

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

1

2022

AJANKOHTAISTA  
AMMATTI-  
KASVATUKSESTA

Ammattikasvatuksen  
aikakauskirja  
**2022**



**Päätoimittaja**

PETRI NOKELAINEN  
puh. 040 557 4994

•

**Toimittajat**

KAISA HYTÖNEN  
puh. 050 331 6583

EIJA LEHTONEN  
puh. 050 388 9428

SONJA NIIRANEN  
puh. 040 709 8091

ANNUKKA TAPANI  
puh. 040 933 0462

•

**Toimituksen sähköposti**

akakk@ottu.fi

•

**Toimitussihteeri**

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

•

**Toimituskunta**

Puheenjohtaja  
PETRI NOKELAINEN, FT, professori  
Tampereen yliopisto

**Sihteeri**

TUULIKKI SIMILÄ, KL, säätönjohtaja  
OKKA-säätiö sr

**Jäsenet**

SISSI HUHTALA, KT, lehtori  
(Ammattipedagoginen TKI)  
TAMK Ammatillinen opettajankoulutus

RAIJA HÄMÄLÄINEN, KT, professori  
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden  
tiedekunta

PETRI IHANTOLA, TkT, professori  
Helsingin yliopisto

JARI LAUKIA, FT, johtaja  
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

TIMO LUOPAJÄRVI, KT, dosentti  
Helsingin yliopisto

SEIJA MAHLAMÄKI-KULTANEN,  
FT, dosentti, johtaja, Hämeen ammatti-  
korkeakoulu

TEEMU RANTANEN, VTT, dosentti, yliopettaja  
Laurea-ammattikorkeakoulu

VESA TAATILA, FT, rehtori-toimitusjohtaja  
Turun ammattikorkeakoulu

MAARIT VIROLAINEN, FT, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

•

**Julkaisija**

Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry  
[www.ottu.fi](http://www.ottu.fi)

Puheenjohtaja MAARIT VIROLAINEN  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos  
maarit.ha.virolainen@jyu.fi

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

•

**Kustantaja**

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

•

**Tilaukset ja osoitteenmuutokset**

okka-saatio@oaj.fi

•

**Tilaushinta**

1–4/2021 kotimaahan yhteensä 30 €

•

**Ilmoitukset**

okka-saatio@oaj.fi

•

**Ilmoitushinnat**

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

•

**Ulkoasu ja taitto**

NALLE RITVOLA, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

•

**Paino**

PunaMusta Oy

•

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy  
vuonna 2022 neljä painettua numeroa.

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö sr



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)



Painotuotteet  
4041-0619

Ajankohtaista ammattikasvatuksessa


## SISÄLTÖ


---


### Pääkirjoitus


- Hyvin suunniteltu on puoliksi julkaistu? 4  
*Petri Nokelainen*
- 

### Artikkelit

-  Opinnäytetyön koettu hyöty alumnien arvioimana 12  
*Hannu Kotila, Liisa Vanhanen-Nuutinen, Kimmo Mäki,  
Altti Lagstedt, Aki Taanila & Pirjo Aura*

-  Tiedosta tekoihin: Vuorovaikutus ja yhteisöllinen oppiminen 27  
johtajien koulutuksessa  
*Pasi Aaltola, Kirsi Lainema, Markku Laajala, Raija Hämäläinen,  
Ari Manninen & Sirpa Koponen*

-  "Ura on jonkinlainen menestyksen mitta" – YAMK-tutkinnon suorittaneiden 44  
uratoiveiden ja urapolkujen rakentaminen erilaisten uratyypin  
viitekehyksessä  
*Kristiina Ojala & Ulpuukka Isopahkala-Bouret*

-  Ammattikorkeakoulupedagogiikka suomalaisten väitöskirjojen 63  
valossa (1996–2016)  
*Mervi Friman, Mauri Kantola & Pentti Rauhala*
- 

- Ohjeita kirjoittajille 92
-

# Hyvin suunniteltu on puoliksi julkaistu?

---

Petri Nokelainen

FT, professori

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta,

Tampereen yliopisto

petri.nokelainen@tuni.fi

---

Uusi vuosi on alkanut ja jatkunut edellisvuosien tapaan pandemian merkeissä. Ammattikasvatuksen tutkijoilla on selvästi ollut aikaa kirjoitella, koska lehteemme tarjotaan yhä enemmän käsikirjoituksia arvioitavaksi. Tämä on hieno juttu, mutta harmillisesti (tiedelehdelle ominaiseen tapaan) vain osa niistä tulee julkaistuksi. Pohdin viime vuoden lopulla Turussa järjestetyillä Ammattikorkeakoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä yhden session verran tyypillisimpiä syitä lehteemme lähetettyjen käsikirjoitusten hylkää-

miseen. Aloitan tämän pääkirjoituksen kertaamalla yhdessä lehden toimittajien kanssa kootun listan keskeisen annin.

Mutta ei mennä lista edellä, vaan otetaan mukaan kerrontaa elävöittämään itse ”eläytymismenetelmä” (method of empathy-based stories, ks. esim. Wallin ja muut, 2015). Se on laadullinen aineistonkeruumenetelmä, jossa tutkija kehittää kaksi (tai useampia) kehyskertomusta ja tutkimukseen osallistujat jatkavat niitä omilla tarinoillaan. Kehyskertomukset poikkeavat toisistaan yleensä yhden piirteen perusteella ja tässä yhteydessä se on positiivinen/negatiivinen määrällisen tutkimusaineiston analysointiin liittyvä ko-

kemus. Aloitetaan positiivisesta kehyskertomuksesta:

*Hetki on juhlallinen ja Kuura keittelee sen kunniaksi tuoreet kahvit. Sen paahtoaste (5/5) on täysin sama kuin hänen onnellisuusasteensa. Kuura laittaa (näin talvisai-kaan) puhtaat villasukat jalkaan ja avaa työläppäriin. Sieltä häntä tervehtii iloisesti hyvään asetelmaan ja aineistonkeruusuunnitelmaan perustuva iso näennäiskokeellinen pitkittäisaineisto. Tutkimuskysymykset, niihin liittyvät analyysit ja kohdelehti on jo aikaa sitten päätetty pätevän tutkimusryhmän toimesta. Ryhmän muut jäsenet (toisena äidinkielenään APA) kirjoittavat parhaillaan laadukasta johdantoa ja kiehtovaa teoreettista viitekehystä, joka osoittaa useita merkittäviä aukkoja aiemmassa tutkimuksessa. Aineisto, jota Kuura nyt alkaa analysoida on laaja eikä sisällä lainkaan puuttuvia havaintoja. Hän ottaa maukkaan siemaisun juuri sopivan lämpöistä kahvia ja ... **Jatka tarinaa!***

Kiitos, minä jatkan: ”... toteaa hiljaa itsekseen: Tämä niin menee ’sukkana sisään’ valitsemaamme JUFOn 1/2/3-tason lehteen.”

Millainen sitten olisi negatiivinen kehyskertomus samassa hengessä? Ehkä tällainen:

*Hetki on Kuuralle pelottava, hän on odottanut tätä koko viikon. Keitetyn kahvin paahtoaste (1/5) korreloi voimakkaan positiivisesti hänen onnellisuusasteensa kanssa. Kuura avaa työläppäriin ja sulkee silmänsä. Ei auta, silmiä varovasti raottamalla selvästi näkee, että aineisto on edelleen siellä ja odottaa analyysia. Kuura miettii, että kuka se oli joka kymmenen vuotta sitten keksi ruveta kutsumaan tätä ”tutkimusaineistoksi”? Sen hän muistaa, että pelistä takaisin katsoo henkilö, joka aikoinaan totesi että ”Hei, tehdään tästä julkaisu!” Kyselylomakkeen kysymykset*

*keksittiin porukalla eikä siinä vaiheessa kenelläkään ollut mielessä teoriaa, johon ne voisi liittää. Poikittaiskyselyn vastauskato oli hirveä ja jonkin ihmehen kautta vastaajiksi saatiin ne ammatillisen toisen asteen opiskelijat, joiden lempiaine opinnoissa oli ruotsi ja joiden mielestä koulutus valmisti heidät täydellisesti työelämään. Kuuran päivään tuo pientä iloa se, että ryhmän muut tutkijat bikoilevat vähintäänkin yhtä ankarasti teoreettisen viitekehysten ja tutkimuskysymysten parissa. Kuura huokaisee, ottaa tuhdin kahvihörpyn liian mietoa kahvia ja ...*

### **Jatka tarinaa!**

Minä teen työtä käskettyä tässäkin tapauksessa: ”... silmäilee epätoivoissaan kirjajyllyään ja miettii: Eikös se pastori Bayesin menetelmä (König & van de Schoot, 2018) tehnyt ihmeitä pienillä aineistoilla, joissa on puuttuvaa dataa ... mahtaako se korvata myös puuttuvan asetelman?”

En edellisissä kehyskertomuksissa (liian rönsyileviä) ja niitä seuranneissa tarinoissa (liian lyhyitä) tehnyt oikeutta eläytymismenetelmälle, mutta uskon että olennainen tästä välittyi. Ja olennaista on se, että tieteen tekeminen ei ole helppoa. Eikä sen ole tarkoituskaan olla, koska vertaisarvioitu julkaisu jää elämään ja siihen tullaan jatkossa viittaamaan muiden tutkijoiden toimesta. Eikä pelkästään tutkijoiden, vaan myös tutkimustietoa päätöksenteossa hyödyntävien muiden tahojen toimesta. Koska yksikin julkaisu voi olla tehokas vasara osaaavissa käsissä, sen on täytettävä tieteellisen vertaisarvioinnin kriteerit.

### **Tiedelehden arviointiprosessi**

Millainen ”kujanjuoksu” odottaa Ammatikasvatuksen aikakauskirjaan lähetettyjä artikkelikäsitteitä? Arvioinnin ensimmäinen vaihe on se, että kaksi lehden

toimittajaa esilukevat käsikirjoituksen. Jokunen käsikirjoitus läpäisee tämän luen-  
nan ja jatkaa prosessissa eteenpäin, mut-  
ta useimpien kohtalo on palata takaisin  
kirjoittajan/kirjoittajien ihmeteltäväksi.  
Syy tähän on useimmiten se, että lehden  
kirjoittajaohjeita (ns. APA tyyli, ks. esim.  
Appelbaum ja muut, 2018) ei ole nouda-  
tettu. APA tyyli ei koske pelkästään teks-  
tissä olevia viittauksia ja lähdeluetteloa,  
vaan kattaa myös raportoinnin muut osa-  
alueet: Lukijan on löydettävä tekstistä hel-  
posti tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset sekä pystyttävä päättämään ai-  
neiston hankintamenetelmä, laajuus, ana-  
lyysin toteutus ja tulosten luotettavuus.

Toinen yleinen syy käsikirjoituksen pa-  
lauttamiselle tässä vaiheessa on se, että  
toimittajat eivät vakuutu tutkimuksen a)  
tuottavan uutta tieteellistä tietoa ja/tai b)  
sijoittuvan ammattikasvatuksen tutkimus-  
kenttään. Aiemmassa positiivisessa kehys-  
kertomuksessa mainittiin aukot tutki-  
muksessa ('gap spotting', ks. Sandberg &  
Alvesson, 2011), joka tarkoittaa sitä, että  
käsillä oleva tutkimus pystyy vastaamaan  
sellaiseen kysymykseen, jota aikaisempi  
tutkimus ei vielä ole esittänyt. Tämä voi  
tapahtua esimerkiksi uuden käsitteen esit-  
telyn tai aiempien käsitteiden uudenaisten  
yhdistelyn kautta. Joskus myös konteksti  
voi tuottaa uudenlaista tietoa, esimerkkinä  
pandemia-ajan asettamat haasteet opise-  
kelulle ja työnteolle. Sandbergin ja Alves-  
sonin (2011) artikkeli suhtautuu aukko-  
jen etsimiseen ainoana lähestymistapana  
kriittisesti ja muistuttaa, että tieteellistä  
uutuusarvoa on myös sillä, että tutkija  
pyrkii päivittämään tai kumoamaan aikai-  
sempia tutkimustuloksia. Käsikirjoituksen  
tieteellisen uutuusarvon osoittaminen  
vaatii aiemman tutkimuksen huomioi-  
misen teoreettisessa viitekehyksessä ja lähde-  
luettelossa.

## *Jokaisen tutkijan tulisi miettiä julkaisu- foorumia valitessaan sen lukijakuntaa.*

Tieteellisen uutuusarvon lisäksi lehden  
toimittajat pohtivat tarjottavan artikke-  
lin sijoittumista ammattikasvatuksen tut-  
kimuskenttään sen teoriataustan (ja läh-  
deluettelon) perusteella. Jokaisen tutkijan  
tulisi miettiä julkaisufoorumia valitessaan  
sen lukijakuntaa: Kiinnostaako tämä mi-  
nun juttuni lehden lukijoita? Osallistuuko  
se millään tavalla tässä lehdessä käytyyn  
aiempaan keskusteluun? Avaako se uuden  
keskustelun? Yleensä tiedelehti liittyy sitä  
julkaisevan tutkimusseuran (tässä tapauk-  
sessa Ammatillisen koulutuksen tutkimus-  
seura OTTU ry) kautta sen jäseniin ja jo-  
honkin tieteelliseen konferenssiin (esim.  
OTTU ry toimii Ammattikorkeakoulu-  
tuksen ja ammatillisen koulutuksen tutki-  
muspäivien yhtenä järjestäjänä). On ym-  
märrettävää, että esilukua tekevät toimit-  
tajat ovat hämmentyneitä saadessaan luet-  
tavakseen käsikirjoituksen, joka ei viittaa  
yhteenkään entuudestaan tutussa kotimai-  
sessa tai kansainvälisessä lehdessä julkais-  
tuun artikkeliin. Tällöin ollaan joko jon-  
kin täysin eri tutkimusalan kysymyksen  
äärellä tai sitten on löydetty todella mie-  
lenkiintoisen ammottava aukko kotimai-  
sessa tutkimuksessa. Käytän edellä sanaa  
"kotimainen", koska jos aukko on "kan-  
sainvälinen", se oletettavasti raportoidaan  
jossakin 'sisarlehdessä' (esim. "Internation-  
al Journal for Research in VET", "Jour-  
nal of Workplace Learning" tai "Vocations  
and Learning").

Kolmas käsikirjoituksen etenemisen varhaiseen hidastumiseen (tai jopa tyssäämiseen) vaikuttava tekijä liittyy tieteelliseen menetelmään. Esittelin edellä olevassa negatiivisessa kehyskertomuksessa joihtakin tällaisia tekijöitä. Tutkimuskysymysten tulee liittyä tutkimusinstrumentteihin (kyselyrunko, haastattelulomake, jne.), aineisto tulee kuvata yksiselitteisesti (milloin hankittu, mikä oli osallistujien lukumäärä, miten valinta tai otanta suoritettiin, jne.) ja tehtyjen analyysien tulee olla sekä perusteltuja (miksi valitsin temaattisen analyysin/regressioanalyysin, jne.) että läpinäkyvästi kuvattuja (mikä oli analyysiyksikkö, miten luokat muodostettiin, mitä puuttuville havainnoille tehtiin, jne.).

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan toimitus käyttää kansainväliseen malliin perustuvaa arviointilomaketta. Esilukua tekevät toimittajat katsovat, että jokainen käsikirjoitus sisältää riittävästi informaatiota, jotta varsinaiset tarkastajat ('refereet', käsikirjoituksen arvioivat henkilöt) pystyvät ko. lomakkeen täyttämään. Lomakkeessa on viisi pääkohtaa, joista kukin arvioidaan viisiportaisella asteikolla 0 (huono) - 4 (erinomainen): 1. Aiheen ajankohtaisuus ja tärkeys, 2. Tieteellisen kirjoittamisen taso, 3. Teoreettisen viitekehysten taso, 4. Menetelmien käyttö, ja 5. Tulosten tieteellinen taso. Lisäksi arvioitsija kirjoittaa kuhunkin kohtaan liittyvän sanallisen lausunnon.

Arvioinnin *toisessa vaiheessa* käsikirjoitus ja em. arviointilomake lähetetään vähintään kahdelle tarkastajalle. He eivät tiedä toisistaan, eivätkä näe käsikirjoituksen kirjoittajatietoja. Hyvän käytännön mukaisesti kirjoittajat ovat tehneet parhaansa anonymisoidakseen käsikirjoituksensa, esimerkiksi muuttamalla sekä tekstissä että lähdeluettelossa olevat viittaukset omiin

aiempiin töihinsä muotoon "Tekijä(t), 2021". Tarkastajilla on käsikirjoituksen arvioinnin jälkeen mahdollisuus antaa yksi seuraavista suosituksista: 4. Julkaistaan sellaisenaan (harvinainen), 3. Julkaistaan pienin muutoksin, ei lähetetä uudestaan arvioitsijoille (kohtuullisen harvinainen), 2. Hylätään vähäisin muutoksin: toinen arviointikierros (kohtuullisen yleinen), 1. Hylätään suurin muutoksin: toinen arviointikierros (yleinen), 0. Hylätään (harvinainen).

Koska arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa on jo keskitytty käsikirjoituksen laadun parantamiseen, tässä toisessa vaiheessa yleisin syy korjausehdotuksiin (tai jopa täydelliseen hylkäämiseen) liittyy artikkelin teoreettisiin ja menetelmällisiin ansioihin. Lehden toimittajat eivät ole maailman kaikkien aihepiirien, teoreettisten käsitteiden ja menetelmien asiantuntijoita. Tämän vuoksi toisen vaiheen arviointityötä tekemään kutsutaan henkilöitä, jotka tuntevat mahdollisimman hyvin arvioitavan käsikirjoituksen aihealueet ja menetelmät. Tämän vuoksi arviointiprosessin ensimmäisen vaiheen läpäisy ei tarkoita sitä, että se läpäisisi automaattisesti myös tämän toisen vaiheen.

Jos käsikirjoitus päätetään lopullisesti hylätä jo ensimmäisessä vaiheessa, sen on lukenut kaksi toimittajaa ja päätoimittaja. Jos hylkäys tapahtuu toisen vaiheen jälkeen, sen on lukenut vähintään viisi tieteentekijää. Jos ulkopuolisten arviointisijoiden näkemykset poikkeavat suuresti toisistaan, prosessista vastaava toimittaja luetuttaa artikkelin päätoimittajalla ja tekee sen jälkeen päätöksen siitä, kutsutaanko lisää ulkopuolisia arvioitsijoita mukaan prosessiin.



## Mitä on ammattikasvatus ja sen tutkimus?

Mainitsin aiemmin arviointiprosessin ensimmäiseen vaiheeseen liittyen, että lehden toimittajat pohtivat kunkin uuden käsikirjoituksen kohdalla sen suhdetta ammattikasvatuksen tutkimukseen. Lehdeä julkaiseva tieteellinen seura (OTTU ry) määrittelee edistävänsä ammatillisen koulutuksen ja ammattikasvatuksen tutkimusta. Opetus ja kulttuuriministeriö määrittelee ammatillisen koulutuksen tarkoittavan ammatillista peruskoulutusta ja ammatillista lisäkoulutusta. Kuten lehtemme nimi viittaa, keskitymme *ammattikasvatukseen* kohdistuvaan tutkimukseen. Ammattikasvatuksen määritelmän mukaan (Ruohotie, 2000, s. 284): ”Ammattikasvatus on organisoitua kasvatoimintaa, jonka avulla nuoret ja aikuiset voivat toteuttaa tavoitteellisesti etenevää oppimista päämääränä ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen sekä edellytysten luominen itsenäiselle ammatilliselle toiminnalle ja jatkuvalle kehitykselle ammatissa.” Määritelmä ei rajaudu ainoastaan ammatilliseen koulutukseen, vaan pitää sisällään kaikki koulutusmuodot, joista valmistutaan ammattiin. Lehtemme englanninkielinen nimi onkin kuvaavasti ”Journal of Professional and Vocational Education”. Ammattikasvatuksen tutkimus pitää sisällään 1) ammattiin johtavan koulutuksen tutkimisen lisäksi sellaisen tutkimuksen, joka kohdistuu 2) ammatissa tarvittavien valmiuksien kehittämiseen, 3) itsenäisen ammatillisen toiminnan edellytyksiin ja 4) jatkuvaan kehitykseen ammatissa.

Hytönen ja Nokelainen (2020) esittelivät pääkirjoituksessaan Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa julkaistujen vertaisarvioitujen artikkelien avainsanojen frekvenssejä ns. sanapilvien avulla. Vuosi-

na 2015–2020 julkaistujen 70 artikkelin suosituimmat avainsanat olivat (tässä järjestyksessä): ”amatillinen”, ”koulutus”, ”oppiminen”, ”osaaminen”, ”pedagogiikka” ja ”ammattikorkeakoulu”. Nämä sanat kuvaavat niitä aiheita, joita tutkijat halusivat tutkia.

Lehden kotisivuilta Journal.fi palvelusta on nähtävillä lehden kolmen luetuimman artikkelin otsikot: ”Johtaminen eilen ja tänään – johtamisen rooli oppimisen mahdollistajana” (1818 lukukertaa), ”Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana” (852 lukukertaa) ja ”Opettajana jo toimivan opettajaopiskelijan osaamisen kehittyminen – osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajankoulutus” (617 lukukertaa). Nämä aiheet ovat kiinnostaneet lukijoita eniten.

## Missä on ammatilliseen koulutukseen keskittyvä tutkimus?

Avainsanalistaa, luetuimpien artikkeleiden otsikoita sekä määritelmiä vertaamalla voidaan todeta, että ne eivät ole keskenään ristiriidassa. Lehti on julkaissut ammattikasvatuksen tutkimusta omalla, muista kotimaisista lehdistä erottuvalla profiililla. On kuitenkin huomattava, että vaikka ”amatillinen” ja ”koulutus” ovat kaksi suosituinta avainsanaa, ne eivät esiinny kovinkaan usein yhdessä. Tämä tarkoittaa sitä, että lehdessämme julkaistaan tällä hetkellä aika vähän suoraan ammatillisen toisen asteen koulutukseen ja opiskelijoihin kohdistuvia tutkimuksia. Tarjoan kaksi selitystä tälle ilmiölle: Ensinnäkin, ammatillista toisen asteen koulutusta koskevia käsikirjoituksia lähetetään arviointiin harvakseltaan, ja toiseksi, vastaanotetut käsikirjoitukset eivät kaikki ole läpäisseet arviointiprosessia.

## *Ammatilliseen toisen asteen koulutukseen keskittyneitä tutkijoita ja tutkimusryhmiä on maassamme niukanlaisesti.*

Ensimmäiseen kohtaan liittyen tarjoan yksinkertaista selitystä: Ammatilliseen toisen asteen koulutukseen keskittyneitä tutkijoita ja tutkimusryhmiä on maassamme niukanlaisesti. Onko yksi syy se, että ammattitutkijoilla on vähän omaa kokemusta ammatillisesta koulutuksesta ja sen problematiikasta, mutta sitäkin enemmän korkeakoulutuksesta ja työelämästä? Tätä näkemystä tukee se, että esimerkiksi Suomen akatemian hankerahoitukset ovat aihealueiltaan täysin vapaita. Akatemia varmasti rahoittaisi mielellään ammatillisen koulutuksen tutkimusta, jos a) sinne lähetettäisiin hakemuksia ja b) ne voittaisivat kilpailun muita hakemuksia vastaan. Voiko rahoituslähteiden kohdentuminen muille aloille olla yksi tutkimusta suuntaava tekijä? Suomi poikkeaa monista muista länsimaista tutkimusrahoitusmallinsa suhteen, koska meillä tehdään paljon tutkimusta kilpaillun täydentävän rahoituksen hankkeissa. Tästä johtuen rahoitusinstrumentit vaikuttavat toiminnallaan siihen, mitkä ovat ammattitutkijoiden tyypillisiä ”esiintymisalueita”. Nostan esimerkkinä esille sen, että ammatillisen toisen asteen koulutuksen tutkimus sai rahoituksellisen piristysruiskeen vuosina 2016–2019 kun Strategisen tutkimuksen neuvosto (taustalla Suomen akatemia) rahoitti kolmivuotisia hankkeita teemalla ”Osaavat työntekijät - menestyvät työmarkkinat (WORK)”. Useissa rahoitusta saaneissa hankkeissa oli ainakin yhtenä tarkasteltavana osa-alueena ammatillisen

koulutuksen reformi. Tämä näkyi useina vuosina lehdesämme ammatilliseen koulutukseen keskittyvien vertaisarvioitujen artikkelien lukumäärän kasvuna, koska ammattitutkijoille oli tarjolla rahoitusta.

Tarjoan vielä toisen selityksen ammatillisen toisen asteen käsikirjoitusten vähäiselle lukumäärälle: Tutkijat miettivät huolellisesti julkaisukieltä ja -foorumia työelleen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja taistelee käsikirjoituksista useiden laadukkaiden kotimaisten ja kansainvälisten tiedelehtien kanssa. Uskon erityisesti kansainvälisten lehtien vetovoimaisuuden olevan merkittävä tekijä, koska tutkijoilla on luontainen tarve kuulua niitä julkaisuihin kansainvälisiin verkostoihin (esim. EERA, EARLI) ja tehdä julkaisuja, joita myös kansainväliset arvioitsijat uran eri vaiheissa voivat arvioida.

Mistä johtuu, että vain osa ammatillisen toisen asteen koulutusta koskevistä käsikirjoituksista julkaistaan lehdesssä? Yksittäisiä syitä on monia, mutta ehkä yleisluontoinen selitys voisi olla se, että tiedelehdessä julkaiseminen edellyttää sekä ajallista panostusta että monipuolisia tutkijan taitoja. Korkea motivaatio ei yksistään riitä, jos tekijällä ei ole tutkijan koulutusta (teoriat ja menetelmät) sekä kokemusta tutkimuksen tekemisestä (tutkimusasetelman laatiminen, analyysien tekeminen) ja sen tulosten raportoinnista (tieteellinen kirjoittaminen). Arviointiprosessin laadusta ei voi tinkiä, jos jatkosakin haluamme olla vetovoimainen tiedelehti. Lehden toimituksen keinot lisätä ammatillisen toisen asteen koulutukseen keskittyvien artikkeleiden lukumäärää ovat tästä syystä johtuen vähäiset. Käsikirjoitusten laatuun liittyvät ongelmat ovat helposti ratkaistavissa ammatillisen koulutuksen ja tutkimuksen tekemisen asiantuntijoiden yhteistyöllä.

## Ajankohtaisnumeron artikkelit

Tässä vuoden 2022 ensimmäisessä Ammattikasvatuksen aikakauskirjan numerossa on neljä vertaisarvioitua artikkelia. Hannu Kotila kollegoineen (2022) on tutkinut kyselylomaketutkimukseen ( $n=644$ ) perustuen ammattikorkeakoulusta valmistuneiden näkemyksiä opinnäytetyön hyödyllisyydestä. Tulosten mukaan suurin hyöty koskee asiantuntijuuden kehittämistä ja vähiten opinnäytetyö hyödyttää työmarkkina-aseman saavuttamista. Hyödyllisyyšnäkökulman lisäksi uusi tulokulma tässä artikkelissa on se, että opinnäytetyön muoto (tutkimuksellinen, toiminnallinen, päiväkirjamuotoinen) on tarkasteltu erikseen. Kirjoittajat pohtivat sekä laadullisten (avoimet kyselylomakevastaukset) että määrällisten tulosten pohjalta opinnäytetyön kehittämistä jatkossa siten, että se huomioisi myös ”neljännen osapuolen” joka on tässä koulutusmuodossa jo työelämään siirtynyt ex-opiskelija.

Pasi Aaltola kollegoineen (2022) esittelee teoreettisessa artikkelissa johtajan kokonaisvaltaisen kehittämisen mallin, joka pitää sisällään neljä oppimisen ulottuvuutta: 1. Asiantuntemus, 2. Itsetuntemus, 3. Kehittymisverkostot, 4. Muutosjohtaminen. Tekijät huomauttavat, että asiantuntemuksen kehittäminen on vain yksi johtajan kehittämisen suunta. Sen lisäksi tulee huomioida itsetuntemukseen ja identiteettiin, yhteisölliseen oppimiseen sekä toimintaympäristön keskeisten kehittämiskohteiden tunnistamiseen liittyvä kehittyminen. Artikkelit jäsentää yhteisöllisen oppimisen ulottuvuuksia erityisesti johtajien ammatillisen kehittämisen viitekehyksessä.

Kristiina Ojala ja Ulpukka Isopahkala-Bouret (2022) tutkivat artikkelissaan

koulutuselämäkerrallisten seuranta-haastattelujen avulla kahdentoista vastavalmistuneen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen tradenomin uratoiveita ja urapolkuja. Tutkijat analysoivat (pääosin) kahteen haastattelukertaan perustuen osallistujien uratarinoita ja esittelevät mielenkiintoisella tavalla, miten he sijoittuvat neljään eri uratyyppiin (nousujohteinen, uudistuva, jatkuva, epävarma). Tulokset osoittavat, että ne osallistujat olivat tyytyväisimpiä uraansa, jotka onnistuivat uudelleen muotoilemaan toiveitaan ja uratarinoitaan vastaamaan tavoiteltua uratyyppiä.

Mervi Friman ja kollegat (2022) luovat artikkelissaan katsauksen vuosina 1996–2016 tehtyjen ( $n=103$ ) ammattikorkeakoulupedagogiikkaan kohdistuneiden väitöstutkimusten sisältöihin. Tulokset osoittavat, että niiden ylivoimaisesti suosituimmat aihealueet ovat ”oppiminen” ja ”osaaminen”. Ammattikorkeakoulupedagogiikka on kahden vuosikymmenen kuluessa siirtynyt sisältökeskeisyydestä osaa misperusteisuuteen ja koulutusala-kohtaisesta pedagogiikasta monialaisesti sovellettaisiin pedagogisiin malleihin ja käytänteisiin. Katsaus paljastaa myös sen, että ammattikorkeakouluihin kohdentuvien väitöstutkimusten määrä on radikaalisti vähentynyt vuodesta 2014 lähtien.

## Lähteet

Aaltola, P., Lainema, K., Laajala, M., Hämäläinen, R., Manninen, A., & Koponen, S. (2022). Tiedosta tekoihin: Vuorovaikutus ja yhteisöllinen oppiminen johtajien koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(1), 27–43.

Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R. B., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. M. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 3–25.

Friman, M., Rauhala, P., & Kantola, M. (2022). Ammattikorkeakoulupedagogiikka suomalaisten väitöskirjojen valossa (1996–2016). *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(1), 63–78.

Hytönen, K., & Nokelainen, P. (2020). Quo vadis, ammattikasvatuksen tutkimus? Pilvet sen kertovat... *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(3), 4–12.

Kotila, H., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Lagstedt, A., Taanila, A., & Aura, P. (2022). Opin näytetyön koettu hyöty alumnien arvioimana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(1), 12–26.

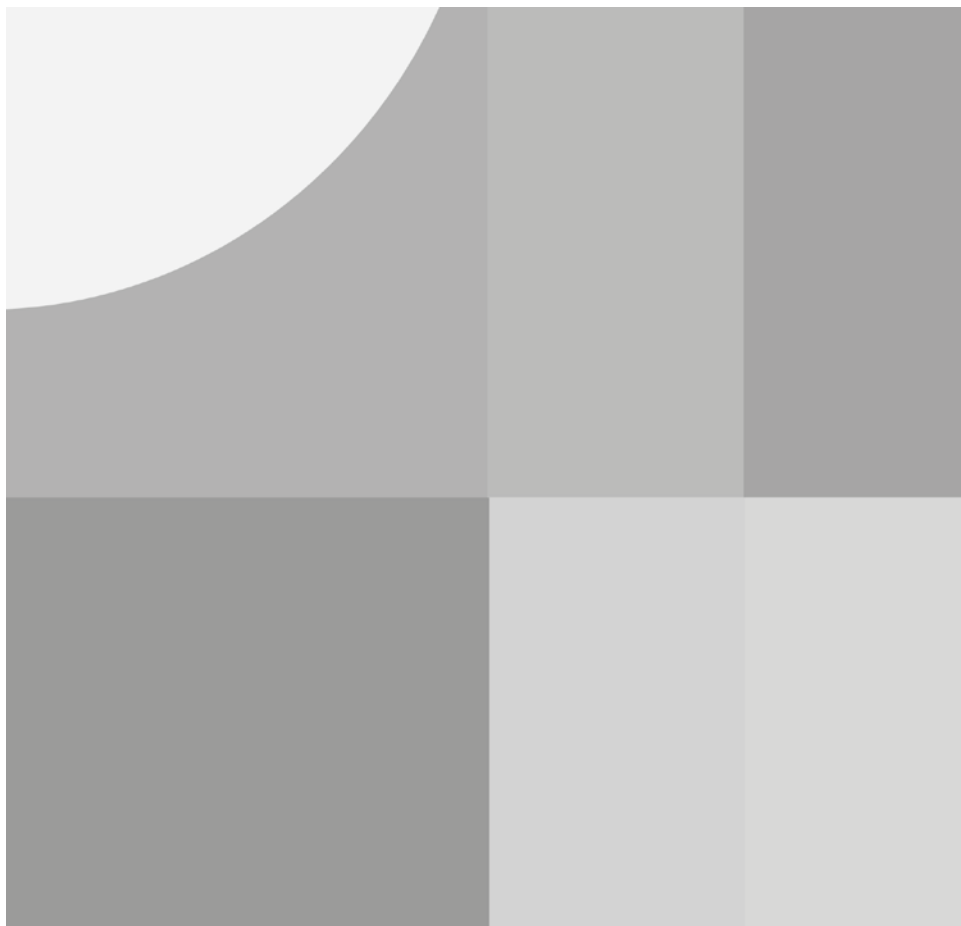
König, C., & van de Schoot, R. (2018). Bayesian statistics in educational research: A look at the current state of affairs. *Educational Review*, 70(4), 486–509.

Ojala, K., & Isopahkala-Bouret, U. (2022). ”Ura on jonkinlainen menestyksen mitta” – YAMK-tutkinnon suorittaneiden uratoiveiden ja urapolkujen rakentaminen erilaisten uratyypin viitekehityksessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(1), 44–62.

Ruohotie, P. (2000). Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.), *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia* (ss. 282–286). OKKA-säätiö ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sandberg, J., & Alvesson, M. (2011). Ways of constructing research questions: gap-spotting or problematization? *Organization*, 18(1), 23–44.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus*, 46(3), 247–259.



# Opinnäytetyön koettu hyöty ammatti- korkeakoulun alumnien arvioimana

---

**Hannu Kotila**

KT, yliopettaja  
Haaga-Helia, Ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu  
hannu.kotila@haaga-helia.fi

**Liisa Vanhanen-Nuutinen**

TtT, yliopettaja  
Haaga-Helia, Ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu  
liisa.vanhanen-nuutinen@haaga-helia.fi

**Kimmo Mäki**

KTT, yliopettaja  
Haaga-Helia ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu  
kimmo.maki@haaga-helia.fi

**Altti Lagstedt**

FT, yliopettaja  
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu  
altti.lagstedt@haaga-helia.fi

**Aki Taanila**

FM, lehtori  
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu  
aki.taanila@haaga-helia.fi

**Pirjo Aura**

tradenomi, T&K-koordinaattori  
Haaga-Helia, Ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu  
pirjo.aura@haaga-helia.fi

## Tiivistelmä

Ammattikorkeakouluopintojen opinnäytetöiden aiempi tutkimus on kohdistunut opiskelijan ammatilliseen kasvuun, opinnäytetyön ohjaukseen, arviointiin ja valmistumiseen. Artikkelin uusi näkökulma on opinnäytetyön koetussa hyödyssä ammattikorkeakoulusta valmistuneiden alumnien arvioimana.

Tutkimusaineisto kerättiin alumnikyseilyssä, joka tutkittavassa ammattikorkeakoulussa toteutettiin keväällä 2020. Kyseily kohdistettiin alumneille, joiden tutkinnon suorittamisesta oli kaksi vuotta. Artikkeliperustuu 644 alumnin vastauksiin ja osaineistona kyseisen ammattikorkeakoulun kolmessa suurimmassa koulutusohjelmassa tutkintonsa suorittaneiden alumnien vastauksiin (n=296), koska niiden vastaajamäärät mahdollistivat tilastollisen vertailun. Aineisto analysoitiin kuvailevilla tilastollisilla menetelmillä. Lisäksi testattiin muuttujien välisiä yhteyksiä. Avoimien kysymysten vastaukset analysoitiin temaattisella sisälön analyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan alumnin tekemän opinnäytetyön muodolla (tutkimuksellinen, toiminnallinen tai päiväkirjamuotoinen) oli yhteyttä hänen kokemaansa hyötyyn opinnäytetyön tekemisestä. Opinnäytetyön tärkein koettu hyöty oli asiantuntijuuden kehittymiselle, vähiten opinnäytetyöstä oli hyötyä työmarkkina-asemalle. Eri koulutusohjelmista valmistuneet alumnit kokivat opinnäytetyön hyödyn samansuuntaisesti. Koulutusohjelmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Opinnäytetyössä harjaannuttiin tieteellisessä kirjoittamisessa, systemaattisessa tiedon prosessoinnissa, informaation hakemisessa ja toiminnan perustelemisessä.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiltä odotetaan työelämän kannalta merkittäviä tuloksia. Jatkossa tulisi pohtia, miten korkeakoulun, työelämän ja opiskelijan intres-

sit saadaan kohtaamaan siten, että opiskelijat voivat kokea opinnäytetyön hyödylliseksi työn ja oppimisen integroinnissa.

**Avainsanat:** *opinnäytetyö, koettu hyöty, ammattikorkeakoulututkinto, ammattikorkeakoulu*

---

## The benefits of thesis in higher education studies – Alumni perspective

### Abstract

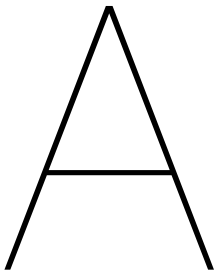
The research of theses in higher education have focused on student's professional growth, supervision, evaluation and completion of thesis work. This article examines the experiences of higher education graduates, alumni, about thesis and its benefits.

The data was collected via alumni survey, which was done in spring 2020. The target group had graduated from the University of Applied Sciences two years earlier. This article is based on data of 644 alumni and, as sub-data, on the responses of graduates of the three largest degree programmes (n=296). The data were analysed by descriptive statistical methods and, in addition, the associations between the variables were tested. The open-ended questions were analysed by thematic content analysis.

According to the results, the form of thesis (research, functional or diary) was related to the perceived benefits. Thesis was most beneficial to development of expertise. In the thesis process following competencies were emphasised: scientific writing, systematic information processing, information retrieval and justification of activities.

**Keywords:** *higher education degree, thesis, benefits*

## Johdanto



ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden luonne on ollut kiinnostuksen kohteena kautta korkeakoululaitoksen historian (Himanka, 2018, ss. 106–129; Välimaa, 2018, ss. 338–364). Siksi on luonnollista, että ammattikorkeakoulujärjestelmän synty- ja vakiintumisaikaan 1991–2000 liittyy myös keskustelu opinnäytetöiden roolista tutkinnon osana. Tälle vakiintumisajalle ja sitä seuraaville vuosille sijoittuvat kansalliset opinnäyteväitöskirjojen aineistot (Julkunen, 2002; Rissanen, 2003; Frilander-Paavilainen, 2005; Heinonen, 2006; Leinonen, 2012; Vuorijärvi, 2013).

Ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä korostetaan työelämälähtöisyyttä, ja opinnäytetyön myötä opiskelijan on tarkoitus saada harjaannusta ja osaamista työelämän tarpeisiin. Opinnäytetyön keskeinen vaikuttavuustavoite onkin opiskelijan työelämävalmiuksien parantaminen ja työllä etenemisen helpottaminen (Rissanen, 2003; Frilander-Paavilainen, 2005, s. 33). Onnistuneen opinnäytetyöprosessin lähtökohta onkin opiskelijan, työelämän ja ammattikorkeakoulun hyvä yhteistyö (Väänänen ja muut, 2021).

Vaikka nämä opinnäytetyön vaikuttavuustavoitteet tunnistetaan ammattikorkeakoulukentällä, ei opinnäytteiden laajemmasta vaikuttavuudesta kuitenkaan ole suomalaisessa ammattikorkeakoulukentässä ajantasaista tutkimusta. Opiskelijoilta kerätään valmistumishetkellä palautetta myös opinnäytetyöstä, mutta kokemuksia opinnäytetyön vaikuttavuudesta ei ole tutkittu niiltä, jotka ovat valmistumisensa jälkeen olleet työelämässä jonkin

aikaa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteeksi nostetaan opinnäytetöiden koettu vaikuttavuus opintojen ja työelämään siirtymisen jälkeen. Koettua vaikuttavuutta tarkastellaan ammattikorkeakoulun alumnien arvioimana.

## Aikaisemmat tutkimukset

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön vaikuttavuutta korkeakoulusta aiemmin valmistuneen eli alumnin näkökulmasta on tutkittu tarpeettoman vähän. Aiemmille opinnäytetöihin liittyville tutkimuksille on tyypillistä instituutionäkökulma: tarkastelunäkökulma lähtee opintojen ajalta ja korkeakoulun sisältä. Ne käsittelevät opinnäytetyötä tekstilajina tai -genrenä (Lankinen & Vuorijärvi, 2010; Vuorijärvi, 2013), opiskelijoiden vertaistoiminnan ja -oppimisen (Leinonen, 2012), argumentaation (Julkunen, 2002), ohjaajien (Heinonen, 2006) sekä työelämälähtöisyyden (Rissanen, 2003; Frilander-Paavilainen, 2005) näkökulmista. Monet tutkimukset keskittyvät ohjaajan, opiskelijan ja työelämän edustajien kokemuksiin tai odotuksiin opintojen aikana (ks. esim. Heinonen, 2006; Rissanen, 2003; Frilander-Paavilainen, 2005).

Edellä esitetyt opinnäytetutkimukset keskittyvät Suomeen, mutta myös muualla Euroopassa on tutkittu alemman korkeakoulututkinnon opinnäytetyötä. Myös näissä tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita siitä, millainen osa opintoja opinnäytetyö on. Näissä tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa opinnäytetyön muotoja (Meeus ja muut, 2004), trendejä (Lunden ja muut, 2016), ohjaajan roolia (Holmberg, 2006), opiskelijoiden asenteita (Lundgren & Halvarsson, 2009) ja opinnäytetyön arvioinnin kriteereitä (Kapborg & Berterö, 2002; Llauro-Serra ja muut,

2018). Alumniien näkökulma on jäänyt vähemmälle tarkastelulle. Näyttää myös siltä, että aihetta on tutkittu erityisesti käytännöllisesti suuntautuneilla aloilla, kuten terveysalalla (Gallart ja muut, 2015) ja opettajankoulutuksessa (Kowalczyk-Walędziak ja muut, 2019).

Yleensä opinnäytteeseen liitetään argumentaation oppiminen. Lundgrenin ja Robertssonin (2013) mukaan lähdekritiikin ja tieteellisen kirjoittamisen oppimisen lisäksi opinnäytetyö voi toimia siltana teoreettisen koulutuksen ja käytännön välillä ja opinnäytetyössä saavutetut taidot ovat siirrettävissä ammattitehtäviin. Aguayo-Gonzalezin ja muiden (2020) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijat olivat oppineet opinnäytetyöprosessin aikana pääasiassa akateemista kirjoittamista, lähteiden hakua, tutkimustaitoja ja kriittistä ajattelua. Edellä mainittujen tutkijoiden mukaan nämä taidot ovat yleisesti opinnäytetyössä tavoiteltuja. Ne ovat heidän mukaansa eri taitoja, kuin mitä työelämässä heidän tutkimallaan hoitoalalla tarvitaan.

Olellaisen aiemman tutkimustiedon tavoittamista vaikeuttavat sekä kansalliset erot opinnäyteprosesseissa ja siitä syntyneessä tuotoksessa. Eri koulutusaloilla on erilaisia opinnäytekuluttuureja. Ammattikorkeakoulutuksen tuottama yleinen kriittinen ajattelu ja yleiset geneeriset taidot kytketään usein itsestään selvästi opinnäytteeseen tarkastelematta koettua hyötyä työelämässä (Evens ja muut, 2013; katsauksia esim. Hyytinen, 2015; Tuononen, 2019). On aika kääntää katse opinnäytetyön ammatilliseen vaikuttavuuteen ja tarkastella koettua hyötyä valmistuneiden alumniien näkökulmasta. Vertailukohtana on aiempi kansallinen ammattikorkeakoulun opinnäytteisiin liittyvä tutkimus.

## Opinnäytetyön tavoitteet

**A**mmattikorkeakoulujen opinnäytetyön oletetaan tuottavan uutta osaamista sekä opiskelijalle että työelämälle. Siten opinnäyte on osa ammattikorkeakoulujen hyödyn ja tuottavuuden diskurssia. Diskurssia on vahvistanut osaamisperustaisen koulutuksen esiinmarssi, mikä on kiinnittänyt opetuksen ja TKI-tyon vahvemmin työelämään (Frilander-Paavilainen 2005, s. 33). Tutkimusten mukaan työelämä odottaa opinnäyte-toiltä vahvaa käytännöllisyyttä ja hyödynnettävyyttä (Rissanen, 2003; Jolkkonen, 2007). Frilander-Paavilaisen (2005) ammattikorkeakouluopettajille, opiskelijoille ja työelämän edustajille suunnattu tutkimus osoitti, että opinnäytetyö kehittää sekä yksilöllistä (opiskelijan) että yhteisöllistä (työelämän ja ammattikorkeakoulun) asiantuntijuutta.

Kun tarkastellaan opinnäytetyön tavoitteita opiskelijan näkökulmasta, tutkimuksissa korostuvat opiskelijan ammatillinen kasvu ja ammatissa vaadittavien taitojen kehittyminen (Jolkkonen, 2007; Lagstedt & Kotila, 2015). Onkin tärkeää, että opinnäytetyö kehittää opiskelijan kykyä ymmärtää kompleksisia sosiaalisten suhteiden ja työn organisoimien järjestelmiä (Aho & Hollanti, 2007), jotta opiskelija on kykenevä toimimaan sujuvasti työelämän prosesseissa.

Opinnäytetyö ilmentää koulutusalan perinteitä monin tavoin: ohjausta, työelämäyhteyksiä ja asiantuntijayhteisön kirjoittamisen genreä. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö ei edusta yhtä yhtenäistä genreä eikä suoraan ohjaa koulumaisen kirjoittamisen konventioiden hallintaan, vaan se näyttäytyy muuttuvana tekstilajien kirjona. Opinnäytetyö auttaa opiskelijaa kiinnittämään oman alansa



asiantuntijayhteisön diskurssiin (Vuorijärvi, 2013).

## **Opinnäytetyö ammattikorkeakoulututkinnossa – muodot ja ohjaus**

**S**uomessa ammattikorkeakouluopin-  
tojen päätösvaiheessa opiskelija laatii opinnäytetyön, jonka laajuus on tyypillisimmillään 15 opintopistettä. Koko tutkinnon laajuus on 210–270 opintopistettä. Opinnäytetyötä ja sen luonnetta säädellään hyvin kevyesti asetustasolla. Korkeakoulukohtaisia, tutkintosääntökohtaisia ja koulutusohjelmakohtaisia ohjeita on runsaasti.

Ammattikorkeakouluopintoja säätelevän asetuksen mukaan ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin kuuluu opinnäytetyö. Tutkintoa varten opiskelijan on kirjoitettava opinnäytetyönsä alalta kypsyysnäyte, joka osoittaa perehtyneisyyttä alaan ja suomen tai ruotsin kielen taitoa (Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014: 2, 4 ja 8 §).

Opinnäytetyön kulttuurit yliopistoissa ovat ajan saatossa muuttuneet vain vähän. Opinnäytetyöseminaarit ovat olleet yksi keskeisempiä työskentelymuotoja. Seminaari-istuntojen käsikirjoitus on ollut vakiintunut: töiden esittely, opponointi, yleiskeskustelu ja ohjaajan palaute. Vuorovaikutuksen näkökulmasta seminaarit ovat olleet ohjaajakeskeisiä ja opinnäytetyön ohjaaminen on keskittynyt vain ohjaajan näkökulmiin oikeasta tai väärästä suunnasta työn tutkimuksellisuuden ja substanssin suhteen. Kirjoittamisen taito on korostunut asiantuntijuuden kasvussa, kun taas muut osaamistavoitteet ovat jääneet syrjään (Nummenmaa & Lautamatti, 2004).

Työelämätarpeiden ja tutkintotavoitteiden pohjalta on kehitetty erilaisia opinnäytetyötyyppejä. Opinnäytetyön tyypeistä on tunnistettavissa ainakin kolme päägenreä: tutkimustyyppinen, toiminnallinen ja päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö. Kaikissa ammattikorkeakouluissa tai yksittäisissä koulutusohjelmissä ei välttämättä ole käytössä kaikkia opinnäytetyötyyppejä, eikä mitään yhtenäistä, koko maan kattavaa linjaa ole. Valtaosa kaikista opinnäytetöistä pyritään kiinnittämään tavalla tai toisella kohdeyrityksen tai -organisaation toimintaan (ks. esim. Lindstedt ja muut, 2020).

Tutkimustyyppisessä opinnäytetyössä opiskelija toteuttaa määrällisen tai laadullisen tutkimuksen ja laatii tutkimuksesta raportin. Tehty tutkimus on pääasiassa soveltavaa, työelämään kytköksissä olevaa tutkimusta, joka voi olla toimintatutkimusta, kehittävää työn tutkimusta tai esimerkiksi palvelu- ja markkinointitutkimusta (Hakala, 2019).

Toiminnallisessa opinnäytetyössä tavoitteena on käytännön toiminnan kehittäminen, esimerkiksi laatimalla ohjeistuksia tai organisoimalla työtä uudella tavalla. Tällaisen opinnäytetyön raportissa kuvataan opinnäytetyössä kehitetty tuotos ja sen valmistumiseen johtanut prosessi (Vilkkä & Airaksinen 2003).

Päiväkirjamuotoisessa opinnäytetyössä Lagstedtin ja Kotilan (2015) mukaan opiskelija osoittaa valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan käytännön asiantuntijatehtävässä. Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö rakentuu oman ammattialan työskentelyn aikana raportiksi työtehtävien ohessa. Päiväkirjamuotoisessa opinnäytetyössä opiskelija peilaa omaa päivittäistä työtään kirjallisuudesta löytyviin malleihin ja teorioihin. Päiväkirjamuotoinen

opinnäyte soveltuu opiskelijoille, jotka ovat ammattikorkeakoulututkinnon edellyttämässä työtehtävissä, mutta jotka eivät ole vielä laatineet opinnäytetyötään. Opinnäytetyömuodoista päiväkirjamuotoinen työ on uusi eikä välttämättä vielä käytössä kaikissa ammattikorkeakouluissa.

Kaikista kolmesta opinnäytetyötyypistä on Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa omat arviointikriteerinsä, joskin pääosiltaan kriteerit ovat kaikille töille yhtenäisiä. Kaikista töistä arvioidaan työn asemointi, teoriataustan hyödyntäminen, mielekkäiden menetelmien ja työtapojen soveltaminen, kirjoitusasun ohjeenmukaisuus ja projektinhallinta (Lagstedt & Kotila, 2015).

### **Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opinnäytteen koettua hyötyä alumnien arvioimana. Vastajia pyydettiin arvioimaan seuraavia aiempaan tutkimukseen tukeutuvia ulottuvuuksia: opinnäytetyöprosessi kehitti ammattiin liittyviä työprosessejani (Leinonen, 2012; Lagstedt, 2015), vahvisti asemiani työmarkkinoilla (Rissanen, 2003; Frilander-Paavilainen, 2005, s. 30), kehitti asiantuntijuuttani (Leinonen, 2012; Frilander-Paavilainen, 2005, s. 23) ja vahvisti osaamistani perustella työssäni tekemiäni ratkaisuja (Julkunen, 2002; Toljanen & Vuorijärvi, 2007). Mahdollisia aiempaan tutkimukseen pohjautumattomia ulottuvuuksia selvitettiin avoimella kysymyksellä: Minkälaisia valmiuksia opinnäytetyöprosessi kehitti?

1. Miten alumnin arvioima opinnäytetyön koettu hyöty on yhteydessä opinnäytetyön muotoon ja koulutusohjelmaan?

2. Miten alumnit arvioivat opinnäytetyön koettua hyötyä työprosessien kehittämässä, työmarkkina-asemassa, asiantuntijuuden kehittymisessä ja työssä tehtävien ratkaisujen perustelemisessä? Miten edellä mainitut ovat yhteydessä koulutusohjelmaan ja opinnäytetyön muotoon?

3. Miten alumnit kuvailevat opinnäytetyön koettua hyötyä laadullisessa aineistossa?

### **Tutkimuksen toteuttaminen**

Tutkimus toteutettiin osana kevään 2020 alumnikyselyä. Alumnikysely on korkeakoulun tapa kerätä palautetta koulutuksen vaikuttavuudesta entisiltä opiskelijoilta. Kyselyyn liitettiin myös strukturoituja kysymyksiä sekä avoin kysymys opinnäytetyön koetusta hyödystä (Liite 1). Kysely kohdennettiin korkeakoulusta vuonna 2018 valmistuneille, ja se lähetettiin huhtikuussa 2020 sähköpostitse yhteensä 1886 alumnille. Kyselyyn oli mahdollista vastata 7.4.2020–30.4.2020 välisenä aikana. Muistutusviesti lähetettiin kahteen kertaan, 17.4. ja 27.4. Tarkempi kuvaus kyselyn teknisestä toteuttamisesta löytyy Alumnikysely 2020 -raportista (Haaga-Helia alumnikysely 2020).

### **Tutkimusaineisto ja sen analysointi**

Yhteensä 644 alumnia vastasi kyselyyn, mikä on 34 prosenttia kohderyhmästä. Joidenkin kysymyksien kohdalla on puuttuvia vastauksia, joita ei ole korvattu millään keinotekoisilla arvoilla. Puuttuvien vastausten takia tulosten n-arvot vaihtelevat.

Tarkasteltavia muuttujia (työprosessien kehittäminen, työmarkkina-asema, asiantuntijuuden kehittyminen ja työssä tehtä-

vien ratkaisujen perustelemiseen) mitattiin viisiportaisella mielipideasteikolla: 1 = eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = samaa mieltä. Tarkasteltavat muuttujat ovat kategorisia järjestysasteikollisia muuttujia, joista voidaan laskea frekvenssitaulukkoita ja ristiintaulukointeja. Muuttujien välisiä riippuvuuksia on selvitetty myös Spearmanin järjestyskorrelaation ja sen merkitsevyyden avulla. Taus-tamuuttujina käytetään kategorisia muuttujia, jotka ovat toimipiste, koulutusohjelma ja opinnäytetyön muoto.

Tuloksissa on käytetty keskiarvoja, keskihajontoja ja keskiarvon virhemarginaaleja. Näitä käytettäessä mielipideasteikolliset muuttujat on tulkittu välimatka-asteikollisiksi. Tulosten laskentaan ja grafiikan laadintaan on käytetty seuraavia Pythonin moduuleita: Pandas, Matplotlib.pyplot, Seaborn ja SciPy.stats (Marsja, 2018).

Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyyttä käytettiin määrällisen aineiston täydentämiseen laadullisella aineistolla ja sen analyysillä (Greene ja muut, 1989; Petter & Gallivan, 2004; Creswell & Plano Clark, 2011). Määrällinen ja laadullinen aineisto kerättiin samaan aikaan ja analysoitiin toisistaan riippumattomasti (Creswell & Plano Clark, 2011). Analysointivaiheen jälkeen kirjoittajat tekivät vertailua ja tulkintaa analyysin tuloksista (Creswell & Plano Clark, 2011).

Laadullinen aineisto koostuu vastauksista, jotka saatiin kysymällä, minkälaisia valmiuksia opinnäytetyöprosessi kehitti. Laadullisessa analyysissä sovellettiin temaattista analyysia (Braun & Clarke, 2006). Temaattisessa analyysissä aineistosta tunnistetaan, analysoidaan ja raportoidaan siinä toistuvia teemoja. Temaattisessa analyysissä pyritään saamaan esille tutkit-

tavien kokemuksia ja niiden merkityksiä. Analyysi eteni kolmen vaiheen kautta: aineistoon tutustuminen ja pelkistäminen, aineistossa toistuvien teemojen jäsentäminen sekä tulkinta suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Avoimen kysymyksen vastauksista oli nostettavissa kuusi erilaista kokemusr ryhmää.

Tarkastelemme tässä artikkelissa opinnäytetyön koettua hyötyä koko aineistossa (n=644) sekä osa-aineistossa, joka muodostuu kolmessa suurimmassa koulutusohjelmassa tutkintonsa suorittaneiden alumnien vastauksista (n=296), koska nämä olivat riittävän suuria tilastolliseen vertailuun. Analyysi kohdistuu opinnäytetyön koettuun hyötyyn ja koulutusohjelmakohtaisessa tarkastelussa lisäksi opinnäytetyön muodon ja tavoitteiden välisiin yhteyksiin.

## Tulokset

### Opinnäytetyön koettu hyöty: kaikki vastaajat

**Y**li puolet vastaajista (56,9 %, n=367) oli tehnyt tutkimustyyppisen opinnäytetyön. Toiseksi yleisin oli toiminnallinen opinnäytetyö (36,1 %, n=233), jossa tehdään jokin tuote työelämään. Päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön oli tehnyt vain 6,5 % (n=42) vastaajista. Kaksi vastaajaa ei ollut ilmoittanut opinnäytetyönsä muotoa.

Kyselyssä alumneja pyydettiin arvioimaan, kuinka he kokivat opinnäytetyön hyödyn ja testattiin, kuinka tehdyn opinnäytetyön muoto ja koettu hyöty olivat yhteydessä toisiinsa. Yli puolet tutkimustyyppisen tai toiminnallisen opinnäytetyön tehneistä alumneista arvioi opinnäytetyönsä hyödylliseksi, päiväkirjamuotoisen opinnäytteen tehneistä 29 prosenttia

**Taulukko 1**

Opinnäytetyön koettu hyöty opinnäytetyön muodon mukaan, kaikki vastaajat (% , n=640).

	Eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Samaa mieltä
Toiminnallinen (n=233)	4 %	17 %	24 %	35 %	20 %
Tutkimustyyppinen (n=366)	4 %	12 %	26 %	35 %	22 %
Päiväkirja-muotoinen (n=41)	15 %	29 %	27 %	22 %	7 %

Khiin neliö -testin mukaan erot merkitseviä ( $p = 0,005$ )

(jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä) (Taulukko 1). Khiin neliö -testin mukaan opinnäytetyön koetulla hyödyllä oli merkitsevät erot eri opinnäytetyömuotojen välillä ( $p = 0,005$ ). Tulosta voi osittain selittää sillä, että päiväkirjamuotoisessa opinnäytetyössä opiskelija osoittaa osaamistaan ammattiopintoihin liittyväällä alalla, kun tutkimustyyppinen ja toiminnallinen ovat enemmän uuden tiedon tuottamiseen liittyviä opinnäytegeenrejä.

Alummit arvioivat opinnäytetyön edistyneen työprosessien kehittämistä, omaa työmarkkina-asemaansa, asiantuntijuuttaan ja työssä tehtävien ratkaisujen tekemistä (Taulukko 2). Kaikki opinnäytetyölle määritellyt tavoitteet olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun hyötyyn (mielipideasteikkojen väliset

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet ja niiden kaksisuuntainen  $p < 0,010$ ).

**Opinnäytetyön koettu hyöty: tietojenkäsittelyn, liiketalouden ja johdon assistenttikoulutuksen alumnit**

Opinnäytetyön koettuja hyötyjä arvioitiin osa-aineistossa, jonka muodostivat kolmen suurimman koulutusohjelman alumnit. Yli puolet (55,7 %, n=165) osa-aineiston alumneista oli valmistunut liiketalouden koulutusohjelmasta ja vajaa neljäsosa (23,3 %, n=69) tietojenkäsittelyn ohjelmasta. Johdon assistenttityön koulutuksesta oli valmistunut viidennes (20,9 %, n=62) osa-aineiston vastaajista.

Liiketalouden, tietojenkäsittelyn ja johdon assistenttikoulutuksen tutkin-

**Taulukko 2**

Opinnäytetyön koettu hyöty tavoitteiden mukaan arvioituna, kaikki vastaajat (%)

	Eri mieltä (%)	Jokseenkin eri mieltä (%)	Ei samaa eikä eri mieltä (%)	Jokseenkin samaa mieltä (%)	Samaa mieltä (%)	N
Työprosesseja	9,2	18,7	26,6	31,4	14,2	643
Asemia	20,3	24,2	30,3	15,8	9,3	644
Asiantuntijuutta	7,9	11,4	20,7	37,7	22,3	642
Ratkaisuja	12,1	17,8	29,3	26,9	13,9	639

**Taulukko 3**

Opinnäytetyön koettu hyöty ja koulutusohjelma (tietojenkäsittelyn, liiketalouden ja johdon assistenttityön koulutuksen alumnit) (n=296)

	Eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Samaa mieltä
Tietojenkäsittelyn koulutusohjelma (n=69)	7 %	23 %	25 %	28 %	17 %
Liiketalouden koulutusohjelma (n=165)	4 %	13 %	24 %	41 %	19 %
Johdon assistenttityön koulutusohjelma (n=62)	0 %	23 %	35 %	26 %	16 %

Khiin neliö -testin mukaan erot eivät ole merkitseviä ( $p = 0,055$ ).

non suorittaneiden alumnien opinnäytetyömuodot olivat jakaantuneet samoin kuin koko aineistossa; tutkimustyyppinen opinnäytetyö oli yleisin, sen oli tehnyt yli puolet (52 %, n=154) vastaajista, toiminnallisen opinnäytteen oli tehnyt reilu kolmannes (36,8 %, n=109) ja päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön 11,1 prosenttia (n=33) osa-aineiston alumneista. Päiväkirjamuotoinen opinnäyte on uusin opinnäytetyön muoto eikä välttämättä yhtä tunnettu ja laajasti käytössä kaikissa koulutusohjelmissä. Sen tekeminen myös edellyttää, että opiskelijalla on työpaikka opiskeltavalta alalta.

Eri koulutusohjelmista valmistuneet alumnit kokivat opinnäytetyön hyödyn

samansuuntaisesti (Taulukko 3). Koulutusohjelmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja opinnäytetyön koetussa hyödyssä ( $p = 0,055$ ).

Opinnäytetyön muodon ja koetun hyödyn välillä sen sijaan oli merkitseviä eroja ( $p = 0,047$ ). Aineiston kolmen suurimman koulutusohjelman alumnit arvioivat, että toiminnallinen ja tutkimustyyppinen opinnäytetyö koettiin jokseenkin hyödyllisinä, kun taas päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön hyötyä ei arvioitu yhtä merkittäväksi (Taulukko 4).

Osa-aineiston, tietojenkäsittelyn, liiketalouden ja johdon assistenttityön kou-

**Taulukko 4**

Opinnäytetyön muoto ja opinnäytteen koettu hyöty osa-aineistossa (n=296)

	Eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Samaa mieltä
Toiminnallinen (n=109)	3 %	20 %	22 %	39 %	17 %
Tutkimustyyppinen (n=154)	3 %	14 %	29 %	34 %	21 %
Päiväkirjamuotoinen (n=33)	12 %	27 %	27 %	24 %	9 %

lutuksen alumnit, kokivat opinnäytetyön kehittäneen asiantuntijuutta (Khiin neliö -testin  $p = 0,460$ ). Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei kuitenkaan havaittu opinnäytetyön muodon ja tavoitteiden; työprosessien kehittämisen (Khiin neliö -testin  $p = 0,072$ ), työmarkkina-aseman (Khiin neliö -testin  $p = 0,342$ ), asiantuntijuuden kehittämisen (Khiin neliö -testin  $p = 0,237$ ) ja työssä tehtävien ratkaisujen perustelemisen (Khiin neliö -testin  $p = 0,709$ ) välillä.

### Opinnäytetyön koettu hyöty: laadullinen aineisto

Alumnit kuvasivat opinnäytetyön koettua hyötyä temaattisen analyysin perusteella kuudella eri tavalla (Taulukko 5).

Avoimissa vastauksissa korostui kehittyminen *tutkivana ja kehittävänä kirjoittajana* (Taulukko 5). Tämä tarkoitti oppimiskokemuksena harjaantumista tieteellisessä kirjoittamisessa tai yleensä kirjoitustaidon korostumista, systemaattista tiedon pro-

sessointia, informaation hakemista ja toiminnan perustelemista faktoilla. Asemoituminen tutkivaksi, kehittäväksi asiantuntijaksi akateemisin taidoin loi jännitteen kehittävän intressin ja tutkimuksen teon välille. Oppimisen matka saattoi jäädä puolitiehen.

*“Valitsin opinnäytetyöni aiheen siten, että pääsin opiskelemaan sitä varten ennestään tuntematonta palvelumuotoilun teoriaa, joka ei ollut osana aiempia opintojani. Opinnäytetyön tekeminen kehittiikin taitoa sisäistää laajoja teoriakokonaisuuksia eri lähteitä kriittisesti analysoiden sekä vertaillen ja yhdistellen.”*

*”Tutkimuksesta kiinnostuneille opiskelijoille tutkimusmetodeihin liittyvä tuki ja opetus ei tosin ollut riittävää. Jouduin opiskelemaan asiaa itsenäisesti ja nyt maisteriopintojen metodiopintojen kautta olen ymmärtänyt, kuinka huonosti olin opinnäytetyössäni varusteltu tekemään tutkimusta. On toki toisaalta ymmärrettävää, että amk-opinnois-*

**Taulukko 5**

Alumnien kuvaama opinnäytetyöprosessin koettu hyöty

Opinnäytetyön koettu hyöty (teemat)	Hyötyä kuvaavat sisällöt
Kehittyminen tutkivana ja kehittävänä kirjoittajana	kirjoitustaito tiedon käsittely toiminnan perustelu
Kehittyminen projektiosaajana	suunnitelmallisuus ennakointi
Kehittyminen substanssiosaajana	työtaidot
Kehittyminen kehittävässä työotteessa	itsensä johtaminen reflektointi työn arviointi
Hyödytön opinnäytetyö, ei-oppijat	osaamisen kehittämisestä irrationaalinen opinnäyte
Kehittyminen yhteistyöosaajana	yhteistyökumppaneiden tunnistaminen verkostot

*sa painotus ei ole niin paljon teoriassa ja tutkimisessa, vaan kehittämisessä ja käytännössä.”*

Alumnit vastasivat saaneensa merkittäviä *valmiuksia projektiosaamiseen* (Taulukko 5). Itse opinnäytetyön tekemisen aika-  
tauluttaminen työn ja muiden opintojen paineessa edisti ajanhallintaa, projektien loppuun saattamista ja projektien johtamista. Aikataulut ja työn valmiiksi saattaminen kehittivät suunnitelmallisuutta, asioiden ennakoimisosuamista ja kykyä jäsentää isoja kokonaisuuksia osiin. Alumnit arvostivat näiden taitojen kerryttämistä osana työelämässä tarvittavaa asiantuntijuutta. *”Pitkäjänteisen projektin loppuun saattamista.”* *”Järjestelmällisyyttä, johdonmukaisuutta ja oman toiminnan suunnittelua”*

Kolmanneksi teemaksi laadullisessaaineistossa muodostuivat alumniensa *kokemukset substanssitaitojen kehittymisestä* opinnäytetyöprosessissa (Taulukko 5). Opinnäytetyö nosti ammatillista osaamista ja arvostusta omaa valittua substanssia laa kohtaan. Konkreettiset työtaidot kehittyivät ja syvenyivät. *”Yleisesti ymmärrystä pörssi-markkinoista ja piensijoittamisesta. Peruspilarit oman salkun rakentamiseen ja sijoitusohjesäännön laatimiseen yhtiöille.”* *”Valmiuksina opinnäytetyö kehitti eniten workshop taitojani ja Service Design työkalujen käyttöönottoa.”*

Opinnäytetyön prosessin hallinta harjaannutti opiskelijoita itsenäiseen työskentelyyn sekä kehitti kokonaisvaltaisesti *itseohjautuvaa ja kehittävää* työotetta (Taulukko 5). Sekä itsenäinen työskentely että itseohjautuva ja kehittävä työote ovat tärkeitä työelämätaitoja.

Oma kehittyminen asiantuntijataidoissa huomattiin, kun työskentely vaati reflek-

tointia ja työn arviointiosaamista. Vastauksista käy ilmi, että monet alumnit olivat olleet opinnäytetyöprosessin aikana töissä. Heidän kokemustensa mukaan kahden ison asian läpivieminen vaati kärsivällisyyttä ja kokonaisuuksien hallintaa sekä edisti priorisointikykyä. Nämä taidot ovat niin sanottuja metataitoja, jotka kuuluvat luontevasti asiantuntijuuden osaamisvalikoimaan sekä edistävät uusien asioiden ja tehtävien oppimista monitasoisessa työssä. *”Ensisijaisesti itsensä johtamisen taitoja.”* *”Ehkä se kuitenkin auttoi minua erittelemään, sanoittamaan omaa tekemistäni ja osaamistani ja antoi ammatillista itsevarmuutta.”*

Yhtä suuri ryhmä substanssiosaajien ja oppimaan oppijoiden kanssa muodostui *ei-oppijoiden* ryhmästä (Taulukko 5). Alumniensa kokemukset tässä ryhmässä muotoutuivat turhautumisesta tuttu-  
jen asioiden kertaamiseen tai huonoksi koettuun ohjaamiseen. *”Opinnäytetyössäni ei ollut sanaakaan, mitä en olisi tiennyt ennen kuin aloitin sitä kirjoittamaan. Mitä opinnäytetyöstä opin oli, että pystyn kirjoittamaan 60 sivua turhaa jaarittelua.”* *”I did not feel at all supported during my thesis process.”*

Osa alumneista koki opinnäytteen turhaksi. Tämän kokemuksen taustalla on tunne siitä, että opinnäytettä ei onnistuttu sitomaan osaksi opiskelijan asiantuntijuuden kasvua. Haasteelliseksi opinnäytetyö muotoutui myös, kun opiskelija koki jääneensä vaille tukea. Ongelmana oli myös ohjauksen puute tai ohjaajan kykenemättömyys auttaa prosessissa. *”Se oli pakollinen paha, joka viivästytti valmistumista. Tein avainasiakaspäällikkö tehtäviä kokopäiväisesti. Siksi iltaisin ei enää riittänyt motivaatiota tehdä opparia, koska se jäi ikävästi ainoana asiana roikkumaan ennen valmistumista.”*

# *Opinnäytetyön tarkoitus on paitsi kehittää opiskelijan osaamista myös tuottaa uutta osaamista työelämään.*

Opinnäytetyöprosessi ohjasi automaattisesti yhteistyöhön toisten asiantuntijoiden kanssa (Taulukko 5). Yhteistyökumppaneina olivat muun muassa omat kollegat, työpaikan sidosryhmät, asiakasyritykset sekä tutkimuksen ja kehittämisen kohteessa olevat toimijat. Kyky toimia eri ammattilaisten kanssa verkostoissa kehittyi.

## **Johtopäätökset**

**O** pinnäytetyön tarkoitus on paitsi kehittää opiskelijan osaamista myös tuottaa uutta osaamista työelämään, mitä odotetaan erityisesti ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiltä (Rissanen, 2003). Rissanen (2003) mukaan opinnäytetyön kontribuutio ei ole tiedeyhteisö vaan työelämä. Tiedon tuottamisen lähtökohtana tieteellisyyden sijaan on asiantuntijuus. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opinnäytetyöprosessilla on merkittävä yhteys opinnäytetyön koettuun hyötyyn. Opinnäytetyö oli hyödyllisintä asiantuntijuuden kehittymiselle. Vähiten hyödylliseksi se arvioitiin työmarkkina-asemalle. Opinnäytetyöllä oli myös yhteys työprosessien kehittämiseen ja työssä tarvittavien ratkaisujen perustelemiseen.

Opinnäytetyö on prosessina ja tuotoksena ja myös hyödyn näkökulmasta erilainen riippuen siitä, onko opinnäyte tut-

kimustyyppinen, toiminnallinen vaiko päiväkirjamuotoinen. Aiemmissä tutkimuksissa opinnäytemuotoja ei ole eroteltu (vrt. Rissanen, 2003; Frilander-Paavilainen, 2005; Vuorijärvi, 2013). Laadullisessa aineistossa korostuivat tutkimuksellisen opinnäytetyön hyödyt, kuten kirjoittamaan oppiminen, mutta myös toiminnallisen opinnäytetyön tiivis yhteys työssä tarvittavaan käytännölliseen osaamiseen. Vastausten perusteella päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö osoittautui vähemmän hyödylliseksi osaamisen kehittämisessä. Sen rooli onkin enemmän jo hankitun osaamisen osoittamisessa. Kyseinen opinnäytemuoto on luotu henkilöille, jotka ovat jo ammattikorkeakoulututkinnon edellyttämässä työtehtävissä.

Tehdyn tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että opinnäytetyö voisi tarjota paremmat valmiudet työelämään siirtymiseen. Oma erillinen kysymyksenä on päiväkirjatyypinen opinnäytetyö, joka on alun perin kehitetty nimenomaan opiskelijan ammatilliseen kasvuun, työelämätaitojen kehittämiseen sekä nimenomaan osaamisen osoittamiseen (Lagstedt & Kotila, 2015). Toisaalta tämä on ensimmäinen tutkimus, jossa päiväkirjatyypisen opinnäytetyön hyötyjä kysytään työelämässä jo jonkin aikaa olleilta henkilöiltä. Tähänastinen palaute on kerätty pääasiallisesti valmistuspalautteesta ja itse opinnäytetyöhön tehdyistä reflektioista, joissa opinnäytetyön hyödyt työelämään on yleensä arvioitu huomattavasti positiivisemmiksi.

Kirjoittamisen taidot ovat tärkeitä opinnäytetyössä tavoiteltavia taitoja (Rissanen, 2003; Jolkkonen, 2007; Frilander-Paavilainen, 2005; Lundgren & Robertson, 2013; Lagstedt & Kotila, 2015; Agyayo & Robertsson, 2020). Koulutusohjelmien välillä on erilaisia käytänteitä esimer-



kiksi opinnäytetyön ohjauksessa ja asian-  
tuntijayhteisön kirjoittamisen genressä  
(Vuorijärvi, 2013; Lankinen & Vuorijär-  
vi, 2010). Tämä näkyy myös tämän tutki-  
muksen tuloksissa.

Korkeakoulun tapa järjestää opinnäyte-  
töiden prosessit sekä ohjaus kertovat sa-  
malla korkeakoulupedagogisesta ymmär-  
ryksestä organisaatiossa. Vahvan akatee-  
misen nosteen vaikutuksen dominoides-  
sa ammattikorkeakoulujen opinnäytetöi-  
tä syntyy jännite tutkimus- ja kehittämi-  
sorientaation välille, joka säteilee ohjaajan  
ja opiskelijan työhön. Pahimmillaan opin-  
näytetyö muodostuu pakolliseksi ja irral-  
liseksi saarekkeeksi usein jo työelämässä  
olevan opiskelijan asiantuntijuuden ke-  
hittymisessä.

Aiemmissa opiskelijoille suunnatuissa  
opinnäytetyötutkimuksissa on kuvatu-  
tu, kuinka opinnäytetyö tukee ammatil-  
lista kasvua ja ammatissa vaadittavien tai-  
tojen kehittymistä (Frilander-Paavilainen,  
2005; Jolkkonen, 2007; Lagstedt & Ko-  
tila 2015). Frilander-Paavilaisen (2005)  
mukaan opinnäytetyö kehitti yksilöllistä  
asiantuntijuutta (itseohjautuvuus, ongel-  
manratkaisukyky, metataidot ja itseilmai-  
su) ja yhteisöllistä asiantuntijuutta (työ-  
elämää uudistava, yleiset työelämä- ja yh-  
teistyötaidot). Tässä tutkimuksessa opin-  
näytteeseen liittyvää asiantuntijuuden kas-  
vua vauhditti myös substanssiin pohjau-  
tuviin tutkimuksiin perehtyminen (Vrt.  
esim. Frilander-Paavilainen, 2005; Jolk-  
konen, 2007; Lagstedt & Kotila, 2015).

Opinnäytteiden hyödyt kietoutuvat ky-  
symykseen ammattikorkeakoulun roolis-  
ta alueensa kehittäjänä. Sitä voi jäsentää  
kontekstuaalisen pedagogiikan näkökul-  
masta. Kontekstuaalinen korkeakoulupe-  
dagoginen ymmärrys (Heikkinen & Kuk-  
konen, 2019) ottaa huomioon oppimisen

prosessit, toiminnan kehittymiseen tarvit-  
tavan tietoperustan ja asiantuntijan reflek-  
toivan työotteen. Kontekstuaalinen näkö-  
kulma ottaa huomioon myös opiskelijan  
kehittämistäressit, erilaiset toimintaym-  
päristöt sekä yksilöllisen ammatillisen kas-  
vun.

Parhaimmillaan opinnäytetyö on vastaus  
moneen tarpeeseen: tutkimus- ja kehittä-  
miskohteen tarpeeseen, opiskelevan asian-  
tuntijan osaamisen kehittymisen tarpeisiin,  
korkeakoulun TKI-toiminnan edistämi-  
seen sekä opettajan ja korkeakoulun ver-  
kostojen laajentamiseen. Kontekstuaalinen  
korkeakoulupedagogiikka huomioi yksilö-  
tason sekä lokaalit että globaalit toiminnan  
ja kehittämisen kentät.

Laadullisessa aineistossa nousivat esille  
opinnäytteen kirjoittamisgenren harjaan-  
nuttamisen haasteet. Jotta kapea-alaiselta  
ohjausotteelta voidaan välttyä, opinnäyte-  
työn ohjauksissa olisi hyvä ottaa näkökul-  
maksi Peavyn (2001, ss. 16–17) ohjatun  
osallistumisen malli, jossa korostuu välitön  
vuorovaikutus ja konkreettinen yhteiske-  
hittäminen.

Vaikuttava, oppijaa, opettajaa ja työelä-  
mää kehittävä opinnäytetyö mahdollistuu,  
kun ohjaaja osaltaan pohtii ohjausfiloso-  
fiaansa. Millaista toimintaa hän itse nou-  
dattaa, ja miten korkeakoulun opinnäyte-  
työkulttuuri ohjaa ohjaamaan? Opiskelijaa  
on vaikea ohjata, ellei ohjaaja ole tietoinen  
omista ohjausmenetelmistään ja toimintaa  
ohjaavista käsityksistään ja tavoitteistaan.  
Opinnäytetyö tulee nähdä ammatillisen  
kasvun, tutkivan ja kehittävän työotteen,  
verkostoitumisen, käytännön ja teorian in-  
tegraation sekä työelämän kehittämisen vä-  
lineenä. Kyseinen moninaisuus on oivallet-  
tava niin korkeakoulun, korkeakouluopet-  
tajan, opiskelijan kuin työelämän toimijoi-  
denkin näkökulmista.

Korkeakoulukentällä korostetaan usein opinnäytteiden hyötyjä, ja perinteisesti opinnäytetoissa ajatellaan olevan kolme osapuolta: ohjaaja (oppilaitos), opiskelija ja työelämä. Olisi kuitenkin tärkeää nähdä neljäskin osapuoli, joka ohjaushetkelä ei vielä ole läsnä: työelämään siirtynyt työntekijä. Jatkossa on syytä realistisesti pohtia, miten korkeakoulun, työelämän ja opiskelijan intressit saadaan paremmin limitettyä siten, että myös opintojen jälkeen alumnit voivat kokea opinnäytteen olleen hyödyllinen työn ja oppimisen integroinnin muoto.

## Lähdeluettelo

- Aguayo-Gonzalezin, M., Leyva-Moral, J. M., San Rafael, S., Fernandez, M. I., & Gómez-Ibáñez, R. (2020). Graduated nurses' experiences with baccalaureate thesis writing: A qualitative study. *Nursing & Health Sciences*, 22(3), 563–569. <https://doi.org/10.1111/nhs.12693>
- Aho, H.-R., & Hollanti, P. (2007). Informaatiolukutaidon integroitu opetus: yhtä matkaa kohti kriittistä ajattelua. Teoksessa M. Toljanen, & A. Vuorijärvi (toim.), *Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena: Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja* (ss. 162–169). Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- Asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. painos). SAGE Publications Inc.
- Evens, M., Verburgh, A., & Elen, J. (2013). Critical thinking in college freshmen: The impact of secondary and higher education. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 139–151. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n3p139>
- Frilander-Paavilainen, E.-L. (2005). *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19861/opinnayt.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gallart, A., Bardallo, M. D., de Juan, M. Á., Rodríguez, E., Fuster, P., & Monforte-Royo, C. (2015). Impact of the bachelor's thesis on the nursing profession. *Nurse education today*, 35(1), 16–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.09.011>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Haaga-Helia Alumnikysely. (2020). Julkaisematon raportti. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Saatavissa kirjoittajilta.
- Hakala, J. T. (2019). *Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille*. Gaudeamus.
- Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Heinonen, J. (2006). *Suomalaisten tie-de- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67678/951-44-6726-4.pdf?sequence=1>
- Himanka, J. (2018). *Korkein opetus. Opettaminen yliopistossa ja korkeakoulussa*. Vastapaino.
- Holmberg, L. (2006). Coach, consultant or mother: Supervisors' views on quality in the supervision of bachelor theses. *Quality in Higher Education*, 12(2), 207–216. <https://doi.org/10.1080/13538320600916833>
- Hyytinen, H. (2015). *Looking beyond the obvious: Theoretical, empirical and methodological insights into critical thinking* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154312/LOOKINGB.pdf?sequence>
- Jolkkonen, A. (2007). Missä on opinnäytetyöprosessin laatu? Teoksessa M. Toljanen, & A. Vuorijärvi (toim.), *Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena: Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja* (ss. 12–19). Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- Julkunen, J. (2002). *Vieras ja oma teksti kohtaavat insinööriyössä: mitä lähteiden käyttö osoittaa ammattikorkeakouluinsinöörin asiantuntijuudesta ja osaamisesta?* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/150969>.
- Kapborg, I., & Berterö, C. (2002). Critiquing bachelor candidates' theses: Are the criteria useful? *International Nursing Review*, 49(2), 122–128. <https://doi.org/10.1046/j.1466-7657.2002.00123.x>
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., Underwood, J., Daniellad, L., & Clipae, O. (2019). Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers' experiences within master's dissertation/thesis work. *Teaching Edu-*

ation, 31(4), 459–479. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649649>

Lagstedt, A. (2015). *Diary Thesis as a Tool for Professional Growth and for Co-operation between Universities and Business*. Practitioners Proceedings 2015 University-Industry Interaction Conference: Challenges and Solutions for Fostering Entrepreneurial Universities and Collaborative Innovation, Berlin, Germany.

Lagstedt A., & Kotila H. (2015). Päiväkirjamuotoinen oppinnäyte vauhdittaa valmistumista. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *21 tapaa tehostaa ammattikorkeakouluopintoja* (ss. 153–164). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Lankinen, P., & Vuorijärvi, A. (2010). Kohti ammatillisen asiantuntijayhteisön voimagenrejä. Teoksessa P. Lambert, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja oppinnäyttyöhön* (ss. 259–271). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Leinonen, R. (2012). *Opiskeluorientaatiot ja oppinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514298448>

Lindstedt, J., Kauppinen, R., & Lagstedt, A. (2020). Personalizing the learning process with Wihi. Teoksessa A. Pucihar, M. Kljajić Borštnar, R. Bons, H. Cripps, A. Sheombar, & D. Vidmar (toim.), *33rd Bled eConference Enabling Technology for a Sustainable Society, June 28–29, 2020. Online Conference proceedings* (ss. 305–318). University of Maribor, University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020090969096>

Llaurado-Serra, M., Rodríguez, E., Gallart, A., Fuster, P., Monforte-Royo, C., & De Juan, M. Á. (2018). Assessing the competences associated with a nursing bachelor thesis by means of rubrics. *Nurse Education Today*, 66, 103–109. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.04.009>

Lunden, M., Andersson B. T., & Lundgren, S. M. (2016). Topics and epistemological trends in Swedish bachelor theses in radiography. *Creative Education*, 7(6), 852–860. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.76089>

Lundgren, S. M., & Halvarsson, M. (2009). Students' expectations, concerns and comprehensions when writing theses as part of their nursing education. *Nurse Education Today*, 29(5), 527–532. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.010>

Lundgren, S. M., & Robertsson, B. (2013). Writing a bachelor thesis generates transferable knowledge and skills useable in nursing practice. *Nurse Education Today*, 33(11), 1406–1410. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.10.019>

Marsja, E. (2018, marraskuu 29). Exploratory data analysis in Python using Pandas, SciPy, and Seaborn. *Erik Marsja*. <https://www.marsja.se/explorative-data-analysis-with-pandas-scipy-and-seaborn/>

Meus, W., Van Looy, L., & Libotton, A. (2004). The bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/0261976042000290813>

Nummenmaa, A. R., & Lautamatti, L. (2004). *Ohjaajana oppinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa*. Tampere University Press.

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

Petter, S. C., & Gallivan, M. J. (2004). Toward a framework for classifying and guiding mixed method research in information systems. *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences*, 37, 4061–4070. [OSRMA01]. <https://doi.org/10.1109/hicss.2004.1265614>

Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen oppinnäytetyö oppimisen kontekstina: fenomenografia näkökulmia tradenomian oppinnäyttyöhön*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67321/951-44-5806-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Toljanen, M., & Vuorijärvi, A. (toim.) (2007). *Ammattikorkeakoulun oppinnäytetyö kehittämiskohteena Käytännön kokemuksia ja perusteltuja puheenvuoroja*. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.

Tuononen, T. (2019). *Employability of university graduates: The role of academic competences, learning and work experience in the successful transition from university to working life*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300309/Employab.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vilka, H., & Airaksinen, T. (2003). *Toiminnallinen oppinnäytetyö*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vuorijärvi, A. (2013). *Tekstiläji ja yhteisö: ammattikorkeakoulun oppinnäytetyön diskurssio tekstinä. Suomen kieli Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40126/tekstila.pdf?sequence=1>

Välimaa, J. (2018). *Opinteillä oppineita. Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle*. University Press of Eastern Finland.

Väänänen, I., Lahtinen, P., & Laitinen-Väänänen, S. (2021). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä oppinnäytetyön työelämäyhteydestä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(2), 50–64. <https://journal.fi/akakk/article/view/109878>

# Tiedosta tekoihin: Vuorovaikutus ja yhteisöllinen oppimisen johtajien koulutuksessa

---

**Pasi Aaltola**

KTT, johtaja, MBA-koulutus  
Jyväskylän yliopisto  
pasi.aaltola@jyu.fi

**Kirsi Lainema**

KTT, senior fellow  
Turun yliopisto  
kirsi.lainema@utu.fi

**Markku Laajala**

FM, koulutuspäällikkö  
Jyväskylän yliopisto  
markku.laajala@jyu.fi

**Raija Hämäläinen**

KT, professori  
Jyväskylän yliopisto  
raija.h.hamalainen@jyu.fi

**Ari Manninen**

KTT, johtaja, Avance-johtamiskoulutus  
Jyväskylän yliopisto  
ari.manninen@jyu.fi

**Sirpa Koponen**

FM, koulutuspäällikkö  
Jyväskylän yliopisto  
sirpa.koponen@jyu.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

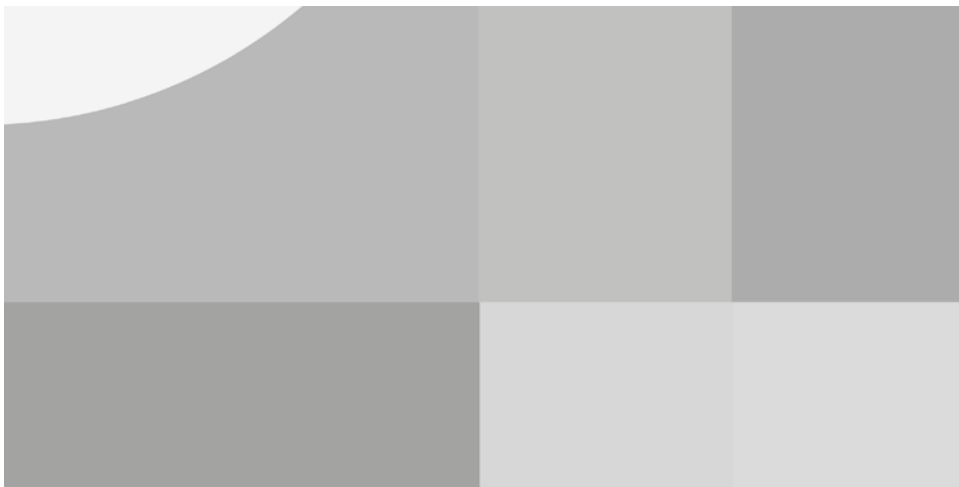
Tässä artikkelissa tarkastellaan työelämässä toimivien johtajien ammatillista kehittymistä erityisesti yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Artikkelissa esitellään malli, joka auttaa johtajaa hahmottamaan laaja-alaisesti oman ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisiä osa-alueita. Keskitymme erityisesti siihen, mikä merkitys johtajan oppimisprosessissa on vuorovaikutuksella ja yhteisöllisellä oppimisella. Lähtökohtana yhteisöllisessä oppimisessa on vertaisoppijoista muodostuva yhteisö, mutta työelämässä toimivalle johtajalle siihen sisältyy myös aktiivinen pyrkimys verkostomaiseen vuorovaikutukseen monien eri toimijoiden kanssa. Johtajan ammatillisen kehittymisen tavoitteena on oppimisen vaikuttavuuden konkretisointi oman organisaation muuttumisen ja uusiutumisen kautta. Tämä artikkeli tarjoaa lähestymistavan, jonka avulla on mahdollista tarkastella yhteisöllisen oppimisen ulottuvuuksia johtamiskoulutuksessa ja muussa työelämälähtöisessä aikuiskoulutuksessa.

**Avainsanat:** *yhteisöllinen oppiminen, johtamiskoulutus, vuorovaikutus, aikuiskoulutus, ammatillinen kasvu*

## Abstract

This article addresses the professional development of managers from the perspective of collaborative learning and interaction. The model presented in the article helps learners to comprehensively outline key areas for their professional development and to set goals for their learning. Interaction and collaborative learning are essential in a manager's learning process. The starting point is a community of experienced peer learners, but for a practising manager, collaborative learning can be perceived as the active pursuit of interaction with a variety of actors in diverse contexts. For managers, the goal is to concretize the effectiveness of learning by changing and renewing their organization. This article contributes to management education and provides approaches for the further development of collaborative learning in other adult education contexts based on working life.

**Keywords:** *collaborative learning, management education, interaction, adult education, professional growth*



## Johdanto

Työelämässä on siirrytty kohti yhteisöllisempää työn tekemisen tapoja sekä osallistavan ja jaetun johtamisen toimintamalleja (James ja muut, 2007). Käytännössä tämä tarkoittaa, että yksityiskohtaisten prosessikuvausten ja tiukan hallinnan sijaan huomio kiinnittyy ihmisten monimuotoiseen osallistamiseen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Johtamisen näkökulmasta kyse on yhteisöllisestä oppimisesta. Organisaation menestymisen rakentamisessa tarvitaan kaikkien luovuutta ja osaamispanosta (ks. Syvänen ja muut, 2015, s. 14). Yhteisöllinen oppiminen tukee yhtenäisten, johdonmukaisten ja osallistavien toimintatapojen kehittämistä (Antonacopoulou & Chiva, 2007). Samoin kuin opettajan rooli yhteisöllisen oppimisen mahdollistajana myös johtajan työ edellyttää ihmisten välisen rikastavan vuorovaikutuksen fasilitointia (ks. Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011; Prieto ja muut, 2020). Johtajilla on keskeinen merkitys työyhteisön oppimiskulttuurin muodostamisessa (Marsick, 2013). Myös johtamiskoulutuksessa on alettu suosia vuorovaikutusta, yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä korostavia työmuotoja (Wuestewald, 2016; Barber, 2018; Karakas ja muut, 2015), joita johtaja voi soveltaa omassa työssään. Vaikka johtajien yhteisöllisen oppimisen merkitys varsin yleisesti tunnustetaan ja tunnustetaan, on johtajien ammatillista kehittymistä yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta tutkittu vähän (Lee & Bonk, 2014).

Tämän artikkelin tavoitteena on esitellä työelämässä toimivien johtajien kokonaisvaltaista kehittymistä kuvaava malli sekä pohtia yhteisöllisen oppimisen ja vuoro-

vaikutuksen merkitystä johtajien henkilökohtaisessa oppimisprosessissa. Tarkastelumme pohjautuu aiempaan kirjallisuuteen (mm. Mintzberg, 2004; Weick, 1995; Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011) sekä pitkittäiseen kehittämistutkimukseen liikkeenjohdon Executive MBA-koulutuksen (EMBA) toteuttamisesta ja arvioinnista. Tarkastelumme aineistoperustana toimii yli 30 vuoden ajan toteutettu EMBA-koulutusohjelma ja kokemuksemme siinä opiskelleiden yli 1000:n suomalaisen johtajan oppimisen ohjaamisesta ja arvioinnista. Koulutuksen osallistajat ovat kokeneita johtajia (keski-ikä 43 vuotta) eri toimialoilta eri puolilta Suomea. He toimivat johtamistehtävissä erityyppisissä organisaatioissa, yritysten lisäksi myös julkisella alalla ja järjestökentässä. Kyseisellä EMBA-ohjelmalla on kolme kansainvälistä laatuakkreditointia ja koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan ja kehitetään aktiivisesti. Analysoimme tästä empiriasta tekemiämme havaintoja aineistolähtöisen tulkinnan lähestymistapaa (Glaser & Strauss, 1967) soveltamalla, pyrkimyksenämme jäsentää ilmiöön liittyvää käsitteistöä kytkien tarkastelua aiheen olemassa olevaan teoriaan.

### Yhteisöllinen oppiminen työelämälähtöisessä aikuiskoulutuksessa

Yhteisöllisessä oppimisessa ihmiset oppivat pienryhmien vuorovaikutuksen seurauksena, esimerkiksi ratkaisemalla yhdessä ongelmia tai luomalla jotain uutta (Malmberg ja muut, 2019; Zhang ja muut, 2019; Le ja muut, 2018; Wismath & Orr, 2015; Laal & Ghodsi, 2012; Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011; Arvaja, 2005; Kirschner, 2001; Dillenbourg, 1999). Yhteisöllisessä oppimisessa ja vuorovaikutteisessa ongelmanratkaisussa eri toimijat muodostavat dynaamisen oppimisyhteisön (Davidson & Major, 2014).

Oppimisprosessista muodostuu moniulotteinen kokonaisuus, jossa korostuvat kuitenkin oppijan panos ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, oppijoiden välinen vuorovaikutus sekä yhteinen sitoutuminen ja keskittyminen ryhmän toimintaan ja ryhmäprosessiin (Malmberg ja muut, 2019; Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011, s. 172). Yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta johtamiskoulutus ja erityisesti EMBA-ohjelmat muodostavat kiinnostavan erityistapauksen suomalaisen korkeakoulutuksen kentässä: kokeneen liikkeenjohdon koulutuksessa lähtökohtana ei ole oppijan siirtyminen koulutuksesta työelämään, vaan tavoitteena on jo työelämässä toimivien johtajien ammatillisen toimintakyvyn vahvistaminen. EMBA-koulutusohjelmamme pedagogiikka perustuu pitkälti yhteisöllisen oppimisen periaatteille, kun suuri osa oppimisesta tapahtuu pienryhmissä vuorovaikutuksessa toisten EMBA-opiskelijoiden kanssa. Artikkelissa esitellyn johtajan kokonaisvaltaisen kehittämisen mallin soveltamisulottuvuuksia ja merkitystä tarkastellaan erityisesti yliopistollisen EMBA-koulutuksen kontekstissa. Tämän lisäksi lähestymistapa tarjoaa perusteltuja näkökulmia yhteisöllisen oppimisen vahvistamiseksi myös muussa työelämlähtöisessä aikuiskoulutuksessa.

Keskeinen osatekijä yhteisöllisessä oppimisessa on vertaisoppijoista muodostuva verkosto. Työelämässä toimivan johtajan yhteisöllinen oppiminen on kuitenkin huomattavasti monialaisempi ilmiö. Johtajan ammatillisessa kehittämisessä olennaista on aktiivinen pyrkimys verkostomaiseen vuorovaikutukseen eri toimijoiden kanssa sekä oppimisen vaikutavuuden konkretisointi toiminnan muutoksena. Huomattava johtajan kokonaisvaltaisen kehittämisen haaste muodostuu siitä, että välitön kokemusmaailma rajaa ja määrittää johtajan ajattelua voimak-

kaasti (Weick, 1995). Oman ammatillisen kehittämisen koko potentiaalia voi olla vaikea hahmottaa, jos oppimisen lähtökohdat ovat vahvasti määrittäneitä oman kokemusmaailman kautta. Esittelemme johtajien oppimista vahvistavan ja oppimisprosessia ohjaavan lähestymistavan, joka auttaa oppijaa hahmottamaan toimintakykynsä kehittämisen kannalta keskeisiä osa-alueita omaa kokemustietoaan laaja-alaisemmin. Lisäksi malli auttaa johtajaa asettamaan tavoitteita kehittymiselle. Erityisen merkittävää johtajalle on ammatillisen kehittämisen prosessia edistävää ja rikastava yhteisöllinen oppiminen.

## **Johtamistyö ja siinä kehittyminen**

**J**ohtaminen on vuorovaikutteista toimintaa, ja sen tavoitteena on ohjata organisaatio saavuttamaan tavoitteensa (Larsson & Lundholm, 2013; Yukl, 2013). Johtamismallit ja -ihanteet heijastavat aina omaa aikaansa, ja eri aikoina onkin arvostettu erilaisia menestymisen rakentamisen keinoja (Abrahamson, 1996). Merkittävä muutos on siirtyminen teollisen ajan toimintamalleista kohti vuorovaikutusta korostavaa luovaa tietotyötä (Hämäläinen ja muut, 2018; Hökkä ja muut, 2019). Johtamisen perustuksessa dialogiin avautuu organisaatiossa uusia mahdollisuuksia syvätasoiselle oppimiselle ja kehittämiselle (Syvänen ja muut, 2015). Isaacs (2001) on määritellyt dialogin vuoropuheluksi, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä ja jonka tavoitteena on saavuttaa uusi ymmärrys. Olennaista on se, kuinka hyvin johtaja onnistuu osallistamaan ihmisiä organisaation ongelmien aktiiviseen ratkaisemiseen ja toiminnan kehittämiseen (Collin ja muut, 2018). Erilaiset diskurssit voivat sekä sulkea pois tai mahdollistaa ihmisten osallistumisen organisaation strategian kehittämiseen

(Mantere ja Vaara, 2008). Johtaja vaikuttaa työntekijöihin ja toisaalta johtaja on myös työntekijöiden vaikutusten kohteena. Siten suhde on vastavuoroinen, missä dialogisuudella on tärkeä rooli. (Syvänen ja muut, 2015.) Tämän johtamistyöhön liittyvän vuorovaikutuksen haasteen kiteyttää osuvasti työelämän asiantuntija Esko Kilpi (2016): *“Yksin, ilman yhteisöllisesti hajautettua ajattelua tehtävä työ ei organisaation sisällä tuota enää riittävästi arvoa edes kattamaan omia kulujaan. Tämä siirtää jälkiteollisessa työssä näkökulman yksilön kapasiteetista ryhmän vuorovaikutuksen laatuun. Työ on toisiaan tarvitsevien ihmisten vuorovaikutusta”*. Modernin johtamiskäsityksen mukaan esimiehet eivät toimi yksin, vaan he saavat aikaan asioita organisaatioissaan yhdessä ihmisten kanssa (Yukl, 2013). Yhteistoiminta, osallistavuus ja dialogi ovat johtamisen keskeisiä tekijöitä tuloksellisuuden, työelämän laadun ja innovatiivisuuden kannalta (Syvänen ja muut, 2015).

Myös johtamiskoulutuksen tutkimuksessa ja kirjallisuudessa on tunnistettu johtamisen paradigman muutos. Johtamiskoulutusta on tarve kehittää, jotta johtajat voivat vahvistaa kykyään toimia moderneissa, haastavissa ja nopeasti kehittyvissä toimintaympäristöissä, joissa yhteistyön merkitys korostuu (Brahma ja muut, 2020; D’Alessio ja muut, 2019; Barber, 2018; Wuestewald, 2016; Han & Liang, 2015; Karakas ja muut, 2015; Culpin & Scott, 2012; Kirwan & Birchall, 2006; Kimber, 1994). 2000-luvulla johtamiskoulutuksessa on siirrytty perinteisestä opettajakeskeisestä tiedon siirtämisestä kohti oppijakeskeistä ja vuorovaikutusta korostavaa lähestymistapaa (Culpin & Scott, 2012) ja yhteisöllisen oppimisen rooli on nostettu esiin myös osana johtajan oppimisprosessia. Johtajien välinen kokemusten vaihtaminen, vuorovaikutus

ja ryhmässä toisilta oppiminen on nähty ensiarvoiseksi johtajana oppimisessa ja kehittymisessä (Brahma ja muut, 2020; Barber, 2018; Beechler ja muut, 2013; Culpin & Scott, 2012).

Vaikka sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys onkin tunnustettu kirjallisuudessa sekä johtamistyön ydinelementtinä että johtamiskoulutuksen menetelmien painopisteenä, johtajien ammatillista kehittymistä on tutkittu yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta verrattain vähän (Lee & Bonk, 2014). Yksittäisiä tutkimuksia on tehty esimerkiksi johtajien ammatillisesta vertaisoppimisesta (O’Neill & Bent, 2015), mutta kokonaisvaltainen tarkastelu vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen oppimisen merkityksestä johtajan oppimisessa on vielä vähäistä.

## **Johtajan oppiminen ja ammatillinen kehittyminen**

**E**sittelemme seuraavassa johtajan tavoitteellisen kehittymisen lähestymistavan, joka pohjautuu aikaisempaan kirjallisuuteen sekä vuosikymmenten mittaisiin havaintoihimme yliopistolisen Executive MBA-koulutuksen toteuttamisesta, kehittämisestä ja arvioinnista. EMBA-koulutus on työn ohessa suoritettavaa liikkeenjohdon täydennyskoulutusta. EMBA-ohjelmat eivät ole Suomessa osa virallista tutkintojärjestelmää, vaan ne ovat korkeakoulujen itsenäisesti toteuttamia laajoja täydennyskoulutusohjelmia. Osallistujilla on tyypillisesti n. 15–20 vuoden työelämäkokemus ja heidän nykyinen johtamisroolinsa muodostaa sovel-luskontekstin opiskelulle. Tämä mahdollistaa teorian ja käytännön aktiivisen vuoropuhelun osana oppimisprosessia. EMBA-ohjelmat ovat kauppatieteiden maisterin tutkintoja työelämälähtöisempiä ja opetussisällöltään varsin korkeatasoisia





**Kuva 1**

Johtajan oppimisen ja kehittymisen neljä ulottuvuutta

vastatakseen kokeneen osallistujakunnan vaativiin osaamistarpeisiin. Yliopistojen EMBA-ohjelmien arvostetuimpina laadunvarmistuksen menetelminä toimivat kauppatieteellisen alan kansainväliset laatuakkreditoinnit. Tämän artikkelin empiirisenä perustana toimivaa EMBA-koulutusta on toteutettu yli 30 vuotta.

Johtajan oppiminen ja ammatillisen osaamisen kehittäminen on monitahoinen sosiaalinen prosessi (Antonacopoulou & Chiva, 2007). Asiantuntemuksen lisäksi johtajan ammatillisen kehittymisen kokonaisuuteen kytkeytyvät johtajan itse-tuntemus, kehittymisverkostot sekä muutosjohtaminen, jonka tavoitteena ovat muutokset niin omassa työssä kuin oman organisaation toiminnassakin. Yhteisöllinen oppiminen ja vuorovaikutus ovat keskeisiä kaikissa näissä osa-alueissa. Kuva 1 havainnollistaa johtajan kokonaisvaltaisen ja tavoitteellisen kehittymisen neljä ulottuvuutta. Seuraavaksi tarkastellaan Kuvan 1 jokaista neljää ulottuvuutta tarkemmin.

*Johtamistyössä tarvittava asiantuntemus*

Johtamistyössä tarvittava asiantuntemus on laaja-alainen kokonaisuus, joten keskeinen kysymys on, millaisiin tietosisältöihin johtajan olisi syytä perehtyä johtamistyön ja siinä kehittymisen näkökulmasta? Kauppatieteellisen opetuksen alkuaikoina tärkeä oppiaine oli liiketaloustiede, joka pyrki tarkastelemaan yrityksen johtamisen kokonaisuutta. Nykyisin keskeinen tutkimus ja tieto jäsenyivät yhä useammin erilaisten johtamisen osa-alueiden kautta. Suomalaisten kauppatieteellisten yliopistojen oppiainesisältöjen voidaan katsoa perustuvan yleiseen näkemykseen työelämän osaamisvaatimuksista, mutta määrittävän myös kunkin yliopiston oman tutkimusprofiilin kautta (Leivonen, 2012). Myös kauppatieteellisen alan koulutusohjelmien laatua varmistavien kansainvälisten akkreditointien arviointikriteerit kuvaavat liikkeenjohtamisen keskeisinä pidettyjä tietosisältöjä. Ammatilliset osaamisvaatimukset ja tietosisällöt kytkeyty-

vät organisaatioiden sisäisen ja ulkoisen toiminnan osa-alueisiin, joita ovat laskenta ja rahoitus, johtaminen ja organisointi (strateginen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, muutosjohtaminen), markkinointi ja kansainvälinen liiketoiminta, taloustiede, tietojärjestelmät ja digitaalinen liiketoiminta sekä yritysjuridiikka. Oppiaineet ja niiden viimeisimmät tiedot tarjoavat erään pohjan hahmottaa johtajan työn kannalta keskeisiä tietosisältöjä. Lisäksi erilaiset työelämän asiantuntijat ja liikkeenjohdon konsultit tarjoavat johtajalle näkemyksiään erilaisten ”johtamisteollisuuden tuotteiden” muodossa (Clark, 2004).

Kaiken kaikkiaan johtamistutkimus ja -kirjallisuus, kuten muutkin tiedonalat, on sirpaloitunut yhä erillisemmiksi ja erikoistuneemmiksi osa-alueiksi. Liikkeenjohtamiseen kuuluu ihmisten johtamisen lisäksi kattavasti erilaisia organisaation toiminnan osa-alueita. Liikkeenjohdollisen asiantuntemuksen kehittämisen tavoitteena onkin avartaa johtamisen näkökulmia riittävän laaja-alaisen kokonaiskuvan muodostamiseksi. Toisaalta haaste on se, että johtamistyö ja sen osaamisvaateet ovat myös vahvasti kontekstisidonnaisia (Mintzberg, 2004). Työssään jo toimivalle johtajalle yleiset akateemiset osaamissuosituksukset ovat vain rajallisesti hyödyllisiä, sillä johtamisroolit ovat erilaisia organisaation toiminnan luonteesta ja johtajan vastualueesta riippuen. Esimerkiksi alueellisen palveluorganisaation hallintojohtajan työnkuva ja siinä edellytettävä kehittyminen on todennäköisesti erilaista verrattuna kansainvälisen teknologiayrityksen myyntijohtajan osaamisvaatimuksiin. Lisäksi muuttuvat tilanteet ja niiden kulloinkin edellyttämä toiminta muovaavat johtajan toiminnan kenttää ja sen osaamisvaatimuksia. Näistä syistä johtamiskoulutuksen sisällöllinen suuntaaminen koulutus-

*Johtajan kokonaisvaltainen kehittyminen edellyttää, että myös johtaja itse määrittelee keskeisiä aihealueita oppimisensa kohteeksi.*

suunnittelun keinoin on haasteellista. Johtajan oppimiseen liittyy vääjäämättä jännite koulutuksen suunnitelmallisuuden ja oppijan oman johtamistyön sisällön ja dynaamisen luonteen välillä.

Johtajan kokonaisvaltainen kehittyminen edellyttää, että myös johtaja itse määrittelee keskeisiä aihealueita oppimisensa kohteeksi. Lisäksi johtajan organisaation ja sen toimintaympäristön ominaispiirteet asettavat vaatimuksia osaamisen kehittämiseksi. Johtajan asiantuntemuksen kehittämisen aihepiirit määrittyvät hänen henkilökohtaisten oppimistarpeidensa ja hänen organisaationsa strategisen suunnan edellytysten yhdistelmänä. Tavoitteiden synergia vaatii vuorovaikutusta johtajan ja muiden organisaation tulevaisuuden suuntaa jäsentävien toimijoiden välillä. Tämä vuorovaikutus on tärkeää myös, jotta johtaja pääsee hyödyntämään kehittyntä osaamistaan organisaation eduksi (Legge ja muut, 2007). Kehittymisen tavoitteiden määrittelyn lisäksi myös johtajan varsinaisessa tiedollisessa oppimisprosessissa on keskeinen kytkös yhteisölliseen oppimiseen. Johtuen johtamisopillisten asiasisältöjen monialaisuudesta ja pirstaloitumisesta lukuisiin tutkimus- ja oppiainealoihin on uuden tiedon omaksumisessa suurta hyötyä siitä, että asiasisältöjä jäsennetään yhdessä muiden johtajien kanssa. Johtajan kehittämisessä vertaisoppijoista koostuva verkosto on aivan

keskeisessä roolissa. Liikkeenjohdon koulutuksessa opiskeltavia asioita, niiden soveltamista ja merkityksellisyyttä erilaisissa johtamistyön yhteyksissä tulee reflektoida vuorovaikutuksessa muiden kokeneiden oppijoiden kanssa (Mintzberg, 2004).

Johtajan oppimisprosessin lisäksi yhteisöllisellä oppimisella on merkittävä rooli myös vuorovaikutteisen johtamistyön keskeisenä substanssialueena. Johtajan keskeinen tehtävä on tukea yhteisöllisen hajautetun toiminnan asetelmaa ja ilmapiiriä (Fredriksson & Saarivirta, 2015) sekä luoda mahdollisuuksia tuottavalle vuorovaikutukselle työyhteisössä (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011). Voidaankin sanoa, että yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutteisen työn johtamisesta on tullut johtamisen ydinalue. Johtajalta vaaditaan yhä enemmän ryhmä-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja (Jäppinen & Ciussi, 2016; Karakas ja muut, 2015).

## Itsetuntemus ja henkilökohtainen kehittyminen

Asiantuntemuksen kehittäminen pohjautuu johtajan käsitykseen osaamisestaan, vahvuuksistaan ja kehittämistarpeistaan. Oman oppimisen suuntaaminen henkilökohtaisesti merkityksellisellä tavalla edellyttää vahvaa itsetuntemusta. Johtajan työssä itsetuntemuksella ja oman toiminnan reflektoinnilla on kuitenkin myös laajempaa merkitystä. Johtamistyöhön kytkeytyvien tietosisältöjen ja asiantuntemuksen lisäksi keskeinen johtajan kehittymisen osa-alue on nimittäin hän itse.

Johtamistyössä linkki itsensä johtamisesta ihmisten johtamiseen on ilmeinen (Caldwell & Hayes, 2016). Itsetuntemus auttaa johtajaa erottamaan tilannetekijät henkilökohtaisista intresseistä, mahdollistaa monipuolisen harkinnan sekä vaihto-

ehtoja huomioivan päätöksenteon ja toiminnan. Lisäksi parantunut itsetuntemus auttaa luomaan rakentavaa ja toimivaa vuorovaikutusta (Goleman, 2004). Reflektiivinen suhde omaan kokemukseen auttaa omien toimintamallien ymmärtämisessä sekä lisää kykyä havaita ja harkita vaihtoehtoisia näkökulmia ja etenemisreittejä. Tämä kytkeytyy läheisesti johtamistyön tavoitesuuntautuneeseen luonteeseen. Johtajan toimintakyvyn olennainen lähtökohta on motivaatio johtamiseen sekä tavoitteellista johtamistoimintaa ylläpitävä tahtotila ja toimeenpanon taito, *volitio* (Parppei, 2008).

Johtajan itsetuntemus kytkeytyy hänen ammatilliseen osaamiseensa paitsi ongelmanratkaisukykyinä, myös kykyinä jatkuvaan oppimiseen (Schmidt & Hunter, 2000). Johtajan oppiminen ulottuu myös johtajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Clapp-Smith ja muut, 2019) ja hänen ajatteluunsa ilmeten uudenaikaisena tapana toimia erilaisissa tilanteissa. Johtajana kehittymisen eräänä päätavoitteena onkin oman johtajaidentiteetin selkeyttäminen itsetuntemuksen lisäämisen avulla. Tämä tapahtuu harvoin pelkän itsetutkiskelun keinoin, joten yhteisöllisellä oppimisella on tässäkin keskeinen rooli. Parhaisiin tuloksiin päästään tarkastelemalla omaa tilannetta ja omaa kehittymistä vuorovaikutuksessa muiden johtajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

## Kehittymisverkostot yhteisöllisen tiedonrakentumisen elementtinä

Edellä on käsitelty vuorovaikutteista yhteisöllistä oppimista johtajan tiedollisen asiantuntemuksen kehittämisen sekä itsetuntemuksen ja oman toiminnan reflektoinnin näkökulmasta. Yhteisöllinen tiedonrakentuminen on jo itsessään olennainen johtajan oppimisen ulottuvuus.

Oppimisen näkökulmasta johtajan kehittymisverkostoissa on kyse yhteisöllisestä oppimisesta, joka muodostuu parhaimmillaan keskeiseksi oppimisen alustaksi myös liikkeenjohdon koulutuksessa. Kokemusten vaihtamisen, vuorovaikutuksen ja toisilta oppimisen ryhmissä on todettu tukevan johtajana kehittymistä (Barber, 2018; O'Neill & Bent, 2015). Vaikka johtamistyö on luonteeltaan vuorovaikutteista, vastuuta kantava johtaja voi kokea oman roolinsa usein yksinäiseksi. Omasta johtamistyöstä ja siinä kehittymisestä voi olla haasteellista puhua, mikäli kokee etteivät muut tunnista tätä toimintakenttää. Pitkäkestoisen johtamiskoulutuksen yhteisöllisen oppimisen luonne ja syventyvä vuorovaikutus mahdollistavat omaan työhön liittyvistä ongelmista kertomisen ja neuvon kysymisen "samaa kieltä puhuvien" kanssa. Parhaimmillaan johtamiskoulutuksen osallistujista rakentuu ammatillinen kehittämisverkosto, luottamukseen perustuvaa sosiaalista verkostopääomaa, joka on johtajalle merkityksellinen tuki hänen ammatillisessa kehittymisessään. Uudet kontaktit sisältävät aina mahdollisuuden yhteisölliseen ongelmanratkaisuun, mutta myös muuhun ammatilliseen yhteistyöhön ja yhteisöllisen oppimisen jatkamiseen myös varsinaisen koulutusohjelman päätyttyä.

Johtajan kehittämisverkostoissa on yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta myös toinen, johtajan omia ajattelutapoja kyseenalaistava puoli. Johtajan kokonaisvaltaista kehittymistä rikastava vuorovaikutus ei muodostu vain hyvien käytänteiden jakamisesta ja ammatillisen yhteistyön ideoinnista. Muut johtamistyötä tekevät toimivat oppijalle näköaloina muiden ihmisten ajatteluun ja johtamisen konteksteihin. Avoin vuorovaikutus muiden johtajien kanssa myös haastaa omaa ajattelua. Kokenut johtaja voi olla urautunut oman

## *Yhteisöllisessä oppimisessä vuorovaikutuksen tunneilmapiiri ja psykologinen turvallisuus ovat olennaisia tekijöitä.*

ammattillisen ajattelunsa tapaan. Vakiintunutta ajattelua haastavia, jopa kyseenalaistavia näkemyksiä voi olla helpompi ottaa vastaan muiden ihmisten kokemusten ja argumentaation kautta kuin informaationvälillä oppimateriaalista. Tämän toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Yhteisöllisessä oppimisessä vuorovaikutuksen tunneilmapiiri ja psykologinen turvallisuus ovat olennaisia tekijöitä (Edmondson, 1999; O'Neill, 2009). Niiden kautta mahdollistuu avoin ja arvioiva keskustelu, jossa omia aikaisempia käsityksiä ollaan valmiita työstämään yhdessä muiden kanssa. Dialoginen vuorovaikutus antaa johtajalle mahdollisuuden tunnistaa ja reflektoida omia vakiintuneita käsityksiään ja taustaoletuksiaan, ja saada perspektiiviä ja ymmärrystä omiin kokemuksiinsa (Cunliffe, 2002). Ilman turvallista ilmapiiriä keskustelu voi ajautua vastakkainasetteluun, jolloin omaa näkemystä ryhdytään puolustamaan joko julkisesti tai hiljaisesti, jolloin omien näkemysten aito syvälinen reflektio jää toteutumatta (ks. Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011, s. 175).

Johtajan kehittämisverkostot muodostuvat toisista johtajista ja muista asiantuntijoista niin omassa organisaatiossa kuin sen ulkopuolella. Parhaimmillaan kokeneen johtajan yhteisöllinen oppiminen kehittämisverkostoissa mahdollistaa uu-

den tiedon liittämisen ja yhdistelemisen olemassa olevaan – myös haastaen aiempaa ajattelua. Verkostojen muiden jäsenten näkemyksiin ja kokemuksiin tutustuminen auttaa muodostamaan kuvaa siitä, millaiset asiat ovat mahdollisia ja tavoiteltavia sekä oman johtajuuden että oman organisaation toiminnan kehittämiseksi. Yhteisöllinen oppiminen ja vuorovaikutus kehitysverkostoissa ovat erityisen tärkeitä johtajille, jotka toimivat pienissä yrityksissä (Sadler-Smith ja muut, 2000).

### Oma organisaatio oppimisalustana ja muutosjohtamisen kohteena

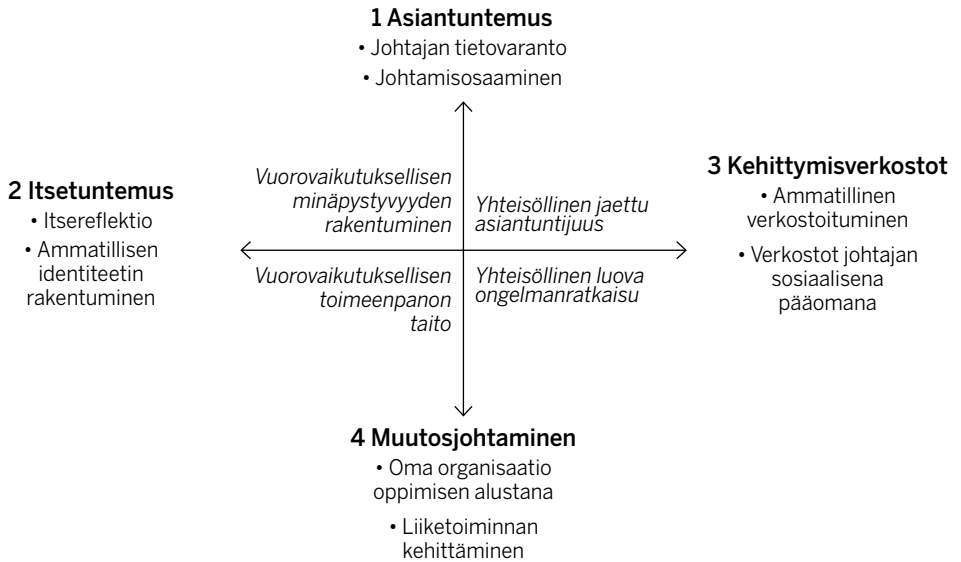
Johtajan oppiminen ei ole vain tiedon lisäämistä, vaan sillä tavoitellaan myös toiminnan muutosta (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 1994). Johtajan keskeinen tehtävä on pyrkiä rakentamaan organisaation pitkän aikavälin menestystä. Johtajan työ ja taustaorganisaatio eivät näin ollen ole erillisiä johtajan kehittämiseksi, vaan ne ovat oppimisprosessin olennaisia osatekijöitä tarjoten kontekstin, jossa opitut asiat ja käytäntö käyvät rakentavaa vuoropuhelua (Gosling & Mintzberg, 2006). Uuden informaation ja tiedollisten viitekehysten omaksumisen lisäksi johtajan keskeinen oppimistavoite on jatkuva pyrkimys tunnistaa oleellisia kehittämiskohteita omasta toimintaympäristöstään. Oma organisaatio toimii näin oppimisalustana, tarjoten kohteita johtajan jäsentämille oppimiskokeiluille ja muutoshankkeille. Johtajan määrittämät kehittämisen kohteet eivät voi olla satunnaisia, vaan ne on kyettävä perustelemaan aivan kuin jokaisen kehittämishankkeen yksittäinen osakin. Tämä on olennainen osa johtamisosaamista.

Kehittämisen lähtöasetelman tunnistamisen lisäksi tärkeää on myös toimintakyky ja eteneminen valittujen painopisteiden suunnassa, eli muutosjohtaminen.

Muutosjohtaminen rajoittuu harvoin johtajan omaan organisaatioon ja lähimpään työympäristöön, vaan edellyttää vuorovaikutusta monien toimijoiden kanssa. Johtajan tehtävä on saattaa erilaisia ihmisiä yhteen, kehittämään ja työstämään vuorovaikutuksessa uusia ideoita. Yhteisöllinen oppiminen on tärkeä organisaation muutosherkkyyttä ja -valmiutta edistävä tekijä. Johtajien on itsensä opittava luomaan psykologisesti turvallinen ilmapiiri, joka on edellytys organisaation muutokselle. Tämä tarkoittaa avointa vuorovaikutusta lisäävien tilanteiden ja olosuhteiden rakentamista. Tästä syystä johtajilla on olettava vastaava kokemus oman ammatillisen kehittymisensä osalta (James ja muut, 2007).

### Yhteisöllinen oppiminen ja vuorovaikutus johtajan oppimisen keskiössä

Yhteisöllisellä oppimisella on keskeinen rooli johtajan henkilökohtaisessa kehityksessä. Vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen oppimisen merkitys korostuu kaikissa neljässä tässä artikkelissa kuvatuissa oppimisen osa-alueissa. Tämä artikkeli täydentää aiemmissa tutkimuksissa kuvattua yhteisöllisen oppimisen käsitystä ja yleistä soveltamispotentiaalia jäsentämällä yhteisöllisen oppimisen ulottuvuuksia erityisesti johtajien ammatillisen kehittämisen viitekehyksessä. Yhteisöllisen oppimisen juuret ovat yhteistoiminnallisessa oppimisessa (ks. Härmäläinen & Vähäsantanen, 2011). Näitä käsitteitä voidaan tarkastella pitkälti rinnakkaisina lähestymistapoina oppimiseen, mutta niiden välillä voidaan nähdä myös ero liittyen yhteisen tehtävän jakamiseen ja osittamiseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä kukin osallistuja on vastuussa omasta osastaan (Lehtinen ja muut, 1999) ja ryhmässä työskentelyä ohjataan



**Kuva 2**

Vuorovaikutus ja yhteisöllinen oppiminen johtajan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä

enemmän opettajajohtoisesti (ks. Laal & Laal, 2011). Yhteisöllisen oppimisen lähtökohdaksi on puolestaan yhteiseen tavoitteeseen sitoutuminen ja se, että ryhmän jäsenet saavuttavat jotakin enemmän kuin mihin kukaan yksinään kykenisi (Dillenbourg, 1999; Arvaja ja muut, 2008; Hakkarainen ja muut, 2002). Sekä yhteistoiminnallinen että yhteisöllinen oppiminen ovat molemmat hyvin opiskelijakeskeisiä näkökulmia oppimiseen ja niissä korostuu oppijoiden aktiivinen rooli tiedon rakentajina (Carstensen ja muut, 2020; Van Leeuwen & Janssen, 2019; Lehtinen ja muut, 1999). Kuva 2 esittää johtajan kokonaisvaltaisten kehityksen mallin yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Yhteisöllisessä oppimisessa yhdistyvät henkilökohtaiset ja ryhmässä tapahtuvat sosiaaliset oppimisprosessit. Tietoa ei vain jaeta ryhmässä, vaan sitä rakennetaan yhdessä toisten ryhmäläisten ideoiden ja ajatusten pohjalta (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011; Järvelä ja muut, 2010; Arva-

ja ja muut, 2007). Myös johtajan oppimisessa on mukana vahva henkilökohtaisen kehittymisen näkökulma, joka usein tapahtuu yhteisöllisesti vuorovaikutuksessa toisten johtajien kanssa. Parhaimmillaan yhteisöllinen oppiminen mahdollistaa oppimiskokemuksen, jossa asiantuntemuksen karttumisen lisäksi myös oppijan itsetunto ja psyykinen hyvinvointi kehittyvät. Laajenevan asiantuntemuksen ja syventyvän itsetuntemuksen kautta johtaja rakentaa *vuorovaikutuksellista minäpystyvyyttään*: käsitystä ja luottamusta omasta ammatillisesta toimintakyvystään toimia johtamistehtävissä ja saada asioita aikaan yhdessä ihmisten kanssa (Bandura, 1994). Vuorovaikutuksen ja oppimiskokemusten reflektoinnin kautta syventyvä itsetuntemus liittyy myös johtajan henkilökohtaiseen rooliin muutoksen mahdollistajana omassa työympäristössään. Tässä oppimisen ja kehittymisen kytkeytymisessä omaan organisaatioon keskeistä on johtajan *vuorovaikutuksellinen toimeenpanon taito* (Parpei, 2008).

Yhteisöllisellä oppimisella on olennainen merkitys myös johtajan oppimisen kohteiden määrittelyyn ja ongelmanratkaisun näkökulmasta. Aiempi kirjallisuus on esittänyt ryhmässä oppimisen onnistumisen kannalta merkittäviksi tekijöiksi mm. oppimisryhmän koostumuksen, ryhmän tehtävän luonteen sekä ryhmän viestinnän ominaispiirteet (Dillenbourg & Schneider, 1995) ja korostanut oppimisyhteisön keskinäistä tukea välittäviä ihmissuhteita (Laal & Ghodsi, 2012; Dillenbourg & Schneider, 1995). Tämä artikkeli nostaa yhteisöllisen oppimisen roolin esiin moniulotteisena, yksinomaan opiskeluun liittyviä oppimisyhteisöjä laajempuna kokonaisuutena. Johtajan kehittyminen verkostot voivat koostua toisista vertaisoppijoista ja kollegoista, mutta myös lukuisista muista ammatillisista asiantuntijoista omassa organisaatiossa sekä sen ulkopuolella. Kehittyminen verkostojen avulla johtaja kykenee hyödyntämään oppimisessaan yhteisöllistä jaettua asiantuntijuutta, jossa korostuu yhteisölliselle oppimiselle tavoiteltava oppijoiden aktiivinen rooli tiedon rakentajina (Carstensen ja muut, 2020; Van Leeuwen & Janssen, 2019). Vietäessä oman organisaation muuttumista ja uusiutumista eteenpäin yhdessä eri toimijoiden kanssa avainroolissa on yhteisöllinen luova ongelmanratkaisu. Organisaation toiminnan kehittäminen on parhaimmillaan yhteisöllistä kehittämistoimintaa, jossa yksittäisen johtajan oppimispolusta voi avautua koko organisaation yhteisöllinen oppimisprosessi.

## Johtopäätökset

Esittelemämme malli tarjoaa lähestymistavan johtajan kokonaisvaltaisen kehittymisen tarkasteluun ja sen tavoitteelliseen suuntaamiseen. Seuraavassa kuvaamme mallin soveltamista yliopistollisen EMBA-koulutuksen kon-

tektissa sekä arvioimme mallin edustaman pedagogisen lähestymistavan merkityksellisyyttä laajemminkin johtamiskoulutusta tarjoavien korkeakoulujen ja oppilaitosten näkökulmasta.

## Johtajan kokonaisvaltaisen kehittymisen mallin soveltaminen liikkeenjohdon EMBA-koulutuksessa

Liikkeenjohdon koulutuksessa tavoitellaan kehitystä sekä osallistujan ajattelussa, että hänen ammatillisessa toiminnassaan. EMBA-ohjelmassa keskeistä on opiskeltavien asioiden linkittäminen osallistujan omaan työelämätilanteeseen erilaisin toiminnallisilla työmuodoilla ja sovellettavilla oppimistehtävin. Erityisluonteestaan johtuen EMBA-opinnoissa tapahtuva oppiminen ja sen linkittäminen osallistujien kokemusmaailmaan tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden lähestyä osaamisen kehittämistä osana aikuisen oppijan kokonaisvaltaista toimijuutta ja vuorovaikutusta eri toimijoiden kanssa.

Esittelemämme johtajan kokonaisvaltaisen kehittymisen malli tarjoaa konkreettisen viitekehyksen johtajan oppimisen suuntaamiseksi liikkeenjohdon EMBA-koulutuksessa. Ensinnäkin johtajan laaja-alaista liikkeenjohdollista asiantuntemusta vahvistava tiedollinen anti on EMBA-koulutuksen ydin. Työn ohessa opiskelevan johtajan tavoitteena on asiantuntemuksen kartuttaminen uutta tietoa hankkimalla, mutta myös sitä soveltamalla. Uutta tietoa on osattava arvioida kriittisesti sekä linkittää jo aikaisempaan tietämykseen ja kokemukseen. Tavoitteena on kehittynyt kyky jäsentää monimutkaisia johtamisongelmia ja liiketoiminnallisia haasteita, eli omakohtaisten johtamisen käyttöteorioiden rakentaminen.

Toiseksi itsetuntemuksen osalta EMBA-opiskelijan pyrkimys on kehittyä tietoisemmaksi omasta toimijuudestaan johtajana. Ajatuksena on hyödyntää tätä syventynyttä itseymmärrystä ohjaamaan omaa toimintaa niin suhteessa muihin kuin myös muiden kanssa. Tavoitteena on oman ammatillisen johtamisidentiteetin vahvistaminen. EMBA-koulutuksen tavoite on saattaa siihen osallistuneet henkilöt jatkuvaan kehittymisen tilaan. Kolmanneksi kehittämisverkostojen hyödyntäminen on vaikuttavan liikkeenjohdon koulutuksen ytimessä. Lähtökohtana on tietoinen pyrkimys oppia muiden, myös toisilta aloilta tulevien johtajien kokemuksista ja asiantuntijoiden näkemyksistä. Tämä edellyttää luottamusta ja kykyä vastavuoroisuuteen perustuvien verkostojen rakentamiseen.

Neljänneksi EMBA-koulutuksen keskeisenä vaikuttavuustavoitteena voidaan nähdä johtajien ja heidän organisaatioidensa strategisen muutoskyvykkyyden vahvistaminen. Tämän lähtökohtana on johtajan kyky määrittää oman organisaation strategisen suunnan edellyttämiä keskeisiä muutoksen kohteita: Minkä pitäisi muuttua ja miten? Liikkeenjohdon koulutuksessa johtajan hankkiman tiedon soveltaminen ei tulisi rajoittua esimerkiksi vain opintokokonaisuuden lopputyöhön, vaan oppiminen linkittämällä asioita käytäntöön tulisi olla oleellinen osa opintoja koko koulutusprosessin ajan. Opiskelijoiden vahva työkokemus ja ennen kaikkea toimijuus omassa työympäristössään liittyy tällä tavoin osaksi johtamiskoulutuksen pedagogista suunnitelmaa. Parhaimmillaan johtamiskoulutuksessa oppija rakentaakin sekä omaa että organisaationsa tulevaisuutta.

Esittelemämme lähestymistapa (ks. Kuva 1) tarjoaa johtajalle viitekehyksen

suunnata ja arvioida omaa kehittymistään. Neljän oppimisen ulottuvuuden tarkastelun kautta johtaja voi havahtua huomaamaan, mikäli jokin osa-alue painottuu erityisen voimakkaasti, tai mikäli jokin ammatillisen kehittymisen osa-alue jää vaille riittävää huomiota. Koulutuksen lopussa malli mahdollistaa asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioinnin ja koko oppimisprosessin reflektoinnin. Esittelemämme johtajan kokonaisvaltaisen kehittymisen mallia voidaan näin soveltaa EMBA-koulutuksessa myös oppimisprosessin arviointiin.

EMBA-opintojen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden näkökulmasta sekä esitetty nelikenttä (Kuva 1), että yhteisöllisen oppimisen soveltaminen (Kuva 2) auttavat rakentamaan asetelman, jossa jo opintojen aikana rakennetaan uutta tuottavaa dialogia teorian ja käytännön kesken ja samalla koko ajan kehitetään toimivia organisaatioita sekä niiden johtamista. Nelikentän kautta EMBA-opiskelija tuo oman organisaationsa kehittämisen haasteet ja mahdollisuudet monipuolisesti mukaan oppimisen prosessiin ja yhteisöllisen oppimisen kautta hän avaa omakohtaiset kokemuksensa muiden käyttöön ja vastaavasti oppii muilta.

**Johtajan kokonaisvaltaisen kehittymisen mallin merkitys koulutusta tarjoavan korkeakoulun näkökulmasta**

Johtajan kokonaisvaltaisen kehittymisen määrittelyillä elementeillä on erityinen merkitys myös koulutusta tarjoavan korkeakoulun näkökulmasta. Liikkeenjohdon koulutuksen suunnittelua ei tulisi rakentaa kokonaan vain johtamisen opinollisten sisältöteemojen ympärille, vaan myös harkittuun näkemyksellisyyteen siitä, mitä johtajana kehittymisen todel-



la katsotaan olevan. Auki kirjoitettu näkemys tästä muodostaa koulutusta tarjoavan tahon kannanoton siitä, mitä johtajana kehittyminen tässä ajassa on. Tämä kuvaa korkeakoulun näkemyksen siitä, millaiseksi se johtamistyön määrittelee ja millaisia johtajia se katsoo tulevaisuudessa tarvittavan. Tämän käsityksen tulisi ohjata tarjottavan liikkeenjohdon koulutuksen pedagogista käsikirjoitusta ja toteutusmallia.

Myös tässä artikkelissa esittelemämme johtajan kokonaisvaltaisen kehittymisen malli pitää sisällään edellä kuvatun kannanoton. Sen mukaan syventynyt asiantuntemus johtamisen avaintemoista on olennainen lähtökohta johtajan oppimisessa, mutta kuitenkin vain yksi neljästä liikkeenjohtajan kehittymisen suunnasta. Johtajan tulee myös reflektoida omaan toimintaansa, syventää itsetuntemustaan sekä jäsentää ammatillista identiteettiään. Olennainen elementti johtajan oppimisessa on myös hänen rakentamansa kehitymisverkosto ja sen mahdollistama yhteisöllinen oppiminen. Tämän näkemyksen mukaan osaamisen kehittäminen tässä ajassa on myös osaamisverkostojen kehittämistä pitäen sisällään niin vertaisoppijat kuin myös muut ammatilliseen toimintaympäristöön kuuluvat kollegat ja kontaktit. Lisäksi oleellista on johtajan kyky tunnistaa omasta toimintaympäristöstään keskeisiä kehittämisen kohteita ja jatkuva pyrkimys kehittyä yhä taitavammaksi muutosjohtajaksi.

Tässä artikkelissa kuvattujen lähestymistapojen soveltaminen tarjoaa mahdollisuuden merkittävään yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Johtaminen on keskeisessä roolissa eri organisaatioiden tulevaisuuksien rakentumisessa. Organisaatioiden kehittyminen edellyttää puolestaan ihmisten toiminnan ja ajattelun muuttu-

mista, joka mahdollistuu yhteisöllisen oppimisen kautta. Johtajilla on tässä työelämän ja yhteiskunnan kehittämisessä aivan keskeinen rooli. Näin ollen johtajien itsensä kokonaisvaltaiseen kehittymiseen tulee suhtautua tavoitteellisesti. Johtamiskoulutuksessa koko koulutusohjelman tasoisten oppimistavoitteiden määrittämisen lisäksi niiden saavuttamista tulisi myös aktiivisesti tukea ja systemaattisesti arvioida. Koulutuksen järjestäjän tehtävä on pysäyttää osallistujat pohtimaan omaa kehittymistään määritellyissä suunnissa heti opintojen alkuvaiheessa sekä laittaa heidät refleктоimaan etenemistään opintojen aikana ja niiden lopuksi. Keskeistä on tunnistaa myös vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen oppimisen moniulotteinen rooli johtajan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä.

Johtamistyö on muutoksessa tekoälyn ja digitalisaation automatisoidessa rutiininomaisia johtamistehtäviä. Näemme, että luova vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys tulevat korostumaan johtamisen ja siinä kehittymisen ydinalueina. Tämä artikkeli tarjoaa mahdollisuuksia esitellyn johtajan oppimisen mallin ja yhteisöllisen oppimisen soveltamiseen työelämälähtöisessä aikuiskoulutuksessa. Olisi hyödyllistä selvittää, miltä osin lähestymistapa soveltuu myös muiden ammattialojen osaamisen kehittämiseen ja miten yhteisöllinen oppiminen niiden konteksteissa toteutuu. Tämän artikkelin lähestymistapa johtajan kokonaisvaltaiseen oppimiseen tarjoaa useita näköaloja sen edelleen kehittämiseksi. Tarvitaan jatkotutkimusta johtajien oppimisen vaikuttavuuden arvioimiseksi sekä laadullista analyysiä oppijoiden kokemusmaailman ymmärtämiseksi. Ymmärrystä johtajien oppimisesta tulee edelleen syventää tarkastellen sitä vuorovaikutusprosessina eri toimijoiden kanssa – yhteisöllisenä oppimismatkana tiedosta tekoihin!

## Lähdeluettelo

- Abrahamson, E. (1996). Management fashion. *Academy of Management Review*, 21(1), 254–285. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9602161572>
- Antonacopoulou, E., & Chiva, R. (2007). The social complexity of organizational learning: The dynamic of learning and organizing. *Management Learning*, 38(3), 277–295. <https://doi.org/10.1177/1350507607079029>
- Arvaja, M. (2005). *Collaborative knowledge construction in authentic school contexts*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44295/978-951-39-3227-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arvaja, M., Häkkinen, P., & Kankaanranta, M. (2008). Collaborative learning and computer-supported collaborative learning environments. Teoksessa J. Voogt, & G. Knezek (toim.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (ss. 267–279). Springer.
- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P., & Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction* 17(4), 448–459. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.04.003>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Teoksessa V.S. Ramachandran (toim.), *Encyclopedia of human behavior* (ss. 71–81). Academic Press.
- Barber, S. (2018). A truly ‘Transformative’ MBA: Executive education for the fourth industrial revolution. *Journal of Pedagogic Development*, 8(2). <https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-8-issue-2/a-truly-transformative-mba-executive-education-for-the-fourth-industrial-revolution>
- Beechler, S., Ciporen, R., & Yorks, L. (2013). Intersecting journeys in creating learning communities in executive education. *Action Research*, 11, 253–278. <https://doi.org/10.1177/1476750313485608>
- Brahma, M., Tripathi, S.S., & Sahay, A. (2021). Developing curriculum for industry 4.0: digital workplaces. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 144–163. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2019-0103>
- Caldwell, C., & Hayes, L.A. (2016). Self-efficacy and self-awareness: moral insights to increased leader effectiveness. *Journal of Management Development*, 35(9), 1163–1173. <https://doi.org/10.1108/JMD-01-2016-0011>
- Carstensen, S., Kjaer, C., Möller, S., & Bloksgaard, M. (2020). Implementing collaborative, active learning using peer instructions in pharmacology teaching increases students’ learning and thereby exam performance. *European Journal of Pharmacology*, 867(15). <https://doi.org/10.1016/j.ejphar.2019.172792>
- Clapp-Smith, R., Hammond, M. M., Lester, G. V., & Palanski, M. (2019). Promoting identity development in leadership education: A multidomain approach to developing the whole leader. *Journal of Management Education*, 43(1), 10–34. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1052562918813190>
- Clark, T. (2004). The fashion of management fashion: a surge too far? *Organization*, 11(2), 297–306. <https://doi.org/10.1177/1350508404030659>
- Collin, K., Herranen, S., Paloniemi, S., Auvinen, T., Riivari, E., Sintonen, T., & Lemmetty, S. (2018). Leadership as an enabler of professional agency and creativity: case studies from the Finnish information technology sector. *International Journal of Training and Development*, 22(3), 222–232. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12130>
- Culpin, V., & Scott, H. (2012). The effectiveness of a live case study approach: Increasing knowledge and understanding of ‘hard’ versus ‘soft’ skills in executive education. *Management Learning*, 43(5), 565–577. <https://doi.org/10.1177/1350507611431530>
- Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning*, 33(1), 35–61. <https://doi.org/10.1177/1350507602331002>
- D’Alessio, F. A., Avolio, B., & Charles, V. (2019). Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive MBA students. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 275–283. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.02.002>
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 7–55. <http://celt.muohio.edu/ject/issue.php?v=25&n=3%20and%204>
- Dillenbourg, P., & Schneider, D. (1995). Collaborative learning and the internet. *Proceedings of the International Conference on Computer Assisted Instruction (ICCAI)*, Hsinchu, Taiwan. [https://www.researchgate.net/publication/2336975\\_Collaborative\\_Learning\\_and\\_the\\_Internet](https://www.researchgate.net/publication/2336975_Collaborative_Learning_and_the_Internet)
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (ss. 1–19). Elsevier. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 385–408. <https://doi.org/10.2307/2386029>

*tive Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

Fredriksson, M., & Saarivirta, T. (2015). Johtaminen eilen ja tänään – Johtamisen rooli oppimisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(1), 7–20. <https://journal.fi/akakk/article/view/90152>

Goleman, D. (2004). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 82(1), 82–91.

Gosling, J., & Mitzberg, H. (2006). Management education as if both matter. *Management Learning*, 37(4), 419–428. <https://doi.org/10.1177/1350507606070214>

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.

Hakkarainen, K., Lipponen, L., & Järvelä, S. (2002). Epistemology of inquiry and computer-supported collaborative learning. Teoksessa T. Koschmann, N. Miyake, & R. Hall (toim.), *CSC2: Carrying forward the conversation* (ss. 129–156). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410601544>

Han, J., & Liang, N. (2015). In their own eyes and voices: The value of an executive MBA program according to participants. *Journal of Management Education*, 39(6), 741–773. <https://doi.org/10.1177/1052562915582268>

Hämäläinen, R., Lanz, M., & Koskinen, K. T. (2018). Collaborative systems and environments for future working life: Towards the integration of workers, systems and manufacturing environments. Teoksessa C. Harteis (toim.), *The Impact of Digitalization in the Workplace* (ss. 25–38). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63257-5>

Hämäläinen, R., & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169–184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>

Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Heranen, S., & Eteläpelto, A. (2019). Emotions in leaders' enactment of professional agency. *Journal of Workplace Learning*, 31(2), 143–165. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2018-0086>

Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään*. Kauppakaari.

James, K. T., Mann, J., & Creasy, J. (2007). Leaders as lead learners: A case example of facilitating collaborative leadership learning for school leaders. *Management Learning*, 38(1), 79–94. <https://doi.org/10.1177/1350507607073026>

Jäppinen, A.-K., & Ciussi, M. (2016). Indicators of improved learning contexts: a collaborative pers-

pective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482–504. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1015616>

Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educational Psychologist* 45, 15–27. <https://doi.org/10.1080/00461520903433539>

Karakas, F., Manisaligil, A., & Sarigollu, E. (2015). Management learning at the speed of life: Designing reflective, creative, and collaborative spaces for millenials. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 237–248. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.07.001>

Kimber, D. (1994). *Collaborative Learning in Management Education: Issues, benefits, problems and solutions: A literature review* [Konferenssiesitys]. ANZAM (Australian and New Zealand Academy of Management), Uusi-Seelanti. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.606.4960&rep=rep1&type=pdf>

Kilpi, E. (2016, elokuu 17). Tietoyhteiskunta haastaa teollisen ajan ajatusmallit. Sitra. <https://www.sitra.fi/artikkelit/tietoyhteiskunta-haastaa-teollisen-tyon-ajatusmallit>

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (1994). *Evaluating Training Programs*. Berrett-Koehler Publishers.

Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction*, 10(1), 1–9. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00021-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00021-9)

Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252–268. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1468-2419.2006.00259.x>

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>

Laal, M., & Laal, M. (2011). Collaborative learning: what is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.092>

Larsson, M., & Lundholm, S. E. (2013). Talking work in a bank: A study of organizing properties of leadership in work interactions. *Human Relations*, 66(8), 1101–1129. <https://doi.org/10.1177/0018726712465452>

Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student per-

- ceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Lee, H., & Bonk, C. J. (2014). Collaborative learning in the workplace: Practical issues and concerns. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 7(2), 10–17. <https://doi.org/10.3991/ijac.v7i2.3850>
- Legge, K., Sullivan-Taylor, B., & Wilson, D. (2007). Management learning and the corporate MBA: situated or individual? *Management Learning*, 38(4), 440–457. <https://doi.org/10.1177/1350507607080577>
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Raikkonen, M., & Muukkonen, H. (1999). Computer supported collaborative learning: A review. *The JHGI Giesbers reports on education*, 10, 1999.
- Leivonen, J. (2012). *Selvitys Suomen kauppatieteellisten yksiköiden painotuksista ja profiileista*, ABS:n raportti 1/2012. Suomen kauppakorkeakoulu Ry. [http://www.abs.fi/wp-content/uploads/2012/01/ABS\\_raportti\\_2012-1\\_Profiliselvitys\\_FINAL.pdf](http://www.abs.fi/wp-content/uploads/2012/01/ABS_raportti_2012-1_Profiliselvitys_FINAL.pdf)
- Malmberg, J., Haataja, E., Seppänen, T., & Järvelä, S. (2019). Are we together or not? The temporal interplay of monitoring, physiological arousal and physiological synchrony during a collaborative exam. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14, 467–490. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11412-019-09311-4>
- Mantere, S., & Vaara, E. (2008). On the problem of participation in strategy: A critical discursive perspective. *Organization Science*, 19(2), 341–358. <https://doi.org/10.1287/orsc.1070.0296>
- Marsick, V. J. (2013). The dimensions of a learning organization questionnaire (DLOQ) introduction to the special issue examining DLOQ use over a decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 127–132. <https://doi.org/10.1177/1523422313475984>
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. Prentice Hall.
- O'Neill, O. A. (2009). Workplace expression of emotions and escalation of commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(10), 2396–2424. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00531.x>
- O'Neill, A. B., & Bent, R. (2015). The advantages of a transorganizational approach for developing senior executives. *Journal of Management Development*, 34(5), 621–631. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2013-0037>
- Parpei, R. (2008). *Business coaching itsesäteen kehityksinterventiona*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Aaltodoc. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/4575>
- Prieto, L. P., Magnuson, P., Dillenbourg, P., & Saar, M. (2020). Reflection for action: Designing tools to support teacher reflection on everyday evidence. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(3), 279–295. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1762721>
- Sadler-Smith, E., Gardiner, P., Badger, B., Chaston, L., & Stubberfield, J. (2000). Using collaborative learning to develop small firms. *Human Resource Development International*, 3(3), 285–306. <https://doi.org/10.1080/13678860050128483>
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2000). Select on intelligence. Teoksessa E. A. Locke (toim.), *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (ss. 3–14). Blackwell.
- Syvänen, S., Tikkamäki, K., Loppela, K., Tappura, S., Kasvio, A., & Toikko, T. (2015). *Dialoginen johtaminen. Avain tuloksellisuuteen, työelämän laatuun ja innovatiivisuuteen*. Tampere University Press.
- Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review* 27, 71–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.0011>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.
- Wismath, S. L., & Orr, D. (2015). Collaborative learning in problem solving: A case study in metacognitive learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.3.10>
- Wuestewald, T. (2016). Adult learning in executive development programs. *Adult Learning*, 27(2), 68–75. <https://doi.org/10.1177/1045159515602256>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8. painos). Pearson.
- Zhang, X., Meng, Y., Ordóñez de Pablos, P., & Sun, Y. (2019). Learning analytics in collaborative learning supported by Slack: From the perspective of engagement. *Computers in Human Behavior*, 92, 625–633. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.012>

”Ura on jonkinlainen  
menestyksen mitta”

— YAMK-tutkinnon suoritta-  
neiden uratoiveiden ja urapol-  
kujen rakentaminen erilaisten  
uratyyppeiden viitekehyksessä

---

Kristiina Ojala

KT, tutkijatohtori

Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen  
tutkimuskeskus, Turun yliopisto  
kristiina.ojala@utu.fi

Ulpukka Isopahkala-Bouret

KT, professori

Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen  
tutkimuskeskus, Turun yliopisto  
ulpukka.isopahkala-bouret@utu.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Tiivistelmä

Artikkelissa analysoidaan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) suorittaneiden uratoiveita ja urapolkuja ja niiden suhteutumista toisiinsa erilaisten uratyyppeiden kehityksessä. Tarkastelun keskiössä on erityisesti liiketalouden alalta tradenomi (YAMK) tutkinnon suorittaneiden urakerronta. Tutkimuksen empiirinen aineisto pohjautuu kahdentoista vastavalmistuneen tradenomi (YAMK) koulutuselämäkerrallisiin seuranta-haastatteluihin. Tutkimus valaisee eri uratyyppeihin paikantuvien YAMK-tutkinnon suorittaneiden näkemyksiä työmarkkinoille sijoittumisestaan ja urakehitysmahdollisuuksistaan. Tulokset osoittavat, että vain osalla uraa koskevat toiveet toteutuvat sillä tavalla kuin he olivat ennakoineet, muun muassa työmarkkinoilla tapahtuvasta kysynnästä tai elämäntilanteissa tapahtuvista muutoksista johtuen. Toiveiden ja toteutuneiden urapolkujen kohtaamattomuus edellyttää kerronnallista uran rakentamista, mikä puolestaan vaikuttaa urapolun tulevaisuutta koskeviin toiveisiin. On tärkeää huomioida opiskelijoiden elämänhistorian moninaisuus ja uratoiveiden muutokset YAMK-koulutuksen jatkokehittämisessä. Tutkimus tarjoaa kehityksen, jonka puitteissa vahvistaa YAMK-tutkintoa suorittavien tavoitteellista uraohjausta.

**Avainsanat:** *urapolut, uratoiveet, ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, tradenomit (YAMK)*

”A career is somehow a measurement for success”

– Constructing career aspirations and career paths of UAS Master's degree graduates

## Abstract

The article analyzes the construction of career aspirations and career paths of the University of Applied Sciences Master's degree graduates. The study examines specifically Master of Business Administration (MBA) graduates' careers within the conceptual framework of different career types. The empirical data consists of 12 follow-up interviews with recent graduates. The narrative analysis focuses on graduates' recounting of their career goals in relation to the actualized career paths. We demonstrate, how MBA graduates position themselves in different career types and how they perceive their career development opportunities. The results show that only part of graduates' career goals come true as they had anticipated, due in part the changes in labor market demand or life situations, which in turn affects future career aspirations. It is important to consider the diversity of students' life histories and changing career aspirations in the further development of MBA education. The results provide a framework within which to build up career guidance services for MBA graduates.

**Keywords:** *career paths, career aspirations, University of Applied Sciences Master's degree, Master of Business Administration (MBA)*

## Johdanto

Työura on perinteisesti merkinnyt katkeamatonta työtehtävien jatkumoa, asteittaista edistymistä ja ammatillista kehittymistä. Monet työuraa koskevat määritelmät ovat rakentuneet oletukselle pitkäaikaisesta työsuhteesta, joka onnistuessaan merkitsee ylennyksillä ja palkankorotuksilla mitattavaa nousujohteista ura- ja ansiokehitystä ja vastuullisempia työtehtäviä (Koivunen ja muut, 2012; Pyöriä, 2020). Perinteistä urakäsitystä on kyseenalaistanut työelämässä lisääntynyt muutostahti, katkonaisuus ja vaikeampi ennustettavuus sekä työurien pirstoutuminen. Siitä huolimatta, että kokoaikaiset ja toistaiseksi voimassa olevat työsuhteet ovat edelleen pääasiallisia työelämään osallistumisen muotoja, väliaikaiset ja osa-aikaiset työsuhteet ovat yleistyneet ja epävarmuuden kokeminen työelämässä kasvanut (Vuorinen-Lampila, 2018). Vaikka huoli työn jatkuvuudesta ja työelämän arvaamattomuudesta on yleinen, työsuhteet eivät keskimäärin ole muuttuneet sen epävarmemmiksi ja katkonaisemmiksi kuin ennenkään (Pyöriä, 2020).

Muutoksessa oleva työelämä edellyttää työntekijöiltä joustavuutta, muutosvalmiutta ja jatkuvaa kehittymistä (Clarke, 2008). Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden, työelämässä mukana olevien ammattilaisten on mahdollista kehittää osaamistaan opiskelemalla maisteritasoinen ylempi ammattikorkeakoulututkinto (YAMK-tutkinto). Vuonna 2005 vakainaistettu tutkinto on vuosittain kasvattanut opiskelijamääriään ja vuoden 2020 loppuun mennessä YAMK-tutkinnon suorittaneita oli jo yhteensä 28 872.

Esimerkiksi vuonna 2020 tutkinnon suoritti 3 870 henkilöä. (Vipunen, 2021.) Moni tutkinnon suorittanut toivoo muutosta uraansa (Ahonen & Rouhelo, 2020).

Korkeakoulutettujen työurat ovat yhä henkilökohtaisempia projekteja, joita rakennetaan monista eri elementeistä ja erilaisia etenemisen reittejä tunnustellen (Savickas, 2013; Baruch, 2004). Aikaisemman tutkimuksemme mukaan YAMK-tutkinnon suorittaneet voivat edistää uraliikkuvuutta tai vahvistaa nykyistä uraansa monella eri tavalla (Ojala ja muut, 2021). YAMK-tutkinnon tuottama pätevyys ja asiantuntijuus voivat palvella uuden työpaikan tai uudenlaisten vastuutehtävien vastaanottamista, johtotehtäviin etenemistä tai vaihtoehtoisesti työllisyyden vakautta (Ahonen & Rouhelo, 2020; Kinos, 2020; Ojala, 2017). Aina uralla ei tapahdu näkyviä muutoksia valmistumisen jälkeen, mutta tutkinnon suorittaminen voi silti antaa työlle uudenlaisia merkityksiä.

Vaikka tiedämme, että korkeakoulutetuilla on monia vaihtoehtoisia urapolkuja, emme kuitenkaan tiedä paljoakaan siitä, miksi joku valitsee tietyn tyyppisen polun valmistumisen jälkeen. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, kuinka YAMK-tutkinnon suorittaneet suhteuttavat uratoiveitaan ja toteutuneita urapolkujaan toisiinsa erilaisten uratyyppeiden kehityksessä. Tarkastelemme erityisesti liiketalouden alalta tradenomien (YAMK) tutkinnon suorittaneiden uria. Analyysimme pohjautuu kahdentoista vastavalmistuneen tradenomien (YAMK) koulutuselämäkerrallisiin seurantahaastatteluihin.

Tutkimuksemme syventää eri uratyyppeihin paikantuvien YAMK-tutkinnon suorittaneiden näkemyksiä työmarkki-

noille sijoittumisestaan ja urakehitysmahdollisuuksistaan. Se osoittaa, kuinka valmistuneet aktiivisesti rakentavat uraansa ja suhteuttavat toiveitaan toteutuneisiin urapolkuihin. Tutkimus tekee näkyväksi urapolkujen moninaisuuden ja rikkonaisuuden tämän päivän työelämässä.

### **Vaihtoehtoiset uratyypit YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen**

Uusissa urateorioissa ei enää korostu hierarkkinen eteneminen vaan ura voi tarkoittaa myös siirtymistä eri suuntiin organisaatiossa tai työpaikkojen ja toimialojen välillä (Baruch, 2004). Uudet uramallit sisällyttävät osaamisen päivittämisen, sosiaalisen verkostoitumisen ja henkilökohtaiset elämänmuutokset osaksi urakehitystä. Baruch (2004) kuvaa tällaisia uudennaisia uramalleja monisuuntaiseksi uraksi (*multi-directional career*) – yksilö voi (tai hänen pitää) valita useista uravaihtoehdoista, eikä uralla menestymiseen ole yhtä ainoa tapaa. Puhutaan myös monimuotoistuvasta työurasta (*protean career*), jolla viitataan yksilöllisten uravalintojen ohjaamiin uratavoitteisiin ja subjektiivisesti määriteltäviin uralla menestymisen kriteereihin (Hall, 2004; Pyöriä, 2020). Ura sisältää monenlaisia vaiheita ja erilaisia työtehtäviä ja työnteon muotoja, sisältäen välillä työtä, mahdollisesti työttömyyttä sekä opiskelu- ja koulutusjaksoja (Marttila, 2015). Muutosten taustalla on organisaatioiden pyrkimys joustavuuteen hyödyntämällä osa- ja määräaikaista työntekijöitä (Pyöriä, 2020). Korkeasti koulutetut usein myös itse hakeutuvat uusiin työtehtäviin ja ikään kuin kilpailevat työmarkkina-arvoaan työnantajien välillä (Järvinen ja muut, 2020). Työura nykypäivänä on ennemmin mosaiikkinen kuin lineaarinen jatkumo (Pyöriä, 2020).

Valtakunnallisesti YAMK-tutkinnon suorittaneiden urapolkuja ja uralla etenemistä on selvitetty uraseurantakyselyin vasta vuodesta 2019 lähtien (Ahonen & Rouhelo, 2020). YAMK-tutkinnon suorittaneiden uraa ja työelämään sijoittumista on tutkittu jonkin verran jo sitä aiemminkin (Kettunen ja muut, 2013; Kinno, 2020; Ojala, 2017, 2019; Varamäki ja muut, 2011; Wrangle ja muut, 2014). Näiden tutkimusten mukaan YAMK-tutkinnon suorittaneet työllistyvät hyvin ja he ovat pääosin tyytyväisiä työhönsä sekä kokevat, että tutkinnon suorittamisesta on ollut hyötyä työmarkkinoilla.

Aikaisemmassa uusiin urateorioihin perustuvassa tutkimuksessamme olemme analysoineet minkälaisilla urilla YAMK-tutkinnon suorittaneet valmistumisensa jälkeen jatkavat (Ojala ja muut, 2021). Valmistumisen jälkeen tyypillisimmät polut käsittävät viisi erilaista vaihtoehtoa, joita ovat nousujohteinen työura, uudistuva työura, yrittäjäyysura, jatkuva työura ja epävakaa työura (ks. Taulukko 1 sivulla 48). Kaikissa uratyypeissä on koulutuksen ja työn vastaavuus koettu pääosin hyväksi; poikkeuksena on epävakaa työura, johon kuuluu myös koulutustasoa ja -alaa vastaamattomia työsuhteita. Olemme analysoineet myös YAMK-tutkinnon suorittaneiden uratyytyväisyyttä (Ojala, 2019) ja koettuja esteitä urakehityksessä (Ojala & Isopahkala-Bouret, 2019).

Uratyypin mallinnuksemme mukaan (Ojala ja muut, 2021) nousujohteisella työuralla eteneminen tapahtui vuoden sisällä valmistumisesta. YAMK-tutkinnon suorittaneiden muodollinen työmarkkina-asema nousi tyypillisesti suorittavan tason tehtävistä asiantuntijatasolle tai esimiestätehtäviin, ja osa siirtyi johtaviin tehtäviin. Uudistuva työura kuvaa uraa, jossa pian tutkinnon suorittamisen jälkeen on



## Taulukko 1

YAMK-tutkinnon suorittaneiden uratyypikuvaukset (Ojala ja muut, 2021).

<b>Nousujohteinen työura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valmistumisen jälkeen siirrytään vaativampiin tehtäviin eli ammatillinen liikkuvuus on hierarkkista</li> <li>• Työsuhteet enimmäkseen kokopäiväisiä ja vakituisia</li> </ul>
<b>Uudistuva työura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työsuhde muuttuu tavalla tai toisella: valmistumisen jälkeen alkaa joko kokonaan uusi työsuhde tai vanha määräaikainen työsuhde vakinaistetaan</li> <li>• Työsuhteita on kaksi tai useampia valmistumisen jälkeen</li> <li>• Ammatillinen liikkuvuus pääosin horisontaalista, joskus mukana työsuhteiden jatkumossa myös hierarkkisesti eri tasoilla olevia tehtäviä</li> <li>• Jos henkilö on opiskellut päätoimisesti, hän aloittaa uudessa työsuhteessa pian valmistumisen jälkeen; päätoimisesti opiskelleilla saattaa esiintyä työttömyyttä lyhyen aikaa heti valmistumisen jälkeen</li> <li>• Pääosin kokopäiväisiä ja vakituisia työsuhteita</li> </ul>
<b>Yrittäjyysura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On ryhtynyt yrittäjäksi pian valmistumisen jälkeen tai jo ennen YAMK-tutkinnon suorittamista alkanut yrittäjyysura jatkuu valmistumisen jälkeen</li> </ul>
<b>Jatkuva työura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jatketaan samalla uralla kuin ennen YAMK-tutkinnon suorittamista</li> <li>• Työskennellään yhdessä pääsääntöisesti vakituisessa kokopäiväisessä työsuhteessa</li> </ul>
<b>Epävakaa työura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työskennellään useassa työsuhteessa</li> <li>• Perustuu pääasiassa määräaikaisille kokopäiväaikaisille ja/tai osa-aikaisille työsuhteille</li> <li>• Ammatillinen liikkuvuus horisontaalista tai hierarkkisesti tasolta toiselle vaihtuvaa, mukana myös koulutustasoa ja -alaa vastamattomia töitä</li> <li>• Esiintyy joissakin tapauksissa työttömyyttä tai opiskelua eri vaiheissa</li> </ul>

saatu uusi työ, tai määräaikainen työsuhde on vakinaistettu. Uudistuvalla työurala olevalle valmistuneelle on myös tyypillistä, että ura etenee horisontaalisesti työpaikasta ja/tai työtehtävästä toiseen. Tämä uratyyppejä vastaa Rouhelon (2008) sekä Kivisen ja muiden (2002) liikkuvaa uratyyppejä. Yrittäjyysuralla toimitaan yrittäjänä ennen ja/tai jälkeen YAMK-tutkinnon suorittamisen. Jatkuva työura puolestaan kuvaa uraa, jossa työsuhteessa ei ole tapahtunut muutoksia valmistumisen jälkeen. Valmistumisen jälkeen jatketaan sa-

massa työsuhteessa, joka on usein alkanut jo vuosia ennen YAMK-tutkinnon suorittamista. Tämä uratyyppejä vastaa Rouhelon (2008; vrt. Järvinen ja muut, 2020; Kyhä, 2011) vakaata uratyyppejä sekä Kivisen ja muiden (2002) pysyvää uratyyppejä. Epävakaa työura koostuu lyhyistä ja hyvin erilaisista työsuhteista. Työuratyyppejä vastaa Rouhelon (2008) epävakaa työuran tyyppejä ja Kyhän (2011) sekauran tyyppejä.

## Oman urapolun rakentaminen

Vastuu urasta ja siinä menestymisestä on siirtynyt yhä enemmän yksilölle itselleen (esim. Akkermans & Kubasch, 2017; Clarke, 2008). Yksilöltä edellytetään työuralla joustavuutta, jatkuvaa oppimista ja työllistävyyden ylläpitämistä, sekä työelämän tarjoamiin mahdollisuuksiin tarttumista (Savickas, 2013). Työurista on lisääntyvästi muodostunut yksilöllisiä ja henkilökohtaisia projekteja, joissa on rakennettava oma urapolku ja osattava tunnistaa erilaisia etenemisen reittejä (Ekonen, 2014; Koivunen ja muut, 2012; Marttila, 2015; Pyöriä, 2020).

Tässä tutkimuksessa hyödynnämme erityisesti Savickasin (1997, 2013) urarakentamisteoriaa, jonka mukaisesti ura ei kehity itsestään vaan se rakentuu, kun yksilö tekee omia toiveitaan vastaavia valintoja ja konkretisoi tavoitteitaan työelämässä. Ura voidaan tällöin mieltää subjektiiviseksi rakennelmäksi, joka hyödyntää henkilökohtaisia merkityksiä, muistoja, nykyisiä kokemuksia ja tulevaisuuden toiveita kutomalla ne työelämää mallintavaksi elämän teemaksi ja sitä kuvaavaksi tarinaksi (Savickas, 2013). Savickasin teoriaa on sovellettu ”Life Design” uraohjauksessa, jossa (uudelleen) tulkitaan mennyttä ja nykyistä työuraa kerronnallisoin keinoin ja samalla vahvistetaan merkityksellistä uraidentiteettiä ja kokonaisvaltaista oman elämän hallintaa (Savickas, 2012).

Uralla tapahtuvat muutokset, korkeakoulutuksesta valmistuminen mukaan lukien, voi synnyttää epävarmuutta oman urapolun ja uraidentiteetin suhteen. Uranrakentamisen tehtävänä on tällöin ylläpitää jatkuvuutta sekä auttaa uusien uratavoitteiden selkeyttämisessä ja mie-

lekkään uran tavoittelemisessa (Savickas, 2012, 2013). Tällainen uraa koskeva konstruointi ja identiteettityö voidaan nähdä sosiaalisesti, vuorovaikutteisesti ja tilanteisesti narratiiviseksi käytännöksi. Se pitää sisällään yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tarjolla olevien, osin stereotyyppistenkin uramallien valikoivaa omaksuamista tai vastustamista. Tällöin urakerronnan tarkastelu voidaan kytkeä laajempiin yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin ja institutionaalisiin rakenteisiin, jotka ohjaavat ja säätelevät uravalintoja. (LaPointe, 2010.)

Aikaisempi elämäntilanne vaikuttaa koulutusta ja uraa koskeviin odotuksiin ja toiveisiin (Isopahkala-Bouret, 2017). Myös yhteiskunnalliset erot, kuten ikä, sukupuoli, sosioekonominen tausta ja etnisyys, vaikuttavat valmistumisen jälkeisiin urapolkuihin. Aikaisemman tutkimuksen mukaan matalasti koulutettujen vanhempien lapsilla ei välttämättä ole strategista pelisilmää eikä taloudellisia mahdollisuuksia edistää uraa korkeakoulutuksen tarjoamien resurssien avulla, mikä voi laskea odotuksia sen suhteen, millaisiin työpaikkoihin, asemiin ja millaiselle palkkatasolle he valmistumisen jälkeen voivat pyrkiä (Merrill ja muut, 2020).

Aikuisopiskelijoiden kohdalla elämäntilanteen aikana kertyneet taloudelliset ja sosiaaliset resurssit kasautuvat ja vaikuttavat siihen, kuinka he onnistuvat koulutuksen avulla parantamaan uranäkymiään (Merrill ja muut, 2020; Iannelli & Smyth, 2008). Aikuisopiskelijoilla perhe ja opintojen aikainen työssäkäynti voivat rajoittaa ajankäyttöä, jolloin uraa edistäviä siirtoja voi olla haasteellista toteuttaa (Merrill ja muut, 2020). Aikuisena valmistuneilla voi olla myös vaikeampi muuttaa työn perässä, joten uralla eteneminen voi estyä siksi, että paikkakunnalla tai yrityksessä ei ole tarjolla avoimia työpaikkoja (Oja-

la & Isopahkala-Bouret, 2019). Lisäksi aikuisopiskelijoilla on aikaisemman työhistoriansa kautta kontakteja työelämään, mutta ne eivät välttämättä ole sellaista sosiaalista pääomaa, jota he voisivat hyödyntää kaikkein halutuimpien työpaikkojen saamiseksi. Työkokemuksen kautta hankittua osaamista ei myöskään aina katsota samalla tavalla eduksi nuorten ja vanhojen vastavalmistuneiden kohdalla (Isopahkala-Bouret & Siivonen, 2016).

Valmistuneet voivat päätyä tietyn tyyppiselle uralle työelämässä tapahtuvien nopeiden muutosten tai yksilön oman elämäntilanteen vuoksi. Savickasin (1997, 2012, 2013) uranrakentamisteoria tarjoaa välineitä analysoida muutostilanteita, joissa yksilöiden aikaisempi uraidentiteetti tai uraan kohdistuvat toiveet eivät vastaa sitä tilannetta, jossa he ovat parhaillaan. Tilanne pakottaa uudelleenrakentamaan omaa uraa koskevaa kertomusta niin, että se sopii toteutuneeseen urapolkuun ja auttaa tekemään tulevaisuutta koskevia myönteisiä päätöksiä ja muutoksia. Onnistuessaan kerronnallinen uranrakentaminen tukee kokonaisvaltaista elämänsuunnittelua (Savickas, 2012).

## **Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus**

**T**utkimuksemme tavoitteena on tarkastella tradenomi (YAMK) -tutkinnon suorittaneiden uranrakentamista aikaisemman tutkimuksemme pohjalta laatimamme uratyyppimallin kehityksessä. Tarkoituksenamme on luoda syvällisempää ymmärrystä tarkastelemaamme ilmiöön, ei luoda urapolkuja koskevia yleistyksiä. Analysoimme, kuinka tradenomi (YAMK) -tutkinnon suorittaneet paikantavat itsensä kerronnallisesti tietyille urapolulle valmistumisensa jälkeen ja kuinka he samalla arvioivat ja muokkaa-

vat aikaisempia uratoiveitaan. Savickasin (2012) uranrakentamisteoriaa mukaillen olemme kiinnostuneita nimenomaan siitä, kuinka he (uudelleen) rakentavat kertomusta urastaan niin, että se sopii heidän valmistumisensa jälkeiseen tilanteeseensa. Varsinaiset tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia toiveita tradenomi (YAMK) -tutkinnon suorittaneet ovat uralleen asettaneet?
2. Millaisena heidän urapolkunsu on valmistumisen jälkeen toteutunut?
3. Millaisena toiveiden ja toteutuneiden urapolkujen rakentaminen näyttäytyy erilaisten uratyyppien kehityksessä?

## **Haastatteluaineisto**

Tutkimuksen aineisto koostuu 12 vastaavalmistuneen tradenomi YAMK-tutkinnon suorittaneen pitkäikäishaastattelusta<sup>1</sup>. Ensimmäisen kerran valmistuneita haastateltiin noin kolme kuukautta YAMK-tutkinnosta valmistumisen jälkeen ja toisen kerran noin vuoden kuluttua ensimmäisestä haastattelusta. Jatko-haastatteluihin osallistui yhdeksän henkilöä. Haastateltavat valittiin tarkoituksenmukaisesti niin, että mukaan saatiin erilaisia urapolkuja kulkeneita, eri ikäisiä miehiä ja naisia, eri paikkakunnilta. Osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastateltavista 10 oli suorittanut liiketalouden ylemmän ammattikor-

---

<sup>1</sup>Tutkimus liittyy hankkeeseen, jossa tarkastellaan korkeakoulusta valmistuneiden työllistettävyyttä ja työmarkkina-asemia (Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke Korkeakoulusta valmistuneiden työllistettävyyden ja sosiaalinen positioituminen työmarkkinoilla (HighEmploy)). Hankkeessa on laajan rekisteriaineiston lisäksi haastateltu 77 kaupalliselta alalta ylemmän ja alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita sekä ammattikorkeakouluista että yliopistoista. Tässä artikkelissa hyödynnämme kaikkia YAMK-tutkinnon suorittaneiden haastatteluja.

keakoulututkinnon (tradenomi YAMK) vuonna 2019 Turun ammattikorkeakoulussa ja kaksi Karelia-ammattikorkeakoulussa. Haastateltavista 7 oli naisia ja 5 miehiä, ja haastatteluhetkellä he olivat iältään 31–59-vuotiaita. Haastateltavien tehtävänimikkeet vaihtelivat haastatteluhetkellä asiakkuusjohtajasta sihteeriin (ks. Taulukko 2 sivulla 52).

Tutkimukselle myönnetty tutkimuslupa ja valmistuneiden yhteystiedot saatiin Turun ammattikorkeakoulusta ja Karelia-ammattikorkeakoulusta. Kutsua tutkimukseen välitettiin sekä valmistuneiden sähköpostilistoilla että ammattikorkeakoulujen yhteyshenkilöiden välityksellä. Toisella haastattelukierroksella haastateltavaan otettiin yhteyttä sähköpostitse sovitusti noin vuoden kuluttua ensimmäisestä haastattelukerrasta. Haastattelut suoritti artikkelin ensimmäinen kirjoittaja yhdessä toisen tutkimushankkeemme tutkijan kanssa. Sama haastattelija haastateli samat henkilöt molemmilla haastattelukerroilla, mikä lisäsi luottamusta haastateltajan ja haastateltavan välillä. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla, yliopiston tiloissa tai puhelimitse.

Haastattelut kestivät noin tunnista yli kahteen tuntiin. Litteroitua tekstiä alkua ja jatkohaastatteluista kertyi yhteensä 797 sivua. Alkuhaastatteluissa kysyttiin työpoluista ennen opintojen aloittamista, opintojen aikana ja valmistumisen jälkeen. Kysyimme myös, mitä ura haastateltaville merkitsee ja mitä he odottavat tulevaisuudelta. Lisäksi haastattelussa kysyttiin myös kysymyksiä kotitaustan, sukupuolen sekä iän merkityksistä koulutus- ja uravalintoihin. Jatkohaastatteluissa kysyttiin nykyisestä työtilanteesta, työtehtävästä ja asemasta tarkemmin sekä siitä, millaisia tavoitteita haastateltavat olivat asettaneet uralleen. Analyysissämme keskitym-

me erityisesti osioihin, joissa haastateltavat kertovat uratoiveistaan ja muutoksista urapolulla.

Aluksi jäsensimme haastatteluaineistoamme tekemääme uratyypimallia hyödyntäen<sup>2</sup> (Ojala ja muut, 2021). Sijoitimme haastateltavamme uratyyppeihin valmistumisen jälkeistä ulkoista uraa kuvaavien kriteerien pohjalta<sup>3</sup> (ks. Taulukko 2 sivulla 52). Tämän alustavan teoriaohjaavan ryhmittelyn jälkeen aloitimme varsinaisen uratarinoiden rakentumista (vrt. Savickas, 1997, 2012, 2013) koskevan aineistolähtöisen analyysin. Tulkitseva tutkimusotteemme mukaisesti pyrimme pääsemään kiinni siihen, miten haastateltavat kuvailevat, määrittelevät, arvioivat ja uudelleentulkitsevat omia uratoiveitaan ja urapolkujaan.

Sovelsimme teemallista narratiivista analyysia (Riessman, 2008; Isopahkala-Bouret, 2017), johon yhdistimme vaikutteita LaPointen (2010) uraidentiteettejä narratiivisena ja diskursiivisena käytäntönä tarkastelevasta analyysimenetelmästä. Tulkitsemme tutkinnon suorittaneiden urateemojen muotoutuvan osana vuorovaikutteista ja tilanteista haastattelukerrontaa (LaPointe, 2010). Tällöin emme oleta tie-

<sup>2</sup> Muodostimme aikaisemmassa tutkimuksessamme YAMK-tutkinnon suorittaneiden uratyypit laajan kyselyaineiston (N=1025) pohjalta (Ojala ja muut, 2021). Meidän ei ollut tässä tutkimuksessa tavoitteena verifioida tekemääme luokittelua, emme myöskään pyrkinneet tekemään uutta luokittelua tai löytämään poikkeavia uratyyppejä haastatteluidemme avulla.

<sup>3</sup>Rajasimme tästä artikkelista pois yrittäjyyssuran, sillä halusimme keskittyä erityisesti työsuhteissa tapahtuneisiin muutoksiin. Yrittäjyyssuralle siirtyminen YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen on melko harvinaista (Ojala ja muut, 2021). Haastateltavistamme kaksi toimivat yrittäjinä jatkohaastattelun aikaan, mutta yritystoiminta oli projektiluonteista tai osa-aikaista ja molemmilla oli myös vakituisen työn saaminen toiveena, joten sijoitimme heidät epävakaiseen uratyyppiin.

**Taulukko 2**

Haastateltavien taustatiedot ja sijoittuminen erilaisiin uratyyppeihin

Nimi <sup>a</sup>	Ikä <sup>b</sup>	Työtehtävä heti YAMK-tutkinnosta valmistumisen jälkeen (1. haastattelukierros)	Työtehtävä noin vuosi YAMK-tutkinnosta valmistumisen jälkeen (2. haastattelukierros)	Uratyyppi
Elsa	42	Työtön työnhakija	Yrittäjä	Epävakaa työura
Fanni	35	Informaatikko	-	Jatkuva työura
Iiris	47	Myynti	Myyntipäällikkö	Nousujohteinen työura
Linus	35	Asiakkuusjohtaja	-	Jatkuva työura
Olga	59	Kehitysjohtaja	Kehitysjohtaja	Uudistuva työura
Pia	35	Liiketoiminnan kouluttaja	-	Uudistuva työura
Rita	34	Sihteerä	Koordinaattori	Nousujohteinen työura
Roope	45	Yrittäjä	Yrittäjä	Epävakaa työura
Saku	31	Aluepäällikkö	Myyntipäällikkö	Nousujohteinen työura
Sauli	46	Sovellusasantuntija	Sovellusasantuntija	Jatkuva työura
Tove	40	Laatukoordinaattori	Testaaja	Epävakaa työura
Viktor	38	Taluspäällikkö	Talousjohtaja	Nousujohteinen työura

**a** Haastateltavien sitaateissa merkintä pseudonyymi1 viittaa haastateltavan ensimmäiseen haastatteluun ja pseudonyymi2 viittaa toiseen haastatteluun.

**b** Ikä ensimmäisten haastattelujen toteuttamisvuonna 2019.

tyn uratyypin olevan pysyvä identifiointi, vaan alati muotoutuva kerronnallinen konstruktio, johon vaikuttavat sekä tarjolla olevat kerronnalliset resurssit että elämäntilanteen kontekstit, kuten ikä, sukupuoli, perheellisyys, alueellisuus, ja ammattillinen erikoistuminen (Isopahkala-Bouret, 2017; Isopahkala-Bouret & Siivonen, 2016). Uratyypin sisällöllisestä luokittelusta päästään näin analysoimaan syvämmällä uran kerronnallista rakentumista ja sitä, kuinka uratoiveet asettuvat suhteeseen toteutuneiden urapolkujen kanssa haastateltavien uratarinoissa.

Analyysiyksikkönämme on yksittäisiä sanoja tai lauseita pidemmät kerronnalliset osiot, joissa haastateltava tuo esiin uratoiveitaan ja kokemuksiaan valmistumisen jälkeen toteutuneesta urapolusta (vrt. Iso-

pahkala-Bouret, 2017). Lisäksi analysoimme myös uraa kuvailevat ja arvioivat osiot haastattelupuheesta. Artikkelisiin valikoituneissa sitaateissa on tilarajoituksista johtuen mahdollista raportoida urakerronnasta vain katkelmia. Haastattelusitaatteja on pelkistetty eli toistoja, taukoja ja haastattelijan välikommentteja on jätetty pois. Tiivistetyt kohdat on merkitty kolmella viivalla. Haastateltavien nimet ja myös muut mahdollisesti tunnistettavat kohdat sitaateista on pseudonymisoitu.

## Tulokset

**H**aastateltavilla oli hyvinkin yhteisiä näkemyksiä työelämästä, opiskelun merkityksestä ja työurasta. Esimerkiksi haastateltavia yhdisti jaettu kokemus työsuhteiden ja -urien li-

sääntyneestä epävarmuudesta. Heitä yhdisti myös se, että työn kokemista merkityksellisenä ja itselle kiinnostavana pidettiin hyvin tärkeänä. Omaa osaamistasoa ja työn vaativuutta vastaavaa palkkaa monet pitivät myös tärkeänä työhön motivoivana tekijänä (vrt. Ojala ja muut, 2018). Haastateltavia yhdisti lisäksi se, että he korostivat jatkuvan oppimisen merkitystä nopeasti muuttuvassa työelämässä. Seuraavassa analysoimme haastateltavien uratoiveiden ja YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen toteutuneiden urapolkujen rakentamista uratyyppi kerrallaan.

## Nousujohteinen työura

**N**ousujohteiselle työuralle<sup>4</sup> paikantuminen edellytti siirtymistä valmistumisen jälkeen hierarkkisesti korkeampiin, vaativampiin ja usein myös paremmin palkattuihin tehtäviin, kuten 31-vuotias, myyntiorganisaatiossa yksityisellä sektorilla työskentelevä Saku seuraavassa omakohtaisesti kuvaa: ”siirryin aluevetäjästä yhtä askelta ylöspäin vastaamaan koko tästä [X]-myyntikonseptistä ja samalla myös työnantaja vaihtu suoraan --- kyllä sitä voi sanoa uranousuksi, että kyllä se hierarkkisesti katsottuna yhtä askelta ylempänä mun positio on.” (Saku2).

Nousujohteisella uralla olevien haastateltavien urakerronnassa korostui eteenpäin pyrkiminen ja nimenomaan hierarkkinen ”uranousu”. Sakullakin oli ollut selkeä visio uralla etenemiselleen. Hän siirtyi omalla urallaan asiakasorganisaation

<sup>4</sup>Analysoimme kannalta oleellista on se, onko työuralla tapahtunut nousujohteinen käänne tutkinnon suorittamisen jälkeen. Kyseessä ei siis ole luokittelu sen suhteen, ketkä haastateltavistamme olivat uransa aikana edenneet asiantuntija-, esimies- tai johtotehtäviin. Osa oli jo ennen tradenomi YAMK-tutkinnon suorittamista edenneet uralla hyvin asemiin, mutta eivät enää valmistuttuaan ylenneet urallaan.

aluepäällikön työtehtävistä isomman organisaation myyntipäällikön tehtäviin. Hän totesi aluepäällikön työtehtävistä, että ”siinä tehtävässä [ei] kannatakaan olla liian pitkään. Että semmonen pari vuotta maksimi, mikä siinä tehtävässä on hyvä olla. Ja sen jälkeen kannattaa katsoa, mitkä on realiteetit [nousta uralla ylöspäin]” (Saku1).

Haastatteluissamme läpi aineiston korostui YAMK-tutkinnon tuottaman muodollisen pätevyyden merkitys. Nousevalta uralla muodollinen pätevyys koettiin merkittäväksi nimenomaan siksi, että sen avulla oli mahdollista päästä tehtäviin, jotka ovat suljettuja matalammin koulutetuilta, kuten julkisella sektorilla työskentelevä 38-vuotias Viktor seuraavassa kertoo:

*”Aikalailta se oli sellasta kun ei ollu muodollista pätevyyttä, niin ei voitu ottaa tiettyyn toimeen töihin. Ja se oli sellasta tietyllä tapaa ikävää sivusta johtamista ja vähän semmosta narulla lykkimistä. Et nyt sitten kun on se muodollinen pätevyys, ni nyt on saanu myöskin sen toimen johon sitten liit[tyy], ollu tiettyy työnjohdollista oikeutta ja muuta. Et päässy sit viemään voimakkaammin niit omia ajatuksia tai selkeemmin ehkä niit omia ajatuksia [ja] toimintatapoja eteenpäin. Et on päässy liikkeelle siinä prosessis mitä on tavotellutkin, et ehkä asiantuntijaroolista oon siirtynyt nyt sit enemmän esimiesrooliin.” (Viktor1)*

Viktorille nousujohteinen ura vastasi uratoiveita ”mitä on tavotellutkin”. Hänelle YAMK-tutkinnon suorittaminen oli merkinnyt ennen kaikkea ”sen muodollisen pätevyyden saavuttamista” (Viktor1), sillä julkisen sektorin asiantuntijaorganisaatiossa työskennellessään hän tiesi ylemmän korkeakoulututkinnon edellytyksek-

si esimies- ja johtotehtävissä. Viktor oli edennyt YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen talousjohtajan tehtävään. Muodollinen pätevyys ja sen mukanaan tuomat ylenemismahdollisuudet vahvistivat hänen ammatillista auktoriteettiaan ja toivat lisää vaikutusmahdollisuuksia. Uudessa työssään Viktor koki saavuttaneensa toiveensa tuoda voimakkaammin esille omia toimintatapojaan omassa organisaatiossa.

Myös 34-vuotiaan Ritan tavoitteena oli edetä urallaan hierarkkisesti vaativampien asiantuntijatehtävien suuntaan. Omien sanojensa mukaan: *”[ura] merkitsee aika paljon. Kyl mä itse ehkä olen taipuvainen sellaseen ajatteluun, vaikka kuulostaa typerältä, mut jotenkin et ura on myöskin jonkinlainen menestyksen mitta. Ja mulle on tärkeetä onnistua urallani.”* (Rita1). Nousujohteisella uralla etenemisestä vaativampiin ja hierarkkisesti ylempiin tehtäviin rakentui *”menestyksen mitta”*. Ritakin siirtyi toiveidensa mukaisesti nousujohteiselle urapolulle, mutta ei aivan suoraviivaisesti. Hän joutui jatkamaan jonkin aikaa YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen koulutustaan vastaamattomassa sihteerin työtehtävässä julkisella sektorilla ja etsi sinnikkäästi haluamaltaan yksityiseltä sektorilta työtä: *”...nimenomaan työuralla se seuraava steppi eteenpäin --- koulutusta vastaavaan työhön. Se on ehkä mun elämäni seuraava tavoite.”* (Rita1).

Rita onnistui viimein saamaan ylempää korkeakoulututkintoa vastaavia projektikoordinaattorin ja tiiminvetäjän töitä teollisuusalan yrityksestä. Valitettavasti, kun hän oli ehtinyt olla yrityksessä alle vuoden, ajoi maailmanlaajuisesti vallitseva Covid-19 pandemia yrityksen lomauttamaan henkilöstöään: *”Eli vedin sitä projekti [x]-tiimiä. Ja nyt sitten, kun tuli --- Nitä oli, ku korona iski, niin korona vei yrityksen kaikki tulevaisuuden projektit ja jou-*

*duin lomautetuksi.”* (Rita2). Rita löysi kuitenkin nopeasti uuden toiveitaan vastaavan koordinaattorin työn teknologia-alan yrityksestä ja onnistui näin paikkaamaan yllättävän tilateen luoman katkoksen hyvin alkaneessa nousujohteisessa urakertomuksessaan.

Nousujohteiselle urapolulle siirtyminen valmistumisen jälkeen edellytti näissä kaikissa kolmessa esimerkkitapauksessa tavoitteellisuuden lisäksi myös oikeanlaisia olosuhteita. Sekä Sakulle että Viktorille vaativampi työtehtävä oli tullut juuri sopivaan aikaan avoimesti haettavaksi ja he tarttuivat tilaisuuteen; myös Ritan viimeisin paikka löytyi sopivasti, kun hän tarvitsi uuden työn. Toisaalta olosuhteet saattoivat myös luoda tilaisuuden lähteä nousujohteiselle uralle, vaikka se ei olisi ollut erityisenä toiveena vielä YAMK-tutkinnon suorittamisen aikaan, kuten 47-vuotiaalle Iirikselle kävi: *”Mulla ei oikeestaan ollu semmosia niin kun erityisiä [tavoitteita tai suunnitelmia opiskeluaikana] --- enkä mä välttämättä halua miksikään JOHTAJAKS”* (Iris1).

Ennakoimaton nousu uralla antaa kimmokkeen uudelleenorientoida omia toiveita suhteessa toteutuneeseen urapolkuun ja tällöin voi nähdä aikaisemmat uraesteet olosuhteista, ei itsestä, johtuviksi. Iris oli koko työuransa toiminut yksityisellä sektorilla erilaisissa myynnin tehtävissä, miesvaltaisessa työyhteisössä, usein jopa ainoana naisena, ja se on vaatinut hänen omien sanojensa mukaan sisukkuutta. Nyt viidenkymppin lähestyessä hän oli tietoinen myös ikääntyvien naisten kohtaamasta syrjinnästä. *”Myyntihän on nuorten miesten laji”* (Iris1). Iris kuitenkin onnistui esteistä huolimatta etenemään urallaan ja pian valmistumisensa jälkeen hän siirtyi myyntitehtävistä työnkuvaltaan selkeämpään, monipuolisempaan ja

vastuullisempaan myyntipäällikön työhön samassa yrityksessä. Iris piti uudesta työstään, mutta epävarmuutta työtilanteeseen toi se, että yritys on parhaillaan myynnissä ja yrityksessä oli käynnissä yt-neuvottelut. *”...bisnes on mitä on. --- Ja ollaan myynnissä niin yhtään ei tiedä mitä tapahtuu. --- Eli ei uskalla silleen rakastua tähän työhön.”* (Iiris2). Nousujohteiseen uraidentiteettiin oli vaikea kiinnittyä vahvasti, *”silleen rakastua”*, epävarmassa työtilanteessa.

Nousevan työuran rakentamisessa nousee vahvasti esiin se, että työn on oltava selkeää, mistä itse pitää. Kun työssään viihtyy ja sen kokee merkitykselliseksi, silloin myös panostaa työntekoon ja itsensä kehittämiseen tavallista enemmän, *”antaa kaiken[sa] sille työlle”* (Iiris2). Ylenemistä organisaation hierarkiassa ei asetettu ensisijaiseksi tavoitteeksi, *”ei oo kyse mistään uraohjuksesta”* (Viktor1). Toisaalta paikoilleen ei saa jämähtää, vaan on etsittävä myös aktiivisesti uusia haasteita. Työuralla eteneminen rakentuu kerronnallisesti ikään kuin seuraukseksi siitä, että tekee töitä sitoutuneesti, intohimoisesti ja oikeanlaisella kehittämisorientoituneella *”drivella”*, kuten haastateltava seuraavassa korostaa: *”[Mulla on] kova draivi menestyä ja kehittää itseään --- en oo semmonen ihminen, joka osaa olla välttämättä paikoillaan ja tyytyy siihen tilanteeseen, et hei, näin on hyvä”* (Saku1).

## Uudistuva työura

Uudistuvalla työuralla tyypillistä on työn sisällöissä tapahtuvat muutokset ja horisontaaliset urasiirtymät, sekä työsuhteen ehtojen paraneminen, kuten määräaikaisen työsuhteen vaihtuminen vakituiseksi YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen (Ojala ja muut, 2021). Uudistuvalla työuralla itsensä paikantavat haastateltavat eivät välttämättä edes tavoitelleet isoja muutoksia urallaan tai sit-

ten ajoitus niiden suhteen oli väärä. Uratavoitteiden ja toteutuneen uran suhde peilautui senhetkisiin olosuhteisiin, kuten 35-vuotiaalla Piialla, joka oli perheellinen ja työskenteli kaupallisen alan opetustehtävissä. Pia haaveili yrittäjän urasta: *”Kyl musta yrittäjä jonain päivänä tulee”* (Pia1), mutta aika ei vielä ollut oikea. Pia sai nuorimman lapsensa samaan aikaan YAMK-tutkinnon suorittamisen kanssa, eikä siksi pystynyt opintojensa aikana vielä edistämään suurempia uramuutoksia, kuten hän seuraavassa toteaa:

*”Kyl siel varmaan oli [YAMK-tutkinnon opiskelijoille tarjolla] siis paljon hankkeita ja projekteja --- mietin jossain vaiheessa, et pitäiskö lähteä. Et se voisikin viedä tavallaan jonnekin ihan muualle ku opetuslalle itseasiassa. Mut sitten kun olin siinä just, oli just syntynyt lapsi, niin se oli vähän silleen, et ehkä ei oo nyt paras aika lähteä KOETTELEEN uusia tuulia.”* (Pia1)

Pia oli päättänyt siirtää yrittäjyyshaaveet aikaan, jolloin lapset olisivat kasvanut isommiksi. Sen sijaan Pia siirtyi pian YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeen pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta oppilaitoksesta oman asuinkuntansa vastaavalaiseen organisaatioon hieman erilaisiin opetustehtäviin. Pia ei ollut etsinyt uutta työtä, mutta yllättäen uudesta oppilaitoksesta pyydettiin häntä kyseiseen tehtävään, koska hän oli entuudestaan oppilaitokselle tuttu ja hänen osaamisensa tunnettiin: *”Mulle soitettiin. --- et täällä ois tämmönen projekti, että kiinnostaisko lähteä”* (Pia2). Odottamaton tarjous ohjasi Piaa rakentamaan uraansa uudistuvan uratyyppin suuntaan.

Ura voi uudistua myös saman työnantajan palveluksessa, kuten kävi 59-vuotiaalle Olgalle. Hän siirtyi YAMK-tutkin-



non suorittamisen jälkeen koulutussektorilla olevasta asiakkuusjohtajan työtehtävästä horisontaalisesti saman organisaation sisällä kehitysjohtajan työtehtävään. Uusi työnkuva oli seurasta organisaatiosta tapahtuneista muutoksista: ”*No sitten nyt syyskuussa ni meillä taas muokattiin organisaatio ja sit mun työnkuva muuttu niin että miusta tuli kehitysjohtaja*” (Olga1). Olga muokkasi omaa uratarinaansa ja tavoitteitaan suhteessa toteutuneeseen uraan. Hän oli tyytyväinen uuteen asemaansa, vaikka ei ollut itse aktiivisesti hakenutkaan muutosta. Eläkeiän lähestyessä viiden vuoden kuluttua Olga suunnittelee jäävänsä pois työelämästä ja siihen asti hänen tavoitteenaan on kehittää nykyisen työpaikkansa toimintaa ja omaa ammatillista osaamistaan. Samassakin työsuhteessa ja tehtävässä toimiessaan voi saada uralle vaihtelua ja kaivattua uudistumista erilaisten projektien ja verkostoitumisen avulla.

## Jatkuva ura

Jatkuvalla työuralla olevalle uratyypille on ominaista, että jatketaan samassa työssä kuin ennen YAMK-tutkintoa. Suuria muutoksia työsuhteissa ei ollut tapahtunut myöskään 35-vuotiaalle Linukselle, joka oli toiminut rahoitus- ja vakuutusosalalla nykyisessä asiakkuusjohtajan työtehtävässä jo useamman vuoden ennen YAMK-tutkinnon suorittamista:

”*Se on pitkä tarina, mut sillon kaksikymppisenä menin jo [rahoitus- ja vakuutus toimintaan] ja siitä asti oon sit ollut. Vaihtanu yhtiöä siin välissä, mut sieltä sit pikkuhiljaa --- on jo reippaasti yli 10 vuot tullu olttuu.*” --- ”*Ura merkitsee tietyl tapaa varmuutta tulevaisuudesta, et sul on --- osaamista ja työpaikka ja sä kehität sitä osaamista, niin sä luot tietynlaist semmost turvaa tulevaisuuteen.*” (Linus1)

Jatkuvalla uralla itsensä paikantavat korostavat työsuhteen jatkuvuuden tuomaa turvaa ja pitkään kehittyneen ammatillisen osaamisen antamaa varmuuden tunnetta. Jatkuva ura rakentui näin vahvan ammatillisen identiteetin varaan. Oma vakiintunut toimenkuva omassa työorganisaatiossa ja työyhteisössä olivat tärkeitä, kuten 35-vuotias Fanni seuraavassa kuvaa:

”*No kyllä se on aika merkittävä osa identiteettiä vaikka nyt on ollu pinnalla sellasta keskustelua että älä anna työn määrillä itseäsi mut kyl se mulle on, ja varmaan kun on ollu niin pitkään tuolla samalla työnantajalla ja se on tietynlainen, se on kuitenkin semmonen hierarkkinen organisaatio niin kyllähän sitten määrittelee ittensä tietyllä tavalla, sen oman asemansa sen kautta, kyllä se on mulle tärkeä.*” (Fanni1)

Fanni oli ammatillisesti erikoistunut sellaisiin tehtäviin, joita on tarjolla vain vähän. Etenemismahdollisuuksia rajoitti oman alan avoimena olevien työtehtävien vähäisyys: ”*siellä [omalla työpaikalla] etenemismahdollisuudet on just siinä, että jos joku jää pois. Mut että ei oo tällä paikkakunnalla oo muita [vastaavia julkisen puolen palveluita] enää. Niin et jos aikasemmin olis jotain ollu, niin ei oo [enää]. Että, paikat vähenee. Ja sitten ehkä että on halunnu pysyä täällä, tällä seudulla ja sitten vaan tietynlaisissa hommissa, niin siinä hän ne rajotteet sitten vähän [uralla etenemiselle on].*” (Fanni1). Jatkuvalle työuralle ja AMK-tutkintoa vastaaviin tehtäviin on usein jääty siksi, että itselle mieluista, nykyistä koulutustasoa vastaavaa työtehtävää ei ole löytynyt omalta paikkakunnalta (ks. Ojala & Isopahkala-Bouret, 2019), kuten Fannin tapauksessa. Omat toiveet on sopeutettu vallitsevaan tilanteeseen.

Jatkuvan uran viitekehäyksessä uratari-  
naa rakennetaan erityisesti suhteessa per-  
heeseen, harrastuksiin ja vapaa-aikaan. Va-  
linnat kietoutuvat itselle tärkeiden asioi-  
den ympärille ja esimerkiksi työpaikan  
vaihtoa siirretään aikaan, jolloin lapset  
ovat kasvaneet, kuten myös 46-vuotiaalla  
Saulilla, joka oli työskennellyt sovel-  
lusasiantuntijana yksityisellä sektorilla jo  
ennen YAMK-tutkinnon suorittamista,  
ja jatkoi samassa työpaikassa ja -tehtäväs-  
sä edelleen. Jatkovaa uraa ei välttämättä  
nähdä lopullisena valintana, vaan monella  
on jossain vaiheessa toiveena siirtyä uudis-  
tuvalle tai nousujohteiselle uralle. Oman  
työn ohessa seurataan avoimia työpaikko-  
ja, jotka vastaisivat entistä paremmin ny-  
kyistä koulutustasoa. ”Kyllä mä edelleenkin  
avoimia paikkoja seurailen” (Sauli2). ”Oon  
tyytyväinen nykyiseen tilanteeseen, mut oon  
myös sanonu, että en tuu olemaan tässä vii-  
den vuoden päästä.” (Linus1). ”Ennehän  
se oli se hyvä meriitti, että oot ollu samalla  
[työnantajalla] mutta nyt se saattaa kään-  
tyä itteensä vastaan niin sittenhän siinäkin  
ajattelee sitä ettei vaan niinku kangistu lii-  
kaa kaavoihin” (Fanni1). Puheet tulevista  
muutoksista uralla saattoivat olla seuraus-  
ta myös yleisestä normatiivisesta oletuk-  
sesta, että uralla pitää mennä eteenpäin,  
jotta voi kehittyä.

## Epävakaata työura

Työelämän ja -suhteiden epävar-  
muus korostuvat erityisesti epä-  
vakaan uratyyppin haastateltavien  
puheissa. Useat pätkätöyt ovat saattaneet  
totuttaa työn nopeaan vaihtuvuuteen, jol-  
loin myös omat uratoiveet ja -tavoitteet  
rakentuvat kerronnallisesti muuttuvan  
työelämän mukaisesti, kuten 42-vuotia-  
aan Elsan tapauksessa ”mun urani on tää  
et mä oon pätkätöissä” (Elsa1). Epävakaalla  
työuralla olevat tavallaan sopeutuvat aja-  
tukseen rakentaa omaa uraansa erilaisissa

työtehtävissä ja -paikoissa ja oppivat orie-  
ntoitumaan jatkuvaan muutokseen. Mää-  
räaikaiset työsuhteet on hyväksytty osaksi  
työuraa ja niiden tuoma vaihtelevuus voi  
olla epävakaalle työuralle itsensä paikan-  
tävien kerronnassa hyvinkin tervetulleita.  
Pitkään pätkätöissä työskennellyt Elsa esi-  
merkiksi tuo esille muutoshakuisuutensa  
ja sen, että ei voisi kuvitella työskentele-  
vänsä samassa työpaikassa pitkään ilman  
työn vaihtuvuutta:

*”Ei voi sanoa, et ollu millään tavalla sel-  
keä tämä minun urani, eli mähän oon  
koko työurani tehny pelkästään pätkätöi-  
tä tai määräaikaisuuksia tai jotakin si-  
jaisuuksia. Mä oon tietyllä tavalla myös  
semmonen muutoksenhakunenki itek-  
ki, et must ei varmaan ois semmoseen, et  
jos mä joutusin oleen, tiiäkkö, 20 vuot-  
ta samassa paikassa, ainakaan, et jossei  
se työnkuva muutu millään tavalla, niin  
mua ihan pelottas semmonen.”* (Elsa1)

Pian YAMK-tutkinnon suorittamisen  
jälkeen Elsa jäi työttömäksi projektipääl-  
likön työtehtävästä, josta hänet irtisanot-  
tiin tuotannollisista ja taloudellisista syis-  
tä. Tämän jälkeen Elsa teki hetken aikaa  
omaa koulutusta vastaamattomia keikka-  
hommia, lomaili ja haki töitä. Ensimmäi-  
sen haastattelun aikaan Elsa oli edelleen  
työttömänä, mutta oli aloittamassa työt  
julkisella sektorilla määräaikaisessa mui-  
den työllistymistä edistävässä työtehtäväs-  
sä pian haastattelun jälkeen: ”täs on nyt vä-  
hän ironiaa siinä mielessä, että nyt mä läh-  
den etsimään muille töitä tai niitä polkuja,  
mihin he voi suuntautua.” (Elsa1).

Epävakaan työuran vaihtoehtona, Elsa  
pohti siirtymistä yrittäjyydelle: ”kyl se  
yrittäminen mulla on ollu nyt tässä jo jonku  
aikaa sillä tavalla, että siit on käyty keskus-  
teluja siis useemman ihmisen kanssa.” (El-  
sa1). Jatkohaastattelun aikaan Elsan yrit-

täjiyssiunnitelmat olivat toteutuneet projektiluontoisesti ja määräaikaisesti. Urakerronnassaan Elsa ei kuitenkaan rakentanut tätä muutosta varsinaiseksi siirtymäksi yrittäjiyysuralle, vaan yhtenä välivaiheena edelleen epävarmalla uralla.

Työtehtävien vaihtelu, projektimuotoisuus ja vapaus valita ovat tavoiteltavia asioita, mutta taloudellinen epävarmuus ei. Epävakaalle työuralle itsensä paikantavien uratarinoissa korostuukin monien rinnakkaisten tulevaisuusskenaarioiden pohdiskelu. Myös 45-vuotiaan Roopen urakerronnassa YAMK-opinnot, työnhaku ja yrittäjiyshaaveet kietoutuvat pohdintoihin uran epävakaudesta. Roopella on kaksi lasta ja urahaaveissa tasapainoilevat luova yrittäjiyys ja vastuu perheen toimeentulosta. Roope oli toiminut yrittäjänä jo ennen YAMK-tutkinnon suorittamista, mutta tutkinnon suorittamisen jälkeen yhteistyökumppanien yhteistä yritystä ollaan lopettamassa ja sen tilalle Roope on etsimässä muuta työtä. Vaihtoehtoisesti hän pyrkii laajentamaan toista yritystä, jota hän pyörittää yksin. Roope on myös lähtenyt opiskelemaan itselleen ammatillisen opettajan pätevyyttä, millä voisi paikata osaksi tai jopa kokonaan yrittäjiyysuraansa: ”*Täs nyt ei näytä ihan täyspäiväisesti riittävän kaikkii projekteja, niin olis sit joku semmonen plan B ainakin. Tai sit toisin päin et jos saa jonkun vakiopaikan jostain opinahjost, niin ei kai se nyt sit häittää vaikka tekis vaikka iltasin vaan näitä [yrityksen hommia]*” (Roope2).

40-vuotiaalla Tovella oli ennen YAMK-opintoja ollut lähes vuosikymmenen kestänyt vakaa työura [x]koordinaattorin toimessa samalla työnantajalla. Tove suoritti tutkinnon ulkomailta käsin pääasiassa etänä opiskellen. Ulkomaille Tove oli lähtenyt miehensä työn perässä, mikä on edellyttänyt omanlaisia kompromisse-

ja työn ja opintojen suorittamisen osalta. Opintovapaa mahdollisti Tovelletäyspäiväisen keskittymisen yksinomaan opintoihin ja valmistumisen nopeassa aikataulussa. Yllättäen Tove kuitenkin irtisanottiin vakinaisesta työpaikastaan: ”*-- elikkä periaatteessa mä oon edelleenkin opintovapaalla, mutta mut on irtisanottu tuotannollisista ja taloudellisista syistä*” (Tove1). Hän onnistui löytämään irtisanomisajallaan uuden työn, joka oli kuitenkin koulutusta vastaamatonta ja määräaikaista:

*”Sillon syyskuun puolessa välissä päätty sitten virallisesti työt Suomeen päin ja siihen mennessä mä sitten löysin työpaikan [ulkomailta], joka ei kylläkään ole mun koulutusta vastaava millään lailla --- ei vakinaista meitä [x]testaajia ollenkaan, että maksimiaika minkä tuolla voi olla on kaks vuotta.”* (Tove2)

Epävakaa työtilanne pakotti Tovea rakentamaan uutta uraidentiteettiä entisen tilalle, mutta vielä hän ei ollut onnistunut sovittamaan yhteen YAMK-tutkinnon suorittamiseen liittyneitä toiveitaan ja työtilannettaan. Toven kohdalla hänen toivomaansa kehitystä uralla rajoittavat asuinpaikka, sillä oli erittäin vaikea löytää ulkomaalaisena tutkintoa vastaavaa työtä Toven nykyisessä asuinmaassa. Epävakaalla työuralla olevien kerronnassa työn merkitys rakentuu suhteessa työelämän ulkopuolella olemiseen. Uraa ja työtä pidetään tärkeänä hyvinvointia tuovana tekijänä muun muassa työn tuoman elämänrytmin, säännöllisyyden ja yhteisöön kuulumisen takia: ”*se sosiaalinen aspekti siinä työnteossa --- se on tosi tärkeä hyvinvoinnille.*” (Tove2).

## Pohdinta

Tutkimuksessamme tarkaste-  
limme, millaisena tradenomi  
(YAMK)-tutkinnon suorittaneiden toiveiden ja toteutuneiden urien suhde näyttäytyi vaihtoehtoisten uratyypin kehityksessä. Analyysimme avulla osoitimme, kuinka haastateltavat uudelleen muotoilivat toiveitaan ja uratarinoitaan vastaamaan paremmin valmistumisen jälkeistä tilannetta (Savickas, 2013). Tulokset lisäävät ymmärrystä YAMK-tutkinnon suorittaneiden urien kerronnallisuudesta (vrt. La Pointe, 2010). Samalla ne vahvistavat Savickasin urarakentamisteoriaa (1997, 2013) tuomalla mukaan uratyypin kerrontaa ohjaavan ja säätelevän näkökulman. Uratyypin normatiivisuus korostui erityisesti arvioitaessa työsuhteen muutoksia urakehityksen näkökulmasta. Silloin, kun valmistuneet onnistuivat sitomaan uratarinansa tavoittelemansa uratyypin, he ilmaisivat olevansa tyytyväisiä uraansa.

Kuitenkin vain osalla uraa koskevat toiveet toteutuvat sillä tavalla kuin he olivat opintojen aikana ennakoineet, muun muassa työmarkkinoilla tapahtuvasta kysynnästä tai elämäntilanteissa tapahtuvista muutoksista johtuen (vrt. Baruch, 2004; ”monisuuntainen ura”). Toiveiden ja toteutuneiden urapolkujen kohtaamattomuus edellytti kerronnallista uran uudelleenrakentamista, mikä puolestaan vaikutti urapolun tulevaisuutta koskeviin toiveisiin. Osalla vastaan oli tullut myönteisiä tilaisuuksia ja uratavoitteita oli ollut mahdollista asettaa entistä korkeammalle. Toisten kohdalla tavoiteltu ura ei ollut toteutunut ja omia toiveita oli pitänyt sopeuttaa uuteen tilanteeseen. Riippumatta siitä mille uratyypille haastateltavat itsensä määrittivät, he olivat tyytyväisiä uraansa, jos he onnistuivat rakentamaan omannä-

köisen ja mielekkään yksilöllisen tarinan (esim. Savickas, 2013; Pyöriä, 2020; Ojala, 2019). Esimerkiksi epävarmaa työtä ei koettu huonona vaihtoehtona, jos sen avulla voitiin rakentaa omaa uraidentiteettiä tukevaa valinnanvapautta ja työn kiinnostavuutta.

Tutkinnon suorittaneet eivät olleet sidottuja tiukasti tiettyyn uratyypin (vrt. Rouhelo, 2008). Uratoiveet muokkautuvat uran edetessä ja työelämän tarjoamien vaihtoehtojen myötä. Valmistuneet olivat yleisesti ottaen joustavia ja yleensä valmiita työuran muutokseen. Filanderin (2006) mukaan tämä johtuu siitä, että epävarmassa työelämässä työntekijöiden on omaksuttava jatkuva muutosvalmius ja suostuttava jättämään taakseen ajatukset oman alan omistajuudesta ja omasta ammatillisesta tontista. Rajattujen työtehtävien hyvästä suorittamisesta siirytään laaja-alaisiksi yleisosajiksi, joiden on oltava valmiita monitaitoisuuteen. Lisäksi YAMK-tutkinnon suorittaneita yhdisti työn merkityksellisyyden kokeminen tärkeäksi; työn tulisi olla itselle mielekäs, kiinnostavaa, ja jopa sellaista, että siihen voi kokea intohimoa. Lisäksi jatkuvaa oppimista ja itsensä kehittämistä pidettiin tärkeänä työelämän muutoksen pyörässä pysymiseksi. Se, mitä tehdään työksi, nähdään olennaisena osana yksilöä itseään ja se, mihin työura kuljettaa, muokkaa käsitystä itsestä ja omasta ammatillisesta uraidentiteetistä (Lent & Brown, 2013; La Pointe, 2010).

On kiinnostava huomata, että YAMK-tutkinnoille annetut merkitykset painottuvat eri tavoin suhteessa omiin toiveisiin ja niiden toteutumiseen eri uratyypeissä; esimerkiksi nousujohteisella työuralla koulutus mahdollistaa pääsyn tehtäviin, joihin vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, uudistuvalla työuralla tut-

kinto lisää horisontaalista liikkuvuutta ja jatkuvalla uralla tutkinto vahvistaa jo saavutettua osaamista. Epävarmalla työuralla tutkinnon merkitys on epäselvempi, mutta silloinkin sen nähdään tarjoavan lisää vaihtoehtoja työmarkkinoilla pysymiseen. Johtopäätöksenä voimmekin todeta, että on tärkeää huomioida opiskelijoiden elämänhistorian ja uratoiveiden moninaisuus YAMK-koulutuksen jatkokehittämisessä.

Tutkimuksemme haastatteluaineisto oli sisällöllisesti monipuolinen ja kattava. Mukana oli esimerkkejä eri-ikäisten ja eri elämäntilanteissa olevien miesten ja naisten uranrakentamisesta. Aineisto oli kuitenkin liian suppea, jotta sen perusteella voitaisiin tehdä yleisiä johtopäätöksiä eri uratyypeille sijoittuvien YAMK-tutkinnon suorittaneiden uratoiveiden ja -polkujen suhteesta. Lisäksi tutkimuksemme rajoittuu YAMK-tutkinnon suorittamisen jälkeiseen aikaan eikä valmistuneiden urakerrontaa ole tarkasteltu heidän koko työhistoriansa osalta (ks. Edgar ja muut, 2016, s. 362). Tutkimuksessamme ei ole myöskään huomioitu ammattikorkeakoulujen välisiä eroja eikä alueellista näkökulmaa, mikä olisi tärkeä jatkotutkimuksen aihe, sillä alueelliset työllisyysnäkökulmat voivat hidastaa YAMK-tutkinnon suorittaneiden urakehitystä (ks. Ojala, 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret, 2019). Tämän tutkimuksemme tulokset tarjoavat hyvän lähtökohdan vahvistaa YAMK-tutkintoa suorittavien uraohjausta. Tavoitteellista tutkimusta YAMK-tutkinnon suorittaneiden moninaisista ja joskus yllätyksellisiä käännteitäkin sisältävistä urista tarvitaan tulevaisuudessakin.

## Kiitokset

Tämä artikkeli on osa Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta Korkeakoulusta valmistuneiden työllistettävyys ja sosiaalinen positioituminen työmarkkinoilla (HighEmploy [315797]).

## Lähdeluettelo

- Ahonen, P., & Rouhelo A. (2020). Ylemmstä ammattikorkeakoulututkinnosta osaamista ja uusia urapolkuja. *TALK verkkolehti*. <https://talk.turkuamk.fi/puheenvuoroja/ylemmasta-ammattikorkeakoulututkinnosta-osaamista-ja-uusia-urapolkuja/>
- Akkermans, J., & Kubasch, S. (2017). Trending topics in careers: A review and future research agenda. *Career Development International*, 22(6), 586–627. <https://doi.org/10.1108/CDI-08-2017-0143>
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths. Organizational and individual perspective. *Career Development International*, 9(1), 58–73. <https://doi.org/10.1108/13620430410518147>
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career context. *Journal of European Industrial Training*, 32(4), 258–284. <https://doi.org/10.1108/03090590810871379>
- Edgar, T., Silk, K. J., Abroms, L. C., Cruz, T. B., Evans, W. D., Gallagher, S. S., Miller, G. A., Hofman, A., Schindler-Ruwisch, J. M., & Sheff, S. E. (2016). Career paths of recipients of a master's degree in health communication: Understanding employment opportunities, responsibilities, and choices. *Journal of Health Communication* 21 (3), 356–365. <https://doi.org/10.1080/10810730.2015.1080332>
- Ekonen, M. (2014). *Keskijohdossa toimivien naisten ja miesten tarinat uristaan korkean teknologian alalla* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Filander, K. (2006). Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.), *Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen* (ss. 43–60). PS-kustannus.

- Iannelli, C., & Smyth, E. (2008). Mapping gender and social background differences in education and youth transitions across Europe. *Journal of Youth Studies*, 11(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/13676260701863421>
- Isopahkala-Bouret, U., & Siivonen, P. (2016). Keski-ikäisenä tutkinnon suorittaneiden naisten neuvottelua ikääntymisestä, korkeakoulutuksesta ja työllistettävyydestä. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 246–257. <https://doi.org/10.33336/aik.88510>
- Isopahkala-Bouret, U. (2017). Benefits of higher education in mid-life: A life course agency perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1477971416672807>
- Järvinen, K.-M., Pyöriä, P., Ojala, S., Lipiäinen, L., & Saari, T. (2020). Työurien vakaus ja taantuma: yksityisen sektorin työntekijöiden työurapolut 2007–2015. *Työelämän tutkimus*, 18(2), 81–99. <https://doi.org/10.37455/tt.94815>
- Kettunen, H., Pulkkinen, S., & Saari, J. (2013). *Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijat*. OTUS 38/2013. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS.
- Kinos, S. (2020). *Sosionomit (ylempi AMK) muuttuvilla työmarkkinoilla. Tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään, osaaminen ja toimintaympäristön haasteet* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTU-Pub.
- Koivunen, M., Lämsä, A.-M., & Heikkinen, S. (2012). *Urasiiirtymät muuttuvassa työelämässä – analyysi urasiiirtymän käsitteestä*. Jyväskylän yliopiston kauppar korkeakoulun Working Paper 371. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39926/978-951-39-4663-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kyhä, H. (2011). *Koulu- ja maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub.
- LaPointe, K. (2013). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice, *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.003>
- Lent, R., W. & Brown, S. D. (2013). Understanding and facilitating career development in the 21st century. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (ss. 1–26). 2. painos. John Wiley & Sons Inc.
- Marttila, L. (2015). *Ura kerronnallisena työnä – ammattikorkeakoulun opettajat kertojina* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo.
- Merrill, B., Finnegan, F., O’Neill, J., & Revers, S. (2020). ‘When it comes to what employers are looking for, I don’t think I’m it for a lot of them’: class and capitals in, and after, higher education. *Studies in Higher Education*, 45(1), 163–175. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1570492>
- Ojala, K. (2017). *Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub.
- Ojala, K. (2019). YAMK-tutkinnon suorittaneiden urakokemukset ja tyytyväisyys uralla etenemiseen – palkka määrittää tyytyväisyyttä uraan. *Työelämän tutkimus*, 17(3), 202–218.
- Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. (2019) Kova kilpailu ja kotiseutu-uskollisuus YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemisen jarruina. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.), *Kohti oppimisyhteiskuntaa – Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema. Juhlakirja professori Arto Jauhaisen täyttäessä 60 vuotta 5.4.2019* (ss. 219–245). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:217. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ojala, K., Isopahkala-Bouret, U., & Haltia, N. (2018). Osaaminen ja kilpailukyky YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman määrittäjinä. *Aikuiskasvatus*, 38(4), 291–303. <https://doi.org/10.33336/aik.88374>
- Ojala, K., Isopahkala-Bouret, U., & Varhelah-ti, M. (2021). Adult graduates’ employability and mid-career trajectories after graduation with Finnish UAS Master’s degree. *Journal of Education and Work*, 34(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1875125>
- Pyöriä, P. (2020) Työurien tutkimus: Käsitteelliset, teoreettiset ja empiiriset lähtökohdat. Teoksessa S. Ojala & P. Pyöriä (toim.), *Pirstoutuvatko työurat? Teollisuusalat talouden ja teknologian murroksissa* (ss. 95–143). Trepo. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/124266/978-952-359-028-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Rouhelo, A. (2008). *Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTU-Pub.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>

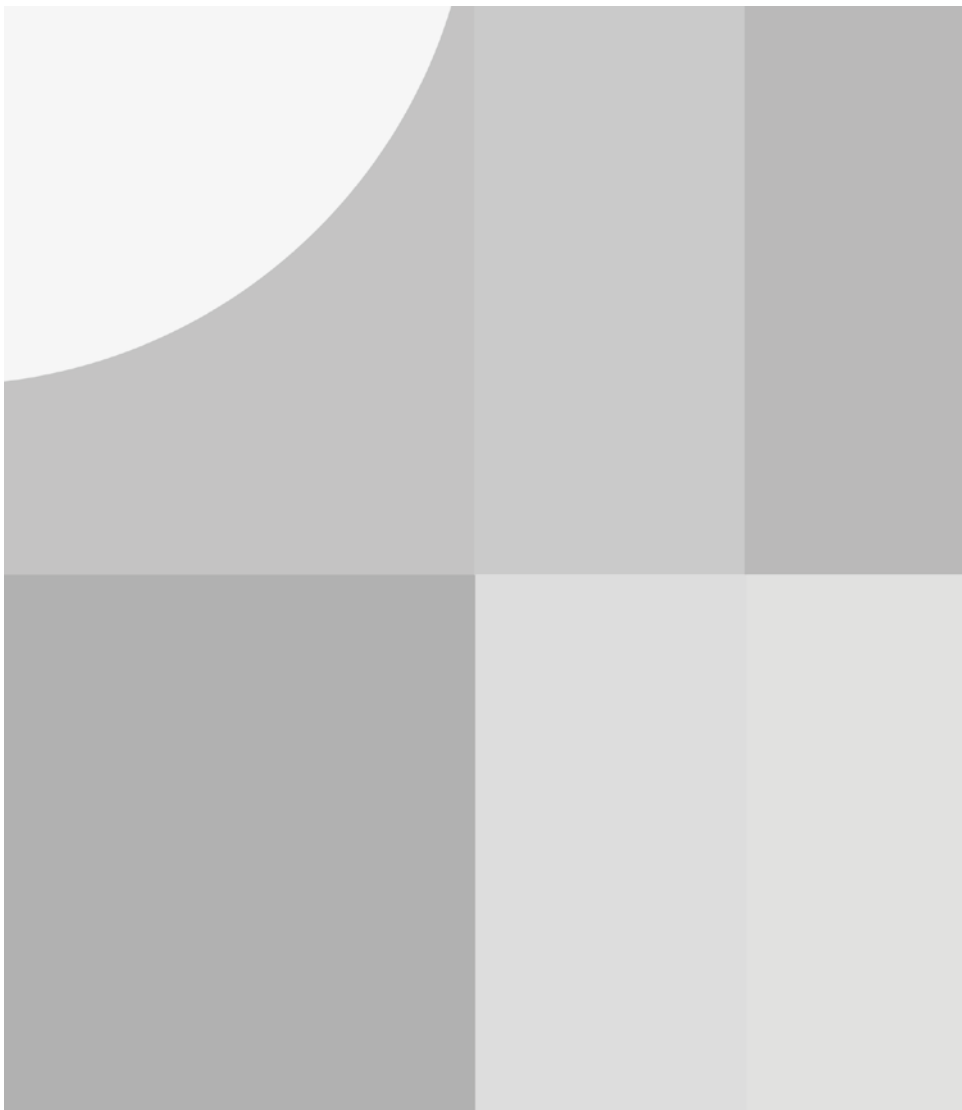
Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (ss. 147–183). 2. painos. John Wiley & Sons Inc.

Varamäki, E., Heikkilä, T., & Lautamaja, M. (2011). *Nuorten, aikuisten sekä ylemmän tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään – seuranta-tutkimus Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v. 2006–2008 valmistuneille*. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. *Ammattikorkeakouluissa suoritettut tutkinnot*. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulujen%20tutkinnot%20-%20vuosi.xlsx](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulujen%20tutkinnot%20-%20vuosi.xlsx)

Vuorinen-Lampila, P. (2018). *Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämätulokset* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto

Wrangé, K., Tiainen, A-I., & Talkkari, A. (2014). Ylemmän AMK-tutkinnon vaikutus urakehitykseen ja palkkaukseen. *AMK-lehti 4/2014*. <https://uasjournal.fi/tutkimus-innovaatiot/ylemman-amk-tutkinnon-vaikutus-urakehitykseen-ja-palkkaukseen/>



# Ammattikorkeakoulu- pedagogiikka suomalaisten väitöskirjojen valossa (1996–2016)

---

Mervi Friman

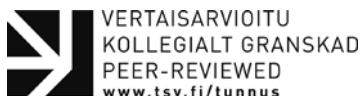
KT, tutkimuspäällikkö  
Hämeen ammattikorkeakoulu  
mervi.friman@hamk.fi

Pentti Rauhala

dosentti  
ph.rauhala@gmail.com

Mauri Kantola

VTM, senior adviser  
mauri.kantola@turkuamk.fi



## Tiivistelmä

Tässä katsauksessa kuvataan ammattikorkeakoulupedagogiikkaan kohdistunutta tutkimusta sekä määrällisesti että laadullisesti Suomessa julkaistujen väitöskirjojen kautta. Koulutustehtävä on alusta pitäen ollut ammattikorkeakoulutuksen kivijalka, jonka rinnalle tutkimus, kehittämis- ja innovaatiotoi-

minnalle on tullut yhä keskeisempi rooli. Pedagogista kehittämistyötä on tehty ammattikorkeakouluissa sekä valtakunnallisissa verkostoissa, ammattikorkeakoulukohtaisesti että akateemisissa tutkimuksissa. Tavoitteenamme on luoda yleiskuva ammattikorkeakoulupedagogiikan väitöstutkimuksen määrästä sekä tutkituista osa-alueista sisältöineen. Tämä artikkeli piirtää pohja-



kuvan yksityiskohtaisemmille tutkimuksille. Aineiston muodostavat väitöskirjat ovat vuosilta 1996–2016 (n=103). Tulokset kertovat (1) tutkimuksen painottuvan oppimisen ja osaamisen osa-alueille, (2) painotuksen siirtymisestä yksittäisen opiskelijan oppimisesta pedagogisiin malleihin, (3) opetussuunnitelmiin, ohjaukseen ja opinnäytetöihin kohdistuneen tutkimuksen väheneemisestä sekä (4) koulutusaloista sosiaali- ja terveysalan olevan vahvimmin edustettuna. Väitöstutkimukset osoittavat ammattikorkeakoulupedagogiikan kehitystä sisältökeskeisyydestä osaamisperusteisuuteen sekä koulutusaloittaisesta pedagogiikasta mo-

nialaisesti sovellettaviin pedagogisiin malleihin ja käytänteisiin. Työelämäyhteistyö on muuttunut yksittäisistä aktiviteeteista systemaattiseksi ja sisäänrakennetuksi osaksi ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Katsuksen kohteena olleet tutkimukset ilmentävät ammattikorkeakouluille ominaista pragmatismia: tiedon lähteet ovat käytännössä ja tulokset ovat palautettavissa kehittämään ammattikorkeakoulupedagogiikkaa.

**Avainsanat:** *ammattikorkeakoulutus, pedagogiikka, korkeakoulututkimus, ammattikorkeakoulupedagogiikka*

## Johdanto

Katsaus suuntautuu ammattikorkeakoulupedagogiikkaan kohdistuneeseen tutkimukseen väitöskirjojen (n=103) valossa kolmen vuosikymmenen aikana (1996–2016). Ammattikorkeakoululaisilla on tänä aikana tapahtunut muutoksia, joista tämän tutkimuksen kannalta oleellisia ovat seuraavat: tutkimus- ja kehittämistoiminnan tuleminen lakisääteiseksi ammattikorkeakoulujen tehtäväksi vuonna 2003 (Ammattikorkeakoululaki, 2003), ylempien ammattikorkeakoulututkintojen perustaminen vuonna 2005, innovaatiotoiminnan lisääminen tutkimus- ja kehittämistoimintaan vuonna 2015 sekä ammattikorkeakoulu- ja yliopistolainsäädännön osittainen samankaltaistuminen 2010-luvulla (Ammattikorkeakoululaki, 2014).

Katsaus on tärkeä aikana, jolloin korkeakoulupedagogiikkaa on alettu jäsentää yhä enemmän homogenisoitumisen kautta (Opetus- ja kulttuuriministe-

riö [OKM], 2020a). Bolognan prosessin (Euroopan Unioni 2008) osaamisperustaisuusajattelu korostaa julkisen sektorin, korkeakoulujen, opettajien, opiskelijoiden ja työnantajien keskinäistä yhteistyötä sekä tutkintojen työelämärelevanssia (Euroopan Unioni [EU], 2018; Laajala, 2016; Mäkinen & Annala, 2012). Tämä on madaltanut duaalimallin raja-aitaa haastaen samalla korkeakouluja sekä terävöittämään profilejaan että tiivistämään yhteistyötä. Opetusta ja oppimista koskevat käsitykset ja käytänteet olivat ammattikorkeakoulujen aloittaessa jännitteisessä tilanteessa ankkuroituen sekä edeltävien ammatillisten oppilaitosten perinteeseen että hapuillen kiinnittymiskohtia uuden statuksen mukaisesti korkeakoulutraditiosta. Hämmennys ilmeni voimakkaasti opettajien työssä, jossa kamppailivat aiempi ammatillisuudesta ponnistanut pedagogiikka ja uudet akateemisuutta kohti kurottavat pyrkimykset (Kotila, 2003; Tiilikkala, 2004).

Tutkimus asettuu osaksi kasvatustieteen ja korkeakoulutuksen metatutkimusta, joista tuoreimmista seuraavassa muutama havainto. Muhosen ja Vuolannon

(2020) katsauksessa yliopistoihin kohdistuneeseen väitöstutkimukseen (n=199) vuosina 1945–2016 korkeakouluopetuksen ja -oppimisen luokkaan sijoittui 39 % tutkimuksista. Määrä oli selvästi noussut 2000-luvulla. Luokkien teemoja olivat alakohtainen opetuksen kehittäminen opetusmenetelmät, verkko-opetus ja ohjaus. Atjonen ja muut (2020) puolestaan tarkastelevat kasvatustieteen alan väitöskirjoja vuosina 2010–2016. Ammattikorkeakoulutusta koskevien väitöskirjojen osalta sukupuolen ja kielen osalta profiili vastaa kokonaisuutta, mutta monografiat ovat huomattavasti yleisempiä kuin koko aineistossa. Toomin ja Pyhältön (2020) selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta antaa varsin ohuen kuvan ammattikorkeakoulutuksesta. Selvityksessä todetaan opetuksen tutkimusperustaisuudesta, että opetuksen sisällöt, tutkimusmenetelmät ja opetuksen kehittäminen perustuvat tutkimukseen sekä että opetuksessa hyödynnetään tutkimustietoa.

## **Ammattikorkeakoulupedagogiikan luonnehdintaa**

**S**euvaavassa ammattikorkeakoulupedagogiikka tarkastellaan yhteiskunnallisten muutosten ja toiminta-aikana kirjoitettujen pedagogisten teosten välittämänä. Tämän taustoituksen pohjalta muodostetaan katsauksessa käytettävä luokitus.

### **Yhteiskunnalliset haasteet**

Opiskelu on vuosituhanen alkukymmeninä muuttunut kompleksiseksi toiminnaksi, jossa pedagogiikka kohtaa yksilön ja yhteiskunnan muuttuvat tarpeet. Korkeakoulutuksen tavoitekeskiössä on opiskelijoiden selviytyminen 2000-luvun maailmassa, jossa keskeistä on jatku-

va toimintaympäristön muutos mm. kasvavan kehityksen, digitalisaation ja monikulttuuristumisen paineissa (Sharples ja muut, 2015; Raman, 2016). Ammattikorkeakouluihin tämä heijastuu verkottumisena, jossa työelämätoimijat ovat osa koulutuksen suunnittelua, toteutusta ja rakenteita. Verkottuminen niveltää tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiovoiminnan (tki) koulutukseen (Pirinen, 2013; Virolainen, 2014; Nykänen & Tynjälä, 2012; Mäki, 2012). Digitalisaatio puolestaan on muuttanut opettajan roolia sekä koulutuksen käytänteitä mm. tiedonhankinnassa sekä ajasta ja paikasta riippumattomaan opiskeluun kuin myös koneälyn käytön lisääntymisessä. Digitaalisten valmiuksien tarve konkretisoitui vahvasti vuoden 2020 alkaneen pandemian aikana. Tirri ja Toom (2020) tuovat korkeakoulupedagogiikan ulottuvuudeksi etiikan sekä oppimisprosessin aikana että myöhempanä osaamisena. Oppimisen edellytyksenä on vahva opettajien ja opiskelijoiden välinen luottamuksellinen suhde ja vuorovaikutuksen merkitys opetuksessa. He toteavat pedagogiikan olevan sekä deskriptiivistä että normatiivista, *“the science and art of teaching”*. Opetussuunnitelmat määrittelevät oppimisen sisällöt, mutta opettajan ja opiskelijan välisessä suhteessa syntyy oppimisen kokemus ja merkityksellisyys (Tirri & Toom, 2020).

### **Kehitysvaiheiden pedagogisia painotuksia**

Väitöstutkimusten jatkumoa tarkastellaan ammattikorkeakoulujen kehitysvaiheiden kehikossa (Rauhala ja muut, 2016; Friman ja muut, 2020): (1) kokeilu-aika vuosina 1991–1996, (2) vakinaistumis- ja käynnistymisvaihe vuosina 1997–2003, (3) täysimittaiseksi korkeakouluksi kehittymisen vaihe vuosina 2004–2013 sekä (4) korkeakoulujen yhtenäistymiskehityk-

sen alkaminen vuodesta 2014. On kuitenkin syytä muistaa väitöstutkimusten pitkäkestoisuus, jolloin niiden alku ja päätös eivät välttämättä asetu samaan kehitysvaiheeseen. Väitöskirjojen lisäksi jäljempänä tarkasteltavat ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevat artikkelit kuvaavat ammattikorkeakoulujen kehitysvaiheiden pedagogista ajattelua.

*Kokeiluaikana* ammattikorkeakoulujen pedagogiikan kuvaan piirrettiin sekä kehyksiä että yksityiskohtia. Eteläpelto (1992) lähestyi ammattikorkeakoulupedagogiikkaa asiantuntijuudesta ja reflektiivisestä oppimisesta käsin. Tiedon rakentumista kokemuksellisesta tiedosta ei-tilannesidonnaiseksi, kommunikoitavaksi ja käsitteelliseksi pidettiin asiantuntijaksi kasvun keskeisenä prosessina, jossa itseohjautuva orientaatio on olennainen (Schön, 1983; Kolb, 1984; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Mezirov, 1981). Ekola (1992) linkitti ammattikorkeakoulupedagogiikan vahvasti sosiokonstruktivismiin ja työelämälähtöisyyteen. Helakorven ja Olkinuoran (1997) käsikirjomainen julkaisu nojasi vahvasti tiimien merkityksiin asiantuntijatyyössä.

*Vakiintumis- ja käynnistymisvaiheessa* säädetty laki (2003) määritteli selkeästi ammattikorkeakoulun kolme integroitavaa tehtävää. Pedagogisessa keskustelussa alettiin katsoa koulun ulkopuolelle työorganisaatioihin ja muihin ammatillisiin yhteisöihin. Situationaalisen oppimisen (Lave & Wenger, 1991) sekä käytäntöyhteisöjen (Wenger, 1998) tematiikka johdatteli keskustelu sosiaaliseen osallistumiseen perustuvaan oppimiseen ja sen myötä tapahtuvaan siirtymään asiantuntijayhteisön jäseneksi. Ruohotie (2002) tarkasteli samaa tematiikkaa ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tällöin vaadittavien ammattitaidon ns. yleisten edelly-

tysten merkitysten kasvua jo ennakoitiin (Eteläpelto & Tynjälä, 1999). Ajanjaksona käytiin keskustelua opinnäytetöistä, joiden mallia haettiin niin yliopiston pro graduista kuin projektiraporteista. Huoli opiskelijoiden tutkimusosaamisesta ja käytäntötutkimuksen metodologiasta vauhdittivat keskustelua (mm. Anttila, 1993; Anttila, 2005; Frilander-Paavilainen, 2005; Raij & Taatila, 2017). Ammattikorkeakoulupedagogiikka-julkaisu (Kotila, 2003) tiivistää alkuvaiheen keskustelun ydinteemoiksi tiedon ja taidon käsitykset, tutkivan ja kehittävän oppimisen, ohjauksen eri konteksteissa, kansainvälisyyden, verkko-oppimisen sekä arvioinnin.

*Täysimittaiseksi korkeakouluksi kehittymisen vaiheessa* ammattikorkeakoulujen pedagogisten toimintamallien taustalle vakiintui tutkivan oppimisen etos. Viitekehysnä käytettiin mm. Hakkaraisen ja muiden (2004) käsitteellistämää mallia. Työelämäpedagogiikka jäsenyi specialistiseen, integratiiviseen ja verkottuneeseen malliin (Nykänen & Tynjälä, 2012), joka on jäsentänyt mm. korkeakoulusektorien yhteistä hanketyötä (OKM, 2020b). Bolognan prosessi (Euroopan Unioni, 2018) on vaikuttanut osaamisperustaisuuteen pohjaavien opetussuunnitelmien ja oppimistavoitteiden syntyyn (Mäkinen & Annala, 2012; Laajala, 2016) ja edelleen ammattikorkeakoulujen pedagogisiin strategioihin (Nurmi & Mahlamäki-Kultanen, 2015). Korkeakoulukohdattaiset pedagogiset mallit vahvistuivat mm. Laureassa Learning by Developing (Raij, 2007; Pirinen, 2013), Turun ammattikorkeakoulussa Innovaatiopedagogiikka (Kairisto-Mertanen ja muut, 2009) ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa Learning and Competence Creating Ecosystems (Ruohonen & Mäkelä-Marttinen, 2010).

*Korkeakoulujen yhtenäistymiskehityksen* taitteessa Kotila ja Mäki (2012) kysyivät

Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2 -julkaisussa, mikä on muuttunut vuosittain ensimmäisellä vuosikymmenellä. Pedagogiikan nähdään edelleen sitoutuvan konstruktivismiin ja käytännölliseen ja tutkivaan oppimiseen. Toimijat sekä toimintaympäristöt, kuten oppimisen paikat, olivat moninaistuneet työelämäläheisyyden vakiintuessa. Tki-toiminta alkoi löytää paikkaansa ja konkretisoitua, joka heijastui opettajien työnkuvaan muutoshaasteina (Kotila & Mäki, 2012).

Edellä esitetyn kirjallisuuden pohjalta ammattikorkeakoulupedagogiikka luokiteltiin seuraavasti (vrt. Knopf, 2006): (1) oppiminen, (2) osaaminen, (3) opetus suunnitelma, (4) pedagogiset käytännöt, (5) harjoittelu, (6) ohjaus ja (7) opin näytetyö. Luokittelu kattaa kokonaisuuden, jossa opetus suunnitelmapohjaisen oppimisprosessin myötä syntyy osaamista erilaisin pedagogisin käytäntein. Harjoittelu ja opin näytetyö ovat ammattikorkeakoulureformin mukanaan tuomia elementtejä, joihin ohjaus puolestaan linkittyy.

## Tutkimuskysymykset ja -aineisto

**A**rtikkelin tavoitteena on valittua väitöskirja-aineistoa analysoiden vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä ammattikorkeakoulupedagogiikan olottuvuuksia väitöstutkimukset käsittelevät?
2. Mitä tutkimusteemoja eri olottuvuudet sisältävät?
3. Millainen ammattikorkeakoulupedagogiikan profiili tutkimuskokonaisuudesta muodostuu?

Lähtökohtaisena aineistona ovat olleet Suomessa vuosina 1996–2016 tehdyt am-

mattikorkeakoulutusta koskevat väitöskirjat, joita oli 184 (Rauhala ja muut, 2016). Tämä aineisto muodostettiin FINNA-tietokannasta käyttäen hakusanoja ammattikorkeakoulu, yrkeshögskola, polytechnic ja university of applied sciences. Haun tuloksena syntynyt aineisto luokiteltiin Teichlerin (2015) kategorisointia soveltaen: (1) kvantitatiivis-strukturaaliset kuten opiskelijavirtoja ja -valikoitumista, tutkintorakenteita, tki-toimintaa sekä työelämäyhteyksiä koskevat tutkimukset, (2) oppiainekohtaiset opetussisältöjä ja -tavoitteita koskevat tutkimukset, (3) opettamisen ja oppimisen tutkimukset ja (4) johtamisen ja arvioinnin tutkimukset (Rauhala ja muut, 2016). Pedagogiikkaa koskevat tutkimukset asettuivat luokkiin kaksi ja kolme ja niitä löytyi 103 (Liite 1).

## Tutkimuksen toteutus

### Aineiston rajaus

**K**atsaukseen on otettu mukaan kaikki valittuna ajanjaksona tehdyt ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevat väitöskirjat. Rajatapauksina olivat opettajuustutkimus (mm. Mäki, 2012) sekä pedagogiikan johtamisen tutkimus (mm. Vidgren, 2009). Nämä teemat jätettiin aineiston ulkopuolelle. Opettajuuteen kohdistuva tutkimus katsottiin kuuluvaksi professiotutkimukseen ja pedagogiikan johtaminen puolestaan organisaatiotutkimukseen (vrt. Snyder, 2019). Tässä vaiheessa aineiston luokittelussa oli mukana ulkopuolinen asiantuntija.

### Aineiston käsittely

Aineisto jaettiin kolmen tutkijan kesken ammattikorkeakoulujen kehitysvaiheiden mukaisesti. Yhteiseen matriisiin kerättiin tieto luokasta (1) oppiminen, (2) osaami-

nen, (3) opetussuunnitelma, (4) pedagogiset käytänteet, (5) harjoittelu, (6) ohjaus ja (7) opinnäytetyö. Lisäksi merkittiin väittelijän nimi, väitöskirjan otsikko, ilmestymisvuosi, tutkimuskysymykset/ tutkimustehtävä, kuvaus aineistosta, aineiston analysointimenetelmä, keskeiset tulokset, koulutusosalalle sijoittuminen sekä väittelijän taustaorganisaatio ja asema siellä. Viimeksi mainittua tietoa ei aina löytynyt. Kukin väitöskirja sijoitettiin vain yhteen luokista 1–7. Tämän lisäksi se saattoi kuulua koulutusalaakohtaiseen luokkaan.

Väitöskirjoista luettiin tiivistelmä, tutkimusmenetelmän ja aineistonhankinnan kuvaukset sekä tulokset ja pohdinta. Kolmessa tutkijataapaamisessa matriisiaineistoa ja alkuperäislähteitä tarkasteltiin ristiinlukien ja keskustellen yksimielisyyden saavuttamiseksi. Rajanvetoa käytiin oppimisen ja osaamisen samoin kuin ohjaamisen ja harjoittelun luokkien kohdalla. (Malmivaara, 2002; Sandelowski ja muut, 2007). Epäselvissä tilanteissa päätös tehtiin tulosten painottumisen perusteella (vrt. Luopajarvi, 1999; Salo & Friman, 2006).

Kun luokat oli muodostettu, etsittiin kustakin luokasta muutamia sitä tyypillisesti kuvaavia tutkimuksia nostettavaksi esiin tulosten tarkastelussa. Tyypillisyyden piirteiksi määriteltiin luokan tematiikkaa koostava tai ammattikorkeakoulupedagogiikan kehityksessä merkittäväksi osoittautunut tutkimus.

## Tulokset

Seuraavassa esitetään vastaukset tutkimuskysymyksiin. Taulukoissa 1–3 on määrällinen kuvaus tutkitusta väitöskirja-aineistosta. Sen jälkeen kuvataan osa-alueelle sijoittuvien väitöstutkimusten sisältöä ja vuosien 1996–2016 välillä tapahtuneita muutoksia. Lisäksi kerrotaan havaintoja tutkimusmenetelmistä ja aineistoista. Luvun loppuun pohditaan ammattikorkeakoulupedagogiikan profiilia väitöstutkimusten pohjalta.

Väitöskirjojen painottuminen ammattikorkeakoulujen kehitysvaiheen ja koulutusalan mukaan

Seuraavissa taulukoissa tarkastellaan ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koske-

**Taulukko 1**

Ammattikorkeakoulutusta ja pedagogiikkaa koskevat väitöskirjat kehitysvaiheittain.

Vuodet	Kaikki ammattikorkeakoulutusta koskevat väitöskirjat	Pedagogiikkaa koskevat väitöskirjat
1996	2	1
1997–2003	59	45
2004–2013	100	46
2014–2016	23	11
Yhteensä	184	103

**Taulukko 2**

Väitöskirjat pedagogisten osa-alueiden mukaisesti.

Kehitys- vaihe	Oppi- minen	Osa- minen	Pedagog. käytän- teet	Opetus- suunni- telma	Harjoit- telu	Ohja- us	Opin- näyte- työ	YHT.
1996–2003	13	13	1	6	3	1	2	39
2004–2013	23	9	7	5	3	4	4	55
2014–2016	1	5	1	0	1	1	0	9
Yhteensä	37	27	9	11	7	6	6	103

vien väitöskirjojen osuutta kaikista ammattikorkeakoulutoimintaa koskevista väitöskirjoista sekä niiden kohdentumista eri koulutusaloille. Väitöstutkimusten ollessa useita vuosia kestäviä projekteja niitä ei voi suoraviivaisesti kytkeä tiettyyn kehitysvaiheeseen, mutta kokonaisuutta voi vaiheittain tarkastella.

Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevien väitöskirjojen lukumäärä on laskusuunnassa samoin kuin ammattikorkeakoulutusta koskevat väitöskirjat ylipäänsä 2010-luvulle tultaessa. Ensimmäiset tarkasteltavana olevat väitöskirjat on aloitettu 1990-luvun alussa valmistuen ammattikorkeakoulujen käynnistymisvaiheessa. Väitöskirjojen valmistuminen kiihtyi 2000-luvun vaihteessa mm. ammattikorkeakouluille räätälöityjen tohtorikoulutusten johdosta (Kotila, 2020). Yliopettajan pätevyysvaatimukseen liitettiin 1990-luvulla vaatimus tohtorin tai lisensiaatin tutkinnosta. Tänä päivänä yliopettajat alkavat olla tohtoreita kuten myös korkeakoulujen ulkopuolelta palkatut lehtoritkin. Jossain määrin ammattikorkeakoulut alkuvuosina purkivat yli-

opistojen lisääntyneen tutkintotuotannon aiheuttamaa tohtorisumaa. Määrällinen kehitys on vastakkainen yliopistopedagogiikan tutkimukseen nähden (Muhonen & Vuolanto, 2020).

Taulukossa 2 esitetään luokittelu ammattikorkeakoulutuksen kehittämisvaiheiden mukaisesti. Vuosi 1996 on yhdistetty ajanjaksoon 1997–2003.

Oppimiseen ja osaamiseen on orientoitunut yli puolet tutkijoista. Teorian ja käytännön välinen suhde, itseohjautuvuus ja reflektiivisyys toivat uusia näkökulmia ammatilliseen asiantuntijuuteen valmistavaan koulutukseen. Ammattispesifien taitojen rinnalle koulutuksen tavoitteisiin nousivat geneeriset taidot tai yleiset työelämätaidot, jotka haastoivat tutkijoita. Ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheessa aktiivinen opetussuunnitelmatyö oli keskiössä keskusvirastovetoiseen opistoasteen opetussuunnitelmatyön jälkeen. Pedagogisiin malleihin kohdistui eniten tutkimuksia täysimittaisen korkeakoulun vaiheessa. Niiden vakiintumisesta kertoo osaltaan opinnäytetöihin, harjoitteluun ja

**Taulukko 3**  
Väitöskirjat koulutusaloittain.

Koulutusala	1996–2003	2004–2013	2014–2016	Yhteensä
Sosiaali- ja terveysala	23	20	4	47
Tekniikan ala	4	3	2	9
Kaupan ja hallinnon ala	2	2	2	6
Kulttuuriala		2		2
Humanistinen ala		1		1
Matkailu-, ravitsemus- ja palveluala		1		1
Ylempi ammattikorkeakoulutus		1		1
Yhteensä	29	30	8	67

ohjaukseen fokuoituneiden tutkimusten hiipuminen. Nämä pedagogiikan ulottuvuudet ovat sulautuneet osaksi osaamista, oppimista ja pedagogisia malleja.

Sosiaali- ja terveysalalla väitelleiden määrä on kautta linjan ollut muita aloja suurempi. Tämä liittyyne paitsi kyseisen koulutussektorin suureen kokoon Suomessa, myös hoitotieteen pyrkimykseen vakiinnuttaa tohtorikoulutuksella asemaansa yliopistoissa. Terveysalan pedagogiikka on innoittanut tutkijoita, mutta tutkimusten taustalla on myös huoli profession laadukkuudesta. Tekniikan alalla tutkimukset ovat orientoituneet mm. oppimisympäristöjen merkitykseen oppimisessa. Vuosien 2013–2016 välillä alakohdittaisia väitöskirjoja ei tehty. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon kohdistuneiden väitöstutkimusten vähäinen määrä aineistossa on sikäli yllättävää, että nimenomaan ylempään tutkintoon liittynyt kes-

kustelu on ollut vilkasta. Tutkimus on lissäntynyt vuoden 2016 jälkeen.

**Oppiminen, opetus ja opetus-**  
**suunnitelmat hallitsevat väitös-**  
**kirja-aiheina**

Seuraavassa tarkastellaan väitöstutkimuksia luokittain rakentaen näkyä ammattikorkeakoulupedagogiikan kokonaisuudesta. Kategoriaa luonnehditaan kokonaisuutena ja siitä nostetaan esiin muutama esimerkki edellä mainituin kriteerein (Knopf, 2006; Sandelowski ja muut, 2007).

*Oppimisen kategorian* (36) tutkimukset koskevat ammatillista kasvua sekä oppimisen erilaisia muotoja ja ympäristöjä. Koulutusaloista on vahvimmin edustettuna sosiaali- ja terveysala (18). Oppimista on tutkittu osaamisalueiden näkökulmista mm. verenpaineen mittausta (Laine,

2010), päätöksenteko (Kuokkanen, 2000) sekä kestävä kehitys (Immonen-Orpana, 2009). Kaikkia koulutusaloja koskevia tutkimusteemoja ovat olleet reflektiivisyys (Luoto, 2010), kielten opiskelu (Airola, 2000) ja yrittäjyys (Pihkala, 2008). Oppimisympäristöinä nousevat esiin yrityshautomot, verkkoympäristö sekä työharjoittelu.

Ammattikorkeakoulun alkuvaiheista asti puhuttanutta reflektiivistä oppimista ja käytännön ja teorian välistä jännitettä summaa Seppälän (2013) tutkimus opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittymisestä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Loogisen ajattelun taidot sekä niihin liittyvät metakognitiiviset taidot ovat kehittyneempiä yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Myös opiskelijoiden tieteelliseen ajatteluun liittyvissä käsityksissä on eroja sektoreiden välillä. Yliopisto-opiskelijat korostavat kriittistä ja loogista ajattelua sekä yleisesti oman ajattelun merkitystä tiedon käsittelyssä. Ammattikorkeakouluopiskelijat sen sijaan korostavat enemmän tiedon objektiivisuutta ja olemassa olevan tiedon soveltamista. Tutkimus osoittaa, että korkeakoulusektoreiden väliset erot opiskelijoiden tieteellisen ajattelun valmiuksissa liittyvät sektoreiden erilaisiin tavoitteisiin ja opiskelijoiden teoreettisiin ja käytännöllisiin orientaatioihin, jotka vaikuttavat opiskelijoiden suuntautumiseen jo opiskelupaikkaa valitessaan.

*Osaamista* (26) tarkastellaan niin tavoitteellisenä (Vuorimaa, 2003; Sulosari, 2013) ja toteutuneena (Paloste, 2004) kuin myös professiokulmasta (Heikkinen, 2004). Informanteina ovat toimineet opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat. Kuten oppimisen kohdalla myös tässä luokassa sosiaali- ja terveysala on vahvimmin edustettuna (13). Osaamisulottuvuus

on ollut ammattikorkeakoulutuksen pedagogisessa tutkimuksessa vahvana alusta pitäen. Raij'n väitöskirja (2000) rakentaa osaamiselle teoreettisen mallin, jonka osatekijöitä ovat tutkittuun tietoon perustuva tietäminen, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtäminen, tekemisen osaaminen ja erilaisten tilanteiden hallintakyky. Raij'n tutkimus on osaltaan luonut pohjaa Learning by Developing -mallille (LbD), joka on ollut Laurea-ammattikorkeakoululle ominainen pedagoginen malli. LbD:ssä on yhtymäkohtia ongelmalähtöiseen oppimiseen (Problem Based Learning, PBL) painottuen vahvemmin tuloksiin.

*Opetussuunnitelmakategoria* (12) on väitöskirjoissa moniulotteinen tavoitesuuntautunut kokonaisuus. Mukana ovat laajat ammattikorkeakoulutukselle ominaiset teemat kuten koulutuksen ja tutkimuksen integraatio (Pirinen, 2013) sekä edelleen ajankohtaiset ympäristökysymykset (Rohweder, 2001; Penttilä, 2012). Penttilän (nyk. Konst) tutkimus osoittaa ympäristösisältöjen suhteellisen heikon näkyvyyden liiketalouden alan opetussuunnitelmateksteissä, vaikkakin ne saattavat integroitua opetukseen. Konstin tutkimuksen johtopäätökset korostavat oppimistavoitteiden selkeää kuvaamista opetussuunnitelmateksteissä. Kotila (2000) jäsentää opiskelijoiden kokeman opetussuunnitelman opiskelun mielekkyyttä ja opiskelun merkityksellisyys -käsitteiden kautta. Kattavana teemana on opiskelijoiden käsitys työelämän ja osaamisen näkökulmasta relevanteista opiskelutavoitteista, opiskelun merkityksellisyydestä.

*Pedagogisilla käytänteillä* (9) tarkoitetaan opetukseen ja oppimiseen liittyviä malleja, toimintatapoja, linjauksia tai periaatteita. Yhdistävinä korkeakoulutuksen tavoitteina on nähty tki-osaamisen, ongelmanratkaisukyky sekä kansain-



väliset valmiudet. Kokonaisuus nostaa esiin ammattikorkeakoulupedagogiikan vaiheita: ensimmäinen tutkimus koskee projektioppimista (Vesterinen, 2001) ja viimeinen simulaatiopedagogiikkaa (Keskitalo, 2015). Välille asettuu useita ongelmaperustaiseen oppimiseen (PBL) purettavia tutkimuksia (mm. Alanko-Turunen, 2005; Kärnä, 2011). Työelämälähtöisyyden määrittämiseen ja käyttämiseen suuntaa Neuvonen-Rauhala (2009) tutkimus ollen tutkittavan väitöskirjajoukon ainoa ylempiin ammattikorkeakouluihin suuntaava tutkimus.

Työelämässä tapahtuvan *harjoittelun* (7) kehittäminen oli ammattikorkeakoulutuksen alkuvaiheen haasteena, sillä vakiintuneita käytänteitä oli vain tekniikan ja hoitotyön aloilta. Ensimmäisen tutkimuksen alueelta teki Munnukka (1998) käyttäen käsitettä käytännön oppiminen. Virolaisen (2014) tutkimus kokoaa ja rakentaa kokoavaa teoriataustaa aiempia alakohtaisia tutkimuksia mallintaen. Väitöstutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten ammattikorkeakoulujen opintoihin kuuluvia työharjoitteluja ja pyritään tukemaan niiden kehittämistä määrittelemällä uudella tavalla yhdistävyyden (connectivity) käsitettä ja mallia.

Yhdistävyydellä Virolainen tarkoittaa sitä, miten työharjoittelu tulee oppimista. Väitöskirjan tutkimustulosten mukaan tässä on eroja aloittain ja työnantajatyypeittäin. Tekniikan opiskelijat olivat kriittisimpiä työharjoittelunsa suhteen. Sosiaali- ja terveysalalla oli eniten työnantajaedustajia, jotka näkivät opiskelijoiden työharjoittelun myös kehittävän työyhteisöjä.

*Opiskelijoiden ohjaus* (6) on ollut tutkimuskohteena ammattikorkeakoulun perustamisesta lähtien. Ilmiötä on lähestytty niin opiskeluun, ammatilliseen kasvuun,

harjoitteluun kuin uravalintaakin liittyen. Annala (2007) lähestyy ohjausta henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta käsin. Tutkimuksessa ohjauksen kehittäminen esitettiin mahdollisuutena korkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi ja opiskelijoiden ja opettajien yhteisenä tavoitteellisen prosessina. Luojus (2011) tuo asiaan ohjaajien näkökulman hoitotyön kontekstissa ja tieteenalaan ankkuroituen. Mukana tutkimuksessa on toistatuhatta harjoittelun ohjaajaa eri rooleissa: vastaajina, mallin kehittäjinä ja sen arvioijina. Tulosten perusteella ohjaajina toimivat terveysalan ammattilaiset tarvitsevat opiskelijaohjaukseen liittyvää koulutusta ja erilaisia arviointityökaluja, jotta ohjaus potilastyön rinnalla olisi laadukasta ja opiskelijoiden oppimista tehokkaasti tukevaa. Tutkimuksessa luodun toimintamallin avulla voidaan kehittää terveysalan toimintaympäristössä työskentelevien ohjaajien toteuttamaa opiskelijaohjausta ja -arviointia.

*Opinnäytteet* (6) ovat merkittävä osa suomalaisten ammattikorkeakoulujen laakisäätelystä tutkimus- ja kehitystoimintaa. Niitä valmistuu vuosittain yli 20 000, ja ohjaajina ovat tuhannet lehtorit, yliopettajat ja työelämäohjaajat eri puolilla maata. Opinnäytetöihin kohdistuneet tutkimukset ilmenevät ammattikorkeakoulutuksen keskeisiä tehtäviä: asiantuntijuuteen kasvu, tki-työ sekä profiloituminen suhteessa tiedekorkeakouluihin. Rissanen (2003) tutkimus kiinnittyy työelämän, opiskelijan ja ammattikorkeakoulun kolmikantayhteistyöhön kysyen perustuvia kysymyksiä harjoittelun merkityksestä eri osapuolille sekä osapuolten rooleja harjoitteluprosessissa. Vuoropuhelun merkitys nousee keskeiseksi alkaen aiheen valinnasta ja päätyen siihen, kuinka työelämää uudistetaan eettisesti kestävältä pohjalta. Julkunen (2002), Frilander-Paavilainen (2005) ja Vuorijärvi (2013) lähestyvät

*Mestari-oppipoika-mallisen  
oppimisen piirteitä oli  
löydettävissä erityisesti  
hyvinvoinnin ja kulttuurin  
aloilta.*

opinnäytetyötä asiantuntijuuden osoitukseksi. Heinonen (2006) puolestaan profiloit ammatikorkeakoulun ja yliopiston opinnäytteitä. Ammatikorkeakoulujen opinnäytetöihin liittyviä ominaisuuksia olivat ammattialasta lähtevä ja siihen keskittyvä, työelämälähtöisyys ja suppeus.

#### Yleisiä huomioita aineistosta

Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevista 103 väitöskirjoista pääosa eli 79 oli suomenkielisiä, 23 englannin ja yksi ruotsin kielellä kirjoitettu. Noin kahdessa kolmasosassa tarkasteltuja väitöskirjoja oli käytetty laadullisia tutkimusmenetelmiä kuten tapaustutkimusta, toimintatutkimusta, sisällön analyysiä tai diskurssianalyysiä. Vähemmistössä eli 17 väitöskirjassa menetelmät ovat tavanomaisia kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Triangulaatiota oli käytetty 15 tutkimuksessa.

Tyypillinen aineiston väitöskirja on oppimista tai opetusta koskeva tutkimus, jossa on toteutettu haastattelu tai tilastollinen survey-kysely opiskelijoille ja opettajille, joskus myös työelämän edustajille. Kohteena on usein jokin uusi opetusmenetelmä, työelämälähtöinen oppiminen, ohjaus, työelämässä tarvittavien kompetenssien oppiminen tai yrittäjyys. Aineistot ovat laadulliselle tutkimukselle omi-

naiseen tapaan olleet pieniä ja ne on kehitetty yli puolessa tapauksista omasta ammattikorkeakoulusta.

#### Ammattikorkeakoulupedagogiikan ominaispiirteitä

Aineiston määrällinen ja laadullinen analyysi osoittaa (1) tutkimuksen painottuneen oppimisen ja osaamisen osa-alueille, (2) painotuksen siirtymisestä yksittäisen opiskelijan oppimisesta pedagogisiin malleihin, (3) opetussuunnitelmiin, ohjaukseen ja opinnäytetöihin kohdistuneen tutkimuksen vähenemisestä sekä (4) koulutusaloista sosiaali- ja terveysalan olevan vahvimmin edustettuna. Väitöstutkimukset kertovat ammatikorkeakoulupedagogiikan kehityksestä oppimiskeskeisyydestä osaamisperusteisuuteen sekä koulutus- alakohtaisesta pedagogiikasta monialaisesti sovellettaviin pedagogisiin malleihin ja yhteisiin teemoihin kuten yrittäjyyteen ja verkko-opetukseen sekä ohjauksen ja opinnäytetöiden asemoitumisesta osaksi osaamisperusteista pedagogiikkaa. Pedagogiikan tutkimuksen kehityskaari viestii dynaamisuudesta ja reaktiivisuudesta toimintaympäristön muutoksiin. Opiskelijalähtöiset pedagogiset ratkaisut voivat olla myös ammatikorkeakoulutuksen vetovoi- matekijä (Wallenius ja muut, 2020).

Alkuvuosina oppiminen näyttäytyi vahvasti opiskelijan ja opettajan välisen suhteen ja luokassa tapahtuvana toimintana. Mestari-oppipoika-mallisen oppimisen piirteitä oli löydettävissä erityisesti hyvinvoinnin ja kulttuurin aloilta. Oppimisen arkkitehtuurin laajentuminen työelämän organisaatioihin on Bolognan prosessin (Euroopan Unioni 2018) myötä vahvistunut ja oppimisen nähdään tänä päivänä tapahtuvan vahvasti myös korkeakoulun ulkopuolella. Yhteistyö tapahtuu projektein, harjoitteluin ja työtä oppinnollistaen.

Tämän tutkimusajankohdan päättymisen (2016) jälkeen trendi on voimistunut (mm. Mäki, 2019). Opinnäytetöihin, harjoitteluun ja ohjaukseen kohdistuneelle tutkimukselle ei ole ollut enää tarvetta niiden sulautuessa työelämäläheiseen pedagogiikkaan.

Väitöstutkimusten perusteella voidaan väittää, että ammattikorkeakoulupedagogiikan erityisyydelle on perusteita ja että syvempi arviointi edellyttää korkeakoulukentän yhteistä keskustelua (mm. Mäkinen, 2004; Mäkinen & Annala, 2012; Friman ja muut, 2020; Muhonen & Vuolanto, 2020). Sektoreiden profiilit ovat viime vuosina lähentyneet: yliopistotutkinnoissa korostetaan entistä enemmän työelämärelevanssia ja ammattikorkeakouluopinnot puolestaan sisältävät lisääntyvässä määrin tutkimusopintoja. Kestävä kehitys, digitalisoituminen ja kansainvälisyys ovat molempia sektoreita koskevia haasteita, ja myös mahdollisuuksia yhteistyölle.

Heikkinen ja Kukkonen (2019) ovat haastaneet ammattikorkeakoulupedagogista ajattelua. He katsovat ammattikorkeakoulutuksen perustuvan teknis-rationaaliseen tiedonintressiin ja tyytyvän lyhytnäköiseen kertaluontoiseen ratkaisuhakuisuuteen. Habermasin emansipatorisesta tiedonintressistä lähtevä laaja näkemys tarjoaisi ammattikorkeakoululle nykyistä vahvemman roolin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä, ekososiaalisen sivistyksen tuottajana ja ekokriisien ehkäisijänä (Heikkinen & Kukkonen, 2019).

Edellä esitettyä koostaen ammattikorkeakoulupedagogiikka pohjautuu Deweyn (1954) pragmatistiseen filosofiaan. Deweyn pragmatismi ei sulje pois, vaan pikemminkin kannustaa, pohtimaan laajasti käytännön arvoperusteita ja näin ottaa kantaa koulutuksen ja tki-toiminnan

yhteiskunnalliseen kontribuutioon. Ajanuksen ja teorian arvo mitataan käytännössä ja tiedollinen oppiminen tukee taitavan tekemisen oppimista ja ammatillista kasvua (Anttila, 1996; Volanen, 2003; Pihlström, 2004). Oppiminen ei ole yksinomaan akateemista yleisen tiedon lisäämistä vaan myös vastauksen etsimistä siihen, miksi pitäisi oppia ja mitä opitulla tehdään (Dewey, 1954; Friman, 2020).

## Diskussio

*Tutkimuksen luotettavuuden suhteen* on esitettävä kaksi kysymystä. Ensimmäinen koskee aineistokokonaisuutta. Tämä on pyritty varmistamaan esittelemällä kokonaisuutta konferensseissa ja asiantuntijatapaamisissa vuosina 2015–2019. Toinen luotettavuuskysymys koskee osa-alueisiin tapahtunutta luokitte-  
telua. Osa-alueet eivät kaikilta osin olleet niin tarkkarajaisia, että luokittelu olisi ollut yksiselitteistä. Väitöskirjojen tekijät saattavat täysin perustellusti ja oikeutetusti olla eri mieltä tutkijoiden kanssa molempien kysymysten kohdalla.

Kehitysvaiheiden mukaisessa tarkastelussa huomataan, että väitöskirjojen kokonaismäärä on ollut korkeimmillaan täysimittaiseksi korkeakouluksi kehittymisen vaiheessa ja on nyt laskusuunnassa päinvastoin kuin yliopistoissa (Muhonen & Vuolanto, 2020). Vähentäminen saattaa osaltaan johtua vallitsevasta tohtorikoulutusmallista, joka ei suosi työn ohessa tapahtuvaa ja omaan työhön tai organisaatioon ankkuroituvaa tutkimusta. Nykyinen tohtorikoulutusmalli on ristiriidassa vallitsevan elinikäisen oppimisen diskurs-  
sin kanssa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan liittyvät väitöskirjatutkimukset ovat olleet erityisesti ammattikorkeakoulutaustaisten väittelijöiden suosiossa. Ammattikorkeakoulutoimijoiden jatko-

kouluttautuminen on arvokasta sekä yksilöiden tieteellisenä ja ammatillisena kehittymisenä että ammattien, työyhteisöjen että instituution kehittymisen näkökulmista.

Heikkinen ja Kukkonen (2019) toteavat, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ero ei ole niin selvä kuin lakiteksti antaa ymmärtää. KAPPAS-hankkeessa on tutkittu yliopistojen kandidaatti- ja ammattikorkeakoulujen perustutkintovaiheen geneerisiä taitoja. Tarkastellut geneeriset taidot olivat analyttinen päättely ja arviointi, ongelmanratkaisu, argumentatiivinen kirjoittaminen sekä kielen hallinta. Yliopisto-opiskelijoiden taitotaso oli parempi, minkä tutkijat katsovat johtuvat erilaisista opiskelijoista eivät opetuksesta. He korostavat myös, että tulosten tarkastelussa on otettava huomioon korkeakoulusektorien erilaiset tavoitteet (Ursin ja muut, 2021).

Tarkastelemassamme väitöskirja-aineistossa trendinä näytti olevan siirtyminen koulutusalaakohtaisen pedagogiikan tarkastelusta malleihin, joissa pyritään etsimään eri alojen pedagogiikalle yhteisiä toimintamalleja. KAPPAS-tutkimuksen mukaan geneeristen taitojen oppimistulokset eroavat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. Johtuuko tämä erilaisista tavoitteista, erilaisista opiskelijoista vai erilaisesta pedagogiikasta, olisi kiinnostava tutkimusaihe jatkossa. Heikkinen ja Kukkonen laaja näkemys johtaisi ajatukseen korkeakoulusektorien samankaltaistumisesta. Onko tämä tulevaisuuden visio vai onko niin, että different but equal -ajatus on edelleen ajankohtainen, jää nähtäväksi.

## Kiitokset

Kiitämme artikkelin eri vaiheissa saaduista arvokkaista kommentteista rehtori (emer.) Tapio Varmolaa, kehitysjohdaja, KT Susanna Niinistö-Sivuranta Helsingin yliopistosta, johtaja, dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta sekä johtaja Martti Majuria Hämeen ammattikorkeakoulusta.

## Lähdeluettelo

- Airola, A. (2000). *Towards internationalisation: English oral proficiency in BBA at North Karelia Polytechnic* [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. Finna. <https://www.finna.fi/Record/fennica.654496>
- Alanko-Turunen, M. (2005). *Negotiating interdiscursivity in a problem-based learning tutorial site* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6305-6>
- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. <https://finlex.fi/fi/laki/smur/2014/20140932>
- Anttila, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. WSOY.
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Akatiimi. Gummerus.
- Anttila, P. (2005). Tutkimuksellinen orientoituminen ammattikorkeakoulujen t&k-toiminnan haasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(4), 52–63.
- Atjonen, P., Huusko, M., Perälä-Littunen, S., & Niukka, S. (2020). Vuosina 2010–2016 julkaistujen kasvatustieteellisen alan väitöskirjojen rakenteellinen tarkastelu. *Kasvatus*, 51(2), 129–141.
- Dewey, J. (1954). *Experience and Nature*. Dover Publications Inc.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Man over machine*. Basil Blackwell.
- Ekola, J. (1992). Ammattikorkeakoulupedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 11–18). WSOY.

- Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuu-  
den kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.),  
*Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*  
(ss. 19–56). WSOY.
- Eteläpelto, A., & Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja  
asiantuntijuus*. WSOY.
- Euroopan Unioni. (2018). *The Bologna Process:  
higher education reforms among participating countries  
still too uneven*. [https://ec.europa.eu/education/news/20150512-bologna-process\\_en](https://ec.europa.eu/education/news/20150512-bologna-process_en)
- Frilander-Paavilainen, E.-L. (2005). *Opinnäytetyö  
asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa*  
[Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1632-9>
- Friman, M. (2020). Osaamistehtaita vai sivi-  
tyksen kehoja. Teoksessa K. Mäki (toim.), *Oppiva  
asiantuntija ja asiantuntijaksi opiskeleva* (ss. 29–41).  
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L.  
(2004). *Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäji-  
nä*. WS Bokwell.
- Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019).  
Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaami-  
nen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4),  
262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Heikkinen, V. (2004). *Matka restonomian ydinosa-  
amiseen* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Finna. <https://finna.fi/Record/fennica.770505>
- Heinonen, J. (2006). *Suomalaisten tiede- ja am-  
mattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin*  
[Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6726-4>
- Helakorpi, S., & Olkinuora, A. (1997). *Asiantun-  
tijuutta oppimassa*. WSOY.
- Immonen-Orpana, P. (2009). *Onnistuneen ikään-  
tymisen ymmärrystä rakentamassa: fysioterapeut-  
tiopiskelijoiden oppiminen kestävästä kehitystä edis-  
tävään kasvatuksen kehyksessä* [Väitöskirja, Hel-  
singin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4973-6>
- Julkunen, J. (2002). *Vieras ja oma teksti kohtaavat  
insinööriydessä: mitä lähteiden käyttö osoittaa ammat-  
tikorkeakouluinsinöörin asiantuntijuudesta ja osaami-  
sesta?* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://hdl.handle.net/10138/150969>
- Kairisto-Mertanen, L., Kanerva-Lehto, H., &  
Penttilä, T. (2009). *Kohti innovaatiopedagogiikkaa –  
uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen  
ja oppimiseen*. Turun ammattikorkeakoulu.
- Keskitalo, T. (2015). *Developing a pedagogical mo-  
del for simulation-based health care education* [Väi-  
töskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-812-1>
- Knopf, J.W. (2006). Doing a literature review.  
*Political Science and Politics*, 39(1), 127–132.  
[www.jstor.org/stable/20451692](http://www.jstor.org/stable/20451692)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Expe-  
rience as the source of learning and development*. Pren-  
tice Hall.
- Kotila, H. (2000). *Ammattikorkeakouluopiskeli-  
joiden kokemuksia opetussuunnitelmasta* [Väitöskirja,  
Helsingin yliopisto]. Finna. <https://www.finna.fi/Record/fennica.661431>
- Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitteet ammatti-  
korkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Am-  
mattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 13–23). Edita Pri-  
ma.
- Kotila, H., & Mäki, K. (2012). *Ammattikorkea-  
koulupedagogiikka 2*. Edita.
- Kotila, H. (2020). Korkeakoulututkimuksen, kor-  
keakoulupedagogiikan ja korkeakoulupolitiikan ra-  
jainnoilla. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T.  
Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Kor-  
keakoulututkimuksen seura 20 vuotta* (ss. 132–143).  
Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuokkanen, R. (2000). *Kuokkanen, R. (2000). Oppimiskäsitteiden  
kehittyminen osana ammattitaitoa sairanhoidon  
jakoulutuksessa* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jutika.  
<http://urn.fi/urn:isbn:951425807X>
- Kärnä, M. (2011). *Virtuaalinen tiedonrakennuksen  
tila ongelmaoperustaisen oppimisen tukena* [Väitöskirja,  
Lapin yliopisto]. Lauda. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201108221152>
- Laajala, T. (2016). Ammattikorkeakoulun osaa-  
misperustaisen opetussuunnitelman tulkintareper-  
tuaarit. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 294–302.
- Laine, P. (2010). *Verenpaineen mittaamisen opetta-  
minen sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille*  
[Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4217-6>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*.  
Cambridge University Press.
- Luojuus, K. (2011). *Ammattitaitoa edistävän har-  
joittelun ohjauksen toimintamalli: ohjaajien näkökul-  
ma* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo.  
<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8315-8>
- Luopajarvi, T. (1999). *The development of the Fin-  
nish polytechnic system. Perspective on research*. Helsingin  
ammattikorkeakoulu.
- Luoto, S. (2010). *The reflective structuration of ent-  
repreneurship: as contextualisation to the Finnish uni-  
versity and polytechnics students' narratives* [Väitöskir-  
ja, Vaasan yliopisto]. Vaasan yliopisto. [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-326-4.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-326-4.pdf)
- Malmivaara, A. (2002). Systemoitu kirjallisuus-  
katsaus – työkalu tutkimusnäytön tavoittamiseen.

- Lääketeieteellinen Aikakauskirja *Duodecim*, 118(9), 877–879. <https://www.kaypahoito.fi/xmedia/duo/duo92921.pdf>
- Mezirov, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Muhonen, R., & Vuolanto, P. (2020). Suomalainen yliopistoihin kohdistuva väitöskirjatutkimus väitöskirjojen valossa. Teoksessa J. Kallunki, T. Saari, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus* (ss. 36–56). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Munnukka, T. (1998). *Hoitamaa oppiminen ja opettaminen: käytännöllinen opetus* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press.
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit: työkalut ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4567-1>
- Mäki, K. (2019). Ammattikorkeakoulupedagogiikka – tiedon ja taidon oppimisen rajapinnassa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammatilliseksi opettajaksi* (ss. 81–92). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Mäkinen, M. (2004). Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä* (ss. 57–76). Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2012). Understanding curriculum in Finnish higher education. Teoksessa S. Ahola, & D. Hoffman (toim.), *Higher education research* (ss. 291–312). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Neuvonen-Rauhala, M.-L. (2009). *Työelämälahtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkokutkintokokeilussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyx-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/21622>
- Nurmi, R., & Mahlamäki-Kultanen, S. (2015). Ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 24–40. <https://journal.fi/akakk/article/view/90080>
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämismallit korkeakoulussa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28. <https://doi.org/10.33336/aik.93966>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020a). *Korkeakoulu- ja tiedepolitiikka ja sen kehittäminen*. <https://minedu.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020b). *Korkeakoulutuksen kehittämishankkeet 2017–2020*. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-kehittamishankkeet>
- Paloste, A. (2004). *Valmistumisesta työelämään: Kemi-Tornion amk:n terveysalalta 1995 valmistuneiden käsityksiä koulutuksesta, ammatillisesta pätevydestä ja sijoittumisesta työelämään* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto.
- Penttilä, T. (nyk. Konst) (2012). *Environmental issues in business education curricula at Finnish universities of applied sciences* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. Finna. <https://finna.fi/Record/fennica.994851>
- Pihkala, J. (2008). *Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentojen muutokset* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-473-3>
- Pihlström, S. (2004). Tiede ja toiminta, teoria ja käytäntö – yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta. Teoksessa M. Friman, O. Lampinen, P. Nummela, & M. V. Volanen (toim.), *Ammattikorkeakouluetiiikka* (ss. 49–60). Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-822-9>
- Pirinen, R. (2013). *Towards realisation of research and development in a university of applied sciences* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eREPOSITORY. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1150-6>
- Raij, K. (2000). *Toward a Profession: Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-45-9418-5>
- Raij, K. (2007). *Learning by Developing*. Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070113480>
- Raij, K., & Taatila, V. (2017). Toimintalähtöinen oppiminen koulutuksen kehittäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(4), 4–7. <https://journal.fi/akakk/article/view/84735>
- Raman, S. (2016). *Emerging Trends in Higher Education Pedagogy*. WOU Press.
- Rauhala, P., Kantola, M., Friman, M., & Huttula, T. (2016). Ammattikorkeakoulutuksen tutkimuksen kohteena. *Tiedepolitiikka*, 41(3), 57–68.
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälahtöinen opinnytö oppimisen kontekstina: fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnytöyöhön* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5806-0>
- Rohweder, L. (2001). *Ympäristökasvatus ammattikorkeakoulussa: opetus suunnitelmateoreettisen mallin kehittäminen liiketalouden koulutukseen* [Väitöskirja, Helsingin kaupparkeakoulu]. Helsingin kaupparkeakoulu. <http://epub.lib.aalto.fi/fi/diss/?cmd=s-how&dissid=23>
- Ruuhonen, S., & Mäkelä-Marttinen, L. (2010). *Towards a learning and competence creating ecosystems*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201201181440>

- Ruohotie, P. (2002). The development of competence and qualifications as the objective of vocational higher education. Teoksessa H. Niemi, & P. Ruohotie (toim.), *Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University*. Research Center for Vocational Education and Training.
- Salo, K., & Friman, M. (2006). Katsaus akateemiseen kasvatustieteelliseen ammattikorkeakoulututkimukseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3), 71–84.
- Sandelowski, M., Barroso J., & Voils, C. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health*, 30(1), 99–111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Seppälä, H. (2013). *Students' scientific thinking in higher education: universities and universities of applied sciences* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8203-0>
- Sharples, M., de Roock, R., Ferguson, R., Gaved, M., Herodotou, C., Koh, E., & Weller, M. (2016). *Innovating pedagogy*. The Open University. [https://iet.open.ac.uk/file/innovating\\_pedagogy\\_2016.pdf](https://iet.open.ac.uk/file/innovating_pedagogy_2016.pdf)
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guideline. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sulosaari, V. (2016). *Medication competence of nursing students in Finland* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6501-4>
- Teichler, U. (2015). Higher education research in Europe. Teoksessa A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott. (toim.), *The European Higher Education Area* (ss. 815–847). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_50](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_50)
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13296>
- Tirri, K., & Toom, A. (2020). The moral role of pedagogy as the science and art of teaching. Teoksessa K. Tirri, & A. Toom (toim.), *Pedagogy in Basic and Higher Education: Current Developments and Challenges* (ss. 3–13). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.90502>
- Toom A., & Pyhältö, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>
- Ursin, J., Hyytinen, H., & Silvennoinen, K. (toim.) (2021). *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-892-2>
- Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu- ja oppimisen ammattikorkeakoulussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyx-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1169-1>
- Vidgren, M. (2009). *Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen: tapaustutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveys- ja liiketalousaloilta* [Väitöskirja, Kuopion yliopisto]. Kuopion yliopisto. <http://www.oppi.uef.fi/uku/vaitokset/vaitokset/2009/isbn978-951-27-1237-3.pdf>
- Virolainen, M. (2014). *Toward connectivity: The internships of Finnish universities of applied sciences* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyx-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5588-5>
- Volanen, V. M. (2003). Taito-oppi haastaa tietto-opin. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 36–41). Edita.
- Vuorijärvi, A. (2013). *Tekstilaji ja yhteisö: ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8928-2>
- Vuorimaa, V. (2003). *Tiedon taidot verkko-opiskeluympäristössä: tietotekniikan perusosaaminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. University Press.

## LIITE 1. 1996-2016 VÄITÖSKIRJAT LUOKITTAIN SEKÄ ALAKOHTAISESTI

OPPIMINEN		VUOSI	ALA
Löfman, Päivi	Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitaja-koulutuksen eri vaiheissa	2014	sote
Seppälä, Hannele	Student´s scientific thinking in higher education: universities and universities of applied sciences	2013	
Pitkäjärvi, Marianne	English-Language-Taught Degree Programmes in faculties of healthcare in Finnish universities of applied sciences	2012	sote
Kakkonen, Marja-Liisa	Learning entrepreneurial competences in an international undergraduate degree	2012	
Holmström, Anneli	Etnografinen tutkimus natiivitutkimusten oppimisesta röntgenhoitajaopiskelijoiden oppimisessa	2012	sote
Tenno, Tiiu	Surffaaajat ja syventäjät: verkko-oppimisympäristön pedagogisen rakenteen ja opiskelijoiden toimintaorientaatioiden tarkastelua	2011	sote
Katajamäki, Erja	Moniammatillisuus ja sen oppiminen: tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalta	2010	sote
Laine, Päivi	Verenpaineen mittaamisen opettaminen sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille	2010	sote
Luoto, Seppo	The reflective structuration of entrepreneurship: as contextualisation to the Finnish university and polytechnics students` narratives	2010	sote
Mäkelä, Leena	Verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena toimintatilana	2010	
Numminen, Olivia	Nursing ethics education in Finland from the perspective of codes of ethics	2010	sote
Immonen-Orpana, Päivi	Onnistuneen ikääntymisen ymmärrystä rakentamassa: fysioterapeuttiopiskelijoiden oppiminen kestävästä edistävän kasvatuksen kehityksessä.	2009	sote
Valtonen, Minna	Kertomuksia kirkon työntekijäksi kasvamisesta: kirkon nuoriyönohjaajiksi opiskelevien spiritualiteetin ja ammatillisen identiteetin muotoutuminen	2009	hum.ala
Pihkala, Jussi	Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yritysintentioiden muutokset	2008	
Bergroth, Mari	Språkplanering vid en tvåspråkig yrkehögskola: exemplet fackspråkligt språkbad	2007	
Häkämies, Annukka	Metodilla on merkitys - muodolla on kieli: draamatyökentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa	2007	sote



OPPIMINEN		VUOSI	ALA
Lähtenmäki, Marja-Leena	Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa	2006	sote
Kaartinen, Tapani	Itsesäätelyvalmiuden musiikin opiskelussa	2005	kulttuuri
Leskelä, Jori	Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena	2005	
Ylikerälä, Juhani	Yrityshautomokokemuksen vaikutukset tradenomi-opiskelijan yrittäjäuran syntyyn ja kehittymiseen: yrityshautomotoiminta liiketalouden alan ammattikorkeakoulun yrittäjäkoulutuksessa	2005	kaha
Kilpinen, Kari	Reflective teacher using the computer-network in teaching: how the psycho-epistemological learning styles help to better design learning environments	2004	
Kaaresvirta, Päivi	Oppiminen työelämäprojekteissa: ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta	2004	sote
Ora-Hyytiäinen, Elina	Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi: ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin	2004	sote
Havukainen, Pirjo	Terveysalan opiskelijoiden hoitotyön oppiminen esseevastausten perusteella arvioituna	2003	sote
Joutsen-Onnela, Merja	Turvallisuutta ja sopusointua vai jännitystä ja valtaa: tutkimus sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden yrittäjyys- ja muista arvoista	2003	sote
Kilpiäinen, Seppo	Odotetaan käytäntöä ja saadaan teoriaa: tutkimus Kemi-Tornion amk:n terveysalan opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista opetuksesta ja ohjauksesta 1995-1997 ja 200-2001	2003	sote
Rauto, Eeva	Välikielen kehitys vieraskielisessä opetuksessa: tutkimus muutoksista insinööriopiskelijoiden englannin kieliopin hallinnassa	2003	tekniikka
Liimatainen, Leena	Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta: hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistäminen ja oppiminen hoitotyön harjoittelussa.	2002	sote
Penttinen, Marjatta	Needs for teaching and learning English in BBA studies as perceived by students, teachers and companies: North Karelia Polytechnic in an international perspective	2002	
Paldanius, Anneli	Lähimmäisenrakkautta hoitotyön koulutuksessa: miten hoitotyön opiskelijat kuvaavat lähimmäisenrakkautta koulutuksen ja työkokemuksen edetessä	2002	sote
Mäkinen, Elisa	Ergonomiakäsitys murroksessa: arviointi ammattikorkeakoulussa muodostuvista ergonomiakäsityksistä	2001	

OPPIMINEN		VUOSI	ALA
Hokkanen, Simo	Innovatiivisen oppimisympäristön profiili: ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna	2001	tekniikka
Airola, Anneli	Towards internationalisation: English oral proficiency in BBA at North Karelia Polytechnic	2000	
Kuokkanen, Ritva	Opiskelijoiden päätöksenteon kehittyminen osana ammattitaitoa sairaanhoitajakoulutuksessa	2000	sote
Virtamo, Anneli	Itseohjautuvuus liiketalouden ammattikorkeakoulun atk-opetuksessa: transformatiivisen oppimisen näkökulma	2000	kaha
Halme, Sirkka-Liisa	The development possibilities of critical thinking related to nursing in nursing education	1998	sote
OSAAMINEN		VUOSI	ALA
Sulosaari, Virpi	Medication competence of nursing students in Finland	2016	sote
Sulkakoski, Marjut	"Ihan vaan perusasiat pitää osata hyvin": ammattikorkeakoulujen insinööriopiskelijoille lukion kokemusten pohjalta rakentuva matematiikkakuva	2016	tekniikka
Kaisvu, Terhi	Ammattikorkeakouluopiskelijan osaamisen konstruoiminen reflektion avulla kohti varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta	2015	sote
Nevaranta, Jorma	Competence needs and model for teaching strategy development of mechanical engineers in product development	2014	tekniikka
Koski, Jouni	Myyntityö ammattina: fenomenografinen tutkimus tradenomiopiskelijoiden käsityksistä	2014	kaha
Niinistö-Sivuranta, Susanna	Sanoista syntyy yhteinen merkitys?	2013	kulttuuri
Timonen, Liisa	Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kv-osaamisen ja kulttuurien oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulututkimuksen pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa.	2011	
Käyhkö, Riitta	"Positiivinen suhtautuminen edesauttaa keskittymistä": ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan	2007	
Moisio, Eeva-Liisa	Sairaanhoitajaksi aikuiskoulutuksessa: sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden kokemukset sairaanhoitajakoulutuksesta ammattikorkeakoulussa ja yleisten ammattitaito- ja taitomerkkien kehittymisestä	2006	sote
Heikkilä, Asta	Ammattikorkeakoulusta valmistuvien hoitotyön opiskelijoiden tutkitun tiedon käyttö	2005	sote

OSAAMINEN		VUOSI	ALA
Kyrölähti, Eija	Työterveyshuollossa työskentävän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen: itsesääätelyvalmiuksien kehittäminen ammattikorkeakoulussa	2005	sote
Heikkinen, Vesa	Matka restonomiin ydinosaamiseen	2004	palvelu
Paloste, Airi	Valmistumisesta – Työelämään: Kemi-Tornion amk:n terveysalalta 1995 valmistuneiden käsityksiä koulutuksesta, ammatillisesta pätevydestä ja sijoittumisesta työelämään	2004	sote
Salmela, Marjo	Sairaanhoitajaopiskelijoiden hoitamisen taidot ja niiden opetus ammattikorkeakoulussa: opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien arviot	2004	sote
Kostiainen, Emma	Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena	2003	
Joutsen-Onnela, Merja	Turvallisuutta ja sopusointua vai jännitystä ja valtaa: tutkimus sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden yrittäjyys- ja muista arvoista	2003	sote
Vuorimaa, Vesa	Tiedon taidot verkko-opiskeluympäristössä: tietotekniikan perusosaaminen ammattikorkeakoulussa	2003	
Korhonen, Kaisu	Intercultural competence as part of professional qualifications: a training experiment with bachelor of engineering students	2002	tekniikka
Liimatainen, Leena	Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta: hoitotyön ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden terveyden edistäminen ja oppiminen hoitotyön harjoittelussa.	2002	sote
Räisänen, Anu	Hoitotyöntekijöiksi valmistuvien osaaminen: vertailututkimus opistoasteelta ja ammattikorkeakouluista valmistuvien hoitotyöntekijöiden hoitotyön toimintojen hallinnasta sekä opetuksen ja opiskelun painotuksista.	2002	sote
Jaroma, Anneli	Koulutus ja tuleva toiminta hoitotyössä: kysely kättilö-, sairaanhoitaja-, ja terveydenhoitajaopiskelijoille	2000	sote
Valtonen Minna	Radiografian asiantuntijuus: röntgenhoitajan työ ja siinä tarvittava osaaminen	2000	sote
Raj Katariina	Toward a Profession : Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses	2000	sote
Vanhanen, Liisa	Terveysalan opiskelijoiden suuntautuminen hoitamiseen	2000	sote
Karttunen, Päivi	Tietoa hoitotyön toimintaan: sairaanhoiden opiskelijoiden käsityksiä tiedosta ja tiedon suhteista toimintaan	1999	sote
Järvi, Pentti	Ammattimielikuva: ammattimielikuva osana ammatillisen suuntautumisen prosessia	1997	

OPETUSSUUNNITELMAT			VUOSI	ALA
Pirinen Rauno	Towards realization of research and development in a university of applied sciences		2013	
Penttilä, Taru	Environmental issues in business education curricula at Finnish universities of applied sciences		2012	kaha
Mäkimurto-Koivumaa, Soili	Effectuation and inquiry-based entrepreneurship education: essays of renewing education		2012	
Immonen-Orpana, Päivi	Onnistuneen ikääntymisen ymmärrystä rakentamassa: fysioterapeuttiopiskelijoiden oppiminen kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen kehityksessä.		2009	
Kuoppamäki, Ritva	Ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnot asiantuntijuuden kehittäjänä: tieto- ja viestintätekniikan erikoistumisopintojen vaikuttavuus terveysalalla		2008	
Friman, Mervi	Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa		2004	
Elomaa, Leena	Research evidence implementation and its requirements in nursing education		2003	sote
Uosukainen, Leena	Promotion of the good life: Development of a curriculum for public health nurses		2002	sote
Rohweder, Liisa	Ympäristökasvatus ammattikorkeakoulussa: opetus-suunnitelmateoreettisen mallin kehittäminen liiketalouden koulutukseen		2001	kaha
Sirkka, Kari A.	Sairaanhoitajasta sairaanhoitajaksi: korkea-asteen tutkintoon johtava monimuotokoulutus itseohjautuvan ammatillisen kasvun ja kehityksen välineenä Suomessa ja Unkarissa		2001	sote
Vesala, Päivi	Oppivuus ammattikorkeakoulussa: liiketoimintasuunnitelmaopintojakson kehittäminen toimintatutkimuksena		2001	
Hokkanen, Simo	Innovatiivisen oppimisympäristön profiili: ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna		2001	tekniikka
Kotila, Hannu	Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opetus-suunnitelmasta		2000	sote
PEDAGOGISET KÄYTÄNTEET			VUOSI	ALA
Keskitalo, Tuula	Developing a pedagogical model for simulation-based healthcare education		2015	sote
Suonpää, Maija	Constructing an opportunity centred collaborative learning model through and for entrepreneurship		2013	

PEDAGOGISET KÄYTÄNTEET		VUOSI	ALA
Karjalainen, Anna-Liisa	Elettyä ymmärtämässä: kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan amk-opinnoissa	2012	sote
Väänänen, Matti	Implementing PCL programming training in automation engineering education in virtual environment	2012	tekniikka
Rautiainen, Jukka	Kehittämistutkimus: ongelmalähtöinen kokeellinen kemian korkeakouluopetus	2012	tekniikka
Kärnä, Maija	Virtuaalinen tiedonrakentamisen tila ongelmaperusteisen oppimisen tukena	2011	
Neuvonen-Rauhala, Marja-Liisa	Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa	2009	yamk
Alanko-Turunen, Merja	Negotiating interdiscursivity in a problem-based learning tutorial site	2005	
Vesterinen, Pirkko	Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa	2001	
HARJOITTELU		VUOSI	ALA
Virolainen, Maarit	Towards connectivity: internships of Finnish universities of applied sciences	2014	
Romppanen, Maija	Hoitotyön opiskelijoiden merkitykselliset hoitamisen kokemukset ja niistä oppiminen kliinisessä ympäristössä	2011	sote
Juntunen, Anne-Leena	Uusia työtapoja päiväkotityöhön – tutkimus sosionomi (AMK)-koulutuksen asiakastyön harjoittelusta	2010	sote
Brunou, Sinikka	Sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjattujen käytännön harjoittelujen aikana ilmenneet eettiset ongelmat	2009	sote
Liimatainen, Leena	Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta: hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistäminen ja oppiminen hoitotyön harjoittelussa.	2002	sote
Vesterinen, Marja-Liisa	Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittämistä ammattikorkeakoulussa	2002	
Munnukka, Terttu	Hoitamaan oppiminen ja opettaminen: käytännöllinen opetus	1997	sote
OHJAUS		VUOSI	ALA
Kuurila, Eija	Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa	2014	
Vänskä, Kirsti	Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta	2012	sote
Kalima, Riitta	Opintojen pitkittyminen ja keskittyminen ammattikorkeakoulussa	2011	

OHJAUS		VUOSI	ALA
Luojus, Katja	Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli - ohjaajien näkökulma	2011	
Annala, Johanna	Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta: toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa.	2007	
Peltomäki, Eila	Sosiaali-alan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa	1996	sote
OPINNÄYTETYÖ		VUOSI	ALA
Vuorijärvi, Aino	Tekstilaji ja yhteisö: ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskurssio tekstinä	2013	
Leinonen, Rauni	Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämisen tukena	2012	
Heinonen, Jarmo	Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin.	2006	
Frilander-Paavilainen, Eeva-Liisa	Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa	2005	
Rissanen, Riitta	Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön	2003	kaha
Julkunen, Jorma	Vieras ja oma teksti kohtaavat insinööriyössä: mitä lähteiden käyttö osoittaa ammattikorkeakouluinsinöörin asiantuntijuudesta ja osaamisesta?	2002	tekniikka





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

ktl.jyu.fi/fi/julkaisut

# Koulutuksen tutkimuslaitoksen avoimia verkkojulkaisuja

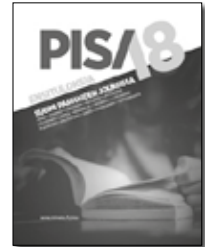
*Kaisa Leino, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen,  
Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Lämsä, Kari Nissinen,  
Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro,  
Marjo Sirén, Mari-Paoliina Vainikainen, Jouni Vetterranta*

## PISA18-ensituloksia

SUOMI PARHAIDEN JOUKOSSA

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

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2019.



*Taru Siekkinen*

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

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

Studies 35. 2019.



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

## Digiloikasta digitaaloihin

KANSAINVÄLINEN MONILUKUTAIDON JA  
OHJELMOINNILLISEN AJATTELUN TUTKIMUS (ICILS 2018)

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

2019.



*Jonna Pulkkinen*

## Reforming policy, changing practices?

SPECIAL EDUCATION IN FINLAND AFTER EDUCATIONAL REFORMS

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

Studies 34. 2019.



Satya Brink, Kari Nissinen

## Challenge for equity and excellence

EVIDENCE FOR FUTURE SUCCESSFUL ACTION  
IN BILINGUAL FINLAND

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

Reports 54. 2018.



Helena Aittola, Taru Siekkinen, Jussi Välimaa

## Työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus (AVOT) -hankkeen arviointi

LOPPURAPORTTI

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

2018.



Päivi Vuorinen-Lampila

## Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämätulokset

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

Tutkimuksia 33. 2018.

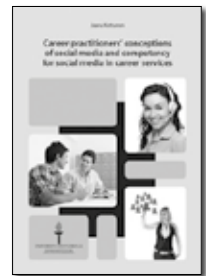


Jaana Kettunen

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

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

Studies 32. 2017.

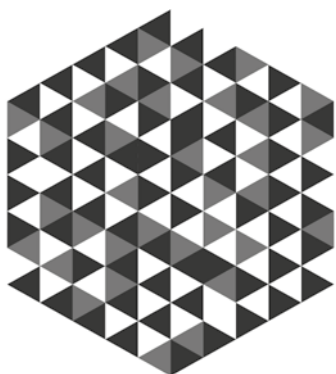


Tutustu kaikkiin avoimiin verkkojulkaisuihimme:  
<https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1>



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS





# OKKA-säätiön julkaisuja

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



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

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

20€



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

25€



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

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen.**

Julkaisija: Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry



20€/4 numeroa  
2016



30€/4 numeroa  
2017



30€/4 numeroa  
2018



30€/4 numeroa  
2019

**Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden** toimittama kirja on säätön 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€



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

10€

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



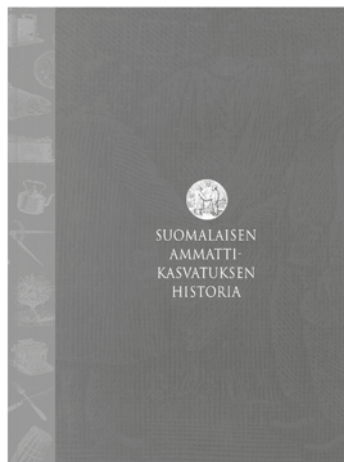
Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

60€



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

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



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

12,50€

OKKA ammattikirjallisuus



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

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

30€

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

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

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

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

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



12,50€



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

12,50€

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

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

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

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



30€

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

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

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



10€

  
OKKA

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

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

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

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



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

OAO

<https://oao.oaj.fi>

## 1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

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

## 2. Ilmestymisajat

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

### Vuoden 2022 teemat ja toimittajat:

Vuonna 2022 julkaistaan neljä painettua numeroa, joista kaksi on ajankohtaisnumeroita (maaliskuu & kesäkuu) ja seuraavat teemanumerot (lokakuu & joulukuu):

- **Työssäkäyvä opiskelija** / Maarit Virolainen (Jyväskylän yliopisto) ja Petri Ihantola (Helsingin yliopisto)
- **Eettinen kestävyysosaaminen ammattikasvatuksessa** / Hannu L. T. Heikkinen (Jyväskylän yliopisto), Kimmo Mäki (Haaga-Helia, ammatillinen opettajakorkeakoulu), Liisa Postareff (HAMK Edu tutkimusyksikkö), Jani Siirilä (Haaga-Helia, ammatillinen opettajakorkeakoulu)

## 3. Aineiston lähettäminen

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

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

## 4. Kirjoitusten pituus ja muotoilu

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

## Tekstin asetelut ovat seuraavat:

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

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

Käsi­kirjoituksen ensimmäinen sivu on *nimiölehti*. Nimi­ölehdellä on käsi­kirjoituksen otsikko ja kirjoittajati­e­dot seuraavassa järjestyksessä:

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

Käsi­kirjoituksen seuraavalle sivulle sijoitetaan ot­ sikko sekä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3–5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, amma­ tillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-arti­ keleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kie­ lel­ lä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Taulukot ja kuviot sijoitetaan oikeille paikoilleen käsi­ kirjoitukseen. Huomioithan, että lehti painetaan mus­ tavalkoisena ja että kaikkien graafisten esitysten tulee olla painokelpoisia.

## 5. Lähdeviitteet

Teksteissä noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viit­ taamisen osalta uutta APA7-tyyliä. Lisätietoja ja esi­ merkkejä on saatavilla Ammattikasvatuksen aikakaus­ kirjan verkkosivuilta: <https://akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/tarkennetut-kirjoitusohjeet/>.

## 6. Vertaisarviointi ("referee-menettely")

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

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

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

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

### **7. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet**

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

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

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

Lue lisää verkosta:

**[www.akakk.fi](http://www.akakk.fi)**

**[www.journal.fi/akakk](http://www.journal.fi/akakk)**

Ammattikasvatuksen  
aikakauskirja



