

# AMMATTI- KASVATUKSEN AIKAKAUS- KIRJA

3.2011

---

KORKEAKOULUJEN JA AMMATILLISEN TOISEN  
ASTEEN RAKENTEELLINEN KEHITTÄMINEN

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

**3.2011**

## **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, tutkimusprofessori,  
Opetushallitus  
Dosentti, Tampereen yliopisto ja Helsingin yliopisto

### **Sihteeri**

*Tuulikki Similä-Lehtinen*, KL, säätiönjohtaja  
OKKA-säätiö

### **Jäsenet**

*Outi Kallioinen*, KT, kehittämisjohtaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu

*Timo Lankinen*, pääjohtaja  
Opetushallitus

*Jari Laukia*, KL, johtaja  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

*Timo Luopajarvi*, KT, dosentti, pääsihteeri  
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, ARENE ry.

*Seija Mahlamäki-Kultanen*, FT, dosentti, opetusjohtaja  
Hämeen ammattikorkeakoulu

*Pentti Nikkanen*, KT, dosentti  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

*Hannu Sirén*, johtaja  
Opetus- ja kulttuuriministeriö

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

*Risto Sääntti*, FT, tuntiopettaja  
Vaasan yliopisto/Johtamisen laitos

*Marja-Liisa Tenhunen*, KTT, rehtori  
Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu

## **Julkaisija**

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.  
www.ottu.fi  
Puheenjohtaja *Jari Laukia*  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu  
Ratapihantie 13, 00520 Helsinki  
jari.laukia@haaga-helia.fi

Sihteeri *Leena Nikander*  
Hämeen ammattikorkeakoulu  
PL 230, 13101 Hämeenlinna  
leena.nikander@hamk.fi

## **Kustantaja**

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

## **Toimituksen osoite:**

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

## **Tilaukset ja osoitteenmuutokset:**

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

## **Tilaushinta**

1—4/2011 kotimaahan yhteensä 20 €

**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 2011 neljä numeroa

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö



# Sisältö

## Pääkirjoitus

- Anja Heikkinen & Jari Laukia  
Mitä meillä oli ennen rakennemuutosta? ..... 4

## Artikkelit ja katsaukset

- Teemu Rantanen & Tarja Kantola  
Kohti käyttäjälähtöistä aluekehitystyötä ..... 7
- Susanna Niinistö-Sivuranta, Elina Ora-Hyytiäinen & Mika Kortelainen  
Kokoa vai laatua aluekehitystyöhön?  
Laurea-ammattikorkeakoulu alueellisena kehittäjänä ..... 25
- Maarit Virolainen & Marja-Leena Stenström  
Miten arvioida korkeakouluissa saatuja valmiuksia ja miksi? ..... 36
- Heta-Liisa Malkavaara  
Opetuksen yhteisöllinen kehittäminen  
– aidosti palkitsevaa vai taatusti turhauttavaa? ..... 48
- Jouni Suominen  
ECVET – perinteinen vai konstruktivinen malli? ..... 58

## Puheenvuorot

- Paula Pietilä & Matti Laitinen  
"Koulutusta kaikille?" – esteettömyys korkeakoulujen  
rakenteellisen kehittämisen haasteena ..... 68
- Anna-Liisa Lämsä  
Kohtaamisia ammatillisen erityisopetuksen tutkimuskentällä ..... 78

## Haastattelut

- Eläköityvä Pentti Nikkanen haluaa jatkaa kansainvälisissä projekteissa  
Pentti Nikkanen haastattelu ..... 84  
Markku Tasala

- Ohjeita kirjoittajille ..... 99

# Mitä meillä oli ennen rakenne- muutosta?

---

Anja Heikkinen

Professori, KT  
Tampereen yliopisto,  
Kasvatustieteiden yksikkö  
anja.heikkinen@uta.fi

Jari Laukia

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

**O**petus- ja kulttuuriministeriön ehdotus vuosien 2011-2016 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämishjelmaksi lupaa jatkaa rakenteellisen kehittämisen tiellä. Joku voi muistaa 1980-luvun taloudelista nousukautta, jolloin pääministeri Harri Holkeri muotoili (hallitun) rakennemuutoksen suomalaisen politiikan kiintotähdeksi, vaikka joidenkin silmissä se saattoikin näyttää pikemminkin mustalta aukolta. Tuskin koulutusta yhdenmukaistavat keskiasteen uudistus ja korkeakoulujen tutkinnon- ja hallin-

nonuudistus oli pantu toimeen, kun ylikansalliset hallinnon hajauttamisen, tulosjohtamisen ja keskinäisen kilpailun opit jo vyöryivät koulutuksen kansallisille kentille. ”Suomi johtavaksi tieto- ja oppimisyhteiskunnaksi”- ja ”kohti EU-Euroopan ydintä”-ohjelmien räätälit alkoivat napittaa koulutusjärjestelmän globalisoituvan elinkeinoelämän palveluklusteriksi.

Rakenteellinen siirtymä ammattialaperustaisesta koulutusasteperusteiseen ammattikasvatuksen järjestelmään toteutui 1990-luvulla. Vaikka tavoitteeksi todettiin koulutuksen tason ja laadun kohottaminen, lamavuosina uudistus

painottui oppilaitosten karsintaan ja yhdistymisiin. Muutosta voidaan pitää myös jatkona oppilaitosverkon supistamiselle ja oppilaitosten yhdistymiselle, joka oli alkanut hiljalleen 1980-luvulla, kun alettiin nähdä ammatillinen koulutus osana koko koulutusjärjestelmää ja perätä sen aluepoliittista merkitystä. Samalla ammattikorkeakouluiksi muuttuvien yksiköiden henkilöstö kävi kamppailua työpaikoistaan, mikä ammattikasvatuksen yliopistolliselle koulutukselle ja tutkimukselle olikin lottovoitto. Muutosten kasvatuksellisia sisältöjä ja seurauksia myös kritisoi- tiin, mutta ne jäivät tuloksellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden vaatimusten varjoon. Suuri osa henkilöstöstä kuitenkin koki toimi- ja ammattialakeskeisen pedagogisen kehitystyön perinnön käyvän moni- ja laaja-alaisia opinto- ja tarjoavissa ja alueellista elinkeinoelämää palvelevissa toisen ja korkea-asteen oppilaitoksissa tarpeettomaksi.

2010-luvulla harvat muistavat, miten ammattikasvatuksesta puhuttiin ennen rakennemuutos- ja liiketaloudellisen sanaston omaksumista: silloin suomalais- ta yhteiskuntaa ja ammattikasvatusta rakennettiin. Tänä päivänä sillä tarkoitetaan kouluverkon supistamista ja oppilaitosten yksiköiden vähentämistä. Joskus se on merkinnyt myös koulutuspalvelujen voimakasta laajentamista. 1960-1970-luvulla uusi lainsäädäntö, suuret ikäluokat ja maatalouden alasajo laajensivat ammatillista koulutusta kaupungeista ja taajamista pienille paikkakunnille. Koko maan kattavan ammatillisen koulutuksen verkoston laajeneminen liittyi aluepolitiikkaan. Ammatillisen koulujen avulla pyrittiin tarjoamaan koulusivistystä myös syrjäisille seuduille ja patoamaan maaltamuuttoa. Ammattioppilaitokset eivät kuitenkaan pystyneet sitä estämään ja ensimmäiset ammattikouluyksiköt syrjäisiltä paikkakunnilta lakkautettiin jo 1970-luvun lo-

pulla. Suurta kansanliikettä koulujen pelastamiseksi ei syntynyt. Keskiasteen uudistus kottikärryillä varustettuine esittelyineen saattaa jälkipolvista vaikuttaa tragikoomiselta, mutta se ainakin uskotteli nojautuvansa ammattikasvatuksen ammat- tilaisten kehitystyöhön. 1980-luvun alus- sa ammatillista koulutusta pyrittiin tarjoamaan siellä, missä olivat opiskelijat ja työ- voimaa tarvitsevat yritykset. Nykyään jul- kisten palvelujen järjestämisen ja saami- sen ehdoksi asetetaan tietty väestö- tai oppilasmäärä. 1980-luvulle asti niillä vel- voitettiin koulutuksen järjestäjiä ja oi- keutettiin kansalaisia tiettyihin koulu- tusmahdollisuuksiin. Rakenteellinen laa- jentaminen jäi lyhytaikaiseksi ja suunta oli kohti monialaisia, suuria koulutuksen jär- jestäjiä. Jatkuvan säästämisen ja toimin- tojen karsimisen synonyymiksi tulleen rakennemuutoksen voisikin korvata il- maisulla pysyvä purkuprojekti.

Niin valtio kuin kuntapäätäjät pre- feroivat suuria, vahvoja ja elinvoimaisia organisaatioita, jotka nopeasti reagoivat toimintaympäristön muutoksiin. Koulu- tus- ja oppimispalveluissa se tarkoittaa globaalia tuotanto- ja finanssitaloutta vastaavaa endogeenista kehittämistä: yk- siköitä on keskitettävä, toimintaproses- seja ja -valvontaa on tehostettava, läpi- virtausta on nopeutettava, tuotteita standardoitava jne. Perustuuko kon- struktivismiin ja ongelmaperustaisen op- pimisen suosio ammattikasvatuksessa siihen, että ne tekevät ammattipedago- gisesti ikävistä realiteeteista siedettäviä tai jopa hyveitä? Oikeuttavatko ne osal- taan ammattikasvatuksen hallinnan etäännyttämisen pedagogisesta toiminnas- ta, opettajien kasvatuksellisen vastuut- tomuuden ja opetuksen yhteisöllisyyden digitalisoinnin? Samalla kun parhail- laan mutustelemme ammattikasvatuk- sen ihmisihanteeksi esiteltyä innovatii-

vista suomalaista, karsii hallitus euro-  
maiden kriisin varjolla edelleen oppilai-  
tosten toimintamenoja ja verkostoa.

Tässä lehdessä ammatillisen koulu-  
tuksen rakenteellista kehittämistä lähes-  
tytään erityisesti ammattikorkeakoulu-  
jen alueellisen kehittämistehtävän kaut-  
ta. Niin Tarja Kantola ja Teemu Ranta-  
nen kuin Susanna Niinistö-Sivuranta  
kumppaneineen toteavat ammattikor-  
keakouluista tulleen merkittäviä kehit-  
tämisen, innovaatioiden ja asiantunte-  
muksen tuottajia. Meneillään olevan  
kuntarakenteen muutoshankkeen kan-  
nalta kriittinen kysymys on, millainen  
kuntien ja ammattikorkeakoulujen mää-  
rällinen ja laadullinen yhdistelmä toimii  
parhaiten. Toisena näkökulmana aihee-  
seen ovat opetuksen ja oppimisen ar-  
vioinnin ja tunnistamisen rakenteet.  
Marja-Leena Stenström ja Maarit Viro-  
lainen esittelevät korkeakoulussa saatu-  
jen valmiuksien arvioinnista käytävää  
eurooppalaista keskustelua. *Heta-Liisa  
Malkavaara tarkastelee opetuksen kehittä-  
mistä yhteisöllisenä prosessina ja pohtii sitä,  
mikä opettajien kokemuksessa tekee toimin-  
nasta antoisan ja merkityksellisen tai vaih-  
toehtoisesti turhauttavan aikavarkaan.*

Jouni Suominen analysoi ammatilli-  
sessa koulutuksessa käyttöön otetun  
opintosuoritusten ECVET-pisteytyksen  
sisältämiä oppimis-, tieto- ja ihmiskäsi-  
tyksiä. Matti Laitinen ja Paula Pietilä  
kommentoivat esteettömyyttä ammatil-

lisen – erityisesti korkea-asteen – koulu-  
tuksen haasteena: millaisia kyseenalais-  
tamattomia oppimisen ja oppijuuden  
normeja rakenteelliseksi määritellyt uu-  
distukset sisältävätkään? Kaikissa raken-  
teellisen kehittämisen ohjelmissa koros-  
tetaan työelämän, oppilaitosten ja tutki-  
muksen yhteistyön parantamista. Eten-  
kin toisen asteen ja aikuisten ammatti-  
koulutuksessa se on kuitenkin helpom-  
min sanottu kuin tehty. Anna-Liisa  
Lämsä kertoo kirjoituksessaan, kuinka  
amatilliset oppilaitokset voivat oma-  
aloitteisesti edistää ja hyödyntää itsel-  
leen merkityksellistä tutkimusta.

Teemanumeroon tarjotut kirjoituk-  
set olivat tyylikkäitä, johdonmukaisia ja  
perusteluja. Toimittajina kannamme  
kuitenkin huolta analyttisen ja kriitti-  
sen suomalaisen ammattikasvatuksen  
tutkimuksen tulevaisuudesta. *Monialais-  
tuminen ja -tieteellistyminen on välttämätön  
ehto tutkimukselle, joka pyrkii vastaamaan  
amatilliselle koulutukselle asetettuihin yh-  
teiskunnallisiin vaatimuksiin ja tukemaan  
sen toiminnallista monipuolistumista ja ke-  
hittymistä. Kun ylikansallistuvan politii-  
kan ja globalisoituvan klusteritalouden  
hallinnan todellisuudet ja diskurssit uh-  
kaavat etäännyttäväksi ammattiin kasvattajien  
ja opiskelijoiden todellisuuksista, tutki-  
muksen on myös tehtävä kärjistyvät erot  
näkyviksi ja analysoitava niiden syitä ja  
seurauksia kasvatuksellisesta näkökul-  
masta.*

# Kohti käyttäjä- lähtöistä alue- kehitystyötä

Teemu Rantanen

Yliopettaja, VTT, dosentti  
Laurea-ammattikorkeakoulu,  
Tikkurilan yksikkö  
teemu.rantanen@laurea.fi

Tarja Kantola

Yliopettaja, FT  
Laurea-ammattikorkeakoulu,  
Otaniemen yksikkö  
tarja.kantola@laurea.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn*

## Tiivistelmä

Aluekehitystyö on yksi ammattikorkeakoulujen päätehtävistä. Tyypillisesti tämä on ymmärretty siten, että ammattikorkeakoulujen tulee pyrkiä edistämään alueellisten kehittämissohjelmien mukaista toimintaa. Viime aikoina käyttäjälähtöisyys on korostunut sekä innovaatio- että hyvinvointipolitiikassa. Artikkelissa kuvaamme ja arvioimme Porvoossa vuonna 2009 alkanutta HAAGHELIA ammattikorkeakoulun koordinoimaa Symbio Living Lab -hanketta ja siinä kehitettyä käyttäjälähtöistä tapahtumatuotannon mallia. Artikkelissa ko-

rostuvat alueen asukkaiden hyvinvoinnin vahvistamisen ja aluekehityksen kysymykset. Tarkastelemalla Symbio Living Lab -hankkeen kehityskulkua ja analysoimme, mitkä ovat hanketoimijoiden kokemusten perusteella keskeiset käyttäjälähtöisyyden kulmakivet. Käyttäjälähtöisessä aluekehitystyössä yhdistyy parhaimmillaan nuorten hyvinvoinnin ja yrittäjyyden edistäminen. Kyseessä on syvälinen muutos hyvinvointia ja sen tuottamista koskevassa ajattelussa ja toimintakulttuurissa.

**Avainsanat:** Aluekehitys, käyttäjälähtöisyys, käyttäjälähtöinen tapahtumatuotanto, Living Lab



**A**luekehitystyö on yksi ammattikorkeakoulujen päätehtävistä. Tyyppillisesti tämä on ymmärretty siten, että ammattikorkeakoulujen tulee pyrkiä edistämään alueellisten kehittämisohjelmien mukaista toimintaa. Viime aikoina käyttäjälähtöisyys on korostunut innovaatio- ja hyvinvointipoliitiikassa. Artikkelissa kuvaamme ja arvioimme Porvoossa vuonna 2009 alkunutta HAAGA-HELIAN koordinoimaa Symbio Living Lab -hanketta (SLL) ja siinä kehitettyä käyttäjälähtöistä tapahtumatuotannon mallia<sup>1</sup>. Pohdimme sen merkitystä myös alueellisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

### **Aluekehitys ammattikorkeakoulujen tehtävänä**

**P**erinteisessä suomalaisessa aluepolitiikassa korostui alueellisten hyvinvointierojen tasoittaminen. Keskeinen merkitys oli hyvinvointivaltioillisilla reformeilla, kuten kunnallisen peruskoulu- ja terveydenhoitojärjestelmän kehittämisellä. 1990-luvulta alkaen on kuitenkin alettu korostaa kaikkia alueita koskevaa monitasoista alueellista kehittämistä, jossa pääpaino on hallinnollisen näkökulman sijasta kehittämisessä, kumppanuuksissa ja alueellisessa kilpailukyvyssä (Kortelainen, 2010, 350–355).

Ammattikorkeakouluilla on alusta alkaen ollut merkittävä aluepoliittinen

rooli. Jo 1990-luvulla rakennettiin Suomeen alueellisesti kattava ammattikorkeakouluverkosto. 2000-luvun alussa alettiin korostaa ammattikorkeakoulujen alueellista verkostoitumista ja aluekehitysroolia (esim. Tulkki & Lyytikäinen, 2001; Kinnunen, 2001, 12–13). Aluekehityksestä tuli ammattikorkeakoululain (351/2003, 4 §) myötä ammattikorkeakoulun lakisääteinen tehtävä.

Myös ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa (t&k-toimintaa) on alusta alkaen tarkasteltu aluekehityksen näkökulmasta. Opetusministeriö on edellyttänyt t&k-toiminnan strategioiden kiinnittämistä aluekehitykseen ja kehittämisohjelmiin (OPM, 2004, 73). Ammatti- ja tiedekorkeakoulujen työnjako on ymmärretty niin, että ammattikorkeakoulujen t&k-toiminta tulee suunnata perustutkimuksen sijasta ensisijaisesti tukemaan alueellisia, paikallisia ja yrityskohtaisia kehittämissankkeita (esim. Rantanen, 2004).

Heti 2000-luvun alun jälkeen innovaatiotoiminnan näkökulma vahvistui suomalaisessa poliittisessä keskustelussa (esim. Välittävä, kannustava ja luova Suomi, 2004; Suomi Innovaatiotoiminnan kärkimaaksi, 2005). Alettiin korostaa alueellisia innovaatiojärjestelmiä ja verkostoja. Kun oppiminen ja vuorovaikutus ovat alkaneet korostua innovaatiotoiminnassa, myös näkemys innovaatioista on laajentunut kattamaan teknologisten innovaatioiden lisäksi myös sosiaaliset innovaatiot. Samalla toimijoi-

---

<sup>1</sup>Teemu Rantanen (Laurea-amk, Tikkurila) on toiminut hankkeessa tutkija-kehittäjänä syksystä 2010 alkaen. Tarja Kantola puolestaan oli tutkimusta tehtäessä hallinnoivan organisaation (HAAGA-HELIA) palveluksessa ja on osallistunut Symbio Living Lab -hankkeeseen syksystä 2009 alkaen. Lisäksi hän toimi projektipäällikkönä ja tutkijana SLL:iä edeltäneessä Matkailualan oppimisverkostohankkeessa (OVE). Molemmat kirjoittajat ovat SLL:n projektitiimin jäseniä, mutta kumpikaan ei kuulu hankkeen ohjausryhmään.

den välistä yhteistyötä ja tiedon hyödyn-  
tämistä edistävän innovaatioympäristön  
merkitys on korostunut. Tarvitaan yh-  
dessä toimimista ja kanssakäymistä, vu-  
rovaikutuksessa kehittämistä ja yhdessä  
oppimista. Runsaskaan organisaatioi-  
den ja toimijoiden määrä tai läsnäolo  
alueella eivät kuitenkaan riitä alueen  
menestymiseen, vaan toimijoilta edelly-  
tetään kykyä aitoon yhteistyöhön ja uu-  
denlaisen yhteisöllisyyden rakentami-  
seen. Samalla instituutiolta edellytetään  
uudistumista ajan myötä, muuten alueil-  
la ja innovaatiojärjestelmillä on vaara  
lukkiutua menneeseen kehitykseen (Ko-  
sonen, 2008, 159-184; Sotarauta, 2008,  
240-263).

Vuoden 2007 hallitusohjelman  
myötä innovaatiotoiminnan merkitys  
edelleen painottui, mikä näkyi myös  
koulutuksen ja tutkimuksen kehittämis-  
ohjelmassa vuosille 2007 – 2012 (OPM,  
2007). T&k-toiminnan käsite korvattiin  
käsitteellä *tutkimus-, kehittämis- ja inno-  
vaatiotoiminta*. Kansallisessa innovaatio-  
politiikassa alettiin korostaa kysyntä- ja  
käyttäjälähtöisyyttä (Valtioneuvoston in-  
novaatiopoliittinen selonteko eduskun-  
nalle 2008) sekä myös *Bottom-Up*-tyyp-  
pistä innovaatiotoimintaa (Tutkimus- ja  
innovaatiopoliittinen linjaus, 2010, 17).  
Käyttäjälähtöisyyden korostus on näky-  
nyt myös opetusministeriön ammatti-  
korkeakouluja koskevissa linjauksissa  
(OPM, 2010, 22). Kuitenkin tarvitaan  
vielä seikkaperäisiä analyysejä siitä, mitä  
käyttäjälähtöisyys merkitsee ammatti-  
korkeakoulujen aluekehitystyössä<sup>2</sup>.

Aluekehitys on ammattikorkeakou-  
luissa ymmärretty uuden aluepolitiikan  
ja innovaatiopolitiikan näkökulmasta.  
Uudessa aluepolitiikassa hyvinvoinnin  
merkitys on välillinen: toimivat hyvin-  
vointipalvelut ovat kansainvälistä kilpai-  
lukykyä lisäävä tekijä tai toisaalta kilpai-  
lukyvyyn katsotaan ylläpitävän hyvin-  
vointia ja tasoittavan hyvinvointieroja  
(Kortelainen, 2010, 366). Tässä artikke-  
lissa korostamme kuitenkin hyvinvoin-  
nin näkökulmaa ja rakennamme sellais-  
ta käyttäjälähtöisen aluekehitystyön ym-  
märryskehikkoa, jossa innovaatio- ja hy-  
vinvointinäkökulma yhdistyvät.

### Mitä on käyttäjälähtöisyys?

**K**äyttäjälähtöisyyttä on viimevu-  
osina korostettu sekä tuotekehi-  
tyksen, innovaatiopolitiikan että  
hyvinvointipalvelujen kehittämisen yh-  
teydessä<sup>3</sup>. Eri yhteyksissä myös käyttäjä-  
lähtöisyyden ja käyttäjän käsitteet ovat  
saaneet myös hieman toisistaan poik-  
keavia painotuksia.

Asiakaslähtöisyydellä, käyttäjänäkö-  
kulmalla ja ihmiskeskeisellä suunnitte-  
lulla on jo pitkä historia tuotekehityk-  
sessä ja erityisesti tietoteknisessä suun-  
nittelussa. Perinteinen käytettävyy-  
suunnittelu liittää tuotteen käytettävyy-  
den oppimisen helppouteen, käytön te-  
hokkuuteen, helppoon muistettavuus-  
teen, virheiden vähäisyyteen sekä sub-  
jekttiiviseen miellyttävyyteen (Nielsen,  
1993, 25). Vaikka käytettävyytutkimuk-

<sup>2</sup>Ammattikorkeakoululain (351/2003) mukaan ammattikorkeakoululla on kolme tehtävää: pedago-  
ginen tehtävä, t&k ja aluekehitys. Tässä artikkelissa emme kuitenkaan tarkemmin analysoi, mitä  
käyttäjälähtöisyys tarkoittaa pedagogisen tehtävän näkökulmasta. Emme myöskään tarkastele hank-  
keen pedagogisia tuloksia, vaikka hankkeessa korostuikin yrittäjyyskasvatuksen näkökulma sekä op-  
pimisympäristöjen rakentaminen.

<sup>3</sup>Esitetyt näkökulmat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan esimerkiksi living lab -käsitteessä yhdistyy  
tuotekehityksen ja innovaatiotoiminnan näkökulma.

---

*Living Lab  
tarkoittaa  
toimijoiden  
muodostamaa  
yhteistyöverkosta.*

---

sessä mielenkiinnon kohteena on käyttäjä, näkökulma on pitkälti ulkoisessa mittaamisessa. Niinpä tuotekehityksessä onkin alettu puhua käytettävyyden ohella myös käyttäjäkokemuksesta (vrt. esim. Luojus, 2010). Käyttäjäkeskeisessä suunnittelussa tuotteen tai järjestelmän käyttäjät otetaan mukaan tuotteen suunnitteluun ja kiinnostuksen kohteena ovat myös laadulliset ilmiöt, erityisesti käyttäjäkokemukset.

Innovaatiopolitiikassa ja alueellisessa innovaatiotoiminnassa käyttäjälähtöisyyden ja käyttäjien osallisuuden merkityksestä puhutaan vaihtelevin painotuksin. Kautonen (2008, 69–73) erottaa alueellisia innovaatioympäristöjä koskevassa analyysissään toisistaan tiedettä ja tutkimusta korostavat mallit (esim. Teknopolis) sekä kokemusta ja asiakasprosesseissa tapahtuvaa oppimista korostavat mallit. Viimeaikaisessa innovaatiopoliittisessa keskustelussa on alettu korostaa huippuosaamisen keskittymien ohella myös oppimisverkostoja ja asia-

kasprosesseja. Oppimisverkostot ovat yhdessä oppimisen foorumeja, joissa erilaiset toimijatahot (erityisesti työyhteisöt ja työelämän t&k-yksiköt) verkostoituvat keskenään ja yhdistävät osaamisensa. Oppimisverkostot eivät pyri niinkään varsinaiseen tuotekehitykseen, vaan yleisempien geneeristen ideoiden kehittämiseen. Oppimisverkostojen ajatus kehittyi Suomessa erityisesti työelämän kehittämishohjelman, TYKES:in piirissä (esim. Alasoini, 2004, 2006, 2010, 2011).

Käyttäjälähtöisen innovaatiotoiminnan yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi on noussut Living Lab. Perusajatuksena on tuotteen, palvelujen tai sovellusten testauksen vieminen laboratorion arkiin tosielämän ympäristöihin. Living Lab tarkoittaa toimijoiden (käyttäjät, kehittäjät, hyödyntäjät ja mahdollistajat) muodostamaa yhteistyöverkosta, jossa toiminta tapahtuu käyttäjien omassa arkiympäristössä ja käyttäjät ymmärretään aktiivisiksi ja mahdollisuuksien mukaan tasa-arvoisiksi toimijoiksi. *Käyttäjät* (ns. tavalliset ihmiset) ideoivat, kehittävät ja testaavat palveluja ja tuotteita omassa ympäristössään ja antavat palautetta. *Kehittäjät* tarjoavat toteuttamiseen työkaluja, resursseja ja menetelmiä (tutkimus- ja kehittämisorganisaatiot). *Hyödyntäjät* puolestaan haluavat kehittää palveluitaan tai tuotteitaan käyttäjälähtöisesti (yritykset, julkiset toimijat ja yhdistykset), ja *mahdollistajat* luovat infrastruktuurin mutta eivät yleensä itse osallistu aktiivisesti toimintaan (rahoittajat) (ks. Orava, 2009).

Living Lab -toiminnalle on ominaista myös avoimuus, toisin sanoen se, että toimijat jakavat avoimesti niitä ideoita, joita eivät tarvitse omassa tuotekehityksessään. Living Lab -toiminta edellyttää

onnistuaakseen yhteistyötä erilaisten toimijoiden kesken, minkä vuoksi jo alkuvaiheessa on tärkeää tunnistaa keskeiset toimijat ja kunkin tavoitteleva hyöty (Salo et al., 2008; Schumacher & Niitamo, 2008; Orava, 2009, 11-12; Fred et al., 2011; Nyström & Leminen, 2011).

Hyvinvointipalvelujen kehittämisessä puolestaan on puhuttu kansalaisten, asiakkaiden tai palvelun käyttäjien roolia. Varsinkin brittiläisessä keskustelussa on korostettu käyttäjien osallistumista hyvinvointipalveluja koskevaan tutkimukseen ja arviointiin (esim. Beresford, 2002). Suomalaisessa keskustelussa *user research* -käsite on käännetty kokemustutkimukseksi<sup>4</sup>, tai toisaalta on puhuttu myös hyvinvointipalvelujen kansalaislähtöisestä kehittämisestä (esim. Toikko & Rantanen, 2009a; Hyväri & Nylund, 2010). Asiakaskokemusten hyödyntämiseksi on kehitetty muun muassa asiakasfoorumityöskentelyä (esim. Tammelin, 2010).<sup>5</sup>

Analysoitaessa kansalaisten, asiakkaiden ja käyttäjien roolia hyvinvointipalveluissa ja niiden kehittämisessä puhutaan usein osallisuudesta. Osallisuus on käsitteenä moniulotteinen. Osallisuudesta voidaan puhua asiakassuhteen näkökulmasta asiakkaan ja työntekijän

kumppanuutta ja dialogisuutta korostaen. Näkökulma voi olla yhteiskunnallisempi ja aktiivista kansalaisuutta korostava (esim. Freire, 2004/1972). Tällöin voidaan käyttää myös käsitettä *empowerment*. Kehittämistoiminnasta puhuttaessa asiakkaiden osallisuus rinnastuu usein muiden toimijoiden (mm. työntekijöiden ja yhteistyökumppanien) osallisuuteen. Kehittämistoiminnan yhteydessä osallisuuden merkitystä on perusteltu ensinnäkin sillä, että osallistuminen lisää toimijoiden sitoutumista kehittämiseen (esim. Silfverberg, 2000, 4). Toiseksi asiakkailta on sellaista tietoa, josta on hyötyä palvelujen kehittämisessä (Krogstrup, 2004, 7). Kolmanneksi osallistavan toimintatutkimuksen piirissä on korostettu osallisuuden itseisarvoista merkitystä.

Ei ole juurikaan analysoitu sitä, mitä käyttäjälähtöisyys tarkoittaa aluekehitystyössä. Yhdeksi haasteeksi nousee käyttäjän käsite. Koska olemme kiinnostuneita alueellisen hyvinvoinnin näkökulmasta, on luontevaa puhua palvelun käyttäjien ohella myös kansalaisista tai väljemmin *toimijoista*. Toimija-käsite soveltuu erityisesti sellaisiin tilanteisiin, joissa ei ole tarpeen tehdä eroa palvelun käyttäjän, palvelun tuottajan ym. toimijoiden välillä (esim. nuoret tuottavat ta-

<sup>4</sup>Erilaisen käsitteen käytön taustalla lienee ainakin osin erilainen hyvinvointipalvelumalli. Gösta Esping-Andersen (1990) erottaa toisistaan kolmenlaisia hyvinvointipalvelumalleja riippuen siitä, kennellä on ensisijainen vastuu hyvinvoinnin tuottamisesta: valtiolla, perheellä vai markkinoilla. Suomalaisista hyvinvointipalvelujärjestelmää on määrätietoisesti kehitetty pohjoismaisen mallin mukaisesti, jolloin julkissektorin rooli on keskeinen. Pohjoismaisessa mallissa korostuu myös universaalit, kaikkia kansalaisia koskevat hyvinvointipoliittiset etuudet. Brittiläiselle hyvinvointipoliitikalle on ollut ominaista markkinoiden roolia korostava liberalistinen painotus ja tähän poliittiseen diskursiin myös käyttäjän käsite sopii luontevammin kuin pohjoismaiseen hyvinvointikeskusteluun.

<sup>5</sup>Hyvinvointipalvelujen asiakas voidaan ymmärtää eri tavoin (esim. Niiranen, 2002): Asiakas voidaan nähdä toimenpiteiden kohteeksi, markkinaehtoisesti tuotettujen palvelujen kuluttajaksi tai täysvaltaiseksi kansalaiseksi. Vastaavasti myös asiakas- tai käyttäjälähtöisyys voidaan ymmärtää eri tavoin. Asiakasvaikutavuuden ja vaikutusten mittaamisen korostaminen (esim. Raunio, 2010) edustaa lähinnä kohde-asiakasnäkökulmaa, kun taas asiakaspalautejärjestelmät ovat esimerkki kuluttaja-asiakasnäkökulmasta. Mm kokemustutkimus ja asiakasfoorumityöskentely sitä vastoin sisältävät myös selkeän kansalaisnäkökulman.

pahtumia nuorille ja samalla tutkivat niitä).

## **Tapaus Symbio Living Lab**

**S**ymbio Living Lab -hanketta edelsi HAAGA-HELIA:n koordinoima *Matkailualan Oppimisverkosto Itä-Uudellamaalla* -hanke (OVE, 2004 – 2008), jossa rakennettiin alueellisen t&k-toiminnan yhteistyöverkosta ja pitkäjänteisiä tutkimus- ja kehittämistyön käytänteitä. Hanketta koordinoivalla HAAGA-HELIA:lla oli pitkät perinteet yhteistyöstä alueen matkailuyritysten kanssa, mutta yhteistyö oli ollut tilanteista ja henkilösidonnaista ja selkeät yhteistyön käytänteet puuttuivat. Oppimisverkostossa tavoitteena oli myös nivoa toisiinsa HAAGA-HELIAN tutkimus-, kehittämis- ja opetustoiminta (Kantola et al., 2006).

OVE:ssa pyrittiin lähtemään liikkeelle eri matkailutoimijoiden (matkailualan yrittäjät ja yrittäjäverkosto Premium Visit, Porvoon kaupungin matkailutoimisto, Itä-Uudenmaan liitto sekä HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Porvoon yksikkö matkailun kouluttajana) t&k-tarpeista ja niiden tutkimisesta alueella. Oppimisverkoston toiminnan kohteen hahmottaminen oli yksi hankkeen ensimmäisen vaiheen tärkeimmistä tavoitteista. Oppimisverkosto pyrki aktiivisesti kehittämään erilaisia oppimisfoorumeita, jotka edistäisivät keskustelun syntymistä ja auttaisivat alueella kehittämistoiminnan kohteen hahmottamisessa. Oppimisfoorumeiden suunnittelussa yksi tärkeimmistä tavoiteltavista periaatteista on ollut osallistujien tasavertaisen kumppanuuden periaate. Toiminta eteni tiiviissä yhteistyössä näiden toimijoiden kanssa. Yhtäältä

hankkeessa lähdettiin alueellisista kehittämisstrategioista ja toisaalta korostettiin osallistuvaa strategiatyötä muun muassa ”kasvokkaisia tapaamisia” ja virtuaalista keskustelualustaa hyödyntäen. Hanke voidaan hahmottaa pikemminkin pyrkimyksenä oppivan alueen rakentamiseksi ja alueen identiteetin hahmottamiseksi kuin tavoiterationaalisen kehittämisenä. Erityiseksi tutkimus- ja kehittämiskohteeksi hankkeessa nostettiin moniäänisyyden vahvistaminen matkailun alueellisessa kehittämisessä. Tavoitteena oli vahvistaa sellaisten toimijoiden ääntä, jotka eivät olleet aiemmin tulleet kuulluiksi matkailun kehittämisessä. Moniäänisyys ja sen rakentuminen oli keskeinen tutkimuskohde hankkeessa (Kantola et al., 2006, 2010, 2011; ks. myös Alasoini, 2010, 2011).

SLL (2009 - 2012) on HAAGA-HELIAN ja Laurea-ammattikorkeakoulun yhteistyönä toteuttama osin OVE:n kokemusten pohjalle rakentunut ESR-hanke. Hankkeen tarkoituksena on yhtäältä tukea porvoolaista luovien alojen, hyvinvointialan ja matkailualan yrittäjyyttä. Keskeisellä sijalla on yrittäjien verkostoitumisen tukeminen sekä nuorten yrittäjyyskasvatus. Toisena keskeisenä teemana on kansalaisten, erityisesti lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukeminen. Hankkeessa pyritään myös rakentamaan uudenlaista oppimisympäristöä, jonka ytimenä toimii HAAGA-HELIAN ja Laurean yhteinen korkeakoulukampus. Projektihakemuksessa tavoiteltavat tulokset määriteltiin:

*Hankkeen tuloksena Porvoon uudelle campusalueelle Länsirannalle (Taide-  
tehtaan ympäristöön) on rakentunut  
avoin innovaatioalusta, SYMBIO Living  
Lab, jotka tarjoaa kulttuuri-, mat-*

*kailu- ja hyvinvointipalveluihin liittyviä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiopalveluja tosielämän ympäristöissä. Projektin ensimmäisen vaiheen (2009 - 2011) tuloksena syntyy uusia henkistä ja fyysistä hyvinvointia parantavia tapahtumia lapsille ja nuorille. Projektin toisen vaiheen aikana SYMBIO Living Lab suunnittelee ja toteuttaa yrittäjyyteen kannustavan tapahtuman nuorille luoville yrittäjille (ESR-projektihakemus).*

Kehitettävän Living Lab -ympäristön lähtökohdaksi on Triple Helix -malli, jonka ideana on yritysten, julkisen sektorin ja korkeakoulujen tiivis yhteistyö (vrt. Ramstad, 2005). Perinteisestä mallista poiketen SLL:ssa korostuu kuitenkin kansalaisten tai palvelun käyttäjien vahva rooli, ja siten puhutaankin neloskierremallin mukaisesta toiminnassa (vrt. Kanninen, 2005).

SLL:n toiminnallisen ytimen muodostaa käyttäjälähtöinen tapahtumasuunnittelu ja -tuotanto. Erilaisten tapahtumien kautta pyritään kokoamaan yhteen Porvoon alueen toimijoita. Tapahtumien ideoinnissa, suunnittelussa ja valmistelussa noudatetaan käyttäjälähtöisen suunnittelun periaatteita. Samalla kehitetään käyttäjälähtöisen tapahtumatuotannon konseptia.

## Tutkimusasetelma

**S**euuraavaksi kuvaamme ja arvioimme, miten käyttäjälähtöinen aluekehitystyö toteutuu SLL:ssa. Analyysimme sisältää kaksi osaa: Aluksi tarkastelemme lyhyesti hankkeen kehityskulkua. Tämän jälkeen analysoimme, mitkä ovat hanketoimijoiden kokemusten perusteella keskeiset käyttäjälähtöisyyden kulmakivet.

Hankkeen julkilausuttuna lähtökohdaksi on toimintatutkimus (Projektihakemus, 2008). Toimintatutkimuksessa pyritään selittämisen sijaan ymmärtämiseen ja muutoksen rakentamiseen. Tietoa ei hahmoteta ulkopuolella olevana, vaan sitä tuotetaan toiminnassa/-sta. Näin ollen prosessin arviointi korostuu (Nelson & Prilleltensky, 2005). Tieto ymmärretään pikemminkin verbinä kuin substantiivina (Reason & Bradbury, 2001).

Toimintatutkimus toimii Symbio Living Lab -hankkeessa väljänä tausta-ajatuksena, ei niinkään tarkasti määriteltyinä metodologisena viitekehystenä. Toimintatutkimuksellisuus tarkoittaa hankkeessa lähinnä tutkimuksen ja käytännön kehittämisen tiivistä toisiinsa kytkeytymistä koko hankkeen ajan sekä ajatusta eri toimijatahojen osallistumisesta tutkimukseen. Toimintatutkimuksellisen lähtökohdan mukaista on myös tutkijoiden osallistumisen korostaminen, minkä seurauksena tutkija on myös osin osa tutkimuskohdetta<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Projektihakemuksen kirjoittamiseen osallistui kolme HAAGA-HELIAN edustajaa, kaksi Laurean edustajaa sekä yksi luovien toimialojen kehitysohjelman edustaja (Projektihakemus, 2008). Kumpikaan artikkelin kirjoittajista ei osallistunut hankesuunnitelman laadintaan eikä kumpikaan ole ollut keskeisessä roolissa tapahtumien suunnittelussa ja toteutuksessa. Kuitenkin molemmat ovat olleet projektitiimin jäseninä ainakin osin vaikuttaneet hankkeessa rakentuneisiin käsityksiin ja toimintatapoihin. Molemmat olivat keskeisessä roolissa syksyllä 2010 alueen yrittäjille järjestetyssä tutkimuksellisessa päivässä ja Kantola oli keskeinen toimija ja koordinoija myös hankkeen ensimmäisenä vuonna järjestetyissä etnografisissa työpajoissa. Lisäksi tutkimusasetelman kannalta on huomattavaa, että ryhmähaastattelujen kohdalla Teemu Rantanen oli haastattelija ja Tarja Kantola osallistui projektitiimin haastatteluun haastateltavan roolissa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme hanketoiminnan kautta rakentunutta kehittämistodellisuutta sellaisena kuin hanketoimijat ja hankedokumentit sitä kuvaavat. Oletamme, että tämä kehittämistodellisuus on pitkälti tulkinnallista: virallisten tavoitteiden ja rakenteiden ohella hanketoimintaan kehittyä erilaisia kokemukseen perustuvia ja toimintaa ohjaavia käsityksiä, toimintatapoja jne. Edelleen oletamme, että nämä tulkinnat ovat ainakin osin sosiaalisesti tai kulttuurisesti jaettuina hanketoimijoiden keskuudessa, ja tässä mielessä ”yliyksilöllisiä”. Toisaalta ymmärrämme tämän kehittämistodellisuuden myös jatkuvasti muuttuvaksi ja keskustelussa uusia muotoja saavaksi. Tässä mielessä tulokset kuvaavat sekä kokemuksen kautta rakentuneita käsityksiä että haastattelutilanteissa sosiaalisesti muotoutuneita näkemyksiä.<sup>7</sup>

Käyttämämme aineisto koostuu hankkeen kuluessa muodostuneesta dokumenttiaineistosta ja haastatteluista. Tiimi- ja ohjausryhmämuistioiden, projektisuunnitelman, väliarviointien ym. materiaalin kautta olemme pyrkineet rakentamaan kuvaa hankkeen etenemisestä ja keskeisistä teemoista eri vaiheissa. Lähtökohtamme mukaisesti oletamme, että dokumenttiaineisto kertoo paitsi kehittämishankkeen ulkoisesta etenemi-

sestä (faktanäkökulma), niin myös hankkeen ja hanketodellisuuden rakentumisesta toiminnan kautta (tulkinnallinen näkökulma).

Ryhmähaastattelun kautta olemme tarkentaneet kuvaa käyttäjälähtöisen aluekehitystyön keskeisistä piirteistä. Haastattelut perustuvat Michael Billigin (1987) retoriseen sosiaalipsykologiaan, jossa puhetta tarkastellaan argumentointina. Väitteitä argumentoidessaan ihmiset paitsi ottavat kantaa väittämiin, niin myös perusteluvat kantojaan. Perusteluissa ihmiset usein viittaavat sel-laisiin arvoihin tai olettamuksiin, joita he pitävät muiden hyväksyminä. Siten perusteluja analysoimalla on mahdollista saada tietoa tietyn ryhmän sosiaalisesti tai kulttuurisesti jaetuista käsityksistä tai olettamuksista.

Ryhmähaastattelut<sup>8</sup> tehtiin loppusyksystä 2010 erikseen ammattikorkeakoulun ja kehitysyhtiön edustajista koostuvalle projektitiimille (PT, n=5) sekä hankkeeseen osallistuvista opiskelijoista koostuvalle opiskelijatiimille (OT, n=3). Lisäksi kolmas ryhmähaastattelu (OT2, n=3) tehtiin toukokuussa 2011. Haastattelut perustuvat retorisen sosiaalipsykologian (Billig, 1987) mukaiseen väittämämenetelmään (Vesala & Rantanen, 2007). Haastattelutilanteissa ryh-

<sup>7</sup>Laadullisessa tutkimuksessa joudutaan aina tekemään ontologisia oletuksia, ts. oletuksia siitä, mistä aineisto kertoo (Mason, 1996). Me olemme kiinnostuneita yhtäältä toiminnan kautta rakentuneista yhteisistä kulttuurista olettamuksista tai jaetuista hanketta ja käyttäjälähtöisyyttä koskevista käsityksistä (vrt. Schein, 1987; Argyris, 1993). Tässä mielessä näkökulmamme edustaakin lähinnä kulttuuristen jäsenysten näkökulmaa (vrt. Alasuutari, 2003). Toisaalta näkökulmamme on diskursiivinen ja haastattelutilanteissa tapahtuvaa argumentointia korostava (vrt. Billig, 1987). Toimintaa ja diskurssia korostavien tutkimusparadigmojen välinen suhde sisältää tiettyjä teoreettisia haasteita (vrt. Alasuutari, 1994, 87), joita emme tässä tarkemmin tarkastele. Joka tapauksessa molemmat näkökulmat edustavat dynaamista näkökulmaa tutkittavaan todellisuuteen ja poikkeavat sekä puhtaasta faktanäkökulmasta (vrt. Alasuutari, 1993) että yksilöpsykologisesta näkökulmasta.

<sup>8</sup>Haastattelut tehtiin ammattikorkeakoulun tiloissa. Haastattelun aihepiiri oli etukäteen haastateltavien tiedossa, mutta tarkat kysymykset eivät. Vuoden 2010 ryhmähaastattelulissa väittämiä oli seitsemän, joista kaksi liittyi Porvoo Works -tapahtuman valmisteluun, kaksi käyttäjälähtöisyyteen yleensä ja kolme SLL:n koettuun vaikuttavuuteen. Kevään 2011 haastattelu sisälsi paitsi väittämiä niin myös Porvoo Works -tapahtumaan liittyviä avoimia arviointikysymyksiä.

mille esitettiin väittämiä, jotka liittyivät käyttäjälähtöisyyteen, SLL:n vaikuttavuuteen sekä yksittäisen tapahtuman valmisteluun. Väitteet esitettiin yksi kerrallaan ja haastateltavat saivat vapaasti kommentoida väitteitä ottaen niihin kantaa (puolesta tai vastaan) ja perustelun kannanottoaan. Väitteisiin liittyen esitettiin myös lisäkysymyksiä.

Aineisto analysoitiin aluksi väittämä kerrallaan aineistolähtöisesti ja sisällöllis-temaattisesti luokitellen. Tämän jälkeen väittämäkohtaisesti analysoidusta aineistosta etsittiin keskeisiä perustelu-  
luokkia. Analyysit on tehty kahden ensimmäisen ryhmähaastattelun jälkeen ja niitä on tarkistettu vain vähän kolmannen haastattelun jälkeen.

Tekemämme tulkinnat perustuvat keräämiimme aineistoihin. Omat kokemuksemme hankkeesta ovat toimineet ”reflektiopintana”, jota vasten olemme arvioineet tulkintojemme uskottavuutta. Lisäksi haastateltavilla on ollut mahdollisuus ottaa kantaa esitettyihin tulkintoihin. Kommentit ovat osoittaneet, että tekemämme tulkinnat ovat uskottavia myös haastateltavien näkökulmasta. Aineiston pieni koko asettaa luonnollisesti tietyt rajoitukset tulosten siirrettävyydelle. Toisaalta tässä artikkelissa pyritäänkin esittämään vain yhden hankkeen toiminnan kautta rakentuneita käsityksiä.

### **Havaintoja Symbio Living Labin kehitysprosessista**

**S**LL:n toiminta alkoi syksyllä 2009. Käyttäjälähtöisen toiminnan periaatteiden mukaisesti hankkeen al-

kumäärittely oli joustava ja tarkat toimintamuodot rakentuvat vähitellen eri toimijaryhmien dialogin kautta. Projektihakemuksessa (2008) hankkeen varsinaiseksi kohderyhmäksi määriteltiin luovan toimialan, hyvinvointi- ja matkailualan yrittäjät, kolmannen sektorin kulttuuri- ja hyvinvointialan organisaatioiden edustajat ja taiteilijat. Välillisinä kohderyhminä suunnitelmassa mainittiin mm. ammattikorkeakoulun opettajat ja opiskelijat, kehittämisorganisaatioiden ja kuntien edustajat sekä alueen asukkaat, lapset ja nuoret.

Ensimmäinen syksy oli hankkeen organisoitumisen aikaa. Hankkeen rakenteet muotoutuivat ja ohjausryhmä<sup>9</sup> aloitti toimintansa syyskuussa 2009. Projektitiimi etsi muotoaan ja alkuvaiheen kouksissa painottui sisällöllisten ja tutkimuksellisten kysymysten ohella mm. tiedotus ja työajanseuranta (Projektitiimin muistiot, 2009).

Alusta alkaen hankkeessa korostui käyttäjälähtöinen tapahtumatuotanto. Temaattisesti hanke liitettiin sekä lasten ja nuorten hyvinvointiin että yrittäjyyden edistämiseen. Samalla lasten ja nuorten merkitys hankkeen yhtenä keskeisenä kohderyhmänä korostui:

*Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa tuloksena syntyy tapahtumia, joiden kohderyhmänä ovat lapset ja nuoret erityisesti hyvinvoinnin näkökulmasta ja toisessa vaiheessa kohderyhmänä ovat nuoret luovat yrittäjät. Molempien kohderyhmien osalta on jo aiemmin nostettu esiin toiveita tapahtumien kehittämiseksi. Hankkeen myötä pyritään luomaan living lab –toimintamalli, jolla campuk-*

<sup>9</sup>Hankkeen ohjausryhmän puheenjohtajana toimii HAAGA-HELIAN tutkimus- ja kehittämissukupuksen johtaja. Ohjausryhmässä on edustettuna HAAGA-HELIA, Laurea, kehitysyhtiö, kaupunki, yrittäjäjärjestöt ja hyvinvointialan yhdistykset.



sesta saadaan alueen ”sykkivä sydän” (Ohjausryhmän muistio 28.9.2009).

Ensimmäisen syksyn jälkeen hankkeen ydinviesti kiteytyi:

*SYMBIO Living Lab hankkeessa luodaan alueelle uudenlainen käyttäjäkeskeinen tuotekehittelyn malli. Projektin tuloksena syntyy hyvinvointia parantavia tapahtumia lapsille ja nuorille sekä yrittäjyyteen kannustavia tapahtumia luoville nuorille (Ohjausryhmän muistio 13.1.2010).*

Vuonna 2010 hankkeen tapahtumatuotanto käynnistyi. Hyvinvointiteemaan liittyen järjestettiin alkuvuodesta 2010 nuorille *FeelGood Fest* -tapahtuma. Yrittäjyysteemaan liittyen järjestettiin *nuoriuoviiryrittäjii*-tapahtuma sekä monikulttuurisia yrittäjyysleirejä (Väliraportti, 2010). Lokakuussa 2010 järjestettiin alueen yrittäjille käyttäjälähtöisyyteen liittyvä tutkimuspäivä, jossa yhdessä yrittäjien kanssa pohdittiin käyttäjälähtöisen tuotekehityksen mahdollisuuksia ja haasteita. Edelleen käynnistettiin nuoret ja työelämä -teemaan liittyvän maaliskuussa 2011 toteutetun tapahtuman (*Porvoo Works*) yhteissuunnittelu nuorten ja yrittäjien kanssa. Yhteissuunnittelussa tärkeänä lähtökohtana oli avoin kontaktointi yrityksiin ja julkissektorin toimijoihin (mm. kouluihin) sekä facebook-ympäristön hyödyntäminen. Viikon pituisen *Porvoo Works* -tapahtuman jälkeen päähuomio siirtyi seuraavan keväällä 2012 järjestettävän tapahtuman suunnitteluun sekä hanketoiminnan tulosten ja syntyneiden hyvien käytäntöjen dokumentointiin.

Hankkeen ensimmäisenä vuonna verkostoituminen ja eri tahojen erilaiset toimintatavat aiheuttivat haasteita (Oh-

jausryhmän muistio 13.1.2010; Väliraportti, 2010). Kuitenkin jo toisen syksyn aikana tilanne oli parempi. Syksyllä 2010 yritykset olivat jo vahvasti läsnä tapahtumasuunnittelussa. Myös ammattikorkeakoulujen keskinäinen yhteistyö alkoi lujittua, mitä vauhditti myös HAAGA-HELIAn ja Laurean yhteisen *Porvoo Campuksen* valmistuminen vuoden 2010 lopussa. Loppusyksyllä 2010 hankkeen alkuvaiheen haasteet jäsenyvätkin jo eteenpäin vieviksi oppimiskokemuksiksi:

*Jotenkin arvostan tässä hankkeessa sitä, että myös näistä eri vaiheista. Ja myös viime kevään vaiheista. On pystytty oppimaan niistä. Ne ei välttämättä ollu virheitä. Me tehtiin silloin asioita tietyllä tavalla. Ja tää on myös tarjonnut niitä reflektointimahdollisuuksia, joita puuttuu oikeastaan kaikkialla muualla. (H2, PT).*

Kaiken kaikkiaan Symbio Living Lab on edennyt prosessimaisesti (vrt. Seppänen-Järvelä, 1999). Aluksi luotiin toimintarakenteita ja verkostoja ja vähitellen päästiin itse toimintaan. Ensimmäisenä vuonna toimintaa häiritsivät verkostoitumisen ongelmat, mutta esimerkiksi *Porvoo Works* tapahtuman valmisteluun ja toteutukseen osallistui jo laaja toimijaverkosto. Myös hankkeen tapahtumatuotanto on edennyt vaihe kerrallaan, jolloin edellisen tapahtuman kokemukset ovat olleet ratkaisevasti määrittämässä seuraavaa tapahtumaa. Tällöin myös alueen yrittäjät ja muut toimijatahot ovat olleet keskeisessä roolissa tulevia tapahtumia ideoitaessa.

Symbio Living Lab -hanke liikkuu monella tasolla (yrittäjien verkostoituminen ja yrittäjyyden edistäminen, lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemi-

nen, oppimisympäristön kehittäminen, tapahtumatuotanto, käyttäjälähtöisen tapahtumatuotannon mallintaminen) ja vasta vähitellen tasojen väliset suhteet ovat konkretisoituneet. Tämän jäsentymisen myötä erityisesti nuorten merkitys on korostunut. Hankehakemuksen mukaan nuoret eivät ole hankkeen varsinainen kohderyhmä, mutta käytännön hanketyön näkökulmasta tarkasteltuna nuoret näyttävät yhtenä keskeisenä käyttäjäryhmänä. Vaikuttaakin siltä, että hankkeen (suunnitelman mukainen) kohderyhmä ja tapahtumien kohderyhmä poikkeavat toisistaan.

### **Käyttäjälähtöisen aluekehitystyön kulmakivet**

SLL:n kokemusten analyysin pohjalta voidaan erottaa joitakin käyttäjälähtöisen aluekehitystyön keskeisiä piirteitä. Ryhmähaastattelun perusteella ne voidaan kiteyttää neljään ”kulmakiveen”.

#### **Tapahtumat osallistamisen välineinä**

SLL:n toiminta rakentuu pitkälti erilaisten tapahtumien ja niiden suunnittelun ympärille. Tapahtumien merkitys on näyttäytynyt monitasoisena: Kukin tapahtuma on oma erillinen toimintansa, jolla on tietyt omat tavoitteensa. Parhaassa tapauksessa erilliset tapahtumat muodostavat tapahtumien ketjun, jossa vaikutukset kertaantuvat. Vaikka toiminnan näkyvä ydin on tapahtumissa, olennaisin vaikutus syntyy toimijoiden käsityksen mukaan tapahtumien valmisteluprosessin ja erityisesti verkostoitumisen yhteydessä.

Verkostoituminen mahdollistaa ideoiden vaihdon sekä uusien näkökul-

mien oppimisen. Alueen yrittäjät tutustuvat sekä toisiinsa että myös ammattikorkeakoulun toimintaan ja nuorten näkökulmiin. Nuoret puolestaan oppivat työelämän ja erityisesti yritys-elämän ”pelisääntöjä”. Edelleen haastateltavat toivat esiin, että yhteistyö ”ravistelee” kaupungin toimintatapoja:

*Et kaupungin työntekijöiden kanssa toimimiseen. Siin on jotain tapahtunut. On muodostunut sellaisia uusia, henkilökohtaisia kontakteja. Vaikka he vähän säikähtää, kun me pöllähdetään sinne tiloihin. Mut he on niinku tottunut siihen. He on tehnyt meidän kanssa yhden jutun. Meidän toimintatapa on tullu tutuks. He näkee mahdollisuuksia siinä miten vois toimia tän tyyppisen organisaation kanssa. Ehkä se alkaa hieman tuoda joillekin muillekin toimijoille ulkopuolella, avata jotakin orastavia ajatuksia siitäkin. Et voisi olla jotain toisenlaista toimintaa (H4, PT).*

Hanketoiminnassa saatujen kokemusten perusteella eniten vaikuttavuutta on kuitenkin suhteessa niihin toimiin, jotka osallistuvat tapahtumien valmisteluun:

*Mä luulen, että sillä itse tapahtumalla on varmaan aika vähän vaikutusta. Yhdellä pienellä pisteellä. Et jos pystyisin yhdellä tapahtumalla parantamaan nuorten hyvinvointia, se olis tosi mahtavaa. Mut ei se varmaan onnistu. Semmonen mitä mä oon nyt niinkun vuoden aikana nähnyt, niin ehkä se eniten on vaikuttanut niihin, jotka on ollut mukana tässä toiminnassa, jotka on ollut mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa. Ehkä se niitten nuorten hyvinvointiin on jollain tapaa vaikuttanut. Että jos vaikka ajattelee sitä ryhmää, joka oli*

*tekemässä Feelgoodfestiä. Jotenkin näki sen heidän kehitty misensä. Jotenkin tosi hienosti. Tuntuu et se heidän usko omaan itseensä ja se omakuva tai ammatti-identiteetti siinä kehitty. Ehkä si voin vaikutti jotenki hyvinvointiin. Ja sit toisekseen ni tän vuoden aikana ni useempi tota semmonen, joka osallistu näihin enterprise juttuihin tai näihin luovan yrittäjän juttuihin, niistä on esi-merkiksi nyt tullut yrittäjiä. Kolme niistä perusti yrityksen vuoden aikana... (H5, PT).*

Oheisessa sitaatissa hyvinvoinnin näkökulma yhdistyy yrittäjäksi kasvamisen näkökulmaan. SLL:n toimintatavalle onkin ominaista, ettei hyvinvoinnin ja yrittäjyyden tukemista ymmärretä toisistaan erillisiksi, vaan pääpaino on verkostoitumisessa, joka mahdollistaa toimijuuden ja vastuun ottamisen. Tämä puolestaan toimii kokonaisvaltaisen kasvun lähtökohtana. Toisaalta tältä osin aineiston tuottama kuva on hieman ristiriitainen: kevään 2011 ryhmähaastattelussa (OT2) Porvoo Woks -tapahtuman valmisteluun eri tavoin osallistuneet opiskelijat esittivät kriittisiä näkemyksiä siitä, onko oma suhtautuminen yrittäjyyteen muuttunut tapahtuman valmistelun myötä.

Tapahtumien merkityksen korostuminen liittyy myös yleisempään yhteiskunnalliseen kehityskulkuun. Pitkäänkeinen osallistuminen on vaihtunut projektimaiseen osallistumiseen. Samalla paikallisuus ja pienyhteisöissä toiminta ovat korostuneet. Kun yhteiskunta monimutkaistuu, paikallinen toiminta ja yksittäiset tapahtumat tarjoavat mielekkäitä osallistumisen mahdollisuuksia. Syntyvä myönteinen kokemus heijastuu myös kunnallisen ja kansallisen päätök-

sentekoon ja tukee siten edustuksellisen demokratian elinvoimaisuutta (Vastuuta ottava paikallisyhteisö, 2007).

## Käyttäjälähtöisyys koko prosessin ajan

Living Lab -tyyppinen testaus lähtee usein tuotteen prototyypistä. SLL:ssa on ajatuksena, että käyttäjälähtöisyys liittyy tapahtumatuotannon prosessin eri vaiheisiin. Jo tapahtumien ideoinnissa pyritään käyttäjälähtöisyyteen.

Haastateltavat toivat esiin, että käyttäjälähtöinen toimintatapa on vaatinut myös opettelua. Kuitenkin ainakin hankkeen toimijat ovat tyytyväisiä SLL:ssa saavutettuun käyttäjälähtöisyyden asteeseen:

*Omaan taustaan peilaan, niin tota en oo ollut missään muussa tapahtumajärjestelyssä mukana missä olis käyttäjät huomioitu niin paljon. Yleensä ne tapahtumat joissa oon ollut mukana, ne on järjestäjälähtöisiä. Hyvin voimakkaasti (H1,PT).*

*Mul ainakin se, mitä se käyttäjälähtöisyys on, ni ei oo vielä kukaan ihan täysin selvää. Mut ainakin nyt tää kun me ollaan kohderyhmäläisiä ja ollaan mukana täs suunnittelussa, ni siltä kannalta se on ainakin ollu ihan mukana (H7, OT).*

Eri toimijatahojen roolit toki vaihtelevat prosessin eri vaiheissa. Esimerkiksi yrittäjien merkitys on tärkeä ideoinnissa, kun taas tapahtuman organisointi oli lähinnä valmisteluryhmän harteilla:

*Tuntuu jotenkin aika luonnolliselta et tässä ideointivaiheessa ne (yrittäjät) on*

*aktiivisessa roolissa. Ja sit ko lähetään sitä operatiivista puolta suunnittelemaan niin ne jossain määrin. Se varmaan on niin, et se vaihtelee tän prosessin ajan. Että siellä on semmosia piikkejä, et se ideointivaihe ja. Se ydinjoukko joka sieltä valikoituu, se on mukana suunnittelussa. On luontevaa, tietyt asiat, kuten työn organisointi on enemmän järjestäjien rooli (H5, PT).*

Kaiken kaikkiaan aineistossa kuitenkin korostuu käyttäjälähtöisyyden merkitys prosessin eri vaiheissa. Tämä tietysti vaatii hankkeelta myös tiettyä joustavuutta. Tuomo Alasoini (2006, 39) erottaa toisistaan suunnitelma- ja prosessorientoituneen kehittämisen. Käyttäjälähtöinen toiminta edellyttää ainakin jonkin asteista prosessorientoituneisuutta. Mikäli hankesuunnitelma on yksityiskohtainen, käyttäjien näkökulma ei pysty ohjaamaan kehittämisen suuntaan. Seppänen-Järvelä (1999) puhuu toimijälähtöisestä prosessikehittämisestä, jolle on ominaista se, että kehittämisen suunta ja toimenpiteet määrittävät projektitoimijoista käsin. Seppänen-Järvelä on sosiaali- ja terveysalan projekteja tutkimalla havainnut yleisemmän siirtymän keskushallintokeskeisestä kehittämisestä kohti toimijakeskeistä prosessikehittämistä.

### Luovan ja tutkimuksellisen otteen yhdistäminen prosessin eri vaiheisiin

Käyttäjälähtöisyys merkitsee sitä, että asiantuntija-kehittäjä ei voi suunnitella kehittämisprosesseja etukäteen. Haasteltavien mukaan käyttäjälähtöiset suunnitteluprosessit ovat prosessorientoituneita ja ainakin osin ennakoimattomia:

*Mut sitten tässä on myös se et jokainen*

*tapahtuma on aina uniikki ja se. Ei niitä malleja voi soveltaa aina sellaiseen, vaan se riippuu aina tapauksesta (H8, OT).*

Tämä ennakoimattomuus merkitsee sitä, että kehittäjiltä edellytetään luovaa otetta sekä kykyä oppia uusista tilanteista. Samalla tämä merkitsee sitä, että kehittämishanke on jatkuvasti muuttuva. Tätä voidaan hanketoimijoiden mielestä pitää myös hankkeen keskeisenä vahvuutena:

*Tää on hyvä esimerkki sellasesta hankkeesta, jossa hanke on kehittynyt koko ajan... on tää muuttunut. Juuri siitä käyttäjälähtöisyydestä johtuen toiseen muotoon. Ja se on mun mielestä kehittämishankkeen koko idea, eikä se että silonko kirjoitetaan sitä ni meillä on valmiit väittämät siihen mitä me kirjoitetaan (H1, PT).*

Myös tutkimuksellisuus on ollut keskeinen osa SLL:ia. Tutkimusasetelmien laadinnassa on pyritty luovuuteen ja uudenlaisten menetelmien löytämiseen. Tämä on merkinnyt muun muassa etnografisen lähestymistavan korostumista. Tutkimuksen kautta on pyritty tavoittamaan käyttäjien näkökulmia asioihin. Toisaalta tutkimustoiminnan yhteydessä joudutaan kysymään, pystytäänkö saatua tutkimustietoa myös hyödyntämään:

*On toi munkin mielestä totta, että Symbio Living Lab on tehnyt niitä pohjatutkimuksia. Niinku just X sano että tehdään se tutkimus ja saadaan tulos et jokainen porvoollaisnuori on enemmän tai vähemmän masentunut. Okei siin on tietty se tieto, mut lähteeks sille joku sit oikeesti tekeen jotain vai onks se vaan se tieto joka saadaan. Mut ennen ko mi-*

*tään auttavaa työtä voi tehdä, niin totta kai tutkimus ja tieto tai kartoitus pitää saada selville (H7, OT).*

SLL:n koko toiminnassa tutkimuksellisuus on pyritty yhdistämään kaikkien tapahtumatuotantoon. Jo SLL:n lähtökohtiin kuului tutkimuksellisuuden ja kehittämisen tiivis yhteen kytkeytyminen. Taustalla oli toimintatutkimuksellinen lähtökohta sekä ”tykesläiselle” innovaatiotoiminnalle ominainen ajatus tutkimusavusteisesta kehittämisestä (esim. Alasoini & Ramstad, 2007). Tutkimuksellisuuden merkitys hankkeen ohjaamisen kannalta tuli esiin jo hankkeen alkuvaiheessa, kun opiskelijoiden tekemät selvitystyöt toimivat keskustelun virittäjinä ja hankkeen suuntaajina.

### Perinteisen kohtaamisen ja sosiaalisen median yhdistäminen

SLL:ssa on hyödynnetty sosiaalista mediaa ja erityisesti facebook-ympäristöä suunnittelun ja markkinoinnin välineenä. Tapahtumien ideoinnin yhteydessä tämä osoittautui hedelmälliseksi: Sosiaalinen media mahdollisti eri yhteyksissä syntyneiden ideoiden varsin reaaliaikaisen jakamisen. Toisaalta facebook-suunnittelu ei saatujen kokemusten mukaan mahdollista täysin tasa-arvoista osallistumista. Eräs haastateltava korosti, että myös sosiaalisessa mediassa toisten äänet kuuluvat vahvempina kuin toisten:

*Et tavallaan jos yks huutaa kovaa siel niin se peittää sit muiden äänen... Mut miten sä saat kuulla niiden äänen, jos ne ei oo itse aktiivisia. Sosiaalisessa medias-  
sa (H8, OT).*

Sosiaalisen median mahdollisuuksia tapahtumasuunnittelussa ja kehittämi-

sessä ei ole vielä loppuun saakka arvioitu. Tilanteen tekee haasteelliseksi paitsi ympäristöjen jatkuva kehittyminen, myös se, että aikuisväestö pitkälti vielä opettelee sosiaalisen median hyötykäyttöä.

Toisaalta ei ole syytä yliarvioida uusia keinoja. Esimerkiksi *Porvoo Works* -tapahtuman markkinointi facebook-ympäristöä käyttäen epäonnistui. Alueen nuorisoa ei saatu osallistumaan keskusteluun.

Vaikka käyttäjälähtöisyys edustaa tapahtumatuotannossa uudenlaista ajattelumallia, perinteiset keinot ovat monelta osin parhaita. Symbio Living Labin kokemusten perusteella konkreettinen jalkautuminen yrityksiin, julkissektorin organisaatioihin yms. on edelleen tärkein verkostoitumisen muoto:

*Et jotenki tuntuu et tässä ympäristössä niinku paljon puhutaan sähköisestä kommunikaatiosta ja viestinnästä. Niin ne ehkä hedelmällisimmät tapaamiset on ollut niinku näitä face to face tapaamisia, missä ollaan oltu muualla kuin täällä. Ollaan niinku jalkauduttu ja käyty eri paikoissa. Ja siinä semmonen tavallaan vanhanaikainen niinku muoto ja käytäntö on osoittautunut tosi hedelmälliseksi. Et vaikka meillä on niinku hienot sosiaaliset mediat ja sähköpostit kaikki, niin se on ehkä ollut semmonen rikkaus tässä, et meillä on ollu aikaa tähän (H2, PT).*

Jalkautumisen ohella haastateltavat korostivat myös laajempia verkostotapaamisia, joissa yrittäjät kohtaavat toisiaan. Nämä ovat hankkeessa syntyneiden kokemusten perusteella osoittautuneet tärkeiksi yhteissuunnittelun foorumeiksi.

Vaikkutakin siltä, että käyttäjälähtöi-

nen aluekehitystyö edellyttää monipuolista menetelmien käyttöä. On tärkeää yhdistää uusia ja vanhoja menetelmiä. Esiin on noussut mm. etnografinen tutkimus, erilaiset keskustelua virittävät tekniikat sekä kyselyjen käyttö käyttäjien tarpeiden tunnistamisessa (vrt. Gustavsen, 1992; Orava, 2008, 35-37; Toikko & Rantanen, 2009b). Toimijoiden kokemusten perusteella keskeisin työmuoto on kuitenkin ”jalkautuminen” eri toimintaympäristöihin.

### **Kohti käyttäjälähtöistä aluekehitystyötä ja verkostoitunutta hyvinvoinnin tuottamista**

**A**mmattikorkeakoulujen aluekehitystyötä on usein lähestytty alueellisten ohjelmien näkökulmasta. SLL on esimerkki käyttäjälähtöisestä lähestymistavasta aluekehitystyöhön. Käyttäjillä on tarkoitettu ennen kaikkea alueen nuoria ja yrittäjiä, mutta myös laajemmin muita alueen asukkaita sekä kaupungin, järjestöjen ja ammattikorkeakoulun toimijoita. Tällöin kehittäminen ymmärretään yhteistoiminnaksi, jossa subjekteina ovat kaikki alueen toimijat. Toiminta on merkinnyt erilaisia tapahtumia sekä verkostoitumista valmistelun ympärille. Tällöin ammattikorkeakoulun roolina on ollut verkostojen kokoaminen ja käytännön prosessien eteenpäin vieminen.

SLL:n alkutaival osoitti, että verkostoitumiseen ja eri toimijatahojen erilaisiin käytänteisiin liittyy haasteita. Aktiivisen verkoston rakentaminen edellyttää, että on aikaa jalkautua. Vain siten on mahdollista tavoittaa eri toimijaryhmät ja saada myös alueen yrittäjät mukaan toimintaan. Tapahtumat luovat näkyvyyttä, mutta keskeisin prosessi tapahtuu tapahtumavalmisteluun yhteydessä. Käyt-

täjäkeskeinen tapahtumatuotanto kokoa yhteen sellaisia tahoja, jotka eivät muuten tekisi yhteistyötä.

Käyttäjälähtöinen aluekehitystyö edustaa myös uudenlaista näkemystä yhteiskunnallisesta kehittämisestä ja hyvinvoinnin edistämisestä. Perinteisessä pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissa julkissektorilla on keskeinen rooli hyvinvointipalvelujen tuottajana ja hyvinvointipalvelut ja yritysalamä nähdään kohtuullisen irrallisiksi yhteiskunnallisen toiminnan osa-alueiksi. Parin viimeisen vuosikymmenen aikana tilanne on josain määrin muuttunut: On muun muassa painotettu taloudellista toimintaa ja sosiaalista hyödyllisyyttä yhdistävää yhteisötaloudellista hyvinvointipolitiikkaa (Laurinkari, 2010, 82-89). Toisaalta myös yritykset ovat alkaneet tarkastella yhteiskunnallista rooliaan uudelleen. On alettu puhua yritysten yhteiskunta-vastuusta.

Hyvinvointipalvelujen ja yritysten kilpailukyvyyn yhteenliittyminen on nähty myös kansallisesti ensiarvoisen tärkeäksi. Pekka Himanen on korostanut, että suomalaisen innovaatiotoiminnan mahdollisuus piilee hyvinvointivaltion ja tietoyhteiskunnan yhdistämisessä. Tämä kuitenkin edellyttää hyvinvointivaltion uudistamista ja uudenlaista luovaa taloutta (Välittävä, kannustava ja luova Suomi, 2005.).

Käyttäjälähtöisessä aluekehitystyössä yhdistyy parhaimmillaan nuorten hyvinvoinnin ja yrittäjyyden edistäminen. Kyseessä on syvälinen muutos hyvinvointia ja sen tuottamista koskevassa ajattelussa ja toimintakulttuurissa. Kulttuuri on monitasoinen ilmiö, johon liittyy paitsi fyysinen ympäristö ja näkyvät tapahtumat, myös julkilausutut arvot ja erilaiset

toimintaa ohjaavat perusolettamukset (Schein, 2007). Käyttäjälähtöisen aluekehitystyön kautta pyritään luomaan avointa ja aktiivisuutta korostaa alueellista kulttuuria ja uutta yhteisöllisyyttä. Nuorten ja yrittäjien kohtaaminen mahdollistaa yhteisen ymmärryksen rakentamisen.

SLL:n käyttäjälähtöistä aluekehitysmallia arvioitaessa on välttämätöntä tehdä joitakin varauksia. Ensinnäkin tapahtumatuotantoon ja verkostoitumiseen perustuva toimintamalli ei voi korvata perinteisiä hyvinvointi- ja yrittäjyyspolitiikan keinoja. Esimerkiksi nuorille järjestettävät hyvinvointia tukevat tapahtumat eivät ole vaihtoehto psykososiaalisille palveluille. Parhaimmillaan tapahtumiin liittyvä verkostoituminen on keino uuden alueellisen yhteisöllisyyden rakentamiseen.

Toiseksi olemme esitelleen alustavia tuloksia, jotka pohjautuvat lähinnä toimijoiden subjektiivisiin kokemuksiin. Aluekehityshankkeen vaikuttavuuden arvioiminen olisi jo haasteellisempi tehtävä. Erityisen haasteellista se on SLL:n kaltaisessa toimijoiden verkostoitumista korostavassa hankkeessa. Verkostoituminen on monitasoinen ilmiö ja sen hyödyt tulevat näkyviin vasta pitkällä aikavälillä.

Kolmanneksi aluekehitystyö on luonteeltaan erilaista riippuen alueen ominaispiirteistä. Porvoonlainen ympäristö ja siihen liittyvä matkailualan ja luovan alan yrityskeskittymä sekä Oppimisverkostossa tehty toimintaverkon rakentaminen ovat tarjonneet tähän kohtuullisen hyvän kokeiluympäristön. Suuremmissa kaupungeissa tai syrjäseutujen harvaanasutuilla alueilla aluekehityksen mahdollisuudet ja haasteet olisivat luonnollisesti olleet erilaisia.

Neljänneksi käyttäjälähtöisen kehittämisen mallintaminen on lähtökohdiltaan hieman paradoksaalinen tavoite. Käyttäjälähtöiselle toiminnalle on ominaista avoimuus ja siten sen tarkka konseptointi lieneekin mahdotonta. Niinpä käyttäjälähtöistä tapahtumatuotantoa jäsennettäessä tyytymään käyttäjälähtöisyyteen liittyviin generisiin ideoihin, jotka puolestaan ovat sovellettavissa hyvinkin erilaisissa toimintaympäristöissä (vrt. Alasoini, 2006).

## Lähteet

- Alasoini, T. (2004). Työelämän oppimisverkostot – keino luoda ja levittää generatiivisia ideoita Tykes-ohjelmassa. *KONSEPTI – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti, 1(1)*. Helsinki: Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto. Luettu 23.9.2011 osoitteesta: [http://www.muutoslaboratorio.fi/files/Tyoelaman\\_oppimisverkosto.pdf](http://www.muutoslaboratorio.fi/files/Tyoelaman_oppimisverkosto.pdf)
- Alasoini, T. (2006). Osallistava ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.), *Kehittämistyön risteyskiä* (ss. 35-53). Helsinki: Stakes.
- Alasoini, T. (2010). Strategies to Promote Workplace Innovation: A Comparative Analysis of Nine National and Regional Approaches. Teoksessa M. Ekman, B. Gustavsen, B.T. Asheim, & Ö. Pålshaugen (toim.), *Learning Regional Innovation. Scandinavian Models*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Alasoini, T. (2011). Learning networks as an infrastructure for the creation and dissemination of workplace innovation: an introduction. Teoksessa T. Alasoini, M. Lahtonen, N. Rouhiainen, C. Sweins, K. Hulkko-Nyman, & T. Spangar (toim.), *Linking Theory and Practice - Learning Networks at the Service of Workplace Innovation* (ss. 114-135). Raportteja 75. Helsinki: Tykes, Tekes.
- Alasoini, T., & Ramstad, E. (toim.) (2007). *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita* (ss. 16-39). Raportteja 53. Helsinki: Tykes.
- Alasuutari, P. (1993). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

- Alasuutari, P. (1994). Luurangon mysteeri. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen (toim.), *Jos A niin...* (ss. 75-91). Tampere: Vastapaino.
- Amattikorkeakoululaki 351/2003. Finnlex.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Beresford, P. (2002). User involvement in research and evaluation: liberation or regulation. *Social Policy and Society*, 1, 95–105.
- Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University press.
- Bradbury, H., & Reason P. (toim.) (2004). *Handbook of Action Research*. Trowbridge: Sage Publications.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge / Deakin University Press.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development: theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Stockholm: The Swedish Centre for Working Life.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Fred, M., Kortelainen, M. J., & Leminen, S. (2011). Living Lab-toiminnan näkökulmia. Teoksessa A.-G. Nyström & S. Leminen (toim.), *Innovoi(tko) yhdessä asiakkaitesi kanssa – näkemyksiä Living Lab -toimintaan* (ss. 31-38). Turku: Fin Lab -toimijat.
- Freire, P. (2004). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Hyväri, S., & Nylund, M. (2010). Yhteisöllisiä työmenetelmiä syrjäytymisen voittamiseen. Teoksessa T. Laine, S. Hyväri, & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla* (ss. 29-47). Helsinki: Tammi.
- Kanninen, V. (2005). *Neloskierrettä kaupunginosiin. Kumppanuudet ja roolit alueiden kehittämisessä*. Helsingin kaupunki, Vantaan kaupunki, Espoon kaupunki, Uudenmaan liitto. Kulttuuri-asiainkeskus, Helsingin kaupunki. Helsinki: Picascript Oy. Luettu 23.9.2011 osoitteesta: <http://kaupunginosat.net/ruohonkarjet/images/stories/Ruohonkarjet/Neloskierre/ne loskierretta%20kaupunginosiin.pdf>.
- Kantola, T., Kalliokoski, S., Lassila, S., & Äyväri, A. (2006). Virtuaalinen tietotori yhteiskehittelyn prosessina. Teoksessa T. Alasoini, S.-M. Korhonen, M. Lahtonen, E. Ramstad, N. Rouhiainen, & K. Suominen (toim.), *Tuntosarvia ja tulkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoimin* nan uutena muotona. Tykes-ohjelman raportteja nro 50. Helsinki: Tykes.
- Kantola, T., Lassila, S., Mäntylä, H., Äyväri, A., Kalliokoski, S., Ritalahti, J., Sipilä, A., & Soisalon-Soininen, T. (2010). Shared Learning Spaces as Enablers in Regional Development and Learning. Teoksessa M. Ekman, B. Gustavsen, B.T. Asheim, & Ö. Pålshaugen (toim.), *Learning Regional Innovation. Scandinavian Models*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kantola, T., Lassila, S., & Sipilä, A. (2011). Conceptualising practices as a mediator for learning and development. Teoksessa T. Alasoini, M. Lahtonen, N. Rouhiainen, C. Sweins, K. Hulkko-Nyman, & T. Spangar (toim.), *Linking Theory and Practice - Learning Networks at the Service of Workplace Innovation* (ss. 114 – 135). Raportteja 75. Helsinki: Tykes, Tekes.
- Kautonen, M. (2008). Yksi alue, monta innovaatioympäristöä. Teoksessa N. Mustikkamäki & M. Sotarauta (toim.), *Innovaatioympäristön monet kasvot* (ss. 49-79). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kinnunen, J. (2001). *Korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden arviointi. Kriteerejä vuorovaikutteisuuden arvottamiselle*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2001. Helsinki: KKA.
- Kortelainen, J. (2010). Aluepolitiikka. Teoksessa P. Niemelä (toim.), *Hyvinvointipolitiikka* (ss. 346-366). Helsinki: WSOYpro OY.
- Kosonen, K.-J. (2008). Kehittämislustat tulevaisuuden ponnahduslautana. Kovat ja pehmeät instituutio kaupunkiseudun kehittämisessä. Teoksessa N. Mustikkamäki & M. Sotarauta (toim.), *Innovaatioympäristön monet kasvot* (ss. 159–184). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Krogstrup, H. K. (2004). *Asiakaslähtöinen arviointi Bikva-malli*. FinSoc arviointiraportteja 1/2004. Helsinki : Stakes.
- Laurinkari, J. (2010). Hyvinvointipolitiikan talous. Teoksessa P. Niemelä (toim.), *Hyvinvointipolitiikka* (ss. 68-89). Helsinki: WSOYpro OY.
- Luotonen, A., Marttila, S., Hyypää, K., Botero, A., & Kommonen, K.-H. (2011). Kohti avointa innovaatiotoimintaa – yhteissuunnittelun lähestymistapoja ja menetelmiä. Teoksessa A.-G. Nyström & S. Leminen (toim.), *Innovoi(tko) yhdessä asiakkaitesi kanssa. Näkemyksiä Living Lab -toimintaan* (ss. 55-70). Turku: Fin Lab -toimijat.
- Luojuus, S. (2010). From a momentary experience to a lasting one. The concept of and research on expanded user experience of mobile devices. *Acta Universitatis Ouluensis. A scientiae rerum naturalium* 559. Oulu: University of Oulu.



- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Nelson, G. & Prilleltensky, I (2005). *Community Psychology. In Pursuit of Liberation and Well-Being*. Palgrave. Macmillan.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Niiranen, V. (2002). Asiakkaan osallistuminen tukee kansalaisuutta sosiaalityössäkin. Teoksessa K. Juhila & H. Forsberg & I. Roivanen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto, 63–80. OPM 2004. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:7. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2007). *Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2010). *Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta innovaatiojärjestelmässä*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:8. Helsinki: Opetusministeriö.
- Orava, J. (2009). *Living Lab -toiminta Suomessa*. Aluekeskussohjelman verkkojulkaisu 3/2009. Seinäjoen teknologiakeskus. Aluekeskussohjelma. Innovaatio ja osaaminen verkosto.
- Ramstad, E. (2005). Työelämän oppimisverkostoja Suomessa ja laajennettu triple helix -malli. Teoksessa T. Alasoini, E. Ramstad & N. Rouhiainen (toim.), *Työelämän kehittämissuunnitelma kehittäjänä toimintana*. Tuloksia, haasteita, mahdollisuuksia. Tykes raportteja 40. Helsinki, 163–193.
- Rantanen, J. (2004). Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen rakenneselvitys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:36. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio, K. (2010). Onko näyttöön perustuvala käytännöllä tulevaisuutta sosiaalipalveluissa? *Puheenvuoro*. Janus 18(4), 387–395.
- Salo, K., Haapala, H. & Niskanen, J. (2008). *Living Lab oppimisympäristönä ja pedagogiikkana*. osaaja.net, 2/2008. Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja sen johtaminen*. Espoo: Weilin+Göös.
- Schumacher, J. & Niitamo, V.P. (toim.). (2008). *European Living Labs: a new approach for human centric regional innovation*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Seppänen-Järvelä, R. (1999). *Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla*. Stakes, tutkimuksia 104. Helsinki: Stakes.
- Silfverberg, P. (2000). *Ideasta projektiksi. Projektinvetäjän käsikirja*. Helsinki: ESR, Työministeriö.
- Sotarauta, M. (2008). *Instituutioiden muutos ja institutionaalinen yrittäjyys aluekehityksessä*. Teoksessa N. Mustikkamäki & M. Sotarauta (toim.). *Innovaatioympäristön monet kasvot*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Suomi innovaatiotoiminnan kärkimaaksi. (2005). *Kilpailukykyinen innovaatioympäristö -kehittämishajonnan loppuraportti*. Helsinki: Sitra.
- Tammelin, M. (2010). *Kokemuksia sosiaalipalveluista*. Kuntouttavan työtoiminnan asiakasfoorumit Keski-Suomessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 31/2010. Helsinki: Yliopistopaino.
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009a). Käyttäjän ja toimijalähtöinen kehittäminen. *Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu Osaaja.net 2/2009*. <http://ojs.seamk.fi/index.php/osaaja/article/view/1115/965>
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009b). *Tutkimuksellinen kehittämissuunnitelma*. Näkökulmia kehittämissuunnitelmaan, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.
- Tulkki, P. & Lyytikäinen, A. (2001). *Ammattikorkeakoulu innovaatiojärjestelmässä. Osa 1. Alueelliset innovaatioverkostot*. Työraportteja 65. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tutkimus- ja innovaatiopoliittinen linjaus vuosille 2011–2015. (2010). *Tutkimus ja innovaationeuvosto*.
- Valtioneuvoston innovaatiopoliittinen selonteko Eduskunnalle. (2008). [www.tem.fi/files/20298/INNOPOL\\_SELONT EKO.pdf](http://www.tem.fi/files/20298/INNOPOL_SELONT EKO.pdf).
- Vesala, K. M. & Rantanen, T. (2007). *Argumentaatio ja Tulkinta: Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Välittävä, kannustava ja luova Suomi. (2004). *Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin*. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointija 18. Helsinki: Eduskunta.

## Dokumenttiaineistot (SLL)

- ESR-projektihakemus. (2008).
- ESR-projektin väliraportti 1.1 - 30.6.2010.
- Ohjausryhmän muistiot 2009 – 2010.
- Projektitiimin muistiot 2009 – 2010.

# Kokoa vai laatua aluekehitystyöhön?

## Laurea-ammattikorkeakoulu alueellisena kehittäjänä

---

Susanna Niinistö-Sivuranta

Kehittämispäällikkö, FM

Laurea-ammattikorkeakoulu

susanna.niinisto-sivuranta@laurea.fi

Elina Ora-Hyytiäinen

Yliopettaja, KT

Laurea-ammattikorkeakoulu

elina.ora-hyytiainen@laurea.fi

Mika Kortelainen

Lehtori, KTM

Laurea-ammattikorkeakoulu

mika.kortelainen@laurea.fi

### Tiivistelmä

Vaikka OKM:n määrittelemän rakenteellisen kehittämisen tavoitteena on korkeakoulujen laadun, vaikuttavuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyyn vahvistaminen, ensisijassa se kohdistuu korkeakoulujen ja niiden yksiköiden määrään. Katsauksessamme keskitymme pohtimaan rakenteellisen kehittämisen, opettajuuden muutoksen ja koulutuksen laadun sekä erityisesti pienten ja keskisuurten ammattikorkeakouluyksiköiden tarvetta näyttää, että laadukasta osaamista syntyy ja aluekehitystyö tuottaa tuloksia. Tarkastelemme erityisesti Laurea-ammattikorkeakoulun Lohjan yks-

sikköä, jossa työskentelemme opetuksen ja pedagogisen kehittämisen parissa. Esille nousevat kysymykset: Mitä näyttöä meillä on vaikuttavuudesta? Mitä korkeakouluyksiköille merkitsevät alue ja vakituiset yhteistyökumppanudet? Miten tämä kaikki vaikuttaa opetukseen, oppimisympäristöjen uudistamiseen ja ennen kaikkea opiskelijoiden osaamisen kehittymiseen ja opettajan työn muutokseen?

Valotamme laurealaisen pedagogiikan, kehittämispohjaisen oppimisen, näkökulmasta työelämälähtöisyyttä ja aluekehittämistä. Laurea-ammattikorkeakoulussa pedagoginen tehtävä,

aluekehitys- sekä tutkimus- ja kehittämis-tehtävä (2003/351, 4 §) nähdään integ-roituneena kokonaisuutena. Tämä näke-mys vaikuttaa kehittämispohjaisen oppi-misen, Learning by Developing (LbD), toi-mintamallin taustalla.

Ammattikorkeakoulun toiminnassa keskeistä on, että yhteistyöllä elinkeino-elämän kanssa saavutetaan alueen kehi-tymisen kannalta oleellisia tuloksia ja opis-kelijoiden oppiminen on työelämälähtöis-tä. Toiminta on siis vaikuttavaa. Samalla tämän toiminnan on oltava opiskelijan nä-kökulmasta mielekästä ja osaamisen ke-hittymisen kannalta tarkoituksenmukais-ta. Kulttuurinen vaikuttavuus ei kuitenkaan ole välttämättä se, mitä mitataan tai jota arvostetaan. Katsauksessa esittelemme kaksi korkeakouluyksikköme alueellista kehittämishanketta.

Rakenteellisen kehittämisen sisällölli-siä, laadullisia, tavoitteita ei saavuteta ilman sitoutuneita opettajia. Opettajan toi-mintakulttuurissa suurin muutos on yksi-näisen auktoriteetin kasvu tiimipelaajaksi ja yhteisölliseksi opettajaksi. Kyse on opettajan ammatillisesta identiteetistä ja sen perustavanlaatuisesta murroksesta, jossa keskeinen kysymys on: Onko opet-tajan perustehtävä koulun seinien sisällä tapahtuvaa vai onko perustehtävä olla verkostoituva aluevaikuttaja?

**Avainsanat:** korkeakoulutus, raken-teellinen kehittäminen, aluevaikuttaminen, pedagogiikka, opettajuuden muutos

### **Abstract**

#### **Quality and effectiveness in regional development**

The aim of this review is to discuss the needs of different aspects, such as

structural development in Finnish educa-tion policy, changes in teaching profes-sion, quality of education as well as uni-versities of applied sciences have and to show that qualitative knowledge has been generated and the regional development work leads to results. Our focus is on ed-ucation and teaching development at the Lohja unit of Laurea University of Applied sciences. The main questions are: What evidence do we have on effectiveness? Which role does the area and different permanent partnerships play for the uni-versity unit? And above all, what effect does everything have on teaching, re-newal of the learning environments and especially on the development of stu-dents' know-how and changes in teaching profession?

At Laurea University of Applied sci-ences the pedagogical task, regional de-velopment as well as research and devel-opment tasks are seen as integrated whole (2003 /351, 4 §). This approach forms the background of learning by de-veloping (LbD)-model. This review pre-sents two regional development projects in our university unit.

The key aspects in the work carried out at the University of Applied sciences is that the co-operation with economic life leads to results which are essential for the region and that the students' learning is work-oriented. Both content-based and qualitative targets of the structural devel-opment will be met through committed teachers as well as constructive co-oper-ation between working-life and the univer-sity.

**Keywords:** structural development, Higher education, effectiveness, peda-gogy, learning by developing, changes in teaching profession

## Johdanto

**R**akenteellisen kehittämisen keskeisiä tavoitteita on korkeakoulujen laadun, vaikuttavuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyyn vahvistaminen. Kuka tai ketkä laadun tekevät? Miten syntyy vaikuttava korkeakouluyksikkö?

Katsauksessamme keskitymme pohtimaan rakenteellisen kehittämisen, koulutuksen laadun ja erityisesti pienten ja keskisuurten ammattikorkeakouluyksiköiden tarvetta näyttää, että laadukasta osaamista syntyy ja aluekehitystyö tuottaa tuloksia<sup>1</sup>. Laurea-ammattikorkeakoululla on seitsemän paikallisyksikköä. Katsauksessamme tarkastelemme erityisesti Lohjan yksikköä, jossa työskentelemme opetuksen ja pedagogisen kehittämisen parissa. Esille nousevat kysymykset: Mitä näyttöä meillä on vaikuttavuudesta? Mitä korkeakouluyksikölle merkitsevät alue ja vakituiset yhteistyökumppanuudet? Miten tämä kaikki vaikuttaa opetukseen, oppimisympäristöjen uudistamiseen ja ennen kaikkea opiskelijoiden osaamisen kehittämiseen ja opettajan työn muutokseen?

Valotamme laurealaisen pedagogian, kehittämispohjaisen oppimisen, näkökulmasta työelämälähtöisyyttä ja aluekehittämistä. Laurea-ammattikorkeakoulussa pedagoginen tehtävä, aluekehitys- sekä tutkimus- ja kehittämistehtävä (2003/351, 4 §) nähdään integroituneena kokonaisuutena. Tämä näke-

mys vaikuttaa kehittämispohjaisen oppimisen, Learning by Developing (LbD), toimintamallin taustalla (ks. Raij 2007).

Tekstiin upotetut esimerkit pyrkivät kuvaamaan mahdollisuuksia, joita niin sanotulla keskisuurella<sup>2</sup> ammattikorkeakouluyksiköllä on käytössään pedagogisten uusien avauksien ja alueellisen kehittämisen yhteistyössä. Laurean toiminnan päätavoite on tuottaa uutta osaamista toimintaympäristöön ja verkostoihin sekä kansallisesti että kansainvälisesti (Lampelo ym. 2011, 31–35). Alueellisella tasolla tätä vaikuttavuutta voi kuitenkin olla haasteellista todentaa. Ammattikorkeakoulu voi kokonaisuutena saavuttaa asetetut tavoitteet, mutta toimijoilla paikallisyksiköissä saattaa olla tarve arvioida ja analysoida aluetason toiminannon tuloksia ja vaikutuksia vielä yksityiskohtaisemmin (Emt. 2011, 39). Tämä on herättänyt korkeakouluyksikkömme miettimään keinoja, joilla toiminnan moniulotteinen vaikuttavuus saadaan näkyväksi.

## Pedagogista laatua ja talouspuhetta

**V**aiikka OKM:n määrittelemän rakenteellisen kehittämisen tavoitteena on korkeakoulujen laadun, vaikuttavuuden ja kansainvälisen kilpailukyvyyn vahvistaminen, ensisijassa se kohdistuu korkeakoulujen ja niiden yksiköiden määrään. Tavoitteeksi on selkeästi asetettu korkeakoulujen karsiminen, suurempien ja vaikuttavampien kokonaisuuksien muodostaminen ja lisäksi strategiset, lähinnä alueelliset, liittou-

<sup>1</sup> Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuva korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä (2003/351, 4 §).

<sup>2</sup> Laurea Lohjan yksikössä on henkilöstöä 38 ja opiskelijoita 540.

mat<sup>3</sup> (OKM, Koulutus ja tutkimus 2007–2012).

---

# *Oppiminen ja osaamisen synnyttä- minen on Suomen tulevaisuuden kannalta oleellisin korkeakoulutuksen tavoite.*

---

Tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta tarkastellaankin usein vain yksikön kokoa ja perustellaan tarvetta muutoksiin sillä, ettei pieni yksikkö kykene tarjoamaan samoja mahdollisuuksia kuin suuri yksikkö. Mitä ovat nämä mahdollisuudet? Liittyvätkö ne sisältöihin, kansainvälisyyteen, verkostoihin vai kenties suuriin massoihin ja joukkovoimaan? Entäpä jos pienen tai keskisuuren yksikön vahvuus ja mahdollisuus onkin se, että osaamisen ohjauksessa opiskelija otetaan huomioon yksilönä, ja että opiskelijan yksilöllinen ammatillinen kasvu toteutuu? Entäpä kun alueelliset kumppanit kehittävät yh-

dessä alueen työelämää luottamuksella ja luovuudella? Mitkä arvot siis lopulta ohjaavat rakenteellista kehittämistä?

Ammattikorkeakoulun toiminnassa keskeistä on, että yhteistyöllä elinkeinoelämän kanssa saavutetaan alueen kehittämisen kannalta oleellisia tuloksia ja opiskelijoiden oppiminen on työelämälähtöistä. Toiminta on siis vaikuttavaa. Samalla tämän toiminnan on oltava opiskelijan näkökulmasta mielekästä ja osaamisen kehittämisen kannalta taroituksenmukaista (ks. esim. Rauhala 2009, 32–35; Mettänen 2003, 9). Kulttuurinen vaikuttavuus ei kuitenkaan ole välttämättä se, mitä mitataan tai jota arvostetaan.

On valitettavaa, jos pedagogiikka kuihtuu talouspuheen kustannuksella. Uusimmassa hallitusohjelmassa korostetaan Suomen korkeakoulutuksen merkitystä tutkimus- kehittämis- ja innovaatiotoiminnan kannalta ja mainitaan seuraavaa: ”Korkeakoulutuksen laatua, tehokkuutta, vaikuttavuutta ja kansainvälistymistä vahvistetaan”. Samaan aikaan uuteen hallitusohjelmaan on kirjattu ammattikorkeakoulujen rahoituksesta 51 miljoonan euron säästötavoite (Hallitusohjelma 2011).

Oppiminen ja osaamisen synnyttäminen on Suomen tulevaisuuden kannalta oleellisin korkeakoulutuksen tavoite. Jotta toiminta olisi myös taloudellista, on tietysti oltava kriittinen sitä kohtaan mihin ja miten panostetaan. Pohdittavaksi jää, kuka priorisoi toimintaa tai mikä ohjaa kehittämisen suunnan. Toiminnan pirstaleisuus vaikeuttaa yksikön toimintaa ja tässä mielessä nyt käytävä profiloitikeskustelu ja

---

<sup>3</sup> Esimerkiksi Laurea-ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu ja Lahden ammattikorkeakoulu muodostavat yhteisen strategisen liittouman, jonka tahtotila on määritely vuodelle 2020.

vaatimukset osaamisen johtamisesta ovat paikallaan (OKM, Koulutus ja tutkimus 2007–2012).

Ulkoisen rahoituksen ja rahoitus-pohjan monipuolistaminen antaa korkeakoululle mahdollisuuksia uusiin yhteistyömuotoihin työelämän ja muiden korkeakoulujen kanssa. Uhkana kuitenkin on, ettei ollakaan enää huolissaan siitä, miten koulutus ja työelämä kohtaavat ja millaisia työvälineitä tähän saadaan vaan toiminta keskittyy siihen, miten ja millaista rahoitusta kehittämissä hankkeelle saadaan. Unohdetaan siis opettajan työn ydin. Pedagogiikka ja taloudellinen tehokkuus eivät saisi sulkea toisiaan pois - ne eivät ole vastakkaisia voimia vaan rinnakkain kehitettäviä. Kenellekään ei ole helppoa saada yritysrahaa, ja voi syntyä epämiellyttäviä tilanteita, kun saman alueen eri ammatti-korkeakouluyksiköt kilpailevat saman alueen yritysten huomiosta – ja yhdessä kilpaillaan vielä samoista ulkoisista rahoituslähteistä.

### **Opettajan paikka – luokkahuoneesta vaikuttaviin verkostoihin**

**R**akenteellisen kehittämisen sisällöllisiä, laadullisia, tavoitteita ei saavuteta ilman sitoutuneita opettajia. Opettajan toimintakulttuurissa suurin muutos on yksinäisen auktoriteetin kasvu tiimipelaaajaksi ja yhteisölliseksi opettajaksi. Kyse on opettajan ammatillisesta identiteetistä ja sen perustavanlaatuisesta murroksesta, jossa keskeinen kysymys on: Onko opettajan perustehtävä koulun seinien sisällä tapahtuvaa vai onko perustehtävä olla verkostoituva aluevaikuttaja? Työn sirpaleisuus ja toimintakentän laajentuminen aiheuttavat myös epävarmuutta ja työn

kuormittavuuden tuntua (Mäki ym. 2011).

Vaikka maailma on avoin, alue on silti olemassa. Toisaalta juuri siksi, että maailma on avoin, alue voi olla myös koko maailma. Vaikuttavuus syntyy vuorovaikutuksessa ja se edellyttää luottamusta, pitkästä yhteistyötä, osaamista ja ihmisten välistä kommunikaatiota. Eri alueilla – maantieteellisillä tai ammatillisilla – on omat omaleimaiset tarpeensa ja haasteensa. Tästä syystä tarvitaan korkeakouluyksiköitä, jotka tunnistavat kehittämistarpeet ja joihin yhteistyökumppanit luottavat. Korkeakouluyksiköt tarvitsevat siis opettajia, jotka haluavat toimia luokkahuoneen seinien ulkopuolella, luoda verkostoja yhteisen osaamisen synnyttämiseksi.

Aluekehittämisen tavoitteena on yksilöiden ja organisaatioiden osaamisen kehittyminen – usein on kysymys työelämän toimintatapojen eli kulttuurin muutoksesta. Toisin sanoen alueellinen vaikuttavuus on kulttuurista vaikuttavuutta, jota saadaan aikaan yhdessä. Opettajuuden muutoksessa oleellista onkin hahmottaa, että osaamisen tuottamisen tavoitteet muotoillaan yhdessä opiskelijoiden ja työelämäkumppaneiden kanssa, jolloin on mahdollista sitouttaa heidät entistä paremmin yhteisölliseen uuden tiedon ja osaamisen tuottamiseen. Näin opiskelijat eivät ole ainoita oppijoita vaan opettajat ja työelämäkumppanit oppivat aivan yhtä lailla uutta. Näissä uusissa tilanteissa on luontevaa kartuttaa uutta osaamista (Kallioinen 2009b; Isacson 2008, 37).

Verkostotyö vaatii aikaa mutta myös avaa oppimisprosessille ja osaamisen kehittämislle uusia näköaloja. Sellaisessa verkostossa toimiminen, jossa syntyy kai-

kille jotain lisäarvoa, vaatii sitoutuneisuutta. Jos jotain uutta halutaan saavuttaa, täytyy olla valmis myös luopumaan ja oppimaan pois vanhasta.

### **Yhteinen käsitys aluekehittämisestä, oppimisesta ja osaamisesta?**

**A**lueellisessa vaikuttavuudessa ja toimintakulttuurin muutoksessa ammattikorkeakoulun näkökulmasta oleellinen kysymys on eri toimijoiden käsitys oppimisesta. Kehittämishankkeissa ja työelämälähtöisissä projekteissa törmätään helposti erilaisiin käsityksiin oppimisesta: Syntykö osaamista tietoa siirtämällä vai yhteisellä tiedon rakentamisella? Myös opiskelijoiden käsitys opettamisesta ja oppimisesta voi olla aivan erilainen kuin opettajan tai työelämäkumppanin. Työelämälähtöinen, integratiivinen oppiminen ja oma vastuu osaamisen kehittymisestä voi tuntua opiskelijasta haastavalta (Talbot 2011, 188, 196; Kallioinen 2008, 112).

Työelämän oppimiskäsitykset voivat perustua seuraavanlaiseen ajatteluketjuun: – mitä te tuotte valmiina meille, mitä teillä on meille annettavaa? Palautteesta olemme saaneet lukea, että ”Olen pettynyt opettajien panokseen – mitä he opettivat meille.” Opettaja nähdään siis usein vielä tiedon siirtäjänä – oppimistilannetta ei nähdä yhteisen osaamisen rakentamisena vaan opettajalähtöisenä tiedon siirtämisenä<sup>4</sup>. Usein myös opiskelijoiden ennakoasenteet opettamisesta ja opettajuudesta saattavat olla hyvin perinteisiä. Tiedon konstruointi ja yhteinen reflektio eivät suinkaan ole automaatio. Tavoitteena pitäisikin olla yhteistyö, jossa korkeakoulu tarjoaa osaami-

nsensa muutoksessa oleville työpaikoille ja työelämä tarjoaa aidon ja motivoivan ongelman tai kehittämishaasteen, johon haetaan ratkaisuja. Opettaja ei voi tulla valmiin viisauden kanssa kehittämishankkeeseen ja jakaa sen muille. Kriittistä onkin, tulevatko kaikki osapuolet tilanteeseen motivoituneina ja valmiina yhteistyöhön (ks. esim. Isacsson 2008, 40; Mettänen 2003, 16).

Laurean pedagoginen valinta – kehittämispohjainen oppimisen malli – tarkoittaa ennen kaikkea, että opiskelija kytkeytyy työelämäänsä ja tarkoittaa myös opettajan työssä sitä, että opiskelijalle mahdollistetaan työelämäläheiset oppimistilanteet. Jos näin ei olekaan, pettymys on suuri. Toisaalta, jos opiskelijan ohjausta ei hoideta hyvin, opiskelija saa työelämäläheisyyttä mutta kokee jäävänsä vaille opetusta. Opettajan tuki ja palaute oppimisesta onkin tärkeää (Kallioinen 2008, 114; ks. myös Lonka & Paganus 2004, 247; Kalli 2003, 68–71). Kehittämispohjaisen oppimisen malli haastaa perinteiset opettamisen ja oppimisen käytännöt (Kallioinen 2008, 112). Työelämän näkökulmasta ongelmana voi olla se, että jos kaikki opinnot kytetään aitoihin työelämän toimeksiantoihin, alueen yritykset ja julkinen sektori ei voikaan vastata näihin pyyntöihin, kutsuihin ja odotuksiin. Käy niin, ettei ehditä enää hoitaa perustehtävää – bisnestä tai potilasta. Alueen elinkeinoelämän näkökulmasta yhteistyö antaa siis ihannetilanteessa uusia näkökulmia, uusia mahdollisuuksia ja osaamista, myös uutta resursia. Joskus yhteistyö onkin taakka ja aikasyöppö. Tämä haastaa miettimään toimintamalleja ja haastaa ammattikorkeakoulun oikeisiin tekoihin, jotka synnyttävät lisähyötyä yhteistyökumppaneille.

<sup>4</sup> Laurealaisessa pedagogiikassa osaamisen kehittyminen nähdään ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän integraationa.

Ammattikorkeakoulun näkökulmasta pyritään kehittämään erilaisia oppimisympäristöjä ja luomaan uusia mahdollisuuksia synnyttää osaamista. Yhteistyö edellyttää aina luottamusta ja kumppanuus tasa-arvoista ja lisäarvoa tuottavaa yhteistyötä (Mäki 2008, 17). Luottamus syntyy välittämisestä ja toisen tuntemisesta. Kun luottamus on syntynyt, uskalletaan yhdessä kokeilla myös jotain uutta ja yhteisöllisyys koetaan hedelmälliseksi (ks. esim. Kallioinen 2009a, Himanen 2004). Opiskelijoille, opettajille ja työelämäkumppaneille yhteinen aika mahdollistaa yksilöllisen vuorovaikutuksen. Vuorovaikutuksessa osaaminen saadaan näkyväksi ja toimiva kommunikaatio on välttämättömyys (Niinistö-Sivuranta 2008). Ajan lisäksi tarvitaan aitoa kiinnostusta, jotta luottamus syntyi. Luottamus liittyy myös rehellisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen toiminnan taustalla vaikuttavina arvoina (Kallioinen 2009b).

### **Yhteistyötä käytännössä**

**S**euvaavassa esitellään hoitotyön yhteistyöhanke sekä alueellisista tarpeista ja opiskelijan osaamisen kehittämisen monimuotoistamisesta alkanut liiketalouden oppimisympäristön muutosprosessi. Näissä molemmissa tapauksissa oleellista on toimintakulttuurin muutos, jonka vaikuttavuutta on joskus vaikea tehdä näkyväksi.

#### **Tapaus hoitotyön kirjaaminen**

Terveydenhuollossa koulutuksen ja työelämän välisellä yhteistyöllä on pitkät perinteet. Yhteistyössä on perinteisesti ohjattu opiskelijoiden ammatillista kasvua kliinisessä harjoittelussa. Yhteistyön

laajentaminen tutkimus- ja kehittämis-yhteistyöksi on välttämätöntä yhtä lailla opiskelijoiden ammatillisen kasvun varmistamiseksi. Ammattikorkeakoulu-opiskelijan osaamisen tulee sisältää ammatin osaamisen lisäksi työn kehittämisen osaamista. Kehittämistyön osaaminen muodostuu oppimisympäristöissä, joissa työelämän ammattilaiset ja opiskelijat kehittävät ammatin työtä yhdessä. Alueen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehittämis-yhteistyö parantaa alueen hyvinvointia.

Lohjan sairaanhoitoalue ja Lohjan Laurean paikallisyksikkö ovat tehneet pitkäjänteistä tutkimus- ja kehittämis-yhteistyötä vuodesta 2004 lähtien. Organisaatiot ovat muodostaneet tutkimalla, kokeilemalla ja yhdessä kirjoittamalla uutta toimintakulttuuria kehittämis-yhteistyöhön. Yhteistyössä ollaan astumassa uuteen vaiheeseen, kansainvälisen yhteistyöhankeen käynnistämiseen.

Lohjan sairaanhoitoalueen ja Laurean Lohjan yksikön yhteistyössä toteutettiin hoitotyön kirjaamisen kehittämishanke vuosina 2010–2011. Hankkeen tarkoituksena oli kehittää hoitotyön kirjaamisen osaamista ja juurruttaa se päivittäisiin käytänteisiin. Tavoitteina olivat 1. Osaamisen muodostaminen yhteisöllisenä prosessina, 2. Uusien kirjaamisen tapojen rakentaminen työyhteisöissä sekä 3. Osaamisen ja uusien toimintatapojen juurruttaminen osaksi päivittäistä käytäntöä.

Aktiiviseen kehittämis-yhteistyöhön osallistuivat sairaanhoitoalueen 10 työyksikköä hoitohenkilökuntineen sekä ammattikorkeakoulun 3 hoitotyön opettajaa ja 18 opiskelijaa. Työyksiköihin muodostettiin työryhmät 1–2 hoitajasta ja 1–2 opiskelijasta edistämään kehittä-



mistyötä. Ylihoitajat, osastonhoitajat ja työryhmät valmentautuivat etukäteen kolmessa työpajassa tunnistamaan käytännön työn muutosta edistäviä ja estäviä tekijöitä, ohjaamaan muutosprosessia työyksiköissä sekä johtamaan muutosta. Työyksiköissä kehittäminen käynnistyi kirjaamisen nykyisen toimintatavan kuvaamisella. Työpajoissa etsittiin, tunnistettiin ja analysoitiin uusinta kansallista tutkimus-, asiantuntija- ja normistotietoa muutostarpeen tunnistamiseksi ja uusien perustelujen rakentamiseksi. Ammattikorkeakoulun opettajat ja informaattikko ohjasivat työryhmiä tässä työssä. Kirjaamisen kehittämiskohteet valittiin organisaatiossa yhteisessä seminaarissa, jotta ne edustaisivat kirjaamisen keskeisiä haasteita monipuolisesti. Uudet toimintamallit on rakennettu perusteluineen ja niiden arviointi suhteessa toimintaympäristöön on parhaillaan menossa.

Kehittämistyön tuloksina ovat muodostuneet kirjaamisen osaaminen ja kirjaamisen toimintamallit (n = 10), jotka raportoidaan opiskelijoiden opinnäytteinä. Kehittämistyön vaikutuksina odotetaan päivittäisten kirjaamiskäytäntöjen paranevan ja asiakkaan hyötyvän.

Työyksiköiden hoitohenkilökunta arvioi kehittämistyön hyötyjä e-kyselylomakkeella. Loppuvaiheessa toteutettuun kyselyyn vastasi 138 henkeä (65,7 %) kyseisistä yksiköistä. Vastaajista 88 % arvioi oppimista tapahtuneen hankkeen aikana paljon tai jonkin verran. Käytännön tiedon vaikutuksen uusiin toimintamalleihin tunnisti 82 % vastaajista ja uusimman tutkimustiedon puolestaan 70 % vastaajista. Vastaajien mukaan

uudet toimintamallit on jo otettu käyttöön useimmissa työyksiköissä. Suurin osa vastaajista uskoi uusien toimintamallien käyttöön ottamiseen.

Kehittämistyötä on reflektoitu molempien organisaatioiden edustajien kesken koko prosessin ajan. Kyselyyn vastanneista 76 % arvioi kehittämissuunnitelman sujuneen heidän omalla kohdallaan joko hyvin tai tyydyttävästi. Vastaajista 72 % arvioi esimiesten mahdollistaneen henkilökunnan osallistumisen kehittämistyöhön hyvin tai tyydyttävästi.

Syntyneet uudet kirjaamisen toimintatavat levitetään koko organisaatioon. Tämä on ollut johdon, esimiesten ja työryhmien valmentautumisen yhtenä keskeisenä tavoitteena. Levittämisessä onnistumista voidaan arvioida vasta jonkin ajan kuluttua, mutta henkilökunnan uskoa uusien toimintamallien käyttöönottoon voidaan kenties tarkastella levittämistä tukevana tekijänä.

## Tapaus Yrityslabra

Laurea-ammattikorkeakoulun Lohjan yksikön oppimisympäristö Yrityslabra on syntynyt vuonna 2008 ja kehittämisen toinen vaihe alkoi vuonna 2010. Tulevaisuuden pohdinnan tarkoitus oli lisätä monimuoto-opetusta ja opiskelijoiden valinnan mahdollisuuksia sekä tätä kautta luoda vahvat edellytykset työllistyä opiskelun jälkeen. Tavoitteena on ollut myös vahvistaa liiketalouden koulutuksen vetovoimaisuutta<sup>5</sup>. Aluekehitystehtävän kannalta tavoitteeksi on asetettu liiketalouden koulutusohjelman ja alueen elinkeinoelämän yhteis-

<sup>5</sup> Valmistuvien palautteiden perusteella yksikkö on onnistunut koulutustehtävässään erinomaisesti (Kallioinen & Lassila 2011). Tämä opetuksen laatua mittaava seikka ei kuitenkaan ole näkynyt vetovoimassa.

---

# *Toimintamallin avainasia on yksilöllinen oppimisen suunnittelu.*

---

työn vahvistaminen. Tämän ajattelun seurauksena Lohjan yksikön Yrityslabran kehittämissyhmä alkoi suunnitella toimintamallia, jossa opiskelija kerää osaamista ja projektiosaamiseensa liittyvää projektiCV:tä.

Suunnittelun viitekehyksen muodosti kehittämispohjaisen oppimisen malli (ks. esim. Raij 2007) ja lisäksi opiskelijan näkökulmasta korostettiin erityisesti osaamisen kehittymistä yksilötasolla. Haluttiin luoda ympäristö, jossa aidosti keskiössä ovat opiskelijan tarpeet ja näkemys oman osaamisen kehittymisestä mutta samalla myös alueen elinkeinoelämän tarpeet pystyttäisiin ottamaan huomioon entistä joustavammin. Opetussuunnitelmaan kirjatut osaamistavoitteet eivät siis täytyisi välttämättä kronologisesti vaan osaamista tarkastellaan aina kokonaisuutena yksilöllisestä osaamistasosta riippuen. Toimintamallin perusajatus on, että samalla kun opiskelijan osaaminen kehittyy, hän saa

Yrityslabran yhteistyökumppaneilta yhä vaativampia tehtäviä ja saavuttaa tutkinnon tavoitteet kokonaisuudessaan työelämälähtöisissä projekteissa.

Opiskelijat kehittyvät yksilöllisesti ja samalla luovat oman projekteista muodostuvan osaamispolkunsa. Käytännössä aloittavat opiskelijat alkavat arkityön tason kehittämistehtävistä - näitä nykyisessä toiminnassa löydetään melko helposti. Opiskelijoille saadaan strategisen tason kehittämistyötä, jos yhteistyöyritysten määrää pystytään kasvattamaan riittävästi ja yhteistyö on pitkäjänteistä ja luottamukseen perustuvaa - tämä on vaativaa ja vie aikaa.

Toimintamallin avainasia on yksilöllinen oppimisen suunnittelu, joka lähtee liikkeelle opiskelijan halusta ja tarpeista - tiedostetuista tai tiedostamattomista - kehittyä oman alansa asiantuntijaksi. Ajatuksena on ollut rakentaa opiskelijoille polku, joka alkaa oman osaamisen johtamisesta. Kehittymisen vieminen yksilölliselle projektitasolle on erittäin haastavaa, koska ensin pitää löytää opiskelijan tavoitteisiin sopivia kumppaneita. Kun kumppanit on löydetty, voidaan alkaa rakentaa projekteja, jotka sopivat näihin yksilöiden tavoitteisiin. Käytännössä tämä tarkoittaa merkittävää panostusta oppimisen, verkostojen ja projektien johtamiseen (ks. esim. Ruoslahti ym. 2001).

Toimintamallin muutos johtaa siihen, että opettaja suuntaa oppimisympäristössä työtään entistä enemmän yhteistyöhön yritysmaailman kanssa. Opettaja muuttuu aluekehittämisen linkiksi opiskelijoiden ja yritysten välillä.

## Opettajat alueellista kehittämistä johtamassa

Osaamisen johtaminen on keskeisessä asemassa, kun tarkastellaan ammattikorkeakoulun alueellisen vaikuttavuuden kokonaisuutta. Uudenlaiset osaamishaasteet kohdistuvat ennen kaikkea opettajan pedagogiseen osaamiseen. Opettajan tulee kehittyä ohjaamaan uudella tavalla ja uusissa tilanteissa – enää opettajalla ei olekaan valmiita vastauksia kaikkien tilanteiden ratkaisemiseksi. Samalla opettajan työhön tulee uudenlaisia osaamisalueita: verkoston ylläpitoa, projektien johtamista ja hallintaa sekä uusien kumppanuuksien hankintaa.

Opettajuuden muutos on ollut käynnissä jo jonkin aikaa. Tulevaisuus näyttää, mitkä kaikki teemat tulevat meitä haastamaan. Nyt jo on nähtävissä, että yrittäjämäisyys ja opettajan työn projektoiminen ja yhä lisääntyvä tulospaine ovat monen opettajan arkipäivää (ks. esim. Mäki ym. 2011; Kotila 2009). Pedagogisen johtamisen keskeiseksi periaatteeksi nouseekin yhä useammin erilaisten hankkeiden priorisointi syntyvän osaamisen näkökulmasta ja tavoitteiden asettaminen niin, että ne synnyttävät innostusta.

Työkulttuurilliset seikat tulevat keskeiseksi kilpailutekijäksi myös korkeakoulusektorilla (Mäki ym. 2011; ks. myös Himanen 2004). Osaamisen kehittymiselle ja yhteiselle innovoinnille pitäisi olla aikaa ennen kuin lähdetään hankkimaan aina vain uusia kumppanuuksia tai kirjoittamaan uusia rahoitushakemuksia. Kun toiminnassa keskeistä on vapaus, luovuus ja kyky luoda pitkäjänteisiä suhteita ja verkostoja, on

yhteisö avautunut ympäristöönsä ja sen toiminta on proaktiivista ja uutta luovaa. Mahdollistava, innostunut ja motivoiva työilmapiiri johdattaa opettajat luokkahuoneista alueellisen kehittämisen johtajiksi.

Keskustelussa rakenteellisesta kehittämisestä on syytä siirtyä vaiheeseen, jossa laadulliset vaikuttavuuden osatekijät nousevat määrällisten rinnalle. Syntyvän osaamisen tulisi kuitenkin aina olla kaiken toiminnan tavoitteena: valmistuvien opiskelijoiden palaute ja työllistyminen ovat edelleen keskeisiä vaikuttavuuden mittareita. Näiden rinnalla tulisi kyetä entistä täsmällisemmin tarkastelemaan alueellista vaikuttavuutta myös organisaatioiden osaamisen kehittymisen ja syntyvän yhteisen toimintakulttuurin näkökulmasta. Ei siis koko, vaan laatu ja vaikuttavuus ovat oleellisia kehittämisen kohteita.

## Lähteet

- Hallitusohjelma. 2011. Saatavilla: <http://www.vn.fi/hallitus/hallitusohjelma/fi.jsp>
- Himanen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi - katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004. [http://www.eduskunta.fi/fakta/vk/tuv/Himannen\\_tietoyhteiskunta.pdf](http://www.eduskunta.fi/fakta/vk/tuv/Himannen_tietoyhteiskunta.pdf)
- Isacsson, A. 2008. Kriittisen ajattelun kehittyminen LbD-toimintamallissa. Teoksessa O. Kallioinen (toim.) Oppiminen Learning by Developing-toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 61, 35 – 43.
- Kalli, P. 2003. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 59 – 75.
- Kallioinen, O. & Lassila, E. 2011. Opetuksen ja ohjauksen laatu Laureassa 2007–2009. Julkaisuprosessissa oleva käsikirjoitus tutkimusraportista.
- Kallioinen, O. 2009a. Pedagoginen strategiatyö Laurean strategisessa johtamisessa. Teoksessa E. Ora-Hyytiäinen (toim.) Learning by Developing -toimintamalli ja arvioinnin haasteet. Laurea-am-

mattikorkeakoulun julkaisusarja B 32. Helsinki: Edita Prima Oy, 10–17.

Kallioinen, O. 2009b. Ammattikorkeakoulun uudistuvan opettajuuden luonne. Keiver-verkko-lehti 8 (2).

<http://ojs.seamk.fi/index.php/keiver/index>

Kallioinen, O. 2008. Näkökulmia oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen LbD-toimintamallissa. Teoksessa O. Kallioinen (toim.) Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 61.

Helsinki: Edita Prima Oy, 112–133.

Kotila, H. 2009. Muuttuuko opettajan työ -pohdintoja paradoksien keskellä. Keiver-verkko-lehti 8 (2).

<http://ojs.seamk.fi/index.php/keiver/index>

Lampelo, S, Kainulainen, S, Turunen, J, Viljanen, J, Yana, A., Mattila, J. & Saarilampi, M.-L. 2010. Laurea-ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 18:2010. Tampere: Tammerprint Oy.

Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 237–254.

Mettänen, P. 2003. Opetuksen ja oppimisen laadun mittaaminen. Tampereen teknillinen yliopisto. Tuotantotalouden yksikkö. [http://www.tut.fi/units/tuta/teta/mittaritiimi/julkaisut/op\\_laatu.pdf](http://www.tut.fi/units/tuta/teta/mittaritiimi/julkaisut/op_laatu.pdf)

Mäki, K. 2008. Millaista asiantuntijoiden työ-kulttuuria Laurea tavoittelee? Teoksessa Teoksessa O. Kallioinen (toim.) Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 61, 11–34.

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Töytäri-Nyytinen, A. 2011. ”Mitä otat pois, jos uutta

tulee tilalle?” – ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. Aikuiskasvatus 31(1), 14–24.

Niinistö-Sivuranta, S. 2008. Osaaminen sanoiksi – kommunikointitaitojen merkitys kulttuurialan ammattikorkeakouluopiskelijalle. Teoksessa P. Kaikkonen (toim.) Työ haastaa tutkimaan. Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 39–57.

Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Koulutus ja tiedepolitiikan osasto.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 58. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rauhala, P. 2009. LbD ja arvioinnin haasteet aluekehityksen näkökulmasta. Teoksessa E. Ora-Hyytiäinen (toim.) Learning by Developing -toimintamalli ja arvioinnin haasteet. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 32. Helsinki: Edita Prima Oy, 32–42.

Ruoslahti, H., Tiainen, S., Kortelainen, M. & Vesterinen, O. 2011. How Networking and Projects Can Best Promote Learning in Higher Education? Paper Presented in Campus Encounters – Bridging Learners Conference, April 13–14 2011 Porvoo, Finland. Saatavissa: <http://myy.haaga-helia.fi/>

Suomen laki: Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.

Talbot, J. 2011. Changing power relations in work-based learning: collaborative and contested relations between tutors, learners and employers. In S. Jackson (Ed.) Innovations in Lifelong Learning. Critical perspectives on diversity, participation and vocational learning. London: Routledge, 187–208.



# Miten arvioida korkeakouluissa saatuja valmiuksia ja miksi?

Maarit Virolainen

Projektitutkija, YTM  
maarit.ha.virolainen@juu.fi  
Jyväskylän yliopisto,  
Koulutuksen tutkimuslaitos

Marja-Leena Stenström

Professori, YTT  
marja-leena.stenstrom@juu.fi  
Jyväskylän yliopisto,  
Koulutuksen tutkimuslaitos

## Tiivistelmä

Korkeakoulutuksen tuottaman osaamisen arviointi on noussut tutkimuskentässä entistä keskeisemmäksi ongelma-alueeksi korkeakoulutuksen massoittumisen, globalisoitumisen, ja työelämän jatkuvien muutosten myötä. Osaamisen arvioinnista on tullut paremmista opiskelijoista, opiskelupaikoista ja oppilaitosten ranking-sijoituksista kilpailun myötä myös korkeakoulujärjestelmien ja -poliitikkojen ongelma. Euroopassa lisäksi European Qualification Framework-järjestelmän perustaminen on tuonut oman lisänsä kilpailuun. Kun EQF antaa ”yhteisen eurooppalaisen kehyksen” valmiuksien suhdittamiselle ja vertailulle, tutkimuksen tuoma tieto osaamisesta luo puolestaan pohjaa EQF:n luotettavuuden arvioinnille. Myös tietotekniikan mahdollistama entistä suurempien kvantitatiivisten aineistojen tilastollinen vertailu on osaltaan kasvat-

tanut laajojen kansainvälisten tutkimusten vetovoimaisuutta. Suomalaisen korkeakoulutuksen kehittämisen näkökulmasta voidaan kriittisesti kysyä, miten korkeakoulututkijoiden osallistuminen ja korkeakoulututkimuksen hankkeiden liittyminen erilaisiin kansainvälisiin tutkimuksiin palvelee opiskelijoita, oppilaitoksia ja kansallista koulutuksen kehittämistä. Katsauksessamme kootaan konferenssiesitysten pohjalta erilaisia mahdollisia näkökulmia siihen, millaista keskustelua korkeakoulutuksen tuottaman osaamisen arvioinnista on käyty kansainvälisesti, ja pohditaan, miten Suomessa jo toteutettu osaamisen arviointi suhdittuu siihen.

**Avainsanat:** korkeakoulutus, osaaminen, taidot, oppimistulokset, arviointi

**Keywords:** higher education, competence, skills, learning outcomes, assessment

## Johdanto

**K**orkeakoulutuksen tuottaman pätevyyden arviointi on noussut tutkimuskentässä entistä keskeisemmäksi ongelma-alueeksi korkeakoulutuksen massoitumisen, globalisoitumisen, ja työelämän jatkuvien muutosten myötä. Myös tietotekniikan mahdollistama entistä suurempien kvantitatiivisten aineistojen tilastollinen vertailu on osaltaan kasvattanut laajojen kansainvälisten tutkimusten vetovoimaisuutta. Kriittisesti voidaankin kysyä, miten erilaisiin kansainvälisiin tutkimuksiin osallistuminen palvelee opiskelijoita, oppilaitoksia ja kansallista koulutuksen kehittämistä. Tässä artikkelissa tarkastellaan korkeakoulutuksen tuottaman pätevyyden arviointia huomioimalla 1) kansainvälisessä keskustelussa pätevyyden arviointitutkimuksesta käytävää pohdintaa ja 2) refleктоimalla Suomessa jo toteutetusta pätevyyden arvioinnista saatuja kokemuksia.

### **Pätevyyden arviointitutkimuksen kansainvälisiä virtauksia**

**S**aksassa, Berliinissä, järjestettiin helmikuussa 2011 konferenssi ”Modelling and Measuring Competencies”. Konferenssin järjestäminen liittyi ajankohtaisesti Saksan opetusministeriön aloittamaan laajaan tutkimusohjelmaan ”Modelling and measuring competencies in higher education”, mihin oli tullut lähes sata hankeanomusta. Konferenssin puhujat ja parisaataapäisen yleisön jäsenet olivat pääosin saksalaisia korkeakoulutuksen kehittämisestä kiinnostuneita tutkijoita. Jouk-

koon mahtui kuitenkin myös muutamia vierailijoita USA:sta, Australiasta ja Suomesta. Kaksipäiväinen konferenssi keskittyi pätevyyden arviointiin ja mittaukseen. Sen teemoja luonnehtivat kysymykset: 1) puhutaanko yksittäisen opiskelijan arvioinnista vai koulutusjärjestelmän tai oppilaitosten vertailun mahdollistavasta arvioinnista, 2) mitataanko pätevyyksien tiedollisia ulottuvuuksia vai jotain muuta, 3) mitataanko opetus suunnitelman hallintaa vai työelämäpätevyyttä?

Pätevyyden (competence) käsitettä määriteltiin eri esityksissä sekä hyvin suppeasti että laajasti. Seuraavassa käytetään kompetenssista suomennoksia pätevyys ja kompetenssi, sekä valmiudet. Kompetenssin ja valmiuksien suhteesta voisi käydä pitkän filosofisen keskustelun, mutta seuraavassa on ajateltu valmiuksien olevan edellytys pätevään toimintaan. Suppeana pätevyyden määritelmänä konferenssissa voitiin todeta esimerkiksi, että pätevyys on tilannesidonnaista valmiutta hyödyntää omaksumaansa tietoa rajattujen tietyn alan tehtävien suorittamiseksi, kuten lukeminen äidinkielellä tai kirjoittaminen vieraalla kielellä (Leutner & Klieme, 2011). Laajasti määriteltynä kompetenttiin toimintaan tietyllä alalla voitiin sisällyttää, että henkilö pystyy: 1) kantamaan vastuun aiemmin tuntemattoman rajatun ongelman ratkaisusta, 2) tarkastelemaan ongelmaa kokonaisuutena ja poimimaan kokonaisuudesta tarkasteltavaksi olennaisia yksityiskohtia sekä arvioimaan niiden eri piirteiden merkityksellisyyttä ongelmanratkaisulle, 3) luokittelemaan ongelman johonkin viitekehykseen kuuluvaksi, 4) hahmottamaan lähestymistavan ongelman ratkaisemiseksi, 5) valikoimaan ratkaisutavoista ja keinoista jonkun ja toteuttamaan sen, 6) arvioi-

maan saamaansa informaatiota ehdollisena, kunnes sen pätevyys on varmistettu oikeaksi, 7) hallitsemaan toimintansa vaikutussuhteita ja tarkkailemaan toimintansa laatua ratkaistessaan ongelmaa, toisin sanoen refleктоimaan toimintansa vaikutusta, 8) asettamaan kustannustehokkaita tavoitteita vallitsevissa olosuhteissa ja mukauttamaan toimintaansa olosuhteiden muuttuessa, sekä 9) yhdistelemään ja vaihtelevaan edellä mainittuja kompetenttien toiminnan vaiheita eri järjestyksessä (Sadler, 2011).

Jo edellisistä kahdesta määritelmästä käy ilmeiseksi, että kompetenssin tutkijat voivat tutkia hyvin erilaajuisia ilmiöitä – yleispätevyydestä erityispätevyyksiin. Jälkimmäinen edellä esitetyistä kompetenssin määritelmistä soveltuu paremmin ammatillisen osaamisen ja valmiuksien arviointiin, mutta tarvitsee ammattialalle tyypillistä pätevyyttä arvioitaessa tuekseen alaspesifijä kriteereitä. Tutkimuksessa alaspesifien kriteerien määrittelyn haasteena on tieteellisen teoretisoinnin luonne ilmiöiden yleisiä piirteitä kokoamaan ja luonnehtimaan pyrkivänä toimintana. Samalla, kuten esimerkiksi Tara Fenwick (2006) on artikkelissaan työssä oppimisesta todennut, tutkijoiden olisi määriteltävä tarkemmin, millaista työssä oppimista he tarkoittavat, jottei päädytä tutkimaan eri ilmiöitä. Vastaavasti pätevyuden tarkastelussa on eksplikoitava tarkasteltava pätevyys, jottei tarkastella eri asioita: erikoisasantuntijuuden ydinprosesseissa on alakohtaisia eroja. Yleistaidot luovat pohjaa erikoistumiselle, mutta ne eivät takaa henkilön sitoutumista ja motivoitumista erikoistumiseen. Sosiologisesta näkökulmasta kompetenssia onkin tarkasteltu osana yksilön sisäisesti rakentamaa maailmantulkintaa, jäsentymistä

yhteisöön ja tähän maailmantulkintaan pohjaavana vastuullisena toimintana (Pfadenauer, 2011, J. Gulikers & M. Mulder, muistiinpanot konferenssista, maaliskuu 2011). Tästä näkökulmasta ajatellaan, että kompetenssi ilmenee henkilön osaamisessa, tahtomisessa ja mahdollisuudessa toimia toistuvasti vastuullisesti vaihtelevissa tilanteissa. Kompetentti toiminta on myös yhteisön säätelemää. Näkökulman mukaisesti pätevyuden luotettava arviointi on ongelmallista, jollei tarkastella toimijan suoriutumista tehtävissä sekä hänen omaa reflektiotaan ja vertailua aiemmasta ja nykyisestä suoriutumisesta toiminnoista. Kompetenssin arviointiin tulisikin näkökulman mukaisesti sisällyttää itsearviointi: henkilöä ei voi pitää päteväenä, jollei hän osaa arvioida omaa pätevyyttään koherentisti. Toimintaansa hyvin itsearvioiva henkilö on luotettavampi asiantuntija ja alallaan pätevämpi kuin henkilö, joka ei pysty luotettavaan toimintansa itsearviointiin.

Konferenssin esityksissä käytiin läpi kompetenssien arviointia hyvin erilaisissa tutkimushankkeissa ja monenlaisiin tarkoituksiin. Esimerkiksi Meksikossa kompetenssien arviointitutkimusta oli käytetty koulutuspoliittisesti korkeakoulutuksen tason nostamiseen (Vidal Uribe, 2011). Siellä kompetenssien arviointijärjestelmän luominen oli käynnistynyt yhden korkeakouluryhmän omasta aloitteesta, kun haluttiin nostaa ja varmistaa korkeakoulutuksen tasoa, sekä todentaa sen laatua. Vastaavasti joillakin meneillään olevilla kansainvälisillä hankkeilla, kuten AHELO, pyritään opiskelijoiden valmiuksien arvioinnin pohjalta oppilaitosten vertailuun kansainvälisesti. Yleispätevyuden ja alaspesifien valmiuksien saavuttamisen arvioinnin käyttökohteiden eroista yksi

esimerkki on astronauttien pätevyyden arviointi (Shavelson, 2011). Astronauttien pätevyyttä arvioitaessa yksilöiden pätevyyden ja suoriutumiskyvyn luotettava, autenttinen, kokonaisvaltainen arviointi on olennaista, jottei avaruuteen tule lähetettyä hukkainvestointeja. Astronautille ei riitä, että hän tietää; hänen on pystyttävä toimimaan myös stressaavissa olosuhteissa kriisitilanteissa analyttisesti.

Konferenssissa esitetyt pätevyyden arvioinnin lähestymistapoja on koottu tiiviisti oheiseen taulukkoon 1 (sivulla 40). Taulukko ei pyri olemaan kattava esitys pätevyyden arvioinnin lähestymistavoista. Se tuo esille joitakin keskeisiä tutkimuksen painopisteen valintoja. Kompetenssien arvioinnissa on mahdollista painottaa esimerkiksi: mitataan tiedollisia valmiuksia vai tehtävissä suoriutumista, sosiaalista vastuullisuutta ja arviointikykyä, yksittäistä opiskelijaa vai korkeakoulua, opetussuunnitelmaa vai työelämävalmiuksia, onko lähestymistapa luonteeltaan reflektiivinen vai standardisoitu/samaa kaikille tyyppinen, summatiivinen ja vertaileva vai formatiivinen ja kehittämiseen tähtäävä vai koulutusohjelma- tai opiskelijapalautteeseen tähtäävä. Tutkimusresurssien niukkuuden vuoksi joudutaan tavanomaisesti tekemään rajauksia, joiden eksplikointi olisi tärkeää. Esitetyt ulottuvuudet ja jännitteet pätevyyden arviointitutkimuksen kentässä ovat vain poimintoja Berliinin konferenssissa ajankohtaisesta pätevyyden arviointitutkimuksesta käydystä keskustelusta.

## **Suomalaista korkeakoulutuksen tuottaman pätevyyden arviointitutkimusta**

Suomesta konferenssissa oli mukana kaksi posteria: AHELO-hankkeen suomalaista osuutta esittävä posterit (Hyytinen & Ursin, 2011) ja opiskelijoiden työelämävalmiuksien arviointituloksia esittävä Opetusministeriön jo päättyneeseen tutkimushankkeeseen liittyvä posterit (Virolainen, Stenström & Vuorinen, 2011). (Konferenssin posterit ja esitykset ovat ladattavissa konferenssin nettisivuilta: [www.competence-in-higher-education.com/posters.html](http://www.competence-in-higher-education.com/posters.html)). Mainitut hankkeet edustavat jollain tapaa Suomessa tehdyn korkeakoulutuksen antamien valmiuksien arviointitutkimuksen virtauksia. AHELO on ”nousussa” olevaa kansainvälistä arviointitutkimusta, kun taas opiskelijoiden työelämävalmiuksien arviointi nivoutuu vanhempaan tutkimuslinjaan. Seuraavassa tämä artikkeli keskittyy muutamien tuloksien esittämiseen jälkimmäistä tutkimuslinjaa edustavan tutkimuksen perusteella, sekä tämän lähestymistavan vahvuuksien ja haasteiden pohdintaan.

Korkeakoulutuksen tuottamia työelämävalmiuksia on tutkittu Suomessa muun muassa Opetusministeriön rahoittamissa tutkimushankkeissa 1990-luvulta lähtien (esim. Korhonen, Mäkinen & Valkonen, 1999, 2000, 2001; Virolainen & Valkonen, 2002; Stenström, Laine & Valkonen, 2005; Vuorinen & Valkonen, 2007; Vuorinen & Stenström, in press). Työelämään sijoittumisen tarkastelu tuli tuolloin entistä kiinnostavammaksi tutkimuskohteeksi ammattikorkeakoulujen perustamisen



Taulukko 1. Pätevyyksien arvioinnin ulottuvuuksia.

<b>Pätevyyksien arvioinnin keskeiset metodiset ratkaisut</b>	<b>Arviointitutkimuksen toteutuksen vaihtoehtoja</b>
Arvioitavat osaamisen kohdealueet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• työelämän taidot</li> <li>• tieteenalan hallinta</li> <li>• geneeriset, yleiset valmiudet</li> </ul>
Arvioinnin toteuttajataho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• itsearviointi</li> <li>• ulkoinen asiantuntija-arvioitsija (arviointiryhmä)</li> </ul>
Arviointitehtävät	<ul style="list-style-type: none"> <li>• holistiset, asioiden kokonaisvaltaista hallintaa mittaavat tehtävät</li> <li>• atomistiset, yksittäisten asioiden tietämistä mittaavat tehtävät</li> </ul>
Arviointitehtävien tekninen toteutus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• avovastauksia edellyttävät tehtävät</li> <li>• ryhmätehtävät</li> <li>• toiminnalliset käytännön tehtävät</li> <li>• monivalintatehtävät</li> <li>• yksilötehtävät</li> <li>• kirjalliset tehtävät</li> </ul>
Arvioitsijoiden tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> <li>• palautetta antava arviointidialogi opiskelijan kanssa hänen suoriutumisestaan tehtävissä ja tulevan kehittymisen sekä opiskelun ohjaamiseksi</li> <li>• koetehtävien pisteytys mallivastausten pohjalta</li> </ul>
Oppilaitoksen arvioinnista saama palaute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opetussuunnitelman kehittämiseen tähtäävä vertaisarviointisijoiden arviointipaneeli, -raportti tai -dialogi</li> <li>• muihin oppilaitoksiin verrattavissa oleva pistekeskisarvo</li> </ul>
Opiskelijan arvioinnista saama palaute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opiskelijan kehitystä retrospektiivisesti tarkasteleva dialogi, jossa pohditaan opiskelijan kanssa hänen omaa arviotaan suoriutumista ja keinoja vahvistaa ja laajentaa osaamista</li> <li>• pistekeskisarvo</li> </ul>

myötä. Tutkimuksen avulla pyrittiin saamaan kuvaa korkeakoulujärjestelmän pilarien suhteesta toisiinsa: miten ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työllistytään. Samantapaista tutkimusta on toteutettu myös kansainvälisesti. Sitten esimerkiksi REFLEX-hankkeessa on vertailtu korkeakoulutettujen työelämään sijoittumista muutamissa Euroopan maissa (Allen & van der Velden, 2007; Lindberg, 2009). Korkeakoulutuksen antamien työelämävalmiuksien osalta menetelmänä näissä tutkimuksissa ovat olleet korkeakoulutettujen itsearvioinnit korkeakoulutuksen tuottamista työelämävalmiuksista.

Myöhemmin 2000-luvulla korkeakoulutuksesta työelämään siirtymisen tutkimus on Suomessa organisoitunut kansallisesti jossain määrin uudella tavalla. Yhtäältä ammattiyhdistykset, kuten Insinööriliitto ja Tradenomiliitto tekevät koulutuksesta työelämään siirtymisen tutkimusta. Toisaalta yliopistojen Aarresaari-verkosto on tutkinut yliopistoista valmistuneiden työelämään sijoittumista ja sen ohessa valmistuneiden arvioita koulutuksen antamista valmiuksista (Sainio, 2008a, 2008b; Puhakka, Rautopuro & Tuominen, 2010; Puhakka & Tuominen, 2011). Lisäksi yksittäiset korkeakoulut ovat tarkastelleet

oman oppilaitoksensa valmistuneiden sijoittumista (esim. Puhakka, Rautopuro & Tuominen, 2006; Juuso & Sankari, 2008).

Kaiken kaikkiaan korkeakoulutuksesta työelämään sijoittumisen tutkimuksen resurssointi on ollut niukkaa, ja jatkuvuus jossain määrin epävarmaa. Tämän seurauksena suuriin kyselyaineistoihin perustuvat hankkeet ovat kohdistuneet lähinnä suurimmille aloille, kuten yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon sekä tekniikan ja liikenteen alalle. Edelleen metodinen pitkäjänteinen kehittäminen on ollut ongelmallista ja pitkäjänteistä seuranta sekä korkeakoulujen ja alojen vertailu puutteellista lomakkeiden erojen vuoksi.

Seuraavassa esitetään esimerkinomaisesti Opetusministeriön takavuosi- rahoittaman hankkeen aineistoihin perustuen kahden vuoden vertailu tekniikan ja liikenteen ( $N=1200$ ) sekä liiketalouden ja hallinnon alan ( $N=1000$ ) ammattikorkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien arvioinnista. Kohde-ryhmänä ovat vuosina 2000 ja 2002 valmistuneet, jotka ovat vastanneet kyselyihin vuosina 2003 ja 2005 eli kolmisen vuotta valmistumisen jälkeen (Stenström, Laine & Valkonen, 2005; Vuorinen & Valkonen, 2007).

Kyselytutkimuksen pääongelmana oli valmistuneiden työelämään sijoittuminen, mutta opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan, mitä valmiuksia he katsoivat koulutuksen antaneen heille ja mitä valmiuksia he kokivat työelämässä tarvittavan. Opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia seuraavilla alueilla: kansainvälisyyteen liittyvät taidot, omatoimisuus, yrittäjänä toimiminen, käytännön ammattitaito, johtamis-

ja organisointitaidot, ATK-valmiudet, kyky teoreettiseen ajatteluun, kyky arvioida ja kehittää omaa työtä, luovuus- innovatiivisuus, ajankäytön hallinta sekä kyky nähdä ja hallita kokonaisuuksia. Sosiaalisten taitojen arviointi jätettiin pois vertailusta, koska sitä mittaavat kysymykset oli muotoiltu eri tavoin eri vuosina. Opiskelijat arvioivat saamiaan valmiuksia Likert -asteikolla (1=erittäin vähän, 2=melko vähän, 3=kohtalaisesti, 4=melko paljon, 5=erittäin paljon). Vertailun tulokset on esitetty taulukoissa 2 ja 3. Alojen välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä on testattu kaksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Liiketalouden ja hallinnon alan sekä tekniikan alan valmistuneiden itsearviointien vertailu osoittaa, että alojen välillä on enemmän tilastollisesti merkitseviä eroja kuin vuosina 2000 ja 2002 valmistuneiden välillä. Vuoden 2002 valmistuneet ovat useimmiten tyytyväisempiä koulutukseensa kuin aiempina vuonna valmistuneet. Tulos on sinänsä linjassa koulutuksen jatkuvan kehittämisen kanssa. Tradenomit ovat kuitenkin jonkin verran tyytymättömpämpiä kuin verrokkinsa. Vuoden 2002 tradenomit kokivat saaneensa vuonna 2000 valmistuneita vähemmän taitoja seuraavilla alueilla: ajankäytön hallinta, kyky arvioida ja kehittää omaa työtä, omatoimisuus ja käytännön taidot. Vastaavasti AMK-insinööreistä myöhempi vastaajajoukko arvioi omatoimisuutensa vähäisemmäksi kuin vuoden 2000 valmistuneet.

Kun valmistuneet vertasivat koulutuksen antamia valmiuksia heiltä työelämässä edellytettyihin taitoihin, jälkimmäinen valmistuneiden ryhmä arvioi useammin saamiensa taitojen vastaavan paremmin työelämässä edellytetyjä tai-

toja kuin vuonna 2000 valmistuneiden ryhmä. Myöhemmin eli vuonna 2002 valmistuneiden ryhmä arvioi taitojensa vastaavan edeltäjiään heikommin työelämän vaatimuksia seuraavilla alueilla: ajankäytön hallinta, kyky arvioida ja kehittää omaa työtään, oma-aloitteisuus ja käytännön taidot. Nämä tulokset lienevät seurausta ammattikorkeakoulutuksen formalisoitumisesta, koulutuspaikkamäärien kasvusta ja sen myötä koulutuksen ”koulumaistumisesta”. Joka tapauksessa ne kertovat (ammattikorkeakoulujen pedagogisen kehittämisen haasteista.

## Valmiuksien itsearviointi, arviointimenetelmien laajeneminen ja niiden integrointi korkeakoulutuksen laatujärjestelmiin

Korkeakoulutuksen antamien valmiuksien arvioinnin toteuttamista itsearviointina on arvosteltu erityisesti luotettavuuden näkökulmasta: miten valmistuneen omaa arviointia hänen saamistaan valmiuksista voi pitää luotettavana. Valmiuksien itsearviointi on kuitenkin edellä esitetyissä tradenomi- ja AMK-insinööri-esimerkeissä toteutettu holistisesti. Edelleen se

Taulukko 2. AMK-koulutuksen antamat valmiudet vuonna 2000 ja 2002 valmistuneiden tradenomi- ja AMK-insinöörien arvioimina (kaksisuuntainen varianssianalyysi, *F*- ja *p*-arvot).

Koulutuksen antamat valmiudet	Keskiarvot					Ryhmiä väliset	
	2000/2003		2002/2005		Kaikki	Vertailuvuosien opiskelija-ryhmät	
	Trad.	AMK-ins.	Trad.	AMK-ins.		<i>F</i>	<i>p</i>
Kansainvälisyyteen liittyvät	3,33	2,73	3,52	3,13	3,16	43,065	,000
Omatoimisuus	3,77	3,51	3,58	3,47	3,59	7,791	,005
Yrittäjänä toimiminen	3,01	2,25	3,22	2,59	2,76	36,401	,000
Käytännön ammattitaito	3,40	2,96	3,13	3,05	3,14	3,771	,052
Johtamis- ja organisointi	3,13	2,65	3,18	2,84	2,95	7,270	,007
ATK-valmiudet	4,19	3,98	4,14	4,02	4,08	,009	,924
Kyky teoreettiseen ajatteluun	3,05	3,50	3,32	3,74	3,39	39,062	,000
Arvioida ja kehittää omaa työtä	3,32	3,00	3,26	3,06	3,16	,000	,990
Luovuus-innovatiivisuus	2,79	2,63	2,90	2,95	2,81	24,519	,000
Ajankäytön hallinta	3,37	2,98	3,28	3,09	3,18	,037	,848
Kyky nähdä ja hallita kokonaisuuksia	3,39	2,97	3,49	3,29	3,27	24,471	,000

kertoo valmistuneen omasta kokemuksesta: millä alueilla hän katsoo korkeakoulutuksen tuoneen valmiuksia ja miten nämä ovat vastanneet työelämän vaatimuksia. Korkeakoulututkinnon työelämävastaavuuden arviointia muuten kuin itsearviointina olisi hyvin vaikea järjestää. Se edellyttäisi myös työnantajaosapuolen ottamista tutkimukseen mukaan arvioimaan rekrytoitua ja hänen pohdintaansa siitä, miten on onnistuttu kehittämään niitä taitoja, joita työelämässä edellytetään. Lisäksi työelämän edustajat eivät ole arvioinnin asiantuntijoita, joten heille tulisi järjestää koulutusta eri osaamisalueiden ilmenevän tunnistamiseksi. Työnantajien koulutuksen myötä arvioinnin kustannukset edelleen nousisivat. Itsearviointi

on edullinen arviointitapa: huomattavasti edullisempi kuin arviointiryhmän käyttäminen ja valmentaminen arviointiin. Standardisoitujen testien kehittäminen useiden alojen tutkintojen työelämävastaavuuden kehittämiseksi olisi myös kallista, veisi vuosia ja vaatisi enemmän tutkimus- ja muita resursseja. Itsearviointien etuna voikin pitää niiden edullisuutta. Toisaalta tämän tyyppisten valmiuksien itsearviointeihin perustuvien tutkimusten tulokset ovat nostaneet esille tärkeitä teemoja ja haasteita koulutuksen työelämävastaavuuden kehittämiseksi. Esimerkiksi yliopisto-opiskelijoista diplomi-insinöörien ja kauppatieteiden maistereiden kokemat puutteet viestintä- ja sosiaalisissa taidoissa kertovat työelämän vaatimuksien noususta näiden taitojen osalta (Virolainen, Vuorinen, Stenström & Valkonen, 2008). Tällaisten haasteiden esille nousu ongelmallistuisi, jos mitattaisiin pelkästään koulutuksen antamia valmiuksia yleistaidoissa. Sen sijaan pulmallista tämän lähestymistavan tutkimusten hyödyntämisessä koulutuksen kehittämiseksi on ollut kyselyjen rajoittuminen harvoille aloille, ja tutkimusresurssien epävarmuus. Tulosten, alojen ja korkeakoulujen pitkittäisseuranta ja vertailu ei ole ollut laajemmin mahdollista. Kansainvälisessä vertailussa lähestymistavan ongelmana ovat olleet työmarkkina- ja koulutusrakenteiden vastaavuuksien erot, mitkä heijastuvat siirtymässä työelämään.

Yleistaitoihin keskittyvien tutkimusten on nähty tuovan ratkaisun kansainvälisen vertailtavuuden ongelmaan. Edellä mainitussa Berliinin kongressissa kuitenkin epäiltiin oppilaitosten ja opiskelijoiden motivoitumista yleistaitoihin keskittyviin tutki-

vaikutukset					
Alat		Opiskelijaryhmät x alat		Koko malli	
<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
118,341	,000	5,675	,017	58,745	,000
20,602	,000	3,586	,058	11,096	,000
240,664	,000	1,979	,160	96,554	,000
30,787	,000	15,913	,000	18,240	,000
84,845	,000	2,503	,114	33,099	,000
18,519	,000	1,408	,235	7,023	,000
116,662	,000	,125	,724	51,589	,000
39,721	,000	2,324	,128	14,749	,000
1,353	,245	5,634	,018	10,701	,000
36,555	,000	4,342	,037	14,571	,000
52,482	,000	5,756	,017	29,327	,000

Taulukko 3. AMK-koulutuksen antamat valmiudet verrattuna työelämän vaatimiin valmiuksiin.

Työelämässä vaaditut valmiudet - koulutuksen antamat valmiudet	Keskiarvot					Ryhmiä väliset vaikutukset	
	2000/2003		2002/2005		Kaikki	Vertailuvuosien opiskelija-ryhmät	
	Trad.	AMK-ins.	Trad.	AMK-ins.		F	p
Kansainvälisyyteen liittyvät	-,35	-,94	,02	-,48	-,45	54,470	,000
Omatoimisuus	-,73	-,81	- 1,08	- 1,08	-,91	48,667	,000
Yrittäjänä toimiminen	,08	-,45	,56	,10	,05	86,074	,000
Käytännön ammattitaito	-,76	-1,18	- 1,31	- 1,38	- 1,14	50,757	,000
Johtamis- ja organisointi	-,69	-1,16	-,43	-,95	-,82	19,237	,000
ATK-valmiudet	-,33	-,35	-,34	-,41	-,35	,777	,378
Kyky teoreettiseen ajatteluun	-,17	-,10	,05	-,01	-,07	11,520	,001
Arvioida ja kehittää omaa työtä	-,72	-,93	-,82	-,93	-,85	1,331	,249
Luovuus-innovatiivisuus	-,84	-,1,07	-,67	-,84	-,86	15,404	,000
Ajankäytön hallinta	-,85	-1,09	- 1,15	- 1,22	- 1,07	17,210	,000
Kyky nähdä ja hallita kokonaisuuksia	-,91	-1,22	-,88	- 1,13	- 1,03	1,482	,224

muksiin. Toisaalta kritisoitiin, ettei niiden avulla saada alakohtaista palautetta opetussuunnitelmalliseen kehittämiseen ja koulutuksen ja työelämän vastaavuuden tarkasteluun. Korkeakoulutuksen antamien yleisten valmiuksien korostaminen on myös nähty koulutusjärjestelmän puolustusreaktiona. Kun ihmiset eivät laaja-alaisilla tutkinnoilla näytä työllistyvän koulutusta vastaavalle alalle, on argumentoitu, että saavathan

he korkeakoulutuksessa yleisiä valmiuksia: esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoa, kommunikaatiovalmiuksia ja tiedon järjestelyn taitoja. Näin ollen koulutus ei ole ollut turhaa, vaan on antanut heille yleisiä valmiuksia työmarkkinoille. Koska korkeakoulutuksesta kuitenkin valmistutaan myös eri alojen asiantuntijoiksi, voi perustellusti samalla kysyä, riittääkö yleisvalmiuksien saavuttamisen todentaminen: missä kehitetään niitä

Alat		Opiskelijaryhmät x alat		Koko malli	
F	p	F	p	F	p
94,432	,000	,612	,434	51,640	,000
,888	,346	,831	,362	16,807	,000
78,127	,000	,391	,532	59,593	,000
22,013	,000	11,162	,001	28,761	,000
88,665	,000	,253	,615	36,638	,000
,964	,326	,336	,562	,646	,586
,010	,919	1,942	,164	4,541	,004
12,244	,000	1,325	,250	5,210	,001
14,486	,000	,432	,511	10,483	,000
8,883	,003	2,916	,088	9,898	,000
34,187	,000	,453	,501	12,475	,000

tarkempia kriteereitä, joilla arvioidaan asiantuntijan pätevyyden riittävyttä lääketieteessä, sillanrakennuksessa, informaatioteknologiassa jne. Esimerkiksi eettisesti vastuullisen toiminnan arviointi eri aloilla edellyttäisi alakohtaisesti eriytyneitä tehtäviä, joissa huomioidaan erilaisia toimintaympäristöjä.

Oheiseen taulukkoon 4 on kuvattu karkeasti erilaisia painopiste- ja intressiryhmäalueita, joita pätevyyden arvioinnissa voidaan painottaa. Pintapuolisesti arvioiden AHELO:n tapaisissa hankkeissa painottuu A-ruudun tapainen lähestymistapa ja edellä raportoidussa korkeakoulutettujen valmiuksien itsearvioinnissa B-ruudun tapainen lähestymistapa. Arvioinneissa käytetyt tehtävät, tutkimusasetelma ja menetelmät voivat siirtää arvioinnin painopistettä eri suuntiin.

Suomalaista korkeakoulutuksen tuottaman pätevyyden arviointia voisi tarkastella esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten nämä eri painopisteet tulevat siinä huomioitua. Suomalaisittain niukkoja tutkimusresursseja ja niiden kohdentamista seurattaessa on syytä kriittisesti kysyä, onko meillä kansallista ja kansallisesti pitkäjänteisesti kehitettävää korkeakouluverkkoa. Vai onko meillä pikemminkin globaalisti statuksestaan kilpailevia itsenäisiä korkeakouluja, jotka tekevät satunnaisesti yhteistyötä, kun näkevät siinä riittäviä molemminpuolisia etuja ja win-win -hyötyjä. Koulutuksen tuottamien pätevyyksien monipuolisen ja eri intressiryhmiä huomioivan sekä koulutuksen kehittämistä palvelevan arvioinnin soisi tulevan osaksi korkeakoulutuksen laatujärjestelmiä jollakin tapaa. Samoin kansallisen keskustelun tällä alueella toivoisi vilkastuvan entisestään.

Taulukko 4. Neljä pätevyiden arvioinnin painopistealuetta ja intressiryhmää.

	Opiskelijat		
	<p>A</p> <p>Kuinka hyvin opiskelija hallitsee alalla tarvittavat tiedot?</p> <p>Mitä yleisiä valmiuksia opiskelija saa jatko- ja täydennyskoulutukseen?</p>	<p>B</p> <p>Mitä pätevyyttä yksilöllä on menestykselliseen selviytymiseen työtehtävistä?</p>	
<b>Korkeakoulut</b>	<p>C</p> <p>Millaista pätevyttä korkeakoulut tuottavat vastatakseen kansalaisyhteiskunnan kehittämisen tarpeisiin (esim. professoien etiikka, estetiikka, innovaatiot, yhteiskunnan kehittäminen)</p>	<p>D</p> <p>Mitä tutkintoja korkeakoulut tuottavat riittävän työvoiman tarjonnan varmistamiseksi? (yleiset ja erityiset valmiudet, opinto-ohjaus)</p>	<b>Työelämä</b>
	<b>Yhteiskunta</b>		

## Lähteet

Allen, J., & van der Velden, R. (Eds.) (2007). *The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX project*. Retrieved from <http://www.fdeuw.unimaas.nl/roa/reflex/>

Fenwick, T. (2006). Tidying the territory: questioning terms and purposes in work-learning research. *Journal of Workplace Learning* 18(5), 265-278.

Hyytinen, H., & Ursin, J. (2011). *What are generic skills in higher education?* Poster session presented at the conference Modelling and measuring competencies, Berlin, Germany. Poster retrieved May 6, 2011, from <http://www.competence-in-higher-education.com/posters.html>

Juuso, M., & Sankari, A. (2008). *Suuri opiskelijakysely 2008*. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.

Korhonen, K., Mäkinen, R., & Valkonen, S. (1999). *Kaupallisen korkea-asteen tutkinnolla työelämään* (Tutkimuslauseita No. 5). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Korhonen, K., Mäkinen, R., & Valkonen, S. (2000). *Insinöörin tutkinnolla työelämään* (Tutkimuslauseita No. 9). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Korhonen, K., Mäkinen, R., & Valkonen, S. (2001). *Sosiaali- ja terveysalan tutkinnolla työelämään* (Tutkimuslauseita No. 13). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Leutner, D., & Klieme, E. (2011, February). *Competence models for assessment of individual learning outcomes and the evaluation of educational processes*. Presentation at the conference Modelling and measuring competencies, Berlin, Germany. Presentation retrieved May 6, 2011, from [http://www.competence-in-higher-education.com/speakers\\_en.html](http://www.competence-in-higher-education.com/speakers_en.html)

Lindberg, M. (2009). Student and early career mobility patterns among highly educated people in Germany, Finland, Italy, and the United Kingdom. *Higher Education* 58(3), 339-358.

Pfadenauer, M. (2011, February). *Competence – more than a buzz phrase and an emotive word? Towards an internal perspective on situational problem-solving capacity*. Presentation at the conference Modelling and measuring competencies, Berlin, Germany. Presentation retrieved May 6, 2011, from [http://www.competence-in-higher-education.com/speakers\\_en.html](http://www.competence-in-higher-education.com/speakers_en.html)

Puhakka, A., Rautopuro, J., & Tuominen, V. (2010). Employability and Finnish university graduates. *European Educational Research Journal* 9(1), 45-55.

Puhakka, A., & Tuominen, V. (2011). *Kunhan kuluu viisi vuotta – ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat*. Retrieved from [http://www.aarresaari.net/uraseuranta/julkaisu\\_t.htm](http://www.aarresaari.net/uraseuranta/julkaisu_t.htm)

Puhakka, A., Rautopuro, J., & Tuominen, V. (2006). *Vastavalmistuneet. Joensuun yliopistosta vuosina 2003- 2005 valmistuneiden kandidaattien ja maistereiden työllistyminen* (Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä No. 44). Joensuu: Joensuun yliopisto.

Sadler, R. (2011, February). *Making competent judgments of competence*. Presentation at the conference Modelling and measuring competencies, Berlin, Germany. Presentation retrieved May 6, 2011, from [http://www.competence-in-higher-education.com/speakers\\_en.html](http://www.competence-in-higher-education.com/speakers_en.html)

Sainio, J. (2008a). *Kitkaa ja kasautuvia vaikeuksia - Akateemisten työuran alkua vaikeuttavia tekijöitä*. Retrieved from <http://www.aarresaari.net/uraseuranta/julkaisut.htm>

Sainio, J. (2008b). *Viisi vuotta kentällä. Katsaus vuonna 2002 valmistuneiden yhteiskuntatieteilijöiden työuran alkuun*. Retrieved from <http://www.aarresaari.net/uraseuranta/julkaisut.htm>

Shavelson, R. (2011, February). *An approach to testing and modeling competency*. Presentation at the conference Modelling and measuring competencies, Berlin, Germany. Presentation retrieved May 6, 2011, from [http://www.competence-in-higher-education.com/speakers\\_en.html](http://www.competence-in-higher-education.com/speakers_en.html)

Stenström, M-L., Laine, K., & Valkonen, S. (2005). *Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään siirtymisen ja työelämätaidot* (Tutkimuslauseita No. 21). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Vidal Uribe, R. (2011, February). *Measurement of learning outcomes in higher education. The case of Ceneval in Mexico*. Presentation at the conference Modelling and measuring competencies, Berlin, Germany. Presentation retrieved May 6, 2011, from [http://www.competence-in-higher-education.com/speakers\\_en.html](http://www.competence-in-higher-education.com/speakers_en.html)

Virolainen, M., Stenström, M.-L., & Vuorinen, P. (2011, February). *Higher education graduates' self-assessment of competences attained during the course of education*. Poster session presented at the conference Modelling and measuring competencies, Berlin, Germany. Poster retrieved May 6, 2011, from <http://www.competence-in-higher-education.com/posters.html>

Virolainen, M., & Valkonen, S. (2002). *Ammattikorkeakouluista ja yliopistoista työelämään* (Tutkimuslauseita No. 16). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Virolainen, M., Vuorinen, P., Stenström, M-L., & Valkonen, S. (2008). Riittääkö hyvä työllistymisen ammattikorkeakoulujen tavoitteeksi? *Tiedepolitiikka* 33(1), 17-24.

Vuorinen, P., & Valkonen, S. (2007). *Korkeakoulutuksesta työelämään* (Tutkimuslauseita No. 37). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Vuorinen, P., & Stenström, M. (in press). Higher education graduates' employment and the uncertainty of working life. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education*. Springer.





# Opetuksen yhteisöllinen kehittäminen – aidosti palkitsevaa vai taatusti turhauttavaa?

---

Heta-Liisa Malkavaara

Yliopettaja, FL

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

[heta-liisa.malkavaara@haaga-helia.fi](mailto:heta-liisa.malkavaara@haaga-helia.fi)

## Johdanto

**K**orkeakouluopettajan työtä on perinteisesti leimannut autonominen ote. Opettaja on tehnyt mahdollisimman itsenäisesti työn organisointia, opetussäiltöjä ja pedagogisia ratkaisuja koskevat valinnat. Tämän päivän asiantuntijatyö on kuitenkin luonteeltaan yhä enemmän verkostoitumista lukuisten projektien ja työelämäkumpanuuksien keskellä. Omaehtoinen opettajuus ja yhteisöllinen toiminta saavat yhdessä helposti aikaan jännitteitä,

jotka näkyvät korkeakoulun arjessa. Yhteinen kehittämistyö ei ole automaattisesti toimintaa, joka tuo lisäarvoa opettajan työlle. Se voidaan päinvastoin nähdä aikavarkaana ja toisarvoisena työnä; palaveriputkena ja resursseja syöväenä jatkuvana neuvotteluna, joka ei ole synkroniassa opettajan oman työnsuunnittelun kanssa.

Missä siis piilee avain merkitykselliseen ja antoisaan kehittämiseen? Mikä auttaa ja mikä taas vaikeuttaa opetuksen kehittämistyötä ammattikorkeakoulussa? Vastauksia on etsitty HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa 2009-2010 toteutetun tutkimus- ja kehittä-

mishankkeen avulla. Sen tavoitteena oli kehittää Johdon assistentti- ja toimittajakoulutusyksikön opetusta sekä havainnoida ja analysoida yhteisölliseen kehittämistyöhön kohdistuvia näkemyksiä ja odotuksia. Hanke toteutettiin toimintatutkimuksellisen prosessina. Konkreettisia projekteja käynnistettiin opintojaksojen kehittämiseksi. Samanaikaisesti kartoitettiin myös opettajien näkemyksiä tutkivasta ja kehittävstä oppimisesta. Toimin hankkeen aikana tutkivan ja kehittävän oppimisen yliopettajana ja vastuullani oli etenkin Johdon assistenttikoulutusta koskevien kehittämisprojektien koordinointi, vetäminen ja tutkiminen.

## Kohti palkitsevuutta

Tutkimustyön kohteena oli palkitsevuuden kokemus, jota lähestyttiin motivaation ja tuloksellisuuden näkökulmista. Palkitsevuuden käsitteenmäärittely oli tarkoituksella löyhä, sillä tavoitteena oli etsiä palkitsevuuden aineksia aineistolähtöisesti. Tutkimuskysymyksiä olivat:

1. Minkälainen yhteinen kehittämissä työ on ammattikorkeakouluopettajalle palkitsevaa?
  - a. Minkälaiset tekijät motivoivat pienryhmäosallistumiseen ja -työskentelyyn?
  - b. Mistä kehittämisen kohde ja tavoite löytyvät?
  - c. Mitä on tuloksellinen kehittämissä työ?
2. Miten yhteisöllistä kehittämistyötä tuetaan?
  - a. Minkälainen kehittämissä työ tukee parhaiten omaa opetustyötä?
  - b. Mitä yhteisen kehittämistyön toteuttamiselta odotetaan?

Tutkimuskysymysten ja ydinkäsitteen valitsemisen taustalla vaikutti myös tutkivaa ja kehittävää oppimista koskeva haastattelukierros. Johdon assistentti- ja toimittajakoulutusyksikön opettajat olivat tarttuneet HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun pedagogiseen ytimeen, tutkivaan ja kehittävään oppimisen näkemykseen, ja määritelleet sitä oman opetustyönsä kannalta. Opettajien näkemykset peilasivat tekemällä ja kokemuksen kautta oppimisen, itsenäiseen työskentelyyn ohjaamisen ja työelämäyhteistyön tärkeyttä. Tutkiva ja kehittävä opiskelija on aktiivinen oppija, joka ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Hän on pääroolissa omaa oppimistaan koskevien valintojen tekijänä – ei oppimisen kohde, joka ”käy oppimaan”.

Näiden periaatteiden toteuttaminen ei ole kuitenkaan käytännössä ongelmantonta. Haastattelut toivat esille paradokseja, jotka kertovat opettajien, opiskelijoiden ja ammattikorkeakouluinstitutioiden ristikkäisistä odotuksista oppimista kohtaan. Esimerkiksi opiskelijalla saatava olla hyvin voimakas oletusarvo perinteisestä, opettajakeskeisestä toiminnasta. Tällainen ajattelumalli voi olla törmäyskurssilla opiskelijalta odotettavan itsenäisyyden, omaaloitteisuuden ja vastuullisuuden kanssa. Opettajakeskeinen, luennoiva toiminta voi vanhan paradigman vallitessa edelleen tuottaa parhaita opiskelijapalautteita. Tutkiva ja kehittävä oppiminen haastaa myös opettajan luopumaan ”perusteet ensin, käytäntö sitten” -toimintamallista. Autenttinen työelämälähtöisyys johtaa lähes aina tilanteisiin, jotka vievät pois mukavuusalueilta kohti kaoottisuutta ja hetken tarttumista. Tällöin lähtötilanteena on tyypillisesti käytäntö tai konkreettinen tehtävä, josta opitaan ja jota käsitteellistetään. Ammattikorkeakouluope-

tuksen organisointi voi puolestaan edellyttää struktuureja ja ennalta määriteltyjä oppimistavoitteita, mutta aidot työelämäprojektit tuottavat aina epävarmuutta ja oppimiseen liittyviä ennakoimattomia muutoksia. Miten yhteisö ja kollegiaalisuus voi tällöin tukea turbulenssissa olevaa opettajaa ja antaa voimavaroja opetuksen toteuttamiseen ja sen jatkuvaan kehittämiseen?

## Aineisto

**A**ineisto koostuu suurimmaksi osaksi kolmesta opetuksen kehittämisprojektista, joihin osallistui yhteensä 16 opettajaa johdon assistenttikoulutuksesta. Projekteja olivat aloitusopintojakson (Asmo) kehittämisryhmä, pääaineiden työelämäprojektien kehittämisryhmä sekä korkeakouluhenkilöstön työelämäkumppanuusvalmennukseen (STEPIT-KOHO) kuulunut osaprojekti. Osa opettajista kuului samanaikaisesti useampaan verkostoon ja kehittämisryhmään. Projektien osallistujilta kerättiin kirjallista ja suullista palautetietoa. Henkilöhaastatteluja tehtiin kolme.

Kirjallinen palaute kerättiin Asmo-kehittämisryhmältä. Kyseessä oli kymmenen opettajan ryhmä, joka kehitti systemaattisesti johdon assistenttiopiskelijoiden laajaa aloitusopintojaksoa (Asmo) vuosina 2009 ja 2010. Kehittämisryhmä oli lähes täysin sama kuin opintojakson opettajakunta, ja kehittämisryhmän jäsenyys oli vapaaehtoista. Aloitusopintojakson kehittämistarve liittyi uuteen opetussuunnitelmaan, opettajajoukon kokoonpanoa koskeviin muutoksiin sekä tutkivan ja kehittävän oppimissotteen edistämiseen. Asmo-ryhmää koskevaksi näytteeksi valittiin kirjallinen välipalaute, joka kerättiin kesä-

kuussa 2010. Lomake sisälsi opetuksen yhteisöllistä kehittämistä koskevia yleisiä väittämiä sekä avokysymyksiä, joissa kysyttiin ajatuksia ja tunnelmia ryhmän jäsenyyden palkitsevuudesta, ryhmän saavutuksista ja ryhmän kohtaamista vaikeuksista. Vastauksista tehty kooste lähetettiin takaisin ryhmän jäsenille jatkokomentointia varten. Näin palaute toimi myös ryhmän reflektointivälineenä.

Suullinen palaute kerättiin pääaineiden työelämäprojekteja koskevalta kehittämisryhmältä, joka kokoontui ensimmäistä kertaa. Vasta-aloittanut kehittämisryhmä keskittyi työelämäprojektien ideointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen. Ryhmän jäsenyys oli vapaaehtoista ja kaikki opintojakson opettajat olivat mukana. Kymmenhenkisen ryhmän jäseniltä pyydettiin kommenttia ensimmäisen kehittämispalaverin tuloksellisuudesta ja tunnelmista heti palaverin jälkeen. Kommentit kirjattiin ylös mahdollisimman sanatarkasti.

Henkilöhaastatteluihin pyydettiin puolestaan kolme opettajaa, jotka olivat mukana kehittämisprojekteissa, mutta jotka eivät edustaneet Asmo-ryhmää. Haastatteluissa keskityttiin haastateltavien kehittämismotivaatioon, kehittämisen kohteen fokusointiin, tehokkaan ja tuloksellisen kehittämistyön piirteisiin sekä kehittämistyötä koskeviin odotuksiin. Kukin noin tunnin mittainen haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin.

Aineiston analysointi noudatti tutkimuskysymysten ja laadullisen sisällönanalyysin viitoittamaa polkua. Analysoin ensin kirjalliset Asmo-palautteet, seuraavaksi henkilöhaastattelut ja yhdistin sen jälkeen molempien osa-aineistojen analyysitulokset toisiinsa. Etsin vas-

---

# *Yksittäinen opettaja palaa halusta tuoda näkemysensä esille.*

---

taajien kokemuksia kuvaavia ja niitä yhdistäviä ydinteemoja. Huomioin myös yksittäiset, toisistaan eroavat kannanotot, jotta kokonaiskuvasta syntyisi mahdollisimman rikas. Kiinnitin erityistä huomiota viesteihin, jotka määrittelevät palkitsevuutta ja toivottua toimintaa, mutta myös ei-palkitsevuutta. Ryhmittelin kannanotot tutkimuskysymysten mukaisesti. Täydensin analyysiä myös vastaaloittaneen kehittämissuunnan ensivaikutelmilla sekä Asmo-ryhmän metakommenteilla, jotka kumpusivat ryhmän jäsenille lähetetystä palauttekoosteesta. Aineiston tulkinta tähtäsi kokonaiskuvaan opetuksen yhteisöllisen kehittämisen luonteesta ja palkitsevuuden avaintekijöistä.

## **Annettu ja omaehtoinen kehittäminen**

**A**nalyyysin tulokset osoittavat, että opetuksen yhteisölliseen kehittämiseen suhtaudutaan pääosin myönteisesti. Opetuksen kehittämistyön kytkeytyminen ammattikorkeakoulun pe-

dagogiseen strategiaan on olennaista. Aineistosta nousee esille kaksi polkua, joita voidaan kutsua annetun kehittämistehtävän ja omaehtoisen kehittämistyön tulokulmiksi. Annettu kehittämistehtävä viittaa esimerkiksi valmiin opetussuunnitelman toteuttamiseen, strategisten painotusten mukaiseen kehittämistyöhön tai esimiesten antamaan toimeksiantoon. Omaehtoinen kehittämistyö on sen sijaan henkilökohtaisempaa, omasta työstä tai aikaisemmasta osallisuudesta nousevan kehittämistarpeen oma-aloitteista toteuttamista. Henkilökohtainen, opettajan omasta havainnosta lähtevä kehittäminen on luonteeltaan nopeaa, tehokasta ja viestinnältään aktiivista. Yksittäinen opettaja palaa halusta tuoda näkemysensä esille jakaakseen niitä kollegoiden kanssa.

Annettu kehittämistehtävä keskittyy suurelta osin opintojaksojen tarkasteluun. Tällöin halutaan varmistua siitä, että toimimme niin, että opiskelijat voivat saavuttaa oppimistavoitteensa. Korkeakoulun strategiat ovat tärkeitä, ja ne koettiin mahdollisuuksien tarjoajiksi. Annettu kehittämistehtävä voi innostaa erityisesti silloin, kun kehittämissuuntaa tai -tehtävää markkinoidaan herätteellä, esimerkiksi ydinsanalla tai määritelmällä, joka kohtaa opettajan henkilökohtaiset intressit oman työnsä kehittäjänä. Vastakohtana on epämieluisa kokemus, jossa toimeksiantona saatu kehittämistyö on ollut epämieluisan hidasta, vieraannuttavaa tai epäselvää. Epäselvyyttä on aiheuttanut etenkin epätietoisuus yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuuksista ja päätöksenteon todellisista paikoista organisaatiossa. Kehittämistyöhön liittyvät kielteiset kokemukset voivat vahvistaa hierarkkista työyhteisökäsitystä, mikä taas voi johtaa kehittä-

mistyön mieltämiseen mekaanisena suorituksena tai ulkokohtaisena näytelmänä. Mikäli annettu kehittämistehtävä muokkaantuu jo alusta lähtien hyvin henkilökohtaiseksi ja hyödylliseksi, palkitsevuus ja hyvät kokemukset vahvistuvat.

Annetun ja omaehtoisen kehittämisen polut ovat lähellä Savonmäen (2007, 107-109, 120) analysoimaa työtodellisuutta. Ammattikorkeakouluopettajan työmaisema voidaan jäsentää opetus, vuorovaikutus- ja hallintoareenoiksi, jotka ovat jännitteisiä ja löyhästi toisiinsa sidoksissa. Kollegiaalinen toiminta sijoittuu etenkin vuorovaikutusareenalle, ja se näyttäytyy sekä formaalina että informaalina yhteistyönä. Formaalia yhteistyötä kuvaa strategialähtöisyys, hallintokulttuuri, laatutyö, dokumentointi ja palaverikäytännöt. Informaali yhteistyö muistuttaa omaehtoista kehittämistä: sille on ominaista spontaanisuus, tuki, vinkit ja kollegiaalisuudesta kumpuava voimaantumisen. Yhteisöllisyyden kokemukset liittyvät Savonmäen mukaan nimenomaan opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen. Hallintoareena edustaa johtamista, eikä niinkään kollegiaalisuutta (Savonmäki 2007, 114).

### **Tavoite ja tehokkuus ennen kaikkea**

**K**ehittämisen kohde voi organisaation strategian ja omien kehittämistressien lisäksi löytyä myös ulkopuolisilta sidosryhmiltä tai muilta kollegoilta. Kohde ei kuitenkaan riitä, vaan konkreettisen kehittämistavoitteen löytämiseen ja muotoiluun tarvittiin käytettävän runsaasti aikaa ja panostusta. Abstrakille tasolle jäävä tavoitteenmuotoilu etäännyttää ja häm-

mentää. Ryhmällä voi olla myös yhteinen kehittämiskohde, jonka tavoitteissa on hajontaa. Kehittämistyötä ei näin ollen välttämättä kannata edes aloittaa, ennen kuin siitä saatava hyöty ja tavoite on selvillä ja kehittämiselle on syy:

”Kaikilla täytyy olla selkeä näkemys siitä että minkä takia tulee kehittää, nimenomaan se syy, että minkä takia tässä istutaan ja kehitetään ettei vaan istuta ja kehitetä, pidetään palaverit kun kalenterissa niin luki...”

Asmo-kehittämisryhmäläisten mielestä kehittämisen kohteesta ja tavoitteesta täytyy keskustella, mutta rajatusti. Kehittämisen kohteesta täytyy syntyä yhteinen näkemys, eikä pelkästään konkreettisista käytännöistä sopiminen riitä yhteisen näkemyksen rakentumiseksi. Moni mainitsi tässä yhteydessä kuitenkin tehokkuuden ja kohtuullisen ajankäytön vaatimukset sekä liiallisen keskustelun vaarat. Opettajayhteisön keskustelu muuttuu helposti turhauttavaksi: joko liian yleisellä tasolla tai liian detaljikeskeisenä kulkevaksi puheeksi. Liika keskustelu tulkittiin myös keskusteluksi, joka ei johda riittävän konkreettiseen lopputulokseen. Myös heikko sitoutuneisuus, kiireen tuntu ja muiden samanaikaisten työtehtävien ruuhka saattoivat lisätä tehottomuuden tunnetta kehittämisryhmässä.

### **Palkitsevuuden kokemus**

**R**yhmässä tehtävä kehittämistyö koettiin motivoivaksi etenkin silloin, kun opettaja kokee tarvitsevansa muita. Ryhmän vuorovaikutus tukee opettajan oman opetuksen juonellisuutta. Tuloksellisen kehittämisen

työn keskeiseksi edellytykseksi nostettiin yhteistyötaito ja halu yhteistyöhön. Näitä opettajayhteisön täytyisi haastateltujen mukaan harjoitella, sillä oman yhteisöllisen käyttäytymisen ja opiskelijoilta vaadittavan käyttäytymisen välillä nähtiin selvä aukko. Opettajayhteisö voi esimerkiksi suvaita passiivista kokouskäyttäytymistä omassa joukoissaan, mutta samalla opettajat edellyttävät opiskelijoilta nopeaa ryhmäytymistä ja aktiivista pohdinta- ja osallistumisotetta.

---

## Ryhmän vuorovaikutus tukee opettajan oman opetuksen juonellisuutta.

---

Asmo-kehittämissryhmän jäsenet tekivät eron myös pedagogisten menetelmien ja opettajayhteisön kehittämismenetelmien välillä. Opiskelijoille suunnattuja menetelmiä (esim. PBL) ei kaivattu opettajayhteisön omaan suunnittelu- tai kehittämistoimintaan. Samaan aikaan Asmo-ryhmässä kuitenkin todettiin, että kehittämissryhmän toimintaa on vaikeuttanut yksilöllisten ajatusmallien ja toimintatapojen runsaus. Opetuksen kehittäminen pienryhmässä on

haastavaa, sillä jokaisen opettajan omat tottumukset ja katsantokannat ovat vaihtoja. Vakuuttuneisuus omien valintojen ja toimintatapojen toimivuudesta voi vaikeuttaa yhteisen näkemyksen syntyä. Aineisto kertoo näin ollen yhteisölliseen toimintaan kohdistuvista monitasoisista odotuksista sekä kenties myös opettajayhteisön omista sokeista pisteistä.

Yhteistyötaitojen lisäksi palkitsevuuden kokemus nousee tarpeellisista rajoista ja reunaehdoista. Kehittämissprosessia koskevista käytännöistä täytyy sopia. Sopimisen kohteina tulisi olla ainakin selkeä tavoitteenmäärittely, ajankäytön raamittaminen ja toimenpiteiden vastuuttaminen. Osallistujille jyvitettyjen osavastuiden määrittely koettiin tärkeäksi etenkin strategialähtöisessä, annetussa kehittämistyössä. Tuloksellisuuden ytimeen nostettiin lisäksi saavutettujen tulosten arviointi sekä kaikkien osallistujien huomioiminen: jokaiselle osallistujalle on annettava ääni. Ammattikorkeakouluyhteisö kaipaa saavutusten esille tuomista ja toistamista, onnistumisen ja ilon levittämistä. Myönteisistä kokemuksista ja onnistumisen ääneen lausumisesta kasvaa lumipalloefekti, joka edistää ihmisten halukkuutta ja rohkeutta osallistua uusiin kehittämisprosesseihin:

”...koska se on sun työtäsi, niin eihän sitä pidä mitenkään nostaa ja tuoda esille — ei se niin mene, ei kukaan ihminen onnistu, jos se kuuluu sun työhösi.”

Ei-palkitsevaksi kokemukseksi nostettiin etenkin kehittämistyö, joka on koettu näennäispuuhasteluna ja pseudoyhteistoiminnallisuutena. Tällöin ryhmä kokee työstävänsä jotain, josta on jo päätetty muualla. Turhauttavana ko-

kemuksena mainittiin myös prosessi, jossa kukaan osallistujista ei tiennyt, mitä oli saavutettu. Osatehtävät ratkottiin, mutta sirpaleiset lopputulokset eivät yhdistyneet kaikille yhteiseksi viestiksi. Yhteisöllistä kehittämistyötä hämmensi myös henkisen sitoutumisen ja työn mitoituksen sidos. Kehittämiseen sidotut ja työtunneiksi muutetut resurssit ovat tärkeitä, mutta resurssikeskustelu tai siihen juuttuminen ei kuvaa yhteisöllisen tekemisen ydintä:

”Se on tavallaan se henkinen ote, jolla siinä ollaan mukana tai ei olla mukana.”

### **Saavutuksia ja odotuksia**

**K**ehittämissyörymien saavutuksina pidettiin mm. yhteisen näkemyksen vahvistumista, opintojakson sisällön jämaköitymistä sekä opimusalustaa ja opiskelijoiden ohjeistusta koskevia sopimuksia. Asmo-ryhmän saavutusten lista oli monipuolinen, eikä siitä nouse esille tiettyä yhtenäistä viestiä. Vasta-aloittaneen kehittämissyörymän motivaatio ja palaverin tuloksellisuus osoitettiin puolestaan hyvin yhtenäisesti. Ryhmä osoitti heti ensimmäisessä koontumisessa voimakasta ja kaikille yhteistä motivaatiota yhteiseen kehittämissyöhön, joka liittyi saumattomasti oman opetuksen rakentamiseen ja kehittämiseen. Yhteinen kehittämissyöry nähtiin ajansäästöksi, ei aikavarkaaksi:

”Tämä on parasta mahdollista työn kehittämistä.”

Opetuksen yhteisölliseltä kehittämisyöryltä odotettiin kahdenlaista toimintaa. Toisaalta kehittämisen tulisi

olla luontevaa ja jatkuvaa, omaan opetustyöhön ja sen suunnitteluun liittyvää toimintaa. Toisaalta myös erillisille kehittämisyöryprojekteille on tilausta. Jatkuva kehittäminen ja erillisprojektit eivät sulje toisiaan pois, vaan molemmille on kysyntää. Erillistä kehittämisyöryprojektiä tarvitaan, kun on ”normaalista” opetuksen kehittämisestä poikkeava kehittämisyörytavoite tai -tarve. Kehittämissyöryn edellytyksenä mainittiin sekä suunnitelmallisuus että spontaanisuus. Osa opet-

---

*”Tämä on  
parasta  
mahdollista  
työn  
kehittämistä.”*

---

tajista oli sitä mieltä, että toiminta täytyy olla etukäteen jonkun suunnittelemaa, osan mielestä jokin akuutti ärsyke voi riittää kehittämisyöryprosessin aloittajaksi. Suunnitelmallisuus nähtiin myös luontevan vuorovaikutuksen edellytyksenä:

”...se ei varmaan voi tapahtua vaan niin että mennään johonkin tilaan ja sit ruvetaan juttelemaan, vaan sellanen varmaan vaatii jotain strukturointia että miten sitä tietoa kerätään valmiiksi ja sit jaetaan ja siltä pohjalta...”

Yhteisöllinen kehittämisprosessi tarvitsee kuitenkin aina vetäjän tai koor-dinoivan tahon, joka voi myös vaihtua prosessin aikana. Enemmistö Asmo-kehittämisryhmän jäsenistä oli myös sitä mieltä, että kaikkien opettajien, joita kehittämisen kohde koskee, tulee osallis-tua yhteiseen kehittämistyöhön.

### **Yhteisöllisyyden ja autonomian paradoksi**

**A**nalyysin johtopäätöksenä voi-daan todeta, että opetustyön ke-hittämistyön juuret ovat lujasti sekä organisaation toimintastrategiassa että opettajien omissa kehittämistar-peissa. Strategialähtöiselle, annetulle ke-hittämistyölle asetetaan kuitenkin odo-tuksia, jotka liittyvät etenkin hyvään suunnitteluun ja kehittämistyön merkit-tävyyden ennakkointiin. Opettajien kes-kinäisen yhteistyön merkitys piilee Sa-vonmäen (2007, 34, 139) mukaan ope-tuksen konkreettisessa suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteistyötä motivoi konk-reettisten asioiden jakaminen ja arjen työstä nouseva ongelmanratkaisu työpa-rien ja pienryhmien kesken. Tämä näkyy myös omassa aineistossani: kehit-tämiskohteen täytyy olla konkreettinen ja kehittäjälle läheinen. ”Minä-näkökul-ma” tuntuu voittavan yhteisen hyvän ja yhteisölliset tavoitteet. Vaikka opettajan työnkuva on muuttunut, ammattikor-keakouluopettajan ammatti-identiteetti on ytimeltään edelleen autonominen: ”opettajan tietotaito on luonteeltaan yks-ityistä silloinkin, kun sitä tehdään yh-dessä” (Savonmäki 2007, 40).

Aineistoni tuo esille myös tehokkuu-den ja keskusteleavuuden välisen riippu-vuussuhteen. Tehokkuutta tai tulokseli-suutta korostavat äänenpainot vaativat ripeää siirtymää puheesta tekoihin. Sa-

malla yhteisen näkemyksen syntyminen ja keskustelun myönnettiin olevan tär-keää, ja näkemyksen syntyamiseen ym-märrettiin kuluvaan yhteistä aikaa. Myös tämä paradoksi liittyy mielestäni Savon-mäen esittämään ambivalenssiin. Vaik-ka opetuksen kehittäminen kuuluu omaan työhön, se voidaan samalla nähdä perustehtävää kuormittavana ja siitä etäännyttävänä voimana – varsin-kin, mikäli kehittäminen on hankkeis-tettua ja erillisprojektin luonteista. Opettaja haluaa kehittää, mutta samalla suojella omaa, työsuunnitelmaan resur-soitua ajankäyttöään. Opetus- ja vuoro-vaikutusareena eivät tällöin tue toisiaan, ja kuormittavuus ilmaistaan helposti kii-reen tuntua. Paradoksaalisuutta lisää edelleen se, että yhteistyötä ei välttämät-tä nähdä vastaukseksi kiireen tuomiin ongelmiin, vaan kiire nähdään esteeksi yhteistyölle (Savonmäki 2007, 104-105, 112).

Opetustyön autonomisuus ja yhteis-öllisyys elävät näin ollen vahvasti rin-nakkain opettajan työkentässä. Näiden sidoksisuutta vahvistaa Mäen ja Saran-pään (2010, 33, 56) havainto: yhteisöllisyyttä korostava pedagoginen toiminta tapahtuu yksilöllisen työn resursointike-hyksessä. Työajan hallinnointi tukee hel-posti lähinnä yksilötyötä. Mikäli yhteisö ei arvosta eikä palkitse ryhmäkeskeistä toimintaa, yksilöllinen työ jää ensisijai-seksi toimintamalliksi.

### **Yhteisöllinen viestintä**

**O**pettajajoukon täytyy myös itse havaita omat oppimistarpeen-sa. Haastatteleman opettajat totesivat yhteistyötaitojen ja -halukkuu-den olevan yhteisöllisen kehittämisen lähtökohtana. Tehokkaan ja samalla kaikkia huomioivan keskustelun ei voi



edellyttää syntyvän hetkessä, vaan se vaatii opettelua. Yhteisöllisyyttä rakentavaa, kehittävää keskustelua ei synny automaattisesti, vaikka kyseessä olisi asiantuntijayhteisö (Toikko & Rantanen 2009, 103). Asiantuntijaorganisaatioille onkin olennaista ja ominaista jatkuva neuvottelu, jossa erilaisia näkökulmia ja intressejä sovitetaan yhteen. Mäki ja Saranpää (2010, 30-35, 83) ovat lanseeranneet tulkintafoorumin käsitteen ammattikorkeakoulujohtamisen kentälle. Tulkintafoorumit ovat organisaation rakenteeseen ja toimintaan niveltäviä kohtaamisen areenoita, joiden avulla jaetaan, käsitellään ja tuotetaan tulkintoja. Tulkintafoorumit täytyisi kyetä tunnistamaan, nimeämään ja sijoittamaan yksikön operatiiviseen toimintakalenteriin. Yhteiset kehittämis-, suunnittelu- tai palautepalaverit voivatkin olla tehokkaita ja palkitsevuuden tunnetta tukevia tulkintafoorumeita, mikäli ne edistävät ja syventävät ymmärrystä perustoiminnan merkityksestä, tavoitteista ja yhteisistä käytännöistä.

Tulkintafoorumit ovat läheistä sukua myös yhteisöviestinnälliselle ajattelulle. Työyhteisöviestinnän roolia on viime vuosina mullistanut uusi tutkimustieto, joka korostaa jokaisen asiantuntijan omaa panosta työyhteisön viestinnässä. Tiedon ”kulkemisen” tai ”siirtymisen” sijaan tämän päivän asiantuntijaorganisaatioita kuvastaa tiedon itseohjautuvan tuottamisen, tiedon jatkuvan vaihdannan ja tulkintojen tekemisen kulttuuri. Viestintä on yhä enemmän mahdollisuutta osallistua, vaikuttaa, jakaa ja oppia yhdessä. Viestintävastuu on jokaisella työyhteisön jäsenellä, eikä sitä voi vierittää ainoastaan esimies- ja johtoportaan vastuulle (Juholin 2008, 62-63).

## Palkitsevuus pähkinänkuoressa

**A**mmattikorkeakouluopettajaa palkitsee sellainen yhteisöllinen kehittäminen, joka antaa välitöntä ja konkreettista hyötyä omaan opetukseen. Jotta kehittämisprojektit onnistuisivat, osallistujille niistä koituvaa hyötyä kannattaisi ennakoida, nimenä ja viestiä jo etukäteen. Hyötymisen kokemus voi rakentua prosessin myötä, mutta tehty tutkimus korostaa hyödyn konkretisoinnin merkitystä jo toiminnan alkumetreillä.

Kehittämisen syy, kohde, tavoite ja hyödyllisyys liittyvät toisiinsa, mutta näyttäytyvät myös toisistaan irrotettavina tekijöinä. Pitäisin näitä tekijöitä erityisen tärkeinä määrittelyn kohteina etenkin silloin, kun kehittämisen aihe tai kohde on strategialähtöinen.

Palkitsevuuden kokemus on yhteydessä myös toiminnan rakenteisiin. Palkitsevuutta rakentaa selkeä vetovastuu, osallistujien omat osavastuut sekä ajankäyttöä koskevat määrittelyt. Myös saavutukset täytyy tuoda yhdessä esille, jotta myönteiset kokemukset vahvistuvat.

Yhteisöllisen kehittämistyön palkitsevuuteen liittyviä ydinkohtia ovat ai-neistoni pohjalta näin ollen seuraavat tekijät:

1. kehittämisprojektista omaan opetukseen siirtyvä hyöty
2. kehittämisryhmää koskevat motiivit ja tavoitteet,
3. onnistumiskeskeinen viestintä, joka auttaa myönteisen tunnelman rakentumisessa sekä

4. kehittämistoiminnan rakenteet, kuten ajankäyttö, osallistujille jaettavat osavastuut ja ryhmän vetovastuusta sopiminen.

Yhteisöllinen kehittämistoiminta koetaan pääosin palkitsevaksi, ei niinkään turhauttavaksi. Turhautuminen muhii kuitenkin suorittamista korostavassa asenteessa, näennäisessä yhteiskittämisessä, vaikuttamismahdollisuuksia koskevilla epäselvyyksillä, tavoitteiden ja saavutettavan hyödyn epämääräisyydessä sekä saavutuksista vaikenemisessä. Kehittämistyön ja keskustelun lopputuloksen täytyy myös johtaa konkreettisiin ja näkyviin toimenpiteisiin.

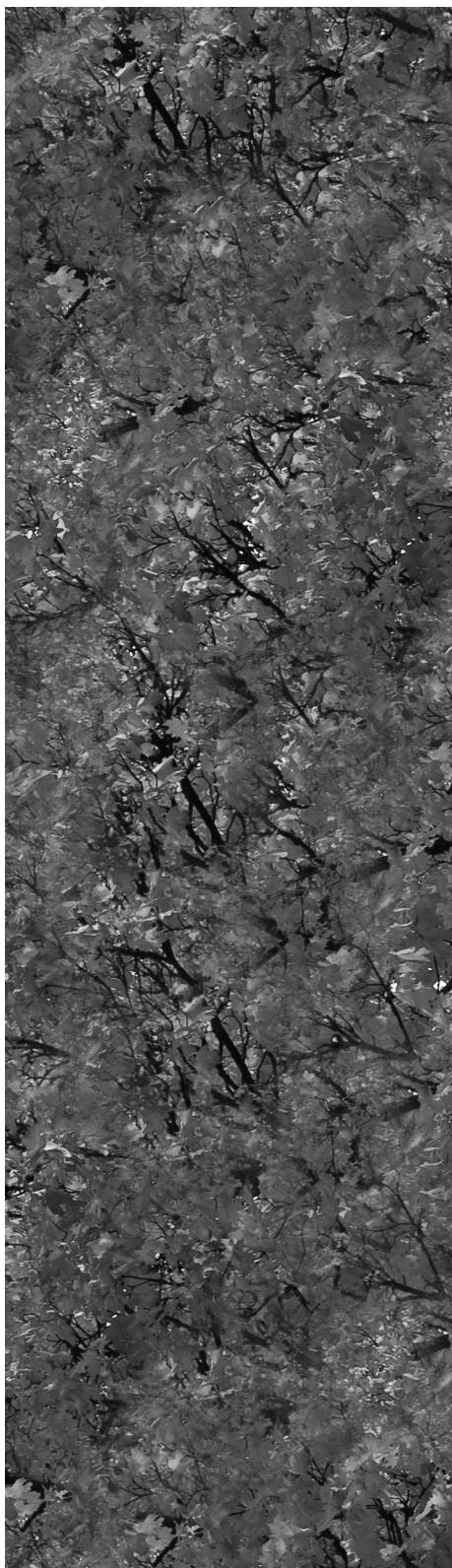
## Lähteet

Juholin, E. 2008. Viestinnän vallankumous. Löydä uusi yhteisöviestintä. Juva: WSOYPro.

Mäki, K. & Saranpää, M. 2010. Paradokseja ja tulkintafoorumeita – johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa. HAAGA-HELIA kehittämismisraportteja 1/2010.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.



# ECVET – perinteinen vai konstrukttiivinen malli?

Jouni Suominen

Koulutusasiantuntija, KM, MBA, ins.  
Länsirannikon Koulutus Oy WinNova  
jouni.suominen@winnova.fi

## Tiivistelmä

Artikkelissa otetaan esiin erilaisia näkökulmia, jotka ns. ECVET -hanke toteutuessaan tuo mukanaan ammatillisen koulutuksen järjestämiseen Suomessa. Kirjoituksessa pyritään erityisesti kiinnittämään huomiota siihen, että ammattitaitovaatimusten ja osaamisen abstraktiotason kasvaessa myös osaamisen arvioinnin ja osaamisen tunnistamisen tulisi perustua samanlaisiin tietämisen tapoihin ja tasoihin. Tämän vuoksi tutkintojärjestelmään tulisi muodostaa yhä enemmän erilaisia konstruktivisia toimintamalleja, jotta muualla hankittu ammatillinen osaaminen olisi mahdollista osoittaa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kirjoituksessa esitetään, että ECVET -hanke itse asiassa näyttäisi tarvoittavan usean tutkinnon kohdalla pa-

radigmaattista muutosta siihen, miten osaaminen tulisi hankkia, tunnistaa ja tunnustaa jatkossa. Kirjoittajan mukaan tällä hetkellä näyttää kuitenkin siltä, että etenkin korkeamman abstraktiotason osaamista vaativissa tutkinnoissa merkittävän rajoituksen ammattitaidon osoittamiselle muodostavat tutkinnon perusteissa esitetyt kirjaukset, jotka eivät näytä ottavan huomioon näitä tietämisen ja osaamisen eri abstraktiotasoja kohdallisella tavalla. Artikkelin avulla halutaan näin samalla nostaa esille kysymys siitä, voitaisiinko tutkinnon perusteet kirjoittaa niin, että kirjauksissa otettaisiin entistä paremmin huomioon edellä esitetty tutkintojen erityisluonne.

**Avainsanat:** näyttötutkintojärjestelmä, oppimiskäsitykset, tutkinnon perusteet, professional learning, mental models, curriculum.

## Johdanto

**A**mmatillisessa koulutuksessa otetaan asteittain käyttöön *oppimistulosten eurooppalainen siirto- ja kerryttämijärjestelmä*, jonka avulla tuetaan muualla suoritettujen opintojen tai muutoin hankitun osaamisen tunnistamista, tunnustamista ja pyritään vähentämään näihin liittyviä mahdollisia tulkintaongelmia. Samalla pyritään parantamaan tutkintojen ja opetussuunnitelmien läpinäkyvyyttä sekä edistämään koulutuksessa tai työelämässä olevien henkilöiden liikkuvuutta ja rajoja ylittävää elinikäistä oppimista.

Elinikäisen oppimisen lähtökohdiksi on otettu kaksi kantavaa ajatusta: 1) oppimisen tulisi kattaa kaikki virallinen, epävirallinen ja ns. arkioppimiseksi kutsuttu oppiminen sekä 2) osaamisen arvioinnin tulisi perustua yhteisesti määritettyihin (EQF) oppimistuloksiin. Järjestelmän käyttöönotto edellyttää Suomessa erilaisia lainsäädännöllisiä muutoksia sekä koulutustasoarviointeihin liittyvien kirjaamiskäytäntöjen muutoksia (mm. opintopisteiden käyttöönottoaminen) sekä eri tutkintojen vaativuustasojen ja laajuuksien uudelleenarviointia. Tutkintorakenteita koskeva muutos on jo teknisesti ottaen mittava ja edellyttäne useissa tapauksissa tutkintojen perusteiden uudelleen määrittelyä ja kirjaamista. Oleellisempi muutos muodos-

tunee kuitenkin itse tutkinnon suoritustavoissa (osaamisen osoittamisessa) ja siinä miten uudessa järjestelmässä itse oppimisprosessin ajatellaan muodostuvan.

Seuraavassa on analysoitu ja pohdittu ECVET -hankkeen vaikutuksia Suomessa toteutettavaan ammatilliseen koulutukseen sekä erityisesti sitä, miten ECVET -hanke vaikuttaa mahdollisesti toisen asteen ammatillisten tutkintojen tutkintorakenteeseen ja voitaisiinko tutkinnon perusteiden kirjauksissa jo lähtökohtaisesti ottaa paremmin huomioon ECVET -hankkeessa esitetyt ammattitaidon hankkimista koskevat tavoitteet. Kysymys ei niinkään ole ammattitaitovaatimuksiin liitettävien tietojen ja taitojen määrästä tai laadusta sinänsä, vaan siitä, miten nämä osaamista koskevat vaatimukset voidaan kohdallisesti osoittaa (tutkintosuoritukset) tai saavuttaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen (valmistavan koulutuksen) avulla.

Artikkelin alussa pyritään ensin analysoimaan millaiset *käsitykset maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta* näyttävät vallitsevan toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja tutkintojen taustalla. Jäsennys perustuu hermeneuttisen filosofiaan perustuvaan ihmiskäsitykseen, jossa ihmisen tietämiskyvyn<sup>1</sup> ajatellaan muodostuvan kolmen eksistenssitason<sup>2</sup> mukaan ja kaikkia näitä tietämisen tapoja ja tasoja voidaan edelleen tarkastella erilaisten, toisiinsa redusoimattomien tiedonmuodostamisprosessien avulla. Tässä yhtey-

<sup>1</sup>Juha Varto on todennut, että ihmisellä on jo lähtökohtaisesti aina olemassa maailmasuhde, joka synnyttää kysymyksen tiedosta ja antaa tavat vastata tähän kysymykseen. Tietämiselle ei siis ole mitään ulkoista syytä vaan tietäminen tarkoittaa ihmisen erästä olemassaolon tapaa. Näin ihmisen ja maailman suhde rakentuu usealla eri tavalla, joista tietäminen on vain yksi tapa (Varto 1995b, 71-75).

<sup>2</sup>Ihmisen eri olemassaolon muotoja eli eksistenssejä voidaan tarkastella Juha Varton (1995a, 78) mukaan kolmen eksistentialin avulla. Samalla hän korostaa näiden kolmen eksistentialin (*yhtenäinen kokemus maailmasta, ymmärtäminen ja puhe*) hierarkkista luonnetta toisiinsa nähden.

dessä tavoitteena on kategorisesti osoittaa, että ammatillisen koulutuksen eri vaativuustasoa edustavat tutkinnot merkitsevät myös ihmisen oppimista ajatellen erilaisia tietämisen tapoja ja tasoja. Tämä jälkeen tarkasteluun otetaan ECVET -hankkeen tavoitteeseen kirjatut asiakohdat ja pyritään selvittämään millaiset oppimista koskevat käsitykset näyttävät nousevat esiin tässä oppimistulosten siirto- ja kerryttämisyjärjestelmässä. Viime kädessä tavoitteena on osoittaa ja perustella tarkemmin, että erityisesti *erikoisammattitutkintojen* kohdalla opetussuunnitelmien perusteissa esitetyt kirjaukset oppimistavoitteista ja ammattitaitovaatimuksista vain harvoin, jos ollenkaan, vastaavat oppimisteoreettisella ulottuvuudella ECVET -hankkeessa esitettyjä tavoitteita.

### **Kaksi näkökulmaa ECVET-hankkeen tavoitteisiin**

**E**CVET tulee -seminaarissa 21.3. 2011 Helsingissä Opetushallituksen ja Opetus- ja kulttuuriministeriön edustajat ovat esittäneet kaksi erilaista lähestymistapaa, jonka mukaan oppimistuloksia voitaisiin suomalaisessa koulujärjestelmässä arvioida ja kerryttää ammatillisen koulutuksen yhteydessä. Kutsun näitä tapoja seuraavaksi perinteiseksi eli *mekaaniseksi* malliksi sekä uudeksi eli *konstruktiiviseksi* malliksi.

#### **Mekaaninen malli**

Tässä perinteisessä kouluoppimisen mallissa taustalla vallitsee ns. oppimispolkuajattelu, jossa uusi tutkinto muodostuu aiemmin hankitun tutkinnon päälle, toisin sanoen opintopisteet karttavat alemman aina alempien tutkinto-

jen yhteydessä hankittujen oppimistulosten mukaan. Samalla edellinen (alempi) tutkinto antaa yleensä myös jatko-opinto-oikeuden seuraavan (ylemän) tutkinnon suorittamista varten. Tällaisella mekaanisella mallilla koulutustoiminta voidaan toteuttaa rationaalisella tavalla, koska standardoidut koulutustuotteet antavat mahdollisuuden tuotteistaa erilaisia oppimiskokonaisuuksia myös taloudellisen tehokkaasti ja tässä mielessä mielekkäällä tavalla. Samalla voidaan varmistaa opetustyön yhdenmukaisuus ja arviointia koskeva yhdenvertaisuus opiskelijoiden kesken. Mekaaninen malli antaa myös mahdollisuuden kerryttää opintopisteitä yksinkertaisella ja selväpiirteisellä tavalla.

Mekaanisen mallin heikkoutena voidaan kuitenkin pitää sitä, että muualla hankitun ja informaalisen oppimisen myötä syntynyttä osaamista on perinteisin keinoin vaikea arvioida, todentaa ja näin hyväksi lukea osaksi tutkintoa. Eriytyisen ongelman muodostaa aiemmin hankitun työkokemuksen ja osaamisen arvioiminen (sisältö, laajuus ja kattavuus) osaksi opintosuorituksia. Lisäksi tarjontakeskeinen lähestymistapa antaa melko vähän mahdollisuuksia työelämälähtöiselle toiminnalle, koska toiminnan rationaliteetti on standardoituissa koulutustuotteissa ja näin opintokokonaisuudet muodostuvat viime kädessä koulutuksen järjestäjän käsityksestä työelämän osaamistarpeesta. Ongelmalliseksi saattaa silloin muodostua tutkinnon järjestäjätahon kyky reagoida ja tunnistaa relevantilla tavalla erilaisia työelämän ja elinkeinoelämän megatrendejä joustavalla tavalla.

## Konstruktiivinen malli

Konstruktiivisessa mallissa tutkinto- ja tarkastellaan lähtökohtaisesti itsenäisinä tutkintoina. Mallin tavoitteena on hyödyntää informaalin oppiminen sekä työkokemuksen kautta muodostunut laaja-alainen ammattiosaaminen. Konstruktiivisessa mallissa oppimistuloksia ei yleensä voida helposti arvioida formaalisiin perusteisiin eli aiemmin dokumentoidun osaamisen perusteella, vaan jo aiemmin hankittu osaaminen ja ammattitaito tulisi pääsääntöisesti osoittaa erilaisilla työelämässä toteutettavien oppimistehtävien (esimerkiksi ns. taapahtumanäyttäjien) avulla.

Tällainen toimintatapa antaa periaatteessa hyvät mahdollisuudet toteuttaa ammatillista koulutusta työelämälähtöisesti ja aiemmin opittua osaamista hyödyntäen. Toimintamalli edellyttää kuitenkin myös työelämätahtoista suhteellisen laaja-alaisia pedagogisia taitoja ja uudenlaista oppimisen ohjaukseen liittyviä taitoja. Paradoksaalisesti mallin heikkoutena voidaan pitää juuri tällaista työelämälähtöisyyttä, jossa oppimisprosessien koordinointi, ohjaus ja arviointi (mitä, miten ja miksi arvioidaan) joudutaan siirtämään suureksi osaksi ns. ”maallikoille”. Kysymys kulminoituu viime kädessä siihen, miten työelämätahto kykenee muodostamaan mielekkäitä oppimistehtäviä työpaikalla ja miten esimerkiksi aikaisempaa työkokemusta tulisi todentaa, arvioida ja arvostaa opintosuorituksina.

Kaiken kaikkiaan konstruktiivinen malli antanee mahdollisuuden yhä paremmin kehittää ja laajentaa moniammatillisuutta sekä helpottaa työntekijöiden siirtymistä uusille työurille uusiin työtehtäviin. Huomionarvoista tässä yh-

teydessä on luonnollisesti se, että juuri nämä seikat on kirjattu myös erääksi ECVET -hankkeen perustavoitteeksi.

### **Miten ammatillinen osaaminen tulisi hankkia ja osoittaa?**

Perinteisessä ”koulumallissa” on ollut vallalla ns. oppimispolkuajattelu, jonka mukaan oppimistulokset muodostuvat erillisten tutkintojen jatkumona (ns. jatkotutkintoajattelu) ja tämän mukaan ammatillisessa koulutuksessa perustutkintotason opintosuoritukset ovat olleet sitten pääpiirteittäin pohjana ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen suorittamiselle. ECVET -hankkeen ja uuden järjestelmän idean mukaan osaamisen osoittaminen tulisi perustua myös ”epävirallisten” ja ”arkioppimisen” avulla hankittuihin oppimistuloksiin. Näin tutkinnon suorittaminen ei olisi riippuvainen tai sidoksissa aiempiin tutkintoihin. Tämän johdosta aiempaan työkokemukseen liittyvä osaamisen ja oppimistulosten arviointi nousee esille aivan uudessa valossa.

Tavoitteenani on seuraavaksi osoittaa, että ammatillisissa perustutkinnoissa, ammattitutkinnoissa ja erikoisammattitutkinnoissa ammattitaidon hankkimiseen liittyvät oppimisprosessit rakentuvat kategorisesti ja lähtökohtaisesti erilaisiin käsityksiin maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että jokin tietty oppimiskäsitys tai pedagoginen malli (opetusmenetelmä) olisi automaattisesti parempi kuin toinen, vaan ammattitaidon hankkimisessa erilaiset oppimisprosessit aktualisoituvat luonnollisesti eri aikoina ja näin ne osaltaan tukevat laaja-alaisesti ammattiosaamisen hankkimiseen liitty-

viä tiedonmuodostumisprosesseja. Voidaan kuitenkin perustellusti sanoa, että eri vaatavuustasoa edellyttävissä tutkimisissa käsitykset oppimisesta ja tiedon luonteesta poikkeavat paradigmaattisesti toisistaan. Näin ne fenomenologisen tulkinnan ja ihmiskäsityksen mukaan tarkoittavat erilaista tietämisen tapoja ja tasoja.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on yleisesti esitelty ammattiosaamisen hankkimiseen liittyvien tiedonmuodostumisprosessien luonnetta sekä millaiset käsitykset oppijasta ja oppimisprosesseista ovat ohjanneet kyseisen ammattitaidon tai ammatillisen osaamistason saavuttamista.

<b>Taulukko 1:</b>	Taustalla vallitseva maailmankuva ja ihmiskäsitys	Käsitys tiedosta ja oppimisesta	Oppimista tukeva opetusmenetelmä	Tiedon intressi ja tiedon uusintamisen tavoite
<b>Ammatilliset perustaidot</b>  (oppimisen 1. abstraktio-taso)	Mekanistinen maailmankuva (behavioristinen perusoletus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•behavioristinen; ihmisen kehollisia taipumuksia korostavat oppimisprosessit</li> <li>•tavoitteena uusien merkitysskeemojen muodostuminen (ks. Mezirow)</li> <li>•kumuloivat oppimisprosessit (ks. Illeris)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•sosiaalinen mallioppiminen (ks. Bandura)</li> <li>•kinesteettinen ja kehollinen painotus</li> <li>•yksikehäinen oppiminen (ks. Argyris &amp; Schön)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•tekninen ja väline-rationaalinen (ks. Habermas)</li> <li>•matemaattis-luonnontieteellinen lähestymistapa</li> <li>•tavoitteena on ennalta määritetyn tiedon ja taidon omaksuminen halutulla tavalla</li> </ul>
<b>Ammatilliset erityistaidot</b>  (oppimisen 2. abstraktio-taso)	Hermeneuttinen maailmankuva (behavioristinen ja humanistinen perusoletus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•kognitiivinen; ihmisen rationaalisuutta korostavat konstruktiviset oppimisprosessit</li> <li>•tavoitteena uusien merkitysperspektiivien muodostuminen (ks. Mezirow)</li> <li>•ns. assimiloivat oppimisprosessit (ks. Illeris)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•sosiaalinen mallioppiminen (ks. Bandura)</li> <li>•kokemuksellinen, kognitiivinen ja affektiivinen painotus</li> <li>•kaksikehäinen oppiminen (ks. Argyris &amp; Schön)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•praktinen ja kommunikatiivinen (ks. Habermas)</li> <li>•psykologinen lähestymistapa</li> <li>•tavoitteena aiemmin hankitun tiedon soveltaminen ja konstruointi sekä sosiaalisten riippuvuussuhteiden ymmärtäminen</li> </ul>
<b>Ammatilliset metataidot</b>  (oppimisen 3. abstraktio-taso)	Holistinen maailmankuva (fenomenologinen perusoletus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•kognitiivinen; vuorovaikutukselliseen arviointiin perustuvat konstruktiviset oppimisprosessit</li> <li>•tavoitteena uusien merkitysrakenteiden muodostuminen (ks. Mezirow)</li> <li>•ns. akkomodoivat oppimisprosessit (ks. Illeris).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•konstruktivinen ohjaus (esim. PBL)</li> <li>•painotus tiedon ja osaamisen merkitys-ulottuvuudessa</li> <li>•kolmikehäinen oppiminen (ks. Argyris &amp; Schön sekä Beairsto ja Ruohotie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•emansipatorinen ja kriittinen (ks. Habermas)</li> <li>•filosofinen ja näkemyksellinen lähestymistapa</li> <li>•tavoitteena on osaamiseen liittyvä kokonaislaadullinen arviointi.</li> </ul>

Esimerkiksi perustutkinnoissa ja ammatillisten perustaitojen hankkimisessa on usein painotettu tehtäväkohtaista ja funktionaalista osaamista, jossa tärkeinä oppimistavoitteina on pidetty teknisen suorituksen osaamisen lisäksi toimintojen automatisoitumista (tuottavuuskökulma) sekä kykyä toimia annettujen ohjeiden mukaan ja korjata suoritusta tarpeen mukaan (yksikehäinen oppiminen). Vastaavasti ammattitutkinnoissa ja ammatillisten erityistaitojen hankkimisessa on painotettu erilaisia tehtäväkokonaisuuksia ja kykyä soveltaa ja konstruoida aiemmin opittua tietoa ja osaamista. Yhä tärkeämpänä osaamisalueena on pidetty viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, joissa oppimisen tavoitteena on ollut kausaalisesti ilmenevien sosiaalisten riippuvuussuhteiden oivaltamista ja ymmärtämistä (kaksikehäinen oppiminen).

Erikoisammattitutkinnoissa vaadittavaa osaamistasoa kuvataan yhä useammin ns. *ammattillisten metataitojen* -käsitteen avulla. Oleellisena tässä on pidetty tietoihin ja taitoihin liittyvän merkitysluottuvuuden oivaltaminen ja ymmärtäminen. Näin ammattitaitoa koskevan arvioinnin kohteena ei enää ole pelkästään työn lopputulos tai onnistunut työprosessi, vaan oleellisempana on nähty tutkinnon suorittajan kyky ymmärtää ja arvottaa eri työprosessien luonnetta kokonaislaadun näkökulmasta. Tällöin arvioinnin kohteeksi on otettu myös tutkinnon suorittajan kyky ”oppia” eli kyky hahmottaa tekemiseen liittyviä asia- ja riippuvuussuhteita kokonaisvaltaisella tavalla (kolmikehäinen oppiminen).

Loogisena johtopäätöksen edelliselle on se, että mikäli eritasoisilla ammattitaitovaatimuksilla ajatellaan tarkoitetta-

van tiettyä tapaa tehdä ja ymmärtää omaan ammattialaan liittyviä asioita, niin silloin tällaisen osaamisen hankkimiseen liittyvät oppimisprosessit tulisi järjestää luonnollisesti samojen periaatteiden mukaan. Edelleen tämä vaatimus voidaan esittää myös sille, miten tutkinnon perusteet tulisi kirjata, jotta niissä esitetyt ammattitaitoa osoittavat vaatimukset, arvioinnin kohteet ja kriteerit täyttyisivät oppimista ajatellen kohdallisella tavalla.

### **Määrittävätkö tutkinnon perusteissa esitetyt kirjaukset oppimiskäsityksen?**

Perinteisesti tutkintojen perusteissa ei ole otettu kantaa siihen millaisten oppimisprosessien avulla oppimistulokset voitaisiin saavuttaa, vaan erilaiset pedagogiset vaihtoehdot ja lähestymistavat on jätetty koulutuksen järjestäjien tai opettajien itsensä päätettäväksi. Näin on ajateltu, että opettaja oman pedagogisen osaamisen ja ammattitaitonsa puitteissa osaa valita ja löytää sopivan keinon ja menetelmän opettaa tärkeiksi katsomiaan asioita.

Perustutkintojen ja ammattitutkintojen kohdalla tällainen pedagoginen toimintamalli ja ”työnjako” on toiminut varsin hyvin, koska opettajat ja kouluttajat ovat kyenneet tulkitsemaan tutkinnon perusteissa esitettyjä ammattitaitovaatimuksia suhteellisen hyvin. Pedagogista keskustelua ja pohdintaa on perinteisesti käyty lähinnä vain oppimistyyleistä ja siitä, oppiiko ihminen ensin ajattelemalla vai tekemällä, vai päinvastoin. Erikoisammattitutkintojen kohdalla tilanne on toinen, koska ammattiosaamista koskeva tietämisen ja oppimisen abstraktiotaso nousee ja sen voidaan sanoa muuttuvan paradigmaattisella ta-



valla. Esimerkiksi kuvitteellisessa ”pelonraivaajan ammatissa” perustutkinnon ammattitaitovaatimuksena voi luonnollisesti olla se, että tutkinnon suorittaja osaa käyttää lapiota, ei riko instrumenttia sekä osaa kaivaa ojan joutuisasti halutulla tavalla. Näitä ei enää kuitenkaan tulisi kirjata erikoisammattitutkintoa koskeviksi ammattitaitovaatimukseksi, vaan tällä tasolla osaamisen tavoitteena tulisi luonnollisesti pitää sitä, että tutkinnon suorittaja osaisi raivata sellaisen pellon, jossa kasvaa esimerkiksi vehnää tai kauraa. Arvioinnin kriteerinä on silloin sadon määrä ja laatu, ei saran suoruus tai taloudelliset lapiotteet ojankaivussa. Myöskään arvioinnin kriteereissä painotus tulisi olla lopputuloksen sijasta työprosessissa ja sen kokonaislaadullisessa arvioinnissa. Tällöin myös ns. ”epäonnistunut” lopputulos voi olla hyväksytyn suorituksen arvoinen, mikäli tutkinnon suorittaja kykenee arvioimaan ja perustelemaan miksi työsuoritus epäonnistui.

Erityisesti erikoisammattitutkintoihin liittyvissä kirjauksissa tutkinnon perusteissa näyttää vilisevän runsaasti tällaisia eri tietämisen tapoihin ja tasoihin liitettäviä ammattitaitovaatimuksia ja niiden arviointiin liittyviä ongelmallisia kirjauksia.<sup>3</sup> Esimerkkinä erään erikois-tutkinnon perusteissa esitetty ammattitaitovaatimusta koskeva kirjaus: ”*Tutkin-*

*non suorittaja osaa toimia yrityksen strategian mukaisesti*”. Ammattitaidon arviointia ajatellen tällainen kirjaus sisältää itse asiassa kaksi ongelmallista seikkaa. Ensinnäkin sana ”strategia” on monimerkityksellinen ja siihen liittyvät merkitykset edustavat ihmisen olemismymmärrystä ajatellen erilaisia tietämisen abstraktiotasoja.<sup>4</sup> Toisekseen tutkimusten mukaan etenkin pk-yritykset laativat vain harvoin minkäänlaisia strategia-asiapapereita kirjallisessa muodossa<sup>5</sup>. ”Strategian mukaista toimimista” on näin käytännössä mahdotonta osoittaa, mikäli strategiaa ei ole edes olemassa tai sitten se kirjauksena ei yksilöi sitä millaisesta tiedosta tai tietämisen tavasta tai tasosta on kysymys. Näyttääkin siltä, että erityisesti erikoisammattitutkintojen kohdalla tutkinnon perusteisiin on jäänyt runsaasti ns. kuolleita kirjaimia, ja usein tutkintosuoritusten arvioijat ovat tulkinneet kirjattuja ammattitaidon osaamisvaatimuksia ja kriteerejä varsinkin eri tavoin.

Kun edellä esitettyä asiaa analysoidaan fenomenologiselta kannalta tarkemmin, niin voidaan havaita, että eri ammattitutkintojen tasot näyttävät edustavan oppimisen kannalta jo lähtökohtaisesti erilaisia tietämisen abstraktiotasoja. Ongelma ei kuitenkaan ole niinkään tieto-opillinen, vaan klassinen tietämiseen liittyvä filosofinen kysymys;

<sup>3</sup>Toimin itse Länsirannikon Koulutus Oy Winnovassa koulutusasiantuntijana ja koordinoin lähinnä tekniikan alan erikoisammattitutkintoihin liittyvää johtamis- ja esimieskoulutusta. Viittaan tässä yhteydessä muutamaa tekniikan alan erikoisammattitutkintoon (mm. autoalan, putkialan, kemianteollisuuden, sähköalan ja kunnossapidon), joissa tutkinnon perusteet on kirjattu pääsääntöisesti varsinkin funktionaalisella tavalla.

<sup>4</sup>Strategialla voidaan Mintzbergin (1996) mukaan tarkoittaa toimintasuunnitelmaa, toimintatapaa, toimintapolitiikkaa, taktiikkaa, keinovalikoimaa jne. Näin ne opittavina käsitteinä ja asioina edustavat myös erilaisia tiedonintressejä ja erilaisia tiedon ja tietämisen tasoja.

<sup>5</sup>Turun kauppakorkeakoulun perheyrittäjyyttä koskevan tutkimuksen mukaan vain harvalla suomalaisella pk-yrityksellä on käytössään minkäänlaista liiketoiminta-suunnitelmaa tai käytännön työkalua. Mitä vanhempi yritys on, sitä harvemmin sillä on tehtynä kirjallinen liiketoimintasuunnitelma (Heinonen toim. 2003, 177).

ihmisen kyvystä saada kohdallista tietoa maailmasta ja sen ilmiöistä. Vaikuttaa myös siltä, että tutkinnon perusteissa esitetyt kirjaukset ovat myös osaltaan vaikuttaneet siihen, miten työelämäaho on suhtautunut tutkintotavoitteisen koulutuksen järjestämiseen työpaikalla. Havaittavissa on nimittäin se, että osittain tällaisten episteemisten virheiden takia työelämä näyttää vieroksuvan tutkintotavoitteisen koulutuksen toteuttamista osana oman henkilöstönsä ammatillisen osaamisen kehittämistä. Tämä on selkeästi tullut esiin tapauksissa, jossa yritys on ilmoittanut haluavansa palvelukseensa ensisijaisesti ns. ”hyviä tyyppejä” tarkoittaen tällä usein impliittisesti juuri sellaisia henkilöitä, joilla olisi nimenomaan taulukossa esitettyjä ammatillisia metataitoja. Sen sijaan tutkinnon perusteissa ja ammattitaitovaatimuksissa puhutaan sitkeästi taidoista, jotka viittaavat lähinnä oman alan tekniiseen tai funktionaaliseen erityisosaamiseen. Metaforana tälle voidaan sanoa, että pellonraivaajan erikoisammattitutkinnossa tärkein ammattitaito-osaamista koskeva kriteeri tulisi olla taito raivata sellainen pelto, joka tuottaa hyvän ja laadukkaan sadon, eikä suinkaan se millä tavalla tutkinnon suorittaja osaa ajaa traktoria tai leikkuupuimuria. Useissa erikoisammattitutkintoja koskevissa kirjauksissa tutkinnon perusteissa ei tule esiin em. oppimisen 3. abstraktiotasoon liittyviä kriteereitä, vaan arvioinnin kriteerit näyttävät painottavan edelleen varsin funktionaalisia ja toiminnallisia oppimisen 1. ja 2. tason vaatimuksia. Joissakin erikoisammattitutkintojen perusteissa on toki esitetty viitteellisesti tällaisia tavoitteita ja vaatimuksia, mutta arvioinnin kriteerit ovat pedagogisesti tarkasteltuna olleet usein epämääräisiä ja epäjohdonmukaisia toimomuskaivotyyppejä lausumia.

ECVET -hankkeen myötä näyttää siltä, että jo lähitulevaisuudessa ammatillisen osaamisen hankkiminen muodostuu yhä selkeämmin konstrukttiivisen mallin mukaiseksi ja näin oppimisprosessien ohjaus lähestyy tiedon muodostumisen näkökulmasta oppimisen 3. abstraktiotasoa. Tämän johdosta tutkinnon perusteet tulisikin kirjata vastaavalla tavalla ja erityisesti erikoisammattitutkinnoissa ammattitaidon osoittamiseen liittyvät määrätykset tulisi perustua samanlaiseen käsitykseen ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta.

## Yhteenveto

ECVET -hankkeen eräänä haasteena tulee näin olemaan se, miten tutkinnon perusteet tulisi kirjoittaa, jotta niissä esitetyt ammattitaidon osoittamista koskevat kriteerit eivät automaattisesti ohjaisi tai rajaisi oppimista tiettyjen oppimiskäsitysten tai pedagogisten ratkaisumallien mukaan. Eräs vaihtoehto hankkeen mukaisen tavoitteen toteuttamiseksi voisi olla se, että näyttötutkintotoimintaa ja järjestelmää kyettäisiin kehittämään tässä yhteydessä seuraavalla tavalla:

Tutkinnon perusteet tulisi kirjoittaa siten, että niissä esitetyt kirjaukset ja ammattitaitoa osoittavat vaatimukset kohdentuisivat ja vastaisivat täsmällisemmin eri ammattitutkinnoissa vaadittavia tietämisen tapoja ja tasoja.

Tutkintotoimikuntien tehtävänä olisi tämän myötä ohjata ja valvoa sitä, että tutkinnon järjestäjän järjestämissopimuksessa ja järjestämisuunnitelmissa otetaan kohdallisella tavalla huomioon ammattitaidon

hankkimiseen liittyvät pedagogiset ratkaisut. Erityisen tärkeänä voidaan tässä yhteydessä pitää sitä että, tutkinnon järjestäjien järjestämissuunnitelmissa esittämät koulutuksen toteutustavat (sekä valmistava koulutus että tutkintojen suorittaminen) vastaisivat kunkin ammatillisen tutkinnon perusluonnetta. Kysymys ei siis ole siitä, millaisia opetusmenetelmiä tulisi käyttää, vaan siitä, että oppimismenetelmien taustalla vallitsevat käsitykset oppimisesta olisivat kohdallisia eri tutkintoja ajatellen.

Kolmanneksi työelämätahon johtamis- ja esimieskoulutusta voitaisiin kehittää siten, että mukaan otettaisiin omana kokonaisuutena työelämätaholle suunnattu ns. *oppimisen johtamisen kokonaisuus*. Näin voitaisiin varmistaa se, että myös työelämän edustajilla (työnjohtajat, esimiehet, työpaikkakouluttajat ym.) on riittävät perustiedot siitä, miten työpaikalla tapahtuvaa oppimista tulisi edistää tarkoituksenmukaisella tavalla. Sama asiaa koskee myös julkishallinnon pyytämiä tarjouksia koulutuksen järjestämisestä. Näissä varsin usein – ilmeisesti taloudellisen vaikuttavuuden nimissä - esitetyt käsitykset opetuksen järjestämisestä ja oppimisen ohjauksesta näyttävät vastaavan ns. arkikäsitystä oppimisesta (oppimisen 1. ja 2. abstraktiotaso) ja näin ne ovat olleet usein varsin sopimattomia koulutuksen järjestämistä ajatellen.<sup>6</sup>

Viime kädessä tämä tarkoittaisi samalla koko näyttötutkintotoimintaan liittyvän toiminnan kehittämistä siten,

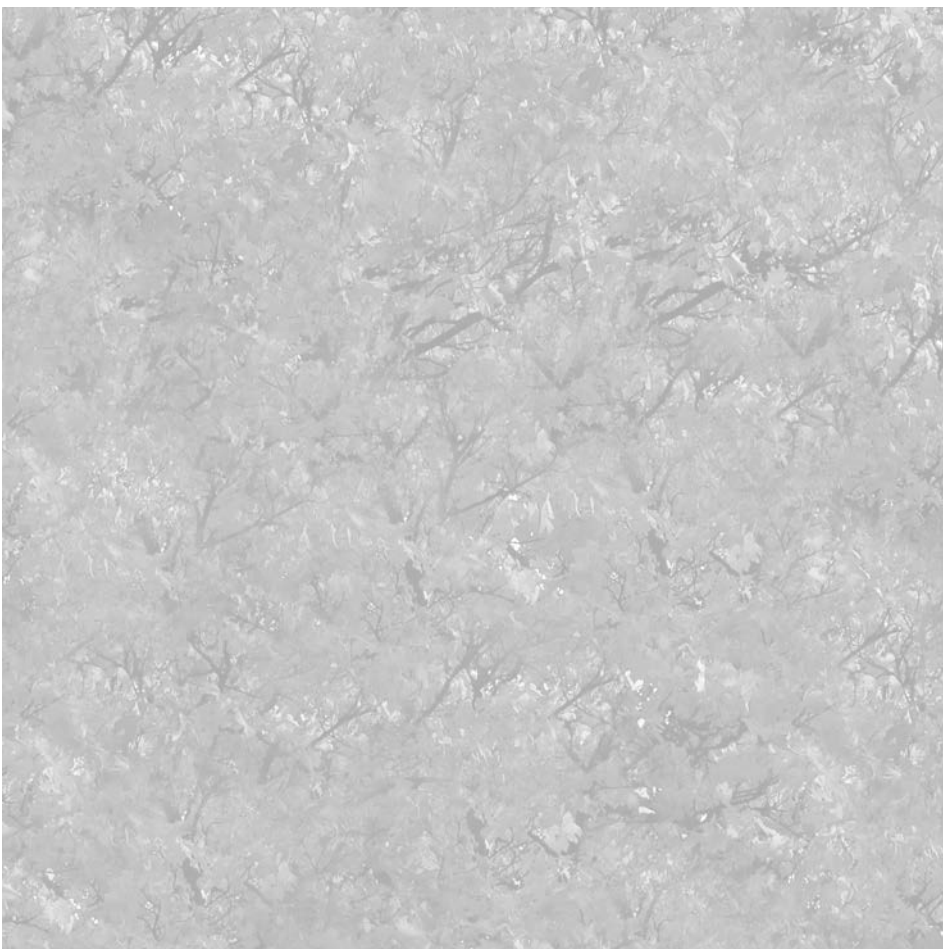
että lähtökohdaksi otetaan tutkinnon suorittajan ammattitaidon hankkimiseen ja osaamisen osoittamiseen liittyvä oppimisprosessi, eikä normatiivinen, tutkinnon suorittamiseen tähtäävä koulutus tai koulutusprosessi. Samalla kysymys on siitä, miten ECVET-hankkeessa esitetyt pedagogiset tavoitteet voidaan saavuttaa erilaisina työelämän käytäntöinä ja miten em. konstruktiivinen malli kyetään jalkauttamaan osaksi työelämän toimintamalleja.

## Lähteet

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Self Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Eteläpelto, A., & Tynjälä, P. (toim.) (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Juva: WSOY.
- Haapasalo, L. (1994). *Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu*. Medusa-software. Jyväskylä: Gummerus.
- Honka, J., Lampinen, L., & Vertanen, I. (toim.) (2000). *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria*. Minerva Kustannus Oy. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Järvinen, A., Koivisto, T., & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Lasonen, J. (2001). *Työpaikat oppimisympäristöinä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mezirow, J. (1996). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Poikela, S. (1998). *Ongelma-perustainen oppiminen: Uusi tapa oppia ja opettaa? Ammatikasvatussarja 19*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

<sup>6</sup>Esimerkiksi useat oppisopimustoimistot pyytävät edelleen koulutustarjouksia mekaanisen mallin mukaan, vaikka tutkinnonjärjestäjä itse on linjannut tutkinnon suorittamisprosessin tutkintotoimikunnan antamien ohjeiden mukaan konstruktiivisen mallin mukaan.

- Rauhala, L. (1985). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. (1993). *Humanistinen psykologia* (3. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (1998). *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Rauste - von Wright, M-L., & von Wright, J. (1994) *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P., Kulmala, J., & Siikaniemi, L. (1998). *Työssä oppiminen – oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. (1996). *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Sallila, P., & Tuomisto, J. (1997). *Työn muutos ja oppiminen*. Kansanvalistusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. Kent: Random House.
- Silvennoinen, H., & Tulkki, P. (toim.) (1998). *Elinikäinen oppiminen*. Tampere: Tammer-Paino.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York, NY: Simon and Schuster Macmillan.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamiseksi*. *Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. (1995a). *Filosofian taito II*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. (1995b). *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia. Tampere: Jäljennepalvelu.



# ”Koulutusta kaikille?”

## – esteettömyys korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen

Paula Pietilä

Vammaisasiamies, YTM  
Turun yliopisto  
papiet@utu.fi

Matti Laitinen

Tutkimuspäällikkö, KT, dosentti  
Kynnys ry  
matti.t.laitinen@helsinki.fi

### **Lainsäädäntömuutokset ja opiskelijoiden monenlaistuminen esteettömyyskeskustelun käynnistäjinä**

**E**steettömyys on noussut viimeisen kymmenen vuoden kuluessa korkeakoulutuksen kehittämisen asialistalle. Syynä ovat muun muassa lainsäädännössä ja kansainvälisissä sopimuksissa tapahtuneet muutokset sekä vammaisten ja eri tavoin oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden määrän kasvu korkea-asteen oppilaitoksissa.

Vuonna 2000 voimaan tulleessa uudessa perustuslaissa on syrjintäkielto, jossa säädetään myös vammaisuus ja terveydentila seikoiksi, joiden perusteella henkilöä ei saa asettaa ilman hyväksyttävää perustetta eriarvoiseen asemaan (Perustuslaki 731/1999, 6§). Vuonna 2004 voimaan tullut yhdenvertaisuuslaki koskee ennen muuta työelämää, mutta se käsittelee myös koulutusta ja sen järjestämistä. Laki velvoittaa koulutuksen järjestäjän ryhtymään kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön koulutukseen pääsemiseksi ja siinä selviämiseksi (Yhdenvertaisuuslaki 21/2004, 5§). Myös YK:n yleiskokouksen vuonna 2006 hyväksymässä vammaisia koske-

vassa yleissopimuksessa kielletään kaikenlainen syrjintä vammaisuuden perusteella ja velvoitetaan jäsenvaltioita ryhtymään toimiin vammaisten oikeuksien turvaamiseksi. Sopimuksen koulutusta koskeva artikla tähdentää sopijamaiden velvollisuutta toimia esteettömän opiskeluympäristön turvaamiseksi (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006, artikla 24).

Vammaisten ja eri tavoin oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden määrä korkeasteen koulutuksessa on kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana koko Euroopan alueella. Esimerkiksi Ruotsissa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on kasvanut reilussa kymmenessä vuodessa 324 opiskelijasta yli 4000:een (Studera med funktionshinder, 2007). Vastaavasti Suomessa, esimerkiksi Turun yliopistossa vuosien 2005-2010 aikana vammaisiamiehelle tulleiden yhteydenottojen määrä on kasvanut 50:stä 180:een. Erityisesti opiskelijoiden, joilla on eriasteisia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia eli lukivaikeuksia yhteydenottojen määrä on kasvanut. On huomattava, että valtakunnallisia tilastoja vammaisten, kuurojen tai oppimisvaikeuksisten opiskelijoiden määrästä korkeasteen oppilaitoksissa ei Suomessa ole, vaan esitetyt luvut ovat arvioita.

Esteettömyyden synonyymina ja erityisesti palveluista puhuttaessa käytetään usein käsitettä saavutettavuus. Saavutettavuudella tarkoitetaan palveluiden toteuttamista siten, että ne ovat yhdenvertaisesti jokaisen saatavissa ja saavutettavissa riippumatta yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista (Laaksonen 2005). Design for All on Euroopassa viimeisen kymmenen vuoden aikana

käyttöön vakiintunut käsite. Sillä tarkoitetaan sellaisia suunnittelustrategioita ja keinoja, joilla edistetään ympäristöjen esteettömyyttä, palveluiden saavutettavuutta ja tuotteiden käytettävyyttä (Stakes 2010). Inklusio tarkoittaa osallisuutta ja yhteisyyttä – yhtäläisiä oikeuksia ja velvollisuuksia (Murto 1999). Opiskeluun sovellettuna inklusio tarkoittaa siis sitä, että opiskelujärjestelyt ja -ympäristöt ovat kaikille toimivat. Toisin kuin integraatioperiaatteessa, inklusioajattelussa vammaisen opiskelijan ei siis tarvitse sopeuta opiskeluympäristöönsä, vaan päinvastoin (Laaksonen 2005).

Esteettömyydellä tarkoitetaan sellaista fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista ympäristöä, jossa jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa. Tunnetuin esteettömyyden osa-alue on fyysinen esteettömyys. Fyysinen esteettömyys kattaa koko rakennetun opiskeluympäristön, luentosaleista opastuskyltteihin.

Psyykinen ja sosiaalinen ympäristö ovat fyysistä näkymättömämpiä, mutta korostuvat koulutuksen yhteydessä. Sosiaalinen esteettömyys liittyy viestintään ja vuorovaikutukseen, miten muokata opetusmateriaalista kaikille saavutettavaa tai huomioida erilaiset oppimistyyli-ohjauksessa. Psyykinen esteettömyys on esteettömyyden osa-alueista vaikeimmin määriteltävä. Se liittyy siihen, millaiset arvot ja asenteet ohjaavat toimintaa, nähdäänkö moninaisuus voimavaraksi vai taakaksi, toivotetaanko monenlaiset ihmiset tervetulleiksi. Näiden lisäksi puhutaan myös pedagogisesta esteettömyydestä. Se tarkoittaa esteettömyyden toteutumista opetuksessa. Luki- vaikeuden omaavalle opiskelijalle tämä voi tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuutta opiskella omaan tahtiin tai saada

luento- ja muut oppimateriaalit etukäteen.

Tässä artikkelissa tarkastelemme koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutumista korkeakoulutuksen esteettömyyden näkökulmasta. Esteettömyyttä lähestymme erityisesti vammaisten, kuurojen ja lukivaikeuksisten opiskelijoiden kannalta. Nämä ovat ryhmiä, jotka tuntemme itse parhaiten ja jotka ovat myös jo tietyllä tavalla vakiinnuttaneet asemansa korkeakoulujen esteettömyystyön kohteina.

### **Vammaiset ja lukivaikeuksiset opiskelijat korkea-asteen koulutuksessa**

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sai vuonna 2008 erityisopetusta 6,0 % opiskelijoista. Ammatillisesta erityisopetuksesta suurin osa oli toteutettu integroidusti yleisopetuksen yhteydessä (Suomen virallinen tilasto SVT, Erityisopetus -verkkojulkaisu). Lukioden erityisopetuksen tarvetta on kartoitettu Koulutuksen arviointineuvoston tutkimuksessa vuonna 2005 (Mehtäläinen 2005). Sen mukaan erityisopetuksen tarve lukioissa on noin viidestä kymmeneen prosenttiin koko opiskelijamäärästä. Erityisopetusta on järjestetty lukioissa yleisesti ja yhä lisääntyvästi, mutta ei tarpeeseen nähden riittävästi (opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 73). Voidaan olettaa, että integraation lisääntyminen toisen asteen koulutuksessa ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrän kasvu lukioissa ennakoivat vastaavaa kehitystä myös korkea-asteen koulutuksessa.

Yhdenvertaisuutta koskevan lainsäädännön vahvistumisesta ja vammaisten opiskelijoiden määrän lisääntymisestä

huolimatta vammaisten ja lukivaikeuksisten henkilöiden koulutustaso on ilmeisesti edelleen muuta väestöä alhaisempi (Haarni 2006,19) Tosin vammaisten yliopisto-opiskelijoiden tarkkaa määrää ei tiedetä. Esitettyjen arvioiden mukaan heitä on noin 0,5 prosenttia kaikista yliopisto-opiskelijoista (esim. Pousu-Olli 1999). Kun ammattikorkeakoulut otetaan tarkasteluun mukaan, vammaisten opiskelijoiden prosentuaalinen osuus nousee huomattavasti. Esimerkiksi Euroopan Unionin ja Saksan opetusministeriön rahoittaman ja Hochschule information system GmbH:n koordinoiman *Eurostudent III* -tutkimuksen Suomen tuloksia esittelevässä Euroopan korkeakouluopiskelijoiden sosiaaliset ja taloudelliset olot -raportissa esitetään Suomen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa vammaisten opiskelijoiden osuudeksi yhteensä lähes kuusi prosenttia kaikista opiskelijoista (Opetusministeriö 2009, 4).

Lukivaikeuksisten opiskelijoiden sijoittuminen korkeakoulutukseen vaikuttaa identtisesti suhteessa vammaisiin opiskelijoihin, vaikka tarkkoja lukuja ei ole käytettävissä. Lukineuvola-hankkeen loppuraportin mukaan korkeakouluopiskelijat muodostivat pääosan lukineuvoloitten asiakaskunnasta (Ala-Kauhala ym. 2008). Mirka Taavetti päätelee omassa pro gradu-tutkielmaansa suurimman osan lukivaikeuksista opiskelijoista jäävän korkeakouluopinnojen ulkopuolelle osittain sen vuoksi, että heillä on heikko käsitys itsestään oppijoina. Aikuisille suunnatut oppimistavat korkeakoulussa voivat kuitenkin parhaimmillaan tarjota opiskelijalle uuden mahdollisuuden (Taavetti 2009, 6 ja 12). Englannissa 2000-luvun alussa tehty tilasto kertoo lukivaikeuksien lisääntyneen korkeakouluissa 41 prosent-

---

*Vammaisia  
ihmisiä ei enää  
nähty yhteiskunnassa  
vain vammaisina,  
vaan myös kansalaisina,  
opiskelijoina ja  
työntekijöinä.*

---

tia viiden vuoden aikana (Farmer ym. 2002). Suomessa on havaittavissa vastaava kehityskulku. Esimerkiksi Turun yliopiston vammaisasiamiehen luona vuonna 2007 asioineista opiskelijoista peräti puolella oli jokin oppimisvaikeus (Pietilä 2008a, 11).

### **Suomalaisen esteettömyistyön vaiheet**

**E**steettömyyden edistäminen on edennyt Suomen korkeakouluissa kolmessa aallossa (Kivirauma & Laitinen 2009). Ensimmäinen aalto muodostui lähinnä yksittäisten vammaisten opiskelijoiden pyrkimyksistä vaikuttaa opiskeluolosuhteisiinsa siten, että he ylipäättään voisivat osallistua opetukseen. Tämä vaihe alkoi siitä, kun ensimmäiset vammaiset opiskelijat saapuivat yliopistoon ja vaihe kesti 1960-luvulle asti. Toinen aalto lähti liikkeelle 1970-luvun alussa, kun vammaiset opiskelijat

nostivat esille ajatuksen esteettömästä opiskelusta. Esimerkiksi vuonna 1973 perustetun vammaisten opiskelijajärjestö Kynnyksen keskeisenä tavoitteena oli edistää vammaisten ihmisten mahdollisuuksia tasa-arvoiseen koulutukseen, erityisesti korkeakouluopiskeluun. Tuolloin yliopistokin oli vielä vammaisen opiskelijan kannalta tavattoman esteellinen toimintaympäristö. Kolmas aalto lähti liikkeelle vuosituhannen vaihteessa, jolloin korkeakoulujen esteettömyyttä koskeva keskustelu laajeni ja vilkastui. Vammaisia ihmisiä ei enää nähty yhteiskunnassa vain vammaisina, vaan myös kansalaisina, opiskelijoina ja työntekijöinä (Pietilä 2005).

Vuonna 2000 voimaan tullut uusi perustuslaki ja sen syrjintäkielto oli keskeisesti vaikuttamassa siihen, että vammaisten korkeakouluopiskelijoiden vaatimukset opiskeluympäristön esteettömyyden kehittämiseksi alkoivat edetä.

Vuonna 2004 opetusministeriö tilasi opiskelijoiden tutkimussäätiö Otukselta selvityksen siitä, kuinka yhdenvertaisuus ja erityisesti esteettömyys toteutuvat yliopistoissa. Kohderyhminä olivat vammaiset ja ns. erilaiset oppijat. Selvityksen johtopäätöksissä todettiin varsin yksiselitteisesti, ettei yliopistojen toiminnassa otettu esteettömyyttä riittävästi huomioon ja että yliopistoissa tarvittiin esteettömyyden kehittämistyötä kaikilla toiminnan alueilla. Jotta esteettömyyttä voitaisiin systemaattisesti edistää niin opintoasioissa, tilajärjestelyissä kuin viestinnässäkin, yliopistoissa tulisi laatia kattavat esteettömyyskartoitukset ja toimenpidesuunnitelmat sekä sisällyttää esteettömyys strategisiin suunnitelmiin ja henkilöstökoulutukseen. Esteettömyyttä koskevien asioiden koordinoitiin ehdotettiin vastuuvirkamiestä



kaikkiin yliopistoihin. Kehittämistyön tueksi yliopistoille tuli tarjota tietoa, malleja ja apuvälineitä. Lisäksi pidettiin tarpeellisena perustaa opetusministeriön, korkeakoulujen ja sidosryhmien yhteinen esteettömyyden kehittämistoimikunta (Laaksonen 2005).

Opetusministeriön selvityksen (emt.) julkaisemisen jälkeen Suomen yliopistoissa ja korkeakouluissa on tehty paljon työtä opiskelun esteettömyyden ja palvelujen saavutettavuuden kehittämisessä. Merkittävä osa työstä on tapahtunut opetusministeriön rahoittaman ja Jyväskylän yliopiston ja Diakonia ammattikorkeakoulun koordinoiman Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa eli ESOK -hankkeen puitteissa vuosina 2006–2009. ESOK -hankkeen tavoitteena oli edistää opetusministeriön toimipidesuosittelun mukaisesti yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelun esteiden poistamista kaikilta korkeakouluissa toimivilta, mutta etenkin opiskelijoilta, joilla oli jokin vamma, jotka olivat erilaisia oppijoita, ikääntyviä tai kuuluivat kieli- tai kulttuurivähemmistöön. Hanke pyrki tukemaan korkeakoulujen esteettömyystyötä aktiivisella yhteistyöllä ja verkottumisella, järjestämällä koulutusta, levittämällä hyviä käytäntöjä sekä tuottamalla suosituksia.

Laaksonen selvityksessä ja korkeakoulujen esteettömyyshankkeissa asetetut tavoitteet ovat osittain toteutuneet. Esteettömyysnäkökulma sisältyy monien korkeakoulujen yhdenvertaisuussuunnitelmaan, opetukseen ja ohjaukseen on luotu opiskelijoiden erilaiset tarpeet huomioivia käytäntöjä ja ohjeistuksia. Opiskelijakunnat ovat myös olleet aktiivisia esteettömyystyössä, esimerkiksi SYL on perustanut opiskelijoiden saa-

vutettavuusverkoston. Tätä kirjoitettaessa Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS on opetus- ja kulttuuriministeriön aloitteesta käynnistänyt uuden selvityshankkeen korkeakoulujen esteettömyyden toteutumisesta. Tuloksia on odotettavissa keväällä 2012.

Esteettömyyden ongelmana on kuitenkin jatkuvuus ja resurssien puute. Esimerkiksi esteettömyystyöhön nimettyjä vastuuvirkamiehiä on vain muutamassa korkeakoulussa. Yliopistojen ja sidosryhmien välinen kehittämistoimikunta perustettiin ESOK -hankkeen ohjausryhmäksi. Hankkeen päätyttyä myös kehittämistoimikunnan työ virallisesti päättyi.

### **Rakenteet ja asenteet korkeakoulujen esteettömyyden haasteena**

**V**iime vuosina näkökulma korkeakoulujen esteettömyyteen on laajentunut. On käynyt selväksi, että vammaiset ja kuurot korkeakouluopiskelijat ovat nykyään vain pieni osa erityisjärjestelyjä tarvitsevista opiskelijoista. Tällä hetkellä lukivaikeuksisten opiskelijoiden ja mielenterveyskuntoutujien osuus esimerkiksi Turun yliopiston vammaisasiamiehen neuvontapalvelujen käyttäjistä on edelleen kasvanut. Opiskelijat, joilla on erilaisia keskittymiskyvyn ongelmia tai autistisia piirteitä, ovat myös lisänneet osuuttaan.

Tätä taustaa vasten on helppo nähdä, miksi esteettömyyden painopiste on siirtynyt vähitellen opiskeluympäristön fyysisten esteiden tarkastelusta psyykkiseen ja sosiaaliseen saavutettavuuteen. Toinen keskeinen muutos on tapahtunut esteettömyyttä koskevan tietoisuuden lisääntymisessä ja laajentumi-

sessä. Korkeakouluissa on ryhdytty tarkastelemaan yhdenvertaisuutta yhä laajempaan ilmiönä ja pyritty ottamaan sen huomioon kokonaisvaltaisemmin: strategioissa, toiminnan ohjauksessa, käytännön opetuksessa ja opiskelijoiden ohjauksessa sekä laadun seurannassa ja arvioinnissa (Puupponen ja Ylönen 2009, 23).

Muihin Pohjoismaihin verrattuna Suomen korkeakoulujen esteettömyystyöllä ei ole pysyvää, valtiollisesti koordinoitua rahoituspohjaa, vaan esteettömyyden edistäminen rakentuu korkeakoulujen autonomian varaan. Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi siinä, että esimerkiksi Ruotsissa lähes jokaisessa korkeakoulussa on päätoimisesti esteettömyydestä vastaava työntekijä, kun Suomessa päätoimisia esteettömyystyöntekijöitä on vain kaksi.

Nykyinen lainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjää kohtuullisiin mukautuksiin opiskelijan koulutukseen pääsemiseksi ja siinä selviämiseksi. Mikäli koulutuksen tarjoaja tällaisessa tilanteessa laiminlyö tällaiset toimet, kyseessä on syrjintä. Laki on parantanut vammaisten opiskelijoiden asemaa, mutta siihen liittyy myös ongelmia: ”kohtuullisia toimia” ei ole laissa tarkemmin määritelty, ja lisäksi yksittäiselle opiskelijalle kynnys viedä syrjintäta-paus oikeuteen on korkea (Kumpuvuori 2006).

Erityisesti vaikeavammaisten opiskelijoiden opiskelun sujumista hankaloittaa palvelujärjestelmän niukkuus. Tärkeisiin palveluihin kuuluvat taloudelliset etuudet, henkilökohtainen avustaja, viittomakielen tulkki, kirjoitustulkki, kuljetuspalvelut, apuvälineet, liikkumis-

taidon ohjaus, saavutettavassa muodossa olevien oppimateriaalien laatiminen sekä esteettömät asunnot (Niemelä 2007, 52). Toisin kuin Suomessa, esimerkiksi Ruotsissa korkeakouluilla on vastuu opiskelun esteettömyyden edistämiseen liittyvistä toimista ja opiskelussa tarvittavista tukipalveluista, kuten tilojen muutostöistä, apuvälineistä, avustajista ja tulkkipalveluista (Jokinen, Lehtomäki & Puupponen 2004, 8).

Suomessa esteettömyysasioita hoidetaan projektiluonteisemmin kuin muualla Pohjoismaissa ja hyvien käytäntöjen kehitystyö on keskittynyt vain osaan korkeakouluista (Pietilä 2008b, 29). Kuten Elina Pekosen pro gradu tutkimus paljasti, samankin korkeakoulun sisällä voi olla suuria koulutusohjelmakohtaisia eroja ohjauksessa ja toimintakäytännöissä. Pekonen ehdottikin, että ohjauksen toimintaperiaatteet ja käytännöt tulisi yhtenäistää ja kytkeä osaksi ohjauksen strategiaa ja laatukäsikirjaa (Pekonen 2010, 56-58).

ESOK -hankkeessa kartoitettiin vuonna 2007 korkeakoulujen opiskelijoiden ja henkilökunnan kokemuksia opiskelun esteettömyydestä. Kaikille Suomen korkeakouluille suunnattuun kyselyyn vastasi yhteensä 43 opiskelijaa ja henkilöstön jäsentä. Ainoastaan kolme vastaajaa kertoi suoraan kohdanneensa negatiivisia ja/tai positiivisia asenteita korkeakoulussaan. Tosin asenteiden osuutta hyviksi koettujen käytäntöjen tai huonojen kokemusten rakentumisessa on sinällään vaikea paikantaa, vaikka hyvien käytäntöjen tai ympäristön esteiden voikin arvella heijastavan korkeakoulu yhteisön asennoitumista esteettömyyteen.

Myönteisiä asenteita korkeakouluisaan kohdanneet vastaajat olivat kokee-  
neet, että heidän tarpeensa oli otettu va-  
kavasti ja mahdollisuuksien mukaan  
ryhdytty käytännön toimiin, esimerkiksi  
luennon siirtämiseksi esteettömämpään  
tilaan. Kielteisiä asenteita kuvattiin  
useimmiten välinpitämättömyydeksi:  
”mitä se minulle kuuluu” -asenteeksi,  
jolla myös väistettiin vastuun ottaminen  
opiskelijan tilanteesta. Vastaajat arveli-  
vat kielteisten asenteiden taustalla ole-  
van tiedon puutteen. Vastauksissa tie-  
dolla ja asenteilla olikin selkeä yhteys.  
Tiedon lisäämisen uskottiin vaikuttavan  
asenteisiin positiivisesti. Ymmärtäes-  
sään synn opiskelijan käyttäytymiseen tai  
vaikkapa siihen ettei opiskelija joka  
kerta voi osallistua luennoille myös  
opettajan asenteet opiskelijaa kohtaan  
muuttuvat myönteisemmiksi (Pietilä  
2008b, 24).

### **Korkeakoulutuksen esteettömyyden tulevaisuus: Hiekkalinna vai kivitalo?**

**K**orkeakoulujen esteettömyyden  
varmistaminen ja vammaisten ja  
lukivaikeuksisten opiskelijoiden  
palvelujen järjestäminen on yhä laajene-  
va työsa. Maaliskuussa 2010 Aamu-  
lehti uutisoi kymmenesosan kokelaista  
saavan erityisjärjestelyjä ylioppilasko-  
keessa (Vuonokari/ STT 14.3.2010). Yli-  
oppilastutkintolautakunnan päätökset  
erityisjärjestelyistä ylioppilaskokeessa ja  
arvosanan muutoksista ovat yli kaksin-  
kertaistuneet 2002–2010. Vuonna 2002  
lukihäiriön perusteella tehtyjä päätöksiä  
oli 1359 ja vuonna 2009 jo 3645. Vas-  
taavan ajan kuluessa sairauden tai vam-  
man perusteella tehtyjen päätösten  
määrä lisääntyi 1366:sta 2227:een (Li-  
ten 2011, 6). Tämä kehitys tulee näky-  
mään lähivuosina myös korkeakoulujen

---

*Esteettömyyttä  
koskevan tiedon  
ja tietoisuuden  
lisääjinä  
järjestöt ovat olleet  
avainasemassa.*

---

opiskelijoissa ja opintoihin hakeutuvis-  
sa.

Niukoista resursseista huolimatta  
monissa Suomen korkeakouluissa on jo  
olemassa esteettömyyteen liittyviä suosi-  
tuksia ja toimintasuunnitelmia. Vähäi-  
set voimavarat ovat omalta osaltaan joh-  
taneet yhteistyöhön korkeakoulujen kes-  
ken ja toisaalta opiskelija- ja muiden  
kansalaisjärjestöjen kanssa. Esteettö-  
myyttä koskevan tiedon ja tietoisuuden  
lisääjinä järjestöt ovat olleet avainase-  
massa. Keskeinen kysymys korkeakoulu-  
jen esteettömyyden toteutumisen kan-  
nalta onkin, riittävätkö toimenpide-  
suunnitelmat ja ohjeistukset kannattele-  
maan korkeakoulun esteettömyystyötä  
myös taloudellisesti vaikeina aikoina?  
Takaako vapaaehtoisuuteen perustuva  
korkeakoulujen esteettömyysyhteistyö  
korkeakoulutuksen saavutettavuuden  
kehittämisen?

Meidän näkemyksemme on, että es-  
teettömyyden tuloksekas kehittäminen  
edellyttää sitä, että korkeakouluissa on

riittävät resurssit esteettömyystyöhön. Pelkät suositukset ja suunnitelmat eivät riitä, vaan ne voivat jopa kääntyä itseään vastaan, jos niitä sovelletaan taitamattomasti. Kuten jo aiemmin todettiin, muutaman viime vuoden aikana esteettömyyttä koskevat ohjeet ovat korkeakouluissa ilahduttavasti lisääntyneet. Erityisesti valintakokeiden ja tenttien erityisjärjestelyihin on tullut ohjeistuksia. Samalla kun ohjeet yhdenmukaistavat käytäntöjä on vaarana, että yksilölliset erot jäävät jatkossa huomioimatta. Vaikeavammainen opiskelija, jolta kuuluu koevastausten kirjaamisen ohella tavallista enemmän aikaa myös siirtymisiin ja wc-käynteihin tarvitsee enemmän lisäaikaa kuin opiskelija, jolla on pelkästään kirjoittamista haittaava käsi-vamma. Yhdenvertainen kohtelu ei kaikissa tilanteissa tarkoita yhdenmukaisuutta, vaan sitä, että opiskelijoiden yksilölliset suoriutumista koskevat erot otetaan päätöksenteossa huomioon.

Esteettömyyden kehittämisen kannalta on erittäin ongelmallista, että Suomen korkeakoulujen esteettömyystyö on jäänyt lähes pelkästään erilaisten projektien varaan. Hankkeiden päätyttyä esteettömyyden edistäminen on korkeakoulujen autonomian varassa. Korkeakoulut voivat itse päättää, miten esteettömyystyötä tehdään. Toisaalta korkeakouluilla on lakisääteinen velvollisuus edistää kaikkien opiskelijoiden yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia. Voidaan kysyä, miten lakisääteisiä velvoitteita on mahdollista hoitaa vapaaehtoisuuteen perustuen, ilman resursseja ja ilman riittävää henkilöstökoulutusta?

Uudenlaisia haasteita korkeakouluille asettavat myös lainsäädännössä tapahtuvat muutokset. Esimerkiksi uusi SORA-lainsäädäntö antaa korkeakou-

luille mahdollisuuden tietyillä aloilla, esim. sosiaali- ja terveydenhuollossa olla ottamatta opiskelijaksi henkilöä, joka ei terveydentilaltaan tai toimintakyvyltään ole kykenevä opintoihin liittyviin käytännön tehtäviin tai työssä oppimiseen ja harjoitteluun, jos estettä ei voida kohtuullisin toimin poistaa. Samoilla perusteilla opiskeluoikeus voidaan myös tarvittaessa peruttaa. Pahimmillaan tämä voi merkitä myös sitä, että ympäristön esteiden poistamisen sijaan, korkeakouluissa aletaan arvioida opiskelijan ominaisuuksien soveltumista korkeakouluopiskeluun (OKM:n tiedote 28.7.2011).

Ilman rakenteellisia toimia, ja hallinnollista, ministeriötasolta tulevaa vastuuttamista on vaarana, että esteettömyystyö surkastuu yksittäisten korkeakoulujen tahdon asiaksi. Käytännössä tämä merkitsisi palaamista alkupisteeseen: jatkossa ei ole mitään takeita siitä, konkretisoituvatko hyvät suunnitelmat ja toimenpideohjelmat käytännön teoiksi korkeakoulujen arjessa: saako opiskelija asiantuntevaa ohjausta lukivaikeuteensa tai opettaja tenttikysymysten muuttamiseen elektroniseen muotoon näkövammaista opiskelijaa varten?

Tarvittavia rakenteellisia kehittämissuunnitelmia voisivat olla esimerkiksi:

- esteettömyystyön jatkuva rahoitus ja pysyvät vastuuhenkilöt korkeakouluihin opiskelun
- esteettömyyteen/saavutettavuuteen kohdennetaan tutkimusresursseja: tarvetta on ainakin säännöllisin väliajoin tehtäville selvityksille, joiden avulla seurataan esteettömyystilanteen kehittymistä kaikissa Suomen korkeakouluissa

- opiskelun esteettömyyden kytkeminen nykyistä näkyvämmiin ja systemaatisemmin osaksi korkeakoulujen toiminnan laadun arviointia ja yhdenvertaisuussuunnittelua

- kansallisen korkeakoulujen esteettömyysverkoston koordinoinnin järjestäminen ja laajapohjaisen yhteistyön varmistaminen eri sidosryhmien kanssa.

Lisäksi:

- korkeakoulujen opettajien ja muun henkilöstön koulutukseen sisällytetään esteettömyyden periaatteiden ja käytäntöjen esittely
- korkeakoulujen tulisi toimia hyvinä esimerkkeinä muulle työelämälle ja huomioida rekrytoinneissa myös hakijat, joilla on jokin vamma, jotka ovat kuuroja tai erilaisia oppijoita.

Kuten edellä todettiin, esteettömyyden tarkastelussa on siirrytty fyysisistä liikkumisen, näkemisen ja kuulemisen esteistä myös sosiaalisten ja psyykkisten esteiden havaitsemiseen. Nähtäväksi jää, miten kehitys tulee jatkumaan. Voidaan kriittisesti kysyä, tuleeko esteettömyys yhtäläisesti kaikenlaisten opiskelijoiden saataville: fyysisesti esteettömän sisäänkäynnin rakentaminen uuteen korkeakouluun on jo nyt lakisääteinen velvoite. Sosiaalinen ja asenteellinen esteettömyys mielletään sen sijaan enemmän yhteisön asiaksi. On itsestään selvyyttä, että luontosaliin pääsee pyörätuolilla, mutta pitäisikö proseminaariesitelmän pito videolla olla mahdollista opiskelijalle, jolla on paniikkihäiriö? Viime kädessä esteettömyyden kehittämisessä on kyse kulttuurin muutoksesta, siitä voimmeko korkeakoulu yhteisössä ajatella asioita uudelleen tai toimia toisin kuin on totuttu.

## Lähteet

Ala-Kauhahuoma, M., Laurila, H. & Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet tukipalvelun haasteena. Lukineuvola-hankkeen arviointitutkimus. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Farmer, M., Riddick, B. & Sterling, C. 2002. Dyslexia & inclusion. Assessment and support in higher education. London: John Wiley & Sons

Jokinen, M., Lehtomäki, E. & Puupponen, H. 2004. Kohti esteetöntä opiskeluympäristöä. Suomi eteenpäin ilman syrjintää -nettilehti.

Luettu 26.9.2011 osoitteesta: [http://www.join.fi/seis/sysays1\\_2004/esteettomyys.shtml](http://www.join.fi/seis/sysays1_2004/esteettomyys.shtml)

Haarni, I. 2006. Keskenikäistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa. Stakesin raportteja 6/2006.

Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnitelmattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus (35) 1, 55-65.

Kivirauma, J. & Laitinen, M. 2009. The Changing Relationship between Disability and Education. Teoksessa J. Kumpuvuori & M. Scheinin (toim.), United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Multidisciplinary Perspectives. The Center for Human Rights of Persons with Disabilities in Finland No. 5 / Institute for Human Rights. Åbo Akademi.

Kumpuvuori, J. 2003. Yliopisto esteettömäksi kaikille. Aurora 1/2003.

Kumpuvuori, J. 2006. Oikeudellinen katsaus vammaisten opiskelijoiden asemaan korkeakouluissa. <http://esok.jyu.fi/artikkelit/kumpuv/>

Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6.

Liiten, M. 2011. Ylimääräinen tunti yo-kokeessa. Helsingin sanomat 4 helmikuuta 2011, A-osa, Kotimaa, 6.

Murto, P. 1999. Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Niemelä, A. 2007. Joutuu vähän taisteleen. Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoliista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 29/2007

Opetusministeriö 2009. Euroopan korkeakouluopiskelijoiden sosiaaliset ja taloudelliset olot. Opetusministeriön politiikka-analyysjä 2009:1.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Opiskeluoikeuden peruuttaminen tulossa mahdolliseksi turvatoimeksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.7.2011.

Pekonen, E. 2010. Esteitä opintopolulla? Opiskelijoiden kokemuksia esteistä ja esteettömyydestä Kuopion yliopistossa. Pro gradu -tut-

kielma. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos.

Perustuslaki (731/1999). Luettu 26.9.2011 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Pietilä, P. 2005. Esteetön opiskelu. Esitys. NeuroExpo 16.9.2005, Turun messukeskus

Pietilä, P. 2008a. Kohti esteettömämpää Turun yliopistoa. Vammaisasiaamies-projektin loppuraportti.

Pietilä, P. 2008b. Liikkumisen esteistä ajan hallintaan. Esteettömyyden hyvät käytännöt ja kovat kokemukset korkea-asteen oppilaitoksissa. ESOK -hankkeen julkaisuja.

Poussu-Olli, H-S. 1999. To be a Disabled University Student in Finland. *Disability & Society* 14 (1), 103-113.

Puupponen H ja Ylönen M 2009. Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK) -hankkeen (2007-2009) loppuraportti. Luettu 26.9.2011 osoitteesta: <http://esok.jyu.fi/julkaisut/raportti/>

Stakes 2010. Mitä Design for All on? Luettu 26.9.2011 osoitteesta: <http://dfasuomi.stakes.fi/FI/DFA+tieto/index.htm>

STT:n tiedote 14.3.2010. Joka kymmenes lukiolainen saa helpotusta yo-kokeessa. Luettu 26.9.2011 osoitteesta: <http://www.kp24.fi/uutiset/28906/Joka-kymmenes-lukiolainen-saa-helipotusta-yo-kokeessa->

Studera med funktionshinder 2007. Stocholms Universitet. Statistik. Luettu 26.9.2011 osoitteesta: <http://www.studera-med-funktionshinder.nu/statistik.htm>

Taavetti, M. 2009. Lukilainen akateemisen maailman pyörteissä. Pro gradu-tutkielma. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006. Luettu 26.9.2011 osoitteesta: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>

Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21. Luettu 26.9.2011 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>



# Kohtaamisia ammattillisen erityisopetuksen tutkimuskentällä

---

Anna-Liisa Lämsä

Tutkimuspäällikkö, KT

Ammattiopisto Luovi

anna-liisa.lamsa@luovi.fi

## Johdanto

**J**o vuosi on käyty keskustelua tutkimuksen, käytännön ja päätöksenteon erillisyydestä, vuorovaikutuksen puutteesta ja kehittämistarpeiden kohtaamattomuudesta. Eri toimijat ovat hajallaan ja heidän keskinäiset yhteytensä heikkoja tai satunnaisia. Tämä johtaa siihen, että tutkimustarpeet eivät aina välity opinnäytetyöntekijöille ja muille tutkijoille tai jos tutkimusaiheita olisikin, ei löydy resursseja tutkimusten toteutukseen. Toisaalta monien tutkimusten tulokset jäävät joko kokonaan tai ainakin suurelta osin hyödyntämättä, kun tieto tehdyistä tutki-

muksista ei leviä käytännön toimijoille ja päätöksentekijöille. Tästä huolimatta tutkimustieto on – tai ainakin sen tulisi olla – tärkeä ammattillisen asiantuntijuuden lähde (Heikkinen & Teräsahde 2011).

Edellä kuvatut ongelmat ovat tuttuja niin ammattikasvatukselle ja kasvatustieteen muille tutkimussektoreille kuin myös organisaatioille, joissa tehdään tutkimusta. Tarkastelen puheenvuorossani eri toimijoiden yhteistyön mahdollisuuksia työpaikkani Ammattiopisto Luovin ja ammattillisen erityisopetuksen näkökulmista. Kyse on yhdestä esimerkistä siitä, miten kasvatustieteen tutkimusta voidaan koordinoita ja mahdollistaa eri toimijoiden yhteistyö.

## Opinnäytetöiden koordinointi Ammattiopisto Luovissa

**A**mmattiopisto Luovi on Suomen suurin ammatillinen erityisoppilaitos, joka toimii 23 paikkakunnalla kautta maan. Luovilla on koulutustehtävän lisäksi erityisopetuksen kehittämisen ja palvelukeskustoiminta erityistehtävänä. Tämän tehtävän puitteissa oppilaitoksessa tehdään eri koulutusasteiden opinnäytetöitä ja muita tutkimuksia, joiden aihealueena on ammatillinen erityisopetus.

Luovissa on tehty viime vuosina kymmeniä opinnäytetöitä ja tälläkin hetkellä on tekeillä noin kaksikymmentä eri alojen ammattikorkeakoulu- ja maisterin tutkintoihin sisältyvää opinnäytettä sekä muutamia jatko-opintotutkimuksia. Suurin osa töistä liittyy Luovin työntekijöiden omiin opintoihin, minkä lisäksi tekeillä on myös muita ammatilliseen erityisopetukseen liittyviä tutkimuksia. Aloite tutkimusyhteistyöhön voi tulla yksittäiseltä opiskelijalta, mutta siitä voidaan sopia myös korkeakoulun ja Luovin edustajien välisissä keskusteluissa sekä tiedottamalla mahdollisista tutkimusaiheista opiskelijoille ja korkeakouluille.

Aloittaessani Luovin tutkimuspäällikkönä tieto tekeillä olevista opinnäytetöistä oli hajallaan. Opinnäytetyöntekijät hakivat tutkimusluvut eri vastuualueiden esimiehiltä, eikä kenelläkään ollut kokonaiskäsitystä tekeillä olevista opinnäytetöistä. Myös tieto valmistuneista töistä jäi vain harvojen tietoon, eikä tietoa hyödynnetty niin laaja-alaisesti kuin olisi ollut mahdollista tai tieto saattoi jäädä jopa kokonaan hyödyntämättä. Tilanne Luovissa oli toden-

näköisesti samankaltainen kuin monissa muissakin oppilaitoksissa, joissa opinnäytetöiden tekemistä ei koordinoita.

Työhöni tutkimuspäällikkönä sisältyy Luovissa tehtävien opinnäytetöiden koordinointi. Koordinointitehtävä kattaa koko tutkimusprosessin aiheenvalinnasta ja tutkimusluvun hakemisesta tutkimustulosten julkaisuun ja levittämiseen. Toimenkuvaani kuuluvat muun muassa tutkimuslupien myöntäminen ja opinnäytetöiden ohjaus. Opiskelijat saavat minulta ohjausta aiheenvalintaan, tutkimuslupien hakemiseen, tutkimuksen toteutukseen ja raportointiin sekä lähdevinkkejä tarpeen mukaan. Töille nimetään lisäksi tarvittaessa tutkittavaa aihe- ja tehtäväaluetta tunteva työelämäohjaaja. Ohjauksen perustana ovat tutkimuksen peruskysymykset mitä, miksi, miten ja tutkimusprosessin jäsennsy niiden avulla (kuvio 1).



Kuvio 1. Tutkimuksen peruskysymykset ja tutkimusprosessi.



Luovissa annettu ohjaus ei korvaa ammattikorkeakoulun tai yliopiston antamaa ohjausta, vaan täydentää sitä. Sen tavoitteena on auttaa opinnäytetyöntekijöitä saamaan työnsä valmiiksi sekä välttämään edes osa niistä mutkista ja karikoista, joita tutkimustyössä usein tulee vastaan. Samalla sen tavoitteena on tukea eri toimijoiden välistä tutkimusyhteistyötä sekä saatujen tutkimustulosten hyödyntämistä käytännössä ja päätöksenteossa. Parhaimmillaan tutkimus alkaa käytännön tarpeista ja se myös palaa käytäntöön saatujen tulosten hyödyntämisen kautta.

### **Ammatillinen erityisopetus tutkimuskohteena**

**U**seimmiten opinnäyteyhteistyö alkaa jo aiheenvalintvaiheessa. Luovissa opiskelijat saavat tarvittaessa ohjausta aiheenvalintaan sekä ideoita siitä, mitä ja miten heidän kannattaisi tutkia eli tietoa käytännön intresseistä ja toiveista. He saavat myös tietoa Luovissa jo tehdyistä ja tekeillä olevista opinnäytetutkimuksista, oman tutkimusaiheensa liittymisestä aiempiin tutkimuksiin sekä muita lähdevinkkejä.

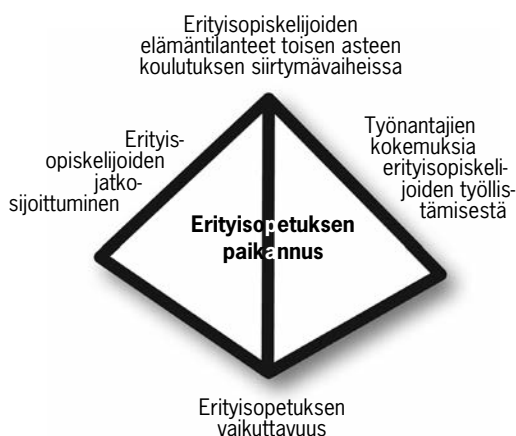
Opinnäytetyöntekijät voivat valita työnsä aiheen useammasta eri lähtökohdasta. He voivat hyödyntää aihetta valitessaan omaa kokemusmaailmaansa tai tehdä työn annetusta aiheesta. Vuosien varrella aiheenvalinnan kriteereiksi ovat osoittautuneet:

- Aihe kiinnostaa itseä → motivaatio ja työn valmiiksi saaminen
- Aihe liittyy käytännön työhön → ammatillinen kasvu sekä mahdollisuus hyödyntää tutkimustuloksia arjen toiminnassa ja sen edelleen kehittämisessä

- Aihe on ajankohtainen → uudelle tiedolle on sosiaalinen tilaus.
- Aihe liittyy muihin tekeillä oleviin tutkimuksiin → lähdevinkkien ja vertaistuen saaminen muilta opinnäytetyöntekijöiltä sekä mahdolliset yhteiset teoreettiset lähtökohdat.

Kun aihe kiinnostaa opiskelijaa itseään, hän saa työnsä todennäköisemmin valmiiksi, kuin jos kyse olisi vain tehtävästä, joka hänen on pakko tehdä tutkintotodistuksen saadakseen. Kyse ei ole kuitenkaan koskaan vain siitä, mikä aihe kiinnostaa yksittäistä opiskelijaa, vaan aiheen valinnassa on huomioitava myös käytännön intressit ja se onko tutkimus mahdollista toteuttaa. Aiheesta ja sen rajauksesta sovitaan aina tarkemmin tutkimusluvan myöntämisen yhteydessä. Joskus tämä voi tarkoittaa myös tutkimuksen suuntautumista toisin kuin opiskelija itse on alun perin ajatellut. Myös itselle oudompi ja vähemmän kiinnostava aihe voi kuitenkin muuttua kiinnostavaksi, kun siihen perehtyy tarkemmin.

Jotta opinnäytetyö ei jäisi irralliseksi opintosuoritukseksi, sen on hyvä liittyä käytännön työhön ja sen edelleen kehittämiseen sekä kenties myös muihin tekeillä oleviin tutkimuksiin. Neuvotellesani opinnäytetöiden aiheista opiskelijoiden kanssa, sijoitankin ne mahdollisuuksien mukaan osaksi laajempaa tutkimuskokonaisuutta. Kun samaa aihetta tarkastellaan eri töissä eri näkökulmista, tukevat työt toisiaan ja antavat yksittäistä tutkimusta kattavamman kuvan aiheesta, esimerkiksi erityisopetuksen paikannuksesta, sen vaikuttavuudesta ja erityisopiskelijoiden elämäntilanteista koulutuksen siirtymävaiheissa (kuviot 2).



Kuvio2. Aihealueen tarkastelu eri näkökulmista.

Kun eri opinnäytetyöt sijoitetaan osaksi laajempaa kokonaisuutta, voi niillä olla myös yhteisiä teoreettisia lähtökohtia tai ainakin yhteisiä lähteitä. Tämän lisäksi kokonaisuuksien kautta on mahdollista hahmottaa, mistä aiheista ja mistä näkökulmista tutkimusta kannattaisi tehdä eli mitä näkökulmaa ei vielä ole huomioitu tutkimuksissa. Näin kokonaisuuksien hahmottaminen toimii myös uusien aiheideoiden lähteenä.

## Opinnäytetyöpankki

Parin viime vuoden ajan tiedot tekeillä olevista ja valmistuneista opinnäytetöistä sekä mahdollisuuksien mukaan myös valmistuneet työt kokonaisuudessaan on julkaistu Luovin intranetissä. Opiskelijoita on ohjeistettu ottamaan yhteyttä minuun, mikäli he ovat aloittamassa tai tekemässä opinnäytetyötä Luovissa tai jos he ovat tehneet viime vuosina opinnäytetutkimuksen, jonka tietoja ei löydy Luovin intrasta. Olen ryhmitellyt tekeillä olevat ja valmistuneet työt intranetissä niiden aihealueiden mukaisesti (kuvio 3). Ryhmittelyssä on samalla kyse eräänlaisesta ammatillisen erityisopetuksen tutkimuskentän analyysistä. Tekemäni teemoittelun tavoitteena on jäsentää sitä, mistä aiheista tutkimusta on tehty sekä auttaa Luovin henkilöstöä löytämään itseään kiinnostavat opinnäytetyöt.

Intranettiin kootut opinnäytetyöt muodostavat opinnäytetyöpankin, jonka tavoitteena on tehdä tehty työ näkyväksi. Tämä koskee niin tehtyjä opinnäytetöitä kuin myös niiden tarkastelun



Kuvio 3. Luovissa tehtävien opinnäytetöiden aihealueet.

kohteena olevaa käytännöntyötä. Opin­näytetyöpankki toimiikin niin opiskeli­joiden kuin myös muiden luovilaisten materiaalipankkina, josta he voivat löy­taa tietoa ammatillisesta erityisopetuk­sesta sekä ideoita omaan työhönsä ja sen edelleen kehittämiseen. Luovissa tehty­jen oppinnäytetöiden ohella intrasta löy­tyvät tiedot myös muualla tehdyistä väi­töskirjoista ja muista tutkimuksista, joi­den aihealueena on ammatillinen eri­tyisopetus. Mikäli tutkimus on saatavil­la sähköisenä, on intranetissä linkki sii­hen. Julkaisu on näin heti saatavilla ja luovilaiset voivat selailta valmistuneita töitä omilta tietokoneiltaan ja saada näin lähteitä niin oppinnäytetöihin kuin myös käytännön työn taustaksi.

Jo vakiokäytänteeksi muodostuneen sähköisen julkaisemisen ohella osa opin­näytetöistä voidaan julkaista myös Luo­vin julkaisusarjassa tai muissa julkai­suissa joko sellaisenaan tai muokattui­na. Tavallisempaa on kuitenkin, että pyydän opiskelijaa kirjoittamaan artik­kelin toimittamaani tietokirjaan, jossa on koottuna tiettyä aihealuetta käsitte­levää tutkimus- ja kokemustietoa (esim. Lämsä 2009; Lämsä 2011; Veivo & Lämsä 2010). Näin tieto oppinnäytetöistä ja niiden tuloksista leviää laajemmalle, mikä edistää myös tutkimustiedon hyö­dyntämistä käytännössä ja päätöksen­teossa.

### **Tutkimusyhteistyön ja tulosten hyödyntämisen mahdollisuuksia**

**O**ppinnäytetyön tekeminen on olennainen osa opintoja eri koulutusasteilla. Samalla se on epäilemättä usein yksi vaativimmista eri opintoihin sisältyvistä tehtävistä. Se voi kuitenkin olla myös yksi antoisimmista

tehtävistä. Oppinnäytetyö on eräänlainen oman alan osaamisen ja ammatillisen asiantuntijuuden näyttökoe. Sen avulla työntekijä voi osoittaa perehtyneensä laaja-alaisesti ja syvällisesti tiettyyn aihe­alueeseen sekä omaavansa työelämässä tarvittavia valmiuksia asiaviestintään, analyttiseen ajatteluun ja ongelmanrat­kaisuun. Parhaimmillaan oppinnäytetut­kimus onkin tehokas ammatillisen kas­vun väline ja se antaa myös muille toi­mijoille uutta tietoa tarkastellusta il­miöstä.

Omat kokemukseni oppinnäytetöiden tekemisestä ammattioppilaitoksessa sekä tutkimustoiminnan koordinoinnista ja ammatillista erityisopetusta koskevan tutkimustiedon levittämisestä ovat posi­tiivisia. Kun tutkimusta tehdään oppi­laitoksen sisällä ja oppinnäytetöiden teki­jöinä ovat oppilaitoksessa työskentelevät henkilöt sekä alalle opiskelevat, tutki­musten yhteys käytäntöön on vahva. Tä­mänkaltainen tutkimustyö luo luonte­van perustan teorian ja käytännön vuo­rovaikutukselle, mutta myös korkeakou­lujen ja käytännön yhteistyölle. Opiske­lijat saavat korkeakouluopinnoissaan uutta tietoa oman työnsä perustaksi. Korkeakoulut saavat puolestaan opin­näytetöiden kautta tietoa ammattikas­vatuksen arjesta ja käytännön haasteista. Tämänkaltaista tietoa tarvitsevat myös päättäjät ammattikasvatukseen liittyvän päätöksenteon tueksi.

Ongelmana ei usein ole niinkään tie­don tuottaminen kuin sen levittäminen. Yhtenä syynä tähän on tutkimuksissa käytetty kieli, jota eri toimijat pitävät herkästi liian teoreettisena ja vaikeasel­koisena. Myös hyvät ideat menettävät merkityksensä, jos niitä ei ymmärretä oi­kein tai tutkimusraporttia ei haluta lukea lainkaan, koska käytetty kieli on

liian vaikeaa. Käytettyyn kieleen kiinnitetään Luovissa huomiota opinnäytetöiden ohjauksessa, mutta ennen kaikkea kirjoitettaessa artikkeleita valmistuneiden töiden pohjalta. Vain murto-osa opinnäytetöistä tavoittaa suuren yleisön. Kokoomateoksiin ja ammattilehtiin kirjoitetut artikkelit ovatkin hyvä väylä tiedon levittämiseen omaa työyhteisöä laajemmalle kohdejoukolle. Julkaisujen ohella tutkimustuloksista kerrotaan myös eri kohderyhmille suunnatuilla luennoilla ja muissa tilaisuuksissa. Ne toimivat levittämisen väylänä muun muassa käytännön työssä kehitetyille ja opinnäytetöissä tarkastelluille arjen hyville käytänteille.

Puheenvuorossani olen tarkastellut tutkimustyötä ja sen koordinointia Ammattiopisto Luovin ja ammatillisen erityisopetuksen näkökulmista. Esittelemiäni toimintatapoja voidaan kuitenkin soveltaa myös muissa oppilaitoksissa ja ammattikasvatuksen muille osa-alueille.

Välttämättä ne eivät ole sellaisinaan eri organisaatioon siirrettävissä. Tästä huolimatta ne antanevat virikkeitä siihen, miten voidaan koordinoida tutkimustyötä oppilaitoksissa sekä edistää eri toimijoiden tutkimusyhteistyötä.

## Lähteet

---

Heikkinen, A., Pitkänen, P., Saloheimo, L., Venho, P. & Teräsahde, S. 2011. Aikuiskasvatusta on tutkimisen ja asiantuntemuksen arvoinen - Aikuiskasvatuksen tutkimusyhteistyön rakenteelliset innovaatiot (AITURI)-hankkeen loppuraportti, huhtikuu 2011. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ry. Luettu 26.9.2011 osoitteesta: <http://www.aikuiskasvatustutkimusseura.fi/?x103997=155133>

Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla - Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lämsä, A-L. (toim.) 2011. Mieli maasta - Masentuneen nuoren kohtaaminen ja tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Veivo, L. & Lämsä, A-L. (toim.) 2010. Mun mahdollisuus - Luovin valmentavassa koulutuksessa. Luovin julkaisuja 1. Oulu: Ammattiopisto Luovi.



# Eläköityvä Pentti Nikkanen haluaa jatkaa kansainvälisissä projekteissa

---

*Erikoistutkija ja dosentti Pentti Nikkanen, 63, Jyväskylän yliopistosta jää eläkkeelle kuluvan vuoden syyskuussa.*

*Monista kansainvälisistä tutkimus- ja kehitysprojekteistaan tunnettu Nikkanen on saanut työhönsä sellaisen innostuksen pureman, että hän haluaa lykätä täysipäiväisen puutarhanhoidon aloittamista ja hakeutua vielä eläkepäivilläänkin uuteen kansainväliseen projektiin mukaan.*

**K**oulutuksen tutkimuslaitoksessa työskentelevä Pentti Nikkanen on kuullut Ammattikasvatuksen aikakauskirjan toimistuskuntaan alusta lähtien. Hänen esimiehensä ja laitoksen johtaja, professori **Jouni Välijärvi** on kuvannut Nikkasta ”oman tiensä kuljaksi”.

- Olen tehnyt paljon minua kiinnostaneita asioita. Sellaisiakin, joita minua on nimenomaan neuvottu jättämään tekemättä, Nikkanen naurahtaa.

Nikkanen pitää itseään etuoikeutettuna siinä mielessä, että hän on saanut tehdä työtä, johon hän on tuntenut syvää kiinnostusta ja palavaa intohimoa. Siksi tutkijan kammiossa on lamppu palanut usein myöhään.

- Kollegat sanoivat, että sinähän olet kuin talkkari, tulet aamulla ensimmäisenä ja lähdet illalla viimeisenä. Mutta he olivat itsekkin aivan yhtä sitoutuneita.

Nikkasen mielestä ihmisen tulisi saada tehdä sellaista työtä, jota hän parhaiten osaa ja johon hän on suuntautunut. Siksi hän eläköityessään lausuu itsensä ja kollegoidensa puolesta ää-

neen toivomuksen ”pakollisen säälän” vähentämisestä yliopistotyöstä.

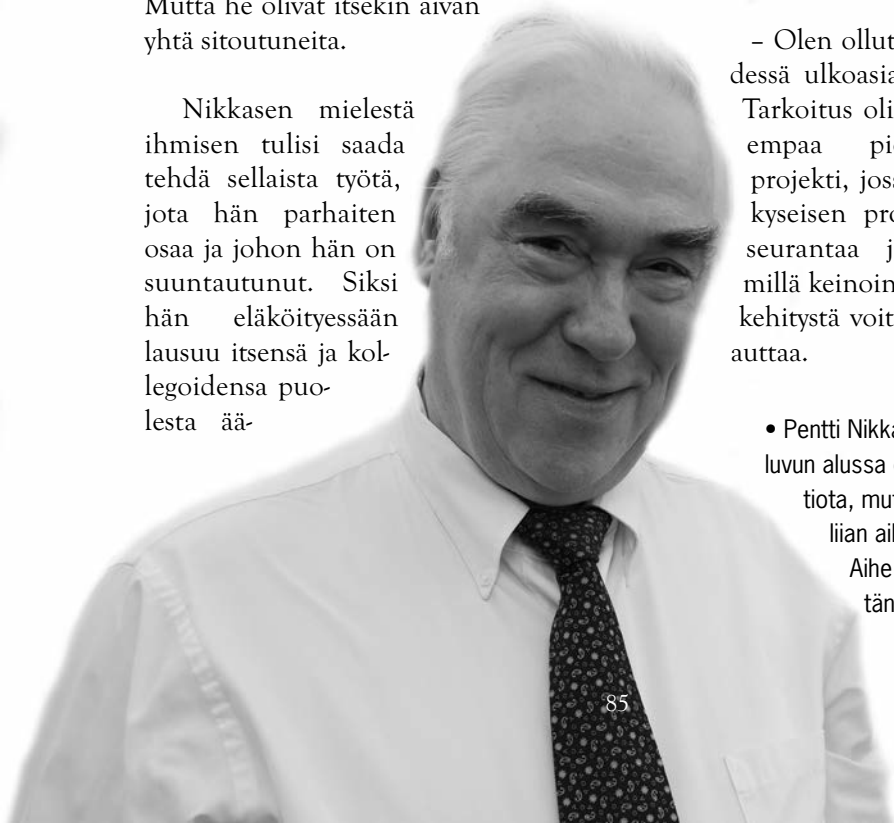
- Tiuhaan vaihtuvat projektityöt pätkivät arkea ja vievät voimia. Olisi hyvä joskus toimia pitkäjänteisemmin ja mennä tutkittavaan ilmiöön syvemmälle. Varsinkin senioritutkijat joutuvat projektien kautta hakemaan talolle rahaa.

- Jo yksin tutkimussuunnitelmien valmisteleminen vie aikaa. Ja kun määrärahoilla on useita hakijoita, suunnitelmat eivät useinkaan toteudu. Se voi olla turhauttavaa.

Eläkepäivien lähestyessä häntä on ruvennut kiehtomaan ajatus keskittymisestä kansainvälisiin projekteihin, joihin hänellä on vahva tuntuma ja joissa hän kokee itsellään olevan annettavaa. Erityisesti hän on kiinnostunut palaamaan Vietnamiin, missä hän oli toteuttamassa onnistunutta koulutusprojektia kymmenen vuotta sitten.

- Olen ollut jo asiassa yhteydessä ulkoasiainministeriöön. Tarkoitus olisi käynnistää aiempaa pienimuotoisempi projekti, jossa päivitettäisiin kyseisen projektin tulosten seuranta ja katsottaisiin, millä keinoin hyvin alkanutta kehitystä voitaisiin vielä edesauttaa.

- Pentti Nikkanen tutki 1990-luvun alussa oppivaa organisaatiota, mutta koki olevansa liian aikaisin liikkeellä. – Aihe ei silloin vielä herättänyt mielenkiintoa.



## Vietnamin ammatillista koulutusta modernisoitiin

**V**IETVOC-hanke, jota tarjottiin Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:lle Nikkasen toimiessa yhdistyksen puheenjohtajana, käynnistyi vuonna 1997. Suomesta hankkeeseen osallistui 30 henkilöä yhdeksästä ammatillisesta oppilaitoksesta. Kehitysyhteistyöhankkeen vetäjänä toiminut Nikkanen päätti heti, ettei sitä lähdetä toteuttamaan yliopistohankkeena, koska tietty osa rahoituksesta olisi tavannumukaisesti jouduttu osoittamaan yliopistolle.

- Hanke sai kehitysyhteistyörahaa kuuden vuoden aikana yhteensä reilut miljoona euroa. Halusin rahan menevän täysimääräisenä Vietnamiin, Nikkanen selittää.



• Pentti Nikkanen pitää Vietnamiin suuntautunutta koulutushanketta arvokkaimpana saavutuksenaan. Hänet palkittiin työstään sekä Vietnamin opetusministeriön että Huen yliopiston kunniamitaleilla. Nikkasen kunniaksi istutettiin sikäläisen koulun pihaan puu.

- Hoidin projektin johtamista virkatyön ohella ja käytin siihen kaiken vapaa-aikani kuuden vuoden ajan. Tein kolmen viikon reissuja paikan päälle vuosilomieni aikana.

Kehitysyhteistyössä oli mukana kolme oppilaitosta Quang Trin maakunnassa sijaitsevasta Dong Han kaupungista Keski-Vietnamissa: opettajankoulutuslaitos, aikuiskoulutusopisto ja sairaanhoito-oppilaitos. Yhteistyötä tehtiin myös Huen yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan kanssa.

Suomalaisyrietykset lahjoittivat Vietnamiin pari kontillista käytöstä poistettua, mutta huollettua ja edelleen hyväkuntoista tavaraa. Kontteihin pakattiin suuri määrä erilaisia työ- ja opetusvälineitä, aina sähköhitsauslaitteista tietokoneisiin.

- Kunnostimme vanhan varaston metallipajaksi. Rakensimme opetusta varten modernin keittiön tiloihin, missä oli vielä maalattia. Kalusteet valmistettiin ruostumattomasta teräksestä. Vedimme sinne vielä sähkötkin.

- Hankimme Huen yliopistoon mitavan määrän tutkimuslaitteita ja sen kirjastoon kirjoja. Sairaanhoito-oppilaitokselle annoimme stipendejä jaettaviksi. Kannustimme valmistuvia opiskelijoita jäämään paikkakunnalle, jotta heidän osaamisensa jäisi kehittämään omaa maakuntaa.

## Neljännesmiljoona dollaria kuljetettiin perille vyötäröllä

**V**IETVOC-hankkeeseen osallistuneille vietnamilaisopettajille järjestettiin mahdollisuuksia myös

jatkokoulutukseen. Heidän keskuudesta valituille 67 ”avainopettajalle” järjestettiin kuuden vuoden aikana, pienissä ryhmissä, kolmen kuukauden koulutusjakso suomalaisissa ammatillisissa oppilaitoksissa.

Projekti oli menestys. Suomalaisten modernisoimista kolmesta oppilaitoksesta Dong Hassa tuli mallikouluja, joihin käytiin tutustumassa eri puolilta Vietnamia. Projektin onnistumiseksi Nikkasan oli kuitenkin tehtävä paljon sellaista kulttuurieroihin ja käytännön ongelmiin liittyvää pohjatytöä, jota ei koskaan voitu kirjata hankeraportteihin.

- Pidin jatkuvasti yhteyttä sikäläisen opetusministeriöön taatakseni virkamiesten suopean suhtautumisen. Vieraillessani Vietnamissa kävin aina jonkin maan suurlähetystössä keskustellessa heidän kokemuksistaan tällaisista projekteista.

Nikkasta varoitettiin liiallisesta sinisilmäisyydestä. Tämän neuvon hän ottikin varteen. Kun sikäläinen pankkijärjestelmä ei ollut riittävän luotettava, Nikkanen päätyi aluksi kuljettamaan projektirahaa Vietnamiin henkilökohtaisesti. Hän maksoi käteisellä projektin kustannuksia kuitteja vastaan.

- Sulloin rahat vyötärölleni takin alle ennen lentomatkaa. Takin alta näkyi melkoisia muhkuroita, kun vein mukanani neljännesmiljoona dollaria. Ulkoasiainministeriössä järjestelyistäni tiedettiin. Ilmoitin summat aina tuliselvityksessä.

- Kun löysimme Huesta luotettavan pankin, siirryimme käyttämään matkasekkejä, Nikkanen muistelee nauraen.

## **Rajavartijoiden koulutusta yhdenmukaistettiin EU:ssa**

**N**ikkanen on uransa aikana osallistunut useisiin kansainvälisiin projekteihin, joista esitellään tässä lyhyesti vielä kaksi. Jyväskylän yliopisto lähti 2000-luvun puolivälissä mukaan rajavartijoiden koulutuksen yhtiämishankkeeseen yhdessä Budapestin yliopiston kanssa. Toimeksiantaja oli EU:n jäsenvaltioiden operatiivisesta ulkorajayhteistyöstä huolehtiva Frontex-virasto.

- Frontexilla on paljon yhteisurooppalaisia hankkeita. Kun eri maista pyydetään rajavartijoita apuun erilaisissa rajavalvontaan liittyvissä tilanteissa, on tärkeätä, että nämä ammattilaiset osaavat toimia yhteen.

Nikkanen oli laatimassa perusopetussuunnitelmaa koulutukseen. Hän kehitti myös mittarin, jolla voitiin mitata yhteistoimivuutta ja osaamisen tasoa eri maissa. Konsultoidessaan projektia varten perustettuja työryhmiä hän huolehti, että niiden työskentelylle asetetut tavoitteet olivat oikeenlaisia ja yhdenmukaisia.

Toinen hanke on edelleenkin käynnissä Aasiassa. Afganistan on ollut useiden sotien näyttämönä ja maassa on edelleenkin levotonta. Väkivallan repimään maahan lähdettiin rakentamaan ammatillista koulutusjärjestelmää eurooppalaisvoimin. Jyväskylän yliopisto on mukana ison englantilaisen konsulttifirman perustamassa konsortiossa.

- Meidän akkreditointiryhmämme tehtävänä on seurata kaksivuotisen koulutuksen aikana rakennetun opetus-



suunnitelman toteutumista ja pitää huolta siitä, että se täyttää kansainväliset standardit.

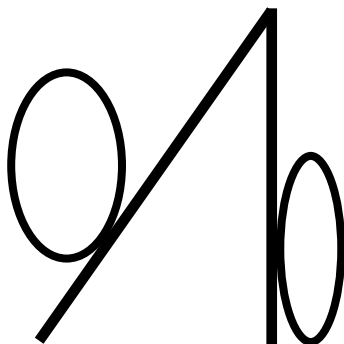
Kolme sikäläistä ammatillista koulutusta tarjoavaa oppilaitosta on yhdistetty NIMA-insituutiksi. Insituutin suojiin pyritään keräämään yhteiskunnasta irralleen ajautuneita nuoria. Koulutuksen avulla pyritään saamaan yrityksiin osaavaa väkeä ja takaamaan yhteiskuntarauhaa. Afganistanin projekti on osa Jyväskylän yliopiston viime vuosina menestyksellisesti toteuttamaa koulutuksen vientiä ulkomaille, josta ehkä parhaiten tunnetaan mittava koulutushanke Abu Dhabissa.



*Markku Tasala*



OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



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

*Kohti luovaa ja innovatiivista oppimista*

Heinilä & Kalli & Ranne (toim.)2009.

## Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus

Kustantajat: OKKA-säätiö ja  
Tampereen ammattikorkeakoulu/  
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

• Kirja työyhteisöjen kehittäjille ja kouluttajille,  
kasvatus- ja opetusalan henkilöstölle sekä opiskelijoille.

• Hinta 24 € (sis. toimituskulut)

• Tilaukset: [anne.karki@oaj.fi](mailto:anne.karki@oaj.fi)





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

## Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

### *Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas* **Osioanalyysi testien arvioinnissa**

Erilaisten taitoja, tietoja ja asenteita mittaavien testien ja kyselyjen määrä on viime vuosina kasvanut huomasti. Kirjassa esitellään käytetyimmistä kyselyjen analyysimenetelmistä klassinen osioanalyysi, Raschin malli sekä moniparametriset logistiset mallit. Analysointimenetelmien käyttöä havainnollistetaan esimerkein erilaisissa testitilanteissa Winsteps-, Facets- ja Bilog-ohjelmistoilla. Kirja on tarkoitettu tutkijoiden, opiskelijoiden, tutkimuslaitosten ja markkinointitutkimusyritysten käyttöön sekä osioanalyysin oppikirjaksi.

2009. 288 sivua. 29 e. Tilauskoodi D091.

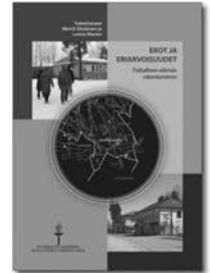


*Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.)*

### **Erot ja eriarvoisuudet** PAIKALLISEN ELÄMÄN RAKENTUMINEN

Teoksessa sovelletaan ensi kertaa Suomessa bourdieulaista sosiologista lähestymistapaa laaja-alaisesti paikallisuuden ja paikallisten pääomien tutkimukseen. Kirja on ainutlaatuisen pienen keskisuomalaisen paikallisyhdyskunnan kuvaus. Kirjoittajat esittelevät eriarvoisuuden rakentumista ajassa ja paikassa sekä analysoivat erilaisten resurssirakenteiden merkitystä paikallisyhteisössä elävien lasten, nuorten ja eri-ikäisten aikuisten arjen käytännöissä. Kirja on tarkoitettu erityisesti yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöille sekä paikallisuuden tutkimisesta kiinnostuneille.

2009. 309 sivua. 29 e. Tilauskoodi D090.



*Timo Aarrevaara & Taina Saarinen (toim.)*

### **Kilvoittelusta kilpailuun?** ARTIKKELIKOKOELMA KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN JUHLASYMPOSIUMISTA 25.–26.8.2008

Eurooppalaisen korkeakoulualan toteutuminen merkitsee suomalaisille korkeakouluille kasvavia kilpailukykyvaatimuksia. Tämä kirja avaa näkemyksiä kilpailun ja kilvoittelun elementteihin korkeakoulupolitiikassa, korkeakoulupedagogiikassa ja opiskelijavirtojen liikkeissä. Kirjoittajina on edustava joukko sekä pitkän linjan korkeakoulututkijoita että uusia kentänvaltaajia. Kirja on tarkoitettu korkeakoulutuksen tutkijoille, toimijoille ja päättökentekijöille.

2009. 238 sivua. 27 e. Tilauskoodi D089.



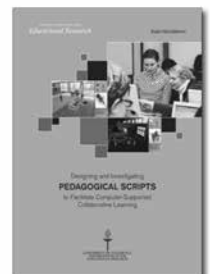
*Raija Hämäläinen*

### **Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning**

Computer-supported collaborative learning (CSCL) appears to provide a promising social approach to foster learning. This study provides knowledge of collaboration scripts as a pedagogical method to facilitate group processes in virtual environments in authentic educational contexts. The findings indicate that scripts as external support can help students proceed in solving learning tasks.

**Julkaisu on saatavissa vain verkosta:** <http://ktl.jyu.fi/img/portal/13820/t024.pdf>

2008. 88 s. Verkkojulkaisu.



Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.)

## Pelaa ja opi

### RÄÄTÄLÖITYJÄ VERKKOPELEJÄ AMMATILLISEEN OPPIMISEEN

PedaGames-hankkeessa toteutettiin kolme erilaista 3D-oppimispeliä käytettäväksi ammatillisessa koulutuksessa. Tässä julkaisussa kuvataan toteutettuja pelejä ja niistä saatuja tutkimus-tuloksia. Lisäksi julkaisussa tarkastellaan myös laajemmin uusien teknologioiden käyttöä apuna ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisu kannustaa ja rohkaisee opettajia käyttämään oppimispelejä opetuksen tukena. Julkaisu on saatavissa verkosta [http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi\\_2007/d086](http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi_2007/d086). Saatavilla rajoitetusti myös painettuna toimituskulujen hinnalla.

2007. 88 s. Tilauskoodi D086.



## aiempia julkaisuja

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

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

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

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

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

**Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen:** Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. 2007. 182 s. 25 e. Tilauskoodi G037.

**Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö:** Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkiallinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. 2007. 280 s. Saatavana vain verkosta osoitteesta: [http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi\\_2007/g034](http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi_2007/g034).

**Jani Ursin, Jussi Välimaa (toim.):** Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. 2006. 252 s. 27 e. Tilauskoodi D080.

**Raimo Vuorinen, Sakari Saukkonen (Eds.):** Guidance Services in Higher Education. Strategies, Design and Implementation. 2006. 187 s. 26 e. Tilauskoodi D079.

**Matti Vesa Volanen:** Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. 2006. 115 s. 23 e. Tilauskoodi D077.

### TILAUKSET:

puh. (014) 260 3220, fax (014) 260 3241,  
e-mail: [ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi](mailto:ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi)  
[www.ktl-julkaisukauppa.fi](http://www.ktl-julkaisukauppa.fi)

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 8 %, videot, CD:t ja lehtien irtonumerot 22 %). Myynti valtion laitoksille on verotonta.

**Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.):** Quality and Practice in Assessment. New Approaches in Work-Related Learning. 2006. 176 s. 26 e. Tilauskoodi D078.

**Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi (toim.):** Opettajan työ ja oppiminen. 2006. 285 s. 28 euroa. Tilauskoodi D076.

**Timo Aarrevaara, Jatta Herranen (toim.):** Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. 2006. 327 s. 29 e. Tilauskoodi D075.

**Matti Vesa Volanen:** Opiskeleva Keski-Uusimaa. Toisen asteen koulutuksen kehittäminen Kuuma-kunnissa ja Sipoossa. 2006. 95 s. 22 e. Tilauskoodi G033.

**Kolawole Raheem, Pekka Kupari, Johanna Lasonen:** Towards Science Education for Sustainable Development in Developing Countries. A Study of Ethiopia, Ghana and Nigeria. 2006. 72 s. 21 e. Tilauskoodi G032.

**Merja Karjalainen & Helena Kasurinen (toim.):** Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. 2006. 205 s. 25 e. Tilauskoodi G031.

**Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.):** Towards Good Practices for Practice-Oriented Assessment in European Vocational Education. 2006. 68 s. 21 e. Tilauskoodi G030.

**Maarit Virolainen:** Osaamista rakentamassa. Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä. 2006. 131 s. 23 e. Tilauskoodi G027.

**Raimo Vuorinen:** Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. 2006. 245 s. 26 e. Tilauskoodi T019.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

# Hyvää työtä.

Asiantuntijuutta ja  
tehokasta palvelua.

**VARMA**  
ELÄKKEIDEN TURVAAJA

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

*Sata vuotta. Tulevaisuuteen.*

# SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT

*5.7.~4.8.2012*

## 100-VUOTISJUHLAGAALA

KANTAESITYKSET

*Kimmo Hakola* LA FENICE

*Opera By You* FREE WILL

*Verdi* AIDA *Mozart* TAIKAHUILU

*Wagner* LENTÄVÄ HOLLANTILAINEN

DEN NORSKE OPERA & BALLETT

*Britten* PETER GRIMES

*Kverndokk* DEN FJERDE NATTEVAKT

KONSERTIT

APOCALYPTICA · KARITA MATTILA

KANSAINVÄLINEN LAULUKILPAILU

LIPUNMYyntI

LIPPUPALVELU

0600 10 800 (1,96€/min. + pvm)

0600 10 020 (6,79€/min. + pvm)

Lippukaupat

Liput, majoitus, ravintola- ja muut oheispalvelut

verkkokaupasta [www.oopperajuhlat.fi](http://www.oopperajuhlat.fi) tai

Savonlinnan Oopperajuhlat

[sales@operafestival.fi](mailto:sales@operafestival.fi), puh. 015 476 750



# OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



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

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

20 €  kpl

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

25 €  kpl



## Ammattikasvatuksen aikakauskirja.

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

Päätoimittaja: Dosentti Petri Nokelainen.  
Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

Vuosikertojen 1999 - 2006 lehdet myydään hintaan 1,20 €/lehti niin, että tilaukset tehdään 10 kappaleen pakettina (= 12 €/pkt). Lehdet voi valita vapaasti em. vuosikerroista. Lehtien teemat on nähtävissä säätiön kotisivuilla [www.okka-saatio.com](http://www.okka-saatio.com) Aikakauskirja-sivulla.



20 €  
4nroa (08)

kpl



20 €  
4nroa (10)

kpl

20 € 4nroa (07)

kpl



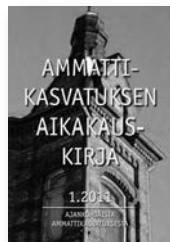
20 €  
4nroa (09)

kpl



20 €  
4nroa (11)

kpl



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 kehittämiselle.

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 €  kpl



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 €  kpl



20 €  kpl

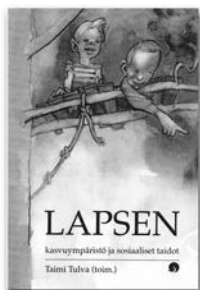
Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevät-uupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi viro-lahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa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



Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittamassa kirjassa 'Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurien välisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valot-

tavat 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.

20 €  kpl



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.

teistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

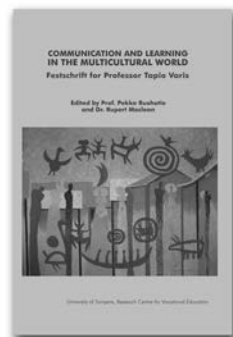
20 €  kpl

Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan 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 valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



20 €  kpl

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhlaKirja '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.



25 €  kpl

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



5 €  kpl





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.

6 €  kpl

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.



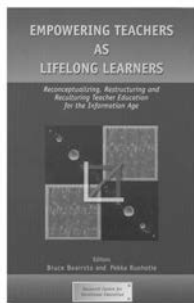
15 €  kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisien ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.



5 €

kpl



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

6 €  kpl

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.



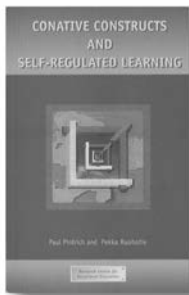
3 €  kpl

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



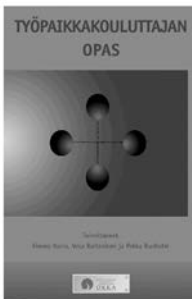
Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammatikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofisena teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatus-tieteen kentälle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

25 €  kpl



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

5 €

 kpl


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

6 €

 kpl

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 Tassala on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsas reportaasikuviutus.

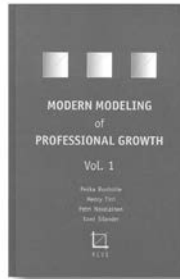


25 €

 kpl


Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippuasiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuviutus.

3 €

 kpl


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.

15 €

 kpl


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

3 €

 kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppalassa toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys peruskoulunuudistukseen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on ryydittänyt sitä vuosien saatossa.



8 €

 kpl



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 käsitteitä elinikäisestä oppimisesta, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen in-

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

20 €

 kpl


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 €

 kpl

**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.



25 €

 kpl


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

olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajil-le 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 näkökulman kannalta.

20 €

 kpl

**Voit tilata** näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi

• tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä:  
OKKA-SÄÄTIÖ, Rautatieläisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi

Osoite

Email



# OHJEITA KIRJOITTAJILLE

## 1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi 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 2011 teemat & toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta/Tuulikki Similä-Lehtinen, tuulikki.simila-lehtinen@oksaatio.com
- 2) Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen /Risto Sännti, rsan@uwasa.fi ja Riitta Metsänen, riitta.metsanen@hamk.fi
- 3) Korkeakoulujen ja ammatillisen toisen asteen rakenteellinen kehittäminen/Anja Heikkinen, anja.heikkinen@uta.fi ja Jari Laukia, jari.laukia@haaga-helia.fi
- 4) Osaamisen tunnistaminen ja arviointi/Seija Mahlamäki-Kultanen, seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi ja Hannu Sirén, hannu.siren@minedu.fi

## 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 eng-

lannin 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), (Kananoja ym. 1999).

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

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

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen 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 kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA -tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyylin 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. normaalityylin käyttö ei estä julkaisemista.

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

### Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

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

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral

situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

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

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

Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology*, 11(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter): Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book) Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation) Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media) EQ Symposium (2004). *About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence*. Retrieved April 13, 2007, from [http://www.cgrowth.com/rb\\_biolog.html](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). Tutkimus-

aineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA -tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös 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 sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

## Lähteet

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

## 6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Taulukoiden, kuvien 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 ilmestymiskuukauden alkua.**

## 8. Ehdot

**Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta** ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.