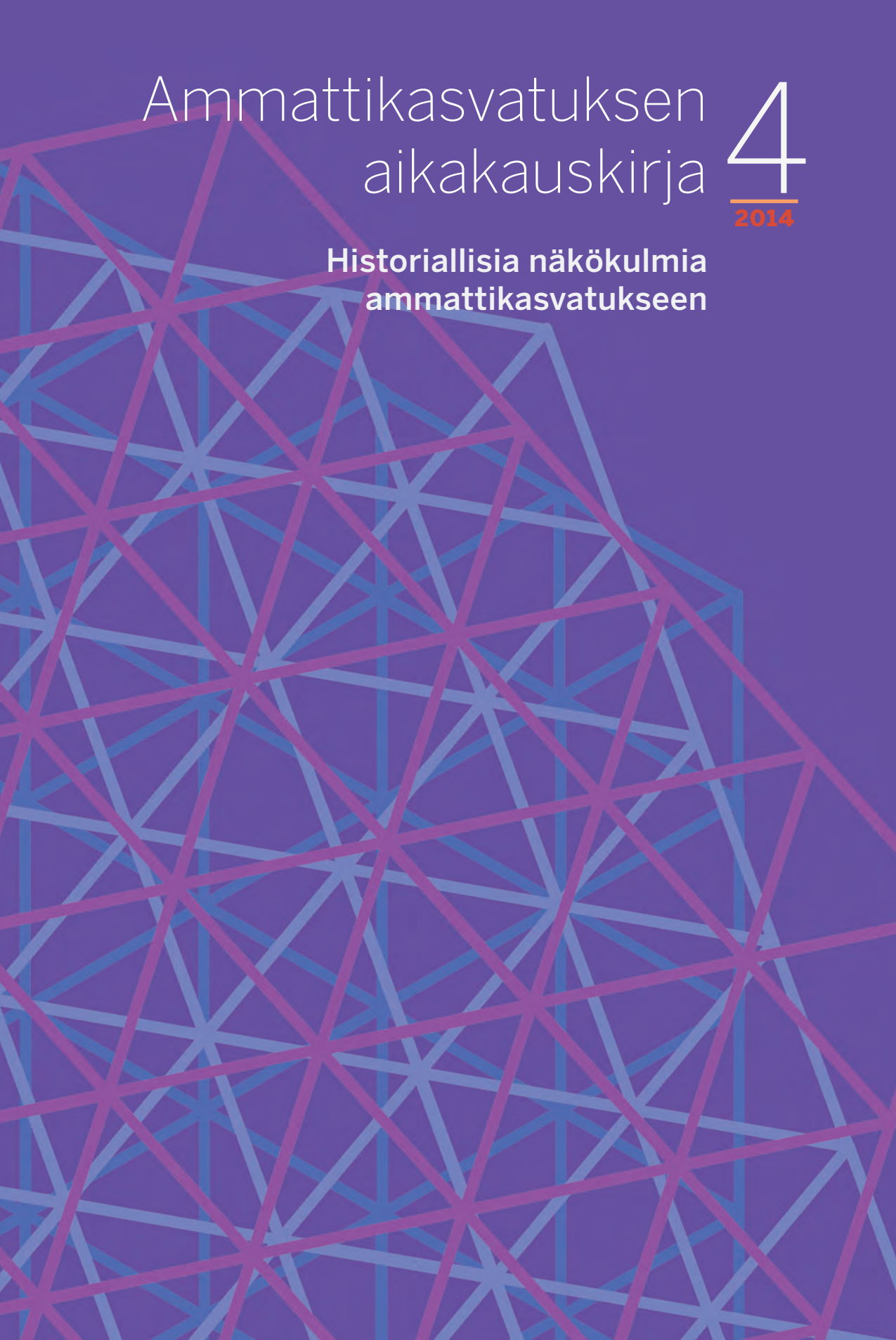


Ammattikasvatuksen aikakauskirja

4
2014

Historiallisia näkökulmia
ammattikasvatukseen





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

Raija Hämäläinen, KT, dosentti, erikoistutkija

Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Jari Laukia, FT, johtaja

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu/Ammattillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti

Helsingin yliopisto

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti,

johtaja

Hämeen ammattikorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT, dosentti

Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Katariina Raij, KT, johtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Risto Sääntti, FT, yliopistolehtori

Vaasan yliopisto/Avoin yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT

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 Amma-

• tillinen opettajakorkeakoulu

• Ratapihantie 13, 00520 Helsinki

• hannu.kotila@haaga-helia.fi

• **Raija Meriläinen**, Opetus- ja kulttuuriminis-

• teriö, 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

• Rautatieäisenkatu 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

Mailis Korhokangas ja Jari Laukia Ammatillisen koulutuksen kehityslinjoja	4
--	---

Artikkelit

Jana Heinz ja George Jochum The emergence and development of the German dual vocational system: Between crises and praises	9
Marjo-Riitta Järvinen Oppilaitosten yhdistäminen suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1940-luvulta 2010-luvulle: yksittäisten ammatillisten koulujen ongelmien ratkaisusta koko korkeakoulukentän rakenteellisen kehittämisen välineeksi	28
Anne Virtsanen, Päivi Tynjälä ja Anneli Eteläpelto Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla	44

Katsaukset

Liisa Tiilikkala Historiallinen ja kulttuurinen näkökulma ammatilliseen opettajuuteen.	60
Eija Kalliala Verkko-opetus TAOsta MOOCeihin – miten digitaalisuus vaikuttaa opetusmenetelmiin?	68

Kirja-arvostelut

Ammattitaidon edistäjä, osaajien kouluttaja AEL 1922-2012 Jari Laukia	77
--	----

Haastattelut

Entä jos Suomessa olisikin yksi korkeakoulujärjestelmä? Timo Luopajarven haastattelu Markku Tasala	82
--	----

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan 2014 artikkelikäsitteiden arvioitsijat	88
--	----

Ohjeita kirjoittajille	97
------------------------	----

Ammatillisen koulutuksen kehityslinjoja

Jari Laukia

Johtaja, FT
HAAGA-HELIA Ammatillinen
opettajakorkeakoulu
jari.laukia@haaga-helia.fi

Mailis Korkiakangas

Lehtori, KT
Laurea-ammattikorkeakoulu
mailis.korkiakangas@laurea.fi

Mitä historia on ja mikä voisi olla sen tehtävä ammattikasvatuksessa? Historiatieteen tutkimuskohteena ovat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ilmiöt. Kyseisten ilmiöiden aikasuhteesta, suhteesta menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen on tutkijoiden keskuudessa keskusteltu paljon. (Kalela 1993; Braudel 1980.) Historian vahvuus on siinä että tutkimusteemaan liittyviä ihmisiä tutkitaan heidän omilla ehdoillaan. ”Kuinka erilaisia ja kuin-

ka samanlaisia nykypäivän ihmiset ovat menneisyyden ihmisten kanssa.”(Danielsbacka 2014.)

Ammatillinen koulutus on kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ilmiö, jonka tutkimukseen myös historian näkökulmasta on viime aikoina kiinnitetty huomiota. Modernissa ihmistieteiden tutkimuksessa on yhä enemmän hyväksytty ajatus että tieteellinen totuus löytyy, jos on löytyäkseen, kun ilmiötä tutkitaan eri näkökulmista. Kohdetta voidaan lähestyä myös eri tieteenalojen toimesta. Näin

voisi olla myös ammatillisen koulutuksen kohdalla.

Suomalainen ammatillinen koulutus on kehittynyt osana elinkeinoelämän ja yhteiskunnan kehitystä. Se syntyi osana kansainvälistä yhteiskunnallista muutosta rakentuen kulttuurisesti ja toiminnallisesti omintakeiseksi järjestelmäksi. Ammatillisen koulutuksen historiaa voi lähestyä esimerkiksi yksilötasolta, oppilaitostasolta tai järjestelmän rakenteen tasolta. 1800-luvulta nykypäivään ammatin oppiminen ja ammatillinen koulutus ovat kulkeneet työssäoppimisen ja ammattialoittain eriytyneen koulumuotoisen koulutuksen kautta järjestelmään, jossa ammatillinen koulutus on osa koulujärjestelmää. Viime vuosina on kehitetty koulumuotoisen koulutuksen ja työelämän yhteistyötä.

Työelämässä oppiminen

Ammatti opittiin pääasias-
sa käytännön työelämässä aina 1800-luvun lopulle asti. Tuoloin ammatit periytyi usein sukupolvelta toiselle. Maaseudulla ammatit liittyivät erilaisiin maatilan tehtäviin, kaupungeissa käsityöläisyyteen ja kauppaan. Maatiloilla ammatit ja työ opittiin tekemällä ja osallistumalla yhteisön toimintaan. Kaupungeissa käsityöläiseksi oli mahdollista edetä mestarin opissa; oppipojasta kiskäliseksi ja mestarinäytteen jälkeen itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi. (Ks. Soininen 1980; Rasila 1982.) Tyypillisiä käsityöläisammatteja olivat suutari, räätäli, nahkuri ja kirvesmies. Kauppiiaan ammattiin oli mahdollista päästä työskentelemällä kauppiassuvun omistamissa liikkeissä. Heikkisen (2000, 14) mukaan työelämässä ammatin oppiminen ”rähtäsi

elämisen keinojen omaksumiseen ja hallintaan, elämänmuodon ja ammatin säilyttämiseen ja jatkamiseen.”

Ammattialoittain eriytynyt koulutus

Nopea muutos tapahtui 1800-1900-lukujen taitteessa. Liberaalinen talouspolitiikka romutti ammattikuntalaitoksen. Vuonna 1879 toteutunut elinkeinovapaus lisäsi palvelutehtävissä toimivien kansalaisten liikkuvuutta laillisen suojelun ja vuosipalkallisuusvelvoitteen päätyttyä. Yhteiskunnallinen vapaus lisäsi maaltamuuttoa. Syntyi moderni kaupunkilaitos, ennakkoluulottomat yrittäjät rakensivat teollisuutta ja kehittivät kauppaa. Oppi-
poikajärjestelmän tilalle kehittyi koulumuotoinen ammatillinen koulutus. Suomen virallinen elinkeinopoliittinen linja perustui maa- ja metsätalouteen aina 1950-luvun lopulle saakka. Suomeen perustettiin maatalouskouluja 1800-luvun lopulta lähtien. Kehittyvä teollisuus, kauppa ja liikenne synnyttivät uusia ammattialoja, joiden työtehtävistä tuli ammattitaitoa vaativia ja joihin tarvittiin koulutettua työvoimaa. 1800–1900-lukujen taitteessa ammatillinen koulutus rakentui ammattialoittain eriytyneeksi. Työvoiman kouluttamisen lisäksi ammatillisen koulutuksen tavoitteena oli kouluttaa itsensä ja perheensä omalla työllään elättämään kykeneviä vapaita työntekijöitä ja vastuuntuntoisia kansalaisia.

Valtionavustusta saavien koulujen perustaminen edellytti valtioneuvoston lupaa. Valtionavustuksen perusteena olevat ehdot muodostivatkin ainoan ammatillista koulutusta yhdistävän tekijän, sillä muuten koulujen ohjaus ja hallinnointi

hoidettiin kunkin alan omasta ministeriöstä käsin. Vielä 1950-luvulle saakka ammatilliset koulut olivat pieniä, keskimäärin 50 oppilasta käsittäviä yksiköitä (Järvinen 1997, 69). Määrällisesti eniten kouluja oli maa- ja metsätalousaloilla. Teknilliset ja erityyppiset ammattikoulut olivat oppilasmääriltään suurempia kuin maatalouskoulut, mutta niitä oli vähemmän kuin maatalouskouluja. Kolmanneksi eniten kouluja oli kaupan ja merenkulun aloilla. Sairaanhoidajakoulujen määrä oli vielä jokseenkin vähäinen kolmeen suurimpaan koulutusalaan verrattuna. Koulujen alakohtaisuus ilmeni erilaisena hallintona, lainsäädäntönä, omistus- ja ylläpitojärjestelminä sekä kouluasetjakoina. (Järvinen 1997, 70 – 71.)

Suomalaisen yhteiskunnan suuri murros alkoi 1960-luvulla. Teollisuuden ja palvelujen osuus kasvoi, kun taas maatalouden osuus vastaavasti supistui. Maa-seudulla kasvaneet suuret ikäluokat eivät työllistyneet enää kotiseudulle, vaan heidän oli lähdettävä työn perässä asutuskeskuksiin tai muutettava Ruotsiin. Lehtisalo & Raivola (1999, 118) toteavat, ettei yli 700 suppeaksi opintolinjaksi eriytynyt kapea-alaista ammattitaitoa tuottava koulutus vastannut 1970-luvulle tultaessa enää työelämän vaatimuksia. Työelämässä suuntaus oli kulkenut laaja-alaista ammatillista osaamista edellyttävään suuntaan.

Ammatillinen koulutus osaksi koulujärjestelmää

Kovan poliittisen väännön jälkeen peruskoulu-uudistus loi maahan yhtenäisen 9 –vuotisen peruskoulutuksen. Yksityiset valmistavat koulut menettivät merkitystään.

Vuonna 1974 käynnistettiin keskias-teen koulunuudistus jatkamaan peruskoulu-uudistusta. Koulutuspolitiikassa haettiin vaikutteita erityisesti Saksan Demokraattisesta Tasavallasta ja Ruotsista. Tavoitteena oli koulutuksellinen tasa-arvo avaamalla koulutusväylät koko ikäluokalle. Ammatillinen koulutus siirtyi 1960-1970 luvuilla opetusministeriön ja uuden keskusviraston, ammattikasvatusthallituksen yhteyteen. Koulutusrakenteesta tuli rinnakkainen koulu- ja opistoasteineen sekä peruskoulu-, että lukio-pohjaisena. Koulutuspituudet vaihtelivat asteesta ja koulutuspohjasta riippuen 1 – 5 vuoteen. Uudistus vahvistettiin ammatillisista oppilaitoksista annetulla lailla (L 474/1987), jota täydensivät koulutus- alakohtaiset asetukset.

Ammatillisen koulutuksen hallinnoinnin ja rakenteen yhtenäistäminen tuotti selkeyttä aiempaan alakohtaisesti organisoituun malliin nähden, mutta koulutusrakenne osoittautui nopeasti jäykäksi ja joustamattomaksi työelämän muuttuvien tarpeiden näkökulmasta. Koulutuksen toteuttaminen asettui aiempaa tiiviimmin koulun sisälle ja vastuulle, joten työelämä etääntyi väjäämättä tästä prosessista.

Suomeen omaleimainen ammatillinen koulutus

1990-luvulla pyrkimyksenä oli lukion ja ammatillisen koulutuksen yhteistyön edistäminen sekä opistotasoisesta koulutuksesta ammattikorkeakoulujen muodostaminen. Muutosprojekti käynnistyi yleiskoulua ja ammatillista koulutusta hallinnoivien instituutioiden yhdistämisellä, kun koulu- ja ammattikasvatusthallinnosta muodostettiin opetushallitus vuonna 1991. Hal-

lintomuutos ulottui myös paikalliselle tasolle. Kuntatasolla käynnistyi mittava toisen asteen ammatillisten oppilaitosten kokoaminen yhden koulutuksenjärjestäjän vastuulle. Toinen muutossuunta ilmeni verkostoitumisena ammattikorkeakoulukelpoisuuden osoittamista varten. (A392/1991; Lampinen 1998.)

Korkeimman ammatillisen koulutuksen järjestämisestä oli keskusteltu jo varhain, selkeitä esityksiäkin oli tehty 1940-luvulta alkaen. Ammattikorkeakoulukokeilu alkoi vuonna 1992. Kokeilulla pyrittiin hankkimaan kokemuksia peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämistä varten. Ammattikorkeakoulut perustettiin aiemman opistokoulun aloituspaikoille. Ensimmäinen vakinainen ammattikorkeakoulu aloitti vuonna 1996. Vuoteen 2000 mennessä vakinaisen toimiluvan sai 31 ammattikorkeakoulua. Sittemmin koulujen määrä on vähentynyt yhdistymisten ja uusien muutosten seurauksena.

1990-luvulla ja 2000-luvun aikana kehittämisen painopiste ammatillisessa koulutuksessa on ollut opetusmenetelmien kehittämisessä. Työssäoppimisyksiköt ja osaamisen näytöt ovat lisänneet ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyötä. Ammatillista väylää pitkin on mahdollista jatkaa opintoja korkeakouluun. Kehitysprosessin aikana Suomeen on syntynyt ainutlaatuinen koulutusjärjestelmä, jossa sekä akateeminen koulutus ja ammatillinen koulutus ovat arvostettuja.

Tämän Ammatikasvatuksen aikakauskirjan historiateema herätti kirjoittajissa miellyttävällä tavalla kiinnostusta. Monet asiantuntijat olivat kiinnostuneita kirjoittamaan ja aikakauskirjan artikkeleis-

sa lähestytään teemaa eri näkökulmista.

Jana Heinz ja *Georg Johum* kirjoittavat referee-artikkelissa saksalaisesta dualschulue järjestelmästä historiallisesta ja sosiologisesta näkökulmasta.

Marjo-Riitta Järvinen pohtii artikkelissaan ammatillisen koulutuksen rakenteen muutoksia 1940-luvun alusta nykypäivään. Järvinen tarkastelee yhdistämistä suomalaisen koulutuspolitiikan ratkaisuna ammatillisen ja korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen välineenä.

Anne Virtasen, *Päivi Tynjälän* ja *Anneli Eteläpellon* artikkelissa tarkastellaan kaupan ja hallinnon alan sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työssäoppimisen oppimistuloksia selittäviä tekijöitä.

Liisa Tiilikalan katsaus ”Historiallinen ja kulttuurinen näkökulma ammatilliseen opettajuuteen” pohjautuu hänen vuonna 2004 ilmestyneeseen väitöskirjaansa sekä uusimpiin opettajuutta käsitteleviin tutkimuksiin.

Eija Kallialan katsaus ”Verkko-opetus TAOsta MOOCeihin – miten digitaalisuus vaikuttaa opetusmenetelmiin” keskittyy viime vuosikymmenten aikana ripeästi kehittyneeseen verkko-opetuksen maailmaan.

Jari Laukian arvioitavana on ollut Jyrki Paaskosken kirjoittama vuonna 2012 ilmestynyt AEL:n historia: Ammattitaidon edistäjä, osaajien kouluttaja AEL 1922-2012.

Tässä teemanumerossa haastatellaan *Timo Luopajarveä*, joka jäi eläkkeelle ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen toiminnanjohtajan tehtävistä

kevällä vuonna 2014. Hän teki pitkän ja monipuolisen uran ammatillisen koulutuksen ja ammattikasvatuksen parissa. Työ ammattikasvatuksen eteen jatkuu Helsingin Yliopiston ammattikasvatuksen dosenttina.

Lähteet

Braudel, F. 1980. *On History*. Chicago: The University of Chicago Press.

Danielsbacka, M. 2014. Miten historiaa rakennetaan? *Historiallinen Aikakauskirja* 3/2014, s.337-340.

Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Helsinki: OKKA-säätiö.

Järvinen, M-R. 1997. Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuksia? Turku: Turun yliopisto.

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

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. *Koulutuspolitiikka*. Helsinki: WSOY.

Kalela, J. 1993. *Aika, historia ja yleisö*. Kirjoituksia historiantutkimuksen lähtökohdista. Turku: Poliittisen historian laitos. Turun yliopisto.

Numminen, U. 1995. Ammatillisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Helsinki: Gaudeamus.

Rasila, V. 1982. Ensimmäinen teollistumiskausi. Teoksessa J. Ahvenainen, E. Pihkala ja V. Rasila (toim.) *Suomen taloushistoria 2. Teollistuva Suomi*. Helsinki: Tammi.

Soininen, A. 1980. Maatalous. Teoksessa E. Jutikkala, Y. Kaukiainen ja S-E. Åström (toim.) *Suomen taloushistoria 1. Agraarinen Suomi*. Helsinki: Tammi.

The emergence and development of the German dual vocational system: Between crises and praises

Jana Heinz

Research Associate, Dr.
TUM School of Education,
Technische Universität München,
Department of Sociology
jana.heinz@tum.de

Georg Jochum

Research Associate, Dipl.-Soz.
TUM School of Education,
Technische Universität München,
Department of Sociology
g.jochum@tum.de

Refereed article

Abstract

In this article we give an overview of the emergence and development of the German dual vocational training system. We show how it developed from training young people in the guilds in the Middle Ages towards a corporatist system including several actors and learning locations. Due to its flexibility and corporative character, the German vocational training system has

managed to emerge strengthened from several social changes that threatened its existence. It is currently regarded as key for Germans economic success and social integration of approximately half of Germany's school leavers in preparing them for the world of work.

Keywords: *German dual vocational training system, VET, vocational training*

The present perception of the German dual vocational training, as an important element of the economic strength and a socially stabilizing force, has led to a growing interest in this form of vocational education. Especially against the background of the persistently high unemployment rates, in particular among young adults in Europe, the practically oriented education with connection to the job market seems attractive to many European countries. This interest is expressed in numerous inquiries about the dual vocational training coming from abroad as well as in EU initiatives supporting this education form.

The term “dual vocational training system” (Duale Berufsausbildung) refers to the structural level of the two locations where German trainees learn their profession: companies and vocational schools. The vocational schools primarily provide theoretical and general knowledge. At the companies the trainees receive their practical occupationally specific training. The dual vocational training is collaboratively organized by the employers and trade unions on behalf of state authorities (Greinert, 1993). The connection of vocational schools and companies of the German vocational training is unique. For example professional training in France takes place predominantly at schools and in the USA there is training “on the job”.

In this article we offer an overview of the structure, the origin and the changes in dual vocational training in Germany. We show how social changes have led to critical developments which, however, resulted in successful adaptations of dual vocational training to social and econom-

ic needs and, finally in its present structure. These reforms have been complicated by the corporatist character of this system, e.g. the numerous actors involved in dual vocational training, which, however, have also secured the involvement of different sides (e.g. the companies as well as trainees). We propose that the changing views of vocational training, ranging from requiems to praises of its effectiveness, result from the complicated yet finally successful adaptation to changes in the standards of competencies of skilled workers and the relevant expertise due to accelerated technological change. Especially the involvement of different social actors in dual vocational training as well as a social consensus that companies and vocational training are responsible for educating young people, has contributed encouraging economic and social integration of about half of all German school-leavers into the world of work.

Historical Emergence

The analysis of the historical emergence of the vocational training system shows how social and economic pressures to change led to adaptations to specific institutional structures and unique developmental trajectories. In the following sections we trace the development of German vocational training from its origin in German guilds over several crises where its demise was predicted to its present corporatist form. We focus on critical phases that generated alterations and show the system’s ability to manage crises.

Feudal labor and social structures of the medieval era

Until the beginning of the 19th century, vocational training was solely an artisanal domain. Wehler estimates the proportion of employees in crafts at about 17 percent of the total population at the beginning of the 18th century (2008, p. 90); the largest proportion was employed in agriculture. The most practiced crafts can be found in the areas of clothing, followed by food trades, carpenters, joiners, and bricklayers (Wehler, 2008, p. 92). Training in the crafts sector was in the hands of the guilds – associations of master craftsmen and artisans safeguarded common interests. In addition to the guilds, “free trades” and partnerships existed that were, however, less respected. Persons outside the guilds were not allowed to exercise guild professions. Up to their demise in the 19th century guilds had powerful political influence. They regulated raw material supplies, employment, wages, prices, sales volumes and even supplied financial support for widows (Stratmann, 1997). Thus, they limited competition within a city. Guilds had the right of self-government; the masters governed their financial affairs independently, selected their leaders and had partly custody of the journeymen check-out and could impose and collect fines.

The guild system originated in the flourishing of trade and crafts in the late Middle Ages, which led to an increased importance of vocational training and to a revaluation of physical activities in the Middle Ages. In the ancient world the distinction between “*artes liberales*” (liberal arts) and the “*artes sordidi*” (dirty arts) existed that expressed the debasement

of the physicality and materiality of vocations in contrast to purely spiritual activities. In the Middle Ages, however, under the notion of “*artes mechanicae*” an appreciation of the craft activities began to take place and with it the associated vocational training (Jochum, 2010, p. 94). With the Reformation, a religious valorization of work occurred. In translating the Bible into German, Luther literally translated “vocation” (*Berufung*) as being called by God in a religious sense, later to the world of work and thus the profession (*Beruf*; derived from German ‘*Ruf*’ = call) became a central dogma of many Protestant faiths (Weber, 2005, p. 49-53). Occupations were thus associated with the idea of an inner calling/vocation to an activity. In German, this specific understanding of the term “occupation” is embedded. In English translations (career, occupation, profession, job), however, these connotations of calling and vocation cannot be adequately reproduced.

The training of the apprentices took place in the form of integration into the life and production of the master craftsmen. The metaphor of the whole house (“*Ganze Haus*”), used by Riehl, illustrates – albeit idealized against the emergence of a perceived disunited industrialization – (Riehl 1854 in Wehler, 2008, p. 82) – the familial bond of vocational education. The importance of this familial inclusion is expressed in the transfer of the educational authority from the apprentice’s father to the master craftsman at the beginning of training (Stratmann, 1997). The technical training was carried out by an imitatio-repetitio model, with a focus on the apprentice’s appropriate behavior, rather than paying attention to the teaching of job-related knowledge. The training, there-

The forms of life and the professions were strongly linked.

fore, served more as a socializing function than a training of manual skills. This is illustrated by the fact that no training objectives were found in the earliest written training contracts but instead they focused on appropriate manners of the apprentices (Stratmann, 1997; Schrömbges, 1997). The forms of life and the professions were strongly linked and thereby mediated the normative social orientations of those times. Christian values were of great importance in the craft training and consolidating of traditional institutional structures and normative orientations. Thus, at the societal level, vocational training contributed to a reproduction of social status based on hierarchized feudal estates structures. This form of integration walled off the influences of the beginning of the Enlightenment and the increasing importance of personal identity orientations to a certain extent. Due to their state-serving and social stabilizing function, the corporate guilds remained powerful against the rising bourgeoisie (Stratmann, 1997).

Political reforms focusing on qualifications

During the transition from feudal to industrial society increasingly economic principles influenced the social logic of modern life. The reforms in the second half of the 18th century strongly focused on the future and technology. Progress towards human and social perfection became two driving forces of this process.

In this process guild privileges were regarded as obstacles to the development of a free trade economy, industrial production and, on a personal level, to the individual development and achievements resulting from personal effort and education instead of class origin (Roessler, 1982). Therefore, vocational training was exposed to massive criticism which, at the same time, was guild criticism. In the dispute over the question, which functions the guilds should have, vocational training played an important role, as it was the central means of their reproduction.

The criticism of the training focused on the constant repetition, which inhibited the apprentices' development and training. The critics of vocational training called for a professional final exam, certified by public authorities, and thus the control of the training performance of the master craftsman, as well as increasing the level of education. König summarizes, in his study of the history of vocational education in Germany of the 19th century, the following features of the first reform concepts (König, 1997, p. 180-181), which were implemented later in various ways in the commercial legislation of the individual German states:

- career aptitude test of the apprentices,
- the definition of job descriptions, the timing and content outline and minimum standards or learning objectives,
- the personal, professional and vocational educational suitability of the master craftsman,
- a new balance between general education competences and the economic utilization of apprentices,
- the monitoring of the training contract and
- the replacement of the traditional graduation procedures ("Freispre-

chungsverfahren”) by impartial inspectors and review of the acquired knowledge during the training.

König sees the first approaches towards modernizing the vocational training and thus the beginning of the dual vocational training in the mid-18th century. Thus, the modernization began in smaller German states such as Baden, where the guilds and craftsmen were obliged to send their apprenticed masons and carpenters to vocational schools to learn drawing. In Munich, in 1793 Franz Xaver Kefer recommended in a reform initiative establishing a Sunday and holiday school with a training praxis that took place at two locations (König, 1997, p. 185-187). This dual structured vocational training model was implemented only in some individual cities and regions. It was not until 1821 that the first training workshop was founded outside of the guilds and by 1830 vocational training schools already existed in several German states. Their curricula were adapted to the occupations of the apprentices.

The change, described by Stratmann as qualification due to the policy-driven reform of the vocational training (1971, p. 162) had to overcome considerable resistance. Wehler, for instance, diagnosed demarcation tendencies in the guilds at this time, which ranged from a general aversion to techniques and labor-saving production methods to the rejection of any performance and innovation-oriented behavior (Wehler, 2008, p. 94). In this period of rapid change, the traditional term “vocation” (Beruf) and the impending industrialist ideas of “working” opposed each other for a longer period of time. To illustrate the continuity of traditional life patterns in a simultaneously modernization process, terms like

defensive modernization (Wehler, 2008) or *partial modernization* (Rüschemeyer, 1971) are used in historical analyses of this change.

With the introduction of the law of free trade in 1868, and the establishment of new trade regulations in 1869 by the North German covenant, the then co-existing different concepts of free trade in the individual states were reorganized (Greinert, 1993, p. 42). More important, with this law the guilds were reduced to the status of free associations and their training monopoly was withdrawn from them (Stratmann, 1997, p. 189-190). The power of the guilds was thus finally broken. However, this bill was undermined by counter-movements from the crafts’ interest groups, which successfully fought for numerous amendments to the Trade Regulation Act of 1869, which aimed at restricting commercial freedom and thereby contributed to maintaining some political stability for crafts (Greinert, 1993, p. 39). Modern successors of guilds in Germany and Switzerland are the artisan guilds. In some places, like Zurich, there are still guilds as craft associations or as folklore or social clubs.

The emergence of the current structure of dual vocational training

The dual principle of vocational training was defined for the first time in the Commercial Regulation amendment of 1897, which suggested that practical training take place in companies and theory-grounded education at training schools. Especially in Munich, Georg Kerschensteiner gained a national and international name by improving training schools and their educational approach. Their new focus was on pro-

viding the young male students a broad general education, which was, however, not very popular among apprentices as it lacked a clear link to their profession. At the same time the old guilds' traditions of training the apprentice by the master craftsmen and with it the "quite incredible neglect of occupational education of the past" were criticized (Kerschensteiner, 1970, p. 124, all translations J.H.). He initiated a reorganization of vocational education in Munich and thereby replaced the general training schools with professionally oriented schools. At the same time, he succeeded in reintegrating the guilds into the training of apprentices and in the renewed vocational training system (ibid., p. 125). From 1895 on, the attendance and the professional orientation of the training schools became mandatory (Greinert, 1993, p. 32).

These reforms contributed to a greater acceptance of the schools and the emergence of a professional identity among trainees: "It was no longer the hated training school where they had to attend, but their technical school; it was no longer the indifferent neighbour, who sat beside him, but his profession comrade (...); it was (...) no longer the alien teacher who stood before him, but a master or journeyman of his trade." (ibid., p. 127)

Kerschensteiner was by no means a singular founding figure of the dual vocational system, but his reforms in the efforts outlined above took place in line with attempts to reorganize the industrial training in other German regions, too. However, he succeeded in adapting the medieval professional concepts to the requirements of industrial society. In so doing his method model was considered a role model, as Wehle states: "The re-

The reform of the professional training aimed at more than the adaptation to the changed needs of an industrialized society.

organization of industrial education in Munich established his worldwide fame, and led numerous visitors to Munich to study his work and take fruitful ideas back home. It earned him the honorary title 'the father of the vocational school' and made Munich the Mecca of German training schools." (Wehle, 1966, p. 188) Beginning at the end of the 19th century, vocational training took root throughout Germany: In 1923 the term "vocational school" was introduced in Prussia. From the mid-1920s, apprenticeships were offered in industry and in 1930 tests were taken by industrial apprentices in the chambers of industry and trade. Furthermore, nationally applicable training standards were defined. Based on the traditional crafts, a state-regulated vocational training system was established and thus, education with its goals of professional qualifications and social skills was mediated via occupations (Brater, 2010).

The reform of the professional training aimed at more than the adaptation to the changed needs of an industrialized society. The growth in population and the urbanization in Germany aggravated social disintegration, especially for the male school-leavers. As Greinert (1993) shows in his historical study of the German training system, the training schools (continuation schools) in particular had a socially integrative importance at this

time, as they closed the four year education gap for boys leaving school and starting military service. The reform of professional education thus contributed to the social pacification of the society and was also motivated by the fear of the spreading of the socialist movements (Zabeck, 2009, p. 332). Therefore, the German vocational policy is traditionally understood as social policy (Greinert, 1993, p. 132).

This socio-political dimension which in particular Kerschensteiner attributes to the vocational training can already be seen in his prize-winning essay "The civic education of the youth" (1901). This work was a treatise on the question: "How is our male youth to be educated after leaving elementary school up to the entry into the army service?," posed by the Royal Academy in 1900. Against the background of the "education gap", male school leavers without social integration were suspected of being vulnerable to becoming criminals or politically and morally neglected (Greinert, 1993, p. 45). Kerschensteiner's approach – in contrast to the new-humanistic educational ideal of Humboldt – was to strengthen the civic virtues via vocational education. His idea was to train young men to become citizens on the base of appealing to their professional, economic and social occupational interests and in this way to integrate them into society. Therefore, the first aim of education should be "the training of professional ability and working happiness" (Kerschensteiner, 1901, p. 16). On this basis an "insight into the connection between the interests of all and the fatherland in particular" (ibid.) should be developed. In later writings Kerschensteiner emphasizes these concepts and explains – in contrast to humanistic educational ideals, which postu-

lated an opposition between professional education and general education –: "vocational training stands at the gate to the human education" (Kerschensteiner, 1966 [1904], p. 94).

Kerschensteiner's concept can be seen ambivalently: On the one hand the reform of professional education can be regarded as a successful contribution to solving the integration problems of German industrial society. However, on the other hand, it can also be considered as an approach disciplining the work force and integrating the young males into the German Reich. However, too harsh criticism of this "instrumentalization" of vocational training has been rejected by Zabeck, for instance. He points to the fact that a vocational training theory like that of Kerschensteiner was necessary to show how large social classes could be led to "Humanitas" and be educated in the civic virtues, especially in light of educated classes' sceptical perceptions of the professional sector (Zabeck, 2009, p. 491-492).

The vocational training system in the Federal Republic of Germany

Despite the duality of vocational training in Germany, which had been visible for a long time, the term dual vocational training was first coined in a 1964 report published by the German Committee for Education and Training. Crucial input for the structure of the German education system, as we know it today, came from the enactment of the Vocational Training Act of 1969 that Greinert assesses as a keystone of the modern German dual vocational system (Greinert, 1993, p. 100). With this law the state secured a

certain influence on the vocational training, which previously had been regarded as matters of the economy (Greinert, 1993). Furthermore, the fragmented vocational education and training legislation was unified. For example, the Federal Ministry of Education and Science became responsible for the area of vocational education, while the influence of the employer is limited to the training. Thus, the corporatist character of the vocational training and education was codified (Greinert, 1993). Vocational training is regulated nationally through the Vocational Training Act and the Crafts Code and follows the “vocational” principle. Occupations in Germany are characterized by standardized content and examination regulations, which are defined and monitored by the corporatist actors of the vocational system (Federal Institute for Vocational Training (BIBB), 2013). All major boards and committees of vocational training consist of representatives of the employees as well as the employers, so that here too it is possible to coordinate interests.

Vocational training in Germany is also characterized by the vocational training’s duality of industry and crafts. This division is anchored in different education laws, the Vocational Training Act (Vocational Training Act) for industry and the Crafts Code (HwO) for crafts. There are approximately 330 recognized training occupations from which young people can choose. In 2013, more than twice as many trainees entered the sector of industry and trade (318.540, 60 %) than of the crafts (142.137, 28 %). The remaining 13.2 percent of trainees learn their profession in the liberal professions, public services, agriculture, home economics and shipping. Not all young people seeking a profession re-

ceive their training in the dual vocational training system, as certain professions, such as health and social services, are only offered in vocational schools without training in companies. In these cases, in contrast to the responsibility of the federal states (Länder) for the training, the federal government takes responsibility for vocational education.

The crises discourses in 1970s & 1990s

The previous analyses reveal that the crises of vocational training occurred due to necessary adaptations to social changes, which led to the emergence of the German dual vocational training system in its present form. Beginning in the 1970s the functionality of the dual training system was considered to be in jeopardy, again. The criticisms resulted from the perception that by the German vocational training system social inequalities were reproduced. Furthermore, the lack of sufficient training places in the 1990s was discussed as a sign of its functional deficit. Moreover, a lack of adaptability to changes in professions and the world of work it were diagnosed. In the following we will provide a detailed analysis of the crises discourses regarding the lacking inability to fully adapt to a changing working world and to its inability to provide sufficient vocational training for the young. Thus, we focus on these discussions’ underlying criteria, which have changed and have led to alternating interpretations of the vocational training system’s effectiveness.

Functional deficit of supplying sufficient apprenticeships

The objections in the 1970s were directed against the lack of quality of dual vocational training. However, the initial of attempts to improve vocational training ended due to the onset of the 1974 global economic crisis (Greinert, 1993, p. 106).

Ideally, sufficient training places in companies should be available for graduates, who are seeking an apprenticeship in the dual vocational training system (decision of the Federal Constitutional Court of 1980, in Kachel/Hesselbarth/Landherr/Hübner, 1996, p. 20). The number of training places can be regard-

ed as sufficient if it exceeds the number of applicants by 25 %. This surplus of apprenticeships is necessary to ensure that young people have a choice of careers and training places. The economic crisis of the 1980s and the deterioration of the economic situation in combination with baby boomers crowding into the educational systems led to an apprenticeship crisis in Germany. It became particularly acute in the new federal states, where a large part of the economy had collapsed following the unification of the two German states and its structure of predominantly small and medium sized businesses. Table one shows the proportion of applicants for an apprenticeship and company-based apprenticeships in Germany.

Table 1. Number of apprenticeships, company-based apprenticeships and applicants in the new and old German Federal states between 1999-2013.

Year	Applicants		Apprenticeships		Company-based apprenticeships	
	old states	new states	old states	new states	old states	new states
1999	568.027	234.621	519.964	134.490	450.932	99.299
2000	545.952	224.396	507.842	139.541	463.036	101.343
2001	524.708	237.463	503802	134973	461.172	87.342
2002	491237	226.257	464550	125778	425.730	76.619
2003	501056	219.902	448740	123732	413.739	72.416
2004	522608	212.874	461409	124950	394.166	69.002
2005	538075	202.472	445947	116868	357.794	64.167
2006	559058	203708	465771	125772	348.672	65.561
2007	547362	186421	516741	127437	355.763	67.150
2008	482010	137820	519267	116508	361.360	71.100
2009	451279	110235	479790	101643	341.550	66.613
2010	462243	96072	484125	95325	461649	76758
2011	454426	91311	509265	89670	493185	77904
2012	468661	92914	499344	85068	481773	76731
2013	468759	91098	483738	80436	468900	73599

These figures show that the number of company-based apprenticeship places was not even available for half of the applicants for an apprenticeship. Based on the above-described ideal ratio of apprenticeships to apprenticeship seekers, the supply of apprenticeships should be three times higher as the number between 1999 and 2005. Apart from the high-achieving pupils, this scarcity led to a drastic reduction of choices for apprenticeship applicants.

To resolve this functional deficit, external measures were necessary and different strategies were chosen by the partners of the vocational training system (Heinz, 2006). These included the following:

- initiatives that enhanced cooperation between the actors of dual vocational training, as for instance the development of trade-offs that involve a reduction in the training wages in favour of additional apprenticeship places by 1997,
- governmental approaches to increasing apprenticeships through subsidizing training companies and additional provisions of apprenticeships outside the dual vocational system by means of the federal government, the EU and the federal states,
- acquisition of training places by appealing to the growing overall social responsibility of companies,
- promotion of vocational training in external institutions,
- promotion of vocational training in institutions outside the dual vocational training system and
- transferring funds from companies which did not provide company-based apprenticeship places for finance of state organized apprenticeships.

Thus, there existed a variety of programs to improve the tense situation on the apprenticeship market. As a result of government subsidies and moral appeals, an increased willingness on the part of enterprises to provide apprenticeships was seen. In the 1990s the training participation of East German companies was approximately similar or even above the level of the old federal states, as an approximately equal number of firms in both the old and in the new states trained young people. Measured by the ratio of apprentices to the workers in an enterprise, the new federal states also had more apprenticeships within the company than the companies in the old federal states (Heinz, 2006). Companies provided apprenticeships beyond their own need for skilled workers. The crafts, in particular, offered high number apprenticeships. Here a special feature of the crafts is evident, the “sponge” function, e.g. the potential of the crafts to “absorb” large numbers of apprentices. This specific quality is visible in the following figures on the training performance of the crafts and in the industry in the old and new states: in the old states, the education levels of industry and trade were in 1991 at 45.6 (industry) to 37.6 percent (crafts). In the new federal states, where there was a demographically large demand for training places in 1991, this ratio was 44.5 (industry) to 43.3 % (craft) (Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur, 2004). Thus, while figures remained about the same for industry, the training performance of crafts rose significantly. These different relations show that companies in the crafts are more likely to train more young people than industrial companies. For this sponge effect, the low training costs in the craft play a decisive role; various studies show that a large proportion

of apprentices even generate income for the companies. However, the young people trained beyond the companies' actual demand for skilled workers are often not offered a position after the training in the companies. Thus, they failed at the so-called "second threshold", the transition from vocational training market in the labour market. The problematic access to the profession is therefore hardly solved but rather shifted from the first level (entry into the vocational training market) to the second threshold.

Finally, because of the limited training opportunities in the new federal states, training workshops became important, which replaced the companies' role in vocational training in the dual system. Due to the lack of training places the number of courses was expanded in which young people either could acquire job-related skills or qualifications they needed to access vocational training. These courses included the basic vocational training year (BGJ) and the vocational training year (BVJ). Since these professional courses did not lead to reducing the training period, when these young people got an apprenticeship in the new federal states, the BGJ had only little importance. The BVJ are schooling forms for low achieving pupils, who did not have a degree of secondary schools, so they could obtain a comparable degree. These measures were intended to improve their knowledge and thereby their chances in the competition for apprenticeships. These courses are, however, perceived by many young people and those involved in the education system, as "parking places", e.g. young people take part in them, in order to bridge the time until the next application deadlines for apprenticeships. The replacement of these courses by training modules in companies is currently re-

quired as an important goal of the vocational education policies.

In response to the lack of training places a legally binding regime for the provision of training by companies, the so-called "training levy" was demanded from various political and social groups. As the arguments around this measure illustrate the corporatist character of the dual vocational training as well as the social consensus that economy has a moral responsibility to provide vocational education for young people, we will examine it below.

Excursus: Training Levy (Umlagenfinanzierung)

This term refers in a broad sense to a legally binding commitment of the companies to provide a sufficient number of training places. Companies that do not offer apprenticeships would have to pay training levies in favour to companies training young people. To implement this goal in times of insufficient apprenticeships for training places a considerable political and civic motivation was observable. This funding model was first discussed in the context of reforms of the vocational training system in the 1960s. The focus of the reform of that time was to improve the quality of vocational training through an extension of theoretical components in schools. The costs were to be funded by a levy of the companies.

The application of these regulations was planned only in the case that the employers fail to provide a sufficient number of apprenticeships, thus motivating employers to offer apprenticeships to ensure that the special levy is not necessary. Once, where this is no longer the case,

the state could guarantee training within the dual vocational system without additional financial burdens.

In vocational training such financing models already exist, such as in the area of construction. Here, a levy was negotiated under a collective agreement between employers and unions in the 1980s. Employers pay about 2.8 % of gross payroll into a fund, out of which large parts of the training wages, holiday pay and the cost of inter-company training are financed. Through this agreement, cyclical undulations, the construction industry in particular is affected from, had been mitigated quite stable. The training rate, which measures the proportion of trainees in relation to the number of employees in the company, is 9 to 10 % and thus at the top compared to the training rates in other industries.

The likelihood that the training levy will be established in whole vocational education, has declined by the foreseeable decreasing of the apprenticeship demand beginning 2007, which was induced by the decreasing number of school leavers who made up a large number of applicants. In addition, the negative effects and the risk of government intervention in the structure of political power of the dual system of vocational training speak against the introduction of a training levy. While in the 1960s this instrument aimed at improving the professional training and adaptation to standards in the world of work, they were discussed in the situation of lacking apprenticeships under predominantly quantitative aspects. Therefore, there were concerns that companies provided apprenticeships to avoid a training levy but would neglect quality standards.

At the moment the situation of lacking apprenticeships has led to a lack of apprentices. Accordingly, from the perspective of the economy an U-turn in the assessment of school-leavers is taking place. Previously, applicants with low or without school-leaving certificates had been assessed as not being capable of filling an apprenticeship and therefore the absence of necessary additional training places was legitimized (Giegel, Rosa, & Heinz, 2000). Currently, however, various initiatives can be found at prestigious companies such as Porsche, Deutsche Bahn or REWE, that offer large scale supportive initiatives for low achievers, with an emphasis on incentives and strengthening their motivations to successfully complete apprenticeships (Lau, 2013).

The end of life-long profession?

In addition to a shortage of apprenticeships, the traditional vocational principle was subject to criticism in the 1980s. Traditional career patterns, which embodied the idea of a “lifelong profession”, were perceived as being too rigid with regard to ongoing technological change and the need for flexibility in the world of work. The notion of a “vocations crisis” began to spread (Rosendahl & Wahle, 2012, p. 26). In particular, the established order of occupations was the object of general criticism. The German concept of occupation with its quasi-religious connotation coming from Luther appeared to be obsolete and thus “the ax was laid to the myth of the life-long profession.” (Brater, 2010, p. 819) Voß, for instance describes three main trends that are crucial for the loss of importance for the traditional professionalism (Voß, 2001, p. 295). Firstly, due to technological dynamism, he sees a rising “half-life

The traditional career concept has lost its centuries-long orientation function for the individual, society and professional training.

of knowledge” (ibid.) contributing to a rapid obsolescence of professional knowledge and making frequent reorientation necessary. At the same time, interdisciplinary and non-specific skills were becoming more important and superseded progressive specialization. The traditional professionalism no longer guarantees socio-economic security and is regarded as problematic as “the tendency of decoupling of profession and employment (...) makes a rigid attachment to a life vocation an existential risk.” (ibid., p. 295) These changes were accompanied by increasing calls for the individual’s willingness for a constant change and the demand for lifelong learning. Rosendahl and Wahle, for instance, describe a conflict between a standardized occupational principle and individualization processes in a complex and diverse world of work. The idea of profession is increasingly in contrast to the open and modern concept of “employability”.

According to these notions, Rosendahl and Wahle argue, “the traditional career concept has lost its centuries-long orientation function for the individual, society and professional training” (2012, p. 26). With regard to the vocational training system, the German education system was characterised by a “dysfunctional professionalism” (ibid., p. 26). In

particular, the computerization of the working world has caused an increase in knowledge-intensive research and development activities that could only partially be covered by the traditional apprenticeship system. With the transition to a knowledge society an “erosion of the dual mediated professional qualifications as a guarantor for business careers” was foreseen (ibid., p. 32). Overall, the professional model underlying the dual vocational system did not appear to be functional in a dynamic and borderless world of work in general and at the same time the importance of vocational training was questioned. Similarly, the EU increasingly criticized the vocational education and training, considering the “concept of occupation (Berufsförmigkeit) as hampering progress” (Brater, 2010, p. 831). Since 2006, the concept of “lifelong learning” has become an important EU-objective, guiding all knowledge formation systems, and thus emphasizing a biography-based modular approach to vocational education, which contrasts with the model of professionalism in the dual vocational system (ibid.).

These crisis discourses ultimately resulted in the programmatic article “Beyond vocation and professionalism” (Jenseits von Beruf und Beruflichkeit) (Baethge, 1998), where Baethge and Baethge-Kinsky suggest that not only the vocation, but also – particularly pronounced in Germany – professionalism will lose its organizing principle for education and work processes as well as for social security and social integration. They point out, “our argument is that the specific combination of professionalism, social integration in operation and social status, which characterized the traditional German occupational concept, is dissolving more and more, and thus undermining the va-

lidity of the professional approach.” (Baethge & Baethge-Kinsky, 1998, p. 469).

However, current descriptions of the dual vocational training system have fundamentally changed: Thus, the successes of the German economy are attributed especially to the specific formation of the working force, provided by the dual vocational training system. For instance, the OECD, which had repeatedly lamented the low proportion on students in Germany and the continuing adherence to the seemingly outdated VET-system, has now acknowledged its effectiveness (Fazekas & Field, 2013).

We attribute the reasons for the change in perception of the dual vocational training system to its flexibility with regard to demands of a new ideal of professionalism (Rosendahl & Wahle, 2012, p. 41). Thus, on the part of the organization of dual vocational training, a broad basic vocational education has been added, which facilitates gaining new specializations and relearning after vocational training. While in the past professional knowledge and skills were primarily taught, the focus is now on the concept of “qualification” and on the ability to cope independently with specific technologies (ibid.). Furthermore, since 2000, 76 professions have been modernized and 26 new jobs have been created. More than half of all new training contracts were in these new occupations (ibid.). With the introduction of so-called “additional qualifications” in vocational training, individualisation of training and a greater adaptation to the specific requirements of companies was made possible (ibid.). Overall, a trend towards a “more open training design for occupations” (ibid.) can be observed. In vocational schools, the so-called “learn-

ing field concept” was introduced, meaning that areas of learning became didactic units, which are not structured to serve clear vocations, but specific logics of professional fields (Huisinga, Lisop, & Speier 1999; Lipsmeier 2000).

The quality of professionalism has undergone a fundamental change.

These developments also led to a shift towards the so-called “key qualifications” (Mertens, 1974; Beck, 1993) and an associated “competence-oriented change in vocational education” (Brater, 2010, p. 823). The focus is now on more general interdisciplinary skills that are applicable in new areas of work, in particular on concrete skills that guarantee professional flexibility. Accordingly, a changed understanding of professions took place that emphasizes broadly applicable competence instead of content-specific skills (ibid., p. 823). As a result, vocational training has become more flexible and dynamic, without sacrificing professionalism at the core of the working force and offering an identity-rendering principle.

Furthermore, the quality of professionalism has undergone a fundamental change. Diagnoses of “subjective professionalism” (Bolder, Kutscha, Dobischat, & Reutter, 2012, p.11) or “subjectivized professionalism” (Voß, 2012) indicate that the profession reaches beyond the formal education. It is increasingly becoming a lifelong biographical project of people marketing their own skills – with-

out losing its importance as an institutional framing and identity-defining role.

This subjectivized professionalism strengthens people and gives them security, identity, stability, and dignity especially in an increasingly changing and precarious labour market that other forms of training cannot offer. The German dual vocational system has – in addition to its capacity to teach specific skills – the ability to create a subjective identity (Bolte, 1983), which may be of more importance in the future.

Effects of the European reforms on the German vocational system

Another influence on the German VET has come from the Copenhagen process: In 2002, the European ministers of education decided on a new form of cooperation in the area of vocational education, aiming at comparability and mutual recognition of competences and qualifications (European Ministers of Vocational Education & Training European Commission, 2002). Important instruments in the process are the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) and the European Qualifications Framework (EQR) that describes and differentiates between eight different qualification levels (European Parliament 2008, p. 124). The EQR was implemented in Germany in 2012 by the German Qualifications Framework for Lifelong Learning” (DQR) (Federal Ministry of Education and Research (BMBF), 2013). Beginning from summer 2013 on, qualification has been assigned to the DQR levels. The gradation and the assigning of educational degrees to different levels led to heated discussions in Germany. Thus, while a consen-

sus was reached on some vocations, finding agreement on the questions whether the German Abitur should be assigned to level four or five was postponed to a later date. Some see potential negative effects for the German vocational system with regard to a reevaluation of higher education and devaluations of professions (Powell, Bernhard, & Graf, 2012). These effects might be accompanied by a decrease in wages and competition between students holding a BA-degree and professional qualifications. The degree to which European education systems are driven to convergence by pan-European reforms like the Bologna or the Copenhagen process is evaluated differently in research. Thus, there is a consensus in comparative education that top-down reforms are modified for different educational structures and cultures in the individual countries. With regard to the German VET system, Powell and colleagues write: “While those European countries that have been major sources of models – Germany, France, and Britain – may be less challenged to meet the ideals and standards of European skill formation identified here, all countries have made and continue to make changes in their skill-formation systems to match the perceived ideals and to achieve the international standards codified in this emergent model.” (Powell et al., 2012, p. 256). Thus, in their analyses of current trends like the Bologna Process in higher education and the Copenhagen Process in vocational training in Europe, Powell and Solga see a trend of ‘blurring boundaries’ between academic general and specific vocational training through differentiation and the emphasis on economic benefits of formal education (Powell & Solga, 2010, pp. 709-708). They find evidence of this hypothesis in developments as the vocationalization of high-

er education in France or the rise of the vocational academies (Berufsakademien) and dual study programs (duale Studiengänge) at praxis-oriented universities in Germany, which offer both a mixture of general higher education and in-firm vocational education and training.

Conclusion

Current trends indicate that vocations still have important stabilizing and integrating functions (as for instance with regard to the labour market, institutional stability or socialization) as well as that trends towards more flexibility and individuality have not led to an end of vocations and the vocational principle. Their capacities are a source for the vocational system's astonishing renaissance overcoming several crises resulting from technological and social changes which caused a modernization of vocations and vocational training. Still, the majority of young people are trained in the area of the German vocational education system: in 2012 approximately 1.43 million apprentices learned a profession here (BMBF, 2014).

From an international perspective, the combination of working and learning is regarded as an advantage of the German dual vocational system. In many aspects, as for instance with regard to its integrating function, wages for apprentices or learning outcomes it seems to be superior to classical vocational training at schools with no inclusion of companies. Analyzing role models in the areas of higher and vocational education in Europe, Powell and colleagues conclude that the German training model remains influential (Powell et al., 2012, p. 255), although they did not find "elements of one hegemonic national model" but instead that the Eu-

The German vocational system is currently prized worldwide and exported to other countries.

ropean model in VET is an assemblage of diverse characteristics that more or less resembles the models of highly influential countries" (ibid, p. 256).

Nevertheless, the German vocational system is currently prized worldwide and exported to other countries. At an international level, the EU alliance for apprentices (EaFA) was initiated, which is supported by the European social partners, the European Commission and the member states (BIBB, 2014). The international initiative iMOVE (International Marketing of Vocational Education) by the German ministry of science and research supports German companies as well as foreign interest groups of in implementing dual vocational training forms (BIBB, 2014, p. 153). However, these attempts are regarded rather critically. Comparing the VET systems in England, the Netherlands and Germany, Brockmann, Clarke and Winch identify marked differences with regard to the stakeholders involved in vocational training, a key distinction between the knowledge-based approach in VET in the Netherlands and Germany and the skills-based approach in England, and how these approaches are linked to curricula and pedagogy. In contrast to Germany and the Netherlands, in England, for instance, learning outcomes are defined according to employers' skill needs but with no wider trade union or educational involvement, and are further-

more disconnected from curricula and teaching. The authors argue that without taking into consideration the diverging understandings of these concepts, it remains questionable whether the aims of the EQF, such as enhancing transferability and comparability, can be fulfilled. Similarly, studies investigating attempts to import the German vocational training system, point to cultural and structural differences of the individual VET systems, which impede its successful implementation in other countries (Reindal, 2013).

The astonishing renaissance of the German VET system and its regained international reputation may also be due to the social and economic crisis in Europe. This raises the question of how to integrate young people not only into the job market but also into society. Similar to the social upheavals of the German industrial society in the early twentieth century, the current changes of the global economy are leading to problems with integrating European school-leavers. As we discussed previously, Kerschensteiner suggests integrating young people into the German state via their vocational training; in the same way the question arises how to include young people into the European society. Thus, exporting the German VET system may indeed contribute to an improved integration of young people; on the other hand these attempts may also be regarded as disciplining the youth and suppressing social conflicts. In addition, due to the economic situation in Europe, integration via a VET system like in the German model does not seem to be realistic in all countries. In this respect, an ideological function can be connected with the export of the German vocational training system as it might offer a false solution

and at the same time prevent the realization of deeper reaching reforms. Importing and implementing it for economic or disciplinary reasons alone will not be successful. As our analyses show, the German dual vocational system's effectiveness and ability to adapt to changing social surroundings result not at least from its large infrastructure of corporate stakeholders and a widely shared social consensus of its responsibility to integrate young people.

References

- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit?: Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 461–472.
- Beck, H. (1993). *Schlüsselqualifikationen: Bildung im Wandel* (1st ed.). Darmstadt: Winklers Verlag Gebrüder Grimm.
- Bolder, A., Kutscha, G., Dobischat, R., & Reutter, G. (2012). Beruflichkeit: Ein Kampf der Einzelnen gegen die Institutionen? In A. Bolder, G. Kutscha, R. Dobischat, & G. Reutter (Eds.), *Bildung und Arbeit: Vol. 3. Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bolte, K. M. (Ed.). (1983). *Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie*. Frankfurt u.a.: Campus-Verl.
- Brater, M. (2010). Berufliche Bildung. In F. Böhle, G. G. Voß, & G. Wachtler (Eds.), *SpringerLink: Bücher. Handbuch Arbeitssoziologie* (pp. 805–837). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34(5), 547–567. doi:10.1080/03054980701782098.
- Bundesministerin für Bildung und Forschung. (2014). *Berufsbildungsbericht 2014*. Retrieved from <http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php>.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2013). *Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe und Berufe in Erprobung*.
- European Ministers of Vocational Education and Training/European Commission & European Commission. (2002). "The Copenhagen Declaration": *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Retrieved from http://www.bmbf.de/pubRD/copenhagen_declaration_eng_final.pdf.
- European Parliament, C. o. t. E. U. (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN).
- Fazekas, M., & Field, S. (2013). *A skills beyond school review of Germany. OECD reviews of vocational education and training*. Paris: OECD.
- Federal Ministry of Education and Research (BMBF) & Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK). (2013). *German EQF Referencing Report*. Retrieved from https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/German_EQF_Referencing_Report.pdf.
- Giegel, H.-J., Rosa, H., & Heinz, J. (2000). Die schwache Aktivierung der Zivilgesellschaft. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Lehrstellenkrise in den neuen Bundesländern. *Jenaer Beiträge Zur Soziologie*.
- Greiner, W.-D. (1993). *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Geschichte, Organisation, Perspektiven (1st ed.)*. Studien zur vergleichenden Berufspädagogik: Vol. 1. Baden-Baden: Nomos.
- Heinz, J. (2006). *Einflussfaktoren zivilgesellschaftlichen Engagements in den neuen Bundesländern. Eine empirische Studie am Beispiel der Lehrstellenkrise in Thüringen*. Bibliotheks-Online Portal der Universität Jena. (Dissertation).
- Huisinga, R., Lisop, I., & Speier, H.-D. (1999). *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a.M: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Jochum, G. (2010). Zur historischen Entwicklung des Verständnisses von Arbeit. In F. Böhle, G. G. Voß, & G. Wachtler (Eds.), *SpringerLink : Bücher. Handbuch Arbeitssoziologie* (pp. 81–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ G WV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Kachel, S., Hesselbarth, M., Landherr, K., & Hübner, C. (1996). Eckwerte beruflicher Bildung. *Opposition konkret: Verschiebepfad der Ausbildung?* Bonn.
- Kerschensteiner, G. (1901). *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Erfurt: Verlag Villaret.
- Kerschensteiner, G. (1966). Berufs- oder Allgemeinbildung? (first 1904). In G. Kerschensteiner, & G. Wehle (Eds.), *Schöningh Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Berufsbildung und Berufsschule* (pp. 89–104). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kerschensteiner, G. (1970). Die fachlich gegliederte Schule im Dienst staatsbürgerlicher Erziehung. In U. Müllges (Ed.), *Erziehungswissenschaftliche Reihe: Vol. 5. Beiträge zur Geschichte der Berufsschule* (pp. 122–133). Frankfurt am Main: Akad. Verl.-Ges.
- König, K. (1997). Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland des 19. Jh.s. In *Bayerisches Schulmuseum <Ichenhausen>: Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen: Vol. 15. Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft* (pp. 177–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, P. (2013). Die Nebenschüler. *brand eins*, 15(6), 124–128.
- Lipsmeier, A. (Ed.). (2000). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik : Beihefte: Vol. 15. Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Steiner.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In W. König (Ed.) *197 Glossare zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7* (pp. 36–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Powell, J. J. W., & Solga, H. (2010). Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: a comparative-institutional framework. *Studies in Higher Education*, 35(6), 705–721. doi:10.1080/03075070903295829.
- Powell, J. J. W., Bernhard, N., & Graf, L. (2012). The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240–258. doi:10.1177/0038040711427313.
- Reindal, S. M. (2013). Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 533–549. doi:10.1007/s11217-012-9344-1.

Roessler, W. (1961). *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer W. Retrieved from <http://www.amazon.de/Die-Entstehung-modernen-Erziehungswesens-Deutschland/dp/3170920014%3FSubscriptionId%3DAKIAJEIOIHAJER6RL7K-QQ%26tag%3Dws%26linkCode%3Dxm2%26camp%3D2025%26creative%3D165953%26creativeASIN%3D3170920014>.

Rosendahl, A., & Wahle, M. (2012). Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In A. Bolder, R. Dobischat, G. Kutscha, & G. Reutter (Eds.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (pp. 25–47). Wiesbaden: Springer VS.

Rüschemeyer, D. (1971). Partielle Modernisierung. In W. Zapf (Ed.), *Neue wissenschaftliche Bibliothek: Vol. 31. Theorien des sozialen Wandels* (3rd ed., pp. 382–398). Köln [ect.]: Kiepenheuer und Witsch.

Schrömbges, P. (1997). Aspekte der Berufsausbildung im spätmittelalterlichen Köln. In M. Liedtke (Ed.), *Berufliche Bildung* (pp. 113–136). Bad Heilbrunn, Obb.

Stratmann, K. (1997). Die Geschichte der Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). In *Bayerisches Schulmuseum <Ichenhausen>: Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen: Vol. 15. Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft* (pp. 139–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Infrastruktur. (2004). *Berufsbildungsbericht 2004*. Erfurt.

Voß, G. G. (2001). Auf dem Wege zum Individualberuf: Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In T. Kurtz (Ed.), *Aspekte des Berufs in der Moderne* (pp. 287–314). Opladen: Leske + Budrich.

Voß, G. G. (2012). Individualberuf und subjektivierte Professionalität.: Zur beruflichen Orientierung des Arbeitskraftunternehmers. In A. Bolder, G. Kutscha, R. Dobischat, & G. Reutter (Eds.), *Bildung und Arbeit: Vol. 3. Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (pp. 283–316). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, M. (2005). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Wort-Schätze*. Erfstadt: Area.

Wehle, G. (1966). Georg Kerschensteiners Beitrag zur Begründung der modernen Berufsschule. In G. Kerschensteiner, & G. Wehle (Eds.), *Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1* (pp. 188–199). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Wehler, H.-U. (Ed.). (2008). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte: 1700–1815* (Erste, durchges. Aufl. der broschiierten Studienausg.). München: C.H. Beck.

Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.



Oppilaitosten yhdistäminen suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1940-luvulta 2010-luvulle: yksittäisten ammatillisten koulujen ongelmien ratkaisusta koko korkeakoulukentän rakenteellisen kehittämisen välineeksi

Marjo-Riitta Järvinen
Laatu- ja suunnittelujohtaja, KT
Lahden ammattikorkeakoulu
marjo-riitta.jarvinen@lamk.fi

Johdanto

Ammatilliselle koulutukselle oppilaitosten välinen tiivis yhteistyö ja yhdistymiset ovat olleet arkea jo pitkään. Ammatillinen koulutusjärjestelmä on tottunut taistelemaan asemastaan lukuisten muutosten pyörteissä, ja oppilaitosten yhdistäminen on ollut yksi keino rakentaa ja vahvistaa ammatillista oppilaitosverkostoa ja ammattikorkeakoulusektoria. Sitä vastoin yliopistolaitos on ollut hidas muuttumaan – osin lainsäädännön turvaamana - mutta tänä päivänä yhdistymiset ja erilaiset uudet yhteistyömuodot koskevat jo koko korkeakoulukenttää. Uusimpana keskustelun avauksena on ”case Tampere”, jossa kaksi tiedekorkeakoulua ja yksi ammattikorkeakoulu etsivät aivan uudenlaista yhteistä toimintamallia, pitkällä tähtäimellä jopa yhdistymistä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppilaitosten yhdistämistä koulutuspolitiikan välineenä historiallisesta perspektiivistä ja lähtökohtana on näkemys siitä, että oppilaitokset eivät yhdisty vapaaehtoisesti vaan taustalla on aina jokin pakottava voima. Näin on ollut oppilaitosverkostoa rakennettaessa 1900-luvulla, mutta pitääkö tämä edelleen paikkansa. Mikä selittää uudenlaisten yhteistyömuotojen syntymistä ja ehkä hieman yllättäen virinnyttä keskustelua yhteisestä korkeakoululaista ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä?

Artikkelin alkuosa pohjautuu väitöskirjatutkimukseeni ”Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuksia? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1900-luvulla”. Fokus on yhdistymisen

problematiikassa ammatillista oppilaitosverkostoa ja ammattikorkeakoulusektoria rakennettaessa. Artikkelissa nostetaan esille suomalaisen yhdistymisstrategian erityispiirteitä ja lopussa pohditaan uusien yhdistymisten/yhteistyön taustoja ja muotoja 2010-luvulle tultaessa.

Ammatillisen oppilaitosverkon rakentaminen Suomessa¹

Suomen ammatillinen oppilaitosverkosto rakentui vuosien saatossa ensin pienten, yksialaisten ja hajallaan toimineiden oppilaitosten varaan. Oppilaitosverkon rakenteeseen ovat vaikuttaneet koulutustarpeiden lisäksi oppilaitosten ylläpitäjien intressit ja sijaintikuntien kilpailu. Kunnat ovat halunneet omalle paikkakunnalleen jatkokoulutusmahdollisuuksia, jottei opinhaluinen nuoriso muuttaisi pois. Ammatillisten oppilaitosten aluepoliittista merkitystä ei voikaan väheksyä. Myös maan elinkeinorakenne on vaikuttanut oppilaitosten sijoittamiseen: metsä- ja merenkulkualan koulutusta on sijoitettu sinne, missä kyseisiä elinkeinoja on voitu harjoittaa.

Ammatillisen koulutuksen yhtenä selkeänä tunnusmerkkinä on alkuajoista lähtien ollut voimakas eriytyminen. Ulkoista erilaistumista on kuvastanut erilaisen hallinnon lisäksi, erilainen lainsäädäntö ja ylläpitojärjestelmä. Erilaistuminen näkyi myös koulutusrakenteissa; oppilaitokset eriytyivät kouluihin ja opistoihin sekä lukuisiin eri opintolinjoihin. Oppilaitosverkosto kehittyikin alkuun siten, että koulut ja opistot perustettiin erilleen. Erilaiset rakenteet hidastivat ammatillisen koulutuksen yhtenäistämistä.

¹ Lähteenä Järvinen, M-R. 1997. Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuksia? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1900-luvulla.

Vaikka 1940- 1970-lukuja voidaan pitää koko oppilaitosverkoston kasvun vuosikymmeninä, muutokset eivät kohdistuneet kaikkiin aloihin samalla tavalla. Määrällinen laajentuminen painottui 1950- ja 1960-luvuille. Heti sotien jälkeeseen ammattitaitoisen työvoiman tarve oli suuri, mutta vei oman aikansa ennen kuin valtio, kunnat ja yksityiset tahot pystyivät perustamaan uusia oppilaitoksia. Koulutus laajeni vaiheittain. 1950- ja 1960-lukujen voimakasta oppilaitosverkoston laajentumista seurasi tasaisempi vaihe. Eri oppilaitosryhmien muutokset tasoittivat toisiaan; toisia oppilaitoksia karsittiin ja toisia lisättiin. 1990-luvulla oppilaitoksia lakkautettiin ja yhdistettiin jo huomattavasti enemmän kuin uusia perustettiin, joten yli 500 ammatillisesta oppilaitoksesta muodostunut verkosto alkoi supistua.

1980-luvulla ammatillista koulutusta uudistettiin voimakkaasti. Keskiasteen koulunuudistuksen tavoitteena oli koulutuksen rakenteiden ja sisältöjen yhtenäistäminen ja laaja-alastaminen. Myös ammatillisen koulutuksen tarjontaa lisättiin, jokaisella peruskoulun tai lukion päättäneellä nuorella olisi mahdollisuus hankkia ammatillisesti eriytyvä koulutus. Lisäksi pyrittiin entistä paremmin vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin sekä turvaamaan alueellinen saataavuus. Oppilaitosverkoston kehittämisen kannalta kyse oli lähinnä riittävän tiheän verkoston rakentamisesta, jotta koulutukseen hakeutumien ei kaatuisi liian pitkiin välimatkoihin. Ongelmallista jo tuolloin oli koulutuskysynnän ja tarjonnan kohtaamattomuus. Toiset oppilaitokset kärsivät oppilaspulasta, kun toisiin oppilaitoksiin oli hakijoita moninkertaisesti yli aloituspaikkamäärän. Kun vielä 1970- ja 1980 koulutuksellinen tasa-arvo ja yhtäläisten koulutusmahdollisuuk-

1990-luvun merkittävimpiä uudistuksena voidaan pitää rinnakkaiskorkeakoulujärjestelmän (duaalimalli) pystyttämistä.

sien tarjoaminen olivat keskeisiä tavoitteita, myöhemmät uudistukset tähtäsivät siihen, että yksilöllisyys lisääntyy opiskelussa ja opintojen valinnassa.

1990-luvun merkittävimpiä uudistuksena voidaan pitää rinnakkaiskorkeakoulujärjestelmän (duaalimalli) pystyttämistä. Koko entisen opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen kattavan ammattikorkeakouluverkoston arvioitiin uudistuksen alkuvaiheessa olevan valmis 2000-luvulle siirryttäessä. Periaatteessa näin tapahtui, kun viimeiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin ja viimeiset opistoasteen oppilaitokset liitettiin jo olemassa oleviin ammattikorkeakouluihin. Käytännössä ammattikorkeakouluverkoston kehittäminen on jatkunut.

1990-luvulla koulutuskustannusten kriittinen tarkastelu tuli ajankohtaiseksi heikentyneen valtiontalouden vuoksi. Yhtenä syynä ammatillisen koulutuksen kalleuteen pidettiin tiheää, pääosin pienistä yksiköistä muodostunutta oppilaitosverkostoa, jota ei taloudellisen tilanteen kiristyttyä pidetty enää tarkoituksenmukaisena. Oppilaitoksilta ja koko oppilaitosverkostolta alettiin vaatia tehokkuutta ja taloudellisuutta. Aiemmin itsenäiset, suhteellisen vähän yhteistyötä keskenään tehneet oppilaitokset olivat uusien haasteiden edessä. Rakenteellisia säätöjä tavoiteltaessa koko oppilaitosver-

koston rationalisointi nousi keskiöön. Tehottomia oppilaitoksia lakkautettiin ja oppilaitosten yhdistämisten avulla haettiin tehokkaampaa kokoa ja koostumusta. 1990-luvulla oppilaitosten yhdistäminen saavutti suomalaisessa koulutuspolitiikassa sellaiset mittasuhteet, ettei siihen moni muutama vuosi aikaisemmin olisi uskonut. Oppilaitosten yhdistäminen ei kuitenkaan ole mikään 1990-luvun taloudellisissa paineissa käynnistynyt ilmiö, vaan oppilaitosten yhdistäminen oli tarpeen jo aiemmin, kasvun kaudella, yksittäisten oppilaitosten tai koko koulutusalaan koskevien ongelmien ratkaisuisissa.

Mistä yhdistymisissä on kysymys?

”Institutional amalgamation is neither good or bad. It simply provides a new set of circumstances for success or failure. But whatever the outcome, merger involves dramatic change, and there is no such thing as painless social change.” (Harman & Meek, 1988, XV.)

Organisaatioiden yhdistymisissä on kyse uudeltaisesta organisaatioiden välisestä suhteesta, organisatorisesta muutoksesta, jolla reagoidaan ympäristön vaatimuksiin. Organisatorista muutosta on selitetty mm. ns. valintateorioiden ja adaptaatioteorioiden kautta (Aldrich & Pfeffer, 1976; Goedegebuure, 1992, 90). Valintateorian mukaan organisatorinen muutos on uusien organisaatioiden synnyn ja vanhojen tuhoutumisen seurausta, jolloin vain vahvimmat ja parhaiten ympäristöön sopivat jäävät eloon. Näkökulma painottaa etenkin suurten ja voimakkaiden organisaatioiden kykyä jäädä henkiin. Adaptaationäkökulmaa painottava ns. resurssiriippuvuusteoria rakentuu oletukselle, että kaikki organisatorinen toiminta on ensisijaisesti suunnattu hengis-

sä säilymisen turvaamiseen. Organisaation kyky säilyä hengissä riippuu sen kyvystä vastata yhä monimutkaisemmaksi muuttuvan ympäristön haasteisiin. Esimerkiksi koulutusorganisaatio tarvitsee olemassa olonsa turvaamiseen resursseja, joista kriittisimpiä ovat raha ja auktoriteetti, joiden avulla muut resurssit ovat saavutettavissa. Auktoriteetti liittyy oppilaitoksen asemaan, sen oikeuteen olla olemassa ja oikeutta suorittaa tiettyä tehtävää (organisaation legitimitetti).

Resurssiriippuvuusteorian mukaan kyse on kaksisuuntaisesta yhteydestä; ympäristö ei yksistään vaikuta organisaatioon vaan uusi organisaatio vaikuttaa myös ympäristöön. Yhdistäminen johtaa keskittämiseen ja keskittäminen yhdistyneiden laitosten vallan vahvistumiseen. Siten se muuttaa organisaatioiden välistä vallanjakaamaa ja samalla sitä ympäristöä, jossa muiden organisaatioiden pitäisi toimia. (Goedegebuure, 1992.)

Oppilaitosten yhdistymistä 1980-luvulla tutkinut Grant Harman (1988) määrittelee yhdistymisen/yhteensulautumisen ”kahden tai useamman erillisen oppilaitoksen yhdistymiseksi yhdeksi uudeksi organisatoriseksi kokonaisuudeksi, jota yksi johtava elin ja yksi toimeenpaneva elin kontrolloivat ja jolle on siirretty aikaisempien oppilaitosten velat, varat ja vastuu.

Leo Goedegebuure (1992) on jaotellut yhdistymiset koulutusalan ja tuotteen (opetus ja tutkimus) samanlaisuuden vs. erilaisuuden mukaan. Tätä jaotattelua soveltaen yhdistymiset voidaan Suomessa jakaa

- 1) horisontaalisiin yhdistymisiin: saman alan koulut yhdistyvät, esim. maatalousalan pienet koulut yhdistyvät maatalousoppilaitokseksi

2) vertikaalisiin yhdistymisiin: saman alan koulu ja opisto yhdistyvät; esim. teollisuuskoulun ja opiston yhdistymisen teknilliseksi oppilaitokseksi

3) diverfikoituneisiin yhdistymisiin: monialainen oppilaitos; maatalousoppilaitosten ja metsäoppilaitosten yhdistyminen maa- ja metsätalousoppilaitoksiksi tai eri alojen oppilaitosten yhdistyminen ammattikorkeakouluja rakennettaessa.

4) konglomeraatteihin: eri asteen ja eri alan oppilaitokset yhdistyvät.

Puhtaita konglomeraatteja ei suomalaisesta koulutuskentästä ainakaan vielä löydy; esimerkkinä tästä on yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhdistyminen tai ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen yhdistyminen.

Ulkomaisten tutkijoiden näkemykset poikkeavat yhdistymisten vapaaehtoisuuden vs. pakonomaisuuden suhteen. Esimerkiksi Goedegebuure (1992) ei väitöskirjatutkimuksessaan pitänyt puhtaasti vapaaehtoisia yhdistymisiä mahdollisena. Hänen mukaansa taustalla vaikuttaa aina jokin ulkopuolinen pakote, sillä oppilaitokset eivät vapaaehtoisesti luovu autonomisesta asemastaan. Pakote voi olla esim. olla tarvittava resurssi. Yhdistyminen on keino puolustautua tai hyökätä ympäröiviä olosuhteita vastaan.

Yhteensulautuminen (merger, amalgamation) ei ole ainoa tapa yhdistää eril-

lisiä koulutusorganisaatioita. Integroitumisen asteita voidaan kuvata asteikolla, jossa ääripäinä ovat oppilaitosten välinen vapaaehtoinen yhteistyö ja täydellinen organisatorinen integroituminen ja näiden välimaastossa liitto/liittouma (Harman, 1988, 3).

Vapaaehtoinen yhteistyösopimus oppilaitosten välillä voi koskea esimerkiksi yhteistä tutkimusprojektia. Virallisemmasta yhteistyöstä on kysymys, kun jotkut palvelutoiminnot järjestetään yhteisesti (esim. tieto- ja kirjastopalvelut, terveydenhuolto). Seuraava aste on liitto/liittouma/yhteenliittymä, jossa valta ja vastuu on jaettu osallistuvien oppilaitosten ja joidenkin uusien yläpuolelle muodostettujen keskusorganisaatioiden välillä. Tällöin vastuut, valta, työnjako on selkeästi määritelty sekä oppilaitostasolla että keskustasolla. Kiintein yhteenliittymismuoto on oppilaitosten yhteensulautuminen/yhdistyminen, jonka tuloksena syntyy kokonaan uudenvuorinen organisatio.

Löyhemmän ja tiiviimmän integroitumisen välinen ero voidaan kuvata myös tavoitteiden avulla. Kun on kyse yhteistyöstä, yhteistyötä tekevillä oppilaitoksilla on kullakin omat tavoitteensa, joiden saavuttamiseksi tarvitaan yhteistyötä. Tiiviimmässä integraatiossa oppilaitoksilla on yleensä yhteiset tavoitteet, joihin yhdessä pyritään.



Kuvio 1. Organisaatioiden yhteistyön mallit (Harman, 1988).

Oppilaitosten yhteistyössä on kysymys resurssien vaihtamisesta tai yhdistämisestä. Mikäli oppilaitos saa valita partnerinsa, valintaan vaikuttavat oppilaitosten välisten suhteiden lisäksi tulevan partnerin resurssien arvo. Tässä yhteydessä on käytetty vaihdon asymmetria -termiä (Pfeffer & Salancik, 1978). Asymmetria näkyy siinä, ettei suhde ole kaikille osapuolille yhtä tärkeä. Osa tutkimuksista tukee väitettä, jonka mukaan yhdistyvien oppilaitosten erilaisuus helpottaa yhdistymisprosessia, kun puolestaan samantilaisuus voi estää koko yhdistymisen. Jos osapuolet ovat yhtä vahvoja ja arvostettuja (*"mergers of equals"*), kumpikaan ei ole halukas lisäämään riippuvuuttaan toisesta. Onkin muistettava, että oppilaitosten yhdistymisissä on aina kysymys myös vallasta. Oppilaitokset pelkäävät menettävänsä vallan päättää omista asioistaan jonkun toisen kustannuksella. Toisaalta oppilaitokset voivat myös yhdistymällä parantaa valta-asemaansa. Vallasta on vaikea puhua, ja siksi osapuolet ovat saataneet perustella vaatimuksiaan kohtuullisuuden ja tasapuolisuuden argumenteilla (Ahrne, 1994, 124).

Oppilaitosten yhdistäminen oppilaitosverkostoa rakennettaessa²

Ammatillisen oppilaitosverkoston kasvun aikanakin päädyttiin oppilaitosten yhdistymisiin. 1940-luvun lopulla, jolloin valtiolla oli tarvetta säästötoimiin, maatalousalan pienet ja kustannuksiltaan kalliit koulut joutuivat erityisen valvonnan alle. Maataloushallituksen alaisten koulujen toimintaa hankaloittivat vähäisten oppilasmäärien ja korkeiden kustannusten ohella rakennusten ja välineistön huonokun-

² Tämä luku perustuu pääosin teokseen Järvinen, M-R. 1997.

Pienille oppilaitoksille yhdistyminen oli keino lisätä oppilasmäärää ja siten turvata rahan-tulon jatkuminen.

toisuus. Vuoden 1952 supistuskomitean (KM mon.1952:25), jota myös teuras-tuskomiteaksi kutsuttiin, suunnittele-mat yhdistämiset toteutettiin valtiollis-tamisen yhteydessä. Valtion oli helpom-pi rationalisoida omassa omistuksessaan olevaa koulutusta. Myös kotiteollisuusa-lan koulut olivat taloudellisissa vaikeuk-sissa pienten oppilasmäärien ja puutteel-listen opetustilojen ja välineiden vuoksi. Valtio ei halunnut enää ottaa vaikeuksissa olevia kouluja omistukseensa vaan suosit-teli oppilaitosten yhdistämistä kunnallis-tamisen yhteydessä.

Taloudelliset syyt olivat alkuvaihees-sa lähinnä maatalousministeriön alais-ten oppilaitosten yhdistämisten taustal-la. Vastaavasti esimerkiksi terveydenhuol-lon, kaupan tai merenkulkualan oppilai-tosverkoston kehittämistä ei perusteltu taloudellisilla syillä vaan hallinnollisen yhtenäistämisen tarpeella. Vuoden 1942 lainsäädäntö mahdollisti käytännön, jos-sa kauppaopilaitokseen kuului sekä kou-lu että opisto. Sinänsä kaupan alan kou-lutus oli hyvin taloudellista, joten sääs-töjä ei yhdistämisellä haettu. Myöskään sairaanhoitoalan verkostoa ei rationali-soitu ensisijassa taloudellisista syistä vaan yleisestä yhtenäistämisen tarpeesta uu-distuksiin varauduttaessa. Oppilaitosver-kon yhtenäistämisen tarve ajankohtaistui niin ammatillisen koulutuksen hallintoa kuin keskiaistetta uudistettaessa. Kaikis-sa tapauksissa yhdistyminen on ollut kei-

no turvata ns. kriittisten resurssien saanti. Hallinnollinen yhdistäminen (koulu + opisto = oppilaitos) antoi oppilaitokselle tarvittavaa auktoriteettia uudistuksiin valmistauduttaessa. Pienille oppilaitoksille yhdistyminen oli puolestaan keino lisätä oppilasmäärää ja siten turvata rahan-tulon jatkuminen.

1990-luvulla yhdistymisillä tavoiteltiin jo paljon mittavampia säästöjä. Laman runtelemassa Suomessa tiheän, pienistä oppilaitoksista rakentuneen verkoston olemassa olo kyseenalaistettiin. Valtionhallinnon tavoittelemia säästöjä ei saavutettu enää ongelmaoppilaitosten tai -alojen avulla, vaan koko oppilaitosverkosto joutui säästötalkoisiin. 1990-luvun yhdistämiset valtioneuvosto käynnisti omista oppilaitoksistaan, mutta yhdistämissä alettiin nopeasti markkinoida yhtäältä houkuttelevampana vaihtoehtona oppilaitosten lakkauttamiselle ja toisaalta keinona säästää kustannuksissa. Joissakin tapauksissa aloite yhdistymisistä tuli oppilaitoksilta. Kaikki oppilaitokset eivät selvästikään halunneet jäädä odottamaan valtioneuvoston pakkopäätöksiä, vaan varmistaakseen itselleen mahdollisimman mieluisan yhdistymispartnerein ne esittivät itse yhdistymistä. Nopea hyökkäys antoi jonkin verran valinnanvapautta.

Valtioneuvoston pakkopäätöksillä käynnistämät yhdistymiset alkoivat omalla painollaan vyöryä eteenpäin, kun kunnat jatkoivat omistuksessaan olevien oppilaitosten yhdistämistä. Alueellisen tasapainon järkkäminen vaikutti osaltaan tilanteeseen; pienet oppilaitokset eivät uskoneet enää pärjäävänsä yksin. Vapaaehtoisimmin oppilaitokset liittyivät 1990-luvulla yhteen, kun houkuttimena oli ammattikorkeakoulustatus. Korkeakoulustatuksen saaminen

Oppilaitokset ovat kautta aikojen tunteneet toimintansa jatkuvuuden turvatumuksi valtion omistuksessa.

lievensi autonomian menettämisen tuskaa. Kun 1970-luvulla yhdistymisillä valmistauduttiin keskiasteen uudistukseen, 1990-luvulla valmistauduttiin ammattikorkeakoulu-uudistukseen. Mihin valmistaudutaan 2010-luvun liittoumilla ja yhdistymisillä?

Oppilaitokset ovat kautta aikojen tunteneet toimintansa jatkuvuuden turvatumuksi valtion omistuksessa, mistä kertovat 1950-1970 -lukujen valtiollistamispyrkimykset. Vasta 1990-luvun laajat oppilaitosverkoston karsintasuunnitelmat muuttivat dramaattisesti tilannetta. Valtion omistus ei enää turvannutkaan oppilaitoksen toiminnan jatkuvuutta – päinvastoin. Valtion oppilaitokset olivat rationalisointilistan kärjessä. Oppilaitoksen merkitys paikkakunnalle huomattiin viimeistään silloin, kun lakkautusuhka oli olemassa. Ylläpitäjät perustivat laajoja kuntayhtymiä pystyäkseen paremmin uhmaamaan valtioneuvoston mahdollisia pakkopäätöksiä. Siten opetusministeriö tavallaan ohjasi myös kunnallistamista oppilaitosten lakkauttamisuhkien voimalla.

Alustavan lähtölaukauksen 1990-luvun yhdistymisille antoi vuoden 1989 oppilaitosverkoston tehostamistyöryhmä (OPM 1989:35, järjestyksessään toinen teurastuskomitea), joka käytti elinkelvottomien oppilaitosten seulonnassa kriteereinään oppilaitoksen kokoa, täyttöas-

tetta ja oppilaskohtaisia kustannuksia. Seulonnessa jäi kiinni 163 oppilaitosta. 1990-luvun alussa yhdistämisten kohteena oli lopulta lähes 250 ammatillista oppilaitosta ja lakkautusten kohteena yli 30 oppilaitosta, lähes saman verran lakkautettiin myös sivutoimipisteitä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että 1950-1980 -lukujen yhdistymisillä

- 1) rationalisoitiin tiettyjen alojen epätaloudellista oppilaitosverkostoa (maatalous- ja kotiteollisuuskoulut),
- 2) ratkottiin yksittäisten oppilaitosten ongelmia (mm. ammattikoulut),
- 3) yhtenäistettiin oppilaitosverkostoa rakentamalla kokonaisia oppilaitoksia muiden mallin mukaisesti (sairaanhoidon, kaupan alan, merenkulku- ja metsäalan oppilaitokset).

Erillisten koulujen ja opistojen yhdistäminen loi pohjan sille, että yhdessä ja samassa oppilaitoksessa tarjottiin jatkossa sekä työntekijä- että työnjohtotasoista koulutusta. Tavoiteltiin ns. opetustarjonnaltaan täydellistä koulua. Yhdistymisillä monipuolistettiin oppilaitosten koulutustarjontaa, mikä näkyi mm. maatalousalalla, jossa pienet ammateittain eriytyneet koulut muodostivat yhdistetyn oppilaitoksen. Myös ammattioppilaitosten koulutustarjonnan monipuolistuminen sai alkunsa, kun eri ammattikouluja alettiin yhdistää laajemmiksi oppilaitoksiksi.

1990-luvulla yhdistymisillä

- 1) rationalisoitiin epätaloudellisenä pidettyä oppilaitosverkostoa sekä
- 2) rakennettiin uskottavia ammattikorkeakouluja.

Yhdistäminen oli keino purkaa vanhaa verkostoa, mutta samalla se oli myös keino rakentaa uutta. 1990-luvun yhdistämishankkeissa olikin selvästi kaksi eri

linjaa: toinen perustui valtion pakkopäätöksiin ja toinen enemmän vapaaehtoisuuteen.

Yhdistämisiin on usein ryhdytty valtion heikentyneet taloudellisen tilanteen vuoksi. Kun säästöjä tarvittiin, huomio kiinnittyi pieneten ammatillisten oppilaitosten muodostamaan hajanaiseen oppilaitosverkostoon. Yhtenä rationalisointimenpiteitä ohjaavana näkemyksenä oli, että oppilaitosten suurentaminen pienentää opiskelijakohtaisia kustannuksia. Oppilaitoksilla ei ollut juurikaan mahdollisuutta vastustaa yhdistymisiä, sillä toinen vaihtoehto olisi ollut oppilaitosten lakkauttaminen. Lakkautusuhan keskellä yhdistyminenkin saatiin tuntumaan hyvältä vaihtoehdolta. Oppilaitoksille yhdistyminen oli vaihtoehtoisesti keino selviytyä hengissä ”tässä ja nyt” tai keino varustautua tuleviin haasteisiin (keino turvata henkiinjääminen tulevaisuudessa).

Suomalaisen yhdistämisstrategian erityispiirteet 1900-luvulla³

Ensimmäisissä yhdistymisissä tavoiteltiin sitä, että saman alan ammattilaiset tuntevat toistensa työtä, myöhemmin tavoitteena oli eri alojen ja ammattiryhmien tuntemuksen ja yhteistyön lisääntyminen. Aiemmat yhdistymiset olivat usein myös ns. valloituksia eli suurempi oppilaitos jatkoi toimintaansa entisellä nimellä, mutta esim. uuden osaston turvin. Pienemmän oppilaitoksen oli helpompi sulautua isompaan oppilaitokseen. Esimerkiksi kotiteollisuusalan kiertävän koulun ainoa opettaja pystyi vaivattomasti siirtymään isomman koulun tiloihin. Myös maatalousalalla yhdistetyt koulut sijaitsivat usein

³ Pohjautuu teokseen Järvinen, M-R. 1997.

Oppilaitosten tavoitteena on itsenäisyyden säilyttäminen.

samassa pihassa, joten yhdistyneistä oppilaitoksista muodostui luontevammin tiiviimpiä kokonaisuuksia kuin tänä päivänä. 1990-luvulla yhdistämiset alkoivat olla useammin tasa-arvoisten oppilaitosten yhdistymisiä, mikä osaltaan hankaloitti neuvotteluja.

Yhdistymisille asetut tavoitteet eivät juurikaan muuttuneet 1990-luvun aikana. 1950-1970 -luvun yhdistymisillä tavoiteltiin hyvin samanlaisia asioita kuin 2000-luvulle tullessa. Yhdistämisen etuina pidettiin mm. opetustyön tehostumista, yhteistyön parantamista, joustavuuden lisääntymistä, resurssien käytön tehostumista, opintojaksojen houkuttelevuuden parantamista, oppilaitosten aseman vahvistumista ja arvostuksen lisääntymistä, lakkautukselta välttymistä, taloudellisuutta sekä toisten ammattien tuntemuksen lisääntymistä. Yhdistämällä muodostettuja suurempia yksiköitä pidettiin yksinkertaisesti aiempaa monipuolisempina, toimintakykyisempinä ja tehokkaampina.

Oppilaitosten suhtautuminen yhdistymisiin vaihteli sen mukaan, mitä hyötyä yhdistymisestä koettiin olevan. Yhdistymisellä saavutettavat resurssit eivät aina olleet yhtä tärkeitä molemmille/kaikille osapuolille. Vielä 1990-luvun alkuvuosina yhdistämisisä oli yleensä eroteltavissa ”pelastajat” ja ”pelastettavat”. Pelastajaksi joutuneet oppilaitokset eivät välttämättä olleet kovin innostuneita roolistaan. Yhdistyminen lakkautusuhan alla olevan pienen ja kalliin oppilaitoksen kanssa ei tuntunut houkuttevalta. Valinnanvaraa ei kuitenkaan annettu.

Oppilaitosten tavoitteena on itsenäisyyden säilyttäminen. Vasta kun tavoite osoittautuu mahdottomaksi, turvautaan yhdistämisiin. Yhdistämisneuvotteiluissa on kysymys valtataistelusta, ja kukin oppilaitos pyrkii luomaan suhteen, jossa sen autonomia säilyy niin pitkään kuin mahdollista. Oppilaitokset pelkäävät menettävänsä vallan päättää omista asioistaan, ja siksi riippuvuutta toisesta oppilaitoksesta halutaan välttää. Keskeisimmät kiistakysymykset liittyivät ns. hallinnollisen oppilaitoksen sijaintiin, oppilaitoksen nimeen ja rehtorin valintaan.

Yhdistymällä saavutettavien resurssien arvon, oppilaitostyyppin ja oppilaitoksen iän lisäksi suhtautumiseen vaikutti se, olivatko yhdistettävät oppilaitokset tehneet aiemmin yhteistyötä. Yllättävän monissa tapauksissa yhdistettävät oppilaitokset olivat toimineet yhteistyössä – varsinkin jos ne olivat jo aiemmin olleet saman omistajan alaisuudessa. Niillä oli saattanut olla yhteisiä opettajia, yhteisiä tiloja, yhteisiä toimintoja (esim. yhteinen aikuiskoulutusosasto). Tällaisessa tilanteessa yhdistymällä saavutettava lisäarvo ei ollut helposti konkretisoitavissa.

Ulkomailla oppilaisten yhdistämistä on tutkittu muun muassa ei-yliopistolisen sektorin rakentamisen yhteydessä. Ulkomaiset tutkimukset osoittavat, etteivät oppilaitokset yhdistyneet vapaaehtoisesti. Yhdistymisiin liittyy aina jonkinasteista autonomian menetystä, mikä selittää oppilaitosten haluttomuutta yhdistyä. Suomessakaan oppilaitosten yhdistymiset eivät ole käynnistyneet vapaaehtoisesti. Keskushallinnon oppilaitosverkon rationalisointiin liittyvät esitykset 1990-luvulla oppilaitosten lakkauttamisista ja yhdistymisistä saivat läänintason, oppilaitosten ylläpitäjät ja itse oppilait-

tokset liikkeelle hakemaan henkiinjäämisen oikeutta.

Vapaaehtoisimmin oppilaitokset ovat Suomessa liittyneet yhteen ammattikorkeakouluja pystytettäessä, kun samalla houkuttimena oli korkeakoulustatus. Oppilaitosten muodostamat yhteenliittymät nostettiin yhdeksi ammattikorkeakoulu-uudistuksen pääkeinoksi. Ammattikorkeakoulusektoria rakennettaessa siirryttiin ensin ns. vertikaalisiin eriyttämisiin (koulu ja opisto irrotettiin toisistaan) ja sen jälkeen opistoista muodostettiin monialaisia, diversifikoituneita yhdistymisiä. Tai itse asiassa alkuvaiheessa voidaan puhua yhteenliittymistä. Ammattikorkeakoulut keskittyivät ylläpitörakenteen pystyttämiseen ja hallinnolliseen yhdistymiseen toiminnallisen yhdistymisen kustannuksella. Ammattikorkeakoulujen voidaan katsoa toimineen yllätävänkkin pitkään erillisten oppilaitosten yhteenliittyminä. Todellisen monialaisen yhteistyön aika oli vasta paljon myöhemmin – tosin joidenkin mielestä se aika ei ole vielääkään koittanut.

Yliopistosektorilta on löydettävissä omat yhteensulautumisesimerkkinsä kauempaa kuin 2000-luvulta. Näihin varhaisempiin yhdistymisiin on usein liittynyt myös akateemista kohoamista. Muun muassa akateeminen luokanopettajakoulutus sai alkunsa, kun osa luokanopettajia valmistavista seminaareista liitettiin vuoden 1971 lain voimalla yliopistoihin. Pari vuotta myöhemmin opettajien yliopistokoulutusta laajennettiin, kun sekä Helsingin kotitalousopettajaopisto että käsityöopettajaopisto sulautettiin Helsingin yliopistoon (Rinne & Jauhiainen, 1988, 228). Akateemisen statuksen saivat vuonna 1981 myös Kouvolan, Savonlinnan, Tampereen ja Turun

kieli-instituutit, jotka tutkinnonuudistukseen liittyen sulautettiin lähimpiin yliopistoihin. Yhdistämiskeskustelu oli ajankohtaista yliopistosektorilla jälleen 1990-luvulla – rakenteellisen kehittämisen nimissä. Konkreettisemmin asia kosketti tuolloin Eläinlääketieteellistä korkeakoulua, joka menetti itsenäisen korkeakoulun asemansa sulautuessaan Helsingin yliopistoon muiden tiedekuntien joukkoon.

Suomessa oppilaitosten yhdistämisellä pyrittiin ratkaisemaan alkuun lähinnä yksittäisten oppilaitosten ja myöhemmin koulutusalojen ongelmia. Yhdistämisaaltoja oli useampia, eikä yhdistämiseen siten ole pelkästään turvauduttu 1990-luvun laman kourissa. Taloudellisten ongelmien lisäksi myös tiettyjen alojen ajanaisen ja eriytyneen koulutuksen yhtenäistämistarpeet käynnistivät yhdistämisiä. Yhdistäminen on ollut keino vahvistaa oppilaitoksen ja koko koulutusalan asemaa tuleviin uudistuksiin valmistaututtaessa. 1990-luvun yhdistämisaallon erityispiirteenä voidaan pitää myös sitä, että oppilaitosten ylläpitojärjestelmän yhtenäistäminen oli samanaikaisesti käynnissä. Oppilaitokset olivat monien uudistusten kohteena samanaikaisesti ja joitakin väliaikaisia yhdistämiskorjausjouduttiin myöhemmin purkamaan.

Oppilaitosten yhdistämisiä on ohjattu hyvin pitkälle lainsäädännön voimin. Lainsäädäntö loi raamit, joiden puitteissa yhdistymisiä voitiin toteuttaa silloin, kun siihen oli tarvetta. Valmistelu-aika jäi käytännössä hyvin vähäiseksi ja oppilaitokset joutuivat yleensä yhdistymään hyvin lyhyellä varoitusaajalla.

Ulkomaisten kokemuksen mukaan yhdistymisellä ei ole juurikaan saavutettavissa taloudellisissa säästöjä varsinkin, jos

henkilökunnan määrä pysyi samana eikä toimintaa pystytty keskittämään eikä tiloista luopumaan. Yhdistymisellä saavutettuja säästöjä on vaikea Suomessa arvioida, sillä yhdistyneet oppilaitokset olivat toimineet hyvin säästeliäästi jo ennen yhdistymisiä ja osalla oli ennestään yhteistä henkilökuntaa, yhteisiä tukipalveluja ja tiloja. Tosiasiassa säästää voidaan ilman yhdistymistäkin.

Mikäli oppilaitoksia yhdistämällä pystytään laaja-alaisesti koulutusta, joustavoittamaan toimintaa ja todella lisäämään opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksia, yhdistämiset ovat helpommin perusteltavissa. Tosin tänä päivänä em. tavoitteita pyritään saavuttamaan myös toisenlaisen yhteistyön, esimerkiksi liittoumien, avulla.

Ulkomaisten esimerkkien mukainen action-reaction on myös selvästi nähtävissä suomalaisissa yhdistymisaalloissa. Yhdistymiset jatkuivat virallisten, valtionhallinnon ohjaamien prosessien jälkeen. Tasapaino koulutus kentällä muuttui, ja oppilaitokset yhdistyivät uudelleen parantaakseen asemiaan kilpailun kiihtyessä. Kasvun kierre sokaisi ylläpitäjiä eikä erityisiä voimakeinoja välttämättä enää tarvittu. Ohjausvalta oli siirtynyt markkinoille, ja ylläpitäjät rakensivat yhä suurempia kombinaatioita.

Fuusiot ja strategiset liittoumat 2010-luvulla

2010-luvulle tultaessa oppilaitosverkoston laajuus ja koulutustarjonnan määrä keskusteluttaa edelleen. Oppilaitosten yhdistämiset eivät enää koske vain ammatillista koulutusta tai ammattikorkeakouluja, vaan myös yliopistot ovat olleet yhdistämisten kohteena (Kuopion ja Joensuun yliopiston

Ulkomaisten esimerkkien mukainen action-reaction on myös selvästi nähtävissä suomalaisissa yhdistymisaalloissa.

yhdistyminen, Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun yhdistyminen; Taideteollisen korkeakoulun, Helsingin kauppakorkeakoulun ja Teknillisen korkeakoulun yhdistyminen; Sibelius-Akatemian, Kuvataideakatemian ja Teatterikorkeakoulun yhdistyminen).

Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen tueksi opetusministeriön yliopistoyksikkö rahoitti vuonna 2006 tutkimusprojektia, jossa pyrittiin selvittämään korkeakoulujen kansainvälisiä yhteistyömalleja (OPM 2007:21). Korkeakoulujärjestelmien muovautumisen taustalla on nähtävissä kahdenlaisia paineita - toisaalta oman maan korkeakoulupolitiikan viitekehys ja toisaalta globaalit markkinat, jotka pakottavat yliopistot etsimään uusia yhteistyömalleja. On esimerkkejä, että Euroopassa yliopistojen itsensä käynnistämien yhdistymishankkeiden taustalla vaikuttaa pyrkimys kasvattaa vahvan tutkimusyliopiston mainetta.

Suomessa koulutusorganisaatioiden yhdistymisproblematiikkaa ei ole paljon tutkittu. 2000-luvulla Tirronen (2006) tarkasteli konsortiota, federaatiota ja yhdistymistä erityisesti yliopistojen yhteistyömuotoina. Konsortioissa kyse on yleensä sopimuksenvaraisesta, löyhästä yhteistyöstä, josta esimerkkinä on virtuaaliyliopisto- tai vaikkapa virtuaali ammattikorkeakoulu -verkosto. Tyypillisesti kyse on palveluorganisaatioista, joissa

voimavaroja yhdistämällä pyritään saavuttamaan sisällöllistä ja taloudellista etua.

Federaatio viittaa yhteenliittymiin, jossa korkeakoulut perustavat yhteisen organisaation, jolle muodostetaan sopimuksenvaraisesti tiettyjä tehtäviä. Yhteenliittävät korkeakoulut kuitenkin säilyttävät hyvin pitkälti itsenäisyytensä, autonomisen ja juridisen asemansa. Yliopistosektorilla federaatiotyypilliset hankkeet ovat saattaneet edeltää varsinaista yhdistymistä (esim. Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun yhteistyöhanke). Yhdistymisen Tirronen jakaa kolmeen eri muotoon: yhteensulauttamiseen, synergistiseen yhdistymiseen ja konsolidaatioon. Yhteensulautumisella tarkoitetaan Tirrosen tarkastelussa ns. valtausta, jossa pieni ja yleensä erikoistunut korkeakoulu fuusioituu suureen ja laaja-alaiseen korkeakouluun. Synerginen yhdistyminen voi tarkoittaa sitä, että korkeakoulu A yhdistyy osaksi korkeakoulu B:tä, vaikkapa omaksi tiedekunnaksi. Konsolidaatiossa yhdistymisen seurauksena syntyy kokonaan uusi organisaatio (vrt. englanninkielinen termi merger).

Taloudelliset paineet ja nuorten ikäluokkien pieneneminen johtivat 2010-luvulla siihen, että myös ammattikorkeakoulut joutuivat jälleen ”tulilinjalle”. Ohjausmekanismiksi otettiin nuorten koulutuksen aloituspaikkaleikkaukset, vaikka aloituspaikkasäätelystä oli itse asiassa jo jokin aika sitten ehditty luopua. Koulutustarjonnan vähentämistä koskevat linjaukset esitettiin vuonna 2011 ja leikkausten kohteeksi joutui 2 200 nuorten koulutuksen aloituspaikkaa. Koulutustarjonnan leikkaukseen esitettiin kaksi vaihtoehtoa: ensimmäisen vaihtoehdon mukaan leikkausten lähtökohtana olivat ennakoinnin tulokset, ja tämä vaihtoeh-

to valittiin. Toinen vaihtoehto olisi ollut se, että leikkausten lähtökohtana olisi ollut ammattikorkeakoulujen toimintakyky (koko, vetovoima, läpäisy, työllistyminen) – eli toimintamalli, jota käytettiin 1950-1990-lukujen lakkautusten ja yhdistämisten perusteluina. (Siv.pol., 2011.)

Sivistyspoliittinen ministeriryhmä nosi esille rakenteellisen uudistamisen tavoitteina päällekkäisyyksien purkamisen, toiminnan profiloinnin ja painoalojen vahvistamisen, ammattikorkeakoulujen toimipisteverkon tiivistämisen tai mahdollisesti uusien ammattikorkeakoulukokonaisuuksien tai ammattikorkeakoulujen muodostamista fuusioiden kautta (Siv.pol., 2011).

Raju aloituspaikkavähennys johti siihen, että vaikka yhdistymisiä ei varsinaisesti edellytettykään, joihinkin oppilaitoksiin kohdistuva aloituspaikkavähennys oli niin raju, että toiminnan jatkaminen yksin ei ollut enää mahdollista. Yhdistyminen oli keino turvata henkiinjääminen. Myös muita yhteistyömuotoja suunniteltiin, sillä kaiken kaikkiaan ammattikorkeakouluihin kohdistui 20 prosentin leikkaukset.

Samanaikaisesti OKM:n toiminta- ja taloussuunnitelmassa 2012 - 2015 hahmoteltiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen lukumäärää. OKM:n asettama tavoitteen mukaisesti Suomessa tarvitaan enintään 15 yliopistoa ja enintään 18 ammattikorkeakoulua vuonna 2020. (OKM, 2011:1, 16.) OKM:n toimintasuunnitelma vaikutti osaltaan siihen, että ammattikorkeakoulut alkoivat tiivistää yhteistyötään. Tosin näihin lukumääriin ei ole enää viime vuosina palattu. Siitä huolimatta ammattikorkeakoulut lähtivät aktiivisesti hakemaan uudenlaisia yh-

teistyömuotoja. Fuusioiden sijaan synergiaetuja on lähdetty tavoittelemaan liittoumien avulla. Liittoumien lähtökohtana on se, että yhdessä/yhteistyöllä ollaan vahvempia ja samalla kuitenkin säilytetään oma itsenäinen asema.

OKM:n kehittämissuunnitelmassa (OKM, 2012:1, 43) todetaan, että korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen (yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen määrän vähentyminen) on edennyt korkeakoulujen **omien kehittämislinjausten** pohjalta. Kehittämissuunnitelmassa todetaan myös, että korkeakouluverkko on edelleen liian sirpaleinen. Tässä yhteydessä ei mainittu korkeakoulujen määrän supistamista, mutta ammattikorkeakoulukentällä toimilupaprosessi nähtiin yhtenä mahdollisena ammattikorkeakoulujen yhdistymistä ohjaavana mekanismina. Yhteistyön tiivistäminen korkeakoulujen välillä nostettiin kuitenkin kehittämissuunnitelmassa esille: tavoitteena korkeakoulujen rajat ylittävän tilojen, tukipalvelujen ja opettajaresurssien yhteiskäytön edistäminen. Sama tavoite, joka oli myös ammatillisen oppilaitosverkoston tehostamisen taustalla.

Kehittämissuunnitelmassa lähdetään siitä, että yhteistyötä tuetaan ”tarkoituksenmukaisilla toiminta- ja hallintorakenteilla”. Lähtökohtana on, että yliopistojen tehtävissä korostuu tieteellinen tutkimus, tutkimukseen perustuva opetus ja valtakunnallinen vaikuttavuus ja ammattikorkeakoulujen tehtävissä työelämäyhteydet ja aluevaikuttavuus. (OKM, 2012:1, 44.)

Toimilupahakemusten arviointiin määriteltiin tietyt kriteerit, joiden avulla päätökset oli mahdollista tehdä. Kriteerit olivat seuraavanlaiset:

- hakijalla on pitkän tähtäimen talou-

delliset ja toiminnalliset edellytykset amk-lain 4 §:n mukaisen tehtävän järjestämiseen

- ammattikorkeakoulun toiminta vastaa alueelliseen ja maakunnalliseen koulutustarpeeseen
- ammattikorkeakoulu on riittävän suuri koulutustarpeeseen suhteutettuna. (OKM, 21.2.2012.)

Kriteerien perusteella ei yksikään ammattikorkeakoulu ”jäänyt kiinni”, vaan myönteiset toimilupapäätökset annettiin kaikille hakijoille. Prosessissa ei myönnetty yhtään määräaikaista toimilupaa, joka olisi esim. edellyttänyt fuusioita. Toisaalta jotkin ratkaisut oli jo tehty aiemmin. OKM korosti toimilupaprosessin aikana, että ministeriö on edelleen varautunut tukemaan ”pitkälle meneviä yhteistyörakenteita, jotka uudistava ammattikorkeakouluverkkoa”. Käytännössä tämä tarkoitti fuusioita, tukemisen raja vedettiin fuusioiden ja liittoumien välille.

David James on tutkinut CAM-projektissa erilaisia yhdistymisen muotoja korkeakoulutuksen kentällä Englannissa. Tämän CAM-projektin (collaboration – alliance – merger) käynnistäminen johtui siitä, että useat oppilaitokset olivat osoittaneet kiinnostusta yhteistyön tiivistämiseen ja yhdistymiseen. Jamesin mukaan oppilaitosten kiinnostusta selittävät poikkeuksellisen suuret muutokset korkeakoulutuksen kentällä (mm. globalisoituminen, kilpailun kiristyminen, taloudelliset paineet, kansainvälistyminen, teknologian synnyttämät haasteet ja mahdollisuudet). Oppilaitokset uskovat, että erilaiset yhteistyömuodot helpottavat muutoksiin sopeutumista. CAM-projektissa haluttiin ensisijaisesti selvittää, mikä toimii ja mikä ei toimi erilaisissa yhteistyömuodoissa, ja tutkimukseen valittiin yhdeksän erilaista yhdistymis- tai yhteis-

*Oppilaitokset uskovat,
että erilaiset yhteistyömuodot
helpottavat muutoksiin
sopeutumista.*

työtapausta korkeakoulutuksen kentältä.
(HEFCE, 21/2012.)

Organisaatioiden perustelut liittoumil-
le ja yhdistymisille voidaan Jamesin mu-
kaan jakaa proaktiivisiin ja reaktiivisiin
perusteluihin. Proaktiivisia perustelu-
ja 2010-luvulla ovat synergiaedut, suu-
remman koon tuomat edut (koulutuk-
sen ja tutkimuksen vahvistuminen), suo-
rituskyvyn ja asiantuntijuuden vahvista-
minen, markkina-aseman vahvistaminen
ja taloudellisen aseman parantaminen.
Eli toimintaedellytysten turvaaminen ja
kilpailuaseman säilyttäminen jatkossa-
kin. Reaktiivisina syinä nostetaan esille
ulkoisiin tekijöihin reagointi (esim. har-
joitettu koulutuspolitiikka). Lisäksi halu-
taan estää kilpailijoita pääsemästä hallit-
sevaan asemaan markkinoilla.

Liittoumien yhtenä vahvuutena voi-
daan pitää sitä, että liittoumissa lähde-
tään yleensä asiat edellä – ei rakenteet.
Liittoumia pidetään yhdistymistä parem-
pana vaihtoehtona, koska liittoutuneet
osapuolet säilyttävät prosessissa omat
identiteettinsä ja brändinsä. Liittoumat
ovat fuusioita joustavampia ja ne voidaan
toteuttaa pienemmällä riskillä ja rahal-
la. Lisäksi liittoumissa voidaan keskittyä
osaan korkeakoulun toiminnoista – etsi-
tään ne yhteistyökohteet, jotka tuottavat
eniten lisäarvoa. Niiden avulla voidaan
myös välttää ei-toivottu yhdistyminen,
vaikka on myös esimerkkejä siitä, että
liittoumat johtavat lopulta yhdistymisiin.

Esimerkkeinä suomalaisista ammat-
tikorkeakoulujen välisistä liittoumarat-
kaisuista ovat FUAS-liittouma (HAMK,
LAMK ja Laurea) sekä uusimpana Tu-
run ja Satakunnan ammattikorkeakoulu-
jen CoastAL-liittouma. Uuden CoastAL-
liittouman sivuilla kerrotaan liittouman
muodostuvan kahdesta itsenäisestä am-
mattikorkeakoulusta, joilla molemmilla
on oma profiilinsa ja toimilupansa (www.
coastal.fi). Myös Savonia ja Karelia-am-
mattikorkeakoulut hakevat yhteistyöl-
leen sopivaa mallia. Lisäksi jotkut am-
mattikorkeakoulut hakevat uudenlaista
kumppanuutta vierellä sijaitsevien yli-
opistojen kanssa. (Ignatius & al., 2014.)

Korkeakoulupoliittisilla ratkaisuilla ja
ohjausmenettelyillä kannustetaan tai pa-
kotetaan yhteistyöhön. Esimerkiksi tu-
loksellisuus pohjaiseen rahoitusmalliin
siirtymisellä voi olla vahva yhteistyöhön
ohjaava vaikutus. Selvitäkseen kiristyväs-
sä kilpailussa ammattikorkeakoulujen
on haettava uudenlaisia toimintamalle-
ja. Paineet tehokkuuden parantamiseen
ja keskinäisessä kilpailussa pärjäämiseen
ovat kovat. Toisaalta löyhä yhteistyömäl-
li voi estää hyvien käytäntöjen levittämi-
sen – samoista rahoista kilpailevalle liit-
toumakumppanille ei välttämättä haluta
paljastaa omia parhaita toimintatapoja.

Jotkut toimivat erittäin proaktiivisesti
ja rakentavat aivan uudenlaisia yhteistyö-
muotoja tiede- ja ammattikorkeakoulu-
jen välille. Saimaan esimerkki kertoo sii-
tä, miten esim. tilojen käyttöä ja muuta
yhteistyötä tehdään tiedekorkeakoulun
kanssa. Saimaan ammattikorkeakoulun
visiona on ”tulevaisuudessakin nykyis-
tä vahvempi korkeakoululiittouma Lap-
peenrannan teknillisen yliopiston kans-
sa siten, että korkeakoulut voisivat jopa
hallinnollisesti yhdistyä.” Saimaan am-
mattikorkeakoulu visioi, että lainsäädän-

tö saattaa tulevaisuudessa sallia tiiviimänkin yhteistyön yliopistojen ja korkeakoulujen välillä. (Saimaan ammattikorkeakoulun strategia 2010-2015.)

Kyse on valtavista ajattelutavan muutoksista lyhyessä ajassa. Ei ole kauan aikaa siitä, kun teknilliset korkeakoulut halusivat muuttaa nimensä yliopistoksi, jotta erottuvat selkeämmin ammattikorkeakouluista. Ja nyt ollaan valmiita pohtimaan jopa yhdistymistä. Kiinnostavaa tässä on se, mitä kriittisiä resursseja ammattikorkeakoulut ja yliopistot saavat toisiltaan. Mikä ”pakottaa” tai ehkä tässä tapauksessa motivoi yhdistymään? Nykyinenkään lainsäädäntö ei estä yhteistyötä, mutta mitä etuja yhteinen lainsäädäntö tuo. Se voisi mahdollistaa yhdistymiset, mutta halutaanko antaa mahdollisuus duaalimallin purkamiseen. Helsingin Sanomien kesäkuun artikkelissa (HS 23.6.2014) yliopistojen rehtoreiden mielipiteet jakautuvat: osa pitää tiukasti kiinni duaalimallista, joidenkin mielestä kahden pilarin malli on aikansa elänyt.

Sivistysvaliokunta korostaa mietinnössään (SiVM, 10/2014vp), että korkeakoululaitos muodostuu jatkossakin toisiaan täydentävistä yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Ammattikorkeakoulujen lakiesityksellä ei siten ole tarkoitus muuttaa duaalimallia. Sitä vastoin yhteistyön tiivistämistä kustannustehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta pidetään suositeltavana.

Ilmassa on kuitenkin enemmänkin signaaleja rajuihin rakenteellisiin uudistuksiin. OKM:n tulevaisuuskatsauksessa (2014, 14) todetaan, että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tulee kirkastaa profiilejaan, lisätä yhteistyötään ja purkaa päällekkäisyyksiään. Yhtenä vaihtoehtona nostetaan esille kahden sektorin

järjestelmästä luopumista resurssien tehokkaan käytön parantamiseksi. Tällöin yhdestä korkeakoulusta valmistuisi sekä ammatillisesti suuntautuneita että tieteellisesti suuntautuneita osaajia. Rohkea avaus, johon haetaan tukea ulkomaisista käytännöistä. OKM onkin tilannut selvityksen, jossa tarkastellaan suomalaisen korkeakoulujärjestelmän kehittämisen kannalta relevantteja ulkomaisten korkeakoulumallien kehityssuuntia. Tällä kertaa vertailumaiksi on valittu Tanska, Sveitsi, Irlanti ja Alankomaat.

Lopuksi

Yhdistäminen on jälleen noussut vahvasti esille oppilaitosverkon rakentamisen välineenä – nyt kohteena on koko korkeakoulusektori. Noin 40 korkeakoulusta koostuvaa verkostoa pidetään Suomen mittasuhteissa liian hajanaisena ja epätaloudellisena. Erilaisten yhteistyömallien kehittämistyö on vauhdissa, mutta on hyvä muistaa, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen profiileja voidaan kirkastaa, päällekkäisyyksiä purkaa ja resurssien käyttöä tehostaa ilman yhdistymistäkin tai duaalimallin purkamista. Vaikka toimintaympäristön muutos, muutoksen vauhti ja koulutuspolitiikan haasteet (erityisesti kansainvälisesti) ovat aivan eri luokkaa kuin muutama vuosikymmen sitten, yllättävän paljon yhtäläisyyksiä löytyy ratkaisujen ja niiden perustelujen taustalta.

Onko mahdollista, että seuraavan vuosikymmenen aikana näemme ensimmäiset puhtaat konglomeraatit, joilla tässä yhteydessä tarkoitetaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteenliittymiä tai jopa yhdistymisiä? Toisaalta oppilaitosverkon rakentamisessa on käytetty myös eriyttämistä. Näin kävi ammattikorkeakoulusektoria pystytettäessä, kun

opistoaste irrotettiin kouluasteesta. Aktivoituuko tässä yhteydessä jälleen keskustelu yliopistojen ammatillisesti suuntautuneiden koulutusten sijoittumisesta? Moni kysymys jää vielä avoimeksi. Korkeakoulujärjestelmän uudistamisesta käytävä keskustelu jatkuu.

Lähteet

- Ahrne, G. (1994). *Social Organizations. Interaction inside, outside and between organizations*. London: Sage Publications.
- Aldrich, H.E., & Pfeffer, J. (1976). Environments of Organizations. *Annual Review of Sociology*, 2, 79-105.
- Goedegebuure, L.C.J. (1992). *Mergers in higher education. A comparative perspective. Management and Policy in Higher Education*. Center for Higher Education Policy Studies. University of Twente.
- Harman, G. (1988). Studying Mergers in Higher Education. Teoksessa G. Harman, & V.L. Meek, (toim.), *Institutional Amalgamations in Higher Education. Process and Outcome in Five Countries*. Department of Administrative and Higher Education Studies. University of New England.
- Harman, G., & Meek, V.L. (toim.) (1988). *Institutional Amalgamations in Higher Education. Process and Outcome in Five Countries*. Department of Administrative and Higher Education Studies. University of New England.
- HEFCE. (2012). *Collaborations, alliances and mergers in higher education. Lessons learned and guidance for institutions*. Higher Education Funding Council for England 21/2012.
- HS. (2014). Yhtenäisiin korkeakouluihin! *Hel-singin Sanomat* 23.6.2014.
- Ignatius, J., Järvinen, M-R., Friman, M., & Heikkilä, S. (2014). *FUAS-liittouman laadunhal-linnan kehittyminen step by step*. Hämeen ammatikorkeakoulun julkaisu 7/2014. Hämeenlinna: HAMK.
- Järvinen, M-R. (1997). *Eriytyneistä kouluista laaja-alaisia oppimiskeskuksia? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1900-luvulla*. Turun yliopiston julkaisu C osa 135. Turku: Turun yliopisto.
- KM mon. 1952:25. *Vuoden 1952 supistamiskomitean mietinnöt I-III sekä eräitä muita esityksiä*.
- OPM. (1989). *Oppilaitosverkoston toiminnan tehostamistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmän muistioita 1989:35. Helsinki: OPM.
- OPM. (2007). *Konsortio, federaatio ja yhdistyminen – kansainvälinen taustaselvitys korkeakoulujen yhteistyömuodoista*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:21. Helsinki: OPM.
- OKM. (2011). *Toiminta- ja taloussuunnitelma 2012 – 2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:1. Helsinki: OKM.
- OKM. (2012). *Koulutus ja tutkimus 2011-2016. Kehittämissuunnitelma 2012*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: OKM.
- OKM. (2012). *Sivistyspoliittinen ministeriryhmä 24.2.2012: Ammattikorkeakoulujen toimilupien uudistaminen*. Helsinki: OKM.
- OKM. (2014). *Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskausa 2014*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18. Helsinki: OKM.
- Pfeffer, J., & Salancik, G.R. (1978). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row Publisher.
- Rinne, R., & Jauhainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128. Turku: Turun yliopisto.
- Saimaan ammattikorkeakoulu. (2009). *Saimaan ammattikorkeakoulun strategia 2010-2015*. Yhdessä olemme enemmän. Laapeenranta: Saimaan ammattikorkeakoulu.
- Siv.pol. (2011). *Sivistyspoliittisen ministeriryhmän linjaukset koskien ammattikorkeakoulujen koulutustarjonnan vähentämistä vuodesta 2013 alkaen*. Liite 3. 29.9.2011.
- SiVM. (2014). *Sivistysvaliokunnan mietintö. Hallituksen esitys eduskunnalle ammattikorkeakoululaiksi ja laiksi yliopistolain 49 §:n muuttamisesta*. SiVM 10/2014 vp – HE 26/2014 vp.
- Tirronen, J. (2006). *Korkeakoulujen välisen yhteistyön muodot – konsortio, federaatio ja yhdistyminen*. Kuopion yliopiston julkaisu F. Yliopistotiedot 40. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Opiskelijoiden työssäoppimisesta selittävät tekijät kaupan ja hallin- non alalla sekä matkailu-, ravitse- mis- ja talousalalla

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

Anneli Eteläpelto
Professori, FT
Kasvatustieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
anneli.etelapelto@jyu.fi

Päivi Tynjälä
Professori, KT
Koulutuksen tutkimuslaitos,
Jyväskylän yliopisto
paivi.tynjala@jyu.fi

Abstrakti

Ammatillisella koulutuksella on alakohtainen historia. Erilaisista yhtenäistämisyrittämisistä huolimatta alakohtaiset traditiot ja kulttuurit tulevat yhä esille ammatillisesta koulutuksesta kuvaavissa tutkimuksissa.

Myös ammatillisen peruskoulutuksen uusimmassa tulokkaassa, työssäoppimisessä, näkyy alakohtaisen historian vaikutus. Vaikka työssäoppimisen järjestelmälle luotiin aloittain yhtenäiset toteuttamisvaatimukset, sitä toteutetaan eri tavoin eri koulutusaloilla. Alakohtaiset työssäoppimisen

toteuttamis- ja toteutumistavat vastaavasti vaikuttavat opiskelijoiden oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen huolestuttavalla tavalla. Kärjistetyksi ilmaistuna voidaan todeta, että eri koulutusalojen opiskelijoilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia oppia ja kehittyä ammatillisesti työssäoppimisjaksoillaan. Jotta eri koulutusalojen työssäoppimisen käytänteitä voitaisiin kehittää edelleen, on näitä käytänteitä tehtävä näkyväksi. Tässä tutkimuksessa loma-keaineistoa (N=3106, n=1603) hyödyntäen selvitettiin kahden suuren koulutusalan eli kaupan ja hallinnon alan ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät. Regres-

sioanalyysiin pohjautuvat tulokset osoittivat tarkasteltujen alojen työssäoppimista selittävien tekijöiden eroavan toisistaan. Tutkimus vahvistaa näkemystä siitä, että koulutusalojen työssäoppimisen toteuttamis- ja toteutumistavat poikkeavat toisistaan merkittävästi. Tutkimuksen perusteella kummallekin tässä tarkastellulle alalle suositellaan opiskelijoiden eri oppimisympäristöjen entistä läheisempää integroimista toisiinsa.

Avainsanat: *ammatillinen peruskoulutus, työssäoppiminen, koulutusala, ammatillinen opiskelija, oppiminen*

Työssäoppiminen rakentuu koulutusalan käytäntöjen, traditioiden ja kulttuurien mukaisesti

Ammatillinen peruskoulutus uudistui voimakkaasti vuosituhatluvun alussa. Vuosien 1999–2001 aikana otettiin käyttöön uudet kolmivuotiset (120 ov) ammatilliset perustutkinnot. Samalla tutkintonimikkeitä vähennettiin, joskin tutkintoja laaja-alaisesti. Ammatillisen koulutuksen uudistamisen keskeiseen tavoitteeseen, koulutuksen ja työelämävastaavuuden parantamiseen, vastattiin liittämällä jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon puolen vuoden mittainen harjoittelujakso, jota kutsutaan *työssäoppimiseksi* (Koulutuksen ja korkeakoulutuksessa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmat vuosille 1995–2000). Työssäoppimisen toteuttamisen periaatteet kirjattiin niin ikään vuosituhatluvun vaihteessa uudistuneisiin opetussuunnitelmien perusteisiin (mm. Ammatillisen perusopetuksen opetussuunnitelman...,

1999). Lyhyesti ilmaisuna työssäoppiminen on *tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua oppimista työpaikalla*. Työssäoppimisen kehittämiseen tähänneiden kokeilujen avulla päädyttiin toimintamalliin, jossa työssäoppimista ei suoriteta yhtenä jaksona opintojen loppupuolella, vaan se pilkotaan koko opintojen ajaksi (mm. Ammatillisen perusopetuksen opetussuunnitelman..., 1999; Silta ammatillisesta koulutuksesta..., 2001).

Työssäoppiminen on maamme muihin koulutusasteisiin verrattuna ainutlaatuinen järjestelmä, sillä aiemmin millään koulutusasteella ei ole ollut yhtenäistä tapaa järjestää harjoitteluja tai vastaavia oppimistilanteita eri alojen tai pääaineiden opiskelijoille. Yhtenäistä toimintamallia harjoittelujen organisoimiseksi ei ollut ennestään toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Työssäoppimisen vaatimusten – tavoitteellisuuden, ohjauksen ja arvioinnin – toteuttamiseen oli luotava siis omanlaisensa toimintatavat. Vuosituhatluvun alussa Helena Santala (2001) arveli työssäoppimisen tuomien muutosten laajuuden ja sisällön

Eri alojen opiskelijoilla ei ole työssäoppimisjaksoillaan yhtäläisiä mahdollisuuksia oppia ja kehittyä ammatillisesti.

riippuvan siitä, miten harjoittelu oli ennen työssäoppimista *koulutusosalalla* toteutettu. Hän näki siis työssäoppimisen toteuttamisen kytkeytyvän koulutusalojen aiempien toimintatapojen varaan. Lähtökohta ei ole vieras suomalaisen ammatillisen koulutuksen historiassa (mm. Klemele, 1999; Laukia, 2013; Tiilikkala, 2004). Vaikka suomalaista ammatillista koulutusta on vuosien saatossa pyritty yhtenäistämään eri tavoin, siitä huolimatta alakohtaiset traditiot ja kulttuurit tulevat yhä esille ammatillista peruskoulutusta kuvaavissa tutkimuksissa (mm. Koramo & Väyrynen, 2010; Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2010). Santalan vuosituhanen alussa tekemät arviot eivät ole osoittautuneet vääriksi: viimeisimmät tutkimukset työssäoppimisesta osoittavat sen rakentuvan kunkin koulutusalan käytäntöjen, traditioiden ja kulttuurien varaan (Virtanen, 2013). Työssäoppimisen järjestelmä ja viimeisimpien havaintojen mukaan myös työssäoppimista uudempi järjestelmä, ammattiosaamisen näyttöjen järjestelmä (Koramo & Väyrynen, 2010), ovat siten toisintamassa suomalaisen ammatillisen koulutuksen alakoh- taista historiaa.

Työssäoppimisen alakohtaisesta toteuttamisesta ja toteutumisesta ei sinällään tarvitse huolestua. Kun nämä työssäoppimisen toteuttamisen ja toteutumisen käytännöt kytetään kunkin alan opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen oppimista ja ammatillista kehittymistä

ilmentäviin tuloksiin, koulutusalakoh- taiset erot alkavat kuulostaa huolestutta- vilta. Tähän tematiikkaan liittyvien tut- kimuksien perusteella voidaan nimittäin todeta, että eri alojen opiskelijoilla ei ole työssäoppimisjaksoillaan yhtäläisiä mah- dollisuuksia oppia ja kehittyä ammatilli- sesti (Virtanen, 2013; Virtanen, Tynjä- lä & Collin, 2009; Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2010; Väisänen, 2003). Ha- vainto kuulostaa huolestuttavalta ja vie- raalta yhtenäisen koulutusjärjestelmän Suomessa. Kun koulutusalakohtaisia tu- loksia tarkastellaan lähemmin, havaitaan tehokkaimman työssäoppimisen ym- päristön löytyvän *sosiaali- ja terveysalal- ta*. Alan opiskelijat arvioivat esimerkiksi oppineensa työssäoppimisjaksoilla mui- den alojen opiskelijoita enemmän eri- laisia tietoja ja taitoja (Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009). Samoin alan opiskeli- jat kokivat kehittyneensä ammatilliselta identiteetiltään muita vahvemmin (Vir- tanen, Tynjälä & Stenström, 2008). San- tala (2001) kuvasi hoitoalan yhtenä am- matillisen koulutuksen *harjoitteluperin- teen aloista*. Tällaisella alalla hänen mu- kaansa työssäoppimiseen siirtyminen on merkinnyt lähinnä uuden näkökulman löytämistä ja uusien käytäntöjen etsimis- tä ja omaksumista. Tutkimukset osoitta- vatkin sosiaali- ja terveysalan olevan mui- hin aloihin verrattuna edennein ala työs- säoppimiseen liittyviltä käytänteiltään ja prosesseiltaan (Virtanen, 2014). Se on siis pystynyt hyödyntämään harjoittelu- perinteitään työssäoppimisen organisoin- nissa, ja havaintojen mukaan se on myös kehittänyt työssäoppimisen käytänteit- tään vaadittavia toimintatapoja pidem- mälle (Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2010). Sosiaali- ja terveysalalla opiske- lijän oppiminen ja ammatillinen kehit- tyminen työssäoppimisjaksoilla eivät esi- merkiksi ole yksinomaan hänestä itses- tään kiinni, vaan ne ovat ennemminkin

seurausta työpaikan toimintatavoista ja pedagogisista ratkaisuksista työssäoppimisen toteuttamisessa (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014). Sen sijaan toiseen ääripäähän opiskelijoiden työssäoppimistuloksissa sijoittuneella tekniikan ja liikenteen alalla työssäoppimisen vaatimusten toteuttamisessa on yhä kehittämisen varaa (Virtanen, 2014; Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2010). Siellä esimerkiksi työssäoppimisen onnistuminen näyttää olevan paljolti vielä opiskelijan itsensä varassa (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014).

Koulutusalojen toimintatavat työssäoppimisen toteuttamisessa ja toteutumisessa vaikuttavat siten merkittävästi opiskelijoiden oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen työssäoppimisjaksoilla. Jotta muidenkin koulutusalojen työssäoppimisen käytänteistä voidaan oppia ja jotta niitä ennen kaikkea voidaan kehittää edelleen, on käytänteitä tehtävä näkyväksi. Toistaiseksi työssäoppimisen käytänteitä tarkastelevassa tutkimuksessa on paneuduttu lähinnä ääripäidensä eli sosiaali- ja terveystalouden ja liikenteen alan käytänteisiin. Tässä tutkimuksessa aiotaan tarkastella kahta muuta suurehkoa koulutusala. Tässä tutkimuksessa selvitetään, mitkä tekijät selittävät opiskelijoiden työssäoppimista kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla.

Opiskelijoiden työssäoppimista tarkastelevan mallin rakentaminen

Opiskelijoiden työssä oppimisen yksilölliset ja sosiaaliset piirteet

Teoreettisen viitekehyksen rakentaminen työssäoppimisjaksoilla tapahtuvan oppimisen tar-

kastelulle on haastava tehtävä. Toisaalta työssäoppiminen tapahtuu informaalissa ympäristössä, työpaikoilla, jolloin sitä olisi mielekästä tarkastella viime vuosina kovastikin vilkastuneen työssä oppimisen tutkimuksen lähtökohtia hyödyntäen (mm. Billett, Fenwick & Somerville, 2006; Eteläpelto, Collin & Saarinen, 2007; Rainbird, Fuller & Munro, 2004). Tämän tutkimusalueen pääasiallisena tutkimuskohteena ovat kuitenkin työntekijät. Työntekijöiden ensisijainen tehtävä työssä ei esimerkiksi ole oppia vaan tehdä töitä. Työssäoppiminen on kuitenkin ymmärrettävissä formaalin koulutuksen osaksi – työssäoppijat ovat työpaikoilla oppimassa tavoitteellisesti, ohjatusti ja arvioidusti ja palaavat jakson päätyttyä takaisin oppilaitokseen. Ammatillisten perustutkinto-opiskelijoiden työssä oppimisen tarkastelussa on siten huomioitava myös formaalin koulutuksen lähtökohdat. Tässä tutkimuksessa hyödynnetäänkin kumpaakin edellä mainittua lähtökohtaa. Toisin sanoen rajoittavia ja edistäviä selittäjiä opiskelijoiden oppimiselle ja ammatilliselle kehittymiselle työssä etsitään niin formaalia kuin informaalista oppimista tarkastelevasta tutkimuskirjallisuudesta.

Kun vertaillaan formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä havaittuja oppimisen rajoitteita tai esteitä, havaitaan niissä mielenkiintoinen ero. Formaaleissa oppimisympäristöissä (eli koulutuksessa) oppimisen rajoitteet kohdistuvat useimmiten yksilöön. Monissa maissa erityisesti ammatillisen koulutuksen kontekstissa opiskelijoiden motivaatio-ongelmat on nähty suurimpana oppimista rajoittavana tekijänä (mm. Mulder ym., 2006). Sen sijaan informaalien oppimisympäristöjen, kuten työpaikoilla tapahtuvan oppimisen rajoitteet ovat luonteeltaan useimmiten sosiaalisia ja

rakenteellisia (mm. Billett, 2002; Collin, Paloniemi, Virtanen & Eteläpelto, 2008). Esimerkiksi organisaatiossa tapahtuvat rakenteelliset muutokset voivat johtaa moniin työntekijöiden oppimista rajoittaviin ongelmiin, kuten ongelmiin tiedonkulussa tai ongelmiin yhteistyön tekemisessä muiden työntekijöiden kanssa. Työpaikan koollakin on nähty olevan merkitystä oppimiselle työssä etenkin työuran alkuvaiheessa (mm. Smith, 2002). Opiskelijoiden kohdalla työpaikan sosiaalisten tekijöiden roolista on tosin tehty ristiriitaisia havaintoja. Joidenkin tutkimusten mukaan työpaikalta saatu sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen tuki edistää opiskelijoiden oppimista työssä (mm. Collin ym., 2008), kun taas joissakin tutkimuksissa työyhteisön sosiaalisella tuella on nähty olevan jopa negatiivinen vaikutus opiskelijoiden oppimiselle työssä (mm. Gijbels, Raemdonck & Verweken, 2010).

Sen sijaan oppimisen hyvin tunnettu linalaisuus eli kokemuksellisuus näkyy niin opiskelijoiden kuin työntekijöiden työssä oppimisessa (Collin, 2004; Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009). Toisin sanoen aikaisempi työkokemus edistää uuden oppimista niin opiskelijoilla kuin työntekijöilläkin.

Työssäoppiminen linkkinä kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä

Työssäoppimisen myötä ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoille luotiin mahdollisuus päästä osalliseksi kahteen eri oppimisympäristöön, oppilaitokseen ja työ(ssä)oppimis)paikkaan. Tällaisessa tilanteessa on kuitenkin suuri vaara, että oppimisympäristöt jäävät toisistaan irralliseksi, mikä taas on vastoin nykyisiä oppimisen tutkimuksia (mm. Guile &

Työssäoppiminen on oppimisteoreettisesti tarkasteltuna edistynyt järjestelmä.

Griffiths, 2001; Eraut, 2004a; Tynjälä, 2008). Työssäoppiminen on oppimisteoreettisesti tarkasteltuna kuitenkin edistynyt järjestelmä: vaatimustensa eli tavoitteiden asettamisen, ohjauksen ja arvioinnin avulla se linkittää toisiinsa koulun ja työelämän (Virtanen, 2013). Työssäoppimisessa linkittyminen todentuu kahdella eri tasolla – laaja-alaisesti koulutuksen ja työelämän välisenä yhteistyönä (mm. Guile & Griffiths, 2001) sekä ruohonjuuritasolla pedagogisina toimintatapoina (mm. Tynjälä, 2008). Linkittymisen tasoja tarkastellaan seuraavassa lähemmin.

Brittitutkijat David Guile ja Tony Griffiths (2001) ovat hahmotelleet ideaalimallin siitä, miten opiskelijoiden työharjoittelu tulisi järjestää. Tätä mallia he kutsuvat *konnektiiviseksi malliksi* (connective model). Konnektiivisen mallin perusidea on yhdistää sekä formaalia ja informaalista oppimista että vertikaalista ja horisontaalista oppimista (myös Griffiths & Guile, 2003). Yhdistämisen tulisi lähteä jo koulutuksen järjestäjän tasolta; se olisi kirjattava opetussuunnitelmiin, jotta se todentuisi toiminnassa. Koulutuksen järjestäjien tehtäväksi nähdään muutoinkin laadukkaiden oppimisympäristöjen luominen. Tämä tapahtuu siten, että koulutuksen järjestäjä luo työelämän kanssa kumppanuuksia, ja kehittää niitä jatkuvasti yhteistyössä työelämän kanssa. Työssäoppiminen on konnektiivisen mallin mukaisesti opetussuunnitelmiin kirjattu (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman..., 1999). Vaikka

työssäoppimista organisoidaan ja kehitetään yhdessä työelämän kanssa, konnektiivisen mallin tapaan sen järjestämisen vastuu on kuitenkin koulutuksen järjestäjällä. Lähtökohdat suomalaisen ammattillisen peruskoulutuksen työssäoppimiselle ja brittitutkijoiden hahmottelemalle työharjoittelujen järjestämisen ideaalimallille ovat siten samanlaiset.

Edellä kuvattu konnektiivinen malli tarkastelee koulutuksen ja työelämän rajapintaa laaja-alaisesta näkökulmasta – oppilaitoksen ja työelämän välisenä yhteytenä. Sen sijaan Päivi Tynjälän ideoima *integratiivisen pedagogiikan malli* voidaan vastaavasti mieltää toimintatapana, jossa oppimisen integroimiseen eri oppimisympäristöjen välillä pyritään konkreettisella tasolla – pedagogisten toimintatapojen ja ratkaisujen avulla (Tynjälä, 2007; 2008; 2010). Integratiivisen pedagogiikan mallin perusajatuksena on, että teorian ja käytännön oppiminen nivotaan yhteen reflektiivisten elementtien avulla. Tällaisina reflektiivisinä elementteinä toimivat erilaiset keskustelun muodot, joita voidaan käydä opettajan, ohjaajan tai pienryhmän kanssa sekä erilaiset kirjoittamisen muodot, kuten oppimispäiväkirjat, portfoliot tai muut analyttiset tehtävät. Reflektiivisten elementtien avulla voidaan tehdä esimerkiksi hiljaista tietoa näkyväksi tai analysoida teoreettista tietoa ja käytännön kokemusta. Tällaisten elementtien hyödyntämisen kautta nähdään kehittyvän myös opiskelijoiden itsesäätelytieto, joka on asiantuntijuuden osa-alue teoreettisen ja käytännöllisen tiedon muotojen lisäksi (Tynjälä, 2008).

Integratiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan siten sellaisia pedagogisia järjestelyjä, joissa kaikki kolme tiedon muotoa (teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto

ja itsesäätelytieto) toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Työssäoppimisessa hyödynnetään tällaisia reflektiivisiä elementtejä. Esimerkiksi opetussuunnitelmista johdetut oppimisen tavoitteet työssäoppimisjaksoille asetetaan yhdessä opiskelijan, opettajan ja työelämän edustajan kanssa keskustellen. Tällöin ehkä teoreettiseltakin kuulostavia opetussuunnitelmatekstejä (oppimisen tavoitteita) pyritään konkretisoimaan käytännön toiminnaksi ja tehtäväksi. Myös työssäoppimisen ohjaukseen ja arviointiin kuuluu paljon reflektiivisiä elementtejä. Opiskelija voi keskustella työpaikkaohjaajansa kanssa tai työpaikan muiden työntekijöiden kanssa työhön tai omaan osaamiseensa liittyvistä asioista. Työssäoppijoille voidaan myös koulusta antaa tehtäviä työssäoppimisjaksojen aikana tehtäväksi tai heidät voidaan ohjeistaa pitämään oppimispäiväkirjaa työssäoppimisjaksojen aikana (Mäntylä, 2001). Tällaisten elementtien avulla opiskelijoita voidaan ohjata soveltamaan koulussa opittuja teoreettisia asioita käytännössä ja vastaavasti myös hahmottamaan työssäoppimisjaksojen aikana kertynyttä kokemusta teorioiden valossa.

Yhteenveto työssäoppimista selittävästä tekijöistä

Tässä pääluvussa on esitelty tutkimuksen teoreettista viitekehystä, jonka pohjalta luotiin opiskelijoiden oppimista työssä selittävät tekijät (taulukko 1). Ne tulevat toimimaan tämän tutkimuksen analyysimenetelmässä eli regressioanalyysissa selittävinä (riippumattomina) muuttujina (ks. alaluku ”Aineisto ja analyysimenetelmä”). Sarakkeista ”Opiskelijaan liittyvät yksilölliset tekijät” ja ”Työpaikkaan liittyvät sosiaaliset ja rakenteelliset tekijät” löytyvät tämän pääluvun ensimmäisessä alaluvussa esitetyt yksilölliset ja

sosiaaliset piirteet. Opiskelijaan liittyvistä yksilöllisiksi piirteiksi tässä tutkimuksessa ymmärretään opiskelijoiden motivationaaliset orientaatiot (mm. Pintrich, 2003; Salonen, Lehtinen & Olkinuora, 1998), kuten oppimisorientaatio. Samoin opiskelijan aiempi työkokemus nähdään kuuluvaksi yksilöllisiin tekijöihin. Työpaikkaan liittyviin sosiaalisiin tekijöihin kuuluvat tässä tutkimuksessa opiskelijoiden työyhteisökokemukset (mm. Billett, 2004; Eraut, 2004b; Wenger, 1998) sekä sellaiset ohjauksen muodot, jotka tapahtuvat yksinomaan työpaikalla (keskustelut työpaikkaohjaajan kanssa ja keskustelut työpaikan muiden työntekijöiden kanssa). Myös ohjauskes-

kustelujen sisällöt (työhön ja työympäristöön liittyvä ohjaus sekä opiskelijan omaan kehittymiseen ja arviointiin liittyvä ohjaus) ovat mukana työpaikkaan liittyvinä sosiaalisina tekijöinä. Työpaikan koko edustaa tutkimuksen ainoaa työpaikkaan liittyvää rakenteellista tekijää.

Sarakkeesta ”Työssäoppimisen järjestämiseen liittyvät koulutukselliset käytännöt” löytyvät muuttujat, joiden avulla on pyydetty opiskelijoita arvioimaan tämän pääluvun toisessa alaluvussa esitettyjen konnektiivisen mallin ja intergatiivisen pedagogiikan toteutumista työssäoppimisessa (taulukko 1). Samoin sieltä löytyvät sellaiset ohjauksen muodot, jotka

Taulukko 1. Yhteenveto opiskelijoiden työssäoppimista selittävästä tekijöistä (eli regressiomallin selittävät/riippumattomat muuttujat).

Opiskelijaan liittyvät yksilölliset tekijät	Työpaikkaan liittyvät sosiaaliset ja rakenteelliset tekijät	Työssäoppimisen järjestämiseen liittyvät koulutukselliset käytännöt
<p>Opiskelijoiden motivationaaliset orientaatiot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saavutusorientaatio • Oppimisorientaatio • Kokeiluorientaatio • Keksimisorientaatio • Välttämisorientaatio <p>Opiskelijoiden aiempi työkokemus</p>	<p>Opiskelijoiden työyhteisökokemukset</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen tuki • Yksilöllisen ohjauksen saatavuus • Aktiivinen työyhteisöjäsenyys <p>Keskustelut työssä</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työpaikkaohjaajan kanssa • Työpaikan muiden työntekijöiden kanssa <p>Ohjauskeskustelujen sisällöt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työhön ja työympäristöön liittyvä ohjaus • Opiskelijan omaan kehittymiseen ja arviointiin liittyvä ohjaus <p>Työpaikan koko</p>	<p>Integratiivinen ja konnektiivinen oppimisympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä (integratiivisen pedagogiikan toteutuminen) • Yhteys koulun ja työelämän välillä (konnektiivisen mallin toteutuminen) <p>Ohjauksen erilaiset muodot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keskustelu opettajan kanssa • Keskustelu yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa • Koulusta annetut tehtävät • Oppimispäiväkirja <p>Suoritettut työssäoppimisjaksot</p> <p>Tavoitteiden asettaminen työssäoppimisjaksoille</p> <p>Opiskelijan oman työn arviointi</p>

ovat integroimassa opiskelijoiden oppimista kahdessa eri oppimisympäristössä (keskustelu opettajan kanssa, keskustelu yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa, koulusta annetut tehtävät ja oppimispäiväkirja). Loput kolme muutujaa liittyvät työssäoppimisen vaatimusten toteuttamisen tarkasteluun (tavoitteiden asettaminen työssäoppimisjaksolle, työssäoppimisen arviointikeskustelujen itsearviointiosuus, työssäoppimisen jakottaminen useampaan jaksoon).

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät selittävät opiskelijoiden oppimista ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisessa. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä tekijät selittävät ammatillisten perustutkinto-opiskelijoiden oppimista työssäoppimisjaksoilla kaupan ja hallinnon alalla?
2. Mitkä tekijät selittävät ammatillisten perustutkinto-opiskelijoiden oppimista työssäoppimisjaksoilla matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla?

Aineisto ja analyysimenetelmä

Tutkimuksessa hyödynnettiin kahta kyselylomakeaineistoa. Ensimmäinen aineisto kerättiin Helsingin kaupungin ammatillisten oppilaitosten kolmannen opintovuoden opiskelijoilta (N=1282, n=531). Opiskelijoita pyydettiin lomakkeen avulla arvioimaan työssäoppimisensa toteutumista. Toinen aineisto kerättiin Keski-Suomesta: Jyväskylän koulutuskuntayhtymän, Pohjoisen Keski-Suomen oppimiskeskuksen ja Jämsän seudun koulutuskentän kolmannen opintovuoden

opiskelijat (N=1824, n=1072) arvioivat lomakkeen avulla niin ikään työssäoppimisensa toteutumista. Kummatkin tutkimukset olivat kokonaistutkimuksia. Koska aineistot kerättiin samanlaisella lomakkeella, ne oli mahdollista yhdistää yhdeksi aineistoksi. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiinkin tätä yhdistettyä aineistoa (N=3106, n=1603, vastausprosentti 52).

Vastaajat edustivat kuutta eri koulutusala. Tässä tutkimuksessa olivat mukana opiskelijat kahdelta koulutusalueelta, kaupan ja hallinnon alalta sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalta. Vastaajien iän keskiarvo oli kaupan ja hallinnon alalla 20,5 vuotta ja matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla 19,5 vuotta. Vastaajien sukupuolijakauma oli seuraavanlainen: kaupan ja hallinnon alalla miehiä oli 48 % ja naisia 52 %, matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla miehiä oli 23 % ja naisia 77 %.

Aineisto analysoitiin regressioanalyysin avulla. Regressioanalyysin avulla selitetään yhden (riippuvan/selitetävän) muuttujan vaihtelua muiden (riippumattomien/selittävien) muuttujien avulla (Jokivuori & Hietala, 2007). Tässä tutkimuksessa käytettiin konfirmatorista regressioanalyysia; ts. selittäjät on valittu malliin mukaan teoreettisen viitekehäyksen perusteella. Tämän tutkimuksen selittävien muuttujien valintaperusteet kuvattiin teoreettisen taustan yhteydessä; selittävien muuttujien yhteenvedo löytyy taulukosta 1. Konfirmatorisesta regressioanalyysistä tehtiin askeltava mallinutus (stepwise). Tällöin malliin tulee mukaan vain sellaiset muuttujat, jotka ovat vahvasti yhteydessä selittävään tekijään; ts. mallin selitysvoima pyrittiin saamaan mahdollisimman suureksi (Jokivuori & Hietala, 2007).

Selitettävä (riippuva) muuttuja on opiskelijoiden oppiminen ja ammatillinen kehittyminen työssä. Tätä varten tutkimuksessa rakennettiin suuri yhdistelmämuuttuja, joka koostuu opiskelijoiden taitojen oppimista ja ammatillisen identiteetin kehittymistä mittaavista muuttujista. Taitojen oppimista mitattiin taitopatterilla, jolla siis tarkasteltiin, mitä tietoja ja taitoja opiskelijat arvioivat oppineensa työssäoppimisjaksojen aikana. Mittari piti sisällään 29 erilaista tietoa ja taitoja, joita opiskelijat arvioivat viisi-luokkaisen asteikon avulla. Ammatillisen identiteetin kehittymistä mitattiin väittämätteristolla, joka koostui 13 ammatillisen identiteetin kehittymistä tarkastelevasta väittämästä. Niitä opiskelijat arvioivat neliluokkaisella asteikolla. Näistä kahden eri mittarin muuttujasta raken-

nettiin faktorianalyysia apuna käyttäen yksi iso yhdistelmämuuttuja, johon tuli mukaan 25 taitoa mittaavaa muuttujaa ja 10 ammatillisen identiteetin kehittymistä tarkastelevaa muuttujaa (poisjätetyt muuttujat olivat sävyiltään negatiivisia). Ison yhdistelmämuuttujan Cronbachin alfa oli .95, ja mukaan otettujen muuttujien korrelaatiot yhdistelmämuuttujaan olivat vähintään .33.

Tulokset

Kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät

Taulukossa 2 on kuvattu kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät.

Taulukko 2. Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla. Selitysaste 59 %.

R	R ²	Tarkistettu R ²	Estimaatin keskivirhe	R ² Muutos	F Muutos	df1	df2	Sig. F Muutos
.766	.587	.554	.38804	.021	4.475	1	87	.037
Malli	Standardoimaton kerroin B	Standardoitu keskivirhe	Standardoitu kerroin B	t	Sig.	Toleranssi	VIF	Kollineaariset tarkastelut
1) Integraatio koulun oppimisen ja työssä oppimisen välillä	.380	.087	.329	4.389	.000	.843	1.187	
2) Aktiivinen työyhteisöjäsenyys	.200	.063	.260	3.145	.002	.695	1.438	
3) Yksilöllisen ohjauksen saatavuus	.195	.078	.183	2.495	.015	.881	1.135	
4) Keksimisorientaatio	.145	.068	.166	2.115	.037	.770	1.299	
5) Oman työn arviointi	.195	.089	.160	2.187	.031	.888	1.126	
6) Kokeiluorientaatio	.118	.055	.159	2.159	.034	.874	1.144	
7) Työssäoppimispaikan koko	.097	.045	.150	2.159	.034	.982	1.019	

Malli koostuu seitsemästä muuttujasta, jotka selittävät 59 prosenttia kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden työssäoppimisesta. Selitysaste on käyttäytymisteelliseksi tutkimukseksi korkea. Malliin tuli mukaan muuttujia kaikista kolmesta ryhmästä (ks. myös taulukko 1): kaksi muuttujaa opiskelijaan liittyvistä yksilöllisistä tekijöistä (keksimisorientaatio, kokeiluorientaatio), kolme muuttujaa työpaikkaan liittyvistä sosiaalisista ja rakenteellisista tekijöistä (aktiivinen työyhteisöjäsenyys, yksilöllisen ohjauksen saatavuus, työssäoppimispaikan koko) sekä kaksi muuttujaa työssäoppimisen järjestämiseen liittyvistä koulutuksellisista käytänteistä (integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä, oman työn arviointi).

Koska kyseessä on regressiomalli, malliin latautuneita muuttujia voidaan lukea suuruusjärjestyksessä. Eniten kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden työssäoppimista selitti *integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä*. Tämä muuttuja ilmentää integratiivisen pedagogiikan toteutumista. Muuttuja pitää sisällään ajatuksen, että työssäoppimisjaksoilla on voitu hyödyntää asioita, joita oli opittu koulussa sekä vastaavasti työssäoppimisjaksoilla koettuja tilanteita oli käsitelty koulussa. Tämä muuttuja, kuten kaikki tämän alan ja myös matkailu-, ravitsemis- ja talousalan malliin latautuneet muuttujat, olivat positiivisia. Toisin sanoen tulosta voi tässä yhteydessä lukea näin: mitä läheisemmäksi opiskelija kokee kouluoppimisensa ja työssä oppimisensa, sen enemmän hän oppii ja kehittyy ammatillisesti työssäoppimisjaksoiltaan.

Toiseksi ja kolmanneksi suurimmat selittäjät oli työpaikkaan liittyviä sosiaalisia tekijöitä. *Aktiivinen työyhteisöjäsenyys*

tarkoittaa sitä, että opiskelijalla on oltava tunne, että myös hän voi vaikuttaa työpaikan käytäntöihin ja että myös työpaikan muut työntekijät voivat oppia häneltä ja kysyä häneltä neuvoa. *Yksilöllisen ohjauksen saatavuus* tarkoittaa vastaavasti sitä, että opiskelija tietää, mistä työssäoppimisjaksojen ongelmatilanteissa löytyy apua. Ohjausta ei tarvitse olla jatkuvasti tyrkyttämässä opiskelijalle, mutta opiskelijalla on oltava kuitenkin tunne, että ohjausta on tarvittaessa saatavilla. Nämä kaksi muuttujaa ovat osaltaan osoittamassa työssäoppimispaikalla saatavan kohtelun tärkeyttä kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden työssäoppimisessa.

Neljänneksi ja kuudenneksi suurimmat selittäjät ovat opiskelijaan liittyviä yksilöllisiä tekijöitä. Kaupan ja hallinnon alan opiskelijoilla täytyy olla sekä *keksimisorientaatiota* että *kokeiluorientaatiota* oppiakseen ja kehittyäkseen ammatillisesti työssäoppimisjaksojen aikana. Keksimisorientaatio pitää sisällään ajatuksen, että opiskelija kokee pystyvänsä keksimään uusia ratkaisuja työtä tehdessään. Kokeiluorientaatio viittaa opiskelijan rohkeuteen tai aloitekykyyn, jota tarvitaan uskaltaakseen kokeilla omin päin tekemistä työssäoppimisjaksoilla. Kummankin yksilöllisen tekijän takana ovat samantyyppiset asiat: opiskelijaa olisikin kannustettava koulussa olemaan työssäoppimisjaksoillaan aloitteellinen ja rohkeasti kokeilemaan työn tekemistä toisinkin työssäoppimisjakson aikana.

Viidenneksi suurin selittäjä kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden työssäoppimisessa oli *oman työn arviointi*. Muuttuja lukeutuu työssäoppimisen järjestämiseen liittyviin koulutuksellisiin käytäntöihin. Tämän muuttujan latautuminen malliin on mielenkiintoinen tulos. Opiskelijan itsearviointitaidon kehittymistä voi pi-

tää yhtenä työssäoppimisen tavoitteena. Itsearviointitaidon kehittymistä edistää työssäoppimisen järjestelmä, sillä työssäoppimisjakson päätteeksi suoritettavaan arviointiin tulisi kuulua opiskelijan itsearviointiosuus. Tässä tilanteessa kehitetty taito nousee siis kaupan ja hallinnon alalla yhdeksi työssäoppimisen selittäjäksi.

Malliin viimeisenä mukaan tullut selittäjä on *työssäoppimispaikan koko*. Mitä isompi kaupan ja hallinnon alan opiskelijan työpaikka oli kooltaan, sen enemmän hän oppii ja kehittyi ammatillisesti työssäoppimispaikassaan.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät on kuvattu taulukossa 3. Tämänkin malli koostuu niin ikään seitsemästä muuttujasta selityksasteen ollessa 59 %. Malli poikkeaa edellä kuvatusta kaupan ja hallinnon alan mallista siinä, että matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työssäoppimisen selittäjät löytyvät pääsääntöisesti työpaikkaan liittyvistä sosiaalisista ja rakenteellisista tekijöistä – niitä tuli malliin mukaan neljä (keskustelu työpaikkaohjaajan kanssa, aktiivinen työyhteisöjäsenyys, ohjauksen sisällöt liittyen työpaikkaan ja työympäristöön sekä työssäoppi-

Taulukko 3. Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. Selitysaste 59 %.

R	R ²	Tarkistettu R ²	Estimaatin keskivirhe	R ² Muutos	F Muutos	df1	df2	Sig. F Muutos	
.767	.588	.558	.39105	.017	3.969	1	98	.049	
Malli		Standardoimaton kerroin B	Standardoitu keskivirhe	Standardoitu kerroin B		t	Sig.	Kollineaariset tarkastelut	
								Toleranssi	VIF
1) Integraatio koulun oppimisen ja työssäoppimisen välillä		.368	.085	.310		4.333	.000	.819	1.220
2) Aktiivinen työyhteisöjäsenyys		.265	.071	.254		3.719	.000	.899	1.112
3) Yksilöllisen ohjauksen saatavuus		.203	.059	.236		3.422	.001	.883	1.133
4) Keksimisorientaatio		.184	.063	.202		2.919	.004	.882	1.132
5) Oman työn arviointi		.141	.051	.192		2.755	.007	.868	1.152
6) Kokeiluorientaatio		.115	.051	.149		2.261	.026	.968	1.033
7) Työssäoppimispaikan koko		.120	.060	.132		1.992	.049	.995	1.047

mispaikan koko). Näiden lisäksi mallista löytyy myös kaksi opiskelijaan liittyvää yksilöllisistä tekijää (saavutusorientaatio ja kokeiluorientaatio) ja yksi selittäjä työssäoppimisen järjestämiseen liittyvistä koulutuksellisista käytänteistä (suoritetut työssäoppimisjaksot).

Eniten matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden työssäoppimista selitti saavutusorientaatio. Se on opiskelijaan liittyvä yksilöllinen tekijä (ks. taulukko 1). Tämä muuttuja on yhdistelmämuuttuja; se pitää sisällään seuraavanlaisia opiskelijan orientaatioita kartoittavia väittämiä: ”Minulle oli tärkeää menestyä hyvin työssäoppimisessa.”, ”Minulle oli tärkeää saada hyviä numeroita koulussa.” ja ”Minulle oli tärkeää onnistua työtehtävissäni niin, ettei ohjaajallani ollut huomautettavaa.”. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijan työssäoppimista selittää siten eniten opiskelijan kunnianhimo – halu menestyä työssäoppimisessa.

Toiseksi, kolmanneksi ja neljänneksi suurimmat työssäoppimisen selittäjät matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla olivat työpaikkaan liittyviä sosiaalisia tekijöitä eli *keskustelut työpaikkaohjaajan kanssa, aktiivinen työyhteisöjäsenyys ja ohjauksen sisällöt liittyen työpaikkaan ja työympäristöön*. Keskustelut työpaikkaohjaajan kanssa tarkoittaa nimensä mukaisesti työpaikkaohjaajan kanssa käytyjä keskusteluja työssäoppimisjaksojen aikana. Ne siis edistävät tämän alan opiskelijan työssäoppimista toiseksi eniten saavutusorientaation jälkeen. Aktiivinen työyhteisöjäsenyys hän tarkoitti sitä, että opiskelijalla on oltava tunne, että myös hän voi vaikuttaa työpaikan käytäntöihin ja että myös työpaikan muut työntekijät voivat oppia häneltä. Ohjauksen sisällöt liittyen työpaikkaan ja työympäristöön viittaa taas työpaikalla käytävien ohjauspuhei-

den sisältöihin. Työpaikkaan ja työympäristöön liittyvä ohjauspuhe on siis selittävässä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työssäoppimisesta neljänneksi eniten.

Malliin latautunut viides selittäjä oli opiskelijaan liittyvä yksilöllinen tekijä, *kokeiluorientaatio*. Kohtalaisessa määrin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työssäoppimista edistää opiskelijan oma uskallus – halu kokeilla omin päin tekemistä työssäoppimisjaksolla. Kuudes selittäjä oli työpaikkaan liittyvä rakenteellinen tekijä eli *työssäoppimispaikan koko*. Toisin sanoen mitä suurempi työssäoppimispaikka oli, sen enemmän opiskelija oppi ja kehittyi ammatillisesti työssäoppimisjaksollaan.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla työssäoppimista selittävään malliin latautui vain yksi työssäoppimisen järjestämiseen liittyvä, koulutuksellista käytäntöä kuvaava tekijä eli *suoritetut työssäoppimisjaksot*. Se latautui alan malliin viimeisenä. Toisin sanoen mitä enemmän alan opiskelija suoritti työssäoppimisjaksoja opintojen aikana, sen enemmän hän oppi ja kehittyi ammatillisesti työssäoppimisjaksoilla. Suoritettujen työssäoppimisjaksojen nouseminen malliin tukee siten opetussuunnitelman perusteissa esitettyä suositusta, jonka mukaan työssäoppiminen olisi pilkkottava useampaan jaksoon opintojen aikana.

Pohdinta

Vaikka ammatillisen peruskoulutuksen harjoittelujärjestelmälle eli työssäoppimiselle kirjattiin vuosituhannen alussa opetussuunnitelmiensa perusteisiin läpi koko koulutusasteen yhtäläiset toteuttamisvaatimukset (mm. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman..., 1999), niin työssäop-

piminen toteutuu tänä päivänäkin hyvin eri tavoin eri koulutusaloilla (mm. Virtanen, 2013). Näiden käytäntöjen selvittäminen ja näkyväksi tekeminen on tärkeää, sillä ne näyttävät olevan keskeisessä roolissa työssäoppimisjaksoilla tapahtuvassa oppimisessa ja ammatillisessa kehittämisessä (Virtanen, 2013). Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kahta toistaiseksi vähemmälle tarkastelulle jääneen koulutusalan – kaupan ja hallinnon alan sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan – työssäoppimisen käytänteitä. Tutkimuksen tulokset perustuvat näiden alojen opiskelijoiden arviointeihin työssäoppimisensa toteutumisesta.

Tämän tutkimuksen regressioanalyysiin perustuvat alakohtaiset analyysit osoittavat kaupan ja hallinnon alan sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan poikkeavan toisistaan työssäoppimista selittävilta tekijöiltään. Kaupan ja hallinnon alan työssäoppimisen selittäjät jakautuivat kaikkiin etukäteen tärkeiksi nähtyihin ryhmiin eli 1) opiskelijaan liittyviin yksilöllisiin tekijöihin, 2) työpaikkaan liittyviin sosiaalisiin ja rakenteellisiin tekijöihin sekä 3) työssäoppimisen järjestämiseen liittyviin koulutuksellisiin käytäntöihin. Kaupan ja hallinnon alan työssäoppimisen selittäjissä on paljon samoja kuin tämän hetken tehokkaimmassa työssäoppimisen toteuttamisen mallissa eli sosiaali- ja terveysalan mallissa (Virtanen, 2013). Vastaavasti matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työssäoppimista selittivät eniten opiskelijaan liittyvät yksilölliset tekijät sekä työpaikkaan liittyvät sosiaaliset ja rakenteelliset tekijät. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden työssäoppimisjaksoilla tapahtuvan oppimisen ja kehittymisen voisikin luonnehtia perustuvan ennen kaikkea opiskelijan haluun menestyä työssäoppimisessa sekä työssäoppimispaikan toimintakäytänte-

siin. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työssäoppimispaikassa tärkeässä roolissa ovat esimerkiksi keskustelut työpaikkaohjaajan kanssa ja opiskelijan mahdollisuus toimia aktiivisesti työpaikalla. Myös työssäoppimispaikan koolla on merkitystä; isommilla työpaikoilla opitaan ja kehitetään enemmän kuin pienemmillä työpaikoilla. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida sanoa, että matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työssäoppiminen olisi kovinkaan vahvasti rakennettu koulutuksen ja työelämän rajapinnalle. Vastaava tekijä on esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla hyvin vahvasti selittämässä alan opiskelijoiden muita vahvempia oppimistuloksia (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014).

Työssäoppimisen käytäntöjen koulutusaloittainen erilaisuus ei sinällään ole syy huolestua. Lukuisat tutkimukset kuitenkin osoittavat, ettei oppiminen ole kontekstistaan irrallaan oleva asia (mm. Järvinen & Poikela, 2001; Mason, 2007; Solomon, 1999). Myös ammatillisessa peruskoulutuksessa on havaittu, että eri alojen opiskelijat oppivat ja kehittyvät ammatillisesti hyvin eri tavoin työssäoppimisjaksoillaan (Virtanen, 2013). Voisi ajatella, että tiettyjen taitojen oppiminen painottuu jollakin alalla, toisten taitojen oppiminen vastaavasti jollakin toisella alalla. Näin ei kuitenkaan ole tilanne työssäoppimisessa, vaan erot koulutusalojen välillä työssäoppimisjaksojen aikana opituissa tiedoissa ja taidoissa ovat systemaattisia (Virtanen, 2013). Sosiaali- ja terveysalan opiskelijat arvioivat systemaattisesti lähes kaikki taitojen oppimiseen liittyvät tuloksensa muiden alojen opiskelijoita vahvemmiksi. Vastaavasti tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat arvioivat vastaavat tulokset – yhtä systemaattisesti – kaikkein heikoimmaksi. Kaksi muuta suurta koulutusala – täs-

*Työssäoppimisen käytäntöjen
koulutusaloittainen erilaisuus
ei sinällään ole syy huolestua.*

sä tutkimuksessa tarkasteltavat kaupan ja hallinnon ala sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala – jäivät arvioinneissaan kahden ensiksi mainitun alan välille: matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tulokset olivat kauttaaltaan lähempänä sosiaali- ja terveystalouden tuloksia, kun taas kaupan ja hallinnon alan tulokset tältä osin olivat lähempänä tekniikan ja liikenteen alan tuloksia. (Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009.) Sosiaali- ja terveystalouden sekä tekniikan ja liikenteen alan oppimisympäristöjä on tarkasteltu lähemmin (mm. Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2008; 2010; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014). Näissä tutkimuksissa on havaittu, että sosiaali- ja terveystalouden oppimisympäristö työssäoppimispaikalla tukee ja edistää enemmän opiskelijan oppimista työssä kuin tekniikan ja liikenteen alalla. Sosiaali- ja terveystaloudella esimerkiksi erilaisia ohjauksen ja oppimisen muotoja työssäoppimispaikalla hyödynnetään muita aloja enemmän (myös Virtanen, 2014). Samoin sosiaali- ja terveystalouden opiskelijat kokevat eri oppimisympäristönsä – oppilaitoksen ja työelämän – olevan lähimpänä toisiaan niin laaja-alaisemmasta ja ruohonjuuritason näkökulmista tarkasteltuna (Virtanen, 2014). Tekniikan ja liikenteen ala edustaa edellä mainituissa tarkasteluissa toista ääripäätä. Koulutusalojen erilaiset oppimistulokset työssäoppimisjaksoilla näyttävät siten olevan seurausta niistä käytännteistä ja toimintatavoista, joita koulutusalat hyödyntävät työssäoppimisensa toteuttamisessa (Virtanen, 2013). Jotta ammatillista perus-

koulutusta voidaan työelämäpedagogisilta käytännteiltäänkin kehittää edelleen, on näitä käytännteitä tehtävä näkyväksi ja siihen tämä tutkimus on tähdännyt.

On kuitenkin syytä muistaa, että tämän tutkimuksen työssäoppimisen selittäjät selittävät alansa opiskelijoiden oppimistuloksia. Kun alat ovat oppimistulosiltaan eriarvoisessa asemassa, niitä olisi mielekästä pyrkiä kehittämään kohti sen alan toimintamalleja, joka tuottaa systemaattisesti muita parempia oppimistuloksia. Kehittämissuunnan tulisi olla siten kohti sosiaali- ja terveystalouden työssäoppimisen toteuttamisen mallia. Kaupan ja hallinnon alan mallissa monet selittäjät olivatkin jo samoja kuin sosiaali- ja terveystaloudella (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014). Tällöin onkin aiheellista kysyä, miksi kaupan ja hallinnon alan opiskelijoiden oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tulokset ole yhtä vahvoja kuin sosiaali- ja terveystaloudella. Syynä on malliin mukaan tulleiden samojen selittäjien erivahvuinen ilmeneminen aloittain. Esimerkiksi kummallakin alalla vahvana selittäjänä ollut oppimisen integraatio kouluoppimisen ja työssä oppimisen välillä on sosiaali- ja terveystalouden opiskelijoiden arviointien mukaan paljon vahvempi kuin kaupan ja hallinnon alan opiskelijoilla (Virtanen, 2014). Kaupan ja hallinnon alalla olisikin syytä pyrkiä entistään lähentämään opiskelijoiden oppimisympäristöjä koulutuksen ja työelämän välillä esimerkiksi integratiivisen pedagogiikan mallia hyödyntämällä (mm. Tynjälä, 2008; 2010). Saman kehittämissuunnan voi antaa ohjeeksi myös matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työssäoppimisen kehittämiseen. Vaikka matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijoiden oppimistulokset työssäoppimisjaksoilla tapahtuvassa oppimisessa ja ammatillisessa kehittämisessä ovatkin kohtalaisia

(Virtanen, Tynjälä & Collin, 2009), alan opiskelijoiden työssäoppimista ei ole selittämässä lainkaan oppimista koulutuksen ja työelämän välillä integroivat tekijät, jotka on vastaavasti viimeaikaisessa oppimisen tutkimuksessa nähty tehokkaan oppimisen keskeisiksi elementeiksi (mm. Guile & Griffiths, 2001; Eraut, 2004a; Tynjälä, 2008).

Lähteet

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

Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: Co-operation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457–483.

Billett, S. (2004). Learning through work. Workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Toim.), *Workplace learning in context* (ss. 109–125). London: Routledge.

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

Collin, K. (2004). The role of experience in work and learning among design engineers. *International Journal of Training and Development*, 8(2), 111–127.

Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A., & Eteläpelto, A. (2008). Constraints and challenges on learning and construction of identities at work. *Vocations and Learning*, 1(3), 191–210.

Eraut, M. (2004a). 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.

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

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

Gijbels, D., Raemdonck, I., & Verweken, D. (2010). Influencing work-related learning: the role of job characteristics and self-directed learning orientation in part-time vocational education. *Vocations and Learning*, 3(3), 239–255.

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.

Jokivuori, P., & Hietala, R. (2007). *Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinna.* Helsinki: WSOY.

Järvinen, A., & Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Education and Work*, 14(7–8), 282–290.

Klemelä, K. (1999). *Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muodostuminen Suomessa 1800-luvulta 1990-luvulle.* Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48.

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

Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmat vuosille 1995–2000. Helsinki: Opetusministeriö.

Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987.* Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Helsinki: Unigrafia Oy.

Mason, L. (2007). Introduction: Bridging cognitive and sociocultural approaches in research on conceptual change: Is this feasible? *Educational Psychologist*, 42(1), 1–7.

Mulder, R., Kahmann, K., Lauberbacher, S., & Messmann, G. (2006, lokakuu). *Characteristics of learning environments in secondary vocational education and the relation with work identity.* Paperi esitetty EARLI SIG Professional Learning and Development -kongressissa, Hollanti, Heerlen.

Mäntylä, R. (2001). Oppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen välineenä. Teoksessa M. Räköläinen, & I. Uusitalo (Toim.), *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa* (ss. 151–162). Helsinki: Tammi.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspectives on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.

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

Salonen, P., Lehtinen, E., & Olkinuora, E. (1998). Expectations and beyond: The development of motivation and learning in classroom context. Teoksessa J. Brophy (Toim.), *Advances in research on Teaching* (ss. 111–150). Vol 7. Greenwich, CT: JAI Press.

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

Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään. (2001). Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

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

Solomon, N. (1999). Culture and difference in workplace learning. Teoksessa D. Boud, & J. Garrick (Toim.), *Understanding learning at work* (ss. 119–131). London: Routledge.

Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 236.

Tynjälä, P. (2007). Integriitiivinen 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.

Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 473.

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

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

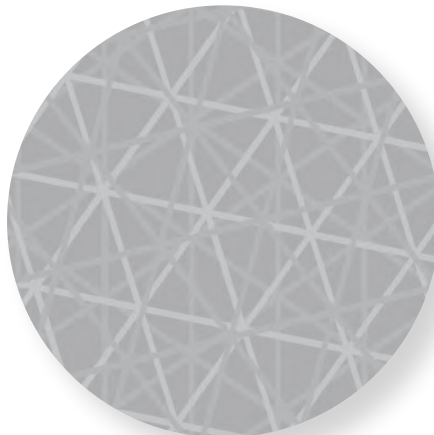
Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70.

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 ja 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. Rasku-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 kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia.

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



Historiallinen ja kulttuurinen näkökulma ammatilliseen opettajuuteen

Liisa Tiilikkala

Toimitusjohtaja, KT

Hämeenlinnan Seudun

Työvalmennussäätiö Luotsi

liisa.tiilikkala@luotsisaatio.fi

Tiivistelmä

Kartoitin väitöstutkimuksessani (Tiilikkala, 2004) ammatillisen opettajuuden muotoutumista koulumaisen ammattikasvatuksen alkuaajoista 2000-luvun vaihteeseen saakka. Tarkempi ajanjakso sijoittuu 1950-luvun jälkeiseen aikaan. Tarkastelin tutkimuksessani ammatillista opettajuutta osana suomalaista ammattikasvatusjärjestelmää suhteutettuna eri aikoina ilmenneisiin ammattikasvatusparadigmoihin sekä pedagogiikan ja ammattialan kehitykseen. Tutkimukseni perustui terveys-, metalli- ja kaupan alan ammatillisten opettajien elämäkerrallisiin haastatteluihin se-

kä dokumenttiaineistoihin ja tutkimuskirjallisuuteen. Tämä artikkeli pohjautuu pääosin väitöstutkimukseeni, jonka tuloksena määrittelin neljä opettajuuden kulmakiveä. Tarkastelen seuraavassa lyhyesti näiden opettajuuden kulmakivien – ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden, vuorovaikutuksen ja persoonallisuuden – muutoksia ja jatkuvuuksia. Artikkelin lopussa esittelen myös joitakin uusimpia ammatilliseen opettajuuteen liittyviä tutkimuksia ja tarkastelen niissä esitettyjä tuloksia ja suhteutan niitä väitöstutkimukseni tuloksiin.

Avainsanat: *Ammatillinen opettajuus, ammatillinen koulutus, ammattikasvatus*

Historiallinen ja kulttuurinen näkökulma ammatilliseen opettajuuteen

Viiime aikoina on ilmestynyt opettajiin, opettajan professioon ja opettajuuteen liittyvää tutkimusta, mutta ammatilliseen opettajuuteen liittyvää tutkimusta on tehty vähemmän. Tutkimuksissa keskitytään yleensä tämän päivän ja tulevaisuuden haasteisiin, eikä tutkimuksista näy opettajuuden historiallista ja kulttuurista näkökulmaa. Opettajuus esitetään ikään kuin historiattomana ja aiempia opettajuuden tulkintoja pidetään hyödyttöminä. Tulevaisuuteen suuntautuminen on kehityksen edellytys, mutta se ei saa tarkoittaa menneen unohtamista. Tulevaisuuden ratkaisuja etsittäessä on hyvä katsoa myös taaksepäin, sillä historian tunteminen auttaa ymmärtämään tehtyjä ratkaisuja ja ratkaisujen taustoja.

Mielenkiintoni kohdistui ammatilliseen opettajuuteen. Näkemykseni mukaan ammatillinen opettajuus ei ole yksi ja samana pysyvä ilmiö, vaan se on ajassa määräytyvä, muuttuva ja suhteessa esimerkiksi työhön ja ammattialaan. Ammatillinen opettajuus on myös yksilöllinen kasvuprosessi, johon vaikuttavat muun muassa kulttuuriset, yhteiskunnalliset, poliittiset ja historialliset tekijät. Opettajuus on vuosikymmenten aikana muuttunut, mutta siinä on ollut havaittavissa myös pysyviä piirteitä. 2000-luvulle tultaessa teknologian, yhteiskunnan ja ammatillisen koulutuksen kehitys on ollut niin nopeaa, että entisiä opettajuustulkintoja on syytä tarkastella uudelleen.

Olen seurannut ammatillisen koulutuksen ja opettajan työn muutoksia väi-

töstutkimukseni jälkeen työyhteisössä, joka on tehnyt tiivistä yhteistyötä ammatillisen koulutuksen kanssa. Se on tarjonnut lukuisille opiskelijoille mielekkään oppimisympäristön ja ollut mukana monissa yhteistyöhankkeissa. Työyhteisössä työskentelee myös ammatillisia opettajia, joiden tehtävänä on tukea opintonsa keskeyttäneitä tai keskeytystä harkitsevien nuoria ja edistää ns. pajaopintoja.

Ammatillisen opettajuuden yhteiset kulmakivet

Väitöstutkimukseni opettaja-aineistosta tunnistin neljä yhteistä ammatillisen opettajuuden perustekijää, joita käytin hahmotellessani ammatillisen opettajuuden ilmiötä ja paradigmoja. Nämä neljä perustekijää olivat *amatillisuus*, *kasvatuksellisuus*, *vuorovaikutuksellisuus ja persoonallisuus (persoonaan integroituneisuus/persoonallinen orientaatio)*. Nimesin nämä perustekijät ammatillisen opettajuuden *kulmakiviksi*. Käytin näitä neljää keskeistä kulmakiveä jäsentämään erilaisia opettajuusparadigmoja ja niiden muutoksia. Kulmakivet eivät ole samantasoisia ilmiöitä, eivätkä ne ole toistaan erillisiä, vaan liittyvät oleellisesti yhteen sekä opettajien puheessa että opettajan toiminnassa. Tutkimuksessa niitä kuitenkin käsiteltiin erillisinä, jotta niitä voitiin analysoida selkeämmin.

Ammatillisuus: hoitaja, insinööri vai opettaja

Ammatillisuus tarkoittaa opettajuuden kytkeytymistä työhön ja ammatilliseen elämään. Tutkimusaineistossani ammatillisuus nousi esille mm. opettajan oman ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen korostamisena, opettajan tietämyksenä ammatissa tarvittavista val-

miuksista ja opetettavista sisällöistä sekä ammattialan seuraamisena ja ammatilliseen työhön osallistumisena. Myös substanssialan tietämys ja ammattilihabitus, hyvä sairaanhoitaja, hyvä ammattimies, ammattilaisen malli kertovat ammatillisuudesta.

Kaikki vanhemman opettajasukupolven edustajat pitivät ammatillisen substanssina hallintaa oleellisen tärkeänä ammatillisen opettajan kompetenssina. Ammatillisuus näyttäytyi kuitenkin eri tavalla esimerkiksi työelämäyhteyksissä. Terveysalalla se on ollut perinteisesti hyvin vahva. Opiskelijat ovat suorittaneet osan opinnoistaan todellisissa hoitoympäristöissä ja opettajalla on ollut käytännön ohjauksessa selkeä rooli. Terveysalan opettajat kuvailivat tehtävänsä käytännön ohjauksessa termein *organisaattori, kuuntelija, tuki ja pr-henkilö*. Terveysalan opettajat kokivat, että heillä on annettavaa työelämälle. Oppilaitokset ovat ikään kuin edustaneet hoitotiedettä ja opettajat ovat sitä kautta käytännön hoitotyön kehittämisagentteja. Samaa työelämän kehittämisajatusta ei ilmennyt metalli- ja kaupan alalla.

Kasvatuksellisuus: ammattiin kasvattamista, tapakasvatusta ja kurinpitoa

Kasvatuksellisuus on hyvin laaja ja monimerkityksellinen käsite ammattikasvatuksessa. Kasvatuksellisuus ei ole jotain erillistä, vaan se liittyy ammatillisuuteen ammatillisen opettajan työhön.

Kasvatuksen käsite ja kasvatuksellisuuden suhde ammatilliseen kasvuun oli erilainen eri aloilla johtuen substanssin erilaisuudesta, kunkin alan historiallisista vaiheista ja sukupuolesta. Yhteistä kaikil-

le opettajaryhmille oli kuitenkin se, että he halusivat kasvattaa opiskelijoita selviytymään elämästä ja myös se, että kasvatuksellisen toiminnan osuus toisen asteen opettajan työssä on lisääntynyt 1990-lukua kohti tultaessa. Jotkut opettajat kertoivat samasta suuntauksesta myös ammattikorkeasteella.

Vuorovaikutus ja suhdetoiminta:
jatkuva vuorovaikutusverkko

Vuorovaikutus on kaiken opetustyön keskeinen elementti. Se on vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa ja kollegojen kanssa, mutta sen erityisyys ammatillisen opettajan työssä liittyy työelämysuhteisiin eli se on yhteydessä ammatillisuuteen ja kasvatuksellisuuteen. Vuorovaikutus liittyy pedagogiseen ja didaktiseen suhteeseen sekä pedagogiseen ilmapiiriin (*pedagogical atmosphere*), jossa on koko pedagogisen suhteen ja kasvatuksen edellytys. (Bollnow, 1989, 5, 27–28.)

Vuorovaikutus liittyy pysyvästi opettajuuteen ja sen erottaminen muista opettajuuden kulmakivistä on keinotekoisia, mutta tutkimuksellisessa mielessä sitä oli tarpeen analysoida erillisenä. Vuorovaikutus on jatkuvaa kontaktia opiskelijoiden, työtovereiden ja sidosryhmien kanssa. Se on opettajatyön etu, mutta myös kuluttavaa ja uuvuttavaa. Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys, mutta myös yksin tekemisen perinne tulivat esille tutkimukseni opettajien puheessa. Ammatillinen oppilaitos instituutiona toimii traditioidensa varassa ja muutokset tapahtuvat hitaasti. Yksi esimerkki tästä on opettajien yksi tekemisen perinne. Uusi oppimisajattelu vaatii opettajien välistä yhteistyötä, mutta opettajat eivät mielellään halunneet luopua omista tunti-, luokka- tai asian-tuntijuusrajoistaan.

Persoonallisuus: hyvän
opettajuuden ominaisuus

Persoonallisuus ei tarkoita tutkimukseni psykologista tai sosiologista käsitettä, vaan se liittyy kulttuuriseen yhteyteen. Persoonallinen identiteetti on osa kulttuuria, joka todentuu kollektiivien tasolla ja materialisoituu eritasoisina kulttuurisina muodostelmina. Se on yhteydessä ammattiin ja ammattipersoonaan. Persoonallinen identiteetti pitää sisällään ammatillisen identiteetin. Persoonallisuus tai persoonallinen identiteetti tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, kuka opettaja itse on opettajana eli kuten Harjunen (2002, 451) sanoo, on itsessään ja roolissaan kotonaan.

Tutkimukseni opettajat eivät määrittäneet erityistä opettajapersoonaa, mutta pohtivat hyvän opettajan ominaisuuksia ja pitivät tärkeänä mahdollisuutta opettaa omalla persoonallisella tavallaan. Terveysalan opettajilla on takanaan sairaanhoitajan ammatti, jossa persoonan merkitys on tärkeä: se on yksi hoitajan työväline. Opettajapersoonallisuuden nähtiin rakentuvan hoitajapersoonallisuuden päälle ja se on yksi opetuksen laatuun vaikuttava tekijä. Kaupan alalla opettajat ilmaisivat persoonallisuuden merkityksen toisin; opettajan on kyettävä luomaan hyvä ilmapiiri. Myös määrättyt pukeutumistavat kuuluivat kaupan alan opettajan persoonallisuuteen. Metallialan opettajalta odotetaan teknisiä valmiuksia ja opettajan kuuluu olla jäämäkkä, rehellinen, tasapuolinen ja oikeudenmukainen. Nämä metallialan opettajaa kuvastavat ominaispiirteet ovat lähellä armeijan ryhmänjohtajan tai teollisuuden työnjohtajan ominaisuuksia.

Monissa tutkimuksissa (mm. Niikko, 1995; Nias, 1989) on todettu, että opettajan persoonallinen praktinen tieto on vuorovaikutuksessa opettajan elämäns historian ja kokemuksen sekä yhteisön ja yhteiskunnan kulttuurin kanssa, joissa yhteyksissä se myös kehittyy. Opettajien yhteisellä kulttuurilla ja yhteisöllisyydellä on vaikutusta opettajuuteen (Kosunen, 1994), mutta kun on kysymys ammatillisista opettajista, myös substanssiammatin kulttuuri määrittää opettajuutta ja opettajapersoonaa.

Opettajuuden muutos: ammatin opettajasta poliisiksi, äidiksi, isäksi ja tuutoriksi

Ammatillinen opettajuus kehittyi alakohtaisesti aina 1990-luvulle saakka. Alakohtaiset kulttuurit ja historialliset perinteet elävät syvällä ja tuntuvat pitkään oppilaitosten ja opettajien arjessa. Alakohtaiset käytännöt ja ajattelutavat ilmenivät esimerkiksi oppilaitoksia yhdistettäessä käynnistymisvaikeuksina. Eri alojen kulttuuriset ja historialliset näkemykset on yleensä haluttu unohtaa, vaikka niiden ymmärtäminen olisi ehkä helpottanut muutosta.

Tarkastelen seuraavassa kootusti kolmen eri alan ammatillisen opettajuuden muutoksia sekä keskeisiä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä

Opettajan työ oli **1950–1970-luvuilla** metalli-, terveys- ja kaupan alalla pääasiassa ammatin opettamista, kasvatuksen osuus oli vähäistä ja se liitettiin ammatin opetukseen. Kasvatuksen osuus rajoittui lähinnä tapakasvatukseen. Opettajan persoonallisen orientaatio oli vahva, sillä opettajalla ei ollut vielä valtakunnal-

lisiä opetussuunnitelmia ohjaamassa opetuksen tavoitteita ja hän saattoi itse päättää opetettavasta aineksesta ja menetelmistä. Vuorovaikutuksessa oltiin pääosin opiskelijoiden ja työyhteisöön kuuluvien opettajien kanssa. Ulkopuoliset kontaktit olivat sangen vähäisiä. Opettajalla oli ammatillista kokemusta ja hän koki olevansa ammatin edustaja.

1980-luku oli keskiasteen uudistuksen aikaa, mutta se alkoi näkyä opettajuudessa vasta 1980-luvun puolen välin jälkeen. Sen vaikutukset olivat huomattavat: uusi laki ja alakohtaiset asetukset raamittivat oppilaitosten työtä. Koulutus rakenne muuttui, valtakunnalliset opetussuunnitelmat antoivat yksityiskohtaisia ohjeita opetusmenetelmiä ja sisältöjä myöten, opiskelija-aines muuttui eikä oppilaitoksiin ollut enää karsintaa. Keskiasteen uudistus näyttäytyi opettajien puheessa hyvin merkityksellisenä ammatillisen koulutuksen reformina. Se muutti opettajuutta kaikilla kolmella alalla. Muutos näkyi eri alojen opettajan työssä kuitenkin hieman eri aikana, koska koulun uudistus toteutettiin asteittain siten, että ensimmäisenä uudistuksen piiriin tuli kaupan ala vuonna 1982 ja viimeisenä terveysala vuonna 1988.

Opettajan työ muuttui **1980- ja 1990-luvuilla** vähitellen kasvatukseksi ja ammatin opettaminen jäi vähemmälle. Nuorten, heikosti motivoituneiden, työkokemusta vailla olevien opiskelijoiden tulo ammatillisiin oppilaitoksiin vei opettajien mukaan pohjan ammatin opettamiselta ja lisäsi kasvatuksellisuuden osuutta. Kasvatuksen osuus oli aiemmin liittynyt kiinteästi ammatin opettamiseen. Se oli ollut ammattiin ja työmo-raaliin kasvattamista tai tapakasvatusta. Nyt kasvatuksesta tuli kurin ja järjestyk-

Opettajan työ muuttui 1980- ja 1990-luvuilla vähitellen kasvatukseksi ja ammatin opettaminen jäi vähemmälle.

sen pitoa, äitinä ja isänä olemista. Kasvatustehtävä vei aikaa varsinaiselta ammatin opettamisesta.

1980-luvun jälkeen myös opettajan persoonallisen orientaation osuus väheni keskushallinnon tiukan ohjeistuksen myötä. Opettajat kokivat olevansa opetusteknologeja, jotka toteuttavat ylhäältä annettuja opetussuunnitelmia ja ohjeita. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden oli tarkoitus yhtenäistää ammatillista koulutusta. Tästä seurasi, että opettaja ei voinut enää itse vaikuttaa opetettavaan ainekseen tai opetusmenetelmiin. Opettajien puheesta tuli esille myös näkemys, että opettajat kyllä olivat tietoisia opetussuunnitelmista, mutta toteuttivat niitä oman harkintansa mukaan.

Keskiasteen uudistuksen yksi johtava ajatus oli, että ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyötä on kiinteystettävä. Todellisuudessa siirtyminen koulutusammattinimikkeiden käyttöönottoon irrotti työtehtävät ja koulutuksen toisistaan (Lehtisalo & Raivola, 1999, 149). Tästä seurasi näkemys, että oppilaitos voi kouluttaa opiskelijan koulutusammattiin lähes ilman työelämän tukea. Opettajien kontaktit työelämään vähenivät. Terveystalan perinteinen vuorovaikutus työelämän kanssa kuitenkin säilyi ja käytännöllisen opetuksen osuus pysyi merkittävänä, vaikka oppilaitoksissa toteutettu laboraatio-opetus lisääntyi.

Opettajien puheesta ilmeni, että **1990-luvun** aikana monenlainen vuorovaikutus vähitellen lisääntyi. Opettajat tekivät yhteistyötä oman oppilaitoksensa opettajien kanssa opintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Yhteistyö lisääntyi myös työelämän ja kotien kanssa. Opettajien oli tehtävä myös markkinointia, rekrytointia ja toimittava pr-henkilönä. Kansainvälinen yhteistyö tuli myös mukaan opettajan arkeen. Nämä kaikki vuorovaikutusverkot veivät aikaa perinteiseltä opetustyöltä. Jatkuva vuorovaikutus ja tavoitettavissa oleminen aiheutti stressiä. Etenkin terveysalan opettajat kokivat, että työstä on vaikea päästä eroon edes iltaisin ja viikonloppuisin.

Erot toisen asteen ja opistoasteen/ammattikorkeakoulun opettajuudessa alkoivat näkyä 1990-luvulla. Toisen asteen opettajat kokivat opettajuuden kasvatuksena ja ammattikorkeakoulun opettajat vuorovaikutuksena. Ammattikorkeakoulun opiskelijat olivat yleensä aikuisia, joten kasvatuksen osuus oli vähäisempää ja opettaja pystyi keskittymään paremmin ammatin opettamiseen. Kontaktiopetuksen määrän väheneminen ja työelämäosuuden korostuminen kuitenkin opettajien mielestä supistivat ammatillisuuden osuutta. Ammattikorkeakoulun opettajat kokivat, että monenlainen vuorovaikutus ja yhteistyö lisääntyivät 1990-luvulla.

Opettajuuden kulmakivet ja 2000-luvun opettajuustutkimukset

Seuraavassa tarkastelen eräitä 2000-luvulla julkaistuja opettajuustutkimuksia ja arvioin lopuksi sitä, miten neljä edellä esitettyä aineisto-

lähtöistä kulmakiveä näyttäytyvät uusimmissa tutkimuksissa.

Vertanen (2002) määrittää tutkimuksessaan ammatillista opettajuutta vuonna 2010 ja nostaa päällimmäiseksi elementiksi opettajan persoonan. Mukana on myös sosiaalisuus ja siihen liittyvä vuorovaikutus. Vertanen liittää opettajuuteen myös substanssiosaamisen, pedagogiset valmiudet ja monia muita eritasoisia elementtejä.

Helakorpi (2005) pitää ammatillisen opettajan asiantuntijuuteen liittyvinä keskeisinä asioina substanssiosaamista ja pedagogista osaamista Näiden lisäksi tärkeitä osaamisalueita ovat kehittämis- ja tutkimusosaaminen ja työyhteisöosaaminen. Substanssiosaaminen on hänen mukaansa ammatillista tietotaitoa ja työelämäosaamista. Pedagoginen osaaminen kattaa kasvatukselliset taidot sekä koulutusprosessien ja opetusmenetelmien hallinnan. Tärkeänä alueena on myös työelämäyhteistyö ja verkosto-osaaminen.

Anna Mari Leinonen (2008) on verannut väitöskirjatutkimukseni tuloksia oman verkko-opetusta käsittelevän tutkimuksensa tuloksiin ja havainnut sekä yhtäläisyyksiä että eroavuuksia. Leinonen toteaa, että vaikka opettajuus näyttää joiltakin osin muuttuneen, kaikkien aikojen opettajuudesta löytyivät edelleen ammatillisen opettajuuden perustekijät: ammatillisuus, kasvatuksellisuus, persoonallisuus ja vuorovaikutus. Nämä teemat ilmenivät kuitenkin verkko-opetuksen kontekstissa hieman eri tavalla.

Lassila (2010) toteaa artikkelissaan, että ammatillisen opettajan työ on monimuotoista ja vaatii muun muassa pedagogisten, hallinnollisten, tietoteknisten

ja vuorovaikutustaitojen lisäksi oman opetusalan substanssiosaamista ja työelämäosaamista sekä verkostoitumisosaamista. Opettajien työhön kuuluvat toisella asteella oleellisesti työssäoppimisen ohjaaminen ja ammattikorkeakoulussa erilaiset tutkimus- ja kehittämishankkeet.

Paaso (2010) on tutkimuksessaan selvittänyt asiantuntijoiden käsityksiä siitä, millaista osaamista toisen asteen ammattilliset opettajat tarvitsevat tulevaisuudessa. Tulosten pohjalta hän on muodostanut kuvan ammattillisen opettajan työstä vuonna 2020. Paason mukaan opettajan työ tulee olemaan yhdessä tekemistä, tiivistä yhteyttä työelämän kanssa, työelämätarpeiden ennakoimista ja uusien ammattilaisten kouluttamista. Opettajalta edellytetään dynaamisuutta, joustavuutta, kehityskykyisyyttä ja verkosto-osaamista.

Uusitalo (2013) on tutkinut ravintola-alan opettajia ja kuvaa opettajaa ammattilaisena, markkinoijana, asiakaspalvelijana, organisaattorina, mutta myös sosiaalityöntekijänä ja äitinä. Hän toteaa tutkimuksessaan, että opettajat ovat huolestuneita siitä, että opiskelijoiden ongelmat ovat lisääntyneet. Opettajista on tehty asiakaspalvelijoita, joiden on huolehdittava, että opiskelijat valmistuvat oppimisympäristössä alan ammattilaisiksi.

Koski-Heikkinen (2014) On väitöstutkimuksessaan hahmotellut ideaalia ammattillista opettajuutta. Hänen mukaansa opettajan opetustyötä ohjaavat vallitsevat oppimiskäsitykset, opiskelijoiden oppimisedellytykset ja elämäntilanteet, oppilaitosyhteisön kulttuuri ja oppimisympäristö sekä monenlainen yhteistyö. Edellisiä tekijöitä muokkaavat yhteiskun-

nan arvopäämäärät, tehtävät, resurssit ja työelämän odotukset. (Emt., 4.) Koski-Heikkinen (2014) korostaa opettajan ammattipersonan osuutta hyvän opettajan ideaalissa. Opettaja käyttää persoonansa työvälineenä. Koski-Heikkinen toteaa, että opettajuus on useiden tekijöiden summa. Ammatillisen opettajan tulee olla opetettavan aineksen ja pedagogiikan asiantuntija. (Emt., 98.)

2000-luvulla julkaistut ammatillisia opettajia koskevat tutkimukset antavat tukea vuonna 2004 julkaistun tutkimukseni tuloksille. Ammatillisuus, kasvatuksellisuus, vuorovaikutus ja persoonallisuus tulevat esiin useimmissa edellä esitetyistä tutkimuksista, joskin usein eri termein kuvailtuna. Tutkimukseni opettajat puhuivat kasvatuksesta, ammatista ja vuorovaikutuksesta. He pitivät keskeisenä vuorovaikutusta opiskelijoiden ja työtovereiden kanssa, mutta myös laajemmasta yhteistyöstä puhuttiin. Verkostoituminen, työelämäyhteistyö ja kansainvälistyminen tulivat opettajien puheeseen vasta 1990-luvun loppupuolella. Samoin seuraavat määritteet: markkinoija, pr-ihminen, poliisi ja äitinä/isänä oleminen. Väitöstutkimuksessani ei taas tullut esille seuraavia uusissa tutkimuksissa esille nousseita ilmauksia, teemoja tai haasteita:

- verkko-opetus, verkosto-osaaminen, tutkimus-, hanke- ja tietotekninen osaaminen
- varhainen puuttuminen, erilaiset oppijat, oppimisvaikeudet, opettaja sosiaalityöntekijänä ja asiakaspalvelijana
- uusi opettajuus, muutosagentti, organisaattori, koulutusprosessien ja hallinnollinen osaaja, työelämätarpeiden ennakoija.

Jotain uutta, jotain pysyvää

Väitöstutkimuksessani esitin epäilyjä ammatillisen opettajuuden häviämisestä. Viimeaikaisten opettajuustutkimusten ja empiirisen kokemukseni valossa näyttää kuitenkin siltä, että ammatillinen opettajuus ei ole kadonnut, mutta se on muuttunut. Ammatillisen opettajuuden kulmakivet vaikuttavat olevan edelleen olemassa, mutta ne ovat saaneet erilaisen sisällön ja painoarvon. Uusia opettajuuden määritteitä on tullut lisää. Osa kulmakivistä näyttää häviävän, mutta osa tuotetaan uudelleen erilaisella termistöllä, joka kytkeytyy uusien ammattikasvatusparadigmojen tuottamiseen.

Opettajuus muuttuu edelleen paradigmuutosten mukana, jolloin myös niiden sisällöt ja merkitykset muuttuvat. Yhteiskunnalliset muutokset, talouden paineet ja globalisaatio pakottavat muotoilemaan opettajuutta uudelleen. Wihersaari (2010, 66–69) ennustaa, että opettajan työ alistetaan yhteiskunnan talouden lainalaisuuksista nouseville päämäärille. Opettajan ja koulutusjärjestelmän tehtävänä on jatkossa valmistaa työvoimaa mahdollisimman nopeasti työelämän tarpeisiin. Toivottavasti tämä skenaario ei toteudu, vaan opettajat voivat edelleenkin olla ammattiin kasvattajia, jotka saavat toteuttaa opetusta omalla persoonallisella tavallaan.

Lähteet

Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology & Pedagogy*, 7, 5-63.

Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Helakorpi, S. (2005). *Kohti verkostuvaa ja verkostoituvaa koulutusta*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Acta Universitatis Lapponiensis 271. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lassila, H. (2010). Strategisesta kumppanuudesta lisäarvoa ammatilliseen koulutukseen. *Ammatikasvatuksen aikakauskirja*, 12(1), 24–33.

Lehtisalo, L., & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: WSOY.

Leinonen, A.M. (2008). *Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa*. Acta Universitatis Tamperensis 1325. Tampere: University Press.

Kosunen, T. (1994). *Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.

Nias, J. (1989). *Primary teacher talking*. London: Routledge.

Niikko, A. (1995). *Opettajuus persoonallisena toimintatapana*. II Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.

Paaso A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 174.

Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 236. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Uusitalo, K. (2013). *Ei ammattia vaan työelämää varten. Ravitsemusalan opettajat murroksen tulkkeina*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Luettu 9.9.2014 osoitteesta http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94711/GRA-DU_1386598756.pdf.

Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.

Wihersaari, J. (2010). *Kohtaaminen - opettajuuden ydin?* Acta Universitatis Tamperensis 1577. Tampere: University Press.

Verkko-opetus TAOsta MOOCeihin – miten digi- taalisuus vaikut- taa opetusmene- telmiin?

Eija Kalliala
Tietokirjailija, LuK, VTM
eija.kalliala@gmail.com

Tässä katsauksessa kerrotaan, miten verkko-opetus neljännesvuosisadassa on kehittynyt TAOsta, tietokoneavusteisesta opetuksesta MOOCeiksi, massiiviseksi avoimiksi verkkokursseiksi. Samalla pohditaan, miten opetusmenetelmät ovat digitalisaation vauhdissa kehittyneet. Siirrämmekö perinteistä opetusta verkkoon vai käytämmekö yhteisöllisen verkon vuorovaikutusmahdollisuuksia?

Mitä on verkko-opetus?

Mitä verkko-opetuksella tarkoitetaan? Sillä voidaan tarkoittaa verkkoa lähiopetuksen tukena, monimuoto-opetusta verkossa tai itseopiskelua verkossa (Kalliala 2002).

Jos luokkahuoneessa on verkkoyhteys, työasema ja tykki, niin verkossa olevaa materiaalia voidaan käyttää luokkaopetuksessa. Monimuoto-opetus (blended learning) tarkoittaa opetusta, jossa opiskellaan lähellä, etänä, ryhmässä ja itsenäisesti. Itsenäisessä verkko-opiskelussa opiskelija on yksin opetusmateriaalin kanssa, ratkaisee monivalinta-, aukko- tai ohjelmointitehtäviä ja saa niistä automaattista palautetta. Jos tehtäviä ei voida automaattisesti arvioida, niin opiskelija palauttaa tehtävänsä opettajalle tai tuutorille, joka arvioi ne ja antaa palautteen.

Verkko-opetus alkoi kehittyä internetin graafisen käyttöliittymän webin myötä 1990-luvun puolivälissä. Taustalla olivat 1980-luvun TAO eli tietokoneavusteinen opetus, jossa oppimateriaalit tehtävineen jaettiin levykkeillä, monimuoto-opetus, jossa opiskeltiin lähellä ja etäällä, yksin ja ryhmässä, sekä kirjeopetus, jossa opiskelijat saivat oppimateriaalit tehtävineen kirjeessä, tutustuivat niihin itsenäisesti, ratkaisivat tehtävät ja palauttivat ratkaisut kirjeessä opettajalle.

Suomen verkko-opetuksen pioneereja

Suomen verkko-opetuksen tärkein konferenssi on Hämeenlinnan Aulangolla vuodesta 1990 lähtien järjestetty Interaktiivinen Tekniikka Koulu-

tuksessa, ITK -konferenssi. Aiheet ovat muuttuneet tietokoneavusteisesta opetuksesta TAOsta tietoyhteiskunnaksi, yhdessä oppimiseksi ja digilukutaidoksi sekä 2000-luvun loppupuolen sosiaaliseksi mediaksi ja MOOCeiksi. Mobiiliopimisesta keskusteltiin vuonna 2001 ja vuonna 2011. (Interaktiivinen Tekniikka Koulutuksessa -konferenssi 1990–2014.) Jo 1990-luvun loppupuolella ihmeteltiin, miten valtavaksi pieni paikallinen tapahtuma oli kasvanut, ja 2000-luvun alussa – ennen sosiaalista mediaa – joku sanoi, että ITK:ssa voi kerran vuodessa päivittää tuttujen kuulumiset: ”Siellähän ovat kaikki.”

Ammattikorkeakoulujen verkko-opetusyhteistyö käynnistyi vuonna 1995 Opetushallituksen rahoittamana Tietie-projektina ”tietotekniikan avulla tietojenkäsittelyä”, joka sai jatkorahoitusta opetusministeriöltä. Projektissa käytettiin silloista uusinta tieto- ja viestintäteknikkaa valtakunnallisessa tietojenkäsittelyn opetuksessa. Kun ensimmäiset verkko-opintojaksot käynnistyivät vuoden 1996 alussa, niin vuoden loppuun mennessä yli sata opiskelijaa oli suorittanut Tietie-opintojaksoja.

Kun Tietie-projektin ulkopuolinen rahoitus päättyi vuoden 1998 lopussa, niin hyväksi havaitusta ja opiskelijoiden löytämästä joustavasta verkko-opetuksesta ei haluttu luopua, vaan vuoden 1999 alussa toiminta muutettiin omarahoitteiseksi vakiintuneeksi yhteistyöksi. Tietie-yhteistyössä kehitettiin yhdessä hallinnolliset käytännöt, joissa sovittiin myös resurssien jaosta. Vuonna 2002 Tietie-yhteistyö sai opetusministeriön ja Opetushallituksen verkko-opettamisen kehittämisen laatupalkinnon ammattikorkeakoulusarjassa. (Kalliala 2009.) Tietie-yh-

teistyö toimii nykyisin Tietie-verkostona Tieto- ja viestintäteknikan ammattilaiset TIVIA ry:n alaisessa IT-kouluttajat ry:ssä.

Vapaan sivistystyön ja aikuiskoulutuksen, lukion sekä ammatillisen ja korkea-asteen koulutuksen EU-rahoitteinen Internetix-hanke kehitti vuosina 1996–2002 avoimeen oppimisympäristöön verkkokursseja, joita voi opiskella omassa tahdissa itsenäisesti. Internetixin kehittämistä ideoista ja verkkokursseista ponnistivat monipuolista verkko-opetusta edelleen tarjoavat ja kehittävät Otavan Opiston Nettilukio sekä tutkijoiden ja opiskelijoiden eDelfoi-koulutus. (Linturi et al. 2013.)

Opetusministeriön rahoittama vuonna 1997 käynnistynyt Avoin verkostoammattikorkeakoulu AVERKO kehitti verkkoon kaikille kansalaisille avoimia monipuolisia ammattikorkeakouluopintoja, joita tarjottiin ensimmäisen kerran vuoden 1999 keväällä. AVERKOn toiminnassa painottuvat verkkopedagogiikan ja koulutusteknologian tutkiminen ja kehittäminen sekä verkostoituminen, myöhemmin myös työelämäyhteydet ja kansainvälistyminen. (Kleimola et al. 2007.)

Tietiessä, Internetixissä ja AVERKOssa verkko-opiskelijoiden ja -opintokokonaisuuksien määrät kasvoivat ja oppijat antoivat myönteistä palautetta. Joustavat verkko-opinnot tarjosivat oppijoille enemmän valinnanvaraa ja monipuolisempia opiskelumahdollisuuksia kuin perinteiset paikalliset opinnot olivat tarjonneet.

Tietie-projektin verkko-opetuskokemuksia

Tietie-projektissa oli mukana viisi ammattikorkeakoulua, jotka valmistivat opintojaksoja ja tarjosivat niitä toistensa opiskelijoille. Kun ammattikorkeakoulu valmisti kolmen opintoviikon kokonaisuuden Tietie-tarjontaan, se sai omille opiskelijoilleen 15 opintoviikkoa opetustarjontaa. 2000-luvulla Tietie-yhteistyössä oli 14 ammattikorkeakoulua.

Kun rahoitus oli rajallinen ja opiskelijat eri puolilla Suomea, niin ajatus opiskelijaryhmien matkustamisesta tietylle paikkakunnalle tai eri ammattikorkeakouluja kiertävästä opettajasta ei tuntunut realistiselta. Kyse oli tutkintokoulutuksesta, joka Suomessa on opiskelijoille maksetonta. Niinpä monimuoto-opetuksen lähitapaamiset toteutettiin välitteisinä ISDN-monipistevideoneuvotteluina, joissa opiskelijat kokoontuivat opettajan tai teknisen tukihenkilön kanssa oman oppilaitoksensa tai paikkakuntansa videoneuvottelustudioon. Kuvan laatu oli karkea ja kuva seurasi ääntä, joten yksi paikkakunta kerrallaan puhui ja muut mykistivät mikrofoninsa. Jos mikrofoni jäi auki ja eri paikkakunnilta kuului yhtäaikaa ääniä, vaikka vain paperin rapistelua, kuva meni sekaisin. Videoneuvottelustudioissa, kun mikrofoni oli mykistetty, syntyi välillä mahtavia keskusteluja, joiden annista sitten omassa puheenvuorossa kerrottiin koko Suomelle.

Puheenvuorot aloitettiin sanomalla esimerkiksi: ”Täällä Helsinki”, jolloin kuva siirtyi Helsingin pisteeseen, ja lopetettiin vakiolauseella, esimerkiksi: ”Helsinki lopettaa”. Näin muut ymmärsivät, että kyseinen paikkakunta luovuttaa puheen-

Liian usein opiskelijat unohtavat, että opiskelu, myös verkko-opiskelu, vie aikaa.

vuoron seuraavalle. Hitailta ISDN-linjoilla kuva päivittyi hitaasti. Jos puhujasta nosti kättään, se näytti nousevan palasina. Siksi puhujia neuvottiin pysymään paikallaan. Tietokoneen näyttö välittyi videoneuvotteluissa kohtalaisen hyvin.

Eräs opiskelija kertoi järkyttyneensä, kun ensimmäisen kerran näki seinän kokoisen rakeisen kuvan, mutta seuraavalla kerralla tuntui jo luonnolliselta keskustella videoneuvottelussa toisella puolella Suomea olevan opettajan kanssa. Toinen opiskelija kertoi, miten kivaa oli nähdä videoneuvottelussa, kuinka paljon opiskelijoita eri puolilta Suomea oli mukana; hän ei siis opiskellutkaan yksin vaan ”koko Suomi oli mukana”. Kolmas kuvaili, miten vaikeaa oli kirjoittaa ensimmäinen viesti keskusteluryhmään, ”kun sen näki koko Suomi”.

Tietie-opinnoissa kannustetaan opiskelijoita työskentelemään ryhmissä. Ryhmän jäsenet tukevat toisiaan ja auttavat pysymään mukana verkko-opintojaksoilla. Kasvokkaiset tai virtuaaliset ryhmätapaamiset tuovat ryhtiä työskenteleeseen, erityisesti ajanhallintaan, joka on verkko-opetuksen suurin kompastuskivi. Useinhan verkko-opintoja otetaan täyden lukujärjestyksen lisäksi ajatukseksi tarttua verkko-opintoihin ”heti, kun on aikaa”.

Liian usein opiskelijat unohtavat, että opiskelu, myös verkko-opiskelu, vie aikaa. Kun opettaja kahden opintoviikon

verkkokurssin parituntisessa orientaatio-videoneuvottelussa kertoi, että opintojakson suorittaminen vie 80 tuntia, joten verkko-opinnoille pitäisi varata kymmenen tuntia viikossa, niin eräs opiskelija sanoi: ”Ota minun nimeni pois kursilta. Olen töissä eikä ylimääräistä aikaa ole. Luulin, että kurssin olisi voinut suorittaa tässä videoneuvottelussa.” Siis kaksi opintoviikkoa kahdessa tunnissa!

Tietie-projektin ensimmäisten, vuoden 1996 verkko-opintojaksojen tekniset valinnat kertovat, miten verkko-opintoja ennen oppimisalustoja toteutettiin. Yksi opintojaksoista rakentui viikoittaisista videoneuvotteluista, joissa opettajat antoivat palautetta edellisen viikon tehtävistä, vastasivat opiskelijoiden kysymyksiin ja johdattivat seuraavaan aiheeseen ja verkkosivuilla kuvattuihin tehtäviin. Opiskelijaryhmät koottiin yleensä saman paikkakunnan opiskelijoista, mutta eräissä toteutuksissa rohkeimmat uskaltautuivat ryhmään, jossa oli opiskelijoita kolmelta paikkakunnalta. Kyseinen ryhmä käytti työskentelyssään sähköpostia, faksia ja puhelinta – ja tuotti parhaat ratkaisut tehtäviin.

Toisella opintojaksolla oli kolme videoneuvottelua, alussa, puolivälissä ja lopussa. Ensimmäisessä videoneuvottelussa opiskelijat ja opettaja tutustuivat toisiinsa, oppimismateriaaliin ja tehtäviin. Toisessa videoneuvottelussa opettaja antoi palautetta ensimmäisen jakson tehtävistä, vastasi kysymyksiin ja johdatti opiskelijat seuraavaan jaksoon. Kolmannessa videoneuvottelussa opettaja ja opiskelijat antoivat toisilleen palautetta.

Opintojakson kaikki oppimateriaali oli internetin verkkosivuilla, mikä silloisten hitaiden puhelinmodeemien aikaan

hämmensi: opiskelijaltahan saattoi mennä puoli tuntia yhden kuvan lataamiseen verkosta! Tehtävät palautettiin opettajalle sähköpostitse. Eräässä tehtävässä opiskelijoiden piti osallistua opiskeltavan aiheen julkiseen keskusteluryhmään, kirjoittaa sinne vähintään yksi kysymys ja raportoida opintojaksolla ryhmän keskustelusta ja reaktiosta opiskelijan kysymyksen.

Kolmannella opintojaksolla videoneuvottelut koostuivat asiantuntijaluennoista. Oppimateriaali tehtävineen lähetettiin opiskelijoille postitse ja opiskelijat lähettivät tehtävien ratkaisut sähköpostitse opettajalle. Videoneuvottelut tallennettiin VHS-kaseteille, joita opiskelijat saattoivat lainata paikalliselta tukihenkilöltä.

Sähköpostiopetuksen ongelmia kuvaavat seuraavat 1990-luvun lopun tositarinat. Kun verkko-opettaja sähköpostissa kysyi opiskelijalta puuttuvaa ratkaisua, niin opiskelija kertoi lähettäneensä ratkaisun opettajalle ajoissa ja saaneensa tältä jo palautettakin. Toinen opiskelija lähetti opettajalle ratkaisunsa ensin sähköpostitse kymmenen kertaa ja sitten vielä faxilla. Opettajan ihmettelyyn opiskelija selitti: ”Olen työskennellyt atk-alalla niin pitkään, etten voinut luottaa siihen, että nämä järjestelmät toimisivat”.

Suomi tietoyhteiskunnaksi

Suomen verkko-opetusta kehittämään perustettiin 2000-luvun alussa Opetushallituksen rahoittamat OPE.FI-hanke ja Virtuaalikoulu sekä opetusministeriön rahoittamat Virtuaaliammattikorkeakoulu ja Virtuaaliyliopisto. OPE.FI-hanke kehitti koulujen oppimisympäristöjä järjestämällä opettajille tieto- ja viestintätekniikan täy-

dennyskoulutusta (Rautiainen & Metsämuuronen 2005). Vuosittaisia Virtuaaliskoulupäiviä, joissa Opetushallituksen rahoittamat verkko-opetuksen kehittämishankkeet esittelevät tuloksiaan, järjestetään edelleen.

Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian tavoitteisiin vuosina 2000–2006 kuului mm. Virtuaaliyliopiston ja Virtuaaliammattikorkeakoulun kehittäminen. Edellisessä olivat mukana kaikki Suomen 20 yliopistoa ja Maanpuolustuskorkeakoulu, jälkimmäisessä Poliisiammattikorkeakoulu lukuun ottamatta muut silloiset yli 30 ammattikorkeakoulu. Opetusministeriö rahoitti tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön kehittämistä Virtuaaliyliopistossa ja Virtuaaliammattikorkeakoulussa vuosina 2001–2006.

Virtuaaliyliopiston tehtävät painottuivat joustavan opiskelun, oppimateriaalien yhteiskäytön ja yliopistojen yhteisen infrastruktuurin kehittämiseen. Virtuaaliyliopistossa oli 46 hanketta, joista puolet verkostohankkeita. Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöä edistettiin mm. muokkaamalla opetussisältöjä ja -menetelmiä sekä kehittämällä tukipalveluita ja oppimisympäristöjä. Useimmissa hankkeissa yhteistyötahoja oli vain muutama, joten kehitetyt hyvät käytännöt eivät levinneet riittävästi. Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöä kehitettiin erityisesti TieVie-hankkeessa. Useimmat hankkeet jatkoivat toimintaansa vielä opetusministeriön rahoituksen päätyttyä. (Aarrevaara et al. 2007.)

Virtuaaliammattikorkeakoulun vuosien 2001–2003 ja 2004–2006 ESR-rahoitteisissa sisällöntuotantorenkaissa luotiin valtava määrä verkko-oppimate-

riaaleja. Ensimmäisellä tuotantokaudella kehitettiin opintojaksoja, jotka tekijänoikeussopimuksin olivat kyseiseen sisältötuotantorenkaaseen osallistuneiden ammattikorkeakoulujen käytössä. Valmiit verkko-oppimateriaalit toimitettiin CD-levyillä ammattikorkeakouluihin.

Toisella tuotantokaudella kehitettiin 750 opintopisteen verran uudelleenkäytettäviä ja joustavasti erilaisissa oppimisympäristöissä hyödynnettäviä oppimisympäristöitä, jotka tekijänoikeussopimuksin olivat kaikkien ammattikorkeakoulujen käytettävissä. Oppimisympäristöt tuotettiin Virtuaali ammattikorkeakoulussa kehitetyssä eTuotantoympäristössä, ristiinarvioitiin ja tallennettiin metatietoiseen DIGMA-materiaalipankkiin. (Vesikko & Tuomola 2009.) Hankkeissa ei sovittu tuotettujen oppimateriaalien päivittämisestä tai opetuskäytöstä.

Virtuaali ammattikorkeakoulun portaaliiin kehitettiin vuonna 2002 avattu joustavan opiskelun asiointipalvelu eOpintotoimisto (nykyinen Opintotoimisto), jossa ammattikorkeakoulut tarjoavat verkko-opintoja. Opiskelijat valitsevat opinnoista kiinnostavat ja laativat niistä hakemuksen oman ammattikorkeakoulunsa eVirkaileijalle, joka lähettää puoltamansa hakemukset järjestävään ammattikorkeakouluun hyväksyttäväksi. Kun hakemus on hyväksytty, opinnot järjestävä ammattikorkeakoulu laskuttaa opinnoista opiskelijan ammattikorkeakoulua.

Opiskelijaliikkuvuus oli aluksi vaihteellista. Vuosien 2007–2009 opetusministeriön joustavien opintojen rahoituksen myötä opiskelijaliikkuvuus aluksi kaksinkertaistui, mutta tasoittui sitten noin 30 prosentin vuotuisen kasvuun (Kalliala & Lehto 2009).

2000-luvun alussa Virtuaaliyliopisto ja Virtuaali ammattikorkeakoulu kehittivät verkko-opetusta ja opiskelijapalveluita erillään toisistaan, mutta 2000-luvun lopulla yhteistyö tiivistyi (Rautajoki 2009). Virtuaaliyliopisto lakkautettiin vuonna 2010, kun raskaaksi koetun organisaation ulkopuolinen rahoitus loppui (Kaukonen 2008). Virtuaali ammattikorkeakoulu on jatkanut toimintaansa mukana olevien ammattikorkeakoulujen vuosittaisilla osallistumismaksuilla sekä uusilla ESR- ja EU-hankerahoituksilla.

Digitaalisuus tarjoaa uusia mahdollisuuksia opetukseen

Internetiin syntyi jo 1980-luvulla helppo perustettavia, avoimia keskustelu- tai uutisryhmiä monista kiinnostavista aiheista. Tutkinto-opetukseen haluttiin kuitenkin suljettuja keskustelualueita, jotka eivät täytyisi ulkopuolisten spämmeistä. 1990-luvun lopun verkko-opetuksessa käytettiin mm. HyperNews-keskustelualuetta, Lotus Notes-työryhmäohjelmistoa ja ryhmätyöskentelyä tukevaa BSCW (Basic Support for Cooperative Work) -ohjelmistoa.

Keskustelualueet helpottivat opettajan työtä, kun opiskelijoiden ratkaisut liitetiedostoineen eivät enää tukkinet opettajan sähköpostia eikä opettajan tarvinnut huolehtia viestien kansioinnista tai parhaiden ratkaisujen julkaisemisesta opiskelijoille. Opiskelijat julkaisivat itse ratkaisunsa keskustelualueella ja muut opiskelijat ja opettaja pääsivät niitä kommentoimaan.

Oppimisympäristöt alkoivat kehittyä 1990-luvun lopulla, ja 2000-luvun alussa niitä oli jo satoja. Huhuttiin, että josain oppilaitoksessa omaa oppimisympäristöä

olisi kehitetty yhdellä osastolla ja toisella käytetty kaupallista tuotetta. Oppimisolustat hoitivat ison osan hallinnollisesta työstä, jossa verkko-opetuksen pioneeriopettajat käyttivät sähköpostikansioita ja exceleitä. Oppimisolustassa oli paikka opettajan tuottamalle materiaalille ja tehtäville, mahdollisuus luoda tenttejä tai monivalintakokeita, keskustelualue opiskelijoille ja jokin tapa palauttaa tehtävät opettajalle.

Tutkivan oppimisen tiedonrakentelu-ympäristö Future Learning Environment Fle poikkesi muista oppimisolustoista: Siinä ei ollut paikkaa opettajan materiaalille, ei mahdollisuutta luoda tenttejä tai monivalintakokeita eikä keinoa palauttaa tehtävää vain opettajalle. Flessä oppijaryhmät rakensivat tietoa yhdessä ja koko tiedonrakentelu oli avointa kaikille kurssilaisille. (Leinonen et al. 2003.)

Internetin videoneuvottelut kehittyivät 2000-luvulla. Aluksi opetukseen riitti internet-peleihin kehitetyn TeamSpeakin äänilyhteys, mutta kaupalliset vaihtoehdot kuten Connect Pro (nykyinen Adobe Connect) ja WebEx ja yleistyivät nopeasti. Joihinkin oppimisolustoihinkin lisättiin videoneuvottelumahdollisuus.

Videoneuvotteluja voidaan käyttää verkkokurssin orientaatioon, palautteeseen, ryhmien muodostamiseen ja opiskelijoiden ryhmätyöpalaveriin. Asian tuntijaesityksiä välittäviä videoneuvotteluja nimitetään webinaareiksi.

2000-luvun lopulla kehittyi yhteisöllinen, sosiaalinen media, jossa käyttäjät pääsivät verkossa julkisesti keskustelemaan, rakentamaan tietoa ja jakamaan sitä. Maksuton sosiaalinen media yleistyi nopeasti vapaa-ajan verkostoissa, mutta

opetuskäytössä vaisummin. Osa opettajista ja oppijoista innostui uusista mahdollisuuksista: kurssin tiedotus ja viestintä Facebook-ryhmään, oppimateriaali wikiin, opettajan vastaanotto ja ryhmätöiden tapaamiset Skypeen, dokumenttien yhdessä työstäminen Googlen dokumentteihin, kuvat Dropboxiin ja tuotokset blogiin! Osa opettajista ja oppijoista kuitenkin epäroi: Kuinka luotettavia tai turvallisia yhdysvaltalaiset palvelut ovat? Mitä Suomen henkilötietolaki sanoo? Entä tekijänoikeuslaki? Kirjautuutaanko palveluihin oppilaitoksen sähköpostiosoitteella vai jollain muulla? Mistä otetaan aika palveluvidakkoon perehtymiseen ja siinä navigointiin? Voivatko palvelut yhtäkkiä kadottaa niihin laaditut oppimateriaalit ja opiskelijoiden tuotokset? Voiko oppilaitos tai opettaja ylipäätään velvoittaa opiskelijaa luomaan tunnusta sosiaalisen median palveluihin? (Kalliala & Toikkanen 2012.)

Opettajakeskeistä vai oppijälähtöistä?

Opettajakeskeisissä opinnoissa opettaja laatii verkkoon oppimateriaalin tehtävineen ja opiskelijat palauttavat ratkaisunsa opettajalle. Oppijälähtöisissä opinnoissa taas opettaja ehkä laatii vain oppimiskehikon ja aikatauluehdotuksen, jonka pohjalta sopii opiskelijoiden kanssa verkkokurssin aikataulun. Opiskelijaryhmät valitsevat tutkimusongelmansa tai projektinsä aiheet ja niiden toimeksiantajat, keräävät tehtävissä tarvitsemaansa tietoa verkosta, kirjoista ja asiantuntijoilta. He julkaisevat keräämäänsä tietoa verkossa opiskelijaryhmälle – tai avoimesti koko maailmalle.

Tietie-yhteistyössä palaute opettaja-

Voisiko kaiken oppimateriaalin korvata automaattipalautteita antavilla materiaaleilla?

keskeisistä verkkokursseista on yleensä ollut hyvää; verkkokurssit ovat selkeitä ja opiskelijat tietävät, mitä heidän pitää tehdä. Sen sijaan palaute opiskelijälähtöisistä kursseista on ollut kirjavaa. Toiset pitävät kursseja sekavina ja työläinä, toiset taas innostuvat mahdollisuudesta porautua kiinnostaviin aiheisiin syvemmälle ja syvemmälle – ja yllättyvät, kun monta tuntia vierähtää huomaamatta. Verkko-opiskelu antaa enemmän, mutta myös vaatii enemmän kuin perinteinen opiskelu. Parhaimmillaan opiskelijat ylittävät opettajan odotukset – ja osaamisen. (Kalliala 2003.)

Pohjoismaiden ministeriöneuvoston konferenssissa *Utmaningar, förändringar och visioner – handel och administration i IT-samhället* vuonna 1998 kerrottiin islantilaisessa etäopetusprojektissa kehitetävästä ohjelmistosta, jolla opettajat voisivat helposti luoda itseopiskeltavia verkkokursseja. Demossa esiteltiin automaattista palautetta aukkotehtävistä antavaa kielten oppimateriaalia, joka helpottaisi opettajan työtä ja tarjoaisi opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella opittavia asioita omassa tahdissaan. Sellainenhan sopisi esimerkiksi toimisto-ohjelmistojen tai vieraan kielen sanojen itseopiskeluun.

Voisiko kaiken oppimateriaalin korvata automaattipalautteita antavilla materiaaleilla? Saisivatko nuoret niistä riittävästi työelämävalmiuksia? Silloin, samoin kuin nytkin, nuoret kasvavat monimutkaiseen ja ristiriitaiseen maailmaan, jossa

useimpiin ongelmiin ei ole vain yhtä oikeaa ratkaisua. Verkossa ja luokassa mahdollisimpia tilanteita syntyy heterogeenisissä opiskelijaryhmissä, kun opiskelijat keskustelevat – ja välillä väittelevätkin – opiskeltavasta asiasta ja sen merkityksestä elämässä ja työelämässä. Onko oppiminen tiedon kasaamista tiedon päälle? Vai myös ahaa-elämyksiä, joita syntyy keskustelemalla, perustelemalla ja kyseenalaistamalla?

2000-luvun loppupuolella yhteisöllisille verkkokursseille alkoi tulla opiskelijoita, jotka ryhmien muodostusvaiheessa totesivat: ”Otin verkkokurssin siksi, ettei tarvitse tehdä ryhmätöitä.” Opiskelijakeskeisyyttä ja yhteisöllisyyttä, johon verkko ja sosiaalinen media tarjoavat valtavasti mahdollisuuksia, on korostettu viime vuosituhanelta lähtien. Ovatko yksinopiskeltavat verkkokurssit silti edelleen valtavirtaa – vai ovatko ne tulleet uudestaan muotiin?

MOOCit tulevat

Usinta uutta ovat MOOCit (Massive Open Online Course), massiiviset avoimet verkkokurssit, jotka voidaan luokitella vuorovaikutteisiksi, konnektivistisiksi cMOOCeiksi ja automaattipalautetta antaviksi xMOOCeiksi.

Kuten verkko-opetuksessa myös MOOCeissa pitää tarkentaa, millaista MOOCia tarkoitetaan. Onko kyse vuorovaikutteisesta cMOOCista vai automaattipalautetta antavasta xMOOCista? Opiskelemmeko yksin vai ryhmässä? Järjestetäänkö globaalilla kurssilla paikallisia tapaamisia? Perustuvatko tehtävät opettajan laatimaan materiaaliin ja opetusvideoihin vai ovatko ne avoimia? Saamme-

ko palautetta oppimateriaalilta vai vertaisopiskelijoilta tai tuutoreilta? Tutustumeko eri maanosien tuhansiin opiskelijoihin?

Miten verkkokurssista kehitetään kaikille avoin maksuton MOOC, johon sadattuhannet opiskelijat voivat osallistua? Voisiko automaattisen palautteen verkkokurssista kehittää xMOOC:ja kasvattamalla palvelinkapasiteettia? Voisiko vuorovaikutteisista verkkokurssista kehittää cMOOC:ja lisäämällä vertaispalautetta ja tuutorointia? Miten massojen opiskelua ohjattaisiin, tuettaisiin ja kannustettaisiin? Miten varauduttaisiin opiskelijoiden heterogeenisiin oppimisvalmiuksiin, kun oppilaitosten pääsykokeet eivät enää karsisi opiskelijoita? Mikä olisi oppilaitosten rooli, jos opetus olisi kaikille avointa ja maksutonta?

Digitaalisuus tarjoaa uusia mahdollisuuksia, joista opetukseen poimitaan opiskeltavan aiheen, kohderyhmän ja opetusmenetelmien mukaan tarkoituksenmukaisimmat. Kohtaaminen, keskustelu ja kuuntelu syventävät oppimista ja lisäävät luottamusta – myös verkkokurssilla niiden koosta ja avoimuudesta riippumatta.

Lähteet

Aarrevaara, T., Saranki-Rantakokko, S., Stenvall, J. & Syväjärvi, A. 2007. Suomen virtuaaliyliopistoverkoston arviointi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:28.

Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa -konferenssi 1990–2014. http://www.itk.fi/2015/files/2_Interaktiivinen%20Tekniikka%20Koulutuksessa,%20historiaa%20kooste1990-2014.pdf.

Kalliala, E. 2002. Verkkopettämisen käsikirja. Helsinki: Finn Lectura.

Kalliala, E. 2003. Verkkopetäminen ammattikorkeakoulussa – Tietie-yhteistyö. Julkaisematon tutkimus. <http://eijakalliala.fi/wp-content/up->

loads/2011/05/Tietie_tutkimus.pdf.

Kalliala, E. 2009. Tietie-yhteistyö Virtuaali-ammattikorkeakoulussa. Teoksessa T. Lehto (toim.) VirtuaaliAMK – Vapaus valita. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 25. Tampere, 51–54.

Kalliala, E. & Lehto, T. 2009. Opiskelijaliikkuvuuden kehittyminen vuosina 2003–2008 tilastojen valossa. Teoksessa T. Lehto (toim.) VirtuaaliAMK – Vapaus valita. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 25. Tampere, 27–32.

Kalliala, E. & Toikkanen, T. 2012. Sosiaalinen media opetuksessa. Helsinki: Finn Lectura.

Kaukonen, H-M. 2008. Rehtorit: virtuaaliyliopisto ajettavat alas. Aviisi 16/2008. <http://arkisto.aviisi.fi/artikkeli/?num=16/2008&iid=3b1f509>.

Kleimola, R., Leppisaari, I., Andersen, M. & Jokelainen, S. 2007. Kolmisäikeistä kasvua kohti verkko-opetuksen asiantuntijuutta – katsaus AVERKOn kehityspolkuun. Teoksessa I. Leppisaari, R. Kleimola & E. Johnson (toim.) Kolme säiettä kasvuun: Verkkopedagogiikka, koulutus-teknologia ja työelämäyhteys. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu A. Tutkimusraportteja – Forskningsrapporter. Kokkola, 14–41.

Leinonen, T., Kligyte, G., Toikkanen, T., Pietarila, J. & Dean, P. 2003. Fle3 User Manual. University of Art and Design Helsinki. http://scholar.google.fi/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=SWIx9F0AAAAJ&citation_for_view=SWIx9F0AAAAJ:YsMSGlbcyi4C.

Linturi, H., Rubin, A. & Kekkonen, T. 2013. Kaksikymmentä vuotta tulevaisuutta takana: Meemimutaatioita verkossa. Ammattikasvatukseen aikakauskirja 3 (15), 11–28.

Rautajoki, M. 2009. Johto käsissä ja langat kuumina. Teoksessa T. Lehto (toim.) VirtuaaliAMK – Vapaus valita. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 25. Tampere, 11–16.

Rautiainen, R. & Metsämuuronen, J. 2005. Opettajat päteviksi tietoyhteiskuntaan I. OPE. FI-hankkeen ensimmäisen vaiheen loppuarviointi. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Vesikko, A. & Tuomola, T. 2009. Tuotantoreenkaat – Virtuaali-ammattikorkeakoulun verkostoimintaa parhaimmillaan. Teoksessa T. Lehto (toim.) VirtuaaliAMK – Vapaus valita. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 25. Tampere, 85–95.

Ammattitaidon edistäjä, osaajien kouluttaja AEL 1922–2012

Jari Laukia

Johtaja, FT

Ammatillinen opettajakorkeakoulu,
HAAGA-HELIA Ammattikorkeakoulu
jari.laukia@haaga-helia.fi

Muutamien viime vuosikymmenten aikana tapahtunut ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääntyminen ja yhteiskunnallisen merkityksen nousu on saanut eri tieteenalojen tutkijat lähestymään aihetta. Monien oppilaitosten perustamisesta alkaa olla jo sen verran aikaa, että usein vuosipäivien kunniaksi on myös tilattu historiikki tai historiateos oppilaitoksen toiminnasta. AEL:n historia on yksi esimerkki tästä ilmiöstä. Teoksen esipuheessa todetaan, että AEL:n 90-vuotishistorian kirjoittamisen tavoitteeksi asetettiin ”selvittää Ammattienedistämislaitossäätiö AEL:n merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa”. Kun kirjoittajaksi valittiin historioitsija, filo-

sofian tohtori, dosentti Jyrki Paaskoski, niin tuloksena on vankka, tutkimuskypsympiin vastaava historian tutkimus, ei ainoastaan tapahtumia kuvaileva historiikki.

Ammatillista aikuiskoulutusta antavan Ammattienedistämislaitoksen syntyvaiheet nivoutuvat 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun liberalistisen talouspolitiikan vaikutuksesta tapahtuneeseen elinkeinojen, teollisuuden, kaupan ja liikenteen kehittymiseen, sekä kansalaisyhteiskunnan syntymiseen. Ammattikuntalaitoksen häviämisen yhteydessä hävisi myös oppipoikajärjestelmä ammatillisen koulutuksen muotona. Ammattitaitoisen työvoiman kouluttaminen oli kuitenkin hoidettava tavalla tai toisella. Kyse oli

elinkeinoelämän kehittämistä. Työntekijöitä oli myös kasvatettava toimimaan vastuullisesti vapaan yhteiskunnan kansalaisina. Erilaisten poliittisten liikkeiden kamppaillessa suosiosta, pyrittiin ammattillisella koulutuksella osaltaan vahvistamaan yhteiskunnallista keskiluokkaa ja yhteiskunnan kiinteyttä.

Ammatillista koulutusta kehitettäessä haettiin vaikutteita ulkomailta. AEL:n tapauksessa kiinnostuksen kohteena oli erityisesti Saksa. Teollisuushallituksen, myöhemmin kauppa- ja teollisuusministeriön yhteydessä toiminut Ammattikasvatusneuvosto teki teollisuushallitukselle esityksen AEL:n perustamiseksi vuonna 1918. AEL:n toiminta alkoi väliaikaisen johtajan A.E. Norrmanin johdolla vuonna 1922. Suomen työnantajain keskusliiton STK:n lisäksi Maataloustuottajain keskusliitto MTK oli toiminnan käynnistymisvaiheessa mukana. Maataloudessa otettiin käyttöön erilaisia koneita ja laitteita joiden kunnostamiseen ja huoltoon tarvittiin osaamista. STK:n MTK:n valtionavun ja elinkeinoelämän tuen turvin AEL:n toiminta vakiintui vuonna 1923. AEL:n ensimmäinen johtaja, insinööri Väinö Valkola, tiivistä vuonna 1923 laitoksen tehtävän seuraavasti: AEL:n tehtävä oli kehittää ammattimiestä kehittämällä hänen tietojansa ja parantamalla hänen taitojaan. MTK piti huolen siitä että laitos tarjosi koulutusta myös maatalouden harjoittajille.

Paaskoski sitoo AEL:n syntyvaiheen ja toiminnan alkamisen muun ammatillisen koulutuksen ja yhteiskunnan kehitykseen. Koulutus oli kansalaissodan jälkeen myös kansallinen eheyttäjä. AEL:n hallinnossa oli vuoden 1928 jälkeen työnantajien, työntekijöiden ja MTK:n edustus. Työntekijöiden ja työnantajien edustus samassa yhteiskunnallisessa

toimielimessä oli verraten harvinaisilla 1920–1930-luvuilla. Ammatillisen koulutuksen toimielimissä näin kuitenkin usein oli. Esimerkiksi kauppa- ja teollisuusministeriön yhteyteen vuonna 1917 perustetussa ammattikasvatusneuvostossa oli sekä työnantajien että työntekijöiden edustus.

Seppäkurssit ja erilaisten koneiden ja laitteiden huoltokurssit olivat ensimmäisiä AEL:n järjestämiä kursseja. Hiukan myöhemmin järjestettiin mm. sähkökursseja, traktorikursseja, tiilentekijäin ja höyrykattilan hoitajan kursseja sekä sementtivalukursseja. Esityksiä uusista kursseista tuli usein työnantajaliitoilta. Näissä esityksissä näkyi tekniikan ja työelämän muutos. Uusia kursseja olivat esimerkiksi radio- ja puhelinkurssit.

AEL:n toiminta oli käynnistynyt väliaikaisissa tiloissa; teoriaopetusta oli toteutettu erilaisissa saatavilla olevissa tiloissa, työpintoja teollisuuden työsaleissa Helsingissä. Vuonna 1931 Helsingin Töölönkadulle valmistunut oma talo merkitsi parannusta tila-asiaan. Samalla Opiskelijamäärät kasvoivat ja koulutustarjonta monipuolistu. Paaskoski seuraa opiskelijamäärän kehitystä 1930-luvun alusta alkaen. Vuonna 1931 kursseille osallistui yhteensä 1269 opiskelijaa. Vuonna 1939 opiskelijoita oli 3 843. Naisille suunnatut ompelijatarkurssit olivat suosittuja. Koulutustarjonta laajeni myös varsinaisen ammattitaitoon liittyvän osaamisen ulkopuolelle. Suomalaisessa työelämässä vallitsevana työnjohdollisena ideologiaan oli ollut taylorilainen liikkeenjohdon perinne. 1930 – luvulla AEL ryhtyi järjestämään työnjohtajakoulutusta, jossa tavoiteltiin ihmisläheisempää työnjohtoa.

Vuonna 1933 AEL piti 10-vuotisjuhlat, jossa samalla esiteltiin hiljattain val-

Sotavuosien aikana ammatillisella koulutuksella oli kansallinen tehtävä.

mistuneita tiloja. Juhlaan otti osaa maan korkein mahdollinen poliittinen johto; Tasavallan Presidentti, pääministeri ja eduskunnan puhemies. Tämä osaltaan kertoo koulutuksen arvostuksesta.

Sotavuosien aikana ammatillisella koulutuksella oli kansallinen tehtävä. Ensimmäkin nuoret, sodassa vammautuneet veteraanit pyrittiin sitouttamaan yhteiskuntaan koulutuksen avulla. Toisekseen naisille ja sotaleskille suunnatulla koulutuksella annettiin elämän eväitä uudessa tilanteessa. Sodan päätyttyä ammatilla vailla olevat veteraanit pyrittiin saamaan ammatillisen pikakoulutuksen pariin. Kyse oli sekä työelämän työvoiman tarpeesta että yhteiskuntarauhan säilyttämisestä. ”Poliittisten päättäjien ja viranomaisten arvioiden mukaan ajalehtiva, työtön, huvitteluun taipuvainen ja aseiden käyttöön tottunut kotiutettu rintamamies oli yhteiskunnallinen riskitekijä” (Paaskoski, 127). Sota-ajan poikkeukselliset olot pakottivat muuttamaan opetuskäytäntöjä. Otettiin käyttöön kirjeopisto ja erilaisia työssäoppimisen käytänteitä.

1950-luvun lopulla ja 1960-luvulla rakennemuutos kouraisi syvältä Suomalaisista yhteiskuntaa. Ammatillisella koulutuksella vastattiin elinkeinorakenteen muutokseen. Koulutus oli myös aluepolitiikan väline, jolla pyrittiin rajoittamaan maaltamuuttoa. Valtioneuvoston asettaman Maaseutuväestön ammattitaidon edistämiskomitean mukaan koulutuksen painopiste tuli asettaa koneellisen maaja metsätalouden kehittämiseen. Amma-

tillista koulutusta lisättiin maaseudulla, ammattioppilaitoksia perustettiin kirkonkyläin 100 % valtionosuudella. Myös AEL perusti uuden kurssikeskuksen, Kivisuon kurssikeskuksen Leivonmäelle 1960-luvun alussa. Lisäksi eri puolilla maaseutua järjestettiin ammatti- ja nuorisotyöttömyyskursseja. Toiminta ei ollut kovin tuloksellista. Oppilaista monet olivat henkilöitä jotka eivät olleet päässeet ammattikouluun ja kurssien jälkeen palasivat kotitiloilleen tai apputyömiehiksi rakennuksille. Työllistävä vaikutus jäi vähäiseksi. Vuonna 1971 Kivisuonkurssikeskus muutettiin Leivonmäen Ammatilliseksi Kurssikeskukseksi ja työvoimaviranomaisten ja ammattikasvatustalituksen hallintaan. AEL:n alueellinen vaikuttavuus kulkee hyvin linjassa koko ammatillisen koulutuksen alueellisen vaikuttamisen kanssa. Pelkästään koulutus ei ollut riittävä tekijä patoamaan maaltamuuttoa. Tarvittiin myös yrityksiä työllistämään ammattitaitoista työvoimaan.

1990-luvulla ammattikorkeakoulu kutkutti myös Ammattienedistämislaitosta. AEL suunnitteli yhdessä Teollisuuden työnantajaliiton ja Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professorin Juhani Hongan kanssa Suomen Teollisuuden Ammattikorkeakoulua. Ammattikorkeakoulu olisi tarjonnut työelämässä oleville aikuisille opiskeluväylän. Toimilupaa ei tullut. Yhdestä koulutuksen muutosvaiheesta kertoo myös teoksen lopulla oleva kappale AEL:n toiminnasta Sanghaissa. Suunnitelma oli hyvä ja tytäryhtiön kautta AEL:n koulutus Kiinassa saatiinkin käyntiin. Lento- toiminta ei kuitenkaan koskaan noussut. AEL:n valot Sanghaissa sammuiivat vuonna 2011.

Paaskoski kuvaa tarkasti, joskus ehkä vähän puuduttavastikin AEL:n taloudellista kamppailua valtion tukea naut-

tivana laitoksena. Toisaalta AEL joutui läpikäymään melkoisen byrokratian jokaista kurssia varten. AEL:n piti tehdä ammattikasvatushallitukselle jokaisesta kurssista erillinen kurssianomus opetus suunnitelmiseen ja talousarvioineen. Tämän jälkeen ammattikasvatushallitus antoi kurssille toimeenpanoluvan. Kurs sin päätteeksi AEL sitten lähetti kurssi selvityksen ja tiliselvityksen ammattikasvatushallitukseen. Taloudellisesti vaikeina aikoina elinkeinoelämän liitot tukivat AEL:n toimintaa.

Paaskoski kuvaa kurssimäärien ja opiskelijamäärien kehityksen hyvin. Opiskelijamäärä oli huipussaan vuonna 2007, jolloin AEL:ssä opiskeli 41 238 opiskelijaa. Opiskelijamääriä valottava kokoa va liitetaulukko, josta lukija voisi seurata opiskelijamäärien kehitystä, olisi voinut olla paikallaan.

Valtaosa AEL:n opettajista oli tekni koja, insinöörejä tai arkkitehteja. Ammatillinen opettajankoulutus vakiintui 1950-1960-lukujen taitteessa. AEL:n opettajilta kyseistä koulutusta ei kuitenkaan edellytetty. Sen sijaan AEL ryhtyi järjestämään omia kasvatustieteellisiä kursseja opettajilleen. 1970-1980-luvuil la toteutettiin erityistä elinkeinoelämän oppilaitosten opettajien pedagogista kou lutusohjelmaa, johon AEL:n opettajien ohella osallistuivat mm. Johtamistaidon Opiston ja Pohjois-Suomen teollisuusopiston henkilökuntaa. Se miksi opetta jaopistojen opetus ei kelvannut AEL:lle jää teoksessa avoimeksi. Mielenkiintoista olisi myös ollut saada vähän yksityiskoh taisempaa tietoa opettajan työn kehitty misestä, opettajien määrällisestä muutok sesta ja vaikkapa sukupuolijakautumasta. Samoin jonkinlainen yhteenveto AEL:n talouden kehityksestä olisi ollut pakal laan.

Polyteknillisen opiston, myöhemmin Teknillisen Korkeakoulun merkitystä ammatillisen koulutuksen kehittäjänä ei voi vähätellä. Siellä opiskelivat ja toi mivat monet ammatillisen koulutuksen opettajat ja poliittiset vaikuttajat. Paas koski mainitsee monia henkilöitä AEL:n taustalla. Useat heistä työskentelivät am matillisen koulutuksen eteen laajem minkin. Heidän nostamisensa valokei laan historian hämäristä on tarpeellista. AEL:n alkuvaiheen vaikuttajia olivat mm. rottinkitehtailija Julius von Wright, Helsingin teollisuuskoulun lehtori, in sinööri Jonatan Reuter, ammattikoulu jen tarkastaja arkkitehti Jalmari Kekko nen ja kultaseppä Isac Saha. Myöhem mistä vaikuttajista mainittakoon vuonna 1949 AEL:n rehtoriksi valittu yksityis teollisuuden ammattikoulujen tarkastaja Aarne Levander, kauppa- ja teollisuusmi nisteriön ammattikasvatusosaston johtaja Aarno Niini sekä Suomen teollisuusliiton toimitusjohtaja Matti Viljanen.

Paaskoski on käyttänyt monipuolista arkistolähteistöä sekä tutkimuskirjalisuutta. Teoksen informaatioarvoa lisää hyvä ja monipuolinen, käsiteltävään ajankohtaan liittyvä kuvitus. Paaskosken teos valaisee erinomaisella taval la AEL:n historian lisäksi laajemminkin Suomen ammatillisen koulutuksen historiaa. AEL:n historia on ehdottomasti yksi Suomen ammatillisen koulutuksen historian perusteoksia.

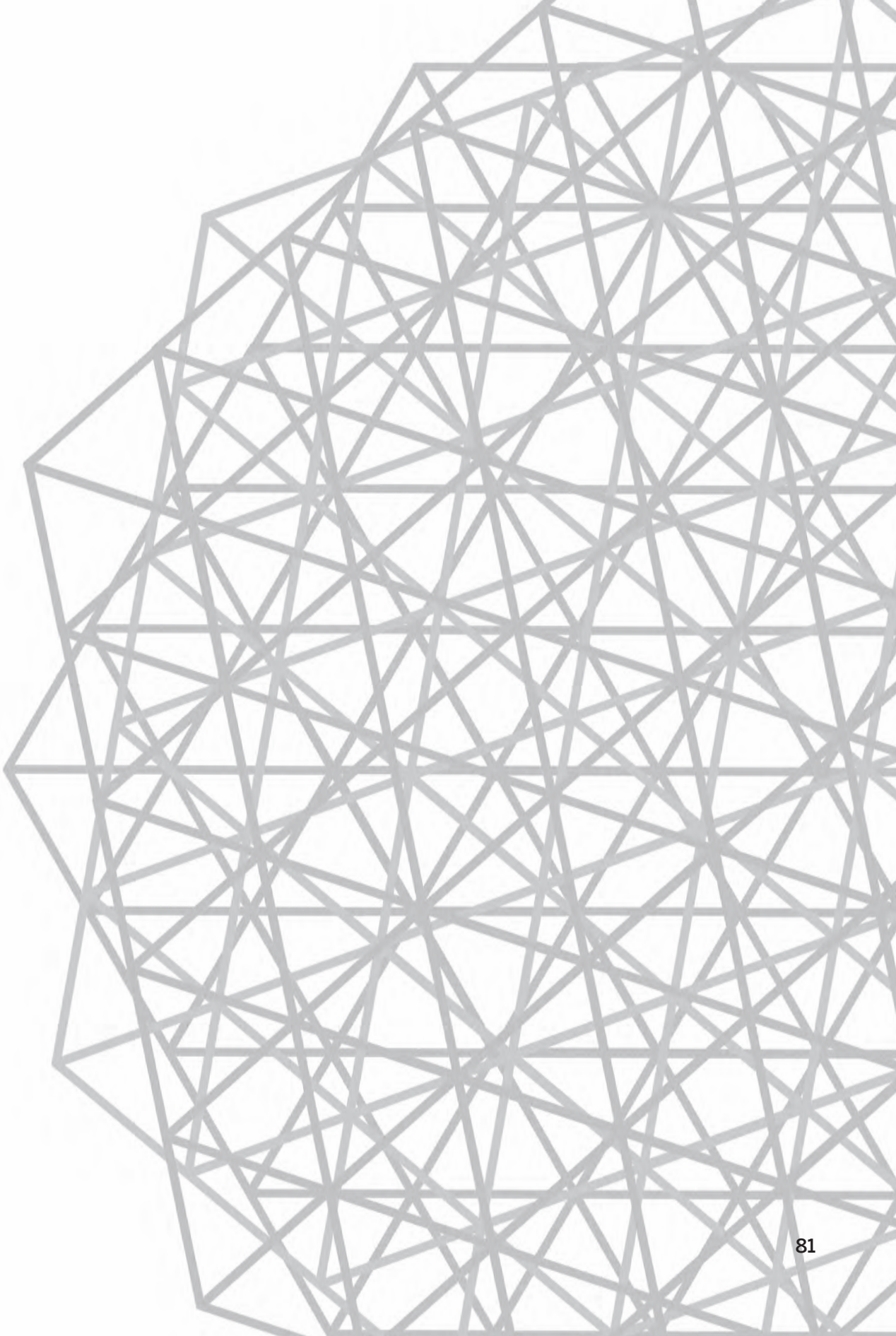
Paaskoski, Jyrki (2012).

Ammattitaidon edistäjä, osaajien kouluttaja AEL 1922-2012.

Ammattienedistämissäätiö AEL.

Hämeenlinna: Kariston kirjapaino.

(365 s.) ISBN 978-952-93-1372-3.



Entä jos Suomessa olisikin yksi korkeakoulu- järjestelmä?

*Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n toiminnanjohtajan tehtävästä viime keväänä eläköityneen **Timo Luopajarven** mielestä tulevaisuudessa tulisi käydä keskustelua myös siitä vaihtoehdosta, että Suomen kaltaisessa pienessä maassa yhdistettäisiin hallinnollisia ja ehkä myös toiminnallisia rakenteita vain yhden korkeakoulujärjestelmän muodostamiseksi duaalimallin sijaan.*

Luopajarvi toimi Arenen pääsihteerinä vuosina 2006–2010 ja toiminnanjohtajana 2010–2014. Hänen esittämänsä ajatus syntyi Arenen hallituksessa keväällä 2014 käytyjen keskustelujen tuloksena. Kysymys ei ole välttämättä ajankohtainen juuri nyt, mutta tulevaisuudessa saattaa olla tarpeellista nostaa myös tämä vaihtoehto lähempään tarkasteluun.

– Se tarkoittaisi duaalimallin hylkäämistä järjestelmätasolla. Samaan hengenvetoon on todettava, että käytännöllispainotteisen korkeakoulutuksen hävittäminen olisi tälle maalle katastrofi. Sitä ei saa tapahtua, Luopajarvi täsmentää.

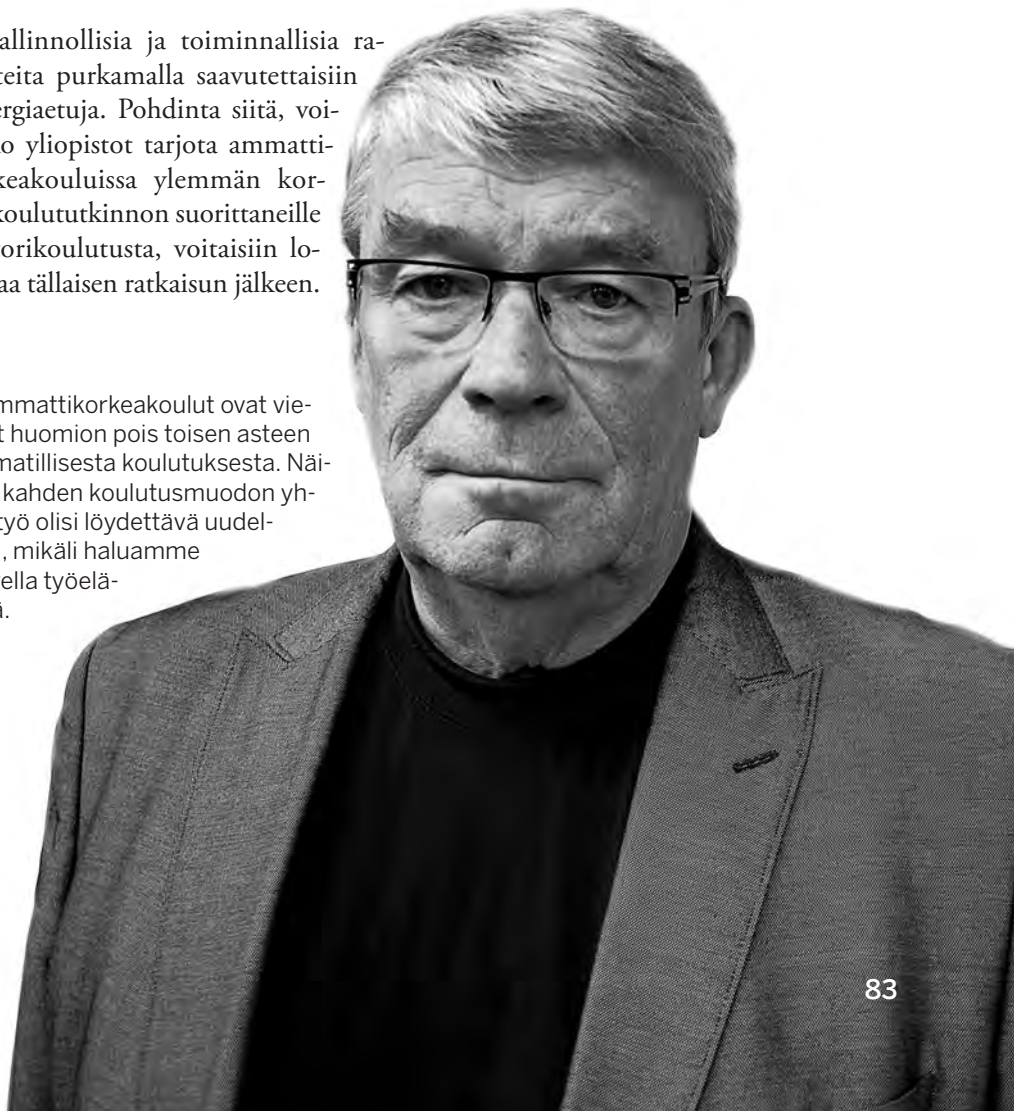
Hallinnollisia ja toiminnallisia rakenteita purkamalla saavutettaisiin synergiaetuja. Pohdinta siitä, voivatko yliopistot tarjota ammattikorkeakouluissa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneille tohtorikoulutusta, voitaisiin lopettaa tällaisen ratkaisun jälkeen.

– Ammattikorkeakoulut ovat vievät huomion pois toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta. Näiden kahden koulutusmuodon yhteistyö olisi löydettävä uudelleen, mikäli haluamme palvella työelämää.

– Jotkut yliopistojen rehtorit ovat esittäneet sellaista työnjakoa, että ammattikorkeakoulut pitäisivät huolen bachelor-tason koulutuksesta. Yliopistot taas hoitaisivat maisteri- ja tohtoritason.

Luopajarven mielestä tällaisessa työjaossa käytännöllispainotteisuus häviäisi. Se johtaisi siihen, että bachelor-tasolla useimmat opiskelijat tähtäisivät lähinnä tuleviin maisteriopintoihin. Se murentaisi ammattikorkeakoulutuksen keskeisen tavoitteen opiskelijoiden työllistymisestä heti bachelor-tutkinnon jälkeen.

– Se ei olisi kustannustehokasta ja heikentäisi kansainvälistä kilpailukykyä. Jos kaikki koulutettaisiin maistereiksi, kou-



lutusajat pitenisivät entisestään, mikä tuli yhteiskunnalle kalliiksi, Luopajärvi maalailee.

Keskiasteen koulunuudistus ei toteutunut täydellisesti

Kasvatustieteiden tohtori Timo Luopajärvi on tehnyt pitkän työuran opetuksessa ja koulutuspolitiikassa. Hänen työuralleen osuvat monet ammatillisen koulutuksen historian merkittävät käännekohdat.

Luopajärvi työskenteli Ammattikasvatushallituksessa (1966–1991) opettajankoulutuksen suunnittelijana vuosina 1983–84. Hänen mielestään keskusviraston voimakkain kausi osui 1970–80-luvuille. Sen ohjausote erityisesti silloisiin valtion ammatillisiin oppilaitoksiin oli vahva.

– Valtiollahan oli aikamoinen määrä keskusammattikouluja eri läänien pääkaupungeissa, Luopajärvi toteaa.

AKH:lla oli keskeinen rooli myös keskiasteen koulunuudistuksessa. Uudistusta koskevat suunnitelmat ja lainsäädäntö syntyivät 1970-luvulla, mutta varsinaisesti se toteutettiin vasta 1980-luvulla.

– Teknisten alojen koulutuksessa, niin ammattikouluissa kuin teknillisissä oppilaitoksissakin, uudistus ei toteutunut kunnolla koskaan. Varsinkin teknillisten oppilaitosten opettajat ja rehtorit vastustivat kaikille yhteistä yleisjaksoa.

Kun viimeisiä keskiasteen koulunuudistukseen pohjautuvia peruslinjoja vielä perustettiin 1980-luvun lopulla, opetusministeriö lanseerasi jo uusia ratkaisuja keskiasteen koulutuksessa havaittujen ongelmien korjaamiseksi.

– Silloin puhuttiin ylioppilassumasta, kun kaikki valmistuvat 30 000 ylioppilasta eivät mahtuneet yliopistoihin. Summa purkautui eri puolille koulutuskenttää täyttäen muun muassa toisen asteen ammatillisten oppilaitosten ylioppilaslinjoja, Luopajärvi muistelee.

Tämä taas aiheutti moninkertaista koulutusta ja alanvaihtoja. Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa peruskoulun jälkeinen yleissivistävä ja ammatillinen korkea-asteen pohjakoulutus muokattiin yhtenäiseksi nuorisokouluksi. Saman vision mukaan tiede- ja taidekorkeakoulujen rinnalle perustettiin ammattikorkeakoulu.

– Nuorisokouluhan ei siinä muodossa toteutunut. Mutta ammattikorkeakoulujärjestelmä rakennettiin maahan 1990-luvun aikana.

Kansainvälinen paine ja toteutumaton unelma

Luopajärvi toimii tällä hetkellä ammattikasvatuksen dosenttina Helsingin yliopistossa. Hän on seurannut läheltä ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamista ja myös käytännössä osallistunut siihen.

Ensimmäiset kokeiluluvat jaettiin vuonna 1991. Vakinaiset ammattikorkeakoulut käynnistivät toimintansa vuodesta 1996 alkaen. Luopajärvi muistuttaa lähtötilanteesta, jossa suomalainen koulutusjärjestelmä oli jäänyt eurooppalaisista jälkeen.

– Ammattikorkeakoulut olivat olleet jo pitkään toiminnassa Saksassa ja Englannissa. Itse asiassa britit olivat siirtymässä niistä jo pois, kun me vasta aloitimme.

Luopajärven mukaan ongelma näkyi rärkeimmillään siinä, että suomalaiset rakennusinsinöörit eivät saaneet työlupia Eurooppaan. Valmistuminen teknillisestä oppilaitoksesta kun ei vastannut eurooppalaista korkeakoulututkintoa.

– Siitä huolimatta, että suomalaiskoulutus tarjosi vastaavat ammattivalmiudet, Luopajärvi mainitsee.

Ammattikorkeakouluilla vastattiin kansainväliseen paineeseen ja turvattiin korkeakoulutasoinen jatkokoulutusväylä. Perustamisvaiheessa puhuttiin paljon työelämälähtöisyydestä ja monialaisuudesta. Kun vanhat opistoasteet olivat yksialaisia, ajateltiin, että tuomalla kyseiset oppilaitokset yhteen saadaan aikaan monialainen ammattikorkeakoulu.

– Monialaisuuden tuoma synergia oli kaunis unelma, joka ei ole vielä kunnolla toteutunut. Sitä on yritetty rakentaa pitkin matkaa, mutta kyllä eri alojen perinteet sanelevat vielä aika paljon.

Liikkumavara osoittautui odotettua kapeammaksi. Joillakin aloilla – kuten terveydenhuollossa – siihen vaikuttivat myös laillistetut tutkinnot. Kansainvälisessä vertailussa sairaanhoitajan tutkinto on melko samanlainen eri puolilla maailmaa. Ei siitä voi omaa suomalaista versiota rakentaa.

Korkeakoulujen fuusiot ja kulttuurien sekasotku

Luopajärvi toimi Helsingin kaupungin väliaikaisen ammattikorkeakoulun johtavana rehtorina 1996–2000. Vuonna 1999 tapahtuneen vakinaistamisen jälkeen hän jatkoi rehtorina oppilaitoksessa, joka sai markkinointinimekseen Stadia vuonna 2001.

Timo Luopajärven työuraa valikoidusti

- ammattikoulun opettaja (laboratorioala) 1976–83 (Opettajaopiston ammattikoulu)
- apulaisrehtori ja erityiskasvatuksen lehtori 1984–85 (Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto)
- apulaisrehtori ja yliopettaja 1985–86, 1987–90 (Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto)
- apulaisrehtori ja yliopettaja (rehtori) 1990–1995 (Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna)
- opetusneuvos (Opetushallitus) 1992

– Helsingin ammattikorkeakoulun myöhäinen perustamisajankohta johtui siitä, että vasta vuonna 1995 kunnallistettiin siihen liitettävät isot ammatilliset oppilaitokset.

Kyseisen ammattikorkeakoulukokeilun aloitti 10 oppilaitosta, jotka edustivat tekniikan alaa, sosiaali- ja terveysalaa sekä kulttuurin alaa. Seuraavina vuosina mukaan liittyi vielä kaksi kulttuurialan oppilaitosta. Liiketalous puuttui opintotarjottimelta alkuvaiheessa, mutta myöhemmin muodostetussa Metropoliassa se on myös mukana.

– Mukaan lähti todella isoja oppilaitoksia. Helsingin teknillinen oppilaitos oli maan suurin insinörikouluttaja. Helsingin sairaanhoito-opistolla ja neljännellä terveydenhuolto-oppilaitoksella sekä Kättilöopistolla oli vahva koulutusperinne alaltaan.

Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia yhdistyi Espoon-Vantaan teknillisen ammattikorkeakoulun (EVTEK) kanssa Metropolia Ammattikorkeakouluksi vuonna 2008. EVTEK oli vakinaistettu jo ensimmäisten joukossa 1996. Uuden ammattikorkeakoulun ylläpitäjäksi perustetun osakeyhtiön taustalla ovat Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten kaupungit sekä Kirkkonummen kunta.

Ammattikorkeakoulujen fuusio voi näyttää ministeriön kirjoituspöydän takaa pikkujutulta, mutta se on Luopajärven kokemusten mukaan ”hivittävän iso operaatio”. Hän kertoo erään rehtorin viisaasti todenneen, että kulttuurien yhteensovittaminen vie aikaa vähintään 20–25 vuotta.

– Jos fuusioita toteutetaan useita peräkkäin, se häiritsee niin korkeakoulun kuin minkä tahansa muun oppilaitoksen

normaalia toimintaa, Luopajärvi varoittaa.

Hän näkeekin Metropolian aloitusvaiheen tästä näkökulmasta vaikeana. Jo Stadian kokoamisesta syntyi aikamoinen kulttuurien sekasotku. Kun se fuusio oli saatu jonkinlaiseen järjestykseen, tähän kokonaisuuteen liitettiin vielä toinen iso ammattikorkeakoulu, EVTEK.

– Pitää muistaa, että perustoiminnan pitää pyöriä koko ajan. Kun samaan aikaan tehdään vielä hallinnollisia uudistuksia, niin eihän se ole henkilöstölle helppoa. Siinä pelätään oman työn puolesta tai ainakin tunnetaan epävarmuutta siitä, mikä on itse kenenkin työpaikka seuraavana vuonna.

Timo Luopajärvelle on eläköitymisensä jälkeen jäänyt aikaa myös musiikkiharrastukselle.



Tutkintojen tehtailu ja poliittinen ilmasto

Ammattikorkeakoulut ovat olleet muutostilassa koko olemassaolonsa ajan. Viimeisimpänä uudistuksena otettiin vuoden 2014 alussa käyttöön ammattikorkeakoulujen uusi rahoitusmalli, jonka mukaan rahoitus määräytyy kokonaisuudessaan tulosten perusteella. Vaikka uuden mallin kaikkia vaikutuksia ei tässä siirtymävaiheessa osata vielä arvioida, Luopajärvi on etupäässä tyytyväinen muutokseen.

– Erityisen mielissäni olen siitä, että 15 prosenttia rahoituksesta määräytyy tutkimus- ja kehittämistoiminnan tulosten perusteella, Luopajärvi tähdentää.

Arene oli hänen johdolla ajanut tuki-toiminnalle perusrahoitusta vuodesta 2003 lähtien, jolloin kyseinen toiminta kirjattiin ammattikorkeakoululakiin. Sen sijaan huolta herättää suoritettujen tutkintojen iso painoarvo. Luopajärven mukaan painotuksessa on se riski, että ammattikorkeakoulut pakotetaan kilpajuoksuun ja tehtailemaan tutkintoja laadusta välittämättä.

– Vaikka kaikki petraisivat tuotantoon, niin suhteellisesti eniten parantavat saavat paremman rahoituksen. Niillä, jotka petraavat mutta eivät pärjää tässä suhteellisessa kilpailussa, rahoitus huononee.

Rahoitusvaikutuksissa on myös joitain rakenteellisia ongelmia. Koulutusalojen keskeyttämisprosentit ovat olleet perinteisesti suuria tekniikassa ja kulttuurisissa, koska opinnot venyvät opiskelijoiden työskennellessä samanaikaisesti. Sosiaali- ja terveysalalla, missä varsinkin terveyspuolella on laillistettuja ammatteja, opis-

kelijat eivät pääse alan töihin ennen valmistumisestaan.

– Jos ammattikorkeakoululla sattuu olemaan suuri sosiaali- ja terveysala, se paremman opintojen läpäisyn takia hyötyy taloudellisesti, Luopajärvi muistuttaa.

– Iso kysymys on myös se, että rahoitus siirtyy kokonaan valtiolle. Se vahvistaa valtion ohjausmahdollisuutta ja lisää riippuvaisuutta poliittisesta ilmastosta.

Luopajärven mukaan olisi hyvä selvittää ylipäättään ammattikorkeakoulutuksen optimipituus. Bolognan prosessi on rakentunut kolme + kaksi -malliin eli kolme vuotta bacheloriin ja siitä kaksi vuotta masteriin. Yliopistoissa kandidaattikoulutus on kolme vuotta ja maisterintutkinto kaksi vuotta. Sen sijaan ammattikorkeakoulussa esimerkiksi tekniikan koulutus bacheloriin kestää neljä vuotta.

– Pitäisikö meidän pyrkiä myös ammattikorkeakouluissa siihen, että perustutkintokoulutus kestäisi kolme vuotta ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, se master-taso, kaksi vuotta? Tekniikassa ylempi tutkinto kestää vuoden, mikä on mielestäni liian lyhyt aika.

– Nythän me joudumme pohtimaan, tarvitaanko ylempää ammattikorkeakoulututkintoa lainkaan ja millä aloilla sitä tarvitaan. Jos koulutus on päällekkäistä yliopistojen saman alueen maisterikoulutuksen kanssa, niin eihän sitä kannata tehdä molemmissa.

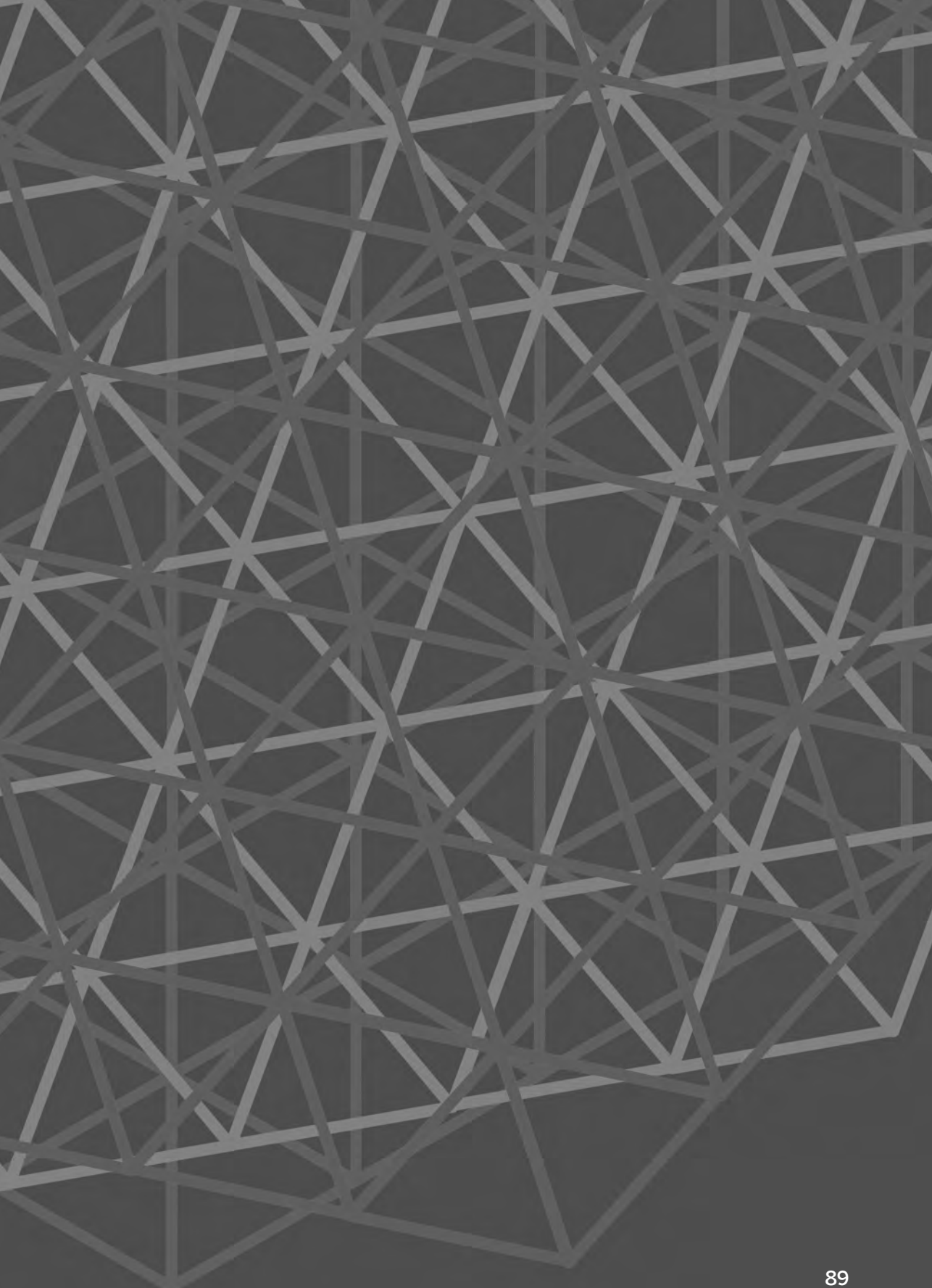
Markku Tasala

Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2014

artikkelikäsitteiden arvioitsijat

Päivi Atjonen, paivi.atjonen@uef.fi
Kaija Collin, kaija.m.collin@jyu.fi
Mervi Friman, mervi.friman@hamk.fi
Hannu Heikkinen, hannu.l.t.heikkinen@jyu.fi
Virpi Henttinen, virpi.henttinen@om.fi
Risto Honkonen, risto.honkonen@uta.fi
Rauno Huttunen, rakahu@utu.fi
Risto Ilomäki, ilomaki.risto@gmail.com
Tia Isokorpi, tia.isokorpi@hamk.fi
Anne Jaakonaho, anne.jaakonaho@cou.fi
Jyrki Jokinen, jyrki.jokinen@live.fi
Raimo Kaasila, raimo.kaasila@oulu.fi
Tauno Kekäle, tauno.kekale@vamk.fi
Matti Koiranen, matti.koiranen@econ.jyu.fi
Vesa Korhonen, vesa.a.korhonen@uta.fi
Jouni Koski, jouni.koski@laurea.fi
Eija Kyrönlahti, eija.kyronlahti@seamk.fi
Johanna Lasonen, lasonen@usf.edu
Jari Laukia, jari.laukia@haaga-helia.fi
Pirjo Linnakylä, pirjo.linnakyla@ktl.jyu.fi

Hanna Maijala, hanna.maijala@hamk.fi
Kaija Miettinen, kaija.miettinen@bovallius.fi
Marita Mäkinen, marita.makinen@uta.fi
Pentti Nikkanen, pentti.nikkanen@jyu.fi
Niki Panteli, mnsap@management.bath.ac.uk
Laila Pehkonen, leila.pehkonen@helsinki.fi
Marja-Leena, Perälä marja-leena.perala@thl.fi
Katariina Raij, katariina.raij@laurea.fi
Helena Rajakaltio, helena.rajakaltio@uta.fi
Juhani Rautopuro, juhani.rautopuro@oph.fi
Pekka Räihä, pekka.raihä@uta.fi
Mari Räcköläinen, mari.rakkolainen@karvi.fi
Seppo Saari, seppoojsaari@kolumbus.fi
Jari Salminen, jari.salminen@helsinki.fi
Seppo Seinä, seppo.seina@hamk.fi
Anne Tiikkala, anne.tiikkala@utu.fi
Hanna Vilkkä, hanna.vilkkä@uta.fi
Katja Vähäsantanen, katja.vahasantanen@jyu.fi
Pertti Väisänen, pertti.vaisanen@uef.fi
Manfred Wahle, manfred.wahle@uni-due.de





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Maarit Virolainen

Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences

Interest in learning through work experience as a part of higher education has increased during the last decades. In this dissertation the focus is on internships, because they are the most influential form of learning through work experience organized by Finnish universities of applied sciences. A connective model has been used to examine how learning at school and work has been combined. This study explores how teachers, graduates and employers have experienced the internships.

2014. 156 s. 28 e. Tilauskoodi T029. Julkaisu on saatavilla myös verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



*Hannu Jokinen, Matti Taajamo, Maarit Miettinen, Kirsti Weissmann,
Sanna Honkimäki, Sakari Valkonen, Jouni Välijärvi*

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset

Miksi opettajan työhön hakeudutaan? Pysyvätkö opettajat ammatissaan vai harkitsevatko he alan vaihtoa? Millaisia ovat opettajan ammatin tulevaisuuden osaamistarpeet? Raportti perustuu Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä tutkimus- ja kehittämishankkeen (2010–2013) tuloksiin.

2013. 102 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



*Johanna Lasonen, Marianne Teräs, Minna Oksanen,
Katarzyna Kärkkäinen, Karita Hakala*

Materiaalia maahanmuuttotyötä tekeville ja heidän kouluttajilleen

OPPIMISEN JA ONNISTUMISEN ELÄMYKSIÄ MUUTTUVASSA
MONIKULTTUURISESSA MAAILMASSA

Maahanmuuttotyötä tekevien kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseksi on kahdeksan maan yhteistyönä kehitetty pilottikurssi "Kulttuurienväläinen kompetenssi". Tämän Euroopan komission rahoittaman hankkeen Suomen materiaali on koottu tähän julkaisuun.

2013. 86 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (toim.)

Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle

EUROOPPALAISEN ELINIKÄISEN OHJAUKSEN
TOIMINTAPOLITIIKAN VERKOSTON (ELGPN) RAPORTTI

Tämän "eurooppalaisen työkirjan" tarkoituksena on auttaa päättäjiä ja muita sidosryhmiä arvioimaan maansa tai alueensa elinikäisen ohjauksen nykytarjontaa ja mahdollisia pulonkaloja muiden Euroopan maiden käytäntöjen pohjalta.

2013. 105 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raportti eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston työstä kaudella 2011–2012

Tässä toimintakertomuksen tiivistelmässä esitellään Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) työn tuloksia kaudella 2011–12. Toiminnan kuvauksen lisäksi raportissa kerrotaan muun muassa verkoston vaikuttavuuden arvioinnista jäsenmaissa.

2013. 34 s. Saatavilla vain verkosta: kti.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



muuta uusia ja aiempia julkaisuja

Taru Siekkinen: Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa. 2013. 45 s. 22e. F029. Saatavilla myös verkosta.

Päivikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen, Anneli Ete- läpelto (toim.): Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. 2013. 194 s. 30 e. 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. 2012. 91 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila, Sakari Valkonen: Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. 2012. 297 s. G045. Saatavilla vain verkosta.

Helena Aittola & Taina Saarinen (toim.): Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011. 2012. 238 s. 29 e. D104.

Matti Vesa Volanen: Theoria | Praxis | Poiesis. 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 ennakoinnin tuloksia. 2011. 137 s. G043. Saatavilla vain verkosta.

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

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

Ilo Kuronen: "Mun kompassin neula vaan pyörii". Keskeyttämis- kokemuksia 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: Yrittäjien 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.

Ilo Kuronen: Peruskoulusta elämäkoululuun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. 2010. 362 s. 30 e. T026. Saatavilla myös verkosta.

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

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

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

Timo Aarveaara & Taina Saarinen (toim.): Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. 2009. 238 sivua. 27 e. Tilauuskoodi 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 verkopelejä ammatilliseen oppimiseen. 2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta.

TILAUKSET:

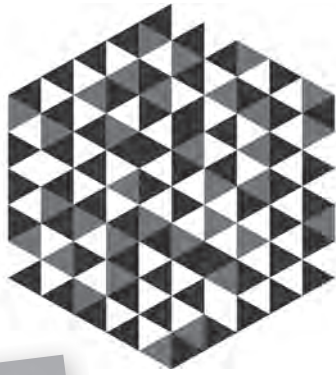
p. 040 805 4276 • kti-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.kti-julkaisukauppa.fi

Verkojulkaisut: <https://kti.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

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



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

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



Raïli Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvat- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikkasij 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 kehittamisestä 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 opettajakouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen

kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€

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

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



10€/4 numeroa 2010

20€/4 numeroa 2011



30€/4 numeroa 2012

30€/4 numeroa 2013



30€/4 numeroa 2014

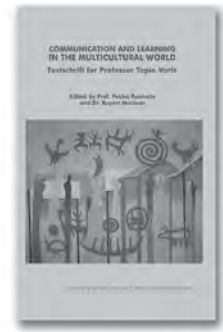
Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehdin toimittama kirja on säätöön vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen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

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



15€

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori **Tapio Variksen** juhkakirja **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€



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

10€



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

3€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepeleillä. Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. 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 Björnfot** ja **BA, suggestopediakouluttaja Elizabeth Latu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielen opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoitettaviksi aktiviteetteiksi.

60€

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



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

7,50€



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€

OKKA ammattikirjallisuus



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

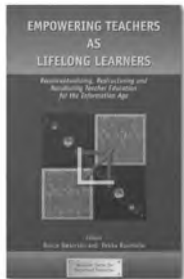
4€

Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpujujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälän** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet on valmistettu eri teatterireiden ja television tuotantona varten sekä vanhojentanssipukuina tai päätötoina Näyttämöpujujen 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 näytelmässä.



Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammatilliset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoa 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 Beairst** and **Pekka Ruohotie**.

3€

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummassakin 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 Wiher- saaren** kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

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

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



12,50€



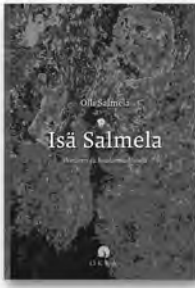
Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning **Paul R. Pintrich** (Michiganin yliopisto) ja **Pekka Ruohotie** (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulssia, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen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

3€

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tammeen 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. Runsa reportaasikuviutus.

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 käyn-

nistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjajakoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämänkin koulutyypin tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

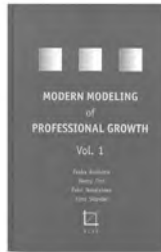
Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulun uudistustai- telua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta.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

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 kasvatus-tieteiden tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutki- jalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen 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 selviyty- mistarina. Se perustuu laajaan Itäme- ren 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 me- diakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneu- dutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suo- messa ja kansainvälisellä tasolla.

10€



Vanhuuden monet kasvot on toimittanut **Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Harra**. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhe- nemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja senioriopettajien hyvinvoin- nin kysymyksiä, gerontologista sosiaali- työtä palvelutalouksessa ja vanhainkodeissa, vanhusten käsityksiä elinikäisestä oppimi- sesta, muistisairauksista sekä sosiokulttuu- risen innostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvat- ja koulu- tusalojen säätö- OKKAsäätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suo- men Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat **Raili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusi- talo, 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 tar- koituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämis- tä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

10€

Raija Meriläinen (toim.) Suomalaisen koulu- tuspolitiikan murros 1990-luvulla. Kirjan kan- tavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-lu- vun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuut- ta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta. Vuosikirjan kirjoittajina ovat **Sirkka Aho- nen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo ja Raija Meriläinen**.

7€



Ossi Naukkarinen's Art of the Environ- ment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes tra- ditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides concep- tual tools for making, teach- ing and receiving contempo- rary art.

7€





Kristiina Huhtasen ja Soili Kes-
kisen toimittaman Rehtorius pe-
liäkö? -kirjan tarkoituksena on
 toimia rehtorin apuna ja tuoda
 erilaisia näkökulmia koulun ke-
 hittämiseen. Kirja on saanut al-
 kunsaa rehtoriksi kouluttautuvien
 mielenkiintoisista pohdintatehtä-
 vistä ja tarpeista hahmottaa heil-
 le itselleen, mitä kaikkea rehtorin
 työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan pos-
 tina on vaativa ja arvetettu. On-
 han rehtorius uralla etenemisen
 vaihtoehto opettajille varsinkin
 peruskoulussa. Peli rakentuu
 paitsi oppilaitoksen toiminnalli-

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

10€

Tutkiva oppiminen ja pe-
dagoginen asiantuntijuus.

Tutkivan oppimisen ajattelu-
 tapa opetuksen ja oppimisen
 lähtökohdانا yhdessä ryh-
 mädynaamisen ohjauksen
 kanssa rakentaa tilan peda-
 gogisen asiantuntijuuden ke-
 hittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka
Kallin ja Kaarina Ranteen
 toimittama kirja syntyi am-
 matillisessa opettajankoulu-
 tuksessa toteutetun opetu-
 sen kehittämishankkeen (TO-
 PAKKA) tuloksena. Hankkeen
 aikana ja kirjan toimituksen
 prosessissa elettiin todeksi
 jaettu ja syvenevä pedagoginen
 asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelu-
 tapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoi-
 seksi malliksi toteuttaa ammatillista opet-
 tajankoulutusta. Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajakoulu-
 tuksen asiantuntijoita. hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opin-
 tojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen
 asiantuntijoita.



12€



Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itse-
 näinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi var-
 haiskasvatuksesta 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. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2015 teemat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta
- 2) Kansainvälistyvä työympäristö ja ammatillinen kasvu
- 3) Ammatillinen koulutus murroksessa
- 4) Työpaikoilla tapahtuva oppiminen

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviiin 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 artikkeliin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteilykirjoitusten pituus (lähteinen ja liitteinen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asetellut 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

5.1 Referoimattomat artikkelit

Tekstissä lähdeviitteet merkitään seuraavasti: Ruohotien (1996, 15-21) mukaan...
...aiheesta on runsaasti tutkimusta (Nikkanen & Lyytinen 1996; Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti: Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

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

Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.

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

5.2 Referoidut artikkelit

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>. APA-tyyliin 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 sukupuoliujakaumat, 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

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan lehden toimituskuntaa ja ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille 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.

8. Ehdot

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

