

OPPISOPIMUSTYYPPISEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN MALLIA ETSIMÄSSÄ

Irene Gröhn (toim.)

OPPISOPIMUSTYYPPISEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN MALLIA ETSIMÄSSÄ

Irene Gröhn (toim.)

© kirjoittajat ja Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus julkaisuja B:3

Julkaisija: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea

Kannet ja taitto: Keijo Viljakainen

Julkaisuvuosi: 2011

ISSN 1898-8195 (pdf)

ISBN 978-951-29-4629-7 (pdf)

OPPISOPIMUSTYYPPISEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN MALLIA ETSIMÄSSÄ

Esipuhe	4
<i>Sanna Hirsivaara, Opetus- ja kulttuuriministeriö</i>	
Saatteeksi	6
<i>Heli Trapp, Koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea, Turun yliopisto</i>	
Johdanto	7
<i>Irene Gröhn, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu</i>	
Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus	8
<i>Irene Gröhn, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu</i>	
Sosiaali- ja terveystieteiden osaaminen	
Perioperatiivisen hoitotyön osaaja – korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus	15
<i>Liisa Lukkari, Taru Ruotsalainen, Tarita Tuomola, Metropolia Ammattikorkeakoulu</i>	
<i>Marja Silen-Lipponen, Maija Suhonen, Seija Taattola Savonia-ammattikorkeakoulu</i>	
Teknisen alan osaaminen	
Akateemista alue- ja yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutusta muuttuvissa työympäristöissä	24
<i>Hanna Mattila ja Eeva Mynttinen, Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus (YTK) Aalto-yliopisto, Insinööritieteiden korkeakoulu</i>	
Satamatoiminnot – korkea-asteen koulutusta satama-alan ammattilaisille	33
<i>Johanna Vuorenmaa, Turun yliopiston merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskus</i>	
Kunta-alan osaaminen	
Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelma	39
<i>Sari Hanka ja Tuula Vehmas, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto</i>	
Juridinen osaaminen	
Talous- ja velkaneuvonnan koulutusohjelma	46
<i>Riikka Laurell ja Taina Ketola, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto</i>	
Liiketoimintaosaaminen	
Kasvupolkuja rakentamassa – kokemuksia Kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppisestä täydennyskoulutuksesta	52
<i>Irene Gröhn ja Katriina Haverinen, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu</i>	
Kansainvälisen yritysviestinnän koulutusohjelma	64
<i>Ulf Ahrenberg, Helsingin yliopisto, Svenska Social- och kommunalhögskola</i>	
<i>Jukka Sysilampi Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu</i>	
<i>Anne Karkulahti Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia</i>	
<i>Maritta Parkkonen Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia</i>	
Kansainvälisen liiketoiminnan arvoketjun kehittäjä – Value Chain Developer (VCD)	70
<i>Tytti Pintilä, Anne Mäntysaari, Sinikka Hakkarainen, Jyväskylän ammattikorkeakoulu</i>	
Osaajaksi oppisopimustyyppisesti	
Hiljalleen kehittyvä oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus	79
<i>Mika Saranpää, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu</i>	
Asiantuntijuuden sosiaalisesti jaettu luonne	98
<i>Tuire Palonen, Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto</i>	
<i>Kai Hakkarainen, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto</i>	
Lopuksi	116
<i>Irene Gröhn</i>	
Kirjoittajaesittelyt	118

Esipuhe

Ehdotus korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen luomisesta tehtiin hallitusohjelman ja aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen linjausten pohjalta opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmässä vuoden 2008 lopussa. Työryhmä näki, että korkeakoulutetulla väestöllä ja asiantuntija- ja johtotehtävissä toimivilla on tarve saada koulutusta, joka tähtää laajojen korkeakoulutusoisten osaamiskokonaisuuksien saavuttamiseen. Tarvetta on yhtä lailla oman osaamisen ylläpitoon kuin uudelleen suuntaamiseenkin työuran aikana. Oppisopimus nähtiin joustavana muotona, jossa pitkäkään koulutusaika ei vaikeuta työvoiman saatavuutta.

Ensimmäinen hakukierros koulutuksen rahoitukseen käynnistyi muutamaa kuukautta myöhemmin ja ensimmäiset oppisopimustyyppiset täydennyskoulutukset vuoden 2009 syksyllä. Myös tutkimus- ja kehityshanke FUTUREX käynnistyi pian, mikä on arvokkaalla tavalla mahdollistanut koulutuksen kehittämisen, toteuttamisen ja tutkimuksen yhtä aikaa.

Työelämälähtöisyys sisällytettiin hakuohjeisiin ja hakemusten arviointiin. Opetus- ja kulttuuriministeriö haki esityksiä mahdollisimman monipuolisesti eri työelämän osa-alueilta, niin yksityisen, julkisen kuin kolmannenkin sektorin työelämatarpeeseen vastaavista koulutuksista. Kriteereissä painotettiin myös työelämässä tapahtuvaa oppimista ja työelämälähtöistä toteutusta. Esitykset tuli kuvata työelämässä vaadittavina osaamistuloksina - siis työelämän kielellä.

Työelämälähtöisyyden ohella mallin lisäarvo on korkeakoulun tutkimuksen ja tuotekehityksen kautta syntyvän osaamisen hyödyntämisessä reaaliajassa korkeakoulutettujen toimenkuvien, organisaatioiden ja työelämän käytäntöjen kehittämisessä. Tarkoituksena on saada kokemuksia laajoista tutkinnon jälkeisistä osaamiskokonaisuuksista, jotka muodostavat tutkintoon johtavan koulutuksen kanssa saumattomasti toisiaan täydentävän kokonaisuuden.

Vuosina 2009 - 2011 tehdyistä koulutusesityksissä voidaan jo nähdä erilaisia perustyyppisiä sen mukaan, millaisiin osaamistarpeisiin koulutukset vastaavat. Koulutuksia on syntynyt erilaisiin ammattilaisten erikoistumistarpeisiin, esimerkiksi kirurgiseen hoitotyöhön. Koulutukset voivat myös tähdätä jo vakiintuneisiin tai uusiin akateemisiin ammatillisiin kokonaisuuksiin, joihin ei ole varsinaista tutkintoon johtavaa koulutusta. Tällöin ammattitaito hankitaan soveltuvalla korkeakoulututkinnolla, jota täydennetään esimerkiksi alue- ja yhdyskuntasuunnittelun, talous- ja velkaneuvonnan tai vuorialan erikoistumisohjelmalla.

Koulutustarpeet liittyvät usein myös yhteiskunnan muutoksiin tai yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Väestö ikääntyy, monikulttuuristuu ja energiatehokkuuden vaatimukset kehittyvät. Yritykset ja organisaatiot tarvitsevat erityisesti niiden omien prosessien kehittämiseen kytkeytyvää osaamista, esimerkiksi kasvuyrittämisen tai immateriaalioikeuksien ja innovaatioprosessien hallintaan.

Tutkinnon jälkeisen koulutuksen kehittäminen liittyy myös korkeakoulujen tutkintokoulutuksen kehittämiseen. Kaiken työelämässä mahdollisesti tarvittavan osaamisen sisällyttäminen tutkintoon johtavaan koulutukseen on ongelma niin opiskelijalle kuin korkeakoulullekin. Korkeakoulututkinnot paisuvat ja niihin sisällytetään osioita, jotka soveltuvat paremmin toteuttavaksi työssä oppimista hyödyntävillä, rahoituksellisesti ja toteutustavaltaan joustavilla malleilla.

Tilannetta voisikin kuvata kaskulla, ”kun työkaluna on vain vasara, kaikki ongelmat näyttävät nauiloilta”. Korkeakoulut ovat tähän saakka tottuneet käyttämään työkalunaan ainoastaan tutkintoja koulutuksen tuottamiseen ja osaamisen kehittämiseen. Työelämälähtöinen toteutusmalli ja tutkintoa joustavammin määritelty tapa tuottaa tunnettua, laadukasta ja haluttua tutkinnon jälkeistä koulutusta vaikuttaisi olevan tarpeen.

Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tulevaisuuden kannalta on keskeistä, vakiintuuko se osaksi koulutuksen ja tutkimuksen työkalusarjaa ja miten se asemoidaan korkeakoulujen opetusta johdettaessa. Työkalun vaikuttavuus ja toimintamalli tulee kuitenkin ensin tutkia. Työelä-

män tarpeiden, asiantuntijuuden kehittymisen mekanismien ja tutkimukseen perustuvan työelämä kehittäjän koulutusmallien toiminnan syvällisempi tunteminen hyödyttää yhtä lailla myös tutkintoon johtavan koulutuksen kehittämistä. Seuraava askel on laajentaa käytävä keskustelu perinteisesti täydennyskoulutusta järjestävien keskuudesta koko korkeakoulutukseen.

Toivon, että avoin keskustelu erilaisista työssä oppimista hyödyntävistä koulutusmalleista jatkuisi vielä pitkään.

Helsingissä 1.4.2011

Sanna Hirsivaara

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Saatteeksi

Työelämässä on tapahtunut useita muutoksia, jotka asettavat uusia haasteita korkeasti koulutettujen osaamisen kehittämiseksi. Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen yhteydessä tehdyssä selvityksissä on todettu, että korkeasti koulutetuilla ei ole riittävästi mahdollisuuksia hankkia laaja-alaista uutta osaamista työuran aikana. Korkea-asteen täydennyskoulutuksen tehtävänä on yhdessä työelämän eri organisaatioiden kanssa pitää huolta siitä, että koulutus, tutkimus ja työelämässä hankittu kokemus muodostavat kokonaisuuden, jonka avulla asiantuntijan osaaminen uusiutuu.

Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen suosituksen pohjalta korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa on otettu käyttöön oppisopimustyyppinen koulutus. Syksyn 2009 rahoitushakukierroksella ESR:n Osaajana työmarkkinoille -kehittämishjelmassa myönnettiin rahoitus FUTUREX – Future Experts -hankkeelle vuosille 2010-2013. Hanke muodostuu tulevaisuus- ja toimintatutkimuksesta, asiantuntijuustutkimuksesta, koulutustoiminnasta, materiaalin tuottamisesta sekä digitaalisten työvälineiden rakentamisesta. *Tulevaisuuden tutkimuksen* keskeisiä lähteitä ovat jo olemassa olevat raportit ja selvitykset, e-Delfoi-kysely ja osaamisverstaat. Toimintatutkimus tuottaa korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen *mallinnuksen* sekä *laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien kuvaukset*. Asiantuntijuustutkimuksen kohteena ovat muuttuva työelämä ja työn muutokset sekä *asiantuntijuuden kasvuprosessit* työssä, koulutuksessa, verkostoissa ja työelämän käytäntöyhteisöissä. Yhtenä tavoitteena on myös löytää uudet, kehkeytymässä olevat professiot, joille ei ole vielä olemassa osaamisen kehittämisen malleja.

Hankkeessa rakennetaan myös valtakunnallinen laatuksiteeristö uudentyypiseen koulutus-toimintaan, jossa korostuu työelämälähtöisyys ja työssä oppiminen sekä sen ohjaus. *Koulutus-toiminta* linkittyy vahvasti tutkimukseen. Koulutuksen keskeisenä tavoitteena on nivoa yhteen uusinta tutkimustietoa ja työelämän kehittäjien osaamista sekä rakentaa innovaatioverkostotoiminnan mahdollistavia foorumeita. Hankkeessa tehtävä tutkimus- ja sovellustyö ovat luonteeltaan työelämän ja koulutuksen vuorovaikutusta kehittävää ja uudistavaa. Lisäksi hankkeessa tuotetaan valtakunnallisesti hyödynnettävät verkkotyövälineet (ml. sosiaalinen media) osaamisen määrittelyyn ja menetelmien kehittämiseen, osaamisen osoittamiseen sekä työllistymisen ja liikkuvuuden tukemiseen. Osaamispassin avulla varmistetaan korkeakoulujen ja työelämän yhteinen näkemys osaamisesta.

Hanketta rahoittaa Pirkanmaan elinkeino- liikenne- ja ympäristökeskus. Projektia koordinoi Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Hankkeessa ovat mukana Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskus, Turun kauppakorkeakoulu TSE exe ja TUTU, Aalto-yliopisto/ Teknillinen korkeakoulu, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu ja HAAGA-HELIA Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Sibelius-Akatemia/Täydennyskoulutus, Metropolia Ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Tampereen teknillinen yliopisto/Hypermedialaboratorio sekä Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan arviointiyksikkö. (Hankkeen kotisivut: <http://futurex.utu.fi>).

Turussa 14. huhtikuuta 2011

Heli Trapp

FUTUREX-hankkeen projektipäällikkö

Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea

Johdanto

Toimitin vuoden 2009 alussa julkaisun 'Näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen' (HAAGA-HELIA kehittämisaraportteja 1/2009), jossa esitettiin puheenvuoroja korkea-asteen oppisopimuksen tai sen kaltaisesti järjestetyn täydennyskoulutuksen puolesta.

Toiveemme toteutui pian, sillä edellä mainitun julkaisun toimittamisen aikaan eteni ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus (AKKU). Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytilaa ja kehittämiskohteita miettineen työryhmän muistio (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38), loi pohjan koulutusmuodon edistämislle.

Vuoden 2009 lisätalousarvioon saatiin miljoona euroa korkea-asteen oppisopimustyyppisten täydennyskoulutuspilottien käynnistämiseen ja ensimmäinen rahoitushaku julistettiin avoimeksi keväällä 2009. Opetusministeriö sai tuolloin korkeakouluilta 116 hakemusta, joista kymmenelle pilotille myönnettiin rahoitus. Käsillä olevassa teoksessa kerromme nyt näiden pilottihankkeiden kokemuksista.

Kirja etenee niin, että ensin kerron siitä mitä oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus on, miten edellä mainittu työryhmä ja opetus- ja kulttuuriministeriö ovat koulutusmuodon ja sen rahoitusperusteet linjanneet. Tämän jälkeen kukin pilottihanke kertoo omista kokemuksistaan. Ohjenuorana kirjoittamiselle annoin sen, että hankkeiden tulisi kertoa siitä mitä suunniteltiin, mitä tehtiin ja mitä opittiin. Erityisesti pyysin kirjoittajia kertomaan osaamistarpeista, osaamistavoitteiden kuvaamisesta, ohjausprosessista ja osaamisen arvioinnista. Kirjoittajia pyydettiin myös kuvaamaan miten työssä ja työstä oppimisessa pyrittiin saavuttamaan korkea-asteen tasoisuus.

Tavoitteena on näiden teemojen kautta mallintaa oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta ja luoda yhteisiä käsityksiä koulutuksen laadun ja korkea-asteentasoisuuden takaamisen kriittisistä pisteistä. Kysymyksenä on: miten korkeakoulutettujen oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta tulisi suunnitella ja toteuttaa laadukkaasti ja korkea-asteentasoisesti? Mitä on korkea-asteen tasoinen työssä oppiminen?

Tähän pyritään vastaamaan kirjan lopussa yliopettaja Mika Saranpään artikkelissa. Saranpään artikkeli pohjautuu joidenkin pilottikoulutusten tutkimiseen, jota on tehty ESR FUTUREX-hankkeen puitteissa. Saranpää esittää artikkelinsa lopussa työstä oppimisen vaiheistuksen sekä oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen ABC:n. Kirjan viimeisenä lukuna on erikoistutkija Tuire Palosen ja professori Kai Hakkaraisen artikkeli asiantuntijuuden kehittymisestä työyhteisössä. Se korostaa asiantuntijuuden kehittymisen kollektiivista luonnetta ja tuo teokseen kasvatustieteellisen kontekstin, teoreettisen viitekehyksen, jota vasten koulutusmuodon kehittämistä tulisi mielestäni jatkossa peilata.

Lopuksi kokoan yhteen kirjan annin ja tulokset.

Kiitän rahoittajia mahdollisuudesta toimittaa tämä julkaisu ja toivotan antoisia lukuhetkiä.

Helsingissä, 5. huhtikuuta 2011

Irene Gröhn
Projektipäällikkö
Tutkimus- ja kehittämiskeskus
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus

Irene Gröhn, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Korkeakoulutetut voivat nykyisin täydentää osaamistaan oppisopimustyyppisellä täydennyskoulutuksella korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen. Täydennyskoulutuksessa suoritetaan noin 30-60 opintopisteen laajuinen työelämän osaamistarpeisiin liittyvä kokonaisuus, josta työpaikalla tapahtuvaa oppimista on vähintään puolet. Työnantajalle koulutusmalli antaa mahdollisuuden organisoida koulutusta työelämälähtöisesti ja työelämän tehtäviin painottuen. Oppimisen ja tietopuolisten opintojen vuorottelu mahdollistaa sen, että opiskelijan työpanos on työpaikan käytettävissä lähes koko koulutusajan. (Työssä oppimisen opas, 2011.)

Taustaa

Voimassa olevan lainsäädännön mukaan oppisopimuskoulutus on toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestämismuoto. Korkeakoulututkintoon tähtäävää koulutusta voidaan järjestää työpaikalla, korkeakouluopiskelija voi olla työsopimussuhteessa työnantajaan koulutuksensa aikana ja opiskelijaa voidaan ohjata hänen harjoittelujaksollaan tai tehdessään opinnäytetyötään. Kysymys ei kuitenkaan ole lainsäädännön tarkoittamasta oppisopimuskoulutuksesta vaan korkeakoulujen tavasta järjestää tutkintoon johtavaa koulutusta ja sen osia monipuolisesti ja samanaikaisesti työnteon mahdollistaen. (Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet, Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38, 34.)

Oppisopimuskoulutuksen kehittämistä pohtinut työryhmä (OPM 2007:25) arvioi, että korkeakoulututkinnon suorittamisessa ja etenkin korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa tulisi ottaa laajemmin käyttöön koulutuksen ja työelämän vuorottelu. Ehdotuksen mukaan korkeakoulun kulloinkin tekemän arvon mukaan työpaikalla tapahtuva oppiminen voisi tapahtua erityisesti korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa myös siten, että opiskelijan ja työnantajan välisen työsopimuksen tai palvelussuhteen osaksi kuuluisi opiskelua koskeva sopimus, jossa työnantaja sitoutuisi antamaan osan opetuksesta ja ohjauksesta. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38, 34.)

Vuoden 2007 eduskuntavaalien jälkeen hallitusohjelmaan kirjattiin tavoitteeksi ”selvittää oppisopimustyyppisen koulutuksen käyttö korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa”. Tämä kirjattiin myös hallitusohjelmaa tarkentavaan Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 2007–2012. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38, 40.)

Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallin valmistelu eteni osana Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta (AKKU). Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytilaa ja kehittämiskohteita pohtineen työryhmän esitykset julkistettiin vuoden 2008 lopussa (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38) ja AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset vuoden 2009 alussa (OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11). Työryhmä ehdotti myös tutkinnon jälkeiseen osaamistarpeeseen vastaavien erityispätevyysien luomista.

Hallituksen esityksessä valtion vuoden 2009 lisätalousarvioksi osoitettiin 1 miljoonaa euroa korkeakoulutettujen oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen. Opetusministeriö julkaisi 16.3.2009 ensimmäisen rahoitushaun avoimeksi ja pyysi korkeakouluilta esityksiä pilottikoulutuksiksi. (Opetusministeriön kirje korkeakouluille 16.3.2009, Dnro 58/522/2009). Hakemuksia OPM sai 116, joista 10 hanketta sai rahoitusta. (Opetusministeriön kirje korkeakouluille 4.6.2009, Dnro 58/522/2009). Käsillä olevassa teoksessa on esitelty näiden kymmenen, vuonna 2009 aloitaneiden pilottikoulutusten kokemuksia.

Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen ja erityispätevyysien käyt-

töönottoa jatkettiin vuonna 2010, jolloin valtion talousarvioissa varattiin 4 miljoonaa euroa oppisopimustyyppisiin täydennyskoulutuksiin. Vuonna 2010 rahoitettiin laskennallisesti 1241 korkeakoulutettujen oppisopimusta 35 eri koulutushankkeessa. (OPM kirje korkeakouluille 22.9.2009 224/522/2009, päätökset 19.2.2010 ja 23.4.2010, Dnro 224/522/2009.)

Myös vuodelle 2011 on esitetty 4 miljoonaa euroa oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen. Näiden hankkeiden rahoitushaku päättyi 31.12.2010 ja päätöksiä odotellaan tätä kirjoitettaessa. (OKM kirje korkeakouluille 28.9.2010, Dnro 264/522/2010.)

Varsinaisten oppisopimustyyppisten täydennyskoulutuksien rahoituksen lisäksi OKM on tukenut mallin kehittämistä tukemalla erilaisia kehittämishankkeita. OPM julisti 16.6.2009 (kirje Dnro 140/522/2009) avoimeksi kehittämisrahan tukemaan korkeakoulujen aikuiskoulutuksen uudistamista. Tästä kehittämisrahasta osa myönnettiin vuonna 2009 alkaneiden pilottikoulutusten laadun kehittämiseen ja osa erityispätevyyksiä ja oppisopimustyyppisiä täydennyskoulutuksia kehittävien hankkeiden toteuttamiseen. Erityispätevyyksiä kehittäviä hankkeita myönnettiin seuraaville: YHTIS GE, yhteiskuntatieteellisen koulutusalan generalistien erityispätevydet; Taidealojen erityispätevyyspaletti; Tekniikan alan yliopistollisen erityisosaaminen; Työelämälähtöiset erikoistumistarpeet ympäristöalalla; Korjausrakentamisen osaamisperustainen erityispätevyys (yhteistyössä tekniikan alan hankkeen kanssa). (OPM kirje 11.12.2009, Dnro 140/522/2009.) Edellä mainitut hankkeet ovat kaikki yliopistojen vetämiä hankkeita, sillä ammattikorkeakoulut eivät voineet hakea näitä kehittämisrahoja.

Edellä mainittujen lisäksi ESR toimintalinja 3, Osaajana työmarkkinoille -kehittämisohjelman syksyn 2009 haussa oli yhtenä painopisteenä teoreettinen pohjatyö korkeakoulujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen valtakunnalliselle mallintamiselle. (OPM kirje 2.9.2009 Dnro 48/260/2009). ESR varoin on rahoitettu ESR FUTUREX – Future Experts -hanke, vuosille 2010-2012, jonka puitteissa tämä julkaisu on tuotettu. Lisäksi ESR varoin on rahoitettu ESR KOPSU Korkeasti koulutettujen oppisopimustyyppisen koulutuksen kehittämishanke Itä-Suomessa.

Voidaan perustellusti sanoa, että opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut tämän koulutusmuodon kehittämistä merkittävästi.

Oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus linjataan

Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytilaa ja kehittämiskohteita pohtinut työryhmä (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38) linjasi, että korkeakoulutettujen täydennyskoulutukseen tarvitaan uusi, työelämälähtöinen, korkeakoulutasoinen, pidempikestoinen ja laajojen osaamiskokonaisuuksien saavuttamiseen tähtäävä koulutusmuoto. Tavoitteena on joko oman nykyisen osaamisen ylläpitäminen tai uudelleen suuntaaminen työuran aikana. Työryhmä linjasi myös, että oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta tulee kehittää myös vaikeassa työmarkkina-asemassa olevien korkeakoulutettujen työelämään pääsyn tai paluun helpottamiseen. (OPM 2008:38, 40.)

Tavoitteena on, että oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen ja siihen sisältyvän osaamisen näytön suorittaminen helpottaa korkeakoulutettujen asemaa työmarkkinoilla, erityisesti muutostilanteissa. Koulutus soveltuu myös tukemaan uusien työntekijöiden, mm. vastavalmistuneiden rekrytointia erityisosaamista vaativiin tehtäviin. Tutkimus- ja kehitystyön kautta syntyvää osaamista siirretään koulutuksen kautta kehittämään korkeakoulutettujen toimenkuvia ja työelämää mm. taloudelliseen taantumaan vastaavaa elinkeinoelämää ja palveluja. (OPM kirje korkeakouluille 22.9.2009; Dnro 224/522/2009.)

Opetusministeriö linjasi ensimmäisen hankerahoituksen avoimeksi julistamisen yhteydessä maaliskuussa 2009 koulutusmuodon päälinjat, edellä mainitun työryhmän muistion (OPM 2008:38) pohjalta. Koulutukset tulee toteuttaa 16.3.2009 hakukirjeen ja opetusministeriön työryhmämuistion 2008:38 kriteerien mukaan. Opetusministeriö ilmoitti, että se hakee oppisopimustyyppiseen

täydennyskoulutukseen kokonaisuuksia, jotka vastaavat laajuudeltaan ja sisällöltään koulusta, jota voidaan hankkia erityispätevyyden suorittamiseksi, työryhmämuistion 2008:38 linjaamalla tavalla ja siinä erityisesti lukuihin 3.2.1. ja 3.2.2 perustuen. Hakukirjeen liitteissä 1 ja 2 kuvattiin työryhmän linjausten pohjalta sekä oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen että erityispätevyyden määritelmä. (OPM kirje korkeakouluille 16.3.2009; Dnro 58/522/2009.)

Opetusministeriö linjasi, että erityispätevyyksiä tulee luoda yhteistyössä työelämän kanssa, työelämän osaamistarpeista käsin. Erityispätevyyksien vakiinnuttamisen todettiin vaativan jatkovalmistelua ja korkeakouluja ohjeistettiin niin, että koulutuksia ei vielä saanut kutsua erityispätevyyksiin valmentaviksi koulutuksiksi. Tavoitteeksi asetettiin, että oppisopimustyyppisen koulutuksen käyttöönoton yhteydessä syntyvää osaamista hyödynnetään myöhemmin erityispätevyyksien osaamistarpeen kartuttamisessa ja järjestelmän vakiinnuttamisessa. (emt.)

Ministeriö linjasi, että korkeakoulut toimivat oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen hallintoviranomaisena, koulutuksen järjestäjänä ja vastaavat koulutuksen laadusta. Oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa työpaikalla tapahtuva koulutus on keskeisessä asemassa ja siitä vastaa työnantaja, työnantajan ja korkeakoulun sopimalla tavalla. **Työpaikalla tapahtuva oppiminen on vähintään puolet opiskelusta.** Koulutus toteutetaan työelämälähtöisesti ja työelämän tehtäviin painottuen. (OPM kirje korkeakouluille 16.3.2009; Dnro 58/522/2009.)

Oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa yksikköhintana sovelletaan oppisopimuksena ammattitutkintoon ja erikoisammattitutkintoon valmistavan koulutuksen yksikköhintaa. Yksikköhinta kattaa yhden opiskelijatyövuoden. Vuoden 2009 talousarvioesityksessä hinta oli 3 227 e/vuosi ja vuonna 2010 3223 e/vuosi. Rahoitus myönnetään korkeakouluille harkinnanvaraisena valtionavustuksena. Rahoituksen myöntämisen alustavana lähtökohtana on, että 30 opintopisteen laajuisen koulutuksen suorittaminen edellyttää keskimäärin vuoden mittaista opiskelua. (OPM kirje korkeakouluille 16.3.2009; Dnro 58/522/2009 ja OPM kirje korkeakouluille 22.9.2009 224/522/2009.)

Oppisopimuskoulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden opintososiaaliset edut (mahd. päiväraha ansionmenetyksestä, perheavustus ja majoituskorvaus) perustuvat lakiin ammatillisesta koulutuksesta (630/1998), 39 §:n. Ammatillisesta koulutuksesta annettu laki ei koske korkeakouluja, joten niillä ei ole velvollisuutta maksaa korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen opiskelijoille opintososiaalisia etuuksia. Opetusministeriö ei näe tarpeelliseksi valmistella lainsäädäntöä, jolla em. opintososiaaliset etuudet ulotettaisiin korkeakoulutettujen oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen osallistuville. Opetusministeriön näkemyksen mukaan lähtökohtana tulisi olla, että opiskelijan työpanos on käytettävissä koulutuksen aikana ja että työssä oppiminen liittyy opiskelijalle järjestettäviin työtehtäviin niin tiivistä, että opiskelijalle maksetaan palkkaa koko opintojen ja työn ajalta. (OPM kirje korkeakouluille 4.6.2009, Dnro 58/522/2009.)

Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen määritelmä

Koulutus voi kohdistua vain korkeakoulututkinnon jälkeen suoritettavaan täydennyskoulutukseen. Koulutuksen tulee olla tasoltaan korkeakoulututkinnon jälkeiseen osaamiseen liittyvää. Oppisopimustyyppisenä täydennyskoulutuksena ei voi antaa tutkintoon johtavaa eikä tutkintojen osien koulutusta.

Koulutuksen tulee vastata laajuudeltaan ja sisällöltään opetusministeriön työryhmän (OPM 2008:38) näkemystä erityispätevyyden suorittamiseen valmentavasta koulutuksesta. Koulutuksen tuloksena saatu osaaminen todennetaan näytöillä.

Koulutukseen voivat osallistua myös muut kuin korkeakoulututkinnon suorittaneet, mikäli he toimivat tehtävissä, jotka yleensä vaativat korkeakoulututkintoa (esim. opistoasteen tutkinnon suorittaneet). Tällöin korkeakoulu ja työnantaja arvioivat yhdessä, että työntekijällä on opintoja varten riittävät tiedot, valmiudet ja osaamistarve.

1. Vastuu koulutuskokonaisuudesta on korkeakoululla

Korkeakoulu vastaa oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tasosta ja laadusta sekä toimii oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen hallintoviranomaisena. Korkeakoulu vastaa siitä, että koulutustyöpaikalla on koulutuskokonaisuuden osaamistavoitteiden kannalta riittävästi tuotanto-, palvelu-, kehitys- tai tutkimustoimintaa, tarvittava infrastruktuuri sekä ammattitaidoltaan että koulutukseltaan pätevä henkilökunta, joka voidaan määrätä opiskelijan vastuulliseksi kouluttajaksi ja ohjaajaksi. Esimerkiksi pienten yritysten koulutusta järjestettäessä voidaan myös sopia, miten työpaikan oppimisympäristön mahdolliset puutteet korvataan erilaisilla koulutusjärjestelyillä.

Tietopuolisen opetuksen järjestämisestä vastaa korkeakoulu. Korkeakoulut voivat järjestää tietopuolista koulutusta yhdessä.

Rahoitus kattaa tietopuolisen opetuksen järjestämisestä aiheutuvat kulut, työnantajakorvauksen sekä hallinnointikulut. Korkeakoulu ja työnantaja sopivat koulutuskorvauksen suuruudesta työnantajalle. Koulutuskorvauksen suuruus määräytyy sen mukaan, miten koulutuksesta arvioidaan aiheutuvan kustannuksia työnantajalle työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ohjaamisesta.

2. Koulutus perustuu sopimuksiin

1. Työnantajan ja työntekijän välinen suhde: edellyttää koulutustyöpaikkaa, josta sovitaan työnantajan ja työntekijän (opiskelijan) välillä tehdyllä määräaikaisella sopimuksella (oppisopimus). Työnantajan ja virkasuhteisen työntekijän suhteesta voidaan sopia sopimuksella, joka on virkamiehen ja työnantajan välille tehty kirjallinen määräaikainen sopimus (virkamiehen oppisopimus) tai se voi perustua sopimussuhteeseen, joka yrittäjällä on omaan yritykseensä. Työntekijän työ- tai virkasuhde on kokopäivätoiminen.

2. Työnantajan ja korkeakoulun välinen sopimus: sopimuksessa sovitaan oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen keskeisistä järjestelyistä ja korvauksesta työnantajalle.

Käytännössä kolmen osapuolen (työnantaja, opiskelija, korkeakoulu) tulee yhdessä sitoutua samoihin oppimisen ja koulutuksen päämääriin. Molempien sopimusten liitteenä tulee olla korkeakoulun, työnantajan ja opiskelijan allekirjoittama asiakirja, jossa on sovittu suoritettavasta koulutuksesta, sen osaamistavoitteista, laajuudesta, osaamistavoitteiden näyttämisestä, keskeisistä työtehtävistä ja työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta, koulutukseen sisältyvästä tietopuolisesta koulutuksesta ja opintojen ajoittumisesta, vastuullisista ohjaajista ja kouluttajista sekä muista oppimisen kannalta tärkeitä seikoista.

Oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa työpaikalla tapahtuva koulutus on keskeisessä asemassa ja siitä vastaa työnantaja, työnantajan ja korkeakoulun sopimalla tavalla. Työpaikalla tapahtuva oppiminen on vähintään puolet opiskelusta. Koulutus toteutetaan työelämälähtöisesti ja työelämän tehtäviin painottuen. Osaamisen tunnustaminen perustuu reaaliaikaiseen työtehtävissä hankittavaan osaamiseen ja sen tunnustamiseen. Oppimisen ja tietopuolisten opintojen vuorottelu mahdollistaa sen, että oppisopimusopiskelijan työpanos on työpaikan käytettävissä lähes koko koulutusajan.

Opetusministeriön rahoituksen lisäksi työhallinto voi maksaa oppisopimusopiskelijan koulutuksesta työnantajalle palkkatukea.

(OPM kirje korkeakouluille 16.3.2009; Dnro 58/522/2009 Liite 1.)

Määritelmä erityispätevyydelle

Erityispätevydet tulee luoda työelämän lähtökohdista käsin ja niiden tulee suuntautua työelämässä tarvittavaan osaamiseen. Erityispätevydet laaditaan työelämässä vaadittavien kompetensikokonaisuuksien ja saavutettavien osaamistulosten kuvauksina. Erityispätevydet voivat olla monialaisia. Erityispätevyksillä tulee olla pitkäkestoinen tarve työmarkkinoilla.

Erityispätevyksiä luodaan aloilla, joilla korkeakouluun kytkeytyvä arviointi, opetus ja ohjaus tuovat merkittävää lisäarvoa työelämässä vaadittavan ammatillisen erityisosaamisen kehittämisessä.

Erityispätevyksillä ei ole tarpeen kattaa kaikkea osaamista tai koulutusta, esimerkiksi:

- toisen asteen koulutuksella hankittavia taitoja
- yleisiä käytännönläheisiä taitoja
- tutkintoja
- tutkintojen osia
- työnantajien henkilöstölleen tai työntekijäjärjestöjen jäsenilleen järjestämää pitkäkestoisista alan erikoistavaa koulutusta, joiden sisältö ja laatu on voitu määrittellä työnantajan toimesta
- yksittäisten ammattijärjestöjen jo olemassa olevia ja toimivaksi todettuja erityispätevyysjärjestelmiä
- koulutuksen tarjoajan kaupallisesta tarpeesta käsin luotuja koulutuksia.

Erityispätevyksien asema työmarkkinoilla perustuu työelämän tarvitsemaan ammatilliseen osaamiseen. Läheisestä terminologiasta huolimatta nämä erityispätevydet eivät tuota muodollisia kelpoisuuksia, esimerkiksi opettajakelpoisuuksia. Muodollisista kelpoisuuksista säädellään eri hallinnon alojen lainsäädännössä, eikä erityispätevyksien luomisella ole tarkoitus muuttaa tai lisätä kelpoisuusehtoja.

Erityispätevyksiä suunnataan vain perusteellisempaan osaamisen kehittämiseen, joka edellyttää laaja-alaista ja syvällistä oppimista ja kouluttautumista. **Erityispätevyksien laajuus on 30-60 opintopistettä. Erityispätevyden tuottama osaaminen tulee olla siten kuvattu, että se on vähintään Eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen (EQF) 6 osaamistasokuvauksen tasoista (ammattikorkeakoulututkinnon tai alemman korkeakoulututkinnon tasoinen).**

Erityispätevyksiä voidaan luoda työelämän tai tutkimuksen muutoksen myötä syntyneisiin uusiin tehtävänkuihin. Työelämässä on tehtävänkuvia, jotka vaativat työelämässä hankittua työkokemusta ja joita ei voi hoitaa korkeakoulujen perustutkinnon tuottaman osaamisen pohjalta, mutta eivät toisaalta vaadi jatkotutkintoa.

Erityispätevyksiin tarvittavan osaamisen voi hankkia oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen lisäksi myös muilla koulutus- ja oppimistavoilla (esim. erikoistumisopinnot, muu täydennyskoulutus, henkilöstökoulutus, työvoimapoliittinen koulutus, itsenäinen opiskelu). Tästä syystä erityispätevyksiin kuuluvat näytöt, jotka mahdollistavat niiden suorittamisen osaamisen hankkimistavasta riippumatta ja tukevat työssä oppimista. Korkeakoulut vastaavat erityispätevyksien kuvaamisesta, vastaanottavat näytöt ja myöntävät todistukset. Erityispätevyksien tuottama osaaminen laajentaa, syventää ja erikoistaa korkeakoulutasoista ammatillista osaamista. Osaaminen on luonteeltaan korkea-asteelle tyypillistä, jolloin mm. generiset taidot ja abstrakti ajattelu korostuvat. Korkeakoulut voivat vastaanottaa erityispätevyksien näyttöjä riippumatta siitä, miten niiden edellyttämä osaaminen on hankittu.

Erityispätevyden näytön tuloksena opiskelija ymmärtää osaamisensa tason, mutta myös osaa arvioida oppimiansa toimintatapoja ja kehittää uusia. Ohjauksessa korkeakoulun kanssa osaamistavoitteisiin peilaten sovitaan täydentävän koulutuksen ja ohjauksen järjestämisestä ja osallistumisesta. Opiskelija laatii näytteen tai näytteitä, jotka oppimisprosessina yhdistävät aiemman

työkokemuksen ja korkeakoulun tuottaman täydentävän koulutuksen ja ohjauksen sekä varmistavat kokonaisuuden osaamistavoitteiden hallinnan. Saavutettavan kompetenssin luonne vaikuttaa siihen, minkälaisia menetelmiä osaamisen näyttöön valitaan. Opinnäytetyötyyppinen tapa näyttää osaaminen voi olla yksi mahdollinen muoto.

(OPM kirje korkeakouluille 16.3.2009; Dnro 58/522/2009, Liite 2.)

Erityispätevyyksillä tulee olla työelämässä vaadittavaan osaamiseen perustuva, valtakunnallinen ja selkeä kertaluonteisista koulutuksista poikkeava tarve ja luonne. (OPM kirje korkeakouluille, 4.6.2009; Dnro 58/522/2009).

Lähteet:

Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti), AKKU-johtoryhmä, Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11 http://www.okm.fi/OPM/Julkaisut/2009/Ammatillisesti_suuntautuneen_aikuiskoulutuksen_kokonaisuudistus.html?lang=fi

Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38. http://www.okm.fi/OPM/Julkaisut/2008/Korkeakoulujen_aikuiskoulutuksen_nykytila_ja_kehittamiskohteet.html?lang=fi

Opetusministeriön kirje korkeakouluille 16.3.2009, Dnro 58/522/2009

Asia: Hankerahoitus korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tarjontaan <http://www.okm.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/akku/index.html>

Opetusministeriön kirje korkeakouluille 22.9.2009, Dnro 224/522/2009

Asia: Vuoden 2010 valtion talousarvioon sisältyvän rahoituksen hakeminen korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tarjontaan <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/akku/index.html>

Opetus- ja kulttuuriministeriön kirje korkeakouluille 28.9.2010, Dnro 264/522/2010

Asia: Erityisavustus korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tarjontaan <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/korkekouluoppisopimus.html?lang=fi>

Oppisopimuskoulutuksen kehittäminen. Oppisopimuskoulutuksen kehittämistyöryhmä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:25 http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Oppisopimuskoulutuksen_kehittaminen.html?lang=fi

”Työssä oppimisen opas”- verkkojulkaisu. Elinikäisen oppimisen neuvosto ja yhteistyökumppanit. <http://www.tyossaoppimaan.fi/>, <http://www.tyossaoppimaan.fi/#59>

Julkaisemattomat:

Opetusministeriön kirje korkeakouluille 4.6.2009, Dnro 58/522/2009

Asia: Opetusministeriön päätös vuonna 2009 alkavasta korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisestä täydennyskoulutuksesta

OPM kirje korkeakouluille 2.9.2009 Dnro 48/260/2009

Asia: Määrärahoja korkeakouluopintojen ja –opetuksen tutkimus- ja kehittämistoimintaan vuosina 2009-2013. ESR-kehittämisohjelmat.

Opetusministeriön kirje korkeakouluille 16.6.2009 Dnro 140/522/2009

Asia: Rahoitus oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen ja erityispätevyyksien kehittämiseen

Opetusministeriön kirje korkeakouluille 11.12.2009 Dnro 140/522/2009

Asia: Päätös oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen ja erityispätevyyksien kehittämishankkeiden rahoituksesta

Opetusministeriön kirje korkeakouluille 22.9.2010 Dnro 224/522/2009

Asia: Vuoden 2010 valtion talousarvioon sisältyvän rahoituksen hakeminen korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tarjontaan

Opetusministeriön kirjeet korkeakouluille 19.2.2010 ja 23.4.2010, Dnro 224/522/2009

Asia: Rahoitus korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tarjontaan

Sosiaali- ja terveysalan osaaminen

Perioperatiivisen hoitotyön osaaja – korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus Metropolia Ammatti-korkeakoulussa ja Savonia-ammattikorkeakoulussa

Liisa Lukkari, Taru Ruotsalainen, Tarita Tuomola,
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Marja Silen-Lipponen, Maija Suhonen, Seija Taattola,
Savonia-ammattikorkeakoulu

Metropolia Ammattikorkeakoulu ja Savonia-ammattikorkeakoulu saivat molemmat ensimmäisessä korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen haussa opetusministeriöltä luvan aloittaa korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus: Perioperatiivisen hoitotyön osaaja, 30 op.

Perioperatiivisella hoitotyöllä tarkoitetaan kirurgisen potilaan hoitoa ennen leikkausta, esimerkiksi vuodeosastolla, leikkauksen aikana leikkaus- ja anestesiaosastolla sekä leikkauksen jälkeen heräämössä. Perioperatiiviset sairaanhoitajat työskentelevät em. työyhteisöjen lisäksi päiväkirurgiassa, teho-osastoilla, poliklinikoilla tai kirurgisilla vuodeosastoilla.

Tässä artikkelissa kuvataan kokemuksia korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen toteutumisesta sekä Metropoliasa että Savoniassa.

Koulutuksen työelämatarve

Perioperatiivisista sairaanhoitajista on pulaa kansallisesti ja kansainvälisesti. Sairaanhoitajan perustutkinto antaa valmiudet monipuoliseen hoitotyöhön, mutta perusosaaminen ei yksin riitä vaativassa erikoissairaanhoidon työssä. Leikkaus- ja anestesiaosastoilla sekä kirurgisilla vuodeosastoilla tarvitaan ammattitaitoista henkilökuntaa, koska kirurgisen hoidon tarve on lisääntynyt. Väestön ikääntyminen, hoitoaikojen lyheneminen, päiväkirurgisen hoitotyön merkittävä lisääntyminen sekä uusien hoitomenetelmien ja hoitoteknologian kehittyminen vaativat aiempaa laajempaa ja spesifimpää osaamista hoitohenkilökunnalta. Perioperatiivisen hoitotyön kokonaisprosessin sujuvuuden takaamiseksi koulutustarve on myös kirurgisilla vuodeosastoilla ja päiväkirurgiassa. Ammattitaitoinen työvoima varmistaa hyvän ja turvallisen hoidon ja edistää hoitotakuun toteutumista. Sillä on myönteistä vaikutusta työn tehokkuuteen ja leikkausjonojen lyhentämiseen.

Metropolian vaikutusalueella työelämän osaamistarpeet nousivat HUS Hyks Operatiivisen tulosyksikön toimintaympäristöstä, joka vastaa kirurgisten, anestesiologisten, tehohoidon, ensihoidon ja kivunhoidon, silmä- ja korvasairauksien, neurokirurgisten, sydän- ja elinsiirtokirurgian sekä ortopedian ja traumatologian palveluiden tuottamisesta sairaanhoitoalueella (Helsinki, Espoo ja Vantaa). Vaikutusalueella väestömäärä on noin 1,1 miljoonaa. Tulosityksikkö vastaa myös alueellisesti ja valtakunnallisesti keskitetystä erikoissairaanhoidosta (esimerkiksi elinsiirrot).

Savoniassa työelämän osaamistarpeet lähtivät alueen perioperatiivisen hoidon tarpeesta. Kuopion yliopistollinen sairaala (KYS) vastaa vaativasta erikoissairaanhoidosta Pohjois-Savon sairaanhoitopiirissä ja erityistason sairaanhoidosta Etelä-Savon, Itä-Savon, Keski-Suomen, Pohjois-Karjalan ja Pohjois-Savon sairaanhoitopiireissä. Siellä toimivat kaikki lääketieteen erikoisalat ja opetussairaala se tekee läheistä yhteistyötä Itä-Suomen yliopiston kanssa. KYSissä toimii myös erityisyksikkönä Epilepsiakeskus, joka tarjoaa valtakunnallisesti erityisosaamista kallonsisäisen aivosähkökäyrärekisteröinnin ja epilepsiakirurgian osalta. KYSin lisäksi alueen muut sairaalat, Keski-Suomen, Mikkelin, Pohjois-Karjalan ja Savonlinnan keskussairaala sekä Iisalmen sairaala, ovat aktiivisia operatiivisen toiminnan osaajia ja tarvitsevat laajenevaan toimintaansa uutta osaavaa henkilöstöä.

Koulutuksen lähtökohtana oli sairaanhoitajien pidempikestoisen täydennyskoulutuksen tarve, jota perioperatiivisen hoitotyön alueella on järjestetty niukalti. Oppisopimustyyppisenä toteutettu koulutus tarjosi sairaanhoitajille mahdollisuuden syventää ja laajentaa osaamistaan perioperatiivisessa hoitotyössä. Perioperatiivisen hoitotyön osaamista voidaan nostaa kehittämällä koulutusta työelämän tarpeita vastaavaksi. Koulutus tuotti osajia paikallisiin, alueellisiin ja valtakunnallisiin tarpeisiin.

Koulutuksen osaamistavoitteet

Opetusministeriö edellytti Metropolialta ja Savonialta koulutusten tavoitteiden ja osin myös toimintatapojen yhdistämistä. Tämä toteutui vaivattomasti, sillä molempien koulutusten lähtökohdat ja tavoitteet olivat hyvin samansuuntaiset. Koulutuksen tavoitteena oli, että sairaanhoitajat syventävät perioperatiivisen hoitotyön kliinistä sekä näyttöön perustuvaa osaamistaan, omaavat laaja-alaisen ammattipätevyyden ja kykenevät toimimaan asiantuntijana ko. työalueella ja kehittävät asiakaslähtöisiä erikoissairaanhoidon prosesseja.

Perioperatiivisen hoitotyön osaaja – korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä eri koulutusyksiköiden ja perioperatiivista hoitotyötä tekevien asiantuntijaorganisaatioiden kanssa. Savonia-ammattikorkeakoulun yhteistyöammattikorkeakouluja olivat Jyväskylän, Mikkelin ja Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulut. Työnantajista mukana olivat Kuopion yliopistollinen sairaala sekä Keski-Suomen, Mikkelin, Pohjois-Karjalan ja Savonlinnan keskussairaalat sekä Iisalmen sairaala. Metropolia Ammattikorkeakoulun työelämäkumppanina oli HUS Hyks Operatiivinen tulosityksikkö, jolla on toimintaa pääkaupunkiseudulla kahdeksassa sairaalassa.

Koulutuksen osaamistavoitteet, sisältö ja opetussuunnitelma laadittiin yhdessä KYSin, HUSin, Savonian ja Metropolian asiantuntijoiden kesken. Työelämän edustajien mukanaolo suunnittelussa oli erittäin tärkeää koulutuksen tavoitteiden kohdentamisessa työelämän osaamistarpeisiin. Työelämän ja korkeakoulujen vuoropuhelussa tunnistettiin autenttinen työssä tarvittava osaaminen sekä löydettiin keinoja toteuttaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Koulutuksen suunnittelu yhteistyössä terveydenhuollon yksiköiden kanssa muodostui koulutuksen vahvuudeksi. Yhteistyökumppaneiden mielestä työelämlähtöisyys toteutui aidosti tämän tyyppisessä koulutuksessa tiiviin vuorovaikutuksen ja työelämäperustaisen harjoittelun kautta.

Perioperatiivisen sairaanhoitajan osaaminen ja koulutuksen osaamistavoitteet

Perioperatiivinen hoitotyö edellyttää monipuolista osaamista kirurgisesti hoidettavan potilaan hoitoprosessista ja on perioperatiivisen sairaanhoitajan ammattiosaamista. Hoitoprosessissa korostuvat potilaskeskeiset toimintatavat, hoitotekniset taidot, potilasturvallisuus ja tiimityöskentely, jotka ovat tärkeitä turvallisen ja laadukkaan hoidon toteutuksessa. Perioperatiivisessa hoitotyössä tarvitaan kykyä tehdä nopeasti päätöksiä vaikeasti ja kriittisesti sairaan kirurgisen potilaan hoidossa sekä taitoa arvioida hoitotoimien vaikuttavuutta. Perioperatiivisen sairaanhoitajan tulee osata tunnistaa ja varautua äkillisiin tilanteisiin sekä toimia niissä tilanteen edellyttämällä tavalla moniammatillisen tiimin jäsenenä. Taito selviytyä psyykkisesti kuormittavista tilanteista on tärkeää.

Koulutuksen kompetenssialueet laadittiin HUS sairaanhoitopiirin käytössä olevan sairaanhoitajien ammattiuramallin (AURA-ohjelma) substanssialueiden kautta, jotka pohjautuvat hoitotyön keskeisiin osaamiskuvauksiin ja kompetenssialueisiin (Benner 1995, Meretoja 2003). Hoitotyön keskeisiä kompetenssialueita ovat auttaminen, opettaminen ja ohjaaminen, tarkkailutehtävä, tilannehallinta, hoitotoimien hallinta, laadun varmistus ja työrooli.

Koulutuksen ammattialakohtaiset osaamiskuvaukset sidottiin myös kansallisiin ja yleiseurooppalaisiin osaamistasokuvauksiin (NQF6, EQF6), joilla varmistettiin koulutuksen korkea-asteisuuden tavoitteet. Kaikkiaan koulutuksen tavoitteena oli laajentaa ja syventää aiempaa työssä ja koulu-

tuksessa hankittua osaamista sekä tuottaa edistyneitä ammatillisia valmiuksia, tukea ammatillista kehittymistä ja vahvistaa osaamista sekä yksilö- että työyhteisötasolla.

NQF6/EQF6 -tason osaaminen edellyttää muun muassa sitä, että oppija hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot ja taidot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Oppija kykenee luoviin ratkaisuihin, joita vaaditaan erikoistuneella ammattialalla ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi. Vastuun, johtamisen ja arvioinnin osalta edellytetään kykyä johtaa monimutkaisia ammatillisia toimia tai hankkeita sekä työskennellä itsenäisesti alan asiantuntijatehtävissä. Oman osaamisensa arvioinnin ja kehittämisen lisäksi tulee kyetä vastaamaan yksittäisten henkilöiden ja ryhmien kehityksestä. Elinikäisen oppimisen taitojen osalta tavoitellaan valmiuksia jatkuvaan oppimiseen.

Edellä esitetyistä sairaanhoitajan työn keskeisistä kompetenssikuvauksista, ammattispesifistä tavoitteista sekä kansallisista ja yleiseurooppalaisista osaamistasokuvauksista muodostettiin Perioperatiivisen hoitotyön osaaja -koulutuksen sisältö, joka koostui molemmilla ammattikorkeakouluilla neljästä teema-alueesta.

Perioperatiivisen hoitotyön osaaja koulutuksen teema-alueet olivat:

- 1) oman osaamisen kehittäminen
- 2) potilaan tarkkailu ja tilannehallinta
- 3) hoitotoimien hallinta: auttaminen, ohjaaminen ja hoitoteknologia
- 4) työrooli ja ammatillisuus.

Koulutuksen toteutus

Vaikka koulutuksen sisältö oli yhteneväinen, kumpikin ammattikorkeakoulu toteutti koulutuksen työelämäkumppaneidensa tarpeista käsin: Metropolian alueella pääkaupunkiseudulla oli tarpeen täydennyskouluttaa HUS:in perioperatiivisia sairaanhoitajia, Itä-Suomessa taas rekrytoida sairaanhoitajia perioperatiiviseen hoitotyöhön ja lisätä perioperatiivisen hoitotyön pätevyyttä. Koulutuksen kohderyhmien alueelliset erot johtivat koulutuksen toteutuksen ja sisällön osalta joihinkin eroihin.

Koulutukseen osallistujat

Koulutukseen hakeutuessa opiskelijoilta edellytettiin esimiehen puoltoa ja nimettyä mentoria, joilla taattiin myös työyhteisön sitoutuminen koulutukseen. Tausta-ajatuksena tässä oli myös se, että koulutusten oppimistehtävissä hyödynnettäisiin työyhteisön kehittämiskohteita ja tulokset olisivat työyhteisöjen käytettävissä.

Metropolian koulutuksen tavoitteena oli syventää ja laajentaa aiempaa työssä ja koulutuksessa hankittua osaamista. Metropolian koulutukseen valittiin HUS Hyks Operatiivisessa tulosityksikössä työskenteleviä sairaanhoitajia leikkausosastoilta, päiväkirurgisista yksiköistä ja kirurgisilta vuodeosastoilta yhteensä 34 sairaanhoitajaa. Koulutuksen suoritti 30 sairaanhoitajaa, joista 16 leikkaushoitajaa ja 14 kirurgista sairaanhoitajaa. Koulutukseen osallistuneiden työkokemuksen määrä vaihteli runsaasta kahdesta vuodesta yli 20 vuoteen. Opiskelijat työskentelivät koulutuksen aikana omilla osastoillaan, paitsi nk. vaihtojaksojen aikana. Vaihtojaksoilla opiskelijat työskentelivät muilla sovitulla Operatiivisen tulosityksikön osastoilla. Vaihtojaksojen tavoitteena oli oppia uusia klinisiä taitoja tai kerrata niitä sekä vertailla työkäytäntöjä oman ja vaihto-osaston välillä.

Savonian toteuttaman koulutuksen tavoitteena oli tuottaa ja syventää perioperatiivisen hoitotyön pätevyyttä ja rekrytoida uusia työntekijöitä koulutuksessa mukana oleviin organisaatioihin. Savonian koulutukseen valitut 30 sairaanhoitajaa olivat pääasiassa muun kuin perioperatiivisen

alan sairaanhoitajia. Valitut olivat noin 10 vuotta kirurgista, päivystys- ja tehohoitotyön työkokemusta omaavia sairaanhoitajia. Mukana oli myös muutaman vuoden ja yli 20 vuotta työssä olleita sairaanhoitajia ja kättilöitä. Valtaosa Savonian koulutuksen käyneistä (29) siirtyi koulutuksen jälkeen perioperatiiviseen hoitotyöhön leikkaus-, anestesia- tai heräämöhoidajaksi. Osa palasi koulutuksen jälkeen entiseen työpaikkaansa kättilö-, päivystys- ja poliklinikkatyöhön ja voi koulutuksen avulla kehittää työyhteisöään ja perioperatiivisen potilaan hoitoa.

Koulutuksen hallinnointi

Koulutusta hallinnoi Metropoliasa Terveys- ja hoitoalan Työelämä- ja yrityspalvelut. Työelämä- ja yrityspalvelut huolehtivat koulutuksen käytännön järjestelyistä (mm. markkinointi, opiskelijahaku) ja koordinoinnista. Työelämä- ja yrityspalveluiden kehityspäällikkö ja suunnittelija olivat mukana koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa koko koulutuksen ajan. Metropolian koulutuksen vastuupettajina toimivat perioperatiivisen ja kirurgisen hoitotyön opettajat. Koulutuksen suunnittelu ja toteutus, ml. lähipäivien ohjelma, oppimistehtävien ja arvioinnin suunnittelu, opiskelijoiden tutorointi tehtiin vastuupettajien yhteistyönä. Lähipäivien suunnittelussa oli mukana myös HUS Hyks Operatiivisen tulosyksikön hoitotyön kliininen asiantuntija, joka huolehti opiskelijoiden vaihtojaksojen toteutuksesta ja HUS:n asiantuntijaluennointisijoiden hankkimisesta.

Savoniassa koulutusta hallinnoi Terveysala Kuopion yksikkö. Käytännön järjestelyistä vastasi maksullinen palvelutoiminta. Savonian koulutuksen vastuupettaja oli perioperatiivisen hoitotyön opettaja. Jyväskylässä, Mikkelissä ja Joensuussa oli perioperatiivisen hoitotyön opettajat, jotka ohjasivat paikallisia opiskelijoita. Eri oppilaitosten voimavarojen yhdistäminen ja osin opiskelijoiden ohjauksen hajauttaminen tehosti ajankäyttöä ja mahdollisti alueellisia toteuttamisratkaisuja. Työnantajille verkostoituminen mahdollisti ottaa itselleen sopivan määrän oppijoita koulutustyöpaikkoihin.

Laajan verkoston yhteistyössä toteuttama koulutus oli haasteellinen, koska koulutusmuodolle ei ollut olemassa valmiita toimintatapoja. Koulutuksen verkostomaista työskentelyä oli tukemassa ohjaus- ja seurantaryhmä.

Koulutuksen pedagoginen toteutus

Työpaikalla tapahtuva oppiminen kesti koko koulutuksen ajan ja se kytkettiin tietopuolisessa koulutuksessa tapahtuvaan oppimiseen tavoitteiden avulla. Tämän perustana oli henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa opintojen sisällöt ja toteutus suunniteltiin huomioiden opiskelijoiden aikaisempi osaaminen. Oppimistehtävät olivat käytännönläheisiä ja ne kehittivät opiskelijan oppimisen ohella työyksikköä. Tehtävät vaativat opiskelijalta laaja-alaista tiedon hallintaa ja soveltamisen kykyä (EQF 6).

Tietopuolinen koulutus toteutettiin Savoniassa monimuotokoulutuksena, johon sisältyi lähiopetus-jaksoja (13 lähipäivää) ja etätyöskentelyä videoneuvottelun avulla, yksilö- ja ryhmäohjausta sekä oppimistehtäviä. Metropoliasa tietopuolinen koulutus toteutettiin lähipäivinä kontaktiopetuksena, koska kaikki opiskelijat tulivat lähialueilta. Lähiopetusta järjestettiin sekä oppilaitosten että sairaaloiden tiloissa. Oppimis- ja opetusmenetelminä käytettiin teoria- ja simulaatio-opetusta, seminaarityöskentelyä, itsenäistä opiskelua ja verkko-opiskelua (Moodle, ConnectPro). Verkko-työskentely mahdollisti eri paikkakunnilla opiskelevien yhteisen ja samanaikaisen oppimisen ja verkostoitumisen. Verkossa (Moodle) käytiin keskustelua, hoidettiin koulutuksen tiedotusasiat, opiskelumateriaalin jakaminen, oppimistehtävien palautus ja arviointi.

Pedagogiset ratkaisut pohjautuivat opittavaan sisältöalueeseen eli teemaan. Pedagogisina menetelminä käytettiin yhteistoiminnallista oppimista (esim. potilaan ohjaamisessa), ongelmaperustaista oppimista (esim. haastavissa tilanteissa, kuten monivammapotilaan ja iäkkään potilaan hoidossa) ja simulaatioita (taitojen harjoittelu). Opiskelijat harjoittelivat ja/tai kertasivat erilaisia hoitotyön toimia, mm. leikkausasetoja leikkausosastoilla järjestetyissä simulaatiotilanteissa, jolloin saatiin aito ympäristö ja aidot välineet käyttöön. Hätätilanteissa toimimista harjoiteltiin

oppilaitosten simulaatiotiloissa. Simulaatiotilanteissa kouluttajat olivat sekä oppilaitoksista että sairaaloista.

Molemmissa koulutuksissa järjestettiin teemapäivä. Metropoliassa haavahoidosta järjestettiin opiskelijoille ja HUS:in henkilökunnalle yhteinen teemailtapäivä Töölön sairaalassa, johon kuuluu luentoja ja tuote-esittelyjä. Yhteiskoulutuksella ja yhteisellä tapahtumalla tavoiteltiin oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä sekä oppisopimustyyppisen koulutuksen näkyvyyden lisäämistä työelämässä. Savonia-ammattikorkeakoulussa järjestettiin perioperatiivisen hoitotyön seminaari KYS:ssä, jonka toteuttivat Savonian oppisopimustyyppisen koulutuksen opiskelijat. Seminaarin avulla levitettiin tietoutta perioperatiivisen potilaan hoidon turvallisuudesta ja keskusteltiin laaja-alaisesti perioperatiivisen hoitoprosessin eri vaiheissa potilasta hoitavien kesken. Seminaarista painatettiin tiivistelmäkooste, jossa kaikkien perioperatiivisen hoitotyön oppisopimustyyppiseen koulutukseen osallistuvien kehittämistyön tiivistelmä julkaistiin.

Mentori oppimisen tukijana

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen toteuttamiseksi tarvittiin tehokasta ja käytännössä toimivaa ohjausmenetelmää. Sekä Metropoliassa että Savoniassa todettiin, että mentorointi sopii menetelmänä oppisopimustyyppisen koulutuksen opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen, koska se helpottaa intensiivistä työhön oppimista ja turvaa henkisen hyvinvoinnin nopeatempoisessa perioperatiivisessa työympäristössä. Käsitteellisesti mentorointi tarkoittaa tavoitteellista vuorovaikutussuhdetta, jossa alansa asiantuntija (mentori) ja työuraansa aloittava tai uuteen työpaikkaan siirtynyt työntekijä (aktori) vaihtavat kokemuksiaan ammattiin liittyvistä asioista. Jokaiselle koulutettavalle nimettiin koulutettu työpaikkaohjaaja eli mentori. Tärkein mentorin tehtävä oli olla ohjaajana ja tukena kollegalleen, tarjota omaa kokemustietoaan hänen käyttöönsä ja osallistua osaamisen osoittamisten arviointiin.

Mentoreita valmennettiin tehtäväänsä. Valmennuksen tavoitteena oli perehdyttää mentoreita oppisopimustyyppisen koulutuksen malliin, tavoitteisiin, sisältöön, toimintatapoihin, oppimis- ja ohjaustyyliin sekä osaamisen tunnistamiseen ja osoittamiseen. Valmennuksen keskeisiä asioita oli mentorin roolin hahmottaminen opiskelijan oppimisen tukijana. Valmennuksen tärkeä tavoite oli myös mentoreiden keskinäinen verkostoituminen sekä kokemusten ja hyvien käytäntöjen jakaminen. Mentoreilla oli oma osionsa Moodle-verkkoalustalla ja heillä oli pääsy koulutuksen kaikkiin materiaaleihin.

Metropoliassa mentorit olivat kunkin opiskelijan omasta työyksiköstä. Mentorointitapaamisten määrä koulutuksen aikana vaihteli, ohjausta ja keskusteluja oli myös työn lomassa. Savonian koulutuksessa mentorit olivat pitkän perioperatiivisen työkokemuksen omaavia sairaanhoitajia. Varsinaisen ohjaustyön lisäksi Savonian mentorit tekivät oppimistehtäviä verkko-oppimisympäristöön. Lisäksi Savoniassa mentori ja opiskelija solmivat kirjalliset ohjaussopimukset, jotka myös esimies hyväksyi.

Osaamisen osoittaminen näytöillä

Tässä koulutuksessa näyttöjä nimitettiin osaamisen osoittamiseksi. Kussakin teema-alueessa hankittu osaaminen osoitettiin näytöillä, joita olivat erilaiset tehtävät (oppimis- ja kehittämistehtävät, osastotunnit, ohjaus- ja arviointikeskustelut). Osaamisen osoittamista tapahtui myös autenttisina työtilanteina perioperatiivisen potilaan hoidossa. Opiskelijat osoittivat perioperatiivisen hoitotyön mukaista osaamista, joka oli tietoa, taitoa sekä sosiaalisia että menetelmällisiä valmiuksia (EQF 6). Osaamisen osoittamistilanteita järjestettiin säännöllisesti koulutuksen ajan ja ne etenivät teemoittain.

Osaamisen osoittaminen suunniteltiin laajoina kokonaisuuksina, ei niinkään yksittäisiin työtehtäviin sidoittuina näyttöinä. Osaamista arvioitiin työelämässä tarvittavan ammattitaidon ja näyttöön perustuvien arviointikohteiden näkökulmasta. Osaamisen osoittamiseen liitettiin mo-

nipuolisia oppimistehtäviä ja arviointimenetelmiä, jotta päästiin tarkastelemaan osaamista tavoiteltavalla tasolla (vrt. HUS:n Aura-malli ja EQF6-taso). Oppimistehtäviin laadittiin kriteerit, joita käytettiin hyödyksi osaamisen osoittamisen arvioinnissa. Osaamisen osoittamisen kriteerit oli suunniteltu ja konkretisoitu yhteistyössä ammattikorkeakoulun ja työelämän edustajien kanssa huomioiden perioperatiiviselta sairaanhoitajalta vaadittava ammatillinen osaaminen. Myös Suomen Anestesia- ja sairaanhoitajien sekä Suomen Leikkausosaston sairaanhoitajien yhdistykset ovat saaneet vaikuttaa näyttöjen kriteereihin. Koulutuksen järjestäjät ja työelämän edustajat tiedottivat osaamisen osoittamisesta eri osapuolille ja järjestävät opiskelijoille ohjausta oppimisen eri vaiheissa.

Ohjauksessa oli myös tärkeää huomioida kunkin opiskelijan yksilölliset tarpeet ja lähtötaso. Ohjausta tapahtui niin oppilaitoksessa kuin työpaikoilla. Vastuupettajat kävivät HOPS-keskustelun ja opiskelun loppukeskustelun opiskelijan työpaikalla. Samoin opettajat pyrkivät olemaan mukana opiskelijoiden kehittämistehtävien esityksissä työpaikkojen osastotunneilla ja seminaareissa.

Taulukossa 1 on kuvattu osaamisen osoittamisen teemat ja toteutus.

Teema ja opintopisteet	Osaamisen osoittamisen sisältö, toteutus ja arviointi
1. Oman osaamisen kehittäminen, 5 op	<p>Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) opintojen toteuttamisesta. Kirjallinen kooste ja yhteiskeskustelu opiskelijan, mentorin ja vastuupettajan kanssa opintojen alussa. Opintojen aikana hops:n päivittäminen ja opintojen lopussa toteutunut hops. Metropoliassa lisäksi kirjallinen kooste toteutuneesta hops:sta, oppimispäiväkirjatiivistelmät teemoittain ja yhteiskeskustelu opiskelijan, mentorin ja vastuupettajan kanssa opintojen lopussa.</p>
2. Potilaan tarkkailu- ja tilannehallinta, 10 op	<p>Näyttöön perustuva kehittämistehtävä omaan työyksikköön. Kehittämistehtävän tekeminen tiiviissä yhteistyössä oman työyhteisön kanssa, jonka työstämisen eri vaiheissa opiskelijat pitivät osastotunteja työyhteisöissään (Metropolia). Opiskelijat jalostivat kehittämistehtävänsä posteriksi tai seminaariesitykseksi, joka julkistettiin omassa työyhteisössä, oppilaitoksessa tai perioperatiivisen hoitotyön teemapäivänä sairaalassa. Tieteellisen tiedon analysointi ja soveltaminen osoitettiin erillisen, ohjeistetun oppimistehtävän mukaan. Vastuupettaja arvioi kehittämistyön, kehittämisprosessin ja posterin tehtävää varten laadittujen arviointikriteerien mukaan.</p>
3. Hoitotoimien hallinta: auttaminen, ohjaaminen, hoitoteknologia, 10 op	<p>Ohjaustehtävä painottuen joko potilaan tai opiskelijan ohjaukseen tai työtoverin perehdyttämiseen. Ohjaustehtävä toteutettiin työelämän todellisessa tilanteessa, jossa mentori tai työtoveri toimi vertaisarvioijana. Oppimistehtävästä tuotettiin kirjallinen kooste, itsearviointi ja ohjaustapahtumaa seuranneen mentorin tai työtoverin vertaisarviointi. Oppimistehtävä ja siihen liittyvä arviointi oli ohjeistettu sisältäen arviointikriteerit. Savoniassa toteutettiin lisäksi potilaan perioperatiivisen hoitoprosessin kuvaus ja sen autenttinen toteutus, josta käytiin arviointikeskustelu koulutuksen päättyessä.</p>
4. Työrooli ja ammatillisuus, 5 op	<p>Perioperatiivisen hoitotyön kehittäminen benchmarkkausta käyttäen. Kirjallinen kehittämistyö. Savoniassa esitys seminaarissa ja arviointikeskustelu. Metropoliassa kirjallinen kooste verkkoalustalle, jota opiskelijat vertaisarvioivat verkkokeskustelussa. Lisäksi vastuupettajan (Savoniassa myös mentorin) antama arviointi tehtävää varten laadittujen arviointikriteerien mukaan.</p>

Koulutuksessa erityisen onnistuneiksi koettiin sekä teeman 2 että 4 oppimistehtävät. Näissä tehtävissä toteutui opiskelijan laaja-alaisen osaamisen kehittyminen, hyödyntäminen sekä monipuolinen ohjaus. Työyhteisöt hyötyivät kehittämistehtävistä ja saivat uutta tietoa sekä aktivoituivat käymään keskustelua hoitotyön kehittämisestä.

Teeman 2 oppimistehtävä oli työyhteisöstä nousevan hoitotyöhön liittyvän kehittämiskohteen jalostaminen posteriksi tai suulliseksi esitykseksi. Opiskelija valitsi kehittämiskohteen yhteistyössä työyhteisönsä kanssa, etsi tietoa ja tuotti tieteellisestä tiedosta ja sen sovellettavuudesta kirjallisen kuvauksen. Opiskelija kehitti näyttöön perustuen yksikössään kehittämistyön kohdetta edelleen osastotunnein tai muunlaisin erilaisin yhteistyömenetelmin ja kiteytti kehittämistyön lopuksi posteriksi tai suulliseksi esitykseksi. Osatehtäviä arvioitiin koko prosessin ajan ja lopuksi arvioitiin kehittämistehtävän kokonaisuus (tieteellisen tiedon analysointi ja soveltaminen, kehittämisprosessi, osastotunnit, posterit).

Teeman 4 oppimistehtävänä oli benchmarkkaus eli vertailuanalyysi valitusta aiheesta, esimerkiksi omasta toiminnasta tai oman osaston työkäytännöistä toisten vastaavaan toimintaan. Opiskelijat kokivat tämän hyödyllisenä oppimistehtävänä, koska se lisäsi omaa asiantuntijuutta, konsultaatiotaitoja sekä verkostoitumista. Samoin opiskelijoiden toisilleen pitämät tietoisuudet oman osaamisen ja asiantuntijuuden alueelta osoittautuivat jaetun asiantuntijuuden ja verkostoitumisen kannalta hyödyllisiksi.

Oppisopimustyyppisen koulutuksen korkea-asteisuus

Korkea-asteisuudesta pyrittiin huolehtimaan laatimalla osaamistavoitteet EQF/NQF6-tasolle. Ammattikorkeakoulu huolehti myös siitä, että osaamisen osoittamisen kriteeristö ei koskenut vain yksittäisen työpaikan tehtäväkriteerejä, vaan arviointi ulottui niin substanssi-, meta- kuin generiisiin taitoihin. Tällä tavoin voitiin varmistaa, että koulutuksen tuottama osaaminen oli korkeakoulutasoista ja että sitä voidaan jatkossa soveltaa laajasti erilaisissa asiantuntijatehtävissä.

Korkeakoulutasoisuutta pyrittiin vahvistamaan myös kouluttamalla mentoreita. Kokeilun seurauksena voidaan todeta, että mentorin ohjausosaaminen ja kyky edistää opiskelijan reflektiivistä pohdiskelua ovat tärkeitä ammatillisen kasvun tukemisessa ja alan erikoistaitojen oppimisessa.

Osoitus korkea-asteisuudesta on myös osallistuminen ESR-rahoitteisiin useamman toimijan hankkeisiin, joissa tarkastellaan tulevaisuuden osaamistarpeita, tutkitaan, kehitetään ja mallinnetaan oppisopimustyyppistä koulutusta. Metropolia on aktiivisena toimijana FUTUREX-hankkeessa, jossa jo päättyneen koulutuksen arviointi ja saadun palautteen hyödyntäminen osaltaan jatkuu. Hankkeessa mukanaolo edistää hyvien käytäntöjen esiintuomista ja levittämistä. Metropolia aloitti myös oman hankkeen Työpaikalla tapahtuva oppiminen –toimintatavan rakentaminen, jonka avulla pyritään löytämään ratkaisuja työpaikalla tapahtuvan oppimisen tehostamiseksi terveysalalla.

Itäsuomalaisilla ammattikorkeakouluilla on käynnissä FUTUREX-hankkeen sisarhanke KOPSU: Korkeasti koulutettujen oppisopimustyyppisen koulutuksen kehittämishanke - Työssä ja Työstä oppien. KOPSU-hankkeessa luodaan työelämäpohjainen koulutusmalli/-malleja oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen toteuttamiseksi eri aloilla työskenteleville korkeasti koulutetuille. Hankkeessa muodostetaan koulutusmalli työn ja oppimisen yhdistämiseen. Savonia-ammattikorkeakoulu keskittyy hankkeen eri vaiheissa luomaan ja toteuttamaan pilottikoulutuksena työpaikkaohjaajan koulutusmallia. Koulutusmallin tuottamisessa ja koulutusten arvioinnissa huomioidaan työelämän lähtökohdat ja niihin vastaaminen. Työelämän tarpeita selvitetään ja malli muodostetaan yhteistyössä FUTUREX-hankkeen kanssa.

Kokemukset oppisopimustyyppisestä koulutuksesta

Kaikkiaan koulutuksesta saadut kokemukset ja palaute oli positiivista. Oppisopimustyyppinen koulutus tarjosi mahdollisuuden työelämälähtöisesti kouluttaa perioperatiivisia sairaanhoitajia ja vankistaa jo alalla työskentelevien osaamista.

Metropolian koulutuksessa oli tavoitteena syventää ja laajentaa perioperatiivisen hoidon osaamista näyttöön perustuvan hoitotyön kriteereiden mukaisesti sekä saavuttaa HUS:in Aura-mallissa tavoiteltava osaamisen taso. Valtaosa opiskelijoista saavutti tavoitteet erinomaisesti ja ammatillista kasvua tapahtui. Koulutus tuotti uutta osaamista, jota hyödynnetään työyhteisöissä erilaisissa kehittämistehtävissä.

Metropolian koulutuksessa erityisen onnistuneiksi opiskelijat kokivat koulutuksen vaihtojaksot, lähipäivien sisällön, opiskelijoiden keskinäisen verkostoitumisen sekä tiedon ja kokemusten jakamisen ryhmässä. Oppisopimustyyppinen koulutus koettiin pääsääntöisesti hyvin myönteisenä työnantajan taholta, mikä kannustaa jatkamaan ja kehittämään koulutusta.

Savonian koulutuksen tavoitteena oli tuottaa ja syventää perioperatiivisen hoitotyön pätevyyttä. Lisäksi Savoniassa tavoitteena oli rekrytoida uusia työntekijöitä koulutuksessa mukana oleviin organisaatioihin. Savonian koulutukseen valitut olivat pääasiassa muun kuin perioperatiivisen alan sairaanhoitajia. Osa valituista saavutti koulutuksen aikana perioperatiivisen hoitotyön osaajan tason. Työhön rekrytointi onnistui hyvin ja organisaatiot saivat uutta henkilöstöä pitkän perehdytyksen vaativalle hoitotyön alalle.

Savonian koulutuksessa olleet sairaanhoitajat olivat pääosin tyytyväisiä koulutukseen. He arvioivat koulutuksen edistäneen ammattitaitonsa syvenemistä sekä tarjonnan mahdollisuuden siirtyä uudelle hoitotyön alueelle ja siten jatkaa edelleen uraansa hoitotyössä. Osalle koulutukseen osallistuneista tarjoutui mahdollisuus viedä omaan työyksikkönsä (poliklinikka, päivystys, synnytysali) osaamista perioperatiivisen potilaan hoidosta. Sairaaloiden vastuuhenkilöt olivat tyytyväisiä siihen, että koulutuksen avulla onnistuttiin rekrytoimaan sellaista uutta henkilöstöä perioperatiiviseen hoitotyöhön, joka oli saanut näyttöön perustuvan koulutuksen ja oli harjaantunut kehittämistyöhön. Osin koulutuksen myötävaikutuksella KYSissä on lähdetty kehittämään mentorointia uusien työntekijöiden perehdyttämismenetelmänä.

Mitä koulutuksesta opittiin

Oppisopimustyyppisessä koulutuksessa opettajan perinteinen rooli on muutoksessa, koska oppiminen tapahtuu lisääntyvästi muualla kuin oppilaitoksessa. Työssä tapahtuvan oppimisprosessin seuraaminen ja arvioiminen on aikaisempaa haasteellisempaa, ja siksi tarvitaan monipuolisia ohjaus- ja arviointimenetelmiä. Opettajan rooli siirtyy oppimisen tukemiseen, opintojen etenemisen seurantaan ja osaamisen arviointiin. Opettaja on yhä enemmän oman asiantuntijuusalueensa konsultti ja oppimisen fasilitoija. Tämä edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta eri toimijoiden kesken. Aktiivinen työskentely verkostossa opiskelijoiden ja mentoreiden sekä muun työelämän kanssa mahdollistaa sekä työelämälähtöisen että työelämäläheisen oppimisen kehittämisen. Työelämäläheisyyden erottaa työelämälähtöisyydestä se, että koulutuksen tehtävänä on myös arvioida ja jopa kyseenalaistaa työelämän toimintamalleja ja käytänteitä sekä aktiivisesti kehittää ja uudistaa niitä.

Tärkeä kehittämiskohde terveysalalla on lisätä mentoreiden ohjausosaamista. Jatkossa myös avoin keskustelu työnantajan, mentorin ja opiskelijan roolista on tärkeää, jotta työpaikalla oppimiseen painottuvassa koulutuksessa oppiminen on tehokasta ja oppimisen laaja-alainen tuki riittävää. Tulevaisuuden kehittämishaasteina koulutusmallissa ovat koulutuksen tunnettuuden lisääminen sekä työpaikkamentorin roolin selkiyttäminen oppimisen tukijana.

Oppisopimustyyppisellä koulutuksella on saatujen kokemusten valossa selkeä asema yhtenä sairaanhoitajien täydennyskoulutusmuotona aidon työelämälähtöisyytensä vuoksi (mm. koulutuksen sisällön suunnittelu ja toteutus yhteistyössä työelämän kanssa). Kun koulutus vastaa työelämän tarpeisiin, sitouttaa se työnantajan suunnittelemaan, arvioimaan ja kehittämään koulutusta yhteistyössä ammattikorkeakoulun kanssa.

Teknisen alan osaaminen

Akateemista alue- ja yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutusta muuttuvissa työympäristöissä

Hanna Mattila ja Eeva Mynttinen

Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus (YTK),
Aalto-yliopisto, Insinööritieteiden korkeakoulu

Alue- ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppinen koulutus (30 op) on suunnattu yhdyskuntasuunnittelun ja yhdyskuntien kehittämisen parissa työskenteleville arkkitehdeille, maanmittareille, maantieteilijöille ja muille alaan liittyvän korkeakoulututkinnon suorittaneille, jotka haluavat täydentää tietojaan ja osaamistaan alue- ja yhdyskuntasuunnittelun monialaisessa ja jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä. Yhdyskuntasuunnittelun alalla akateemisille täydennyskoulutusohjelmille on kysyntää, sillä Suomessa alalla ei ole tarjolla omaa yliopistotasosta tutkinto-ohjelmaansa. Oppisopimustyyppisen koulutuksen malli todettiin pilottikoulutusvuoden jälkeen erityisen hyvin yhdyskuntasuunnittelun alalle soveltuvaksi, sillä yhdyskuntasuunnittelijan ammatillinen kehittyminen perustuu vain osittain tutkimustiedon omaksumiseen ja akateemiseen ajatteluun; merkittävä osa asiantuntijuudesta rakentuu kartuttamalla kokemustietoa käytännön suunnittelutyössä. Alue ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppisen koulutuksen on suunnitellut ja toteuttanut Aalto-yliopiston Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus (YTK).

Tausta

Alue- ja yhdyskuntasuunnittelun tutkijat ja kouluttajat ovat kiistelleet jo pitkään, onko ala luonteeltaan akateeminen vai käytännöllinen. Suomessa yhdyskuntasuunnittelun alalla ei ole koskaan ollut omaa yliopistotasosta koulutusohjelmaansa, mutta yhdyskuntasuunnittelun ja kaavoituksen asiantuntija- ja johtotehtävissä työskentelevistä monet ovat suorittaneet akateemisen korkeakoulututkinnon esimerkiksi arkkitehtuurin, maanmittauksen tai suunnittelumaantieteen alalta ja yleensä myös opiskelleet yhdyskuntasuunnittelua osana tutkintoaan. Yhdyskuntasuunnitteluun liittyviä aineita, kuten maanmittausta, on perinteisesti opiskeltu myös ammattikorkeakoulutasolla.

Maailmalla yliopistotasoisilla planning-koulutusohjelmilla on vakiintunut asemansa, mutta alan kouluttajat pitävät alan akateemisen luonteen kannalta ongelmana sitä, ettei yhdyskuntasuunnittelulla ole samanlaista suoraan käytäntöön sovellettavaa teoriapohjaa kuin esimerkiksi perinteisillä insinööritieteellisillä aloilla. Yhdyskuntasuunnittelijat tosin hyödyntävät päivittäisessä työssään varsin monia teorioita esimerkiksi maanmittauksen, kiinteistötalouden, arkkitehtuurin, liikenne- ja ympäristötekniikan, maantieteen ja yhteiskuntatieteiden aloilta, mutta alan tutkijat eivät ole lukuisista yrityksistä huolimatta kyenneet luomaan kattoteoriaa eri alojen keskenään yhteismitattomien teorioiden soveltamiselle. (ks. esim. Rittel & Webber 1973.) Eri alojen tietoa ja teorioita opitaankin tyypillisesti hyödyntämään, soveltamaan, yhdistelemään ja arvottamaan paitsi kouluttautumalla korkeakouluissa, ennen kaikkea työssä oppien, kartuttamalla ”hiljaista tietoa” ja kehittämällä tilannekohtaista arviointikykyä (ks. esim. Puustinen 2004, 14–15).

Aalto-yliopiston Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksessa (YTK) on täydennyskoulutettu jo yli 40 vuoden ajan työelämässä toimivia yhdyskuntasuunnittelun ammattilaisia. Koulutus on alusta asti pohjautunut työelämän käytäntöjen ja teoreettisen tutkimuksen vuoropuheluun. Tämä yhdistelmä on osoittautunut hedelmälliseksi sekä suunnittelijoiden henkilökohtaisen asiantuntijuuden kehittämisessä että koko alaa koskevassa kehittämistyössä. (Mattila 2008.) Syksyllä 2009 YTK:ssa ensimmäistä kertaa käynnistynyt tietopohjaista koulutusta ja käytännön työssäoppimista yhdistelevä Alue- ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus jatkaa tätä perinnettä. Oppisopimustyyppisen koulutuksen malli sopii hyvin

yhdyskuntasuunnittelun perusluonteeseen, sillä abstrakti teoria ei yksinään riitä vastaamaan alan käytännön haasteisiin, vaan tarvitaan myös esimerkkejä teorioiden moninaisista soveltamismalleista. Toisaalta puhtaasti käytännöllinenkin lähestymistapa alan asiantuntijoiden kouluttamiseen ei edistä alan kehitystä pitkällä tähtäimellä, vaan alalla tarvitaan myös teoreettista, olemassa olevat käytännöt ylittävää kehittämistyötä.

Oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus monialaisen ammattikunnan osaamisen ja identiteetin rakentajana

Vuoden pituisen ja 30 opintopisteen laajuisen Alue- ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppisen koulutuksen pilottikierron toi yhteen eri perustutkintojen tuottamaa osaamista alue- ja yhdyskuntasuunnittelualalla. Se pyrki edistämään paitsi alan yhteisen tietopohjan muodostusta myös yhteisen ammatti-identiteetin kehittymistä ja alalle tyypillisten teoreettisen ja käytännöllisten ongelmanasettelujen tunnistamista.

Pilottikoulutukseen osallistuneiden kolmenkymmenenviiden opiskelijan koulutustausta ja työtehtävät kuvaavat hyvin yhdyskuntasuunnittelun monialaista kenttää. Pilottikoulutukseen osallistui ammattiryhmiä, jotka työssään tarvitsevat yhdyskuntasuunnittelun osaamista, mutta jotka eivät ole opiskelleet yhdyskuntasuunnittelua perusopinnoissaan. Opiskelijoina koulutuksessa oli niin luonnontieteitä opiskelleita (biologi, agronomi) kuin yhteiskuntatieteilijöitä (filosofian maisteri/tohtori, hallintotieteiden maisteri, yhteiskuntatieteiden maisteri). Koulutuksessa oli mukana myös alalla perinteisempiin ammattiryhmiin kuuluvia opiskelijoita, kuten arkkitehteja, maisema-arkkitehteja, insinöörejä/diplomi-insinöörejä ja suunnittelumaantieteilijöitä, joiden tavoitteena oli syventää ammatillista osaamistaan ja laajentaa tietopohjaansa. Jotkut arkkitehtuuria, insinöörityhteitä tai suunnittelumaantiedettä opiskelleet osallistujat eivät olleet perusopintojensa jälkeen työskennelleet yhdyskuntasuunnittelun parissa, ja heille oppisopimustyyppinen koulutus tarjosi mahdollisuuden suuntautua ammatillisesti uudelleen. Pilottikoulutukseen osallistui esimerkiksi arkkitehdin perustutkinnon suorittaneita, jotka olivat siirtymässä rakennussuunnittelijoista yhdyskuntasuunnittelijoiksi. Oppisopimustyyppinen koulutus tarjosi myös täydennyskoulutusmahdollisuuden sellaisille alan työtehtävissä pitkään toimineille työntekijöille, joilla ei ole alalle soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa.

Pilottikoulutuksen suunnittelu ja toteutus – mitä tehtiin ja miksi?

Alue- ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppisen koulutuksen suunnittelu käynnistyi sekä työssä oppimisen että tieto- ja teoriapohjaisen oppimisen vahvuuksien ja heikkouksien arvioinnilla. Tavoitteenamme oli molempien oppimismuotojen hyvien puolien yhdistäminen; uhkaksi tunnistimme sen, että tiukan aikataulun ja niukkojen taloudellisten resurssien seurauksena saatamme törmätä myös molempiin malleihin sisältyviin heikkouksiin. Työssäoppimisen etuna pidimme sitä, että opiskelijat saavat todenmukaisen kuvan suunnittelun käytännön kontekstien moninaisista reunaehdoista. Opiskelijat eivät voi turvautua ideaalimalleihin, vaan joutuvat perehtymään kussakin tilanteessa oleellisiin lähtötietoihin, suhteuttamaan näitä tietoja toisiinsa sekä syntetisoimaan niiden pohjalta yksilöllisiä suunnitteluratkaisuja. Käytännön työkokemus ja sitä kautta kertyvä kokemustieto on olennaista suunnitteluun liittyvien ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä, koska suunnittelussa on usein kyse niin sanottujen ”ilkeiden ongelmien” ratkaisemisesta. Tämä merkitsee sitä, ettei ratkaistavaa ongelmaa pystytä etukäteen määrittelemään täsmällisesti kontekstin kompleksisuuden ja yksilöllisyyden takia, vaan ongelman muotoilu tapahtuu yhtäaikaista tai vuorotellen ratkaisuesitysten kanssa. Ilkeän ongelman käsite on tuttu muun muassa design-teorioista, mutta se ei kosketa pelkästään design-tyyppistä suunnittelua, vaan käsitteen on katsottu soveltuvan kaikkiin sellaisiin suunnittelun aloihin, joilla ei ratkaista pelkästään teknisiä vaan myös sosiaalisia kysymyksiä – näin on siinäkin tapauksessa, että ratkaisuissa hyödynnettäisiin insinöörityhteellistä osaamista kuten yhdyskuntasuunnittelussa. (Rittel & Webber 1973.)

Työssäoppimiseen sisältyvänä uhkana pidimme sitä, että oppiminen rajoittuu vanhojen toimintamallien toistamiseen, jolloin toiminta ei kehity. Näin voi käydä erityisesti silloin, kun työnantajalla ei ole riittäviä resursseja tai tarvittavia käsitteitä työssäoppimisen ohjaamiseen ja eteenpäinviemiseen. (Freestone & Thompson & Williams 2006, 238.) Tämä uhka vältetään oppisopimustyyppisessä koulutuksessa täydentämällä työssäoppimista akateemisella teoriapohjaisella lähestymistavalla, joka mahdollistaa kriittisen etäisyyden olemassa oleviin käytäntöihin ja uusien toimintamallien synnyttämisen ilman vanhojen käytäntöjen painolastia. Alan toimintatapojen kriittiselle uudistamiselle on ollut viime aikoina tilausta, sillä yhdyskuntasuunnittelun toimintaympäristö – etenkin sen juridinen ja hallinnollinen viitekehys – on muuttunut paljon viime vuosikymmenen aikana. Tutkimusta ja teoriaa tarvitaan uusien ratkaisumallien luomiseen sekä suunnittelun kohteen että suunnitteluprosessin osalta. Toisaalta tutkimuksen kehittämisen näkökulmasta on myös tärkeää, että malleja sovelletaan ja koetellaan käytännön työssä: yhdyskuntasuunnittelun alan teoriat eivät yleensä kypsy yliopistokontekstissa käytäntöä palvelevaan muotoonsa, kuten perinteisissä insinööritieteissä saattaa tapahtua, vaan teoriaa täytyy koetella ja muokata käytännön konteksteissa, joiden kaikkia merkityksellisiä reunaehtoja tutkijat eivät voi ennakoita. Teoriat eivät yhdyskuntasuunnittelussa välity käytäntöön neutraaleina ”välineinä”, kuten insinööritieteissä, vaan niiden välittyminen on yleensä sidoksissa siihen, kuinka yksittäiset ammattilaiset onnistuvat suodattamaan teoriaa osaksi omaa henkilökohtaista ja ainutkertaista asiantuntijuuttaan (Alexander 2010, 100).

Osaamistavoitteiden määrittely

Työssäoppimisen ja tieto- tai teoriapohjaisen oppimisen pedagogisen swot-analyysin jälkeen määrittelimme tieto- ja teoriapohjaisen sisällön keskeiset ainekset. Sisältöjen työelämälähtöisyyden takaamiseksi niiden määrittelyssä oli mukana hankkeen ohjausryhmä, jossa oli mukana paitsi YTK:n ja muiden korkeakoulujen edustajia myös työelämän järjestöjen ja keskeisten työnantajien edustajia. Keskeisiä osaamisalueita tunnistettiin kolme. Koska koulutus oli suunnattu myös sellaisille opiskelijoille, joilta puuttuivat alan perusopinnot tai alan työkokemus, ensimmäiseksi keskeiseksi osaamisalueeksi valittiin suomalainen kaavoitus- ja suunnittelujärjestelmä. Tällä alueella päätettiin kohdistaa huomiota perinteisten asemakaava- ja yleiskaavatason yhdyskuntasuunnittelun lisäksi myös seutu- ja maakuntatason aluesuunnitteluun, joka on esillä melko vähän nykyisissä arkkitehtuurin ja maanmittausalan tutkinnoissa. Kuitenkin tällä hetkellä keskeisimmät alue- ja yhdyskuntasuunnittelun ongelmat – esimerkiksi yhdyskuntarakenteen hajautuminen sekä siihen liittyvät ympäristöhaitat kuten lisääntyvä infrastruktuurin tarve ja liikenteen päästöjen kasvu – vaativat nimenomaan ylikunnallisia tai jopa ylimaakunnallisia ratkaisuja. Toinen keskeinen osaamisalue nousi suunnittelun hallinnollisen kulttuurin viimeaikaisista muutoksista: perinteisen kaavoituksen ohella alue- ja yhdyskuntarakennetta on ryhdytty ohjaamaan erilaisilla strategisen suunnittelun muodoilla, jolloin myös raja-aidat yhdyskuntien ja alueiden sääntelytyyppisen suunnittelun ja kannustinperustaisen kehittämisen välillä ovat madaltuneet. Strategista suunnittelua ei juurikaan vielä opeteta perustutkinto-opetuksen yhteydessä, joten aihepiiri soveltuu luontevasti työelämän tarpeita palvelevan täydennyskoulutuskokonaisuuden keskeiseksi sisällöksi. Kolmantena keskeisenä alueena mukaan otettiin arvioinnit ja osallistuminen suunnittelussa, jotka ovat olleet kysytyjä täydennyskoulutuksen teemoja siitä lähtien kun edellisen vuosikymmenen vaihteessa uudistunut maankäyttö- ja rakennuslaki (1999/132) toi näihin aiheisiin liittyviä uusia velvoitteita kaavoittajille.

Koulutuksen keskeisille aihepiireille määriteltiin tieteelliset ja ammatilliset tavoitteet kolmella tasolla: aina välttämättömän aineksen (must know), usein tarpeellisen aineksen (should know) ja joskus hyödyllisen aineksen (nice to know) tasolla. Koulutuksen hyväksyttävä suorittaminen edellytti, että opiskelija hallitsi välttämättömään ainekseen määritellyt tavoitteet kunkin keskeisen aihepiirin osalta, sekä vähintään yhden aihepiirin osalta myös usein tarpeellisen aineksen ja jossain määrin myös joskus hyödyllistä ainesta. Vaikka koulutuksen tavoitteena oli, että koulutettaville muodostuu heidän nykyisiä työtehtäviään laajempi ja monipuolisempi ymmärrys alue- ja yhdyskuntasuunnittelusta, opintojen ohjauksessa painotettiin toisaalta myös, ettei kenenkään

tarvitse täysin hallita suunnittelun kaikkia osa-alueita: opiskelijoille on yhtä lailla tärkeää myös tunnistaa omat luontaiset vahvuusalueensa ja ongelmaratkaisutavat, ja pystyä tätä kautta rakentamaan omaa ammatillista identiteettiään.

Koulutusvuoden aikana kustakin keskeisestä osaamisalueesta järjestettiin oma viiden lähipäivän mittainen moduulipohjainen kurssinsa, ja opiskelijat valitsivat niistä oman aiemmin hankitun osaamisensa sekä vuoden aikana kertyvän työssä hankittavan osaamisen pohjalta suoritettavikseen vähintään kaksi kurssia siten, että asetetut osaamistavoitteet täyttyivät vuoden aikana. Moduulipohjaisten kurssien opettajina ja luennoitsijoina toimivat paitsi YTK:n ja yhteistyökorkeakoulujen (Tampereen teknillinen yliopisto, Oulun yliopisto, Lahden ammattikorkeakoulu) professorit tai tutkijat, myös lukuisat alan asiantuntijat erilaisista käytännön suunnittelutyötä tekevästä organisaatioista ympäri Suomen. Tietopohjaisen ydinaineuksen hallinta osoitettiin joko kursseilla sekä niiden yhteydessä tehdyillä harjoitustöillä, tai lukemalla hyväksi aiemmin tai koulutusvuoden aikana muulla tavoin hankittu osaaminen samoista aihepiireistä.

Koulutuksen hyväksyttiin suoritukseen vaaditusta 30 opintopisteestä oli mahdollista suorittaa puolet eli 15 opintopistettä osallistumalla kaikkiin moduulipohjaisiin kursseihin ja tekemällä kaikki niihin liittyvät harjoitustyöt. Opiskelijan tuli minimissään osallistua kahden moduulipohjaisen kurssin luennoille, joista kertyi 6 opintopistettä. Tällöin opiskelijan tuli osoittaa, että hän on nykyisissä tai aiemmissa työtehtävissään tai aiemmissa opinnoissaan oppinut hallitsemaan suoritamatta jääneiden osioiden sisällön.

Työssäoppiminen

Moduulipohjaisten kurssien muodostaman tietopohjaisen opetuksen lisäksi koulutukseen kuului työssäoppimista vähintään 15 opintopisteen verran. Kasvattamalla työssäoppimisen osuutta koulutuksen ydinaihepiireihin liittyvillä lisäyksillä oli mahdollista paikata tietopohjaisten osa-alueiden puuttuvia suorituksia. Laajimmillaan työssäoppien pystyi suorittamaan 24 opintopistettä. Työssäoppimisen 15–24 opintopisteen kokonaisuuteen kuului paitsi 10–19 opintopisteen laajuinen työssäoppimistehtävä myös 5 opintopistettä tuottava osallistuminen YTK:n järjestämään ohjaukseen ryhmätapaamisissa sekä kolmena lähiohjauspäivänä.

Työssäoppimistehtävän tuli perustua opiskelijan omiin työtehtäviin ja osaamistarpeisiin sekä liittyä vähintään yhteen koulutuksen ydinaihepiiriin. Tyypillisesti julkisella sektorilla työskentelevien koulutettavien työssäoppimistehtävät olivat aiheiltaan ainoastaan yhden ydinaihepiirin kattavia, mutta tarjosivat mahdollisuuden pureutua aiheeseen syvälle, kun taas yksityisen sektorin konsulttitöissä toimeksiantojen valikoima oli usein monipuolinen ja samalla opiskelijan osaamispalettia laajentava, mutta ei tarjonnut välttämättä mahdollisuuksia pureutua kovin syvälle mihinkään aiheeseen.

Valinnaiset moduulipohjaiset kurssit		Työssäoppiminen + etätehtävät	
joulu	Orientaatiopäivä	▪ Henkilökohtaisen opintosuunnitelman laadinta, työssäoppimistehtävän ja portfolion suunnittelu	joulu
tammi			tammi
helmi	Johdatus alue- ja yhdyskuntasuunnitteluun 3 + 2 lähipäivää	▪ Mahdollinen kurssiharjoitustyö 1 ▪ Portfoliotyötä + työn raportointia ja ohjausta YTK:ssa kurssin yhteydessä	helmi
maalis			maalis
huhti	Strateginen alue- ja yhdyskuntasuunnittelu 3 + 2 lähipäivää	▪ Mahdollinen kurssiharjoitustyö 2 ▪ Portfoliotyötä + työn raportointia ja ohjausta YTK:ssa kurssin yhteydessä	huhti
touko			touko
kesä			kesä
heinä		▪ Väliarviointi mentorin kanssa, raportointi etätyöympäristössä	heinä
elo			elo
syys	Oppimisstudiopäivä		syys
loka	Arviointi ja osallistuminen suunnittelussa 3 + 2 lähipäivää	▪ Mahdollinen kurssiharjoitustyö 3 ▪ Portfoliotyötä + työn raportointia ja ohjausta YTK:ssa kurssin yhteydessä	loka
marras		▪ Portfolion viimeistely ja palautus ▪ Loppuarviointi mentorin kanssa	marras
joulu	Palautepäivä		joulu

Alue- ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppisen koulutuksen rakenne ja aikataulu

Työssäoppimistehtävässään opiskelija paitsi teki käytännön töitä työpaikallaan, myös reflektoi kirjallisesti omien työtehtäviensä ammatillista ja yhteiskunnallista kontekstia ja ongelmanasetteluja sekä nosti esiin niistä nousevia kriittisiä kysymyksiä ja ratkaisumalleja. Työssäoppimisen ohjaamisessa ja arvioinnissa olivat keskeisessä osassa työpaikkaohjaajat eli mentorit. YTK laati arvioinnille yhteisen mallin, johon kuului sekä koulutuksen keskivaiheilla että sen päätteeksi käyty opiskelijan ja mentorin yhteinen arviointikeskustelu sekä arviointikysely, johon molemmat vastasivat erikseen. YTK seurasi työssäoppimisen edistymistä näin syntyneiden arviointidokumenttien perusteella. Työpaikoilla koulutuksen järjestäjät eivät juurikaan pystyneet vierailemaan, koska osallistujat tulivat eri puolilta Suomea, monet pitkienkin etäisyyksien päästä.

Mentorien ohjauksen lisäksi työssäoppimistehtäviä ohjattiin YTK:n asiantuntijaohjaajien eli tutorien johdolla ryhmätapaamisissa, joita järjestettiin moduulipohjaisten kurssien yhteydessä. Tapaamisissa opiskelijat esittelivät työssäoppimistehtäviään ja saivat niihin kommentteja ja ohjausta tutoreilta sekä muilta opiskelijoilta. Koulutukseen osallistuneet seitsemän tutoria edustivat useita erilaisia yhdyskuntasuunnitteluun liittyviä tutkimusaloja ja kaksi heistä oli professoreita. Vaikka tutoreita oli näinkin monia, he eivät pystyneet perehtymään kovin seikkaperäisesti kaikkien 35 opiskelijan työtehtävien paikallisten kontekstien erityispiirteisiin; sen sijaan he pystyivät auttamaan opiskelijoita löytämään töistään kriittisiä ja akateemisia ongelmanasetteluja sekä tarjoamaan tuoreita tietolähteitä ja omaa tutkimus- ja kehitysosaamistaan koulutettaville ja täydensivät näin mentorien antamaa ohjausta.

YTK järjesti työssäoppimista tukemaan myös kolme erillistä ohjauspäivää, joihin kutsuttiin mukaan YTK:n tutoreiden lisäksi koulutettavien mentorit: orientaatiopäivä joulukuussa 2009, oppimisstudiopäivä syyskuussa 2010 ja palautepäivä joulukuussa 2010. Erityisesti oppimisstudiopäivä koettiin sekä koulutettavien että mentorien palautteen mukaan hyödylliseksi. Oppimisstudiossa koulutettavat, mentorit ja YTK:n tutorit pohtivat ryhmissä työssäoppimistehtävistä nousseista keskeisiä, yhteisesti tärkeitä koettuja kysymyksiä ja pyrkivät kehittämään niihin erilaisia mahdollisia vastauksia. Oppimisstudiot pidettiin sekä YTK:n että työpaikkojen ja koulutettavien nä-

kökulmasta hyödyllisenä foorumina, jossa voidaan laajentaa sekä työelämän ymmärrystä alan keskeisistä ongelmista että korkeakoulun ymmärrystä työelämän keskeisistä tieto- ja osaamistarpeista. Monet koulutettavat kertoivat oppimisstudion edistäneen merkittävästi heidän työssäoppimistehtäviään, vaikka oppimisstudiossa ei suoraan käsiteltykään kenenkään henkilökohtaisia töitä.

Koulutettavat aloittivat opiskelunsa laatimalla henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS), jossa he perustelivat kurssivalintansa ja laativat työssäoppimistehtävänsä alustavan suunnitelman. HOPSissa tuli huomioida paitsi oma työtehtävä ja aiemmin hankittu osaaminen, myös koulutukselle määritellyt yhteiset osaamistavoitteet. Koulutettavat konkretisoivat HOPSissaan koulutus- ja työhistoriaansa pohjaten, millaisin kurssi- ja työtehtävävalikoimin eri ydinalueiden osaamistavoitteet tulevat katetuiksi ja missä suhteessa on mielekästä painottaa työssäoppimista ja tietopohjaista koulutusta opintojen aikana. HOPSin laatiminen aloitettiin orientaatiopäivänä, jolloin opiskelija tutustutettiin koulutuskokonaisuuden rakenteeseen ja osaamistavoitteisiin sekä työssäoppimiseen ja sen pedagogisiin perusteisiin. Opiskelija laati HOPSin yhdessä mentorinsa kanssa ja tukea sai myös YTK:n tutoreilta, joiden vastuulla oli suunnitelmien hyväksyntä.

Koulutuksen näyttömuodoksi valittiin portfolio. Tämä johtui ensinnäkin siitä, että yhdyskunta- ja aluesuunnittelun työtehtävät – kuten monen muun alan asiantuntijatehtävät nykyään – perustuvat monialaiseen yhteistyöhön, ja etenkin julkisella sektorilla suunnittelijoiden työhön kuuluu vuorovaikutusta suunnittelun ”osallisten” ja luottamushenkilöiden kanssa. Näyttöä ei näin ollen voi suorittaa yksilötyöskentelynä vaan näyttössä on pystyttävä dokumentoimaan myös toimintaa ryhmän osana. Toisena syynä portfoliomuotoiseen näyttöön oli se, että yhdyskunta- ja aluesuunnittelun prosessit ovat usein varsin pitkäkestoisia. Niihin liittyvää osaamista ei ole mahdollista osoittaa kertanäytöllä, vaan näyttö on tarkoituksenmukaista koostaa pitemmällä aikavälillä ker-tyneistä näytteistä.

Opiskelijoita ohjeistettiin laatimaan ”prosessiportfolio”, millä tarkoitettiin ensinnäkin sitä, että portfolion työstämisen tuli käynnistyä heti HOPSin laatimisen jälkeen siten että HOPS jalostuu vähitellen portfolioksi. Toiseksi prosessiportfolion käsitteellä viitattiin siihen, että portfolion tuli olla paitsi kooste työnäytteistä (kurssien harjoitustyöt, työpaikalla tehdyt työt, todisteet aiemmin hankitusta osaamisesta), ennen kaikkea analyttinen kuvaus työtehtävien sujumisesta, omasta – ja myös työyhteisön – oppimisprosessista sekä opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymisestä koulutusvuoden aikana. Portfoliossa oli tarkoituksena analysoida paitsi kursseilla kertyneen käsitteellisen tiedon antia käytännön työlle, myös dokumentoimaan ja käsitteellistämään kertynyttä hiljaista tietoa. Portfoliossa oli mahdollista osoittaa menestyksekkäästi myös sellaisten työtehtävien yhteydessä tapahtunut oppiminen, jotka työtehtävinä olivat syystä tai toisesta epäonnistuneet. Sekä koulutettaville että ohjaajille oli osittain yllätys, että kaikkein tehokkaimmin näyttivät vuoden aikana oppivan ja kehittyvän ne opiskelijat, joiden työprojektit takkuilivat tai kariutuivat kokonaan, usein tosin koulutettavista riippumattomista syistä.

Portfolion muotoa ei määritelty yksityiskohtaisesti, vaan opiskelijoille annettiin vapauksia muotoilla portfolionsa siten, että se kuvasti mahdollisimman hyvin opiskelijan omaa identiteettiä ja kehittymistavoitteita. Esimerkiksi arkkitehtitaustaiset opiskelijat rakensivat portfolioistaan tyyppillisesti visuaalisesti viimeisteltyjä kokonaisuuksia, joiden muoto havainnollisti osaltaan koulutettavien design-osaamista. Arkkitehtitaustaisten koulutettavien portfolioiden sisällössä myös painottuivat suunnitteluratkaisut. Yhteiskuntatieteitä opiskelleille koulutettaville tuntui puolestaan olevan keskeistä muodon osalta kirjallinen ilmaisu ja sisällöissä painottui suunnitteluongelmien analysointi.

Portfolioiden kokonaisarviointista, ja samalla opiskelijoiden suorituksen kokonaisarviointista vastasi YTK. Ennen kokonaisuhyväksyntää varmistettiin mentoreilta, että opiskelijat olivat hyväksyttävästi suoritaneet työtehtävistään ja antaneet portfolionsa käsikirjoituksen mentorien luettavaksi. Koulutettavien sallittiin kuitenkin vielä tämän jälkeen täydentää portfolioidensa työssäoppimissosuuksia, jotta he pystyivät sisällyttämään siihen myös kriittisiä huomioita ja kehittämisajatuksia omaa organisaatiota koskien. Muutama opiskelija hyödynsi tätä mahdollisuutta. Pää-

sääntöisesti koulutettavia kuitenkin kannustettiin yhteisen oppimisen edistämiseksi jakamaan kaikki kriittiset huomionsa ja kehitysideansa luottamuksellisesti sekä opiskelutovereidensa että mentoreittensa kanssa.

Pilottikoulutuksen arviointia – mitä opittiin?

Alue- ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppisen koulutuksen pilotti päättyi joulukuussa 2010 pidettyyn palautepäivään, jossa opiskelijat paitsi saivat todistuksensa, myös raportoivat sekä toisilleen että koulutuksen järjestäjille kokemuksiaan oppimisesta ja antoivat YTK:lle palautetta opintojen sisällöistä ja toteutusmuodoista. Koulutuksen suoritti hyväksytysti 32 opiskelijaa. Aloittaneista 35 opiskelijasta vain yksi keskeytti koulutuksen ja kaksi jatkaa opiskeluaan koulutuksen toisella kierroksella. Suorittaneiden suuri määrä osoittaa, että opiskelijat olivat erittäin motivoituneita ja sitoutuneita opiskeluunsa. Palautepäivän jälkeen opiskelijat saivat antaa palautetta nimettöminä sähköisellä palautelomakkeella (17 vastaajaa). Lisäksi opiskelijoilta oli kerätty välipalautetta moduulipohjaisten kurssien ja oppimisstudion yhteydessä.

Opiskelijoiden mielestä opinnot vastasivat hyvin heidän odotuksiaan ja opintokokonaisuus oli heidän oman työnsä näkökulmasta hyödyllinen, osan mielestä jopa erittäin hyödyllinen. Vastajat kokivat asiantuntijuutensa, teoreettisen tietämyksensä ja ammattien välisen ymmärryksen vahvistuneen koulutuksen aikana. Palautepäivän keskusteluissa opiskelijoiden yhtenäinen viesti oli, että he olivat koulutuksen seurauksena oppineet tunnistamaan ja kunnioittamaan toisten erilaisia asiantuntijuuksia. Samalla oli kehittynyt myös heidän kykynsä tunnistaa omaa ammatillista osaamistaan ja identiteettiään vahvuuksineen ja heikkouksineen. Moni koki koulutuksen antaneen välineitä käsitellä ja sietää omiin työtehtäviin liittyvää jatkuvaa epävarmuutta ja sosiaalista vastuuta. Epävarmuuden sietokykyä edisti ennen kaikkea se havainto, ettei sen paremmin muilla koulutettavilla kuin alan johtavilla tutkijoilla ja käytännön ammattilaisillakaan ollut tarjota yleispäteviä vastauksia moniinkaan alan keskeisiin ongelmiin.

Verkostoituminen ja mahdollisuus pohtia yhdessä alan yhteisiä ongelmia koettiin yleisesti erittäin tärkeäksi koulutuksen anniksi. Tätä käsitystä tukee myös asiantuntijuustutkijoiden käsitys, jonka mukaan asiantuntijuus työelämässä toteutuu nykyään yhä enemmän ryhmätyöskentelyssä ja verkostoissa, joissa yhteisesti jaetaan työelämän kohtaamia nopeita ja monitasoisia muutoksia sekä pohditaan erilaisia ratkaisumalleja (Launis & Engeström 1999, 64). Uudella koulutuskierröksellä päätettiin erityisesti kehittää ryhmätapaamisten rakenteita siten, että vertaistukea, -oppimista ja verkostoitumista pystyttäisiin hyödyntämään vielä tehokkaammin kuin pilottikierröksellä.

Palautteissa pohdittiin myös koulutussisältöjä ja niiden vastaavuutta opiskelijoiden oppimistarpeiden kanssa. Saadun palautteen perusteella suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä koulutuksen sisältöihin sekä teorian ja käytännön suhteeseen koulutuksessa. Joissain palautteissa opetuksen teoriapitoisuutta ja akateemisuutta tosin kritisoitiin: kaikki eivät kokeneet luentosisältöjen liittyvän heidän työnsä arkeen. Jo opintojen suunnitteluvaiheessa jotkut pitivät tarpeettomana hankkia tietoa ja osaamista nykyisten työtehtäviensä ulkopuolisilta alueilta osaamistavoitteiden edellyttämällä tavalla. Yliopiston näkökulmasta on kuitenkin keskeistä tuottaa akateemista osaamista, jonka hyödynnettävyys on mahdollisimman pitkäkestoista ja joka mahdollistaa koulutettujen liikkuvuuden hyvinkin erityyppisten tehtävien välillä. Muutamat koulutettavat kokivatkin jo pilottivuoden aikana laajentuneen ja syventyneen asiantuntijuuden tuottamat hyödyt oman urakehityksen ja ammatillisen liikkuvuuden kannalta.

Pilottivuoden kokemusten ja opiskelijoiden palautteen pohjalta voidaan todeta, että alue- ja yhdyskuntasuunnittelun koulutuksen tulee edistää ennen kaikkea alan monialaisen luonteen ymmärtämystä, minkä ei tule merkitä pelkästään monen alan pirstaletiedon jakamista, vaan myös sitä, että opiskelijaa autetaan nousemaan yksittäisten alojen yläpuolelle tarkastelemaan eri alojen tietosisältöjen keskinäistä arvottamista ja niiden syntetisoimista suunnitteluratkaisuiksi. Tämä kyky kehittyä käytännön työkokemuksen myötä, mutta sitä on myös tarpeellista vahvistaa

teoreettisen ja akateemisen ajattelun keinoin. Kokonaispalautteessa eräs opiskelija kiteytti tämän osuvasti:

”Koulutuksesta tuli ammatilliseen osaamiseen pysyvästi vaikuttava tekijä, johon voin palata tulevaisuudessa monissa yhteyksissä. Siksi onkin tärkeää, että koulutus järjestetään/järjestettiin laaja-alaisesti, monia erilaisia näkökulmia sisältäväksi. Syvällisyys, filosofioineen, oli olennainen osa koulutusta, yksityiskohtaisen tai teemallisen tiedon rinnalla. Alue- ja yhdyskuntasuunnittelu on niin laaja-alainen työkenttä, että työntekijän reflektiotaidot ja pyrkimys ymmärtää asioita, teemoja, vuorovaikutusta ja jopa niiden taustalla olevia ilmiöitä on tärkeää. Käsitteet, kieli ja erilaiset esittämistavat ovat useinkin ilmiöiden pintaraapaisua, ja siksi pyrkimys ymmärtää niitä syvällisesti ja monesta näkökulmasta on olennaista.”

Pohdittavaa jatkossa

Alue- ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppisen koulutuksen pilottikierroksen onnistumisen avaimena oli ennen kaikkea se, että koulutus järjestettiin YTK:n kaltaisessa yhden alan koulutukseen ja tutkimukseen erikoistuneessa laitoksessa. Koska alan toimintakenttä oli järjestäjille entuudestaan tuttu, oli helppoa saada alan johtavat asiantuntijat sekä käytännön työelämästä että korkeakouluista nopealla aikataululla toteuttamaan yhteisesti tärkeäksi koettua hanketta osittain talkoovoimin. Alan vahva yhteishenki, kollegiaalisuus ja verkostoituneisuus näkyivät läpi koulutuksen myös opiskelijoiden, mentorien ja käytännön työelämää edustavien lukuisien luennoitsijoiden sitoutuneisuutena koulutuskokonaisuuteen.

Juuri kukaan opiskelijoista tai mentoreista ei pitänyt Alue- ja yhdyskuntasuunnittelijan oppisopimustyyppisen koulutuksen kokonaisuutta liian kuormittavana, vaikka kokonaisuudessa oli lähipäiviä huomattavasti enemmän kuin useimmissa muissa pilottikierroksen koulutuksissa, ja myös osaamistavoitteet olivat sekä akateemisesti että käytännöllisesti varsin haastavia. Tästä huolimatta tulevaisuudessa lienee syytä pohtia kriittisesti koulutuskokonaisuuden kuormittavuutta. Koulutus keventyisi, jos aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen periaate saataisiin jalkautettua koulutukseen paremmin. Kuitenkin opiskelijat tyypillisesti halusivat osallistua sellaisillekin kursseille, joiden osaamistavoitteet he jo muodollisesti täyttivät. Näin tapahtui myös toisella koulutuskierroksella, vaikka moduulipohjaisten kurssien suoritusminimi poistettiin kokonaan ja koulutettavia erityisesti kannustettiin tunnistamaan ja tunnustamaan olemassa oleva osaamisensa. Yhdyskuntasuunnittelun alalla koulutettavat eivät tunnu olevan niinkään kiinnostuneita suorituksista – etenkin kun oppisopimustyyppiset koulutukset eivät ainakaan toistaiseksi tuota paljon keskusteltuja ”erityispätevyyksiä” – vaan koulutuksiin osallistutaan puhtaasta halusta kehittää omaa asiantuntijuutta ja verkostoitua alan muiden ammattilaisten kanssa.

Kuormittavuuden vähentämiseksi YTK:ssa pohdittiin koulutuskokonaisuuden muuttamista kaksivuotiseksi ja 60 opintopisteen laajuiseksi. Hylkäsimme kuitenkin ajatuksen, koska arvelimme, etteivät työnantajat sen paremmin kuin koulutettavatkaan halua sitoa käsiään kahdeksi vuodeksi. Erityisesti nuoria ammattilaisia palkataan valitettavan usein varsin lyhyillä työ sopimuksilla. Toisaalta myös nuoret itse haluavat välttää pitkiä sitoumuksia, ja pyrkivät sen sijaan liikkumaan työmarkkinoilla vapaasti, hankkimaan monipuolista työkokemusta ja etenemään urallaan. Kokemustemme pohjalta koulutukseen osallistumisen edellyttämiä sopimuksia tulisikin keventää ainakin siten, että työntekijä voisi halutessaan vaihtaa työpaikkaa koulutuksen aikana, sillä edellytyksellä että myös uusi työnantaja sitoutuu koulutukseen ja tarjoaa työssäoppimiseen sopivia työtehtäviä. Pilottivuoden kokemusten pohjalta näyttää joka tapauksessa selvältä, että käytännön työssäoppimista ja akateemista ajattelua yhdistävälle koulutusmuodolle on pysyvä tilaus alue- ja yhdyskuntasuunnittelun alalla.

Lähteet:

Alexander, E. R. (2010): "Does planning theory affect practice, and if so, how. Introduction". *Planning theory and practice* 2010 9(2). 99–107.

Freestone, Robert & Thompson, Susan & Williams, Peter (2006): "Student Experiences of Work-Based Learning in Planning Education". *Journal of Planning Education and Research* 2006:26. 237–249.

Launis, Kirsti & Engeström, Yrjö (1999): *Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa*". Teoksessa Etäpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.): *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY. Helsinki.

Maankäyttö- ja rakennuslaki (1999/132). [www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990132]

Mattila, Hanna (2008): "Neljä vuosikymmentä yhdyskuntasuunnittelijoiden akateemista täydennyskoulutusta – Mitentästä eteenpäin?". *Yhdyskuntasuunnittelu* 2008:4 vol 46. 25–30.

Puustinen, Sari (2004): *Yhdyskuntasuunnittelu ammattina. Suomalaiset kaavoittajat ja 2000-luvun haasteet*. Ympäristöministeriö. Helsinki.

Rittel, Horst W. J. & Webber, Melvin M. (1973): "Dilemmas in a general theory of planning". *Policy Sciences* 4 (1973). 155–169.

Satamatoiminnot – korkea-asteen koulutusta satama-alan ammattilaisille

Johanna Vuorenmaa

Turun yliopiston merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskus

Vuonna 2009 alkanut korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus Satamatoimintojen opinnot palveli satama- ja merenkulkualalla työskentelevien toimihenkilöiden ja esimiesten korkeakoulutasoista osaamis- ja koulutustarvetta. Tavoitteena oli kouluttaa kehittämisorientoituneita alan kokonaisosaajia lähipäivien, niihin liittyvien osaamistehtävien sekä omalle organisaatiolle toteutettavan kehittämisprojektin avulla. Laajuudeltaan 30 opintopisteen koulutus oli tarkoitettu korkeakoulutustasoisille tai alalla vähintään 3 vuotta työkokemusta kerryttäneille, joilla oli alan työpaikka koko koulutuksen ajan.

Vastuullisena järjestäjänä Satamatoiminnot opinnoissa toimi Turun yliopiston merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskus. Muut yhteistyötahot olivat Turun kauppakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Lisäksi koulutuksen suunnitteluun osallistui elinkeinon edustajina Satamaoperaattorit ry, Suomen Satamaliitto ja Oy Rauma Stevedoring Ltd.

Koulutustarve

Suomalaiselle satama-alalle ei ole ollut tarjolla omaa korkeakoulutasoista tutkintokoulutusta. Alalla työskentelevien korkeakoulutettujen työpaikan ulkopuolella tapahtuva asiantuntijuuden kehittäminen on tähän asti nojautunut sirpaleiseen ja pääosin maksulliseen lyhytkestoiseen täydennyskoulutukseen tai alan ajankohtaisseminaareihin. Niiden tarjoajana Merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskuksella on kokemusta ja kerrytettyä osaamista jo kahdeksankymmentäluvun alusta.

Asiakaskunnalta ja alan työnantajien edunvalvontajärjestöiltä kerätyn palautteen perusteella korkeakoulutasoiselle koulutukselle on kentällä selkeää kysyntää. Koulutusvajeen korjaamisen tarvetta vahvistaa satamien ja niiden kautta kulkevien kuljetusketjujen merkitys Suomen elinkeinoelämälle ja sen kilpailukyvyille. Satamaliiton tilastojen mukaan Suomen ulkomaankaupasta lähes 90 % kulkee satamien kautta. Satamien välittömät vaikutukset muodostuvat niiden päätoiminnoissa, kuten lastinkäsittelyssä, varastoinnissa, maa- ja merikuljetuksissa sekä huolinnassa toimivien yritysten sekä satamanpitäjän, viranomaistoiminnan ja maa- ja merirakentamisen kautta. Valtakunnallisella tasolla satamat ovat myös merkittäviä liikenteen kauttakulukupisteitä ja logistiikkakeskittymiä. Lisäksi ne toimivat alueellisina ja valtakunnallisina matkustuspalvelukeskuksina ja elinkeinopoliittisina kilpailukykytekijöinä sekä huomattavina työllistäjinä. Satamissa suoraan työskentelevien ohella satamat tarjoavat välillisesti työpaikkoja laajalti Perämeren pohjukasta Suomenlahdelle sekä Saimaan ympäristöön.

Koska varsinaista satama-alan tutkintokoulutusta ei Suomessa vielä ole, pohjautuu alalla työskentelevien toimihenkilöiden korkea-asteen nykykoulutus pitkälti lähinnä merenkulkualan osaamiseen. Mikä tarkoittaa, että satama-alalle haetaan esimiestasoisista koulutusta lähinnä merenkulkualan koulutuksesta kuten merikapteenin tutkinnosta, mikä ei lähtökohtaisesti sisällöltään tue nykyaikaisen sataman vaatimuksia.

Osaamistavoitteet – yhteistyössä elinkeinon kanssa

Merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskus on viime vuosina kartoittanut satama-alan koulutustarvetta ja vaihtoehtoja pitkäkestoisiin koulutuskokonaisuuksiin. Joitain satamille suunnattuja koulutuskokeiluja on myös takavuosina toteutettu (esim. Port Diploma). Opetus- ja kulttuuriministeriön tarjoama rahoitus tarjosi mahdollisuuden uudelleenlaiseen yhteistyöhön elinkeinon toimijoiden kanssa huomioiden erityisesti työssäoppimisen ja lähiopetuksen kytkeytymisen. Nyt toteutetun Satamatoiminnot koulutuksen sisältöalueet sekä suunnitelma lähipäivien ja työssäoppimisen linkittymisestä suunniteltiin yhdessä keskeisten alan sidosryhmien kanssa. Toteuttavien korkeakoulujen lisäksi mukana suunnittelu-yhteistyöverkostossa ja neuvottelussa oli Satamaoperaattorit ry:n ja Suomen satamaliiton edustajat sekä keskeiset yksittäiset satamaoperaattorit. Hyvällä syyllä voi todeta toteutetun koulutuksen osaamisalueiden peilaavan tiiviisti satama-alan elinkeinon tarpeita ja osaamisalueita. Yhtä varmaa on, että niiden menestyksekkääseen hallintaan korkeakoulutasoisella opetus on paljon annettavaa.

Laajuudeltaan 30 opintopisteen koulutus suunnattiin korkeakoulutaustaisille tai alalla vähintään 3 vuotta työkokemusta kerryttäneille, joilla oli alan työpaikka koko koulutuksen ajan.

Koulutuksen opintokokonaisuudet olivat (5 x 3 op.):

I SATAMATOIMINNAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

mm. liiketoimintaympäristö ja satama-alan sidosryhmät sekä henkilöstö- ja työläinsäädäntö

II KULJETUSMUODOT JA LOGISTIikka

mm. maalogistiikka ja satamat osana kokonaislogistiikkaketjua

III LIIKKEENJOHTO JA SATAMAT

mm. liiketalouden kokonaisosaaminen ja liikeriskit

IV PROJEKTIEIN HALLINTA

mm. projektijohtaminen ja viestintä osana johtamista

V SATAMATOIMINNAN YMPÄRISTÖVAIKUTUKSET

mm. ajankohtaisia satamien ympäristöhaasteita

Koulutuksen toteutus

Koulutuksen rahoituksen perustana oli 20 opiskelijaa, joista 18 suoritti hyväksytysti koulutuksen määräaikaan mennessä. Opiskelijoista 72 prosentilla oli ylempi tai alempi korkeakoulutus joko yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta. Lopuilla valintaperusteena oli henkilön asema työyhteisössä yhdistettynä pitkään työkokemukseen. Opiskelijat edustivat joko varustamoita, huolitsijaa, satamaoperaattoria, sataman pitäjää, oppilaitosta tai alaan sidoksissa olevaa viranomaisorganisaatiota kuten Tullia.

Vastuullisena järjestäjänä Satamatoiminnot opinnoissa toimi Turun yliopiston merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskus. Muut yhteistyötahot olivat Turun kauppakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Lisäksi koulutuksen suunnitteluun osallistui elinkeinon edustajina Satamaoperaattorit ry, Suomen Satamaliitto ja Oy Rauma Stevedoring Ltd.

Koordinoivan korkeakoulun keskeinen panos opintosisältöjen suunnittelussa oli luoda koulutuksen osaamistavoitteista pedagoginen kokonaisuus, jossa yhdistyy lähiopetus, opiskelijan oma itsenäinen työskentely ja osaamisen kehittäminen sekä työpaikkaohjaus (ks. liite Näyttöprosessi).

Tavoitteena oli koota lähipäivien sisällöistä toimiva ja laadukas kokonaisuus, jossa yhdistyy korkeakoulutasoinen opetus elinkeinoelämän ammattilaisten puheenvuoroihin. Vastuu korkeakoulutasoisen opetussisällön toteutumisesta ja esim. opiskelijoiden kehittämishankkeiden laadusta oli Turun yliopiston merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskuksella. Opetuskokonaisuudesta ja sen arviointikriteereistä jaettiin opiskelijoille heti hyväksymisen yhteydessä erillinen opinto-opas, jossa tarkennettiin paitsi yksityiskohtaisesti koulutuksen osaamisalueet ja niiden arviointi niin myös ohjeistettiin työssä oppimisen ohjauksesta.

Osaamisen kehittämisen ohjaus ja oppimisen korkea-asteisuus

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen osuus Satamatoimintojen 30 opintopisteen kokonaisuudesta on 15 opintopistettä. Tämä takasi sopivan ja tasaisesti koko koulutuksen ajalle jaksottuneen vuorottelun tietuudellisen opetuksen ja työssäoppimisen välille. Lähiopetus toteutettiin viitenä kahden päivän kokonaisuutena, joihin liittyi oppimistehtäviä ja harjoitustöitä. Niiden ohjaajina toimivat kyseisten koulutuspäivien vastuukouluttajat ja Merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskuksen koulutussuunnittelija.

Työssä oppimisen korkea-asteisuuden toteuttaminen on haasteellista. Satamatoiminnoissa asiaan pyrittiin vaikuttamaan pääasiallisesti ennakkoon valitsemalla opiskelijoiksi henkilöitä, joiden opiskeluaikaiset työtehtävät tai ehdotettu kehittämishanke edellyttivät opiskelijalta oman osaamisen laajentamista tai kehittämistä rutiinitöiden ulkopuolelle. Erityisen tärkeänä on pidettävä hankkeen rajausta ja ohjausta laadukkaana lopputuloksen ja ammatillisen osaamisen kehittämisen edesauttamiseksi. Tässä tehtävässä korkeakoulun rooli opiskelijan ja työpaikan vaatimusten ja tarpeiden yhteensovittamisessa on merkittävä. Onnistuessaan vastuullinen korkeakoulu voi syöttää hankkeeseen ja sitä kautta yritykselle ja opiskelijalle sellaista näkökulmaa ja uutta osaamista, jota perinteisessä työpaikan kehityshankkeessa ei välttämättä tuoteta tai jota ei alkuperäiseen yrityksen tavoitteeseen sisältynyt.

Toinen keino on pyrkiä vaikuttamaan opiskelijalle työpaikalle ennakkoon nimetyn vastuullisen ohjaajan eli mentorin valintaan ja ohjeistamaan mentorin ja opiskelijan välinen työjako ja säännöllisen tapaamistarve hyvin, jotta mentori sisäistää riittävästi tehtävänsä merkityksen ohjata ja tukea opiskelijaa työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Satamatoiminnoissa jokaisella työpaikalla käytiin henkilökohtaisesti keskustelemassa työssä oppimisen toteutuksesta ja sopimassa yhdessä tulevan kehittämishankkeen sisällöstä ja ohjauksesta yhdessä työpaikan vastuuhjaajan ja opiskelijan kanssa. Samalla tarjottiin mahdollisuutta, ettei työpaikan vastuullisen ohjaajan tarvinnut työskennellä samassa työpisteessä opiskelijan kanssa tai että kehittämisprojektin ohjauksessa saattoi myös hyödyntää työpari- tai tiimitoimintaa. Tiimitoiminnan tavoitteena oli paitsi helpottaa lähipäivillä kerääntyneen osaamisen välittyminen opiskelijan ohella työyhteisöön niin myös välittää opiskelijalle ideoita ja palautetta omaan kehittämishankkeeseensa työyhteisön muilta jäseniltä. Vaikka toteutetun koulutuksen osallistujat eivät pilotissa hyödyntäneet tiimityöskentelyn mahdollisuutta, niin ohjauksesta saadun palautteen pohjalta on kyseistä toimintatapaa syytä korostaa ja kannustaa opiskelijoita vastaisuudessa enemmän yhteistyöhön ja tiedonjakamiseen työpaikalla.

Koulutuksen järjestäjän puolesta itse opiskelijan osaamisalueiden kehittämistä ja korkea-asteisuuden toteutumista tuettiin lähipäivien ja niihin liittyvien tehtävien sekä työpaikalla toteutettavan kehittämishankkeen ja sen ohjeistuksen kautta. Tehtävissä keskeisenä tavoitteena oli ohjata opiskelija analyttiseen ajatteluun ja oman oppimisensa ja opintojen sisällön reflektointiin. Opiskelijat myös hyödynsivät kiitettävästi henkilökohtaista korkeakoulun tarjoamaa ohjausta mm. sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Opiskelijan osaamisen kehittämisen kannalta mentorin tai oman tiimin eli sparrausryhmän tuki on kuitenkin keskeinen tekijä oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen onnistumisessa.

Osaamisen kolmijalkainen arviointi

Satamatoiminnot koulutuksessa osaamisen arviointia tapahtui koko koulutuksen ajan. Metodina oli portfolio ja henkilökohtainen kehittämissuunnitelma (HEKS), joita opiskelijoiden edellytettiin täydentämään ja muokkaamaan koulutuksen edetessä. Portfolion keskeisenä sisältönä olivat erilaiset oppimistehtävät. Toinen arvioinnin kohde oli henkilökohtaisesti omalle yritykselle työs-tettävä kehittämisprojekti ja sen prosessin raportointi. Kaikki nämä koulutukseen kehitetyt työmenetelmät muodostavat yhdessä opiskelijan Lokikirjan, johon kerättiin opiskelijan aikaisempi osaaminen, koulutuksen aikana syntynyt uusi osaaminen ja sen arviointi koulutuksen osaamista-voitteiden suuntaisesti. Lokikirja ja siihen liittyvä oppimisen arviointi on näytön keskeinen mate-riaali. Lisäksi näyttöön sisältyi kehittämissankkeen esittely ja yhteinen palautetilaisuus.

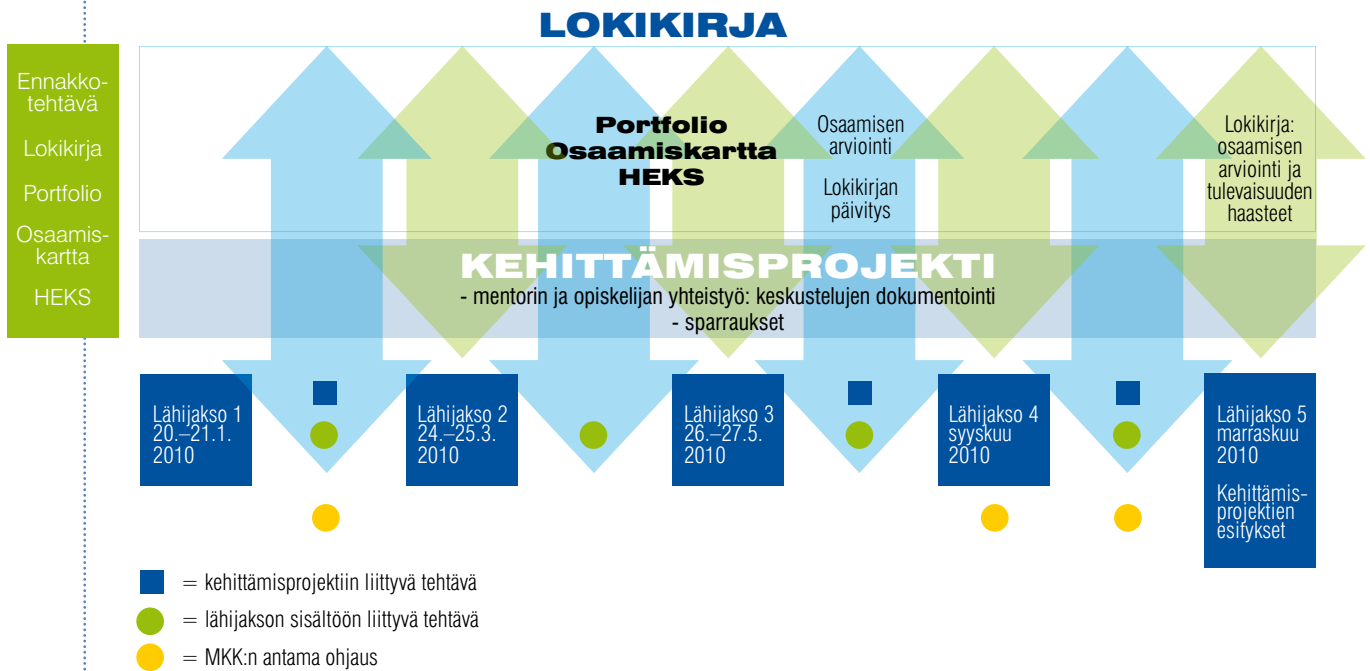
Satamatoiminnot koulutuksen arviointiin kokonaisuutena osallistui vastuullinen työpaikkaohjaa-ja, opiskelija ja MKK:n koulutussuunnittelija. Kehittämissankkeen hyödyllisyyden sekä opiskeli-jan osaamisenkehittymisen arviointiin kerättiin palautetta yrityselämän edustajana mentorilta. Lisäksi opiskelija arvioi itse vuoden aikana omaa kehittymistään koulutuksen osaamistavoitteet läpikäyvän viisiportaisen osaamiskartan kautta. Sama osaamiskartta oli mentorin käytössä. Ke-hittämisprojektin tieteellisen ja laadullisen arvioinnin vastuu oli Merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskuksen asiantuntijaohjaaja professori Ulla Tapanisella. Arvioinnin jakautuminen kolmeen tahoon on hyvä ja toteuttamiskelpoinen jatkossakin, vaikka käytännössä varsinaisen palauttekeskustelun järjestäminen on taloudellisesti haastavaa. Näytön keskeisenä osana kirjalli-nen kehittämissanke on kohtuullisen onnistunut, koska selkeän hetkellisen operatiivisen toimin-nan seuraaminen ja arviointi on hankalasti toteutettavissa. Sen sijaan kehittämissankeraportti ja etenkin sen prosessin kuvaus tallentaa hyvin projektiin liittyvää osaamisen kehittymistä.

Koulutuksen jatko

Satamatoiminnot koulutus koettiin tarpeellisena ja sen sisältöön ja luennoitsijoihin oltiin tyyty-väisiä. Erytisen paljon kiitosta sai elinkeinosta poimittujen puhujien panos koulutukseen, vaikka tarpeellisena pidettiin myös korkeakoulujen luennoitsijoiden roolia, jotka antoivat alan toimijoil-le syvempää taustoitusta operatiiviseen toimintaan. Siten palautteen perusteella koulutus onnis-tui yhdistämään kohtuullisen hyvin ns. teorian tiedon ja reaalisen työelämän, mikä oli keskeisenä tavoitteena tämän uudenlaisen korkea-asteen oppisopimustyyllisen koulutuksen toteuttamises-sa. Myös vuorovaikutus ja tiedonvaihto muiden opiskelijoiden kanssa nousivat suureen arvoon. Osallistujilta pilotista kerätty palaute ja kokemus antoivat hyvää suuntaa koulutuksen jatkokehit-tämiselle. Keskeisenä muutostarpeena on antaa enemmän aikaa pedagogisesti johdetulle opis-kelijoiden vuorovaikutukselle. Pilotissa ryhmätyöskentelyä käytettiin, mutta sen systemaattiseen ja pedagogisesti suunniteltuun hyödyntämiseen tulee panostaa entistä voimakkaammin. Toinen kehittämisen paikka on velvoittaa opiskelijat toimeksiantojen muodossa välittämään omaa osaa-mistaan ja lähipäivillä koottua asiantuntemusta omalle organisaatiolle.

SATAMATOIMINNOT-OPINNOT

Näyttöprosessi



LIITE I

Kuva Satamatoiminnot näyttöprosessi (tekijä: Koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea Heli Trapp ja Turun yliopiston merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskus Johanna Vuorenmaa)

Kunta-alan osaaminen

Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelma 30 op

Sari Hanka ja Tuula Vehmas
Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia

Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelma 30 op

Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelman, 30 op tavoitteena on tarjota tietoa, valmiuksia ja käytännön välineitä kuntapalveluiden kehittämiseen, tuotteistamiseen ja uusien toimintamallien käyttöönottoon. Koulutuksen suunnittelijana ja toteuttajana toimii Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Osaamisen tieteellisessä arvioinnissa yhteistyökumppanina on Tampereen yliopisto. Kouluttajina toimivat alan asiantuntijat Helsingin yliopistosta, Tampereen yliopistosta, Aalto-yliopistosta ja Tampereen Teknillisen yliopistosta sekä käytännön työelämästä.

Taustaa

Kuntasektorilla palveluiden ja uusien toimintatapojen kehittämisestä vastuussa on hyvin monialainen ammattilaisten joukko. Kuntien korkeakoulutettujen työntekijöiden tutkintotausta ja substanssiosaamisen alue vaihtelee riippuen mistä kunnan toimialasta on kyse. Sivistystoimessa tyypillinen tutkintotausta liittyy opetus-, kasvatus- tai humanistiseen alaan, perusturvassa työskentelevillä on useimmiten sosiaali- tai terveystieteiden koulutus ja teknisen toimen ammattilaisilla teknisen, ympäristö- tai kaavoitusalan koulutus. Tukipalveluiden henkilöstön osalta tutkintojen substanssiala voi olla esimerkiksi kaupallinen, yhteiskuntatieteellinen tai oikeustieteellinen. Tällä kunta-alalla työskentelevien asiantuntijoiden ja esimiesten joukolla ei ole osana perustutkintojaan ollut mahdollisuutta saada teoreettista tietämystä ja osaamista kuntapalveluiden tuotekehittämiseen.

Kiristyneen julkisen talouden vuoksi yhä useammassa kunnassa kamppaillaan vaikean taloustilanteen kanssa ja joudutaan tekemään kipeitäkin leikkauksia hyvinvointipalvelujen tarjonnassa. Jotta kuntalaisten tarvitsemat palvelut pystytään niukentuneilla varoilla pitämään riittävällä ja mahdollisimman laadukkaalla tasolla, on kunnissa tulevaisuudessa panostettava kustannustehokkaampiin toimintamalleihin, palveluiden tuotteistamiseen sekä uusiin yhteistyömuotoihin. Vuonna 2005 käynnistyneen valtakunnallisen Paras-hankkeen kautta kunnille on tullut myös rakenteellisen ja toiminnallisen kehittämisen haasteita. Kunnissa Paras-hankkeen pohjalta tehdyssä kehittämistyössä painotetaan palvelurakenteiden, tuotantotapojen ja prosessien kehittämistä palveluiden laadun ja saatavuuden varmistamiseksi ja varsinkin tuottavuuden parantamiseksi. Kuntaliitosten ja yhteistoiminta-alueiden muodostamisen yhteydessä kunnissa on tarve purkaa vanhoja toimintarakenteita, kehittää uusia toimintamalleja ja -prosesseja sekä tapoja järjestää palveluiden tuottaminen. Useissa kunnissa on viime vuosina laadittu palvelustrategiat, jotka osaltaan linjaavat kuntien palvelutuotantoa ja palvelujen järjestämistapoja. Joissain kunnissa on otettu käyttöön tilaaja-tuottajamalli ja elämäntahtiorganisaatio, jossa palvelut tuotetaan ikäkausien mukaan. Perinteiset sektorirajat on häivytetty ja kuntapalveluiden järjestämistä tarkastellaan lasten ja nuorten, aikuisten ja ikäihmisten tarvitsemien palveluiden kautta. Osassa kuntia toimintaa on liikelaitostettu tai yhtiöitetty sekä avattu markkinoita myös kilpailulle. Nämä muutokset osaltaan luovat tarpeen sille, että kunnat tuotteistavat ja hinnoittelevat omat palvelunsa sekä kehittävät sektorirajat ylittävää yhteistyötä. Kuntien toiminnan tuotteistaminen ja hinnoittelu luovat kestävä perustan oman toiminnan kustannustietoiselle kehittämiselle. Lisäksi se luo paremmat edellytykset myös monituottajamallin eli vaihtoehtoisten palveluiden tuotantotapojen hyödyntämiselle kunnallisessa toiminnassa.

Kuntien rakenteellisen ja toiminnallisen kehittämisen muutostilanteessa syntyy uusia toimintatapoja ja palvelukonsepteja. Jotta ne ovat kustannustehokkaita ja kuntalaisten näkökulmasta vaikuttavuudeltaan optimaalisia, on tärkeää panostaa palveluiden ja toimintamallien kehittämisen parissa työskentelevien asiantuntijoiden ja esimiesten tuotekehittämisosamiseen. Kuntapalveluiden vaikuttavuutta lisää se, että palveluiden ja palveluprosessien kehittäminen on asiakaslähtöistä. Kehittämistyön tuloksellisuutta, toimivuutta ja jatkuvuutta edistää se, että kehittämissuoritukseen sitoutetaan kuntaorganisaatiossa työskentelevä henkilöstö ja kehittämissuoritukset toteutetaan työntekijälähtöisesti osana arjen työtehtäviä ja työssä oppien.

Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia toteutti vuosina 2008-09 oppisopimuskoulutuksena Palveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelman, jossa osallistujia oli sekä yksityiseltä että kuntasektorilta. Koulutusohjelman yhteydessä opiskelijat suorittivat yhteistyöoppilaitoksessa toisen asteen tutkintojärjestelmään kuuluvan Tuotekehittäjän erikoisammattitutkinnon. Kuntaosallistujien ja kuntaorganisaatioiden edustajien antaman palautteen perusteella saatiin vahvistus sille, että oli olemassa selkeä tarve kuntaorganisaatioiden korkeakoulutetulle henkilöstölle suunnattuun palveluiden kehittämiseen liittyvään koulutukseen, jossa työssä tapahtuva oppiminen on kehittämistyön ja osaamisen osoittamisen keskiössä. AKKU-työryhmän esityksestä käynnistetty korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen pilotointi oli luonteva tilaisuus vastata tähän kuntakentän tarpeeseen (OPM 2009).

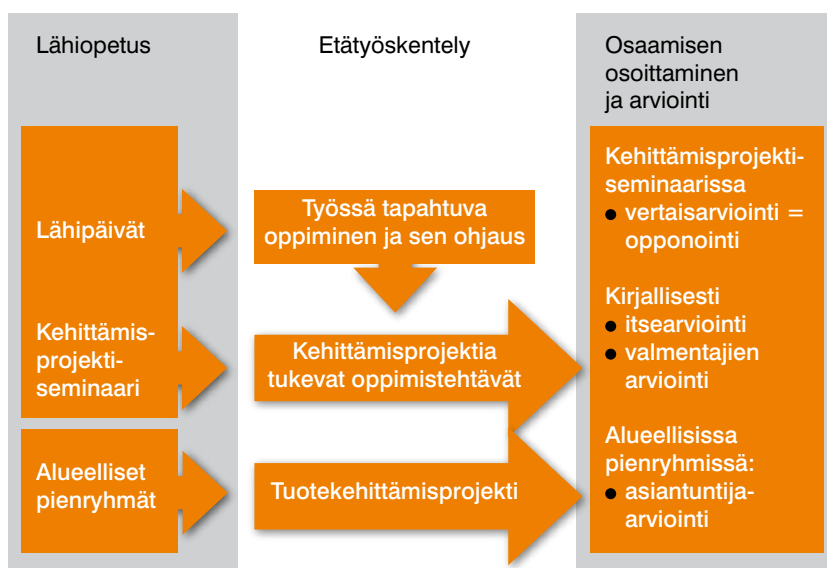
Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelman osaamistavoitteet

Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelman osaamistavoitteet ovat muotoutuneet aiemmin toteutetun Palveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelman osaamiskriteereiden pohjalta, kunta puolen osallistujien palautteiden kautta ja osin kuntaorganisaatioiden edustajien kanssa käydyn kehittämistyön kautta. Myös tieteellisten asiantuntijoiden ja Kuntaliiton näkökulmat on otettu huomioon osaamistavoitteiden määrittelyssä. Keskeiset osaamisalueet Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelmassa ovat seuraavat:

- Henkilö hallitsee projektitoiminnan ja projektijohtamisen keskeiset periaatteet ja kykenee johtamaan kehittämishankkeen ideointivaiheesta aina pilotointiin.
- Henkilö hallitsee asiakaslähtöisen kehittämisen menetelmät siten, että sekä maksaja- että käyttäjäasiakkaan näkökulmat tulevat huomioiduksi oli sitten kyse ulkoisista tai sisäisistä asiakkuuksista.
- Henkilö osaa määritellä palvelun sisällön, laatia palvelukuvauksen ja palveluprosessin.
- Henkilö hallitsee palvelun tuotteistamisen keskeiset periaatteet ja vaiheet.
- Henkilö osaa arvioida kehittämishankkeen taloudellisia vaikutuksia organisaatioonsa ja laatia hankkeen talousarvion.
- Henkilö tunnistaa mahdollisuudet toimia ja tuottaa palvelua yhteistyössä verkostojen kanssa.
- Henkilö tuntee kehittämishankkeen kannalta keskeiset viestinnän keinot ja osaa suunnitella näiden keinojen käytön ja aikataulun.
- Henkilö tuntee sopimusjuridiset näkökulmat sekä tuotesuojauksen periaatteet.
- Henkilö osaa arvioida palvelun vaikuttavuutta ja laatua.

Koulutusprosessi

Koulutus jakautuu tietopuoliseen koulutukseen, koulutusohjelmaan ja työssä tapahtuvaan oppimiseen. Oheinen kuvio havainnollistaa koulutuskokonaisuuden elementtejä.



Kuvio 1. Koulutuskokonaisuus

Jokaiselle opiskelijalle sovitaan koulutuksen alussa vastuullinen työpaikkavalmentaja (työpaikkaohjaaja) omasta työorganisaatiosta. Päävastuullisen valmentajan lisäksi opiskelijoita suositellaan sopimaan itselleen muitakin valmentajia, jolloin työpaikkavalmentajaryhmässä on mukana monipuolista asiantuntemusta ja usean valmentajan avulla mahdollistetaan parempi resursointi (Hanka, 2009).

Koulutuksen alkuvaiheessa heti aloitusjakson jälkeen opiskelijoiden kanssa käydään henkilökohtaisia keskusteluita, joissa ovat mukana opiskelija, Palmenian edustaja sekä työpaikkavalmentaja. Keskustelussa läpikäytyt asiat dokumentoidaan henkilökohtaiseen kehittymissuunnitelmaan. Keskustelun sisältöä ovat:

- opiskelijan omat tavoitteet
- työorganisaation tavoitteet
- aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT)
- suunnitelma työssä oppimisesta
- kehittämisprojektin aihe.

Tietopuolinen koulutus sisältää 10 lähiopetuspäivää, joiden teemoja ovat innovatiivisuus julkisissa palveluissa, asiakaslähtöisyys palvelunkehittämisessä, tuotekehittämisen talous, palvelun sisältö ja palveluprosessi, palvelun tuotteistaminen, verkostoyhteistyö palveluiden tuottamisessa, innovaatiojohtaminen palveluliiketoiminnassa sekä sopimusjuridiikka ja hankintalaki. Kouluttajina toimivat alan asiantuntijat yliopistoista ja korkeakouluista, kuntasektorilta ja yrityksistä. Kouluttajavalinnoissa painotetaan sekä tieteellistä, tutkimustietoon pohjautuvaa osaamista, että käytännön kuntatoiminnan tuntemusta, jolloin puolet kouluttajista on yliopistokentältä ja toinen puoli käytännön työelämästä. Koulutuksen toteutuksessa ja työssä oppimisen tukena käytetään Moodle-oppimisympäristöä. Kukin opiskelija osallistuu pienryhmätapaamisiin, jotka toteutetaan teema- tai alueryhmittäin. Tapaamisissa ovat mukana 3-5 opiskelijaa, työpaikkavalmentajia ja Palmenian oppimisen ohjaaja. Koulutusohjelman lopussa pidetään kehittämisprojektiseminaari-

päiviä, joista yhteen kukin opiskelija osallistuu. Kehittämiprojektiseminaarit toimivat osaamisen osoittamisen, vertaisoppimisen ja vertaispalautteen foorumeina.

Työssä tapahtuva oppiminen on keskeisessä roolissa oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa. Työssä oppimisen ytimen muodostaa kehittämisprojekti, jolle löytyy aito ja ajankohtainen tarve omasta työorganisaatiosta. Tavoitteena on varmistaa työorganisaation sitoutuminen ja se, että opiskelija saa riittävästi monipuolista ohjausta työssä oppimisen aikana. Keskeistä on varmistaa myös se, että tarjolla on työtehtäviä (eli kehittämisprojektin aihe), joissa kompetenssien edellyttämää osaamista on mahdollista kartuttaa työssä oppimisen aikana ja joissa osaaminen on mahdollista osoittaa kehittämisprojektityön kautta. Työssä oppimisen aikana opiskelijan tukena on työnantajan puolesta, omasta työorganisaatiosta tai yhteistyöorganisaatiosta, nimetty työpaikkavalmentaja tai työpaikkavalmentajaryhmä. Pilottitoteutuksissa on erityisesti haluttu kokeilla sitä, että työpaikkavalmentajia on useita, jolloin varmistetaan riittävä sisällöllinen ja määrällinen ohjaus. Yksi valmentajista on kuitenkin vastuullinen ja osallistuu osaamisen arviointiin. Valmentajille toteutetaan perehdytystilaisuuksia työssä tapahtuvan oppimisen ohjaukseen ja sen muotoihin. Työpaikkavalmentajan tuen lisäksi kehittämisprojektin työstämistä edistävät Palmenian antamat oppimistehtävät ja pienryhmätapaamiset, joissa projektien eri vaiheita käydään läpi. Ryhmätapaamiset mahdollistavat myös vertaisohjauksen hyödyntämisen.

Osaamisen osoittaminen ja arviointi

Osallistuja osoittaa osaamisensa suunnittelemalla, toteuttamalla ja raportoimalla kehittämisprojektin. Osaamisen arviointi tapahtuu 360°-tyyppisenä arviointina, joka sisältää neljä elementtiä:

- itsearviointi
- työpaikkavalmentajan arviointi
- tieteellisen asiantuntijan arviointi
- vertaisarviointi eli opponointi.

Koko oppimisprosessia ja työssä tapahtuvaa oppimista arvioi opiskelija itse sekä vastuullinen työpaikkavalmentaja. Itsearviointi pohjautuu omien osaamistavoitteiden määrittelyyn sekä opintojen aikaiseen oppimispäiväkirjaan tai oppimisen matkakirjaan. Työpaikkavalmentajan arviointityön tukena on arviointilomake sekä opintojen puolesta välissä että opintojen loppuvaiheessa. Lopputuotteen eli kehittämisprojektin loppuraportin pohjalta osaamisen arvioi tieteellinen asiantuntija ja vertaisarvioija eli opponenti. Tieteellinen asiantuntija, joka on hyväksynyt projektisuunnitelman opintojen alkuvaiheessa, antaa lopullisen arvioinnin kirjallisesti. Opponentti arvioi työtä kehittämisprojektiseminaarissa suullisesti ja dokumentoi arvionsa sen jälkeen kirjallisesti.

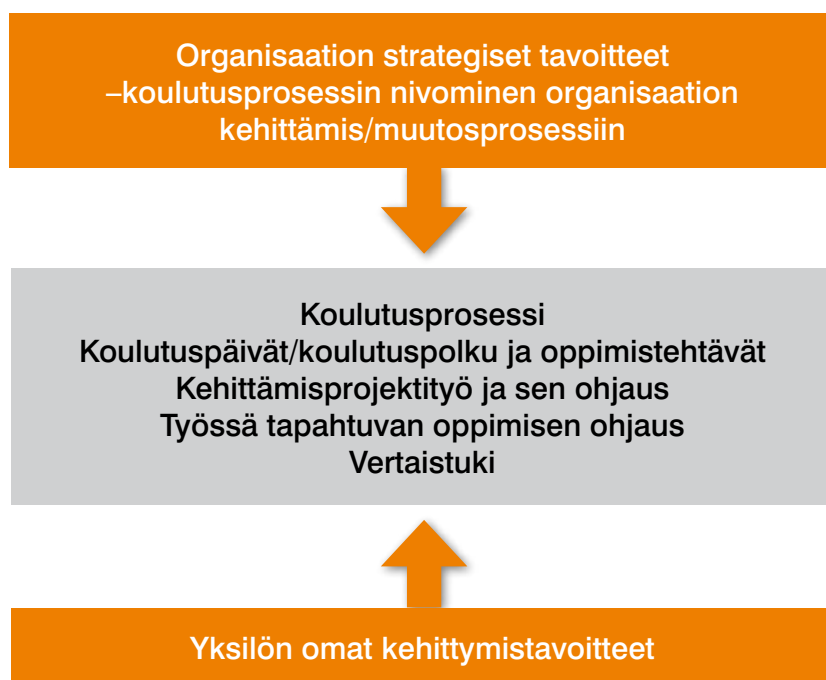
Osaamisen tieteellisen arvioinnin toteutti HT, dosentti, kunnallistalouden professori Jarmo Vakuri Tampereen yliopistosta. Hänen johdolla on kehitetty kuntapalveluiden tuotekehittämissankkeille arvioinnin viitekehys, joka sisältää seitsemän arvioitavaa kriteeriä:

- palvelun näkyväksi tekeminen
- kustannustietoisuuden lisääminen
- asiakkaan ja käyttäjän näkökulma
- edellytykset palvelutuotannon tehostamiselle
- yhteys palvelujen vaikuttavuuteen
- palvelujen moninaisuuden haltuunotto
- hankkeen johtaminen ja laadunvarmistus.

Kriteerit arvioidaan viiden ulottuvuuden kautta: ei toimi, toimii tyydyttävästi, toimii erittäin hyvin, kriteerillä ei merkitystä sekä keskeiset kehittämisen kohteet. (Vakkuri 2010.) Kehittämishankkeiden arviointiasteikko on hyväksytty tai täydennettävä.

Lopuksi

Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutuskokonaisuus ja työssä tapahtuvaan oppimiseen perustuva osaamisen kehittämisen koulutusmalli on osoittautunut erittäin toimivaksi. Toteutusmalli mahdollistaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen sitomisen osaksi työorganisaatioiden strategista kehittämistä.



Kuvio 2: Koulutuksen tavoitteiden viitekehys ja toteutus

Kun työorganisaatio saa välitöntä hyötyä, sitouttaa se työnantajaorganisaation järjestämään työssä tapahtuvalle oppimiselle riittävästi resursseja. Koulutusmalli, jossa työssä tapahtuva oppiminen ja sen ohjaaminen ovat keskiössä, mahdollistaa myös suuremman työntekijäjoukon osallistumisen kehittämistyöhön esimerkiksi työpaikkavalmentajaryhmässä toimimisen kautta. Palautteet opiskelijoilta ja työorganisaatioilta ovat olleet pitkälti erittäin positiivisia; lähiopetuspäiviä on pidetty onnistuneina, pienryhmätapaamisissa saatu tuki kehittämisprojektityöskentelylle on koettu erittäin tärkeäksi. Työorganisaatioiden edustajat ovat pitäneet koulutusta hyödyllisenä organisaatioidensa kannalta; koulutus toi organisaatioihin tietoa ja valmiuksia palveluiden kehittämiseen ja tuotteistamiseen sekä tuki tuotteistamisprosesseja. (Vehmas 2010.)

Koska opiskelu-aika on rajattu yhteen vuoteen, on tärkeää, että opiskelijat ohjeistetaan aloittamaan kehittämisprojektinsa työstäminen heti aloitusjakson jälkeen. Näin ehkäistään aikataulupaineita koulutusohjelman loppupäässä. Uusintatoteutuksissa on lähipäivien määrään kiinnitetty huomiota, jotta pienryhmätyöskentelyyn voidaan panostaa koulutuksen järjestäjän puolelta enemmän. Myös työpaikkavalmennuksen roolia korostetaan ja sen toimivuuteen panostetaan entistä enemmän. Onnistunut työssä oppimisen prosessihan on nivottu työorganisaation strategiaan tavoitteisiin ja työyhteisö on sitoutettu tukemaan kehittämisen prosessia. Koulutuksen järjestäjän puolelta pyritään edistämään sitä, että työpaikkavalmentajan ja oppijan välille syntyy positiivinen jännite, joka pitää opiskelijalle rimaa riittävän korkealla kannustaen samalla hyppäämään.

Pilottitoteutuksen palautteiden perusteella vahvistui käsitys siitä, että osaamisen osoittamisen

ja arvioinnin toteutustapa on toimiva ja sen toteutusmalli tukee työssä tapahtuvaa oppimista. Osaamisen arviointiin liittyvät tilaisuudet, kehittämisprojektiseminaari ja tieteellisen asiantuntijan palautetilaisuus, koettiin antoisina oppimistilanteina ja laadukkaina huipentumina korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen toteutukselle.

Lähteet:

Hanka, Sari. 2009. Työssä oppiminen ja työpaikkaohjauksen kehittäminen. Opinnäytetyö Hamk 4.6.2009

Opetusministeriö 2009. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11.

Vakkuri, Jarmo. 2010. Kehittämisprojektien arvioinnin viitekehikko 29.3.2010. Tampereen yliopisto. (julkaisematon aineisto)

Vehmas, Tuula. 2010. Kuntapalveluiden tuotekehittämisen koulutusohjelman osallistujapalautteet 2010. (julkaisematon kysely)

Juridinen osaaminen

Talous- ja velkaneuvonnan koulutusohjelma

Taina Ketola, Riikka Laurell

Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

Talous- ja velkaneuvonnan koulutusohjelma, 30 op on kehitetty tiiviissä työelämäyhteistyössä talous- ja velkaneuvontayksiköiden kanssa. Koulutuksen tavoitteena on vastata talous- ja velkaneuvontatyötä tekevien ammatilliseen kehittymiseen ja tätä kautta yksityishenkilöiden velkaongelmien auttamiseen.

Koulutuksen suunnittelijana ja toteuttajana toimi Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Kouluttajina, ohjaajina ja arvioijina ovat toimineet Helsingin yliopiston asiantuntijoiden lisäksi Tampereen yliopiston, Lapin yliopiston ja Jyväskylän yliopiston asiantuntijoita.

Taustaa

Talouselämyksen johdosta vuonna 1993 säädetyssä velkajärjestelylain (57/1993) myötä talous- ja velkaneuvojen ammattikunta kehittyi. Ammattikunnan olemassaolon ajan talous- ja velkaneuvonnan asiantuntijat ovat tulleet hyvin erilaisista koulutustaustoista (Ketola & Laurell 2009a). Talous- ja velkaneuvonnan yleisestä johdosta, ohjauksesta ja valvonnasta vastaa Kuluttajavirasto (Laki talous- ja velkaneuvonnasta 2 § mom.1 713/2000), joka järjestää talous- ja velkaneuvojen perus- ja jatkokursseja sekä vuosittaisia valtakunnallisia neuvottelupäiviä. Pääsääntöisesti kaikki talous- ja velkaneuvojat käyvät Kuluttajaviraston talous- ja velkaneuvonnan perus- ja jatkokurssin uransa alkuvaiheilla. Helsingin yliopiston järjestämä talous- ja velkaneuvonnan koulutusohjelma, 30 op on tarkoitettu täydennyskoulutukseksi jo muutaman vuoden talous- ja velkaneuvojana toimineille ja se eroaa Kuluttajaviraston lyhytkestoisista koulutuksista pitkäkestoisuudellaan ja kehittämis-elementillään. Talous- ja velkaneuvonnan koulutusohjelma on myös erittäin työelämälähtöistä ja koulutukseen kuuluvan kehittämistehtävän tarkoituksena on kehittää koulutuksen ohessa myös koko organisaatiota.

Vuonna 2006 talous- ja velkaneuvojen pätevyysvaatimukseksi asetettiin soveltuva korkeakoulututkinto (Laki talous- ja velkaneuvonnasta 6 § 713/2000). Pätevyysvaatimus asetettiin, koska talous- ja velkaneuvojen työ on vaativaa talous- ja velkaongelmien selvittämistä (Rissanen 2009, 32). Taloudenhallinnan neuvottelukunta (VNA 278/2006) teki korkeakouluille kesäkuussa 2007 toimenpide-ehdotuksen siitä, että korkeakoulut suunnittelisivat ja kehittäisivät taloudenhallinnan opintokokonaisuuden velkaneuvojen täydennyskoulutukseksi. Taloudenhallinnan neuvottelukunta totesi, että pelkkä soveltuva korkeakoulututkinto ei pelkästään valmista talous- ja velkaneuvojan tehtäviin, vaan ammattitaidon takaamiseksi kaivattiin erityistä täydennyskoulutusta. (Taloudenhallinnan neuvottelukunta 2007.)

Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen (OPM 2009:11) ja OPM:n työryhmän (OPM 2008:38) esitysten myötä tuli mahdolliseksi kehittää korkeakoulututkinnon jälkeistä täydennyskoulutusta yhteiskunnan tarpeiden mukaisesti yhteistyössä työelämän kanssa. 2000-luvun alun talouden taantuma ja luotto- ja kulutusyhteiskunnan ilmiöt, kuten pikavipit ja nettipeliriippuvuudet vaikuttivat talous- ja velkaneuvojen asiakaskunnan muuttumiseen entistä haastavammaksi. Ammattikunnassa havaittiin, että toisen vuosituhatosen talous- ja velkaneuvonnan asiakkaat ovat erilaisia kuin 1990-luvun lama-ajan asiakkaat (Ketola & Laurell 2009b). Talous- ja velkaneuvonnan koulutuskokonaisuuden toteuttamiselle oli näin ollen yhteiskunnallinen tilaus. Rahoitushaun avautuminen antoi mahdollisuuden reagoida yhteiskunnan toimintaympäristön muutoksiin korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisellä täydennyskoulutuksella.

Talous- ja velkaneuvonnan koulutusohjelman osaamisalueiden kehittyminen

Talous- ja velkaneuvojien osaamistarpeet kartoitettiin koulutusohjelman suunnitteluvaiheessa sähköisten kyselyjen avulla (Ketola & Laurell 2009a ja 2009c). Kyselyt lähetettiin valtakunnallisesti jokaiseen talous- ja velkaneuvontayksikköön. Lisäksi haastateltiin talous- ja velkaneuvontaan liittyvien sidosryhmien edustajia esimerkiksi työ- ja elinkeinoministeriöstä, Kuluttajavirastosta ja lääninhallituksesta. Opetusministeriön hyväksyttyä Talous- ja velkaneuvonnan koulutusohjelman yhdeksi pilottitoteutukseksi, perustettiin koulutusohjelman pilottia varten ohjausryhmä. Ohjausryhmään kutsuttiin edustajat oikeusministeriöstä, Kuluttajavirastosta, työ- ja elinkeinoministeriöstä, lääninhallituksesta, Velkaneuvonta ry:stä, opiskelijaryhmästä sekä talous- ja velkaneuvontayksiköstä. Ohjausryhmässä koottiin kompetenssiehdotukset talous- ja velkaneuvojan työlle. Kompetenssiehdotukset työstettiin koulutusohjelman osaamistavoitteiksi.

Osaamisalueiksi muodostui:

- 1) juridiikka
- 2) taloudenhallinta
- 3) asiakkaan neuvonta ja ohjaus
- 4) oman työn hallinta.

Koulutusprosessi

Oheiseen prosessikaavioon on kuvattu talous- ja velkaneuvonnan koulutusprosessi.

Taulukko 1. Talous- ja velkaneuvonnan koulutusprosessi

rooli	Henkilökohtaistaminen	Lähipäivät	Tehtävät	Kehittämistehtävä	Opponointi seminaari	Arviointi
Opiskelija	Heks Oman oppimisprosessin suunnittelu	Lähipäivät	Tehtävät	Kehittämistehtävä suunnittelu ja toteutus ja raportointi	Opponointi seminaari esittely	Oppimisen itsearviointi alussa ja lopussa
Työpaikka-valmentaja	Heks perehtyminen työpaikkavalmentajan tehtävään			Kehittämistehtävän aiheen valinta ja ohjaus		Oppimisen arviointi lopussa
Kouluttajat Asiantuntijat Yliopisto		Lähipäivät kouluttaminen	Tehtävien anto	Kehittämistehtävän arviointi		
Vertais-opiskelijat		Lähipäivät keskustelu	Tehtävät ryhmätyöt	Kehittämistehtävän opponointi	Opponointi seminaari opponointi	
Moodle	Tiedotuskanava Materiaalipankki	Keskustelu vertaisopiskelijoiden kanssa	Tehtävien palautus	Kehittämistehtävän palautus		
Palmenia ohjaaja	Heks Opiskelijan oppimisprosessin suunnittelu Työpaikka valmentajan perehdytys	Lähipäivät Ohjausta koulutusprosessiin liittyen		Kehittämistehtävän aiheen valinta ja ohjaus	Opponointi seminaari ohjaus	

Koulutuksen alussa jokaisen opiskelijan kanssa käytiin henkilökohtaistamiskeskustelu (HEKS).

Henkilökohtaistamiskeskustelun sisältö:

- opiskelijan tavoitteet suhteessa koulutusohjelman osaamisalueisiin
- aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT)
- työssä oppimisaika ja työpaikkavalmennus
- kehittämistehtävän aihe ja suunnitelma.

Kehittämistehtävä valittiin opiskelijan ja organisaation tarpeista lähtien. Työssä oppimisen kannalta kehittämistehtävä toimi tärkeässä roolissa.

Opiskelijaryhmä koostui asiantuntijoista, jotka osasivat itsenäisesti etsiä tietoa sekä käyttää hyödyksi verkostojaan. Työssä oppimisen tueksi opiskelijat valitsivat itselleen työpaikkavalmentajan, joka oli yleensä omasta organisaatiosta tuleva esimies tai kollega. Pienissä kunnissa talous- ja velkaneuvojat työskentelevät usein yksin, ja näin ollen työpaikkavalmentajan valinta osoittautui haasteelliseksi. Tällöin työpaikkavalmentajaksi valittiin valmentaja toisesta organisaatiosta tai pohdittiin erilaisiin tilanteisiin erilaisia valmentajia kehittämistehtävän aiheen pohjalta. Huomatettiin, että itsenäistä asiantuntijatyötä tekevän työpaikkavalmennus poikkeaa perinteisestä työpaikkavalmennuksesta.

Työpaikkavalmentajan työskennellessä fyysisesti muualla kuin opiskelija, valmentaja ja opiskelija sopivat yhteisiä tapaamisia sekä olivat yhteydessä puhelimitse ja sähköpostitse toisiinsa. Työpaikkavalmennuksen onnistumisesta pyydettiin palaute koulutusohjelman lopussa.

Palautteiden perusteella työpaikkavalmennus sujui pääsääntöisesti hyvin. Valmentaja työskentelee usein viereisessä työhuoneessa ja oli sovittujen tapaamisten lisäksi päivittäin läsnä muutenkin tarvittaessa. Fyysisesti muualla kuin samassa talossa työskennellessä koettiin puutteena arvokaiden ”käytäväkeskusteluiden” puuttuminen.

Koulutusohjelman pilottitoteutus sisälsi kahdeksan ryhmän yhteistä lähipäivää sekä kolme vapaaehtoista alueellista lähipäivää. Lähipäivien teemat liittyivät juridiikasta asiakkaan motivointiin. Kouluttajina toimi tutkijoita ja asiantuntijoita yliopistoista, yrityksistä ja talous- ja velkaneuvonnasta. Etäjaksojen aikana opiskelijat työstivät oman organisaationsa tarpeista lähtöisin olevaa kehittämistehtävää ja tutustuivat alan kirjallisuuteen sekä refleктоivat lähipäivillä oppimaansa. Etäjaksoilla hyödynnettiin sähköistä oppimisympäristö Moodlea, joka toimi tehtävien palautuspaikkana, materiaalipankkina, keskustelualustana, tiedotuskanavana ja ohjausvälineenä.

Osaamisen arviointi ja kriteerit

Koulutusohjelmassa osaamista arvioitiin seuraavin kriteerein:

- Oppimisprosessin kokonaisarviointi
 - Opiskelijan itsearviointi työssä kehittymisestä koulutuksen alussa ja lopussa.
 - Työpaikkavalmentajan antama arviointi opiskelijan kehittymisestä koulutuksen lopussa.
- Kehittämistehtävän arviointi
 - Tieteellisen asiantuntijan arviointi.
 - Vertaisarvioijan eli opponentin arviointi (opponointiseminaari).

Tieteellisen asiantuntijan arviointi

Kehittämistehtävän arviointikriteerit kehitettiin yhteistyössä yliopistojen tiedekuntien asiantuntijoiden kanssa. Talous- ja velkaneuvontaan liittyvät aiheet ovat taustoiltaan monitieteiset ja sen vuoksi arviointikriteerien tuli sopia eri tieteenaloille.

Taulukko 2. Kehittämistehtävän arviointikriteerit (tieteellinen asiantuntija)

Hyväksytty	Täydennettävä	Hylätty
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aihe aidosta työelämästä lähtöisin ▪ Aihe kuvattu perusteellisesti (Miksi tämä aihe?) ▪ Aihe rajattu selkeästi ▪ Aihetta on pohdittu / analysoitu / tulkittu riittävästi ▪ Menetelmät / toimintatavat (Kuinka toteutettu?) ▪ Johtopäätökset ja jatkotoimenpiteet perusteltu ja suunniteltu ▪ Lähteet merkitty ja lähdeluettelo työn lopussa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ on puutteellinen eikä täytä hyväksytyn työn arviointiperusteita. (Katso hyväksytyn työn arviointiperusteet) <p>Työn täydentämisestä sovitaan arvioijan kanssa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ on plagioitu ▪ Työ on yleisesti tieteen kriteerien vastainen

Vertaisarviointi (opponointi)

Koulutuksen lopussa pidettiin neljä opponointiseminaaria, joissa päivän ohjelma koostui opiskelijoiden kehittämistehtävien opponoinneista. Opponentin tuli esitellä opponoitava kehittämistehtävä seminaarissa ja antaa rakentavaa palautetta myös kirjallisesti opiskelijalle. Opponointi pohti kehittämistehtävän

- ajankohtaisuutta,
- työn hyödynnettävyyttä ja
- työn laatua.

Opiskelijoiden kehittämistehtävien lyhennelmistä ja yliopiston tieteellisten asiantuntijoiden artikkeleista koostuva julkaisu Talous- ja velkaneuvonta 2010 toimitettiin Palmenian toimesta joulukuussa 2010 ja se toimii uusien opiskelijoiden tukena. Koulutusohjelma päättyi päätösjuhlaan marraskuussa 2010.

Yhteenvedo

Koulutusohjelma suunniteltiin yhteistyössä opiskelijoiden ja työnantajien kanssa. Opiskelijat antoivat lähipäivien sisältöön liittyvistä odotuksista palautetta ennen jokaista lähipäivää ja lähipäivän jälkeen. Lähipäivien osalta pilottitoteutuksen aikana sisällöt ja kouluttajat hioutuivat koulutusohjelmaan sopiviksi. Koko koulutuskokonaisuudesta pyydettiin välipalaute puolessa välissä koulutusohjelmaa sekä loppupalaute koulutusohjelman päätyttyä. Erilaisten näkemysten huomioiminen mahdollisti sen, että koulutuksesta syntyi toimiva kokonaisuus.

Lähteet:

Ammatillisesti suuntautuneet aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti) (2009) . Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11. Luettavissa: http://www.okm.fi/OPM/Julkaisut/2009/Ammatillisesti_suuntautuneen_aikuiskoulutuksen_kokonaisuudistus.html?lang=fi. Luettu: 11.3.2011

Ketola ja Laurell (2009a): Talous- ja velkaneuvojille koulutus kysely. 6/2009. Helsingin yliopisto. (julkaisematon kysely)

Ketola ja Laurell (2009b): Lähiopetuspäivän esikysely 19.10.2009. Helsingin yliopisto. (julkaisematon kysely)

Ketola ja Laurell (2009c): Kysely kommentit koulutusohjelmaan 28.10.2009. Helsingin yliopisto. (julkaisematon kysely)

Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet (2008). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38. Luettavissa:

http://www.okm.fi/OPM/Julkaisut/2008/Korkeakoulujen_aikuiskoulutuksen_nykytila_ja_kehittamiskohteet.html?lang=fi. Luettu: 11.3.2011

Laki talous- ja velkaneuvonnasta. 4.8.2000/713. Luettavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000713>. Luettu: 11.3.2011

Laki yksityishenkilön velkajärjestelystä. 25.1.1993/57. Luettavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19930057>. Luettu 11.3.2011

Rissanen, Kirsti. 2009. Talous- ja velkaneuvonnan arviointi. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Kilpailukyky 8/2009.

Taloudenhallinnan neuvottelukunta 2007. Kokouspöytäkirja 15.6.2007 asia 5. Kauppa- ja teollisuusministeriö.

Valtioneuvoston asetus taloudenhallinnan neuvottelukunnasta 278/2006. Luettavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2006/20060278>. Luettu 11.3.2011

Liiketoiminta- osaaminen

Kasvupolkuja rakentamassa – Kokemuksia Kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppisestä täydennyskoulutuksesta

Irene Gröhn ja Katriina Haverinen
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Kasvuyrityksen johtaminen -oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen (30 op) tavoitteena on kehittää kasvupotentiaalia omaavien yritysten avainhenkilöiden liiketoimintaosaamista ja rakentaa yrityksille niiden toimintaan sopiva kasvupolku.

Koulutuksen ovat suunnitelleet ja toteuttaneet HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu ja Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun Pienyrityskeskus. Koulutuksen hallinnoinnista vastaa HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämiskeskus. Pedagoginen kehittäminen sekä ohjausprosessin suunnittelu ja ohjaus tehdään yhteistyössä HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa.

Tausta ja koulutuksen perusta

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu koordinoi vuosina 2007-2009 Uudenmaan maakuntaliiton osin rahoittamaa Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP-hanketta. Hankkeen julkaisu ”Näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen” oli vahva puheenvuoro tämän uuden koulutusmuodon puolesta (Gröhn, 2009). Kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen pilottihanketta valmisteltiin keväällä 2009 mainitun HIOP-hankkeen ja em. julkaisun pohjalta.

Koulutusohjelman pedagoginen suunnittelu on pohjautunut HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja Mika Saranpään näkemyksiin työssä ja työstä oppimisesta sekä osaamisen tunnistamisesta.¹ Saranpää on toiminut Kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen pedagogisena vastuuhenkilönä, työpaikkaohjaajien kouluttajana sekä asiantuntijaohjaajien ohjaajana.

Pilottikoulutuksen suunnittelua ja kehittämistä varten perustettiin ohjausryhmä, johon kuuluvat edustajat seuraavilta yhteistyökumppaneiltamme: Liiketalouden Liitto LTA ry, Matkailu- ja Ravintolapalvelut MaRa ry, Helsingin seudun kauppakamari, Akava ja Suomen Yrittäjät. Pilottikoulutuksen käynnistyttyä ohjausryhmään pyydettiin myös kouluttajien, opiskelijoiden ja koulutuksessa mukana olevien yritysten edustaja.

Koulutuksen ohjausryhmän puheenjohtajana ja koulutuksen vastuullisena johtajana on toiminut johtaja, vararehtori Lauri Tuomi HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta. Koulutuksen ohjausryhmään ja opiskelijoiden valintatyöryhmään on kuulunut myös koulutuspäällikkö Juha Marjakangas HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta.

Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun Pienyrityskeskus on tuonut koulutukseen vahvan asiantuntemuksensa ja osaamisensa pienten ja keskisuurten yritysten liiketoimintaosaamisen kehittämisessä. Pilottikoulutuksessa Pienyrityskeskuksen vastuuhenkilönä toimi koulutuspäällikkö Heli Aaltonen, sittemmin yhteistyökumppanimme on toiminut koulutuspäällikkö Jukka Nordlund.

Sekä Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu että HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu ovat tarjon-

¹ Saranpään artikkeleja on julkaistu useissa teoksissa, mm. ”Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti” (Saranpää, 2009a). Saranpää on kirjoittanut aiheesta myös aiemmissa hankkeissa (mm. ESR Ramona ja ESR Dopin), kuten teoksen ”Ohjaajan hätävara” (Saranpää, 2007). Lisäksi Saranpää on kirjoittanut Osaamisen tunnistamisesta AHOT ja Tunne -hankkeissa (Saranpää, 2009 b). Koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on näin ollut vahva linkki HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun muihin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen –hankkeisiin.

neet koulutukseen huippuasiantuntijoita sekä lähipäivien kouluttajiksi että kehittämishankkeiden ja työstä oppimisen asiantuntijaohjaajiksi. Myös koulutuksen asiantuntijaohjaajat ja kouluttajat HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulusta ja Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulusta ovat olleet aktiivisesti mukana koulutuksen kehittämisessä. Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi molemmille korkeakouluille yhteisen erillisen kehittämisrahan tämän koulutuksen kehittämiseen.

Tämän artikkelin kirjoittajat ovat toimineet koulutuksen suunnittelijoina ja prosessin vastuuhenkilöinä sekä kehittäjinä HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa. Projektipäällikkö Irene Gröhn on ollut hankkeen ohjausryhmän sihteeri. Irene Gröhn on ollut myös toimijana ESR FUTUREX-hankkeessa. Kehittämisasiantuntija Katriina Haverinen on ollut ohjausryhmän jäsen ja vastannut koulutuksen koordinoinnista.

Haluamme tässä kiittää kaikkia koulutuksen yhteistyökumppaneita hyvästä yhteistyöstä.

Koulutustarve

Koulutus on suunnattu kasvupotentiaalia omaaville ja kasvuhakuisille hyvinvointialan, palvelualojen, matkailun, asiantuntijapalvelujen ja tietotekniikka-alan yritysten avainhenkilöille. Osaa- misintensiivisten yritysten liiketoiminnan perustana on vahva substanssiosaaminen, mutta yritysten avainhenkilöillä on usein tarvetta liiketoimintaosaamisen kehittämiseen. Oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus mahdollistaa sen, että heidän ei tarvitse suorittaa kokonaista uutta tutkintoa ja että he saavat aidosti työelämässä tarvittavaa osaamista.

Kasvuyrityksiä tarvitaan myös kansantalouden näkökulmasta – tällä hetkellä ja tulevaisuudessa on nähtävissä puute keskisuurista työllistävistä ja nopeasti kasvavista yrityksistä. Näkemyksemme mukaan kasvuyritysten merkitys kansantalouden kasvussa tulee korostumaan tulevaisuudessa.

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Tutkimus ja kehittämiskeskus on tehnyt useana vuonna Uudenmaan digitaaliset sisällöt –osaamiskeskuksen (Forum Virium Helsinki/Helsingin kaupunki) Kasvuvalmennuksessa olleiden pk-yrityksien evaluoinnin. Evaluoinnissa saatuja tuloksia on myös hyödynnetty tämän koulutuksen suunnittelussa. Kasvuyritysten avainhenkilöiden liiketoimintaosaamisen nostamisen todettiin lisäävän yritysten liikevaihtoa, kannattavuutta ja henkilöstön määrää (Tuomi, 2009). Sama evaluointi tullaan tekemään Kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa olleille yrityksille vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Tarkoituksena on evaluoida koulutuksen vaikuttavuutta yritysten kasvun näkökulmasta.

Selvitimme korkeakoulutettujen koulutustarpeita myös yhteistyökumppaneidemme (ammattiliittoja, yrityksiä ja korkeakouluja) kanssa järjestämällä mm. nk. Roundtable –tilaisuuden, jossa pohdittiin korkeakoulutettujen täydennyskoulutustarpeita. Myös tässä tilaisuudessa nousi vahvasti esiin tarve liiketoimintaosaamisen täydennyskoulutukselle.

Koulutuksen osaamistavoitteiden mukainen koulutustarve tulee esiin myös Helsingin Yrittäjien KyKy-hankkeen selvityksistä (KyKy-hanke, 2008), jossa kartoitettiin pk-yrityksien koulutustarpeita. Koulutustarvekyselyn tulosten mukaan helsinkiläis-yrittäjistä 44,7 prosenttia kertoo yrityksensä tarvitsevan liiketoimintaosaamista tukevaa koulutusta. Eniten tarvetta oli markkinointikoulutukselle (43,2 %) ja taloushallintokoulutukselle (36,6 %). Myös myyntiosaaminen (32,9 %), yrityksen johtaminen (30,5 %) ja tulevaisuuden liikeideat nousivat tärkeiksi. (emt.)

Kokemuksemme kasvuyrityksen johtaminen oppisopimustyyppinentäydennyskoulutus –pilotista (2009-2010) osoittavat, että koulutukselle on laaja kysyntä. Pilottikoulutukseen hakeneiden määrä ja koulutustausta on selvä osoitus koulutuksen tarpeellisuudesta. Koulutukseen haki 76 korkeatasoista hakijaa, joista 40 hyväksyttiin koulutukseen. Kysyntää koulutukselle on edelleen, sillä kyselyitä yrityksistä tulee jatkuvasti.

Koulutukseen hakeneista voidaan päätellä, että kasvuyrityksen johtamisaosaamisen tarve nousee

erityisesti sellaisilla kasvuyritysten avainhenkilöillä, joiden korkeakoulututkinnossa ei ole ollut liiketoimintaosaamisen koulutusta. Niilläkin, joilla on ollut perustutkinnossa liiketoimintaosaamisen koulutusta, on tarve nimenomaan kasvuyrityksen johtamisosaamisen kehittämiseen.

Osaamistavoitteet

Kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta suunniteltiin edellä mainittujen selvitysten pohjalta. Koulutuksessa kehittäminen kohdistuu sekä avainhenkilöihin että työnantajayrityksen liikeidean ja liiketoimintamallin kehittämiseen. Ideana on se, että samalla kun osallistuja oppii, yritys hyötyy. Koulutuksessa tarkastellaan ja kehitetään sekä yrityksen strategiaa, myynti- ja markkinointiprosesseja että myös yrityksen kasvustrategian kannattavuutta. Lähtökohtana on se, että koulutuksen aikana luodaan yritykselle kannattava kasvun strategia.

Koulutuksen osaamistavoitteet kuvattiin koulutuksen suunnittelijoiden ja asiantuntijaohjaajien toimesta. Koulutuksen osaamistavoitteita tiivistettiin ja kirkastettiin koulutuksen toiseen, syksyllä 2010 alkaneeseen koulutukseen.

Koulutuksen osaamistavoitteet on laadittu hyväksyttävälle tasolle ja EQF6/NQF6 eli eurooppalaisen/kansallisen tutkintojen viitekehyksen tasolle kuusi. Näin ollen koulutus on vähintään alemman korkeakoulututkinnon eli ammattikorkeakoulututkinnon tai yliopistojen kandidaatin tutkinnon tasoa.

Koulutuksen osaamistavoitteet olivat tiivistetysti pilottikoulutuksessa seuraavat:

Osaamistavoitteena on, että koulutuksen suorittanut henkilö osaa johtaa kasvuyritystä strategialähtöisesti ja kannattavasti sekä osaa hyödyntää erilaisia verkostoja myynnin ja markkinoinnin tehostamisessa.

Strategia-, myynti- ja markkinointiosaaminen

Koulutuksen suorittanut osaa kuvata sekä käytännön tasolla että käsitteellisesti miten yritystä tai muuta työyhteisöä johdetaan kasvuhakuisesti mutta hallitusti valitun strategian mukaisesti tai myös käytäntöön nojaava ja jatkuvasti kehittyvään strategiaan perustuen. Osallistuja osaa myös luoda ja päivittää kasvuyrityksen strategian sekä ymmärtää avainhenkilöstön osallistamisen merkityksen strategian toteuttamiseksi arkityössä. Valittavia strategioita ovat esimerkiksi asiakkuusstrategia, verkostoitumisstrategia sekä myynti- ja markkinointistrategia.

Talous- ja rahoitusosaaminen

Koulutuksen suorittanut osaa käytännössä analysoida yrityksen kannattavuutta tuote/tuoteryhmä/asiakas/markkina-alueella ja tehdä ehdotuksia yrityksen kannattavuuden parantamiseksi sekä osaa kartoittaa yrityksen tilanteeseen sopivat vaihtoehtoiset rahoituslähteet ja asettaa ne yrityksen kannalta paremmuusjärjestykseen.

Kasvuyrityksen johtaminen, koulutuksen viitekehys



Kasvuyrityksen johtamisen koulutuksen viitekehys (Juha Marjakangas).

Opiskelijavalinnat

Syksyllä 2009 alkaneen pilottikoulutuksen rahoituspäätös tuli kesäkuussa 2009 ja koulutuksen käynnistäminen lähti liikkeelle todenteolla elokuussa 2009. Koulutuksen markkinointi toteutettiin yhdessä ohjausryhmän ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Valintakriteerit ja hakulomake laadittiin koulutuksen järjestäjien toimesta ja opiskelijahaku oli 14.9.- 16.10.2009. Opiskelijavalinnat suoritti valintatyöryhmä, joka pisteytti hakijat hakemusten perusteella.

Koulutukseen tuli määräaikaan mennessä yhteensä 76 hakemusta. Hakemusten arvioinnissa valintakriteerit olivat: a) tutkinto (vähintään amk-tutkinto) b) työkokemus c) hakijan sopivuus d) yrityksen sopivuus (henkilöstön määrän kehitys, liikevaihdon kasvun trendi, yrityksen kasvun mahdollisuudet ja kasvutavoitteet, yrityksen liiketoiminnan kehittämiskohteet ja kehittämishankkeen teema-alue) e) työpaikkaohjaaja (nimetty).

Lopullisessa opiskelijavalinnassa hyväksyttiin 40 opiskelijaa, jonka lisäksi viisi opiskelijaa otettiin varasijoille. Yksi opiskelija ei ottanut paikkaa vastaan yritystoiminnan lopettamisen vuoksi ja näin ollen ensimmäisellä varasijalla ollut hakija hyväksyttiin mukaan koulutukseen. Hyväksytyille lähetettiin hyväksymiskirje, jonka mukana oli henkilötietolomake (koulutuspaikan vastaanottaminen), koulutuksen ohjelma, ennakkotehtävä ja osaamiskuvaukset.

Koulutuksen aloittaneista oli miehiä 23 ja naisia 17. Ylempi korkeakoulututkinto oli 20 opiskelijalla (tutkintoina esim. DI, KTM, FM, HM, VTM, ETK, LT). Alempi korkeakoulututkinto oli 18 opiskelijalla (tutkintoina esim. restonomi, tradenomi ja insinööri amk). Opistotason tutkinto oli kahdella opiskelijalla.

Koulutuksen luonteen mukaisesti kaikki koulutukseen osallistuneet työnantajat olivat yksityisiä yrityksiä, ja osa koulutukseen osallistuneista opiskelijoista toimi itse yrittäjänä. Osallistujien työnantajayritykset olivat valtaosin pienehköjä pk-yrityksiä, joista suurin osa oli 1- 49 henkilön yrityksiä. Kahdesta isosta yrityksestä oli mukana useampi osallistuja. Yritysten liikevaihto vaihteli

38.000 eurosta 312 miljoonaan euroon.

Sen lisäksi, että yritysten koot vaihtelivat runsaasti, myös yritysten toimiala vaihteli palveluliike-toiminnan koko laajan kirjon sisällä; edustettuina olivat niin ravintola- ja matkailuala kuin IT-ala ja koulutus- ja konsultointi kuin myös rakennus- ja isännöintialatkin.

Ohjelman rakenne ja kulku

Kasvuyrityksen johtaminen -oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus alkoi marraskuussa 2009 ja päättyi marraskuussa 2010. Koulutuksen toinen toteutus alkoi syyskuussa 2010. Kummassakin toteutuksessa opinnot aloitti 40 opiskelijaa.

Pilottikoulutuksessa oli kahdeksan lähiopetusiltapäivää (klo 14-20), sisältäen orientaatiopäivän (1 op), moduulien lähipäivät ja yhteenveto-workshopin (1 op). Koulutus ja sen osaamistavoitteet on jaettu kolmeen moduuliin: Kasvuyrityksen strategiaosaaminen (5 op), Myynti- ja markkinointiosaaminen verkostotaloudessa (5 op) sekä Talous- ja rahoitusosaaminen kasvuyrityksessä (5 op). Kussakin moduulissa oli pilottikoulutuksessa kaksi lähiopetuspäivää. Kouluttajia lähiopetuksessa oli seitsemän. Koulutus oli suunniteltu niin, että työstä oppimista sekä kehittämishanke ja osaamisportfolion työstämistä (80 % koulutuksesta) tuki ja täydensi lähiopetus (20 % koulutuksesta). Kehittämishanke ja osaamisportfolion laatiminen muodostivat tässä koulutuksessa 13 opintopisteen laajuisen kokonaisuuden. Opiskelun tukena toimivat Moodle -oppimisympäristössä olevat materiaalit, tehtävät ja ohjeet sekä oma pienryhmä.

Kasvuyrityksen johtamisen erityspätevyys (30 op)				
Orientaatio (1 op) 1pv	Strategiaosaaminen (5 op) 2 LÄHIPÄIVÄÄ	Myynti- ja markkinointiosaaminen (5 op) 2 lähipäivää	Talous- ja rahoitusosaaminen (5 op) 2 lähipäivää	Yhteen- veto work- shop ja kehittämis- hankkeen päättö ja osaamisen näytöt 1 päivä (1 op) Syksy 2010
Ennakkotehtävä 9.11.09 klo 14-20 Orientaatio oppisopimukseen ja koulutuksen osaamis- tavoitteisiin Luo pohjan HOPS:lle	Strategia I To 3.12.09 klo 14-20 Kouluttaja: Moisala	Myynti- ja markkinointi I To 11.2.10 klo 14-20 Kouluttaja: Mäki	Talous- ja rahoitus I To 22.4.10 klo 14-20 Kouluttaja: T. Saranpää	
	Strategia II To 14.1.09 klo 14-20 Kouluttajat: Virtanen, Moisala	Myynti- ja markkinointi II To 18.3.10 klo 14-20 Kouluttaja: Rajala, Bergroth	Talous- ja rahoitus II To 27.5.10 klo 14-20 Kouluttajat: Kinkki, Koski	
Kehittämishanke ja osaamisportfolio/Työstä oppiminen 13 opintopistettä Kehittämishankkeen ohjaus, ml. ohjauskokoukset, sähköpostit 10-15/tuntia per opiskelija				

Yhteistyösopimus HAAGA-HELIAAN 30.11.09 menessä	HOPS HAAGA- HELIAAN 18.12.09	Aiheanalyysi 31.1.2010	1.Väliraportti 12.4 Väliarviointi 30.4.	2. Väliraportti 6.9.10	Loppuraportti 30.10.2010	Loppuarviointi
----------------------------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------	--------------------------------------------	---------------------------	-----------------------------	----------------

Osaamisportfolion tehtävät
Tehtäviä annetaan opintojen kuluessa.

Yritysvierailut (osaamisportfolio tehtävä 2).
Opiskelijoiden tulee käydä tutustumiskäynnillä jokaisen oman ryhmänsä jäsenen yrityksessä. 5-6 vierailua + raportit Moodleen kesäkuu 2010 mennessä.

Pilottikoulutuksen 2009-2010 rakennekuvaus.

Ohjelman aloitus

Ennen koulutuksen alkua opiskelijat tekivät **ennakkotehtävän**, jonka tavoitteena oli tutustua koulutuksen osaamistavoitteisiin sekä tutkia omaa nykyistä osaamista, yrityksen nykyistä kasvustrategiaa ja omaa kehittämishanketta suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin.

Koulutuksen **orientaatioiltpäivässä** opiskelijoille jaettiin opiskeluohje ja käytiin läpi koulutuksen rakenne, aikataulu, kunkin osapuolen tehtävät, sopimukset sekä koulutuksen tukena toimivan sähköisen oppimisympäristön Moodlen käyttö. Orientaatiossa aloitettiin myös asiantuntijaohjaajien vetämissä pienryhmissä tarkastelemaan opiskelijan työnantajayrityksen nykytilaa, tulevaisuuden suuntaa ja kasvustrategiaa. Tavoitteena oli aloittaa HOPSin (henkilökohtainen opiskelusuunnitelma) työstäminen.

Sopimukset

Koulutuksen alussa tehtiin **yhteistyösopimus** yrityksen ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun välillä. Sopimuksessa sovittiin kirjallisesti kunkin osapuolen roolista, velvollisuuksista ja vastuista. Sopimuksessa myös veloitettiin yritys sopimaan opiskelijan kanssa täydennyskoulutukseen osallistumisesta. Lisäksi yritys (käytännössä työpaikkaohjaaja) veloitettiin osallistumaan opiskelijan HOPS:n tekemiseen. Edelleen yrityksen tuli huolehtia siitä, että opiskelija saa riittävästi tietoa kehittämishankkeen ja osaamisportfolion tekemiseen.

Opiskelijan työnantajayrityksen tuli myös mahdollistaa ja velvoittaa, että opiskelija osallistuu HAAGA-HELIAssa pidettäviin lähipäiviin myös työajalla. Yrityksen tuli myös antaa opiskelijalle työaikaa kehittämishankkeen tekemiseen sekä muutoinkin koulutuksen suorittamiseen yrityksen ja opiskelijan yhdessä sopimalla tavalla. Edelleen yrityksen tuli nimetä opiskelijalle työpaikkaohjaaja ja mahdollistaa työpaikkaohjaajan osallistuminen täydennyskoulutuksen ohjaamiseen, HAAGA-HELIAssa pidettävään orientaatiopäivään ja ohjauskokouksiin yrityksessä.

Koulutuksessa HOPS (henkilökohtainen opiskelusuunnitelma) toimi **koulutusopimuksena** koulutuksen järjestäjän edustajan eli asiantuntijaohjaajan, opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välillä.

Työstä oppiminen ja sen ohjaus

Jokaiselle opiskelijalle nimettiin oma korkeakoulun **asiantuntijaohjaaja**, jotka olivat HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun ja Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun asiantuntijoita. Asiantuntijaohjaajat ovat tässä koulutuksessa työstä oppimisen ohjaajia, jotka pyrkivät huolehtimaan siitä, että opiskelija pystyi soveltamaan oppimaansa kehittämishankkeessaan ja omassa työssään.

Asiantuntijaohjaajia oli pilottikoulutuksessa yhteensä kahdeksan ja yhdellä ohjaajalla oli 4-6 ohjattavaa, jotka muodostivat pienryhmän. Ohjaajalle annettiin 10-15 tunnin resurssi kunkin ohjattavan ohjaukseen. Ohjauksen määrä vaihteli opiskelijan ohjaustarpeesta riippuen. Tavoitteena oli, että jokaisen opiskelijan kanssa pidetään koulutuksen aikana vähintään 1-3 **ohjauskokousta** opiskelijan työpaikalla. Ohjauskokouksissa on opiskelijan lisäksi läsnä sekä työpaikkaohjaaja että asiantuntijaohjaaja.

Jokaisen opiskelijan tuli nimetä **työpaikkaohjaaja** jo koulutukseen hakeutuessaan. Työpaikkaohjaajat suunnittelivat ja tukivat työstä oppimisen prosessia yhdessä opiskelijan ja asiantuntijaohjaajan kanssa. Työpaikkaohjaajat osallistuivat myös opiskelijan osaamisen kehittymisen arviointiin yhdessä opiskelijan ja asiantuntijaohjaajan kanssa.

Työpaikkaohjaajat kutsuttiin koulutuksen orientaatiopäivään, johon oli sisällytetty työpaikkaohjaajien perehdytys. Työpaikkaohjaajille annettiin koulutuksen alussa ohjeistus sekä Mika Saranpään teos ”Ohjaajan hätävara” (2007). Työpaikkaohjaajat kutsuttiin vertaistapaamiseen

muutaman kuukauden kuluttua koulutuksen alkamisesta sekä koulutuksen päätöstilaisuuteen. Opiskelijoiden tehtävänä oli keskustella koulutuksen sisällöistä ja työssä oppimisen etenemisestä työpaikkaohjaajiensa kanssa säännöllisissä tapaamisissa.

Koulutuksen kantavana rakenteena on tutkivan työstä oppimisen näkökulmat. Lähtökohtana on omassa työssä ja omasta työstä oppiminen, sitä tutkien ja siinä kehittyen. Tässä oppimisen prosessissa syklinä on tutkiminen (oman osaamisen ja yrityksen liiketoiminnan nykytilanne), suunnittelu (oman ja yrityksen kehittymisen suunnittelu ja aikataulutus) sekä kehittämisen toteuttaminen ja sen arvioiminen. (ks. Saranpää, 2009 a.) Kokonaisuudessaan työstä oppiminen muodostaa kehittämisen syklin, joka tässä koulutuksessa konkretisoituu kehittämishankkeena. Työstä oppimisen tukena ovat sekä työpaikkaohjaaja että korkeakoulun asiantuntijaohjaaja.

Koulutuksessa laadittiin jokaiselle opiskelijalle **henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS)**. HOPSin tavoitteena oli koulutuksen osaamistavoitteisiin tutustuminen, oman nykyisen osaamisen tunnistaminen sekä omien kehittymistarpeiden kuvaaminen. Nykyisen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kautta opiskelija löytää osaamisen kehittämisen painopistealueet.

HOPSissa tuli kuvata myös yrityksen kasvun tämän hetkistä tilannetta, kasvustrategiaa, kasvun määrittelyä ja linjauksia. Näiden pohjalta opiskelijan tuli kuvata kehittämishankkeensa aihetta. Edelleen opiskelijan tuli sopia ohjaajiensa kanssa oppimisen ohjaamisen aikataulusta, joka tuli liittää HOPSin liitteeksi. HOPSin työstäminen aloitettiin koulutuksen orientaatioissa ja se työstettiin valmiiksi yhdessä työpaikkaohjaajan ja asiantuntijaohjaajan kanssa ensimmäisessä ohjauskokouksessa.

Työpaikka oppimisympäristönä

Oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa työpaikka on opiskelijalle oppimisresurssi. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kannalta onkin keskeistä, että opiskelija voi käyttää työpaikkaa mahdollisimman tehokkaasti oppimiseen. Työpaikkaohjaajan näkökulmasta tämä merkitsee, että hänen tulee avata ”portteja” opiskelijalle niin, että tämä voi käyttää työpaikkaa mahdollisimman hyvin omaan oppimiseensa. Koulutuksen onnistumisen kannalta olennaista on oppimisympäristönä toimivan työyhteisön, esimiesten ja johdon sitoutuminen. Koulutuksen tavoitteena on ollut, että kehittämishanke näkyy sekä yksilön että koko työyhteisön osaamisen kehittymisenä.

Työpaikkaohjaajan roolissa korostuu yrityksen ja sen kasvustrategisten näkökulmien mukaan tuominen. Asiantuntijaohjaajan tehtävänä puolestaan on huolehtia, että hän tunnistaa ja tunnustaa opiskelijan nykyisen osaamisen (AHOT), yrityksen nykytilanteen sekä huolehtii siitä, että opiskelija saavuttaa koulutuksen kaikki osaamistavoitteet korkea-asteen (EQF 6) tasoisesti. Asiantuntijaohjaajat myös neuvovat osallistujan oikeille tiedon lähteille osallistujan ja hänen yrityksensä tarpeiden mukaisesti.

Ohjaaminen on näiden kolmen näkökulman yhteen sovittamista ja neuvottelemista, opiskelijan tekemässä työssä. Opiskelija itse on vastuullinen omasta etenemisestään, mutta ohjaus voi antaa tälle hyvän tuen.

Kehittämishanke ja osaamisportfolio

Opiskelun ytimenä oli HOPS:iin sidottu **yrittäjäkohtainen kehittämishanke**, jota tehtiin ja arvioitiin koko oppimisprosessin ajan. Kehittämishankkeen tekeminen oli tärkeä osa työstä oppimista ja keskeinen näyttö saavutetusta kasvuyrityksen johtamisosaamisesta. Käytännössä kehittämishankkeen on yrityksen kasvupolkujen analysointia ja valintaa. Kehittämishankkeessa on tavoitteena kuvata ja mallintaa käsitteellisesti kasvuyrityksen strategiset valinnat ja niiden seuraukset sekä antaa arvio kasvuyrityksen tulevasta kehityksestä valitussa aikaikkunassa.

Kehittämishankkeessa voitiin käytännössä selvittää yrityksen kannattavuutta esimerkiksi tuote/tuoteryhmä/asiakas/markkina-alueetasolla sekä tehdä ehdotuksia yrityksen kannattavuuden parantamiseksi. Edelleen voitiin kartoittaa yrityksen tilanteeseen sopivat vaihtoehdot rahoituslähteet ja asettaa ne yrityksen kannalta paremmuusjärjestykseen.

Kehittämishankkeen laadinnassa hyödynnetään koulutuksen lähipäivien antia sekä teoreettista tietoa ja tutkimustietoa. Myös teorioiden ja alan muun kirjallisuuden soveltava käyttö oli olennaista.

Kehittämishankkeen lisäksi oppimisen näyttämistä tuettiin henkilökohtaisen osaamisportfolion rakentamisella. Osaamisportfoliossa oli kahdeksan tehtävää, joista ensimmäinen oli osallistujan sen hetkisen osaamisen näyttö (AHOT). Siinä tulidokumenteilla osoitetaan opiskelijan sen hetkistä (koulutuksen alkaessa) osaamista ja yrityksen kasvun nykytilannetta. Toisena tehtävänä oli tutustumiskäynti pienryhmän kunkin jäsenen työpaikalla. Tällä pyrittiin edistämään vertaisoppimista ja verkostoitumista. Muut osaamisportfolion tehtävät olivat moduulien sisältöihin liittyviä oppimistehtäviä.

Osaamisen arviointi (näytöt)

Osaamisen näyttöjen arviointi suoritettiin kolmikannassa (opiskelija, työpaikkaohjaaja, korkeakoulun asiantuntijaohjaaja) viimeisessä ohjauskokouksessa, käytännössä arviointikokouksessa, osallistujan työpaikalla.

Kasvuyrityksen johtamisosaaminen voitiin osoittaa

- a) työssä tehdyillä asiakirjoilla ja dokumenteilla (osaamisportfolion tehtävä 1, erillinen näyttö)
- b) osaamisportfolion tehtävillä ja osaamisportfolioon liitetyillä dokumenteilla (osaamisportfolion tehtävät 2-8, erillinen näyttö)
- c) kehittämishankkeessa

Oleellista oli se, että osaaminen osoitettiin tavalla taikka toisella kaikista koulutuksen osaamistavoitteista. Arviointi tapahtui siis suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin.

Osapuolet antoivat oman kirjallisen arvionsa erikseen kehittämishankkeesta. Kehittämishankkeessa tuli kuvata ja mallintaa käsitteellisesti kasvuyrityksen strategiset valinnat ja niiden seuraukset sekä antaa arvio kasvuyrityksen tulevasta kehityksestä valitussa aikaikkunassa.

Kehittämishankkeen arvioinnissa kiinnitettiin huomioita seuraaviin asioihin:

- Yrityksen nykytilanteen ja kasvutavoitteiden kuvaus
- Kasvustrategian ja valintojen perustelu, teoriaan ja tutkimustietoon pohjautuen
- Reflektio/pohdinta/analyysi/synteesi/johtopäätökset oman yrityksen kasvun kannalta.

Arviointikokouksen lopuksi asiantuntijaohjaaja ja työpaikkaohjaaja antoivat opiskelijalle kokonaisarvion kasvuyrityksen johtamisosaamisesta asteikolla hyväksytty, hyväksytty täydennyksin tai hylätty. Mahdolliset täydentävät osanäytöt kirjattiin myös lomakkeeseen. Kunkin osapuolen (opiskelija, asiantuntijaohjaaja ja työpaikkaohjaaja) allekirjoittama arviointilomake toimitettiin HAAGA-HELIA ammattikorkeakouluun.

Jokaisen arvioijan ("kolmikanta" opiskelija, työpaikkaohjaaja, korkeakoulun asiantuntijaohjaaja) tuli arvioida osallistujan osaamista suhteessa kaikkiin koulutuksen osaamistavoitteisiin. Tässä on oleellista huomata se, että myös työpaikkaohjaaja osallistuu opiskelijan arviointiin. Perusteluna on se, että työpaikkaohjaajalla on paras tieto opiskelijan osaamisen kehittymisestä opiskelun aikana. Työpaikkaohjaajan rooli tässä koulutuksessa on työpaikan kasvustrategisten tavoitteiden esillä pitäminen, jolloin hän on oikea henkilö myös arvioimaan koulutuksen aikana laaditun kasvusuunnitelman eli kehittämishankkeen onnistumista. Työpaikkaohjaajan ei kuitenkaan ole tarkoitus peilata osaamista ja osaamisen kehittymistä pelkästään suhteessa yrityksen tavoitteisiin, vaan koko koulutuksen osaamistavoitteisiin. Näin työpaikkaohjaaja on osallinen koulutuksen laa-

dun tuottamisessa ja arvioinnissa. Osaamisen osoittamisen korkea-asteen tasoisuuden ja koko koulutuksen osaamistavoitteiden saavuttamisen hyväksyttävällä tasolla varmistaa korkeakoulun asiantuntijaohjaaja.

Mitä opimme?

Lähiopetus

Koulutuksesta kerättiin jatkuvasti palautetta koulutuksen aikana. Opiskelijoiden arviot lähiopetuksesta vaihtelivat välillä 3,54 - 4,52 asteikolla 1-5. Kokonaisuudessaan opiskelijat olivat tyytyväisiä koulutuksen sisältöihin. Opiskelijoiden heterogeeniset koulutustaustat, työnkuvat ja työnantajaryitykset vaikuttivat osallistujan koulutustarpeisiin. Osallistuja koki lähiopetuksen annin ja sen hyödynnettävyyden omassa työssä. Esimerkiksi myyntiosaamisessa tarpeet riippuvat siitä toimiiko opiskelija kuluttajamyynnin vai yritysmyyntin parissa.

Lähiopetuksen parasta antia osallistujien mukaan oli vuoropuhelu, käytännönläheisyys, yrityscaset, työkalut sekä vertaisoppiminen. Samalla palautteissa toivottiin enemmän yrityscaseja ja työkaluja.

Opiskelijoiden heterogeenisuus aiheuttaa haasteita sekä koulutuksen lähiopetukselle että ryhmätyöskentelylle, ml. ryhmiin jaolle. Lisäksi on varmistettava, ettei ryhmätyöskentelyssä tule ilmi työnantajien liikesalaisuuksia. Koulutuksen toisessa toteutuksessa ratkaisimme tämän vapaaehtoisella salassapitosopimuksella, jonka pienryhmät voivat tarvittaessa tehdä.

Pilottikoulutuksen lähipäiviä oli noin kerran kuussa. Kokemus kuitenkin osoitti, että lähiopetusta on hyvä olla säännöllisesti ja riittävän usein, sillä pitkäkestoinen koulutus kaipaa tuekseen säännöllisesti toistuvia kontaktijaksoja. Näin opiskelumotivaatio pysyy jatkuvasti yllä ja lähiopetus edistää myös vertaisoppimista. Kesän yli jatkuva koulutus asettaa omat haasteensa koulutukselle.

Pilottikoulutuksesta opimme, että lähiopetuksen sisältö on tärkeää nivoa kiinteästi koulutuksen osaamistavoitteisiin, oppimistehtäviin ja työssä tapahtuvan kehittämishankkeen työstämiseen. Vastaavasti lähiopetuksen sisältö ja oppimistehtävät on tärkeää kytkeä työssä oppimiseen ja oman työn tutkivaan kehittämiseen teorian ja tutkimustiedon avulla. Oppimistehtävien tulee olla sellaisia, joiden avulla työssä ja työstä oppiminen mahdollistuu. Jos tavoitteena on esimerkiksi yrityksen kasvupolun rakentaminen, on oppimistehtävän oltava sellainen, jonka avulla yrityksen kasvupolkua todella rakennetaan. Tehtävissä voidaan esimerkiksi tutkia lähiopetuksessa esiin tulleen tiedon pohjalta yrityksen nykyistä toimintaa ja toimintaympäristöä (esim. kilpailija-analyysi) sekä kasvun mahdollisuuksia ja esteitä. Tavoitteena tulee olla, että opiskelijat soveltavat lähiopetuksen ja teorian tuomaan tietoa heti käytäntöön. Kasvuyritysten avainhenkilöt toivovat teoreettisen tiedon lisäksi myös konkreettisia työkaluja, joita he voivat soveltaa omassa työssään kasvuyritysten johtotehtävissä.

Koko koulutusprosessin ja työssä oppimisen onnistumisen kannalta on mielestämme ensiarvoisen tärkeää, että lähipäivien kouluttajat ovat mukana koko koulutusprosessin toteutuksessa, osaamistavoitteiden laatisemassa ja koulutuksen kehittämisessä.

Kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppisen koulutuksen toisessa toteutuksessa kustakin moduulista vastaa yksi vastuukouluttaja, joka on ollut laatisemassa ko. moduulin osaamistavoitteita. Vastuukouluttaja pitää kaikki moduuliin kuuluvan lähiopetuksen, laatii moduulin oppimistehtävän ja antaa siitä yhteisen palautteen kaikille. Vastuukouluttaja toimii myös koulutuksen asiantuntijaohjaajana, jolloin hän vastaa yhden pienryhmän ohjauksesta.

Osaamistavoitteet

Koulutuksen väliarviointi toteutettiin ESR Futurex -hankkeen toimesta osallistujille tehdyn kyselyn avulla. Väliarvioinnin mukaan osaamistavoitteiden henkilökohtaistaminen ja yritys kohtaaminen onnistuivat melko hyvin. Osaamistavoitteiden räätälöinnissä ilmeni myös kehittämistarpeita. Erityisesti aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) ja hyväksilukeminen oli haasteellista, mutta osaamisen tunnistamisen avulla pystyttiin suuntaamaan opiskelijoiden ja yritysten kehittämistyötä.

Pilottikoulutuksen aikana ja loppuarvioinnin yhteydessä opimme, että koulutuksen osaamistavoitteet olivat vielä monien koulutukseen osallistuneiden näkökulmasta liian abstraktilla tasolla ja osin hankalasti arvioitavissa. Osaamistavoitteiden tuleekin olla hyvin konkreettisia, ymmärrettävällä tasolla. Osaamistavoitteiden saavuttamisen tulee olla mahdollista koulutuksen aikana ja tavoitteiden toteutumisen tulee olla selkeästi arvioitavissa.

Osaamistavoitteet vaikuttavat olennaisesti siihen, ketkä ovat koulutukseen sopivimpia osallistujia. Tällä taas on suoraan vaikutus koulutuksen markkinointiviestintään. Tarkensimme koulutuksen toisen toteutuksen markkinointiviestiä erityisesti kohderyhmän osalta. Painotimme sitä, että opiskelijalla on oltava mahdollisuus vaikuttaa yrityksen strategiaan ja tahto lähteä viemään yritystä kohti kasvua. Saamamme palautteen perusteella totesimme, että koulutus soveltuu parhaiten nimenomaan pk-yrityksille, joten painotimme sitä koulutuksen markkinoinnissa. Toisessa toteutuksessa pyysimme hakijaa liittämään hakulomakkeeseen yrityksen suosituskirjeen. Tällä pyrittiin varmistamaan hakijan työnantajan sitoutuminen ohjelmaan. Painotimme jo hakuvaiheessa sitä, että koulutukseen osallistuminen vaatii aikaa ja että siihen liittyy lähipäivien ja kehittämishankkeen lisäksi myös muita tehtäviä.

Työpaikka oppimisympäristönä – työstä oppiminen ja sen ohjaus

Mikä on ollut tähän asti paras anti, jonka olet saanut (joko omassa työssäsi, lähijaksojen kuluessa tai ohjauksen myötä)?

”Henkilökohtainen ohjaus ja ohjaajan ajan panostus oman yritykseni ja omaan tilanteeseeni. Toisaalta koulutus on antanut mahdollisuuden ja väylän tarkastella yrityksen strategiaa ja tilannetta eri perspektiivistä kuin päivittäisestä työstä. Erinomainen tukijohtajan työn alkutaipaleelle pk-yrityksessä.”

Pilottikoulutukseen osallistuneen opiskelijan avoin vastaus, ESR Futurex-hankkeessa tehty kysely opiskelijoille

Koulutuksen osallistuneiden opiskelijoiden palautteen perusteella koulutuksen parasta antia olivat asiantuntevat ja innostavat korkeakoulun asiantuntijaohjaajat. Asiantuntijaohjaajien kokemus ohjaamisesta ja yritys elämästä sai erityistä kiitosta. Ohjauksesta voidaan todeta vielä se, että kullekin opiskelijalle varatut 10-15 tunnin resurssi ylittyi monen opiskelijan kohdalla, toisaalta oli niitäkin, jotka tarvitsivat vähemmän ohjausta kun oli varattu. Ohjausta tarvitsivat paljon erityisesti ne opiskelijat, jotka oli valittu ohjelmaan opistotason tutkinnon pohjalta.

Keräsimme koulutuksen aikana palautetta myös mukana olevilta työpaikkaohjaajilta. Palautteen pohjalta totesimme, että työpaikkaohjaajan on hyvä saada käyttöönsä koulutuksen sisällöt, materiaalit ja oppimistehtävät jo koulutuksen alkaessa, jotta hän voi ohjata opiskelijaa parhaalla mahdollisella tavalla. Työpaikkaohjaajan on myös hyvä tietää mitä häneltä odotetaan, ja hänen on osattava varattava riittävästi aikaa opiskelijan ohjaamiseen. Työpaikkaohjaajille on myös hyvä järjestää säännöllisiä vertaistapaamisia, joissa he voivat jakaa kokemuksiaan ja saada vastauksia koulutukseen ja ohjaukseen liittyviin kysymyksiinsä.

Päätimmekin aloittaa koulutuksen toisen toteutuksen työpaikkaohjaajien perehdytyksellä jo ennen varsinaisen koulutuksen alkua. Jo opiskelijoiden hyväksymiskirjeessä painotettiin, että

työpaikkaohjaajan osallistuminen perehdytykseen on koulutuksen aloittamisen edellytys. Myös työpaikkaohjaajien tehtävien kuvaamiseen on nyt panostettu merkittävästi aiempaa enemmän. Työpaikkaohjaajille laadittiin seitsemän kohdan lista, jossa kerrottiin, mitä odotamme työpaikkaohjaajien tekevän tässä koulutuksessa. Työpaikkaohjaajien ohjaamiseen on panostettu myös siten, että järjestämme jokaisen moduulin aikana työpaikkaohjaajille verkostoitumistilaisuuden, jossa moduulin kouluttaja kertoo moduulin osaamistavoitteista, moduulin sisällöstä ja oppimis-tehtävästä.

Työstä oppimisen aikatauluttaminen ja kaikkien osapuolten sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin on tärkeää. Tässä koulutuksessa tarvittiin myös asiantuntijaohjaajien ja työpaikkaohjaajien roolien kirkastamista. Mielestämme oppisopimustyyppisen koulutuksen laadun kannalta on oleellista se, että jokaisella opiskelijalla, kouluttajalla ja asiantuntijaohjaajilla sekä työpaikkaohjaajilla on kokonaisvaltainen näkemys kaikista koulutuksen osaamistavoitteista, sisällöistä ja oppimistehtävistä. Tarvitaan myös yhteinen ymmärrys siitä, mitä työstä oppiminen on, sekä tahtoa löytää aikaa sen toteuttamiseen. Suosittelemme, että koulutuksen alussa kaikki osapuolet saavat selkeät ohjeet, joissa on kerrottu koulutuksen osaamistavoitteet, sisältö, aikataulut, tehtävät, kirjallisuus ja arviointiperusteet sekä ja kunkin osapuolen tehtävät, roolit ja vastuut.

Pilottikoulutuksessa oli loppuun asti mukana 24 opiskelijaa ja koulutuksen suoritti hyväksytysti 16 opiskelijaa marras-joulukuussa 2010. Kahdeksan muuta opiskelijaa suoritti koulutuksen loppuun asti, mutta he eivät vuoden 2010 loppuun mennessä palauttaneet kehittämishanketta eli koulutuksen näyttöä lukuisista tukitoimistamme huolimatta. Koulutuksen joutui keskeyttämään 16 opiskelijaa. Keskeyttämissiin annettiin seuraavia syitä: vanhempainvapaa tai muu muutos omassa elämäntilanteessa, työnantajan vaihtuminen, yrityksen konkurssi tai työtilanteen muuttumisesta johtuva kiire. Erään opiskelijan osalta kävi ilmi, että hän ei ollut työsuhteessa yritykseen, jonka kanssa yhteistyösopimus oli tehty, minkä vuoksi hän joutui keskeyttämään koulutuksen. Yksi työnantajaa vaihtanut opiskelija siirtyi jatkamaan opintojaan syksyllä 2010 alkaneeseen toiseen toteutukseen. Esiin nousi myös se, että joillekin opiskelijoille oli haasteellista integroida opiskelu riittäväällä tavalla omiin työtehtäviinsä. Usein keskeyttämisen syynä oli kuitenkin ajanpuute. Joissain yrityksissä kasvu oli niin voimakasta, että koulutuksen suorittamiseen ei löytynytäkään aikaa.

Keskeyttämisistä keskusteltiin koulutuksen kuluessa sekä koulutuksen ohjausryhmässä että koulutuksen asiantuntijaohjaajien tapaamisissa. Totesimme, että useimmat keskeyttämiset liittyivät osallistujien elämäntilanteen muuttumiseen tai kasvuyritysten avainhenkilöiden kiireeseen työnantajayrityksissä. Toisessa toteutuksessa pyrimme sitouttamaan opiskelijan ja heidän yrityksensä koulutuksen suorittamiseen entistä paremmin.

Lopuksi

Olemme jatkuvasti kehittäneet koulutusta saamamme palautteen pohjalta.

Tiivistimme toisen toteutuksen lukuvuoden mittaiseksi, jolloin opiskelu on intensiivisempää. Koulutuksen toisessa toteutuksessa olemme panostaneet ryhmäytämiseen, ohjattuun ryhmätyöskentelyyn ja vertaisoppimiseen.

Olemme saaneet toisessa toteutuksessa mukana olevilta opiskelijoilta ja työpaikkaohjaajilta erinomaista palautetta siitä, että koulutus vastaa kasvuyritysten avainhenkilöiden täydennyskoulutustarpeisiin. Kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppiselle täydennyskoulutukselle on jatkuvaa kysyntää ja koulutusta pidetään tarpeellisena. Koulutuksen kehittämistä jatketaan edelleen koulutuksen ohjausryhmässä ja asiantuntijaohjaajien säännöllisissä tapaamisissa.

Koulutusmallin hyödyntämismahdollisuudet ovat laajat ja koulutusmuoto on tarpeellinen.

”Koulutuksessa ei ollut yhtäkään sellaista osa-aluetta, joka olisi tehty turhaan tai ei mitään varten. Esimerkiksi kilpailija-analyysin tekeminen jäi aidosti elämään työyhteisöön ja siitä muodostui oikea työkalu yritykselle.”

Pilottikoulutukseen osallistuneen opiskelijan haastattelu

Lähteet

Gröhn, I. (2009). Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen. HAAGA-HELIA kehittämisraportteja 1/2009. Edita, Helsinki.

Saranpää, M. (2008). Ohjaajan hätävara. Osaamisen tunnistamisen ja työstä oppimisen ohjaamisen työkaluja ammattikorkeakoulututkinnon tekijöille. HAAGA-HELIA kehittämisraportteja 2/3007. Edita, Helsinki.

Saranpää, M. (2009a) Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti. Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen. HAAGA-HELIA kehittämisraportteja 1/2009. Edita, Helsinki.

Saranpää M. ja Tunne5 työryhmä (2009b). Osaamisen tunnistaminen – työkirja ammattikorkeakouluille. Edita, Helsinki.

Tuomi, Lauri (2009). Kasvuvalmennuksen evaluointi. Raportti. Ei julkaistu. Helsingin kaupunki.

Mitä? Miten? Milloin? KOULUTUSTA YRITTÄJILLE– KASVUA YRITYKSIIN ELI KyKyä!

Yrittäjille suunnatun liiketoimintakoulutuksen tarpeen ja tarjonnan kohtaannosta KyKy-hankkeen koulutustarve- ja tarjontakyselyjen tulosten perusteella kirjoitettu raportti (PDF) <http://www.yrittajat.fi/fi-FI/helsinginyrittajat/kyky/>

Kansainvälisen yritysviestinnän koulutusohjelma Jyväskylän, Helsingin ja Tampereen yliopistoissa

Ulf Ahrenberg, Svenska Social- och kommunalhögskolan, Helsingin yliopisto

Anne Karkulahti, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

Marita Parkkonen, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

Jukka Sysilampi, Johtamiskorkeakoulu, Tampereen yliopisto

Kansainvälisen yritysviestinnän –oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen (30 op) tavoitteena on antaa osallistujille tietoja ja käytännön taitoja, joilla hallitaan kansainvälisesti toimivien yritysten ja muiden organisaatioiden (julkishallinto, järjestöt) kykyä viestiä tavoitteellisesti erilaisissa kulttuuriympäristöissä ja kriisitilanteissa. Koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus yhteistyössä Helsingin ja Tampereen yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten kanssa.

Koulutustarve ja osaamistavoitteet

Organisaatioiden viestinnästä vastaavilla ammattilaisilla ei yleensä ole kansainvälisen viestinnän erityiskoulutusta ja myös heidän peruskoulutustaustansa vaihtelee. Globalisoituvassa (yritys)maailmassa kuitenkin tarvitaan enenevässä määrin kansainvälisen ja monikulttuurisen viestinnän osaamista, jota peruskoulutus ei välttämättä tuota. Myös kymmenelle kansainväliselle yritykselle tehty kysely vahvisti oletuksen koulutuksen tarpeellisuudesta.

Kansainvälisen yritysviestinnän oppisopimustyyppinen koulutus suunnattiin organisaatioiden viestinnästä vastaaville ja keskeisille kansainvälisen toiminnan edistäjille. Koulutuksen tavoitteena oli täydentää osallistujien pohjatutkinnon tuomaa osaamista ja parantaa osallistujien viestintäosaamista. Koulutuksen tavoitteena oli antaa tietoja ja käytännön taitoja, joilla hallitaan kansainvälisesti toimivien yritysten ja muiden organisaatioiden (julkishallinto, järjestöt) kykyä viestiä tavoitteellisesti erilaisissa kulttuuriympäristöissä ja kriisitilanteissa.

Koulutusohjelma järjestettiin 15.12.2009 – 14.12.2010 Jyväskylän, Helsingin ja Tampereen yliopistojen täydennyskoulutusyksiköiden yhteistyönä. Koulutuksen järjestäjätahot edustavat viestinnän alan eri asiantuntijuusalueita ja osaamisalueiden määrittely tehtiin näiden asiantuntijoiden yhteistyönä. Koulutuksen tiedollisten ja taidollisten osaamisalueiden tuottamat viestinnälliset kompetenssit määriteltiin seuraavasti:

- osallistuja pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan luovalla tavalla organisaation viestintää eri kulttuureissa organisaation tavoitteiden ja strategian mukaisesti ja toiminnan tuloksellisuutta tukien
- osallistuja hallitsee organisaation sisäisen ja ulkoisen viestinnän kansainvälisessä toimintaympäristössä ja osaa toimia median kanssa
- osallistuja havaitsee ennalta muutoksia, niiden avaamia mahdollisuuksia, uhkia ja kriisejä sekä osaa viestinnän keinoin varautua niiden huomioimiseen
- osallistuja pystyy siirtämään kansainvälisen viestinnän osaamista oman organisaationsa kansainväliseen työhön osallistuville
- osallistuja osaa käyttää verkkoviestinnän mahdollisuuksia työssään
- osallistuja pystyy tukemaan organisaation johtamista viestinnällisillä taidoilla
- osallistuja ymmärtää viestinnän ja markkinoinnin keskinäisen yhteyden.

Koulutuksen aikana opiskelijat kehittivät kansainvälisen yritysviestinnän osaamistaan, omaa työtään sekä työyhteisöään ja sen toimintaa strategiselta tasolta lähtien työstämällä kehittämistehävää, joka liittyy tiiviisti heidän omaan työhönsä. Opiskelijoille haluttiin antaa välineitä tähän kehittämistyöhön.

Koulutukseen haki kaikkiaan 52 henkilöä, joista valittiin 30 kansainvälisen viestinnän parissa työskentelevää henkilöä.

Koulutusohjelman rakenne

Koulutus rakentui pääosin lähipäivien (8 päivää) ja pienryhmätapaamisten varaan. Opiskelu oli sekä yksilö- että ryhmätöitä. Lähipäivät järjestettiin vuorotellen järjestäjäyliopistojen paikkakunnilla Helsingissä, Lahdessa, Tampereella ja Jyväskylässä. Kunkin lähipäivän aikana käsiteltiin yhtä viestintäteemaa niin teorian kuin käytännön tasolla. Lisäksi viimeisessä tapaamisessa pienryhmät esittivät tiivistelmän oman ryhmänsä jäsenten kehittämistehtävistä. Lähipäiviin liittyi opiskelijan omaa työtä käsittelevä teemanmukainen ennakotehtävä, joka muovasi asiantuntijaluentoa, sekä jälkikeskustelu, jossa lähipäivän anti purettiin. Lähipäivien keskeisiä teemoja olivat mm.

- viestintästrategian laatiminen
- kulttuurien ymmärtäminen
- brändiviestintä
- sisäinen ja ulkoinen viestintä
- henkilökohtaiset viestintätaidot.

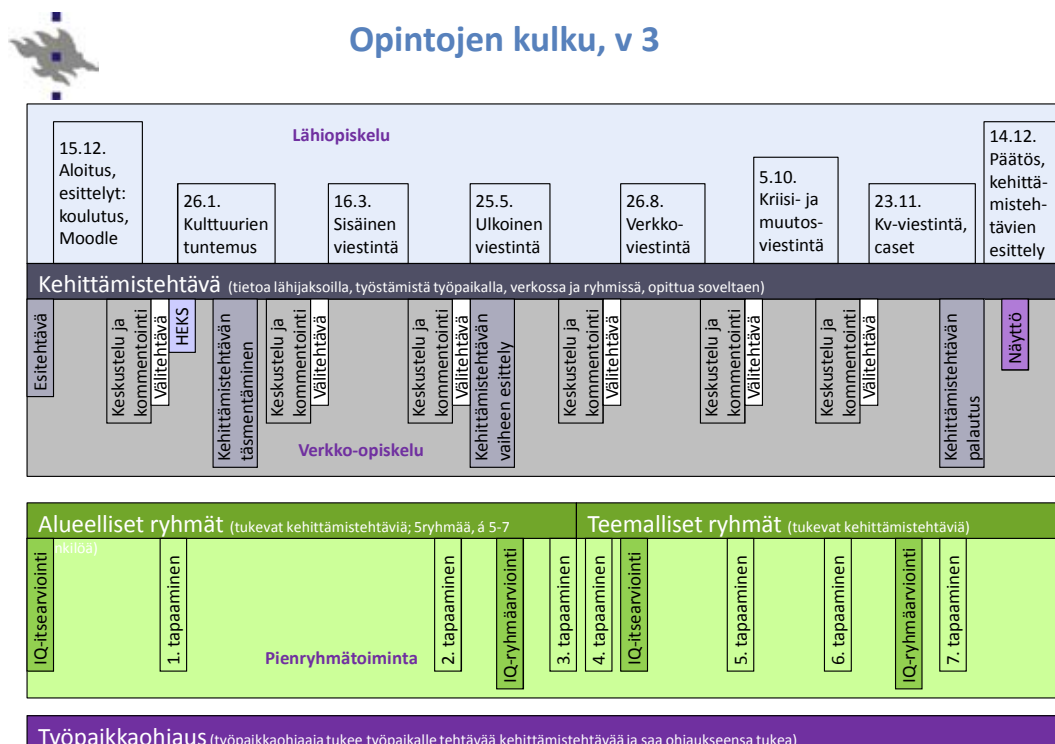
Pääosa oppimisesta tapahtui ohjatuissa pienryhmissä ja osallistujien omilla työpaikoilla, yhdessä henkilöstön kanssa. Kansainvälisen viestinnän asiantuntijoiden antama sisällöllinen pienryhmäohjaus tuki osallistujien työhön liittyvän kehittämistehtävän tekemistä. Järjestäjät vastasivat hallinnollisesta ohjauksesta mm. HEKS-työskentelyn osalta. Osallistujien ollessa eri puolelta Suomea pienryhmät (5 kpl) muodostettiin maantieteellisin perustein.

Myös opiskelijoiden itsenäisesti muodostamat vertaisryhmät, työpaikkaohjaaja ja mahdollisuuksien mukaan muu henkilöstö omalta työpaikalta tukivat kehittämistehtävän tekemistä. Vertaisryhmätyöskentely käynnistyi hyvin opintojen puolivälissä, kun kehittämistehtävien aiheet ja toteutustavat oli riittävällä tasolla saatu määritellyiksi.

Koulutukseen sisältyi myös lukupiiritoimintaa, jossa opiskelijat organisoivat annetun kirjallisuusluettelon pohjalta omien intressiensä mukaiset ryhmät ja käsitelivät lukemaansa koulutuksen verkkoympäristössä. Kirjallisuuden valinnassa ohjattiin perehtymään kehittämishankkeen kannalta hyödyllisiin teoksiin.

Koulutuksen suorittamiseen kuului lisäksi oppimispäiväkirjan kirjoittaminen, jossa peilattiin omaa oppimisprosessia koulutuksen ja henkilökohtaisten tavoitteiden valossa.

Kuva: Opintojen rakenne



Opintojen henkilökohtaistaminen

Opintojen henkilökohtaistaminen toteutettiin HEKS-lomakkeen avulla. Lomakkeessa oli kolme osiota: oppijan taustatiedot, aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen (ahot) ja oppimistavoitteet. Henkilökohtaistaminen toteutui konkreettisesti osallistujien kehittämishankkeissa, jonka aihe nousi opiskelijan työtehtävistä ja organisaation tarpeista. Opiskelija keskusteli heksistään työpaikkaohjaajansa kanssa, jolloin osallistujan omat ja organisaation tavoitteet tulivat huomioon otetuiksi. HEKS-työskentely auttoi opiskelijaa hahmottamaan oman kehittymisensä päämääriä ja tarkentamaan konkreettisia opintoihin liittyviä tavoitteitaan, aikatauluja ja toimintatapojaan. Sitä päivitettiin tarpeen mukaan koulutuksen aikana ja sen toteutumista arvioitiin näytön yhteydessä. HEKSin allekirjoittivat opiskelija, työpaikkaohjaaja ja koulutuksen järjestäjän edustaja. Allekirjoituksilla varmistettiin, että osapuolet olivat lukeneet suunnitelman ja myös sitoutuivat siihen. Henkilökohtaistaminen näkyi myös alueellisessa pienryhmätoiminnassa kehittämishankkeiden ohjauksessa.

Koulutuksen järjestäjät huolehtivat HEKS-työskentelyn toteutumisesta sovitussa aikataulussa ja ohjeistivat yleisellä tasolla lomakkeen täyttämistä (hallinnollinen ohjaus), mutta eivät osallistuneet opiskelijan ja työpaikkaohjaajan käymään keskusteluun.

Ohjaus ja verkkotyöskentely

Opiskelijoiden ohjaus kohdistui pääosin HEKSin laatimiseen ja täydentämiseen sekä kehittämistehtävän aiheen löytämiseen, rajaamiseen ja kokonaisuuden työstämiseen. Kehittämistehtävien ohjauksesta vastasi kolme viestinnän asiantuntijaa, joilla kullakin oli yksi tai kaksi pienryhmää vastattavanaan. Lisäksi koulutuksen kuluessa opiskelijoiden omaehtoinen vertaisohjaus nousi merkittävään asemaan.

Pienryhmät kokoontuivat vuoden sisällä 7 kertaa, joko koulutuksen järjestäjien tiloissa tai opiskelijoiden työpaikoilla, missä sai samalla tietoa organisaation toiminnasta. Ryhmissä hahmotettiin ja työstettiin kehittämistehtävää keskustellen. Pienryhmäohjaaja antoi opintojen puolivälissä kehittämistehtävästä kirjallisen palautteen, jonka opiskelija saattoi viedä myös työpaikkaohjaajalleen. Lisäksi pienryhmäohjaaja antoi opiskelijoille yksilöllistä palautetta kaksi kertaa. Opiskelijoiden vertaisohjauksesta emme saaneet tarkkaa kuvaa, mutta sen merkitystä opiskelijat toivat esiin sekä koko koulutuksen ajan että myös näyttötilanteessa.

Ohjauksen ja työskentelyn tueksi luotiin Moodle-oppimisolustalle koulutuksen oppimisympäristö, jonka sisällöt ja toiminnot täydentyivät koulutuksen edetessä. Oppimisympäristön tehtävänä oli toimia yhtäältä opiskeluaineistopankkina, toisaalta viestintäkanavana sekä opiskelijoiden ja koulutuksen järjestäjien välillä että pienryhmien sisällä. Moodleen opiskelijat täyttivät myös oppimispäiväkirjaansa.

Työssä oppimisen ohjaus

Työpaikalla tapahtuva oppiminen kytkeytyi vahvasti osallistujien kansainvälisen yritysviestinnän kehittämishankkeisiin. Kehittämishankkeen aihe nousi organisaation kansainvälisen viestinnän kehittämistarpeista ja liittyi kiinteästi osallistujien työtehtäviin. Kehittämishankkeen tekemistä tuki työpaikkaohjaaja. Osallistujien oli helppo löytää organisaatiostaan tehtävään sopiva henkilö. Useimmilla ohjaajana toimi lähiesimies.

Työpaikkaohjaajille järjestettiin aloitusjakson yhteydessä perehdytystilaisuus, johon osallistui noin puolet ohjaajista. Työpaikkaohjaajien oli myös mahdollista osallistua lähiopetusjaksoille, mitä mahdollisuutta muutamat käyttivätkin. Työpaikkaohjaajien keskinäistä vuorovaikutusta pyrittiin edistämään Ning-verkkoympäristössä, mutta sen hyödyntäminen jäi vähäiseksi.

HEKS-keskustelun lisäksi opiskelijat sopivat ohjauskäytännöistä ohjaajansa kanssa. Vaikka luontevia ohjaustilanteita syntyi päivittäisen kanssakäymisen yhteydessä, painotettiin myös sovittujen ohjaustilaisuuksien merkitystä, jolloin on parempi mahdollisuus keskittyä kehittämishankkeeseen liittyviin kysymyksiin ja keskustella esim. koulutuksen sisällöistä ja etenemisestä rauhassa. Työpaikkaohjaajille korostettiin myös heidän rooliaan varmistaa osallistujien mahdollisuus työskennellä kehittämishankkeen parissa.

Koulutuksen aikana tehtiin työpaikkaohjaajille ja osallistujille sähköinen kysely työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja sen ohjaamisen toteutumisesta. Kumpaankin kyselyyn vastasi yli puolet työpaikkaohjaajista ja osallistujista. Tulosten mukaan ohjausta tehtiin säännöllisesti päivittäin, viikoittain tai kuukausittain tilanteen mukaan. Tapaamiset olivat pääasiassa kasvokkain tapauksia, joiden rinnalla käytettiin myös sähköpostia ja puhelinta. Työpaikkaohjaajista noin 87 % oli tyytyväisiä työpaikkaohjauksen toteutumiseen. Ohjaustapaamisissa keskustelu liittyi pääasiassa kehittämishankkeeseen, mutta myös ohjattavan työtilanteeseen, opiskelun vaatimiin järjestelyihin, ohjattavan ammattitaidon/osaamisen kehittymiseen sekä koulutuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Koulutuksen osallistujille tehdyn vastaavanlaisen kyselyn tulokset olivat hyvin samansuuntaiset. Vastaajista 76 % koki työpaikkaohjauksen toteutuneen hyvin. Ongelmalliseksi muutamit osallistujat kokivat sen, ettei ohjaajalla ollut riittävästi aikaa ohjaukseen tai ettei hän osannut toimia työpaikkaohjaajan roolissa.

Osaamisen osoittaminen näytöllä

Opiskelijat osoittivat osaamisensa koulutuksen lopussa järjestetyssä näyttötilaisuudessa. Näytössä oli paikalla kaksi koulutuksen järjestäjää sekä opiskelija. Koulutuksen järjestäjät toimivat näytön vastaanottajina edustaen taustaorganisaatioidensa viestinnän osaamisalueita. Ratkaisun taustalla oli myös taloudelliset seikat, jotka eivät mahdollistaneet laajempaa näytön vastaanottoryhmää. Näyttötilaisuudet järjestettiin neljällä paikkakunnalla ja osallistujan oli mahdollista valita näyttöpaikkakuntansa.

Näyttötilaisuuteen oli varattu aikaa 45 min / henkilö. Opiskelija esitteli kehittämishankkeensa, minkä jälkeen keskusteltiin hyvin vapaamuotoisesti sen tuomasta opista ja sisällöstä sekä vaikutuksesta omaan työhön ja työyhteisöön. Näytössä ei siis vain kuvattu mitä kehittämishankkeessa tehtiin, vaan erityisesti mitä opiskelija oli sitä tehdessään oppinut ja oivaltanut kansainvälisestä yritysviestinnästä sekä mitkä asiat olivat omassa ja organisaation kansainvälisessä viestinnässä kehittyneet tai joita jatkossa aiotaan hankkeen pohjalta kehittää. Esittelyn muoto oli vapaa. Se saattoi perustua esim. diasarjaan, videoon, nettisivustoon, kirjalliseen raporttiin tai näiden yhdistelmiin. Yleisin muoto oli kirjallinen raportti. Näytössä huomioitiin myös opiskelijan pienryhmän antama vertaisarviointi kehittämishankkeesta.

Näyttöön sisältyi lisäksi oppimispäiväkirjasta laadittu tiivistelmä, jossa opiskelija peilasi oppimisprosessiaan seuraavien kysymysten avulla:

Mitä opin? Kuvaa ne asiat, jotka ovat nousseet aihepiiristä esille ja herättäneet ajatuksia tai tunteita sinussa.

Tuliko kaikki selväksi? Kysymyksen tavoitteena on opiskelijan itsearviointikyvyn kehittäminen.

Mitä asioita pohdintani herättää minussa? Mitä oppimani tieto merkitsee minulle itselleni? Mitä enemmän pohdit tätä kysymystä, sitä syvällisemmin myös ymmärrät sen. Pohdinta tekee kysymyksestä henkilökohtaisesti merkityksellisen ja samalla parantaa oppimistuloksia, liittää opitut asiat aiemmin opittuihin ja kehittää analyyttisiä taitojasi.

Näyttö arvioitiin hyväksytty/hylätty tasolla. Hylätty näyttö edellyttää näyttöaineiston täydentämistä sovitulla tavalla. Näytön vastaanottajat tekivät päätöksen välittömästi näytön jälkeen opiskelijan odottaessa hetken oven ulkopuolella. Keskustelussa arvioitiin miten esitetty näyttöaineisto osoitti opiskelijan ja hänen kansainvälisen viestintäosaamisensa kehittyneen.

Koulutuksen arviointi

Koulutuksen toteutumista arvioitiin säännöllisesti pääasiassa sähköisellä kyselylomakkeella. Opiskelijoilta kerättiin palautetta lähipäivien sisällöistä, kouluttajista ja työskentelymenetelmistä, työssä tapahtuvan oppimisen ohjauksen toteutumisesta, pienryhmä- ja kehittämistehtävän ohjauksesta sekä vertaisryhmätyöskentelystä. Lähipäivien palautelomake oli strukturoitu. Muista aiheista osallistujilta pyydettiin vapaamuotoista palautetta kokemuksista sekä kirjallisesti että pienryhmiä haastatteleamalla. Myös pienryhmäohjaajilta välittyi ryhmäkohtaista palautetta koulutuksen aikana.

Työpaikkaohjaajille tehtiin kaksi kyselyä työssä tapahtuvan oppimisen ohjauksesta. Koulutuksen järjestäjätahot kokoontuivat säännöllisesti keskustelemaan koulutuksen etenemisestä ja tarvittavista toimenpiteistä, mikä oli pilottitoteutuksen kohdalla todella tärkeää.

Opiskelijat kokivat, että koulutus oli vahvistanut heidän ymmärrystään viestinnän merkityksestä ja päivittänyt heidän osaamistaan. He saivat toimintamalleja ja työkaluja työhönsä sekä eväitä perustella viestinnällisiä ratkaisuja työpaikallaan. Pienryhmätyöskentelyssä opiskelijat olivat saaneet peilattua omia käytänteitään sekä luoneet verkostosuhteita alan muiden toimijoiden kanssa. Koulutusta pidettiin työläänä työn ohessa yhden vuoden aikana suoritettavaksi.

Työnantajat kokivat, että koulutukseen käytetty aika maksoi paljon yrityksille, mutta se nähtiin investointina, joka antoi sykäyksen yritysten laajempaankin kehittämiseen. Muutamilla työpaikoilla oli saatu koko työyhteisö mukaan hankkeeseen.

Mitä opimme?

Koulutuksen sisällöt ja kouluttajat olivat pääasiassa hyviä. Myös koulutuksen rakenne osoittautui varsin toimivaksi. Osa osallistujista koki lähipäivien teoriaosuudet tutuksi asiaksi, mutta viestintää vähemmän opiskelleille anti oli arvokasta. Viestintää vähemmän opiskelleille voisikin antaa heti koulutuksen alussa luettavaksi kirjoja, joista saa hyvän viestinnän teoriapohjan. Silloin lähipäivät voitaisiin laatia vielä käytännönläheisemmiksi sekä enemmän vertaistyötä ja -ohjausta hyödyntäviksi.

Pienryhmissä tapahtuva kehittämishankkeiden asiantuntijaohjaus oli osallistujan näkökulmasta hyvä ratkaisu, mutta kustannuksiltaan kallis. Jatkossa on mietittävä sen toteuttamista muulla tavoin keskitetymin. Myös yhteistyötä työpaikkaohjaajien kanssa on kehitettävä edelleen.

Asiantuntijaohjaajien vetämän pienryhmätyöskentelyn organisoinnissa lähtöajatuksena oli, että ryhmät muodostetaan ensin alueellisesti ja koulutuksen puolivälissä muodostetaan uudet ryhmät kehittämistehtävien teemojen mukaan. Ryhmien hajottaminen ja erityisesti pienryhmäohjaajan vaihtaminen osoittautui kuitenkin huonoksi ratkaisuksi, josta luovuttiin.

Kehittämistehtävän raportille emme halunneet antaa tiettyä muotoa. Valinta osoittautui hyväksi, sillä siten kukin opiskelija saattoi kehittää omaa aihettaan juuri hänen tarkoitukseensa parhaiten sopivalla tavalla. Silti näyttöaineistot olivat paria poikkeusta lukuun ottamatta erittäin korkeatasoisia esityksiä, jotka osoittivat syvällistä oppimista ja paneutumista.

Otimme yhdestä yrityksestä koulutukseen kolme henkilöä verrataksemme yrityksen sisäisen ryhmän tuloksia yksittäisen osallistujan tuloksiin. Huomasimme, ettei ainakaan näyttötuloksissa ollut eroa. Vielä on vaikea arvioida, vaikuttaako ryhmäosallistuminen toimintaan syvemmin pitkällä aikavälillä. Riskinä ryhmäosallistumisessa ovat lisäksi yrityksen suuret kustannukset työajan ”menetyksen” osalta sekä yrityksen taloudellisen tilanteen muutos, jolloin koulutukseen osallistuvien määrä ja sitoutuminen saattavat heikentyä radikaalisti. Opiskelijoiden sijoittuminen eri puolille Suomea teetti suunniteltua enemmän työtä erityisesti pienryhmätoiminnan kannalta.

HEKSin laatiminen (hallinnollinen ohjaus) ja kehittämistehtävän aiheen hahmottaminen (sisällöllinen ohjaus) tuottivat hankaluuksia, koska niiden ohjauksesta vastasivat eri henkilöt. HEKS ja

kehittämistehtävä kuitenkin nivoutuvat tiiviisti toisiinsa, jolloin niiden ohjauksen on syytä olla samalla henkilöllä. Myös koulutuksen järjestäjän on hyvä osallistua opiskelijan ja työpaikkaohjaajan HEKS-keskusteluun, koska hänen on mahdollista tarkentaa esim. kehittämistehtävän laajuuteen ja työpaikkaohjaajan rooliin liittyviä kysymyksiä. Samalla hän myös saa luontevan kontaktin työpaikkaohjaajaan ja tutustuu opiskelijan työympäristöön, mikä helpottaa myöhempää yhteydenpitoa puolin ja toisin. Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta kosketus työpaikkaohjaajiin jäi vähäiseksi. Lähijaksoille osallistui vain muutamia ohjaajia, vuorovaikutukselle verkkoympäristössä ei ilmeisesti ollut riittävästi tarvetta ja muikin yhteydenpito oli satunnaista. Vaikka kokemukset työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisesta olivatkin myönteisiä, on jatkossa tarvetta lisätä säännöllistä tiedotusta koulutuksen kulusta. Lisäksi työpaikkaohjauksen tueksi laaditaan verkkomateriaali, johon ohjaaja voi tarpeen mukaan perehtyä. Työpaikkaohjaajien merkitys on koulutuksessa keskeinen ja siksi on haastavaa löytää riittävän sujuva ja joustava koulutuksen järjestäjän, työpaikkaohjaajan ja osallistujan välinen yhteistyömalli.

Toiminnan sitominen yhteen välineeseen, sähköiseen oppimisympäristöön osoittautui ohjauksen kannalta toimimattomaksi ratkaisuksi. Koska moni käyttää sähköpostia jatkuvasti työssään, osa ryhmistä päätyi käyttämään sitä, jottei päivän mittaan tarvitsisi avata montaa eri palvelua. Toisaalta, osa käyttäjistä ei ollut tottunut oppimisympäristön käyttöön, vaan halusi käyttää tuttua välinettä. Lisäksi käytetyn Moodle-version keskustelualue osoittautui vaikeakäyttöiseksi viestien löytymisen kannalta. Kuitenkin ne ryhmät, jotka Moodlea ryhmätyöhön käyttivät, olivat siihen tyytyväisiä, mikä johtui pääosin pienryhmäohjaajan paneutumisesta verkko-ohjaukseen.

Vertaisohjaus nousi tässä asiantuntijaopiskelijoiden pitkässä prosessissa varsin merkittäväksi, kuten aiempikin kokemus on osoittanut. Siksi vertaisohjauksen tukemiseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota – niin opiskelijoiden kesken kuin myös opiskelijoiden omilla työpaikoilla.

”Koski juuri niitä asioita mitä työssäni on ja mistä halusin kuulla.”

Kansainvälisen liiketoiminnan arvoketjun kehittäjä – Value Chain Developer Jyväskylän ammattikorkeakoulussa

*Sinikka Hakkarainen, Anne Mäntysaari, Tytti Pintilä
Jyväskylän ammattikorkeakoulu*

Tässä artikkelissa kuvataan Jyväskylän ammattikorkeakoulun toteuttamaa Kansainvälisen liiketoiminnan arvoketjun kehittäjä, Value Chain Developer (VCD) -oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta. Opintojen laajuus oli 30 opintopistettä, ja toteutus 22.1. - 29.10.2010. Turun yliopiston Merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskuksen kanssa tehtiin yhteistyötä logistiikka- ja vientioperaatioihin liittyvissä opinnoissa. Myönteinen rahoituspäätös saatiin ensimmäisten korkeasteen oppisopimustyyppisten täydennyskoulutusten joukossa. Rahoituspäätöksen opiskelijamäärä oli 20 opiskelijaa.

Koulutuksen suunnittelu

Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen suunnittelu käynnistettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun Liiketoiminta ja palvelut -yksikön aikuiskoulutuksessa keväällä 2009. Uudentyyppistä koulutusta kehittivät aktiivisesti ammattikorkeakoulun vararehtori Annikki Mikkonen, koulutuspäällikkö Anne Mäntysaari ja päätoiminen tuntiopettaja Hanna-Maija Kiviranta. Ohjausryhmään valittiin edustajat Liiketoiminta ja palvelut -yksikölle merkittävistä sidosryhmistä (Jyväskylän seudun kehittämissyhtiö Jykes, Keski-Suomen Kauppakamari ry., Keski-Suomen Yrittäjät ry., Metso Oyj, Moventas Oy, Oy Panda Ab) sekä Jyväskylän ammattikorkeakoulun eri yksiköistä.

Korkeakoulutettujen täydennyskoulutukselle oli Keski-Suomessa merkittävää tarvetta vuonna 2009. Suhdannäkymät olivat heikot suurten työnantajien tiedotettua yt-neuvotteluistaan. Erityisesti Nokia Oyj:n ilmoitettua Jyväskylän-toimipisteensä sulkemisesta ja Metso Oyj:n tuntuvien lomautusten ja irtisanomisten myötä työllisyys oli edelleen heikkenemässä. Keski-Suomessa uusien työpaikkojen ennakoitiin syntyvän pääosin pieniin ja keskisuuriin yrityksiin (Kehittämishjelma 2009 - 2013), ja suurista yrityksistä irtisanottujen korkeakoulutettujen rekrytointia haluttiin mahdollistaa pk-yrityksiin muun muassa oppisopimustyyppisen koulutuksen avulla.

Keski-Suomen liitto, Keski-Suomen Kauppakamari ja yrittäjäjärjestöt olivat tuoneet esiin yritysten tarpeen kansainvälistymistasonsa kohottamisen ja osa yrityksistä oli nähnyt taantumassa mahdollisuuden kouluttaa henkilöstöään. Kehittämistarpeita nähtiin erityisesti markkinoinnissa ja myynnissä, tuotanto- ja materiaalitoiminnoissa sekä verkottumisessa ja alihankinnoissa (Pkbarometri 2/2009).

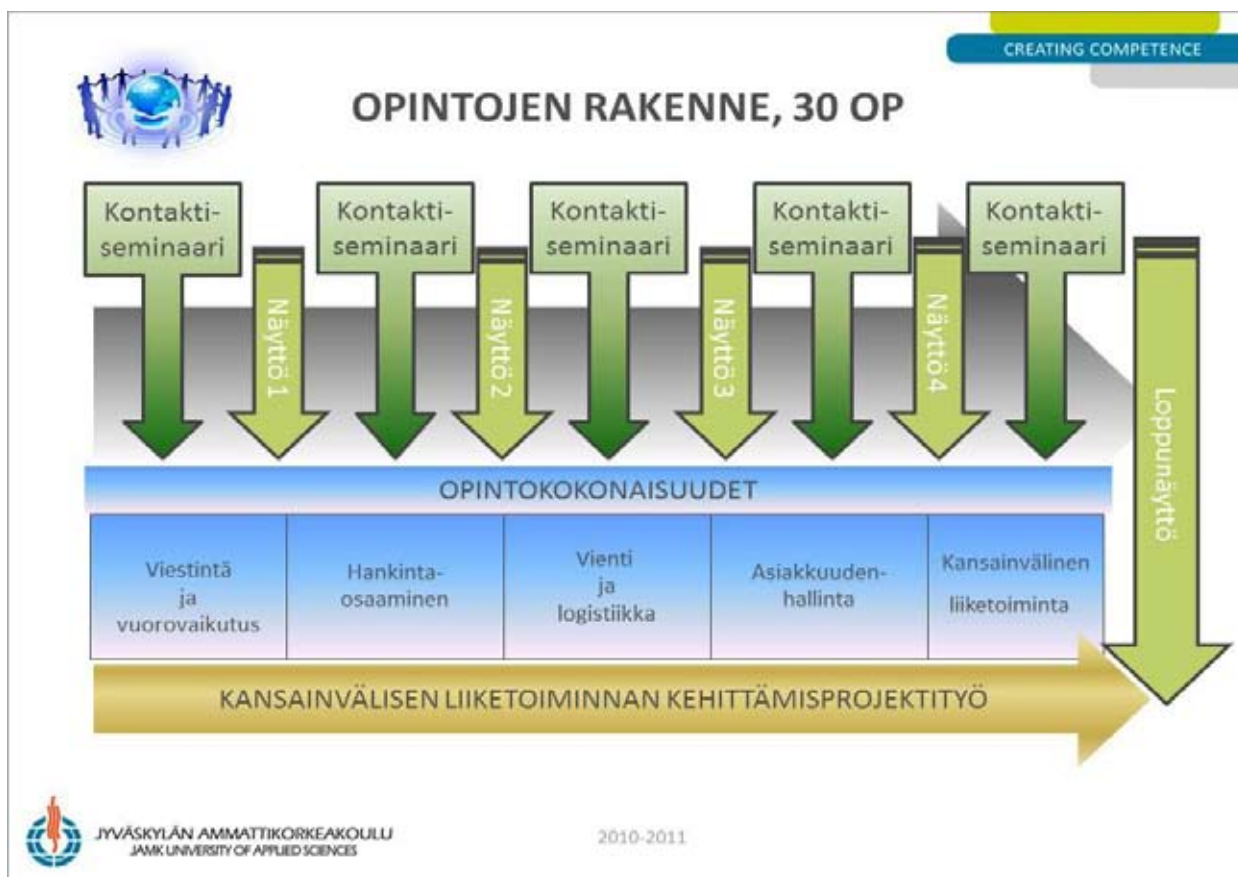
Jyväskylän ammattikorkeakoulun oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen ydinideaksi muodostuivat siis keski-suomalaisissa yrityksissä ilmenneet kehittämistarpeet kansainvälisessä liiketoimintaosaamisessa sekä korkeakoulutettujen työllistymisen edistäminen. Koulutuksen tavoitteeksi asetettiin yritysten kansainvälistymisosaamisen tason nostaminen sekä yksittäisen työntekijän että työorganisaation osalta. Lisäksi tavoitteena oli auttaa pk-yrityksiä verkostoitumaan kansainvälisen liiketoiminnan käynnistämiseksi ja edistämiseksi.

Ytimenä arvoketju

Kansainvälisen liiketoiminnan arvoketju toimii koulutuksen kehikkona. Michael Porterin arvoketju on käsite, joka alun perin kuvaa jonkin hyödykkeen vaiheittaista jalostumista raaka-aineesta valmiiksi tuotteeksi (Porter, M. E. The Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior

Performance. N.Y.: Free Press, 1985. Republished with a new introduction, 1998). Tähän kehikoon sopii hyvin liiketoimintakoulutuksen jakaminen selkeästi hahmotettaviksi pätevyysalueiksi. Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutuksen pätevyysalueiksi muodostuivat kansainvälinen liiketoimintaosaaminen, asiakkuudenhallintaosaaminen, hankintaosaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen ja vienti- ja logistiikkaosaaminen.

Kuva 1: VCD-opintojen rakenne (Opetussuunnitelma 2010)



Jokaiselle pätevyysalueelle määriteltiin osaamistavoitteet seuraaviin säädöksiin ja sitoumuksiin perustuen: Bolognan julistus eurooppalaisen korkeakoulun rakentumisesta, European Qualification Framework (EQF 6), Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys (Työryhmämuistio 2009:24), Ammattikorkeakoululainsäädäntö, Valtioneuvoston hyväksymä Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012 ja koulutustarpeen alueellinen ennakointi. Oppisopimustyyppisen koulutuksen suunnittelussa otettiin lisäksi huomioon Jyväskylän ammattikorkeakoulun pedagogisen strategian mukaiset linjaukset, työelämän ja alueen kehittämistä koskevat linjaukset ja laadunvarmistusjärjestelmän mukaiset toiminnot.

Taulukko 1. Kansainvälisen liiketoiminnan arvoketjun kehittäjän pätevyysalueet.

Pätevyysalueet	Pätevyysalueen kuvaukset
Kansainvälinen liiketoimintaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> osaa ennakoida ja löytää kansainvälisyyskehityksen vaikutukset ja mahdollisuudet omalla toimialallaan sekä kykenee päätöksentekoon kansainvälisessä toimintaympäristössä osaa hyödyntää ja soveltaa kansainvälisiä liiketoimintamahdollisuuksia toimialallaan osaa toimia vastuullisen liiketoiminnan edistämiseksi omalla liiketoiminta-alueellaan osaa työskennellä kansainvälisissä projekteissa ja johtaa projekteja
	<ul style="list-style-type: none"> kykenee tunnistamaan erilaisten asiakkaiden ja asiakasryhmien tarpeita ja osaa viestiä yksilöllisesti osaa toimia erilaisissa kansainvälisissä verkostoissa sekä hyödyntää ja kehittää verkostoja kaupallisesti osaa edistää myyntiä kansainvälisessä ympäristössä ja toimia vuorovaikutteisesti tuntee asiakashallintajärjestelmiä sekä ymmärtää niiden mahdollisuudet ja rajoitteet
Hankintaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> tuntee ostotoimintoihin liittyvän lainsäädännön, sopimukset ja kilpailutuksen kansainvälisessä ympäristössä osaa arvioida ja analysoida tavarantoimittajia ja toimitussuhteiden merkitystä liiketoiminnan kannattavuuden, kestävän kehityksen ja laadun näkökulmasta ymmärtää hankintaketjun hallintaan liittyviä tietojärjestelmiä sekä niiden mahdollisuuksia ja rajoituksia hankintatoimen kehittämisessä ymmärtää organisaatioiden sekä kuluttajien ostokäyttäytymisen perusteet investointi- ja kuluttajahyödykemarkkinoilla ymmärtää hankintatoimen tarjoamat mahdollisuudet yrityksen liiketoiminnan kehittämisessä
Viestintä- ja	<ul style="list-style-type: none"> ymmärtää kulttuurisia ominaispiirteitä ja kykenee yhteistyöhön eri kulttuureja edustavien henkilöiden kanssa sekä johtamaan monikulttuurista tiimiä kykenee asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen käyttäen erilaisia viestintätyylejä myös vieraalla kielellä hallitsee oman alan työtehtävissä ja niissä kehittämisessä tarvittavan vähintään yhden vieraan kielen kirjallisen ja suullisen taidon osaa käyttää tehokkaasti sähköisiä viestintävälineitä
Vienti- ja logistiikkaosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> tunnistaa vientimarkkinoiden potentiaalin yrityksille kiinnostavilla alueilla osaa suunnitella, ohjata ja kehittää materiaalivirran kulkua kuljetus- tai materiaalinkäsittely- ja varastointijärjestelmissä osaa työssään ottaa huomioon kansainvälisen yritys- ja verkostotalouden vaatimukset tuntee ja osaa ottaa huomioon vienti- ja logistiikkatoimintoihin liittyvän lainsäädännön ja sopimusten vaatimukset hallitsee logistiikan ympäristövaatimukset tuntee kansalliset vienninedistämisenorganisaatiot ja kykenee hyödyntämään niiden tarjoamia mahdollisuuksia

Haasteena markkinointi

Koulutuksen vaativimmaksi prosessiksi osoittautui hieman yllättäen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tunnetuksi ja houkuttelevaksi tekeminen keskisuomalaisessa yritys kentässä. Yritysrakenteissa tapahtuneet muutokset vaikeuttivat työnantajien sitoutumista henkilöstökoulutukseen. Talouslamasta johtuen uusien oppisopimustyyppisten työntekijöiden rekrytointia yrityksiin ei tapahtunut toivotulla tavalla, vaikka korkeakoulutettujen työllistyminen koulutuksen avulla oli alun alkaen ollut yksi oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen kantava idea. On-

gelmallisena koettiin erityisesti oppisopimuksen tekeminen työnantajan kanssa. Monelle hakijalle täydennyskoulutus olisi ollut erittäin hyvä vaihtoehto, mutta työnantaja pystyi tarjoamaan korkeintaan osa-aikaisen työsuhteen koulutuksen ajaksi.

Suoramarkkinoinnin, tiedotustilaisuuksien ja lukuisten yrityskäyntien myötä hakijoita oli vuoden 2009 lopulla 26. Haastattelujen ja taustakriteerien (työnantajan sitoutuminen, pohjakoulutus, työssäoppimisen todelliset mahdollisuudet) tarkastuksen myötä opiskelijoiksi valittiin lopulta kymmenen naista ja yksi mies yhteensä kymmenestä organisaatiosta. Rahoitus päätöksen mukaan 20 opiskelijan tavoitetta ei siis saavutettu.

Koulutukseen valittujen opiskelijoiden ja koulutukseen sitoutuneiden organisaatioiden ennakoitua pienempään määrään oli lukuisia syitä. Hakijoilla ei ollut vaadittua soveltuvaa korkeakoulututkintoa, sopivaa työpaikkaa tai riittävän vankkaa työkokemusta. Organisaatiot taas eivät alkunokkuudestaan huolimatta lähteneet mukaan lähinnä odotettujen rekrytointi- ja palkkatukien puutteen vuoksi. Syynä oli muun muassa joko palkattavaksi aiotun henkilön tai yrityksen kotipaikan sijainti muualla kuin Keski-Suomessa. Oppisopimustyyppisen koulutuksen sekoittaminen oppisopimuskoulutukseen aiheutti osaltaan odotuksia rahallisista eduista, joita ei ollutkaan saatavilla. Yritykset ja työnhakijat arvostelivat TE-toimistojen ja -keskusten sekä muidenkin julkisorganisaatioiden tietämättömyyttä korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisestä koulutuksesta.

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa käytettiin syksyllä 2009 runsaasti henkilöstöresursseja sopivien organisaatioiden ja opiskelijoiden rekrytointiprosessissa auttamiseen, mutta vain muutamassa tapauksessa saavutettiin onnistunut lopputulos. Hyvinä yhteistyökumppaneina markkinoinnissa toimivat ohjausryhmän jäsenistä erityisesti Jykesin ja Pandan edustajat, jotka antoivat mielellään haastatteluja eri julkaisuihin ja sitoutuivat omat organisaationsa osallistumaan koulutukseen. Median kiinnostus uutta koulutusta kohtaan oli yllättävänkin suurta, ja koulutuksen alkaessa tapahtumasta uutisoivat muun muassa YLE ja Keskisuomalainen.

Opinnoissa mukana monipuolinen liiketoiminnan kehittäjäryhmä

Koulutukseen osallistuneiden työnantajat olivat pääasiassa yksityiseltä sektorilta, kuten koulutusta suunniteltaessa oli ajateltakin. Keskisuomalaisittain suuria yrityksiä olivat Aidon Oy, Harvia Oy, CP Kelco Oy, Panda Oy, Pikval Oy, ja Tana Oy. Pieniä mukaan valikoituja yrityksiä olivat Kuopion Electromake ja Private Case. Mukana oli myös julkisista organisaatioista Jykes ja Viitanien koulu, joiden työympäristöön kansainvälinen liiketoimintakoulutus sopikin hyvin tuottaen erityisosaamista nykypäivän liiketoimintaosaamistarpeeseen. Työnantajat ja Jyväskylän ammattikorkeakoulu sitoutuivat koulutukseen sopimuksen allekirjoitusten myötä (Sopimus oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen järjestämisestä, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 2009).

Koulutuksen alussa opiskelijat tekivät henkilökohtaisen kehityssuunnitelman (HEKS), jolla opiskelijat tunnistivat omat kehittymisen tarpeensa. Osallistujien pohjakoulutukset vaihtelivat ammattitutkinnosta insinöörin, tradenomin ja restonomin kautta filosofian maisterin tutkintoon. Mentorien ja opiskelijoilta kerätyn palautteen mukaan pohjakoulutuksella ei ollut havaittavaa vaikutusta opintomenestykseen. Oleellista oli opintojen konkreettinen hyödynnettävyys omaan työhön ja oman työorganisaation kehittämiseen. Ammatillinen osaaminen oli ryhmässä korkealla tasolla, mikä konkretisoitui näyttöjen korkeassa laadussa ja omissa organisaatioissa saavutetuissa työtuloksissa.

Opintojen etuna selkeä rytmitys

Koulutuksen rakenne koettiin osallistuneissa organisaatioissa hyvin selkeäksi. Jokaisesta osaamisalueesta järjestettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulussa 13 tunnin lähiopintoseminaari. Verkko-oppimisympäristöä (Optima) hyödynnettiin ajankohtaisen tiedon ja opintomateriaalien jakamiseen, verkkovideoiden välitykseen ja näyttösuunnitelmien palautukseen. Suuri osa oppimisesta tapahtui siis omissa työssä konkreettisesti eri haastealueisiin perehtyen ja solmukohtia ratkaisten.

VCD-koulutuksen aikataulu 2010

- 22. - 23.1. 1. seminaari: Kansainvälinen liiketoimintaosaaminen
- 29.1. HEKSin palautus ja JAMKin mentorien nimeäminen
- 5.2 1. näytön suunnitelman palautus
- 8.2 - 11.3. 1. näyttö
- 12.2. I mentorikoulutus
- 12. - 13.3. 2. seminaari: Hankintaosaaminen
- 19.3. 2. näyttösuunnitelman palautus
- 19.3. II mentorikoulutus
- 22.3. Väliarvio VCD-koulutuksesta: opiskelijat ja JAMKin mentorit
- 22.3. - 15.4. 2. näyttö
- 16. - 17.4. 3. seminaari: Vienti- ja logistiikkaosaaminen
- 23.4. 3. näyttösuunnitelman palautus
- 26.4. - 20.5. 3. näyttö
- 21. - 22.5. 4. seminaari: Asiakkuudenhallintaosaaminen
- 28.5. 4. näyttösuunnitelman palautus
- 31.5. - 11.6. 4. näyttö
- 11.6. Kevään päätösworkshop
- 17. - 18.9. 5. seminaari: Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen
- 24.9. 5. näyttösuunnitelman palautus
- 27.9. - 8.10. 5. näyttö
- 25.10. Kehittämistyön palautus
- 29.10. Päätösseminaari: Kansainvälisen liiketoiminnan kehittämistyön esittely ja palautteet

Asiantuntijaseminaareissa käytettiin monipuolisesti toteutustapoja kahden korkeakouluasian-tuntijan vetämistä kokonaisuuksista hyvinkin konkreettisiin case-pohjaisiin toteutuksiin. Jokaisen seminaarin vastuuhenkilönä toimi Jyväskylän ammattikorkeakoulun aikuiskouluttaja. Palautteissa koulutuksen laatu arvioitiin kauttaaltaan korkeatasoiseksi, ainoa haaste oli tuottaa kaikille omaan työhön tarpeellista tietoa.

Palaute yhdysvaltalaisen asiantuntijan Intellectual Property -luennosta 16.4.2010:

”Sivusi tarpeitani. Erittäin mielenkiintoinen aihe, loistava luennoitsija. Jos jotain luuli tietävänsä, tuli toisiin ajatuksiin. Herätti halun tietää lisää.”

Aikuisopiskelijat tunnustivat ryhmän heterogeenisyyden tuottamat haasteet ja mahdollisuudet ja hyödynsivät tapaamisissaan jaettua asiantuntijuutta. Ryhmästä löytyi jokaiselle arvoketjun osa-alueelle muutama asiantuntija, eli ryhmässä oppiminen oli antoisaa jokaisen toimiessa vuorollaan myös asiantuntijaroolissa.

Palaute hankintaosaamisen seminaarista 12. - 13.3.2010:

”Kontaktijakso oli todella mielenkiintoinen! Tiedonhakuopastuksesta oli hyötyä ja luennoitsijat olivat tosi hyviä. Sain juuri kaipaamani kokonaiskuvan alueesta. Kun ei juurikaan ollut teoreettista lähtötietoa hankinnasta, niin paketti oli aivan loistava. Hyvät materiaalit, selkeät luennot, asiantuntevat opettajat. Juuri tällaista toivoisin opiskelumme olevan jatkossakin! Ja kuten aina on tosi palkitsevaa olla tällaisessa ryhmässä, kun jo sieltä tulee niin paljon uusia ajatuksia ja ideoita. Hyvä!”

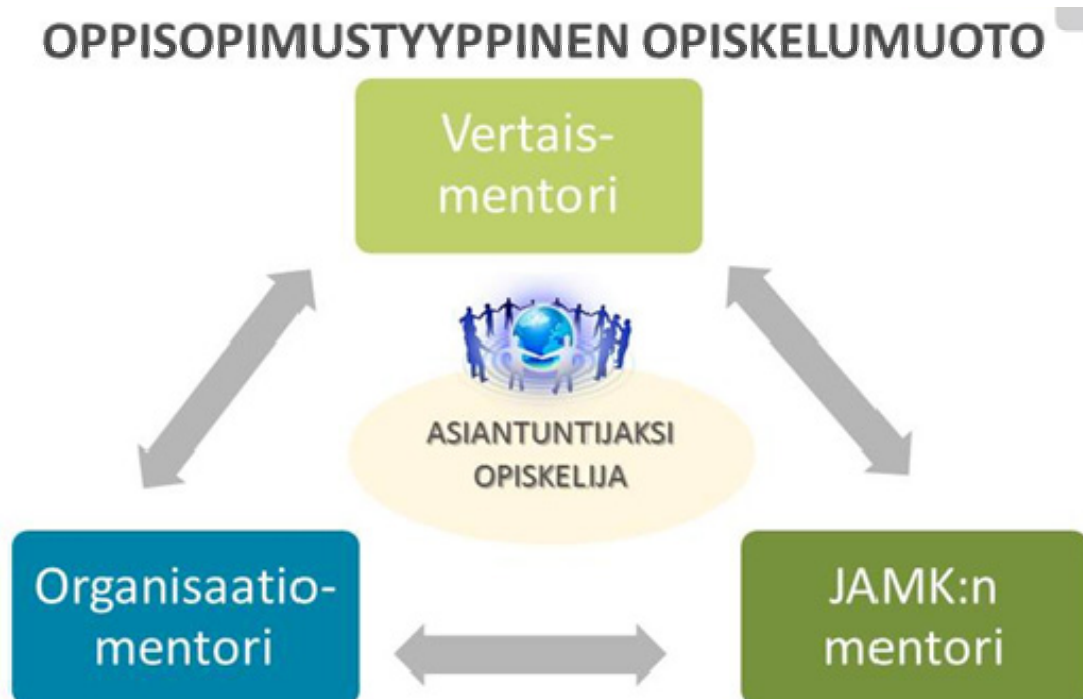
Seminaarin anti sovellettiin omaan työhön ja näyttö annettiin noin kuukauden kuluessa, aina ennen uutta seminaaria ja osaamisalueen käsittelyä. Tiivis opintojen rytmitys auttoi opiskelijoita suorittamaan näytöt ajallaan ja opiskelu tuotti todellista hyötyä sekä opiskelijalle että hänen organisaatiolleen. Näytöistä koostettiin kehittämistyö, joka edisti jotain konkreettista kohdetta omassa organisaatiossa. Lisäksi näytöt koottiin portfolioiksi.

Porterin arvoketjuajattelu antoi mahdollisuuden tarkastella yrityksessä opiskelun aikana kehitettävää kansainvälisen liiketoiminnan aluetta (alihankkija, myyntiorganisaatio tai logistinen ratkaisu) monipuolisesti eri näkökulmista. Opiskelijoiden oma näkemys kansainvälisestä toiminnasta syvenyi ja antoi heille mahdollisuuden tuottaa ajantasaista tietoa yrityksen päätöksenteon tueksi.

Mentorointi opintojen tukena

Jyväskylän ammattikorkeakoulun oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallissa organisaation ja ammattikorkeakoulun ohjaajia kutsuttiin nimikkeellä mentori. Tällä haluttiin korostaa kokeneemman ohjaajan roolia aikuisopiskelijan ja työntekijän tukijana, eikä varsinaisena kouluttajana. Organisaatiomentorin tuli olla nimettyä koulutukseen sitouduttaessa. Henkilökohtaisen kehityssuunnitelman perusteella opiskelijalle valittiin erityisesti opiskelijan painottamaan arvoketjun osa-alueeseen perehtynyt Jyväskylän ammattikorkeakoulun pedagoginen mentori.

Kuva 2: Oppisopimustyyppisen opiskelun ohjaus Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.



Liiketoiminta ja palvelut -yksikön aikuiskouluttajista valikoitui pedagogisiksi mentoreiksi neljä kokenutta opettajaa Sinikka Hakkarainen, Hanna-Maija Kiviranta, Jussi Nukari ja Ritva Pyykkönen. Hakkaraisella oli erityisen pitkä kokemus toisen asteen näytöistä sekä näyttömentarikoulutus. Mentorit ja koulutussuunnittelija Tytti Pintilä tapasivat säännöllisesti koulutuksen ajan jakaen kokemuksia ja hyviä käytänteitä uudesta täydennyskoulutuksesta.

Kaikille mentoreille järjestettiin kahden iltapäivän mittainen koulutus, josta vastasivat kokeneet mentorikouluttajat Jari Kalavainen ja Erica Svärd Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajakorkeakoulusta ja liiketoiminta ja palvelut -yksiköstä. Mentorikoulutus koettiin hyväksi, mutta yritysten edustajien oli vaikeaa löytää koulutukselle aikaa. Mentorit hyödynsivät myös Optima-verkko-ympäristön materiaaleja.

Organisaatiomentorien sitouttaminen koulutukseen oli haasteellista, sillä taantuman aikana yrityksen taloudellisesta menestymisestä huolehtiminen meni joissain tapauksissa kehittämistarpeiden edelle. Näissä tilanteissa Jyväskylän ammattikorkeakoulun mentorien tuki opiskelijalle oli erityisen tärkeää. Yhdessä organisaatiossa mentorointi onnistui vasta organisaatiomentorin vaihtamisen jälkeen. Muutamassa organisaatiossa esimies-alainen -suhde tuotti omaa jännitettään mentorointiin, mutta näissä tapauksissa alainen saattoi hyvien näyttöjen kautta osoittaa myös todellista osaamistaan esimiehelleen. Koulutuksen myötä useiden henkilöiden ura sai selkeää nostetta, samoin ryhmän verkostot tuottivat myös onnistuneita rekrytointeja organisaatioiden välillä.

Mentorit ja opiskelijat olivat yhteydessä yksilöllisen tarpeen mukaan, ja osa opiskelijoita tarvitsi huomattavasti enemmän ohjausresursseja kuin aluksi oli arvioitu. Koulutuksen vaatimien yleisten resurssien arviointi osoittautuikin hankalaksi. Mentorointi koettiin samalla sekä palkitsevaksi että työlääksi. Ensimmäisten näyttötilanteiden jälkeen näyttöaikaakin rajattiin, sillä organisaatioissa innostuttiin helposti näyttötilanteesta ja organisaatiovierailu saattoi viedä Jyväskylän ammattikorkeakoulun mentorilta koko työpäivän. Mentorien oli myös tarkoin huolehdittava, että rooli pysyi opiskelijan työtä ohjaavana, eikä livennyt yrityskonsultointiin. Opiskelijat kokivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun mentorien tuen opinnoissa erityisen tärkeänä ja palkitsevana.

Opintojen arviointi: näytöt opitun mittarina ja käyntikorttina

Opiskelijan osaamisen kehittymistä arvioitiin suhteessa opetussuunnitelmassa määriteltyjen pätevyysalueiden osaamistavoitteisiin. Tavoitteet konkretisoitiin näyttösuunnitelmassa opiskelijan ja hänen työorganisaationsa määrittelemän kehittämishankkeen etenemiseen sopivaksi. Molemmat mentorit hyväksyivät näyttösuunnitelman ennen näytön suorittamista. Kunkin osaamisalueen osalta näyttöjen arviointiin osallistuivat opiskelija, Jyväskylän ammattikorkeakoulun mentori, organisaatiomentori sekä mahdollisuuksien mukaan vertaismentori. Osaamistavoitteiden näytöt ja vaadittujen tietojen ja taitojen hallinnan arviointi toteutettiin aidoissa työympäristöissä ja työelämän tilanteissa. Näytöissä arvioitiin työelämässä tarvittavaa ammattitaitoa ja osaamista. Osaamiset arvioitiin arviointikriteerien pohjalta asteikolla hyväksytty/hylätty ja merkittiin opintokorttiin pätevyysalueittain arvosanoilla hyväksytty/hylätty.

Näytöt sisälsivät usein yritysten sisäistä, salaista tietoa. Tästä johtuen vertaismentorointi opiskelijaryhmän tai oman organisaation sisällä ei onnistunut suunnitellusti. Vertaismentorin tuki koettiin kuitenkin koulutuksessa tärkeäksi ja ryhmän sisäisen tiedon jakaminen palkitsevaksi. Kaikki annetut näytöt hyväksyttiin ja niistä tehtiin raportti ammattikorkeakoulun arkistoon.

Palaute näyttöjen läpikäynnistä seminaarijaksoilla (27.4.2010):

Itse aiheiden läpikäynti ehkä hieman arkaluontoista koska ovat sisältävät [sic] usein yrityksen sisäisiä asioita. Mutta näyttötilanteiden ja kokemusten läpikäynti varmaan tarpeellista. Sekä mikä oli helppoa ja mikä vaikeaa ko. näytön osalta.

Näytöt edistivät poikkeuksetta opiskelijan työskentelyä omassa organisaatiossaan, ja esimerkiksi uuden sovelluksen tai työtavan käyttöönotto säästi yrityksiltä selkeitä resursseja. Näyttöihin perustuva opiskelu koettiin antoisaksi sekä oppimisen että organisaation kehittämishankkeen edistämisen kannalta. Osaamisen näyttöinä laaditut analyysit ja selvitystyöt auttoivat opiskelijoita osoittamaan kyvykkyytensä tuottaa oleellista materiaalia yrityksen päätöksenteolle ja toimivat näin porttina vaativimpiinkin tehtäviin organisaatiossa. Erityisesti julkishallinnollisissa organisaatioissa näyttöjen tulokset esiteltiin koko työyhteisölle.

Palautteet ja päätösseminaari laadun varmentajana

Palautteet vieni- ja logistiikkaseminaarista 17.4.2010:

Huh! Tässä oli asiaa kerrakseen! Todella asiantunteva luennoitsija ja tosi mielenkiintoista asiaa. Vastasi odotuksiani ja vähän enemmänkin. Myöskin paljon tuttua asiaa, mutta myös uutta ja ihmeellistä. Koski juuri niitä asioita mitä työssäni on ja mistä halusin kuulla.

Jokaisesta seminaarista ja mentorikoulutuksesta kerättiin verkkopalautteet. Lisäksi kesäkuussa pidettiin vapaamuotoisemman kevätlukukauden päätösseminaarin yhteydessä palaute-workshop. Palautetta läpikäytiin koulutuksen edetessä mentoripalavereissa ja ohjausryhmätapaamisissa. Hyväksi koettiin opintojen käytännönläheinen ote ja hyvät kouluttajat sekä Jyväskylän ammattikorkeakoulun mentorit. Kehittämistarpeita nähtiin opintojen järjestyksessä, näyttöjen määrässä sekä organisaatiomentorin sitouttamisessa. Vuoden 2010 - 2011 VCD-toteutusta kehitettiin palautteiden mukaisesti.

Koulutuksen yhteenvedona toimineessa päätösseminaarissa opiskelijat esittelivät kehittämis-työnsä kaikille osallistujille, mentoreille ja ohjausryhmän jäsenille. Kehittämistyöt vaihtelivat eri maiden vieni- ja tuontikäytänteiden selvityksistä erilaisten toimintajärjestelmien käyttöönottoon ja kansainvälistymispalvelujen kehittämiseen.

Kaikki mentorit antoivat palautteensa koulutuksesta samassa tilaisuudessa koko seminaarivälille, joko itse suullisesti tai koulutussuunnittelijalle lähetetyn kirjallisen raportin kautta. Täten laatu vielä varmistettiin myös koko ohjausketjun toimivuuden kannalta. Palautteet olivat hyvin positiivisia. Näyttöihin perustuva opiskelu oli antoisaa, mutta myös työlästä. Opiskelijat käyttivät näyttöihin paljon aikaa ja niihin tarvittiin paljon myös ohjausresurssia. Ainoa hajonta palautteissa kohdistui opintojen etenemistähtiin: pienyrityksissä korostettiin nopeiden päätösten tärkeyttä ja opintojen hitautta, suurissa organisaatioissa taas opiskelutahtia pidettiin hyvinkin nopeana. Kokonaisuudessaan koulutus koettiin erittäin antoisaksi sekä opiskelijoiden, organisaatioiden, ohjausryhmän ja ammattikorkeakoulupedagogiikan kannalta.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu antoi opiskelijalle todistuksen Kansainvälisen liiketoiminnan arvoketjun kehittäjän oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen (30 op) suorittamisesta. Todistukseen liitettiin opintokortti. Yhtä lukuun ottamatta kaikki koulutukseen osallistuneet opiskelijat valmistuivat täsmällisesti annetussa ajassa. Yksi ei valmistunut samanaikaisesti suoritettujen tradenomitutkinnon vuoksi

Pedagogiikan uudet tuulet

Oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus on tuonut uutta ajattelua aikuiskoulutukseen. Se tarjoaa hyvän pedagogisen toimintamallin työssäoppimiseen. Malli on siis siirrettävissä muuhunkin opetukseen. Näytöt toimivat hyvin, ja oppimisen ohjausta ja arviointia voidaan mallin avulla siirtää työorganisaatioissa tapahtuvaksi. Suurena hyötynä koettiin kiinteä työelämäyhteys, joka syntyi oppilaitoksen ja elinkeinoelämän edustajan välille. Tämä mahdollistaa yhteistyön jatkossa myös muun muassa hankkeissa, projekteissa ja täydennyskoulutuksessa. Kansainvälisen liiketoiminnan arvoketjun kehittäjä -koulutus sai jatkoa joulukuussa 2010 alkaneesta toisesta toteutuksesta.

Osaajaksi oppisopimustyyppisesti

Hiljalleen kehittyvä oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus

Mika Saranpää

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu

1. Johdanto

Tämä artikkeli on yhtäältä aineistolähtöinen. Se perustuu haastatteluille, joita on tehty viidessä oppisopimustyyppisen koulutuksen pilottihankkeessa. Toisaalta taustalla on myös kirjoittajan oppisopimustyyppisen koulutuksen toimijoiden kanssa käymiä vapaamuotoisia keskusteluita sekä oppisopimustyyppisen koulutuksen toimijoiden kouluttamisessa esiin nousseita näkökulmia. Artikkelin vaikuttanut kirjallisuus on lueteltu tekstin lopussa. Soppa on siis melkoinen, enkä edes yritä osoittaa, mistä loppujen lopuksi mikäkin näkökulma kumpuaa. Tekstissä ilmenevät suorat lainaukset ovat haastatteluista.

Artikkelin tarkoitus on abstrahoida piloteista keskeisiä näkökulmia oppisopimustyyppisestä koulutuksesta ja kenties nostaa esiin hyviä käytäntöjä, joiden myötä oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus voi toimia laadukkaasti. Artikkelin tarkoitus ei ole arvioida pilottikoulutuksia. Artikkelin on siis tarkoitettu ja kirjoitettu käytännölliseksi, vaikka filosofoiden, esseemuodossa.

Jokaisessa oppisopimustyyppisen koulutuksen pilotissa on aivan varmasti ollut omat haasteensa ja erinomaisuutensa. Saatamme havaita jo tässä vaiheessa (kevät 2011) oppisopimustyyppisen koulutuksen kehittyneen piloteista eteenpäin. On mahdollista, että haastatteluissa korkeakoulujen henkilöt hiukan peilasivat myös tätä.

Haastatteluiden tekemiseen on osallistunut viisi tutkijaa (Mika Saranpää, Raimo Jaakkola ja Nina Heiskanen HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta, Tarita Tuomola ja Marjo Mannila Metropolia Ammattikorkeakoulusta, Mari Juote-Pesonen Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniasta). Haastatteluiden suunnitteluun ja organisointiin sekä haastatteluissa tuotettujen aineistojen kommentointiin on osallistunut myös Irene Gröhn HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulusta. Haastattelukierrokset jatkuvat edelleen. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa keskitytään ensimmäisellä kierroksella haasteeksi osoittautuneeseen osaamisen osoittamiseen ja arviointiin. Nyt haastatellut oppisopimustyyppiset koulutukset ovat toimineet likimääräisesti todeten tekniikan, hoitotyön sekä talouden ja hallinnon aloilla. Eri toimialojen erityispiirteitä on tässä artikkelissa hiottu pois.

Kukin tutkija on tehnyt haastattelut itsenäisesti. Ohjaavana tekijänä on käytetty paitsi yhteisiä kysymyssarjoja, myös haastateltavien määrittelyä. Kysymyssarjat laati ja haastateltavien ketjuunnuttamisen suunnitteli HAAGA-HELIAN tiimi (Mika Saranpää, Raimo Jaakkola, Irene Gröhn, Heikki Pasanen ja Petri Haltia). Kustakin kohteeksi otetusta pilottikoulutuksesta on haastateltu ketjun muodostavia henkilöitä, periaatteella ”korkeakoulun ohjaaja-työpaikkaohjaaja-opiskelija”. Näiden lisäksi on haastateltu oppisopimustyyppisen koulutuksen suunnittelusta vastanneita henkilöitä. Toisissa piloteissa oppisopimustyyppisen koulutuksen suunnittelija ja korkeakoulun ohjaaja ovat olleet samoja henkilöitä, toisissa eri. Pilottikohtaisesti haastateltavia on ollut minimissään kuusi.

Kukin haastattelija on litteroinut nauhoitetut aineistot sekä tehnyt alustavaa analyysyä perusteemojen mukaisesti. Perusteemat olivat:

- Osaamistavoitteet, osaamistavoitteiden laatiminen ja niiden laatu
- Ohjaaminen (opiskelijan, työpaikkaohjaajan, asiantuntijaohjaajan)
- Henkilö- ja organisaatiokohtaistaminen: HEKS (henkilökohtainen kehittämissuunnitelma) / HOPS (henkilökohtainen opiskelusuunnitelma) ja sen vaikutukset + AHOT (aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen)
- Osaamisen arviointi

- Työstä oppimisen ja tietopuolisen opetuksen suhde

Alustavan analyysin jälkeen jokainen tutkija toimitti oman aineistonsa jäsenyyksen toisten tutkijoiden tutustuttavaksi. Haastattelijatiimi kokoontui tutkimaan yhdessä analyysistä nousevia näkökulmia ja teki niistä yhteenvedon. Yhteenvedoa täydennettiin sähköpostitse.

Seuraavassa vaiheessa Mika Saranpää on kirjoittanut nyt lukemasi artikkelin. Artikkelin perusrakenne on:

- Sopimuskäytännöt oppisopimustyyppisessä koulutuksessa
- Osaamisperustaisuus oppisopimustyyppisessä koulutuksessa
- Ohjaaminen oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa: AHOT, HEKS, HOPS
- Työstä oppiminen oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa

Haastatteluaineiston vääristä tulkinnoista, joita tässä artikkelissa ilmenee, vastaa yksin kirjoittaja. Oikeista tulkinnoista vastuu voidaan jakaa koko haastattelijatiimin kesken, mutta myös erinomaisille oppisopimustyyppisen koulutuksen toteuttajille.

2. Sopimuskäytännöt oppisopimustyyppisessä koulutuksessa

2.1. Mikä ”sopimus”?

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) julisti korkeakouluille haettavaksi oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen rahoituksen keväällä 2009. Pilotti vaiheen rahoituksella käynnistettiin yhdeksän koulutusta vuoden 2009 puolella. Koulutusten tuli päättyä 2010 loppuun mennessä.

OKM määritteli peruslinjauksia pilottien toteuttajille. Ohjeistuksia tuli paitsi kirjeitse myös viittauksina AKKU työryhmän muistioihin. (OKM 2008:38 & OKM 2009:11)

Keskeinen osa oppisopimustyyppisen koulutuksen toteutusta näyttävät olevan erilaiset sopimukset. OKM:n ohjeistuksissa todetaan (OKM 2008:38, työryhmämuistio):

Vastuu koulutuskokonaisuudesta: korkeakoulu vastaa oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tasosta ja laadusta.

Työnantajan ja työntekijän välinen suhde: edellyttää koulutustyöpaikkaa, josta sovitaan työnantajan ja työntekijän (opiskelijan) välillä tehdyllä määräaikaisella työ sopimuksella (oppisopimus). Työnantajan ja virkasuhteisen työntekijän suhteesta voidaan sopia sopimuksella, joka on virkamiehen ja työnantajan välille tehty kirjallinen määräaikainen sopimus (virkamiehen oppisopimus) tai se voi perustua sopimussuhteeseen, joka yrittäjällä on omaan yritykseensä.

Työnantajan ja korkeakoulun välinen sopimus: sopimuksessa sovitaan oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen keskeisistä järjestelyistä ja korvauksesta työnantajalle.

Erillinen rahoitusjärjestelmä: kattaa opetuksen järjestämisestä aiheutuvat kulut, työnantajakorvauksen sekä hallinnointikulut.

Työryhmän näkemyksen mukaisesti edellä mainittujen neljän elementin tulisi täytyä oppisopimustyyppisestä täydennyskoulutuksesta puhuttaessa.

Pilottien haastatteluissa koulutuksen järjestäjät toivat esiin, että korkea-asteen oppisopimustyyppistä koulutusta ohjaavan lainsäädännön puuttuminen tuottaa ongelmia. Sen asema on selkiytymätön. Tästä seuraa, että on hieman kiistanalaista edellyttää työnantajilta ja työntekijöiltä sellaista, mistä ei ole lainsäädäntöä. Tällöin tarkoitetaan korkea-asteen oppisopimuksen laatimista.

Seuraus on ollut se, että on laadittu hyvin monenlaisia sopimuksia. Jossakin koulutuksessa on tiivistetty kaikki yhteen sopimukseen, jonka jokainen osapuoli allekirjoittaa, jossakin on jopa kolme sopimusta eri asioille.

Korkea-asteen oppisopimustyyppisessä koulutuksessa ”oppisopimus”, toisen asteen ”oppisopi-

muksen” mielessä, (mikä onkin sen ainoa mieli), koetaan korkeakoulutoimijoiden haastatteluiden perusteella turhaksi ja ylimääräiseksi sopimukseksi henkilöillä, joilla jo on työsopimus. Tyypillisesti pilottivaiheen oppisopimustyyppiseen koulutukseen osallistuneilla on ollut työpaikka, eikä oppisopimustyyppistä koulutusta ole käytetty työllistämisen välineenä. Yksittäistapauksia tosin on toisenkinlaisia. Jos sitten ajatellaan, että oppisopimustyyppisen koulutuksen tulisi toimia, kuten toimii oppisopimuskoulutus, siitä kenties olisi syytä määrätä jopa lailla. Työryhmämuistio ei liene riittävä korkeakoulujen ohjauksen väline näiltä osin.

Oppisopimuksen laatimattomuutta puoltavat myös pilottien myötä esiin nousseet eri ministeriöiden erilaiset käsitykset oppisopimustyyppisen koulutuksen asemasta. Korkeakoulutoimijoiden haastatteluissa ilmeni, että työvoimaviranomaiset (TEM) eivät myönnä koulutus-/työllistämistukia oppisopimustyyppiseen koulutukseen otettaville työttömille henkilöille. Tästä seuraa se, että oppisopimustyyppinen koulutus ei ole työttömien kouluttamisen väylä, vaan jo työssäkäyvien korkeakoulutettujen täydennyskoulutusta. Pilottivaiheessa hyvin pieneltä osin oppisopimustyyppistä koulutusta käytettiin rekrytointikanavana tai jopa työttömien työllistämisen välineenä. Tästä näkökulmasta haastatteluissa nousi esiin myös ministeriöiden välinen keskustelu tai sen puute.

2.2. ”Oppimissopimus”

Kirjallisen sopimuksen laatimisen keskeisin peruste on työnantajien sitouttaminen koulutusprosessiin, koska suurimman osan oppimisesta tulisi tapahtua työpaikoilla (vähintään 50 % koulutuksesta). Sitouttamiseen ei vaikuttane, minkä niminen sopimus on. Olennaista on, että eri toimijaosapuolet tiedostavat ja ymmärtävät oppisopimustyyppisen koulutuksen vaatimukset ja mahdollisuudet työnantajan kannalta (resurssit ja muut mahdollisuudet työn kehittämiseen, työpaikkaohjauksen mahdollistaminen, osallistuminen tietopuoliseen koulutukseen, osaamisen kehittyminen, korkeakoulun tuki). Sopimus voisikin olla oppimissopimus (learning contract), jossa sovitaan eri tahojen vastuista ja velvollisuuksista, toiminnan tavoitteista ja toimintatavoista.

Tiedostamisen ja ymmärtämisen varmistajana mikään sopimus ei sinällään liene ratkaiseva. Sopimuksia ei myöskään voitane sanktioida siten, että ne olisivat kovin sitovia. Sopimuksista huolimatta aikuisopiskelijat keskeyttävät opintonsa silloin, kun se heidän mielestään on järkevää. Sopimuksista huolimatta opiskelijat vaihtavat työpaikkaa tai työpaikat kaatuvat heidän altaan (konkurssi). Ja kuten pilottien jotkut koulutettavat haastatteluissa kertovat, sopimuksista huolimatta he eivät välttämättä saa ohjausta, saati aikaa työstä oppimiseen.

Sopimuksia olennaisempaa työpaikkojen sitouttamisessa oppisopimustyyppiseen koulutukseen on neuvottelutyö, jota oppisopimustyyppisissä koulutuksissa korkeakoulun edustajat käyvät sekä opiskelijoiden että heidän työnantajiansa ja esimiestensä kanssa.

Kenties koulutusmuodolle olisi syytä keksiä kokonaan uusi nimi. Kömpelö viittaus oppisopimuskoulutuksen kaltaiseen koulutukseen, josta kuitenkin pitäisi laatia oppisopimus, ei toimi. Sitä paitsi erinomaiset, työelämälähtöiset korkea-asteen täydennyskouluttajat ovat jo vuosikausia toimineet työelämäläheisesti. He ovat sovittaneet koulutuksiin työpaikkojen kehittämisprosesseja. ”Oppisopimustyyppinen” avaa kenties osalle korkeakoulujen täydennyskoulutuksen toimijoista uuden maailman, osalle se taas näyttäytyy hyvin tuttuna. Osalle se voikin olla uusi toimintatapa, kenties suuremmalle osalle vain uusi rahoitusmuoto.

Jos sitten oppisopimustyyppinen koulutus onkin uusi rahoitusmuoto, sen vakiinnuttaminen on syytä tehdä mitä pikimmin. Jo kolmannelle hakukierrokselle ehtinyt erillishakuna toimiva oppisopimustyyppinen koulutus on omiaan työllistämään korkeakouluja melko runsaasti. Rahoitusjärjestelmä – kuten edellä lainatussa AKKU-työryhmän muistiossa todetaan – on yhä (maaliskuu 2011) hyvin erillinen. Kuten eräs oppisopimustyyppisen koulutuksen järjestäjä keskustelussa toteaa, rahoitusjärjestelmän erillisyydellä voi olla myös vaikutuksia koulutuksen järjestämisen prosesseihin, erityisesti koulutuksen sijoittumiseen vuodenkiertoon - ja siten jopa opiskelijoiden keskeytysalttiuteen. Rahoituspäätöksen ajankohta vaikuttaa koulutuksen aloitukseen ja sen rytmittymiseen. AKKU-työryhmän käsitys erillisyydestä tuskin tarkoitti tätä.

3. Osaamisperustaisuus oppisopimustyyppisessä koulutuksessa

3.1. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman perustat

Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen pitäisi tuottaa osaamista. Osaaminen, jota koulutus tuottaa, pitää tunnistaa, valikoida ja kuvata. Tunnistaminen on osaamisen löytämistä autenttisen työn ääreltä. Valikoiminen tarkoittaa tärkeänä pidetyn esiin nostamista. Osaamisperustaisenkin opetussuunnitelman tekeminen on aina arvolatautunutta. Kuvaaminen tarkoittaa osaamisperustaisen opetussuunnitelman kirjallisen muodon laatimista.

Edellisessä kappaleessa käytän ilmaisua ”autenttinen työ”. Autenttinen työ tulee ymmärtää suhteessa ”simulatiiviseen”. Työtä simuloidaan tyypillisesti korkeakoulujen sisällä, laboratorio-olosuhteissa. Simulaatiota ovat erilaiset keksityt projektit, työnkaltaiset harjoitukset tai muu sellainen. Autenttinen työ tapahtuu kulloisenkin alan työpaikoilla. Autenttinen viittaa työn moninaisuuteen, osaamisen erilaisuuteen, toimintaympäristö- ja tilannesidonnaisuuteen; simulaatio palauttaa käsitykset osaamisesta helpommin keinotekoisesti rajattuun, esimerkiksi asiAKKUuksista irrotettuun toimintaan.

Osaamisperustainen opetussuunnitelma tarkoittaa koulutuksen tavoitteiden kuvaamista osaamisina. Mitä opiskelija osaa, tietää, taitaa ja kykenee tekemään autenttisen työn tilanteissa, koulutuksen suoritettuaan?

Kysymys, jonka tässä esitin, on toisaalta oikea, toisaalta väärä. Se on oikea, jos ajattelemme osaamisen omistuksina, henkilöön kytkeytyvinä ominaisuuksina, taitoina, kykyinä. Kysymys on kenties hiukan harhaanjohtava, jos osaaminen pitäisi nähdä hieman laveammin, yhteisön suhteissa olevana ilmiönä. Esimerkiksi johtamisosaamista voidaan tarkastella yhtälailla yksilön ominaisuuksina kuin suhteina. Valinta, joka tässä tehdään, määrittää olennaisesti osaamisen luonnetta ja siten sen kuvausta.

Yksinkertaisimmillaan osaamisperustaiset opetussuunnitelmat tarkoittavat työn kuvaamista, osaamisen valikoimista, mitoittamista ja moduloimista koulutuksen muotoon. Henkilöiden, jotka suunnitelmia laativat, tulee siis tunnistaa työssä elävä autenttinen asiantuntijuus, jota koulutuksessa ollaan tavoittelemassa tai jota sertifiointin saaminen edellyttää.

Edellä todetussa on tietenkin omat haasteensa ja puutteensa. On selvää, että asiantuntijatyö elää työpaikkojen työkuultuureissa, jotka vaihtelevat toimialojen sisällä. Kovin suurta homogeenisuutta ei välttämättä ole. Asiantuntijatyön erityiset toimintaympäristöt ja -tilanteet konkreettisesti osaamisen.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kritiikistä huolimatta voimme tutkia autenttista työtä. Autenttisen työn tutkimisen perusteella voimme luoda likimäärää, jota tarkennetaan kussakin opiskelijan työn kontekstissa ja situaatiossa. Likimääräinen on kuitenkin se, mitä on koulutuksen laadun takeeksi tuotettava, korkea-asteisuuden mahdollistaja. Ilman tätä ei ole oikeastaan mitään muuta kuin jatkuvaa arvailua.

3.2. Osaamisen tasot

Osaamisperustainen opetussuunnitelma oppisopimustyyppisissä koulutuksissa tulee kirjata hyväksyttävän tasolle. Tämä tarkoittaa, että opetussuunnitelman laatijoiden tulee tunnistaa kriteerit eli erottelevat tekijät, joiden perusteella oppisopimustyyppisen koulutuksen suorittaja saa tekemisensä hyväksytyiksi. On osattava erottaa hyväksyttävän ja ei-hyväksyttävän taso toisistaan. Tason määrittelyssä tulee ottaa huomioon myös Eurooppalainen tutkintojen viitekehys: oppisopimustyyppiset koulutukset tulee asemoida tasolle 6 tai 7. Näiden tasojen avulla on kuvattava osaamista korkeakoulutasoiseksi.

Haastattelut nostavat esiin arvioinnin kohteiden kuvaamisen. Esimerkiksi opiskelijan tulee työn kehittämistä raportoidessaan hyödyntää uusinta teoreettista tutkimustietoa ja reflektoida kriittisesti sekä omaa että yrityksen toimintaa. On siis tunnistettu se, mihin tulee osaamista arvioi-

taessa kiinnittää huomionsa. Varsinaista kriteereiksi (osaamisen laatu) muokkaamista olisi vielä tehostettava. Edellinen esimerkki pitäisi siis kääntää sellaiseksi, että opiskelija tietää, mitä kriittinen reflektio tarkoittaa ja millä tasolla sen tulee olla hyväksyttävän raportin laatiakseen. Oppisopimustyypillisissä koulutuksissa on unohtunut osaamisen arvottaminen, sen kuvaaminen, millä perusteella osaaminen on sen tasoista, että sen voi hyväksyä.

Näkökulmia erottelevien tekijöiden laatimiseksi on runsaasti. Tässä muutamia: työn sujuvuus, työprosessin hallinta, työvälaineiden hallinta, itsenäisyys toiminnassa, tuotteen/palvelun laatu, asiakas-/tuote-/työturvallisuus, resurssien ja materiaalien käyttö, työn kehittäminen, toiminnan perustelevinen, toimintatapojen monipuolisuus, toimintaympäristön laajuus, yhteistyökyky...

Kuten huomaamme, osaamisen tasoja erottelevia tekijöitä voi olla varsin paljon. Opetussuunnitelman laatijan on tehtävä perusteltuja valintoja. On myös huomattava, että osa erottelevista tekijöistä kuvaa tekijän suhdetta työhön, osa kuvaa tarkemmin työn laatua. Kun kuvataan hyväksyttävän osaamisen tasoa korkea-asteen osaamisissa, tulee samaan aikaan mietittäväksi sekä substanssin hallinta että toimijan suhde työhön.

Esimerkiksi itsenäisyys toiminnassa voi tarkoittaa sitä, miten paljon ohjausta työssä tarvitsee, syntykö erinomaista tulosta itsenäisesti vai tarvitseeko jonkun peräänsä katsomaan ja työtä valvomaan. Tuotteen tai palvelun laatu on jo suoraan työn ytimen kuvaamista; laadun näkökulma on luonnollisesti määriteltävä (esimerkiksi tuotteen toimivuus tekijän, tuotteen tai asiakkaan kannalta, tai toiminnan vaikuttavuus).

Työprosessin hallinta on samalla tavalla työn ydintä, kun taas toiminnan perustelevinen on jo hieman myöhempi, työstä korkeammalle abstrahoituva taso (henkilö osaa tehdä ja toimia, mutta ei vielä perustella; henkilö perustelee toimintaansa jollakin käsitteellisellä vaatimustasolla; henkilö kykenee kytkemään toimintansa johonkin teoreettiseen viitekehukseen). Jos sitten toiminnan perustelevinen on työssä edellytettävien muutosten tuottamista, tällöin olemme taas työn ytimessä.

Koska korkea-asteen oppisopimustyypillisessä koulutuksessa kuvataan osaamisia läpäisyn tasolle, on kenties helpompi kuvata osaamisia työn laadun näkökulmasta kuin korkea-asteen tutkinnoissa, joissa käytetään useampitasoista numeerista arviointia. Jos kuvataan osaamisia myös muille tasoille (hyvä-erinomainen), tästä tulee huomattavasti hankalampaa, ellei mahdotonta. Tällöin kriteerien ylemmän tason kuvaaminen siirtyy usein nimenomaan työhön muodostettavan suhteen kuvaamiseksi ja perustaso kuvaa työn ytimen perusvaatimuksen siten, että työstä selviää (ydinosaaminen).

Tähän valittua osaamisen kuvaamisen näkökulmaa esittelee ECTS user's guide 2009 seuraavasti: "[...] thresholdstatements (showing the minimum requirements to obtain a pass) [...]". Oppisopimustyypillisessä täydennyskoulutuksessa tämä lienee riittävä määrittelyn taso, koska koulutuksessa ei ole annettu moniportaisesti numeerisia arviointeja osaamisista. Nämä edellyttäisivät sitten muidenkin kuin läpäisyn tason pohtimista.

3.3. Osaamiskuvausten asemoinnista ja laatimisesta

Miten sitten kuvattu osaaminen asemoituu suhteessa kaikkeen muuhun kaiken muun koulutuksen tuottamaan osaamiseen? Pilotteja suunniteltaessa on esitetty näkemystä, että oppisopimustyypillisen koulutuksen pitäisi tuottaa osaamista, joka on kokonaan nykyisen tutkintojärjestelmän tai suoritettujen tutkintojen ulkopuolella. Se siis voi olla osaamista, jota kukaan ei vielä ole keksinyt sisällyttää mihinkään tutkintoon tai se voi olla lisäosaamista, jonka tarpeellisuus huomataan vasta työssä, mutta jonka hankkimiseksi ei ole viisasta sentään kokonaista tutkintoa opiskella.

Kaikkein yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi liiketoimintaosaamista voivat opiskella henkilöt, joiden tutkinnoissa ei kyseistä osaamisaluetta ole, mutta he voisivat tehdä tätä suorittamatta uusia, kokonaisia tutkintoja. Jos sitten osaaminen on jotakin niin erityistä, että sitä ei ole tutkinnoissa ylipäättään mahdollista opiskella, asia saa hieman toisenlaisen luon-

teen. Tämä jälkimmäinen nousi haastatteluissa pienenä ihmetyksenä esiin. Jotkut haastateltavat työpaikkaohjaajat tiedostivat hyvin työnantajien koulutusvelvollisuuden, mutta pohtivat myös, tarvitseeko kaikkea sentään virallisten koulutusjärjestelmien puitteissa sertifioida.

Molemmissa edellä kuvatuissa tapauksissa osaaminen on jotakin sellaista, joka on työssä ilmenyttä, joko vaatimuksina, työn tekemisen edellytyksinä tai vain yksinkertaisesti jo kehittyneinä osaamisina. Osaaminen on kenties myös sellaista, jonka haluaisi ja voisi jotenkin sertifioida (osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen). Mikä sitten on näiden osaamisten yhteys niin sanottuihin erityispätevyyksiin, jotka olivat esillä oppisopimustyyppisen koulutuksen pilottien hakemisen yhteydessä, jääköön tässä pelkäksi ihmettelyksi.

Osaamistavoitteiden laatisemassa tulee olla moninäkökulmaisesti mukana eri tahoja, niin korkeakoulujen opetus- ja tutkimustoiminnan kuin työpaikkojen henkilöstöä. Maailmalta on olemassa esimerkkejä siitä, miten korkeakoulun osaamisperustaisia opetussuunnitelmia laativat esimerkiksi viisi vuotta sitten valmistuneet, työllistyneet opiskelijat. Korkeakoulun henkilöstö katsoo toimintaa päältä ja antaa ohjeita, jos niitä tarvitaan.

Työpaikkojen mukana oleminen ei saa tarkoittaa vain työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen tai suurten työllistäjien mukaan ottamista, vaan myös pienyritykset on tavalla taikka toisella saatava mukaan osaamistavoitteiden miettimiseen. Näkökulmat ovat erilaiset, koska tarpeet henkilöstön osaamiselle lienevät erilaisia.

Pilottivaiheessa oppisopimustyyppisten koulutusten osaamistavoitteiden laatisemisen prosessit ovat vaihdelleet huomattavasti. Olennainen syy tähän on tietenkin se, että osa koulutuksista on jo ollut valmiina, kun OKM:n oppisopimustyyppisten koulutusten rahoituksenhaun julistus on tullut. Osa vasta ryhdyttiin valmistelemaan, kun haun mahdollisuus avautui.

Olennainen kysymys on se, mikä on järkevä ajallinen kesto, jolla osaamisperustaista opetussuunnitelmaa pystytään laatimaan, mitoituksestaan 30-60 opintopisteen koulutuksissa. Aivan hyvin voi epäillä, että tarpeiden mukaisia osaamistavoitteita ei kuitenkaan voida laatia muutamissa viikoissa. Tässä voi toki olla myös toimialakohtaista vaihtelua. Toisilla aloilla osaamisen tunnistaminen on edennyt pidemmälle kuin toisilla; esimerkiksi terveydenhoito voisi tässä olla hyvä esimerkki kehittyneestä osaamisen tunnistamisesta.

3.4. Opiskelijat ja opiskelun paikat

Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa määritellään myös potentiaaliset opiskelijat. Se antaa perustason, johon opiskelemaan hakeutuva voi peilata omaa nykyistä osaamistaan ja pohdita, onko koulutus häntä varten. Haastattelut kertoivat piloteista sen, että niissä opiskelijajoukko oli varsin pitkään eri aloilla työskennellyttä. Jos sitten opiskelija on noviisi alallaan, työssä oppimisaikaa tarjoaa vain vähän mahdollisuuksia osaamisen kehittämiseen ja jos työyhteisön tuki puuttuu, opiskelu hankaloituu kummasti.

Toisaalta osaamisperustainen opetussuunnitelma, jossa hyväksyttävän osaamisen minimitaso on kuvattu, määrittää koulutuksen laadun perusvaatimukset. Millaisella osaamisella koulutuksesta saa diplomin? Korkeakoulut, jotka ovat vastuussa oppisopimustyyppisen koulutuksen laadusta, ovat tässä keskeisiä toimijoita, siitä huolimatta, että oppisopimustyyppisen koulutuksen toteutusta vasta opetussuunnitelmasta vastaavat yhtä lailla työpaikat, joissa koulutusta suoritetaan.

Oppisopimustyyppisen koulutuksen perusajatus on koulutuksen jakaantuminen tietopuoliseen opetukseen (tapauksesta riippuen 20-50 %) ja työstä oppimiseen (tapauksesta riippuen 80-50 %). Tyypillinen jako on tutkituissa piloteissa ollut 20/80. Tämä tarkoittaa työstä ja työssä oppimisen suurta määrää, verrattuna korkeakoulun tarjoamaan opetukseen.

Kun tilanne on edellä kuvattu, osaamisperustaisten opetussuunnitelmien toiminnallistamisessa olennaista on tunnistaa opiskelijoiden toimintaympäristöt ja -tilanteet (kontekstit ja tilanteet). Osaamisperustainen opetussuunnitelma ei voi olla kovin tiukasti standardoitu, vaan sen on jous-

tettava kunkin kontekstin mukaisesti. Tämä ei tietenkään poista niitä standardeja, joita on esimerkiksi terveysalan koulutuksille asetettu eri säädöksissä.

Toisaalta kontekstien huomioiminen on myös sen kysymistä, millaisilla työpaikoilla ja millaisissa työtehtävissä kulloinkin kyseessä olevaa osaamista voi kehittää. Olennaista on tunnistaa opiskelijan asema organisaatiossa ja siten se, millaisen suhteen työhön hän voi rakentaa. Yksinkertainen esimerkki tästä on vaikkapa se, onko opiskelija sellaisessa asemassa, että hän voi käsitellä strategisia kysymyksiä vai onko hän operationaalisen tasolla? Jos sitten koulutuksen tavoitteet edellyttävät strategisen suunnittelun hallintaa, miten koulutusprosessi ja työstä oppiminen tulee järjestää?

On kovin helppoa todeta, että opiskelija on itse oman oppimisensa subjekti, mutta samalla pitää tiedostaa, millaisia mahdollisuuksia työpaikka työstä oppimiselle loppujen lopuksi antaa. Osaamisperustainen opetussuunnitelma oppisopimustyyppisessä koulutuksessa on tämän viitekehysten (kirjoitettu opetussuunnitelma, työpaikan tarpeet ja mahdollisuudet, opiskelijan tarpeet ja mahdollisuudet) tutkimista.

Yleisen taustan osaamisperustaisten opetussuunnitelmien laatimiselle antavat kansalliset tutkintojen viitekehukset. Oppisopimustyyppinen koulutus asettuu joko tasolle 6 tai 7. Toki pitää muistaa, että lainsäädäntö tässäkin asiassa antaa odottaa itseään. Valmis tai ei, tutkintojen viitekehys antaa varsin ylimalkaisen kuvan siitä, mistä osaamisesta on kysymys. Se on enemmän generalististen valmiuksien luettelemista. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman laatimisessa viitekehys tulee sovittaa ja soveltaa kunkin toimialan näkökulmiin. Kärjistäen voisi todeta, että se siis pitää opetussuunnitelmia laadittaessa kirjoittaa toimialan substanssiosaamisten näkökulmasta uudelleen.

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kirjoittaminen toimialan substanssien näkökulmasta tarkoittaa myös generalististen valmiuksien sivuuttamista erityisenä kehittämisen kohteena. Perusidea korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisissä koulutuksissa lienee kuitenkin se, että koulutukseen tulevat henkilöt jo koulutukseen tullessaan omaavat korkeakoulutetuilta edellytettävät perusvalmiudet. Voisi siis olettaa, että niihin ei tarvitse enää keskittyä. Luvussa ”työstä oppimisestä” tähän asiaan palataan vielä tarkemmin.

Kun sitten on laadittu osaamisperustainen opetussuunnitelma, pitää ymmärtää, millainen yhteys tällä on koulutuksen toteuttamiseen. Osaamisperustainen opetussuunnitelma, jossa on kuvattu hyväksyttävän tason kriteerit, on ohjauksen ja arvioinnin perusta ja peruste. Tämä ymmärrys pitää olla kaikilla ohjaajilla, tietuopuolisen koulutuksen toteuttajilla kuin myös opiskelijoilla. Haastatteluisa ilmeni tapauksia, joissa saattaa todeta, että on tehty osaamisperustainen opetussuunnitelma, jopa suurilla panostuksilla, mutta sen jälkeen, koulutuksen käytännön toteutuksessa, se jäi takalalle.

4. Ohjaaminen oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa: AHOT, HEKS, HOPS

4.1. Ohjaamisen osaamisperustaisuus ja toimijoita

Kriteeriperustainen opetussuunnitelma on yksi mahdollinen varmistaja siinä, että kaikki koulutukseen vaikuttavat tekijät ovat samalla asialla, että ei ole kätkeytyjä ohjelmia, eri suuntiin vetämistä ja niin edelleen. Kaikkien toimivien tahojen on syytä tietää jo koulutuksen alussa tavoitteet, tehtävät ja aikataulut.

On helppo sanoa, että edellä todettu on itsestään selvyys. Haastattelujen perusteella näin ei piloteissa ehtinyt olemaan. Pilottien haastattelut kertovat, että koska oppisopimustyyppisen koulutuksen prosessissa on osallisina kovin monia tahoja, helposti joku aina unohtuu. Esimerkiksi työpaikkaohjaajat on kovin helppo unohtaa, kun keskitytään opiskelijoihin. Samoin ilmenee ajat-

telua, että opiskelijoiden kautta viestintä voisi välittyä työpaikkaohjaajille. Näinhän ei oikeassa maailmassa tapahdu.

Koulutuksen alussa on syytä varmistaa, että kaikki tietävät, mitä ollaan tekemässä. Työpaikkaohjaajien tavoittaminen ilmeni piloteissa osin haasteellisena. Hieman toimialasta riippuen työpaikkaohjaajien koolle saaminen ja heidän ohjaamisensa vaihteli. Jokainen työpaikkaohjaaja olisi kuitenkin syytä kohdata ja pitäisi varmistaa, että asiat on ymmärretty. Itse asian näkökulmasta on se ja sama, saadaanko työpaikkaohjaajat samalla kerralla koolle vai pitääkö jokaista tavata erikseen. Käytettävissä olevien resurssien näkökulmasta tämä ei tietenkään ole se ja sama.

Kaikki edellä todettu korostaa sitä, että osaamistavoitteista ja toimintatavoista niiden saavuttamiseksi neuvotellaan. Neuvottelua tulee tehdä vähintään kolmikannassa: korkeakoulun ohjaaja, työpaikkaohjaaja, opiskelija. Tässä kohdassa viimeistään pitää ymmärtää ohjaaja-ilmaisun laaja merkitys: myös opettaja on aina ohjaaja. Kolmikannassa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä osaamisen kehittämisen päämääristä ja toimintatavoista. Yhteistä ymmärrystä ei sovi pitää itsestään selvyytenä.

Ohjauksen toimijoita pilottivaiheen oppisopimustyyppisissä koulutuksissa olivat vähintään työpaikoilla toimivat ohjaajat, korkeakoulujen ohjaajat ja opiskelijat. Näiden lisäksi saattoi olla kollegoiden ja vertaisten verkostoja, jopa toisten työpaikkojen henkilöitä, jotka ohjaajina toimivat. Työpaikkaohjaajia on kutsuttu mentoreiksi, mutta myös yksinkertaisesti työpaikkaohjaajiksi. Korkeakoulujen ohjaajia taas on kutsuttu tutoreiksi, asiantuntijaohjaajiksi, opettajiksi ja ties miksi. Opiskelijat ovat tyypillisesti olleet opiskelijoita.

Onpa ohjauksen toimijan nimi mikä tahansa, olennaista on löytää tilaa neuvottelulle ohjaajien kesken. Neuvottelu on tärkeätä paitsi tavoitteiden tunnistamisen kannalta, myös siksi, että näissä neuvotteluissa korkeakoulujen ohjaajat voivat tukea työpaikkaohjaamisen prosesseja ja ohjata näin ohjaamista. Jos sitten korkeakoulujen ohjaajia ei ole ohjattu neuvotteluun työpaikkojen ja opiskelijoiden kanssa, ohjaus voi olla haasteellista joistakin näkökulmista.

Osallistuja: "Ei mulle käynyt selväksi mitä oikeasti [ohjaukselta] odotetaan, jos olisi odotukset, olisi tullut tehtyä enemmän, olisi keskusteltu enemmän. Totta kai työsasioista puhuttiin, mutta ei lähipäivien sisällöstä tai aiheista keskusteltu, siitä ilosta että käytäisiin läpi, jäi kyllä pintapuoliseksi".

"Jos jatkossa on ton tyyppisiä koulutuksia, missä halutaan lähiohjaaja. Kyllä ohjaus ohjaukseen olisi hyvä olla. Mitä laitos koulutuksen järjestäjä odottaa ohjaukselta, onko se vaan .. jää hatara-kuva. Tuli sellainen olo, että muodollisuus, pitää olla nimi... ylimalkaista."

Yksi mahdollinen tapa ohjata ohjaajia on seuraava työpaikkaohjaajan tehtävien listaus korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa. Listauksen tuotti tämän kirjoittaja kasvuyrityksen johtamisen oppisopimustyyppisen koulutuksen toiseen toteutukseen:

TYÖPAIKKAOHJAAJA:

- 1) Osallistuu korkeakoulun työpaikkaohjaajille järjestämiin tapaamisiin.
- 2) Tuo mukanaan opiskelijan työpaikan keskeiset tarpeet ja tavoitteet koulutukselle.
- 3) Neuvottelee opiskelijan ja korkeakoulun ohjaajan kanssa opiskelijan tavoitteista ja osallistuu opiskelijan henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman rakentamiseen (tavoitteena koulutuksen tavoitteiden ja työpaikan sekä opiskelijan tarpeiden yhteensovittaminen ja työstä oppimisen toimintatavoista sopiminen – 80/20 -periaate).
- 4) On opiskelijan tuki (esimerkiksi mahdollistaa opiskelijan opiskelua työpaikalla ja tietopuolisessa opetuksessa, madaltaa mahdollisia opiskelun esteitä).
- 5) Ohjaa opiskelijan kehittämistyötä työpaikan tarpeiden näkökulmista (kannattaa rakentaa ka-

lenteriin ohjaussuunnitelma, johon on ajoitettu tapaamisia ohjattavan kanssa, kehittämishankkeen etenemisen ja eri vaiheen tulosten arviointia, ylipäätään ohjauskeskusteluja).

6) Osallistuu opiskelijan osaamisen arviointiin (opiskelijan näyttöjen arviointi yhdessä korkeakoulun ohjaajan ja opiskelijan kanssa).

7) Osallistuu koulutuksen laadun tuottamiseen ja arviointiin (työpaikkaohjaaja osallistuu korkea-asteisuuden määrittelemiseen ja osaltaan tuottaa koulutuksen laatua yhdessä opiskelijan, korkeakoulun ohjaajan, työpaikan ja korkeakoulun kanssa).

”Työpaikkaohjaajien palautteesta voidaan todeta, että heillä tulee olla tiedossa kaikki koulutuksen materiaali, tavoitteet ja oppimistehtävät jo koulutuksen alkaessa, jotta työpaikkaohjaaja voi ohjata opiskelijaa työssään. Työpaikkaohjaajan on myös hyvä tietää mitä häneltä odotetaan ja hänen on osattava varata riittävästi aikaa opiskelijan ohjaamiseen. Työpaikkaohjaajille on myös hyvä olla säännölliset tapaamiset koulutuksen järjestäjän toimesta.”

Haastattelut kertovat, että korkea-koulutettujen oppisopimustyyppisessä koulutuksessa opiskelijalla pitää olla joku, jonka kanssa voi keskustella. Koulutukseen osallistuva tarvitsee reflektiopintoja, jotka luovat kriittisen massan, joka taas mahdollistaa korkeakoulutasoisen tiedonmuodotuksen olemassaolon. Kenties tätä kautta löytyy myös perusteita korkea-asteen tasoiselle työstä oppimiselle?

Haastattelut nostavat esiin erinomaisia työpaikkoja. Näissä työpaikoissa on määriteltyjen työpaikkaohjaajien lisäksi kollegoiden ja esimiesten joukko, jonka kanssa keskustella työstä ja sen kehittämisestä. Tällöin tosin keskustelun yhteys koulutuksen osaamistavoitteisiin ja siten keskusteluiden ohjaavuuden suunnat jäävät hämäräksi. Kenties opiskelijan itsensä tehtävä on keskustelun aikana tai sen jälkeen rakentaa yhteyksiä osaamistavoitteisiin ja näin ohjata itse itseään. Pilottien opiskelijahaastatteluista voi vihjeenomaisesti löytää yhteyksien rakentamista, mutta suoraan osaamistavoitteiden käyttö ei ilmene.

Toisaalta haastattelut nostavat esiin myös kovin yksinäistä työn tekemistä. On henkilöitä, joiden lähipiirissä tai työpaikalla ei ole vastaavaa työtä tekeviä. On henkilöitä, joille ylipäätään yhden työpaikkaohjaajan löytäminen on tuottanut haasteita. Pienet yritykset tai suurienkin organisaatioiden kovin erikoistuneet toiminnot nostavat kuvattuja näkymiä. Mietittäväksi jää, mikä yksinäisen työn tekijöillä on oikea tapa saada kriittistä tukea toimintansa kehittämiseen – vieläpä siten, että työstä oppimisessa voidaan havaita korkea-asteentasoisuutta?

4.1. Ohjaussuunnitelma

Jos jokin on koulutuksen järjestäjän tehtävä, niin se on kaikkien toimijoiden ohjaaminen yhteiseen neuvotteluun. Tämä tarkoittaa ohjauksen rakenteiden ja prosessien selvittämistä osallisille.

”Sekä ohjaajat että osallistujat kokivat, että ohjaukseen ei annettu rakennetta ja tuettu ohjauksen toteutusta. Tämä näkyi niin, että työpaikkaohjaus oli arkipäivän tilanteisiin liittyvää neuvontaa ja kommentointia, jota tapahtui muutenkin. Ohjauksen ohjaus vähäistä ja ohjauksen tavat sekä toteuttamisvastuu jäivät työpaikkojen ja ohjaajan vastuulle.”

Selkeä palaute haastatteluiden perusteella on, että tarvitaan ohjauksen ohjausta: ennen kaikkea tarvitaan tapoja nostaa ohjaus erilleen arkipäivän vuorovaikutuksesta. Hyvin helppo lähtökohta tähän on nostaa koulutuksen kriteeriperusta ohjauksen peruslähtökohdaksi ja ohjaukselle suuntia antavaksi apparaatiksi. Kyse on kuitenkin koulutusprosesseista, jossa tulee tiedostaa tavoitteita ja määritellä ohjaustekoja suhteessa näihin.

Ohjauksen perustyökalu on ohjaussuunnitelma. Ohjaussuunnitelma sisältää paitsi ohjauksen suunnan (tavoiteltavat osaamiset, jotta ohjaus ei jää yleiseksi työstä keskusteluksi), myös hyvin yksinkertaisesti ohjaukselle ennalta määritellyt ajat ja paikat.

On olennaista kirjata ohjauksen aikoja ja paikkoja yhdessä ohjattavan kanssa jo prosessin alussa. Näin varmistetaan se, että ensinnäkin on olemassa yhteistä aikaa. Kiire on tyypillinen jälkikäteen esitetty puolustus ohjauksen puutteelle.

Toisaalta ohjaussuunnitelma varmistaa myös sen, että jälkikäteen kaikki tietävät, miten paljon on sovittu ohjausta ja miten paljon sitä sitten on järjestetty. Haastatteluissa ilmenee selvästi työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden erilainen käsitys siitä, onko ohjausta ollut, miten paljon sitä on ollut ja onko sitä ollut tarpeeksi. Jälkikäteistä spekulatiota voidaan vähentää yhteisellä ohjaussuunnitelmalla.

Korkeakoulun ohjaaja: *”kun osanottajat työskentelevät monesti yksin [ainokaisia], ja esimies ei tunne työtä, on mietitty täällä, että työpaikkavalmennus on hyvä asia, mutta onko kuitenkin utopiaa. Se toimii, jos organisaatiossa monta [työntekijää] ja selkeä yksikkö. Jos yksittäisiä työntekijöitä, siinä kohtaan ei toiminut, tukeutuivat meihin ja asiantuntijoihin, kun ohjaus ei toiminut. Realismia, että valmennusta ei työpaikalla saa, kun ei maksetakaan siitä.”*

4.2. Ohjauksen ja tietämisen erilaiset logiikat

Korkea-asteen työstä oppimisen ohjaaminen kenties asettaa naiivisti tulkitun mestari-kisälli -asetelman uusiksi. Olisiko peruskriteeri korkea-asteen ohjaajalle korkea-asteinen tutkiva asenne? Mestari ei siis välttämättä ole aina se, joka osaa kaikessa enemmän, vaan se, joka jaksaa itse tutkia työtä ja osaa myös yllätyttää toista tutkimaan työtä.

Ohjaaja: *”Persoona vaikuttaa myös, sellainen henkilö, jolla oikeasti halu ja taidot toimia jonkin näköisenä, jos ei opettajana niin.. sellainen besserwisser asenne ei ole hyvä. Monesti voi olla vahva ammattilainen, mutta se voi olla jopa rasite, jos haluaa ohjata toista ja haluaa kloonata oman ammattitaitonsa. Siitä ei saa olla kyse, vaan siinä tukee toista toisen oppimisessa, eikä opeta sitä mitä itse osaa”.*

Korkea-asteen työstä oppimisen ohjaamisen periaatteena pitää siis olla tutkimisen logiikka, mutta se ei voi kuitenkaan olla rajaava logiikka. Edellä ohjauksen kriteeriksi todettu ”tutkiva asenne” pääsee kriittisen analyysin kohteeksi. Millaiselle logiikalle sen pitäisi perustua? Mahtaako tässä olla alakohtaista vaihtelua? Vai onko työn logiikka aina enemmän tai vähemmän sama, alasta riippumatta?

Haastattelut nostivat esiin keskeisen ongelman: korkeakoulun määrittelemät ohjaajat pyrkivät ohjaamaan ongelman rajaamista, yhdenlaisen tieteellisen tutkimuksen periaatteilla. Myös kirjallisina tuotettavien ”oppimistehtävien” ohjaus hyödynsi paikoin akateemisen kirjoittamisperinteen tuottamia kriteereitä. Tämä ei sinällään ole ongelma. Ongelmaksi se muodostuu, jos ohjauksessa unohtuu työn logiikka.

Jotkut haastatellut opiskelijat nostivat esiin, että työssä edellytetään hyvin moninäkökulmaisesti ongelmien käsittelemistä ja nimenomaan moninäkökulmaisuuuden hallintaa. Tiukka näkökulman ja ongelman rajaamisen periaate ei välttämättä palvele ”moninäkökulmaisuuksosaamisen” kehittymistä. Tässä opiskelijat kokivat korkeakoulussa toteutettavan tietopuolisen toiminnan ja työpaikalla tapahtuvan, laveammin osaamiseen kytkeytyvän toiminnan ristiriitaa.

Onkohan siis niin, että tutkimusongelmia rajaamaan pyrkivä tutkimisen ohjaamisen logiikka ei sovi työstä oppimisen ohjaamiseen, vaikka työstä oppiminen onkin omalla tavallaan tutkimista? Olisiko tällöin otettava käyttöön hieman toisenlainen tutkimisen logiikka? Näkökulmien rajaamisen sijaan on korostettava autenttisissa työn konteksteissa ja situaatioissa ilmenevää monien näkökulmien sekamelskaa, jonka kanssa pitää pystyä elämään ja toimimaan.

Oppisopimustyyppisessä koulutuksessa voikin olla niin, että tutkivan asenteen perusta ei ole rajaaminen. Tutkivan asenteen perusta työlähtöisissä prosesseissa voisikin olla monien näkökulmien yhtäaikainen tunnistaminen, yhteistoiminnallisuus tämän tukena, näkökulmien jakaminen ja laventaminen – kunnes saavutaan käytännön järjen sanelemaan ratkaisuun. Ratkaisun perusteet

tulee tiedostaa, mutta perusteet ovat työn praksiksessa.

Edellä toteamani palauttaa ajatukset antiikin Kreikkaan, mikä on myös omalla tavallaan hivistavaa. Vakavasti ottaen sieltä kuitenkin kumpuaa peruserottelu – jos eroa on – epistemen ja fronesiksen, hyvin yksinkertaisesti tulkiten tieteellisen järjen ja käytännöllisen järjen välillä. Oppisopimustyyppinen koulutus voi osaltaan nostaa esiin kysymyksiä olennaisen tiedon luonteesta, tieteellisen tiedon ja arkitiedon yhteen sitomisesta tai irrottautumisesta.

4.3. Näytöt eli osaamisen osoittaminen

Yhtäältä korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus on näyttöön eli osaamisen osoittamiseen perustuvaa toimintaa. Tämä tarkoittaa sitä, että osaamista osoitetaan erilaisilla näytöillä, jotka kytkeytyvät joko tietopuoliseen koulutukseen tai työstä oppimiseen tai sekä että. Pääosin piloteissa näytöt koettavat kytkeytyä molempiin (kehittämistehtävät).

Näytön hyväksymisen perusteet ovat koulutuksen osaamiskriteereissä. Arviointitilanteessa pitäisi peilata opiskelijan työtä, arviointiaineistoa tai näyttöaineistoa osaamisen arviointikriteereihin. Haasteeksi tulee, jos työn kehittämistehtäviä ei osata arvioida suhteessa koulutuksen osaamiskriteereihin. Tällöin työn kehittäminen on oma polkunsä ja tietopuolinen koulutus, joka kytkeytyy osaamiskriteereihin, oma polkunsä.

”Näyttö” termin käyttö pitäisi kohdistaa vain niihin osaamisen arvioinnin tapauksiin, joissa on olemassa osaamiskriteerit. ”Näyttö” tarkoittaisi siis toisaalta opiskelijan tietoista ja suunnitelmallista toiminnan kohdentamista kriteereihin ja sen pohtimista, miten osaamisen voisi osoittaa. Edelleen ”näyttö” tarkoittaisi tilannetta, jossa arvostetaan opiskelijan osaamista suhteessa arviointikriteereihin.

Näyttötermiä ei pitäisi käyttää esimerkiksi sellaisista tenteistä, joiden arvioimiseen ei ole tiedostettuja ja ennen tenttitilannetta myös opiskelijalle julkilausuttuja arviointikriteereitä. Toisaalta akateemisessa maailmassä ilmennyt tapa kuvata väitöstilaisuutta ”näyttönä” on tästä näkökulmasta varsin kummallista. Väitös on näyttö, mikäli sen arvioimiseen on väitöstä laativan ja väitökseen valmistautuvan avuksi rakennettu ennalta osaamisen arviointikriteerit, jotka eivät ole salatut.

Haastattelut nostivat esiin tapauksia, jossa työpaikan kehittämistehtävät ja korkeakoululle suoritettavat oppimistehtävät ovat kaksi aivan eri asiaa. Työpaikan kehittämistehtäviä arvioitaessa ei käytetty kriteereinä koulutuksessa yhdessä tulkittuja, kontekstiin ja situaatioon sovitettuja opiskelun tavoitteita. Kehittämistehtävää arvioitiin pelkästään työpaikan tarpeiden täyttämisen näkökulmasta. Korkeakoululle suoritettavia oppimistehtäviä sen sijaan saatettiin peilata koulutuksen osaamistavoitteisiin, mutta osaamistavoitteet olivat tällöin yleiset, eivät opiskelijan ja opiskelijan työorganisaation kautta heijastetut.

Tämä kuvaa oppisopimuskoulutuksen tyypillistä haastetta. Työstä oppiminen ja tietopuolinen koulutus ovat toisistaan eriytyviä polkuja. Nimenomaan osaamiskriteerien avulla niitä tulisi sovittaa yhteen.

Korkea-asteen näyttöjen suhteen piloteissa ei vielä aivan hillitöntä luovuutta ilmennyt. Suurimaksi osaksi pilottien näytöt ovat työtä kirjallisesti raportoivia, teoreettisiin viitekehyksiin peilavia kehittämishankeraportteja. Tällaisissa näytöissä ei tietenkään sinällään ole mitään vikaa. Ne ovat yksi hyvä tapa korkea-asteen näytöille, joissa on olennaista nousta konkreettisten työtilanteiden yläpuolelle ja reflektoida työn vaikuttavuutta, perusteita ja seuraamuksia. Reflektion on kuitenkin tällöinkin perustuttava (ainakin joiltakin osin) koulutuksen osaamiskriteereihin. Muutoin on hankala puhua osaamisen arvioinnista.

Joissakin piloteissa ilmenee kekseliäisyyttä näyttöjen suhteen. Näyttöympäristöt laajenevat korkeakoulun ulkopuolelle ja osaamisen osoittamisen tavat ovat muutakin kuin kirjallisia töitä. Esimerkkinä tällaisesta ovat näyttönä suoritettut työyhteisön kokouksessa asiansa esittely ja asi-

an etenemisen edistäminen. Luonnollisesti koulutuksen osaamistavoitteissa on tällöin sellaisia osaamisia, jotka voivat ilmentyä juuri kyseisissä tilanteissa (esimerkiksi asiantuntijan argumentaatio- ja esiintymisvalmiudet sekä johtamisen ja ohjaamisen taidot).

Konkreettisen työnäytteen jälkeinen keskustelu nostaa esiin myös reflektion mahdollisuudet ja siten oman työn asettamisen johonkin teoreettiseen viitekehykseen. Aina ei siis tarvitse kirjoittaa. Voisi ajatella myös niin, että keskustelussa havainnoidun työtilanteen jälkeen työn välittyneisyys on pienempää kuin kirjoitetun raportin lukemisessa ja näin saadaan monesta asiasta realistisempi kuva. Haaste kuvatussa toimintatavassa on koulutuksen resurssien riittäminen näyttöjen havainnointiin ja niistä keskusteluun.

Useat koulutuksen järjestäjät toivat esiin resurssin riittämättömyyden työn konkreettisen havainnointiin, jopa jotkut opiskelijat haastatteluissa osasivat resurssien riittämistä kysellä. Kannattaa resurssien rajallisuudesta huolimatta kritisoida kirjallisen reflektoinnin korkeaveisua, asian ulkoistamista nimenomaan kirjoittamalla, erityisesti oppisopimustyyppisissä koulutuksissa, joiden pitäisi olla suurimmaksi osaksi työstä oppimista. Kirjoittaminen on toki tärkeää, voi kirjoittaen todeta; on kuitenkin myös muunlaisia tapoja ulkoistaa ja ilmaista sekä harjoittaa reflektiota.

Jos näyttö voi tarkoittaa osaamisen osoittamista, näyttöön perustuva korkea-asteen toiminnassa tarkoittanee myös sitä, että on tiedostettu ja osataan perustella työn vaikuttavuutta. Työ voi olla yhtä lailla hoitoa, myyntiä, tuotteen suunnittelua, prosessin rakentamista, mitä vain. Olennaista on tiedostaa ja osata perustella työn vaikuttavuutta. Tiedostamisessa ja perustelussa jo olemassa olevat teoreettiset apparaatit antavat hyvin sovellettuina paljon mahdollisuuksia.

Edelliseen liittyvä, yksi keskeinen ilmaus, joka haastatteluissa kuvaa ohjausta, on reflektio. Ohjauksen ilmiönä näyttäytyy opiskelijoiden reflektiotyön tukeminen. Mitä sitten on reflektio? Mistä puhumme, kun puhumme pohtimisesta ja ajattelun taidoista, jotka lienevät oppisopimustyyppisessä koulutuksessa yksiä korkea-asteisuuden kriteereitä?

Koska haastattelut eivät tähän oikein vastauksia anna, teen pienen listauksen reflektion mahdollisista, erilaisista näkökulmista. Kysymys oppisopimustyyppiselle koulutukselle kuuluu, millaista reflektio siinä tulee olla – vai peräti kaikenlaista?

Reflektio

Pohdintaa ja keskustelua, joiden kohteina toiminta, tietorakenteet, oletukset, arvot, uskomukset, kommunikaation tavat jne.

Voidaan suorittaa yksin ja voidaan suorittaa yhteisöllisesti. Jos ajatellaan asiaa korkea-asteentasoisesti, apuna on aina tavalla taikka toisella myös tutkimustieto.

Affektiivinen reflektiivisyys eli miten olen tietoinen omista tuntemuksistani? Tai miten ryhmä tiedostaa ryhmän prosessissa ilmenevät tunnelikutukset? (Esim. mistä tuntemukseni syntyvät? Miten hallitsen niitä?)

Erotteleva reflektiivisyys eli miten havaitsen syy-seuraus –suhteita omassa toiminnassani? Tai miten yhteisö havaitsee toimiensa syy-seuraussuhteita? (Esim. mitä tekoni tekevät? Miten sanani vaikuttavat? Millaisen viestin annan seisoessani?)

Arvoreflektiivisyys eli miten olen tietoinen toiminnassani todentamistani arvoistani? Tai miten tiimi tiedostaa arvonsa? (Esim. kenen arvoja työssä toteutan: työn vai työpaikan vai peräti omiani?)

Käsitteellinen reflektiivisyys eli miten ymmärrän käsitteet ja niiden käytön ja merkitykset? Tai miten ryhmä ymmärtää kielensä ja ajattelunsa ja pystyy sitä avaamaan? (Esim. mitä käsitteet tekevät? Miten käsitteet käsittelevät todellisuutta? Millaisia orientaatioita käsitteillä tarjoan?)

Psyykkinen reflektiivisyys eli miten olen tietoinen siitä, miten yksilöt ajattelevat ja päättelivät? Tai miten tiimissä nämä asiat hahmotetaan? (Esim. tietoisuus asioiden saamista yhteyksistä? Tietoisuus ajattelun edellytyksistä? Tietoisuus siitä, mitä voi odottaa?)

Teoreettinen reflektiivisyys eli miten olen tietoinen toiminnan pohjalla olevista teoreettisista rakenteista? Tai miten yhteisö on tietoinen teoreettisista perusoletuksistaan – yhteisön historiallisesti rakentuva esiyymmärrys? (Esim. miten luon kriittisen suhteen kulttuuriin ja psykologisiin olettamuksiin? Miten tietoinen olen uskomuksistani ja toisaalta siitä, millä perusteilla jotkut asiat määrittyvät tiedoksi toiminnassani? Millaisten rakenteiden ylläpitämistä edellytän itseltäni ja toisilta?)

4.4. Opintojen henkilökohtaistaminen

Jos oppisopimustyyppinen koulutus on toimintaa, jossa osaamisen hankkimisen tapa ei ole ratkaiseva, vaan olennaista on se, että osaamista on, riippumatta siitä missä, miten ja milloin se on hankittu, oppisopimustyyppinen koulutus edellyttää osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytäntöjä.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt voivat kohdistua koulutuksen aikaiseen toimintaan, mutta myös ennen koulutusta hankittuun osaamiseen. Olennaista on koulutuksen alussa tunnistaa ja tunnustaa jo olemassa olevaa osaamista. Näin voidaan mitoitaa opintoja ja suunnata opintoja kunkin opiskelijan henkilökohtaisten tarpeiden ja kunkin opiskelijan työpaikan tarpeiden mukaisesti.

Kun osaamista on tunnistettu, voidaan laatia osaamisperustainen henkilökohtainen kehittämissuunnitelma (HEKS). Jo olemassa oleva osaaminen voidaan tunnustaa ja siten opiskelija voi keskittyä hankkimaan sellaista osaamista, jota hänellä ei vielä ole.

Tämän jakson lukija voi huokaista ja todeta, että edellä esitetyt asiat ovat itsestään selvyiksiä. Niin ne ovatkin, mutta haastatteluiden perusteella voi todeta, että niiden toteuttaminen käytännössä luo yhä omia haasteitaan.

Sekä opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja korkeakoulujen toimijoiden haastatteluiden perusteella näyttää siltä, että aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT) voi saada kahtalaisen merkitysisällön. Kummassakin on tietenkin oma järkensä.

Toisaalta voidaan ajatella, että AHOT on opintojen mitoitukseen vaikuttava tekijä. Tällöin aiemmin hankittu osaaminen vaikuttaa suoraan siihen, miten paljon opintopisteitä koulutuksessa tulee suorittaa. Pilottikoulutuksissa tällaista ei ilmennyt. Sen sijaan ilmeni AHOT tulkintaa, jossa AHOT on opintojen sisältöön (osaamistavoitteet) vaikuttava tekijä. Parhaimmillaan nämä näkökulmat osataan sovittaa toisiinsa.

Molemmissa näkökulmissa on mukana laatu, mutta ensimmäisessä ehkä yhteisen standardin luomisen kannalta (perusteet jonkin pätevyyden saamiseksi, suorittamisen mitta), toisessa taas lienee hieman laveampi ajatus laadusta - jonkinlainen laadun henkilökohtaisen taso. Käytännössä jälkimmäinen kuitenkin tarkoittaa, että huippuosaaaja käy saman 30 opintopisteen kurssin kuin noviisi.

Edellinen kuvaus liittyy olennaisesti siihen, millainen henkilökohtainen kehittämissuunnitelma tai opiskelusuunnitelma (HEKS tai HOPS) opiskelijalle rakentuu. Jos siis AHOT ei toteudu, koulutuksen rahoittajan näkökulmasta pahimmillaan se tarkoittaa, että koulutuksen suorittava huippuosaaaja käy saman 30 opintopisteen kurssin kuin noviisi. Mitoituksessa ei siis tapahdu järjestyksen peräistämistä. Toisaalta se tarkoittaa myös sitä, että jo osaavat kuuntelevat samat luennot kuin noviisitkin.

Kiinnostava näkökulma, jonka haastattelut AHOT:sta nostavat esiin, on se, että opiskelijat eivät välttämättä itse kaipaa oman osaamisensa tunnustamista mitoitukseen puuttumisen mielessä. Jos he ovat koulutukseen päättäneet osallistua, he siihen myös mielellään osallistuvat. Lähiope-

tuspäivien antina esitetään paljon muuta kuin luentojen sisältö, yhtenä keskeisimpänä verkostoituminen kollegoiden kanssa ja heiltä oppiminen.

Paitsi rahoittajana, myös koulutuksen järjestäjänä on olennaista kysyä kuitenkin sitä, että jos AHOT ja sen myötä HEKS tehdään, mutta niillä ei ole mitään vaikutusta koulutuksen toteutumiseen, miksi niitä ylipäätään tehdään? Vähintään näiden pitää suunnata tavoitteiden asettamista ja työstä oppimisen prosessia, jos näillä ei olisikaan suoranaisia vaikutuksia mitoituksiin ja tietopuolisen koulutuksen järjestelyihin. Toisaalta voidaan myös kysyä, onko tämä HEKS:n perustarkoitus? Yhden pilotin haastateltu työpaikkaohjaaja kritisoi koulutuksen ajankäyttöä ja etenemisen logiikkaa sen joustamattomuudesta ja koulutuksen järjestäjän ajan kautta elämisestä. Työpaikan aika (projektien eteneminen työssä) ei vaikuttanut korkeakoulun toimintaan, saati koulutuksen prosesseihin. Tämäkin irrotti työstä oppimista ja korkeakoulussa järjestettyä tietopuolista koulutusta toisistaan.

”Se, mitä toivoisin jatkossa tällaisilta koulutuksen harjoitustöiltä on, että jos ne saadaan kiinnitettyä johonkin projektiin, niin myös harjoitustyön aika etenisi projektin ajassa. Nyt siis se kiinnitettiin, mutta se ei ihan toiminut. Onhan tietenkin tullut tietoa, joka on jatkossa hyvästä, mutta juuri tuota projektia jälkikäteen tuleva tieto ei auta. Projektissa mentiin paljon nopeammin kuin koulutus eteni.”

4.5. Opintojen yritys- ja organisaatiokohtaistaminen

Henkilökohtainen kehittämissuunnitelma tarkoittaa oppisopimustyyppisessä koulutuksessa neuvottelua opiskelijan ja työpaikan tarpeiden sekä koulutuksen osaamistavoitteiden välillä.

Ensimmäinen vaihe kehittämissuunnitelman laatimisessa on osaamisen tunnistaminen, mitä osaamista jo on ja mitä tarvitaan lisää. Sen jälkeen mietitään, mitkä ovat keinot ja oppimisympäristöt, joilla ja joissa osaamisen kehittymistä parhaiten tuetaan. Kehittämissuunnitelmaan on syytä liittää myös näyttösuunnitelma eli kuvaus siitä, miten opiskelija osaamisensa osoittaa. Joka tapauksessa oppisopimustyyppisessä koulutuksessa keskeisin oppimis- ja arviointiympäristö on opiskelijan työpaikka.

”Sivun pituinen missä kuvattiin omaa osaamista ja puutteita, ei niin syvällinen kuin mitä olisi voinut, siitä olisi voinut saada, jos henk. koht olisi mietitty mitä tarvitaan, oli pelkistetty ja tuotu esiin jotain juttuja. ..En siltä pohjalta jättänyt mitään pois”

”Osaamisen arviointia tehtiin, puutteistakin olisi voinut sivun kirjoittaa, antoi varmaan hyvän kuvan, mitä ihmiset haki...”

”Heksun toimitin [ohjaajalle], ei käyty sen kummemmin läpi, ei keskustelu tavoitteista, kehityskeskustelussa käytiin läpi, sekin vasta jälkeen.”

”..mielenkiintoinen kysymys, kuka määrittää osaamista, työnantaja maksaa ja tarvitsee tiettyä osaamista. Ministeriöstä sanottiin, että te teette, mikä teistä tärkeää”

”HEKSn päätavoite oli tunnistaa aikaisempaa osaamista, päästään kiinni missä opiskelijan menee nyt ja voidaan miettiä kehitymisprojektia. Ja että saadaan koulutus alkuun.”

Vaikka oppisopimustyyppisen koulutuksen keskeinen toimintaympäristö on korkeakoulun ulkopuolinen yritys tai organisaatio, yritysten ja organisaatioiden sitomista koulutukseen voi olla hankala perustella millään muulla kuin hyödyllä, joka on liiketoimintaorganisaatioiden näkökulmasta enemmän tai vähemmän taloudellinen suure. Yritys- ja organisaatiotalouden vaikutus oppisopimustyyppisen koulutuksen toimintaan on tosiasia, jota ei muuteta miksikään sivistyskeskustelulla.

Talous on näkökulma, joka pitää muistaa myös silloin, kun korkea-asteisuutta ajatellaan tutkimuksellisuuden näkökulmista. Tätä vasten voidaan helposti asettaa näkökulmat, jotka liittävät korkea-asteisuuden välittömiin substanssiosaamisiin ja niistä saataviin hyötyihin. Näissä voi siis yritystoimijoiden kannalta olla aivan olennaista ristiriitaa.

Pitää kuitenkin muistaa, että aina ei olla tutkimassa ja kehittämässä jotakin kokonaan uutta, vaan usein ollaan myös oppimassa jonkin jo olemassa olevan perustalta sitä, miten juuri nyt olisi järkevintä toimia (tulosta tuottaen, tehokkaasti, vaikuttavasti). Ja toisaalta ”juuri nyt” ei ole ristiinriidassa ennakoivan ja kehittävän kanssa; kehittäminen edellyttää toki myös asioiden nykytilan tunnistamista. Talouden ja tutkimisen näkökulmat on kovin helppo limittää, jos halutaan.

5. Työstä oppiminen oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa

5.1. Tausta työstä oppimisen malliin tutustumiseksi

Ensin pari lainausta tutkimushaastatteluista:

”Nähdäänkö oppisopimustyyppisen koulutuksen oppimisprosessi kokonaisuudessaan ja työssä oppiminen keskiössä? Nyt vaikutti siltä, että koulutusta rakennetaan lähipäivät keskiössä, ei pohdittu sitä, miten lähipäivät kytkeytyvät ja tukevat työssä oppimista, mitä välineitä siihen on (osaamistavoitteet, oppimistehtävät, vertaisryhmät, tavat tehdä kehittämishanke) ja miten eri tavoin ohjaus rakennetaan prosessiin tukemaan oppimista.”

Haastatteluiden perusteella aivan relevanttia on edelleen vuonna 2011 kysyä sitä, millaisia koulutusprosesseja korkeakoulut osaavat ja haluavat tuottaa. Pelkkä osaamisperustainen opetussuunnitelma ei vielä itsessään tee mitään. Millaista oli osaamisperustaisen opetussuunnitelman käyttö? Millaisia olivat osaamisperustaisen opetussuunnitelman käytön todelliset mahdollisuudet piloteissa?

”Pohdintaa käytiin myös ohjaajan merkityksestä. Jos osallistuja on toiminut itsenäisesti omassa työyksikössään, oli vaikea perustella, miksi nyt olisi tarvetta ohjaukselle ...kun tähänkin asti selvinyt yksin. Työpaikkaohjaajalla saattaa olla myös vanhentuneet tiedot, ja silloin asiantuntija-ohjaajan ja ryhmän merkitys korostuu.”

Voimme toki tutkijoina rakentaa ideaalista kuvaa oppisopimustyyppisestä koulutuksesta. Kannattaa kuitenkin huomata ja muistaa, että oppisopimustyyppinen koulutus etenee opiskelijoiden autenttisen työn toimintaympäristöjen ehdoilla ja sen mahdollisuuksien rajoissa. Näiden ympäristöjen osaamisen hallinta ei ole korkeakouluilla, eikä lopulta välttämättä edes työn omilla toimintaorganisaatioilla. Kuten eräs haastateltava totesi osaamisen kehittämisestä:

”Se, tarrataanko johonkin koulutukseen, riippuu tarpeesta. Tarve tulee asiakkailta. Jos nähdään, että asiakkaalla on tarve jonkinlaiseen [xxx], johon meillä ei vielä ole suoraan osaamista, sitten osaamista hankimme.”

Meillä on aina asiakaslähtöistä myös sisäinen koulutus. Se on [xxx]toiminnan perusta. Se on meidän strategia: täytyy olla tarjota asiakkaalle sitä, mitä se haluaa.”

5.2. Työstä oppimisen mallinnusta

Pitäen mielessä edellä todetun, seuraava mallinnus kuvaa työstä oppimisen työtä tutkivana ja kehittävänä prosessina. Malli kertoo myös sen, että oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa ei kenties tarvita erikseen geneeristen valmiuksien kouluttamista – elleivät ne sitten ole juuri koko oppisopimustyyppisen koulutuksen olennaisin tavoite (tutkiva ja kehittävä työote).

Oppisopimustyyppisen koulutuksen asiakas on jo korkea-asteen prosesseja läpi käynyt. Siksi pitää olettaa, että hän kykenee tutkivaan työöteeseen, jota työstä oppiminen edellyttää. Seuraavassa vaiheistuksessa on kuvattu, miten rakentaen työstä oppimisesta saadaan korkea-asteen tasoista (NQF 6 tai 7).

Työstä oppimisen vaiheistus:**A. TUTKIMINEN**

Ketkä ovat osallisia sinun työstä oppimisessasi? Osallisten määrittäminen....

Millaista neuvottelua tarvitsette työstä oppimisen mahdollistamiseksi? Tutkivan prosessin kuvaaminen...

Tutkikaa osallisten kesken seuraavia näkökulmia:

Mitä työstä oppiminen tarkoittaa sinun työpaikallasi?

Millaista osaamista koulutuksen osaamiskuvauksissa vaaditaan?

Millaista osaamista työpaikallasi tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa?

Millaista osaamista sinulla jo on?

Mitä osaamista vielä tarvitset ja missä osaamisissa on mielestäsi järkevää kehittyä?

Mitä koulutuksen osaamistavoitteita työpaikallasi on mahdollista kehittää?

Millaisia osaamisen kehittämisen tapoja on jo käytössä? Millaisia voisi olla?

Onko mahdollista järjestää työtehtävien vaihtoa tai jopa vaihtojaksoja eri työpaikkojen välillä (tavoitteina taitojen oppiminen, verkostoituminen, benchmarkkaus ja hyvien käytäntöjen levittäminen)?

B. SUUNNITTELEMINEN

Kun olette tutkineet edellisten kysymysten pohjalta osaamista ja osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia, suunnitelkaa työstä oppiminen opiskelijan ja työpaikan tarpeet sekä koulutuksen tavoitteet yhdistäen.

Määriteltäkää, suhteessa suunnittelemiinne tavoitteisiin, opiskelun vaatima aika ja paikat, joissa opiskellaan. Kuvatkaa osaamisen kehittämisen kokonaisprosessi (yksinkertaisina työkaluina kalanruoto, aurinkokello, työpaikan vuodenkierto tms.).

Sopikaa osaamisen kehittämisen ohjaamisesta.

Kuka vastaa mistäkin näkökulmasta? Millainen rooli on kullakin ohjaajalla? Kuinka paljon ohjaamista tarvitaan ja milloin? (Korkeakoulun ohjaaja, työpaikkaohjaaja, esimies, kollegat, opiskelija itse.)

Sopikaa osaamisen arvioinnista (menettelytavat, toimijat, aikataulu).

C. TOTEUTTAMINEN

Toteuttakaa suunnitelma.

Työpaikkaohjaaja mahdollistaa ja seuraa prosessin toteuttamista, myös osallistumista korkeakoulun tarjoamaan tietopuoliseen koulutukseen.

Työpaikkaohjaaja varmistaa koulutuksen kytkeytymisen työpaikan kehittämistarpeisiin. Yhdessä korkeakoulun ohjaajan kanssa työpaikkaohjaaja varmistaa koulutuksen laatua ja korkea-asteisuutta.

Jos työpaikkaohjaaja on yrityksen tai organisaation ulkopuolinen henkilö, tulee entistä tarkemmin sopia toimijoiden roolista, velvollisuuksista, vastuista, arvioinnin kriteereistä ja työpaikan sitoutumisesta. Ulkopuolisen henkilön mahdollisuudet vaikuttaa työpaikan prosesseihin voivat olla rajalliset.

Toteuttamisen aikana arvioidaan sovituin väliajoin prosessin etenemistä, tehtyjä tekoja ja tavoitteiden saavuttamista suhteessa yhdessä sovittuihin tavoitteisiin.

Arvioinnin kohteina ovat myös opiskelijan ohjaus (kaikissa näkökulmissaan), työstä oppimisen toteutuminen ja korkeakoulun tarjoama opetus.

D. ARVIOIMINEN

Jokaisen arvioijan (opiskelija, työpaikkaohjaaja, korkeakoulun ohjaaja) tulee ymmärtää osaamistavoitteet, joiden suhteen opiskelijan osaamista arvioidaan. Osaamistavoitteista tulee neuvotella ja ne tulee suhteuttaa opiskelijan työpaikkaan.

Opiskelijan osaamisen osoittamisen tavat sovitaan neuvotellen. Näyttö voi olla kirjallinen, mutta myös muita osaamisen osoittamisen tapoja kannattaa miettiä.

Opiskelija kokoaa ohjatusti näytön osaamisestaan. Opiskelijan tekemä kehittämishanke on oppisopimustyyppisissä koulutuksissa tyypillinen näyttö opiskelijan osaamisesta. Kehittämishanketta tulee arvioida paitsi työpaikan tarpeiden kannalta ja onnistumisesta suhteessa niihin, myös suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin.

Näytön arvioijina toimivat työstä oppimisen eri osapuolet (työpaikkaohjaaja, korkeakoulun ohjaaja, opiskelija, mahdollisesti esimies, kollegat; arvioitsijoiden minimi on kolme ensin mainittua). Arvioinnissa jokaisen tulee ymmärtää opiskelijan kontekstiin tulkitut koulutuksen osaamistavoitteet, joita käytetään kriteereinä.

Näyttö arvioidaan tasolla hyväksytty/hylätty. Mikäli näyttö on hylätty, tulee hylkääminen perustella ja tulee sopia, mitä vielä edellytetään osaamisen kehittämiseksi ja osoittamiseksi.

6. Yhteenvetoa

6.1. Yleisiä johtopäätöksiä

Oppisopimustyyppiset koulutukset ovat hissukseen kehitymässä, ABC asettuu uomiinsa, kenties jo selkeämpiin, kun pilottivaiheesta siirrytään toiseen toteutuskierrrokseen. Keskustelut oppisopimustyyppisen koulutuksen toimijoiden kanssa antavat näin ymmärtää. Esimerkiksi opintojen keskeyttämiseen on pystytty jo paremmin puuttumaan kehittyneiden osaamistavoitteiden ja sitä myöden kehittyneiden opiskelijavalintojen avulla. Selvästi haastatteluissa on havaittavissa, että pilottikoulutukset olivat kokeilua, ensimmäinen kerta on aina ensimmäinen kerta ja tapaukset ovat kehittyneet jo toiseen toteutukseen huomattavasti.

Haastatteluissa esiin noussut kiinnostava näkökulma on sekin, että koulutukseen osallistujat kaipaavat tietopuolista osaamista ja teorian vahvistamista, ”*tempus ovat jo hallussa*”, kuten eräs haastateltu opiskelija totesi. Kiinnostavaa on tietenkin se, että opiskelija samalla tulee todenneeksi, että työn konkreettista tekemistä opitaan nimenomaan työssä, korkeakoulut opettavat teoreettisia näkökulmia, tapoja perustella ja havaita työn vaikutuksia.

Edellinen näkökulma asettaa kysymyksen alle osaamistavoitteet, HOPSin ja HEKSin. Millaisia osaamistavoitteita oppisopimustyyppisissä koulutuksissa tulee rakentaa, jos asiakastarve onkin edellä kuvattu? Nehän eivät ole enää osaamistavoitteita, vaan ne enemmän tai vähemmän kuvaavat tiedollisia sisältöjä, joita koulutuksessa tarjotaan. Osaamiseksi asia kääntyy ehkä siinä, miten opiskelija käyttää tietoja oman toimintansa perustelemiseen, vaikuttavuuden havaitsemiseen, siten myös kenties oman työn kehittämiskohtien löytämiseen. Mutta onko koulutus tällöin enää ollenkaan niille, joilla ei ole ennalta ollenkaan osaamista jollakin edellytetyllä alueella?

Haastattelut nostavat esiin myös sen, että koulutukseen osallistuvat henkilöt ovat kunkin pilotin toimialalla varsin pitkään toimineita. Voi olla, että opiskelijoiden osaamisvaje on piloteissa ollut erityinen ja kun oppisopimustyyppinen toiminta vakiintuu, asiakaskunta alkaa muotoutua

toisenlaiseksi. Tämä taas tarkoittaa osaamistavoitteiden edelleen kehittämistä. Tämä tarkoittaa myös, että pilottien tutkiminen vie kenties joiltain osin harhaan.

Yksi asia lienee kuitenkin varmaa: korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisessä koulutuksessa ohjauksen erinomaisuus on yksi keskeisimpiä onnistumisen edellytyksiä. Tämä tarkoittaa ohjauksen suunnitelmallisuutta, prosessuaalista luonnetta ja tavoitteellisuutta. Yksi kysymys, jonka työpaikkaohjaajat ovat nostaneet toimintansa konkretiassa esiin, on se, miten työpaikkaohjaus eroaa kun ohjataan korkeakoulutettuja tai kun ohjataan toisen asteen ammatillisen koulutuksen oppisopimusopiskelijoita.

Yksi selvästi kehitettävä piirre pilottien perusteella on osaamisen arviointi. Ehkä tässä kohden tulee esiin myös se, miten korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen järjestäjät voisivat oppia II asteen ammatillisen koulutuksen näyttömuotoisen koulutuksen järjestäjiltä. Oppisopimustyyppisen koulutuksen piloteissa erityisesti aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on ollut varsin olematonta, kun pilotteja tarkastellaan kokonaisuutena. Jos osaamisen tunnistamista onkin tehty, sen vaikutukset mitoituksiin ovat olleet varsin pieniä. Toisaalta haastatteluiden perusteella voi todeta, että varsin heikosti on ollut esillä osaamisen tunnistamisen vaikutukset osaamisen kehittämisen suuntaamiseen, erityisesti sen vaikutukset tietopuoliseen opetukseen. Ehkä voi siis todeta, että hyvin pienellä äänellä voi puhua osaamisen tunnistamisesta ja sen vaikutuksista ohjaukseen?

Osaamisen arviointi näyttäytyy vielä haasteena oppisopimustyyppisissä täydennyskoulutuksissa:

”Kriteerit määriteltiin, käytiin keskustelua asiantuntijoiden kanssa, hylätty: yleisesti tieteen kriteereihin vastaan, hyväksytty: aihe työelämästä lähtöisin, ei voida arvioida ihan yliopiston mukaan, asettaa alkuun jo tietynlaisia juttuja, on lähteitä, lähdeviitteet”.

Tämä suuntaa jatkossa tehtävää tutkimusta nimenomaan hyvien oppisopimustyyppisen koulutuksen osaamisen arvioinnin mallien etsimiseen.

6.2. Oppisopimustyyppisen koulutuksen ABC

A. Osaamisperustainen opetussuunnitelma on peruslähtökohta. Osaamisperustainen opetussuunnitelma kuvaa autenttisen työn kielellä mitä ja millaista osaamista diplomien saavuttamiseksi edellytetään.

B. Jo osaamisperustaisen opetussuunnitelman laatiminen edellyttää eri toimijatahojen neuvottelua. Kun osaamisperustainen opetussuunnitelma on toteutuksen vaiheessa, neuvottelun merkitys entisestään korostuu.

C. Neuvottelemineen tarkoittaa tavoitteiden ymmärtämistä (korkeakoulu, opiskelija, työpaikka), tavoitteiden opiskelijakohtaistamista (osaamisen tunnistaminen, tunnustaminen, opintojen mitoitus), tavoitteiden työpaikkakohtaistamista (työpaikan tarpeiden tunnistaminen, oppimis- ja arviointiympäristöjen suunnitteleminen).

D. Neuvottelussa sovitaan ohjauksesta, ohjauksen toimijoista ja toimijoiden rooleista. Ohjauksen toimijoita voivat olla esimerkiksi työpaikkaohjaajat, korkeakoulun ohjaajat (myös opettajat), vertaisryhmät työpaikalla ja koulutuksessa, muut verkostot. On syytä sopia myös triviaaleista asioista eli ohjauksen ajat ja paikat (suhteessa oletettuun prosessin etenemiseen).

E. Pitää ymmärtää ohjauksen ja osaamisen arvioinnin luonnollinen yhteys. Ohjaus tapahtuu aina suhteessa asetettuihin osaamistavoitteisiin. Opiskelijan kehittymistä peilataan tavoiteltaviin osaamisiin, jotka on yhdessä ymmärretty. Kun tehdään oppimissopimus, siinä kannattaa olla osana ohjaussopimus, kenties jopa näyttösuunnitelma. Ohjaus on eniten resursseja vievä elementti oppisopimustyyppisessä koulutuksessa.

F. Koulutus on korkea-asteen tasoista, jolloin myös työstä oppiminen pitää ymmärtää korkea-asteen tasoiseksi toiminnaksi. Työstä oppiminen on tutkiva prosessi, työn tutkimista ja kehittä-

mistä sekä henkilökohtaisen että työyhteisön ja -organisaation eri tasoilla. Opiskelijan työn kontekstit ja tilanteet ovat keskeisimmät prosessiin vaikuttavat tekijät, mutta myös keskeisimmät tutkimisen kohteet.

G. Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus on eräänlaista toimintatutkimuksen tekemistä.

H. Varmasti on paljon vielä muutakin, jota ei ole tässä osattu edes kuvitella.

Lähteet:

Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus (2009). AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11.

Collin, K. (2007): *Työssä oppiminen*. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.): Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä.

ECTS Users Guide (2009). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

Järvensivu, A, Koski, P. & Jalo, S. (2006): *Ongelmaperustainen oppiminen työpaikkojen kehittämisessä ja henkilöstön koulutuksessa*. Teoksessa Alasoini, T., Korhonen, S-M., Lahtonen, M., Ramstad, E., Rouhiainen, N. ja Suominen, K. (toim.): Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Tykes, raportteja 50. Helsinki.

Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet (2008). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38.

Mezirow, J. et al (1995): *Uudistava oppiminen*. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mäkinen, M. & Annala, J. (2010): *Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa*. Verkkojulkaisussa Kasvatus ja aika 4(4) 2010, s. 41-61. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=346

Poikela, E. & Järvinen, A. (2007): *Työssä oppimisen prosessimalli työssäoppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa*. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. ja Saarinen, J. (toim.): Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY, Helsinki.

Salojärvi, S. & Hytönen, T. (2006): *Osaamisen johtamisen edistäminen oppimisverkoston haasteena*. Teoksessa Alasoini, T., Korhonen, S-M., Lahtonen, M., Ramstad, E., Rouhiainen, N. ja Suominen, K. (toim.): Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Tykes, raportteja 50. Helsinki.

Saranpää, M. (2009): *Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti*. Teoksessa Gröhn, Irene (toim.): Näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen. HAAGA-HELIA kehittämisraportteja 1/2009.

Saranpää, M. (2008): *Ohjaajan hätävara*. Osaamisen tunnistamisen ja työstä oppimisen ohjaamisen työkaluja ammatikorkeakoulututkintojen tekijöille. Haaga-Helia kehittämisraportteja 3/2007.

Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. (2007): *Verkostoissa oppiminen*. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. ja Saarinen, J. (toim.): Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY, Helsinki.

Asiantuntijuuden sosiaalisesti jaettu luonne

Kai Hakkarainen & Tuire Palonen
Turun yliopisto

Taustaa

Monilla työelämän aloilla Suomessa koetaan jatkuvia muutospaineita, jotka liittyvät mm. tieto- ja viestintäteknologian nopeaan kehittymiseen, uusien työvälineiden käyttöönottamiseen tai erilaisiin työelämän ja yhteiskunnan rakenteellisiin uudistuksiin. Globalisaatio, kansainvälisen kaupan asteittainen vapautuminen ja ympäristöasioihin nivoutuvat vaatimukset ovat koventaneet yritysten välistä kilpailua, synnyttäneet tarpeen kasvattaa yrityskokoa ja parantaa kustannustehokkuutta. Vaatimukset yhä korkeatasoisempaan toimintaan muuttavat työympäristöjen käytäntöjä niin julkisella kuin yksityiselläkin sektorilla. Työ ei enää ole yhden ihmisen osaamiseen nojaavaa toimintaa vaan se on hajautunut monen ihmisen yhteistoiminnaksi. Etenkin tietotyössä ja teknologisesti tiheissä ympäristöissä työn ja työyhteisöjen hajautuminen usean toimijan kesken on keskeinen toimintatapa.

Työyhteisöjen kommunikointi tapahtuu usein sähköisten välineiden avulla. Teknologian edistyminen ja erilaisten medioiden samanaikainen ja lisääntynyt käyttö ovat vain korostaneet muutosten mukana tulevia haasteita. Samalla ne ovat muokanneet yritysten työntekijöiden työympäristöistä nopeasti muuttuvia ja ennalta arvaamattomia. Työntekijöiden osaamisen vaatimustaso on noussut. Erilaisten toimenkuvien vastuualueet ovat laajentuneet ja niiden edellyttämä asiantuntijuus on usein toisaalta hyvin erikoistunutta, toisaalta monialaista eikä perustu yksittäisiin koulutuksiin. Kehityksen yksi tulema on ollut se, että työntekijän on pystyttävä sekä työskentelemään nopeasti muuttuvassa ympäristössä että ymmärtämään omien päätöstensä vaikutus laajempaan kontekstiin.

Kysymys ei ole pelkästä teknologian kehittymisen aiheuttamasta uudesta järjestyksestä vaan myös yhteiskunta ja sosiaalinen toimintaympäristö ovat kokeneet rajuja muutoksia. Erilaisissa monikulttuurisissa ympäristöissä on kieleen ja kulttuuriin liittyviä haasteita ja ongelmia, jotka vaikeuttavat luottamuksen rakentumista. Tarvitaan uudenlaisia työelämän taitoja. Luottamuksen rakentaminen kielellisten ja kulttuuristen raja-aitojen yli on yksi tulevaisuuden tärkeistä tehtävistä.

Mitä asiantuntijuus on?

Asiantuntijuutta eli taitavaa osaamista ja siihen nivoutuvaa tietämystä on tutkittu monen vuosikymmenen ajan. Nykytutkimus korostaa runsaan, tietoisien ja tavoitteellisen harjoituksen ja rikkaan toimintaympäristön merkitystä osaamisessa. Toisin sanoen, ihmisen syntymässään saamiensa valmiuksien, ”lahjojen” tai ”älykkyyden” osuus ei ole niinkään merkityksellinen kuin oppimisen ja harjoituksen kautta saavutetun osaamisen eli taitojen osuus. Työelämän osaamista ei mitata perinteisillä älykkyydesteillä. Asiantuntijan oma toimintaympäristö ja siihen kytkeytyvät sidokset eri asiantuntijakulttuureihin määrittävät minkälaista osaamista eri aloilla tarvitaan (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2004). Asiantuntijuus on hyvin organisoituneeseen ja käyttökelpoiseen tietämykseen perustuvaa taitoa ratkaista ongelmia tehokkaalla ja korkeatasoisella tavalla. Asiantuntijoiden ja aloittelijoiden vertailut osoittavat, että asiantuntijat pystyvät tuottamaan jälkimmäisiä parempia ratkaisuja, nojautumaan ongelmanratkaisussaan suurempaan joukkoon monimutkaisia ja mielekkäitä hahmoja, hahmottamaan asioita kokonaisuutena, analysoimaan ongelmia laadullisesti, refleктоimaan omaa päättelyprosessiaan ja nojautumaan sofistikoituneisiin strategioihin käyttäen vain minimaalisia älyllisiä ponnistuksia (Chi, 2006). Asiantuntijuus on aina tiedonalakohtaista; se perustuu taitoihin ja pätevyysiin, joita kyseisellä toiminta-alueella tapahtunut harjoittelu on tuottanut. Siten asiantuntijat ovat ylivoimaisia ongelmanratkaisijoita vain omalla alueellaan.

Asiantuntijuus voidaan ymmärtää myös sosiaalisesti rooliksi yhteisössä (Mieg, 2001; 2006; Stein, 1997). Kehittyvän asiantuntijuuden saattaakin tunnistaa itsessään siitä, että muut alkavat kysyä neuvoja jossakin asiassa. Tällaiset neuvon pyynnöt ovat haasteita, jotka usein ohjaavat oman asiantuntijuuden syventämiseen. Yksilöllä voi olla paikallisessa yhteisössään arvokasta erikoistietämystä silloinkin kun hän on vielä kaukana ammattilaisten tietotaidosta. Siten asiantuntijuus ei ole vain joillekin erikoisasiantuntijoille ominaista, vaan olennaista jokaiselle ammattilaiselle. Asiantuntijuuden hankkiminen ja kehittäminen auttaa yksilöä ylittämään luonnollisten kykyjensä rajoja (Bereiter & Scardamalia, 1993). Asiantuntijuuden pitkäaikaisessa kehityksessä ihmisen älylliset taipumukset uudelleenmuovautuvat sellaisella tavalla, joka auttaa pääsemään muussa tapauksessa kokonaan ulottumattomissa oleviin saavutuksiin. Asiantuntija pystyy kiertämään näitä rajoituksia luomalla puolittain automatisoituneita toiminta- tai ratkaisumalleja sekä kehittämällä toiminta-alaansa vastaavia hyvin organisoituneita tehtäväkohtaisia sisäisiä malleja. Näiden varassa on mahdollista hahmottaa asiat suurempina kokonaisuuksina kuin aloittelijan ja siten välttää muistin ylikuormittumista.

Kehittyneessä tietoyhteiskunnassa tarvittava asiantuntijuus edellyttää monivuotista ammatillista ja akateemista koulutusta. Sanotaan ettei ketään voida suoraan kouluttaa asiantuntijaksi, vaan pitkäaikainen osallistuminen ongelmien ratkaisemiseen käytännön toiminnassa on olennaista. Pelkkä kertomalla oppiminen ei riitä asiantuntijan tietoperustan kehityksen tukemiseksi, joka on organisoitunut usein esiintyvien tapausten ympärille. Korkeatasoisilla osaajilla on myös valmiuksia varhaisessa vaiheessa tunnistaa tavanomaisesta poikkeava tapaus ja aktivoida tapauksiin valuttunutta tietoa ja osaamista ja saavuttaa siten älyllisen toiminnan joustavuutta. Ammatilliset kokemukset ovat kriittisiä sellaisten tietorakenteiden luomisessa, jotka kytkevät teoreettisia tietoja (periaatteita) toimintaa ohjaaviin sääntöihin ja rutiineihin. Tämän artikkelin väitteenä on kumminkin ettei pelkkä kokemus ole riittävää asiantuntijuuden kehityksessä, vaan tarvitaan reflektiota ja teorian ja käytännön vuorovaikutusta.

Kuinka asiantuntijuus kehittyy?

Asiantuntijuus kehittyy pitkäaikaisessa tarkoituksellisessa harjoittelussa ja asiantuntijakulttuurin käytäntöihin sosiaalistumisessa (Lave & Wenger, 1991). Intensiivistä sosialisatiota tarvitaan asiantuntijan toiminta-ala jäsentävän kognitiivis-kulttuurisen käyttäjärjestelmän omaksumiseksi.

Asiantuntijuuden tutkimus edellyttää nyrkkisääntönä neljä tuntia päivässä tapahtuvaa tarkoituksellista harjoittelua kymmenen vuoden ajan; tämä merkitsee kaikkiaan noin kymmentätuhatta tuntia. Monilla asiantuntijoilla on takanaan kaksi tai kolmekin kertaa näin paljon harjoittelua; tämä on riittävästi ihmismielen ja aivojen uudelleen muotouttamiseksi tavalla, joka tukee tehokasta toimintaa kulttuuriympäristössä. Tarkoituksellinen harjoittelu on harjoittelua, joka tietoisesti tähtää taitojen, osaamisen ja suorituksen parantamiseen (Ericsson, 2006; Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Se ei ole kilpailun tapaan aina nautinnollista, vaan saattaa vaatia osasuoritusten järjestelmällistä ja väsymätöntä hiomista suosituksen kriittisten osatekijöiden parantamiseksi. Se ei ole myöskään suoraviivainen tai mekaaninen ja toistava prosessi, kuten joskus oletetaan (Dreyfus & Dreyfus, 1986), vaan sisältää paljon ajattelua, ongelmanratkaisua, reflektointia sekä suorituksen käsitteellistämistä ja jalostamista tulevan harjoittelun suuntaamiseksi ja räätälöimiseksi kehittyvän suorituksen ehtojen mukaisesti. Ainoastaan täydellinen harjoittelu, jota taitavasti suhteutetaan dynaamisesti kehittyvään taidontasoon, tekee toimijasta mestarin (Ericsson, 2006; 2009).

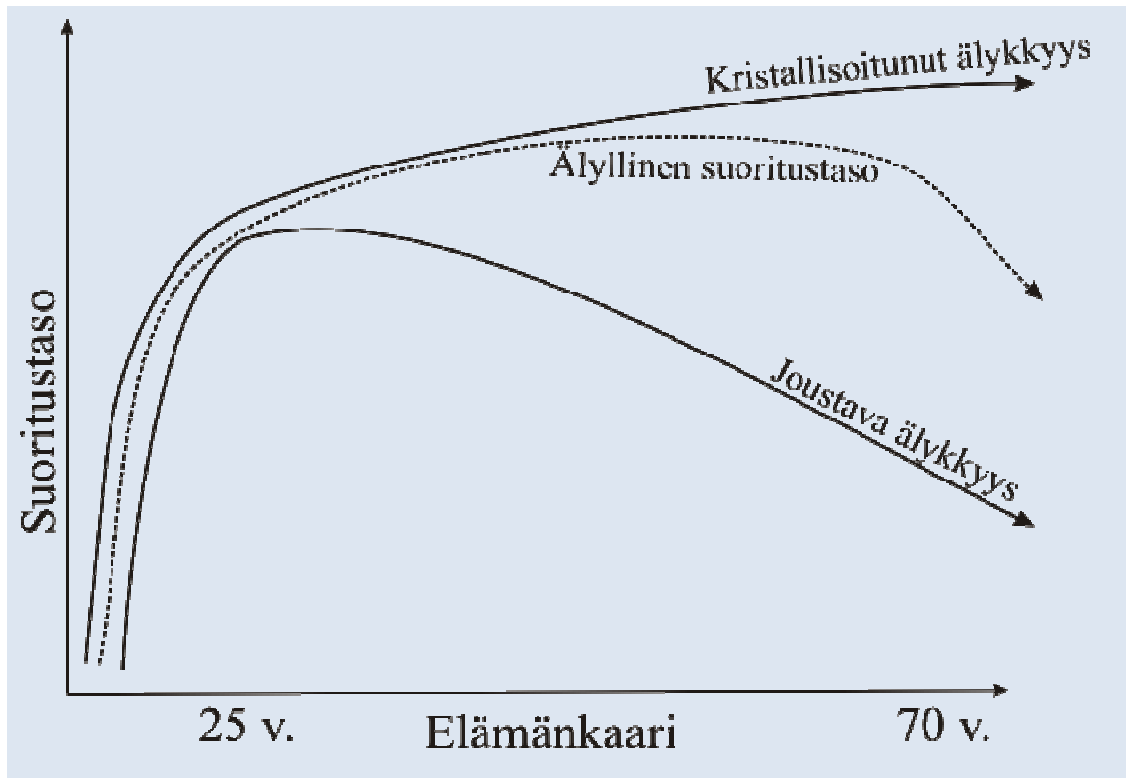
Yleensä harjoittelu tapahtuu vanhojen mestareiden ohjauksessa ja valmennuksessa, jotka ovat itse käyneet lävitse vastaavan prosessin ja hankkineet laajan kokemusvarannon (Gruber, Lehtinen, Palonen, & Degner, 2008). Nämä varjossa olevat taustavaikuttajat, joilla on kriittinen rooli osaamisen kehityksessä, jäävät helposti huomaamatta tutkijoilta, jotka kiinnittävät huomionsa vain yksittäisen asiantuntijan osaamiseen. Tutkimukset osoittavat, että yksilön suorituskehitys jatkuu ilman mitään etukäteen asetettavissa olevaa rajaa pitkäaikaisessa harjoittelussa.

Myöhemmissä vaiheissa on investoitava alkuvaihetta enemmän harjoittelua suorituksen asteittaiseksi parantamiseksi mittayksikköä kohden (Ericsson, 2006). Ihmiset eivät tule tietoiseksi pätevyksiensä radikaalista muovautuvuudesta, koska he luopuvat tarkoituksellisesta harjoittelusta saavutettuaan tyydyttävän suoritusasteen muutaman kymmenen harjoittelutunnin jälkeen (ks. alempana asteittain syvenevää ongelmanratkaisua käsittelevää lukua).

Joustava ja kristallisoitunut älykkyys

Asiantuntijuuden kehitystä voidaan selittää nojautumalla joustavan ja kiteytyneen älykkyiden erotteluun, jonka ovat alun perin esittäneet Raymond Cattell ja John Horn. Paul Baltes ja hänen työtoverinsa (1999) ovat yleistäneet Cattell-Horn mallin yleiseksi ihmisen älyllisen toiminnan malliksi. Joustavalla älykkyydellä tarkoitetaan yksilön yleisen, tehtävästä ja aiemmasta tietämyksestä riippumattoman tiedonkäsittelyn voimaa ja nopeutta jossakin uudessa ongelmanratkaisutilanteessa. Siihen liittyy nopea ärsykeisiin reagoiminen sekä tiedon käsittely ja tarvittaessa sen kertaaminen työmuistissa. Sitä voidaan arvioida esimerkiksi pyytämällä koehenkilöä luettelemaan numeroita taaksepäin tai ratkaisemaan hänelle uusia yksinkertaisia ongelmanratkaisutehtäviä. Joustavaa älykkyyttä säätelee ja rajoittaa se kuinka paljon yksilöllä on yleistä tiedonkäsittelyn kapasiteettia. Vaikka joustavan älykkyuden määrä on suurimmillaan teini-ikässä, niin kenelläkään ei ole sitä kovin paljoa. Ihmiset saattavat myös olla joustavan tietämyksen suhteen hiukan eriarvoisessa asemassa siten, että joillakin on sitä vielä hiukan tavallistakin vähemmän. Näin erityisesti jos pohjatiedot ovat puutteelliset. Joustavaan älykkyYTEEN liittyvillä prosesseilla on merkittävä rooli silloin kun yksilö opettelee jokin kokonaan uuden asian tekemistä. Niin kauan kuin hän joutuu turvautumaan ainoastaan joustavaan tietämykseensä, se kuormittaa suuresti työmuistia. Pienikin häiriö ja tarkkaavaisuuden herpaantuminen saattaa johtaa työmuistissa ylläpidetyn tiedon katoamiseen ja ongelmanratkaisuprosessin häiriintymiseen tai keskeytymiseen.

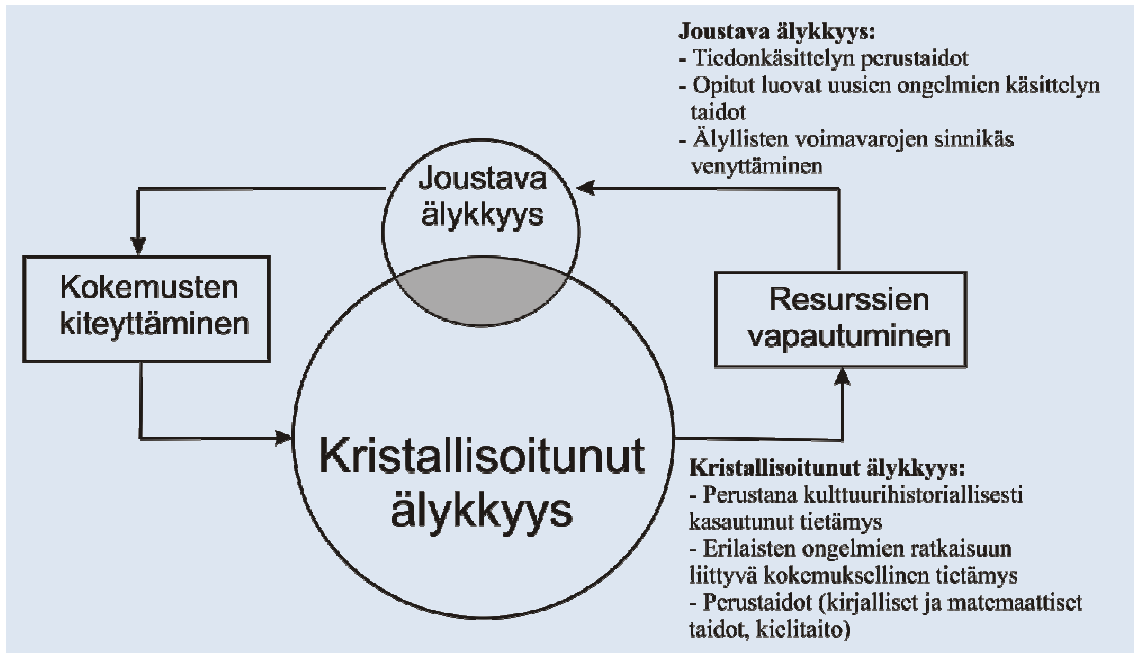
Kiteytyneellä älykkyydellä tarkoitetaan puolestaan pitkäaikaisessa harjoittelussa syntyviä jonkun tiedonalan tai asiantuntijuusalueen erityisen tietosisällön hallintaan nojautuvia älyllisiä taitoja. Sitä määrittelee se kuinka yksilö hallitsee omaan työhönsä liittyvää kulttuurista tietämystä, menetelmiä, periaatteita ja käytäntöjä. Esimerkiksi oman ammattialan käsitteiden, mallien ja käytäntöjen hallitseminen liittyy kiteytyneeseen älykkyYTEEN. Tällaisia asioita ihminen ei opi ilman ammatillista tai akateemista opiskelua ja harjoittelua, vaikka hän olisi kuinka nopea ja nokkela joustavan tietämyksen näkökulmasta. Kaikki vähääkään monimutkaisemmat kognitiiviset toiminnot edellyttävät hyvin organisoituneiden ja käyttökelpoisten tietorakenteiden muodostumista ihmisen muistiin. Nämä tietorakenteet ovat vain osittain tiedostettavissa ja hahmontunnistuksella on niissä tärkeä merkitys. Yksilölle saattaa muodostua tietoa sadoista, tuhansista tai asiantuntijan tapauksessa sadoista tuhansista tapauksista, joiden varassa hän pystyy ratkaisemaan ongelmia. Tämä tieto on organisoitunut niin kutsuttujen sisäisten mallien tai käsikirjoitusten muotoon. Kiteytyneessä älykkyudessa on kysymys opittujen ja saavutettujen älyllisten valmiuksien hallinnasta ja käytöstä. Baltesin ja hänen työtovereidensa kiteytyneen älykkyuden käsite sisältää paitsi asiantuntijan ammatillisen osaamisen myös arkielämän päivittäisten asioiden, ongelmien ja haasteiden ratkaisemisen. Tätä he kutsuvat käytännölliseksi älykkyudeksi.



Kuvio 1. Joustavan ja kiteytyneen älykkyiden kehitys elämäkaaren aikana (mukailtu Baltes, Stadinger, & Lindenberger, 1999, 487 pohjalta)

Kiteytyneen älykkyiden merkitys on siinä, että ihmisellä on vain rajalliset tiedonkäsittelyn resurssit yleensä ja loogisen päättelyn resurssit erityisesti. Näiden rajoitusten takia kenelläkään ihmisellä ei ole paljon joustavaa älykkyttä. Baltessin ja hänen työtovereidensa mukaan joustava älykkyys on kiteytyneitä voimakkaammin sidoksissa ihmisen hermojärjestelmän fysiologiaan ja aivojen rakenteeseen. Aivojen neurofysiologinen arkkitehtuuri säätelee ainakin jossakin määrin joustavan älykkyiden kehitystä. Joustavaan älykkyteen liittyviä taitoja voidaan kuitenkin kehittää erityisesti varhaisen harjoittelun välityksellä. Sellaiset asiat kuin esimerkiksi visuaalinen etsintä tai reaktioaika kehittyvät merkittävästi harjoittelun välityksellä. Joustava ja kiteytynyt älykkyys ovat Baltessin ja kumppaneiden mukaan keskenään vuorovaikutuksessa olevia prosesseja. He pitävät näitä myös osittain päällekkäisinä älyllisinä toimintoina pikemmin kuin kokonaan toisistaan erillisinä asioina. Ihmisen luovasti sopeutuva älyllinen toiminta on heidän viitekehöksessään näiden kahden älyllisen toiminnan perusulottuvuuden suhteiden säätelyä ja mielekästä orkestrointia.

Carl Bereiter ja Marlene Scardamalia (1993) osoittavat, että kiteytyneen ja joustavan älykkyiden vuorovaikutus on keskeinen osa asiantuntijuuden kehitysprosessia. Joustava älykkyys *muuttuu* kokemuksen ja harjoittelun välityksellä kiteytyneeksi älykkydeksi, kun ihminen työskentelee järjestelmällisesti jonkun tehtävä- ja toiminta-alueen parissa. Kiteytynyt älykkyys kasvaa harjoittelussa ja aktiivisessa oppimistoiminnassa ihmisen koko elämän ajan. Sitä tapahtuu loputtomasti ilman mitään ylärajaa. Kiteytyneen tietämyksen hankkiminen auttaa kiertämään joustavan älykkyiden rajoituksia ja siten kehittämään tai venyttämään omaa älykkyttä. Hankkimalla maksimaalisen määrän kiteytyneitä älykkyttä yksilö voi kompensoida joustavan älykkyiden rajoituksia. Kiteytynyt älykkyys selittää nk. viisusparadoksin eli sen, että ikääntyneet ihmiset ovat heikentyneestä joustavasta älykkydestään huolimatta ylivoimaisia ongelmanratkaisijoita omalla alueellaan.



Kuvio 2: Joustava tietämys muuttuu kokemuksessa kiteytyneeksi tietämykseksi. Tämä vapauttaa uuden kohtaamisessa tarvittavia älyllisiä voimavaroja. Mukailtu Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1999, s. 487 pohjalta.

Silloin kun asiantuntija saa uuden projektin, ottaa vastaa uuden työtehtävän tai aloittaa uudessa työpaikassa, hänellä on aluksi suuria haasteita ja älyllistä kuormitusta. Käytännöllisesti kaikki yksilön kohtaamat tilanteet ovat vaativia ongelmanratkaisutilanteita. Niiden ratkaiseminen on vaikeaa niin kauan kuin käytettävissä ei ole muuta kuin rajalliset joustavan älykkyuden voimavarat. Vähääkään monimutkaisemmassa tilanteessa ratkaisuvaihtoehtoja on niin paljon ettei niitä kaikkia ole mahdollista käydä lävitse. Ilman kiteytynyttä älykkyyttä ei voi helposti tietää mihin asioihin kannattaisi suunnata huomionsa. Uuden ongelman ratkaisussa tarvittavaa joustavaa älykkyyttä luonnehtii epävarma yritys ja erehdys –menetelmä. Vähitellen ihminen kuitenkin saa kokemuksia erilaisista tilanteista ja ongelmista ja kehittää osittain automatisoituneita toimintajärjestelmät ja ratkaisumalleja, joiden varassa suoritus tulee asteittain helpommaksi. Tällöin toiminta-alan perusongelmat muuttuvat rutiiniksi ja asiantuntija pystyy hallitsemaan suuremman ja suuremman ongelma-avaruuden ja käsittelemään suuremman elementtien joukon kerrallaan.

Kun rutiinit toimivat asiantuntijuutta vastaan

Pelkkä kokemus ei tee ihmisestä alansa huippuosaajaa. Monessa työssä tavataan kokeneita ammattilaisia (esimerkiksi lääkäreitä, putkimiehiä tai insinöörejä), jotka ovat kehittäneet hyvät rutiinit, ja pystyvät ratkaisemaan nopeasti ja täsmällisesti tuttuja ongelmia. Heidän asiantuntijuutensa perustuu kerran hankitun tietämyksen ja taitojen soveltamiseen. Asiantuntijuustutkimus osoittaa, että 80-90% ihmisen ajattelusta nojautuu kokemuksessa kristallisoituneisiin rutiineihin, joita voidaan soveltaa välittömästi ilman liikaa pohdintaa. Erityisesti lääketieteessä uuden tiedon määrä on valtava ja ylittää helposti yksilön käsityskyvyn. Tällaisessa ympäristössä rutiinit toimivat helposti ihmisen tietämyksen kehitystä vastaan. Esimerkiksi terveyskeskuslääkärin kohtaamista ongelmista 85% on sellaisia, joihin hän välittömästi ilman pohdiskelua tietää vastauksen. Myös loppuja 15-5 % tapauksista voidaan käsitellä rutiinina esimerkiksi määräämällä laajavaikutteisia antibiootteja. Tällöin on vaarana on älyllisen ponnistelun minimoiminen. Tällaiset *rutiiniasiantuntijat* joutuvat kuitenkin helposti vaikeuksiin kohdatessaan uusia ongelmia tai tilanteita. Silloin tällöin kohtaa kuitenkin asiantuntijan, jonka voi heti erottaa muista siinä, että hän näkee ongelmassa paljon enemmän kuin muut, nauttii ongelmasta ja pystyy tuomaan suuren määrän tietoa sen ratkaisemiseen. Tällaisilla henkilöillä näyttää olevan tarve hakeutua uusien ja haasteellisten ongelmien äärelle. Tällaista asiantuntijuutta voidaan kutsua *adaptiiviseksi asiantuntijuudeksi*.

Adaptiiviset asiantuntijat suuntautuvat ratkaisemaan osaamistaan venyttäviä ja tietämystään kehittäviä ongelmia. Asteittain syvenevä ongelmanratkaisu auttaa heitä hahmottamaan alansa ongelmia monimutkaisemmalla ja monimutkaisemmalla tasolla. Rutiiniasiantuntijat ratkaisevat tehokkaasti tuttuja ongelmia, mutta heillä on vain rajalliset uusien ongelmien ratkaisemisen taidot. Heillä on taipumusta käsitellä ongelmia tavalla, joka ei tue osaamisen kasvua ja kehitystä. He tekevät helposti virheitä kohdatessaan epätyypillisen tapauksen.

Asteittain syvenevä ongelmanratkaisu

Bereiter ja Scardamalia (1993) esittävät, että adaptiiviseksi asiantuntijaksi kasvamisessa keskeistä on niin sanottu *progressiivinen eli asteittain syvenevä ongelmanratkaisu*. Asteittain syvenevää ongelmanratkaisua kuvaa se, että osa kokemuksen myötä vapautuvista älyllisistä voimavaroista sijoitetaan uudelleen ongelmien ratkaisemiseen vaativammalla tasolla. Tämä on erityisen tärkeää nopeasti muuttuvassa työelämässä, jossa pelkästään aikaisempaan kokemukseensa nojautuva ihminen ei kauaa pysyisi asiantuntijana. Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii työskenteleä tietojen ja taitojen ylärajoilla sekä oman tietämyksen syventämistä. Asiantuntijan on mahdollista päästä luoviin ammatillisiin, teknisiin tieteellisiin tai taiteellisiin saavutuksiin ilman jatkuvaa oman työn miettimistä ja pohtimista. Asteittain syvenevän, progressiivisen ongelmanratkaisun myötä muodostuu uusia rutiineja, jotka vapauttavat asiantuntijan kohtaamaan ongelman vielä vaativammalla ongelmanratkaisun tasolla. Adaptiivisen asiantuntijuuden ja progressiivisen ongelmanratkaisun tunnusmerkkejä ovat

1. ajoittainen uuteen oppimiseen investoiminen,
2. vaikeampien ja haasteellisempien ongelmien etsiminen ja
3. pyrkimys oman alansa ongelmien ja tiedon hahmottamiseen syvemmällä ja syvemmällä tasolla.

David Perkinsin (1996) mukaan asteittain syvenevä eli progressiivinen ongelmanratkaisu on älykkyyden kehitettävyyden perusmekanismi. Se ohjaa ihmistä toimimaan oman suorituskykynsä äärirajalla, dynaamisella vyöhykkeellä, jossa hänen älykkään toimintansa kehitys tapahtuu. Tunnettu kehityspsykologi L. S. Vygotski (1978) kutsui tämä dynaamista aluetta *lähikehityksen vyöhykkeeksi*. Vygotskin mukaan jokaisella lapsella on todellinen kehitystaso, jota edustavat ne ongelmat, joita hän pystyy ratkaisemaan yksin ilman aikuisen ulkoista tukea. Samalla hänellä on myös lähikehityksen vyöhyke, joka edustaa ulkoisen tuen avulla saavutettavaa suorituksen tasoa. Ajatus voidaan yleistää olettamalla, että yksilön todellinen kehitystaso edustaa aikaisemmin mainittua kiteytynyttä älykkyyttä ja lähikehityksen vyöhyke joustavaa älykkyyttä, joka muuttuu kiteytyneeksi pitkäjännitteisen ongelmanratkaisun ja muiden taitojen harjoittamisen välityksellä. Sekä Ericssonin ja hänen työtovereidensa tarkoituksellinen harjoittelu että Bereiterin ja Scardamalian asteittain syvenevä ongelmanratkaisu edustavat selvästi lähikehityksen vyöhykettä.

Asteittain syvenevä ongelmanratkaisu luo kognitiivisen perustan asiantuntijuuden kehitykselle. Se ei ole kuitenkaan yksinkertainen psykologinen prosessi ihmisen mielessä, vaan hajautunut sekä ajassa että avaruudessa. Siihen liittyy se, että yksilö saattaa ikään kuin muokata työtehtävän itselleen sopivaksi sen sijaan, että tyytyisi etukäteen annettuun rooliin. Toimija saattaa etsiä haasteellisempia ongelmia muovaamalla omaa uraansa sellaisella tavalla, joka sallii työskennellä pätevyuden ylärajalla, yrittää muuttaa oman työnsä perusluonnetta, siirtyä yhdestä ammatista toiseen ja hakeutua uuteen koulutukseen. Tällaiset siirtymät eivät myöskään edusta vain asiantuntijuuden älyllisiä ulottuvuuksia, vaan ne ovat olennainen osa yhteiskuntaa, jossa kaikkien kansalaisten täytyy käydä lävitse muutoksia työsuhteissaan, ammatissaan ja mahdollisesti hankkia useita ammatillisia koulutuksia elämänsä aikana. Työyhteisöihin syntyvät toimet tai työtehtävät näyttävät edellyttävän, että ihmiset ovt valmiita muuttuvassa ympäristössä investoimaan uuden oppimiseen kaikissa elämänsä vaiheissa.

Asiantuntijuuden psykologia perustuu olettamukseen, jonka mukaan **älykkään toiminnan päätekijä on suuren, helposti saavutettavan ja soveltamiskelpoisen tietovarannon hallitseminen.** Tyypillistä asiantuntevalle toiminnalle on tietopohjan ja päättelytaitojen nivoutuminen yhteen toimivaksi kokonaisuudeksi. *Asiantuntijuuden hankkiminen ja kehittäminen auttaa yksilöä ylittämään luonnollisten kykyjensä rajoja.* Asiantuntijuuden pitkäaikaisessa kehityksessä ihmisen älylliset taipumukset uudelleen muovautuvat sellaisella tavalla, joka auttaa pääsemään muussa tapauksessa kokonaan ulottumattomissa oleviin saavutuksiin. Asiantuntija pystyy kiertämään näitä rajoituksia luomalla puolittain automatisoituneita toiminta- tai ratkaisumalleja sekä kehittämällä toiminta-alaansa vastaavia hyvin organisoituneita tehtäväkohtaisia sisäisiä malleja. Näiden varassa on mahdollista hahmottaa asiat suurempina kokonaisuuksina kuin aloittelijan ja siten välttää muistin ylikuormittumista. Asiantuntijuuden kehityksessä ilmenevää ihmisen kykyä äärimmäiseen älylliseen venymiseen jonkin tehtävän vaatimien älyllisten taitojen harjoittelemisessa kutsutaan älylliseksi sopeutumiseksi.

Toimintaympäristön muutos edellyttää adaptiivista asiantuntijuutta

Kun asiantuntija omaksuu alansa osaamista, hänen ajattelunsa syvenee ja muuttuu vähitellen. Tietorakenteiden muutoksen myötä on mahdollista omaksua valtava tietomäärä. Tämä tapahtuu niin, että teoreettinen tietämys ja arjen käytännöt lomittuvat toisiinsa. Tieto on valautunut käytäntöihin, rutiineihin ja menetelmiin ja se jäsentyy yksilön mielessä kokemuksen myötä, tarkoituksenmukaisella tavalla niin, että monimutkaisetkin asiat ovat nopeasti palautettavissa mieleen. Yksilö kiinnittyy osaksi asiantuntijakulttuuria osallistumalla sen toimintaan (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002). On tärkeää huomata, että myös jonkin alan osaajien ja asiantuntijoiden pitää pyrkiä eteenpäin alallaan jatkuvasti senkin jälkeen kun osaamisen perusasiat on saavutettu. Osaaminen voi ajan myötä jopa vähentyä, jos toimintaympäristö ei ole riittävän haastava ja monipuolinen. Huippuosaajat ovat elinikäisiä harjoittelijoita ja koulutautujia. Niillä aloilla, joilla tieto muuttuu erityisen nopeasti, on tärkeää olla verkottunut myös oman lähiympäristönsä ulkopuolelle.

Tällä hetkellä työelämässä olevien työntekijöiden kokemien siirtymien määrä on kasvanut verrattuna aikaisempien vuosikymmenien tilanteeseen nähden. Pitkäkestoiset ja vakaat työyhteisöt ovat tulleet aiempaa harvinaisemmaksi. Projektit ja nopeasti muuttuvat työurat aiheuttavat epäjatkuoita ja näin yksittäisen asiantuntijan kehitys rakentuu monien toimintaympäristöjen käytäntöjen välittämänä. Siirtymäjaksoja yhdestä työtehtävästä toiseen on pitkin työuraa, ei vain sen alussa. Pysyviä työpaikkoja on harvassa ja asiantuntijat nojaavat instituutioiden ja yritysten sijasta aiempaa enemmän omiin verkostoihinsa ja omaan koulutuspääomaansa. Työpaikkojen ulkopuolella olijoita uhkaa oman osaamisen hiipuminen ja jatkuvia siirtymiä kokevien työntekijöiden osaaminen uhkaa pirstoutua. Asiantuntijuuden ja osaamisen pettäminen liittyy usein tiedollisiin vinoumiin eikä toimintaympäristön varoittavia signaaleja tunnisteta ajoissa.

Asiantuntijoiden omat sidokset, verkostot ja tietovarannot ovat tärkeä resurssi ja turva sekä asiantuntijoille itselleen että heidän organisaatioilleen. Monikaan akateeminen työntekijä ei saa koulutusta yhteen tiettyyn ammattiin vaan pikemminkin johdattelun yhden alan yleiseen tuntemukseen. Korkean asteen peruskoulutuksen tavoitteena on taata alan ydintiedot ja sen ohella eräänlaiset akateemiset kansalaistaidot, jotka ovat luonteeltaan generatiivisia. Ne ovat kompetensseja, jotka liittyvät itsenäiseen osaamiseen, tieto- ja viestintätaitoihin sekä sellaisiin sosiaalisiin valmiuksiin, jotka edesauttavat yhdessä osaamista ja osaamisen uudistumista osana laajempaa asiantuntijakulttuuria. Koulutuksen kuluessa saatu sisällöllinen tietämys moninkertaistuu ajan myötä ja ehtii muuttua monta kertaa yhden työuran aikana. Työpaikoilla asiantuntijat omaksuvat ja uusintavat hiljaista tietoa ja erilaisia toimintakulttuureja. Asiantuntijaksi pyrkivä ei pelkästään opi näkyviä ja konkreettisia sisältöjä vaan myös samaistuu tietyn alan erityisosaajaksi. Pelkkä koulutus ei sinänsä voi tuottaa minkään alan asiantuntijuutta.

Kulttuuritiedon hallitseminen älykkään ja luovan toiminnan perustana

Taitavien ongelmanratkaisijoiden päättely- tai muistitaidot eivät olennaisesti poikkea muista toimijoista, vaan heillä on enemmän merkityksellistä tietoa, jonka varassa erottaa olennainen epäolennaisesta ja siten suunnata ponnistuksensa mielekkäisiin vaihtoehtoihin. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää, että yksilö saa kosketuksen asiantuntijakulttuuriin ja sen kantamaan tietoon ja osaamiseen. Kulttuuristen tietorakenteiden merkitys älyllisissä saavutuksissa näkyy siinä, ettei *yksikään* ihminen voi päästä historiallisesti merkittäviin saavutuksiin omaksumatta aikaisemmin luotua tietoa ja asiantuntijuutta. Jonkin tiedon tai osaamisen aluetta edustavan tiedon olennainen muuntaminen tai kehittäminen on mahdollista vasta sitten kun sen hallitsee. Historiallisesti merkittävät luovat saavutukset rakentuvat vahvasti aikaisemmalle tiedolle, jonka omaksuminen merkitsee yleensä noin ”10 vuoden hiljaisuutta” (Weisberg, 1999) ennen oman tuottavuuden heräämistä. Saman ilmiö pätee niin musikaalisessa, kuvataiteeseen liittyvässä kuin tieteellisessäkin luovuudessa. Tämä sisääntuloaika tarvitaan siihen, että yksilö omaksuu asiantuntijakulttuurin tietämyksen osaksi omaa ajattelu- ja toimintajärjestelmäänsä. Esimerkiksi luovan työn tekijät pääsevät aikaisempien mestareiden töiden kautta uuden luomiseen – kun heillä on perusta, josta kurkottaa kekseliääseen uuteen tietoon ja osaamiseen.

Aloittelija voi säveltää hyvän kappaleen, mutta se on harvoin kovin omaperäinen. Esimerkiksi Beatlesin historian tutkiminen paljastaa kuinka he soittivat vuosikausia muiden yhtyeiden kappaleita ennen ensimmäisten omien hittiensä syntymistä. Robert Weisberg (2006) analysoi tästä näkökulmasta Beatlesin historiaa ja kertoo, kuinka yhtye harjoitteli ankarasti vuosina 1957-1962. He tekivät tuhansia esiintymiskeikkoja, mutta yli 90 % ohjelmistoon kuuluneesta 250 kappaleesta oli joko avoimesti tai peitetysti muiden yhtyeiden laulujen kopioita. Vasta tämän aikaisemman työn ja pop-musiikin tyyllilajin eli genren syvälinen oppiminen loi perustan yhtyeen omalle luovalle panokselle. Beatlesin historia kertoo Lennon-McCartney –kappaleiden suhteellisen osuuden voimakkaasta kasvusta vuodesta 1963 alkaen niin, että ne hallitsivat nopeasti heidän koko tuotantoon. Kappaleiden tason kasvamisesta kertoo levytettyjen kappaleiden suhteellisen osuuden voimakas kasvaminen varhaisesta (25 %, 1957-1962) myöhäiseen kauteen (90 %, 1963-1966). Vasta sen jälkeen kun he olivat omaksuneet aikaisempien sukupolvien työn tulokset, heille oli mahdollista olennaisessa suhteessa poiketa perinteestä ja tuottaa uutta ja omaa pop-musiikkia. Luovan asiantuntijan kehitys haasteena on siten omaksua syvälinen oman alansa tietämys, valaa pitkäaikaisen ongelmanratkaisuponnistelun välityksellä erottamattomaksi omaa älyllistä järjestelmäänsä ja luoda uutta tietoa sen varassa. Nykypäivän haasteena on se, että kulttuuritieto kehittyy valtavan nopeasti ja edellyttää osaamisen jatkuvaa päivytystä. Monessa tapauksessa monimutkaisuuden hallinta saattaa edellyttää kokonaisten uusien tietojärjestelmien luomista, kuten Hughes (1998; 2004) on osoittanut.

Toiminta monimutkaisessa ympäristössä edellyttää ”negatiivista asiantuntijuutta”

Asiantuntijan toimintaa äärimmäisen monimutkaisessa ja muuttuvassa ympäristössä ei voida kuvata pelkästään tiettyjen sääntöjen, rutiinien ja standardien toimintakaavioiden suorittamisena (positiivinen asiantuntijuus) (Palonen & Gruber, 2010). Huolimatta siitä, että kiteytyneen tietämyksen kehittämisellä ei ole mitään ylärajaa, asiantuntijan ”positiivinen” tietämys ei voi kattaa kaikkia mahdollisia tilanteita. Sen lisäksi, että asiantuntijan monimutkaista ongelmanratkaisua ohjaavat ja mallintavat erilaiset säännöt, hänen osaamiseensa liittyy kiinteästi myös sen hahmottaminen kuinka ei tule toimia. Hyväksyttävää toimintaa rajoittavia ohjeita, sääntöjä ja periaatteita kutsutaan negatiiviseksi asiantuntijuudeksi (Gartmeier, Bauer, Gruber, & Heid, 2008; Parviainen & Eriksson, 2006). Säännöt, rajoitukset ja kiellot auttavat asiantuntijaa avoimissa ja epävarmoissa tilanteissa välttämään sellaisia toimintalinjoja, jotka heikentäisivät onnistumisen mahdollisuuksia, vaarantaisivat onnistuneen suorituksen ja synnyttäisivät uusia riskejä. Negatiivisen asiantuntijuuden näkökulma ohjaa välttämään tehottomia suorituksia, tuloksettomia yri-

tyksiä ja vaarallisia riskejä (Minsky, 1994). Riskien ja virheiden sallittavuus vaihtelee luonnollisesti tiedonaloittain niin, että esimerkiksi lääketieteessä tai lentoliikenteessä pienimmätkin virheet voivat aiheuttaa merkittäviä vahinkoja. Joillakin muilla alueilla virheiden tekemisen saattaa puolestaan olla opettavaista ja auttaa löytämään toimintaan uusia näkökulmia.

Voidaan ajatella, että pitkäaikaisessa kokemuksessa asiantuntijalle muodostuu äärimmäisen rikas tietoperusta, joka sisältää suuren joukon tapauksia ja toiminnan käsikirjoituksia. Samaan aikaan tätä positiivista tietoa kehystää osittain tiedostamaton negatiivinen tietämys, joka auttaa ikään kuin taustalla piilevästi välttämään epätarkoituksen mukaisia yrityksiä ja valikoivasti suuntaamaan ponnistuksia tavalla, joka tukee toiminnan onnistumista (Knorr Cetina, 1999). Tässä asiantuntijan käyttäytymistä ja toimintaa säätelevät eräänlaiset heikot signaalit (negatiivinen tieto) jotka auttavat ennakoimaan tilanteita ja varoittavat tavallisuudesta poikkeavasta tilanteesta tai epäonnistumiseen johtavasta tapahtumakulusta. Asiantuntijan korkeatasoinen toiminta on joustavaa, luontevasti etenevää, itseään säätelevää ja sisältää valmiuksia tilanteiden korjaamiseen silloin kun tapahtuu jotakin poikkeavaa tai riskialtista. Harjoittelussa opitaan samanaikaisesti sekä kuinka jokin asia tulisi tehdä että millaisia toimintoja olisi syytä välttää. Vaikka käytännön kokeilemisen ja virheiden tekemisen kautta oppiminen on usein tarkoituksenmukaista, joskus on tarpeen eksplisiittisesti välittää negatiivista tietoa ja varoittaa aloittelijoita tyypillisistä toiminnan vinoutumista ja virheistä.

Risteytynyt asiantuntijuus ja horisontaalinen oppiminen

Asiantuntijuustutkimus antaa joskus hiukan liian yksinkertaisen kuvan asiantuntijuuden luonteesta. Laboratoriotutkimusta varten on verrattain helppoa etsiä kourallinen ihmisiä, jotka a) edustavat jotakin hyvin määriteltyä osaamisaluetta, b) joilla on vastaava koulutus- ja kokemustausta ja c) jotka voidaan jakaa asiantuntijuuden kehityksen suhteen vertailukelpoisiin ryhmiin (aloittelijat, kokeneet aloittelijat, asiantuntijat). Työyhteisöissä ilmenevä asiantuntijuus on paljon vaikeammin määriteltävissä, eikä se useinkaan edusta tarkkarajaisia osaamisalueita. Tutkijat ovat myös todenneet, että tiedonaloja risteyttävällä eli *hybridisellä* asiantuntijuudella on työelämän asiantuntijakulttuureissa avainasema (Howells, 1998; Engeström, Engeström, & Kärkkäinen, 1995). Howellsin (1998) tutkimus osoitti mm. että ensimmäiset onnistuneet pankkiautomaatit syntyivät vasta sen jälkeen kun mukaan saatiin ammattilaisia, jotka ymmärsivät sekä teknologian että pankkitoiminnan logiikkaa. Monessa muussakin tapauksessa asiantuntijoilla, jotka pystyvät ikään kuin kurkottamaan useamman kuin yhden tietokulttuurin osaamiseen ja kääntämään yhden kulttuurin osaamista toisen kielelle, on monessa yhteydessä kriittinen rooli.

Tämän pohjalta on ymmärrettävää, että työyhteisöissä ei tapahdu ainoastaan asiantuntijuuden vertikaalista (aloittelijasta asiantuntijaksi) kehitystä jollakin osaamisalueella, vaan myös horisontaalista, tiedonalojen rajat ylittävää oppimista (Engeström et al., 1995). Jälkimmäiselle on luonteenomaista oman osaamisen suhteuttaminen muiden osaamiseen asiantuntijaverkossa. Se merkitsee uusien työnjaollisten suhteiden syntyä työntekijöiden välille. Siihen liittyy tietämyksen integroiminen ylitse osastojen ja sen kekseliäs ”kierrättäminen”. Horisontaalista oppimista edellyttää esimerkiksi asiakastietämyksen saattaminen osaksi tuotesuunnittelua.

Hajautuneet älylliset järjestelmät

Tunnettu hajautettujen kognitioiden tutkija Edwin Hutchins (1995), joka on itse avomerikilpurjehtija, tarkastelee ihmisen toimintaa sosiaalisesti hajautuneena prosessina, jota välittävät ihmisten ja erilaisten älyllisten proteesien muodostamat rinnakkaisesti hajautetut tiedonkäsittelyjärjestelmät. Hänen mukaansa tällainen sosiaalinen järjestelmä on paljon luontevampi tiedonkäsittely-yksikkö kuin yksittäisen ihmisen mieli, koska ihmisen kuitenkin tuottavat symbolista tietoa nimenomaan toinen toisilleen viestintätarkoituksessa. Hutchinsin lähtökohtana on kognition ja tiedonkäsittelyn etnografinen kuvaaminen siten kuin se ilmenee konkreettisesti toiminnassa,

kesyttömän tai ”villin” maailman todellisissa tilanteissa. Ihmisen älykkään suorituksen ytimenä tällaisessa ympäristössä on yleensä sekä vuorovaikutus muiden ihmisten että ulkoisessa maailmassa olevien älyllisten proteesien tai muiden artefaktien kanssa. Tällaisen yhteisön kognitiiviset ominaisuudet ovat tulosta yksilöiden sisäisten ja ulkoisten tietorakenteiden vuorovaikutuksesta. Sosiaalisesti hajautunut kognitio voi toimia rinnakkaisesti tavalla, joka ylittää yksilön mahdollisuudet. Yksilö ei pysty toteuttamaan useampaa kuin yhtä tehtävää kerrallaan. Hän ei myöskään yleensä pysty keskittymään muuta kuin yhteen monimutkaiseen ajatukseen tai hypoteesiin kerrallaan. Vaikka hajautetussa järjestelmässä tapahtuisi paljon virheitä, osittain päällekkäisesti jakautunut osaaminen ja jatkuva vuorovaikutus tarjoavat paljon virheiden korjaamisen mahdollisuuksia.

Monet tutkijat, kuten esimerkiksi Knorr Cetina (1999) tai Nersessian (2006) tarkastelevat myös tietokulttuureja sosiaalisesti hajautettuina tiedonkäsittelyjärjestelminä (ks. myös Hakkarainen, ym., 2009). Vaikka tutkijoiden huomio on erityisesti kohdistunut tutkimusyhteisöihin, ei ole syytä olettaa muiden tietoyhteisöjen olevan kovasti erilaisia. Nersessian (2006, ks. Giere, 2002; Miettinen, 2000; 2006) analysoi tieteellisiä tutkimuslaboratorioita monimutkaisina *kognitiivis-kulttuurisina järjestelminä*, jotka muodostuvat yhteen kytketyistä vanhojen ja nuorten tutkijoiden, työvälineiden ja instrumenttien, menetelmien ja toimintakaavioiden, tutkimusmateriaalien ja tietokantojen, ja materiaalisesti valautuneiden tietoartefaktien järjestelmistä. Järjestelmät ovat valautuneet tilannekohtaisiin vuorovaikutuksiin, jotka tapahtuvat ja ovat hajautuneet ylitse ihmisten ja teknologisten artefaktien verkoston (ks. Clark, 2003; Hutchins, 1995). Yhdessä nämä ylitse ajan ja avaruuden hajautuneet resurssit muodostavat kokeellisen järjestelmän (Holmes 1996), jonka varassa kyseinen laboratorio voi tuottaa tieteellistä tietoa kyseisellä tutkimusalueella. Pikemmin kuin pelkästään ihmisen mieleen tällainen toiminta nojautuu sosiaalisesti jaettuun ongelma-avaruuteen, eli laboratorioon tai yhteisöön, jossa asiantuntijat tekevät tietoa luovaa työtään.

Mentorointi ja oppipoikamestarioppimisen käytännöt muodostavat olennaisen osan hajautuneen järjestelmän toiminnasta. Nersessianin (2006) mukaan tulokkaat sosiaalistetaan laboratorioon prosessien välityksellä, jotka ohjaavat heidät työskentelemään erilaisten laboratoriossa työstettävien kohteiden tuotoksen, ja ”konstruktioiden” kanssa. Uuden luomista tukevat dynaamiset jännitteet aiempien perinteiden ja uusia toimijakohortteja edustavien uuden tiedon, kokemusten ja näkökulmien välillä; nämä jännitteet uudelleen suuntaavat toimintaa. Pystyäkseen hyödyntämään hajautuneita tieto- ja kokemusresursseja osanottajien täytyy luoda sosiaalisesti organisoitunut transaktiivinen muisti (Moreland, 1999; Wegner, 1986), joka auttaa hahmottamaan kuka tietää mitään yhteisössä ja sen varassa tehokkaammin koordinoita ja suunnata yhteisiä ponnistuksia.

Kollektiivinen mieli

Kiinnostava esimerkki kollektiivisesta asiantuntijuudesta on niin kutsuttu *kollektiivinen mieli*, joka voi pitkäaikaisessa yhteisessä harjoittelussa kehittyä esimerkiksi sairaalan leikkaustiimille, poliisin karhukoplalle tai urheilujoukkueelle. Kollektiivinen mieli viittaa joukkoon teknisten järjestelmien kanssa vuorovaikutuksessa toimivia ihmisiä, jotka toteuttavat monimutkaista tehtävää ”yhtenä miehenä” suhteuttaen toimintansa toinen toisiinsa älykkäällä tavalla. Weickin ja Robertsien (1993) esimerkki kollektiivisesta mielestä on lennon johtaminen, joissa seurauksiltaan mahdollisesti katastrofaalisten virheiden eliminoimisen välttämättömyys yhdistyy vaatimukseen koordinoita täsmällisesti monimutkaisten vuorovaikutteisten sosioteknisten järjestelmien toimintaa osittain ennustamattomissa ja välillä tiivisrytmisissä tilanteissa. Tällaisen järjestelmän toimintaa ei voida ymmärtää tarkastelemalla pelkästään yksittäisten osanottajien henkilökohtaisia ominaisuuksia, vaan yksilöt säätelevät toimintaansa tietoisina omien ja muiden osanottajien toimintojen keskinäisestä riippuvuudesta. Tämä edellyttää sitä, että osanottajat pitävät jatkuvasti yllä toistensa ennakoituun toimintaan liittyvää tietoedustusta ja suhteuttavat sen pohjalta oman toimintansa koko järjestelmän toimintaan. Kollektiivisen mielen ylläpitäminen vaatii jatkuvaa oppimista ja harjoittelua monimutkaisen tarkkaavaisuusjärjestelmän luomiseksi ja ylläpitämiseksi sekä osanottajien keskinäisen luottamuksen saavuttamiseksi.

Jammaileva kehittäjä-yhteisö

Keith Sawyer (2003) käyttää termiä ”jammailu” kuvaamaan ryhmän tai yhteisön uutta luovaa vuorovaikutusta ja toimintaa, jossa osanottajien improvisoivat toiminnot täydentävät toisiaan ja yhdessä tuottavat korkeatasoisen suorituksen. Tällaisen yhteisön jäsenten voidaan katsoa muodostavan *kehittäjä-yhteisön* (Lonka, Hakkarainen, Paavola, & Wirtanen, 2006), jossa osanottajat tempautuvat jonkun yhteisen asian tekemiseen ja saumattomasti valavat ja hitsaavat toimintaansa yhteen kollektiivisen mielen tavoin. Kun kaikki pelaa mainiosti ja jaettu toiminta virtaa ihanteellisella tavalla yhteen, voidaan tällaisen yhteisön olettaa olevan nk. ryhmävirtauksen (Cszikzentmihalyi, 1996) tilassa. Tällaisessa tilassa osanottajat voivat täydellisesti tempautua mukaan toimintaan ja unohtaa huolehtia ovatko he yhtä kauniita, älykkäitä ja menestyviä kuin muut. Kehittäjä-yhteisöjen tarjoamat ihanteelliset kokemukset saavat osanottajat motivoitumaan ja valamaan toimintansa yhteen entistä saumattomammin. Kollektiiviseen virtaukseen yltävän yhteisön luominen on pitkäaikaisen yhteisöllisen ponnistelun huipentuma, jolla on voimakas motivoiva ja sytyttävä vaikutus osanottajiin.

Toiminnan saumattoman yhteen hitsautumisen kääntöpuolena on monenlaisten jännitteiden ja ristiriitojen syntyminen jaetussa toiminnassa. Yhteisöllinen toiminta edellyttää voimakasta luottamusta, jota tulee pitkä yhteisöllisen toiminnan historia. John-Steiner (2000) onkin teoksessaan korostanut, ettei kollektiivinen luovuus ole milloinkaan helppoa, vaan päinvastoin yleensä sisältää innostuneen yhteistyön ja repivien konfliktien jaksottelun leimaamia vaiheita. Konfliktit eivät kuitenkaan ole pelkästään haitallisia; kollektiivista luovuutta tukee monien eri näkökulmien ja lähtökohtien mukana oleminen ja niiden jännitteinen vuorovaikutus ja neuvottelu erilaisten näkökulmien välillä. Liian voimakas pyrkimys eheyteen ja yhdenmukaisuuteen saattaa kaventaa luovan toiminnan mahdollisuuksia. Kuten Surowiecki (2004) osoittaa, yhteisölliset ponnistukset tuottavat ylivoimaisen ratkaisun vain silloin kun osanottajien välillä on riittävästi erilaisuutta. Kollektiivisen luovuuden tukeminen edellyttää yhteistä vuorovaikutusta, suhteiden rakentamista ja luottamuksen harjoittamista. Tämä vaatii usein aika tavalla ponnistuksia ja riittävästi yhteistä aikaa ja työstämistä. Ulkoiset suorituspaineeet saattavat monessa tapauksessa olla kollektiivisen luovuuden kannalta vahingollisia (Hatano & Inagaki, 1992).

Projektit jäsentävät luovaa työtä

Asiantuntijuuden kehittyminen merkitsee, että yksilölle muodostuu joukko pysyviä kiinnostuksen kohteita, jotka virittävät hänessä pysyvän innostuksen vastaavien asioiden harjoittamiseen ja tekemiseen sekä vastaavaan oppimiseen ja itsensä ylittämiseen. Howard Gruberin (1981) mukaan luova työ on kohteellinen prosessi, jota jäsentää pitkäaikainen työskentely. Luova asiantuntija ajattelee kohdettaan jatkuvasti: Luova mieli ei koskaan lepää. Sen sijaan, että tuottaisivat yksittäisiä suuria ajatuksia, luoville asiantuntijoille on tyypillistä pitkäjännitteinen uusien ajatusten ja ideoiden kehittäminen. Merkittäviä keksintöjä edeltää kymmenentuhannen pienen pikemmin kuin muutaman suuren idean luominen.

Taustalla on oivallus siitä ettei luovuus ole jokin mystinen henkilökohtainen piirre, vaan elämäntapa. Älykkään toiminnan perusta on elämän järjestäminen niin, että pitkäjännitteinen ja järjestelmällinen työskentely jonkun yksilölle tai yhteisölle tärkeän kohteen kanssa tulee mahdolliseksi. Nämä kohteet saavat usein tieteellisen tai taiteellisen tutkimusprojektin tai yrityksen luonteen. Niissä saattaa yhdistyä ja valautua monien ihmisten älylliset ponnistukset. Nämä projektit ovat verrattavissa jokaisen ihmisen toteuttamiin henkilökohtaisesti merkitykselliseen yksityiselämään, opiskeluun ja työhön liittyviin projekteihin, jotka ohjaavat heidän älyllisten ponnisteluja suuntaa.

Luovalla henkilöllä tai yhteisöllä on kokonainen verkosto toisiaan tukevia projekteja ja hankkeita, jotka edustavat hänen älyllisen kiinnostuksensa suhteellisen pysyvien kohteiden kehitystä. Kun hankeverkostosta tulee asteittain eriytyneempi, vaatii se erikoistunutta tietoa ja vastaavaa

asiantuntijuutta. Verkoston monimutkaisuus tukee luovuutta, koska se sallii käyttää kekseliäästi yhdessä projektissa kehitettyjä ideoita uuden näkökulman luomiseksi toiseen. Vaativa älyllinen työskentely tapahtuu iteratiivisesti, askel askeleelta ylitse pitkien ajanjaksojen. Siihen sisältyy kokonaisen projektien sarjan toteuttaminen. Jokaisessa projektissa kristallisoituu osanottajien älyllisten ponnistusten tulokset. Onnistuneiden projektien toteuttaminen tekee uudet älylliset saavutukset osanottajille mahdollisiksi.

Kekseliään toiminnan kipinöinti rajavyöhykkeillä

Kuten Yrjö Engeström ja hänen työtoverinsa (2004) ovat esittäneet, asiantuntijoiden työ tapahtuu organisaatioiden välisillä rajapinnoilla pikemmin kuin perinteisissä suljetuissa työryhmissä ja työyhteisöissä. Yhteistyö ylitse organisatoristen, institutionaalisten ja kulttuuristen rajojen tukevat erilaiset raja-objektit (engl. boundary objects, Star, 1989), jotka auttavat yhteisöjä jakamaan tarkoituksiaan, kommunikoimaan, toteuttamaan koordinoituna toimintoja ja ristipölyttämään tietokäytäntöjään. Yhteisöllinen luovuus sisältää usein tietoisia ja tarkoituksellisia yrityksiä rikkoa sosiaalisten yhteisöjen välisiä raja-aitoja luomalla uusia ja kauas kurkottavia yhteyksiä uusiin asiantuntijoihin, yhteisöihin ja verkostoihin, jotka edustavat heterogeenista tietoa ja osaamista. Tulokselliset kollektiivisen luovuuden ”kipinät” syntyvät tietoyhteisöjen jäsenten ennalta suunnittelemissa ”vyöhyketapaamisissa” (Miettinen, 2006) ja yhteisöjen välisten raja-aitojen rikkomisessa ja ylittämässä (Engeström, Engeström, & Kärkkäinen, 1995), jotka tukevat tietokäytäntöjen ristipölytystä (Hakkarainen et al., 2011) tai kahteen tai useampaan toiminta-alueeseen liittyvän asiantuntijuuden risteyttämistä (Howells, 1999).

Sawyer (2007) osoittaa, että uusien ideoiden syntyminen tapahtuu pienten kekseliäiden innovaatioiden kipinöiden kasautuessa ylitse ajallisesti ja paikallisesti hajautuneen toiminnan pikemmin kuin tapahtuvat keskitetysti ohjatuilla tavalla. Niinpä esimerkiksi maastopyörä syntyi sitä kautta, että aktiiviset harrastajat alkoivat virittää polkupyöriään ja vaihtaa ideoita ja keksintöjään parantaakseen niiden maastokelpoisuutta. Vasta myöhemmin syntyi erikoistuneita valmistajia ja perinteisetkin polkupyörävalmistajat tarttuivat tuotekehitysmahdollisuuteen. Monopolipelistä oli aluksi monia versioita, joiden tukena käytettiin kaikenlaisia kodin pikkuesineitä, joista erikoiset pelinappulat ovat edelleen muistona. Massiivinen eri versioiden käyttö mahdollisti niiden peliominaisuuksien tunnistamisen, jotka tuntuivat toimivan parhaiten. Pelin syntyminen sellaisena kuin me sen tunnemme, perustui intensiiviseen sosiaalisissa käytännöissä tapahtuvaan keiluun, jonka tuloksia vasta myöhemmin tuotteistettiin.

Samaan aikaan kun uusi tieto virtaa ylitse heikkojen verkostoyhteyksien, vaativa tietämyksen jakaminen edellyttää vastavuoroisten, jonkun kohteen kanssa tapahtuvan työskentelyn suhteiden luomista ja rakentamista. Vastavuoroinen käsitteiden, työvälineiden ja käytäntöjen jakaminen ja haltuun ottaminen on tässä suhteessa oleellista. Pikemmin kuin perinteinen vakiintuneissa tiimeissä tapahtuva työ, nykyaikaista tietotyötä näyttää luonnehtivan ”neuvoteltu solmutyöskentely” (Engeström, Engeström, & Vähäaho, 1999), eli ”nopeasti sykkivä, hajautunut, ja osittain improvisoitu yhteisöllisen suorituksen orkestrointi muussa tapauksessa erillään olevien toimijoiden ja toimintajärjestelmien välillä” (Engeström, 2004, p. 153). Uusien yhteisöllisten kumppanuuksien luominen toimijoiden välillä, jotka edustavat heterogeenisesti jakautunutta osaamista muodostavat kollektiivisen luovuuden olennaisen ulottuvuuden. Hajautuneet innovaatiot eivät yleensä synny laboratorioiden tai kaupallisten organisaatioiden sisällä, vaan pitkäaikaisissa käytännön prosesseissa, joissa artefakteja käytetään (Tuomi, 2002), innovaatioita tukee artefaktien käytössä ilmenevien usein ennakoimattomien tarjoumien (engl. affordances) tunnistaminen ja artefaktin vastainen uudelleen suunnittelu näiden tarjoumien paremmaksi hyödyntämiseksi. Tässä ja monessa muussa tapauksessa kollektiivinen luovuus näyttää perustuvan luovan älykkyuden näkymättömään verkkoon, joka rikkoor organisaatioiden, instituutioiden, tieteenalojen ja kulttuurien rajoja.

Viisaus huippuosaamisen ja eettisyyden kohtaamisena

Psykologiassa tarkastellaan asiantuntijuutta hyvin abstraktisti yksilön älyllisen toiminnan näkökulmasta. Tämän seurauksena asiantuntijatyö erotetaan sosiaalisesta ja kulttuurisesta maailmasta ja irrotetaan yhteiskunnallisista yhteyksistään. Asiantuntijatyö tapahtuu kuitenkin ”karanneessa” (Giddens) ja monessa suhteessa kontrollin ulkopuolella olevassa maailmassa. Asiantuntijoiden paikallisella toiminnalla saattaa olla ennakoimattomia ja kauaskantoisia seurauksia. Ihmisen paikalliseen toimintaan liittyy ennen näkemättömiä globaaleja riskejä. Monilla asiantuntijoilla on kuitenkin tapana nostaa etualalle vain omaan työhönsä liittyvät välineelliset ongelmat ja jättää taustalle työnsä laajakantoisemmat yhteiskunnalliset, kulttuuriset tai globaalit seuraukset. Tämä on heidän tapansa yrittää hallita tiedonkäsittelykykynsä rajoituksia. Koska kaikkea ei voi käsitellä kerralla, käytännön sanelema pakko on usein keskittyä ainoastaan omaan työhön välittömästi liittyvien ongelmien ratkaisuun. Missä määrin asiantuntijuuden tutkimus pystyy tavoittamaan sellaisia korkeatasoisen osaamisen ulottuvuuksia, jotka ovat kriittisiä niiden valtavien sosiaalisten, teknisten ja ympäristöön liittyvien ongelmien ratkaisemisessa, joita ihmiskunnan eloonjääminen asettaa. Onko olemassa jotakin asiantuntijuuden ulottuvuutta, joka auttaisi hahmottamaan sosiaaliseen vastuuseen, asiantuntijuuden etiikkaan tai arvoihin liittyviä laajakantoisia ongelmia?

Viisaus on avain siihen, mitä ”ihmisyys voi parhaimmillaan olla”. Viisaudessa kiteytyvät ihmisen sukupolvien saatos ja jalostuneet parhaat yleiset ominaisuudet. Viisaat asiantuntijat näkevät oman työnsä kauaskantoiset seuraukset ja toimivat siten ”maailman silminä” ja ”maailman sydäminä”. Viisauden perustana on ihmisen toimintaan liittyvä yleismaailmallinen tietämys, joka ei auta parantamaan vain yksilön, vaan myös yhteisön ja koko ihmiskunnan elämää. Tällaisella viisaalla asiantuntijuudella on avainasema yhteiskunnallisten murrosten ylitse selviämisellä ja niiden hallitsemisessa. Vaikka viisauden saavuttaminen on haastava prosessi, ihmiset kuitenkin pystyvät sellaisen tunnistamaan. Vaikka vain harvoille suotaisiin tunnustusta heidän viisautensa, niin jokainen voi kuitenkin kehittää vastaavia älyllisiä hyveitä.

Howard Gardner työtovereineen (2001) analysoivat sitä mitä on hyvä ammattilaisuus tutkimusprojektissa, jossa syvähaastateltiin lähes 1000 työntekijää. He korostavat, että tulevaisuus edellyttää asiantuntijuuden tarkastelemista paitsi tiedollisesta myös eettisestä näkökulmasta. Heidän mukaansa huippuasiantuntijuus edellyttää tulevien sukupolvien hyvinvoinnista huolehtimiseen suuntautunutta viisautta. Tällaisen asiantuntijan työ suuntautuu yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämiseen, vastuun kantamiseen uusien sukupolvien ohjaamisesta, ja niitä tukevien rakenteiden, ihanteiden, ajatusten, tuotteiden ja käytäntöjen luomiseen. Uutta luovalle viisaudelle ovat luonteenomaisia seuraavat kolme tekijää:

- 1) uusien näkökulmien ja käsitysten luominen murtamalla tavanomaisten oletusten ja aikaisemman tiedon rajoja,
- 2) tässä-ja-nyt-tilanteiden ylittäminen hahmottamalla asioita laajemmasta näkökulmasta ja suhteessa niiden kauaskantoisiin seurauksiin sekä
- 3) perinteisten ammatillisten raja-aitojen murtaminen.

Viisaus edellyttää laaja-alaista ja monitahoista pikemmin kuin kapeaa ja jyrkästi erikoistunutta asiantuntijuutta. Viisauden kehityksessä olennainen merkitys on erilaisten hankkeiden ja projektien välisellä vastavuoroisella toisiaan rikastuttamisella. Viisautta rakentavat tämän pohjalta erityisesti sellaiset kokoavat hankkeet, jotka rikkovat perinteisten menetelmien ja tiedonalojen rajoja. Monta kertaa tällainen asiantuntijatyö edellyttää kokonaan uuden ammatillisen identiteetin rakentamista sekä oman työn sisällön ja muotojen, tarkoituksen ja merkityksen uudelleen hahmottamista.

Dynaamisessa vuorovaikutuksessa olevat asiantuntijayhteisöt kehittävät asteittain tiukentuvia normeja, joiden varassa ne arvioivat toimintansa onnistuneisuutta. Tähän liittyy ammattiyhpeyttä: ratkaisun on täytettävä ammattilaisten yhdessä sopimat edellytykset ollakseen hyväksyttävä. Ammatillaiset vaativat itseltään enemmän kuin yhteisön ulkopuolella olevat, ja he kantavat myös

sellaisia voimavaroja, joiden varassa korkeatasoiset saavutukset tulevat mahdollisiksi. Vaikka yksittäisellä toimijalla olisi olennainen rooli tiedollisten arviointiperusteiden muodostumisessa, ne edustavat kuitenkin ennen kaikkea jonkun yhteisön kollektiivista saavutusta, yhteisöllisiä normeja, jotka ohjaavat toiminnan suuntautumista ja tulosten arviointia.

Kirjallisuutta:

Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.

Boshuizen, H.P.A. (2004). Does practice make perfect? In H.P.A Boshuizen, Bromme, R. & Gruber, H. professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Kluwer Academic Publishers.

Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts characteristics. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 21-30). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Clark, A. (2003). *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self*. New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPerennial.

Custers, E., Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, H. (1999). The role of illness scripts in the development of medical expertise: Results from an interview study. *Cognition and Instruction*, 16, 367-398.

Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2004). The new generation of expertise: even theses. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 145-165). London: Routledge.

Engeström, Y., Engeström, R., Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5, 319-336.

Ericsson, K. A. (2003). The acquisition of expert performance as problem solving: Construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice. In Davidson, J. A. & R. Sternberg (Eds.) *The psychology of problem solving* (pp. 31-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683-704). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A. (2009). Enhancing the development of professional performance: Implications from the study of deliberate practice. In K. A. Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (pp 405-431). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100, 363-406.

-
- Ericsson, K. A. & Lehmann, (1996). Experts and exceptional performance. Evidence on maximal adaptation on task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional Work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136
- Feltovich, P. J., Spiro, R. J., & Coulson, R. L. (1997). Issues of expert flexibility in contexts characterized by complexity and change. In P. J. Feltovich, K. M. Ford, & R. R. Hoffman (Eds.), *Expertise in Context* (pp. 125-146). Menlo Park, CA: AAAI Press.
- Fleck, L. (1979). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, 1, 87-103.
- Giere, R. (2002). Scientific cognition as distributed cognition. In P. Carruthers, S. Stich, & M. Siegel (Eds.), *The cognitive basis of science* (pp. 285-299). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gott, S. P., & Lesgold, A. M. (2000). Competence in the workplace: How cognitive performance models and situated instruction can accelerate skill acquisition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology. Volume 5: Educational design and cognitive science* (pp. 239-327). Mahwah: Erlbaum.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology* 78, 1360-1380.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J., Toikka, S. & White, H. (2011). Cultivating collective expertise within innovative knowledge-practice networks. In S. Ludvigsen, A. Lund, & R. Säljö, R (Eds.) *Learning in social practices. ICT and new artifacts - transformation of social and cultural practices* (pp. 69-89). EARLI series: *Advances in Learning*. Pergamon.
- Gruber, H. (1981). *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity*. Second Edition. Chicago: The Chicago University Press.
- Gruber, H. (1989) Networks of enterprise in creative scientific work. In B. Gholson, W. R. Shadish, R. A. Neimayer, & A. C. Houts (Eds.). *Psychology of science: Contributions to metascience* (pp. 246-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, Lonka, K., & Paavola, S. (2008). Verkostoälykkyys: Välittynyt näkökulma älykkyyden tutkimiseen. Teoksessa Virkkunen, J. & Engeström, R. (toim.) *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessä* (pp. 117-155). Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Tutkimusraportteja 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Paavola, S., & Lipponen, L. (2004). From communities of practice to innovative knowledge communities. *LLine – Lifelong Learning in Europe*, 9, 2/2004, 74-83.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1992). Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. Teoksessa P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition: Ways of knowing and learning* (pp. 115-133). New York: Harvester.
- Holmes, F. L. (1996) Expert performance and the history of science. In K. A. Ericsson (Ed.) *Road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 313-319). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Howells, J. (1999). Management and hybridization of expertise in network design. In R. Williams, W. Faulkner, & J. Fleck (Eds.), *Exploring Expertise: Issues and Perspectives* (pp. 265-285). London: Macmillan.
- Hughes, T. (1998). *Rescuing Prometheus: Four monumental projects that transformed the world*. New York: Vintage.
- Hughes, T. (2004). *Human built world: How to think about technology and culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford: Oxford University Press.
- Knorr-Cetina, K. (1999) *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knorr-Cetina, K. (2001) Objectual practices. In T. Schatzki, Knorr-Cetina, K., & Von Savigny, E. (Eds.) *The practice turn in contemporary theory* (pp. 175-188). London: Routledge.
- Lonka, K., Hakkarainen, K., Paavola, S., & Wirtanen, S. (2006) Kollektiivinen luovuus – and all that jazz. Teoksessa K. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta: Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* (Kari Uusikylän juhla-kirja) (pp. 139-158). PS-Kustannus (Opetus 2000 - sarja).
- March, J. G. (1999). *The pursuit of organizational intelligence*. Oxford: Blackwell.
- Mieg, H. A. (2001). *The social psychology of expertise: Case studies in research, professional domains, and expert roles*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mieg, H. A. (2006). Social and sociological factors in the development of expertise. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 743-760). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Miettinen, R. (2000). The problem of creativity in technology studies: Invention as artifact construction and culturally distributed work. Centre for Activity Theory and Developmental Work Research, Department of Education, University of Helsinki, Working papers 23/2000.
- Miettinen, R. (2006). The sources of novelty: A cultural and systemic view of distributed creativity. *Creativity and innovation management*, 15, 173-181.
- Minsky, M. (1994). Negative expertise. *International Journal of Expert Systems*, 7(1), 13-18.
- Moreland, R. L. (1999). Transactive memory: Learning who knows what in work groups and organizations. In L.L. Thompson, J. M. Levine, & D. M. Messick (Eds.), *Shared cognition in organizations: The management of knowledge* (pp. 3-31). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Modeling innovative knowledge communities: A knowledge-creation approach to learning. *Review of Educational Research*, 74, 557-576.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010) Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) 2010. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus – Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro.
- Parviainen, J., & Eriksson, M. (2006). Negative knowledge, expertise and organisations. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2, 140-153.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. in G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (pp. 47-87). Cambridge: Cambridge University Press.

-
- Perkins, D. N. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. New York: Free Press.
- Resnick, M (1994) *Turtles, termites, and traffic jams*. Cambridge, MA: MIT.
- Stein, E. W. (1997). A look at expertise from a social perspective. In P. J. Feltovich, K. M. Ford, & R. R. Hoffman (Eds.), *Expertise in context* (pp. 181-194). Menlo Park, CA: AAAI Press.
- Sawyer, R. K. (2003a). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Sawyer, R. K. (2003b). Emergence in creativity and development. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 12-60). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2005). *Emergence: Societies as complex systems*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Star, S. L. (1989). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In L. Glasser & M. N. Huhns (Eds.), *Distributed artificial intelligence, Vol II*. London: Pitman.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few*. London, UK: Abacus.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wegner, D. (1986). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. In B. Mullen & G. R. Goethels (Eds.), *Theories of group behavior* (pp. 185-208). New York: Springer-Verlag.
- Weick, K. & Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly* 38, 357-381
- Weisberg, R. W. (1999) Creativity and knowledge: A challenge to theories. In R. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity* (pp. 226-250). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention and the arts*. Hoboken, NJ: Wiley.

Lopuksi

Irene Gröhn

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Loppuyhteenvetona totean, että oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tuottamalla osaamisella tulee olla aito, selkeä, pitkäkestoinen ja valtakunnallinen työelämätarve (vrt erityispätevyuden määritelmä). Koulutuksen osaamistavoitteet tulee laatia aidosti yhdessä työelämän kanssa ja vieläpä niin, että koulutuksen kouluttajat ja ohjaajat ovat tässä työstämisessä vahvasti mukana.

Koulutuksen laadun ja onnistumisen kannalta on äärimäisen tärkeää, kaikki koulutuksen osapuolet tunnustavat ja tunnustavat osaamistavoitteet, sillä niiden pohjalta rakentuu koko koulutus, työstä oppiminen ja sen ohjaus sekä osaamisen arviointi.

Yksi olennaisimpia elementtejä oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa on luonnollisesti työstä oppiminen. Näyttää siltä, että korkeakouluissa on vielä opittavaa siinä, että lähiopetus aidosti tukisi työssä oppimista. Myös työssä oppimisen ohjaamisessa voi olla parantamisen varaa. Oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta suunniteltaessa ja toteuttaessa onkin syytä pohtia, mitä työstä oppiminen on ja miten työstä oppimista ohjataan. Tulee kysyä: miten lähiopetus ja työstä oppiminen kytkeytyvät, niin että lähiopetus tukee työssä ja työstä oppimista.

Minulle sana työstä oppiminen tarkoittaa nimenomaan omassa työssä oppimista, omaa työtä ikään kuin ulkopuolisin silmin, ulkoapäin tarkastellen (reflektoiden) ja tämän tarkastelun pohjalta siinä omassa työssä kehittyen. Kuten Saranpää artikkelissaan (2011, tämä teos) toteaa, työstä oppiminen on eräänlaista toimintatutkimuksen tekemistä. Lähiopetuksen ja ohjauksen tulee tukea tätä reflektiota, omasta työn arjesta irrottautumista niin, että kykenee tarkastelemaan omaa työtään uusin silmin, uuden teoreettisen viitekehyksen avulla ja luomaan tämän avulla uutta, kehittymään työssään. Oleellista on myös oman työyhteisön kehittyminen ja kehittäminen.

Tässä olennaista on koko työyhteisön, erityisesti esimiehen ja työpaikkaohjaajan tuki. Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on oleellista kiinnittää huomiota siihen, miten osallistujan työpaikka sitoutetaan työstä oppimisen prosessiin. Tässä ovat tukena erilaiset sopimukset, mutta luonnollisesti tämä ei riitä. Yksi avain on se, että koulutus ja siinä tapahtuva kehittyminen palvelee myös yritystä/organisaatiota – siitä on organisaatiolle hyötyä. Koulutuksen tuoma osaaminen ja kehittyminen tulee olla yritykselle tai organisaatiolle strategisesti tärkeää, jotta siihen osallistumiseen ja panostamiseen on yrityksellä motivaatiota. Tässä tulemmekin siihen, että koulutuksen osaamistavoitteet ovat aidosti työelämän kanssa yhteistyössä mietitty. Kun koulutukselle on aito tarve, myös työyhteisöt sitoutuvat siihen sekä yksilö- että organisaatitasolla. Tämän kaiken lisäksi oleellista on korkeakoulun ohjaajan aito sitoutuminen koulutusprosessiin ja yrityksen/organisaation prosesseihin perehtyminen. Koulutus tulee aidosti sekä yrityskohtaistaa että henkilökohtaistaa.

Ohjaus on luonnollisesti oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen ydinasia. Jo koulutusta suunniteltaessa on rakennettava ohjausprosessi tukemaan työssä ja työstä oppimista. Tässä ydinasiana on ohjaajien ohjaaminen ja kouluttaminen. Kuten jo aiemmin sanoin, kaikilla koulutuksen osapuolilla tulee olla kirkkaana selvillä kaikki koulutuksen osaamistavoitteet, joihin osaamista peilataan ja joita tavoitellaan. Tämän lisäksi kaikilla osapuolilla tulee olla kirkkaana selvillä koulutuksen lähiopetuksen, oppimistehtävien, mahdollisen osaamisportfolion tms sisällöt. Ohjaajien tulee olla myös hyvin tietoisia omasta roolistaan ja tehtävistään sekä siitä miten osaamista osoitetaan ja arvioidaan.

Kaiken tämän lisäksi tulee pohtia sitä miten koulutus ja erityisesti sen työssä ja työstä oppiminen on korkea-asteen tasoista. Miten työstä oppimista ohjataan niin, että se on korkea-asteen tasois-ta? Mielestäni vastaus ei ole se, että työpaikkaohjaajilta/työpaikkamentoreilta vaaditaan kor-

keakoulututkinto. Tämä on usein mahdoton vaatimus ja voi rajoittaa osallistumista liikaa. Sitäkin tärkeämpää mielestäni olisi se, että korkeakoulu tarjoaa korkea-asteen tasoista ohjausta työssä ja työstä oppimiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että korkeakoulun opettajan/kouluttajan tulee ohjata työstä oppimisen prosessia. Mikäli osallistujan työpaikalle jalkautuminen ei ole mahdollista, on tuki järjestettävä muulla tavoin. Kaikissa vuonna 2009 aloittaneissa piloteissa korkeakoulun opettaja tai ohjaaja ei jalkautunut työpaikalle, mutta useimmissa kuitenkin. Joka tapauksessa on selvää, että työpaikalla tapahtuvaa oppimista tulee ohjata ja seurata esimerkiksi palautteissa. Opiskelijoilta on syytä kysyä palautetta muiltakin osin kuin koulutuksen lähipäiviltä ja niiden onnistumisesta. Työssä oppimisen sujumisesta ja ohjauksen onnistumisesta on hyvä kerätä palautetta säännöllisesti, mielestäni vähintään kerran koulutuksen aikana.

Työpaikkaohjaajien koulutus on usein tämän tyyppisissä koulutuksissa pulma. Työpaikkaohjaaja voi olla vaikea saada paikalle erilaisiin perehtymis- ja koulutustilaisuuksiin. Tässä oleellista on työpaikan sitoutuminen koulutukseen. Tässä voi olla apuna erilaiset sopimukset, ehkä myös suositus/puoltokirjeet jo koulutukseen hakeutumisen vaiheessa. Kenties avuksi voi olla se, että osallistujan osallistumisen edellytykseksi asetetaan se, että työpaikkaohjaaja osallistuu koulutustilaisuuksiin. Ilman muuta myös vertaistuen ja verkostoitumisen mahdollisuus voi tarjota työpaikkaohjaajillekin houkuttimen osallistua heille tarjottuihin tilaisuuksiin.

On ilman muuta selvää, että ohjaus ja arviointiin osallistuminen ei ole mahdollista ainakaan laadukkaasti, ellei työpaikkaohjaaja osallistu koulutuksiin. Aivan varmasti kaikki työpaikkaohjaajat tulee perehdyttää tehtävänsä tavalla taikka toisella. Onhan työpaikalla tapahtuva oppiminen kuitenkin vähintään puolet opiskelusta. Hyvin tärkeää on joka tapauksessa se, että työpaikkaohjaajille kerrotaan kaikki koulutuksen osaamistavoitteet, tehtävät jne ja heidän tehtävänsä (rooli) heti koulutuksen alussa.

Osallistujien verkostoituminen ja vertaistyöskentely nostettiin lähes kaikissa artikkeleissa tärkeäksi ja todettiin, että siihen tullaan jatkossa kiinnittämään entistä enemmän huomiota. Pienryhmätyöskentelyn ja vertaistoiminnan nostaminen korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen keskiöön on perusteltua myös asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta (ks Hakkarainen & Palonen, 2011, tämä teos). Voi olla, että korkeakouluissa työskentelevät suunnittelijat ja opettajatkin kaipaavat lisää osaamista vertaistyöskentelyn ohjaamiseen. Uskon, että korkeakoulujen opettajat kaipaavat lisää osaamista ja menetelmäpakkia tämän uuden koulutusmuodon laadukkaaseen toteuttamiseen ja ohjaamiseen. Perinteisestä luokkahuoneesta poistuminen osallistujan työpaikalle voi olla monelle opettajalle myös iso kynnyks.

Lopuksi esitän vielä toiveen, että opetus- ja kulttuuriministeriö linjaisi uudelleen tässä koulutusmuodossa käytettävät sopimukset. Korkeakouluissa on aiheuttanut hämmennystä se, että korkeakoulujen tulisi vaatia työnantajaa ja työntekijää tekemään oppisopimus, vaikka tämä sopimusmuoto tunnetaan vain ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä. Näkemykseni on, että korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa opiskeleva ei voi solmia työnantajansa kanssa oppisopimusta. Jokin sopimus varmasti tarvitaan, ehkä useampiakin, mutta oppisopimus se ei voi olla.

Kirjoittajaesittelyt

toimittaja Ulf Ahrenberg, suunnittelija, Svenska Social- och kommunalhögskola, Helsingin yliopisto

YTM Irene Gröhn, projektipäällikkö, tutkimus- ja kehittämiskeskus, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

PhD Kai Hakkarainen, professori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

TTM Sinikka Hakkarainen, lehtori, Liiketoiminta ja palvelut –yksikkö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

HM, Sari Hanka, kehittämisspäällikkö, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

KM Katriina Haverinen, kehittämisasiantuntija, tutkimus- ja kehittämiskeskus, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

FM Sanna Hirsivaara, ylitarkastaja, Korkeakoulu- ja tiedeyksikkö, Opetus- ja kulttuuriministeriö

TaM Anne Karkulahti, suunnittelija, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

HM Taina Ketola, erikoissuunnittelija, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

ins. Riikka Laurell, suunnittelija, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

ThM Liisa Lukkari, lehtori, Terveys- ja hoitoala, Hoitotyön koulutusohjelma, Metropolia Ammattikorkeakoulu

TkL, Hanna Mattila, koulutuspäällikkö, Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus (YTK), Aalto-yliopisto, Insinöörیتieteiden korkeakoulu

VTM Eeva Mynttinen, projektisuunnittelija, Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus (YTK)

Aalto-yliopisto, Insinöörیتieteiden korkeakoulu

TTM Anne Mäntysaari, koulutuspäällikkö, Liiketoiminta ja palvelut –yksikkö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

KT Tuire Palonen, erikoistutkija, Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto

KM Marita Parkkonen, suunnittelija, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

FM Tytti Pintilä, koulutussuunnittelija, Liiketoiminta ja palvelut –yksikkö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

TtT Taru Ruotsalainen, kehityspäällikkö, Työelämä- ja yrityspalvelut, Terveys- ja hoitoala, Metropolia Ammattikorkeakoulu

FL Mika Saranpää, yliopettaja, HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu

FT Marja Silen-Lipponen, lehtori, Terveysala, Savonia-ammattikorkeakoulu, Kuopio

ThM Maija Suhonen, koulutus- ja kehittämisspäällikkö, Terveysala, Savonia-ammattikorkeakoulu, Kuopio

KTM Jukka Sysilampi, suunnittelija, Johtamiskorkeakoulu, Tampereen yliopisto

TtM Seija Taattola, koulutussuunnittelija, Terveysala, Savonia-ammattikorkeakoulu, Kuopio

KM Heli Trapp, Suunnittelija, ryhmänvetäjä, Koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea, Turun yliopisto

VTM Tarita Tuomola, suunnittelija, Työelämä- ja yrityspalvelut, Terveys- ja hoitoala, Metropolia Ammattikorkeakoulu

KTM Tuula Vehmas, suunnittelija, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto

VTM Johanna Vuorenmaa, suunnittelija, Turun yliopiston merenkulkualan koulutus- ja tutkimuskeskus

Käsillä oleva julkaisu on tarkoitettu korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksen parissa työskenteleville, suunnittelijoille, opettajille ja ohjaajille. Korkeakoulujen henkilöstön lisäksi teos on suunnattu myös organisaatioiden henkilöstön osaamisen kehittämistä vastaaville.

Korkeakouluissa on toivottu vuosia mahdollisuutta saada korkeakoulutetuille oppisopimuskoulutusta tai sen kaltaista täydennyskoulutusta. Toiveemme toteutui ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen (AKKU) myötä.

Tässä teoksessa kerrotaan vuonna 2009 alkaneiden korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen pilottihankkeiden kokemuksista. Tavoitteena on etsiä korkeakoulutettujen oppisopimustyyppiselle täydennyskoulutukselle yhteinen, laadukas koulutusmalli, jota korkeakouluissa voitaisiin soveltaa. Tämä teos on sillä tiellä ensimmäinen etappi.

Kysymyksenä on: miten korkeakoulutettujen oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta tulisi suunnitella ja toteuttaa laadukkaasti ja korkea-asteentasoisesti? Mitä on korkea-asteen tasoinen työssä oppiminen? Pilottihankkeiden kuvauksien lisäksi näihin kysymyksiin etsitään vastausta sekä tutkimustyön että kasvatustieteellisen viitekehyksen kautta.

Käsillä oleva julkaisu on tuotettu ESR FUTUREX-hankkeen varoin. Opetusministeriö on rahoittanut korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallin ja erityispätevyysien kehittämiseen useita valtakunnallisia hankkeita. Syksyn 2009 rahoitushakukierroksella ESR toimintalinja 3 Osajana työmarkkinoille -kehittämishjelmassa myönnettiin rahoitus ESR FUTUREX – Future Experts, hankkeelle vuosille 2010-2012, jonka yhtenä tavoitteena on tehdä tutkimus- ja kehittämistyötä korkeakoulujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen valtakunnalliselle mallintamiselle. ESR FUTUREX -hanketta rahoittaa Pirkanmaan elinkeino- liikenne- ja ympäristökeskus. Projektia koordinoi Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.