

# Opiskelijoiden työelämäosaami- minen ammat- tikorkeakoulun päämääränä

---

Aija Töytäri  
TtL, jatko-opiskelija  
Liikuntatieteellinen tiedekunta,  
Jyväskylän yliopisto  
aija.toytari@hamk.fi

Arja Piirainen  
FT, yliopistonlehtori  
Terveystieteiden laitos,  
Jyväskylän yliopisto  
arja.piirainen@jyu.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyyn*

## Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakoulu-osaamisesta. Ammattikorkeakoulun perustehtävänä on työelämän kehittämisen tukeminen ja osaavien työntekijöiden kouluttaminen työelämään. Opiskelijoiden osaamisen keskeisimpänä tavoitteena on työelämätaitojen kehittyminen teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä. Artikkelin perustuu Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liiton eri kou-

lutusalojen ja ammattikorkeakoulujen yhdeksälle opiskelijalle tehtyyn haastattelututkimukseen, jossa on analysoitu fenomenografisella lähestymistavalla opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakouluoppimisen ja -osaamisen kehittämisestä. Tulosten mukaan opiskelijoiden käsitykset ammattikorkeakouluosaamisesta varioivat viitenä teemana: opiskelijan kasvuprosessina, ammatillisena tietona, opettamisena, yhteisenä ja yhteisöllisyytenä.

Oppimisen ja opettamisen kontekstina on pääosin luokkahuone, jossa opettaja jakaa tietoa. Opettaja toimii pääosin yksin eikä verkostoituminen toisten kanssa tai työelämässä oppiminen tule esille. Ammattikorkeakoulukulttuurilta opiskelijat odottavat ammattikorkeakouluun kuuluvaa omaleimaisuutta. Tutkimus lisää ja vahvistaa tietoa ammattikorkeakoulun opetuksen ja osaamisen kehittämiseksi.

**Avainsanat:** *oppiminen, ammattikorkeakouluosaaminen, opettaminen, ammattikorkeakoulukulttuuri*

## Students' working life competence as a goal of university of applied sciences

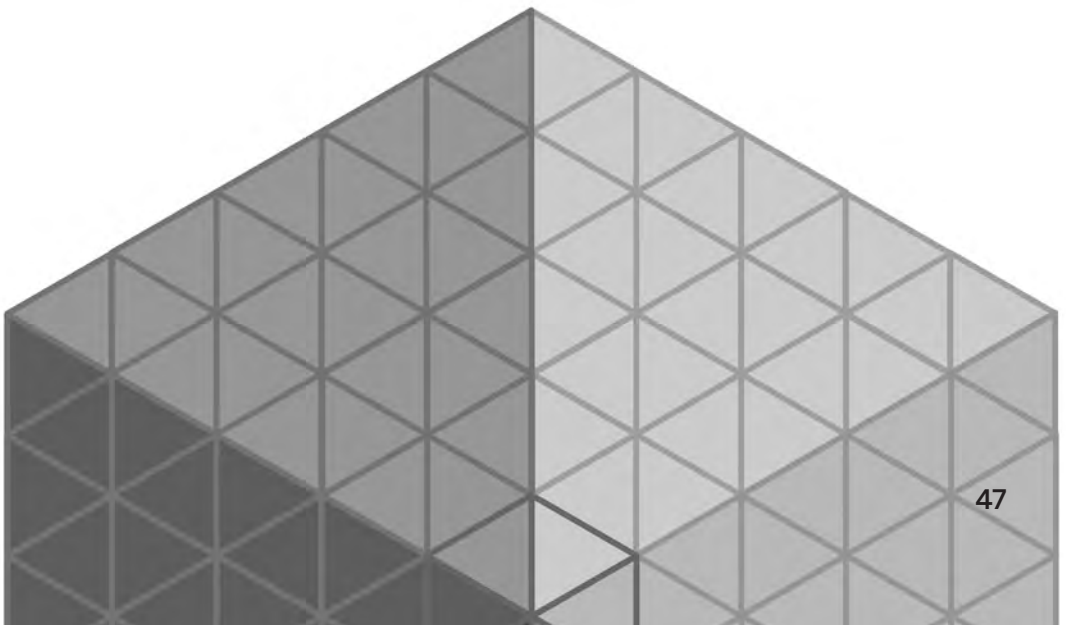
---

### Abstract

The purpose of this study is to observe and monitor the competence level of the University of Applied Sciences from its students' perspective. The key objective of the University is to support the development of an individuals working life as well as further enhancing their skill-

set. The main goal of the education system is the development of employability via combining theoretical and practical learning. This article is based on the interview for nine students from The Union of Students in Finnish Universities of Applied Sciences, from different programs of different universities of applied sciences and analyzed by phenomenographic approach students' conceptions of developing of learning and competence at university of applied sciences. The results show that students' conceptions of the competence at university of applied sciences vary in five themes: the growing process of student, professional knowledge, teaching, community and communality. Learning and teaching context is mainly classroom, in which teacher divides knowledge. Teacher acts mainly alone and there seems to be no networking with other and learning at working life. Students wait for originality from the culture of university of applied sciences. This research increases and confirms the knowledge of developing teaching and competence at university of applied sciences.

**Key words:** *learning, competence at university of applied sciences, teaching, culture of university of applied sciences*



## Johdanto

**M**aailman ja Euroopan rakenteellinen muutos heijastuu myös suomalaisen yhteiskuntaan. Se edellyttää laajempaa työvoiman liikkuvuutta sekä osaamisen laajenemista ja samalla oman alan asiantuntijuuden jatkuvaa päivittämistä. Ammattikorkeakoulutuksen päämääränä nähdään ajassa muuttuva osaava asiantuntijuus, joka vastaa työelämän vaatimuksia ja kehittää sitä. Ammattilaisten osaamiselta vaaditaan laaja-alaisuutta yksittäisen asiaosaamisen lisäksi. Tässä suomalaiset ammattikorkeakoulut ovat uudenlaisen haasteen edessä kouluttaessaan uusia osajia ja asiantuntijoita.

Suomalaisessa ammattikorkeakoulussa on meneillään rakenteellinen uudistus. Uusi laki tulee voimaan vuoden 2014 alussa ja uudet opetussuunnitelmat syksyllä 2014. Ammattikorkeakoulun tuottamaa osaamista on kyseenalaistettu, koska sen ei katsota täysin varmistavan työelämän tarvitsemia kompetensseja. Myös tutkintojen suorittamismäärät ovat tavoiteltua alhaisemmat. Opettajat ovat ammattikorkeakoulu-uudistuksen keskiössä, koska heidät voidaan toimijoina nähdä muutoksen tekijöinä.

Opetuksen suhde työelämään haastaa ammatillisen osaamisen kehittämisen uudella tavalla. Ammatillisen koulutusjärjestelmän edellytetään lähestyvän työelämää. Ammattikorkeakouluihin onkin pyritty luomaan työpaikan kaltaisia oppimisympäristöjä, jotta työssä oppiminen olisi mahdollista myös koulussa. Työpaikatkin ovat ympäristöjä, joissa voidaan harjoitella, jalostaa tai kartuttaa koulussa

opittua. Niitä ei nähdä itsessään hyödyllisinä oppimisympäristöinä niiden omilla ehdoillaan (Billett, 2009). Työelämän kiihtyvät muutokset korostavat työssä oppimisen merkitystä jo koulutuksessa ja luovat vaatimuksia myös ryhmä-, tiimi- ja verkostotyön oppimiselle. Tämä korostaa ryhmässä tapahtuvan opiskelun ja työskentelyn merkitystä ja mahdollisuuksia (Paloniemi ym., 2010, 20,24), joita tarvitaan nykyajan työelämässä (Piirainen & Viitanen, 2010). Ammatillisen osaamisen tarkoituksena onkin yhdistää työelämän tarpeet ja koulutuksen tavoitteet (van der Klink & Boom, 2002).

Opiskelijoiden, työntekijöiden ja opettajien osaamisessa yhdistyy uudenlaisten käytänteiden kehittäminen silloin, kun opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua työelämään ja oppimisympäristöt ottavat huomioon myös työelämän vaatimukset. Tutkiva oppiminen on nähty ratkaisuksi, jossa opiskelija tutkiessaan omia ammattikäytäntöjään järjestelmällisesti koettelee vallitsevien toimintakäytänteiden rajoja ja pyrkii siten kohti kehittyvää osaamista (Hakkarainen ym., 2004, 373; 2005, 29-32; Kotila, 2003, 15).

Useiden tutkimusten mukaan korkeakouluopiskelijat ovat kokeneet koulutuksen antamat työelämävalmiudet riittämättömiksi (Nykänen & Tynjälä, 2012, 18). Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 todetaan, että opiskelijoiden tulee jo opintojensa aikana orientoitua tuleviin työtehtäviinsä ja koulutuksen tulee ennakoida työelämän tulevia osaamistarpeita. Se edellyttää tiivistä vuorovaikutusta työelämän ja alueellisten toimijoiden kanssa (Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 38).

Työelämätaitojen oppimisella voidaan tarkoittaa elinikäisen oppimisen edellytysten luomista, huolehtivan, sinnikkään, kriittisen ja eettisen ihmisluonteen tukemista sekä sellaisten oppimisympäristöjen luomista, joissa yhteisöllisesti luodaan uutta. Työelämätaitoja kehittäväälle oppimisympäristölle on ominaista, että siinä pyritään keskeisten käsitteiden ymmärtämiseen, opetus on vuorovaikutuksellista ja aktivoivaa, oppiminen on yhteisöllistä ja käytössä on palaute, tuki ja monipuoliset oppimisen arviointimenetelmät. Lisäksi tarvitaan teorian ja käytännön yhteyttä, työelämäyhteyksiä, autenttisten ongelmien käsittelyä sekä pitkäjänteistä pedagogista kehittämistä. (Nykanen & Tynjälä, 2012, 19).

*Monipuoliset oppimisympäristöt luovat oppijoille tilanteita, joissa heillä on mahdollisuus uusiin oivalluksiin vastavuoroisuuteen perustuvassa prosessissa.*

Samaan aikaan ammatillisen koulutuksen haasteena on innovaatioiden tuottaminen. Opiskelijat nähdään uusina innovaatioiden tuottajina koulutuksessa. Tällöin lähtökohtana on ajatus, että opetuksen, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) ja työelämäyhteistyön tulisi muodostaa ehjä, vuorovaikutteinen kokonaisuus, joka pystyy vastaamaan ammatikorkeakouluun kohdistuviin

odotuksiin, jolloin innovaatiotoiminta on osa pedagogiikkaa. Innovaatiopedagogiikassa keskeisiä ovat ammattikorkeakouluille soveltuvat innovatiiviset oppimis- ja opetusmenetelmät, ympäröivä työelämä sekä innovaatiot, joilla pyritään käynnistämään jatkuvan parantamisen kehä. Tällöin ajatellaan oppimis- ja opetusmenetelmien kehittyvän yhä tarkoituksenmukaisemmiksi, työelämän toiminnan ja kilpailukyvyyn parantuvan sekä syntyvän uusia innovaatioita. Jatkuvan parantamisen keskeisenä tavoitteena on varmistaa opiskelijan vastuullinen ja kehittämisorientoitunut ammattitaito ja kannustaa heitä uuden tiedon luomiseen työelämässä. Innovaatiopedagogiikan taustalla on oppimiskäsitys, jonka mukaan oppijan oma aktiivinen toiminta ja merkityksen rakentamisprosessi toimivat pohjana kaikelle oppimiselle. Monipuoliset oppimisympäristöt luovat oppijoille tilanteita, joissa heillä on mahdollisuus uusiin oivalluksiin vastavuoroisuuteen perustuvassa prosessissa. (Penttilä ym., 2009, 10, 13-14; Kettunen, 2007.) Opetusta ja TKI -toimintaa voidaan yhdistää ja edistää myös Learning by Developing (LbD) toimintamallin avulla. Se on työelämälähtöinen oppimisen malli, jonka lähtökohtana on todelliset opettajien, opiskelijoiden, työelämän edustajien ja asiakkaiden kumppanuudet. LbD -mallin piirteitä ovat autenttisuus, kumppanuus, luottamus, luovuus ja tutkiva ote. LbD -oppimisympäristö tukee ammatillista kasvua, uuden tiedon tuottamista, uusien tuotteiden ja palvelujen syntymistä, yhteiskunnallista toimijuutta ja uusien työskentelymallien sekä -kulttuurien syntyä. LbD yhdistää kompetenssia tuottavan oppimisen ja TKI -projektitoiminnan. (Raij, 2013.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ammattikorkeakouluosaamisen ilmiötä opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimus vastaa kysymykseen, minäkalaisia ovat suomalaisten ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden käsitykset ammattikorkeakouluopimisesta ja ammattikorkeakouluopettajuudesta.

## Opettaja työelämäosaamisen ohjaajana ammattikorkeakoulussa

Opettajuus nähdään Suomessa yhteiskunnan avainprofessiona, joka edellyttää kykyä ennakoita tulevia osaamistarpeita, reagoida toimintaympäristön nopeisiin muutoksiin ja halua jatkuvasti uudistaa omaa osaamistaan (Niemi & Räihä, 2007, 41). Ammattikorkeakouluopettajat ovat oman alansa asiantuntijoita sekä koulutuksensa että työkokemuksensa kautta. Ammattikorkeakouluilla on koulutuksen lisäksi myös tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä aluekehitystyöhön liittyvät tehtävät, jotka vaikuttavat kasvavassa määrin opettajien osaamisvaatimuksiin ja asiantuntijuuteen (Auvinen, 2004; Tiilikkala, 2004; Mäki, 2012).

Opettajan työ ammattikorkeakoulussa on toisaalta edelleen omasta ajattelusta lähtevää yhteistyötä, jossa oppiminen todetaan yhteisölliseksi prosessiksi (Savonmäki, 2007, 156). Toisaalta siinä on jo nähtävissä piirteitä uudesta, uusien tulkintojen opettajuudesta (Mäki, 2012). Osaamista syntyy myös opetuksen sosiaalisissa tilanteissa ja yhteisöissä, joissa työtä tehdään (Collin & Billett, 2010). Oman ammattialan vahva sisällöllinen osaaminen nähdään edelleen opettajan työn lähtökohtana sen lisäksi, että tutkimus- ja kehittämisvaatimus edellyttää

vät entistä avarakatseisempaa ja syvällisempää erityistietämystä (Auvinen, 2004; Laitinen & Hirvonen, 2006, 42–50, 53; Suhonen, 2008, 155, 164) ja uuden osaamisen tuottamista (Mäki ym., 2008, 2009).

Ammattikorkeakoulumaisessa opetuksessa opettajan työhön ja rooleihin sisältyy sekä tutkimus- ja kehittämistyön että pedagogiikan ulottuvuuksia (Mäki, 2012, 12). Perinteisen luokassa toteutuvan kontaktiopetuksen vähentyessä sen rinnalle ovat tulleet virtuaaliset oppimisympäristöt, opiskelijoiden itsenäinen työskentely ja oppimisen ohjaus, palaute ja arviointi, joiden on ajateltu lisäävän työelämäosaamista. Opettajan työssä korostuvat täten viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä monikulttuurinen osaaminen ja kielitaito. (Auvinen, 2004.) Muutos näkyy myös opettajan roolin muutoksena suhteessa opiskelijoihin. Savonmäki (2007) luonnehtiikin opettajaa konsultiksi, kehittäjäksi tai tutkija-kehittäjäksi. Mäki (2012, 120–124) puolestaan kuvaa ammattikorkeakouluopettajuuden muutosta jakautumisena kahteen heimoon, joissa toiset toimivat kohtamattomien tulkintojen ja oppimiskäsitusten työkulttuurissa ja toiset substanssi- ja opetuskeskeisessä työkulttuurissa. Ammatillisen opettajan tehtävä on muuttunut osaksi laajempaa koulutus- ja työelämäjärjestelmää. Opettajuus ei enää ole irrallaan muusta koulutuksen ja työelämän kehityksestä.

Suomessa ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimista ohjaavat koulutetut opettajat (Uusikylä & Atjonen, 2007). Opettaja johtaa opiskelijan oppimisprosessia opetussuunnitelman avulla. Ammatillisessa koulutuksessa päämääränä on sellainen oppiminen, joka johtaa työ-

elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen soveltamisosaamiseen. Opettajan osaamisen määrittely on pedagogisen johtamisen sekä laadukkaan opetuksen ja oppimisen lähtökohta. (Antikainen, 2005; Nikander, 2003; Mäntylä, 2002; Puusa, 2007; Tiusanen, 2005.)

*Verkostoitumisen  
työelämään  
katsotaan edistävän  
opiskelijoiden  
työllistymistä.*

Laajat koulutuksen rakenteelliset muutokset (Ammattikorkeakoululaki 2003) haastavat ammattikorkeakoulujen sekä opettajuuden että johtamisen. Koululaitosta on pidetty hitaasti muuttavana organisaationa; rakenteet muuttuvat hitaasti, ja luokahuoneopetus on pysynyt lähes samankaltaisena sadan vuoden ajan (Fullan, 1994). Kuitenkin osaamisen muuttumisen haasteet edellyttävät laaja-alaista koulutusjärjestelmän, myös korkeakoulutuksen tarkastelua. Koulutusjärjestelmän muutoksessa opettajat ja koulujen johtajat ovat keskeisessä roolissa muutoksen toteuttamisessa. Opetuksen ja johtamisen muutokselle on olemassa hallinnolliset mahdollisuudet. Siten ammatillisen koulutuksen johtamisen taitoa tarvitaan myös ammattikorkeakoulun sekä muuttuneiden opiskelijan osaamisvalmiuksien että opettajuuden kehittämisessä.

Korkeakouluissa on pyritty kehittämään työelämätaitoja, joiksi määritellään 1) akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyvät taidot, 2) tiedon integraation taidot, 3) sosiaaliset ja viestintätaidot, 4) itsesäätelytaidot ja 5) johtamis- ja verkostotaidot (Nykänen & Tynjälä, 2012). Akateemiset taidot nähdään osana työelämäosaamista. Tiedon integraation katsotaan edellyttävän työelämässä tapahtuvaa oppimista, jolloin opiskelija oppii erityisesti ryhmässä, tiimeissä sekä opettajien ja työelämän edustajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Sosiaaliset ja viestintätaidot tiivistyvät yhteistyössä toimimisen taitoihin sekä ryhmädynamiikan ymmärtämiseen, niin koulussa kuin työelämässäkin. Tärkeänä itsesäätelytaitona nähdään oman osaamisen tunnistaminen. Johtamis- ja verkostoitumistaidot liittyvät työyhteisön jäsenenä toimimiseen, työssä jaksamiseen, työmotivaatioon sekä persoonan sovitamiseen työhön ja yhteistyösuhteisiin. Verkostoitumisen työelämään katsotaan edistävän opiskelijoiden työllistymistä.

Koulun ja työelämän yhteistyössä olenainen teoreettinen, sosiokulttuurinen tieto ja itsesäätelytieto edistävät situationaalisen asiantuntijuuden kehittymistä (Wenger, 1998). Opiskelijoiden työelämäosaaminen kiteytyy esimerkiksi konnektiivisessa mallissa (Tynjälä, 2010, 85-88) analysointi-, kyseenalaistamis- ja kriittisen arvioinnin taitoihin, joilla he arvioivat ja kehittävät työpaikan käytänteitä teoreettisten ja käsitteellisten välineiden avulla. Tällöin opiskelijat ja työntekijät kehittävät yhdessä uusia toimintamalleja ja työkäytänteitä. Koulut ja työpaikat toimivat yhteistyökumppaneina ja luovat yhdessä opiskelijoille sellaisia oppimisympäristöjä, joissa on mahdollista kehittää työelämän toimintatapoja. Tä-

mä uuden osaamisen tuottamisen, integraatiivisen pedagogiikan ajatuksena on kehittää työelämän edellyttämää asiantuntijuutta (Tynjälä & Virtanen, 2013, 90).

*Verkostoituneen kulttuurin mallissa opiskelijan kohtaaminen on kokonaisvaltaista ja sekä opetus että ohjaus korostavat opiskelijälähtöisyyttä.*

Työelämätaitojen kehittämisen malli on useita, kuten spesialistimalli, integraatiivinen malli ja verkostoituneen kulttuurin malli (Nykänen & Tynjälä, 2012). Verkostoituneen kulttuurin mallissa opiskelija- ja työelämälähtöisyys ovat koulutuksen arvoja. Työelämätaitojen kehittäminen sisältyy kaikkeen opetus- ja oppimistoimintaan. Työelämätaitoja kehittävä opetus järjestetään pääosin monialaisina hankkeina työelämässä. Opetuksessa korostuu osaamisen kehittäminen sekä toiminnan, oppimisen ja johtamisen jakaminen. Työelämäsuhteet ovat osa opetussuunnitelmaa ja toimintastrategiaa. Verkostoituminen on tärkeä kulttuurinen tekijä, jota toimintatavat suosivat. Verkostoitumisosaaminen onkin opiskelijoiden työelämäosaamista. Osaamista jaetaan sekä opiskelijoiden, opettajien että työelämän edustajien kesken koulun ja työelämän verkostoissa. Opettajat ovat verkostoituneet laajasti alansa asiantuntijoiden kanssa ja työelämän ajantasainen

tieto omaksutaan hankeoppimisessa (Nykänen & Tynjälä, 2012).

Verkostoituneen kulttuurin mallissa opiskelijan kohtaaminen on kokonaisvaltaista ja sekä opetus että ohjaus korostavat opiskelijälähtöisyyttä. Opettajalla on valmentajan ja sparraajan rooli. Kaikki toimijat, myös työelämän edustajat, sitoutuvat opiskelijoiden ohjaukseen ja opiskelijat osallistuvat mentoreina nuorempien opiskelijoiden ohjaamiseen. Malli tukee koulun, työelämän edustajien ja koko alueen oppimista. Tämä kaikki edellyttää opettajien ja opiskelijoiden suhteen ja roolien muutosta. (Nykänen & Tynjälä, 2012, 21–25.)

## Menetelmä

Opiskelijoiden käsityksiä tutkimme Focus Group -haastattelulla (Kamberelis ym., 2008; Morgan ym., 2001; Denzin & Lincoln, 2011). Ryhmähaastattelu tuo esille ryhmän yhteisinä pitämiä käsityksiä, mutta mahdollistaa samalla yksilöllisten opiskelijan omien käsitysten esille tuomisen (Morgan ym., 2001; Kvale & Brinkman, 2009). Haastatteluteemoja olivat opiskelijan oma käsitys oppimisestaan ja sen ohjaamisesta sekä käsitykset opettajien yhteistyöstä.

Tutkimusaineistona on Etelä-, Itä-, Keski-, Länsi- ja Pohjois-Suomen kahdeksan (8) eri ammattikorkeakoulun yhdeksän (9) mies- ja naispuolista ammattikorkeakouluopiskelijaa. Haastatellut olivat eri vaiheissa opintojaan ja eri koulutusalojen (tekniikka ja liikenne, sosiaali- ja terveysala, liiketalous, luonnonvara-ala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, kulttuuriala) opetussuunnitelmien mukaan opiskelevia opiskelijoita. Haastat-

telut toteutettiin kahtena ryhmähaastatteluna. Toinen ryhmä haastatelluista (7 opiskelijaa) koostui opiskelijaliiton toimijoista, toinen ryhmä kahdesta opiskelijasta, jotka eivät olleet aktiivisia opiskelijaliiton toimijoita. Åkerlind (2005) toteaa, että aineiston hankinnassa tutkimukseen osallistuneiden erilaisuus on keskeistä ja ilmiön olennainen hukkuu helposti liian monen haastateltavan puheeseen. Tämän tutkimuksen haastateltavat edustivat eri alojen, eri ammattikorkeakoulujen ja eri paikkakuntien opiskelijoita, joten haastateltujen erilaisuus tukee käsitystä aineiston kattavuudesta käsitysten tutkimiseen. Kaikki haastateltavat osallistuivat aktiivisesti keskusteluun. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin analyysiä varten. Litteroituja sivuja (A4, riviväli 1, fontti times new roman) kertyi yhteensä 44.

Analysoimme aineiston fenomenografisen (Marton & Yan Pong, 2005; Åkerlind, 2005) menetelmän mukaan. Fenomenografiassa päämääränä on ilmiön esiin saaminen haastateltavien puheen analysoinnin avulla. Fenomenografinen analyysi on kolmitasoinen: ensin muodostetaan aineistosta teemat, jotka varioivat hierarkkisesti tiivistyen opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen kuvauskategorioiksi. Fenomenografiassa pyritään saamaan esille haastateltavien yhteisiä, tässä tutkimuksessa ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön teemoja, keskeisiä kuvauskategorioita ja käsityskategorioita (vrt. Åkerlind, 2005). Haastateltujen puheesta muodostettiin opiskelijoiden käsitykset osaamisestaan ja oppimisestaan.

Fenomenografisessa analyysissä muodostui ensin opiskelijoiden käsitysten teemat, joista kukin varioi (ks. taulukko 1.

Teemat ja niiden variaatiot). Sen jälkeen teemojen I variaatioista muodostui opiskelijoiden osaamisen ilmiön I kuvauskategoria (ammattillinen oppiminen). Toisesta teemojen variaatioista muodostui kuvauskategoria II eli opiskelijan osaamisen ohjaus ja kolmannesta teemojen variaatiosta ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen (ks. taulukko 1). Tekstissä esitettyjen haastattelunäytteiden avulla lukijalle mahdollistuu tutkimustulosten analysointi, pohdinta ja arviointi.

## Tulokset

**A**ineistosta muodostui opiskelijan käsityksinä ammattikorkeakouluosaamisen viisi teemaa: opiskelijan kasvuprosessi, ammattillinen tieto, opettaminen, yhteistyö ja yhteisöllisyys (ks. taulukko 1). Tarkempi analyysi osoitti, että kukin teema varioi siten, että seuraavassa tasossa oli aina mukana jo edellisen tason käsitykset. Analyysi jatkui opiskelijoiden ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvaamiseen, jossa opiskelijoiden osaamisen käsitysteemojen ensimmäinen variaatiotaso tiivistyi kuvaamaan opiskelijoiden ammattikorkeakouluosaamisen ilmiötä ammatilliseksi oppimiseksi, toinen variaatiotaso opiskelijan osaamisen ohjaukseksi ja kolmas variaatiotaso ammattikorkeakoulukulttuurin kehittämiseksi (ks. taulukko 1.). Kunkin teeman variaatiot ovat mukana opiskelijoiden ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvauskategorioissa. Opiskelijan kasvuprosessissa he eivät puhuneet ammatillisesta osaamisestaan, vaan teema ilmeni kahtena kuvauskategoriana: ihmisenä kasvamisena ja asiantuntijana kasvamisena. Muut teemat ilmenivät hierarkkisenä kolmitasoisena kuvauskategoriana, esimerkiksi teeman Ammatillinen tieto ensimmäinen taso on oman



alan tiedon halua, toinen taso on tiedon ja taidon vaihtoa ja kolmas, ylin taso on tiedon ja taidon soveltamista. Opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen kuvauskategoriat muodostuvat teemojen variaatioista siten, että ensimmäistä tasoa kuvaa opiskelijan ammatillinen oppiminen, toista tasoa opiskelijan osaamisen ohjaus ja kolmatta tasoa ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen.

Aineistosta fenomenografisen analyysin avulla muodostuneet opiskelijoiden käsitysten teemat ammattikorkeakouluosaamisesta ja kunkin teeman variaatiot 1-3 sekä opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvauskategoriat I-III esitämme taulukossa 1.

Taulukko 1. Teemat ja niiden variaatiot opiskelijoiden käsityksistä ammattikorkeakouluosaamisesta sekä opiskelijoiden ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvauskategoriat I-III.

Teemat ja niiden variaatiot	Opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön kuvauskategoriat I-III		
	I Opiskelijan ammatillinen oppiminen	II Opiskelijan osaamisen ohjaus	III Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen
1. Opiskelijan kasvu-prosessi	Ei ilmennyt aineistossa	Ihmisenä kasvu	Asiantuntijana kasvu
2. Ammatillinen tieto	Oman alan tiedon halu	Tiedon ja taidon vaihto	Tiedon ja taidon soveltaminen
3. Opettaminen	Opettaja persoonana	Opettaja osaamisen ohjaajana	AMK-opettajuuden kehittäminen
4. Yhteistyö	Selkiytymätön yhteistyö/yhteistyön puute	Opetussuunnitelma-yhteistyö	Työelämäyhteistyö
5. Yhteisöllisyys	Yhteisöllisyyden puute	Yhteisön jäsenyys	AMK-kulttuurin toteutuminen

### Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen

Fenomenografisen analyysin tuloksena muodostui kolmitasoinen ammattikorkeakouluosaamisen kuvauskategoria. Niistä perustavin on I Opiskelijan ammatillinen oppiminen, seuraavaksi edellisen perustalta kehittyvä II Opiskelijan osaamisen ohjaus ja kehittyvimpänä edelliset sisältävä III ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen. Aloitamme tulosten esittelyn hierarkkisesti kolmannesta kuvauskategoriasta käsin, sen jälkeen etenemme toisen kategorian esittelyyn ja sen jälkeen ensimmäiseen. Hie-

rarkkisesti ylin ja kehittynein kuvauskategoria on ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen.

Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen näyttäytyy tärkeänä. Siihen liittyy tietojen ja taitojen omaksumista ja vaihtoa sekä niiden soveltamista työelämään. Opiskelijan ammatillinen ja asiantuntijana kasvu on keskeistä. Opiskelijat kaipaavat ammattikorkeakouluidentiteettiä, joka on omaleimaista ammatilliselle oppimiselle. Ammattikorkeakouluidentiteetti nähdään vielä selkiytymättömänä ja keskeneräisenä ja sitä peilataan yliopistoon. Ammattikorkeakoulukult-

tuuriin liittyy myös työelämäyhteys; asioita opitaan työelämää varten. Opiskelijoiden ja opettajien osaaminen kehittyy työelämäyhteistyössä. Ammattikorkeakoulukulttuuri on opiskelijoiden käsitysten mukaan omaleimaista ja se rakentuu ammattikorkeakouluidentiteetistä, yhteisöllisyydestä, kasvusta ammatillisena ja työelämäyhteyksistä. Osaaminen kehittyy opettajan, työelämän ja opiskelijan yhteistyössä. Kolmatta kategorialla kuvaa opiskelijan sitaatti

*”...amk-opettaja ei oo esimerkiksi yliopistoluennoija, jolloin se tieto pitää esittää hyvin erilailla... että kun ammattikorkeakoulun opettajalle tulee se ammattikorkeakoulun opettajan identiteetti... etteivät ole ylpeitä työstään, mutta se että tuntevatko he ehkä alempiarvoisuutta johonkin yliopistomaailmaan? En tiedä, hakeeko se niin paikkaansa vielä. Sit kun se paikka löytyy, niin nää asiat voi olla paljon helpompia toivottavasti.”(Op2.)*

## Opiskelijan osaamisen ohjaus

Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittäminen edellyttää opiskelijan osaamisen ohjausta. Tällöin opiskelija voi rauhassa keskittyä ihmisenä kasvamisensa. Sen lisäksi tarvitaan myös asiantuntijana kasvamista, mikä on opiskelijalle vielä avoin prosessi. Opiskelijan ammattikorkeakouluosaamisen ohjausta, toista kategorialla kuvaa seuraava opiskelijan sitaatti

*”Oppiminen on mun mielestä semmoista kasvamista, ihan ihmisenä, asiantuntijana, varsinkin näissä touhuissa, kun pitää tosiaan ammatilliseksi kasvajaksi, ammatilliseksi osaajaksi kasvaa...” (Op2.)*

Opiskelijan käsityksen mukaan opettaja on hänen osaamisensa ohjaaja. Opet-

tajalta opiskelija odottaa myös vuorovai-  
kutus- ja esittämistaitoja, opetustaitoja,  
opetuksen jäsentämistä ja suunnittelua  
yhdessä opiskelijoiden kanssa sekä ope-  
tussuunnitelman kokonaisvaltaista hal-  
lintaa ja työelämäyhteistyötä. Opiskeli-  
joille opettajan oman osaamisen kehittä-  
minen työelämässä sekä palautteen vas-  
taanottokyky ovat keskeisiä opettajan oh-  
jauksen kehittymisessä. Opettajaa opis-  
kelija tarvitsee opiskelijasta lähtevään ja  
opiskelijan ymmärryksen tasolla toteu-  
tuvaan ohjaukseen. Opiskelijan käsitystä  
osaamisen ohjauksesta kuvaa sitaatti

*”Niin, siellä (työssäoppimisjaksol-  
la) vois saada vähän niinku uutta ver-  
ta tai jotain tämmöstä. Että ei kangis-  
tuis niinku siihen omaan pieneen ti-  
laan.”(Op7.)*

Opiskelijat puhuvat opettajan amma-  
tillisesta kokemuksesta (oman alan tie-  
don halusta, tietämisestä), uusimmista  
tiedoista, jopa ylpeydestä omasta alas-  
taan, toisaalta valmiudesta tunnistaa tie-  
tämättömyyttään ja valmiuksista ottaa  
selvää asioista. Opetussuunnitelmayh-  
teistyö ja opetussuunnitelman kokonais-  
valtainen hallinta ovat opiskelijoille op-  
pimisen kannalta oleellisia, vaikka ope-  
ttajien yhteistyö onkin niukkaa, samoin  
työelämävaihto. Opiskelija ei tässä kate-  
goriassa vielä näe itseään ammattikorke-  
kouluyhteisön jäsenenä. Tätä kuvaa opis-  
kelijan sitaatti

*”...ne (opettajat) kyselee opiskelijoilta,  
että mites on, että ootteko te käyneet tä-  
tä asiaa jo lävitte ja... tulee just sellai-  
nen fiilis, että ne opettajat ei oo niin-  
ku keskenään saaneet sitä työnjakoo tai  
muuta jaotettua keskenään oikein tai  
tiedä, mitä toinen puoli sitä opettaja-  
kuntaa tekee.” (Op2.)*

## Opiskelijan ammatillinen oppiminen

Perustana opiskelijan osaamisen ohjaukselle on opiskelijan ammatillinen oppiminen, mikä jäsentyi analyysissä ensimmäisen ja hierarkkisesti perustason ammatillisen osaamisen kuvauskategoriaksi. Se muodostuu opiskelijan halusta oman ammattialan uusimman tiedon omaksumiseen. Opiskelijan halu saada oman alan uusinta tietoa persoonalliselta opettajalta muodostaa kategorian ytimen. Tätä kuvaa sitaatti

*”...oman alansa hallitseminen, valmius ja tahto ottaa selvää, jos ei jotain osaa, tiedä, työelämäkontaktit hyvin tärkeitä ammattiaineissa, oma kokemus työelämästä, ja sitten..., että kehittää sitä opettamista ja osaamistaan, pystyy ymmärtämään ja tunnustamaan omat heikkoutensa” (Op4.)*

Opiskelijoiden mukaan opettaja toimii luokassa yksin, ilman suunnitelmaa opettavana toimijana. Tätä kuvaavat sitaattit

*”...on tosi paljon näitä (opettajia) kun lukee ihan täysin mitä siinä lukee, kun ei oo mitään omia ajatuksia, niin mulla on ainakin se, ettei mua kiinnostaa olla siellä tunneilla pätäkääkään.” (Op6.)*

*”kun se (opettaja) järjestäis sen ison mappinsa niitä papereita semmoseks niinku viksuks kokonaisuudeksi, niin se olis niinku paljon laadukkaampaa se opettaminen sen jälkeen.” (Op3.)*

Yhteistyö tai yhteisöllisyys eivät ole keskeisiä opiskelijan ammatillisen osaamisen ensimmäisessä kategoriassa. Opettajien yhteistyön puute aiheuttaa päällekkäisyyksiä opetuksessa. Yhteisöllisyyden puuttuminen ilmenee jäsentymättömänä

ammattikorkeakoulukulttuurina, johon kuuluisi toimia yhteistyössä työelämän kanssa. Tätä kuvaavat opiskelijoiden puheet

*”Ois toivottavaa, että monet opettajat eivät opettais samoja asioita. ...aika työläs tempu saaha ne päällekkäisyydet pois.” (Op7.)*

*”...siellä tulee selvästi, että opettajat ei oo keskenään kattonut, mitä pitää käydä läpi, niin sitten siinä on suurempi mahdollisuus, että jotain tärkeitä jää käymättä läpi.” (Op1.)*

*”...ihanneopettaja on sellainen, joka on ammatillisesti ja varsinkin pedagogisesti pätevä, että se ei riitä, että sä osaat asian, vaan se pitää tuoda myös julki oikein, että opiskelijat ymmärtää sen. On ihan sama, jos normaalille opiskelijalle puhut kompetensseista ja mistä kaikesta, niin kysymys on että mitä. Että ei normaali ihan riviopiskelija tajua niitä hienoja termejä ja niinku ihanneopettajan yks sellainen luonteenpiirre on että hän pystyy kuuntelemaan opiskelijaa” (Op1.)*

## Johtopäätökset

Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakouluosaamisesta. Aineiston fenomenografisen analyysin tuloksena muodostuu jäsentynyt kuva opiskelijoiden käsityksistä ammattikorkeakouluosaamisesta. Opiskelijoille ammattikorkeakouluosaamisen rakentuu kolmen kuvauskategorian avulla, joissa laajin ymmärrys osaamisesta ilmeni ammattikorkeakoulukulttuurin kehittämisenä. Osaamisessa yhteisen kulttuurin kehittäminen edellyttää työ-

elämän kanssa yhteiseen päämäärään sitoutumista. Myös Tynjälä (2010) ja Kotila (2003) ovat tutkimuksissaan päätyneet siihen, että ammattikorkeakoulussa opitaan työelämää varten ja kasvetaan asiantuntijana. Tulosten mukaan ammattikorkeakoulukulttuuri on kehitysvaiheessa ja opiskelijat haluavat olla mukana sen kehittämässä. Tutkimus osoittaa, että valmiudet osallistumiseen kehittyvät vähitellen siten, että vasta kolmas, kehittynein osaaminen edellyttää osallistumista yhteisen ammattikorkeakoulukulttuurin kehittämiseen. Sitä ennen oppiminen ja ohjaus edellyttävät opettajan, opetussuunnitelman ja työelämän ohjausta osaamisen tuottamisessa. Kulttuurin teemoja ovat yhteistyö ja yhteisöllisyys sekä työelämäyhteistyö. Perusta osaamiselle on ammattiin oppiminen. Tämä ei vielä kytkeydy työelämään. Vasta kun ammatin perusteet ovat rakentuneet, opiskelijoille syntyy käsitykset yhteistyöstä ja työelämästä.

Ammattikorkeakoulussa tiedon ja taidon omaksuminen ei riitä opiskelijoille, vaan kyse on niiden vaihtamisesta ja soveltamisesta työelämässä. Työelämätaitojen kehittyminen on keskeistä. Opiskelijan käsitys opettajasta edellyttää häneltä kehittymistä työelämässä, oman alansa uusimman tiedon tuntemista ja oman ammattinsa arvostamista. Näin opettaja vahvistaa opiskelijoiden työelämäosaamista, ammattikorkeakoulukulttuuria ja opiskelijoiden ammatillista kasvua.

Tulosten perusteella opiskelijat odottavat opettajalta ammattikorkeakoulupedagogisia taitoja, oman alansa uusinta osaamista ja ohjaamisen taitoa, jotta opiskelija motivoituu alansa uusimman tiedon hankkimiseen. Opiskelijat odottavat opettajalta myös hyviä vuorovai-

kutus- ja esitystaitoja, opiskelijan oman elämäntilanteen ymmärtämistä ja yhteistyötä opettajien kesken. Opettaja toimii opiskelijoiden käsitysten perusteella vielä yksin luokassa eikä työelämässä toteutuva oppiminen toteudu. Opettajien keskinäisen yhteistyön puute aiheuttaa päällekkäisyyksiä ja siten turhautumista opiskelijoiden opinnoissa, mikä puolestaan hidastaa oppimisprosessia.

*Perusta  
osaamiselle  
on ammattiin  
oppiminen.*

Opetussuunnitelman hallitseminen kokonaisuutena on olennaista ja auttaa opiskelijaa hahmottamaan ammatillisen korkeakoulutuksensa kokonaisuuden. Aineiston mukaan hyvin toimivassa opetussuunnitelmatyössä opiskelijat ovat mukana opetuksen suunnittelussa, jotta osaamisen kehittäminen lähtee opiskelijoiden tarpeista ja tavasta vastaanottaa uutta tietoa. Opiskelijoiden käsitykset ovat samansuuntaisia uudistuneen suomalaisen opettajuuden kanssa, kun siinäkin korostuvat sekä opetus- että TKI- ja aluekehitystyö (vrt. Auvinen 2004; Savonmäki 2007).

Ammattikorkeakouluopettajan työnkuva on todettu mosaiikkimaiseksi sisältäen erilaisia rooleja, jotka korostavat yhteistyötä nimenomaan työelämän edustajien kanssa (vrt. Mäki, 2012, 120–124). Opiskelijoiden käsityskategorioiden mukaan ammattikorkeakoulukulttuuri on kehittyneimmillään yhtenäinen, jossa erilaiset roolit sulautuisivat kokonaisu-

deksi. Opiskelijat olisivat valmiita myös osallistumaan ammattikorkeakoulun kehittämiseen, jolloin yhteistyö ei toteutuisi vain työelämän, vaan myös opiskelijoiden kanssa.

Näiden tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden käsitykset osaamisestaan ovat samansuuntaisia ammattikorkeakoululaissa määritellyn ammattikorkeakoulun perustehtävän kanssa, jonka tavoitteena on teoriapohjan perusteella toimivien, TKI -työhön kykenevien ja aluekehitystoimintaan osallistuvien ammattilaisten integratiivinen oppiminen (Tynjälä, 2008, Tynjälä & Virtanen, 2013). Opiskelijoiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja tiedon prosessointiin sekä tiedon soveltamiseen ovat keskiössä. Tulosten mukaan opettajalla on tiedon ja taidon oppimisen tuottamisen tehtävä eikä opiskelijoiden kasvun ohjaaminen tai yhteisöllinen oppiminen jää siitä sivuun. Opiskelija on aktiivinen ymmärryksen rakentaja ja luova osallistuja.

*Opiskelijoiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja tiedon soveltamiseen ovat keskiössä.*

Tulosten perusteella ammattikorkeakouluoppimiseen liittyvä työelämälähtöisyys ja työelämäoppimista korostava oppimisympäristö ovat vasta kehitteillä. Integratiivinen ja innovaatiopedagogiikka korostavat työelämässä ja työelämän

edustajien kanssa vuorovaikutuksessa toteutuvaa oppimista (vrt. Tynjälä, 2010; Penttilä ym., 2009; Kettunen, 2007), minkä myös opiskelijat käsittävät tulosten perusteella tavoiteltavaksi. Varsinaisesti työelämätaidoista opiskelijat ovat huolissaan, mutta ne rakentuvat ennen kaikkea opettajien yhteistoiminnasta työelämän kanssa, mikä on lähinnä integraatiivista työelämätaimallia (Nykänen & Tynjälä, 2012). Opiskelijat luottavat opettajien ja työelämässä tapahtuvaan ohjaamiseen, eivät niinkään omaan osaaamiseensa.

Ammattikorkeakouluoppimisen haasteena pidetty verkostotyö ja työelämälähtöisyys sekä TKI -toiminta (vrt. Auvinen, 2004; Tiilikkala, 2004) ovat myös opiskelijoiden näkökulmasta edelleen kehittymässä. Ammattikorkeakouluopettajan työn muutos luokassa pidetystä luento-opetuksesta verkostomaiseen tutkivaan ja kehittävään yhteistyöhön, jota tehdään useiden eri ihmisten kanssa yhdessä (vrt. Savonmäki, 2007; Suhonen, 2008; Mäki, 2012) ei tämän aineiston perusteella näy opiskelijoille. Opiskelijat eivät tunnista opettajien toiminnassa sitä, että he hahmottaisivat oman työnsä suhteessa koko organisaation toimintaan, vaan opetuksen suunnittelu on ainekohtaista. Uudenlaisen opettajuuden toteutuminen edellyttää muutosjohtamisen taitoja, kuten uudenlaisen toimintakulttuurin käyttöönottoa ja yhteisöllisyyden tukemista (Seeck, 2008). Myös LbD -toimintamallin mukaiset oppimisympäristöt tukevat opetuksen ja TKI:n integraatiota sekä työelämäyhteistyötä (Raij, 2013).

Kuvauskategoriat tuovat esille opiskelijoiden näkökulman ammattikorkeakouluosaamiseen, jossa korkeimpana

päämääränä on yhdessä tuotetun ammatikorkeakoulukulttuurin kehittyminen. Opiskelijat käsittävät opettajat ammatillisen osaamisen ohjaajina, jolloin opettajien tehtävänä on tukea ja ohjata koulua yhteisöllisyyteen ja resursoida työtä sen edellyttämällä tavalla, kuten myös Virtanen ja Stenvall (2010, 168–169) toteavat. Haasteena on opettajien saattaminen yhteistyöhön ammatillisen osaamisen ja työelämäosaamisen tuottamiseksi, jossa opetettava aine on perusta ammatilliselle osaamiselle. Ammattikorkeakoulujen johtaminen on avainasemassa; tarvitaan johtamisosaamisen uudistumista, jotta sellaisen organisaatiokulttuurin ja työtapojen kehittyminen, joka tukisi opettajuuden muuttuneen roolin haltuunottoa, olisi mahdollista.

Opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakouluosaamisesta ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, joten tämä artikkeli tuottaa siitä uutta tietoa. Opiskelijoilla on halu osallistua työelämätaitoja sisältävän ammattikorkeakouluosaamisen ja yhteisen kulttuurin kehittämiseen, joka edellyttää ammatillista oppimista ja ammatillisen osaamisen ohjaamista. Edelleen ohjaajina opiskelijoille ovat opettajat, joiden yhteistoiminnalliseen pedagogiseen ja ammatilliseen osaamiseen perustuu myös ammattikorkeakouluosaamisen kulttuurin kehittäminen yhteistyössä työelämän kanssa. Alueellista yhteistyötä opiskelijat eivät tuo esille, vaikka juuri se on yksi ammattikorkeakoulujen tehtävä (Ammattikorkeakoululaki 2003).

Kolme erilaista ammattikorkeakouluosaamisen ilmiön hierarkkista tasoa kuvaavat opiskelijoiden käsitysten kehittymistä osaamisestaan, jossa suunta on luokassa opettajan johdolla toteutuvasta oppimisesta kohti yhteisöllisem-

pää, myös työelämässä tarvittavaa osaamista. Opiskelijoiden ammatillisen osaamisen teemat ja kuvauskategoriat tarjoavat myös arvioivan välineen, jonka avulla ammattikorkeakoulun opiskelijat voivat tarkastella osaamisensa kehittymistä ja opettajat arvioida opiskelijoiden osaamista.

## Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 351/2003. *Suomen säädöskokoelma*.

Antikainen, E-L. (2005). *Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa*. (Akateeminen väitöskirja). Acta Universitatis Tampereensis 446. Tampere: Tampereen yliopisto.

Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010*. (Akateeminen väitöskirja). Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Billett, S. (2009). Conceptualising learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 32-47.

Collin, K., & Billett, S. (2010). Luovuus ja oppiminen työssä. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (Eds.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä*. Porvoo: WSOY.

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2008). Focus groups: strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 375–402). London: Sage Publications.

Kettunen, J. (2007). Innovaatiotoiminnan kehittäminen korkeakoulussa. In S. Nenonen, & I. Tanskanen (Eds.), *Työtä, tietoa ja tutkimusta tänään – innovaatioita tulevaan* (pp. 25-37). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 62. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

van der Klink, M., & Boom, J. (2002). The investigation of competence within professional domains. *Human Research Development International*, 5(4), 411-424.

Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitteet ammattikorkeakoulutuksessa. In H. Kotila (Ed.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita.

Koulutus ja tutkimus 2007-2012. (2007). *Kehtämissuunnitelma*. Helsinki: Opetusministeriö.

Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Inter Views: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.

Laitinen, A., & Hirvonen, R. (2006). Moniammatillinen toiminta yhteisöllisen opettajuuden kehittäjänä. In H. Kotila (Ed.), *Opettajana ammattikorkeakoulussa* (pp. 42-55). Helsinki: Edita.

Marton, F., & Yan Pong, W. (2005). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.

Morgan, D. (2001). Focus group interviewing. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context and method* (pp. 141-159). Thousand Oaks: Sage Publications.

Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. (Akateeminen väitöskirja). Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mäki, K., & Saranpää, M. (2008). Tulkintoja, tekoja, aikoja ja tiloja – johtaminen ammatti-

korkeakouluissa. In A. Töytäri-Nyrhinen (Ed.), *Osaamisen muutosmatkalla* (p. 185). Helsinki: Edita.

Mäki, K., Saranpää, M., Immonen, M., Karpinen, A., Keränen, H., Kunnari, I., Kämäräinen, J., Levo-Aaltonen, S., Prokki, C., Pääskylvuori, M., Silius-Ahonen, E., & Ylönen, M. (2009). Osallisuuden johtaminen. In A. Töytäri-Nyrhinen (Ed.), *Suunnannäyttäjää* (p. 159). Helsinki: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.

Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. (Akateeminen väitöskirja). Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu 2. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, H., & Räihä, P. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuiotia ja selvityksiä 44. Helsinki: Yliopistopaino.

Nikander, L. (2003). *”Hyvää mieltä ja yhteistyötä” Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa*. (Akateeminen väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17-27.

Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H., & Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (Eds.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (pp. 13-37). Helsinki: WSOYpro.

Penttilä, T., Kairisto-Mertanen, L., & Putkonen A. (2009). Innovaatiopedagogiikka – viitekehys uutta osaamista luovalle oppimiselle. In L. Kairisto-Mertanen, H. Kanerva-Lehto, & T. Penttilä (Eds.), *Kohdi innovaatiopedagogiikkaa. Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen* (pp. 9-12). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Piirainen, A., & Viitanen, E. (2010). Transforming Expertise from Individual to Regional Community Expertise: a Four-year Study of an Education Intervention. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 581-596.

Puusa, A. (2007). *Onko ammattikorkeakoulujen identiteetti kateissa?* (Akateeminen väitöskirja). Joensuu: Joensuun yliopisto.

Raij, K. (2013). Learning by Developing in Higher Education. *Journal of Education Sciences*, II, 6-21. Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology.

Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen.* (Akateeminen väitöskirja). Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Seck, H. (2008). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin.* Tampere: Gaudeamus.

Suhonen, L. (2008). *Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävstä työtteesta.* (Akateeminen väitöskirja). Kasvatustieteellisiä julkaisuja 130. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Tiilikkala, L. (2004). *Ammatillinen opettajuus muutoksessa.* (Akateeminen väitöskirja). Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Tiusanen, O. (2005). *Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet. Tapaustutkimus Helsingin liikelouden ammattikorkeakoulun eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja muutosmalleista 1995-1997.* (Akateeminen väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1121. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (Eds.), *Luvuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (pp. 79-95). Helsinki: WSOYpro.

Tynjälä, P., & Virtanen, A. (2013). Vuorovaihteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. In P. Jääskelä, U. Klemola, M-L. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, & A. Eteläpelto (Eds.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa* (pp. 89-99). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Virtanen, P., & Stenvall, J. (2010). *Julkinen johtaminen.* Tallinna: Tietosanoma.

Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 4(24), 321-334.