

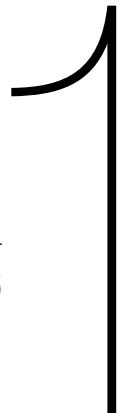
Ammattikasvatuksen aikakauskirja

1

2023

AJANKOHTAISTA
AMMATTIKASVATUKSESSA

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja
2023



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

•

Toimituksen sähköposti

akakk@ottu.fi

•

Toimitussihteeri

HELI PESONEN
puh. 020 748 9573
okka-saatio@oaj.fi

•

Toimituskunta

Puheenjohtaja
PETRI NOKELAINEN, FT, professori
Tampereen yliopisto

Sihteeri

TUULIKKI SIMILÄ, KL, säätönjohtaja
OKKA-säätiö sr

Jäsenet

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

•

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

okka-saatio@oaj.fi

•

Tilauhinta

1–4/2023 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 2023 neljä painettua numeroa sekä
digitaalinen erikoisnumero.

ISSN 1456-7989

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



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



Painotuotteet
4041-0619


Ajankohtaista ammattikasvatuksessa


SISÄLTÖ

Pääkirjoitus

| | |
|---|---|
| Kuinka ChatGPT teki minut tarpeettomaksi <i>Petri Nokelainen</i> | 4 |
|---|---|

Artikkelit

| | |
|---|----|
|  Opiskelijoiden aineelliset ja kokemukselliset etäopiskeluympäristöt Covid-19-pandemian aikana <i>Solja Upola, Satu-Maarit Korte, Janne Väättäjä, Suvi Lakkala, Merja Paksuniemi & Pigga Keskitalo</i> | 10 |
|---|----|

| | |
|--|----|
|  Asiantuntijuus ja sen saavuttaminen opiskelijoiden ja työelämä- kumppanin näkökulmasta <i>Johanna Komppa & Pasi Lankinen</i> | 28 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| "They did not give up on me." Vocational students' perceptions of the special support in their studying. Lectio Praecursoria <i>Sanna Ryökkynen</i> | 46 |
|---|----|

| | |
|------------------------|----|
| Ohjeita kirjoittajille | 62 |
|------------------------|----|

Kuinka ChatGPT teki minut tarpeettomaksi

Petri Nokelainen

Professori

Tampereen yliopisto

petri.nokelainen@tuni.fi

Euroopan komissio perusti 2021 asiantuntijapaneelin pohtimaan koulutuspoliittisia ratkaisuja, joilla voidaan tulevaisuudessa Euroopan tasolla parantaa koulutus tuloksia, edistää osallisuutta ja tasa-arvoa, varmistaa oppilaiden hyvinvointi ja tehostaa menojen käyttöä. Paneelin peruskouluun ja toiseen asteesen keskittyvässä väliraportissa (Fack ja muut, 2022) keskeisiksi kehittämiskohteiksi on (kirjallisuuskatsausten perusteella) tunnistettu neljä aluetta: 1) opettajat ja kouluttajat (esim. kilpailukykyinen palkkaus, paremmat työolot, pienemmät

luokkakoot, mentorointi ja työssä oppimisen mahdollisuudet), 2) digitaalinen oppiminen (esim. pedagogisesti mieles digitaalisen ja kasvokkaisen oppimisen yhdistely, virtuaalinen mentorointi ja digitaalisten välineiden hallinta), 3) hallinto, infrastruktuuri ja oppimisympäristöt (esim. fyysisten oppimistilojen älykäs valaistus, laadukas akustiikka ja kalusteet) sekä 4) tasa-arvo ja osallisuus (esim. koulut yhdenvertaisiksi, koulujen sisällä ta-soittain ryhmittelyä).

Olin jokin aika sitten valmistautumassa kokoukseen, jossa keskusteltaisiin tuosta pitkästä (141 sivua) raportista, ja harmillisesti aikani siihen tutustumiseen oli

rajallinen. Hätäratkaisu oli se, että luin ”Executive Summary” - osan ja sain hyvän yleiskatsauksen em. neljän teeman sisällöistä. Lisäksi selailin raportin muita osia ja tein muistiinpanoja. Mielestäni muodostin aika hyvän yleiskäsityksen paneelin seitsemän kuukauden työn hedelmästä. Kokous sujui hyvin, mutta sen jälkeen pohdin, jäikö minulta kuitenkin jotakin ”syvemmällä tekstissä” olevaa huomaamatta?

Noin kuukautta aiemmin olin saanut sähköpostiini viestin, jossa minua kysyttiin valmistelevaan luento aiheesta ”Tekoäly korkeakoulupedagogiikan opetuksessa”. Vastasin, että en ole paras mahdollinen henkilö tehtävään. Sen verran kuitenkin tulin uteliaaksi, että googlailin hetken päivittääkseni tietämystäni. Vastaa tuli ”ChatGPT”, maailmalla kohtuullisen paljon kohua herättänyt tekoälysovellus (OpenAI, 2022), jonka kanssa voi jutustella chatin välityksellä. Käytän jatkossa uudesta, kokeiluasteella (beta), olevasta keskustelukumppanistani nimeä ”botti”.

Mitpä jos kysäisen botin näkemystä ”*Koulutuspoliittisista ratkaisuista, joilla voidaan tulevaisuudessa Euroopan tasolla parantaa koulutustuloksia, edistää osallisuutta ja tasa-arvoa, varmistaa oppilaiden hyvinvointi ja tehostaa menojen käyttöä*”? Tuumasta toimeen, ja vastaus tuli kuin apteekin hyllyltä. Harmillisesti se ei sisältänyt kaikkia Fack ja muut (2022) väliraportin teemoja (mm. fyysiset oppimisympäristöt puuttuivat). Lähteistökään ei ollut ihan tuoretta ja ihmettelin miksi väliraporttia ei mainittu lähteenä. Kysyin botilta, että tuntee se tuon raportin. Noin kymmenen sekunnin raksuttelun jälkeen sain positiivisen vastauksen. Tämä oli hieman pelottavaa – ”lukiko” se raportin noin nopeasti? Asetin kysymyksen uudestaan samassa muodossa, mutta pyysin että läh-

Alkukiemurtelun jälkeen botti totesi, että Ammattikasvatuksen aikakauskirja on hyvämaineinen suomalainen julkaisufoorumissa luokiteltu tieteellinen julkaisu.

teenä käytettäisiin em. raporttia. Vastaus oli oikein hyvä, se nosti esiin mielestäni keskeiset seikat (ml. laadukas opetus ja koulutus, elinikäinen oppiminen, digitaalisten taitojen opettaminen, oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin tukeminen, koulutusmenojen tehokas käyttö). Vastaus oli kuitenkin aika yleisellä tasolla. Penäsin tarkentavalla kysymyksellä botilta suosituksia fyysisten oppimistilojen ja -ympäristöjen kehittämiseksi raporttiin perustuen. Ja sieltähän se sitten tuli, kokousta varten tekemiäni muistiinpanoja täydellistemmin jäsenelty vastaus, jossa oli annettu esimerkkejä fyysisten oppimisympäristöjen kehittämisen osa-alueista (investoiminen oppimisympäristöjen kehittämiseen, monimuotoiset oppimisympäristöt, teknologian hyödyntäminen oppimistiloissa, yhteisöllisyys ja esteettömyys oppimistiloissa).

Jatkoin tästä rohkaistuneena jutustelua botin kanssa: ”*Mitä mieltä olet Ammattikasvatuksen aikakauskirjasta*?”. Vastauksen alku kertoi, että tekoälysovellus ei voi tehdä henkilökohtaisia kannanottoja, mutta alkukiemurtelun jälkeen botti totesi, että Ammattikasvatuksen aikakauskirja on hyvämaineinen suomalainen julkaisufoorumissa luokiteltu tieteellinen julkaisu. Näinhän se on!

Käsillä on nyt tuon hyvämaineisen lehden vuoden 2023 ensimmäinen, ns. yleisnumero, jossa on kaksi vertaisarvioitua artikkelia ja väitöstilaisuuden lektio. *Ensimmäisessä artikkelissa* Solja Upola kollegoineen (2023) tutki, miten toisen asteen (amatillinen/lukio) ja perusopetuksen 9.-luokan opiskelijat kokivat verkkovälitteisen etäopiskelun ja etäopiskeluympäristöt Covid-19 pandemian aikana. Tutkimuksen aineisto kerättiin kaikille em. ryhmille suunnatulla sähköisellä kyselyllä ($n = 189$) ja työpajatyöskentelyllä, johon osallistui 45 amatillisen ja lukio-koulutuksen opiskelijaa. Aineistojen laadullinen analyysi paljasti mm. sen, että oppimisympäristöihin liittyvät aineelliset ja kokemukselliset tekijät voivat heijastua eriarvoistavasti opiskelijoiden opiskelumahdollisuuksiin ja siten vaikuttaa hyvinvointiin, itseohjautuvuuteen ja minäpystyvyyteen. Tämän pakotettuun etäopiskeluun keskittyneen tutkimuksen tuloksia on jatkossa mielenkiintoista vertailla pakotettuun (niin opettajien kuin muidenkin ammattiryhmien) etätööhön keskittyviin tutkimuksiin. *Toisessa artikkelissa* Johanna Komppa ja Pasi Lankinen (2023) tarkastelevat projektilähtöiseen oppimiseen perustuvalla kurssilla (useita toteutuskertoja 2015–2021) osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia omasta asiantuntijuudestaan ja asiantuntijaidentiteetin kehittymisestä. Avoimessa muodossa esitettyjä kysymyksiä sisältävä sähköinen kysely toteutettiin ennen ($n = 31$) kurssia ja sen jälkeen ($n = 13$). Lisäksi tekijät haastattelivat kahta työelämän edustajaa saadakseen asiakkaan näkökulman asiantuntijuuteen. Tulokset kertovat mm. sen, että opiskelijoiden kokiessa olevansa asiantuntijoita erityisesti tiedollisessa mielessä (esim. työskennellessään muiden alojen ihmisten kanssa), työelämän edustajat ilmaisivat asiantuntijuuden näkyvän asiakkaalle myös osallistumisen ja

tiedon luomisen prosesseissa (esim. neuvottelutilanteissa asiakkaan kanssa).

Tässä numerossa on myös Sanna Ryökyn väitöstutkimuksen lektio, joka esittelee vaativaa erityistä tukea järjestävässä amatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien opiskelijoiden ($n = 29$) kokemuksia liittyen mm. opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutukseen, opiskelijoiden tarpeiden ja toiveiden täyttymiseen, sekä opiskelijoiden ja opettajien väliin sosiaalisiin siteisiin ja tunteisiin. Tärkeimpänä tuloksena liittyen opiskelijoiden kokemuksiin onnistumisista, osallisuudesta ja amatillisen kyvykkyyden kehittymisestä Ryökyn nostaa esille ymmärtävän, tukea ja ohjausta tarjoavan opetushenkilöstön.

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan tämän vuoden seuraavat neljä numeroa käsittelevät eri teemoja: 1) ”Asiantuntijaksi kasvaminen hajautetuissa hybridiyhteisöissä”, 2) ”Tulevaisuuden taidot ja osaaminen – yhdenvertaisuus digitalisaation ajassa”, 3) ”Kriittisiä ja reflektiivisiä näkökulmia yrittäjyyskasvatukseen” ja 4) ”Amatillinen opettajuus ja opettajankoulutus Suomessa”. Viimeinen teema julkaistaan vain verkossa digitaalisena erikoisnumerona.

Kysyin botilta näiden neljän teeman ajankohtaisuudesta ja pyysin perusteluita. Vertasin niitä lehden toimituskunnan aiemmin tekemiin arvioihin teemojen valintaan liittyen. Vaikka toimituskuntamme on kooltaan suuri ja meritoitunut, botin perustelut olivat ensimmäistä teemaa lukuun ottamatta laajemmat. Tämä johtuu siitä, että etä/hybridi/monipaikkaista työtä tutkitaan parhaillaan ja siten tutkimustieto ensimmäiseen teemaan liittyen on vasta kumuloidumassa. Ilmeisesti tähän liittyen ainoastaan ensimmäisen teeman kohdalla botti innostui kehumään ai-

hetta *erittäin* ajankohtaiseksi. Toisen teeman aihe, työelämän digitalisaatio, on ollut kanssamme jo kauan. Lehden toimituskunta oli botin kanssa yhtä mieltä monesta asiasta, mm. siitä, että kaikilla tulisi olla samat mahdollisuudet oppia tarvittavat digitaaliset taidot ja kehittää osaamistaan. Kolmannen teeman osalta botti nosti esille monipuolisesti aiheen tärkeitä korostavia seikkoja, mainiten mm. sen, että vaikka yrittäjäyyskasvatuksen merkitys innovaatioiden synnylle ja taloudelliselle kehitykselle on suuri, sen tulisi olla tasa-puolista ja kaikille avointa. Toimituskunta kehui tähän teemaan liittyvissä arvioissaan kriittisen näkökulman mukaan ottamista, mutta tätä botti ei erikseen maininnut. Lehden tämän vuoden viimeinen teema tarkastelee ammatillista opettajuutta ja opettajankoulutusta. Toimituskunnan arviot teeman merkityksestä osuivat yhteen botin arvioiden kanssa, korostaen esim. ammatillisen koulutuksen reformin myötä kehittyneitä uudenlaisia vaatimuksia ammatilliselle opettajuudelle ja opettajankoulutukselle.

Vaikka botti on vasta kokeiluasteella, se kykenee muodostamaan asiantuntevia näkemyksiä kompleksisista asioista. Mielenkiintoinen jatkokysymys on, olisinko voinut vastata myönteisesti minulle aiemmin esitettyyn luentopyyntöön aiheesta ”Tekoäly korkeakoulupedagogiikan opetuksessa”? Koska kirjoitan Ammattikasvatuksen aikakauskirjan pääkirjoitusta, pyydän bottia valmistamaan minulle esityksen tekoälyn mahdollisuuksista ammatillisessa koulutuksessa tieteellisiä lähteitä käyttäen ja (tässäkin lehdessä käytettävällä) APA7-tyylillä.

Aluksi botti suosittelee minulle tekoälyn määrittelemistä ja käyttöesimerkkien tarjoamista eri aloilta. Tämän jälkeen botti pyytää minua keskittymään sen mah-

dollisuuksiin erityisesti ammatillisessa koulutuksessa. Niitä ovat 1) yksilöllisemmän oppimiskokemuksen tarjoaminen, 2) opiskelijoiden kehittymisen seuranta ja ohjaus, 3) opetuksen joustavuuden lisääminen ja 4) työelämätaitojen harjoittelu simulaatioissa. Botti lisää, että tekoäly voi myös helpottaa opettajien työkuormaa ja auttaa tunnistamaan opiskelijoiden mahdollisia oppimisvaikeuksia varhaisessa vaiheessa. Tieteellisissä esityksissä tulee yleensä tarkastella myös haasteita. Botti tietää tämän, ja saankin ilman erillistä pyyntöä näkemyksen myös niistä: 1) opettajien osaamisen ja motivaation puute, 2) opetuksen yksilöllisyyden ja opiskelijan tarpeiden huomioiminen, 3) teknologisten ratkaisujen kalleus, 4) yksityisyyden suojaan liittyvät kysymykset, 5) tiedon puutteellisuus ja 6) epävarmuus tekoälyn vaikutuksista. Pyydän vielä tarkistukseksi vertaamaan ammatillisen ja korkea-asteen koulutuksen eroja. Vastaus on järjellinen, nostaen yhtenä eroavuutena esiin korkeakouluopiskelun autonomisuuden ja osallisuuden haasteet.

Kaikki mikä kuulostaa liian hyvältä olakseen totta, on myös usein sitä. Vaikka vastauksen sisältö liittyy tekoälyn mahdollisuuksiin ammatillisessa koulutuksessa on mielestäni asiallinen, huomaan että botin antamia lähteitä ei ole olemassa. Tässä yksi esimerkki:

Li, Y., & Huang, Y. (2020). The application of artificial intelligence in vocational education: Opportunities and challenges. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1273-1291.

Lähde näyttää APA7 muodossa uskottavalta ja lehti on oikeasti olemassa, mutta tuon nimistä artikkelia ei ole tuossa lehdessä (eikä missään muussakaan Andor-hakupalvelun mukaan) koskaan jul-

kaistu! Kysyn asiaa botilta ja saan pahoittelevan vastauksen sekä uuden lähteen:

Li, Y., & Huang, Y. (2020). The application of artificial intelligence in vocational education: Opportunities and challenges. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 13(1), 1-16.

Harmillista kyllä, mutta tätäkään lähdetä ei ole olemassa. Tässä on nyt jotakin hämää. Ilmoitan uudelleen virheestä botille ja saan taas uuden olemattoman lähteen.

Palataan hetkeksi ensimmäiseen botilta tiedustelemaani asiakokonaisuuteen: Millaisia koulutuspoliittisia ratkaisuja asian tuntijapaneeli (Fack ja muut, 2022) antaa väliraportissaan? Kun katson vastausta tarkemmin, huomaan että siinä korostetaan myös varhaiskasvatuksen suurta merkitystä myöhemmille koulutusvaiheille. Tämä on uskottavaa, mutta tuota aihetta ei käsitellä väliraportissa. Tekijät kirjoittavat, että tämä raportti keskittyy perusopetukseen ja toiseen asteeseen ja vasta seuraava raportti tulee käsittelemään varhaiskasvatusta ja korkeakoulusektoria. Varhaiskasvatus kyllä mainitaan väliraportissa (yhteensä viisi kertaa), mutta siihen liittyviä suosituksia ei anneta.

ChatGPT:n lempinimi on ”wikipedia steroideilla”. Ehkä se soveltuukin paremmin ei-tieteellisen tiedon käsittelyyn? Testaan asian kysymällä ”*Kuka on Robben Ford?*”. Aivan oikein: hän on yksi tunnetuimmista elossa olevista kitarataitureista, joka on soittanut pitkän uransa aikana niin Miles Davisin kuin Bob Dylaninkin kanssa. Mutta millaista hänen yhteistyönsä Dylanin kanssa on ollut? ChatGPT toteaa ihan oikein, että hän on soittanut livekokoontumisissa, mutta väittää myös, et-

tä Ford on soittanut kitarasoolon ”Jokerman” -kappaleessa. Useampi lähde toteaa toisin, ja tarkistan vielä asian ”Infidels” -levyn soittajaluettelosta. Kun kysyn lähdetä tälle ”faktalle”, botti viittaa Rolling Stone -lehden artikkeliin, jota ei ole olemassa!

Googlaan asiaa ja löydän useita varoituksia ”tekoälyn hallusinaatiosta”. ChatGPT tuottaa uskottavia, mutta mielikuvituksellisia vastauksia sekä siteeraa lähteitä, joita ei ole olemassa. Tekoäly näyttää hallusinoivan eniten uusien aiheiden kohdalla tai jos siltä vaatii yksityiskohtaisen tarkkaa vastausta. Hallusinointi on vielä tällä hetkellä iso ongelma kaikessa tekoälyn käytössä, koska tiedon luotettavuus on tärkeää niin vapaa-aikaan kuin työhönkin liittyvissä asioissa. Eli ilmeisesti parempi nimitys botille vielä tässä kehitysvaiheessa olisikin ”hallusinoiva wikipedia steroideilla”?

Testaan bottia vielä sen ydinosaamisaluella, ohjelmakoodin tuottamisessa. Pyydän *R* (R Core Team, 2022) tilasto-ohjelmointiympäristön koodia, jolla voidaan tuottaa satunnainen toistomittausasetelmaan perustuva monitasomallinnusaineisto. Koodi toimii yhden virheilmoituksen korjauksen jälkeen virheettömästi. Esitän luotuun aineistoon perustuvan mallinnusongelman ja pyydän botilta ratkaisua siihen. Myös tämä ohjelmakoodi toimii toivotulla tavalla, eli botilla voisi jo tällä hetkellä olla käyttöä tilastollisen analyysin konsulttina.

Lopuksi pyydän, että botti tekee yllä olevalle tekstille ytimekkään *sarkastisen* otikon. ”*Totta kai ...*”, vastaa botti ja antaa kolme vaihtoehtoa:

”*Tekoälybotti antaa suositukset koulutuspolitiikkaan: Tämän hetken asiantuntija fyysisissä oppimisympäristöissä*”

”Tekoälybotti vastaa kysymykseen koulutuspolitiikasta ja läpäisee testin lukemalla raportin nopeasti”

”Keskustelu tekoälybottini kanssa: Ammattikasvatuksen aikakauskirja on hyvämaineinen, kuka olisi arvannut?”

Tekoälyä on kehitetty yli 70 vuotta, mutta (sci-fi elokuvia lukuun ottamatta) ihmisen kanssa se on kyennyt kilpailemaan luovassa älykkyydessä vasta viimeisen vuosikymmenen aikana (esim. voittamalla ihmispelaajia vaativissa peleissä kuten shakki ja Go). Robotisaation ja automatisaation on ennustettu uhkaavan ihmisen työllistymistä (ja tarpeellisuutta työelämässä) jo vuosikymmeniä (esim. Autor ja muut, 2003; Frey & Osborne, 2013), mutta edelleen tuoreet raportit (esim. Malone ja muut, 2020) siirtävät tekoälyn ihmisen tasoisen älykkyyden saavuttamisen päivämäärää vuosikymmenten päähän. Myös edeltävä keskusteluni ChatGPT:n kanssa puhuu sen puolesta, että ihan vielä ei tarvitse olla kauhean huolissaan oman työpaikan puolesta. Ei, vaikka yksi ChatGPT:n antama otsikkoehdotus tälle pääkirjoitukselle olikin ”*Kuinka ChatGPT teki minut tarpeettomaksi koulutuspolitiikan asiantuntijana*”. Huh, onneksi en ole koskaan esiintynyt koulutuspolitiikan asiantuntijana!

Lähteet

Autor, D., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279–1333.

Fack, G., Agasisti, T., Bonal, X., De Witte, K. ja muut (2022). *Interim report of the Commission expert group on quality investment in education and training*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Expert Group on quality investment in education and training. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1e9927db-78da-11ec-9136-01aa75ed71a1>

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation*. https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf

Komppa, J., & Lankinen, P. (2023). Asiantuntijuus ja sen saavuttaminen opiskelijoiden ja työelämäkumppanin näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 25(1), 28–45.

Malone, T. W., Rus, D., & Laubacher, R. (2020). *Artificial Intelligence and the Future of Work*. MIT. <https://workofthefuture.mit.edu/wp-content/uploads/2020/12/2020-Research-Brief-Malone-Rus-Laubacher2.pdf>

OpenAI. (2022). *Generative Pre-trained Transformer (ChatGPT)*. <https://openai.com>

R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org>

Upola, S., Korte, S.-M., Väätäjä, J., Lakkala, S., Paksuniemi, M., & Keskitalo, P. (2023). Opiskelijoiden aineelliset ja kokemukselliset etäopiskelu ympäristöt Covid-19-pandemian aikana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 25(1), 10–27.



Opiskelijoiden aineelliset ja kokemukselliset etä- opiskeluympäristöt Covid-19-pandemian aikana

Solja Upola

FT, markkinointiviestinnän lehtori
Lapin koulutuskeskus REDU
solja.upola@gmail.com

Satu-Maarit Korte

KT, mediakasvatuksen yliopistonlehtori
Lapin yliopisto
satu-maarit.korte@ulapland.fi

Janne Väätäjä

KM, tutkija
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden
tiedekunta
janne.vaataja@ulapland.fi

Suvi Lakkala

KT, dosentti, inklusiivisen kasvatuksen
yliopistonlehtori
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden
tiedekunta
suvi.lakkala@ulapland.fi

Merja Paksuniemi

KT, tutkija
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden
tiedekunta
merja.paksuniemi@ulapland.fi

Pigga Keskitalo

KT, professori, dosentti
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden
tiedekunta
pigga.keskitalo@ulapland.fi



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

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisista tekijöistä opiskelijoiden kokemukset etäopiskelusta koostuvat. Tutkimusaineisto kerättiin Covid-19-pandemian aikana vuonna 2021 toisen asteen opiskelijoilta sekä perusopetuksen 9.-luokan oppilailta (N=189). Lisäksi toisen asteen opiskelijoiden (N=45) kanssa toteutettiin työpajoja, joissa etäopetuksen hyviä käytänteitä ja ongelmakohtia käsiteltiin. Laadullinen aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti. Opiskelijat ilmaisevat toimivan etäopiskeluympäristön tukevan sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. Tutkimus tuo esille opiskelijoiden vaihtelevat tuen tarpeet sekä moniulotteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen etäopetuksessa. Lisäksi opiskelijoiden itseohjautuvuuden kokemukset linkittyvät minäpystyvyyden kokemukseen. Tulokset ovat hyödynnettävissä kehitettävässä etäohjauskäytäntöjä, jotka huomioivat aineelliset ja kokemukselliset etäopiskeluympäristöt.

Avainsanat: *etäopiskeluympäristö, hyvinvointi, itseohjautuvuus, minäpystyvyys, tuen tarve, toisen asteen koulutus, perusopetuksen 9. luokka*

Abstract

The study aims to identify factors consisting of students' experiences related to distance education. The research data was collected during the Covid-19 pandemic in 2021 from upper secondary school students and 9th grade students of basic education (N=189). In addition, workshops were held with upper secondary school students (N=45), where appropriate practices and challenging areas of distance education were discussed. The collected data was analyzed using a qualitative content analysis method. The students emphasized that a functional distance learning environment supports social, psychological and physical well-being. The study highlights students' varying needs for support and the importance of multidimensional social interaction in distance education. In addition, students' experiences of self-regulation are linked to the experience of self-efficacy. The results can be implemented when developing guidance practices in distance education that take into account physical and experiential distance learning environments.

Keywords: *distance learning environment, well-being, self-regulation, self-efficacy, need for support, upper secondary education, 9th grade of basic education*



Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan, kuinka opiskelijat kokivat opiskelun Covid-19-pandemian pitkittyneen etäopiskelujakson aikana vuosina 2020–2021. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten opiskelijat kokevat verkkovälitteisen etäopiskelun ja etäopiskeluympäristön. Aiempien tutkimusten mukaan opiskelijoiden siirtyminen etäopetukseen vaikutti kokonaisvaltaisesti nuorten opintoihin, sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä heidän kokemaansa psykososiaaliseen hyvinvointiin (Jia, 2021; Lavonen & Salmela-Aro, 2022; Lemay ja muut, 2021; Tan & Chua, 2022).

Etäopiskelussa opiskelija joutuu ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessistaan, mikä haastaa hänen itseohjautuvuustaitojaan. Toisen asteen koulutukseen tiiviisti kuuluvat rakenteet, kuten opiskelijan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) ja sen toteuttaminen (OPH, 2022) muuttuivat Covid-19-pandemian seurauksena, kun koulun ohjaushenkilöstön opiskelijoille antama tuki muuttui ja siirtyi verkkovälitteiseksi (Lapin liitto, 2021; OPH, 2022; Valtionneuvosto, 2022). Siirtyminen etäopetukseen aiheutti monenlaisia ohjaustarpeita. Erityisesti perusasteelta toiselle asteelle siirtyvät nuoret tarvitsevat tavallisesti oppilaitoksen ohjaushenkilöstön ohjausta ja tukea oman opintopolkunsa suunnitteluun (Lakkala & Lakkala, 2019; Niemi & Jahnukainen, 2018).

Ammatillisessa koulutuksessa korostuu oppimisen ja osaamisen arvioinnin autenttisuus, millä tarkoitetaan sitä, että osaamisen hankkiminen pohjautuu työ-

elämässä edellytettäviin ammattitaitoihin (Opetushallitus [OPH], 2022). Covid-19-pandemian takia opiskelun siirtyminen etäopiskeluun rajoitti pääsyä työelämän autenttisiin opiskeluympäristöihin ja osaamisen osoittamiseen. Opiskelun siirtyminen etäopiskeluympäristöihin ja sen mukanaan tuomat vaihtelevat ja ennenkokemattomat osaamisen hankkimisen tavat tuottivat osalle opiskelijoista epävarmuuden tunnetta ja kohtuutonta stressiä (Petillion & McNeil, 2020).

Verkkovälitteisten opiskeluympäristöjen vaikutuksia nuorten hyvinvoinnin tukemiseen liittyviin tekijöihin on tuotu aiemmin esiin vain vähän. Artikkelimme tuo ajankohtaista tietoa opiskelijoiden etäopiskeluun liittyvistä tekijöistä. Covid-19-pandemian vuoksi opinnot siirtyivät eri tavoin toteutettavaksi etäopetuksiksi (Frangou & Keskitalo, 2020). Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti verkkovälitteistä etäopetusta. Verkkovälitteinen etäopetus on vaihtoehto fyysisesti kasvokkain järjestettävälle kontaktiopetukselle (Chaeruman ja muut, 2018). Tutkimusaineistosta noin 20 prosenttia on kerätty peruskoulun 9.-luokkalaisilta, joita kutsutaan kyseisessä kontekstissa oppilaisiksi. Muut tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat toisen asteen opiskelijoita lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Käytämme artikkelissa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ja oppilaisista yhteistä termiä *opiskelijat*.

Verkkovälitteiset etäopiskelu- ympäristöt ja opiskelijan hyvinvointi

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu opiskeluympäristön tukevan tai heikentävän opiskelijoiden hyvinvointia (Salmela-Aro, 2017; Salmela-Aro & Udaya, 2020). Tuoreet tut-

kimukset tuovat esiin nuorten kokeman paineen lisääntymisen ja uupumuksen sekä tuen tarpeen lisääntymisen etäopinnoissa Covid-19-pandemian aikana (esim. Lavonen & Salmela-Aro, 2022; Lemay ja muut, 2021; Tan & Chua, 2022). Aiempien tutkimusten mukaan opiskelijoiden oppimista tukee heidän myönteinen asennoitumisensa opiskeluympäristöön (Dorman & Fraser, 2009; Fraser, 2014).

Etäopetusta voidaan järjestää synkronisesti, asynkronisesti tai monimuoto-opetuksena (Chaeruman ja muut, 2018). Synkronisessa etäopetuksessa opettaja ja oppija toimivat oppimistilanteissa yhtäaikaaisesti, kuten esimerkiksi opettajan etäyhteyksin järjestämällä luennolla. Timosen ja Ruokamon mukaan (2020) asynkroninen etäopetus ei edellytä opettajan ja oppijan samanaikaisia yhteistoimintoja; asynkroninen etäopetus voi olla esimerkiksi sitä, että opettaja on suunnitellut oppijoille itsenäisiä tehtäviä, joiden avulla he voivat edetä opinnoissaan oma-aloitteisesti. Monimuotoinen etäopetus puolestaan on synkronisten ja asynkronisten opetusratkaisujen yhdistelmä (Timonen & Ruokamo, 2020). Etäopetus on siten enemmän kuin pelkkää oppituntien siirtämistä koulujen luokkahuoneista kotioloihin. Lähiopetuksessa pidettäviin itsestäänselvyyksiin, kuten opiskelijoiden sosiaalisiin kohtaamisiin ja henkilökohtaisten suhteiden rakentamiseen, on kiinnitettävä erityistä huomiota etäopetuksessa (Jia, 2021; Schwantler & Tellioglu, 2021). Opiskeluympäristö on järjestelmä, jossa opiskelu tapahtuu, ja opiskelijat ovat sen ytimessä (Aldridge & Bianchet, 2022). Schwantler ja Tellioglu (2021) korostavat tutkimuksessaan tieto- ja viestintäteknologisen infrastruktuurin merkitystä, jota hyödynnetään etäopetuksessa. Opiskeluympäristöjä voidaan luonnehtia aineellisiksi tai fyysisiksi, sekä kokemukselliseksi tai psykoso-

siaalisiksi (Baars ja muut, 2021). Aineellinen opiskeluympäristö käsittää käytettävissä olevat tilat, laitteet ja yhteydet, siinä missä kokemuksellinen opiskeluympäristö rajautuu puolestaan opiskelun tukena oleviin aistimuksiin ja tuntemuksiin, kuten turvallisuuden tunteeseen.

Opiskelijan hyvinvointi voidaan ymmärtää moniulotteisena käsitteenä, jolla tarkoitetaan yksilön kokemusta oman mielensä ja kehonsa tasapainosta sekä psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista (World Health Organization [WHO], 2018). Psykologista hyvinvointia määriteltäessä käsitteeseen useimmiten yhdistetään yksilön *sosiaalinen, psyykkinen ja fyysinen* hyvinvointi, ja se voidaan tulkitta osaksi laajempaa mielenterveyden käsitettä (Aro ja muut, 2019). Opiskelijoiden psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen on yhteydessä opinnoissa pärjäämiseen ja niistä suoriutumiseen. Tässä artikkelissa termi *psykososiaalinen hyvinvointi* ymmärretään yksilön sisäisen ja sosiaalisen ympäristön keskinäisenä tasapainoisena vuorovaikutuksena sisältäen fyysisen hyvinvoinnin (Negovan, 2010). Opiskelijoiden itseohjautuvuustaidot ovat hyvin heterogeenisiä, joten opiskelun rinnalle on kehitetty erilaisia tukitoimia (Aro ja muut, 2019). Oikeanlaisen tuen saaminen ja menestyminen opinnoissa vahvistaa opiskelijan hallinnan tunnetta omasta opiskelustaan, ja siten sillä on merkitystä myös opiskelijan positiiviseen minäpystyvyyden tunteeseen (Aro ja muut, 2014).

Psykososiaalisella hyvinvoinnilla on vahva merkitys opiskelijan oppimisprosessissa (Negovan, 2010, 85–86). Kuntun ja muiden mukaan (2017) yleisimpiä uhkia opiskelijan psyykkiselle hyvinvoinnille ovat jatkuva ylläsituksen kokeminen, vaikeudet keskittyä tehtäviin ja valvomisen huolien vuoksi. Lisäksi psyykkisen

hyvinvoinnin uhkana on, että opiskelija tuntee itsensä masentuneeksi ja onnettomaksi (Kunttu ja muut, 2017). Psykkisen hyvinvoinnin voidaankin nähdä rakentuvan kuudesta eri ulottuvuudesta Ryffin (1995) psykologisen hyvinvoinnin mallin mukaan: itsensä hyväksymisestä, ajatusten ja tekojen itsenäisyydestä, mielekkästä ja tarkoituksenmukaisesta elämästä, henkilökohtaisesta kasvusta, tilanteen- ja elämänhallinnasta sekä myönteisistä suhteista toisiin ihmisiin. Toisin sanoen hyvinvointi tarkoittaa sitä, että ihminen tuntee hallitsevansa erilaiset tilanteet ja selviytyy ja pystyy kohtaamaan elämän haasteet (Appelqvist-Schmidlechner ja muut, 2016; Negovan, 2010). Tällainen minäpystyvyyden tunne omista voimavaroista ja kyvyistä toimia eri tilanteissa kehittyä kokemusten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Bandura, 1997), ja siksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen yhtä lailla verkkovälitteisessä opiskelussa on tärkeää (Frangou & Keskitalo, 2020; Frangou & Körkkö, 2020). Tätä tukee Talsman ja kumppaneiden (2018) tutkimus, jossa todetaan psykososiaalisen hyvinvoinnin olevan yhteydessä suhtautumiseen omaan kyvykkyyteen. Toisin sanoen opiskelijan myönteisillä kokemuksilla omasta pystyvyydestään opiskelutilanteissa on vaikutusta opintomenestykseen (Bandura, 1997; Reeve ja muut, 2008). Ennaltaehkäisevien ja hyvinvointia tukevien toimintojen merkitys korostuu, sillä esimerkiksi yksinäisyyden aiheuttamat mielenterveysongelmat saattavat aiheuttaa kauaskantoisia ongelmia ja syrjäytymistä, kuten muun muassa jatko-opinnoista poisjättäytymistä (Hilli ja muut, 2017; Tyndall ja muut, 2018). Siten psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisella on pitkälle ulottuva vaikutus opiskelijan elämässä ja työelämään siirtymisessä.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimustehtävänä on selvittää, 1) miten opiskelijat kokevat verkkovälitteisen etäopiskelun ja 2) miten opiskelijat kokevat verkkovälitteisen etäopiskeluympäristön.

Tutkimuksen taustalla vaikutti maailmanlaajuinen Covid-19-pandemia, jolla oli välittömät vaikutukset koulumaailmaan – opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen – ja niitä tukeviin käytäntöihin. Tutkimus on toteutettu ajankohtana, jolloin Covid-19-pandemia oli kestänyt yli vuoden, ja siten kokemuksta etäopetuksesta ja -opiskelusta oli saatavilla runsaasti. Tutkimus on syntynyt erityisesti ammatillisen koulutuksen tarpeesta määrittää verkkovälitteistä etäopetusta ja kehittää etäopetukseen soveltuvia, opiskelijan etäopiskelua tukevia pedagogisia menetelmiä (Lapin liitto, 2021; OPH, 2022). Tutkimusmenetelmänä on hyödynnetty laadullista tutkimusotetta, jossa on pyritty tarkastelemaan ilmiötä mahdollisimman aineistolähtöisesti (Johnson & Christensen, 2020).

Tutkimukseen osallistui 234 pohjois-suomalaista toisen asteen opiskelijaa sekä peruskoulun 9.-luokkalaista. Heidät valittiin tutkimuksen kohteeksi, koska heillä katsottiin olevan paljon tietoa ja kokemusta etäopiskelusta. Tutkimuskontekstina olivat pohjoissuomalaiset toisen asteen lukio- ja ammatillisten oppilaitosten sekä yläkoulujen toimintaympäristöt. Koulutuksen järjestäjiltä oli lupa tutkimuksen toteuttamiseen. Osallistujilta pyydettiin kirjallinen lupa dokumentoida työpajojen työskentelyä valokuvaamalla ja käyttää opiskelijoiden työpajoissa tuottamaa aineistoa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opiskelijoilta kerättyä kysely- ja työpaja-aineistoa.

Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoille keväällä 2021 suunnatusta a) kyselystä (N=189) ja b) kolmessa työpajassa opiskelijoiden (N=45) tuottamasta aineistosta. Tutkimusaineisto on primaaria, tutkijoiden itse keräämää. Aineistonkeruu on toteutettu siten, että ensimmäinen aineisto on kerätty kyselyllä. Webropol-kysely lähetettiin kaikkiin Lapin läänin toisen asteen oppilaitoksiin sekä peruskouluihin. Kyselyn kohderyhmänä olivat toisen asteen lukio- ja ammatilliset opiskelijat sekä peruskoulun 9.-luokkalaiset, ja kysely liittyi opiskelijoiden Covid-19-pandemia-ajan opiskelukokemuksiin. Tässä tutkimuksessa aineistoksi valittiin kyselystä ne kohdat, joissa opiskelijoita on pyydetty kuvaamaan ja arvioimaan kokemuksiaan etäopiskelusta, etäoppimisesta ja etäopetuksesta. Kyselyn lopussa vastaajalla on ollut mahdollisuus antaa vapaasti palautetta ja kertoa ajatuksiaan aiheesta (ks. kysymykset taulukko 1). Vastausten pituus vaihteli kysymyksestä riippuen, ja yhteensä vastauksista kertyi tekstiä 54 sivun verran.

Kyselyaineistossa opiskelijat olivat pääasiassa 18-vuotiaita tai nuorempia. Vain 25 opiskelijaa oli 19-vuotiaita tai vanhempia. Toisen asteen lukio-, ammattilukio- tai ammatillisen koulutuksen opiskelijoita oli määrällisesti eniten, 143 opiskelijaa, joten sen mukaisesti työpaja-aineistot päätettiin kerätä ammatillisilta ja lukio-opiskelijoilta. Opiskelijoiden sukupuolella emme nähneet olevan merkitystä tutkimuksellemme.

Toinen osa aineistosta on kerätty toisen asteen oppilaitosten kolmessa eri toimintayksikössä lokakuun 2021 ja tammikuun 2022 välisenä aikana. Kaksi työpajoista oli ammatillisissa oppilaitoksissa ja yksi luki-ossa. Autenttisissa oppilaitosympäristöissä järjestettiin neljä tuntia kestävä työpaja-

työpajassa, joissa opiskelijat (tutkimusinformantit) (N=45) määrittivät monisanaisesti ja -menetelmäisesti etäopiskelukokemuksiin yksilö-, pari- ja pienryhmätyöskentelyssä. Työpajoissa selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelusta, etäoppimisesta ja etäopetuksesta (ks. taulukko 1).

Työpajoissa tuotettu aineisto koostuu kahdesta erilaisesta tehtävänannosta. Opiskelijoita pyydettiin laatimaan etäopiskelu- ja etäopetusohjeistukset a) opiskelijalle ja b) opettajalle (18 kpl + 18 kpl A4-kokoisilla papereilla). Toiseksi työpajaan osallistuvia pyydettiin määrittelemään etäopiskelua SWOT-analyysin käsitteitä hyödyntäen (vahvuudet, mahdollisuudet, heikkoudet, uhat). Aineistoksi syntyi yhteensä 173 määrittelyä SWOT-analyysin mukaan jaoteltuna (ks. taulukko 1 sivulla 16).

Jokaisessa työpajassa opiskelijat tuottivat eniten sisältöä etäopiskelun heikkouksiin (ks. taulukko 1), mutta samanaikaisesti he pyrkivät määrittämään ratkaisuja tai mahdollisuuksia tehdäkseen etäopiskelusta parempaa ja toimivampaa.

Aineistot on analysoitu pääosin aineistolähtöisesti, joiltain osin teoriaohjaavasti (Schreier, 2014). Sisältöalueet ja aineistoimerkit pohjautuvat sekä kyselyyn että työpajoihin. Koko aineiston analyysi toteutettiin siten, että tutkijat perehtyivät molempiin tutkimusaineistoihin itsenäisesti lukemalla useaan otteeseen aineistot läpi ja abstrahoiden aineistoista keskeisiä ja toistuvia opiskelijoiden etäopiskeluun liittyviä ilmiöitä (Johnson & Christensen, 2020). Näitä olivat *opiskeluympäristöjen heterogeenisyys, jaksaminen/hyvinvointi ja omat yksilölliset tavat opiskella*. Keskeisten ilmiöiden määrittelyn jälkeen tutkijat edelleen redusoivat itsenäisesti aineistoja (Schreier, 2014) ja nostivat aineis-

Taulukko 1. Tutkimusaineistot.

| | | | | | | |
|--|---|----------------------------|------------|-------------------|----------------------------|----------------|
| K Y S E L Y | Peruskoulun 9. luokka | Ammatillinen oppilaitos | Lukio | Ammatti- lukio | Yhteensä | |
| | N | 46 | 39 | 99 | 5 | 189 |
| | 15-vuotias | 16-vuotias | 17-vuotias | 18-vuotias | 19-vuotias tai vanhempi | |
| | N | 22 | 50 | 63 | 29 | 25 |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Mitkä ovat mielestäsi kolme parasta asiaa etäopetuksessa? - Mitkä ovat mielestäsi kolme raskainta asiaa etäopetuksessa? - Koitko ahdistusta etäopetuksen aikana; oppitunnilla tai sen ulkopuolella? Miksi ja millaista? - Saitko suoritettua kaikki kurssit etäopetusjakson aikana? Avoimet vastaukset. - Jos et saanut kaikkia kurseja suoritetuksi, kertoisitko miksi? - Osallistuitko kaikille etäopetustunneille? - Jos et osallistunut etäopetukseen, kertoisitko miksi? - Kuinka paljon seuraavat tahot (perhe, koulun ohjaajat ja opettajat, opiskelukaverit, muut) ovat tukeneet sinua etäopinnoissa? Avoimet vastaukset. - Kuinka paljon olisit kaivannut apua etäopinnoissa seuraavilta tahoilta (perhe, koulun ohjaajat ja opettajat, opiskelukaverit, muut)? Avoimet vastaukset. - Kuinka hyväksi arvioisit omat digitaitosi? - Kuinka hyväksi arvioisit opettajien digitaidot? - Millainen on mielestäsi hyvä etäopettaja? - Millaiseen etäopetukseen on mielestäsi mukavaa osallistua? - Onko muita asioita, joita haluat nostaa esiin etäopetuksesta? | | | | | |
| T Y Ö P A J A T | Tehtävänanto SWOT-analyysiin | | | | | |
| | - Mitä asioita kokemuksesi mukaan liittyy etäopiskeluun? Määrittele etäopiskelun vahvuuksia, mahdollisuuksia, heikkouksia ja uhkatekijöitä. | | | | | |
| | | Työpaja I | Työpaja II | Työpaja III | Yhteensä | Luku- määrä |
| | Osallistujat N | 20 | 12 | 13 | 45 | 173 |
| | Vahvuudet | 12 | 15 | 17 | 44 | |
| | Mahdollisuudet | 10 | 11 | 12 | 33 | |
| | Heikkoudet | 15 | 18 | 25 | 58 | |
| Uhkat | 10 | 12 | 16 | 38 | | |
| Tehtävänanto ohjeistuksiin | | | | | | |
| - Miten etäopiskeluun voi itse vaikuttaa? Laadi 10 kohdan ohjeistus opiskelijalle. | | | | | 18 | |
| - Millaisista asioista koostuu hyvä etäopetus? Laadi 10 kohdan ohjeistus opettajalle. | | | | | 18 | |

toista keskeisiä tekijöitä, joita voitiin kytkeä edellä mainittuihin kolmeen etäoppimiseen liitettävään ilmiöön. Yhdessä keskustelemalla muodostettiin tarkentuneet pää- ja alakategoriat (Johnson & Christensen, 2020). Aineistolainauksissa Q viittaa kyselyaineistoon ja W työpajassa tuotettuun aineistoon. Jokaiselle aineistoyksikölle luotiin identifointikoodi, joka kertoo aineistokeruumenetelmän ja -ajankohdan. Koodin numero viittaa yksilötunnisteeseen (ks. taulukko 2 sivulla 18).

Opiskeluympäristöt nähtiin koko etäopiskeluprosessin läpileikkaavana tekijänä, joka ilmenee sekä *aineellisena* että *kokemuksellisena* ulottuvuutena (ks. taulukko 2). Tutkijat tunnistivat aineistosta selkeitä yhteyksiä jo olemassa oleviin viitekehyyksiin, kuten hyvinvointi, itseohjautuvuus ja minäpystyvyys, joten tältä osin aineistoa tarkasteltiin ja kategorisoitiin erityisesti suhteessa näihin ilmiöihin liittyviin teorioihin. Pääkategorioiksi muodostettiin a) hyvinvointi, b) itseohjautuvuus, sekä c) minäpystyvyys. Hyvinvointi jaoteltiin *sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin* omiksi alakategorioikseen. Opiskelijoiden kokemukset itseohjautuvuustaidoista heijastelivat neljää eri tekijää, jotka nimettiin alakategorioiksi *ajanhallinta, työmäärän hallinta, yksilölliset tavat opiskella* sekä *opiskelua tukeva verkosto*. Koska aineistossa kuvattiin paljon niin onnistumisen kuin lannistumisenkin kokemuksia, yhdeksi etäopiskelua kuvaavaksi kategoriaksi nimettiin minäpystyvyys. Jokaisen kategorian sisällöiksi muodostui sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan nähdä tutkijatriangulaation toteutuminen (Flick, 2014, 11–12), jolloin tutkijat perehtyivät itsenäisesti tutkimusaineistoon ja vertailivat keskenään saamiaan tuloksia. Samoin aineistotriangu-

laatio (Johnson & Christensen, 2020) toteutui, sillä tutkimusaineisto muodostui sekä kyselystä että työpajoissa tuotetuista aineistoista. Kahden eri aineistotyyppin analysointiin eli aineistotriangulaatioon (Johnson & Christensen, 2020) päädyttiin, koska katsottiin, että työpajatyöskentelyssä kerätty aineisto lisää tiedon luotettavuutta ja syventää kyselyllä saatua tietoa. Tutkimusaineisto on primaaria, tutkijoiden itse keräämää, ja osa aineistosta on kerätty autenttisisessa oppilaitosympäristössä useita tunteja kestävässä työpajoissa, joissa opiskelijat (tutkimusinformatit) ovat voineet monisanaisesti ja -menetelmäisesti määrittää etäopiskelukokemuksiaan työskentelemällä yksin, pareina ja pienryhmissä. Voidaan väittää, että toisen asteen opiskelijoilla on laaja tietämys etäopiskeluun vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi heidän edustamansa opiskelijajoukko on heterogeeninen muun muassa tuen tarpeiltaan.

Tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää sitä, että työpajat pidettiin ainoastaan toisen asteen oppilaitoksissa, vaikka kyselyssä kerättiin tietoa myös peruskoulusta. Näin ollen vertailevia tutkimustuloksia eri ikäisten opiskelijoiden etäopiskelukokemuksista ei ollut mahdollista muodostaa. Samoin työpaja-aineistot analysoitiin yhtenäisenä toisen asteen opiskelijoilta kerättyä aineistona, jossa ei eroteltu ammattilisten ja lukio-opiskelijoiden vastauksia. Tutkimusaineiston keruu esimerkiksi yksilöhaastatteluna olisi voinut tuottaa syvällisempää tietoa etäopiskelusta. Työpajoissa tutkijoiden persoonat ja heidän tapansa johdattaa tehtävänantoihin ovat voineet vaikuttaa opiskelijoiden tuottamaan aineistoon. Kuitenkin työpajojen vetäjät ovat olleet samoja henkilöitä ja työpajojen olosuhteet on samasisältöisesti järjestetty, millä on pyritty työpaja-aineistojen verrannollisuuteen.

Taulukko 2. Tutkimusaineiston sisällönanalyysi aineistoesimerkkeineen.

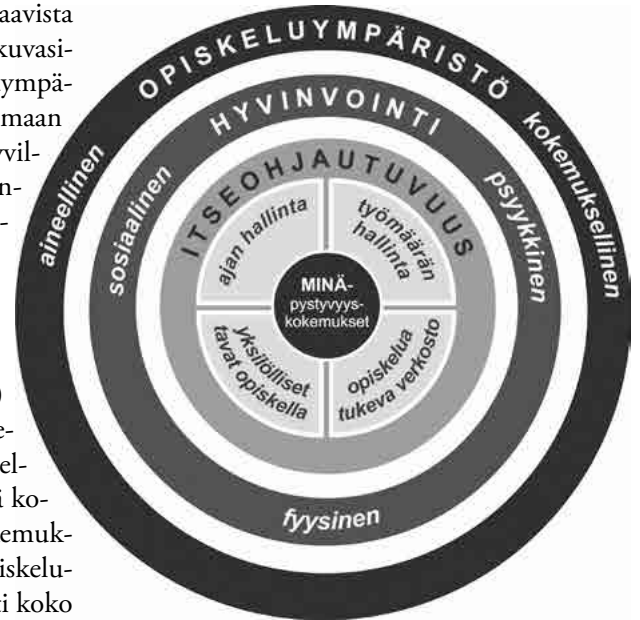
| Pää-kategoria | Ala-kategoria | Kokemuksen kuvaus | Aineistoesimerkki |
|-----------------|---|--|---|
| HYVINVOINTI | Sosiaalinen | + yhteenkuuluvuus, yhteisöllisyys, rentous, hyvä ilmapiiri, hyvä motivaatio, tekemisen ilo ryhmässä, ei tarvinnut nähdä ihmisiä, enemmän aikaa omalle perheelle — "ei ole sama asia etänä kuin livenä, Ito!", ei näe kavereita, erakoituminen, yksinäisyys, sosiaaliset pelot, esiintymisjännitys, kammo laittaa mikrofoneja ja kamera päälle, epämieluisat ryhmät, pakko, välttäminen | Tunnet olevasi osa yhteisöä, jossa tehdään muutakin kuin opettajan ehdoilla. Yhdessä haetaan tietoa ja ryhmätehtäviä, joita ei sitten laiteta kotitehtäviksi siksi, että on vain hölpötetty power pointeista jotakin. (Q159) Ei paineita sosiaalisesta esittämisestä. (Q128) Jotkin meet-tunnit ahisti niin paljon, koska piti vastata kysymyksiin muitten kuullen ja pelotti et ois pitänyt tehdä ryhmätehtäviä tai laittaa kamera päälle. (Q027) |
| | Psyykinen | + positiivisuus, motivoivuus, odottaa muiden seuraa, innostus mahdollisuuksista, aktiivisuus, ideointi — "seinät kaatuu päälle", stressi, "hukuin tehtäviin", ahdistus, lamaantuminen, keskittymisvaikeudet, masennus, elämänhallinta, syrjäytyminen | Motivoitunut ilmapiiri saa innostumaan [...] Valoisa asenne poikkeusolosuhteisiin, aktiivinen osallistuminen ja yhdessä ideointi. (Q172) Mun ahistus eka alkoi kasvamaan ja nyt se on aika paha. Se tulee tärinä, epämuikavuutena ja pahana mielenä. (Q027) |
| | Fyysinen | + saa olla kotona, nukkua enemmän, jäi energiaa opiskeluun, omavalintainen tautous- ja opiskelurytmi, voi syödä tunnilla keskittyminen helpompaa, ei ulkonäköpainetta, myös puoli-kuntoisena mahdollista opiskella — hyötyliikunta väheni, väsyminen, kivut (päänsärky, selkäm. fyysiset vaivat), tylsät, puuduttavat ja monotoniset oppitunnit, "joutui olemaan 4 seinän sisällä" | Olet fyysisesti rento. (Q070) Vessataut kun haluaa. (Q061) Saa pötköttää peiton alla kuunnellessa opetusta. (Q190) Helpompi levähtää. (Q098) Ei tarvitse odottaa ruokailua, jos tulee nälkä. (Q111) Saa nukkua pitempään. (Q052) Näytön tujottaminen käy silmiin. (Q023) Koko päivän istuminen aiheuttaa vaikeuksia. (Q086) |
| ITSEOHJAUTUVUUS | | + ahkeruus, oma-aloitteisuus, periksiantamattomuus, sai itse tehdä ja päättää, vastuun- ja velvollisuudentunto — työn välttäminen, välillä pitämättömyys, laiskuus, koulua ei ota tosissaan, koulusta poisjäänti, rästien kertyminen, motivaation puute | Vastuu omassa tekemisessä ja oppimisessa. (Q172) Käyttää omia oppimismenetelmiä. (Q117) Yksitoimiminen on vaikeaa, kun opettaja ei ole lähellä valmiina auttamaan. (Q116) |
| | Ajan hallinta | + ajan säästö, oma aikataulu, suunnittelu, aikataulujen noudattaminen, enemmän omaa aikaa, vapaus — organisointikyvyttömyys, kaaos, liikaa tehtäviä suhteessa annettuun aikaan, liian tiukat aikataulut | On aikaa tehdä muitakin asioita koulupäivän aikana. Esimerkiksi ulkoiluttaa koiria välituntien aikana, tai tehdä annetut kotitehtävät nopeasti välituntin aikana, jotta ei tarvitse käyttää niihin vapaa-aikaa. (Q173) Koti-koulu-rutiinia ei ollut, koska kaikki tehtiin kotona, jolloin vapaa-aika ei tuntunut vapaa-ajalta eikä kouluaika tuntunut koulujalta. (Q107) |
| | Työmäärän hallinta | + omat tavoitteet, mahdollisuus opiskella enemmän kuin lähiopetuksessa, sitoutuminen, loppuunsaattaminen, — kuormittuneisuus, rankkuus, viime tipassa, helpompi lintsata, houkutus tehdä muuta kuin kouluhommia, enemmän tehtäviä etänä kuin lähiopetuksessa, liian laajat tehtävät, joutuu ryhmään, missä muut ei tee mitään | Tehokkuus nousi, sillä kotona tuli vietettyä niin paljon aikaa, ettei jaksanut tehdä muuta kuin kouluhommia. (Q132) Paljon enempi saa tehtyä tehtäviä päivän aikana. (Q064) Tehtäviä oli niin paljon että hukuin niiden alle eikä elämässäni ollut silloin juuri muuta sisältöä kuin koulu, koska en muuta ehtinyt tehdä. (Q029) Opettajat antaa aivan liikaa tehtäviä, vaikka niiden laatu olisi tärkeämpää. (Q134) Saattaa helposti jättää kaiken viime hetkelle ja sitten tehtäviä kertyy lisää. (Q044) |
| | Yksilölliset tavat opiskella | + erilaisia vaihtoehtoja suorittaa, laajemmin kurssitarjonnat — ei tarvinnut kuunnella, oli helppo välttää opetusta, kaikki ei osallistu, joutui huonoon ryhmään, passiivisuus | Saa olla oma itsensä ja käyttää omia opiskelukeinoja. (Q033) Oma rauha ja pystyy keskittymään paremmin. (Q133) Tunneilla ei synny keskustelua opetettavasta aiheesta, jolloin koulunkäynti ei ole niin rikasta ja opetuksen sisäistäminen jää heikommalle tasolle. (Q189) |
| | Opiskelua tukeva verkosto | + kaverit auttoi ja antoi läksyt, yhteisöllinen oppiminen — ei saa apua, ei uskalla pyytää apua, opettajalta ei voi kysyä tai ei tavoittanut, toiset aineet vaikeampia oppia etänä | Voisi pyytää apua yksityisesti opettajalta ettei kaikki kuule. Ei tarvitsisi pelätä epäonnistumista. (Q123) Ei ollu ketään opettamassa asioita kunnolla. (Q009) |
| MINÄPYSTYVYYS | | + vaikutusmahdollisuus, organisointikyky, paineensietokyky, kärsivällisyys, pitkä pinnä, pakko jaksaa, sisukkuus, itsensä ylittäminen, harkintakyky, yhteistoiminta- ja ryhmätyökykyisyys, joustaminen, omat taidot kehittyivät kun oli pakko — holtittomuus, riittämättömyys, huononmuuden tunne, oppimisvaikeudet, vastoinkäymiset, autetuksi joutuminen, "ei opi mitään", helpompi lopettaa koulu | Koin tietyllä tavalla olevani rauhallisempi, kun sain olla yksin ja se helpotti oppimista. (Q131) Tunne, että saa enemmän aikaa. (Q150) Alkoi ahdistaa, kun ei oppinut mitään. Tietokoneen ruudun läpi oli vaikeampaa opiskella ja avun kysely oli vaikeampaa kuin lähiopetuksessa. Myös yksin kotona oleminen verrattuna kouluun, missä on sosiaalisia suhteita, alkoi ahdistaa. (Q166) Tuntuu, että minulta odotetaan liikaa. (Q010) Tuntuu, että ei osaa. (Q118) |
| | OPISKELUYMPÄRISTÖ, aineellinen ja kokemuksellinen | + opiskeluympäristön vaihtelevuus, monisijainnollisuus, valinnan vapaus, helppous, atk-aidot kehittyivät, rauha, säästetty rahaa, kontaktit laajalta alueelta olevien ihmisten kanssa, voi puuhata muuta esim. kotiröitä oppituntien aikana — laitteiden ja yhteyksien toimimattomuus, ärsyntyminen, kylästyminen, turhautuminen, hermostuminen, liikaa häiriötekijöitä kotiympäristössä, ei voi keskittyä, epämiellettäviä kokemuksia, oma reivi, ei halua jakaa sitä muille | Saa olla turvallisen tuntuissa opiskeluympäristössä (Q018) Ympäristössä on harvoin häiriötekijöitä. (Q172) Töiden [...] tekeminen kodin häiriön kanssa. (Q079) Oppitunneilla ahdisti eniten se, jos yhtäkkiä netti katkeaa tai yhteydet eivät toimi. Näin joskus kävikin. (Q105) |

Tutkimustulokset: Opiskelijoiden kokemukset etäopiskelusta

Opiskelijat kuvasivat etäopiskelua moniulotteisena ilmiönä, jota voidaan tarkastella seuraavista tulokulmista. Ensiksi, opiskelijat kuvasivat etäopiskeluaan sekä 1) opiskeluympäristöön liittyvillä tekijöillä että 2) omaan jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyvillä tekijöillä (ks. taulukko 2). Henkilökohtaiset *opiskeluympäristöt* olivat hyvin heterogeenisia, ja ne joko tukivat opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja minäpystyvyyden kokemuksia tai vaikeuttivat opiskelua. Opiskeluympäristö käsitetään a) aineellisina resursseina, kuten yhteydet ja laitteet, sekä b) kokemuksellisenä, jolloin opiskeluympäristössä korostuvat opiskelijan yksilölliset kokemukset, kuten tunneilmapiiri. Siten opiskeluympäristö määrittää läpileikkaavasti koko etäopiskeluprosessia. Kun opiskeluympäristö on sekä aineellisesti että kokemuksellisesti toimiva, luo se hyvät edellytykset etäopiskelulle.

Toiseksi, opiskelijoiden *hyvinvointi* näyttäytyi sosiaalisina, psyykkisinä ja fyysisinä tekijöinä. Lähtökohtaisesti hyvinvointi käsitetään psykososiaalisesti ilmiöksi, johon tämän tutkimuksen mukaan kuuluvat sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen hyvinvointi. Ne näyttäytyvät onnistuneessa etäopiskelukokemuksessa. Kolmanneksi, seuraavat tekijät edellyttävät opiskelijalta *itseohjautuvuutta*: a) ajanhallinta, b) työmäärän hallinta, c) yksilölliset tavat opiskella, sekä d) opiskelua tukevan verkoston olemassaolo. Opiskelijan itseohjautuvuus näyttäytyi edellä mainituissa neljässä osa-alueessa, ja niissä koetut onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttavat myönteisesti tai kielteisesti opiskelijan *minäpystyvyyden kokemukseen*, joka muo-

dostaa aineistomme yhden pääkategorian. Siten tulostuloksemme muodostuu kehämäiseksi, jossa ulkokehältä lähestytään kohti opiskelijan moniulotteista etäopiskelukokemusta (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Opiskelijan etäopiskelukokemusten rakentuminen.

Tässä tutkimuksessa korostui, että jokainen etäopiskeluun vaikuttava tekijä (ks. kuvio 1 ja taulukko 2) koettiin yksilöllisesti kunkin opiskelijan omista lähtökohdista käsin. Siten opiskelijat kuvasivat edellä mainittuja tekijöitä joko myönteisesti, jolloin ne ilmenivät opiskelua tukevana (*"Etänä opiskelu voi edistää itsenäisyyttä ja vastuunkantoa."*) (W3SWOT12), tai kielteisesti, jolloin ne vaikeuttivat opiskelua: *"Yksinäisyyden tunne ja ei saa apua koulutyöhön liittyen niin helposti kuin lähiopetuksessa."* (Q143). Etäopiskelu edellytti perinteisestä luokkaopetuksesta eroavia opiskelutaitoja, mikä sai osan opiskelijoista kokemaan ahdistuneisuutta ja riittämättömyyttä, kun taas osalle etäopiskelu mahdollisti menestyksekkäitä oppimiskokemuksia ja voimaantumista.

Aineelliset ja kokemukselliset etäopiskelu ympäristöt

Kokemuksellinen opiskeluympäristö määrittyi opiskelijoiden mukaan turvallisiksi ja salliviksi, jolloin opiskelija rohkaistuu keskustelemaan kriittisesti ja avoimesti (Julin & Rumpu, 2018; Aldridge & Bianchet, 2022). Opiskelija (Q019) kuvaa osallistumista opiskelua tukevaan etäopiskeluympäristöön seuraavasti: *”Lämminhenkiseen, jossa ei tarvi pelätä mitään muuta ajattelee, jos puhuu ja on monipuolisesti erilaisia toimintatapoja.”* Etäopetuksessa opiskelijat opiskelevat omilla henkilökohtaisissa opiskeluympäristöissään, jotka osoittautuivat hyvin heterogeenisiksi ja vaihteleviksi. Toiset opiskelijat korostivat omaa vapautta ja ympäristön mukavuutta, kuten *”saa pötköttää peiton alla kuunnella opetusta”* (Q190) tai keskittymisen vaikeutta: *”Ajatukset harhailee, jos seuraa opetusta sängystä.”* (W3SWOT06). Toisille oma opiskeluympäristö oli rauhaton ja epävakaa, ja siellä saattoi olla samaan aikaan useita henkilöitä etätöissä ja -opiskelemissa: *”Kotona etänä työskentelyssä voi ergonomiaksi kärsiä, eikä kaikilla ole mahdollisuutta keskittyä muiden perheenjäsenten tai muiden häiriötekijöiden takia.”* (W3SWOT02). Opiskelijalla saattoi opiskelun lisäksi olla arjen velvoitteita, kuten muista perheenjäsenistä huolehtimista tai ruuanlaittoa. Siten opiskeluun kuulumatomat työt kuormittivat omalta osaltaan etäopiskelua.

Aineellisessa opiskeluympäristössä oppimisvälineiden tekniset ominaisuudet ja niiden luotettavuus säätelivät etäopiskelua. Verkkovälitteistä opiskeluympäristöä opiskelijat eivät kokeneet niin vakaaksi kuin luokkaopetustilannetta, mutta sitä kuvattiin *toimivaksi* opiskeluympäristöksi. Opiskeluun negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä opiskelijat nimesivät verkko-

yhteyksien epäluotettavuuden ja hitauden, omien oppimisvälineiden puutteellisuuden sekä muut tekniset ongelmat. Osa koki aineellisen opiskeluympäristön eriarvoistavan opiskelijoita, koska kaikilla ei ollut käytettävissä omaa tietokoneita, vaan sen joutui jakamaan muiden perheenjäsenten kanssa (vrt. Schwantler & Tellioglu, 2021). Oman kameran ja mikrofonin käytön vaatimukset vaikuttivat kielteisesti turvallisuuden tunteeseen. Suurin osa opiskelijoista koki kameran ja mikrofonin välityksellä kommunikoinnin ahdistavana. Opiskelijat kuvasivat tilannetta seuraavasti:

”Oman huoneen/kodin näyttäminen kameran välityksellä voi olla joillekin epämiellyttävää.” (W1SWOT03)

”Sosiaalinen ahdistus, pakottamisen tunne, kun pyydetään vastaamaan mikrofonilla tai kirjoittamaan chattiin. Vaikutus arviointiin epäoikeudenmukaista, koska hiljaisemmat ihmiset eivät koe vastauksista mukavaksi.” (W3SWOT03)

Toisaalta opiskelijat toivat esille, että jo aikaisemmin tutuksi tulleen ja omaksi koetun ryhmän kanssa oli helpompaa kommunikoida kuva ja ääni päällä. Kun kamerat olivat pois käytöstä, koettiin sekin ahdistavana, koska silloin ei voinut lukea toisten ilmeitä ja reaktioita. ”Pimeyteen” puhumista vieroksuttiin. Hyvät etäopiskeluolosuhteet edellyttävät opiskeluympäristön aineellista toimivuutta ja sitä, että opiskelija voi kokea etäopiskelutilanteen turvallisena. Tällä luotiin positiivinen lähtökohta etäopiskelulle.

Sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen hyvinvointi

Opiskelijan *hyvinvointi* pitkittyneen etäopiskelujakson aikana näyttäytyi merki-

tyksellisenä opiskeluun vaikuttavana tekijänä. Hyvinvointi nähdään 1) sosiaalisena, 2) psyykkisenä ja 3) fyysisenä hyvinvointina. Opiskelijan hyvinvoinnin tila vaikuttaa siihen, miten hän kokee opiskeluympäristön (Dorman & Fraser, 2009; Fraser, 2014).

Sosiaalinen hyvinvointi muodostuu opiskelijoiden mukaan perhe- ja lähipiiristä, ystävistä ja luokkakavereista – heidän kanssaan vietetyn ajan määrästä ja laadusta. Osa opiskelijoista voimaantuu sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, läsnäkontakteista ja tunteesta, että kuuluu ryhmään. Opiskelijat kaipaavat fyysistä läsnäoloa, sillä verkkovälitteistä kommunikointia ei koeta niin sujuvaksi, syvälliseksi tai monitasoiseksi (vrt. Lemay ja muut, 2021). Opiskelija (Q078) kuvaa etäopiskelua seuraavasti: *”Muutos opiskelussa, liian pitkään kestävä muutos huonoa eli lyhyenä jaksona etäopiskelu on mukavaa.”* Verkkovälitteinen viestintä poikkeaa totutusta, hitaat yhteydet voivat aiheuttaa viivettä puhetilanteessa. Totuttu ja luonteva tapa tulkita eleitä ja ilmeitä on erilaista etäyhteyksin, myös spontaanit sosiaaliset kohtaamiset ovat puuttuneet. Toisaalta opiskelijat kertovat, että tarvittaessa tapaaminen etäyhteyksin oli aikaa säästävää ja nopeasti järjestettävissä. Toiset opiskelijat kertovat olleensa helpottuneita, koska etäopiskelu mahdollisti sosiaalisen vetäytymisen. Toisaalta vetäytyminen saattoi johtaa myös ulkopuolisuuden kokemukseen ja jopa syrjäytymiseen (Hilli ja muut, 2017; Tyndall ja muut, 2018), kuten opiskelija (W3SWOT09) kuvaa: *”Mielenterveysongelmat tai niiden pakeneminen, yksinäisyys, sosiaaliset suhteet etäisiä ja yhteydenpito vähäistä. Jonkinlainen syrjäytymisen riski voi kasvaa.”*

Oma ja lähiverkoston *psyykkinen hyvinvointi* ja siitä huolen kantaminen koros-

tui pitkittyneen etäopiskelujakson aikana. Opiskelijat (Q166) kokivat eriasteista turhautumista, uupumusta, ahdistusta ja stressiä: *”Alkoi ahdistaa, kun ei oppinut mitään. Tietokoneen ruudun läpi oli vaikeampaa opiskella ja avun kysely on vaikeampaa kuin lähiopetuksessa. Myös yksin kotona oleminen verrattuna kouluun, missä on sosiaalisia suhteita, alkoi ahdistaa.”* Osa opiskelijoista koki huojentavana, kun sai jäädä kotiin opiskelemaan, sillä he kokivat ryhmässä sosiaalisia paineita. Samoin ulkonäölliset paineet vähenivät, kun ei tarvinnut kiinnittää huomiota vaatteisiin tai laittautumiseen. *”Ei stressaa siitä mitä muut ajattelevat, koska he eivät ole näkemässä sinua.”* (Q049). Osa opiskelijoista oli keksinyt omia tapoja motivoitua yksinoloonsa etäopiskelussa, iloita saavutuksistaan sekä palkita itseään. Opiskelija oli innostunut esimerkiksi opiskelun vapaudesta.

Tässä tutkimuksessa korostui psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ohella *fyysinen hyvinvointi* ja siitä huolehtiminen, kun koulumatkat, harrastukset ja muu hyötyliikunta loppui osalla opiskelijoista kokonaan. Kun Covid-19-rajoitukset olivat epidemian leviämisvaiheessa tiukimmillaan, oli liikkumisen tapahduttava kotiympäristössä (Valtioneuvosto, 2022). Ulos lähtemisen, luonnossa liikkumisen ja esimerkiksi kotieläinten hoitamisen opiskelijat kokivat tuovan säännöllistä rutiinia etäopiskelupäivään, parantavan fyysistä hyvinvointia ja olevan merkityksellistä omalle jaksamiselle. Kouluruokailumahdollisuuden puuttumisen opiskelijat kokivat heidän fyysisestä jaksamistaan haittaavana asiana. Toisaalta he kokivat positiivisena mahdollisuutena valita itse päivittäinen ruoka ja ruokailuajat, ja ajoittaa ne jopa oppitunnin aikaan. Rahan ja ajan säästymisen mainitsivat useat tutkittavat. Tämä ilmeni esimerkiksi vähentyneenä polttoaineentarpeena, tai kun sosiaaliset tapah-

tumat kodin ulkopuolella vähenivät, niin ei ollut myöskään tarvetta hankkia uusia vaatteita.

Kokemukset itseohjautuvuudesta ja minäpystyvyydestä etäopiskelun keskeisinä taitoina

Opiskelijat kertoivat seuraavien asioiden vaikuttavan etäopiskelukokemuksensa: a) ajanhallinta, b) työmäärän hallinta, c) yksilölliset tavat opiskella, sekä d) opiskelua tukevan verkoston olemassaolo. Itseohjautuvuustaidoilla ja minäpystyvyyden kokemuksilla on merkitystä siihen, miten opiskelijat kokevat etäopiskelun ja etäopiskelyympäristöt.

Opiskelijan *ajanhallinnantaidot* nousivat vahvasti etäopiskelua edistäviksi tai estäviksi tekijöiksi. Osa opiskelijoista koki itsenäisyyden ja vapauden tehtävien suorittamisajan suhteen motivoivana ja innostavana, jolloin sillä nähtiin olevan minäpystyvyyttä vahvistava vaikutus. *”Tehokkuus nousi, sillä kotona tuli vietettyä niin paljon aikaa, ettei jaksanut tehdä muuta kuin kouluhommia.”* (Q132). Opiskelijat rytmittivät etäopiskelun päiväohjelmaansa siten, että se tuki omaa jaksamista ja hyvinvointia sekä huomioi mahdollisesti muun perheen aikataulut. Samoin opiskelijat kokivat *”säätävänsä aikaa”* (Q163), koska ei ollut fyysisiä koulumatkoja. Toisaalta ajanhallinta tuotti stressiä ja jopa vahvaa ahdistusta osalle opiskelijoista: *”Koko ajan kun tuntui että tehtävät kasaantuvat päälle, vaikka kuinka paljon niitä teki.”* (Q055) ja *”lähes kaikki pitää opetella itse”* (Q066). Aineistolainauksista voi päätellä, että osalla opiskelijoista ei ollut riittäviä itseohjautuvuustaitoja määrittämään itsenäisesti omia aikataulujaan tai suorittamaan tehtävistä annettujen aikataulujen puitteissa.

Työmäärän hallinnan suhteen osa opiskelijoista innostui opiskelemaan enemmän, koska he kokivat pystyvänsä tehokkaampaan työskentelyyn etäopiskelussa. Kun tehtävien tekemiseen sai riittävän väljän palautusaikataulun, joustava ajankäyttö tuki minäpystyvyyden tunnetta. Opiskelija kuvasi minäpystyvyyden ilmenevän esimerkiksi hallinnan tunteena etäopiskelussa. Samoin verkkovälitteinen etäopetus mahdollisti laajemman opintotarjonnan silloin, kun opiskelijalla oli mahdollista valita opintoja myös muilta koulutuksen tarjoajilta, eivätkä pitkät etäisyydet olleet esteenä (Lapin liitto, 2021). Toisaalta tutkimuksessa ilmeni, että kun itseohjautuvuustaidot olivat puutteelliset, koki opiskelija hallitsemattomuutta ja riittämättömyyttä tehtävien suhteen sekä edellytyksen omaan tahtiin etenemisestä ahdistavana: *”saattaa helposti jättää kaiken viime hetkelle ja sitten tehtäviä kertyy lisää.”* (Q044). Tätä opiskelija kuvasi muun muassa negatiivisena kierteenä. Opiskelijat myös arvostelivat saamaansa tehtävien määrää, jota pidettiin osittain ylimitoitettuna suhteessa opintokurssin laajuuteen: *”työmäärä, opettajat antaa aivan liikaa tehtäviä, vaikka laatu olisi tärkeä”* (Q134). Tämä näyttäytyy niin, että opintojen kokonaissuunnittelu ei ole toteutunut.

Opiskelijoilla ilmeni erilaisia ohjauksen ja tuen tarpeita. *Yksilölliset tarpeet* näkyivät muun muassa *erilaisissa tavoissa opiskella*. Osa opiskelijoista kaipasi dialogisuutta, vuoropuhelua muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa. He kertoivat oppivansa paremmin yhteisöllisesti ja opiskelivat mieluiten itse valitsemansa parin tai ryhmän kanssa. Lisäksi opiskelijat (W1SWOT02) kertoivat ikäviä kokemuksia yhteisöllisestä opiskelusta: *”Ollaan yksin yhdessä – joutuu ryhmään, missä muut ei tee mitään.”* Toiset opiskelijat kokivat helpottavana sen, että saivat opis-

*Kun riittävää ohjausta
ei ollut saatavilla,
korostuivat opiskelijoiden
omat tukiverkostot.*

kella yksin omaan tahtiin omassa rauhas-
sa: ”Opettajan saa hiljennettyä ja edettyä
omaa tahtia.” (Q107). Opiskelijat kuva-
sivat opettajien etäopetus- ja ohjauskäy-
töntöjä ja -taitoja vaihteleviksi. Toisinaan
opetus oli ollut yksipuolista luennointia,
jolloin opettaja ei ollut varmistanut, oli-
vatko opiskelijat paikalla tai seuraavatko
he opetusta. Tällöin opiskelija oli saattanut
kokea houkuttelevaksi vaihtoehdok-
si jättäytyä pois etäoppitunnilta. Opetta-
ja oli mahdollisesti antanut etäoppitun-
nin alussa tehtäväpaketin, ilmoittanut sil-
le palautusajankohdan ja poistunut etä-
oppitunnilta, jolloin opiskelijat olivat jää-
neet omatoimisesti tekemään tehtäviä il-
man ohjausta. Tutkimuksemme mukaan
opiskelijalle olisi tärkeää järjestää mah-
dollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen
ja kahdenkeskisiin ohjauskeskusteluihin
esimerkiksi puhelimitse tai sähköpostitse.
Myös yhteisöllistä tiedonrakentamista ja
reflektointia vertaisten kanssa tulee lisätä.

Kun riittävää ohjausta ei ollut saatavilla,
korostuivat opiskelijoiden omat tukiver-
kostot. *Opiskelua tukevan verkoston* määri-
teltiin käsittävän toiset opiskelijat, ystävät
ja perheenjäsenet. Opiskelijat kertoivat,
että on vaikeaa pyytää etäopetuksen aika-
na apua opettajalta ja he kokivat, että sitä
ei ollut saatavilla juuri silloin, kuin olisi
itse tarvinnut. Opiskelijaryhmän jäsenten
välinen vuorovaikutus koettiin myös ne-
gatiivisena: muiden opiskelijoiden reak-
tiot pelottivat, eikä opiskelija uskaltanut

kysyä julkisesti neuvoa, kuten kirjallises-
ti chatissa tai suullisesti mikrofonin väli-
tyksellä.

Opiskelijoiden *itseohjautuvuustaidot*
vaihtelivat suuresti, mikä heijastui opiske-
lijoiden minäpystyvyyden kokemuksiin.
Myönteisesti *minäpystyvyyden kokemuk-
seen* vaikuttivat kehittyneet itseohjautu-
vuustaidot ja onnistumisen kokemukset.
Tässä näyttäytyi merkittävänä opiskelijan
kokemus hallinnan tunteesta opiskelus-
taan. Kun opiskeluympäristö tuki opiske-
lijän oppimista, hänen minäpystyvyy-
den kokemuksensa oli vahva: ”*tunne että
saa enemmän aikaan.*” (Q150). Osa opis-
kelijoista koki etäopiskelun uuvuttavana.
Etäopiskelu sai aikaan riittämättömyyden,
huonommuuden sekä autetuksi joutumi-
sen kokemuksia, sillä monelle opiskelijal-
le uusi tapa opiskella verkkovälitteisesti li-
säsi tuen tarpeita: ”*Aika ajoin vaikea kes-
kittyä, kun aiheet pomppii. Opettajan pi-
täisi olla selkeämpi ja johdonmukainen.*”
(W2SWOT03). Pitkään jatkunut verkko-
välitteinen etäopiskelu nähtiin myös hen-
kilökohtaisena mahdollisuutena kehitty-
miseen. Itseohjautuvuustaidot ja positiiv-
iset minäpystyvyyden kokemukset tuli-
vat esille tilanteissa, jolloin opiskelija ker-
toi keksineensä uusia tapoja opiskella ja
omia keinoja edistää oppimista. Tämä nä-
kyi esimerkiksi rohkeutena kokeilla erilai-
sia opiskelua tukevia sovelluksia. Pande-
mian myötä opettajat ja opiskelijat olivat
pakotettuja käyttämään uusia verkkovä-
litteisiä oppimismenetelmiä, jolloin ”di-
giloikka” opiskelussa oli todellinen ja lisäsi
siten aidosti opiskelijan digitaalisten työ-
välineiden käytön osaamista. Pitkittynyttä
etäopiskeluajanjaksoa opiskelija (Q082)
kuvaava seuraavasti: ”*Sai olla kotona, lopulta
liikaa joutui olemaan.*”

Pohdinta

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden etäopiskeluun vaikuttavat opiskeluympäristöön, omaan hyvinvointiin ja opiskelutapaan liittyvät tekijät. Opiskelukokemus on siten riippuvainen useista tekijöistä, joihin opiskelija itse ei voinut aina vaikuttaa. Opiskeluympäristö näyttäytyy teknisesti epävarmana tai kokemuksellisesti epävakana, mihin vaikuttavat esimerkiksi opettajien vaihtelevat etäopetustaidot tai muiden ryhmäläisten passiivinen käyttäytyminen. Siten voidaan väittää, että etäopiskelu on alttiina useille ulkoisille tekijöille, joilla nähdään olevan vaikutusta oppimiseen. Lähiopetuksessa oppilaitoksen opiskeluympäristö on ennakoitava, ja siellä olevat ihmiset noudattavat tiettyä toimintatapaa, jolloin opettajalta tuen saaminen on luontevaa. Jos opiskelija ei saa riittävästi tukea verkkovälitteiseen opiskeluun, on pahimmillaan seurauksena opinnoista putoaminen ja jopa koulusta eroaminen, joka voi johtaa syrjäytymiseen (Hilli ja muut, 2017). Opiskeluympäristö on tärkeää ymmärtää kokonaisvaltaisesti siten, että opiskelukokemukseen vaikuttaa sekä aineellinen ympäristö, toisin sanoen tieto- ja viestintätekniikan infrastruktuurin luotettava toiminta, että kokemuksellinen eli psykososiaalinen opiskeluympäristö, jotka yhdessä muodostavat tasapainoisen kokonaisuuden (Baars ja muut, 2021; Schwantler & Tellioglu, 2021).

Opiskelijat kuvaavat etäopiskelua yhtäältä vahvuuksien kautta, uudenlaisena mahdollisuutena, mikä näyttytyi positiivisena innostumisena ja hallinnan tunteena. Toisaalta opiskelijat liittävät etäopiskeluun negatiivisia ja lannistavia piirteitä. Onnistuneessa etäopiskelussa korostuvat vuorovaikutteisuus, yhteisöllisyys, mahdollisuus edetä omaan tahtiin, tuen

tarpeeseen vastaaminen sekä turvalliseksi koettu opiskeluympäristö (Lavonen & Salmela-Aro, 2022; Lemay ja muut, 2021; Petillion & McNeil, 2020). Opiskelijat kaipaavat enemmän tukea, ohjausta ja palautetta riippumatta heidän itseohjautuvuustaidoistaan, kuten myös Jia (2021) aiemmassa tutkimuksessaan toteaa. Opettajan ohjaustaidot korostuvat ja hänen tulee huolehtia siitä, että opiskelija kokee yhteisöllisessä etäopiskelutilanteessa oppitunnin ilmapiirin turvallisenä ja tuntee kuuluvansa joukkoon (Aldridge & Bianchet, 2022; Frangou & Keskitalo, 2020; Frangou & Körkkö, 2020; Lavonen & Salmela-Aro, 2022; Lemay ja muut, 2021). Samoin opiskelijan ja opettajan keskinäinen luottamuksellinen suhde vaikuttaa myönteisesti etäopiskeluun.

Tutkimus osoittaa verkkovälitteisen ohjauksen rajallisuuden opiskelun tukena. Opiskelijan osaamisen osoittaminen ja taitojen oikeudenmukainen ja laaja-alainen arviointi koetaan ongelmalliseksi. Opiskelijat kokevat, että etäolosuhteissa osaamisen osoittamiseen vaikuttaa useita opiskelijasta itsestään riippumattomia tekijöitä, kuten autenttisten työelämän opiskeluympäristöjen saavuttamattomuus (OPH, 2022). Monien opinnot vaikeutuivat tai jopa keskeytyivät tuen ja ohjauksen puuttumisen takia (Niemi & Jahnukainen, 2018). Opiskelijat tunsivat huolta itsensä lisäksi vertaisistaan pitkittyneen etäopiskelujakson aikana, sillä osalle opiskelijoista etäopiskelun tuomat haasteet olivat liian kuormittavia ja he jättäytyivät kokonaan pois opinnoista. Nuorten syrjäytymisestä ja siihen johtavista tekijöistä tulee saada lisää tutkimustietoa ja koulutusta, jotta niistä viittaavien heikkojen signaalien lukutaito kehittyy oppilaitosympäristöissä. Opettajilla ja ohjaushenkilöstöllä on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa opiskelijan tulevaisuuden suuntaan

Tutkimus osoittaa verkkovälitteisen ohjauksen rajallisuuden opiskelun tukena.

tukemalla heitä yksilöllisesti turvallisessa opiskeluympäristössä, jolloin oppiminen saa aikaan myönteisiä minäpystyvyyden kokemuksia: opiskelija pärjää ja hän on riittävän hyvä.

Aihe on ajankohtainen määritettäessä ja kehitettäessä tutkimusperusteisesti verkkovälitteistä etäopiskelua. Tämän tutkimuksen pohjalta nähdään tarvetta toisen asteen opetus- ja ohjaushenkilöstön pedagogisen osaamisen vahvistamiseksi, jossa huomioidaan opiskelijoiden psykososiaalinen hyvinvointi. Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen on merkityksellistä minäpystyvyyden kehittymiselle, mikä vaikuttaa kauaskantoisesti opiskelijoiden myöhempään elämään (Talsma ja muut, 2018). Erityisesti yhteisöllisyyttä hyödyntävät pedagogiset menetelmät näyttäisivät tämän tutkimuksen mukaan vahvistavan opiskelijoiden turvallisuuden tunnetta.

Etäopetus- ja opiskelutilanteet ovat olleet haasteellisia, ja muutokset lähi- ja etäopiskelun välillä tapahtuivat nopeasti ja ne vuorottelivat. Nyt kun opetus on palannut takaisin lähiopetukseen, on osa etäopiskelukäytännöistä jäänyt toimiviksi didaktisiksi ratkaisuksi sekä monipuolistamaan oppitunteja ja ohjausta. Opiskelijoiden joukko on hyvin heterogeeninen sekä tuen tarpeiltaan että myös opiskelutavoiltaan. Opiskelijoiden yksilöllinen huomioiminen tuo pedagogista haastetta opetushenkilöstölle — se edellyttää uusien menetelmien kehittämistä tämän

päivän opiskelijoille globalisoituvassa yhteiskunnassa. Tutkimuksessamme itseohjautuvuus on osoittautunut merkittäväksi osaksi opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia. Kuitenkin itseohjautuvuuteen kannustavat opetusmenetelmät myös haastavat opiskelijoita. Osalle ne sopivat ja osalle eivät. Tämän vuoksi tarvitaan lisää tutkimusta itseohjautuvuustaitojen ja minäpystyvyyden kokemusten tukemisesta sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta. Omalta osaltamme tutkimuksemme toi tähän Covid-19-aikaan uutta tietoa toisen asteen opiskelijoiden kokemuksista. Aito “digiloikka” on käytännön pakottamana toteutunut, ja meidän tulisi nähdä tulevaisuudessa mahdollisuuksia kehittää etäopiskelua tukevia pedagogisia ratkaisuja ja monimuotoisia opiskeluympäristöjä.

Lähdeluettelo

Aldridge, J.M., & Bianchet, S. (2022). Using student feedback about the learning environment as a starting point for co-construction. *Learning Environments Research*, 25(3), 939–955. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09403-9>

Appelqvist-Schmidlechner, K., Tuisku, K., Tamminen, N., Nordling, E., & Solin, P. (2016). Mitä on positiivinen mielenterveys ja kuinka sitä mitataan? *Suomen lääkärilehti*, 71(24), 29–34.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. ja Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. KUMMI 11. Niilo Mäki Instituutti.

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>

Baars, S., Schellings, G.L.M., Krishnamurthy, S., Joore, J. P., den Brok, P. J., & van Wesemael, P. J. V. (2021). A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. *Learning Environments Research*, 24(1), 43–69. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Chaeruman, U. A., Wibawa, B., & Syahrial, Z. (2018). Determining the Appropriate Blend of Blended Learning: A Formative Research in the Context of Spada-Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 6(3), 188–195. <https://doi.org/10.12691/education-6-3-5>
- Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (2009). Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model. *Social Psychology of Education*, 12(77), 77–99. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9069-8>
- Flick, U. (toim.) (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Frangou, S.-M., & Keskkitalo, P. (2020). Enhancing Social Learning with Digital Applications: Life Stance Education and Sámi Pedagogy Move to Synchronous Distance Learning in Teacher Education. Teoksessa R.E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Harts-horne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (toim.), *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field* (ss. 23–26). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Frangou, S.-M., & Körkkö, M. (2020). Model of Technology Enhanced Affective Learning. Teoksessa T.C. Huang, T.T. Wu, J. Barroso, F.E. Sandnes, P. Martins, & Y.M. Huang (toim.), *Innovative Technologies and Learning. ICITL 2020. Lecture Notes in Computer Science*, vol 12555 (ss. 582–590). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63885-6_63
- Fraser, B. (2014). Classroom Learning Environments: Historical and contemporary perspectives. Teoksessa N. Lederman, & S. Abell (toim.), *Handbook of Research on Science Education Volume II*, Routledge, (ss. 104–119).
- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M., & Ristikari, T. (2017). Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskelmasta. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135714/YP1706_Hillium.pdf?sequence=2
- Jia, M. (2021). The influence of distance learning during COVID-19 pandemic on student's self-regulated learning in higher education: A qualitative study. Teoksessa *2021 5th International Conference on Digital Technology in Education (ICDTE 2021)* (ss. 47–52). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3488466.3488492>
- Johnson, R. B., & Christensen, H. (2020). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Sage.
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut*, 6, 2018.
- Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2017). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. *Yliopilaisten terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 1*. Arkmedia Oy. https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf
- Lakkala, P., & Lakkala, S. (2019). Finnish vocational education and training in transition. Teoksessa M. Paksuniemi, & P. Keskkitalo (toim.), *Introduction to the Finnish Educational System* (ss. 33–50). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004394278>
- Lapin liitto. (2021). Lapin Korona exit -tiekartta. <https://lapinluotsi.fi/wp-content/uploads/2021/01/lapin-korona-exit-tiekartta-loppuraportti-tiivis-versio.pdf>
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. Teoksessa F. M. Reimers (toim.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (ss. 105–123). Springer, Cham.
- Lemay, D. J., Bazelaïs, P., & Doleck, T. (2021). Transition to online learning during the COVID-19 pandemic. *Computers in Human Behavior Reports*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100130>
- Negovan, V. (2010). Dimensions of students' psychosocial well-being and their measurement: Validation of a students' Psychosocial Well Being Inventory. *Europe's Journal of Psychology*, 6(2), 85–104.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Opetushallitus [OPH]. (2022). Ammatillinen koulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/amatillinen-koulutus>
- Petillion, R. J., & McNeil, W. S. (2020). Student experiences of emergency remote teaching: Impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2486–2493.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. Teoksessa D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (toim.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (ss. 223–244). Routledge.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>

Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school—The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>

Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 170–183). Sage Publications.

Schwantler, S., & Tellioglu, H. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic: Distance Learning at Schools: An analysis of problems through the switch from classroom teaching to distance learning in Austria. Teoksessa *2021 the 6th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL 2021)* (ss. 195–201). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3474995.3475028>

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences, 61*, 136–150. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S104160801730211X>

Tan, O. S., & Chua, J. J. E. (2022). Science, social responsibility, and education: The experience of Singapore during the COVID-19 pandemic. Teoksessa F. M. Reimers (toim.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (ss. 263–281). Springer, Cham.

Timonen, P., & Ruokamo, H. (2021). Designing a Preliminary Model of Coaching Pedagogy for Synchronous Collaborative Online Learning. *Journal of Pacific Rim Psychology, 15*(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/1834490921991430>

Tyndall, I., Waldeck, D., Riva, P., Wesselmann, E. D., & Pancani, L. (2018). Psychological flexibility and ostracism: Experiential avoidance rather than cognitive fusion moderates distress from perceived ostracism over time. *Journal of Contextual Behavioral Science, 7*(1), 72–80. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.02.001>

Valtioneuvosto (2022). Rajoitukset ja suositukset koronaepidemian aikana. <https://valtioneuvosto.fi/tieto-koronaviruksesta/rajoitukset-ja-suositukset>

World Health Organization [WHO] (2018). Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>



Asiantuntijuus ja sen saavuttaminen opiskelijoiden ja työelämäkumppanin näkökulmasta

Johanna Komppa

FT, dos., vanhempi yliopistonlehtori,
Helsingin yliopisto, humanistinen
tiedekunta, Suomalais-ugrilainen ja
pohjoismainen osasto
johanna.komppa@helsinki.fi

Pasi Lankinen

FT, dos., yliopettaja,
Metropolia Ammattikorkeakoulu



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

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan opiskelijan ja työelämäkumppanin näkökulmasta asiantuntijuutta ja erityisesti asiantuntijuiden kokemusta: milloin opiskelija on kokenut olevansa asiantuntija alallaan ja millaisena asiantuntijana työelämäkumppani näkee opiskelijan? Tutkimuksen kontekstina on yliopiston työelämäkurssi, ja aineiston

muodostavat verkkokyselyjen avovastaukset, jotka on analysoitu sisällönanalyysin menetelmin aineistolähtöisesti. Havaintoja peilataan työelämäkumppanilta saatuihin näkemyksiin.

Avovastausten perusteella opiskelijat kokivat olevansa asiantuntijoita, kun he olivat vuorovaikutuksessa jonkun oman alan ulkopuolisen kanssa. Tällaisissa tilanteissa

ulkopuolinen tunnistaa asiantuntijuuden ja antaa asiantuntijan roolin opiskelijalle, tai opiskelija voi tunnistaa asiantuntijuutensa itsenäisesti. Asiantuntijuus näyttäytyi vastaajille myös saavuttamattomana, ja erityisesti tiedollinen osaaminen koettiin puutteellisena. Osalle vastaajista saattoi myös olla epäselvää, mitä alan asiantuntijalta vaaditaan, jolloin on vaikea arvioida asiantuntijuuttaan. Työelämäkumppanin näkökulmasta asiantuntijuus välittyi asiantuntijamaisissa työtavoissa ja laadukkaana työnä.

Opiskelijoiden vastausten perusteella opinnoissa asiantuntijuuden kokemusta tukevat esimerkiksi monialaiset kurssit ja opiskelutoverit harjoittelun ja työelämäkursseiden lisäksi. Myös se, miten yliopistoyhteisössä annetaan tunnustusta opiskelijoiden osaamiselle, vaikuttaa asiantuntijuuden kokeemukseen.

Avainsanat: *asiantuntijuus, yliopisto-opiskelija, kokemus, työelämäkurssi, integraatiivinen pedagogiikka, työelämäkumppani, laadullinen tutkimus*

Achieving professional expertise from the perspective of students and partner company

Abstract

This study examines professional expertise from the perspective of university students and their collaborating company, and asks: In what situations do students feel like experts in their field and how do the collaborating company describe students' profes-

sional expertise? The context of this study is a work-related university course and the data consist of open-ended survey questions. The method of analysis is content analysis. The results are compared with interviews with representatives of the collaborating company.

According to the survey data, students felt they had expertise when interacting with people from outside their field. In these situations, the student's expertise is recognised and the role of expert is assigned by others, or students recognise their own expertise independently. Students also experienced expertise as being out of their reach and were aware of their limitations, especially in terms of subject knowledge. Students reported uncertainty about the expected level of performance in the field, which made it difficult for them to assess their own expertise. From the perspective of the partner enterprise, professional competence was conveyed through a professional approach, professional working methods and the quality of the final product.

According to the survey data, the experience of being and becoming an expert can be supported at university through multidisciplinary courses and peer groups, in addition to internships and work-related courses. The way in which the university community of practice recognises students' skills and competences influences how students experience their own professional expertise.

Keywords: *expertise, university student, work-integrated learning*

Johdanto

Vuosi vuosiina korkeakoulutettujen työelämävalmiudet ovat olleet kotimaisen pedagogisen tutkimuksen ja kehittämisen kohteena. Huomio on ollut esimerkiksi työllistyvyydessä ja työllistyvyyden kokemuksesta (Räty ja muut, 2020) ja asiantuntijataidoiksi tai yleisiksi työelämätaidoiksi nimettyjen taitojen kehittymisessä yliopisto-opintojen aikana (Ainiala ja muut, 2020; Karvinen ja muut, 2019; Tuononen, 2019; Tuononen ja muut, 2019; Työpeda-hanke, 2020; Mäki, 2020). Vähemmän huomiota on saanut opiskelijan oma kokemus asiantuntijuudesta (ks. kuitenkin Isotalo, 2020): milloin opiskelija kokee asiantuntijuutta alallaan?

Tuomme työelämävalmiutta koskevaan keskusteluun opiskelijan kokemuksen asiantuntijuuden kehittymisestä erityisesti silloin, kun opiskelija edustaa sellaista generalistialaa, jonka opiskelijat saattavat kokea työllistyvyytensä muiden alojen opiskelijoita heikompana (Räty ja muut, 2020) ja jonka opinnot eivät tähtää tiettyyn nimettävissä olevaan profession. Taustalla on havainto, että generalistien voi olla haastavampaa työllistyä kuin professioalojen opiskelijoiden (Puhakka ja muut, 2010). Kohteenamme on opiskelijan kokemus omasta asiantuntijuudesta ja asiantuntijaidentiteetin kehittymisestä (Isopahkala-Bouret, 2008). Perustamme tarkastelumme humanistisen alan yliopisto-opiskelijoiden kokemukseen, ja peilaamme opiskelijoiden kokemusta pitkäaikaisessa työelämäyhteistyössä yliopisto-opiskelijoihin tutustuneen työelämäkumppanin näkökulmaan.

Asiantuntijuuteen kasvu yliopistossa

Asiantuntijuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota yleensä kolmeen ulottuvuuteen: tiedolliseen ja kognitiiviseen, sosiaaliseen ja vuorovaikutukselliseen sekä innovatiiviseen ja uutta rakentavaan ulottuvuuteen (Hakkarainen ja muut, 2002; Paloniemi ja muut, 2010). Ensimmäinen ulottuvuus keskittyy yksilön mielensisäisiin tietorakenteisiin, kun taas toinen asiantuntijakulttuuriin kasvamiseen ja osallistumiseen. Kolmannessa ulottuvuudessa painottuu uuden tiedon luomisen dynaaminen kehitysprosessi.

Vaikka asiantuntijuus yleiskielessä mielletään yksilön ominaisuudeksi (esim. Kielitoimiston sanakirja), siihen tarvitaan yksilön ominaisuuksien ja taitojen lisäksi yhteisöjä ja vuorovaikutusta (Hakkarainen ja muut, 2004; Palonen & Gruber, 2010). Hakkarainen ja muut (2002) esittävät, että yksilön osaaminen ja asiantuntijuus syntyvät kiinteässä yhteydessä ympäröivän yhteisön jäsenten osaamiseen ja tietoihin. Asiantuntijuuteen kasvuun liittyy keskeisesti osallistuminen kulttuuriin käytäntöihin ja vuorovaikutus erilaisten yhteisöjen kanssa. Asiantuntijuus voidaan nähdä kulttuuriin osallistumisen ja kulttuuriin kasvamisen muotona pelkän tiedollisen ja kognitiivisen osaamisen sijaan (Hakkarainen ja muut, 2002). Tällöin keskeinen asiantuntijuuteen kasvun yksikkö on niin kutsuttu käytäntöyhteisö (community of practice, Lave & Wenger, 1991), jonka jäsenet jakavat saman kiinnostuksen kohteen, osallistuvat yhteisön vuorovaikutukseen ja toimivat yhteisössä kehittäen ja jakaen käytäntöjä.

Yliopistokontekstissa asiantuntijuutta kehittävän käytäntöyhteisön voi ajatella

muodostuvan tiiveimmillään kunkin tietealan ja oppiaineen tutkimus- ja opetushenkilökunnasta ja opiskelijoista. Yhteisön tehtävänä on välittää opiskelijoille alan tapa ajatella, toimia ja ratkaista ongelmia (Palonen ja muut, 2017). Yliopistokontekstin todellisuutta ja käytäntöyhteisöjen moninaisuutta vastannee kuitenkin paremmin ajatus käytäntöyhteisöjen maisemasta (landscape of practice, Wenger, 2010), jolloin asiantuntijuuden kehittymisen mahdollistavien yhteisöjen maisema muodostuu vaikkapa eri oppiaineiden yhteisöistä, opiskelija- ja ammattiyhdistysten toimintaan osallistumisesta ja lopulta erilaisista työyhteisöistä ja -tilanteista, joihin opiskelijat osallistuvat (Jackson, 2016; de Nooijer ja muut, 2022).

Asiantuntijataidoiksi tai yleisiksi työelämätaidoiksi nimetään usein kriittisen ajattelun taidot, ongelmanratkaisutaidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ja itsensä johtamisen taidot (Jackson, 2016; Tuononen ja muut, 2019). Taitonäkökulman lisäksi asiantuntijaksi kasvuun liittyy merkittävästi identiteetin kehittyminen ja asiantuntijaidentiteetin omaksuminen (Wenger, 1998; Hakkarainen ja muut, 2002), ja taitojen tarkastelua onkin pidetty liian kapeana näkökulmana, kun halutaan tutkia opiskelijoiden työelämävalmiutta (work readiness, Jackson, 2016; Tomlinson & Jackson, 2019). Tomlinson (2017) tarkastelee opiskelijoiden työllistyvyyttä (employability) pääomiksi (capital) nimeämästään näkökulmasta. Kyse on tällöin opiskelijan valmiuksista, jotka yhdessä muodostavat asiantuntijuuden. Näitä valmiuksia ovat esimerkiksi inhimillinen pääoma (human capital), johon kuuluvat keskeisesti tiedollinen asiantuntijuus ja oppisisällöt, sosiaalinen pääoma (social capital), joka liittyy verkostoihin, ja identiteettipääoma (identity capital), jonka avulla voi tarkastella käsitystä itses-

tä ja mahdollisuuksia kehittää orastavaa asiantuntijaidentiteettiä. Tällöin tarkastelu ei olekaan taidoissa vaan laajemmin opiskelijan tunnistamassa pääomassa, jota hän voi kasvattaa ja jonka kasvua korkeakoulut voivat tukea.

Mielikuva ja kokemus omasta asiantuntijuudesta voi vaikuttaa merkittävästi siihen, miten opiskelija tunnistaa ja kuvaa osaamistaan. Oman osaamisen kuvaaminen on keskeinen työllistyvyyteen liittyvä taito (Carver & Kangas, 2019). Isopahkala-Bouret (2008; 2005) on tarkastellut tietohallinnon ammattilaisten asiantuntijuuden kokemusta. Hänen mukaansa asiantuntijuuden kokemukseen voidaan liittää kolme näkökulmaa: asiaankuuluva tietämys eli jonkin tiedollisen ja taidollisen kokonaisuuden hallinta, tilannesidonnainen kyky toimia eli hyödyntää tietämystä kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla sekä luottamus omaan asiantuntijuuteen ja varmuus omasta osaamisesta. Tarkastelemme tässä artikkelissa yliopisto-opiskelijoiden kokemusta kehittyvästä asiantuntijuudesta. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Milloin opiskelija on kokenut asiantuntijuutta alallaan ja millaisia tilanteita nämä ovat olleet?
2. Millaisena asiantuntijana työelämäkumppani näkee opiskelijan?

Projektikurssi asiantuntijaksi kasvun tukena ja mahdollistajana

Tutkimuksemme käytännön kontekstina on Helsingin yliopiston suomen kielen opintosuunnassa vuodesta 2012 alkaen järjestetty Kielikonsultoinnin kurssi (5 op eli 135 h opiskelijan työtä), jonka perusta on työelämälähtöisessä projektioppimisessa (Helle ja

muut, 2006). Kurssin tavoitteena on tutustuttaa opiskelijat yksityisyrittäjänä toimivien suomen kielen asiantuntijoiden työhön ja toteuttaa konsultointisuunnitelma asiakasyrityksen tarpeisiin. Kurssi tarjotaan työelämäkurssiksi erityisesti niille opiskelijoille, jotka eivät ole valitsemassa aineenopettajan professiota. Tällöin tuleva ammattirooli voi näyttäytyä opiskelijoille epämääräisenä, eräänlaisena yleisasiantuntijan roolina, eikä tarjolla ole aineenopettajan nimikkeen tuomaa määrittelyä asiantuntijuudesta.

Kurssi toteuttaa integratiivista pedagogiikkaa (Tynjälä, 2010; work integrated learning, Jackson, 2017) ja yhdistää substanssin teoriaa käytännön työhön. Kielikonsultoinnin kursilla opinnoissa aikaisemmin omaksuttu kieltä ja vuorovaikutusta koskeva tutkimustieto yhdistetään työelämäasiakkaan aitoon tieto- ja osaamistarpeeseen. Tämä edellyttää asiakastapaamisia ja opiskelijoilta aktiivista vuorovaikutusta muiden kuin kielitieteen alalla toimivien asiantuntijoiden kanssa, jolloin opiskelijan sosiokulttuuriselle tiedolle perustuva osaaminen vahvistuu. Asiantuntijuuteen kuuluvat itsesääteleytaidot vahvistuvat opiskelijajaparin tai -ryhmän keskinäisen reflektion ja jokaisen osallistujan henkilökohtaisen, kehittymistä reflektoiden esseen avulla.

Kullakin kurssitoteutuksella on useita asiakkaita ja projektiryhmiä, ja asiakkaiden erilaiset tarpeet takaavat, että projektiryhmän on räätälöitävä toimintansa asiakkaan tarpeiden mukaan. Paloniemen ja muiden (2010) mukaan asiakassuhteen luomisen ja ylläpidon onkin havaittu olevan piirre, joka erottaa aloittelijoiden ja alan kokeneiden ammattilaisten tavan työskennellä työelämäkonteksteissa: aloittelijat tukeutuvat useasti suunnittelukeskeiseen toimintamalliin, jossa huomio

*Opiskelijalle asiakkaan
tarpeita korostava
työskentely on haastavaa,
mutta simuloi asiantuntija-
työtä hyvin.*

kohdistuu ennalta määriteltyjen vaiheiden toteuttamiseen eikä niinkään asiakkaan tarpeiden selvittämiseen. Alan kokeneet ammattilaiset puolestaan hyödyntävät yksilöityä suunnittelumallia, jossa painottuu vuorovaikutus asiakkaan kanssa.

Opiskelijalle asiakkaan tarpeita korostava työskentely on haastavaa, mutta simuloi asiantuntijatyötä hyvin: asiakas ei välttämättä osaa kuvata, mitä tarvitsee, eikä kurssin opettaja anna valmista tehtävää, joka kurssin puitteissa suoritetaan. Asiakkaan kuvaama tarve voi olla myös jotakin sellaista, jota opiskelijat eivät ole kurssille tullessaan odottaneet: asiakkaat eivät ole aina tarvinneet tekstien muokkausta ja huoltoa, vaan he ovat halunneet lähteä kehittämään esimerkiksi verkkosivujensa kirjoittajaääntä (tone of voice) tai puhe- linneuvonnan ohjeistuksia. Tällöin opiskelijoiden on pitänyt ottaa haltuun tutkimustietoa, johon he eivät ole perehtyneet aiemmin opinnoissaan. Näin opiskelijoiden asiantuntijuus kehittyy paitsi oman alan tiedollisena myös eri alojen liitoskohtiin osallistuvana asiantuntijutuena.

Yhteistyösuhteeseen vaikuttaa myös se, minkälainen näkemys asiakkaalla on konsultin roolista. Tuottaako asiantuntija-konsultti osaamiseensa perustuen kerta-

luonteisen ratkaisun johonkin ongelmaan, vai ratkaiseeko konsultti asiakkaan ongelmaa tutkivalla otteella ja tarjoaa ohjeita tulevia tilanteita varten (Kykyri & Puutio, 2015)? Kielikonsultoinnin kurssin yhtenä tavoitteena on välttää kapeaa kieli- ja konsultointikäsitystä. Opiskelijat eivät mene asiakasyritykseen tuottamaan kertaluonteisia ratkaisuja vaan vähintäänkin herättelemään asiakkaan kielitietoisuutta ja tarjoamaan tulevaisuuteen suuntaavia, tutkimusperustaisia ratkaisuja.

Asiakkaana Metropolia Ammattikorkeakoulun tietohallinto

Metropolia Ammattikorkeakoulun tietohallintoyksikkö on ollut kurssin pitkäaikaisin yhteistyökumppani ja kehittänyt kurssin avulla omaa asiakaspalveluaan: ensimmäisestä toteutuksesta alkaen tietohallinto on liittänyt kurssin annin osaksi noin 40 työntekijää koskevaa henkilöstökoulutustaan. Opiskelijoiden konsultointisuunnitelmat ovat johtaneet käytännön toimiin, neuvotteluun kustannuksista ja rahallisiin palkkioihin.

Asiakkaan tarpeista ja aineistoista lähtevän, tutkimusperustaisen konsultointiotteen mukaisesti opiskelijat ovat muun muassa tehneet seurantatutkimusta siitä, miten koulutustilaisuuksissa esille tulleet asiat ovat vaikuttaneet yksikön laatimiin teksteihin, ja kehittäneet palvelupyynnöiden vastauksien viestinnällisyyttä. Metropolian tapauksessa voidaan puhua prosessikonsultoinnista (Kykyri & Puutio, 2015), jossa eri vuosikurssien konsulttikokelaat ovat saaneet tehtäväkseen asiakkaan kannalta entistä monimutkaisempia kielenkäyttöön liittyviä tehtäviä.

Aineisto ja tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen varsinainen aineisto muodostuu opiskelijoille toteutettujen verkkokyselyjen vastauksista. Lisäksi tarkastelussa käytetään työelämäkumppanin edustajien vapaamuotoisia haastatteluja.

Opiskelijoiden näkemyksiä tarkastellaan Kielikonsultoinnin kurssin Moodle-alustalla toteutetun verkkokyselyn vastausten perusteella. Kurssi järjestettiin vuosina 2015–2021 kerran lukuvuodessa, eli aineisto koostuu kuuden eri kurssin opiskelijoiden vastauksista. Kyseiselle kurssille osallistui vuosittain 8–10 opiskelijaa. Nämä opiskelijat eivät suuntautuneet aineenopettajan profession.

Kurssille osallistuneet opiskelijat saivat kurssin alussa ja lopussa vastattavakseen kyselyn, joista ensimmäisessä tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia aiemmista opinnoista sekä kartoittaa opiskelijoiden asiantuntijuuden kokemuksia ennen kurssia. Tutkimuksen toisessa, kurssin päätteeksi tehdyssä kyselyssä pyydettiin pohtimaan yleisesti ja kurssin kokemusten valossa, mikä edistää ja estää asiantuntijuuden kokemusta. Opiskelijat vastasivat kyselyyn anonyymisti ja vapaaehtoisesti, eikä vastaaminen vaikuttanut kurssin suoritukseen.

Ensimmäiseen kyselyyn vastasi yhteensä 31 vastaajaa, ja toiseen, kurssin päätteeksi tehtyyn kyselyyn, 13 vastaajaa. Kurssille osallistuvat opiskelijat suorittivat joko kandidaatin- tai maisteritutkintoa, ja kurssille päästäkseen heidän oli pitänyt suorittaa perusopinnot ja tiettyjä aineopinnot kurseja suomen kielestä. Ensimmäiseen kyselyyn vastanneista maisteriopintojen vaiheessa oli 19 (61 %), ja toi-

seen kyselyyn vastanneista 10 (76 %). Vastanneista 9:llä (29 %) oli kokemusta ennen kurssia tekstin- ja kielenhuollon tehtävistä: he olivat esimerkiksi korjanneet ystävän opinnäytetyön kieliasua.

Ensimmäisen kyselyn avokysymykset olivat:

0. Jos olet tehnyt tekstin- ja kielenhuollon töitä opintojesi ohessa, millaisia ne ovat olleet?
1. Milloin / millä kursseilla / tilanteissa olet opintojesi aikana kokenut, että sinulla on riittävät tiedot asiasta, jotta voisit kokea jo nyt tai tulevaisuudessa olevasi suomen kielen asiantuntija?
2. Milloin / missä tilanteessa olet kokenut, että olet kielen- ja tekstinhuollon asiantuntija? Ota huomioon sekä opiskeluun liittyvät että opintojen ulkopuoliset tilanteet.
3. Mitkä asiat mielestäsi tukevat asiantuntijuuden kokemuksen vahvistumista?
4. Entä mitkä asiat tuntuvat estävän asiantuntijuuden kokemuksen vahvistumista?

Ensimmäisen kyselyn kysymyksissä on painotettu kielen- ja tekstinhuollon näkökulmaa, koska nämä teemat ovat olleet kurssin alkuvuosien asiakastapauksissa keskeisiä. Sittemmin konsultoinnin näkökulmat ovat laajenneet, kuten edellä on käynyt ilmi.

Toisen kyselyn avokysymykset olivat:

1. Mitkä asiat tukevat asiantuntijuuden kokemuksen vahvistumista?

2. Mitkä asiat tuntuvat estävän asiantuntijuuden kokemuksen vahvistumista?

3. Mitkä seikat erityisesti Kielikonsultoinnin kursilla tukivat ja/tai estivät asiantuntijuuden vahvistumista?

Toisen kyselyn vastauksissa painottuivat kokemukset kurssin työelämätehtävästä, ja esittelemme vastauksia tuloksissa siltä osin, kuin ne käsittelevät asiantuntijuutta kurssikontekstia laajemmin. Toisessa kyselyssä tarkasteltiin myös, muuttuiko kokemus omasta asiantuntijuudesta työelämäyhteistyön myötä. Emme käsittele muu-
tosta kuitenkaan tässä artikkelissa.

Vastaukset olivat pituudeltaan 1–132 sanaa (mediaani 28 sanaa). Vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysin ensivaiheessa avovastauksista saatu materiaali koodattiin aineistolähtöisesti ja koodatuista vastauksista koottiin alaluokkia. Alaluokkia yhdistämällä muodostettiin pääluokat: *Ulkopuolisen tunnistama asiantuntijuus*, *Itse tunnistettu asiantuntijuus* ja *Saavuttamaton asiantuntijaposition*, jotka alaluokkineen esitellään tulosluvussa.

Aineiston analyysistä vastasi Komppa, ja analyysin validiteetti varmistettiin keskustelemalla tämän artikkelin kirjoittajien kesken analyysin tuloksista. Molemmilla kirjoittajilla on ollut pääsy kaikkiin aineiston vaiheisiin.

Työelämäkumppanin näkökulmaa varten haastattelimme kahta Metropolian tietohallinnon edustajaa, jotka ovat toimineet asiakkaan edustajina projekteissa. Haastattelut eivät olleet varsinaisia tutkimushaastatteluja, vaan haastattelujen tarkoituksena oli tuoda esiin työelämäkump-

panin näkemys vapaamuotoisesti ja toimia peilinä opiskelijoiden kokemukselle.

Haastattelut toteutettiin kahtena yksilöhaastatteluna keväällä 2019. Toinen haastattelu oli suullinen, ja se tehtiin Metropolian tiloissa. Läsä olivat molemmat tämän artikkelin kirjoittajat, ja haastattelusta tehtiin muistiinpanot, mutta sitä ei nauhoitettu. Toinen haastattelu toteutettiin sähköpostitse.

Pyysimme haastatteluissa kuvaamaan asiakkaan näkökulmasta suomen kielen asiantuntijaa ja pohtimaan suomen kielen opiskelijaa asiantuntijana sekä sitä, miten opiskelijoiden asiantuntijuus on tullut konkreettisesti ilmi toteutuneissa tehtäväksiannoissa.

Tulokset

Verkkokyselyyn vastanneet opiskelijat kuvasivat sekä tilanteita, joissa he ovat kokeneet asiantuntijuutta, että tilanteita, jotka ovat estäneet asiantuntijuuden kokemista ja jotka ovat pikemminkin korostaneet osaamattomuutta.

Kunkin esimerkin yhteydessä olevan koodin ensimmäinen numero kertoo, kumman kyselyn vastauksesta on kyse, toinen viittaa kysymykseen ja alaviivan jälkeinen numero on vastausten juokseva numero. Koodi 11_4 kertoo siis, että vastaus on annettu ensimmäisen kyselyn ensimmäiseen kysymykseen ja kyseessä on aineiston 4. vastaus.

Ulkopuolisen tunnistama asiantuntijuus

Opiskelijat kokivat asiantuntijuutta usein silloin, kun joku muu tunnisti heidän osaamisensa tai

antoi sille arvon. Opiskelukontekstin ulkopuolisissa tilanteissa opiskelijat tunnistettiin asiantuntijoiksi, ja kyselyn vastauksissa tilanteet mainittiin usein. Tilanteet, joissa vastaajat kokivat asiantuntijuutta, liittyivät vastaajien lähipiiriin, sukulaisiin ja ystäviin: ”*Aina, kun joku ystävä pyytää jonkun tekstin tarkastamista, tulee olo, että on edes jonkin sortin asiantuntija, heh.*” (12_18). Asiantuntijuus tulee esiin myös työympäristöissä:

”*Töissä minua kohdellaan kielen- ja tekstinhuollon asiantuntijana ja minun ohjeisiini luotetaan. Siellä siis koen olevani asiantuntija, vaikka vielä aika paljon kavahdankin kielellisenä auktoriteettina olemista.*” (12_15)

”*Työelämässä minulle on annettu automaattisesti sellainen asiantuntijan asema, mihin oli vaikea sopeutua, mutta johon olen pikkubiljaa tottunut.*” (12_16)

Myös alan yleinen arvostus tuotiin esiin – – *asiantuntijuutta voi jossain määrin vahvistaa sekin, että muita saman alan asiantuntijoita pidetään yhteiskunnassa arvossa.*” (22_6).

Merkittävää on, että vastaajat kielentävät tilanteet niin, että heitä nimenomaan *pyydetään*, he ovat pyynnön kohteita. He eivät siis itse tarjoutu auttamaan tai vaikuta toimivan aktiivisesti, vaan kuvaavat itseään objekteina, joille joku ulkopuolinen *antaa asiantuntijan roolin ja kohtelee asiantuntijana*. Tällöin myös opiskelija voi tunnistaa asiantuntijuutensa: yhteisön, lähipiiriin ja työyhteisön toiminta vahvistaa asiantuntijaidentiteettiä. Kyse on sosiaalisesta tunnustuksesta ja mukaanotosta, joka on tunnistettu keskeiseksi asiantuntijuuden kokemuksen lähtökohdaksi (Hakkarainen ja muut, 2002; Isopahkala-Bouret, 2008).

Huomionarvoista on myös se, että opiskelijat kuvaavat asiantuntijuuttaan arasti. Seuraavassa esimerkissä vastaaja kuvaa, kuinka häntä on pidetty asiantuntijana. Hän kielentää kokemustaan seuraavasti:

” – – *minulta on kysytty apua tai vastausta pulmaan ja olen kyennyt siinä auttamaan. Minua on pidetty aiheen asiantuntijana ja sen vuoksi olen uskaltanut myös ajatella olevani sellainen.*” (12_10)

Vastaaja positioi itsensä kohteeksi (objekti *minua*, adverbiaali *minulta*), jota on pyydetty tekemään jotain ja joka toimii vasta sitten, kun joku muu on tehnyt aloitteen. Tämän aloitteen jälkeen opiskelija on *kyennyt* ja *uskaltautunut* ajattelemaan itseään asiantuntijana. Vastaavasti seuraavassa esimerkissä vastaaja rajaa asiantuntijuuden *jonkinlaiseksi asiantuntijuudeksi*.

”*Asiantuntijuuden kokemusta vahvistaa ennen kaikkea se, että on joku tai jokin taho, joka luottaa juuri minun työpä-nokseeni jonkinlaisena asiantuntijana.*” (21_5)

Vastaukset antavat kuvan kehittyvästä olevasta asiantuntijaidentiteetistä, jota voisi kuvata jopa hauraaksi. Opiskelijoiden kuvaama kokemus eroaa esimerkiksi Isacsonin ja Heinilän (2020) raportoimista havainnoista, joissa opiskelijat saattavat näyttäytyä omaa osaamistaan yliarvioivina.

Myös yliopistokontekstissa, käytäntöyhteisönsä sisällä opiskelijat kokivat asiantuntijuutta, mutta vastaukset kuvasivat usein sitä, että heidän asiantuntijuutensa tunnistaa joku muu ennen opiskelijaa. Tuo tunnistaja voi olla kurssin opettaja arvioidessaan kurssisuoritusta tai tutkiel-

maa. ”*Olen suorittanut kurssit hyvin arvosanoin, mikä vahvistaa tunnetta siitä, että ymmärrän alan asioita riittävällä tasolla.* – – *Sain myös omasta kandityön luvusta tarkkaa palautetta ja palautteen positiivisuus rohkaisi paljon.*” (11_21)

Opintosuorituksen arviointi tai palaute voi tuottaa positiivisen kokemuksen asiantuntijuudesta (Räihä ja muut, 2019). Myös se, millainen arvostus opiskelijoihin kohdistuu ja miten heitä puhutellaan, vaikuttaa asiantuntijuuden kokemukseen: ”*Luennoitsijoiden lausahdaessa ’tulevina suomen kielen asiantuntijoina...’ asiaa saattaa hetkellisesti pohtia.*” (11_5). Kaikkiaan käytäntöyhteisöltä saatu palaute vahvistaa opiskelijan kokemusta siitä, että hänen tietämyksensä ja toimintansa on oikeanlaista asiantuntijayhteisössä. Tämä havainto vastaa Isopahkala-Bouret’in (2008) tuloksia.

Itse tunnistettu asiantuntijuus

Vastauksissa kuvattiin joitakin tilanteita, joissa asiantuntijuuden kokemus ei kummunnut muiden tuottamasta arvostuksesta vaan perustui itsenäiseen havaintoon osaamisesta. Nämä tilanteet voidaan jakaa edelleen kahteen ryhmään, vuorovaikutuksessa tunnistetuksi asiantuntijuudeksi sekä reflektiiviseksi asiantuntijuuden prosessoinniksi.

Vuorovaikutuksessa tunnistettu asiantuntijuus

Vuorovaikutuksessa tunnistetun asiantuntijuuden keskeinen piirre on se, että opiskelija on tunnistanut asiantuntijuutensa toimiessaan jossakin vuorovaikutustilanteessa ja kokemus tukee asiantuntijuuden kokemusta. Vuo-

rovaikutukseksi käsitetään tässä sekä suullinen että kirjallinen vuorovaikutus.

Tyypillisesti asiantuntijuus tunnustetaan, kun ollaan tekemisissä oman alan ulkopuolisten kanssa (opiskelijat ovat usein nimenneet heidät *maallikoiksi*).

”Kursseilla ja muissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa asiantuntijuus tuntuu kaukaiselta, maallikkojen kanssa keskustellessa huomaa olevansa ainakin heräilevä asiantuntija.” (11_7)

”Ja varsinkin sitten, kun sitä lähtee tarkastamaan ihan Pohjanmaan kautta, ja toinen on silleen ’en mä nyt ihan näin tarkkaa analyysia tarvinnut’. Taidot riittäisi jo kaikenlaiseen.” (12_18)

Opiskelijat kuvaavat osaamistaan auttamisena, neuvomisena ja opastamisena, joka realisoituu liitoskohdissa eli tilanteissa, joissa opiskelijat ovat ainoita oman alansa edustajia. Tällöin asiantuntijan tietämys ja taito toimia vertautuvat muiden toimijoiden tietämykseen ja taitoihin, jolloin oma osaaminen on tunnistettavaa, minkä myös Isopahkala-Bouret (2008) on havainnut.

Myös yliopistoyhteisön sisällä asiantuntijuus on tullut ilmi vuorovaikutuksessa toisten alojen opiskelijoiden kanssa: *”Eniten itsetuntoa asiantuntijana ovat tuoneet muut kuin suomen kielen kurssit, joissa olen työskennellyt muiden alojen opiskelijoiden kanssa.”* (11_21) Näin monialainen työskentely yliopistoyhteisössä tukee asiantuntijuuden tunnistamista ja kokemusta, mikä vastaa Ainialan ja muiden (2020) tekemiä havaintoja.

Vastauksissa tulee esiin oman käytäntöyhteisön merkitys. Se, millainen asenne käytäntöyhteisön muista jäsenistä välittyy arkisissakin tilanteissa, vaikuttaa asiantun-

tijuuden kokemukseen: *”Alan luennoille osallistuminen tai kirjallisuuden lukeminen vahvistavat tunnetta, että olen päässyt sisäpiiriin, joka ymmärtää, mistä nyt puhutaan. Muutenkin aktiivinen kielitieteily ja muiden asiantuntijoiden kanssa oleminen antaa fiiliksen siitä, että olen osana jotain asiantuntijapiiriä.”* (13_7)

Myös opiskelukavereiden kanssa muodostettu kollegiaalinen pienyhteisö tukee ja auttaa havaitsemaan asiantuntijuutta: *”Graduseminaarissa vertaisarviointi toimii myös jonkinlaisena asiantuntijuuden rohkaisijana. Että minä olen käypä kommentoimaan toisten suomen kielen asiantuntijoiden tekstejä.”* (12_16)

Yliopisto monipuolisena käytäntöyhteisöjen maisemana voi tukea asiantuntijuutta olemassa olevien toimintamallien avulla niin, että mahdollisuuksia asiantuntijuuden kokemukseen tehdään tietoiseksi ja niitä sanallistetaan (esim. seminaarikäytäntö).

Reflektiivinen asiantuntijuuden prosessointi

Asiantuntijuuden kokemus on voinut tulla esiin tilanteissa, joissa omaa osaamista on voinut tunnustaa ja reflektoida suhteessa aiemmin opittuun. Jo pelkkä opintosuoritusotteen tarkastelu auttaa pohtimaan omaa osaamista, ja kun aiemmin opittu asia tulee esiin toisella kurssilla, vahvistuu osaamisen kokemus tunnistamisen kautta.

Opiskelukontekstin ulkopuolella arkiiset tilanteet voivat tarjota mahdollisuuden asiantuntijuuden reflektointiin ja kokemukseen: *”Tuolla opintojen ulkopuolella asiantuntijuuden kokemuksia tulee, kun alkaa miettiä jotain arjen ilmiöitä opitun kautta. Siinä tajuaa, että oma tapa hab-*

mottaa maailmaa ja kieltä on muuttunut, vaikka monesti tuntuu, ettei se mihinkään muutu eikä mitään varsinaisesti opi.” (11_6)

Saavuttamaton asiantuntijapositio

Opiskelijat kuvaavat vastauksissaan asiantuntijuutta myös kaukaisena tai epäilevät omaa asiantuntijuuttaan. Kiinnostavaa onkin tarkastella, millaiseksi asiantuntijuus tällöin hahmotuu ja miten sitä kuvataan.

Opiskelijat epäilevät vastauksissa osaaamistaan ja tietämystään ja kokevat ihmillisen pääomansa riittämättömänä (Tomlinson, 2017):

”Suoraan sanottuna suuri osa kursseista on mennyt ihmetellessä, että miten ihmeessä sitä ikinä olisi sellaisessa tilanteessa, että hallitsisi nämä asiat niin hyvin, että voisi nimittää itseään asiantuntijaksi.” (11_6)

”Usein tuntuu siltä, että tietää paljon, mutta ei kuitenkaan niin paljon, että voisi sanoa olevansa asiantuntija. Kursseilla ja muissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa asiantuntijuus tuntuu kaukaiselta.” (11_7)

” – [alan] kursilla oli paljon asioita, joista tuli olo, että tämä ainakin asiantuntijan pitäisi tietää, mutta en tiedä!” (11_10)

Vastaukset heijastelevat asiantuntijuutta, jossa painottuvat tiedonhankinta- ja -käsittelyprosessit ja tietämys (Hakkarainen ja muut, 2002; Isopahkala-Bouret, 2008), sillä opiskelijat viittaavat puuttuvaan osaamiseensa puuttuvana tietämisenä. Vastauksista heijastuu yksilön riittämättömyys ja puutteellisuus (esim. ”asi-

antuntijan pitäisi tietää, mutta en tiedä”), eikä niinkään ajatus vuorovaikutuksessa ja yhteisössä kehittyvästä asiantuntijuudesta.

Toisaalta opiskelijat kuitenkin tunnistavat, että asiantuntijuus ja tietäminen ovat kontekstisidonnaisia: *”Tietyissä yksittäisissä tilanteissa koenkin olevani asiantuntija, mutta silti on vielä vaikeaa sanoa sellainen olevani. Tuntuu, etten tiedä tarpeeksi.”* (12_16) Asiantuntijuuden kokeminen riippuu tilanteesta, eikä asiantuntijuus ole pysyvä henkilökohtainen ominaisuus (Isopahkala-Bouret, 2008). Samalla vastauksessa kuitenkin heijastuu asiantuntijuuden prosessimainen luonne, jossa asiantuntijuus syvenee ja kehittyy (Tynjälä, 1999).

Opiskelijoiden vastauksissa korostuu asiasisältöjen hallinta tai hallinnan puute (tietäminen), kun taas Isopahkala-Bouret’n (2008) haastattelemien asiantuntijoiden vastauksissa asiantuntijuuteen liittyy pikemminkin asioiden välisten yhteyksien ja tiedon soveltamismahdollisuuksien ymmärtäminen eli tiedon käyttö toimintatapana (Tynjälä, 1999). Toisaalta ilman riittävää tietämystä asiantuntijuuden kokemukseen liittyvä luottamuksen ja varmuuden tunne ei voi rakentua.

Vastauksista näkyy myös Isopahkala-Bouret’n (2008) kuvaama asiantuntijuuden valtaan kietoutuva luonne. Oma osaaminen ei näyttäydy käytäntöyhteisössä asiantuntijuutena eikä oikeuta auktoriteettiin, jolloin kokemus asiantuntijuudesta jää heikoksi.

”Opintojen aikana ja yhteydessä olen poikkeuksetta ollut opiskelijan asemassa, jolloin asiantuntijana on joku muu, käytännössä opettaja. En siis koe olevani opiskelijana asiantuntija.” (11_1)

”Opiskellessa joskus, mutta harvoin, sillä aina tuntuu, että huoneessa on joku, joka tietää asioista enemmän.” (13_9)

Yliopistossa käytäntöyhteisönä voi olla toiminta- tai puhetapoja, jotka eivät tue opiskelijan asiantuntijuuden kasvua. Tietämyksen epäsuhta – opettaja tietää, opiskelija ei – korostuu erityisesti opintojen alkuvaiheessa, mutta viimeistään maisterivaiheessa kokemuksen osallisuudesta käytäntöyhteisössä tulisi tukea asiantuntijaidentiteettiä.

Myös se, mitä asiantuntijuuteen vaaditaan, tuntuu epäselvältä: *”Kaiken järjen (ja suoritettujen opintojen) mukaan minulla pitäisi olla riittävät tiedot, mutta kun käytännön kokemus puuttuu, herää epäily omien tietojen ja taitojen riittävydestä.” (11_3)* Asiantuntijakokemus on yhteydessä kulloisiinkin työtehtäviin, millaista tietämystä oletetaan ja millaisia kykyjä edellytetään, ja jos opiskelijalla ei ole kokemusta oman alan työtehtävistä, hänen voi olla vaikea hahmottaa, millainen tietämys riittää ja miten asiantuntija kehittyy työssään (Isotalo, 2020). Mahdollisuus tutustua alan asiantuntijoiden työhön mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opintoja voi olla keino tukea asiantuntijakokemuksen kehittymistä (Honkanen & Komppa, 2022; Jackson, 2016).

Asiakkaan näkökulma opiskelijan asiantuntijuuteen

Esittelemme seuraavaksi Metropolian tietohallinnon edustajien näkemyksiä kielikonsulttiopiskelijoiden asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä. Kuten on käynyt ilmi, asiantuntijuuteen ei liity vain asianomaisen käsitys itsestään ja kokemus identiteetistään. Asiaan vaikuttaa myös se, miten muut yksilöön suhtautuvat ja millaisen sosiaalisen arvos-

tuksen hänelle antavat. Asiantuntijaroolin omaksumisessa ja asiantuntijuuteen sosiaalistumisessa on olennaista asiantuntijuuden tunnistaminen ja tunnustaminen. Työelämän näkökulmasta keskeistä asiantuntijuuden tunnustamisessa on se, miten asiakas suhtautuu asiantuntijan työpanokseen. Metropolian tietohallinnon ja kielikonsultoinnin kurssin pitkäaikaista yhteistyötä voidaan sinällään pitää tunnustuksena opiskelijoiden osaamisesta.

Asiakkaalta saatu myönteinen palaute tukee opiskelijoiden ammatillista identiteettiä. Hyvin sujuneen työn myötä asiakkaan käsitys opiskelijoiden asiantuntijuudesta vahvistuu, mikä vaikuttaa samalla opiskelijoiden käsityksiin omasta asiantuntijuudestaan (Tynjälä, 1999; Hakkarainen ja muut, 2002; Anttila, 2011). Metropolian tietohallinnon odotukset konsultointia kohtaan ovat tarkentuneet ja laventuneet. Aikaisempien vuosien opiskelijoiden toiminta on vaikuttanut asiakkaan odotuksiin seuraavien konsulttien osaamisesta. Pitkäaikainen asiakassuhde on myös nostanut seuraavan vuoden kursсилаisten asiantuntijuuden rimaa.

“Ensimmäisen vuoden jälkeen tuntui luonnolliselta lähteä viemään eteenpäin yhteistä prosessia. Ei enää ajateltu heitä opiskelijoina. Tehtävänanto oli otettu omakseen, ja he itse olivat ottaneet vastuun hommasta. Sittemmin ei ole tarvinnut ohjata vaan neuvotella.” (Suullisen haastattelun muistiinpano)

“Tehdessäni yhteistyötä suomen kielen opiskelijoiden kanssa he ovat ensitaapaamisesta alkaen vakuuttaneet minut asiantuntemuksellaan. Suurinta osaa opiskelijoista en olisi erottanut valmiista asiantuntijoista.” (Sähköpostihaastattelu)

Se, että opiskelijat on otettu vastaan tasapuolisina neuvotteluosapuolina, on osoitus opiskelijan asettamisesta asiantuntijaposition. Asiantuntijuuteen oppiminen on tilannesidonnaista: mitä lähemmäksi aitoa asiakaskokemusta opiskelijat pääsevät, sitä todennäköisemmin he sijoittavat itsensä asiantuntijan rooliin, ja tämä kytkeytyy käsityksiin siitä, mitä asiantuntijan tulisi olla ja miten hänen tulisi toimia erilaisissa työtilanteissa (Isopahkala-Bouret, 2008; Anttila, 2011; Tynjälä, 2010).

Asiantuntijaposition omaksuminen ja siihen kehittyminen on näkynyt neuvottelutilanteiden lisäksi muissa aidoissa tilanteissa, esimerkiksi tietohallinnon henkilökunnan koulutuksissa. Metropolian edustajan mukaan opiskelijoiden kohtaamisesta syntyy *”hyvä fiilis ensi tapaamisesta alkaen ja asian hoitamisesta tulee varma vaikutelma. Koulutustilaisuudet ovat ihan kuin valmiiden asiantuntijoiden esityksiä. Itsevarmuus ja hyvä valmistautuminen näkyy.”* (Sähköpostihaastattelu)

Tasavertainen asiakassuhde ja asiakkaan odotukset antavat opiskelijoille rohkeutta tarttua sellaisiinakin kehittämistehtäviin, joihin yliopisto-opintojen eikä omien kokemustenkaan pohjalta ole kehittynyt valmiita toimintamalleja. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta onkin oleellista halu tarttua uusiin ongelmiin ja ratkaista niitä, jolloin orastava asiantuntija joutuu pohtimaan ja arvioimaan yliopiston teorialuennoilla oppimaansa ja laajemmin osaamistaan suhteessa uudenlaisiin tilanteisiin ja kehittämishaasteisiin. Näin asiantuntijuus kehittyy sosiaalisena ja vuorovaikutteisena prosessina, ja kurssi on toiminut niin kutsuttujen rajanylitystaitojen kehittäjänä, teoreettisen tiedon ja käytännöllisen työssä oppimisen yhteen niveltäjänä (Anttila, 2011; Tynjälä, 2010).

Vaikka Metropolian tietohallinnon tarpeet ovat muuttuneet yhteistyön kuluessa, käsitykset asiantuntijuuden kriteereistä ovat säilyneet samanlaisina. Metropolian tietohallinnon näkökulmasta asiantuntija on *”henkilö, joka osaa kartoittaa asiakkaan tarpeen kokonaisvaltaisesti asiakkaan näkökulmaan samaistuen ja pystyy sen pohjalta auttamaan asiakasta tuottamaan tarvitsemiaan kirjallisia materiaalikokonaisuuksia laadukkaasti, tarkoitukseen soveltuvalla tyyllillä.”* (Sähköpostihaastattelu)

Kysymykseen, miten opiskelijoiden asiantuntijuus on tullut ilmi tehtäväksienannoissa, sähköpostitse annettu vastaus kiteyttää piirteitä kielikonsultin ammattitaidon ulottuvuuksista:

- *Opiskelijat osaavat tuottaa oikein kirjoitettua ja sujuvaa suomen kieltä ja korjata täysin toisen tuottamassa tekstissä havaitsemansa virheet.*
- *Opiskelijat osaavat samaistua toisen henkilön näkökulmaan. Tämä kyky tulee esille esimerkiksi asiakkaan tarpeen kartoittamisessa ja ymmärtämisessä sekä samastumisessa tuotettavan tekstin lukijan näkökulmaan.*
- *Opiskelijat osaavat tuottaa laadukkaita, räätälöityjä koulutuskokonaisuuksia.*
- *Opiskelijat osaavat tuottaa kartoittamiinsa tarpeisiin soveltuvia ratkaisuehdotuksia.*
- *Opiskelijat osaavat hyödyntää työssään ulkopuolista lähdeaineistoa.*

Luettelosta voi havaita, että opiskelijat ovat konsultointitehtävissään työstäneet jokaista asiantuntijuuden kolmea eri ulottuvuutta ja toteuttaneet projektinsa aikana tiedonhankinnan, osallistumisen ja tie-

donluomisen prosesseja (Hakkarainen ja muut, 2002) ja että asiakas on tunnistanut ulottuvuudet omasta näkökulmastaan.

Ensimmäisten vuosien kokemuksista tehdyt päätelmät ja opiskelijoiden toiminnasta saadut palautteet ovat johtaneet siihen, että Metropolian tietohallinto on antanut opiskelijoille yhä haastavampia tehtäviä. Opiskelijoita on houkuteltu muutamana viime vuonna yhä tietoisemmin osaamisen ääri laidalle ja samalla ideoitu tietohallinnon toimintaan tuoreita näkökulmia ja työskentelymuotoja. Asiantuntijuus on alettu nähdä yksittäisten opiskelijoiden ominaisuuksia laajempänä, monisuuntaisena asiakas-kielikonstulttiimin kykynä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta se on yhteisöllistä työntöä, jonka avulla yksilö saadaan kokeilemaan rajojaan, syventämään osaamistaan ja refleктоimaan sitä yhdessä muiden kanssa (Hakkarainen ja muut, 2002).

Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Artikkelimme tutkimuskysymykset olivat: milloin ja millaisissa tilanteissa opiskelija on kokenut olevansa asiantuntija alallaan ja millaisena asiantuntijana työelämäkumppani näkee opiskelijan. Opiskelijoiden vastausten perusteella opiskelijat kokivat asiantuntijuutta, kun he olivat tekemisissä sellaisten ihmisten kanssa, jotka eivät olleet kielen asiantuntijoita tai edustaneet samaa alaa. Oma tietämys ja osaaminen olivat opiskelijoille tunnistettavia esimerkiksi monitieteisissä vuorovaikutustilanteissa. Vastaajat kuvasivat myös yhteisöllisiä, käytäntöyhteisön tukemia tilanteita, joissa asiantuntijuus oli tullut näkyväksi.

Aineiston mukaan opiskelijat ovat kai-noja eivätkä tunnista osaamistaan itsenäisesti, sillä kokemus asiantuntijuudesta tulee esille, kun joku muu tunnistaa osaamisen ja antaa asiantuntijan roolin. Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan samoja piirteitä, joita esimerkiksi Isopahkala-Bouret (2008; 2005) on havainnut tutkimuksessaan työuraa tehneiden asiantuntijoiden kokemukseksi asiantuntijuudesta. Kokemuksessa yhdistyvät tilanteessa riittävä ja asiaankuuluva tietämys, tilannesidonnainen kyky toimia ja luottamus ja varmuus omasta osaamisesta.

Asiantuntijuus, joka tutkimuksemme kontekstissa ei ole sidottu johonkin tiettyyn profession, näyttätyy myös saavuttamattomana tai kaukaisena vielä maisteriopintovaiheessakin. Tämän voi arvella liittyvän epävarmuuteen omasta työllistyvyydestä, jota esimerkiksi humanistisen alan opiskelijat kokevat (Räty ja muut, 2020). Toisaalta voidaan ajatella, että vastaajat tunnistivat osaamisensa rajat, mikä myös on asiantuntijuudelle tyypillistä (Tynjälä, 1999). Vastauksissa painottui tiedollinen asiantuntijuus, mikä voi johtua osin kysymyksenasettelusta mutta minkä voi toisaalta tunnista yliopisto-opinnoista heijastuvaksi näkökulmaksi (Anttila, 2011).

Asiakkaan näkökulmasta asiantuntijuuden kokemuksessa ratkaisevaa on ollut työn laatu: yhteistyön jatkuttua vuosia asiakkaan edustajat eivät ole enää ajatelleet toimivansa opiskelijoiden vaan alan asiantuntijoiden kanssa. Asiantuntijuuden kokemusta on vahvistanut asiantuntijamainen toiminta, esimerkiksi asiakasneuvottelutilanteet, joissa opiskelijat ovat toimineet varman oloisesti ja ottaneet vastuuta. Asiakkaan kuvauksessa painottuivat osallistumisen ja tiedonluomisen prosessit, kun taas opiskelijoiden oma koke-

mus asiantuntijuudesta painotti tiedollista osaamista. Vaikuttaa siltä, että opiskelijat eivät aiempien tutkimushavaintojen mukaisesti (Tuononen ja muut 2019) joko tunnustaneet osallistumiseen ja tiedon luomiseen liittyviä taitoja asiantuntijuutensa osaksi tai he eivät osanneet sanallistaa niitä, sillä asiakkaan kuvaamat asiantuntijuuden ominaisuudet eivät tulleet opiskelijoiden vastauksissa esiin.

Edellä esitettyjä havaintoja tarkastellessa täytyy kuitenkin muistaa, että tutkimuksen aineisto on pieni ja se on kerätty vain yhdeltä humanistiselta alalta, joten johtopäätöksiä ei voi yleistää koskemaan kaikkia opiskelijoita. Tulokset antavat kuitenkin näkökulman opiskelijoiden kokemukseen asiantuntijuudesta, ja tulosten luotettavuuden parantamiseksi aineistoesimerkkejä on pyritty esittelemään mahdollisimman paljon.

Yliopistoyhteisö asiantuntijuuden kasvun tukena

Miten yliopistoyhteisö käytäntöyhteisönä voisi tukea asiantuntijaksi kasvua ja täyttää eksplisiittisemmin lupausta tutkinnon tuottamasta asiantuntijuudesta? Kokemus asiantuntijuudesta rakentuu vuorovaikutuksessa: tilanteissa, joissa pääsee toimimaan osana asiantuntijoiden käytäntöyhteisöä, voi saada riittävän vastuullisia ja haastavia tehtäviä ja saa sosiaalista tunnustusta osaamisestaan (Isopahkala-Bouret, 2008; Hakkarainen ja muut, 2002). Tätä tukemaan on kehitetty esimerkiksi integratiivista pedagogiikkaa ja työelämäyhteistyössä tehtäviä kursseja (Tynjälä, 1999). Teoreettisten kurssien ja opintojen osalta opettajan ja opiskelijoiden ero tiedoissa ja taidoissa on usein ilmeinen, ja opiskelijan kokemus oppijan roolista ja identiteetistä vahvistuu. Työelämäyhteis-

työssä tehtävät opinnot asettavat opettajan ja opiskelijan tasavertaisempaan ja kollegiaalisempaan asemaan: esimerkiksi kursilla opiskelijat käyvät tapaamassa asiakasta ja tuntevat toimeksiannon paremmin kuin opettaja. Kurssilla opettaja mallintaa käytäntöyhteisön tapaa toimia ja on näin eräänlainen valmentaja; asiakkaalta saadun tehtävän asiantuntija on opiskelija.

Kokemus asiantuntijuudesta rakentuu vuorovaikutuksessa.

Koulutusohjelma voi tukea asiantuntijaksi kasvua tarjoamalla rakenteita ja identiteettityötä tukevia puhetapoja. Yksinkertaisimmillaan osaamisen tunnistamista tukevia rakenteita ovat opintojaksokuvaukset, joissa sanallistetaan jakson tuottama osaaminen. Käytäntöyhteisön jäsenten työurien sanallistaminen esimerkiksi luennoijan esittelyn yhteydessä mallintaa urapolkuja ja tarjoaa aineksia identiteettityölle. Myös seminaareissa tehtävän vertaistyöskentelyn käsitteleminen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta voi olla tarpeen.

Erityisesti silloin, kun koulutusohjelma ei valmista opiskelijoita mihinkään tiettyyn profession, asiantuntijuuden kasvua tukevien käytäntöyhteisöjen löytäminen voi olla haastavaa. Asiantuntijaidentiteetin kehittymisen tuki tulisi huomioida jo opintojen alussa (Daniels & Brooker, 2014; Jackson, 2016). Esimerkiksi alumnien ja mentorointiohjelmien tarjoama näkökulma asiantuntijatyön vaatimuksiin auttaa hahmottamaan työelämän vaatimuksia ja suhteuttamaan omaa osaamista niihin (Jackson, 2016; Honkanen &

Komppa, 2022). Samoin työelämäharjoittelu ja työelämäyhteistyössä tehtävät opinnot tarjoavat mahdollisuuden toimia eri käytäntöyhteisöjen rajamaastoissa ja tunnistaa osaamista ja osaamistarpeita (Jackson, 2016).

Täytyy kuitenkin muistaa, ettei asiantuntijuus ole pysyvä vaan kontekstisidon-

nainen ja kehittyvä ominaisuus eikä yliopisto tuota valmiita asiantuntijoita (Palonen ja muut, 2017). Yliopistosta ja korkeakoulusta valmistuvalla on kuitenkin syytä olla luottamus alati kehittyvään tiedolliseen ja taidolliseen asiantuntijuuteensa, eväät asiantuntijamaiseen toimintatapaan ja taitoa osallistua erilaisten käytäntöyhteisöjen toimintaan.

*Pasi Lankinen menehtyi äkillisesti artikkelin toimitusprosessin aikana.
Hän ehti saada tiedon artikkelin lopullisesta hyväksynnästä,
ja olen pyrkinyt parhaani mukaan viimeistelemään artikkelin.*

*Omistan tämän pitkäaikaiselle yhteistyöllemme perustuvan
artikkelin Pasiin muistolle.*

Johanna Komppa

Lähteet

de Nooijer, J., Dolmans, D. H. J. M. & Stalmeijer, R. E. (2022). Applying Landscapes of Practice Principles to the Design of Interprofessional Education. *Teaching and Learning in Medicine* 34(2), 209-214. <https://doi.org/10.1080/10401334.2021.1904937>

Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H. & Vesalainen, M. (2020). Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa. Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektiurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>

Anttila, K. (2011). Asiantuntijuuden kehittymisestä. Teoksessa J. Kaisto & J. O. Liimatainen (toim.), *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä* (ss. 18–26). Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296246>

Carver, E. & Kangas, T. (2019). Helsingin yliopiston maisteriuraseurantaraportti. Vuosina 2003–2013 valmistuneet. Helsingin yliopisto 27.9.2019. Haettu 15.2.2023. https://studies.helsinki.fi/sites/default/files/inline-files/Helsingin_yliopisto_2003-2013_maisteri.pdf

Daniels, J. & Brooker, J. (2014). Student identity development in higher education: Implications for graduate attributes and work-readiness. *Educational Research*, 56(1), 65–76. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.874157>

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37(6), 448–464.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives*. Elsevier Scientific Publ. Co.

Helle, L., Tynjälä, P. & Vesterinen, P. (2006). Work-related project as a learning environment. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges* (ss. 195–208). Emerald Publishing Limited.

Honkanen, S. & Komppa, J. (2022). Opiskelijasta asiantuntijaksi: oman osaamisen sanoittaminen. *Yliopistopedagogiikka* 29(1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2022/08/22/opiskelijasta-asiantuntijaksi-oman-osaamisen-sanoittaminen/>

Isacsson, A. & Heinilä, H. (2020). Työelämäedustajien näkemykset vastavalmistuneiden tradenomiien ja restonomien osaamisesta. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (ss. 73–74). Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>

Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>

Isopahkala-Bouret, U. (2005). *Joy and struggle for renewal: a narrative inquiry into expertise in job*

transitions. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1636-1>

Isotalo, H. (2020). Tutkimus generalistialojen opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana. Pro gradu. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202103157392>

Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), 833–853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>

Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>

Karvinen, M., Vehmaa, A. & Keskinen, M. (2019). Muuttuvien työelämätaitojen sisällyttäminen tekniikan alan koulutukseen: tapaus tutkimus Aalto-yliopiston vesi- ja ympäristötekniikan maisteriohjelmasta. *Yliopistopedagogiikka* 26(1), 20–41. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/03/11/tyoelamataidot-vesi-ja-ymparistotekniikka/>

Kielitoimiston sanakirja. s.v. asiantuntija. <https://www.kielitoimiston.sanakirja.fi/> (Luettu 15.2.23)

Kykyri, V.-L. & Puutio, R. (2015). Johdanto konsultointiin ja konsultatiiviseen työöteeseen. Teoksessa R. Puutio & V.-L. Kykyri (toim.) *Konsultointi keskusteluna. Vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua* (ss. 16–29). Metanoia Instituutti.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Mäki, K. (toim.) (2020). *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102185258>

Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (ss. 41–56). WSOYpro.

Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. (2017). Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (ss. 40–62). Vastapaino.

Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S.

Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (ss. 13–37). WSOYpro.

Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. (2010). Employability and Finnish University Graduates. *European Educational Research Journal* 9(1), 45–55. <http://dx.doi.org/10.2304/eejr.2010.9.1.45>

Räihä, P., Mankki, V. & Samppala, K. (2019). Kirjallisen palautteenmerkitys yliopisto-opiskelijalle. *Yliopistopedagogiikka*, 26(2), 8–22. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/08/12/kirjallisen-palautteen-merkitys/>

Räty, H., Hytti, U., Kasanen, K., Komulainen, K., Siivonen, P. & Kozlinska, I. (2020). Perceived employability and ability self among Finnish university students. *European Journal of Psychology of Education* 35, 975–993. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00451-7>

Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>

Tomlinson, M. & Jackson D. (2019). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education* 46(4), 885–900 <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.

Tuononen, T. (2019). *Employability of university graduates. The role of academic competences, learning and work experience in the successful transition from university to working life*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5123-0>

Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E. & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka*, 26(1), 8–19. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/02/08/yliopisto-opintojen-anti-tyoelamataitojen-kehittyminen/>

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (ss. 79–95). WSOYpro.

Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 160–179). WSOY.

Työpeda-hanke (n.d.). *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. (2018–2020) <https://www.tyopedafi/>

Wenger, E. (2010). Conceptual tools for CoPs as social learning systems: Boundaries, identity, trajectories and participation. Teoksessa E. Wenger (toim.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (ss. 125–143). Springer.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>



“They did not give up
on me.”

Vocational students’
perceptions of
the special support
in their studying.

Lectio Praecursoria

Sanna Ryökkynen
Mmus (väit. 20.1.2023), lehtori
Hämeen ammattikorkeakoulu
HAMK Edu tutkimusyksikkö
sanna.ryokkynen@hamk.fi

Jokainen opiskelija ansaitsee tulla nähdyksi ja kuulluksi, kukoistaa ja kasvaa, omista vahvuuksistaan käsin. Aloitan kertomalla teille tutkimuksessani mukana olleen opiskelijan näkemyksistä. Näillä sanoilla hän kuvasi tärkeimpiä asioita opinnoissaan ammattiin valmistumisensa kynnyksellä.

”No ehkä se tuki opettajalta... ja se, että kyllä meil on ollu monta tilannetta, mis on vähän niinku halunnu lähtee kesken [...] Mä oon siitä silleen kiitollinen, että he eivät ainakaan luovuttaneet mun suhteen.”

(Opiskelija 14)

Tämän opiskelijan tarinan lisäksi sain kuulla väitöstutkimuksessani 28 tarinaa opiskelijoilta, jotka opiskelivat vaativaa erityistä tukea järjestävässä ammatillisessa oppilaitoksessa. Näiden opiskelijoiden kokemuksien, toiveiden ja tarpeiden kuulemisesta, tunnistamisesta ja ymmärtämisestä rakentui tämän väitöstutkimuksen ydin. Ensimmäisen aineiston keräsin keväällä 2018, jolloin haastatteluihin osallistui 11 eri vaiheissa opintojaan olevaa opiskelijaa. Toinen aineistonkeruu tapahtui keväällä 2019, jolloin haastattelin 18 opiskelijaa, jotka olivat juuri valmistumassa ammattiin.

Haluni tutkia ja ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia syntyä ja vahvistui toimiessani ammatillisena erityisopettajana vaativan erityisen tuen ammattioppilaitoksessa. Tunnistin omassa työssäni ristiriitoja koulutuspoliittisten tavoitteiden, tehokkaasti, ketterästi, joustavasti toimivan ja työelämän tarpeita palvelevan ammatillisen koulutuksen ja opiskelijoiden tarpeiden ja toiveiden välillä. Ajattelen, että tavoitteeni ymmärtää koskettaa kaikkea inhimillistä vuorovaikutusta ja toimintaa, mutta sillä on myös itsenäinen arvo tutkimuksessa. Ymmärtäminen on paljon enemmän kuin pelkkää tiedonhankkimista (Gadamer, 1989). Se mitä ja miten haluamme ymmärtää rakentuu suhteessa aikaan, paikkaan ja yhteisöön, jossa elämme ja jota tutkimme.

Väitöstutkimukseni kytkeytyy ammatilliseen koulutukseen ajassa, jossa koulutus nähdään keskeisenä tekijänä yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja hyvinvoinnin vahvistamiseksi yhteiskunnassamme, mutta toisaalta

alueelliset, sosioekonomiset ja sukupuolten väliset erot sekä koulutuksen periytyvyys näkyvät oppimisessa ja kouluttautumisessa yhä selkeämmin (Holm, 2018; Mattila, 2020; Nylund & Rosvall, 2019). Tuoreen Sivistyskatsauksen (Kalenius, 2023) mukaan oppimistulokset ja koulutustaso ovat heikentyneet merkittävästi viime vuosikymmeninä. Yhteiskuntamme tehokkuuspyrkimykset näyttävät synnyttäneen kulttuurin, jossa ihmisen arvo mitataan suorituksilla, osaamisilla ja yksilön yhteiskunnalle tuottaman hyödyn kautta. Kokemukset riittämättömydestä, ulkopuolelle jäämisestä, ja epätasa-arvoisesta kohtelusta lisäävät pahoinvointia ja uupumista niin kouluissa kuin työelämässäkin (esim. Read ja muut, 2020; Räisänen ja muut, 2021).

Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän selvityksen mukaan jokaisessa onnistuneessa siirtymässä ammattilaisilta vaaditaan toisen instituution käytänteiden tuntemista, tahtoa kuunnella ja rakentaa yhteistä tietoa ja ymmärrystä opiskelijan parhaaksi (Alila ja muut, 2022). Siirtymät perusopetuksesta ammatillisiin opintoihin ja niistä työelämään ovat ihmisen elämässä merkittäviä käännekohtia, joissa yhteisen tiedon rakentaminen ja yhteinen ymmärrys on erittäin merkityksellistä (Karila, 2022). Noin puolet peruskoulun päättävistä aloittaa toisen asteen opinnot ammatillisessa koulutuksessa. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017 §61) ohjaa koulutuksen järjestäjiä järjestämään sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa koulutuksen perusteiden mukaisen osaamisen hankkimisen sekä tukee opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Opiskelijoilla on lain mukaan myös oikeus erityiseen tukeen tai vaativaan erityiseen tukeen opinnoissaan (531/2017 §64–65). Erityinen tuki tarkoittaa ammatillisessa koulutuksessa sellaisia pedagogisia ratkaisuja ja yksilöllisiä tukitoimia, jotka mahdollistavat, että myös ne, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus, voivat saavuttaa tutkinnon perusteiden mukaisen osaamisen.

Vaativan erityisen tuen järjestämisluvan saaneissa ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelee noin kaksi prosenttia ammatillisen koulutuksen opiskelijoista (Vipunen -Opetushallinnon tilastopalvelu, n.d.). Näiden opiskelijoiden opintopolut ja elämä ovat usein olleet tiiviisti tuettuja ja ohjattuja jo peruskoulusta lähtien, ehkäpä jo ennen oppivelvollisuuden alkua (Hakala ja muut, 2013; Herranen & Souto, 2016; Kauppi ja muut, 2020). Useat tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat kohdanneet kiusaamista, väärin ymmärretyksi tulemista ja yksinäisyyttä aiemmissa opinnoissaan kuten seuraavasta haastattelusitaatista selviää, kun opiskelija kertoo peruskouluajoistaan:

”Mä kerron yhen jutun tosta peruskoulusta, ku meil oli matikantunti [...] mä olin masentunut ja sit mä niinku kattelin ulos ikkunasta linnuja [...] sitten mun luokanvalvoja tuli huutamaan mulle, et miks mä

en keskity tunnilla ja sit mä aloin itkemään. Ja sit se kerran laitto mut luokan eteen kirjoittaan jonkun laskun numeron, laskutoiminnon [...] joka oli mulle hirveen vaikea. Sit mun luokkalaiset koko ajan pilkkas siitä.”

(Opiskelija 10)

Vaikka useilla tutkimukseeni osallistuneilla opiskelijoilla oli ollut huonoja kokemuksia aiemmista opinnoistaan, niin ammatillisen koulutuksen aloittaminen vaativaa erityistä tukea järjestävässä ammatillisessa oppilaitoksessa oli monelle odotettu käännekohta elämässä: uusi alku, uusi mahdollisuus, mahdollisuus kuulua joukkoon, mahdollisuus saada kavereita, mahdollisuus oppia uusia tietoja ja taitoja ja mahdollisuus tutustua työelämään. Mahdollisuus sekä subjektiiviseen, sosiaaliseen että ammatilliseen kasvuun. Eräs opiskelija kuvasi omia odotuksiaan opintojensa suhteen seuraavasti:

”No, mulla oli alun perin sillon ku mä tulin tänne opiskelemaan, mä halusin olla vähän sellanen sosiaalisempi ku mitä mä [yleisessä ammatitiopistossa] olin ja että olis kavereita. No se ei kyl onnistunu, mut se oli mun se niinku tärkeä ajatus kouluun menemisessä, et mä kävin syömäs sillon ja kaikkee tällästä, just sen vuoks et voi nähä ihmisiä ja koittaa mennä puhuu niille.” (Opiskelija 7)

Opiskelijoiden tarve tulla nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi ei ammatillisessa koulutuksessa rajoitu vain oppilaitoskontekstiin. Työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on hyvin keskeisessä roolissa ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa ja sen rahoituksessa (opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus, 2019). Ammatillisen koulutuksen rahoitus muodostuu perusrahoituksesta sekä suoritus- ja vaikuttavuusrahoituksesta, joka ohjaa ja kannustaa koulutuksenjärjestäjiä tehostamaan opiskeluprosesseja ja kannustamaan opiskelijoita suorittamaan tutkintoja ja tukemaan opiskelijoiden työllistymistä. Opiskelijoiden työllistyminen palkkatyöhön opintojen jälkeen on siis rahoituksella ohjattu koulutuspoliittinen tavoite. Mutta myös opiskelijoiden unelmissa palkkatyö on usein keskeisessä osassa, kuten seuraava haastattelusitaatti osoittaa:

”Jos kaikki menee hyvin niin tota, niin ... mul ois tota semmonen työmist mä saisin niinku tasasta palkkaa millä pystyisin maksaa vuokran ja elää niinku ihan normaalisti ja mul ois kuitenkin tarpeeks aikaa mun omille harrastuksille ja tekemiselle, se on periaattees ainoo mitä mä toivon.” (Opiskelija 4)

Kuitenkin tilastot esittävät vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työllisyystilanteesta melko synkkiä tuloksia: vain joka neljäs opiskelija työllistyy palkkatyöhön ammatillisten opintojensa jälkeen (Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu, n.d.). Vaikka koulutuspo-

liittinen tahtotila on, että kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella, niin työmarkkinoilla tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät toteudu (Kuptsch & Charest, 2021; Mäkinen, 2021). Heikommassa kilpailuasemassa olevat jäävät usein tahtomattaan palkkatyön ulkopuolelle, mutta heille tarjolla olevien erilaisten palveluiden kirjo on suuri: on kuntouttavaa työtoimintaa, työkokeiluja ja ammatillista kuntoutusta. Eläke on pääasiallinen toimeentulo opintojen jälkeen noin neljännekselle opiskelijoista, jotka valmistuvat vaativan erityisen tuen ammattioppilaitoksista. Näiden tilastojen valossa ammatillisen koulutuksen merkityksen tarkastelu pelkästään työelämän palvelijana ja itsenäiseen, oma-toimiseen uraan ja elinikäiseen oppimiseen kannustavana instituutiona on liian kapea. Merkityksellistä on kiinnittää huomiota myös siihen, miten ammatillinen koulutus voi tukea opiskelijoita löytämään oman potentiaalinsa ja paikkansa maailmassa sekä tunnistamaan oman hyvän elämänsä lähtökohdat (Black & Lawson, 2017; Ågren, 2021).

Väitöstutkimukseni ensimmäinen osio (Ryökkynen ja muut, 2020) tarkentui opiskelijan ja vastuopettajan väliseen vuorovaikutukseen, joka muodostaa keskeisen elementin sekä opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, motivaatiota, oppimista että hyvinvointia tarkasteltaessa (van Uden ja muut, 2014; Äärelä, 2012). Haastatteluaineiston sisällönanalyysin (Schreier, 2012) perusteella vuorovaikutus rakentui opettaja-johtoiseksi. Opettajat ohjasivat ja tukivat opintoja ja työpaikalla oppimista hyvin aktiivisesti. Opiskelijoiden toiveet olivat vaatimattomia. He toivoivat opettajilta ymmärrystä, läsnäoloa ja aikaa.

Toisen tutkimuksen (Ryökkynen ja muut, 2022a) tavoitteena oli vahvistaa ja selkeyttää ymmärrystäni opiskelijoiden tarpeista ja toiveista ammatillisessa koulutuksessa. Biestan (2010, 2020) mukaan hyvän koulutuksen lähtökohdia arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota kolmeen ulottuvuuteen. (1) Pätevöitymisen eli tutkinnon perusteiden mukaisen osaamisen hankkimisen lisäksi koulutuksessa tulisi huomioida sen (2) subjektiivinen merkitys, mikä tarkoittaa opiskelijoiden mahdollisuutta henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen. Kolmas ulottuvuus, johon tulisi kiinnittää huomiota on koulutuksen (3) sosiaalinen merkitys. Tämä tarkoittaa oman paikan löytämistä maailmassa, työelämässä ja yhteiskunnassa. Peilasini opiskelijoiden näkemyksiä tähän Biestan (2010, 2020) esittelemään malliin narratiivien positiointianalyysia (Bamberg, 1997; Bamberg & Georgakopoulou, 2008) soveltamalla. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuivat koulutuksen subjektiivinen ja sosiaalinen merkitys eli opiskelijan mahdollisuus kasvaa yksilönä ja yhteisön jäsenenä, löytää paikkansa maailmassa. Jopa ammatillinen tutkinto näytti palvelevan ensisijaisesti tätä tehtävää.

Kolmas tutkimus (Ryökkynen ja muut, 2022b) tarkasteli opiskelijoiden ja vastuopettajien välillä esiintyvien sosiaalisten siteiden sekä sosi-

aalisten tunteiden, häpeän ja ylpeyden dynamiikkaa Greimasin (1983) aktanttianalyysin valossa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat ylpeyttä, kun he saavuttivat tavoitteensa ja pystyivät näin vastaamaan opettajien heille asettamiin haasteisiin. Ylpeys kytkeytyi myös opiskelijan kykyyn antaa itselleen lupa nauttia onnistumisistaan ja siirtyä pois negatiivisista uskomuksista kuten *en osaa, en kelpaa, ei minun kannata yrittää*. Häpeän kokemukset yhdistyivät puolestaan opiskelijoiden hauraaseen luottamukseen muihin ihmisiin ja epäonnistumisiin sosiaalisissa suhteissa. Häpeä kytkeytyi kyvyttömyyteen nähdä itsensä ja toimintansa uudessa valossa, onnistumassa ja vastaanottamassa hyvää palautetta.

Väitöskirjani tulosten mukaan tärkein elementti, joka tukee opiskelijoita pintojen onnistumisessa, vahvistaa heidän osallisuuden kokemuksiaan ja muodostaa myös hyvän ammatillisen koulutuksen perustan on *ymmärtävä, tukea ja ohjausta tarjoavaa opetushenkilöstö*. Opiskelijat tarvitsevat runsaasti harjoitusta oman äänensä käyttöön, taitoja tunnistaa ja sanoittaa omaa potentiaaliaan ja myös tuen tarpeitaan. He tarvitsevat runsaasti korjaavia kokemuksia sekä opiskelijoina että yhteisön jäsenenä, vahvistusta sille, että he kelpaavat sekä erilaisissa oppimisympäristöissä, työelämässä että sosiaalisissa suhteissa.

Tehokkaasti toimiva, nopea ja suorituskeskeinen lähestymistapa ei palvele tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden tarpeita. He tarvitsevat *aikaa ammatillisen, subjektiivisen ja sosiaalisen osaamisen hankkimiseen*. Ammatillinen tutkinto on opiskelijoille merkittävä saavutus, mutta vielä merkityksellisempää on opiskelijoiden henkilökohtainen kasvu, itsenäistyminen ja yhteiskuntaan kiinnittyminen.

Kolmas merkittävä elementti, joka tukee opiskelijoita heidän opinnoissaan ja vahvistaa heidän osallisuuden kokemuksiaan, on heidän *kykynsä nähdä ja sallia itselleen onnistuminen*. Opiskelijoiden aikaisempien huonojen kokemusten, oman erilaisuuden aiheuttaman painolastin keveneminen vaatii myös opiskelijalta itseltään paljon. Näiden tulosten perusteella väitän, että vaikka opiskelijan erityisen tuen tarpeiden ymmärtämisellä on suuri merkitys opinnoissa onnistumiseksi ja osallisuuden kokemusten vahvistumiseksi, niin se ei riitä. Väitän, että tärkeintä olisi se, että opiskelijat saisivat arvostusta yhteiskunnan jäsenenä ja tunnustusta osaamisestaan.

Kun puhumme siitä minkälaisena muut näkevät meidät, miten muut kohtelevat meitä, miten meidän tulisi kohdella muita tai miten meidän tulisi huomioida toinen toisemme, puhumme tunnustamisesta, rekognitiosta, joka on väitöstutkimukseni keskeisin käsite (Honneth, 1995). Tunnustuksen teorioiden mukaan minusta tulee minä vasta sen tunnustuksen kautta, mitä toiset ihmiset, oikeusvaltio ja monimuotoi-

nen työelämä antavat minulle. Axel Honnethin (1995) ajattelu tunnustuksesta kiteytyy kolmeen näyttämöön, joissa päärooleja esittävät rakkaus, kunnioitus ja arvostus. Rakkaus, josta tässä yhteydessä voimme puhua myös välittämisenä, antaa opiskelijalle psykologiset valmiudet toisten kohtaamiseen, yleinen kunnioitus tekee hänestä tasa-arvoisen kansalaisen ja yhteiskunnan jäsenen, ja yksilöllinen arvostus syntyy ammatillisen tai muun osaamisen tunnustamisen myötä.

Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat tarvitsivat yksilöllistä apua opinnoissaan ja elämässään, he tarvitsivat ymmärttäviä huoltajia, kavereita, opettajia ja työnantajia, he tarvitsivat turvallisia sosiaalisia suhteita, aikaa ja läsnäoloa. He halusivat tulla nähdyksi opiskelijoina, joilla on arvokasta osaamista ja tietoa. He tarvitsivat yhteisöä kukoistaakseen. Ammatillisen koulutuksen myötä opiskelijoiden sosiaaliset verkostot laajenevat ja monimutkaistuvat, minkä vuoksi myös tunnustuksen saamisen tarve lisääntyy. Opetushenkilöstön, opiskelijan lähiverkoston ja kavereiden lisäksi opiskelija kaipaa tunnustusta myös työelämältä ja yhteiskunnalta, jonka jäsenyyttä hän koulutuksen ja ammatillisen pätevöitymisen kautta tavoittelee.

Väitöstutkimukseni tuloksiin nojaten, haluankin rohkaista kaikkia opettajia, muuta opetushenkilöstöä, työelämän edustajia, kuntouttavia tahoja, huoltajia ja opiskelijoita itseään tarkentamaan käsityksiään ymmärtämisestä ja tavoittelemaan vastavuoroista tunnustusta. Väitän, että ammatilliset opettajat ja opetushenkilöstö voivat toimia merkittävänä sillanrakentajina, pioneereina ja muutosagentteina oppilaitoksen, työelämän ja opiskelijan muun elämismaailman välillä. Heillä on tärkeä tehtävä ja mahdollisuus lisätä tietoisuutta siitä, että opiskelija, jolla on yhdellä elämän alueella tuen tarpeita, voi olla huippuosaaja toisella. Rakenteellisten ja asenteellisten esteiden purkamisessa on ammatillisen koulutuksen ja työelämän toimijoiden toimintatavoilla, asenteilla ja arvoilla suuri merkitys, mutta pedagogisen prosessin lisäksi muutos on myös koulutuspoliittinen. Väitän, että tarvitaan taloudellisesta kasvusta ja tehokkuudesta irrallaan olevia toimenpiteitä ja käytänteitä. Tarvitaan koulutusjärjestelmä, joka uudistaa maailmasuhteemme - käsityksemme ihmisyydestä ja hyvästä elämästä (Värri, 2014, 2018).

Kestävä kehitys ei perustu itsekkääseen vapauteen ja yksilölliseen omistamiseen vaan vastavuoroisen tunnustamisen periaatteiden varaan (Salonen & Bardy, 2015). Vaativaa erityistä tukea järjestävät ammatilliset oppilaitokset voivat toimia edelläkävijöinä kestävän tulevaisuuden rakentamisessa oman toimintansa kautta tekemällä näkyväksi jokaisen opiskelijan ja sen arvokkaan potentiaalin, joka heissä on, kun he pääsevät kukoistamaan omista vahvuuksistaan käsin.

Lähdeluettelo

- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Black, A., & Lawson, H. (2017). Purposes of education for young people with severe learning difficulties: Exploring a vocational teaching resource - 'A stepping stone to...' what? *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 207–226. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142505>
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and Method*. Sheed & Ward
- Greimas, A. J. (1983). *Structural Semantics: An Attempt at a Method*. University of Nebraska Press.
- Hakala, K., Mietola, R., & Teittinen, A. (2013). Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (Toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (pp. 173–200). Gaudeamus.
- Herranen, J., & Souto, A.-M. (2016). Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalampi, & J. Varjo (Toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset: Kasvatustieteellisen vuosikirja 1* (pp. 195–226). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylän yliopistopaino.
- Holm, G. (2018). Justice through education in the Nordic countries: Critical issues and perspectives. *Education Enquiry*, 9(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429770>
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- Kalenius, A. (2023) *Sivistyskatsaus*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>
- Karila, K. (2022). Siirtymät tuen tilanteissa. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, K. Kuukka, M. Mannerkoski, & E. Vitikka, E. (toim.), *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:44.
- Kauppila, A., Lappalainen, S., & Mietola, R. (2020). Governing citizenship for students with learning disabilities in everyday vocational education and training. *Disability & Society*, 36(7), 1148–1168. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788512>
- Kuptsch, C., & Charest, É. (Toim.). (2021). *The future of diversity*. International Labour Organization.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Mattila, M. (Toim.). (2020). *Eriarvoisuuden tila Suomessa*. Kalevi Sorsa -Säätiö.
- Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Vocational education, transitions, marginalisa-

- tion and social justice in the Nordic countries. *European Educational Research Journal*, 18(3), 271–277. <https://doi.org/10.1177/1474904119838893>
- Mäkinen, H. (2021). *Selvitys osatyökykyisten Suomen mallista*. Työ- ja elinkeinoministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162815>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus (2019). *Finnish VET in a Nutshell*. Haettu [6.2.2022] <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-vet-nutshell>
- Read, S., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro, K. (2022). School burnout trends and socio-demographic factors in Finland 2006–2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 57, 1659–1669 (2022). <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>
- Ryökkynen, S. (2022). "They did not give up on me." *Vocational students' perceptions of the special support in their studying*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8741-3>
- Ryökkynen, S., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2020). Interaction between students and class teachers in vocational education and training: 'Safety distance is needed'. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 156–174. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992156>
- Ryökkynen S, Maunu A, Pirttimaa R, Kontu EK. (2022a). Learning about students' receiving special educational support experiences of qualification, socialization and subjectification in Finnish vocational education and training: A narrative approach. *Education Sciences*. 12(2):66. <https://doi.org/10.3390/educsci12020066>
- Ryökkynen, S., Maunu, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022b). From the shade into the sun: exploring pride and shame in students with special needs in Finnish VET, *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 648–662, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940006>
- Räisänen, M., Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2021). Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. *European Journal of Psychology of Education* 36, 1135–1157. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00512-2>
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu (n.d.). *Ammatillinen koulutus*. Haettu [6.2.2023] <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen>
- van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014a). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Värrä, V.-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. In A. Saari, O.-J. Jokisaari, & V.-M. Värrä (Eds.), *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä* (pp. 87–122). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201706071854>
- Värrä, V.-M. (2018). *Kasvatus Ekokriisin Aikakaudella*. Vastapaino.
- Ågren, S. (2021). Exploring vocational education students' visions of a successful transition to working life from the perspective of societal belonging. *Journal of Applied Youth Studies*, 4, 67–81. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00037-5>
- Äärelä, T. (2012). "Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla." *Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto, 242]. Lapin yliopistokustannus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

AMK-LEHTI // UAS JOURNAL
Journal of Finnish Universities of Applied Sciences



Avaa ikkuna ammattikorkeakoulujen tki-toimintaan.
Neljästi vuodessa ilmestyvä avoin verkkolehti
osoitteessa www.uasjournal.fi





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

ktl.jyu.fi/fi/julkaisut

Koulutuksen tutkimuslaitoksen avoimia verkkojulkaisuja

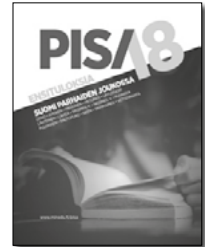
*Kaisa Leino, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen,
Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Lämsä, Kari Nissinen,
Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro,
Marjo Sirén, Mari-Paoliina Vainikainen, Jouni Vetterranta*

PISA18-ensituloksia

SUOMI PARHAIDEN JOUKOSSA

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

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2019.



Taru Siekkinen **The Changing Relationship Between the Academic Profession and Universities in Finnish Higher Education**

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

Studies 35. 2019.



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

Digiloikasta digitaaloihin

KANSAINVÄLINEN MONILUKUTAIDON JA
OHJELMOINNILLISEN AJATTELUN TUTKIMUS (ICILS 2018)

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

2019.



Jonna Pulkkinen

Reforming policy, changing practices?

SPECIAL EDUCATION IN FINLAND AFTER EDUCATIONAL REFORMS

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

Studies 34. 2019.



Satya Brink, Kari Nissinen

Challenge for equity and excellence

EVIDENCE FOR FUTURE SUCCESSFUL ACTION
IN BILINGUAL FINLAND

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

Reports 54. 2018.



Helena Aittola, Taru Siekkinen, Jussi Välimaa

Työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus (AVOT) -hankkeen arviointi

LOPPURAPORTTI

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

2018.



Päivi Vuorinen-Lampila

Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämätulokset

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

Tutkimuksia 33. 2018.

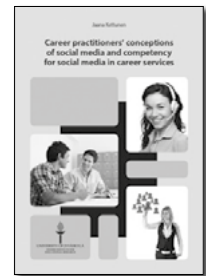


Jaana Kettunen

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

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

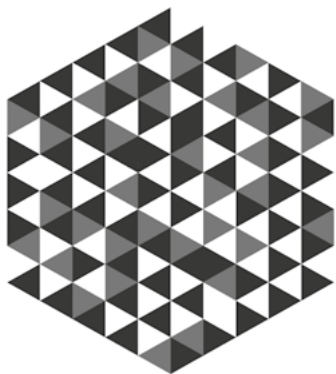
Studies 32. 2017.



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



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön julkaisuja

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



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

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämistä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi 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 opettajakouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiiliin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€



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

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen.**

Julkaisija: Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry



20€/4 numeroa
2016



30€/4 numeroa
2017



30€/4 numeroa
2018



30€/4 numeroa
2019

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

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



15€



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

10€

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



Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth 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 laitimisesta, ruotsin integroinnista ammattiaineisiin ja verkkotyökalujen käytöstä ohjauksessa.

- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätöön 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 pariakymmentä 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 puvut on 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 sisällytetty mukaan.

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 sisällytetty mukaan.

Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofian kokonaisuus.

Lähtökohdista 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 on teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.



12,50€



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

12,50€

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

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

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

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



30€

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

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

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



10€



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

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

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

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



Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Julkaisutoiminnan lisäksi säätiö jakaa apurahoja, stipendejä ja palkintoja, järjestää koulutuksia ja opintomatkoja sekä toimii asiantuntijajana 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, jotka löytyvät osoitteesta akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja/teemat/

Vuoden 2023 teemat:

Vuonna 2023 julkaistaan neljä painettua numeroa sekä digitaalinen teemanumero. Numero **1/2023** on ajankohtaisnumero ja seuraavat teemanumeroita:

- **2/2023:** Asiantuntijaksi kasvaminen hajautetuissa hybridiyhteisöissä
- **3/2023:** Tulevaisuuden taidot ja osaaminen - yhdenvertaisuus digitalisaation ajassa
- **4/2023:** Kriittisiä ja reflektiivisiä näkökulmia yrittäjyyskasvatukseen.
- **5/2023:** Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus Suomessa (digitaalinen teemanumero)

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 artikkelien ja katsausten pituus (lähteinen ja liitteinen, ei sisällä tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-re-

feroitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asetellut 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 rivinvaihdoilla.

Käskikirjoituksen ensimmäinen sivu on *nimiölehti*. Nimiölehdellä on käskikirjoituksen otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

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

Käskikirjoituksen 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 käskikirjoitukseen. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena ja että kaikkien graafisten esitysten tulee olla painokelpoisia.

5. Lähdeviitteet

Teksteissä noudatetaan kirjoitustyyliin 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-menettelyyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-artikkeleissa teemanume-

ron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahta ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä.

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

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

1. Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin, eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
2. Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuviot ja muu aineisto).
3. Lehden kirjoittajaohjeita on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että
 - kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivät myöskään luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto – Ominaisuudet – Yhteenveto)
 - lähdeviittaukset on tehty APA7-tyylillä.

7. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

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

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

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

Lue lisää verkosta:

www.akakk.fi

www.journal.fi/akakk

Ammatti-
kasvatuksen
aikakauskirja



