

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Tynjälä, Päivi; Virtanen, Anne; Helin, Jouni

Title: Työelämäpedagogisia malleja

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Koulutuksen tutkimuslaitos ja kirjoittajat, 2020

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Tynjälä, P., Virtanen, A., & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogisia malleja. In A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä (Eds.), Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa (pp. 15-20). Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>

1.2 TYÖELÄMÄPEDAGOGISIA MALLEJA

Päivi Tynjälä, Anne Virtanen & Jouni Helin

Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Työelämäyhteydet korkeakoulutuksessa eivät ole uusi asia. Esimerkiksi harjoittelu työelämässä on jo kauan kuulunut opintojen loppuvaiheeseen erityisesti tiettyyn ammattiin johtavissa koulutusohjelmissa, kuten lääketieteissä ja insinööritieteissä. Samoin opinnäytetöitä on monilla aloilla tehty jo pitkään työelämän antamista aiheista tai toimeksiantoista. Parin viime vuosikymmenen aikana työelämässä tapahtuva oppiminen tai muunlainen työelämäyhteistyö on huomattavasti laajentunut ja saanut uusia muotoja. Erityisesti projektioppimista eri muodoissaan on kehitetty laajalti. Seuraavassa esittelemme muutamia työelämäpedagogiikkaan liittyviä tutkimuspohjaisia malleja, jotka ovat olleet Työpeda-hankkeen taustalla.

Eurooppalaisia työharjoittelumalleja

Vuosituhannen vaihteessa brittiläiset tutkijat Guile ja Griffiths^{1,2} identifioivat viisi erilaista mallia toteuttaa työharjoitteluja eurooppalaisissa ammatillisen koulutuksen järjestelmissä. *Perinteisessä mallissa* opiskelijat vain lähetetään työelämään oletuksella, että oppiminen tapahtuu automaattisesti. Oppilaitoksen ja työpaikan välinen vuorovaikutus on minimaalista rajoituen harjoittelupaikan järjestämiseen. *Kokemuksellisessa mallissa* opiskelijan työpaikalla oppimista tuetaan kannustamalla opiskelijaa reflektoimaan työtään ja oppimistaan kokemuksellisen oppimisen mallin³ mukaisesti ja kiinnitetään huomiota opiskelijan sosiaalisen kehitykseen. *Avaintaitomalli* painottaa työelämän avaintaitojen oppimista, ja opettajilla on tärkeä rooli heidän tukiessa opiskelijoita taitojen kehittymisen arvioinnissa. *Työprosessimallissa* puolestaan pyritään tuottamaan opiskelijoille kokonaisvaltainen ymmärrys työprosesseista ja työympäristöstä, ja kyky soveltaa

oppimistaan myös muissa ympäristöissä. Malli painottaa teorian ja käytännön yhdistämistä, mikä edellyttää läheistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta oppilaitoksen ja työelämän välillä. Ihanteellisena työharjoittelun toteuttamisen mallina Guile ja Griffiths esittävät *konnektiivisen mallin*, jossa keskeistä on yhteys oppilaitokses- sa tapahtuvan muodollisen (formaalin) oppimisen ja työelämässä tapahtuvan epämuodollisemman (informaalin ja nonformaalin) oppimisen välillä. Teorian ja käytännön yhteyden reflektio on keskeistä opiskelijan toiminnassa. Oppilaitokset ja työpaikat luovat yhteistyössä oppimisympäristöjä, joissa kaikki osapuolet oppivat. Näin työelämän toimintatapojen, palvelujen ja tuotteiden kehittäminen muodostuu tärkeäksi kumppanuuksien tavoitteeksi.

Edellä kuvattuja työharjoittelumalleja ei ole syytä nähdä toisiaan täydellisesti poissulkevinä, vaan niiden välillä voidaan havaita myös yhteyksiä. Esimerkiksi kokemukselliseen malliin liittyvällä opiskelijan reflektiolla on tärkeä roolinsa oppimisprosessin tukemisessa myös muissakin malleissa (perinteistä mallia lukuunottamatta), ja erityisesti se painottuu konnektiivisessa mallissa. Samoin teorian ja käytännön toisiinsa kytkeminen on keskeistä kokemuksellisessa mallissa, työprosessimallissa ja konnektiivisessa mallissa. Oppilaitosten ja työelämän yhteistyö painottuu eniten työprosessimallissa ja konnektiivisessa mallissa. Viimeksi mainittu poikkeaa muista malleista erityisesti tämän yhteyden vahvasta korostamisesta sekä siitä, että se nostaa työelämän kehittämisen tärkeäksi yhteistyön tavoitteeksi. Konnektiivinen malli onkin ollut yksi tärkeä lähtökohta Työpeda-hankkeen taustalla.

Guilen ja Griffithsin kuvaamat työharjoittelumallit edustavat ammatillista koulutusta, kun taas Jääskelä, Nykänen ja Tynjälä⁴ ovat tutkineet suomalaisten korkeakoulujen käytäntöjä opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa erottui neljä erilaista mallia: 1) *spesialistimalli*, jossa työelämätaitojen kehittäminen on delegoitu spesialisteille ja jossa työelämätaitoja käsitellään substanssiosaamisesta

erillisenä, 2) *tiedepohjainen uudistamisen malli*, johon liittyy uuden tiedon tuottamisen painotus ja kriittinen suhtautuminen ajatukseen korkeakoulutuksesta ”työelämän palvelijoina”, 3) *integratiivinen malli*, jossa pyritään suunnittelemaan teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä opintoja esimerkiksi työelämäprojektien avulla ja 4) *verkostoituneen kulttuurin malli*, joka painottaa verkostojen luomista työelämän kanssa ja työelämätaitojen kehittämisen sisällyttämistä opetussuunnitelmiin ja koulutuksen rakenteisiin. Näistä malleista kaksi viimeksi mainittua voidaan nähdä Työpeda-hankkeen taustalla.

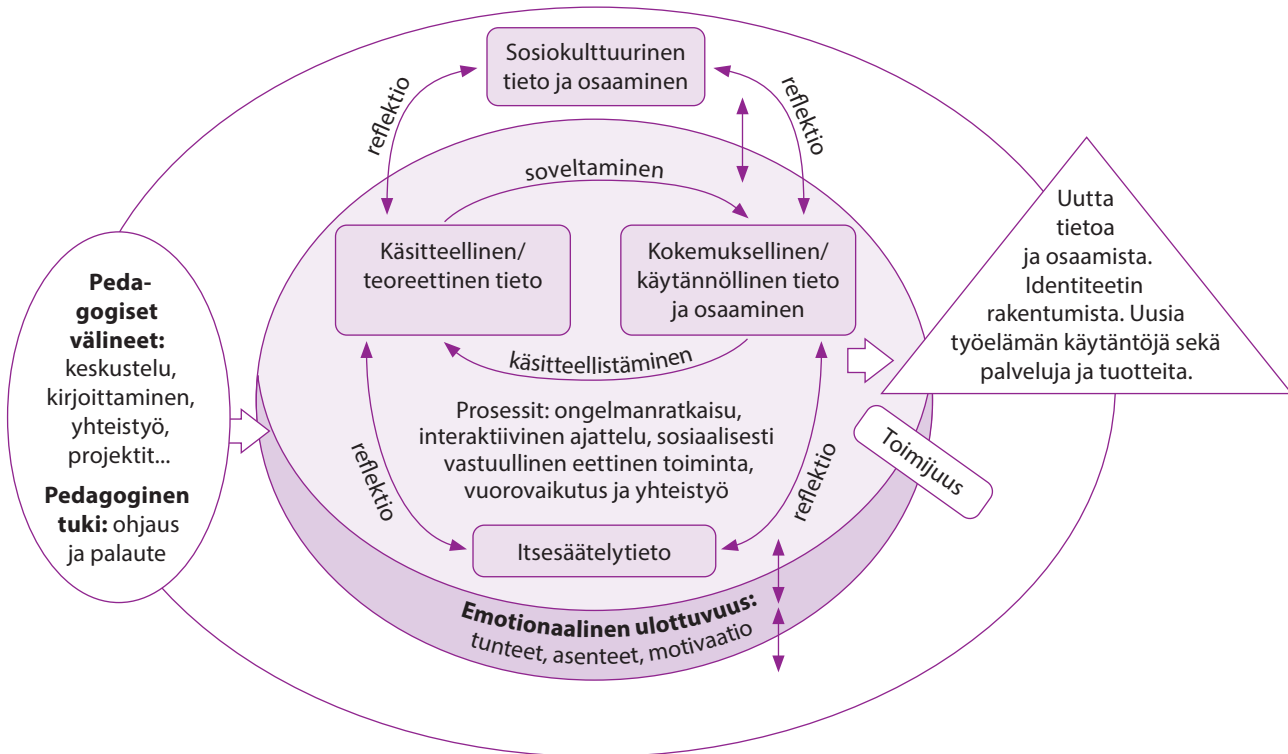
Integratiivisen pedagogiikan malli

Keskeisin Työpeda-hankkeen taustalla olevista teoreettista malleista on Jyväskylän yliopistossa kehitetty integratiivisen pedagogiikan malli (IP-malli; kuvio 1.2). Mallin taustalla on edellä kuvattu konnektiivinen työ-

harjoittelumalli sekä asiantuntijuustutkimuksen nostamat näkökulmat asiantuntijuuden kehittymisestä^{5,6,7}. Vuosien kuluessa mallia on empiiristen tutkimusten pohjalta edelleen kehitetty sekä kotimaisen että kansainvälisen tutkimuksen pohjalta, ja kuvio 1.2 mukaillee mallin uusinta versiota⁸.

Vaikka integratiivisen pedagogiikan mallin visuaalinen esitys on varsin monimutkainen, mallin perusidea on yksinkertainen:

Asiantuntijuuden keskeisiä elementtejä ovat 1) käsitteellinen ja teoreettinen ymmärrys, 2) käytännöllinen osaaminen, 3) itsesäätelytaidot ja -tiedot sekä 4) sosiokulttuurinen tieto. Vaikka nämä elementit voidaan analyttisesti erottaa toisistaan, korkeatasoisessa asiantuntijuudessa ne eivät ole toisistaan irrallisia vaan tiiviisti toisiinsa sulautuneita. Tämän vuoksi asiantuntijuutta kehitettäessä on tärkeä pyrkiä luomaan yhteyksiä näiden elementtien välille ja integroimaan eli yhdistämään niitä toisiinsa.



Kuvio 1.2 Integratiivisen pedagogiikan malli (muokattu julkaisusta⁸)

Malli korostaa siis sellaista pedagogiikkaa, jossa opiskelijat saavat mahdollisuuksia soveltaa teoreettista tietoa käytäntöön ja pohtia käytännön kokemuksiin käsitteellisen ja teoreettisen tiedon valossa. Oman toiminnan reflektointi käsitteellisen tiedon avulla kehittää myös opiskelijan itsesäätelytaitoja eli oman toiminnan ohjaamista. Yllämainituista asiantuntijuuden elementeistä kolme ensimmäistä ovat henkilökohtaisia, mutta neljäs elementti, sosiokulttuurinen tieto, puolestaan on yhteisöjen toimintakulttuureihin valautunutta tietoa. Tämä ilmenee työyhteisöjen toimintakäytänteissä ja -tavoissa, mutta siihen kytkeytyvät myös käytetyt työvälineet, laitteet, koneet ja ohjelmistot sekä näiden mahdollisuudet ja rajoitteet. Työyhteisöjen sosiokulttuuriseen tietoon ei pääse käsiksi muuten kuin osallistumalla yhteisöjen toimintaan. Tämän vuoksi opiskelijoiden osallistuminen eri tavoin työelämään opintojensa aikana on tärkeää. Silloin kun ei ole mahdollista järjestää aitoa työelämäkokemusta, erilaiset simulaatiot ja käytännön harjoitukset voivat tuoda ainakin jossain määrin oman alan ongelmia opiskelijoiden käsiteltäväksi.

Integratiivinen pedagogiikka ei ole varsinaisesti pedagoginen menetelmä itsessään, vaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja voidaan hyödyntää asiantuntijuuden eri elementtien integroimisessa. Esimerkiksi työelämäprojektit tarjoavat mahdollisuuksia teoreettisen tiedon käytäntöön soveltamiseen, ja oppimispäiväkirjan avulla opiskelija voi työharjoittelun aikana reflektoida omaa toimintaansa ja kokemuksiaan joidenkin etukäteen annettujen teoreettisten mallien tai käsitteiden avulla. Opiskelijatiimeissä toteutettavissa työelämäprojekteissa voidaan varata aikoja yhteiseen ohjattuun keskusteluun. Harjoittelujen tai projektien jälkeen eri kursseilla voidaan tarkastella työelämän kokemuksia teoritiedon valossa esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa. Myös erilaisia digitaalisia alustoja ja välineitä voidaan hyödyntää oppimista tukevilla tehtävissä.

Korkeatasoisessa asiantuntijuudessa teoria ja käytäntö ovat toisiinsa sulautuneet

Toimijuus integratiivisessa pedagogiikassa

Olennaista integratiivisessa pedagogiikassa on, että opiskelijoita tuetaan eri tavoin reflektiossa, teorian ja käytännön kytkemisessä sekä aktiivisen toimijuiden kehittymisessä. Toimijuus ei rakennu itsestään vaan yksilön ja sosiokulttuurisen ympäristön vuorovaikutuksessa^{9,10,11}. Jääskelän ja kumppaneiden¹¹ mukaan opiskelijoiden toimijuus koostuu yksilöllisistä resursseista (motivaatiosta, minäpystyvyydestä, kompetenssisuoruuksista ja osallistumisaktiivisuudesta), sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä resursseista (tasa-arvoisesta kohtelusta, opettajan ja toverien tuesta ja luottamuksesta) sekä kontekstuaalisista resursseista (mahdollisuudesta vaikuttaa ja tehdä valintoja).

Virtasen ja kumppaneiden¹² tutkimus ammatillisen koulutuksen työssäoppimisesta osoitti, että opiskelijat kokivat oppineensa työpaikalla sitä enemmän, mitä enemmän työpaikka tarjosi heille mahdollisuuksia toimia aktiivisena yhteisön jäsenenä. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että työpaikalla kysyttiin opiskelijalta neuvoja tai mielipiteitä ja arvostettiin hänen osaamistaan. Korkeatasoisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä on tuki olennaista myös yksilön omaehtoinen tietoinen ja tarkoituksellinen opiskelu, tavoitteenasettelu ja harjoittelu (*deliberate practice*¹³). Asiantuntijuustutkimuksessa korostetaan, että sen tueksi palautteen saamisella on suuri merkitys¹³. Pedagoginen tuki, ohjaus ja palaute ovatkin tärkeitä komponentteja integratiivisen pedagogiikan toteuttamisessa.

Emootioiden huomioon ottaminen

Tämän vuosituhaten aikana on tutkimuksessa vahvasti noussut esiin emotionaalinen näkökulma oppimisessa ja työssä^{14,15}. Tämä näkökulma on tullut esiin myös integratiivisen pedagogiikan empiirisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Virossa insinööriopiskeli-

joiden yrittäjyyskoulutuksessa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että emotionoiden käsittely on tärkeää, koska IP-mallin mukaisessa työskentelyssä opiskelijat joutuivat tilanteisiin, joissa heiltä edellytettiin aktiivisempaa panostusta oppimiseen kuin mihin he olivat aikaisemmin tottuneet, ja tämä herätti monenlaisia tunteita.^{16,17} Emotionaalinen ulottuvuus onkin lisätty IP-malliin. Emootioiden reflektointia ja emotionaalista tukea tarvitaan erityisesti haasteellisten ja ongelmallisten tilanteiden käsittelyssä, mutta myös onnistumisten ja positiivisten kokemusten jakaminen on tärkeää.

Ohjaajan, opettajan ja vertaisten tuki on tärkeää paitsi työharjoittelun, projektityön tai muun työelämäyhteistyön aikana, myös sitä ennen ja sen jälkeen¹⁸. Täks kumppaneineen¹⁶ suosittelevat, että opiskelijoiden kanssa keskustellaan mahdollisista työpaikalla tapahtuvan oppimisen tai projektityöskentelyn haasteista jo etukäteen ja samalla tehdään selväksi toimintatavat tuen saamiseksi. Nykyiset viestintävälineet tarjoavat erinomaiset mahdollisuudet opiskelijoiden ja opettajien väliseen sekä opiskelijoiden keskinäiseen yhteydenpitoon myös työelämäjakson aikana. Harjoittelun tai projektityön jälkeen on hyvä reflektoida haasteita ja onnistumisia. Kaikki työpaikat eivät ole samanlaisia oppimisen tukemisessa, ja yhteiset kokemusten jakamiset voivat tuoda positiivista näkökulmaa työelämään myös sellaisille opiskelijoille, joiden omat kokemukset ovat jääneet negatiiviseksi. Näin negatiivisistakin kokemuksista voidaan oppia.

Oppimisprosessit ja -tulokset integratiivisessa pedagogiikassa

Integratiivisen pedagogiikan mallin keskiössä ovat oppimisprosessit, joissa korostuvat *integratiivinen ajattelu, ongelmanratkaisu sekä sosiaalisesti vastuullinen eettinen toiminta ja vuorovaikutus*. Integratiivinen ajattelu on

Pedagoginen tuki, ohjaus ja palaute ovat tärkeitä komponentteja integratiivisen pedagogiikan toteuttamisessa

Kallion^{19,20} mukaan ajattelun korkein muoto, jossa yksilö kytkee toisiinsa erilaisia näkökulmia. Kallio²⁰ kutsuukin tällaista ajattelua myös moninäkökulmaiseksi ajatteluksi. Sille on tyypillistä se, että yksilö ei perusta ratkaisuaan johonkin ongelmaan pelkästään yhteen näkökulmaan, vaan pyrkii tarkastelemaan asioita eri perspektiiveistä ottaen huomioon myös toistensa kanssa ristiriitaisetkin aspektit. Näin yksilön näkemys voi olla tietynlainen synteesi asian eri puolista. Myös erilaisten ajattelun elementtien, kuten teoreettisen tiedon ja käytännöllisen, kokemuksellisen tiedon yhdistäminen, samoin kuin tiedon ja emotionin harmonia, on tyypillistä integratiivisessa ajattelussa. Tällainen moninäkökulmainen integratiivinen ajattelu on usein määritelty myös yhdeksi viisauden elementiksi²¹.

Kun opiskelijat pohtivat ja ratkovat monimutkaisia "todellisen elämän" ongelmia yhdistämällä teoreettista ja käytännöllistä tietoa, he samalla harjoittavat myös integratiivista ajattelua. Jatkuva ongelmanratkaisu onkin tyypillistä asiantuntijatyössä. Tunnetut asiantuntijuuden tutkijat Bereiter ja Scardamalia⁶ ovat jopa määritelleet asiantuntijuuden asteittain eteneväksi ongelmanratkaisuksi (*progressive problem solving*). Tällä he viittaavat siihen, että asiantuntija tarttuu jatkuvasti yhä haasteellisempiin tehtäviin, joiden parissa hän jopa ylittää omat osaamisensa rajat ja samalla kehittää omaa asiantuntijuuttaan. Bereiterin ja Scardamalian⁶ mukaan formaali teoreettinen tieto muuntuu asiantuntijan informaalisesti tiedoksi, kun sitä käytetään ymmärtämisen ongelmien ratkaisuun ja taidoiksi, kun sitä käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisuun. Integratiivisessa pedagogiikassa onkin olennaista järjestää oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat voivat kytkeä teoreettista tietoa ongelmanratkaisuun. Työelämä tarjoaa tähän luonnollisen ympäristön, mutta myös harjoitustehtävät ja simulaatiot oppilaitosympäristössä palvelevat samaa tarkoitusta (vaikkakaan eivät

kokonaisvaltaisesti vastaa työelämän sosiokulttuurista ympäristöä).

Integratiivisen ajattelun ja ongelmanratkaisun ohella työelämässä, samoin kuin kaikessa muussakin inhimillisessä toiminnassa, tarvitaan sosiaalisesti vastuullista eettistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Asiantuntijatyön olemukseen kuuluu millä tahansa alalla eettinen kompetenssi²². Jokapäiväisten eettisten ongelmien lisäksi tämän päivän maailmassa asiantuntijat, poliittiset päättäjät ja kaikki kansalaiset ovat kasvotusten globaalien ja monimutkaisten kriisien kuten ilmastonmuutoksen ja uusien pandemioiden kanssa. Tällaisten ongelmien, kuten myös monien jokapäiväisten työtehtävien, hoitaminen edellyttää moniammatillista ja monitieteistä yhteistyötä. Eettisten ongelmien vuorovaikutukselliseen pohtimiseen ja moniammatilliseen työskentelyyn on syytä harjaantua jo opintojen aikana. Näistä syistä IP-malliin on lisätty uutena elementtinä sosiaalisesti vastuullinen eettinen toiminta ja vuorovaikutus⁸.

Integratiivisen pedagogiikan mallin tavoitteena on tuottaa monipuolisia oppimistuloksia: uutta tietoa, ymmärrystä ja osaamista, ammatillisen asiantuntijuuden, identiteetin ja toimijuuden kehittymistä sekä uudistuvia työelämän käytänteitä, tuotteita ja palveluja. Tutkimustulokset tukevat mallin toimivuutta. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen työssäoppimista koskeneessa tutkimuksessa kouluoppimista ja työssäoppimista integroiva pedagogiikka oli toiseksi tärkein selittävä tekijä opiskelijoiden kokemalle oppimiselleen työssä. Eniten oppimista selitti työpaikan tarjoamat mahdollisuudet aktiiviseen toimijuuteen¹². Eräässä viimeaikaisessa tutkimuksessa teorian ja käytännön integrointi selitti eniten myös korkeakouluopiskelijoiden ongelmanratkaisutaitojen oppimista erilaisilla yliopistokursseilla²³. Monipuolisia oppimistuloksia on kuvattu myös mallin mukaan toteutetuissa työelämäprojekteissa²⁴, yrittäjyysopinnoissa¹⁶ sekä opettajan koulutuksen opetusharjoittelussa^{25,6}. Lupaavia tuloksia

Työelämäjaksojen onnistumisen kannalta on tärkeää määritellä ensin oppimistavoitteet

on saatu myös teknisten välineiden ja kirjoittamisen hyödyntämisestä teorian ja käytännön kytkemiseen²⁷.

Työelämäpedagogiikan tavoitteet ja prosessit

Yksi maailman johtavista työssä oppimisen tutkijoista, Stephen Billett, on koonnut australialaisissa yliopistoissa toteutettujen 25 tutkimus- ja kehittämisprojektin tuloksia työkokemuksen integroinnista opintoihin¹⁸. Hänen mukaansa työelämäjaksojen onnistumisen kannalta on tärkeää määritellä ensin oppimistavoitteet, jonka jälkeen voidaan määrittää sopiva ajankohta työelämäkokemukselle (esimerkiksi opintojen alussa, keskivaiheilla tai lopussa), sen kesto, yhteistyöorganisaatio, opiskelijan toiminta ja oppimistehtävät sekä työelämäkokemusten luonne.

Billett jakaa opiskelijoiden työelämäkokemusten tavoitteet seuraaviin kategorioihin: 1) oppia spesifistä ammatista, 2) oppia ammattialan erilaisista variaatioista, 3) laajentaa yliopistoympäristössä opittua tietoa ja osaamista, 4) orientoitua ammattialan erilaisiin työympäristöihin, 5) kehittää ammattitaitoa, jota ammatissa edellytetään, 6) kehittää erityisosaamista, jota vaaditaan spesifeissä ammattitehtävissä, ja 7) täyttää (tietyillä aloilla) säädösten mukaiset vaatimukset ammatin harjoittamiselle. Taulukossa 1.1 esitetään, minkälaisia pedagogisia prosesseja kunkin tavoitteen mukainen toiminta edellyttää ennen työelämäkokemusta, sen aikana ja sen jälkeen. Taulukossa tavoitteet on tiivistetty viiteen tavoitteeseen.

Pedagogiset prosessit kaikissa kolmessa vaiheessa (ennen työelämäjaksoa, sen aikana ja sen jälkeen) voidaan toteuttaa tilanteesta ja olosuhteista riippuen joko yksilö- tai ryhmätoteutuksina tai niiden yhdistelmänä. Usein on hyödyllistä, että opiskelija pohtii kokemuksiaan ensin itsekseen esimerkiksi oppimispäiväkirjan tai analyttisen kirjoitustehtävän avulla, ja tämän jälkeen yhteisissä ryhmätapaamisissa opiskelijat jakavat ja ver-

Taulukko 1.1 Opintoihin liittyvän työelämäkokemuksen tavoitteet ja niihin liittyvät pedagogiset prosessit ennen työelämäkokemusta, sen aikana ja sen jälkeen (mukailtu Billettin^{18(s.202)} pohjalta)

Tavoitteet	Pedagogiset prosessit		
	Ennen työelämäjaksoa	Työelämäjakson aikana	Työelämäjakson jälkeen
Oppia perusasioita tietystä ammatista.	Työelämän yleisten ja ammattispesifien normien, säädösten ja käytänteiden tuntemuksen varmistaminen.	Asiantuntijoiden antama ohjaus, opiskelijalla mahdollisuus esittää kysymyksiä.	Ammattiin liittyvien näkökulmien reflektointi suhteessa opiskelijoiden omiin odotuksiin.
Kytkeä korkeakoulussa opittua tietoa ja osaamista työelämässä opittuun.	Teoreettisen tiedon tarkastelua käytäntöön soveltamisen näkökulmasta. Työelämäjaksolle annettavat reflektiotehtävät (jotka puretaan jakson jälkeen).	Ohjaus, joka auttaa opiskelijoita luomaan yhteyksiä korkeakoulussa opittuun.	Kokemusten jakaminen tiedon soveltamisesta käytäntöön ja kokemusten reflektointi teorian tiedon valossa.
Oppia ammattialan moninaisista käytännöistä ja työympäristöistä.	Työkäytäntöihin tutustuminen etukäteen.	Erilaisten käytänteiden ja/tai työympäristöjen vertaileminen toisiinsa. Asiantuntijoiden ohjaus liittyen ammattialan erilaisiin tehtäviin ja käytänteisiin.	Ammattialan erityyppisten tehtävien ja käytäntöjen vertailu ja reflektointi.
Kehittää erityisosaamista, jota vaaditaan spesifeissä ammattitehtävissä.	Opiskelijoiden valmentaminen työpaikkojen erityisvaatimuksiin.	Spesifiin työympäristöön liittyvien taitojen harjoittelu.	Erytisosaamisen kehittymisen tarkastelu ja erilaisten erityisosaamisten vertailu.
Varmistaa säädösten mukaiset vaatimukset ammatin harjoittamiselle.	Työn erityisvaatimusten opettaminen.	Ohjaus työpaikalla.	Työssä opitun reflektointi suhteessa ammattia koskeviin säädöksiin.

tailevat kokemuksiaan. Ennen työelämäjaksoa on luontevaa käydä koko opiskelijaryhmän kanssa läpi työelämän yleisiä vaatimuksia ja käytänteitä ja harjoitella eri tilanteissa tarvittavia taitoja. Esimerkiksi lääketieteen koulutuksessa on hyödynnetty teatteriammattilaisten kanssa toteutettuja potilastilanteiden simuloiteja.

Edellä on esitelty sellaisia työelämäpedagogisia malleja, jotka ovat erityisesti vaikuttaneet Työpeda-hankkeen taustalla. Tavoitteena on siis ollut kehittää korkeakoulutusta yhteistyössä työelämän kanssa sekä kytkeä koulutuksessa ja työelämässä oppimista toisiinsa kokonaisvaltaisen asiantuntijuuden tukemiseksi ja työelämän kehittämiseksi. Seuraavassa alaluvussa kuvataan tarkemmin työelämäpedagogiikkaa käsitteenä ja tutkimuskohteena.

LÄHTEITÄ

- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. <https://doi.org/10.1002/job.4030080408>
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130–142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H., & Kallio, E. (2020). Integrating work and learning in higher education and VET: Theoretical point of view. Teoksessa L. Cairns, M. Malloch, & B. O'Connor (toim.), *SAGE handbook of learning and work*. Hyväksytty julkaistavaksi.
- 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>

- 10 Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 645–672). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_24
- 11 Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H. & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, 101604. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- 12 Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70.
- 13 Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Felzovich, & R. R. Hoffman (toim.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 683–704). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511816796.038>
- 14 Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. (2019). Emotions in leaders' enactment of professional agency. *Journal of Workplace Learning*, 31(2), 143–165. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2018-0086>
- 15 Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International Handbook of Emotions in Education* (s. 1–10). Routledge.
- 16 Täks, M., Tynjälä, P., Toding, M., Kukemelk, H., & Venesaar, U. (2014). Engineering students' experiences of studying entrepreneurship. *Journal of Engineering Education*, 103(4), 573–598. <https://doi.org/10.1002/jee.20056>
- 17 Arpiainen, R.-L., Lackeus, M., Täks, M., & Tynjälä, P. (2013). The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education learning process. *Trames-Journal of the Humanities and Social Sciences*, 17(4), 331–347. <https://doi.org/10.3176/tr.2013.4.02>
- 18 Billett, S. (2015). *Integrating practice-based experiences into higher education*. Springer.
- 19 Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology*, 21(6), 785–801.
- 20 Kallio, E. (2020). From multiperspective to contextual integrative thinking in adulthood: considerations on theorisation of adult thinking and its place as component of wisdom. Teoksessa E. Kallio (toim.), *Development of adult thinking. Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning* (s.9–32). Routledge.
- 21 Spännäri, J. & Kallio, E. (2020). *Viisauts. Käyttäjän opas*. Tuuma.
- 22 Pitman, E. A., & Kinsella, A. (toim.). (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*. Sense. <http://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8>
- 23 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>
- 24 Tynjälä, P., Pirhonen, M., & Vartiainen, T. (2009). Educating IT project managers – How to meet working life requirements. *Communications of the Association for Information Systems*, 24(Article 16), 270–288. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.02416>
- 25 Korhonen, H., Heikkinen, H., Kiviniemi, U. & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- 26 Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- 27 Ortoleva, G. & Bétrancourt, M. (2015). Collaborative writing and discussion in vocational education: Effects on learning and self-efficacy beliefs. *Journal of Writing Research*, 7(1), 95–122. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.05>

1.3 TYÖELÄMÄPEDAGOGIIKKA KÄSITTEENÄ JA TUTKIMUSKOHTENA

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä & Jouni Helin

Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Johdanto

Työelämäpedagogiikka on käsitteenä ja tutkimuskohteenä nuori niin kansainvälisesti kuin kansallisesti tarkasteltuna. Yksi ensimmäisistä työelämäpedagogiikkaan viitannesta tutkijoista on australialainen työssä oppimisen asiantuntija Stephen Billett. Hän kehitti 2000-luvun alussa pedagogiikkaa (*workplace pedagogy, workplace pedagogy practices*) työnteekijöiden oppimisen tukemiseksi ja systematisoimiseksi^{1,2}. Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa työelämäpedagogiikalla viitataan ennemminkin opiskelijoiden työssä tapahtuvan oppimisen tukemiseen, jossa se näyttää linkittyvän laaja-alaisemmin yhteistyöhön koulutuksen ja työelämän välillä³ tai pedagogiikan tasoon koulutuksen ja työelämän välisessä yhteistyössä⁴. Samoin tämänhetkinen kansainvälinen työelämäpedagogiikan (*pedagogy of work-based learning, work-based learning pedagogy*) tutkimus liittyy opiskelijoiden työssä tapahtuvan oppimisen tukemiseen ja edistämiseen⁵. Työelämäpedagogisen tutkimustiedon painottuminen erityisesti opiskelijoiden toimintaan liittyy siihen, että erilaiset harjoittelut ja muut työelämässä tapahtuvat opinnot ovat lisääntyneet merkittävästi 2000-luvulla niin Suomessa kuin maailmalla⁶.

Tässä luvussa tutustutaan työelämäpedagogiikan tutkimukseen meillä ja muualla. Kansainvälistä työelämäpedagogiikan tarkastelua varten tehtiin systemaattinen otsikkotason tiedonhaku (*workplace pedagogy, pedagogy of work-based learning, pedagogy of work-integrated learning, work-based learning pedagogy*) Scopus-tietokannassa, ja se tuotti 44 osumaa. Materiaalista analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin työelämäpedagogiikan käsitettä sekä niitä tapoja ja keinoja, joilla