

Opinnäytetyö (YAMK)

Kulttuuriala

Media- ja kulttuuriyrittäjyys

2021

Antti Alanko

# SYVÄOPPIMISTA TAVOITTELEVAA MEDIA-ALAN TÄYDENNYSKOULUTUSTA

– elinikäisen oppimisen tehostaminen ja  
tuotteistaminen koulutuspalveluissa

Antti Alanko

# SYVÄOPPIMISTA TAVOITTELEVAA MEDIA-ALAN TÄYDENNYSKOULUTUSTA

- elinikäisen oppimisen tehostaminen ja tuotteistaminen koulutuspalveluissa

Tämä YAMK-opinnäytetyö käsittelee Turun ammattikorkeakoulun palveluliiketoiminnan alle kuuluvien yrityksille ja yhteisöille tarjottavien koulutuspalveluiden kehittämistä media-alalla. Tavoitteena oli analysoida koko palvelupolku myynnistä koulutuksen toteutukseen sekä palvelun jälkeisiin toimenpiteisiin.

Työn murros ja digitalisaation tuomat mahdollisuudet ovat kasvattaneet työuran aikana tapahtuvan oppimisen tarvetta. Tämä näkyy muun muassa yli 30-vuotiaiden hakijoiden määrän tasaisena kasvuna tutkintopohjaisissa koulutuksissa. Opetushallituksen ja media-alan edunvalvontajärjestöjen tuottamista raporteista käy ilmi, että jatkuvan oppimisen tarve on tunnistettu mutta nykyiset täydennyskoulutusvaihtoehdot jäävät usein pintapuolisiksi. Toiveena koulutusorganisaatioille on esitetty, että uranaikainen täydennyskoulutustarjonta olisi kokonaisvaltaista ja pitkäjänteistä. Tässä opinnäytetyössä kehitettiin koulutuspalveluiden tarjontaa vastaamaan tätä työelämän tarvetta.

Palvelumuotoilun keinoilla ja työvälineillä muodostettiin koulutuspalvelusta asiakaspolku, joka ensimmäisessä kehitysvaiheessa jaettiin pienempiin kehitysalueisiin. Näistä jokaisen osa-alueen kohdalla määritettiin sille tärkeimmät tekijät niin pedagogisten menetelmien, työn resurssoinnin, osallistujien jaksamisen kuin fyysisten ja digitaalisten ympäristöjenkin osalta. Tämä tutkimus mahdollistaa koulutuspalvelun jaksottamisen ja mukauttamisen tilaajan tarpeiden mukaisesti oppijoiden osaamisen tarpeen, aiemman osaamisen sekä toimintaympäristön huomioon ottaen.

Pelkkä tiedon jakaminen ei ole nykyaikasta oppimista, ja työelämä odottaa uusilta valmistuvilta opiskelijoilta kykyä analysoida, tutkia, vertailla, arvioida, rakentaa ja luoda uutta tietoa, joten tätä syväoppimisen tasoa tavoitellaan myös täydennyskoulutuksen yhteydessä.

## ASIASANAT:

opetus, oppiminen, syväoppiminen, aikuiskoulutus, palvelumuotoilu, tuotteistus

MASTER'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Master's degree in Culture and Arts, Cultural and Media Entrepreneurship

2021 | 36 pages

Antti Alanko

# CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MEDIA SECTOR WITH A DEEP LEARNING APPROACH

- enhancing and productization of life long learning in educational services

This Master's thesis deals with the development of educational services provided to businesses and communities by the Film and Media department of Turku University of Applied Sciences. The goal was to analyze the entire service path from sales to implementation as well as post-service measures.

The breakdown of work and the opportunities brought by digitalization have increased the need for continuous learning throughout one's career path. This is reflected, among other things, in the steady increase in the number of applicants over 30 in degree programmes. Reports produced by the Board of Education and media advocacy organizations show that the need for continuous learning has been identified but the current continuing education options often remain cursory. Therefore, educational organizations should be providing continuing education that is both comprehensive and long-term. In this Master's thesis, the provision of educational services in the media sector of Turku University of Applied Sciences is developed to meet this need.

Utilizing the methods and tools of service design, a customer path was defined for educational service. At the first stage of development, the customer path was divided into smaller areas of development. Then, the main factors were determined for each area, in terms of pedagogical methods, work resourcing, and physical and digital environments. Based on this study, it's possible to plan a well-structured learning process and adapt the educational service to the needs of the subscriber, with the learners' needs and prior competence as well as the operating environment in mind.

Simply sharing knowledge is not modern learning, and working life expects new graduating students to analyze, study, compare, evaluate, build and create new knowledge, so this level of deep learning is also pursued in the context of continuing education.

## KEYWORDS:

teaching, learning, Deep Learning, adult education, service design, productification

Insert 3–7 keywords here using the keyword practice of your field. You can use the web catalogue in <http://finto.fi/en/>.

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>6</b>
<b>2 SYVÄOPPIMISTA TAVOITTELEVA PEDAGOGINEN MALLI JA TOIMINTAYMPÄRISTÖ</b>	<b>7</b>
2.1 Syväoppiminen korkeamman tason ajatteluna	7
2.2 Dialogi, digitaalisuus ja oppimisen jaksottaminen	8
2.3 Oppimista tukeva työyhteisö	9
2.4 Aivojen kannalta hyvä oppiminen	10
2.5 Elinikäinen oppiminen media-alalla	12
<b>3 OPPIMISEN MUOTOILUSTA TOIMINTAMALLI</b>	<b>16</b>
3.1 Palvelumuotoilun työvälineet	16
3.2 Learning Canvas	18
3.3 Syväoppimista tavoitteleva koulutuspolku	19
3.3.1 Osaamistavoite	21
3.3.2 Oppimisprojekti	21
3.3.3 Aikataulu ja työn resurssointi	23
3.3.4 Itseopiskeluvaiheet	24
3.3.5 Ryhmätapaamiset	26
3.3.6 Ohjaus	27
3.3.7 Digitaaliset ympäristöt	30
3.3.8 Arviointi	31
<b>4 YHTEENVETO</b>	<b>33</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>35</b>

## KUVAT

Kuva 1. Yli 30-vuotiaat ensisijaiset hakijat ja paikan vastaanottaneet ammattikorkeakouluissa (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu).	13
Kuva 2. <i>Learning Canvas</i> .	18
Kuva 3. Koulutuspolku.	19
Kuva 4. DDD pedagoginen malli (Ruhalahti 2019b, 70).	20
Kuva 5. Oppimisprojektin rajaaminen jatkuvasta toiminnasta.	22
Kuva 6. Scaffolding-prosessin tiivistys (van de Pol, Volman & Beishuizen 2010).	29

# 1 JOHDANTO

Elinikäisen oppimisen tarve on tunnustettu laajasti niin ammattikorkeakoulujen kuin työelämän edustajienkin keskuudessa ja työuran aikaiselle koulutukselle on kasvava kysyntä. Kehityskohteeni on Turun ammattikorkeakoulun media-alan palveluliiketoimintaan kuuluvat myytävät koulutuspalvelut ja kehittämistyöni tavoite on niiden tuotteistaminen sekä toteutuksen tehostaminen syväoppimista tavoittelevaksi koulutuspoluksi. Turun AMK:n koulutustarjonnasta löytyy suuri määrä AMK- ja YAMK-tutkintoon johtavia koulutuksia, korkeakouludiplomeja, Avoimen AMK:n koulutuksia sekä erilaisia täydennyskoulutuksia. Rajaan oman kehitystehtäväni pääasiassa yrityksille ja yhteisöille tarjottaviin kestoltaan lyhyisiin koulutuskokonaisuuksiin, joiden rahoituksesta tavallisesti vastaa tilaaja ja toiminta sijoituu Turun AMK:n media-alan palveluliiketoiminnan alaisuuteen. Kehitystyössä syntynyttä tietoa voidaan soveltaa muillakin koulutusaloilla. Turun AMK:n pedagogista toimintaa ohjaa innovaatiopedagogiikka, jota täydennän soveltuvien osin muiden tutkittujen pedagogisten mallien ja palvelumuotoilun keinoilla sekä aivotutkimuksen näkemyksillä syväoppimista mahdollistavista tekijöistä oppimisprosessissa.

Olen omassa työssäni toteuttanut viestintä- ja mediataitojen täydennyskoulutusta ammatillisen koulutuksen, vapaan sivistystyön ja kaupallisen toiminnan ympäristöissä yli 15 vuoden ajan ja tarkastelen niin pedagogisia malleja kuin koulutuspalvelun tuotteistamista myös tämän laaja-alaisen kokemukseni kautta.

Koulutuspalvelun tarjoamiseen ja hankintaan sisältyy useita eri vaiheita ja tekijöitä. Pyrin palvelumuotoilun työvälineitä hyödyntämällä luomaan media-alan koulutuspalveluille uuden toimintamallin. Tässä palvelun kehitysvaiheessa pyrin ensin määrittämään oppimisen sekä palveluprosessin vaiheet ja niiden tärkeimmät ominaisuudet. Tämän työn jälkeen pyrin yhdistämään eri vaiheet lähes saumattomaksi palvelupoluksi ja sitomaan koko palveluprosessin osaamisperustaiseen sekä syväoppimista tavoittelevaan toimintaan. Näin koulutuksen autenttisuus ja tavoitteellisuus olisivat avainasemassa palvelun myynnistä aina koulutusjakson päättymiseen asti. Useat ehdottamani toimintatavat ovat jo käytössä ja hyväksi havaittuja muun muassa Turun ammattikorkeakoulun tutkintopohjaisissa koulutuksissa, mutta samojen toimintamallien hyödyntäminen palveluliiketoiminnassa on osoittautunut haastavaksi. Työni tärkeimpänä tavoitteena on tarjota vahva ja laaja-alainen perustelu esittämälleni toimintatavalle, joka voidaan perustella niin palvelun tilaajalle kuin sitä suunnitteleville ja toteuttaville osapuolille.

## 2 SYVÄOPPIMISTA TAVOITTELEVA PEDAGOGINEN MALLI JA TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Osaamisperusteisuus on vahvassa roolissa nykyaikaisen opetuksen suunnittelussa, ja se vaatii opetuksen kehityksessä vahvaa pedagogista osaamista niin oppimisen suunnittelussa kuin ohjaustyössäkin (Turku AMK, Innopeda; Ruhalahti 2019a, 88). Kasvavat verkko-opetuksen mahdollisuudet asettavat myös oman haasteensa opetustyöhön, mikä edellyttää opetuksen hyvää suunnittelua, autenttisia ja työelämälähtöisiä oppimistehtäviä sekä toimivia verkkotyökaluja (Juppi & Järvipetäjä 2018, 52). Yrityksille ja yhteisöille myytävät koulutuspalvelut ovat jo lähtökohtaisesti vahvasti sidottu työelämälähtöisyyteen. Kuitenkin autenttiset harjoitustehtävät sekä verkko-opetusmahdollisuuksien hyödyntäminen koulutuspalveluissa on vielä tälläkin hetkellä kovin vähäistä, vaikka ne ovat jo arkipäivää muissa opetustehtävissä.

Huonoimmillaan ostettava koulutuspalvelu on oman kokemukseni mukaan 4–8 tunnin paketti, joka pyrkii sisältämään kaiken. Termi koulutuspäivä on valitettavan vakiintunut käytäntö. Yhden irrallisen päivän aikana oppijoiden koulutustarpeen ja lähtötilanteen kartoitus voi usein olla varsin kevyesti toteutettu ja muutokset sisältöön koulutuspäivän aikana osoittautuvat lähes mahdottomiksi. Osallistujat usein saavat vain yleisen kuvauksen ohjelmasta ja saapuvat paikalle lähes täysin valmistautumatta. Tapaamispaikkakin voi olla ulkopuolelta vuokrattu tai koulutuksen järjestäjän hallinnoima tila. Kaikilla näillä edellä kuvatuilla olosuhteilla on negatiivinen vaikutus oppimistuloksiin ja näitä esteitä voidaan purkaa vain sitouttamalla kaikki osalliset yhteiseen osaamisperustaiseen toimintatapaan.

### 2.1 Syväoppiminen korkeamman tason ajatteluna

Syväoppimisen taso edellyttää, että oppijayhteisö analysoi, tutkii, vertailee, arvioi, rakentaa ja luo uutta tietoa. Tämä on työelämän odotus valmistuvilta opiskelijoilta nyt ja tulevaisuudessa. (Ruhalahti 2019a, 85.) Tätä samaa ajattelun tasoa tulisi tavoitella myös työelämälähtöisessä täydennyskoulutuksessa. Tämä kehityssuunta pois vanhasta kah-tiajaosta tietoa jakavaan ja vastaanottavaan osapuoleen ja kohti aktiivista tutkivaa ja op-pivaa yhteisöä on osa kokonaisvaltaista ja pitkäjänteistä osaamisen kehittämistä, josta hyödyt palvelun ostajalle ovat huomattavasti laajemmat kuin yksittäinen koulutusjakso.

Tätä tavoitetta voidaan edistää asettamalla oppijayhteisö keskeiseksi tekijäksi, jolloin oppiminen sovelletaan autenttiseen ympäristöön (Järvipetäjä & Björkroth 2021; Turku AMK, Innopeda). Ryhmä rakentaa yhdessä uutta tietoa ja tapaa toimia minkä lisäksi oppimisen eri vaiheisiin sijoittuu yksilölliset itseopiskeluvaiheet (Ruhalahti 2019a, 85). Autenttinen tehtävä ja tavoite voi olla esimerkiksi ongelma ratkaistavaksi, kysymys vastattavaksi, case-esimerkki analysoitavaksi tai projekti toteutettavaksi (Juppi & Järvipetäjä 2018, 53). Autenttisuus on yhdistävä termi toimenpiteille, jotka ovat aitoja, todellisia ja perustuvat oppijan omassa ympäristössä tehtäviin asioihin. Tämä myös edistää oppijan sitoutumista opetuksen aikana syntyneeseen uuteen tietoon. (Ruhalahti 2019b, 24–25.)

Tehtävä ja osaamistavoite pitää asettaa yhdessä koulutuspalvelun tilaajan kanssa. Tavallisesti se määritetään jo todella varhaisessa vaiheessa koulutuspalvelua hankittaessa ja se on koko oppimisprosessin kannalta tärkein kohta. Suurimmat esteet tämän autenttisen tavoitteen syntymiselle voivat olla liian yleiset tavoitteet tai koulutuspalvelun hankkiminen pelkästään työvälineille, usein jopa sellaisille, joita ei ole työyhteisössä koulutuksen toteutuksen aikana eikä välttämättä tulevaisuudessakaan käytössä. Tämän autenttisen oppimistavoitteen määrittäminen vaatii hyvää yhteistyötä koulutuspalvelun tilaajan ja toimittajan kesken jo myyntiprosessista asti, mitä käsittelem koulutuspalvelupolun kehityksen kuvauksessani.

## 2.2 Dialogi, digitaalisuus ja oppimisen jaksottaminen

Opetusta suunnitellessa tulee huomioida yksilön oma prosessi, aiempi osaaminen ja ymmärrys, keskusteleva yhteinen tiedonrakennus sekä syväoppimista tukeva ohjaus ja tunnistaa missä kohdin sitä tarvitaan. Työn tulisi tapahtua yksin ja yhdessä, tietoisesti valituissa kohdissa ja tuettuna ryhmälle tutussa digitaalisessa ympäristössä (Ruhalahti 2019a, 87). Ammattikorkeakoulujen omat opetussuunnitelmat korostavat työelämälähtöisyyttä ja painottavat teoreettisen opiskelun sijaan aitoihin tilanteisiin pohjautuvia ongelmalähtöisiä oppimismenetelmiä. Opetussuunnitelmien kirjoittaminen on edelleen vahvasti sisältöjen valintaa, etenemisen järjestämistä ja jaksottamista sekä arviointikehysten määrittämistä. Osaamisperusteisuus korostuu työelämän uusien vaatimusten ja muiden koulun ulkopuolisten vaikutteiden kohdalla, mutta opetussuunnitelmassa voidaan myös painottaa prosessinäkökulmaa, jolloin tieto ja tietäminen asetetaan opetussuunnitelman tavoitteeksi tutkivan oppimisen menetelmillä. (Vesterinen & Alavaikko 2020, 166–168.)



Opetussuunnitelma tutkintopohjaista koulutusta huomattavasti lyhyemmässä koulutuspalvelussa tulisi suunnitella samoista lähtökohdista. Koska tilaaja edustaa suoraan työelämän tarvetta, hänen äänensä pitäisi kuulua aivan samalla tavalla kuin työelämän näkemyksiä kuunnellaan opetussuunnitelmien kehittämistyössä tutkintoon johtavissa koulutuksissa. Tämä on kuitenkin vain yksi osa-alue hyvässä suunnittelussa, ja oppilaitoksen roolin tulisi olla vahvemmin esillä opetuksen jaksottamisessa, sisältöjen valinnassa sekä oppimisen tukemisessa. Verkkoympäristöjen hyödyntämisen tulisi olla keskeistä myös koulutuspalvelun toteutuksessa, ja lyhytkin koulutusjakso tulisi aina suunnitella kokonaisvaltaisesti.

Opetus tulee jaksottaa oppijoiden itseopiskeluvaiheisiin prosessin alussa orientaationa ja loppuvaiheessa opittun asian sisäistämiseksi, ryhmän yhteisiin dialogisiin kohtaamiin ja tiedonrakennukseen sekä opitun teorian soveltamiseen käytännössä. Oppimisjakson lopussa varataan aikaa arviointiin. (Ruhalahti 2019a, 86–87.) Koko oppimisprosessia tuetaan kouluttajan ohjauksella ryhmän tapaamisissa sekä digitaalisissa ympäristöissä (Turku AMK, Innopeda). Autenttisten oppimistehtävien ja tavoitteiden lisäksi huomiota tulee kiinnittää oppijoiden jo käytössä oleviin viestintävälineisiin ja -tapoihin sekä laitteisiin (Juppi & Järviopetaja 2018, 50). Hyödyntämällä ryhmälle jo tuttuja välineitä voidaan koulutuksessa keskittyä paremmin yhteiseen tiedonrakentamiseen sekä oppimistavoitteiden saavuttamiseen.

Kokonaisuuden rakentamisen ja koulutuspalvelun opetussuunnitelman suunnittelun tulisi olla dialoginen prosessi yhdessä tilaajan kanssa. Niin palvelun tilaajan kuin toteuttajan ääni tulisi huomioida yhdenvertaisena, ja tähän tehtävään pyrin kehittämään yhteisen työvälineen ja tavan toimia.

### 2.3 Oppimista tukeva työyhteisö

Oppimista tukeva työorganisaatio tukee samalla työtä, joka on ihmiselle sopivaa ja näin myös hitaammin automatisoitavissa. Tämä edellyttää, että yhteisössä on hyväksytty positiivinen tietämättömyys, se on utelias ja oppimista tapahtuu jaksoittain. Oppiminen on ihmiselle niin luontaista, että siltä pitää ennemminkin poistaa esteet kuin pakottaa siihen. Näiden esteiden tunnistaminen ja vähentäminen myös samalla lisää luovuutta. (Huotilainen & Saarikivi 2018, 87–88.)

Innovaatiot ja luovuus syntyvät, kun ohjaus mahdollistaa myös vapaan toiminnan. Liian tarkat ohjeet ja toimintatavat puolestaan rajoittavat uusien ideoiden syntymistä. Ostettaessa koulutuspalvelua, vaatii melkoista rohkeutta olla sopimatta koulutuksen sisältöä sanataarkasti jo tarjouspyyntöön, mutta juuri tällainen sitova tapa voi estää uuden paljon tehokkaamman tavan löytymisen. Ratkaisun määrittäminen jo suunnitteluvaiheessa ei tue innovaatioita.

Organisaatioilmapiirin pitää myös tukea oppimista ja kehittymistä. Tämän mahdollistaa jos organisaatiossa on kehityshankkeita, yhteistyö- ja keskusteluhalukkuutta, avoin yhteisö sekä työpaine hallinnassa. Yhteisön johtajalta edellytetään myös rohkaisevaa asennetta, joka keskustellen antaa vapauksia muuttaa ja kehittää yhteisön toimintaa ja tapoja. (Järvinen 1999, 272.)

Nämä eivät ole pelkästään koulutuksen onnistumisen kannalta tärkeitä toimintamalleja, vaan ne mahdollistavat jatkuvan kehittyvän toiminnan ja muutosresilienssin organisaatiossa. Työkuorman vähentäminen uuden oppimisen tukemiseksi on oleellinen osa tehokasta kehitystyötä, mutta harmillisen usein tämä jää hoitamatta. Liian suuri ja hallitsematon työpaine estää ryhmän dialogin ja kuormittaa oppijan kyvyn luoda uutta tietoa tai toimintaa kehittäviä innovaatioita.

#### 2.4 Aivojen kannalta hyvä oppiminen

Neurotieteissä on viime vuosina muodostunut laajempi käsitys, että aivot eivät vain ohjaa toimintaa, vaan teot ja toiminta myös muuttavat aivojamme (Carlson & Vuontela 2021, 76; Venkula 2008, 47). Hermosolujen välisten liitosten tasolla tätä on havaittu jo pitkään, mutta uusimmissa tutkimuksissa on myös havaittu kokeneempien tekijöiden aivoissa jopa rakenteellisia eroja verrattuna uran alussa toimivien tuloksiin. Vaikutukset eivät ole pysyviä, ja pitkäaikaiset katkot pienentävät harjoittelun tuloksena syntyviä muutoksia. Tätä muokkautuvuuskykyä ajatellaan yleisesti myönteisenä asiana, ja se mahdollistaa harjoittelusta syntyvät tulokset, uuden oppimisen ja kyvyn sopeutua muuttuviin olosuhteisiin. (Carlson & Vuontela 2021, 89–91.) Aiemmat käsitykset siitä, että aivoihin ei varhaislapsuuden jälkeen synny uusia aivosoluja, ovat johtaneet oppimista koskevaan negatiiviseen käsitykseen, jossa sopivaa ”lahjakkuutta” on pidetty ehtona taitojen oppimiselle. Hiirikokeissa on todettu hyvien elintapojen vaikuttavan positiivisesti aivosolujen kehittymiseen. Liikunta ja vähäinen stressi lisäävät uusien aivosolujen kehittymistä ja erityisen hyviä tuloksia on saatu, kun liikunnan lisäksi hiiret saivat myös oppimistehtävän.

Tässä tapauksessa myös säilyvien solujen määrä on ollut mitatuista korkein. Muutokset näissäkään kokeissa eivät ole pysyviä, jos ei hiirille ole ollut uutta oppimista. Pysyvimmat tulokset syntyvät, jos riittävän haastava oppimista on tarjolla, mikä puoltaa ajatusta siitä, että uuden oppiminen on aivoille hyväksi, ja oppimisen tulee olla luonteeltaan jatkuvaa. (Huotilainen & Saarikivi 2018, 82–83.) Liian paljon liian harvoin vaikuttaa haitallisesti aivojen toimintaan, joten oppimisen hyvä suunnittelu ja pitkäjänteinen kehitys opetussuunnitelmassa parantaa myös aivojen terveyttä.

Aivotutkijat Minna Huotilainen ja Katri Saarikivi (2018, 83–85) kuvaavat liiankin tutun tilanteen kuvitteellisessa koulutustilaisuudessa, jossa kaikki menee pahimmalla mahdollisella tavalla. Henkilö osallistuu uuden käyttöön otettavan ohjelmiston koulutukseen, joka on sijoitettu kiireisen päivän keskelle, kestää 4 tuntia, ja kouluttaja on enemmän kiinnostunut uuden järjestelmän ominaisuuksista, kuin miten se tulee näkymään henkilöstön työssä. Osallistujalla on tehtävälista täynnä ja kourassa kasa keksejä, joilla pahin nälkä pidetään kurissa. Kun sitten kuuden viikon päästä ohjelmisto otetaan käyttöön, ovat kaikki koulutuksen asiat joko unohtuneet tai muistissa niin epämääräisinä, että tietoa ei pysty soveltamaan tai edes löydä, mistä sen saisi.

Olisi mukava ajatella kirjan esimerkin liioittelevan ja kärjistävän asioita, mutta tilanne on pelottavan lähellä omia kokemuksiani niin koulutustilaisuuteen osallistujana kuin kouluttajankin roolissa toimiessani. Koulutusta hankkiva yhteisö voi arvostaa ennakkoon tapahtuvaa koulutusta, pitkää päivää ja paljon tietoa tarjoavaa koulutussisältöä. Hankintaa ohjaa ajatus tehokkuudesta, niin ajassa kuin kustannuksissa, ja tälle todellisuudessa uhrataan prosessissa syntyvä oppiminen.

Huotilainen ja Saarikivi (2018, 85–86) listaavat aivojen kannalta hyvään oppimiseen vaikuttavat tekijät ja tavat:

1. Oppijan motivaatio johdattaa oppimista ja hän kokee tarvitsevansa tätä tietoa.
2. Tietoa tarjotaan juuri silloin kun sitä tarvitaan.
3. Oppimiseen vaadittavia henkisiä resursseja tuetaan. Tähän vaikuttavat hyvä yöuni edellisenä ja seuraavana yönä, aktiivinen tekeminen, tasainen verensokeri ja viihtyisä ympäristö.
4. Opittavan tiedon määrä on jaettu osiin ja on oppijan kannalta sopiva.
5. Tauot ja etenkin yön yli nukkuminen tärkeää.
6. Metatiedon tarjoaminen: eli mistä tieto ja ohjeet löytyvät, kuka voi auttaa ja keltä kysyä.

Jokainen näistä kohdista on mahdollista ja tuleekin huomioida jo koulutuksen suunnittelussa. Käsittelemme tätä laajemmin seuraavassa luvussa, jossa koulutuspalvelulle luodaan oppijapolku. Tämä polku ohjaa niin koulutussuunnittelijaa kuin täydennyskoulutuksen myyjän ja ostajan toimintaa, jotta voidaan välttää suurimmat oppimisen esteet.

## 2.5 Elinikäinen oppiminen media-alalla

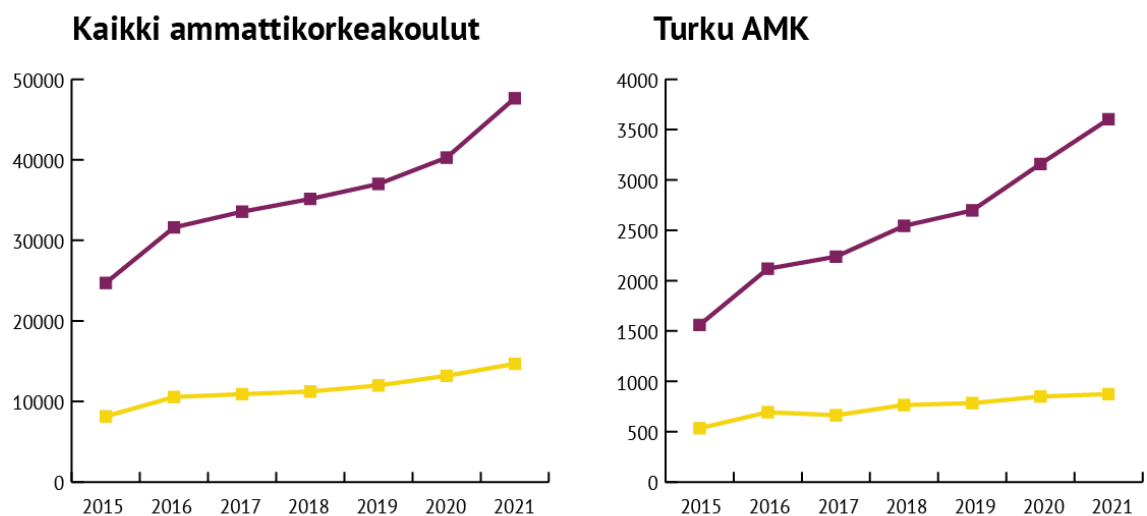
Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittäneen Opetushallituksen työryhmän raportissa todetaan, että yhteiskunnan, teknologian ja työn muutos ovat muodostaneet elinikäisen oppimisen välttämättömäksi toiminnaksi. Tavallisesti talouden ja työelämän tarpeilla perusteltu jatkuva oppiminen nähdään huomattavasti laajempaan koko EU-alueella ja sen kilpailukykyä ylläpitävänä mahdollistajana. (Opetushallitus 2018, 13.) Työuran aikana tarvittava uuden oppiminen korostuu myös ammattikorkeakoulujen hakijoiden tilastoissa, joissa iältään vanhempien hakijoiden määrä on ollut tasaisessa kasvussa. AMK-tutkintoon johtavissa koulutuksissa yli 30-vuotiaiden osuus on jo noin 30 % ja YAMK-tutkintoon suorittamaan hakevat ovat suurelta osin yli 30-vuotiaita. YAMK-tutkinto edellyttää aiempaa korkeakoulututkintoa ja työkokemusta. Kysynnän kasvussa heijastuu yhteiskunnan ja työelämän vahva arvostus suoritettuihin korkeakoulututkintoihin, mutta kysynnän kasvaessa voisivat lyhyemmät koulutukset olla tehokkaampia osaamistarpeen täyttäjiä. (Arene 2020.) Työuran aikana tapahtuvan oppimisen siirtäminen lähemmäs työelämää ja työyhteisön ohjaus oppijayhteisöksi olisi tavoiteltava kehityssuunta alati kasvavalle osaamistarpeen kysynnälle. Suuri kysyntä ja hakijamäärät ovat nostaneet tutkintopaikkojen määrää, mikä näkyy Opetushallinnon tilastoissakin (ks. Kuva 1). Osaamisen kehittämisen tarve nähdään huomattavasti suuremmaksi ja jopa monimuotoisemmaksi kuin formaalit tutkinnot. Korkeakoulujen rahoitusmalleja uusitaan huomioiden jatkuvan oppimisen tarve ja mahdollistaminen. Jatkuvan oppimisen rahoituksen yhtenä edellytyksenä on joustava koulutustarjonta. Nykyinen sopimuskausi ulottuu vuodesta 2021 vuoteen 2024. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019.)

AMK- tai YAMK-tutkinnon suorittaminen on sen suorittajalle sekä koulutuksen tarjoajalle pitkäaikainen prosessi, missä kummankin osapuolen motivaation tutkinnon suorittamiseen pitäisi olla korkea. Tutkinnon suorittaminen on tavallisesti oppijan

henkilökohtainen prosessi, jossa toimintaympäristönä voi olla opiskelijan oma työpaikka, mutta se ei vielä aseta laajempaa osaamisen hankkimisen tavoitetta koko työyhteisölle. Jos tutkinnon suorittajan motiivi on täydentää omaa osaamistaan vain muutaman tutkinnon osan verran, on tutkintoprosessissa haaste sitouttaa oppija koko tutkinnon edellyttämään työmäärään. Valmistuvien tutkintojen kokonaismäärä voi olla uhattuna ja etenkin keskeytyksien määrää tulee tämän kehityksen mukana seurata. Näkisin itse joustavan koulutustarjonnan ja pitkäjänteisemmän työelämän akuutin osaamistarpeen huomioimisen olevan toteutettavissa palveluliiketoiminnan ja koulutuspalveluiden avulla. Tällä tavalla jokaisella osapuolella, niin tilaajalla, koulutuksen tarjoajalla kuin oppijoilla on yhtä suuri ääni sekä vastuu jatkuvan oppimisen tarjonnan kehityksessä.

## Ammattikorkeakoulujen yli 30-vuotiaat ensisijaiset hakijat ja paikan vastaanottaneet

Yhteishaku vuosina 2015–2021



Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: Ammattikorkeakoulujen hakeneet ja paikan vastaanottaneet.

Käyttäjän tekemät rajaukset: Koulutuksen alkamisvuosi: 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021

Hakutapa: Yhteishaku Ikkäryhmä: 30–34-vuotiaat, 35–39-vuotiaat, 40–44-vuotiaat, 45–49-vuotiaat, 50–54-vuotiaat, 55–59-vuotiaat, 60–64-vuotiaat, 65–vuotiaat ja sitä vanhemmat.

Kuva 1. Yli 30-vuotiaat ensisijaiset hakijat ja paikan vastaanottaneet ammattikorkeakouluissa (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu).

Viestinnän ja viestintäteknologian rooli lähes kaikessa ammatillisessa toiminnassa on kasvanut digitalisoituneessa yhteiskunnassamme. Erilaiset mediasisällöt ovat tarjolla samalla alustalla, joka voi sisältää tekstien ja kuvien lisäksi video- ja äänitallenteita,

animaatioita sekä vuorovaikutteisia palaute- ja keskustelufoorumeita. Samaan aikaan kuluttajien rooli mediassa on laajentunut käyttäjästä tuottajaksi. (Seppänen & Väliwerro- nen 2012, 25–26.) Viestikanavien runsas määrä on tuonut erilaisten media-aineiston val- mistamisen työtehtäviä laajasti niin yritysten kuin muidenkin yhteisöjen jäsenten tehtä- viksi. Media-alan ammattilaisten täydennyskoulutus sekä perinteisen media-alan ulko- puolilla aloilla toimivien uusien sisällöntuottajien koulutus tekevät vaadittavan osaami- sen määrittämisestä haasteellista, ja mitään yleistä tarvetta on mahdotonta määrittää. Suuressa media-alan yrityksessä voivat uudet VR- (virtual reality, virtuaalitodellisuus) ja AR- (augmented reality, lisätty todellisuus) -tekniikat ja niiden hyödyntäminen toimin- nassa vaatia täysin uutta osaamista tai nykyisen osaamisen päivittämistä. Täysin uusia mahdollisuuksia hyödyntää uutta sisällöntuottajan roolia tuo esimerkiksi varhaiskasva- tuksessa tehtävien toimintaa dokumentoivien kuvien ja videoiden valmistaminen, kiin- teistöväilytyksessä yleistyvien drone-kuvausten ja 3D-mallinnusten hyödyntäminen koh- teiden esittelyssä ja melkein jokaisen kaupallisen tai ei-kaupallisen toimijan tekemä mo- nikanavainen viestintä ja markkinointi sosiaalisen median sekä verkkosivujen avulla.

Omasta osaamisesta viestiminen on taito, jota tulevaisuudessa edellytetään jokaiselta. Vahvimman tiivistyksen tästä viestinnällisestä tarpeesta kuvailee Eduskunnan tulevai- suusvaliokunnan Hyvinvointiyhteiskunta 2030 -julkaisu. Laajassa raportissa tiedostetaan niin lähitulevaisuuden tarve yritysten sujuvalle toiminnalle alustatalouden ympäristöissä kuin nuorille jo opinnoista asti kehitettävän osaamisportfolion rakentamisen ja päivittä- misen tärkeys. (Ilmola 2017, 14.) 2020 keväällä yllättänyt korona-ajan tuoma etätoiminta entisestään kasvatti viestintätarvetta aivan jokaisella toimialalla sekä ihmisten keskinäi- sessä yhteydenpidossa.

Useimmilla ammattialoilla viestinnän tehtävät ja media-aineistojen valmistus ovat tämän kehityksen mukana tuoneet täysin uudenlaisia vaatimuksia henkilöstön osaamiselle. Tästä syystä ovat oppijoiden aiemman osaamisen tasoerot suuret, ja täydennyskoulu- tukseen on haasteellista kehittää sisällöltään ennaltamäärättyjä valmiita palvelupaket- teja. Tämä vahvistaa aidosta osaamistarpeesta ja ympäristöstä kehitetyn koulutuspalve- lun roolia yhteisön mediataitojen hankkimisessa.

Opetushallituksen raportissa, *Media- ja viestintäalojen osaamistarvekartoituksessa*, nousee vahvasti esiin teema yksilöllisistä oppimispoluista ja elinikäisen oppimisen tär- keydestä koko työuran aikana. Keskeisinä tarpeina tunnustetaan jatkuvan oppimisen oh- jausmallien tarve, kumppanuuksien vahvistaminen ja muutosvalmius (Haasmaa, Hägg, Sillanpää & Tuominen-Thuesen 2020, 25). Työorganisaation strukturoidun

oppimissuunnitelman kehittämisessä alan ammattikorkeakoulu on erittäin vahva kumppani osaamisen hankkimisen ohjaukseen ja pedagogiseen laadun varmistamiseen.

Media-alan ammattilaisten osaamisen kehittäminen on keskeistä kehittyvässä toimintaympäristössä. Tarve on tunnistettu *TYÖ 2030: Työn ja työhyvinvoinnin kehittämissuunnitelmaan* kuuluvassa mediatoimialan hankkeessa *Mediatyö2030 – media-alan tulevaisuuden osaamistarpeet ja jatkuva oppiminen*, jossa kuvaillaan alan jatkuvan oppimisen tarvetta. Uran alussa hankittu koulutus ei vielä tuo riittävää tukea digitalisaation ja työn murroksen tuomiin uusiin osaamisvaatimuksiin. Alan yritysten henkilöstön osaamisen kehityksestä nähdään kuitenkin puuttuvan konkretia ja pitkäjänteisyys. Kehittämisen kohde onkin luoda toimintamalleja, joilla edistetään jatkuvaa oppimista juuri työpaikoilla. (TYÖ 2030.)

Kehittämistyöni pyrkii juuri vastaamaan tätä laajasti tunnistettua kehitystarvetta. Koulutusorganisaatiolla on tärkeä rooli tukea ja ohjata työorganisaatioiden omia oppimissuunnitelmia, laajentaa elinikäinen oppiminen osaksi työhyvinvointia ja vahvistaa ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyötä. Jotta tämä yhteistyö saavuttaa pinnallista tietoa syvempää oppimista, tulee työorganisaation ja koulutusorganisaation yhteistyön olla tavoitteellista aivan oppimisprosessin alusta asti. Seuraavissa luvuissa käsittelen, miten uuden tiedon oppiminen voi osoittautua ylivoimaiseksi, jos oppijan ympäristö ei huomioi ylimääräistä kuormitusta, tarve uudelle tiedolle ei ole ajankohtainen tai autenttinen, oppimista ei jaksoita tai ei varata aikaa sisäistää uutta tietoa.

### 3 OPPIMISEN MUOTOILUSTA TOIMINTAMALLI

Palvelumuotoilu lähestyy kehittämistehtävää yhtä aikaa sekä analyyttisesti että intuitiivisesti. Analyyttinen lähestyminen kartoittaa nykytilannetta tiedon ja päättelyn keinoin ja intuitiivinen tarkoittaa kokemusta nähdä, mikä voisi olla mahdollista. (Tuulaniemi 2013, 10–11.) Muotoilussa on tyypillistä, että laaja ja vaikeasti hahmotettava asiakokonaisuus jaetaan pienempiin osa-alueisiin ja hallittavuuden vuoksi tiettyjä osia kehitetään ensin itsenäisesti ja lopuksi nämä osat yhdistetään kokonaisratkaisuksi (Tuulaniemi 2013, 58). Kehitystyö on jatkuvaa, ja palvelumuotoilun prosessissa kehityskierokset voivat olla ensin lyhyitä sekä nopeita, ja kehitystyön edetessä tahti hidastuu ja ensimmäisistä pikaisista prototyypeistä syntyy pilottiprojekteja ja näistä myöhemmin uusia toimintamalleja (Stickdorn, Lawrence, Hormess & Schneider 2018, 21).

Koulutuspalveluna myytävään palveluliiketoiminnallisen tuotteen tarkastelussa ja kehityksessä palvelumuotoilun työvälineet ovat luontevia niin tuotteistuksessa kuin eri toiminnan vaiheiden yhteensovittamisessa ja yhdenmukaistamisessa. Kehitystehtävinäni on organisaation sisäinen ja ulkoinen viestintä ja myyntityö, koulutuspalvelun toteutuksen ajoitus ja jaksoitus niin tilaajan kuin toimittajan toiminnan osalta, sekä palvelun jälkeen tehtävät toimenpiteet. Tässä opinnäyteprosessin aikana keskityn analysoimaan koulutuspalveluamme, jakamaan sen eri vaiheet ja löytämään nille tutkimustyölläni vahvan pedagogisen toimintatavan sekä oppijayhteisön omaa toimintaa ja henkisiä ja fyysisiä resursseja tukevan ympäristön.

#### 3.1 Palvelumuotoilun työvälineet

Palvelumuotoilussa rajaesine (engl. Boundary Object) on dokumentti, jota pystyvät hyödyntämään eri toimijat kehitystyössään. Sen sisältö voi esittää palvelua tasolla, joka on oleellinen useasta eri näkökulmasta ja toimii näin työvälineenä yhteiskehityksessä ja strategian ymmärtämisessä yli yksittäisten toimialueiden. (Stickdorn, Lawrence, Hormess & Schneider 2018, 43.) Koulutuspalvelun ympäristössä tätä tietoa voivat tarkastella koulutuksen suunnittelija ja toteuttaja, palvelun ostavan yhteisön jäsenet sekä täydennyskoulutuspalvelun myyntiorganisaatio.

Korkeakoulun tutkintopohjaisessa koulutuksessa tällainen *boundary object* on oppimissuunnitelma (OPS). Se on avoin dokumentti, jota opintoihin hakeutuva henkilö, tutkintoa



suorittava opiskelija, koulutuksen suunnittelija ja toteuttaja sekä työelämän edustaja voivat yhdessä käyttää sisällön tarkasteluun ja oppimisen tavoitteiden asettamiseen. Oppimissuunnitelma esittelee niin oppimisen tavoitteet, arvioinnin kriteerit kuin opetusmenetelmätkin. (Turku AMK, Opinto-opas). OPS on myös opintojen aikana keskeinen työkalu oppimisen tavoitteiden ohjaamisessa ja niiden saavuttamisessa (Turku AMK, Innopeda).

Formaalin koulutuksen osalta oppimissuunnitelmat ovat sisältökeskeisiä ja opiskelija valitsee niistä omaan tarpeeseensa tai tutkintoonsa soveltuvat moduulit tai osallistuu Avoinmen AMK:n tarjoamiin lyhyisiin koulutuksiin. palveluna myytävän koulutuksen sisältöä ei tulisi määrittää etukäteen, vaan tavoitteena on luoda mahdollisimman joustava toimintamalli autenttisen sisällön sekä syväoppimista tavoittelevan oppimisen suunnitteluun.

Kehitän kaksi työvälinettä toiminnan visualisointiin ja eri vaiheita tarkastelevaksi ja yhdistäväksi rajaesineeksi. Nämä ovat asiakaspolku (engl. Journey Map) ja koulutuspalvelun käyttöön soveltamani versio *Business Model Canvas* -työvälineestä, jota kutsun *Learning Canvas* -nimellä.

Asiakaspolku jakaa projektin eri vaiheisiin ja merkkipaaluihin. Näiden vaiheiden merkittävien kohtien tulee olla aitoja kehitettävälle kohteelle (Stickdorn, Lawrence, Hormess & Schneider 2018, 353). Jaan palvelupolun kolmeen vaiheeseen: Pre-service / Service / Post-Service. Pre-service-vaiheessa keskeistä on koulutuspalvelun myynti, ehdoista sopiminen ja ostajaorganisaation sitouttaminen autenttiseen ja osaamistavoitteisiin perustuvaan toimintaan. Service-vaihe käsittää toteutusvaiheen, jossa oppijayhteisö jaksotetusti toteuttaa oppimisprojektinsa. Post-service-vaiheessa opitut asiat on sovellettu käytäntöön ja arvioidaan onnistuminen ja kehitystarve jatkossa.

Toinen palvelumuotoilussa erittäin tehokkaaksi koettu kehitystyöväline on *Business Model Canvas*, jossa yhdellä tiiviillä dokumentilla kootaan koko yrityksen liiketoimintamalli yhdeksään eri osaan sekä vastataan niihin liittyviin oleellisimpiin kysymyksiin. Koko tuotos esitetään yhdellä sivulla ja muuttamalla eri osioiden sisältöä, voidaan nopeasti ideoida, kehittää ja arvioida kehitettäviä kohtia (Tuulaniemi 2013, 177–181). Tästä toimintatavasta mukautan koulutuspalvelun sisällön suunnittelun työvälineen, jonka avulla jo palvelun myyntivaiheesta asti voidaan tilaajan kanssa koostaa yhteistä tavoitetta ja toimintamallia.

## 3.2 Learning Canvas

## Learning canvas

<p><b>OSALLISTUJAT:</b> Koulutukseen osallistuvat ja aiempi osaamistaso.</p>	<p><b>OSAAMIS-TAVOITTEET:</b> Mitä osaamista koulutuksella tavoitellaan?</p>	<p><b>OPPIMISPROJEKTI:</b> Minkälaisen projektin tai toimenpiteen osallistajat voivat toteuttaa opetuksen aikana?</p>
<p><b>VIESTINTÄKANAVAT:</b> Mitkä kanavat tilaajalla jo käytössä sisäiseen viestintään?</p>	<p><b>AJOITUS:</b> Aikataulu ja työn resursointi</p>	<p><b>TYÖVÄLINEET:</b> Mitkä koulutuksen kannalta keskeiset työvälineet yhteisössä on käytössä tai investoidaan koulutusta varten?</p>

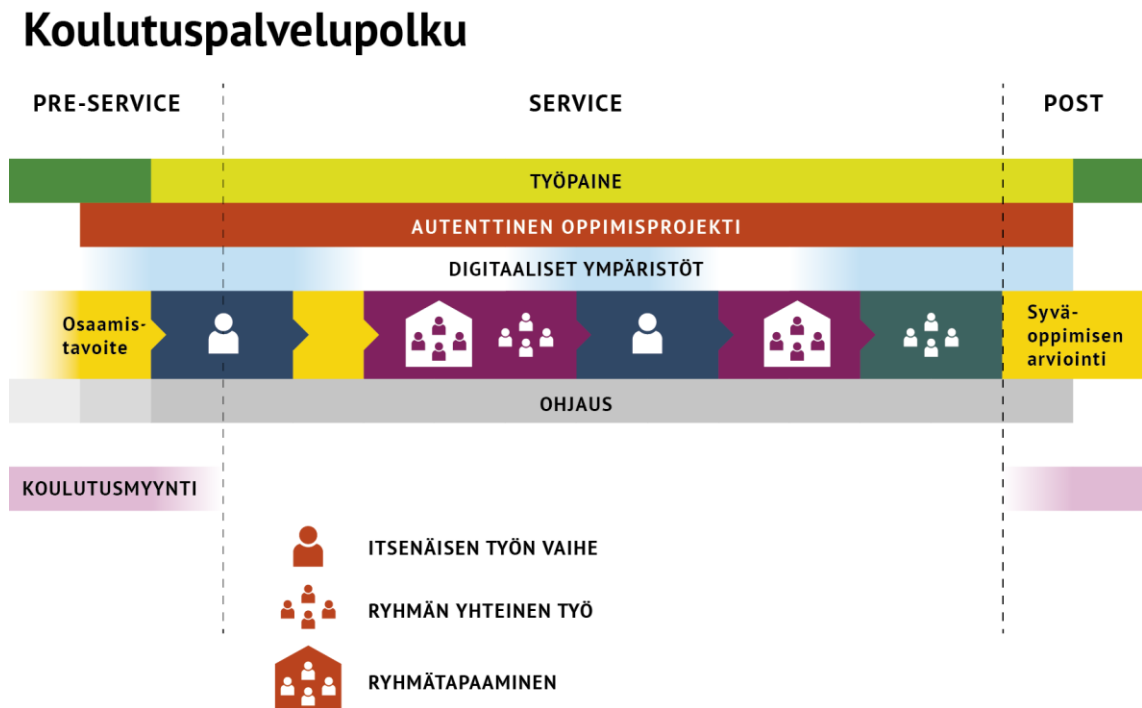
Kuva 2. *Learning Canvas*.

*Learning Canvas* -työvälineen keskeinen teema on koulutuksella hankittava osaaminen ja sitä tukevat osa-alueet: osallistujat, oppimisprojekti, digitaaliset ympäristöt, työvälineet ja koulutuksen ajoitus (ks. Kuva 2). Dokumentti rakennetaan yhdessä palvelun tilaajan kanssa ja se on myös työväline palvelun lopussa tehtävässä arvioinnissa. *Canvas*-työvälineen etuna on sen tiivis esitystapa, jossa eri osa-alueita voidaan nopeastikin muuttaa, ja jos tavoitteiden määrä kasvaa dokumentissa liian suureksi, voidaan yhtäaikaisesti kehittää useampaakin mallia ja jakaa hankittava koulutus useampaan osaan.

Jos ostajalla on tavoite hankkia henkilöstölleen osaamista videoaineistojen tuottamisesta, voi koulutuspalvelu sisältää pienessä mittakaavassa koko toteutuksen. Osallistujat valmistavat oppimisprojektina prototyypivideon ja osaamista suunnittelusta, toteutuksesta sekä julkaisemisesta tavoitellaan kaikille osallistujille. Jos taas vaatimustaso osaamiselle on korkeampi, voidaan palvelusta kehittää kolme vaihetta, joista ensimmäisessä luodaan oma konsepti ja käsikirjoitus, toisessa opitaan tuottamaan ja editoimaan videoaineistoja ja kolmannessa keskitytään aineiston julkaisemiseen ja viestinnällisten tulosten analysointiin. Jokaisessa *Learning Canvas* -kuvauksessa määritetään myös

osallistujat, välineet ja ympäristö. Tämä yhdessä kerätty tieto auttaa tilaajaa hahmottamaan osaamisen hankkimisen tarpeen henkilöstölleen. Kaikille ei välttämättä tarvitse opettaa kaikkia taitoja, jolloin osaaminen on myös sovellettavissa aidoissa tehtävissä.

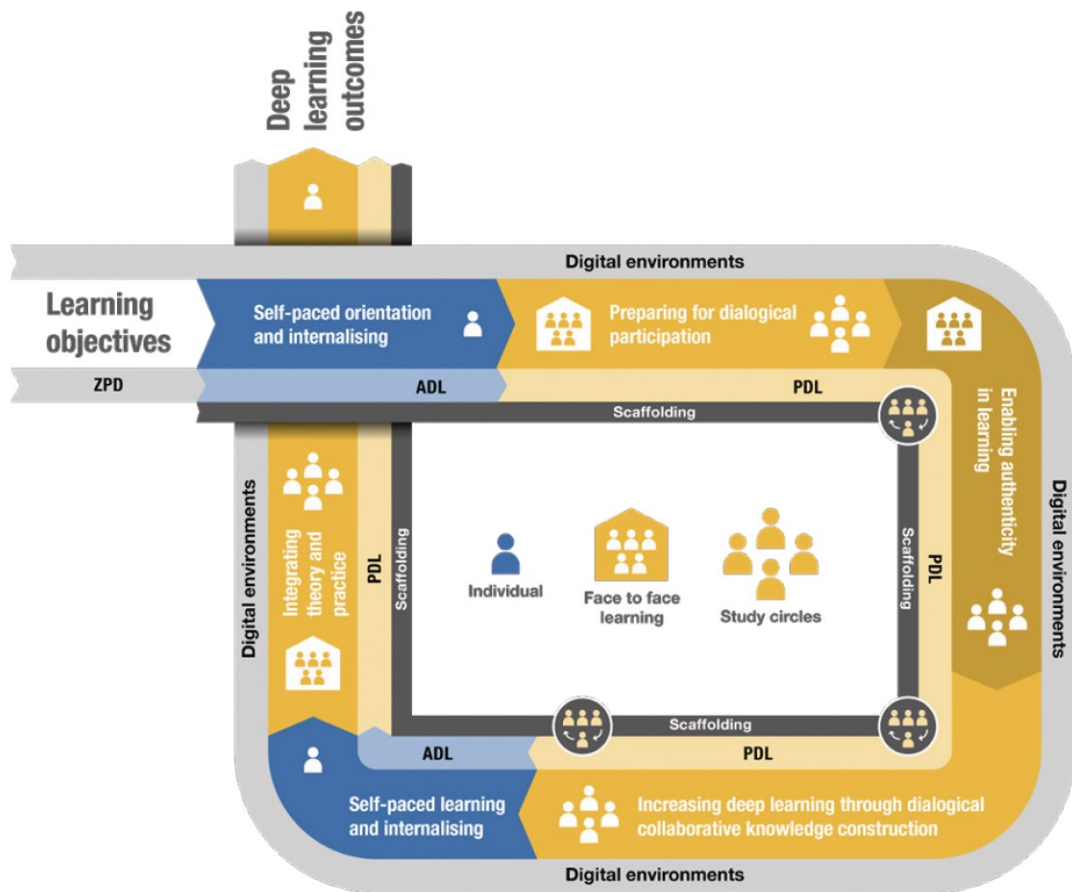
### 3.3 Syväoppimista tavoitteleva koulutuspolku



Kuva 3. Koulutuspolku.

Koulutuspalvelun opetuksen vaiheistamisessa hyödynnän Sanna Ruhalahden väitöskirjassaan kehittämää DDD (Dialogical, Digital and Deep learning) -pedagogista mallia ja suunnittelukehystä, joka huomioi opetuksen jaksotuksen yksilön omaan työhön ja dialogiseen tiedonrakentamiseen sekä näitä vaiheita tukevat digitaaliset ohjaus- ja oppimisvälineet. (Ruhalahti 2019b, 70.) Laajennan tätä kehystä ulottumaan myös koulutuksen myyntivaiheeseen, jossa koulutuspalvelun toiminnan keskeinen osaamistavoite jo määritetään. Tutkin myös palvelun tilaajan roolia oppimispolun opetuksen vaiheeseen osallistuvien henkilöiden työajanresursoinnissa ja työn kuormittavuuden huomioimisessa sekä palvelun jälkeen tehtävässä tulosten arvioinnissa ja laajemman pitkäkestoisen kehitystyön mahdollistamisessa. Koulutuspalvelun tilaaja vastaa suurelta osin koulutuksen toimintaympäristöstä. Tämä tuo koulutuspolkuun muutamia ratkaistavia asioita niin

työvälineistä kuin viestintävälineistäkin, joita koulun omissa oppimisympäristöissä voidaan pitää usein jopa itsenäisempinä.



Kuva 4. DDD pedagoginen malli (Ruhalahti 2019b, 70).

Kun yhdistetään toimivat pedagogiset mallit sekä huomioidaan koulutuksen ajoituksessa niin koulutettavan yhteisön ympäristö kuin henkiset ja fyysiset resurssit, voidaan rakentaa kokonaisvaltainen oppimispolku, joka ohjaa toimintaa suunnittelusta toteutukseen tavoitellen syväoppimista käsiteltävästä aiheesta.

Tämä syväoppimista tavoitteleva toimintaperiaate on myös koulutuspalveluiden osalta erittäin tehokas tapa toimia. Kouluttajan ja osallistuvien oppijoiden työaika käytetään mahdollisimman tehokkaasti, ja jaksotus voidaan sovittaa tilaajan henkilöstön työaikaan parhaiten sopivalla tavalla.

### 3.3.1 Osaamistavoite

Koko koulutuspalvelun lähtökohdaksi sekä tavoitteeksi tulee asettaa sen avulla hankittava osaaminen. Tämän osaamisen hankkimisen tavan tulisi olla myös keskeinen kohde koulutuspalvelun markkinoinnissa ja myynnin väline. Koulutuspalvelun hankinnasta ja tarjonnasta neuvoteltaessa aidon tavoitteen ja oppimistehtävän tunnistaminen on koko prosessin onnistumisen kannalta keskeisin tekijä, sillä tämä tavoite vaikuttaa jokaiseen seuraavaan toimenpiteeseen ja -tapaan.

Opetussuunnitelmaan perustuva opetus kouluissa nähdään usein työelämän tarpeista irralliseksi, ja opetussuunnitelmien kehityksessä tavoitellaan juuri näiden koulun ja työelämän maailmojen yhdistämistä (Aarnio 2006, 21). Koulutuspalveluissa tämä dialogi alkaa jo palvelusta neuvoteltaessa ja sen tulisi olla molempien osapuolien toimintaa ohjaava ajatus. Koulutuspalvelun myyjän on osattava poimia tilaajan kuvauksesta autenttinen osaamisen kehittämisen kohde, sillä tämän tarpeen määrittäminen on myös keskeinen erottumisen tapa muista palveluntarjoajista. Sen sijaan että pyydetään tai tarjotaan ohjelmistokoulutusta tai luentoa koulutuspäivään, tulisi näistä tarpeista tunnistaa, mitä tämän tiedon avulla palvelun hankkivassa yhteisössä tavoitellaan koulutuksen jälkeen – mistä osaamisesta on puutetta tai mitä taitoja tulisi kehittää juuri tilaajan tarpeesta.

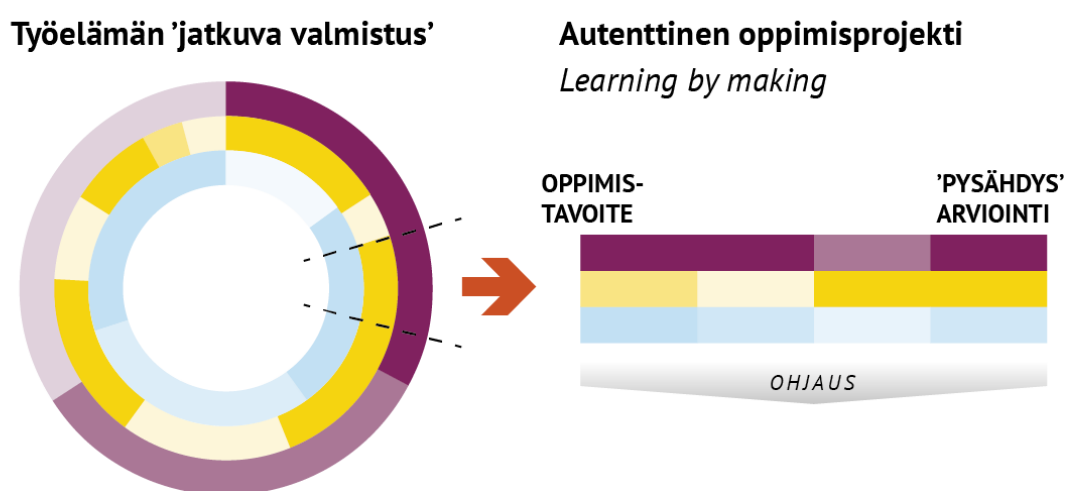
Omassa pienessä yrityksessäni yhteistyö palvelun myyjän ja koulutuksen sisällön ja toteutuksen suunnittelevan tekijän välillä oli yksinkertaista, sillä ne olivat yksi ja sama henkilö. Koulutuspalvelun aiheen ja tavoitteen suunnittelu oli täten aina läsnä heti tarjouspyynnöstä asti. Nyt toimintaympäristönä on huomattavasti suurempi organisaatio, mutta tavoitteeni on saada tämä työ vastaamaan joustavuudeltaan sekä tavoitteiltaan yhtä virtaviivaiseksi.

### 3.3.2 Oppimisprojekti

Tekemällä oppiminen (eng. *Learning by doing*) on ollut tunnustettu oppimistapa jo antiikin ajoista asti. Aristoteles jakoi toiminnan kahteen lajiin, jotka ovat tulokseen suuntautuva toiminta eli *poiesis* sekä taitoa vahvistava toimiminen eli *praxis*. *Poiesis* sisältää liikettä tai energiaa, joka myös pysähtyy, kun taas *praxis* kuvastaa jatkuvaa liikettä ja siinä toiminta on itsessään toimimisen tarkoitus. Molemmat tavat voivat esiintyä

saman toiminnan eri vaiheissa riippuen tekijän motivaatiosta. *Praxis* ajatellaan usein tekemiseksi vailla selkeää tavoitetta, kuten vaikka tanssiminen tai oman puutarhan hoito. Taidot ja tieto kehittyvät tehdessä, mutta tekemiselle ei aseteta mitään erityistä vaatimusta. Työelämässä ammatillinen toiminta mielletään tämän filosofian pohjalta enemmän *poiesis*-toiminnaksi, koska ammattilaisen työssä nähdään prosessilla alku ja toiminta pysähtyy sen ollessa valmis. (Venkula 2008, 25–26.) Nykyaikaisen työelämän jatkuva valmistaminen ja useat päällekkäiset prosessit kuitenkin vaikeuttavat näiden tavoitteiden hahmottumista jopa niiden tekijöillekin. Erilaiset projektiohjauksen tehtävät ja työnohjausjärjestelmät yrittävät tätä kokonaisuutta tehdä hallittavaksi, mutta etenkin viestinnän ja mediatuotannon aloilla selkeät pysähtymiskohdat työprosesseissa ovat usein vaikeita määrittää mitä suuremmaksi yhteisön toiminta kasvaa. Siksi onkin keskeistä, että oppimisprojekti muodostuu selkeästi alkavaksi ja päättyväksi prosessiksi, jolle asetetaan tavoitteet ja lopussa voidaan arvostella lopputulosta. Itse tekeminen on tärkeä osa oppimisprosessia, mutta sillä ei saa olla oppimistavoitetta suurempaa arvoa. Valmistamisen tulee myös pysähtyä, vaikka lopputulos ei saavuttaisi sille alussa asetettuja tavoitteita, koska näin saadua paljon arvokkaampaa palautetta itse oppimisprosessista ja autenttisia lähtökohtia myös kehitystyön seuraaville vaiheille.

## Autenttisen oppimisprojektin tunnistaminen ja sen rajaaminen yrityksen jatkuvasta toiminnasta.



Kuva 5. Oppimisprojektin rajaaminen jatkuvasta toiminnasta.

Tekemällä oppimisen tapa vahvistaa tekijän taitamista. Taitaminen on yhdistelmä tekijän tiedosta ja taidosta. Tämä on merkittävä osa inhimillistä tietämistä, eikä pelkästään yleisiä sääntöjä tai lainalaisuuksia. (Varto 2017, 13.) Itse katson, että juuri tätä tekijän taitamista voidaan ajatella yhtenä syväoppimisen tasona, jossa kokemuksen avulla syntynyttä uutta tietoa analysoidaan, tutkitaan, vertaillaan, arvioidaan ja sen avulla rakennetaan uutta tapaa toimia.

Erilaisten aiemmin vain ammattilaisille tarkoitettujen työvälineiden saatavuus asiasta kiinnostuneiden harrastelijoiden ja amatöörien käyttöön on luonut ympärilleen *maker*-kulttuurin, jonka vahva piirre on tekemisen ja kokeilun kautta oppiminen. (Jalonen & Stenros 2015). Tässä uudessa teknologian mahdollistamassa kulttuurissa korostuu vielä enemmän tekemisen vaihtuminen valmistamiseksi. *Learning by doing* kehittyi muodoksi *Learning by making* eli valmistamalla oppiminen. (Resnick 2017, 36–39.) Koulutuspalvelussa oppimisprojektin tulisi muodostua vastaavalla tavalla kuin innovaatiopedagogikan mukaisessa monimuotokoulutuksessa ja uuden oppimisen tulisi tapahtua autenttisen ympäristön ja tehtävän avulla. Tämän aidon ratkaistavan ongelman, analysoitavan case-esimerkin tai toteutettavan projektin pitäisi olla koulutuspalvelun kokonaisvaltaisen suunnittelun lähestymistapa. (Ks. Juppi & Järvipetäjä 2018, 53.)

Valmistamalla oikeita sovelluksia aidossa ympäristössä autenttisen tavoitteen saavuttamiseksi kohdataan huomattavasti enemmän myös aitoja ongelmatilanteita ratkaistavaksi. Tällöin oppimistehtävä muuttuu jopa tilaajan oman yhteisön kehitystyöksi, kun oppijat ratkaisevat, miten juuri he voivat omassa ympäristössään ratkaista etenemisesteet, arvottavat toimintatapojaan tai analysoivat tietojen sekä taitojen puutteet. Parhaimmillaan oppijat kehittävät yhteisölleen täysin uuden innovatiivisen tavan toimia ja syväoppimista tavoittelevan toimintatavan sen jatkokehityksellekin.

### 3.3.3 Aikataulu ja työn resurssointi

Kun osaamistavoite ja oppimistehtävä on yhdessä tilaajan kanssa asetettu ja koulutukseen osallistuvat henkilöt ovat tilaajan toimesta määritetty, voidaan resurssoida tarvittava työaika niin toteuttavan kuin hankkivan organisaation puolesta. Koulutukseen voivat osallistua kaikki tilaajan määrittämät henkilöt, mutta jokaisen osallistujan työajan resurssoinnissa tulisi huomioida niin itsenäinen työ kuin koulutustapahtumiin varattava aika.

Jos koulutuksen osallistuvan henkilön työajassa ei ole huomioitu kehittämistyölle vaadittavaa aikaa, on hänen lähes mahdotonta keskittyä tehtävään ja tulokset jäävät pinnalliseksi. Uuden tiedon käsittely edellyttää niin työaikaresurssia kuin henkisiä resursseja (Huotilainen & Saarikivi 2018, 85–86).

Asiantuntijapalvelussa työaikaresurssi muodostaa yhden suurimmista kustannuksista, joten koulutuspalvelun sisällön tehostaminen juuri henkilöstön ajankäytön osalta tuo hyödyt niin palvelun tarjoajalle kuin sen hankkijalle. Ajan varauksessa tulee huomioida kaikkien osallistujien työtehtävät ja koulutuksen ajoittaminen neuvotellaan tilaajan kanssa yhteistyössä. Tiivis aamupäivä työviikon alussa voi olla huomattavasti tehokkaampi kuin myöhään iltapäivään ajoitettu tapaaminen. Myös useampi lyhyt jakso tehostaa ryhmän toimintaa paremmin kuin kokonaisen päivän varaaminen koulutukselle, ja tällaisen ajan löytyminen kaikille osallistujille aiheuttaa myös haasteita. Digitaalisten ympäristöjen avulla voidaan entisestään tehostaa ajankäyttöä, mutta niille ei saa uhrata dialogista tiedonrakentamista, mitä käsittelemme tarkemmin ryhmätapaamisia käsittelevässä luvussa.

### 3.3.4 Itseopiskeluvaiheet

Yksinäisyys ei tarkoita toimeettomuutta. Nykyaikaisessa digitaalisessa yhteiskunnassa olemme harvoin aidosti yksin ajatustemme kanssa. Useat viestikanavat ja älylaitteemme tarjoavat lähes jatkuvan ulkoisen ärsyksen ja se pitää meidät reaktiivisessa tilassa. Ajatuksiemme eivät pääse eksymään ja koemme usein jäävämme jostakin paitsi. Yksinäisyys ja omien ajatuksiemme tutkiminen on tärkeä vaihe kehittääksemme itsestämme selkeän omakuvan ja varsinkin uusien ideoiden ja innovaatioiden syntymiselle. Jos pidetään itsestään selvänä, että älypuhelin tai muu näyttöruutu on aina vieressämme, hyväksymme tämän toiminnan ilman kriittistä tarkastelua siitä, mitä laitteella teemme. (Turkle 2015, 60–62.) Sen sijaan, että hyväksyisimme kaiken toiminnan digitaalisilla laitteilla, voimme arvottaa aktiivisen osallistavan toiminnan hyödylliseksi oppimiselle ja passiivisen, mutta huomiomme vievän seuraamisen heikoksi toiminnaksi. Itseopiskeluvaiheessa tehtävän orientaation sekä myöhemmässä vaiheessa tapahtuvan tiedon sisäistämisen tulee tapahtua aktiivisilla toimilla digitaalisissa ympäristöissä. Tämän aktiivisen tekemisen tueksi tulee suunnitella myös vaiheita, jossa ajatusten annetaan vaeltaa ja mahdollistetaan oivallukset ja omien ennakkokäsitysten tunnistaminen.



Innovaatioita ja uusia toimintatapoja ei synny ilman luovia ajatuksia. Luova ajattelu voidaan mieltää kaksivaiheiseksi prosessiksi, jossa ensin muodostetaan luovia ideoita ja sen jälkeen niitä arvioidaan ja jalostetaan. Luovat tuotteet ja palvelutkin pyrkivät täyttämään kaksi kriteeriä olemalla samalla uusia ja hyödyllisiä. Mieleemme vaeltaa, kun syntyvät ajatukset eivät suoraan liity sillä hetkellä tekemäämme asiaan tai ympäristöön. Tämän jälkeen näitä ajatuksia voi tarkastella arvioiden sekä reflektoiden. Mielen vaeltaminen ja luova ajattelu aktivoivat aivan samoja alueita aivoissamme ja näiden toimintojen välillä on havaittu olevan aivan suora vaikutussuhde. (Fox & Beaty 2018; Hari 2021, 286.)

Oppijoilla on aina ennakkokäsityksiä aiheesta ja oma näkemyksensä miten asiat toimivat. Jos tätä tietoa ei huomioida koulutuksessa, on suuri mahdollisuus, että osallistujat palaavat koulutuksen jälkeen entisiin käsityksiinsä. (Aarnio 2006, 20–21.) Nämä käsitykset voivat olla myös oppijoille osin tiedostamattomia ja nopeatahtisessa ja kestoltaan lyhyessä koulutustilaisuudessa näiden tunnistaminen ja käsittely on tärkeää aloittaa ajoissa sekä ensin itsenäisesti. Ennakkotehtävässä tulee myös syntyä pohdiskeluvia kysymyksiä, sillä autenttisisessa oppimisessa rakennettavan uuden tiedon merkittävyys oppijoille kasvaa, jos sen lähtökohdat asetetaan oppijoiden omiin esittämiin kysymyksiin (Ruhalahti 2019b, 25).

Ennen ensimmäistä ryhmätapaamista osallistujille annetaan aiheeseen orientoiva tehtävä. Tehtävässä voidaan kyselynomaisilla välineillä kartoittaa aiempaa kokemusta ja osaamista aiheesta, tunnistaa ryhmästä jäseniä, jotka voivat toimia tukena muille sekä valmistaa osallistujat ryhmässä tapahtuvaan työhön. Kyselyssä voidaan kartoittaa toimintaympäristön nykytilannetta ja yksilön työn kohdalla tunnistettavia kehityskohtia, toimintatapoja ja työvälineiden käyttöä. Tärkein tehtävä itsenäisellä työllä on herättää jokaisen osallistujan ajatukset aiheesta, antaa niiden myös rauhassa vaeltaa ja näin valmistaa osallistumista sekä autenttisuutta ryhmätapaamisiin. Myöhemmässä vaiheessa itseopiskelun jaksolla voidaan tiedon sisäistämistä tukea reflektiivisellä kirjoituksella tai oman ohjeen valmistamisella yhdessä rakennetusta uudesta tiedosta tai tavasta toimia. Itseopiskeluvaiheet myös tukevat yhteisön hiljaisempien jäsenten osallistumista yhteiseen työhön, sillä heidän äänensä voi helpolla jäädä kuulematta aktiivisissa ryhmätapaamisissa.

### 3.3.5 Ryhmätapaamiset

Ryhmätapaamiset ovat koulutuspolussa intensiivisin jakso. Itseopiskeluvaihe jo valmistaa osallistujia aiheeseen, mutta ensinmäisessä ryhmätapaamisvaiheessa vielä jokaisen omat käsitykset ovat näkymättömissä. Ryhmän läsnäolevassa yhteistyössä näitä jokaisen omia käsityksiä aiheeseen tuodaan näkyville. Jos näitä jokaisen omia käsityksiä ei oteta huomioon, jäävät koulutuksen aikana syntyvät uuden tiedon asiat vierainksi ja koulutusjakson jälkeen jokainen palaa takaisin omiin ennakkokäsityksiinsä. (Aarnio 2006, 19–20.) Tämä lähtökohta on usein haitallinen missä tahansa työyhteisössä, jossa aiempaa tapaa toimia ja tekijöiden suhtautumista ja ymmärrystä prosessista ei käsitellä, ennen kuin tuodaan uusi tapa toimia valmiiksi muotoiluna ohjeena. Tällöin tavallisesti luodaan kaksi tapaa toimia ja vanhat toimintamallit voivat säilyä vierellä vuosia.

Ryhmä ihmisiä ei automaattisesti toimi oppijayhteisönä. Valmiille yhteisölle myytävän koulutuspalvelun lähtökohta voi olla jo tiivis työyhteisö, mutta tätä ei voida pitää itsensänselvänä. Osallistujat voivat olla myös toisilleen tuntemattomia tai ryhmän henki voi olla entuudestaan kouluttajalle tuntematon. Ryhmätapaamisen alkuun on varattava aikaa dialogiselle lämmittelylle, jonka tarkoitus on tutustuttaa osallistujia toisiinsa sekä myös kouluttajaan ja näin valmistaa koko ryhmää dialogiseen tiedonrakentamiseen. Nämä lämmittelyt voivat olla spontaaneja esittelyjä itsestä ryhmälle tai harjoituksia tiedostaa omaa perspektiiviä ryhmän työhön. Keskeistä on keskusteleva ryhmäytyminen, jossa jokaisen ääni pääsee esiin, ja osallistumisen kynnyksen madaltaminen myöhemmin tehtävässä yhteistyössä. (Aarnio 2012.)

Seuraavassa vaiheessa dialogisen tiedonrakentamisen avulla ryhmä lähtee purkamaan koulutuksen oppimistehtävän tavoitetta ja sen toteuttamiseen vaadittavia osaamistaitoja positiivisten ja avointen kysymysten avulla. (Ruhalahti 2019a, 87; Aarnio 2006, 27.)

Oppimistehtävän jakaminen osiin ja keskustelun tukeminen ja ohjaaminen on kouluttajan vastuulla. Keskustelua ei voi pitää automaattisena toimintana ja sen ylläpitäminen on oleellista lähitapaamisen onnistumiselle. Kovin usein osallistujat ovat tottuneet täysin valmiisiin tavoitteisiin, toistamaan jäljitellen kouluttajan esittämiä malleja ja tekemään muistiinpanoja toimintaohjeista (Aarnio 2006, 25). Pintapuolisessa osaamisessa esimerkiksi seuraaminen on helppoa, mutta opitun taidon muistaminen ja soveltaminen muuttuvissa tilanteissa osoittautuu vaikeaksi. Jos taas oppija itse ratkaisee esiin tulevia

haasteita yhdessä ryhmän ja ohjaajan tuella, syntyy uusia ajatuksia ja kyky ratkaista myös uusia odottamattomiakin esteitä työssä.

Tapaamisten ympäristöllä on myös valtava merkitys. Ihminen muuttaa toimintaansa eri ympäristöissä, ja tämän lisäksi olemme hyviä myös muokkaamaan ympäristöämme itsellemme sopivaksi. Ratkaisujen keksiminen johonkin tiettyyn ympäristöön, edellyttää siihen adaptoitumista. (Huotilainen & Saarikivi 2018, 30–31.) Kaikki tai ainakin suurin osa ryhmätapaamisista tulisi järjestää koulutuspalvelun tilaajan omassa toimintaympäristössä, johon koulutuksen pitäjä adaptoituu. Jos ryhmän tapaamiset sijoitetaan esimerkiksi ryhmälle vieraseen oppilaitosympäristöön, ei ongelmanratkaisuun tarvittavia innovatiivisia oivalluksia välttämättä synny tai ne jäävät kovin pinnallisiksi. Jo pelkällä oppilaitosympäristöllä voi olla negatiivinen vaikutus osallistujien käytökseen. Tilat voivat olla täysin erilaiset kuin oma toimintaympäristö ja tämä voi aiheuttaa ulkopuolisuuden tuntua sekä vaikeuttaa yhteyttä uuden tiedon rakentamisessa omaan työympäristöön.

Ryhmän työtä voivat usein myös häiritä ulkopuoliset ärsykkeet, viestit ja päällekkäiset tehtävät, joita koulutuksen suunnittelussa tulisi kaikin tavoin pyrkiä vähentämään. Jos ryhmästä katoaa säännöllisesti yksi tai useampi jäsen vastaamaan puheluihin tai viesteihin, vahingoittuu tai tuhoutuu ryhmän yhteinen työ toistuvasti, ja toiminta jää pintapuoliseksi. Ajastamalla tapaamiset mahdollisimman tiiviiksi sekä varaamalla myös aikaa näille ulkopuolisille keskeytyksille yhdessä sovittujen lyhyiden taukojen avulla, voidaan tukea ryhmän yhteistä työtä.

Ryhmätapaamisen tärkein tavoite on positiivisen ihmettelyn ja yhdessä tutkimisen avulla asettaa seuraaville vaiheille autenttiset tavoitteet. Koulutusjakson tulisi sisältää useampi ryhmätapaaminen, joiden välissä on itseopiskeluvaiheita sekä myös ryhmän yhteistä työtä omassa ympäristössään. Tapaamisten ajoitus ja keston optimointi on kouluttajan työn tärkeä osa. Tehokas aamupäivä työviikon alussa kahden viikon välein voi olla paljon tehokkaampi kuin 8 tuntia kestävä tapaaminen perjantaisin kerran kuukaudessa.

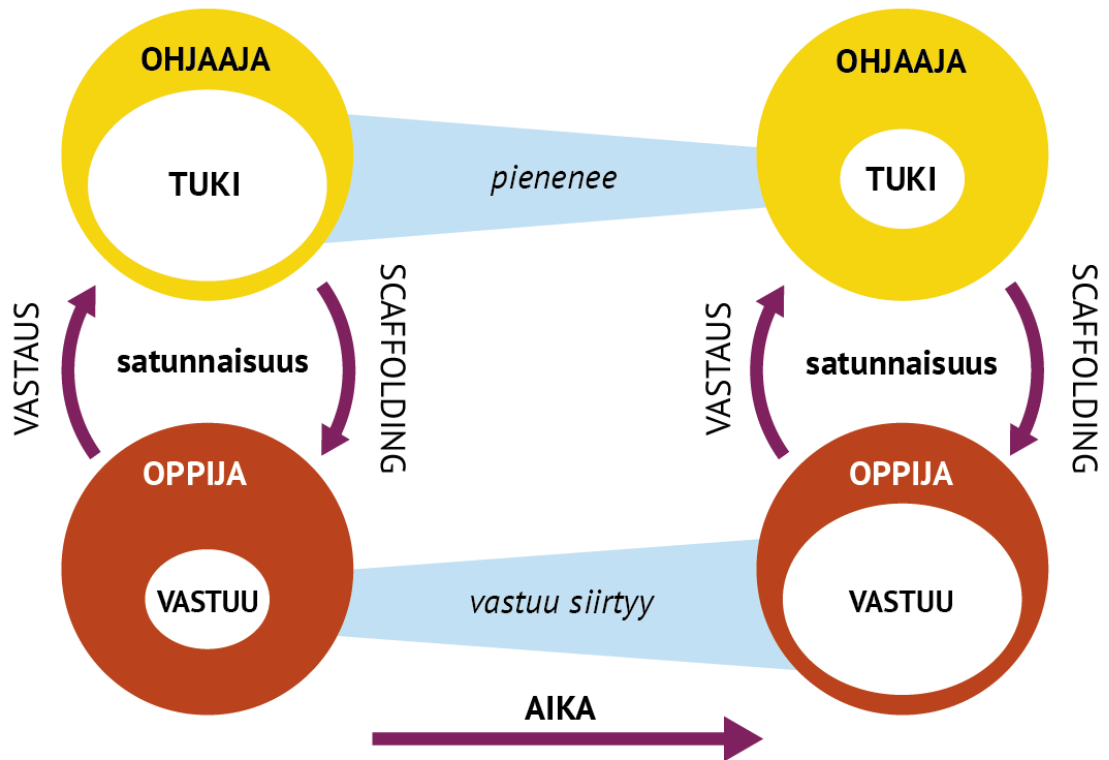
### 3.3.6 Ohjaus

Oppimisen ohjaus on kaikilla koulutusaloilla muuttunut digitalisaation myötä, ja myös tekijän työnkuvat ovat laajentuneet yksilöllisemmiksi. Turun ammattikorkeakoulun innovaatiopedagogiikka edellyttää myös opetuksen uudistusta. Opiskelijat aktiivisesti kehittävät omia oppimistaitojaan ja opettajan rooli on ohjata tätä kehitystä. (Turku AMK,

Innopeda.) Opetus- ja ohjaustyön monipuolistuessa ja yksilöllistyessä ohjaustyön määrä helposti kasvaa, jos jokaista oppijaa ohjataan erikseen. Tätä kasvua tulee hillitä tehokamalla työllä sen laatua heikentämättä. Ohjaustyön onnistumiseen vaikuttaa niin ohjaajan kyky nähdä selkeä osaamisen puute kuin oppijan itseohjautumistaidot ja aktiivisuus oman vastuunsa kasvattamisessa oppimisprosessissa.

Scaffolding-käsite määrittää oppimisen tuen väliaikaiseksi ja sen päämääräksi oppijan tukemisen itsenäisemmäksi sekä vastuullisemmaksi omassa oppimisessaan. Periaatteeseen kuuluu, että tukitoimet kumuloituvat ja seuraavassa ohjausvaiheessa oppija osaa jo itsenäisesti edeltävän vaiheen asian. (van de Pol, Volman & Beishuizen 2010.) Tukea suunnitellaan siten, että oppijat voivat itsenäisesti ratkaista yhä monimutkaisempia tehtäviä saaden juuri sen verran tukea kuin tarvitsevat oman oppisen tueksi (Aarnio 2006, 27). Scaffolding-ohjaus edellyttää aktiivista vuorovaikutusta oppijan ja ohjaajan välillä, missä aina huomioidaan oppijan yksilölliset osaamistarpeet ja tarvittavan tuen määrä. Tästä henkilökohtaistamisen periaatteesta tuki muodostuu aina uniikiksi eikä sitä voida tällöin ajatella tekniikkana, jota voidaan toistaa samanlaisena oppijasta toiseen. (Ruhalahti 2019b, 33–34.) Ajoitus tuelle on haasteellista, sillä aidossa tarpeessa ohjausta ja tukea tulisi saada silloin kuin oppija sitä tarvitsee, eikä silloin kun se sopii ohjaajalle (Venkula 2008, 79–80).

## Scaffolding



LÄHDE: van de Pol, J. & Volman, M. & Beishuizen, J. 2010. Scaffolding in teacher – student interaction: a decade of research. Educational Psychological Review 22, 271–296.

Visualisointi tekijän kääntämä ja tiivistämä.

Kuva 6. Scaffolding-prosessin tiivistys (van de Pol, Volman & Beishuizen 2010).

Tämä tapa toimia muuttaa oleellisesti perinteisiä opetus- ja ohjausmenetelmiä. Se on tehokas tapa toimia monipuolisissa oppimistilanteissa ja innovaatiopedagogiikan mukainen oppimis- ja opetusmenetelmä, jolla tavoitellaan aktiivista, tutkivaa ja korkeampaa ajattelua vaativaa, syväoppimista tavoittelevaa osaamista.

Ohjauksen tarpeen jakaminen pienempiin osiin oppijan tarpeen mukaan ja tämän tuen tarpeeseen vastaaminen digitaalisia ympäristöjä hyödyntäen, mahdollistaa myös helpommin opetuksen kehitystä dialogiseen suuntaan sekä parhaimmillaan mahdollistaa opetushenkilöstön vahvemman tiimityön ja yhteisopettajuuden. (Jaskari & Rantanen 2016.) Kun ohjauksen yhteydessä syntyy osaamisen jakamista myös koulutusorganisaatiossa, ovat toiminnan hyödyt moninkertaiset palvelun tuottajallekin.

Koska toimintamallin periaate pohjautuu siihen, että kokeneempi tekijä ohjaa kokemattomampaa, voidaan samaa mallia soveltaa myös oppijayhteisön sisällä. Kokeneempi

työntekijä ei tee työtehtäviä kokemattoman puolesta, vaan jakaa tarvittavan avun ja tuen juuri silloin kun sitä tarvitaan ja samalla siirtää vastuuta uudelle tekijälle, jotta tämä voi toimia myöhemmin itsenäisesti. Näin ohjaajien määrä koulutuspalvelussa kasvaa etenkin oppijayhteisössä, jossa on paljon eri tasoista osaamista jo olemassa.

### 3.3.7 Digitaaliset ympäristöt

Olemme nykyaikana kovin usein vain osittain läsnä keskusteluissa, jotka käydään fyysisesti samassa tilassa olevien henkilöiden kesken. Varsinkin nuoremmilla diginatiiveilla henkilöillä ja yhä enenevässä määrin myös heitä vanhemmilla ihmisillä on huomio jaettu digitaalisiin laitteisiimme sekä paikalla oleville henkilöille. Nopeat viestikanavat aiheuttavat tunnetta, että jos emme seuraa niitä jatkuvasti, jäämme jostakin paitsi. (Turkle 2015, 30–32.) Jos teemme tätä toistuvasti omissa perheissämme, ystävien kesken, niin sama toiminta on varmasti osa myös työyhteisöissämme. Monijakoisuutta keskustelun ja digitaalisten viestien välillä korostaa entisestään se, miten suuri ryhmä ihmisiä kokoontuu yhteen ja kuinka paljon käsiteltävä asia koskee osallistujia. Jokainen on varmasti kokenut tämän älypuhelimien houkutus -ilmiön osallistuessaan oman työyhteisön kokouksiin, tiedotustilaisuuksiin tai kehityspäivään, jossa paikalla on yli kymmenen osallistujaa.

Digitaalisten ympäristöjen hyödyntäminen sekä hiljentäminen on keskeistä hyvässä oppimispolussa. Ryhmätapaamiset tulisi järjestää niin, että huomio pysyy siihen osallistuvien henkilöiden kesken ja vaihtoehtoisten viestikanavien hetkellinen hiljentäminen vahvistaa tiettyyn pisteeseen asti ryhmän keskittymistä. Jos ryhmätapaamisen kesto pitkityy, voi houkutus tarkistaa viestejä ja ilmoituksia nousta ylivoimaiseksi vastustaa. (Turkle 2015, 31.) Tämän monikanavaisen ympäristön hallintaan ei voi suhtautua kevyesti ja koulutusjakson alussa on hyvä määrittää yhteinen toimintatapa.

Oikein käytettynä digitaaliset kanavat taas mahdollistavat yhteyden ryhmän kesken sekä ohjaajan kanssa. Syväoppimiseen suuntaavan prosessin tukeminen ohjauksella ja juuri silloin kun sille on tarvetta mahdollistuu oikein valitun ja hyödynnetyn digitaalisen ympäristön avulla. Digitaalisen ympäristön valinnassa kannattaa hyödyntää jo oppijayhteisön käytössä olevia viestintävälineitä ja -tapoja sekä laitteita (Juppi & Järviopettaja 2018, 50). Ylimääräistä kuormitusta uusista tavoista ja välineistä kannattaa välttää ja periaate on sama kuin työkuormituksen vähentämisessä koulutusjakson aikana. Ohjaaja tai oppijatkaan eivät voi reagoida välittömästi viestintään ja tuen tarpeeseen, mutta hyödyntämällä aktiivisia viestintätapoja ja -kanavia, voidaan pienellä aktiivisella työajalla, sijoitettuna

oikeisiin hetkiin, saavuttaa paljon enemmän kuin ”keräämällä” valtavaa määrää käsiteltäviä asioita yhteen pitkään viestiin tai tapaamiseen.

Digitaalinen viestikanava on nykyään usein myös samalla tiedon säilytyspaikka. Erilaiset työryhmille kehitetyt viestintäsovellukset käsittävät myös tiedontallennusominaisuuksia. Käyttämällä tilaajan omaa viestintäympäristöä, kerätään samalla tieto tilaajan käytettäväksi koulutusjakson jälkeenkin. Tämä yhteinen tiedonkeruu myös tukee oppimisen aikana syntyvää metatietoa: tietoa siitä mistä tieto ja ohjeet löytyvät (Huotilainen & Saarikivi 2018, 86).

### 3.3.8 Arviointi

Koulutusjaksolla tulee olla selkeä pysähtymispiste ja tämä on kohta, jossa tapahtuu myös arviointia. Oppimistulosten arviointi tulee tehdä yhdessä tilaajan kanssa ja keskeisenä mittarina on koulutuspalvelun alussa määritettyjen osaamistaitojen saavuttaminen ja oppijayhteisön kehitystyö koulutusjakson aikana.

Syväoppimisen arvioinnin viitekehyksen mukainen tarkastelu keskittyy tunnistamaan ja arvioimaan oppijoiden työn tuloksena syntyneitä uusia toimintatapoja, erilaisia vaihtoehtoisia toimintamalleja ja niiden soveltuvuutta uudessa toiminnassa sekä teorian ja käytännön yhteensovittamista valmistetussa oppimisprojektissa. Jos oppiminen on jäänyt pintapuoliseksi, on lopputulos usein vain saadun tiedon kopioimista ilman kriittistä tarkastelua ja irrallisia listoja tietoa vailla sovellettavuutta toimintaan. (Ruhalahti 2019b, 74–75.)

Kun oppimispolku suunnitellaan alusta asti niin, että se sisältää selkeän oppimistavoitteen, dialogisen tiedonrakentamisen vaiheet ja sovellettavan tiedon avulla toteutettavan oppimisprojektin, syväoppimista tavoittelevaa koulutusta voidaan ohjata ja tukea koko toteutuksen ajan. Arviontiakin voidaan tehdä vasta, kun palvelussa on ollut jaksotettuna tiedon sisäistämisen ja soveltamisen vaiheet. Huonoimmillaan tilanne on, jossa yhden luentomaisen koulutuspäivän päätteeksi toteutetaan palautekysely osallistujille. Tällaista toimintamallia tulee kaikin tavoin välttää.

Oman kokemukseni mukaan useat ellei jopa kaikki koulutuspalveluja järjestävät toimijat kysyvät palautelomakkeessaan hieman eri sanamuodoin saman kysymyksen: ”*Voitko soveltaa kurssin aikana saamaasi tietoa omassa työssäsi?*”. Koulutuksista, joissa olen itse ollut mukana vain sisällön suunnittelussa ja toteuttajana, saamani palaute on

harmillisen usein samankaltainen: ”sain paljon uutta tietoa, mutta.... valitettavasti meillä ei ole tällaisen työn tarvetta / työtehtäviini ei kuulu aineiston valmistamista / meillä ei ole käytössä tätä työvälinettä...” Haluan nostaa tämän kysymyksen sovellettavuudesta jo koulutuspalvelun myyntiin, sillä mielestäni tärkeintä on varmistaa jo ennen toteutusta, että uutta tietoa voidaan aidosti soveltaa.



## 4 YHTEENVETO

Työn muutos ja digitalisaation nopea kehitys etenkin media-alalla tuovat muutoksia käytettäviin työvälineisiin ja työprosesseihin. Uudet viestikanavat ja -palvelut kasvattavat tarvetta erilaisille monimediallisille aineistoille, ja niiden tuottaminen on osa yhä useampaa ammattialaa sekä työnkuvaa myös perinteisten media-alan töiden ulkopuolella.

Työuran aikana tapahtuva jatkuva oppiminen voi muodostua työyhteisölle sekä työntekijälle suureksi haasteeksi, jos oppimisesta puuttuu selkeä suunnitelma ja tavoitteellisuus. Aiemmin yleisesti hyväksi koetut tavat, kuten koulutustilaisuudet, joita ovat tarjonneet työvälineiden ja tukipalveluiden tarjoajat, ammattialan yhdistykset ja järjestöt, sekä erilaiset alan messu- ja konferenssitapahtumat, ovat edelleen vahvasti tukemassa uuden tiedon jakamista ammattialalla. Tämän toiminnan rinnalle on nousemassa yhä suurempi tarve enemmän strukturoidulle ja laajempaan osaamispuutteeseen vastaavalle koulutukselle, jossa koulutusorganisaatioilla on paras mahdollisuus hyödyntää omaa ydinosamistaan. Nykyisten yksilökeskeisten täydennyskoulutusmahdollisuuksien rinnalle on tarve tuottaa koko työyhteisöä kehittävää koulutuspalvelua. Koulutusorganisaatioista löytyy vahvan substassiosaamisen lisäksi tukea yhteisen oppimissuunnitelman laatimiselle, pitkäjänteiselle yhteistyölle sekä vahvaa pedagogista osaamista.

Koulutusorganisaation haaste on tuoda tämä osaaminen selkeämmin tarjolle ja nähdä koulutuspalvelun ostajan tarpeet ja toimintatavat. Toivon opinnäytetyössä muodostamani toimintamallin selkeyttävän koulutuspalvelun prosessia niin palvelun tarjoajalle kuin sen ostajalle. Tämän kehitystyön tulee olla jatkuva prosessi, jossa yksittäisiä osa-alueita sekä niiden muodostamaa kokonaisuutta tulee mukauttaa jokaisen myytävän palvelun kohdalla sekä myös palveluprosessina. Ennen kuin palvelua voidaan yhdessä kehittää siitä on kuitenkin muodostettava osa-alueisiin jaettu sekä loogisen kokonaisuuden muodostava palvelupolku. Tässä toivon onnistuneeni ja näen tämän pohjana pitkäjaksoiselle ja tavoitteelliselle kehitystyölle, jota tällä koulutuspalvelulla tarjoamme myös omana tuotteenamme Turun ammattikorkeakoulun media-alan palveluliiketoiminnan alla. Työssä esittämäni toimintatavat eivät ole koulutusorganisaatiossa uusia, ja hyödynnämme oppimisen menetelmiä tuloksellisesti isossa osassa toimintaamme. Näiden hyvien toimintatapojen hyödynnettävyys myytävissä koulutuspalveluissa on kiinni pitkälti siinä, sitoutumeko myös tilaajan toimimaan esittämällämme tavalla ja juuri tässä työssä toivon tämän työni olevan tukena. Tulevaisuuden tai edes nykyhetken ammattikorkeakoulussa ei

säilytetä tietoa, vaan olemme yhteisö, joka tutkii, kehittää ja innovoi niin tapoja toimia kuin oppimistakin ja jakaa tätä taitamistaan eri ammattialoille.

## LÄHTEET

- Aarnio, H. 2006. Oppijälhtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä tietoverkkoja ja verkostoja hyödyntävään oppimiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Saatavilla [www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-443-7](http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-443-7)
- Aarnio, H. 2012. Dialogiset menetelmät. Viitattu 14.9.2021 [http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metelmat/main\\_a.htm](http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metelmat/main_a.htm)
- Arene 2020. Korkeakoulujen yhteishaku osoitti, että työuran aikaiselle koulutukselle on kasvava kysyntä. Viitattu 11.10.2021 <https://www.arene.fi/ajankohtaista/korkeakoulujen-yhteishaku-osoitti-etta-tyouran-aikaiselle-koulutukselle-on-kasvava-kysynta/>
- Carlson, S. & Vuontela, V. 2021. Muovautuvat aivomme, oppiminen ja muisti. Teoksessa S. Carlson & R. Hari (toim.) Aiv[o]jaakkoset. Espoo: Aalto-yliopisto.
- Fox, K., & Beaty, R. E. 2018. Mind-wandering as creative thinking: Neural, psychological, and theoretical considerations. MindRxiv. October 18. Saatavilla <https://doi.org/10.31231/osf.io/yce2q>
- Haasmaa, H., Hägg, M., Sillanpää V. & Tuominen-Thuesen, M. 2020. Media- ja viestintäalan osaamistarpeet. Raportit ja selvitykset 2020:3. Opetushallitus. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/ti-lastot-ja-julkaisut/julkaisut/media-ja-viestintaalan-osaamistarpeet>
- Hari, R. 2021. Taide, neurotiede ja luovuus. Mitä voimme oppia toisiltamme?. Teoksessa S. Carlson & R. Hari (toim.) Aiv[o]jaakkoset. Espoo: Aalto-yliopisto.
- Huotilainen, M. & Saarikivi, K. 2018. Aivot työssä. Helsinki: Otava.
- Ilmola, L. 2017. Hyvinvointiyhteiskunta 2030. Päivitys 2016. Eduskunnan Tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 2/2017. Saatavilla [https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj\\_2+2017.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_2+2017.pdf)
- Jalonen, P. & Stenros, N. 2015. Maker-kulttuurissa vertaisuus ja avoimuus ovat oppimisen käyttövoimia. Sitra. Viitattu 12.10.2021. <https://www.sitra.fi/blogit/maker-kulttuurissa-vertaisuus-ja-avoimuus-ovat-oppimisen-kayttovoimia/>
- Jaskari, R. & Rantanen, H. 2016. Innovaatiopedagogiikka ja yhteisopettajuus moduulipinnoissa. Teoksessa M. Komulainen, T. Konst & M. Keinänen (toim.) Uudistuva korkeakoulu – Esimerkkejä innovaatiopedagogiikan soveltamisesta opetuksessa ja korkeakoulun toiminnassa. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. 70–82. Saatavilla <https://www.turkuamk.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/julkaisuhaku/70/>
- Juppi, P. & Järvi­petäjä, M. 2018. Innovaatiopedagogisen lähestymistavan kehittäminen verkko­opinnoissa. Teoksessa M. Komulainen & T. Konst (toim.) Innovaatiopedagogiikka korkeakoulu­opetuksessa – käytännön esimerkkejä. Turku: Turun ammatti­korkeakoulu, 49–62. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102334375>
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitys­prosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Ete­läpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus Helsinki: WSOY, 258–274.
- Järvi­petäjä, M. & Björkroth, P. 2021. Working life and RDI commissions as a source of learning. Talk. Turun ammattikorkeakoulu. Viitattu 25.10.2021 <https://talk.turkuamk.fi/innopeda/working-life-and-rdi-commissions-as-a-source-of-learning/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-552-5>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Korkeakouluille uusi rahoitusmalli. Viitattu 25.10.2021 <https://minedu.fi/-/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli>

van de Pol, J. & Volman, M. & Beishuizen, J. 2010. Scaffolding in teacher – student interaction: a decade of research. *Educational Psychological Review* 22, 271–296. Saatavilla: [https://www.researchgate.net/publication/225487532\\_Scaffolding\\_in\\_Teacher-Student\\_Interaction\\_A\\_Decade\\_of\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/225487532_Scaffolding_in_Teacher-Student_Interaction_A_Decade_of_Research)

Resnick, M. 2017. *Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity through Project, Passion, Peers, and Play*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ruhalhti, S. 2019a. Dialogisella yhteisöllisellä tiedonrakentamisella suunnataan syväoppimiseen. Teoksessa P. Timonen, H. Mäkelä & S. Lukkarinen (toim.) *Kampuksella digittää. Poinintoja verkko-oppimisen kehittämisestä*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 84–91.

Ruhalhti, S. 2019b. Redesigning a Pedagogical Model for Scaffolding Dialogical, Digital and Deep Learning in Vocational Teacher Education. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 257. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-145-3>

Seppänen, J. & Väliverronen, E. 2012. *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.

Stickdorn, M., Lawrence, A., Hormess, M. E. & Schneider, J. 2018. *This is service design doing: Applying service design thinking in the real world : a practitioners' handbook (First Edition)*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.

Turkle, S. 2015. *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York, NY: Penguin Press.

Turku AMK (n.d.). *Innopeda by Turku AMK*. Viitattu 3.6.2021. <https://innopeda.turkuamk.fi/>

Turku AMK (n.d.). *Opinto-opas*. Viitattu 14.6.2021. <https://opinto-opas.turkuamk.fi/>

Tuulaniemi, J. 2013. *Palvelumuotoilu. 2., tarkistettu painos*. Helsinki: Talentum.

TYÖ 2030: Työn ja työhyvinvoinnin kehittämisohjelma (n.d.). *MediaTyö2030 – Media-alan tulevaisuuden osaamistarpeet ja jatkuva oppiminen*. Viitattu 12.8.2021 <https://hyvaytyo.ttl.fi/tyo2030/toimialat/mediatyo2030>

Varto, J. 2017. *Taiteellinen tutkimus: Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?* Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Venkula, J. 2008. *Tekemisen taito*. Helsinki; Jyväskylä: Minerva

Vesterinen, O. & Alavaikko, M. 2020. Työelämälähtöisen oppinäytetyön malli ja osaamisen kehittyminen. Teoksessa J. Helminen (toim.) *Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan*. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. 166–177.

Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: Ammattikorkeakoulujen hakeneet ja paikan vastaanottaneet. Opetushallituksen ylläpitämä opiskelijavalintarekisteri. Viitattu 11.10.2021 [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku-%20ja%20valintatiedot%20-%20korkeakoulu%20-%20amk%20-%20ammattikorkeakoulu.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku-%20ja%20valintatiedot%20-%20korkeakoulu%20-%20amk%20-%20ammattikorkeakoulu.xlsb)