



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND



University of Lapland

This is a self-archived version of an original article. This version usually differs somewhat from the publisher's final version, if the self-archived version is the accepted author manuscript.

Työelämän toimeksiantajan osallisuus ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä

Upola, Solja; Kangas, Marjaana; Ruokamo, Heli

Published in:
Aikuiskasvatus

DOI:
[10.33336/aik.122626](https://doi.org/10.33336/aik.122626)

Julkaistu: 16.12.2022

Document Version
Julkaistu PDF-muodossa, tunnetaan myös nimellä tietueversio

Citation for published version (APA):
Upola, S., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2022). Työelämän toimeksiantajan osallisuus ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 286-300. <https://doi.org/10.33336/aik.122626>

Document License
CC BY

Työelämän toimeksiantajan osallisuus ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä



Työelämään suuntautuneesta projektioppimisesta ammatillisessa koulutuksessa on niukasti tutkimustietoa, joka ottaisi huomioon toimeksiantajan näkökulman. Aidoissa työelämän oppimisympäristöissä toimeksiantajalla on työelämälähtöistä ja oppilaitosorientoitunutta osallisuutta. Se ulottuu toimintavalmiuksien rakentajasta ohjaukseen.

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN opiskelijoiden on tärkeä hankkia osaamista työpaikoilla, autenttisissa toimintaympäristöissä (Karusaari 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] 2022; Rintala & Nokelainen 2019). Työelämän edustajat ovat keskeisessä asemassa työpaikalla tapahtuvan oppimisen tukemisessa ja ohjaamisessa (Billett 2002; Mikkonen ym. 2017; Tynjälä ym. 2022). Ammatillisen koulutuksen puitteissa opiskelijan työelämässä tarvittavan osaamisen hankkimista ja oppimisen tukemista on tutkittu niukasti työelämän toimeksiantajan näkökulmasta. Samoin tutkimusta työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisesta on vähän (Mikkonen ym. 2017). Tässä tutkimuksessa työelämän toimeksiantajat ovat kaupan alan esihenkilöitä, jotka ovat mahdollistaneet erilaisia projekteja ammatillisen koulutuksen opiskelijoille.

Työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella tärkeitä työelämä-

taitoja, kuten päätöksentekoa ja luovaa ongelmanratkaisua ennakoimattomissa tilanteissa (Lackéus 2016; Virtanen & Tynjälä 2019). Työssä oppimisen tutkimuksen (Löfgren, Ilomäki & Toom 2019; Pylväs ym. 2018; Upola, Kangas & Ruokamo 2020) mukaan ammatilliselta opiskelijalta edellytetään samoja ominaisuuksia kuin työntekijöiltä: itsesäätelytaitoja, kurinalaisuutta, joustavuutta ja sitoutuneisuutta.

Ammatillinen koulutus on osaamisperusteista, ja sen on vastattava työelämän osaamistarpeisiin. Työelämän tarpeet ja tavoitteet tulee huomioida suunnitteleamalla ja toteuttamalla koulutus yhdessä työelämän kanssa (Karusaari 2020). Opiskelijoiden opintopolut suunnitellaan yksilöllisesti ja työelämälähtöisesti (Koivumaa 2020). Osaamisen arviointi perustuu autenttisissa työympäristöissä osoitettavaan osaamiseen, jolloin ammatillinen osaaminen ja pätevyys muodostuvat koulutuksen ja työkokemuksen perusteella

OPISKELIJAN ON TÄRKEÄ KOKEA YHTEISÖLLISYYTTÄ, TUNTEA TULEVANSA KUULLUKSI JA SAADA TUKEA OSALLISTUMISELLEEN TYÖPAIKALLA.

(Opetushallitus [OPH] 2022). Ohjaukseen työssä tulee kiinnittää riittävästi huomiota, sillä opiskelijan työelämäosaaminen ja ammatillinen osaaminen vahvistuvat toimintaympäristöissä, joissa häntä tuetaan (Niemi & Jahnukainen 2018; Rintala & Nokelainen 2019; Tynjälä ym. 2022).

Ammattiin opiskelevat opiskelijat ovat usein aikuisuuden kynnyksellä ja aloittelevat suuntautumista työelämään. He tarvitsevat työpaikalla oppimisessaan sekä opettajan että työelämän edustajien ohjausta (Upola 2019). Työpaikalla oppimisessa opiskelijan on tärkeä kokea yhteisöllisyyden tunnetta, tuntea tulevansa kuulluksi ja saada tukea osallistumiselleen (Lackéus 2016; Rintala ym. 2015; Upola ym. 2020). Onnistuneelle työssäoppimiselle ovat ominaisia selkeät tavoitteet ja säännöt sekä jaetut vastuut (Barab & Roth 2006; Eteläpelto 2008; Löfgren ym. 2019). Niistä sovitaan kaikkien työssäoppimisen toimijoiden – opiskelijan, opettajan ja toimeksiantajan – kesken (Upola 2019). Työelämäläheisempään ammatilliseen koulutukseen tarvitaan toimivia pedagogisia käytänteitä, jotka palvelevat niin yhteistyön rakentamista kuin oppijan oppimista ja työelämää (Billett 2002; 2008; 2015; Eteläpelto 2008; Guile & Griffiths 2001; Rintala & Nokelainen 2019).

Aiemmissä työssäoppimisen tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa perinteiseen työssäoppimisen malliin: opiskelija opiskelee työssä oppimalla työpaikan vastuuttaman henkilön ja oppilaitoksen opettajan ohjauksessa (Airila ym. 2019; Niemi & Jahnukainen 2018; Pylväs ym. 2018; Rintala ym. 2015). Ammatillisen koulutuksen muutoksen myötä, 2020-luvun vaihteessa, on syntynyt tarve tutkimukselle, jossa selvitetään kaikkien työssä oppimisen

toimijoiden – opiskelijan, opettajan ja toimeksiantajan – osallisuutta ja merkitystä työssä oppimisessa ja työelämätaitojen hankkimisessa (Karusaari 2020; OPH 2022; Pylväs ym. 2018; Rintala ym. 2015). Tutkimuksemme kohdistuu työelämäorientoituneeseen projektioppimiseen, jossa opettaja ja työelämän toimeksiantaja tukevat ja ohjaavat aktiivisesti oppimista työpaikalla ja muodostavat näin käytäntöyhteisön, jossa kukin osapuoli on samalla oppija (ks. Upola 2019; Upola ym. 2020). Työelämässä osaamisen hankkimista määritellään sillä, millaisen käytäntöyhteisön työelämä mahdollistaa opiskelijalle. Tarkastelemme projektioppimisen käytäntöyhteisöjä toimeksiantajan osallisuuden näkökulmista.

Toimeksiantajat ovat tottuneet oppilaitoksen kanssa toteutettavaan työelämäyhteistyöhön ohjattuaan lukuisia opiskelijoita projektioppimisen prosesseissa. Pidämme tärkeänä kuulla työelämän edustajilta, miten he ovat kokeneet oman osallisuutensa työelämäorientoituneessa projektioppimisessa osana käytäntöyhteisöjä. Tutkimme, millaista osallisuutta ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän yhdessä toteuttama projektioppiminen edellyttää toimeksiantajilta. Tutkimuskysymyksemme on, miten työelämän toimeksiantajan osallisuus ilmenee ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä.

MITÄ ON TYÖELÄMÄORIENTOITUNUT PROJEKTIOPPIMINEN?

Työelämäorientoituneella projektioppimisella pyritään lisäämään opiskelijoiden ymmärrystä oikeasta työelämästä (Upola 2019). Projekteissa keskitytään työelämän tarpeisiin ja aitoihin ongelmiin (Billett 2002; Guile & Griffiths 2001), jolloin projektin sisällön ja luonteen määrittää elinkeinoelämän toimeksiantaja. Oppimisympäristöinä ovat oikeat työpaikat, joissa opitaan tekemällä aitoja työtehtäviä (Lackéus 2016). Opettajan tehtävä on luoda oppimiselle pedagoginen viitekehys ja ohjata aktiivisesti opiskelijoita heidän oppimisprosessissaan (Eteläpelto 2008; Upola 2019). Työelämäorientoituneessa projektioppimisessa opettaja ottaa aiempaa enemmän ohjausvastuuta (Pylväs ym. 2018).

KÄYTÄNTÖYHTEISÖJÄ LUONNEHTII OSALLISUUS, JOSSA TUOTETAAN TIETOA JA YHTEISIÄ KÄYTÄNTEITÄ, TOIMINTATAPOJA JA TOIMINTAKULTTUURIA TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMISEKSI.

Oppiminen on sosiaalista, kulttuuri- ja kontekstisidonnaista: yksilö kasvaa osaksi toimintakulttuuria ja sen toimintatapoja osallistumalla ja olemalla vuorovaikutuksessa oppijayhteisön kanssa (Billett 2002; 2008; Guile & Griffiths 2001). Viittaamme 'toimintakulttuurilla' oppilaitoksen ja työelämän yhteistyössä rakentuneisiin, rajoja ylittäviin toimintamalleihin (Akkerman & Bakker 2011; Guile & Griffiths 2001), joilla opiskelijoiden osaamista ja oppimista tuetaan.

Oppimisen tutkijat Sasha Barab ja Wolff-Michael Roth (2006, 3–13) määrittelevät oppimisympäristön 1) tarjoumaverkostoiksi (*affordance network*), 2) toimintavalmiiksi (*effectivity sets*) ja 3) elämämaailmaksi (*life-world*). Tutkimuksessamme työelämäorientoituneen projektioppimisen oppimisympäristöt ovat elinkeinoelämän toimeksiantajien tiloja ja toimintaympäristöjä (ks. tarjoumaverkostot; Barab & Roth 2006), joissa oppimista luonnehtivat toimintaorientoituneisuus ja tekemällä oppiminen. Esimerkiksi kaupallisen alan projektit saattavat koskea tapahtumien ja tilojen visualisointeja, tuotteiden

esillepanoa, myynnin edistämistoimia ja visuaalista viestintää. Oppimisympäristöt ovat avoimia (Billett 2015; Lackeus 2016) ja luonteeltaan ei-koulumaisia ja informaaleja (Virtanen ym. 2014).

Työelämäorientoituneen projektioppimisen prosessissa (**kuvio 1**) on yhdeksän vaihetta, jotka ryhmittyvät neljäksi: 1) toimeksiannon vastaanotto — työelämäorientoituneen projektin esittely, tavoitteet ja resurssit, 2) toimeksiannon työstäminen kohti toteutusta eli orientaatiovaihe, 3) toteutus työelämän oppimisympäristöissä, ja 4) projektin päättäminen. Projektioppimiseen kuuluvien prosessivaiheiden kehittäminen yhdessä toimeksiantajan kanssa kuuluu projektioppimisen pedagogiseen prosessiin. (Upola 2019.)

Työelämäorientoitunut projektioppiminen perustuu opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen. He suunnittelevat ja toteuttavat elinkeinoelämän toimeksiantajalle yrityksen tarpeita vastaavan palvelun tai tuotteen (Saffer 2007), jolloin yritys ja toimeksiantajat voivat saada liiketaloudellista hyötyä. Yrityksen tarpeiden pohjalta toimeksiantaja, opettaja ja opiskelijat asettavat projektille tavoitteet ja tekevät toimintasuunnitelman (Barab & Roth 2006; Guile & Griffiths 2001; Lackeus 2016). Projekteissa opiskelijat saavat mahdollisuuden nähdä ja oppia työelämän toimintatapoja. Toimeksiantajat taas voivat vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön ja testata opiskelijoiden toteuttaman tuotteen tai palvelun toimivuutta käytännössä. Yhteissuunnittelu sitouttaa kaikkia osapuolia ja lisää opiskelun työelämäleheisyyttä (Upola 2019). Näin tuetaan ajatusta käytäntöyhteisöön osallistumisesta, jota kuvaavat keskinäinen sitoutuminen ja yhteisistä tavoitteista neuvottelemisen (Wenger 1998). Yhteisön tuki avaa opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua kollektiivisiin käytäntöihin, kasvattaa vähitellen vastuutaan työtehtävistä ja kehittää



Kuvio 1. Työelämäorientoituneen projektioppimisen prosessi (Upola 2019, 119).

näin omaa osaamistaan (Mikkonen ym. 2017).

Projektioppimisen tavoite on saavuttaa yhdessä asetetut osaamistavoitteet. Työskentelyä edesauttaa iteratiivinen eli toistoon perustuva toimintatapa, jossa yhteissuunnittelulla ja testaamalla on mahdollista löytää kriittiset kohdat ja kehittää toimivimmat ratkaisut projektin toteuttamiseen (Barab & Roth 2006). Sen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää toimeksiantajalta aktiivista osallistumista iteratiiviseen prosessiin (Upola 2019). Opettaja organisoii iteratiivisten syklien toteutukset ja pitää huolen siitä, että toiminta toteuttaa opetussuunnitelmaa. Jatkuva arviointi on olennainen osa työelämäorientoitunutta projektia. Toimeksiantaja ja opettaja arvioivat säännöllisesti projektin toteutumista, minkä pohjalta projektioppimisen toimintakulttuuri kehittyy. Arvioinnissa otetaan huomioon opiskelijoiden kokemukset (Upola 2019).

TOIMEKSIANTAJAN OSALLISUUS PROJEKTIOPPIMISEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖISSÄ

Tutkimuksemme teoriasta perustuu käytäntöyhteisön ja osallisuuden tarkasteluun (Collin & Billett 2010; Wenger 1998). Oppiminen on osallistumista ja kasvamista tiettyyn toimintakulttuuriin ja käytäntöyhteisöön. Tarkastelemme työelämän toimeksiantajan osallisuutta oppilaitoksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön sekä hänen osallisuuttaan projektioppimisen käytäntöyhteisön rakentamiseen. Toimeksiantaja on työelämäorientoituneissa projekteissa aktiivinen osallistuja, osa sitä pedagogista ja sosiokulttuurista oppimisympäristöstä ja käytäntöyhteisöstä, jossa oppiminen tapahtuu (Upola 2019; Wenger 1998; 2008).

Käytäntöyhteisölle on ominaista osallisuus, jossa tuotetaan tietoa ja yhteisiä käytänteitä, toimintatapoja ja toimintakulttuuria käytäntöyhteisön tavoitteiden saavuttamiseksi (Hakkarainen 2000; Wenger 1998; 2008). Työelämäorientoituneessa projektioppimisessa toimeksiantaja osallistuu käytäntöyhteisöihin sen mukaan, kuinka paljon tai usein hän tekee yhteistyötä ammatillisen koulutuksen toimijoiden kanssa (Dysthe & Engelsens 2008). Käytäntöyhteisön osallisuus on yhteen liittymistä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi: yhteisön vahvuus on

jaetussa tiedossa ja kokemuksessa (Fisher 2014; Hakkarainen 2000; Wenger 2008). Osallisuuden tarkastelu perustuu ymmärrykseen kussakin käytäntöyhteisössä kontekstisidonnaisesti rakentuvasta vuorovaikutuksesta ja vastavuoroisuudesta (Wenger 1998). Käytäntöyhteisöjä tutkineen Etienne Wengerin (2008) mukaan osallisuus on sitoutumista: osallistumista, toimintaa ja kuulumista käytäntöyhteisöön. Osallisuus viittaa prosessiin ja toisten kanssa luotuihin suhteisiin. Se on sekä toimintaa (*action*) että yhteyttä (*connection*; Wenger 2008). Toimeksiantajat toteuttavat osallisuuttaan käytäntöyhteisöön itselleen merkityksellisistä lähtökohdista käsin (Fisher 2014). Toimijuutta tutkineet Anne Edwards ja Carmen D'Arcy (2004) korostavat, että osallisuus ilmenee kykynä tunnistaa ja aktiivisesti etsiä olemassa olevia resursseja oman ja muiden oppimisen tukemiseksi. Sen monimutkainen prosessi koostuu tekemisestä, vuorovaikutuksesta, ajattelusta, tunteista ja yhteisöön kuulumisesta (Wenger 1998; 2008).

Tutkimukssessamme käytäntöyhteisön tavoite on toteuttaa yhteisöllinen projektioppiminen. Toimeksiantajan on työelämäorientoituneessa projektioppimisessa mahdollisuus osallistua yhdessä muiden projektitoimijoiden kanssa projektin suunnitteluun ja tavoitteiden määrittelemiseen (Upola 2019). Optimaalisen opiskelijaresurssin suunnittelussa esimerkiksi otetaan huomioon kunkin opiskelijan vahvuudet ja osaamistavoitteet suhteessa tarjolla olevaan aikaan. Yhteiset käytännöt sitovat toimeksiantajan osallistujiin, vaikka vuorovaikutus ei koskikukaan jokaista projektitoimijaa (Hakkarainen 2000; Wenger 1998; Wenger-Trayner ym. 2014).

Aiempi tutkimus osoittaa, että työpaikalla oppimisessa olennaista on ohjauksuhteen vastavuoroisuus oppimisessa ja tiedon jakamisessa (Lackeus 2016; Rintala ym. 2015). Tämä pätee myös työelämän toimeksiantajaan, jota ei nähdä vain reagoimassa asioihin, jakamassa ohjeita tai toistamassa aiemmin opittuja rutiineja. Sen sijaan toimeksiantaja osallistuu opiskelijoiden työssäoppimisen tukemiseen ja ohjausprosessiin käytäntöyhteisön aktiivisena jäsenenä (ks. Wenger 1998).

Työelämäpedagogiikkaa tutkineiden Susanna Mikkosen ja kumppaneiden (2017) toteuttamassa

TOIMEKSIANTAJAT KERTOIVAT, MITÄ OPPILAITOKSEN ODOTETTIIN TEKEVÄN KÄYTETTÄVISSÄ OLEVASSA AJASSA JA ANTOIVAT RAHAT TOIMEKSIANNON TOTEUTUKSEEN.

kirjallisuuskatsauksessa ilmeni, että työpaikalla tapahtuva ohjaus on usein kollektiivista, jolloin koko työyhteisö opastaa ja auttaa työpaikalla oppijoita. Työelämäntutkija Auli Airila tutkijakumppaneineen (2019) on tarkastellut työpaikkojen kehittämistarpeita ohjausosaamisen ja oppilaitosyhteistyökäytäntöjen näkökulmista: mitkä ovat työpaikan valmiudet ohjata ammatillisten opiskelijoiden työelämässä tapahtuvaa osaamisen hankkimista (ks. OPH 2022)? Tulosten mukaan työelämän edustajat tarvitsevat tukea opiskelijoiden ohjaamiseen, osaamisen arviointiin ja työskentelyä koskevaan palautteeseen (Korento & Kotimäki 2020). Käytäntöyhteisöissä toimijat yleensä jakavat asiantuntijuuden ja osaamisen (Wenger 1998).

Työelämäorientoituneessa projektioppimisessa toimeksiantaja mahdollistaa resurssit ja puitteet ammattiin opiskeleville ja odottaa edustamansa yrityksen näkökulmasta onnistunutta lopputulosta. Ohjauksella voidaan merkittävästi edistää oppimista työpaikalla. Sitä edistävät tai estävät tekijät ovat usein sidoksissa työyhteisöön, työympäristöön ja ohjaussuhteisiin (Rintala ym. 2015). Esimerkiksi toimeksiantajan tavoitteellisuus ja sitoutuminen sekä pedagogiset taidot ja reflektiotaidot vaikuttavat siihen, miten opiskelijat oppivat työelämässä (Airila ym. 2019; Löfgren ym. 2019; Rintala ym. 2015). Parhaimmillaan hyvässä toimeksiantajan ja oppilaitoksen välisessä yhteistyössä toimeksiantaja on avoin uusille ideoille ja toimintatavoille sekä uuden oppimiselle. Lisäksi hän kykenee kyseenalaistamaan organisaatiossaan itsestään selvänä pidettyjä toimintatapoja ja luomaan työelämäorientoituneiden projektien myötä uutta (Upola 2019).

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin suomalaisessa ammatillisen koulutuksen kontekstissa osana laajempaa vuosina 2008–17 toteutettua tutkimusta (Upola 2019). Tarkastelemme 17 työelämän toimeksiantajalta kerättyä aineistoa toisenlaisessa viitekehyksessä ja analysoimme aineiston uudelleen.

Tutkimuksen osallistajat ja kohde

Toimeksiantajat ovat kaupan ja palvelualan yritysten edustajia, jotka ovat tehneet oppilaitoksen kanssa yhteistyötä vuosien ajan ja tilanneet siltä suunnittelu-, rakentamis- ja palvelutöitä. Tutkimukseen osallistuneet toimeksiantajat ovat kokeneita yhteistyöprojektien toteuttajia: he ovat osallistuneet lähes 20 vuoden ajan käytäntöyhteisön ja toimintakulttuurin rakentamiseen yhdessä oppilaitoksen ja työelämäprojekteja toteuttavan opettajan kanssa. Yhteistyö ja työelämäorientoituneet projektiopinnot ovat kehittyneet rinnakkain. Tutkimukseen osallistuneilla toimeksiantajilla on syvällistä tietoa työelämäorientoituneesta projektioppimisesta. He ovat esihenkilötehtävissä olevia, yrityksen toimitusjohtajia ja kauppiaita sekä kauppakeskus- ja tavaratalopäälliköitä.

Tutkimus kohdistui ammatillisen koulutuksen visuaalisen myyntityön työelämäorientoituneeseen projektioppimiseen. Prosessit kestivät kahdesta viikosta useaan kuukauteen ja olivat sidoksissa tapahtumien järjestämiseen. Toimeksiantajat määrittelivät, mitä he odottivat oppilaitoksen tekevän käytettävissä olevassa ajassa ja antoivat toimeksiannolle rahallisen resurssin. Projektin suunnittelun ja toteutuksen aikana he seurasivat prosessin etenemistä, ohjasivat opiskelijoita ja antoivat palautetta yrityksen omissa toimintaympäristöissä. Projektitoimeksiannot liittyivät liiketoiminnan koulutusalan visuaalisen myyntityön opintoihin, joissa rakennettiin konkreettisesti tilasomistuksia, kampanjoita ja tapahtumia toimeksiantajan omiin kaupallisiin tiloihin. Projektitoteutuksissa painoutuivat luovat ja visuaaliset ratkaisut, joiden avulla pyrittiin lisäämään myyntiä tai muodostamaan haluttu mielikuva yrityksestä tai tapahtumasta (Saffer 2007).

TOIMEKSIANTAJAT SEURASIVAT PROJEKTIN ETENEMISTÄ, OHJASIVAT OPISKELIJOITA JA ANTOIVAT PALAUTETTA YRITYKSEN OMISSA TOIMINTAYMPÄRISTÖISSÄ.

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu toimeksiantajille (N = 17) suunnatuista kyselyistä (N = 8) ja haastatteluista (N = 9). Kukin toimeksiantaja on ollut mukana useissa työelämäorientoituneissa projekteissa. Kyselyt ja haastattelut toteutettiin projektien jälkeen. Kyselyt sisälsivät avoimia kysymyksiä projektin toteuttamisesta ja onnistumisesta sekä opiskelijoiden panostuksesta ja yhteistyöstä. Toimeksiantajia pyydettiin arvioimaan 1) yhteistyötä oppilaitoksen kanssa, 2) opiskelijaryhmän ja 3) yksittäisten opiskelijoiden toimintaa, sekä 4) lopputulosta. Lisäksi selvitettiin, millaisia ominaisuuksia työelämän edustajat kokevat työelämän toimeksiantajalta edellyttävän työelämälähtöisten projektiohjeiden prosessissa. Heitä pyydettiin edelleen määrittelemään, mitkä piirteet tai asiat tekevät projektista onnistuneen. Kunkin kyselyn lopussa vastaajalla oli mahdollisuus vapaaseen palautteeseen ja ajatustensa kertomiseen. Kyselystä kertyi 16 sivun laajuinen aineisto.

Haastatteluista (N = 9) selvitettiin työelämän toimeksiantajan osallisuutta projektioppimisen prosessissa. Haastattelu on perusteltu aineistonkeruumenetelmä, koska tutkimushenkilöillä on paljon kokemusta tutkimuksen aiheesta, joten he pystyvät epämuodollisesti ja suullisesti tuottamaan runsaasti sisältöä aineistoon (Brinkmann & Kvale 2015; Ruusuvuori ym. 2010). Haastatteluilla syvennettiin kyselyillä hankittua tietoa toimeksiantajan tehtävänkuvasta työelämäorientoituneen projektioppimisen prosesseissa. Toimeksiantajilta kysyttiin, miten he kokivat oman tehtävänsä prosessin eri vaiheissa, oppilaitoksen ja opettajan roolin, opiskelijoiden

työskentelyn ja oppimisen sekä yhteistyön vastuuroisuuden.

Haastattelutilanteessa käydyin keskustelun avoimuutta ja luotettavuutta edesauttoi se, että haastattelijana toimi tutkiva opettaja, joka oli pitkään tehnyt haastateltavien kanssa yhteistyötä työelämäorientoituneessa projektioppimisessä (ks. Brinkmann & Kvale 2015; Ruusuvuori 2010; Ruusuvuori ym. 2010; Upola 2019). Yksittäinen haastattelu kesti noin 30 minuuttia, ja yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 5 tuntia 48 minuuttia. Haastattelut tuottivat 41 sivua litteroitua tekstiä A4-pohjalle, kun kirjainlaji oli *Times New Roman*, pistekoko 12 ja riviväli yksi.

TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI

Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti. Sisällönanalyysi toteutettiin prosessina, jossa koko aineisto ensin pelkistettiin eli redusointiin, minkä jälkeen se ryhmiteltiin ja abstrahoitettiin (Schreier 2014). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostettiin toimeksiantajan osallisuutta kuvaavia sisältöalueita, jotka näyttäytyivät toimeksiantajan osallisuudessa monimuotoisena projektiosaamisena.

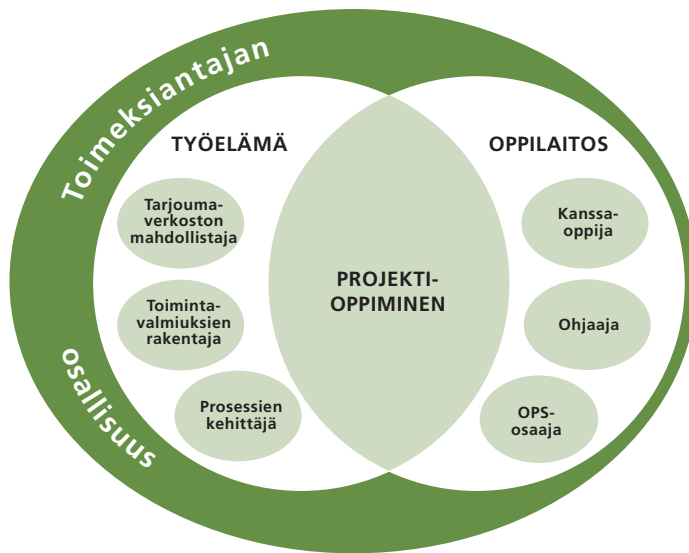
Tarkastelimme aineistoa kahden toimintakulttuurin näkökulmasta: 1) työelämän ja 2) oppilaitoksen tarpeista ja odotuksista. Toimintakulttuurit nimesimme työelämän ja oppilaitoksen elämismaailmoiksi (Barab & Roth 2006). Teoriaohjaavassa analyysissä luokittelimme ja nimesimme sisältöalueet elämismaailmoihin liittyvillä kuvauksilla. Analyysin perusteella toimeksiantajan työelämälähtöinen osallisuus projekteissa ilmenee 1) tarjoumaverkoston mahdollistajana, 2) toimintavalmiuksien rakentajana ja 3) prosessien kehittäjänä. Toimeksiantajan oppilaitosorientoitunut osallisuus ilmenee 4) kansaoppijana, 5) ohjaajana ja 6) opetussuunnitelmaosaajana (**taulukko 1**).

Sisältöalueet ja aineistoesimerkit pohjautuvat sekä haastatteluihin että kyselyihin. Aineistolainauksissa KT viittaa kyselyaineistoon ja HT haastatteluaineistoon. Jokaiselle aineistoyksikölle luotiin identifiointikoodi, joka kertoi aineistonkeruumenetelmän ja -vuoden. Koodin numero viittaa aineistonkeruuvuoteen ja yksilötunnistukseen.

Taulukko 1. Työelämän toimeksiantajan osallisuus työelämän ja oppilaitoksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä sisältöalueineen ja aineistoesimerkkeineen.

Toiminta-kulttuurit	Toimeksiantajan osallisuus projektissa	Sisältöalueet	Aineistoesimerkki
TYÖELÄMÄN elämämaailma, tarpeet ja odotukset	Tarjouma-verkoston mahdollistaja	toimeksianto ja puitteet, taloudellinen, työntekijä-, henkilöresurssi tai muu vastaava panostus, eri osapuolten odotukset yhteistyöstä, etukäteissuunnittelu ja organisointi, palvelumuotoilutuotteen suunnittelu- ja toteutusprosessi, autenttinen opiskelu- ja toimintaympäristö	<p>”[t]oimeksiantaja rakentaa omaa asiantuntijaverkostoa. Tulevat työntekijät koostuu projektien jälkeen ite opiskelijoista. Jos miettii, niin mikä työntekijäpankki sieltä löytyy automaattisesti [--] Asioita voi tehdä niin monella tavalla. Jos nuoriin luottaa, niin niistä saa irti ihan hirveästi. Kyllä minusta aikataulut ovat hyvin tärkeitä. Siis: vanhat arvot työelämässä. (HT1701)</p> <p>”Alussa olen antanut liikaa vapauksia. Löysin kerran opiskelijan poikakaverin takahuoneesta mun työkoneelta. Pitää olla silmää, keneen voi luottaa, voiko jättää yksin, käytetäänkö luottamusta väärin.” (HT1705)</p>
	Toiminta-valmiuksien rakentaja	suunnitelmallisuus, pitkäjänteisyys, oppimisympäristöjen kehittäminen, avoin asenne, yhteistyömallien kehittäminen, yhteiskehittäminen, hyödyt osapuolille, työvoimaresurssi ja rekrytointimahdollisuus, verkostojen merkitys	<p>”Se kehittää yhteistyökumppanuuksia, todellakin, jos otat opiskelijoita. Ideaalihan olisi, että löytyisi oikeita työntekijöitä. Kannattaa tehdä yhteistyötä, esim. aikuisopiskelijoilla voi olla kytköksiä, tietoja ja taitoja, jotka tuo uusia mahdollisuuksia ja toimintakuvioita. Ei kannata olettaa, että yksin tietää kaiken, vaan päästää sinne omaan yritykseen muitakin katsomaan.” (HT1706)</p>
	Prosessien kehittäjä	oppiminen nuorten käyttäytymisestä ja elämäntyylistä, nuoret asiakassegmenttinä, yritystoiminnan kehittäminen nuorten ideoimana, yrityksen tunnettuuden vahvistuminen, positiivinen imago, etu liiketoiminnalle, positiivinen vaikutus omaan henkilöstöön	<p>”Jos 20 opiskelijaa alkuun tunnin ihimettellee, mitä tekis, niin se on puolen viikon työtunnit jo kuluneet [20 h].” (HT1707)</p> <p>”Opiskelijat tekevät töitä, vaikka ohjaaja ei ole koko aikaa paikalla. Tekevät töitä, kun saavat ensin selvät ohjeet, tekevät annettua työtä sitoutuneesti ja hyvin, heitä ei tarvitse valvoa, kun vain antaa tehtäviä.” (KT1202)</p>

Toiminta-kulttuurit	Toimeksiantajan osallisuus projektissa	Sisältöalueet	Aineistoesimerkki
OPPILAITOKSEN elämämaailma, tarpeet ja odotukset	Kanssaoppija	projektiosaaminen, yhteydenpito ja viestintä, ennakoimattomuus, ajanhallintaosaaminen, vastuut, velvollisuudet, sitoutuminen, asenne, toimijaverkoston koordinointi	"Mitenköhän kaikki sujuu, kätteleeekö yhteistyökuviot, missä tulee yhteentörmäyksiä? Henkilökemioiden kautta yhteensovittamista, kombinaatioita, jotka vaatii luovaa sovittelua. Sopimuksia, diilejä, kaikki kulkee ihmisten kautta. Paljon ristikkäisten sopimusten sisällä olevia henkilöitä, asiakkaita, vuokralaisia, palveluntuottajia. Aikamoinen pujottelurata, kun viedään asioita eteenpäin." (HT1706)
	Ohjaaja	ohjaus käytännön työtilanteissa, työtehtävien autenttisuus, niissä onnistuminen, ohjattavien heterogeenisyys, erilaiset ohjaustarpeet, työelämän pelisäännöt ja käyttäytymisodotukset, jaettu vastuu, delegointi, luottamus, yhteisöllisyys, paineensietokyky, opiskelijan kohtaaminen, palautteen antamisen taito	"Täytyy huomioida, ettei riko nuorta. [--] Jos on oikein kova jollekin nuorelle, voi mennä työhalut. Pitää varoa, ettei riko nuorta, kaikki ei kestä samanlaista palautetta. [--] Nuoret on monesti tosi herkkiä. Pitää oikein osata muodostaa palaute, ei saa lintata. Nuoret ammattikoulun opiskelijat, kritiikki jää muistiin ja positiivinen peittyi kritiikin alle. Työnantajien pitää tätä palautteen antoa harjoitella." (HT1705) "Kun joku oppii jotain, niin tulee toimeksiantajana itellekki hyvä tunne ja arvokas asia, että se oppi nyt meillä tuon asian." (HT1702)
	Opetussuunnitelmaosaaja	opiskelijoiden monenlaiset osaamisen hankkimisen tarpeet, opiskelijoiden taitotasot ja kyvyt suhteessa oppimistehtäviin, ohjaavien opettajien erilaiset tavat toimia, opetussuunnitelman toteutuminen työelämän projektissa, teoria & käytäntö, autenttinen oppimisympäristö, elinikäisen oppimisen avaintaidot, yksilöllisiä mahdollisuuksia käytännön toteuttamiselle / henkilökohtaistaminen osaamisen hankkimisen prosessissa	"Ihmisiä on erilaisia, ei ole hyviä eikä huonoja, vaan pitäisi löytää jokaiselle oikia homma. Jos huonomuus alkaa tuntua, niin ei pärjää ikinä missään elämässään, mutta pitäisi löytyä just se missä on hyvä, että pääsee kehumään. Asenne tietysti kans ratkaisee. Kehumisella on nuorelle iso merkitys uravalinnalle ja menestymiselle. Jokaisen tekijän pitäisi saada onnistumisen kokemuksia. Ettei nuorta mollata, se on tärkeää." (HT1707) "Pitää olla selvää minkälaisilla palikoilla pelataan. Jos on erityisopiskelijoita tai 'tähtiopiskelija', niin projektioppimispaikkoja löytyy, mutta ehottomasti pitää kertoa työnantajalle, muuten tulee ongelmia. (HT1705)



Kuvio 2. Työelämän toimeksiantajan osallisuus työelämän ja oppilaitoksen projektioppimisen käytäntöyhteisössä.

TUTKIMUSTULOKSET: TOIMEKSIANTAJAN OSALLISUUS PROJEKTIOPPIMISEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖISSÄ

Tutkimustuloksemme osoittavat, että toimeksiantajan osallisuus projektioppimisen kontekstissa ilmenee aktiivisena, tavoitteellisena, vastavuoroisena ja osallistuvana toimintana osana käytäntöyhteisöä. Työelämäorientoituneessa projektioppimisen prosessissa kohtaa kaksi toisiaan läpäisevää toimintakulttuuria (Akkerman & Bakker 2011): oppilaitos ja työelämä. Toimeksiantaja on ensisijaisesti työelämäkulttuurin edustaja, joka mahdollistaa opiskelijoille projektioppimisen autenttiossa työelämäympäristössä. Toimeksiantajan projektiosaamisen taidot ja työelämälähtöinen osallisuus ilmenevät tällöin 1) tarjoumaverkoston mahdollistajana, 2) toiminta- valmiuksien rakentajana ja 3) prosessien kehittäjänä. Toimeksiantajan osallisuus vastaa niin ikään oppilaitoskulttuurin tarpeisiin ja odotuksiin, ja oppilaitosorientotunut osallisuus projektiosaamisessa ilmenee 4) kanssaoppijana, 5) ohjaajana sekä 6) opetus- suunnitelmaosaajana (kuvio 2).

Työelämän elämismailman tarpeista ja odotuksista toimeksiantajan osallisuutta kuvaa työssä oppimisen mahdollistaminen. Hän on työelämä-

orientoituneen projektioppimisen tarjoumaverkoston mahdollistaja, joka tarjoaa tilansa opiskelijoiden oppimisympäristöksi ja määrittelee projektin ajalliset, taloudelliset ja työpanokselliset resurssit sekä tavoitteet (Barab & Roth 2006; Saffer 2007). Projektit voivat edellyttää tiivistä työskentelyä, silloin kuin tavoitteet on asetettu nopeasti saavutettaviksi. Toimeksiannon sisällöt ovat sidoksissa opiskelijan osaamisen hankkimisen suunnitelmaan. Aidossa työelämän ympäristössä työskentely harjaannuttaa työelämävalmiuksia ja jatkuvan oppimisen taitoja (Upola 2019; Upola ym. 2020). Toimeksiantajat odottavat opiskelijoilta myönteistä asennetta, joustavuutta ja periksiantamattomuutta, vaivannäköä itse toteutuksessa sekä sitoutumista koko projektin ajaksi. Usein opiskelijat kokevat toimeksiantajan aidossa toimintaympäristössä antaman palautteen merkittävämmäksi kuin opettajan palautteen, joten se voi voimaannuttaa.

Tutkimuksemme mukaan projektioppiminen mahdollistaa moninaiset oppilaitoksen ja työelämän väliset kumppanuudet (Fisher 2014; Wenger-Trayner ym. 2014), joten toimeksiantaja on toiminta- valmiuksien rakentaja. Hänen tavoitteensa on verkostoitua oppilaitosten kanssa sekä osoittaa omaa aktiivisuuttaan kumppanuuksien rakentamisessa ja

TOIMEKSIANTAJALLA ON MAHDOLLISUUS KUUNNELLA JA YMMÄRTÄÄ NUOREN ELÄMISMAAILMAA, JA SAMALLA HÄN SAA ITSEKIN UUSIA IDEOITA.

ylläpitämisessä (Guile & Griffiths 2001). Toimivat kumppanuudet edellyttävät toimeksiantajien mukaan opettajalta motivaatiota ja avoimuutta työelämäyhteistyölle (Billett 2002).

Toimeksiantaja voi ottaa yhteyttä oppilaitokseen ja opettajaan sopivien projekti-ideoiden ja tarpeiden ilmaantuessa. Projektin aikana tehdään yhteistyötä mahdollisesti useiden toimijoiden kanssa. Sekä oppilaitoksen että työelämän toimintakulttuureja hyödyttävien yhteistyömuotojen kehittäminen edellyttää osapuolten henkilökohtaista tuntemista. Eräs toimeksiantaja (HT1706) kuvaa: ”Se oli oikein hyvä yhteisöllinen idea. Pitää vaan tiedostaa ja tuntea omat tiimikumppanit, mitä niiden kanssa voi tehdä ja mitä ei.”

Toimeksiantajat tapaavat opettajia useita kertoja ennen projektia ja sen jälkeen, jolloin muun muassa kartoitetaan toimeksiantajan toiveita ja odotuksia. Aktiivisella ja avoimella tiedonkululla voidaan vähentää väärinymmärryksiä, jotka usein hidastavat projekteja ja aiheuttavat ajallisia ja taloudellisia lisäkustannuksia. Kokenutkaan projektin toimintavalmiuksien rakentaja ei voi ennakoida kaikkia yllättäviä tilanteita.

Työelämäorientoituneessa projektioppimisessa toimeksiantajan osallisuus ilmenee prosessien kehittäjänä, jonka osallistumista käytäntöyhteisöön kuvaavat hänelle itselleen merkitykselliset lähtökohdat (ks. Fisher 2014). Toimeksiantaja saa yritykselleen työvoimaa ja uusia näkökulmia; hän oppii yhteistyöstä ja nuorilta. Toimeksiantaja on avoin uusille ideoille ja halukas työskentelemään nuorten kanssa. Hänellä on mahdollisuus kuunnella ja ymmärtää nuoren elämismaailmaa, ja samalla hän saa itskin uusia ideoita. Eräs toimeksiantaja (HT1703) kuvaa seuraavasti:

”Isoin hyöty on se, että tulee se kaikista tuorein, uusin tieto työpaikalle, ite näkee aika suppeasti ja miten on tottunut ajattelemaan. [--] On mahdollista, että voi alan opiskelijoita hyödyntää ja saa parhaimmat ideat, mitä ne keksii.”

Toimivat prosessit syntyvät vastavuoroisuudesta (Edwards & D’Arcy 2004; Fisher 2014; Wenger-Trayner ym. 2014). Oman osallisuuden vahvistaminen voimaannuttaa toimeksiantajaa ja hänen edustamaansa yritystä, mikä voi näkyä esimerkiksi toiminnallisina uudistuksina, joiden toteuttamiseen oppilaitos osallistuu. Siten yrityksen toiminta näyttäytyy myönteisenä, niin ikään yhteiskunnallisena vaikuttamisena oppilaitosyhteistyön kautta.

Lisäksi toimeksiantajan osallisuus vastaa oppilaitoksen ja sen elämismaailman tarpeisiin ja odotuksiin työelämäorientoituneessa projektioppimisessa. Se näyttäytyy tuolloin kanssaoppimisena. Projektien käytäntöyhteisöihin osallistumalla toimeksiantaja osallistuu oppilaitosyhteistyöhön. Tukiessaan opiskelijoiden oppimista hän kehittää samalla oman yrityksensä käytäntöjä ja kartuttaa omaa projektiosaamistaan. Toimeksiantajat kokivatkin projektiosaamisensa kehittyneen: mitä useammassa projekteissa oli ollut mukana, sitä paremmin oli oppinut määrittelemään osallisuutensa projektin vaiheissa (Wenger-Trayner ym. 2014). Projektioppimisen kontekstissa, osana käytäntöyhteisöjä toimeksiantajalle on tarjoutunut mahdollisuus tutustua oppilaitoksen toimintaan, oppia kokemuksesta, millaisia työntekijöitä opiskelijat ovat ja miten opiskelijaryhmä toimii yhdessä. Oppimisprosessiin kuuluvat projektin jälkeinen reflektointi ja toimeksiantajan oman toiminnan arviointi. Projektin onnistumiseen vaikuttavat useat tekijät, kuten selkeät tavoitteet, jatkuva yhteydenpito ja prosessien avoimuus.

Tutkimuksemme kontekstissa toimeksiantajien edustamien yritysten vakiintuneena käytäntönä on mahdollistaa opiskelijoille työelämässä osaamisen hankkiminen projekteissa. Tuolloin toimeksiantajan osallisuus ilmenee projektioppimisen ohjaajana. Näin toimeksiantajalle on syntynyt pedagogista ymmärrystä, mikä näkyy muun muassa kykynä tunnistaa opiskelijoiden erilaisia tuen tarpeita ja nähdä heidän itseohjautuvuustaitojen kirjon ja osaamisen hetero-

geenisuuden. ”Ihmiset, jotka on käyneet satoja työntekijöitä läpi, kyllä se peilautuu hyvin äkkiä, oletko sie se oikeanlainen, onko opiskelija aidosti kiinnostunut ja pystyykö sitoutumaan.” (HT1701).

Toisinaan ohjauksen määrä voi olla huomattava, ja projektin eri vaiheet sitovat toimeksiantajaa, jolloin ohjaamiseen käytetty aika voi vaikuttaa yritystoimintaan ja tuloksellisuuteen. Toimeksiantaja ymmärtää, että opiskelijat ovat oppimassa, hankkimassa ammatillista osaamista ja harjaannuttamassa työelämätaitojaan työelämäorientoituneessa projektioppimisessa. Toimeksiantaja on mukana tukemassa opiskelijan työelämätaitojen kehittymistä (Korento & Kotimäki 2020; Tynjälä ym. 2022). Projektioppimisen kontekstissa opiskelijan työpaikalla tapahtuvaa oppimista voidaan tukea mahdollisimman monipuolisesti. ”Ammattitaito ei tule ilman ohjausta”, kuten eräs toimeksiantaja (HT1705) painottaa. Monet jatkuvan oppimisen taidoista ovat ohjauksen keskiössä.

”Yhteistyö opiskelijan kanssa ja tarvittaessa kaverina tekemässäkin. Pitää hyväksyä, että siellä voi olla se arka opiskelija, joka tekee hyvää työtä, mutta kenties hitaammin kuin muut, tulee vaaratekijöitä, ei osaa pitää siistinä tilaa. Otetaan se huomioon, mutta tieto tästä tulee ohjaajan toimesta, ettei hän voi tehdä.” (HT1703)

Toimeksiantajat ohjaavat opiskelijoita projektioppimisprosessin eri vaiheissa. Työpaikalla oppiminen on vähittäistä, ja epäonnistumisistakin opitaan. Toimeksiantajat edellyttävät opettajan kantavan päävastuun projektin koordinoinnista, jolloin heidän ohjaustyönsä osuus vähenee. He pitävät hyvän projektinohjauksen edellytyksenä yhdessä määriteltäviä selkeitä sääntöjä ja tavoitteita.

Tutkimus tuo esiin, että toimeksiantajan osallisuus ilmenee opetussuunnitelmaosaajana. Hän tuntee projektioppimisen käytännöt ja ymmärtää toimeksiantajien kytkeytymisen opetussuunnitelmaan ja opiskelijan osaamisen hankkimiseen. Yrityksensä näkökulmasta toimeksiantajan tavoite on ennakoita, miten ja missä kohdassa projektiopinnot ovat parhaiten yhdistettävissä yrityksen muihin suunniteltuihin toimintoihin. Opetussuunnitelmaosaaminen lisää sitoutumista käytäntöyhteisöön (Wenger 2008).

Toimeksiantajat tarjoavat toimeksiantajia projektityöskentelyyn, jolloin opiskelijoiden osaaminen vahvistuu ja yritys hyötyy. He korostavat asenteen merkitystä työnteossa ja projektioppimisessa:

”Päätää, että on kiva tehdä sitä mitä tekee, vastentahtoinen tekeminen näkyy päälle päin sekä näkyy myös työn tuloksissa. [--] Ylpeänä olen täällä tekemässä tällaista upeaa projektia. Selkäranka suorana ja arvostetaan omaa tekemistä. Positiivisesti ja ilolla: en joutunut tänne vaan pääsin tänne. Olen tosi hyvä tässä omassa työssäni, opiskelen itselle ammattitaitoa, minä osaan tämän tehdä ja minä tiedän, mitä minä täällä teen.” (HT1703)

Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia kuin opiskelijoiden työssäoppimisen ohjausta tutkineilla Sami Löfgrenillä ja kumppaneilla (2019), joiden mukaan työnantajat korostavat erityisesti opiskelijan motivoitunutta ja myönteistä asennetta, sitoutumista ja vastuuntuntoa sekä sosiaalisia taitoja ja uuden oppimisen kykyä. Toimeksiantajat kokevat pedagogista vastuuta projektioppimiskokemuksen onnistumisesta. He ymmärtävät, että nuori on opiskelemissa ensimmäiseen ammattiinsa eikä hänellä välttämättä ole juurikaan aiempaa työkokemusta. Toimeksiantajat oppivat, millaisia tehtäviä opiskelijoiden odotetaan tekevän ja kuinka paljon aikaa he tarvitsevat. Heidän mukaansa osaamisen hankkiminen aidossa työympäristössä vahvistaa opiskelijan jatkuvan oppimisen taitoja.

POHDINTA

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden työelämän oppimisympäristöissä on mukana monenlaisia toimijoita. Tutkimuksessamme työelämän edustajat olivat toimeksiantajia, jotka tarjosivat yrityksessään opiskelijoille työelämäorientoituneita projekteja. Kiinnostuksemme kohdistui siihen, miten työelämän toimeksiantajan osallisuus ilmenee ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä. Tuloksemme osoittavat, että toimeksiantajan osallisuudella on merkitystä opiskelijan työssäoppimisessa. Se ilmenee mahdollistajana, toiminta-voimien rakentajana sekä prosessin ja toimintakulttuurin kehittäjänä. Lisäksi toimeksiantaja on

PROJEKTIOPPIMISEN TRADITIO ON VAHVISTANUT TOIMEKSIANTAJIEN OSALLISUUTTA JA HEIDÄN PEDAGOGISTA OSAAMISTAAN.

kanssaoppija, ohjaaja ja opetussuunnitelmaosaaja.

'Kanssaoppija' viittaa monien yhdessä toteutettujen työelämäorientoituneiden projektien kautta syntyneeseen yhdessä oppimisen kulttuuriin, jossa oppiminen mielletään käytäntöyhteisöön osallistumiseksi ja tekemiseksi (Wenger 1998; 2007). Osallisuus erilaisiin käytäntöyhteisöihin johtaa erilaisten näkökulmien ja käytäntöjen kohtaamisiin, mikä tekee oppimisen prosesseista usein moniulotteisia (Akkerman & Bakker 2011; Wenger 1998). Työelämän edustaja on osallisena oppilaitoksen sosiokulttuurisiin käytäntöihin ja opettaja työpaikan käytäntöihin (Sauli 2021). Opetussuunnitelmaosaaja viittaa sosiokulttuuristen käytäntöjen välisten rajojen ylittämiseen ja uudelleenrakentumiseen. Se, että työelämän edustaja tuntee koulutukseen liittyviä oppimisen sisältöjä ja tavoitteita, tukee opiskelijan osaamisen vahvistumista työpaikalla toimittaessa, ja se vaatii tiivistä yhteistyötä ja yhteistyön kehittämistä (Upola 2019).

Tutkimustuloksemme tuovat uutta tietoa työelämän toimeksiantajan osallisuudesta työpaikalla tapahtuvan oppimisen tukemisessa ja ohjaamisessa. Opiskelijan oppimista tukevan ohjauksen käytänteet vaihtelevat työpaikoittain ja ne voidaan kokea myös liian haasteelliseksi (Mikkonen ym. 2017; Sauli 2021). Tuloksemme rohkaisevat kehittämään oppilaitosten ja työelämän välisiä yhteistyökäytäntöjä. Työelämäpedagogiikkaa tutkineet Kati Korento ja Erja Kotimäki (2020) toteavat, että työelämä kaipaa tukeaa pedagogisen osaamisen kehittämiseen. Myös työelämä–oppilaitos–opiskelija -yhteistyön toimivuus ja haasteet ovat jatkuvasti ajankohtaisia keskustelunaiheita. Tutkimuksemme lisää tietoa työelämässä oppimisesta, työelämän toimeksiantajan osallisuudesta ja opiskelijan työssäoppimisen ohjauksesta. Projektioppimisen traditio on vahvistanut toimeksiantajien osallisuutta

ja heidän pedagogista osaamistaan, mikä on tärkeää, kun työelämän ja oppilaitosten välille kehitetään pysyviä työelämäyhteistyöverkostoja (ks. Korento & Kotimäki 2020).

Tarkastelimme oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä, jossa on hyödynnetty työelämäorientoituneen projektioppimisen pedagogista lähestymistapaa. Yhteistyössä työelämän toimeksiantajien osallisuus ilmenee käytännön tekemisessä, ohjaamisessa ja vuorovaikutuksessa (Billett 2008; Tynjälä ym. 2022; Wenger 2008). Lisäksi toimeksiantajien kontribuutio ja näkökulmat ovat merkittäväällä tavalla auttaneet määrittämään työelämäorientoituneen projektioppimisen pedagogiikkaa. Aktiivisina osallistujina ja käytäntöyhteisön jäseninä tutkimukseen osallistuneet toimeksiantajat ovat antaneet oman panoksensa projektioppimiseen ja olleet mukana oppijoina opiskelijoiden joukossa. He näkevät osallistujat vastavuoroisina ja resursseina omalle oppimisprosessilleen (Edwards & D'Arcy 2004; Fisher 2014; Wenger 1998).

Edwardsin ja D'Arcyn (2004) mukaan oppiminen on yhteisöllistä toimintaa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Projektioppimisessa se voi olla olemassa olevien resurssien yhdessä etsimistä, tunnistamista ja käyttämistä. Tutkimuksemme osallistuneiden työelämän toimeksiantajien osallisuus näyttäytyi relationaalisena: he osallistuivat projektioppimiseen edustamansa työelämän tulokulmasta ja olivat osallisuudessaan oppilaitosorientoituneita.

Siten kukin projektitoteutus erilaisine yksilöineen muodostaa ainutlaatuisen käytäntöyhteisön, jossa jokaisen toimijan osaaminen kehittyy. Toimeksiantajilla on mahdollista aidossa ympäristössä tukea opiskelijan osaamisen hankintaa ja työelämätaitojen harjaannuttamista (Niemi & Jahnukainen 2018; Rintala & Nokelainen 2019; Upola ym. 2020; Virtanen & Tynjälä 2019). Toimeksiantajat näkevät projektioppimisen erilaisina oppimisprosesseina. Heillä on pedagogista osaamista ja kykyä reflektoida omaa toimintaansa ja kehittyä projektioppijoina (ks. myös Rintala ym. 2015).

Käytäntöyhteisöt (Wenger 1998; 2008) rakentuvat vähitellen osallistumisen ja aktiivisen toiminnan kautta toistuvissa yhteistyöprojekteissa. Pitkän ajan kuluessa kerätty aineisto lisää osaltaan tutkimuksen

TOIMIVA YHTEISTYÖ EDELLYTTÄÄ MOLEMMINPUOLISTA SITOUTUMISTA JA LUOTTAMUSTA, JOKA VAHVISTUU TOISTUVISSA PROJEKTIOPPIMISEN TOTEUTUKSISSA.

luotettavuutta ja vastaa siihen, miten toimeksiantajan osallisuus osana käytäntöyhteisöä ilmenee.

Osallistujien vastaukset aineistossa alkoivat toistaa itseään, joten saturaatio saavutettiin. Heillä oli paljon kokemusta projektioppimisesta, minkä voi ajatella vaikuttaneen heidän osallisuutensa määrittymiseen osana käytäntöyhteisöjä. Toimeksiantajille on annettu mahdollisuus perehtyä tutkimustuloksiin, jolloin he ovat vahvistaneet tulleen oikein kuulluiksi ja ymmärretyiksi. Tuloksilla on vaikuttavuutta, kun kehitetään soveltavia pedagogisia menetelmiä työelämäyhteistyöhön. Tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää pientä osallistujamäärää (N = 17), mutta tutkimusinformanttien syvälinen tietämys riitti tuottamaan tulokset työelämäorientoituneesta projektioppimisesta visuaalisen myyntityön kontekstissa liiketoiminnan opinnoissa. Tutkimukseen osallistuneet työelämän toimeksiantajat olivat juuri niitä, joilla oli eniten kokemusta yhteistyöstä oppilaitoksen kanssa. Jonkin toisen ammatillisen koulutuksen alan toimintaympäristössä tulokset voisivat näyttäytyä erilaisina. Tutkijan ja tutkittavien tuttuus saattoi vaikuttaa tutkittavien vastauksiin.

Työelämän toiminta- ja oppimisympäristöt tarjoavat oppilaitokselle ja opiskelijoille arvokkaita oppimisen ja yhteistyön mahdollisuuksia. Tutkimusten mukaan käytännön projekteissa oppiminen vahvistaa opiskelijoiden motivaatiota ja työelämäsuhteita. (ks. Billett 2002; 2008; Upola ym. 2020; Virtanen & Tynjälä 2019). Elinkeinoelämän toimeksiantajat ovat projektioppimiseen osallistuessaan kehittämässä opetusta, jolloin koulutusalan opetussuunnitelma

ja -sisällöt sekä ammattiin opiskelevat tulevat tutuiksi. Toimiva yhteistyö edellyttää molemminpuolista sitoutumista ja luottamusta, joka vahvistuu toistuvissa projektioppimisen toteutuksissa. Työelämän moniulotteisessa toimintaympäristössä toimeksiantajat pitävät yhteistyötä oppilaitoksen kanssa mahdollisuutena ja lisäarvoa tuottavana, esimerkiksi imagolisenä tekijänä, heidän liiketoiminnalleen.

Erilaiset projektioppimisen toteutukset ovat aitouskertaisia ja tuovat uudenlaisia näkökulmia työelämäpedagogiikkaan. Työelämän toimeksiantajien tuntemusta opiskelijoista ja heidän tietämystään yksilöllisistä osaamisen hankkimisen tavoista tulee edelleen kehittää ja tutkia projektioppimisen kontekstissa. Susanna Airilan ja kumppaneiden (2019) mukaan panostus työelämässä oppimiseen merkitsee sitä, että oppilaitosten tulee tarkastella omia työnjaon ja työn organisoimisen käytäntöjään sekä opettajien työnkuvien uudelleen suuntaamista. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma (OKM 2022) korostaa yhä enemmän työelämässä oppimista, jolloin työelämäverkoston rakentaminen on osa opettajan työtä.

Toimivasta työelämäverkostosta opettaja saa vastavuoroisesti tietoa työelämän tulevaisuuden osaamistarpeista. Tutkimus toi esiin työelämän toimeksiantajien huolen ammatillisen koulutuksen uudistuksesta (OKM 2022): miten järjestää työpaikalla sen edellyttämä työelämän ohjausvastuu kullekin opiskelijalle (OPH 2022; Upola 2019)? Ammatilliset opiskelijat hankkivat yhä enemmän osaamista työelämässä, mikä on lisännyt toimeksiantajien ja heidän edustamiensa organisaatioiden ohjaustyötä.

Artikkelimme tuo uutta tietoa tutkimuksen kenttään; ammatillisen koulutuksen kontekstissa ei ole aiemmin juurikaan tutkittu toimeksiantajan osallisuutta osana käytäntöyhteisöjä. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta ensinnäkin siitä, miten toimeksiantajat kokevat yksittäisen opiskelijan ohjausvastuun, kun opiskelija on työpaikalla hankkimassa osaamista. Toiseksi on tutkittava tilanteita, joissa toimeksiantajat osallistuvat yhteisölliseen projektioppimiseen. Kun he ovat osa käytäntöyhteisöjä ja itsekin oppijoita, ohjausvastuu jakautuu. Tutkimuksemme tuloksia voi hyödyntää oppilaitosten ja työelämän yhteistyössä.



SOLJA UPOLA

FT, markkinointiviestinnän lehtori
Lapin koulutuskeskus REDU

<https://orcid.org/0000-0001-6862-7>



HELI RUOKAMO

KT, varadekaani, professori
kasvatustieteiden tiedekunta
Media Education Hub
Lapin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-8679-781X>



MARJAANA KANGAS

KT, dosentti
kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0001-8492-2368>

LÄHTEET

- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L. & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 24–41. <https://journal.fi/akakk/article/view/86932>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Barab, S., & Roth, W.-M. (2006). Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing from an Ecological Perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X035005003>
- Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices. Co-operation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457–483. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Billett, S. (2008). Learning Throughout Working Life. A Relational Interdependence between Personal and Social Agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00394.x>
- Billett, S. (2015). *Integrating Practice-based Experiences into Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7230-3>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3. painos. Los Angeles: Sage Publications.
- Collin, K. & Billett, S. (2010). Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston julkaisuja, 211–224.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2008). Portfolios and Assessment in Teacher Education in Norway. A Theory-based Discussion of Different Models in Two Sites. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239–258. <https://doi.org/10.1080/0260293042>
- Edwards, A. & D'Arcy, C. (2004). Relational Agency and Disposition in Sociocultural Accounts of Learning to Teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Eteläpelto, A. (2008). Perspectives, Prospects and Progress in Work-related Learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Rotterdam: Sense, 233–247.
- Fisher, G. (2014). Learning, Social Creativity and Cultures of Participation. Teoksessa A. Sannino & E. Ellis (toim.), *Learning and Collective Creativity. Activity-Theoretical and Sociocultural Studies*. New York: Routledge, 198–215.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20(2), 84–98. <https://doi.org/10.33336/aik.93274>
- Korento, K. & Kotimäki, E. (2020). Työelämäpedagogista osaamista ammattikorkeakoulujen opettajille ja työelämän edustajille. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.) *TYÖPEDA. Työelämäpedagogiikkaa korkeakoulutuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 104–106.

- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa* Väitöskirja. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64059/Karusaari.Riitta.pdf>
- Koivumaa, J. (2020). *Kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Tutkimus suomalaisen ja saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostoiimijoiden koulutus uudistuspuheista* Väitöskirja. Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64423/Koivumaa_Jari.pdf
- Lackéus, M. (2016). *Value Creation as Educational Practice. Towards a New Educational Philosophy Grounded in Entrepreneurship?* Väitöskirja. Gothenburg: Chalmers University of technology. <http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/236812/236812.pdf>
- Löfgren, S., Ilomäki, L. & Toom, A. (2019). Employer Views on Upper-secondary Vocational Graduate Competences. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3), 435–460. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1635633>
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training. A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- 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>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] (2022). *Amisreformi*. <https://okm.fi/amisreformi>
- Opetushallitus [OPH] (2022). Ammatillinen koulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/amatillinen-koulutus>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2018). Finnish Apprenticeship Training Stakeholders' Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace Learning and Guidance. *Vocations and Learning*, 11, 223–243. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9189-4>
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 10–21. <https://journal.fi/akakk/article/view/89448>
- Rintala, H. & Nokelainen, P. (2019). Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum. *Vocations and Learning*, 13, 113–130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). *Haastattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Saffer, D. (2007). *Designing for Interaction. Creating Smart Applications and Clever Devices*. New Riders.
- Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners. Perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(10). <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications, 170–183.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Virolainen, M. H. & Heikkinen, H. L. (2022). Learning at the interface of higher education and work. Experiences of students, teachers and workplace partners. Teoksessa E. Kyndt, S. Beusaert & I. Zitter (toim.), *Developing Connectivity between Education and Work. Principles and Practices*. New York: Routledge, 76–96. <https://doi.org/10.4324/9781003091219-7> Open Access
- Upola, S. (2019). *Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa* Väitöskirja. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63628>
- Upola, S., Kangas, M. & Ruokamo, H. (2020). Kohti työelämätaitoja. Ammatillinen opiskelija oppijana työelämän projekteissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(3), 13–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/99272>
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors Explaining the Learning of Generic Skills. A Study of University Students' Experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(4), 44–59. <https://journal.fi/akakk/article/view/113849>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Learning in Doing. Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2008). Meaning. Teoksessa P. Murphy & K. Hall (toim.) *Learning and Practice: Agency and Identities*. Trowbridge, Wiltshire: Sage Publications, 31–46.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creedy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. & Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in Landscapes of Practice*. London: Routledge.