

The background of the cover is a photograph of a winter landscape. It shows snow-covered branches and trees, some of which are heavily laden with snow and ice. The sky is a clear, deep blue. The overall scene is bright and crisp, suggesting a sunny winter day.

# AMMATTI- KASVATUKSEN AIKAKAUS- KIRJA

4.2013

---

TYÖELÄMÄOSAAMISEN KEHITTÄMINEN  
JA SYVENTÄMINEN

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

**4.2013**

## 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, säätiönjohtaja  
OKKA-säätiö

### Jäsenet

Eeva-Liisa Antikainen, KT, vararehtori;  
Humanistinen ammattikorkeakoulu

Antti Kauppi, KL, erityisasiantuntija  
FUAS-liittouma

Jari Laukia, KL, johtaja  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

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

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

Pentti Nikkanen, KT, dosentti  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Katariina Rajj, KT, johtaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja  
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Marja-Leena Stenström, YTT, professori  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Risto Sänntti, FT, yliopistolehtori  
Vaasan yliopisto/Avoin yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT, Associate professor  
Tallinn University

## Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.  
www.ottu.fi  
Puheenjohtaja Seija Mahlamäki-Kultanen  
Hämeen ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Korkeakoulunkatu 6, 13101 Hämeenlinna  
seija-mahlamaki-kultanen@hamk.fi

Sihteeri Marianne Teräs  
Helsingin yliopisto  
PL 9, 00014 Helsingin yliopisto  
mteras@helsinki.fi

## Kustantaja

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-  
säätiö [www.okka-saatio.com](http://www.okka-saatio.com)

## Toimituksen osoite:

OKKA-säätiö  
Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki  
puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418  
email: tuulikki.simila-lehtinen@okka-saatio.com

## Tilaukset ja osoitteenmuutokset:

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

## Tilaushinta

1—4/2013 kotimaahan yhteensä 30 €

**Ilmoitukset:** taina.lunden@oaj.fi

## Ilmoitushinnat

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

## Ulkoasu/taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

## Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa  
ilmestyy vuonna 2013 neljä numeroa

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö



# Sisältö

## Pääkirjoitus

Katariina Raji ja Outi Kallioinen Työelämäosaaminen – mitä se on? .....	4
--	---

## Artikkelit

Marianne Nebo ja Mervi Friman Jalkinesuunnittelija eilen - tänään - huomenna .....	11
Soile Juujärvi ja Kaija Pessa Ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyö alueellisessa innovaatiotoiminnassa: tuloksia Koulii-hankkeesta .....	24
Susanna Niinistö-Sivuranta Valmis työelämään - Osaaminen sanoiksi ammattikorkeakoulutuksessa .....	39
Erja Kuurila Uraohjaus ammattikorkeakoulussa .....	50
Tuija Arola Monikulttuurinen ohjaus osana henkilökohtaistamisprosessia .....	61

## Katsaukset

Laurean kyky työllistää perustuu kehittämispohjaiseen oppimiseen Pentti Rauhalan haastattelu .....	76
Markku Tasala	
Nettikauppa on muuttanut myyjän toimintaan kohdistuvia vaatimuksia Lektio praecursorea Sanna-Mari Renforsin väitöskirjan tarkastustilaisuudesta .....	81
Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2012 paras artikkeli palkittiin .....	86
Markku Tasala	
Vuoden 2013 artikkelikäsikirjoitusten arvioitsijat .....	90

Ohjeita kirjoittajille .....	99
------------------------------	----

# Työelämäosaaminen – mitä se on?

---

Katariina Raji

Johtaja, KT

Laurea-ammattikorkeakoulu

katariina.raji@laurea.fi

Outi Kallioinen

Rehtori, dosentti, KT

Lahden ammattikorkeakoulu

outi.kallioinen@lamk.fi

**A**mmattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2013 viimeisen numeron teemana on työelämäosaamisen kehittäminen ja syventäminen. Työelämäosaamisen kehittämisen haaste on pitkälti ohjannut ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen kehittämistä koskevaa keskustelua. Työelämän edustajat ovat ajoittain kriittisesti arvioineet koulutuksen vastaavuutta suhteessa työelämän taitovaatimuksiin. Toisaalta koulutuksen piirissä on pyritty ennakoivaan suunnitteluun ottamalla huomioon työelämän muutokset ja tulevaisuuden asettamat haasteet. Tietyn asteinen yksimielisyys vallinnee kuitenkin siitä, että työelämän kehittäminen ja syventäminen nähdään

työelämän ja koulutuksen vuoropuheluna.

Rakentavan yhteistyön edellytyksenä on yhteisen kielen muodostuminen. Mitä tarkoitetaan työelämäosaamisella? Euroopan komission v. 2008 julkaisema Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) vauhditti koulutuksen piirissä osaamis pohjaista keskustelua, joskin osaamis pohjaisuus oli Suomessa jo aiemmin otettu huomioon kehitettäessä korkeakoulujen opetussuunnitelmia (vrt. Tuning 2005, Karjalainen 2003, ARENE 2006, Halttunen & Pyykkö 2010).

Osaamisen käsite (englannin kielen competence-käsite) otettiin käyttöön yhdysvaltalaisessa yrityskonsultoinnissa 1970-luvulla (Delamare-Le Deist &

Winterton 2005), josta se levisi strategisen johtamisen välineenä erityisesti tietointensiivisillä aloilla (Sveiby 1997). Osaamisen käsitteen käyttö on levinnyt laajalti myös työelämään mahdollistaen yhteyden rakentamisen työelämän tarpeiden ja koulutuksen tavoitteiden välille (van der Klink & Boon 2002, 6). Käsitteen määrittely on kuitenkin osoittautunut haasteelliseksi erityisesti suhteessa tietämiseen. Sveiby (1997) määrittelee osaamisen tietämisenä, joka sisältää tosiasioihin perustuvan tiedon, taidot, kokemukset, arvot ja sosiaaliset verkostot sekä kyvyn toimia tilanteessa. Rychen ja Salganic (2000) tarkastelevat osaamista kognitiivisena, eettisenä, motivoivana, sosiaalisena ja toiminnallisena osaamisena. Osaamista analysoinut Ellström (1998) esittää puolestaan, että yksilön osaamistason määrittävät koulutus, työelämän osaamisvaatimukset, suoritettut tutkinnot sekä kelpoisuusvaatimukset. Nämä lienevät merkityksellisiä myös suomalaisessa työhönottotilanteessa.

Osaamisen käsitteeseen suomalaisessa keskustelussa liittyvät tietojen ja taitojen soveltaminen sosiaalisessa kontekstissa (vrt. Raivola & Vuorensyrjä 1998), samoin myös käsitteet kompetenssi, pätevyys ja kyvykkyys erityisesti, kun puhutaan työelämäosaamisesta. Viitala (2005) on selkiyttänyt joidenkin englanninkielisten käsitteiden merkitystä kuten 'skills', 'competencies' ja 'capabilities'. 'Skills' tarkoittaa erityisesti taitoja ja erityisosaamista, joita voidaan opettaa ja joita sovelletaan jossain käytännön työtehtävissä. Kompetenssia käytetään nykyään useimmin silloin, kun on kyse työtehtävien edellyttämistä valmiuksista tai pätevydestä johonkin tehtävään. Kompetenssi käsitteenä liitetään myös ammattitaitoon, jolloin tarkoitetaan pitkälle kehittyntä alan osaajan varmaa ja tai-

tavaa työskentelyä. Rychen ja Salganic (2008) ovat samoilla linjoilla. Heidän näkemyksensä mukaan kompetenssi on käsitteenä laajempi kuin tiedot ja taidot. Se sisältää paitsi kognitiivisia, myös eettisiä, motivationaalisia, sosiaalisia ja toiminnallisia valmiuksia. 'Capabilities' yhdistetään useimmin kyvykkyuteen mutta käsitelmäärittelyn näkökulmasta pätevyys ja kyvykkyys menevät usein puheessa sekaisin. (Garavan ja McGuire 2001; Viitala 2005, 113; Kallioinen 2007.)

Ruohotie (2002) on käsitellyt ammatilliselle kompetenssille annettuja merkityksiä edellä mainitun Ellströmin (2001) jäsentelyn pohjalta, jolloin se ammatillinen kompetenssi, jota yksilö voi aidosti työssään hyödyntää, saa merkityksiä neljästä hyvinkin erilaisesta näkökulmasta:

Ammatillinen kompetenssi merkitsee työmarkkinoiden, ammattijärjestöjen jne. kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimuksia.

Ammatillinen kompetenssi merkitsee juuri niitä työpaikan vaatimuksia, joita työn menestyksellinen suorittaminen edellyttää.

Ammatillinen kompetenssi merkitsee yksilön mahdollista pätevyyttä ja jatko-opintovalmiutta, joka käy ilmi opetussuunnitelmista, tutkintovaatimuksista ja todistuksista.

Ammatillinen kompetenssi merkitsee yksilön todellista ja potentiaalista pätevyyttä eli yksilöllistä kapasiteettia. Ruohotien (2002) mukaan ammattitaitoisten ihmisten aito työelämäosaaminen ja työsuoritukset voivat suurestikin poiketa toisistaan riippuen siitä, mitä he pitävät työssään ydintaitoina tai-strategioina ja millaisen merkityssisällön he antavat eri taidoille. Myöskään taitojen siirtyminen toisiin konteksteihin ei ole

spontaania, mikä tuo erityisiä haasteita työelämäosaamisen rakentamisessa sekä uusia työntekijöitä ja asiantuntijoita perehdytettäessä. Avainkvalifikaatioiden näkökulmasta ammatillinen oppimisprosessi tulee laatia siten, että myös yleisten taitojen opettaminen ja kehittäminen on sidoksissa aitoon työelämäkontekstiin. Myös taidon määrittely tulee olla sosiaalisesti paikannettavissa. (Ruohotie 2002; 2006.). Olen-naista kuitenkin on se, että työelämäosaaminen muodostuu kokonaisuutena eikä sarjana peräkkäisiä taidonnäytteitä tai sirpalemaisista osaamisen palasista.

Työelämäosaamisen näkökulmasta tarkasteltuna näyttää kokonaisvaltainen osaamisen malli (vrt. Hodkinson & Issitt 1995; Cheetham & Chivers 1996; Raij 2000, 2003) parhaiten kuvaavan työelämän eritasoisia osaamisvaatimuksia. Hodkinson ja Issitt (1995, 149) näkevät tietämisen, ymmärtämisen, arvot ja taidot kokonaisuutena, joka näyttäytyy ammatillisessa käyttäytymisessä. Samoin myös Cheetham ja Chivers (1998) päätyivät esittämään professionaalisen kompetenssin holistisena mallina, jonka viitekehys koostuu viidestä ulottuvuudesta:

Kognitiiviset kompetenssit, joihin sisältyy ammatillisuutta tukevat teorialat ja käsitteet, kokemusten myötä karttunut hiljainen tieto sekä mitä-ja miksi -tieto.

Toiminnalliset kompetenssit, jotka sisältävät ne taidot, jotka tietysti työssä toimivalta edellytetään.

Persoonalliset kompetenssit ovat pysyväisluontoisia ja liittyvät tehokkuuteen ja erinomaiseen työssä käyttäytymiseen.

Eettiset kompetenssit tunnustetaan persoonallisina ja professioniin liittyvinä arvoina, ja kykyinä tehdä virheettömiä arviointeja työhön liittyvissä tilanteissa.

Metakompetenssit liittyvät kykyyn kohdata epävarmuus ja toisaalta oppimiseen sekä reflektioon.

Raij'n mukaan kokonaisvaltainen osaamisen malli rakentuu osaamisen komponenteista, joita ovat tietäminen, ymmärtäminen, taitaminen ja erilaisten tilanteiden hallintakyky integroituneena kokonaisuutena. Osaamisen tiedon lajeina ovat tällöin teorioissa ja malleissa oleva tieto, kyvyissä ja taidoissa oleva tieto, arvotieto ja kokemuksellinen tieto. Työelämäosaamisen kehittäminen ja syventäminen rakentuvat työntekijän osaamisen arviointiin suhteessa työelämän osaamisvaatimuksiin. Tutkiva ja kehittävä työote mahdollistaa osaamisvaatimusten tunnistamisen alati muuttuvassa työelämässä.

Mitä työntekijän ominaisuuksia työnantajat arvostavat? Selvittäessään kansainvälisyyden merkitystä muuttuvassa yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä Demos Helsinki (2013) ja CIMO kokosivat aineistoa mm. lähettämällä kyselyn työnantajille (n= 283) heidän tarkoituksenaan rekrytointikriteereistä. Vastauksista ilmeni, että tärkeimpinä olivat luotettavuus, yhteistyökyky, kommunikointitaidot, kyky ymmärtää työnsä tarkeys, ongelmanratkaisutaidot, tilannetaju, päätöksentekokyky, kyky ottaa haltuun uusia asiakokonaisuuksia ja koulutus sopivalta alalta. Työelämän tarpeiden ja koulutuksen sisällöllisten tavoitteiden kohtaamisen merkitys painottuu nopeasti muuttuvan työn myötä. Haasteisiin vastaaminen mahdollistuu yhdessä toimien, joka johtaa uusien toi-

mintatapojen kehittymiseen. Seuraavat artikkelit tarjoavat tästä konkreetteja esimerkkejä.

**Merianne Nebon ja Mervi Frimanin** artikkeli 'Jalkinesuunnittelija eilen - tänään - huomenna' tarkastelee Skandinavian ainoaa jalkinemuotoilijan (amk) koulutusta, sen merkitystä ja osaamisvaatimuksia osana jalkineteollisuuden kehitystä Suomessa. Artikkelissa edetään eilisestä nykytilanteeseen, johon vaikuttavat yhteiskunnalliset rakennemuutokset sekä globaalin kehityksen tuomat haasteet ja ennakoidaan huomisen osaamisen painotuksia.

Lukijalle tarjotaan kattava kuvaus tämän päivän jalkinemuotoilijan osaamisvaatimuksista. Ammatillisten kompetenssien ja muotoilijan kompetenssien tarkastelu perustuu kirjallisuuteen. Jalkinemuotoilijan kokemuksellinen osaaminen on tunnistettu aineiston myötä, joka on koottu haastattelemalla sekä alan huippuosaajiksi tunnistettuja, että vuosien työkokemusta omaavia siitä, mitä on tehdä työtä koulutusta vastaavalla alalla. Tuloksena kuvataan ensiksi osaamisalueet ja niitä vastaavat työhön liittyvät osiot. Toiseksi tarkastellaan ossamisalueita haastatteluiden pohjalta. Lopuksi pohditaan aineistoa hyödyntäen jalkinealan koulutusta ja siinä tapahtuneita muutoksia kahden vuosikymmenen aikana.

**Soile Juujärven ja Kaija Pesson** artikkelissa 'Ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyö alueellisessa innovaatiotoiminnassa: tuloksia Koulii-hankkeesta' tarkastellaan ammatikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyötä tavoitteena alueellinen innovaatiotoiminta Koulii-hankkeessa saavutettujen tulosten myötä.

Laurea-ammattikorkeakoulun ja Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnian yhteisessä hankkeessa tavoitteena oli kehittää toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja ammatikorkeakoulun yhteistyötä osana alueellista innovaatiojärjestelmää. Innovaatiotoiminta kohdittui Espoossa sijaitsevaan uuteen asuinalueeseen Suurpeltoon, joka toimii hankkeessa Living Lab -ympäristönä, jossa opettajat ja opiskelijat kehittivät uusia palveluja ja tuotteita yhdessä alueen asukkaiden ja muiden toimijoiden kanssa.

---

*Haasteisiin  
vastaaminen  
mahdollistuu  
yhdessä toimien.*

---

Menetelmänä on arviointitutkimus, joka kuvaa ja arvioi hankkeen prosessia ja tuloksia. Tutkijat ovat rakentaneet kaksi ohjelmateoriaa kuvaamaan ammatikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyötä alueellisessa innovaatiotoiminnassa. Artikkelissa esittelee ensiksi ohjelmateoriat ja toiseksi kuvaa ammatikorkeakoulun ja toisen asteen yhteistyötä hankkeeseen osallistuneiden opettajien ja heidän esimiestensä haastattelujen perusteella. Tuloksena kuvataan ammatikorkeakoulun ja toisen asteen koulutuksen yhteistyötä estävät ja edistävät tekijät sekä opiskelijoiden,



opettajien ja opettajien esimiesten roolit kehittämishankkeessa. Tutkijoiden näkemysten mukaan palveluotoilu tarjoaa ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen opettajien yhteistyölle ja kehittämistoiminnalle selkeän viitekehysten mutta tuloksellinen yhteistyö vaatii suunnitelmallisuutta ja sitoutumista.

**Susanna Niinistö-Sivurannan** artikkeli 'Valmis työelämään - Osaaminen sanoiksi ammattikorkeakoulutuksessa' tarkastelee kielellisten kommunikointitaitojen merkitystä visuaalisten suunnittelualojen asiantuntijoiden ammatillisessa kasvussa: mikä merkitys oppimisympäristöllä on, millaisia osaamisvaatimuksia työelämä asettaa yksilön kommunikatiiviselle kompetenssille ja miten nämä vaatimukset näkyvät ammattikorkeakoulutuksessa. Artikkelissa pohditaan myös viestintäosaamisen merkitystä yleisenä työelämävalmiutena ja toisaalta tiettyyn alaan liittyvänä osaamisena.

Esitellyn tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli tarkastella kielellisten kommunikointitaitojen merkitystä visuaalisten suunnittelualojen asiantuntijoiden ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulutuksessa ja toisena tavoitteena oli tarkastella, millaisia osaamisvaatimuksia työelämä asettaa yksilön kommunikatiiviselle kompetenssille ja miten nämä osaamisvaatimukset näkyvät ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Aineistona ovat muotoilun ja viestinnän ammattikorkeakouluopiskelijoiden sekä työelämässä toimivien visuaalisten suunnittelualojen ammattilaisten ja muita yhteistyöaloja edustavien haastattelut, joita täydentävät tutkijaopettajan havainnot ja koulutusohjelmien opetussuunnitelmat. Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus.

Artikkelissa esitetään aineiston analyysin kautta syntyneet neljä ammatilliseen kasvuun liittyvää teemaa. Niiden myötä rakentuu ammatillisen kasvun kollektiivinen tarina. Tutkimustuloksia tarkastellaan aluksi oppimisympäristössä ja sen jälkeen teemojen avulla kokonaisvaltaisesti ammatillisessa kasvussa. Tutkimuksen keskeisenä päätelmänä kirjoittaja esittää, että kommunikointitaidoilla on erityinen merkitys ammatillisessa kasvussa nimenomaan urarutiinien rikkovien oppimisyksien ja kehittymisen mahdollistajana.

**Erja Kuurila** kuvaa artikkelissaan 'Uraohjaus ammattikorkeakoulussa' uraohjausta sekä sen tehostamisen mahdollisuuksia. Artikkelin aihe on erittäin tärkeä ja ajankohtainen, erityisesti kun tarkastellaan ammattikorkeakoulujen uutta rahoitusmallia ja siihen liittyviä indikaattoreita. Opiskelijoiden oppimisprosessin tehostaminen ja keskeyttämisen vähentäminen nousevat entistä tärkeämpään rooliin ja siksi opiskelijoiden ohjauksen kehittäminen on aivan keskiössä. Aineisto tähän tutkimukselliseen artikkeliin on kerätty 14 tutoropettajalta Satakunnan ammattikorkeakoulusta. Teoreettisina tarkastelunäkökulmina ovat uranvalinnan päätöksenteon teoria, suunnittelun sattuman teoria sekä uran rakentamisteoria. Johtopäätöksenä Kuurila esittää tutoropettajien näkemyksiä ammattikorkeakoulun uraohjauksesta, jossa keskeisimmät tulokset liittyvät tutoropettajuuden organisatorisiin reuna-ehtoihin, ohjaustilanteen yhteistyösuhteisiin, ohjauksen jatkuvuuteen sekä opiskelijoille annettuun aikaan. Tuloksissa korostuu myös ohjaajien pätevyysvaatimuksen merkitys onnistuneen uraohjauksen kannalta.

**Tuija Arolan** artikkelissa 'Monikulttuurinen ohjaus osana henkilökohtaistamisprosessia' tarkastellaan ammatilliselta kouluttajalta edellytettävää ohjausosaamista niissä tilanteissa, joissa näyttötutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Tarkastelu kohdistuu erityisesti siihen, miten monikulttuurisen ohjauksen vaatimat tiedot ja taidot näkyvät henkilökohtaistamisprosessin kolmessa eri vaiheessa: hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. Artikkelissa tuodaan kiinnostavalla tavalla esiin monikulttuurisen ohjauksen keskeinen merkitys näyttötutkinnoissa ja henkilökohtaistamisessa. Monikulttuurinen ohjausosaaminen edistää keskeisellä tavalla näyttötutkintojärjestelmän toimivuutta maahanmuuttajataustaisten oppijoiden osalta ja samalla luo heille mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen elämään koulutuksen ja työelämään sijoittumisen kautta.

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan tässä numerossa on myös emeritusrehtori **Pentti Rauhalan** haastattelu, jossa tarkastellaan Laurea-ammattikorkeakoulun pedagogisen toimintamallin yhteyttä hyviin työllistymislukuihin. Haastattelussa Rauhala ottaa näkemyksellisesti kantaa myös koulutusaikojen lyhentämiseen, lukukausimaksuihin sekä duaalimallin tulevaisuuteen.

Suomi on asettanut tavoitteekseen nousta maailman osaavimmaksi kansaksi. Aikakauskirjan sisällön välityksellä muotoutuu tuore ja varsin moniulotteinen kuva työelämäosaamisen merkityksestä yhteiskuntamme kehityksessä ja kansallisen osaamisohjelman vaalimisesta. Ammatillisen osaamisen turvaamisen,

kehittämisen ja uudistamisen varaan on hyvä rakentaa tulevaisuutta tiukoissakin yhteiskunnallisissa sekä kansainvälisissä haasteissa.

## Lähteet

- ARENE (2006). Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen Eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Arene ry. Helsinki: Edita Prima Oy
- Cheetman, G. & Chivers, G. (1998). The reflective and competent practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267 - 276.
- Delamare La-Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
- Demos Helsinki. (2013). Piilotettu Osaaminen.
- Ellström, P.-E. (1998). The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa W.J. Nijhof & J.N. Streumer (toim.), *Key Qualifications in Work and Education*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht/Boston/London, 39-50.
- European Commission (2008): *European Qualification Framework (EQF)*.
- Garavan, T.N. & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning* 13:4, 144-163.
- Halttunen, T. & Pyykkö, R. (2010). Oivalla osaaminen. Turun yliopisto. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämisskeskuksen julkaisuja B:1. Turun yliopisto.
- Hodkinson, P. & Issit, M. (1995). *The Challenge of Competence*. London: Cassell Education.
- Kallioinen, O. (2007). Tulevaisuuden asiantuntijuus Laurean opetussuunnitelmassa. Teoksessa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamisohjain opetussuunnitelma Laureassa*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22.
- Karjalainen, A. (toim.) (2003). *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö.
- van der Klink, M. & Boon, J. (2002). The investigation of competence within professional

domains. *Human Resource Development International* 5 (4), 411 – 424.

Raij, K. (2000): *Toward A Profession. Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses. Research Report 166.* Helsinki University: Department of Education.

Raij, K. (2003): *Osaamisen Tuottaminen Ammattikorkeakoulun Päämääränä.* In H. Kotila (toim.):

*Ammattikorkeakoulupedagogiikka (42–58).* Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita.

Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. (1998). *Osaamisen tietoyhteiskunnassa.* Helsinki: Sitra.

Ruohotie, P. (2002). *Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena.* Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.), *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta.* Arene. Helsinki: Edita.

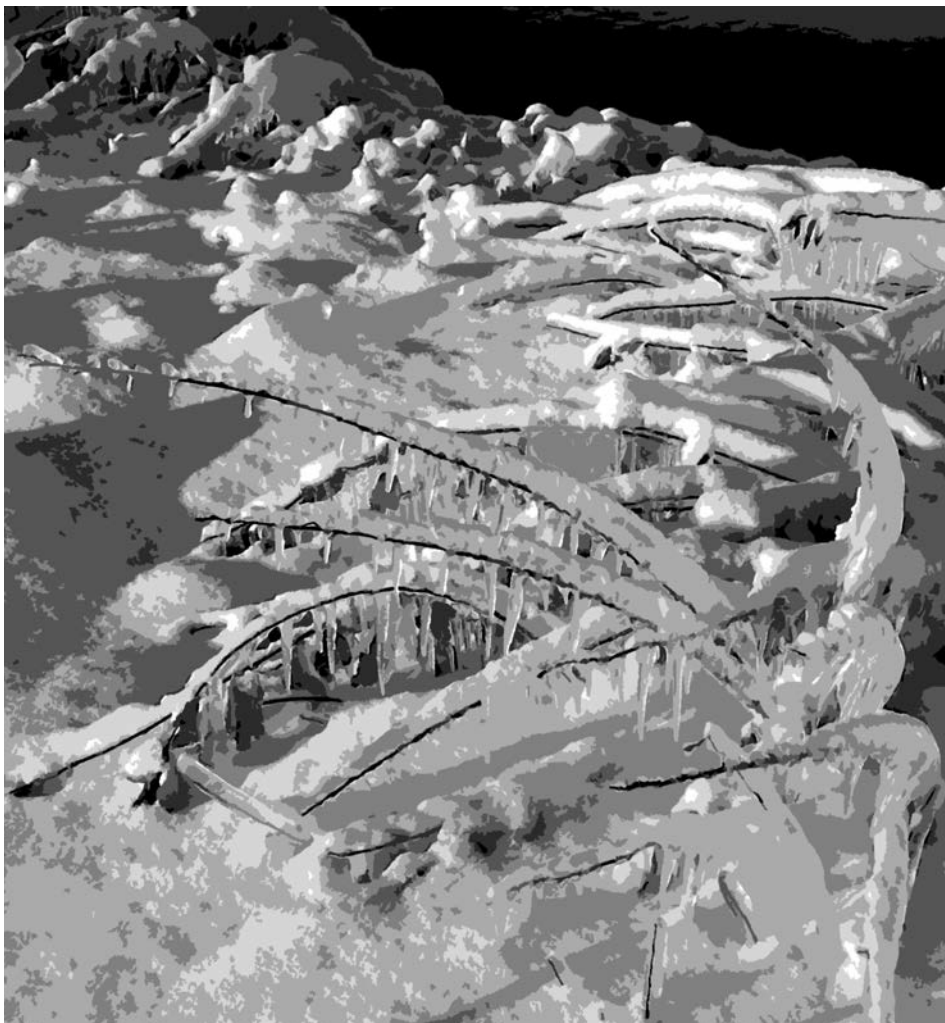
Ruohotie P. (2006). *Key Qualifications in Work and Education.* Teoksessa Ruohotie, P & Maclean, R (toim.) *Communication and Learning in the Multicultural World.* Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (2000). *Definition and selection of key competences. A report to the INES General Assembly.* Switzerland: Neuchatel, OECD.

Sveiby, K.-E. (1997). *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge Based Assets.* San Francisco (CA): Berrett Koehler.

*Tuning Educational Structures in Europe. Phase 1 and 2,* (2005).

Viitala, R. (2005). *Johda osaamista.* Keuruu: Otava.



# Jalkinesuunnittelija eilen – tänään – huomenna

---

Merianne Nebo

Jalkinemuotoilun lehtori, TM  
HAMK  
merianne.nebo@hamk.fi

Mervi Friman

Kehittämispäällikkö, KT  
HAMK  
mervi.friman@hamk.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn*

## Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee Skandinavian ainoaa jalkinemuotoilijan (amk) koulutusta ja tämän hetken osaamisvaatimuksia. Artikkelin aluksi selvitetään opistotasaisen jalkineartenomi koulutuksen perustaminen ja alkuaikaa sekä siirtymä ammattikorkeakoulutukseen peilaamalla opetussisältöjä toimialan tarpeisiin. Loppuosassa esitellään alustavia tuloksia haastatteluista, joissa on selvitetty tämän päivän jalkinesuunnittelijan työtä ja osaamisvaatimuksia ammatillisen kompetenssin viitekehysesä. Jalkinealateollisuuden väheneminen on johtanut siihen, että kokonaisvaltainen jalkineenvalmistamisosaaminen, yrittäjyysvalmiudet ja oman osaamisen brändääminen tulevat yhä tärkeämmiksi osaamisalueiksi.

**Avainsanat:** jalkinemuotoilu, korkeakoulu, jalkinesuunnittelija, kompetenssi

This article is about the Scandinavia's only higher education offered in footwear design and the required professional competences. The beginning of the article describes the early stages of footwear design at the post-secondary level and the transition to the higher education level (= university of applied sciences) by reflecting the needs of the footwear industry. The end part of the article reports the preliminary results of the interviews concerning the daily work of a footwear designer in the framework of professional competences. The decrease in the footwear industry has led to the fact that the most important competences of today are connected to production, entrepreneurship and branding.

**Keywords:** footwear industry, higher education, footwear designer, competence

## Johdanto

*”Menkää opiskелеmaan alaa. Sitä on paljon parempi suunnittelija kun tietää mitä siihen tuotteeseen menee, mikä on mahdollista ja mikä ei. Sitä ei ymmärrä ellei tiedä miten kenkä on rakennettu.”*

Aki Choklat, designer

**J**alkineartenomi koulutus sai alkunsa Hämeenlinnassa Fredrika Wetterhoffin käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksen ja suomalaisen kenkäteollisuuden aloitteesta 1980-luvun lopulla. Sata vuotta aiemmin perustetun Wetterhoffin oppilaitoksen perinteeseen on aina kuulunut vankka taidon osaaminen suunnittelutyön rinnalla. Käden taitoja on pidetty kunniaa ja harjoitettu kautta aikojen. (Suolahti, 1935, Kouri, 1960.) Muita merkittäviä wetterhoffilaisia arvoja ovat ennakkoluulottomuus ja kansainvälisyys, joka Fredrikan ajoista asti on kulkenut rinnan suomalaisuuden kanssa (Friman, 1996). Tälle arvoperustalle alettiin rakentaa jalkinealan koulutusta.

Artikkelissa tarkastellaan Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) tarjoamaa jalkinemuotoilijan koulutusta. Artikkelissa pyritään vastaamaan kysymyseen siitä, mitä osaamista jalkinemuotoilijan ammatissa vaaditaan tänä päivänä. Taustalle selvitetään jalkinemuotoilijan ammattiin tähtäävän koulutuksen muutosta kahden vuosikymmenen aikana. Teoreettisena viitekehiksenä on ammatillisen kompetenssin malli (Ruohotie, 2005), jota on tarkoitettu edelleen soveltaa tulosten jatkotarkastelussa.

Artikkelissa käytetään käsitettä jalkinemuotoilija tarkoittamaan opistoasteen ja amk -tutkinnon suorittaneita henkilöitä. Opistoasteen tutkinnon ja osittain myös amk -tutkinnon suorittaneiden tutkintonimikkeenä oli 1990-luvulla arthenomi. Tutkintonimike vaihtui muotoilijaksi 2000-luvun lopulla. Artikkelissa käytetään käsitettä jalkinesuunnittelija henkilöstä, joka on suorittanut amk - tai maisteritutkinnon ja työskentelee jalkine- ja laukkualan suunnittelu-, tuotekehitys- ja tuotekoordinointitehtävissä.

Jalkinealan korkea-asteen koulutusta ja erityisesti jalkinemuotoilijan ammatillista osaamista suhteessa työelämän vaateisiin ei ole aiemmin tutkittu Suomessa. HAMKin muotoilun koulutusohjelman työryhmä selvitti raportissaan Muotoilun opetuskulttuurin uudistaminen hankkeessa (2007) muotoilun koulutusta suhteessa työelämän tarpeisiin. Opetushallitus selvitti raportissaan tekstiili- ja vaatetusalan koulutusta (Lahti, 2012). Molemmissa selvityksissä sivuttiin amk-tasoisien jalkinemuotoilijan koulutusta.

## Jalkinekoulutuksen synty

**J**alkinealan korkeakoulutuksen tarve nousi esille 1980-luvun loppupuolella. Maassamme toimi silloin yli kaksikymmentä sellaista kenkätehdasta, jossa oli yli 30 työntekijää. Lähes kaikkien tehtaiden koko valmistusprosessi tapahtui Suomessa. Jalkineteollisuudessa alkoi tuolloin muutosten aika. Suomen jalkineteollisuuden vienti väheni Neuvostoliittoon. Jalkineteollisuus halusi panostaa koulutukseen, sillä teollisuus kaipasi uusia tuulia mallistojen suunnitteluun (Palo-Oja, 2005). Teolli-

suus halusi nimenomaan mallimestareita eli henkilöitä, joilla on taitoa suunnitteluun, mutta tietotaito myös koko valmistusprosessista.

Koulutuksen tilanne oli se, että Tampereella toimi 1930-luvulla perustettu ammattikoulu, josta valmistui suutareita (Palo-Oja, 2005). Kankaanpäässä koulutettiin 1970-luvulla perustetussa aikuiskoulutuskeskuksessa suutareita ja jalkinekorjaajia (Huhtala, 2009). Perinteisesti suutari osaa kaavoittaa sekä valmistaa kengän. Korjaaja puolestaan keskittyy nimikkeensä mukaisesti valmiin kengän korjaamiseen. Tutkintoon tähtäävää suunnittelijakoulutusta ei siis ollut. Kengän kaavoituspainotteinen lyhytkurssi järjestettiin 1970-luvun lopulla Tampereen teknillisessä korkeakoulussa lähinnä Taideteollisen korkeakoulun käyneille suunnittelijoille. Tämän kursin käyneistä osa sijoittui suunnittelija/mallimestareiksi Suomen teollisuuteen. (Nebo & al., 2012.) Taideteollisen korkeakoulun vaatesuunnittelijalinjalla oli mahdollista suorittaa tutkinnon sisällä lyhytkurssi jalkineen suunnittelusta (Artela & al., 1995.)

Teollisuuden ja koulutuksen edustajat ottivat 1980-luvun lopulla yhteyttä Wetterhoffiin, jonka etuina oli sijainti lähellä Tamperetta sekä se, että opettajakunnassa oli sekä tekstiili- että vaatealan suunnittelun kuin myös kuvallisten aineiden opetuksen osaajia. Käsi- ja taideteollisuusalan opettajankouluttajan rooli oli tae siitä, että uusin pedagoginen tieto oli käytettävissä oppilaitoksen päivittäisessä opetustyössä ja rohkeisiin kokeiluihin oltiin valmiita. (Hämäläinen, 1995, Karppinen, 1995.)

## Jalkinekoulutuksen muotoutuminen

Koulutusta alettiin suunnitella jalkineiteollisuuden odotuksia vastaamaan, mutta samalla artoenomin koulutusta koskevat muodolliset puitteet huomioiden. Tavoitteena olivat valmistuvat jalkinealan artonomit, jotka sijoittuisivat valmistuttuaan jalkinetaiden malliosastoille mallisuunnittelijoiksi ja -mestareiksi.

Jalkineiteollisuudessa, toisin kuin vaateiteollisuudessa, suunnittelijan on osattava tuotteen valmistuksen rakenne sekä jalkineen kaavoitus ja sarjonta. Näin ollen opetussuunnitelma sisälsi alusta pitäen paljon jalkineen valmistukseen liittyvää opetusta. Jalkineopinnojen lisäksi koulutettiin myös laukujen suunnitteluun ja valmistamiseen. Suuret, kalliit ja hankalasti sijoitettavat teolliset koneet sijaitsivat Tampereella. Opetus perustui, ja perustuu edelleen, kengän valmistuksen taidon oppimisen kohdalla mestari-kisälli-malliin. Opettaja näyttää perustoiminnot kuten kaavoituksen, leikkuun, ompelun, pinkomisen ja pohjituksen ja opiskelijat seuraavat rinnalla tehden. Oppiminen perustuu toistamiseen ja harjaantumiseen. Kielitaidon merkitys jalkinealan opiskelussa on alusta pitäen ollut suuri, sillä suomen kielellä on vain yksi perustietoon perustuva oppikirja jalkineen valmistuksesta kaiken muun materiaalin ollessa vieraskielistä. (Saaristo, 1989.)

Ulkomailta saadun tiedon ja kokemusten perusteella Wetterhoffille hankittiin 1990-luvun alussa korkealaatuiset CAD-tietokoneavusteiset suunnitteluohjelmat. Muita samankaltaisia suunnitteluohjelmia oli tuolloin vain kah-

dessa suomalaisessa yrityksessä. Useista yrityksistä käytiin opiskelemaan 2D- ja 3D-ohjelmien käyttöä ja saamaan opastusta omien laitteistojen hankinnoissa. Ohjelmien käyttöäikää myös myytiin yrityksille. Wetterhoffilla tehtiin kansainvälisessä mittakaavassa urauurtavaa työtä 3D-ohjelmien jalkinesovelluksissa ja aiheen ympärillä järjestettiin seminaareja.

## 2000-luvun muutokset

**W**etterhoffin käsi- ja taideteollisuusoppilaitos liittyi osaksi Hämeen Ammattikorkeakoulua heti kokeiluvaiheessa v. 1992. Oppilaitoksen antama opistoasteinen koulutus muuttui muotoilun koulutus-

ohjelmaksi. Jalkinealasta tuli yksi suuntautumsvaihtoehto vaatetuksen, tekstiilin, neuleen, nahka-turkiksen ja lasi-keramiikan rinnalle. (Honkavuori, 2000.) Wetterhoff-nimi on kuitenkin edelleen koulutusohjelman brändi.

Ammattikorkeakouluvaihe toi mukanaan muutoksia opetussuunnitelmaan (taulukko 1). Muotoilun koulutusohjelman aineet, kuten visuaalinen viestintä sekä liiketoiminta ja yrittäjyys nousivat alakohtaisten ammattiaineiden rinnalle. Lisäksi tulivat erilaiset tietokoneohjelmien opinnot, jotka sijoittuivat usein ammattiopintoihin. Opiskeluaika piteni 3.5 vuodesta neljään vuoteen ja työharjoittelun määrä nousi viiteen kuukauteen. Itsenäisen opiskelun osuus kasvoi

Taulukko 1. Muotoiluopintojen opetussuunnitelmamuutokset 1989-2013.

Opintojakso	opisto-aste 1989-1995 %	amk 2000-2007 %	amk 2010-13 %
Äidinkieli (viestintä)	2	3	3
Kielet: ruotsi+englanti	3	4	4
Matematiikka	1		
Ammatti ja opinnot	1	4	4
Taide- ja ympäristökasvatus	1		
Tutkimukseen liittyvät opinnot		3	3
Kulttuuritieto, Taide- ja muotoilualan historia	5	3	2
Kuvallinen ilmaisu ja tuoteviestintä pima, värioppi, plastinen, valokuvaus	11	7	5
Kuvallinen (visuaalinen) viestintä: sisältää erilaiset atk-ohjelmat		5	6
Liiketoiminta, markkinointi	6	6	8
Jalkineen suunnittelu ja tekniikka	42	30	34
Sivuaine	10	7	7
Opinnäytetyö	9	7	7
Työharjoittelu	9	13	13
Vapaasti valittavat		7	7

kontaktituntien vähentyessä. Taulukossa 1 opintojaksojen viitteelliset osoittavat opintojen muutosta vuosikymmenten aikana.

Muotoilun koulutusohjelmalle luotiin vankka teoreettinen pohja sekä substanssin että pedagogiikan osa-alueille. Käsityön ja muotoilun prosessiin sovellettiin Anttilan (1992) teoreettista mallia. Mallin ideana on alkumielikuvasta sykleittäin etenevänä, valmiiseen tuotteeseen johtavana tavoitteellinen toiminta. Keskeistä mallissa on jatkuva suunnittelun ja valmistuksen olemassaolo kuin myös reflektointi tekijän ja ympäröivän yhteiskunnan arvomaailmihin. Pedagoginen malli pohjautuu ammatillisen kasvun idealle, joka painotuu ensimmäisen vuoden minä-vaiheesta kohti neljännen vuoden asiakaslähtöisyyttä (Päivinen, 2003, Huttula, 2002).

Ammattikorkeakoulutuksessa tuetaan opiskelijan omaehtoista oppimisprosessia, jota opettaja ohjaa. Muotoilun koulutusohjelmassa ulkopuolisten tahojen kanssa työskentelyä tukee lisäksi projektioppiminen. Esimerkiksi kotija ulkomaisiin messuihin ja näyttelyihin osallistumiset tapahtuvat usein opiskelijavetoisina projekteina. Jalkinealan kansainvälisten projektien toteutumisesta on kiittäminen yksityistä säätiötä. Opiskelijat työskentelevät myös eri pääaineiden ja koulutusohjelmien yhteistyöprojekteissa kehittyen monialaiseen sekä muotoilun että liiketoiminnan alueelle. Avoin innovaatio on yksi yhteisöllinen menetelmä mitä koulutuksessa on käytetty (Seddiki, 2011).

Ohjauksen keinoin opiskelijoita kannustetaan kansainvälisiin kontakteihin ja omaa urasuunnitelmaa tukevien opintojaksojen, harjoittelupaikan ja projek-

tien valintaan. Oman tukensa tuovat luennoitsijoina vierailevat alumnit, joiden kokemuksiin opiskelijat voivat peilata omia tulevaisuudentoiveitaan.

Koulutuksessa tapahtuneet muutokset tai opiskelijan henkilökohtaiset valinnat eivät kuitenkaan ole vaikuttaneet siihen, etteikö taidon osaaminen, jalkineen valmistus alusta loppuun, olisi keskeinen osa muotoilijan ammattitaitoa. Tältä osin myös ammattiaineiden opettajan rooli on pysynyt ennallaan (vrt. Tiilikkala, 2004.) Jalkinealan koulutus ankkuroituu edelleen lujasti mestari-kisälli malliin.

## Toimialan muutokset

**M**urros jalkineteollisuudessa jatkui 2000-luvulle tultaessa. Globalisoitumiskehitys johti jalkineteollisuuden fragmentoitumiseen valmistuksen siirtyessä voimakkaasti ensin Baltian maihin sekä Etelä- ja Itä-Eurooppaan ja sittemmin Kaukoitään. Muotijalkineiden lisäksi suomalaisten jalkinetehtaiden kengät on 2000-luvulla suunnattu esimerkiksi erityisryhmille, vaativiin olosuhteisiin tai eri harrastuslajien käyttöön (Palo-Oja, 2005). Suunnittelu, tuotekehitys - ja materiaaliosaimisen hallinta on jäänyt Suomeen. Näiden osaamisten lisäksi muotoilijoilta alettiin vaatia yhä suurempia kansainvälisen toiminnan ja sosiaalisen taitojen osaamista. (Lehtinen & al., 2011.)

Tänä päivänä parinkymmen vuoden takaisista yli kahdestakymmenestä jalkinetehtaasta on jäljellä alle kymmenen (Paajanen, 2013). Näistä kussakin työskentelee kaksi tai HAMKista valmistunutta jalkinemuotoilijaa joko malliosastolla tai tuotekehitystiimeissä. Heillä on mallimestarin ja cad-ohjelmien. Jokai-

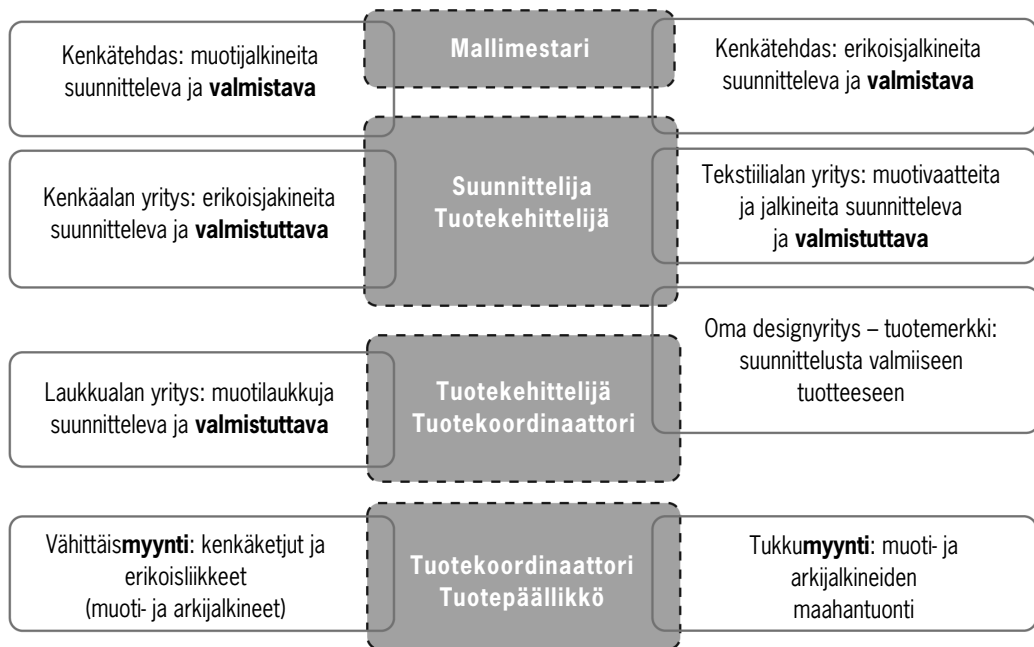


nen nykyisistä tehtaista valmistuttaa osan kengästä tai koko kengän Suomen ulkopuolella, joten kansainvälinen kommunikointikyky on elimellinen osa osamista.

Jalkine-, tekstiili- ja vaatealusteollisuuden suurien muutosten seurauksena myös koulutuksen sisältöä on muutettu. Muotoilun koulutusohjelman ja sen myötä jalkinealan opetuksen sisältöä on kehitetty vuosien aikana vastaamaan myös kaupallisen sektorin vaateisiin sekä itsellistä yritystoimintaa tukien. Valmistuneiden urapolkua seurataan systemaattisesti.

Kuviosta 1 selviää valmistuneiden sijoittuminen. Tänä päivänä 61 prosenttia ammattialan valinneista jalkinemuotoilijoista työskentelee muotialalla ja kymmenen prosenttia erikoisjalkinealalla. Jalkinemuotoilija sijoittuvat jalkineiden

den vähittäismyyntiin (16%) esim. Kesko, Sokos, erikoisjalkinekauppa - ja maahantuontiyrityksiin (15%) tuotekoordinaattoreiksi ja tuotepäälliköiksi (esim. Esprit, Donna Moderna). Suomalaiset kenkätehtaat työllistävät noin 22 % valmistuneista jalkinemuotoilijoista (esim. Palmroth Originals, Pomarfin, Ejendals/Jalas). Jalkinemuotoilijat työskentelevät myös jalkineita valmistavissa yrityksissä (esim. Reima, Berner). Työpaikka löytyy myös tekstiili/vaatealusteollisuudesta yhä useammin liitetyn jalkineiden ja laukkujen suunnittelijoina ja tuotekoordinaattoreina (esim. Marimekko, Lumi Accessories). Yhä useampi jalkinemuotoilijoista perustaa oman tuotemerkin (esim. Saint Vacant, Terhi Pölkki, Hanna Sarén). Globaalisti jalkinemuotoilija voi Choklatin mukaan (2012) työskennellä lisäksi suunnittelijoina suunnittelutoimistoille sekä kengäntekijöinä (suutari). Scaffer & Saun-



**Kuvio 1.** Jalkinemuotoilijan ammattinimikkeet ja sijoittuminen jalkineiden ja laukkujen toimialalla Suomessa vuonna 2013.

ders (2012) nostaa vielä suunnittelijan työalueiksi illustraattorin ja tuotepäällikön ammatit.

### Tämän päivän osaaja

Useat HAMKin muotoilun koulutusohjelmasta valmistuneet jalkinemuotoilijat (15%) ovat perustaneet mikrobisneksiä omalla tuotemerkillä ja ovat saavuttaneet sekä kansallista että kansainvälistä menestystä. Jalkinesuunnittelijan ammatti on edelleen maailmanlaajuisestikin harvinaisia ammatteja. Seuraavassa tarkastelemme jalkinemuotoilijan osaamisen kenttää kahdeksalla eri jalkine-alan sektorilla (taulukko 2). Tavoitteena oli löytää tarkkoja määritelmiä suomalaisessa ECTS-projektissa määritellyille muotoilijan kompetensseilla jalkine-alan näkökulmasta (Arene, 2006). Tästä jatketaan edelleen ammatillisten kompetenssien tarkastelua suhteessa Ruohotien (2005) kehittämään mallinnukseen, jonka taustalla on Kanferin ja Ackermanin (2005) malli.

Aineistona käytetään toisen kirjoittajan meneillään olevaan väitöstutkimukseen kerättyä yhtätoista teemahaastattelua (kevät 2013). Haastateltavat valittiin suomalaisen jalkinealan mikrobisne-lohkolta ja heillä jokaisella on oma tuotemerkki. Tutkijan läheinen yhteys jalkinesuunnitteluun ja -alaan vaikutti haastateltavien valintaan. Se tapahtui tutkimuksen tavoitteeseen nähden tarkoitushakuisesti (Hirsjärvi & al., 2000.) Haastatelluilla on Suomesta tai ulkomailta hankittu amk - tai maisteritasoinen tutkinto. Menestyminen on määritelty jalkinesuunnittelijan työn tunnettuudeksi muotialalla. Tunnettuus on syntynyt omien tuotteiden kautta, mutta myös median osoittaman kiinnostuk-

sen ja sitä myöten tulleen julkisuuden kautta. Yli kolme vuotta alalla toimivien suunnittelijoiden tuotteita myydään myös ulkomailla. Haastateltavia voidaan pitää alansa huippuosaajina (ks. Noke-lainen, 2010). Haastattelut olivat asian-tuntijakeskusteluja, jossa kaksi saman alan edustajaa ja yhteisen koulutus- ja osin kokemustaan omaavaa henkilöä käy tavoitteellista ja analyttistä keskustelua yhteisen aiheen ympärillä (Tiilik-kala, 2004).

Toiseksi aineistoksi tätä artikkelia haastateltiin sähköpostitse seitsemää HAMKista valmistunutta jalkinemuotoilijaa, joilla oli työkokemusta puolesta vuodesta viiteentoista vuoteen. He työskentelevät toimialalla muilla kuin mikroryttäjäyys-sektorilla (taulukko 2). Haastateltavilta kysyttiin mitä, osaamisen alueita heidän työssään tarvitaan.

Molempien haastattelujen tuloksia tarkasteltiin ECTS -osaamiskuvauksen näkökulmasta. Sen mukaan muotoilijan osaamista on suunnittelu -, visuaalinen -, tuotanto- ja muotoiluprosessin osaaminen. Mikroryttäjäyys tarvitsivat lisäksi ryttäjäyys-, markkinointi- ja verkostoitumisen osaamista.

Taulukko 2 (sivulla 18) osoittaa osaamisalueet ja niiden sisältämät työn osiot haastateltavien kertomina. Työn osiot vaihtelevat ja painottuvat eri tavoin ammatialueittain.

Tutkimuksen tulosten perusteella jalkinemuotoilija/suunnittelija tarvitsee oman tuotemerkin mikrobisne-yritystoiminnassa kaikkia taulukon 2 esittämiä osaamisen alueita. Tuotanto-osaamisen työn osioista hän ei tarvitse kaa-voitus- tai sarjontaosaamista.

## Taulukko 2. Osaamisalueet ja työhön liittyviä asioita.

Suunnitteluosaaminen	<ul style="list-style-type: none"><li>• suunnittelu (tutkimustyö, kohderyhmä, lestit, pohjat, korot, logot, materiaalit, trendit, värit, muoti, ideointi, mallistot, hinta, laatu jne)</li><li>• tuotekehitys (olemassa olevan tuotteen kehittämistä eli ongelmratkaisua). Sisältää myös suunnittelun elementtejä</li></ul>
Visuaalinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"><li>• malliston visuaalinen esitys manuaalisesti ja graafisten atk-ohjelmien avulla</li><li>• tuotekortit (globaaliin kanssakäymiseen käytettävät specit eli specification sheets)</li><li>• tuoteinformaatio</li><li>• mallistokartat</li><li>• tuotekuvaus</li></ul>
Tuotanto-osaaminen	<ul style="list-style-type: none"><li>• tuotetietous (jalan ja jalkineen toiminnallisuus, anatomia, rakenneratkaisut, materiaalitietous ja testaus, jalkineen tai laukun kaavoitus ja valmistus ja tuotteen tuotteen tekemisen taito)</li><li>• kaavoitus ja sarjonta</li><li>• mallistojen tuotannollistaminen ja tuotteistaminen</li></ul>
Markkinointi- ja liiketoiminta-osaaminen -muotimaailman näkökulmasta	<ul style="list-style-type: none"><li>• malliston myynti</li><li>• markkinointi (esitteet, tuotekuvaus jne)</li><li>• pienyrittäjyys</li><li>• liiketoiminnan pelisäännöt</li><li>• hinnoittelu</li></ul>
Verkostoitumisen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"><li>• alaan liittyvien tapahtumien ja toimijoiden kanssa työskentely</li><li>• yhteistyö alan eri toimijoiden kanssa</li><li>• sosiaaliset taidot (mukana kielitaito)</li></ul>

### Osaamisalueiden tarkastelua

Seuraavassa tarkastellaan osaamisalueita haastattelujen pohjalta.

Suunnitteluosaamista tarvitaan kahdeksasta jalkinesuunnittelijan ammattisesta neljään: muoti- ja erikoisjalkinealan kenkätehtaissa, erikoisjalkinealan suunnitteluyrityksissä ja oman tuotemerkin design-yrityksissä. Laukku- ja tekstiilialalla painottuu tuotekehittelyosaaminen.

Oman tuotemerkin yritystoiminnassa suunnittelija nostaa suunnitteluosaamiseen.

*"... täytyy just kuunnella sitä mille sä teet ja kenelle ja mihin hintaa. se on yhtä tärkeitä kun se missä menee sauma ja minkä näkönen se on... teen lestilähtöisesti sitä hommaa. Mä oon panostanu väreihin enemmän ja se on tosi hauskaa... (7C)*

Erikoisjalkineita kenkätehtaassa suunnitteleva ja kehittävä jalkinesuunnittelijan osaamiseen kuuluu vahvasti tutkimustyö.

*"tiedon hankkiminen... kaikkea ei voi osata, eikä pidäkään osata, mutta on osattava etsiä tieto oikeasti ja luotettavista lähteistä... on tehtävä paljon taustasel-*

*vitystyötä. Aina tulee vastaan uusia selvitystä vaativia asioita jalkineen valmistukseen ja materiaaleihin liittyen. Myös uusia materiaalitoimittajia ja valmistajia etsitään jatkuvasti.” (2A)*

Visuaalisesta osaamisesta jalkinemuotoilijat/suunnittelijat nostivat esille monialaisen atk-ohjelmien osaamisen taidon, ymmärryksen ja kyvyn tuottaa erilaisia tarkoitukseen soveltuvia tuotekortteja, tuoteselosteita ja tuotekuvia. Lisäksi tuli esiin tuotekorttien ja muiden informatiivisten tuotelomakkeiden tuottamisen taito, joita ei kuitenkaan vähittäismyynnissä ja maahantuonnissa tarvittu. Tekstiilialan yrityksessä jalkineita suunnitteleva ja koordinoiva jalkinesuunnittelijan osaamisen vahvasti kuuluu tuotteiden informointi erilaisin tuotekortein ja tuotekuvin.

*”Myös tekniset piirustukset tehdään ‘Illulla’, ne on helppo muuttaa sitten pdf-muotoon ja lähettää sähköisesti tehtaalle työohje. Suunnittelun alla kuuluu myös visuaalisen myyntimateriaalin tekeminen, eli kuvakoosteet. Ne ovat äärimmäisen tärkeitä työkaluja myynnille, ja sehän on tuotteiden tarkoitus: myynti. Piirroskuvat hyvin tehtynä ovat parempia kuin valokuvat” (3B)*

Atk-ohjelmien käytöstä jalkineita valmistuttavassa yrityksessä jalkinesuunnittelija nostaa graafisten ohjelmien osaamisen.

*”Suunnittelu tehdään melko varhaisesta vaiheesta asti Illustratorilla joten ohjelman käyttö tulee osata jotta muutosten ja tuotekehittelyn teko on nopeaa. Indesignin ja photoshopin käyttöä tarvitaan myös ajoittain, 3D-ohjelmat on myös todella isossa nosteessa alallamme ja niiden käyttö osaaminen on iso etu” (3B)*

Tekstiilialan yrityksessä asusteita ja jalkineita valmistuttavassa yrityksessä jalkinesuunnittelija on myös tuotekehittäjä.

*”Taiteilija-suunnittelija pääsee kommentoimaan tuotteen ulkonäköä, mutta toimivuudesta ja laadusta (myös suhteessa hintaan), vastaan minä” (4A)*

Tuotanto-osaamisessa nousivat esille yleinen jalkineiden tuotetietous, tuotteen kaavojen valmistamistaidot, sarjontataidot ja tuotteen tuottamisen osaaminen. Tällä osaamisalueella eroja nousee esille eri ammateissa. Kenkätehtaissa työskentelevät tarvitsevat teknistä osaamista kuten kaavojen valmistamista ja sarjontaosaamista. Nämä ovat lähinnä mallimestarin taitoihin liitettäviä. Myös sellainen oma tuotemerkki konsepti jossa itse valmistetaan tuotteet tai konseptissa on mukana kustomoituja jalkineiden toimintaa, kaavoituksen taito korostuu. Tuotteistamiseen liittyvä osaaminen on tärkeä kaikissa muissa kahdeksassa ammatista paitsi vähittäismyynti ja tukkumyynti. Tuotetietous osaaminen on kaikissa seitsemässä ammatissa tulosten mukaan nostettu osaksi jalkinesuunnittelijan ammatillista osaamista. Tuotetietous on laaja jalkine- ja laukkualan anatomian ymmärtämistä, rakenteiden ja tekniikoiden hallitsemista sekä valmistustaitojen jonkin asteista hallintaa.

Oman tuotemerkin yrityksessä tuotannollistaminen on suurempi osa prosessissa kuin suunnittelu.

*”...suunnittelun jälkeen se on sitten raakaa ohjeistusta, tuotekorttien tekemistä ... materiaalien ja värien... tän tyyppinen nahka tässä... et se on niinku se todella työläs homma siinä...” (7C)*

Erikoisjalkineita valmistuttavassa yrityksessä toimivan jalkinesuunnittelijan on ymmärrettävä.

*”Taloudellisten leikkausten ja materiaali yhdistelyjen käyttö joissa huomioidaan myös työvaiheiden määrä...malleissa edukaamaksi koetut palastelut saattavat nostaa hintaa pienissä koissa. Toisaalta pitää ottaa myös huomioon koko sarjojen aiheuttamat vaatimukset eli koon 25 kenkän pitää olla vielä toimiva myös 10 kokoa isompana” (3B)*

Erikoisjalkineita valmistavassa kenkätehtaassa työskentelevä suunnittelija näkee tärkeäksi jalkineiden tuotannolistamisen.

*”Tietty piti myös oppia se että kun kaavan laittaa eteenpäin tuotantoon, mitä tietoja tuotanto tarvitsee, ja kuinka se kaava konkreettisesti laitetaan eteenpäin...” (2B)*

Markkinointi- ja liiketoimintaosaamisen on yksi osaamisalue eri ammattien kentässä. Oman tuotemerkin mikrobisnestoiminnassa ja maahantuontiyrityksissä työskentelevät tarvitsevat markkinointi, myynti ja yleistä liiketoimintaosaamista. Näiden kahden ammatin lisäksi joissain erikoisjalkineita valmistuttavassa yrityksessä jalkinesuunnittelijan osaamiseen kuuluu markkinointi ja myyntiosaaminen. Laukku- ja tekstiilialan yrityksessä laukkuja, vaatteita ja jalkineita valmistuttavassa yrityksessä jalkinesuunnittelija tarvitsee jonkin verran markkinointiosaamista. Suomalaisessa kenkätehtaassa työskentelevä jalkinesuunnittelijoista eivät näytä tarvitse haastattelujen mukaan markkinointi- ja liiketoimintaosaamista. Liiketoiminta osaamisen tärkeydestä oman tuotemerkin mikrobisneksessä jalkinesuunnittelija toteaa näin:

*” mä menin heti yrittäjäkursille.. mä oon käynyt yrittäjäkurssija kaks. Ja sit mä oon Helsingin Yrittäjät... ollut siellä konsultoinnissa... sit mä oon ollu naisyrittäjäkeskuksessa eli mä oon käyttänyt kaikki ilmaset palvelut ammatti-ihmisten kanssa. Sit mä oon käynyt lakimiehelläkin... en mä tiedä oliko siitä mitään hyötyä...mä käytin yrityksen perustamiseen puol vuotta.” (7B)*

*” no, yrittäjänä ei oo vielä ammatillista osaamista. Sivuaineena suoritin sen ammattikorkeassa kyllä. Mut se ei antanu sil-lain valmiuksia... se on aika epävarmalla pohjalla.. et se mitä se yrittäjämäinen homma tässä on. ” (7D)*

Maahantuontiyrityksessä toimiva jalkinesuunnittelija kommentoi:

*” koulusta mieleeni on jäänyt yrittäjyyskurssi, josta en valitettavasti silloin suorita kysymyksiä esittämälläkään saanut täsmällisiä vastauksia koska kurssin opettajalla ei ollut valmiuksia niitä antaa. Ehdoittaisinkin enemmän yhteistyötä... olen itse käynyt X yrittäjyyskurssin, ja ymmärsin vasta siellä miten äärimmäisen tärkeää olisi kaikille opiskelijoille kuulua yrittäjyys perusopintoihin.” (6A)*

Markkinoinnista nousi esille sosiaalisen median merkitys:

*” sit jos sä haluaisit olla se suunnittelija persoona edellä mennä niin sit sun pitäis olla twitteri tili, pintrest, tumbler, erilaiset you tuubiin on... et niitä kyllä löytyy tuolla” (7C)*

2010 luvun jalkinesuunnittelija tarvitsee kaikissa tutkimuksessa valittujen ammateissa verkostoitumisaosaamista. Verkostoitumisaosaaminen on kykyä toimia sosiaalisesti eri alan osa-alueilla. Se on

yhteistyökumppaneiden löytämistä erilaisilta sektoreilta. Se on aktiivista osallistumista eri tilaisuuksiin, tutustumista eri alan ammattilaisiin jotka voivat olla mukana yhteistyössä. Verkostoitumisen tärkeys korostuu oman tuotemerkin jalkinesuunnittelijalla.

*” ... yks ihminen ei pysty tekee tarpeeks. Mut kyl se on tosi tärkeä (verkostoituminen) ja kun sellanen avoimuus alan sisäisesti ja ulkoisesti niiden välillä... ja et yllättävistäkin paikoista voi löytyä joitain yhteistyötä...” (7F)*

*” ... mä ainakin tapaan jengiä ja sen takia ollaan näin hyvässä tilanteessa että on verkostoitunut oikein... niin se on sit tavallaan helppo ottaa yhteyttä ja jeesata kaverii kun sen tuntee hyvin ” (7C)*

## **Teollisuudesta sosiaaliseen mediaan**

**K**oulutuksen sisältöä koskevan analyysin sekä kerätyn haastatteluaineiston pohjalta tarkastelemme jalkinealan koulutusta ja siinä tapahtuneita muutoksia kahden vuosikymmenen aikana.

Hallitusohjelman esittämä keino osaamistason nostamiseksi on koulutusmaailman ja työelämän aiempaa tiiviimpi yhteistyö (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteeksi on asetettu vastaaminen yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin sekä koulutuksessa että tutkimus- ja kehittämistoiminnalla (Kallioinen & al., 2009.) Jalkinealan koulutus on esimerkiksi aktiivisen työelämän ja koulutuksen välisestä vuoropuhelusta ja sen heijastumista opetussuunnitelmiin.

Jalkine- ja laukkualat ovat Suomessa pienimuotoiset. Koulutuksen on oltava samanaikaisesti laaja-alaista ja erikoistumisen mahdollistavaa. Suurin toimialalla tapahtunut muutos 1990-2010 aikana on ollut siirtyminen valmistavasta teollisuudesta valmistuttavaan teollisuuteen. 1990-luvun pääsääntöinen sijoittuminen valmistumisen jälkeen oli jalkine-teollisuus. Tänä päivänä vähittäismyynti, tukkumyynti ja jalkinesuunnittelijan oman tuotemerkin yritystoimintamuodot ovat suuremmassa roolissa työhön sijoittumispaikkoina kuin jalkineteollisuus.

Kuvio 1 selvittää laaja-alaisuuden vaatimusta. Työnkuvat vaihtelevat suunnittelusta tuotekoordinointiin. Jalkineala sijoittuu tekstiilialan sektorille missä muutos näkyy samankaltaisena. Jalkine-muotoilun tutkinnon suorittaneet jalkinemuotoilijat työskentelevät tänä päivänä laaja-alaisemmalla muoti- ja erikoisjalkinealalla. Tulevaisuudessa jalkinemuotoilijalla tulee olemaan vähintäänkin yhtä monta ammattiuuraa ja mukaan on tullut myös tekstiilialalla työskentely.

Muotoilun koulutuksen muokkautuminen yhteiskunnan mukaisten vaateiden mukaan nousee esille voimakkaasti visuaalisen osaamisen muokkautuminen sähköiseen muotoon. Kaikissa tutkimuksissa mukana olleiden jalkinemuotoilijoiden ja suunnittelijoiden ammateissa tuotannollistamiseen kuuluvien erilaisten informatiivisten tuotekorttien tuottaminen on suuri osa työn sisältöä. Visuaalisten ja informatiivisten tuotekorttien tuottamiseen tekijä tarvitsee jalkine- ja laukkualan tuotetietouden hallintaa Sosiaaliset taidot nousevat esille ja ne kytkettiin haastatteluissa kiinteästi verkostoitumistaidoksi. Suunnit-

telija tarvitsee yhteistyökumppaneikseen monenlaisia toimijoita ja hän on aktiivinen osallistuja.

Taulukko 1 osoittaa, että opetus-suunnitelmaan tehtyjen muutosten päälinjat kahden vuosikymmenen aikana ovat linjassa työelämän muutoksiin. Muutoksien taustalla on ollut teollisuudesta saatu palaute sekä opiskelijoiden työllistymisen systemaattinen seuranta. Toimialan muutokseen on pystytty reagoimaan joustavasti, koska kyseessä on pieni toimiala ja se on koko ajan kiinteässä työelämäyhteydessä.

Taulukko 2 havainnollistaa jalkine-suunnittelijan työelämässä tarvittavaa ammatillista kompetenssia: ammattispesifistä taitoa ja tietämystä (Ruohotie, 2005). Kaikki jalkinesuunnittelijat ammatista riippumatta tarvitsevat suunnitteluun, visuaalisuuteen ja verkostoitumiseen liittyvää osaamista. Tuotanto-osaamista tarvitsevat erityisesti suunnittelijat, jotka työskentelevät erikoisjalkine-alalla.

Jalkinekoulutuksessa on jatkuvasti ylläpidettävä aktiivisia suhteita muotoilualalle, yhä enemmän on kuultava mikrobisnes-toimijoiden ääntä. Tämä institutionaalinen vuoropuhelu avaa opiskelijoille yhteydet toimialalle ja haastaa koulutuksen kehittäjät aktiivisiksi verkostoitujiksi, tietoverkon käyttäjiksi ja sosiaalisen median osaajiksi.

## Lähteet

Aartela, M., Aro, L., Gorski, Y., ym. (1995). *Kaikki kengästä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Anon. (2007). *Muotoilun opetuskulttuurin uudistaminen -hanke*. Raportti. Hämeen ammattikorkeakoulu/Muotoilun suuntautumisvaihtoehto. Hämeenlinna: HAMK.

Anon. (2011). *Koulutus ja tutkimus 2011-16*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Anttila, P. (1992). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Minerva. Porvoo: WSOY.

Arene (2006). *Artenomin osaamisalueet*. Luettu 28.8.2013 osoitteesta: <http://www.karelia.fi/ects/>.

Choklat, A. (2012). *Footwear Design*. Hong Kong: Laurence King Publishing Ltd.

Friman, M. (1996). *Arvot ja niiden ilmeneminen Wetterhoff-toimintaympäristössä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto/Käsityöalan kokeilukoulutusohjelma.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimus-haastattelu. Teemahaastattelun teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Honkavuori, R. (2000). Synnytetään ammatikorkeakoulu Hämeeseen. Teoksessa L. Mustonen (toim.), *Hämeen Härkätieltä tiedon valtatielle* (ss. 21-57). Hämeenlinna: Karisto.

Huhtala, L. (2009). *Jalkineen käsityömainen valmistus*. Opettajakoulutuksen kehittämishanke. Opinnäytetyö. Tampere: Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Huttula, T. (2002). *Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyskiköt*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 12:2002. Helsinki: KKA.

Hämäläinen, S. (1995). Polun varrelta poimittua. Teoksessa M. Friman, P. Kuisma & Sirpa Neuvonen (toim.), *Taitavat taitajat* (ss. 10-15). Wetterhoffin käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksen julkaisusarja B/5. Forssa: Aurasen Kirjapaino.

Kallioinen, O. & Luopajarvi, T. (2009). Opetuksen laatu korkeakoulujen toiminnan keskiössä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 11(4), 44-49.

Karppinen, E. (1995). Opettajankoulutusta Wetterhoffilla. Teoksessa M. Friman, P. Kuisma & Sirpa Neuvonen (toim.) *Taitavat taitajat* (ss. 34-37). Wetterhoffin käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksen julkaisusarja B/5. Forssa: Aurasen Kirjapaino.

Kouri, P. (1960). *Kotiteollisuusopiston historia*. Hämeenlinna: Arvi A. Kariston Oy.

Kullaslahti, J. (2011). *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja sen kehittyminen*. Acta Universitatis Tamperensis 1613.

Lahti, V (toim). (2012). *Ammattitaito on aina muodissa. Työelämä tarvitsee osaavia tekijöitä*. Tekstiili- ja vaatetusalan koulutus selvitys. Raportit ja selvitykset 2012:6. Opetushallitus.

Lehtinen, E. & Palonen, T. (2012). Asian tuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 24-42.

Nebo, M. & Friman, M. (2012). Suomalaista korkeakoulutusta jalkinealalla. *Tiedepolitiikka*, 37(4), 51-56.

Nokelainen, P. (2010). Mistä ovat ammatilliset huippuosaajat tehty. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(2), 4-12.

Paajanen, T. (2013). Kenkäteollisuuden työpaikoilla kajastaa myös valoa. *Intiim lehti*, 2.5.2013, 12-13.

Palo-Oja, R. (toim.). (2005). *Suomalainen kenkä pinkoja ja piikkareita*. Tampereen museoiden julkaisuja 87. Tampereen museot. Saarijärven Offset Oy.

Päivinen, M. (2003). *Muotoilun asiantuntijaksi kasvaminen*. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 129-152.

Pylväs, L., Nokelainen, P. & Roisko, H. (2013). Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen lennonjohtajien työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(1), 10-31.

Ruohotie, P. (2005). Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(3), 4-18.

Saaristo, S. (1989). *Kengän suunnittelu ja valmistustekniikka*. Ammattikasvatusthallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Schaffer, J & Saunders S. (2012). *Design practice and Processes for Creating Hats, Bags, Shoes and More*. Fashion Design Course: Accessories. United Kingdom: Thames and Hudson Ltd.

Seddiki, P. (toim.). (2011). *Wetterhoff Wintage, Avoin muotoiluprosjekti*. Muotoilun koulutusohjelma. HAMK.

Suolahti, E. (1935). *Kotiteollisuusopisto Fredrika Wetterhoffin Työkoulu Hämeenlinnassa 1885-1935*. Hämeenlinna.

Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 236, 44-45.





# Ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyö alueellisessa innovaatiotoiminnassa: tuloksia Koulii-hankkeesta

---

Soile Juujärvi

Yliopettaja, VTT

Laurea-ammattikorkeakoulu

soile.juujarvi@laurea.fi

Kaija Pessa

Yliopettaja, TtT

Laurea-ammattikorkeakoulu

kaija.pesso@laurea.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn*

## Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyötä alueellisessa innovaatiotoiminnassa. Kansallisen innovaatiostrategian (2008) mukaan innovaatiotoiminnan tulee kattaa kaikki työelämän alat ja tasot, mikä asettaa haasteita opettajien innovaatio-osaamiselle ja alueelliselle kehittämistyöl-

le. Koulii-hankkeen (2010–2012) tulosten mukaan yhteistoiminnallinen tiimi on luonteva työskentelymalli koulutusasteiden väliselle yhteistyölle. Palvelumuotoilu tarjoaa yhtenäisen viitekehyksen innovaatiotoiminnalle sekä menetelmiä opettajien ja opiskelijoiden työelämäosaamisen kehittämiseen. Onnistunut kehittämistyö edellyttää opettajien, heidän esimiestensä ja opiskelijoiden roolien selkiyttämistä han-

ketyöskentelyssä ja siirtymistä aineenopettajamallista projektioppimisen ohjaajaksi. Yhteistyössä ilmenneet käytännön ongelmat johtuivat ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen erilaisista hankeprosesseista. Ammatillisen toisen asteen integroituminen osaksi kansallista innovaatiojärjestelmää edellyttää oppilaitoksilta strategista työskentelyä ja alueellista yhteistyötä ammattikorkeakoulujen kanssa.

**Avainsanat:** *ammattikorkeakoulut, ammatillinen koulutus, innovaatiojärjestelmät, palvelumuotoilu, tiimityö*

### **Abstract**

This article examines cooperation between a university of applied sciences and a vocational college in regional innovation activity. According to the National innovation strategy (2008), innovation activity ought to cover all the fields and levels of the working life, which sets challenges to teachers' innovation competence and regional development work. According to the

results of the project Koulii (2010–2012), the cooperative team is a natural working model for the cooperation between university of applied sciences and vocational training. Service Design offers a uniform frame of reference for innovation activity and methods for developing teachers' and students' working life competences. Successful development requires the clarification of the teachers', their superiors' and students' roles in the project work and transformation from the traditional teacher's role towards the role of the project educator. Practical problems in the cooperation were caused by different project processes implemented in the university of applied sciences and the vocational college. The integration of vocational training to the national innovation system requires from vocational schools strategic working and regional cooperation with universities of applied sciences.

**Key words:** *innovation systems, service design, teamwork, university of applied sciences vocational training*

## **Johdanto**

Innovaatio on yleisesti käytetty sana koulutuspoliittisessa keskustelussa. Arkikielessä innovaatiolla viitataan uuteen ajatukseen ja ideaan, joka jalostuakseen innovaatioksi vaatii sosiaalista tai taloudellista hyötyä tuottavan käytännön toteutuksen. Schumpeterin (1934) klassisen määritelmän mukaan innovaatio on uutuus, joka tuottaa taloudellista lisäarvoa. Innovaation käsite on myöhemmin laajentunut kattamaan myös sosiaaliset innovaatiot, joilla tarkoitetaan yritysten tuoksellisuutta edistäviä uusia organisoimien tapoja, vuorovaikutuksen muo-

toja ja työskentelymalleja (Drucker, 1985; Darsø, 2003). Ala-Soinin ym. (2002) mukaan innovaatiot ovat uusia, etsimisen, tutkimisen ja oppimisen pohjalta syntyviä oivalluksia, jotka näkyvät työelämässä uusina tuotteina ja palveluina sekä uusina tapoina niiden tuottamisessa. Kansallinen innovaatiostrategia (2008) puolestaan määrittelee innovaation *osaamiseen* pohjautuvaksi hyödynnetyksi kilpailueduksi. Nykykäsityksen mukaan onnistunut innovointi edellyttää luovuuden lisäksi myös oppimista ja yhteistyötä muiden kanssa (Taatila, 2009). Innovaatio, luovuus ja ideointikyky ovat osa ammattilaisten ja asiantuntijoiden tutkimus- ja kehittämisosa-

mista, joka on yksi toimialariippumattomista työelämän kvalifikaatioista (Hanhinen, 2010).

---

## *Kansallisessa innovaatiostrategiassa painotetaan ammattikorkeakoulujen roolien vahvistamista.*

---

Koulutuksen rooli innovaatiojärjestelmässä on perinteisesti painottunut toisten luomien innovaatioiden käyttöön ottamiseen ja levittämiseen eikä niinkään uusien innovaatioiden tuottamiseen (Korpelainen, 2010; Siltala, 2010). Nykyisissä strategisissa linjauksissa asetetaan opiskelijoiden ja opettajien innovaatio-osaamisen kehittäminen näkyväksi tavoitteeksi. Kansallisen innovaatiostrategian (2008) mukaan vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä yrittäjyyteen, luovuuteen ja innovaatiotoimintaan kannustaminen tulee sisällyttää opetussuunnitelmiin kaikilla koulutusasteilla. Innovaatio-osaamiseen liittyvät osaamistavoitteet kuvataan Tutkintojen kansallisessa viitekehyksessä (2009) oman alan ongelmanratkaisutaitoina. Ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneelta edellytetään kykyä ratkaista oman alansa erityisongelmia ja itsenäistä työskentelyä yleensä enustettavissa, mutta mahdollisesti muuttuvissa toimintaympäristöissä. Erityis-

ammattitutkinnon suorittaneelta puolestaan edellytetään taitoja ratkaista luovasti abstrakteja ongelmia ja itsenäistä työskentelyä muuttuvissa toimintaympäristöissä. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen tulee kyetä ratkaisemaan monimutkaisia tai ennakoimattomia ongelmia erikoistuneella ammattialalla ja ylempään ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelta edellytetään kykyä ratkaista vaativia ongelmia tutkimus- ja innovaatio toiminnassa. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys, 2009.) Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelman mukaan ammatillisen koulutuksen piirissä tulee kehittää opettajien innovaatio-osaamista ja ammattikorkeakouluissa opettajien toimenkuvaan tulee sisällyttää alueen työelämää palveleva tutkimus- ja kehitystyö (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016). Myös työelämä tunnistaa tutkimus- ja kehitysosaamisen yhdeksi työelämäkvalifikaatioksi, joka sisältää innovatiivisuuden, luovuuden ja ideointikyvyn lisäksi tuotekehitys- ja suunnitteluosaamisen, tutkimusosaamisen sekä työorganisaatioiden, työyhteisön ja henkilöstön kehittämiseen liittyvän osaamisen (Hanhinen, 2010). Edellä mainitut osaamistavoitteet haastavat opettajien osaamisen uudella tavalla.

Ammattikorkeakoulujen rooli suomalaisen innovaatiojärjestelmässä perustuu ammattikorkeakoululakiin (9.5.2003/351, 4 §), jonka mukaan niiden tehtävänä on paitsi antaa opetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, ”harjoittaa ammattikorkeakoulutusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.” Laissa mainitut tutkimus- ja aluekehitystehtävät kytkevät ammattikorkeakoulut osaksi suomalaista inno-

vaatiojärjestelmää. Kansallisessa innovaatiostrategiassa (2008) painotetaan ammattikorkeakoulujen roolien vahvistamista ja selkiyttämistä yliopistojen rinnalla. Sen sijaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen rooli on kuvattu puutteellisesti strategisissa linjauksissa (Korpelainen & Saikkonen, 2011). Kansallisessa innovaatiostrategiassa (2008) viitteellisesti todetaan, että innovaatio toiminnan tulee kattaa kaikki työelämän alat ja tasot, jolloin se edellyttää korkeatasoista ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta innovaatioketjun kaikissa osissa. Yksi väline ammatillisen koulutuksen roolin vahvistamiseksi on niiden yhteistyö korkeakoulujen kanssa, joka on puolestaan nostettu näkyväksi tavoitteeksi Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016. Sen mukaan korkeakoulujen tulee tehostaa alueellista toimintaansa ammatillisen koulutuksen järjestäjien kanssa ammatillisen koulutuksen merkityksen vahvistamiseksi innovaatiojärjestelmässä sekä luovuuden ja huippuosaamisen kehittämiseksi ammatillisessa koulutuksessa (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016).

Edellä kuvatut innovaatiotoiminnan haasteet olivat lähtökohtana Laurea-ammattikorkeakoulun ja Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnian yhteisessä, Euroopan sosiaalirahaston ja Uudenmaan ELY-keskuksen rahoittamassa Koulutuksen innovaatio ja integraatiohankkeessa (Koulii), joka toteutettiin vuosina 2010–2012. Koulii-hankkeen tavoitteena oli kehittää toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun yhteistyötä osana alueellista innovaatiojärjestelmää. Hankkeen välittömänä kohderyhmänä oli Laurean ja Omnian opetushenkilöstö, jonka innovaatio-osaamista pyrittiin kehittämään

palvelumuotoilun konseptia hyödyntäen. Välillisenä kohderyhmänä olivat opiskelijat, joiden oletettiin hyötyvän opettajien osaamisen kehittymisestä. Innovaatiotoiminta kohdistui Espoossa sijaitsevaan uuteen asuinalueeseen Suurpeltoon, joka toimii hankkeen Living Lab -ympäristönä. Living Lab -ympäristön elementtejä ovat autenttisen ympäristön lisäksi käyttäjälähtöisyys, toimijoiden yhteistyöverkosto ja avoimet innovaatiot (Orava, 2009), joita hankkeessa pyrittiin edistämään. Opettajat ja opiskelijat kehittivät uusia palveluja ja tuotteita yhdessä alueen asukkaiden ja muiden toimijoiden kanssa. Hankkeen toimintamallina olivat yhteistoiminnalliset tiimit, jotka muodostettiin opettajien innovaatio-aikomusten ympärille. Tiimien tehtävänä oli konseptoida, kekeillä ja toteuttaa erilaisia palveluja palvelumuotoilun prosessia ja menetelmiä hyödyntäen. Hankkeessa toteutettiin arviointitutkimus, jonka tuloksena syntyi malli koulutusorganisaatioiden innovaatiotoiminnalle ja koulutusasteiden väliselle yhteistyölle (Juujärvi & Pessa, 2012).

Koulutusorganisaatioiden aluekehitystyöllä on perinteisesti tarkoitettu vastaamista alueen yritysten ja palvelusektorin tarpeisiin. Viime aikoina huomio on kiinnitetty yhä enemmän myös palvelujen käyttäjiin ja heidän tarpeisiinsa. Kysyntä- ja käyttäjälähtöisyys on yksi kansallisen innovaatiostrategian perusvalinnoista. Käyttäjälähtöisyyden taustalla on laaja-alainen innovaatiokäsitys, joka korostaa yksittäisten henkilöiden, yritysten, julkisten toimijoiden ja käyttäjäyhteisöjen merkitystä tiedon ja osaamisen tuottajina. Innovaatiotoiminnan kannalta arvokasta tietoa ja osaamista syntyy arkielämän käytännöissä monilla eri tavoilla ja eri tekijöiden toimesta.

Tuotteiden ja palvelujen käyttäjien osaaminen on toistaiseksi ollut niukasti hyödynnetty voimavara, joka tulisi kytkeä paremmin kehitysohjelmaan. (Kansallinen innovaatiostrategia, 2008.) Koulii-hankkeessa käyttäjälähtöisyyteen pyrittiin valitsemalla innovaatiomenetelmäksi palvelumuotoilu, jossa käyttäjäkokemuksen ymmärtäminen on suunnittelun lähtökohtana ja käyttäjät ovat mukana innovaatioprosessin eri vaiheissa (Moritz, 2009; Kumar, 2010). Tässä artikkelissa tarkastelemme ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyötä alueellisessa innovaatiotoiminnassa Koulii-hankkeessa toteutetun arviointitutkimuksen (Juujärvi & Pessa, 2012) tulosten pohjalta.

### **Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusmenetelmä**

**K**oulii-hankkeessa toteutettiin arviointitutkimus, jonka tarkoitus oli kuvata ja arvioida hankkeen prosessia ja tuloksia. Arviointitutkimuksen lähestymistapana oli realistinen evaluaatio (Pawson & Tilley, 1997), joka sopii hyvin sellaisten hankkeiden arviointiin, joilla on selkeät tavoitteet. Keskeistä realistisessa evaluaatiossa on ns. ohjelmateorian luominen, joka sisältää perustelut ja taustat hankkeen toimenpiteille sekä keskeiset ideat siitä, miten hankkeen tavoitteisiin päästään. Ohjelmateoria voi saada aineksia erilaisista tieteellisistä teorioista, työhypoteeseista tai asiantuntijatiedosta, ja se tarkentuu empiiristen havaintojen pohjalta (Pawson & Tilley, 1997; Anttila, 2007). Arviointitutkimuksen prosessissa rakennettiin kaksi ohjelmateoriaa kuvaamaan ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyötä alueellisessa innovaatiotoiminnassa, joista toinen oli yhteistoiminnallinen tiimityö (Juujärvi

& Pessa, 2013) ja toinen palvelumuotoilu kehittämisen välineenä (Juujärvi, Pessa & Räsänen, 2011). Nämä ohjelmateoriat pyrkivät kuvaamaan sitä, ”mikä toimii, kenelle ja missä olosuhteissa” (Pawson & Tilley, 1997) ja niiden pohjalta kehitettiin malli koulutusorganisaatioiden innovaatiotoiminnalle ja koulutusasteiden väliselle yhteistyölle (Juujärvi & Pessa, 2012).

Tässä artikkelissa esittelemme ohjelmateoriat, jonka jälkeen kuvaamme ammattikorkeakoulun ja toisen asteen yhteistyötä hankkeeseen osallistuneiden opettajien ja heidän esimiestensä haastattelujen perusteella. Tutkimuskysymyksenä on: Millaista on ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyö alueellisessa kehittämistoiminnassa? Yhteistyön arviointiin käytettiin soveltaen Krogstrupin (2004) kehittämää BIKVA-mallia *Brugerinddragelse in kvalitetsvurdering* (asiakkaiden osallisuus laadunvarmentajana). Mallin keskeinen idea on tuoda ongelmat ja kehittämisideat organisaatiossa asteittain ruohonjuuritasolta ylöspäin, saaden näin esiin uusia näkökulmia ja tiedon rikastumista siirryttäessä tasolta toiselle. Mallin mukaisesti opettajille keväällä 2011 toteutettujen ryhmähaastattelujen tulokset esitettiin opettajien esimiehille ryhmähaastatteluissa keväällä 2012. Esimiehet olivat koulutuspäälliköitä Omniasta ja kehittämisspälliköitä Laureasta. Esimiesten haastattelujen lähtökohtana oli opettajatiimien haastatteluissa esiin nousseet koulutusorganisaatioiden väliseen yhteistyöhön liittyvät ongelmat ja haasteet, jotka esitettiin teemoittain käyttäen autenttisia ilmaisuja. Ryhmähaastattelujen tulokset puolestaan esitettiin molempien koulutusorganisaatioiden johdolle, opettajille ja heidän esimiehilleen syyskuussa 2012 pedagogi-

sessä seminaarissa, jossa edelleen työs-  
tettiin kehittämistoimenpiteitä tulosten  
pohjalta. Näin tuloksiin saatiin koulu-  
tusorganisaatioiden johdon näkökulma  
ja kehittämisehdotuksia.

Haastatteluaineisto koostui kahdeksan  
opettajatiimin ja viiden esimiestiimin  
ryhmähaastatteluista, joista kolme  
oli Omniasta ja kaksi Laureasta. Opet-  
tajatiimien haastatteluihin osallistuivat  
lähes kaikki hankkeeseen osallistuneet  
opettajat. Opettajatiimien haastattelu-  
jen litteroitua aineistoa oli 179 sivua ja  
esimiesten aineistoa 109 sivua. Pedago-  
gisesta seminaarista litteroitua videoai-  
neistoa oli 14 sivua ja dokumenttiaineis-  
toa kolme sivua. Haastatteluaineisto  
analysoitiin luokittelemalla tutkimusky-  
symysten kannalta relevantti aineisto  
teemoihin. Robsonin (2000) mukaan  
teemoittelu on riittävä analysointitaso  
arviointitutkimukselle, joka koostuu eri-  
laisista heterogeenisista aineistoista.  
Koulutusasteiden välisen yhteistyön tut-  
kimiseen käytettiin aineistolähtöistä  
analyysia, koska aikaisempaa tutkimus-  
tietoa aiheesta ei ollut riittävästi. Aineis-  
ton hankinnan ja analyysin toteutti  
Koului-hankkeen kaksi tutkijaa, jotka  
tarkistivat toistensa analyysit. Tuloksia  
esiteltiin myös hankkeessa toimiville  
opettajille ja heidän esimiehilleen, joka  
varmensi analyysin ja tulosten luotetta-  
vuuden (Robson, 1999; Krogstrup,  
2004).

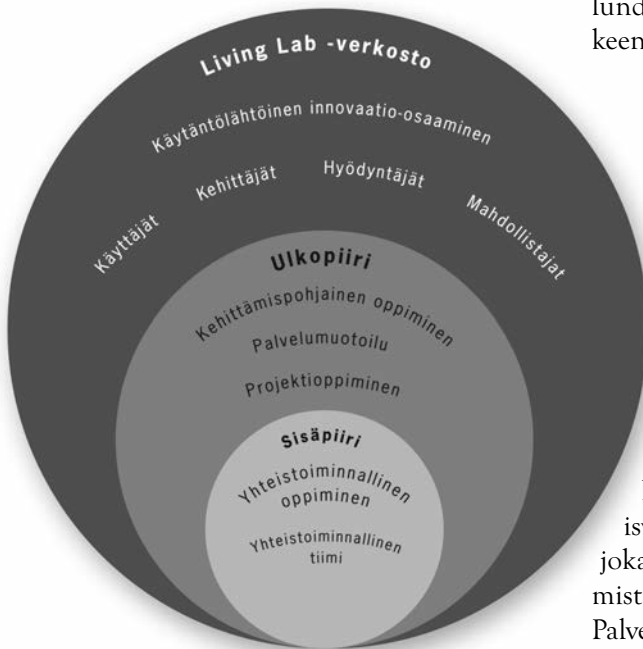
### **Yhteistoiminnallinen tiimi verkostoitumisen välineenä**

**H**anketyöskentely on lisääntynyt  
työmuoto sekä ammattikorkea-  
koulussa että ammatillisella toi-  
sella asteella. Hanke tyypillisesti jakau-  
tuu pienempiin projekteihin. Hankkeen  
sisäiseen organisoitumiseen on kuitenkin

kin kiinnitetty vähän huomiota. Yhteis-  
toiminnallinen tiimityö oli luonteva va-  
linta koulutusasteiden väliselle yhteis-  
työlle. Menestyneille innovaatioyrityksil-  
le on tyypillistä yhteistoiminnallisen op-  
pimisen perusajatukset, kuten positiivinen  
riippuvuus, avoin ja monipuolinen  
vuorovaikutus sekä yksilön vastuu. Yksi-  
löiden innovatiivisuus yhdistettynä yhteis-  
toiminnalliseen tiimityöhön näyttää  
edistävän innovaatioiden syntymistä  
(Johnson & Johnson, 1999; Siltala,  
2010). Koului-hankkeen käynnistyessä  
32 opettajaa muodosti seitsemän 3–8 jä-  
senen tiimiä yhteisen kehittämisintres-  
sin perusteella, joka myöhemmin kitey-  
tettiin innovaatioaikomukseksi (Kumar,  
2010). Jokaiseen tiimiin yhtä lukuun ot-  
tamatta kuului sekä toisen asteen että  
ammattikorkeakoulun opettajia ja  
useimmat tiimit olivat monialaisia. Myö-  
hemmin opiskelijat liittyivät tiimien toi-  
mintaan opettajien ohjauksessa. Tiimien  
toimintaa pyrittiin tukemaan rakenteellisilla  
järjestelyillä, kuten yhteisen ajalla ja työskentelytiloilla sekä oh-  
jauksella. Ohjauksessa pyrittiin tuke-  
maan yhteistoiminnallisen tiimityön pe-  
riaatteiden toteutumista, kuten avointa  
vuorovaikutusta, yhteisten päämäärien  
etsimistä ja hyväksyvää ilmapiiriä. Ta-  
voitteena oli, että jäsenet uskaltavat esit-  
tää epätavallisia ajatuksia ja ideoita sekä  
haastaa toistensa ajattelua ja näkökul-  
mia (vrt. Johnson & Johnson, 2003).

Jo hankkeen alussa ilmeni, että opet-  
tajien ja opiskelijoiden yhteistoiminnal-  
liset tiimit olivat riittämättömiä toteut-  
tamaan innovaatioaikomuksia, jotka  
tähtäsivät uusien palvelujen tai toiminto-  
jen luomiseen Suurpeltoon. Mukaan  
tarvittiin myös muita alueen toimijoita,  
kuten asukkaita, alueesta kiinnostuneita  
yrittäjiä, yhdistyksiä ja julkisen palvelu-  
jen tuottajia. Tällöin tiimin verkostoi-

tuminen nousi kriittiseksi tekijäksi innovaatiotyöskentelyn edistymisen kannalta. Opettajatiimit edustivat homogeneenista osaamista, jonka vuoksi ne tarvitsivat uutta ja erilaista tietoa innovaatioiden synnyttämiseksi (vrt. Burt, 2004; Harmaakorpi, 2008). Tämän vuoksi toimintamallia kehitettiin eteenpäin käyttäen hyväksi Vesa Taatilan (2009) esittämää innovaatiotoiminnan verkostoitumisen mallia. Menestyksellisten innovaatiotiimien toiminnassa voidaan erottaa kolme tasoa. Keskiössä on joko 2–3 hengen ydinryhmä tai keskustushenkilö ja häntä tukeva 2–8 henkilön muodostama sisäpiiri. Sisäpiiriin ympärille muodostuu ulkopiiri, joihin kuuluvien henkilöiden osaamista tai resursseja tarvitaan väliaikaisesti ja jotka ovat mukana vain oman osaamisalansa puitteissa. Sisäpiiriin jäsenillä on laajat verkostot, joita käytetään tarvepohjaisesti hakeamalla osaamista tai muita resursseja projektiin sopivalla hetkellä. (Taatila, 2009.)



**Kuvio 1.** Pedagogisen yhteistyön ja innovaatiotoiminnan malli (Juujaervi & Pessa, 2012).

Koulii-hankkeessa yhteistoiminnallinen tiimi edusti sisäpiiriä, jonka tuli rekrytoida toimintaansa tarvittavat ulkopiiriin jäsenet ja hakea muuta tietoa ja osaamista omista verkostoistaan. Ulkopiiriin kuuluivat opiskelijat ja läheisimmät yhteistyökumppanit. Koulii-hankkeessa verkosto koostui muista Living Lab -toimijoista, jotka olivat kiinnostuneet Suurpellon kehittämisestä: käyttäjistä, hyödyntäjistä, mahdollistajista ja kehittäjistä. Käyttäjät ovat tavallisia ihmisiä, jotka tahtovat ratkaista arkielämän ongelmia, kuten asukkaat, taloyhtiöt tai harrastuskerhot; hyödyntäjät ovat yrityksiä ja palvelun tarjoajia, jotka haluavat kehittää toimintaansa; mahdollistajat sisältävät erilaisia julkisen sektorin toimijoita ja rahoittajia, kuten kaupunki; kehittäjät puolestaan edustavat erilaisia kehittäjäorganisaatioita, kuten yliopisto, oppilaitokset tai konsulttiyhtiöt, jotka tarjoavat välineitä kehittämistyöhön (Orava, 2009; Leminen, Westerland & Nyström, 2012). Koulii-hankkeen malli on esitetty kuviossa 1.

### Palvelumuotoilu aluekehitystyön menetelmänä

**K**oulii-hankkeen suunnittelussa lähdettiin etsimään sellaista innovaatiotoiminnan menetelmää, joka yhdistäisi luontevasti ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen opettajia ja opiskelijoita. Tällaiseksi osoittautui käyttäjälähtöisyyttä edustava palvelumuotoilu, joka edustaa suhteellisen uutta lähestymistapaa palveluiden suunnittelussa. Palvelumuotoilun lähtökohta on teollisen muotoilun käytännöissä ja se tarjoaa välineitä palvelukonseptien konkreti-

sointiin ja visualisointiin (Sundbo & Toivonen, 2011). Palvelumuotoilulla tarkoitetaan palvelukokemuksen suunnittelua niin, että palvelu vastaa käyttäjän tarpeita ja palvelun tarjoajan liiketoiminnallisia tavoitteita. Sillä pyritään varmistamaan, että palvelut ovat hyödyllisiä, käytettäviä ja haluttavia asiakkaan näkökulmasta sekä tehokkaita, taloudellisia ja muista erottuvia palvelun tarjoajan näkökulmasta. (Mager, 2009.) Muotoilu kohdistuu asiakkaan palvelukokemuksen lisäksi myös palveluprosessiin ja palvelustrategiaan (Moritz, 2005). Koulii-hankkeessa sitouduttiin Satu Miittisen (2011) esittämään määritelmään, joka korostaa käyttäjien tarpeiden, unelmien ja tavoitteiden ymmärtämistä palveluiden suunnittelun lähtökohtana sekä osallistumista kehittämistyöhön sen kaikissa vaiheissa. Palvelumuotoilun uskottiin syventävän opettajien ja opiskelijoiden asiakasymmärrystä sekä tarjoavan uusia välineitä käyttäjälähtöiseen kehittämistyöhön sekä ammattikorkeakoulussa että ammatillisella toisella asteella. Palvelumuotoilun prosessi tarjosi myös yhtenäisen viitekehyksen tiimien innovaatiotoiminnalle (Juujärvi & Pessa, 2012).

Palvelumuotoilulle on ominaista luovien ja visuaalisten menetelmien käyttö sekä kurinalainen kehittämisprosessi (Moritz, 2005; Kumar, 2009). Tarve palvelumuotoilun menetelmien ja prosessin oppimiseen tuli selkeästi esiin Koulii-hankkeen alkuvaiheessa, jolloin kartoitimme opettajien käsityksiä palvelumuotoilusta. Opettajat olivat omaksuneet asiakkaiden tarpeiden tunnistamisen tärkeänä ammatillisena periaatteena ja tunsivat hyvin palvelujen tuottamisen systeemisen luonteen. Sen sijaan palvelumuotoilun prosessin ja menetelmien

tunteminen ja osaaminen oli puutteellista. (Juujärvi, Pessa & Räsänen, 2011.) Hankkeen edetessä opettajille ja opiskelijoille järjestettiin palvelumuotoilun menetelmiin liittyvää koulutusta, jonka seurauksena menetelmäosaaminen monipuolistui. Tavanomaisten kyselyjen ja haastattelujen rinnalla alettiin käyttää myös muita menetelmiä, kuten valokuvausta, videopäiväkirjoja ja asukastyöpajoja.

Palvelumuotoilusta on olemassa useita muotoilun ammattilaisten laatimia prosessimalleja, jotka edellyttävät monipuolista menetelmäosaamista (esim. Moritz, 2005). Koulii-hankkeessa palvelumuotoilun prosessia ohjaamaan valittiin insinöörieteitä edustavan Vijay Kumarin (2009) malli, joka vaikutti tarpeeksi yleiseltä mutta samalla riittävän yksityiskohtaiselta opettajien kehittämistarpeiden näkökulmasta. Malli yhdistää innovaatiotoiminnan ja palvelumuotoilun sekä painottaa tiimityön ja erilaisen asiantuntijaosaamisen merkitystä, jotka ovat myös Koulii-hankkeen painotuksia. Mallin vaiheet kattavat kehitystyön ideavaiheesta palvelujen toteuttamiseen, jonka vuoksi se sopi pitkäjänteisen työskentelyn ohjaamiseen (kuvio 2 s. 32). Tiimit edistyivät palvelumuotoilun prosessissa vaihtelevasti. Neljä seitsemästä tiimistä eteni palvelumuotoilun prosessissa palvelujen konseptointivaiheeseen, jossa kokeiltiin ja muotoiltiin palveluratkaisuja.

### **Ammattikorkeakoulun ja toisen asteen koulutuksen yhteistyötä estävät ja edistävät tekijät**

**O**pettajien haastatteluissa kävi ilmi, että he kokivat koulutusasteiden välisen yhteisön mie-





**Kuvio 2.** Palvelumuotoiluun perustuva innovaatiotoiminnan malli (Kumar, 2010; mukailtu Juujärvi & Pessa, 2013).

lekkäänä ja olivat sitoutuneita siihen. Kuitenkin kaikkien tiimien haastatte- luissa tuli esiin myös yhteistyötä estäviä käytännön ongelmia. Näitä olivat luku- järjestyksen yhteensovittamisen vaikeus, projektitilojen riittämättömyys ja sopi- mattomuus, yhteistyökumppanin huono ammatillisen kentän tuntemus ja eri- laiset oppimiskulttuurit. Opettajien kä- sitykset esitettiin heidän esimiehilleen, jotka toivat uusia näkökulmia käytän- nön ongelmiin. Lukujärjestyksen yh- teensovittaminen ei heidän mielestään

ole merkittävä este silloin, kun yhteiset työskentelyajat ovat tiedossa riittävän ajoissa. Esimiehet pyrkivät mahdollista- maan opettajien osallistumisen hanke- työskentelyyn ottamalla heidän toiveen- sa huomioon työyhteisön käytännön jär- jestelyissä. Esimiesten arviointien mu- kaan tilojen puute ja tarve vaihtelee or- ganisaatioiden eri toimipisteissä. Esi- miehet eivät myöskään kokeneet amma- tillisen kentän huonoa tuntemusta yh- teistyön esteenä. Aloilla, jossa rajapinta on selkeä, kuten tekniikan alalla, yhteis-

työ toimii hyvin. Esimiehet eivät myöskään nähneet erilaista oppimiskulttuuria yhteistyötä haittaavana tekijänä. Kulttuurierot vähenevät, kun opitaan tuntemaan toinen toisiaan ja ymmärtämään, mitä tehdään ja miksi. Yhteistä kulttuuria syntyy yhdessä tehden.

Esimiesten haastatteluissa kävi ilmi, että yhteistyön käytännön ongelmien taustalla oli koulutusorganisaatioiden erilaiset hankeprosessit. Laureassa hankeprosessi on määritelty bottom up -prosessiksi, jossa opettajilla on merkittävä rooli (Tutkimus- ja kehitystyön strategia 2009–2012). Omnialla ei ollut julkista kehittämisstrategiaa, mutta tulosten perusteella hankeprosessi näyttäytyi top down -prosessina, jonka ongelmia ovat kiireelliset aikataulut sekä vaikeus rekrytoida ja sitouttaa opettajia hanketöihin. Haastatteluissa korostettiin tarvetta hanketoiminnan selkeyttämiseen kaikilla tasoilla.

### **Opiskelijoiden, opettajien ja opettajien esimiesten roolit kehittämissankkeessa**

**O**pettajat toivat esiin haastatteluissa myös esimiesten puutteellisen tiedon hankkeesta sekä heikon sitoutumisen siihen yhtenä yhteistyötä haittaavana tekijänä. Tämä avasi esimiesten keskuudessa pohdintaa omasta ja toisten toimijoiden roolista yhteishankkeessa. Tieto eri toimijoiden rooleista ja roolien selkiyttäminen edistävät asteiden välistä yhteistyöstä. Tuloksena syntyivät kuvaukset esimiehen, opettajien ja opiskelijoiden rooleista hanketyöskentelyssä. Kuvaukset on esitetty tiivistetysti taulukossa 1 (s. 34).

Ammattikorkeakoulun ja toisten asteen eri toimijoiden rooleissa on paljon

yhtäläisyyksiä, mutta myös erilaisia painotuksia ja eroja. Molemmilla koulutusasteilla korostuu esimiehen rooli resursien luojana ja hankkeen mahdollistajana. Esimiehen sitoutuminen ja läsnäolo hankkeessa on tärkeää, mikä ilmenee erityisesti keskusteluina hankkeessa olevien opettajien kanssa. Esimiehet korostivat, että he eivät voi olla hanketoiminnassa ”täysillä mukana” lukuisien muiden työtehtävien vuoksi. Kuitenkin he pyrkivät olemaan tietoisia hankkeen etenemisestä. Opettajien motivoiminen, rohkaiseminen ja tukeminen hanketöihin nähtiin tärkeänä esimiesten tehtävänä.

Ammattikorkeakoulussa esimiehillä liittyi tiedon välittämiseen useita tehtäviä, kuten keskustelut hankevastaavien kanssa ja osallistuminen hankkeen seminaareihin. Toisella asteella esimiehen rooli tiedon välittämisessä rajoittuu mahdollisuuden tarjoamiseen hankkeesta kertomiseen työyhteisön yhteisissä kokouksissa. Keskeinen ero esimiesten rooleissa oli myös siinä, että toisella asteella esimiehen vastuulla on hankkokonaisuuden käytännön suunnittelu kun taas ammattikorkeakoulussa siitä vastaavat hankkeeseen osallistuvat lehtorit.

Opettajan rooleissa kummallakin koulutusasteilla korostuivat hanketyöskentelyn suunnittelu ja yhteistyön ohjaaminen. Toisella asteella opettaja valitsee sopivat opiskelijat hankkeeseen. Opettajalla nähtiin olevan voimakas ryhmäytäjän rooli, jolloin hänen tulisi luoda kontakteja ja vuorovaikutusta erilaisten ja toisille vieraiden opiskelijoiden välille. Yhteistyön luomisessa tulisi kiinnittää huomio rajapintaan sekä opiskelijoiden erilaiseen tasoon ja toimintatapoihin. Opettajalla on myös kas-

**Taulukko 1.** Esimiehen, opettajan ja opiskelijan roolit hankkeessa (Juujärvi & Pessa 2013).

Roolit hankkeessa	Ammatillinen toinen aste	Ammattikorkeakoulu
<b>Esimiehen rooli</b>	Rakenteiden ja resurssien luoja Hankkeeseen osallistujien ja käytännön toteutuksen suunnittelija Motivoija Tiedottamisen mahdollistaja Sitoutuminen hankkeeseen	Resurssien luoja Hankkeen mahdollistaja Motivoija Keskustelut hankevastaavien ja opettajien kanssa Tiedon välittäminen hankkeesta Osallistuminen hankkeen seminaareihin Läsnäolo hankkeessa
<b>Opettajan rooli</b>	Suunnittelija Opiskelijaryhmän valitseminen hankkeeseen Motivoija Ryhmyttäjä Yhteistyön luoja Siirtyminen aineen opettajasta projektioppimisen ohjaajaksi	Yhteissuunnittelija opiskelijoiden kanssa Opiskelijoiden ohjaaja Pysyminen ohjaajan roolissa toteuttamisen sijaan Yhteistyön ohjaaja Oppimisen arvioija
<b>Opiskelijan rooli</b>	Osallistuminen hankkeen suunnitteluun Osaamistavoitteita vastaavat tehtävät ja roolit Toiminnan toteuttaja Rajaton oppija	Osallistuminen hankkeen suunnitteluun Osaamistavoitteita vastaavat tehtävät ja roolit Toiminnan suunnittelija Opiskelijatiimin toiminnan johtaminen

vatuksellinen tehtävä. Hänen tulee luottaa opiskelijoiden erilaiseen osaamiseen ja sitouttaa heidät hankkeeseen. Opettajan rooli toisella asteella edellyttää siirtymistä aineenopettajamallista projektityöskentelyyn perustuvaan oppimisen malliin.

Ammattikorkeakoulussa opettajan rooli opiskelijan ohjaajana nähtiin keskeisenä. Opettajan tulisi pystyä ohjaamaan erilaisia opiskelijoita ja eri rooleissa tarpeen mukaan. Hanketyöskentelyssä opettajan kehittämishaasteena

on pysyttäytyä ohjaajan roolissa ja keskittyä oppimisen ohjaamiseen ja arviointiin eikä tekemiseen opiskelijoiden puolesta. Hankkeessa ohjaus voi olla tutorointia, mentorointia ja valmennusta. Opettajalla tulee olla rohkeutta, sitoutumista kehittämistyöhön sekä uudenlaista ajattelua opettajuudesta. Hanketyöskentely tuo mukanaan myös uusia tehtäviä: aikataulujen yhteensovittaminen, tilojen hankkiminen ja muut käytännön järjestelyt sekä opiskelijoiden välisten ristiriitojen selvittäminen ja ryhmäprosessien ohjaaminen.

Kummallakin koulutusasteella nähtiin tärkeänä opiskelijan osallistuminen hankkeeseen jo sen suunnitteluvaiheessa. Vaikka hankkeessa tehdään yhteistyötä, eri asteiden opiskelijoilla tulisi olla omia osaamistavoitteita vastaavat tehtävät ja roolit. Yhteistyön nähtiin toimivan hyvin aloilla, joissa on selkeät rajapinnat ja täydentävät työroolit. Mallia voisi ottaa työelämästä, jossa tyypillisesti ammattikorkeakoulun tutkinnon suorittanut on suunnittelija ja ammatillisen tutkinnon suorittanut palvelun toteuttaja. Ammattikorkeakoulun opiskelijat toimisivat projektipäällikköinä ja tiiminvetäjinä. Näin tilanne olisi aidon työelämän mukainen, jossa korostuu motivaation ylläpitäminen ja työskentelyn ohjaaminen. Projektityöskentely mahdollistaa ammattikorkeakoulun opiskelijoille johtamisharjoittelun ja ammatillisen toisen asteen opiskelijoille heidän niin halutessaan rajattoman oppimisen mahdollisuuden. Se voi toimia myös kannustimena ammattikorkeakouluopintoihin.

## Johtopäätökset

**Y**ksi Koulii-hankkeen johtajatuksesta oli, että yhteistoiminnallinen tiimi on paras mahdollinen työmalli ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoulun yhteistyölle. Innovaatiotoiminnan tavoitteet ovat yleensä niin haastavia, että se edellyttää kaikkien tiimin jäsenten osaamista ja sitoutumista (Siltala, 2010). Koulii-hankkeen tiimeille oli tunnusomaisia luovuus ja korkea yhteistoiminnallisuus. Tiimien verkostoituminen muiden toimijoiden kanssa onnistui vaihtelevasti. Haasteeksi muodostui Suurpellon vähäinen asukas- ja toimijamäärä sekä toimintatilojen puute uudella asuinalueella, mikä

vaikeutti palvelukokeilujen toteuttamista. Koulii-hankkeen innovaatiotoiminta oli luonteeltaan käytäntölähtöistä innovaatiotoimintaa, jolle ominaista on hajanaisen, vähitellen ilmaantuvan tiedon yhdisteleminen eri lähteistä vastapainona rajattua ongelmanratkaisua hyödyntävälle tiedeperustaiselle innovaatiotoiminnalle (Harmaakorpi, 2008). Tämä haastoi erityisesti opettajien verkosto-osaimisen. Osalla tiimeistä yhteistyö rajoittui koulutusorganisaatioiden sisälle tai oman alan työelämäkumppaneihin, kun taas osa tiimeistä etsi aktiivisesti kontakteja erilaisten toimijoiden kanssa (Juujärvi & Pessa, 2012; 2013.)

Opiskelijat kytkeytyivät tiimien toimintaan opintojaksojen ja opinnäytetöiden kautta. Vaikka opiskelijat olivat harvoin jäseniä tiimien ydinryhmässä, heidän panoksensa oli merkittävä erityisesti käyttäjätiedon keräämisessä ja palvelukokeilujen toteuttamisessa. Opiskelijoiden osaamisen kehittymistä edisti yhteinen konkreettinen toiminta, eriytetyt tavoitteet ja opiskelijoiden erilaiset roolit. Mitä konkreettisempaa eri koulutusasteiden opiskelijoiden välinen yhteistyö oli, sitä paremmin se sujui. Toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opiskelijoille muodostui myös luontevia täydentäviä rooleja, kuten suunnittelija-toteuttaja ja projektipäällikkö-tiimin jäsen. Haastava hankeympäristö kehitti myös opiskelijoiden itsesäätelytaitoja sekä keskeneräisyyden ja epävarmuuden sietoa, jota tarvitaan työelämän muuttuvissa toimintaympäristöissä (vrt. Nykänen ja Tynjälä, 2012). Työelämä edellyttää tiukkojen ammattikuvien sijaan työtehtävien yhdistämistä ja vaihtelua tavoitteiden ja projektien mukaan (Hanhinen, 2010), mihin opiskelijoiden hanketyöskentely antaa valmiuksia.

Opettajien mielestä opiskelijoiden ohjaus hanketyöskentelyssä on haasteellista. Perinteisten pedagogisten taitojen lisäksi vaaditaan monenlaisia yksilöllisen ohjauksen ja ryhmäohjauksen taitoja. Opettajan tulee vastata erilaisiin ohjaustarpeisiin ja olla aktiivinen, jotta työskentely käynnistyisi (Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 1999.) Koulii-hankkeessa kävi ilmi, että opettajilla tulisi olla vastuu tiimin kehittämistoiminnasta ja sen jatkuvuudesta. Opiskelijavetoinen kehittämistoiminta voi syventää joidenkin opiskelijoiden oppimista mutta on liian haavoittuvaista ja tehotonta pitkällä aikavälillä.

Koulii-hankkeen tulosten mukaan palvelumuotoilu tarjoaa ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen opettajien yhteistyölle ja kehittämistoiminnalle selkeän viitekehyksen, johon voidaan kytkeä monenlaista osaamista ja eritasoisia opiskelijaprojekteja. Palvelumuotoilun menetelmien oppiminen edistää tuotekehitys- ja suunnitteluosaamista, jota Hanhisen (2010) mukaan edellytetään enenevässä määrin työelämän eri toimialoilla jo ammatillisen perustutkinnon suorittaneelta. Noin puolet tiimeistä eteni palvelujen kokeiluihin asti. Näille tiimeille oli ominaista runsas käyttäjätiedon kerääminen ja tiivis yhteistyö käyttäjien ja muiden kumppanien kanssa. Esimerkiksi *Ihan pihalla* -tiimi teki tiivistä yhteistyötä asukkaiden, Espoon kaupungin viherpalvelujen ja ympäristökeskuksen kanssa keräten tietoa eri Suurpellon yleisötapahtumissa ja seminaareissa viljelyn käynnistämiseksi ja Espoon keskuspuiston kehittämiseksi. Oli kiinnostavaa havaita, että opettajien osaamisessa oli alakohtaisia painoituksia. Sosiaali- ja terveystieteiden opettajille on tyypillistä asiakasymmärryksen liittyvien menetelmien käyttäminen, kun

taas liiketalouden opettajat painottivat konseptointia ja kaupallistamisosaamista (Juujärvi & Pessa, 2012). Yhteinen haaste eri alojen ja kummankin koulutusasteen opettajille on palvelumuotoilun ja innovaatioprosessien kokonaisuuden hahmottaminen sekä oman toiminnan kytkeminen siihen mielekkäällä tavalla.

Hankkeen kuluessa jouduimme paljon pohtimaan palvelumuotoilun ja innovaatiotoiminnan yhteyttä. Tuottaako käyttäjälähtöinen työskentely radikaaleja innovaatioita, jotka edustavat uutta tuotetta tai palvelua vai onko kysymyksessä enemmänkin niiden vähittäinen parantaminen tai uuden osan lisääminen jo olemassa olevaan tuotteeseen tai palveluun? (Grupp & Maital, 2001). Opettajatiimien haastatteluissa tuli esille, että käyttäjiltä ja yhteistyökumppaneilta saadut kehittämisideat olivat usein tavanomaisempia opettajien ja opiskelijoiden omiin ideoihin verrattuna. Epätavanomaiset ideat kuitenkin seuloutuivat pois palvelumuotoilun prosessissa, kun ne eivät saaneet käyttäjiltä kannatusta tai tiimin resurssit eivät riittäneet konseptin muokkaamiseen tai prototyypin kehittämiseen. Käyttäjien ja yhteistyökumppaneiden kehittämisideoiden tavanomaisuus saattoi liittyä siihen, että varsinkin hankkeen alussa käyttäjätietoa hankittiin tapahtumissa toteutetuilla kyselyillä, joiden todettiin tuottavan pinnallista tietoa. Osaamisen karttumisen myötä myös käyttäjätiedon laatu parani (Juujärvi & Pessa, 2012.)

Koulii-hankkeen tulosten mukaan ammatillinen toinen aste ja ammattikorkeakoulu pystyvät tulokselliseen yhteistyöhön, mutta se vaatii suunnitelmallisuutta ja sitoutumista. Suunnitelmallisuutta lisää yhteistyötä ohjaava oh-

jelmateoria, jonka perusteella yhteistyötä voidaan myös arvioida tutkimuksellisin keinoin (Pawson & Tilley, 1997). Koulii-hankkeessa ohjelmateorioina toimivat yhteistoiminnallinen tiimityö ja palvelumuotoilu, jotka tarjosivat mielekkään perustan yhteistyölle. Empiiristen tulosten peilaaminen ohjelmateoriaan mahdollisti myös kehittämishaasteiden tunnistamisen. Keskeisimmiksi kehittämishaasteiksi nousivat opettajien verkosto-osaamisen kehittäminen sekä ammatillisen ja ammattikorkeakoulun roolin selkiyttäminen kansallisessa innovaatiojärjestelmässä. Missä määrin opettajan työhön kuuluu aito aktiivinen yhteistyö erilaisten työelämän kehittäjien kanssa? Onko koulutusorganisaatioiden tehtävä myös osallistua uusien työelämän innovaatioiden tuottamiseen vai onko pääpaino niiden levittämisesä? (Juujärvi & Pessa, 2013)

Hankkeen toteuttamiseen liittyvät käytännön ongelmat juontuivat koulutusorganisaatioiden erilaisista hanketyöskentelyn prosesseista. Ammattikorkeakoulun bottom-up -prosessi rekrytoi ja sitoutti opettajat hankkeeseen jo ennen sen alkamista. Ammattikorkeakoulun toimintaa ohjasivat tutkimus- ja kehitystyön strategia sekä pedagoginen strategia (Kehittämispohjaisen oppimisen strategia 2011 2015), jotka määrittivät opettajien ja opiskelijoiden rooleja kehittämishankkeissa. Sen sijaan ammatillisen toisen asteen strategiset linjaukset olivat vasta kehittämistyön kohteena kotiorganisaatioissa. Hanketyöskentely paljasti konkreettisesti strategisen johtamisen merkityksen aluekehitystyössä ja innovaatiotoiminnassa. Haastatellut esimiehet olivat hyvin tietoisia koulutusorganisaatioidensa kehittämistehtävästä ja niiden erilaisista painotuksista, mutta koulukohtaisen strategian puuttuminen

näkyi ruohonjuuritasolla hankkeiden huonona integroitumisena pedagogiseen toimintaan. Ammatillisen toisen asteen integroituminen osaksi kansallista innovaatiojärjestelmää edellyttää opilaitoksilta strategista työskentelyä ja alueellista yhteistyötä ammattikorkeakoulujen kanssa (vrt. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 2016). Se edellyttää myös uudenlaista opettajuutta ja toimijuutta organisaation kaikilla tasoilla sekä innovaatio-osaamisen tunnustamista luontevaksi osaksi työelämäosaamista.

## Lähteet

Alasoini, T., Liffländer, T., Rouhiainen, N., & Salmenperä, M. (2002). *Innovaatioiden lähteillä. Miksi ja miten suomalaista työelämää kannattaa kehittää?* Helsinki: Työministeriö.

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. Retrieved August 1, 2013, from <http://finlex.fi/fi/>.

Anttila, P. (2007). *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö*. Hamina: AKATIIMI.

Burt, R. S. (2004). Structural holes and good ideas. *American Journal of Sociology*, 110(2), 349-399.

Darsø, L. (2003). *Findes der en formel for innovation? [Is there a Formula for Innovation?]* København: Børsen Forum.

Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. London: Pan Books.

Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (1999). Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 181-205). Helsinki: WSOY.

Grupp, H., & Maital, S. (2001). *Managing new product development and innovation. A microeconomic toolbox*. Cheltenham: Edward Elgar.

Hanhinen, T. (2010). *Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos: Tampere.

Harmaakorpi, V. (2008). Käytäntölähtöisen innovaatiotoiminnan innovaatioympäristöt. Teoksessa N. Mustikkamäki & M. Sotarauta (toim.), *Innovaatioympäristön monet kasvot* (ss. 108-131). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: co-operative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2003). *Joining together. Group theory and group skills*. Boston: Pearson Education.
- Juujärvi, S., Pessa, K., & Räsänen, P. (2011). Service Design as a tool for regional innovations. *Interdisciplinary Studies Journal* 1(3), 13–22. Retrieved August 1, 2013, from <http://www.laurea.fi/en/isj/archive/Pages/default.aspx>.
- Juujärvi, S., & Pessa, K. (2012). *Saappaat Suurpellon savessa. Koulii-hankkeen arviointitutkimus*. Laurea Publications 11. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Juujärvi, S., & Pessa, K. (2013). Teams as a tool for regional innovations in professional education. *Interdisciplinary Studies Journal*, 3(3).
- Kansallinen innovaatiostrategia (2008). Työ- ja elinkeinoministeriö, Helsinki. Retrieved August 1, 2013, from [http://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen\\_innovaatiostrategia\\_12062008.pdf](http://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf).
- Kehittämispohjaisen oppimisen strategia 2011–2015. Learning by Developing (LbD). (2011). Vantaa: Laurea ammattikorkeakoulu.
- Korpelainen, K. (2010). Ammatilliset koulutusorganisaatiot, innovaatiot ja uusiutuminen. Teoksessa S. Saikkonen (toim.), *Osaavaa työvoimaa ja aluekehittämistä* (ss. 30–42). Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja C/68. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu.
- Korpelainen, K., & Saikkonen, S. (2009). Koulutusorganisaatiot innovaatiojärjestelmän toimijoina. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 11(3), 38–51.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Retrieved August 1, 2013, from [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu\\_2011\\_2016\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf).
- Krogstrup, H. (2004). *Asiakaslähtöinen arviointi - BIKVA-malli. Hyvät käytännöt -menetelmäkäsikirja*. Helsinki, Stakes.
- Kumar, V. (2009). A process for practicing design innovation. *Journal of Business Strategy*, 30(2/3), 91–100.
- Leminen, S., Westerlund, M., & Nyström, A-G. (2012). Living Labs as open-innovation networks. *Technology Innovation Management Review*, October, 6–11.
- Mager, B. (2009). Service design as an emerging field. Teoksessa S. Miettinen & M. Koivisto (toim.), *Designing services with innovative methods* (ss. 28–42). Helsinki: University of Art and Design.
- Miettinen, S. (2011). Palvelumuotoilu -yhteissuunnittelua, empatiaa ja osallistumista. Teoksessa S. Miettinen (toim.), *Palvelumuotoilu - uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen* (ss. 20–41). Helsinki: Teknologianinfo Teknova.
- Moritz, S. (2005). Service Design. Practical access to an evolving field. KIS. Retrieved August 1, 2013, from [http://stefanmoritz.com/welcome/Service\\_Design\\_files/Practical%20Access%20to%20Service%20Design.pdf](http://stefanmoritz.com/welcome/Service_Design_files/Practical%20Access%20to%20Service%20Design.pdf).
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28.
- Orava, J. (2009). Living Lab -toiminta Suomessa. Aluekeskusohjelman verkkojulkaisu 3/2009. Seinäjoen teknologiakeskus. Helsinki: Teknologianinfo Teknova.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Robson, J. (2000). *Small-Scale Evaluation: Principles and Practice*. London: Sage.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sundbo, J., & Toivonen, M. (2011). Introduction. Teoksessa J. Sundbo & M. Toivonen (toim.), *User-based innovation in services* (ss. 1–21). Cheltenham, UK: Edward Elgar
- Siltala, R. (2010). Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liiketoiminnassa ja opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C/304. Turun yliopisto, Turku.
- Tautila, V. (2009). Innovaatiot toteutuvat sosiaalisissa verkostoissa. Teoksessa V. Tautila (toim.), *Innovaatioiden lähteillä* (ss. 109–120). Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 68. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Tutkimus- ja kehitystyön strategia 2009–2012. 2008. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. (2009). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Helsinki: Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Tynjälä, P., & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö - pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus*, 20(4), 293–305.

# Valmis työelämään – Osaaminen sanoiksi ammatti- korkeakoulu- tuksessa

---

Susanna Niinistö-Sivuranta

Yksikön johtaja, KT

Laurea-ammattikorkeakoulu

susanna.niinisto-sivuranta@laurea.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn*

## Tiivistelmä

Ammattikorkeakoulusta valmistuva opiskelija astuu työelämään, jossa viestinnällä on yhä suurempi merkitys. Vuorovaikutussuhteet ja kielelliset vaatimukset ovat työssä kuin työssä moniulotteisia. Organisaation toimivuuden kannalta on oleellista, että asiat ja ihmiset kohtaavat niin, että ajatusten ja tiedon vaihto on mahdollista. Kommunikoimalla luomme uutta kuvaa itsestämme, maailmasta ja merkityksellisistä asioista, siis rakennamme yhä uudelleen identiteettiämme ja eheää kuvaa itsestämme ja osaamisestamme.

Artikkelissa tarkastelen kielellisten kommunikointitaitojen merkitystä visuaalisten suunnittelualojen asiantuntijoiden ammatillisessa kasvussa: mikä merkitys oppimisympäristöllä on, millaisia osaamisvaatimuksia työelämä asettaa yksilön kommunikatiiviselle kompetenssille ja miten nämä vaatimukset näkyvät ammattikorkeakoulutuksessa. Pohdin myös viestintäosaamisen merkitystä yleisenä työelämävalmiutena ja toisaalta tiettyyn alaan liittyvänä osaamisena. Tulokset esitellään aineiston analyysissä syntyneiden neljän ammatilliseen kasvuun liittyvän teeman kautta.

**Avainsanat:** ammattikorkeakoulupedagogiikka, kommunikointitaidot ja ammatillinen kasvu



## Abstract

### Ready for working life – how to express your know-how with the words

The importance and the quantity of communication at workplaces have experienced a dramatic increase. Interaction relations and linguistic requirements of the work life are multi-dimensional. In the organizations communication is used for creating and reconstructing of knowledge and shared identity.

This article will examine the importance of communication skills for one's professional growth in the context of a University of Applied Sciences and in a workplace

context in the fields of visual design. The aim was to examine the significance of a learning environment in the development of communication skills. The focus was to discover what kind of communication challenges people face at workplaces and how these challenges are taken into account in the higher education. It also discusses how the communication competence appears to be generic and on the other hand *subject specific competence*. The article will report and discuss findings through four themes which are all related to the professional growth.

**Key words:** *vocational higher education pedagogy, communication skills, professional growth*

## Johdanto

**A**mmattikorkeakoulusta valmistuva opiskelija astuu työelämään, jossa vuorovaikutussuhteet ja kielelliset vaatimukset ovat moniulotteisia. Työelämän nykypäivää kuvaavat hyvin sanat muutos, epävarmuus ja vaihtuvat olosuhteet. Työntekijöiltä vaaditaan nopeaa sopeutumiskykyä ja uudistumishalua. On oltava valmis toimimaan monimutkaisissakin tilanteissa. (Esim. Ruohotie, 2000, 17; Juuti & Virtanen, 2009, 13–15.)

Kun identiteetit murtuvat muutoksen rytinässä ja teknologian kehitys on johtanut siihen, että ajan ja paikan merkitykset ovat muuttuneet, voimme vuorovaikutuksessa muiden kanssa luoda uutta kuvaa itsestämme, maailmasta ja merkityksellisistä asioista. Epävarmuuden hallinnassa tarvitaan erilaisia selviy-

tymistaitoja: kommunikointitaitojen avulla hahmotamme ja ymmärrämme, mitä teemme ja miksi. Organisaatio toimii, kun asiat ja ihmiset kohtaavat niin, että ajatusten, tunteiden ja tiedon vaihto on mahdollista. Kommunikaation tuloksena syntyy yhteinen identiteetti ja tieto vallitsevista normeista. (Ruohotie, 2000, 44; Matikainen, 2006, 117; Juholin, 2008, 19–26; Juuti & Virtanen, 2009, 110, 120; Ropo, 2009, 149; Hart, 2012, 192–193.)

Opiskelijan viestintäosaamisen tulisi ammattikorkeakoulutuksessa kehittyä niin, että hän työelämässä osaa vakuuttaa, markkinoida osaamistaan, toimia vuorovaikutustilanteissa ja selviytyä sujuvasti erilaisista työelämän viestintätilanteista. Ammattikorkeakoulutuksessa on oleellista kehittää ammatillisesti keskeistä viestintäosaamista mutta myös samalla varmistaa, että yleiset työelämävalmiudet ovat riittävällä tasolla (esim. Kostiainen, 2003; Stenström, Laine & Valkonen, 2004; Niinistö-Sivuranta, 2013).

Tarkastelen tässä artikkelissa kasvatustieteiden alaan kuuluvan väitöstutkimukseni *Sanoista syntyy yhteinen merkitys? - Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelu-aloilla* keskeisiä tuloksia. Kuvaan aluksi tutkimukseni tavoitteet, aineiston sekä analyysin ja tämän jälkeen tutkimukseni tulokset. Keskeisiä tutkimuksen käsitteitä ovat ammattikorkeakoulupedagogiikka, kommunikointitaidot ja ammatillinen kasvu.

### Tutkimuksen tavoitteista, aineistosta ja menetelmistä

Tutkimus on luonteeltaan hermeneuttisen tieteenperinteen mukainen laadullinen tapaustutkimus, jossa on diskursiivis-narratiivisen tutkimuksen piirteitä. Taustalla vaikuttaa sosiaaliseen konstruktionismiin perustuva maailmankuva, jonka mukaisesti tutkimuskohteeksi ei ymmärretä pysyvää todellisuutta vaan keskiössä ovat ihmisten välinen vuorovaikutus, keskustelut, diskurssit ja kertomukset (Kuusela, 2002, 49, 56, 61).

Ensisijaisena tavoitteena oli tarkastella kielellisten kommunikointitaitojen merkitystä visuaalisten suunnittelualojen (esim. graafinen suunnittelu, vaatesuunnittelu) asiantuntijoiden ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulutuksessa. Tutkimuksen **toisena tavoitteena** oli tarkastella, millaisia osaamisvaatimuksia työelämä asettaa yksilön kommunikatiiviselle kompetenssille ja miten nämä osaamisvaatimukset näkyvät ammatillisessa korkeakoulutuksessa.

Laadullinen tapaustutkimus muodostui alakohtaiseksi tarkasteluksi, jossa ammattikorkeakoulun visuaaliset suunnittelualat muodostavat tutkimuksen taustan yhtä tai useampia tapauksia eikä tavoitella yleisiä säännönmukaisuuksia. Sen sijaan tutkimus sisältää paljon yksityiskohtia, joiden merkitystä voi arvioida muissa tapauksissa. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti, 2006, 175.) Tavoitteena oli saada mahdollisimman kattava kuva kyseisestä tutkimuskohteesta ja aineisto koostettiin eri lähteistä (ks. Yin, 2002, 88–89; Kananen, 2008, 84).

Ensisijaisena aineistona toimivat muotoilun ja viestinnän ammattikorkeakouluopiskelijoiden sekä jo työelämässä toimivien visuaalisten suunnittelualojen ammattilaisten ja muita yhteistyöaloja edustavien haastattelut. Työelämän edustajat on valittu niin, että aineistoon saataisiin mahdollisimman monipuolinen edustus yrityselämästä, joka saattaisi olla myös tutkimuksen opiskelijajoukon tulevaa työkenttää. Haastatteluista 18 on yksilöllisiä teema-haastatteluja ja kaksi opiskelijoiden ryhmähaastattelua. Haastatteluista kahdeksan edusti työelämää ja kuusi korkeakoulun asiantuntijoita. Opiskelijoiden ryhmähaastattelujen lisäksi haastattelin neljää opiskelijaa yksilöllisesti. Haastatteluaineisto on kerätty vuosina 2007–2009. Ensisijaista aineistoa täydensivät tutkijaopettajan havainnot ja koulutusohjelmien opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat ovat ammattikorkeakoulusta muotoilun ja viestinnän koulutusohjelmista vuodelta 2007. Havainnot ovat tutkijan omia ja syntyneet opetuksessa luento-, ryhmä- ja yksilötilanteissa. Aineisto on toisin sanoen osin normaalissa toiminnassa syntynyttä ja osin tutkijan intresseistä syntynyttä haastatteluaineistoa.

Haastatteluista muodostui haastatteluvien narratiiveja, joiden avulla kokemukset muodostuivat ymmärrettäväksi ja käsiteltäväksi (ks. Koskinen, Alasuutari & Peltonen, 2005, 192; Perttula, 2009, 139, 143). Narratiiviseen otteeseen liittyy myös kertojan näkökulman ymmärtäminen (Erkkilä, 2009, 195, 198). Diskursiivista näkemystä tutkimuksessa edusti ajatus kielen kautta rakentuvasta todellisuudesta ja merkitysten kontekstisidonnaisuudesta (Fairclough, 1992; ks. myös Vygotski, 1982, 207–213).

Oleellista tutkimusasetelmassa oli irrottaa viestintäosaamisen kehittyminen oppiainejakoisesta ajattelusta ja tarkastella kommunikointitaitojen merkitystä ammatillisen kasvun näkökulmasta sekä yleisenä että alaspesifinä osaamisena. Analyysiyksikkönä toimi yksilön kertoma kokemus kommunikointitaidoista ammatillisessa kasvussa. Temaattisen analyysin keinoin teemoittelin aineistosta nousevat ammatillisen kasvun vaiheet neljään teemaan ja muodostin lopuksi aineistosta ammatillisen kasvun kollektiivisen tarinan. Teemat kuvasivat sosiaalistumisen vaihetta, työn hallintaa, asiantuntijuutta ja oppimista sekä menestymistä kommunikointitaitojen merkityksen näkökulmasta. Tarkastelen tässä artikkelissa tutkimukseni tuloksia aluksi oppimisympäristössä ja sen jälkeen teemojen avulla kokonaisvaltaisesti ammatillisessa kasvussa.

### **Kommunikointitaitojen merkitys luovassa oppimisympäristössä**

**A**mmattikorkeakoulupedagogiikassa yhdistyvät työelämän osaamis- ja kehittämistarpeet. Joka-

päiväistä koulutustoimintaa ohjaa opetussuunnitelma, jossa pitäisi näkyä tulevaisuuden työelämän osaamistavoitteet. (Esim. Autio & Ropo, 2004; Auvinen, 2004; Ropo, 2009.) Kommunikointitaidoilla viitataan tässä artikkelissa asiantuntijan *yleisiin työelämävalmiuksiin*<sup>1</sup> ja toisaalta alan kannalta merkitykselliseen *viestintäosaamiseen*, yksilön kommunikatiiviseen kompetenssiin (ks. myös Kostainen, 2003; Hyvärinen, 2011).

Kommunikointitaitojen merkitys näyttäytyy tutkimuksissa opetussuunnitelmassa pääasiassa yleisenä osaamisena, jota kaikilta työelämän asiantuntijoilta odotetaan. Viestintäosaamiseen kohdistuu kuitenkin myös omaan alaan liittyviä erityispiirteitä. Opetussuunnitelmien tarkastelu toi tutkimuksessa esiin myös hyvin sen, kuinka merkittävässä asemassa kommunikointitaidot ovat kokonaisvaltaisesti oppimisprosessissa (Niinistö-Sivuranta, 2013, 131).

Tutkitussa oppimisympäristössä on selkeästi integroituneita työelämäläheisiä kokonaisuuksia mutta myös formaalin oppimisympäristön piirteitä (kuvio 1). Tutkimukseni perusteella voi todeta, että kommunikointitaitojen kehittyminen koetaan eri tavoin niin sanotussa formaalissa ja toisaalta työelämään integroituneessa oppimisympäristössä (Niinistö-Sivuranta, 2013, 143).

Autenttisissa oppimistilanteissa työelämäläheisissä toimeksiannoissa ja integratiivisessa oppimisympäristössä kommunikointitaidot kehittyvät ammatillisen alan konventioiden mukaisesti, ohjaavat opiskelijaa autonomiseksi ja myös oppimisen motivaatio näyttäisi olevan voimakkaampi (ks. myös Dan-

<sup>1</sup> Viestintäosaaminen ja siis opiskelijoiden kommunikointitaito määritellään eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (EQF) suosituksen mukaan kuuluvaksi yleisiin osaamisvaatimuksiin.



**Kuvio 1.** Korkeakoulukontekstin ja työelämälähtöisen integratiivisen oppimisympäristön korostama kommunikointitaidon merkitys visuaalisella suunnittelualalla (Niinistö-Sivuranta, 2013, 143).

nels, 2001; Hyvärinen, 2011; Tynjälä, 2011; Heikkilä, 2013). Aineiston perusteella opiskelijoiden oppiminen ja kommunikointitaitojen kehittyminen oli ollut työelämäläheisessä oppimisympäristössä hyvin itseohjautuvaa. Tutkimuksessa nousikin esiin työelämäyhteyden myönteinen vaikutus kommunikointitaitojen kehittymiseen. Työharjoittelutilanteet ja yhteiset projektit koettiin mielekkäiksi oman viestintäosaamisen kehittymisen kannalta. (Niinistö-Sivuranta, 2013, 144.)

Seuraavaksi kuvaan kommunikointitaitojen merkitystä neljän ammatillisen kasvun teeman kautta.

### Sosiaalistuminen ja viestintä – osaksi yhteisöä

**K**un opiskelija astuu uuteen oppimisympäristöön, hän kohtaa hyvin nopeasti oppilaitoksen tavat, normit ja kulttuurin. Omaan ammattialaan sosiaalistuminen sekä ammatillinen kasvu alkavat näin tietyssä

formaalissa koulutuksessa ja jatkuvat työelämässä kokemuksen kautta syntyvänä osaamisena (esim. Dannels, 2001, 152). Opiskelija voi tarkastella oppilaitosta hyvinkin kriittisesti viestintäympäristönä. Sosiaalistumisen teema nousee tutkimukseni aineistosta esille eri tavoin. Opiskelijat kokevat omaan ammattialaan liittyvien työkäytänteiden ja myös käyttäytymisnormien välittyvän kommunikaation avulla. Oleellista tässä vaiheessa on tiedon pilkkominen niin, että opiskelijalle jää aikaa sulautua joukkoon mukaan. (Niinistö-Sivuranta, 2013, 179–180.)

Sosiaalistumisen vaiheessa ammattikorkeakoululla viestintäympäristönä on merkitystä myös suhteessa opiskelijoiden omaan kykyyn vuorovaikuttaa ja viestiä: Opiskelijat tarkkailevat ammatikorkeakoulun viestintäympäristöä ja reflektioivat selkeästi sitä myös suhteessa omiin kommunikointitaitoihinsa ja suhteessa omaan viestintäosaamiseensa ja lisäksi pitävät opettajia merkittävänä oman ammattialan edustajina, rooli-

malleina. (Niinistö-Sivuranta, 2013, 180.)

Huomio kiinnittyy sosiaalistumisen vaiheessa kommunikointitaitojen näkökulmasta siihen diskursiiviseen todellisuuteen, johon opiskelija astuu tullessaan osaksi korkeakouluyhteisöä. Uudessa tilanteessa on kehitettävä tiedot ja taidot, joilla pääsee yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Vaikka sosiaalistumisen vaiheessa kommunikointitaidot ovat selkeästi yleistä osaamista, liittyy sosiaalistumiseen myös **oman alan viestintäkonventioiden tunnistaminen**, kun opiskelija astuu uusiin diskurssiyhteisöihin – korkeakoulun ja tulevan ammattialansa, työelämän, diskurssiyhteisöön.

### Työn hallinnan keinot

Tarkastelen seuraavaksi kommunikointitaitojen merkitystä osana jokapäiväistä työtä ja sen rutiineja eräänlaisina selviytymisen ja hallinnan keinoina. Työelämän viestintätilanteet ovat vaihtelevia. Joskus tilanteet ovat muodollisia ja hyvin organisoituja, toisaalta viestintä on usein täysin spontaania ja joskus muodollinenkin tilanne voi olla huonosti järjestelty. Näiden tilanteiden hallinta vaatii työntekijältä moniulotteisia viestinnän taitoja, jotta tulee ymmärretyksi. (Habermas, 1987, 71; Puro, 2004, 65–67.)

Lisäksi selviytymistä ja hallintaa tarvitaan myös selkeästi kriittisissä urarutiinissa rikkovissa tilanteissa, kuten ristiriitojen ja muutosten yhteydessä. Teemassa kommunikointitaitojen merkitys on hyvin selkeästi yleistä, kaikille aloille tyypillistä työelämäosaamista. Kommunikointitaidot nähdään osana työssä selviytymistä tai työn hallintaa. Tämän tyyppisessä ajattelussa voi havaita sen, että

kommunikointitaitojen merkitys oman ammatillisen identiteetin osana ei ole kovin keskeinen mutta silti taidot koetaan välttämättömiksi. (Niinistö-Sivuranta, 2013, 188.)

Selviytymisen ja hallinnan teemassa oleellista on myös **reflektoinnin merkitys** ja erityisesti kommunikointi muiden ihmisten kanssa ja omien tunteiden ja ajatusten järjestäminen keskustelemalla. Ammatillisen kasvun prosessissa reflektoinnilla on ylipäättään suuri merkitys. Kokemus sinällään ei automaattisesti tarkoita ammatillisuuden kehittymistä ja johda muutokseen tai oppimiseen. Oppimisessa merkityksellistä on se älyllinen kasvu, joka on seurausta kokemuksen reflektoinnista. (Ruohotie, 2000, 194; Poikolainen, 2006, 144.)

Työelämän hallintaan vaikuttaa siis kyky selviytyä kriittisistä ristiriitatilanteista kommunikoiden sekä kyky reflektoida muutosta ja kaaosta yhteisesti keskustellen. Työn hallintaa ovat myös niin sanotut viestinnän rutiinit: on tuotettava raportteja, pidettävä kokouksia tai kirjoitettava muistioita. Hyvin yleisiä osaamisalueita alalla kuin alalla – kysymys kuuluukin, saavuttaako opiskelija ammattikorkeakouluopintojen aikana riittävät valmiudet vai opettaako vasta työelämä? (Niinistö-Sivuranta, 2013, 185.)

### Asiantuntija osaamisensa sanoittajana

Ammatillisen kasvun keskeisiä rakenteita ovat mm. koulutusorganisaatio (formaali koulutus), työyhteisö sekä yksilön omat tavoitteet (Hänninen, 2006). Asiantuntijaksi kasvu edellyttää sekä hyvää itsetuntoa että itsetuntemusta, ja ammatillinen kasvu näkyy itseluottamuksena ja sosiaa-

listen taitojen lisääntymisenä. (Esim. Hänninen, 2006; Ora-Hyytiäinen, 2004.) Ammatillisen kehittymisen kannalta palautteen saaminen, kyky käsitellä ja ottaa vastaan palautetta sekä rakentavan palautteen antaminen onkin keskeistä (ks. myös Shumack, 2008, 63).

Oppimisen ja asiantuntijuuden teemassa pohdin kommunikointitaitojen merkitystä oppimisen ja oman asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmista ammatillisessa kasvussa. Tässä teemassa viestintäosaaminen nähdään sekä yleisenä osaamisena että alaan liittyvänä erityisosaamisena. Tutkimukseni aineistosta nousi yksilölle merkitykselliseksi yleiseksi osaamiseksi kirjallisen kommunikaation ja ennen kaikkea niin sanotun **akateemisen genren** hallinta. Lisäksi kokonaisvaltainen puhe **oppivasta organisaatiosta** sekä **yhteisöllisyyttä ja luovuutta tukevasta johtamisesta** on teemassa keskeistä ja liittyy yleiseen osaamiseen. Ammatillisen osaamisen kehittymisen näkökulmasta oppimisen ja asiantuntijuuden teemassa keskeiseksi osaamisalueeksi nousee erityisesti suunnittelualoille tyypillinen **presentointitilanne** ja sitä kautta rakentuva **palaute- ja kritiikkikulttuuri**, joka on haastava kommunikointitaitojen näkökulmasta. (Niinistö-Sivuranta, 2013, 188.)

Asiantuntijaksi oppimisen tutkimuksessa asiantuntijatiedon alueen kehittämisessä keskeistä on yksilön asiantuntijuuden eri osa-alueiden eli käytännön, teorian ja metakognition sekä reflektointikyvyn merkitys ammatillisessa kasvussa ja asiantuntijaksi kehittämisessä (esim. Eteläpelto, 1992; Bereiter & Scardamalia, 1993). Asiantuntijuuden koko-

naisuuden voi hahmottaa kuten Päivi Tynjälä (2011, 83) tiivistetysti esittää neljän pääelementin kautta, joita ovat käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, teoreettinen tai käsitteellinen tieto, toiminnan säätelyä koskeva tieto ja itsesääteletieto sekä sosiokulttuurinen tieto.

Osaamisen sanoittamisessa on oleellista pystyä kytkemään nämä asiantuntijuuden elementit yhteen niin, että syntyy tarkoituksenmukaista ja tilanteeseen sopivaa viestintää osaamisesta (Niinistö-Sivuranta, 2013, 206). Emma Kostiainen (2003) on omassa tutkimuksessaan todennut, että suurin osa ammattikorkeakoulun opiskelijoista<sup>2</sup> kokee työn tulosten pohjautuvan nimenomaan viestinnälliseen osaamiseen. Oman osaamisen saattaminen työyhteisön yhteiseen käyttöön tapahtuu näin ollen viestinnällisin keinoin.

### Sanoilla menestystä?

**L**opuksi pohdin vielä, onko kommunikointitaidoilla merkitystä työssä menestymisen kanssa. Tutkimuksessani kommunikointitaitojen kannalta kriittisiksi tilanteiksi menestymisen näkökulmasta nousevat visuaalisilla suunnittelualoilla oman osaamisensa sanoittaminen, niin sanottu myymispuhe, asiakasymmärrys ja vuorovaikeus erilaisissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. Merkittävää on myös nykyaikaa hyvin laajasti leimaava teknologialähtöisen viestinnän hallinta ja kommunikointi kansainvälisessä kontekstissa. (Niinistö-Sivuranta, 2013.) Keskeistä menestymisessä on siis **alakohtaisen viestinnän erityispiirteiden tunnistaminen** ja **monialaisen viestintätilanteen**

<sup>2</sup> Tutkimuksessa aineistona tekniikan ja liikenteen alan sekä kaupan ja hallinnon alan ammattikorkeakoulusta valmistuneita opiskelijoita, joiden käsityksiä viestintäosaamisesta tutkittiin kyselylomakkeella (N = 268 – 270).

**ymmärtäminen.** Oleellista on taitava argumentointi ja retoristen keinojen hallinta monimuotoisissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. Työelämän erilaisissa tiimeissä kyky kommunikoida selkeästi ja ymmärrettävästi eri alojen edustajien kanssa on noussut merkittäväksi alalla kuin alalla (Sonnenwald, 1996, 277; Perry & Sanderson, 1998, 278; Eckert, Cross & Johanson, 2000, 99, 102). Miksi siis pitäisi alakohtaisesti tunnistaa erilaisia käytänteitä?

Alakohtaisuutta voi konkretisoida havainnoimalla eri alojen ihmisiä työrooleissaan: verrattaessa visuaalisen suunnittelualan ammattilaista esimerkiksi sairaanhoitajaan työroolissaan kriittiset ja keskeiset, työssä menestymiseen liittyvät kommunikointitaidot näyttäytyvät hyvin erilaisina (Virtanen, Tynjälä & Stenström, 2011, 112–115; McCarthy, Cameron, Courtney & Vozenilek, 2012, 2–3; ks. myös Ora-Hyytiäinen, 2004; Hyvärinen, 2011). Oleellista on myös ymmärtää, että vaikka omaa kommunikointikykyään ei kokisikaan erityisen hyväksi, on tärkeää, että asenne erilaisissa viestintätilanteissa on avoin ja edes jollain tasolla pystyy arvioimaan eri alojen käytänteitä. Tämä on osaltaan merkki kommunikatiivisesta kompetenssista. Aina se, joka on äänessä, ei olekaan se, joka menestyy. Ymmärrys ja kuuntelu voivat kommunikaatiotilanteen onnistumisen kannalta olla merkityksellisempiä.

## Yhteenveto

**T**utkimuksessani viestinnän muutos ja kommunikointitaitojen merkitys oppimisessa nousevat vahvasti esille. Keskeinen päätelmä tutkimuksessani on, että kommunikointitaidoilla on erityinen merkitys ammatillisessa kasvussa nimenomaan urarutinnia rikkovien oppimissykliä ja kehittymisen mahdollistajana. (Niinistö-Sivuranta, 2013, 209.)

Tutkimuksessani kommunikointitaidot jäsenyivät ammatillisessa kasvussa neljään teemaan, joiden avulla kokonaisvaltaista viestintäosaamisen kehittämistä voidaan jäsentää. Taulukossa 1 esitän koottuna tutkimukseni perusteella syntyneen kuvan kommunikointitaitojen merkityksestä ammatillisessa kasvussa. Näissä teemoissa sosiaalistuminen sekä selviytyminen ja hallinta edustavat kommunikointitaitojen ja viestintäosaamisen näkökulmasta niin sanottua yleistä työelämäosaamista. Oppiminen ja asiantuntijuus -teemassa kommunikointitaidot jäsenyivät sekä yleiseksi työelämävalmiudeksi että alaspesifiksi osaamiseksi. Menestymisen teema on sen sijaan jokaisessa ammatillisessa kontekstissaan omanlaisena ja edustaa alakohtaista viestintäosaamista. Teema kuvaa viestinnän konventioita siinä diskurssiyhteisössä, johon opiskelija noviisina ja myöhemmin asiantuntijana kuuluu. Toisin sanoen tästä teemasta löytyvät ne voimagenret<sup>3</sup>, jotka ovat tutkimuksen tapauksen ammatillisessa kontekstissa oleellisia.

---

<sup>3</sup> Pasi Lankinen ja Aino Vuorijärvi (2010, 268) ehdottavat ammatillisen osaamisen voimagenreiksi juuri niitä viestintään liittyviä käytänteitä ja konventioita, joilla hakeudutaan jo opiskeluaikana ja myöhemmin työelämässä osaksi omaa ammatillista työyhteisöä.

**Taulukko 1.** Kommunikointitaidot ammatillisessa kasvussa alapesifin osaamisen ja yleisen osaamisen kontekstissa visuaalisella suunnittelualalla (Niinistö-Sivuranta, 2013, 204).

### Sosiaalistuminen

Kommunikointitaidot yleisenä työelämävalmiutena: kulttuuriin kasvu, alan viestintäosaamisen konventioiden tunnistaminen, epämuodollinen kommunikaatio

### Menestyminen

Kommunikointitaidot **alapesifinä** osaamisena ts. alakohtaisen viestinnän erityispiirteiden tunnistaminen: monialaisen viestintätilanteen ymmärtäminen, oman osaamisen ilmaisu ja myymispuhe, asiakasymmärrys ja vaikuttamisen taito, teknologiavälitteinen viestintä, kansainvälisyys

### Selviytyminen ja hallinta

Kommunikointitaidot yleisenä työelämävalmiutena: reflektointi, viestinnän rutiinit, muutos- ja konfliktitilanteiden hallinta

### Oppiminen ja asiantuntijuus

Kommunikointitaidot

- a. yleisenä työelämävalmiutena:  
akateemisen viestintägenren tunnistaminen ja hallinta, tiimioppiminen, oppiva organisaatio, yhteisöllisyyttä luova johtaminen
  
- b. alapesifinä osaamisena:  
presentointi, arvioiva ja reflektiivinen palaute eli ”Critique”

Pedagogisten valintojen takana tulisi olla tieto siitä, miten löydetään ne viestintäosaamisen alueet, jotka alalla ovat oleellisia ja keskeisiä. Näihin menestymisen osa-alueisiin päästään käsiksi alakohtaisella viestintäpedagogiikalla<sup>4</sup>. Kommunikointitaitoja tulisikin oppimisympäristössä kehittää integroidusti työelämän kanssa, jolloin tuettaisiin myös työelämän viestintäkäytänteiden kehittymistä. Samalla tulisi kriittisesti tarkastella ammatillisessa korkeakoulu-kontekstissa niitä formaaliin korkeakoulun oppimisympäristöön liittyviä tehtäviä ja tilanteita, jotka eivät tähtää ammatillisen diskurssi yhteisön viestinnän tapojen ja keinojen kehittämiseen ja vuorovaikutukseen vaan ovat pikem-

minkin vain opintosuorituksia. (Ks. myös Lankinen & Vuorijärvi, 2010, 265–266.)

Kun kommunikointitaitoja ja viestintäosaamista tarkastellaan ammatillisessa kasvussa, oleellista ei ole erotella kommunikointitaitoja suullisen, kirjallisen, teknologisen tai jonkin muun kanavälittöisen ajattelun mukaan. Keskeistä sen sijaan on pohtia kommunikointitaitojen merkitystä nimenomaan ammatilliseen kasvuun liittyvien haasteiden kautta. Oleellista ei ole se, *miten*, *missä* ja *millaisin välinein* kommunikoidaan vaan *mitä syntyy* kommunikaation tuloksena. Osaamista voi ilmaista monin eri tavoin. Pohdittava on myös, voidaanko

<sup>4</sup> Alakohtaisella viestintäpedagogiikalla tavoitellaan oman alan käytänteisiin ja vuorovaikutuskontekstiin kasvamista. Viestintäosaamisen nähdään olevan kytköksissä tiettyyn alaan, sen arvoihin, arvostuksiin, odotuksiin, normeihin ja hyväksytyihin käytänteisiin. Nämä erityisvaatimukset tulisi siis ottaa huomioon myös arvioitaessa kyseisen alan vaatimaa viestintäosaamista. (Hyvärinen, 2011, 18.)



odottaa menestymistä globaalissa kontekstissa, jos osaamistaan ei ensin opi ilmaisemaan äidinkielellään yksilöllisellä, ammatillisella ja kansallisella tasolla.

## Lähteet

Autio, T., & Ropo, E. (2004). Katkelmia opetus suunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.), *Opettajuuudesta ja kielikasvatuksesta* (ss. 234–250). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No 100. Akateeminen väitöskirja.

Bereiter, C., & Scardamalia (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago and La Salle: Open court.

Dannels, D. P. (2001). Time to speak up: A theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication Education*, 50(2), 144–158.

Eckert, C., Cross, N., & Johnson, J. (2000). Intelligent support for communication in design teams: garment shape specifications in the knitwear industry. *Design Studies*, 21(1), 99–112.

Erkkilä, R. (2009). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (ss. 195–226). Helsinki: Dialogia.

Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 19–42). Helsinki: WSOY.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J. (1987). *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985*. Valikoinut ja suomentanut Jussi Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.

Hart, Z. P. (2012). Message Content and Sources During Organizational Socialization. *Journal of Business Communication*, 49(3), 191–209.

Heikkilä, V. (2013). Genveimat valloillaan – tietoisuutta tarvitaan. *Kielikello*, 1/2013, 4–6.

Hyvärinen, M.-L. (2011). *Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa*. Acta Universitates Tamperensis 1604. Akateeminen väitöskirja.

Hänninen, S. (2006). Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 191–217). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Juholin, E. (2008). *Viestinnän vallankumous. Löydä uusi työyhteisöviestintä*. Helsinki: WSOYPro.

Juuti, P., & Virtanen, P. (2009). *Organisaatiomuutos*. Helsinki: Otava.

Kakkuri-Knuutila, M.-L., & Heinlahti, K. (2006). *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Kananen, J. (2008). *Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Koskinen, I., Alasuutari, P., & Peltonen, T. (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Tampere: Vastapaino.

Kostiainen, E. (2003). *Viestintä ammattiosaimisen ulottuvuutena*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 1. Akateeminen väitöskirja.

Kuusela, P. (2002). *Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot*. Kuopio: Oy UNIpress Ab.

Lankinen, P., & Vuorijärvi, A. (2010). Kohti ammatillisen asiantuntijayhteisön voimajenrejä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja oppinäytetyöhön* (ss. 259–271). HAAGA-HELIAN julkaisusarja, tutkimuksia 1/2010. Helsinki: Haaga-Helia.

Matikainen, J. (2006). Identiteetti verkossa – yhteisöllisen vuorovaikutuksen näkökulma. *Psykologia*, 41(2), 112–122.

McCarthy, D. M., Cameron, K. A., Courtney, M., & Vozenilek, J. A. (2012). Self-Reported use of communication techniques in the emergency Department. *The Journal of Emergency Medicine*, 43(5), 1–7.

Niinistö-Sivuranta, S. (2013). *Sanoista syntyy yhteinen merkitys? Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelualoilla*. Acta Universitates Tamperensis 1827. Akateeminen väitöskirja.

Ora-Hyytiäinen, E. (2004). *Auttajasta refleksiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiske-*

lijän kasvu ja kehittyminen ammattiin. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Perry, M., & Sanderson, D. (1998). Coordinating joint design work: the role of communication and artefacts. *Design Studies*, 19(3), 273–288.

Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (ss. 115–162). Helsinki: Dialogia.

Poikolainen, J. (2006). Narratiivinen tutkimus tieteellisen ajattelun oppimisesta ja rakentumisesta. *Kasvatus*, 37(2), 137–147.

Puro, J.-P. (2004). *Onnistu viestinnässä*. Helsinki: WSOY.

Ropo, E. (2009). *Identiteetti, oppiminen ja narratiivinen opetus*. Tampere: Toplake-hanke.

Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.

Shumack, K. (2008). Learning as experience: a model for teaching the 'reflective exegesis' for communication design practice. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 7(2), 59–72.

Sonnenwald, D. (1996). Communication

roles that support collaboration during the design process. *Design Studies*, 17(3), 277–301.

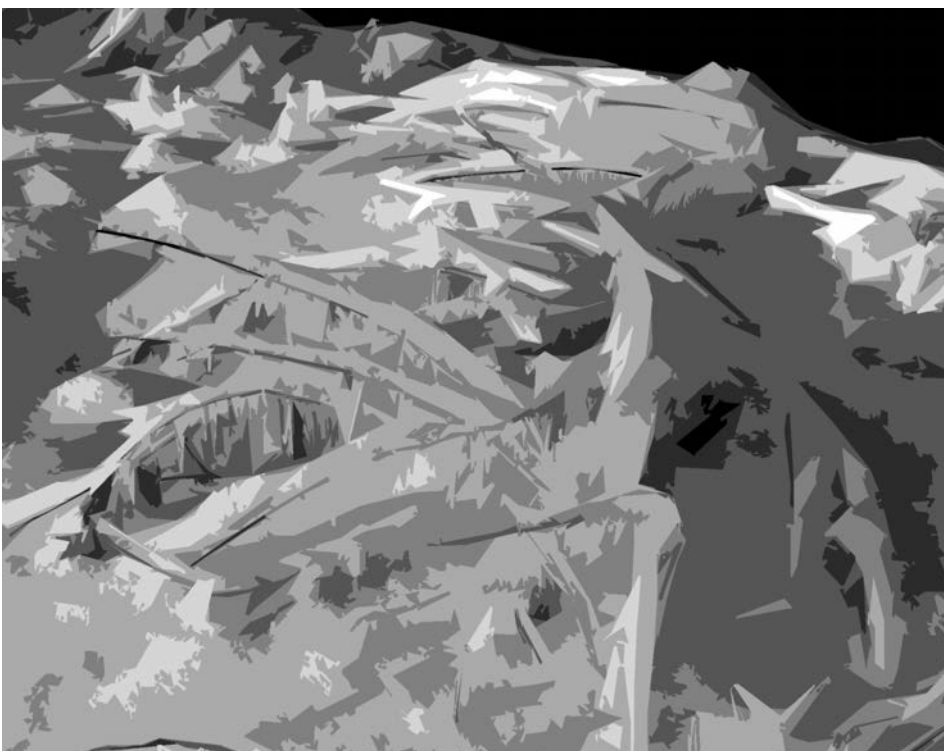
Stenström, M.-L., Laine, K., & Valkonen, S. (2004). Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittuminen työelämään. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä* (ss. 109–125). Jyväskylä: PS-kustannus

Tynjälä, P. (2011). 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., Tynjälä, P., & Stenström, M.-L. (2011). 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. 97–118). Helsinki: WSOYpro.

Vygotski, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

Yin, R. K. (2002). *Case study research. Design and methods*. (3.painos). California: Sage publishing.



# Uraohjaus ammattikorkeakoulussa

---

Erja Kurrila

Laatupäällikkö, TtM

Satakunnan ammattikorkeakoulu

erja.kuurila@samk.fi

## Tiivistelmä

Tutkimuksessa kuvataan, millaista uraohjausta ammattikorkeakoulussa annetaan, sekä selvitetään ohjauksen tehostamisen mahdollisuuksia. Teoreettisena taustana käytetään Hodkinsonin & Sparkesin (1997) uranvalinnan päätöksenteon teorian, Mitchellin, Lewinin ja Krumboltzin (1999) suunnitellun sattuman teorian ja Savickasin (2005) uran rakentamisteorian keskeisiä käsitteitä. Aineisto kerättiin keväällä 2009 Satakunnan ammattikorkeakoulun neljältätoista (14) tutoropettajalta, jotka kirjoittivat kertomuksen aiheesta uraohjaus. Aineisto analysoitiin sisällön analyysillä. Tutkimuksen tuloksena saatiin esille joitakin parantamistoimenpiteitä uraoh-

jauksen tehostamiseksi. Uraohjaus tulisi kohdentaa nykyistä paremmin erilaisena eri opiskelijoille, ja ohjauksen keskiöön tulisi nostaa alavalinnastaan epävarmat opiskelijat, joilla on vaikeuksia kiinnittyä koulutusalansa. Opiskelijoita tulisi ohjata tietoisesti tunnistamaan erilaiset sattumalta eteen tulevat asiat elämässään ja käyttämään niitä hyväkseen työurallaan. Uraohjaajana toimivalle henkilölle tulisi asettaa pätevyysvaatimuksena ohjausalan opintojen suorittaminen. Lisäksi ammattikorkeakoulun uraohjauksen työelämälähtöisyyttä tulisi lisätä.

**Avainsanat:** *uraohjausprosessi, uraohjaaja, ammatinvalinnan ohjaus*

## Johdanto

**K**orkeakouluissa tarvitaan nykyistä enemmän uran ohjaamista, sillä korkeakoulujen tulee tehostaa opintojen ohjausta, jotta tutkinnot suoritetaan tavoiteajassa ja opiskelijat siirtyvät työelämään nykyistä nopeammin. Koulutuspoliittiselta kannalta tarkasteltuna opintojen ohjauksen kehittäminen liittyy koulutuksen tehokkuuden lisäämiseen, keskeyttämisen vähentämiseen ja läpäisyn nopeuttamiseen. Ammattikorkeakoulutuksen läpäisyaste tulisi saada nostetuksi nykyisestä noin 70 %:sta vähintään 80 %:iin. (Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 11–12, 37; OPM 2010, 18–22.) Ammattikorkeakoulujen ongelmia ovat opiskelijoiden alavalintojen vaikeudet, opiskelun pitkittyminen ja opintojen keskeyttäminen. Huolimatta opetuksen ja ohjauksen tehostamistoinnista, näitä ongelmia ei ole saatu poistettu. (Laitinen & Halonen 2007, 9; Vuorinen & Valkonen 2001, 9.) Ammattikorkeakoulujen nuorten tutkintoon johtavissa koulutusohjelmissa opintonsa on keskeyttänyt valtakunnallisesti 4,0–16,1 % opiskelijoista vuodesta 2006 vuoteen 2009 (OKM tietokannat 2009).

Tässä tutkimuksessa kuvataan, millaista ammattikorkeakoulun uraohjaus on, sekä selvitetään ohjauksen tehostamisen mahdollisuuksia. Tutkimuksen avulla pyritään paitsi täydentämään aikaisempien tutkimusten jättämiä tiedontarpeita, niin myös arvioimaan kolmen postmodernin urateorian hyödyllisyyttä ja käyttökelpoisuutta uraohjauksessa. Teoriat ovat Hodkinsonin & Sparkesin (1997) uranvalinnan päätöksente-

koteoria, Mitchellin, Lewinin ja Krumboltzin (1999) suunnittelun sattuman teoria, ja Savickasin (2005) uran rakentamisteoria. Tämä raportti on osa väitöskirjatutkimusta, jossa on tutkittu uraohjausta sekä tutoropettajien että opiskelijoiden kokemuksina. Artikkelissa raportoidaan tutoropettajien näkemykset uraohjauksesta.

Tutkimuksessa selvitetään valittujen taustateorioiden keskeisten käsitteiden mukaisesti, tunnistavatko tutoropettajat opiskelijoiden erilaiset toimintahorisontit ja erilaiset ohjaustarpeet, ja ottavatko he nämä huomioon uraohjauksessa. Lisäksi selvitetään, tunnustavatko ohjaajat sattuman merkityksen uran suunnittelussa ja ohjaavatko he opiskelijoita sattumien hyväksikäyttöön. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan myös näkemystä siitä, onko ohjaajan pätevyydellä merkitystä ohjauksen onnistumiseen.

### Tutkimuskysymykset

1. Millaista uraohjausta opiskelijat tarvitsevat tutoropettajien näkemysten mukaan?
2. Millaista uraohjausta tutoropettajat antavat opiskelijoille?

### Menetelmä

#### Aineiston keruu

**V**astaajiksi pyysin harkinnanvaraisesti noin sadasta tutoropettajasta 25 kehittämishalukasta opettajaa, joista 20 ilmoitti suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Kehittämishalukkaiksi tutoropettajiksi määrittelin ne, jotka olivat osallistuneet aktiivisesti opiskelijoiden ohjaustoiminnan kehittämiseen osallistumalla kehittämispalaveriin ja tuomalla aktiivisesti ja rakentavasti näkemyksiään esille. Valitsin

vastaajia liiketoiminnan, sosiaali- ja terveysalan, sekä tekniikan koulutusaloilta, jotta tutkimusympäristönä toimivan Satakunnan ammattikorkeakoulun eri alojen kirjo tulisi edustetuksi.

Keräsin aineiston alkukesällä 2009. Lähetin pyynnön esseen kirjoittamisesta tutoropettajille, ja ohjeistuksessa pyysin heitä lähettämään kertomuksensa minulle sähköpostitse. Näin saatoin siirtää aineiston suoraan käyttämäni QSR NVivo-tietokoneohjelmaan. Pyysin tutoropettajia kirjoittamaan esseen otsikolla Uraohjaus, ja kehotin heitä pohtimaan aihetta seuraavien apukysymysten valossa:

1. Millaista uraohjausta opiskelijat mielestäsi tarvitsevat opintojen alkuvaiheessa, keskivaiheilla ja loppuvaiheessa?
2. Millä keinoin voit tukea uraohjauksella eri ammatillisissa kehitysvaiheissa olevia opiskelijoita?
3. Millaisella uraohjauksella voit valmistaa opiskelijoita epävarmaan työelämään?
4. Millaista urasuunnittelua opiskelijan olisi mielestäsi tehtävä henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassaan (hops) opintojen eri vaiheessa?

Vastauksia sain kaikkiaan 14, joista viisi oli liiketoiminnan alan, neljä sosiaali- ja terveysalan, sekä viisi tekniikan alan tutoropettajilta. Vastaajista puolet oli miehiä ja puolet naisia.

### Aineiston analysointi

Analysoin aineiston osittain teoria- ja osittain aineistolähtöisesti. Aineiston luokittelua sekä teorialähtöisesti että aineistolähtöisesti voidaan pitää tutkimuskirjallisuuden mukaan suotavana, ja sen katsotaan lisäävän analyysin us-

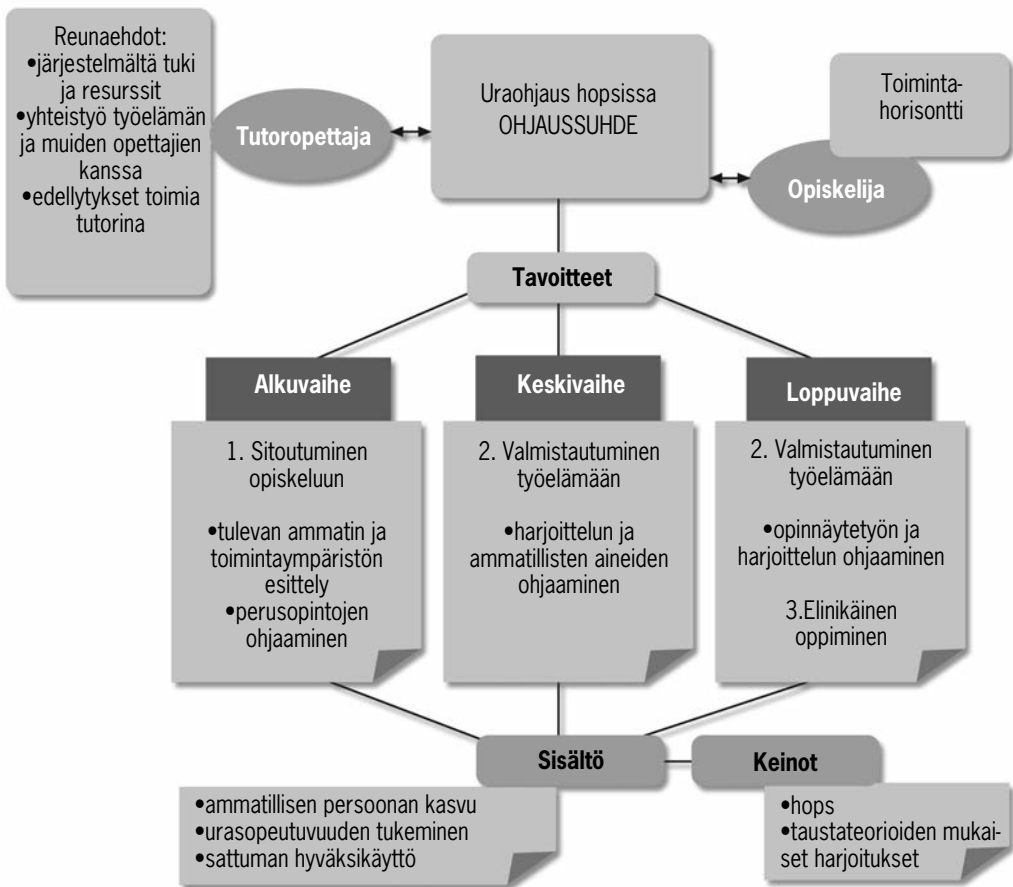
kottavuutta (Berg 2009, 347). Tutkimusotteeni oli hermeneuttinen, eli pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan informanttien kertomuksia. Hermeneutiikassa pyritäänkin etsimään tulkinnalle sääntöjä, joita noudattaen voidaan puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikointiin, jolloin tutkija tulkitsee esimerkiksi tutkittavan kirjoitetulle tekstille antamia merkityksiä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 34–35).

Tutkimusmetodina käytin sisällön analyysiä, ja tutkimusaineiston hallinnan ja analyysin apuvälineenä hyödynsin QSR NVivo-ohjelmaa. Ohjelma auttaa aineiston järjestämisessä, käsittelyssä, varastoimisessa ja uudelleen koodaamisessa (Kelle 2007, 445; Robson 2002, 462; Saldaña 2009, 22). Aineiston luokittelussa käytin analyysiyksikkönä vastaajan ilmaisemaa ajatuskokonaisuutta, eli yksi koodaus sisälsi vähintään yhden lauseen, mutta saattoi sisältää myös useita virkkeitä. Analyysiyksikkönä on mahdollista käyttää yksittäisiä sanoja, kokonaislausumia tai repliikkejä (Mäkelä 1990, 58). Tutoropettajien aineistoa keriyi ½ - 12 sivua yhdeltä vastaajalta, yhteensä 29 sivua.

### **Tulokset: Tutoropettajien näkemykset uraohjauksesta**

**K**uviossa 1 on esitetty tutoropettajien näkemykset ammattikorkeakoulun uraohjauksesta.

Pyrin löytämään viitteitä siitä, onko uraohjausta tehostamalla mahdollista pystyä ehkäisemään opiskelijoiden opintojen keskeyttämishalukkuutta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on jo pystytty



**Kuvio 1.** Tutoropettajien näkemykset ammattikorkeakoulun uraohjauksesta.

osoittamaan, että opiskelijat keskeyttävät opintonsa eri syistä, joista osa liittyy organisaatioon, osa huonoon ohjaukseen ja osa henkilökohtaisiin syihin, kuten elämäntilanteisiin. Tässä nyt käsitellyssä tutkimuksessa tutoropettajat määrittelevät onnistuneen ohjausprosessin olevan mahdollista toteutua, mikäli tietyt reunaehdot toteutuvat. Näistä organisaatiota koskevista ehdoista tärkeinä pidetään korkeakoulun takaamaa tukea toiminnalle ja riittäviä resursseja. Henkilökohtaisen ohjauksen mahdollistamisen on todettu aikaisemmin olevan kytköksissä korkeakoulun toimintakulttuuriin, eli siihen, miten ohjaukseen suhtaudutaan ja miten sitä resurssoidaan (Lairio & Rekola 2007,

123). Opiskelijoiden tyytymättömyys ohjaukseen on usein ollut yhteydessä siihen kokemukseen, ettei ohjaajilla ole ollut riittävästi aikaa opiskelijoiden yksilölliseen kohtaamiseen, kohteluun ja ohjaamiseen (Rautopuro & Väisänen 2001, 14, 70).

Tutoropettajat näkevät onnistuneen uraohjauksen kannalta erittäin tärkeäksi toimivat yhteistyösuhteet. Näiden erilaisten suhteiden osalta osoittautui, että työelämäyhteistyön täyttä potentiaalia ei hyödynnetä. Ensinnäkään oppilaitoksen alumneja ei juurikaan käytetä uraohjauksessa, vaikka alumnit esimerkiksi uratarinoiden kertojina toisivat työelämän lähelle uutta opiskelijaa. Lisäksi yh-

teistyö uupuu opiskelijoiden harjoittelupaikkojen hankkimisessa. Korkeakoulun vastuulla on huolehtia siitä, että kaikille opiskelijoille löytyy harjoittelupaikka, jotta harjoittelut saataisiin suoritettua opintojen ja ammatillisen kasvun kannalta hyödyllisesti. Oppilaitos on kuitenkin jättänyt liiketoiminnan ja tekniikan koulutusaloilla harjoittelupaikkojen hankkimisen kokonaan opiskelijoiden omalle vastuulle. Työelämäyhteistyö jää vaillinaiseksi myös opinnäytetöiden osalta, sillä töiden aiheiden valinnoissa ohjaajat tukevat lähinnä opiskelijoiden omia ajatuksia. Työelämäyhteistyötä pystyttäisiin syventämään, jos opinnäytetöiden aiheet nostettaisiin työpaikkalähtöisesti. Näiden tulosten valossa voidaan todeta, että uraohjauksen tulisi olla työelämälähtöisempää.

Tässä tutkimuksessa tuen ja resurssoinnin lisäksi rakenteellisista tekijöistä nousee esille jonkinlaisena organisaation arvostuksen puutteena se, ettei ohjaajana toimivalta edellytetä minkäänlaista ohjausalan pätevyyttä, vaikka tutoropettajien mielestä pätevyydellä olisi suuri merkitys onnistuneen ohjausprosessin läpiviemisessä. Kansainvälisissä tutkimuksissa ohjaajien pätevyysvaatimuksesta ja kouluttamisen tarpeesta on tosin osoitettu, että ohjausalan ammatilaiseksi kasvetaan ennemminkin ohjauskokemusta kasvattamalla kuin tutkintoja suorittamalla, mutta on kuitenkin huomioitava, että näissä tutkimuksissa raportoidaan ohjaajista, jotka ovat käyneet jonkinlaisen ohjausalan koulutuksen (Granello 2010). Suomessa ongelmana on, ettei ohjaajilla ole välttämättä ollenkaan ohjausalan koulutusta, vaan kuka tahansa opettaja voi toimia ohjaajana.

Ohjaajien pätevyyden lisäksi ohjaajien persoonallisilla ominaisuuksilla on vaikutusta ohjausprosessin onnistumiseen. Fouadin ym. mukaan (2007, 20–21) kansainväliset tutkimukset tukevat näkemystä, että ohjaajan tulisi olla persoonaltaan lämminhenkinen ja empaattinen, joka kykenee läheiseen yhteistyösuhteeseen ohjattavan kanssa, jotta ohjattavat saadaan sitoutumaan uraohjausprosessiin aktiivisina kumppaneina. Amundsonin ym. (2010, 336–351) mukaan uraohjaajan tulee olla tukeva, rohkaistava vuorovaikutukseen ja kyettävä lisäämään ohjattavan turvallisuuden tunnetta.

Etenkin 2000-luvulla on käyty keskustelua myös siitä, miten pitkään uraohjausta tulisi olla tarjolla opiskelijoille ja missä opintojen vaiheessa ohjaus olisi hyödyllisintä. Tässä tutkimuksessa tutoropettajat arvioivat, että uraohjauksen tarve heti opintojen alkuvaiheesta lähtien on ilmeinen. He katsovat, että ohjauksen tarve on korostunut etenkin niillä opiskelijoilla, jotka ovat vielä kypsyttömä uravalinnassaan, ja joiden turvallisuuden tunnetta olisi tärkeä vahvistaa. Tutoropettajat pitävät opintojen alkuvaihetta ohjauksen kannalta erittäin intensiivisenä orientaatiovaiheena, jolloin opiskelijat tulee saada nopeasti kiinni opintoihinsa. Uraohjauksen aloittamisen tärkeys heti opintojen alkuvaiheessa saa tukea myös aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista, joissa opiskelijoiden on osoitettu olevan kypsyttömä uravalinnassaan, ja jolloin nimenomaan turvallisen ilmapiirin luomisen on osoitettu olevan tärkeää tuettaessa opiskelijaa irtautumaan läheisistään ja luomaan uusia opiskeluunsa liittyviä kontakteja. On osoitettu, että vaikei opiskelija ylipäättään kokisi mitään

erityisiä vaikeuksia opinnoissaan, niin runsaat 70 % kaippaa ainakin jonkinlaisia opinto-ohjausta aloitussyksyn aikana. (Lerikkanen 1999, 3, 165–166.)

Tämän nyt käsillä oleva tutkimus osoittaa myös, että opiskelijat tarvitsevat henkilökohtaisen ohjaussuhteen koko opintojen ajaksi. Ohjaussuhde voi vaihdella intensiteetiltään, ja se sisältää erilaisia uraohjauksen elementtejä opintojen eri vaiheissa. Alkuvaiheen opintoihin sitouttamisen ohella, mutta etenkin opintojen keskivaiheessa, uraohjauksessa nousee esille työelämään valmistaminen. Opiskelijoita valmennetaan harjoittelujen avulla työelämään. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijan odotetaan täyttävän valmiudet astua työelämään jo täysipainoisena ammattilaisena. Opinnäytetyö suositaan tehtäväksi hankkeistettuna johonkin työpaikkaan ja työpaikan odotetaan harjoittelupaikkojen ohella toimivan mahdollisena porttien avaajana ensimmäiseen työsuhteeseen. Loppuvaiheen uraohjauksessa nousee esille myös elinikäiseen oppimiseen ohjaaminen. Toisaalta elinikäiseen oppimiseen ohjaaminen tulee esille myös koko opintojen ajan työstettävässä hops-prosessissa.

Uraohjausta toteutetaan pääasiassa hops-prosessissa. Hops-prosessin avulla ohjaussuhteen nähdään muodostuvan henkilökohtaiseksi ja luottamukselliseksi, jossa käydään kahdenkeskisiä neuvotteluja, ja suunnitellaan yhdessä opiskelijan tulevaisuutta. Tutoropettajat pitävät tärkeänä, että opiskelija ottaa omalta osaltaan vastuun prosessin onnistumisesta, eli sitoutuu prosessiin. Hops-prosessissa tuetaan opiskelijan ammatillista kasvua, hyvää itsetuntemusta, kykyä hyvään päätöksentekoon, ja tavoitteena on itseohjautuva ammattilai-

nen. Opiskelijan oman suunnittelun ja vastuunoton opinnoista nähdään olevan tärkeä opintoihin sitoutumista edistävä tekijä.

Savickasin (2005) teorian mukaan nykyisessä työelämässä, jossa työuria tehdään usein monia, pärjääminen mahdollistuu, kun opiskelijan uran rakentumista tuetaan vahvasti henkilökohtaisessa ohjaussuhteessa, ja juuri tähän tutoropettajat pyrkivät. Suurimpana ohjauksellisena ongelmana ohjaajat nostavat esille ne opiskelijat, jotka eivät joko koe tarvetta ohjaukseen, tai eivät jostain muusta syystä viitsi tulla ohjaustapaamiisiin. Usein juuri eniten ohjausta tarvitsevat opiskelijat ovat tällaisia, eli heihin ei saa muodostettua henkilökohtaista ohjaussuhdetta, minkä näyttäisi olevan merkityksellistä ennen kaikkea opintoihin sitoutumisessa. Vastaavaan tulokseen ovat päätyneet myös Lerikkanen (2002, 81) ja Penttilä, (2008, 80).

Aiemmissä tutkimuksissa on tullut esille, että opintonsa keskeyttäneet opiskelijat eivät ole kokeneet saamaansa opinto-ohjausta tarpeeksi henkilökohtaiseksi, ja he ovat olleet tyytymättömiä opintojen suunnittelua varten saatuun tietoon ja tukeen. Ammattikorkeakoulun kannalta keskeisimmäksi keskeyttämisen ehkäisykeinoksi nämä opiskelijat ovat esittäneet juuri ohjauksen henkilökohtaistamista ja tiivistämistä. (Penttilä 2008, 3, 80.) Toisaalta ne opiskelijat, jotka eivät ole kokeneet saavansa riittävästi ohjausta, ovat kuitenkin tiedostaneet, että ohjaukseen hakeutumattomuus on ollut pääasiassa kiinni heidän omasta aktiivisuuden puutteestaan (Haapala 2003, 11–12). Ammattikorkeakoulun uraohjauksessa onkin havaittavissa selvä paradoksi. Teorioista ja tutkimuksista saadut tulokset kertovat kiis-



tatta henkilökohtaisen uraohjauksen olevan erittäin merkityksellistä opintojen keskeyttämisen ehkäisemisessä ja työuralla pärjäämisessä. Kuitenkaan näitä opintojen potentiaalisimpia keskeyttäjiä ei kyetä saamaan osallistumaan ohjausprosessiin, toisin sanoen ohjauksen kohdentamiseen ei ole ollut keinoja.

Tässä tutkimuksessa tutoropettajien mielestä opettajakunta ei yleisesti hyväksy Hodkinsonin ym. (1997) ja Michellin ym. (1999) teorioiden mukaista sattuman merkityksellisyyttä koulutusalan valinnassa tai alaan sopeutumisessa. Tutoropettajat kuitenkin pääsääntöisesti ohjaavat opiskelijoita teorioiden mukaisesti niillä periaatteilla, joiden mukaan opiskelijoiden tulisi oppia hyödyntämään myös ennalta arvaamattomia satunnaisia tekijöitä elämässään. Lisäksi ohjaajat edistävät ohjauksessaan Savickasin (2005) teorian mukaista opiskelijoiden ammatillista kasvua. Tutoropettajat tunnistavat, että opiskelijat kykenevät ottamaan vastaan vain sellaisen uraohjauksen, joka sopii opiskelijan käsitykseen hänestä itsestään, ja siihen käsitykseen, millaisia mahdollisuuksia hän uskoo itsellään olevan työmarkkinoilla, eli ohjaajat otavat ohjauksessaan huomioon opiskelijoiden toimintahorisontit, vaikeivat tätä Hodkinsonin ym. (1997) teorian mukaista käsitettä käytäkään.

## Tutkimuksen luotettavuus

**K**valitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa ainoastaan yhtä käsitystä, vaan reliabelius ja validius määntyvät ennen kaikkea siitä, miten luotettavasti koko tutkimusprosessi on pystytty tekemään ja kuvaamaan. Prosessiin

vaikuttavat sekä analyysimenetelmät että tutkija itse tulkitessaan aineistoa. (Eskola & Suoranta 2000, 209–215; Silverman 2001, 12.) Tässä tutkimuksessa *aineiston keruu* ei toteutunut täysin suunnittelemani tavalla, sillä sain vastauksia vain 14, joten tekemäni harkinnanvarainen valinta ei ollut kovin onnistunut.

*Analysoidessani aineistoani* hermeneuttisen kehän mukaisesti tiedostin esiymmärrykseni ilmiöstä. Aikaisemmat tutkimukset olivat ohjanneet jo tutkimuskysymysten asettamista ja tutkimuksen taustaksi valittujen teorioiden keskeiset käsitteet ohjasivat osittain aineiston luokittelua. Tiedostin esiymmärryksen merkityksen ja pyrin analysoimaan aineistoa avoimin mielin palaten prosessin eri vaiheissa aina uudelleen alkuperäiseen aineistoon. Tarkoitukseni oli ennen kaikkea onnistua tulkitsemaan informanttien asioille antamia merkityksiä heidän kirjoittamistaan teksteistä. Hermeneuttisen kehän kulkeminen tarkoittaa juuri sitä, että tutkija tunnistaa omat ennakkoluulonsa, eikä anna niiden estää häntä kuulemasta tutkittaviensa aitoa sanomaa. On kuitenkin mahdollista, että joku toinen tutkija päätyy omien kokemuksiensa myötä erilaisiin tulkintoihin. (Gadamer 2004, 64–65, 117.)

Korkeakoulututkija McInnis (2001) kritisoi tämän tyyppistä yhden korkeakoulun sisällä tehtyä tutkimusta. Hänen mukaansa tällainen tutkimus ei lisää kumulatiivista tietoa, vaan ennemminkin sirpaloi sitä. McInnis pelkää, että paikallinen tutkija kykenee tuomaan esiin vain paikalliset olosuhteet. (McInnis 2001, 111–113.) Opintojen keskeyttäminen ja uraohjaukseen liittyvät ongelmat ovat ilmiöinä kuitenkin jo aikaisempien

**Taulukko 1.** Uraohjauksen parantamistoimenpiteet tutoropettajien mukaan.

<b>Uraohjauksen parantamisesitykset</b>	<b>Mitä tehtävä?</b>
1. Uraohjauksen kohdentaminen	<ul style="list-style-type: none"><li>• kohdennettava uraohjaus erilaisena eri opiskelijoille</li><li>• nostettava ohjauksen keskiöön alavalinnastaan epävarmat opiskelijat, joilla on vaikeuksia kiinnittyä alaan</li></ul>
2. Sattuman merkityksen tunnustaminen elämän valinnoissa	<ul style="list-style-type: none"><li>• ohjattava opiskelijoita tunnistamaan sattumat ja käyttämään sattumia hyväkseen tietoisesti</li></ul>
3. Ohjaajalle pätevyysvaatimukset	<ul style="list-style-type: none"><li>• varmistettava ohjauksen laatu</li><li>• varmistettava ohjaajan soveltuminen ohjaajaksi: pätevyys ja persoonallisuus</li></ul>
4. Työelämälähtöisyyden lisääminen	<ul style="list-style-type: none"><li>• korkeakoulun vastattava viime kädessä harjoittelupaikkojen löytymisestä opiskelijalle opiskelun oikeassa vaiheessa</li><li>• ohjaajien lisättävä työelämäyhteistyötä uraohjauksessa: työpaikkavierailuja opintojen alkuvaiheessa, alumneja ja muita työelämä edustajia uratarinoiden kertojina loppuvaiheessa</li><li>• korkeakoulun ohjattava työelämää hyödyntämään oppinäytetöitä, jotta ne palvelevat työelämästä nousseita tutkimisen tarpeita</li></ul>

tutkimusten mukaan aivan samansuuntaisia koko korkeakoulusektorilla. Lisäksi nämä ilmiöt ovat näyttäneet erityisen voimakkaina ammattikorkeakouluissa, mikä on nähtävissä tämänkin tutkimuksen tulosvertailuissa. Tutkijana uskon, että saman ilmiön tutkiminen eri organisaatioissa hieman eri näkökulmista mahdollistaa parhaan mahdollisen kokonaiskuvan saamisen. Lisäksi tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat hyvin yleisiä ja toistettavia toisissakin konteksteissa. (Ks. Kalima 2011, 93.) Tutkimustuloksille löytyi tukea korkeakouluissa aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista, mutta lisäarvona pystyttiin tuottamaan myös uusia tuloksia, joita hyödyntämällä ammattikorkeakoulujen uraohjauksista on mahdollista parantaa.

## Pohdinta

**O**heisessa taulukossa 1 on kuvattuna tutkimuksessa esiinnousteita toimenpiteitä uraohjauksen kehittämiseksi ammattikorkeakoulussa.

Tutkimuksen avulla saadaan esille näkökulmia siitä, millaista ammattikorkeakoulun uraohjauksen tulisi olla, jotta se vastaisi 2010-luvun työelämän haasteisiin ja jotta se olisi nykyistä tehokkaampaa. Tutoropettajat määrittelevät onnistuneen ohjausprosessin olevan ylipäätään mahdollista toteuttaa, kunhan korkeakoulussa varataan ohjaukseen riittävät resurssit. Ohjauksen resurssoinnin hankaluutena pidetään kuitenkin sitä, ettei korkeakouluilla ole osoittaa tunnuslukuja, joilla ne voivat tehdä näkyväksi ohjaukseen kohdennetut henkilöresurssit, seurata niiden käyttöä tai

tarkistaa resurssien kohdentamista. Perinteisesti ohjaustyön mitoittamisessa on käytetty määrällisiä lukuja, joita ei voida pitää hyvinä mittareina, koska resurssoinnin tulisi perustua sekä ohjauksen kysyntään että ennen kaikkea ohjaukselle asetettuihin tavoitteisiin. (Moi-tus ym. 2001, 29–30.) Ohjausresurssi ei tule koskaan riittämään, jos kaikille opiskelijoille pyritään tarjoamaan hyvin kattavaa ohjausta riippumatta sen intensiteetin tarpeesta. Tässä tutkimuksessa osoitetaan, että ohjauksen tehostamisessa tärkein seikka on sen oikea kohdentaminen juuri niille opiskelijoille, jotka ovat edelleen epävarmoja jo valitsemastaan koulutusalaista ja uraa koskevista ratkaisuksista. Kansainväliset tutkimukset tukevat tätä tulosta, sillä niiden mukaan syvälliseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuva ura-ohjaus on välttämätöntä ainoastaan niille, jotka ovat todella sen tarpeessa. (Ks. Sampson Jr. 2009, 91.)

Uraohjauksen sisällön osalta tämä tutkimus osoittaa, että tutoropettajien mukaan opettajat eivät yleisesti tunnista, eivätkä ainakaan tunnusta Hodkinsonin ym. (1997) ja Mitchellin ym. (1999) teorioiden mukaista sattuman suurta merkitystä opiskelijoiden koulutukseen päätymisessä, vaikka sattumalta tehtyä alavalintaa ei tulisi pitää automaattisesti negatiivisena lähtökohtana opinnoille. Ymmärtämättömyys sattumien merkityksestä nuoren elämässä, kuten koulutusalan valinnassa tulee esille ohjaajien näkemyksessä, ettei heidän mielestään ole syytä tukea eikä edes yrittää integroida opiskelijaa opiskelupaikkaan, jos alavalinta tuntuu opiskelijasta epävarmalta. Ohjaajan tulisi kuitenkin tunnustaa sattumien vaikutus elämässä, jotta hän pystyisi tietoisesti ohjaamaan opiskelijoita käyttämään sattumia hy-

väkseen. Tämä esille tullut ilmiö tuo uutta tietoa mahdollisuudesta käyttää näitä teorioita esimerkiksi ohjaajien kouluttamisessa. Lisäksi se avaa tarpeen jatkotutkimukseen, jossa tulisi selvittää tätä ilmiötä tarkemmin. Olisi mielenkiintoista tietää, paljonko esimerkiksi opintojen keskeyttämisistä voitaisiin vähentää, jos opiskelijaa ohjattaisiin määrätietoisesti luottamaan mahdollisuuksiinsa pärjätä valitulla alalla, vaikka ala ei tuntuisikaan opintojen alkuvaiheessa itselle sopivalta.

Näyttää siltä, että aikaisempia tutkimuksia vahvasti täydentävänä tietona voidaan esittää tämän tutkimuksen tulosten perusteella, että tutoropettajana toimimisen edellytyksiin tulisi kuulua jonkinlainen ohjausalan pätevyys. Ohjauskoulutuksella tulisi tarjota nykyaikaista teoriapohjaista tietoa alavalintaansa ja koulutustaan sekä uraansa puntaroivien opiskelijoiden ohjaamisen mahdollisuuksista. Lerikkanen (2002, 80–81) on jopa esittänyt, että tulevaisuudessa yhtenä korkeakoulujen ohjauksen arviointikohteena laadunhallinnan kannalta voisi pitää ohjaushenkilöstön kelpoisuutta, eli suoritettuja ohjausalan opintoja. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tämä esitys vaikuttaa varsin kannatettavalta.

Tässä tutkimuksessa tutoropettajat näkevät hyvin toimivan uraohjauksen kannalta erittäin tärkeäksi toimivat yhteistyösuhteet. Osoittautui, että työelämäyhteistyön täyttä potentiaalia ei hyödynnetä, vaikka ammattikorkeakoulut ovat profiloituneet yliopistoihin nähden vahvoina työelämäläheisinä oppilaitoksina.

## Lähteet

- Amundson, N. E., Borgen, W. A., Iaquinta, M., Butterfield, L. D. & Koert, E. 2010. Career Decisions From the Decider's Perspective. *The Career Development Quarterly* 58, 336–351.
- Berg, B. L. 2009. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Seventh Edition. Pearson International Edition. California State University, Long Beach. Allyn & Bacon.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fouad, N. A., Chen, Y-L., Guillen, A., Henry, C., Kantamneni, N., Novakovic, A., Priester, P. E. & Terry, S. 2010. Role Induction in Career Counseling. *The Career Development Quarterly* 56, 19–34.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Granello, D. H. 2010. Cognitive Complexity Among Practising Counselors: How Thinking Changes With Experience. *Journal of Counseling & Development* 88, 92–100.
- Haapala, A. 2003. Suunniteltuja sattumia yliopisto-opiskelussa? Ensimmäisen vuoden opiskelijat opintojensa suunnittelijoina. Teoksessa A. Haapala & S. Pöntinen (toim.) *Opiskelun ohjaus verkossa. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen selosteita* 4, 7–21.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. 1997. Careership. A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö.
- Kelle, U. 2007. Computer-assisted qualitative data analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practise*. London: SAGE.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 107–127.
- Laitinen, A. & Halonen, M. 2007. Keskeyttämisen syyt selville – opinnot loppuun ammattikorkeassa! Opintojen keskeyttäminen Savonia-ammattikorkeakoulussa vuonna 2005. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 3/2008.
- Lerkkanen, J. 1999. Ammattikorkeakoulun aloittavien opiskelijoiden koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) *Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Hämeen ammattikorkeakoulu, 75–82.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. *Sosiaalipsykologinen näkökulma*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- McInnis, C. 2002. Signs of disengagement? Responding to the Changing Work and Study Patterns of Full-Time Undergraduates in Australian Universities. Teoksessa J. Enders & O. Fulton (toim.) *Higher education in a globalising world*. Dordrecht: Kluwer, 175–189.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. 1999. Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development* 77 (2), 115–124.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 13. Helsinki: Edita.
- Mäkelä, K. 1990. *Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Painokaari Oy, 42–61.
- OPM 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Penttilä, J. 2008. Kävin kokeileen kepillä jäätä. Tutkimus opintojen keskeyttämisestä Tampereen ammattikorkeakoulussa. Tampereen ammattikorkeakoulun opiskelijakunta. Tamkon julkaisusarja.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 7.
- Robson, C. 2002. *Realworld Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-*

Researchers. Second Edition. UK: Blackwell Publishing.

Saldaña, J. 2009. The Coding Manual for Qualitative Researchers. London: SAGE.

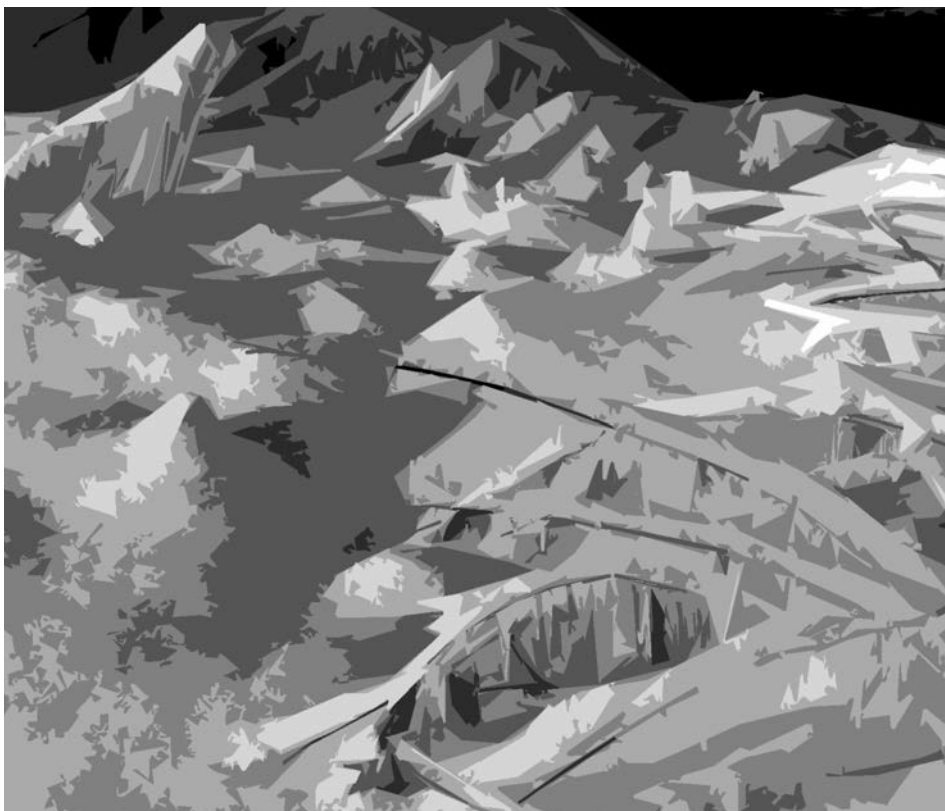
Sampson Jr., J. P. 2009. Modern and Post-modern Career Theories: The Unnecessary Divorce. The Career Development Quarterly 58, 91-96.

Savickas, M. L. 2005. The theory and practice of career construction. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.) Career development and counseling. Putting theory and research to work. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 42-70.

Silverman, D. 2001. Doing qualitative research. A practical Handbook. SAGE Publications. London.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa opilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 14.



# Monikulttuurinen ohjaus osana henkilökohtais- tamisprosessia

---

Tuija Arola

Osastonjohtaja, KM

Aikuiskoulutuskeskus Kouvola

tuija.arola@kvlakk.fi

## Tiivistelmä

Katsausartikkelissa tarkastellaan ammatilliselta kouluttajalta edellytettävää ohjausosaamista, kun näyttötutkinnon suorittajana on maahanmuuttajataustainen henkilö. Tarkastelun lähtökohtina ovat tutkinnon järjestäjiä velvoittavan, 1.3.2007 voimaan tulleen henkilökohtaistamismääräyksen eksplicitoimat eri toimijoiden vastuut sekä Riitta Metsäsen (2009, 122) esittämä määrittely ohjaajan monikulttuurisesta osaamisesta. Tavoitteena on tarkastella, miten monikulttuurisen ohjauksen vaatimat tiedot ja taidot

näkyvät henkilökohtaistamisprosessin kolmessa eri vaiheessa: hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. Ammatillisen kouluttajan tehtävä henkilökohtaistamisessa on olla prosessien käynnistäjä ja ylläpitäjä, tutkinnon suorittajan ohjaaja ja kannustaja, aiemmin hankitun osaamisen tunnistaja, työpaikkaohjaajien ja arvioijien valmentaja, opettaja sekä näyttötutkintotoiminnan laadunvarmentaja, kehittäjä ja markkinoija. Kun kyseessä on maahanmuuttajataustainen tutkinnon suorittaja, ammatillisen kouluttajan on arvioitava toi-

sessä maassa hankittua osaamista, verrattava sitä suomalaisen työelämän osaamistarpeille perustuviin ammattialakohtaisiin tutkinnon perusteisiin sekä otettava kantaa mm. ammatissa ja valmistavassa koulutuksessa vaadittavaan suomen kielen taitoon sekä tuettava ammatillisen suomen kielen taidon kehittymistä valmistavan koulutuksen aikana ja tutkintotilaisuuksiin valmistauduttaessa. Hänen odotetaan myös toimivan kulttuurivälittäjänä maahanmuut-

tajan ja työelämän välillä sekä opiskelija-ryhmässä ja huomioivan monikulttuurisen oppimisympäristön erityisvaatimukset ammattipedagogiikassa. Lisäksi kouluttajan tehtävä on valmentaa opiskelija suomalaiseen oppimis- ja työkulttuuriin sekä ammattialakohtaisiin käytänteisiin.

**Avainsanat:** *Ohjaus, monikulttuurinen ohjaus, henkilökohtaistaminen, näyttötutkinnot*

## Johdanto

**O**hjauksen merkitys osana aikuisopiskelua, näyttötutkintoja ja henkilökohtaistamista on keskeinen, ja ammatillisesta kouluttajasta on yhä voimakkaammin tullut oppimisen ohjaaja ja mahdollistaja, jolta odotetaan kykyä suunnitella yhdessä opiskelijan kanssa juuri hänelle taroituksenmukaisia, yksilöllisiä oppimis- ja tutkintopolkuja. Tutkintojen perusteet, näyttötutkintojen järjestämissopimukset ja niihin liittyvät järjestämissuunnitelmat luovat toiminnalle puitteet, joiden sisällä tutkinnon suorittajan ohjaaminen yksilöllisellä tutkintopolulla on kouluttajan vaativinta työtä (Vuolle-Salonen 2006, 22).

Yhtenä aikuisten maahanmuuttajien kotouttamisen keskeisenä välineenä Suomessa on koulutus, joka ensivaiheessa on kieli- ja kotoutumiskoulutusta, mutta yhä enenevässä määrin myös ammatillista, tutkintotavoitteista koulutusta. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta selvittäneen AKKU-johtoryhmän aset-

taa toimenpide-ehdotuksessaan tavoitteeksi saada maahanmuuttajat entistä nopeammin ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. Suomalaisen tutkinnon suorittamista korostetaan ja ammatillista, tutkintotavoitteista koulutusta halutaan kehittää entistä paremmin maahanmuuttajille soveltuvaksi kuitenkin niin, ettei maahanmuuttajille perusteta omia ryhmiä, vaan heidät integroidaan suomalaiseen koulutukseen. (AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11, 40.)

Kun opiskelijoina ja tutkinnon suorittajina on henkilöitä, joiden äidinkieli ei ole suomi ja jotka edustavat erilaisia oppimis- ja työkulttuureita, kieli- ja kulttuuritaustasta syntyvät erityistarpeet on huomioitava sekä ammattipedagogiikassa että näyttötutkintojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Henkilökohtaistamisprosessissa kouluttajalla on keskeinen rooli sekä opiskelijan että työelämän suuntaan; hän on päävastuussa siitä, että näyttötutkinnot ja valmistava koulutus toteutetaan määräysten mukaisesti, laadukkaasti ja työelämälähtöisesti. Ammatillinen kouluttaja ohjaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista

sekä tutkintotilaisuuksien ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen suunnittelua, tukee työelämän edustajia ja opiskelijaa työssäoppimisprosessissa sekä valmentaa arvioijat tutkintosuorituksen arviointitehtävään.

Maahanmuuttajataustaisten hakeutujien kohdalla erityisenä haasteena on arvioida aiemmin, mahdollisesti toisessa maassa hankittua osaamista ja verrata sitä tutkinnon perusteissa esitettyihin suomalaisen työelämän osaamisvaatimuksista johdettuihin ammattitaitovaatimuksiin. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa opiskelijalla tulee henkilökohtaistamismääräyksen hengen mukaisesti olla aktiivisen toimijan rooli. Kulttuurierojen lisäksi tilannetta vaikeuttaa se, että hakeutujalla ei aina ole riittävää suomen kielen taitoa oman osaamisensa esille tuomiseen ja arviointiin yhdessä kouluttajan kanssa. Uudenlaisen haasteen muodostaa myös se, että ammattillisen kouluttajan on otettava kantaa siihen, mikä suomen kielen taidon merkitys on osana ammattitaitoa ja miten mahdolliset kielitaidon puutteet

*Ammattillisen kouluttajan on otettava kantaa siihen, mikä suomen kielen taidon merkitys on osana ammattitaitoa.*

vaikuttavat opiskeluun ja tutkinnon suorittamiseen. Joissakin oppilaitoksissa näyttötutkintojen hakeutumisvaiheessa tapahtuvaan kielitaidon arviointiin osallistuu ammatillisen kouluttajan ohella myös suomi toisena kielenä- eli S2-kouluttaja, mutta aina tämä ei ole mahdollista mm. resurssien vähyyden tai S2-kouluttajan puuttumisen vuoksi. Vaikka S2-kouluttajat ovat kielitaidon arvioinnin ammatillisia, ammatillisessa koulutuksessa kielitaidon arvioinnin pelkästään S2-kouluttajan toimesta tekee haasteelliseksi se, että he eivät välttämättä tunne ammattialakohtaista erikoissanastoa, ammattikieltä ja alakohdaisia kielitaitovaatimuksia, joiden arviointi on opiskelijavalinnan yhteydessä keskeistä.

Hakeutumisvaiheen jälkeen ammattillisen kouluttajan on tuettava maahanmuuttajan ammatillisen kielitaidon kehittymistä koulutusprosessin aikana. Kysymys on äärimmäisen tärkeä, koska maahanmuuttajalle suomen kielen taito on ammattillisen identiteetin kehittymisen ja työyhteisön täysivaltaisen jäsenyyden saavuttamisen keskeinen edellytys. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 32) mukaan työ- ja ammatti-identiteetti ovat aikuisen keskeisiä identiteetin osa-alueita. Heidän (2006, 45) mukaansa ammatillinen identiteetti neuvotellaan työyhteisön sosiokulttuurisissa konteksteissa, joissa identiteetit rakentuvat yksilöllisen osallisuuden myötä. Eteläpellon ja Vähäsantasen mukaan ammatillinen identiteetti voidaan laajimmillaan nähdä yksilön omakohtaisena suhteena yhteiskunnalliseen toimintaan ja työnjakoon: siihen, miten hän näkee paikkansa, asemansa ja osallisuutensa. Moni maahanmuuttaja haluaa uudessa kotimaassa opiskella täysin uuden ammatin, jolloin ammatillista identiteettiä rakennetaan



ammattillisessa koulutuksessa ja silloinkin, kun maahanmuuttaja jatkaa lähtömaassa hankitussa ammatissa, ammatillinen identiteetti on ikään kuin neuvoteltava uudessa kulttuurissa uudelleen. Forsanderin (2000, 164) mukaan toisessa maassa hankittua koulutusta ja työkokemusta ei ole helppo sellaisenaan siirtää maasta toiseen, koska inhimillinen pääoma kuten ammattitaito ja -kokemus ovat usein sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. Erityisesti asiantuntija-ammattit erakentuvat hänen mukaansa hienosyisen kommunikaation varaan, ja kulttuurin hallinnan edellytyksenä on valtaväestön ja erityisesti oman alan verkostojen hallinta.

### Ohjaus käsitteenä

**O**hjauksen filosofia liittyy auttamiseen, ja kasvatuksen filosofian perinteisiin idea yhdistyy kasvun tukemisen ja kasvamaan saattamisen käsitteillä (Pasanen 2002, 123). Ohjauksen lähtökohta on humanistinen, ja sen eettiset periaatteet edellyttävät ohjaajan työskentelevän ohjattavan avuksi ja parhaaksi vailla muita sitoumuksia. (Mt. 2002, 125.) Sosiodynaamisen ohjauksen teorian kehittäjän Peavyn (1998, 21–22) mukaan ohjaus on yksilöllinen ja käytännönläheinen ongelmanratkaisun menetelmä ja voimaantumisen väline, joka on ohjattavan tavoitteille rakentuvaa tukea, rinnalla kulkemista sekä kasvuun tai muutokseen saattamista. Peavyn (2001, 12) mukaan sosiodynaamiselle ohjaukselle on tyypillistä, että se korostaa ohjaajan ja ohjattavan yhteistyötä, ja aidossa yhteistyössä pyritään luottamuksellisen ja kunnioitettavan ilmapiiriin luomiseen. Pasanen (2002, 123 – 124) toteaa ohjauksen olevan ihmisen normaaleissa elämäntilanteissa kohtaamien vaikeuksien käsitte-

lyä, jossa yksilöä ei patologisoida eikä tukeuduta autoritaariseen tietoon. Ohjaus ei ole terapiaa eikä edellytä, että ohjattavan on tunnistettava itsessään jokin vika tai sairaus. Se ei Pasasen mukaan myöskään ole opetusta, jossa valmis tieto pyritään ulkoa päin siirtämään ohjattavan ominaisuudeksi. Ojanen (2001, 138) toteaa, että kun opetuksessa puhutaan näkyvistä ja mentaalisisista toiminoista, ohjaus on pääasiassa mentaalista toimintaa: pedagogista pohdintaa, tutkiskelua ja päättelyä. Peavyn (1998, 19) mukaan yksilöllä on ohjauksessa mahdollisuus tarkastella valintojaan ja löytää vaihtoehtoisia polkuja tulevaisuudelleen. Suomalaisen ohjaustutkimuksen perusteella ohjaus voidaan myös määrittellä neuvotteluksi ja neuvottelevaksi työtavaksi (Pasanen 2006, 19). Ohjauskeskustelu tarjoaa hyvän mahdollisuuden prosessiin, jossa korostetaan ohjattavan toimijuutta ja subjektin roolia (Pekkari 2008, 12). Peavyn (2001, 15) mukaan ohjaaja antaa ohjattavalle mallia myös ongelmanratkaisussa, tilanteen analysoimisessa ja tavoitteiden asettamisessa. Yhtenä ohjauksen keskeisenä tavoitteena on itseohjautuvuuden eli ohjattavan autonomia- ja itsensä kehittämisen pyrkimysten lisääminen (Pasanen 2002, 123). Ohjaus on myös moderni tapa tehdä rakentavaa arviointia, jossa tarkastellaan, onko ohjattava menossa oikeaan suuntaan ja ovatko hänen käsitteensä ja merkityksensä muuttuneet. Tästä näkökulmasta ohjaus toimii tilana itsereflektioprosessille. (Mt. 2002, 124–125.)

Aikuisen ohjaaminen eroaa nuoren ohjaamisesta. Nuoren ohjaaminen on epäsymmetrinen vuorovaikutustilanne, jossa osapuolilla on erilaiset tiedot ja erilaiset mahdollisuudet ohjata vuorovaikutusta ja vaikuttaa tilanteen etenemi-

seen eikä vuorovaikutus välttämättä ole niin tasa-arvoista kuin kahden aikuisen välillä (Pekkari 2008, 12). Ohjauskustelussa aikuiset osapuolet ovat keskenään tasa-arvoisia asiantuntijoita. Ohjaaja on substanssin asiantuntija ja ohjattava aikuinen on oman elämänsä asiantuntija. (Pekkari 2008, 11–12.) Iso-korven (2009, 41) mukaan aikuisuuteen kuuluu vastuun ottaminen omista tunteista, puheista, teoista ja käyttäytymisestä. Lisäksi aikuisuuteen kuuluu Iso-korven mukaan se, että ihminen saa itse määritellä, millainen hän on ja millainen haluaisi olla. Ohjaajan auktoriteettiasenne ei sovi vuorovaikutteiseen tietojen rakentamiseen eikä tue ohjattavan sitoutumista ja keskittymistä. Onnistuneeseen ohjaukseen kuuluu yhteisen ymmärryksen jakaminen, kehittäminen, elaborointi ja uudelleen tutkiminen. (Ojanen 2001, 138.)

### Monikulttuurinen ohjaus

Metsäsen (2002, 185) mukaan monikulttuurinen ohjaus eroaa muusta ohjauksesta siinä, että ohjaaja ja ohjattava tulevat joko eri kulttuurista, edustavat erilaista etnistä ryhmää tai puhuvat eri kieltä äidinkielenään. Laajasti määriteltynä monikulttuurinen ohjaus on yhteiskunnallista, psykososiaalista ja psykologista tukea, joka auttaa ohjattavaa kotoutumaan ja sopeutumaan uuteen ympäristöön (Metsänen 2009, 117). Kun yksilö siirtyy kulttuurista toiseen, hänen henkilökohtaiset kehitystehtävänsä seuraavat uuteen kulttuuriin, ja niiden lisäksi hän joutuu omaksumaan paljon uudesta kulttuurista. Tärkeitä kehitystehtäviä ovat mm. uuteen kulttuuriin sopeutuminen, uuden ammatti-identiteetin hahmottaminen ja maailmankatsomuksen jäsentäminen uudessa kulttuuriym-

päristössä. Uusi kulttuuri voi muokata maahanmuuttajan näkökulmia mm. poliittisten, kulttuuristen, taloudellisten ja sosiaalisten tekijöiden osalta, ja hän joutuu ratkomaan uuteen kulttuuriin siirtymisen synnyttämiä jännitteitä. Voidakseen säilyttää omaa lähtökulttuuriaan ja integroitua uuteen kulttuuriin hänen on löydettävä dialoginen suhde kahden kulttuurin välille. Perimmältään kyse on suostumisesta uuden oppimiseen ja uusien näkökulmien etsimiseen yhdessä toisten kanssa, ja onnistuminen vaatii rohkeutta asettua avoimeen vuorovaikutukseen uuden kulttuurin edustajien kanssa, lähtökulttuurinsa arvostamista sekä valmiutta asettaa se ja uusi kulttuuri suhteeseen keskenään. (Taajamo & Puukari 2007, 14–15.) Sopeutuessaan uuteen kulttuuriin yksilö joutuu refleктоimaan ja muuttamaan ennako-oletuksiaan; ne kulttuuriset koodit, jotka hän on sosiaalisatioprosessissaan oppinut, eivät uudessa kulttuurissa välttämättä toimikaan. Sopeutumista voidaan tukea ohjauksella, jonka yhtenä tavoitteena on maahanmuuttajan elämisen, työnteon ja opiskelun tukeminen uusissa olosuhteissa. (Metsänen 2009, 117–118.)

Monille maahanmuuttajille institutionaalinen ja systemaattinen, oppilaitoksessa tapahtuva, oppituntien ulkopuolinen ohjaus on uusi kokemus. Joskus ohjattavat mieltävät ohjauksen sen henkilökohtaisuuden vuoksi virheellisesti ympärivuorokautiseksi huolehtimiseksi, ja siksi käytännön pelisäännöistä on sovittava ohjauksen alkuvaiheessa. (Metsänen 2009, 119.) Useimmat maahanmuuttajat eivät Metsäsen (2009, 120 - 121) mukaan myöskään ole tottuneet suomalaisessa yhteiskunnassa vallalla olevaan tasa-arvoisuutta ja kaikkien kuulemista korostavaan neuvottelukult-

tuuriin, ja se saattaa aiheuttaa heissä räjättömyyden tyyppisiä ajatuksia siitä, minkälaisista valtaa he voivat käyttää ja miten toimia. Metsänen korostaa, että koska maahanmuuttaja ei tunne suomalaisia käytäntöjä eikä erota niihin liittyviä kulttuuristen koodien hienovaraisia sävyjä, on puheen ohjaustilanteissa oltava suoraa ja konkreettista, ja ohjattavalle täytyy selkeästi kertoa, mitä häneltä vaaditaan ja miten Suomessa toimitaan.

Ohjatessaan maahanmuuttajia ohjaajan tulisi tietää kulttuurieroista, ja erityisen merkityksellisiä ovat kulttuurien yksilö- ja yhteisökeskeisyyteen liittyvät erot, jotka ilmenevät mm. siinä, miten yksilö määrittelee itseään ja minuutetaan. Ohjaajan on myös oltava tietoinen uuteen maahan sopeutumisen prosesseista, jotka yksilöllisen luonteensa ja vaikutustensa vuoksi vaikuttavat kaikilla elämäntilanteilla. Lisäksi hänen on hyvä tietää erilaisista yksilön sopeutumistyyleistä, ja hyvä yleissivistys antaa valmiudet huomioida ohjattavien lähtömaiden olosuhteita, historiaa ja yhteiskuntaa sekä osoittaa arvostusta ohjattavan kulttuuria ja kotimaata kohtaan. (Metsänen 2009, 123.) Ohjaajan tulee huomioida tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä kuten sukupuolten väliseen tasa-arvoon liittyvät ongelmat lähtömaassa sekä rasismi ja syrjintä uudessa maassa. Lisäksi on tärkeää tiedostaa, että samasta maasta tulevien ryhmien välillä voi olla suuria eroja. Ohjaustilanteessa on myös eduksi, jos ohjaajalla on tietoa lähtömaan koulutusjärjestelmästä ja tutkinnoista. (Maunonen-Eskelinen, Kaikkonen & Clayton 2005, 276.) Monipuoliset vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot auttavat rakentamaan vuorovaikutusta ohjattavan kanssa. Ohjaajalla tulisi olla kykyä vaihtaa vuorovaikutustyyliä jous-

tavasti, herkkyyttä ja taitoa ohjata prosessia eteenpäin sekä tehdä tarvittaessa interventioita edistääkseen prosessin etenemistä toivottuun suuntaan. Aina-kin jonkin vieraan kielen, yleisimmin englannin hallinta on eduksi, ja myös ohjattavan ammatilliseen osaamisen arviointiin liittyvä asiantuntemus on tärkeää mm. työperäisen maahanmuuton yhteydessä. (Metsänen 2009, 123.)

Ohjaajan on myös tunnettava itseään, arvojaan, normejaan ja asenteitaan sekä tiedostettava omat kulttuurisidonnaiset lähtökohtansa. Vaikka arvostaa omaa kulttuuriaan, on tiedostettava, miten se on vaikuttanut omiin käsityksiin ja arvostuksiin. Avoimuus, joustavuus ja kyky sietää ennalta arvaamattomia ja epävarmoja tilanteita ovat avuksi kun työskennellään eri kulttuureja edustavien ohjattavien kanssa. (Metsänen 2009, 123.) Sue, Arredondo ja McDavis (1992, 481) toteavat, että ohjaajan on tiedostettava omat, eri rotuja ja etnisiä ryhmiä koskevat negatiiviset tunteensa, stereotypiansa ja ennakkoluulonsa, jotka voisivat vaikuttaa ohjaukseen. Taajamon ja Puukarin (2007, 20) mukaan ohjaajan on syvennettävä suomalaisen yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvää itseyttä, vahvistettava omia juuriaan ja avauduttava dialogiin muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Taajamo ja Puukari (2007, 18) muistuttavat, että vaikka ohjaaja voikin hyödyntää kulttuuritietoutta toimiessaan eri kulttuureista tulevien ihmisten parissa, hänen tulee välttää yleistyksiä ja suora- viivaisia tulkintoja ensimmäisten pinnallisten havaintojensa pohjalta sekä olla herkkä tunnistamaan kunkin yksilön ja perheen tapaa jäsentää omaa suhdettaan lähtömaan ja uuden kotimaan kulttuuriin. Huttunen (2009, 120) muistuttaa, ettei ole olemassa ihmislaia

nimeltä "maahanmuuttajat" - on vain globalisoituvassa maailmassa eri syistä liikkuvia ihmisiä. Huttusen mukaan ihmiset aina ja kaikkialla joutuvat ratkaisuun omaan elämäänsä liittyviä kysymyksiä, kuten miten rakentaa sitä itselle ja läheisille hyvä elämä tai mikä on oikein ja väärin. Se, mikä erottaa maahanmuuttajat suomalaisista näitä pohdintoja tehtäessä ovat Huttusen mukaan olosuhteet.

Aikuisen oppimiseen liittyvät teoriat muodostavat aikuisten maahanmuuttajien ohjaukselle relevantin ja käyttökelpoisen perustan. Sen sijaan, että tarkastellaan ensin puutteita, rajoitteita ja osaamisvajeita, tulisi yhteistyö rakentaa ohjattavan vahvuuksille aivan kuten muidenkin aikuisopiskelijoiden kanssa toimittaessa. (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 268.) Maahanmuuttaja ei ole "tyhjä sivu" ja siksi ohjauksen lähtökohdina ovat yksilön osaaminen ja kokemukset (mt. 2005, 275). Useimmilla aikuisilla on työkokemusta, joka on vahvistanut ja syventänyt heidän tietojaan sekä ammatillista osaamistaan. Heillä on myös elämäkokemusta, ja he ovat oppineet toimimaan ja tekemään ratkaisuja erilaisissa elämäntilanteissa ja olosuhteissa. (Mt. 2005, 267.) Kun ohjaajan lähestymistapa on empaattinen, ohjattava kokee, että hänen osaamisensa ja kokemuksensa on arvokasta. Näitä tunteuksia tulee tukea, koska ammatillinen identiteetti on useimmille aikuisille hyvin tärkeä asia. Ohjattavalle tulee myös rehellisesti kertoa, mikäli hänen lähtömaassa suorittamaansa tutkintoa ei suoraan hyväksytä Suomessa, mitä mahdollista täydennyskoulutusta tarvitaan ja miten suomalainen koulutusjärjestelmä toimii. (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 275.)

Metsänen (2002, 191) toteaa, että maahanmuuttajaa ohjattaessa on edetävä hitaammin kuin valtaväestöä edustavien ohjattavien kanssa. Ohjaajan on myös huomioitava oppimisprosessiin vaikuttavana tekijänä, että maahanmuuttajan on useimmiten opiskeltava toisella, kolmannella tai jopa neljännellä vieraalla kielellä (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 267). Maahanmuuttajien heterogeenisyydestä syntyvät erityistarpeet tulisi pyrkiä huomioimaan mm. ryhmiä koostettaessa ja ohjaajia valittaessa. Koska ohjaajan ei yleensä ole mahdollista edustaa samaa etnistä ryhmää kuin ohjattava, ohjaajien koulutukseen ja rekrytointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota. Myös ohjauksen saavutettavuus on tärkeää: paikka, aika, ilmapiiri, lastenhoidon järjestäminen sekä mahdollisesti tarvittava tulkkiapu. (Mt. 2005, 275.)

Taulukkoon 1 (sivulla 68) on koottu Metsäsen esittämiä monikulttuurisen ohjauksen vaatimia tietoja ja taitoja sekä asenteellisia valmiuksia. Ammatillisessa koulutuksessa maahanmuuttajan ohjauksessa käsiteltävät asiat koskettelevat usein elämää ja oppimista huomattavasti laaja-alaisemmin kuin valtaväestön edustajia ohjattaessa; oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen voivat vaikuttaa merkittävästi mm. sopeutumisprosessiin liittyvät asiat, jolloin niitä on tarpeen käsitellä ohjauksessa. Osana uuden kotimaan kulttuuria on tarpeen käsitellä myös mm. suomalaista oppimis- ja työ-kulttuuria sekä eri ammattialojen toimintatapoja. Joskus maahanmuuttaja joutuu tekemään valintoja oman ja uuden kulttuurin vaatimusten ristipaineissa esim. sukupuoltenväliseen tasa-arvoon ja rooleihin liittyen, ja myös uskonto voi vaikuttaa siihen, millaisia työtehtäviä maahanmuuttaja katsoo voi-

**Taulukko 1.** Ohjaajan monikulttuurinen osaaminen (Metsänen 2009, 122).

Tiedot	Taidot	Asenteet/ominaisuudet
tiedot kulttuurieroista	kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot	joustavuus
tiedot sopeutumisprosessista	taito vaihtaa vuorovaikutustyyliä	ei-arvottava suhtautuminen asioihin ja ilmiöihin
tiedot ohjattavan lähtömaan tilanteesta ja historiasta	taito asettua toisen asemaan	avoimuus
tiedot ohjattavan taustasta: koulutus, työkokemus, terveys, perhesuhteet	ohjaustaidot, erilaiset interventiotyylit	tietoisuus omista arvoista, normeista ja asenteista
tiedot erilaisista selviytymistyyleistä (coping)	osaamisen arviointitaidot	suvaitsevaisuus
	kielitaito	kyky sietää epäselviä ja ennakoimattomia tilanteita ja asioita
		tietoisuus omista stereotyyppisistä ja ennakkoluuloista vähemmistöryhmiä kohtaan

vansa tehdä. Laaja-alaisuutensa vuoksi monikulttuurinen ohjaus on vaativaa ja usein myös hyvin kuormittavaa työtä, jossa ohjaajan on osattava rajata työtään ja huolehtia työssäjaksamisestaan. Sue, Arredondo ja McDavis (1992, 482) muistuttavat, että samalla kun kulttuurisesti kompetentti ohjaaja tiedostaa oman osaamisensa ja asiantuntemuksensa rajoitteet hän pyrkii aktiivisesti hankkimaan lisää koulutusta ja ohjauskokemusta sekä hyödyntämään kokeneempien ohjaajien kokemuksia lisätäkseen omaa ymmärtämystään. Maahanmuuttajien kanssa työskentelevät painiskelevat Metsänen (2002, 193) mukaan jatkuvasti ristiriitaisten tunteiden kanssa. Toisaalta ohjaaja ymmärtää asiakkaan ongelmia ja elämäntilanteen epävarmuutta, toisaalta hän pyrkii purkamaan asiakkaan avuttomuutta ja riippuvaisuutta auttajistaan.

Vaikka ohjaustilanne olisikin kahden aikuisen välinen vuorovaikutustilanne, monikulttuurisuus synnyttää epäsu-

dan. Tuorin (2012, 105) mukaan epäsuhta syntyy mm. siitä, että toinen puhuu äidinkielellään, toinen ei, ohjaajalle kyse on ammatillisesta vuorovaikutustilanteesta, maahanmuuttajalle omasta elämästä. Se, että keskustelijoilla on eriarvoiset asemat vaatii erityistä keskittymistä kuuntelemiseen ja itsereflektiota vaaditaan varsinkin etuoikeutetussa asemassa olevalta osapuolelta (mt. 2012, 106). Pantzar (2009, 100) muistuttaa, että toisen ihmisen täydellinen ymmärtäminen lienee mahdotonta. Siitä pitää hänen mukaansa huolen kielellisten ja kulttuuristen ilmaisujen monimerkityksisyys. Pantzarin (2009, 101) mukaan keskeistä kulttuurienvälisessä kommunikaatiossa on halu ja pyrkimys yhteisten merkitysten löytämiseen, vaikka siihen ei aina olisikaan edellytyksiä. Ymmärtämisen dialoginen luonne mahdollistaa hänen mukaansa molemminpuolisten erojen tunnustamisen ja oletuksen toisen jäljille pääsemisestä, vaikka vain osittaisena vierauden ja erojen ylitämisenä.

## Ohjaus osana henkilökohtaistamista

**A**ikuisten näyttötutkinnoissa henkilökohtaistaminen määritellään näyttötutkintojärjestelmässä tapahtuvaksi ohjaus-, neuvonta-, opetus- ja tukitoimien asiakaslähtöiseksi suunnitteluksi ja toteuttamiseksi. Opetushallitus on antanut 1.3.2007 voimaan tulleen määräyksen näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisesta. Koulutuksen järjestäjä ei voi jättää noudattamatta määräystä tai poiketa siitä. (Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Knubb-Manninen, Silvennoinen & Vaahtera 2007, 63.) Henkilökohtaistamisessa kullekin opiskelijalle ja tutkinnon suorittajalle laaditaan yksilölliset oppimis- ja tutkintosuunnitelmat, jotka dokumentoidaan ja kootaan henkilökohtaistamista koskevaksi asiakirjaksi. Suunnittelu tehdään tutkinnon suorittajan sekä tutkinnon/koulutuksen järjestäjän yhteistyönä, ja lähtökohdana on aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen (Raivola ym. 2007, 64). Näyttötutkintojärjestelmän keskeisenä ajatuksena on, että tutkinnon voi suorittaa riippumatta siitä, miten osaamisen on hankkinut. Lisäksi henkilökohtaistamismääräys edellyttää, että henkilökohtaistamisessa huomioidaan erilaisesta kulttuuri- ja kielitaustasta tai muusta syystä kuten oppimisvaikeuksista mahdollisesti johtuvat erityistarpeet ja lähtökohdat (Opetushallituksen henkilökohtaistamismääräys 2006, 4).

Asiakaslähtöisyys ja koulutusorganisaatioiden muuttuminen palvelujen tarjoajiksi ovat tehneet aikuisopiskelijasta oman oppimisensa ja tutkinnon suorit-

tamisen päähenkilön, jolla on suuri vaikutusmahdollisuus siihen, millaiseksi hänen tutkintopolkunsa rakentuu. Tästä syystä kouluttajan tulee substanssin hallinnan ja pedagogisen osaamisen lisäksi olla sosiaalisesti taitava ja aidosti kiinnostunut tutkinnon suorittajasta ja työelämän edustajista yhteistyökumppaneina. Henkilökohtaistamisprosessissa tutkinnon suorittaja, kouluttaja, työssäoppimisen ohjaaja ja näyttötutkinnon arvioijat ovat tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa kunnioittaen ja arvostaen toistensa osaamista, mikä toteutuakseen vaatii luottamusta ja aitoa kiinnostusta. (Vuolle-Salonen 2006, 22–23.) Luottamuksellinen ohjaussuhde mahdollistaa myös vaikeiden asioiden kuten oppimisvaikeuksien tai muiden erityistä huomiota vaativien tekijöiden käsittelyn ja huomioimiseen. Ohjauksen tehtävä on toimia tutkinnon suorittajan voimavara ja lisätä hänen itsetuntemustaan sekä itsearvostustaan tutkinnon suorittajana, opiskelijana ja ammattitaitoisena työntekijänä. Ohjauksella rohkaistaan alkuun, motivoidaan ja kannustetaan eteenpäin, tuetaan itseohjautuvuutta ja sitoutetaan tutkinnon suorittamiseen. (Mt. 2006, 24.)

Jos ohjausta tarkastellaan kouluttajan käytännön toimintana, se kulkee henkilökohtaistetun tutkintoprosessin rinnalla ohjauksellisenä toimintatapana saaden erilaisia muotoja ja hyödyntäen erilaisia välineitä prosessin eri vaiheissa. (Vuolle-Salonen 2006, 25.) Henkilökohtaistamisen alkuvaiheen painopisteenä ovat tiedottava ja neuvova ohjaus; kun hakeutuja saa riittävästi tietoa ja ohjausta, on muiden vaiheiden suunnittelu ja toteutus helpompaa ja johdonmukaisempaa. Alkuvaiheessa on myös tarpeen sopia ohjauksesta ja siihen liittyvistä pelisäännöistä, kuten siitä, miten

toimitaan yllättävissä, ohjausta vaativissa tilanteissa. Toimijoiden on luotava yhteinen näkemys siitä, miten tutkinnon suorittaja, työpaikkaohjaaja tai työnantaja sekä arvioijat ja kouluttajat tutkinto-, ohjaus- ja arviointiprosessissa toimivat. (Mt. 2006, 27.) Hakeutumisvaiheessa on myös varmistettava, että ala on sopiva ja tutkintotaso oikea. On tärkeää, että hakeutuja saa mahdollisimman realistisen kuvan ammatista, tutkinnon vaatimuksista ja toteutuksesta sekä siitä, mitkä hänen edellytyksensä ovatko tutkinnon suorittamiseen. Kun päätökset on tehty, alkaa osaamisen tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen arviointia varten. Tarvittavan ammattitaidon hankkimisen ja tutkinnon suorittamisen aikana ohjausta tarvitaan oppimaan oppimisen ja itsearvioinnin kehittämisessä, tutkinnon kokonaisuuden ja erilaisten mahdollisuuksien hahmottamisessa sekä tavoitteiden asettamisessa. Onnistunut ohjaus tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen toimintaan lisää itseohjautuvuutta ja vähentää ohjaustarvetta. (Vuolle-Salonen 2006, 32–33.)

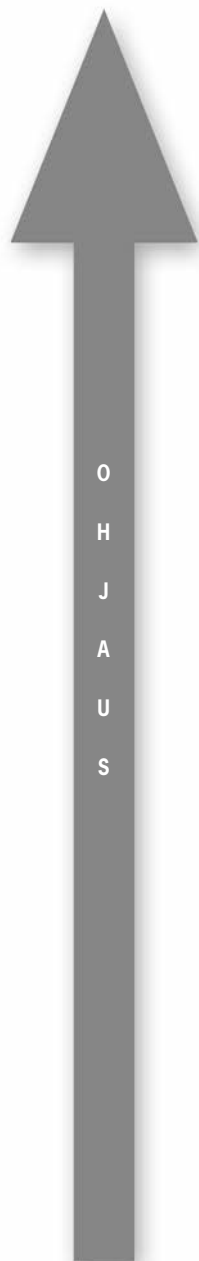
Näyttötutkintojärjestelmän työelämälähtöisyys tuo omat haasteensa ohjaukseen. Aidon kolmikantayhteistyön syntyminen edellyttää kouluttajan tiivistä yhteistyötä työnantajien ja työntekijöiden edustajien kanssa. Yhteistyöhön sisältyy paljon informaation antamista ja tiedottavaa ohjausta, ja usein työelämän kehittämistarpeet voidaan yhdistää tutkinnon suorittajan ammattitaidon hankkimiseen. Kun ammattitaidon hankkiminen yhä enemmän tapahtuu työpaikoilla ja myös näyttötutkinnon suoritetaan aidoissa työympäristöissä, entistä suurempi vastuu tutkinnon suorittajan ohjauksesta siirtyy työpaikoille. Tutkinnon suorittajan kannalta on kui-

tenkin tärkeää, että vaikka ohjausta antavatkin useat eri henkilöt, ohjausprosessi on johdonmukainen ja tavoitteellinen. (Vuolle-Salonen 2006, 23.)

Taulukossa 2 esitetään henkilökohtaistamisprosessin ohjausmalli, johon on tiivistetty kuvaus eri toimijoiden rooleista ja vastuista. Taulukon lähtökohtana on 1.3.2007 voimaan tullut Opetushallituksen henkilökohtaistamismääräys sekä Opetushallituksen vuonna 2012 julkaisema Näyttötutkinto-opas. Henkilökohtaistamismääräys määrittelee eri toimijoiden roolit, vastuut ja laatuvaatimukset näyttötutkintoprosessin eri vaiheissa ja on tutkinnon järjestäjää velvoittava. Jotta prosessi toteutuu määräyksen edellyttämällä tavalla, keskeistä ovat riittävä ohjaus sekä tiivis ja luottamuksellinen dialogi kouluttajan tutkinnon suorittajan ja työelämän edustajien välillä.

Taulukossa on haluttu erityisesti korostaa ammatillisen kouluttajan merkitystä eri prosessien käynnistäjänä ja mahdollistajana ja samalla tuoda esiin tutkinnon suorittajan roolia aktiivisena, vastuullisena toimijana. Lisäksi kouluttajan tehtävä on aidon kolmikantayhteistyön luomiseksi toimia eri osapuolten välisen dialogin ylläpitäjänä sekä näyttötutkintojärjestelmän asiantuntijana. Hänen tulee varmistaa, että näyttötutkintoprosessi etenee laadukkaasti henkilökohtaistamismääräyksen, tutkinnon perusteiden sekä tutkintotoimikunnan ohjeiden mukaisesti. Osana laadunvarmennusta kouluttaja on myös keskeinen prosessin dokumentoija ja hallinnollinen toimija. Mallissa näkyy kouluttajan rooli tutkinnon suorittajan rohkaisijana ja motivoijana. Ongelmatilanteissa kouluttajan tehtävä on ohjata

**Taulukko 2.** Ohjaus henkilökohtaistamisprosessissa.



	<b>Kouluttaja</b>	<b>Työelämän edustajat</b>	<b>Tutkinnon suorittaja</b>
<b>Tarvittavan ammattitaidon hankkiminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yksilöllisen oppimissuunnitelman laadinnan ohjaaminen</li> <li>• opetus</li> <li>• oppimisen ohjaus</li> <li>• työssäoppimisen ohjaus</li> <li>• ammatillisen kasvun tukeminen</li> <li>• työpaikkaohjaajan tukeminen</li> <li>• arviointi</li> <li>• kannustus ja motivointi</li> <li>• dokumentointi ja hallinto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• työssäoppimisen tavoitteiden määrittely osana oppimissuunnitelmaa</li> <li>• työssäoppimisen ohjaaminen</li> <li>• arviointi</li> <li>• kannustus ja motivointi</li> <li>• asiantuntijana toimiminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yksilöllisen oppimissuunnitelman laatiminen</li> <li>• sitoutuminen</li> <li>• oman oppimisen ohjaaminen (itseohjautuvuus)</li> <li>• oppiminen</li> <li>• opiskelutaitojen kehittäminen</li> <li>• opintojen suorittaminen, ammatin oppiminen</li> <li>• työssäoppiminen</li> <li>• itsearviointi</li> </ul>
<b>Tutkinnon suorittaminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• näyttötutkintosuunnitelman laadinnan ohjaaminen</li> <li>• arvioijien valmentaminen</li> <li>• tutkinnon suorittajan ohjaaminen</li> <li>• arviointi ja arviointiprosessin johtaminen</li> <li>• palautteen antaminen</li> <li>• tutkintoon liittyvä dokumentointi/hallinto</li> <li>• kannustus ja motivointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• näyttötutkintosuunnitelman laatimiseen osallistuminen</li> <li>• tutkintotilaisuuksien suunnitteluun osallistuminen</li> <li>• tutkinnon suorittajan ohjaus</li> <li>• arviointi</li> <li>• palautteen antaminen</li> <li>• kannustus ja motivointi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• näyttötutkintosuunnitelman laatiminen tutkinnon perusteissa edellytettävän osaamisen mukaisesti</li> <li>• tutkintotilaisuuden suunnitteleminen</li> <li>• tutkinnon suorittaminen</li> <li>• itsearviointi</li> </ul>
<b>Hakeutuminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiedottaminen</li> <li>• ohjaus: oikean tutkinnon valinta</li> <li>• opintojen rahoitus</li> <li>• tavoitteiden asettaminen</li> <li>• osaamisen tunnistaminen</li> <li>• luottamuksen rakentaminen</li> <li>• sitouttaminen</li> <li>• henkilökohtaistetun suunnitelman laatimisprosessin käynnistäminen</li> <li>• hakeutumisprosessin dokumentointi ja hallinto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osaamisen tunnistamiseen osallistuminen</li> <li>• hakeutujan tukeminen, tutkinnon suorittamiseen kannustaminen</li> <li>• edellytysten luominen tutkinnon suorittamiselle ja oppimiselle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutkinnon perusteisiin perehtyminen: arvioinnin kohteet ja kriteerit</li> <li>• oman osaamisen kuvaaminen</li> <li>• itsearviointi</li> <li>• voimavarat: elämäntilanteen sopivuus tutkinnon suorittamiseen</li> <li>• luottamuksen rakentaminen</li> <li>• sitoutuminen</li> <li>• tavoitteiden asettaminen</li> <li>• aktiivinen osallistuminen suunnitelmien laadintaan</li> </ul>



ongelmanratkaisuprosessia ja olla sekä tutkinnon suorittajan että työelämän edustajien tukena. Näyttötutkintojen markkinoinnissa ja tiedottamisessa ammatillisella kouluttajalla on keskeinen asiantuntijarooli, ja lisäksi hänen odotetaan aktiivisesti osallistuvan näyttötutkintotoiminnan kehittämiseen yhdessä työelämän ja tutkintotoimikuntien kanssa.

## Johtopäätökset

**N**äyttötutkintojärjestelmä sisältää useita tekijöitä, jotka tekevät siitä maahanmuuttajille soveltuvan tavan suorittaa suomalaisen työelämän tarpeita vastaava tutkinto. Yhtenä keskeisenä järjestelmän vahvuutena on se, että näyttötutkinnoissa osaamistaan voi tehdä näkyväksi aidoissa olosuhteissa, työpaikoilla toteutettavissa tutkintotilaisuuksissa käytännön työtä tekemällä. Näyttötutkintojärjestelmän sisältämä henkilökohtaistaminen mahdollistaa lähtömaassa hankitun osaamisen tunnistamisen ja hyödyntämisen niin, ettei maahanmuuttajan tarvitse turhaan opiskella jo osaamiaan asioita. Lisäksi henkilökohtaistamisprosessissa huomioidaan kieli- ja kulttuuritaustasta tai muista syistä mahdollisesti johtuva erityisen tuen tarve ja rakennetaan tutkinnon suorittajan valmiuksien ja tarpeiden mukaisia opintopolkuja. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen sisältyvä työssäoppiminen ja tiivis yhteistyö työelämän kanssa auttavat maahanmuuttajia rakentamaan työelämäverkostoja, ja Suomessa suoritettu tutkinto tukee työllistymistä luoden edellytyksiä itsenäiselle ja aktiiviselle yhteiskunnan jäsenyydelle. Tämä on tärkeää, koska yhteiskunnalliseen elämään osallistuminen sekä koulutukseen sijoittuminen ja työllistyminen ovat Lasosen, Teräksen ja

Sanninon (2011, 236) mukaan osoittautuneet ratkaiseviksi tekijöiksi maahanmuuttajien integroitumisessa uuteen kotimaahan.

Samalla kun henkilökohtaistaminen maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan näkökulmasta sisältää useita vahvuuksia, se vaatii toteutuakseen ammatilliselta kouluttajalta uudenlaista osaamista ja toimintatapaa. Taulukkoon 3 on yhdistetty Metsäsen (2009, 122) esittämiä monikulttuurisessa ohjauksessa vaadittavia tietoja ja taitoja sekä kouluttajan toimintaa koskevia kuvauksia henkilökohtaistamisprosessin eri vaiheissa. Jotta maahanmuuttajataustainen henkilö voi suorittaa suomalaisen näyttötutkinnon, hän tarvitsee asiantuntevaa ohjausta ja tukea hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. Kyseessä on prosessi, jossa monikulttuurinen ohjaus ja henkilökohtaistaminen yhdistyvät, ja ammatilliselta kouluttajalta prosessin keskeisenä toimijana vaaditaan näiden molempien hallintaa. Lisäksi maahanmuuttajataustaisen henkilön ohjaaminen henkilökohtaistamisprosessin eri vaiheissa vaatii ammatilliselta kouluttajalta mm. ammatissa ja tutkinnossa vaadittavaan suomen kielen taidon arviointiin ja ammatillisen kielitaidon kehittymisen tukemiseen liittyviä valmiuksia, kulttuurivälittäjänä toimimista työelämän suuntaan, arvioijien kouluttamista niin, että maahanmuuttajalle voidaan taata objektiivinen ja tutkinnon perusteiden mukainen arviointi sekä vahvaa pedagogista, monikulttuurisen oppimisympäristön huomioivaa asiantuntijuutta valmistavassa koulutuksessa. Koska myös maahanmuuttajien tutkintosuoritusten tulee täyttää tutkinnon perusteissa esitetyt ammattitaitovaatimukset, kouluttaja joutuu li-

**Taulukko 3.** Monikulttuurinen ohjaus osana henkilökohtaistamista.

Monikulttuurisen ohjaajan tiedot ja taidot	Tavoite/toiminta hakeutumisvaiheessa	Tavoite/toiminta tutkinnon suorittamisessa	Tavoite/toiminta tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa
tiedot kulttuurieroista, kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot, taito vaihtaa vuorovaikutustyyliä, ohjaustaidot, erilaiset interventiotyylit, kyky sietää epäselviä ja ennakoimattomia tilanteita ja asioita, kielitaito	tiedottaminen näyttötutkintojärjestelmästä ja opintojen toteutuksesta, oikean/soveltuvan tutkinnon valitseminen, eri toimijoiden roolien selventäminen, ohjauksen sisällöt ja pelisäännöt, luottamuksen ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen, mahdolliset kulttuuriin tai uskontoon liittyvät rajoitteet suhteessa tavoiteammattiin ja opintoihin	työelämäyhteyksien rakentaminen, soveltuvan näyttötutkintoympäristön löytäminen, arvioijien ja työpaikkaohjaajien valmentaminen arviointiin ja ohjaukseen, tutkinnon suorittajan valmentaminen tutkintosuoritukseen	ammatinopetus, monikulttuurinen ammattipedagogiikka, ryhmäyttäminen, itseohjautuvuuden ja itsearviointitaitojen kehittämisen tukeminen, oppimaan oppimisen ohjaus, ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin tukeminen, työssäoppimisen ohjaus
tiedot sopeutumisprosessista ja erilaisista selviytymistyyleistä	opiskelijan voimavarojen riittävyys opiskeluun ja tutkinnon suorittamiseen, opiskelua mahdollisesti rajoittavat tekijät	motivointi ja sitouttaminen	motivointi ja sitouttaminen ohjauksen rajaaminen, asiantuntijaverkoston hyödyntäminen
tiedot ohjattavan lähtömaan tilanteesta ja historiasta, taito asettua toisen asemaan, tietoisuus omista stereotyyppioista ja ennakkoluuloista vähemmistöryhmiä kohtaan	hakeutujan kohtaaminen yksilönä, lähtökohtana maahanmuuttajan osaamisen arvostaminen ja vahvuuksien näkeminen	perehdyttäminen ja ohjaus: näyttötutkintojärjestelmä ja eri toimijoiden roolit	opiskelijan lähtömaan oppimiskulttuurin vaikutuksen ymmärtäminen, ohjaus suomalaisen oppimiskulttuuriin, kulttuurivälittäjänä toimiminen työelämän suuntaan ja integroidussa opiskelijaryhmässä, ohjaus suomalaisen työkuulttuuriin
tiedot ohjattavan taustasta: koulutus, työkokemus, terveys, perhesuhteet, osaamisen arviointitaidot	osaamisen tunnistaminen, suomen kielen taidon arviointi, tarvittavien tukitoimien suunnittelu	näyttötutkintosuunnitelman laatimisen tukeminen, suomen kielen merkitys tutkintosuorituksessa	suunnitelma tarvittavan ammattitaidon hankkimisesta, tukitoimien koordinointi ja ohjaus, arviointi

säksi tekemään valintoja ja päätöksiä siitä, voidaanko mahdolliset puutteet suomen kielen taidossa huomioida tutkintotilaisuuksien toteutuksessa ja miten ne vaikuttavat arviointiin.

Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ohjattaessa ohjaajan on tiedostettava mm. oppimiskulttuurin eroista syntyvät vaikeudet, jotka voivat näkyä esim.

itseohjautuvuuden ja itsearviointitaitojen kehittymättömyytenä. Myös suomalaisen oppimiskulttuuriin kuuluvat työskentelytavat ja opetusmenetelmät ovat monille maahanmuuttajille vieraita ja niiden omaksumiseen tarvitaan runsaasti ohjausta. Oman haasteensa tuo näyttötutkintojärjestelmään sisältyvä roolijako, jossa tutkinnon suorittajan tulee olla aktiivinen toimija henkilö-

kohtaistamisprosessin kaikissa vaiheissa. Autoritaariseen, opettajajohtoiseen työskentelyyn tottuneelle maahanmuuttajalle tämä voi olla suuri haaste. Edellä kuvatut vastuut ja haasteet ovat varsin mitattavia, ja selviytyäkseen niistä ammatilliset kouluttajat tarvitsevat ohjaukseen ja monikulttuurisuuteen liittyvän osaamisen määrätietoista lisäämistä mm. osana ammatillisten opettajien pedagogista koulutusta ja näyttötutkintomestarikoulutusta. Lisäksi monikulttuuriseen ohjaukseen tarvitaan täydennyskoulutusta, jossa huomioidaan aikuisohjauksellinen näkökulma.

## Lähteet

Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. (2009). AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 26–49) Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Forsander, A. (2000). Työvoiman tarve ja maahanmuuttopolitiikka – onko maahanmuuttajien osaaminen vastaus työvoiman kysyntään? Teoksessa Trux, M-L. (toim.), *Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä* (ss. 143–202). Helsinki: WSOY.

Henkilökohtaistamismääräys (2006). (Opetushallituksen määräys 43/011/2006). Luettu 21.11.2012 osoitteesta <http://www.oph.fi/attachment.asp?path=1,17629,18771,17170,61902>.

Huttunen, L. (2009). Mikä ihmeen maahanmuuttaja? Teoksessa Keskinen, S., Rastas, A., & Tuori, S. (toim.), *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä* (ss. 117–122). Tampere: Vastapaino.

Isokorpi, T. (2009). Aikuisopiskelijan ohjajan jaksaminen ja voimaantumisen. Teoksessa Lähti, M., & Putkuri, P. (toim.), *Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan – kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkeakouluista* (ss. 36–44). Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18. Joensuu: Kopiivyyä.

Lasonen, J., Teräs, M., & Sannino, A. (2011). Tunnustaminen, kokeminen ja ekspansiivinen oppiminen käsitteellisinä resurssina maahanmuuttajia tutkittaessa. Teoksessa Lasonen, J., & Ursin, J. (toim.), *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia* (ss. 230–257). FERA Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Maunonen-Eskelinen, I., Kaikkonen, L., & Clayton, P. (2005). Councelling immigrant adults at an educational setting. Teoksessa Lauunikari, M., & Puukari, S. (toim.), *Multicultural Guidance and Councelling. Theoretical foundations and best practices in Europe* (ss. 265–286). Jyväskylä: CIMO.

Metsänen, R. (2009). Monikulttuurinen ohjaus käytännössä - vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa. Teoksessa Helander, J. (toim.), *Ammatillisen opettajan käsikirja* (ss.115–124). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Metsänen, R. (2002). Monikulttuurinen ohjaus. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (ss.180–195). Juva: PS-Kustannus.

Näyttötutkinto-opas näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. (2012). Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2012:11. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.

Ojanen, S. (2001). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäelyä. 2. uusittu painos*. Helsinki: Palmenia-Kustannus.

Pantzar, T. (2009). Erilaisuuden ja vierauden ymmärtämisen edistäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Jaatinen, R., Kohonen, V., & Moilanen P. (toim.), *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus* (ss. 95–107). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Pasanen, H. (2006). Ohjaus näyttötutkinnoissa. Teoksessa Heikkinen, E., Rikkinen, A. Gunnar, M., Vuolle-Salonen, M., & Pasanen, H. (toim.), *Ohjaus näyttötutkintoprosessissa. Aiheprojektin tuloksia 2006* (ss. 12–21). Helsinki: Hakapaino.

Pasanen, H. (2002). Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimikentät* (ss. 104–129). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Peavy, R.V. (2001) *Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia*. Suomentanut Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Peavy, R.V. (1998). *SocioDynamic counselling: A Constructivist Perspective*. Victoria, BC: Trafford.

Pekkari, M. (2008). *Tavoitteellinen ohjauskustelu*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

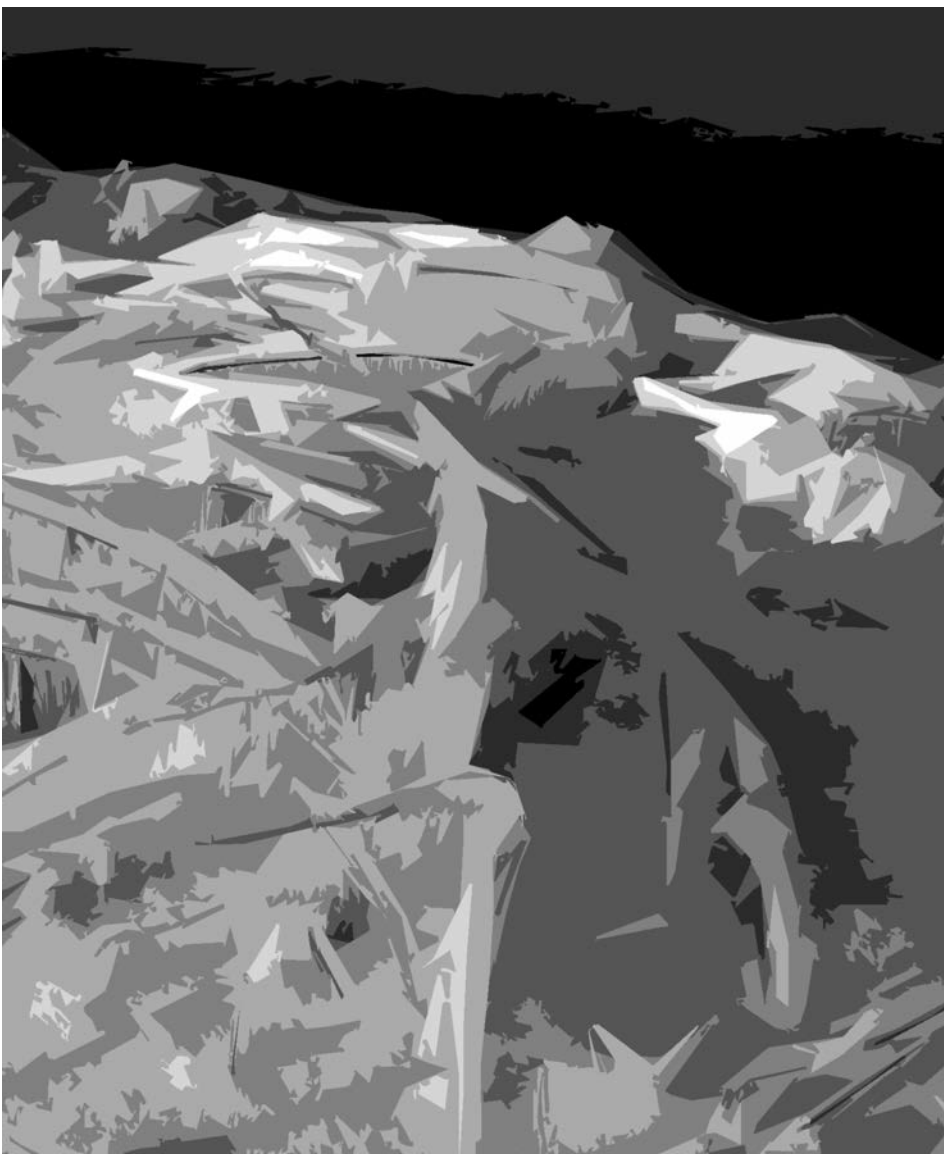
Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H., & Vaahtera, K. (2007). *Aikuisen näyttötutkintojärjestelmän toimivuus*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R.J. (1992). *Journal of Councelling & Development*, 70, (March/April), 477-486.

Taajamo, M., & Puukari, S. (toim.) (2007). *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoja 36.

Tuori, S. (2012). Kuunteleminen monikulttuurisuuden mahdollistajana. Teoksessa Keskinen, S., Vuori, J., & Hirsiaho, A. (toim.), *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa* (ss. 101-120). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Vuolle-Salonen, M. (2006). Ohjaus näyttötutkintoprosessissa. Teoksessa Heikkinen, E., Rikkinen, A., Gunnar, M., Vuolle-Salonen, M., & Pasanen, H. (toim.), *Ohjaus näyttötutkintoprosessissa. Aiheprojektin tuloksia 2006* (ss. 22-33). Helsinki: Hakapaino.



# Laurean kyky työllistää perustuu kehittämispohjaiseen oppimiseen

---

*Laurea-ammattikorkeakoulun emeritusrehtori, filosofian tohtori ja kasvatustieteen dosentti **Pentti Rauhala** toteaa Laurean vuosia jatkuneen menestymisen työllistämistilastoissa perustuvan pitkälle oppilaitoksessa kehitettyyn Learning by Developing -malliin. Mallissa lähtökohtana ovat autenttiset työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteet yhteistyössä työelämän kanssa.*

**T**alouselämä-lehti julkaisi viime syksynä ranking-listan, jossa kaikki maan 25 ammattikorkeakoulua oli asetettu paremmuusjärjestykseen kymmenen erilaisen mittarin tarjoaman tiedon pohjalta. Listassa vantaalainen Laurea jakoi toisen sijan Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa.

Työllistämismittarilla arvioituna Laurea oli ainoa täyden kympin korkeakou-

lu. Tieto työllistymisestä perustuu Tilastokeskuksen valtakunnalliseen ja luotettavaan henkilötunnusperusteiseen seurantaan tilastoon.

Rauhalan mielestä Laureassa jo kymmenen vuotta toteutetun toimintamallin, kehittämällä oppimisen (LbD), vahvuus on ollut siinä, että se menee tavantomaista työharjoittelua pidemmälle.

- Opiskelijat laitetaan tekemään yri-

tyksiin ihan oikeita projekteja. Vaativimpien tutkimus- ja kehittämistoimintaa sisältävien tehtävien kautta opiskelijat tuottavat yritykselle uutta osaamista ja muuta hyödyllistä, Rauhala selittää.

Työpaikka saa tällaisten projektien kautta monipuolisemman ja syvällisemmän kuvan harjoittelijoista. Usein opiskelijat myös rekrytoidaan näihin yrityksiin. Näin Laurea voi myös vakuuttaa työelämää siitä, että korkeakoulusta löytyy osaamispotentialiaa.

Ammattikorkeakoulu on ollut uusi tulokas työmarkkinoilla. Se on Rauhalan mielestä kuitenkin löytänyt hienosti paikkansa. Vaikuttavuudesta hyvä esimerkki on, että ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työllistyminen on keskimäärin ollut parempi kuin yliopistosta valmistuneiden.

### **Koulutusaikoja on lyhennettävä reilusti**

**P**entti Rauhala jäi eläkkeelle Laurean rehtorin tehtävistä syyskuussa vuonna 2011. Huolestuneena hän on seurannut viime aikoina tehtyjä korkeakoulujen toimintaedellytyksiä koskeneita päätöksiä, joista ikävimmät ovat kohdistuneet rahoitukseen. Ammattikorkeakoulujen liki 20 prosentin rahoitusleikkaus oli järkyttävän suuri.

- Tässä ei enää oteta löysiä pois, vaan siinä varmasti heikennetään palvelutuotantoa, Rauhala pohtii.

Kun säästöjä todennäköisesti haetaan juustohöyläperiaatteella,

niin se rapauttaa tosin tasaisesti, mutta kuitenkin vahingollisesti kaikkea toimintaa. Rauhalan mielestä pitäisi tehdä rohkeampia ratkaisuja.

- Minä lyhentäisin koulutusaikoja ihan reippaasti. Ja erityisesti oppilaitoksessa tapahtuvaa koulutusaikaa.

Ammatillinen koulutus voisi toimia lyhennyksen jälkeen 2 + 1 -periaatteella. Ammattikorkeakoulussa saattaisi riittää 3 + 1 - tai 3 + ½ -periaatteella tapahtuva koulutus. Viimeinen vuosi olisi kummassakin tapauksessa työpaikalla tapahtuvaa oppimista.

- Haasteena on, että miten kaikille löytyy se työpaikka ja miten heikommin menestyvät saadaan sijoitettua.





Pentti Rauhala kehottaa seuraamaan ammatillisen koulutuksen rakenteellisen uudistuksen etenemistä, jottei joillakin alueilla ajauduta työvoimapulaan tai menetetä koulutuspalveluja niitä tarvitsevien ulottuvilta.

### **Lukukausimaksuista on tehtävä ratkaisu**

**R**auhala pitää väistämättömänä sitä, että korkeakouluasteella tulee kiristyvän rahoituksen oloissa jossakin muodossa vastaan lukukausimaksukysymys. Euroopassa on tässä suhteessa erilaisia käytäntöjä. Irlassa peritään opiskelijoilta vuotuista lukukausimaksua 3 000 euroa ja Englannissa 10 000 euroa.

Rauhalan mielestä on jo koulutuksellisen tasa-arvon kannalta syytä pitää ensimmäisen tutkinnon suorittaminen maksuttomana. Mutta sitä voidaan säännellä, kuinka pitää voidaan opiskella kokonaan yhteiskunnan kustannuksella.

- Ilmainen opiskelu voitaisiin rajata johonkin tiettyyn aikaan. Sen jälkeen opintojen jatkuessa tulisi asteittain nou-

seva lukukausimaksu. Vastaavasti tarjotaisiin palkkioita opintojen suorittamisesta tavoiteajassa tai nopeammin.

- Koulutusaikojen lyhentäminen olisi tarpeen kustannussäästöjen ja työurien pidentämisen kannalta. Mutta se ei ole mahdollista ilman selkeitä taloudellisia ohjauskeinoja.

### **Duaalimallia parempi pragmaattinen malli**

**P**entti Rauhala on seurannut 1970-luvulta lähtien suomalaista koulutuspolitiikkaa läheltä, ensin politiikan tekijänä ja sitten toimijana käytännön työelämässä. Hän on iloinnut ammatillisen koulutuksen arvostuksen lisääntymisestä. Rauhala ei ole voinut hyväksyä sitä arvostelua, jota ammatti-korkeakoulu-uudistus on joutunut kohtaamaan.

- On puhuttu kytlinvaihdesta, vaikka kyseessä oli mittava sisäinen muutos. Henkilöstö koulutettiin valtavalla tavalla. Opetussuunnitelmat muuttivat perusluonteisesti. Se on selkeästi lähempänä korkeakoulua kuin ammatillista opilaitosta.

Lainsäädäntöuudistusten myötä ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli on ensi vuoden alusta lähtien hyvin samankaltainen kuin yliopistojen malli. Osakeyhtiömuutos tulee merkitsemään samanlaista ylläpitojärjestelmää kuin yliopistoissa. Hallitusohjelman mukaisesti rahoitus tulee siirtymään valtiolle.

- Nyt ei enää ole järkevää pitäytyä tiukasti dogmaattisessa duaalimallissa, missä ammattikorkeakouluja ollaan ulkopuolisilta tahoilta koko ajan muistuttamassa siitä, mitä ne eivät saisi tehdä.

- Pitäisi päästä pragmaattisen duaalimalliin, jollainen on Irlannissa. Siellä ammattikorkeakoulussa voi olla tohtorikoulutusta. Toisaalta sairaanhoitajia ja kättilöitä koulutetaan yliopistossa, Rauhalalla kuvailee raja-aitojen puuttumista.

- Irlannissa ei työmarkkinoilla kovin paljon katsota sitä, että onko valmistunut ammattikorkeakoulusta vai yliopis-

## Selvitysmiehelle kysyntää

**P**entti Rauhalalla ei ole ehtinyt vielä eläkepäiviä täysipainoisesti viettämään, sillä kokeneelle koulutusmiehelle on riittänyt kysyntää erilaissa selvitystyöissä.

Heti eläköitymisensä jälkeen Rauhalalla lähti Helsingin kaupungin opetusviraston toimeksiannosta kartoittamaan mahdollisuutta yhdistää kaupungin neljä ammatillista oppilaitosta. Samalla hän pyrki kehittämään hallintoa, jotta päätävävaltaa kyettäisiin siirtämään organisaatiossa ylhäältä alaspäin.

Rauhalan selvitystyön pohjalta syntyi yksi Stadin ammattiopisto, jonka sisällä on myös Stadin aikuisopisto. Hän ehdotti ammattiopiston liikelaitostamista, mutta ehdotus ei sellaisenaan kuitenkaan toteutunut.

- Helsingin kaupungin opetustoiminta on todella iso kokonaisuus. Budjettikin on melkein yhtä suuri kuin koko maan ammattikorkeakoulujen yhteiset vuotuiset menot, Rauhalalla perustelee ehdotustaan.

- Siinä kakussa ammatillinen koulutus on aika pieni siivu. Erilaiset käytännöt määräytyvät enemmän muun koulutuksen näkökulmasta.

Viime vuodenvaihteessa Rauhalaa pyydettiin selvittämään Turun ja Satakunnan ammattikorkeakoulujen liittoumayhteistyötä. Opetus- ja kulttuuriministeriö oli pitkään kehottanut niitä kiinteämpään strategiseen yhteistyöhön.

Rauhalalla ehdotti Lounais-Suomen Ammattikorkeakoulu-liittouman muodostamista. Sen yhteisiin tehtäviin kuuluisivat muun muassa ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutusmalli ja virtuaaliopeus. Myös työelämän kanssa liittouma tekisi yhteistyötä, koska korkeakouluilla on yhteisiä työnantajia.

- Toimeksiantajat suhtautuivat ehdotukseeni myönteisesti. Vielä elokuussa ei asian suhteen ollut vielä tehty merkittäviä päätöksiä.



tosta. Enemmän ratkaisee se korkea-  
koulun kulttuuri ja maine.

Pragmaattiseen kehityssuuntaan olaan jo nyt menty, kun pieniin maakuntiin on perustettu yhteisiä kampuksia. Siellä palvelujen turvaaminen vaatii entistä tiiviimpää yhteistyötä.

### **Opiskelijajoukko tulee monimuotoistumaan**

**R**auhalan mielestä yksi ammatillisen koulutuksen suurimpia tulevaisuuden haasteita tulee olemaan opiskelijoiden monimuotoisuuden kasvaminen. Helsingissä jo 10 prosenttia opiskelijoista on maahanmuuttajataustaisia.

- Perheiden ongelmien kuten myös yleismaailmallisten nuorten ongelmien takia koulutukseen tulee elämönhallinnan valmiuksiltaan kirjava joukko, josta osa vaatii erityisiä tukitoimia.

Monimuotoistuminen vaatii entistä monipuolisempia opintopolkumahdollisuuksia. Sillä on kiistattomat etunsa, mutta se herättää myös kysymyksiä. Millä tavalla näissä oppilaitoksissa voitaisiin vahvistaa tärkeää yhteisöllisyyttä?

- Koulutusjärjestelmässä pyritään koko ajan lisäämään valinnaisuutta. Pian mennään tilanteeseen, että ei synny enää luokkayhteisöä tai vuosikursseja entiseen tapaan.

- Se on suuri tappio ihmiseksi kasvamisen ja hyvinvoinnin osalta. Olisi hyvä olla kiinteä yhteisö, johon ihminen tuntee kuuluvansa ja joka tarvittaessa tukee häntä.

*Markku Tasala*

## **Pentti Rauhalan työura lyhyesti**

---

- AKH:ssa suunnittelutoimiston suunnittelija (1973–1979) ja toimistopäällikkö (1979–1983)
- Yleisten ammattikoulujen liiton johtaja (1983–1986)
- Rehtori Järvenpään ammattioppilaitoksessa (1986–1993) ja Keravan kauppaoppilaitoksessa (1993–1994)
- Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymän johtaja (1986–1996)
- Tampereen yliopiston kasvatustieteen, erityisesti ammattikasvatuksen dosentti vuodesta 1996; kasvatustieteen arvosanaopetusta sekä lisensiaatin- ja väitöskirjatutkimusten ohjaamista
- Nykyisiä luottamustehtäviä: Korkeakoulujen arviointineuvoston varapj ja Suomen Humanistinen Ammattikorkeakoulu Oy:n hallituksen pj.

# Nettikauppa on muuttanut myyjän toimintaan kohdistuvia vaatimuksia

*Lektio praecursoria* YTM Sanna-Mari Renforsin väitöskirjaan ”Myyjän toiminnan laatu kuluttajapalvelujen myyntikohtaamisessa – Ostajan näkökulma myyjän suoritusarviointiin” tarkastettiin 20.9.2013 Turun yliopistossa. Virallisena vastaväittäjänä toimi professori Petri Parvinen Aalto-yliopistosta ja kustoksena professori Aino Halinen-Kaila Turun yliopistosta.

Organisaatioissa vallitsee hyvin yksipuolinen ja kapea käsitys myyjän toiminnan laadusta. Myyjän toimintaa on tarkasteltu toiminnan tekemisen määränä tai toiminnan tuloksina (Grant & Cravens, 1996; Homburg, Müller, & Klarmann, 2011; Piercy, Cravens, & Lane, 2012). Myyjän toiminnan laatu ja toiminnan määrälliset tulokset ovat yhteydessä toisiinsa, mutta näiden välinen kytkös jää usein huomioimatta. Huomion kiinnityessä määrälliseen tulosinformaatioon, organisaatioissa ei ole liiemmin keskitytty myyjän tapaan tehdä tulosta, eikä myyjän toimintaa johdeta riittävästi. Vähäinen ymmärrys myyjän toiminnasta ja sen laadusta perustuu myös vuosien mittaan muotoutuneisiin, myyntijohdon ja myyjän käsityksiin. Voidaan sanoa, että monet organisaatiot luulevat tietävänsä, mitä laatu on. Organisaatiot katsovat olevansa laadun asiantuntijoita ja olettavat toimivansa laadukkaasti, vaikka käytännön tason toimia ei olisi suunniteltu asiakasymmärryksen pohjalta. Tällöin myyjän toiminta näytetään ostajalle kuten seuraavassa tutkimusaineistooni sisältyvässä kertomuksessa. Tässä kertomuksessa ostaja kuvaa ajatuksiaan myyjän toiminnasta matkatoimiston myyntikohtaamisessa:

*Saavuin matkatoimistoon, siellä ei ollut muita asiakkaita. Myyjä oli juuri lopettelemassa kahvin juontiaan ja pullan syöntiään,*

*ja katsoi minua jotenkin kummastuneen näköisenä. Päätin istuutua, jotta näyttäisin siltä, ettei minulla ole kiire minnekään. Kerroin myyjälle, että toiveissani on pitkä viikonloppu jossain Keski-Euroopan kaupungissa. Myyjä kysyi melko terävästi, että ”siis missä?”. Enkö tosiaan ole tutkinut asiaa etukäteen Internetistä? Myyjä ei alkanut kyselemään minulta mitään, vaan mainitsi tusinan verran eri kaupunkeja. Myyjä kertoi myös jostain nähtävyyksistä kaupungeissa. Yritin ohjata keskustelua ruoka- ja juomakulttuuriin. Olisiko siis jotain mukavaa ehdotusta tällaiseen teemamatkaan? Vastauksena oli, että ”ravintoloihahan on joka kaupungissa”. Sitten myyjä oli hiljaa. Yritin siinä itse saada jotain irti myyjästä. Kysyin kohteista: millaista siellä on, ja mitä siellä voi tehdä. Tuntui kuin myyjää ei olisi voinut vähempää kiinnostaa. Matkakuumeeni laski huomattavasti, sillä tunsin olevani vain rasite myyjän työpäivässä.*

Ostajan näkökulma myyjän toimintaan ja sen laatuun on tärkeä huomioida. Myyjän toiminnan tavoitteena on tyydyttää ostajan tuotteisiin ja myyntikohtaamiseen kohdistamat tarpeet, jotka muuttuvat jatkuvasti toimintaympäristön muutosten mukana. Henkilökohtaisessa myyntityössä Internetin perusteellinen vaikutus ymmärrettiin 1990-luvulla. Teknologian kehityksen johdosta myyntityöhön syntyi uusia ammatteja ja työn sisällöt muuttuivat. Merkittävä vaikutus oli nimenomaan sillä,

että ostaja pyrki sopeutumaan teknologisoituvaan maailmaan (Anderson, 1996). Internet on aiheuttanut muutoksia siihen, miten ostaja ostaa ja kuluttaa tuotteita sekä etsii ja jakaa tietoa (Crittenden, Peterson, & Albaum, 2010; Moutinho, Ballantyne, & Rate, 2011; Rezabakhsh, Bornemann, Hansen, & Schrader, 2006). On epäilty jopa sitä, tarvitaanko myyjän ammattia enää ollenkaan, koska ostaja voi ostaa tuotteen ilman myyjän apua. Ostajan vaatimusten muutoksella on siten yhä enemmän vaikutusta myyjän toimintaan, minkä vuoksi tänä päivänä ostajaa on ymmärrettävä tarkemmin myös henkilökohtaisen myyntityön tutkimuksessa.

Vaikka myyjän ammatin tarvetta epäilläänkin myyntikanavien lisääntyessä, Internetin ja itsepalvelun rinnalle on nousemassa selkeä vastatrendi. Tähän liittyen mediassa on esitetty argumentteja henkilökohtaisen vuorovaikutuksen renessanssin puolesta. Henkilökohtaisen myyntityön arvostuksen on samalla todettu nousevan, ja henkilökohtaisesta vuorovaikutuksesta tulevan jopa luksusta. Tämän trendin johdosta myyjän toiminnan ja sen laadun kehittämiseen on panostettava organisaatioissa aikaisempaa enemmän.

Ostajalla on näin ollen tärkeä rooli myyjän toiminnan ja sen laadun arvioinnissa. Tarkemmin määriteltynä väitöksessä tarkastellaan laatua ostajan havaintoina siitä, miten myyjä toimii ostajan ja myyjän välisessä myyntikohtaamisessa. Laatu on siis ostajan subjektiivinen tulkinta myyjän toiminnasta myyntikohtaamisessa, ja laadun arviointi käsitetään ostajan tehtäväksi. Väitös tuo myyjän suoritusarviointia koskevaan keskusteluun uuden tarkastelunäkökulman, eli se käsittelee myyjän toimintaa

ja sen laadun arviointia myyntikohtaamisessa ostajan näkökulmasta. Kysyn siis, miten ostaja arvioi myyjän toiminnan laatua kuluttajapalvelujen myyntikohtaamisessa.

Kuluttajapalveluilla tarkoitetaan tässä yhteydessä suomalaisissa vapaa-ajan matkatoimistossa myytäviä valmismatkoja. Tutkimus toteutettiin matkatoimistotalalla, jolloin ostajan tehtävänä oli vierailulla matkatoimistossa ostamassa hänelle itselleen merkityksellistä, monista yksittäisistä matkailupalveluista koostuvaa valmismatkaa. Käyntinsä aikana ostaja havainnoi myyjän toimintaa, josta hän kirjoitti myöhemmin arviointikertomuksen eli narratiivin kertoen omista havainnoistaan. Näiden kertomusten sisältö oli analyysin keskipisteessä, eli tulokset muodostuivat tulkitsemalla ostajien ajatuksia heidän kertoessaan näistä omin sanoin.

Tulokset osoittavat, että ostajan arvioimana myyjän toimintatavan laatu myyntikohtaamisessa pohjautuu ostajan ja myyjän väliseen keskusteluun. Myyntikohtaaminen on ostajalle keskustelufoorumi ja myyjä ostajan keskustelukumppani. Tämän perusteella myyjän toimintatavan laatu määritetään keskustelevalle myyntityylille, dialogimyynniksi. Dialogimyynnillä tarkoitetaan myyjän ymmärrystä siitä, että myyntikohtaaminen on osapuolten välinen dialogi eli keskusteluyhteyden luomista sekä keskustelua ostajan tarpeista ja näihin sopivista tuotteista. Dialogi on yhteistointia eli yhteistä ajattelua, pohdintaa ja neuvottelua. Tässä dialogissa ostaja ja myyjä vaihtavat tietoa, kommentoivat ja reagoivat toistensa mielipiteisiin. Ostajan mukaan myyntikohtaamisen lopputulos on pitkäkestoisen dialogin tuloksena syntyvä, ostajan ja myyjän välinen

yhteisymmärrys ja sopimus ostajan tarpeet parhaiten täyttävästä tuotteesta.

Tulokset täydentävät siten käsitystä myyjän tavasta olla vuorovaikutuksessa ostajan kanssa ja vuorovaikutuksen päämäärästä. Tutkimus piirtää myyjän toiminnasta dialogisemman kuvan kuin aikaisemmin on ymmärretty. Myyjälähtöinen tutkimus ei ole huomionut riittävästi ostajan ja myyjän välisen dialogin merkitystä myyntikohtaamisessa eli sitä, millä tavalla ostopäätös on mahdollista saavuttaa. Myyjälähtöinen tutkimus on jopa käsittänyt myyjän vuorovaikutuskeskeisyyden negatiiviseksi asiaksi ja vievän myyjän huomion pois myynnistä (Williams & Spiro, 1985). Tarkasteltaessa myyjän toiminnan laatua ostajan näkökulmasta, ostaja ei kuitenkaan käsitä tärkeäksi ainoastaan pelkkää vuorovaikutusta. Tärkeämpää ostajalle on se, kuinka yhteistoiminnallinen dialogi on, mitä dialogi sisältää ja mitä sen avulla on saavutettavissa.

Tulokset tarkentavat tuotetiedon merkitystä ja määritelmää sekä rikastavat ymmärrystä tuotetiedon monimuotoisuudesta. Ostaja kertoo tuotetiedosta myyntikohtaamisessa seuraavasti: *Myyjä kykeni antamaan minulle uutta ja erilaista extratietoa, eikä toistanut netistä lukemiani asioita. Myyjä oli käynyt itse kohteissa ja pystyi kertomaan niistä fiiliksiään ja kokemuksiaan. Tuntui kuin juttelisin jollekin kaverilleni, joka on käynyt monessa paikassa ja kertoo niistä. Myyjällä oli oikein erinomaiset tiedot.* Tulokset osoittavat siten ostajan motiiviksi myyjän tapaamiselle sen, että ostaja odottaa saavansa myyjältä uutta ja harvinaista tuotetietoa, jota ei ole löydettävissä muista tietolähteistä. Dialogissa korostuu myös se, kuinka runsasta ja monimuotoista tuotetietoa myyjä jakaa ostajalle keskustelun pohjaksi. Arvioides-

saan dialogin sisältöä ostaja kiinnittää erityistä huomioita myyjän omaaman ja jakaman tuotetiedon kokemuksellisuuteen. Pelkkä esitteistä opittu faktatieto ei siis riitä, vaan ostaja haluaa myyjältä kokemusperäistä, henkilökohtaista ja mielipiteisiin perustuvaa tietoa. Tämä tieto on myyjän jakamaa, tuotteen kulutuksesta karttuneiden kokemusten kautta muodostunutta tuotetietoa sekä tietoa siitä, mitä unohtumattomia elämyksiä tuote ostajalle voisi tarjota.

Myyjälähtöinen tutkimus on tiedostanut aikaisemmin tuotetiedon määrän merkityksen, mutta käsittänyt tuotetiedon luonteen ja sen laadun hyvin kapealaisesti. Tuotetiedon tärkeyden ymmärtämisestä huolimatta sen luonne on mielletty suppeasti, eikä tuotetiedon jakaminen ole ollut huomattavassa asemassa myyntiprosessissa. Tuotetiedon yhteydessä on kiinnitetty aikaisemmin huomiota ainoastaan tuotetiedon määrään, koska tuotetiedon on oletettu olevan teknistä, tuotteeseen liittyviä faktoja koskevaa tietoa (Baldauf & Cravens, 2002; Plouffe, Hullah, & Wachner, 2009; Rentz, Shepherd, Tashchian, Dabholkar, & Ladd, 2002). Tämä tutkimus tuo lisävaloa siihen, että tuotetiedon monimuotoisuus ja sen jakamisen merkitys ovat ostajan kannalta erittäin merkittävässä asemassa myyntikohtaamisessa.

Väitöksen keskeinen havainto on myyjän korostunut merkitys ostajan henkilökohtaisena tietolähteenä. Myyjä ei ole ostajalle ainoastaan kaupallinen vaan henkilökohtainen tietolähde, joka kertoo ostajalle kokemuksia tuotteista aivan kuten muut ostajat tekevät verkossa. Tällöin ostaja haluaa hänen ja myyjän välisen henkilökohtaisen etäisyyden kaventuvan mahdollisimman paljon ja myyntikohtaamisen olevan kaverillinen ta-

pahtuma. Kulutuskokemusten merkittävän aseman vuoksi myyjälle tulisi varata yhä enemmän resursseja tuotetiedon oppimiseen ja sosiaalisen median sisältämään tietoon tutustumiseen. Myyjän osaamisvaatimukset tuotetiedon syvällisyyden ja moninaisuuden suhteen ovat siten kasvaneet selvästi, mikä vaatii yhä suurempia panostuksia myös organisaatioilta.

Tulokset osoittavat nettikaupan nopean kasvun hämärtäneen myyjän työnkuvaa ja tehneen myyjän tietämättömäksi omista työtehtävistään. Myyjä ohjaa ostajan usein Internetiin hakemaan tietoa tuotteista tai ostamaan tuotteen, eikä ymmärrä rooliaan ostajan keskustelukumppanina. Kuten eräs ostaja toteaa: *Myyjä sanoi, että Internetistä löytyisi kaikki heidän lomansa. Myyjä toisti käynnin aikana useasti, että voin ottaa esitteitä ja katsoa matkavaihtoehtoja kaikessa rauhassa Internetistä.* Myyjällä ei ole näin ollen käsitystä henkilökohtaisen myyntityön ja sähköisen kaupan asemasta organisaation myyntikanavana eikä ostajan näiden kanavien valintaan kohdistamista kriteereistä.

Organisaatioissa tulisi siten koordinoita eri myyntikanavissa tehtävää myyntityötä kokonaisvaltaisemmin, koska tulokset antavat viitteitä kanavakonflikteista. Koska ostaja käyttää ostoprosessinsa aikana monia myyntikanavia, eli esimerkiksi hakee tietoa Internetistä ja ostaa tuotteen henkilökohtaisesti myyjältä, kanavien hallinta on entistä tärkeämpää. Ostajan käsitys laadusta syntyy yhä enemmän monissa eri myyntikanavissa tapahtuvien kontaktien tuloksena. Tällöin myyntijohdon tulee suunnitella ostajan ja organisaation väliset kohtaamiset siten, että nämä ovat jokaisessa myyntikanavassa yhtä laaduk-

kaita. Organisaatioissa myyntityötä on tarkasteltava ja kehitettävä myyntikanavien vastakkain asettelun sijaan kaikkien kanavien kokonaisuutena ja keskittyttävä enemmän kanavien yhdessä tuottamaan asiakaskokemukseen. Myyntikanavastastrategiat on kommunikoitava tarkemmin myös myyjälle, jotta hänen käsityksensä omasta työnkuvastaan henkilökohtaisessa myyntityössä selkiytyisi.

Ostajan näkökulma täydentää aikaisempaa käsitystä myyjän toimintaan pohjautuvasta suoritusarvioinnista. Voidaan sanoa, etteivät myyjän suoritusarvointikriteerit itsessään eroa paljoakaan organisaatiolähtöisistä kriteereistä, mutta niiden sisältö ja merkitys ostajalle poikkeavat selkeästi myyntijohdon ja myyjän painotuksista. Huomioitaessa ostajan käsitys myyjän toiminnan laadusta, myyjää olisi arvioitava työssään hänen vuorovaikutustaitojensa sijaan dialogitaitojen perusteella. Samalla dialogin sisällön eli tuotetiedon ja sen jakamisen arviointi on paljon aikaisempaa monimuotoisempaa. Tämän lisäksi myyjän ymmärrystä hänen roolistaan myyntikohtaamisessa olisi arvioitava siitä näkökulmasta, käsittääkö myyjä itsensä ostajan henkilökohtaiseksi tietolähteeksi.

Koska toimintaympäristön muutostahti on nopea, myyjän suoritusarvioinnissa käytettävien kriteerien tulee mukautua muutokseen (Jackson, Sclacter, Bridges, & Gallan, 2010). Tarkasteltaessa myyjän suoritusarviointia toiminnan laadun kautta, arvointikriteerien sisältö on paljon dynaamisempi kuin teoriassa oletetaan. Myyjän suoritusarvioinnissa olisi siten seurattava jatkuvasti toimintaympäristössä tapahtuvia muutoksia ja mukautettava arviointia näiden painotusten mukaisesti.

Suoritusarviointia pitäisikin tarkastella organisaatioissa laajemmin ja pohdittua, arvioidaanko ja ohjeistetaanko myyjän toimintaa riittävästi. Myyjän toiminta ei aina vastaa toimintaympäristön mahdollisuuksia ja olosuhteita, mikä herättää ajatuksia siitä, näkevätkö organisaatiot henkilökohtaisen myyntityön ylipäättään tärkeäksi menestystekijäksi. Samalla tulisi kiinnittää huomiota siihen, onko organisaatioissa määritetty tarkasti, millainen myyjän toiminta myyntikohtaamisessa on toivottua. Laatuongelmien voidaan olettaa viestivän siitä, ettei myyjän toimintaa ohjata riittävästi, eikä myyjän tärkeitä toimintoja ei ole osattu määrittää laadun näkökulmasta. Voidaan väittää ettei organisaatioissa ole riittävää ymmärrystä siitä, millainen myyjän toiminta johtaa hyvään myyntitulokseen. Menestyäkseen kilpailussa organisaatioissa tulisi tarkastella, onko myyntijohdolla selkeää kuvaa siitä, miten henkilökohtainen myyntityö toteutetaan.

## Lähteet

Anderson, R. (1996). Personal selling and sales management in the new millennium. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 16(4), 17–32.

Baldauf, A., & Cravens, D. (2002). The effect of moderators on the salesperson behavior performance and salesperson outcome performance and sales organization effectiveness relationships. *European Journal of Marketing*, 36(11–12), 1367–1388.

Crittenden, V., Peterson, R., & Albaum, G. (2010). Technology and business-to-consumer selling: Contemplating research and practice. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 30(2), 103–109.

Grant, K., & Cravens, D. (1996). Examining salesforce performance in organizations utilizing

behavior-based sales management processes. *Industrial Marketing Management*, 25(5), 361–371.

Homburg, C., Muller, M., & Klarmann, M. (2011). When should the customer really be king? On the optimum level of salesperson customer orientation in sales encounters. *Journal of Marketing*, 75 (March), 55–74.

Jackson, D., Schlacter, J., Bridges, C., & Galan, A. (2010). A comparison and expansion of the bases used for evaluating salespeople's performance. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 18(4), 395–406.

Moutinho, L., Ballantyne, R., & Rate, S. (2011). Consumer behaviour in tourism. Teoksessa L. Moutinho (toim.), *Strategic Management in Tourism* (ss. 83–126). Cambridge: CabInternational.

Piercy, N., Cravens, D., & Lane, N. (2012). Sales manager behavior-based control and salesperson performance: The effects of manager control competencies and organizational citizenship behavior. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 20(1), 7–22.

Plouffe, C., Hulland, J., & Wachner, T. (2009). Customer-directed selling behaviours and performance: A comparison of existing perspectives. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 37(4), 422–439.

Rentz, J., Shepherd, C., Tashchian, A., Dabholkar, P., & Ladd, R. (2002). A measure of selling skill: Scale development and validation. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 22(1), 13–21.

Rezabakhsh, B., Bornemann, D., Hansen, U., & Schrader, U. (2006). Consumer power: A comparison of the old economy and the Internet economy. *Journal of Consumer Policy*, 29(1), 3–36.

Williams, K., & Spiro, R. (1985). Communication style in the salesperson–customer dyad. *Journal of Marketing Research*, 22(4), 434–442.

# Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2012 paras artikkeli palkittiin

*Kirsi Mikkalan ja Timo Tohmon artikkeli ”Työvoiman siirtyminen korkeakouluista yksityiselle ja julkiselle sektorille” on valittu Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2012 artikkeliksi. Aikakauskirjan toimituskunta teki valinnan kahdeksasta kyseisenä vuonna ilmestyneestä ja ehdolle asetetusta artikkelista.*

Jyväskylässä työskentelevät Mikkala ja Tohmo ovat koulutukseltaan kauppatieteiden tohtoreita. Heidät palkittiin artikkelistaan AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä Hämeenlinnassa viime lokakuussa. Kunniakirjat ja rahapalkinnot ojensivat Ammattikasvatuksen aikakauskirjan päätoimittaja **Petri Nokelainen** ja kustantajan edustaja, OKKA-säätiön johtaja **Tuulikki Similä-Lehtinen**.

Palkittu artikkeli on julkaistu vuoden 2012 kolmannessa numerossa, jonka teemana oli ”Aluevaikuttavuus ja ennakointi”. Vierailvana toimittajana numerossa toimi valtiotieteen tohtori **Kari Nyssölä** Opetushallituksesta.

Tutkimusaihe on toimituskunnan mielestä kiinnostava ja ajankohtainen. Artikkelissa raportoitu tutkimus tarjoaa uutta tietoa, koska suomalaisten korkeakoulujen henkilöstön liikkuvuutta yksi-

tiselle ja julkiselle sektorille on tähän mennessä tutkittu varsin säästeliäästi.

Toimituskunta kiittelee sujuvaa kirjoitustyyliä, joka herättää lukijan mielenkiinnon aihetta ja tutkimustuloksia kohtaan. Vaikka kyseessä on kuvaileva tilastollinen tutkimus, kirjoittajat ovat onnistuneet analysoimaan ja kielellistämään muuttujien välisiä yhteyksiä mielekkäällä tavalla.

Artikkeli ottaa kantaa ajankohtaiseen teemaan korkeakoulujen tehtävistä ja rooleista alueellisina vaikuttajina. Tutkimus nostaa esiin myös kansantaloudellisen ongelman: korkeakouluissa, erityisesti yliopistoissa, syntyy innovaatiota, mutta niitä ei osata hyödyntää kaupallistamisvaiheeseen asti.

- Artikkeli ei pitäydy vain teoreettisen tason analyysiin, vaan tarjoaa myös käytännönläheisen menetelmän tämän ongelman ratkaisemiseksi, palkinnon perusteluissa todetaan.

## Mukkala korkeakoulusta työhön julkiselle sektorille

**P**alkitut ovat kiitollisia heille osoitetusta huomionosoituksesta. Valmistellessaan artikkelia Kirsi Mukkala työskenteli vielä tutkimuskoordinaattorina Jyväskylän yliopiston kauppar korkeakoulussa.

Mukkala väitteli kansantaloustieteen alalta keväällä 2011. Väitöstutkimus käsittelee muun muassa väestön, työvoiman ja tuotannon alueellista kehitystä sekä osaamisen maantieteellistä keskittymistä ja aluevaikuttavuutta.

- Siirryin toissasyksynä maakuntasuunnittelijaksi Keski-Suomen liittoon. Eli korkeakoulusta julkiselle sektorille, Mukkala naurahtaa.

Nykyisessä työssään hän vastaa maakunnan tilan seurannasta, tilastojen koostamisesta, kuntatalousyhteistyöstä ja on mukana ennakoituvuudessa. Työ on hyvin tiiviisti kiinni ajankohtaisissa aluekehitykseen vaikuttavissa asioissa.

Timo Tohmo toimii yliassistenttina Jyväskylän yliopiston kauppar korkeakoulussa. Hänen väitöskirjassaan vuodelta 2007 tarkasteltiin muun muassa kulttuuritapahtumien taloudellista merkitystä kunnille ja kulttuurin merkitystä kuntalaisille.

Tällä hetkellä Tohmon tutkimusaiheet kohdistuvat erityisesti panos-tuotostanalyysiin, talous- ja rahaliiton vaikutuksiin kansainvälisessä kaupassa sekä yrittäjyyteen ja innovaatioihin.



Vuoden artikkeli -palkinto jaettiin nyt toista kertaa. Päätoimittaja Petri Nokelainen (vas.), palkitut Kirsi Mukkala ja Timo Tohmo sekä säätöjohtaja Tuulikki Similä-Lehtinen.





Kirsi Mukkala ja Timo Tohmo pohtivat, että työntekijöiden liikkuvuuteen liittyvät yritystason tarkastelut ja työntekijöiden työtehtävien tarkastelu pitkän aikasarjan kautta toisivat uusia näkökulmia liikkuvuustutkimukseen.

– Tutkimustyö ei enää suoranaisesti liity työtehtäviini maakuntasuunnittelijana, mutta pyrin pysymään ajan tasalla siitä, mitä uutta tutkimusrintamalla julkaistaan. Mielenkiinnolla seuraan suunniteltuja kuntasektoriuudistuksia, Mukkala kertoo.

### **Julkinen sektori joutuu kilpailuun työvoimasta**

**P**alkitussa artikkelissa todetaan korkeakoulujen, erityisesti yliopistojen, houkuttelevan osaamisintensiivistä yritystoimintaa läheisyyteensä. Se taas tarjoaa työmahdollisuuksia osavalle työvoimalle, minkä seurauksena syntyy itseään ruokkiva alueellisen keskittymisen kehä.

Yliopistoista yrityksiin siirtyvät työntekijät tuovat mukanaan viimeisintä, jopa huipputasoa tutkimustietoa uuteen työpaikkaansa. Näiden työntekijöi-

den on jo aiemmin osoitettu edistävän innovaatioiden syntymistä enemmän kuin muista yrityksistä rekrytoitujen työntekijöiden.

Osaamisvaatimusten kasvu on tunnusomaista myös julkiselle sektorille, muun muassa tuloksellisuus- ja tehostamisvaatimusten seurauksena. Siellä kiinnostaa osaaminen, jota voidaan hyödyntää julkisen hallinnon ja palveluinnovaatioiden kehittämässä.

Julkinen sektori työllistää korkeakouluista siirtyviä selvästi enemmän kuin yksityinen sektori. Työtehtävät vaativat usein vahvaa ammatillista osaamista, mikä osaltaan selittää julkiselle sektorille siirtymisen painottumista hieman iäkkäämpiin työntekijöihin. Liikkuvaisimman ryhmän yksityiselle sektorille muodostavat nuoret, jotka etsivät työmarkkinoilta paikkaansa ja korkeampaa tulotaso.

Suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle julkinen sektori tarvitsee runsaasti koulutettua työvoimaa. Tutkijoiden mielestä julkisen sektorin haasteena lähivuosina onkin työnantajakuvan kiristaminen niin, että se myös jatkossa pystyy kilpailemaan osaavasta työvoimasta.

- Monilla toimialoilla julkisen sektorin asiantuntijatehtävät ovat kiinnostavia edelleen, mutta sektoreiden tulevan työnjaon mahdollinen muuttuminen aiheuttaa lisähaasteita julkiselle sektorille, Tohmo pohtii.

- On ennakoitavissa, että julkinen sektori kapenee ja yksityisen sektorin rooli taloudessa kasvaa. Nähtäväksi jää, millaiseksi tilanne esimerkiksi sosiaali- ja terveystalouden osalta muodostuu, Mukkala lisää.

### **Vain tietyt alueet hyötyvät siirtävästä työvoimasta**

**M**ukkalan ja Tohmon tutkimuksen perusteella vain tietyt alueet hyötyvät korkeakouluista muualle siirtävästä työvoimasta. Julkiselle sektorille siirtyvät työntekijät hajaantuvat tasaisemmin eri alueille, kun taas erityisesti pääkaupunkiseudun yritykset houkuttelevat suurimman osan yksityiselle sektorille vaihtajista.

Tohmon mielestä alueilla itsellään on menestymisen ja kasvun avaimet hallussaan. On luontevaa, että alueiden kehitys lähtee liikkeelle sen omista vahvuuksista. Niillä hän tarkoittaa alueella asuvia ihmisiä, osaamispääomaa ja innovaatiopotentiaalia.

- Alueet voivat pyrkiä osaamisen monipuolistamiseen ja useampien talouden tukijalkojen kehittämiseen. Yksi osatätä kehittämiskerhokstoa on alueen oppilaitokset, Tohmo selittää.

Tutkimuksessa mainitaan, että siirtymät muille sektoreille ovat tietyiltä aloilta - kuten tekniikasta ja lääketieteestä - helpompia. Korkeakoulujen koulutustarjonta palvelee tietyillä alueilla esimerkiksi elinkeinoelämää paremmin.

- Tällöin yhteistyö korkeakoulujen kesken ja ihmisten halukkuus liikkua alueiden välillä on avainasemassa. Joka tapauksessa korkeakoulun sijainti alueella on koulutustarjonnasta riippumatta aina voimavara ja vetovoimatekijä, Mukkala sanoo.

Palkitun artikkelin tutkimuksessa käytetään Tilastokeskuksen toimittamaa laajaa yksilötason aineistoa vuosilta 2004-2006. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet työvoiman alueellisiin, toimialoittaisiin tai ammatillisiin siirtymiin. Korkeakouluista lähteviä työntekijävirtoja on tutkittu lähinnä huippuasiantuntijoiden liikkuvuutena yrityksiin.

Sektoreiden välinen triple helix -asetelmaan (yritys-yliopisto-valtio) pohjautuva liikkuvuus on jäänyt vähäisemmälle huomiolle. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan toimituskunta toteaaakin palkitsemisperusteluissaan olevan toivottavaa, että vastaavanlainen tutkimus toistettaisiin tulevaisuudessa jonkinlaisella syklillä.

*Markku Tasala*

# Ammattikasvatuksen aikakauskirjan 2013 artikkelikäsikirjoitusten arvioitsijat

---

Kaija Collin, kaija.m.collin@jyu.fi

Taina Hanhinen, taina.hanhinen@cqsystems.fi

Raija Hämäläinen, raija.h.hamalainen@jyu.fi

Risto Ilomäki, ilomaki.risto@gmail.com

Pauli Juuti, pauli.juuti@mif.fi

Tauno Kekäle, Tauno.Kekale@vamk.fi

Kari Korpelainen, kari.m.korpelainen@gmail.com

Hannu Kotila, Hannu.Kotila@haaga-helia.fi

Jaakko Kurhila, kurhila@cs.helsinki.fi

Minna Lakkala, minna.lakkala@helsinki.fi

Lena Levander, lena.levander@aalto.fi

Timo Luopajarvi, timo.luopajarvi@arene.fi

Pentti Nikkanen, pentti.nikkanen@jyu.fi

Pirkko Pitkänen, pirkko.pitkanen@uta.fi

Semi Purhonen, semi.purhonen@helsinki.fi

Hilkka Roisko, hilkka.roisko@uta.fi

Eero Ropo, eero.ropo@uta.fi

Pekka Ruohotie, pekka.ruohotie@uta.fi

Essi Ryymin, essi.ryymin@hel.fi

Toni Saarivirta, toni.saarivirta@uta.fi

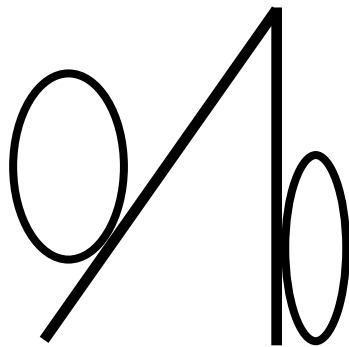
Minna Suni, minna.suni@jyu.fi

Anna-Maria Teperi, anna-maria.teperi@hel.fi

Janne Varjo, janne.varjo@helsinki.fi

Veli-Matti Värri, veli-matti.varri@uta.fi

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



[www.oao.fi](http://www.oao.fi)

# Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

*Taru Siekkinen*

## Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa

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

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



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

## Yhdessä parempaa pedagogiikkaa

INTERAKTIIVISUUS OPETUKSESSA JA OPPIMISESSA

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

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



*Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.)*

## European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12

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

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

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



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

## Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat

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

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



## Kannattaako korkeakoulutus?

ARTIKKELIKOKOELMA KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN  
XI KANSALLISESTA SYMPOSIUMISTA 22.–23.8.2011

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

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



### muuta uusia ja aiempia julkaisuja

**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 ammatillisia 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.

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

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

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

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

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

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

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

#### TILAUKSET:

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

**Verkkojulkaisut:** <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

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

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

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

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

**Timo Aarrevaara & 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. Räätelöityjä verkkopelejä ammatilliseen oppimiseen. 2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta.

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

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

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

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

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



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

# OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT

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



20 €

Raïli Gothónin ja Rja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatus- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdeksä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämislle. Työnohjouksen hyödyntäminen näytetty kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjoukseen, 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 työnohjoukselle.

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

25 €



## Ammatikasvatuksen aikakauskirja.

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

Päätoimittaja: Professori Petri Nokelainen.  
Julkaisija: Ammatikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



30 €  
4nroa (13)

30 €  
4nroa (12)



20 €  
4nroa (11)

10 €  
4nroa (10)



10 €  
4nroa (09)



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita 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 €



Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätiön 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 kehittämislle.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden.

Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.

15 €



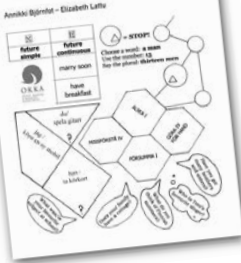
**Piirrä mulle minut** – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo eka-luokkalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta. **10 €**



Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohdintaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden oppinnäytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolisista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistutua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet. **10 €**



### Aktivoi kieltenopetusta rakennepelien



### Aktivoi kieltenopetusta rakennepelien

Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Pelen avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kielioopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit

ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä. Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja Annikki Björnfort ja BA, suggestopediakouluttaja Elizabeth Lattu ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja. **60 €**

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhla kirja **Communication and Learning in the Multicultural World** rakentuu asiantuntija-artikkeleille, 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 €**



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 €**

10 €

**Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus** on säätiön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näättänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värri. Kirjan tehtävänä on antaa opetus-alalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista. **3 €**



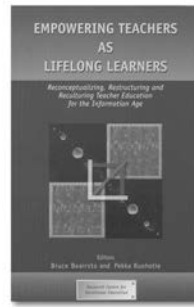
3 €





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

**4 €**



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

**3 €**

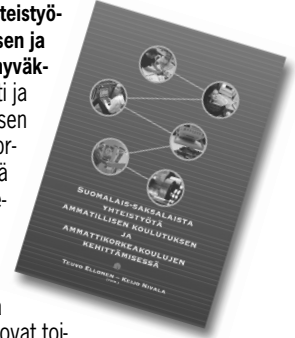
**Äly ja tunne** on Anneli Kalajoen toimittama kirja Jukka Sarjalan puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaiseen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehityksen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analyyssejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

**7,50 €**



**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 €**



### Historiallinen teatteripuku (uusintapainos)

Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. Terttu Pykälän kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päätöteinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluville pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä. Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

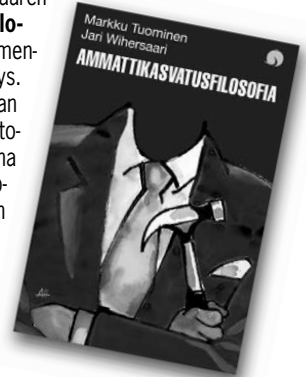
**30 €**

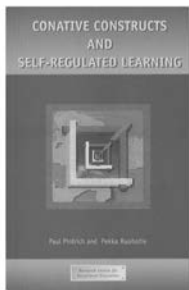


Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustilosophia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohdiana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tietoppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustilosophiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

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

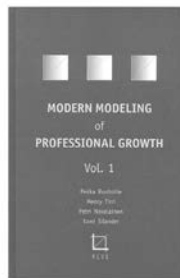
**12,50 €**





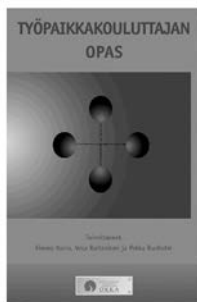
Kirjassa **Conative Constructs and Self-Regulated Learning** Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen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

3 €



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

7,50 €



**Työpaikkakouluttajan opas** on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin opinnäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisista opettajista. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

3 €



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

3 €

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



12,50 €

Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittamassa kirjassa **Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen** mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.



10 €

### Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja

Olli Salmelan kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897-1979) poikkeuksellisen elämäntarinan. Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937-1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakas peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyppi tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä. Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970-lukujen koulunuudistustaistelua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti



Kekkosen 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 koulunuudistuskustelussa. 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 €



**Vanhuuden monet kasvat** on toimittanut Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Harra. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhenemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja senioriopettajien hyvinvoinnin kysymyksiä, gerontologista sosiaalityötä palvelutaloissa ja vanhainkodeissa, vanhusten käsityksiä elinikäisestä

oppimisesta, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen innostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suomen Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkeleiden kirjoittajina ovat Raii Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülke Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori Marjatta Marin ja yliopettaja Raii Gothóni. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

10 €



Raija Meriläinen (toim.)  
**Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla**

Kirjan kantavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta.

Vuosikirjan kirjoittajina ovat Sirkka Ahonen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo ja Raija Meriläinen.

7 €

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

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



12,50 €



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

tä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisena ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle.

Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.

10 €

### Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.

Tutkivan oppimisen ajattelutapa opetuksen ja oppimisen lähtökohtana yhdessä ryhmadynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuiden kehittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TOPAKKA) tuloksena. Hankkeen aikana ja kirjan toimituksen prosessissa elettiin todeksi jaettu ja syvenevä pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelutapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoiseksi malliksi toteuttaa ammatillista opettajankoulutusta.

Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajankoulutuksen asiantuntijoita, hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opintojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita.



12 €

# OHJEITA KIRJOITTAJILLE

## 1. Artikkeleita, katsauksia ym.

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

## 2. Aikataulu

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

### Vuoden 2014 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammatikasvatuksesta/Petri Nokelainen
- 2) Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus/  
Mari Räcköläinen
- 3) Käytäntölähtöinen tutkimus ammatikasvatuksen oppimisympäristöissä/Raija Hämäläinen & Hannu Kotila
- 4) Historiallisia näkökulmia ammatikasvatukseen/  
Jari Laukia

## 3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

## 4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12 ja ilman asetuksia** (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. Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstinsä luettavuuteen** niin,

että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

## 5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananaja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti:

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

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

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

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

## APA -tyyli

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

APA -tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

### Viittausta tietehtiartikkeliin (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](http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html).

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyyliä omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltavuus

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 tutkimusetiikkaan. Kaikkien tutkimusprosessiin merkittävällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuoltoa, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

## Lähteet

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

## 6. Taulukot ja kuvat

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

## 7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

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

## 8. Ehdot

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

