

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

1

2014

Ajankohtaista
ammattikasvatuksesta



1

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2014

Päätoimittaja

Petri Nokelainen

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

Toimitussihteeri

Taina Lundén

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

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori,

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätöjohtaja
OKKA-säätiö

Jäsenet

Eeva-Liisa Antikainen, KT, vararehtori
Humanistinen ammattikorkeakoulu

Raija Hämäläinen, KT, dosentti, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/koulutuksen tutkimuslaitos

Antti Kauppi, KL, erityisasiantuntija
FUAS-liittouma

Jari Laukia, KL, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti, toiminnanjohtaja
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, ARENE ry.

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

Pentti Nikkanen, KT, dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Katariina Raji, KT, johtaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Risto Sääntti, FT, yliopistolehtori
Vaasan yliopisto/Avoim yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT, Associate professor
Tallinn University

Julkaisija

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

• **www.ottu.fi**

• Puheenjohtaja **Petri Nokelainen**

• Tampereen yliopisto,

• Kasvatustieteiden yksikkö

• Åkerlundinkatu 5, 33014 Tampere

• petri.nokelainen@uta.fi

• Sihteerit

• **Hannu Kotila**, Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu

• Ratapihantie 13, 00520 Helsinki

• hannu.kotila@haaga-helia.fi

•

• **Raija Meriläinen**, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto

• Meritullinkatu 10, 00170 Helsinki

• raija.merilainen@minedu.fi

•

Kustantaja

• Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –

• OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

Toimituksen osoite

• OKKA-säätiö

• Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki

• puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418 email:

• tuulikki.simila-lehtinen@okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

• taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilaushinta

• 1–4/2014 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

• taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

• Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,

• 1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

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

Painopaikka

• Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

• Ammattikasvatuksen aikakaus-

• kirjaa ilmestyy vuonna 2014

• neljä numeroa.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö



Sisältö

Pääkirjoitus

Petri Nokelainen Ammattikasvatus alkaa A:lla...	4
--	---

Artikkelit

Anne Virtanen Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä	10
Marja Äijö ja Kaarina Sirviö Integratiivista pedagogiikkaa Suupirssi-harjoittelussa – suuhygienistiopiskelijoiden kokemuksia ammatillisen osaamisensa kehittymisestä	28
Aija Töytäri ja Arja Piirainen Opiskelijoiden työelämäosaaminen ammattikorkeakoulun päämääränä	46
Hannu Kotila ja Kimmo Mäki Oppimisympäristöt ammatillisen osaamisen kehittämisessä	62

Katsaukset

Lapin ammattikorkeakoulujen fuusioon luotiin vahva pohja Lapin korkeakoulukonsernissa Martti Lampelan ja Kyösti Kurtakon haastattelu Markku Tasala	73
Kotitalousalan ammattikasvatuksen kehitysvaiheet Lektio Mailis Korkiakankaan väitöstilaisuudesta	83
Ohjeita kirjoittajille	95

Ammatti- kasvatus alkaa A:lla

Petri Nokelainen
Professori, FT
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
petri.nokelainen@uta.fi

ja sehän tarkoittaa sitä, että etulinjassa ollaan paitsi aakkosissa niin myös tutkimuksessa: yhteiskunnallisen muutoksen myötä esille nouseviin ammattikasvatuksen alueen tutkimustarpeisiin on tarvittaessa reagoitava nopeasti ja päättäväisesti. Se ei ole sama asia kuin että juostaan kuin sokeat kanat tutkimusrahoitusjyvästen perässä, tai kerätään tulosrahoituspisteitä pilkkomalla julkaisut pienimpiin mahdollisiin julkaisukelpoisiin yksiköihin. Asia on yksinkertaisesti niin, että meistä ammattikasvatuksen tutkijoista on mielekästä tehdä tutkimusta jolla on tarkoitus. Ulkopuolinen rahoitus mahdollistaa jämerämmät tutkimusresurssit, ja julkaisut nyt vain kuuluvat tutkijan työnkuvaan: ei tutkimus uusiudu tai kumuloidu, jos se jää tutkijan pääkoppaan

tai pöytälaatikkoon. Tutkimustietoa pitää levittää ja altistaa niin suuren yleisön, loppukäyttäjien kuin tutkijayhteisönkin kritiikille.

Tästä pääsen toiseen A:lla alkavaan asiaan. Joka vuosi kevään edetessä ammattikasvatuksenkin alan tutkijat ympäri maailmaa valmistautuvat maailman suurimpaan kasvatustieteiden alan konferenssiin, AERA:aan (www.aera.net). ”Amerikan kasvatustieteilijöiden vuosikokous” -nimen ei pidä antaa hämätä, sillä noin 10-15 prosenttia yli 12 000 osallistujasta tulee Yhdysvaltojen ulkopuolelta. Myös ammattikasvatuksen aiheet ovat vahvasti esillä, tämän vuoden ohjelmasta löytyy hakusanoilla ”professional growth”, ”workplace learning” tai

”vocational education” yhteensä 265 esitystä. Esitykset jakaantuvat teemaryhmiin (Special Interest Group, SIG), joita on yli 170. Valikoimasta löytyy jopa kasvatustieteiden professoreiden ammatillista osaamista tarkasteleva ”Professors of Educational Research” -teemaryhmä! Ammattikasvatuksen alan tutkimusta esitellään ainakin seuraavissa teemaryhmissä: ”Adult Literacy and Adult Education”, ”Career and Technical Education”, ”Informal Learning Environments Research”, ”International Studies”, ”Learning Environments”, ”Professional Development School Research” ja ”Workplace Learning”.

Nyt kun olen päässyt vauhtiin A-kirjain teeman osalta, niin otan vielä esille Ammattikasvatuksen aikakauskirjan. Lehti juhli viime vuonna viisitoistavuotista taivaltaan mm. tiivistämällä yhteistyötään muiden kasvatustieteiden kanssa, siirtämällä osan sisällöstä verkkoon (Jälkilöylyt-kolumni), ja muutoinkin lisäämällä näkyvyyttään sosiaalisessa mediassa (Twitter, Facebook). Käsillä oleva lehti jatkaa uusiutumisprosessia päivitetyn visuaalisen ilmeen myötä, josta on kiittäminen graafikko Nalle Ritvola (www.valo.ws/nallellaan). Tässä yhteydessä on syytä mainita, että Nalle on vastannut lehden perustamisesta lähtien niin kansien kuin sisällönkin visuaalisen ulkoasun suunnittelusta ja toteutuksesta.

Vuoden 2014 ensimmäinen numero on siis tuoreessa kääreessä, mutta myös sisältö on ajankohtaista. Anne Virtasen (2014) kirjoittama artikkeli käsittelee kuuden eri ammatillisen koulutuksen koulutusalan opiskelijoiden näkemyksiä työssäoppimiseen liittyvistä käytännöistä ja prosesseista. Laajaan kyselylomakeaineistoon perustuvan tutkimuksen tulos-

ten perusteella voidaan todeta, että työssäoppimisen käytännöissä ja prosesseissa on eroja eri koulutusalojen välillä. Yksi artikkelissa esille nouseva keskeinen löydös vahvistaa viimeaikaisen kansainvälisenkin tutkimuksen tuloksen: oppiminen on tehokkainta silloin kun oppilaitoksen ja työelämän yhteistoiminta on saumatonta, mahdollista eri oppimisen muotojen hyödyntämisen työssäoppimisjaksoilla.

Maija Äijön ja Kaarina Sirviön (2014) artikkeli käsittelee mobiilioppimista sanan konkreettisessa merkityksessä: tarkastelun kohteena ovat suuhygienistiopiskelijoiden oppimiskokemukset liikkuva oppimisympäristö kuljetti opiskelijat autenttisiin oppimistilanteisiin, kohtamaan asiakasryhmiä erilaisissa työyhteisöissä. Artikkelin tarjoaa yhden konkreettisen esimerkin integratiivisen pedagogiikan soveltamisesta käytäntöön. Haastatteluaineistoon perustuvat tulokset osoittivat ensinnäkin sen, että integratiivisen pedagogiikan yksilötason (teoreettinen/käsitteellinen tieto, käytännöllinen/kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto) ja työelämätason (sosiokulttuurinen tieto) elementit olivat läsnä opiskelijoiden oppimiskokemuksissa, ja toiseksi sen, että integratiivinen pedagogiikka soveltuu tällaisen harjoittelun pedagogiseksi malliksi, tukien opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittämistä.

Aija Töytäri ja Arja Piirainen (2014) tarkastelevat artikkelissaan opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakouluosaamisesta. Haastatteluaineiston fenomenografinen analyysi paljasti viisi teemaa: opiskelijan kasvuprosessi, ammatillinen tieto, opettaminen, yhteistyö ja yhtei-

söllisyys. Tämän tutkimuksen tulokset mm. osoittavat sen, että ammattikorkeakouluoppimiseen liittyvä työelämälähtöisyys ja työelämäoppimista korostava oppimisympäristö eivät vielä ole kaikkialla edenneet toteutuksen asteelle. Haasteellista se varmasti onkin, mutta kuten Äijön ja Sirviön (2014) artikkeli osoittaa, innovatiivisin ottein integratiivisen oppimisen taso on mahdollista saavuttaa myös korkea-asteella.

Lehden viimeisessä artikkelissa Hannu Kotila ja Kimmo Mäki (2014) analysoivat ammattikorkeakoulutuksen kontekstissa hyvin tai heikosti toimivan oppimisympäristöhankkeen tunnusmerkkejä. Tutkimuksen aineiston muodostivat yhdeksää eri HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa toteutettua oppimisympäristöhanketta edustavien henkilöiden haastattelut. Tutkijoiden erityisen mielenkiinnon kohteena oli se, minkälaisia pedagogisia periaatteita tutkimuskohteina olevissa oppimisympäristöissä on hyödynnetty. Onnistuneita oppimisympäristöhankkeita yhdistivät mm. seuraavat tekijät: Yhdessä työelämän kanssa kehitetty joustava opetussuunnitelman rakenne; Opettajan perinteisen roolimallin rikkominen; Opiskelijoiden ja työelämän edustajien itseohjautuvuus; Pedagoginen kokonaisnäkemys substanssiosaamisen tukena; Opettajan, opiskelijan ja työelämän työrytmien yhteensovittamisen haasteen tunnistaminen.

Kaikki edellä esitellyt artikkelit nostavat esille työssäoppimisen keskeisen merkityksen ammatin oppimisessa. Tämä on loogista, koska tarkastelun kohteina olleet koulutusinstituutiot tarjoavat ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja, erikoisammattitutkintoja tai ammatillisipainotteisia korkeakoulututkintoja.

Työelämässä vallitsevaa todellisuutta, esimerkiksi tietyssä ammatissa toimimisen edellyttämiä vaatimuksia, on kuitenkin mahdotonta siirtää sellaisenaan oppilaitoksen opetustiloihin, koska huolellisimman mallintamisen jälkeen prosessi on jo saattanut muuttua eri näköiseksi. Tai sitten se on vasta etenemässä kohti kyseistä vaihetta, koska työvälineet, laitteistot ja siten myös työskentelymenetelmät kehittyvät ammattialoittain ja yritys-kohtaisesti eri tahdissa. Opiskelija voi siten törmätä työpaikalla laitteisiin tai työmenetelmiin, joihin on tutustunut korkeintaan ammattialalla käytettävien työvälineiden historiallisen katsauksen yhteydessä.

Ammattiin opiskelevan tulisi saada toimia eri tyyppisissä monipuolisissa ja mahdollistavissa oppimisympäristöissä

Ammatin oppimista koulutusinstituutioissa ja työpaikoilla ei voi käsitellä yhtenä, yleisesti määriteltävissä olevana asiana muutoin kun abstraktilla tasolla. Evans, Guile ja Harris (2011) ehdottavatkin, että työn ja oppimisen välisiä suhteita tulisi tarkastella niin yhteiskunnan, organisaation kuin yksilönkin tasolla. Vastaava kompleksisuus on läsnä myös kun puhutaan työssä tapahtuvasta oppimisesta. Oppiminen yksistään on hyvin monitasoinen ja eri näkökulmista määriteltävissä oleva prosessi (Illeris, 2009). Eri ammattialojen tietyt lainalaisuudet ja peruseriaahteet on syytä omaksua turvallisuudessa ja kannustavassa ympäristössä, jossa on aikaa pohtia ja esittää oman asian-

tuntijuuden rakentumiseen liittyviä kysymyksiä.

Ammatillisen keski- ja korkea-asteen koulutuksen suunnittelijoiden katseet ovat jo jonkin aikaa kohdistuneet oppimisympäristöjen hybridimallien suuntaan, pois päin saarekemaisesta oppilaitos-työelämä ajattelumallista. Ne mahdollistavat sen, että vahvan substanssi-osaamisen rakentumisen lisäksi oppilaitoksissa ja työpaikoilla tapahtuvan opetuksen ja oppimisen taustalle punotaan pedagoginen monisäikeinen punainen lanka, joka tukee opiskelijoiden itseohjautuviksi elinikäisiksi oppijoiksi kasvua. Ammattiin opiskelevan tulisi saada toimia eri tyyppisissä monipuolisissa ja mahdollistavissa oppimisympäristöissä, jotka tarjoavat herätteitä ja virikkeitä opitun soveltamiseen erilaisissa asiayhteyksissä. Tämän päivän ammattikasvatuksen tutkimus onkin osin jo vahvasti suuntautunut työpaikoilla tapahtuvan tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksien tarkasteluun (Goggins & Jahnke, 2013). Oppimisprosesseja, työkäytänteitä ja teknologiaa formaaleja, nonformaaleja ja informaaleja komponentteja sisältävissä oppimisympäristöissä tarkastelevat tutkimukset tekevät parhaimmillaan oppimiskäytäntöjen kokonaisuuden näkyväksi ja mahdollistavat siten tiedonrakentamisen prosessien kokonaisvaltaisen ymmärtämisen (Margarayan & Littlejohn, 2014).

Tänä vuonna ilmestyy käsillä olevan numeron lisäksi kolme teemanumeroa seuraavista aiheista: Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus, käytäntölähtöinen tutkimus ammattikasvatuksen oppimisympäristöissä ja historiallisia näkökulmia ammattikasvatukseen. Lisäksi

julkaisemme sähköisessä muodossa erikoisnumeron, jossa käsitellään ammattikasvatuksen tutkimuksen suuntaviivoja mm. muuttuvien tutkintojen, ammattikasvatuksen filosofian, opettajien osaamisvaatimusten ja monikulttuurisuuden luomien haasteiden osalta.

Kimmo Harra on poissa

Uusi vuosi alkoi surullisissa merkeissä, kun sain kuulla kasvatus-tieteiden tohtori Kimmo Harran (29.10.1943 – 12.12.2013) poismenosta. Harra johti käsillä olevaa lehteä kustantavaa OKKA-säätiötä vuodesta 1997 lähtien aina eläkkeelle siirtymiseensä asti. Hänen panoksensa lehden perustamisessa ja toiminnan käynnistämisessä oli merkittävä. Muistan edellisen päätoimittajan, emeritus professori Pekka Ruohotien kertoneen hänen kanssaan vuonna 1998 käydyistä neuvotteluista, jonka tuloksena Suomeen päätettiin perustaa ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa ammattikasvatuksen alan tiedelehti. Kimmo Harra ryhtyi päättäväisesti toimeen: hän neuvotteli lehdelle julkaisusopimuksen OTTU ry:n kanssa, kokosi toimituskunnan ja niin lehden ensimmäinen numero ilmestyi vuonna 1999. Hän vastasi yhdessä pää-

Kimmo Harra



toimittajan ja toimitussihteerin kanssa lehden toimittamiseen liittyvistä asioista kolmentoista vuoden ajan. Minulla oli ilo ja kunnia toimia näistä vuosista kolme viimeistä yhteistyössä hänen kanssaan.

Polkumme olivat toki kohdanneet aiemminkin useaan otteeseen niin Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen (josta hän väitteli vuonna 2004) kuin Skills Finlandinkin (hallituksen jäsen) toimintaan liittyen. Olen erityisen kiitollinen hänen merkittävästä roolistaan ammattikasvatuksen tutkimuksen taustavaikuttajana ja mahdollistajana. Muistelen lämmöllä keskustelujamme ja olen vakuuttunut siitä etten jaa näkemystäni yksin kun totean niiden yhteydessä kokeneeni voimaantumisen tunteen ja ymmärtänyt olevani arvokas juuri sellaisena kuin olen.

Lähteet

Evans, K., Guile, D., & Harris, J. (2011). Rethinking Work-Based Learning: For Education Professionals and Professionals Who Educate. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 149-161). London: SAGE.

Goggins, S. P., & Jahnke, I. (2013). CSCL@ Work: Computer-Supported Collaborative Learning and the Workplace – Making Learning Visible in Unexpected Online Places Across Established Boundaries. In S. P. Goggins, I. Jahnke, & V. Wulf (Eds.), *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace* (pp. 1-20). New York: Springer.

Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 7-20). London: Routledge.

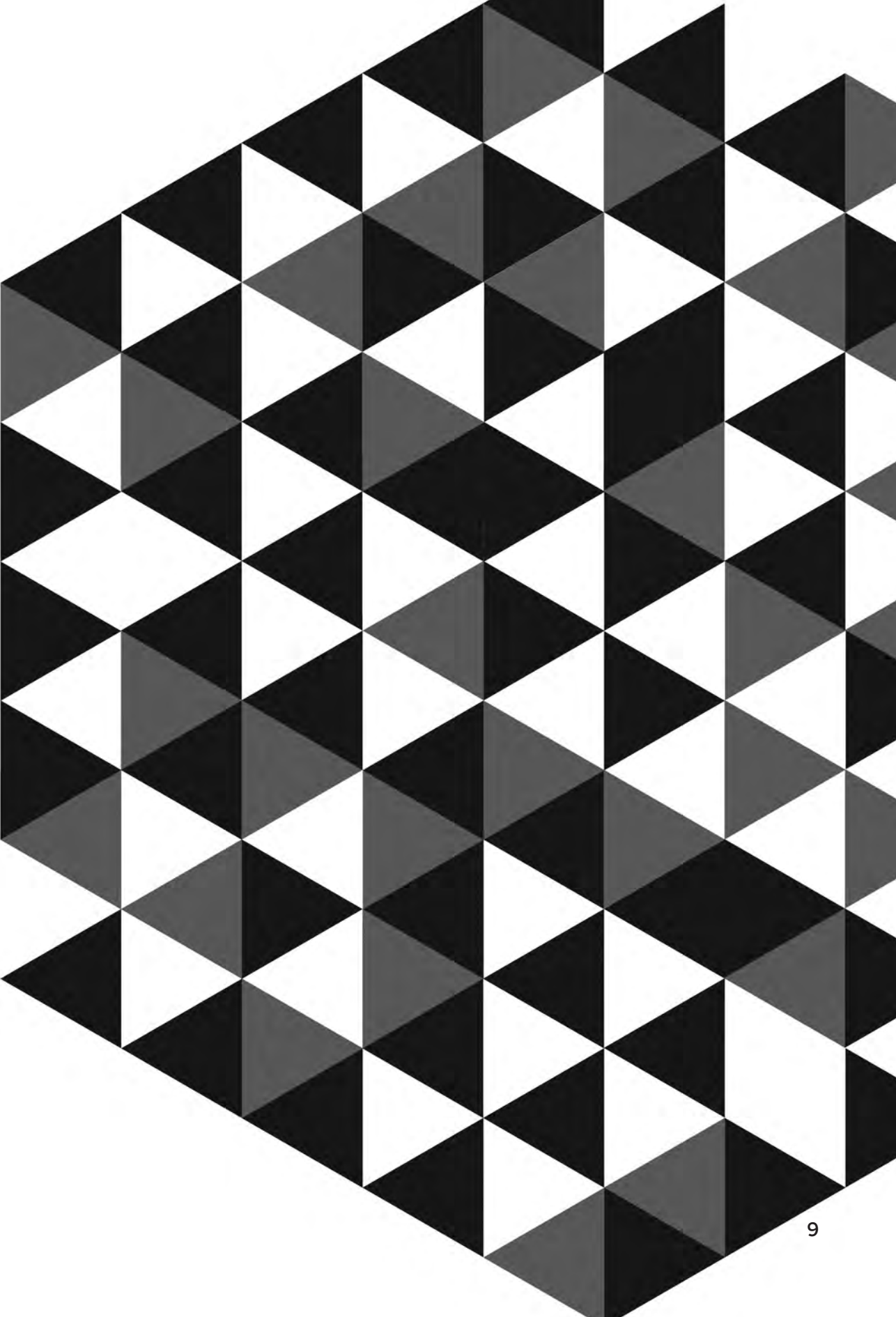
Kotila, H., & Mäki, K. (2014). Oppimisympäristöt ammatillisen osaamisen kehittämisessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(1), 62-72.

Margaryan, A., & Littlejohn, A. (2014). Technology-Enhanced Professional Learning: Mapping Out A New Domain. In A. Margaryan & A. Littlejohn (Eds.), *Technology-Enhanced Professional Learning: Processes, practices and tools* (pp. 1-14). New York: Routledge.

Töytäri, A., & Piirainen, A. (2014). Opiskelijoiden työelämäosaaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(1), 46-61.

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

Äijö, M., & Sirviö, K. (2014). Integraatiivista pedagogiikkaa Suupirssi-harjoittelussa – suuhygienistiopiskelijoiden kokemuksia ammatillisen osaamisensa kehittymisestä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(1), 28-44.



Koulutusalat työssäoppimi- sen erilaisina oppimis- ympäristöinä

Anne Virtanen
KT, tutkijatohtori
Kasvatustieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
anne.virtanen@jyu.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Abstrakti

Tutkimuksessa tarkasteltiin vuositu-
hannen alussa osaksi ammatillista pe-
ruskoulutusta liitettyä työssäoppimisen
järjestelmää. Sen toteuttamiseen liittyviä
käytäntöjä ja prosesseja eri koulutusaloil-
la tarkasteltiin tutkimuksessa opiskelijoi-
den näkökulmasta. Laajahkoon kyselylo-
makeaineistoon (N=3106, n=1603) poh-
jautunut tilastollinen analyysi osoitti, että
eri koulutusalojen välillä on suuria eroja
työssäoppimisen vaatimusten (tavoitteel-

lisuus, ohjaus ja arviointi) toteuttamisessa,
oppimisen organisoimisessa koulutuksen
ja työelämän rajapinnalla sekä opiskelijoi-
den oppimisessa työpaikalla. Sosiaali- ja
terveysalalla työssäoppimisen käytännöt
ja prosessit näyttivät toteutuvan kaikista
suvuimmin, heikoimmin ne sen sijaan to-
teutuivat toistaiseksi tekniikan ja liikenteen
sekä kaupan ja hallinnon alalla. Tutkimus
näyttää myös tukevan viimeaikaisen oppi-
misen tutkimuksen tähdentämää seikkaa:
kun opiskelijat kokevat oppimisympäristö-
jensä – koulun ja työelämän – olevan lä-

hellä toisiaan, niin he myös näyttävät op-
pivan tehokkaasti. Tutkimuksen pohjalta
voidaankin antaa suosituksia harjoittelujen
sekä muiden koulutuksen ja työelämän ra-
japinnalla olevien oppimistilanteiden kehit-
tämiseksi.

Avainsanat: *ammattillinen peruskoulu-
tutus, työssäoppiminen, koulutusala, opis-
kelija*

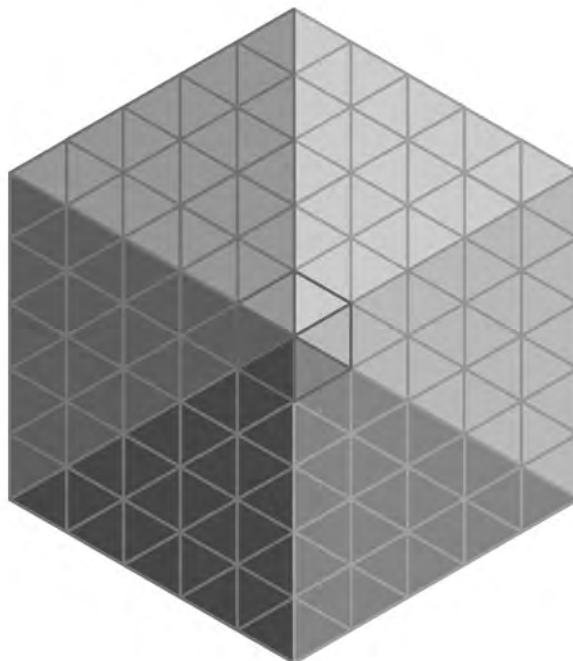
Vocational fields as differ- ent learning environments in the workplace learning system of Finnish VET

Abstract

The purpose of this study was to exam-
ine, from the point of view of students,
the learning practices and processes of
the workplace learning system adopted
in 2001 for Finnish vocational education
and training (VET). The data were col-
lected from final year vocational students
(N=3106, n=1603) via an Internet-based
questionnaire. The findings from the

quantitative analyses showed that there
were remarkable differences between dif-
ferent vocational fields in (1) carrying out
the demands of the workplace learning
system (setting the learning goals, guid-
ance, and assessment), (2) learning orga-
nization at the interface of school-based
learning and workplace learning, and (3)
students' learning in the workplace. The
practices and processes of the workplace
learning system were most effective in the
social and health care field, whereas they
were weakest in the fields of technology
and transport, and commerce and admin-
istration. The results of this study support
those of recent learning studies that when
students feel that their learning environ-
ments (school and working life) are very
well integrated, they also seem to learn
more effectively. As practical conclusions,
this study suggests ways that students'
learning periods and situations in working
life should be organized.

Keywords: *vocational education and
training, workplace learning system,
vocational field, student*



Työssäoppiminen linkkinä ammatillisten oppilaitosten ja työelämän välillä

Vuosituhanne alussa osaksi ammatillista peruskoulutusta liitetty työssäoppimisen järjestelmä saa suitsutusta osakseen useammalta taholta; sitä voisi jopa kutsua harjoittelujärjestelmien lippulaivaksi suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Työssäoppiminen esimerkiksi sitoo organisointivaatimustensa – tavoitteellisuuden, ohjauksen ja arvioinnin – avulla koulutuksen ja työelämän luontevasti yhteen (Virtanen, 2013). Se siis vastaa opetus- ja kulttuuriministeriön vahvistamien kehittämissuunnitelmien vaatimuksiin luomalla tiiviin yhteyden koulutuksen ja työelämän välille (Koulutus ja tutkimus 2007–2012; Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011–2016). Koulutuksen ja työelämän yhteen nivominen on nähty tärkeäksi myös viimeaikaisessa oppimisen tutkimuksessa (Guile & Griffiths, 2001; Eraut, 2004; Le Maistre & Paré, 2006; Poikela, 2002; Tynjälä, 2007; 2008). Nykytutkimuksen mukaiset oppimisympäristöt tulisi rakentaa siten, että niissä on mahdollista oppia samanaikaisesti teoriaa ja käytäntöä toisiinsa integroituen. Työssäoppimisen ehdoista ja vaatimuksista löytyy näitä oppimistutkimuksen tähdentämiä elementtejä – katsotaanpa järjestelmää laaja-alaisemmin koulutuksen ja työelämän näkökulmasta (mm. Guile & Griffiths, 2001; Griffiths & Guile, 2003) tai sitten lähemmin pedagogisten toimintatapojensa kannalta (mm. Tynjälä, 2007; 2008).

Työssäoppimisen alkumetreistä lähtien on ollut nähtävissä myös sen motivoiva merkitys (Lasonen, 2001; Peltomäki & Silvennoinen, 2003; Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005). Työssäoppiminen mitä ilmeisimmin motivoi niitä opiskelijoita, jotka eivät koe koulun penkillä istumista tai teorian opiskelua kovin mielekkääksi (Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005; myös Kulmala, 1998, Uusitalo, 1998; Väisänen, 2003). Työssäoppiminen näyttää tarjoavan opiskelijoille mahdollisuuden oppia monipuolisesti erilaisia taitoja (Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009; myös Väisänen, 2003). Työssäoppimisjaksot aidoissa toimintaympäristöissä ovat tosin muutakin kuin taitojen oppimista; työssäoppimisjaksojen aikana kehitytään laaja-alaisemmin ammatillisena toimijana (Virtanen, 2013; Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2008). Ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuvilla näyttää muutoinkin olevan valmiuksia oppia uutta ja kehittää itseään jatkuvasti, mitkä kuulos- tavat nopeasti muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa ja työelämässä erittäin arvokailta taidoilta (Virtanen, 2013).

Koulutusalojen välillä on voimakkaat erot työssäoppimisen toteuttamisessa

Työssäoppimisen toteuttamisessa näkyy kuitenkin huolestuttava piirre: koulutusalojen välillä on voimakkaat erot työssäoppimisen toteuttamisessa (Virtanen, 2013). Opiskelijoiden näkökulmasta tarkasteltuna tämä tarkoittaa sitä, ettei eri koulutusalojen opiskelijoilla ole yhtenäisiä mahdollisuuksia oppia ja kehittyä am-

matillisesti työpaikoilla. Väite kuulostaa vieraalta yhtenäisen koulutusjärjestelmän Suomessa. Voimakkaille alakohtaisille eroille on tosin olemassa osittain luonnollinen selitys. Työssäoppimisen järjestelmä on vastaanotettu koulutusaloilla sillä tavoin kuin niiden olemassa olevat käytännöt, traditiot ja kulttuurit ovat sen mahdollistaneet (Virtanen, 2013). Parhaiten työssäoppimisen järjestelmä on pystytty vastaanottamaan sosiaali- ja terveystalalla, jolla on jo ennestään ollut pitkä perinne harjoittelujen järjestämisestä opiskelijoilleen (Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2010; myös Santala, 2001). Juuri tämän alan opiskelijat arvioivatkin oppineensa työssäoppimisjaksoilla lähes kaikkia kysytyjä taitoja muiden alojen opiskelijoita enemmän (Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009). Sosiaali- ja terveystalalla opiskelijat kokevat myös kehittyvänsä ammatilliselta identiteetiltään muiden alojen opiskelijoita vahvemmin (Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2008). Vastaavasti oppimistuloksensa yhtä systemaattisesti heikoimmaksi arvioineet opiskelijat tulevat tekniikan ja liikenteen alalta, jossa työssäoppimisen vaativat käytännöt on jouduttu rakentamaan lähes puhtaalle pöydälle. Kaksi muuta alaa – matkailu-, ravitsemus- ja talousala sekä kaupan ja hallinnon ala – jäävät oppimistulostensa arvioinneissa näiden kahden alan välille. (Virtanen, 2013; Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009.)

Jotta ammatillista peruskoulutusta ja etenkin sen uudehkoja työelämäpedagogisia käytänteitä – työssäoppimista ja ammattiosaamisen näyttöjä – voidaan eri aloilla edelleen kehittää, on niihin liittyviä käytäntöjä ja prosesseja tehtävä aloittain näkyvämmäksi. Tässä tutkimuksessa keskitytään työssäoppimisen käytänteiden näkyväksi tekemiseen,

vaikka vastaavanlaisia ja samansuuntaisia koulutusalaeroja on näkyvissä myös ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisessa (Koramo & Väyrynen, 2010). Huomio kiinnitetään tässä tutkimuksessa erityisesti 1) työssäoppimisen vaatimusten toteuttamiseen, 2) oppimisen organisointiin koulutuksen ja työelämän rajapinnalla sekä 3) oppimiseen työ(ssäoppimis)paikoilla. Näitä käytäntöjä ja prosesseja arvioivat opiskelijat neljältä suurimmalta koulutusosalta.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi eri alojen työssäoppimisen toteutumiseen liittyviä käytänteitä ja prosesseja. Tutkimuksessa paneudutaan *opiskelijoiden näkökulmasta* selvittämään työssäoppimisen vaatimusten toteutumista, oppimista työpaikalla sekä oppimisen organisoimista koulutuksen ja työelämän rajapinnalla. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten työssäoppimiselle asetetut vaatimukset (tavoitteellisuus, ohjaus ja arviointi) toteutuvat opiskelijoiden arvioimana?
- 2) Millaisena opiskelijat näkevät oppimisensa organisoitumisen koulutuksen ja työelämän rajapinnalla?
- 3) Miten opiskelijat arvioivat oppimistaan työ(ssäoppimis)paikoilla?

Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys liittyvät työssäoppimisen järjestelmän oppimisteoreettiseen tarkasteluun. Vaikka työssäoppiminen ei näytä rakentuvan tieteelliseen tutkimukseen tai teoriaan (Virtanen & Collin,

2007), niin sen toteuttamisen periaatteet – tavoitteellisuus, ohjaus ja arviointi – toimivat juuri sellaisina integraatioelementteinä, joita viimeaikainen oppimisen tutkimus on tähdentänyt oppimisen organisoinnissa koulutuksen ja työelämän rajapinnalle (mm. Guile & Griffiths, 2001; Eraut, 2004; Le Maistre & Paré, 2006; Tynjälä, 2008). Tässä tutkimuksessa oppimisteoreettisista lähtökohdista hyödynnetään suomalaisessa kontekstissäkin lupaaviksi osoittautuneita *konnektiivista mallia* (mm. Guile & Griffiths, 2001; Griffiths & Guile, 2003) ja *integratiivisen pedagogiikan mallia* (mm. Tynjälä, 2003). Konnektiivinen malli on brittitutkijoiden luonnosteleva ideaalimalli siitä, miten koulutus ja erityisesti työharjoittelu tulisi järjestää (Guile & Griffiths, 2001). Sen perusidea on yhdistää – yhdistää esimerkiksi formaalia ja informaalia oppimista sekä vertikaalista ja horisontaalista oppimista (myös Griffiths & Guile, 2003). Keskeinen lähtökohta konnektiivisessa mallissa kuitenkin on, että kaiken yhdistämisen tulisi lähteä liikkeelle koulutuksen järjestäjän ja opettussuunnitelmien tasolta. Integratiivinen pedagogiikka pureutuu sen sijaan konkreettisemmin oppimisen ja pedagogisten toimintamuotojen tasolla oppimisen integrointiin koulun ja työelämän välillä. Se on asiantuntijuuden kehittymistä tarkastelemaan kirjallisuuteen (mm. Bereiter & Scardamalia, 1993; Eraut, 2004; Leinhardt, McCarthy Young & Merriam, 1995) pohjautuva teoreettinen hahmotelma optimaalisen oppimisympäristön rakentumisesta tulevaisuuden asiantuntijoiden oppimiselle ja kehittymiselle (Tynjälä, 2010; myös Tynjälä, 2003; 2007; 2008). Lyhyesti kuvattuna integratiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan sellaisia pedagogisia järjestelyjä, joissa tiedon kolme eri muotoa (teoreettinen

tieto, käytännöllinen tieto ja itsesäätelytieto) ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja niitä on kaikkia mahdollista oppia samassa tilanteessa (mm. Tynjälä, 2003).

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan oppimista kahdessa eri ympäristössä integroivien elementtien eli tavoitteellisuuden, ohjauksen ja arvioinnin toteutumista, kun taas toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan oppimisen organisoitumista koulutuksen ja työelämän rajapinnalla oppimisen tutkimuksesta operationalisoitujen väittämien avulla (ks. seuraava luku). Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään siten valottamaan työssäoppimisen toteutumista käytännön toiminnan tasolla (työssäoppimisen vaatimusten toteutumisen arviointi) sekä selvittämään, millainen paikka työssäoppimisella on oppimisteoreettisen tutkimuksen kentällä (oppimisen tutkimuksesta johdettujen väittämien arviointi).

*Konnektiivinen malli on
ideaalimalli siitä, miten
koulutus ja erityisesti
työharjoittelu tulisi järjestää.*

Tutkimuksen kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan sitä, millä tavalla ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijat oppivat työpaikalla eli työssäoppimisjaksoillaan. Ammatilliset opiskelijat ovat työssäoppimisjaksojensa aikana aidoissa työympäristöissä eli informaaleissa oppimisympäristöissä oppimassa, jolloin heidän oppimistaan olisi mielekästä tarkastella viime vuosina kovasti-

kin vilkastuneen (työntekijöiden) työssä oppimisen tutkimukseen avulla (mm. Billett, Fenwick & Somerville, 2006; Eteläpelto, Collin & Saarinen, 2007; Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000; Rainbird, Fuller & Munro, 2004). Ammatilliset perustutkinto-opiskelijat ovat kuitenkin formaalin koulutuksen kasvattaja, jolloin heidän oppimista on syytä tarkastella oppimisen tutkimuksen avulla, joka informaali oppimisympäristöjen lisäksi kykenee huomioimaan formaalin koulutuksen muodot ja piirteet. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä lähtökohtana onkin kouluoppimista ja työssä oppimista tarkasteleva tutkimus (mm. Hager, 1998; Resnick, 1987; Tynjälä, 2008). Tämä tutkimuskysymys valottaa sitä, millä tavalla – millaisia oppimisen muotoja hyödyntäen – työssäoppimisjaksoilla opitaan.

Aineistot ja tutkimusmenetelmät

Työssäoppimisen käytäntöjä ja prosesseja arvioivat tässä tutkimuksessa viimeisen opintovuoden opiskelijat ammatillisesta peruskoulutuksesta. Tutkimuksessa hyödynnettiin kahta eri kyselylomakeaineistoa, joista toinen on kerätty Helsingin kaupungin ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoilta (N=1282, n=531) ja toinen Keski-Suomessa Jyväskylän koulutuskuntayhtymän, Pohjoisen Keski-Suomen oppimiskeskuksen ja Jämsän seudun koulutuskeskuksen opiskelijoilta (N=1824, n=1072). Aineistot kerättiin lähes samanlaisilla lomakkeilla, joten ne oli mahdollista yhdistää yhdeksi aineistoksi (N=3106, n=1603). Yhdistetyn aineiston vastausprosentti oli 52, mitä voidaan pitää internet-lomakkeella kerätyille aineistolle kohtalaisena.

Helsingin aineisto on kerätty kevääl-

lä 2004, Keski-Suomen aineisto keväällä 2005. Toisin sanoen aineistot eivät ole kovin tuoreita. Työssäoppimiseen liittyvien kansallisten arviointien pohjalta on kuitenkin ymmärrettävissä, että työssäoppiminen on jo vuonna 2004 eli tämän tutkimuksen ensimmäisen aineistonkeruun aikaan toteutunut opetushallitusten vaatimusten ja ohjeistusten mukaisesti (Anttila ym., 2010; Tynjälä ym., 2006). Tällöin tämänkin tutkimuksen aineistot antavat realistisen kuvan vaatimusten mukaisesti toteutuneesta työssäoppimisesta.

Vastaajat edustivat kuutta eri koulutusala. Tässä tutkimuksessa mukana olivat opiskelijat neljältä suurimmalta koulutusosalta eli 1) tekniikan ja liikenteen alalta, 2) sosiaali- ja terveystieteiden alalta, 3) matkailu-, ravitsemus- ja talousalalta ja 4) kaupan ja hallinnon alalta.

Vastaajien iän keskiarvo oli hieman yli 21 vuotta. Vastaajien sukupuolijakauma aloittain oli seuraavanlainen: tekniikan ja liikenteen alalla miehiä oli 66 % ja naisia 34 %, sosiaali- ja terveystieteiden alalla miehiä oli 10 % ja naisia 90 %, matkailu-, ravitsemus- ja talousalalla miehiä oli 23 % ja naisia 77 % sekä kaupan ja hallinnon alalla miehiä oli 48 % ja naisia 52 %. Vastaajien sukupuolijakauma on jokseenkin samanlainen kuin se näillä aloilla on suomalaisen työn konteksteissa.

Työssäoppimisen vaatimusten toteutumista (tavoitteiden asettaminen, ohjaus ja arviointi) tarkasteltiin väittämien ja listoina esitettyjen vastausvaihtoehtojen avulla. Työssäoppimisen *tavoitteiden asettamisen toteutumista* mittaavaa väittämää opiskelijat arvioivat neliluokkaisen asteikon avulla (1=TEM, 2=JEM, 3=JSM, 4=TSM). Seitsemää *ohjauksen*

ja arvioinnin muotoa opiskelijat arvioivat kolmiluokkaisen asteikon avulla (1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=runsaasti). Työssäoppimisen vaatimuksia mittaavien kysymysten pohjana on käytetty työssäoppimiselle asetettuja ohjeistuksia ja vaatimuksia (mm. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman..., 1999; Frisk, 2005; Työssäoppimisen opas koulutuksen..., 2002).

Opiskelijoiden näkemyksiä *oppimisen organisoitumisesta koulutuksen ja työelämän rajapinnalla* tutkittiin väittämien avulla, joita heidän tuli arvioida neliluokkaisella asteikolla (1=TEM, 2=JEM, 3=JSM, 4=TSM). Väittämät (13) laadittiin viimeaikaisen oppimisen tutkimuksen pohjalta, ja ne liittyivät erityisesti 1) laaja-alaisemman yhteyden tarkasteluun koulun ja työelämän välillä (mm. Guile & Griffiths, 2001; Griffiths & Gui-

le, 2003) sekä 2) konkreettisemmin oppimisen tasolla tapahtuvan integroinnin tarkasteluun kouluoppimisen ja työssäoppimisen välillä (mm. Tynjälä, 2003; myös Tynjälä, 2008; 2010). Väittämät pohjautuivat siten kahteen erilaiseen teoreettiseen lähtökohtaan, jolloin tätä jakoa hyödyntäen – sisällöllisin perustein – olisi voitu muodostaa kaksi yhdistelmämuuttujaa. Asia haluttiin kuitenkin varmistaa tilastollisten menetelmien avulla. Väittämille suoritettiin faktorianalyysi käyttäen suurimman uskottavuuden menetelmää (ML) ja suorakulmaista rotatiota (Varimax). Oletusten mukaisesti saatiin ekstraktoitua kaksi faktoria, joiden selitysosuudet olivat 19,19 % (faktori 1) ja 12,04 % (faktori 2). Malli sopii aineistoon hyvin ($\chi^2(53)=403,33$, $p=.001$). Yhdistelmämuuttujat pystyttiin rakentamaan faktorianalyysin latausten pohjalta (taulukko 1).

Taulukko 1. Oppimisen organisoitumista koulutuksen ja työelämän rajapinnalla kuvaavien yhdistelmämuuttujien rakentuminen (n=1353).

	Cronbachin alfa	Väittämät	Korrelaatio yhdistelmä-muuttujaan
Kouluoppimisen ja työssäoppimisen integraatio	0.71	Työssäoppimisjaksoilla piti soveltaa koulussa opittua teoretietoa.	0.55
		Työssäoppimisjaksojen tilanteita on käsitelty ammattiaineissa.	0.53
		Oppitunneilla käsiteltiin asioita, joista oli paljon hyötyä työssäoppimisjaksoilla.	0.45
		Oppilaitoksessa kannustettiin tarkastelemaan kriittisesti asioita työpaikalla.	0.39
		Työssäoppimisjaksoihin liittyi koulusta annettuja tehtäviä.	0.38
		Työssäoppimisjaksojen tilanteita on käsitelty myös yhteisissä opinnoissa.	0.38
		Työssäoppimisjaksoilla huomasin, että tarvitsen sekä käden että ajattelun taitoja.	0.30
Koulun ja työelämän yhteys	0.66	Työssä oppiminen ja kouluoppiminen on kytkeytyä hyvin toisiinsa.	0.47
		Koulussa ei oikein tunnuta tiedettävän, mitä työssäoppimisessa tapahtuu. (käännetty)	0.44
		Minusta näytti siltä, että yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikan välillä toimii hyvin.	0.44
		Kouluopetuksella ja työssäoppimisella ei juurikaan ollut yhteyttä toisiinsa. (käännetty)	0.43

Ensimmäiselle faktorille latautuivat taulukon 1 yläosassa olevat väittämät, jotka ilmentävät konkreettisella tasolla tapahtuvaa integraatiota kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä (integratiivisen pedagogiikan malli). Korrelaatiolataukset olivat välillä .623- .332 (kärkimuuttuja ”Työssäoppimisjaksolla piti soveltaa koulussa opittua teoriatietoa.”). Faktorin pohjalta muodostettu yhdistelmämuuttuja nimettiin *kouluoppimisen ja työssäoppimisen integraatioksi* (Cronbachin alfa .71, korrelaatiot yhdistelmämuuttujaan välillä .55- .30). Toiselle faktorille latautuivat taulukon 1 alaosassa olevat väittämät, jotka kuvaavat laaja-alaisempaa yhteyttä koulun ja työelämän välillä (konnektiivinen malli). Korrelaatiolataukset olivat välillä .585- .378 (kärkimuuttuja ”Kouluopetuksella ja työssäoppimiselle ei ole juurikaan ollut yhteyttä toisiinsa.”). Faktorin pohjalta muodostettu yhdistelmämuuttuja sai nimen *koulun ja työelämän yhteys* (Cronbachin alfa .66, korrelaatiot yhdistelmämuuttujaan .47- .43). Faktorianalyysi latasi väittämät lähes siten kuin ne oli teoreettisista perusteistaan operationaalisoitu: ensimmäinen yhdistelmämuuttuja ilmentää integratiivista pedagogiikkaa (Tynjälä, 2003; 2008; 2010) ja toinen yhdistelmämuuttuja konnektiivista mallia (Guile & Griffiths, 2001; Griffiths & Guile, 2003)¹. Rakennetut yhdistelmämuuttujat ovat siten teoreettisesti mielekkäitä kokonaisuuksia, ja ne olivat tilastollisesti riittävän luotettavia, joskin mittarin kehittelyyn on silti varaa.

Työ(ssäoppimis)paikalla tapahtunutta oppimistaan opiskelijat arvioivat listan avulla, joka sisälsi seitsemän erilaista oppimisen muotoa. Nämä vastausvaihtoehdot johdettiin työntekijöiden työssä oppimiseen liittyvistä tutkimuksista (mm. Billett, 2001; Collin, 2005), kouluoppimiseen liittyvästä luonnehdinnasta (Resnick, 1987) sekä kouluoppimista ja työssä oppimista vertailevista tutkimuksista (mm. Hager, 1998; Tynjälä, 2008). Tässä yhteydessä käytettiin kolmiluokkaista asteikkoa (1=en lainkaan, 2=silloin tällöin, 3=usein).

Aineisto analysoitiin tilastollisia menetelmiä käyttäen. Tulokset esitetään keskiarvovertailuna eri alojen välillä. Tulostaulukot sisältävät myös keskihajonnat. Tilastollinen merkitsevyys laskettiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (ANOVA), ja vaikutusvoimat (effect sizes) kuvattiin etan neliön (η^2) avulla. Sen suuruutta arvioidaan siten, että arvot 0.01-0.06 välillä tulkitaan pieneksi, arvot välillä 0.06-0.14 kohtalaisiksi ja tätä suuremmat arvot ovat suuria (Coolican 2004, 491). Koulutusaloja vertailtiin keskenään myös parittaisten vertailujen post hoc -testien (Schéffen testi) avulla (taulukko 6, artikkelin lopussa). Tällöin nähdään, minkä alaparin välillä mahdolliset erot tarkalleen ottaen ovat.

Tulokset esitetään seuraavassa tutkimuskysymyksittäin siten, että tulososan jokainen alaluku vastaa yhteen tutkimuskysymykseen. Alaluvut ja tutkimuskysy-

¹ Ainoastaan kaksi alkuperäistä muuttujaa (”Pystyisin menemään toiseen työpaikkaan tekemään vastavia työtehtäviä.” ja ”Työssäoppimisen jälkeen katselen kouluoppimista kriittisesti.”) poistettiin mallista. Näistä ensimmäinen ei latautunut kummallekaan faktorille. Tämä muuttuja rakentui konnektiivisen mallin ajatukselle rajanylitystaidoista, mutta malliin pakotetusti tuomalla se laski alfaa selvästi. Toisen poistetun muuttujan lähtökohdat olivat integratiivisen pedagogiikan mallissa, mutta faktorianalyysissä se latautui konnektiivista mallia ilmentävään faktoriin. Tällöin sekin oli laskemassa alfaa – kummassakin yhdistelmämuuttujassa – selvästi. Nämä kaksi muuttujaa olivat siten sopimattomia malliin; niiden poistaminen oli sisällöllisesti/teoreettisesti että tilastollisesti mielekkästä.

mykset etenevät kronologisessa järjestyksessä, ts. ensimmäinen alaluku (Työssäoppimisen vaatimusten toteutuminen) vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, toinen alaluku (Oppimisen organisoituminen koulutuksen ja työelämän rajapinnalla) toiseen tutkimuskysymykseen ja kolmas alaluku (Oppiminen työssäoppimispaikalla) kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Tulokset

Työssäoppimisen vaatimusten toteutuminen

Opiskelijoiden arvioiden mukaan tavoitteiden asettamisessa oli suuria eroja koulutusalojen välillä (taulukko 2; myös taulukko 6). Työssäoppimisen vaatimuksiin kuuluva tavoitteiden asettaminen toteutui sujuvimmin sosiaali- ja terveysalalla (ka. 3.32, maks. 4), heikoiten kaupan ja hallinnon alalla (2.60). Matkailu-, ravitsemus- ja talousalan sekä tekniikan ja liikenteen alan opiskelijoiden arviot jäivät näiden kahden välille. Toisin sanoen vaikka työssäoppimisen vaatimuksiin kuuluu, että opiskelijan jokaiselle työssäoppimisjaksolle laaditaan opetussuunnitelmista johdetut tavoitteet, niin tämän tutkimuksen mukaan tavoitteiden aset-

tamisessa on suuria eroja koulutusalojen välillä. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä; etan neliökin oli kohtalainen.

Arvioitavana olevia ohjauksen ja arvioinnin muotoja oli seitsemän (taulukko 3; myös taulukko 6). Niistä kuudessa erot eri alojen opiskelijoiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä ja yksi (työhön liittyviä keskusteluja vakituisten työntekijöiden kanssa) oli tilastollisesti melkein merkitsevä.

Työssäoppimisjaksolla hyödynnetyssä ohjauksen ja arvioinnin muodoissa oli nähtävissä trendi: *sosiaali- ja terveysalan opiskelijat* arvioivat käyttäneensä lähes kaikkia kysyttyä ohjauksen ja arvioinnin muotoja työssäoppimisjaksoillaan muiden alojen opiskelijoita enemmän (taulukko 3). Sen sijaan peräpään pitäjä vaihteli ohjauksen tai arvioinnin muodosta riippuen. Muiden alojen opiskelijoihin verrattuna *tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat* arvioivat työssäoppimisjaksoillaan tehneensä vähiten omaan työhönsä liittyvää arviointia sekä käyneensä vähiten keskusteluja oppilaitoksen opettajan kanssa tai yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa. Vaikka oppilaitoksen suuntaan käydyt keskustelut eivät näytä alalla olevan kovin käytetty ohjauksen ja arvioinnin muoto, tekniikan ja liikenteen

Taulukko 2. Eri koulutusalojen opiskelijoiden arviot tavoitteiden asettamisesta työssäoppimisjaksoille. Keskiarvot (min. 1, maks. 4) ja -hajonnat.

	Tekniikan ja liikenteen ala	Kaupan ja hallinnon ala	Matkailu-, ravitsemus- ja talousala	Sosiaali- ja terveysala	Merkitsevyys
	n=734 ka (kh)	n=149 ka (kh)	n=149 ka (kh)	n=361 ka (kh)	ANOVA (Etan neliö)
Työssäoppimisjaksolle on asetettu tavoitteet.	2.71 (.82)	2.60 (.81)	2.97 (.81)	3.32 (.84)	F=51,25, p= .001 (.10)

Taulukko 3. Eri koulutusalojen opiskelijoiden arviot työssäoppimisjaksoilla käytetyistä ohjauksen ja arvioinnin muodoista. Keskiarvot (min. 1, maks. 3) ja -hajonnat.

	Tekniikan ja liikenteen ala n=728 ka (kh)	Kaupan ja hallinnon ala n=146 ka (kh)	Matkailu-, ravitsemus- ja talousala n=147 ka (kh)	Sosiaali- ja terveysala n=359 ka (kh)	Merkitsevyys ANOVA (Etan neliö)
Keskustelua työpaikkaohjaajan kanssa	2.28 (.55)	2.35 (.55)	2.27 (.57)	2.55 (.52)	F=20,86, p= .001 (.04)
Oman työn arviointia	2.15 (.55)	2.19 (.47)	2.20 (.51)	2.49 (.54)	F=34,77, p= .001 (.07)
Työhön liittyviä keskusteluja vakituisten työntekijöiden kanssa	2.26 (.62)	2.15 (.67)	2.18 (.59)	2.32 (.65)	F=3,16, p=.024* (.01)
Oppimispäiväkirjan kirjoittamista	2.20 (.72)	2.39 (.62)	2.37 (.75)	2.01 (.83)	F=34,77, p= .001 (.03)
Keskustelua oppilaitoksen opettajan kanssa	1.94 (.46)	1.96 (.42)	1.99 (.40)	2.08 (.38)	F=8,99, p= .001 (.02)
Keskustelua yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa	1.82 (.55)	1.93 (.43)	1.95 (.43)	2.02 (.42)	F=13,81, p= .001 (.03)
Koulusta annettuja tehtäviä	1.75 (.68)	1.66 (.63)	1.88 (.62)	2.21 (.68)	F=42,69, p= .001 (.09)

* Parittaisissa vertailuissa havaittiin, että työhön liittyvissä keskusteluissa ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja koulutusalojen välillä (taulukko 6, artikkelin lopussa). Tässä on siten kyseessä tyyppin 1 virhe: vaihtoehdoton hypoteesi on jäänyt voimaan, vaikka se olisi pitänyt hylätä (esim. Nummenmaa, 2009).

alan opiskelijat keskustelivat kuitenkin kohtalaisesti työpaikalla työpaikkaohjaajan ja muiden työntekijöiden kanssa. *Kaupan ja hallinnon alan opiskelijat* arvioivat käyneensä muiden alojen opiskelijoihin verrattuna vähiten työhön liittyviä keskusteluja vakituisten työntekijöiden kanssa sekä saaneensa vähiten koulusta annettuja tehtäviä – joskin alan opiskelijat arvioivat kirjoittaneensa muihin verrattuna eniten oppimispäiväkirjaa. *Kaupan ja hallinnon alalla* keskiössä ohjauksen ja arvioinnin muodoissa näyttävätkin olevan oppimispäivän kirjoittaminen sekä keskustelut työpaikkaohjaajan

kanssa. Vähiten keskusteluja työpaikkaohjaajan kanssa sen sijaan arvioivat käyneensä *matkailu-, ravitsemus- ja talousalan opiskelijat*. Silti keskustelut työpaikkaohjaajan kanssa olivat alalla toiseksi käytetyin ohjauksen muoto oppimispäiväkirjan kirjoittamisen jälkeen. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijatkin pitivät yhden ohjauksen muodon kohdalla perää, sillä he arvioivat kirjoittaneensa oppimispäiväkirjaa kaikista vähiten (vastaavasti he kokivat saaneensa eniten koulusta annettuja tehtäviä).

Oppimisen organisoiminen koulutuksen ja työelämän rajapinnalla

Taulukko 4 osoittaa, että erot opiskelijoiden arvioissa niin integraatiossa kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä kuin yhteydessä koulutuksen ja työelämän välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä.

Näissäkin tuloksissa nähdään trendi. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat arvioivat sekä konkreettisemmän oppimisen tason integraation (ka. 3.01, maks. 4) että laaja-alaisemman yhteyden (ka. 3.02, maks. 4) muiden alojen opiskelijoita vahvemmin. Vastaavasti heikoimmaksi ne arvioivat tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat (ka. 2.59 ja 2.76).

Taulukko 4. Eri alojen opiskelijoiden arviot kouluoppimisen ja työssä oppimisen integraatiosta sekä yhteydestä koulun ja työelämän välillä. Keskiarvot (min. 1, maks. 4) ja -hajonnat.

	Tekniikan ja liikenteen ala n=699 ka (kh)	Kaupan ja hallinnon ala n=145 ka (kh)	Matkailu-, ravitsemus- ja talousala n=138 ka (kh)	Sosiaali- ja terveystieteiden ala n=344 ka (kh)	Merk. ANOVA (Etan neliö)
Kouluoppimisen ja työssä oppimisen integraatio	2.59 (.47)	2.61 (.48)	2.80 (.46)	3.01 (.50)	F=61,61, p=.001 (.12)
Yhteys koulun ja työelämän välillä	2.76 (.52)	2.80 (.59)	2.87 (.58)	3.02 (.57)	F=17,93, p=.001 (.04)

Erityisen vahvaa muihin verrattuna näyttää sosiaali- ja terveystieteiden olevan oppimisen tasolla tapahtuva integraatio; etan neliö tämän muuttujan kohdalla onkin kohtalainen (taulukko 4). Sosiaali- ja terveystieteiden tuloksissa ero näiden kahden eri tasolta oppimisympäristön linkittymistä tarkastelevissa muuttujissa näyttää muutoinkin olevan pieni, kun tämä ero etenkin kaupan ja hallinnon sekä tekniikan ja liikenteen alojen opiskelijoiden arvioissa näyttää olevan huomattavasti suurempi. Toisin sanoen kolmella muulla alalla nähdään yhteys koulun ja työelämän välillä selvästi vahvempana kuin integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä.

Oppiminen työ(ssäoppimis)paikalla

Taulukossa 5 kuvataan opiskelijoiden työssäoppimisjaksoillaan hyödyntämiä oppimisen muotoja. Kahdessa oppimisen muodossa (työskentelyn kautta/tekemällä itse; toisen opastuksesta/ohjauksesta) erot alojen välillä olivat tilastollisesti melkein merkitsevä, muutoin ne olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

Taulukon 5 tuloksissa on nähtävissä jälleen trendi: sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat arvioivat hyödyntäneensä eniten lähes kaikkia kysytyjä oppimisen muotoja. Ainoastaan yrityksen ja eriytyksen kautta eniten arvioivat oppineensa kaupan ja hallinnon sekä matkailu-,

Taulukko 5. Eri koulutusalojen opiskelijoiden arviot työssäoppimisjaksoilla hyödynne-
tyistä oppimisen muodoista. Keskiarvot (min. 1, maks. 3) ja -hajonnat.

	Tekniikan ja liikenteen ala	Kaupan ja hallinnon ala	Matkailu- ravitsemus- ja talousala	Sosiaali- ja terveysala	Merk.
	n=708 ka (kh)	n=147 ka (kh)	n=142 ka (kh)	n=349 ka (kh)	ANOVA (Etan neliö)
Työskentelyn kautta/teke- mällä itse	2.65 (.52)	2.84 (.36)	2.82 (.39)	2.91 (.29)	F=30,87, p= .011 (.06)
Kysymällä neuvoa	2.47 (.55)	2.52 (.54)	2.49 (.55)	2.66 (.49)	F=10,11, p= .001 (.02)
Työskentele- mällä yhdessä jonkun kanssa	2.46 (.61)	2.41 (.64)	2.52 (.57)	2.62 (.54)	F=7,30, p= .001 (.02)
Toisen opas- tuksesta/oh- jauksesta	2.44 (.56)	2.44 (.55)	2.46 (.53)	2.56 (.54)	F=3,73, p= .011 (.01)
Keskustele- malla	2.20 (.59)	2.27 (.55)	2.22 (.63)	2.55 (.54)	F=29,84, p= .001 (.06)
Soveltamalla koulussa opit- tuja asioita	2.15 (.63)	2.12 (.66)	2.32 (.57)	2.47 (.55)	F=25,50, p= .001 (.05)
Yrityksen ja erehdyksen kautta	1.93 (.60)	2.12 (.62)	2.12 (.62)	2.06 (.60)	F=8,78, p= .001* (.02)

* Tämä tilastollinen merkitsevyys osoittautui parittaisissa vertailuissa liian merkitseväksi (taulukko 6, artikkelin lopussa). Post hoc -testit havaitsivat yrityksen ja erehdyksen kautta oppimisessa ainoastaan tilastollisesti merkitsevät erot (KaHa-TeLi p= .005; SoTe-TeLi p= .006; MaRaTa-TeLi p= .007).

ravitsemus- ja talousalan opiskelijat eniten (ka 2.12, maks. 3). Toisen ääripään osalta on nyt jossakin määrin nähtävissä niin ikään trendiä: tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat arvioivat hyödyntäneensä kysytyistä oppimisen muodoista vähiten viittä (työskentelyn kautta/tekemällä itse, kysymällä neuvoa, toisen opastuksesta/ohjauksesta, keskustelemalla, yrityksen ja erehdyksen kautta). Tosin myös kaupan ja hallinnon alan opiskelijat arvioivat hyödyntäneensä vähiten kolme oppimisen muotoa (työskentelemällä yhdessä jonkun kanssa, toisen ohjauksesta/opastuksesta, soveltamalla koulussa opittuja asioita).

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu vuosituhannen alussa osaksi ammatillista peruskoulutusta liitetyn työssäoppimisen käytäntöjen ja prosessien toteutumista eri koulutusaloilla. Huomio kiinnitettiin erityisesti työssäoppimisen vaatimusten toteuttamiseen, oppimisen organisoimiseen koulutuksen ja työelämän rajapinnalla sekä oppimiseen työpaikoilla. Näitä käytäntöjä ja prosesseja arvioivat opiskelijat tekniikan ja liikenteen alalta, sosiaali- ja terveysalalta, kaupan ja hallinnon alalta sekä matkailu-, ravitsemus- ja talousalalta. Tutkimuksen tulokset perus-

tuvat siis opiskelijoiden itsearviointeihin. On kuitenkin syytä huomata, että suomalaisessa kontekstissa nimenomaan opiskelijoiden arvioinnit näyttävät edustavan kaikista kriittisintä näkökulmaa (mm. Virtanen, 2013).

Tämä tutkimus osoittaa, että koulutusalojen välillä on suuret erot työssäoppimisen toteuttamiseen liittyvässä käytännössä ja prosesseissa. Toisin sanoen vaikka ohjeistukset työssäoppimisen toteuttamiselle ovat kaikilla aloilla ja kaikille opiskelijoille samanlaiset, työssäoppimista ei kuitenkaan toteuteta samalla tavoin eri aloilla. Seuraavassa tämän tutkimuksen tuloksia tiivistetään aloittain, ja sen jälkeen niistä keskustellaan yleisemmin.

Keskeiset tulokset koulutusaloittain

Tässä tutkimuksessa sosiaali- ja terveysala osoittautuu työssäoppimiseen liittyvien käytänteiden ja prosessien osalta edenneimmäksi alaksi. Alalla toteutetaan työssäoppimiseen liittyviä vaatimuksia (tavoitteiden asettaminen, ohjaus ja arviointi) muita aktiivisemmin. Alan opiskelijat näkevät myös oppimisympäristönsä eli koulun ja työelämän linkittyvän muiden alojen opiskelijoihin verrattuna lähemmäksi toisiaan niin laaja-alaisemmallalla tasolla kuin konkreettisemmalla oppimisen tasolla. Alan opiskelijat näyttävät ikään kuin oppivan työssäoppimiskoillaan enemmän kuin muiden alojen opiskelijat. (Oppimismuotojen arvioinnilla tavoiteltiin opiskelijoiden työssä tapahtuvan oppimisen luonteen tunnistamista, mutta tulosten ollessa näin systemaattisesti alakohtaisia ne antavat myös osviittaa oppimisen määrästä. Oppimismuotoihin liittyvät tulokset ovat nimittäin aloittain tismalleen samansuuntaisia

kuin opiskelijoiden taitoina kuvatut oppimistulokset (Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009).)

Matkailu-, ravitsemus- ja talousala tulee sosiaali- ja terveystalouden vanavedessä. Ala jäi lähinnä ääripäät huomioivissa tulokuvauksissa mainitsematta, sillä se ei juurikaan missään yhteydessä ääripäitä edustanut. Tulokset oppimisen muotojen osalta ovat kauttaaltaan kohtalaisia. Samoin oppimisen tason integraatio eli kouluoppimisen ja työssä oppimisen integraatio todentuu kohtalaisen hyvin. Sen sijaan ohjauksen ja arvioinnin muodoissa voisi olla kehitettävää. Tällä hetkellä yksin puurrettava oppimispäiväkirja näyttää olevan käytetyin muoto, kun vastaavasti työpaikalla käytävät keskustelut on muihin aloihin verrattuna vähäisempää. Alan opiskelijat näyttävät esimerkiksi käyvän keskusteluita työpaikkaohjaajan kanssa vähiten. Viimeaikaiset tutkimukset nimittäin puoltavat sitä, että oppimista työssä tukevat ennemminkin aitoa vuorovaikutusta ja jopa konflikteja sisältävät ohjauksen muodot kuin yksinään tehtävät kirjalliset tehtävät (mm. Tynjälä & Virtanen, 2013).

Työssäoppimisen vaatimusten toteuttamisella on vahva kytkös opiskelijoiden tehokkaaseen ja monipuoliseen oppimiseen.

Kaupan ja hallinnon ala on toinen ns. väliin jäävä ala, joskin se saa muutamia ääripäätuloksia negatiivisessa mielessä. Alalla oppimistavoitteita työssäoppimistavoitteille asetettiin ainakin toistaiseksi

kaikista nihkeimmin. Ohjauksen ja arvioinnin muodoista keskiössä näyttää olevan myöskin yksinään puurettava oppimispäiväkirja mutta myös keskustelut työpaikalla. Tällä alalla integraatio kouluoppimisen ja työssäoppimisen välillä näyttää olevan heikohkoa. Oppimisen muotoja tarkastellessa vaikuttaa siltä, että alalla ilmeisesti työskennellään melko itsenäisesti, sillä siellä vähemmän opitaan toisten kanssa tai toisten opastuksesta.

Tekniikan ja liikenteen ala joutuu tässä tutkimuksessa monessa tarkastellussa asiassa negatiiviseen ääripäähän. Työssäoppimisen vaatimukset toteutuvat alalla kohtalaisesti. Esimerkiksi työpaikalla alan opiskelijat käyvät kohtalaisesti keskusteluja työpaikkaohjaajan ja muiden työntekijöiden kanssa, mutta keskustelut työssäoppimisjaksojen aikana koulun edustajien kanssa on vähäistä. Samoin oman työn arviointi on hyvin vähän käytetty arvioinnin muoto muiden alojen opiskelijoihin verrattuna. Tekniikan ja liikenteen alalla näyttää myös erityisesti konkreettiset oppimisen tasoa kuvaavan integraation todentuminen olevan muita aloja heikompaa. Oppimiseen liittyvät havainnot ovat alalla kuitenkin huolestuttavia: alan opiskelijat näyttävät ikään kuin oppivan vähiten lähes mitä tahansa oppimisen muotoa hyödyntäen (ks. taulukko 3).

Työssäoppiminen – oppimisympäristöjen integroija

Tuloksissa näkyy mielenkiintoinen yhteys: mitä vahvemmaksi opiskelijat kokevat oppimisensa integroitumisen koulutuksen ja työelämän välillä, sitä enemmän he arvioivat hyödyntävänsä erilaisia oppimisen muotoja työssäoppimisjaksoillaan – toisin sanoen oppivansa pal-

jon. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat arvioivat oppimisen tason integraation muihin verrattuna vahvimmaksi, samoin he kokivat hyödyntäneensä työssäoppimispaikoilla eniten erilaisia oppimisen muotoja. Alalla myös työssäoppimisen vaatimuksia toteutettiin sujuvasti. Vastaavasti heikoimpana oppimisen tason integraation näkivät tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat, jotka niin ikään raportoivat hyödyntäneensä vähiten erilaisia oppimisen muotoja työssäoppimispaikoillaan. Alalla myös työssäoppimisen vaatimukset sujuivat muita nihkeämmin. Tämä tutkimus siten vahvistaa viimeaikaisen oppimisen tutkimuksen havaintoja, joiden mukaan opiskelijoiden oppimista tukeakseen tulisi oppimisympäristöjen olla vahvasti toisiinsa linkittyneitä (mm. Eraut, 2004; Guile & Griffiths, 2001; Tynjälä, 2008).

Havainto on osoitus työssäoppimisen järjestelmän erinomaisuudesta. Vaikka työssäoppimisen järjestelmää ei ole rakennettu tieteellisen tutkimuksen tai teorioiden avulla (ks. Virtanen & Collin, 2007), sen toteuttamisen vaatimukset – tavoitteellisuus, ohjaus ja arviointi – voidaan ymmärtää oppimista eri ympäristöissä integroivina elementteinä. Toisin sanoen ne voidaan mieltää juuri sellaisiksi elementeiksi, joita viimeaikainen oppimisen tutkimus on tähden tänyt tehokkaiden oppimisympäristöjen rakentamisessa (mm. Guile & Griffiths, 2001; Eraut, 2004; Tynjälä, 2008; Virtanen, 2013). Tämä tutkimus vahvistaa, että työssäoppimisen vaatimusten toteuttamisella on vahva kytkös opiskelijoiden tehokkaaseen ja monipuoliseen oppimiseen. Alalla, jossa työssäoppimisen vaatimuksia toteutetaan onnistuneimmin, on myöskin opiskelijoiden oppiminen muita tehokkaampaa ja monipuolisempaa.

Työssäoppimisen organisoiminen vaatimustensa mukaisesti tuottaa siten opiskelijoille tehokkaat ja monipuoliset mahdollisuudet oppimiseen työssä.

Työssäoppimisessa muille malliksi otettavaa

Löydös on muiden harjoittelujärjestelmien ja myös muiden koulutuksen ja työelämän rajapinnalla tapahtuvien oppimistilanteiden kehittämistä silmällä pitäen lupaava, sillä työssäoppimisen pedagogisten periaatteiden hyödyntäminen on melko helppoa. Esimerkiksi yliopisto-opintojen kirjavien harjoittelukäytäntöjen (ks. Virtanen & Penttilä, 2012) yhtenäistämässä kyseeseen voisi tulla työssäoppimisen onnistuneiden periaatteiden lainaaminen. Yliopisto-opiskelijoidenkin harjoittelulle voitaisiin asettaa oppimistavoitteet, jotka linkittyvät myös muihin opintoihin, yliopisto-opiskelijoillekin harjoittelutyöpaikoille voitaisiin nimetä harjoitteluohjaaja, joka olisi tietoinen sovitusta oppimistavoitteista jne. (myös Virtanen, 2011).

Lähteet

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. (1999). Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Helsinki: Opetushallitus.

Anttila, P., Kukkonen, P., Lempinen, P., Norman-Byskata, C., Pesonen, K., Tuomainen, S., Hieta-la, R., & Räisänen, A. (2010). *Työssäoppimisen arvioinnin seuranta*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 44.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.

Billett, S., Fenwick, T., & Somerville, M. (Toim.) (2006). *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer.

Collin, K. (2005). *Experienced and shared practice – Design engineers' learning at work*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 261.

Cooligan, H. (2004). *Research methods and statistics in psychology*. Lontoo: Hodder & Stoughton.

Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Toim.), *Workplace learning in context* (ss. 201–221). London: Routledge.

Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. (Toim.) (2007). *Työ, oppiminen ja identiteetti*. Helsinki: WSOY.

Frisk, T. (2005). *Työssäoppimisen käytäntöjä*. Helsinki: Educa-Instituutti.

Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.

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

Hager, P. (1998). Understanding workplace learning: general perspectives. Teoksessa D. Boud (Toim.), *Current issues and new agendas in workplace learning* (ss. 31–46). NCVER. Springfield, VA: EDRS.

Järvinen, A., Koivisto, T., & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisöissä*. Helsinki: WSOY.

Taulukko 6. Post hoc -vertailut (Schéffen testi) eri alojen välillä.

Taulukko 2: Tavoitteiden asettaminen työssäoppimisjaksoille							
Vertailtavat alat*	Työssäoppimisjaksolle on asetettu tavoitteet						
SoTe-TeLi	0.001						
SoTe-KaHa	0.001						
Sote-MaRaTa	0.001						
MaRaTa-TeLi	0.009						
MaRaTa-KaHa	0.002						
KaHa-TeLi	0.476						
Taulukko 3: Työssäoppimisjaksoilla käytetyt ohjauksen ja arvioinnin muodot							
Vertailtavat alat	Keskustelua työpaikka-ohjaajan kanssa	Oman työn arviointia	Työhön liittyviä keskusteluja työntekijöiden kanssa	Oppimispäiväkirjan kirjoittamista	Keskustelua oppilaitoksen opettajan kanssa	Keskustelua yhdessä opettajan ja työpaikka-ohjaajan kanssa	Koulusta annettuja tehtäviä
SoTe-TeLi	0.001	0.001	0.523	0.001	0.001	0.001	0.001
SoTe-KaHa	0.003	0.001	0.060	0.001	0.034	0.347	0.001
Sote-MaRaTa	0.001	0.001	0.201	0.001	0.149	0.588	0.001
MaRaTa-TeLi	0.993	0.750	0.660	0.094	0.714	0.036	0.232
MaRaTa-KaHa	0.644	0.999	0.973	0.995	0.961	0.987	0.051
KaHa-TeLi	0.001	0.860	0.315	0.043	0.975	0.116	0.504
Taulukko 4: Työssäoppimisjaksoilla hyödynnetyt oppimisen muodot							
Vertailtavat alat	Työskentelyn kautta / yksin tekemällä	Kysymällä neuvoa	Työskentelemällä yhdessä jonkun kanssa	Toisen opastuksesta / ohjauksesta	Keskustelemalla	Soveltaamalla koulussa opittuja asioita	Yrityksen ja erehdyksen kautta
SoTe-TeLi	0.001	0.001	0.001	0.016	0.001	0.001	0.006
SoTe-KaHa	0.567	0.065	0.004	0.176	0.001	0.001	0.813
Sote-MaRaTa	0.221	0.020	0.418	0.394	0.001	0.121	0.849
MaRaTa-TeLi	0.001	0.972	0.715	0.981	0.994	0.017	0.007
MaRaTa-KaHa	0.954	0.986	0.432	0.985	0.901	0.045	1.000
KaHa-TeLi	0.001	0.812	0.815	1.000	0.654	0.979	0.005
Taulukko 5: Kouluoppimisen ja työssä oppimisen integraatio sekä yhteys koulun ja työelämän välillä							
Vertailtavat alat	Integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä	Yhteys koulun ja työelämän välillä					
SoTe-TeLi	0.001	0.001					
SoTe-KaHa	0.001	0.001					
Sote-MaRaTa	0.001	0.059					
MaRaTa-TeLi	0.001	0.180					
MaRaTa-KaHa	0.009	0.710					
KaHa-TeLi	0.986	0.922					

* Vertailtavat alat:

SoTe = Sosiaali- ja terveystieteiden ala

TeLi = Tekniikan ja liikenteen ala

KaHa = Kaupan ja hallinnon ala

MaRaTa = Matkailu-, ravitsemus- ja talousala

Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. (2007). Helsinki: Opetusministeriö. Luettu syyskuu 6, 2013, lähteestä http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf.

Koulutuksen ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. (2011). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu syyskuu 6, 2013, lähteestä http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf.

Koramo, M., & Väyrynen, P. (2010). Näyttötietoa osaamisesta II. Loppuraportti kansallisista oppimistuloksista kone- ja metallialan, sosiaali- ja terveystieteiden ja ravintola-alan sekä logistiikan perustutkinnoissa. Koulutuksen seurantaraportit 2010: 3. Helsinki: Opetushallitus.

Kulmala, J. (1998). Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala, & L. Siikanen (Toim.), *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos – esteitä ja edistäjiä* (ss. 17–51). Helsinki: Opetushallitus.

Lasonen, J. (2001). *Työpaikat oppimisympäristöinä: työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1) kokeilun kokemuksista*. Helsinki: Opetushallitus.

Leinhardt, G., McCarthy Young, K., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction* 5, 401–408.

Le Maistre, C., & Paré, A. (2006). A typology of the knowledge demonstrated by beginning professionals. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (Toim.), *Higher Education and working life. Collaborations, confrontations and challenges* (ss. 103–113). Amsterdam: Elsevier.

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Peltomäki, M., & Silvennoinen, H. (2003). *Työssä oppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Poikela, E. (2002). *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press.

Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A. (Toim.) (2004). *Workplace learning in context*. London: Routledge.

Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.

Santala, H. (2001). Työssäoppimisyhteisö - sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. Teoksessa M. Räcköläinen, & I. Uusitalo (Toim.), *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (ss. 49–72). Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (2003). Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (Toim.), *Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence* (ss. 39–62). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos & Jyväskylän koulutuskuntayhtymä.

Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (Toim.), *Taidon tieto* (ss. 11–36). Helsinki: Edita.

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

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (Toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (ss. 79–95). Helsinki: WSOYpro.

Tynjälä, P., Räisänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M., & Hietala, R. (2006). *Työpaikalla tapahtuvan oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Arviointiraportti. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 20.

Tynjälä, P., & Virtanen, A. (2013). Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (Toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa* (ss. 89–99). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Tynjälä, P., Virtanen, A., & Valkonen, S. (2005). *Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus Osa I*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 23.

Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille. (2002). Opetushallitus. Luettu syyskuu 6, 2013, lähteestä http://www.oph.fi/download/49230_tyossaoppimisen_opas_koulutuksen_jarjestajille.pdf.

Uusitalo, I. (2001). Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (Toim.), *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (ss. 13–27). Helsinki: Tammi.

Virtanen, A. (2011). Kohti tulevien asiantuntijoiden oppimisympäristön rakentumista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti* – marras-joulukuun 2011. Luettu syyskuu 6, 2013, lähteestä <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40286/kohti-tulevien-asiantuntijoiden-oppimisymparistojen-rakentamista.pdf?sequence=1>.

Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 473.

Virtanen, A., & Collin, K. (2007). Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (Toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 216–235). Helsinki: WSOY.

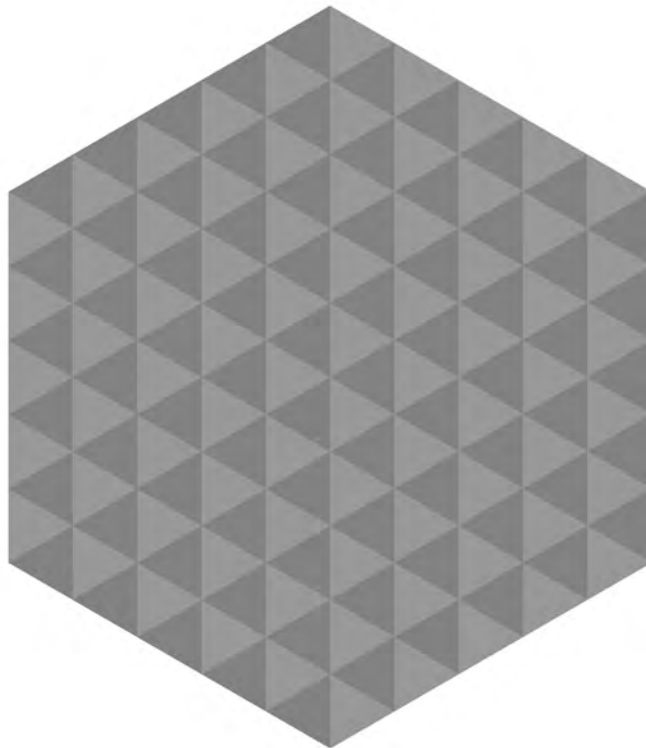
Virtanen, A., & Penttilä, J. (2012). Harjoiteltu kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoinnille ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus*, 43(3), 268–278.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Collin, K. (2009). Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning*, 2(3), 153–175.

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

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Stenström, M.-L. (2010). Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasaku-Puttonen & P. Tynjälä (Toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (ss. 97–117). Helsinki: WSOYpro.

Väisänen, P. (2003). *Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvaalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia.



Integratiivista pedagogiikkaa Suupirssi- harjoittelussa – suuhygienistiopiskelijoi- den kokemuksia ammatil- lisen osaamisensa kehitty- misestä

Marja Äijö
TtL, yliopettaja
Savonia-ammattikorkeakoulu
marja.aijo@savonia.fi

Kaarina Sirviö
TtT, yliopettaja
Savonia-ammattikorkeakoulu
kaarina.sirvio@savonia.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa kuvataan suuhygienistiopiskelijoiden oppimiskokemuksia liikkuvasta suun terveydenhoitoyksiköstä Suupirssistä, jossa suoritettavaan harjoitteluun sovellettiin integratiivisen pedagogiikan periaatteita. Liikkuva suun terveydenhoitoyksikkö on uudenlainen harjoitteluympäristö, joka vei opiskelijat työyhteisöihin työskentelemään autenttisiin oppimistilanteisiin erilaisten asiaksryhmien kanssa. Deduktiivisella sisällön analyysillä analysoidun aineiston muodosti viisi ryhmähaastattelutilannetta (17 opiskelijaa). Opiskelijoiden oppimiskokemuksissa ilmenivät kaikki integratiivisen pedagogiikan elementit. Kokemuksellisen tiedon kuvauksia oli runsaasti, jotka liittyivät asiakasryhmiin ja ryhmien kanssa tarvittavan teoreettisen tiedon hallintaan sekä työskentely-ympäristöihin. Opiskelijoiden harjoittelukokemusten reflektointi tuotti tämän tyyppisen harjoittelun toteuttamiseen uusia kehittämisideoita. Harjoittelu laajensi opiskelijoiden näkemystä suuhygienistin työnkuvasta ja sen aikana opiskelijat tulivat aikaisempaa tietoisemmaksi asiantuntijuusalaansa osaamisalueista ja oman toimintansa kehittämistarpeista. Toiminta hoiva- ja hoitoyhteisöissä mahdollisti opiskelijoille tutustumisen erilaisiin sosiokulttuurisiin käytänteisiin. Tulokset osoittavat, että integratiivinen pedagogiikka soveltuu suuhygienistiopiskelijoiden liikkuvassa suun terveydenhoitoyksikössä tapahtuvan harjoittelun pedagogiseksi malliksi ja se mahdollistaa opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisen kohti asiantuntijuutta.

Avainsanat: *integratiivinen pedagogiikka, harjoittelu, suuhygienistiopiskelijat, asiantuntijuus, ammatillinen osaaminen*

Integrative pedagogy in Suupirssi Internships - Learning Experiences of Dental Hygienist Students

Abstract

The research investigated the learning experiences of dental hygienist students during their clinical practice in the mobile oral healthcare unit, Suupirssi using the integrative pedagogy model. The research data, collected through five thematic focus-group interviews (17 students), was analyzed using content analysis. Students' learning experiences can be found in all four integrative pedagogy elements. Students' learning experiences described the experiential knowledge of the customers and the working environment. Theoretical knowledge was important for the students who came up with development ideas during the clinical practice. The clinical practice expanded the students' understanding of the scope in dental hygienist jobs. Students were more aware of their expertise in their own field and what skills and knowledge they need to practice more. During the clinical practice and their placement students gained socio-cultural competence. The results show that integrative pedagogy is a suitable pedagogical model for clinical practice in the mobile oral healthcare unit, because it enhances the professional competencies of students towards professional expertise.

Keywords: *integrative pedagogy, clinical practice, dental hygienist students, expertise, professional competence*

Johdanto

Terveysalalla toimivat asiantuntijat kuten suuhygienistit kohtaavat arjen työssään yhä vaihtelevampia asiakastilanteita, joihin heidän on osattava vastata. Tämä edellyttää työntekijältä entistä enemmän jatkuvaa oman osaamisen tunnistamista ja rakentamista (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 25–28; Ettinger, 2010a; Rai, Kaur, Goel & Bhatnagar, 2011) sekä työn ja työyhteisön kehittämistä. Tutkimusten mukaan terveysalalle valmistuneet ammattilaiset kokevat vasta työelämässä oppineensa suurimman osan omaan asiantuntijuusalaansa liittyvistä kompetensseista (Collin, 2005; Stenström, 2006; Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora, 2006). Tämä huomioiden on terveysalan ammattikorkeakoulutukseen pyrittävä Collin (2005) mukaan kytkeämään aikaisempaa enemmän työpaikalla tapahtuvan oppimisen piirteitä, kuten kokemuksellisuutta, sosiaalisuutta ja käytäntöihin sitoutuneisuutta.

Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyö opetussuunnitelmien kehittämisessä tähtää siihen, että terveysalalta valmistuvien asiantuntijoiden osaaminen vastaa työelämän tarpeisiin. Kehittämistyötä ohjaavat ammattikorkeakouluille valtakunnallisesti laaditut ammattialakohtaiset yleiset ja ammatilliset kompetenssialueet (Arene, 2007; Kallioinen, 2010). Suuhygienistien ammatillisia kompetensseja ovat terveyden edistämisen osaaminen suun terveydenhoitotyössä, suun terveydenhoitotyön osaaminen, suun terveydenhoitotyön ja ympäristön turvallisuusosaaminen sekä suun terveydenhoitotyön kehittämisen ja johtamisen osaaminen. Yleiset kompetenssit ovat op-

pimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälisyysosaaminen. Suuhygienistien koulutuksen kehittämisen haasteena Suomessa ja muissa maissa on se, miten uudet asiakasryhmät (esimerkiksi muistisairautta sairastavat ihmiset ja ikääntyneet kehitysvammaiset) erityistarpeineen tavoitetaan opiskelun aikana. (Ettinger, 2010b; Dehaitem, Ridley, Kerschbaum & Inglehart, 2008; Sirviö & Äijö, 2012).

Suuhygienistien koulutuksen

kehittämisen haasteena

Suomessa ja muissa maissa on

se, miten uudet asiakasryhmät

erityistarpeineen tavoitetaan

opiskelun aikana.

Suuhygienistikoulutuksen opetussuunnitelmassa on perusopintoja ja ammatitopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua (jatkossa tässä artikkelissa harjoittelu) sekä oppinäytetyö, yhteensä 210 opintopistettä. Opintojen kesto on 3,5 vuotta. Opinnot on suunniteltu niin, että opiskelija saavuttaa koulutuksen aikana osaamisen, joka vastaa Euroopan unionin alueella yhteisesti määriteltyä korkeakoulutasoa 6. Suurin osa opintojen aikana tapahtuvasta harjoittelusta suoritetaan joko suun terveydenhoidon opetuslinikalla

tai terveyskeskuksessa. (Savonia-ammattikorkeakoulu, 2010.) Tässä artikkelissa kuvatus tutkimuksen tiedonantajina toimineet suuhygienistiopiskelijat suorittivat ensimmäistä suun terveydenhoidon opetuslinikassa asiakkaiden kanssa tapahtuvaa harjoitteluaan.

Harjoittelu on tärkeä osa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämisessä. Harjoittelun suunnittelun lähtökohtana ovat tietoyhteiskunnan vaatimukset työntekijöiden rajanylitystaidoista eli kyvyistä toimia erilaisissa työympäristöissä joustavasti ja soveltaen osaamistaan muuttuvissa olosuhteissa (Virolainen & Valkonen, 2002, 41; Ruohotie, 2006). Uudet harjoitteluympäristöt ja erilaiset asiakkaat mahdollistavat opiskelijoille rajanylitystaitojen kehittämisen. Osallistumalla yhdessä työelämän asiantuntijoiden kanssa vaihtelevien ja jopa ennakoimattomien käytännön ongelmanratkaisuihin opiskelijat pystyvät soveltamaan teoreettista tietoaan. (Isoherranen, Rekola & Nurminen, 2008). Harjoittelu tarjoaa näin opiskelijoille mahdollisuuden saavuttaa rikkaan työelämäkokemuksen sekä kehittää yleisiä ja oman ammattialan spesifisiä työelämätaitojaan. Tällainen toiminta luo valmiuksia kehittyä ammatilliseksi asiantuntijaksi. Asiantuntijuus on yhteiskunnan ja työelämän muutosten mukana jatkuvasti muuttuva ilmiö, joka edellyttää uuden opettelua ja oppimista, toimimista oman kompetenssin ylärajoilla ja oman asiantuntijuuden laajentamista ja syventämistä tuottaen kehittyvää tietotaitoa. (Eteläpelto & Tynjälä, 1999; Tynjälä, 1999; Ruohotie, 2006.)

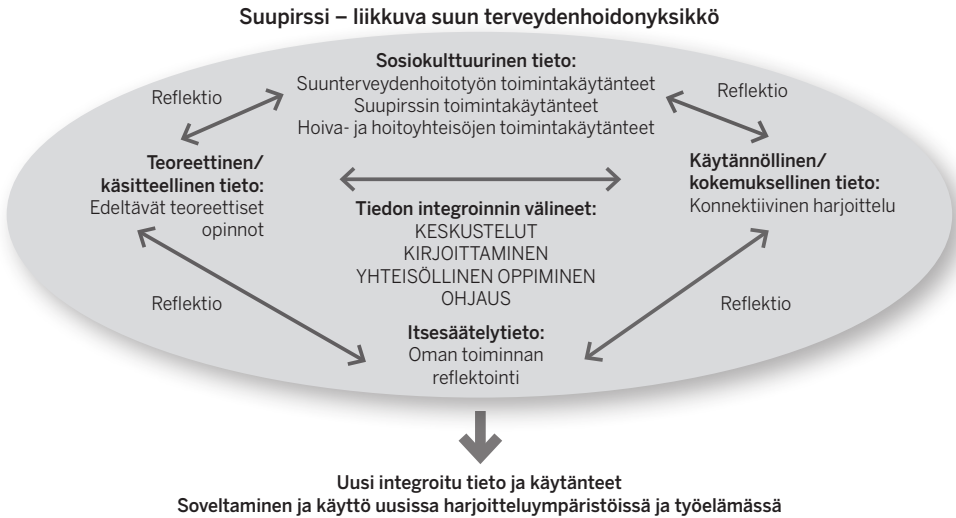
Tämä artikkeli liittyy Suupirssi-projektissa (1.8.2009–31.12.2012) tehtyyn tutkimukseen. Projektissa tuotettiin Pohjois-Savon alueelle liikkuva suun

terveydenhoidon oppimis- ja palvelutoimintayksikkö, jonka avulla suuhygienistiopiskelijat pääsivät konkreettisesti erilaisiin työyhteisöihin harjoittelemaan. Projektin aikana kehitettiin myös uudenlaisia ratkaisuja opiskelijoiden harjoitteluun ja sen ohjaamiseen. Tarkoituksena oli aktivoida opiskelijoita aikaisempaa selkeämmin tarkastelemaan, arvioimaan ja kehittämään omaa ammatillista asiantuntijuuttaan harjoittelun aikana.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten suuhygienistiopiskelijoiden oppimiskokemuksissa ilmenevät integraatiivisen pedagogiikan elementit. Tutkimuksessa haettiin vastausta kysymykseen: Millaisia integraatiivisen pedagogiikan elementteihin liittyviä oppimiskokemuksia suuhygienistiopiskelijoiden Suupirssi-harjoittelu tuotti? Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä integraatiivisen pedagogiikan soveltamisesta harjoittelun kehittämiseen ammattikorkeakoulussa.

Suupirssin pedagoginen malli: Integratiivista pedagogiikkaa ja konnektiivista harjoittelua

Tässä tutkimuksessa käytettiin soveltaen Tynjälän (2007, 2008) integratiivisen pedagogiikan mallia Suupirssissä suoritettavan harjoittelun teoreettisena perustana (kuvio 1).



Kuvio 1. Integratiivisen pedagogiikan elementit Suupirssi-harjoittelussa (mukailtu Tynjälä, 2007, 2008, 2010 ja Tynjälä ym., 2011).

Integratiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan opetuksen periaatetta, jossa yhdistetään asiantuntijuuden keskeisiä elementtejä (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi, 2011). Nämä elementit ovat Tynjälän (2010) mukaan yksilötasolla teoreettinen/käsitteellinen tieto, käytännöllinen/kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto ja työelämän laajemmalla tasolla ilmentyvä sosiokulttuurinen tieto. Kehityttäessä ammattilliseksi osaajaksi tarvitaan vahvaa ammattispesifistä tietoa ja sitä soveltavaa taitoa (Ruohotie, 2005a). Teoreettinen eli deklaratiivinen tieto on teoreettista ja käsitteellistä tietoa ja faktoja, joita opiskellaan ammattikorkeakoulussa perinteisesti teoriatunneilla. Teoreettinen tieto on ensimmäinen peruselementti asiantuntijaksi kasvamisessa. Toinen peruselementti on proseduraalinen tieto eli käytännölliset taidot, jota työelämässä toimi-

minen oikeiden asiakkaiden kanssa edellyttää (Tynjälä, 2007; 2008). Käytännöllisissä taidoissa nousee esille opiskelijan kyky käyttää teoreettista tietoa käytännön tilanteessa toimimiseen. Tässä tutkimuksessa teoreettista tietoa edustavat suuhygienistiopiskelijoiden teoreettiset opinnot ennen harjoittelua ja proseduraalista tietoa harjoittelusta muodostuvat käytännön työelämäkokemukset.

Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistyminen edellyttää opiskelijoilta itsesäätelytietoa, joka on kolmas asiantuntijuuden peruselementti Tynjälän (2010) mukaan. Itsesäätelytietoon kuuluvat opiskelijoiden omien oppimistapojen ja osaamistarpeiden tiedostaminen, vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen sekä ajattelu- ja toimintamallien tunteminen (Tynjälä, 2007; 2010; Ruohotie &

Ripatti, 2006). Harjoittelussa haasteellisten asiakasryhmien kanssa toimiminen edellyttää opiskelijoilta moniammatillista toimintaa, valmiuksia arvioida asiakas-tilanteita ja kykyä muuttaa omaa toimintaa herkästi tilanteen vaatimalla tavalla. Itsesäätelytieto kohdistuu siis opiskelijoiden oman toiminnan reflektointiin ja sen kehittyminen edellyttää opiskelijoilta omien itsesäätelyvalmiuksien tiedostamista ja aktiivista kehitystoimintaa, joita Ruohotiekin (2005b) painottaa. Tässä tutkimuksessa itsesäätelytiedon vahvistamiseen käytettiin ennen harjoittelua tehtyä sähköistä kyselyä, jonka avulla opiskelijat arvioivat omaa osaamistaan ja ennakkokäsityksiään liittyen tulevaan harjoitteluun. Harjoittelun aikana käytettiin reflektiivistä keskustelua ohjaajan ja opiskelijakollegoiden kanssa ja reflektointia kirjoittamista harjoittelun jälkeen. Reflektion tehtävänä oli nostaa näkyväksi ja strukturoida opiskelijoiden informaalia oppimista sekä rakentaa reflektoinnin sosiaalista ulottuvuutta (Schön, 1986, 22–40).

Neljäs asiantuntijuuden peruselementti on sosiokulttuurinen tieto, joka liittyy sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin työelämässä (Tynjälä, 2010). Se sisältää työyhteisössä vallitsevat kirjoittamattomat säännöt ja ohjeet siitä, millä tavalla siellä toimitaan tai miten eri laitteita ja välineitä käytetään. Sosiokulttuurinen tieto on aina työpaikkakohtaista. Suupirssi-harjoittelu tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden ”kurkistaa” erilaisten hoiva- ja hoitoyhteisöjen sosiokulttuuriin tietoon.

Integratiivinen pedagogiikka integroi yhteen asiantuntijuuden keskeisten elementtien lisäksi myös oppimisen elementtejä kuten yksilöllinen ja yhteisöl-

linen oppiminen, formaali ja informaali oppiminen, tieteellinen ajattelu ja konkreettiset työelämän tekemisen taidot, eri oppiaineet sekä ammatilliset taidot ja yleistaidot. Näitä eri oppimisen elementtejä opiskelijoilta edellytetään opiskelussa, jotta heidän on mahdollista saavuttaa oman ammattialansa edellyttämät yleiset ja ammatilliset kompetenssit ja kehittyä oman alansa asiantuntijoiksi. (Tynjälä & Kallio, 2009.)

Suupirssin harjoittelussa hyödynnettiin konnektiivisen harjoittelun mallia. Sen keskeisenä ajatuksena on aito toiminnallinen yhteys koulutuksen ja työelämän välillä (Griffiths & Guile, 2003), jolloin kouluttajat ja työelämä kehittävät yhteistyössä harjoitteluympäristöjä ja työelämän toimintatapoja hyödyntäen reflektiivistä yhteyttä. Reflektiivinen yhteys on ajattelua, joka kohdentuu oman toiminnan ja harjoitteluympäristön jatkuvaan tarkkailuun. Harjoittelussa korostuvat tällöin oppimisen tilannesidonnaisuus erilaisten toimintaympäristöjen ja moninaisten työtehtävien mukaan. Vastaavasti oppimisen luonne on tietojen ja taitojen soveltamisessa ja kehittämisessä ja opiskelijaa haastetaan henkilökohtaisen oppimisen syventämiseen. Toiminnallinen yhteistyö työelämän ja koulutuksen välillä tarjoaa harjoittelun kautta opiskelijoille tutustumismahdollisuuksia tulevan asiantuntijuusalan työpaikkoihin. (Guile & Griffiths, 2001.)

Suupirssi toimi suuhygienistiopiskelijoiden ensimmäisen opetuslinikkaharjoittelun yhtenä toimintaympäristönä, jossa työskenteli kerrallaan kahden päivän ajan kaksi opiskelijaa ja ohjaava opettaja. Ennen harjoittelua opiskelijat laativat henkilökohtaiset tavoitteet harjoittelulle ja saivat perehdytyksen Suupirssin

laitteisiin ja toimintakäytänteisiin. Opiskelijat toteuttivat eri hoiva- ja hoitolaitosten henkilökuntien kanssa suun terveydenhoidon palvelutoimintaa, jonka asiakkaita olivat kehitysvammaiset ja iäkkäät ihmiset. Kohdeorganisaatio valmisteli etukäteen Suupirssiin tulevat asiakkaat opettajan yhteydenoton perusteella. Opiskelijat toteuttivat itsenäisesti asiakkaiden suun terveydenhoitotyötä ohjaajan toimiessa tarkkailijana, kannustaen ja motivoiden heitä. Ohjaaja puuttui toimintaan huomattavasti opiskelijan tarvitsevan ohjausta tai opiskelijan pyytäessä neuvoja ja ohjausta.

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Ennen tutkimuksen aloittamista haettiin tutkimuslupa Savonia-ammattikorkeakoululta. Suupirssi-harjoittelun oppimiskokemuksia kuvaava aineisto kerättiin viidellä ryhmähaastattelulla (Sipilä, Suominen, Kankkunen & Holma, 2007) keväällä 2011. Ryhmähaastattelurunko, joka on laadittu suuhygienistikoulutuksen kompetenssien mukaisesti, on esitetty liitteessä 1. Ryhmähaastatteluun osallistui toisen vuosikurssin 17 naisopiskelijaa (ikä $ka=25$, $SD=7$). Haastattelut toteutettiin 3-4 opiskelijan ryhmissä harjoittelun jälkeen ammattikorkeakoulun tiloissa. Haastattelut nauhoitettiin. Haastattelijana toimi toinen Suupirssi-projektin tutkijoista. Hän ei osallistunut missään vaiheessa suuhygienistiopiskelijoiden opetukseen tai harjoittelun ohjaukseen. Haastattelu eteni kolmivaiheisesti. Haastattelun orientaatiossa kerrottiin haastateltaville tutkimuksen tarkoitus, vapaaehtoisuus ja luottamuksellisuus sekä haastattelun eteneminen. Toisena vaiheena oli haastattelun toteutus ja lopuksi keskusteltiin haas-

tattelun aiheuttamista tunteista. Haastattelut mahdollistivat opiskelijoiden kokemusten laaja-alaisen esilletulon ja haastattelijasta pystyi välittömästi haastattelun aikana tekemään tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä (Eskola & Suoranta, 1999, 86; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73).

Tutkimuksen aineisto analysoitiin deduktiivisella sisällönanalyysimenetelmällä (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Deduktiivisessa sisällönanalyysissä luokittelurunko muodostetaan teorialähtöisesti ja aineistosta voidaan poimia vain ne käsitteet jotka kuuluvat luokitusrunkoon (Elo & Kyngäs, 2008). Tässä tutkimuksessa luokitusrungon muodostivat integratiivisen pedagogiikan elementit: teoreettinen/käsitteellinen tieto, käytännöllinen/kokemuksellinen tieto, itsesätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto. Analyysiyksiköksi määritettiin lausuma, joka kuvasi oppimiskokemuksista ja vain luokitusrunkoon kuuluvat lausumat poimittiin aineistosta. Aluksi haastattelut kuunneltiin ja kirjoitettiin tekstiaineistoksi. Kirjoitettu aineisto luettiin useita kertoja kokonaiskuvan saamiseksi. Aineistosta luokitusrungon mukaan koodatut lausumat listattiin, pelkistettiin ja niiden sisältöjä tarkasteltiin muodostaen niistä alakategorioita, jotka kuvasivat kuhunkin integratiivisen pedagogiikan elementtiin liittyviä oppimiskokemuksia. Taulukossa 1 on kuvattu yhden alakategorian muodostuminen. Taulukossa ja tulosoosassa esitetään opiskelijoiden autenttiset lainaukset kursivoituna, joissa R tarkoittaa haastatteluryhmää ja H haastateltavaa opiskelijaa. Taulukossa 2 on esitetty Suupirssi-harjoittelussa opiskelijoille muodostuneet integratiivisen pedagogiikan elementteihin liittyvät oppimiskokemukset.

Taulukko 1. Suun hoidon tarpeen määrittely - alakategorian muodostuminen.

Yläkategoria	Alkuperäinen ilmaisu / lausuma	Pelkistetty ilmaisu	Alakategoria
Teoreettinen/ käsitteellinen tieto	<p>"Kun ei ole minkäänlaista kokemusta siitä kirjaamisesta. Se on aika pieni se suun kuva siinä. Mietin kun klinikassa Efficaan puhtaaksi kirjoittelin, että mitenäs nämä meikäläisen merkinnät tänne on nyt tullut laitettua." R3H4</p> <p>Meillä määritellään mitä meidän tehtäviin kuuluu klinikalla: meidän tulee tarkastaa huulet, ulkoiset leukapieleet, puudutteet ja lääkkeet, lääkkeiden annostelu... Klinikassa perusmonisteessa sanotaan, mitä kaikkea sinä katsot." R4H3</p> <p>"Jos ajattelen ikäryhmää jossa me oltiin, niin siinä hän täytyy luovia oikeastaan." R4H1</p>	<p>Ei aikaisempaa kokemusta kirjaamisesta</p> <p>Kirjaamisen luotettavuus</p> <p>Suun terveystarkastuksen ohjeistus klinikassa</p> <p>Teoreettisen tiedon soveltaminen</p>	Suun hoidon tarpeen määrittely

Taulukko 2. Opiskelijoiden oppimiskokemuksissa ilmenneet integratiivisen pedagogiikan elementit Suupirssi-harjoittelun aikana.

Opiskelijoiden kokemukset	Integratiivisen pedagogiikan elementti
työympäristön turvallisuus näyttöön perustuva toiminta suun hoidon tarpeen määrittely	Teoreettinen/käsitteellinen tieto
haasteelliset asiakasryhmät suuhygienistin työnkuva hiljaisen tiedon käyttö harjoittelu eri ympäristöissä harjoittelun kehittäminen	Käytännöllinen/kokemuksellinen tieto
ennakkoasenteet asiantuntijan vastuu henkilökohtaiset tunteet	Itsesäätelytieto
hoitokulttuurin eettisyys	Sosiokulttuurinen tieto

Tulokset

Teoreettinen tieto/ käsitteellinen tieto

Opiskelijoiden harjoitteluun liittyvissä oppimiskokemuksissa teoreettisen ja käsitteellisen tiedon kuvaus oli niukkaa, ja se tuli esille työympäristön turvallisuuteen, näyttöön perustuvan toiminnan ja suun hoidon tarpeen määrittelyn näkökulmista. Työympäristöön liittyviä teoreettisen tiedon kuvauksia ilmeni kun opiskelijat yrittivät toimia teoriassa opiskeltujen hygieniaohteiden ja ergonomisten toimintatapojen mukaisesti ja miten haastavaa niitä oli toteuttaa liikkuvan yksikön hoitotoiminnassa, kuten yksi opiskelija lyhyesti totesi: *”Sitten tuntui, että ei saanu sitä kunnon työasentoo siihen, kun siellä oli niin ahdas- ta.”* (R1_H2).

Opiskelijoille vahvistui käsitys oikean, ajantasaisen ja näyttöön perustuvan tiedon hallinnan tärkeydestä. Tiedon avulla he voivat perustella omaa käytännön toimintaansa ja ohjeitaan asiakkaille ja erityisesti hoito- ja hoivakotien henkilökunnalle. Suun terveydenhoitotyössä opiskelijat kokivat haasteelliseksi uusien asiakasryhmien taustatietojen ja suun hoidon tarpeen määrittelyn. Suun terveydenhoitotyön toteuttaminen ei onnistunutkaan suoraan teoreettisen tiedon perusteella. Asiakkaiden yksilölliset tilanteet vaihtelivat laajasti ja se teki toiminnasta haasteellista, kuten yksi opiskelija kuvasi: *”Mutta sitten suurin osa oli kuitenkin vuodepotilaita, semmoisia jotka eivät enää olleet hirveästi tässä maailmassa, ... suun tilanne oli kyllä aika huono, ... (potilaat) huonokuuloisia, dementoituneita...”* (R2_H1).

Käytännöllinen/ kokemuksellinen tieto

Käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon kuvauksia oli opiskelijoiden oppimiskokemuksissa runsaasti. Kuvaukset liittyivät asiakasryhmiin, työnkuvaan, harjoitteluympäristöön ja sen kehittämiseen. Erilaisten asiakkaiden kanssa toteutettu ammatillinen toiminta sai opiskelijat pohtimaan asiakkaiden kohtaamista ja ohjaamista. Uusien asiakasryhmien ohjaus laajeni opiskelijoiden toiminnassa koko kohdeyhteisöä koskevaksi yhteisöohjaukseksi. Opiskelijat oivalsivat hoitohenkilökunnan kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyden ja merkityksen asiakkaan suun terveyden edistämisessä: *”Terveyden edistämisen kannalta se, että kaikki heistä ei ole kykeneviä huolehtimaan omasta suustaan, pitää muistaa motivoida sen asiakkaan lisäksi hoitohenkilökunta. Samalla levität tietoa millä tavalla toimia muitten heidän asiakkaitten kanssa”* (R3_H1).

Opiskelijoiden harjoittelukokemus laajensi opiskelijoiden työnkuvaa ja lisäsi heidän ymmärrystään siitä, millaisissa työyhteisöissä suuhygienisti voi toimia suun terveydenhoidon asiantuntijana ja millaista yhteistyö voi olla. Kaksi opiskelijaa kertoi omista kokemuksistaan seuraavasti: *”...siellä on erilaisia asiakkaita, erilainen ympäristö, sai erilaista näkökulmaa omaan työhön.”* (R5_H3) ja *”Yleisesti oli jännä huomata, että tällaisiakin työpaikkoja on, kuten hoitokodit, missä sitten tahti on ihan toinen kuin jossain tuolla liike-elämässä”* (R3_H4).

Harjoittelu hoiva- ja hoitoyhteisöissä aktivoi opiskelijoita pohtimaan harjoitteluympäristöä sekä omasta että asiakkaan näkökulmasta. Opiskelijat saivat kokemuksia aggressiivisen asiakkaan

kohtaamisesta Suupirssissä ja asiakkaiden omissa huoneissa. Tällaista tilannetta yksi opiskelija kuvaili näin: *”Oli sitten toinenkin tilanne, että oli aggressiivinen potilas mutta se ei mennyt kuitenkaan siihen lyömiseen, että se oli vain semmoista huutamista, että tänne ei tulla...”* (R2_H2). Näissä tilanteissa opiskelijat oivalsivat olennaisen tärkeänä sen, että hoitohenkilökunta olisi informoinut heitä etukäteen asiakkaan mahdollisesta aggressiivisuudesta.

Opiskelijat kokivat ohjaajan välittäneen ns. hiljaista tietoa.

Uudessa harjoitteluympäristössä opiskelijat kokivat aitoja, suunnittelemattomia ja yllättäviä asiakastilanteita: *”... ehkä se on niin kuin elämässä yleensä, että ei kaikki ole aina optimaalista. Eikä kaikki mene aina niin kuin minä haluaisin niiden olevan. Minusta oli ihan jännää, että sitä mennään niin kuin sen tilanteen mukaan.”* (R3_H4). Lisäksi opiskelijat kokivat oppimista turvaavana ja vahvistavana asiana aina saatavilla olevan henkilökohtaisen ohjauksen. Opiskelijat kokivat ohjaajan välittäneen ns. hiljaista tietoa. Ohjaaja reflektoi ja muunsi omaa toimintatapaansa kunkin asiakastilanteen mukaisesti: *”Hänellä oli kaikkia kikkoja ja just hän osasi sitten sanoa, että jos ei jotakin joku ymmärtänyt, niin sanoi vaikka että, käytä sitä...”* (R1_H3).

Harjoittelu liikkuvassa suun hoitoyksikössä ja eri hoiva- ja hoitoyhteisöissä aktivoi opiskelijat arvioimaan yksikön käytettävyyttä ja kehittämään toimintaa oppimisympäristönä ja palveluyksikkönä. Opiskelijat esittivät kehittämisside- oita toiminnan perehdytykseen. Lisäksi opiskelijat harjoittelukokemuksen kautta totesivat tarvitsevansa ennen harjoittelua simulaatiotyyppistä opiskelua esimerkiksi siitä, miten toimitaan muistisairaiden asiakkaiden kanssa. Opiskelijat arvelivat simulaatiotyyppisen harjoittelun myös vähentävän heidän mahdollisia pelkojaan asiakkaita kohtaan.

Itsesäätelytieto

Erilaisten asiakasryhmien kanssa työskentely herätti opiskelijoita pohtimaan omia itsesäätelytietojaan, jolloin esille nousivat ennakoasenteet, asiantuntijan vastuu ja henkilökohtaiset tunteet. Usealla opiskelijalla oli negatiivinen ennakoasenne harjoittelua kohtaan, mutta harjoittelun jälkeen kokemus olikin positiivinen. Harjoittelu koettiin omaa oppimista syventäväksi ja laajentavaksi kokemukseksi: *”Ensimmäiset ajatukset, että voi ei, hirveänpitkät päivät jossain, missä lie. Ihan erilaiset välineet ja ollaan ihan jonkun muun porukan armoilla. ... Mulla oli mielessä jo kauhukuvia, että miten siellä hoitohenkilökunta ajattelee. Ne ennako- luulot mitä mulla oli muuttui ihan täysin, Suupirssi-työskentely oli loistavaa, mahtava juttu, tykkäsin tosi paljon.”* (R3_H1).

Opiskelijoiden harjoittelukokemusten kuvauksissa korostuivat asiantuntijuuteen liittyvät vastualueet. Opiskelijat toivat esille vaitiolovelvollisuuden ja sen noudattamiseen. Erityisesti toiminta erilaisten asiakasryhmien kanssa konkretisoi opiskelijoille vaitiolovelvolli-

suuden merkityksen ja tärkeyden. Myös oman toiminnan vastuualueet selkiytyivät heille harjoittelun kautta. Opiskelijat tunsivat vahvasti olevansa vastuussa omasta ammatillisesta toiminnastaan asiakkaiden kanssa ja he kokivat velvollisuudekseen myös kehittää itseään asian tuntijaksi erilaisten oppimiskokemusten avulla. Opiskelijoille selkeni suun terveydenhuollossa toimivan suuhygienistin tärkeä rooli hoiva- ja hoitoyhteisöjen suun terveydenhoitotyön kehittämisessä.

Henkilökohtaiset tunteet korostuivat opiskelijoiden kokemuksissa. Opiskelijoilla ei ollut aikaisempaa harjoittelukokemusta, joten monet opiskelijat jännitivät ja jopa pelkäsivät tulevia asiakastilanteita. Harjoittelun jälkeen opiskelijat kokivat suoriutuneensa onnistuneesti erilaisista tilanteista ja oppineensa hallitsemaan omia tunteitaan. Jännityksen ja pelon tunteet muuttuivat positiivisiksi kokemuksiksi, joka vahvisti opiskelijoiden itsetuntemusta. Harjoittelu sisälsi myös kokemuksia, jotka vaikuttivat opiskelijan henkilökohtaisen turvallisuuden tunteeen: *”...olin hoitamassa niin yhtäkkiä nyrkin kanssa sieltä ja sitten opettaja meni vielä siihen niin se asiakas huusi opettajalle ja yritti vielä uudestaan lyödä ... että se kyllä säikäytti.”* (R2_H2)

Sosiokulttuurinen tieto

Harjoittelu avasi opiskelijoille oven hoiva- ja hoitoyhteisöjen sosiokulttuuriseen tietoon. Opiskelijat pohtivat suun terveydenhoitoon liittyvää toimintakulttuurin eettisyyttä, kuten asiakkaan heitteille jättämistä ja osallisuuden toteutumista. Opiskelijat havaitsivat ristiriitoja asiakkaalle tekemänsä suun terveystarkastuksen tuloksen ja hoitohenkilökunnan antaman kuvauksen välillä: *”...yhdellä rou-*

valla oli niin likaiset hampaat, että niitä ei ollut varmaan kukaan puhdistanut, ei sillä tavalla kun hoitohenkilökunta kertoi, että on kyllä puhdistettu. Jotenkin tuntui, että ei hampaat aamupalan aikana noin likaiseksi mene.” (R4_H2). Opiskelijat kuvasivat asiakkaiden suun terveydenhoidon laiminlyöntejä ja pohtivat, miten puuttua epäkohtiin opiskelijana. Toisaalta opiskelijat pohtivat myös asiakkaiden osallisuuden rajoittamista ja hoitoon suostumiseen liittyviä epäeettisiä toimintakäytänteitä, kuten pakottamista: *”...osa potilaista kuitenkin vastusti sitä suun hoitoa, että niillehän ei periaatteessa voi mitään. Et eihän voi pakottaa ketään.”* (R2_H2). Näiden epäkohtien havaitseminen johdatti opiskelijoita pohtimaan toiminnan kehittämistä ja epäkotien ratkaisemista hoitoyhteisöissä: *”Hoitajia pitäisi kouluttaa tai että he saisivat järjestettyä aikaa siihen, että ne hoitaisi ne hampaat.”* (R2_H1). *”Tieto pitäisi viedä heille konkreettisesti.”* (R4_H1). *”Ja se hoitajien asenne siihen, että monesti aatellaan, että ei se suun terveydentila ole tärkeä vaikka oikeasti se on niin tärkeä muunkin terveyden kannalta.”* (R2_H2).

Pohdinta

Suuhygienistiopiskelijoiden liikkuvan suun terveydenhoitoyksikön harjoittelun toteuttamisen rakenteet mahdollistivat luontevasti integraatiivisen pedagogiikan mukaisen opetuksen ja opiskelijoiden oppimisen. Opiskelijoiden kokemuksissa nousivat esille kaikki neljä (teoreettinen, kokemuksellinen, itsesäätely ja sosiokulttuurinen tieto) integratiivisen pedagogiikan elementtiä, mutta selkeästi kokemuksellinen elementti korostui selvästi eniten tämän tutkimuksen tuloksissa. Oikeiden asiakkaiden kanssa toimiminen ohjastui

tuotti monipuolisia oppimiskokemuksia suuhygienistiopiskelijoille ja avasi heidän näkemystään omasta ammattialastaan ja asiakkaista.

Pelkkä harjoittelu sinänsä ei takaa parempaa oppimista, mutta erilainen harjoittelukonteksti edistää opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa harjoittelun onnistumista integratiivisen pedagogiikan mukaisesti tuki opiskelijoiden toimiminen aidosti erilaisissa autenttisissa konteksteissa. Pelkkä harjoittelu sinänsä ei takaa parempaa oppimista (Ruohotie 2005a), mutta erilainen harjoittelukonteksti edistää opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä (Tynjälä 2011). Kontekstin ja sen haasteellisuuden muuttuminen asetti opiskelijoille tiedollisia ja taidollisia vaatimuksia (Guile & Grifit, 2001). Opiskelijat kykenivät käyttämään ja soveltamaan teoreettisia tietojaan ja jopa luomaan uusia ratkaisuja ongelmallisissa asiakastilanteissa aikaisempaan tietoperustaansa tukeutuen (ks. Collin & Tynjälä, 2003). Suupirssi-harjoittelukonteksti oli haasteellinen. Opiskelijat kohtasivat laitoshoidossa olevia muistisairautta sairastavia ja kehitysvammaisia henkilöitä. He ovat harvoin terveyskeskuksen asiakkaina, jossa suuhygienistiopiskelijoiden harjoittelu toteutuu pääosin. Myös liikkuvassa yksikössä toimiminen toi haastetta opiskelijoiden harjoitteluun. Suupirssi oli ensimmäinen

Suomessa koulutukseen tuotettu liikkuva suun terveydenhoidon yksikkö. Sen tilat ja toimintamalli olivat erilaiset kuin perinteisessä hoitoyksikössä.

Yhteisöjen erilaiset toimintakäytänteet havahduttivat opiskelijat pohtimaan sosiokulttuurista tietoa ja omaa toimintaansa (esim. Stenström, 2006; Tynjälä & Kallio, 2009; Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 2012). Ensimmäinen harjoittelu mahdollisti opiskelijoiden työyhteisöjen toimintojen tarkastelun ilman aikaisempien harjoittelukokemusten luomia ennakkokäsityksiä. Toiminta erilaisten asiakasryhmien kanssa stimuloi opiskelijoita reflektoimaan toimintansa eettisiä periaatteita, kuten asiakkaan puolestapuhujana toimimista. Tämän tyyppisen kysymysten pohtiminen jo opintojen alkuvaiheessa on vahva perusta eettisen osaamisen kehittymiselle.

Harjoittelukokemukset auttavat opiskelijoita yhdistämään teoriaa käytäntöön (Collin & Tynjälä, 2003). Harjoittelun jälkeen, harjoittelukokemuksta ja sosiokulttuurista tietoa rikkaampana, opiskelijat tiedostivat tulevan työkuvasa ja vastuualueensa aikaisempaa laajempaan yhteisöjen suun terveydenhoitotyön kehittämisessä. Tulosten perusteella opiskelijat eivät tuoneet moniammatillista yhteistyötä esille. Tämä voi johtua osaltaan siitä, että opiskelijat eivät kokeneet itseään tasa-arvoisina asiantuntijoina hoitohenkilöstön kanssa opintojen ollessa vasta alkuvaiheessa. Harjoittelun aikana opiskelijat keskittyivät pääosin oman toiminnan ja oppimisen reflektointiin.

Onnistuminen haasteellisissa asiakastilanteissa loi opiskelijoille vahvan oppimiskokemuksen ja lisäsi heidän valmiuksia ja rohkeutta kehittää toimintaa edel-

leen. Koska Suupirssi ei ollut ”valmis”, ennalta tuttu ja testattu toimintaympäristö, opiskelijat käyttivät kehittämissaamistaan luontevasti. He esittivät perusteltuja ehdotuksia harjoittelun ja kohdeyhteisöjen suun terveydenhoidon toteuttamiseen. Opiskelijoiden luontevan toiminnan mahdollisti kehittämisen alla oleva harjoitteluympäristö ja sen avoin ilmapiiri.

Sisällöllisesti rikkaalla harjoittelulla voidaan tukea opiskelijoiden mahdollisimman vahvan ammatillisen asiantuntijuuden kasvua.

Opiskelijoille harjoittelu oli ensimmäinen, joka osaltaan aiheutti jännitystä ja pelkoa. Mutta toisaalta juuri se, että opiskelijoilla ei ole aikaisempaa harjoittelukokemusta, aktivoi heitä reflektoimaan omaa osaamistaan jo ennen harjoittelua. Haastavat ja ennakoimattomat tilanteet edistivät myös opiskelijoiden luontevaa reflektointia toiminnan aikana, jota liian ohjatut ja valmistellut tilanteet eivät välttämättä aktivoi. Opiskelijoiden kokemuksissa reflektointi painottui ohjaajan ja opiskelijajarin väliseksi keskusteluiksi. Ohjaajalla on tärkeä rooli tukea opiskelijoita soveltamaan teoreettista tietoa ja reflektoimaan toimintaansa kriittisesti. Tulevaisuuden työelämän kehittämisen edellyttää näitä taitoja (Asadoorian, Schönwetter & Lavingne, 2011). Jatkossa reflektointia tulisi kehittää myös opis-

kelijoiden ja työelämän väliseksi keskusteluvaksi yhteistyöksi. Integratiivista pedagogiikkaa soveltava harjoittelu on varseen otettava vaihtoehto, joka mahdollistaa kaikkien toimijoiden, niin opiskelijoiden, ohjaajan kuin työelämän edustajien yhteistyön.

Konnektiivinen harjoittelu edellyttää vahvaa kumppanuutta työelämän kanssa (Guile & Griffiths, 2001; Griffiths & Guile, 2003). Suupirssi-projektissa liikkuvan suun terveydenhoitoyksikön palvelutoimintamallia suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä suun terveydenhuollon koulutus- ja palveluorganisaatioiden sekä hoiva- ja hoitoyhteisöjen kanssa. Suupirssitoimintaa pilotoineet opiskelijat kehittivät yhdessä opettajien ja hoitoyhteisön edustajien kanssa liikkuvan yksikön oppimistoimintamallia. Tämä avoin yhteisöllinen lähtöasetelma on omalta osaltaan edistänyt integratiivisen pedagogiikan onnistunutta toteutumista.

Terveysalan ammattikorkeakoulutuksen tehtävänä on rakentaa opiskelijoille oppimispolkuja siten, että opiskelijat saavat harjoittelun aikana kokonaiskuvan tulevasta asiantuntijuusalueestaan. Suupirssi harjoittelussa opiskelijat pääsivät työskentelemään aivan uusiin harjoitteluympäristöihin ja kohtasivat erilaisia asiakasryhmiä (dementiaa sairastavat ja kehitysvammaiset ihmiset), joista opiskelijat tarvitsevat ammatillista kokemusta jo opiskeluaikana (Dehaitem et al. 2008). Sisällöllisesti rikkaalla harjoittelulla voidaan tukea opiskelijoiden mahdollisimman vahvan ammatillisen asiantuntijuuden kasvua. (Nykänen & Tynjälä, 2012; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2012.)

Tutkimuksen kohderyhmää, kontekstia ja tutkimuksen prosessia on kuvattu avoimesti ja yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi arvioida tulosten luotettavuutta. Tutkimuksen menetelmällisenä heikkoutena voidaan pitää aineiston analyysin tiukkaa luokitusrunkoa, joka on teorialähtöisen analyysin lähtökohta (Elo & Kyngäs, 2008). Analyysissä olisi voinut ottaa huomioon myös luokitusrungon ulkopuoliset lausumat. Nämä lausumat olisivat tässä tutkimuksessa voineet nostaa esille sellaisia elementtejä, joiden avulla integratiivisen pedagogiikan mallia olisi voinut spesifisesti kehittää suuhygienistikoulutuksen harjoitteluun paremmin sopivaksi. Lisäksi analyysissä olisi voinut edetä aineiston kvantifiointiin, jolla mallin eri elementtien painotuksia olisi voinut kuvata. Tutkimuksen laajentaminen myös suuhygienistiopiskelijoiden loppuvaiheen harjoitteluihin ja eri harjoittelukonteksteihin olisi voinut antaa uusia sisältöjä mallin arviointiin. Tulevaisuudessa tulee tarkastella integratiivisen pedagogiikan elementtejä myös muiden terveysalan opiskelijoiden harjoittelun kehittämisessä. Kohderyhmän ja analyysin laajentamiseen ja syventämiseen on mahdollista edetä jatkotutkimuksissa.

Opiskelijoiden kokemusten perusteella vahvistui näkemys, että vaativiinkin työelämän harjoittelutilanteisiin voidaan lähettää opiskelijoita työskentelemään itsenäisesti jopa ilman harjoittelukokemusta ja he onnistuvat harjoittelussaan. Työelämässä toimiminen oman osaamisen ääri rajoilla ja uusien haasteiden vastaanottaminen ovat tämän päivän asiantuntijuutta (Tynjälä, 1999; Virolainen & Valkonen, 2002; Mould, Bray & Gadbury-Amyot, 2011). Amattikorkeakoulun terveysalan ammattitaitoa edistävän har-

joittelun pedagogiseksi malliksi soveltuvat integratiivisen pedagogiikan periaatteet. Harjoittelun pedagogisen rakenteen kehittämisellä on mahdollisuuksia edetä kohti verkostoituneen kulttuurin mallia (Nykänen & Tynjälä, 2012) ja kokeilla pedagogista mallia myös muihin liikkuviin pedagogisiin yksiköihin eri aloilla, esimerkiksi Nature mobile -projektissa (<http://natura-mobile.purot.net/>). Tämä edellyttää kuitenkin jatkuvaa tiivistä sitoutumista yhteistyön tekemiseen kaikilta toimijoilta.

Lähteet

Arene. (2007). The Bologna process and Finnish Universities of Applied Sciences. Participation of Finnish Universities of Applied Sciences in the European Higher Education Area. The Final report of the Project. Helsinki: Edita Prima Oy.

Asadoorian, J., Schönwetter, D.J., & Lavigne, S.E. (2011). Developing reflective health care practitioners: learning from experience in dental hygiene education. *Journal of Dental Education*, 75(4), 472-84.

Collin, K. (2005). *Experience and shared practice – Design engineers' learning at work*. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 261.

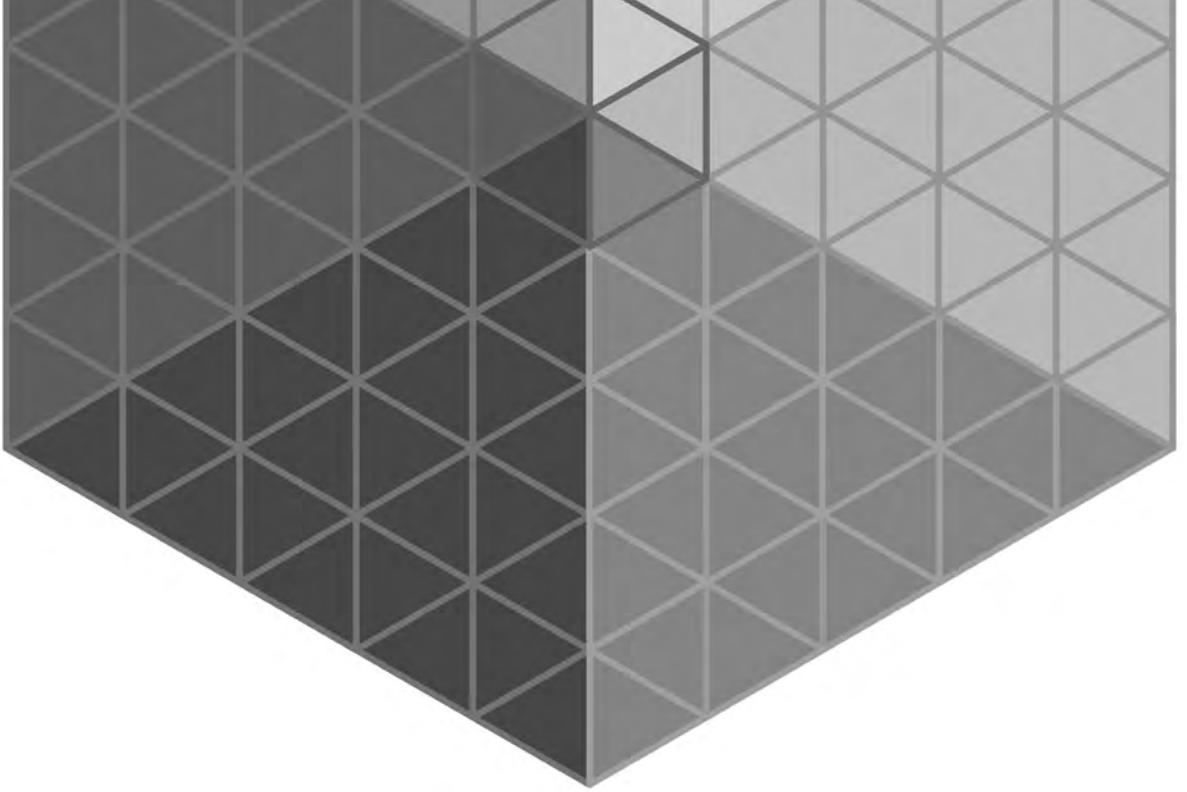
Collin, K., & Tynjälä, P. (2003). Integrating theory and practice? Employees and students experiences of learning at work. *Journal Workplace Learning*, 15(7/8), 338-344.

Dehaitem, M.J., Ridley, K., Kerschbaum, W.E., & Inglehart M.R. (2008). Dental hygiene education about patients with special needs: A survey of U.S. programs. *Journal of Dental Education*, 72(9), 1010-19.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

- Eteläpelto, A., & Tynjälä, P. (1999). Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 9-23). Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 26-49). Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja. Kansanvalistuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy.
- Ettinger, R.L. (2010a). Meeting oral health needs to promote the well-being of the geriatric population: Educational research issues. *Journal of Dental Education*, 74(1), 29-35.
- Ettinger, R.L. (2010b). The development of geriatric dental education programs in Canada: An update. *Journal of Canadian Dental Association*, 76(a1).
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131.
- Isoherranen, K., Rekola, L., & Nurminen, R. (2008). *Enemmän yhdessä -moniammatillinen yhteistyö*. Vantaa: Dark Oy. Savonia kirjasto e-aineisto.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Second Edition. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Mould, M.R., Bray, K.K., & Gadbury-Amyot C.C. (2011). Students self-assessment in dental hygiene education: a cornerstone of critical thinking and problem-solving. *Journal of Dental Education*, 75(8), 1061-72.
- Nykanen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17-28.
- Rai, S., Kaur, M., Goel, S., & Bhatnagar, P. (2011). Moral and professional responsibility of oral physician toward geriatric patient with interdisciplinary management – The time to act is now. *Journal of Mid-life Health*, 2(1), 18-24.
- Ruohotie, P. (2005a). Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(1), 4-11.
- Ruohotie, P. (2005b). Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(3), 4-18.
- Ruohotie, P. (2006). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 90-122) Aikuiskasvatuksen 46 vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ruohotie, P., & Ripatti, A. (2006). Asiantuntijuus – ammatillinen kasvu. Teoksessa S. Soikkeli, M. Haapasilta, & L. Siikaniemi (toim.), *Näkökulmia ammatilliseen kasvuun* (ss. 9-16). Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja, osa 16. Tampere.
- Savonia-ammattikorkeakoulu. (2010). *Suuhygienisti (amk). Opetussuunnitelma*.
- Schön, D.A. (1986). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sipilä, T., Suominen, T., Kankkunen, P., & Holma, T. (2007). Fokuserymähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä hoitotieteellisessä tutkimuksessa: esimerkkinä tutkimus ITE- itsearviointimenetelmän käytöstä johtamisen työvälineenä. *Hoitotiede*, 19(6-7), 305-313.
- Sirviö, K., & Äijö, M. (2012). *Suupirssi – osaaminen liikkeelle*. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja D/C2/2012. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2012). *Koulutuksella osaamista. Asiakaskeskeisiin ja moniammatillisiin palveluihin. Ehdotukset hoitotyön toimintaohjelman pohjalta*. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 2012: 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Internet osoitteessa: http://www.stm.fi/cl/document_library/get_file?folderId=5065240&name=DLFE-18410.pdf.



Stenström, M-L. (2006). Polytechnic graduates' working life skills and expertise. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimäki, & G. Boulton-Lewis (toim.), *Higher education and working life collaborations, confrontations and challenges* (ss. 89-102). Advances in Learning and Instructions Book Series: Pergamon & EARLI. Amsterdam: Elsevier.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 160-179). Helsinki: WSOY.

Tynjälä, P. (2007). Integriivisen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen, & M.V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (ss. 11-36). Helsinki: Edita.

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

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 79-95). Helsinki: WSOPpro.

Tynjälä, P., Heikkinen, H.L., & Kiviniemi, U. (2011). Integriivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus*, 42(4), 303-315.

Tynjälä, P., & Kallio, E. (2009). Integrative pedagogy for developing professional expertise in higher education. Paper presented at the EARLI Conference, 25.-29.8.2009, Amsterdam, the Netherland.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimäki, & G. Boulton-Lewis (toim.), *Higher education and working life collaborations, confrontations and challenges* (ss. 77-88). Advances in Learning and Instructions Book Series: Pergamon & EARLI. Amsterdam: Elsevier.

Violainen, M., & Valkonen, S. (2002). *Amattikorkeakoulusta ja yliopistosta työelämään*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Tutkimusselosteita 16.

Liite 1. Ryhmähaastattelurunko

Integratiivista pedagogiikkaa Suupirssi-harjoittelussa – suuhygienistiopiskelijoiden kokemuksia ammatillisen osaamisensa kehittymisestä.

Haastattelun aloitus

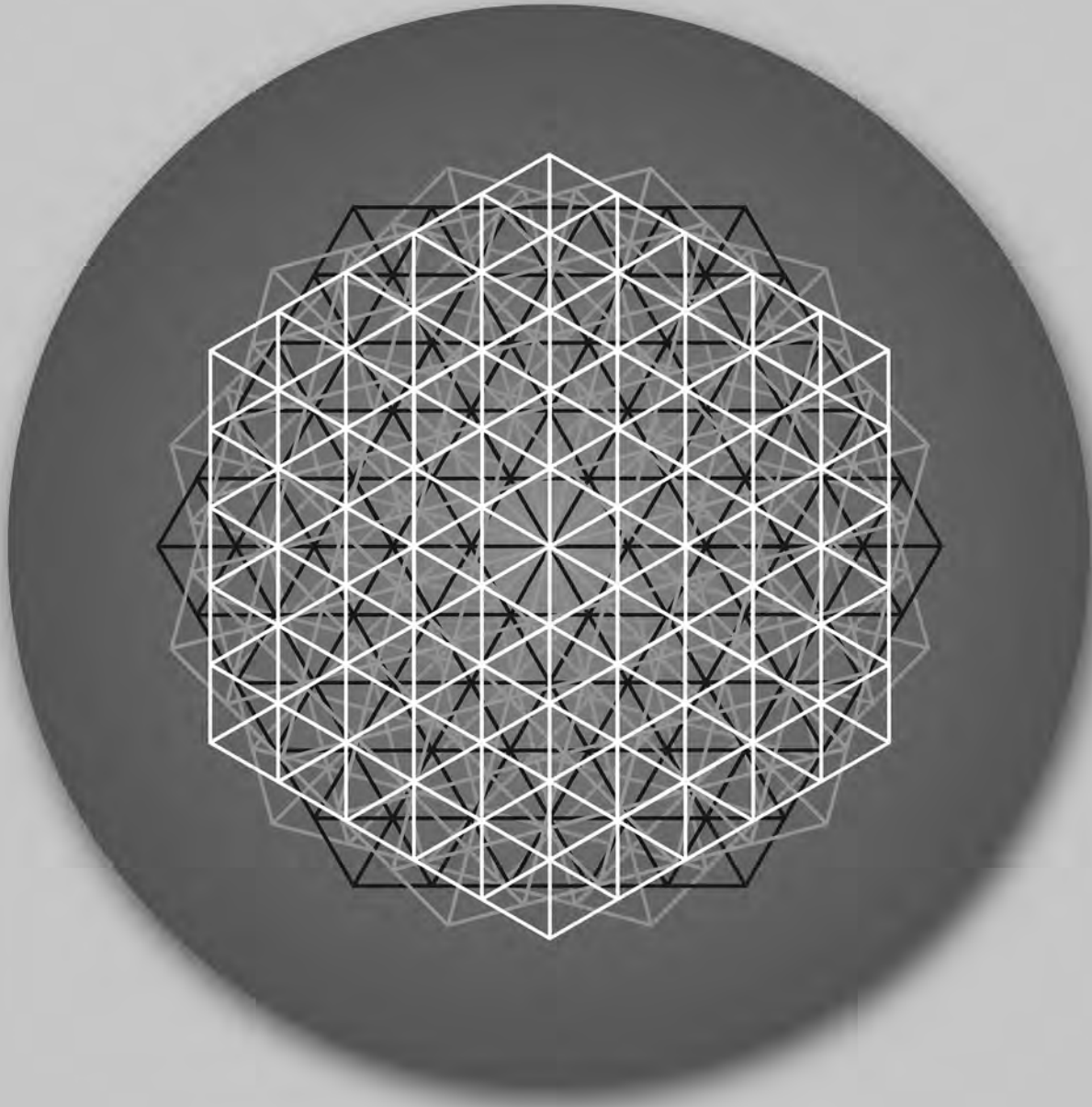
- Tutkimuksen tarkoitus ja tavoite
- Tutkimustulosten julkaiseminen
- Haastattelijan rooli
- Tutkimuseettiset kysymykset
 - anonymiteetti
 - tulosten käsittelyn luottamuksellisuus
 - vaitiololupaus ryhmässä käsitellyistä asioista
 - haastattelun nauhoittaminen

Haastattelun teemat

- Opiskelijan ennako-odotukset harjoittelusta
- Suun terveydenhoitotyön osaaminen
 - toiminnan kuvaus, esim.
 - hoidon tarpeen arviointi
 - hoitomenetelmät
- Terveyttä edistävä osaaminen
 - toiminnan kuvaus, esim.
 - asiakkaan suun omahoidon ohjaaminen
 - henkilökunnan ohjaaminen
 - asiantuntijana toimiminen
- Suun terveydenhoitotyön ja ympäristön turvallisuus osaaminen
 - toiminnan kuvaus, esim.
 - ergonomia, aseptiikka
- Itsensä kehittäminen
 - toiminnan kuvaus, esim.
 - omat tavoitteet harjoittelussa
 - itseohjautuvuus
- Eettinen osaaminen
 - toiminnan kuvaus, esim.
 - arvot, periaatteet
 - asiakkaiden kohtaaminen
 - henkilökunnan kohtaaminen
- Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen
 - toiminnan kuvaus, esim.
 - ilmapiiri, viestintä ja vuorovaikutus
 - ohjaus ja sen toimivuus
 - käytännön järjestelyt ja niiden sujuvuus
 - jakson suunnitelmallisuus ja orientointi
- Suun terveydenhoitotyön kehittämis- ja johtamisosaaminen
 - toiminnan kuvaus, esim.
 - Suupirssi oppimisympäristönä
 - työ- ja potilasturvallisuus

Haastattelun lopetus

- Keskustelu haastattelun aiheuttamista tunteista



Opiskelijoiden työelämäosaaminen ammattikorkeakoulun päämääränä

Aija Töytäri
TtL, jatko-opiskelija
Liikuntatieteellinen tiedekunta,
Jyväskylän yliopisto
aija.toytari@hamk.fi

Arja Piirainen
FT, yliopistonlehtori
Terveystieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
arja.piirainen@jyu.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakoulu-osaamisesta. Ammattikorkeakoulun perustehtävänä on työelämän kehittämisen tukeminen ja osaavien työntekijöiden kouluttaminen työelämään. Opiskelijoiden osaamisen keskeisimpänä tavoitteena on työelämätaitojen kehittyminen teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä. Artikkelin perustuu Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liiton eri kou-

lutusalojen ja ammattikorkeakoulujen yhdeksälle opiskelijalle tehtyyn haastattelututkimukseen, jossa on analysoitu fenomenografisella lähestymistavalla opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakouluoppimisen ja -osaamisen kehittämisestä. Tulosten mukaan opiskelijoiden käsitykset ammattikorkeakouluosaamisesta varioivat viitenä teemana: opiskelijan kasvuprosessina, ammatillisena tietona, opettamisena, yhteisönä ja yhteisöllisyytenä.

Oppimisen ja opettamisen kontekstina on pääosin luokkahuone, jossa opettaja jakaa tietoa. Opettaja toimii pääosin yksin eikä verkostoituminen toisten kanssa tai työelämässä oppiminen tule esille. Ammattikorkeakoulukulttuurilta opiskelijat odottavat ammattikorkeakouluun kuuluvaa omaleimaisuutta. Tutkimus lisää ja vahvistaa tietoa ammattikorkeakoulun opetuksen ja osaamisen kehittämiseksi.

Avainsanat: *oppiminen, ammattikorkeakouluosaaminen, opettaminen, ammattikorkeakoulukulttuuri*

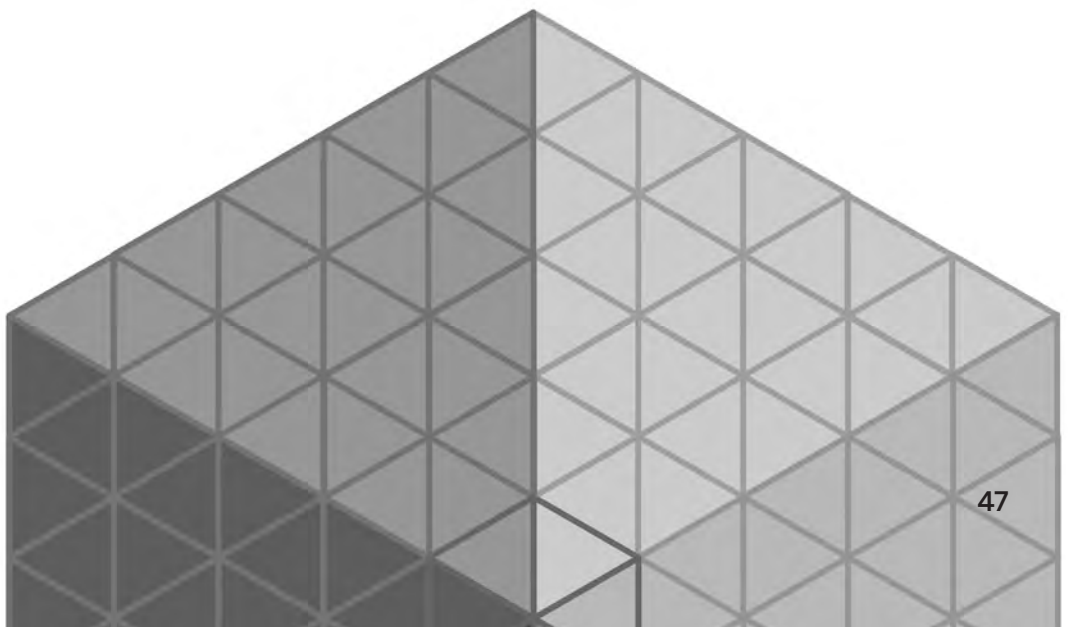
Students' working life competence as a goal of university of applied sciences

Abstract

The purpose of this study is to observe and monitor the competence level of the University of Applied Sciences from its students' perspective. The key objective of the University is to support the development of an individuals working life as well as further enhancing their skill-

set. The main goal of the education system is the development of employability via combining theoretical and practical learning. This article is based on the interview for nine students from The Union of Students in Finnish Universities of Applied Sciences, from different programs of different universities of applied sciences and analyzed by phenomenographic approach students' conceptions of developing of learning and competence at university of applied sciences. The results show that students' conceptions of the competence at university of applied sciences vary in five themes: the growing process of student, professional knowledge, teaching, community and communality. Learning and teaching context is mainly classroom, in which teacher divides knowledge. Teacher acts mainly alone and there seems to be no networking with other and learning at working life. Students wait for originality from the culture of university of applied sciences. This research increases and confirms the knowledge of developing teaching and competence at university of applied sciences.

Key words: *learning, competence at university of applied sciences, teaching, culture of university of applied sciences*



Johdanto

Maailman ja Euroopan rakenteellinen muutos heijastuu myös suomalaisen yhteiskuntaan. Se edellyttää laajempaa työvoiman liikkuvuutta sekä osaamisen laajenemista ja samalla oman alan asiantuntijuuden jatkuvaa päivittämistä. Ammattikorkeakoulutuksen päämääränä nähdään ajassa muuttuva osaava asiantuntijuus, joka vastaa työelämän vaatimuksia ja kehittää sitä. Ammattilaisten osaamiselta vaaditaan laaja-alaisuutta yksittäisen asiaosaamisen lisäksi. Tässä suomalaiset ammattikorkeakoulut ovat uudenlaisen haasteen edessä kouluttaessaan uusia osajia ja asiantuntijoita.

Suomalaisessa ammattikorkeakoulussa on meneillään rakenteellinen uudistus. Uusi laki tulee voimaan vuoden 2014 alussa ja uudet opetussuunnitelmat syksyllä 2014. Ammattikorkeakoulun tuottamaa osaamista on kyseenalaistettu, koska sen ei katsota täysin varmistavan työelämän tarvitsemia kompetensseja. Myös tutkintojen suorittamismäärät ovat tavoiteltua alhaisemmat. Opettajat ovat ammattikorkeakoulu-uudistuksen keskiössä, koska heidät voidaan toimijoina nähdä muutoksen tekijöinä.

Opetuksen suhde työelämään haastaa ammatillisen osaamisen kehittämisen uudella tavalla. Ammatillisen koulutusjärjestelmän edellytetään lähestyvän työelämää. Ammattikorkeakouluihin onkin pyritty luomaan työpaikan kaltaisia oppimisympäristöjä, jotta työssä oppiminen olisi mahdollista myös koulussa. Työpaikatkin ovat ympäristöjä, joissa voidaan harjoitella, jalostaa tai kartuttaa koulussa

opittua. Niitä ei nähdä itsessään hyödyllisinä oppimisympäristöinä niiden omilla ehdoillaan (Billett, 2009). Työelämän kiihtyvät muutokset korostavat työssä oppimisen merkitystä jo koulutuksessa ja luovat vaatimuksia myös ryhmä-, tiimi- ja verkostotyön oppimiselle. Tämä korostaa ryhmässä tapahtuvan opiskelun ja työskentelyn merkitystä ja mahdollisuuksia (Paloniemi ym., 2010, 20,24), joita tarvitaan nykyajan työelämässä (Pii-rainen & Viitanen, 2010). Ammatillisen osaamisen tarkoituksena onkin yhdistää työelämän tarpeet ja koulutuksen tavoitteet (van der Klink & Boom, 2002).

Opiskelijoiden, työntekijöiden ja opettajien osaamisessa yhdistyy uudenlaisten käytänteiden kehittäminen silloin, kun opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua työelämään ja oppimisympäristöt ottavat huomioon myös työelämän vaatimukset. Tutkiva oppiminen on nähty ratkaisuksi, jossa opiskelija tutkiessaan omia ammattikäytäntöjään järjestelmällisesti koettelee vallitsevien toimintakäytänteiden rajoja ja pyrkii siten kohti kehittyvää osaamista (Hakkarainen ym., 2004, 373; 2005, 29-32; Kotila, 2003, 15).

Useiden tutkimusten mukaan korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet koulutuksen antamat työelämävalmiudet riittämättömiksi (Nykänen & Tynjälä, 2012, 18). Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 todetaan, että opiskelijoiden tulee jo opintojensa aikana orientoitua tuleviin työtehtäviinsä ja koulutuksen tulee ennakoida työelämän tulevia osaamistarpeita. Se edellyttää tiivistä vuorovaikutusta työelämän ja alueellisten toimijoiden kanssa (Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 38).

Työelämätaitojen oppimisella voidaan tarkoittaa elinikäisen oppimisen edellytysten luomista, huolehtivan, sinnikkään, kriittisen ja eettisen ihmisluonteen tukemista sekä sellaisten oppimisympäristöjen luomista, joissa yhteisöllisesti luodaan uutta. Työelämätaitoja kehittäväälle oppimisympäristölle on ominaista, että siinä pyritään keskeisten käsitteiden ymmärtämiseen, opetus on vuorovaikutuksellista ja aktivoivaa, oppiminen on yhteisöllistä ja käytössä on palaute, tuki ja monipuoliset oppimisen arviointimenetelmät. Lisäksi tarvitaan teorian ja käytännön yhteyttä, työelämäyhteyksiä, autenttisten ongelmien käsittelyä sekä pitkäjänteistä pedagogista kehittämistä. (Nykanen & Tynjälä, 2012, 19).

Monipuoliset oppimisympäristöt luovat oppijoille tilanteita, joissa heillä on mahdollisuus uusiin oivalluksiin vastavuoroisuuden perustuvassa prosessissa.

Samaan aikaan ammatillisen koulutuksen haasteena on innovaatioiden tuottaminen. Opiskelijat nähdään uusina innovaatioiden tuottajina koulutuksessa. Tällöin lähtökohtana on ajatus, että opetuksen, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) ja työelämäyhteistyön tulisi muodostaa ehjä, vuorovaikutteinen kokonaisuus, joka pystyy vastaamaan ammatikorkeakouluun kohdistuviin

odotuksiin, jolloin innovaatiotoiminta on osa pedagogiikkaa. Innovaatiopedagogiikassa keskeisiä ovat ammattikorkeakouluille soveltuvat innovatiiviset oppimis- ja opetusmenetelmät, ympäröivä työelämä sekä innovaatiot, joilla pyritään käynnistämään jatkuvan parantamisen kehä. Tällöin ajatellaan oppimis- ja opetusmenetelmien kehittyvän yhä tarkoituksenmukaisemmiksi, työelämän toiminnan ja kilpailukyvyyn parantuvan sekä syntyvän uusia innovaatioita. Jatkuvan parantamisen keskeisenä tavoitteena on varmistaa opiskelijan vastuullinen ja kehittämisorientoitunut ammattitaito ja kannustaa heitä uuden tiedon luomiseen työelämässä. Innovaatiopedagogiikan taustalla on oppimiskäsitys, jonka mukaan oppijan oma aktiivinen toiminta ja merkityksen rakentamisprosessi toimivat pohjana kaikelle oppimiselle. Monipuoliset oppimisympäristöt luovat oppijoille tilanteita, joissa heillä on mahdollisuus uusiin oivalluksiin vastavuoroisuuden perustuvassa prosessissa. (Penttilä ym., 2009, 10, 13-14; Kettunen, 2007.) Opetusta ja TKI -toimintaa voidaan yhdistää ja edistää myös Learning by Developing (LbD) toimintamallin avulla. Se on työelämälähtöinen oppimisen malli, jonka lähtökohtana on todelliset opettajien, opiskelijoiden, työelämän edustajien ja asiakkaiden kumppanuudet. LbD -mallin piirteitä ovat autenttisuus, kumppanuus, luottamus, luovuus ja tutkiva ote. LbD -oppimisympäristö tukee ammatillista kasvua, uuden tiedon tuottamista, uusien tuotteiden ja palvelujen syntymistä, yhteiskunnallista toimijuutta ja uusien työskentelymallien sekä -kulttuurien syntyä. LbD yhdistää kompetenssia tuottavan oppimisen ja TKI -projektitoiminnan. (Raij, 2013.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ammattikorkeakouluosaamisen ilmiötä opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimus vastaa kysymykseen, minäläisiä ovat suomalaisten ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden käsitykset ammattikorkeakouluopimisesta ja ammattikorkeakouluopettajuudesta.

Opettaja työelämäosaamisen ohjaajana ammattikorkeakoulussa

Opettajuus nähdään Suomessa yhteiskunnan avainprofessiona, joka edellyttää kykyä ennakoita tulevia osaamistarpeita, reagoida toimintaympäristön nopeisiin muutoksiin ja halua jatkuvasti uudistaa omaa osaamistaan (Niemi & Räihä, 2007, 41). Ammattikorkeakouluopettajat ovat oman alansa asiantuntijoita sekä koulutuksen sa että työkokemuksensa kautta. Ammattikorkeakouluilla on koulutuksen lisäksi myös tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä aluekehitystyöhön liittyvät tehtävät, jotka vaikuttavat kasvavassa määrin opettajien osaamisvaatimuksiin ja asiantuntijuuteen (Auvinen, 2004; Tiilikkala, 2004; Mäki, 2012).

Opettajan työ ammattikorkeakoulussa on toisaalta edelleen omasta ajattelusta lähtevää yhteistyötä, jossa oppiminen todetaan yhteisölliseksi prosessiksi (Savonmäki, 2007, 156). Toisaalta siinä on jo nähtävissä piirteitä uudesta, uusien tulkintojen opettajuudesta (Mäki, 2012). Osaamista syntyy myös opetuksen sosiaalisissa tilanteissa ja yhteisöissä, joissa työtä tehdään (Collin & Billett, 2010). Oman ammattialan vahva sisällöllinen osaaminen nähdään edelleen opettajan työn lähtökohtana sen lisäksi, että tutkimus- ja kehittämisvaatimus edellyttää

vät entistä avarakatseisempaa ja syvällisempää erityistietämystä (Auvinen, 2004; Laitinen & Hirvonen, 2006, 42–50, 53; Suhonen, 2008, 155, 164) ja uuden osaamisen tuottamista (Mäki ym., 2008, 2009).

Ammattikorkeakoulumaisessa opetuksessa opettajan työhön ja rooleihin sisältyy sekä tutkimus- ja kehittämistyön että pedagogiikan ulottuvuuksia (Mäki, 2012, 12). Perinteisen luokassa toteutuvan kontaktiopetuksen vähentyessä sen rinnalle ovat tulleet virtuaaliset oppimisympäristöt, opiskelijoiden itsenäinen työskentely ja oppimisen ohjaus, palaute ja arviointi, joiden on ajateltu lisäävän työelämäosaamista. Opettajan työssä korostuvat täten viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä monikulttuurinen osaaminen ja kielitaito. (Auvinen, 2004.) Muutos näkyy myös opettajan roolin muutoksena suhteessa opiskelijoihin. Savonmäki (2007) luonnehtiikin opettajaa konsultiksi, kehittäjäksi tai tutkija-kehittäjäksi. Mäki (2012, 120–124) puolestaan kuvaa ammattikorkeakouluopettajuuden muutosta jakautumisena kahteen heimoon, joissa toiset toimivat kohtamattomien tulkintojen ja oppimiskäsitusten työkulttuurissa ja toiset substanssi- ja opetuskeskeisessä työkulttuurissa. Ammatillisen opettajan tehtävä on muuttanut osaksi laajempaa koulutus- ja työelämäjärjestelmää. Opettajuus ei enää ole irrallaan muusta koulutuksen ja työelämän kehityksestä.

Suomessa ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimista ohjaavat koulutetut opettajat (Uusikylä & Atjonen, 2007). Opettaja johtaa opiskelijan oppimisprosessia opetussuunnitelman avulla. Ammatillisessa koulutuksessa päämääränä on sellainen oppiminen, joka johtaa työ-

elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen soveltamisosaamiseen. Opettajan osaamisen määrittely on pedagogisen johtamisen sekä laadukkaan opetuksen ja oppimisen lähtökohta. (Antikainen, 2005; Nikander, 2003; Mäntylä, 2002; Puusa, 2007; Tiusanen, 2005.)

*Verkostoitumisen
työelämään
katsotaan edistävän
opiskelijoiden
työllistymistä.*

Laajat koulutuksen rakenteelliset muutokset (Ammattikorkeakoululaki 2003) haastavat ammattikorkeakoulujen sekä opettajuuden että johtamisen. Koululaitosta on pidetty hitaasti muuttavana organisaationa; rakenteet muuttuvat hitaasti, ja luokahuoneopetus on pysynyt lähes samankaltaisena sadan vuoden ajan (Fullan, 1994). Kuitenkin osaamisen muuttumisen haasteet edellyttävät laaja-alaista koulutusjärjestelmän, myös korkeakoulutuksen tarkastelua. Koulutusjärjestelmän muutoksessa opettajat ja koulujen johtajat ovat keskeisessä roolissa muutoksen toteuttamisessa. Opetuksen ja johtamisen muutokselle on olemassa hallinnolliset mahdollisuudet. Siten ammatillisen koulutuksen johtamisen taitoa tarvitaan myös ammattikorkeakoulun sekä muuttuneiden opiskelijan osaamisvalmiuksien että opettajuuden kehittämisessä.

Korkeakouluissa on pyritty kehittämään työelämätaitoja, joiksi määritellään 1) akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyvät taidot, 2) tiedon integraation taidot, 3) sosiaaliset ja viestintätaidot, 4) itsesäätelytaidot ja 5) johtamis- ja verkostotaidot (Nykänen & Tynjälä, 2012). Akateemiset taidot nähdään osana työelämäosaamista. Tiedon integraation katsotaan edellyttävän työelämässä tapahtuvaa oppimista, jolloin opiskelija oppii erityisesti ryhmässä, tiimeissä sekä opettajien ja työelämän edustajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Sosiaaliset ja viestintätaidot tiivistyvät yhteistyössä toimimisen taitoihin sekä ryhmädynamiikan ymmärtämiseen, niin koulussa kuin työelämässäkin. Tärkeänä itsesäätelytaitona nähdään oman osaamisen tunnistaminen. Johtamis- ja verkostoitumistaidot liittyvät työyhteisön jäsenenä toimimiseen, työssä jaksamiseen, työmotivaatioon sekä persoonan sovitamiseen työhön ja yhteistyösuhteisiin. Verkostoitumisen työelämään katsotaan edistävän opiskelijoiden työllistymistä.

Koulun ja työelämän yhteistyössä olenainen teoreettinen, sosiokulttuurinen tieto ja itsesäätelytieto edistävät situationaalisen asiantuntijuuden kehittymistä (Wenger, 1998). Opiskelijoiden työelämäosaaminen kiteytyy esimerkiksi konnektiivisessa mallissa (Tynjälä, 2010, 85-88) analysointi-, kyseenalaistamis- ja kriittisen arvioinnin taitoihin, joilla he arvioivat ja kehittävät työpaikan käytänteitä teoreettisten ja käsitteellisten välineiden avulla. Tällöin opiskelijat ja työntekijät kehittävät yhdessä uusia toimintamalleja ja työkäytänteitä. Koulut ja työpaikat toimivat yhteistyökumppaneina ja luovat yhdessä opiskelijoille sellaisia oppimisympäristöjä, joissa on mahdollista kehittää työelämän toimintatapoja. Tä-

mä uuden osaamisen tuottamisen, integraatiivisen pedagogiikan ajatuksena on kehittää työelämän edellyttämää asiantuntijuutta (Tynjälä & Virtanen, 2013, 90).

Verkostoituneen kulttuurin mallissa opiskelijan kohtaaminen on kokonaisvaltaista ja sekä opetus että ohjaus korostavat opiskelijälähtöisyyttä.

Työelämätaitojen kehittämisen malli on useita, kuten spesialistimalli, integraatiivinen malli ja verkostoituneen kulttuurin malli (Nykänen & Tynjälä, 2012). Verkostoituneen kulttuurin mallissa opiskelija- ja työelämälähtöisyys ovat koulutuksen arvoja. Työelämätaitojen kehittäminen sisältyy kaikkeen opetus- ja oppimistoimintaan. Työelämätaitoja kehittävä opetus järjestetään pääosin monialaisina hankkeina työelämässä. Opetuksessa korostuu osaamisen kehittäminen sekä toiminnan, oppimisen ja johtamisen jakaminen. Työelämäsuhteet ovat osa opetussuunnitelmaa ja toimintastrategiaa. Verkostoituminen on tärkeä kulttuurinen tekijä, jota toimintatavat suosivat. Verkostoitumisosaaminen onkin opiskelijoiden työelämäosaamista. Osaamista jaetaan sekä opiskelijoiden, opettajien että työelämän edustajien kesken koulun ja työelämän verkostoissa. Opettajat ovat verkostoituneet laajasti alansa asiantuntijoiden kanssa ja työelämän ajantasainen

tieto omaksutaan hankeoppimisessa (Nykänen & Tynjälä, 2012).

Verkostoituneen kulttuurin mallissa opiskelijan kohtaaminen on kokonaisvaltaista ja sekä opetus että ohjaus korostavat opiskelijälähtöisyyttä. Opettajalla on valmentajan ja sparraajan rooli. Kaikki toimijat, myös työelämän edustajat, sitoutuvat opiskelijoiden ohjaukseen ja opiskelijat osallistuvat mentoreina nuorempien opiskelijoiden ohjaukseen. Malli tukee koulun, työelämän edustajien ja koko alueen oppimista. Tämä kaikki edellyttää opettajien ja opiskelijoiden suhteen ja roolien muutosta. (Nykänen & Tynjälä, 2012, 21–25.)

Menetelmä

Opiskelijoiden käsityksiä tutkimme Focus Group -haastattelulla (Kamberelis ym., 2008; Morgan ym., 2001; Denzin & Lincoln, 2011). Ryhmähaastattelu tuo esille ryhmän yhteisinä pitämiä käsityksiä, mutta mahdollistaa samalla yksilöllisten opiskelijan omien käsitysten esille tuomisen (Morgan ym., 2001; Kvale & Brinkman, 2009). Haastatteluteemoja olivat opiskelijan oma käsitys oppimisestaan ja sen ohjaamisesta sekä käsitykset opettajien yhteistyöstä.

Tutkimusaineistona on Etelä-, Itä-, Keski-, Länsi- ja Pohjois-Suomen kahdeksan (8) eri ammattikorkeakoulun yhdeksän (9) mies- ja naispuolista ammattikorkeakouluopiskelijaa. Haastatellut olivat eri vaiheissa opintojaan ja eri koulutusalojen (tekniikka ja liikenne, sosiaali- ja terveysala, liiketalous, luonnonvara-ala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, kulttuuriala) opetussuunnitelmien mukaan opiskelevia opiskelijoita. Haastat-

telut toteutettiin kahtena ryhmähaastatteluna. Toinen ryhmä haastatelluista (7 opiskelijaa) koostui opiskelijaliiton toimijoista, toinen ryhmä kahdesta opiskelijasta, jotka eivät olleet aktiivisia opiskelijaliiton toimijoita. Åkerlind (2005) toteaa, että aineiston hankinnassa tutkimukseen osallistuneiden erilaisuus on keskeistä ja ilmiön olennainen hukkuu helposti liian monen haastateltavan puheeseen. Tämän tutkimuksen haastateltavat edustivat eri alojen, eri ammattikorkeakoulujen ja eri paikkakuntien opiskelijoita, joten haastateltujen erilaisuus tukee käsitystä aineiston kattavuudesta käsitysten tutkimiseen. Kaikki haastateltavat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin analyysiä varten. Litteroituja sivuja (A4, riviväli 1, fontti times new roman) kertyi yhteensä 44.

Analysoimme aineiston fenomenografisen (Marton & Yan Pong, 2005; Åkerlind, 2005) menetelmän mukaan. Fenomenografiassa päämääränä on ilmiön esiin saaminen haastateltavien puheen analysoinnin avulla. Fenomenografinen analyysi on kolmitasoinen: ensin muodostetaan aineistosta teemat, jotka varioivat hierarkkisesti tiivistyen opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen kuvauskategorioiksi. Fenomenografiassa pyritään saamaan esille haastateltavien yhteisiä, tässä tutkimuksessa ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön teemoja, keskeisiä kuvauskategorioita ja käsityskategorioita (vrt. Åkerlind, 2005). Haastateltujen puheesta muodostettiin opiskelijoiden käsitykset osaamisestaan ja oppimisestaan.

Fenomenografsessa analyysissä muodostui ensin opiskelijoiden käsitysten teemat, joista kukin varioi (ks. taulukko 1.

Teemat ja niiden variaatiot). Sen jälkeen teemojen I variaatioista muodostui opiskelijoiden osaamisen ilmiön I kuvauskategoria (ammattillinen oppiminen). Toisesta teemojen variaatioista muodostui kuvauskategoria II eli opiskelijan osaamisen ohjaus ja kolmannesta teemojen variaatiosta ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen (ks. taulukko 1). Tekstissä esitettyjen haastattelunäytteiden avulla lukijalle mahdollistuu tutkimustulosten analysointi, pohdinta ja arviointi.

Tulokset

Aineistosta muodostui opiskelijan käsityksinä ammattikorkeakouluosaamisen viisi teemaa: opiskelijan kasvuprosessi, ammattillinen tieto, opettaminen, yhteistyö ja yhteisöllisyys (ks. taulukko 1). Tarkempi analyysi osoitti, että kukin teema varioi siten, että seuraavassa tasossa oli aina mukana jo edellisen tason käsitykset. Analyysi jatkui opiskelijoiden ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvaamiseen, jossa opiskelijoiden osaamisen käsitysteemojen ensimmäinen variaatiotaso tiivistyi kuvaamaan opiskelijoiden ammattikorkeakouluosaamisen ilmiötä ammatilliseksi oppimiseksi, toinen variaatiotaso opiskelijan osaamisen ohjaukseksi ja kolmas variaatiotaso ammattikorkeakoulukulttuurin kehittämiseksi (ks. taulukko 1.). Kunkin teeman variaatiot ovat mukana opiskelijoiden ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvauskategorioissa. Opiskelijan kasvuprosessissa he eivät puhuneet ammatillisesta osaamisestaan, vaan teema ilmeni kahtena kuvauskategoriana: ihmisenä kasvamisena ja asiantuntijana kasvamisena. Muut teemat ilmenivät hierarkkisenä kolmitasoisena kuvauskategoriana, esimerkiksi teeman Ammatillinen tieto ensimmäinen taso on oman

alan tiedon halua, toinen taso on tiedon ja taidon vaihtoa ja kolmas, ylin taso on tiedon ja taidon soveltamista. Opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen kuvauskategoriat muodostuvat teemojen variaatioista siten, että ensimmäistä tasoa kuvaa opiskelijan ammatillinen oppiminen, toista tasoa opiskelijan osaamisen ohjaus ja kolmatta tasoa ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen.

Aineistosta fenomenografisen analyysin avulla muodostuneet opiskelijoiden käsitysten teemat ammattikorkeakouluosaamisesta ja kunkin teeman variaatiot 1-3 sekä opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvauskategoriat I-III esitämme taulukossa 1.

Taulukko 1. Teemat ja niiden variaatiot opiskelijoiden käsityksistä ammattikorkeakouluosaamisesta sekä opiskelijoiden ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvauskategoriat I-III.

Teemat ja niiden variaatiot	Opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvauskategoriat I-III		
	I Opiskelijan ammatillinen oppiminen	II Opiskelijan osaamisen ohjaus	III Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen
1. Opiskelijan kasvu-prosessi	Ei ilmennyt aineistossa	Ihmisenä kasvu	Asiantuntijana kasvu
2. Ammatillinen tieto	Oman alan tiedon halu	Tiedon ja taidon vaihto	Tiedon ja taidon soveltaminen
3. Opettaminen	Opettaja persoonana	Opettaja osaamisen ohjaajana	AMK-opettajuuden kehittäminen
4. Yhteistyö	Selkiytymätön yhteistyö/yhteistyön puute	Opetussuunnitelma-yhteistyö	Työelämäyhteistyö
5. Yhteisöllisyys	Yhteisöllisyyden puute	Yhteisön jäsenyys	AMK-kulttuurin toteutuminen

Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen

Fenomenografisen analyysin tuloksena muodostui kolmitasoinen ammattikorkeakouluosaamisen kuvauskategoria. Niistä perustavin on I Opiskelijan ammatillinen oppiminen, seuraavaksi edellisen perustalta kehittyvä II Opiskelijan osaamisen ohjaus ja kehittyvimpänä edelliset sisältävä III ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen. Aloitamme tulosten esittelyn hierarkkisesti kolmannesta kuvauskategoriasta käsin, sen jälkeen etenemme toisen kategorian esittelyyn ja sen jälkeen ensimmäiseen. Hie-

rarkkisesti ylin ja kehittynein kuvauskategoria on ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen.

Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen näyttäytyy tärkeänä. Siihen liittyy tietojen ja taitojen omaksumista ja vaihtoa sekä niiden soveltamista työelämään. Opiskelijan ammatillinen ja asiantuntijana kasvu on keskeistä. Opiskelijat kaipaavat ammattikorkeakouluidentiteettiä, joka on omaleimaista ammatilliselle oppimiselle. Ammattikorkeakouluidentiteetti nähdään vielä selkiytymättömänä ja keskeneräisenä ja sitä peilataan yliopistoon. Ammattikorkeakoulukult-

tuuriin liittyy myös työelämäyhteys; asioita opitaan työelämää varten. Opiskelijoiden ja opettajien osaaminen kehittyy työelämäyhteistyössä. Ammattikorkeakoulukulttuuri on opiskelijoiden käsitysten mukaan omaleimaista ja se rakentuu ammattikorkeakouluidentiteetistä, yhteisöllisyydestä, kasvusta ammatillisena ja työelämäyhteyksistä. Osaaminen kehittyy opettajan, työelämän ja opiskelijan yhteistyössä. Kolmatta kategoriala kuvaa opiskelijan sitaatti

”...amk-opettaja ei oo esimerkiksi yliopistoluennoija, jolloin se tieto pitää esittää hyvin erilailla... että kun ammattikorkeakoulun opettajalle tulee se ammattikorkeakoulun opettajan identiteetti... etteivät ole ylpeitä työstään, mutta se että tuntevatko he ehkä alempiarvoisuutta johonkin yliopistomaailmaan? En tiedä, hakeeko se niin paikkaansa vielä. Sit kun se paikka löytyy, niin nää asiat voi olla paljon helpompia toivottavasti.”(Op2.)

Opiskelijan osaamisen ohjaus

Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen edellyttää opiskelijan osaamisen ohjausta. Tällöin opiskelija voi rauhassa keskittyä ihmisenä kasvamisensa. Sen lisäksi tarvitaan myös asiantuntijana kasvamista, mikä on opiskelijalle vielä avoin prosessi. Opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen ohjausta, toista kategoriala kuvaa seuraava opiskelijan sitaatti

”Oppiminen on mun mielestä semmoista kasvamista, ihan ihmisenä, asiantuntijana, varsinkin näissä touhuissa, kun pitää tosiaan ammatilliseksi kasvajaksi, ammatilliseksi osaajaksi kasvaa...” (Op2.)

Opiskelijan käsityksen mukaan opettaja on hänen osaamisensa ohjaaja. Opet-

tajalta opiskelija odottaa myös vuorovai-
kutus- ja esittämistaitoja, opetustaitoja,
opetuksen jäsentämistä ja suunnittelua
yhdessä opiskelijoiden kanssa sekä ope-
tussuunnitelman kokonaisvaltaista hal-
lintaa ja työelämäyhteistyötä. Opiskeli-
joille opettajan oman osaamisen kehittä-
minen työelämässä sekä palautteen vas-
taanottokyky ovat keskeisiä opettajan oh-
jauksen kehittymisessä. Opettajaa opis-
kelija tarvitsee opiskelijasta lähtevään ja
opiskelijan ymmärryksen tasolla toteu-
tuvaan ohjaukseen. Opiskelijan käsitystä
osaamisen ohjauksesta kuvaa sitaatti

*”Niin, siellä (työssäoppimisjaksol-
la) vois saada vähän niinku uutta ver-
ta tai jotain tämmöstä. Että ei kangis-
tuis niinku siihen omaan pieneen ti-
laan.”(Op7.)*

Opiskelijat puhuvat opettajan amma-
tillisesta kokemuksesta (oman alan tie-
don halusta, tietämisestä), uusimmista
tiedoista, jopa ylpeydestä omasta alas-
taan, toisaalta valmiudesta tunnistaa tie-
tämättömyyttään ja valmiuksista ottaa
selvää asioista. Opetussuunnitelmayh-
teistyö ja opetussuunnitelman kokonais-
valtainen hallinta ovat opiskelijoille op-
pimisen kannalta oleellisia, vaikka ope-
ttajien yhteistyö onkin niukkaa, samoin
työelämävaihto. Opiskelija ei tässä kate-
goriala vielä näe itseään ammattikorkea-
kouluyhteisön jäsenenä. Tätä kuvaa opis-
kelijan sitaatti

*”...ne (opettajat) kyselee opiskelijoilta,
että mites on, että ootteko te käyneet tä-
tä asiaa jo lävitte ja... tulee just sellai-
nen fiilis, että ne opettajat ei oo niin-
ku keskenään saaneet sitä työnjakoo tai
muuta jaotettua keskenään oikein tai
tiedä, mitä toinen puoli sitä opettaja-
kuntaa tekee.” (Op2.)*

Opiskelijan ammatillinen oppiminen

Perustana opiskelijan osaamisen ohjaukselle on opiskelijan ammatillinen oppiminen, mikä jäsentyi analyysissä ensimmäisen ja hierarkkisesti perustason ammatillisen osaamisen kuvauskategoriaksi. Se muodostuu opiskelijan halusta oman ammattialan uusimman tiedon omaksumiseen. Opiskelijan halu saada oman alan uusinta tietoa persoonalliselta opettajalta muodostaa kategorian ytimen. Tätä kuvaa sitaatti

”...oman alansa hallitseminen, valmius ja tahto ottaa selvää, jos ei jotain osaa, tiedä, työelämäkontaktit hyvin tärkeitä ammattiaineissa, oma kokemus työelämästä, ja sitten..., että kehittää sitä opettamista ja osaamistaan, pystyy ymmärtämään ja tunnustamaan omat heikkoutensa” (Op4.)

Opiskelijoiden mukaan opettaja toimii luokassa yksin, ilman suunnitelmaa opettavana toimijana. Tätä kuvaavat sitaattit

”...on tosi paljon näitä (opettajia) kun lukee ihan täysin mitä siinä lukee, kun ei oo mitään omia ajatuksia, niin mulla on ainakin se, ettei mua kiinnostaa olla siellä tunneilla pätäkääkään.” (Op6.)

”kun se (opettaja) järjestäis sen ison mappinsa niitä papereita semmoseks niinku viksuks kokonaisuudeksi, niin se olis niinku paljon laadukkaampaa se opettaminen sen jälkeen.” (Op3.)

Yhteistyö tai yhteisöllisyys eivät ole keskeisiä opiskelijan ammatillisen osaamisen ensimmäisessä kategoriassa. Opettajien yhteistyön puute aiheuttaa päällekkäisyyksiä opetuksessa. Yhteisöllisyyden puuttuminen ilmenee jäsentymättömänä

ammattikorkeakoulukulttuurina, johon kuuluisi toimia yhteistyössä työelämän kanssa. Tätä kuvaavat opiskelijoiden puheet

”Ois toivottavaa, että monet opettajat eivät opettais samoja asioita. ...aika työläs tempu saaha ne päällekkäisyydet pois.” (Op7.)

”...siellä tulee selvästi, että opettajat ei oo keskenään kattonut, mitä pitää käydä läpi, niin sitten siinä on suurempi mahdollisuus, että jotain tärkeitä jää käymättä läpi.” (Op1.)

”...ihanneopettaja on sellainen, joka on ammatillisesti ja varsinkin pedagogisesti pätevä, että se ei riitä, että sä osaat asian, vaan se pitää tuoda myös julki oikein, että opiskelijat ymmärtää sen. On ihan sama, jos normaalille opiskelijalle puhut kompetensseista ja mistä kaikesta, niin kysymys on että mitä. Että ei normaali ihan riviopiskelija tajua niitä hienoja termejä ja niinku ihanneopettajan yks sellainen luonteenpiirre on että hän pystyy kuuntelemaan opiskelijaa” (Op1.)

Johtopäätökset

Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakouluosaamisesta. Aineiston fenomenografisen analyysin tuloksena muodostuu jäsentynyt kuva opiskelijoiden käsityksistä ammattikorkeakouluosaamisesta. Opiskelijoille ammattikorkeakouluosaamisen rakentuu kolmen kuvauskategorian avulla, joissa laajin ymmärrys osaamisesta ilmeni ammattikorkeakoulukulttuurin kehittämisenä. Osaamisessa yhteisen kulttuurin kehittäminen edellyttää työ-

elämän kanssa yhteiseen päämäärään sitoutumista. Myös Tynjälä (2010) ja Kotila (2003) ovat tutkimuksissaan päätyneet siihen, että ammattikorkeakoulussa opitaan työelämää varten ja kasvetaan asiantuntijana. Tulosten mukaan ammattikorkeakoulukulttuuri on kehitysvaiheessa ja opiskelijat haluavat olla mukana sen kehittämässä. Tutkimus osoittaa, että valmiudet osallistumiseen kehittyvät vähitellen siten, että vasta kolmas, kehittynein osaaminen edellyttää osallistumista yhteisen ammattikorkeakoulukulttuurin kehittämiseen. Sitä ennen oppiminen ja ohjaus edellyttävät opettajan, opetussuunnitelman ja työelämän ohjausta osaamisen tuottamisessa. Kulttuurin teemoja ovat yhteistyö ja yhteisöllisyys sekä työelämäyhteistyö. Perusta osaamiselle on ammattiin oppiminen. Tämä ei vielä kytkeydy työelämään. Vasta kun ammatin perusteet ovat rakentuneet, opiskelijoille syntyy käsitykset yhteistyöstä ja työelämästä.

Ammattikorkeakoulussa tiedon ja taidon omaksuminen ei riitä opiskelijoille, vaan kyse on niiden vaihtamisesta ja soveltamisesta työelämässä. Työelämätaitojen kehittyminen on keskeistä. Opiskelijan käsitys opettajasta edellyttää häneltä kehittymistä työelämässä, oman alansa uusimman tiedon tuntemista ja oman ammattinsa arvostamista. Näin opettaja vahvistaa opiskelijoiden työelämäosaamista, ammattikorkeakoulukulttuuria ja opiskelijoiden ammatillista kasvua.

Tulosten perusteella opiskelijat odottavat opettajalta ammattikorkeakoulupedagogisia taitoja, oman alansa uusinta osaamista ja ohjaamisen taitoa, jotta opiskelija motivoituu alansa uusimman tiedon hankkimiseen. Opiskelijat odottavat opettajalta myös hyviä vuorovai-

kutus- ja esitystaitoja, opiskelijan oman elämäntilanteen ymmärtämistä ja yhteistyötä opettajien kesken. Opettaja toimii opiskelijoiden käsitysten perusteella vielä yksin luokassa eikä työelämässä toteutuva oppiminen toteudu. Opettajien keskinäisen yhteistyön puute aiheuttaa päällekkäisyyksiä ja siten turhautumista opiskelijoiden opinnoissa, mikä puolestaan hidastaa oppimisprosessia.

*Perusta
osaamiselle
on ammattiin
oppiminen.*

Opetussuunnitelman hallitseminen kokonaisuutena on olennaista ja auttaa opiskelijaa hahmottamaan ammatillisen korkeakoulutuksensa kokonaisuuden. Aineiston mukaan hyvin toimivassa opetussuunnitelmatyössä opiskelijat ovat mukana opetuksen suunnittelussa, jotta osaamisen kehittäminen lähtee opiskelijoiden tarpeista ja tavasta vastaanottaa uutta tietoa. Opiskelijoiden käsitykset ovat samansuuntaisia uudistuneen suomalaisen opettajuuden kanssa, kun siinäkin korostuvat sekä opetus- että TKI- ja aluekehitystyö (vrt. Auvinen 2004; Savonmäki 2007).

Ammattikorkeakouluopettajan työnkuva on todettu mosaiikkimaiseksi sisältäen erilaisia rooleja, jotka korostavat yhteistyötä nimenomaan työelämän edustajien kanssa (vrt. Mäki, 2012, 120–124). Opiskelijoiden käsityskategorioiden mukaan ammattikorkeakoulukulttuuri on kehittyneimmillään yhtenäinen, jossa erilaiset roolit sulautuisivat kokonaisu-

deksi. Opiskelijat olisivat valmiita myös osallistumaan ammattikorkeakoulun kehittämiseen, jolloin yhteistyö ei toteutuisi vain työelämän, vaan myös opiskelijoiden kanssa.

Näiden tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden käsitykset osaamisestaan ovat samansuuntaisia ammattikorkeakoululaissa määritellyn ammattikorkeakoulun perustehtävän kanssa, jonka tavoitteena on teoriapohjan perusteella toimivien, TKI -työhön kykenevien ja aluekehitystoimintaan osallistuvien ammattilaisten integratiivinen oppiminen (Tynjälä, 2008, Tynjälä & Virtanen, 2013). Opiskelijoiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja tiedon prosessointiin sekä tiedon soveltamiseen ovat keskiössä. Tulosten mukaan opettajalla on tiedon ja taidon oppimisen tuottamisen tehtävä eikä opiskelijoiden kasvun ohjaaminen tai yhteisöllinen oppiminen jää siitä sivuun. Opiskelija on aktiivinen ymmärryksen rakentaja ja luova osallistuja.

Opiskelijoiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja tiedon soveltamiseen ovat keskiössä.

Tulosten perusteella ammattikorkeakouluoppimiseen liittyvä työelämälähtöisyys ja työelämäoppimista korostava oppimisympäristö ovat vasta kehitteillä. Integratiivinen ja innovaatiopedagogiikka korostavat työelämässä ja työelämän

edustajien kanssa vuorovaikutuksessa toteutuvaa oppimista (vrt. Tynjälä, 2010; Penttilä ym., 2009; Kettunen, 2007), minkä myös opiskelijat käsittävät tulosten perusteella tavoiteltavaksi. Varsinaisesti työelämätaidoista opiskelijat ovat huolissaan, mutta ne rakentuvat ennen kaikkea opettajien yhteistoiminnasta työelämän kanssa, mikä on lähinnä integraatiivista työelämätaimallia (Nykänen & Tynjälä, 2012). Opiskelijat luottavat opettajien ja työelämässä tapahtuvaan ohjaamiseen, eivät niinkään omaan osaaamiseensa.

Ammattikorkeakouluoppimisen haasteena pidetty verkostotyö ja työelämälähtöisyys sekä TKI -toiminta (vrt. Auvinen, 2004; Tiilikkala, 2004) ovat myös opiskelijoiden näkökulmasta edelleen kehittymässä. Ammattikorkeakouluopettajan työn muutos luokassa pidetystä luento-opetuksesta verkostomaiseen tutkivaan ja kehittävään yhteistyöhön, jota tehdään useiden eri ihmisten kanssa yhdessä (vrt. Savonmäki, 2007; Suhonen, 2008; Mäki, 2012) ei tämän aineiston perusteella näy opiskelijoille. Opiskelijat eivät tunnista opettajien toiminnassa sitä, että he hahmottaisivat oman työnsä suhteessa koko organisaation toimintaan, vaan opetuksen suunnittelu on ainekohtaista. Uudenlaisen opettajuuden toteutuminen edellyttää muutosjohtamisen taitoja, kuten uudenlaisen toimintakulttuurin käyttöönottoa ja yhteisöllisyyden tukemista (Seeck, 2008). Myös LbD -toimintamallin mukaiset oppimisympäristöt tukevat opetuksen ja TKI:n integraatiota sekä työelämäyhteistyötä (Raij, 2013).

Kuvauskategoriat tuovat esille opiskelijoiden näkökulman ammattikorkeakouluosaamiseen, jossa korkeimpana

päämääränä on yhdessä tuotetun ammatikorkeakoulukulttuurin kehittyminen. Opiskelijat käsittävät opettajat ammatillisen osaamisen ohjaajina, jolloin opettajien tehtävänä on tukea ja ohjata koulua yhteisöllisyyteen ja resursoida työtä sen edellyttämällä tavalla, kuten myös Virtanen ja Stenvall (2010, 168–169) toteavat. Haasteena on opettajien saattaminen yhteistyöhön ammatillisen osaamisen ja työelämäosaamisen tuottamiseksi, jossa opetettava aine on perusta ammatilliselle osaamiselle. Ammattikorkeakoulujen johtaminen on avainasemassa; tarvitaan johtamisosaamisen uudistumista, jotta sellaisen organisaatiokulttuurin ja työtapojen kehittyminen, joka tukisi opettajuuden muuttuneen roolin haltuunottoa, olisi mahdollista.

Opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakouluosaamisesta ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, joten tämä artikkeli tuottaa siitä uutta tietoa. Opiskelijoilla on halu osallistua työelämätaitoja sisältävän ammattikorkeakouluosaamisen ja yhteisen kulttuurin kehittämiseen, joka edellyttää ammatillista oppimista ja ammatillisen osaamisen ohjaamista. Edelleen ohjaajina opiskelijoille ovat opettajat, joiden yhteistoiminnalliseen pedagogiseen ja ammatilliseen osaamiseen perustuu myös ammattikorkeakouluosaamisen kulttuurin kehittäminen yhteistyössä työelämän kanssa. Alueellista yhteistyötä opiskelijat eivät tuo esille, vaikka juuri se on yksi ammattikorkeakoulujen tehtävä (Ammattikorkeakoululaki 2003).

Kolme erilaista ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön hierarkkista tasoa kuvaavat opiskelijoiden käsitysten kehittymistä osaamisestaan, jossa suunta on luokassa opettajan johdolla toteutuvasta oppimisesta kohti yhteisöllisem-

pää, myös työelämässä tarvittavaa osaamista. Opiskelijoiden ammatillisen osaamisen teemat ja kuvauskategoriat tarjoavat myös arvioivan välineen, jonka avulla ammattikorkeakoulun opiskelijat voivat tarkastella osaamisensa kehittymistä ja opettajat arvioida opiskelijoiden osaamista.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 351/2003. *Suomen säädöskokoelma*.

Antikainen, E-L. (2005). *Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa*. (Akateeminen väitöskirja). Acta Universitatis Tampereensis 446. Tampere: Tampereen yliopisto.

Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010*. (Akateeminen väitöskirja). Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Billett, S. (2009). Conceptualising learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 32-47.

Collin, K., & Billett, S. (2010). Luovuus ja oppiminen työssä. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (Eds.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä*. Porvoo: WSOY.

- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2008). Focus groups: strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 375–402). London: Sage Publications.
- Kettunen, J. (2007). Innovaatiotoiminnan kehittäminen korkeakoulussa. In S. Nenonen, & I. Tanskanen (Eds.), *Työtä, tietoa ja tutkimusta tänään – innovaatioita tulevaan* (pp. 25-37). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 62. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- van der Klink, M., & Boom, J. (2002). The investigation of competence within professional domains. *Human Research Development International*, 5(4), 411-424.
- Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitteet ammattikorkeakoulutuksessa. In H. Kotila (Ed.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.
- Koulutus ja tutkimus 2007-2012. (2007). *Kehtämissuunnitelma*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Inter Views: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Laitinen, A., & Hirvonen, R. (2006). Moniammatillinen toiminta yhteisöllisen opettajuuden kehittäjänä. In H. Kotila (Ed.), *Opettajana ammattikorkeakoulussa* (pp. 42-55). Helsinki: Edita.
- Marton, F., & Yan Pong, W. (2005). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Morgan, D. (2001). Focus group interviewing. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context and method* (pp. 141-159). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. (Akateeminen väitöskirja). Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäki, K., & Saranpää, M. (2008). Tulkintoja, tekoja, aikoja ja tiloja – johtaminen ammattikorkeakouluissa. In A. Töytäri-Nyrhinen (Ed.), *Osaamisen muutosmatkalla* (p. 185). Helsinki: Edita.
- Mäki, K., Saranpää, M., Immonen, M., Karpinen, A., Keränen, H., Kunnari, I., Kämäräinen, J., Levo-Aaltonen, S., Prokki, C., Pääskylvuori, M., Silius-Ahonen, E., & Ylönen, M. (2009). Osallisuuden johtaminen. In A. Töytäri-Nyrhinen (Ed.), *Suunnannäyttäjää* (p. 159). Helsinki: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.
- Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. (Akateeminen väitöskirja). Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu 2. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H., & Räihä, P. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nikander, L. (2003). *”Hyvää mieltä ja yhteistyötä” Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa*. (Akateeminen väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopiston ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17-27.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H., & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (Eds.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (pp. 13-37). Helsinki: WSOYpro.
- Penttilä, T., Kairisto-Mertanen, L., & Putkonen A. (2009). Innovaatiopedagogiikka – viitekehys uutta osaamista luovalle oppimiselle. In L. Kairisto-Mertanen, H. Kanerva-Lehto, & T. Penttilä (Eds.), *Kohdi innovaatiopedagogiikkaa. Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen* (pp. 9-12). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Piirainen, A., & Viitanen, E. (2010). Transforming Expertise from Individual to Regional Community Expertise: a Four-year Study of an Education Intervention. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 581-596.

- Puusa, A. (2007). *Onko ammattikorkeakoulujen identiteetti kateissa?* (Akateeminen väitöskirja). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Raij, K. (2013). Learning by Developing in Higher Education. *Journal of Education Sciences*, II, 6-21. Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen.* (Akateeminen väitöskirja). Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seck, H. (2008). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin.* Tampere: Gaudeamus.
- Suhonen, L. (2008). *Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työtoteesta.* (Akateeminen väitöskirja). Kasvatustieteellisiä julkaisuja 130. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Tiilikkala, L. (2004). *Ammatillinen opettajuus muutoksessa.* (Akateeminen väitöskirja). Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tiusanen, O. (2005). *Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet. Tapaustutkimus Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja muutosmalleista 1995-1997.* (Akateeminen väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1121. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (Eds.), *Luvuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (pp. 79-95). Helsinki: WSOYpro.
- Tynjälä, P., & Virtanen, A. (2013). Vuorovaihteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. In P. Jääskelä, U. Klemola, M-L. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, & A. Eteläpelto (Eds.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa* (pp. 89-99). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Virtanen, P., & Stenvall, J. (2010). *Julkinen johtaminen.* Tallinna: Tietosanoma.
- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 4(24), 321-334.

Oppimis- ympäristöt ammattillisen osaamisen kehittämisessä

Hannu Kotila
KT, yliopettaja
HAAGA-HELIA Ammatillinen
opettajakorkeakoulu
hannu.kotila@haaga-helia.fi

Kimmo Mäki
KTT, KL, yliopettaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
kimmo.maki@haaga-helia.fi

Johdanto

Ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen ja muun työelämän suhde on ollut kautta aikain kompleksinen ja kuuma aihe suomalaisessa keskustelussa. Se on lähtökohtaisesti kohtalonkysymys, jos halutaan erottaa suhteessa muuhun yleissivistävämpään koulutukseen. Perinteiset tavat yrittää sitoa ammattikorkeakoulu työelämään kiin-

ni ovat olleet työharjoittelut ja opinnäytetyöprosessit, jotka ovat periytyneet jo vanhoilta ajoilta. Todellisuudessa koulutuksen käytännössä yritetään opettaa koulumaisilla menetelmillä työelämän käytäntöjä. Tarvitsemme uuden tyyppistä ajattelua koko ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulutuksen kentällä (esim. Nowotny, 2006).

Yhtenä ratkaisuna koulun ja työelämän jännitteen murtamiseen on toiminut oppisopimustyyppinen koulutus,

jossa suurin osa työelämän taidoista opitaan työpaikalla (esim. Gruber & Palonen, 2007). Se ei kuitenkaan ole ollut suomalaisessa ympäristössä kovin laajaa, eikä varsinkaan nuorille suunnattuna. Suurin osa oppisopimuskoulutuksesta on toteutettu jo pitkään työmarkkinoilla olleille aikuisille, joilta on syystä tai toisesta puuttunut itse tutkinto, mutta alan työtehtävät ovat jo käytännössä tuttuja.

Laajentunut ja monipuolistunut yhteistyö elinkeinoelämän ja julkisen sektorin toimijoiden kanssa eri projektien välityksellä on monipuolistanut ja monimutkaistanut ammattikorkeakoulun opettajan työtä. Kasvavan hankemaailman myötä myös kritiikki ja erilaiset arviot ammatillisen ja työelämän välisestä suhteesta ovat lisääntyneet. Osa toimijoista näkee tiiviin yhteistyökumppanuuden kehittävän ja avartavan niin opetushenkilöstön, johdon kuin opiskelijoidenkin kuvaa ympäröivästä toimintaympäristöstä. Kolmikannassa (opetushenkilöstö, opiskelijat ja muun työelämän edustajat) kaikki oppivat ja kehittyvät (Tynjälä, Välimaa, & Sarja, 2003, 147-166).

Toisaalta suhdetta elinkeinoelämään kritisoidaan rähmällään olona, jossa kaikki valta ja tulevaisuuden kyky nähdä ja ennakoida annetaan lyhytjännitteiselle työelämälle (vrt. Herranen, & Sirkkilä, 2008). Opettajat toteuttavat vain ja ainoastaan työelämän tarpeita. Kolmas näkökulma kohdistuu kritiikkinä ammatillisten opettajien muodostamaan puheeseen sekä näennäiseen yhteistoimintaan työelämän ja koulun välillä (Puhakka, Kotila, & Mäki, 2011).

Kaikesta edellisestä huolimatta työelämässä tarvittava osaaminen on ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulutuksen

ydin. Työelämän kanssa tehtävässä hankeyhteistyössä tämä ydin on elävimmillään. Hankeyhteistyönä voi nähdä monenlaisia toimintoja, kuten muun muassa koulutuksen järjestäjän hallinnoimat projektit, oppisopimustyyppinen koulutus, työharjoittelun, opinnäytetyön tekemisen sekä koulutusohjelman sisällä olevat työelämälähtöiset polkuopinnot.

Avaintekijä autenttisen toimintaympäristön muodostumiselle ja kolmikantaiselle (oppilaitos, opiskelija, työelämä) kehittävälle työlle on käyttäjälähtöinen toiminnan suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Vastakohtana sille on koulukeskeinen ajattelu, työn suunnittelu ja toiminta elinkeinoelämän, opettajan ja opiskelijan välisessä yhteistyössä. Koulukeskeisessä toiminnassa joustamaton opetussuunnitelma määrittelee toimintaa. Se vaikuttaa opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajien rooleihin yhteistoiminnassa. Suunnitelmat, toimintamallit, erilaiset ratkaisut ja toimintaympäristöt muokataan koulun tarpeista ja tavoitteista käsin. Jos koulun intressejä ei onnistuta yhdistämään opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden kanssa, mahdolliset hankkeet irtautuvat varsinaisesta koulun opetus- ja ohjaustyöstä. Ne muuttuvat yksittäisiksi tilaustöiksi, joita opettajat ja opiskelijat työstävät työelämälle.

Käyttäjälähtöisyys on ajan hengen mukainen käsite tietyyppisestä yhteistoiminnasta. Sitä on käytetty paljon innovaatiopolitiikan (User-driven innovation policy) ja innovaatioiden synnyttämistä kuvaavien prosessien yhteydessä (User-driven innovation vrt. Lehto, 2009; Rautiainen, 2010; von Hippel, & Katz, 2002).

Laajasti ymmärrettynä käyttäjälähtöisyys voidaan määritellä eri tavoin ilmenevänä ja eritasoisena integroitumisena asiakkaan kanssa. Käyttäjälähtöisyydellä tavoitellaan palvelujen ja tuotteiden loppukäyttäjien tarpeisiin vastaamista ja uusien tarpeiden luomista. Käyttäjien hyödyntäminen toiminnassa perustuu siihen, että käyttäjillä on esimerkiksi kehiteltävän tuotteen tai palvelun kannalta relevantteja tietoja ja taitoja, joita ei muualta löytyisi. (Lappalainen, Apilo, Eerola, Konttinen, & Pelkonen, 2010.)

Tärkeää käyttäjälähtöisen toiminnan onnistumisen kannalta on ymmärtää ja hahmottaa kyseessä olevan toiminnan aidot käyttäjät.

Käyttäjätiedon merkitys innovaatioprosessien eri vaiheissa vaihtelee toimintaympäristöittäin ja toimialoittain. Tärkeää käyttäjälähtöisen toiminnan onnistumisen kannalta on ymmärtää ja hahmottaa kyseessä olevan toiminnan aidot käyttäjät. Niitä voivat olla erilaiset ammattilaiset, harrastajat, heikot käyttäjät tai jopa niin sanotut ei-käyttäjät. Käyttäjälähtöisessä toiminnassa niin ikään perinteiset työroolit sekoittuvat. Tuotteen tai palvelun kehittäjän, tuottajan, välittäjän ja kuluttajan roolit voivat vaihdella toimijalta toiselle tai sekoittua työprosessien aikana. (Lappalainen, Apilo, Eerola, Konttinen, & Pelkonen 2010.)

Käyttäjälähtöisen toiminnan logiikan tulee ohjata myös ammatillisten oppilaitosten työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä (ks. Manninen, & Pesonen, 1997). Ensivaiheessa tulisi selvittää ja kartoittaa suunnitteilla olevan toimintaympäristön tavoitteisiin liittyviä aitoja käyttäjiä niin elinkeinoelämän kuin opiskelijoidenkin piiristä. Kun käyttäjäryhmät on löydetty, on ensiarvoisen tärkeää rakentaa jo toimintaympäristön suunnitteluvaiheeseen kolmikantainen käyttäjälähtöinen työryhmä. Autenttisen oppimisympäristön onnistumisen avaimia ovat käyttäjälähtöinen suunnittelu, toiminta ja toiminnan kehittäminen. Tämä edellyttää opettaja- ja koulukeskeisen toiminta-ajattelun romuttamista. Käyttäjälähtöisen ajattelun mukaisesti jokainen toimija toimii monialaisesti ja moniulotteisesti koko hankkeen ajan siten, että perinteiset toimintaroolit sekoittuvat. Työelämälähtöisessä oppimisympäristössä kaikki toimijat saattavat olla ajoittain ohjaajia, kehittäjiä, ideoijia ja toteuttajia. Myös arviointia tehdään yhteisöllisesti koko ajan, ei ainoastaan opettajälähtöisesti hankkeen päätteeksi.

Oppimista työelämän kanssa

Työelämäyhteistyön korostuminen ja vällisyydet työelämän osaamisvaatimusten ja työvoimatarpeen ennakoimiseen sekä osaavan ja asiantuntevan työvoiman kouluttamiseen ovat piirteitä, jotka on otettava huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Opettajan on pystyttävä yhdistämään työssään kolme laajaa sisältöä, jotka kaikki vaativat erilaista osaamista. Nämä ovat ammatin substanssiosaaminen, pedagoginen ammattitaito sekä kehittämistyö.

Näiden kolmen osatekijän yhdistäminen luo haasteita: opettajan on oltava samanaikaisesti ammattitaitoinen opettaja, oman alansa asiantuntija sekä tutkija ja kehittäjä. Vaatimus opetuksen ja oppimisen työelämälähtöisyydestä tuo lisäksi mukanaan monia lisähaasteita pedagogikalle. Perinteiset opetusmenetelmät eivät yksistään enää riitä, jos oppimisen halutaan tapahtuvan koulutuksen ja työn rajapinnalla. Tarvitaan uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka edesauttavat tutkivaa ja kehittävää oppimista. (Tynjälä, Kekäle, & Heikkilä, 2004, 10.)

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelutapana on painotettu aina projekti- ja hanketyöskentelyä (Peisa 2010, 17; Mietinen, & Peisa, 2002). Olennaista tällaisissa työskentelymuodoissa on teorian opiskelun ja käytännönläheisten taitojen oppimisen sulava integroituminen.

Tässä arviointitutkimuksessa on kiinnostuksen kohteena se, minkälaisia pedagogisia periaatteita tutkimuskohteina olevissa oppimisympäristöissä on hyödynnetty. Vaikka oppimisympäristö poikkeaa perinteisestä luokkahuoneympäristöstä, tämä ei tarkoita sitä, ettei pedagoginen toiminta olisi edelleen tärkeää – pikemmin päinvastoin. Kun perinteisiä opettaja- ja luokkahuonekeskeisiä opetus- ja oppimismenetelmiä rikotaan, on erittäin tärkeää, että asioita suunnitellaan pedagogisesta näkökulmasta käsin. Esimerkiksi opiskelijoiden ohjaus ja tukeminen ovat olennaisessa roolissa hanketoiminnassa, jossa opiskelijoiden toivotaan olevan itseohjautuvia ja kykeneviä vastuunottoon. Kaikkiaan kyse on siis siitä, mahdollistetaanko osaamisen kehittyminen työelämälähtöisessä oppimisessä.

Työelämälähtöiset oppimisympäristöt

Työelämälähtöisyys-käsitteen määrittely ei ole yksinkertaista. Koska käsitettä ei ole koskaan virallisesti määritelty, se saa erilaisia nyansseja kirjoittajasta tai puhujasta riippuen. Aikaisemmin työelämälähtöisyys on määritelty muun muassa koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön perustuviksi toimintatavoiksi (Tynjälä, Kekäle, & Heikkilä, 2004, 6; Pratt, Kekäle, Maassen, Papp, Perellon, & Uitti, 2004).

Työelämälähtöisyys-käsitettä on kritisoitu siitä, että se korostaa liiaksi työelämän roolia oppimisen ja koulutuksen kustannuksella. Vaihtoehtoisena, vähemmän työelämään nojaavana terminä on esitetty työelämäläheisyyden käsitettä. Puhummepa ilmiöstä sitten työelämälähtöisenä tai työelämäläheisenä, yksi asia on selvä: se velvoittaa kouluja toimimaan työelämää tukevasta ja kehittävästä lähtökohdasta käsin. Työelämäyhteistyö on opetukseen sisäänkirjoitettu vaatimus.

Toimivassa työelämälähtöisessä oppimisympäristössä tapahtuu molemminpuolista osaamisen ja tiedon vaihtoa, sillä ainoastaan siten voidaan saavuttaa toiminnan tavoitteena olevia synergiaetuja (Tynjälä ym., 2004, 7). Niin ikään tällaisen ympäristön puitteissa suoritettua kehittämistehtäviltä vaaditaan työelämässä tunnustettua yleistä relevanssia (mts. 9-10). Kehittämistyön ja oppimisen yhdistäminen on olennainen osa työelämälähtöistä oppimisprosessia. Toiminnan tavoitteena ei ole ainoastaan välittää opiskelijoille työelämässä tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita, vaan tarkoituksena on mahdollistaa uusien ratkaisumallien ja toimintatapojen kehittäminen yh-

teistyössä työelämän edustajien kanssa. Seppo Peisan (2010, 68 vrt. Miettinen, & Peisa, 2002) mukaan tällaiseen yhteiskehittelyyn ovat todellisuudessa osallistuneet vain ne opiskelijaryhmät, jotka ovat rakentaneet oman opiskeluprosessinsa pääosin työelämän reaaliongelmista.

Tässä artikkelissa kuvataan oppimisympäristöjen arviointihankkeen (OPIT) tuloksia. OPIT on HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun työelämälähtöisten oppimisympäristöjen tutkimus- ja kehittämishanke. Tutkimuksessa selvitetään HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun erilaisia työelämäyhteistyön muotoja ja niissä tapahtuvaa oppimista ja osaamisen kehittymistä yhdessä työelämän kanssa. Työelämäyhteistyön paikkoina voivat olla autenttisen työn ympäristöt (työpaikat) tai erilaiset koulutuksen järjestäjän luomat työelämälähtöiset oppimisympäristöt. Tutkimuksen kohteina OPIT-hankkeessa ovat HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun työelämälähtöisen työskentelyn kehittämiseksi toteutetut oppimisen uudet ratkaisut.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten työelämälähtöisyys ja oppiminen toteutuvat oppimisympäristössä?
2. Mistä tunnistaa hyvän ja heikosti toimivan oppimisympäristöhankkeen tuntomerkit?

Tässä raportoitava tutkimuksen vaihe on toteutettu syksyllä 2011 ja raportoitu 2012. Tämä artikkeli koskee tämän vaiheen tuloksia.

Tutkimuksen toteuttaminen

Arviointitutkimus voidaan nähdä nykytilankartoituksena, jossa on tarkoitus sel-

vittää, miten työelämälähtöiset oppimisympäristöt on rakennettu, miten niiden puitteissa tapahtuva toiminta on järjestetty ja miten tässä kaikessa on onnistuttu. Huomiota on kiinnitetty erityisesti seitsemään teemaan. Ne ovat

- 1) Oppimisympäristön piirteet,
- 2) Toimijoiden roolit,
- 3) Yritysyhteistyö,
- 4) Pedagogiset periaatteet,
- 5) Osaamisen kehittyminen,
- 6) Ohjaus ja arviointi sekä
- 7) Tulokset. Teemojen kautta pyrittiin selvittämään hankkeen taustalla olevaa ajattelua mahdollisimman monipuolisesti.

Hankimme oppimisympäristöistä tietoa kahdella tavalla: lukemalla niistä kirjoitettuja dokumentteja (dokumenttianalyysi) sekä haastattelemalla oppimisympäristöjen vastuuopettajat ja projekti-päälliköt (teemahaastattelu).

HAAGA-HELIA nimesi yhdeksän ammattikorkeakoulun hanketta, jotka osallistuvat tähän arviointiin.

Arviointitutkimuksen aineiston keruu ja kuvailu

Arviointitutkimuksen aineiston keruu suoritettiin aikavälillä elokuu-lokakuu vuonna 2011. Aineiston keruu aloitettiin saatuaamme rahoittajalta listan niistä hankkeista, jotka oli tarkoitus pyytää mukaan arviointitutkimukseen. Haastateltavia oli yhteensä 10, ja he edustivat yhdeksää eri hanketta.

Aineisto koostuu vastuuopettajien haastatteluista sekä hankkeisiin liittyvistä kirjallisista dokumenteista. Osa vastuuopettajista lähetti hanke-dokumentit

sähköisesti. Dokumentit, joita ei saatu suoraan opettajilta, etsittiin Internetistä HAAGA-HELIAn sivuilta tai hankkeen omilta Internet-sivuilta.

Haastattelut olivat teemahaastatteluja. Teemahaastattelusta ei ole olemassa mitään yhtä kaiken kattavaa ja joka tilanteeseen sopivaa määritelmää (ks. Hirsjärvi, & Hurme 2008, 47; Kvale 1996). Useimmiten teemahaastattelu kuitenkin määritellään lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuodoksi, jossa kysymysten tarkka järjestys ja sanamuoto puuttuvat. Haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Kaikkia haastatteluita koskevien yhtenevien teema-alueiden johdosta tätä haastattelumuotoa kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2002, 195; Hirsjärvi, & Hurme, 2008, 47-48.)

Arviointitutkimuksen aineisto muodostuu siis vastuuopettajien haastattelusta sekä hankkeisiin liittyvistä kirjallisista dokumenteista. Dokumentteja käytettiin lähinnä avuksi haastatteluteemojen ja -kysymysten muotoilemisessa, niitä ei analysoitu tuloksia ja johtopäätöksiä tehtäessä.

Haastattelut vaihtelivat kestoltaan 59 minuutista 1 tunti 48 minuuttiin. Äänitettyä materiaalia kertyi yhteensä pyörítettynä 12 tuntia ja 24 minuuttia. Haastattelut litteroitiin siten, että jokaisen haastatteluteeman keskeiset asiat kirjoitettiin auki. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 56 sivua. (Puhakka, Kotila, & Mäki, 2011.)

Tulokset

Yleistulokset

Hankkeiden arvioinnissa nousi esille joitakin yhteisiä piirteitä, jotka edistävät työelämälähtöisten oppimisympäristöjen kehittämistä. Olemme koonneet niistä onnistuneen hankkeen ja heikosti toimivan hankkeen kriteereitä. Ne nousivat eri haastatteluissa hiukan eri muodoissa. Tässä on nostettu esille esimerkkisitaatteja.

Onnistuneen hankkeen tuntomerkkejä:

1. Opetussuunnitelman rakenne mietitään joustavaksi, ja sitä kehitetään yhdessä työelämä- ja yrityskumppaneiden kanssa.

2. Opettaja usean roolin haltijana: mentorista verkoston luojaan ja myyntihenkilöön.

Opettaja on ohjaaja, oppimiskumppani ja fasilitoija. Ohjaajat olivat varsinkin aluksi aika "Liisa Ihmemaassa". Läheskään aina ohjaajan oma substanssi ei kohdannut sitä alaa, jota projekti koski. Piti esittää kysymyksiä; tuli itsekkin opittua todella paljon.

3. Opiskelijan ja työelämä-/yrityskumppanin itseohjautuva ja kehittävä rooli.

Tiettyjen opiskelijoiden kanssa syntyi hyvin vahvoja yhteyksiä, koska hommia tehtiin niin tiiviisti yhdessä.

4. Toimintaroolit ylittävät perinteiset rajat.

...jos tekee esimerkiksi puolet ajasta "tuttua" opetustyötä" ja puolet ajasta menee hanketyöskentelyyn, voi olla vaikeaa nähdä asioita uudella tavalla...

5. Vahva pedagoginen näkemys hank-

keessa (substanssin lisäksi): pedagoginen suunnittelu, toteutus eri menetelmillä sekä ohjaus ja arviointi pohjautuvat oppimisprosessien ymmärtämiseen

6. Selkeä oppimiskäsitys tai -käsitykset taustalla.

...pedagogiikka voi olla sitä, että substanssin sivutuotteena opiskelijoille voidaan välittää työelämän perustaitoja, jotka tulevat kantamaan koko työelämän läpi. Näistä keskeisimpiä ovat luova ongelmanratkaisu, itsenäinen aktiivinen tiedonhaku, tiedon jakaminen ryhmässä, yhteisen ratkaisun hahmottaminen sekä rehellinen palautteenanto ja vastaanotto...

7. Haasteena sovittaa työelämän, opiskelijan ja opettajan työrytmit ja syklit yhteen; haaste on tunnistettu.

Vanhan OPS:n yhdistäminen hankkeen tavoitteisiin vaati luovuutta ja joustavuutta. Hanketoiminta ei oikein istu perinteiseen opetussuunnitelmalliin. Tässä ei annettu kuitenkaan periksi: vaikka rakenteet estivät, mitään ei niiden takia jäänyt tekemättä. Asenne on ollut se, että kaikki on mahdollista, täytyy vain löytää keinot toteutukseen.

Heikosti toimivan hankkeen piirteitä:

1. Koulumainen toiminta (toimintaroolit, tavat toimia, arviointi).

2. Opettajakeskeisyys (sitaatissa kuvataan opettajakeskeistä ja koulukeskeistä mallia).

Opettaja on yhteistyön ylläpitäjä organisaatioihin päin. Opettaja on toteutuksien mahdollistaja: hän varmistaa puitteet ja kontaktit. Opettaja arvioi. Opettaja jonkin verran myös opettaa sisältöjä.

3. Tekninen suhtautuminen oppimistoimintaan, pedagoginen näkemys puuttuu.

...opettajat ohjaavat tätä hommaa ja siihen pyydetään opiskelijaa mukaan...

4. Roolijaot jäykkiä elinkeinoelämän toimijoiden, opiskelijoiden ja opettajien välillä: työelämä tilaa, opiskelija tekee tilaustyön, opettaja valvoo ja arvioi.

5. Työaikaan suhtaudutaan perinteisen opettajatyöaika-ajattelun näkökulmasta: jatkuva pula resursseista.

Pienellä resurssilla yritys yhteistyöcasejen hankkiminen on melko hankalaa. Jos niitä olisi ollut enemmän, olisi myös opiskelijoita ollut mukana enemmän... haaste on ollut se, että miksi joku lähtisi meidän kanssa yhteistyökuvioon. Ja kuka tätä niinku markkinoi koko asiaa täällä niinku maailmalle koska ei meillä semmoseen oo luu resursseja.

6. Yhteistoiminnallisuus kolmikannassa puuttuu.

Yhteistyökumppaneilla ei ole roolia arvioinnissa, sillä he eivät ole hirveästi opiskelijoiden kanssa tekemisissä tai he saattavat olla itse näitä opiskelijoita...

7. Arvioinnit eivät ole yhteisessä käsitelyssä.

...ei ole määritelty tapaa siihen, miten hanketyöskentelyyn osallistuvia opiskelijoita tulisi arvioida, ei ole mitään virallista, sovittua sääntöä...

8. Hanketta ei ole integroitu koulutusorganisaation koulutustehtävään, vaan se on irrallinen kokeilusaareke.

...ympäristö ei kannusta riskinottoon, johdolta ja organisaatiolta vaadittaisiin virheiden sietokykyä. Ilmapiiirin ja toimintakulttuurin pitäisi muuttua riskinottoon kannustavaksi.

(Tarkemmin Puhakka, Kotila, & Mäki, 2011.)

Erityisenä haasteena joustavuus

Näiden kriteerien lisäksi haastatteluis-
sa kävi ilmi, että hanketyöskentely vaatii
opettajalta useita asioita. Haastateltavien
mukaan opettajalla on lisäksi oltava tiet-
tyjä ominaisuuksia, jotta hanketoiminta
on mahdollista. Näitä ovat muun muassa
epävarmuuden ja muutostilanteiden sie-
tokyky, joustavuus, avoimuus, rohkeus ja
heittäytymiskyky. Lisäksi opettajalla tu-
lisi olla laaja verkosto tai ainakin kyky
sellaisen hankkimiseen. Hanketyösken-
telyssä opettajan on oltava valmis asian-
tuntijan statuksensa menettämiseen: yksi
opettajan rooleista on olla itsekin oppija.
Opettajan on myös pystyttävä jakamaan
vastuuta opettajuudesta yhteistyökump-
panille, sekä ohjattava opiskelijaa kohti
itseohjautuvuutta ja vastuunottoa. Näi-
den asioiden lisäksi opettajan on tiedet-
tävä ja tunnustettava jo etukäteen, että
opetustyön ja hanketoiminnan yhdistä-
minen on itsessään vaativaa sekä jatku-
vaa aikaresurssien, toimintamuotojen ja
eri toimijoiden intressien yhteensovitta-
mista.

*...orientoituminen ja ajan jakaminen
kahden erilaisen jutun, opettaminen ja
hanketyöskentely, välillä on varmasti
vaativaa...*

Haastatteluissa kävi ilmi, että nykyi-
set käytännöt eivät edesauta hanketyö-
skentelyä, vaan opettajan on helpompaa
toimia perinteisemmän kaavan mukaan
kurssien vetämisessä. Tämä on johtanut
siihen, että hanketyöskentely on kokenut
vastarintaa, ja osaa opettajista hanketoi-
mintaan ryhtyminen on jopa pelottanut.
Pitäisi etsiä kaikki ne oppilaitoksen käy-
tännöt, jotka aiheuttavat tällaisia tun-
temuksia. Haastatteluissa otettiin esiin,
että nykyiset palautekäytännöt ovat yk-

si tällainen tekijä. Palautekäytäntöjä pi-
täisi miettiä uudelleen siten, että ne kan-
nustaisivat riskinottoon, eivätkä palkitsisi
turvallisesta, perinteisestä toimintamal-
lista. Olisi hyvä myös tarjota perehdy-
tystä hanketoimintaan niille opettajille,
joille se on entuudestaan vierasta. Tämä
loisi turvallisuuden tunnetta uuden asian
kohtaamisessa.

*Pitää olla joustoa polvissa, täytyy ol-
la valmis sietämään muutostilanteita.
Opettajalla on vastuu yritysyhteistyön
käynnistymisessä...*

*...yhteistyö antaa merkitystä työlle, tie-
tää tekevänsä työtä, jolla on vaikutusta
sekä opiskelijoiden ammatilliseen kas-
vuun että yrityksen menestykseen.*

Opiskelijoiden roolit ja ohjauskäytän-
nöt hankkeen sisällä on mietittävä huo-
lellisesti, jotta opiskelijan on mahdolli-
sta kehittää osaamistaan. Heikosti me-
nestyneissä hankkeissa oli nähtävissä, et-
tä opiskelijan roolina oli olla pikemmin
työn suorittaja kuin itseohjautuva oppija.

*Opiskelijoille halutaan opettaa se, että
asenteen on oltava kohdallaan sillä myös
yritykset testaavat opiskelijoiden asen-
netta.*

Hanketoiminta näyttää aineistomme
valossa olevan pitkälti riippuvaista yksit-
täisten opettajien aktiivisuudesta: suurin
osa arvioinnissa mukana olevista hank-
keista on hyvin henkilösidonnaisia. Mi-
tä hankkeelle tapahtuu, jos avaintoimija
ei pysty olemaan enää mukana? Hank-
keen jatkuvuus tulisi varmistaa nykyistä
paremmin siten, että hanke ei ole riippu-
vainen yhdestä toimijasta.

*Olen mahdollistaja, tuon yhteen opiske-
lijat, yhteistyökumppanit, oppilaitoksen
henkilökunnan ja caset. Toimin varmis-
tajana siinä, että esimerkiksi projekti-*

suunnitelma on realistinen ja että sillä päästään haluttuun tavoitteeseen.

Mikäli edellytyksiä hanketoimintaan halutaan parantaa, on lähdettävä siitä, että opetussuunnitelmia kehitetään hanketyöskentelyä mahdollistaviksi. Haastattelussa tuli ilmi, että aina nykyiset opetussuunnitelmat eivät edesauta hanketoimintaa, vaan pikemmin rajoittavat sitä. Onnistuneissa hankkeissa opettajat ovat käyttäneet luovuutta ja mielikuvitusta opetussuunnitelmien muokkaamiseksi hanketoimintaan sopiviksi. Näin ei kuitenkaan tarvitsisi olla: opetussuunnitelmat voisivat olla lähtökohtaisesti sellaisia, että ne toimivat hanketoiminnan puolesta, eivätkä jarruna. Täytyy kuitenkin muistaa, että opettajat olivat tämän artikkelin aineisto ja kyseessä voikin olla opettajiston jäykät tulkinnat opetussuunnitelman toteutuksesta ammattikorkeakoulutyössä. Siksi on erityisesti kiinnitettävä huomio opetus- ja ohjaushenkilöstön opetussuunnitelmatulkintoihin. Usein kirjoitettu opetussuunnitelma ei rajoita kolmikantatoimintaa, vaan opettajiston koululähtöiset tulkinnat kurssikeskeisine toimintoineen ovat yhteistoiminnan este.

Pohdinta

Onnistuneissa hankkeissa on tehty huolellinen avainkumppaneiden valinta työelämästä ja suunnitteluvaiheissa opiskelijan itsenäistä roolia on kehitetty. Oppimisympäristössä vallitsee aito opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien neuvottelu- ja yhteistoiminnallinen työskentely. Toimintaroolit ovat pitkälti itseohjautuvia, ne ylittävät perinteiset toimintaroolirajat ja yhteistoiminta on luonteeltaan hankkeen fokusta kehittävää. Opettajat

ovat valmiita luopumaan asiantuntijavallastaan ja jaettu asiantuntijuus on leimaa antavaa toiminnalle. Oppimisympäristön toimintaa on suunniteltu niin, että opiskelijan on aidosti mahdollista kehittää osaamistaan, ei vain suorittaa annettuja tehtäviä. Kolmikantayhteistyön onnistuneen toiminnan taustalla on joustava OPS, joka taipuu opiskelijoiden ja työelämatarpeiden mukaisesti sekä pedagoginen juoni, joka jäsentää työskentelyä. Oppimisympäristöjä kehitetään reaaliajassa yhteistoiminnallisesti opiskelijoiden, opetushenkilöstön ja työelämän toimijoiden kesken.

*Onnistuneissa hankkeissa
opettajat ovat valmiita
luopumaan
asiantuntijavallastaan.*

Heikosti toimivissa hankkeissa oppimisympäristöjen toimijaroolit ovat perinteiset. Opettajat valmistelevat ja opettavat, työelämä tilaa palveluja ja opiskelija tekee ja työstää. Roolit ovat pysyviä ja jäykkiä, ja toiminta pohjautuu yksinomaan OPS:aan ja opintojaksojen tavoitteisiin. Opiskelijoiden ja yhteistyökumppaneiden näkemykset sekä yhteistoiminnallisuus puuttuvat. Opiskelijan henkilökohtaisia työelämäkontakteja ei hyödynnetä toiminnassa lainkaan. Opettaja tekee oppimisympäristön tuotoksista arviointia yksin opiskelijan tuloksia arvioiessaan. Jotkut oppimisympäristöt eivät

sisällä lainkaan yritysysteistyötä. Siten ne ovat vain tilaratkaisuja, ei todellisia työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä.

Onnistuneissa hankkeissa keskeinen yhteinen tekijä on vahvat pedagogiset näkemykset. Se näkyy oppimisympäristön suunnittelussa, kolmikantatoiminnassa sekä kehittävässä työtöteessä. Näissä oppimisympäristöissä opettaja on monen roolin haltija, kuten mentori, verkoston luoja, myyntihenkilö, tukija, oppija, kanssakulkija ja yhteiskehittäjä. Oppimisympäristön toiminnassa ohjaus on rakennettu luonnolliseksi osaksi toiminnan sisälle ja arviointityökalut ovat selkeitä ja yhteistoiminnallisia.

Heikosti toimivissa hankkeissa osaamisen jakaminen ja kehittäminen tapahtuu opettajaohjoisesti. Opettajat suhtautuvat teknisesti oppimistoimintaan ja pedagoginen näkemys oppimisympäristön toiminnasta puuttuu. Oppimisympäristöä ja sen toimintaa ei ole integroitu opetukseen, vaan se on muusta toiminnasta irrallinen saareke. Tällä ratkaisulla eriytetään opetustyö ja työelämäyhteistyö toisistaan toiminnan periaatteiden vastaisesti.

Kun onnistuneen oppimisympäristön tuntomerkit toteutuvat käytännössä, voi ammattikorkeakoulu parhaimmillaan olla luomassa oppivaa aluetta yhdessä opiskelijoiden ja alueen elinkeinoelämän kanssa. Oppivalla alueella ymmärretään tässä kollektiivisen oppimisen toimintatapoja ja ympäristöjä. Yhteistoimintaa harjoitettava kolmikanta muodostaa toiminta-alueelleen toimijakasauaman, jossa tapahtuu yhteiskehittelyä, osaamisen jakamista, uuden luomista ja eri toimintakulttuurien yhdistymistä yli institutioiden rajojen. Oppiva alue tarjoaa ympäris-

tön, joka rohkaisee yhteisöjä ja yksilöitä ammatillisen tietotaidon kehittämisessä. (Mäki, & Saranpää, 2012, 56.)

Lähteet

Gruber, H., & Palonen, T. (2007). Learning in the workplace – New developments. *Research in educational Sciences* 32. Finnish Educational Research Association.

Herranen, J., & Sirkkilä, H. (2008). Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen – ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehitystyön tukena. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen, & M-L. Kakkonen (Toim.), *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma* (ss. 90-111). Helsinki: Edita.

Hippel, E. von, & Katz, R. (2002). Shifting innovation to users via toolkits. *Management Science*, 48(7), 821-833.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimus-haastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. 6-8. painos. Helsinki: Tammi.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.

Lappalainen, I., Apilo, T., Eerola, A., Konttinen, J., & Pelkonen, A. (2010). Monimuotoinen käyttäjälähtöisyys yritysten uudistuvassa innovaatio-toiminnassa. Huomioita käyttäjälähtöisen innovaatiopolitiikan kehittämiseen. VTT tiedotteita – Research notes 2536. Helsinki: Edita Prima Oy.

Lehto, P. Puheenvuoro. Haettu 19.10. 2011 osoitteesta http://www.sitra.fi/fi/Ajankohtais-ta/Puheenvuorot/20090525_puheenvuoro_Petri_Lehto.htm.

Manninen, J., & Pesonen, S., (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 4, 267–274.

Miettinen, R., & Peisa, S. (2002). Integrating School-based Learning with the Study of Change in Working Life: The alternative enterprise meth-

od. *Journal of Education and Work*, 15(3), 302-319.

Mäki, K., & Saranpää, M. (2012). Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K. Mäki, & T. Palonen, (Toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. (ss. 54-78). Vantaa: Hansaprint Oy.

Nowotny, H. The Potential of Transdisciplinarity. Haettu 16.12. 2013 osoitteesta http://helga-nowotny.eu/downloads/helga_nowotny_b59.pdf.

Peisa, S. (2010). Oppimista työelämän kanssa – käsityksiä ja käytäntöjä. HAAGA-HELIA:n julkaisusarja. Puheenvuoroja 2/2010.

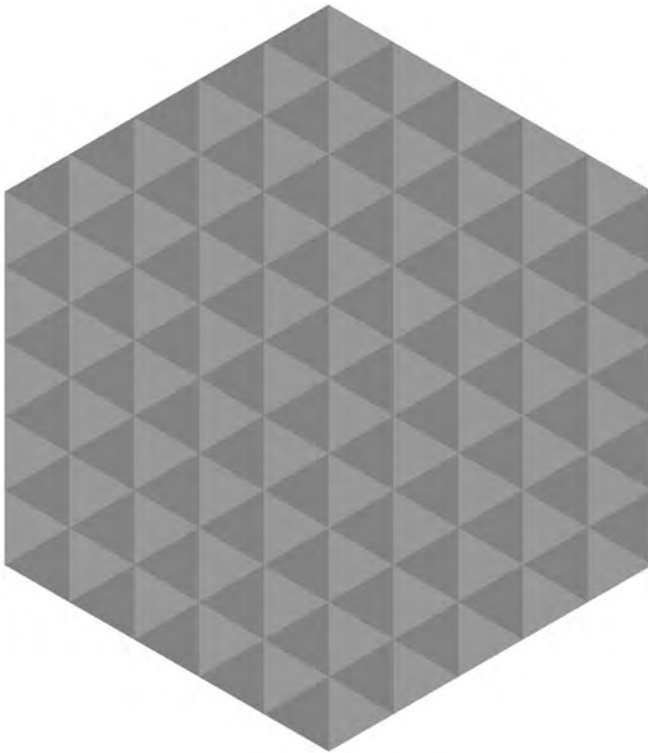
Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Pellon, J., & Uitti, M. (2004). *Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final Report*. Finnish Higher Education Evaluation Council.

Puhakka, N., Kotila, H., & Mäki, K. (2011). *Koulu- vai käyttäjälähtöisyyttä? OPIT-työelämä-lähtöisten oppimisympäristöjen tutkimus- ja kehittämishanke HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa*. Julkaisematon arviointiraportti.

Rautiainen, A-M. Käyttäjälähtöisyydestä etua yritysten innovaatiotoimintaan. Haettu 19.10. 2011 osoitteesta www.tekes.fi/fi/community/Uutiset/404/Uutinen/1325?name=Kayttajalahtoisyydesta+etua+yriytysten+innovaatiotoimintaan.

Tynjälä, P., Kekäle, T., & Heikkilä, J. (2004). *Työelämä-lähtöisyys koulutuksessa*. Teoksessa E. Okkonen (Toim.), *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia*. (ss. 6-15). Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationship between higher education and working life. *Higher Education* 46: 147-166.



Lapin ammatti- korkeakoulujen fuusioon luotiin vahva pohja Lapin korkeakoulu- konsernissa

Rovaniemen ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulut yhdistyivät kuluvan vuoden alussa. Fuusion tuloksena syntyneelle Lapin ammattikorkeakoululle luotiin vahva pohja jo kuusi vuotta sitten, kun nyt yhdistyneet ammattikorkeakoulut ja Lapin yliopisto muodostivat strategisen yhteenliittymän, Lapin korkeakoulukonsernin. Jo silloin lakkautettiin joitakin päällekkäisiä koulutusohjelmia ja sovittiin maakunnallisista koulutusvastuista.

Lapin ammattikorkeakoulu Oy:n toimitusjohtajan **Martti Lampelan** mukaan Lapista lakkautettiin kymmenkunta koulutusohjelmaa konsernin perustamisneuvottelua käytäessä. Siinä vaiheessa ammattikorkeakoulujen vanhasta kilpailuasetelmasta luovuttiin ja alettiin katsoa koulutustarjontaa yhteiseltä pöydältä.

– Lapin ammattikorkeakoulu tekee urauurtavan laajaa yhteistyötä Lapin yliopiston kanssa, Martti Lampela toteaa.





– Olen valmistunut ensimmäiseen ammattiini metsätalousinsinööriksi tästä samasta oppilaitoksesta, jossa toimin nyt rehtorina, kertoo kasvatustieteestä vuonna 2004 väitellyt Martti Lampela.

– Konserniprosessin myötä opimme tuntemaan toisiamme ja toistemme toimintatapoja, myös Lapin ammattikorkeakoulun rehtorina toimiva Lampela kuvailee neuvottelupohjan rakentumista.

Lappiin syntyi fuusion jälkeen kaksi tasavahvaa ja tiiviiseen yhteistyöhön kykenevää korkeakoulua. Suhdetta voi valaista lukujenkin avulla. Lapin ammattikorkeakoulussa on 5 600 opiskelijaa. Saman verran opiskelijoita löytyy myös Lapin yliopistosta. Budjetoitu liikevaihto on noin 51 miljoonaa euroa, mikä on hieman suurempi kuin yliopistossa.

– Henkilökuntaa meillä on 540, kun yliopistossa työskentelee reilut 600 henkilöä, Lampela vielä mainitsee.

Valtioneuvosto myönsi viime joulukuussa uudet toimiluvat 24 ammattikorkeakoululle. Tällä toimilupakierroksella

ainoa fuusio syntyi Lapissa. Kymenlaakson ja Mikkelin ammattikorkeakoulujen tavoitteena on yhdistyä vuoteen 2017 mennessä. Osakeyhtiömuotoisia ammattikorkeakouluja on nyt 21 ja kunnallisia kolme.

– Luulen, että yhdistymiskeskusteluja käydään ainakin ruotsinkielisten ammattikorkeakoulujen, Arcadan ja Novian suunnalla. Savonia on käynnistämässä osakeyhtiöitymisprosessia, Lampela luonnehtii kehityskulkua.

Myönnettyihin toimilupiin sisältyy kehittämiselvoitteita 20 ammattikorkeakoulun osalta. Näitä velvoitteita kohdistettiin Lappiin päättyvien koulutusohjelmien osalta. Englanninkielisen tietotekniikan (Rovaniemi), tuotantotalouden (Kemi) ja viestinnän (Tornio) koulutukset tulee saattaa loppuun.

Arktista osaamista

Lapin ammattikorkeakoulu on sen strategiaan kuuluvan ja vuodelle 2020 ulottuvan vision mukaan arktisen osaamisen edelläkävijä. Strategiassa mainituista painoaloista mielenkiintoisimmat ovat ”arktinen yhteistyö ja pohjoinen rajaosaaminen” sekä ”luonnonvarojen älykkään käytön edistäminen”.

– Peilasimme omaa strategiaamme valtioneuvoston periaatepäätöksessä viime vuonna vahvistettuun Suomen arktiseen strategiaan. Toinen tarttumapinta siihen oli Lapin liiton samanaikaisesti valmistelema Lapin arktisen erikoistumisen ohjelma, Martti Lampe-la selittää.

Ammattikorkeakoulu kävi tiivistä vuoropuhelua Lapin liiton kanssa. Molemmilla tahoilla pidettiin selvänä sitä, että arktisuus on juuri se ministeriön toivoma selkeä profiili, joka erottaa Lapin ammattikorkeakoulun kaikista muista.

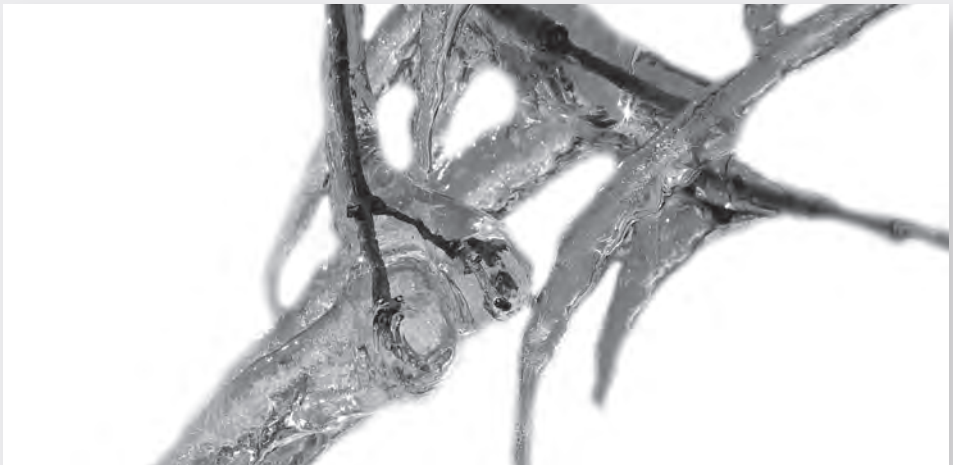
– Meillähän oli jo useamman vuoden kehitetty sähköllä toimivaa moottorikelkkaa. Olemme tehneet pitkään tutkimustyötä jää-

rakentamisen standardoinnin ja lumirakentamiseen liittyvien kysymysten parissa, Lampe-la mainitsee vain pari esimerkkiä.

– Luonnonvarojen älykkään käytön kehittämiseen maakunta tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia. Missä muualla joudutaan jatkuvasti sovittamaan yhteen matkailun, metsätalouden, porotalouden, kaivannaisteollisuuden ja suurteollisuuden intressejä? Mehän elämme täällä ”laboratoriossa”.

– Tulemme suuntamaan tutkimus- ja kehittämistoimintaamme entistä enemmän arktisiin kohteisiin. Se myös edellyttää pitkälle menevää yhteistyötä Barentsin alueen yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa, Lampe-la maalailee.

Lapin ammattikorkeakoulun strategia on hyvin linjassa University of Arctic -verkostoyliopiston kanssa. Sitä ovat koordinoineet yhdessä Lapin ja Oulun yliopistot, joilla on myös yhteinen tutkimusohjelma. Molemmat Lapin ammattikorkeakoulut ovat tehneet yhteistyötä UArcticin kanssa jo ennen fuusiota. Verkostoyliopiston kansainvälinen sihteeristö sijaitsee Rovaniemellä.



Ensin pakkoavioliitto ja sitten uusperhe

Lapin yliopistossa kasvatustieteiden professorina työskentelevä **Kyösti Kurtakko** oli rehtorina käynnistämässä Kemi-Tornion ammattikorkeakoulua 1990-luvun alussa. Hän kertoo kiinnostavasti kyseisen oppilaitoksen ja Lapin korkeakoulukonsernin perustamisvaiheista, joiden aikana esiin nousseet ongelmat ja lainalaisuudet leimaavat edelleen nykyistekin yhteistyömallia.

– Kemin ja Tornion seutu on identifioitunut vahvasti suurteollisuuteen. Alueella sijaitsevat muun muassa Outokummun terästehdas Torniossa sekä puunjalostusteollisuutta edustavat Stora Enson ja Metsä-Botnian tehtaat Kemissä, Kurtakko selittää.

– Rovaniemi on vastaavasti tyypillinen hallintokaupunki. Paikkakuntien kulttuurit ovat olleet hyvin erilaisia.

Sen lisäksi, että Lapin eri osissa sijaitsevat kaupungit ovat aina poikenneet toisistaan, eroja ja jännitteitä löytyy myös kahden toisiaan lähellä sijaitsevan merenrantakaupungin välillä. Alun perin Tornio ja Kemi hakivat kumpikin omaa kokeilulupaa ammattikorkeakoululle.

Kurtakko johti Kemin hanketta. Opetusministeriöstä käsin tehtiin selväksi, että kahta eri lupaa ei helittiäisi, joten Tornio luopui omasta esityksestään ja tuli yhteisen kokeiluluvan taakse. Eli Perämeren rannalla solmittiin Kurtakon johdolla

– Kun arktisuutta ajatellaan tutkimuskohteena, sen ei välttämättä tarvitse näyttäytyä vain luonnontieteellisenä teemana vaan kyse voi olla myös mielentilasta, Kyösti Kurtakko pohtii.

”pakkoavioliitto”, joka alkuvaikeuksien jälkeen osoittautui viisaaksi ratkaisuksi.

Keskustelu Lapin korkeakoulukonsernista sai alkunsa 2000-luvun alussa opetusministeriön esittäessä suunnitelman yliopistojen lukumäärän karsimisesta. Esillä oli myös Oulun ja Lapin yliopistojen yhdistäminen Pohjois-Suomen yliopistoksi.

– Täällä sitä pidettiin kauhistuttavana. Silloisen Lapin yliopiston rehtorin **Esko Riepulan** aloitteesta lähdettiin muodostamaan Lapin korkeakoulukonsernia, joka vastasi ministeriön ajatusta korkeakouluverkon su-pistamisesta, mutta synergiaa haettiin hie-man toisin.



Kemi-Torniolla oli pitempi historia kuin Rovaniemellä

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun itsenäinen taival on rovaniemeläisten historiaa pitempi. Se aloitti toimintansa jo 1992, kun taas Rovaniemen ammattikorkeakoulu sai vakinaisen toimiluvan 1997. Kyösti Kurtakko toimi kyseisen oppilaitoksen rehtorina 1992–1995.

– Se oli historiallinen tilanne. Opistoasteen koulutusjärjestelmä ei ollut kunnolla kolmannen asteen, mutta ei toisenkaan asteen järjestelmä, muistelee Kurtakko, joka toimi vuosina 1992–1993 myös rehtorineuvosto Arenen työvaliokunnassa.

Järjestelmää selkiytettiin siten, että opistoaste purettiin ja siitä muodostettiin kolmannen asteen järjestelmä. Kurtakko suhtautui Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kehittämiseen opettavaisena haasteena, koska hän pääsi ensimmäistä kertaa kunnolla tutustumaan koko ammattikasvatuksen kenttään. Hän asetti työnsä kolme keskeistä tavoitetta.

– Sinne oli tuotava tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Opettajien koulutustasoa oli nostettava. Kolmas oli kansainvälistäminen.

– Rakentelin yhteistyötä myös teollisuuden kanssa. Ajatukseni oli, että teollisuus olisi voinut osallistua työvoiman koulutuskustannuksiin, mutta silloin se ei onnistunut. Tänä päivänä elinkeinoelämä saattaisi suhtautua asiaan jo toisin.

Kurtakko veti henkilökunnalleen vuosien aikana useita maisteri- ja tohtorikoulutusseminaareja. Kemi-Torniossa työskentelee tällä hetkellä kymmenkunta Kurtakolle väitellyttä opettajaa. Maistereita opettajien

joukosta löytyy jo noin 40. Tutkimus- ja kehittämistoiminta polkaistiin liikkeelle mainittujen koulutusten myötä.

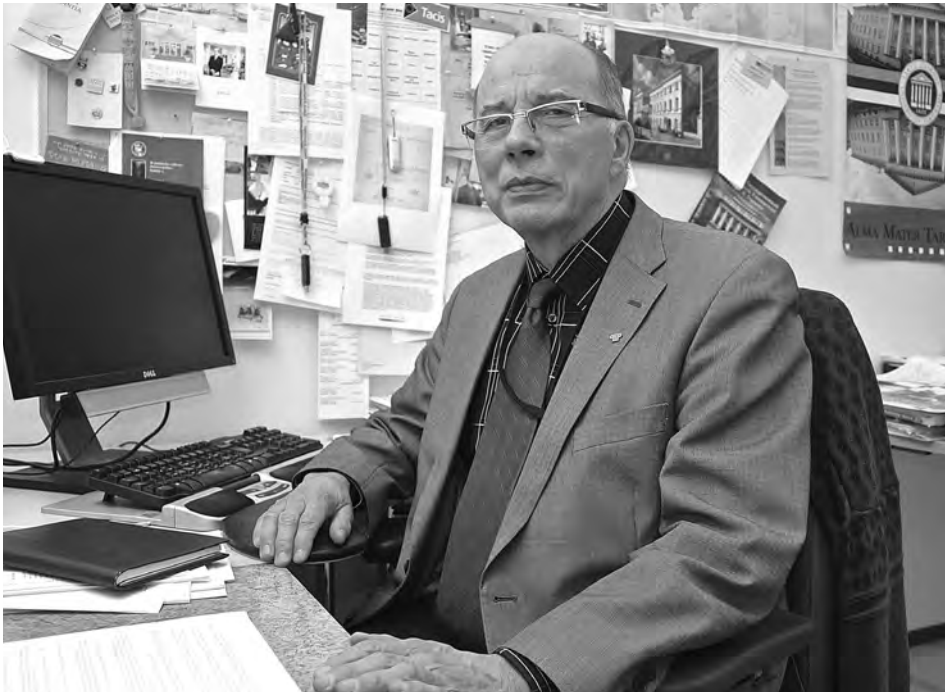
Tuohon aikaan juuri itsenäistyneessä Virossa pyrittiin rakentamaan ammatillisen koulutuksen järjestelmää Suomen mallin kaltaiseksi. Kurtakkoa pyydettiin johtamaan Viron ammattikorkeakoulun kehittämistä.

– Käytin konsulttityöhön paljon omia opettajiamme. Se ei ollut iso hanke, mutta meille merkittävä, myös taloudellisessa mielessä, Kurtakko kertoo.

Kemi-Tornion kansainvälistyminen pääsi alkuun viisivuotisen virolaisen yhteistyöprojektin kautta. Sen jälkeen kansainvälinen yhteistyö ulotettiin lyhyessä ajassa Pohjoismaihin, Iso-Britanniaan, Keski-Eurooppaan ja lopulta Afrikkaan saakka.

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun viimeinen itsenäinen vuosi huipentui komeasti kansainväliseen Englannissa jaettuun tunnustukseen viime joulukuussa. European Business Assembly myönsi Best Regional Universities -palkinnon opinahjolle erityisesti etä- ja verkko-opiskelun kehittämisestä.





Kyösti Kurtakko pitää ammattikorkeakoulujen fuusiota järkevänä, mutta kampusten välimatkat ovat ongelma. – Synergiaetuja ei synny pedagogiikan puolelle pitkien etäisyyksien vuoksi.

Kun sitten vuonna 2008 rakennettiin Lapin yliopiston sekä Kemi-Tornion ja Rovaniemen ammattikorkeakoulujen muodostama ”uusperhe”, hypättiin sellaiseen yhteistyökuviioon, mistä ei ollut aiempaa kokemusta. Ministeriön tuesta huolimatta jouduttiin aluksi haparoi-
maan.

– Yksi tärkeä läpimurto oli kaikkien korkeakoulujen yhteinen kirjasto, Kurtakko toteaa.

Myöhemmin korkeakoulut ovat yhdessä toisen asteen toimijoiden kanssa perustaneet kaksi instituuttia matkailun ja kulttuurin aloille, jotka ovat niiden yhteisiä ydinosaisaloja. Näitä ovat Matkailualan tutkimus- ja koulutusinstituutti Rovaniemellä sekä Pohjoisen kulttuuri-instituutti Torniossa.

– Kun Lapin ammattikorkeakoulun omistus muuttui osakeyhtiöpohjaiseksi, osti myös Lapin yliopisto yhtiön osakkeita. Nyt yhteistyö ei ole enää vain sopimusvaraista ja sille on olemassa rakenteellisiakin edellytyksiä, Kurtakko korostaa.

Osakeyhtiön vakavaraisuus rakentui ennusteiden varaan

Rovaniemen ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulujen fuusioon päädyttiin ensisijaisesti rahoituksen pienemisen ja aloituspaikkojen leikkauksien vuoksi, erityisesti Kemi-Torniossa. Ministeriön kaavailemat leikkaukset kesällä 2011 olisivat merkinneet nykyisen Lapin ammattikorkeakoulun tasolla yhteensä 210 aloituspaikan menetystä. Neuvottelujen jälkeen supistus

Muuntokoulutusta vahvistettava

Kyösti Kurtakko on toiminut pitkään ammattikasvatuksen kentällä niin tutkijana kuin kouluttajanakin. Hänen mielestään suurin haaste tulevaisuudessa niin ammatti- kuin aikuiskasvatuksellekin on se valtava rakennemuutos, joka tällä hetkellä on yhteiskunnassa käynnissä.

– On selvää, ettei ihmiselle enää riitä opiskeleminen yhteen ammattiin. Elämänuran aikana joudutaan vaihtamaan alaa tai ammattia useita kertoja, Kurtakko toteaa.

Ammatti- ja aikuiskasvatuksella on juuri tähän murrokseen erittäin paljon kosketuspintaa ammatillisen täydennyskoulutuksen ja ammatillisen muuntokoulutuksen kautta. Valitettavasti Suomessa ollaan tämän haasteen edessä takapajulan asemassa.

– Meiltä puuttuu sellainen ”muuntopälikka”. Meillä on liian paljon erillisiä koulutusputkia. Niiden putkien välillä ei ole liikkettä.

Tämä ”putkiajattelu” ei koske pelkästään ammatillista koulutusta vaan myös yliopistoja. Sisäänpääsy yliopistoon kohtuullisen todistuksen avulla vielä onnistuu, mutta alanvaihto on siellä tehty hankalaksi. Kandidaattikoulutuksessa voi olla jossain määrin mahdollista vaihtaa pääainetta ja opiskelun suuntaa, mutta maisterivaiheessa alalta toiselle liikkumista on jopa rajoitettu.

– Suomalaista koulutusjärjestelmää olisi joustavoitettava. Siihen tarjoaa hyvän työkalun muuntokoulutus, joka luonteensa puolesta olisi aikuiskasvatusta parhaimmillaan, Kurtakko pohtii.



Metsuri, josta tuli professori

Kyösti Kurtakolla on professoriksi harvinaisen metsuritausta. 1960-luvulla hän kävi keskikoulua Kittilän yhteislyseossa, mutta joutui sen keskeyttämään. Pari vuotta hän teki metsätöitä. Hänelle jäi mieleen kylmä talvi 1965–1966, jolloin metsätyömaalla oli 50 astetta pakkasta.

Kurtakko kirjoitti ylioppilaaksi 1969. Hän opiskeli Oulun yliopistossa sekä humanistisessa tiedekunnassa että opettajanvalmistuslaitoksessa. Kurtakko valmistui humanististen tieteiden kandidaatiksi 1973 ja suoritti luokanopettajan tutkinnon 1974.

Kasvatustieteen maisterin (1977) ja lisensiaatin (1981) tutkintojen jälkeen hän väitteli 1982. Kurtakko oli Lapin yliopiston ensimmäinen väitellyt tohtori. Mainitus yliopistossa hän on työskennellyt sekä aikuiskasvatuksen (1994–1998) että kasvatustieteiden (1998–) professorina. Siellä hän on toiminut myös kasvatustieteiden dekaanina (1998–2002 ja 2008–2012) ja yliopistokollegion puheenjohtajana (2010–2013).

kyettiin kuitenkin puristamaan 170 aloituspaikkaan.

Leikkausuhan alla molemmat rehtorit, Rovaniemen Martti Lampela ja Kemi-Tornion **Reijo Tolppi** – nykyinen Lapin ammattikorkeakoulun vararehtori – päättivät ryhtyä keskustelemaan silloisten koulutuksen ylläpitäjien kanssa fuusion mahdollisuudesta. **Arvo Jäppinen**, eläköitynyt ylijohtaja OPM:stä, lähti Lapin korkeakoulukonsernin strategiar ryhmän puheenjohtajana vetämään fuusioprojektia.

Kevättalvella 2012 neuvotteluissa olivat tiiviisti mukana muiden tahojen lisäksi kaikki kolme kaupunginjohtajaa. Saman vuoden joulukuussa perustettiin Lapin ammattikorkeakoulu Oy. Vuoden 2013 alussa Martti Lampela valittiin toimitusjohtajaksi rakentamaan kyseistä ylläpitäjäosakeyhtiötä.

– Teimme todella ison työn toimituslupahakemuksen valmistelussa. Meidän piti todentaa vakavaraisuutemme esittämällä talousluvut aina vuoteen 2018 saakka, Lampela kertoo.

Tehtävää ei helpottanut se, että samanaikaisesti ammattikorkeakouluissa oltiin siirtymässä kustannusperusteisesta rahoituksesta tuloksellisuusrahoitukseen. Oltiin siis taloudellisesti ennakoimattomassa tilassa. Lappilaiset joutuivat tekemään työtään ministeriöltä kevään aikana saatujen kolmen eri ennusteen pohjalta, jotka olivat toinen toistaan synkempiä.

– Lopputulokset näyttivät kuitenkin kannaltamme hyvältä. Valtakunnallisesti katsottuna meillä on erittäin vahva tutkimus- ja kehittämistoiminta, joka tuo ehkä suh-

teellisesti enemmän euroja kuin muilla.

Omistuspohjastakin löydettiin konsensus. Osakekannasta omistaa Rovaniemen kaupunki 44 prosenttia, Kemin ja Tornion kaupungit kumpikin 22 prosenttia, Kemi-Tornionlaakson koulutus kuntayhtymä Lappia ja Rovaniemen koulutus kuntayhtymä kumpikin 5 prosenttia sekä Lapin yliopisto 2 prosenttia.

– Kaikilla omistajilla on edustaja hallituksessa. Olen erittäin tyytyväinen siitä, että myös yliopistolla on siellä edustaja, koska se tuo akateemista keskustelua hallitustyöskentelyyn, Lampela painottaa.

Osakeyhtiön keskushallinto on Rovaniemellä senkin takia, että se helpottaa integroitumista läheisen Lapin yliopiston kanssa. Hallituksen puheenjohtajuus on Kemin kaupungilla. Erityinen haaste on kolme kaukana toisistaan sijaitsevaa kampusta. Se on ongelmallista erilaisten kulttuurien, mutta myös johtamisrakenneiden näkökulmasta. Lappilaiset luopuivat kampusjohtamisen mallista.

– Päädyimme siihen, että ylitämme maantieteelliset rajat ja johdamme kampusten sijaan aloja. Näin esimerkiksi tki-toimintaa johdetaan Kemistä. Se on luonnollista, koska tuotannollinen toiminta keskittyy vahvasti Kemi-Tornion alueelle ja vaikuttaa siellä myös koulutusprofiiliin.

Lappilaiset korkeakoulut muutoksen eturintamassa

Lapin ammattikorkeakoulussa pyritään säilyttämään jokainen toimipaikka elinvoimaisena ja kustannustehokkaana. Ministeriö oli alun perin leikkaamassa rajuimmin Torniossa toteutettua koulutusta. Nyt Tornion asemaa on rakenteellisilla päätöksillä vahvistettu siten, että kaupan ja kulttuurin osaamisalaa johdetaan sieltä.

– Näin meillä säilyy laadukas ammattikorkeakoulutus myös Lounais-Lapissa. Se on tärkeää erityisesti sen takia, että Oulun vetovoima on siellä suuri, Lampela täsmentää.

Lapista on perinteisesti lähdetty aina etelään leivän ja tiedon perässä. Koulutuksellisilla ratkaisuilla nuorten aivovuoto Ouluun ja kauemmaksi halutaan estää. Lappilaiset ammattikorkeakoulut ovat hyvin alueellisia. Rovaniemellä valmistuneista reilut 70 prosenttia työllistyy Lappiin. Kemi-Torniossa vastaava prosenttiluku on noin 55.

– Siinä näkyy Oulun vaikutus. Oulusahan on vahvaa it-alan teollisuutta, mille alalle koulutusta Torniossakin tarjotaan. Sieltä työllistytään myös Ruotsiin, sillä Haaparanta ja Luulaja eivät sijaitse kaukana.

Lappilainen korkeakoulutus on käynyt muutaman vuoden aikana sellaisen muutosten myllerryksen läpi, että maakunnassa kehitetyt poikkeukselliset toimintamuodot ja rakenteet ovat valtakunnallisestikin katsoen uraauurtavaa työtä koulutuksen järjestäjien yhteisessä selviytymiskamppailussa. Lappilaiset olisi-

vat toivoneet yhteistyörakenteiden kirjaamista lakiin, mutta niin ei tapahtunut.

– Ministeriö on toki meitä kannustanut rohkeasti toteuttamaan niitä. Kun emme saaneet niitä lakiin, me olemme joutuneet sopimaan yliopiston kanssa jokoisesta yhteistyöalueesta erikseen. Meillä onkin aikamoinen sopimusviidakko, Lampela hymähtää.

Löytyykö duaalimallia vielä tulevasta hallitusohjelmasta?

Lampela uskoo, että monialaistumista ja perinteisten koulutusrajojen ylittämistä tullaan jatkossa näkemään vieläkin enemmän. Viimeisessä lakimuutoksessa tuli niissä ammattikorkeakouluissa, joilla on perustutkinnon anto-oikeus, mahdolliseksi järjestää myös maisteritason koulutusta, vaikkei sitä kautta valmistuneita saa maistereiksi kutsuakaan.

– Siihen liittyy myös jatkotutkinto-keskustelu. Tarjoavatko yliopistot tohtorikoulutusta heille, jotka ovat ammattikorkeakouluissa suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon vai syntyykö Suomeen ammatillinen tohtoritutkinto? Jälkimmäistä en pidä järkevänä.

Lampelan mielestä on mielenkiintoista nähdä seuraavan hallituksen hallitusohjelma. Onko meillä siellä vielä duaalimalli olemassa vai aletaanko avoimesti tähdätä yhteen korkeakoululaitokseen esimerkiksi 2020-luvulla? Se on ennen muuta poliittinen kysymys.

Ammattikorkeakoululaitoksen rakentamiseen osallistunut Kyösti Kurtakko on huolestunut. Duaalimallin tarkoitus-



han oli pitää korkeakoululaitokset erillään, mutta kehityssuunta on ollut päinvastainen. Selvin ja eniten kansainvälisessä yhteistyössä hämmennystä herättänyt muutos on ollut ammattikorkeakouluisa käyttöön otettu englanninkielinen nimikkeistö.

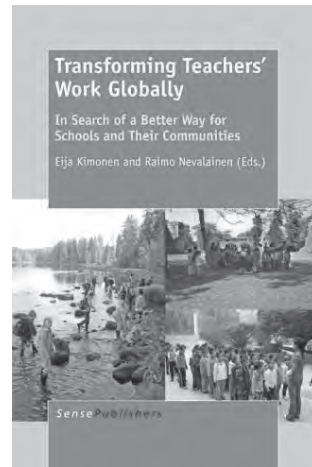
– Minusta olisi nyt järkevämpää ottaa hieman takapakkia. Maisterikoulutuksen sijaan tulisi rakentaa paremmaksi silta yliopistoihin jatkotutkintojen suorittamista varten. Ammattikorkeakoulujen olisi järkevämpää ja kustannustehokkaampaa keskittyä kandidaattitasoisten tutkintojen tuottamiseen.

Markku Täsala



Eija Kimonen
Kasvatus ja yhteiskunta yhteiskunnallisesti erilaisissa maissa 1900-luvulla: Vertaileva tutkimus koulun ulkopuolelle orientoivasta työ- ja toimintakasvatuksesta Yhdysvalloissa ja Intiassa

mediapinta
www.mediapinta.fi



Eija Kimonen & Raimo Nevalainen (Eds.)
Transforming Teachers' Work Globally: In Search of a Better Way for Schools and Their Communities

SensePublishers
www.sensepublishers.com

Korkiakangas, Mailis. 2013. Lönnrotista Laureaan – Kotitalousalan ammattikasvatusta vuosina 1890-2000. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö.

Kotitalousalan ammattikasvatuksen kehitysvaiheet

Lektio KL Mailis Korkiakankaan väitöstilaisuudesta 18.10.2013.

Väitöskirja kuuluu kasvatustieteessä ammattikasvatukseen.

Vastaväittäjänä tilaisuudessa toimi yliopistonlehtori Risto Ikonen Itä-Suomen yliopistosta. Kustoksena oli professori Anja Heikkinen Tampereen yliopistosta.

Tarkastettavan tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ja syventää ymmärrystä suomalaisesta kotitalousalan ammattikasvatuksesta. Tutkimuksessa pyritään tuottamaan tulkintaa kotitalouden alan ammattikasvatuksen muotoutumisesta sekä tarkastelemaan alan yhteyksiä suomalaisen yhteiskunnan ja elinkeinojen kehityksen kanssa. Tavoitteena on kuvata ja tulkita alan ammattikasvatuksen historiallisia kerrostumia, muutoksia ja jatkuvuuksia. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan kysymykseen, miten kotitalousalan ammattikasvatus on muotoutunut sen alkuvaiheesta nykypäivään. Vastauksen etsiminen monimutkaiseen tapahtumakulkuun etenee historiatieteessä käytössä olevalla tavalla. Tarkastelukohteena on kaksi tapauskoulua, joiden avulla pyritään luomaan kokonaiskuvaa tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä eli kotitalousalan ammattikasvatuksen kehittymisestä (ELEA; JKOO).

Suomalainen ammattikasvatus on muotoutunut rinnan yhteiskunnallisen kehityksen kanssa. Historiallisesti ammatillinen kasvatus on sisältynyt ai-

na jossain muodossa osaksi elämäntapaa. Ammattikasvatukseen määrittelyyn osallistuvat kasvattajien ohella tieteen, hallinnon ja politiikan sekä työelämän toimijat. (Heikkinen 1995; Heikkinen 2001; Ruohotie 1998.)

Ammattikasvatuksessa voidaan erottaa erilaisia näkökulmia. Niistä hallinnollis-poliittisen näkökulman mukaan ammattikasvatus hahmotetaan pääsääntöisesti koulutuksena. Ennen 1960-lukua koulutuspolitiikka toteutui lähinnä paikallisena koulutuksen suunnitteluna ja osana kunkin toimialan ratkaisuja. Kokonaisvaltaisen koulutuspoliittisen ajattelutavan voidaan katsoa muodostuneen koulutusjärjestelmän organisointivaiheessa. Ensimmäisiä valtakunnallisesti suunniteltuja laajamittaisia hankkeita olivat peruskoulu- ja keskiasteen uudistus. Nykyään yhteiskunta pyrkii vaikuttamaan koulutuspolitiikalla lähes kaikkiin koulutuksen keskeisiin tekijöihin. (Heikkinen 2000, 15; Ruohotie 1995, 3.) Ammattikasvatuksen tutkimuksessa kasvatushistoriallinen lähestymistapa on tunnustettu ja olemassa oleva perspektiivi. Kasvatushistorian tehtävänä on tuottaa erilaisia näkökul-

mia kasvatuksen tehtävistä ja osoittaa niiden avulla oman aikamme taustoja. Todellisuuteen vaikuttaminen edellyttää uskomusjärjestelmien purkamista ja menneisyyden ratkaisujen hyväksymistä. (Kalela, 2000; Tähtinen 2008.)

Historiaan katsominen tarjoaa perspektiivin nykyisille ratkaisuille ja valinnoille. Historian ratkaisut eivät ole sellaisenaan siirrettävissä nykypäivän toimintamalleiksi, mutta ne voivat toimia virikkeenä ja lähtökohtina uuden luomisessa. Taustojen tunteminen auttaa ymmärtämään tehtyjä ratkaisuja ja niiden perusteluita. Tuleva tutkimus hyötyy tästä perustutkimukseen lukeutuvasta aihepiiristä käsitteystä. Tulosten voi toivoa löytävän tiensä tulevien tutkijoiden käsiin. Teos palvelee myös kaikkia alan ammattikasvattajia.

Tutkimuksen merkittävin tulos on kotitalousalan ammattikasvatuksen neliportainen kehityskulkujen kuvaus vuodesta 1890 vuoteen 2000. Kuvaus käsittelee varhaisammattillisen, maaseutuammattillisen ja kotitalousammattillisen sekä palveluammattillisen vaiheen, joihin luonnehditaan seuraavaksi.

Varhaisammattillinen ammattikasvatuksen vaiheessa suurin osa väestöstä asui vielä maaseudulla. Tuolloin 1800-luvun lopulla alkoi viritä keskustelu kotitalouteen liittyvästä osaamisesta. Muun muassa suuret pulavuodet, naisten järjestäytyminen ja kotien olojen puutteellisuus innoittivat hakemaan esikuvia ulkomailta kotitalousopetuksen järjestämisen tueksi. Kotitalousopettajien valmistaminen aloitettiin Kasvatustieteiden keskeisessä keittokoulussa Skotlannissa opettajaksi pätevöityneen Anna Olsonin johdolla vuonna 1891 (Sysiharju 1995).

Ensimmäiset kotitalouskoulut syntyivät erilaisten järjestöjen toimesta. Naisyhdistys oli erityisen aktiivinen koulutuksen puolestapuhuja. Myös neuvontajärjestöillä on suuri merkitys koulutuksen aikaan saamisessa. Lukukauden kestävät talouskoulut yleistyvät kaupungeissa. Maaseudulla kotitalouskoulutus asettui vähitellen emäntä- ja kotitalouskouluihin. Ensimmäisten koulujen nimet ilmaisivat opetuksen painopisteen olevan ruokatarpeiden kasvattamisessa ja niiden hyödyntämisessä. Myös kodinhoitopetuksella oli vahva sija jo varhaisvaiheessa. Peräkkäisen koulutusrakenteen voidaan katsoa käynnistyneen jo 1900-luvun alkupuolella, kun emäntäkoulun käyneille alettiin tarjota neuvojaopetusta. Tiede ja neuvonta edistivät kotitalousosaamisen leviämistä laajenevaan tietoisuuteen. Tiede vahvisti uskottavuuden ohella kotitaloudelle selkeän aseman osana kansantaloutta. Neuvonnan avulla oli mahdollista tavoittaa myös harvaanasutun maaseudun väki. Koulutuksen määrä lisääntyi muutamasta yksittäisestä koulusta koko maan kattavaksi koulutusverkostoksi. Sitä kasvattivat emäntäkoulut maaseudulla ja talouskoulut kaupungeissa ja kauppaloissa. Kotitalouskoulut hakeutuivat varhaisvaiheessa kouluylihallituksen alaisuuteen.

Maaseutuammattillisen ammattikasvatuksen tavoitteena oli tuottaa maataloushallinnon ohjaamaa kotitalousosaamista maatalouselinkeinon tarpeita silmällä pitäen. Suomalaisen ammattikasvatuksen ratkaisut ovat muotoutuneet toimialajohtoisesti 1800-luvun lopulta aina 1970-luvulle. Maatalousministeriön johtama ammattikasvatus rakentui hallinnon ja työelämän sekä koulun yhteistoiminnan varaan. 1920-luvun lopulla voimaan tullut lainsäädäntö linjasi koulumuotojen ja -rakenteen

kehittymistä toimialan tarpeiden suuntaan. Hallinto koordinoi koulun ja työelämän välistä yhteistyötä sekä yhteyksiä yhteiskuntaan ja alan järjestöihin. Maataloushallintoon perustettu kotitalousosasto lisäsi kotitalouden näkyvyyttä ja itsenäisyyttä elinkeinon sisällä. Varhaisvaiheessa kouluhallintoon kiinnittyneet koulut hakeutuivat vähitellen maataloushallinnon ohjaukseen ja valtion omistukseen. Emäntäkoulut ja kotitalousopistot sekä kotitalousopettajaopistot tarjosivat kansa- ja oppikoulupohjaista koulutusta. Ensivaihe oli aina emäntäkoulu, jonka opetus oli rakennettu maatalon vuosirytmien mukaiseksi. Emäntäkoulun ja maatalousharjoittelun vuoden kestävät syklit kiinnittivät oppilaan ammattialaan ja tukivat oppilaan ammatillisen identiteetin kehitystä. Kotitalousneuvoja ja talousopettaja olivat agraariajan ammattikasvattajia. Opettajankoulutus tuotti alan ylimmän ammattistatuksen. Talousopettajuus rakentui ammatillisen ja pedagogisen osaamisen perustalle palvelemaan alan koulujen vastuulla olevaa ammatillista koulutustehtävää sekä elinkeinoelämän edistämistä. Kotitalousopettajaopiston perustaminen vuonna 1928 koettiin merkittävänä edistysaskeleena alan kehittämisen kannalta. (ELEA; JKOO; Salonen 1995.)

Kotitalousammatillisen ammattikasvatuksen vaihe käynnistyi peruskoulu-uudistuksen jälkeen, kun oli tullut aika yhtenäistää eri aloilla olevaa ammatillista koulutusta. Uudistaminen toteutettiin keskiasteen uudistusprojektin avulla. Uudistuksessa kotitalousalan

koulutus siirtyi maatalouden yhteydestä osaksi koulutusjärjestelmää. Kotitalous itsenäistyi ja ammatillistui koti- ja laitostalousalaksi osana hyvinvoinnin kehitystä, kun yhteiskunta muuttui maaseutumaisesta kaupunkimaiseen elämis- ja asumistapaan. Kotitaloustöitä lipui vähitellen sekä palvelutuotantoon että teollisuuteen, kun aiemmin kiinteästi kodin piiriin kuuluneet tehtävät muuttuivat julkisiksi palveluiksi. Maatalouden koneellistuminen vähensi työvoiman tarvetta tiloilla, joten myös maatalojen emännät hakeutuivat palkkatyön. Näin vuosisatojen täysaikainen talonemännyys osa-aikaistui.

Ammatillisen koulutuksen hallinnointi keskitettiin ammattikasvatushallitukseen. Koulutuksen uudistuksen suunnittelu ja toteutus valmistettiin keskushallinnossa virkamiesten ja asiantuntijoiden johdolla, joten pyrkiin yhtenäiseen koulutuksen rakentamiseen ja toimintaan sivuutti monia alakohtaisia ja ammatillisia toimintaperiaatteita. (Heikkinen 1999.) Keskushallinnosta johdettu muutos siirtyi hitaana laisesti kouluihin.

Uudistuksessa emäntä- ja talouskoulut sekä kotitalousopistot muuttuivat koti- ja laitostalousoppilaitoksiksi. Niiden koulu- ja opistoasteet tarjosivat rinnakkaisina koulutusväylinä sekä peruskoulu- että lukiopohjaista koulutusta. Molempien koulutusasteiden ensimmäisen vaiheen eli yleisjakson sekä erikoistumislinjojen tavoitteet, kurssisisällöt ja tuntimäärät perustuivat valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. Koulu-

tuksesta valmistettiin koti- ja laitostalousalan koulutusammattaihin ja edelleen työelämässä oleviin työammattaihin. Aiemmin lähes täysin opettajien vastuulla ollut ammattikasvatustehtävä jakautui eri toimijoiden kesken, kun asuntolanhoitajista, oppilaanohjaajista, kanslisteista ja kuraattoreista tuli koulun uusia toimijoita. (ELEA; JKOO.)

Opettajankoulutus uudistui vastamaan koulutusalan haasteita. Uudistunut opistokoulutus tuotti riittävän pohjan ammatillisen osaamisen osalta opettajankoulutukseen, joten sen painopisteeksi muodostuivat pedagogiset opinnot. Monista yksittäisistä epäkohdistaan huolimatta keskiasteen uudistus käynnisti ammatillisessa koulutuksessa yhtenäisiä linjauksia ja rakenteita sekä kehitti opetussuunnitelmallista ajattelua.

Palveluammatillisen ammattikasvatuksen vaihe lähti liikkeelle yhteiskunnan, työelämän, hallinnon ja koulutuksen muutostarpeista 1980-luvun lopulla. Kotitalous sulautui elinkeinojen kehitysprosessissa palvelusektoriin, jonne suuri osa työpaikoista oli siirtymässä. Kilpailutalouteen siirtyminen ohjasi organisaatioita keskittymään ydintoimintaansa ja ulkoistamaan tukipalvelunsa. Tämä suuntaus lisäsi kotitalouspalvelujen kysyntää. (Varjonen 2005). Hallinnon uudistaminen käynnisti 1990-luvun koulutus uudistukset. Peräkkäiseksi muutetun koulutus rakenteen hallinnointi siirtyi korkea-asteen osalta opetusministeriöön ja toinen aste jäi koulu- ja ammattikasvatuksesta yhdistettyyn

opetushallitukseen. Merkittävä muutos oli myös paikallisen hallinnon ja koulutuksen järjestäjäorganisaatioiden muodostaminen. Tämän muutoksen johdosta kaikki toimintaan liittyvä vastuu on kouluilla.

Ammatillisen koulutuksen uudistukset etenivät toisen asteen ja korkea-asteen reformeina. Toisen asteen uudistaminen toteutui kahdessa vaiheessa. Uudistuksessa kotitalousala laajeni koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualaksi. Koulut muuttuivat koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan oppilaitoksiksi. Kouluasteelle suunniteltiin kaksi perustutkintoa ja opistotutkinto. Ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamisessa päädyttiin duaalimalliin, jossa aiempi opistokoulutus korotettiin korkea-koulutasolle. Duaalimallissa pyritään korostamaan korkeakoululaitokseen kuulumisen ohella ammatti- ja tiedekorkeakouluosapuolten autonomiaa sekä tehtävien erilaisuutta. Koulutusalojen yhteydessä toiminut opettajankoulutus koottiin viiteen opettajakorkeakouluun. Monialaistuneena opettajakoulutuksen painopiste on pedagogisissa opinnoissa. (Lampinen 1998; Salminen 1997.)

Edellä kuvat vaiheet ilmenevät tapauskoulujen kehityskulussa. Ne ovat jakaneet kunkin aikakauden haasteet ja tarjonneet opetusta työelämän vaatimuksiin. Tapauskoulujen tarinat kohtaavat ammattikorkeakoulussa, kuten tutkimuksen nimi lupaa. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että koulu- muotoisesta ammattikasvatuksesta on

muodostunut suomalainen tapa tuottaa uutta ammatillista osaamista työelämän tarpeeseen. Koulutustaso ja -rakenne ilmentävät eri aikoina vallinnutta käsitystä koulutuksen järjestämisestä. Yksialaiset koulut ovat muuttuneet pienistä sisäoppilaitoksista ensin tavallisiksi päiväkouluiksi ja edelleen osaksi monialaisia koulutuskonserneja.

Aiemmin opettajien ammattitaidon varaan rakentunut ammatillinen opetus on muuttunut moniammatilliseksi tiimityöksi. Kuusi luokkaa kansakoulua on vaihtunut peruskoulu-, ammattikoulu- ja lukiotaustoiksi. Ennen aikaan kotona opituista arkielämän taidoista on kehittynyt osaamista vaativia ammatteja ja tutkintoja. Kotitaloustyössä on kyse pääosin naisten tekemästä matlapalkkaisesta työstä. Alan ammattien vähäinen arvostus juontuu sekä ammattitaidon yhdistymisestä naisten osaamiseen että sen liittymisestä arkisiin toimiin.

Suomalaisessa ammattikasvatuksessa koulutuksella on vahva asema. Nykyään oppiminen nähdään elinikäisenä prosessina. Tämä kiteytyy jo Snellmanin ajatuksessa, jonka mukaan: ”*Sivistys ei pääty kouluun tai johonkin tiettyyn tutkintoon, vaan koko elämä on sitä koulua, jossa yksilö muokataan ihmiseksi*”.

J. V. Snellman.

Lähteet

ELEA. Elias Lönnrotin Emännyskoulun arkisto.

Heikkinen, Anja. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Tampere: Tampereen yliopisto.

Heikkinen, Anja. 1999. Ammattikasvatus osana hallinnon yhdistämiskehitystä. Teoksessa Elinkeinojen edistämisestä koulutuspalvelujen laadun-tarkkailuun? Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 20.

Heikkinen, Anja. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: OK-KA-säätiö.

Heikkinen, Anja., Borgman, Merja., Henriksson, Lea., Korhakangas, Mailis., Kuusisto, Leena., Nuotio, Pirjo, & Tiilikkala Liisa. 2001. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 3. väliraportti. Tampere: Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

JKOO. Järvenpään kotitalousopettajaopiston arkisto.

Kalela, Jorma. 2000. Historian tutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.

Lampinen, Osmo. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Ruohotie, Pekka. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, Pekka. 1998. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Salminen, Hannele. 1999. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja keskiasteen uudistuksen yhteneväisyyksiä ja eroja. Kasvatus 30 (5), 472-490.

Salonen, Torsti. 1995. Elias Lönnrotin kotitalousoppilaitoksen historia. Hämeenlinna: Karisto.

J. V. Snellmanin kootut teokset. Osat 16 ja 17. 2004. Toimitus Raimo Savolainen. Helsinki: Edita.

Sysiharju, Anna-Liisa. 1995. Naisasian tytär – muuttuvien kotien tuki 1891-1990. Vuosisata kotitalousopettajan koulutusta Helsingissä. Tutkimuksia 148. Helsingin yliopisto.

Varjonen, Johanna. 1992. Teoksessa Kotitalouden toiminta tutkimuskohteena. Toimittanut Palojoiki, Päivi. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 113.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Taru Siekkinen

Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa

Julkaisussa käsitellään ensimmäistä kertaa rinnakkain kahta tärkeää ja ajankohtaista aihetta: kansainvälistymistä ja tasa-arvoa. Mitä kansainvälistymisen tasa-arvo tarkoittaa, ja miten sitä voisi edistää koulutuksessa? Miten kansainvälistymismahdollisuuksia luodaan eri koulutusasteilla, ja miten tasa-arvoisia nämä mahdollisuudet ovat?

2013. 45 s. 22e. Tilauskoodi: F029. Julkaisu on saatavilla myös verkosta:
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>



*Päiviikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus,
Helena Rasku-Puttonen, Anneli Eteläpelto (toim.)*

Yhdessä parempaa pedagogiikkaa

INTERAKTIIVISUUS OPETUKSESSA JA OPPIMISESSA

Opetuksen vuorovaikutteisuuden on todettu parantavan oppimistuloksia. Myös työelämässä tarvitaan yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja, joita interaktiivinen opetus rakentaa. Tämä kirja tarjoaa uusia yhteistyön malleja ja interaktiivisia käytänteitä sekä tutkimustietoa opetuksen ja oppimisen laadun parantamiseksi.

2013. 194 s. 30 e. Tilauskoodi: D108.



Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.)

European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12

A REPORT ON THE WORK OF THE EUROPEAN LIFELONG
GUIDANCE POLICY NETWORK 2011–12

The purpose of this report is to communicate the outcomes of the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) during 2011–12 to relevant policy-makers and stakeholders at both European and national levels.

2012. 91 s. Julkaisu on saatavilla vain verkosta: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>



*Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen,
Päivi Vuorinen-Lampila, Sakari Valkonen*

Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat

Raportti luo kokonaiskuvan opiskelijoiden opintourista ammatillisessa, ammattikorkeaja- ja yliopistokoulutuksessa. Se selvittää opintourien kulkua ja niiden muotoutumisen taustalla olevia yksilöllisiä ja institutionaalisia tekijöitä. Julkaisu vertailee opinnoissaan viivästyneitä, koulutuksen keskeyttäjiä ja vaihtajia sekä tavoiteajassa tai sitä nopeammin valmistuneita. Aineistona on hyödynnetty Tilastokeskuksen rekistereitä vuosilta 2001–2008.

2012. 297 s. Tilauskoodi: G045. Julkaisu on saatavilla vain verkosta:
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>



Kannattaako korkeakoulutus?

ARTIKKELIKOKOELMA KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN
XI KANSALLISESTA SYMPOSIUMISTA 22.–23.8.2011



Kirjassa tarkastellaan korkeakoulutuksen kannattavuutta yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Keskiössä ovat teoreettiset ja käsitteelliset kysymykset sekä tietoperustaisen politiikan ja politiikan teknologioiden rooli korkeakoulutuksen ohjauksessa. Julkaisussa pohditaan myös kansainvälistyvää opetusta ja opetussuunnitelmamuutosta.

2012. 238 s. 29 e. Tilauskoodi: D104.

muita uusia ja aiempia julkaisuja

Matti Vesa Volanen: *Theoria | Praxis | Poesis. Individualization as the constitution of sociality.* 2012. 136 s. 26 e. T028. Saatavilla myös verkosta.

Sakari Ahola, David M. Hoffman (Eds.): *Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues.* 2012. 442 s. 32 e. D103. Saatavilla myös verkosta.

Kari Nissinen, Jouni Välijärvi: *Opettaja- ja opettajankoulutus-tarpeiden ennakkoinnintuloksia.* 2011. 137 s. G043. Saatavilla vain verkosta.

Kimmo Oksanen, Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen (toim.): *Game Bridge. Kohti ammatillisia avaintaitoja.* 2011. 86 s. D099. Saatavilla vain verkosta.

Anne Kouvo, Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila: *Opintopoluilla opintourille. Katsaus tutkimukseen.* 2011. 87 s. G042. Saatavilla vain verkosta.

Ilpo Kuronen: *"Mun kompassin neula vaan pyöri". Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta.* 2011. 89 s. 25 e. G041. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: *Towards leadership and management in guidance and counselling networks in Finland.* 2011. 92 s. 25 e. D096.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: *The Networked Guidance Service Provision (NEGSEP) Model.* 2011. 50 s. 25 e. D095.

Kari Itkonen, Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen: *Yritysten osaamisen kehittämisen verkostot ja vaikuttavuus Keski-Suomessa.* 2011. 46 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen, Kari Itkonen: *Osaamisen itsearviointityökalun kehittäminen yhteistyössä pk-yritysten kanssa.* 2011. 50 s. Saatavilla vain verkostosta.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10.* 2010. 141 s. Saatavilla vain verkosta.

Ilpo Kuronen: *Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkoulusta peruskoulun jälkeen.* 2010. 362 s. 30 e. T026. Saatavilla myös verkosta.

TILAUKSET:

p. 040 805 4276 • ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.ctl-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://ctl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 9 %).

Seija Nykänen: *Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitteet johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen?* 2010. 348 s. 30 e. T025. Saatavilla myös verkosta.

Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas: *Osioanalyysi testien arvioinnissa.* 2009. 288 sivua. 29 e. Tilauskoodi D091.

Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.): *Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen.* 2009. 309 sivua. 29 e. Tilauskoodi D090.

Timo Aarrevaara & Taina Saarinen (toim.): *Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008.* 2009. 238 sivua. 27 e. Tilauskoodi D089. Saatavilla myös verkosta.

Raija Hämäläinen: *Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning.* 2008. 88 s. Saatavilla myös verkosta.

Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.): *Pelaa ja opi. Räättälöityjä verkkopelejä ammatilliseen oppimiseen.* 2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja Kankaanranta, Anna Grant, Pirjo Linnakylä (toim.): *e-Portfolio. Adding Value to Lifelong Learning.* 2007. 303 s. 29 e. Tilauskoodi D082.

Leena Alanen, Veli-Matti Salminen, Martti Siisiäinen (toim.): *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät.* 2007. 249 s. 27 e. Tilauskoodi D081.

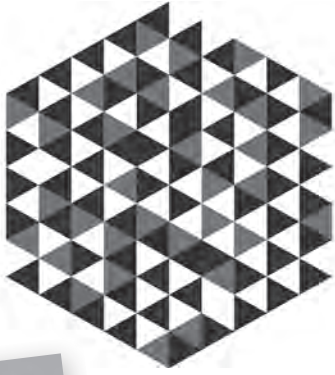
Maarit Virolainen, Sakari Valkonen: *Kiireavusta innovatiivisten tietoyhteisöjen vahvistamiseen. Ammattikorkeakoulujen työelämäkumppanit ja yhteistyö harjoittelujen järjestämiseksi.* 2007. 117 s. 23 e. Tilauskoodi G039. Saatavilla myös verkosta.

Pasi Savonmäki: *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen.* 2007. 200 s. 26 e. Tilauskoodi T023. Saatavilla myös verkosta.

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari Valkonen: *Opettajan koulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoitain eri oppilaitosmuodoissa.* 2007. 244 s. 26 e. Tilausnumero G038. Saatavilla myös verkosta.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

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



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

eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

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

20€

Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittämään aktiiviseksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.



25€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkkoopetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen

kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€

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

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



10€/4 numeroa
2010

20€/4 numeroa
2011



30€/4 numeroa
2012

30€/4 numeroa
2013



30€/4 numeroa
2014

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätöön vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukio-koulutus 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€

Professori **Soili Keskinen** toimittama kirja **Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä** on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan opettajan työtä tunnetyyn näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden oppinätöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolisista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



10€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvaiteilija **Antti Huovinen** hakeutui lukuvoodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaihdutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiä täyttivät ala-asteen elämänsattumukset, arjesta ja juhlasta.

10€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepelin.

Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Pelien 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 Björnfort** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.



60€



Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori **Tapio Variksen** juhla-kirja **Communication and Learning in the Multicultural World** rakentuu asiantuntijaartikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.

12,50€

Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätöön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: **Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näätänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Väri**. Kirjan tehtävänä on antaa opetuslalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.



3€



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

10€



Äly ja tunne on **Anneli Kalajoen** toimittama kirja **Jukka Sarjalan** puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaisen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehittymisen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluita ja -analyyssejä, tut-

kinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimekkäillä kirjoittavilla henkilöillä presidentti Urho Kekkonesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

7,50€

OKKA ammattikivijalkaisuus



Opettajan professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: **Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Viljo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.**

4€

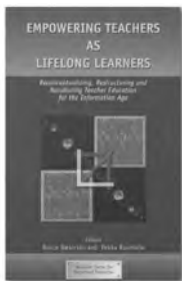
Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja.

Teru Pykälän kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet ovat valmistettu eri teattereiden ja television tuotantovarten sekä vanhojentanssipukina 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.

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



30€



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors **Bruce Bearisto** and **Pekka Ruohotie.**

3€

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummaankin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri **Teuvo Ellonen** ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri **Keijo Nivala.**



3€

Markku Tuominen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustilfilosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohdiana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tietoppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustilfilosofiaan 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. Kasvatustilfilosofina 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€



Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja **Pekka Ruohotie** (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

3€

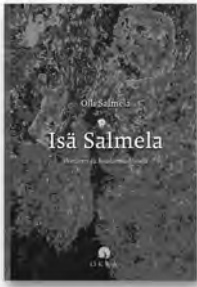
Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektiin opinnäytteistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori **Vesa Raitaniemi**, varrat **Heikki Suomalainen** ja prof. **Pekka Ruohotie.**

3€



Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tamperen 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 ammattikasvatustajaa ja virkamiestä. Runksa reportaasikuvitus.

12,50€



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

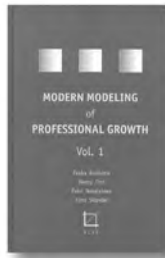
Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjajakoinen 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 koulun uudistustasiteltua, 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 koulun uudistuskeskustelussa.

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€

Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlinearisten menetelmien käyttöä, joi- ta voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. **Pekka Ruohotie** (TaY) ja **Henry Tirri** (HY) sekä **Petri Nokelainen** ja **Toni Silander**. Paketti sisältää kirjan ja CD-rom:n.



7,50€



Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajamuistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3€

Mediakasvatuksen professori **Tapio Variksen** toimittamassa kirjassa **Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen** mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta.

Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.



10€



Vanhuuden monet kasvat on toimittanut **Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Harra**. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhemmen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja senioriopettajien hyvinvoinnin kysymyksiä, gerontologista sosiaalityötä palvelutalouksissa ja vanhainkodeissa, vanhuksen käsityksiä elinikäisestä oppimisesta, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen innostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKAsäätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suomen Viron-instituutin yhteistyönä.

Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat **Raili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülle Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö**. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori **Marjatta Marin** ja yliopettaja **Raili Gothóni**. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhuksen arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

10€

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



7€



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

7€





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 kouluttautuvien 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 toiminnall-

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

10€

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.

Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa opetuksen ja oppimisen lähtökohdiana yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen

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



12€



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

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

Ohjeita kirjoittajille

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

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

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: maaliskuu-, kesä-, syys- ja joulukuussa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harjunnan mukaan.

Vuoden 2014 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta
Petri Nokelainen
- 2) Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus
Mari Rökköläinen
- 3) Käytäntölähtöinen tutkimus ammattikasvatuksen oppimisympäristöissä
Raija Hämäläinen & Hannu Kotila
- 4) Historiallisia näkökulmia ammattikasvatukseen
Jari Laukia

3. Aineiston toimitus

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

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

4. Kirjoitusten pituus

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

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananaja ym. 1999). Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti:

Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananaja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

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

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

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

APA -tyyli

Toivomme, että referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA -tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyyliin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. Lisäksi Internet tarjoaa yksityiskohtaista tietoa ja esimerkkejä APA -tyyliin soveltamisesta, esim. <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01>. Ns. normaalityyliin käyttö ei estä julkaisemista. APA -tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

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

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

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä" (Thoma, Rest, Narváez & Derryberry, 1999, p. 325).



Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test.

Review of Educational Psychology, 11(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000).

Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of Self-regulation** (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book)

Wellington, J. (2003). **Getting published.**

A guide for lecturers and researchers. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April).

Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). **About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence.** Retrieved April 13, 2007, from http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html.

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

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittäväällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yk-

sittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

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

6. Taulukot ja kuvat

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

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle 8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua.

8. Ehdot

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



