

SIRPA YLIMAULA & HANNA TOIVIAINEN

Opinnollistaminen nuorten työpajan ekspansiivisena toimintakonseptina ja yhteistyöverkoston haasteena



Hanketoiminnassa kehitetty opinnollistamisen toimintamalli on hyväksi havaittu nuorten työpajoissa, mutta kehittäjien kokemuksen mukaan sen vakiinnuttaminen on ollut hidasta. Kehittämisinterventioissa kerättyyn haastatteluaineistoon perustuva tutkimus osoittaa, että opinnollistamisen vakiinnuttaminen vaatii monenlaisten yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten reunaehtojen käsittelyä.

N VUODEN 2021 oppivelvollisuuslaki (1214/2020) laajensi oppivelvollisuuden 16 ikävuodesta 18 vuoteen ja toisen asteen koulutukseen. Jotta kaikki nuoret voivat suorittaa laajennetun oppivelvollisuuden, käytössä olevia vaihtoehtoisia ja tuettuja opiskelumuu- toja on vahvistettava ja uusia kokeiltava. Tarvitaan am- mattilaisten resursseja, yhteistyötä ja osaamista.

Tässä artikkelissa tutkimme opinnollistamista nuorten työpajan uutena toimintakonseptina. Kult- tuurihistoriallisen toiminnan teorian viitekehyksessä 'toimintakonseptin' muutosta on mahdollista tutkia toiminnan laajentamisena eli ekspansiona ja muutos- haasteena (Engeström 1987/2015; Virkkunen 2007). Koulutuksen, sosiaali- ja terveydenhuollon, työllisyys- palvelujen ja sosiaalipoliittisten tukitoimien asiantun- tijuuden yhdistäminen on käytännössä vaikeaa. Lisäksi

kehittäminen on usein projektiluonteista, ja hankkeen loppuessa idullaan oleva hyvä käytäntö saattaa hiipua.

Työpaja on valmennusyhteisö, jossa vahvistetaan heikossa työmarkkina-asemassa olevien ihmisten koulutus- ja työelämävalmiuksia (Into 2022). Työpa- jatoiminnassa yksilö valmentautuu työn ja tekemällä oppimisen menetelmien ja yksilöllisen valmennuksen avulla. Toiminnan tarkoitus on parantaa osallistujien toimintakykyä ja valmiutta selviytyä sosiaalisissa tilan- teissa. Valmennus on tavoitteellista ja valmentautujan tarpeiden mukaista tukemista. Valmentamismenetel- miä on kolmenlaisia ja ne on nimetty työ-, yksilö- ja ryhmävalmennukseksi (Into 2022).

Työpajojen opinnollistamisella tarkoitetaan työpä- jien oppimisympäristön ja valmentautujille kertyvän osaamisen tunnistamista sekä osaamisen osoittamis-

TYÖPAJAVALMENNUS ON TAVOITTEELLISTA JA VALMENTAUTUJAN TARPEIDEN MUKAISTA TUKEMISTA.

ta näytöin (Maskonen ym. 2019). Tunnistettu osaaminen tehdään näkyväksi näytöistä myönnettävillä osaamistodistuksilla (mt). Opinnollistaminen ja osaamisen tunnistaminen on tärkeä koulutuksen toimintakonsepti, tarkastellaanpa asiaa sitten nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn, jatkuvan oppimisen tai laajennetun oppivelvollisuuden näkökulmista (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Maskonen ym. 2019; Oosi ym. 2020; Oppivelvollisuuslaki 1214/2020; Paving the Way 2017). Työllisyyspalveluissa, oppilaitoksissa ja kolmannen sektorin työssä on havaittu oppimisen tunnistamisen auttavan asiakkaiden työllistymistä, osin välillisesti, kun oppimistulokset ovat vahvistaneet työnhakijan itseluottamusta (Mäntyneva & Hiilamo 2018; Ranki 2020; Wrede-Jäntti 2018).

Vaikka kehittämissuoritteissa on saatu hyviä tuloksia, opinnollistaminen nuorten vaihtoehtoisena opintopolkuna kaipaa kehittämistä. Paneudumme opinnollistamisen kehittämiseen osana laajempaa kysymystä, joka koskee uuden koulutuksellisen toimintakonseptin vakiinnuttamista projektikehittämisen keinoin (Virkkunen ym. 2007). Näkökulmana on kehittämiseen osallistuneiden ammattilaisten yhteistyöverkoston toiminta. Sirpa Ylimaula ja Teemu Suorsa (2021) ovat aiemmin tutkineet nuorten näkökulmia ja saaneet tuloksia, jotka tukevat käsitystä työpajojen opinnollistamisen tärkeydestä. Ammattilaisten yhteistyöverkoston näkökulmia tutkimalla selvittämme,

- 1) minkälaisia ekspansiivisia (toimintaa laajentavia ja uudistavia) ratkaisuja nuorten työpajatoiminnan opinnollistamisessa on syntynyt uuden toimintakonseptin kehittämishankkeissa;
- 2) mitä opinnollistamistoimintakonseptin, lyhyemmin opinnollistamiskonseptin, vakiinnuttamisen ongelmatyyppejä on havaittavissa.

OSAAMISEN TUNNISTAMINEN NUORTEN KOULUTUKSEN HAASTEENA

Työpajoja alettiin perustaa Suomessa 1980-luvun alussa, ja 1990-luvulla toiminta oli laajentunut koko maahan (Silvennoinen & Nieminen 2002). Kunnallisissa työpajoissa töitä otettiin vastaan eri hallintokunnilta. Työpajat tarjosivat yksilöllisiä ja joustavia palveluja perinteisten työvoimapolittisen koulutuksen ja harkinnanvaraisen tukityöllistämisen rinnalle. Sittemmin niistä on tullut yhteisöjä, jotka tarjoavat monimuotoista valmennusta nuorille ja myös aikuisille lähes kaikissa Suomen kunnissa (Ahonen-Walker 2017). Työpajatoiminta on monialaista, ja sitä toteutetaan nuorisotyön ja työllisyys-, koulutus- sekä sosiaalipalveluiden rajapinnoilla (Into 2022). Työpajatoiminta kirjattiin vuoden 2016 nuorisolakiin (1285/2016).

Matala koulutustaso on tutkimusten mukaan yhteydessä nuorten köyhyyteen, työttömyyteen ja kuntoutuksen tarpeeseen, ja riskinä on pysyvä syrjäytyminen työmarkkinoilta (Hiilamo ym. 2017). Työ- ja koulutusmahdollisuuksien sekä oppisopimus- ja harjoittelupaikkojen lisääminen voi toteutua politiikan eri alojen, kuten työllisyys-, koulutus-, nuorisotasa-arvo- ja sosiaalipolitiikan, välisin kumppanuuksin (Euroopan neuvosto 2020). Covid-19-pandemia lisäsi työllistymisestä; puhuttiin ”sulkutoimien sukupolven” syntymisestä (ILO 2020).

Opinnollistaminen liittyy koulutusinstituutioiden ulkopuoliseen oppimistoimintaan ja perustuu osaamisen tunnistamiseen. Osaamisen tunnistamista on kehitetty oppilaitosten ja työpajojen yhteishankkeissa (Paving the Way 2017). Työpajojen kokonaisvaltainen lähestymistapa, sosiaalinen vahvistaminen, toiminnallisuus ja moniammatillisuus mahdollistavat valmentautujien yleisten ja ammatillisten taitojen edistämisen (Into 2022). Työpajalla kertynyttä osaamista voidaan verrata valitun tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksiin, ja tunnistettu osaaminen on mahdollista dokumentoida osaamistodistukseen. Osaamisen voi tunnustaa ainoastaan koulutuksen järjestäjä, kuten ammatillinen oppilaitos (mt).

Työssäoppiminen, osaamisperusteisuus ja näyttötutkinnot ovat 1990-luvulta lähtien kytkeneet

EPÄVIRALLINEN OPPIMINEN JA SITÄ TUKEVA OHJAUS EDISTÄVÄT NUORTEN PALUUTA KOULUTUKSEEN JA TYÖELÄMÄÄN.

ammattillisen koulutuksen yhä vahvemmin työelämään (Maskonen ym. 2019). Vuonna 2017 voimaan tullut laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) edellyttää osaamisnäyttöjen ja tutkintojen työvaltaisen suorittamisen vakiinnuttamista. Euroopan neuvosto suosittelee osista koostuvien eli modulaaristen pätevyysien kerryttämistä, jotta valmentavan koulutuksen tuottama epävirallinen oppiminen (*non-formal learning*) ja arkioppiminen (*informal learning*) saadaan validoiduksi (Euroopan neuvosto 2020). Epävirallisen oppimisen ja sitä tukevan ohjauksen on todettu edistävän nuorten paluuta koulutus- ja työmarkkinoille (Paving the Way 2017). Tuotantokoulujen ja työpajojen toimintaa tarjotaan erityisesti nuorille, jotka oppivat tekemällä ja tarvitsevat tukea omien vahvuuksiensa löytämiseen ja tulevaisuuden suunnitelmiansa laadintaan (mt).

Samalla kun epävirallisen oppimisen merkitys tunnustetaan, eurooppalaista elinikäisen oppimisen diskurssia on arvosteltu koulutuksen alistamisesta talouspolitiikan välineeksi vapaan markkinatalouden tarpeisiin (Brunila & Ryyänen 2017; Ritzvi & Lingard 2009). Nuorille kohdistetut tukitoimet saattavat näyttäytyä ongelmaa vahvistavana kehänä, jossa haavoittuvaksi määritellyt nuoret epäonnistuvat yhä uudelleen (Brunila ym. 2018). Koulutuksen moninaiset ja osin ristiriitaiset odotukset ja tavoitteet asettavat ammatilliselle koulutukselle haasteita. Koululaitoksen on perinteisesti arvosteltu eristävän oppimisen muusta elämästä ja sitovan sen tiettyyn aikaan ja paikkaan yksilön elämänsä aikana (Rix 2015). Koulutussysteemin jäykkyyttä on pidetty osasyynä lasten, nuorten ja aikuisten syrjäytymiseen. Esimerkiksi inklusiivisesta koulusta käydyssä keskustelussa on ehdotettu nykyistä kollektiivisempää lähestymistapaa, jotta koulutus nähtäisiin entistä selvemmin ympäröivien yhteisöjen osana.

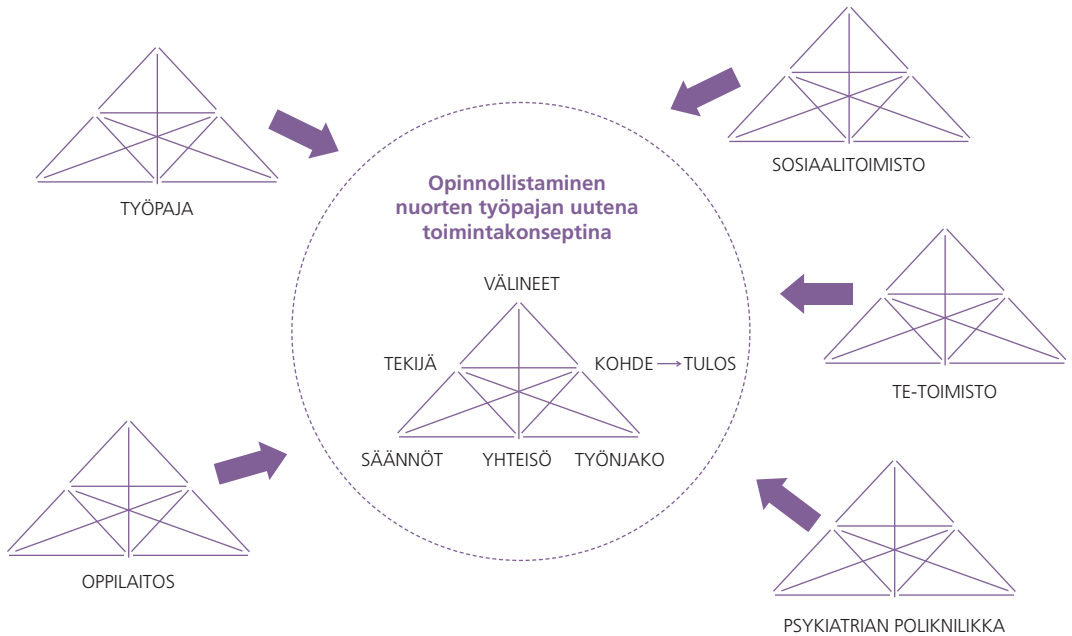
TOIMINNANTEOREETTINEN VIITEKEHYS TOIMINTAKONSEPTIEN TUTKIMUKSESSA

Kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan perustuva kehittävä työntutkimuksen metodologia antaa mahdollisuuden yksilön ja yhteisön toiminnan välisen kahtiajaon ylittämiseen ja kollektiivisten, kohdeorientoituneiden toimintajärjestelmien tarkasteluun (Engeström 1987/2015). Toimintajärjestelmän malli on kehittävä työntutkimuksen keskeinen analyysiväline, jonka pääelementit, kolmiomallin ”kulmat” (**kuvio 1**) ovat tekijä, kohde, välineet, säännöt, yhteisö ja työnjako. Tutkimuksemme asemassa yhteistyöverkoston toimijat – työpaja, oppilaitos, sosiaalitoimisto, työ- ja elinkeinotoimisto (TE-toimisto) ja psykiatrian poliklinikka – kehittävät yhteistä kohdetta, nuorten työpajan opinnollistamistoimintaa.

Esiymmärryksemme on, että opinnollistamisen tuominen työ- ja kuntoutustoiminnan rinnalle merkitsee työpajatoiminnan ekspansiota, toiminnan laajenemista ja ”kehitysaskelta”. Toimintajärjestelmän malli asettaa tekijän, yksilön tai ryhmän, laajempaan toiminnalliseen kontekstiin, jossa eri elementtejä tarkastellaan kulttuurihistoriallisesti kehittyvinä ja toimintaa kulttuurihistoriallisesti välittävinä tekijöinä.

Ensinnäkin mallin avulla osapuolet voivat tarkastella aineistolähtöisesti toiminnan ristiriitoja ja edessä olevia toimintakonseptin kehittämishaasteita. Jälkikäteen mallin avulla voi analysoida teorialähtöisesti uutta toimintakonseptia, kuten käsiteanalyttisesti selvittämiämme opinnollistamistoiminnan elementtien ekspansiivisia ratkaisuja.

Toiseksi toimintajärjestelmiä analysoimalla voidaan tulkita elementtien, kuten tekijän tai kohteen, sisäisiä ja välisiä kehityksellisiä ristiriitoja ja ekspansiivisia muutoksia. Kehittävä työntutkimuksen ja ekspansiivisen oppimisen teorian perusteet esittänyt Yrjö Engeström (1987/2015) määrittelee neljän asteisia ristiriitoja: 1) ekspansiivisen oppimisyklin alussa muutostarpeen herättäviä, toiminnan elementtien sisällä kyteviä ristiriitoja, 2) muutostarpeen vahvistuessa elementtien välille kärjistyviä ilmi-ristiriitoja, 3) uutta toimintaa mallinnettaessa ja kehiteltäessä vanhan ja uuden toiminnan välille syntyviä



Kuvio 1. Opinnollistaminen nuorten työpajan uutena toimintakonseptina ja yhteistyöverkoston kohteena.

kolmannen asteen ristiriitoja ja 4) toimintakonseptin käyttöönotossa ja vakiinnuttamisessa toimintajärjestelmien välisiä neljännen asteen ristiriitoja. Ne ilmaantuvat uuden toimintakonseptin ja naapuri-toimintojen, kuten yhteistyöverkoston toimijoiden, välille. Ilmaantuvien ristiriitojen laadullisten erojen esittely on tärkeää, koska analysoimme uuden toimintakonseptin vakiintumisvaiheen ongelmia olettaen niiden ilmentävän neljännen asteen ristiriitoja. Sen sijaan emme analysoi osallistujien ekspansivisia oppimiskyklejä.

Kolmanneksi toiminnan kollektiivisen muutosprosessin aikana kehkeytyviä ristiriitoja voidaan analysoida ja täsmentää muutos- ja kehityspuheessa ilmenevien diskursiivisten ilmausten (*discursive manifestations*; Engeström & Sannino 2011) perusteella. Ristiriitojen diskursiivisilla ilmauksilla viitataan puhumisen tapoihin eli puhetekoihin, joilla toimijat pyrkivät artikuloimaan, ymmärtämään ja ratkaisemaan toiminnan ristiriitoja. Tutkijat erottavat eriasteista muutostarvetta ilmentäviä diskursiivisia ilmauksia alkaen pohdiskelevasta dilemmasta aina erimielisyyttä, kriittistä erimielisyyttä ja ratkaisua vaativaa niin sanottua

kaksoissidosta myöten (mt; **taulukko 2**). Ristiriitojen diskursiiviset ilmaukset heijastavat subjektiivisia kokemuksia. Samalla ne liittävät kokemukset aikaan ja paikkaan sekä yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa, mitä hyödynnämme tutkimuksemme lähtökohtana.

'Toimintakonsepti' viittaa toiminnallisen yksikön, kuten organisaation tai verkoston, käytäntöjä ja rakenteita ohjaavaan toimintalogiikkaan. Se vaikuttaa koko tuotantotapaan ja toiminnan kohteeseen, esimerkiksi asiakkaiden tarpeiden, jäsentämiseen (Virkkunen 2007; Virkkunen ym. 2010). Työn historiallinen muutos heijastuu myös uusiutuviissa tuote-, palvelu- ja toimintakonsepteissa. Massatuotannon standardointi, prosessien jatkuva parantaminen ja lean-tuotanto ovat antaneet tilaa asiakaslähtöisyydelle ja tuotteiden ja palvelujen yhteiskehittelylle (Victor & Boynton 1999; Virkkunen 2007). Toiminnan teorian piirissä toimintakonseptin käsitettä kehitelleen Jaakko Virkkusen (2007) mukaan toimintajärjestelmän malli soveltuu tällaisten konseptien kuvaamiseen, kunhan kuvaus yhdistetään tutkimuskohteen historialliseen ja nykyhetken aktuaali-empiriseen analyysiin.

Toimintakonseptien laajuinen muutos luo organisaatiotason oppimistarpeita, toisin sanoen muutosta ei saada aikaan yksittäisiä työntekijöitä kouluttamalla.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuskohteena on erään säätiön [anonymisoitu] työpajoilla kehitetty ja käyttöön otettu osaamisen tunnistamiskäytäntö. Siinä valmentautujille laaditaan opintosuunnitelma yhteistyössä paikallisen ammatillisen oppilaitoksen kanssa. Työpajan palveluja käyttävät heikossa työmarkkina-asemassa olevat, kuten pitkäaikaistyöttömät, vailla koulutusta olevat, päihderiippuvaiset sekä mielenterveyden häiriöiden ja vammaisuuden vuoksi vaikeasti työllistyvät.

Tutkimuskonteksti

’Työpajalla’ tarkoitamme valmennusyhteisöä, joka vahvistaa valmennettavien hyvinvointia, tunnistaa osaamista ja ohjaa kohti koulutusta ja työllistymistä (Into 2022). Työvalmentajat edistävät valmennettavan ammatillista osaamista ja vahvistavat tämän yleisiä työelämä- ja työyhteisötaitoja. Yksilövalmentajat puolestaan vahvistavat valmennettavan toimintakykyä ja kokonaisvaltaista arjen hallintaa ja auttavat jatkopolun löytämisessä. Yksilövalmennuksen sisältöjä voidaan käydä läpi yksilöllisesti tai ryhmässä. Nuorten työpajatoimintaa luonnehtivat nuorisotyöllinen työote ja nuorten kasvun, itsenäistymisen, osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen (mt.).

Vuonna 2019 työpajojen yleisimpiä työtehtäviä olivat puu- ja rakennusalan työt ja seuraavaksi yleisimpiä aloja tekstiilityöt, kiinteistöhuolto, kahvila-toiminta ja siivous (Bamming & Hilpinen 2020). Työpajoilla oli noin 26 000 valmentautujaa, jotka osallistuivat toimintaan keskimäärin kuusi kuukautta. He ohjautuivat pajoihin ensisijaisesti työhallinnon kautta. Muita yhteistyötahoja olivat oppilaitokset, sosiaali- ja terveyspalvelut ja nuorisopalvelut. Työpajatoimintaan osallistujista vähän yli puolet oli alle 29-vuotiaita. Pajajakson jälkeen vajaa viidennes nuorista oli työttömänä ja puolet sijoittui koulutukseen ja työelämään. Vuonna 2019 työpajoissa työskenteli 2 371 työntekijää: työvalmentajia, yksilövalmentajia,

etsiviä nuorisotyöntekijöitä ja hallintotehtävistä vastaavia (Bamming & Hilpinen 2020).

Tutkimuskohteessamme osaamisen tunnistaminen otettiin käyttöön peräkkäisten projektien avulla vuosina 2009–19. Työpajatyötä kehitettiin projekteissa validoimalla pajojen oppimisympäristöt yhdessä paikallisen ammatillisen oppilaitoksen kanssa. Pajoilla työskenteli projektien aikana yhteensä noin 130 valmennettavaa. Valmennettavat kerryttivät osaamistaan merkitsemällä pajalla tekemänsä työt matkapuhelimellaan tai tietokoneella oppimisolustaan, mikä mahdollisti oppimisympäristön ja osaamisen tunnistamisen. Työtehtävien valvonnasta vastaava henkilö saattoi myöhemmin käydä hyväksymässä tai hylkäämässä suoritukset, ja hyväksytyistä suorituksista voitiin kirjoittaa asiakkaalle todistus. Varsinaisen osaamisen tunnistamisen suoritti aina oppilaitos.

Ensimmäisen, vuosina 2009–12 toteutetun projektijakson tavoite oli työpajaympäristöjen opinnollistaminen. Työpajan lisäksi mukana olivat työvoimahallinto ja paikallinen ammattioppilaitos. Eri hallinnonalat tekivät yhteistyötä. Toisella jaksolla, vuosina 2012–14, oppimisympäristöjen kartoittaminen jatkui valtakunnallisena hankkeena. Mukaan tulivat viiden paikkakunnan säätiöiden työpajat ja ammattioppilaitokset. Projekti verkostoitui valtakunnallisesti, ja sen edustajat kävivät kertomassa toiminnasta monilla paikkakunnilla. Yhteensä 90 valmennettavaa hyödynsi opinnollistamista. Seuraava projekti toteutettiin tutkimuskohteessa paikallisesti vuosina 2016–19. Se tarjosi työttömille tai osatyökkyisille tukea työllistämiseen, esimerkiksi palkkatukea, uravalmennusta ja opinnollistamista.

Tutkimusaineisto

Tutkija [ensimmäinen kirjoittaja] keräsi tutkimusessamme analysoitavan aineiston toimiessaan hankkeiden aikana säätiön johtavana yksilövalmentajana. Toimintaa ylläpitävän säätiön ja työpajan työntekijöitä sekä yhteistyöverkoston jäseniä haastateltiin yksittäin, pareina tai fokusryhmissä vuosina 2017–18. Osallistujat valitsivat haastattelumuodon tilanteen mukaan; dialoginen fokusryhmä oli kehittämishank-

AINEISTONA ON TYÖPAJAN OPINNOLLISTAMISTA JA OSAAMISEN TUNNISTAMISTA KÄSITTELEVÄ PUHE.

keessa ensisijainen, mutta myös pari- ja yksilöhaastatteluja tehtiin. Useimmat haastattelut olivat olleet mukana yhteistyössä työpajan perustamisesta, vuodesta 2006, lähtien. Keskustelunomaisella haastattelulla pyrittiin tuottamaan aineistoa vähän tutkitusta ilmiöstä (Bryman 2012).

Paikallisen toiminnan tunnistettavuuden minimoimiseksi haastatellut on jaoteltu kolmeen ryhmään: 1) säätiön edustajat (työvalmentajat, yksilövalmentajat ja työnjohto), 2) ammattioppilaitos (opettajat ja opinto-ohjaajat) ja 3) muun yhteistyöverkoston edustajat (TE-toimisto, sosiaalitoimisto, psykiatrian poliklinikka). Karkeistusta perustelea tietosuojaan lisäksi se, että tässä tutkimuksessa ei analysoida eri osapuolten kontribuutioita ja näiden toiminnan kehittämistarpeita, vaan fokus on hankkeissa kehitetyn toiminnan verkostotason ilmiöissä.

Tutkijan tavoite oli saada haastattelujen avulla aikaan aktiivista keskustelua niin sanotun kaksoisärsytyksen menetelmää mukailien (Engeström & Sannino 2010): Tutkija rohkaisi avoimilla kysymyksillään haastateltavia kertomaan kokemuksistaan ja kohtaamistaan ongelmista, joista tuli keskusteluun yhdessä käsiteltävä ensimmäinen ärsyke. Samalla tutkija stimuloi keskustelua toisen ärsykkeen avulla esittäen fläppitaululla osallistujille tulkintojaan toimintajärjestelmän mallin ja ekspansiivisen oppimissyklin avulla (Engeström 1987/2015). Tutkija pyysi haastateltavia kommentoimaan ja täydentämään tulkintoja sekä suuntasi käsitteitä yhteistyöverkoston tasolle. Haastattelujen aikana malleihin lisättiin toiminnan historiaa, kehittämistoimenpiteitä ja edelleen ratkaisemattomia kehittämistarpeita koskevia näkökohtia. Tämän pienimuotoisen kehittämisintervention haastattelut äänitettiin osallistujien luvalla ja litteroitiin

kirjalliseksi aineistoksi:

- Säätiö (työpajat): 13 haastateltavaa (5 työvalmentajaa, 4 yksilövalmentajaa, 4 työjohdon edustajaa); 7 yksilöhaastattelua, 1 parihaastattelu ja 1 fokusryhmähaastattelu (4 henkilöä). Litteroituna 23 715 sanaa.
- Ammattioppilaitos: 4 haastateltavaa (opettajia ja opinto-ohjaajia); 2 yksilöhaastattelua, 1 parihaastattelu. Litteroituna 7 408 sanaa.
- Muu yhteistyöverkosto: 4 yksilöhaastattelua (TE-toimisto, sosiaalitoimisto, psykiatrian poliklinikka). Litteroituna 7 109 sanaa.
- Yhteensä haastateltiin 21 osallistujaa. Koko aineisto sisälsi litteroituna 38 232 sanaa.

Analyysimenetelmät

Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmän valinnassa tutkijalla on usein liikkumatilaa ja vaihtoehtoja, kunhan menetelmä on sopusoinnussa tutkimusongelman, tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja käytettävien aineistojen kanssa (Günther ym. 2021). Kumpikin tutkimuskysymyksemme selvittää samaa ilmiötä: osallistujien näkemyksiä ja kokemuksia työpajan opinnollistamisesta ja uuden koulutuksellisen toimintakonseptin vakiinnuttamisesta projektikehittämisen keinoin. Aineistossa uuden toimintakonseptin yhtäältä ekspansiivisuudesta ja toisaalta toteuttamisongelmista puhutaan kuitenkin eri tavoin ja käsittein, mikä vaatii erilaisia analyysiotteita.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitämme osallistujien jälkikäteen tarkastelemia ekspansiivisia eli toimintaa laajentavia ja uudistavia ratkaisuja erityisesti toimintakonseptin kehittämisen aikoihin. Olemassa olevan ja osallistujille tunnetun toiminnan analyysissa sovellamme teorialähtöisesti toimintajärjestelmän mallia (ks. **kuvio 1**; Engeström 1987/2015). Toinen tutkimuskysymys koskee samaten opinnollistamistoiminnan kehittämistä, mutta sen näkökulmana ovat nykyhetken ongelmat eli toimintakonseptin vakiinnuttamisen ongelmatyyppit, jotka tulevat aineistossa esiin ristiriitoja ilmaisevina puheikäytteinä. Siihen vastaamiseksi sovellamme ristiriitojen diskursiivisten ilmausten analyysia (Engeström & Sannino 2011).

Taulukko 1. Toiminnan ekspansiivisuuden avainilmaisuja

Toiminnan elementti	Avainilmaukset, esimerkkejä
tekijä	– sai keskustella joko työkavereiden kanssa tai oppilaitoksen kanssa – opettaja jalkautui sinne pajalle [--] auttoi meidän ohjaajiamme
kohde	– käytiin keskustelemassa yhteistyökumppaneiden kanssa [--] Pajaopinnot lähtivät sitten käyntiin – täällä [pajakoulu] vietiin sitten pidemmälle – pajalla kulkivat [nuoren opinnot] todella hyvin
välineet	– tekee oppimispäiväkirjaa, niin [nuori] näkee [--] vitsi mä tein viime viikolla näin monta asiaa – saada dokumentoitua [--] niin kuin selkänöjää, mihin sitä luottamusta pystyy rakentamaan
säännöt	– täällä oli kyllä edistysellistä tämä ajattelu [tulevien sääntöjen ennakoinnissa] – ei astuta oppilaitoksen varpaille [myönteisesti, valikoidaan kohderyhmä]
yhteisö	– tulee me-henki ja sitoudutaan menemään sinne kouluun kuin työpaikallekin
työnjako	– [hyvä] yhteistyö oppilaitoksen kanssa

Taulukko 2. Ristiriitojen diskursiiviset ilmaukset (mukailtu, Engeström & Sannino 2011).

Diskursiivinen ilmaus	Tunnuspiirteet
Dilemma	varauksellisuuden ja epäroinnin ilmauksia, kuten "toisaalta-toisaalta" tai "kyllä, mutta", epävarmaa pohdintaa mahdollisista ratkaisuista
Erimielisyys	"ei", kielteiset ilmaukset, arvostelu, auktoriteettiin vetoaminen, ei uusia, verkostolähtöisiä ratkaisuehdotuksia
Kriittinen erimielisyys	tunteet, henkilökohtaisuus, narratiivisuus, kielikuvat, uudet merkitykset, uusien ratkaisujen pohdinta (myös ei-ilmaisuja)
Kaksoissidos	me-puhe, pakottava tarve (nuorten tilanne), retoriset kysymykset, konkreettisia ehdotuksia tai mahdollisesti jo kehitettyjä ratkaisuja (vaikka eivät toimitakaan hyvin)

Aineistona on työpajan opinnollistamista ja osaamisen tunnistamista käsittelevä puhe. Aineistoyksikkönä on lausuma tai usean lausuman kokonaisuus, joka on yhden tai useamman puhujan tuottama. Aineistoyksikkö sisältää opinnollistamisen kehittämistä tai toteutusta koskevan väittämän, kuten ajatuksen, kokemuksen tai näkökulman. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ekspansiivisia ratkaisuja käsitteleviä aineisto-otteita on 35, toisen tutkimuskysymyksen ristiriitatyyppejä ilmauksia on 50 aineisto-otetta.

Analysoimme aineisto-otteet systemaattisesti kokonaisuudessaan siten, että kategorisoimme kaikki otteet analyysimenetelmää noudattaen (tutkimuskysymys 1: toiminnan elementti, ks. **taulukko 1**; tutkimuskysymys 2: ristiriitailmaus, ks. **taulukko 2**). Tulosten esittelyyn valitsimme kustakin kategoriasta mahdollisimman edustavan tyyppiesimerkin.

Opinnollistamishankkeissa kehitettyjä ekspansiivisia ratkaisuja analysoimme teorialähtöisellä sisälönanalysillä toimintajärjestelmän mallin mukaisesti (Engeström 1987/2015). **Kuvio 1** esittää verkoston toimintaa opinnollistamisen toteuttamiseksi moniammatillisessa usean toimintajärjestelmän yhteistyössä. Erotimme aineistosta toiminnan tekijää, kohdetta, välineitä, sääntöjä, yhteisöä ja työnjakoa käsittelevät, niin sanotut myönteiset otteet. Otteet tunnistettiin ja ryhmiteltiin elementteihin avainilmausten (**taulukko 1**) perusteella.

Analysoimme opinnollistamiskonseptin vakiinnuttamisen ongelmatyyppejä ristiriitojen diskursiivisten ilmausten avulla (Engeström & Sannino 2011). 'Ristiriita' on teoreettinen käsite, jota ei voi havainnoida suoraan, vaan tutkija konstruoi välittäviä käsitteitä ja hakee ristiriitojen tulkinnalle

OPPILAITOKSEN AMMATILLISET OPETTAJAT TUKIVAT OPINTOJEN SUORITTAMISTA TYÖPAJASSA JO SUUNNITTELUVAIHEESSA.

empiirisiä ”ilmaisimia” (**taulukko 2**; Engeström & Sannino 2011).

Erotimme litteroidusta aineistosta otteet ristiriitojen diskursiivisten vihjeiden avulla ja teimme varmistushaun muilla oppinnollistamisen ongelmia ja jännitteitä kuvaavilla avainsanoilla. Otteiden analyysia jatkoimme niiden toiminnan sisältöä, oppinnollistamista, koskevien piirteiden perusteella. Tunnistamisessa auttoi kirjallisuus sekä ajankohtainen yhteiskuntapoliittinen keskustelu nuorten osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta, epävirallisesta oppimisesta ja verkostoyhteistyöstä. Teimme kahden tutkijan rinnakkaista analyysia ja neuvottelimme tulkinnoista, kunnes päädyimme nimeämään kuusi ongelmatyyppiä, joita analysoimme tulososassa (**taulukko 3**). Yhteenvedossa tarkastelemme ongelmatyyppejä suhteessa toimintajärjestelmän elementteihin.

TULOKSET

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvittää kehittämishankkeissa luodun nuorten työpajatoiminnan oppinnollistamiskonseptin ekspansiivisia ratkaisuja toimintajärjestelmän mallin kuuden peruselementin käsittein. Toisella tutkimuskysymyksellä haetaan selitystä sille, miksi projektikehittämisen hyvien tulosten vakiinnuttaminen on ongelmallista.

Oppinnollistamiskonseptin ekspansiiviset ratkaisut

Kukin toiminnan elementti on nimetty, kuvattu ja tulkittu ekspansiivisuuden käsittein. Kaikki kuvaukset perustuvat haastateltujen kertomaan, ja kunkin elementin ekspansiivisuuden tulkinta on tutkijoiden tuottama tiivistys: millä tavoin kyseinen elementti näyttäytyy ekspansiivisena ratkaisuna oppinnollistamiskonseptin kehittämisessä ja siten laajentaa työpajan toimintaa?

Tekijä – moniammatillinen oppinnollistamistiimi

Säätiön edustaja ei pitäytynyt tiukasti ammattiroolissaan, vaan koki monenlaisen opiskeluun liittyvän vuorovaikutuksen nuorten kanssa rikkautena. Hän sai ammatillista tukea tiimiltä. Oppinnollistaminen loi ja tiivistä työvalmentajien ja yksilövalmentajien yhteistyötä. Oppilaitoksen ammatilliset opettajat tukivat opintojen suorittamista työpajassa jo suunnitteluvaiheessa. Esimerkkioitteessa puhuja kuvaa kommunikaatiota, tiedonvaihtoa ja ongelmanratkaisua työpajan ja oppilaitoksen kesken.

”Joka ongelmasta sai keskustella joko työkaavereiden kanssa tai oppilaitoksen kanssa. Ongelmi-ahan siinä oli paljonkin välillä. Kyllä he antoivat tiedoksi, millaisia vaatimuksia heillä oli koulun suhteen, ja minä talon puitteissa kävin esimiehen kanssa läpi, miten sitä oppinnollistamista viedään läpi.” (Säätiön edustaja)

Tekijänä moniammatillinen oppinnollistamistiimi merkitsi ekspansiivista askelta erillään toimivista opettajista ja valmentajista kohti ammatilliset rajat ylittävää toimintaa.

Kohde – nuorten yksilölliset koulutustarpeet ja osaamisen tunnistaminen

Projekti antoi hanketoimijoille resursseja, joilla tukea nuorten kesken jääneiden opintojen loppuun saattamista. Oppimiselle annettiin aikaa ja useita mahdollisuuksia. Työpajassa ammattiopetukseen yhdistettiin yhteiskunnallisten ja elämäntaidollisten valmiuksien opetusta. Pajatoiminta tarjosi nuorille vaihtoehdoisen opiskeluväylän ja madalsi oppilaitoksen kynnystä. Työpajan opetustoiminnan nähtiin vastaavan työelämän vaatimuksiin. Kehittäjät hakivat esimerkkejä maan muiden työpajojen oppinnollistamismalleista. Vierailuilla nähtiin koko kirjo räätälöinnistä paketti-ratkaisuihin ja kehiteltiin itselle sopivaa mallia. Säätiön edustaja kuvaa nuoria oppijoina ja oman mallin kehittelyä muiden mallien avulla.

”Oli monenlaisia syitä, miksi [nuori] oli keskeyttänyt, oli oppimisvaikeuksia, lukihäiriöitä, tai jotain

muuta, oli jengiytynyt, joku vaihe oli tullut elämään. Koulu ei pystynyt pitämään heistä kiinni, se tuli monesti, kun käytiin keskustelemassa yhteistyökumppaneiden kanssa. Mietittiin sitten, miten ne nuoret saataisiin kiinni ja se opinpolku lähtisi käyntiin. Pajaopinnot lähtivät sitten käyntiin. [Nimi]-opistosta käytiin kertomassa heillä [toisessa kaupungissa] toteutetusta pajakoulusta. [-] Heilläkin se oli vielä keskeneräistä, täällä vietiin sitten pidemmälle.” (Säätiön edustaja)

Nuorten yksilöllisten koulutustarpeiden havaitseminen ja osaamisen tunnistamisen kehittäminen edustavat työpajatoiminnan kohteen merkittävää laajentamista eli ekspansiota verrattuna aiempan formaalin koulutuksen ja informaalin työssä oppimisen erotteluun.

Välineet – osaamisen tunnistamisen välineet

Opinnollistamisesta tuli valmentajien työkalu, joka lisäsi heidän työmotivaatiotaan ja lievensi työssä koettua turhautumista. Opinnollistamisen välineet, kuten sähköinen kirjausjärjestelmä, tekivät työssä oppimisen näkyväksi sekä nuorelle että oppilaitokselle. Nuoren opintosuunnitelma oli dokumentti, joka turvasi toiminnan jatkuvuutta ihmisten vaihtumisesta huolimatta. Säätiön edustaja puhuu konkreettisen välineen, oppimispäiväkirjan, merkityksestä nuorten opiskelun tukena.

”Vaikka ei ole selvillä mille koulutuslalle [nuori] menee, on niin kuin monella pajalla, tekee oppimispäiväkirjaa, niin näkee mitä tekee, että mä teenkin niin paljon, tulee oikeasti näkyväksi mitä tekee ja kun se tulostetaan, niin näkee, että vitsi mä tein viime viikolla näin monta asiaa.” (Säätiön edustaja)

Työpajan opetus-, valmennus- ja ohjaustoiminnan erikoisvälineiden rinnalle kehitetyt osaamisen tunnistamisen välineet olivat ekspansiivisia, toimintaa laajentavia, ja auttoivat uuden toiminnan hahmottamisessa, haltuunotossa ja yhteistyössä.

Säännöt – joustavuus ja osaamisen tunnistamisen säännöt

Työpajan toimintakonseptissa ennakoitiin tulevan koulutusreformin säädöksiä. Jotkut oppilaitoksen opettajat laajensivat toimintaansa työelämään jo ennen uudistusta. Näyttöjä toteutettiin joustavasti sekä pajassa että koulussa. Toisaalta toimittiin luottamuksen varassa eikä juututtu muodollisiin sopimuksiin. Nuoria kohdeltiin yksilöinä. Toimintaa kohdistettiin erityisryhmiin, eikä pyritty kilpailemaan oppilaitoksen kanssa. Ensimmäinen ote viittaa joidenkin edelläkävijöiden joustavuuteen ja omaehtoisuuteen ennen reformin tuomaa ”pakkoa”. Toinen ote kytkee sääntöjen joustavuuden toiminnan kohderyhmään, oppilaitoksen ulkopuolella opiskeleviin nuoriin.

”[k]uinka halukkaita [opettajat] ovat jalkautumaan tuonne kentälle. Jatkossahan se on pakko. Mutta se ei ollut silloin. Täällä oli kyllä edistyksestä tämä ajattelu ainakin joidenkin kohdalla.” (Säätiön edustaja)

”[s]iinä on sekin taiteilu, ettei astuta oppilaitoksen varpaille, että täytyy olla se kohderyhmä semmoinen, etteivät siellä koulussa pärjää, syystä tai toisesta.” (Muun yhteistyöverkoston edustaja)

Organisaatiokohtaisten erottavien sääntöjen korostamisesta siirryttiin joustavuuteen ja osaamisen tunnistamisen sääntöihin, minkä tulkitsemme sääntöjen ekspansiivisena muutoksena.

Yhteisöt – oppivat verkostot

Uuden toimintakonseptin kehittämisessä haettiin oppia maan muista työpajayhteisöistä. Omassa työpajayhteisössä yhdistettiin työ, opinnot ja sosiaalinen yhdessäolo, missä ammattioppilaitoksen edustaja näki oppittavaa:

”Semmoinen kun oisi täällä ammattioppilaitoksessa, [kuin] olen käsittänyt, että [nuorten työpajassa] juodaan kahvit yhtä aikaa ja ruokailaan yhdessä samoissa pöydissä, siellä tulee me-henki ja sitoudutaan menemään sinne kouluun kuin työpaikallekin.” (Ammattioppilaitoksen edustaja)

OSAPUOLTEN OSAAMISEEN PERUSTUVA JA TOISIAAN TÄYDENTÄVÄ TYÖNJAKO MAHDOLLISTI NUORELLE KOKONAISVALTAISEN TUEN.

Yhteisöotteita oli vain kaksi. Ne voi alustavasti ja hieman idealisoiden tulkita näkökulman ekspansioiviseksi muutokseksi erillisistä organisaatioista kohti oppivia verkostoja.

Työnjako – toisiaan täydentävään osaamiseen perustuva

Osapuolten osaamiseen perustuva ja toisiaan täydentävä työnjako mahdollisti nuorelle kokonaisvaltaisen tuen. Työnjako kirkasti ja laajensi verkoston toimijan tehtävää. Esimerkiksi ammatillisen oppilaitoksen odotettiin toteuttavan verkoston yhteistyössä opetuksen lisäksi kasvatuksen ja yhteiskuntaan valmentamisen tehtäviään, jotka olivat keskeisiä työpajassa. Säätiön edustaja kuvaa työpajan ja oppilaitoksen välistä neuvottelua ja sopimista:

”[y]hteistyö oppilaitoksen kanssa, että tehtiin ne välitarkastukset, että missä mennään. Ja kaikkea ei tietenkään näissä pajoissa voinut tehdä, niin siitä sopiminen, missä ne puuttuvat osiot tehdään, yrityksessä vai oppilaitoksessa ja siitä huolen pitäminen.” (Säätiön edustaja)

Työnjaon kysymyksissä ratkotaan esimerkiksi tekijöiden rooleja, kohteeseen sisältyviä vastuita ja välineiden käytön tapoja. Ekspansioivisuutta osoittaa siirtyminen eriytyneeseen koulutukseen perustuvasta työnjaosta kohti monialaista osaamista hyödyntävää työnjakoa.

Opinnollistamiskonseptin vakiinnuttamisen ongelmatyypit

Tunnistimme projektikehittämisen, verkostoyhteistyön, kannattavuuden, koulutusyhteiskunnan, byrokratian ja osaamisen ongelmatyypit opinnollistamisen

ongelmien taustalla ja mahdollisena tulkintakehyksenä (**taulukko 3**).

Kukin ongelmatyyppi rakentuu sille ominaisista kysymyksistä ja yhteiskunnallisista keskustelun aiheista, eli ne eivät ole päällekkäisiä. Ongelmatyypit ovat silti monin tavoin toisiinsa kietoutuneita.

Projektikehittämisen ongelmatyyppi

Projektikehittämisen ilmeisin dilemma koskee toiminnan jatkuvuutta: miten turvata uuden toimintamallin henkilöstö- ja aineelliset resurssit projektin päätyttyä? Uusi malli ei saa virallista asemaa projektin päätyttyä. Eri palvelujen välillä liikkuvat nuoret eivät saa tietoa opinnollistamistoiminnan mahdollisuudesta.

”[o]nko se projektin loppumisen syytä vai mikä on syynä, tää yhteistyö on hiipumassa jostain syystä. Starttipajan kanssa tehdään paljon yhteistyötä. Itse sinne [-] työpajoille suoraan ammattioppilaitoksesta se on vähentynyt, siinä olis parantamisen paikka tavallaan.” (Ammattioppilaitoksen edustaja)

Toiminnan jatkuvuuden ongelma liittyy kaikkiin toiminnan elementteihin. Erityisesti nähtävissä on kytkös tekijään, moniammatillisen tiimin työn jatkumiseen ja kehittämistyöhön sitoutumiseen.

Verkostoyhteistyön ongelmatyyppi

Verkostoyhteistyöllä on tutkimuksen osoittamat tunnusomaiset piirteensä (esim. Toiviainen 2022), jotka tulevat esiin diskursiivisissa ilmauksissa. Haa-voittuvassa asemassa olevien nuorten koulutus vaatii monenlaista osaamista, joten mikään toimija ei voi ratkoa niitä yksin.

”[1]ainsäädäntökin, on aivan omanlaistansa jokaisella, ja tulkinta ja toimintatavat ovat aivan ominansa. Ne ei tahdo oikein kohdata ja kuka kärsii, on se nuori, tai pitkäaikaistyötön tai syrjäytymisuhan alla ollut. Se kärsii siitä, että tämä valtava potentiaali mikä on käytettävissä ei vaan oikein toimi.” (Säätiön edustaja)

Taulukko 3. Opinnollistamiskonseptin vakiinnuttamisen ongelmatyypit puheaineistomäärältään isoimmasta pienimpään järjestettynä.

Ongelmatyyppi	Tunnistettavia piirteitä
Projektikehittämisen ongelmatyyppi	– ratkaisujen ja kehittämisen epäjatkuvuus: dilemmat
Verkostoyhteistyön ongelmatyyppi	– mikään toimija ei yksin kykene – kohteen määrittely, laajennus; miten eri toimijat näkevät kohteen – luottamus – kannattavuus- ja byrokratiaongelmien kritiikkiä
Kannattavuuden ongelmatyyppi	– kustannukset, kuka maksaa – koulutuksen markkinaliberalismi(kritiikki) – mitä nuorten integrointi yhteiskuntaan saa maksaa?
Koulutusyhteiskunnan ongelmatyyppi	– koulutus edellytyksenä etenemiselle (avainsana mm. eteenpäin – koulutuksessa, työelämään, elämässä) – koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä – nuorten koulutettavuus, polut, toinen mahdollisuus jne.
Byrokratian ongelmatyyppi	– järjestelmän jäykkyys
Osaamisen ongelmatyyppi	– osaamisen puuttuminen voi nousta uuden toimintakonseptin toteutuksen esteeksi – kaikkien verkosto-osaaminen + ei-koulustuotoimijoiden koulutusosaaminen + koulustuotoimijoiden työelämäosaaminen

”Täytyy miettiä, miten saataisiin kaikki toimimaan yhteen. Tämähän on taustalla justuinsa. Kyllä se on tässäkin keississä justuinsa. Tästä on puhuttu viime vuosina, tästä luokuttamisesta. Toimijoita on niin paljon.” (Ammattioppilaitoksen edustaja)

Yhteistyö perustuu luottamukseen, muiden toimijoiden osaamisen tuntemukseen ja valmiuteen purkaa vanhoja hierarkkisia toimintamalleja ja valtasasetelmia. Lisäksi vaaditaan uskallusta ylittää oman asiantuntijuuden, esimerkiksi koulutusinstituution asemoituneen ammattipedagogiikan, rajat ja laajentaa toimintakenttää yhdessä kumppaneiden kanssa.

Kannattavuuden ongelmatyyppi

Koulutuksen ja opiskelun kannattavuus on osa koulutusmarkkinoista käytävää koulutus- ja talouspoliittista keskustelua. Osapuolet keskustelevat opiskelusta ja opiskelijoista koituvien kustannusten jakautumisesta oppilaitoksen ja työpajan opinnollistamistoiminnan kesken.

”Jos meiltä lähtee teille [työpajaan] opiskelija suorittamaan jotain tutkinnon osaa niin sehän maksaa, se maksaa per opintoviikko ja me maksamme siitä opiskelijasta, mutta opettajan resurssi, sen

opettajanhan pitää olla siinä aktiivisesti mukana ja seurata sitä, niin opettajalle ei tule mitään ylimääräistä resurssia siihen [--].” (Ammattioppilaitoksen edustaja)

Kannattavuus puhutti verkoston toimijoita, joiden huolena oli oman organisaation toiminnan resursointi. Perimmiltään kyse on siitä, mitä nuorten integrointi yhteiskuntaan saa maksaa ja miten työssä oppimisen edullisuutta voitaisiin perustella.

Koulutusyhteiskunnan ongelmatyyppi

Haastateltavien mukaan koulutusyhteiskunnassamme tutkintotavoitteinen koulutus on edellytys elämässä eteenpäin pääsemiselle, nuorten yhteiskuntaan integroitumiselle ja työelämään siirtymiselle. Ensimmäinen aineisto-ote viittaa koulutuksen ratkaisevaan merkitykseen. Toinen ote taas antaa arkisen esimerkin koulustehtävän toteuttamisen haasteista.

”Meillä oli täällä ihmisiä näissä palveluissa, joille koulutus oli muodostunut kynnykseksi päästä eteenpäin.” (Säätiön edustaja)

”[k]un asiakkaan pitäisi itse laittaa ylös mitä on tehnyt, niin hirveen helposti se jää, kun itse ajattelee,

että se olisi aika merkityksellinenkin asia, kun saisi lyhennettyä sitä koulutusaikaa. Mistä se johtuu, että eikö oikeasti uskalla ajatella sinne eteenpäin?” (Muun palveluverkoston edustaja)

Räättälöidyissäkin opiskelutavoissa nuorilta edellytetään valmiuksia koulutusjärjestelmässä luovimiseksi, kuten opintoihin hyväksyttävien suoritusten tunnollista kirjaamista.

Byrokratian ongelmatyyppi

Byrokratia ja hyvinvointivaltiojärjestelmän jäykkyys on paljon keskusteltu teema niin kansalaisten palvelukokemusten kuin ammattilaisten työtoiminnan valossa. Haastatellut viittasivat järjestelmän aukkojen käyttämiseen ja sääntöjen venyttämiseen nuorten opiskelun mahdollistamiseksi. Kansaneläkeläitos (KELA), sosiaalitoimi, työvoimatoimisto ja TE-toimisto edustavat säädöksiä, joilla määritellään opiskelustatuksen mahdollisuus ja yhteiskunnan tukimuodot statuksen mukaan.

”[p]aljon kaikenlaisia palveluja, oli sekaisin, kun oli kelat, työkkäri ja sosiaalitoimisto, joilla oli omia palveluja, kun käytiin sitten näitä läpi ja kyseltiin, miten teille passais tällainen opinnollistaminen, missä voisitte olla mukana, niin tuntu, että ei siitä saanu semmosta järkevää polkua, kun aina tuntu, että tyssää, kun ei tätä voi, kun tämä on sen ja sen pykälän vastainen.” (Säätiön edustaja)

Byrokratian kankeus ei tullut aineistossamme laajasti esiin. Säätiön edustaja viittaa kohdattuihin ongelmiin mutta mahdollisesti myös ongelmien ratkomiseen kehittämishankkeiden aikana.

Osaamisen ongelmatyyppi

Omana, tosin aineistossa vähän esiintyneenä ongelmatyyppinä tunnistamme ammatillista osaamista ja jatkuvaa oppimista koskevan keskustelun. Moniammatillinen verkostoyhteistyö vaatii osaamista kaikilta, varsinkin opinnollistamista koordinoivalta työpajalta.

”Uusi laki on tullut, joka korostaa työperäistä oppimista. Jos puhutaan pelkästään siitä, että oppilaat lähtevät koulusta oppimaan työelämään. Kuitenkin siellä on yritys siellä työelämässä vastassa, jolla ei ole valmiuksia eikä ehkä aikaakaan ohjata.” (Säätiön edustaja)

Haastatteluissa viitattiin siihen, että koulutustoiminnan ulkopuolisten, esimerkiksi työelämässä ja sosiaalipalveluissa työskentelevien, tulee lisätä koulutusaikaa ja vastaavasti koulutustoimijoiden työelämäosaamistaan.

POHDINTA

Nuorten työpajojen opinnollistamista voi tutkia uutena koulutuksellisena toimintakonseptina, joka edistää yhteiskunnassamme haavoittuvassa asemassa olevien nuorten koulutuspolkuja (Into 2022; Maskonen ym. 2019; Paving the Way 2017). Analysoimme kehittämiseen osallistuneiden ammattilaisten haastatteluaineistoa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja kehittävästä työntutkimuksen viitekehyksessä (Engeström 1987/2015; Engeström & Sannino 2010). Selvitimme yhtäältä opinnollistamiskonseptin ekspansiivisia ratkaisuja ja toisaalta sen vakiinnuttamisen ongelmatyyppejä. Työpajojen opinnollistamista ei ole aiemmin mallinnettu ekspansiivisena toimintakonseptina. Tiedossamme ei myöskään ole tutkimusta, jossa olisi määritelty koulutusinstituution ulkopuolisen opiskelukonseptin vakiinnuttamisen ongelmatyyppejä. Tulokset voivat auttaa koulutusinstituutioiden ulkopuoliseen toimintaan kietoutuvan opetuksen ja oppimisen kehittämisessä ja avata ymmärrystä projektiluonteisten muutosten kestävyiden ehdoista (Virkkunen ym. 2007).

Työpajojen opinnollistamistoiminnan kohteena ovat nuorten yksilölliset koulutustarpeet, heidän kesken jääneiden opintojensa loppuun saattamisen tukeminen tasoittamalla tietä työpajan ja oppilaitoksen välillä. Tällaista kohdetta kehitettiin yhteistyössä työelämän, koulutuksen ja sosiaalipalvelujen toimijoiden kanssa, ja mallia haettiin muista työpajoista. Nuorten koulutus- ja oppimistarpeet muodostavat työn monimutkaisena kohteen (vrt. Toiviainen &

NUORTEN VALMENTAJAT, AMMATILLISET OPETTAJAT JA OHJAAJAT JAKAVAT AMMATILLISTA OSAAMISTAAN YLI ASIANTUNTIJUUDEN JA ORGANISAATIOIDEN RAJOJEN.

Vetoshkina 2018), jota rakennetaan verkostoyhteistyössä työpajan, koulutuksen ja työelämän risteyskohdassa. Ensimmäinen päätelmä on, että työpajan kohde laajenee vastaamaan nuorten koulutuksellisiin tarpeisiin. Samalla se laajentaa koulutusinstituution ulkopuolista opetusta ja työssä oppimista sekä kaventaa informaalin ja formaalin oppimisen eroa.

Opinnollistamisen tekijöitä kuvataan moniammatilliseksi tiimiksi, jossa työ- ja yksilövalmentajat ja oppilaitoksen opettajat tukivat toisiaan. Tekijän ekspansiivisuus merkitsee sitä, että nuorten valmentajat, ammatilliset opettajat ja ohjaajat, ylittävät asiantuntijuuden ja organisaatiohierarkioiden rajoja ja jakavat ammatillista osaamistaan. Verkostoitunut toimija tarkastelee omaa työtään siten laajemman kokonaisuuden osana. Opinnollistamisen kehitystyö synnytti suhdeasiantuntijuutta (Edwards 2010), joka mahdollisti sen, että eri alojen ammatillaiset oppivat toisiltaan ja laajensivat perspektiiviään nuorten oppimistarpeisiin. Suhdeasiantuntijuutta meidän on tarkoitus tutkia tarkemmin asiantuntijoiden jaetun tiedon ja tietämisen näkökulmasta.

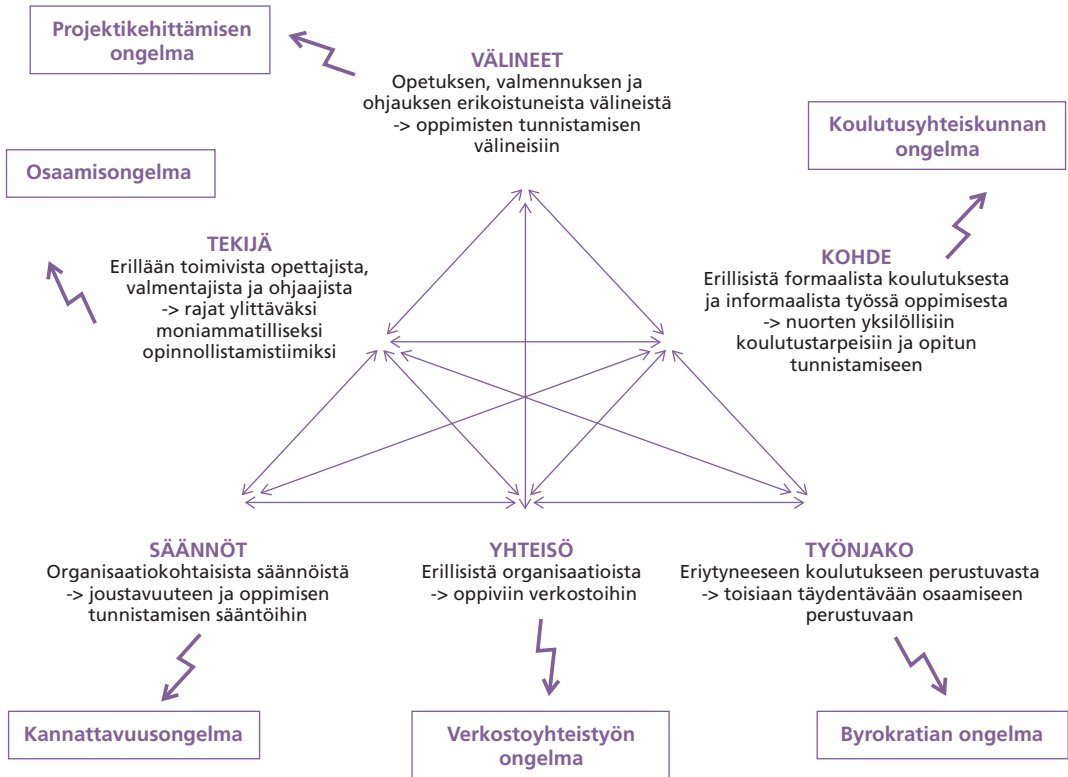
Opinnollistamisen ja osaamisen tunnistamisen välineet tekevät oppimisen näkyväksi. Osaamisen tunnistaminen tulee mahdolliseksi ja ammattilaisten välinen vuorovaikutus helpottuu. Nuorta opinnollistamisen dokumentointi auttaa siirtymässä työpajan ja oppilaitoksen välillä ja turvaa opintojen jatkuvuuden. Opinnollistamisen välineillä laajennettiin työssä oppimisen kohdetta ennakoiden sittemmin voimaan tullutta ammatillisen koulutuksen työelämälähtöistä reformia (Nokelainen ym. 2018). Tämä on osoitus vaativasta järjestelmätason kehityksellisestä (*systemic-developmental*) ekspansiosta, joka asettaa toimijoille vastattavaksi kysymyksen siitä, kuinka päätöksemme

– tässä välineiden käyttöönotto – muovaavat tulevaa toimintaamme (Engeström 2001).

Sääntöjen, yhteisön ja työnjaon ekspansiot ilmentävät niin ikään siirtymää erillisistä nuorten asioista hoitavista spesialiteeteista opinnollistamiskonseptin motivoimaan yhteistyöhön, ennakkointiin ja joustavuuteen. Parhaat esimerkit kertovat sääntöjen soveltamisesta, luottamuksesta ja toiminnan periaatteista sopimisesta yli organisaatorajojen. Tulokset antavat viitteitä yhteistyöverkoston oppimismahdollisuudesta ja työnjakoajattelun muutoksesta eriytyneestä koulutustehtävästä toisiaan täydentävään osaamiseen. Myös aiemmat tutkijat ovat päätyneet korostamaan kouluttajien ja työelämän eri toimijoiden tasavertaiseen kumppanuuteen perustuvaa, kaikkia osallistujia hyödyttävää toimintaa kehittämisen lähtökohtana (Pakkala ym. 2019).

Opinnollistamisen vakiinnuttamisongelmia analysoimme ristiriitojen diskursiivisten ilmausten viitekehityksessä. Se on alkuaan kehitetty ekspansiivisten oppimistekojen analysoimiseksi organisaation pitkäjänteisessä muutosinterventiossa (Engeström & Sannino 2011). Analyysimme ei kohdistunut ekspansiivisen oppimisyklin aikaisiin oppimistekoihin. Tulkitsimme kuitenkin, että viitekehystä voidaan soveltaa myös poikkileikkauksena ja yhteiskunnallisen toiminnan eri tasoilla kehityksellisten ristiriitojen tunnistamiseen ja analysointiin. Ongelmatyyppien merkitystä voidaan tarkastella myös yhteydessä opinnollistamiskonseptin ekspansiivisiin elementteihin.

Eniten esiintyi projektikehittämisen ongelmatyyppiä, sillä osallistujat pohtivat paljon kehittämisen kestävyyttä. Haasteina mainittiin opinnollistamistoiminnan vakiinnuttaminen työpajan ja myös oppilaitoksen toimintamuotona, resurssien turvaaminen, verkostoyhteistyön vaatima ajankäyttö sekä palvelun tunnetuksi tekeminen. Ammatillaiset yhdistivät nämä haasteet projektityön rajallisuuteen ja kehittämisen katkoksiin toisiaan seuraavissa projekteissa. Projektikehittämisellä tuotetaan uusia välineitä, malleja ja käytäntöjä. Osaamisen tunnistamisen välineet ja muut resurssit ovat kuitenkin vain osaratkaisu, kun koko toimintakonseptia, sen kaikkia osatekijöitä uudistetaan. Samalla muutokset kyseenalaistavat vallitsevaa toimintaa (Virkkunen ym. 2007; Virkkunen ym. 2010).



Kuvio 2. Opinnollistamiskonseptin vakiinnuttamisen ongelmatyypit.

Toiseksi eniten tunnistimme verkostoyhteistyön ongelmatyyppejä, perustuihan uusi opinnollistamisen toimintakonsepti organisaatorajat ylittävään monialaiseen yhteistyöhön. Voimavarojen yhdistäminen monimutkaisten ongelmien ratkomiseksi, byrokratian purkaminen, luottamus ja kunkin alan osaamisen laajentaminen suhteessa toisiin erikoisaloihin ovat verkostoyhteistyön ongelma-alueita. Verkostotutkimuksen mukaan onnistuneen toiminnan edellytyksenä on yhteisön laajentaminen organisaation sisäisestä yhteistyöstä organisaation välisiin kumppanuuksiin ja horisontaalisiin oppimisverkostoihin (Toiviainen 2022).

Kannattavuuden ongelmatyypin koulutusmarkkina-ajattelua esiintyi haastateltavien puheessa kolmanneksi eniten (Herranen & Souto 2016; Varjo ym. 2016). Se ilmeni keskusteluna kulujen kohdentumisen säännöistä ja periaatteista. Kustannukset ja kysymys siitä, kuka maksaa, ovat olennaisia, mutta

myös ristiriitaisia suhteessa joustavuuden ja oppimisen tunnistamisen sääntöihin. Oppilaitosten haasteena on, että oppiminen nähdään inhimillisen pääoman tuottamisen mekanismina, jota voidaan mitata ja vertailla kansainvälisesti. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka näyttäytyy ongelmallisena haavoittuvassa asemassa olevien koulutuksen kustannuslaskelmissa (Brunila ym. 2018; Ritzvi & Lingard 2009).

Neljäntenä erotimme koulutusyhteiskunnan ongelmatyypin, joka korostaa kouluttautumisen tärkeyttä elämässä pärjäämiseksi. Kysymys on nuorten tarpeiden ja koulutustarjonnan kohtaamisesta, nuorten koulutettavuudesta, koulutuspoliista, toisen mahdollisuuden saamisesta ja koulutuksen roolista syrjäytymisen ehkäisyssä. Koulutusyhteiskunnan ongelmatyypissä dilemmat nousevat kohteen haasteellisuudesta. Yhteensovitettavana ovat kykypotentiaalain kasvattaminen, haavoittuvassa tilanteessa elävien nuorten tarpeet

ja koulutusmarkkinoiden kannattavuus (Euroopan neuvosto 2020; Oppivelvollisuuslaki 2020; Paving the Way 2017). Opinnollistamisen kohteena nuorten yksilölliset koulutustarpeet ja osaamisen tunnistaminen jäävät makrotason tarkastelussa tavoittamatta.

Byrokratian ongelmatyyppiä ei esiintynyt erityisen runsaana. Viranomaisten työnjaon ja veloitteiden jäykkyyteen ja siiloutumiseen viitattiin (Alanen 2015). Markkinapohjaisen kannattavuuskeskustelun tapaan byrokratiakeskustelu on kriittisessä suhteessa verkostoyhteistyön käsitteeseen, jossa korostuvat hierarkian sijaan horisontaalisuus (Engeström 2001) ja ammattilaisten toisiaan täydentävään osaamiseen perustuva työnjako.

Viimeisenä osaamisen ongelmatyyppi toi esille, että uuden toimintakonseptin käyttöönotto kyseenalaistaa ammattilaisten erikoistunutta osaamista. Työpajojen ja työelämän toimijoiden koulutusosaaamista ja koulutuksenjärjestäjien työelämäosaamista koeteltiin. Moniammatillinen opinnollistamistimin toiminta asetti kaikille osaamisen kehittämissaasteen. Osaamiskeskustelua voidaan pitää laajemman koulutusyhteiskuntakeskustelun osa-alueena.

Tutkimustulokset kiteyttävän kuvion (**kuvio 2**) keskellä on mallinnettuna nuorten työpajan opinnollistamistoimintakonseptin ekspansiiviset elementit. Ympäri on sijoitettu toimintakonseptin vakiinnuttamisen ongelmatyyppit. ”Ongelmanuolen” yhdistämä elementti voi havainnollistaa kyseistä ongelmaa, mutta analyysi ei suoranaisesti osoita, että kukin ongelmatyyppi olisi suhteessa vain yhteen toiminnan elementtiin.


Toiminnanteoreettinen analyysi vahvisti, että uuden toimintakonseptin vakiinnuttamisen ongelmat

koskevat neljännen asteen ristiriitaa, joka toiminnan käyttöönotossa alkaa viritä suhteessa naapuritoimintoihin (Engeström 1987/2015). Toimintakonseptin tasolla se merkitsi työpajan opinnollistamisen törmäyksiä projektiketjujen, verkostoyhteistyön, byrokratian sekä kannattavuus-, koulutus-, ja osaamismallien kanssa.


Ongelmatyyppien analyysi osoitti, että syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulutusmahdollisuuksia ja osaamisen tunnistamista edistetään monenlaisten yhteiskunnallisten vaatimusten jännitteisessä kentässä. Erilaiset intressit muovaavat uusia koulutuskonsepteja ja asettavat niille ehtoja, jotka toimijoiden on otettava huomioon, jotta kehitystyö tuottaisi tulosta. Usein osoitetaan koulutusjärjestelmän jähmeyttä, mutta verkostotarkastelu osoittaa, että kysymys on paljon koulun muutosvalmiutta moniulotteisempi. Tässä artikkelissa nostimme esiin yhteistyöverkoston merkityksen ja osapuolten – työpajojen, oppilaitosten, sosiaali- ja terveyspalvelujen ja niitä koskevan päätöksenteon – valmiuden yhteiseen muutosponnistukseen.



SIRPA YLIMALA

YTM, väitöskirjatutkija
Oulun yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-6744-1973>


HANNA TOIVIAINEN

FT, professori
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-4431-1666>

HUOMAUTUKSET

Tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (HTK; tenk.fi). Tutkimukseen osallistuneita informoitiin kehittämishankkeiden aikana ja he antoivat suostumuksensa aineiston tutkimuskäyttöön. Tutkimukseen ei sisälly intressiristiriitoja. Kirjoittajat kiittävät artikkelin vertaisarvioijia ja Aikuiskasvatus-lehden toimituskuntaa arvokkaasta palautteesta. Erityiset kiitokset osoitamme tutkimuksen osallistujille.

KIRJOITTAJIEN OSUUDET

Ensimmäinen kirjoittaja (SY) laati tutkimusasetelman, keräsi aineiston ja vastasi johdannon sekä tausta-, menetelmä-, tulos- ja yhteenveto-osuuksien kirjoittamisesta. Toinen kirjoittaja (HT) ohjasi ensimmäisen kirjoittajan tutkimusta ja osallistui aineiston rinnakkaisanalyysiin.

- Ahonen-Walker, M. (2017). Rinnalla kulkemista ja rakenteisiin vaikuttamista. Teoksessa R. Pietikäinen & A. Välimaa (toim.) *Mahdollisuuksia rakentamassa. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry 20 vuotta työpajakentän vaikuttajana ja kehittäjänä*. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry, 117–118. <https://www.intory.fi/aineistot/julkaisut/verkkojulkaisut> (1.3.2021).
- Alanen, O. (2015). Nuoret osallisiksi. Teoksessa M. Määttä & A. Määttä: *Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisuja 16/2015, 82. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta.
- Bamming, R. & Hilpinen, M. (2020). *Työpajatoiminta 2019*. Aluehallintovirastojen julkaisuja 91/2020. Vaasa: Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto, 3–22, 34–35. https://nuorisotilastot.fi/wp-content/uploads/2020/12/Tp_2019_raportti_2020_11_11.pdf (20.1.2021).
- Brunila, K., Mertanen, K., Tiainen, K., Kurki, T., Ameera, M., Mäkelä, K. & Ikävalko, E. (2018). Essay: Vulnerabilizing Young People: Interrupting the Ethos of Vulnerability, the Neoliberal Rationality, and the Precision Education Governance. *Suomen antropologi*, 43(3), 116–117.
- Brunila, K. & Ryyänen, S. (2017). New rules of the game: youth training in Brazil and Finland as examples of the new global network governance. *Journal of Education and Work*, 30(4), 353–366. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1191627>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Neljäs painos. New York: Oxford University Press Inc.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational turn in Expertise*. Dordrecht: Springer.
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by Expanding, An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Making expansive decisions: an activity-theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children. Teoksessa C.M. Allwood & M. Selart (toim.) *Decision Making: Social and Creative Dimensions*. Dordrecht: Springer, 281–301. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-015-9827-9>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive Manifestations of Contradictions in Organizational Change efforts: A Methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387. <https://dx.doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Euroopan neuvosto (2020). ”Silta työelämään – entistä vahvempi nuorisotakuu” ja nuorisotakuun perustamisesta 22 päivänä huhtikuuta 2013 annetun neuvoston suosituksen korvaaminen (2020/C 372/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1104\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1104(01)&from=EN)
- Günther, K., Hasanen, K., & Juhila, K. (2021). Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleistanalyysitavat/analyysi-ja-tulkinta>. (1.5.2022).
- Herranen, J. & Souto, A.-M. (2016). Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa: H. Silvenoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatustieteiden vuosikirja 1. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura 221.
- Hiilamo, H., Määttä, A., Koskenvuo, K., Pyykkönen, J., Räsänen, T. & Aaltonen, S. (2017). *Nuorten osallisuuden edistäminen, Selvitysmiehen raportti*. Diaconia University of Applied Sciences. Helsinki: Diaconia-ammattikorkeakoulu.
- ILO (2020). *ILO Monitor: COVID-19 and the World of Work: Updated estimates and analysis*. Neljäs painos.
- Into (2022). *Into – etsivä nuorisotyö ja työpajatoiminta ry, Työpajatoiminnan laatukriteeristö ja käsitteet*. <https://www.intory.fi/materiaalipankki/tyopajatoiminnan-laatukriteeristo-ja-kasitteet/> (1.5.2022).
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (2017). 531/2017.
- Maskonen, S., Pahlman, P. & Wienkoop, V. (2019). *Osaminen näkyväksi. Käsikirja työpajatoiminnan opinnollistajille*. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry. Helsinki: Aksidenssi, 19–28. <https://www.intory.fi/aineistot/julkaisut/verkkojulkaisut> (1.3.2020).
- Mäntyneva, P. & Hiilamo, H. (2018). Osallisuuden ja osattomuuden dynamiikka työtoiminnassa. Etnografinen tutkimus kolmella kuntoutuksen työtoiminnan kentällä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(1), 18–28. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136023/YP1801_Mantyneva&Hiilamo.pdf (20.1.2020).
- Nokelainen, P., Asplund, R., Juujärvi, S. & Kovalainen, A. (2018). Muutokset haastavat ammatillisen koulutuksen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 4–8.
- Nuorisolaki (2016). 1285/2016.
- Oosi, O., Jauhola, L., Rausmaa, S. & Haila, K. (2020). *Miten osaaminen näkyväksi? Kartoitus osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen rakenteista ja käytännöistä Suomessa ja valituissa kansainvälisissä verrokkimaissa*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2020:28. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-561-4> (1.3.2021).

- Oppivelvollisuuslaki (2020). 1214/2020.
- Pakkala, A., Väänänen, I., Brauer, S., Karapalo, T., Virkki-Hatakka, T., & Kettunen, J. (2019). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa – Hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 62–72. <https://journal.fi/akakk/article/view/89252>
- Paving the Way (2017). *Epäviraalisen oppimisen arviointi ja dokumentointi -käytäntöjä ja työkaluja: Opas parhaista käytännöistä, menetelmistä kehitetyistä työkaluistatuotantokouluissa ja Nuorten työpajoilla Itävallassa, Ranskassa Saksassa, Sloveniassa, Suomessa ja Tanskassa*. Paving the Way to Formal Education-hanke, Erasmus+-ohjelma, 8–10, 33–41. <https://www.intory.fi/aineistot/julkaisut/verkkojulkaisut> (11.12.2020).
- Ranki, S. (2020) (toim.) *Työttömien näkökulma elinikäiseen oppimiseen. Miten vastuu tulisi jakaa?* Helsinki: Sitra.
- Ritzvi, F. & Lingard, B. (2009). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Rix, J. (2015). *Must Inclusion be Special? Rethinking educational support within a community of provision*. London: Routledge.
- Silvennoinen, H. & Nieminen, J. (2002). Nuorisopiiristä peruspalveluksi. Kunnallinen nuorisotyö ja nuorisopoliittikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa: H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopoliittikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Nuorisosaian neuvottelukunnan julkaisuja 29. Helsinki: Opetusministeriö.
- Toiviainen, H. (2022). Multi-level expansive learning in work-life networks: The Developmental Work Research perspective. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.) *The Sage Handbook of Learning and Work*, 99–114. London: Sage. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-learning-and-work/book267999#description>
- Toiviainen, H. & Vetoshkina, L. (2018). Learning for the complex object of work in a digital printing network. *Studia Paedagogica*, 23(2), 25–42. <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-3>
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. (2016). Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Teoksessa: H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: FERA Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Victor, B. & Boynton, A. C. (1998). *Invented here: Maximizing your organization's internal growth and profitability*. Boston: Harvard Business School Press.
- Virkkunen, J. (2007). Collaborative Development of a New Concept for an Activity. *@ctivités revue électronique*, 4(2), 158–164. <https://journals.openedition.org/activites/1769> (5.4.2021).
- Virkkunen, J., Ahonen, H., Schaupp, M. & Lintula, L. (2010). *Toimintakonseptin yhteisen kehittämisen mahdollisuus*. Raportteja 70. Helsinki: Tekes.
- Virkkunen, J., Engeström, Y. & Miettinen, R. (2007). *Sosiaalihuollon kehittämistoiminnan tulevaisuus. Projekteista konseptikehittämiseen*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 49. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Wrede-Jäntti, M. (2018). Suhdetyön merkitys nuoren onnistuneen työpajajakson taustalla. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, & P. Känkänen (toim.) *Nuoret palveluiden pauloissa*. Nuorten elinolut vuosikirja 2018. Helsinki: Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos.
- Ylimaula, S. & Suorsa, T. (2021). Discourses in subjective experience on rehabilitation. *Human Arenas*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00229-8>