

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

3

2022

TYÖSSÄKÄYVÄ
OPISKELIJA

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

MAIKKI POUTA
puh. 050 512 0197

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, säätiönjohtaja
OKKA-säätiö sr

Jäsenet
SISSI HUHTALA, KT, lehtori
(Ammattipedagoginen TKI)
TAMK Ammatillinen opettajakoulutus

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

Puheenjohtaja TARJA LANG
Omnia
tarja.lang@omnia.fi

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

Kustantaja
Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö –
OKKA-säätiö sr **www.okka-saatio.com**

Tilaukset ja osoitteenmuutokset
okka-saatio@oaj.fi

Tilaushinta
1–4/2022 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

© Opetus-, kasvat- ja koulutus-
alojen säätiö – OKKA-säätiö sr



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus



Painotutheet
4041-0619





Ajankohtaista ammattikasvatuksessa

SISÄLTÖ

Pääkirjoitus

- "Työpaikalla lanseerattiin tekoälyhaaste" – Työssäkäyvä opiskelija ja opinnot 4
Maarit Virolainen & Petri Ihantola
-

Artikkelit

-  Merkitykselliset aiemmat kokemukset työssäkävyn ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa 12
Tiina García & Petri Nokelainen
-  Opettajasijaisuudet ja koulutusalaan vastaamaton työ luokanopettajaopiskelijoiden silmin 32
Pekka Rähä & Ville Mankki
-  Yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen verkossa – Luovat askeleet 2.0-mallin uudelleen muotoilu 48
Anitra Arkko-Saukkonen ja Päivi Rasi-Heikkinen
-  Ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijaprofiilit sekä sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa 74
Päivi Timonen & Heli Ruokamo
-

- Ohjeita kirjoittajille 100
-

”Työpaikalla lanseerattiin tekoälyhaaste” – Työssäkäyvä opiskelija ja opinnot

Maarit Virolainen

FT, projektitutkija
Koulutuksen tutkimuslaitos,
Jyväskylän yliopisto
maarit.ha.virolainen@jyu.fi

Petri Ihantola

Apulaisprofessori
Helsingin yliopisto
petri.ihantola@helsinki.fi

Johdanto

Teknologian kehitys mahdollistaa osaltaan työelämän kehittämisen ja työnkuvien, -tehtävien sekä -prosessien uudistamisen. Samalla uudistusten käyttöönotto muuttaa osaamistarpeita laaja-alaisesti. Meneillään on neljäs teollinen vallankumous, jota

kutsutaan myös ”Valmistus 4.0”:ksi (englanniksi Manufacturing 4.0; ks. esimerkiksi Lu, 2017). Teknologian murrokseen liittyvien innovaatioiden hyödyntämisen myötä osa työelämän nykyisistä tehtävistä ja toimenkuvista häviää (Nuvolari, 2019; Michelsen, 2020; Reischauer, 2018). Eriytyisesti ihmisten aiemmin tekemiä rutiininomaisesti, identtisinä toistuvia toimintoja korvataan roboteilla, boteilla ja coboteilla (Guoping ja muut, 2017). Seuraavaan teolliseen murrokseen, Teollisuus

5.0:aan, on liitetty toiveita esimerkiksi ihmisen ja koneiden yhteistyön syvenemisestä. Yhteistyön odotetaan kehittyvän joustavammaksi, kestävämmäksi, ennakoivammaksi ja sopeutuvammaksi sekä itseään korjaavaksi kerätyn datan ja tekoälyn tekemien analyysien avulla (Romero & Stahre, 2021).

Uusi teknologia mahdollistaa kokonaan uudenlaisia tehtäviä ja ammatteja sekä organisaatioiden välisiä yhteistyön ekosysteemejä (Virolainen ja muut, 2022). Samalla muutosten nopeuden ja vaikutusten ennakointi on ongelmallista. Teknologioiden hyödyntäminen työelämän tehtäviin riippuu monista tekijöistä, kuten yritysten investointipäätöksistä. Sovellukset edellyttävät työnjaon ja yhteistyön suunnittelua sekä yritysten mahdollisesti toisten yritysten kanssa muodostamia alihankinta- ja yhteistoimintaketjuja (Frank ja muut 2019; Georgieff & Hye, 2021; Cedefop, 2018; Nedelkoska & Quintini, 2018). Organisation for Economic Co-operation and Development ([OECD], 2019) arvioi ennen pandemiaa karkeasti noin kuudenneksen OECD-maiden työpaikoista olevan korvattavissa automaatiolla. Uusien teknologioiden hyödyntämisen seurauksena on arvioitu tehtävien ja työprosessien muuttuvan noin puolessa kaikista ammatteista (De Vos ja muut, 2016; Frey & Osborne, 2017). Suomessa jo 90 prosenttia palkansaajista käyttää työolotutkimuksen mukaan erilaisia digitaalisia sovelluksia ja välineitä. Kuitenkin digitalisaation vaikutukset näkyvät erityisesti ylempien toimihenkilöiden työssä (Sutela ja muut, 2019, s. 344; Georgieff & Hye, 2021). Vaikkapa terveydenhoitoalalla tekoälyn sovellukset voivat ehdottaa diagnooseja ja hoitoja sekä tulkita koetuloksia (Georgieff & Hye, 2021).

Työssäkävien jatkuva oppiminen uusien taitojen omaksumiseksi on todettu sekä yksilöllisesti että yhteiskunnallisesti merkitykselliseksi. Euroopan komissio on pyrkinyt edistämään teknologian murroksen vaatimien uusien digitaalitojen tunnistamista. Se on julkaissut päivitetyn viitekehyksen kansalaisten digitaalisesta osaamisesta (Vuorikari ja muut, 2022). Monet oppilaitokset ovat myös kehittäneet opintotarjontaa, jolla tuetaan muuttuvassa, kompleksisessa työympäristössä tarvittavien taitojen omaksumista (esim. Salovuori ja muut, 2022; Virtanen ja muut, 2022). Kuitenkin niitä tekijöitä, jotka ohjaavat ja tukevat työssäkävien hakeutumista koulutukseen ja uusien taitojen, kuten teknologiataitojen, opiskelua on tutkittu Suomessa niukasti. Työssä oppiminen sinänsä on vahva tutkimusalue (Eteläpelto ja muut, 2014; Hörkkö & Silvennoinen, 2017; Collin ja muut, 2021). Teknologian työssä oppimiselle tuomiin haasteisiin liittyvää tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Laiho ja Vähämäki (2021; Vähämäki ja muut, 2019), jotka ovat tutkineet digitalisaation toimistotyölle tuomia haasteita ja mallintaneet oppimisen nonlineaarista ja henkilökohtaista kehkeytymistä työpaikalla. Seuraavassa esitetään lyhyesti muutamia työssäkävien opiskelijoiden oppimisen tarkasteluun aiemmin tutkimuksessa hyödynnettyjä näkökulmia.

Työssäkävän opiskelijan oppiminen ja siirtymät koulutuksen ja työn välillä

Työssäkävän opiskelijan opiskelua voidaan tarkastella esimerkiksi asiantuntijan taitojen kehittymisen näkökulmasta sekä työssä oppimisen ja kouluoppimisen yhdistämisen näkökulmista. Työssäkävillä opiskelijoilla tarkoitetaan tässä henkilöitä, jotka ovat osa- tai kokoaikatyössä ja opiskelevat työn ohes-

sa sivu- tai päätoimisesti. Heidän opiskelunsa ei ole välttämättä tutkintoon tähtäävää, ja työssäkäyvällä opiskelijalla voi olla jo valmis ammatillinen perustutkinto tai korkeakoulututkinto. Työssäkäyvien opiskelu työn ohessa on osa ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden vahvistamista. Jo Dreyfus ja Dreyfus (1986) ovat kuvanneet asiantuntijuuden vahvistumista siirryttäessä noviisista asiantuntijaksi monivaiheisena siirtymänä. Heidän mallinsa mukaisesti asiantuntijuuden vahvistuessa henkilö siirtyy vähitellen näkemään tehtävänsä joustavasti osana laajempaa työprosessin kokonaisuutta ja pystyy visioimaan mahdollisia kehityskulkuja omista työprosesseistaan (Eraut, 2001; Dreyfus & Dreyfus, 1986). Dreyfus ja Dreyfus (1986) kehittivät noviisista asiantuntijaksi siirtymistä kuvaavan mallinsa alunperin tutkiessaan, miten tekoäly ja asiantuntijatyö eroavat. Malli on myöhemmin todennettu empiirisesti esimerkiksi hoitoalalla ja opettajan työssä (Eteläpelto, 1998).

Opiskelijan koulutuksessa ja työpaikalla opitun hyödyntämistä ja opitun siirtymää opiskelijan mukana hänen siirtyessään oppilaitosympäristöstä toihin on tutkittu pitkään (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Opiskelijan haasteena on sopeutua oppimisen ja tiedon esittämistapojen eroavuuksiin eri ympäristöissä, kun hän siirtyy oppilaitoksesta työpaikalle tai muuhun uuteen ympäristöön opiskelemaan (Resnick, 1987). Tieto on järjestetty työssä ja oppilaitoksessa eri logiikalla organisaation tiedon tarpeista ja hyödyntämisen tavoitteista lähtien. Opiskelija joutuu sovittelemaan omaa toimintaansa näihin tavoitteisiin ja tulkitsemaan tiedon merkitystä sen sovellusympäristössä. Oppilaitoksen opetuksen mukaisesti toteutuvaa oppimista on kuvattu vertikaaliseksi kehitykseksi, missä siirrytään vaativampiin ja abstrakteihin sisältöihin ja taitoihin huo-

lellisesti jäsennetyn suunnitelman mukaisesti (Beach, 1999). Työpaikalla opiskelijat oppivat puolestaan osallistumalla työpaikan toimintoihin, ikään kuin ”horisontaalisesti”; työn konteksteissa ilmenevä tieto ei useimmiten ole järjestetty (loogisesti) eteneväksi rakenteeksi (Beach, 1999). Siirryessään työpaikan ja koulutuksen välillä opiskelijat oppivat osallistumaan erilaisiin toiminnallisiin ryhmiin, ja toimimaan näissä ryhmissä niiden kulttuurin mukaisesti sekä soveltamaan oppilaitoksessa suunnitellusti ja ohjatusti omaksuttua tietoa omaan osaamiseen ja työtoimintoihin (Beach, 1999). Työyhteisön tuki on todettu tärkeäksi työssäkäyvän opiskelijan tiedon ja taidon siirtämiselle käytäntöön (Salovuori ja muut, 2022).

Työpaikalla oppimisen luonnetta on kuvattu suunnitellusti oppilaitosympäristössä tapahtuvaan oppimiseen verrattuna ”lennossa oppimiseksi”. Lennossa oppimista voi olla noviisin näkökulmasta esimerkiksi harjoittelussa, kun uutta opittavaa ja ratkaistavia ongelmia tulee tarjolle yllättävästi, monitasoisesti ja ennakoimattomasti (Guile & Lahiff, 2021). Opiskelija joutuu tulkitsemaan työssä omaa sekä kollegojen tietoja, taitoja ja osaamista kiireessä ja samalla oppimaan uutta. Se tuo tekemiseen omat haasteensa ja ”lennossa oppimisen” tunteen. Koulutuksessa opitun tiedon ja taidon soveltamista käytäntöön on kuvattu myös uudelleensijoitteluna (recontextualisation), missä opiskelija tekee oppimansa tiedon tulkinallista ja reflektiivistä työtä ja muotoilee oppimaansa tietoa työpaikalla uuteen ympäristöön soveltuvaksi (Evans ja muut, 2010).

Työpaikkojen on todettu eroavan siinä, miten ne mahdollistavat opiskelun ja osaamisen laajentamisen ja niiden suunnittelun työntekijöilleen. Erityisesti työpaikkojen on todettu eroavan siinä, miten

työt on organisoitu ja suunniteltu siten, että ne mahdollistavat oppimisen. Työnantajan oppimiseen liittämät odotukset ja sille suoma aika ja muut resurssit, kuten ohjaus ja tuki, mentorit tai tutorit, opintopiirit, oppimisen yhteiset haasteet tai muut kannustimet sekä työpaikan johdon käsitykset oppimisen merkityksestä yritykselle ovat keskeisiä oppimisen mahdollistajia työpaikalla (Fuller & Unwin, 2004; Salovuori ja muut 2022).

Oppilaitosten keinoja tukea asiantuntijoiksi opiskelevien työkokemuksesta ja oppilaitoksessa opitun yhdistämistä ovat Tynjälä ja muut (2022b) kuvanneet integratiivisen pedagogiikan mallilla. Malli nimeää asiantuntijan käyttämät eri tiedon ja taidon muodot, eli teoreettisen, sosiokulttuurisen, ja kokemuksellisen tiedon sekä itsesäätelytiedon hyödyntämisen. Se nostaa myös esille opettajien pedagogisia keinoja näiden eri tiedon muotojen omaksumisen vahvistamiseen ja reflektointiin. Näitä ovat esimerkiksi keskustelut, tehtävät, yhteistyöprojektit, ohjaus ja palaute. Integratiivisen oppimisen tuloksena opiskelija on omaksunut uutta tietoa, taitoja ja käytäntöjä. Hänen toimijuutensa on vahvistunut ja lisäksi on mahdollisesti tapahtunut työtoimintojen kehittymistä. (Ks. myös Tynjälä ja muut, 2022a). Myös työnantajat, henkilöstöpäälliköt tai HR-vastaavat voivat hyödyntää samoja keinoja työssäoppimisen tukemiseksi.

Aikuisten työssäkäyvien lisä-, täydennys- ja jatkokoulutukseen osallistuminen voi olla monin eri tavoin motivoitunutta riippuen opiskelijoiden hahmottamista henkilökohtaisista kasvun ja ammatillisenä asiantuntijana kehittymisen tarpeista. Aikuisten tarve ja toive ymmärtää opiskelimensa asian ja oman toimintansa merkitys laajemmin suhteessa yhteiskuntaan on ollut transformatiivisen oppimisen teo-

riaa hyödyntävän tutkimuksen piirissä tarkasteltu näkökulma (Eschenbacher & Fleming, 2020). Näkökulman huomiointi olisikin hedelmällistä aikuisille koulutusta ja opintotarjontaa suunniteltaessa. Vastaavasti työssäoppimisen työprosessin kehittämisen lähtökohtana on ollut työtehtävien tarkastelu laajemmassa organisaation toimintaympäristössä (Boreham ja muut, 2002). Työn kehittämisen näkökulma, tulevaisuuteen suuntautuminen ja sosiaaliset syyt olivat monille työssäkäyville aikuisille merkityksellisiä syitä opiskella teknologia-aiheisella verkkokurssilla oman osaamisen kehittämiseen liittyvien syiden ohessa myös Helsingin yliopiston (n.d.) toteuttaman ja Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman ICT-alan täydennyskoulutushankkeen osallistujilla (Salovuori, 2021; Salovuori ja muut, 2022). Tämän pääkirjoitusartikkelin otsikko on lainaus tuon hankkeen yhteydessä kerätystä aineistosta. Monet samaista teknologia-aiheista verkkokurssia käyneet nostivat syyksi osallistumiselleen myös kurssin hyvään maineeseen ja koulutuksen laatuun liittyviä näkökohtia. Verkkoympäristön selkeyden ja helppokäyttöisyyden on todettu tukevan luottamuksen muodostumista verkkokurssilla (Valkonen ja muut, 2020). Samalla opettajan suunnittelutyö, ammattitaito ja läsnäolo olivat merkityksellisiä kurssin arvostukselle (Valkonen ja muut, 2020). Teknologiaopetuksen laatuun ja verkkototeutukseen kannattaakin panostaa, jotta koulutus palvelee työssäkäyviä opiskelijoita.

Ammattikasvatuksen aika- kauskirjan teemanumeron "Työssäkäyvä opiskelija" vertaisarvioidut artikkelit

Vuoden 2022 kolmanteen Ammattikasvatuksen aikakauskirjaan toivottiin erityisesti artikkeleita aiheesta "Työssäkäyvä opiskelija", koska opiskelijoiden työssäkäynti on jo varsin yleistä ja aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä. Esimerkiksi vuonna 2020 vähintään 18-vuotiaista ammattiin opiskelijoista kävi työssä opintojen ohessa 43 %, amk-opiskelijoista 53 % ja yliopisto-opiskelijoista 51 % (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2022). Opiskelijoiden työssäkäynti oli varsin yleistä huolimatta siitä, että vuonna 2020 covid-19 -pandemia vaikutti työllisyyteen ja työssäkävien vähintään 18-vuotiaiden opiskelijoiden osuus väheni tuolloin liki viisi prosenttiyksikköä verrattuna edelliseen vuoteen (SVT, 2022).

Teemanumerossa julkaistaan seuraavat neljä vertaisarvioitua artikkelia. Niistä ensimmäinen, Tiina Garcían ja Petri Nokelaisen (2022) ”Merkitykselliset aiemmat kokemukset työssäkävyn ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa” tarkastelee, millaiset opiskeluun ja työhön liittyvät aiemmat kokemukset saavat merkityksiä ammattikorkeakouluopiskelijoiden minäpystyvyyden kerronnassa. Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluilla alempaa AMK-tutkintoa verkko- tai monimuoto-opintoina suorittavilta suomen- ja englanninkielisten tutkinto-ohjelmien suomenkielisiltä opiskelijoilta, jotka ovat aloittaneet opinnot yli vuosi sitten. Yhteensä 24 haastatellun kokemukset kertovat opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomusten rakentumisesta opintoihin hakukokemusten ja opintojen aloittamisen myötä. Minäpystyvyyss-

uskomukset muotoutuvat opittua tietoa käytännössä soveltamalla ja opiskelijoiden kokiessa kehittyvänsä ammatillisesti.

Teemanumeron toisessa vertaisarvioidussa artikkelissa "Opettajasijaisuudet ja koulutusalaan vastaamaton työ luokanopettajaopiskelijoiden silmin" Pekka Räihä ja Ville Mankki (2022) paneutuvat siihen, mikä merkitys alaa vastaavalla ja vastamattomalla, opiskelujen aikaisella työkokemuksella on opettajaopiskelijoille. Aineisto on kerätty 52 luokanopettajaopiskelijalta eläytymismenetelmää hyödyntäen. Opettajaopiskelijat tuottivat aineiston kirjoittamalla joko kassatyöntekijän tai opettajan työkokemusta koskevan tiiviin kehyskertomuksen herättämistä ajatuksista. Tulokset tuovat mielenkiintoisesti esille opettajaopiskelijoiden näissä kahdessa tehtävässä työssäkäyntiin liittämiä yhtäältä eriytyneitä ja toisaalta jaettuja merkityksiä.

Teemanumeron kaksi seuraavaa artikkelia keskittyvät erityisesti verkossa toteutettuihin yhteisöllisiin opintojaksoihin.

Kolmantena teemanumerossa on Anita Arkko-Saukkosen ja Päivi Rasi-Heikkisen (2022) vertaisarvioitu artikkeli "Yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen verkossa – Luovat askeleet 2.0-mallin uudelleen muotoilu". Heidän tutkimuksensa tavoitteena on kehittää yhteisölliseen ja luovaan tiedonrakentamiseen tähtäävään verkko-opiskeluun kehitettyä "Luovat askeleet 2.0"-mallia (LA 2.0-malli) edelleen ja vahvistaa innovaatio-osaamista tukevien verkko-opintojen suunnittelua. Tutkimus toteutettiin käytännölliseen tietoon pyrkivällä design-tutkimuksen otteella ja tutkimusaineistona hyödynnettiin opiskelijoiden tiedonrakentelua dokumentoivia padlet-virtuaalisia ja opintojakson jälkeen toteutettua verkkokyselyä. Tulokset

auttavat hahmottamaan ja ennakoimaan luovan tiedonrakentelun prosessia ja oppijaryhmien toimintaa luovassa tiedonrakentelussa.

Päivi Timosen ja Heli Ruokamon (2022) kirjoittamassa Ammattikasvatuksen aikakauskirjan neljännessä vertaisarvioidussa artikkelissa “Ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijaprofiilit sekä sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa” kehitetään reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogista mallia ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen Mixed Method -lähestymistapa yhdistää määrällisen ja laadullisen aineiston analyysia. Tutkimuksen tulokset tuovat esille opetuksellisen, sosiaalisen ja tiedollisen läsnäolon suunnittelun merkityksen verkko-oppimiselle.

Lähteet

- Arkkio-Saukkonen, A., & Rasi-Heikkinen, P. (2022). Yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen verkossa – Luovat askeleet 2.0 -mallin uudelleen muotoilu. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 48–73.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions. A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24(1), 101–139. <https://doi.org/10.2307/1167268>
- Boreham, N., Samurçay, R., & Fischer, M. (toim.). (2002). *Work Process Knowledge*. Routledge.
- Cedefop. (2018). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Volume 3, The responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/621137>
- Collin, K. M., Keronen, S., Lemmetty, S., Riivari, E., & Auvinen, T. (2021). Self-organized structures in the field of ICT – Challenges for employee workplace learning. *Journal of workplace learning*, 33(2), 95–108. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2019-0124>
- De Vos, A., Dujardin, J. M., Gielens, T., & Meyers, C. (2016). *Developing Sustainable Careers Across the Lifespan: European Social Fund Network on Career and AGE* (Age, Generations, Experience). Springer.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. Basil Blackwell.
- Eraut, M. (2001). Theories of professional expertise. Teoksessa C. Paechter, M. Preedy, D. Scott, & J. Soler (toim.), *Knowledge, power and learning* (ss.109–127). Sage.
- Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and COVID-19. *International Review of Education* 66(5), 657–672. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09859-6>
- Eteläpelto, A. (1998). *The Development of Expertise in Information Systems Design*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-0372-9>
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S., & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa A. Eteläpelto, P. Hökkä, S. Paloniemi, & K. Vähäsantanen (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön*, (ss. 17–31). Jyväskylän yliopisto.
- Evans, K., Guile, D., Harris, J., & Allan, H. (2010). Putting knowledge to work: A new approach. *Nurse Education Today*, 30(3), 245–251. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.10.014>
- Frank, M. R., Autor, D., Bessen, J. E., Brynjolffson, E., Cebrian, M., Deming, D. J., Feldman, M., Groh, M., Lobo, J., Moro, E., Wang, D., Young, H., & Rahwan, I. (2019). Toward understanding the impact of artificial intelligence on labor. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(14), 6531–6539. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900949116>
- Frey, C. B., & Osborne, M. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organizational and Personal Development. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (toim.), *Workplace Learning in Context* (ss.126–144). Routledge.
- García, T., & Nokelainen, P. (2022). Merkitykselliset aiemmat kokemukset työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 12–31.
- Georgieff, A., & Hye, A. (2021). *Artificial intelligence and employment: New cross-country evidence*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/c2c1d276-en>

- Guile, D. & Lahiff, A. (2021). Rethinking the connective typology of work experience: The challenge of learning through internship. Teoksessa E. Kyndt, S. Beausuert, & I. Zitter (toim.), *Developing connectivity between education and work. Principles and practices* (ss. 15–33). Routledge.
- Guoping, L., Yun, H., & Aizhi, W. (2017). Fourth industrial revolution: Technological drivers, impacts and coping methods. *Chinese Geographical Science*, 27(4), 626–637. <https://doi.org/10.1007/s11769-017-0890-x>
- Handel, M. (2012). *Trends in Job Skill Demands in OECD Countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k8zk8pcq6td-en>
- Helsingin yliopisto. (n.d.). Digital education for all/Opiskelijaksi. Haettu 1.4.2022 osoitteesta <https://www2.helsinki.fi/fi/projektit/digital-education-for-all/opiskelijaksi>
- Hörkkö, E., & Silvennoinen, H. (2017). Suku- ja organisaatioaseman yhteys työssä oppimiseen ja luottamukseen: tarkastelussa vesihuoltolaitosten henkilöstö. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 45(1), 7–26. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1819302>
- Laiho, M., & Vähämäki, M. (2021). Miksi en opi riittävän nopeasti? Myönteiset ja kielteiset oppimispiraalit ja työpaikan oppimisen tilat digitalisoitavassa toimistotyössä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(3), 28–51. <https://journal.fi/akakk/article/view/111706>
- Lu, Y. (2017). Industry 4.0: A survey on technologies, applications and open research issues. *Journal of Industrial Information Integration*, 6, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jii.2017.04.005>
- Michelsen, K.-E. (2020). Industry 4.0 in Retrospect and in Context. Teoksessa M. Collan, & K.-E. Michelsen (toim.), *Technical, Economic and Societal Effects of Manufacturing 4.0* (ss. 1–14). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46103-4_1
- Nedelkoska, L., & Quintini, G. (2018). Automation, skills use and training. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 202. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2e-2f4eea-en>
- Nuvolari, A. (2019). Understanding successive industrial revolutions: A ‘Development Block’ approach. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 32, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.11.002>
- OECD. (2019). *OECD employment outlook: The future of work*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9ee00155-en>
- Reischauer, G. (2018). Industry 4.0 as policy-driven discourse to institutionalize innovation systems in manufacturing. *Technological Forecasting and Social Change*, 132, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.02.012>
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20. <https://doi.org/10.2307/1175725>
- Romero, D., & Stahre, J. (2021). Towards the resilient operator 5.0: The future of work in smart resilient manufacturing systems. *Procedia CIRP*, 104, 1089–1094. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2021.11.183>
- Räihä, P., & Mankki, V. (2022). Opettajasijaisuu- det ja koulutusalaan vastaamaton työ luokanopettaja- opiskelijoiden silmin *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 32–47.
- Salovuori, A. (2021). *Työyhteisön tuki tietojenkäsittelytieteen MOOC-kursseilla*. [Pro gradu-työ, Helsingin yliopisto] https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/332156/Salovuori_Anton_progradu_2021.pdf
- Salovuori, A., Pesonen, J. A., Polso, K.-M., & Ihanola, P. (2022). Vaikuttavuutta yhteisöllisyydellä? Työpaikan tuen merkitys tietojenkäsittelytieteen MOOC-kursseilla. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 24(2), 11–27. <https://doi.org/10.54329/akakk.120726>
- Suomen virallinen tilasto. (2022). *Opiskelijoiden työssäkäynti*. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/opty/2020/opty_2020_2022-03-17_tie_001_fi.html
- Sutela, H., Pärnänen, A., & Keyriläinen, M. (2019). *Digitaalisen työelämän – Työolotutkimuksen tuloksia 1977–2018*. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ytym_1977-2018_2019_21473_net.pdf
- Timonen, P., & Ruokamo, H. (2022). Ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijaprofilitt sekä sosiaalisen, tiedollisen ja opetusläsnäolo reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 74–92.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (ss. 19–38). Pergamon.
- Tynjälä, P., Beusart, S., Zitter, I. & Kyndt, E. (2022a). Connectivity between education and work. Teoksessa E. Kyndt, S. Beausuert & I. Zitter (toim.) *Developing connectivity between education and work. Principles and practices* (ss. 3–14). Routledge.

Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., & Kallio, E. K. (2022b). Integrating work and learning in higher education and VET: A theoretical point of view. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (toim.), *The SAGE Handbook of Learning and Work* (pp. 62–79). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781529757217.n5>

Valkonen, L., Tyrväinen, H., & Uotinen, S. (2020). Luottamuksen rakentuminen verkko-opiskelussa. *Kasvatus*, 51(1), 21–37. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202004152761>

Virolainen, M. H., Heikkinen, H. L., Laitinen-Väänänen, S., & Rautopuro, J. (2022). The transformation of learning: From learning organizations to a landscape of ecosystems. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (toim.), *The SAGE Handbook of Learning and Work* (ss. 126–144). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781529757217.n9>

Virtanen, A., Tynjälä, P., Virolainen, M., & Heikkinen, H. L. T. (2022). Opiskelijan oppiminen työelämäyhteistyössä – pedagoginen näkökulma. Teoksessa K. Mäki, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnot* (ss. 172–191). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Vähämäki, M., Kuusi, T., Laiho, M., & Kulvik, M. (2019). The road to productivity with automatization: Dialogue between the experienced and measured. Teoksessa S. Poutanen, A. Kovalainen, & P. Rouvinen (toim.), *Digital Work and the Platform Economy* (ss. 116–141). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429467929>



Merkitykselliset aiemmat kokemukset työssäkäyvän ammatti- korkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa

Tiina García

KM, opinto-ohjaaja

Satakunnan ammattikorkeakoulu

Väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

tiina.garcia@samk.fi

Petri Nokelainen

FT, Professori

Tampereen yliopisto

petri.nokelainen@tuni.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa syvennetään ymmärrystä päätoimisesti työssäkäyvien ammattikorkeakoulu (AMK) -opiskelijoiden opiskelijaminäpystyvyydestä. Minäpystyvyy-

rajautuu tarkastelemaan opiskelijan työssä ja opinnoissa syntyneitä aiempia kokemuksia, koska niiden on todettu olevan merkittävin minäpystyvyyden lähde.

Teemahaastatteluaineisto kerättiin eteläsuomalaisessa ammattikorkeakoulussa

syksyllä 2021. Haastateltavat olivat päätoimisesti työssä käyviä, alemmaa AMK-tutkintoa verkko- tai monimuoto-opintoina suorittavia opiskelijoita eri tutkinto-ohjelmista. Merkitykselliseksi minäpystyvyyden kokemuksiksi osoitettiin kokemukset opintoihin hakeutumisesta ja opintojen aloittamisesta positiivisena siirtymänä, kokemukset osaamisen syventymisestä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa sekä kokemukset ammatillisen osaamisen kehittämisestä.

AMK-opiskelunsa aloittavien opiskelijoiden kasvava ikä, monimuoto- ja verkko-opiskelun lisääntyvä suosio sekä korkeakoulutuksen kansalliset lisäämistarpeet heijastuvat opiskelijan oman osaamisensa johtajuuden korostumiseen tulevaisuudessa. Tässä minäpystyvyydellä on merkittävä rooli, ja sen tutkimus perustelee paikkaansa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää erityisesti ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja opetustyössä, mutta myös muissa ammatillisen kasvun ohjausta järjestävissä instituutioissa ja organisaatioissa.

Avainsanat: *opiskelijaminäpystyvyys, aiemmat kokemukset, työssäkäyvä ammattikorkeakouluopiskelija*

.....

Meaningful mastery experiences in working UAS students' self-efficacy narratives

Abstract

The purpose of this research is to deepen the understanding about student self-efficacy of full-time working students at university of applied sciences (UAS). Exploring

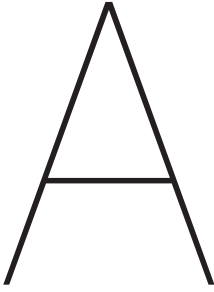
self-efficacy is limited to the mastery experiences of students formed previously in their work or studies. This outlining is based on previous research demonstrating mastery experiences being the most significant source of self-efficacy.

Theme interview data was collected in autumn 2021 in one university of applied sciences located in southern Finland. The interviewees were full-time working students of different bachelor's degree programmes, studying in blended or online study programmes. Students' meaningful experiences for self-efficacy related to positive admission process and successful transition to studies, deepened learning in intense integration of theoretical and practical knowledge, and development of professional competence.

The growing age of students entering higher education, increasing popularity of blended and online studying and national requirements to raise the number of citizens participating HE all reflect changes that emphasize the significance of student's self-management in one's own learning. In this, self-efficacy has essential role, and the research related to it is required. The results of this research benefit career guidance, counseling, and teaching practices implemented specially in universities of applied sciences, but also in other institutions and organizations executing vocational growth-related guidance.

Key words: *student self-efficacy, mastery experiences, working UAS student*

Johdanto



ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tarjota ammatillisiin asiantuntijatehtäviin valmistavaa opetusta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§). Tälle on tulevaisuudessa lisääntyvä tarve, sillä Hanhijoki (2020) toteaa asiantuntija- ja johtotehtävien lisääntyvän tulevaisuuden työelämässä, ja korkeakoulutasoisen osaamisen kysynnän kasvavan. Vuonna 2035 uusissa ja usein uutta osaamista vaativissa työpaikoissa korkeakoulutettujen työntekijöiden osuus työvoimatarpeesta on noin 60 %. Tämä lisää painetta nostaa myös jo työelämässä toimivien osaamistasoa. Lisäksi työelämän rakennemuutokset, jotka muokkaavat työtehtäviä työn uudelleenorganisoinnin kautta, vaikuttavat osaamisen uusintamisen vaateeseen. Vaativampiin tehtäviin siirryttäessä työntekijältä edellytetään korkeakoulutusta yhä useammin. Osaltaan tähän vastaa tavoite maamme korkeakoulutettujen määrän nostamisesta vähintään puoleen 25–34-vuotiaiden ikäluokasta vuoteen 2030 mennessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], n.d.).

Ammattikorkeakouluihin edellä mainitut ennakoinnit ja tavoitteet heijastuvat tutkintotarjonnan ja aloituspaikkojen tarkastelutarpeena. Huomionarvoista ovat myös muutokset ammattikorkeakoulututkinnon aloittavien opiskelijoiden ikärakenteessa ja opiskelumuotojen suosiossa sekä koulutuspoliittiset tavoitteet. Kun vuonna 2011 yli 25-vuotiaiden osuus kaikista alemman ammattikorkeakoulututkinnon aloittaneista (päivätoteutus) oli 21 %, vuonna 2021 se oli jo 34 % (Vipunen, 2022). Työnteon ja opiskelun samanaikaisuus kiinnostaa yhä nuorempia. Vuon-

na 2011 monimuoto- ja verkko-opinnot ammattikorkeakoulussa aloitti 375 alle 25-vuotiaasta opiskelijaa, vuonna 2021 vastaava opiskelijamäärä oli 2 937 (Vipunen, 2022). Tätä muutosta on osaltaan vauhdittanut koronapandemian aikainen etäopiskeluun siirtyminen, jonka seurauksena monet lähiopetukseen tottuneet opiskelijat mieltäytyivät verkko-opiskelun tietynlaiseen vapauteen ja sen mahdollistamaan samanaikaiseen ansiotyöhön (esim. Vanslambrouck ja muut, 2018).

Edellä kuvatut muutossuunnat merkitsevät todennäköisesti sitä, että yhä useampi ammattikorkeakoulututkinnon aloittava opiskelija on päätoiminen ansiotyöntekijä. Vuonna 2020 yli 25-vuotiaista AMK-tutkintoa suorittavista työskenteli melkein 60 % (Tilastokeskus, 2022). Vaikka tilasto ei erottele pää- ja osa-aikaisesti työskenteleviä, antaa se suuntaa opiskelijoiden työssäkäynnin yleisyydestä. Ammattikorkeakouluissa opiskelee tulevaisuudessa siis aiempaa enemmän opiskelijoita, joiden ajalliset resurssit, mielenkiinto sekä motivaatio jakaantuvat usealle elämän eri taholle. Opiskelijan kyky johtaa omaa osaamistaan korostuu, kun häneltä odotetaan erityistä aktiivisuutta, kykyä ja motivaatiota rakentaa ammatillista tulevaisuuttaan itsenäisesti ja tavoitteellisesti. Oman osaamisen ja oppimistarpeiden sekä voimavarojen tunnistaminen, henkilökohtaisten oppimistavoitteiden asettaminen ja niiden seuraaminen ovat näiden opiskelijoiden tärkeimpiä taitoja (Aljafari, 2021), ja ne kehittyvät minäpystyvyyden, opiskelijan omien kykyuskomusten kautta (Otmene ja muut, 2020). Opiskelijalta edellytettävä toimijuus (yksilön kyky tehdä päätöksiä ja toimia niiden mukaisesti) kumpuaa minäpystyvyydestä. Bandura (1997) määrittelee minäpystyvyyden yksilön kykyusko-

muksiksi suoriutua erilaisista tehtävistä ja tilanteista. Pystyvyyssuskomukset eivät ole pysyviä, vaan ne saattavat muuttua esimerkiksi silloin, kun yksilö on saanut myönteisiä kokemuksia selviytymisestään tai kun hänen osaamisensa on kasvanut. Minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen toimintaan kognitiivisten, motivaationaalisten, emotionaalisten ja valintojen tekemisen prosesseissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opiskeluun ja työhön liittyvien aiempien kokemusten merkityksiä työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan opiskelijaminäpystyvyyden kerronnassa.

AMK-opiskelijan aiemmat kokemukset tutkimuskohteena

Opiskelijaminäpystyvyyden tarkastelu aiempiin kokemuksiin rajoittuen perustuu Banduran (esim. 1986, 1997) ja lukuisten muiden tutkijoiden (esim. French, 2013; Papastergiou, 2010; van Dinther ja muut, 2011; Zimmerman & Moylan, 2009) osoitukseen siitä, että yksilön aiemmat kokemukset (*mastery experiences*) ovat merkittävimpiä tekijöitä minäpystyvyyden rakentumisessa. Tämä rajausta mahdollistaa tietyn minäpystyvyystekijän syvemmän tarkastelun, ja soveltuu työssäkäyvän, aikuisen opiskelijan moniulotteisen ja rikkaan kokemusmaailman tutkimiseen.

Bartimote-Aufflick ja muut (2016) puhuvat aiemmista kokemuksista onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksina. Aiempi onnistuminen kasvattaa opiskelijan luottamusta omaan kykyihinsä. Koetut vaikeudet tai hankaluudet voivat kasvattaa minäpystyvyyttä, joka kehittyäkseen edellyttää kokemuksia voitetuista haasteista (Bandura, 1997). Tässä artikkelissa aiemmat kokemukset liittyvät opiskelijan onnistumisen ja epäonnistumisen sekä menestymisen ja hallinnan kokemuksiin

opinnoissa tai työssä. Emme oleta opiskelijan minäpystyvyyden rakentuvan pelkästään onnistumiskokemusten varassa, vaan tiedostamme myös muiden pystyvyyttä lähteiden merkityksen (Bandura, 1997; Bartimote-Aufflick ja muut, 2016).

Vaikka kirjallisuushaun mukaan korkeakouluopiskelijoiden minäpystyvyyttä on tutkittu laajasti, emme löytäneet AMK-opiskelijoiden minäpystyvyyttä koskevia, omaa tutkimusasetelmaamme vastaavia tutkimuksia. Vanhanen-Nuutinen ja muut (2016) tutkivat ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opintojen aikaisesta työssäkäynnistä ja sen hyödyntämisestä opinnoissa. Tutkimus ei eritellyt työssäkäyntiä päätoimisena tai osa-aikaisena. Tutkimuksessa osoitettiin, että työssäkäynnillä ei ollut vaikutusta opinnoissa etenemiseen ja ettei opetuksessa kannustettu opiskelijoita hyödyntämään opinnoissaan työssä oppimaansa.

Polon (2004) aikuisopiskelijoita yliopistotasoisissa opinnoissa koskevassa tutkimuksessa todettiin, että opitun soveltaminen omaan työhön, uuden ja aiemman tiedon keskinäinen vertailu ja työkokemukseen yhdistäminen lisäsivät opiskelun mielekkyyttä vastaten opiskelijoiden omia tavoitteita ja vaikutti näin myönteisesti heidän minäkäsitykseensä. Partasen (2011) väitöskirjassa yliopisto-opintonsa aloittaneiden aikuisopiskelijoiden pystyvyyssuskomusten merkitykset liittyivät opiskelijan itsestään muodostama oppija- ja opiskelijakuvaan sekä käsitykseen oman akateemisen kompetenssin riittävydestä. Lisäksi minäpystyvyyteen vaikutti sosiaalinen tuki (työ- ja opiskeluyhteisö, läheiset). Onnistuneet koulutuskokemukset auttoivat opiskelijaa muodostamaan myönteisiä odotuksia opintojensa suhteen, kun taas riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteet heikensivät minäpystyvyyttä.

Minäpystyvyys AMK-opiskelijan psykologisena voimavarana

Bandura (1986, 1996, 1997, 2006) määrittelee minäpystyvyyden yksilön uskomuksiksi ja arvioiksi omista kyvyistään ja oman toimintansa vaikutuksista. Opiskelijaminäpystyvyydellä tarkoitamme opiskelijan kykyuskomuksia saavuttaa opinnoille ja sitä kautta uralle asettamansa tavoitteet (Bandura, 1997). Vaikka tutkimuksemme keskittyy ammatikorkeakoulukontekstiin, opiskelijaminäpystyvyyden tarkastelussa on vahvasti mukana myös opiskelijan ammatillisen polun urapäätöksiin, vaikuttamismahdollisuuksiin ja itsearviointiin liittyvä ulottuvuus (kts. Gianakos, 2001). Minäpystyvyys on yksi tärkeimmistä opintomenestykseen ja opintojen jälkeiseen elämään vaikuttavista tekijöistä (Bandura, 1997; Pajares & Urdan, 2006; Van Dinther ja muut, 2011; Zimmerman ja muut, 1992). Lukuisat tutkimukset osoittavat minäpystyvyyden merkittävän vaikutuksen myös työssä onnistumiseen (Betz, 2007; Hodgkinson & Healey, 2008; Stajkovic & Luthans, 1998). Minäpystyvyys vaikuttaa erityisesti yksilön valintoihin, pitkäjänteisyyteen ja joustavuuteen (Bandura, 1999). Minäpystyvä opiskelija on määrätietoinen ja sitkeä, ja hän ponnistelee yltääkseen tavoitteisiinsa. Minäpystyvyydellä onkin merkittävä vaikutus opiskelijan motivaatioon ja sitä määrittävään käyttäytymiseen (van Dinther ja muut, 2011), positiivisuuteen ja selviytymiskatoon (Chemers ja muut, 2001).

Bandura (esim. 1997) kuvaa minäpystyvyyden muodostuvan pääsääntöisesti yksilön 1) aiemmista kokemuksista, 2) mallioppimisesta, 3) sosiaalisesta kannustuksesta sekä 4) fyysisistä ja psyykkistä tuntemuksista. Aiemmissa kokemuksissa kyse on onnistumisen kokemuksista. Malli-

oppimisessa yksilö havainnoi muita. Mitä samaistuttavampi havainnoitava on, sitä voimakkaampi vaikutus sillä on havainnoija tekevään yksilöön. Sosiaalisen tuen merkitystä minäpystyvyyden rakentumiselle tarkastellaan kannustuksen näkökulmasta. Jos yksilöä kannustaa hänelle merkittävä ihminen, hän ponnistelee enemmän. Minäpystyvyyden tulkintoja syntyy myös fyysisistä ja psyykkisistä tuntemuksista. Ahdistuneisuus, stressi ja masennus toimivat yksilölle merkinä hänen psyykkisen kykynsä heikkoudesta. Toisaalta stressi voi toimia minäpystyvälle yksilölle energian lähteenä.

Ihminen ei ole vain oman toimintansa toimeenpanija, vaan myös sen arvioija.

Yksilö painottaa minäpystyvyyden tietolähteitä tilannekohtaisesti. Schunk (1989) tähdentää, että tiedon vaikutus ei ole automaattista, vaan yksilö arvioi tilanteen haasteellisuutta, sen vaatimaa ponnistelu- ja aikaa sekä lopputulosta ja saamaansa apua. Zimmerman (2000) kuvaa yksilön reflektointia syy-seuraussuhteelliseksi prosessiksi, jota onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtavien syiden etsiminen ohjaa vahvasti. Bandura (2001) toteaa, että ihminen ei ole vain oman toimintansa toimeenpanija, vaan myös sen arvioija. Hänen mukaansa yksilön kyky reflektoida itseään ja toimintaansa riippuu minäpystyvyyden kokemuksesta. Itsearvioinnilla on todettu olevan merkittävä positiivinen vaikutus minäpystyvyyteen (esim. Panadero ja muut, 2017; Nieminen ja muut, 2021). Korkean minäpystyvyyden yksilö reflektoi vastoinkäymisiään etsien ratkaisuja, kun taas heikompi minäpystyvyys

näyttäytyy negatiivisissa ajatuksissa vello-
misena ja huolien kehämäisenä ajatteluna
(Bandura, 1997; van Seggelen-Damen &
van Dam, 2016). Se, miten yksilö suoriut-
umistaan selittää, määrittelee hänen tule-
viin suorituksiinsa kohdistuvia odotuksia
(Weiner, 1985).

Ammattikorkeakoulu- opiskelija – uusi minuus

Ammattikorkeakoulujen opiskelija-
valinnat toteutetaan monin eri ta-
voin. Perinteisten pääsykokeiden
rinnalle on luotu todistusvalintakäytäntö,
ja erilaisten väyläopintojen ja valintakoe-
kursseiden kautta jo ennakkoon tutkintoon
sisältyviä opintoja suorittamalla hakija voi
saada tutkinto-opiskeluoikeuden. Erityi-
sesti niille hakijoille, joiden usko omaan
pääsykoe- ja opiskelumenestykseen on
heikko, nämä vaihtoehdot tarjoavat toi-
senlaisia mahdollisuuksia korkeakoulu-
opintoihin. Pääsykokeeseen ja opintojen
aloittamiseen liittyy vahvoja minäpysty-
vyyttä kyseenalaistavia kokemuksia. Psy-
kologiset haasteet liittyvät suoriutumiseen
ja kykyyn hallita hankalia tilanteita
(Bandura, 1997), ongelmanratkaisutai-
toon (Pajares & Miller, 1994) ja opinto-
menestykseen (Afari ja muut, 2012; Ferla
ja muut, 2009).

Myös epä tietoisuus ammattikorkea-
kouluopiskelijan tasosta saattaa vaikuttaa
oman pystyvyyden kokemuksiin. Opis-
kelija voi ajatella opiskelukykynsä olevan
riittämätön (Merrill, 2012; Willans &
Seary, 2011). Tätä riittämättömyyttä voi
selittää perheen ja suvun vähäinen kou-
luttautuminen (Archer & Leathwood,
2003).

Korkeakouluun siirtyminen saattaa poi-
keta yksilön aiemmista opiskelun aloitta-
miseen liittyvistä kokemuksista. Tämä voi

aiheuttaa ahdistuneisuutta ja heikon mi-
näpystyvyyden tuntemuksia (Goodchild,
2019). Toisaalta kokemus voi myös olla
positiivinen ja vahvistaa minäpystyvyyttä
(Griffiths ja muut, 2004). Brunton ja
Buckley (2021) kuvaavat aikuisopiske-
lijän korkeakouluopintojen aloittamis-
ta haasteeksi minäkuvalle käyttäen meta-
foraa ”altaan syvään päähän heittämisestä”.
Työelämän ammatillisesta opinto-
jen noviisiksi siirtyminen on haastava til-
anne (Allen-Collinson & Brown, 2012;
Kahu & Nelson, 2018), joka edellyttää
taitoa navigoida muutoksessa (Gale &
Parker, 2014). Tässä intensiivisessä tilan-
teessa aikuisopiskelijan ymmärrys minä-
stä joutuu testiin (Baxter & Britton, 2001;
Willans & Seary, 2011), ja voidaan puhua
jopa identiteettien välisestä kamppailus-
ta (Sveningsson & Alvesson, 2003). As-
kham (2008) sanoo, että opiskelija pyr-
kii hyödyntämään olemassa olevaa iden-
titeettiään uuden minänsä muodosta-
misessa, jolloin seurauksena saattaa olla
identiteettien konflikti, kun työntekijän
vahva minä ei löydäkään paikkaansa kor-
keakoulun kontekstissa. Siirtymä työ-
stä opintoihin on tilanne, jossa opiskelija
usein kokee aloittelijamaisuutta, ristiriit-
aisuutta ja epävarmuutta (Perrig-Chiello
& Perren, 2005), ja minäpystyvyyden on
todettu oleellisesti auttavan tämän haas-
teellisen tilanteen hallinnassa (Rigotti ja
muut, 2008). Minäpystyvyyden ymmär-
täminen merkittävänä osana opintoihin
hakeutumista ja aloittamista onkin tär-
keää, ja antaa uuden näkökulman siihen,
miten opiskelijan korkeakouluopintoihin
siirtymistä voidaan tarkastella (Bowles ja
muut, 2014).

Elias ja MacDonald (2007) määritte-
levät korkeakouluopiskelijan minäpysty-
vyyden uskomuksiksi saavuttaa itse asetet-
ut tavoitteet ja toteavat niiden kasvavan,
kun opiskelija ylittää tavoitteisiinsa. Vahvan

minäpystyvyyden opiskelijat odottavat itseltään paljon ollen luottavaisia, innostuneita, keskittyneitä, ahkeria ja resiliентtejä. Tällaiset opiskelijat menestyvät opinnoissaan (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002). Toisaalta Bandura (1986) toteaa, että opiskelija voi sitoutua opintoihin, vaikkei tuntisikaan kovin vahvaa minäpystyvyyttä onnistumisensa suhteen. Oleellista on, miten tärkeäksi hän opiskelunsa kokee, ja mihin sen haluaa vaikuttavan. Yksilön odotukset toiminnan lopputuloksista ja siitä, mihin se johtaa (*outcome expectations*) ovat merkittäviä, samoin tehtävän tai suorituksen arvo. Kaikki onnistumiset eivät siis ole yhtä merkittäviä minäpystyvyyden kannalta. Erityisesti haasteellisissa tehtävissä suoriutuminen lisää pystyvyyttä (Aryee ja muut, 2012) ja siitä seuranneen motivoitumisen (Schunk, 1989) tuloksena ihmisen suorituskyky paranee.

Oppiminen työn ja AMK-opintojen vuorovaikutuksessa

Ollakseen tuloksellista oppimisen tulee työn ja opintojen vuorovaikutuksessa olla syväsuuntautunutta. Syväoppimisessa opiskelija luo hollistista tietoa, ymmärtää ja sijoittaa asioita yhteyksiinsä ja hahmottaa tiedon kokonaisrakennetta, kun taas pintaoppija keskittyy yksityiskohtiin ja irrallisiin tietoihin. Vahvan minäpystyvyyden on todettu liittyvän syväoppimiseen (esim. Diseth, 2011). Omaan menestymiseensä uskova opiskelijan käyttää todennäköisemmin myös syvempiä ymmärtämisen prosesseja. Panadero ja muut (2017) uskovat, että syvemässä oppimisprosessissa opiskelija ponnistelee enemmän, todennäköisesti suoriutuu paremmin ja kokee onnistumista.

Ammattikorkeakoulu valmisteleo opiskelijaa asiantuntijatehtäviin, joissa tai-

to hyödyntää käytännöllistä ja teoreettista tietoa on yksi tärkeimmistä taidoista (Tynjälä, 2009; Wallin ja muut, 2019). Adaptiivisella asiantuntijuudella on kaikkopohjaa ammattikorkeakouluopiskelijan oppimisessa. Sillä tarkoitetaan kykyä soveltaa, sopeuttaa ja muuten “venyttää” tietoa uusiin tilanteisiin, missä varsinaista ydinosaamista ei ole (Vanasupa ja muut, 2010). Tynjälä (2004, 2008) katsoo asiantuntijuuden olevan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämistä, jota yksilö ohjaa itsesätelytaidoilla. Niillä tarkoitetaan ajatusten, käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Zimmerman & Moylan, 2009). Myös Wallin ja muut (2019) korostavat yksilön kykyä muuntaa ja yhdistellä eri lähteistä saatua tietoa, reflektoida kokemuksta ja oppimista ja sitä kautta yhdistää teoreettisen tiedon käytäntöön soveltamista ja sujuvaa oppimisympäristöjen välillä siirtymistä (työ, opinnot) asiantuntijuuden kehittämisen avaintekijöiksi.

Beach (1999) puhuu merkittävästä siirtymistä, joilla hän tarkoittaa muualla hankitun tai muodostetun tiedon, identiteettien ja taitojen konstruktioita tai siirtymistä uuteen kontekstiin. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistäminen voidaan nähdä konstruointina, jossa opiskelija rakentaa laajempaa kokonaisuutta yhdistellen aiempia tietorakenteita uusiin. Tässä prosessissa, jossa sekä työssä että opinnoissa hankittu tieto täydentävät toisiaan, mahdollistuu myös toisessa kontekstissa opitun tiedon soveltaminen. Akkerman ja Bakker (2011) nimittävät eri käytäntöyhteisöjen välillä siirtyjiä “rajan ylittäjiksi” (*boundary crosser*). Työssäkäyvän tutkinto-opiskelijan kahden oppimisympäristön välillä tapahtuva “rajan ylitys” voidaan nähdä olevan pitkäkestoista ja toistuvaa. Oppimisympäristönä toimivat myös opiskelijan muut toimintapiirit,

kuten harrastukset ja luottamustoimet. Ehkäpä voisimmekin kutsua päätoimisesti työssäkäyviä aikuisopiskelijoita osuvammin termillä *boundary bouncer*, rajaponahtelija, viitaten opiskelijan omaan aktiiviseen ja dynaamiseen rooliin eri oppimisympäristöissä?

Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Tämän artikkelin tutkimustehtävänä on selvittää, minkälaiset opiskeluun ja työhön liittyvät aiemmat kokemukset saavat merkityksiä työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa. Teema-haastatteluaineisto kerättiin syksyllä 2021 eteläsuomalaisessa ammattikorkeakoulussa. Haastattelukutsu lähetettiin alempaa AMK-tutkintoa verkko- tai monimuoto-opintoina suorittaville suomenkielisille opiskelijaryhmille, koska näissä ryhmissä oli todennäköisimmin eniten päätoimisesti työssäkäyviä opiskelijoita. Myöhemmin, haastateltavien riittävän määrän kokoamiseksi, kutsuttiin mukaan myös englanninkielisten tutkinto-ohjelmien suomenkielisiä opiskelijoita. Suomen kielen käyttämiseen aineistonkeruun kriteerinä vaikutti se, ettei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista tarkastella vastaajan kielen tai kulttuurin vaikutuksia tuloksiin. Jotta opiskelijalla olisi riittävästi kokemusta AMK-opiskelusta, yhtenä kriteerinä opiskelijoiden kutsumisessa haastatteluun oli, että opiskelijalla oli vähintään vuosi opintojen aloittamisesta.

Tiedot soveltuvista ryhmistä ja niiden sähköpostiosoitteista kerättiin ammattikorkeakoulun opiskelijatietokannasta, ja tähän oli pyydetty tutkimuslupa organisaatiolta. Haastattelukutsussa oli tietoa tutkimuksesta, määräaika ilmoittautumiseen ja linkki ilmoittautumislomakkeelle

sekä tutkijan yhteystiedot. Kutsussa mainittiin, että haastatteluun ilmoittautuvan tulee olla päätoimisesti työssäkäyvä opiskelija. Osallistuminen oli vapaaehtoista.

Ilmoittautumisajan päätyttyä ilmoittautuneille (30) lähetettiin sähköposti, joka sisälsi linkin yksilöhaastattelun ajanvaraukseen. Lopullinen haastateltujen joukko (24) muodostui vanhustyön (4), sosiaalialan (3), liiketalouden (10), hoitotyön (2), logistiikan (4) ja tuotantotalouden (1) tutkinto-opiskelijoista. Haastateltavien keski-ikä oli 38 vuotta (nuorin 22 vuotta, vanhin 60 vuotta). Naisia oli 20, miehiä neljä. Haastattelut toteutettiin verkossa, ja ne tallennettiin haastateltajan henkilökohtaiselle verkkoasemalle. Haastattelut toteutti sama henkilö, ja ne kestivät puolesta tunnista kahteen tuntiin, keskimääräisen keston ollessa 58 minuuttia.

Haastateltavan taustatiedot (ikä, sukupuoli, koulutusohjelma, suoritettujen opintopisteet ja opintosuoritusten numeerinen keskiarvo) oli kerätty ammattikorkeakoulun opiskelijarekisteristä siinä vaiheessa, kun tiedettiin haastatteluun osallistujat. Taustatietoina voidaan pitää myös opiskelijan aiempaa koulutusta ja työhistoriaa, mutta niistä kysyttiin vasta haastattelutilanteessa. Haastattelun teemat ja esimerkkikysymykset on kuvattu Taulukossa 1 sivulla 20. Teemoissa edettiin opintoihin hakeutumisesta nykyhetken kautta tulevaisuuteen. Kysymykset koskivat opiskelijan opintoihin hakeutumisen motiiveja, aiempia opiskelu- ja koulukokemuksia sekä oppimisen arviointia. Halusimme kuulla myös opiskelijan tämänhetkisistä pystyvyyden tuntemuksista ja tulevaisuuden näkemyksistä. Haastattelun päätteeksi vastaaja sai kysyä mahdollisesti mieleen tulleita asioita ja kommentoida haastattelua.

Taulukko 1. Haastattelukysymysten aiheet ja kysymysesimerkkejä

Haastattelun teema	Kysymysesimerkki
Pystyvyyssuomukset opintojen hakeutumista ja aloittamisvaiheessa	<ul style="list-style-type: none"> • Kerroit pohtineesi opintoja kauan, mutta hakeuduit vasta nyt. Mistä arvelet sen johtuvan? • Minkälaisia ajatuksia sinulla oli omista kyvyistäsi opintojen alkaessa?
Aiemmat onnistumiset	<ul style="list-style-type: none"> • Kuvaile erityisen mieleen painunut kokemus töistä tai opinnoista • Oliko sinulla oppiaineita, joissa koet olleesi hyvä tai heikko?
Oppimisen arviointi	<ul style="list-style-type: none"> • Kuvaile, miten opinnoissa oppimasi on linkittynyt työhösi -tai toisin päin • Miten arvioit oppimistasi?
Tämänhetkinen pystyvyyssusko	<ul style="list-style-type: none"> • Onko sinulle herännyt uusia ajatuksia tai oivalluksia itsestäsi?
Näkemyks tulevaisuudesta	<ul style="list-style-type: none"> • Miten näet tulevaisuutesi? • Sanoit, ettet aiemmin olisi uskaltanut ajatella jatkavasi opintoja. Nyt kuitenkin mielesi on muuttunut. Mistä arvelet tämän muutoksen johtuvan?

Esitettyjen kysymysten järjestys noudatteli luontevaa keskustelua. Vähäsanaisempien haastateltavien kohdalla noudatettiin kysymyslistaa tiukemmin, kun taas puhe- ja liimien osallistujien vastauksista kumpusi usein yllättäviä, mutta aineistoa rikastuttavia aiheita ja näkökulmia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että haastattelun etu on sen joustavuudessa ja keskustelunomaisuudessa. Heidän mukaansa kysymyksiä voi esittää siinä järjestyksessä kuin se on loogista keskustelun etenemisen kannalta, ja kysymysten painotus voi vaihdella haastateltavan kerronnasta riippuen.

Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin, ja kullekin vastaajalle luotiin tunnus, esimerkiksi H1-41 (H1 haastateltava, 41 ikä). Emme etsineet tutkinto- tai sukupuolikohtaisia eroja, mutta iän katsottiin

voivan olla vastauksen informaatiota lisäävä tekijä.

Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttaa se, mikä on keskeistä tutkimuskysymysten kannalta (Kallio, n.d.). Koska haastattelussa haluttiin kuulla opiskelijoiden aiemmista kokemuksista ja niiden merkityksistä, keskeistä oli se, *mitä* puhuttiin. Emme siis halunneet kiinnittää huomiota siihen, *miten* puhuttiin. Tarpeettomat sanat (toistot, täytesanat) ja äännähdykset jätettiin pois, ja tutkimuksen kannalta turhat tekstikohdat litteroitiin ylimalkaisemmin (esim. kohdat, joissa haastattelun osapuolet puhuivat säästä, maailmantapahtumista tms.) (kts. Kallio, n.d.; Ruusuvoori, 2010). Tällä pyrittiin helppolukuisuuden lisäämiseen, sillä liian tarkka litterointi vaikeuttaa aineiston lukemista ja keskeisten seikkojen hahmottamista (Nikander,

2010). Haastatteluaineistoa kertyi 215 sivua (A4, fontti Calibri 12, riviväli 1).

Aineiston analysointi aloitettiin lukemalla sitä läpi muutamaan kertaan. Sen jälkeen siitä alettiin etsiä tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä kohtia. Analyysissä keskityttiin siis vain niihin aineiston osiin, joista löydettiin tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia kohtia. Analyysiyksikkönä toimivat sellaiset sanat, lauseet tai ajatuskokonaisuudet (Cohen & Morrison, 2018), joissa vastaaja kuvasi aiempia kokemuksiaan esimerkiksi onnistumisena, epäonnistumisena, menestymise-

nä tai saavuttamisena. Alkuperäisilmaisut tiivistettiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi, joista muodostettiin niitä kuvaavat alaluokat. Viimeisessä vaiheessa alaluokista muodostettiin kolme yläluokkaa: 1) kokemukset opintoihin hakeutumisesta ja opintojen aloittamisesta positiivisena siirtymänä, 2) kokemukset osaamisen syventymisestä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa, ja 3) kokemukset ammatillisen osaamisen kehittymisestä. Analyysin eteneminen kuvataan Taulukossa 2. Tulososio muodostuu näiden päaluokkien mukaisesti.

Taulukko 2. Analyysin eteneminen

Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetyt ilmaisut	Alkuperäisilmaisu
Kokemukset opintoihin hakeutumisesta ja opintojen aloittamisesta positiivisena siirtymänä	Opintojen hakeutumis- ja aloittamisvaiheen epävarmuus ja ennakkoluulot hälvenevät myönteisten kokemusten myötä Tavoitteet motivoivat	Ennakkoluulo AMK-opintoihin, valintakokeesta itsevarmuutta, valintakoe madaltaa kynnystä, oma riittävyys, opintoihin valituksi tuleminen yllätys, tavoitteena yliopisto	<i>”Mää yllätyin ehkä ittestäni ton ekan vuoden jälkeen, että mää selvisin siitä. Koska mua pelotti ihan hirveesti lähtee opiskelemaan ammattikorkeeseen. Mää oon aina jotenkin ajatellu, että musta ei ole opiskelemaan enempää. Että se lähiohitoajan tutkinto on se, mihin mä pystyn. Mun suvussakaan ei ole minkäänlaista akateemista pohjaa oikein. Kaikki ollaan semmosia duunareita oltu [...]”</i>
Kokemukset osaamisen syventymisestä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa	Työssä ja opinnoissa opitun yhdistäminen ja soveltaminen auttaa ymmärtämään ja muodostamaan laajempia kokonaisuuksia	Asioiden yhdistyminen, parempi ymmärrys, kokonaiskuvan muodostuminen, oma tekeminen saa teoreettisen taustan, opiskelu nopeutuu	<i>”Juu siitä huomaa eniten, ja varsinkin ne semmoset, mitkä pystyy ehkä yhdistämään just tämänhetkiseen työhön, ni sit tavallaan ku vie niitä sinne työhön ja pääsee kertoa niistä siellä tai siit tulee ittelte niin hyvä olo, et vitsi mä tiedän tästä asiasta, ja mä voin teille tästä nyt kertomaan ja jakaa tän asian.”</i>
Kokemukset ammatillisen osaamisen kehittymisestä	Ammatillisen osaamisen reflektointi Ammatillinen tulevaisuus	Uudet työtehtävät töissä, sijaisuus, työharjoittelu muualla kuin omassa työssä, opintojen suunnittelu, ahot, omat resurssit, työssä eteneminen, opiskelun jatkaminen	<i>”Koulussa ainakin tän vuoden aikana mää oon tosi paljon yllättynyt, kuinka paljon sanottavaa mulla on. Ja semmosta tietotaitoo kuitenkin loppujen lopuksi. Niissä mä koen itse niitä onnistumisen fiiliksiä kaikkein eniten.”</i> <i>”Mää aikasemmin ajattelin, että esimerkiksi johtajuus ja tämmönen ei mua niin kiinnostais. Mutta nyt mää voisin myös kuvitella, että mää voisin ainakin olla esihenkilö. Opiskella ainakin vähän sitä.”</i>

Tulokset

Tulosluku rakentuu analyysissä muodostettujen pääluokkien mukaisesti. Hakasulut vastaajien sitaateissa tarkoittavat tiivistettyjä tai anonyymiteetin varmistamiseksi poistettuja kohtia.

Kokemus opintoihin hakeutumisesta ja niiden aloittamisesta positiivisena siirtymänä

Pajares (2002) sanoo, että yksilön puutteellinen tieto tilanteen tai tehtävän vaatimuksista voi johtaa minäpystyvyyden virheelliseen tulkintaan. AMK-opintoihin hakeutumiseen oli liittynyt monenlaisia epäilyjä, jotka olivat kumoutuneet hakuprosessissa ja opintojen päästyä vauhtiin. Ajatus epäonnistumisen mahdollisuudesta perinteisessä pääsykokeessa ahdisti, ja valintakoe kurssi (jossa suoritettiin tiettyjä tutkintoon kuuluvia opintoja tietyin kriteerein) vaihtoehtoisena hakumahdollisuutena oli vahvistanut uskoa omaan osaamiseen ja opinnoissa pärjäämiseen:

”[...] Vaikka mä tavallaan voin mennä johonkin testiin tai kokeeseen, mä en ehkä kestä sitä, että en mä sen kautta jotenkin pääsekään. Ja se, viittinkö mä lähteä nuorten kanssa sinne pääsykokeisiin... Sitten kun tuo valintakoe oli semmonen, että sä omalla osaamisellasi pystyt osottaan, niin mun mielestä se oli loistava tapa. [...] Olin tosi onnellinen, kun pääsin sisään.” (H15-52)

”En pitäny missään nimessä selvänä, että pääsen opiskelemaan. Mä olin siitä vähän yllättyyny. Noin muuten mä pidin siitä toteutustavasta tosi paljon. Siinä oli kuitenkin se joku aika, minkä aikana niitä tehtäviä tehtiin, niin ei ollu ihan

sellanen tilanne, että nyt tai ei koskaan -tyyppisesti, kun on jossain pääsykokeessa, joka on silloin joskus toukokuun 30. päivä ja jos et silloin anna parastas, niin se oli siinä sitten tältä vuodelta. Se kurssi oli musta hyödyllinen ja kiva tapa. Se samalla vähän lämmitteli siihen aiheeseen, että mitä on tulossa opiskelemaan tai minkälaista se opiskelu on.” (H9-47)

Opintoihin hakeutumiseen liittyi myös uskomuksia oman opiskelukyvyyn riittämättömyydestä. Seuraava vastaaja oli kokenut aiemman koulutuksensa riittäväksi, mutta sen jälkeen työelämässä toimiminen oli saanut hänet innostumaan jatko-opinnoista. Perhetaustastaan kumpuaavan ja aiemmissa opinnoissa muodostuneen opiskelijaidentiteettinsä muutosta kohti korkeakouluopiskelijan identiteettiä ja opinnoissa pärjäämisen merkitystä minäpystyvyyteensä hän kuvaa näin:

”Mää yllätyin ehkä ittestäni ton ekan vuoden jälkeen, että mää selvisin siitä. Koska mua pelotti ihan hirveesti lähtee opiskelemaan ammattikorkeeseen. Mää oon aina jotenkin ajatellu, että musta ei ole opiskelemaan enempää. Että se lähiohitoijan tutkinto on se, mihin mä pystyn. Mun suvussakaan ei ole minkäänlaista akateemista pohjaa oikein.” (H5-37)

Valintakoe kurssi pääsykokeena ei ollut helppo, mutta oma vahva motivaatio ja ahkera työ tunnistettiin tärkeiksi onnistumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi: *”[...] mä olin niin motivoitunut siihen, että siinä kohtaa tuntu, että se on nyt se hetki. Tein siihen aika paljon töitä, että varmasti pääsen sisälle.” (H16-37)* Toisaalta moni vastaaja kertoi lapsuuden ja nuoruuden myönteisistä opiskelukokemuksistaan, joihin vaikutti silloisten opintojen vaivattomuus ja helppous. Tämä oli lisännyt uskoa omaan opiskelukykyyn ja kannatteli

myös AMK-opintoihin. Yksilön minäpystyvyyden tulkintaan vaikuttaakin vaaditun tehtävän tai tilanteen vaikeustaso ja oman ponnistelun määrä (Schunk, 1989).

Weinerin (1985) mukaan yksilön suoriutumista hänen omasta mielestään selittävät syyt vaikuttavat siihen, miten hän suhtautuu tulevaan. Haastateltavien kertomuksissa toistui kuvaus elämässä pärjäämisestä ja asioiden järjestymisestä ilman erityisiä syitä. Nämä aiemmat kokemukset elämässä onnistumisesta kuvaavat *yleistä* minäpystyvyyttä, joka vaikutti positiivisesti *kontekstikohtaiseen* (opiskeluun hakeutuminen) minäpystyvyyteen. Sama ilmiö toistuu vastauksissa, joissa vastaajat kertoivat vahvasta ammatillisesta osaamisestaan. Vankka ammattitaito antoi uskoa siihen, että oman alan opintoihin uskaltaisi hakeutua.

Onnistuminen nykyisiin opintoihin hakeutumisessa vahvasti opiskelijaminäpystyvyyttä myös tulevaisuuden opintojen näkökulmasta. Opiskelija kertoo pitkäaikaisesta haaveestaan opiskella yliopistossa, mutta usko omaan kykyyn pääsykokeessa onnistumiseen oli ollut heikko. Nykyiset opinnot olivat osoittautuneet suhteellisen helpoiksi antaen vastaajalle uskoa siihen, että hän pärjäisi myös yliopistossa:

”Mä oon aina pitänyt suurimpana kynnyksenä sitä yliopistoon pääsemistä. Että se pääsykoe on sellanen kilpailu, jossa mä en vaan voi pärjätä. Että mulla ei oo niitä opiskelutaitoja riittävästi, että mä voisin valmistautua siihen pääsykokeeseen niin, että mä pääsen oikeesti läpi. [...] nyt mä sit huomaan, kun viimeiset kurssit päätty, niin mulla on vähän yli nelosen keskiarvo kuitenkin. En mä mielestäni oo hirveesti pinnistelly minkään erityisen tason saavuttamiseksi. Että kyllä mä luulen, että mä pärjäisin siellä yliopistossa vastaavalla tavalla.” (H9-47)

Vastauksessa tulee selkeästi esiin opiskelijan kasvanut optimismi, jonka Bandura (1997) toteaa olevan tärkeää uusiin oppimistilanteisiin uskaltautumisessa.

Kokemukset osaamisen syventymisestä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa

Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteensovittaminen koettiin onnistumisena ja oivallukseksi asioiden eri puolista ja perusteista. Työn kautta asia oli tuttua, vaikka ensin vaikutinkin vieraalta: *”[...] sit sitä tavallaan ajattelee et vitsiläinen, et tätähän mä oon tehny, täähän on ihan tuttu juttu, mutta vaan vaikee nimi.” (H14-37)*

Oppiminen vaikuttaa motivaatioon ja sitä kautta auttaa opiskelijaa asettamaan itselleen tavoitteita (Zimmermann & Molyan, 2009). Teoreettinen tieto täydensi työssä tarvittavaa osaamista ja motivoi oppimaan. Vaikka joissakin opetusisällöissä ei nähty suoraa yhteyttä nykyiseen työtehtävään, niiden merkitys tulevaisuudessa nähtiin kuitenkin oppimiseen kannustavana tekijänä. Näitä tilanteita kuvaavat seuraavat haastateltavat: *”[...] Joutuu näkeä työtä, että pystyy ymmärtämään, että mitä hyötyy siitä olis. Se on keino motivoida itteensä, että miettii, mitä tästä voi joskus olla hyötyä. Sitten kun toimii asiantuntijaroolissa, niin sillonhan siitä todellakin voi olla.” (H10-41)*

Aiemmat opinnot olivat jo osoittaneet tietojen yhdistämisen merkityksen syvemälle ymmärtämiselle:

”Mun entisessäkin opiskelussa tradenomissa ihan suoraan mitä teit, pystyit hyödyntämään. Tuo taas niitä näkökulmia työstä. Ei tartte keksii mitään. Ne

jää myös mieleen, kun sä opiskelet sitä. Kun on tietoo, mitä käytännössä tapahtuu, se kloksahtaa. Saa teoreettisen viitekehyyksen siihen sitten.” (H18-60)

Vaikka tulososiossa tarkastellaan osamista omassa kappaleessaan, esitämme siihen liittyvät merkitykset tässä niiltä osin kuin niissä viitattiin teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon. Seuraavalle vastaajalle oma ymmärrys asioiden yhteydestä oli onnistuminen, ja opittua haluttiin viedä myös työyhteisöön: ”[...] just ku viedä niitä sinne työhön ja pääsee kertoo niistä siellä... siit tulee ittelte niin hyvä olo, et vitisi mä tiedän tästä asiasta ja mä voin teille tästä nyt kertomaan ja jakaa tän asian.” (H14-37)

”Jos mä pystyn työssäni käyttään hyväkseseen [opittua]. Viimesin juttu: kun meillä on muistisairaita, niin on tilanteita, että saatko sinä sen asukkaan, jos se ei ole yhteistyökykyinen, toimimaan millä opilla. [...] Kun sä pystyt yhdistämään sen, mitä olet lukuenu, tiedät, että jotain on päähänkin mennä. Ja lääkkeitä esimerkiksi: tietää, onko nielemisvaikeuksia tai näillä on näitä lääkkeitä, jotka on siihen ja siihen. [...] Ollaan luettu, mitä se sisältää se homma. Jos sä pystyt yhdistämään siihen, kyllä sä silloin tiedät, että sä olet oppinut jotain.” (H18-60)

Työkokemuksella oli vaikutusta myös opintojen edistymiseen:

”[...]kunhan lunttasin vähän vanhoi työpapereit ja muistelin, et millai joku asia meni, ni ihan läpihuutojuttu, ja siit sai viis opintopistettä iha helpost... mut voi hyvinki kuvitel, et jos sekin olis ollu ihan uutta mulle, ni olis mennä monta kymmentä tuntii tän kurssin suorittamiseen.” (H1-27)

Samaa pohti toinen vastaaja, mutta nosti esiin yleisen, aiemman taustan merkityksen:

”Se oli yhdessä illassa tehty se kolmen pisteen kurssi. Se tulee taas sieltä työtaustan kautta. Pysty sinne niitä tehtäviä käyttämään ja pureksimaan. Se vähän näkyy, että jos sulla on vahva lukiotausta tai tämmönen perusfysiikka, matikka ja vähän käytännön työkokemusta, sä loistat yleisaineissa mutta ammattiaineissa takeltelee. Sitte jos on toisinpäin, että on kova työtausta, mutta on aikaa niistä yleisaineista, niissä takeltelee, mutta ammattiaineet on helppoja. Pystyy peilaamaan työelämään niitä kursseja ja tavoitteita ja tehtävänäsetteluita. Pystyy kaivamaan ydintä esille niistä tehtävistä.” (H16-37)

Kokemus oman oppimisen ja osaamisen todentumisesta

Sosiokognitiivinen teoria korostaa yksilön toimijuutta itsensä kehittämässä, sopeutumisessa ja muutoksessa (Bandura, 2001). Toimijuudessa merkittävää on oma-aloitteisuus, proaktiivisuus, itsesäätely ja itsearviointi (Bandura, 2006). Jo vastaajien opintoihin hakeutumista voidaan pitää osoituksena aktiivisesta toimijuudesta. Omalla toiminnallaan he pyrkivät muuttamaan ammatillista tilannettaan kukin omien motiiviansa lähtökohdista. He tunnistivat hyvin osaamisensa kehittymistä ja reflektoivat sitä työssään tai opinnoissaan/oppimisessaan yleensä tapahtuneina muutoksina, kuten seuraava vastaaja kuvaa:

”Viime kesän yks semmonen iso in juttu oli, että sain tehdä jo palveluohjaajan sijaisuuden. Tavallaan luotettiin siihen, että se jo onnistuu, ja kyllä se onnistu-

kin. Ei siinä ollu mitään, vaikka mä en nyt koe, että mä uskaltaisin ees hakea. On itellä semmonen olo, että mun pitää vielä kasvaa hiukan.” (H23-41)

Edellinen vastaaja kokee osaamisen sa vielä riittämättömäksi hakeutuakseen haasteellisempaan tehtävään. Osaamisen tunnistaminen oli auttanut opiskelijoita hahmottamaan myös puuttuvaa osaamista ja aktivoinut heitä tilanteen korjaamiseen. Tämä ilmeni oppimistilanteiden optimointina, kuten seuraava vastaaja kuvaa. Hän olisi voinut suorittaa opintoihinsa sisältyvän työharjoittelun omalla työpaikallaan, mutta oppimisen maksimoimiseksi oli valinnut toisin: ”*Omas yksikös mä en muutenkaan nää järkee, että tekee näitä harjoitteluita. Mieluummin mä meen sen tunnin matkan päähän niin paljon kun mä sitä inhoonkin. On täysin uutta tietoa.*” (H10-41)

Osa vastaajista koki, ettei nykyinen työtehtävä tarjonnut sellaista oppimisen mahdollisuutta, jota itse halusi. Minäpystyvyyttä kokeva opiskelija hakeutuu oppimistilanteisiin. Seuraava vastaaja oli hakeutunut sijaiseksi ammatillisia tavoitteitaan vastaavaan tehtävään omalla työpaikallaan:

”[...]Mul ei oo viel riittävästi semmosta kovaa osaamista, millä mä voisin et heittää on nyt se mun juttu. Mä oon vasta siitä tässä nyt hakemassa. Nyt mä sit pääsin ikään kuin pykälää ylemmäs eli taholle, joka laatii sille ruohonjuuritasolle ohjeita. Mä sain sieltä viiden kuukauden sijaisuuden ja katotaan, miten mun nyt käy. Tää on kuin 16-vuotiaan ensimmäinen kesätyöpaikka mansikanpoimijana, eli nyt vihdoin mä saan hiukan edes jonkunnäköstä sellasta työkokemusta, joka jossain määrin voidaan jotenki sit noteerata.” (H22-38)

Osaamisen lisäämisen tavoite ilmeni myös henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman proaktiivisena rakentamisena. Osaamistarpeiden ja ammatillisen mielenkiinnon mukaisia opintoja oli poimittu eri ammattikorkeakoulujen tarjonnasta. Opintovalinnat eivät olleet rajoittuneet omaan koulutusalaan, vaan kiinnostavia opintoja oli löytynyt myös muilta aloilta.

Lisääntyneen osaamisen kautta moni vastaaja oli alkanut pohtia mahdollisuutta edetä urallaan, vaikka se ei välttämättä olisi ollut koulutukseen hakeutumisen alkuperäinen motiivi. Taustalla oli monesti halu päästä vaativampiin tehtäviin, kuten johtamistyöhön, ja nykyisissä opinnoissa menestyminen kannusti jatkamaan opintoja. Esihenkilöksi tuleminen edellyttää kuitenkin ylempää korkeakoulututkintoa:

”Mä tiiän, että mulla on paljon taitoja ja niitä myös arvostetaan. Mullahan on hirveen selkee suunnitelma, että kun mä tästä pääsen ja löydän paikkani, niin kyllä mä ne ylemmätkin opinnot sitten käyn. Ennen kun mä täytän 50, mulla on ylemmätkin opinnot käytyinä.” (H23-41)

”Mulla on tavote tässä seuraavan neljän vuoden aikana valmistua yliopistosta. [...] on tavoitteena pyrkiä vaativampiin [alani] tehtäviin ja johtotehtäviin.” (H16-37). Myös Weinerin (1985) kuvaama toiminnan arvo motivoi: ”*Nyt mä ite oon vasta hokassu sen, että kouluttautuminen on oikeesti tosi hyvä juttu ja silmiä avaava. Ehkä toivon, että kun mä teen nää opiskelut loppuun, niin voisin ajatella, että opiskelen jopa lisää.”* (H5-37)

Osaamisen tunnistaminen ja oppimisessa onnistuminen koettiin positiivisena ja voimaannuttavana: ”*Koulussa ainakin tän*

*vuoden aikana mää oon tosi paljon yllätty-
nyt, kuinka paljon sanottavaa mulla on. Ja
semmosta tietotaitoo kuitenkin loppujen lo-
puksi. Niissä mä koen itse niitä onnistumi-
sen filiksiä kaikkein eniten.” (H5-37)*

*”Mä oon ollu positiivisesti yllättyny kohta
1,5 vuoden aikana siitä, että miten pal-
jon mä jo osaan. Mulle nää opinnot ei
oo sillä tavalla ollu vaikeita. Nää on ol-
lu työläitä, mutta nää ei oo ollu vaikeita.
Mä en oo kertaakaan kokenu semmosta
tunnetta, että mä en selviä.” (H23-41)*

Osaamisen tunnistaminen vaikuttaa yksilön käsitykseen itsestään ja minäpystyvyydestään erityisesti oppijana, ja sitä kautta myönteisesti itsetuntemukseen, minäkäsitykseen ja hyvinvointiin (Airaksinen, 2020) sekä asiantuntijana kasvami- seen (Wallin ja muut, 2019).

Pohdinta

Osaamisen ennakoointifoorumin raportissa kuvataan tulevaisuuden osaamistarpeita vuoden 2035 työelämän näkökulmasta. Metataidoiksi-kin luonnehdittavat, muutoksen hallintaa edistävät osaamiset, kuten ongelmanratkaisutaidot, itseohjautuvuus, oppimiskyky sekä henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen ja johtaminen kasvattavat merkitystään (Nyyssölä, 2022). On mielenkiintoista tarkastella tutkimustuloksiamme näiden ennakoititietojen valossa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, minkälaiset opiskeluun ja työhön liittyvät aiemmat kokemukset saavat merkityksiä päätoimisesti työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa. Merkityksellisiksi kokemuksiksi minäpystyvyyden rakentumisessa osoittautuivat ammattikorkeakouluun siirtymisen ja aloittamisen onnistuminen, oman osaamisen sy-

*Opintoihin hakeutumisen
haasteisiin ja niiden
kääntämiseen onnistumi-
siksi tulisi kiinnittää
nykyistä enemmän
huomiota.*

ventyminen teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa sekä ammatillisen osaamisen kehittyminen. Kun tarkastellaan tutkimustuloksia Nyyssölä (2022) edellä esittämien tulevaisuuden työelämätaitojen valossa, havaitaan niiden välillä vahvaa yhtenevyyttä. Näyttäisi siltä, että päätoimisesti työssäkäyvien AMK-opiskelijoiden merkittävät minäpystyvyyden ilmentymät kohtaisivat tulevaisuuden työn vaatimukset varsin hyvin.

Opintoihin hakeutumisen haasteisiin ja niiden kääntämiseen onnistumisiksi tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Ammattikorkeakouluopintojen sisällöistä ja vaatimustasosta sekä käytännön opiskelusta tulisi informoida hakijoita paremmin. Valintakoekurssit ja erilaiset väyläopinnot ovat oiva esimerkki vaihtoehtoisista tavoista aloittaa opiskelu, mutta vain, jos ne antavat realistisen kuvan opintojen vaativuudesta, toteutuksesta ja arvioinnista. Hakeutumista helpottaisi myös, jos työssäkäyvien, koulutusmaailman ulkopuolelta hakeutuvien käytettävissä olisi enemmän uraohjauksellisia palveluja jo opintoihin hakeutumisen vaiheessa.

On myös tarpeen suunnitella niitä erityisiä korkeakoulun tukitoimia, joita työelämästä tulevan, ensimmäistä kertaa korkeakouluopintoja aloittavan opiskelijan opintoihin integroitumisessa ja sitouttamisessa voitaisiin tarjota. Etenkin moni-

muoto- ja verkko-opiskelijoiden sosiaalinen tuki saattaa jäädä olemattomaksi. Hyödyllisiä keinoja voisivat olla erilaiset pienryhmäohjaukset, joissa opiskelijat voisivat ohjatusti reflektoida uuden minänsä muodostumista, ja kuulla vertaiskokemuksia. Minäpystyvyyden vahvistaminen onnistumiskokemusten kautta mahdollistuu myös kiinnittämällä huomiota opiskelijalle annettavaan palautteen luonteeseen, jonka tulisi olla riittävää ja informatiivista. Erilaisilla uraohjauksellisilla toimilla, kuten ohjauskeskusteluilla ja ura-ajattelua kehittäväillä kurseilla voidaan vahvistaa opiskelijan omien vahvuuksien tunnistamista. Uraohjauksen ajatus tulisi sisällyttää kaikkiin ammatillisiin AMK-aineisiin, eikä pitää sitä pelkästään irrallisena toimintana. Vaikka opiskelijan luottamuksen kasvattaminen itseensä ja pystyvyyteensä on ensiarvoisen tärkeää erityisesti opintojen alussa, voidaan tätä ajatusta laajentaa koskemaan muitakin ammatillisesti merkityksellisiä vaiheita. Tällaisia ovat erikoistumis- tai suuntautumisopintojen valinnat, työharjoittelu ja opintojen valmistuminen.

Oppimisen ja asiantuntijuuden näkökulmasta oman oppimisen ja osaamisen tunnistamisella on merkitystä onnistumisen kokemuksille. Polo (2004) totesi tutkimuksessaan tutkittaviensa reflektointitaidon heikoksi. Tätä tulosta eivät omat tutkimustulokset tue. Haastatellut pohtivat omia onnistumisiaan, tavoitteitaan ja toimintaansa varsin analyttisesti. Sen sijaan työssäkäyvän opiskelijan tarve ankkuroida työssä ja koulussa opittu tieto toisiinsa on tutkimuksemme mukaan minäpystyvyyden kannalta tärkeää, ja on linjassa aiempien tutkimustulosten (Polo, 2004; Tynjälä, 2009; Wallin, 2019) kanssa. Ellei eri oppimisympäristöissä opittujen tietojen yhdistämistä tapahdu, valtava määrä osaamista häviää tai jää irralli-

seksi. Opinnollistaminen, jossa opiskelija suorittaa tutkintoon kuuluvia opintoja työssään, on mielekäs keino hyödyntää eri oppimisympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet. Työharjoittelujen aikana on tärkeää auttaa opiskelijaa tunnistamaan, käyttämään ja soveltamaan eri yhteyksissä oppimiaan tietoja ja taitoja, ja harjoittelun jälkeen purkaa osaaminen – mitä opiskelija tunnistaa osanneensa, ja mitä osaamista tarvitaan lisää.

Tutkimuksemme kohdistuminen tiettyjen tutkintoalojen työssäkäyviin, alempaa AMK-tutkintoa suorittaviin opiskelijoihin rajoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä, samoin kuin pieni tutkittavien määrä. Lisäksi tutkittavien opintomenestys oli varsin hyvä, ja herättää kysymään, olisiko lopputulos ollut sama, mikäli haastateltuun olisi ilmoittautunut heikommin menestyneitä opiskelijoita. Jatkotutkimuksissa nämä seikat voisi ottaa huomioon. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten tämän tutkimuksen tuloksia hyödyntävä interventio vaikuttaa AMK-opiskelijoiden minäpystyvyyteen.

Minäpystyvyys toimii kumulatiivisesti ja itseään toistavasti. Siksi sen merkitys oppimiselle, tavoitteiden asettelulle ja opintojen etenemiselle on erityinen. Myönteiset kokemukset minäpystyvyyden avaintekijöinä lisäävät uskoa itseen ja omaan oppimiskykyyn. Ne auttavat soveltamaan tietoa eri yhteyksissä, tunnistamaan omaa osaamista ja sen puutteita sekä toimimaan tarvittavalla tavalla. Partasen (2011) ja Polon (2004) tutkimustulokset, joissa minäpystyvyyden todettiin lisäävän optimismia ja positiivisia tulevaisuusodotuksia, tukevat vahvasti tutkimustuloksiamme. Aiemmista kokemuksista syntyneet minäpystyvyyden myönteiset tulkinnat motivoivat opiskelijaa oman osaamisensa johtamiseen ja uskoon siitä, että tulevaisuudessakin itsensä haastaminen osaamisen uusintami-

seen ja kehittämiseen kannattaa. Tämä on yksilön monipuolisen, toimijuutta korostavan ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen edellytys.

Lähteet

- Afari, E., Ward, G., & Khine, M. S. (2012). Global self-esteem and self-efficacy correlates: Relation of academic achievement and self-esteem among emirati students. *International Education Studies*, 5(2), 49–57. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n2p49>
- Airaksinen, A. (2020). Oman osaamisen tunnistaminen voimaantumisen välineenä. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 21, 111–124. <https://doi.org/10.30675/sa.96099>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Aljafari, R. (2021). Self-directed learning strategies in adult educational contexts: Helping students to perceive themselves as having the skills for successful learning. Teoksessa Information Resources Management Association (toim.), *Research Anthology on Adult Education and the Development of Lifelong Learners* (ss. 611–621). IGI Global.
- Allen-Collinson, J., & Brown, R. (2012). I'm a Reddie and a christian! Identity negotiations amongst first-year university students. *Studies in Higher Education*, 37(4), 497–511. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527327>
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190117>
- Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Identities, inequalities and higher education. Teoksessa L. Archer, M. Hutchings, & A. Ross (toim.), *Higher education and social class, issues of exclusion and inclusion* (ss. 175–191). Routledge.
- Aryee, S., & Chu, C. W. L. (2012). Antecedents and outcomes of challenging job experiences: a social cognitive perspective. *Human Performance*, 25(3), 215–234. <https://doi.org/10.1080/08959285.2012.684082>
- Askham, P. (2008). Context and identity: Exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 85–97. <https://doi.org/10.1080/03098770701781481>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Teoksessa F. Pajares, & T. C. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (ss. 307–336). IAP - Information Age Pub., Inc.
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403–422. <http://doi.org/10.1177/1069072707305759>
- Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), 87–104. <https://doi.org/10.1080/09620210100200066>
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24(1), 101–139. <https://doi.org/10.3102/0091732x024001101>
- Bowles, A., Fisher, R., McPhail, R., Rosenstreich, D., & Dobson, A. (2014). Staying the distance: Students' perceptions of enablers of transition to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 212–225. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832157>
- Brunton, J., & Buckley, F. (2021) 'You're thrown in the deep end': Adult learner identity formation in higher education. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2696–2709. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767049>
- Chemers, M. M., Hu, L., & García, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cohen, M. L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191–195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003>
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518–2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>

- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences, 19*(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- French, D. P. (2013). The role of self-efficacy in changing health-related behaviour: Cause, effect or spurious association? *British Journal of Health Psychology, 18*(2), 237–243. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12038>
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education, 39*(5), 734–53. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gianakos, I. (2001). Predictors of career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 9*(2), 101–114. <https://doi.org/10.1177/10690727010900201>
- Goodchild, A. (2019). Part-time students in transition: Supporting a successful start to higher education. *Journal of Further and Higher Education, 43*(6), 774–787. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1404560>
- Griffiths, D. S., Winstanley, D., & Gabriel, Y. (2004). Learning shock - the trauma of return to formal learning. *Management Learning 36*(3), 275–297. <https://doi.org/10.1177/1350507605055347>
- Hanhijoki, I. (2020). *Koulutus ja työvoiman kysyntä. Osaamisen ennakointifoorumin ennakointituloksia tulevaisuuden koulutustarpeista* (Raportit ja selvitykset 2020:6). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutus_ja_tyovoiman_kysynta_2035.pdf
- Hodgkinson, G. P., & Healey, M. P. (2008). Cognition in organizations. *Annual Review of Psychology, 59*(1), 387–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093612>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development 37*(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kallio, A. (n.d.). Litterointi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/>
- Merrill, B. (2012). Learning to become an adult student: Experiences in a UK university. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning, 5*(1), 21–42. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.014573539538788>
- Nieminen, J. H., Asikainen, H., & Rämö, J. (2021). Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: A comparison of summative and formative models. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames), 46*(7), 1296–1311. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688282>
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Nyysölä, K. (2022). Koulutus tulevaisuudessa. Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus_tulevaisuudessa.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). *Suomi nostaa koulutus- ja osaamistasoaan lisäämällä korkeakoulutusta*. <https://okm.fi/koulutusselonteko/korkeakoulu>
- Otmame, O., Moubassime, M., & Ridouani, D. (2020). Factors affecting students' self-efficacy beliefs in Moroccan higher education. *Journal of Language and Education, 6*(3), 108–124. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.9911>
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pajares, F., & Urdan, T. C. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. IAP - Information Age Publishing, Inc.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review, 22*, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.00>
- Papastergiou, M. (2010). Enhancing physical education and sport science students' self-efficacy and attitudes regarding information and communication technologies through a computer literacy course. *Computers and Education, 54*(1), 298–308. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.015>
- Partanen, A. (2011). ”Kyllä minä tästä selviän”. *Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27071/978-951-39-4273-1.pdf?sequence=>

- Perrig-Chiello, P., & Perren, S. (2005). Biographical transitions from a midlife perspective. *Journal of Adult Development, 12*(4), 169–181. <https://doi.org/10.1007/s10804-005-7085-x>
- Polo, P. (2004). *Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muutuvassa toimintaympäristössä* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67024>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 238–255. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072707305763>.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori, J. (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*(3), 173–208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Teoksessa A. Wigfield, & J. S. Eccles (toim.), *Development of achievement motivation* (ss. 15–31). Academic Press.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240–261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Sveningsson, S., & Alvesson, M. (2003). Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle. *Human Relations, 56*(10), 1163–1193. <https://doi.org/10.1177/00187267035610001>
- Tilastokeskus. (2022). *Opiskelijoiden työssäkäynti koulutusasteen ja iän mukaan, 2019–2020* [tilasto]. https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kou_opty/statfin_opty_pxt_132z.px/table/tableViewLayout1/
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus, 35*(2), 174–190. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1381368>
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus, 28*(2), 124–127. <https://doi.org/10.33336/aik.93812>
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. Teoksessa M.-L. Stenström, & P. Tynjälä (toim.), *Towards Integration of Work and Learning* (ss. 11–37). Springer.
- Wallin, A., Nokelainen, P., & Mikkonen, S. (2019). How experienced professionals develop their expertise in work-based higher education: A literature review. *Higher education, 77*(2), 359–378. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0279-5>
- Vanasupa, L., Stolk, J., & Harding, T. (2010). Application of self-determination and self-regulation theories to course design: Planting the seeds for adaptive expertise. *The International Journal of Engineering Education, 26*(4), 914–929.
- van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6*(2), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vanhanen-Nuutinen, L., Kotila, H., & Mäki, K. (2016). Työn ja opintojen yhdistäminen: Opintojen aikainen työssäkäynti ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 18*(2), 9–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/88233>
- van Seggelen-Damen, I., & Van Dam, K. (2016). Self-reflection as a mediator between self-efficacy and well-being. *Journal of Managerial Psychology, 31*(1), 18–33. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2013-0022>
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B., & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education, 36*, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>
- Vipunen -opetushallinnon tilastopalvelu. (2022). *Ammattikorkeakoulujen uudet opiskelijat 2011, päivätoteutus* [tilasto]. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulujen%20uudet%20opiskelijat%20-%20amk.xlsx
- Willans, J., & Seary, K. (2011). I feel like I'm being hit from all directions: Enduring the bombardment as a mature-age learner returning to formal learning. *Australian Journal of Adult Learning, 51*(1), 119–142. <https://doi.org/10.3316/ielapa.238739556155203>
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of motivation and emotion. *Psychological review, 92*(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <http://doi.org/10.3102/00028312029003663>.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. (2009). Teoksessa *Handbook of Metacognition in Education* (ss. 311–328). Routledge.



Opettajasijaisuudet ja koulutusalaan vastaamaton työ luokanopettajaopiskelijoiden silmin

Pekka Räihä

Dosentti, KT, yliopistonlehtori
Tampereen yliopisto
pekka.raiha@tuni.fi

Ville Mankki

KT, yliopistotutkija
Turun yliopisto
ville.mankki@utu.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Korkeakouluopiskelijoiden opiskeluaikainen työssäkäynti on yleistä, sillä yli puolet heistä työskentelee opintojensa ohessa. Suomalaiset opiskelijat eroavat muiden maiden opiskelijoista siinä, että he tekevät opintojensa aikana useammin omaa koulutusalaan vastaavia töitä. Tässä tutkimuksessa selvitimme, mitä opiskeluaikainen työskente-

ly omaa alaa vastaavassa ja vastaamattomassa työssä merkitsee luokanopettajaopiskelijoille. Oman alan työtä tutkimuksessa edustaa opettajasijaisena toimiminen ja koulutusta vastaamatonta työtä kassatyöntekijänä toimiminen. Aineiston keräsimme eläytymismenetelmällä ja se koostui kaikkiaan 52 luokanopettajaopiskelijan kirjoituksesta. Tuloksemme jakautuivat kolmeen kategoriaan: 1) jaetut merkitykset, 2) opet-

tajasijaisuuksiin kiinnittyvät merkitykset ja 3) kassatyöntekijänä toimimiseen kiinnittyvät merkitykset. Suurin osa löytämistämme merkityksistä oli jaettu työiden välillä, ja ne kuvasivat yleisesti opintojen ja työelämän yhteensovittamiseen liittyviä näkökulmia, kuten pyrkimystä nostaa elintasoa, tasapainoilua työn ja opiskelun välillä sekä niiden yhteensovittamisesta aiheutuvaa uupumusta. Opettajasijaisuuksiin kytkeytyvät merkitykset, kuten teoriassa opitun kokeileminen käytännössä, olivat runsaampia ja moniulotteisempia kuin kassatyöntekijänä toimimiseen linkittyvät merkitykset. Tulokset valottavat myös luokanopettajaopiskelijoiden kulttuurissa esiintyviä työssäkäyntiin kytkeytyviä piileviä merkityksiä.

Avainsanat: *opiskelijat, työ, eläytymismenetelmä, opettajankoulutus, opettajasijaisuus*

.....

Work corresponding or not corresponding to the field of study during studies: the views of class teacher students

Abstract

It is common for university students to be employed during their studies since more than half of them work alongside their studies. Finnish students differ from students in other countries in that during their studies they more often do work corresponding to their own study field. In this study, we investigated what it means for classroom teacher students to work during their studies in work that corresponded or did not correspond to their field of study. Working as a substitute teacher is presented as corre-

sponding and working as a cashier as not corresponding to their field of study.

The data, which we collected using the empathy method, consisted of the writings of a total of 52 class teacher students. Our results were divided into three categories: 1) shared meanings, 2) meanings related to teacher placements, and 3) meanings related to work at a checkout. Most of the meanings we found were shared between corresponding and non-corresponding work, and they generally described aspects of reconciling studies and working life, such as raising one's standard of living, finding a balance between working and studying, and the exhaustion resulting from combining work and study. The meanings associated with working as a substitute teacher, such as trying out what has been learned in theory, were more abundant and multidimensional than the meanings associated with working as a cashier. The results also shed more light on work-related meanings in the culture of class teacher students.

Keywords: *students, work, empathy method, teacher training, substitute teacher*



Johdanto

Suomessa vain harva aloittaa korkeakoulupintonsa suoraan toisen asteen päättymisen jälkeen ilman väli-vuosia (Tilastokeskus, 2021a). Kun opiskelutahti on monia muita maita verkkaisempi, on opiskeluiden jälkeiseen työelämään siirrytty niin ikään myöhemmin (Vanttaja, 2012; Vanhanen-Nuutinen ja muut, 2016). Päättäjille hidas korkea-asteelle siirtyminen ja hitaampi opiskelutahti ovat aiheuttaneet päänvaivaa, sillä edellä mainitut seikat ovat ymmärrettävästi vaikuttaneet työurien pituuteen. Korkeakoulujen opiskelijavalintoja onkin jo uudistettu merkittävästi korkeakoulutukseen siirtymisen tehostamiseksi, mutta samalla myös opintojen nopeuttamiseen on kiinnitetty huomiota. Niinpä opiskelijoiden sosiaali-tuudet – opintotuki ja opintolaina – ovat entistä tiukemmin kytketty lukuvuodessa saavutettaviin opintopistemääriin sekä valmistumiseen tavoiteaikojen raameissa (Kansaneläkelaitos [Kela], 2022a). Määräajassa valmistuminen antaa opiskelijalle oikeuden opintolainahyvitykseen (Kela, 2022b). Opintotuki taas on sidottu vahvasti opiskeluaikaiseen työntekoon tulo-rajojen avulla. Vaikka tuloajat ovat varsin yksiselitteisiä, on opintotukea vuosittain joutunut kuitenkin maksamaan takaisin noin 40 000 opiskelijaa (Kangasvieri, 2020).

Vaikka opintolainan nostajien määrä on kasvanut vuosittain (Kela, 2022c), on opiskelujen rahoittaminen opiskeluaikaisella työssäkäynnillä edelleen yleistä. Tilastokeskuksen (2021b) mukaan vuonna 2019 yli puolet sekä yliopisto- että ammattikorkeakouluopiskelijoista työskente-

li opintojensa ohessa. Kansainvälisesti verraten suomalaiset opiskelijat tekevät eniten oman opiskelualansa töitä (Hauschildt ja muut, 2021). Opiskelijoiden työssäkäynti ei tokikaan ole vain suomalainen ilmiö. Eurostudent-selvityksen (Hauschildt ja muut, 2021) mukaan noin 60 prosenttia Euroopassa opiskelevista työskentelee lukukausien aikana: suurimmat työskentelevien opiskelijoiden osuudet (yli 85 prosenttia) löytyvät muun muassa Tsekkistä ja Islannista. Monessa maassa työssäkäyvien opiskelijoiden osuus on lisääntynyt merkittävästi. Esimerkiksi Australiassa vain joka viides opiskelija työskenteli vuonna 1971 osa- tai kokoaikaisesti, kun taas vuonna 2007 jo 72 prosenttia opiskelijoista työskenteli opintojensa ohessa (Creed ja muut, 2015). Owen ja kollegat (2017) puhuvatkin ilmiöstä kaksoisosallistumisen trendinä (*trend of dual participation*).

Sen, opiskeleeko generalistisella vai professionaalilla, on nähty vaikuttavan kaksoisosallistumisen mahdollisuuksiin. Mikäli opiskeltava pääaine on generalistinen – ei siis valmista suoranaisesti mihinkään tiettyyn ammattiin – opintojen rakenne mahdollistaa työssäkäynnin paremmin kuin selkeämmin tiettyyn ammattiin valmistava koulutus (professionaali), kuten lääkäri-, arkkitehti-, psykologi-, farmasia- tai opettajankoulutus (Saari ja muut, 2013). Tämän on esitetty johtuvan siitä, että generalistisilla aloilla opintokokonaisuudet ovat monesti laajempia ja itsenäisemmin suoritettavissa kuin professionaaloilla, jossa opiskelu usein sisältää runsaasti pakollisia alakohtaisia harjoitteluita ja pienryhmä-opetuksia.

Tässä tutkimuksessa selvitämme yhden esimerkiksi valitun professionaan, luokanopettajakoulutuksen, opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä merkitsee opiske-

luaikainen työskentely omaa koulutusalaan vastaavassa tai vastaamattomassa työssä. Omaan koulutusalaan vastaavaksi työkseen määrittelimme opettajaisajaisuudet. Omaan alaan vastaamattomaksi työkseen tässä tutkimuksessa valjastimme tyypillisen matalan osaamisen ja palkkauksen työn, kassatyöntekijän tehtävän. Tuomalla esiin sen, millaisia eroja omaan alaan vastaavaan tai vastaamattomaan opiskeluaikaiseen työhön liitetään nimenomaan opiskelijan näkökulmasta, tutkimuksemme tuottaa tietoa aiheesta, josta ei juurikaan ole aikaisempaa tutkimusta. Vaikka opiskeluaikaista työssä käymistä lähestytään tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden kautta, ei luokanopettajakoulutus ole tutkimuksen keskiössä, vaan se ymmärretään professionaaliksi muiden joukossa.

Opiskeluaikainen työnteke

Opiskeluaikaisessa työssäkäynnissä on havaittu eroja sen mukaan, missä vaiheessa opintojaan opiskelija on. Australialaiset yliopisto-opiskelijat työskentelevät ensimmäisenä opiskeluvuotenaan keskimäärin 6–20 tuntia viikossa ja seuraavina opiskeluvuosina 11–15 tuntia viikossa (Christiansen ja muut, 2019). Maisteriopiskelijat työskentelevät opintojen aikana yleisemmin kuin kandidaattivaiheen opiskelijat (Hauschildt ja muut, 2021). Sillä, kuinka paljon opiskelija opintojensa ohessa työskentelee, vaikuttaa olevan merkitystä opintojen edistämisen kannalta. Opiskelija, joka ei työskentele opintojensa aikana ollenkaan tai tekee ainoastaan lyhyitä osa-aikaisuuksia suorittaa todennäköisemmin tutkintonsa loppuun kuin vakituisesti kokotai osa-aikaisena työskentelevä opiskelija (Hovdhaugen, 2015). Tutkimuksissa on esitetty erilaisia tuntimääriä viikkokohtaiselle työlle, joiden ylittäminen lisää opin-

tojen kärsimisen riskiä. Yhtenä riskirajana on pidetty 20 tuntia viikossa: sen ylittäminen kasvattaa opinnoissa epäonnistumisen, huonompien arvosanojen, vähempien opintopisteiden ja opintojen pitkitymisen riskiä (Garcia-Vargas ja muut, 2016; Hovdhaugen, 2015). Työssäkäynnin ja opiskelun suhdetta onkin jäsennetty eräänlaisena nollasummapelinä ja opiskeluaikaisen työnteon on ymmärretty olevan nimenomaan opiskeluun käytetystä ajasta pois (Hauschildt ja muut, 2021).

Kaksoisosallistuminen eli opintojen ja työn yhdistämisen seurauksena voi siis ilmetä stressiä, ristiriitoja ja konflikteja, mutta toisaalta työnteke voi myös avustaa opiskelijaa kohti parempia tuloksia (Owen ja muut, 2017). Työskentelyn – erityisesti omaan koulutusalaansa vastaavassa työssä – on nähty kiinnittävän opiskelijaa yliopisto-opintoihin (Brint & Cantwell, 2010) sekä kehittävän opiskelijan opiskelutaitoja, tukevan oppimisen merkityksellisyyttä ja tukevan kykyä rakentaa yhteyksiä opittujen asioiden välille (Tuononen ja muut, 2016). Työskentely omaan alaan vastamaattomassa tai sivuamattomassa työssä ei ole hyödyttöä sekään. Työssä kuin työssä on mahdollista kasvattaa työelämässä tarvittavia metataitoja, joilla tarkoitetaan työelämävalmiuksien, kuten suullisen ilmaisutaidon sekä vuorovaikutus-, johtamis- ja ryhmätaitojen, kehittämistä (Tuononen ja muut, 2016). Monipuolisen työkokemuksen (sekä omaan alaan vastaavaa että vastaamaton työkokemus) omaavien opiskelijoiden opintojen on puolestaan havaittu etenevän nopeammin kuin kapeamman työkokemuksen omaavien tai kokonaan työkokemuksetta olevien opiskelijoiden opinnot (Tuononen ja muut, 2016). Ylipäätään työssäkäynnin nähdään auttavan opiskelijaa muodostamaan sosiaalisia suhteita ja verkostoja, jotka auttavat tulevien töiden löytämisessä (Hall 2010; San-

chez-Gelabert ja muut, 2017) sekä kasvat-
tavan inhimillistä pääomaa erityisesti ni-
den taitojen osalta, joihin korkeakoulutus
ei anna valmiuksia (Karhunen, 2015).

Vaikka opiskeluaikaiseen työssäkäyntiin
on liitettävissä opintojen edistymiseen
kytkeytyviä riskejä, edistää työssäkäynti
kuitenkin yhteistyötä koulutuksen ja työ-
elämän välillä, lisää tietojen vaihtamista
sekä tuo korkeakouluille mahdollisuuksia
lisärahoituksen hankkimiseen (Franco ja
muut, 2019). Lisäksi työssäkäynti antaa
työnantajalle tietoa opiskelijasta, joskin
välittyvää informaatiota voidaan tarkas-
tella kahtaalta: toisaalta on etu, että opis-
kelija kykenee suoriutumaan opinnoistaan
samalla kun käy töissä, mutta toisaalta, jos
työpaikka ei vastaa opiskeltavaa alaa, voi-
daan sitä pitää myös osoituksena sitoutum-
isen puutteesta alaa kohtaan (Baert ja
muut, 2015).

Opiskeluaikaisen työssäkäynnin merkitys opiskelijalle

Aiempi tutkimus tunnistaa mon-
enlaisia motiiveja opiskelijoiden
työssäkäynnille. Tärkeimmäksi
syyksi on usein nostettu elinkustannusten
kattaminen ja taloudellinen turvallisuus:
opiskelijat käyttävät saamaansa palkka-
tuloa esimerkiksi vuokran maksamiseen,
autokuluihin, ruokaan, lukukausimaksui-
hin, matkusteluun sekä sellaisten ostosten
tekemiseen, joihin ei muuten olisi varaa
(Christiansen ja muut, 2019; Hall, 2010;
Hauschildt ja muut, 2021). Suomessa
elinkustannusten kattaminen on koros-
tuneessa asemassa ja lähes 90 prosenttia
työssäkäyvistä opiskelijoista työskente-
lee ensisijaisesti tästä syystä (Hauschildt
ja muut, 2021). Taloudellisesta näkökul-
masta työssäkäynti mahdollistaa opiskeli-
jan itsenäistymisen vanhemmista ja talou-

dellisen riippumattomuuden lisäämisen
(Christensen ja muut, 2019; Hall, 2010).

Opiskelijoiden kokemuksia opiskeluai-
kaisesta työssäkäynnistä on tutkittu erityi-
sesti hoitoalalla. Esimerkiksi sairaanhoi-
tajaopiskelijat ovat kokeneet oman alan
työn vahvistaneen hoitotaitoja, laajenta-
neen kliinistä kokemusta, lisänneen itse-
luottamusta sekä madaltaneen opiskelun
aiheuttamia stressitasoja (Chesser-Smyth,
2005). Oman alan työ on nähty tärkeäk-
si siksikin, että sairaanhoitajaopiskelijoilla
on kuvattu usein olevan liian idealistinen
kuva hoitajan työstä ja työkokemuksen
kautta he ymmärtävät paremmin, mitä
kaikkea hoitotyöhön sisältyy (Grainger &
Bolan, 2006). Näin opiskeluaikana hoi-
totyössä toimineet sairaanhoitajaopiskeli-
jat ovat valmistautuneet paremmin varsi-
naiseen sairaanhoitajan työhön ja rooliin
(Hasson ja muut, 2013).

Vastaavaa on havaittu myös suomalai-
sessa korkeakoulutuksessa. Omaa opin-
toalaa vastaava työkokemus auttoi opis-
kelijoita näkemään sellaisia työn ilmiöi-
tä, joita koulutuksessa ei käsitelty (Vanha-
nen-Nuutinen ja muut, 2016). Opiskeli-
jat myös kokivat tulevalla alalla (tutkimus-
työ, tietotekniikka, opetus- ja kasvatustyö)
työskentelyn edistävän valmistumisen jäl-
keistä työllistymistä, kun taas täysin omaa
alaa vastaamattomalla sektorilla (mm. kassa-
ja myyntityöt) työskentelyllä ei koettu
juurikaan olevan myöhempää työllistävää
vaikutusta (Saari ja muut, 2013).

Vanhanen-Nuutisen ja kollegoiden
(2016) tutkimuksessa korostuu opiskeli-
joiden kokemus opiskelun ja työssäkäyn-
nin tasapainosta ja kulkemisesta jouhe-
vasti rinnakkain. Toisaalta tutkimuksissa
nostetaan esiin työssäkäynnistä johtuvia
menetyksiä, kuten vuorovaikutuksen vä-
heneminen kanssaopiskelijoiden ja opet-

tajien kanssa sekä rajalliset mahdollisuudet osallistua opiskelijatapahtumiin (Triventi, 2013). Voidaankin sanoa, että työskentely opintojen ohessa vaatii opiskelijalta monenlaisia järjestelyitä. Christianenin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa sairaanhoitaja- ja kättilöopiskelijat kuvaivat kokemustaan opiskeluaikaisesta työnteosta jonglöörimetaforalla: heillä on jatkuvasti kolme palloa ilmassa (työ, opinnot sekä perhe-elämä), eikä mikään palloista saa päästä putoamaan. Mikäli yksikin palloista tippuu, tasapaino opiskelun, työn ja muiden sitoumusten kesken hajoaa. Toisaalta, onnistuessaan tasapainottelu koettiin palkitsevaksi sekä itsetuntoa ja -luotamusta ja ajanhallintataitoja edistäväksi.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskysymykset

Nojaamme tutkimuksessamme siihen ajatukseen, että kaikki opiskeluaikainen työ ei ole opiskelijalle samanarvoista, vaan he liittyvät erilaisiin töihin erilaisia merkityksiä. Tehtävämme on selvittää, mitä erilaiset opiskeluaikaiset työt – omaa koulutusalaan vastaavaa tai vastaamaton työ – merkitsevät opiskelijoille. Tutkimustehtävää lähestymme kahdella tutkimuskysymyksellä:

1. Mitä luokanopettajaopiskelijalle merkitsee opiskeluaikainen työnteko omaa koulutusalaan vastaamattomassa työssä? (kassatyöntekijä)
2. Mitä luokanopettajaopiskelijalle merkitsee opiskeluaikainen työnteko omaa koulutusalaan vastaavassa työssä? (opettajasijainen)

Aineistonkeruu ja osallistujat

Koulutusta vastaavaan tai vastaamattomaan työntekoon liittyvien merkityserojen esiintuomiseksi päädyimme keräämään aineiston eläytymismenetelmän avulla, sillä juuri vastakkainasettelu on eläytymismenetelmän perusidea. Eläytymismenetelmässä tutkijoiden tehtävänä on rakentaa tutkimukseen osallistujille kaksi kehyskertomusta, joissa on yksi varioitava elementti (Eskola & Suoranta, 1999). Tutkimuksemme kehyskertomusten varioivana osana oli työ opettajan sijaisena tai kassatyöntekijänä. Kehyskertomukset pidettiin tiiviinä ja lyhyinä ja ne pyrittiin karsimaan johdattelevista ja vastaajan ajatuksia suuntaavista osista (ks. Eskola & Suoranta, 1999). Näin vastaajat saivat vapaasti kirjoittaa ja eläytyä kehyskertomuksensa virittäminä. Wallinin ja kollegoiden (2019) mukaan minä-muoto suuntaa kirjoituksia kohti kirjoittajan omaa kokemusmaailmaa. Niinpä kehyskertomukset laadittiin yksikön ensimmäisen persoonan mukaan, sillä kolmannen persoonan käyttö olisi saattanut vuolaaman mielikuvituksen käytön mahdollistamisesta huolimatta etäännyttää aihetta opiskelijoista itsestään. Tutkimuksemme kehyskertomukset muodostuivat seuraaviksi:

Kehyskertomus A: *Teet opettajaopintojesi ohella ajoittain työvuoroja kassan kassalla. Kerro, mitä ajattelet työsi ja opintojesi yhdistämisestä.*

Kehyskertomus B: *Teet opettajaopintojesi ohella ajoittain opettajan sijaisuutta. Kerro, mitä ajattelet työsi ja opintojesi yhdistämisestä.*

Tutkimuksen aineisto kerättiin luokanopettajaopiskelijoilta yhdessä opettajankoulutusyksikössä joulukuussa 2021.

Aineistonkeruu toteutettiin neljässä eri opiskelutilaisuudessa: kahdessa HOPS-ryhmässä (1. vuosikurssin opiskelijoita), kandidiryhmässä (3. vuosikurssin opiskelijoita) ja graduryhmässä (4.–5. vuosikurssin opiskelijoita). Aineisto kerättiin e-lomakkeella siten, että opiskelijoista puolet (sukunimen alkukirjain A–R) saivat vastattavakseen kehyskertomuksen A ja toinen puoli (S–Ö) kehyskertomuksen B. Vastausaikaa annettiin noin 20 minuuttia. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavia informoitiin ennen tutkimusta tutkimuksen tavoitteista sekä aineiston käytöstä. Taustatietoja, kuten tutkittavien ikää, sukupuolta tai vuosikursssia ei kysytty.

Yhteensä vastauksia kehyskertomuksiin kertyi 52, joista kehyskertomukseen A tuli 25 ja kehyskertomukseen B puolestaan 27 vastausta. Kun eläytymismenetelmäkirjoituksia olisi hyvä kumpaakin kehyskertomusta kohden saada 15–20 (Wallin ja muut, 2015), voidaan saamaamme aineistoa pitää kooltaan varsin hyvänä. Word-tiedostoon siirrettynä kirjoitusten pituudet vaihtelivat yhdestä rivistä 34 riviin (fonttikoko 12pt). Keskimäärin kirjoitusten pituus oli kehyskertomuksessa A 6,5 riviä ja kehyskertomuksessa B keskimäärin 8,2 riviä. Eläytymismenetelmässä ei tavoitellakaan pitkiä tarinoita vaan lyhyitä ja napakoita kertomuksia (Wallin ja muut, 2019).

Aineiston analyysi

Nojasimme aineistomme analyysissa teemoitteluun, jonka voidaan katsoa olevan yksi sisällönanalyysin muoto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemoittelussa kyse on aineiston pelkistämisestä siten, että aineistosta etsitään tutkimusongelman kannalta olennaisimmat asiat eli teemat (Moilanen & Räihä, 2018). Koska teemoittelu ei ta-

pahtunut valmiin teemaluettelon tai kehikon varassa, voidaan tässä tapauksessa puhua hyvin aineistolähtöisestä teemoittelusta.

Analyysin aluksi kahdessa erillisessä tiedostossa (kertomus A ja B) olleet kirjoitelmat luettiin useaan kertaan läpi. Ensimmäinen kirjoittaja koodasi aineistosta eri värein tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset ilmaisut. Tämän jälkeen samalla värillä koodatut ilmaisut siirrettiin erilliseen tiedostoon, ja kullekin kokonaisuudelle annettiin teeman sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaava ja tiivistävä nimi. Tarkastellessamme teemoja yhdessä huomasimme niiden liian suuren lukumäärän estävän kuvaamasta opintoaikaisen työskentelyn eri merkityksiä tiiviisti ja ymmärrettävästi. Jotta tulosten informaatioarvo kasvaisi, ne oli saatava kompaktimpaan muotoon.

Alkuperäisessä luokittelussa oli esimerkiksi kolme erillistä toisilleen lähekkäistä teemaa: kuormitus (”huomaan kuitenkin kuormittuvani työn ja opiskelun yhdistämisestä”), väsyminen (”työvuorojen jälkeen on pakko vaan levähtää, jotta jaksaisi uudestaan ensi viikon”), uupuminen (”päivät uudessa koulussa ja uusien oppilaiden kanssa päivästä toiseen voivat olla hyvin uuvuttavia sekä henkisesti raskaita”). Kun katsoimme näiden teemojen sisältöjä tarkemmin, huomasimme niiden sisältöjen viestivän samaa asiaa, joskin hieman eri sanoin. Tämän vuoksi yhdistimme teemat – kuormitus, väsyminen, uupuminen – lopulta yhdeksi teemaksi, joka sai kokoavaksi nimekseen ”Uupuminen”.

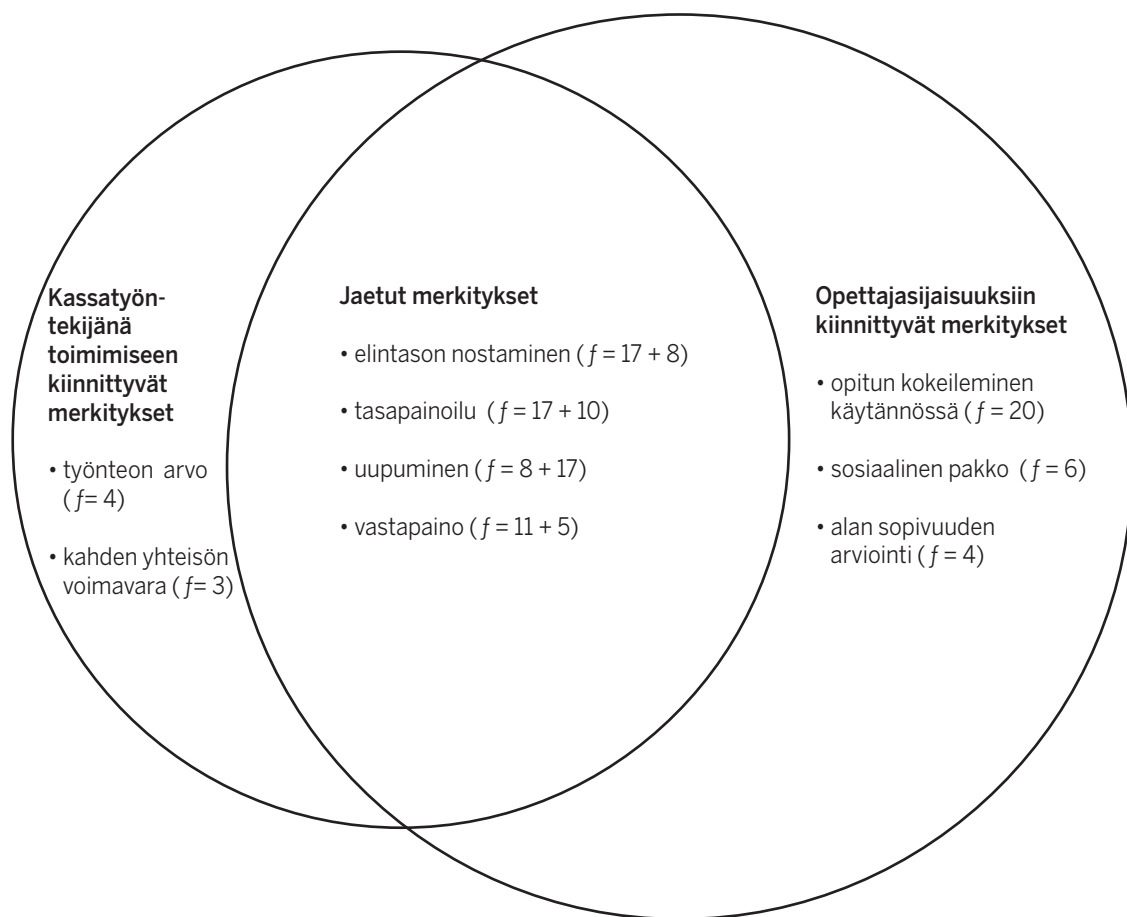
Analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistimme teemoja vielä laajemmiksi kokonaisuuksiksi, sen perusteella, mistä aineistolähteestä teemojen sisältö oli muodostunut. Havaitimme, että osa teemoista si-

sälsi vain kassatyöntekijätarinoiden ilmaisuja ja osa pelkästään opettajasijaisuustarinoiden ilmaisuja. Osaan teemoista sisältyi taas molempien tarinoiden sisältöjä. Näiden erojen perusteella teemat jaettiin kolmeen kategoriaan: jaetut merkitykset, kassatyöntekijänä toimimiseen kiinnittyvät merkitykset ja opettajasijaisuuksiin kiinnittyvät merkitykset.

Tulokset

Tutkimuksen tuloksena syntyneet kategoriat ja niihin sisältyneet merkitykset on tiivistetty kuvioon 1. Kuvioon on merkitty myös frekvenssit kuvaamaan sitä, kuinka moni osallistu-

ja toi kyseisen merkityksen esiin. Jaetuissa merkityksissä ensin mainittu frekvenssi viittaa kassatyöntekijäkertomusten ja jälkimmäinen opettajasijaisuuskertomusten kyseistä merkitystä koskevien kirjoitusten lukumäärään. Kokonaisuudessaan frekvenssien määrä on osallistujien määrää suurempi, koska yksittäinen osallistuja saattoi tuottaa vastauksessaan useita erilaisia merkityksiä. Tulososassa käytämme aineistositaatteja, jotka on merkitty sitaatin perään sulkeisiin kirjaintunneilla *kt* (kassatyöntekijä) tai *os* (opettajasijaisuus) sekä numerotunneilla, joka osoittaa informantin järjestysnumeron aineistossa.



Kuvio 1. Opettajasijaisuuksiin ja kassatyöntekijänä toimimiseen kiinnittyvät merkitykset

Jaetut merkitykset

Työn mahdollistama **elintason nostaminen** nähtiin tärkeänä syynä sekä kaupan kassalla työskentelylle että opettajasijaisuuksien tekemiselle – joskin näkökulma korostui edellisessä hieman jälkimmäistä useammin. Työssäkäynti taloudellisista syistä nähtiin välttämättömänä osana opiskelijan arkea, ainakin jos haluaa välttää opintolainaan tukeutumisen. Omalla, itse tienatulla rahalla myös legitimoidaan (itselle sekä muille) elintason nosto ja ”vauraampi” opiskelijaelämä:

Tuntuu, että silloin [kun on työskennellyt] on ”sallitumpaa” käyttää rahaa myös perustarpeiden ulkopuolelle. Sallitumpaa sekä omista ajatuksistani että yhteiskunnan puolelta. Usein tuntuu, että etenkin yhteiskunnan mielestä opiskeluiden aikana koko muu elämä tulisi laittaa tauolle ja tulisi keskittyä opintojen lisäksi vain perustarpeiden tyydyttämiseen. Rahan käyttämistä vapaa-aikaan, taiteisiin, matkustamiseen ja viihtymiseen ei katsota hyvällä. Jopa asumisen suhteen tulisi tyytyä pienimpään mahdolliseen soluun tuntemattomien ihmisten kanssa. (kt15)

Työn ja opiskelun yhdistämistä kuvattiin molemmissa tapauksissa – niin kaupan kassalla kuin opettajan sijaisuuksien kohdalla – **tasapainoiluksi**. Tasapainoilua lähestyttiin kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin, opiskelijan tulee kyetä tasapainoilemaan taloudellisesti opintotuen kuukausittaisten tulorajojen sisällä pysyäkseen: ”vaihtelevat tuloni tuovat minulle stressiä, sillä joudun tarkkailemaan jatkuvasti vaikuttavatko tuloni saamiini tukiin” (os16). Toinen tasapainoiluhaaste liittyy ajankäyttöön. Opiskelijan on kyettävä opintojen ja työnteon ristipaineessa löytämään aikaa myös vapaa-ajalle, le-

Omalla, itse tienatulla rahalla myös legitimoidaan (itselle sekä muille) elintason nosto.

volle, palautumiselle ja sosiaalisille elämälle: ”nyt minulle jää vähemmän aikaa vapaa-ajan tapahtumiin sekä erityisesti kaverien näkemiseen. Myöskin oman kunnon ylläpitäminen on vaikeampaa, kun opiskelu sekä työt vievät molemmat energiaa” (kt15). Työn myötä aikaa miellettiin jäävän vähemmän opiskelijoiden väliselle vuorovaikutukselle ja sosiaalisten suhteiden syntymiselle: ”seuraelämä opinnoissa onkin usein ensimmäinen osa-alue, joka jää vähemmälle, kun työskentelystä tulee vapaa-ajan aktiviteetti” (kt9).

Koska kassalla työskentely miellettiin usein iltaan tai viikonloppuun sijoitettavaksi, ja sellaiseksi, jonka aikataulutukseen voi itse vaikuttaa, koettiin kassatyöntekijän tehtävän häiritsevän opiskelua kohtuullisen vähän: ”opintojen luento- ja pienryhmä -osuuksien osuessa aamu- ja iltapäiville on usein järkevin vaihtoehto suosia joko iltatöitä tai viikonloppuvuoroja” (kt9). Kun taas opettajasijaisuudet sijoittuvat opintojen kanssa kilpaileviin ajankohtiin – arkipäiviin – voi opettajasijaisuuksien aikataulutaminen aiheuttaa opiskelijalle enemmän päänvaivaa, erityisesti kun sijaisuudet saattavat ilmaantua yllättäen ja jatkua alun perin ilmoitettua pidempään: ”yhden päivän sijaisuus voi helposti venyä koko viikon sijaisuudeksi, jos myöntyy rehtorin pyyntöihin jatkaa seuraavanakin päivänä” (os6). Pahimmillaan opettajasijaisuuden vastaanottamisesta seuraakin sijaisuuden aikana tekemät-

tä jääneiden opintojen korvauskierre. Toisaalta tasapainoilua, erityisesti ajankäytön näkökulmasta, pidettiin myös hyödyllisenä, sillä sen ajateltiin edistävän opiskelijan kykyä suunnitella omaa toimintaansa: ”työskentely pakottaa minua suunnittelemaan aikaani paremmin. Kun on vähemmän aikaa, niin pakko olla suunnitelmallisempi. Tämä auttaa minua opintojen edistämässä, sillä tapanani on jättää tehtävät viimeiseen mahdolliseen hetkeen” (kt4).

Ajanhallintaan ja suunnitelmallisuuden liittyvien taitojen kehittymisestä huolimatta, työn ja opintojen yhdistäminen koettiin **uupumisen** riskiä lisääväksi. Kasvatyöntekijänä toimimisen kuvausten yhteydessä osallistujat eivät eritelleet tarkemmin uupumisen syitä, vaan he ainoastaan totesivat, että työn ja opiskelun yhdistäminen on sinällään väsyttävää. Opettajaisijaisuuksien kohdalla opiskelijat paitsi nostivat uupumisteeman esiin säännöllisemmin, myös korostivat nimenomaan opettajan työn kuormittavuutta ”henkisten voimavarojen” ja ”aivokapasiteetin” kuluttamisen näkökulmista: ”välillä on raskasta olla päivät ala-asteella sijaistamassa ja mennä sieltä suoraan iltaluennoilille. Opettajan ammatti ei ole helppo, joten usein olen jo aamun koulupäivän jälkeen todella väsynyt” (os14). Opettajaisijaisuuksien kuormittavuuden eriteltiin johtuvan esimerkiksi uusien, aiemmin tuntemattomien toimintakulttuureiden ja käytänteiden omaksumisen työläydestä:

Opettajan sijaisuudet vie paljon voimia. Varsinkin pidemmät kuin parin päivän sijaisuudet ovat työllistäviä. Uusi ryhmä, uudet toimintamallit, uusi koulu ja sen käytänteet. Työpäivien jälkeen olo on sen verran kuormittunut, että opintojen tekeminen tuntuu lähes mahdottomalta. Töissä aivokapasiteetti on täyttynyt, joten

tuntuu, ettei aivot pysty enää prosessoimaan opiskeluun liittyviä asioita. (os8)

Molemmat työt merkitsivät opiskelijoille myös **vastapainoa** opiskelulle, joskin hieman eri näkökulmia painottaen. Kasvatyöntekijöillä korostui ”aivot narikkaan” -tyyppinen suhtautuminen työhön: ”kassalla työskentely on sopivan aivotonta työtä, joten raskaat opinnot eivät juuri töistä häiriinny” (kt23). Opettajaisijaisuuksien kohdalla työ taas tarjosi konkreettisempaa vastapainoa teoreettisille opinnoille. Vastapainonäkökulma esiintyi ymmärrettävästi hieman useammin kaupan kassa -kirjoituksissa, onhan kyseinen työ kuitenkin opettajasijaisuuksia kauempana opettajaopinnoista.

Opettajaisijaisuuksiin kiinnittyvät merkitykset

Luokanopettajan työ näyttää monelle opiskelijalle hyvin käytännöllisenä ammattina. Tällöin koulutuksen tarjoamat teoreettiset ja käsitteelliset näkökulmat voivat tuntua ajoittain työhön liittymättömiltä, kuten seuraavassa kuvataan: ”joskus tuntuu, ettei opetelluilla asioilla ole kosketuspintaa todelliseen työhön, ja tuntuu, että töissä oppii enemmän” (os7). Opettajaisijaisuudet kuitenkin vaikuttavat tarjoavan opettajaopiskelijoille hyvän mahdollisuuden **kokeilla opittua käytännössä**: ”sijaisuuksien tekeminen opintojen ohella on loistava tapa saada lisää kokemusta omalta alalta ja päästä laittamaan kaikki tuntien opit käytäntöön oikeassa koulu maailmassa” (os15). Opettajaisijaisuudet siis tarjoavat opiskelijalle mahdollisuuden testata opettajankoulutuksessa opittua, ammentaa kokemusta ja reflektoida omaa osaamista työn vaatimukseen peilaten.

Opettajaisijaisuuksiin liitettiin vahvasti myös **sosiaalisen pakon** merkityksiä. En-

Tutusta koulusta tulleisiin opettajasijaisuus- pyyntöihin koetaan velvollisuudeksi suostua.

sinnäkin yleisen myönteisen suhtautumisen opettajasijaisuuksiin koettiin aiheuttavan vertaispainetta: ”koin painetta sijaisuuksien tekemiselle opintojen alkuvaiheessa (kukaan ei painostanut, mutta monet vuosikurssilaiset tekivät paljon sijaisuuksia)” (os12). Kun halukkaita opettajasijaisia on runsaasti, koettiin sen aiheuttavan kilpailua, jonka kuormittavuutta seuraavassa sitaatissa havainnollisesti kuvataan: ”koen ajoittain olevani liimattuna puhelimeeni, kun joudun päivystämään sijaisuusilmoituksia, sillä ne menevät nopeasti. On tärkeää olla nopea ja jatkuvasti valpas” (os17).

Toiseksi, sosiaalinen pakko näyttäytyy opettajasijaisuustarjouksiin suhtautumisessa. Tietystä, tutusta koulusta tulleisiin opettajasijaisuuspyyntöihin koetaan velvollisuudeksi suostua: ”jos on saanut solmittua hyvät yhteydet johonkin kouluun, voi tuntea myös velvollisuuden tunnetta suostua sijaispyyntöihin, sillä sijaisista on etenkin tällä hetkellä huutava pula” (os12). Vaikka uusi tarjous alkuperäisen opettajasijaisuuden jatkamisesta ei sopisikaan opiskelijan aikatauluun, on tarjouksesta kuitenkin vaikea, jopa mahdotonta kieltäytyä – ”eniten sijaistamisessa tuottaa haasteita sanoa ’EI’ ” (os6). Siinä missä opettajasijaisuuden aikana tekemättä jääneet opintotehtävät vaikuttavat aiheuttavan korvauskierrettä, näyttäisi opettajasijaisuuksiin tarttuminen saavan aikaan puolestaan sijaiskierrettä: ”tiedän niin monta tapausta, jotka ovat siinä pisteessä,

että tekee vakityönä opettajan hommia, koska sijaisuusmaailma vei pikkusormen lisäksi koko käden ja ei ole saanut esimerkiksi gradua valmiiksi” (os12).

Jos opiskelijavalinnoissa pyritään arvioimaan hakijan sopivuutta kasvatusalalle, pyrkii opiskelija opettajasijaisuuksien avulla **arvioimaan alan sopivuutta itselleen**: ”sijaisuuksien tekeminen on saanut minut varmistumaan, että ala, jota opiskelen, on minulle mieluinen” (os25). Opettajasijaisuudet antavat opiskelijoille ”esimakua tulevasta ammatista”, olkoonkin, että ammattia on päässyt testaamaan myös opetusharjoittelussa. Koska opetusharjoittelu kuitenkin tapahtuu niin sanotusti valvovan silmän alla, antaa opettajasijaisuus opiskelijalle itsenäisemmän mahdollisuuden kokeilla ammattia. Niinpä opettajasijaisuuksien tekeminen vaikuttaisikin helpottavan ja lieventävän työelämään siirtymiseen liittyvää jännitystä ja ahdistusta: ”olen huomannut, että sijaisuuksien tekeminen on vähentänyt jännitystä tulevasta työelämään siirtymisestä” (os11).

Kassatyöntekijänä toimimiseen kiinnittyvät merkitykset

Kassatyöntekijänä toimimista määrittä kaksi merkitystä. Ensinnäkin, se nähtiin **arvokkaana** ympäristölle ja yhteiskunnalle. Käymällä opintojen ohessa töissä opiskelija pääsee ikään kuin nousemaan arvokkaaksi ja hyödylliseksi kansalaiseksi, sen sijaan, että näyttäytyy ainoastaan yhteiskunnan varoja kuluttavana, hyödyttömänä opiskelijana: ”en koe olevani pelkääjänä opiskelija, vaan työn tekeminen tuo jonkinlaista lisäarvoa statukseeni. Koen olevani hyödyllinen yhteiskunnalle, vaikkakin pakon sanelemana” (kt13). Työn tekemisen arvoa ei nostonut ainoastaan sen abstrakti yhteiskunnallinen hyödyllisyys, vaan myös lähipiirin arvonto opiskeli-

jan työssäkäynnille: ”vanhempani arvostavat työssäkäyntiäni” (kt20).

Toiseksi, kassatyöntekijänä toimimiseen liitettiin **kahden yhteisön voimavaran** merkitys. Siinä missä opettajasijaisuuksia tehneet jäävät yhteisöjen näkökulmasta edelleen selvästi oman alan ja kasvatustieteen sisälle, jopa vangeiksi, tuo kaupassa työskentely uudenlaista, tärkeäksi koettua laajuutta sosiaalisiin piireihin: ”koen, että opiskelujen ja työn yhdistäminen on laajentanut sosiaalista piiriäni, sillä tapaan säännöllisesti kahta eri yhteisöä: luokkalaisiani ja työyhteisöä” (kt13).

Pohdinta

Tarkastelimme tutkimuksessamme opiskeluaikaiseen työntekoon liitettyjä merkityksiä. Tutkimuksessa erotettiin omaa opiskelualaa vastaava työ (opettajasijaisuudet) sekä työskentely omaa opiskelualaa vastaamattomassa, tyypillisessä opiskeluaikaisessa, matalan osaamisen ja palkkauksen työssä (kassatyöntekijä). Vaikka työnkuva ja tehtävät eroavat toisistaan varsin runsaasti, suurin osa löytämistämme merkityksistä oli jaettu ja töiden välillä, toisin sanoen niitä ilmeni sekä kassatyöntekijää että opettajasijaisuuksia kuvaavissa kirjoitelmissa. Nämä merkitykset liittyivät yleisesti opintojen ja työelämän yhteensovittamisen kysymyksiin. Siinä missä työt antoivat taloudellista turvaa ja vastapainoa opiskelulle, ne vaativat myös veronsa uupumisen myötä.

Vaikka uupumista kuvattiin molemmissa kirjoitelmissa, liitettiin se useammin opettajasijaisuuksiin. Havainto on mielenkiintoinen erityisesti siksi, että viime vuosina mediassa on keskusteltu yhä laajemmin opettajien uupumuksesta (Kataja, 2021) ja asiasta on julkaistu myös tutkimuksia (esim. Salmela-Aro ja muut,

2019). Pohdittavaksi jääkin, ovatko opettajasijaisuuksiin liitetyt runsaammat uupumiskuvaukset seurausta julkisesta uupumiskeskustelusta vai onko luokanopettajaopiskelijoilla opettajasijaisuuksien kautta itsellään jo kokemusta uupumukseen johtavasta opettajan työn nurjemmasta ja vaativammasta puolesta.

Toisin kuin Vanhanen-Nuutisen ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa, jossa korostui opiskelun ja työn yhdistämisen tasapaino ja kulkeminen rinta rinnan, tässä tutkimuksessa työn ja opiskelun yhdistämistä kuvataan tasapainon sijaan enemmänkin *tasapainoiluna* muun muassa oman jaksamisen, ystävyyssuhteiden, perheen ja opiskelun välillä. Havainto muistuttaa Christiansenin ja kollegoiden (2019) metaforaa jonglööristä: ilmassa on yhtä aikaa (vähintään) kolme palloa (työ, opinnot ja perhe-elämä), ja kaikki täytyy saada pidettyä ilmassa. Juuri jatkuva tasapainoilu eri osa-alueiden välillä saattaa olla opiskelijaa uuvuttava tekijä.

Saatujen etujen vastapainona opiskeluaikaista työntekoa on lähestytty myös ”menettämisen” -metaforan kautta (Triventi, 2013). Myös tässä tutkimuksessa menettämisen diskurssi nousi esiin, sillä työhön tarvittavaa aikaa kuvattiin otettavan karsimalla sosiaalisia suhteita sekä luopumalla opiskelijariennoista ja muista opetussuunnitelman ulkopuolisista tapahtumista. Tulos haastaa aiempaa näkemystä siitä, että opiskeluaikaiseen työskentelyyn käytetty aika olisi poissa opiskeluun käytettävästä ajasta (Hauschildt ja muut, 2021): se karsiikin pääasiassa muuta elämää.

Töihin liittyi myös eriytyneitä merkityksiä. Tulostemme mukaan omaa koulutusalaan vastaavaan työhön kytkeytyvät merkitykset ovat paitsi runsaampia myös

Oman alan työ sitoo opiskelijaa entistä tiukemmin omaan (tieteen)alaansa.

moninäkökulmaisempia kuin tyypilliseen opiskeluajakauteen matalapalkkatyöhön linkittyvät merkitykset. Oman alan työ ei siis vaikuta olevan ainoastaan työtoiden joukossa, vaan se sitoo opiskelijaa entistä tiukemmin omaan (tieteen)alaansa. Emme kuitenkaan väheksy muunkaan työn merkitystä työelämässä tarvittavan osaamisen kehittymisessä. Kuten Tuononen ja kollegat (2016) muistuttavat, että myös omaa opiskelualaa koskettamattomassa työssä on mahdollista kasvattaa työelämässä tarvittavia metataitoja. Tässä tutkimuksessa omaa alaa vastaamaton työ nähtiin kuitenkin pikemminkin omaan itseen ja elämään kohdentuvana elementtinä kuin työn metataitojen hankkimisena. Kassatyöntekijänä toimimisen katsottiin paitsi tarjoavan mahdollisuuden nousta kohti hyödyllisen ja arvostetun ihmisen statusta (esim. Huttunen & Heikkinen, 2004) myös mahdollistavan elintason, johon pelkästään tukibudjetilla ei olisi varaa (ks. myös Christiansen ja muut, 2019). Tiivistäen voisi sanoa, että omaa alaa vastaamattomalla työllä paikataan opiskelun opiskelijan muuhun elämään aiheuttamia sekä taloudellisia että opiskelijaan itseensä kohdistuvia arvostuksellisia aukkoja. Omalla koulutusosalalla työskentelyllä taas paitsi haetaan taloudellista hyötyä ja arvokasta työkokemusta, myös täydennetään koettuja koulutuksellisia aukkoja ja kavennetaan teorian ja käytännön välistä kuilua (ks. myös Tuononen ja muut, 2016).

Erityisesti opettajasijaisuuksien näkökulmasta tutkimuksemme voi ajatella paljastavan jotakin oleellista luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurista. Kullakin akateemisella heimolla, eri tieteen- ja koulutusosalalla, on omat hyveensä ja paheensa; heimo siis pitää jotakin arvokkaana ja jotakin toista taas vähemmän tärkeänä (Ylijoki, 1998). Aiemmissa luokanopettajaopiskelijoita käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Ahola & Olin, 2000; Heikkinen, 1999) on havaittu, että käytännön tietojen ja taitojen kehittäminen on luokanopettajaksi opiskeleville teoreettisen osaamisen jalostamista tärkeämpää. Käytännöllisyys, käytännön opetustyö, on siis nähty hyveenä, jonka luokanopettajaopiskelijoiden heimo jakaa. Vastaava käytännössä kokeilemisen ja oppimisen eetos opettajasijaisuuksia tekemällä tuotiin myös tässä tutkimuksessa vahvasti esiin. Yhteisössä elävä opettajasijaisuuksien tekemisen hyve kiteytyi tutkimuksemme aineistossa jopa välttämättömyydeksi, eräänlaiseksi sosiaalisesti pakoksi. Mitä selvempi tuleva ammatti valitulla opiskelualalla siintää edessä, sitä voimakkaampi toimintaa määrittävä piilo-opetussuunnitelma, hyve- ja pahemäärittelyineen, on (Ahola & Olin, 2000). Näin heimon merkitys opintoaikaiseen oman alan työhön suhtautumisessa koskettanee myös muita professionaloja, eikä vain opettajankoulutusta.

Tutkimuksessamme keskeisessä osassa olleen eläytymismenetelmän käyttö sisälsi etunsa ja haittansa. Etuina voidaan nähdä paitsi menetelmän joustavuus myös se, että eläytymismenetelmäkirjoitukset tarjoavat väylän tavoittaa erilaisia merkityksiä ja mahdollisuuksia (Posti-Ahokas ja muut, 2015). Vaikka pyrimmekin kehyskertomusten muotoilulla (minä-muoto) suuntaamaan kirjoituksia kohti kirjoittajan omaa kokemusmaailmaa (Wallin ja muut,

2019), eivät tuotetut kirjoitukset välttämättä olleet kuitenkaan kertomuksia todellisuudesta tai osallistujien aidoista kokemuksista. Emme siis pysty arvioimaan tarkasti sitä, missä määrin tutkimukseen osallistui opettajasijaisuuksia tehneitä tai kaupan kassalla työskennelleitä opiskelijoita – ja kuinka paljon nämä lopulta ammensivat kokemuksistaan kirjoitelmia laatiessaan. Silti monissa yksittäisissä tarinoissa sekä erityisesti aineistossa kokonaisuutena yhdistyy paitsi omakohtainen kokemus myös laajempi, eri lähteistä muodostunut käsitys työn ja opiskelun yhdistämisestä. Koska opettajasijaisuuksia kuvaavat kirjoitukset olivat sisällöllisesti rikkaampia kuin kassatyöntekijän työtä kuvaavat tarinat, kuvastanee se sitä, että kassatyöntekijän tehtävään oli vaikeampi eläytyä tai mahdollisesti myös sitä, että useammalla osallistujalla oli kokemusta opettajasijaisuuksista kuin kassatyöntekijänä toimimisesta. Tyydymme toteamaan, että opettajaksi opiskelevien mahdollisuudet tehdä opettajasijaisuuksia ovat varsin hyvät niiden runsaan tarjonnan vuoksi.

Se, että osallistujissa oli mukana opiskelijoita opintojen eri vaiheista, tuki rikkaamman, moniulotteisemman sekä laajemmin työn ja opiskelun välisen suhteen merkityskirjon paljastavan aineiston keräämistä, kuin mitä ainoastaan yhteen opiskeluvaiheeseen keskittymällä olisi voinut saavuttaa. Esimerkiksi kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoilla on useampia opetusharjoitteluita ja oletettavasti myös opettajasijaisuuksiakin takanaan kuin ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Aiempien tutkimusten perusteellahan jo tiedetään, että pidemmällä opinnoissaan olevat tekevät keskimäärin enemmän töitä opintojensa ohella kuin aloittavat opiskelijat (mm. Christiansen ja muut, 2019; Hauschildt ja muut, 2021). Toisaalta ensimmäisen vuoden opiskelijoilla voi ajatel-

la olevan opintojen rakenteen ja pienryhmäopetuksen painottumisen vuoksi hie- man erilainen lähestymiskulma opettajasijaisuuksiin sekä opintojen ja työn yhdistämiseen kuin myöhemmän vaiheen opiskelijalla. Alku- ja loppuvaiheen opiskelijoiden suhtautumiseroja opettajasijaisuuksiin kannattaa kuitenkin jatkossa tutkia.

Koska opiskelun ja työn yhdistämistä koskeva tutkimus on ollut tähän saakka pitkälle yhteiskunnan tarpeista lähtevää, opiskelijoiden kokemuksia arvioiva tutkimus on jäänyt vähäisemmäksi. Sille olisi kuitenkin tarvetta. Mikäli koulutuspoliittiset - hyvää tarkoittavat - päätökset tehdään ilman opiskelijoiden äänen kuulemista, tehdään ne yksipuolisen ja villinlaisen tietopohjan varassa. Opiskelijoiden näkökulman huomioiminen olisi tärkeää myös yliopistoille itselleen. Työn ja opiskelun yhdistämiseen liittyvät opiskelijatutkimukset antavat yliopistoille eväitä miettiä esimerkiksi sitä, miten opiskelijan opiskeluaikainen työ voisi niveltä entistä paremmin osaksi tutkintorakenteita. Kun opiskeluaikainen työnteko joka tapauksessa kuuluu kiinteästi monien korkeakouluopiskelijoiden elämään, näkisimme tärkeäksi, että siihen liittyviä merkityksiä tutkittaisiin jatkossa sekä professio- että generalistialoilla entistä enemmän.

Lähteet

- Ahola, S., & Olin, S. (2000). *Yliopiston piilo-opetus-suunnitelma*. Turun yliopisto.
- Brint, S., & Cantwell, A. M. (2010). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California undergraduate experience survey 2006. *Teachers College Record*, 112(9), 2441–2470.
- Chesser-Smyth, P. A. (2005). The lived experiences of general student nurses on their first clinical placement: A phenomenological study. *Nurse Education in Practice*, 5(6), 320–327. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2005.04.001>

- Creed, P. A., French, J., & Hood, M. (2015). Working while studying at university: The relationship between work benefits and demands and engagement and well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 48–57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.002>
- Christiansen, A., Salamonson, Y., Crawford, R., McGrath, B., Roach, D., Wall, P., Kelly, M., & Ramjan, L. M. (2019). “Juggling many balls”: Working and studying among first-year nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 28(21–22), 4035–4043. <https://doi.org/10.1111/jocn.14999>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (3.painos). Vastapaino.
- Franco, M., Silva, R., & Rodrigues, M. (2019). Partnerships between higher education institutions and firms: The role of students’ curricular internships. *Industry and Higher Education*, 33(3), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0950422218819638>
- Grainger, P., & Bolan, C. (2006). Perceptions of nursing as a career choice of students in the baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today*, 26(1), 323–333. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2005.06.004>
- Hall, R. (2010). The work–study relationship: experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work*, 23(5), 439–449. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515969>
- Hasson, F., McKenna, H. P., & Keeney, S. (2013). A qualitative study exploring the impact of student nurses working part time as a health care assistant. *Nurse Education Today*, 33(8), 873–879. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.09.014>
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., & Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*. wbv Media <https://doi.org/10.3278/6001920dw>
- Heikkinen, H. L. T. (1999). Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen, & P. Räihä (toim.), *Opettajuuksi rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä* (ss. 47–64). Jyväskylän yliopisto.
- Hovdhagen, E. (2015). Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28(6), 631–651. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>
- Huttunen, R., & Heikkinen, H. L. T. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/14681360400200194>
- Kangasvieri, F. (2020, maaliskuu 24). Opintotuten kiristyvät tulorajat pakottavat kieltäytymään töistä: ”Miksi opiskelijoiden täytyy olla köyhiä”, kysyy opiskeleva Hermanni Harju. *YLE*. <https://yle.fi/uutiset/3-11264127>
- Kansaneläkelaitos. (2022a). *Opintotuki*. <https://www.kela.fi/opintotuki>
- Kansaneläkelaitos. (2022b). *Opintolainahyvitys*. <https://www.kela.fi/opintolainahyvitys>
- Kansaneläkelaitos. (2022c). *Tilastotietokanta Kelasto*. <https://www.kela.fi/kelasto>
- Karhunen, H. (2015). *Economic studies on higher education and productivity* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47661>
- Kataja, M. (2021, syyskuu 28). Unelma-ammatti uuvutti Saara Mälkösen – kysely kertoo dramaattisesta muutoksesta: jopa kuusi kymmenestä opettajasta harkinnut uranvaihtoa. *YLE*. <https://yle.fi/uutiset/3-12119245>
- Moilanen, P., & Räihä, P. (2018). Merkitysraakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos) (ss. 51–72). PS-kustannus.
- Owen, M. S., Kavanagh, P. S., & Dollard, M. F. (2018). An integrated model of work–study conflict and work–study facilitation. *Journal of Career Development*, 45(5), 504–517. <https://doi.org/10.1177/0894845317720071>
- Posti-Ahokas, H., Haveri, S., & Palojoki, P. (2015). Eläytymistarinat nuorten itsenäistymisen tulkina. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 52(4), 324–333. <https://journal.fi/sla/article/view/53609>
- Saari, J., Mikkonen, J., & Vieno, A. (2013). Löytöretkiä tuntemattomalle mantereelle. Yliopisto-opiskelijoiden opiskeluaikainen työssäkäynti ja tulevaisuusodotukset. *Työpoliittinen aikakauskirja*, 56(2), 44–56.
- Salmela-Aro, K., Hietajarvi, L., & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Sanchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52, 232–245. doi.org/10.1111/ejed.12212
- Tilastokeskus. (2021a). *Uusien ylioppilaiden jatko-opintoihin pääsy oli vuonna 2020 edellisvuotta helpompaa*. https://www.stat.fi/til/khak/2020/khak_2020_2021-12-09_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. (2021b). *Puolet opiskelijoista työs-*

kentelee opintojen ohella. https://www.stat.fi/til/opty/2019/opty_2019_2021-03-12_tie_001_fi.html

Triventi, M. (2013). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13. doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuononen, T. M., Parpala, A. M., Haarala-Muho-
nen, A. E., & Lindblom-Yläne, S. (2016). Yliopis-
to-opintojen aikainen työssäkäynti: ajanhallinta- ja
itsesäätelytaitojen merkitys opintojen etenemiselle.
Tiedepolitiikka, 41(4), 53–60. [http://elektra.helsinki.
fi/se/t/0782-0674/41/4/yliotuo.pdf](http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-0674/41/4/yliotuo.pdf)

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., & Kotila, H.
(2016). Työn ja opintojen yhdistäminen - opintojen
aikainen työssäkäynti ammattikorkeakouluopiske-
lijoiden kokemana. *Ammattikasvatuksen Aikakaus-
kirja*, 18(2), 9–26. [https://journal.fi/akakk/article/
view/88233](https://journal.fi/akakk/article/view/88233)

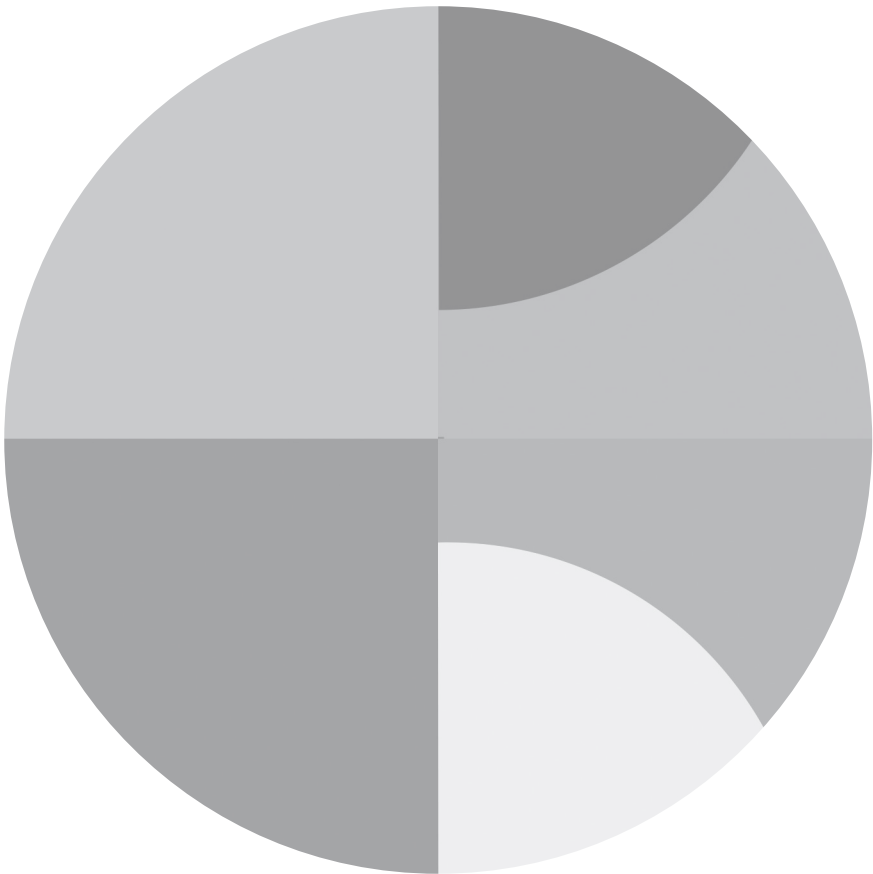
Vanttaja, M. (2012). Yliopisto-opiskelijoiden

opiskeluaikainen työssäkäynti ja myöhempi työura.
Teoksessa S. Aho, S.-M. Hynninen, H. Karhunen,
& M. Vanttaja (toim.), *Opiskeluaikainen työssäkäyn-
ti ja sen vaikutukset* (ss.10–52). Työ- ja elinkeinomi-
nisteriö.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen,
A., & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän en-
simmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällises-
tä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi.
Kasvatus, 46(3), 247–259. [http://elektra.helsinki.fi/
se/k/0022-927-x/46/3/elaytyymi.pdf](http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/46/3/elaytyymi.pdf)

Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J.
(2019). The method of empathy-based stories. *In-
ternational Journal of Research and Method in Educa-
tion*, 42(5), 525–535. [https://doi.org/10.1080/1743
727X.2018.1533937](https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937)

Ylijoki, O.-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit
ja noviisien sosialisatio*. Vastapaino.



Yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen verkossa – Luovat askeleet 2.0-mallin uudelleen muotoilu

Anitra Arkko-Saukkonen

TaM, lehtori

Lapin ammattikorkeakoulu

anitra.arkko-saukkonen@lapinamk.fi

Päivi Rasi-Heikkinen

KT, YTT, professori

Lapin yliopisto

paivi.rasi-heikkinen@ulapland.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Artikkelissa kuvataan design-tutkimuksen kautta Luovat askeleet 2.0-mallin uudelleen muotoilua kohti luovaa ja autenttista oppimisympäristöä. Tavoitteena on ymmärtää yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista verkossa innovaatio-osaamiseen tähtäävän oppimisen yhteydessä. Jatkuvasti muuttuva työelämä haastaa kehittämään koulu-

tuksen käytäntöjä vastaamaan työelämän tarpeita. Innovaatio-osaaminen tunnustetaan yhteiskunnan kehitystä ylläpitävänä voimana.

Sisältöanalyysin avulla tarkasteltiin Innovaatiot ja yrittäjyys -opintojaksoa aineistolähtöisesti ja teoriasidonnaisesti ammattikorkeakoulukontekstissa opiskelijoiden kokemusten, käsitysten sekä virtuaalisei-

nillä tapahtuvan tiedonrakentamisen kautta. Analyysia varten muodostettiin piirteet yhteisöllisestä ja luovasta tiedonrakentamisesta verkossa.

Tutkimuksessa havaittiin Luovat askeleet 2.0-mallin edistävän verkossa tapahtuvaa tiedonrakentamista, joka vaatii innovaatioprosessia tukevia ja opiskelijoiden tasapuolisen osallistumisen mahdollistavia alustoja. Luovan ilmapiirin merkitys tunnustetaan, ja ryhmien yhteiset sopimukset voivat edesauttaa sitä. Opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten valossa verkkotyöskentelytaidot koetaan tärkeinä, sillä opittuja taitoja voidaan soveltaa työelämässä. Tuloksissa ilmenee verkkotyöskentelyn mahdollistavat ja haastavat tekijät. Verkossa tapahtuvaan yhteisölliseen ja luovaan tiedonrakentamiseen esitetään suosituksia ja kehittämisehdotuksia Luovat askeleet 2.0-malliin. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa tukemaan luovaa tiedonrakentamista ja innovaatio-osaamista verkko-opinnoissa.

Avainsanat: *luova ja autenttinen oppimisympäristö, Luovat askeleet 2.0-malli, yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen verkossa, innovaatio-osaaminen*

.....

Abstract

This article describes the redesigning of the Creative Steps 2.0 model through design research towards a creative and authentic learning environment. The aim is to understand collaborative and creative knowledge construction in online interactions in the context of learning for innovation. The ever-changing world of work challenges the development of educational practices to meet the needs of working life, and innovation knowledge is identified as a force for societal development.

The course Innovations and Entrepreneurship was examined with the help of content analysis in an inductive and abductive manner in the University of Applied Sciences through students' experiences, perceptions and activities on virtual walls. For the analysis, features of collaborative and creative knowledge construction in online interactions were formed considering previous research.

The study found that the Creative Steps 2.0 model promotes online knowledge construction, which requires platforms that support innovation process where students have an equal opportunity to participate. The importance of a creative atmosphere is recognised, which can be facilitated by collective agreements between groups. Based on students' experiences and perceptions, online work skills are perceived as important for working life, and students feel that the skills they have learned can be applied to working life. The results reveal enabling and challenging factors for online interaction. Recommendations from collaborative and creative online knowledge construction for the development of the Creative Steps 2.0 model are provided. The results of the study can be applied to support creative knowledge construction and innovation skills in online studies.

Keywords: *creative and authentic learning environment, Creative Steps 2.0 model, collaborative and creative online knowledge construction, innovation skills*

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista innovaatio-osaamiseen tähtäävän verkko-opiskelun yhteydessä design-tutkimuksen avulla. Tutkimus on osa laajempaa tutkimusta, jonka keskeisenä tavoitteena on *Luovat askeleet 2.0*-mallin (*LA2.0*-malli, engl. Creative Steps 2.0) uudelleen muotoilu. Luovuuden nähdään kulkevan tärkeänä voimana yhteiskunnan kasvun ja kehittymisen näkökulmasta (Kaplan, 2019). Nopeasti kehittyvä yhteiskunta ja muuttuva työelämä ovat täynnä kompleksisia tehtäviä, joihin vaaditaan monialaista osaamista ja ongelmanratkaisutaitoja. Koulutuksen aikana hankittu kokemus voi valmistaa opiskelijoita kohti työelämän tarpeita. Luovuus ja innovatiivisuus heijastuvat merkittävästi organisaatioiden menestymiseen, sillä niiden avulla vahvistetaan kilpailukykyä (Anderson ja muut, 2014).

World Economic Forum (2016) mukaan innovatiivisuutta vaativien työpaikkojen määrä kasvaa, samoin tietotekniikan taitojen tarve. Tämän takia innovatiivisuus, siihen liittyvä luova tiedonrakentaminen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot ovat digitalisoituvan yhteiskunnan osalta keskeisiä ominaisuuksia työelämään siirtyvälle opiskelijalle. Ammattikorkeakoulut valmistavat työelämää varten asiantuntijoita ja huolehtivat alueen kehittämistyöstä (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry [Arene], 2017). *Osaaminen 2035* -raportissa innovaatio-osaaminen, ongelmanratkaisutaidot ja luovuus olivat 30 toimialaryhmän tärkeimpien tulevaisuuden osaamistarpeiden joukossa (Opetushallitus, 2019, s. 29). In-

novaatio-osaaminen kuuluu läpileikkaavana osaamisena kaikille koulutusaloille ammattikorkeakoulussa (Arene, 2017).

Verkko-opiskelua on tutkittu jo paljon autenttisuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmista, mutta luovuuden näkökulmasta vielä verrattain vähän. Käsillä olevan tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka avulla korkeakoulutuksen ja ammatillisen opetuksen opettajat ja koulutuksen järjestäjät voivat suunnitella, rakentaa ja organisoida innovaatio-osaamista vahvistavia verkko-opiskelun ratkaisuja. Oh (2011) korostaa huolellisen suunnittelun merkitystä verkossa tapahtuvan ryhmätyöskentelyn osalta, sillä haasteita ovat sosiaaliset tilanteet ja yhteistyö, projektinhallinta tai tiedonrakentamista tukevien työkalujen käyttö. Tässä tutkimuksessa innovaatio-osaaminen ymmärretään taidoksi tuottaa monialaisissa ryhmissä ja verkostoissa uutuutta sisältäviä konkreettisia lopputuloksia, kuten tuotteen tai palvelun prototyyppiä (ks. Keinänen & Kairisto-Mertanen, 2019; Hero, 2019).

Tämä laadullinen tutkimus noudattaa design-tutkimuksen periaatteita. Design-tutkimusta on käytetty lähestymistapana kehitettäessä koulutuskäytäntöjä (McKenney & Reeves, 2019) ja autenttisia oppimisympäristöjä (esim. Kartoğlu ja muut, 2020; Mettinen & Ropo, 2016; Wang, 2013; Oh, 2011). *LA2.0*-mallin kehittämistä ohjaavat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten verkkotyöskentely tukee yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista?
2. Millä tavalla yhteisöllinen verkkotyöskentely osana luovaa toimintaa näyttäytyy aineistojen valossa?

Tarkastelun kohteena on *LA2.0*-mallin käyttö Innovaatiot ja yrittäjyys -verk-

ko-opintojaksolla ammattikorkeakoulussa. Kuvaamme tässä artikkelissa LA2.0-mallin muotoilun kolmannen iteraation. Ensimmäinen ja toinen iteraatio on raportoitu aiemmin, ja ne toimivat tämän artikkelin kehittämistyön lähtökohtana (Arkko-Saukkonen, 2017; Arkko-Saukkonen ja muut, 2020; Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021). Seuraavaksi esittelemme aiempaa empiiristä tutkimusta yhteisölliseen ja luovaan tiedonrakentamiseen liittyen, jonka jälkeen esittelemme design-tutkimusta ohjanneen teoreettisen viitekehyksen.

Aiempaa empiiristä tutkimusta

Aiempi tutkimus on osoittanut, miten merkittävällä sijalla luova ilmapiiri on yhteisöllisessä tiedonrakentamisessa (Paulus & Dzindolet, 2008; Paulus ja muut, 2012; Philip, 2015; Poutanen & Stähle, 2014). Yhteisöllisen tiedonrakentamisen käynnistäminen vaatii tukea (Wang, 2013). Luovilla menetelmillä sekä verkkotyökaluilla voidaan tukea luovaa tiedonrakentamista (Chamakiotis & Panteli, 2017; Herrington & Herrington, 2006; Herrington ja muut, 2010).

Luova ilmapiiri mahdollistaa luovan tiedonrakentamisen, jossa osallistujat voivat kokea psykologista turvallisuutta ja rohkenevat tuoda esille eri näkökulmia, eriäviä mielipiteitä ja ideoita pelkäämättä muiden arvostelua (Paulus & Dzindolet, 2008; Paulus ja muut, 2012; Poutanen & Stähle, 2014). Paulusin ja Dzindoletin (2008) laaja teoreettinen katsaus kohdistui luovaan prosessiin vaikuttaviin tekijöihin. Heidän mukaansa luovuutta edistävät monimuotoisuus ryhmässä, konfliktit, sosiaalinen vertailu sekä luovuutta tukeva ympäristö ja psykologinen turvallisuus. He osoittavat, kuinka ideoiden jakamisen

kautta sosiaalinen vertailu ja yhteinen reflektointi mahdollistuu ja voi vaikuttaa luovien ideoiden määrään ja laatuun.

Chamakiotis ja Panteli (2017) tutkivat kahden yrityksen ja neljän kansainvälisen korkeakoulun yhteistyössä tapahtuvaa virtuaalitiimien toimintaa viisi kuukautta kestävästä luovasta ja autenttisen prosessin aikana. Tutkimus kohdentui johtajuuden merkitykseen luovan prosessin eri vaiheissa. He havaitsivat, että monialaisuus tukee ryhmää myös johtajuuden kautta, sillä eri alan osaajat voivat ottaa vastuuta tukeakseen ryhmänsä toimintaa eri vaiheissa. Heidän mukaansa johtaminen näyttäytyy erilaisina taitoina ja valmentajat voivat kannustaa ryhmiä itseohjautuvuuteen, siksi erityisesti fasilitointi-, organisointi- ja tekniset taidot korostuvat luovassa verkotyöskentelyssä.

Poutasen ja Stählen (2014) mukaan innovatiivinen työskentely voi mahdollistua, kun yhteisiin tavoitteisiin sitoudutaan ja yhteinen työskentelytapa sovitaan. Poutanen ja Stähle tutkivat luovuutta lyhytkestoisessa innovatiivisessa ryhmätyöskentelyssä, jossa opiskelijaryhmät työskentelivät tosielämän tehtävien parissa. Heidän mukaansa hyvä ilmapiiri antaa tilaa erilaisille ajatuksille sekä mahdollistaa tasavertaisen osallistumisen, ja laadukas kommunikointi sisältää kehittävää keskustelua. He korostavat, kuinka puutteelliset kommunikointitaidot saattavat johtaa monimuotoisessa ryhmässä konfliktteihin, koska erilaisia näkökulmia ei osata ilmaista ja tulkita oikealla tavalla. Pauluksen ja muiden (2012) mukaan konfliktit voivat toimia myös luovaan prosessiin kannustavina tekijöinä, koska näkökulmia joudutaan perustelemaan.

Paulus ja Baruah (2018) korostavat erilaisten luovien tekniikoiden hyödyntämi-

sen ja osallistujien aktiivisuuden merkitystä luovassa prosessissa. Heidän tutkimuksensa kohdistui tietokonevälitteiseen yhteisölliseen luovuuteen ideointiprosesseissa. Heidän mukaansa ideointiprosesseissa synkroninen vuorovaikutus koetaan sitoutumisen kannalta parempana, koska osallistujia on mahdollista motivoida yhteiseen ideoiden kehittelyyn samanaikaisesti toisin kuin asynkronisessa ideoinnissa, jossa osallistujia on kannustettava seuraamaan sisältöä ja kehittämään muiden ideoita säännöllisesti. Verkkotyöskentelyyn on valittava luovuutta parhaiten edesauttavat ja käyttötarkoituksen mukaiset digitaaliset työkalut (Oh, 2011; Philip, 2015; Stockleben, 2021). Stockleben (2021) tarkasteli yhteisöllistä luovaa verkkovuorovaikutusta, ja hänen mukaansa osallistujat pysyvät harvoin annetuissa verkkoalustoissa, joten ryhmille on hyvä antaa mahdollisuus itse valita verkkoalustat sekä tavat tehdä yhteistyötä.

Keinäsen ja Butterin (2018) tutkimuksen mukaan autenttiset oppimisympäristöt, joissa tehtävät rakennetaan yritysyhteistyössä, edistävät innovaatio-osaamisen kehittymistä. Autenttiset oppimisympäristöt rakentuvat autenttisille konteksteille ja tehtäville, jotka perustuvat tosielämään sekä ammatillisiin käytäntöihin (Herrington & Herrington, 2006; Herrington ja muut, 2010). Keinäsen ja Butterin (2018) tutkimuksessa kehitettiin innovaatio-osaamisen arviointityökalu, jossa opiskelijoiden innovaatiokompetensseiksi määriteltiin luova ongelmanratkaisu, kriittinen ajattelu, aloitteellisuus, tiimityö ja verkostoituminen.

Design-tutkimusta ohjannut teoreettinen viitekehys

Design-tutkimusta ohjasivat ensinnäkin sen aiemmissa iteraatioissa tutkimuskirjallisuuden pohjalta muodostetut luovan ja autenttisen oppimisympäristön yhdeksän elementtiä (ks. Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021), joista *tässä iteraatioissa* huomio kiinnitettiin yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen elementtiin. Toiseksi design-tutkimusta ohjasi em. elementteihin pohjautuva *Luovat askeleet 2.0* -malli, joka ohjasi käytännöllisemmällä tasolla tutkimuskohteena olleen verkko-opintojakson suunnittelua ja toteutusta. Seuraavaksi molemmat teoreettiset lähtökohdat kuvataan yksityiskohtaisemmin.

Yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen verkossa

Yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen nähdään tässä tutkimuksessa yhtenä luovan ja autenttisen oppimisympäristön yhdeksästä elementistä, jotka ovat: 1) autenttinen konteksti, 2) autenttinen ja luova toiminta, 3) asiantuntijuus prosessien mallintamiseen, 4) monipuoliset roolit ja näkökulmat, 5) *yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen*, 6) reflektio, 7) artikulaatio, 8) valmennus ja ohjaus ja 9) autenttinen arviointi (Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021). Yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen ymmärretään tässä tutkimuksessa seuraavan viiden piirteen kautta:

- 1) Asianmukaiset kannustimet, tehtävät ja luovat menetelmät
- 2) Luovuutta ja tasapuolista toimijuutta tukevat käyttötarkoituksen mukaiset verkkotyövälineet

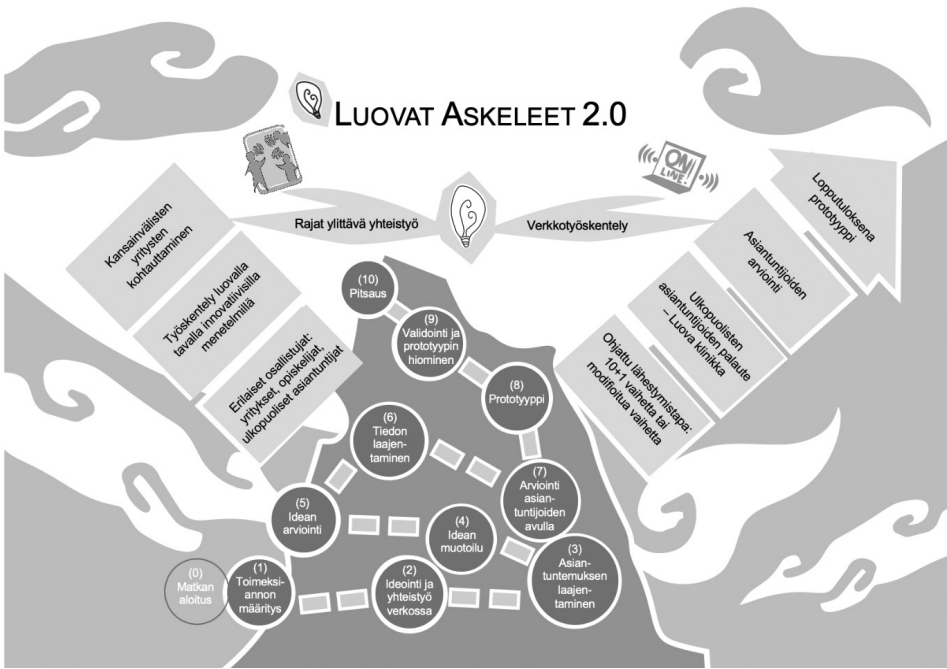
- 3) Joustava yhteinen ideoiden ja tiedon jakaminen, jossa rohkeus riskinottoon sekä vertaisoppimisen mahdollisuus
- 4) Luova ilmapiiri ja psykologinen turvallisuus
- 5) Organisointi ja hallinta, jossa yhteiset sopimukset, vastuut sekä osallistuminen tasapainossa.

Piirteet on muodostettu aiemman tutkimuskirjallisuuden avulla hyödyntäen erityisesti yhteisöllisen oppimisen avainele-

menttejä (Laal & Laal, 2012), yhteisöllistä verkkotyöskentelyä tukevia strategioita (Oh, 2011), verkko-oppimisympäristön suunnitteluperiaatteita sekä verkossa tapahtuvan yhteisöllisen luovan prosessin piirteitä (Stockleben, 2021; Wang, 2013). Verkossa tapahtuvan yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen piirteet sekä piirteiden taustalla oleva tutkimuskirjallisuus esitetään Taulukossa 1.

Taulukko 1. Yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen piirteet verkossa

Yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen piirteet verkossa	
PIIRTEET	TOIMINTAAN LIITTYVÄT TEKUJÄT
1) Asianmukaiset kannustimet, tehtävät ja luovat menetelmät	<i>Yhteistä tiedonrakentamista voidaan kannustaa asianmukaisilla virikkeillä, kannustimilla ja tehtävillä (Herrington & Herrington, 2006; Herrington ja muut, 2010) sekä luovilla menetelmillä, jotka voivat johtaa myös arvaamattomiin tuloksiin (Stockleben ja muut, 2017).</i>
2) Luovuutta ja tasapuolista toimijuutta tukevat käyttötarkoituksen mukaiset verkkotyövälineet	<i>Yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista voidaan kannustaa tieto- ja viestintätekniikoilla (Ansari & Kahn 2020; Herrera-Pavo, 2021; Herrington ja muut, 2010) sekä huomioimalla myös synkroninen ja asynkroninen kommunikointi (Wang, 2013). Verkkotyöskentelyyn on valittava luovuutta parhaiten tukevat ja käyttötarkoituksen mukaiset digitaaliset työkalut (Oh, 2011; Philip, 2015, s. 258) ja sallittava osallistujien vaikuttava verkkoalustojen valintoihin (Stockleben, 2021). Mahdollisuus tasapuoliseen toimijuuteen tulisi huomioida verkkotyövälineiden valinnassa (Stockleben ja muut, 2017).</i>
3) Joustava yhteinen ideoiden ja tiedon jakaminen, jossa rohkeus riskinottoon sekä vertaisoppimisen mahdollisuus	<i>Avain luovuuden tukemiseen on ideoiden ja tiedon yhteisöllinen jakaminen (Amabile, 1998), jossa heijastuu aito vuorovaikutus (Oh, 2011) ja yhteinen reflektointi (Stockleben ja muut, 2017). Riski on osa luovuutta, ja virheiden katsotaan aktivoivan luovuutta ja kehittämistä (Paulus ja muut, 2012, s. 349). Vertaisoppimisen mahdollisuus on mukana verkkotyöskentelyssä (Oh, 2011; Stockleben, 2021).</i>
4) Luova ilmapiiri ja psykologinen turvallisuus	<i>Yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista tukee luova ilmapiiri ja psykologinen turvallisuus (Paulus & Dzindolet, 2008; Paulus ja muut, 2012; Phillip, 2015, s. 258; Poutanen & Ståle, 2014), jossa mukana on positiivinen keskinäinen riippuvuus (Laal & Laal, 2012) ja empatia osana toisten ymmärtämistä (Stockleben ja muut, 2017).</i>
5) Organisointi ja hallinta, jossa yhteiset sopimukset, vastuut sekä osallistuminen tasapainossa	<i>Autenttinen projekti on organisoitu, ryhmän sisältäpäin johdettu sekä huolella dokumentoitu (Oh, 2011). Yhteiset sopimukset tukevat luovaa tiedonrakentamista verkossa, jossa yhdessä sovitut viestintätavat, konfliktitilanteiden ennakointi ja yhteinen toiminta on tasapainossa myös vastuun ja sitoutumisen osalta (Laal & Laal, 2012; Oh, 2011).</i>



Kuvio 1. Luovat askeleet 2.0-malli

Luovat askeleet 2.0-malli

LA2.0-malli ohjasi käytännöllisemmällä tasolla tutkimuskohteena olleen opintojakson suunnittelua ja toteutusta. Mallia on kehitetty iteratiivisesti kahden aieman iteraation aikana (Arkko-Saukkonen, 2017; Arkko-Saukkonen ja muut, 2020; Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021). Malli (Kuvio 1) sisältää tiedonrakentamista ohjaavat keskeiset elementit (kuvion vasen ja oikea laita), kuten esimerkiksi erilaiset osallistujat sekä työskentely innovatiivisilla menetelmillä.

Malli sisältää myös askeleittain etenevän tiedonrakentamisen prosessin, joka on kuvattu Kuvion 1 keskellä. Tiedonrakentamisen prosessilla edistetään, tuetaan ja ohjataan innovaatio-osaamiseen tähtävästä oppimisprosessista seuraavilla askeleilla: (0) *Matkan aloitus*, jolloin innovaatioprosessille rakennetaan puitteet ja käynniste-

tään verkossa tapahtuva toiminta. Tiedonrakentamisen askeleet esitellään, ja ryhmät suunnittelevat yhteistyön, laativat yhteiset pelisäännöt ja sopivat verkkotyöskentelyn käytänteet. Tuki ja ohjaus tiedonrakentamiselle ja verkkotyöskentelylle varmistetaan alusta asti. (1) *Toimeksiannon määrityksessä* tunnistetaan ja määritetään liiketoiminta-alue liikeidean kehittämistä varten. (2) *Ideointi ja yhteistyö verkossa* -askeleessa luovia menetelmiä hyödynnetään ideoiden kehittämiseen, arviointiin ja valintaan. (3) *Asiantuntemuksen laajentamisen* aikana opiskelijat määrittävät itselleen tiedonhakutehtäviä ja laajentavat ymmärrystä toimeksiannon eri tekijöistä. (4) *Idea muotoillaan* tiedonhaun tulosten perusteella, kun ryhmät arvioivat ja hyödyntävät löydettyä tietoa sekä muotoilevat liikeideasta ehdotuksen. (5) *Idea arvioidaan* opiskelijoiden väliesityksen yhteydessä, jolloin kanssaopiskelijat, opettajat ja mahdolliset asiantuntijat antavat

kehittämisehdotuksia. (6) *Tiedon laajentaminen* -askeleessa ideaa haudotaan, jolloin opiskelijat valitsevat tavat laajentaa ymmärrystä liiketoiminnasta eri tietolähteistä (esim. seminaarit, asiantuntijapaamiset, verkkomateriaalit). (7) *Arviointi asiantuntijoiden avulla* tapahtuu ”Luovassa klinikassa”, jolloin opiskelijat saavat asiantuntijasparrausta sekä jatkokehittämisehdotuksia. Tämän jälkeen (8) opiskelijat tekevät *prototyypin* liikeideastaan sekä (9) *validoinnin ja prototyypin hiomisen* kautta todentavat ja testaavat markkinoiden kysynnän ja liikeidean käyttökelpoisuuden sekä hiovat prototyypin valmiiksi. Innovaatioprosessin päätteeksi järjestetään (10) *pitsaus*, jossa lopputulosta, toteutusta ja liikeidean käyttökelpoisuutta arvioidaan asiantuntija-arvioinnin, vertaisarvioinnin sekä itsearvioinnin kautta (ks. Arkko-Saukkonen ja muut, 2020; Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021).

Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus

Design-tutkimus

Design-tutkimus tarjoaa käyttökelpoisen lähestymistavan tarkastella *luovan ja autenttisen oppimisympäristön* kehittämistä *LA2.0*-mallin kautta, sillä design-tutkimusta hyödynnetään koulutuksen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen (McKenney & Reeves, 2019; Kelly, 2004; Edelson, 2002; Barab & Squire, 2004; Plomp, 2010; The Design-Based Research Collective, 2003). Käytännön toimintaan liittyvä kokeilu ja kehittäminen on tyypillinen piirre design-tutkimukselle, jossa teoriaa sekä toteutettavaa sisältöä testataan useamman iteraatiokierroksen avulla, ja toteutus tuodaan todellisiin käytännön tilanteisiin (The Design-Based Research Collective, 2003) kontrolloitujen testiympäris-

töjen sijaan (Collins ja muut, 2004). Barab ja Squire (2004) mukaan tilannesidonnaisuus antaa design-tutkimukselle ”ekologista ja seurauksellista pätevyyttä”. Lopputuloksena saadaan uutta teoriaa sekä käytännöllistä tietoa, koska suunnitella tehdään koulutuksen käyttötarkoitusta varten (McKenney ja Reeves, 2019).

Tässä artikkelissa kuvataan design-tutkimuksen kolmas iteraatio. Ensimmäisessä iteraatiossa *Luovat askeleet* -malli pilotoitiin kansainvälisellä opiskelija- ja yrittäjäryhmällä. Tulosten mukaan mallin avulla voitiin tukea kansainvälistä innovaatioprosessia, opiskelijoiden työelämäitajien kehittymistä sekä verkostoitumista. Jatkokehittämisen kohteiksi osoittautuivat selkeämmän prosessin luominen tiedonrakentamiselle, yhteisöllistä tiedonrakentamista paremmin tukevien teknologisten ratkaisujen hyödyntäminen sekä yritysten tarpeiden huomioiminen kansainvälisessä yhteistyössä (Arkko-Saukkonen, 2017), joiden pohjalta edelleen kehitettiin *LA2.0*-malli. Design-tutkimuksen toisessa iteraatiossa *LA2.0*-mallia testattiin ja osallistujina oli yrittäjiä sekä ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Yrittäjien kokemuksen mukaan malli tuki paremmin opiskelijoiden oppimista kuin tuloksellista kehittämistyötä yrityksille. Lisäksi verkkotyöskentelyyn kaivattiin enemmän tukea ja ohjausta (Arkko-Saukkonen ja muut, 2020; Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021). Aiempien kahden iteraation tulokset ohjasivat tässä artikkelissa käsiteltävän kolmannen iteraation kehittämistyötä siten, että se rajattiin koskemaan verkkotyöskentelyssä tapahtuvaa yhteisöllistä tiedonrakentamista ja luovaa toimintaa.

Innovaatiot ja yrittäjyys -verkko-opintojakso

Tarkastelemme *LA2.0*-mallin käyttöä Lapin ammattikorkeakoulun opetusohjelmaan kuuluvan Innovaatiot ja yrittäjyys-opintojakson (10 op) aikana. Opintojakso toteutettiin tammi-huhtikuussa keväällä 2019 verkko-opintona. Osallistujina oli yhteensä 51 kolmannen vuosikurssin opiskelijaa kuvataiteen, liiketalouden ja tietojenkäsittelyn koulutusohjelmista, joista kokonaisuuden suoritti 46/51. Monialainen kolmen opettajan tiimi edellä mainituilta koulutusaloilta ohjasi opiskelijoita. Opintojakso oli jaettu Yrittäjyys-osaan (5 op) ja Innovaatiot-osaan (5 op), jälkimmäisen ollessa käytännönläheinen osuus ja tämän tutkimuksen kohde. Tavoitteena oli innovaatio-osaamisen kehittäminen työelämän autenttisten tehtävien parissa. Innovaatiot-osassa käytettiin *LA2.0*-mallia, kun opiskelijat kehittivät uusia tuotteita palveluideoita. Opiskelijoita kannustettiin muodostamaan monialaisia ryhmiä; 3–4 hengen ryhmiä muodostettiin

15 ja työpareja 3. Yksin työskentelijöitä oli 11. Yksin työskentely sallittiin opiskelijoille, jotka kehittivät omaa yritysideaa tai saivat toimeksiannon omalta työpaikaltaan.

Moodle-oppimisolusta toimi ankkuri-paikkana, jossa jaettiin yleinen informaatio aikataulusta ja toteutuksen etenemisestä, lähdemateriaalia sekä linkit tiedonrakentamista ohjaavalle Padlet-virtuaaliseläälle. Opiskelijoita kehoitettiin avaamaan Padlet-virtuaaliselä, jonka kautta yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen asetettiin näkyviin ja dokumentoitiin. Opiskelijat saivat vapaasti sopia muut käyttöön otettavat verkkotyövälineet ja työryhmää tukevan tavan hyödyntää Padlet-virtuaaliselä. Yhteiset synkroniset kokoontumiset verkossa pidettiin Adobe Connect -alustan kautta kaksi kertaa viikossa.

Opettajat aloittivat Innovaatiot-osuuden Adobe Connect -verkkokokousjärjestelmän kautta esittelemällä *LA2.0*-mallin ja tiedonrakentamista ohjaavat askeleet (Taulukko 2). Jokaisesta askeleesta oli tie-

Taulukko 2. Innovaatiot ja yrittäjyys -opintojakson Innovaatiot-osuuden askeleittain etenevä tiedonrakentaminen.

Yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen eteneminen Innovaatiot ja yrittäjyys -opintojaksolla	
ASKEL 0	Ryhmän pelisääntöjen luonti, verkkotyökalut ryhmälle ja toimeksiannon taustoitus
ASKEL 1	Toimeksiannon määrittely ja miellekartan rakentaminen toimeksiannon keskeisistä sisällöistä
ASKEL 2	Miellekartan arviointi ja tiedonhakutehtävän määrittely ryhmän jäsenille sekä tiedonhakumenetelmien valinta
ASKEL 3	Tiedonhaku ja ymmärryksen laajentaminen toimeksiannon eri tekijöistä
ASKEL 4	Tiedonhankinnan tulosten jakaminen ensin ryhmän sisällä sitten koko luokan kanssa; tulosten reflektointi ja arviointi sekä liikeideoiden muotoilu
ASKEL 5	Ideoiden arviointipiste ja välipalautte opettajilta; vertaispalautte muilta opiskelijaryhmiltä sekä idean jatkokehittäminen Scamper-menetelmän avulla
ASKEL 6	Ideat hautumaan ja tietämyksen laajentaminen liiketoiminnan äärellä
ASKEL 7	Luova klinikka, jossa käytetään asiantuntijoilta koottua kysymyspatteristoa sparraamassa sisällön arviointia ja jatkokehittämistä
ASKEL 8	Prototyypin rakentaminen
ASKEL 9	Prototyypin testaus ja validointi sekä markkinakysynnän arviointi
ASKEL 10	Loppuesityksen rakentaminen videon muotoon ja pitsaus; kommentointi ja autenttinen arviointi

donrakentamista ohjaavalla Padlet-virtuaalisella kirjallinen ohjeistus, joka esiteltiin myös suullisesti, koska tarkoituksena oli tukea opiskelijoita selkeällä ohjeistuksella.

Opintojakson alussa opiskelijat laativat osaamisestaan ”Minun tarinani” -esittelyvideon. Ryhmytymisen yhteydessä luotiin yhteiset säännöt, joilla sovittiin työskentelytavoista ja käytettävistä verkkotyövälineistä. Toimeksiantoa taustoitettiin rakentamalla viitekehys toimeksiannon muodostamisen tueksi, jota ohjattiin luovien menetelmien kautta. Vaihtoehtona ryhmät rakensivat aiheidean ryhmän synergiasta käsin kartoittamalla osaamisia ja kiinnostusten kohteitaan, jonka perusteella he määrittivät itselleen toimeksiannon.

Tiedonrakentamisessa työ eteni askeleittain: tietoa haettiin, analysoitiin, laajennettiin ja reflektointiin yhdessä. Ideoita kehitettiin ja esitettiin verkkotyöskentelyn aikana koko ryhmälle saaden samalla välipalautetta sekä vertaisarviointia muilta ryhmiltä ja opettajilta, jonka perusteella ideoita jatkajalostettiin. Luova klinikka, johon kuului asiantuntijasparraus, tehtiin asiantuntijoilta kerätyn kysymyspatteriston kautta sekä liiketoiminnan työkaluja hyödyntäen, joista ryhmät saivat valita omaa sisältöään parhaiten tukevat kysymykset tai menetelmät käyttöön. Loppuvaiheessa ryhmät rakensivat prototyypin. Tuotetta tai palvelua arvioitiin käyttäjätestauksen tai asiakaskyselyn avulla, sekä markkinoita arvioitiin ryhmän valitsemaa menetelmää hyödyntämällä, esimerkiksi markkinakartoitusta tai kilpailija-analyysia. Lopuksi laadittiin loppuesitys videon muotoon, joka esiteltiin myös Adobe Connectin kautta muulle opiskelijaryhmälle ja jonka pohjalta saatiin loppupalaute.

Jokaisen ryhmän tiedonrakentaminen eteni ryhmäkohtaisesti yhdessä sovitun aikataulun, verkkotyövälineiden ja työskentelytapojen mukaan sekä itse valittujen tai ohjeistettujen menetelmien avulla. Kaikille yhteiset synkroniset tapaamiset verkossa varattiin ohjaukseen, jolloin työskentelyä ohjeistettiin, tuettiin sekä välivaiheita arvioitiin ja tietoa jaettiin yhteisesti. Ryhmät antoivat myös vertaispalautetta toisilleen. Yhteisten tapaamisten tarkoituksena oli mahdollistaa vertaisoppiminen ryhmän yhteisen tiedonjakamisen ohella.

Tutkimusaineisto ja analyysi

Tutkimuksen toteuttamiseen saatiin lupa Lapin ammattikorkeakoululta ja opintojakson opiskelijoilta. Design-tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä monesta eri lähteestä (Design-Based Research Collective, 2003). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kahdella tavalla: (1) *Padlet-virtuaaliset* kuvasivat tiedonrakentamisen aikaista käytännön toimintaa ja sisältöä ja (2) *verkkokyselyaineisto* kuvasi opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä (Taulukko 3 sivulla 58). Tutkimusaineiston keräämisestä ja analyysistä vastasi ensimmäinen kirjoittaja, jolla oli tutkimuksessa kaksoisrooli tutkija-opettajana.

Ensimmäinen aineisto koostuu Padlet-virtuaalisista ja sisältää 11 ryhmän ja viiden yksittäisen tekijän (soolot) virtuaaliset. Tiedonrakentamista kuvaavia Padlet-virtuaalisia oli tarkasteltavana yhteensä 55 sisältäen 16 pääseinää ja 39 alaseinää. Sisältöä oli tuotettu virtuaalisille monimuotoisesta materiaalista: tekstinä, kuvina, jaettuina dokumentteina, videolinkkeinä sekä linkkeinä pilvipalveluiden alustoille.

Taulukko 3. Tutkimukseen kerätyt aineistot

ENSIMMÄINEN AINEISTO Padlet-virtuaaliseen				TOINEN AINEISTO Verkkokyselyt (Google Forms)	
Tiedonrakentamisessa hyödynnetyt verkkoalustat ja -aineistot	Määrä (N) yhteensä	Määrä (N) ryhmät	Määrä (N) soolot	Kysymyksiä yhteensä	38
Padlet-virtuaaliseen	55	42	13	Strukturoidut kysymykset	23
Word/pdf-dokumentit	35	15	20	Puolistrukturoidut kysymykset	15
PowerPoint-dokumentit	6	3	3		
Videot YouTube-kanavalla	16	10	6		
Jaetut SharePoint-tiedostot	14	14	-		
Jaetut Google Drive -tiedostot	4	4	-		
Sway-dokumentit	1	1	-		
Linkit muille verkkosivuille	121	65	56		
Kuvattu protovideo	1	-	1		

Padlet-virtuaaliseen analyysi aloitettiin sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti kirjaamalla Padlet-virtuaaliseen sisällöistä tutkijan muistiinpanot ryhmä/soolokohtaisesti ja muodostamalla 12 kategoriaa, joista esimerkkejä ovat *autenttinen konteksti/tehtävät, luovat menetelmät ja liiketoiminnan työkalut käytössä, vuorovaikeutus sekä luovan tiedonrakentamisen näkyminen askeleittain*. Tavoitteena oli ymmärtää tiedonrakentamisen aikaista toimintaa verkkojälkinä virtuaaliseen. Ensimmäisessä vaiheessa muistiinpanoja kertyi 9727 sanaa. Tutkijan muistiinpanoaineisto sekä kuvankaappausotteet virtuaaliseen vietiin jatkoluokittelua varten laadullisen aineiston käsittelyyn tarkoitettuun NVivo-ohjelmaan (ks. Maher ja muut, 2018). Ensimmäisessä aineisto edellä mainittuihin 12 kategoriaan kokonaisymmärryksen saamiseksi. Analyysia jatkettiin teoriasidonnaisesti teemoittelemalla aineisto uudelleen yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen piirteiden kautta (ks. Taulukko 1) ja luokittelemalla aineisto yläkategorioihin ja alakategorioihin. Piirteet sisälsivät eri määrän ylä- ja alakategorioita sekä toiminnan merkitykset tekstin tai kuvien muodossa (ks. Taulukko 5). Tutkimuksen tarkkuutta osoitetaan tuloksissa tekstilainauksien ja kuvaesimerkkien avulla.

Toisena aineistona kerättiin verkkokyselyaineisto (Google Forms) opiskelijoilta opintojakson päätyttyä, ja vastaaminen oli vapaaehtoista. Opintojaksoon osallistuneista 52 opiskelijasta 21 (40,4 %) vastasi verkkokyselyyn. Aiemmissa iteraatioissa käytettyä verkkokyselyyn muotoa seurattiin osittain (ks. Arkko-Saukkonen, 2017; Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021), mutta kysymyksiä tarkennettiin LA2.0-mallin eri vaiheisiin sekä verkkotyöskentelyyn. Verkkokyselyllä kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä Innovaatiot ja yrittäjyys -opintojaksosta. Kysymyksiä oli yhteensä 38, joista 15 oli puolistrukturoitua ja 23 strukturoitua kysymystä. Strukturoiduilla kysymyksillä arvioitiin esimerkiksi jokaisen askeleen vaihetta sekä verkkotyökaluja asteikolla 1–5, *ei lainkaan tärkeä – erittäin tärkeä*. Kysymykset sisälsivät avoimen kohdan tarkentamaan numerovastausta kysymyksen ollessa esimerkiksi seuraavanlainen – *Kun työskentely tapahtuu verkon välityksellä, kuinka tärkeänä pidät seuraavia työkaluja tai alustoja innovaatio-oppimisen kannalta? Puolistrukturoidut kysymykset kohdistuivat opiskelijoiden kokemuksiin tai käsityksiin kuten – Miten Luovat askeleet 2.0-malli ohjasi työskentelyä innovaatioprosessissa?*

Verkkokyselyn tekstiaineiston koko on 5660 sanaa, ja se koodattiin ja teemoiteltiin NVivo-ohjelman avulla (ks. Maher ja muut, 2018). Vastauksia tarkastellaan laadullisesti, jossa strukturoidut kysymykset osoittavat suorat jakaumat ja puolistrukturoituja kysymyksiä tulkitaan sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti sekä teoria-sidonnaisesti. Aineisto luettiin läpi useampaan kertaan ennen analyysia. Aineistosta etsittiin relevantteja sisältöjä molempia tutkimuskysymyksiä varten. *Ensimmäisen tutkimuskysymyksen* kohdalla verkkokyselyaineistoa käytettiin todentamaan opiskelijoiden kokemuksia virtuaalisinällä näkyvästä tiedonrakentamisesta. Lisäksi sisältöä analysoitiin teoriasidonnaisesti yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen piirteiden kautta (ks. Taulukko 1). Verkkokyselystä poimittiin opiskelijoiden kuvaamia kokemuksia, jotka sijoitettiin virtuaalisinän kategorisoinnin yhteyteen. *Toisen tutkimuskysymyksen* kohdalla edettiin sisällönanalyysillä. Aineiston tulokset luokiteltiin ylä- ja alakategorioihin.

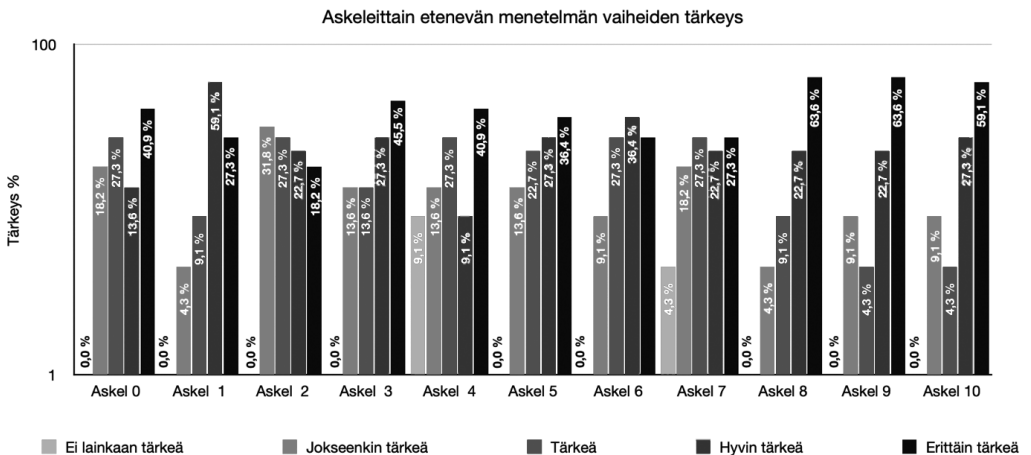
Tulokset

Verkkotyöskentelyn tuki yhteisölliselle ja luovalle tiedonrakentamiselle

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa tulokset esitetään yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen viiden piirteen kautta (ks. Taulukko 1).

(1) *Asianmukaiset kannustimet, tehtävät ja luovat menetelmät* – Luovat askeleet 2.0 -mallin mukaisesti tiedonrakentaminen eteni askeleittain seuraavasti: (askel 0) matkan aloitus; (askel 1) toimeksiannon määritys; (askel 2) ideointi ja yhteistyö verkossa; (askel 3) asiantuntemuksen laajentaminen; (askel 4) idean muotoilu; (askel 5) idean arviointi; (askel 6) tiedon laajentaminen; (askel 7) arviointi asiantuntijoiden avulla; (askel 8) prototyyppi; (askel 9) validointi ja prototyypin hiominen sekä (askel 10) pitsaus. Verkkokyselyn tulosten analyysi osoitti, että opiskelijat arvioivat prototyypin rakentamiseen, testaukseen ja esittämiseen kohdistuvat LA2.0-mallin askeleet 8–10 tärkeimmiksi luovassa tiedonrakentamisessa (Kuvio 2).

Kuvio 2. Opiskelijoiden arvio LA2.0-malliin sisältyvien askelten tärkeydestä tiedonrakentamisessa



Taulukko 4. Opiskelijoiden hyödyntämät menetelmät ja työkalut

Yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen piirre	Yläkategoria	Menetelmät ja työkalut
1) Asianmukaiset kannustimet, tehtävät ja luovat menetelmät	Luovat menetelmät	Ideointi
		Mind Map ja/tai Lotus Flower
		Scamper
		Luova klinikka
		Tiedonhaku
	Liiketoiminnan ja palvelun muotoilutyökalut	Arvolupaus ja/tai Value Propotion Canvas
		Palvelupolku
		Markkinointistrategia
		Kilpailijakartoitus
		Kohderyhmäkuvaus
		Asiakasprofiili
		Markkinakartoitus
		Prototyypointi
		Käyttäjättestaus
		Business Model Canvas
		Tarinallistaminen
	Virikkeet ja kannustimet	Liiketoimintatiedon laajentaminen

Verkkokyselyn useissa vastauksissa ilmeni, että askeleet jaottelivat tiedonrakentamisen vaiheisiin. Askeleisiin sisältyvät luovat menetelmät ja tehtävät toimivat opiskelijoiden mielestä käyttökelpoisina työkaluina innovaatioprosessissa. Opiskelijat pitivät tärkeänä suurinta osaa askelista, ja sama kuvastuu Padlet-virtuaaliseen olevan aineiston analyysistä. Tiedonrakentamisen tapahtuessa verkossa ryhmät/soolot toivat ideointiin ja tehtäviin liittyvän tiedon virtuaaliseen näkyväksi, mikä todensi tekemisen ja osoitti ryhmien jäsenten osallistumisen. Virtuaaliseen analyysi osoitti selvästi vaiheittaisen etenemisen ja sisällön, jossa erottuu myös ideoiden kehittyminen ja jalostuminen. Aiempien iteraatioiden aineistoista ei pystytty riittävästi todentamaan ryhmän toimintaa verkkoalustalla (ks. Arkko-Saukkonen, 2017; Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021). Tässä iteraatiossa virtuaaliseen analyysi osoitti, että tekstin ohella opiskelijat jakoivat visuaalista materiaalia (esim. kuvioita, videoita) ja sovelsivat toimeksiantoihinsa laajasti luovaa tiedonrakentamista edistävii menetelmiä sekä liiketoiminnan ja palvelun muotoilutyökaluja (Taulukko 4).

Virtuaaliseen sisällön analyysi osoitti *tehtävien ohjaavan vaikutuksen* ideoiden kehitymisessä. Analyysi osoitti, että useat ryhmät olivat kirjanneet valintojensa perusteita tai tiedon haun reflektointia, sekä muuttamat kirjasiivat itselleen muistiin, miten jatkossa edistävät innovaatioprosessia löydetyn tiedon perusteella. Tämän voi tulkita osoittavan projektin organisointia ja johtamista.

(2) *Luovuutta ja tasapuolista toimijuutta tukevat käyttötarkoituksen mukaiset verkkotyövälineet* – Luovan tiedonrakentamisen aikainen tasapuolinen toimijuus pyrittiin varmistamaan antamalla ryhmien osittain itse valita verkkotyövälineet (ks. Stockleben, 2021). Verkkotyövälineitä oli laajasti käytössä, ja valinnoissa näkyi ryhmäkohtaisia eroja. Opiskelijat hyödynsivät Padlet-virtuaaliseen lisäksi videotapaamisia (esim. Teams, Skype, Discord), pikaviestintää (esim. WhatsApp, Messenger) ja pilvipalveluiden alustoja (esim. O365, Google Drive), jotka tukivat ryhmän yhteisöllistä tiedonrakentamista. Valintaperusteeksi ilmeni ryhmän tarpeet, toimeksiantoon liittyvä käyttökelpoisuus ja tutuus. Verkkokyselyn perusteella osallistujat pitivät

luovassa tiedonrakentamisessa tärkeänä synkronista ja asynkronista tiedonjakamis- ta tukevia yhteisöllisiä verkkoalustoja (ks. Wang, 2013). Padlet-virtuaalisena taipui opiskelijoiden mukaan ideoiden kehittämiseen eriaikaisesti ja samanaikaisesti, sillä virtuaalisinällä erottui esimerkiksi ideointityökalujen avulla ideoiden kehittäminen ja ideoiden valinta innovaatioprosessin alussa. Verkkokyselyssä opiskelijat raportoivat joko erittäin tai hyvin tärkeiksi yhteydenpitoa ja kommunikointia tukevat alustat ja sovellukset (77,2 %), yhteydenpidon videopuheluiden kautta (86,4 %) sekä pilvipalvelun alustat (81,0 %). Verkkokyselyn vastaajista 81,8 % koki omavansa riittävästi tietoa ja osaamista verkko-työskentelystä jopa niin, että yhden opiskelijan mielestä yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen verkossa ei eronnut kasvokkaisesta opiskelusta. Tiedon tai osaamisen puutteet eivät kohdistuneet niinkään tekniikkaan tai alustoihin vaan enemmän vuorovaikutukseen ja osaamisen jakamiseen.

(3) Joustava yhteinen ideoiden ja tiedon jakaminen, jossa rohkeus riskinottoon sekä vertaisoppimisen mahdollisuus – Eri tiedostomuotojen jakaminen onnistui Padlet-virtuaalisinällä, eikä verkkokyselyaineiston analyysi tuonut esille tähän liittyviä haasteita. Sisältö tuotiin useilla keinoilla näkyviin kuten dokumentoituina aineistoina, muistiinpanoina, tiivistelminä sekä visuaalisina sisältöinä. Taulukossa 5 sivulla 62 esitetään analyysin tulokset eli merkitykset, joita ideoiden ja tiedon jakamisella oli yhteisölliselle ja luovalle tiedonrakentamiselle. Virtuaalisinällä ajattelu ja toiminta näkyivät muistiinpanoissa pohdinnan, listauksen ja kysymyksenasettelun muodossa, joka ohjasi ryhmän/soolon tiedonrakentamista sekä samalla viesti tekemisestä muille. Yhteistyötä osoitettiin kirjoitustapojen kautta, jossa erottui keskustelua, me-pu-

hetta tai henkilökohtaista osallistumista. Luova tiedonrakentaminen ilmeni teksti- muotoisina ja visuaalisina keinoina, sillä sisältöä jaoteltiin, arvioitiin, koottiin sekä luonnosteltiin myös kuvina näkyviin. Sisällön yhteydessä erottui joko opiskelijan oma työpanos tai ryhmän yhteistyö väri- en, nimeämisten tai typografisten keino- jen kautta. Luovan tiedonrakentamisen yhteydessä monipuolisuus voidaan tulkita luovaksi ja joustavaksi tavaksi hyödyntää verkkotyökalujen tarjoamia keinoja.

(4) Luova ja yhteisöllinen ilmapiiri sekä psykologinen turvallisuus – Osaamisen ja henkilökohtaisten vahvuuksien näkyväksi tekeminen virtuaalisinillä ilmeni puolella ryhmistä. Tämän voi tulkita tukevan luovan ja yhteisöllisen ilmapiirin sekä psykologisen turvallisuuden rakentumista ryhmän toiminnalle (ks. Oh, 2011; Paulus ja muut, 2012). Verkkokyselyssä ilmeni yleisesti toive avoimesta ilmapiiristä. Verkkokyselyn sekä virtuaalisien perusteella opiskelijoiden mielestä avoin ilmapiiri sisältää avoimen ja luottamuksellisen keskusteluyhteyden, jossa ongelmia ratkaistaan yhdessä ja uskalletaan kysyä, esittää näkökulmia sekä rohkeasti tuoda esille ideoita. Lisäksi voidaan antaa ja saada palautetta mutta myös kyseenalaistaa näkökulmia. Verkkokyselyssä opiskelijat mainitsivat tärkeiksi seikoiksi kuuntelemisen ja kunnioittamisen.

(5) Organisointi ja hallinta, jossa yhteiset sopimukset, vastuut sekä osallistuminen tasapainossa – Yhteisöllisen tiedonrakentamisen organisointi ja hallinta mahdollistettiin yhteisten pelisääntöjen laatimisella. Kaikki ryhmät kirjasivat pelisäännöt virtuaalisinälle, ja Taulukko 6 sivulla 63 osoittaa, kuinka pelisääntöjen keskeisinä teemoina erottuivat sitoutuminen, aktiivinen osallistuminen, tasapuolinen vastuu, luova ja yhteisöllinen ilmapiiri sekä

Taulukko 5. Yhteisöllisen tiedonrakentamisen ilmeneminen ja merkitykset virtuaalisella

Yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen piirre	YLÄKATEGORIA	ALAKATEGORIAT	MERKITYS TIEDONRAKENTAMISELLE
3) Joustava yhteinen ideoiden ja tiedon jakaminen, jossa rohkeus riskinottoon sekä vertaisoppimisen mahdollisuus	Dokumentoidut aineistot jaettuna verkkoalustalla	<ul style="list-style-type: none"> Word-dokumentit Pdf-tiedostot PowerPoint-tiedostot Linkit ja tiivistelmät tiedonhaun lähteistä 	<ul style="list-style-type: none"> Tiedonjakaminen Sisällön dokumentoiminen Luovan työn edistäminen Sisällön rakentuminen Oman osuuden osoittaminen Yhteistyön osoittaminen
	Muistiinpanot	<ul style="list-style-type: none"> Kommenttiosia käytössä Nimeäminen tai nimikirjaimet käytössä Reagoinnit käytössä Tiedonrakentamista ohjaava sisältö 	<ul style="list-style-type: none"> Vuorovaikutuksen luominen Oman sisällön osoittaminen Toisen sisältöön reagoiminen ja huomioiminen Yhteisen tekemisen osoittaminen Tiedonrakentamisen ohjaaminen
	Puhe ja kirjoitustapa	<ul style="list-style-type: none"> Informaatiota välittävä teksti Kysymykset Me-puhe Keskusteleva tekstisisältö 	<ul style="list-style-type: none"> Tiedon jakaminen Toiminnan ohjaaminen Yhteisöllisyyden näkyminen Yhdessä tekemisen näkyminen
	Visualisointi	<ul style="list-style-type: none"> Kuvia ja luonnoksia Muu graafinen materiaali Värit käytössä Videosisällöt 	<ul style="list-style-type: none"> Sisällön vaiheiden luonnostelua Sisällön visuaalista rakentamista Esimerkkejä, inspiraatiomateriaalia Oman tekemisen osoittamista Sisältöä erottelua tai korostusta Videot: esimerkkejä, yhteistyön kohteja, testausmateriaalia Videosityksinä tiedon jakamista muille
	Näkyvä sisällön jaottelu	<ul style="list-style-type: none"> Sisällöt askeleittain vaiheistettu Sisällöt tehty näkyväksi Tiedonhaku näkyvää Oma osuus esillä Keskustelu ja vuorovaikutus Tiedon osat eroteltu 	<ul style="list-style-type: none"> Tiedonhaun jaottelu ryhmäläisten kesken Ryhmäläisten oman osuuden esille tuominen jaottelun kautta Sisällön, keskustelun ja keskinäisen vuorovaikutuksen erottelu näkyväksi
	Teksti ja typografiset ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> Isot kirjaimet Tekstin lihavoinnit 	<ul style="list-style-type: none"> Huomion herättäminen, erottuvuus Tärkeys Valinta
	Tekstimuotoiset tiivistelmät	<ul style="list-style-type: none"> Kerätyn aineiston yhteenveto Tiedon analysointi ja yhteenveto Kehitetyn sisällön yhteenveto Tiivistykset omasta materiaalista muita varten Tiedon tiivistäminen esitystä varten 	<ul style="list-style-type: none"> Sisäinen tiedon arviointi ja kokoaminen sekä tiivistäminen tiedonrakentamisen eri vaiheissa
	Vertaisoppimisen mahdollisuus	<ul style="list-style-type: none"> Toisilta oppiminen Yhdessä oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> Vertaisoppiminen yhteisen tiedon jakamisen ja tiivistämisen kautta Yhteistoiminta verkossa tukee yhdessä oppimista ja toisilta oppimista

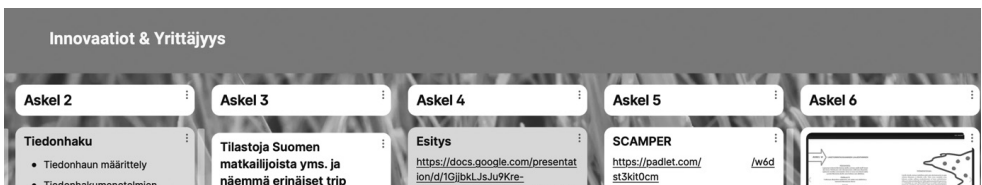
yhteisöllisen tiedonrakentamisen hallinta, jotka voidaan ymmärtää opiskelijoiden näkökulmasta tärkeinä vuorovaikutuksen tekijöinä (ks. Laal & Laal, 2012; Oh, 2011). Lisäksi aikataulujen merkitys korostui tärkeänä asiana ja näkyi pelisäännöissä 64 %:lla ryhmistä.

Suurimmalla osalla ryhmistä/sooloista virtuaalisena oli järjestetty kronologisesti askeleittain (Kuva 1), mikä edesauttoi

ryhmää paikantamaan oman työn vaiheet, sisällön ja ryhmän jäsenten osallisuuden tiedonrakentamisessa (ks. Oh, 2011). Ryhmät/soolot esittelivät tiedonrakentamista dokumenttien, muistiinpanojen ja muilla ohjelmilla koostettujen materiaalien kautta tai vaihtoehtoisesti kokoamalla sisältöä virtuaalisena pääseinälle sekä alaseinille. Esimerkkinä näytti toimineen opettajien laatima virtuaalisena malli, josta etenemisen ohjeistus löytyi.

Taulukko 6. Ryhmien pelisäännöissä ilmenevät merkittävät seikat yhteisölliselle ja luovalle tiedonrakentamiselle verkossa

Yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen verkossa: ryhmien yhteisten pelisääntöjen kannalta merkittävät tekijät	
Teema	Yläkategoria
SITOUTUMINEN	<ul style="list-style-type: none"> Sitoutuminen projektiin Sitoutuminen yhteiseen päämäärään Oman parhaansa tekeminen
AKTIIVINEN OSALLISTUMINEN	<p><i>Vuorovaikutus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kysyminen Kuunteleminen Läsnäolo Yhteydenpitäminen <p><i>Yhdessä tekeminen ja/tai oman osan suorittaminen</i></p>
TASAPUOLINEN VASTUU	<ul style="list-style-type: none"> Yhdessä sovittu tehtävienjako Selkeys tehtävienjaossa Tasapuolisuus tehtävissä
LUOVA JA YHTEISÖLLINEN ILMAPIIRI	<p>Avoim ilmpiiri:</p> <p><i>Avoimuus ja empatia vuorovaikutuksessa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kuuntelu Kunnioitus Hyvän hengen ylläpitäminen Auttaminen Joustavuus Positiivinen asenne Parhaansa tekeminen <p><i>Avoimuus palautteen annossa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Rakentava ja suora palaute Rohkeus antaa palautetta Kyseenalaistamisen salliminen <p><i>Avoimuus ongelmatilanteissa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Ongelmatilanteista puhuminen Yhteinen ongelmanratkaisu Rohkeus avun kysymiseen <p><i>Positiivinen asenne toisia kohtaan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Auttaminen Joustavuus Oman parhaansa tekeminen
YHTEISÖLLISEN TIEDONRAKENTAMISEN HALLINTA	<ul style="list-style-type: none"> Aikataulut Viestintä Päätösten tekeminen Yhteinen tavoite/päämäärä



Kuva 1. Esimerkki virtuaaliseen rakenteesta

Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset verkossa tapahtuvan yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen merkityksestä ja mahdollistavista tekijöistä

Verkkovuorovaikutuksessa kertyvän osaamisen merkitys työelämän kannalta:

Työelämän vaatimuksiin vastaaminen oman osaamisen kautta
 Työelämän digitaalisoluntuminen
 Työskentely tehokasta ja nopeaa digitaalisiin välinein
 Etätöskentely mm. sallii haja-asutusalueella asumisen
 Asiakkaat verkossa



Ryhmän yhteisöllisen tiedonrakentamisen aikana kehittyvät taidot:

- Verkkotyöskentelyn osaaminen**
verkkovuorovaikutuksen taidot
teknologiset taidot
- Ryhmätyöskentelyn osaaminen**
ryhmätyöskentelytaidot
sosiaaliset taidot
viestintä ja vuorovaikutustaidot; esittäminen
ja esiintyminen
itsensä johtamisen taidot
itsensä johtaminen taidot
resilienssi
- Luova osaaminen**
luovuuden vahvistuminen
luovat ongelmanratkaisutaidot
- Projektityöskentelytaidot**
organisointitaidot
projektin johtaminen
- Sisältötuotantotaidot**
käsikirjoittaminen
videomateriaalin valmistaminen
esitysmateriaalin valmistaminen

MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT

Haastavat tekijät:

- Ryhmä ja osallistujat:**
läsnäolo
asenne
aktiivisuus, osallistuminen
erilaiset arvot
vapaamatkustajat
tasapaino työmäärässä
kommunikointi ja itsensä ilmaisu
yhteisten pelisääntöjen
noudattaminen
- Aikataulut**
yhteiset aikataulut
eri aikavyöhykkeet
elämän muut vaatimukset
- Tietotekniikka- ja osaaminen**
tekniset haasteet
puuttuvat ohjeislaitteet kuten
mikki
verkkoyhteyksien ongelmat
tarvittava osaamistaso

Teema	Yläkategoria	Alakategoria
RYHMÄN VOIMA	• Luova ja kannustava ilmapiiri, jossa avoin vuorovaikutus ja vastuullisuus	yhteiset pelisäännöt – avoin ilmapiiri, yhdessä sovittu ja joustava työskentelytapa ryhmän yhteinen vastuu vuorovaikuttainen toiminta ja yhteydenpitoa ryhmän sisäisen johtajuus tukemassa ryhmää: <i>suunnannäyttöjä, motivoja</i> keskinäinen tuki ja oppiminen toisilta yhteinen aikataulu
	• Monialaisuus ja erilaiset persoonat	useita näkökulmia laaja-alaista ajattelua
VERKKO-VUOROVAIKUTUS	• Sitoutuneet ja aktiiviset osallistujat	sosiaaliset taidot avoin asenne motivaatio itsensäjohtaminen: <i>itsekurja ja sitoutuminen</i> aktiivisuus ja oma-aloitteisuus luovat ominaisuudet käytössä: <i>mielikkäisyys, kekseliäisyys, innovaatioherkkyys</i>
	• Verkkovuorovaikutusta tukevat tieto- ja viestintäteknologiset ratkaisut	verkkoulostat ja -työkalut toimivat verkkoyhteydet verkkovuorovaikutustaidot
	• Eri aloitusten hyödyntäminen tarkoituksenmukaisesti	visuaalisen viestinnän keinot käytössä sisällöntuotanto taitoja
LUOVA TOIMINTA	• Osaaminen ja osallistuminen verkkovuorovaikutuksessa	kommunikointi ja tiedon jakaminen näkyvää ja osallistuvaa
	• Autenttinen konteksti ja ongelmanratkaisua vaativat tehtävät	Luovat askeleet 2.0 -malli, kiinnostava toimeksianto, kokielava kehittäminen, ongelmanratkaisu, ideoinnin vaiheet luovat menetelmät, liiketoiminnan työkalut, palvelun muotoilutyökalut, prototyypin tekeminen, asiakas-näkökulmat, testaus- ja arviointi, tarinallistaminen
TUKI JA PALAUTE	• Tiedonhaku ja ymmärrys	tiedonhaku, toimeksiannon ymmärrys, kokonaisuuden hahmottaminen, taustatieto ja sen soveltaminen askeleittain eteneminen, tiedon jakaminen, yhdessä ideointi
	• Luovan tiedonrakentamisen vaiheistus ja hallinta	
	• Ohjauksen palaute ja tuki	tiedotus, selkeät ohjeet ja vinkit yhdessä jaetut kokemukset ryhmien välillä ohjaajien palaute sekä yhteinen reflektointi ja vertaispalaute ryhmyttämisessä apu kevennykset verkkotyöskentelyyn innostava ja kannustava ilmapiiri
	• Yhteinen reflektointi	
	• Osallistavat tekijät	

Kuvio 3. Opiskelijoiden näkemykset verkossa tapahtuvan yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen mahdollisuuksista, haasteista ja merkityksestä

Yhteisöllinen verkkotyöskentely osana luovaa toimintaa

Toiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa verkkokyselyaineiston analyysi tuotti 26 yläkategoriaa, joista muodostettiin neljä teemaa: 1) *verkkovuorovaikutuksen mahdollistavat tekijät*, 2) *verkkovuorovaikutuksen haastavat tekijät*, 3) *työelämän vaatimukset* ja 4) *verkkotyöskentelyssä kertyvät taidot*. Tulosten perusteella opiskelijat tunnistivat verkossa tapahtuvan yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen mahdollistavia ja haastavia tekijöitä, mahdollisuuden kehittää osaamista sekä kehittyvien taitojen merkityksen työelämää varten (Kuvio 3 sivulla 64), jotka eritellään tarkemmin seuraavaksi.

Opiskelijat tunnistivat *työelämän vaatimuksia* tulevaisuuden osaamiselle ja raportoivat omia käsityksiään työelämätaitojen oppimisen tarpeista. Tulokset osoittavat opiskelijoiden ymmärtäneen digitaalisuuden vaikuttavan vahvasti työelämässä, ja digitaalisuudella he viittaavat digitalisointuuihin toimintaympäristöihin, etätyöskentelyyn sekä digitaalisuuden kautta tuotettaviin liiketoimintoihin ja palveluihin. Opiskelijat oivalsivat etätyöskentelyn sallivan mahdollisuuden asua jopa haja-asutusalueella. Kyselyn vastaajista 77,2 % piti erittäin tai hyvin tärkeänä verkkotyöskentelytaitoja työelämän kannalta, joka enenevässä määrin digitalisoituu ja jossa etätyöskentely yleistyy. Opiskelijat tunnistivat opintojakson toimintamuodon mahdollisuutena kehittää työelämäosaamista ja harjaannuttaa tarvittavia taitoja.

Opiskelijat raportoivat luovan ja yhteisöllisen tiedonrakentamisen *kehittävän useita eri taitoja*: verkko- ja ryhmätyöskentelyn osaamista, luovaa osaamista sekä projektityöskentelyyn ja sisältötuotantoon liittyviä taitoja. Opiskelijat arvioi-

vat, että opituilla taidoilla olisi merkitystä tulevassa työelämässä. Autenttiset tehtävät haastoivat opiskelijoiden osaamista, ja ryhmäläisten yhteinen panos, vertaistuki sekä keskinäinen reflektointi ja opettajien ohjaus auttoivat opiskelijoiden verkkopäätteen mukaan selviytymään tehtävistä. Siksi LA2.0-mallin aikana innovaatioprosessin mahdollistavia tekijöitä on tuettava ja haastavia tekijöitä pitäisi hallita yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen eri vaiheissa.

Opiskelijat raportoivat useita luovaa ja yhteisöllistä tiedonrakentamista *mahdollistavia tekijöitä*, jotka liittyivät ryhmän voimaan, verkkovuorovaikutukseen, luovaan toimintaan sekä tukeen ja palautteeseen.

Ryhmän voimaksi opiskelijat arvioivat monialaisuuden, eri persoonat ja useat mielipiteet. Opiskelijat raportoivat tiedon ja tehtävien jakamisen auttaneen yhteistä oppimista ja mahdollistaneen ideoiden kehittämistä. Verkkokyselyyn vastanneista opiskelijoista 90,5 % kertoi, että ryhmätyö oli hyödyttänyt luovaa tiedonrakentamista. Yleisesti esille nousi sopimusten ja aikataulujen merkitys sekä muutamassa vastauksessa ryhmän johtaminen, jonka avulla voitiin organisoida ja jäntevöittää yhteistyötä.

Ryhmän jäsenten sitoutuminen yhteisiin pelisääntöihin on tärkeää alussa, sillä se tuo motivaatiota työtehtäviin ja vaikuttaa positiivisesti ryhmän jäsenten välillä. Verkkotyökalujen suunnittelu auttaa hahmottamaan työnkuvaa ja mahdollisia rutiineja, liittyen esimerkiksi yhteisiin säännöllisiin kokoontumispalaveriin, joihin yhdessä sitoutua. (Opiskelija 9)

Vastausten perusteella ryhmä saattoi ulottua oman työpaikan työyhteisöön.

Yksi opiskelija kuvasi rohkean kokeilemisen, nopean testauksen ja vuorovaikutuksen kollegoidensa kanssa olleen tarpeen luovassa tiedonrakentamisessa.

Verkkotyöskentelyn sujuminen oli opiskelijoiden mielestä riippuvainen valituista verkkotyökaluista, toimivasta tekniikasta tai osaamisen tasosta sekä rohkeudesta osallistua. “*Verkkotyöskentely vaatii motivaatiota ja vastuun ottamista ehkä enemmän kuin työskentely jossa muiden ihmisten kanssa täytyy vaikuttaa kasvotusten. Verkkotyöskentelyssä on myös oleellista hallita ohjelmia ja alustoja joita työskentelyyn käytetään*” (Opiskelija 18).

Verkkovuorovaikutuksen suurimpina haasteina pidettiin ryhmän sisäistä kommunikointia ja viestintää. “*Viesteillä on suuri riski tulla väärinymmärretyksi ja tärkeät vaiheet pitäisikin aina keskustella äänen tai äänen ja videokuvan kera*” (Opiskelija 3).

Lisäksi teknisten haasteiden sekä huomaamattomaksi jättäytymisen nähtiin vaarantavan yhteistyötä. Sama tulos nousi esiin myös ensimmäisen ja toisen iteraation yhteydessä (ks. Arkko-Saukkonen, 2017; Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021).

Luovan tiedonrakentamisen osalta opiskelijat raportoivat luovien menetelmien ja liiketalouden työkalujen edesauttavan oppimista verkossa, ja samalla vaikutuksien koettiin heijastuvan työelämän tarkempaan ymmärtämiseen ja osaamisen kehittymiseen. “*Opin kokeilemaan rohkeasti uusia sovelluksia tai tapoja tehdä asioita, ongelmanratkaisutaitoja, kommunikaatiota, sisällöntuotantoa. Opin työpaikkani toiminnoista ja kulttuurista monia asioita*” (Opiskelija 5).

Työpaikalta toimeksiannon saanut opiskelija mainitsi ketterän kokeilun olleen tärkeä hänen innovaatioprosessissaan samoin kuin vuorovaikutuksen työpaikan kollegoihin. Toisaalta yhden opiskelijan vastauksesta ilmeni, että työelämän tahti on nopeampi eikä opintojakson eteneminen vastaa todellisuutta ajallisesti.

Opiskelijat raportoivat, että luovaa ja yhteisöllistä tiedonrakentamista mahdollisti myös *tuki ja palaute opettajilta ja vermaisilta*. Opiskelijoiden vastausten perusteella myös askeleittain etenevä lähestymistapa innovaatioprosessin aikana ohjasi tiedonrakentamista. “*Luovassa työskentelyssä idean määrittäminen, rajaaminen ja lopputuloksen käsittely ovat tärkeitä vaiheita. Luovat askeleet menetelmässä etenkin, ”viitekehys toimeksiannolle, toimeksiannon määrittäminen ja Idean arviointi” tukivat työskentelyä hyvin*” (Opiskelija 18). “*erittäin tärkeänä pidin myös palautteenanto sessioita, joista nousi esiin paljon uusia näkökulmia [...] Olisin ehkä kaivannut vielä jokaiselle askeleelle erikseen tietyn deadline päivämäärän ja toisinaan ehkä vielä tarkennusta siitä, että millaista lopputulosta askeleelta haetaan (kuinka laajaa, yksityiskohtaista jne.)*” (Opiskelija 13).

Verkkokyselyyn vastanneista 81 % koki askeleittain etenemisen vaiheistavan, selkeyttävän ja tukevan yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista, vaikka askelten noudattamisessa oli vaihtelua. Sama ilmiö tuli esiin aiemman iteraation kohdalla (Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021). Opiskelijat esittivät myös kriittisiä huomioita askeleittain etenemisestä. Joissakin kommentissa tuotiin esiin, että askelissa oli toistoa ja eteneminen oli pilkottu liian pieniin osiin. Lisäksi usea opiskelija toivoi selkeitä ohjeita ja opettajien tukea koko prosessin ajalle, jotta turhautumiselta vältytään ja työmäärä pysyy kohtuullisena.

Verkossa tapahtuvaa yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista *haastavat tekijät* puolestaan koskivat opiskelijoiden mukaan ryhmiä ja niiden osallistujia, aikatauluja, tietotekniikkaa ja osaamista. Opiskelijoiden raportoimat mahdollistavat ja haastavat tekijät limittyivät keskenään. Esimerkiksi ryhmässä tapahtuva yhteisöllinen tiedonrakentaminen saattoi opiskelijoiden mukaan haastaa yhteistä ilmapiiriä ja innovaatioprosessin edistymistä tai toisaalta tulla ryhmän voimaksi ja mahdollistaa luovan tiedonrakentamisen.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä artikkelissa raportoitiin design-tutkimuksen kolmas sykli, jossa *LA2.0*-mallia testattiin Innovaatiot ja yrittäjyys -verkko-opintojaksoilla. Tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista verkossa innovaatio-osaamiseen tähtäävässä opintojaksossa.

LA2.0-mallin keskeisimmän ajatuksen mukaisesti autenttinen konteksti antoi monialaisille opiskelijaryhmille kokemuksen innovaatioprosessista, joka vaatii luovaa ongelmanratkaisua ja yhteisöllistä tiedonrakentamista verkossa sekä samalla haastoi opiskelijoiden osaamista. Tulokset osoittivat, että opiskelijoiden näkökulmasta innovaatioprosessia ohjaavat askeleet selkeyttivät yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista sekä antoivat monipuolisia työkaluja tiedonrakentamisen tueksi eri vaiheissa. Vastaavasti Heron (2019) tutkimus toi esille, kuinka innovaatioiden kehittämistä ohjaavan selkeän struktuurin avulla opettajat voivat tukea opiskelijoiden innovaatioprosessia ja helpottaa etenemistä. Askeleittain etenevä lähestymistapa ohjasi opiskelijoiden luovaa tiedonrakentamista, sillä virtuaalisel-

lä erottui, kuinka luovia menetelmiä sekä liiketoiminnan ja palvelun muotoilutyökaluja hyödynnettiin aktiivisesti, jonka myötä ideoiden kehittyminen voitiin havaita.

Edellä esiteltyjen tulosten pohjalta *Taulukkoon 7* sivulla 68 on koottu suosituksia yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen suunnittelua, organisointia ja ohjausta varten silloin, kun *LA2.0*-mallin avulla järjestetään innovaatio-osaamiseen tähtäävää verkkopohjaista toteutusta.

Tulosten mukaan yhteisöllisessä ja luovassa tiedonrakentamisessa oli keskeistä tuoda verkkoalustalla esille opiskelijaryhmien vaihteellinen eteneminen sisältö ja opiskelijoiden osallisuus innovaatioprosessin aikana. Verkkoalustaksi valittu virtuaalisena mahdollisti tiedonrakentamisen ja osoittamisen. Tulosten perusteella ryhmien toimintatavat virtuaalisella vaihtelivat. Ryhmät kirjasivat omia mui-
tiinpanoja, toivat esille mielipiteitä ja näkökulmia sekä erottivat ryhmän tekemät valinnat ideoiden luomisen yhteydessä joko sisällön reflektoimisen tai tiivistämisen kautta. Tiedon pelkkä näkyväksi tekeminen eri riitti osoittamaan oppimista ja sisällön kehittymistä. Ohjauksen kannalta innovaatioprosessin vaiheiden dokumentoiminen auttaa havaitsemaan ryhmien luovan tiedonrakentamisen kaaren, yhteistyön sekä oppimisen tekijät (ks. Oh, 2011).

Tämä tutkimus osoitti, että tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli hyvät perustaidot yhteisöllisestä tiedonrakentamisesta verkossa. Toisaalta tutkimus osoitti, että opiskelijat tunnistivat myös uusia oppimistarpeita. Verkkotyöskentelyä varten tarvitaan käyttökelpoisia yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista tukevia alustoja, joissa opiskelijat pystyvät

Taulukko 7. Suosituksia LA2.0-mallin suunnitteluun, organisointiin ja ohjaukseen

Luovat askeleet 2.0 -mallin uudelleen muotoiluun suosituksia yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen suunnittelusta ja toteuttamisesta verkossa	
Tekeminen ja osallistuminen tuotava monipuolisin keinoin näkyviin verkkoalustalla tiedonrakentamisen eri vaiheissa	Opiskelijoita kannustetaan ja ohjataan prosessin aikaisen sisällön dokumentointiin sekä osallistumiseen ja vuorovaikutuksen osoittamiseen verkkoalustalla. Rinnalla voi olla muita valittuja kommunikoinnin väyliä käytössä tiedonrakentamista ja vuorovaikutusta tukemassa.
Ohjeistukset selkeät ja esillä verkkoalustalla	Askeleittain etenevän tiedonrakentamisen sekä luovan toiminnan ohjeistus selkeä ja saatavilla ohjauksen verkkoalustalla.
Yhteisölliselle ja luovalle tiedonrakentamiselle valittava työskentelyä tukevat, käyttötarkoituksen mukaiset ja tasapuolisen toimijuuden mahdollistavat verkkoalustat	Verkkoalustojen ja -työkalujen valintaan sallitaan vaikuttamisen mahdollisuus myös osallistujille.
Edesautettava luovan ilmapiirin rakentumista	Ryhmät organisoivat ja hallitsevat oman verkkotyöskentelyn. Ryhmäkohtaisesti keskustellaan ja päätetään yhteisistä sopimuksista. Luovan ilmapiirin kehittymistä tuetaan luovien keinojen kautta.
Tuki ja ohjaus mukana	Tuki ja ohjaus saatavilla; tuki ilmenee myös vertaistukena, opiskelijoiden yhteisenä reflektiona, vertaispalautteena ja tiedonjakamisena – huomioidaan synkronisen ja asynkronisen vuorovaikutuksen hyödyntäminen.
Itseohjautuvuus mahdollistetaan	Opiskelijoille sallitaan osittainen vaikuttamisen mahdollisuus yhteistyötapojen, verkkotyöskentelytapojen, omaa toimeksiantoa kohdennetusti tukevien luovien menetelmien ja liiketalouden työkalujen valinnassa. Lisäksi opiskelijat osallistuvat omien tehtävien laatimiseen.

osallistumaan ja rakentamaan askeleiden eri vaiheet näkyviin innovaatioprosessissa. Opiskelijoille sallittiin omat valinnat, ja ryhmät valitsivat verkkotyövälineet yhteistyötä ja toimeksiantoa tukevin perustein. Stocklebenin (2021) mukaan osallistujat pysyvät harvoin annetuissa verkkoalustoissa, joten ryhmät voivat itse valita ja täydentää tarvitsemiaan alustoja sekä tapoja tehdä yhteistyötä. Sen takia verkkoalustojen on tuettava tasavertaista osallistumisen mahdollisuutta.

Tuloksista ilmenee, kuinka kaikki ryhmät laativat yhteiset pelisäännöt, jotka muodostivat perustan yhteisölliselle tiedonrakentamiselle. Luova ilmapiiri tuo yhteisölliseen vuorovaikutukseen psykologista turvallisuutta (ks. Paulus & Dzindolet, 2012; Poutanen & Stähle, 2014). Positiivinen keskinäinen riippuvuus mahdollistaa yhteisymmärryksen, joka on seurausta sitoutumisesta ja tasapainosta yhteisessä toiminnassa (Laal & Laal, 2012). Oh'n (2011, s. 43) mukaan oikeudenmu-

kaisuuden ja tasapainoisen yhteistyön seurauksena ryhmä voi kokea yhteistä osallistumisen tunnetta. Siksi voidaan todeta, että yhdessä sovitut työskentelytavat sekä verkkoalustat loivat pohjan ja tukivat yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista.

Tulosten perusteella yhteinen panos, vertaistuki ja ohjaus auttoivat selviytymään tosielämän tehtävistä (ks. Herrington ja muut, 2010). Toisaalta yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista haastoivat ryhmän jäsenten aktiivisuuteen, sitoutumiseen, asenteeseen ja työn tekemisen oteeseen yleisesti liittyvät tekijät. Tasapainoisesti jakautuvan työmäärän nähtiin edistävän yhteisen päämäärän saavuttamista.

Autenttisessa kontekstissa tiedonrakentamisen vastuu siirtyi opiskelijoille (Herrington ja muut, 2010). Siksi opiskelijoiden olisi tehtävien jakamisen sijaan tärkeää toimia aktiivisessa vuorovaikutuksessa ja keskustellen luoda yhteistä ymmärrystä tehtävien suorittamisen yhteydessä (Oh, 2011). Tuloksista ilmeni, että verkossa tapahtuvaa yhteisöllistä tiedonrakentamista tuki osaamisen ja tiedon jakaminen luovan tiedonrakentamisen aikana, sillä se mahdollisti vertaisoppimisen ja palautteen saamiseen ideoiden kehittämisen yhteydessä. Philip (2015) korostaa, kuinka opiskelijoita tulee aktivoida mukaan oppimisen ja luovien tavoitteiden määrittämiseen sekä arviointiin ja vertaisarviointiin, jolloin kriittisyys ja kyky esittää arvioita sekä perustella luovia päätöksiä kehittyy. Virtuaalisella ilmenvälineillä ryhmällä myös oman työn organisointia ohjeistuksina ja työnjakamisena (ks. myös Chamakiotis & Panteli, 2017).

LA2.0-mallissa Laalin ja Laalin (2012) esittämä ”merkittävä vuorovaikutus” ymmärretään tämän tutkimuksen tulosten

näkökulmasta aktiivisena osallistumisena ja osallisuutena yhteisölliseen luovaan tiedonrakentamiseen verkossa (myös Philip, 2015). Viestinnän tulee olla selkeää, läpinäkyvää ja vuorovaikutteista sekä dokumentoitua (Oh, 2011). Prosessia luonnehtii laadukas kommunikointi ja rakentava palaute (Poutanen & Stähle, 2014). Reflektointi tapahtuu puheen ja tekstin lisäksi visuaalisten elementtien kautta, jolloin valintoja sekä näkemyksiä perustellaan. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat toivat omia vaihtoehtojaan, valintojaan, mielipiteitään, näkökulmiaan ja yhteenvedojaan näkyviin verkkoalustalla sekä sopivat yhteisistä toimintatavoista, tapamisajoista ja sisällöistä. Ryhmät haastoivat omaa innovaatioprosessiaan luovien menetelmien avulla, jotta uusia näkökulmia voitiin löytää. Lisäksi yhteinen reflektointi, yhdessä oppiminen ja kommentointi sekä myös oman alan osaamisen hyödyntäminen veivät luovien ideoiden kehittämistä ja tiedonrakentamista eteenpäin. Verkko-oppinnoissa opettaja pystyy todentamaan yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen vain näkemällä ryhmien yhtistyöstä ”verkkojalkiä” virtuaalisella, jolloin innovaatioprosessia sekä innovaatio-osaamista voidaan arvioida.

Ammattikorkeakoulussa työelämäyhteistyö luo opetuksen ja työelämän tarpeiden välille integroinnin mahdollisuuden, sillä yhteistyön kautta muodostetut autenttiset tehtävät tarjoavat opiskelijoille tosielämää mallintavan kokemuksen. *LA2.0*-malli toimi esimerkkinä, miten voidaan toteuttaa työelämäyhteistyötä ammattikorkeakouluissa verkkooppimisen yhteydessä ja samalla tarjota opiskelijoille mahdollisuus kehittää innovaatio-osaamista. Parhaassa tapauksessa kokemus siirtyy työelämän osaamiseksi ja työelämän tarpeisiin. Erityisesti työelämässä oleville opiskelijoille osaamisen ja tiedon

siirto voi tapahtua välittömästi oman työorganisaation suuntaan, kun opiskelija on vuorovaikutuksessa opintojen aikana organisaationsa jäseniin tai kehittämistehtävän tullessa työpaikalta, kuten tässä tutkimuksessa havaittiin. Opiskelijoille on etua, jos he ymmärtävät opittavan sisällön ja työelämän välisen suhteen ja merkityksen (Keinänen & Kairisto-Mertanen, 2019). Kehittämällä oppimisympäristöjä verkko-oppimisen vaihtoehtot huomioiden voidaan luoda myös jatkuvan oppimisen mahdollisuuksia työelämässä oleville henkilöille osallistua joustavasti opintoihin (Valtioneuvosto, 2020).

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää innovaatio-osaamista tukevan ja luovaa tiedonrakentamista tavoittelevan opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä. Tuloksia voivat hyödyntää ammattikorkeakoulun lisäksi korkeakoulutuksen, ammattillisen opetuksen ja luovaa tiedonrakentamista tavoittelevan koulutuksen suunnittelusta vastaavat opettajat ja koulutuksen järjestäjät. Työelämän muutosvauhti jatkuu, ja siksi eri aloilla tarvitaan osaajia, joilla on kykyä toimia kehittämistehtävissä monialaisissa, luovuuteen ja innovaatioihin tähtäävissä tiimeissä. Tässä raportoidut tulokset osoittavat, että LA2.0-mallin avulla voidaan organisoida ja ohjata yhteisöllistä ja luovaa tiedonrakentamista verkossa. Aiemmat iteraatiot ovat osoittaneet LA2.0-mallin soveltuvan myös kansainväliseen yhteistyöhön (Arkko-Saukkonen ja muut, 2020; Arkko-Saukkonen & Rasi, 2021; ks. myös Arkko-Saukkonen, 2017).

Luotettavuuden kannalta ensimmäisen kirjoittajan kaksoisrooli tutkija-opettajana haastaa tiedonrakentamisen aikaista tarkastelua, jonka takia päädyttiin virtuaaliseen havainnointiin opintojakson jälkeen. Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut se, että myös artikkelin toi-

nen kirjoittaja olisi osallistunut aineiston analyysiin. Design-tutkimus kuitenkin kehittää ratkaisuja koulutuksen käytännön ongelmiin, ja siksi design-tutkimuksessa tunnustetaan tutkijan mahdollisuus olla osallisena toiminnassa ja ymmärtää kohdetta syvemmin luonnollisessa ympäristössä (McKenney & Reeves, 2019). Yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen prosesseja ja tuloksia olisi voinut analysoida myös muunlaisista aineistoista kuten esimerkiksi opiskelijoiden tuottamista prototyypeistä. Tässä artikkelissa raportoidut tulokset tarjoavat näkökulmia sekä suosituksia innovaatio-osaamiseen tähtäävän opetuksen suunnitteluun yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen tapahtuessa verkossa.

LA2.0-mallin uudelleen muotoilussa huomioidaan tutkimuksen tulokset sekä yhteisölliseen ja luovaan tiedonrakentamiseen kootut suositukset (ks. Taulukko 7), joiden pohjalta ehdotetaan seuraavia muutoksia:

Ensinnäkin LA2.0-mallissa olevia tekijöitä täsmennetään ja täydennetään seuraavilla tavoilla: LA2.0-mallin tekijäksi tarkennetaan *autenttinen toimeksianto, kansainvälisten osallistujien kohtauttamisen* yhteyteen (ks. Kuvio 1), sillä tutkimuksessa ilmeni, että toimeksiantoja voidaan muodostaa eri tavoilla kuten työpaikalta, ulkopuolisesta toimeksiannosta tai omista tarpeista. Lisäksi LA2.0-malliin lisätään uudeksi tekijäksi *yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen*, sillä tulosten perusteella se erottuu merkittävänä tekijänä innovaatio-osaamista tavoittelevassa LA2.0-mallissa.

Toiseksi *luovan ja autenttisen oppimisympäristön elementit* vaativat päivittämistä verkossa tapahtuvan tiedonrakentamisen näkökulmasta, joten erityisesti *yhteisölli-*

sen ja luovan tiedonrakentamisen elementti on syytä jakaa kahteen eri elementtiin erottamalla uudeksi elementiksi: *luovan tiedonrakentamisen organisointi ja hallinta*. LA2.0-mallissa on vahva itseohjautuvuuden läsnäolo ja opiskelijoiden rooli korostuu oman tiedonrakentamisen johtamisessa, ja siksi uuteen elementtiin huomioidaan yhteisöllisen ja luovan tiedonrakentamisen sisältöjä piirteistä 1, 2 ja 5, joita aiemmin kuvattiin Taulukossa 1. Jatkossa on määritettävä LA2.0-malli pedagogisena mallina, jonka avulla mallinnetaan luovaa ja autenttista oppimisympäristöä, huomioimalla verkossa tapahtuva yhteisöllinen ja luova tiedonrakentaminen.

Lähteet

- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 76–87.
- Anderson, N., Potočník, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297–1333. <https://doi.org/10.1177/0149206314527128>
- Ansari, J.A.N., & Khan, N.A. (2020). Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning. *Smart Learning Environments*, 7, 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00118-7>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2017). *Innovaatioita, kehittämistoimintaa ja tutkimusta. Kaikki kirjaimet käytössä ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa*. https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_innovaatioita-kehittamistoimintaa-ja-tutkimusta_23032017.pdf?t=1526901760
- Arkko-Saukkonen, A. (2017). Connecting businesses, emerging creative talents and learning environments in an entrepreneurial university setting: The case study of the Creative Steps. Teoksessa J. Cunningham, M. Guerrero, & D. Urbano (toim.), *The world scientific reference on entrepreneurship volume 1: Entrepreneurial universities – Technology and knowledge transfer* (ss. 297–340). The World Scientific Publishing.
- Arkko-Saukkonen, A., Krastina, A., & Miettinen, S. (2020). Enhancing Arctic creative business and learning through cross-border collaboration-designing the Creative Steps 2.0 authentic learning environment. Teoksessa L. Heininen, H. Exner-Pirot, & J. Barnes (toim.), *Arctic yearbook 2020* (ss. 219–241). Arctic Portal.
- Arkko-Saukkonen, A., & Rasi, P. (2021). Towards a creative and authentic learning environment through Creative Steps 2.0. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (toim.), *Relate North 2021* (ss. 110–133). International Society for Education Through Art (InSEA). <https://doi.org/10.24981/2021-RND>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Chamakiotis, P., & Panteli, N. (2017). Leading the creative process: the case of virtual product design. *New Technology, Work and Employment*, 32(1), 28–42. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12081>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design-research: Theoretical and methodological issues. *Journal of Learning Sciences*, 13(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Edelson, D. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of Learning Sciences*, 11(1), 105–121.
- Hero, L.-M. (2019). *Learning to develop innovations: Individual competence, multidisciplinary activity systems and student experience* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Utupub. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7612-6>
- Herrera-Pavo, M. Á. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100437. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100437>
- Herrington, A., & Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment? Teoksessa T. Herrington & J. Herrington (toim.), *Authentic learning environments in higher education* (ss. 1–14). Information Science Publishing.
- Herrington, J., Reeves, T., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. Routledge.
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10(2), 140–147. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012>
- Kartoğlu, Ü., Siagian, R.C., & Reeves, T.C. (2020). Creating a “Good clinical practices inspection” authentic online learning environment through educational design research. *TechTrends*, 64, 616–627. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00509-0>
- Keinänen, M., & Butter, R. (2018). Applying a self-assessment tool to enhance personalized devel-

opment of students' innovation competences in the context of university–company cooperation. *Yliopisto-pedagogiikka*, 2, 18–28.

Keinänen, M. M., & Kairisto-Mertanen, L. (2019). Researching learning environments and students' innovation competences. *Education + Training*, 61(1), 17–30. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2018-0064>

Kelly, A. E. (2010). When is Design Research Appropriate? Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.), *An introduction to educational design research* (3. printti, ss. 73–88). SLO.

Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>

Maher, C., Hadfield, M., Hutchings, M., & de Eyto, A. (2018). Ensuring rigor in qualitative data analysis: A design research approach to coding combining nvivo with traditional material methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918786362>

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2. painos). Routledge.

Mettiäinen, S., & Ropo, E. (2016). Virtuaalisai-
raalapelin kehittäminen hoitotyön oppimisympäris-
töksi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(2), 27–
45. <https://journal.fi/akakk/article/view/88235>

Oh, E. (2011). *Collaborative group work in an online learning environment: A design research study* [Väitöskirja, University of Georgia]. Es-
prolo. [https://esploro.libs.uga.edu/esploro/out-
puts/9949333427702959](https://esploro.libs.uga.edu/esploro/outputs/9949333427702959)

Opetushallitus. (2019). *Osaaminen 2035: Osa-
amisen ennakointifoorumin ensimmäisiä arviointi-
tuloksia* (Raportit ja selvitykset 2019:3). [https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaami-
nen-2035](https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaami-
nen-2035)

Paulus, P. B., & Baruah, J. (2018). Enhancing
Creativity in E-Planning: Recommendations From a
Collaborative Creativity Perspective. Teoksessa C.
Nunes Silva (toim.), *New Approaches, Methods, and
Tools in Urban E-Planning* (ss. 192–222). IGI Glob-
al. [https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5999-3.
ch007](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5999-3.ch007)

Paulus, P. B., & Dzindolet, M. (2008). Social
influence, creativity and innovation. *Social
Influence*, 3(4), 228–247. [https://doi.
org/10.1080/15534510802341082](https://doi.org/10.1080/15534510802341082)

Paulus, P. B., Dzindolet, M. T., & Kohn, N. W.
(2012). Collaborative creativity—group creativi-
ty and team innovation. Teoksessa M. D. Mumford
(toim.), *Handbook of organizational creativity*
(ss. 327–357). Elsevier.

Philip, R. L. (2015). *Caught in the headlights:
Designing for creative learning and teaching in high-
er education* [Väitöskirja, Queensland University of
Technology]. Core. [https://core.ac.uk/download/
pdf/33499279.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/33499279.pdf)

Plomp, T. (2010). Educational design research:
An introduction. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen
(toim.), *An introduction to educational design research*
(3. painos, ss. 9–35). SLO.

Poutanen, P. K., & Stähle, P. (2014). Creativity in
short-term self-directed groups: An analysis using a
complexity-based framework. *International Journal
of Complexity in Leadership and Management*, 2(4),
259–277.

Stockleben, B. (2021). *Collaborative Online
Creativity for Interdisciplinary Design Processes: A
framework for supporting online creative processes
through socio-technical environments* [Väitöskirja, Itä-
Suomen yliopisto]. Erepo. [https://erepo.uef.fi/han-
dle/123456789/26420](https://erepo.uef.fi/handle/123456789/26420)

Stockleben, B., Thayne, M., Jäminki, S., Hauki-
järvi, I., Mavengere, N.B., Demirbilek, M., & Ruo-
honen, M. (2017). Towards a framework for cre-
ative online collaboration: A research on challenges
and context. *Education and Information Technologies*,
22, 575–597. [https://doi.org/10.1007/s10639-016-
9483-z](https://doi.org/10.1007/s10639-016-
9483-z)

The Design-Based Research Collective (2003).
Design-based research: An emerging paradigm for
educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1),
5–8.

Valtioneuvosto. (2020). *Osaaminen turvaa
tulevaisuuden: Jatkuvan oppimisen parlamen-
taarisen uudistuksen linjaukset* (Valtioneuvos-
ton julkaisuja 2020:38). [http://urn.fi/URN:IS-
BN:978-952-383-610-5](http://urn.fi/URN:IS-
BN:978-952-383-610-5)

Wang, Q. (2013). Designing an online learning
environment to support group collaboration: A de-
sign research case. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen
(toim.), *Educational design research – Part B: Illustra-
tive cases* (ss. 781–798). SLO.

World Economic Forum. (2016). *The Future of
Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the
Fourth Industrial Revolution*.



Ammattikorkeakoulun verkko-opiskelija- profiilit sekä sosiaalinen, tiedollinen ja opetus- läsnäolo reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko- opiskelun valmennus- pedagogisessa mallissa

Päivi Timonen

Yhteisöpedagogi YAMK, verkko-
pedagogi-lehtori
Humanistinen ammattikorkeakoulu
Humak
paitimon@ulapland.fi

Heli Ruokamo

KT, varadekaani, professori, johtaja
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiede-
kunta, Media Education Hub
heli.ruokamo@ulapland.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajaa ja opiskelijaa tukevia verkkopedagogisia toimintatapoja, joiden avulla edistetään erilaisten verkko-opiskelijaryhmien webinaariopiskelua Tutkivan yhteisön läsnäoloissa. Tutkimus vastaa kysymyksiin: (1) Miten sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo tukevat reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua ja valmennuspedagogiikkaa? ja (2) Miten profiililtaan erilaiset opiskelijaryhmät kokevat oppivansa parhaiten webinaarissa? Määrällisen tutkimuksen aineisto kerättiin ammattikorkeakoulun verkkotutkimus-opiskelijoilta (n=94) verkkokyselyinä maaliskuussa 2020. Aineisto analysoitiin pääkomponenttianalyysillä ja klusterianalyysillä. Tutkimuksen tulosten mukaan valmennuspedagogiset toimintatavat webinaariopiskelussa toteuttavat opetusläsnäoloa opiskelijan ja opettajan yhteisenä toimintana. Webinaarissa opiskelun sosiaalinen läsnäolo ilmenee opiskelijan, vertaisopiskelijoiden, opettajan ja oppimateriaalin välisenä vuorovaikutuksena. Tulosten perusteella oppimateriaalit ja oppimistehtävät olisi tärkeää tuottaa webinaareihin käänteisen oppimisen periaattein tukemaan tiedollista läsnäoloa. Tämän tutkimuksen mukaan monipuolisesti vertaisopiskelevat ja soljuvasti verkko-opiskelevat -opiskelijaryhmiin kuuluvilla yhteinen opetusläsnäolo toteutuu vuorovaikutuksena ja yhteisöllisenä vertaisoppimisena valmennusryhmissä. Itsenäisesti opiskelevat verkko-opiskelijat opiskelevat aktiivisesti opettajajohtoisesti. Tuloksista ilmenee myös, että kaikkiin verkko-opiskeluryhmiin kuuluvat toivoivat pedagogista suunnitelmaa etukäteen ja tallennetta webinaarista sekä käänteistä oppimista. Webinaareihin liittyvä käänteisen oppimisen hyödyntäminen onkin keskeinen tutkimustulos.

Avainsanat: reaaliaikainen yhteisöllinen verkko-opiskelu, sosiaalinen tiedollinen ja opetusläsnäolo, opiskelijaprofiilit, opiskelijakokemukset, ammattikorkeakoulupedagogiikka

UAS online student profiles and social, cognitive, and teaching presence in a coaching pedagogical model of synchronous collaborative online learning

Abstract

This article discusses the online pedagogical practices that support teachers and students to promote webinar learning for different groups of online students in the presences of the Community of Inquiry. It answers the following questions: (1) How do Social, Cognitive, and Teaching Presence support synchronous collaborative online learning and coaching pedagogy? (2) How do student groups with different profiles perceive their learning best in a webinar? The data for the quantitative study were collected from online degree students (n=94) at the University of Applied Sciences through an online survey in March–April 2020. The data were analyzed using principal component analysis and cluster analysis. Results of the study showed that the coaching pedagogical approach in webinars expressed Teaching Presence as a joint activity between the student and the teacher. In webinar learning, Social Presence is manifested as an interaction between the student, peers, teacher, and the learning material. Results show that learning materials and learning assignments are produced using the principles of flipped learning for we-

binars as a Cognitive Presence. This article shows that members of the diverse peer online-learning and active online-learning student groups realize a shared teaching presence as interaction and collaborative peer learning in coaching groups. Those in the independent online learners' group study actively in a teacher-led manner. Flipped learning associated with webinars is a key

finding of the study. Results show that all online learning profiles would prefer a pedagogical plan beforehand, a recording of the webinar, and flipped learning.

Keywords: *synchronous collaborative online learning, social cognitive and teaching presence, student profiles, student experiences, university of applied sciences pedagogy*

Johdanto

Ulkomailla rityisesti koronapandemian aikana yleistynyt verkko-opiskelu on siirtänyt opettajan työtä myös reaaliaikaiseksi verkko-opetuksiksi, mikä korostaa tämän tutkimuksen pedagogista tarpeellisuutta. 2020-luvulla ajankohtaisen reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun merkitystä voidaan tarkastella yhteiskunnallisesti ja oppilaitoskohtaisesti niin opiskelijan kuin pedagogisen henkilökunnan näkökulmasta. Yhteiskunnallisesti taustalla vaikuttavat kyvykkään digikanalisen ja digikoulutuksen tavoitteet esimerkiksi Euroopan unionin strategioissa ([EU], 2019, 2021). Niiden tarkoituksena on vahvistaa kansalaisten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, informaatiolukutaitoa ja ongelmanratkaisutaitoja (EU, 2019). Kyvykkään koulutusorganisaation digitavoitteet liittyvät henkilöstön ammatillisuuteen, resursseihin, opetukseen, oppimiseen ja arviointiin sekä opiskelijoiden voimaantumiseen ja taitojen varmistamiseen (Digivisio 2030, 2021; EU, 2021).

Opiskelumahdollisuuksia voidaan tassa-arvoistaa opiskelijan eri elämäntilanteiden huomioimisen ja verkkopedagogiikan avulla. Terveiden ja hyvinvoinnin lai-

toksen tutkimuksen mukaan joka kolmas vuoden 2021 tutkimukseen osallistunut korkeakouluopiskelija koki, ettei kuulunut mihinkään opiskeluryhmään (Parikka ja muut, 2021). Garrisonin (2016) mukaan yhteisöllisessä verkko-opiskelussa motivaatiota on todettu lisäävän sen, että opiskelija saa itselleen yhteisön, jossa hän voi opiskella ja saada tukea vertaisopiskelijoilta. Opiskelijoiden kiinnostumista ryhmiin voidaankin tukea yhteisöllisissä webinaareissa osallistavan pedagogiikan avulla. Webinaarissa verkko-opiskellaan reaaliaikaisesti ja yhteisöllisesti, kun käytössä on opiskelijan aktiivista toimijuutta tukevia menetelmiä (Timonen & Ruokamo, 2021). Webinaarissa opiskelija voi kuunnella, katsoa, kirjoittaa, puhua, näyttää videokuvaa, osoittaa mielipiteensä esimerkiksi hymiön avulla, olla aktiivinen pienryhmissä tai tuottaa sisältöä webinaarissa käytettävään sosiaalisen median ympäristöön (Timonen, 2018; Timonen & Ruokamo, 2021; Sweetman, 2020). Webinaaria pidetään helposti teknisenä toteutusympäristönä, jota se myös käytännössä on. Tässä tutkimuksessa webinaari nähdään reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun pedagogisena toteutuksena. Webinaari on aktiivinen osa opiskeluprosessia, johon opiskelija valmistautuu ennakoon, ja se on myös osa käänteistä oppimista (Timonen & Ruokamo, 2021).

Oppilaitoksessa voidaan edistää monenlaisen opiskelun mahdollisuuksia ja laajentaa laadukkaasti verkko-opiskelun tarjontaa. Oppimisen, opetuksen ja arvioinnin opiskelijakeskeisyyttä tuodaan eurooppalaisella korkeakoulutusalueella (ESG) esille laadunvarmistuksen periaatteissa ja suosituksissa (ENQA, 2015). Osa oppilaitoksista on siirtynyt verkko-opetukseen koronapandemian pakottamana (ks. esimerkiksi Fogo & Requa, 2020; Jia ja muut, 2021), ja verkko-opettaminen on arkipäiväistynyt. Gegenfurtner ja muut (2019) ovat tutkineet opiskelijoiden toiveita webinaareissa opiskelusta ja he esittävät, että verkko-opettaminen on muuttumassa luennoinnista vuorovaikutteisen opetuksen ja opiskelun suuntaan. Reaaliaikainen yhteisöllinen verkko-opetus voi lisätä opettajan toimenkuvan monipuolisuutta sekä aiheuttaa myös tarpeen kehittää opettajien ammattitaitoa verkkopedagogiikassa ja digitaalisessa oppimateriaali-tuotannossa.

Vaikka verkko-opiskelun suunnitteluun ja toteutukseen on tutkittuja verkkopedagogisia malleja (ks. Laurillard, 2012; Salmon & Wright, 2014), aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun tutkimiselle on tarvetta, jotta verkko-opetusta voidaan suunnitella ja toteuttaa pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla laadukkaasti (Gegenfurtner ja muut, 2019). Tämä tutkimus vastaa omalta osaltaan edellä mainittuun tarpeeseen tuomalla näkyviksi opettajia ja opiskelijoita tukevia valmennuspedagogisia toimintatapoja, joiden avulla edistetään erilaisten verkko-opiskelijaryhmien webinaariopiskelua sosiaalisessa ja tiedollisessa läsnäolossa sekä opetusläsnäolossa.

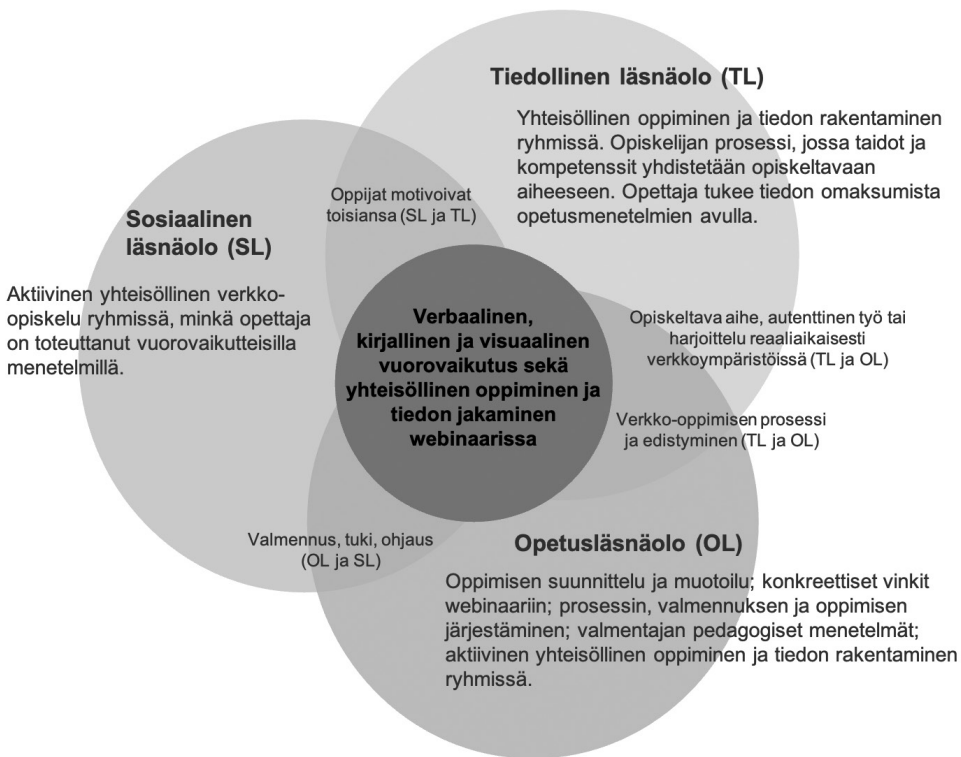
Teoreettinen viitekehys

Reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa pyritään tukemaan opiskelijan aktiivista osallistumista samoin kuin eriaikaisessa yhteisöllisessä verkko-oppimisessa (vrt. Garrison, 2017). Chenin ja muiden (2020) mukaan reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun positiivisia vaikutuksia opiskeluun ovat muun muassa sitouttaminen, reaaliaikainen palautteen anto ja tiedon jakaminen sekä yhteisöllisyyden kokemuksen synnyttäminen. Ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus voi sitouttaa ryhmäläisiä opiskelemaan yhteisöllisesti ja vastuullisesti tavoitteiden saavuttamiseksi (vrt. Repo, 2010). Cen ja muut (2016) esittävät, että opiskelija suoriutuu ryhmätehtävistä parhaiten heterogeenisissä sekaryhmissä, joissa on taustoiltaan erilaisia ja eri sukupuolia edustavia opiskelijoita. Tutkijoiden mukaan ryhmä voi toimia parhaimmillaan jäsenten akateemisenä ja henkilökohtaisena tukena. Pienryhmäopiskelussa – olivatpa kyseessä sitten muodolliset, epäviralliset tai perusryhmät – olisi tärkeää huolehtia siitä, että ryhmän jäsenille opetettaisiin vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelyn taitoja. Ryhmäläiset voivat itsearvioida tavoitteidensa saavuttamista ja työskentelynsä tehokkuutta osana ryhmän prosessia (vrt. Hilck, 2013; Johnson & Johnson, 1999; Repo, 2010). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opiskelua haittaavat asenteeltaan kilpailuhenkiset opiskeluryhmät (Hilck, 2013; Johnson & Johnson, 1999). Huomionarvoista on myös se, ettei ryhmässä työskentely automaattisesti tuota yhteisöllistä oppimista (Johnson & Johnson, 1999) ja että ristiriitatilanteet voidaan kokea ryhmässä haastaviksi (Repo, 2010).

Korkeakoulutuksessa käytettävää valmennuspedagogiikkaa ja reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua on tutkittu vähän. Timosen ja Ruokamon (2021) mukaan valmennuspedagogiikan avulla voidaan toteuttaa yhteisöllistä, aktiivista ryhmissä tapahtuvaa reaaliaikaista verkko-opiskelua. Tässä tutkimuksessa tutkittava reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiikka (Timonen & Ruokamo, 2021) (Kuvio 1) pohjautuu laajalti tutkittuun *Tutkiva yhteisö (Community of Inquiry, CoI)*-malliin. Mallissa kuvataan yhteisöllistä verkko-opiskelua sosiaalisen, tiedollisen ja opetuslänäolon osalta (Garrison ja muut, 2000; Arbaugh ja muut, 2008; Garrison, 2016, 2017). Vaughanin ja

muiden (2013) sekä Castellanos-Reysin (2020) mukaan *Tutkiva yhteisö* -mallin avulla voidaan osallistaa opiskelijoita. Mallia on myös sovellettu reaaliaikaiseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun (Stewart, 2017; Timonen & Ruokamo, 2021). Opettaja suunnittelee pedagogisen kokonaisuuden niin, että se tukee yhteisöllistä verkko-opiskelua ja että siinä hyödynnetään teknisiä toimintoja ja mahdollisuuksia (Cen ja muut, 2016; Molinillo ja muut, 2018; Timonen & Ruokamo, 2021; Vaughan ja muut, 2013).

Garrisonin (2016) mukaan opetuslänäolo sisältää opetuksen suunnittelua ja edistämistä sekä tiedollisen ja sosiaalisen läsnäolon ohjausta. Opetuslänäolos-



Kuvio 1. Opetuslänäolo, sosiaalinen läsnäolo ja tiedollinen läsnäolo alustavassa reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa (Timonen & Ruokamo, 2021). Malli pohjautuu Tutkivan yhteisön viitekehykseen (Garrison ja muut, 2000; Garrison, 2016, 2017).

sa opettajan rooli koulutuksellisen kokonaisuuden muodostumisessa on keskeinen (Garrison ja muut, 2010; Arbaugh ja muut, 2008). Tämä näkemys on saanut rinnalleen opetuslänäolon tulkinnan, jossa myös opiskelijoilla on aktiivinen rooli (Stewart, 2017). Vaughanin ja muiden (2013) mukaan opetuslänäolo rakentuu muun muassa siitä, että myös opiskelijat osallistuvat vastuullisesti oppimisprosessiin, esimerkiksi motivoiden toisiaan (Stewart, 2017). Opettajan rooli on ohjata työskentelyä opiskelijan rinnalla (Johnson & Johnson, 1999) sekä jakaa asiantuntijuuttaan tilannekohtaisesti ja riittävän kauan työskentelyprosessin aikana (Hackman & Wageman, 2005). Timosen ja Ruokamon (2021) mukaan valmennus, tuki ja ohjaus vaikuttavat olevan keskeisiä opetuslänäolossa ja sosiaalisessa läsnäolossa. Opetuslänäolo sisältää opiskelun suunnittelun lisäksi konkreettisia eväitä webinaripro sessiin, valmennukseen ja opiskelun järjestämiseen (Timonen & Ruokamo, 2021).

Sweetman (2020) kuvaa sosiaalista läsnäoloa osallistujien näkymisenä webinarissa eli visuaalisena, videokuvien tuomana läsnäolona. Tässä tutkimuksessa sosiaalista läsnäoloa tarkastellaan vuorovaikutuksena. Akateemiseen oppimiseen suuntautuvassa sosiaalisessa läsnäolossa tavoitellaan yhteisöllistä opiskelukokemusta, mikä toteutuu avoimen vuorovaikutuksen ja yhteistyöhön kannustavan ryhmän sekä tunteiden ilmaisun avulla (Garrison, 2017; Vaughan ja muut, 2013). Molinillon ja muiden (2018) mukaan sosiaalisella läsnäololla sekä opettajien, opiskelijoiden ja vertaisopiskelijoiden vuorovaikutuksella on positiivinen vaikutus oppimiseen.

Garrisonin ja muiden (2000) ja Garrisonin (2017) mukaan *Tutkivan yhteisön*

tiedollisen läsnäolon taustalla on *Käytännönläheinen tutkimus (Practical Inquiry)* -ajattelumalli. Siinä ajattelua edistetään vuorovaikutuksen avulla käyttäen apuna seuraavia vaiheita: aktivointi, tutkiminen ja kysely, integrointi sekä ratkaisun etsiminen. Toisaalta tiedollista läsnäoloa on kritisoitu irrallisuudesta ja yhteisöllisyyden rajallisuudesta, koska kriittinen akateeminen ajattelu ei automaattisesti edistä yhteistyötä eikä kuulumista esimerkiksi *tutkivaan yhteisöön* (Castellanos-Reys, 2020). Timosen ja Ruokamon (2021) mukaan käänteistä oppimista hyödyntäen voidaan mahdollistaa tiedollisen läsnäolon rakentumista ryhmissä.

Käänteisellä oppimisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yhteisöllisen ja opiskelijakeskeisen reaaliaikaisen verkko-opiskelun pedagogista suunnittelua niin, että opiskelijan aktiivinen rooli ja vastuu korostuvat. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja motivoi opiskelijoita monipuolisten opetusmenetelmien avulla (Birgili ja muut, 2021; Toivola ja muut, 2017) ja tukee ryhmien opiskeluprosessia (Hackman & Wageman, 2005; Johnson & Johnson, 1999). Osallistujat ohjataan tutustumaan oppimateriaaleihin ja tekemään oppimistehtävät ennen webinaria. Tutkijat ovat esittäneet, että käänteisen oppiminen perustuu joustavaan oppimisympäristöön ja oppimisen kulttuuriin, tarkoituksenmukaiseen sisältöön ja opettajan ammatillisuuteen (Flipped Learning Network, 2014; Toivola ja muut, 2017).

Käänteisen oppimisen avulla valmennuspedagogiikalla voidaan edistää opiskelijoiden syvempää oppimista, kun aihetta käsitellään webinarissa laajemmin eri näkökulmista. Käänteisen oppimisen periaattein tapahtuva oppiminen mahdollistuu, kun käsiteltävän teeman toteutus on opiskelijalähtöistä, jolloin opiske-

lija opiskelee häntä kiinnostavaa aihetta yksilöllisesti ja ryhmissä (Birgili ja muut, 2021; Toivola ja muut, 2017; Yarbro ja muut, 2014). Birgilin ja muiden (2021) sekä Toivolan ja muiden (2017) mukaan käänteisellä oppimisella on korkeakouluopinnoissa todettu olevan myönteisiä vaikutuksia kognitiiviseen oppimiseen, kuten kriittiseen ajatteluun ja korkean tason ajattelutaitoihin. Tutkijat toteavat, että käänteinen oppiminen tukee yhteistyötaitoja, motivaatiota ja sitoutumista (Birgili ja muut, 2021; Toivola ja muut, 2017). Opiskelija voi kohdentaa oppimistaan sekä hyödyntää ja kehittää taitojaan oman kiinnostuksensa mukaisesti. Cen ja muut (2016) tuovat esille, että opiskelijat voivat hyödyntää myös toistensa osaamista ryhmäaktiiviteeteissa ja yhteisöllisissä webinaareissa. Monipuolisen pedagogiikan avulla on mahdollista tukea profiililtaan erilaisten verkko-opiskelijoiden opiskelua, sillä opiskelijoilla on erilaista elämäntilannetta, osaamista ja ammattitaitoa.

Tavoite, tutkimuskysymykset, käytetyt menetelmät ja analyysi

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää valmennuspedagogiikkaa reaaliaikaiseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun ammattikorkeakoulukontekstissa. Tutkimuksen tehtävänä on tuottaa täydentävää ymmärrystä opiskelijoiden kokemuksista yhteisöllisesti toteutetusta reaaliaikaisesta verkko-opiskelusta tutkimalla, miten sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo tukevat reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua profiililtaan erilaisissa opiskelijaryhmissä. Tämä tutkimus vastaa seuraaviin kysymyksiin:

TK1: Miten sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo tukevat reaaliaikaista

ta yhteisöllistä verkko-opiskelua ja valmennuspedagogiikkaa?

TK2: Miten profiililtaan erilaiset opiskelijaryhmät kokevat oppivansa parhaiten webinaarissa?

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2020 suomalaisen ammattikorkeakoulun verkkotutkinto-opiskelijoilta. Tutkimus toteutettiin määrällisillä tutkimusmenetelmillä: pääkomponentti- ja klusteri- eli ryhmittelyanalyysillä (Taulukko 1 sivulla 81).

Tutkimuksen aineistona on määrällisen kyselyn tuottama aineisto verkkotutkinto-opiskelijoiden kokemasta valmennuspedagogiikasta reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa. Aineisto analysoitiin pääkomponentti- ja klusterianalyysillä. Menetelmäksi valittiin *määrällinen tutkimus*, koska sen avulla opiskelijakokemuksista saatiin tilastollisesti tutkittua tietoa. Strukturoitu verkkokysely testattiin, ja sitä paranneltiin. Sen jälkeen Webropol-kysely lähetettiin opiskelijoille sähköpostitse. Verkkotutkinto-opiskelijoilta kysyttiin anonyymisti, mikä heidän mielestään edistää oppimista webinaarissa (26 muuttujaa) ja minkä he kokevat tärkeäksi oppimiselleen webinaarin aikana (22 muuttujaa). Kyselyn vastausprosentti oli 34 (n=94), ja vastaajista enemmistö (90 %) oli naisia. Tyypillinen ammattikorkeakoulun verkkotutkinto-opiskelija on tutkimukseen vastanneiden perusteella iältään 30–49-vuotias kaupunkilainen, joka on aloittanut opintonsa verkkotutkinnossa vuonna 2019 ja joka osallistuu webinaareihin kuukausittain.

Molemmat määrälliset analyysimenetelmät, sekä pääkomponenttianalyysi että klusterianalyysi, edellyttivät tutkimuskysymyksen ja tutkittavan asian kannalta lisäksi laadullista määrällisen tutkimusai-

Taulukko 1. Tutkimuskysymykset, aineiston keruu ja ajankohta sekä käytetyt menetelmät

Tutkimuskysymys	Aineiston keruu ja ajankohta	Menetelmä
TK1: <i>Miten sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo tukevat reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua ja valmennuspedagogiikkaa?</i>	Strukturoitu verkkokyselylomake: <i>edistää oppimista webinaarissa-muuttajat</i> (n = 94), 3–4/2020.	Pääkomponenttianalyysi
TK2: <i>Miten profiililtaan erilaiset opiskelijaryhmät kokevat oppivansa parhaiten webinaarissa?</i>	Strukturoitu verkkokyselylomake: <i>tärkeää oppimiselle ja edistää oppimista webinaarissa -muuttajat</i> (n=94), 3–4/2020.	Klusteri- eli ryhmittely-analyysi

neiston analyysiä (Nummenmaa, 2009). Analyysien tuloksista voidaan kokonaisvaltaisemmin tulkita opettajan ja opiskelijan toimintaa reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa opiskelijan näkökulmasta. Sosiaalisen, tiedollisen ja opetusläsnäolojen esiin saamiseksi tutkimusaineistoa tiivistävänä menetelmänä käytettiin pääkomponenttianalyysiä (Nummenmaa, 2009, 2021). Pääkomponenttianalyysi toteutettiin tutkimuksen muuttujajoukoille SPSS-ohjelmassa avoimesti valittuja muuttujia analysoiden sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti *Tutkivan yhteisön* teoreettista viitekehystä soveltaen (Garrison, 2016, 2017; Garrison ja muut, 2000). Analysoitavat muuttujat mitattiin käyttäen Likertin järjestysasteikkoa. Asetuksissa määriteltiin kolme faktoria ja päätettiin, ettei alle 0,3:n suuruisia latauksia näytetä. Faktoreiden oletettiin olevan toisistaan riippuvia, ja niihin valittiin Direct oblimin -rotaatioasetus. Pääkomponenttianalyysissä tulokseksi tulleet kolme komponenttia nimettiin läsnäolojen mukaan. Ne saivat varianssiksi 24,9 %, 11,9 % ja 9,6 %. Komponenteista tutkittiin myös Cronbachin alfat (.870, .807 ja .725).

Klusterianalyysillä voidaan selvittää aineiston muuttujien kuulumista tiettyihin ryhmiin niin, että ryhmässä muuttujat ovat suhteellisen samankaltaisia ja ne ovat jakautuneet ryhmiin tasaisesti (Nummenmaa, 2009; Tähtinen ja muut, 2020). Tässä tutkimuksessa klusterianalyysillä etsittiin reaaliaikaisen verkko-opiskelun opiskelijaryhmien ominaisuuksia, joita voidaan käyttää valmennuspedagogiikan mallin kehittämisessä (Nummenmaa, 2009; Silén, 2021; Toivonen, 1999). Ryhmittelyanalyysissä tutkittiin k-keskiarvoklusteroinnin avulla ryhmien lukumäärää, eikä haluttua ryhmämäärää määritelty etukäteen. Ryhmittelyanalyysissä näkyy, miten ja millaisiin ryhmiin aineisto jakaantuu (Nummenmaa, 2009). Ryhmien määrällä ei kuitenkaan ole tilastokriteerejä vaan ne esitellään kuvaillen, jolloin lähestytään laadullisen analyysin tulkintaa (Nummenmaa, 2021). Aineiston kaikki muuttujat olivat järjestysasteikollisia (Likert) ja soveltuivat standardoimatta klusterianalyysiin. ANOVAn F-arvo ilmoittaa klusterien ja eri muuttujien välisiä eroja ja muuttujien vaikutusta klusterointiin (Tähtinen ja muut, 2020). Tässä tutkimuksessa tutkittiin kyselyn muuttujien avulla samankaltaisuuksia. Muut-

tujat klusteroitiin reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun opiskelijaprofileiksi SPSS 25- ja -28 -tilastointiohjelmissa tehtyjen K-means-klusterianalyysejä perusteella. Tämän tutkimuksen aineiston muuttajat kuvaavat sitä, miten opiskelijat kokevat oppivansa parhaiten yhteisöllisessä reaaliaikaisessa verkko-opiskelussa.

Klusterimääriä varioitiin SPSS-ohjelmassa kahden, kolmen, neljän ja viiden klusterin ryhmittelyihin. Final Cluster Centres -taulukosta tarkasteltiin ryhmittelyjen muuttujien määrää ja jakautumista eri klustereihin. Tavoitteena oli löytää ryhmiä, joiden väliset erot ovat riittävän suuria ja joissa jokaisessa on tasaisesti muuttujia (Nummenmaa, 2009; Tähtinen ja muut, 2020). Esimerkiksi kahden klusterin jakaumassa ensimmäinen (n=61) ryhmä nimettiin motivoituneet, monipuolisesti aktiiviset webinaariopiskelijat. Toinen (n=33) ryhmä nimettiin motivoituneet, ei kuitenkaan pienryhmäopiskelusta pitävät opiskelijat. Neljässä klusterissa opiskelijoiden jakautuminen ryhmiin (ryhmä1, n=51; ryhmä2, n=1; ryhmä3, n=38 ja ryhmä4, n=4) oli hyvin epätasaista. Kahden ja neljän ryhmittelyt eivät laadullisen tarkastelun jälkeen tuntuneet yhteisöllisen reaaliaikaisen webinaarissa opiskelun kannalta kelvollisilta, koska pyrkimyksenä olivat suhteellisen tasaisesti jakaantuvat klusterit. *Tärkeää oppimiselle webinaarissa* -muuttujille tehtyjen kokeilujen tuloksena päädyttiin lopulta kolmeen klusteriin (ryhmä1, n=19; ryhmä2, n=34 ja ryhmä3, n=41) kuten myös *edistää oppimista webinaarissa* -muuttujissa (ryhmä1, n=37; ryhmä2, n=46 ja ryhmä3, n=11). Näissä klusteriryhmissä oli samankaltaisuuksia muuttujien kesken, ryhmien välille muodostui erilaisuuksia, opiskelijat jakautuivat niihin suhteellisen tasaisesti ja ryhmittelystä sai tulkinnallisesti mielekkään.

Tulokset

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiin (1) Miten sosiaalinen, tiedollinen ja opetuslänäolo tukevat reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua ja valmennuspedagogiikkaa? sekä (2) Miten profiiltaan erilaiset opiskelijaryhmät kokevat oppivansa parhaiten webinaarissa? vastattiin määrällisen tutkimusaineiston avulla. Seuraavaksi esitellään määrällisten analyysejä tuottamat tulokset vastaten tutkimuskysymyksiin ja esitellään tutkimuksessa syntynyt valmennuspedagogisen mallin tuki opettajan ja opiskelijan toimintana profiiltaan erilaisissa verkko-opiskelijaryhmissä. Tutkimuksen tulokset osoittivat olennaisiksi tekijöiksi opiskelijoiden webinaareissa opiskelulle perusfrekvenssien keskiarvon (ka. 4,6–4,7; M 5) perusteella seuraavat muuttajat: oma motivaatio, opettajan tuottamat oppimateriaalit, webinaarien tallenteet ja oman ajankäytön suunnittelu. Erittäin tärkeitä olivat myös opettajan antama valmennus, opiskelijan omat oppimistaidot ja verkko-opiskelutaidot.

Pääkomponenttiansalyysejä tulokset

Seuraavana esitellään pääkomponenttiansalyysejä tulos ja Cronbachin alfat läsnäoloitain (Taulukko 2 sivulla 83). Cronbachin alfan arvojen katsotaan mittaavan luotettavasti haluttua ilmiötä sen arvon ollessa ihmistieteissä suurempi tai yhtä suuri kuin .60 (Jokivuori & Hietala, 2014; Nummenmaa, 2009). Muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat 0,30:n ja 0,86:n välillä painottuen 0,60:n ylittäviin latauksiin ja olivat riittävän korkeita mittaamaan luotettavasti pääkomponenttejä (Nummenmaa, 2009). *Mikä edistää oppimista webinaarissa* -aineiston 26 muuttujasta 21 muuttujan kommunaliteetit havaittiin pääkomponenttiansalyyseissä luotettaviksi.

Taulukko 2. Reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun tuki kolmessa eri läsnäolossa. Cronbachin alfa aineistolähtöisesti läsnäoloittain ja latauksittain pääkomponenteille (f=21)

Sosiaalinen läsnäolo (f=11) ja latausluku	Tiedollinen läsnäolo (f=3) ja latausluku	Opetusläsnäolo (f=7) ja latausluku
Yhteiskirjoittaminen pienryhmätehtävissä webinaarissa .811	Käänteinen oppiminen: yksilöllinen oppimistehtävä tehtynä ennen webinaaria .865	Teknisen ympäristön toimivuus valmentajalla .785
Pienryhmätehtävän tekeminen työelämän digitaalisissa ympäristöissä webinaarin aikana .792	Käänteinen oppiminen: oppimateriaalit (webinaarissa käsiteltävien aiheiden oppimateriaalit on katsottava etukäteen ennen webinaaria) .808	Valmentajan tekninen osaaminen, esimerkiksi webinaariympäristön käytön osaaminen .740
Yhteiskirjoittaminen luennolla webinaarissa .725	Opiskelijan tai opiskelijaryhmän pitämä lyhyt luento .720	Teknisen ympäristön toimivuus sinulle opiskelijana .639
Pienryhmätehtävä digipelinä webinaarissa .710	Pienryhmätehtävä digipelinä webinaarissa .710	Oma tekninen osaaminen, esimerkiksi webinaariympäristön käytön osaaminen .587
Yhteisöllinen opiskelu pienryhmissä eli ryhmätyöt webinaarissa .686	Yhteisöllinen opiskelu pienryhmissä eli ryhmätyöt webinaarissa .686	Lyhyet valmentajan luennot webinaarissa .398
Valmentajan luomat, webinaarissa toteutettavat oppimistehtävät .633	Valmentajan luomat, webinaarissa toteutettavat oppimistehtävät .633	Lyhyet asiantuntijaluennot webinaarissa .366
Toisilta opiskelijoilta saatu oppimiseen liittyvä tuki, kannustus ja palaute .608	Toisilta opiskelijoilta saatu oppimiseen liittyvä tuki, kannustus ja palaute .608	Oma aktiivinen osallistuminen .360
Äänestysominaisuuden hyödyntäminen asiasisällössä webinaarin kuluessa .599	Äänestysominaisuuden hyödyntäminen asiasisällössä webinaarin kuluessa .599	
Chat-keskustelu ja sen liittäminen osaksi oppimista webinaarin kuluessa .459	Chat-keskustelu ja sen liittäminen osaksi oppimista webinaarin kuluessa .459	
Oppimateriaaliksi tarkoitettut videot .303	Oppimateriaaliksi tarkoitettut videot .303	
Cronbachin alfa .870	Cronbachin alfa .807	Cronbachin alfa .725

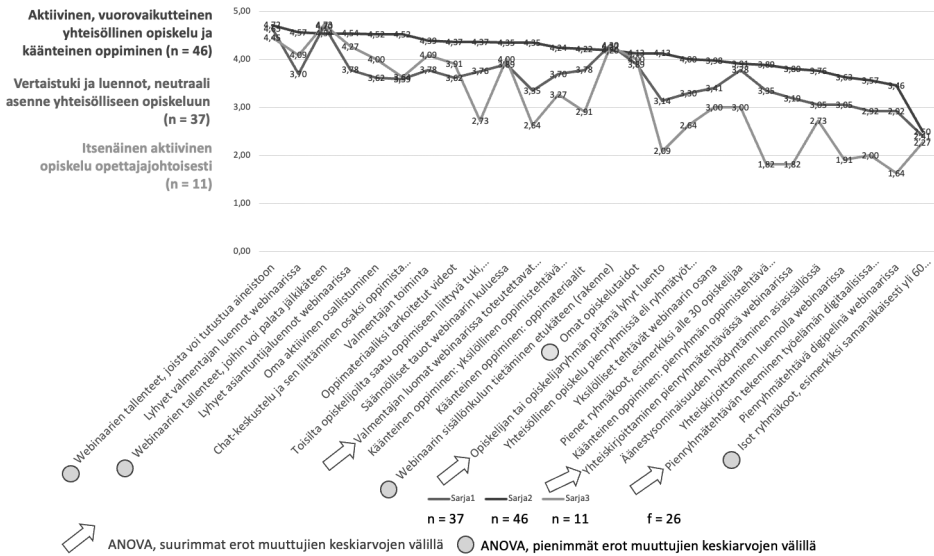
opettaja kertoi webinaarin etenemisestä, antoi palautetta tehtävistä ja kyseli opiskelijoilta mielipiteitä. Hän huolehti oppimistehtävistä ja niiden purkamisesta sekä antoi tukea ja ohjausta. Opiskelijat pitivät tärkeinä omaa motivaatiotaan ja ajankäytönsä suunnittelua sekä omia oppimistaitojaan ja verkko-opiskelutaitojaan. Myös oppimistehtävät ja niiden suunnittelu koettiin tärkeiksi kaikissa ryhmissä. Nämä edellä mainitut näkyivät pienimpinä keskiarvojen eroina muuttujien välillä. Suurimmat keskiarvojen erot eli eniten eroa ryhmien muuttujien välillä oli vuorovaikutuksessa, aktiivisuudessa, yhteisissä oppimistehtävissä, pienryhmätoiminnassa ja omien muistiinpanojen työstämisessä webinaarin aikana. Nämä erot näkyivät suurimpina *monipuolisesti vertaisopiskelevat*- ja *itsenäisesti opiskelevat* -ryhmien muuttujien välillä.

Monipuolisesti vertaisopiskelevat -ryhmässä opiskelijat (n=41) kokivat webinaareissa erittäin tärkeäksi joustavan vuorovaikutuksen ja chat-keskustelut, verkko-opiskelutaidot, omat opiskelutaitonsa ja aktiivisen vuorovaikutuksen. Opiskelijat opiskelivat mielellään vertaisryhmissä. Tässä ryhmässä kaikki muuttujat saivat keskiarvoksi yli neljä; korkeimmat keskiarvot olivat 4,7–4,9. *Monipuolisesti vertaisopiskelevat* opiskelijat nimesivät webinaarissa oppimiselleen tärkeäksi opiskeluryhmän tunnelman, oman sisältöosaamisensa, aktiiviset kanssaopiskelijat ja teknisen ympäristön. He kokivat tärkeäksi työelämän edustajien osallistumisen webinaariin asiantuntijoina ja omien muistiinpanojen työstämisen webinaarin aikana. Heille olivat tärkeitä myös oppimistehtävien tuotokset ja vertaisoppiminen muilta opiskelijoilta, muiden opiskelijoiden sisältöosaaminen ja opiskelijoiden verkko-oppimistaidot. Melko tärkeinä, kuitenkin yli 4:n keskiarvolla, he pitivät erilaisia yhteisiä tehtäviä pienryhmissä.

Soljuvasti opiskelevat -ryhmässä opiskelijat (n=34) pitivät melko tärkeänä joustavaa vuorovaikutusta ja chat-keskustelua, yleistä aktiivista vuorovaikutusta webinaarien aikana ja opiskeluryhmän tunnelmaa (ka. 4,0–4,47). *Itsenäisesti opiskelevat* -ryhmässä opiskelijat (n=19) pitivät melko tärkeinä omia verkko-opiskelutaitojaan ja omaa sisältöosaamistaan sekä oman ajankäyttönsä suunnittelua. He eivät kokeneet tärkeiksi omalle oppimiseen pienryhmissä tehtyjen oppimistehtävien purkua ja palautetta webinaarissa eikä yhteisiä oppimistehtäviä pienryhmissä (ka. 2,16–2,21). Heille eivät olleet tärkeitä oppimistehtävien tuotokset (vertaisoppiminen muilta opiskelijoilta), muiden opiskelijoiden sisältöosaaminen eikä muiden opiskelijoiden oppimistaidot tai verkko-opiskelutaidot.

Edistää oppimista webinaarissa -muuttujille tehtiin ryhmittelyanalyysi, koska näin saatiin täydentävää tietoa webinaariopiskelusta opiskelijoiden kokemana. Klusterianalyysi tuotti seuraavat opiskeluryhmittä: *aktiivinen, vuorovaikutteinen yhteisöllinen opiskelu ja käänteinen oppiminen* (n=46), *vertaisutuki ja luennot, neutraali asenne yhteisölliseen opiskeluun* (n=37) ja *itsenäinen aktiivinen opiskelu opettajajohdoisesti* (n=11) (Kuvio 3 sivulla 86). Klusterianalyysissä on mukana 26 *edistää oppimista webinaarissa* -muuttujaa.

Ryhmien välillä eniten toisistaan eroavia muuttujia olivat ne, joissa oli suurimmat erot keskiarvojen välillä. Näitä olivat *edistää oppimista webinaarissa* -muuttujissa: valmentajan luomat webinaarissa toteutettavat oppimistehtävät, yhteiskirjoittaminen pienryhmätehtävissä webinaarissa, opiskelijan tai opiskelijaryhmän pitämä lyhyt luento ja pienryhmätehtävä digipelinä webinaarissa. Kaikissa kolmessa ryhmässä muuttujien keskiarvot olivat



Kuvio 3. Edistää oppimista webinaarissa -muuttujien jakautuminen klustereittain sekä suurimmat ja pienimmät keskiarvojen erot muuttujien välillä. Kuvio on luokiteltu aktiivinen, vuorovaikutteinen yhteisöllinen opiskelu ja käänteinen oppiminen (n=46) -ryhmän keskiarvojen mukaisesti suurimmasta pienimpään.

hyvin samansuuntaisia seuraavissa muuttujissa: webinaarien tallenteet, joihin voi palata jälkikäteen, webinaarien tallenteet, joista voi tutustua aineistoon, webinaarin sisällönkulun tietäminen etukäteen ja isot ryhmäkoot webinaarissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tukea opettajaa ja opiskelijaa tekemällä näkyväksi niitä valmennuspedagogisia toimintatapoja, joiden avulla edistetään erilaisten opiskelijaryhmien webinaariopiskelua sosiaalisessa ja tiedollisessa läsnäolossa sekä opetuslänäolossa. Nämä pedagogiset toimintatavat kuvataan opettajan ja opiskelijan toimintana ja esitellään Kuviossa 4 sivulla 87.

Kuviossa 4 kuvataan valmennuspedagogisia toimintatapoja opettajan ja opiskelijan aktiivisuutena reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa verkko-opiskelijoiden kokemana. Klusterianalyysin tulos

on kuvattu opettajan ja opiskelijan toimintana *monipuolisesti vertaisopiskeleva- ja itenäisesti opiskeleva verkko-opiskelija* -ryhmittäin. Pääkomponenttianalyysin tulokset on kuvattu edellä mainituin ryhmittelyin sosiaalisessa ja tiedollisessa läsnäolossa sekä opetuslänäolossa.

Pohdinta

Osa oppilaitoksista on siirtynyt opetuksessa webinaariympäristöjen käyttöön vasta koronapandemian aikana ja pedagoginen henkilökunta voi tarvita tukea reaaliaikaisen verkkopedagogiikan toteutuksessa (ks. esimerkiksi Digivisio 2030; Fogo & Requa, 2020; Jia ja muut, 2021). Edellä mainitut seikat korostavat tämän tutkimuksen tärkeyttä. Klusterianalyysin tulosten pohjalta analysoidut reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun kolme opiskelijaryhmäprofiilia ovat

- 1) monipuolisesti vertaisopiskeleva verkko-opiskelija, joka on aktiivinen, vuorovaikutteinen yhteisöllinen opiskelija ja joka toivoo käänteistä oppimista
- 2) soljuvasti opiskeleva verkko-opiskelija, jolla on neutraali asenne yhteisölliseen opiskeluun sekä vertaistuki ja luennot, jotka edistävät opiskelua
- 3) itsenäisesti opiskeleva verkko-opiskelija, joka opiskelee aktiivisesti opettajajohtoisesti.

dagogista suunnitelmaa etukäteen ja webinaarin tallennetta jälkikäteen. Pääkomponenttianalyyseihin perusteella tehdyt summamuuttujat tuottivat tulokseksi sen, ettei koulutusohjelmien, opintojen aloitusvuoden ja opiskelijan sukupuolen välillä ole tilastollisesti merkitseviä eroja. Tämä mahdollistaa reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiikan suunnittelun sisällöstä riippumatta. Tutkimuksen pääkomponenttianalyysi tuotti tuloksena opiskelijakokemusten sisältöä sosiaaliselle, tiedolliselle ja opetusläsnäololle.

Kaikkina kolmessa verkko-opiskelijaryhmissä opiskelijat toivoivat webinaarin pe-

Klusterianalyysi	Opettajan toiminta	Opiskelijan toiminta	Pääkomponenttianalyysi
Yhteistä kaikissa opiskelijaryhmissä: Monipuolisesti vertaisopiskeleva, soljuvasti opiskeleva ja itsenäisesti opiskeleva verkko-opiskelija.	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan tuottamat oppimateriaalit, oppimistehtävät ja niiden muotoilu. • Webinaarin sisällönkulun ja rakenteen kertominen opiskelijoille etukäteen. • Isojen ryhmäkokojen välttäminen. • Webinaarien tallenteet. • Isot ryhmäkoot eivät edistä opiskelua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oma motivaatio, ajankäytön suunnittelu ja omat oppimistaidot. • Itsenäisesti tehdyt oppimistehtävät, joita käsitellään webinaarissa. • Webinaarin tallenteet, joihin voi palata tai kun estynyt osallistumaan. 	<p>Tiedollinen läsnäolo: Käänteinen oppiminen.</p> <p>Sosiaalinen läsnäolo: Pienryhmät.</p> <p>Opetusläsnäolo: Teknisten ympäristöjen toimivuus ja ympäristöjen osaaminen.</p>
Monipuolisesti vertaisopiskeleva verkko-opiskelija, joka on aktiivinen, vuorovaikutteinen yhteisöllinen opiskelija. Käänteinen oppiminen.	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteisöllistä opiskelua edistävät pienryhmätehtävät webinaareihin. • Opiskeluryhmän tunnelman pohtiminen. • Alan asiantuntijat ja työelämän edustajat mukana. • Opettajan ja asiantuntijan lyhyet luennot webinaarissa. • Käänteinen oppiminen: oppimateriaalit ja oppimateriaalivideot. • Työelämäyhteistyö digitaalisissa ympäristöissä. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiivinen ja osallistuva pienryhmätyöskentelijä. • Kokee vertaisopiskelijat tärkeinä: tuki, kannustus ja palaute. • Työstää omia muistiinpanojaan. • Opiskelee tallenteilta ja käänteisesti oppimateriaaleista sekä tekee oppimistehtävät etukäteen. • Aktiivinen osallistuminen. • Chat-keskustelut. • Opiskelijan tai opiskelijaryhmän valmisteleva sisältö, luento. • Yhteisölliset pienryhmätehtävät. 	<p>Tiedollinen läsnäolo: Käänteinen oppiminen.</p> <p>Sosiaalinen läsnäolo: Yhteiskirjoittaminen, pienryhmätehtävät, opiskelijan aktiivisuus, oppimistehtävät opettajalta.</p> <p>Opetusläsnäolo: Aktiivinen osallistuminen. Lyhyet opettajan tai asiantuntijan luennot webinaarissa. Tekniikan toimivuus.</p>
Soljuvasti opiskeleva verkko-opiskelija, jolla on neutraali asenne yhteisölliseen opiskeluun sekä vertaistuki ja luennot, jotka edistävät opiskelua.			
Itsenäisesti opiskeleva verkko-opiskelija, joka opiskelee aktiivisesti opettajajohtoisesti.	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmätehtävät eivät ole tärkeitä. • Itsenäiset aktiviteetit webinaarissa. • Lyhyet opettajan ja asiantuntijan luennot webinaarissa. • Säännölliset tauot webinaarissa edistävät opiskelua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Omat opiskelutaidot edistävät verkko-opiskelua. • Itsenäisesti opiskeltavia sisältöjä. • Aktiviteettien työstäminen vertaisopiskelijoiden kanssa ei edistä opiskelua. • Vuorovaikutusta sisältävät aktiviteetit eivät edistä opiskelua. • Opiskelijan tai opiskelijaryhmän pitämä lyhyt luento ei edistä opiskelua. 	<p>Tiedollinen läsnäolo: Käänteinen oppiminen ja yksilölliset tehtävät.</p> <p>Sosiaalinen läsnäolo: Oppimateriaaleiksi tarkoitetut videot.</p> <p>Opetusläsnäolo: Oma aktiivinen osallistuminen. Luennot. Tekniikan toimivuus.</p>

Kuvio 4. Klusteri- ja pääkomponenttianalyyseihin perustuva valmennuspedagogisiksi toimintatavoiksi opettajan ja opiskelijan toimintana reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa.

Tässä tutkimuksessa pääkomponenttianalyysin tulos *opetuslänäöloon liittyy* painottuu opettajan ja opiskelijan tekniseen osaamiseen. *Tämä herättää pohtimaan, olisiko tulos mahdollisesti vähemmän tekniikkaa painottava*, mikäli kysely olisi toteutettu koronapandemian jälkeisenä aikana. Lyhyiden asiantuntijaluentojen tuottamisen lisäksi pääkomponenttianalyysin yhtenä tuloksena ilmeni, että *opetuslänäöloa* toteutetaan opiskelijan ja opettajan yhteisenä toimintana. Tätä kuvaa aineistossa ”opiskelijan oma aktiivinen osallistuminen” -muuttuja. Aikaisemmassa tutkimuksessa opetuslänäöloissa ei korostunut opiskelijoiden vahva rooli, vaan opiskelija oli aktiivisempi osallistuja webinaarissa toteutetuissa tehtävissä (vrt. Timonen & Ruokamo, 2021). Yhteistä toimintaa tukee aikaisempien tutkimusten perusteella se, etteivät opetuslänäölon, sosiaalisen ja tiedollisen länäölon elementit yksinään tuota yhteisöllistä opiskelua (vrt. Vaughan ja muut, 2013; Garrison, 2017). Pääkomponenttianalyysin tuloksen perusteella voidaan osoittaa tarpeelliseksi opetuslänäölon pedagoginen suunnitelma, jossa opiskelu voidaan yhdistää *Tutkivaksi yhteiseksi* länäölojen toimintojen avulla.

Klusterianalyysin tulosten mukaan *monipuolisesti vertaisopiskeleva-* ja *soljuvasti opiskeleva* -verkko-opiskelijatyypeissä yhteinen opetuslänäölo voi toteutua vuorovaikutuksena ja yhteisöllisenä vertaisoppimisena valmennusryhmissä (ks. Johnson & Johnson, 1999). Tätä tulosta tukevat Garrisonin (2016, 2017) sekä Garrisonin ja muiden (2000) tutkimustulokset siitä, että eriaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun sosiaalinen länäölo ja tiedollinen länäölo luovat opetuslänäöloa. Opetuslänäölon toteutuksen valmisteluna opettaja voi esimerkiksi jaksaa verkko-opintojakson osallistujat 3–5

opiskelijan valmennusryhmiin (Cen ja muut, 2016). Näiden ydinryhmien ajatus mukailee yhteistoiminnallisten perusryhmien ideaa, jonka mukaan ryhmän jäsenet edistävät oppimistaan sekä huolehtivat vertaistuesta ja toistensa rohkaisemisesta (Johnson & Johnson, 1999).

Itsenäisesti opiskeleva -verkko-opiskelijatyypin varmistaa teknisten laitteidensa toimivuuden ja toivoo opettajan ja asiantuntijoiden lyhyitä luentotalenteita. Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että luentomaisesti toteutetut webinaarit eivät edistä kaikkien opiskelua sillä vain noin 12–20 % verkkotutkinto-opiskelijoiden vastauksista sijoittui ryhmään *itsenäisesti opiskeleva, joka opiskelee aktiivisesti opettajajohtoisesti*.

Pääkomponenttianalyysin tuloksia tarkasteltaessa *sosiaalinen länäölo* ilmenee opiskelijan, vertaisopiskelijoiden, opettajan ja oppimateriaalin vuorovaikutuksena – sama ilmeni myös Sobkon ja muiden (2020) tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen *pääkomponenttianalyysin tulokset* tukevat sosiaalisen länäölon vertaisoppimista ja yhteistyöskentelyä eri tavoin. Näitä tapoja ovat esimerkiksi yhteiskirjoittaminen, pienryhmätehtävät ja yhteisöllinen opiskelu pienryhmissä. Sosiaalista länäöloa ja vuorovaikutusta luodaan ja ylläpidetään webinaariympäristön teknisten työkalujen ja monipuolisten opetusmenetelmien avulla sekä opiskelijoiden vuorovaikutusta mahdollistavilla menetelmillä. Tutkimuksen yksi tulos on se, että verkko-opiskelijoilla sosiaalinen länäölo ilmenee opiskelijaryhmittäin erilaisena *monipuolisesti vertaisopiskelevilla, soljuvasti opiskelevilla* ja *itsenäisesti opiskelevilla* verkko-opiskelijoilla.

Monipuolisesti vertaisopiskeleville tärkeää webinaariopiskelussa on yhteiskir-

*Opettaja voi huolehtia
ryhmän prosessista
valmennuksen keinoin
motivoimalla, konsultoimalla ja jakamalla tietoa.*

joittaminen, pienryhmätehtävät ja opiskelijan oma aktiivisuus. Sosiaalista läsnäoloa voidaan syventää ydinpienryhmissä (ks. Johnson & Johnson, 1999; Timonen & Ruokamo, 2021), ja opiskelijoiden välistä vuoropuhelua voidaan varmistaa eri menetelmin. Opettaja voi huolehtia ryhmän prosessista valmennuksen keinoin motivoimalla, konsultoimalla ja jakamalla tietoa (Hackman & Wageman, 2005). Tuloksia tarkasteltaessa ilmenee, että tässä tutkimuksessa sosiaalisessa läsnäolossa opiskelija suorittaa yhteisöllisiä oppimistehtäviä vertaisoppien ja ryhmässä oppien. Heterogeenisissä ryhmissä (Cen ja muut, 2016) oppimistehtävät voivat tukea kognitiivisten tavoitteiden toteutumista ja tiedon rakentumista oppimisessa. Yhdessä tekeminen, keskustelu ja argumentointi voivat tukea vertaisoppimista, lisätä vertaistukea ja vertaisen opiskelumotivoitintia (vrt. Johnson & Johnson, 1999). Tässä tutkimuksessa klusterianalyysin kaikissa kolmessa opiskelijaryhmässä opiskelijat kokivat tärkeinä oman motivaationsa (ks. Repo, 2010) ja yksilölliset tehtävät (vrt. ENQA, 2015; Toivola ja muut, 2017). *Itsenäisesti opiskelevien* ryhmässä sosiaalisessa läsnäolossa korostuvat oppimateriaaleiksi tarkoitetut videot.

Pääkomponenttianalyysin tuloksena saatiin *tiedollisen läsnäolon* sisällöksi käänteisen oppimisen periaatteita noudattavat

oppimateriaalit ja ennakkoon opiskeltavat oppimistehtävät. Aikaisempi tutkimustulos tukee tämän tutkimuksen tuloksia siten, että tiedollisen läsnäolon toiminnoilla voidaan rakentaa tietoa yhteisöllisesti käänteisen oppimisen avulla (Timonen & Ruokamo, 2021). Huomionarvoista on, että pääkomponenttianalyysin tulos on käänteisen oppimisen tiedollisen läsnäolon osalta ristiriidassa Garrisonin (2017) tutkiman *Tutkivan yhteisön* tiedollisen läsnäolon kanssa. Garrisonin (2017) mukaan tiedollinen läsnäolo sisältää neljä ajattelua aktivoivaa toimenpidettä. Tämän tutkimuksen *pääkomponenttianalyysin tuloksena* Garrisonin (2017) mukaisista ajattelua webinaarissa aktivoivat muutujat sijoittuivat sosiaaliseen läsnäoloon. Pääkomponenttianalyysissä luotettavimmat Cronbachin alfat tuotti aineistolähtöisyys, eikä analyysin tuloksen sisältö suoraan tue Garrisonin (2017) mukaista *Tutkivan yhteisön* ajattelua tiedollisen läsnäolon osalta. Tämä voidaan tulkita yhteisöllisen verkko-opiskelun näkökulmasta sosiaalisen läsnäolon tärkeytenä tiedollisen läsnäolon toteutumiseksi. Tämän tutkimuksen tulos ilmentää, että tiedollisen läsnäolon sisältö ohjaa suunniteltavaa pedagogiikkaa webinaareissa käänteisen oppimisen suuntaan. Yhteenvetona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tulos tukee sitä, että tiedollisessa läsnäolossa oppimateriaalit ja oppimistehtävät on tärkeää tuottaa käänteisen oppimisen periaattein (Birgili ja muut, 2021; Toivola ja muut, 2017). Tämä tarkoittaa sitä, että webinaareissa syvennetään ennakkoon opittua sisältöä ja aineistoa tarkastellaan yhteisöllisesti. Webinaareihin liittyvä käänteisen oppimisen hyödyntäminen verkkopedagogiikassa onkin keskeinen tutkimustulos.

Määrällisen tutkimuksen aineisto oli riittävän suuri tilastollisen pääkomponenttianalyysin ja ryhmittelyanalyysin to-

teuttamiselle. Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta arvostetaan usein laadullista enemmän, koska siinä tulokset ovat tutkijasta riippumattomia. Heikkoutena voidaan pitää sitä, että tuotettu tieto on liian yleistä sen soveltamiseen paikallisissa tilanteissa tai konteksteissa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tutkimuksen alhaiseen vastausprosenttiin vaikutti osaltaan se, että tutkimus suoritettiin koronapandemian alkuajankana, jolloin opiskeluun ja elämään saattoi tulla yllättäviä muutoksia. Lisäksi tutkimuksen kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa on ilmennyt, etteivät opiskelijat ehkä lukeneet oppilaitoksen sähköposteja, joihin verkkokyselyt lähetettiin. Artikkelin ensimmäisen kirjoittajan tutkija-opettajarooli ja pitkä kokemus yhteisöllisen verkkopedagogiikan kehittäjänä tutkimuksen kohteessa olevassa ammattikorkeakoulussa ovat edesauttaneet tulkitsemaan tuloksia.

Reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun tutkimiseen ei löytynyt valmista validoitua kysymyspatteristoa. Garrison ja muut (2010) sekä Stenbom (2018) ovat tutkineet verkko-opetusta ja sulautuvaa opetusta *Tutkivan yhteisön* palautekyselyllä, joka sisältää opetusläsnäolon sekä sosiaalisen ja tiedollisen läsnäolon muuttujia opiskelun toteutumiseksi. Palautekyselyssä opetusläsnäolo nähdään opettajan toimintoina. Tässä tutkimuksessa valmennuspedagoginen opetusläsnäolo on opiskelijoiden ja opettajan yhteistä toimintaa. Pääkomponenttien latausluvut ja Cronbachin alfat olivat suurempia aineistolähtöisessä analyysissä läsnäoloittain ja Cronbachin alfat ovat päteviä, joten pääkomponenttianalyysin tuloksia voidaan pitää luotettavina. Pääkomponenttianalyysin 21 muuttujaa riittävät tässä aineistossa siihen, että tuloksia voidaan tulkita (Nummenmaa, 2009). Klusterianalyysissä ryhmien muuttujien jakaumien laadullinen analyysi oli

tarpeen sisällön järkevyyden osalta, ja tuloksena tulleet kolme verkko-opiskelijaryhmää vaikuttavat laadullisesti luotettavilta.

Tämä tutkimus kehittää ammattikorkeakoulujen verkkopedagogiikkaa, erityisesti reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua, tuottamalla uutta tietoa valmennuspedagogiikasta. Yhteiskunnallisesti tutkimus antaa oman panoksensa yhteisöllisen ja ryhmässä tapahtuvan verkko-opiskelun kehittämiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää yli oppilaitosrajojen. Tutkimuksen yhtenä tuloksena ilmeni käänteisen oppimisen tärkeys osana reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua. Tämä verkkotutkinto-opiskelijoiden kokemuksiin perustuva tutkimus tuottaa lisäarvoa myös opiskelijoille itselleen. Tutkimus selkeyttää verkko-opiskelua opiskelijan näkökulmasta, sillä siitä käy selville, että opiskelijat osallistuvat sekä webinaarin sisällön suunnitteluun että toteutukseen ja että yhteisöllinen verkko-opiskelu on hyvä suunnitella tämä huomioiden. Opetushenkilöstön koulutus ja perehdytys voi olla tarpeen. Reaaliaikainen yhteisöllinen verkko-opiskelu sekä sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo opettajan ja opiskelijan toimintana vaativat lisää tutkimusta. Tulevaisuudessa on tärkeää saada tietoa opiskelijoilta, jotka ovat osallistuneet kehitetyn valmennuspedagogisen mallin mukaisesti toteutettuihin reaaliaikaisiin yhteisöllisiin verkko-opintoihin, ja saadun tiedon pohjalta kehittää reaaliaikaista yhteisöllistä verkkopedagogiikkaa edelleen.

Lähteet

- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3), 133–136. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>
- Birgili, B., Seggie, F. N., & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8, 365–394. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>
- Castellanos-Reys, D. (2020). 20 Years of the community of inquiry framework. *TechTrends*, 64, 557–560. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00491-7>
- Cen, L., Ruta, D., Powell, L., Hirsch, B., & Ng, J. (2016). Quantitative approach to collaborative learning: Performance prediction, individual assessment, and group composition. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(2), 187–225. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9234-6>
- Chen, J., Dobinson, T., & Kent, S. (2020). Students' perspectives on the impact of blackboard collaborate on open university Australia (OUA) online learning. *Journal of Educators Online*, 17(1). <http://hdl.handle.net/20.500.11937/77825>
- Digivisio 2030. (2021). <https://digivisio2030.fi/>
- ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Euroopan unioni. (2019). *EU Digital Competence for Citizens (DigiComp)*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Euroopan unioni. (2021). *EU Digital Competence Framework for Educators (DigiCompOrg)*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- Flipped Learning Network. (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Fogo, B., & Requa, M. (2020). Facilitating meaningful collaboration between special and general education teachers through synchronous online learning. *Issues in Teacher Education*, 29(1–2), 93–103. <https://search.proquest.com/docview/2478108546>
- Garrison, R. D. (2016). *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. Routledge.
- Garrison, R. D. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3. painos). Routledge/Taylor and Francis.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13, 31–36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>
- Gegenfurtner, A., Zitt, A., & Ebner, C. (2019). Evaluating webinar-based training: a mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1). <https://doi.org/10.1111/ijtd.12167>
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *The Academy of Management Review*, 30(2), 269–287. <https://doi.org/10.2307/20159119>
- Hilk, C. L. (2013). *Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Structures on College Student Achievement and Peer Relationships: A series of meta-analyses* [Väitöskirja, University of Minnesota].
- Jia, C., Hew, K. F., Bai, S., & Huang, W. (2021). Adaptation of a conventional flipped course to an online flipped format during the Covid 19 pandemic Student learning performance and engagement. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 281–301. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1847220>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5. painos). Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jokivuori, P., & Hietala, R. (2014). *Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkin-ta*. Docendo.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology* (1. painos). Routledge.
- Molinillo, S., Aguilar-Illescas, R., Anaya-Sánchez, R., & Vallespín-Arán, M. (2018). Exploring the impacts of interactions, social presence, and emotional engagement on active collaborative learning in a social web-based environment. *Computers & Education*, 123, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.012>

- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät* (3. painos). Tammi.
- Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja*. Tammi.
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H., & Lundqvist, A. (2021). Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys, elintavat ja opiskeluryhmään kuuluminen. KOTT 2021-tutkimuksen tuloksia. <https://thl.fi/kott>
- Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 228.
- Salmon, G., & Wright, P. (2014). Transforming future teaching through "Carpe Diem" learning design. *Journal of Education Sciences*, 4(1), 52–63. <https://doi.org/10.3390/educsci4010052>
- Silén, M. (2021). *Sosiologian ja tilastotieteen rajoilla. Faktorianalyysi rajakohteena* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-248-1>
- Sobko, S., Unadkat, D., Adams, J., & Hull, G. (2020). Learning through collaboration: A networked approach to online pedagogy. *E-Learning and Digital Media*, 17(1), 36–55. <https://doi.org/10.1177/2042753019882562>
- Stenbom, S. (2018). A systematic review of the community of inquiry survey. *The Internet and Higher Education*, 39, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.06.001>
- Stewart, M. K. (2017). Communities of inquiry: A heuristic for designing and assessing interactive learning activities in technology-mediated FYC. *Computers and Composition*, 45, 67–84. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2017.06.004>
- Sweetman, D. S. (2020). Making virtual learning engaging and interactive. *FASEB BioAdvances*, 3(1), 11–19. <https://doi.org/10.1096/fba.2020-00084>
- Timonen, P. (2018). *Toimiva webinaari*. Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.
- Timonen, P., & Ruokamo, H. (2021). Designing a preliminary model of coaching pedagogy for synchronous collaborative online learning. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15. <https://doi.org/10.1177/1834490921991430>
- Toivola, M., Peura, P., & Humaloja, M. (2017). *Flipped Learning — Käänteinen oppiminen*. Edita.
- Toivonen, T. (1999). *Empiirinen sosiaalitutkimus: Filosofia ja metodologia* (1. painos). WSOY.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turun yliopisto.
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. AU Press, Athabasca University.
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., Mcknight, K., & Mcknight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*. Flipped Learning Network™, Pearson, George Mason University. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf>





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

ktl.jyu.fi/fi/julkaisut

Koulutuksen tutkimuslaitoksen avoimia verkkojulkaisuja

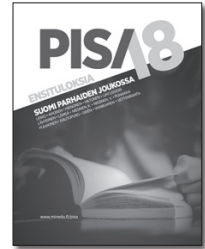
*Kaisa Leino, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen,
Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Lämsä, Kari Nissinen,
Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro,
Marjo Sirén, Mari-Paoliina Vainikainen, Jouni Vetterranta*

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.

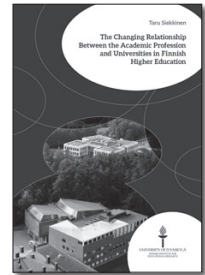


Taru Siekkinen

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.



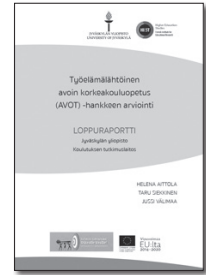
Helena Aittola, Taru Siekkinen, Jussi Välimaa

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.

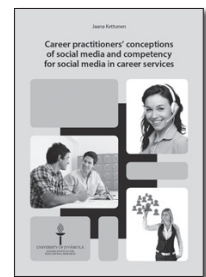


Jaana Kettunen

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.

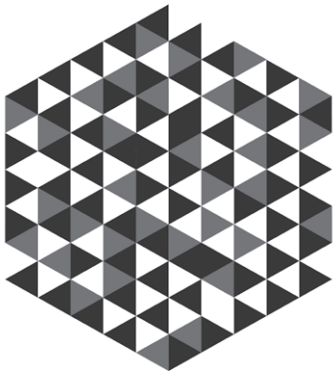
Studies 32. 2017.



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



Raii 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 työnohjaukselle.

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 opettajankouluttajia 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.

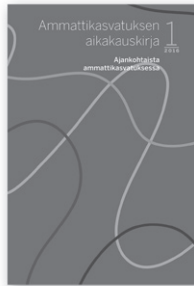
25€



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 kehittämiseksi.

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



15€



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.



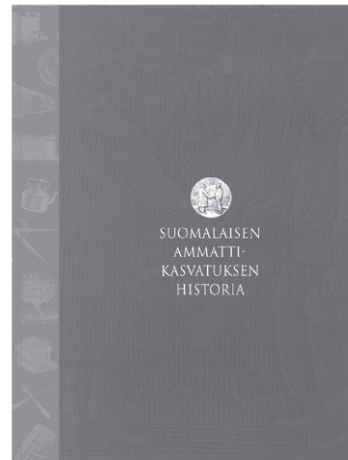
Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

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 päättöteinä 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 ammattilisten 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 **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

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

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteiden filosofia 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 koulutyypit tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustaitelua, 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 laajemmin koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.



10€



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 säätöön 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

OAO

<https://oao.oaj.fi>

Ohjeita kirjoittajille

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 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 (lähteineen ja liitteineen, 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.

Käsitteilykirjoituksen ensimmäinen sivu on *nimiölehti*. Nimiölehdellä on käsitteilykirjoituksen otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

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

Käsitteilykirjoituksen seuraavalle sivulle sijoitetaan otsikko sekä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3–5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Taulukot ja kuviot sijoitetaan oikeille paikoilleen käsitteilykirjoitukseen. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena ja että kaikkien graafisten esitysten tulee olla painokelpoisia.

5. Lähteiviitteet

Teksteissä noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta uutta APA7-tyyliä. Lisätietoja ja esimerkkejä on saatavilla Ammattikasvatuksen aikakauskirjan 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 teemanumeron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahta ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille 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 korjausehdotukset 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 (OTTU 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) vapaakappaleen. Vapaakappaleita ei postiteta ulkomaille, mutta kaikki kirjoittajat saavat sähköpostitse tekstinsä pdf-muotoisen taittoversion. Myöskään eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto, jonka toimittuskunta valitsee edellisen vuosikerran referee-artikkelien joukosta.

Lue lisää verkosta:

www.akakk.fi

www.journal.fi/akakk

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja



