

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2

2021

AJANKOHTAISTA
AMMATTIKASVATUKSESTA

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja
2021



Päätoimittaja

PETRI NOKELAINEN
puh. 040 557 4994

•

Toimittajat

KAISA HYTÖNEN
puh. 050 331 6583

EIJA LEHTONEN
puh. 050 388 9428

SONJA NIIRANEN
puh. 040 709 8091

ANNUKKA TAPANI
puh. 040 933 0462

•

Toimituksen sähköposti

akakk@ottu.fi

•

Toimitussihteeri

SILJA RAJALA
puh. 020 748 9571
okka-saatio@oaj.fi

•

Toimituskunta

Puheenjohtaja
PETRI NOKELAINEN, FT, professori
Tampereen yliopisto

Sihteeri

TUULIKKI SIMILÄ, KL, säätönjohtaja
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

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 SIRPA LAITINEN-VÄÄNÄNEN
sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

•

Kustantaja

Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö –
OKKA-säätiö sr www.okka-saatio.com

•

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

okka-saatio@oaj.fi

•

Tilaushinta

1–4/2021 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

•

Paino

PunaMusta Oy

•

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy
vuonna 2021 neljä painettua numeroa.

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö sr



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



Painotuotteet
4041-0619

Ajankohtaista ammattikasvatuksesta

SISÄLTÖ

Pääkirjoitus

- Ajankohtaista ja omakohtaista ammatillisen koulutuksen kentältä
– multitaskauksesta multipaskaukseen? 4
Annikka Tapani
-

Artikkelit

-  Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen
tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen 13
Reijo Miettinen, Leila Pehkonen, Tarja Lang & Kaisa Pihlainen
-  Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja
amatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista 32
Marjatta Takala, Maija Mäkinen, Seija Eskola, Minna Saarinen & Katja Sutela
-  Ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opinnäytetyön
työelämäyhteydestä 50
Ilkka Väänänen, Päivikki Lahtinen & Sirpa Laitinen-Väänänen
-  Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja
merkityksiä rakentamassa 65
Jani Siirilä, Kimmo Mäki & Heikki Kinnari
- Ammattiopiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen toimintaympäristön
muutoksista ja uudistuksista Suomen Lapissa ja kahdessa Saksan
teollisuusosavaltiossa 83
Marja Irjala, Satu Uusiautti & Asko Suikkanen
-

- Ohjeita kirjoittajille 96

Ajankohtaista ja oma- kohtaista ammatillisen koulutuksen kentältä – multitaskauksesta multipaskaukseen?

Annukka Tapani

VTT, yliopettaja

Tampereen ammattikorkeakoulu

annukka.tapani@tuni.fi

Vuosi sitten Ammatti-
kasvatuksen aikakaus-
kirjan pääkirjoitukses-
sa Sissi Huhtala ja An-
nukka Tapani pohtivat
opettajia ja opiskeli-
joita digimuukalaisina
korona-ajassa (Huhtala
& Tapani, 2020). Silloin korona-aikaa aja-
teltiin projektina, jolla on alku ja loppu.
Pohdinnassa oli jo silloin, mitä tästä jää

osiksi toimintakäytäntöjämme. Tampe-
reen korkeakouluuyhteisössä etätöön vuo-
sipäivää vietettiin 11.3.2021 ja edelleen
olemme saman teeman äärellä, sillä vi-
vahteella, että loppua ei pandemialle kui-
tenkaan vielä ole näkyvissä. Nyt on hyvä
hetki pysähtyä tarkastelemaan, mikä nyt
on ajankohtaista ammatillisen koulutuk-
sen kentällä ja mitä teemoja kulunut vuosi
on esiin nostanut.

Itseohjautuvuutta ja sen tukemista

Opetushallitus on evästännyt koulutuksen järjestäjiä ja ennen muuta opettajia opiskelijoiden hyvinvoinnin toteuttamiseen ja laadukkaaseen etäopetukseen (Opetushallitus, 2021). Teemat ovat keskeisiä, koska kaksi kolmannesta ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on kokenut etäopiskelun henkisesti raskaana: 37 % vastanneista olisi tarvinnut enemmän tukea opintoihinsa ja opiskelijat kokevat, että heiltä on vaadittu itseohjautuvuutta, jota kaikilla ei ole ja sen tukeminen etänä on ollut hankalaa (Owalgroup, 2021).

Jo ennen korona-aikaa itseohjautuvuuden ja sen edistämisen merkitys on havaittu tärkeäksi ja sitä on tutkittu hyvin monissa konteksteissa: 1) oppimisen ja opettamisen muutoksena 2) verkko-oppimisympäristöissä 3) eri oppiaineiden opettamiseen sovellettuna 4) keskusteluissa oppimisvaikeuksien yhteydessä ja 5) osana persoonallisuuden piirteiden ja taustojen merkitystä osana onnistuneita oppimiskokemuksia (Sinkkonen & Tapani, 2021). Itseohjautuvuutta tarvitaan nykyisessä ja myös tulevaisuuden työelämässä ja siksi sen edistäminen on ammatillisen koulutuksen yksi tärkeä tehtävä (ks. Sinkkonen & Laulainen, 2019). Itseohjautuvuutta voi edistää koulutuksessa myös sitä kautta, että saa positiivista palautetta muilta yhteisön jäseniltä ja pääsee vaikkapa opettamaan ja opastamaan vertaisopiskelijoita (Yli-Rämi & Tapani, 2020). Itseohjautuvuus kasvaa, kun opiskelijoihin luotetaan ja heille annetaan vastuuta, kuitenkin niin, että opettaja toimii taustalla ohjaajana, kohtaajana, tilanteiden sanoittajana, oppimisen johtajana ja viitoittajana (Sinkkonen & Tapani, 2020). Etätyöskentelyssä ja -opiskelussa on korostunut molem-

minpuolinen vastuunottaminen: opettajan pyrkimys osallistaa ja kuulla opiskelijoita erilaisia teknisiäkin sovelluksia hyödyntäen ja opiskelijan pyrkimys rakentaa henkilökohtainen oppimisympäristönsä niin, että hän pystyy näihin tarjoumiin tarttumaan: esimerkiksi pyrkimällä keskittämään ajatuksensa meneillään olevaan asiaan sulkemalla sähköpostit ja muut sovellukset opiskelun ajaksi (Tapani & Sinkkonen, 2021). Opettajien tunnelmat chatti-juontajuudesta ja vuorovaikutuksen hankaluudesta ovat tulleet esiin myös Ylen kyselyssä: opetus saattaa muuttua tiedon kaatamiseksi, jollei opiskelijoita saada mukaan; tärkeää olisi, että opiskelija sanoisi jotain, toinen reagoisi siihen ja kaikki tulisivat kuulluksi (Hukkanen, 2021).

Vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä

Ammatillisen opettajankouluttajan työssä uudistuminen ja tulevaisuuteen katsominen on melkein pakko, jotta omaa työtä voi toteuttaa. Tulevaisuusperspektiiviä antaa se, että nykyiset ammatillisen koulutuksen opiskelijat ovat työssä vielä 2050-luvulla (ks. esim. Acatiimi, 2012). Näin ollen ammatillisen opettajankoulutuksen pitää pystyä varustamaan tulevat opettajat ennakoinnin kyvyillä ja muutosvalmiuksilla. Vuosia näistä teemoista luennoineellekaan uuden kohtaaminen ei kuitenkaan ollut itsellekään itsestään selvää. Vaikka siirtyminen verkko-opettajaksi tapahtui melkein pä yhdessä yössä, ei voinut jäädä tuleen makamaan. Tampereen ammattikorkeakoulussa ei-opettajankokemusta omaaville opettajaopiskelijoille suunniteltu yksi valinnainen kesällä järjestetty opintojakso ”Peruskivi ammatilliseen opettajuuteen”, joka perustui opetusmenetelmäkokeiluihin ja vankkaan vuorovaikutukseen, piti ”siirtää verkkoon”. Oppimista se oli minuut-

ti konkariopettajallekin. Keskeinen opettajan työn osaaminen, vuorovaikutus, sai uudet ulottuvuudet, kun missään tilanteessa ei voinut opiskelijoiden kehon kieltä lukea: onko opetus relevanttia, pitäisikö pitää tauko, haluaisiko joku kysyä tai sanoa jotain. Kaiken tuon selvittämiseen on toki keinot, mutta uudistumista se on vaatinut. Ja edelleen vaatii. Epävarmuudessa eläminen on koetellut jokaista, yrittäjämäiseksi opettajaksikin tunnustautuvaa: opiskelijoiden kysymyksiin, milloin palaamme kampukselle tai onko meillä vielä lähipäiviä livenä, on ollut mahdoton vastata, mutta oppilaitosjohdon linjaukset ovat tässä tuoneet selkeyttä ja selkänojaa, johon tukeutua.

Vuorovaikutuksen ohella toinen keskeinen kokemusperäinen havainto on ollut yhteisöllisyys. Opiskelijat toivoivat yhteisöllisyyden ja vertaisuuden kokemuksia. Opettajat kaipaavat ammatillista keskustelua, mutta myös satunnaisia kopiokoneella tapahtuvia kuulumisten vaihtoja, yhteisiä kahvihuonekohtaamisia ja keskusteluja asiasta ja asian vierestä. Opettajien tiimityön tekemisen tutkimus on tässä ajassa näyttäytynyt uudenaikaisessa valossa. Tiimeillä ja tiimeissä toimimisella voidaan nähdä olevan hyvinvointia lisäävä merkitys (Tapani, 2021). Toisaalta opettajien tiimityö ja yhdessä tekeminen näyttää hyvin moniulotteisena (Salo & Tapani, 2021): yhteistyötä tehdään useiden tahojen kanssa, mutta Katrien Vangriekenin ja muiden (2015) esiinnostama yhteistyö, jossa opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä, on harvinaista. Yhteistyötä sen sijaan tehdään esimerkiksi opetussuunnitelman yhteistoinnallisessa kehittämisessä tai moniammatillisissa verkostoissa ja projekteissa, dialogiin perustuvien opetusmenetelmien kehittämisessä ja mentoroinnissa (Salo & Tapani, 2021). UAS-journalin 10-vuo-

tisjuhlaseminaarissa maaliskuussa 2021 Hannele Louhelainen nosti esiin uudenaikaisen AMK-opettajuuden osaamisen ja siihen liittyvän haasteen:

”Opetushenkilöstön työ on muokkautunut. Yrittäjän ja alihankkijan työksi. Henkilöstöllä oman työn johtaminen korostuu entisestään ja se, ettei pala loppuun.”

Opettajien tiimityö, yhdessä tekeminen ja myös ihan arkipäiväinen kuulumisten kyseleminen on nyt etäaikana jäänyt melko vähälle. Päivän aikana useat virtuaalokokoukset alkavat jo vuoden toteutuksena kuormittaa sen verran, että pyrkimys on tehokkaasti hoitaa asiat eikä satunnaiselle jutustelulle jää aikaa. Kevyehkössä blogitekstissä (Tapani, 2020) pohdinnan paikkana oli kuulumisten ja välittämisen tunteen välittymisen haaste. Jos opettajana koemme tällaisia tunteita, mitä kokemus sitten opiskelijoille onkaan.

Tulevaisuuteen kurkistelua

Jos kurkotamme oikein kunnolla tulevaisuuteen, voimme jo nyt miettiä tulevaisuuden ammatteja, joita ovat vaikkapa onnellisuusopettori, virtuaaliravintoloitsija tai sijaismatkustaja, some-maineen parantaja tai organisaatiolääkäri (Frilander, 2018; Linturi & Kuusi, 2018); myös tunnelmainsinööri tai slow designer kuulostavat trendikkäiltä yhtä lailla kuin entisajan ammasteista paluun tekevät kansanparantajat ja kuppajaat (Töissä ja koulussa vuonna 2050 – tältä se näyttää?, 2014). Toisaalta Opetushallituksen (2019) raportissa kaksi osaamista kohoaa ylitse muiden: asiakaslähtöinen palveluiden kehittämisosaaminen ja kestävä kehityksen tuntemus. Raportissa korostetaan, että kestävä kehityksen periaatteiden ymmärtäminen on nousemassa uudeksi kansalaistaidoksi. Lisäksi tulevaisuu-

den koulutusta miettiessä ei voi sivuuttaa tulevaisuuden työelämätaitoja (Ilmarinen, 2017):

1. Vuorovaikutustaito
2. Itsetuntemus
3. Tunneälykyys ja empatia
4. Kyky ja tunnistaa ja kehittää omaa osaamista
5. Verkostoitumiskyky
6. Resilienssi eli muutosjoustavuus
7. Yhteistyökyky
8. Kyky toimia erilaisissa ympäristöissä ja kulttuureissa
9. Kriittinen ajattelu ja luovuus
10. Itseohjautuvuus

Näiden yhdistämisessä onkin kiintoisa oppimishaaste ammatillisen koulutuksen kentälle. Kun lisäksi Osaaminen 2035 (2019) raportissa todetaan, että pelkät geneeriset osaamiset eivät riitä tulevaisuuden työtehtäviin työllistymisessä, päästään opetuksen, koulutuksen, oppimisen ja opettamisen toteuttamisen peruskysymysten äärelle. Osaaminen 2035 –raportti ehdottaakin, että pitäisi alkaa puhua osaamisjärjestelmästä koulutusjärjestelmän ohella. Nyt kun ammatillisen koulutuksen uudistus on koettu ja laitettu käytäntöön, herää ajatus siitä, että voisiko uusi reformi kytkeytyä vielä tiukemmin osaamisajattelun ympärille, koulutuksen ja kasvatuksen sivistystehtävää unohtamatta? Sivistys on monimerkityksellinen ja –määritteinen termi, mutta tässä yhteydessä se voisi tarkoittaa vaikkapa jotain sellaista, joka on olemassa sen itsensä vuoksi – kenties vain itse inhimillisen olemassaolon rikastamiseksi (Miettinen, 2020). Voisiko uudistuneesti ajatella, että ammatillinen koulutuskin tarjoaisi aikaa ajatella ja kasvaa sivistyneeksi ihmiseksi ja yhteiskunnan täysipainoiseksi jäseneksi, niin kuin laki velvoittaa (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017). Timo Miettinen (2020) kiteyttää sivistysajattelua puhuttelevasti:

”Sivistysidealin kautta paljastuva ihminen ei ole vain kuluttaja tai työläinen, kansantalouden resurssi tai kuluerä, organismi tai informaation välittäjä, puoliso tai vanhempi. Ihminen on jotain olennaisesti muuta, itseään refleктоiva, olemistaan kyseenalaistava ja ajassa kehittyyvä olento.”

Osaamis- ja sivistyskeskusteluun kytkeytyy ammatillisen koulutuksen kentällä vallitseva kompetenssi- ja kysymyspuhe. Reijo Miettinen (2019) toteaa, että kompetenssiajattelulla pyritään kattamaan ja integroimaan tiedot, taidot, asenteet ja arvot, mutta samalla käsitteeseen liittyvä pyrkimys erottaa sisältötieto ja ajattelu toisistaan. Tämän suuntainen kieli suuntaa kasvatusta valmiuksiin, jotka ovat mitattavissa ja joita pidetään työllistymisen ja talouden kehityksen kannalta tärkeinä ja tämä kaventaa käsityksiämme kasvatuksen ja sivistyksen tarkoituksesta ja sisällöstä. Miettisen (2019) mukaan erottelu on johtanut puhetapaan, jonka mukaisesti sisältö ja käsitteet eivät ole olennaisia vaan ajatteluprosessi ja opiskelijan aktiivisuus. Tieteellisten käsitteiden omaksuminen on kuitenkin niin sivistysprosessin kuin yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisujenkin perusta (Miettinen, 2019).

Yksi ajankohtaiskysymys onkin, miten opettaa substanssia, sivistystä ja työelämätaitoja? Pohdintaa voi taustoittaa sillä, mihin haluamme opiskelijan kiinnittyvän. Opintoihin ja oppilaitokseen, jotta hän tuottaa valmistuessaan rahaa ja jatkaa toivottavasti mukana alumnitoiminnassa; työelämään ja tuleviin työtehtäviin, jolloin hän omaksuu ammattialan toimintatavat ja sopeutuu työn ja työelämän jatkuvaan muutokseen vai yhteiskuntaan ja tulevaisuuteen, jolloin hän ymmärtää työelämää osana laajoja yhteiskunnallisia ja globaaleja kehityskulkuja sekä ymmärtää

oman ja edustamansa alan vastuun (Kukkonen, 2020). Kysymys on melkoinen ”wicked problem” enkä edes yritä siihen antaa vastausta. Yksin. Sen sijaan toivoisin, että teema herättäisi opettajien keskuudessa keskustelua ja yhteisöllistä pohdintaa. Mihin haluamme opiskelijan kiinnittyvän ja miksi ja miten voimme tässä kiinnittymisessä itse olla tukena ja apuna.

Etäopetus, opetuksen uudenlaiset mahdollisuudet suunnitteluineen ja toteutuksineen ovat myös oivallinen paikka palata perusasioiden äärelle: Harri Kukkonen (2014) tarjoaa tähän ajatteluun mahdollisuutena oman alan kynnyskäsitteiden esiin tunnistamisen. Kynnyskäsitteille ominaista on käänteentekevyys, peruuttamattomuus, yhdentyminen, rajaavuus ja työläys ja niiden avulla voidaan avittaa ammatti-identiteetin syntyä: ne tarjoavat opiskelijalle rakennuspalikoita tulla opintojen kautta oman ammattialan täysivaltaiseksi jäseneksi (Kukkonen, 2014). Kynnyskäsitteille perustuva koulutuksen suunnittelu ja toteutus on melko uutta ja kun siihen lisättäisiin vielä suhtautumisperustainen opetussuunnitelma, voitaisiin olla todella uuden äärellä. Suhtautuminen, vahvuuksiin keskittyminen, se mitä tuot tullessasi, on pääomaa, jolla siirrytään alalta toiselle ja houkutellessa esiin myös toisessa piilevää hyvää (Salonen, 2020). Mikä on siis sinun supervoimasi työyhteisössä tai opetuksen toteuttamisessa, se kannattaa tunnistaa ja sitä kannattaa vaalia. Houkutellessa toisissamme se hyvä, siis paras, esiin.

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden havaintoja

Edellä mainitun katsauksen perusteella voisi todeta, että ajankohtaisista ammatillisessa koulutuksessa on verkkovuorovaikutukset ja kohtaamiset

hyvinvoinnin tukena, yhteisöllisyys ja tii- mityö, ammatillisen koulutuksen merkit- tys sivistyksen ja hyvän elämän edistäjä- nä mutta myös tulevaisuuden opettajuutta kannattelevat ajatusmallit. Pääkirjoitusta varten keräsin myös opettajaopiskelijoi- den havaintoja maaliskuussa 2021. Ai- neisto on tuotettu osana ”Opettaja muut- tuvassa yhteiskunnassa” –opintojaksoa. Kysymys ammatillisiksi opettajiksi opis- keleville oli, mikä on heidän mielestään ajankohtaista ammatillisessa koulutukses- sa tällä hetkellä. Ryhmä, jonka vahvuus tällä hetkellä on 21 opiskelijaa, on aloitta- nut opinnot syksyllä 2020 ja he ovat tällä hetkellä yksilöllisten opintopolkujen mu- kaisesti melko eri vaiheissa opintoja; suuri osa on valmistumassa kevään 2021 aikana, loput valmistunevat syksyn 2021 aikana. Lähiopetuspäiviä oli takana aineiston ke- räämishetkellä 15 ja jäljellä vielä 7. Suurin osa ryhmästä on ei-opettajana toimivia, joten tehtävän avulla hain samalla myös palautetta ammatillisen opettajankoulut- tajan työstä: mihin opiskelijoiden huomio on opintojaksojen ja niiden toteutuksen aikana kiinnittynyt. Ohjeistus tehtävälle oli, että mihin asioihin olette kiinnittäneet huomiota koulutuksen aikana opetukses- sa, ohjauksessa, keskusteluissa ja omissa havainnoinneissa ammatillisen koulutuk- sen konteksteihin tutustuessanne.

Opettajaopiskelijoiden vastaukset esitän sanapilvenä (kuva 1). Suurimmat ajan- kohtaiset asiat olivat monikuluttuuruus, multitekeminen, digitaalisuus ja vuorovai- kutustaidot. Yksittäiset havainnot vaihte- levat biotaloudesta ja ilmastonmuutok- sesta opetussuunnitelmatyöhön ja työpai- koilla järjestettävän oppimisen haasteisiin.

Kolmantena näkökulmana ajankohtai- siin asioihin otan esiin tässä numerossa julkaistut artikkelit. Tämän jälkeen vedän yhteen, millaisia näkökulmia ammatilli-

Ajankohtaista ammatillisessa koulutuksessa

Type your answer here...

40 characters remaining



Kuva 1. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ajankohtaisista asioista ammatillisen koulutuksen kentällä

seen koulutukseen tällä hetkellä on tarjolla.

Teemanumeron artikkelit

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2021 toinen numero tarjoaa kattauksen ammattikasvatuksen ilmiöihin: elinikäisen oppimisen avaintaidoista erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden työelämäyhteyksistä ja jatkuvasta oppimisesta oppilaitosten ulkopuolella. Lisäksi postuumisti tarkastellaan YTT Jari Koivumaan väitöskirjan teemaa ammattiopiskelijoiden näkemyksistä koulutuksen toimintaympäristön muutoksista.

Reijo Miettinen, Leila Pehkonen, Tarja Lang ja Kaisa Pihlainen (2021) nostavat tarkasteluun artikkelissaan tutkintoviitekehityksen ja sen riittämättömät kytkennät luonnonympäristön, yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin. Kirjoittajat korostavat, että opetuksen tavoitteissa pitäisi enemmän huomioida tiedon kehitys ja monipuolinen asiantuntemus osaavan suorituksen ja ongelmaratkaisun perustana. Koulutuksen, työelämän ja yhteis-

kunnan suhteen ongelma ei ole ratkaistavissa esittämällä luetteloja tulevaisuustaidoista ja yksilön joustavuuden turvaavista ihanneominaisuuksista. Tästä teemasta lisää julkaisun ensimmäisessä artikkelissa ”*Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, eurooppalainen tutkintoviitekehitys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen*” (Miettinen ja muut, 2021).

Marjatta Takala, Maija Mäkinen, Seija Eskola, Minna Saarinen ja Katja Sutela (2021) ovat etsineet yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen 60 opintopisteen laajuisista erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmista keskeiset teema-alueet ja vertailleet niitä keskenään artikkelissaan ”*Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? - Havaintoja yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista*”. Erityispedagoginen tietotaito ja osaaminen yhdistävät koulutuksia, sen sijaan erottavina tekijöinä voitiin tunnistaa tutkimusperusteisuuden korostuminen yliopistoissa ja työelämän kehittämisen merkitys ammattikorkeakoulussa (Takala ja muut, 2021).

Ilkka Väänänen, Päivikki Lahtinen ja Sirpa Laitinen-Väänänen ovat tutkineet ”*Ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opinnäytetyön työelämäyhteydestä*”. Kirjoittajat korostavat yhteistyön merkityksellisyyttä ja opinnäytetöiden toimimista yhteisenä ohjattuna oppimisareenana. Yhteistyö kaikkien prosessin toimijoiden kesken on kirjoittajien mukaan onnistuneen opinnäytetyöprosessin lähtökohta (Väänänen ja muut, 2021).

Jani Siirilä, Kimmo Mäki ja Heikki Kinari (2021) laajentavat tarkastelua oppimisen mahdollisuuksista oppilaitosten ulkopuolelle. Artikkelissaan ”*Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa*” kirjoittajat tutkivat, miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja miten sen nähdään toteutuvan oppilaitoskontekstin ulkopuolella. Tuloksena on, että jatkuva oppiminen ymmärrettiin toteutuvan ensisijaisesti työn kautta oppimisena, ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Se toteutui organisaatioissa monipuolisten osaamisen tunnistamisen menetelmien, täydennys- ja tutkintotavoitteiseen koulutukseen osallistumisena ja organisaation näkemisenä oppivana työyhteisönä (Siirilä ja muut, 2021).

Marja Irjala, Satu Uusiautti ja Asko Suikkanen (2021) tiivistävät Jari Koivumaan väitöskirjan pohjalta ”*Ammattiopiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen toimintaympäristön muutoksista ja uudistuksista Suomen Lapissa ja kahdessa Saksan teollisuusosavaltiossa*”. Tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia merkityksiä oppilaitostoimijat tuottivat työn muutoksesta ja koulutuksen uudistuksista sekä niiden välisistä vaikutusyhteyksistä. Tuloksissa näkyvät lappilaisten ja saksalaisten opiskelijoiden toimintaympäristöjen erot. Saksalaiset olivat tietoisia hyvistä mahdolli-

suuksistaan työllistyä, erityisesti suuryrityksiin, joissa olivat jo oppisopimuskoulutuksessa. Lappilaiset opiskelijat suuntautuivat työmarkkinoille koulutuksen sisällöllisten tekijöiden ja ennakoimiensa työelämän vaatimusten pohjalta. Yhdistävä tekijä oli katse tulevaisuuteen ja molemmissa maissa opiskelijat pitivät itseään tulevaisuuden työelämän muutoksentehtäjinä (Irjala ja muut, 2021).

Lopuksi: kohti multipaskaa-mista?

Tiivistykseenä voidaan huomata, että *ajankohtaishavainnoissa* näyttäytyivät verkkovuorovaikutukset ja kohtaamiset hyvinvoinnin tukena, yhteisöllisyys ja tiimityö, ammatillisen koulutuksen merkitys sivistyksen ja hyvän elämän edistäjänä mutta myös tulevaisuuden opettajuutta kannattelevat ajatusmallit. *Opiskelijoiden avainsanoja olivat* monikuluttuuriisuus, multitekeminen, digitaalisuus ja vuorovaikutustaidot. *Artikkelieissa* keskitytään elinikäisen oppimisen avaintaitoihin, erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden työelämäyhteyksiin, jatkuvaan oppimiseen oppilaitosten ulkopuolella ja ammattiopiskelijoiden näkemyksiin koulutuksen toimintaympäristön muutoksista.

Yhteistä havainnoille on se, että vuorovaikutusta tarvitaan, oli kyse sitten opetuksen siirtymisestä verkkoympäristöihin, opettajan työstä opiskelijoiden kanssa tai vuoropuhelusta oppilaitoksista työelämäyhteyksiin. Yhteistä on myös se, että ammatillinen koulutus ja ammattikasvatus näyttäytyvät moni-ilmeisenä ja monivahteisena, on kyseessä sitten opettajan osaaminen tai toimintakenttä. Jo tässä numerossa esitetyistä näkökulmista syntyisi laaja osaamiskartta. Ammatillisen

opettajan osaamisia tarkastelleet Annukka Tapani ja Arto Salonen (2019) tunnistivat aineistoista 53 erilaista taitoa. Pääkirjoituksen aineistoista voidaan helposti tunnistaa 10-20 taitoa, joten ammatillisen opettajan voidaan todeta olevan aito multitaskaaja. Onko kehitys sitten kulkemassa kohti multipaskaamista: teemme entistä enemmän asioita yhtä aikaa ja hyppelehtien asiasta toiseen, kun olemme melkeinpä jatkuvasti koneen äärellä. Kuvayhteyden voi sulkea ja ”taskailla” samaan aikaan muita tehtäviä. Multipaskaaja lienee synonyymi ”sutta ja sekunda” tekeväälle. Yksi huoli tässä etäajassa onkin, että pysyymmekö keskittymään mihinkään kunolla. Työterveyslaitoksen erityisasiantuntija, ammatillinen opettajaopiskelija Elina Östring on nostanut esiin kognitiivisen ergonomian käsitteen (Östring, 2021). Käsite liittyy ihmisen tarkkaavaisuuteen sekä havainto-, muisti- ja ajattelukyvyyn asettamille reunaehdoille ihmisen, työn ja tekniikan vuorovaikutuksessa; keskiössä on erityisesti työmuistin kuormittuminen, kun tehtävät ovat vaativia tai jos huomio täytyy suunnata pois varsinaisesta tehtävästä usein tai pitkäksi aikaa (Kognitiivinen ergonomia, n.d.). Olisiko multipaskauksen vähentämisessä ja työmuistikuorman armahtamisessa meillä kaikilla etäilijöillä jotain uutta opeteltavaa kotityöpisteille, tiskikoneentyhjennyksien, syväkykköjen ja jatkuvien pikaviestien seurannan ohena?

Lähteet

Acatiimi (2012). Kuudes aalto ravisuttaa työelämää. https://www.acatiimi.fi/8_2012/08_12_10t.php

Frilander, J. (2018). Raportti: 20 suurta muutosta ja yli 200 tulevaisuuden työtä – Mikä on sinun uusi ammattisi? <https://yle.fi/uutiset/3-10156148>

Huhtala, S., & Tapani, A. (2020). Opettajat ja opiskelijat digimuukalaisina korona-ajassa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22(2), 4–11. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/95731>

Hukkanen, V. (2021). Ylen kysely: Etäopetus tekee opettajasta chat-juontajan, jolle kukaan ei vastaa – kameran aukaiseminen pelottaa oppilaita. <https://yle.fi/uutiset/3-11837844>

Ilmarinen. (2017). Uudistu tai katoa – mitkä ovat tulevaisuuden tärkeimmät työelämätaidot? <https://www.stinfo.fi/tiedote/uudistu-tai-katoa-mitka-ovat-tulevaisuuden-tarkeimmat-tyoelamataidot?-publisherId=20853347&releaseId=63043558>

Irjala, M., Uusiautti, S., & Suikkanen, A. (2021). Ammattiopiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen toimintaympäristön muutoksista ja uudistuksista Suomen Lapissa ja kahdessa Saksan teollisuusosavaltiossa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2)

Kognitiivinen ergonomia (n.d.) Työterveyslaitoksen nettisivut <https://www.ttl.fi/tyontekija/ai-vot-tyossa/aivojen-hyvinvointi/>

Kukkonen, H. (2020). Kiinnittymisen kaltevat pinnat. KeyNote TAMK-päivä helmikuu 2020.

Kukkonen, H. (2014). Kynnyskäsitteet identiteettityön viritäjänä. Teoksessa A. Tapani, H. Kukkonen, & A. Stenlund (toim.), *Pysäköinti kielletty –huoltoajo sallittu! – Yrittäjyyspedagogiikka moottorina kohti uudenlaisia ammatillisuutta*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 72. Joulukuu 2014.

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

Linturi, R., & Kuusi, O. (2018). Suomen sata vuotta mahdollisuutta 2018-2037. Yhteiskunnan toimintamallit uudistava radikaali teknologia. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 1/2018. <https://www.eduskunta.fi/FI/valiokunnat/tulevaisuusvaliokunta/julkaisut/Sivut/default.aspx>

Miettinen, R., Pehkonen, L., Lang, T., & Pihlainen, K. (2021). Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen”. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2)

Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 50(3), 203-215.

Miettinen, T. (2020). Sivistysihanteen jäljillä. Muistio 13.2.2020. <https://www.sitra.fi/blogit/sivistystyksen-tarina-elaa-ajassa/>

Opetushallitus. (2019). Osaaminen 2035. Osaamisen ennakoitintoorumin ensimmäisiä ennakoitintuloksia. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2019:3. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaaminen-2035>

Opetushallitus. (2021). Toisen asteen etäopiskelu ja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen, uutinen 4.3.2021. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/>

toisen-asteen-etaopiskelu- ja -opiskelijoiden-hyvinvoinnin-tukeminen

Owalgroupp (2021). Koronavirusepidemian vaikutuksen toisen asteen koulutukseen. Raportti 16.3.20201. <https://minedu.fi/-/selvitys-etaopiskelu-toisella-asteella-koettu-raskaana-koronan-aikana>

Salo, P., & Tapani, A. (2021). Opettajien yhteistyö suomalaisen tutkimuksen perusteella. *Lähetetty arvioitavaksi Aikukasvatus-lehteen*.

Salonen, A. (2020). Arto O. Salosen kolumni: Suhtautuminen ratkaisee. *Opettaja-lehti* 17.12.2020 <https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/artto-o-salosen-kolumni-suhtautuminen-ratkaisee/>

Siirilä, J., Mäki, K., & Kinnari, H. (2021). Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulkopuolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä rakentamassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2)

Sinkkonen, M., & Laulainen, S. (2019). The Unnoticed Role of Employees in Ethical Leadership. In Thomas, Will & Hujala, Anneli & Laulainen, Sanna & McMurray, Robert (Eds.), *The Management of Wicked Problems in Health and Social Care* (p. 75–90). Routledge.

Sinkkonen, M., & Tapani, A. (2021). Self-regulated learning – a path towards an active and participatory employee? *Lähetetty arviointiin Metacognition and Learning -lehteen*.

Sinkkonen, M., & Tapani, A. (2020). Opettaja opiskelijan itseohjautuvuutta tukemassa. *TAMKJournal* 21.1.2020. <http://tamkjournal.tamk.fi/opettaja-opiskelijan-itseohjautuvuutta-tukemassa/>

Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M., & Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? - Havainnot yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2)

Tapani, A. (2020). Etävälineitä ja hybridimallia – mitä Sinulle kuuluu? Blogiteksti TAMK-blogissa 18.9.2020 <https://blogs.tuni.fi/tamkblogi/tutkimus/etavaliineita-ja-hybridimallia-mita-sinulle-kuuluu/>

Tapani, A. (2021). Tiimit korkeakouluopettajien työhyvinvointia tukemassa. Esitys TAMK-konferenssissa 4.2.2021.

Tapani, A., & Salonen, A. (2019). Identifying teachers' competencies in vocational education in Finland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243-260.

Tapani, A., & Sinkkonen, M. (2021). Minäpystyvyyden vahvistaminen etäopiskelussa - opiskelijoiden kokemuksia. *TAMKJournal* 1.2.2021 <https://tamkjournal.tamk.fi/minapystyvyyden-vahvistaminen-etaopiskelussa-opiskelijoiden-kokemuksia/>

Töissä ja koulussa 2050-luvulla – tältä se näyttää? (2014). <https://www.studio55.fi/vapaalla/article/toissa-ja-koulussa-vuonna-2050-talta-se-naytaa/2781310#gs.vv2zqm>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15(2015), 17–40.

Väänänen, I., Lahtinen, P., & Laitinen-Väänänen, S. (2021). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opinnäytetyön työelämäyhteydestä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2)

Yli-Rämi, H., & Tapani, A. (2020). Opiskeluyhteisön merkitys minäpystyvyyden kehittymisessä. *TAMKJournal* 12.8.2020. <https://tamkjournal.tamk.fi/opiskeluyhteison-merkitys-minapystyvyyden-kehittymisessa/>

Östring, E. (2021). Cognitive Ergonomics. Puhenvuoro EYE ON TAMK- viikolla 24.3.2021.



Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Euroop- palainen tutkintoviite- kehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen

Reijo Miettinen

VTT, aikuiskasvatustieteen professori
emeritus, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta
reijo.miettinen@helsinki.fi

Leila Pehkonen

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

Tarja Lang

FT, tutkimuspäällikkö,
Espoon seudun koulutuskunta-
yhtymä Omnia
tarja.lang@omnia.fi

Kaisa Pihlainen

KT, tutkijatohtori,
Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja
psykologian osasto,
kaisa.pihlainen@uef.fi



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

Abstrakti

Euroopan unionin vuoden 2006 elinikäisen oppimisen avaintaidot ja vuonna 2008 hyväksytty tutkintoviitekehys ovat perustana Suomenkin lukio-, ammatillisen- ja korkeakoulutuksen osaamisperusteisuudelle. Sen kaksi keskeisintä elementtiä ovat työelämälähtöisyys ja yleisten (geneeristen, transversaalisten) kykyjen kehittäminen. Kumpikaan näistä ei käsityksemme mukaan turvaa tyydyttävästi opetussuunnitelmien kytkeytymistä luonnonympäristön, yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin. Työelämän tarpeet eivät ulotu moniin olennaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin, kuten ilmastomuutokseen tai luonnon monimuotoisuuden köyhtymiseen. Osaamis- ja kompetenssi kuvausten oletetaan olevan paljolti riippumattomia tietosisällöistä. Kuitenkin koulutus menettää vaikutusmahdollisuutensa työelämässä, jos opetuksen tavoitteissa ei huomioida tiedon kehitystä ja monipuolista asiantuntemusta osaavan suo-

rituksen ja ongelmaratkaisun perustana. Koulutuksen, työelämän ja yhteiskunnan suhteen ongelma ei ole ratkaistavissa esitetyllä luetteloilla tulevaisuustaidoista ja yksilön joustavuuden turvaavista ihanneominaisuuksista. Ratkaisua on pikemminkin etsittävä eri ammatti- ja toimialojen muutosten ymmärtämisestä ja sen analysoimisesta, minkälaista tietoa ja asiantuntemusta niistä selviytyä tarvitaan.

Avainsanat

Elinikäisen oppimisen avaintaidot, eurooppalainen tutkintoviitekehys, osaamisperusteisuus, työelämälähtöisyys, yleiset kyvyt, ammatillinen asiantuntemus ja sen tietoperusta

Key words

Key competences for lifelong learning, European qualifications framework, competence-based education, labour market needs, generic and transversal skills, professional expertise and its knowledge base

Johdanto

Kansainväliset järjestöt UNESCO, OECD ja Euroopan neuvosto alkoi käyttää termejä elinikäinen kasvatusta ja oppiminen sekä niiden rinnakkaiskäsitteitä jatkuva ja jaksoittaisoppiminen koulutuspoliittisissa asiakirjoissaan 1970-luvulla. Elinikäisen oppimisen käsitteen ja politiikan historiaa tutkineet ovat todenneet, että käsite on avoin ja mukautuva: sitä on perusteltu eri vuosikymmenillä eri tavoin ja sen avulla on ajateltu saavutettavan erilaisia päämääriä (Rubenson, 2006; Centeno, 2011; Kinari, 2020). Sitä voidaankin pitää rajakäsitteenä (Löwy, 1992), joka on niin yleinen

ja epämääräinen, että eri yhteiskunnalliset ryhmät ja toimijat voivat asettaa sitä tukemaan ja liittää siihen omat tavoitteensa. Elinikäisen oppimisen määreet, kuten jatkumisen koko ihmisen elämänsä ajan ja työuran ajan sekä koostuminen niin muodollisen kuin epämuodollisenkin koulutuksen eri muodoista ovat kasvatuksen ja koulutuksen sisällöistä ja päämääräistä riippumattomia muodollisia määreitä. Niinpä kansainväliset järjestöt ovat perustelleet elinikäistä oppimista erilaisilla arvoilla ja usein jopa ristiriitaisilla tavoitteilla. Ne ovat liittäneet siihen myös erilaisia käsityksiä oppijasta ja ihmisestä, tiedosta ja yhteiskunnasta.

UNESCO on nähnyt elinikäisen oppimisen toteuttavan humanistisia arvopäämääriä. Järjestön vuonna 1996 ilmestynyt

nk. Delorsin raportti (UNESCO, 1996, s. 13) alkaa virkkeellä: ”Kohdatessaan ne monet haasteet, joita tulevaisuus tuo tullessaan, ihmiskunta näkee kasvatuksen korvaamattomana voimavarana pyrki- myksessään saavuttaa rauhan, vapauden ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ihanteet.” Rikkaiden teollisuusmaiden taloudellisen kehityksen järjestö OECD omaksui 1960-luvulla inhimillisen pää- oman teorian, jossa inhimilliset kyvyt ja koulutus nähtiin taloudellisen kasvun tärkeimpänä lähteenä (Miettinen, 2019). Se asetti tavoitteekseen koulutus- ja talous- politiikan yhdistämisen ja näki elinikäisen oppimisen palvelevan niin taloudel- lista kehitystä, yhteiskunnan integraatio- ta kuin yksilöidenkin kehitystä (OECD, 1996). Euroopan Unioni asetti vuonna 2000 tavoitteekseen kehittyä ”kilpailuky- kyisimmäksi ja dynaamisimmaksi tietota- loudeksi maailmassa.” Sen toteuttamiseksi Euroopasta oli määrä rakentaa elinikäisen oppimisen alue, jonka tavoitteena on tur- vata työllistyminen, yksilöiden itsensä to- teuttaminen, sosiaalinen inklusio ja aktiivinen kansalaisuus. Vuonna 2006 Eu- roopan unioni määritteli elinikäisen op- pimisen avaintaidot (European Union, 2007) ja vuonna 2008 tutkintoviiteke- hyksen elinikäistä oppimista varten (Eu- ropean Union, 2008). Sen avulla unionin maiden oli määrä yhtenäistää peruskou- lutuksen jälkeiset tutkintonsa opiskelijoi- den ja työvoiman liikkuvuuden lisäämi- seksi. Useat kehitystä analysoineet näke- vät, että 1990- ja 2000-luvuilla OECD:n vaikutusvallan kasvun myötä talouden kil- pailukyky ja inhimillisen pääoman kartu- taminen ovat nousseet elinikäisen oppi- misen politiikan ensisijaisiksi arvoiksi hu- manismin, ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja demokratian kustannuksella (Rubenson, 2009; Fejes, 2010).

Käsityksemme mukaan ei kuitenkaan ole perusteltua asettaa kasvatuksen sivi- tyksellisiä arvoja (demokratia, tasa-ar- vo, moraalinen ja älyllinen autonomia) ja koulutuksessa syntyvien inhimillisten ky- kyjen merkitystä taloudelle (inhimillinen pääoma, pätevyudet, työelämärelevanssi) toistensa vastakohtiksi tai vaihtoehdoksi. Pikemminkin pitäisi Gerd Biestan (2006) tapaan nähdä demokratian rakentaminen, yksilön persoonallisuuden kehitys ja työ- hön pätevytyminen elinikäisen oppimi- seen välttämättöminä ja toisaalta ristirii- taisina ulottuvuuksina, jotka on kasva- tuksessa ja koulutuksessa pyrittävä sovit- tamaan yhteen. On perusteltua puolustaa sivistyksellisten tavoitteiden ensisijaisuut- ta perusopetuksessa ja myös sen jälkeisessä koulutuksessa. Ammatillisessa koulutuk- sessa on sen lisäksi olennainen kysymys, miten ja minkälaisien välineiden ja me- nettelytapojen avulla opetussuunnitelmat kytkeytyvät muuttuvaan yhteiskuntaan ja työelämään.

Tutkimustehtävä ja lähestymis- tapa

Kysymme tässä artikkelissa, miten Euroopan unionin elinikäisen op- pimisen avaintaidot ja tutkinto- viitekehys sekä niihin kytkeytyvä näke- mys osaamisperusteisuudesta ja kompe- tensseista tukevat opetussuunnitelmien uudistamista vastaamaan yhteiskunnan ja työn muutosta. Artikkelimme ensisi- jainen tavoite on osallistua eurooppalai- siin tutkintoviitekehyksiin liittyvään tie- teelliseen keskusteluun ja tehdä sitä tun- netuksi suomalaisille lukijoille. Teoreet- tisenä viitekehyksenämme on snellma- nilainen sivistysteoria, joka näkee tie- tämisen ja oppimisen kulttuuriperinnön (kehittyvän tieteen, teknologian ja am- matillisen asiantuntemuksen), yksilön itsetietoisuuden ja maailman muutoksen

välisenä dynaamisena suhteena. J.V. Snellman (2000 [1840]) nostaa yksilön ja kulttuuriperinnön välisen suhteen oppimisen ja sivistyksen avainkysymykseksi. Tieto on sekä yksilöstä riippumatonta perinnettä että ajattelevan subjektin tapa ottaa tietoisuuteensa tämä sisältö: ”Tieto on subjektin sen käsittämistä, mikä perinteessä on järjestäistä.” (Snellman, 2000 [1840], s. 456) Snellman (2002 [1846], s. 441) myös toteaa, että ensimmäinen yksilön sivistykselle esitettävä vaatimus on, että hän ”ihmiskunnan suurissa kysymyksissä ymmärtää aikansa vaatimukset” ja hänellä on ”tietoa ja tahtoa edistää näitä yleisiä etuja.” Tätä kehittyvän perinteen, oppimisen ja maailman muutoksen suhdetta painottavaa ajattelutapaa kehittänyt 1900-luvulla kasvatusfilosofi John Dewey (1915) ottaessaan kantaa ammatilliseen koulutukseen. Erityisten taitojen sijaan tarvitaan ”tieteeseen perustuvaa teollista älyä ja tietoa yhteiskunnallisista ongelmista ja olosuhteista”, mikä mahdollistaa olemassa olevan teollisen toiminnan muuttamisen ja kehittämisen (Larabee, 2010, s.168). Opetussuunnitelmateoriasia ja didaktiikassa tällaista viitekehystä on 2000-luvulla kehitellyt pohjoiseurooppalainen sivistyspohjainen opetusajattelu (Klafki, 2000; Autio ja muut, 2019).

Etenemme tutkimuskysymyksemme vastaamisessa kolmivaiheisesti. Ensin analysoimme 2000-luvulla käytyä tieteellistä keskustelua kansallisista ammatillisista kvalifikaatio- ja tutkintoviitekehyksistä Euroopassa ja niiden suhteesta Euroopan unionin tutkintoviitekehukseen. Aineistoksi olemme valinneet tieteellisiä artikkeleita ja kokoomateosten lukuja, jotka edustavat eurooppalaista keskustelua 1980-luvulta nykypäivään. Analysoimme keskustelun kautta pätevyysviitekehysten perustana olevia ajattelutapoja siitä, miten pätevydet pitäisi määritellä ja miten työ-

elämä, sen tarpeet ja muutos pitäisi ymmärtää. Keskustelijat erottavat toisistaan brittiläisen, tehtävä- ja standardipohjaisen anglosaksisen perinteen ja Saksan ammatilliseen osaamiseen ja sen tietoperustaan rakentuvat lähestymistavat ’arkkityyppisinä’ lähestymistapoina pätevyyksien määrittelemiseksi. Hollantilaiset Wageningin yliopiston tutkijat kehittivät 2000-luvulla uudenlaista kokonaisvaltaista kansallista viitekehystä, ja he ovat olleet myös keskeisessä asemassa Euroopan tutkintoviitekehysten perustelemisessa (Biemans ja muut, 2004; Mulder, 2017). Siksi heidän hyvin raportoidulle uudistustyölleen on varattu oma jaksonsa. Kaikki keskusteluun osallistuneet ovat tunnistanee kehitystyön erääksi avainongelmaksi sen, että tehtävä- ja pääteikäyttyymistä (learning outcomes based) painottava opetuksen suunnittelu uhkaa jättää ammatillisen osaamisen perustana olevan tiedon toissijaiseen asemaan.

Toinen tarkastelumme koskee sitä, miten eurooppalainen tutkintoviitekehys ja elinikäisen oppimisen avaintaidot on omaksuttu Suomen opetushallinnossa. Aineistona ovat laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta (93/2017) ja valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta (120/2017) sekä niitä täydentävät Opetushallituksen, Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Valtioneuvoston kanslian ohjeet ja julkaisut. Analysoimme, miten näissä asiakirjoissa määritellään ja perustellaan osaamisperusteisuutta ja miten se oletetaan pantavan toimeen opetussuunnitelmien laadinnassa ja oppimistulosten arvioinnissa.

Kolmanneksi tarkastelemme, miten osaamisperusteisuus ja Euroopan unionin tutkintoviitekehys on otettu huomioon kolmella eri alalla ja kolmella eri koulu-

tusjärjestelmän tasolla toimivassa opetus-suunnittelutyössä: Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa, sairaanhoitokoulutuksen osaamisen määrittelyssä ja vuonna 2018 hyväksytyssä autoalan perustutkinnossa. Analysoimme erityisesti, miten näissä suunnitelmissa jäsenyyty (työelämä)osaamisen ja tiedon välinen suhde sekä miten niissä on otettu huomioon elinikäisen oppimisen avaintaidot. Aineistonamme ovat näihin liittyneet opetussuunnitelmadokumentit. Lopuksi esitämme tarkastelujemme johdopäätökset. Käsitksemme mukaan työtehtäviin perustuva osaamislähtöisyys ja yleiset kyvyt (transversaaliset taidot) ovat riittämätön perusta opetussuunnitelmien päivittämiseksi vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän kehityksen haasteisiin. Käsitksemme mukaan työelämän välittömien tarpeiden ja yksilön yleisten kykyjen sijaan analyysin lähtökohdaksi tulisi ottaa tiedon kehityksen sekä työelämän ja yhteiskunnan muutoksen välinen suhde. Artikkelimme on ajankohtainen, koska hallituksen ohjelmaan on kirjattu tavoitteeksi toteuttaa parlamentaarinen jatkuvan oppimisen uudistus (Valtioneuvoston julkaisuja, 2019).

EU:n elinikäisen oppimisen avainkompetenssit, kansalliset pätevyysviitekehukset ja Euroopan tutkintoviitekehys

2000-luvulla OECD ja EU nostivat kompetenssin käsitteen koulutuspolitiikkansa avainkäsitteeksi. OECD määritteli vuonna 2003 kahdeksan 21-vuosisadalla tarpeellista kompetenssia ja EU yhtä monta elinikäisen oppimisen avaintaitoa vuonna 2006. Euroopan uni-

onin elinikäisen oppimisen avaintaidot (key competences) ovat: 1) lukutaito, 2) monikielintaito, 3) matematiikan taidot sekä luonnontieteiden, teknologian sekä insinööritieteiden alan taidot, 4) digitaalitaidot, 5) oppimaan oppiminen, sittemmin henkilökohtaiset, sosiaaliset ja oppimistaidot, 6) kansalaistaidot, 7) yrittäjyystaidot, 8) kulttuuritietoisuuteen ja kulttuurin ilmaisumuotoihin liittyvät taidot (Euroopan unionin neuvosto, 2018, s.11). Vaikka OECD:n ja EU:n kompetenssiluettelot eroavat toisistaan,¹ on niiden perustana ajatus, että on mahdollista määrittellä kaikille ihmisille yhteiskunnallisen muutoksen kannalta tarpeelliset, erityisistä tietosisällöistä tai asiantuntemuksen alueista riippumattomat kompetenssit tai yleiset kyvyt, jotka turvaavat sopeutumisen nopeasti muuttuvaan työ- ja arkielämään. Euroopan neuvoston vuoden 2018 suositus toteaa (2018, s. 12), että avaintaidot ovat tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmiä, joita ”oppija tarvitsee kehittyäkseen läpi elämän varhaislapsuudesta lähtien.” Avaintaitojen luettelo on näin ymmärrettyinä kuvaus eurooppalaisen ihmisen ihanneominaisuuksista ja elinikäisen oppimisen sisällöstä.

Euroopan maiden ammatilliset tutkintojärjestelmät ovat eronneet melkoisesti toisistaan. Kompetenssin, kyvyn, tiedon ja taidon käsitteet niissä on ymmärretty eri tavoin (Brockmann ja muut, 2011, s. 7). Useimmat järjestelmien vertailuja tehneet (Mulder ja muut, 2007; Brockmann ja muut, 2011; Clarke & Winch, 2015) ovat erottaneet anglosaksisen ja keskieuropalaisen ammattipätevyyden määrittelyn mallin. Tämä erottelu vastaa opetussuun-

¹EU:n avaintaitoluettelon matemaattisen ja luonnontieteelliset taidot (2), kansalaistaidot (6) ja tietoisuuden eri kulttuureista (8) puuttuvat OECD:n luettelosta. Ensin mainitun määrittelyssä puhutaan mm. matemaattisesta ajattelusta, käsitteiden ymmärtämisestä ja luonnonilmiöiden selittämisestä, joita perinteisesti ei ole pidetty taitoina. Kansalaistaidon määrittelyyn sisältyy ”kyky toimia vastuunalaisena kansalaisena ja osallistua täysimääräisesti yhteiskunnalliseen toimintaan” (EU 2018, s. 10).

nitelmateoriassa tehtyä jakoa anglosaksisen psykologisen ja pohjoiseurooppalaisen sivistysteoreettisen opetussuunnitelmatradition välillä (Westbury ja muut, 2000; Autio ja muut, 2019). Britanniassa hyväksyttiin kansallinen ammatillisen koulutuksen tutkintojen ja pätevyyskäsien viitekehys vuonna 1986. Siinä kompetenssit määriteltiin nk. funktioanalyysin avulla: ammattialan tarkoitus (purpose or function) jaettiin yksilön tehtäviä vastaaviksi osasuorituksiksi, joiden suorittamistavalle määriteltiin standardit. Standardin määrittivät teollisuudenalojen elimet, jotka koostuivat työntekijäjärjestöjen, suurten yritysten ja ammatillisten instituuttien edustajista. Stewart ja Sambrook (1995) luonnehtivat muodostumassa olevaa pätevyyskäsitettä ja lähestymistapaa (job competence model) seuraavasti:

Standardit täsmenävät työntekijien odotukset ja vaatimukset. Nämä odotukset ilmaistaan edellytettynä työsuorituksena, joka puolestaan ilmaistaan tuloksen muodossa, ts. mitä työntekijä vaatii työntekijän saavuttavan. Kompetenssi tulee liitettyksi työtuloksiin, vaikutuksiin tai 'käyttäytymistuloksiin' (outcomes of behaviour) pikemmin kuin yksilön ominaisuuksiin. (...) Huomio tuloksiin ja työntekijän ensisijainen asema kompetenssin määrittelyssä olivat lähestymistavan keskeiset piirteet. (s. 98)

Englannin järjestelmän kompetenssikäsitys edellytti pätevyyskäsien määrittämistä oppimistuloksina (Clarke & Winch, 2006, s. 261). Se piti pätevyyttä yksilön ominaisuutena, joka kiinnittyy tiettyihin työtehtäviin (pikemminkin kuin ammattiin tai persoonallisuuteen), korosti ulkoista taitavaa suoritusta ilman selvää kytkentää tietoperustaan. Tämä lähestymistapa oli jatkoa 1900-luvun alkupuolen Tay-

lorin tieteellisen liikkeenjohdon ja behaviorismin innoittamille opetussuunnitelmateorioille, jotka korostivat tavoitteiden määrittelyä mitattavina päätekyttäytymisinä, jotka mahdollistivat spesifien työtehtävien tehokkaan suorittamisen (Biemans ja muut, 2004, s. 528).

Saksan järjestelmässä puolestaan suunnittelun yksikköinä ovat koulutusammattit (Hanf, 2011) ja tavoiteltavaa pätevyyttä luonnehditaan termillä ammatillinen toimintakyky (*Berufliche Handlungsfähigkeit*). Ammattiin (*Beruf*) ja ammatillisen pätevyyteen sisältyy toiminnan systemaattinen tietoperusta, keskeiset taidot, käsitys teollisuuden tai toimialan kokonaisuudesta, organisaatorakenteesta ja kehityshaasteista. Siihen sisältyvät myös ammatin eettiset normit ja kansalaishyveet (Clarke, 2006; Clarke & Winch, 2006). Saksalaisessa ammattipätevyuden käsitteessä ajatus teoreettisen tiedon soveltamisesta teollisten ongelmien ratkaisuun oli keskeisellä sijalla. Nämä elementit sisällytetään ammatin harjoittamisen edellyttämään yhdessä sovittuun tutkintoon. Se määritellään ja tarkistetaan säännöllisesti viranomaisten, työnantaja-, ammatti- ja työntekijäjärjestöjen yhteistyöelinten toimesta (Clarke, 2006; Clarke & Winch, 2006).

Kun EU omaksui vuonna 2008 tutkintoviitekehityksensä (European Union, 2008), se omaksui anglosaksisesta järjestelmästä ajatuksen kompetenssien määrittelemisestä tulostavoitteina (learning outcomes-based approach). Se omaksui myös 1900-luvun amerikkalaisista opetussuunnitelmateorioista oppimisen alueet erottavan taksonomian, jossa tavoitteet määritellään erikseen tiedoille, taidoille ja asenteille. Pätevyysvaatimukset määritellään näillä alueilla kahdeksalla eri tasolla. Tämän viitekehityksen tavoitteena on mahdollistaa opintosuoritusten vastaavuuden

Kompetenssin käsitteeseen liittyy myös paljon sekavuutta.

vertailu opiskelijoiden liikkuvuuden turvaamiseksi, helpottaa siirtymiä koulutusta toiselle sekä edistää työvoiman vapaata liikkuvuutta unionin alueella.

Eurooppalaisen ammatillisen koulutuksen näkyvä toimija, hollantilainen Martin Mulder (2017) esittää 2010-luvun ammatillisen kompetenssiin käsitteelle kolme tunnusmerkkiä. Ensinnäkin sen avulla koulutus saadaan suunnatuksi työelämän ja sen tarpeiden mukaisesti. Toiseksi pelkän tietämisen sijaan ammatillinen kompetenssi kattaa tiedot, taidot, asenteet ja arvot. Kolmanneksi sen on määriteltävä oppimisprosessista riippumattomana suorituksena tai pääteikäyttämisenä, joka mahdollistaa ammatillisen kompetenssin mittaamisen ja arvioinnin sekä toisaalta ei-muodollisen oppimisen kautta saavutetun osaamisen arvioinnin. Mulderin määritelmän mukaan ”kompetenssi on henkilön kyky saavuttaa erityisiä tuloksia” (Mulder ja muut, 2007, s. 72). Britannian ammatillista järjestelmää kehittäneen Michael Erautin määritelmä ammatilliselle kompetenssille puolestaan on ”kyky suorittaa odotettujen standardien vaatimista tehtävistä ja rooleista” (Mulder ja muut, 2007, s. 72). Tähän voidaan lisätä vielä eurooppalaista tutkintoviitekehystä valmistelleen työryhmän huomio siitä, että osaamis pohjainen lähestymistapa ”edustaa sellaista painopisteen muutosta ’opettamisesta’ ’oppimiseen’, jota on luonnehdittu siirtymänä oppilaskeskeisen lähestymistavan omaksumiseen vastakohtana perinteiselle opettajakeskeiselle näkökulmalle” (Bologna Working Group, 2005, ss. 37–38).

Kuitenkin Mulderkin (2017, s. 1086) monien kompetenssin käyttöä analysoineiden (Westera, 2001; Delamare Le Deist & Winterton, 2005; Mäkinen & Annala, 2010; Westerhuis, 2011) tavoin toteaa, että kompetenssin käsitteeseen liittyy myös paljon sekavuutta. Esimerkiksi Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot -asiakirjassa (European Union, 2007) ja eurooppalaisessa tutkintoviitekehyksessä (European Union, 2008) se määritellään eri tavoin. Eri määritelmissä kompetenssin suhde tiedon, taidon, kyvyn ja asiantuntemuksen käsitteisiin vaihtelee. Kompetenssi on elinikäisen oppimisen avainkompetenssit -asiakirjan pääkäsite, jonka tarkoituksena on integroida tiedot, taidot ja asenteet. Eurooppalaisessa pätevyysviitekehyksessä kompetenssi on tietojen ja taitojen ohella pätevyysmatriisiin kolmas osio, joka korvaa Bloomin taksonomian osion asenteet. Se on konkretisoitu matriisissa termeillä ”autonomia ja vastuullisuus.” Viitekehysten uusimman version johdanto (European Union, 2018, s. 1) samaistaa kompetenssin ja oppimistuloksen (’learning outcomes’). Nämä epäselvyydet ovat antaneet tutkijoille aiheen puhua kompetenssin käsitteen ”kameleonin luonteesta” (Westerhuis, 2011, s. 78) ja asiakirjojen sitä koskevien tekstien ”sekavasta käsittehierarkiasta” (Mäkinen & Annala, 2010, s. 47). Vaikka OECD ja kompetenssiteoreetikot painottavat kompetenssin eroavuutta taidoista (joka on heille vain yksi kompetenssin ulottuvuus), on Suomen opetushallinto kääntänyt asiakirjoissaan termin ”key competence” sanalla avaintaito.

Sosiologi Michael Young (2008a) näkee eurooppalaisessa viitekehyksessä kaksi sisäistä jännitettä tai ristiriitaa. Ensimmäinen on jännite eroavuuden ja yhtenäisyyden välillä. Aikaisemmin nähtiin eroavuuksia ammatillisen ja korkeakoulutuk-

sen tutkintojen sekä niiden ammattien välillä, joihin ne valmistavat. Eurooppalainen viitekehys näkee niiden kaikkien yhtäläisen tarpeen vastata joustavasti työmarkkinoiden ja teknologian muutokseen. Tällöin korostuvat erityisten sisältöjen ja ammattien sijaan ”geneerisen” joustavuuden turvaavat kompetenssit kaikilla tasoilla. Tämä jännite heijastuu mm. keskusteluna siitä, soveltuuko tutkinto- viitekehys lainkaan yliopistojen ja korkeakoulujen opintojen kuvaamiseen ja kehittämiseen (Whelehan, 2011). Toinen ristiriita on viitekehysten oletus siitä, että tavoitteeksi asetetut pätevyudet voidaan määrittellä työtehtäviä vastaavina tulostavoitteina, riippumatta instituutioista tai opetussuunnitelmasta ja siitä missä, milloin ja miten oppiminen tapahtuu. Tärkeä syy tähän määrittelytapaan on tarve tunnistaa ja tunnustaa elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti formaalin koulutuksen ulkopuolella saavutettu pätevyys. Young (2008a) pitää tätä tavoitetta epärealistisena. Arviointia ei voida irrottaa pedagogisesta prosessista, joka jatkuvasti pitää yllä ja kehittää arvioinnin kriteereitä. Niitä määritellään jatkuvasti osana vertaisarviointia tieteessä sekä rakentavaa palautetta ja formatiivista arviointia opetuksessa.

Hollantilaisten yritys rakentaa kokonaisvaltaista ammatillisen koulutuksen tutkinto- ja pätevyysviitekehystä

Hollanti alkoi kehittää 2000-luvun alussa anglosaksiselle mallille vaihtoehtoista kansallista pätevyysviitekehystä (Biemans ja muut, 2004, 2009; Mulder ja muut, 2004). Hollantilaiset tunnistivat anglosaksisen tulospainotteisen pätevyysviitekehysten juuret behaviorismissa ja työn ymmärtämisessä ja analysoinnissa erillisinä tehtävinä. He

myös huomasivat, että tietojen, taitojen ja asenteiden taksonomian (nk. Bloomin taksonomian) omaksuminen tukee pätevyysien määrittelyä erillisinä palasina ja on vastoin pyrkimystä pätevyysien kokonaisvaltaiseen ymmärtämisen ja määrittelyyn. Tätä pirstoutumista edistävät myös pyrkimykset mitattavuuteen, modularisaatioon ja erillisten tutkinnon osien pisteyttämiseen: ”Modularisaatio ja arviointitekniikat työntävät opetuskäytäntöjä kohti traditionaalista mekanistista ja reduktionistista mallia.” (Biemans ja muut, 2004, s. 535). Pyrkimykset yksilöille räätälöityjen koulutuspolkujen rakentamiseksi edellyttävät standardointia, joka tukee työn kuvaamista erillisinä tehtävinä (Biemans ja muut, 2004, s. 535). Hollantilaiset havaitsivat, että huolimatta pyrkimyksestä kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan, suunnittelun ja arvioinnin käytännön työvälineet perustuvat edelleen tehtävien ja kompetenssien kapea-alaiselle määrittelylle: ”Kokonaisvaltainen lähestymistapa on usein näyteikkuna behaviorismiin perustuvalla opetuskäytännöllä.” (Biemans ja muut, 2004, s. 528).

Hollannin järjestelmän rakentajat yhtyvät yleisimpään oppimistulospohjaisen kompetenssien määrittelyn kritiikkiin: tavoiteltavia käyttäytymislopputuloksia määriteltäessä systemaattinen tieto ja pätevyuden tietoperusta uhkaa jäädä lapsipuolen asemaan (Westerhuis, 2011, s. 77). He myös yhtyvät näkemykseen, että pääteikäyttämisen- (tulos) ja tehtäväkeskeinen tavoitteenmäärittely on konservatiivista, koska sillä on taipumus keskittyä työelämässä tällä hetkellä suoritettaviin tehtäviin. Yhdysvalloissa 1900-luvun alun opetussuunnitelmateorioiden kriitikko Boyde Bode (1927, s. 122) kiteytti tehtäväanalyysiin perustuvan suunnittelun rajoituksen seuraavasti: ”se ei lopulta tarjoa tavoitteita tai ideoita. Se ker-

Koulujärjestelmä nähdään lisääntyvässä määrin osana työmarkkinapolitiikkaa.

too meille, mitä on, mutta ei kerro mitä pitäisi olla.” Saksalaistutkijat Actenhagen ja Grupp (2001) totesivatkin, että kompetenssipohjainen koulutus sopii tayloristiseen massatuotannon maailmaan, mutta ei korkea-asteista asiantuntemusta vaativaan työhön pätevoittämässä. Michel Youngin (2008a) huoli menee vielä pitemmälle. Hän pelkää, että työtehtävä- ja tuloslähtöisyys ja siihen liittyvä tiedon jääminen toissijaiseksi horjuttaa kasvatuksen perustehtävää, tiedon ja kulttuuritradition ylläpitämistä ja siirtämistä sukupolvelta toiselle. Youngin (2008a) mielestä työtehtävä- ja tuloslähtöisyys liittyy poliittiseen kehitykseen, jossa koulujärjestelmä on menettämässä asemaansa itsenäisenä kulttuuri- ja kasvatusinstituutiona ja jossa se nähdään lisääntyvässä määrin osana työmarkkinapolitiikkaa.

Hollantilaiset alkoivat kehittää vaihtoehtoista, moniulotteiseksi ja kokonaisvaltaiseksi luonnehtimaansa pätevyysviitekehystä (Biemans ja muut, 2009). Kompetenssien määrittelyn lähtökohdaksi otettiin työtehtävien sijaan ”ammattiliset avainongelmat” (Biemans ja muut, 2009, s. 273). Silti opetussuunnitelmien määrittelyssä esiintyy tendenssi määritellä kompetenssit sisällöstä ja tiedosta irrallisina tavoitteina. Kehittäjät esittävät esimerkiksi uudesta lähestymistavasta kymmenen eläintenhoitajan ’kompetenssia’: 1) päätöksenteko ja toimintojen aloittaminen, 2) yhteistyö ja konsultointi, 3) eettisesti toimiminen, 4) tekstin muotoilu

ja raportointi, 5) ammatillisen asiantuntemuksen käyttö, 6) relevanttien materiaalien ja keinojen käyttö, 7) suunnittelu ja organisointi, 8) laadun tuottaminen, 9) ohjeiden ja menettelytapojen noudattaminen, 10) paineiden ja takaiskujen käsitteleminen (Biemans ja muut, 2009, s. 277). Tämä kompetenssien lista voitaisiin esittää mille ammatille tahansa, eikä siinä näy kytkeä eläintenhoitajan erityiseen tietoon ja osaamiseen tai alan ammatillisiin avainongelmiin. Hollantilaiset kehittivät työn analyysin uutta välinettä ”ammattiprofiilianalyysia” (Mulder ja muut, 2004). Senkin tuloksena (esimerkkitapauksena ostajan kompetenssit) on luettelo, joka koostuu työtehtävistä ja yksilön ominaisuuksista.² Tämä kertoo mielestämme siitä, miten vaikea ammatillisen koulutuksen tutkijoiden ja kehittäjien on irrottautua yksilökeskeisyydestä ja 1900-luvun tehtäväkeskeisestä työn käsitteistöä.

Vertaillen Euroopan maiden pätevyysviitekehyyksiä Méhaut ja Winch (2012, s. 375) toteavat, että vaikka eurooppalainen tutkintoviitekehys on tuonut tulos- ja osaamisajattelun (learning outcome) kansallisiin järjestelmiin, ammatin tietosisältö on käytännössä ollut niissä edelleen tärkeä kompetenssien määrittelyjen lähde. He haluavatkin sisällyttää eurooppalaisen viitekehysten tiedot osioon ”systemaattisen tietoperustan” erillisenä kohtanaan. Toisaalta he haluavat selventää kompetenssin käsitettä sisällyttämällä taidot osioon ”transversaaliset kyvyt” (transversal abilities), joita ovat suunnittelu, organisointi, kontrolli ja arviointi. Edellä esille tuodun valossa on ymmärrettävää, että useat opetussuunnitelmateoreetikot ovat nostaneet tiedon ja sen merkityksen palauttamisen opetussuunnitel-

²Ostajan ammattipätevyys koostuu profiilianalyysin tuloksena kymmenestä kompetenssista (Mulder ja muut, 2004, s. 197): 1) ostaminen, 2) integroiva ajattelu, 3) yleistäminen, 4) informaation hankinta, 5) talouden hallinta, 6) asiakassuuntautuneisuus, 7) neuvottelemine, 8) neuvojen antaminen, 9) verkostoituminen, 10) kyky ratkaista ongelmia laillisuuden näkökulmasta.

miin lähitulevaisuuden keskeiseksi haasteeksi (esim. Allais, 2014; Young, 2008b; Biesta, 2014; Autio ja muut, 2019).

Tutkintoviitekehysten ja avaintaitojen omaksuminen Suomessa

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkisti muistion Tutkintojen ja muun osaamisen kansalliseksi viitekehykseksi vuonna 2009 (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2009). Siinä lukion, ammatillisen- ja korkeakoulutuksen tutkinnot sijoitettiin Euroopan tutkintoviitekehysten kahdeksalle tasolle. Tavoitteeksi asetettiin sen laajentuminen osaamisen viitekehyyksi, johon voidaan liittää tutkintojärjestelmän ulkopuolelle olevia osaamiskokonaisuuksia. Kehittämistyö johti sittemmin lakiin (93/2017) ja valtioneuvoston asetukseen (120/2017) kansallisten tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyyksestä. Opetushallitus (2020) antoi maaliskuussa 2020 kriteerit uusien osaamiskokonaisuuksien sijoittamisesta viitekehyykseen. 2010-luvulla lukuisat muistiot ja selvitykset kehittivät uudistukseen avainkäsitettä, osaamisperustaisuutta. Vaikka käsite on monimerkityksinen (Mäkinen & Annala, 2010), OKM:n, opetushallituksen ja valtioneuvoston kanslian julkaisujen tulkinta korostaa neljää elementtiä. Ensimmäinen on siirtymä koulutuslähtöisyydestä työelämälähtöisyyteen, jossa ”oppimäärien, opintojaksojen ja oppiaineiden tilalle tulivat työelämän toimintakokonaisuuksiin perustuvat ammatilliset osaamiskokonaisuudet” (Opetushallitus, 2015, s.

7). Osaamisperustainen koulutus ”siirtää arvioinnin painopisteen todelliseen työssä vaadittavaan oppimiseen, oppiainekohdaisen tai oppimisprosessin arvioinnin sijasta” (Aaltola & Vanhanen, 2016, s. 14).³ Toiseksi ”osaamisperusteisuuden ydin on opiskelijan tai tutkinnon suorittajan osaamisessa riippumatta koulutuksen järjestämisestä tai osaamisen hankkimistavasta. Keskeistä on opiskelijan opintojen henkilökohtaistaminen, jossa tunnustetaan ja tunnustetaan aikaisemmin hankittu osaaminen – myös epävirallinen oppiminen ja arkioppiminen” (Räisänen & Goman, 2017, s. 9). Kolmanneksi tutkinnon osien osaamistavoitteet määritellään kuvaamalla, mitä tutkinnon osan tehnyt henkilö tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään (Opetushallitus, 2015, s. 12). Neljänneksi työelämän muutoksen edellyttämässä osaamisessa olennaisia ovat tietosisällöstä riippumattomien ”yleisten” kompetenssien tai työelämävalmiuksien kehittäminen. EU:n elinikäisen oppimisen avaintaidot ovat esimerkki tällaisista yleisistä valmiuksista. Niin viranomaiset kuin eri opetuksen järjestäjätkin ovat esittäneet omia luetteloitaan tällaisista kompetensseista.

Keskeinen osaamiskuvausten pyrkimys on irrottautuminen tiede- ja oppiainelähtöisyydestä. Bolognan (2005) prosessiin liittyneessä eurooppalaisessa Turning-projektissa määriteltiin kuusi kompetenssia: 1) eettinen osaaminen, 2) itsensä kehittäminen, 3) viestintä ja vuorovaikutusosaaminen, 4) kansainvälistymisosaaminen, 5) kehittämistoiminnan osaaminen, 6) organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen.

³OKM:n julkaisu (2019, s. 84) luonnehtii osaamisperustaisuuteen liittyvää toimintakulttuurin ’pysyvää muutosta’ seuraavasti: Yksi suurimmista muutoksia uudistetussa ammatillisessa koulutuksessa on ”ajattelutavan kääntyminen järjestelmäkeskeisyydestä osaamisperusteisuuteen ja kysyntälähtöisyyteen”. Opetushallituksen ”Osaamisperustaisuus todeksi” (Opetushallitus, 2015, s. 7) puolestaan toteaa: ”Muutokset ovat sekä kansallisella tasolla että koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten ja opettajien toiminnassa vienneet varsin kauan, koska on pitänyt muuttaa ajattelua tiede- ja oppiainekeskeisestä, meillä kaikilla hyvin syvällä olevasta tavasta jäsentää maailmaa, työelämän toiminnan pohjalta tapahtuvaan ammatillisen opiskelun jäsentämiseen.”

Laurea-ammattikorkeakoulu on puolestaan sisällyttänyt omiin osaamisiinsa edellä mainittujen lisäksi reflektio-osaamisen, verkosto-osaamisen ja innovaatio-osaamisen (Nummela ja muut, 2008). EU:n elinikäisen oppimisen avaintaitoihin sisältyi lisäksi mm. digitaaliset taidot, oppimistaidot sekä aloitekyky ja yrittäjäyys. OKM:n ja Metropolia ammattikorkeakoulun sopimuksessa kaudelle 2017–2020 keskeiseksi kehittämiskohteeksi määritellään ”R&D Excellence -osaamisalueen kehittäminen”, joka ”vahvistaa TKI-osaamista ja vaikuttavuutta” (Metropolia ammattikorkeakoulu, 2018, s. 14). Yleisten kompetenssien määrittelystä on selvästikin kehittyneessä uusi tapa puhua opetuksen tavoitteista.

Koulutuksen järjestäjillä on mahdollisuus ehdottaa kansalliseen viitekehukseen uusia osaamiskokonaisuuksia kevääseen 2021 asti. Ehdotus tehdään lomakkeella, jossa kokonaisuuden nimen jälkeen luonnehditaan sen tuottama osaaminen ”osaamisena, ei sisältöinä tai aikana”. Oppilaitosten ja opetussuunnitelmien kannalta haasteeksi muodostuu, miten ja minkälaista käsitteistöä käyttäen osaamiskokonaisuuksien osaamisvaatimukset laaditaan viittaamatta sisältöihin sekä miten uudet yleiset kompetenssit niihin kytketään tai sisällytetään. Ei ole mahdollista esittää yleiskuvaa siitä, miten ja missä määrin tämä on oppilaitoksissa tapahtunut. Analysoimme seuraavassa, miten ammatillisen osaamisen määrittely on tehty kolmen alan (varhaiskasvatus, sairaanhoito ja autoala) opetussuunnitelmadokumenteissa. Esimerkit on valittu edustamaan eri ammattialoja sekä kolmea tutkintoviitekehysten piirissä olevaa koulutustasoa (yliopisto, ammattikorkeakoulu ja ammatillinen oppilaitos). Lisäksi valintaan vaikutti se, että ne olivat kirjoittajien tunteita ja saatavissa. Vaikka esimerkit eivät

mahdollista yleistämistä, ne kertovat kuitenkin omalla tavallaan osaamisperusteisuuden käytäntöön panosta ja sen ongelmista sekä täydentävät edellä esitettyjä yleisiä tarkasteluja.

Osaamis pohjainen opetuksen suunnittelu oppilaitoksissa

Helsingin yliopiston johdon päätöksellä koulutusohjelmien osaamisperusteisuuden kehittäminen ja työstäminen aloitettiin keväällä 2016 osana yliopiston iso-pyörä koulutus uudistusta. Rehtorin päätöksellä (Helsingin yliopisto, 2016) annettiin ”linjaukset tutkintojen rakenteesta ja niiden tuottamasta osaamisesta”, jotka määrättiin otettavaksi käyttöön suunniteltaessa syksyn 2017 koulutusohjelmia. Päätöksen liitteenä olevissa ohjeissa (Helsingin yliopisto, 2016, s. 1) todetaan: ”Kullekin koulutusohjelmalle on määritelty osaamistavoitteet, jonka kaikki ohjelmasta valmistuneet saavuttavat. Koulutusohjelman opetussuunnitelmassa määritellään opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen osaamistavoitteet ja kuvataan sisällöt sekä osaamisen arviointimenetelmät ja opetusmuodot.” Päätöksessä mainitaan (Helsingin yliopisto, 2016, s. 5) elinikäisen oppimisen perustaidot esimerkkinä taidoista, jotka valmentavat asiantuntijatehtäviin.

Varhaiskasvatuksen ammatillisten opintojen opetussuunnitelmaan sisältyy 12 viiden opintopisteen kurssia. Suunnitelman kurssit kuvattiin taulukkona, jossa oli kolme saraketta: osaamistavoitteet, sisällöt ja arviointi. Kursseille määriteltiin yhteensä 53 osaamistavoitetta. Niistä puolessa käytettiin ilmaisua ”ymmärtää”, ”tietää” tai ”tuntee” ja puolessa ilmaisua ”osaa”. Esimerkiksi valittu Lastenkirjallisuus ja draama -opintojakson muotoilut (Taulukko 1) edustavat näin hyvin koko opetussuunni-

Taulukko 1. Lastenkirjallisuus ja draama -opintojakson kuvaus Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa

Osaamistavoitteet	Sisällöt	Arviointi
<ul style="list-style-type: none"> • ymmärtää lastenkirjallisuuden ja draaman merkityksen elämyksiä tuottavina, kulttuurisina ja yksilön kehitykseen vaikuttavina tekijöinä sekä osana lasten leikkejä • ymmärtää lastenkirjallisuuden merkityksen taiteenlajina ja vuorovaihtuksen muotona sekä oppimisen kohteena ja välineenä • ymmärtää draamakasvatuksen teoreettisia perusteita, toimintamuotoja ja työtapoja, ja osaa soveltaa niitä varhaiskasvatuksessa • osaa käyttää lastenkirjallisuutta luovasti ja monipuolisesti varhaiskasvatuksessa • osaa innostaa lasta tarinoiden, sanojen ja kuvien maailmaan myös draaman keinoin • osaa suunnitella, toteuttaa ja reflektoida varhaiskasvatukseen soveltuvia draamatuokioita ja -prosesseja 	<ul style="list-style-type: none"> • luetaan lastenkirjallisuutta runoista kuvakirjoihin ja saduista lastenromaaneihin • käsitellään lastenkirjallisuuden tärkeimpiä kehityslinjoja • harjoitellaan ja suunnitellaan monipuolisia tapoja käyttää ja soveltaa lastenkirjallisuutta varhaiskasvatuksessa erityisesti draaman, mutta myös liikunnan, musiikin ja kuvataiteen keinoin • perehdytään varhaiskasvatukseen sopivien draamatyötapojen ja toimintamuotojen teoreettiseen ja ryhmätoiminnalliseen soveltamiseen 	<p>Opintojakso arvioidaan asteikolla 0–5. Arviointi perustuu kirjalliseen työhön sovellusioineen.</p>

telmaa. Siihen sisältyy ajatus teorian (ymmärtämisen) käyttämisestä opetuksen suunnittelun välineenä: ei voi suunnitella monipuolisia tapoja käyttää lastenkirjallisuutta opetuksessa, ellei tunne ja ymmärrä lastenkirjallisuuden kehitystä, kenttää ja erityispiirteitä. Kurssin arviointiosio on kaikille kursseille tyypillinen. Opetussuunnitelman kuvauksessa ei ole nähtävissä elinikäisen oppimisen avainkompetensseja: sekä ymmärtäminen että osaaminen kohdistuvat varhaiskasvatuksen erityisiin sisältöihin ja toimiin.

Vuosina 2013–2015 toteutettiin sairaanhoitajakoulutuksen osaamisen määrittelyn kansallinen projekti, jonka aloit-

teentekijöinä olivat Metropolia ammattikorkeakoulu ja Suomen sairaanhoitajaliitto (Eriksson ja muut, 2015). Määrittelytyössä olivat mukana kaikki ammattikorkeakoulut, ammattijärjestöt, OKM ja terveydenhuollon organisaatiot sekä perus- että erikoissairaanhoidosta.⁴ Projektiryhmä määritteli sairaanhoitajan tutkinnon osaamisalueet ja niiden alateemat kirjallisuuskatsauksen ja terveystieteiden asiakirjojen pohjalta. Alustava kuvaus lähetettiin 200 alan toimijalle kommentoitavaksi. Lopulliset osaamiskuvaukset tehtiin ammattikorkeakoulujen työryhmissä, jotka konsultoivat asiantuntijoita. Tuloksena oli yhdeksän osaamisalueen⁵ ja niiden alateemojen (48) osaamiskuvaukset

⁴Yhteistyökumppaneita ohjaus- ja projektiryhmän kautta olivat Helsingin kaupunki, Helsingin ja Uudenmaan Sairaanhoidopiiri (HUS), Hoitotyön tutkimussäätiö (Hotus), opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM), Sairaanhoitajien koulutussäätiö (SHKS), Sjuksköterskeföreningen i Finland rf (SFFI), Sosiaali- ja terveysministeriö (STM), Tehy ry ja Terveystieteiden akateemiset johtajat (Taja).

sekä tutkinnon (180 op) kurssien opin-
topistemäärien määrittely. Osaamisalueis-
ta tärkein oli kliininen hoitotyö (105 op),
jonka opetus kattoi yli puolet tutkinnon
opiskelusta. Se jakautui 15 alateemaan,
joista osa viittasi hoitotoimintoihin (in-
fektion torjunta, lääkehoito), osa tiedon
alueisiin (anatomia ja fysiologia, patofy-
siologia) ja suurin osa 9 potilasryhmän
mukaisiin hoitotoimintoihin (kirurgisten
potilaiden hoitotyö, äitiyshuolto, mielen-
terveys- ja päihdetyö, gerontologia ja koti-
sairaanhoito). Taulukossa kaksi on esitetty
esimerkkejä näiden alateemojen osaamis-
kuvauksista.

Aivan kuten yliopistollisessa varhais-
kasvatuskoulutuksessaakin sairaanhoitajien
kliinisen hoidon osaamiskuvauksissa
'osaaminen' ja sisällöt ovat erottamat-
tomia: ei voi hoitaa potilasta, jonka sairau-
den luonnetta tai terveysongelmaa ei
ymmärrä. Hoitotyön ammatillisen yti-
men ohella osaamisalueisiin kuuluu myös

EU:n avainkompetensseihin sisältyvä joh-
taminen ja yrittäjyys, jonka osaamisku-
vauksessa opiskelija ”kykenee johtamaan
omaa toimintaansa, ymmärtää sisäisen
yrittäjyyden merkityksen, ymmärtää joh-
tamisen merkityksen hoitotyössä, osaa
arvioida työryhmän resurssit, priorisoi-
da työtehtävät ja niihin liittyvät vastuut”
(Eriksson ja muut, 2015, s. 38). Sisältöinä
ovat mm. ”sisäinen yrittäjyys, itsensä
ja oman osaamisensa johtaminen, oman
toiminnan kriittinen reflektointi, erilais-
ten johtamistyylien ja -teorioiden erot.”
Savonia ammattikorkeakoulu julkaisi si-
vuillaan vuonna 2019 oman kuvauksensa
yleissairaanhoitajan osaamisvaatimuksis-
ta (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2019).
Siinä kliiniseen hoitotyöhön on lisätty uu-
sia alakohtia, kuten haavanhoito ja kivun-
hoito, joita oppilaitos pitää tärkeinä ja kat-
soo niiden puuttuvan osaamisvaatimusten
vuoden 2015 kuvauksesta. Niidenkin ku-
vauksessa korostuu osaamisen tietopohja :
”osaa *haavanhoidon periaatteet* ja osaa so-

Taulukko 2. Esimerkkejä sairaanhoitajan kliinisen hoidon osaamiskokonaisuuden alateemojen osaamiskuvauksista (Eriksson ja muut, 2015, ss. 39–40)

Osaamisalueen kliininen hoitotyö alateema	Osaamiskuvaus	Sisällöt
Infektioiden torjunta	Hallitsee infektioiden torjunnan periaatteet sekä osaa perustella niiden merkityksen	<ul style="list-style-type: none"> • Infektioiden torjunta • Aseptiikka • Mikrobiologia
Ravitsemushoito	Osaa soveltaa suomalaisia ravitsemussuosituksia kansansairauksien ehkäisyssä ja hoidossa/hoitotyössä	<ul style="list-style-type: none"> • Ravintoaineiden tarve ja tehtävät elimistössä • Ravitsemussuosituksen mukainen ruokavalio terveyden edistämiseksi ja kansansairauksien ehkäisyssä
Sisätautipotilaan hoitotyö	Osaa toteuttaa erilaisia sisätauti- ja syöpäsairauksia sairastavien potilaiden hoitotyötä	<ul style="list-style-type: none"> • Keskeisimmät sisätaudit • Keskeisimmät syöpäsairaudet • Sisätauti- ja syöpäpotilaan hoidossa käytettävät toimenpiteet ja auttamismenetelmät

⁵Osaamisalueet olivat 1) asiakaslähtöisyys, 2) hoitotyön eettisyys ja ammatillisuus, 3) johtaminen ja yrittäjyys, 4) sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristö, 5) kliininen hoitotyö, 6) näyttöön perustuva toiminta ja päätöksenteko, 7) ohjaus- ja opetusosaaminen, 8) terveyden ja toimintakyvyn edistäminen, 9) sosiaali- ja terveyspalvelujen laatu ja turvallisuus.

veltaa tietojaan toteuttaessaan kroonisen haavan hoitoa.” (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2019). Sisältöinä ovat ihon rakenne, toiminta ja verenkierto sekä haavan paranemisprosessi, kroonisten haavojen haavatyypit, haavan etiologia ja ennaltaehkäisy, haavan paikallishoito, haavan paraneminen ja sen arviointi. Alakohdassa kivun hoito mainitaan tavoitteena osata: ”tunnistaa, arvioida ja *hoitaa asiakkaan/potilaan kipua*.” (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2019). Sisältöinä ovat kivun mekanismit, kivun tunnistaminen, kivun arviointi ja siinä käytettävät kipumittarit ja kivunhoidon menetelmät (lääkkeettömät ja lääkkeelliset).

Kolmas esimerkkinä on vuonna 2018 hyväksytty autoalan perustutkinnon opetussuunnitelma (180 osaamispistettä) (Opetushallitus, 2018). Autoalan perustutkinto jakaantuu kuuteen osaamisalaan, jotka ovat autotekniikan osaamisala (ajoneuvoasentaja), autokorinkorjauksen osaamisala (autokorinkorjaaja), automaalauksen osaamisala (automaalari), automyynnin osaamisala (automyyjä), varaosamyynnin osaamisala (varaosamyyjä) ja moottorikäyttöisten pienkoneiden korjauksen osaamisala (pienkonekorjaaja). Tutkintojen pakollinen osa koostuu kolmesta 30 opintopisteen osasta: huolto- ja korjaustyöt, pintavauriotyöt sekä mittaus- ja korivauriotyöt, joita täydennetään valinnaisilla osilla (esim. auton turvavarustetyöt, auton korin sähkövarustetyöt). Uusi opetussuunnitelma erosi aikaisemmista vain vähän (Opetushallitus, 2018).

Tutkinnon osien määrittely eroaa huomattavasti HY:n varhaiskasvatuksen ja sairaanhoitokoulutuksen osaamiskuvauksista. Ensimmäiset tutkinnon osan am-

mattitaitovaatimukset luettelona. Esimerkiksi huolto- ja korjaustyön osassa on 21 vaatimusta kuten ”osaa neuvoa asiakasta auton teknisissä ongelmissa, osaa alalla tarvittavan sanaston, osaa lukea yksinkertaisia auton sähkökaavioita ja osaa ylläpitää työkykyään” (Opetushallitus, 2018, s. 7). Sen jälkeen siirrytään suoraan arviointiin. Opiskelijan suoritusta arvioidaan asteikolla tyydyttävä (1) – kiitettävä (5) neljällä eri alueella: 1) työprosessin hallinta, 2) työmenetelmien, välineiden ja materiaalien hallinta, 3) työn perustana olevan tiedon hallinta sekä 4) elinikäisen oppimisen avaintaidot. Viimeksi mainittu alue koostuu viidestä osasta: 1) oppiminen ja ongelmanratkaisu, 2) vuorovaikutus ja yhteistyö, 3) ammattietiikka, 4) terveys, turvallisuus ja toimintakyky sekä 5) turvavarusteet ja ilmastointilaitte. Autoalan perustutkinnon kaikkiin osiin on siis sisällytetty EU:n elinikäisen oppimisen avaintaidot, vaikkakin niistä on esitetty oma, osittain tutkinnon tai sen osan luonnetta vastaava tulkinta.⁶ Opiskelijan oppimisen arviointi toteutetaan työelämälähtöisesti. Lähtökohtana on yksilökohtainen tavoite, johon opiskelija pyrkii. Hän suorittaa näytön, jonka arvioivat opettaja ja työpaikkaohjaaja yhdessä, ja jonka tulos ilmoitetaan opiskelijalle. Arvioinnissa määritellään taso, jonka opiskelija saavuttaa antamalla näytön osaamisestaan.

Kun alueet jakautuvat alaosiin, joista kullekin esitetään taulukkomuodossa suoriutumisen tason kuvaukset, kasvavat kuvaukset mittaviksi: perusteet on 281-sivuinen asiakirja. Tutkinnon osien arviointikuvauksissa esim. työmenetelmien ja materiaalien hallinnan alue jakautuu moniksi varsinkin yksityiskohtaisiksi työtehtäviä (pohjustus, pintaosien oikaisutyöt, lasin

⁶Esimerkiksi edellä esitetystä viidestä avaintaidosta vain kaksi ensimmäistä sisältyvät EU:n elinikäisen oppimisen avaintaitojen luetteloon. Luettelon yrittäjyystaito on autoalan perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa sijoitettu arvioitavaksi osana työn perustana oleva tiedon hallinta -osiota.

vaihto, korroosionestokäsittely) työn kohdetta (liitokset) sekä materiaaleja ja menetelmiä (puhdistusaineet ja -menetelmät, automerkkikohtaiset erityisohjeet) koskeviksi osiksi. Riskinä on, että käsitys alan kehityksestä jää alaosien moninaisuuden katveeseen.

Johtopäätökset

Eurooppalaisen tutkintoviitekehyksen suomalainen sovellutus kiteytyy osaamisperusteisuuden käsitteeseen. Osaamisen käsite alkoi esiintyä poliittisessa keskustelussa 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki Valtion tiede- ja teknologianeuvoston 1990-luvun katsaukset säilyttivät otsikkonsa tiedon ja osaamisen innovatiivisuuden ja kilpailukyvyn edellytyksenä.⁷ Neljä vuosikymmentä myöhemmin Sitra esittelee elinikäisen oppimisen politiikkaa julkaisussaan *Osaamisen aika – elinikäisestä oppimisesta kilpailukykyä ja hyvinvointia* seuraavasti: ”tarvitaan systeeminen muutos, jolla voidaan varmistaa, että osaamispääomamme on jatkuvasti mahdollisimman korkealla tasolla ja pystymme osaamisella vastaamaan toimintaympäristömme muutokseen.” (Sitra, 2019) Tutkintoviitekehyksen osaamisperusteisuuden kaksi keskeistä elementtiä ovat työelämälähtöisyys ja yleiset (geneeristen, transversaalisten) kyvyt muutokseen sopeutumisen takeena. Viitekehyksen omaksumisen tuloksena nämä ulotettiin koskemaan lukioita, ammatillista koulutusta ja korkeakoulutusta. Kumpikaan näistä ei käsityksemme mukaan turvaa tyydyttävästi opetussuunnitelmien kytkeytymistä muuttuvaan yhteiskuntaan ja työelämään.

Opetussuunnitelmaa ei voida johtaa pelkästään työelämän tarpeista.

Työelämälähtöisyys on rajoittunut lähtökohta kahdesta syystä. Työelämän nykyiset tarpeet eivät ulotu yhteiskunnan suuriin, viheliäisiin ja kaikkia ihmisiä koskeviin ongelmiin eivätkä ennakoivat tulevaisuutta. Koronavirusepidemia, ilmastonmuutos ja pölyttävien hyönteisten kantojen romahtaminen kertovat meille, että opetussuunnitelmaa ei voida johtaa pelkästään työelämän tarpeista. Toiseksi koulutus menettää vaikutusmahdollisuutensa työelämässä, jos opetuksen tavoitteissa ei huomioida tiedon kehitystä ja asiantuntemusta osaavan suorituksen ja ongelmaratkaisun perustana. Tämä kävi hyvin ilmi esimerkeistämme: emme voi hoitaa sairautta tai vaivaa ymmärtämättä, mistä niissä on kysymys, suunnitella leikkiä ilman käsitystä leikin tehtävästä lapsen kehityksessä tai huoltaa auton moottoria ymmärtämättä sen rakennetta ja toimintaperiaatetta. Esimerkkimme vahvistavat Méhautin ja Winchin (2012) huomiota siitä, että käytännössä Euroopan tutkintoviitekehyksen sovellutuksissa ammatillisen toiminnan tietoperusta on edelleen ollut osaamistavoitteiden määrittelyn tärkeä lähtökohta. Osaaminen ankkuroituu kehittyvän tiedon, teknologioiden ja asiantuntemuksen, sen uudistamisen ja yhteiskunnan ja luonnonympäristön muutoksen väliseen jännitteeseen suhteeseen. Sivistyskäsitteen tavoin tätä suhdetta on liikeytäloustieteessä ja organisaatiotutkimuksessa kuvattu sopeutumis- ja omaksumiskyvyn (absorptive capacity) käsitteiden

⁷Valtion tiede- ja teknologianeuvoston vuoden 1993 katsauksen nimi oli ”Tiedon ja osaamisen Suomi”, vuoden 1996 katsauksen nimi ”Tiedon ja osaamisen yhteiskunta” ja vuoden 2000 katsauksen nimi ”Tiedon ja osaamisen haasteet”. Erotukseksi tutkintoviitekehyksen osaamisesta, katsauksissa osaaminen esiintyy aina yhdessä tiedon kanssa.

avulla (Cohen & Levinthal, 1990; Zobel, 2017). Yrityksen tai organisaation sopeutumiskyky ja menestys perustuu siihen, että se kykenee omaksumaan oman ydintoimintansa kannalta relevanttien tiedon ja teknologian alueiden tuloksia toimintansa kehittämiseen ja ympäristön haasteisiin vastaamiseen.

Työelämärelevanssin ulottaminen yliopistoihin on erityisen ongelmallista, koska yliopistoissa opetus kytkeytyy tutkimukseen. J.V. Snellmanin (2000 [1840]) sivistyskäsitteessä keskeinen yliopisto-opiskelijalle luotava valmius on kyky seurata oman alan tieteen kehitystä ja arvioida, mikä tuossa tiedossa on aikakauden keskeisten ongelmien ratkaisemisessa relevanttia:

Mutta antakaamme (..) yliopistosta valmistuneen esittää lausuntonsa tieteenalansa tilasta, antakaa hänen yksityiskohdissaan osoittaa, mikä tiettyssä kyseessä olevan tieteenalan kirjoittajassa on kiitettävää ja hylättävää, tai vaatikaamme häneltä tietoja, joiden avulla hän selvittää jonkun tällä hetkellä tärkeän yhteiskunnallisen kysymyksen, joka perustuu tieteenalaan, jota hän on ammattinsa perusteella opiskellut. (s. 445)

Yliopistojen opetussuunnitelman alistaminen työelämän tarpeille riistäisi yliopistolta sen perustehtävän eri tieteen- ja opinalojen tiedon ja tutkimusmenetelmien kehittäjänä ja yhteiskunnallisista erityisintresseistä riippumattoman kriittisen tiedon tuottajana.

Kehittyvän tiedon ja yhteiskunnallisten ongelmien välinen ennakoimaton jännite on olennainen osa myös ammatillista koulutusta. Esimerkkinne autoalan välttämättömästä siirtymästä fossiilista polt-

toaineista ympäristöystävällisempiin liikumisen muotoihin (mm. sähkö, kaasuvety) nostavat kehittymässä olevat elektroniikan sovellutukset ja niiden integrointumisen ohjelmistotekniikkaan keskeiseksi ammatilliseksi haasteeksi. Tämä on alan opetukselle mittava tiedollinen ja pedagoginen haaste: miten nopeasti kehittyvä uusi tieto ja tekniset ratkaisut osataan muokata ”pedagogiseksi sisältötiedoksi” ts. muotoihin (aineistoiksi, tehtäviksi), jossa ne ovat opiskelijoiden omaksuttavissa ja sovellettavissa ammatillisissa käytännöissä samalla luoden edellytyksiä tiedon kehityksen seuraamiselle. Tämän tehtävän ratkaiseminen epäilemättä edellyttää tiivistä yhteistyötä alan tutkijoiden ja yritysten kanssa, mutta viimekätinen pedagoginen vastuu tästä muokkaamisesta on oppilaitoksilla.

Vuonna 2017 käynnistyi Euroopan unionin Horizon-tutkimusohjelmaa Skilful-projekti (European Union, 2018), jossa ennakoitiin kuljetusalan kehitystä ja sillä toimivien ammattilaisten osaamisen kehitystä. Projekti tuotti neljä raporttia, joissa ennakoitiin kuljetusalan kehitystä ja analysoitiin niiden vaikutusta kuljetusalan eri tehtävissä toimivien osaamiseen. Projekti omaksui pätevyysvaatimuksia kuvatessaan jaottelun: 1) Sisältöön liittyvät tiedot ja taidot, jossa oli kolme alakohtaa: tieto relevanteista teknologioista, niihin liittyvät käytännölliset taidot sekä transdisiplinaarinen (eri tiedon alat ylittävä ja yhdistävä) sisältötieto, sekä yhteiskunnallinen (societal) tieto, 2) Sisältöspesifi pedagoginen tieto ja taito, ja 3) Pehmeät taidot, stressin hallinta ja oppimaan oppiminen (European Union, 2018, ss. 128–129). Projekti on mielestämme varsin onnistuneesti omaksunut tietolähtöisen strategian, korostaa tiedon pedagogisoinnin tarvetta (alue 2) ja liittää näihin kolmantena alueena pehmeät taidot, joilla

se viittaa EU:n elinikäisen oppimisen yleisiin kykyihin.

Osaamisperusteisuuden toinen elementti ovat yleiset (geneeriset) tai transversaaliset (kaikki tiedonalat ja toiminnot läpäisevät) kyvyt kuten vuorovaikutus-, ajattelu-, itsereflaktio- ja suunnittelutaidot. Niiden uskotaan turvaavan sopeutumisen tulevien vuosikymmenien työelämään ja yhteiskuntaan. Ne ovat syrjäyttäneet ajatuksen alakohtaiseen tietoon perustuva ammattillisesta asiantuntemuksesta, sen syventymisestä sekä ammattillisesta yleisivistyksestä. Opetuksen suunnittelussa keskeiseksi tehtäväksi on tullut yleisten kompetenssien luetteloiden laatiminen ja niiden sisällyttäminen opetussuunnitelmiin. Kasvaviin taitoluetteloihin liittyy ongelma, jonka jo kasvatusfilosofi John Dewey ja muut taylorilais-behavioristisen opetussuunnitelma-ajattelun kriitikot hyvin tunnistivat. Tavoitemuotoiluilla, jotka on irrotettu saavuttamisensa edellytyksistä ja välineistä on taipumus muuttua toiveen toteutumiksi: ”magiikan periaate toteutuu aina kun tuloksia toivotaan saavutettavan ilman välineiden älykästä hallintaa.” (Dewey, 1922, s. 27) Irrottamalla osaamiskuvaukset tietosisällöistä osaamislähtöisyys avaa tien toiveiden logiikalle. Opetussuunnitelmahistorioitsija Herbert Kliebart (1970) totesi arvioissaan 1900-luvun tavoitelähtöisestä opetuksen suunnittelusta, että ulkoisista osaamistavoitteista ei voida johtaa opetussisältöjä tai -menetelmiä. Sikäli ne ovat riittämätön perusta opetuksen suunnittelulle. Käsitksemme mukaan koulutuksen ja työelämän suhteen ongelma ei ole ratkaistavissa esittämällä epävarmaa tulevaisuutta vastaavia luetteleja yksilön joustavuuden turvaavista ihanneomaisuuksista. Myöskään jatkuvan oppimisen ihanne ei ole ratkaisu tähän ongelmaan. Pikemminkin ratkaisua on etsittävä eri ammatti- ja toimialojen

muutosten ymmärtämisestä ja sen analysoimisesta, minkälaista tietoa ja asiantuntemusta niistä selviytymiseksi tarvitaan.

Lähteet

- Aaltola, M., & Vanhanen, R. (2016). *Ehdotus koulutusopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:8.
- Actenhagen, F., & Grupp, N.W. (2001). Vocational and occupational education: pedagogical complexity, institutional diversity. Teoksessa V. Richardson (toim.), *Handbook of Research on teaching*. American Educational Research Association.
- Allais, S. (2014). *Selling out education. National qualification frameworks and the neglect of knowledge*. Sense Publishers.
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.) (2019). *Siirtymiä ja ajanmerkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press.
- Biemans, H., Niewenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselik, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523–538.
- Biemans, H., Wessenlink, R., Guligers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 267–286.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3&4), 169–180.
- Biesta, G. (2014). Pragmatizing the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 24–49.
- Bode, B. (1927). *Modern educational theories*. Vintage Book.
- Bologna Working Group. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation).
- Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C., Méhaut, P., & Westerhuis, A. (2011). Introduction: Cross-national equivalence of skills and qualifications across Europe? Teoksessa M. Brockmann, L. Clarke, & C. Winch (toim.), *Knowledge, skills and competence in*

the European labour market. What's in a vocational qualification? (ss. 1-21). Routledge,

Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education* 30(2), 133–150.

Clarke, L. (2006). Valuing labour. *Building Research and Information*, 34(3), 246–256.

Clarke, L., & Winch, C. (2006). A European skills framework – but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. *Journal of Education and Work*, 19(3), 255–269.

Clarke, L., & Winch, C. (2015). Have Anglo-Saxon concepts really influenced the development of European qualifications policy? *Research in Comparative & International Education*, 10(4), 593–606.

Cohen, W., & Levinthal, D. (1990). Absorptive capacity. A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly* 35, 228–152.

Dewey, J. (1915). Education vs. trade training. *Curriculum Inquiry*, 7(1), 37-39.

Dewey, J. (1922/1988). *Human nature and conduct. The Middle works of John Dewey*. Volume 14. Edited by J. A. Boydston. Southern Illinois University Press.

Eriksson, E., Korhonen, T., Merasto, M., & Moisio, E.-V. (2015). *Sairaanhoitajan ammatillinen osaaminen – Sairaanhoitajakoulutuksen tulevaisuus -hanke*. Ammattikorkeakoulujen terveysalan verkosto ja Suomen sairaanhoitajaliitto ry. Bookwell Oy.

European Union. (2007). *Key competences for lifelong learning. European Reference framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Communities.

European Union. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Office for Official Publications of the European Communities.

European Union. (2018). *Skillful. Skills and competences development of future transportation professionals at all levels*. Deliverable D 4.1. Trainers and trainee competences requirements. <http://skillfulproject.eu/projectreports>.

European unionin neuvosto. (2018). Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista, annettu 22.5.2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Fejes, A. (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuous Education*, 32(2), 89–102.

Hanf, G. (2011). The changing relevance of the Beruf. In M. Brockmann, L. Clarke, & C. Winch (toim.), *Knowledge, skills and competence in the Euro-*

pean labour market. What's in a vocational qualification? (ss. 50-67). Routledge.

Helsingin yliopisto. (2016). *Linjaukset koulutusohjelmista, tutkinnoista ja niiden tuottamasta osaamisesta Helsingin yliopistossa*. Rehtorin päätös 22/2016.

Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittelemässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Suomen kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 81. Kirjapaino Painosalama.

Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of *Bildung* for a contemporary concept of *Allgemeinbildung*. Teoksessa Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, KJ (toim.), *Teaching as reflective practice. The German didaktik tradition* (ss. 85-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kliebart, H. (1970). The Tyler rationale. *School Review*, 78, 259–273.

Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehystä. (2017). 97/2017.

Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.

Löwy, I. (1992). The strength of loose concepts – boundary concepts. Federative experimental strategies and disciplinary growth. The case of immunology. *History of Science*, 30, 371–396.

Méhaut, P. & Winch, C. (2012). The European Qualification Framework: Skills, competence and knowledge? *European Educational Research Journal*, 11(3), 369–381.

Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit. OECD Kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 3/2019, 203–215.

Mulder, M. (2017). Competence theory and research: A synthesis. Teoksessa M. Mulder (toim.), *Competence-based vocational and professional education* (ss. 1071–1106). Springer International.

Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67–88.

Mulder, M., Wessenlik, R., & Bruijstjens, C.J. (2004). Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*, 9(3), 185–204.

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

Nummela, P., Friman, M., Lampinen, O., & Volanen, M. V. (2008). *Ammattikorkeakoulu ja sivistys*. Opetusministeriön julkaisu 2008:34.

- Opetushallitus. (2015). *Osaamisperusteisuus todeksi – esimerkkejä koulutuksen järjestäjille*. TUTKE2 toimeenpanon tukimateriaali. Oppaat ja käsikirjat 2015:9.
- Opetushallitus. (2018). *Autoalan perustutkinto. Tutkinnon perusteet*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020). *Kriteerit uusien osaamiskokonaisuuksien sijoittamiselle tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehykseen*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kriteerit-osaamiskokonaisuuksien-sijoittamiselle-viitekehykseen_0.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Tutkintoon johtavan koulutuksen kehittäminen tukemaan sosiaali- ja terveyspalvelujen uudistautumista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:24.
- Metropolia ammattikorkeakoulu. (2018). *Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Metropolia ammattikorkeakoulun välinen sopimus kaudelle 2017–2020*. <https://minedu.fi/documents/1410845/9248928/Metropolia+Ammattikorkeakoulu%2C+sopimustavoitteiden+2017-2020+toteutuminen+2018>
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 237–341.
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning, Between humanism and global capitalism. Teoksessa P. Jarvis (toim.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (ss. 411–422). Routledge.
- Räisänen, A. & Goman, J. (2017). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante)*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 88/2017. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160513>
- Savonia-ammattikorkeakoulu. (2019). *Savonia ammattikorkeakoulun julkaisemat Yleissairaanhoidajan (180 op) osaamisvaatimukset ja sisällöt (2019)*. <https://blogi.savonia.fi/ylesharviointi/2019/01/31/yleissairaanhoidajan-180-op-osaamisvaatimuslauseet-ja-sisallot-julkaistu/>.
- Sitra. (2019). Osaamisen aika. <https://sitra.fi/osaamisen-aika/#osaamisen-aika-podcast>. Luettu 22.11.2019.
- Snellman, J.V. (2000 [1840]). *Akateemisesta opiskelusta*. Kootut teokset, Osa 2, 452–476.
- Snellman, J.V. (2002[1846]). *Sivistys ja yhteishenki*. Kootut teokset, Osa 9, 437–444.
- Stewart, J., & Sambrook, S. (1995). The role of functional analysis in national vocational qualifications: A critical appraisal. *British Journal of Education and Work*, 8(2), 93–106.
- UNESCO. (1996). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. UNESCO Publishing.
- Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä (2017). 120/2017.
- Valtioneuvoston julkaisuja 2019. *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Westera, W. (2001). Competence in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
- Wheelahan, L. (2011). From old to new: the Australian qualification framework. *Journal of Education and Work*, 24(3-4), 323–342.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (toim.), (2000). *Teaching as reflective practice. The German Didaktik tradition*. Lawrence Erlbaum.
- Westerhuis, A. (2011). The meaning of competence. Teoksessa M. Brockmann, L. Clarke, & C. Winch (toim.), *Knowledge, skills and competence in the European labour market. What's in a vocational qualification?* (ss. 68–84). Routledge.
- Young, M. (2008a). Towards a European qualifications framework: some cautionary observations. *Journal of European Industrial Training*, 32(2), 127–137.
- Young, M. (2008b). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in sociology of education*. Routledge.
- Zobel, A-K. (2017). Benefiting from open Innovation: A multidimensional model of absorptive capacity. *The Journal of Product Development Management*, 34(3), 269–288.

Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammattilisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista

Marjatta Takala

KT, erityispedagogiikan professori
Oulun yliopisto
marjatta.takala@oulu.fi

Seija Eskola

KM, lehtori
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
seija.eskola@jamk.fi

Katja Sutela

KT, yliopistonlehtori
Oulun yliopisto
katja.sutela@oulu.fi

Maija Mäkinen

KT, yliopettaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
maiija.makinen@jamk.fi

Minna Saarinen

KT, YTL, EO yliopistotutkija
Helsingin yliopisto
minna.k.saarinen@helsinki.fi



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

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelemme yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen 60 opintopisteen laajuisen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia. Olemme karottaneet koulutusten sisällöistä keskeiset teema-alueet ja vertailleet niitä keskenään. Yliopistojen koulutus tuottaa erityisopettajia varhaiskasvatuksesta lukioihin sekä myös ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammattikorkeakoulujen ammatillisista opettajakorkeakouluista valmistuu erityisopettajia ammatillisen koulutuksen tarpeisiin. Opetussuunnitelmien keskeinen sisältö molemmissa koulutusinstituutioissa on erityispedagoginen tietotaito ja osaaminen. Yliopisto-opinnoissa korostuu tutkimusperusteisuus, kun taas ammatillisissa opettajakorkeakouluissa työelämän kehittäminen. Yliopistoissa opinnot keskittyvät paljon erilaisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen, mikä ei otsikkotasolla näy yhtä suurena määrin ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmassa. Käytännön harjoittelu on keskeistä molemmissa instituutioissa. Harjoitteluun kytkeytyvät oman henkilökohtaisen ammatillisen kasvun tavoitteet ja keskeisten taitojen harjoittelu sekä tietojen soveltaminen ja kehitettävä ja tutkiva työn ote. Vuorovaikutus- ja verkostotaidot ovat keskeisenä teemana molemmissa instituutioissa. Opetussuunnitelmien arvopohja saattaa heijastella muutosta opettajan työssä: ollaan siirtymässä yksin tekemisestä yhteistyöhön.

Avainsanat: *ammattikorkeakoulu, erityisopettaja, opetussuunnitelma, vertailu, yhdenvertaisuus, yliopisto*

Abstract

The curricula for special teacher education at universities and at universities of applied sciences was studied. Core categories were searched and compared. Universities educate special teachers for kindergartens, schools, and higher secondary education as well as to vocational education. Universities of applied sciences educate special teachers for vocational education and for working life. Both institutes base their studies on strong special educational knowledge and skills. Universities emphasize research-based education. Their curriculum included a lot of information about learning difficulties, which was not so obvious on headline level at universities of applied sciences. Practical exercises were relevant in both institutes, with goals for professional individual growth and applying skills and knowledge learned. At the heart of both curricula were interaction and network skills. This can be a sign of changes in teacher profession, from working alone to working together.

Keywords: *special teacher education, university, university of applied sciences, curriculum*



Johdanto

Tässä artikkelissa tutkitaan yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen vuoden kestävien 60 opintopistettä käsittelevien erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmia, niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Nykyinen hallitusohjelma korostaa oppilaitosten yhteistyötä, jatkuvaa oppimista ja työelämälähtöisyyttä (Valtioneuvosto, 2019). Lisäksi yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen (AOKK) opetuksessa tulee koulutuspoliittisten linjausten mukaan huomioida inkluusiivinen kasvatus ja opetus. Inklusiolla tarkoitetaan koko koulutusjärjestelmän muutosta, kaikkien oppimista sekä osallisuutta (Haustätter, 2013; UNESCO, 1994). Yliopistojen ja AOKK:n opetussuunnitelmien vertailu ja yhteisten reunaehtojen hakeminen palvelee synergian löytämistä sekä tarjoaa mahdollisuuden vastavuoroisuuteen ja koulutuksen kehittämiseen yhdessä. Oppivelvollisuuden laajentuessa 18 ikävuoteen asti (HE 173/2020 vp; Valtioneuvosto, 2019) on tärkeää, että erityisopettajat tuntevat toistensa työtä ja koulutusta. Erityisopetuksella voidaan luoda joustavia koulutuspolkuja, koulutuksellista tasa-arvoa ja lisätä oppijoiden yhdenvertaisuutta, kun opetus on kaikille saavutettavaa (Ainscow, 2016; Takala ja muut, 2009). Yhteiskunta tarvitsee erityisopettajia, jotta tämä yhdenvertaisuus toteutuisi ja kaikki saisivat sopivaa sekä yksilölliset tarpeet huomioivaa opetusta (Shepherd ja muut, 2016). Opetussuunnitelman sisältö on tässä keskeisessä roolissa.

Opetussuunnitelmat valottavat käsitystä ihmisestä, tiedosta, opetuksesta ja op-

pimisesta sekä kielestä ja kielenkäytöstä monesta eri näkökulmasta. Opetussuunnitelma-aineisto on aina moniäänistä, ja se rakentuu eri toimijoiden yhteistyönä (Kauppinen, 2010). Annalan ja muiden (2019) mukaan opetussuunnitelma on myös eri tavoin yhteyksissä institutionaaliin ja yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin, jotka aina ilmentävät kyseistä aikakautta. Tämän perusteella opetussuunnitelmassa saattaisi näkyä uusliberalistisia ajatuksia kuten yksilöllisyyden ja kilpailun korostumista (Rodriguez & Magill, 2016). Tutkimme tässä artikkelissa sitä, mihin teemoihin yliopistojen ja AOKK:n erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmien sisällöt kiteytyvät sekä sitä, millaisia eroja instituutioiden välillä mahdollisesti on. Lopuksi pohdimme, miten koulutuksia ja instituutioiden välistä yhteistyötä voisi kehittää.

Suomessa erityisopettajia koulutetaan vuosittain kuudessa yliopistossa viiden vuoden maisteriohjelmassa sekä yhden vuoden erillisissä erityisopettajakoulutuksissa. Tutkimuksessamme keskitytään vuoden pituiseen erilliseen erityisopettajakoulutukseen. Ammatillisia erityisopettajia koulutetaan viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

Opetussuunnitelma koulutuksen määrittäjänä

Opetussuunnitelma heijastaa sitä, mitä yhteiskunta pitää tärkeänä. Näin ollen opetussuunnitelmien analyysi on aina myös yhteiskunnan arvojen analyysiä (Saari ja muut, 2017). Nämä arvot heijastuvat opetussuunnitelmien lähestymistapoihin. Opetussuunnitelmat ovat Aution (2019) mukaan yksi merkittävimpiä kansalaisiin vaikuttavia asiakirjoja. Annala ja muut (2019) tekivät meta-tutkimuksen opetussuunnitelmia käsitte-

levistä artikkeleista ja jakoivat sen perusteella opetussuunnitelmat neljään osaan, joita voidaan kuvata ikään kuin portaina ylöspäin:

Opetussuunnitelma voidaan nähdä

- 1) tiedon varmistajana eli tiedon siirtona seuraavalle sukupolvelle,
- 2) kompetenssin tuottajana, eli tieto nähdään osaamisena ja työelämässä merkittävänä,
- 3) neuvotteluna, jolloin pyritään saamaan aikaan ajattelun muutoksia opiskelijassa, ja vielä
- 4) valtaistumisena, jolloin opiskelijallakin on omistajuus.

Näistä ensimmäinen painottaa tutkinnon rakennetta ja tietosisältöä opetussuunnitelman keskiössä (Kelly, 2009/1977). Tätä edustavat esimerkiksi tutkintovaatimukset ja opinto-oppaat. Tässä lähestymistavassa unohtuu helposti kokonaisuus, eikä opiskelijan oppimista huomioida (Annala ja muut, 2019). Kompetenssin tuottaja, produkti-lähestymistapa (Tyler, 1949), sisältää tavoitteiden ja oppimisen määrittelyn, opetuksen organisoinnin ja tavoitteiden arvioinnin (ks. myös Annala ja muut, 2019, s. 413). Kolmannen lähestymistavan mukaan opetussuunnitelma on vuorovaikutteinen prosessi ja yhteinen merkitysneuvottelu (myös Pinar, 2004). Viimeinen lähestymistapa liittyy mukaan kysymykset vallasta ja arvoista. Sen mukaan opetussuunnitelmassa otetaan kantaa siihen, mikä on arvokasta ja pysyvää sekä siihen, mitä voidaan muuttaa (Annala ja muut, 2019). Tässä artikkelissa peilaamme yliopistojen ja AOKK:n erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmia yllä lueteltuun neljään opetussuunnitelman tyyppiin.

Tarkastelemme kahden eri instituution opetussuunnitelmia rinnakkain. Monissa

aikaisemmissa tutkimuksissa on keskitytty vain toiseen näistä instituutioista (Hausstätter & Takala, 2008; Rantanen & Marjanen, 2019; Takala ja muut, 2019). Yliopistojen opetussuunnitelmien tarkastelussa nousi esille, että vaikka pääasiat ovat samankaltaisia, yliopistojen erityisopettajakoulutuksien välillä on eroja (kts. Takala ja muut, 2019). Kaikkien yliopistojen erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa ilmenneitä kokonaisuuksia olivat lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan oppimisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen teemat (Takala ja muut, 2019). Ammatilliset opettajakorkeakoulut (2012) ovat tehneet pitkään yhteistyötä erityisopettajakoulutuksen laadun yhdenmukaistamiseksi, joten opetussuunnitelmien rakenne on kaikissa viidessä toteutuksessa samankaltainen, eroavaisuuksia on lähinnä toteutuksessa ja vuosittaisissa painopistealueissa.

Korkeakoulujen opetussuunnitelmassa on ollut viittauksia siihen, että oppimisen haasteet olisivat yksilön vastuulla, mutta esillä on myös yhä enemmän ympäristön osuus oppimisen haasteissa, kuten myös heikkouksien sijasta yksilöiden vahvuuksiin keskittymistä (Dudley-Marling & Burns, 2014; Hausstätter & Takala, 2008).

Tuki lainsäädännön näkökulmasta

Korkeakoulujen toiminta perustuu itsehallinnolle ja tieteen vapaudelle, jolloin korkeakoulut päättävät opetussuunnitelmien sisällöistä itsenäisesti. Korkeakoulut ja ministeriö käyvät neljän vuoden välein neuvottelut, joissa sovitaan muun muassa korkeakoululaitoksen tavoitteet, keskeiset toimenpiteet ja tehtävät (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Yliopistojen kohdalla opinnoista ja

niiden perusteista säädetään valtioneuvoston asetuksella (Yliopistolaki 558/2009). Näistä ja muista opintojen perusteista sekä koulutusvastuun tarkemmasta jakautumisesta yliopistojen kesken säädetään Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksella, joka valmistellaan yhteistyössä yliopistojen kanssa (Yliopistolaki 558/2009). Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä ohjaavat Ammattikorkeakoululaki (932/2014) ja Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (1129/2014), joissa säädetään yksityiskohtaisemmin suoritettavista tutkinnoista, opinnoista, todistuksista ja rahoituksesta.

Koska vertaamme tässä tutkimuksessa erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmia, luettelemme alla keskeiset lait ja kuvaamme niiden tuen määrittelyjä. Peruskoulussa ja lukiossa annettavasta opetuksesta ja niiden opetussuunnitelman sisällöstä päätetään usealla taholla. Perusopetusta ohjaavat Perusopetuslaki ja -asetus (628/1998; 852/1998) ja Opetushallituksen laatimat Opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2016). Lukion opetusta säätelevät Lukiolaki (714/2018) ja Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 (Tossavainen, 2013). Perusopetuslain muutosten myötä (Laki perusopetuslain muutoksesta 642/2010) oppilaiden tukeminen muuttui kolmiportaiseksi. Sen voimaantulon jälkeen tukea on annettu yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena. Kahta ensimmäistä tuen muotoa antavat kaikki opettajat.

Eri koulutusasteiden tuen määrittely on pitkälti samanlaista, mutta nimitykset vaihtelevat. Esimerkiksi ohjaus ja tuki ammatillisissa oppilaitoksissa sisältää samankaltaisia elementtejä kuin perusopetuksen yleinen tuki. Ammatillista koulutusta säätelevät keskeisesti Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, Valtioneu-

voston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017, Ammatillisten tutkintojen perusteet, Opetushallituksen määräykset ja ohjeet (Opetushallitus, 2020) sekä Eriytyisen tuen opas (Opintopolku, 2020). Uuden lainsäädännön myötä koulutuksen järjestäjien päätösvalta on lisääntynyt koulutuksen toteuttamisessa.

Koko koulujärjestelmän lainsäädännössä korostetaan opiskelijan oikeutta ohjaukseen, tukeen ja erityiseen tukeen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Lukiolaki 714/2018; Perusopetuslaki 628/1998; Varhaiskasvatuslaki 549/2018). Ammattikorkeakoululaki (932/2014), Yliopistolaki (558/2009) ja Laki yliopistolain muuttamisesta (698/2018) eivät sinällään velvoita ohjaukseen, mutta Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) mukaisesti korkeakoulujen tulee edistää yhdenvertaisuutta ja huomioida opiskelijoiden moninaisuus ja tuen tarpeet yksilöllisesti.

Erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset ja työnkuva

Yliopistoissa tarjottavat erilliset erityisopettajan opinnot valmistavat erilaisiin erityispedagogisiin työtehtäviin. Jos opiskelijalla on jo luokanopettajantutkinto (kasvatustieteen maisteri, luokanopettaja), hän valmistuu joko erityisluokanopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan (käytössä myös nimitys osa-aikainen erityisopetus) tehtäviin perusopetukseen ja lukioon. Mikäli hänellä on varhaiskasvatuksen tutkinto (kasvatustieteen kandidaatti, varhaiskasvatuksen opettaja), hän valmistuu sekä varhais erityisopettajaksi että laaja-alaiseksi erityisopettajaksi päivähoitoon ja esikouluun. Sopivalla maisterin tutkinnolla ja opettajan pedagogisilla opinnoilla opis-

kelija valmistuu laaja-alaiseksi erityisopettajaksi peruskouluun ja lukioon (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998; Asetus kelpoisuusasetusten muuttamisesta, 811/2018; Opintopolku, 2020). Opiskelemaan tulevalla on oltava opettajan pedagogiset opinnot sekä aikaisempaa työkokemusta opettajana. Sen vaadittu määrä vaihtelee yliopistoittain.

AOKK:ssa koulutetut erityisopettajat voivat toimia erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen tehtävissä ammatillisten oppilaitosten, ammatillisten erityisoppilaitosten, aikuisopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityisopetus- ja asiantuntija-tehtävissä sekä vankilaopetuksessa. Perusopetuksessa vaativa erityinen tuki ei ole erillinen neljäs tuen muoto, vaan keino, jolla mitä tahansa tuen muotoa voidaan tehostaa. Sen kohderyhmänä ovat lähinnä oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta tai autismin kirjoa (Kärnä, 2019; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Ammatillisessa koulutuksessa vaativa erityinen tuki määrittellään yksilöllistä ja laaja-alaista erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutukseksi, joka edellyttää koulutuksen järjestäjiltä erillistä järjestämislupaa (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Ammatillinen erityisopettajan koulutus sopii myös vapaan sivistystyön ja kolmannen sektorin toimijoille. Koulutukseen hakeutuvilta edellytetään ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuutta ja vähintään 5 kk päätoimista opetus- tai ohjauskokemusta ammatillisessa oppilaitoksessa tai ammattikorkeakoulussa sekä halua syventää osaamista ja asiantuntijuutta erityiskasvatuksessa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998; Opintopolku, 2020).

Erityisopetusta voidaan perusopetuksessa antaa osa-aikaisena ja kokoaikaisena. Osa-aikaista erityisopetusta laaja-alaiselta erityisopettajalta sai lukuvuonna 2018–2019 noin 22 % kaikista oppilaisista ja erityistä tukea sai 8,5 % oppilaisista (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2020a, 2020b). Erityistä tukea kokonaan erityisryhmässä tai erityiskoulussa sai 6,9 % oppilaisista 2019 (SVT, 2020c). Joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea lukuvuonna 2019–2020 (SVT, 2020d). Uusimman lukiolain (Lukiolaki 714/2018, 28 §) mukaan myös lukion opiskelijalla on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea. Vuonna 2018 tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen opiskelijoista erityistä tukea tarvitsevia oli noin 10 prosenttia. Erityisryhmissä (vaativan erityisen tuen ammatilliset erityisoppilaitokset, rajatun erityistehtävän oppilaitokset) opiskeli yhteensä 1,3 % kaikista opiskelijoista (SVT, 2020e). Näiden tilastojen perusteella näyttää siltä, että erityisopettajia tarvitaan.

Erityisopettajan muuttuva työkenttä

Erityisopettajien työ on monipuolista ja laajaa. Nykyään kaikkien erityisopettajien oletetaan tekevän yhteistyötä muiden opettajien kanssa tuen tarpeessa olevien hyväksi (Shephard ja muut, 2016). Tämä yhteistyö tuo mukanaan paljon hyötyjä, kuten lisääntynyt tiedonkulkua ja tuen monipuolistuminen. Samalla se saattaa sekoittaa eri opettajien rooleja ja vastuita, kun erityis- ja yleisopetuksen välinen raja hämärtyy (Fuchs ja muut, 2010; Shephard ja muut, 2016). Erityisopettajille on tällä vuosikymmenellä tullut paljon myös opetuksen ulkopuolista työtä, kuten yksilöllisten opetus suunnitelmien tekoa, tuen kirjaamista, yhteis-

työtä monien eri tahojen kanssa, jatkuvaa itsensä kehittämistä ja alan uusien tutkimusten seuraamista. Myös pedagogisen konsultaation osuus työtehtävissä näyttää kasvavan (Sundqvist ja muut, 2019). Nykyvaatimusten mukaan opetuksen tulee olla kulttuurisensitiivistä ja mukana on oltava globaali näkökulma. Erityisopettajien on myös tunnettava vallitseva lainsäädäntö ja muut toimintaa säätelevät ohjeet (Dukes ja muut, 2014). Nykyiset vaatimukset erityisopettajien työlle sisältävät myös korkeita odotuksia kaikkien opiskelijoiden oppimistulosten noususta (Shephard ja muut, 2016).

Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa työskentelevien erityisopettajien rooli ja koulutus on muuttunut globaalisti 1970-luvulta yhä monimuotoisemmaksi (Shephard ja muut, 2016). Huh-tasen väitöskirjassa (2000) todettiin, että laaja-alaiselta erityisopetukselta puuttuu kunnissa suunnitelmallisuus liittyen muun muassa tukitoimiin. Tässä on menty eteenpäin kolmiportaisen tuen mallin myötä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Vielä 2010-luvun alussa laaja-alaisen erityisopettajan työ kouluissa koostui kolmesta päätehtävästä: opettaminen, taustatyö ja konsultaatio. Näistä suurimman osan työaika vei opettaminen (Takala ja muut, 2009). Kun erityisopettajan työtä ja yliopistojen opetussuunnitelmia on viime aikoina tutkittu, on havaittu, että erityisesti yhteistyön osuus työssä sekä opetussuunnitelman teksteissä on lisääntynyt (Lakkala ja muut, 2016; Takala ja muut, 2019).

Ammatillisen opettajan ja erityisopettajan työhön on kohdistunut uudenlaisia vaatimuksia toimintaympäristön muuttuessa uudistuneen lainsäädännön myötä (Raudasoja ja muut, 2018). Tämä on vaikuttanut myös erityisopettajakoulutuk-

Nykyiset vaatimukset erityisopettajien työlle sisältävät myös korkeita odotuksia kaikkien opiskelijoiden oppimistulosten noususta.

seen. Ammatillisen erityisopettajan työn on aiemmin todettu jakaantuneen kolmeen osaan: yksilöllisen oppimisen tukemiseen, suunnitteluun ja kehittämiseen ja yhteistyöhön (Kaikkonen, 2010). Tänä päivänä työn painopiste on siirtynyt yhä enemmän yksilöllisestä tukemisesta opetus- ja ohjaushenkilöstön ohjaukseen, konsultaatioon ja moniammatilliseen yhteistyöhön sekä oppilaitoksen prosessien kehittämiseen ja palvelujen koordinointiin (Hirvonen & Peuna-Korpioja, 2018). Toisaalta ammatillinen erityisopettaja voi toimia myös vaativana erityisenä tukena järjestettävässä koulutuksessa, jolloin työ painottuu erityisryhmien opetukseen (Ammatilliset opettajakorkeakoulut, 2020).

Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tarkoitus on vastata seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Mitä keskeisiä teemoja ja sisältöjä erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa on yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa?
- 2) Mitä yhtäläisyyksiä ja/tai eroja instituutioiden erityisopettajakoulutuksissa on opetussuunnitelmien mukaan?

Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineistoina käytettiin voimassa olevia opetussuunnitelmia lukuvuodelta 2019–2020. Opetussuunnitelmat olivat viiden erillisiä erityisopettajan opintoja tarjoavan yliopiston (Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Oulu ja Turku¹; ruotsinkielinen Vaasa jätettiin pois, koska opetussuunnitelmaa ei ollut saatavilla) ja viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun (Helsinki, Hämeenlinna, Jyväskylä, Oulu ja Tampere). Oulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta mukana oli lukuvuosi 2018–2019, koska heillä ei ollut lukuvuonna 2019–2020 kyseistä opetusta. Suunnitelmat saatiin korkeakoulujen internet-sivuilta tai pyytämällä sähköpostilla koulutuksen järjestäjiltä.

Yliopistojen ja AOKK:n aineistot analysoitiin erikseen ja sitten analyysejä verrattiin keskenään. Tarkastellessamme opetussuunnitelmadokumenttien sisältöä sekä niiden yhtäläisyyksiä ja eroja olemme käyttäneet menetelmän sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jonka avulla olemme tarkastelleet jo valmiiksi tekstimuotoisia aineistoja, tässä tapauksessa kurssien otsikkoja sekä sisältöjen kuvauksia. Tavoitteet ja kirjallisuus jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, jotta aineisto ei olisi liian suuri. Ensimmäinen karkeampi analyysi tehtiin pelkkien opetussuunnitelmien otsikoiden perusteella, jotta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kehys hahmottuisi. Toinen analyysi tehtiin sisältökuvausten perusteella. Olemme muodostaneet tutkittavasta tekstistä tiivistettyjä kuvauksia, ydinkategorioita ja niihin kuuluvia alakategorioita. Ydinkategorioilla pyrimme kuvaamaan opetussuunnitelmien keskeisen sisällön lyhyillä, kattavilla

ilmaisuilla, joita avataan alakategorioilla. Schreierin (2012) mukaan ydinkategoriat eivät saa mennä päällekkäin sisällön puolesta. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on tehty aineistolähtöisesti kahden tutkijan toimesta itsenäisesti ja kaksi muuta ovat sitten omalla analyysillään vahvistaneet löydetyt kategoriat (Schreier, 2012). Teoreettisena analyysikehikkona käytämme opetussuunnitelmien jakoa Annalan ja muiden (2019) mukaan.

Analyysiä tehdessä ilmeni, että sama opintojakso sopii useampaan yläkategoriaan. Koska tarkastelumme on koko opetussuunnitelmaa läpileikkaavaa ja etsimme laajoja kokonaisuuksia, emme käsitelleet yksittäisten kurssien sisältöjä irrallisina muista. Tutkimuksen tulosten luotettavuutta lisää se, että molemmista instituutioista mukana oli useampi tutkija, jotka toimivat toistensa luokittelujen arvioijana. Tulosten luotettavuutta puolestaan vähentää se, että materiaalina ovat vain otsikot ja kurssien sisältökuvaukset. Lisäksi jokaisella instituutiolla on aivan omaa sisältöä opetussuunnitelmassaan, joka ei näy ydinkategorioiden kautta. Tämä oma saattaa palvella alueen tarpeita, kuten Oulun yliopiston saamelaisuuteen liittyvä tematiikka.

Tulokset

Erityisopettajakoulutusten keskeisiä teemoja ja sisältöjä

Kuvaamme seuraavalla sivulla yliopistojen ja AOKK:n opetussuunnitelmia sisällönanalyysin kautta muodostettujen ydinkategorioiden avulla ja samalla avaamme jokaisen ydinkategorian alakategorioiden sisältöjä. Kaikki ydinkategoriat sekä niiden alakategoriat

¹Tekstiviitteissä Helsingin yliopisto=HY, Joensuun eli Itä-Suomen yliopisto=UEF, Jyväskylän yliopisto=JYU, Oulun yliopisto=OY ja Turun yliopisto=UTU

Taulukko 1: Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien ylä- ja alakategoriat (Yliopisto=YO, Ammatillinen opettajakorkeakoulu=AOKK)

Ydinkategoria	Alakategoriat	Korkeakoulu
ERITYISPEDAGOGINEN TIETO	Erityispedagogiikan historia ja kehitys Oppimisvaikeudet Vammaisuuden tematiikka Alan säätely Eettinen tieto ja pohdinta	YO ja AOKK
ERITYISPEDAGOGINEN TOIMINTA	Yksilöllistäminen Interventiot Arviointi	YO ja AOKK
YHTEISTYÖ	Huoltajat ja ammattilaiset Vuorovaikutustaidot Pedagoginen tuki ja konsultaatio	YO ja AOKK
AMMATILLINEN KEHITYS	Harjoittelu Muutos Erikoistuminen	YO ja AOKK
TUTKIVA OPETTAJA	Tutkiva opettajuus Tutkimusperustaisuus	YO
TOIMINTAYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN	Oppimisympäristöjen kehittäminen Erityisen tuen suunnittelu ja koordinointi Kehittävä opettajuus	AOKK

näkyvät taulukossa 1. Neljä ydinkategoriaa on yhteisiä yliopistoille ja AOKK:ille.

1) Ensimmäinen ydinkategoria, **erityispedagoginen tieto** sisältää osin tai kokonaan yliopistojen kokonaisuuden nimeltä 'erityispedagogiikan perusopinnot' kaikissa viidessä yliopistossa ja AOKK:ssa. Yliopistoissa tämä kokonaisuus on laajuudeltaan 25 opintopistettä (op). Kolmessa AOKK:ssa (OAMK, Haaga-Helia, HAMK) opiskelijat suorittavat tästä samasta yliopistojen kokonaisuudesta 12–20 op ja kahdessa AOKK:ssa (JAMK, TAMK) erityispedagogiikan perusopinnot suoritetaan muokattuna ammatillisen koulutuksen kontekstiin. Yliopistoissa erityispedagoginen tieto koostuu perus-, aine- ja syventävien opintojen tasoista jak-

soista. AOKK:ssa tätä jakoa ei käytetä. Nämä opinnot vastaavat perusopintoja tasoltaan, mutta tietoja syvennetään muissa opintojaksoissa.

Erityispedagogisen tiedon alakategorioita oli viisi. Ensimmäiseksi alakategoriaksi voidaan molemmissa instituutioissa nimetä *erityispedagogiikan historia ja kehitys*, joka sisältää opetuksen historian lisäksi muun muassa inklusion kehitysvaiheita. Näin yhteiskunnallinen kehitys kytkeytyy erityispedagogiseen tietoon mukaan. Toisena alakategoriana voidaan nähdä erilaiset *oppimisvaikeudet*, kuten lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan, kielenkehityksen ja sosio-emotionaalisen oppimisen ja kehityksen haasteet. Läpi opintojen kulkee vammaisuuteen ja ihmiskäsitykseen

liittyvää tematiikkaa, joka nimetään tässä *vammaisuuden tematiikka*-alakategoriaksi. *Alan sääätely*-alakategoria sisältää erityisesti opetusalan lainsäädännön ja säädösten tuntemuksen. *Eettinen tieto ja pohdinta*-alakategoria on läpileikkaava teema monessa opintojaksossa, ja siksi se listataan erillisenä alakategoriana. Erityispedagogiikan perusopintojen osalta osa AOKK:sta tekee yhteistyötä yliopistojen kanssa.

YO:ssa tähän ydinkategoriaan liittyviä opintojaksoja ovat: Erityispedagogiikan perusteet (HY, JYU), Käyttäytymisen haasteet (OY), Lukitaidot ja vaikeudet (HY), Osallisuus ja toimintaympäristöt (UEF), sekä Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt (JYU).² AOKK:ssa ydinkategoriaan sisältyvät opintojaksot Ammatillisen erityisopetuksen perusteet (JAMK), Ammatillisen erityisopettajan ammattietiikka (HAMK), Mielenhyvinvointi, oppimis- ja työkyky (Haaga-Helia), Inklusiivinen koulutus (JAMK). Kolmessa AOKK:ssa opiskelijat suorittavat erityispedagogiikan perusopintoja yhteistyössä yliopiston kanssa.

Yliopistoissa vammaisuuden, lainsäädännön ja eettisyyden sisältöjä täydennetään sekä perus-, aine- että syventävissä opinnoissa monessa jaksossa. AOKK:ssa näitä teemoja syvennetään erityisesti opintokokonaisuudessa Inklusiivinen koulutus.

2) Toiseen ydinkategoriaan, **erityispedagoginen toiminta** sisältyy yliopistoissa ja AOKK:ssa tuen käytäntöjen tuntemus ja erityisesti yksilöllisen oppimisen tukeminen. Toiminta jakautui kolmeen alakategoriaan, joista ensimmäinen on *yksilöllistäminen*. Kun tiedollisesti on opittu vaikkapa kolmiportainen tuki, opetellaan koulutuksessa viemään se käytäntöön,

suunnittelemaan kuntoutus ja kirjaamaan se asianmukaisesti. Yksilöllistäminen kuvaa suunnitelmallista erityispedagogista tuen ja ohjauksen järjestämistä ja toteuttamista, sekä sitä kautta henkilökohtaistamista. AOKK:n erityisopettajakoulutuksessa heijastuu ammatillisen koulutuksen uudistunut lainsäädäntö (ns. reformi) ja henkilökohtaistamisen vaatimus. Erityispedagogiseen opetukseen ja kuntoutukseen liittyvät toisena ja kolmantena alakategoriana erilaiset *interventiot* (kuten luetun ymmärtämisen strategiaohjelma, tietokonekuntoutus) sekä *arviointi* (kuten lukemisen ja kirjoittamisen tai matematiikan vaikeuksiin kehitettyjen testien käyttö, arviointikeskustelut, havainnointi).

Yliopistoissa tähän ydinkategoriaan liittyvät esimerkiksi opintojaksot: Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arvio ja tuki (JYU), Sosio-emotionaalisen käyttäytymisen pedagoginen tuki (UEF), Matemaattisten taitojen oppiminen ja tuki (JYU, OY), Oppimisen ulottuvuudet ja arviointi (OY). AOKK:ssa ydinkategoriaan liittyviä opintojaksoja ovat esimerkkinä Yksilöllinen tuki ja inklusiivinen pedagogiikka (JAMK), Henkilökohtaistaminen ja ohjausosaaminen (TAMK), Opetus- ja ohjausmenetelmät ammatillisessa koulutuksessa (HAMK) tai Erityispedagogisen ohjaus- ja opetusosaamisen kehittäminen (Haaga-Helia).

3) Kolmas yhteinen ydinkategoria instituutioiden opetussuunnitelmissa on **yhteistyö**, joka sisältää moniammatillisen ja ammatillisen yhteistyön sekä erilaiset verkostot. Yhteistyö-yläkategorian löytyi kolme alakategoriaa, joista tiivistetään ensimmäiseksi *huoltajat* ja *ammattilaiset* ja toiseksi erityisopettajan tarjoama *pedagoginen tuki ja konsultaatio*, yhtenä esimerkkinä yhteisopetus. Lisäksi erityisopettajan

²Esimerkeissä esitettyjä kurssisisältöjä oli useassa yliopistossa hieman erilaisilla nimillä.

tulee olla opetussuunnitelman tekstien mukaan hyvä vuorovaikuttaja. Niinpä kolmas alakategoria on *vuorovaikutustaidot*. Tähän voidaan katsoa kuuluvan myös opetussuunnitelmissa oleva vahvuusajattelu.

Yliopistoissa tähän yläkategoriaan sisältyy elementtejä opintojaksoista Monitahoinen yhteistyö (UTU), Erityisopettaja monitoimijaisessa tukiverkossa (UEF) ja valinnainen jakso Monialainen yhteistyö perheiden kanssa (JYU). AOKK:n opintojaksoista yläkategoriaa edustavat Verkosto-osaaminen ja moniammatillinen yhteistyö (JAMK), Konsultatiivinen työote (OAMK), Työnohjauksellinen työskentelyote (Haaga-Helia) ja Työelämä- ja verkostoyhteistyö (HAMK). Yhteistyötahoina ovat toiset opettajat ja kasvattajat, huoltajat ja yhteiskunnan toimijat (mm. sosiaali- ja terveydenhuolto, kuntoutusyksiköt, poliisi).

4) Neljäs yhteinen ydinkategoria on **ammattillinen kehitys**. Tähän liittyvää osaamista on kuvattu opetussuunnitelmissa erityisopettajan ammatti- tai osaamisidentiteetin rakentumisena. Painopisteet kehittymisen sisällöistä vaihtelivat jonkin verran. Alakategorioita tähän löytyi kolme. Niistä keskeisin on *harjoittelu*, joka sisältyi molempien instituutioiden opetussuunnitelmiin. Se toteutetaan henkilökohtaisten osaamistarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Yliopistolta valmistuvat opettajat harjoittelevat pääsääntöisesti päiväkodissa tai kouluissa, AOKK:n opiskelijat alansa työpaikoilla yksilöllisen suunnitelman ja työkokemuksen mukaan, esimerkiksi yleisissä tai erityisoppilaitoksissa, valmentavissa koulutuksissa, työpaikoissa tai vankilaopetuksessa. Tavoitteena on kehittyä erityisopettajana ja omaksua uusi toimijarooli.

Muutos on toinen alakategoria ammatillisessa kehityksessä. Muutoksella viitataan erityisopettajan toimimiseen muutosagenttina työpaikallaan, kunnassa tai jopa valtakunnan tasolla. Kolmantena alakategoriana ammatillisessa kehityksessä voidaan nähdä mahdollisuus *erikoistua* johonkin osa-alueeseen, vaikka valinnaisten opintojen kautta. Tätä ei ollut kaikissa yliopistoissa tarjolla, mutta muutamia opintojaksoja oli, kuten Motivaatio oppimisen tukena (JYU) tai Erityispedagogiikka ja sukupuoli (UTU). AOKK:ssa on olennaista omien tavoitteiden asettaminen koulutukselle, oman osaamisen reflektointi ja tavoitteellinen erityisopettajana kehittyminen sekä mahdollisuus laajentaa ja syventää osaamista valinnaisilla opinnoilla.

Yliopistossa tähän ydinkategoriaan löytyy elementtejä esimerkiksi opintojaksoista Harjoittelu, Erityispedagogiikka professiona (OY), Motivaatio oppimisen tukena (JYU), Erityisopettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen (UTU). AOKK:ssa esimerkkeinä tästä ydinkategoriasta ovat opintojaksot: Harjoittelu, Erityisopettajan ammatillinen kehittyminen ja osaaminen (Haaga-Helia) ja Opiskelun henkilökohtaistaminen (JAMK). Erityisopettajaopintojen syventäminen tai laajentaminen mahdollistuu 5 op laajuisten valinnaisten opintojen avulla, esimerkkeinä Valinnaiset opinnot (JAMK), Ammatillista erityisopettajuutta syventävä tai laajentava osaaminen (TAMK) ja Ammattitaitoa kehittävät vaihtoehdot opinnot (OAMK).

5) a. Yliopistojen opetussuunnitelmista löytyi vielä yksi ydinkategoria: **Tutkiva opettajuus** ja sille kaksi alakategoriaa. Erityisopettajaopiskelijat keräävät aineistoa tutkimukseen ja näin pidetään esillä tutkivan opettajan roolia ja tutkimuspe-
rusteista opetusta. Monien kurssien sisäl-

tökuvauksissa mainitaan toistuvasti tutkimus ja sen tärkeys. Esimerkkeinä jaksot: Tutkimusperustainen erityisopettajuus (UEF) ja Tutkiva ja kehittävä opettajuus (HY). Nimeämme alakategoriat seuraavasti: *Tutkiva opettaja* sekä *tutkimusperustaisuus*. Ensimmäinen ohjaa erityisopettajia tekemään itse tutkimusta työssään ja jälkimmäinen liittyy kriittisyyteen esimerkiksi erilaisia kentälle tulevia opetusmenetelmiä ja metodeja kohtaan, joiden avulla väitetään ”parannettavan” oppimista huikeasti tai kriittisyyttä omaa toimintaa kohtaan. Esimerkkeinä tästä ydinkategoriasta ovat opintojaksot: Tutkimusperustainen erityisopettajuus (UEF) ja Tutkiva ja kehittävä opettajuus (HY).

5) b. AOKK:ssa viides ydinkategoria oli **Toimintaympäristöjen kehittäminen**, ja tähän liittyvä osaaminen nähdään tärkeänä osana erityisopettajan työtä, mm. uudistuneen ammatillisen koulutuksen rakenteen vuoksi. Opetus on laajentunut ulos luokista työelämään. Erityisopettajakoulutuksessa tulee saada valmiuksia muokata oppimisympäristöä yksilöllisesti opiskelijan valmiuksien ja tarpeiden mukaisesti. Ydinkategoriaan löytyi kolme alakategoriaa, joita ovat *oppimisympäristöjen kehittäminen*, *erityisen tuen suunnittelu ja koordinointi* ja *kehittävä opettajuus*.

Esimerkkinä tästä ydinkategoriasta ovat opintojaksot Oppilaitoksen pedagoginen ja toiminnallinen kehittäminen (Hauga-Helia), Toimintaympäristön kehittäminen (JAMK) ja Organisaation ja toiminnan kehittäminen (TAMK). Toimintaympäristön kehittämiseen liitettiin lähes kaikissa koulutuksissa kehittämistyö tai -hanke.

Erityisopettajakoulutuksien vertailua

Sekä yliopistojen että AOKK:n erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmassa on yhtäläisyyksiä, samankaltaisuutta löytyi neljästä ydinkategoriasta. Sävyerot syntyvät erityisopetuksen kohderyhmistä: yliopistoissa koulutetaan erityisopettajia, jotka toimivat kentällä pienten lasten, peruskouluikäisten ja lukiolaistenkin erityisopettajana ja AOKK:ssa puolestaan opetussuunnitelman sisältö tähtää nuorten ja aikuisten opettamiseen. Yliopisto-opinnoissa muun muassa varhainen kehitys on esillä enemmän kuin AOKK:ssa. Siellä taas tieto oppimisen yksilöllisistä eroista ja niiden ilmenemisestä on keskeistä. Erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmien eroihin liittyy myös eri koulutusasteiden rakenteellinen eroavaisuus: pienten lasten ja peruskouluikäisten parissa työskennellessä oppimisen ympäristö on yleensä ryhmä tai luokka. Lukioikäisten tai ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden osalta toimintaympäristö on kovin erilainen, esimerkiksi kiinteitä, samana pysyviä opetusryhmiä ei ole. Erityisopettajien tulee kyetä luomaan erilaisia tuen järjestämisen muotoja eri ympäristöihin. Molempien instituutioiden opetussuunnitelmissa yhteistyö ja erilaiset verkostot ovat keskeisiä, mutta verkostojen henkilöt tulevat osin eri tahoilta. Päiväkodin ja koulun erityisopettajat kohtaavat paljon oppilaiden huoltajia, mikä ei lie yhtä tiivistä ammatillisessa koulutuksessa, jossa taas työelämäyhteistyö korostuu. Vuorovaikutus huoltajien tai lähialan ammattilaisten kanssa vaatii erilaista osaamista, ja tämä näkyy opetussuunnitelmien sisällöissä. Oppilaitoksen tukijärjestelmän tuntemisen lisäksi tarvitaan perehtymistä esim. kuntoutustahoihin. Yhteistyötaitoja harjoitellaan opetusharjoittelussa molemmissa erityisopettajakoulutuksissa. Yläka-

tegoriat ovat pitkälti samoja, mutta niiden sisällä tietojen ja taitojen kohdentuminen on erilaista ja pitkälti ikäspesifiä.

Eroavaisuuksia löytyy lähinnä alakategorioista: yliopistojen opetussuunnitelmissa näkyy runsaasti oppimisvaikeuksien eli tuen tarpeen teemoja, ja kiinnostavasti teksteissä on mukana vahvuusajattelua. Tämä teema sisältää muutoksen aspektin: ei olla enää otsikkotasolla niin vamma- tai puutekeskeisiä kuin aikaisempi tutkimus on osoittanut (ks. Hausstätter & Takala, 2008; Takala ja muut, 2019), vaan keskittyytään enemmän vahvuuksiin. Ympäristön osuus oppimisen haasteissa on myös mukana ja siten vammaisuuden sosiaalinen malli (Dudley-Marling & Burns, 2014; Reindal, 2008) näyttäytyy entisen ongelmakeskeisen ja medikalistisen ajattelun sijaan (Gallagher ja muut, 2014). AOKK:ssa opetussuunnitelmissa tuen tarpeen teemat eivät enää liity yksilön varhaiskehitykseen, vaan nuorten ja aikuisten oppimisen ja elämäntilanteiden monimuotoisuuteen ja vahvuuksiin, joiden varaan suunnitellaan yksilöllistä opiskelupolkua.

Tutkimusperusteisuus on yliopistojen opetussuunnitelmissa vahvasti esillä läpileikkaavana teemana koko erityisopettajakoulutuksessa, ja siksi se muodosti oman yläkategorian. AOKK:n erityisopettajakoulutuksien opetussuunnitelmissa heijastuu ammattikorkeakoulujen perustettava: työelämän kehittäminen. Nykyisessä ammatillisen koulutuksen rakenteessa erityisen tuen järjestelmän tulee olla monimuotoista ja mukautuvaa, ja tämä korostuu erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa.

Yliopistolla opintoihin vaikuttaminen on mahdollista lähinnä vain harjoitteluisa tai muutamien valinnaiskursien kautta

sekä lopputyön aiheen valinnassa. Kokonaisuus on ennalta mietitty, eikä se juuri josta opiskelijan tarpeiden mukaan. AOKK:ssa opintojen räätälöinti näkyy läpi opetussuunnitelman sisältöjen. Kaikkien viiden AOKK:n erityisopettajakoulutuksien toteutukset ovat hyvin samantyyppiset. Opinnot pohjaavat vahvasti henkilökohtaistamiseen kautta opintojen kulun. Koska ammatillisen erityisopettajan työkenttä on hyvin laaja, opiskelija vaikuttaa vahvasti opintojen sisältöihin, suuntaamiseen ja tavoitteisiin. Toimintaympäristöt, johon instituutiot valmistavat erityisopettajia, heijastuvat opetussuunnitelman sisällössä. AOKK:ssa opetuskentän laajuus näkyy erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa, samaten kuin ammatillisen koulutuksen koulutusalojen erilaisuus. Erityisopettajakoulutuksen aloittava opiskelija on jo opettajakoulutuksen suorittanut ja useimmilla on pitkä työkokemus. Erityisopettajuus rakentuu tälle pohjalle ja erityisopettajia koulutetaan siis monenlaisille aloille.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa tarkastelimme, mitä erityisopettajakoulutuksen opinnot sisältävät yliopistoissa sekä ammatillisissa opettajakorkeakouluissa (AOKK). Tämän lisäksi selvitimme, mitä yhteistä on näiden instituutioiden opetussuunnitelmissa ja missä ne eroavat. Molempien instituutioiden opetussuunnitelmista löytyi viisi ydinkategoriaa, joista neljä nähtiin yhteisenä. Ne sisälsivät erityisopettajan käytännön työn vaatimia tietoja ja taitoja, moniammatillista ja ammatillista yhteistyötä verkostoissa sekä ammatillista kehittymistä. Kun on tutkittu opettajakoulutuksia, erityisesti ohjattun harjoittelun osuus on nähty tärkeänä (Shepherd ja muut, 2016). Viides ydinkategoria erosi: yliopistoissa tutkimusperus-

taisuus oli keskeistä ja AOKK:ssa puolestaan toimintaympäristöjen kehittäminen. Yliopiston opetussuunnitelmissa tämä kehittäminen voidaan nähdä alakategoriana kohdassa ammatillinen kehitys, mutta ei niin suuressa roolissa kuin ammatillisessa erityisopettajakoulutuksessa.

Kaikki erityisopettajat joutuvat soveltamaan tietojaan ja taitojaan käytännössä.

Kun tarkastellaan kaikkia puheena olleita opetussuunnitelmia Annalan ja muiden (2019) neliportaisen tyypittelyn mukaan, havaitaan että vuoden pituinen erityisopettajakoulutus jää pitkälti sen kahdelle alimmalle portaalle eli opetussuunnitelma *tiedon varmistajana* ja *kompetenssin tuottajana*. Yliopistojen opetussuunnitelmissa on paljon lapsen kehitykseen ja sen mahdollisiin poikkeamiin liittyvää tietoa sekä niiden soveltamisen tapoja kuten kolmiportaisen tuen sisältöjä ja soveltamiseen tarvittavia taitoja. AOKK:n opetussuunnitelmat painottavat yksilön tukemisen rinnalla yhä enemmän oppimisympäristön merkitystä. Opiskelijat saavat perustietoja erityispedagogiikasta ja sikäli ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat toimivat tiedon varmistamisena. Sisällönanalyysi menetelmänä soveltui isojen kokonaisuuksien tarkasteluun, mutta jätti kenties instituutioille tärkeitä yksityiskoh- tia huomiotta. Tulokset ovat kuitenkin samansuuntaisia aiemman yliopisto-opin- toihin liittyvän tutkimusten kanssa (Pirttimaa & Hirvonen, 2014; Takala ja muut, 2009; 2019) ja sikäli tuloksia voidaan pitää luotettavina.

Kaikki erityisopettajat joutuvat sovelta- maan tietojaan ja taitojaan käytännössä. Heiltä edellytetään ennen kaikkea oppi- misympäristön muokkaamista ja tuen jär- jestelmän rakentamista. Heidän edellyte- tään olevan erityisopetuksen asiantunti- joita ja monesti tähän liittyvän muutok- sen eteenpäin viejiä. Sikäli opetussuunni- telmat tuottavat uutta ajattelua ja myös uusia käytäntöjä (myös Annala ja muut, 2019).

Molempien korkeakoulujen erityisopet- tajakoulutusten opetussuunnitelmat eivät erityisesti sisällä elementtejä opiskelijoi- den *valtaistumisesta* osittain koulutusten keston (1 vuosi) vuoksi. Erityisesti AOK- K:ssa opetussuunnitelmiin on kirjattu opetussuunnitelma *neuvotteluna*. Yliopis- toissa neuvottelu toteutuu lähinnä ope- tusharjoituksissa ja opinnäytetöissä (ks. myös Annala ja muut, 2019).

Erityisopettajakoulutusten opetussuun- nitelmien erot heijastavat tulevien eri- tyisopettajien toimintaympäristöjen eri- laisuutta sekä opetussuunnitelman kirjaa- mistapaa. Yliopistot kouluttavat opiskeli- joita instituutioihin, pääasiassa päiväko- tiin, kouluun ja lukioon. Ammatilliset eri- tyisopettajat työskentelevät rakenteellisesti toisenlaisissa ympäristöissä, kuten amma- tillisissa oppilaitoksissa, joissa opetus on hajautettu oppilaitoksesta työelämään. Lukiolain (714/2018) esittämä oppilaan tukeminen ei vielä erityisesti näkynyt yli- opistojen opetussuunnitelmissa. Kehittä- misehdotuksena yliopistojen opetussuun- nitelmaan näkisimme, että opintojen va- linnaisuudella voisi luoda mahdollisuut- ta erikoistua vaikkapa pienten lasten tai jo aikuisuutta lähestyvien tukemiseen. AOKK:n opetussuunnitelmien osalta oli- si syytä pohtia erityispedagogisen perus- tietämyksen vahvistamista, mahdollisesti jo hakeutumisvaiheen kriteerinä. Monissa

yliopistoissa vuoden erityisopettajakoulutukseen tulevilta vaaditaan jo etukäteen erityispedagogiikan perusopinnot suorittamista.

Erityisopettajien koulutukseen on kohdistunut kritiikkiä. Monet yliopistokoulutuksissa opettavat asiat soveltuvat parhaiten pienemmille oppilaille, mutta eivät yläkouluun tai lukioon (ks. myös Fuchs & Vaughn, 2012). Monessa kasvatusyksikössä erityisopettajan roolia tulisi selkeyttää, koska se perustuu usein oletuksille tai traditioille (Shepherd ja muut, 2016). Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen kritiikki on kohdistunut lähinnä siihen, kuinka ko. koulutus pystyy vastaamaan laajaan työkenttään, joka sisältää esimerkiksi vankilaopetuksen, vaativan erityisen tuen tehtävät sekä nuorten ja aikuisten erityiskysymykset työelämän rajapinnalla (Pirttimaa & Hirvonen, 2014).

Voidaan myös kysyä: heijastavatko erityisopettajakoulutuksien erot koulutuspoliittisia eroja eri koulutustasoilla? Pohjoismaissa on 2000-luvulla ollut havaittavissa siirtymistä kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa. Tällöin korostetaan valinnan mahdollisuuksia, mutta myös tehokkuutta ja markkinataloutta. Suomessa tämä ei ole ainakaan vielä vaikuttanut koululaitokseen yhtä vahvasti kuin esimerkiksi Ruotsissa, jossa yksityisten koulujen määrä on suuri (Lappalainen ja muut, 2018; Lundahl, 2016). Toisaalta kautta koko koulutusjärjestelmämme painotetaan yksilöllähtöisyyttä ja vahvuusajattelea. Lapsille ja oppilaille kirjataan henkilökohtaiset kasvatus- ja oppimissuunnitelmat. Lukio- ja ammattikoulutuksen tasolla puhutaan henkilökohtaistamisesta ja myös opintojen nopeuttamisesta. Oppiminen ja kehittäminen ymmärretään yksilöön liittyvänä asiana, ei niinkään yhteisöllisenä toimintana. Rantanen ja Marja-

Oppiminen ja kehittäminen ymmärretään yksilöön liittyvänä asiana

nen (2019) esittävät, että ammattikorkeakoulujen osaamisperusteiset opetussuunnitelmat edustavat hegemonista näkökulmaa. He näkevät osaamisperusteisuuden liittyvän uusliberalistiseen kehityskulkuun, jossa keskitytään paljon tuloksiin sekä mittaamiseen (myös Lundahl, 2016; Pollitt, 2002). Rantanen ja Marjanen (2019) kysyvätkin, miten motivaatiotekijät tai arvot ovat redusoitavissa osaamisen käsitteeseen. Jopa eettisyys muuttuu eettiseksi osaamiseksi AOKK:n opetussuunnitelmissa.

Biesta (2009) peräänkuuluttaa koulutuksen tarkoitusta ja pohtii, mikä muodostaa hyvän koulutuksen. Koulutus on kokonaisuus ja sen vuoksi irrallisten osien tarkastelu ei ole riittävää kokonaiskuvan hahmottamiseen. Tässä tutkimuksessa pyrimme ydinkategorioiden avulla kokonaiskuvaan, mutta vain niitä katsomalla kuva jää ohueksi. Aikana, jolloin koko koulutusjärjestelmässä tähdätään tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen, tulisi kehittää niitä koulutuksellisia yhteistyöverkostoja, jotka mahdollistavat kasvatuksellisten kysymysten pohtimisen jo erityisopettajankoulutuksessa sekä erilaisia näkökulmia esille tuovan dialogin koulutusohjelmien välillä. Tätä vuoropuhelua tarvitaan erityisesti erilaisissa nivelvaiheissa (koulutusasteelta toiselle siirtymisissä) ja yhteiskunnan muutoksissa, kuten oppivelvollisuuden laajentumisessa. Tällöin eri korkeakoulujen opiskelijoiden tulevan työkentän tuntemus on eri instituutioista valmistuville erityisopettajille tärkeää.

Tässä tutkimuksessa emme voineet vastata siihen, miten opetussuunnitelmat ja kentän tarve kohtaavat. Tätä tulee jatkossa tutkia. Omaan aineistoomme pohjautuen toteamme, että yliopistolta valmistuva erityisopettaja on opetussuunnitelmien mukaan vuorovaikutustaitoinen oppimisen haasteiden ja niiden voittamisen asiantuntija ja AOKK:sta valmistuva erityisopettaja joustavien oppimisympäristöjen rakentaja (myös Hirvonen & Pirrtimaa, 2019). Tulevaisuudessa erityisopettaja tarvitsee yhä enemmän yhteistyötaitoja ja verkosto-osaamista sekä kehittäväää ja tutkivaa työtettä (myös Norrena, 2020; Rose, 2011; Takala ja muut, 2019). Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, se monikulttuuristuu ja moninaistuu, ja inklusiiviset oppimisympäristöt ja inklusiivinen pedagogiikka tulevat olemaan opetuksen keskiössä (Brown ja muut, 2019). Siksi on tärkeää, että sekä yliopistoissa että AOKK:ssa erityisopettajakoulutus valmistaa tulevaisuuden opettajia näkemään lähelle, mutta myös katsomaan kauas: Tämän tulee näkyä myös opetussuunnitelmissa. Siinä onkin iso haaste.

Lähteet

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155.

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>

Ammatilliset opettajakorkeakoulut. (2012). Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen laatusuosituksen. Painamaton lähde.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut. (2020). Selvitys ammatillisen erityisopettajan työstä. Painamaton lähde.

Annala, J., Lindén, L., & Mäkinen, M. (2019). Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitteet korkeakoulututkimuksessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymää ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (ss. 411–438). Tampere University Press.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 811/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180811>

Autio, T. (2019). Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin. Opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymää ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (ss. 27–64). Tampere University Press.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.

Brown, M. R., Dennis, J. P., & Matute-Chavarria, M. (2019). Cultural relevance in special education: Current status and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 54(5), 304–310.

Dudley-Marling, C., & Burns, M. B. (2014). Two perspectives on inclusion in the United States. *Global Education Review*, 1(1), 14–31.

Dukes, C., Darling, S. M., & Doan, K. (2014). Selection pressures on special education teacher preparation: Issues shaping our future. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 9–20. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1177/0888406413513273>

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The "blurring" of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional children*, 76(3), 301–323.

Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness to intervention.: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195–203. <https://doi.org/10.1177/0022219412442150>

Gallagher, D. J., Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2014). Beyond the far too incessant schism: Special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120–1142.

Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. HE173/2020 vp. https://www.eduskunta.fi/FI/vasuki/HallituksenEsitys/Documents/HE_173+2020.pdf

Hausstätter, R. S. (2013). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/0313831.2013.773553>

Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: A comparison of Finland and in Norway. *European Journal of Special Education*, 23(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/08856250801946251>

- Hirvonen, M., & Peuna-Korpioja, K. (2018). Katsaus ammatillisen erityisopettajan työhön ammatillisen koulutuksen muutosvaiheessa. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) *Hei me HOKSataan!: Ammatillisten opettajakorkeakoulujen puheenkuoro erityisen tuen tilasta ja kehittämisestä* (ss. 66–84). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 252. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Hirvonen, M., & Pirttimaa, R. (2019). Changing vocational special needs education: From teacher to developer. Teoksessa A. Heikkinen, J. Pätäri & G. Molzenberger (toim.), *Disciplinary struggles in education*. Tampere Yliopistopaino.
- Huhtanen, K. (2000). *Maattomat kuninkaat, Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosi- ja luokilla 1–6*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopistopaino.
- Kaikkonen, L. (2010). *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina: Tutkimus ammatillisten erityisopettajien työstä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kauppinen, M. (2010). Opetussuunnitelmat reagoivat hitaasti yhteiskunnan lukutaitovaatimuksiin. *Kielikukko*, 29(4), 18–19.
- Kelly, A.V. (2009/1977). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.
- Kärnä, E. (2019). Tutkimuserustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä. Blogiteksti Tuvet-hankkeen johtaja professori Eija Kärnä. <https://www.tu- vet.fi/2019/01/tammikuu2019/>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Laki yliopistolain muuttamisesta 698/2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190698>
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56.
- Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Imaging societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 3020. *European Educational Research Journal*, 18(3), 335–354. <https://doi.org/10.1177/1474904118814140>
- Lukiolaki 10.8.2018/714. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 3–12.
- Norrena, J. (2020). Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. Jyväskylä University Printing House.
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetus- suunnitelman perusteet 2014. <https://www.opi.fi/fi/koulutus- ja- tutkinnot/perusopetuksen- opetussuunnitelmien- perusteet>.
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a.
- Opetushallitus. (2020). Ammatillinen koulutus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/ammatillinenkoulutus?hakutyyppi=perusteet>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017) Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 34.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän ehdotukset. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:23. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-649-2>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). <https://minedu.fi/ammatillinen-koulutus>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset. <https://minedu.fi/ohjaus-rahoitus- ja- sopimukset>
- Opintopolku. (2020). Opetushallituksen ylläpitämä opintopolku. <https://opintopolku.fi/wp/fi/>
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 628/1998, § 2. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pirttimaa, R., & Hirvonen, M. (2014). From special tasks to extensive roles: the changing face of special needs teachers in Finnish vocational further education. *Journal of Research of Special Educational Needs*, 16(4), 234–242.
- Pollitt, C. (2002). Clarifying governance: Striking similarities and durable differences in public management reform. *Public Management Review*, 4(1), 471–492.
- Rantanen, T., & Marjanen, P. (2019). Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin kehittämisen lähtökohtana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 25–34.
- Raudasoja, A., Seppälä, M., & Torikka, A. (2018). Erityisen tuen järjestäminen ja opettajien osaamistarpeet ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylittervo (toim.) *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohdi opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettiä*. Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 135–146.
- Rodríguez, A., & Magill, K. R. (2016). Diversity, Neoliberalism and Teacher Education. *International Journal of Progressive Education, 12*(3) 7-23.
- Rose, J. (2011). Dilemmas of inter-professional collaboration: Can they be resolved. *Children & Society, 25*, 151–163.
- Saari, A., Tervasmäki, T., & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kuja (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 83–110). Suomen yliopistopaino Oy.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Shepherd, K. G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C. L., & Morgan, D. (2016). The search for role clarity: Challenges and implications for special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education, 39*(2), 83–97.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 601–616.
- Suomen virallinen tilasto. (2020a). Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus Taulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2018–2019. http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_008_fi.html
- Suomen virallinen tilasto. (2020b). Erityisopetus. Taulukko 7. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2019. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_007_fi.html
- Suomen virallinen tilasto. (2020c) Erityisopetus. Taulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2019. https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_005_fi.html
- Suomen virallinen tilasto. (2020d). Erityisopetus. <https://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Suomen virallinen tilasto. (2020e). Taulukko 10. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2018. Helsinki. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_010_fi.html
- Takala, M., Nordmark, M., & Allard, K. (2019). University curriculum in special teacher education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 3*(2), 20–36. <https://doi.org/10.7577/njcie.2659>
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education, 36*(3), 162–173.
- Tossavainen, T. (2013). Kuka päättää, mitä koulussa opetetaan? *Tieteessä tapahtuu 1*, 28–31.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago Press University.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action. World conference on special needs education: Access and quality*. Spain: Salamanca.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>
- Valtioneuvosto asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Valtioneuvosto. (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Yliopistolaki 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opin- näytetyön työelämä- yhteydestä

Ilkka Väänänen

FT, AmO, dosentti, erikoistutkija
LAB-ammattikorkeakoulu
ilkka.vaananen@lab.fi

Päivikki Lahtinen

KT, lehtori
LAB-ammattikorkeakoulu
paivikki.lahtinen@lab.fi

Sirpa Laitinen-Väänänen

TtT, johtava tutkija
Jyväskylän ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi



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

Tiivistelmä

Tässä eksploraatiivisessa tapaustutkimuksessa kartoitettiin valmistumisvaiheessa olevien terveys- ja hyvinvointialan ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opinnäytetyön työelämäyhteydestä. Määrällisenä aineistona käytettiin valtakunnallisen AVOP-kyselyn vuoden 2019 yhden ammattikorkeakoulun terveys- ja hyvinvointialan opiskelijoiden (n=595) valmistumisvaiheen opinnäytetyöhön liittyvien neljän palautekysymyksen tunnuslukuja. Laadullinen aineisto koostui 16 opiskelijan teemahaastatteluista. Tulokset osoittivat, että opinnäytetyöhön ja työelämäyhteyteen liittyy monia näkökulmia ja haasteita. Tuloksia tarkasteltiin integratiivisen pedagogiikan mallin viitekehyksessä. Opinnäytetyön tekemiseen liittyviksi yläteemoiksi määrittyivät yhteistyö, opinnäytetyöprosessi ja ohjaus. Parhaimmillaan opinnäytetyöt toimivat sekä opiskelijan, työelämän että ammattikorkeakoulun yhteisenä ohjattuna oppimisareenana, jossa aitoja kehittämiskohteita pohditaan ja ratkotaan kaikkien toimijoiden yhteisessä vuorovaikutuksessa eri organisaatioiden toimintakulttuurit ja -prosessit huomioiden. Tuen saaminen ja ryhmässä toimiminen koettiin aineiston perusteella merkitykselliseksi opiskeluprosessia edistäväksi tekijäksi. Tulosten perusteella voidaan onnistuneen opinnäytetyöprosessin lähtökohdaksi määritellä hyvä yhteistyö kaikkien prosessitoimijoiden kesken.

Avainsanat: korkeakoulutus, opinnäytetyö, opiskelijapalaute

Students' perceptions of the connection between the thesis and working life

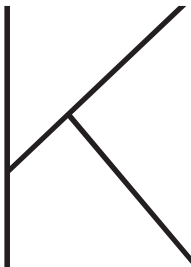
Abstract

This exploratory case study examined higher education students' perceptions of the connection between the thesis and working life. The quantitative material included the statistical indicators of the feedback on the thesis given by the students of one of Finnish University of Applied Sciences in the field of health and well-being (n=595) in the nationwide ARDOP 2019 questionnaire. The qualitative material consisted of thematic interviews with 16 students. The results were examined in the framework of the integrative pedagogy model. The study indicated that there are many perspectives and challenges associated with the connection between the thesis and working life. The main themes related to the completion of the theses were the cooperation, the process and the supervision. At its best, theses serve as a joint guided learning arena for the student, the world of work and the higher education institution, where genuine development challenges are considered and resolved in the joint interaction and collaboration of all actors, taking into account the operating cultures and processes of each participating organization.

Keywords: higher education, thesis, student's feedback



Johdanto



korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 tiekartassa on suomalaisen yhteiskunnan vahvuudeksi ja mahdollisuudeksi määritelty eri toimijoiden yhteistyö (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2019, s. 5). Työelämäyhteistyön kytkeminen kiinteäksi osaksi opetusta ja oppimista onkin yksi tämänhetkisistä korkeakoulutuksen kehittämishankkeista (OKM, n.d.). Ammattikorkeakouluissa työelämäyhteistyö voi toteutua ydintehtävien kautta opiskelijan oppimisprosessiin monin eri tavoin integroituvana toimintana: yhteisinä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) hankkeina, työelämälle tarjottavina palvelutoimintoina tai alumniyhteistyönä. Opetussuunnitelmassa yhteistyön paikkoja ovat opiskelijan työharjoittelut, opinnäytetyöt ja erilaiset projektityyppiset opintokokonaisuudet (Jääskö ja muut, 2018) sekä muut vaihtoehdoisen opiskelutavan - opinnollistamisen - käsitteeseen (ks. esim. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 2014) liittyvät työpaikoilla toteutuvat osaamisen kehittämisen prosessit.

Tässä artikkelissa tarkastellaan opinnäytetyötä ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyöalustana. Artikkelin perustuu eksploratiiviseen tapaustutkimukseen (Stebbins, 2001; Kyrö ja muut, 2013), joka tarkastelee valmistumisvaiheessa olevien terveys- ja hyvinvointialan ammattikorkeakouluopiskelijoiden näemyksiä opinnäytetyön työelämäyhteydestä aineistolähtöisesti integratiivisen pedagogiikan mallin viitekehyksessä (Tynjälä ja muut, 2020).

Työelämäyhteys ammattikorkeakouluissa

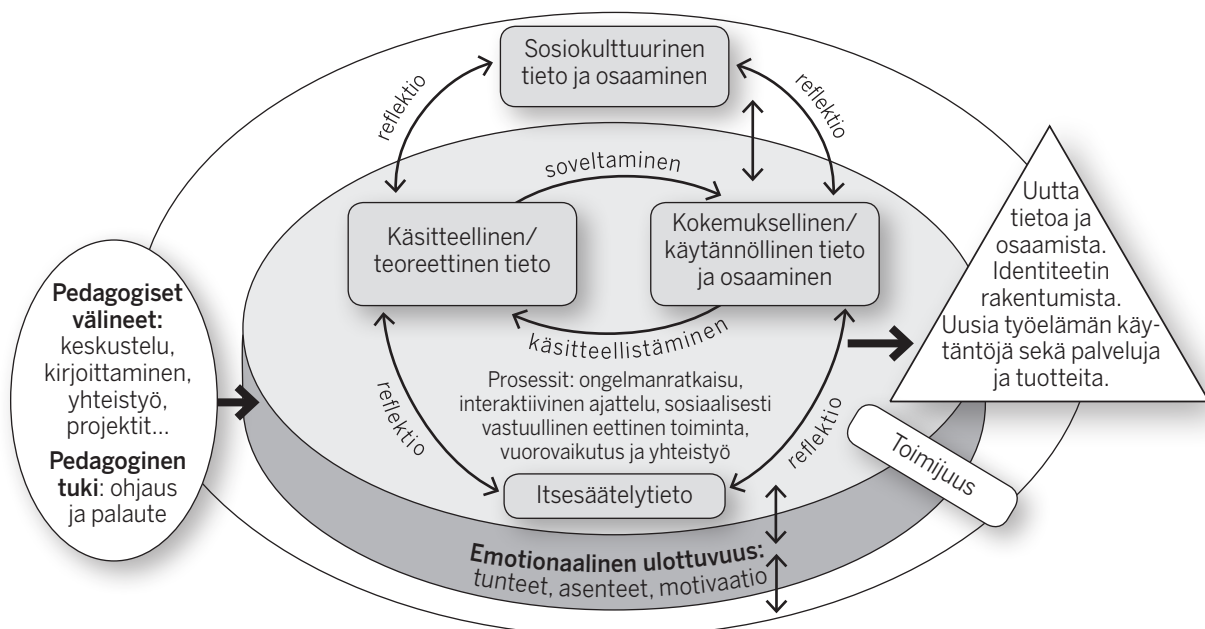
Ammattikorkeakoulujen (AMK) työelämäyhteistyö pohjautuu lakiin ja asetukseen sen tehtävistä (Ammattikorkeakoululaki [AMK-laki] 932/2014; Valtioneuvosto [VN], 2014). Niiden mukaan ammatillisiin asiantuntijatehtäviin tähtäävän korkeakouluopetuksen tulee perustua työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tukea opiskelijan ammatillista kasvua (AMK-laki 932/2014, 4§). Tehtäviään suorittaessaan ammattikorkeakoulun tulee olla erityisesti omalla alueellaan yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa (AMK-laki 932/2014, 6§.) Kun huomioidaan se, että ammattikorkeakouluissa tehdään lähes 5 000 opetusta ja 1 500 TKI-henkilötyövuotta ja siellä on yli 110 000 päätoimista opiskelijaa (Vipunen opetushallinnon tilastopalvelu [Vipunen], n.d.), voidaan ammattikorkeakouluja pitää todella potentiaalisena työ- ja elinkeinoelämän yhteistyökumppanina ja -resurssina. Ammattikorkeakoulut voivat kuitenkin itsenäisesti suunnitella sen, kuinka työelämänäkökulma integroidaan opetukseen ja TKI-toimintaan. Opiskelijan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että hänellä on opintojensa aikana oiva mahdollisuus osallistua monella tavalla työelämäyhteistyöhön ja työelämän kehittämiseen (ks. esim. Väänänen & Laitinen-Väänänen, 2010; 2011).

Kun tarkastellaan koulutuksen ja tutkimustoiminnan yhteyttä, se voidaan jäsentää *aineelliseksi*, *aineettomaksi* ja *koavaksi* (Neumann, 1992). Aineellisessa yhteydessä on keskiössä tutkimustiedon ja -taitojen välittäminen korkeakoulusta työelämälle. Tällöin kyse ei ole yhdestä tuottamisesta vaan ikään kuin tekijä-hyötyjä-asetelmasta. Aineettomassa yhteydessä tarkastellaan opiskelijan amma-

tillista kehittymistä ja asiantuntijana kasvua tutkimuksen teon yhteydessä ja siinä kuvataan korkeakouluopiskelijoiden taipumusten, asenteen ja sitoutumisen kehittymistä suhteessa tietoon ja havaintoihin. Kokoavassa yhteydessä taas on kyse korkeakoulutoimintaa ohjaavasta kokonaisesta viitekehiksestä ja työelämän toimijoiden sekä korkeakoulun ydintoimintojen integroimisesta. Tämä laajin näkökulma tarkoittaa ammattikorkeakoulussa koulutus- ja TKI-toiminnan yhdistämistä saumattomaksi toimintaympäristöyhteistyöksi opintoja hankkeistamalla tai projekteja opinnollistamalla (Väänänen & Peltonen, 2020).

Työelämäyhteyttä opetukseen, oppimiseen ja koulutukseen integroivia malleja on rakennettu ja esitetty useita (esim. Guile & Griffiths, 2001; Fung, 2017; Jääskelä ja muut, 2017; Tynjälä ja muut, 2020). Integraatiivisen pedagogiikan malli (Kuvio 1) rakentuu oppijaan kiinnittyvän käsitteellisen, kokemuksellisen ja itse-säätelytiedon sekä yhteisöllisen sosiokult-

tuurisen tiedon yhdistämiselle reflektion kautta. Opinnäytetyö on esimerkki oppimISRatkaisusta, joka mahdollistaa integraatiivisen pedagogiikan toteutumisen. Työelämään kytkeytynyt, hankkeistettu opinnäytetyö prosessina sisältää yhteistyötä ja vuorovaikutusta työelämän kanssa, johon opiskelija luontevasti tulee osalliseksi. Opinnäytetyössä ja sen työstöprosessin aikana opiskelija soveltaa ja testaa käsitteellistä teoriatietoaan ja toisaalta käsitteellistää työelämästä saamaansa tai työelämän kanssa tuottamaansa kokemus- ja käytännöllistä tietoa. Näin opiskelija voi päästä sisälle myös työelämän sosiokulttuuriseen tietoon ja kehittää näinkin työelämäosaamista. Parhaimmillaan opinnäytetyöprosessi yhdistää työelämän, opiskelijan ja myös opettajan rakentaen käytäntöyhteisön. Brownin ja Duguidin (1991) mukaan käytäntöyhteisöön osallistujat ratkaisevat ongelmia ja luovat uutta tietoa. Oppimiselle ja innovoinnille näissä yhteisöissä on olennaista, että se tapahtuu tarinoiden kautta.



Kuvio 1. Integraatiivisen pedagogiikan malli (Tynjälä ja muut, 2020, s. 16)

Opinnäytetyö osana ammatti- korkeakouluopintoja

Opinnäytetyö kuuluu AMK-tutkintoon johtaviin opintoihin (VN, 2014, 2 §). Se on ollut ammattikorkeakoulujen alkuvuosista lähtien yksi yhteisistä kehittämissen kohteista (Oulun seudun ammattikorkeakoulu [OAMK], n.d.). Opinnäytetyön työelämäyhteyttä on pyritty vahvistamaan ja sen tavoite on nähty kaksijakoisena: yhtäältä opiskelijan ammattitaidon oppiminen ja ammatillinen kehittyminen, mutta myös työelämän kehittäminen (Rissanen, 2003). Opinnäytetyössä toteutuva työelämän ja ammattikorkeakoulun tutkimuksellinen suhde eroaa perinteisestä tutkimussuhteesta. Puhutaankin tutkimus- ja kehittämissuhteesta ja kumppanuudesta, jossa tavoitteena on saada hyötyä ja lisäarvoa molemmille osapuolille (Rissanen, 2003). Työelämäyhteytyön vahvistaminen opinnäytetöiden yhteydessä on käsitteellistetty ”hankkeistetuiksi opinnäytetöiksi”. Viime vuosina (2018–2019) opinnäytetöistä kolmeneljäsosaa (76 %) on ollut hankkeistettuja eli niissä on ollut nimettynä ohjaajaksi työelämän edustaja, tai työelämä on maksanut AMK:lle tai opiskelijalle työn tekemisestä, tai työyhteisön tarkoituksena on ollut alusta lähtien hyödyntää opinnäytetyön tuloksia omissa toiminnassaan (Ammattikorkeakoulujen tiedonkeruukäsikirja, 2016, s. 58). Opinnäytetyön eettisiä näkökulmia on vahvistettu laatimalla ammattikorkeakoulujen yhteiset opinnäytetöiden eettiset suosituksen (Arene ry, 2020).

Aikaisempia tutkimuksia

Kirjallisuushaun perusteella näyttää siltä, että tutkimuksia suomalaisten ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksistä opinnäytetyöhön liittyvästä työelämäyhteydestä ja korkeakoulujen työelämä-

yhteydestä on vähän. Isohanni ja Toljamo (2005) analysoivat kirjallisuuskatsauksessaan kotimaisista ja ulkomaisista tietokannoista löytämiään ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä käsitteleviä tieteellisiä julkaisuja. He totesivat aikaisempien tutkimusten (n=14) tarkastelleen opiskelijoiden, opettajien ja työelämäohjaajien käsityksiä, kokemuksia, mielipiteitä ja merkityksiä opinnäytetyöstä, sen tavoitteista ja ohjauksesta, mutta yhdessäkään ei tarkasteltu työelämäyhteytyötä.

Kahden fenomenografisella otteella tehdyn väitöskirjan aiheena on ollut ammattikorkeakoulujen opinnäytetyö (Rissanen, 2003; Frilander-Paavilainen, 2005). Rissanen (2003) tarkasteli työelämälähtöisyyden ja -kontekstin merkitystä oppimiseen, ja osaamisen kehittämiseen. Kiinnostuksen kohteena oli tradenomiopiskelijoiden ja opinnäytetyössä mukana olleiden työelämän edustajien ymmärrys työelämälähtöisestä opinnäytetyöstä. Tulokset osoittivat, että työelämäkontekstissa toteutettu opinnäytetyöprosessi loi autenttisen mahdollisuuden ammattitaidon oppimiselle ja asiantuntijaosaamisen kehittymiselle, mutta ei kuitenkaan aina taannut sitä. Kriittisiä tekijöitä olivat työyhteisön sitoutuneisuus opinnäytetyöprosessiin, opiskelijan omakohtainen mielenkiinto ongelmanratkaisuun ja halu oppia itseohjautuvasti, sekä myös tiedonsiirron avoimuus, keskustelut ja luottamus.

Frilander-Paavilainen (2005) tutki ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä tavoiteltavaa asiantuntijuutta sekä asiantuntijuuden ohjaamista opinnäytetyön yhteydessä. Tutkimuksessa haettiin teema- haastatteluilla opiskelijoiden, opettajien ja työelämäohjaajien näkemyksiä koulutuspoliittisista ja opinnäytetyölle asetetuista tavoitteista sekä oppimisesta, että opinnäytetyöprosessin ohjauksesta ja ke-

hittämisestä. Kävi ilmi, että opinnäytetyö kehitti sekä yksilöllistä että yhteisöllistä asiantuntijuutta. Kaikki osapuolet olivat sitä mieltä, että oppimista ja opinnäytetyön ohjausta heikensi se, ettei yhteisiä tavoitteita ja arviointikriteerejä ollut, koulun ja työelämän yhteistyö oli vähäistä ja opettajien työelämäkonteksti oli löyhä. Opiskelijat korostivat työelämän edustajan roolia opinnäytetyön ohjaajana säännöllisten ohjaustapaamisten vuoksi. Työelämäohjaajat pitivät tärkeänä yrityksen tavoitteiden toteutumista, mutta korostivat samalla dialogista, yhteistoiminnallista ohjausta ja opiskelijan vastuuttamista. Opiskelijan, opettajan ja työelämäohjaajan jaettua ohjauksellista asiantuntijuutta oli vain vähän. Yritykset käyttivät opinnäytetyötä myös rekrytoinnin välineenä. Opettajat vastuuttivat opiskelijat itsenäiseen työskentelyyn ja tukivat opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä opettajakeskeisesti opinnäytetyöprosessin alku- ja loppuvaiheessa sekä arvioinnissa. Opiskelijoiden mielestä opettajien ohjaus keskittyi lähinnä opinnäytetyöprosessin arviointiin.

Poliisiammattikorkeakoulussa tutkittiin opinnäyteprosessia ohjaamisen näkökulmasta ja aineisto koostui ohjaajahaastattelusta. Ohjauksen painopisteen todettiin olleen prosessin sijasta produktissa ja opiskelijan edistymisen kontrollissa (Myllylä ja muut, 2015). Ylemmän ammattikorkeakoulutuksen kuntoutuksen koulutusohjelman opiskelijat ovat kokeneet, että moniammatillisella opiskelijaryhmällä oli merkittävä roolin työelämälähtöisessä oppimisessa (Jämsä, 2014).

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ja harjoittelun on todettu toteutuvan toisistaan erillisinä (Siitonen, 2011). Niiden systemaattisella integraatiolla voitaisiin opetus, T&K-toiminta sekä työelämä

tulisi sitoa tiukasti yhteen ja tehdä näin työelämän kehittäjien kanssa tehokkaammin yhteistyötä, mikä samalla syventäisi opiskelijoiden yhteistyötä työelämään (Siitonen, 2011). Myös Rissanen (2003) on suositellut uusien työelämälähtöisten toimintatapojen luomista sekä metodien kehittämistä työelämälähtöisen opinnäytetyön toteuttamiseksi.

Tässä artikkelissa tarkastellaan yhden ammattikorkeakoulun valmistumisvaiheessa olevien terveystieteiden ja hyvinvointialan opiskelijoiden näkemyksiä opinnäytetyöstä työelämän yhteistyöalustana integrativisen pedagogiikan mallin viitekehyksessä (Tynjälä ja muut, 2020).

Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät

Tässä eksploratiivisessa tapaustutkimuksessa aineistoina käytettiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Määrällisenä näyteaineistona oli yhden ammattikorkeakoulun vuoden 2019 valmistumisvaiheen fysioterapian, hoitotyön ja sosiaalialan opiskelijoiden (n=595) valtakunnallisen opiskelijapalautteilyksen (AVOP, n.d.) opinnäytetyöprosessin kysymysryhmän neljän väittämän tulokset ja saman alan vastaavat valtakunnalliset tulokset. Väittämien vastausasteikko oli seitsemäportainen (1 = Täysin eri mieltä, 4 = Siltä väliltä ja 7 = Täysin samaa mieltä).

Koska opinnäytetyön työelämäyhteyttä haluttiin ymmärtää myös yksittäisen AMK-opiskelijan näkökulmasta, tutkimusaineistoa rikastettiin vielä laadullisesti teemahaastattelemalla 16 opiskelijaa. Teemoina olivat opiskelijan näkemys omasta, ohjaajan ja työelämäohjaajan roolista opinnäytetyöprosessissa, yhteistyö opiskelijan, ohjaajan ja työelämäohjaajan välillä

sekä se, millaista yhteistyön pitäisi opiskelijan omasta mielestä olla ja miten yhteistyötä voisi tarvittaessa kehittää. Opiskelijoita informoitiin tutkimuksesta ja osallistumisen anonyymiuudesta. Kaikilta osallistujilta saatiin henkilökohtainen tutkimuslupa. Tutkimuksen toteuttamiseen oli myös koulutusalan päällikön lupa. Lopullinen aineisto koostui strukturoidun AVOP-kyselyn määrällisistä tunnusluvuista ja litteroitujen haastattelujen tekstiaineistoista.

Laadullisen aineiston analyysi käynnistyi haastattelujen litteroinnilla (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 43) välittömästi haastattelujen jälkeen. Aineiston analyysi suoritettiin teemoittamalla, ja se aloitettiin jo teemahaastattelujen aukikirjoitusvaiheessa tutustumalla aineistoon. Auki kirjoitettua haastatteluaineistoa oli yhteensä 54 sivua (Times New Roman, 12 fontilla, rivivälillä 1). Tekstianalyysi jatkui lukemalla aineistoa useaan kertaan läpi. Tässä analysoinnin vaiheessa haluttiin saada ymmärrys aineiston todellisesta sisällöstä (Ruusuvoori ja muut, 2010, s. 13; Flick, 2014, s. 422). Javadi ja Zarea (2016) korostavat, että analyysin ensimmäisessä vaiheessa kaikki kerätty aineisto on samanarvoisessa asemassa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutustuessa ja lukiessa aineistoa on kaikkea siitä pidettävä vielä tärkeänä. Seuraavassa analyysivaiheessa oli tavoitteena erotella merkitykselliset ja piilevät (taustalla olevat) teemat. Toisaalta kahden tai useamman tiedonantajan samaa asiaa tarkoittava, eri sanoin sanottu lausuma kirjautui samaan teemaan. Tässä vaiheessa käytettiin eriväristä yliviivausta tekstin koodauksessa eri teemoihin. Analyysin kolmannessa vaiheessa koodattiin teemoja edelleen sekä pyrittiin löytämään aineistosta olennainen sisältö eri teemoihin. Analyysissa oli harkittava, miten erilaiset koodit kuvaavat teemaa kattavasti.

Samaan aikaan oli mietittävä koodien välistä yhteyttä, teemoja sekä teemojen välistä tasoa. Neljännen analyysivaiheen tavoitteena oli parantaa koodausjärjestystä erottelemalla teemoja alateemoihin ja jättämällä pois vähemmän merkitykselliset teemat. Alateemoja nimettiin niiden ydinsisällön mukaan. Alateemat kertoivat myös jo aineiston keskeisen sisällön. Viidennessä analyysin vaiheessa ylä- ja alateemoista piirrettiin temaattinen kartta (Kuvio 2). Viimeisessä eli kuudennessa vaiheessa tulokset kirjoitettiin raporttiin (vrt. Flick, 2014, s. 422).

Tutkimuksen kohteena olleen ammattikorkeakoulun ja kaikkien suomalaisten ammattikorkeakoulujen AVOP-kyselyn tulokset esitetään väittämäkohtaisesti Opetushallituksen tilastopalvelusta (Vipunen, n.d.) saatavina tunnusluvuina (keskiarvot ja -hajonnat).

Tulokset

Opinnäytetyöpalautte

Valmistumisvaiheessa olevien terveys- ja hyvinvointialan opiskelijoiden kaikkien opinnäytettä koskevien AVOP-väittämien keskiarvot sekä tutkimuksen kohteena olleessa ammattikorkeakoulussa että valtakunnallisesti olivat yli mediaanin (4 = siltä väliltä). Kohdeammattikorkeakoulun kolmen väittämän keskiarvot olivat hieman (2,1–5,7 %) korkeammat kuin valtakunnalliset vastaavien väittämien keskiarvot. Keskihajonnoissa erot aineistojen kesken olivat yhtä pienet (alle 5,9 %). Yksittäisten väittämien keskiarvot ja -hajonnat on esitetty taulukossa 1.

Oman ammattikorkeakoulun edustajilta opinnäytetyössä saadun tuen ja ohjauksen riittävyyden keskiarvo oli kohdeam-

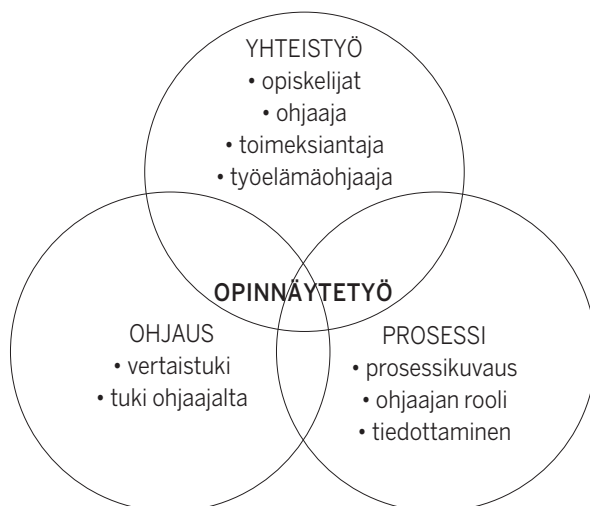
Taulukko 1. Valmistumisvaiheessa olevien terveys- ja hyvinvointialan opiskelijoiden opinnäytetyötä koskevien väittämien keskiarvot ja -hajonnat tutkimuskohteena olleessa ammattikorkeakoulussa ja kaikissa ammattikorkeakouluissa vuonna 2019

VÄITTÄMÄ	Kohde AMK (n=595)		Kaikki AMK:t (n=8615)	
	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta
Sain korkeakouluni edustajilta riittävästi tukea ja ohjausta opinnäytetyössäni	5,3	1,7	5,0	1,8
Muilta opiskelijoilta saamani vertaistuki auttoi opinnäytetyössäni	5,1	1,7	5,2	1,7
Työelämän edustajat antoivat riittävästi tukea ja ohjausta opinnäytetyössäni	4,7	1,9	4,6	1,9
Yhteistyö työelämän ja korkeakouluni henkilökunnan välillä toimi opinnäytetyössäni hyvin	4,7	1,7	4,5	1,8
Neljän väittämän keskiarvo ja keskihajonta	4,9	1,8	4,8	1,8

mattikorkeakoulussa yli viisi. Myös muilta oman koulun opiskelijoilta saadun vertaistuen keskiarvo oli hieman yli viisi, mutta työelämän edustajilta saadun tuen ja ohjauksen keskiarvo jäi hieman sen alapuolelle. Myös työelämän ja oman ammattikorkeakoulun henkilökunnan välisen yhteistyön keskiarvo oli kohdeammattikorkeakoulun opiskelijoiden mielestä hieman alle viisi.

Opinnäytetyön työelämäyhteys

Haastatteluaineistossa esiintyi runsaasti opinnäytetyön työelämäyhteyteen liittyviä näkemyksiä. Laadullisen aineiston analyysin tuloksena muodostui kuviossa 2 esitettävä teemakartta kolmesta ONT-opintokokonaisuuteen liittyvästä yläteemasta (yhteistyö, ohjaus, prosessi) sekä niiden alateemoista. Työelämän



Kuvio 2. Teemakartta opinnäytetyöopintokokonaisuuteen liittyvistä ylä- ja alateemoista

kiinnittyminen välittyi yhteistyön ja ohjauksen yläteemoissa, mutta kolmannessa yläteemassa (prosessi) näyttäytyi vain ammattikorkeakoulu.

Yhteistyö

Haastatteluaineistosta yhteistyöhön liittyvinä teemoina nousi esille opiskelijan, opilaitoksen ohjaajan ja työelämäohjaajan yhteistyön lisäksi opiskelijoiden välinen yhteistyö. Opiskelijoiden välisessä yhteistyössä merkitys kiinnittyi opiskelijoiden toisiltaan saamaan vertaistukeen. Positiivinen ryhmähenki oli kannustanut niitäkin, jotka olisivat ehkä yksin ollessaan jättäneet opinnäytetyönsä kesken. Ryhmä oli kuitenkin tukenut ja motivoinut jatkamaan prosessia. Opiskelijat korostivat myös vertaisarvioinnin merkitystä. Se oli opettanut tuomaan esiin asioita omassa työssä opinnäytetyöltä edellytetyllä tavalla. Toisten opiskelijoiden kysymykset olivat myös auttaneet. Niistä oli saanut monesti ”vinkkejä” oman opinnäytetyön sisältöön. Ryhmän ”tsemppihenki” oli motivaattori, joka oli auttanut opinnäytetyöprosessin vaikeimpina aikoina eteenpäin. *”Minulle sattui, joka ohjauksertaan aina sama opinnäytetyöntekijöiden porukka samaan aikaan. Heidän työnsä tulikin tutuksi ja oli tosi mukavaa, kun saimme lopulta toimia toistemme vertaisarvioijina.”* (OP12) *”Koko meidän ohjausryhmä oli niin kannustava. Siinä oli positiivinen ryhmähenki.”* (OP16)

Opinnäytetyön tekeminen yhdessä toisen opiskelijan kanssa ei aina kuitenkaan nopeuttanut prosessia. Pari saattoi päinvastoin hidastaa etenemistä, koska hän ei osallistunut tasavertaisesti työskentelyyn. Tällöin joutui itse kantamaan aiemmin suunniteltua enemmän vastuuta prosessista ja työn valmistumisesta. Useamman kuin yhden opiskelijan kanssa työskente-

ly koettiin yleisesti hidastavana tekijänä. Tällöin esimerkiksi aikataulujen yhteensovittaminen ja sisällön muokkaaminen oli haasteellista.

Yhteistyö liitettiin sekä opinnäytetyöohjaajan ja työelämäohjaajan väliseen toimintaan sekä kaikkien kolmen keskinäiseen yhteistyöhön. Opiskelijat korostivat hyvän yhteistyön merkitystä kaikkien toimijoiden välillä prosessin etenemisen kannalta. Erityisesti prosessin alkuvaiheessa kolmikantaneuvottelu työelämäohjaajan tai toimeksiantajan sekä koulun opinnäytetyöohjaajan, että opiskelijan kesken oli koettu hyväksi. Tuolloin oli voitu käydä yhdessä keskustelua työn tavoitteista ja työelämälähtöisyydestä.

Työelämäohjaajien ja toimeksiantajan luottamus koettiin positiivisena tekijänä. Toimeksiantajan tai työelämäohjaajan aidolla kiinnostuksella ja aiemmalla ohjauskokemuksella oli merkitystä työn edistymiseen. Opinnäytetyön työelämälähtöisyys ja aito merkitys työelämälle motivoivat opiskelijoita.

Meillä oli niin hyvä tuuri työelämäohjaajan kanssa, että hänellä oli kokemusta opinnäytetöistä. Meillä oli hyvät yhteistyöhenkilöt, joiden kanssa on pystytty todella hyvin sopimaan toiminnan toteutuksesta, ja he ovat olleet suurena apuna. He ovat kantaneet kortensa kekoon ja kyllä myöskin ohjanneet. Toimeksiantaja on lähinnä esittänyt toiveita, mitä hän haluaisi työltä ja antanut melko vapaat kädet, hän on luottanut tosi hyvin. (OP1)

Opiskelijat olivat saaneet työelämäohjaajien kanssa tehdystä yhteistyöstä uskoa omaan kykyihinsä ja lisämotivaatiota opinnäytetyön valmistumiseen. He olivat myös saaneet eväitä ammatilliseen kas-

vuunsa ja tulevaan työelämään yhteistyön myötä. Positiivisena seikkana oli koettu sekin, että julkaisuseminaari voitiin pitää toimeksiantajan tiloissa. Sen koettiin osoittavan toimeksiantajan aitoa kiinnostusta työtä kohtaan. *”Toimeksiantajan ja siellä ohjaajan rooli on merkittävä (kyselylomakkeiden jakelu). Työelämäohjaaja on ollut hyvin aktiivinen. Kun sieltä on ollut yksi henkilö, on se ollut selkeää.”* (OP14) *”Työelämäohjaajan kanssa on ollut hyvä yhteistyö ja olen saanut nopeasti vastauksia sähköposteihin.”* (OP15)

Vaikka yhteistyössä oli koettu olleen paljon positiivisia ja opiskelijan toimijuutta edistäviä tekijöitä, ilmeni aineistossa myös paljon erilaisia prosessia hidastaneita tekijöitä. Osa toi esiin, että yhteistyötä työelämäohjaajan ja opiskelijan välillä oli ollut liian vähän tai ei lainkaan. Myös yhteistyö ohjaavan opettajan ja työelämäohjaajan välillä oli koettu liian vähäiseksi. Opiskelijat olivat kokeneet ajoittain olleensa sanansaattajia heidän välillänsä. Vaikka toteutuksesta oli sovittu tiettyjä asioita toimeksiantajan kanssa, olivat tilanteet muuttuneet ilman, että opiskelijalle tai ohjaavalle opettajalle oli ilmoitettu asiasta.

Ohjaus

Ammattikorkeakoulusta saadulla ohjauksella oli keskeinen merkitys opinnäytetyöprosessissa. Haastatteluaineiston perusteella ohjaava opettaja oli usein koettu helposti lähestyttävänä henkisenä tukena, joka oli ymmärtänyt opiskelijoiden turhautumiakin. Erityisesti korostettiin ohjaajan tapaa kysellä prosessin aikana sen etenemisestä. Ohjaaja oli kannustanut työn etenemisessä ja kyselty siitä, vaikka opiskelija ei olisi aina ohjauksissa ollutkaan. Ohjaajan oli koettu tarttuneen oikeisiin asioihin ja antaneen oikean suun-

taista palautetta. Vastauksia kysymyksiin oli ohjaavalta opettajalta saatu yleensä nopeasti. Osa totesi, että olisi palauttanut opinnäytetyön aivan liian keskeneräisenä, ilman ohjaavan opettajan ohjausta. Vaikka asia oli sillä hetkellä harmittanut, se tuntui jälkikäteen hyvältä. Ohjaajan oli hyvä aina muistuttaa, mitä ammattikorkeakoulun opinnäytetyöltä vaaditaan. Työelämäohjaajat koettiin kiireisiksi. Heillä ei koettu olleen riittävästi aikaa ohjaukseen tai opiskelijan lähettämiin sähköposteihin ei vastattu riittävän nopeasti tai ei joskus ollenkaan. Työelämästä saatu ohjaus saattoi olla myös ristiriitaista, kun saman opinnäytetyön toimeksiantajalta oli nimetty useita ohjaajia, jotka antoivat erilaista palautetta. *”Ohjaaja tuki meitä, ohjasi työn kanssa, kävimme hänen kanssaan hyödyllisiä keskusteluja. Ohjaaja kannusti työn teossa ja oli tavoitettavissa, kun tarve vaati.”* (OP11) *”Opinnäytetyön ohjaajan antama palaute on ollut ihan keskeinen asia. Hän on tarttunut oikeisiin asioihin. En olisi yksin päässyt maaliin.”* (OP17)

Prosessi

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön prosessikuvaus oli työkaluna auttanut useaa opiskelijaa. Prosessikuvauksesta oli ollut hyvä seurata mitä pitäisi tehdä seuraavaksi ja millaisia vaiheita on vielä tekemättä. Prosessi oli auttanut myös jonkin verran aikataulun laatimisessa. Opinnäytetyöinfo haluttiin prosessikuvaukseen pakolliseksi osaksi prosessia. Sisäisessä tiedotuskanavassa (intra) olevaa prosessikuvausta pidettiin selkeänä, mutta se oli myös herättänyt alkuvaiheessa aikataulua koskevia kysymyksiä: mitä milloinkin olisi hyvä olla valmiina. Opinnäytetyöhön ja sen prosessiin liittyvää tietoa oli monessa paikassa eikä aina tiedetty, mistä oikea tieto löytyy. Osa koki saaneensa hyvää ohjausta tähän ohjaavalta opettajaltaan, mutta osa

toivoi vieläkin tarkempaa aikataulutusta. ”Opinnäytetyön prosessikuvaus palveli hyvin oman työn tekemistä. Sen avulla pysyimme aikataulussa sekä tiesimme aina suunnitteen, mitä milloinkin tapahtuu ja mitä tulisi tehdä sekä ennakoita.” (OP11)

Toimeksiantajan, opettaja- tai työelämäohjaajan vaihtuminen kesken prosessin oli viivästyttänyt prosessia. Mikäli toimeksiantajan edustaja oli vaihtunut kesken prosessin, se oli viivästyttänyt esimerkiksi toimeksiantosopimuksen allekirjoitusta, tai lupahakemuksen / lomakkeiden toimitusta. ”Toimeksiantaja oli sitten vähän haastavampi. Oli vaikea saada yksi henkilö, johon olisimme olleet yhteydessä. Lupa-asioissa, ennen kesää laitettiin hakemus ja sieltä unohdettiin laittaa vastaus ja toimeksiantosopimus. Kesti yli kaksi kuukautta ennen kuin meille tuli vastaus.” (OP7)

Prosessi ei ollut sujunut aina suunnitellussa aikataulussa. Hidastumiseen oli vaikuttanut muun muassa opiskelijoiden (oma tai parin) työssäkäynti ja/tai muut opiskeluun liittyvät samanaikaiset tehtävät. Aikataulu oli laadittu liian kireäksi aloitettaessa ja oli otettu liian paljon muita opintoja opinnäytetyön rinnalle. Erityisesti harjoittelujaksot koettiin hidastavina tekijöinä. Se oli kuitenkin haluttu ottaa vastaan, kun sellaisen oli saanut. Oma aktiivisuus oli saattanut laskea myös silloin, jos terveystilanne oli heikentynyt tai lähipiirissä oli tapahtunut jotain. ”Oma aktiivisuus vaikutti, olisi voinut muokata aikataulua paremmin.” (OP15) ”Muut opintoihin liittyvät työt ja harjoittelu opinnäytetyöprosessin ohella häirtasivat.” (OP12)

Pohdinta

Tässä eksploratiivisessa tapaustutkimuksessa kartoitettiin opinnäytetyötä ammattikorkeakoulujen työ-

elämäyhteistyön alustana. Valmistumisvaiheessa olevien terveys- ja hyvinvointialan opiskelijoiden näkemyksiä opinnäytetyön työelämäyhteydestä tarkasteltiin integratiivisen pedagogiikan mallin viitekehyksessä (Tynjälä ja muut, 2020). Tulosten analyysin perusteella näyttää siltä, että opinnäytetyöhön ankkuroitua työelämäyhteys näyttäytyy parhaimmillaan opiskelijan, työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteisenä ohjausta vaativana oppimisareenana, jossa aitoja työelämän kehittämiskohteita pohditaan ja ratkotaan vuorovaikutuksessa opiskelijoiden, toimeksiantajan edustajien ja ammattikorkeakouluhenkilöstön kesken.

Tutkimuskohteena olleen ammattikorkeakoulun terveys- ja hyvinvointialan opiskelijoiden näkemykset opinnäytetyön työelämäyhteydestä olivat AVOP-kyselyssä samalla tasolla kuin kaikkien suomalaisten ammattikorkeakoulujen vastaavalla alalla. Sekä työelämän että korkeakoulun edustajilta saatu tuki ja ohjaus sekä muilta opiskelijoilta saatu vertaistuki että työelämän ja korkeakoulun henkilökunnan välinen yhteistyö oli seitsenportaisella asteikolla hieman mediaanitason yläpuolella. Haastatteluaineistosta oli lukuisia opinnäytetyön työelämäyhteyteen liittyviä näkemyksiä, joista muodostui kolme yläteemaa yhteistyö, opinnäytetyöprosessi ja ohjaus.

Tulosten perusteella hyvän ja sujuvan yhteistyön kaikkien toimijoiden kesken nähtiin olevan onnistuneen työelämäyhteistyötä tukevan opinnäytetyöprosessin lähtökohtana. Erityisesti prosessin alku oli tärkeä. Opiskelijat toivat esille näkemyksensä työelämäohjaajan ohjauspanoksen merkityksestä ja sen arvostamisesta. Opiskelijat kokivat, että alun yhteinen tavoitteenkeskustelutilaisuus rakensi yhteistä näkemystä siitä, mitä prosessin aikana pyri-

Vertaisopiskelijan rooli opinnäytetyössä koettiin tärkeäksi.

tään saamaan aikaan luoden näin kaikille yhtenevän käsityksen tavoitteista ja yhteistyöstä. Opinnäytetyöprosessi onkin nähty, ei vain opiskelijan oman henkilökohtaisen osaamisen, vaan myös yhteiskehittämisen ja organisaatioiden välisen osaamisenrakentumisen foorumina (Salonen, 2013, s. 25).

Tulokset osoittivat edelleen, että vertaisopiskelijan rooli opinnäytetyössä koettiin tärkeäksi. Tämä tulos on yhtenevä Mäenpään (2014) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan terveydenhoitajaopiskelijat olivat kokeneet kumppaneiden kiinnostuksen kannustavana tekijänä, mutta työelämäyhteistyössä aikataulujen yhteensovittamisen ja erilaisen käsityksen sitoutumisesta yhteistyöhön haasteelliseksi. Kuten Jääskelä ja muut (2017) ovat todenneet, opiskelijatovereiden ja opettajien tuki on merkittävä opiskelijan toimijuutta tukeva resurssi. Tuen saaminen ja ryhmässä toimiminen koettiin tämänkin aineiston perusteella merkitykselliseksi opiskeluprosessia edistäväksi tekijäksi yhtenevästi Koivuluhdan ja Puhakan (2015) havaintojen kanssa. Kuitenkin tulosten pohjalta näyttäisi, että yhteistyötä tekevien vertaisopiskelijoiden määrällä on merkitystä. Mitä vähemmän opinnäytetyöprosessissa on toimijoita, esimerkiksi vain ohjaaja ja ohjattava, sitä herkempi suhde on yhteistyössä tapahtuville probleemille, mutta toisaalta, se mahdollistaa myös todennäköisemmin paremmin aikataulussa pysymisen.

Opinnäytetyöprosessin etenemisen selkeys eli mitä eri vaiheissa tapahtuu sekä selkeän tiedon saatavuus nousivat tuloksissa esille. Turvasiko kokemus tai tieto selkeästä prosessista ja sovitut aikataulut myös työelämäyhteistyön laadun opiskelijoiden mielestä, siihen aineistomme ei anna suoranaisesti vastausta. Enemminkin se ehkä kuvaa opiskelijan näkemystä omaa oppimista ja hallinnan tunnetta tukevista toimista. Yhteinen prosessin alun keskustelutilaisuus selkeyttäisi varmasti myös prosessin etenemistä kaikille toimijoille.

Hankkeistettu opinnäytetyö on tulkittavissa koulutuksen ja tutkimustoiminnan kokoavaksi yhteydeksi (Neumann, 1992). Opinnäytetyön hankkeistaminen tuo keskiöön työelämän, sen tarpeeseen vastaamisen ja myös työelämälle työstä tulevan hyödyn. Prosessina se integroi onnistuessaan korkeakoulun ja työelämän vähintäänkin opinnäytetyöprosessin kestoiseen luontevaan vuorovaikutukseen.

Integratiivisen pedagogiikan mallin viitekehyksessä (Tynjälä ja muut, 2020) opinnäytetyö ja sen prosessi näyttävät mahdollistavan opiskelijalle pääsyn työelämän ja asiantuntijayhteisön sosiokulttuuriseen tietoon. Tätä päätelmää tukee opiskelijan maininnat siitä, miten merkityksellisinä he kokivat työelämäohjaajan ohjaustapaamiset, jotka kiireen takia esityivät. Opinnäytetyö, sen ohjaus, ohjaajan esittämät kysymykset ja prosessin selkeys voidaan nähdä pedagogisina välineinä itesäätelytiedon rakentumisessa, tietoisuuden lisääntymisenä siitä, mikä opinnäytetyö on ja mitä siinä tavoitellaan. Tällainen pedagoginen tuki, ohjaus ja palaute ovatkin integratiivisen pedagogiikan tärkeitä elementtejä (Tynjälä ja muut, 2020). Myös opinnäytetyön ja työelämäohjaajan roolin mainittiin antaneen eväitä opiskelijan ammatilliseen kasvuun.

Tarkasteltaessa opinnäytetyötä työelämän kehittämistehtävänä, se toimii työpaikan ja koulun rajakohteena, yhteisenä välineenä, jossa opiskelija toimii välittäjänä eli koulun ja työelämän rajanylittäjänä (ks. Tuomi-Gröhn, 2001). Ammattikorkeakoulu ei kuitenkaan voi ulkoistaa yhteistyötä elinkeino- ja muun työelämän kanssa opiskelijan vastuulle (vrt. Jämsä, 2014). Kun kuvataan opiskelijoiden yksilöllistä oppimista ja työyhteisöissä toteutettuja kehittämistehtäviä, on ylempään AMK-tutkinnon opiskelijoiden yksilötason oppimisen tulokseksi määrittynyt palvelutoimijuus (Jämsä, 2014). Opiskelijalle opintojakso- ja oppimistehtävälähtöinen työelämäyhteistyö saattaa muodostua yksittäisten tehtävien sarjaksi, vaikka ammattikorkeakoululla olisi mahdollisuus rakentaa olemassa olevien kumppanuuksien ympärille laajempia, useita opintokokonaisuuksia yhdistäviä prosesseja. Se tuottaisi laadukasta lisäarvoa kaikille osapuolille ja laajemmin yhteiskunnalle. Opinnäytetyön kautta opiskelijalle mahdollistuu pääsy työelämään, siellä olevaan tietoon, vuorovaikutukseen toimijoiden kanssa ja näin syntyy mahdollisuus rakentaa merkityksiä oppimiselleen. Työelämäläheisen opinnäytetyön ohjaamisen funktio ei saisikaan olla opintojen suorittamisessa, vaan sekä opiskelijoiden osaamisen että työelämän kehittämisessä. Työelämäyhteydessä toteutuvaa oppimista motivoi se, että tarvittava tieto ja taito voidaan ankkuroida sen todelliseen merkityskontekstiin. Brew'n (2003) mukaan oppimisessa on kyse merkityksenannosta. Tiedonmuodostaminen voidaan nähdä yhteisöllisenä prosessina, jossa luodaan yhdessä opettajien, työelämäedustajien ja opiskelijoiden kanssa uusia työikäntöjää ja merkittäviä oppimiskokemuksia. Tällainen yhteisöllinen tiedon rakentaminen vaatii korkeakoululta siirtymistä pois oppimistehtävälähtöisestä toiminnasta koh-

ti käytäntölähtöistä tutkivaa ja kehittäväää toimintaa (ks. Väänänen & Laitinen-Väänänen, 2010).

Eksploratiivisen tapaustutkimus tarkastelee tutkittavaa ilmiötä avoimesti ja aineistolähtöisesti ja sen tavoitteena on syventää ymmärrystä tutkittavasta, yleensä kompleksisesta ilmiöstä (Stebbins, 2001; Kyrö ja muut, 2013). Menetelmällisesti tämän tutkimuksen kontribuutiona voidaan pitää laadullisen ja määrällisen aineiston yhdistämistä. Vaikka määrällisen aineiston perusjoukkona olivat kaikki vuoden 2019 suomalaisten ammattikorkeakoulujen yli 3800 terveys- ja hyvinvointialan opiskelijaa, ei AVOP-kyselyn tuloksia voida yleistää. Tämä johtuu siitä, että tässä aineistolähtöisessä tapaustutkimuksessa näyte (osajoukko) valittiin todennäköisyysotantaa käyttämättä samasta ammattikorkeakoulusta kuin laadullisen aineiston tiedonantajat. Tutkimuksen laadullisen aineiston tulokset eivät myöskään ole yleistettävissä, mutta ne nostavat kuitenkin esiin pohdittavia näkökulmia opinnäytetyön ja sen prosessin merkityksestä opiskelijalle työelämäyhteistyöareenana. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu analyysin systemaattisuus ja tulkinnan kriteeristö (Ruusuvoori ja muut, 2010, s. 27). Tässä tutkimuksessa analyysiprosessi kuvattiin yksityiskohtaisesti, mikä auttaa lukijaa sen pohjalta arvioimaan tutkimuksen ja tulkinnan luotettavuutta (vrt. Koro-Ljunberg, 2005). Tutkimuksen tiedontuottajat valikoituivat valmistumisvaiheen opiskelijoista satunnaisesti, mutta kuitenkin siten, että heillä kaikilla oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Kananen, 2011, s. 52).

Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa työelämäläheisestä opinnäytetyöstä ja vahvisti aikaisempien tutkimusten tuloksia terveys- ja hyvinvointialalla. Tämän tutki-

muksen pohjalta voidaan nostaa muutamia jatkotutkimusaiheita. Alumnien roolin selvittäminen ja kehittäminen opin- näytetyöprosessissa voisi olla mielenkiin- toista selvittää. Myös opinnäytetyön kes- keytyksiä ja niihin johtaneita syitä on tar- peellista tarkastella tarkemmin.

Kiitokset

Tämä artikkeli on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Työelämäpedagogiikka korkea- koulutuksessa 2018–2020 (TYÖ- PEDA) -kehittämishankkeen alais- ta Työelämänäkökulma opetus- suunnitelmissa -työpakettia.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulujen tiedonkeruukäsikirja 2016. (2016). s. 58. [https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=39984937&pre- view=/39984937/39987587/Ammattikorkeakoulujen%20tiedonkeruuk%C3%A4sikirja%202016%20\(PDF\).pdf](https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=39984937&preview=/39984937/39987587/Ammattikorkeakoulujen%20tiedonkeruuk%C3%A4sikirja%202016%20(PDF).pdf)
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. [https://www. finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932)
- Arene ry. (2020). *Ammattikorkeakoulujen opin- näytetöiden eettiset suositukset*. [http://www. arene.fi/ wp-content/uploads/Raportit/2020/AMMATTI- KORKEAKOULUJEN%20OPINN%C3%84Y- TET%C3%96IDEN%20EETTISET%20SUOSI- TUKSET%202020.pdf?_t=1578480382](http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/AMMATTI- KORKEAKOULUJEN%20OPINN%C3%84Y- TET%C3%96IDEN%20EETTISET%20SUOSI- TUKSET%202020.pdf?_t=1578480382)
- AVOP. (n.d.). Ammattikorkeakoulujen valmistu- misvaiheen opiskelijapalautekysely. <https://avop.fi/fi>
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New rela- tionships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3–18.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organisational Learning and Communities-of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation. *Organizational Science*, 2(1), 40–57.
- Eskola, J., & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastat- telu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin (I)*. 3. painos. (ss. 26–44). PS-kustannus.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative re- search*. 5. painos. Sage Publications Ltd.
- Frilander-Paavilainen, E.-L. (2005). *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston kas- vatustieteen laitoksen tutkimuksia 199. Helsingin yliopisto.
- Fung, D. (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. UCL Press.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*. 14(1), 113–131.
- Isohanni, I., & Toljamo, M. (2005). Ammat- tikorkeakoulun opinnäytetyö opiskelijoiden, op- ettajien ja työelämäkulmasta - kirjallisuuskat- saus ammattikorkeakoulujen opinnäytetöihin liit- tyvistä tutkimuksista. *Keiver* 3/2005. https://arkis- to.uasjournal.fi/keiver_2005-3/24832e589cba0d- 93c225708a0031021b.htm
- Javadi, M., & Zarea, K. (2016). Understanding thematic analysis and its pitfall. *Journal of Client Ca- re*. 1(1) 34–40.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (2014). *Opinto- pisteistä osaamiseen Työvälineitä ja tarinoita työelämä- yhteistyössä*. S. Blom, A., Lepänjuuri, A., Niskanen, R., Nurminen (toim.). Jyväskylän ammattikorkea- koulun julkaisuja 172. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Jämsä, U. (2014). *Kuntoutuksen muutosagentit Tutkimus työelämälähtöisestä oppimisesta ylempässä ammattikorkeakoulutuksessa*. Acta Universitatis Ouluensis, D Medica 1252. Oulun yliopisto. Juvenes Print.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Val- leala, U., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061–2079.
- Jääskö, P., Korpela, M., Laaksonen, M., Pien- onen, T., Davey, T., & Meerman, A. (2018). *Kor- keakoulujen työelämäyhteistyön tilannekuva*. [https:// tem.fi/documents/1410877/2132258/Korkea- koulujen+-ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A- 4yhteisty%C3%B6n+tilannekuva/80f05582-f 357-1b69-1bdb-397201e57990/Korkeakoulu- jen+-ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4-yhteis- ty%C3%B6n+tilannekuva.pdf](https://tem.fi/documents/1410877/2132258/Korkea- koulujen+-ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A- 4yhteisty%C3%B6n+tilannekuva/80f05582-f 357-1b69-1bdb-397201e57990/Korkeakoulu- jen+-ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4-yhteis- ty%C3%B6n+tilannekuva.pdf)
- Kananen, J. (2011). *Rafting through the thesis process. Step by step guide to thesis research*. Publica- tions of JAMK University of Applied Sciences 114. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Koro-Ljunberg, M. (2005). Tietoteoreettinen va- liditeettitarkastelu laadullisissa tutkimuksissa. *Suo- men kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 36(4), 274–284.

- Kyrö, P., Hägg, O., & Peltonen, K. (2013). Exploratory research: An unexploited opportunity for entrepreneurship research. Teoksessa A. Fayolle, P. Kyrö, T. Mets, & U. Venesaar (toim.), *Conceptual Richness and Methodological Diversity in Entrepreneurship Research* (ss. 289–321). Edward Elgar Publishing.
- Myllylä, M., Hakala, J., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Poliisikoulutus muutui korkeakoulututkinnoksi: Opinnäytetyön ohjaaminen ja opinnäytetyöprosessin tuottamat työelämätaidot tutkinon uudistuksen alkuvaiheessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 8–23.
- Mäenpää, T. (2014). Terveystieteiden ammattilaisen osaamisen kehittyminen opinnäytetyöprosessissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 50–62.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), 159–171.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Vision tiekartta*. https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd66ba9574/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). *Korkeakoulutuksen kehittämishankkeet 2018–2020*. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-kehittamishankkeet>
- Oulun seudun ammattikorkeakoulu. (n.d.). Valta-kunnallinen ammattikorkeakoulujen verkostohanke 2004–2006. <http://www.oamk.fi/opinnaytehanke/>
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tampereensis, 970.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (ss. 9–35). Vastapaino.
- Salonen, K. (2013). *Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle*. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 72. Turun ammattikorkeakoulu.
- Siitonen, M. (2011). *Harjoittelusta opinnäytetyöhön: nykytilan ja mahdollisuuksien kartoitus*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja, 121. Turun ammattikorkeakoulu.
- Stebbins, R.A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences* [Qualitative Research Methods, Series 48]. Sage Publications.
- Tuomi-Gröhn, T. (2001). Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaus-tutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (toim.), *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Usia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. (ss. 8–18). Yliopistopaino.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogisia malleja. Teoksessa A. Virtanen, J., Helin & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (ss.15–21). Jyväskylän yliopisto. Grano.
- Valtioneuvosto. (2014). Asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129, 2§. <https://finlex.fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Vipunen opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). Ammattikorkeakoulutus. <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattikorkeakoulutus>
- Väänänen, I., & Laitinen-Väänänen, S. (2010). Opiskelija aluekehittäjänä. Teoksessa T. Toivola (toim.), *Yhdessä tekemällä 11 tapaa linkittää T&K ja oppiminen* (ss. 104–111). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Multiprint.
- Väänänen, I., & Laitinen-Väänänen, S. (2011). Notes on the Developing R&D Integrated Learning in Regional Knowledge Production. *AMK-lehti // Journal of Finnish Universities of Applied Sciences* 1. <https://uasjournal.fi/tutkimus-innovaatiot/notes-on-the-developing-rd-integrated-learning-in-regional-knowledge-production/>
- Väänänen, I., & Peltonen, K. (2020). Siiloista saumattomaan opetuksen ja TKI-toiminnan integrointiin ammattikorkeakouluissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 52–69.

Jatkuva oppiminen oppilaitosten ulko- puolella – yhteisiä tulkintoja ja merkityk- siä rakentamassa

Jani Siirilä

FT, yliopettaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
tutkija, Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden osasto

jani.siiirila@haaga-helia.fi

Kimmo Mäki

KTT, KL, yliopettaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
kimmo.maki@haaga-helia.fi

Heikki Kinnari

KT, erikoistutkija

Turun yliopisto, kasvatustieteiden
tiedekunta, kasvatustieteiden laitos

heikki.kinnari@utu.fi

Tiivistelmä

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa jatkuvaa oppimista oppimisen kokonaismallin ja elinikäisen oppimisen sukupolvien kautta. Tutkimme, miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja miten sen nähdään toteutuvan oppilaitoskontekstin ulkopuolella yrityksissä, julkishallinnon organisaatioissa ja kolmannen sektorin toiminnassa. Tutkimusaineisto kerättiin syksyn 2019 aikana, ja se analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Yhteensä 15 tutkittavaa haastateltiin.

Tulosten mukaan jatkuvan oppimisen ymmärrettiin toteutuvan ensisijaisesti työn kautta oppimisena. Sen nähtiin toteutuvan myös työntekijän ammattitaidon ja sen kehittämisen kautta. Usein jatkuva oppiminen ymmärrettiin ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Jatkuva oppiminen toteutui organisaatioissa eniten monipuolisten osaamisen tunnistamisen menetelmien kautta. Muita ilmeneismuotoja olivat täydennys- ja tutkintavoittoiseen koulutukseen osallistuminen ja organisaation näkeminen oppivana työyhteisönä. Jatkuvan oppimisen kokeminen ja mieltäminen arvona jäi huomattavasti vähemmälle.

Oppimisen kokonaismallissa jatkuva oppiminen asettui oppijaan ja oppimisympäristöön sekä oppimiseen vaikuttavien taustatekijöiden osa-alueisiin. Jatkuva oppiminen painottui vain vähän oppimistulosten osa-alueessa. Tulosten mukaan puhe jatkuvan oppimisen sisällöistä ja tarpeista ei ole vain retoriikkaa vaan tulee näkyväksi organisaatioiden henkilöstön ajatuksissa ja toiminnassa.

Avainsanat: *Elinikäinen oppiminen, jatkuva oppiminen, oppimisen kokonaismalli, elinikäisen oppimisen sukupolvet*

Abstract

The purpose of this research is to examine continuous learning using both 3-P model of workplace learning and generations of lifelong learning as a theoretical framework. We studied how the concept of continuous learning is understood and carried out outside the educational institution in enterprises, public organizations and community sector. Research data was gathered during fall 2019. Data based content analysis was made. 15 respondents were interviewed.

Continuous learning was carried out primarily through work. It was also carried out through developing personnel professional skills and competences. Continuous learning was seen to be the solution for continuous change of world of work and society.

Continuous learning carried out using versatile methods for recognizing different fields of expertise in organizations. Other manifestations were participating in-service and degree training and conceiving organization as a learning work community. Understanding continuous learning as a value was subsidiary.

Continuous learning was mostly seen as a presage (learner factors and learning context) and process (activities) but not as a product (learning outcomes) when reflected results to 3-P model of workplace learning. According to this research discussion of content of continuous learning is not only rhetoric but appears in the thoughts and action of people outside educational institution.

Keywords: *Lifelong learning, continuous learning, 3-P model of workplace learning, generations of lifelong learning*

Elinikäisestä oppimisesta jatkuvaan oppimiseen

Elinikäinen oppiminen on poliittinen käsite, joka on nähty ratkaisuna sekä globaaleihin että kansallisiin ongelmiin jo yli 60 vuoden ajan. Ongelmat, joihin sitä on esitetty ratkaisuksi, ovat pysyneet hyvin samanlaisina, mutta elinikäisen oppimisen sisältö on muuttunut merkittävästi (Kinnari, 2020). Koska elinikäinen oppiminen tarkoittaa ihmisen kykyä oppia koko elämän ajan, on elinikäinen oppiminen ollut jatkuvan poliittisen kamppailun keskipisteessä (Edwards & Nicoll, 2001; Field, 2006). Kansainväliset organisaatiot ja globaali poliittinen ilmapiiri ovat aktiivisesti vaikuttaneet elinikäisen oppimisen sisällön määrittelyyn.

Elinikäisen oppimisen historiassa esitetään usein olevan kolme erilaista vaihetta, sukupolvea, joissa elinikäisen oppimisen sisältö on ollut merkitykseltään erilainen (Rubenson, 2006; Tuomisto, 2009, 2012; Centeno, 2011; Fejes & Dahlsedt, 2013; Kinnari & Silvennoinen, 2015; Kinnari, 2020). Kinnari (2020) esittää, että elinikäisen oppimisen politiikassa olisi nyt siirrytty neljänteen sukupolveen.

Ensimmäinen eli elinikäisen oppimisen *humanistinen sukupolvi* käsitti 1970-luvun (Rubenson, 2006). Elinikäisen oppimisen ideologiaa hallitsi unescolainen painotus, jossa korostettiin emansipaatiota, demokratiaa ja tasa-arvoa (Schuetze, 2006; Lee & Friedrich, 2011). Aika oli hyvinvointivaltioiden kulta-aikaa, ja painotus oli rakenteellinen. Esimerkiksi Unesco puhui elinikäisestä kasvatuksesta elinikäisen oppimisen sijaan. Kasvatuksen avulla oli tarkoitus vastata niihin riskeihin, joita yksi-

löt muuttuvassa yhteiskunnassa kokivat, jotta heistä ei tulisi ”ulkoapäin rakennettuja” eivätkä he vieraantuisi ”maahanmuuttajiksi” omassa yhteisössään (Centeno, 2011; Kinnari & Silvennoinen, 2015). Tuolloin myös OECD kehitti jaksotaiskoulutuksen ideaa ja Euroopan neuvosto jatkuvan kasvatuksen ajatusta (Kinnari, 2020). Olennaista elinikäisen oppimisen politiikassa on ollut juuri se, että käsitteet ovat vaihdelleet eri aikojen yhteiskunnallisten painotusten mukaan (Centeno, 2011; Kinnari, 2020).

1980-luvulla julkinen keskustelu elinikäisen oppimisen politiikasta hiljeni. Elinikäisen oppimisen politiikka ei kuitenkaan kadonnut, vaan hiljaisuudessa versoisi uusi *talouden sukupolvi*, joka puhkesi kukoistukseensa 1990-luvulla (Rubenson, 2006; Tuomisto, 2012). Talouden sukupolvessa oppimisen sisältöjä määrittivät erilaiset moraaliset hyveet kuin 1970-luvulla. Elinikäisen oppimisen merkityksen täytti inhimillisen pääoman teoria, ja ideologiasta rakennettiin yksi kilpailukyvyyn kasvattamisen avaintekijöistä. Erityisesti OECD ja EU olivat tämän politiikan suunnannäyttäjiä. Inhimillisen pääoman teoria näki inhimilliset tekijät tietoyhteiskunnassa suurimpina kilpailutekijöinä. Talous kaappasi elinikäisen oppimisen merkityssisällön määrittelemällä tavoitteet uudelleen (Kinnari, 2020). Puheet demokratiasta ja tasa-arvosta laimenivat ja painotuksen muutos koulutuksesta oppimiseen siirsi myös vastuun yksilölle ja hänen ominaisuuksiinsa (Kinnari & Silvennoinen, 2015; Kinnari, 2020). Lissabonin sopimuksen myötä 2000-luvun alussa elinikäisestä oppimisesta tuli EU:n kilpailukyky sopimuksen avaintekijä. Samalla käsite vakiintui yleisessä koulutuspolitiikassa elinikäiseksi oppimiseksi (Volles, 2016).

1990-luvun ja 2000-luvun alun kilpailukykyä painottaneen puheen jälkeen elinikäisen oppimisen politiikassa tapahtui hetkellinen muutos pehmeämmän politiikan suuntaan (Kinnari 2020). Kolmatta elinikäisen oppimisen sukupolvea onkin kutsuttu ”pehmeän” talouden sukupolveksi (Rubenson, 2006). Oikeudenmukaisuus ja inkluusio nousivat elinikäisen oppimisen politiikan keskiöön – nyt kuitenkin erilaisessa kontekstissa kuin 1970-luvulla. Väestön polarisaatiosta tuli kilpailukykyongelma, minkä vuoksi marginaalisoidut ryhmät, kuten esimerkiksi pitkäaikaistyöttömät, joutuivat erilaisen kontrollin alaisuuteen kuin aikaisemmin (Kinnari, 2020). Aikakauden elinikäinen oppiminen ja sen merkitys saivat sisältönsä kolmannen tien politiikasta, joka korosti valtion ja kolmannen sektorin vastuuta ihmisestä markkinatalouden säännöin (Kinnari & Silvennoinen, 2015). Esimerkiksi EU:n kilpailukyvyyn tavoite säilyi elinikäisen oppimisen politiikan päätavoitteena, mutta myös sosiaaliset tavoitteet saivat painotusta (Volles, 2016).

”Pehmeän” talouden aikakausi jäi kuitenkin lyhyeksi, ja 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä elinikäisen oppimisen politiikan painotus muuttui. Inhimillisen pääoman käsitteen laajentuminen muutti elinikäisen oppimisen politiikkaa. Inhimilliseksi pääomaksi eli kilpailukykytekijäksi laskettiin nyt myös asenteet, motivaatio ja persoonallisuuden piirteet. Tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmää kutsuttiin kompetenssiksi. Samalla yrittäjyyskasvatuksessa korostettu yrittäjämäisyys ja yrittäjämäinen asenne kiinnittyivät osaksi elinikäistä oppimista. Neljännessä *yrittäjämäisen talouden sukupolvessa* oman itsen pääomittaminen korostui ja kompetensseihin pohjautuva oppiminen sai lähes yksinomaan sisältönsä työmarkkinoiden vaatimista

tarpeista. Elinikäisen oppimisen politiikka keskittyi määrittämään tietotyöläisen standardimaisia ominaisuuksia (ks. esim. Silvennoinen, 2012), joita ovat esimerkiksi aktiivinen itsestä huolehtiminen, kriittinen reflektio ja ymmärrys muutoksen välttämättömyydestä, riittävät digitaaliset taidot, itseohjautuvuus ja yhteistyöhalukkuus. EU ja OECD jatkoivat tätä kykyäomakansalaisen politiikan luomista (Kinnari, 2020). Unescolainen uuteen humanismiin pohjautuva elinikäisen oppimisen politiikka pysyi marginaalissa.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on tunnetusti oltu uskollisia EU:n ja OECD:n koulutuspolitiikalle. Esimerkiksi EU:n määrittelemät elinikäisen oppimisen avaintaidot on pyritty kuuliaisesti integroimaan eri koulutusasteille (Silvennoinen ja muut, 2020). Nyt vallitseva jatkuvan oppimisen politiikka on ottanut vaikutteensa EU:n ja OECD:n politiikasta. Se on työmarkkinoiden toimivuuteen keskittyvä kilpailukykystrategia, jonka avulla pyritään kehittämään ja ylläpitämään työelämässä olevien kompetensseja (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2019).

Elinikäinen oppiminen ulottuu läpi elämänkaaren

Kaiken oppimisen tunnistamisen ja arvostamisen nähdään olevan merkityksellistä tutkintoihin perustuvassa yhteiskunnassa. Ajatellaan, että jatkuvan oppimisen politiikasta hyötyvät niin yksilö, yhteisö kuin koko yhteiskunta. Jatkuva oppiminen sisältää erilaisia formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimisen muotoja (Tissot, 2004). Jatkuvan oppimisen kautta yksilöiden toivotaan kansalaisina ja työntekijöinä saavuttavan ne keskeiset tiedot, taidot, arvot ja asenteet, joita pidetään merkityksellisinä arvokkaan elämän rakentamisessa.

Inhimilliseen pääomaan perustuvan jatkuvan oppimisen uskotaan edesauttavan työelämässä vaadittavien kompetenssien kehittymistä, akateemista menestystä ja ihmisenä kasvamista.

Elinikäisen oppimisen hyödyt puolestaan yksilölle tunnetaan laajasti. Schullerin (2004) mukaan oppiminen vaikuttaa esimerkiksi itsetuntoon, joka vahvistaa entisestään yksilön koulutukseen osallistumista. Oppimisen tiedetään vahvistavan myös sosiaalista pääomaa, yhteisöön liittymistä ja vuorovaikutustaitoja sekä synnyttää ja ylläpitää verkostoja (Manninen & Meriläinen, 2014). Elinikäinen oppiminen vahvistaa myös yhteiskunnallista aktiivisuutta esimerkiksi yhdistys- ja järjestötoimintaan osallistumisen kautta sekä kielitaitoa ja monikulttuurista osaamista (Manninen, 2010; Manninen & Luukannel, 2008). Myös koulutuksen ja terveyskäyttäytymisen välillä tiedetään olevan yhteys. Kouluttautuneet ihmiset tupakoivat vähemmän, käyttävät alkoholia maltillisemmin ja suosivat kasvisruokavaliota (Schuller ja muut, 2004). Yksilön elämän sisällön monipuolistuminen, elämänlaadun paraneminen sekä henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin lisääntyminen heijastuvat esimerkiksi perheiden hyvinvointiin (Schuller & Desjardins, 2011). Elinikäisen oppimisen hyödyt liittyvät yhteiskunnallisella tasolla esimerkiksi yhteiskuntarauhaan ja yleisen luottamuksen ilmapiiriin vahvistumiseen (OECD, 2007).

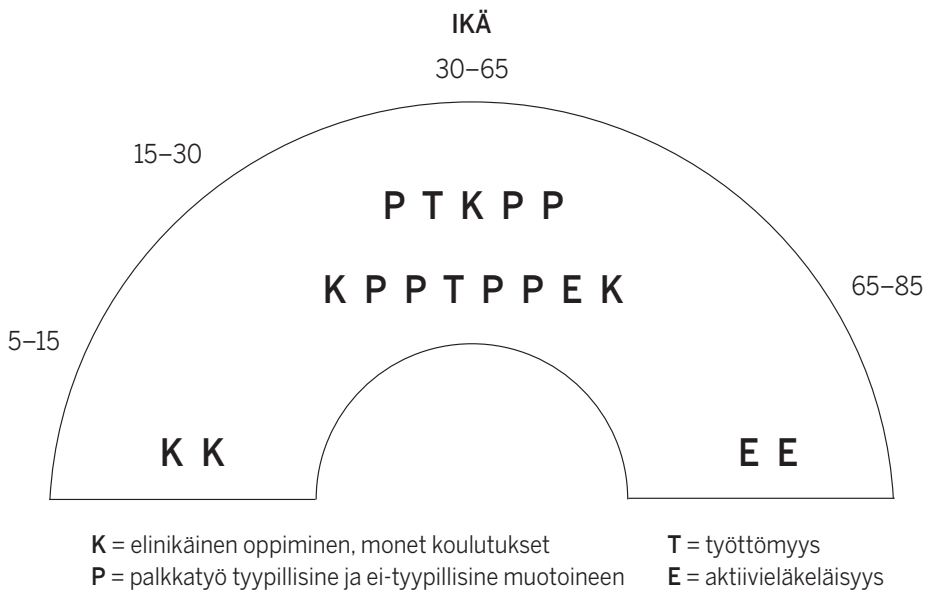
Elinikäisen oppimisen käsitteellä viitataan ihmisen koko elämänkaaren aikaiseen, monelle elämän alueelle ulottuvaan oppimiseen, kun taas koulutuspoliittisessa diskurssissa jatkuva oppiminen puolestaan keskittyy erityisesti työuran aikaiseen oppimiseen (OKM, 2019). Tämä on merkittävä ero elinikäiseen oppimiseen, joka käsittää myös varhaiskasvatuksen ja ikääntyneiden oppimisen.

Jatkuvan oppimisen uudistuksen toimenpide-ehdotuksessa työuran aikainen oppiminen muotoutuu viiden tavoitelauseuman kautta seuraavasti: työikäisten osaamiskartoitusten käyttöönotton selvitäminen, ohjauksen modernisointi, työelämässä ja muutoin hankitun osaamisen näkyväksi tekeminen, ennakoivan rakennemuutoksen mallin luominen sekä jatkuvan oppimisen hyötyjen ja mahdollisuuksien näkyväksi tekeminen kaikille (OKM, 2019).

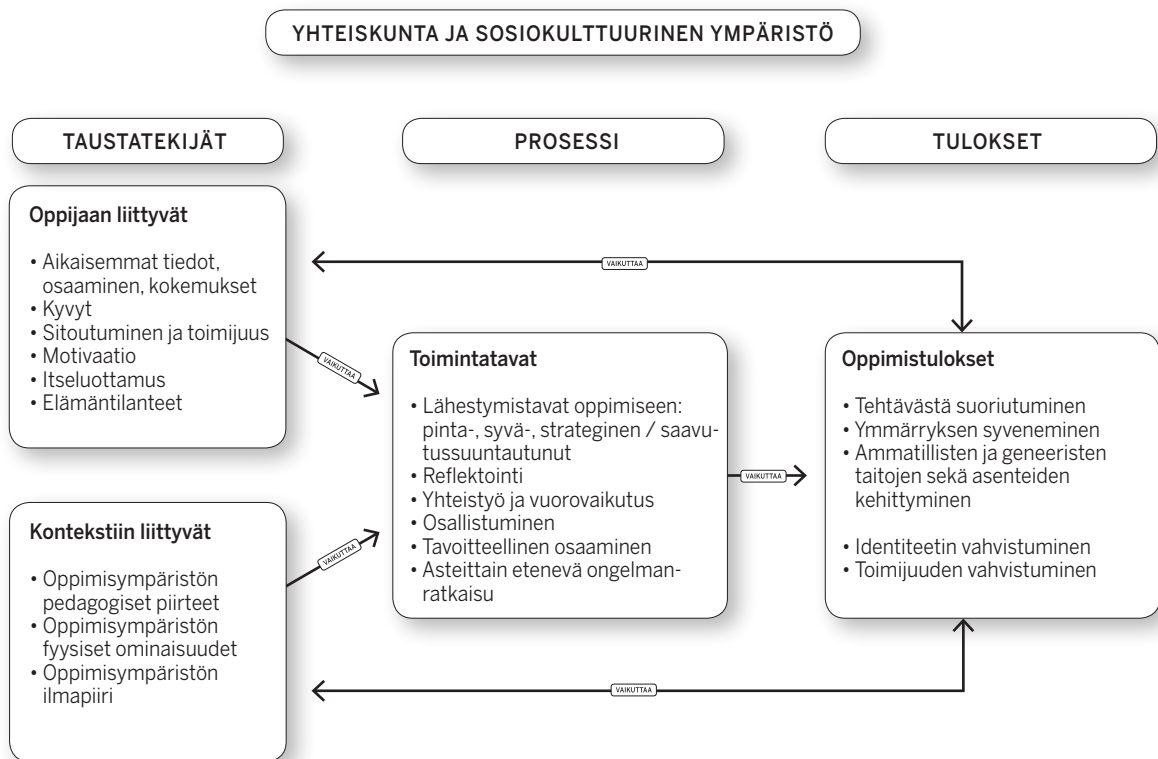
Jo parikymmentä vuotta on esitetty (ks. esim. Rinne & Salmi, 2000), että olemme siirtyneet lineaarisesta elämänkaarimallista limittäiseen sirpaleiseen elämänkaarimalliin, jossa monet koulutukset, jatkuva oppiminen, useat työt, osa-aikatyöt, pätkätyöt, harrastukset ja muut toiminnot vuorottelevat ja esiintyvät päällekkäin (Kuvio 1 seuraavalla sivulla). Jälkimodernissa yhteiskunnassa yksilölliset opinpolut ja työurat muuttuvat entistä nopeammasa syklissä, johon vaikuttavat esimerkiksi osaamisen vanheneminen ja työn automatisaation lisääntyminen (Arntz ja muut, 2016). Yhteiskunnallinen transformaatio tavoiteltaessa kestävää tulevaisuuskuva vaikuttaa myös oppilaitosten pedagogiikkaan sekä ymmärrykseen oppimisen luonteesta ja sen moninaisista ilmiöistä (Salonen & Siirilä, 2019).

Oppimisen kokonaismalli

Työn kautta tapahtuvaa oppimista on tutkittu paljon (ks. esim. Laitinen-Väänänen ja muut, 2020; Tynjälä ja muut, 2020). Kuitenkin oppimisprosessin monitasoisia ilmiöitä on tarkasteltu kokonaisvaltaisesti vähemmän. Yksi niistä on Biggsin (1987, 1999) holistinen malli oppimisesta. Tynjälä (2010, 2013) on esittänyt Biggsin mallin pohjalta oppimisen kokonaismallin (Kuvio 2).



Kuvio 1. Sirpaloitua limittäinen elämänkaarimalli jälkimodernissa yhteiskunnassa (Suikkanen & Piirainen, 1995; Rinne & Salmi, 2000 s. 112; muokanneet Siirilä ja muut, 2021)



Kuvio 2. Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä, 2010; pohjana Biggsin 3-P-Model 1987, 1999; suomennos Siirilä ja muut, 2021)

Tässä mallissa oppimisen moninaiisiin ilmiöihin vaikuttavat ympäröivä yhteiskunta ja sen sosiokulttuurinen ympäristö. Ne joko vahvistavat tai heikentävät jatkuvaa oppimista. Kuvatussa mallissa sosiokulttuurinen ympäristö käsittää yhteiskunnan jatkuvan muutoksen ja teknologisen kehityksen lisäksi laajemmin kaikki ihmisen toimintaan kytkeytyvät lainalaisuudet. Esitämme, että yhteiskuntaa ja sen sosiokulttuurista ympäristöä määrittää tässä tutkimuksessa elinikäisen oppimisen viitekehyksessä ”yrittäjämäisen talouden sukupolvi”, jolle ominaisia yhteiskunnallisia ja globaaleja piirteitä ovat esimerkiksi nopea teknologinen kehitys, globalisaatio, digitalisaatio, ilmastonmuutos ja innovaatiopolitiikka. Elettävää aikaa kuvaavat keskeiset käsitteet ovat muun muassa kilpailukyky, individualismi, laajentunut inhimillinen pääoma, innovointi ja luovuus (Kinnari, 2020, ss. 483–484).

Alkuperäinen Biggsin (1987, 1999) esittämä oppimisen kokonaismalli tarkasteli oppimista kolmen osa-alueen kautta. Niitä ovat oppijaan ja kontekstiin liittyvät taustatekijät, oppimisen prosessi ja tulokset. Oppimisen osa-alueet ovat sisäisessä yhteydessä ja vaikuttavat toisiinsa. Oppimisen taustatekijät liittyvät oppijaan ja kontekstiin. Oppijan näkökulmasta niitä ovat esimerkiksi aikaisemmat tiedot, osaaminen ja kokemukset. Oppiminen voi olla joko pinta- tai syväsuuntautunutta. Kontekstiin liittyvät oppimisympäristön pedagogiset piirteet, fyysiset ominaisuudet ja oppimisympäristön ilmapiiri. Opetuksen yhteydessä ne tarkoittavat esimerkiksi opetus suunnitelmaa, oppiainesisältöjä tai vaikkapa opettajan käyttämiä opetus- ja arviointimenetelmiä.

Biggsin (1987, 1999) oppimisen kokonaismalli tarkasteli oppimista oppilaitoskontekstissa. Myöhemmin Tynjälä (2010)

edelleen kehitti Biggsin mallin pohjalta työssä tapahtuvan oppimisen kokonaismallin. Tässä mallissa oppimiseen vaikuttavia tekijöitä kuvataan alkuperäiseen malliin verrattuna monipuolisemmin. Niitä ovat esimerkiksi oppijan yksilölliset kyvyt, sitoutuminen, motivaatio, itseluottamus, elämäntilanne ja perhetausta. Esimerkiksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollisuudet näyttäytyvät usein monipuolisina sellaiselle oppijalle, joka on lähtökohdastaan motivoitunut uuden oppimiseen ja jolla on vahva usko omaan osaamiseensa. (Tynjälä, 2013). Työssä tapahtuvan oppimisen taustatekijöinä vaikuttavat esimerkiksi organisaation rakenne, työn organisointi, johdon tuki sekä oppimiseen ja innovaatioihin kannustava ilmapiiri.

Taustatekijöiden jälkeen oppimisen kokonaismallissa kuvataan oppimisen prosessi, joita ovat esimerkiksi erilaiset lähestymistavat oppimiseen, reflektointi-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, osallistuminen ja tavoitteellisuus sekä ongelmaratkaisutaidot (Tynjälä, 2013).

Oppimisen kokonaismallin kolmas osa-alue liittyy oppimistuloksiin, joita ovat esimerkiksi tehtävästä suoriutuminen, ymmärryksen syveneminen tai ammatillisten kompetenssien kehittyminen (Biggs, 1987, 1999; Tynjälä, 2010). Oppiminen voi vahvistaa myös henkilökohtaista identiteettiä ja toimijuutta. Tämän esimerkin valossa oppimisen kokonaismallissa kaikki aiemmin kuvatut osa-alueet vaikuttavat toinen toisiinsa. Tynjälän (2013) mukaan oppimisen lopputulos voi näyttäytyä organisaation näkökulmasta esimerkiksi siten, että toiminnan laatu on parantunut ja tuottavuus kasvanut tai työilmapiiri on muuttunut toivottuun suuntaan. Jatkuva oppiminen voi tuottaa myös ei-toivottuja oppimistuloksia. Se voi synnyttää väärin opittuja käytänteitä ja toimintatapoja.

Lopputulokset voi olla kielteinen suhtautuminen tehtävään työhön. Toisaalta myös virheiden kautta opimme uutta.

Nykänen ja Tynjälä (2012) tunnistivat puolestaan neljä mallia tutkittaessa korkeakoulujen lähestymistapoja työelämätaitojen kehittämiseen. Ne ovat asiantuntijamalli, tutkittuun tietoon perustuva malli, projektilähtöinen integraatiivinen malli ja verkostoituneen kulttuurin malli. Jääskelän ja muiden (2018) mukaan asiantuntijamallissa työelämäverkostot ja yleisten työelämätaitojen kehittyminen nähdään irrallisina muusta opetuksesta. Tutkittuun tietoon perustuvassa mallissa puolestaan työelämäsuhteet perustuvat akateemisiin verkostoihin, joissa asiantuntijuus kehittyy saman tieteenalan toimijoiden välillä. Projektilähtöinen integraatiivinen malli rakentaa taas läheisempää yhteyttä koulutuksen ja työelämän välillä. Työelämätaitojen oppiminen yhdistyy opettamiseen, jossa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia pedagogisia toteutustapoja. Verkostoituneen kulttuurin mallissa koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä työelämätaitojen kehittäjänä ja työelämäverkostojen ylläpitäjänä nähdään keskeisenä osana koulutuksen rakenteita ja opetussuunnitelmia.

Jatkuvan oppimisen uudistuksen tarkastelun kohteena on työuran aikainen/työikäisten oppiminen (OKM, 2019). Tästä syystä tämän tutkimuksen tavoite on tunnistaa, miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja miten se toteutuu formaalin koulutuksen ulkopuolella. Tutkimusasetelma muotoutui tästä tavoitteenasettelusta seuraavasti: Millaiset käsitteet ja diskurssit tekevät näkyväksi organisaatiossa tapahtuvan jatkuvan oppimisen ja sen toteutumisen? Lisäksi tarkastelemme tuloksia asettamalla ne oppimisen kokonaismallin viitekehykseen ja analysoimme tuloksia elini-

käisen oppimisen sukupolvien kautta.

Tutkimusasetelmasta johdetut tarkat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja nähdään toteutuvan organisaatioissa?
2. Miten tutkittavien tulkinta jatkuvasta oppimisesta asettuu oppimisen kokonaismalliin?
3. Miten tulokset jatkuvan oppimisen tulkinnasta ja toteutumisesta asettuvat elinikäisen oppimisen sukupolvien diskurssiin?

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen tavoite oli tutkimusetiikan ja hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen kaikissa tutkimuksen eri työvaiheissa, josta esimerkiksi tavoite aineiston keruun ja analysoinnin läpinäkyvyydestä ja luotettavuudesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

Tutkimusaineisto kerättiin elo-joulukuun 2019 aikana. Yhteensä 15 tutkittavaa haastateltiin. Tutkittavat valikoituivat Haaga-Helium Ammatillisen opettajakorkeakoulun sidosryhmien kautta. Tutkittavien valinnassa ensisijainen tavoite oli saavuttaa monipuolinen otanta eri toimialoilta. Ensin laaja joukko erilaisia yrityksiä, järjestöjä ja seuroja valikoitiin sattumanvaraisesti. Sen jälkeen organisaatioita lähestyttiin sähköpostitse, jossa kerrottiin tutkimuksen aiheesta. Lopulta tutkijat lähestyivät organisaation itsensä ehdottamaa edustajaa henkilökohtaisesti ja pyysivät häneltä lupaa osallistua tutkimukseen. Tutkittavat edustivat monipuolisesti erilaisia yrityksiä (rahoitus- ja vakuutusala, lainopillinen ala sekä kaupan ja teollisuus-

Taulukko 1. Esimerkki näkökulman “kaikkiällä tapahtuva jatkuva prosessi” rakentumisesta

Näkökulma	Käsite / väitelause (f=5)
Kaikkiällä tapahtuva jatkuva prosessi	<ul style="list-style-type: none"> – Meidän tahtotila on, että ihmiset oppivat koko ajan ja tietysti se on ihan vaatimus – Oppiminen on mun mielestä prosessi ja sitä pitäisi koko ajan tapahtua – Se on jokapäiväistä – Oppimista tapahtuu kaikilla tasoilla – harrastetasolla mutta myös sitten ohjaamisen ja valmentamisen tasoilla – Osaaminen ja oppiminen liittyy kaikkiin tasoihin – sekä henkilön että yhteisön kannalta

den ala), julkishallinnon organisaatioita (sairaanhoito), järjestöjä ja urheiluseuroja (uima- ja kamppailulajiseura). Tutkittavat toimivat organisaatioissaan esimerkiksi kehitys- ja projektipäällikköinä, henkilöstöjohtajina, tiimiesimiehinä, koulutuksen ja osaamisen asiantuntijoina sekä valmennuspäällikköinä urheiluseuratoiminnassa.

Haastattelussa käytettiin avoimia kysymyksiä ja kysymysten asettelu laadittiin vastaamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tarkat haastattelukysymykset olivat: 1. Miten ymmärrät jatkuvan oppimisen? ja 2. Miten jatkuva oppiminen tulee näkyväksi organisaatiosasi/järjestössasi/seurassasi? Aineisto koostui nauhoitetuista haastatteluista (N=15) ja äänitteiden litteraateista (52 sivua). Aineiston validointi toteutettiin kaksivaiheisena. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija lähetti litteroidun haastattelun tutkittavalle, joka vahvisti sen vastaavan hänen näkemyksiään. Aineiston validoinnin toinen vaihe toteutettiin siten, että tutkijat analysoivat toistensa haastateltavat valitulla sisällönanalyysin menetelmällä, jonka jälkeen he vertasivat sisällön analyysensä keskenään.

Aineiston analysoinnissa sovellettiin sisällönanalyysia (Schreier, 2012). Analyysi

oli luonteeltaan tekstianalyysia, joka perustui tutkittavien litteroituihin haastatteluihin. Aineisto pilkottiin osiin sisältöä eritellen. Analyysin kohteina olivat sekä yksittäiset sanat, väitelauseet että ajatuskokonaisuudet (f). Tutkimuskysymyksen näkökulmasta tarkoituksenmukaisia käsitteitä ja väitelauseita tunnistettiin yhteensä 191. Näistä käsitteistä/väitelauseista muodostettiin yhteensä 19 näkökulmaa. (Miles & Huberman, 1994.) Esitämme taulukossa 1 esimerkin, miten näkökulma “kaikkiällä tapahtuva jatkuva prosessi” rakentui näkökulmaan liittyneiden väitelauseiden kautta.

Alasuutarin mukaan (2014) myös laadullinen tutkimus voi sisältää kvantitatiivisia osatarkasteluja, vaikka merkitystulkintojen tekeminen, tutkimuskysymyksen vastaaminen, on laadullisen tutkimuksen ydintä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi tutkimme aineistoa myös teoriasidonnaisen analyysin kautta, koska halusimme tutkia oppimisen kokonaisuutta (Biggs 1987, 1999, 2010) myös empiirisesti (Miles & Huberman, 1994; Schreier, 2012).

Tulokset

Tutkittavien käsitys jatkuvasta oppimisesta

Jatkuvan oppimisen ymmärrettiin toteutuvan **työssä oppimisen kautta** (f=17). Sen nähtiin liittyvän käytännön tekemiseen jokapäiväisessä arjessa. Työtä opitaan perehdyttämisen, ohjauksen ja vertaisoppimisen kautta yhdessä tehden. ”Jatkuvan oppimisen kannalta kuitenkin suurin oppi tulee työn tekemisen kautta.” (tutkittava 14) Organisaatioiden tavoite on tunnistaa, mitkä ovat niitä kehittämisen alueita, joihin tulee löytää uusia ratkaisuja ja millaisia avainosaamisia (kompetensseja) se vaatii. ”Selvitään tässä jokapäiväisessä tekemisessä ja meillä on kyky ratkoa ongelmia ja meillä on kyky kehittää toimintaa.” (tutkittava 3)

Työntekijän ammattitaitoa ja sen kehittämistä (f=16) pidettiin keskeisenä jatkuvan oppimisen toteutumisessa. Tutkittavien mukaan ihmisellä itsellään tulee olla halu ja motivaatio jatkuvaan oppimiseen. Työhön liittyvät kompetenssit ja henkilöstön osaaminen tulee tunnistaa ja tunnustaa. Käsitteenä nousi esiin esimerkiksi *osaamisen kiertotalous*. Enää ei riitä, että henkilöllä on riittävä osaaminen. Vielä olennaisempaa on sen näkyväksi tekeminen ja jakaminen kaikille organisaation sisällä. ”Me puhumme valmentamisesta ja fasilitoinnista, emme kouluttamisesta tai luennoimisesta.” (tutkittava 15)

Jatkuva oppiminen ymmärrettiin **ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen** (f=15). Tutkittavat nostivat esiin teknologian kehittymisen, digitalisaation ja muutoksen asiakaskäyttäytymisessä, jotka muokkaavat työelämää yhä nopeammin. Kyky muuttua ja reagoida nopeasti yhdistettiin jatkuvaan oppi-

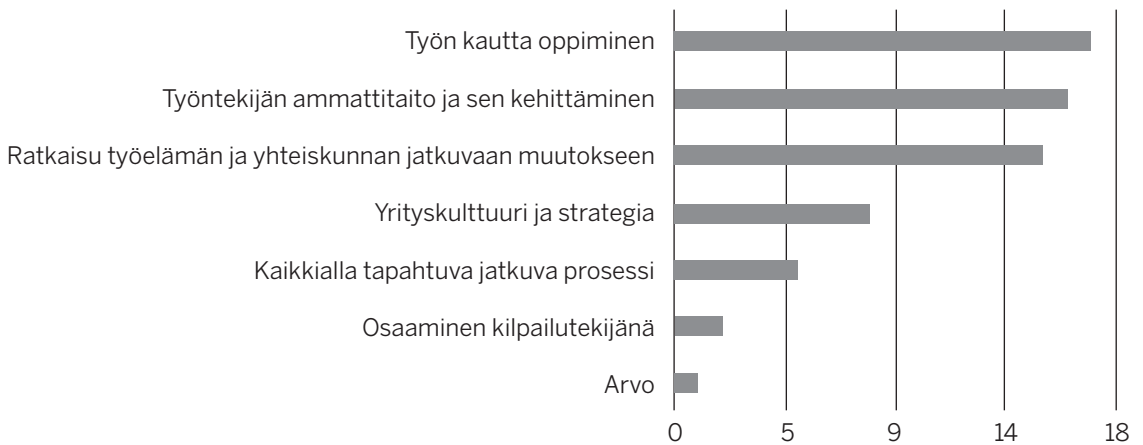
miseen ja osaamisen kehittämiseen. ”Meidän täytyy jatkuvasti pystyä pitämään ihmisillä asiantuntemus ja osaaminen sillä tasolla, mitkä ne sen hetkiset vaatimukset ovat.” (tutkittava 1) ”Jatkuva oppiminen ja osaaminen liittyy siihen, että pysyy mukana, jaksaa.” (tutkittava 11)

Jatkuva oppiminen tunnistettiin osaksi **yrittäjäkulttuuria ja strategiaa** (f=8). Jatkuvan oppimisen merkitys tiedostettiin ja sitä pyrittiin kehittämään. Osaamisen johtaminen haluttiin systemaattisemmaksi. Tutkittavat korostivat esimerkiksi käsitteitä *strateginen resursointi* tai *people impact*.

Jatkuvan oppimisen nähtiin olevan **kaikkialla tapahtuva jatkuva prosessi** (f=5). ”Meidän tahtotila on, että ihmiset oppivat koko ajan ja tietysti se on ihan vaatimus.” (tutkittava 1) ”Oppiminen on mun mielestä prosessi ja sitä pitäisi koko ajan tapahtua.” (tutkittava 14) Jatkuva oppiminen nähtiin myös **kilpailutekijänä** (f=2). Tulosten mukaan jatkuva oppiminen tunnistettiin **arvona** (f=1) vain harvoin (Kuvio 3).

Jatkuvan oppimisen toteutuminen organisaatioissa

Jatkuvan oppimisen nähtiin toteutuvan organisaatioissa erilaisten **osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen menetelmien** (f=33) kautta. Organisaatiot käyttivät monipuolisesti erilaisia henkilökohtaistamisen, mentoroinnin, ryhmävalmennuksen ja vertaismentoroinnin menetelmiä. Käytössä olivat esimerkiksi ”Talent-pooli”, jonne työntekijä tallensi omat erikoisosaamisensa, ja tehtäväosaamismatriisit, joiden avulla tunnistettiin henkilöstön osaamistarpeita. Lisäksi käytettiin erilaisia Skype-tietoisuuksia ja kokemustenvaihtopäiviä. Henkilöstökyselyjä hyödynnettiin systemaattisesti. Myös tutkimusta ja



Kuvio 3. Tutkittavien käsitys jatkuvasta oppimisesta

raportointia hyödynnettiin osaamisen ja oppimisen tukemisessa. ”Rekrytointi pyritään tekemään mahdollisimman ammattitaitoisesti, kokonaisuutta ja tulevaisuutta ajatellen.” (tutkittava 15)

Jatkuvan oppimisen toteutuminen **täydennyskoulutuksena** ($f=19$) tarkoitti esimerkiksi työpaikkaohjaajavalmennusta, turvallisuus- ja hätäensiapua, ergonomiavalmennusta, vuorovaikutustilannejohtamista, palautteen antoa ja oman hyvinvoinnin johtamista ja coaching -sertifiointia. Koulutustarve oli yksilöllistä, ja organisaatioiden tarjoamaa täydennyskoulutusta hyödynnettiin monipuolisesti. ”Yksi meidän ohjaaja kävi vuoden pituisen II-tason ohjaajakoulutuksen ja siinä oli kuusi lähijaksoa Pajulahdessa.” (tutkittava 2)

Tutkittavat näkivät organisaatiot **oppivina työyhteisöinä** ($f=16$). Jatkuva oppiminen toteutui esimerkiksi erilaisten tiimien kautta, joita yhdistivät sekä tiimin sisäinen oppiminen että tiimien välillä tapahtuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen. Tiimit tunnistivat myös koko organisaatiotason yhteisiä osaamistarpeita ja kehittämisen alueita. ”Hyödynnetään ih-

misten ajatuksia ja ideoita. Ne on saanut olla vaikuttamassa, on tullut enemmän osallistavaa suunnittelua. Kun tuodaan uusia asioita, ihmiset alkavat kehittämään omaa työtänsä, niin se on mun mielestä sitä yhtä isompaa työssäoppimista. Opetellaan parempaan tiimityöhön.” (tutkittava 4)

Jatkuva oppiminen toteutui usein **tutkintotavoitteisena koulutuksena** ($f=12$). Se sisälsi monipuolisesti erilaisia koulutuksia esimerkiksi koulutus- ja oppisopimuksella. Tutkintoon johtaviin esimieskoulutuksiin osallistuttiin, ja esimiehille oli polutettu myös muita tutkintotavoitteisia valmennuspolkuja. Opintovapaita hyödynnettiin ja mahdollistettiin. ”Työntekijöiden tulee käydä tarkkaan määritetyt koulutukset, joka sisältää lainsäädännön vaatimukset, todistukset, että ihminen on ne suorittanut.” (tutkittava 12) ”Kehitämme palveluita projektiryhmissä, jossa sivutuotteena tapahtuu osaamisen jakamista ja oppimista.” (tutkittava 15)

Jatkuvan oppimisen toteutumisessa korostui **työntekijän vastuu oppimisesta ja motivaatio oppia** ($f=11$). Oman osaamisen kehittäminen nähtiin välttämättömä-

nä. Sen ei nähty olevan kaikille aina luontevaa. Toiset olivat sitoutuneempia omaan työhönsä ja innostuneita osaamisensa kehittämistä. ”Kyllähän tämä lähtee siitä henkilön omasta halusta kehittää itseään.” (tutkittava 3)

Organisaation jatkuvan oppimisen nähtiin toteutuvan myös **oppilaitosyhteistyön** (f=9) kautta. Tutkittavat nimesivät erilaisia yhteistyöoppilaitoksia. Esimerkiksi erilaisia koulutusmalleja oli toteutettu tavoitteellisesti ja systemaattisesti. ”Uudenlainen dynamiikka siihen työn, työelämän ja koulutuksen rajapinnalle.” (tutkittava 13) Tutkittavat toivoivat enemmän yhteistyötä korkeakoulujen TKI-toiminnan kanssa ja esimerkiksi yhteisiä työelämän ja oppilaisten kohtaamisen paikkoja, tulkintafoorumeita.

Jatkuva oppiminen tuli näkyväksi myös erilaisina **työkokeiluina ja työssäoppimisena** (f=7). Organisaatioissa kannustettiin esimerkiksi työnkiertoon. ”Meillä on iso logistiikan varastokeskus, siellä on hyvin kädestä pitäen tekemistä.” (tutkittava 14) ”Kokeilemalla opitaan, eli reaktiivista toimintaa.” (tutkittava 11)

Jatkuvan oppimisen toteutumiseen vaikuttivat käytettävissä oleva **ajallinen ja taloudellinen resurssi** (f=7). Käytettävissä olevan rahan ja ajan merkitys korostui sekä organisaation että yksittäisen henkilön näkökulmasta. ”Luetaan ja koulutusta hankitaan ja kursseihin osallistutaan omilla rahoilla.” (tutkittava 13)

Erityisesti järjestö- ja urheiluseuratoiminnassa korostui **ammattiosaamisen hyödyntäminen** (f=4). ”Kaksi ohjaajaa, jotka tekee ammatikseen lasten ja nuorten ohjaamista on pitänyt meille ryhmäytämisharjoitteita. Yhden harrastajan isä on taas rautainen ammattilainen fysiikkaval-

mennuksessa ja häntä me ollaan käytetty kouluttajana fysiikkapuolella.” ”Uudessa tilassa me käytettiin hyväksi meidän harrastajien ja ohjaajien osaamista. Jos pysyi vasara kädessä, niin sai tulla talkoisiin.” (tutkittava 2)

Osassa organisaatioita oli käytössä **palkkio- ja kannustinjärjestelmä** (f=3). Esimerkiksi tulostavoitteen ylittänyt työntekijä palkittiin rahallisella stipendillä. **Ura-polku** (f=3) oli keino tukea ja sitouttaa henkilöstöä organisaatioon. ”Kun meillä nimitetään jokin ihminen esimiestehtävään, niin välittömästi tietyt suunnitellut polut lähtee käyntiin.” (tutkittava 8) Jatkuva oppiminen mahdollistettiin myös hyödyntämällä opinto- ja virkavapaita. Jatkuvan oppimisen nähtiin toteutuvan myös **yksilöllisen ohjauksen** (f=2) ja **hiljaisen tiedon hyödyntämisen** (f=1) kautta. ”Se on ensin konkarin matkassa kulkeamista. Sitten konkari heittäytyy sivuun ja rooli on enemmän koutsaava, sparraava. Enemmän mentori.” (tutkittava 11). Kuvion 4 on koottu jatkuvan oppimisen toteutuminen organisaatioissa.

Jatkuva oppiminen oppimisen kokonaismallissa

Jatkuvan oppimisen näkökulmat asettuivat tämän tutkimuksen perusteella oppimisen kokonaismallissa varsin tasaisesti taustatekijöihin (N=11), joista oppijaan yhdistyneitä näkökulmia oli viisi ja kontekstiin kuusi. Prosessiin yhdistyneitä näkökulmia tunnistettiin seitsemän. Vain kaksi jatkuvan oppimisen näkökulmaa asettui oppimisen kokonaismallissa oppimisen lopputuloksen osa-alueelle (N=2) (Taulukko 2).

Oppimisen taustatekijät liittyvät oppijaan ja kontekstiin. Oppijan näkökulmasta niitä ovat esimerkiksi aikaisemmat tie-



Kuvio 4. Jatkuvan oppimisen toteutuminen organisaatioissa

dot, osaaminen ja kokemukset. Myös yksilölliset kyvyt, sitoutuminen, motivaatio, itseluottamus ja elämäntilanne vaikuttavat oppimiseen. Tulosten mukaan organisaatioissa tunnustetaan oppijaan liittyvää jatkuvaa oppimista erityisesti hänen aikaisempien tietojensa, osaamisensa ja kokemustensa kautta. Niitä ovat työntekijän ammattitaito ja sen kehittäminen sekä hiljaisen tiedon hyödyntäminen. Myös seuratoiminnassa henkilön ammattiosaamisen hyödyntäminen kanavoituu viime kädessä oppimisen taustatekijöiden näkökulmasta oppijaan itseensä. Tulosten mukaan myös oppijan sitoutumisen ja motivaation merkitys korostuu. Tähän liittyy myös olennaisesti jatkuvaan oppimiseen käytettävä ajallinen ja taloudellinen resurssi.

Tulosten mukaan kontekstiin liittyvää jatkuvaa oppimista tehdään näkyväksi ennen kaikkea oppimisympäristön pedagogisten piirteiden kautta. Siihen liittyvät voimakkaasti organisaation kulttuuri, strategia ja arvot. Tulosten perusteella myös valmentamisen ja fasilitoinnin käytänteet ovat esimerkkejä työn organi-

soinnista ja innovaatioihin kannustavasta ilmapiiristä. Kontekstiin liittyvä jatkuvan oppimisen mahdollistaminen välittyi myös organisaatioiden ja oppilaitosten välisessä yhteistyössä, organisaation mahdollistamissa opinto- ja virkavapaisissa sekä erilaisissa palkkio- ja kannustinjärjestelmissä.

Jatkuvan oppimisen näkökulmat asetuvat oppimisen kokonaismallissa oppimisen prosessiin monipuolisesti. Tulosten mukaan oppimisen taustalla vaikuttavat toimintatavat ovat erilaiset. Lähestymistavat oppimiseen saattavat olla tavoiteorientoituneita, jolloin täydennyskoulutuksen ja tutkintotavoitteisen koulutuksen näkökulmat korostuvat. Myös urapolkuajattelu korostaa saavutussuuntautunutta toimintatapaa. Oppimisen nähtiin toteutuvan myös jatkuvana prosessina työn kautta. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä osallistumisen merkitys korostuivat yksilöllisen ohjauksen ja oppivan työyhteisön näkökulmien kautta. Jatkuva oppiminen nähtiin myös osana ongelmanratkaisua ja toiminnan kehittämistä.

Oppimisen kokonaismallin kolmas osa-alue liittyy oppimistuloksiin. Tähän osa-alueeseen asettuivat jatkuvan oppimisen näkeminen ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen ja osaaminen organisaation kilpailutekijänä. Ymmärryksen syveneminen ja osaamisen kokonaisvaltainen kehittyminen välittyvät näkökulmassa, joka korostaa oppimisen merkitystä ratkaisuna työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Osaaminen kilpailutekijänä tuo oppimisen lähelle ammatillisten ja geneeristen taitojen sekä asenteiden kehittymisen lopputulosta.

Pohdinta

Artikkelissa käsitelimme, miten jatkuva oppiminen ymmärretään ja miten se toteutuu oppilaitoskontekstin ulkopuolella. Lisäksi tarkastelimme tuloksia asettamalla ne oppimisen kokonaismallin viitekehykseen. Lopuksi syvensimme tulkintaa liittämällä sen viimeiseen tutkimuskysymykseen, elinikäisen oppimisen sukupolvien diskurssiin. Ääni jatkuvan oppimisen tulkinnasta ja sanoittamisesta on tutkimuksessamme muilla kuin koulutuksen järjestäjillä.

Tutkimustulokset eli haastateltavien vastaukset heijastelivat kansallisten ja ylikansallisten elinikäisen tai jatkuvan oppimisen ohjelmajulistusten politiikkaa (OKM, 2019; Euroopan unioni, 2018). Voidaan ajatella, että puhe jatkuvan oppimisen sisällöistä ja tarpeista ei ole vain retoriikkaa vaan politiikka konkretisoituu myös organisaatioiden henkilöstön ajatuksissa ja toiminnassa. Tutkimuksen mukaan jatkuvan oppimisen nähdään kehittävästä työntekijän ammattitaitoa ja -identiteettiä, sen nähdään olevan ratkaisu muuttuvan yhteiskunnan ongelmiin ja osa yrityksen strategiaa (oppivat yhteisöt). Lisäksi sitä ajatellaan tapahtuvan kaikkial-

la ja jatkuvasti. Jatkuvan oppimisen työmarkkinalähtökohdan mukaisesti jatkuvaa oppimista nähdään tapahtuvan erityisesti työssä tai organisaatiossa.

Suurin osa tuloksissa mainituista toimintamalleista ovat kuitenkin jo tuttuja (Field, 2006; Kinnari, 2020). Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, täydennyskoulutus ja oppivat yhteisöt nousivat suosituiksi keinoiksi 1990-luvulla talouden sukupolvessa. Silloin elinikäisen oppimisen painotus kääntyi yksilöön ja hänen reflektionsa korostamiseen oppimisen tehostajana. Yksilön koko osaaminen haluttiin selkeämmin esille, jolloin myös hänen kehityskohteensa olivat helpommin havaittavissa.

Työkiertoa sen sijaan korostettiin merkittävästi jo 1970-luvulla humanistisessa sukupolvessa, työpaikan ilmapiiriin ja käytäntöjen demokratisoitumisen nimissä (Field, 2006). Tänä päivänä työnkierrolla pyritään joustavampaan, tuottavampaan ja verkostoituneempaan yhteisöön.

Henkilökohtaisen vastuun ja motivaation sekä palkkiojärjestelmien korostuminen taas kuvastavat jatkuvan oppimisen yrittäjämäistymistä. Yrittäjämäisen talouden aikakaudella jatkuvasta oppimisesta on tullut henkilökohtainen vastuu ja velvollisuus (Kinnari, 2020). Samalla “oikeanlaisesta” jatkuvasta oppimisesta palataan materiaalisesti motivoiden.

Tulosten mukaan jatkuva oppiminen asettuu jokaiseen oppimisen kokonaismallin osa-alueeseen, mutta painottuu vain vähän oppimistulosten kanssa (Biggs, 1987, 1999; Tynjälä, 2010). Jatkuva oppiminen onkin formaalin koulutuksen ulkopuolella vähemmän tavoiteorientoitunutta. Tuloksen voidaan tulkita tarkoittavan sitä, että mitä oppimisprosessin seu-

Taulukko 2. Jatkuvan oppimisen näkökulmien asettuminen oppimisen kokonaismalliin

		OPPIMISEN KOKONAISMALLI (Biggs 1987, 1999; Tynjälä 2010)			
Jatkuvan oppimisen näkökulmat	Sisältää esimerkiksi käsitteen/väitelauseen	1. Taustatekijät		2. Prosessi	3. Tulokset
		Oppija	Konteksti	Toimintatavat	Oppimis - tulokset
Työntekijän ammattitaito ja sen kehittäminen	• Oman alan ammattitaito, tiedot ja taidot	X			
Työntekijän oma vastuu ja motivaatio oppia	• Tietenkin työntekijällä on myös oma vastuu	X			
Ajallinen ja taloudellinen resurssi	• Liittyy oman ajankäytön ja työn johtaminen	X			
Ammattiosaamisen hyödyntäminen seura-toiminnassa	• Ollaan käytetty hyödyksi erilaisissa ohjaajakoulutuksissa	X			
Hiljaisen tiedon hyödyntäminen	• Hiljaista tietoa halutaan tehdä näkyväksi	X			
Yrityskulttuuri ja strategia	• Strateginen resurssointi		X		
Arvo	• Osaamista ja oppimista arvostetaan		X		
Osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen menetelmät	• Kehityskeskustelut • Mentorointiohjelmat		X		
Oppilaitosyhteistyö	• Työn ja koulutuksen yhteistyö		X		
Opinto- ja virkavapaat	• Työnantaja antaa palkallista virkavapaata		X		
Palkkio- ja kannustinjärjestelmä	• Stipendit		X		
Työn kautta oppiminen	• Kannustetaan työnkiertoon			X	
Urapolku	• On mahdollista hakea muita työtehtäviä			X	
Täydennyskoulutus	• Turvallisuus- ja hätäensiapu asioita			X	
Tutkintotavoitteinen koulutus	• Koulutusoppimuksella ja oppisopimuksella ihmisiä töissä			X	
Oppiva työyhteisö	• Tiimijattelu			X	
Yksilöllinen ohjaus	• Kokeneempi kollega antaa ohjausta työssä			X	
Kaikkialla tapahtuva jatkuva prosessi	• Se on jokapäiväistä			X	
Ratkaisu työelämän ja yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen	• Jakamistalous • Asiakaskäyttäytymisen muutos				X
Osaaminen kilpailutekijänä	• Osaamiskysymys on yksi kilpailutekijä				X

rauksena on opittu, tulee organisaatioissa vähemmän näkyväksi, koska oppimistuloksia ei mitata formaalin koulutuksen tavoin.

Sen sijaan jatkuva oppiminen kietoutuu toimintatavoiltaan prosessina osaksi työelämässä olevien kompetenssien ylläpitämistä ja kehittämistä. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030-vision tavoitteena on ollut jatkuvan oppimisen ja työelämäyhteyksien vahvistaminen (OKM, 2017). Se on tullut viime vuosina näkyväksi erilaisten korkeakoulujen ja työelämän välistä yhteistyötä vahvistavien hankkeiden kautta (Brauer ja muut, 2020; Pakkala ja muut, 2019). Esimerkiksi oppimisen ekosysteemi -käsitteen käyttö liittyy tarpeeseen ymmärtää ja sanoittaa paremmin ammatillisen ja korkeakoulutuksen työelämäyhteytyön muotoja (Virolainen ja muut, 2019). Myös tulosten mukaan jatkuva oppiminen toteutui usein täydennyskoulutuksen ja tutkintotavoitteisen koulutuksen kautta. Jatkuvaa oppimista siis tuettiin ja mahdollistettiin, mutta hieman ristiriitaisesti urapolkuratkaisut ja yksilöllinen ohjaus eivät olleet keskiössä. Työpaikkojen ohjausosaamisessa ja -resursseissa onkin tunnistettu useita kehittämistarpeita (Airila ja muut, 2019).

Parhaimmillaan organisaatioihin oli rakennettu yhteistoiminnallista oppimista edistäviä prosesseja, työkaluja, valmennuksia ja kannustimia. Oleellinen lähtökohta oppimiselle ja osaamiselle oli sen vahva sidos suoraan työn ja toiminnan kehittymiseen. Verkostoituneen kulttuurin mallissa (Mäki & Saranpää, 2012; Nykänen & Tynjälä, 2012) työelämysuhteet ja toiminta ovat luonteva osa koulutuksen rakenteita ja opetussuunnitelmia. Suorituskeskeisyydestä painotutaan kohti osaamiskeskeisyyttä työn ja koulutuksen läheisyydessä yhä enemmän toisiaan.

Lopuksi

Oppimisen kokonaismallissa oppimisen moninaisiin ilmiöihin vaikuttavat ympäröivä yhteiskunta ja sen sosiokulttuurinen ympäristö. Elinikäisen oppimisen yrittäjämäisen talouden sukupolven kontekstissa nousu- ja laskusuhdanteet vaikuttavat niihin resursseihin, jotka ohjaavat yksilöiden jatkuvan oppimisen valintoja. Poliittisessa diskursussa jatkuva oppiminen on työmarkkinoiden toimivuuteen keskittyvä kilpailukykystrategia. Kuitenkin uskomme oppimisen itseisarvoon ja mielestämme tilaa tulee jättää myös ihmettelylle, pysähtymiselle ja pohdiskelulle. Koulutuksen järjestäjän tehtävä on vaalia myös jatkuvan oppimisen sivistyksellisiä arvoja.

Työn ja harrastustoiminnan paikat on jo pitkään nähty oppimisympäristöinä ja uuden, hybridisen osaamisen kehittämöinä. Ne sisältävät useita, kerroksisia pedagogisia rakenteita aina vuorovaikutuksellisuudesta ohjauksellisuuteen, valmentamiseen sekä työn ja toiminnan kehittämiseen. Erityisesti pedagogiset lainalaisuudet korostuvat osaamisen arvioinnissa sekä yksilöiden ja työryhmien osaamisen kehittämisessä. Jotta koulutuksen järjestäjät voivat tukea työpaikalla tapahtuvaa oppimista, niiden tulee olla perillä työ- ja harrastuspaikkojen tavasta jäsentää ja ymmärtää jatkuvaa oppimista.

Tällä tutkimuksella on rajoitteita. Validiteetin näkökulmasta valittua kohderyhmää ja tutkimuskysymyksiä voidaan pitää perusteltuina. Aineiston keruu ja sen analyysi ovat toistettavissa, mutta laadulliselle tutkimukselle ominainen tutkijoiden subjektiivisuus on asia, joka kannattaa tiedostaa. Tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta niiden avulla on mahdollista tunnistaa niitä sävyjä, joita tutkittavat sanoittavat

jatkuvan oppimisen tulkinnasta ja toteutumisesta organisaatioissaan.

Uskomme, että osaamispainotteinen näkökulma ja osaamispuhe ovat tulleet työelämään jäädäkseen. Tässä kehityksessä myös korkeakoulujen tulee olla mukana ja yhdessä työelämän kanssa kehittää oppimisen ja osaamisen polkuja, tapoja ja sisältöjä. Korkeakouluilla ja erityisesti opettajankoulutuksella on merkittävä rooli työelämätaitojen kehittäjinä. Toivomme tutkimuksen nostavan myös jatkotutkimuksen aiheeksi sen, miten ammatillinen opettajankoulutus voi tukea ja ohjata organisaatioiden kehittymistä jatkuviksi oppijoiksi.

Lähteet

- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L., & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 24–41.
- Alasuutari, P. (2014). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Osuuskunta Vastapaino.
- Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 189. OECD Publishing.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R., & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 8–25.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International journal of lifelong learning*, 30(2)2, 3–23.
- Edwards, R., & Nicoll, K. (2001). Researching the rhetoric of lifelong learning. *Journal of education policy*, 16(2), 103–112.
- Euroopan unioni. (2018). *Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*. 22.5. 2018/C 198/01.
- Fejes, A., & Dahlsstedt, M. (2013). *The confession society. Foucault, confession and practices of lifelong learning*. Routledge.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Second revised edition. Trentham Books.
- 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.
- Kinnari, H., & Silvennoinen, H. (2015). Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Kampus Kustannus.
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. FERA. Suomen Kasvatustieteellinen Seura Ry. Kasvatusalan tutkimuksia 81. Kirjapaino Pallosalama Oy.
- Laitinen-Väänänen, S., Virtanen, A., Tynjälä, P., Virolainen, M., Mattila, A., & Heikkinen, H. (2020). Työelämäyhteistyöstä oppimisen ekosysteemeiksi. Teoksessa M. Koskinen, R. Nakamura, H. Yli-Knuuttila, & P. Tyrväinen (toim.), *Kohti oppimisen uutta ekosysteemiä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 12–15. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-562-3>
- Lee, M., & Friedrich, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International journal of lifelong education*, 30(2), 151–169.
- Manninen, J., & Luukannel, S. (2008). *Omaehtoisien aikuisopiskelun vaikutukset - Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä*. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.
- Manninen, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. Teoksessa M. Horsdal (toim.), *Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult learning*. Syddansk Universitetsforlag.
- Manninen, J., & Meriläinen, M. (2014). *Benefits of Lifelong Learning - BeLL Survey Results*. University of Eastern Finland.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Mäki, K., & Saranpää, M. (2012). Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (ss. 54–78). Aikuiskasvatuksen vuosikirja 50. Hansaprint.
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuis-*

kasvatus, 32. Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

OECD. (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. OECD.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030*. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Jatkuvan oppimisen kehittäminen*. Työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161576>

Pakkala, A., Väänänen, I., Brauer, S., Karapalo, T., Virkki-Hatakka, T., & Kettunen, J. (2019). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa - Hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 62–72.

Rinne, R., & Salmi, E. (2000). *Oppimisen uusi järjestys – uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena*. Osuuskuunta Vastapaino.

Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 327–341.

Salonen, A. & Siirilä, J. (2019). Transformative Pedagogies for Sustainable Development. Teoksessa: L. W. Filho (toim.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_369-1

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.

Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brasset-Grundy, A., & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*. Routledge Falmer.

Schuller, T., & Desjardins, R. (2011). Wider benefits of adult learning. Teoksessa K. Rubenson (toim.), *International Encyclopedia of Adult Learning and Education* (ss. 294–298). Elsevier.

Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 289–306.

Silvennoinen, H. (2012). Elinikäisen oppimisen eurooppalaisen standardimalli ja poikkeavuus. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.), *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnosta ja määrittelyistä* (ss. 85–111). Turun yliopiston julkaisuja A: 214.

Silvennoinen, H., Kinnari, H., & Laalo, H. (2020). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot kansalaisen standardina ja kansallisen koulutuspolitiikan ohjenuorana. Teoksessa H. Silvennoinen, J. Varjo & J. Kauko (toim.), *Koulutuksen politiikat ja hallinnan muodot. Kasvatussosiologi-*

an vuosikirja III. Suomen kasvatustieteellinen seura. (Hyväksytty)

Suikkanen, A., & Piirainen, K. (1995). Kuntoutus modernin palkkayhteiskunnan muutoksessa. Teoksessa A. Suikkanen (toim.), *Kuntoutuksen ulottuvuudet* (ss. 29–48). WSOY.

Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*. Office for Official Publications of the European Communities Publishing.

Tuomisto, J. (2009). Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi - unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.), *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus* (ss. 49–83). Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Tuomisto, J. (2012). Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (ss. 411–435). Suomen Kirjallisuuden Seura.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>

Tynjälä, P. (2010, elokuu 25–27). *Workplace learning in transformation* [Konferenssiesitys]. EARLI Learning and Professional Development SIG Conference, München, Saksa.

Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. *Vocations and Learning*, 6, 13–16.

Tynjälä, P., Virolainen, M., Heikkinen, H., & Virtanen, A. (2020). Promoting Cooperation between Educational Institutions and Workplaces: Models of Integrative Pedagogy and Connectivity Revisited. Teoksessa C. Aprea, V. Sappa, R. Tenberg (toim.), *Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET)* (ss. 19–40), Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte (ZBW-B), 29. Franz Steiner Verlag.

Virolainen, M., Heikkinen, H., Siklander, P., & Laitinen-Väänänen, S. (2019). Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 4–25.

Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in higher education*, 41(2), 343–363.

Ammattiopiskelijoiden näkömyksiä koulutuk- sen toimintaympäris- tön muutoksista ja uudistuksista Suomen Lapissa ja kahdessa Saksan teollisuusosa- valtiossa

Marja Irjala
KT, järjestöneuvos
marja.irjala@gmail.com

Satu Uusiautti
KT, Kasvatustieteen professori,
koulutuksen vararehtori
satu.uusiautti@ulapland.fi

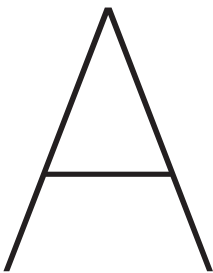
Asko Suikkanen
Emeritusprofessori
asko.suikkanen@ulapland.fi

Tiivistelmä

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisi postuumisti tiedekunnan määräämänä väitöspäivänä 11.9.2020 heinäkuun lopulla vakavaan sairauteen menehtyneen yhteiskuntatieteiden tohtori Jari Koivumaan toisen, ammattikasvatuksen alaan kuuluvan väitöskirjan. Väitöskirjan julkaiseminen oli myös hänen oma toiveensa. Tällä puheenvuorolla kirjoittajat haluavat kunnioittaa Koivumaan monipuolista työtä ammatillisen koulutuksen vastuullisissa tehtävissä sekä merkittävää tutkimustyötä.

Tutkimus liittyy ajankohtaiseen eurooppalaiseen keskusteluun työn muutoksesta ja sen reflektiivisestä suhteesta ammatillisen koulutuksen uudistamiseen. Koivumaa tarkastelee niiden välistä suhdetta yhteensä kuudessa eri oppilaitoksessa Suomen Lapissa ja Saksan kahdessa osavaltiossa. Hän haastatteli yhteensä 59 lappilaista sekä Hessenin ja Nordrhein-Westfalenin osavaltioiden ammatillisen koulutuksen toimijaa, joista 17 oli opiskelijoita. Muut haastatellut ryhmät olivat koulutuksen johto, opettajat ja elinkeinoelämän edustajat. Analyysimenetelmänä oli diskurssianalyysi.

Tutkimuksessa kysytään, minkälaisia merkityksiä oppilaitostoimijat tuottivat työn muutoksesta ja koulutuksen uudistuksista sekä niiden välisistä vaikutusyhteyksistä. Tuloksissa tarkastellaan myös yhteneväisyyksiä ja eroavuuksia kahden maan toimijoiden näkemyksissä. Saksan ammatillisessa dualikoulutuksessa yritykset ja kauppakamarit ovat keskeisiä toimijoita. Tuloksissa näkyvätkin lappilaisten ja saksalaisten opiskelijoiden toimintaympäristöjen erot. Saksalaiset olivat tietoisia hyvistä mahdollisuuksistaan työllistyä, erityisesti suuryrityksiin, joissa olivat jo oppisopimuskoulutuksessa. Yleisesti voidaankin todeta, että lappilaiset opiskelijat suuntautuvat työmarkkinoille koulutuksen sisällöllisten tekijöiden ja ennakoimiensa työelämän vaatimusten pohjalta, kun taas Hessenin ja Nordrhein-Westfalenin opiskelijat enemmän työmarkkinakokemustensa perusteella. Molemmissa maissa opiskelijoiden puheessa korostui kuitenkin katse tulevaisuuteen, ja he pitivätkin itseään tulevaisuuden työelämän muutoksentekijöinä.



Ammatillinen koulutus Euroopassa on käymässä läpi suurta muutosta, jota leimaavat erityisesti alueen yhdentymiskehitys ja sitä seuraavat muutokset markkinoilla, muutokset kohti osaamisperusteisuutta sekä teknologinen läpimurto. Jari Koivumaa (2020) kuvaa väitöskirjassaan, miten eri ammatillisen koulutuksen toimijat saavoittavat eurooppalaiseen koulutuspoliittisiin tavoitteisiin liittyviä uudistuksia ja niiden merkityksiä. Hän on valinnut vertailualueikseen hyvinkin erilaiset alueet:

Suomen harvaanasutun Lapin ja toisaalta Saksan vahvat teollisuusosavaltiot, Hessenin ja Nordrhein-Westfalenin. Näiden alueiden työmarkkinoiden kokoerot ja elinkeinorakenteiden eroavuudet ovat merkittäviä. Lapin maakunnan asukasluku on noin 180 000, Hessenin osavaltion noin kuusi miljoonaa ja Nordrhein-Westfalenin yli 17 miljoonaa. Tässä artikkelissa esittelemme ammattiopiskelijoiden käsityksiä koskevan tulososion tärkeimpiä havaintoja.

Koulutuspoliittiset muutokset Suomessa ja Saksassa

Lissabonin vuoden 2000 strategiaa pidetään koulutuksen eurooppalaistumisen käännekohtana (Mikulec, 2016). Sitä seurannut ammatillisen koulutuksen uudistus Suomessa, vuoden 2018 alusta voimaan tullut reformi, on merkittävin muutos, mitä ammatillinen koulutuksemme on kokenut viime vuosikymmeninä (Laukia, 2015). Uudistus kuuluu koulutuksemme niin sanottuun neljanteen kehitysvaiheeseen, oppimistuloslähtöiseen osaamisperusteisuuteen, jossa opetus on irtautumassa oppilaitoksen tiloista ja opettajan ohjauksessa tapahtuvasta oppimisesta. Kehitysvaiheen taustalla ovat EU:n koulutusta koskevat päätökset ja niihin liittyvät tavoitteet (esim. Lahtinen & Lankinen, 2013). Järjestelmässä luodaan opiskelijalle oppimispolkuja yhdessä ohjaajan kanssa. Ohjaajalla on mahdollisuus rakentaa tutkinto, joka koostuu virallisessa, ei-virallisessa ja arkioppimisesta hankitusta osaamisesta. (EC-VET, 2015). Reformilla ja osaamisperusteisuudella halutaan palvella sekä opiskelijan että työelämän tarpeita.

Saksankielisissä maissa ammatillista koulutusta on hallinnut jo vuosikymmenien ajan duaalimalli, jossa ammattiin opiskelu perustuu keskushallinnon koordinoimaan työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja toisaalta osavaltioiden vastuulla olevaan opiskeluun oppilaitoksessa. Malli on Saksassa nuorten pääväylä työmarkkinoille. Työpaikalla opiskellaan käytännön työtehtäviä ja oppilaitoksessa sitä täydentäviä ammatillisia ja sivistyksellisiä oppiaineita. Työpaikalla tapahtuvan opiskelun kehittämisestä vastaavat ammattiliitot ja kauppakamarit (Hanf, 2011; ks. myös Irjala, 2017). Ammatillinen koulutus asettuukin liittovaltiossa yhteiskunnan koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden väliin, toimijoiden ja ins-

tituutioiden muodostamaan moniulotteiseen kokonaisuuteen (Wieland, 2015). Mallin avulla halutaan varmistaa oikeiden ihmisten sijoittuminen heille sopiviin ammatteihin ja työtehtäviin. Saksan talouden kilpailukyvyyn uskotaan perustuvan tähän malliin (Deissinger, 2015). Yrityksille oppisopimusjärjestelmässä mukana olo tarkoittaa myös osallistumista niiden sosiaalista statusta parantavaan järjestelmään (Deissinger, 2015; Hanf, 2011; Irjala, 2017).

Siitä huolimatta, että Saksan ammatillisen koulutuksen rakenne poikkeaa monista muista EU-maista, valtio sitoutui vuodesta 2005 alkaen osaamisperusteisuutta vahvistamaan kansalliseen (NQF) ja eurooppalaiseen (EQF) tutkintojen viitekehykseen. Duaalijärjestelmän eurooppalaistamiseksi on Saksassa otettukin askeleita, mutta tavoitteisiin nähden hitaammin kuin esimerkiksi Suomessa. Oppimistuloslähtöisen osaamisperusteisuuden tuominen osaksi järjestelmän kokonaisuutta on ollut liittotasavallassa haastavaa, koska eri institutionaalisten toimijoiden toisistaan poikkeavat intressit vaikuttavat edelleen kaikkiin pyrkimyksiin uudistaa maan ammatillista koulutusta (Wieland, 2015). Oppimistulosajattelu on kansallisesta näkökulmasta nähty kuitenkin katalysaattorina, joka voisi tuoda koherenttiutta koko järjestelmään suhteuttamalla eri toimija-sektoreita toisiinsa.

Tutkimuksen sisältö ja kulku

Jari Koivumaa kuvaa tutkimuksessaan, miten koulutuspoliittisia uudistuksia on tuotettu paikallisella ja kansallisella tasolla Suomen Lapissa ja Saksan teollisuusalueilla sekä minkälaisia merkityksiä ammatillisen koulutuksen eri toimijatahot ovat niille antaneet. Aineisto koostuu koulutusjohdon, opettajien, työelämän

edustajien ja opiskelijoiden haastatteluista molemmissa maissa. Pääasiallisena haastattelumuotona hänellä olivat ryhmähaastattelut (19). Viisi haastattelua Saksassa suoritettiin yksilöhaastatteluina. Haastateltuja oli yhteensä 59 henkilöä, joista 17 oli oppilaitosten opiskelijoita. Opiskelijat edustivat kolmea lappilaista oppilaitosta, kahta oppilaitosta Hessenissä ja yhtä Nordrhein-Westfalenissa.

Koivumaa käyttää tutkimuksensa metodia diskurssianalyysiä, jossa haastateltujen käyttäminä kielinä ovat suomi ja Saksassa englanti. Litteroitu aineisto oli kattava, yhteensä yli 1100 sivua. Analyysissä määritetyt diskurssit perustuvat haastateltavien käyttämien käsitteiden sisältöihin ja informaatioon, joita hän on tulkinut niiden sisältävän (Gee, 1999). Opiskelijoiden uudistuspuheissa tarkastellaan heidän antamiaan merkityksiä koulutusuudistusten asiakkaina ja toisaalta duaalimallin opiskelijoina yrityksissä ja oppilaitoksissa. Viittaukset ja merkityskokonaisuudet jaettiin tutkimuksen neljään teemakokonaisuuteen eli teknologiaan, markkinoihin, eurooppalaistumiseen ja osaamisperustaisiin.

Opiskelijoiden antamia merkityksiä toimintaympäristön muutoksille ja ammatillisen koulutuksen uudistuksille

Tuloksissa Koivumaa toteaa suomalaisten opiskelijoiden antamien merkitysten perusteella, että teknologia muuttaa työn tekemisen tapoja eri aloilla eri tavoin. Opiskelijoiden mielestä heidän osaamistaan kyllä pyritään arvioimaan osaamisperusteisesti, mutta arviointi ei ole riittävän tarkkaa. Jos osaamista arvioinnin mukaan on, osaamispisteet myönnetään. Kokemus kuitenkin oli, että näin ei aina tapahdu.

Yleinen näkemys lappilaisilla opiskelijoilla oli myös, että oppilaitosympäristö ei tuota riittävästi työelämään tarvittavaa osaamista. Selonteoissaan opiskelijat kuvasivat, että ammatillinen tutkinto ei riitä vaan he tarvitsevat lisäksi täydentävää koulutusta. Eräänä syynä pidettiin esimerkiksi liikakoulutusta. Joillakin aloilla oli heidän näkökulmastaan liian paljon valmiita tekijöitä. Yleiseksi keinoksi opiskelijat esittivät kouluttautumisen jatkamista korkea-asteelle.

Saksalaiset opiskelijat korostivat teknologisen kehityksen ohella tiedon määrän lisääntymistä ja tiedon nopeaa vanhentumista. On oltava valmis aina oppimaan uutta. Sekä lappilaiset että saksalaiset opiskelijat korostivat kansainvälisyystaitoja. Lapin opiskelijat korostivat matkailualan tarjoamia yrittäjyyden ja laajentumismahdollisuuksia. Tähän liittyen he pitivät tärkeinä kansainvälisiä vaihtojaksoja jo kielitaitonsakin kohentamisen näkökulmasta. Erityisesti Lapin opiskelijat merkityksellistivät opintojaan vaiheeksi, jonka avulla he voivat edetä eteenpäin elämässään. Vaikka ammatillinen tutkinto työllistäisi hyvin, katse oli eteenpäin elämässä ja uralla.

Molempien maiden opiskelijoiden näkemysten mukaan oppilaitos- ja yritysympäristöjen tarjoamien koulutusten välillä oli yhteensopimattomuuksia ja liikaa eroavaisuuksia. Oppilaitosten ja yritysten välisen yhteistyön vähäisyyttä, suoranaista kuilua, kritisoivat erityisesti saksalaiset opiskelijat. Suomalaiset opiskelijat toivoivat työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisäämistä. Saksalaiset kritisoivat oppilaitoksessa tapahtuvassa opiskelussa opettajien osittain heikkoa osaamista teknologian ja digitalisaation hyödyntämisessä ja muutoinkin osittain vanhentuneita opetusmenetelmiä. Lisäksi saksalaisopiskelijat olivat kokeneet puutteita ohjauksessa eri-

tyisesti pienyrityksissä tapahtuneissa harjoittelussa. Kaiken kaikkiaan Koivumaan tutkimuksen tuloksissa ammatillisen koulutuksen rakenteellinen muutos näyttäytyy entistä enemmän opiskelijoiden omina ratkaisuin ja valintoina.

Osaamisperusteisuudella kohti tulevaisuuden työelämää?

Hessenin ja Nordrhein-Westfalenin opiskelijat suuntasivat diskursseissaan työelämäänsä mutta lappilaiset puolestaan jatko-opiskeluihin. Suunnitelmien erilaisuutta selittävät alueiden suuret erot sekä toimintaympäristöissä että elinkeinorakenteissa (ks. myös Suikkanen ja muut, 2002). Saksalaiset olivat tietoisia mahdollisuuksistaan työllistyä, erityisesti suuryrityksiin, joissa olivat jo oppisopimuskoulutuksessa, toisin kuin suomalaiset opiskelijat. Saksalaiset opiskelijat pitivätkin itseään, enemmän kuin esimerkiksi ammatilliset opettajansa, työelämän ja koulutuksen varsinaisina muutosagenteina.

Saksalaiset toimijat olivat epävarmoja, onko uudistus kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta ollenkaan tarpeen.

Minkälaisia tulevaisuuden työntekijöitä ammattiopiskelijoista nykyisellä osaamisperusteisella mallilla tulee – globaaleja, joustavia alansa ammattilaisia? Mennäänkö Suomessa ja Saksassa kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Kahden maan ammatillisen koulutuksen erilaiset

rakenteet, niiden erilaisten toimintaympäristöjen historia ja nykytila tarjoavat mielenkiintoisia näkökulmia Jari Koivumaan tutkimuksen otsikkokysymykseen. Saksan liittotasavallan ammatillisessa koulutuksessa yritykset ja kauppakamarit ovat keskeisiä toimijoita, Suomessa julkishallinto ja oppilaitokset. Koivumaa toteaaakin johtopäätöksissään, että siirtymisessä eurooppalaiseen osaamisperusteisuuteen Suomi on ”ahkerampi oppilas” kuin Saksa. Huomattavaa on, että kansainvälisyys ja eurooppalaisuus tunnistettiin työelämässä vaikuttaviksi voimiksi sekä lappilaisten että saksalaisten opiskelijoiden puheissa.

Saksalaiset toimijat olivat epävarmoja, onko uudistus kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta ollenkaan tarpeen. Oppilaitostoimijoiden näkemyksissä heidän duaalimallinsa, työpaikoilla tapahtuva ammattiin oppiminen, on jo osaamisperusteista. Erilaisten työpaikkojen myötä opiskelijoiden oppimispolut ovat yksilöllisiä. Toisaalta saksalaiset ammattiopiskelijat itse olivat eri mieltä todeten, että duaalijärjestelmä ei sovelleta pedagogiikassaan osaamisperusteisuutta vaan tähtäin on liikaa ”ministeriön korkeatavoitteisissa lopputesteissa”.

Jari Koivumaa esittelee ansiokkaasti ammatillisen koulutuksen suomalaisten ja saksalaisten toimijoiden näkemyksiä ja käsityksiä koulutuksen tavoitteista, unohdamatta koulutettavien eli opiskelijoiden kokemuksia osaamisperusteisuuden soveltamisen toimivuudesta. Tätä näkökulmaa on toistaiseksi tutkittu varsin vähän (ks. myös Kepanen ja muut, 2020). Koivumaa (2020, ss. 179–190) kuvaa: ”Henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat tuottavat diskurssia maailmasta, joka on täynnä mahdollisuuksia, joista jokainen on edellistä houkuttelevampi. - - Omalla aktiivisuudellaan ja toimijuudellaan opiskelijat

voivat edetä teknologian, markkinoiden ja kansainvälistymisen muuttamassa työelämässä ja yhteiskunnassa.” Opiskelijoiden diskursseissa tulikin voimakkaasti esiin tulevaisuussuuntautuneisuus. Opiskelijat pitivät itseään tulevaisuuden työelämän muutosvoimana. Aktiivista kehittämistä tarvitaan edelleen, jotta tämä aidosti toteutuu. Eri toimijoiden näkökulmien ymmärtämiseen ja eurooppalaisen ammatillisen osaamisperusteisuuden kehittämiseen Koivumaan tutkimus antaa moninäkökulmaista tietoa.

Lähteet

- Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as ‘good practice’? *Local Economy*, 30(5), 557–567.
- ECVET. (2015). *ECVET in Europe 2015. Monitoring report 2015*. Cedefop.
- ECVET opastyöryhmä. (2015). *ECVETin toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa. Opas koulutuksen järjestäjille ammatillisen koulutuksen opinto-suoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän käyttöön-ottoon*. Opetushallitus.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Hanf, G. (2011). The changing relevance of the Beruf. Teoksessa M. Brockmann, L. Clarke, & C. Winch (toim.), *Knowledge, skills and competence in the European labour market* (Chapter 4). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203814796>
- Irjala, M. (2017). *Osallinen, syrjässä, marginaalissa, onnellinen? Tutkimus oppisopimuskoulutuksen erityisopiskelijoista Suomessa ja Saksassa* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1600-3>
- Kepanen, P., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2020). How do students describe their study processes in the competence-based vocational special education teacher training? *Human Arenas*, 3(2), 247–263. <http://dx.doi.org/10.1007/s42087-019-00080-y>
- Koivumaa, J. (2020). *Kohiti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Tutkimus suomalaisen saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostoimijoiden koulutus uudistuspuheista* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta electronica Universitatis Lapponiensis. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64423>
- Lahtinen, M., & Lankinen, T. (2013). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Tietosanoma.
- Laukia, J. (2015). Ammatillinen koulutus taitekohdassa. Teoksessa J. Laukia, A. Isacson, K. Mäki & M. Teräs (toim.), *Katu-uskottava ammatillinen koulutus. Uusia ratkaisuja oppimiseen* (ss. 11–20). Haaga-Helia julkaisut.
- Mikulec, B. (2016). Impact of the Europeanisation of education: Qualifications frameworks in Europe. *European Educational Research Journal*, 16(4), 455–473.
- Suikkanen, A., Linnakangas, R., & Martti, S. (2002). Työllisyyden muutos ja koulutuksen merkitys. *Aikuiskasvatus*, 2, 114–123.
- Wieland, C. (2015). Germany’s dual vocational training system: Possibilities for and limitations to transferability. *Local Economy*, 30(5), 577–583.





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

ktl.jyu.fi/fi/julkaisut

Koulutuksen tutkimuslaitoksen avoimia verkkojulkaisuja

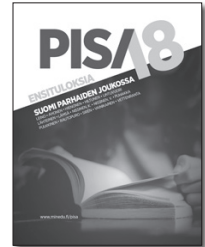
*Kaisa Leino, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen,
Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Lämsä, Kari Nissinen,
Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro,
Marjo Sirén, Mari-Paoliina Vainikainen, Jouni Vetterranta*

PISA18-ensituloksia

SUOMI PARHAIDEN JOUKOSSA

OECD:n seitsemäs PISA-tutkimus toteutettiin vuonna 2018, ja siihen osallistui 79 maata tai aluetta. Tutkimuksessa selvitettiin 15-vuotiaiden osaamista kolmella pääarviointialueella. Tällä kertaa tarkastelun kohteena oli erityisesti lukutaito.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2019.

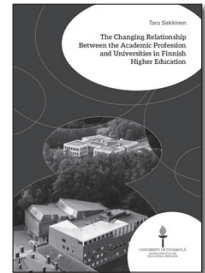


Taru Siekkinen

The Changing Relationship Between the Academic Profession and Universities in Finnish Higher Education

This doctoral dissertation suggests that the power of the academic profession has been challenged in universities, as the power of the collegial decision-making structures has been diminishing. However, academics still have power in universities that occurs many ways. A new kind of connected academic professionalism is emerging, as the professional, organisational, and societal impact/entrepreneurial roles and identities are being blended in the work of academics.

Studies 35. 2019.



*Kaisa Leino, Jenni Rikala, Eija Puhakka,
Mikko Niilo-Rämä, Marjo Sirén, Janne Fagerlund*

Digiloikasta digitaaloihin

KANSAINVÄLINEN MONILUKUTAIDON JA
OHJELMOINNILLISEN AJATTELUN TUTKIMUS (ICILS 2018)

Miten sujuu 8.-luokkalaisilta diginatiiveilta tiedon käsittely ja tuottaminen? Mitä on ohjelmoinnillinen ajattelu – osaavatko sitä vain tietokonenörtit? Millaiset tekijät koulussa edistävät ja mitkä estävät teknologian hyödyntämistä opetuksessa?

2019.



Jonna Pulkkinen

Reforming policy, changing practices?

SPECIAL EDUCATION IN FINLAND AFTER EDUCATIONAL REFORMS

This study examines if the practices in municipalities and schools have changed according to the aims of the reforms. It also examines variations in the practices and changes among municipalities and schools. The study provides information on special education system reforms and education policy implementation.

Studies 34. 2019.



Satya Brink, Kari Nissinen

Challenge for equity and excellence

EVIDENCE FOR FUTURE SUCCESSFUL ACTION
IN BILINGUAL FINLAND

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

Reports 54. 2018.



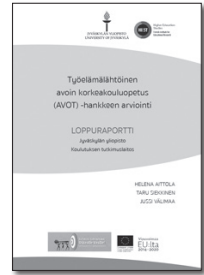
Helena Aittola, Taru Siekkinen, Jussi Välimaa

Työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus (AVOT) -hankkeen arviointi

LOPPURAPORTTI

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

2018.



Päivi Vuorinen-Lampila

Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämätulokset

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

Tutkimuksia 33. 2018.

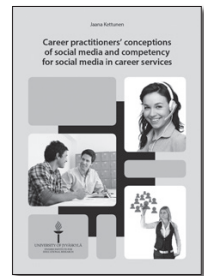


Jaana Kettunen

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

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

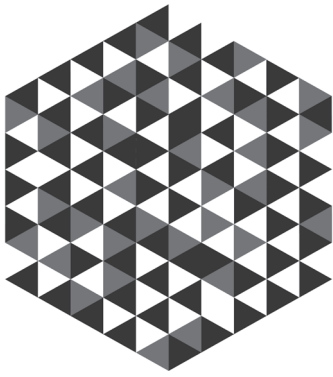
Studies 32. 2017.



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



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön julkaisuja

Voit tehdä tilauksen sähköpostitse:
okka-saatio@oaj.fi



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

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

20€



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

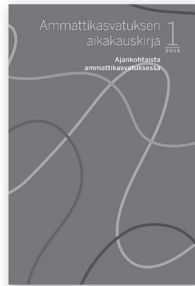
25€



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

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen.**

Julkaisija: Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry



20€/4 numeroa
2016



30€/4 numeroa
2017



30€/4 numeroa
2018



30€/4 numeroa
2019

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

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



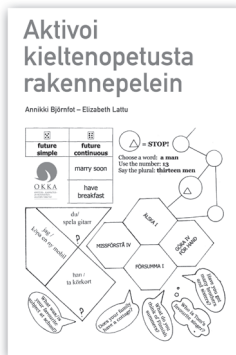
15€



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

10€

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



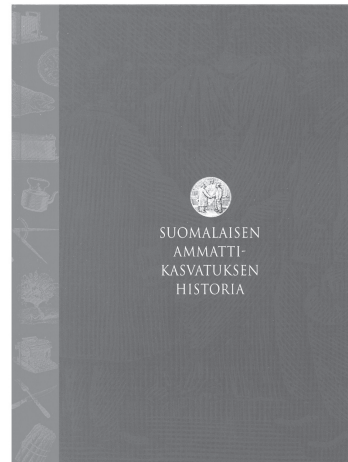
Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

60€



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

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



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

12,50€

OKKA ammattikirjallisuus



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

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

30€

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

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

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

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

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

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



12,50€



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

12,50€

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

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

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

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



30€

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

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

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



10€


OKKA

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

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

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

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



Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Julkaisutoiminnan lisäksi säätiö jakaa apurahoja, stipendejä ja palkintoja, järjestää koulutuksia ja opintomatkoja sekä toimii asiantuntijatahona erilaisissa kestävä kehityksen hankkeissa. Lisätietoja: www.okka-saatio.com

OAO

<https://oao.oaj.fi>

Ohjeita kirjoittajille

1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja -koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä vertaisarvioituja ("referee") ja vertaisarvioimattomia ("ei-referee") tiedeartikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja ja kirjallisuusarvioiteja. Kirjoitukset voivat olla joko suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä.

2. Ilmestymisajat

Vuosittain ilmestyy neljä painettua numeroa, joiden rinnalla voidaan julkaista yksittäisiä digitaalisia erikoisnumeroita. Lehtinumerot voivat olla ajankohtais- tai teemanumeroita. Teemanumeroille on nimetty erilliset teemanumerotoimittajat.

Vuoden 2021 teemat ja toimittajat:

Vuonna 2021 ilmestyy yksi ajankohtaisnumero (kesäkuu) ja seuraavat kolme teemanumeroa (maalis-, syys- & joulukuu):

- *Yrittäjäkasvatus ja yrittäjämäinen oppinen*/ Elena Oikkonen (LUT-yliopisto), Kati Peltonen (LAB-ammattikorkeakoulu), Tuuli Ikäheimonen (LUT-yliopisto) ja Sonja Niiranen (Tampereen yliopisto)
- *Hyvinvointi digitaalisessa työssä*/ Kirsi Lainema (Jyväskylän yliopisto)
- *Oppiminen ja opetus uudessa kestävässä maailmassa*/ Mauri Kantola (Turku AMK), Taru Konst (Turku AMK), Juulia Lahdenperä (HAMK), Mervi Friman (HAMK), Liisa Postareff (HAMK), Satu Hakanurmi (Turun yliopisto)

3. Aineiston lähettäminen

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

Kaikkien lehteen tarjottavien artikkeleiden on noudatettava APA-tyyliä. Lisäksi kirjoittajan tulee itse huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luetuttaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

4. Kirjoitusten pituus ja muotoilu

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

Tekstin asetelut ovat seuraavat:

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

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

Käsitteilykirjoituksen ensimmäinen sivu on *nimiölehti*. Nimiölehdellä on käsitteilykirjoituksen otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

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

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

Taulukot ja kuviot sijoitetaan oikeille paikoilleen käsitteilykirjoitukseen. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena ja että kaikkien graafisten esitysten tulee olla painokelpoisia.

5. Lähdeviitteet

Teksteissä noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta uutta APA7-tyyliä. Lisätietoja ja esimerkkejä on saatavilla Ammattikasvatuksen aikakauskirjan verkkosivuilta: <https://akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/tarkennetut-kirjoitusohjeet/>.

6. Vertaisarviointi ("referee-menettely")

Jos kirjoittaja tahtoo artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-artikkeleissa teemanumeron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahta ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä.

Referee-kierroksen jälkeen artikkeli voidaan **1)** julkaista sellaisenaan, **2)** julkaista pienin muutoksin, jolloin uutta arviointikierrosta ei tarvita, **3)** hylätä ja hyväksyttää vähäiset muutokset arvioitsijoilla, **4)** hylätä ja hyväksyttää suhteellisen suuret muutokset arvioitsijoilla tai suositella artikkelia julkaistavaksi jossakin toisessa tiedelehdessä. Korjattu versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Korjatun käsikirjoitusversion ohkeen tulee liittää kirje arvioitsijoille, jossa käydään kohta kohdalta läpi arvioitsijoiden korjausehdotukset ja kerrotaan, miten kirjoittajat ovat ne huomioineet.

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

1. Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin, eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
2. Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuviot ja muu aineisto).
3. Lehden kirjoittajaohjeita on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että
 - kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivät myöskään luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto – Ominaisuudet – Yhteenveto)
 - lähdeviittaukset on tehty APA-tyylillä.

7. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

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

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

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

Lue lisää verkosta:

www.akakk.fi

www.journal.fi/akakk

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja



