

Pertti Laine

Koulutuksesta kehittämiseen – havaintoja työelämän koulutuksen muutossuunnista

Johdanto

Olen toiminut pitkälti yli kolme vuosikymmentä koulutukseen ja henkilöstön kehittämiseen liittyvissä tehtävissä eri toimialoilla. Olen siinä työssäni ollut havaitsevinani eräitä keskeisiä muutos- ja kehityssuuntia, joita esittelen tässä artikkelissa. Johtopäätökseni liittyvät ajanjaksoon, joka alkoi 1970-luvun puolivälistä ja on jatkunut tähän päivään. Havainnot perustuvat omien kokemusteni lisäksi lukuisiin keskusteluihin eri organisaatioiden kollegojen kanssa ja myös empiirisiin aineistoihin, joita olen kerännyt muihin tutkimushankkeisiin liittyen. Tämä tausta ei kuitenkaan anna mahdollisuutta luotettavaan tieteelliseen analyysiin vaan esittelen havaintoni, en tieteellisesti perusteltuina väitteinä vaan enemminkin ideoina jatkotutkimukselle.

Työelämä on työssäkäyvän väestönosan keskeinen oppimisen lähde. Suomalaisen työura kestää keskimäärin 32,5 vuotta (Järnfeldt, Kautto, Nurminen & Salonen 2013). Koska työn tekemisen ja työssä ja työstä oppimisen erottaminen on käytännössä lähes mahdotonta, työelämä tarjoaa siis työntekijöille monipuolisia mahdollisuuksia oppia keskimäärin pitkälle yli 30 vuotta. Työhön ja työkontekstiin liittyvä oppiminen on monimuotoista, ja suurin osa tästä oppimisesta on ns. informaalista oppimista, jolla tarkoitetaan itseohjautuvaa, ei-organisoidua, tilannesidonnaista ja usein satunnaista oppimista. Työelämän organisoitu koulutus ei yleensä johda muodollisiin tutkintoihin, ja sitä voidaan tutkintoon johtavan (formaalin) koulutuksen rinnalla kutsua nonformaaliksi koulutukseksi. (Collin 2005; Laine & Silvennoinen 2017.) Työelämän koulutuksesta puhuttaessa käytetään yleensä käsitettä henkilöstökoulutus, jolla viitataan työnantajan kustantamaan, pääosin työajalla tapahtuvaan koulutukseen, josta tänä päivänä sovitaan yleensä kehityskeskusteluissa esimiehen ja työntekijän kesken (vrt. Raivola ym. 2006).

Henkilöstökoulutuksen sen muusta koulutuksesta erottava erityispiirre on se, että koulutus ja työskentely tapahtuvat yleensä samassa organisaatiossa ja usein samalla työpaikalla. Tätä korostaa henkilöstökoulutuksen synonyyminä usein käytetty käsite työpaikkakoulutus (engl. workplace training). Toinen tärkeä erityispiirre on työorganisaation mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa koko

koulutuksen ja henkilöstön kehittämisen prosessi organisaation ja työntekijöiden tarpeista lähtien itsenäisesti, joustavasti ja luovasti ilman ulkopuolista säätelyä.

Jo pitkään on käyty keskustelua institutionaalisen 'oppilaitoskoulutuksen' tai 'luokkahuonekoulutuksen' ja työssä tapahtuvan oppimisen integroimisesta (esim. Boud & Garrick 1999; Dymok & Gerber 2002). Käytännössä, kun ammatillista koulutusta organisoidaan, koulutukseen sisällytetään usein työssäoppimisjaksoja, joiden halutaan sisältävän osallistavia ja oppimista tukevia käytäntöjä siten, että myös työpaikkojen luonnollinen yhteisöllisyys olisi koulutuksen luonteva osa (Collin 2005). Vaikka työpaikkakoulutus tarjoaa hyvät mahdollisuudet työssä oppimiselle, ovat institutionaalisen, formaalin koulutuksen toteutustavat, luokkahuonekoulutus ja 'kurssitus', olleet vallitsevia koulutuksen järjestämisen toimintamalleja myös työpaikoilla. Toisaalta huomion painopisteen siirtyminen 'kurseista' tai 'koulutuksesta' oppimiseen, on nostanut esille työssä oppimisen (engl. on the job learning), mikä merkitsee työn tekemisen tietoista ja jollain tavalla organisoitua hyödyntämistä oppimisessa (ks. esim. Berings, Poell & Simons 2005; Poell, van Dam & van den Berg 2004). Tekemällä oppimisen (engl. learning by doing; do-it-yourself) kasvatusfilosofisilla tarkasteluilla on pitkät perinteensä (mm. Dewey 1925, 1934; Kolb 1984). Työkontekstissa tapahtuvan oppimisen merkitystä tukee myös se, että "oppiminen kytkeytyy pikemminkin yksilön toiminnan mielekkyyteen ja elämismaailmaan kuin institutionaalisiin koulutusjärjestelmiin" (Rinne 2010, 254).

Perinteiset työssäoppimisen järjestämisen muodot ovat usein liittyneet ammatillisen, teknisluonteisen työsuorituksen oppimiseen. Tämä on johtanut siihen, että työssäoppiminen on jäänyt pitkälle juuri ammatillisen koulutuksen vangiksi. Työn muuttuminen on lisännyt tarvetta tarkastella työssä oppimista kaikenlaisessa työssä ja tuonut sen piiriin myös ihmissuhdetaitoja vaativaa työtä kuten asiakaspalvelutyötä ja johtamista. Työorganisaatioiden henkilöstökoulutuksessa juuri esimerkiksi johtamis- ja esimieskoulutuksella on merkittävä rooli, ja kuitenkin näillä alueilla työssäoppimisen hyödyntäminen on melko harvinaista. Viimeaikaiset näkökulmat, joita on kuvattu englanninkielisillä käsitteillä 'work related learning' ja 'learning in work life' laajentavat työhön ja työkontekstiin liittyvää oppimista edelleen ottamaan huomioon erityisesti työpaikan sosiaalisen ja sosiaalisissa konteksteissa tapahtuvan oppimisen.

Tässä artikkelissa tuon esille havaintojani työn tekemisen ja työelämän oppimisen suhteesta ja esittelen samalla niitä mahdollisuuksia, joita työ jatkuvalla oppimiselle, mutta myös muullekin kehittämiselle ja kehittymiselle tarjoaa. Erityisesti haluan kytkeä oppimiseen laaja-alaisempia

kehittämisen ja innovaatiotoiminnan näkökulmia. Esittelen pelkistykseni kolmesta kehityssuunnasta kuvion 1 mukaisesti.

(Kuvio 1 tähän)

KUVIO 1. Henkilöstökoulutuksen kehityssuuntia (muokattu, Laine 2017, 76)

Näkökulmani riittää 1970-luvulle, jonka henkilöstökoulutusta hahmotan 'perinteisenä koulutuksena'. Koulutus oli episodimaista, siinä sovellettiin perinteisiä kouluoppimisen menetelmiä ja se toteutettiin usein irrallaan työstä – lähdettiin kursseille työpaikan ulkopuolisiin kurssikeskuksiin tai koulutuslaitoksiin. Olen puhunut myös 'yksilöorientaatiosta' osana tätä kehitysvaihetta. Tällä tarkoitan juuri yksilöiden lähettämistä organisaation ulkopuolelle, jossa koulutus tapahtuu irrallaan toimintakontekstista, mutta joka toisaalta antaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen muiden organisaatioiden osanottajien kanssa. Koulutuksen jälkeen palataan työpaikalle soveltamaan opittua. Työstä irrottautuminen voi tuoda tervetullutta vaihtelua ja antaa mahdollisuuden luovaan työhön ja työkontekstin tarkasteluun, mutta jättää toisaalta hyödyntämättä kehittämisen ja työn vuorovaikutuksen oppimisen lähteenä. (Laine 2017.) Toinen perinteisen koulutuksen toteutuksen vaihtoehto oli järjestää 'kurseja' organisaation sisällä – puhutaan 'in-house -koulutuksesta'. Tässäkin koulutuksessa omaksuttiin usein perinteisen formaalin ja institutionaalisen koulutuksen toteutustavat, vaikka mahdollisuuksia erilaisiin, työkeskeisempiin ratkaisuihin olisi ollut.

Seuraavassa vaiheessa 'henkilöstön kehittäminen', HRD (Human Resource Development) toi 'koulutusta' laaja-alaisemman näkökulman oppimiseen ja erilaisten interventioiden hyödyntämiseen ja lähensi samalla työtä ja oppimista, kun henkilöstön kehittämistä ruvettiin tarkastelemaan prosessina ja prosesseina eikä yksittäisinä episodeina. Konstruktivistinen

oppimiskäsitys ja mm. ongelmakeskeisen ja tutkivan oppimisen menetelmät toivat oppijan itsensä prosessin keskiöön (mm. Savery 2006). Oman kokemuksen mukaan tämä kehityssuunta oli selvästi nähtävissä 1980-luvulta alkaen. Se merkitsi myös koulutuksen sisällöllisten painopisteiden muutosta; perinteisen tiukan ammatillisen koulutuksen rinnalle alkoi yhä useammin nousta yleisempiä teemoja, jotka liittyivät mm. johtamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja työyhteisökysymyksiin. Myös erilaisten yksilövalmiuksien, kuten luovuuden ja ongelmanratkaisutaitojen, teemat yleistyivät.

2000-luvulta alkaen on omaksuttu toimintamalleja, joista voitaisiin käyttää nimitystä 'prosessoiva kehittäminen', mikä merkitsee henkilöstön kehittämisen, työn ja kehittävän innovaatiotoiminnan yhdistämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutus- ja kehittämisprosesseissa tarkastellaan organisaation työkäytäntöjä ja pyritään samalla myös kehittämään työtä ja työkontekstia, ratkomaan työprosessin häiriöitä ja tuottamaan uusia, luovia innovaatioita. Kuvattu muutos etenee osin lineaarisesti ja myös historiallisesti kurssituksesta kehittämiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita kertakaikkista siirtymistä aina vaiheesta toiseen, kokonaan uuteen vaiheeseen, vaan kaikki kuvatut toimintamallit ovat edelleen henkilöstökoulutuksessa läsnä. Myös vaiheiden sisällä tapahtuu koko ajan laadullisia muutoksia. Kuitenkin selviä merkkejä uudesta, yhä erilaisempien asioiden integraatiosta ja laaja-alaisesta kehittämisnäkökulmasta voidaan tunnistaa, tosin tämän näkökulman tiedostaminen ei käsitykseni mukaan ole vielä kovin yleistä.

Kuviossa 1 on nostettu esille yksi tärkeä näkökulma, joka on muutoksessa läsnä: tietoteknisen kehityksen ja sen luomien virtuaalisten oppimismahdollisuuksien vaikutukset. Voidaan ajatella, että nämä jatkuvasti kasvavat mahdollisuudet liittyvät erityisesti oppimiskontekstin muutoksiin perinteisen kurssituksen ja luokkahuonekoulutuksen alueella. Ne merkitsevät siirtymistä fyysisestä luokkahuoneesta virtuaaliseen oppimisympäristöön, jolla on merkittäviä vaikutuksia koko oppimisfilosofiaan ja prosessiin, erityisesti oppijan itseohjautuvuuden lisääntymiseen oppimisprosessissa. Vaikka oppimisteknologian soveltaminen on ollut vireillä jo usean vuosikymmenen ajan, vasta 2000-luvun kehitys oppimisalustoineen ja organisaation sisäisine tietoverkkoineen on todella muuttanut organisaatioiden henkilöstökoulutuksen käytäntöjä ja arkea tässä suhteessa.

Yleisesti ottaen voidaan väittää, että työn käyttäminen oppimisen lähteenä – työssä oppiminen – on edelleen paljolti hyödyntämättä, vaikka se on sinänsä varmaan vanhin tapa oppia.

Henkilöstökoulutuksessa perinteisillä henkilöstöryhmillä (ylin johto ja ylemmät toimihenkilöt,

esimiehet, asiantuntijat ja työntekijät) on oma kehittämiskulttuurinsa ja -historiansa. Esimerkiksi johto on yleensä käynyt kouluttautumassa organisaation ulkopuolella eikä se ole juurikaan osallistunut organisaation sisäiseen koulutukseen, kun taas työntekijöiden henkilöstökoulutuksen painopiste on ollut organisaation sisäisissä ammatillisissa kursseissa ja lyhyissä koulutustilaisuuksissa. Esille nostettu prosessuaalisuuden muutostrendi koskee kuitenkin myös muuta kuin ammatillista perus- ja jatkokoulutusta, mm. esimiesten ja asiantuntijoiden kehittämistä, ja muuttaa yhteistoiminnallisen luonteensa vuoksi koko kehittämiskulttuuria.

Tässä tehtävä tarkastelu lähtee siis enemmän käytännön havainnoista kuin systemaattisesta teorioiden läpikäynnistä tai uudesta empiirisestä aineistosta. Tuon kuitenkin tähän tarkasteluun sinänsä jo tuttuja ja perinteisiä teoreettisia näkökulmia ja tutkimushavaintoja, jotka ovat taustalla ja joilla perustelen käsitystäni muutostrendeistä; näkökulmia, jotka laajentavat näkemystä työn ja oppimisen integroinnista laaja-alaisemmin työn, oppimisen ja kehittämisen integrointiin. Näitä näkökulmia ovat erityisesti prosessijohtaminen (mm. Hannus 1993), kehittävä työntutkimus (mm. Engeström 2004), tutkimusavusteinen kehittäminen (mm. Ramstad & Alasoini 2007), toimintatutkimuksen traditio (mm. Elden & Levin 1991; Lukka 2006) sekä työelämän innovaatiotoiminta (mm. Alasoini, Heikkilä, Ramstad & Ylöstalo 2010). Kaikki esille nostetut teoreettiset lähtökohdat ovat kovasti tuttuja ja perinteisiä, mutta tähän työelämäkoulutuksen muutoksen yhteyteen tuotuina uusia.

'Perinteistä henkilöstökoulutusta' ei ole sellaisenaan olemassa monoliittisena kokonaisuutena, vaikka joitakin tyypillisiä toimintamalleja voidaan osoittaa. Siksi en myöskään pyri kuvaamaan sitä staattisena kehitysvaiheena vaan tarkastelen ensin perinteistä koulutusta sisällön laajenemisen näkökulmasta. Sitten tutkin toista kehittämisen toimintamallia erityisesti prosessuaalisuuden kautta. Kolmas kehitysvaihe laajentaa tarkastelun ja samalla perinteisen koulutuksen alaa edelleen nostamalla esille mahdollisuudet oppimisen ja kehittämisen yhdistämiseen. Esimerkkeinä käytän kahta todella toteutettua kehittämishanketta, joista toinen edustaa henkilöstön kehittämisen mieltämistä prosessina ja toinen oppimisen sisällön edelleen kehittämistä yhteisessä luovassa prosessissa.

Perinteisestä henkilöstökoulutuksesta henkilöstön kehittämiseen

'Koulutus' liittyy käsitteenä formaaliin, yleissivistävään tai ammatilliseen tutkintokoulutukseen ja on sieltä siirtynyt myös työorganisaatioiden käsitteeksi henkilöstö- tai työpaikkakoulutuksena. Koulutus on myös vakiintunut henkilöstökoulutuksen viralliseksi tilastoinnin käsitteeksi erityisesti konkreettisten, määriteltävissä olevien muotojensa kautta (ks. esim. Suomen virallinen tilasto, SVT). Kun henkilöstökoulutus on usein liitetty perinteisiin pedagogisiin ja didaktisiin menetelmiin ja käytäntöihin, 'luokkahuoneopetukseen', se on oppimiseen liittyvien näkökulmien laaja-alaisuudessa jäänyt käsitteenä liian kapeaksi. Liiketaloustieteissä johtamisen ja organisoimisen alueella on jo pitkään puhuttu laaja-alaisemmin henkilöstövoimavarojen kehittämistä tai lyhyemmin henkilöstön kehittämistä, jolle on vakiintunut suomenkielisissäkin yhteyksissä yleisesti käytettävä HRD (Human Resources Development) -käsite. (Laine & Silvennoinen 2017.)

HRD:n laaja-alaisuus tekee siitä vaikeasti määriteltävän: mikä loppujen lopuksi on henkilöstön kehittämistä? (Ks. esim. Lee 2001.) HRD:n määrittely-yritykset alkoivat 1960-luvulta, kun Nadler määritteli HRD:n komponenteiksi koulutuksen (engl. training), kasvatuksen (engl. education) ja kehittämisen (engl. development). Hän liitti koulutuksen nykyiseen työtehtävään, kasvatuksen tuleviin tehtäviin ja kehittämisen asioihin, jotka eivät liittyneet suoraan työhön. Hän ei pitänyt organisaation kehittämistä HRD:n osana vaan siitä erillisenä kehittämisalueena. (Dilworth 2003.)

Hamlin (2010) tutki kuuden merkittävän tieteellisen aikakauslehden artikkeleja vuodesta 1964 alkaen 2000-luvun puoleen väliin ja löysi niistä 24 määrittelyä HRD:lle. Hän löysi määrittelyistä neljä HRD:n ydinsisältöä/ydintavoitetta, joista vähintään kaksi esiintyi jokaisessa määrittelyssä. Nämä ydinsisällöt/ydintavoitteet olivat (1) yksilön tai ryhmän tehokkuuden ja suorituksen parantaminen, (2) organisaation tehokkuuden tai suorituksen parantaminen, (3) tiedon (engl. knowledge), taitojen (engl. skills) ja pätevyyksien (engl. competencies) kehittäminen ja (4) inhimillisten mahdollisuuksien ja henkilökohtaisen kasvun edistäminen. (Hamlin 2010.) Tällä tasolla esitetynä HRD:n tavoitteet eivät siis juuri eroa koulutukselle yleensä asetuista tavoitteista. Tekijä (em.) jatkaa kuitenkin määrittelyä toteamalla, että HRD voi tarkoittaa mitä tahansa prosessia tai aktiviteettia, joka auttaa yksilöitä, ryhmiä tai koko organisaatioita oppimaan ja kehittämään ja muuttamaan käyttäytymistä paremman pätevyyden, tehokkuuden, suorituksen ja kasvun aikaansaamiseksi. Tämä näkökulma on keskeinen nykyaikaisen HRD-käsityksen perusta. McLagan (1983) sisällytti HRD-käsitteeseen kolme komponenttia, jotka olivat koulutus ja kehittäminen (engl. training and development), organisaation kehittäminen (engl. organization development, OD) ja urakehitys (engl. career development). Hänen (em.) mukaansa HRD tarkoittaa koulutuksen, kehittämisen, urakehityksen ja organisaation kehittämisen keinojen integroitua käyttöä

yksilön ja organisaation suorituskyvyn parantamiseksi. 2000-luvulla kehitys on laajentanut HRD:n alaa entisestään ja tuonut sille strategisempia piirteitä. HRD voidaan nähdä luovana sekoituksena strategioita, rakenteita, järjestelmiä, teknologioita ja yksilöitä. Nämä luovat yhdistelmät edistävät sekä yksilöiden että organisaatioiden oppimista ja rakentavat organisatorista tehokkuutta. (Dilworth 2003.)

Myös Suomessa on omaksuttu edellä kuvattu laaja-alainen näkemys henkilöstön kehittämisestä, jossa koulutus nähdään yhtenä kehittämisen keinona: osaamista voidaan kehittää koulutuksella, ohjauksella, laajentamalla työtehtäviä sekä muilla osaamisen kehittymisen tavoilla. Näitä ovat esimerkiksi palauteprosessit, perehdytys, mentorointi, työnohjaus, coaching ja trainee-ohjelmat. (TyövirePro 2013.) Usein termiä 'koulutus' käytetään kuitenkin laaja-alaisesti ja synonyymisesti henkilöstön kehittämisen ja HRD:n rinnalla, ja työnantajan kustantamasta ja työpaikoilla annettavasta koulutuksesta käytetään käsitettä henkilöstökoulutus tai työpaikkakoulutus. (Laine & Silvennoinen 2017.)

Henkilöstön kehittämistä suunnitellaan ja toteutetaan isommissa organisaatioissa usein henkilöstöyksikön (HR-yksikön) ja usein vielä erillisen HRD-yksikön toimesta. Organisaation henkilöstötoimi voidaan nähdä jakaantuneena 'administratiiviseen HR:ään' ja 'kehittävään HR:ään', jolloin HRD-yksikkö nähdään nimenomaan kehittävänä henkilöstötoimintona ja HRD samalla strategisena yksikkönä. (Laine, Stenvall & Tuominen 2017.) Nimenomaan muut kuin HRD:n perinteinen sisältöalue – koulutus ja kurssitus – ovat nostamassa HRD:n strategista merkitystä. Tämä merkitsee HRD:n integroitumista organisaation muihin prosesseihin, esimerkiksi strategian kehittämiseen, laadun kehittämiseen ja johtamisen kehittämiseen. Tätä prosessi-integraatiota käsitellään seuraavissa esimerkeissä ja se luo edellytykset myös kehittämisen ja oppimisen integraatiolle.

Henkilöstön kehittäminen prosessina

Kuten edellä todettiin, prosessijohtamisen käsite ja teoriat ovat merkittävästi vaikuttaneet kaiken organisaation toiminnan tarkasteluun prosesseina, usein hierarkkisesti prosesseina ja aliprosesseina. Oppimisprosessin tutkimuksella on jo sitä ennenkin ollut pitkä traditionsa, mutta prosessijohtaminen on laajentanut pohdintaa perinteisen kognitiivisen 'mikroprosessin' näkökulmasta systeemisempään suuntaan. Tällöin prosessien suunnittelussa nousevat esille

erityisesti opitun soveltamisen yhteydet työarkeen – opitun soveltaminen ja muuttuminen työ- ja toimintakäytännöiksi on henkilöstökoulutuksen ehkä keskeisin haaste. Toinen tärkeä 'prosessuaalinen' näkökulma on monimuotokoulutus (engl. blended learning). Garrison ja Kanuka (2004) määrittelevät blended learning -käsitteen luokkahuoneessa tapahtuvien oppimiskokemusten ja verkko-oppimiskokemusten perustelluksi integroinniksi (Jääskelä 2009). Integrointia voi toki tapahtua muutenkin, ei pelkästään verkko-oppimisen suuntaan. Erityisen kiinnostavaa on integroituminen muihin organisaation kehittämisen järjestelmiin ja mm. HR-järjestelmiin (henkilöstövoimaroihin liittyviin järjestelmiin).

Monimuotoisia, viime aikoina yhä useammin virtuaalioppimisen mahdollisuuksia hyödyntäviä oppimisjärjestelyjä on sovellettu erityisesti institutionaalisen, formaalin opiskelun yhteydessä esimerkiksi korkeakouluissa. Sen sijaan henkilöstökoulutuksessa virtuaaliratkaisut ovat usein liittyneet verkkokursseihin, joilla on korvattu tavanomaista luokkahuoneopetusta tai muilla materiaaleilla tapahtuvaa itseopiskelua, mutta joissa ei ole sovellettu laajemman oppimisohjelman monimuotoista ja prosessuaalista rakennetta.

Kuitenkin monimuotoiseen, prosessuaaliseen oppimis- ja soveltamiskokonaisuuksien suunnitteluun olisi henkilöstökoulutuksessa hyvät mahdollisuudet – oikeastaan paremmat kuin formaalissa koulutuksessa, koska, kuten on todettu, kehittämisen koko prosessi suunnittelusta opitun kokeiluun, soveltamiseen ja seurantaan asti on saman organisaation hallussa. Käytännön esimerkkinä näistä mahdollisuuksista ja monimuotoisesta kehittämisen prosessikokonaisuudesta on kuviossa 2 esitetty eräs johdon kehittämisohjelman prosessikuvaus. Ohjelma on toteutettu organisaation sisäisenä ohjelmuna ja kuvauksen yksityiskohtia on muokattu kohdeorganisaation anonymiteetin säilyttämiseksi. Esimerkiksi on valittu johtamisen kehittämisohjelma, koska edellä todetun mukaisesti opitun kokeilu ja työhön soveltaminen – työssäoppiminen – on harvinaisempaa tällä alueella.

(Kuvio 2 tähän)

KUVIO 2. Johdon kehittämisohjelman prosessikuvaus (muokattu tapausesimerkki)

Prosessuaalisesti tarkastellen ohjelma muodostuu neljästä prosessista ja yhden pääprosessin neljästä aliprosessista (numerointi kuviossa 2). Valintaprosessi (1) on voimakas organisatorinen ja manageriaalinen interventio, ja se on esimerkkiorganisaatiossa avattu vielä lukuisin aliprosessein. Sillä on liittymät keskeisiin HRD-prosesseihin kuten kehityskeskusteluihin, urasuunnitteluun (vrt. career development edellä HRD-menetelmänä), henkilöarviointiin ja laajemmin organisaation johtamisjärjestelmään. Johdon kehittämisohjelmaan valikoituminen on tärkeä osoitus henkilölle organisaation käsityksestä hänen kehittymispotentiaalistaan ja siihen suostuminen tärkeä signaali organisaatiolle henkilön halusta sitoutua omaan kehittymiseensä. Johdon kehittämisohjelman strategista suuntaamista ja käytännön tukemista varten, rinnan kehittämisohjelman kanssa, työskentelee (2) ylimmän johdon (johtoryhmän) strategiaproessi. Siinä sovitaan mm. ylimmän johdon roolit osana kehittämisohjelman toteutusta esimerkiksi niin, että jokainen johtoryhmän jäsen vuorollaan vastaa osasta kehittämisohjelman toteutusta. Tämä integroi kehittämisohjelman sisällöt organisaation strategiaproessin oleellisiin sisältöihin ja sitoo samalla ylimmän johdon yksilöt mukaan ohjelmaan eli ohjelma toimii samalla myös ylimmän johdon oman oppimisen lähteenä ja organisaation johtamiskulttuurin kehittäjänä. Johdon strategiaproessi liitettynä johtamisen kehittämisohjelmaan toimii siis ylimmän johdon omana oppimisprosessina, ja siihen voidaan liittää tätä tukevia aliprosesseja.

Varsinainen valmennusprosessi on integroitu moneen suuntaan. 'Ulkoinen integraatio' merkitsee tässä tapauksessa yhteistyötä yliopiston kanssa ja ohjelman akreditoimista siten, että se tuottaa opiskelijalle virallisia opintopisteitä, joita opiskelija voi lukea hyväkseen formaalissa yliopistokoulutuksessa. Tällä on merkitystä siinä mielessä, että organisaatiospesifinä kehittämisenä se tuottaa samalla yksilöä motivoivia yleisiä hyötyjä (vrt. Laine 2017, 36). Ensimmäinen aliprosessi, verkkotyöskentely (3.1), liittyy ohjelman monimuotoluonteeseen, ja sen avulla hoidetaan pitkälle toisaalta ohjelmaan liittyvä tiedollinen oppiminen, mutta toisaalta myös vahvistetaan ohjelman yhteisöllisyyttä ja sosiaalista oppimista. Toinen aliprosessi (3.2) on perinteisempi lähiopetuksena toteutettava seminaarisarja, mutta sekin on prosessuaalisesti tarkastellen yhteydessä muihin prosesseihin. Verkkotyöskentely ja sitä kautta tapahtuva tiedollinen orientoituminen ja oppiminen mahdollistavat osallistavien ja ongelmakeskeisten menetelmien käytön perinteisen luennoinnin sijaan tai sen rinnalla. Henkilökohtaisen tutoroinnin ja työnohjauksen prosessi (3.3) vie käsiteltävät sisällöt oppijan henkilökohtaiselle tasolle ja nostaa

esille soveltamiseen ja toimintakontekstiin liittyviä kysymyksiä. Monet johtamisen kehittämiseen liittyvät kysymykset ovat yksilöllisiä ja henkilökohtaisia, ja pelkkä perinteinen seminaari jättää opiskelijan yksin soveltamisongelmineen. Soveltamista tuetaan ohjelmassa omassa prosessissaan (3.4), joka on vaativa monessakin mielessä. Se vaatii yleisten sisältöjen kontekstualisointia ja omakohtaistamista, tietoisuutta oman toiminnan (esimerkiksi vuorovaikutuksen) tasosta ja vaikutuksista sekä motivoitumista tavoitteiden asettamiseen ja muutokseen. Tätä prosessia tuetaan henkilökohtaisessa ja ryhmätyönohjauksessa ja kokemuksia voidaan vaihtaa laajemminkin mm. verkkotyöskentelyn osana. Oppimista, mutta myös akateemisia tavoitteita tukee ohjelman osana laadittava henkilökohtainen kehitystehtävä, joka sisältää perinteisen opinnäytetyön tapaan sekä teoreettista että empiiristä aineistoa.

Koko ohjelma toteutetaan noin vuoden ajanjaksona, mikä antaa mahdollisuuden asioiden sisäistämiseen ja soveltamiseen jo ohjelman aikana eli ohjelman kokonaisuus on jo sinänsä prosessuaalinen muutosinterventio. Kuitenkin, prosessina (4), sille pitää suunnitella seuranta-, arviointi- ja tukitoimenpiteitä, jotka sitovat muutoksen oppijoiden ja organisaation arkeen edelleen. Kaikesta edellä kuvatusta voidaan nähdä, miksi prosessuaalinen monimuotolähestyminen ei ole henkilöstökoulutuksessa nykyistä yleisempää: noin monimuotoinen rakenne vaatii paljon ennakkosuunnittelua ja prosessien koordinoitua; soveltamistyöskentely haastaa vallitsevan kulttuurin ja toisaalta myös käsiteltävät teoreettiset viitekehykset ja sisällöt; johdon sitominen prosessin toimijaksi haastaa johdon todellisen motivaation johtamisen kehittämiseen ja paljastaa myös johdon oman johtamisen ja ajattelun tason.

Tapausesimerkistäkin nähdään, että HRD on hyvin kontekstuaalinen asia (vrt. Laine 2017). Vastaava kehittämisrakenne vietyä johonkin muuhun toimintaympäristöön ja kohderyhmään tuottaisi todennäköisesti kokonaan erilaisen järjestelmän, vaikka samoja prosessuaalisuuden ja systeemisyyden periaatteita sovellettaisiinkin. Mahdollista näiden periaatteiden soveltaminen kuitenkin on.

Yhteenvedon suuntauksesta 2 (henkilöstön kehittäminen prosessina) todetaan, että lähestymistapa merkitsee mm.

- siirtymistä 'koulutuksesta' laaja-alaiseen HRD-toimintaan, jossa periaatteessa 'kaikki keinot ovat sallittuja' henkilöstön kehittämiseksi
- siirtymistä yksittäisistä 'kurseista' pitkäjänteisiin, systemaattisesti rakennettuihin kehittämisohjelmiin

- kehittämisohjelmien komponenttien tarkastelua ja suunnittelua prosesseina ja aliprosesseina
- siltojen rakentamista perinteisen 'teoriasisällön' ja käytännön soveltamisen välille
- monimuotoisten ja teknologian mahdollisuuksia hyödyntävien oppimisympäristöjen rakentamista
- oppimisen ja muutoksen kannalta kriittisten toimijoiden kytkemistä kokonaisuuteen
- oppimisen aikainvestoinnin kriittistä tarkastelua suhteessa tavoitteisiin

Uutta prosessoiva kehittäminen ja oppiminen

Kun ihminen kerran oppii jatkuvasti työtä tehdessään, hän oppii myös työtä ja työympäristöä kehittäessään. Voidaan ajatella, että hän oppii erityisesti kehittämisen konteksteissa, koska kehittäminen kyseenalaistaa vanhoja käytäntöjä, edellyttää kriittistä suhtautumista ja uusien vaihtoehtojen luontia. Kun edellä kuvattu henkilöstön prosessilähtöinen kehittäminen käännetään toisin päin, voidaan puhua prosessoivasta kehittämisestä ja oppimisesta: lähdetäänkin liikkeelle jonkin asian kehittämisprosessista ja yhteiskehittelystä ja tiedostetaan ne oppimisen mahdollisuudet, joita tämä yksilöille ja ryhmille tuottaa. 'Engströmiläinen' ekspansiivisen oppimisen kehä on esimerkki tästä ajattelusta. Ekspansiivinen oppiminen yhdistää oppimisen ja työkäytäntöjen muuttamisen siten, että ihmiset itse ratkovat nykyisen toiminnan ongelmia tulkitsemalla työn tarkoitusta, kohdetta ja tuotosta uudella tavalla. (Virkkunen ym. 1998.) Myös tutkimusavusteisen kehittämisen ajatukset ja toimintamallit ovat muovanneet organisaatioiden kehittämis- ja muutoskäytäntöjä ja samalla edistäneet oppimista organisaatioissa. Tutkimusavusteisessa kehittämistoiminnassa hyödynnetään käsitteellisiä malleja. Mallien pohjalta voidaan asettaa tutkimuskysymyksiä ja 'testata' muutosprosessiin liittyviä hypoteeseja. Hypoteesit voivat elää ja tarkentua muutosprosessin ja kehittämisinterventioiden aikana. Kriittisen tarkastelun pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä, jotka jalostavat malleja edelleen. (Ramstad & Alasoini 2007.) Tutkimusavusteisuudessa on keskeistä toimenpiteiden perustuminen tutkimuksellisesti arvioituun lähtötilanteeseen; samoin interventioiden suunnittelu tieteellisiä menetelmiä ja kriittistä ajattelua hyödyntäen. Tällöin ollaan usein lähellä toimintatutkimuksellisia menettelytapoja. Eri toimintatutkimusotteita yhdistävät käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin. Olennaista ja yhteistä on, paitsi tuottaa uutta tietoa, myös pyrkiä tutkimisen avulla mahdollisimman reaaliaikaisesti erilaisten asiantilojen muutokseen edistämällä ja parantamalla niitä tavalla tai toisella (Kuula 1999).

Kehittämisprosesseilta edellytetään tänä päivänä yhä useammin uusia innovaatioita. Alasoini (2011, 120) puhuu osallistavan innovaatiotoiminnan merkityksestä ja toteaa mm. seuraavaa:

“Entistä tärkeämmäksi tekijäksi työelämän laadun ja työhyvinvoinnin kannalta tulee se, missä määrin ihmiset kykenevät osallistumaan mielekkääksi kokemallaan tavalla muutosprosesseihin. Osallistavan innovaatiotoiminnan tärkein merkitys työelämän laadun näkökulmasta koskeekin sitä, kuinka ihmisten on mahdollista kokea osallisuutta muutosten yhteydessä. Tämä koskee ennen kaikkea prosesseja, joiden kautta organisaatio tuottaa uutta relevanttia tietoa: oppii ja luo innovaatioita samanaikaisesti. Osallisuus viittaa mahdollisuuteen kokea olevansa subjektina (toimijana), ei vain objektina (kohteena), muutoksen yhteydessä.”

Edellä esitetyt kolme näkökulmaa – toimintatutkimus, tutkimusavusteinen kehittäminen ja osallistava innovaatiotoiminta – luovat perustan kolmannelle suuntaukselle eli prosessoivalle kehittämiselle ja oppimiselle. Nostan jälleen esille yhden käytännön esimerkin näitä periaatteita soveltavasta kehittämishankkeesta, joka liittyi erään organisaation työhyvinvoinnin kehittämiseen, mutta jossa samalla tuotettiin tärkeitä oppimiskokemuksia. Hanke on esitelty kaaviona kuviossa 3.

(Kuvio 3 tähän)

KUVIO 3. Prosessoivan kehittämisen ja oppimisen prosessikuvaus (muokattu tapausesimerkki)

Kuvion 3 prosessikuvaus muistuttaa hyvin paljon edellisen toimintamallin kuvausta kuviossa 2: kehittämishankkeen rakenteessa on samalla tavalla pyritty prosessuaaliseen ja systeemiseen rakenteeseen. Kuviossa ei ole kuvattu ja nimetty kaikkia aliprosesseja yksinkertaisuuden vuoksi. Selkein ensimmäinen ero HRD-prosessiin verrattuna on perusteellinen ja tieteellisiin menetelmiin

perustuva lähtötilanteen kartoitus (1), tässä esimerkkitapauksessa kartoitus henkilöstön työhyvinvoinnin tilasta. Menetelminä käytetään henkilöhaastatteluja, erilaisia erikseen tehtyjä mittauksia sekä olemassa olevan henkilöstötiedon analyysyjä. Kehittämishankkeissa haastattelut ovat sinänsä jo interventioita, koska ne luovat odotuksia ja vaikuttavat ihmisten kehittämisorientaatioon. Tärkeä sekä kehittämisen että oppimisen lähtökohta on yhteinen tulkinta tilanteesta, joka sisältää oppimismielessä myös ajatuksen tiedollisesta ristiriidasta (Engeströmin käsite, ks. esim. Engeström 1987) ja sitä kautta oppimaan motivoitumisesta.

Yhteistoiminnallisen ja osallistavaan innovaatiotoimintaan pyrkivän kokonaisuuden (2) ydin on työpajatyöskentely, jossa erilaisin mm. luovan toiminnan menetelmin pyritään löytämään henkilöstön työhyvinvointia parantavia ratkaisuja ja kehittämään ideoita havaittujen työhyvinvointiongelmien poistamiseksi. Ylimmän johdon rooli on tässäkin keskeinen uskottavuuden saamiseksi kehittämiseen; samoin siksi, että ylimmällä johdolla on vastuu organisaation resurssien suuntaamisesta. Samoin esimiehet ovat keskeisiä toimijoita, ja heidän rooliaan tuetaan tässäkin työnohjauksella ja osallistamalla heitä hankkeen ohjausryhmätyöskentelyyn. Asiantuntijaprosessissa kehitetään hankkeelle yhteistä käsitteellistä kieltä ja konkreettisia työvälineitä työhyvinvoinnin johtamiseen. Asiantuntijat ovat myös vastuussa riittävän uuden ja luovuutta generoivan tiedon tuomisesta prosessiin. Vaiheessa (3) kootaan yhteen hankkeessa kehitetyt innovaatiot, summataan oppimiskokemukset ja sovitaan jatkosta ja seurannasta. Vaikka siis pääasiassa pyritään innovatiiviseen työhyvinvoinnin kehittämiseen, tuotetaan samalla monenlaisia oppimiskokemuksia, mm. yhteistä käsitteellistä ymmärrystä työhyvinvoinnista ja sen johtamisesta sekä muutosten läpiviennistä työarkeen. Samalla opitaan yhteistoiminnallista kehittämistä ja luovuutta edistävien menetelmien soveltamista, jotka osaltaan kehittävät organisaatiokulttuuria.

Yhteenvedona toimintamallista 3 (prosessoiva kehittäminen ja oppiminen) todetaan, että lähestymistapa merkitsee mm.

- tutkimusavusteista toimintamallia ja siinä tieteellisen ja kriittisen ajattelutavan soveltamista
- lähtötilanteiden systemaattista kartoitusta ja tilanteen yhteistä tulkintaa ja ymmärtämistä
- kehittämisen kannalta kriittisten toimijoiden (ylin johto, esimiehet, asiantuntijat, henkilöstö) kytkemistä hankkeeseen yhteistoiminnallisesti ja synergisiä näkökulmia etsien
- yhteiskehittämistä tukevien ja luovuutta edistävien menetelmien käyttöä
- luoville ratkaisuille välttämättömien tiedollisten asioiden tuontia prosessiin ja oppimista

- kehittämisen mieltämistä myös oppimisprosessina, jossa opitaan sekä kehittämisen sisällöistä että prosessista

Yhteenveto

Esiteltyt organisaatioesimerkit on taulukossa 1 nostettu yleisemmälle tasolle.

Henkilöstökoulutuksen näkökulmia on samalla yksinkertaistettu, ja tämä on johtanut erityisesti 'perinteisen koulutuksen' yksipuoliseen leimautumiseen. Todellisuudessa vaihtelu perinteisenkin henkilöstökoulutuksen sisällä on todella suuri, ja nykyaikainen 'perinteinen koulutus' on jotain todella muuta kuin koulutus 40 vuotta sitten. Pelkistävä näkökulma on kuitenkin valittu, jotta on saatu näkymään erot suuntausten välillä.

TAULUKKO 1. Henkilöstökoulutuksen suuntausten vertailua

(Taulukko 1 tähän)

Edellä esimerkeissä esille nostetut perinteistä henkilöstökoulutusta laajentavat toimintamallit ovat aika lailla erilaisia kuin perinteisen ammatillisen koulutuksen ja siihen liittyvän työssä oppimisen maailmat. Esiteltyt esimerkit liittyvät työssäoppimismielessä erityisesti esimiesten ja johdon toiminnan kehittämiseen, mutta toisaalta myös yhteistoiminnallisen kulttuurin edistämiseen ja sitä kautta kaikkien henkilöstöryhmien työpanoksen ja luovuuden kehittämiseen. Myös perinteisen ammatillisen ja erityisesti työntekijöitä koskevan työssäoppimisen kehittämistä voidaan mielestäni suunnitella edellä esitetyillä periaatteilla prosessuaalisesti, systeemisesti ja myös kehittämistoimintaan integroivasti.

Suomi on henkilöstökoulutuksen kärkimaita: vuonna 2014 työnantajan maksamaan koulutukseen osallistui 55 prosenttia palkansaajista. Osuus on suurempi kuin missään muussa maassa; EU27-maiden keskiarvo on noin 34 prosenttia. (Lyly-Yrjänäinen 2014.) Siksi on erityisen tärkeää millaisella orientaatiolla, kehittämisfilosofialla ja menetelmillä henkilöstökoulutusta suunnitellaan ja toteutetaan. Kaiken kaikkiaan on ennustettu, että koulutustason trendinomainen, yli 50 vuotta jatkunut nousu tulee hidastumaan ja että Suomi tulee ensi vuosikymmenellä kuulumaan niihin harvoihin kehittyneisiin maihin, joissa väestön koulutustason nousu pysähtyy (Silvennoinen 2015).

Henkilöstökoulutus on herkkä suhdanteiden vaihtelulle ja työnantajan järjestämään koulutukseen osallistuminen on viime vuosina kääntynyt lievään laskuun, ja samoin koulutukseen käytettyjen työpäivien lukumäärä on laskenut (Lyly-Yrjänäinen 2016). Tämä on merkinnyt eräänlaista pragmatismia ja kehittämisnihilismia, kun koulutukset pyritään toteuttamaan mahdollisimman pelkistetysti ja mekaanisesti – mm. pelkästään itseohjaavien virtuaaliratkaisujen avulla. Taloudellisesti haastavina aikoina olisi erityisen tärkeää, että usko (henkilöstö)koulutuksen merkitykseen säilyisi ja että koulutuksen toteutuksen toimintamallit ja laatu tukisivat tuota uskoa. Työssä oppimisen systemaattisempi hyödyntäminen ja edellä kuvattu systeeminen integraatio kehittämistoimintaan voisivat olla lääke, jolla korvataan alenevat perinteiset koulutuspäiväinvestoinnit.

Prosessuaalinen henkilöstön kehittäminen ja oppimisen ja kehittämisen integrointi vaativat perinteistä kursittamista suurempaa panostamista kehittämisen suunnitteluun, strategista uskoa henkilöstöinvestointeihin ja uskoa oppimisen ja kehittämisen positiivisiin yhteisvaikutuksiin. Olemme monissa asioissa ottamassa askeleita erillisistä maailmoista integroituihin maailmoihin. Uusien toimintamallien aito sisäistäminen voisi olla henkilöstökoulutuksen alueella yksi tällainen askel.

Lähteet

- Alasoini, T. 2011. Hyvinvointia työstä – Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla? Tykes-raportteja 76. https://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/hyvinvointia_tyosta.pdf. (Luettu 13.9.2017.)
- Alasoini, T., Heikkilä, A., Ramstad, E. & Ylöstalo, P. 2010. Kohti kestäväää innovointia. Väiliraportti Tykes-kehittämishojelman tuloksista. Tykes-raportteja 69. <https://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/tekes-topa-349280-b5-web.pdf>. (Luettu 13.9.2017)
- Berings, M. G., Poel, R. F. & Simons, P. R. 2005. Conceptualizing on-the-job learning styles. *Human Resource Development Review*, 4 (4), 373–400.
- Boud, D. & Garrick, J. (toim.) 1999. *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice – Design engineers’ learning at work. Academic dissertation, University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261.
- Dewey, J. 1925. *Experience and Nature*. The Later Works, 1. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. The Later Works, 10. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dilworth, L. 2003. Searching for the future of HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (3), 241–244.
- Dymok, D. & Gerber, R. 2002. Unintegrated training? Exploring links between off- and on-the-job learning. *Education & Training* 44 (1), 23–30.
- Elden, M. & Levin, M. 1991. *Co-Generative Learning: Bringing Participation to Action Research*. Newbury Park: Sage.
- Engeström, Y. 1987. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtionvarainministeriö.

- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Garrison, G. R. & Kanuka, H. 2004. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education* 7, 95–105.
- Hamlin, B. 2010. What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *Journal of European Industrial Training* 35 (3), 199–220.
- Hannus, J. 1993. Prosessijohtaminen. Ydinprosessien uudistaminen ja yrityksen suorituskyky. HM&V Research Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Järnfelt, N., Kautto, M., Nurminen, M. & Salonen, J. 2013. Työurien pituuden kehitys 2000-luvulla. Eläketurvakeskuksen raportteja 01/2013.
- Jääskelä, P. 2009. Oppimisen laatu ja opiskelun joustavuus: ohjauksellisen pedagogiikan ydin. Monimuoto-opetuksesta kohti blended learning -toteutusta. *Aikuiskasvatus* 3, 223–228.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino, Tammer-paino.
- Laine, P. 2017. Osaaminen, hyvinvointi ja sosiaalinen vastuu työorganisaatioissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 21. Turku: Painosalama.
- Laine, P. & Silvennoinen, H. 2017. Organisaatioiden henkilöstökoulutus – tarve ja oppimismahdollisuudet. Julkaisematon artikkelikäsikirjoitus. Turun yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Laine, P., Stenvall, J. & Tuominen, H. 2017. A strategic role for HR: is it a competence issue? *Nordic Journal of Business*, 66 (1), 29–48.
- Lee, M. 2001. A refusal to define HRD. *Human Resources Management International* 4 (3), 327–341.

Lukka, K. 2006. Konstruktiivinen tutkimusote: luonne, prosessi ja arviointi. Teoksessa Rolin, Kakkuri-Knuutila, Henttonen (toim.), Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia (s. 111-133). Gaudeamus Kirja. Helsinki: Hakapaino.

Lyly-Yrjänäinen, M. 2014 Työolobarometri. Syksy 2013. Työ- ja elinkeinoministeriö, Työllisyys- ja yrittäjäosasto. <http://www.tem.fi/files/38687/TEMrap_5_2014_07022014.pdf>. (Luettu 15.2.2014.)

Lyly-Yrjänäinen, M. 2016. Työolobarometri. Syksy 2015. Työ- ja elinkeinoministeriö, Työllisyys- ja yrittäjäosasto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/74896>. (Luettu 22.8.2017.)

McLagan, P. A. (Ed.) 1983. Models for excellence: The conclusions and recommendations of the ASTD Training and Development Competency Study. Washington DC: American Society for Training and Development.

Poell, R. F., van Dam, K. & van den Berg, P. T. 2004. Organizing learning in work contexts. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 529–540.

Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) 2007. Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Tykes-raportteja 53. Helsinki: Työministeriö.

Rinne, R. 2010. Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus. *Aikuiskasvatus* 4, 250–255.

Savery, J. R. 2006. Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9–20.

Silvennoinen, H. 2015. Koulutuskasvu taittuu. *Aikuiskasvatus* 2, 82–83.

TyövirePro 2013. Koulutusvapaan ABC. <<http://www.tyovirepro.com/tag/3-paivan-koulutusvapaa/>>. (Luettu 11.2.2014.)

Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 1999. Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma, raportteja 6. Helsinki: Edita.