

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kehittämishanke

Työssä olevan opiskelijan oppimisen tukeminen

Halttunen, Kai

Kivelä, Katri

Lahti, Tommi

Mattila, Tuula-Maria

Työn ohjaaja

Sirpa Levo-Aaltonen

Tampere 2009

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Halttunen, Kai; Kivelä, Katri; Lahti, Tommi; Mattila, Tuula-Maria  
Työssä olevan opiskelijan oppiminen ja opettaminen  
59 sivua  
Marraskuu 2009  
Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen

---

## TIIVISTELMÄ

Kehittämishanke tunnistaa, kuvaa ja luo hyviä toimintakäytänteitä työssä olevan opiskelijan oppimisen tukemiseen. Tarkastelun kohteena ovat ensiksi erikseen työnantajan, yrityselämän ja organisaation vaatimukset osaamisen kehittämiseksi. Toiseksi tarkastellaan opettamisen ja oppimisen dialogista vuorovaikutusta. Kolmanneksi kuvataan tapauskertomus työntekijän korkeakoulun jatko-opintojen suorittamisesta työn ohessa. Neljänneksi eritellään oppilaitoksen oppimisympäristössä huomioitavat asiat työssä olevan opiskelijan näkökulmasta.

Näiden tarkastelujen jälkeen tarkasteltavat teemat lähiluetaan, niin että toimintakäytäntöjen kehittämisen kannalta keskeiset teemat tunnistetaan kaikissa teksteissä. Näiden neljän teema-alueen käsitteet analysoidaan ja tunnistetaan niistä yhteiset ja teema-alueille erilliset käsitteet. Yhteiset teemat sijoitetaan toimintakäytäntöjä kuvaavassa tarkastelussa joko yleisiksi, kaikkia teemoja tukeviksi elementeiksi tai tarkemmin johonkin alueeseen liittyviksi käsitteiksi.

Tarkastelun tuloksena esitetään synteesi opiskelevan työntekijän oppimisen tukemiseen vaikuttavista tekijöistä. Kuvattuja elementtejä voidaan käyttää suunnitteluun ja ohjaukseen sekä organisaatio- että yksilötasolla. Tekstianalyysin perusteella läpäiseviksi teemoiksi tunnistettiin arviointi ja dialogisuus. Yritystä, oppilaitosta ja opiskelijaa yhdistäviksi teemoiksi tunnistettiin mentorointi, asiantuntijuus ja roolit. Esille nousivat myös luovuus ja reflektio sekä yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys.

Yrityksen hyviä toimintakäytäntöjä ovat mm. kehityskeskustelu, oppimiskulttuuri, ilmapiiri, johtaminen ja ennakointi. Oppilaitoksen tulee panostaa opiskeluympäristöön sekä opiskelun ja työn yhteensovittamiseen mielekkäillä oppimistehtävillä. Oppimisen tilannesidonaisuus ja oppiainetiedon soveltaminen on keskeinen opintoja tukeva toimintatapa. Työssä oleva opiskelija hyötyy joustavuudesta, ennakoinnista ja tukimuodoista.

---

Avainsanat                      aikuisopiskelu, dialogisuus, työelämälähtöisyys,  
oppimisympäristö, asiantuntijuus

Halttunen, Kai; Kivelä, Katri; Lahti, Tommi; Mattila, Tuula-Maria  
On student's learning and teaching alongside working career  
59 pages  
November 2009  
Supervisor: Sirpa Levo-Aaltonen

---

## ABSTRACT

In this thesis, different ways of providing valuable solutions for the students who are studying alongside their work are identified and described. Firstly, we consider the relationship between studying and working from the employer's perspective. Secondly, the importance of dialogue between key stakeholders in student's education process is discussed. Thirdly, we provide a real life example how studying alongside work could be supported in companies. Fourthly, various factors related to learning environments of the educational institutes are listed from the student's perspective.

The most essential elements of the four topics covered above are then discussed based on our thorough reading of the topic contents. Based on our analysis of the essential elements, we summarize which elements are common for all topics and which are common for only some of the topics.

We further utilize the information on the essential elements by providing a synthesis on the factors that have great positive influence on enabling successful learning alongside working career. These factors can be used to support planning and guidance on organizational as well as on individual levels. Based on the text analysis, the most common factors over all topics were the need for evaluation processes and for open dialogue. Factors connecting organizations, educational institutes and the students were recognized to be mentoring, professional expertise and various roles. Also creativity, need for reflection, cooperation between stakeholders and interaction within the community were considered important.

Practices on organizational level, that support learning alongside working, include periodical development discussions, supportive learning culture, social atmosphere and leadership and anticipation. The educational institute needs to invest on learning environments as well as on the learning assignments that reconcile work and studying in a topical way. Students benefit from flexibility, anticipation and from the ways of employers foreseeable support.

---

Keyword                      adult education, dialogue, education work relationship, learning environment, professional expertise

## **Esipuhe**

Kehityshankkeemme eräänä lähtökohtana oli tämän työn kirjoittajien omakohtainen tarve koota yhteen tietämystämme ja kokemuksiamme opiskelusta työn ohella.

Ryhmämme jäsenellä oli tietämystä aiheeseen eri näkökulmista, mutta varsinainen yleiskuva kaikilta puuttui. Emme myöskään tunteneet toisiamme riittävän hyvin tietääksemme toistemme taustoista. Haluammekin kiittää ryhmänopettajaamme Sirpa Levo-Aaltosta, joka asiantuntemuksellaan saattoi meidät lopulta yhteen ja valotti meille omia vahvuuksiamme.

Tampereella 26.10.2009

Kai Halttunen

Katri Kivelä

Tommi Lahti

Tuula-Maria Mattila

## Sisällysluettelo

1	Johdanto .....	7
1.1	Kehittämishankkeen tavoite .....	7
1.2	Lähtökohtana työn ja koulutuksen muutos .....	8
1.3	Kehittämishankkeen toteutus .....	9
2	Organisaation näkökulma osaamisen kehittämiseksi .....	11
2.1	Taustatekijöitä yrityksen osaamisen kehittämiseksi .....	11
2.2	Yrityksen valmiudet osaamisen kehittämiseksi .....	13
2.3	Osaaminen käytännöksi yrityksen sisällä .....	18
3	Opettamisen ja oppimisen dialoginen kehä .....	21
3.1	Aluksi .....	21
3.2	Dialogi ja merkityksellinen ymmärtäminen .....	21
3.3	Oppiminen ja opettaminen tai kasvu ja ohjaaminen .....	23
3.4	Luovuus .....	24
3.5	Motivaatio .....	26
3.6	Työssä oppiminen .....	26
3.7	Asiantuntijuus .....	27
4	Esimerkki jatko-opintojen tukemisesta työn ohella .....	29
4.1	Aluksi .....	29
4.2	Odotusten suunnittelun ja valmistelun merkitys .....	31
4.3	Kokemuksia työnantajan koulutuksen tukemisesta .....	34
4.4	Arviointi siitä mitä tehtiin oikein ja missä oli parannettavaa .....	37
4.5	Kokemuksia oppilaitoksen kanssa työskentelemisestä .....	38
5	Oppimisympäristön rakentaminen .....	39
5.1	Korkeakoulutuksen muutoshaasteet .....	39
5.2	Oppimisympäristön tarkastelun viitekehys .....	41
5.3	Oppimisympäristön elementit .....	43
6	Synteesi .....	47
6.1	Dialogisuus .....	48
6.2	Yhdistävät tekijät .....	49
6.3	Toimijoista tunnistettua .....	50

6.3.1	Yritys.....	51
6.3.2	Oppilaitos .....	52
6.3.3	Opiskelija .....	53
6.4	Arviointi .....	55
7	Lopuksi.....	56
8	Lähteet.....	57

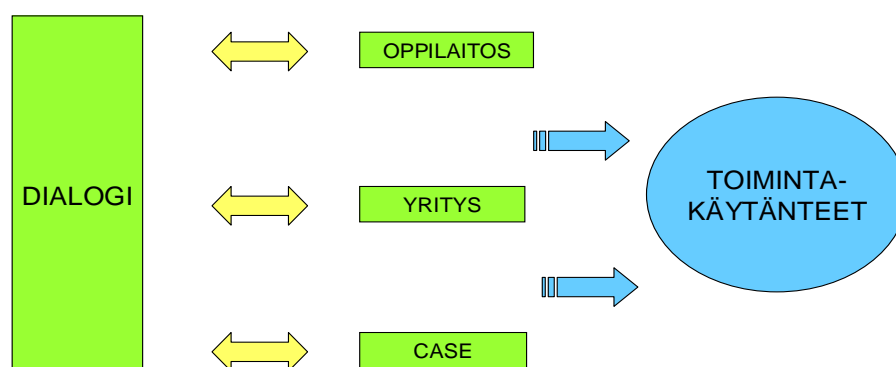
# 1 Johdanto

Kehittämishankkeen johdannossa kuvaamme hankkeen tavoitteet, lähtökohdat ja menetelmät. Hahmotamme myös kehittämishankkeen lähtötilannetta viitekehystä ilmentävänä kuvana (Kuva 1).

## 1.1 Kehittämishankkeen tavoite

Kehittämishankkeen tavoitteena on tunnistaa ja luoda hyviä toimintakäytänteitä, jotka on huomioitava työssä olevan opiskelijan oppimisen tukemisessa. Hyviä toimintakäytänteitä tunnistetaan ja luodaan teorian sekä opiskelijan tapauksetomuksen (case) pohjalta. Tarkastelun synteesisinä muodostuu kooste asioista, joita sekä työssä olevan opiskelijan, opiskelijan työpaikan – yrityksen, ja oppilaitoksen on hyvä tarkastella jo opiskelun suunnitteluvaiheessa. Tavoitteena on, että hyviä toimintakäytänteitä voidaan soveltaen ottaa huomioon kaikilla opintoasteilla, vaikka tarkastelumme tapahtuu ensisijaisesti korkea-asteen koulutuksessa – ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa.

Kuvassa 1 esitetään kehittämishankkeemme alustava viitekehys.



Kuva 1. Toimintakäytänteet muodostuvat oppimisen ja opettamisen dialogista, oppilaitoksen ja yrityksen vaatimuksista teoriasolulla sekä käytännön esimerkistä (case).

## 1.2 Lähtökohtana työn ja koulutuksen muutos

Kehittämishankkeen lähtökohta – työssä käyvien opiskelijoiden opintojen tukeminen – on noussut erityisesti 2000-luvulla ajankohtaiseksi. Yhteiskunnallisista ja koulutuspoliittisista keskusteluista voidaan nostaa esiin muun muassa väestön ikääntyminen, työvoiman saatavuus, osaamisen kehittäminen, globalisaatio ja koulutuksen massoituminen.

Trendeistä tärkeimpänä voidaan pitää väestön ikääntymistä ja työvoiman saatavuuden turvaamista. Toimialojen rakennemuutos vaikuttaa voimakkaasti osaamisen vaatimuksiin ja osaamisen kehittämiseen yksilö- ja yritystasolla. Työikäinen väestö joutuu oppimaan uutta teknologiaa, uusia prosesseja ja kehittämään henkistä ja sosiaalista pääomaa samalla, kun yritykset taistelevat kilpailukyvystä globaaleilla markkinoilla. Stenströmin (2008) mukaan elinikäinen oppiminen voidaan nähdä avaintekijäksi työelämän muutoksen hallinnassa – erityisesti tämä koskee ikääntyviä työntekijöitä. Vaikka suomalaiset ovat aktiivisia aikuisopiskelijoita, vain prosentti yli 40-vuotiaista osallistuu tutkintotavoitteiseen koulutukseen.

Korkeakoulutus on laajentunut Suomessa 1960-luvulta lähtien sekä alueellisesti että koulutukseen osallistuvien määrässä. Vuonna 2003 lähes 80 prosentille ikäluokasta oli varattu paikka korkeakoulutukseen, vaikka vain noin 30 prosenttia uudesta ikäluokasta siirtyy suoraan yliopistoihin tai ammattikorkeakouluihin (Ahola 2003).

Korkeakoulutuksen laajeneminen merkitsee, että yhä useampi siirtyy opiskelemaan työssäkäyntijaksojen jälkeen tai opiskelee työn ohessa. Korkeakoulutuksen laajentuminen tarkoittaa myös sitä, että koulutukseen tullaan monia eri reittejä.

Vuoden 2006 aikuiskoulutustutkimuksen mukaan joka toinen (52%) 18–64 -vuotias osallistui aikuiskoulutukseen, yhteensä reilut 1,7 miljoonaa suomalaista. Tilastossa on mukana ammatillinen aikuiskoulutus, henkilöstökoulutus ja harrastustavoitteinen koulutus. Tilastojen perusteella näyttää siltä, että aikuiskoulutukseen osallistuvat eniten 25–44 -vuotiaat naiset. Mitä pidempi pohjakoulutus henkilöllä oli, sitä todennäköisempää oli aikuiskoulutukseen osallistuminen. (Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008.)

Kouluttautuminen on siis yleistä, mutta miten työssä käyvä aikuisopiskelija järjestää opintonsa tai miten työnantaja ja oppilaitos voisivat huomioida sekä tukea oppijaa?

Monet korkeakouluopiskelijat käyvät työssä opintojen ohella. Onko heidän tilanteensa rinnastettavissa päätoimisesti työssä käyvään aikuisopiskelijaan? Ei varmasti kokonaisuudessaan, mutta korkeakouluopintojen pitkittymistä ja keskeytyksiä analysoivassa tutkimuksessa on havaittu, että opiskelijoiden työssäkäynti ei ole ainoa selitys opintojen sujumiseen tai sujumattomuuteen. Kurrin (2006) mukaan merkittäviä tekijöitä sen sijaan ovat mm. opintojen suunnittelun vaikeudet, opintojen aloittaminen 25- vuotta vanhempana, avunsaanti läheisiltä ja opettajilta, opiskelualan kokeminen vääräksi ja opiskeluun liittyvän työmäärän kokemisen erot. Kärkkäinen (2005) nostaa esiin perinteisempiä opintojen sujumiseen liittyviä mielikuvia, kuten opiskelijan ikä, parisuhde, lasten lukumäärä ja työssäkäynti. Voikin pohtia ovatko nämä syitä vai seurauksia opintojen pitkittymisestä. Opintoihin liittyvinä tekijöinä tuodaan esiin tyytymättömyys koulutusohjelmaan, vähäinen sitoutuminen oppiaineeseen ja -laitokseen sekä ohjauspalveluiden käyttämättömyys tai epätietoisuus niistä.

### 1.3 Kehittämishankkeen toteutus

Kehittämishankkeemme tarkastelee työssä käyvän opiskelijan opintojen tukemista. Edellä kuvatut yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset tarkastelut sekä pohdinta opiskelijoiden opintojen etenemisestä tuovat selkeästi esiin tarpeen tarkastella aihetta sekä työnantajan ja työpaikan, opiskelevan työntekijän että oppilaitoksen näkökulmasta. Keskeinen käsitteellinen apuväline tarkasteluun on dialogin käsite, joka jäsentää vuorovaikutusta em. toimijoiden välillä.

Tarkastelun kohteena ovat ensiksi erikseen työnantajan, yrityselämän ja organisaation vaatimukset osaamisen kehittämiseksi. Toiseksi tarkastellaan opettamisen ja oppimisen dialogista vuorovaikutusta. Kolmanneksi kuvataan tapauskertomus työntekijän korkeakoulun jatko-opintojen suorittamisesta työn ohessa. Neljänneksi eritellään oppilaitoksen oppimisympäristössä huomioitavat asiat työssä olevan opiskelijan näkökulmasta.

Näiden tarkastelujen jälkeen lähiluemme tarkasteltavat teemat, niin että tunnistamme toimintakäytäntöjen kehittämisen kannalta keskeiset teemat kaikissa teksteissä ja luomme ko. teema-alueisiin liittyvät toimintakäytännöt. Näiden neljän teema-alueen käsitteet analysoimme ja tunnistamme niistä yhteiset ja teema-alueille erilliset käsitteet. Yhteiset teemat sijoitamme toimintakäytäntöjä kuvaavassa tarkastelussa joko yleisiksi,

kaikkia teemoja tukeviksi elementeiksi tai tarkemmin johonkin alueeseen liittyviksi käsitteiksi. Tarkastelun tuloksena esitämme synteessin opiskelevan työntekijän oppimisen tukemiseen vaikuttavista tekijöistä. Kuvattuja elementtejä voidaan käyttää suunnitteluun ja ohjaukseen sekä organisaatio- että yksilötasolla.

## 2 Organisaation näkökulma osaamisen kehittämiseksi

Teoreettisena lähtökohtana tarkastellaan ensin organisaation ja tässä erityisesti yrityksen näkökulmasta asioita, jotka on huomioitava, kun osaamisen kehittämistä lähdetään systemaattisesti kehittämään yrityksen strategisesta tavoitteesta käsin. Ensin tarkastelussa nostetaan esille taustatekijöitä, jotka tuovat haasteita yrityksen osaamisen kehittämiseksi. Sen jälkeen nostetaan esille yrityksen valmiuksia ja sisäisiä käytänteitä, jotka auttavat osaamisen kehittämisessä.

### 2.1 Taustatekijöitä yrityksen osaamisen kehittämiseksi

Yhteiskunnallisia trendejä, jotka vaikuttavat kaikkiin ikäluokkiin ovat globalisaatio, väestön ikääntyminen ja toimialojen rakennemuutos. Globalisaatio tuo osaamiseen vaatimuksia, joissa yrityksen pitää olla tuotannossaan ja osaamisessaan joustavasti muuttuva kilpailukyvyyn säilymiseksi. Demografisena tekijänä tiedetään, että vuoden 2010 jälkeen työvoimasta poistuu enemmän ihmisiä kuin sinne tulee nuorista ikäluokista. Väestö ikääntyy ja se tuo haasteen työvoiman riittävyydelle ja osaamisen kohdentamiselle. Samanaikaisesti työikäinen väestö joutuu yritysten kilpailukyvyyn taistelussa jatkuvasti oppimaan uutta teknologiaa, uusia prosesseja ja kehittämään henkistä pääomaa. (Pirkanmaan alueellinen työllisyysstrategia 2007–2010, 12–17.)

Osaamisen kehittämisessä voidaan yrityksen tasolla nähdä, että uudet työtaidot takaavat yritykselle kilpailuedun. Tällä hetkellä yrityksissä koulutuksen suunnittelu on lyhytjänteistä. Osaamisen kehittäminen ei ole yrityksen keskiössä. Esimerkiksi pk-yrityksissä ei useinkaan ole nimettyä henkilöä, joka vastaisi henkilöstön osaamisen kehittämisestä. Tähän liittyy myös se puute, ettei yrityksen henkilöstöpolitiikka ole sidottu strategiaan. Yrityksissä osaamisen kehittämistä rajoittaa suuri työkuorma. Haasteena olisi kuitenkin kehityskeskustelu – kulttuurin kehittäminen, työntekijän motivaatioon ja oma-aloitteisuuteen huomion kiinnittäminen omassa kehittämisessään. Huomioitava on myös se, että koulutus on yritykselle investointi, jolloin koulutuspalvelun laatu (toteuttaja ja sisältö) korostuvat. Koulutuspalveluiden ja muiden

asiantuntijoiden on myös luotava luottamuksellinen suhde yritykseen ja palveltava yritystä yksilönä. (Tulevaisuusluotain 2006, 22–24, 48–50.)

Tulevaisuuden kilpailukykytekijänä nähdään siis vahvasti osaamisen kehittäminen. Henkisen pääoman kasvattamisessa raja ei tule helposti vastaan, sitä ei voi jäljitellä niin hyvin kuin muita kilpailutekijöitä. (Emt.) Yrityksen kilpailukyky riippuu toisin sanoen siitä, miten osataan hyödyntää osaamista ja kyetään oppimaan uutta.

Osaamistarpeet pitäisi näkyä myös koulutuksen suunnittelussa. Koulutuksen suunnittelussa on huomioitava, että tietosisältö vastaa nykyisiä ja ennakoituja osaamistarpeita. Koulutuksen toteutus on järjestettävä siten, että huomioidaan oppimisen uudet sovellukset ja ympäristöt. Koulutuksen sisällössä merkittäviä ovat myös arvot, asenteet, kulttuuri, ilmapiiri, yhteisö ja yhteistyöverkostot, teknologia ja työtavat. Oppimisessa pitäisi huomioida myös oppiaineiden ja tieteiden välisten rajaintojen madaltaminen. (Tulevaisuusluotain 2006, 46–50.) Tulevaisuuden osaajat voidaan jakaa ammattinimikkeiden sijaan uudella tavalla: tekijät, näkijät ja soveltajat. Tekijät vastaavat esimerkiksi kokoonpanosta, asennuksesta, huollosta ja myynnistä. Näkijät vastaavat esimerkiksi teknologian ja liiketoiminnan luomisesta, kehittämisestä ja uudistamisesta. Soveltajat vastaavat esimerkiksi tuotteen testauksesta ja soveltamisesta asiakkaan tarpeisiin. Tulevaisuuden työntekijöiden osaamisessa korostuvat tiedot ja taidot, arvot ja asenteet sekä verkostot ja kokonaisuuden hallinnan laatu. (Emt.)

Organisaatioiden kriittisiä tulevaisuuden menestystekijöitä ovat nopeus, joustavuus, innovatiivisuus ja integraatio. Organisaation on reagoitava nopeasti asiakkaisiin, tuotava markkinoille uusia tuotteita ja tarvittaessa kyettävä muuttamaan strategiaansa. Kuluttajien vaatimukset muuttuvat nopeasti jolloin kysynnän vaihtelu vaikuttaa työvoiman määrään ja laatuun. Palveluelinkeinot kasvavat perinteisen teollisen elinkeinon väistyessä, jolloin eri ammattien vuorovaikutustaidot ja tietotaidot kasvavat. Tällöin henkilöstön on oltava moniosaajia, jotka kykenevät oppimaan uutta ja tarvittaessa voivat siirtyä työtehtävistä toiseen. Tavarantoimittajilta vaaditaan yhä enemmän sertifioituja laatujärjestelmiä ja laadun ohella lyhyet toimitusajat ovat yhä tärkeämpiä asiakassuhteiden ylläpitäviä tekijöitä. Näin ollen organisaatioiden kilpailukykyyn ylläpitämiseksi henkisen pääoman merkitys kasvaa. (Ruohotie 1996, 9–11.)

Tulevaisuuden työn kuva viittaa siis jälkiteollisen yhteiskunnan muodostumiseen, jossa joustavuuteen kiinnitetään huomiota jo koulutuksesta alkaen aina eläkkeelle siirtymisen vaiheeseen. Joustavuutta vaaditaan palkkojen, ammatin ja tehtävien osalta, mutta myös enenevässä määrin työajan suhteen. Työmarkkinoiden säätelyä on systemaattisesti purettu, viimeisimmät palkkaneuvottelut jo osoittivat, että halu siirtyä keskitetystä tuloratkaisusta joustavampaan käytäntöön jopa yritystasolla, on kasvamassa. Yksilötasolla, työntekijätasolla, tämä merkitsee osaamisen lisäämistä, koska yritykset haluavat rekrytoida henkilöstöä, joka pystyy vastaamaan yrityksen prosesseissa vallitsevaan ja kiihtyvään kilpailuun ja siitä johtuvaan kiireeseen työpaikoilla. Päädytään elinikäisen oppimisen mallin käyttöönottoon ja sisäistämiseen sekä myös hiljaisen tiedon merkityksen kasvamiseen. Kiireen ja joustavien työsuhteiden seurauksena osaamiseen liittyy myös ammatti-identiteetin kasvattaminen. Hyvän ammatti-identiteetin omaava selviää paremmin pätkätöistä ja työpaineista ja voi siten työelämässä paremmin. Työelämän laatuun ja työkyvyn ylläpitämiseen on kiinnitettävä huomio samalla, kun kasvatetaan ammattiosaamista. Kokonaisvaltainen osaamisen kehittäminen lisää työntekijöiden työhön sitoutumista. Tämä lisää haasteita johtamiselle, uusia odotuksia suunnataan yrityksen kokonaisvaltaiseen terveyteen, muutoskykyyn ja ympäristön vaatimusten täyttämiseen. (Vanhala ym. 2002, 20–24, 55.)

## 2.2 Yrityksen valmiudet osaamisen kehittämiseksi

Osaamisen selvittämisessä ja kehittämisessä kohti osaamisen johtamista on otettava huomioon eri tasoja, jotka vaikuttavat osaamisen johtamiseen ja pitkäjänteiseen kehittämiseen. Näitä tasoja ovat organisaatiotaso, johto, työyhteisö ja yksilö. Osaamisen kehittäminen ja johtaminen on sidottava organisaation strategiaan, johdon on sitouduttava oppimiseen ja lisäksi yksilön ja työyhteisön oppimisen edellytykset on huomioitava. Seuraavaksi tarkastellaan organisaatiotason näkökulmia osaamisen johtamiselle, johdon osaamisen ja johtamisen merkitystä sekä näkökulmia yksilön ja työryhmien valmiuksille osaamisen lisäämiseksi.

Kun organisaation osaamista tarkastellaan, on hyvä ottaa mukaan kolme erilaista näkökulmaa: strateginen, liikkeenjohdollinen ja operatiivisen tason näkökulmat. Strategisella tasolla tarkastellaan organisaation ydinosaamista ja tulevaisuuden

osaamistarpeita. Ennakoinnin merkitys tarkastelussa korostuu toimialan tulevaisuudesta: kilpailijoista, teknisestä kehityksestä ja työvoiman saatavuudesta. Strategisesta näkökulmasta on huomioitava yrityksen ympäristöriippuvuus ja vuorovaikutus. On huomioitava myös se, että liiketoiminnan panokset esimerkiksi osaaminen ja tietämys muuttuvat hitaasti ja vaativat aikaa. (Vanhala ym. 2002, 40.) Liikkeenjohdollisella tasolla tarkastellaan prosessien kyvykkyyksiä varmistaa vision toteutuminen. Operatiivisella tasolla keskitytään päivittäisten asioiden hoitamiseen ja yksittäistenkin henkilöiden osaamisen kehittämiseen.

Osaamista voidaan tarkastella asiakasnäkökulmasta. Tällöin lähdetään liikkeelle asiakkaalle, ulkoiselle ja sisäiselle asiakkaalle tuotettavasta lisäarvosta. Onko organisaatiolla sitä osaamista, jolla voidaan vastata asiakkaiden odotuksiin ja vielä niin, että asiakas on valmis maksamaan saadusta palvelusta tai tuotteesta. (Ranki 1999, 9, 17.) Tällöin osaamisen selvittämisessä näkökulma on siinä, miten se vastaa pitkän ajan kilpailukyvyille ja miten tärkeää osaaminen on johdon päätöksenteon kannalta. Osaamista voi selvittää kysymällä: mikä organisaation osaaminen tuo asiakkaalle kilpailijoihin verrattuna lisäarvoa, mikä osaaminen on kilpailijoihin verrattuna ylivoimaista ja millä osaamisella organisaatio pärjää myös tulevaisuudessa. Näillä kysymyksillä saadaan selville myös organisaation ydinosaaminen, joka pitäisi aina olla omassa hallinnassa huolimatta siitä, tehdäänkö osa tuotannosta verkostoissa. (Viitala 2004, 177.)

Organisaation osaamista tarkastellaan kokonaisuutena, oppimisympäristönä ja oppimisen tuloksena. Oppimisen tulos ilmenee kulttuurissa ja työkäytännöissä, jotka edistävät tai estävät oppimista. Tärkein edellytys organisaation oppimisessa on sitä edistävän oppimiskulttuurin luominen. Organisaatiossa on luotava prosesseja, joilla yksilöiden ajatusmallit tukevat yhteisiä päämääriä ja toimintamalleja. Tällaiset yhteiset asiat leviävät organisaatiossa sosiaalisten prosessien välityksellä. (Viitala 2004, 183–185.) Onkin tärkeää, että organisaatiossa luodaan keskustelukulttuuri, jossa ajatuksia ja mielipiteitä voidaan vaihtaa ilman, että tuntee itsensä nolatuksi tai osaamattomaksi. Kokeilemisen ja erehdyksen kautta voidaan saavuttaa jotain ennen tietämätöntä, uutta oppimista. Virheiden ja niistä oppimisen salliminen organisaatiossa lisää siis oppimista. Tämä vaatii kuitenkin luottamuksellisen ilmapiirin, toisen asiantuntemuksen ja osaamisen kunnioittamista ja organisaatiokulttuurin, jossa selvästi on yhteinen päämäärä ja tavoite. Keskinäinen kilpailu ei kuulu tällaiseen organisaatiokulttuuriin.

Johtamisen haasteena on työn tukeminen, ohjaaminen ja kannustaminen (Vanhala ym. 2002, 49). Johdon osaamisen haasteet ja painotukset vaihtelevat tilanteiden mukaan. Näin johdon omat taidot ja edellytykset eivät ole aina henkilöstä itsestään kiinni, vaan ovat tilannesidonnaisia. Johdolla on oltava kuitenkin kolmen tason osaamista selvitäkseen kaikista haasteista. Tekniset taidot omasta toimialasta ja sille tyypillisistä menetelmistä, laitteista, asiakkaista ja kilpailijoista auttavat ratkaisemaan liikejohdollisia ongelmia. Käsitteelliset taidot vievät yritystä strategisesti eteenpäin. Kyky nähdä asiat kokonaisuuksina ja erilaisten asioiden uudenlainen hahmottaminen auttaa löytämään uusia ratkaisuja epävarmoissa tilanteissa. Ihmissuhdetaidoilla rakennetaan työyhteisöjä ja hoidetaan asiakas- ja sidosryhmäsuhteita. Ihmissuhdetaidot auttavat ymmärtämään ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Lisäksi diagnostiset taidot auttavat hahmottamaan ongelmat oikein ja päätöksentekotaidot johdattelevat oikeisiin päätöksiin silloinkin, kun kaikkia asiaan vaikuttavia tekijöitä ei ole tiedossa. (Vanhala ym. 2002, 56–60.)

Johdon osaamista voidaan jaotella haasteisiin, jolloin johtaja voidaan jakaa erilaisten roolien kautta: ihmisten johtaja, valmentaja ja organisaatiota eteenpäin viejä. Kuitenkin johdon on kyettävä kaikenlaisen tiedon jakamiseen, asenteiden muuttamiseen ja taitojen lisäämiseen. Johdon osaamisen lisääminen kehittää myös muutosjohtamistaitoja parantaen organisaation jatkuvuutta ja lisäämällä reagointikykyä. Johtajan osaamisen kehittäminen lisää johtajan omia kykyjä ja valmiuksia, kun taas johtamisen kehittäminen lisää organisaation oppimista ja strategisten päämäärien saavuttamista. Kuitenkin johtajien kykyjen ja taitojen lisääminen edesauttaa johtamisen taitoja ja johtamiskulttuurin luomista. Johdon kehittäminen ja johtamiskulttuurin luominen voivat olla osa organisaation strategian kehittämistä. Johdon kehittämisen esimerkillä on merkitystä koko henkilöstön kehittämisen sitoutumisessa. (Poutiainen & Vanhala 1999, 46–49.)

Yrityksen ja yksilön kehittämisessä on johdon ja esimiesten tuki ja asenne uuden oppimiseen merkittävässä asemassa (Ranki 1999, 89). Organisaatiokulttuurin luomisessa oppimista kehittäväksi ja virheiden sekä kokeiluiden kautta oppimiseen on hyvin pitkälle kiinni siis johtajasta ja johtamisen kulttuurista. Mikäli johtaja ei hyväksy keskinäistä keskustelukulttuuria, ajatuksien vaihtoa, kokeilua ja virheiden tekemistä, ei oppimista voi tapahtua. Siksi sellaisten tilanteiden luominen systemaattisesti, jossa keskustelua voi avoimesti syntyä, on yksi johtajan tehtävistä. Japanissa ideointia varten on noussut rentouttavan ympäristön luomat erilliset niin sanotut Ba-huoneet, jossa

innovointiin on hyvät edellytykset. Ba-huoneet on sisustettu luovaan ja ideoivaan työskentelyyn sopivaksi, poiketen perinteisestä kokoustilasta. Tällainen ei kuulu suomalaisen kulttuuriin, mutta meillä on vahva kahvitauko- ja kahvipöytäkeskustelukulttuuri, jota kannattaa suosia ja kehittää. On olemassa organisaatioita, joissa yhteinen kahvitauko on kielletty kokonaan. Kahvi pitäisi juoda koneen vieressä, samalla kun tekee työtä. Tällainen toimintatapa ei edesauta oppimista eikä oppimiskulttuurin luomista.

Yksilöstä riippuu, miten organisaatio oppii ja kehittyy. Yksilö pystyy hallitsemaan ja kehittämään uusia taitoja, tietoja ja asenteita. Yksilö oppii myös refleктоimalla suorituksiaan. Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, esimerkiksi juuri kahvipöytäkeskusteluissa. Näin yksilö soveltaa todellisuutta omaan kokemukseensa ja tietoonsa. Koulutus vaikuttaa ajattelumallien syntymiseen, mutta suuri osa muotoutuu työssä kokemuksen kautta. Siksi oppiminen pitäisi saada mahdollisimman paljon todelliseen työympäristöön. Kuitenkin erilaisissa koulutustilaisuuksissa ajatusten vaihtaminen saman alan työntekijöiden, konsulttien ja luennoitsijoiden kanssa voi avata uusia ajattelumalleja, joita soveltamalla omiin malleihin luo uuden oppimista. Samoin toimivat erilaiset vierailut eri organisaatioissa. (Viitala 2004, 183–185.) Muun muassa johdon benchmarkkaus toimii yhtenä oppimisen välineenä. Yksilön oppimista edesauttaa myös yksilön motivaation lisääminen ja sitouttaminen yritykseen. Yksi keino on yksilön urasuunnittelu. Usein yksilöt eivät tee urasuunnitelmia, vaan ajautuvat työtehtävistä ja työpaikoista toiseen. Urasuunnittelun pitäisi olla yksilön ja organisaation välistä vuorovaikutusta. Urasuunnittelun tavoitteena on uraan liittyvien toiveiden ja organisaation tarjoamien uramahdollisuuksien luominen tai parantaminen pitkäjänteisen yksilön kehittämisen näkökulmasta. Urasuunnitelmassa otetaan huomioon yksilön odotukset ja kompetenssit niin, että organisaatio hyötyy tavoitteidensa saavuttamisessa. Potentiaalisia yksilöitä urasuunnitteluun voi organisaatio selvittää erilaisilla itsearviointimenetelmillä, yksilön ohjauksella ja kehitysohjelmilla.

Organisaatio ei kuitenkaan voi kantaa huolta jokaisen yksilön urakehityksestä, vaan vastuu jää monesti yksilölle itselleen. (Poutiainen & Vanhala 1999, 36–38, 43.) Organisaation menestyksen kannalta tärkeistä työntekijöistä pidettävä kiinni kuitenkin tukemalla yksilön ammatillista kehittymistä, jolloin sitoutuminen lisääntyy ja halu siirtyä toiseen työpaikkaan vähenee. Näin osaaminen saadaan pidettyä organisaatiossa ja pitkäntähtäimen strateginen kehittyminen lisääntyy. Taloudellisessa taantumassa, jota tällä hetkellä eletään, tämä asia pitäisi jokaisessa organisaatiossa muistaa. Sitoutumiseen

vaikuttaa suunnattomasti se, miten yksilö, työntekijä näkee tulevaisuutensa organisaatiossa. Siksi yksilön osaamisen kehittämisessä ja oppimisessa pitäisi huomioida henkilön oman elämän hallinta. Tämä on tärkeää siksi, että se, mistä yksilö on kiinnostunut, ohjaa ratkaisevasti omaa suuntautumista työtehtäviin ja sitä kautta oppimista.

Osaaminen vaikuttaa työn hallintaan ja sitä kautta myös tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Osaaminen muodostuu siis erilaisista elämäntilanteiden osa-alueista: oman työn hallinta, ammattitaito, työn haasteet ja tulokset, asema organisaatiossa sekä uudet mahdollisuudet. Osaamisen kehittämisessä on tärkeää yksilön kannalta lisätä osaamista organisaation tarpeisiin, se vaikuttaa yksilön työsuhteen jatkuvuuteen organisaatiossa. Hallitsemattomissa tilanteissa yksilö luopuu helposti oman tulevaisuutensa sisällön ja suunnan ohjaamisesta. Kun työ hallitaan hyvin, hallitaan myös kiireelliset työkaksot paremmin. (Ranki 1999, 89–91.) Kun työ hallitaan hyvin ja siinä kehittyminen nähdään mahdollisuutena ja ylipäättään työn jatkuminen mahdollisena, keuhetaan varmasti myös hiljaiset tuotantokauden paremmin.

Työryhmien muodostaminen itseohjautuviksi tiimeiksi on yksi oppimisen mahdollistaja. Tällöin korostuu kuitenkin ryhmän kyky oppia ryhmänä, joka on monimutkaisempi kuin yksilön oppimisprosessi. Silloin kyse on jokaisen yksittäisen tiimin jäsenen oppimisesta ja näiden oppimistuloksien yhdistämisestä ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi. (Viitala 2004, 183.) Kyse on kollektiivisesta oppimisesta, jossa opitaan yhteistoiminnallisuuden kautta. Yhteistoiminnallisuuteen liittyy dialogi, vuoropuhelu, jossa on toisten ajatuksien kuuntelua ja omien näkemysten kyseenalaistamista. Vuoropuhelun kautta löytyy näkemys päätöksenteon pohjaksi. Tämä onnistuu vain sellaisissa työryhmissä ja tiimeissä, jossa ihmiset ovat tasavertaisia ja luottavat toisiinsa. Silloin yksilön oppiminenkin lisääntyy reflektion kautta. Reflektio auttaa ymmärtämään omia motiiveja, jotka ovat muutoksia mahdollistavia tai estäviä. (Ruohotie 1996, 107–108.)

Yhdessä oppimisen työkuulttuuri eroaa yksilöllisestä työkuulttuurista. Erilaisten mielipiteiden ilmaisujen, kuuntelun ja hyväksymisen lisäksi yhdessä oppiva työkuulttuuri sallii avun pyytämisen sekä koko ryhmän arvioinnin ja palkitsemisen yksilösuorituksen palkitsemisen sijaan. Yhdessä oppivassa työkuulttuurissa kaikki ovat vastuussa työryhmän tuloksista, ei vain omista työsuorituksistaan, vaikka vastuu omasta työstä säilyykin työntekijällä itsellään. Yhdessä oppiminen edellyttää kaikkien aktiivista osallistumista eli siis sosiaalisia taitoja ja joustavia asenteita. (Ranki 1999, 127–128.)

Tällöin luodaan oppimiselle soveltuvaa organisaatiokulttuuria. On vaikeaa erottaa oppimisprosessissa selkeästi yksilön oppiminen ja organisaation yhdessä oppiminen. Koska yksilö kuitenkin oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ei työyhteisöä voi sulkea ympäristöstä pois. Yksilöllinen oppiminen puhtaasti voi tapahtua sellaisissa asiantuntijatehtävissä, jotka selkeästi poikkeavat muun työyhteisön tehtävistä. Tällöinkin keskinäinen vuorovaikutus, toisilta oppiminen ja reflektio lisäävät yksilön oppimisen suoritusta. Oppimiskulttuurin kehittäminen lähtee osaamisen johtamisen näkökulmasta huomioiden yksilön ja koko organisaation osaamisen kehittämisen tarpeet.

### 2.3 Osaaminen käytännöksi yrityksen sisällä

Kun osaamisen johtamisen käytäntöön lähdetään nollasta, on huomioitava ne lähtökohdat organisaatiossa, strategiassa, josta osaamisen johtaminen lähtee liikkeelle. Samoin on huomioitava johdon kyky ja asenne lisätä osaamista sekä suotuisa johtamiskulttuuri. Yksilön ja työryhmien valmiudet ja lähtökohdat uuden oppimiselle merkitsevät myös suuresti siihen, millä konkreettisella tavalla osaamisen johtaminen ja osaamisen kehittäminen viedään organisaatiotasolla eteenpäin, toisin sanoen, mitä oppimismenetelmiä organisaatiossa suositaan. Osaamisen johtaminen on oltava jokapäiväistä organisaation työkäytäntöä ja sitä on tarkkailtava ja osaamisen kehittymistä seurattava. Muutoin osaamisen johtaminen jää irralliseksi ”möykyksi”, joka ei kohtaa henkilöstöä, johtoa eikä strategisia tavoitteita eikä johda hyötynäkökulman saavuttamiseen vaan ainoastaan kulueräksi.

Ensiksi on määriteltävä organisaation päämäärät ja tavoitteet eli strateginen taso. Seuraavaksi on määriteltävä ne toimenpiteet, joilla strategiisiin tavoitteisiin aiotaan päästä. Nostetaan esille ne suoritukset, joita organisaatiossa on tehtävä oikean suunnan eteenpäin viemiseksi. Tämän jälkeen selvitetään ne resurssit, joita suorituksien tekemiseksi tarvitaan. Resursseihin liittyy osaaminen eli mitä osaamista suoritteiden tekemiseksi organisaatiossa täytyy olla. Jotta päästään selville siitä, mikä on organisaation mahdollinen osaamiskuilu tavoitteiden saavuttamiseksi, selvitetään esim. osaamiskartoituksen avulla nykyinen osaaminen. Lopuksi on päätettävä ne keinot, joilla tarvittavia resursseja ja osaamista hankitaan ja kehitetään. Apuna voidaan käyttää erilaisia menetelmiä: osaamiskartoituksia, kriittisiä menestystekijöitä, BSC-karttaa

(tulokortti) ja ulkopuolisia konsultteja. Tärkeää on kuitenkin se, että selvitystyö ei jää kertaluontoiseksi toimenpiteeksi, vaan se sidotaan esimerkiksi strategian tarkistamiseen ja liitetään osaksi henkilöstöstrategiaa. (Vanhala ym. 2002, 232–242.)

Kun oppimista lähdetään viemään strategisesti eteenpäin, on valittava organisaatiolle sopivat toimintatavat tai toimintatavoista soveltuvimmat. Tällaisia tapoja on Viitalan (2004) mukaan: kokemuksesta oppiminen, sopeutuminen ja ennakointi. Kokemuksista oppimista tapahtuu harvoin, vaikka sitä voisi systemaattisesti tehdä neljällä eri tasolla: ympäristöstä saatujen kokemusten kautta, organisaation itsensä ja sen johdon kokemusten kautta, ongelmanmäärittelyn kautta ja tietoisuuden esille nostamisesta kaikista aiemmin tapahtuneista oppimisesta. (Viitala 2004, 187.) Kokemuksista oppiminen voi viedä aikaa, koska analyttiseen tarkasteluun on varattava aikaa. Kokemuksesta oppiminen on pitkäjänteisempi tapa oppia kuin esimerkiksi sopeutuminen, jossa aikajänne on nykyhetkessä. Sopeutumisessa arviointi johtaa suoraan toimintaan (Viitala 2004, 187). Sopeutuminen oppimisessa on kuitenkin tulipalon sammuttamista, jos sitä ei siirretä kokemukselliseksi oppimiseksi.

Ennakoinnissa nähdään tulevia signaaleja, jotka vaikuttavat organisaation toimintaan. Oppimisen näkökulmasta ennakointi sisältää aloitteiden luomista vaikka muutokseen ei olisikaan tarvetta. Näkökulmana on tulevaisuus. (Viitala 2004, 187.) Kaikki Viitalan ehdottamat tavat voisivat toimia toisiaan tukevin oppimisstrategioina.

Sopeuttamistilanteet analysoidaan ja opitaan tehdyistä kokemuksista. Tilannetta arvioidaan tuleviin signaaleihin ja sen mukaan määritellään toimintatavat. Toiminta on lähellä Sengen oppivaa organisaation toimintaa, johon Viitalakin (2004) viittaa.

Oppivassa organisaatiossa ongelmanratkaisussa käytetään hyväksi kerättyä tietoa. Kokeilun kautta ja virheiden hyväksymisen kautta voidaan arvioida tuloksia jolloin epäonnistumisista voidaan tuottaa uusia oivalluksia. Kun tietoa vaihdetaan muiden kanssa, löydetään uusia ideoita ja toimintatapoja. Oppivassa organisaatiossa tiedon levittäminen on myös erittäin tärkeää ja tiedon jakaminen pitäisi olla mahdollisimman avointa. (Viitala 2004, 190–193.)

Oppivan organisaation luominen ja käyttöönoton on koskettava koko organisaatiota. Sen kehittymistä voidaan johtaa luomalla juuri kokeilevan ja oppimisen hyväksyttävää organisaatiota sekä vastuun antamista työntekijöille. Vastuun antaminen työntekijälle merkitsee oppimisen kehittämisessä sitä näkökulmaa, että jokainen on vastuussa työssä tarvittavien taitojen lisäämisestä ja uusintamisesta (Ruohotie 1996, 110). Yhteiseen

päämäärään kulkeminen epävarmassakin tilanteessa ja toisilta oppiminen sekä vuorovaikutuksellisuus, jossa reflektiolle annetaan tilaa edistävät oppivan organisaation toimintatapaa käytännössä. Epävarma tilanne, kuten juuri nyt taantumassa, korostaa muutoksen hallintaa ja muutosjohtamisen merkitystä. (Ruohotie 1996, 105–109.)

Oppimisen kehittämiseen liittyy vahvasti työyhteisön tuki, rohkaisu ja jopa palkitseminen osaamisen lisääntymisestä (Ruohotie 1996, 110). Kun lähdetään kohti oppivaa organisaatiota, on näkökulma kokonaisvaltaisesta kehittämisestä.

Ranki vertaa oppivaa organisaatiota aiemmin vallalla olleeseen laatujohtamiseen (Ranki 1999, 149). Oppivassa organisaatiossa näkökulma on vahvasti kasvussa ja kilpailuedun säilyttämisessä tai lisäämisessä, mutta se ei pois sulje yksilön oman motivaation, kehittymishalun toteuttamista. Koska yksilön oppiminen vaikuttaa koko organisaation oppimiseen, voi hyvin oppivassa organisaatiossa näkökulma olla yksilön asenteessa, motivaatiossa ja kehittymishalussa, mutta myös koko organisaatiokulttuurin luomisessa. Tällöin näkökulma liittyy myös yhteistoiminnallisuuteen, yhteistyöhön, toimintatapoihin, vuorovaikutukseen sekä vallankäyttöön. (Ranki 1999, 149–151.)

Kehittämisen arviointia ei saa unohtaa, jos halutaan, että osaamisen johtamisesta tulee osa jokapäiväistä toimintaa ja osaamisen kehittäminen on osa strategiaa. Seuranta voidaan tehdä vaikka seurantakyselyllä, jossa pyritään saamaan selville, miten opittu näkyy käytännössä. Toisaalta seuranta tapahtuu myös osaamisen uudelleen mittauksessa. (Poutiainen & Vanhala 1999, 60–61.) Kun seuranta tehdään, voidaan kehittämisen tuloksia nostaa esille kysymällä: mitä uutta on opittu, mikä vaikutus opitulla on työhön ja miten organisaatio hyötyy tuloksista. Kustannuksien säästämisen tavoitteessa, taantumassa, voidaan kysyä myös miten hyöty ilmenee tuottavuuden ja tehokkuuden kasvuna ja alentuneina toimintakustannuksina sekä kuinka tulokset vastaavat kustannuksia ja onko alkuperäinen ongelma ratkaistu tai tavoite saavutettu. (Ruohotie 1996, 127, 135–136.)

Seuraavaksi tarkastellaan opettamisen ja oppimisen vuorovaikutusta, dialogista kehää. Tämän käsitteleminen ennen käytännön esimerkkiä avaa näkökulmia tarkastella lopuksi oppimisympäristön merkitystä.

## 3 Opettamisen ja oppimisen dialoginen kehä

### 3.1 Aluksi

Kaiken oppimiseen liittyvän ajattelun, kasvun tai kehittymisen perusta on dialogi. Dialogi toisen ihmisen kanssa tai opetettavan materiaalin, kirjoitusten ja kuvien yms, aineen kautta, dialoginen suhde omaan työorganisaatioon; vuorovaikutus työhön itseensä sekä toisiin työntekijöihin. Dialogi tapahtuu koko kulttuuriseen olemiseemme tai sosiaalisten kontekstien kenttään. Dialogisuus on demokratiaa. Opettaminen ja oppiminen kulkevat jatkuvasti ”käsi kädessä”. Opiskelija ja opettaja kasvattavat toinen toistaan samassa vuorovaikutukseen herkistyneessä kanssakäymisen funktiossa. Opettaja opiskelijana, esimerkiksi näissä opettajan pedagogisissa opinnoissa on vuorovaikutteisissa konteksteissa läsnä kokonaisena; hän kantaa niin omaa historiaansa kuin työnsä tai muun elämänsä sosiaalisia verkostoja mukanaan. Kun opettaja on itse konkreettisesti koulutettavana, hän on läsnä samanaikaisesti sekä opiskelijana että peilaa jatkuvasti oppimistaan tai kasvuaan omaan ”vuorovaikutusalustaansa” omien opiskelijoidensa kanssa, eli opettajan rooliinsa.

### 3.2 Dialogi ja merkityksellinen ymmärtäminen

Dialogin edellytyksenä on sitoutuminen vuorovaikutusprosessiin, jossa etsitään ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kunnioitetaan muita (Pääjoki 2005, 12). Dialogia voidaan verrata kuvien tekemisen prosessiin: tarvitaan tutkiva ja vuorovaikutteinen asenne, jossa lopputulosta ei ole määritelty etukäteen. Kun pieni lapsi oppii asioita, hän etsii, ihmettelee, tutkii ja kysyy. Siinä on koko dialogisen kasvun ydin.

Burbules (1993) sanoo, että dialogia ohjaa etsiminen ja ihmettely, ja siksi dialogin sävy on tutkiva ja kysyvä. Dialogi edellyttää sitoutumista ja halua nähdä ”asioiden läpi”, jotta mukana oleville voi syntyä merkityksellistä ymmärrystä. (Pääjoki 2005, 12.)

Merkityksellinen ymmärrys pohjaa jo aina olemassa olevaan – ihmisen itsensä historiaan ja elämän tilanteisiin.

Tampereen ammattikorkeakoulun Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun eli Tamkin/Taokkin ryhmäytymisprosessi on ohjannut opettaja opiskelijoita selkeästi dialogisuuden pariin. Ryhmäytyminen on ollut myös koulutuksen suurin anti. Ryhmä tarjoaa tarttumapintaa ihmisiin – pelkkä ”pedagogisten opintojen suorittaminen” kuulostaa abstraktilta sanamössöltä, johon ei kiinnity, siitä ei saa otetta, se ei motivoi. Ryhmä, joka koostuu ihmisistä, on vaikeampi ”hylätä” tai sivuuttaa. Ryhmässä on ollut hyvä kasvaa kiinni opiskeluun. Se on sekä velvoittanut että pakottanut, mutta myös sallinut ja antanut tilaa eri tasoille ja muotoisille keskusteluille. Aivan samoin kuin taideteosta katsoessa aukeaa tila sekä kysyä itseltämme omia käsityksiämme, kyseenalaistaa niitä että ymmärtää uutta, samoin dialoginen kasvuprosessi monimuotoisena erilaisten ihmisten aikaansaannoksena luo uuden kokonaisuuden tai alun uudelle keskustelulle.

Dialogisuus on tasa-arvoista kohtaamista, mikä ei ole alisteinen kummallekaan tai kenellekään osapuolelle. Se edellyttää muiden arvostamista. Dialogisuudessa herkistyy olemaan läsnä; kohtaamaan toinen ihminen nykyhetkessä. Todellisessa vuorovaikutuksessa ei voi takertua menneeseen tai tulevaan, vaan se on hetki jolloin on mahdollista ymmärtää toisen tapa hahmottaa maailmaa ja siihen liittyviä merkityksiä. Esimerkiksi Merleau-Pontyn (1993) hengessä se on kohtaamista kehollisessa tai aistisessa maailmassa.

Descartesin lähtökohta, ”Ajattelen, siis olen olemassa” johti käsitykseen ihmisen kahtiajakautuneisuudesta: ajatteleva puolisko ja ruumis (Hankamäki 1994, 64). Henki ja materia tuli erotettua. Kartesiolainen dualismi sai kaikupohjaa kristillisestä kulttuurista. Merleau-Ponty puolestaan pyrki kaikin tavoin korostamaan ruumiin ja sielun yhteyttä ja vielä enemmän, myös maailman ja ruumiin yhteyttä eli saman olemassa olon kaksipuoleista ilmentymistä. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen ei koskaan aloita alusta maailmasuhdettaan, vaan se on aina sidoksissa kehon mahdollisuuksiin aistia ja kokea todellisuus (Hankamäki 1994, 19). Fromm (1977, 111) puhuu vieraantumattomasta toiminnasta, jossa voi kokea itsensä toimintansa subjektiksi. Tällöin oma toimintani ilmentää kykyjäni, minä ja toimintani sekä toiminnan tulos ovat yhtä. Merleau-Pontyille (1993, 22) näkevä on näkyvää maailmaa; ihminen on osa luontoa, maailmaa tai vieläkin enemmän: ihminen on maailmaa. Olemassaolossaan ihminen on kokonaisena läsnä. Elämä on pakotonta ja aktiivista toimintaa, prosessi, jossa muuntuu ja kasvaa. Muutos ja kasvu eivät kuitenkaan ole itse tarkoitus tai ulkopuolelta ohjattu vaan hiljainen sisäinen prosessi. Dialogisessa kasvuprosessissa

kohtaaminen on toisen vastaanottamista kokonaisena persoonana, kokonaisena ihmisenä, jossa arvokasta ei ole pelkkä älyllinen keskustelutaito. Toisen kuunteleminen ja näkeminen, vastaanottaminen kehollisena olentona, jonka persoonan tai ihmisyiden osa ovat nimenomaan myös hänen lihansa ja läkinsä luitten ympärillä, ei pelkkä mieli. Ja toisaalta mieli kokonaan; yritys ymmärtää toisen ihmisen tapa hahmottaa merkityksellistä maailmaa.

### 3.3 Oppiminen ja opettaminen tai kasvu ja ohjaaminen

Oppiminen ja opettaminen ovat toisistaan erottamaton ”voimapari” kuten myös loogisuus ja luovuus. Tässä osiossa opettaminen ja ohjaaminen katsotaan toisensa korvaaviksi tai läpäiseviksi käsitteiksi. Kauppila (2003) on kuvannut oppimisprosessin osatekijöitä kaaviolla, jossa opiskelija on erilaisten vuorovaikutussuhteiden keskiössä (Kauppila 2003, 18). Tähän keskiöön voitaisiin sijoittaa sana opettaja opiskelijan tilalle tai rinnalle. Opettamis- ja oppimisprosessissa vuorovaikutusympäristöt ovat lähes identtiset. Opettajaopiskelija on jatkuvasti oppimisprosessien keskiössä ja toisaalta hänen pyrkimyksensä reflektoida omaa työskentelyään herkistää hänet tarkkailemaan opettamistilanteita sekä itsen että oppijan näkökulmasta. Toisaalta opettajan työn luonne on, ainakin pyrkimyksellisesti tulisi olla, vuorovaikutteinen. Opiskelijoilta oppii päivittäin uutta ja tällöin opettaja voi olla jatkuvassa kasvun kehässä. Kasvun edellytyksenä on halu oppia uutta. Kasvu edellyttää myös muutosta. Muutos tai halu oppia uutta ovat myös hedelmällinen lähtökohta esim. oman ohjaaja-opettajan kohtaamisessa. Oppivassa koulutusorganisaatiossa, missä opetussuunnitelma kohdataan prosessina, opiskelija tai oppilas ja opettaja voivat kohdata tasa-arvoisessa keskustelun ilmapiirissä (Korpinen 1996, 34). Tuolloin opiskelija saattaa olla paras asiantuntija, ja opettajan opettaja.

Keskeinen tekijä ohjaaja – ohjattava -suhteessa, kuten kaikessa kasvatuksessa, opettamisessa ja oppimisessa, on vapautuminen tasa-arvoiseen luovaan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutussuhteen syntymiselle on monia inhimillisiä esteitä. Useita niistä voidaan kuvata käsitteellä muutosvastarinta. Muutosvastarintaa aiheuttavat mm. (opettajan) vaikeus asettua opiskelijan rooliin, motivaatioperusta saattaa olla epäselvä tai riittämätön. Myös itse ohjaussuhde saattaa aiheuttaa vastarintaa – se ei jostakin syystä toimi. Ihminen saattaa kokea, että minän eheys on uhattuna tai joillakin

yksilöillä on voimakas taipumus vastustaa ylipäättään muutoksia omaa autonomisuuttaan puolustaen. (Nummenmaa & Ruponen 1998, 183–185.)

Nummenmaan ja Ruposen mukaan Mahoney (1991) listaa ohjaukselle on kolme peruslähtökohtaa. Ne ovat 1. Ihminen voi muuttua, 2. toiset ihmiset voivat auttaa muutoksen tapahtumisessa ja 3. toiset vuorovaikutustavat edesauttavat muutosta paremmin kuin toiset. Muutosvastarinta ei ole aina kiinni opiskelijasta tai ohjattavasta. Ohjaaja voi myös olla kehityksen este esimerkiksi liiaksi omia ”reseptejään” tarjoavana tai ohjattavaa (ohjattavia) aliarvioiden. (Nummenmaa & Ruponen 1998, 184.)

Myös Carl Rogersin (1985) mukaan merkitykselliseen oppimiseen pyrittäessä keskeistä on opettajan ja oppijan henkilökohtainen vuorovaikutussuhde. Tärkeintä tässä on opettajan läpikotainen aitous, halu olla ja elää tunteineen tässä hetkessä. Kun aitous sisältää oppijan arvostamisen, hänestä välittämisen, luottamisen ja kunnioittamisen, voi suotuisa oppimisilmasto syntyä. Opettajan herkkä ja tarkka empaattinen kuuntelu vapauttaa ja stimuloi omaa halua oppia. (Rogers 1985, 122).

Sosiaalinen kanssakäyminen on suurelta osin varsin monimutkaista osallistumista useiden ihmisten väliseen tavoitteiden, toiveiden ja odotusten verkostoon sanovat Aho ja Laine (1997, 158). He katsovat keskeiseksi, missä määrin ihminen kokee itsensä hyväksytyksi. Ristiriitaisissa tilanteissa voi tuntua epävarmalta, uhatulta tai turvattomalta. Kuitenkin ”Kehittyminen ammatissa tarkoittaa sitä, että uskaltaa astua kohti sellaisia vuorovaikutustilanteita, jollaisia ei ole aikaisemmin kohdannut” (Kiesiläinen 1998, 25). Tämän edellytyksiä ovat mm. luovuus, motivaatio ja asiantuntijuus. Psykkistä turvallisuutta voidaan ohjaussuhteessa tai opetettaessa lisätä tiedostamalla oikeus myös epäonnistua. Meistä jokainen on vain ihminen. ”Epäonnistumisessakin on uuden oppimisen alku” (Siitonen 2009, 7.) Kun yhteisön taholta tiedostetaan mahdollisuus epäonnistua, erilaisiin uutta luoviin projekteihin ja prosesseihin on helpompi ryhtyä. Ihmisen keskeneräisyyden hyväksyminen antaa tilaa luovuudelle ja uudennlaisille suhtautumistavoille, työhyvinvointi kasvaa ja myönteinen ilmapiiri vahvistuu.

### 3.4 Luovuus

Uskallus astua kohti uusia tilanteita, tai dialogisuutta, vaatii ihmiseltä luovuutta ja

asiantuntijuutta, myös motivaatiota haasteille. Kari Uusikylä (2002) on luetellut erilaisia luovaan persoonaan liittyviä ominaisuuksia. Niitä ovat riippumattomuus, omaperäisyys, riskin ottaminen, energisyys, intuitiivisuus ja epävarmuuden sieto. Lisäksi, hän sanoo, että luovuuteen kuuluu usein joustava persoonallisuus: luova ihminen uskaltaa olla ”kahtalainen” – maskuliininen ja feminiininen, leikkisä ja rationaalinen, näennäisen laiska ja kohta taas ahkera, naiivi ja kriittisen terävä, vetäytyvä ja sosiaalinen. Jähmettynyt persoonallisuus estää luovuutta nousemasta esiin. (Uusikylä 2002,45.)

Näennäinen laiskuus on Uusikylän mukaan merkittävä, koska luovia prosesseja ei voi keinotekoisesti nopeuttaa. ”Ideat ja ongelmat syntyvät, sitten ne hautuvat alitajunnassa ja ratkaisut tulevat aikanaan” (Uusikylä 2002, 47). Luovuus ja älykkyys eivät tutkimusten mukaan välttämättä korreloi keskenään, vaan ne katsotaan pikemmin useilla aloilla melko riippumattomiksi toisistaan. Luova ihminen osaa ja uskaltaa antautua mielikuvituksensa vietäväksi, kuten lapsuudessa, mutta alistaa omaperäisen mielikuvituksen tuotteet kriittisen arvioinnin kohteeksi. Luovuus syntyy sisäisen pakon saattamana, mutta elääkseen se tarvitsee turvallisen vapauden. (Uusikylä 2002, 46–53.)

Jokaisella ihmisellä on omat persoonalliset innostuksen ja innoituksen lähteensä. Niitä voi etsiä tai antaa nousta esiin, sekä vahvistaa. Karppinen puhuu tahtotilasta eli psykologisesta kimmokkeesta, kyvystä saada aikaan uusia projekteja. Tahtotila on konkreettinen tapahtumasarja asioiden aikaan saattamiseksi. Tahtotilassa ihminen haluaa ja uskaltaa tuoda esiin itsensä ja taitonsa pelkäämättä sitä, että itseltä katoaa jotakin. Uskallus jakaa taitonsa, tietonsa ja kokemuksensa kasvattaa itsetuntoa ja itsevarmuutta. Oppiminen ei tuolloin enää ole pelkästään sitä, että osaa tai tietää jotakin, vaan kykyä kohdata haasteita ja selviytyä niistä. (Karppinen 2008, 103–104.)

Karppinen (2008, 102) puhuu innostamisen pedagogiikan puolesta. Sen ydin on jakaa innostusta, tietoja ja taitoja yhteisöllisesti, toisten kanssa vuorovaikutuksellisessa tilanteessa. Innostunut yhteisö ruokkii yksilöiden toimintaa ja yhdessä oppimista. Innostunut organisaatio ruokkii uskallusta ja innovaatiokykyä luoda uusia näkökulmia työn tekemiseen tai tuottavuuteen, avautua vuorovaikutukseen, missä omia ajatuksia voi tuoda julki.

### 3.5 Motivaatio

Dialogisuus on kykyä kiinnostua asioista ja ihmisistä, mikä on motivaation lähtökohta.

Kai Vakkuri aloittaa kirjansa ”Opi tehokkaammin opi oppimaan” lauseella: ”Oppiminen on asenne siinä missä rakkaus ja rakastuminen” (Vakkuri 1998, 9). Kyky kiinnostua asioista ja ihmisistä on oppimaan ryhtymisen alku. Vakkuri lisää, että opiskelemisen ja oppimisen halu syntyy siitä, että tehdessämme asioita, voimme tuntea elävämme.

Pohjaksi halulle oppia tarvitaan selkeitä ja kestävästä motivaatiota. Tuolloin motivaatiossa on mukana idealismia ja eettisyyttä. (Vakkuri 1998, 10). Myös taloudellinen intressi voi herättää motivaation, mutta kuinka monelle se todella riittää? Oppiminen motivoi yleensä opiskelemaan lisää ja muuttuu tällöin parhaimmillaan elämänasenteeksi. Aktiivinen elämänasenne tuo ihmiselle virkeyttä ja uudistaa mieltä. (Vakkuri 1998, 11–12.) Tärkeimmäksi yksittäiseksi motivoitumisen tekijäksi Vakkuri (1998, 22) määrittelee ilon tunteen uuden omaksumisesta. Kauppila (2003, 45) taas puhuu sisäisestä motivaatiosta parhaana motivaatiotasona. Sisäinen motivaatio kasvattaa syväprosessointia ja asioiden holistista hahmottamista. Syväprosessoinnissa opiskelija pohtii asioita usealta eri kannalta.

Motivaatio koostuu yleensä useammasta motiivista. Sana motiivi tulee ranskan kielen sanasta *motif*. Se perustuu latinan sanaan *movere*, liikkua, panna liikkeelle. ”Motiivi” on siis aktiivinen ja dynaaminen sisällöllisesti. Jos haluun oppia, vaikuttaa ainakin yhtenä voimakkaana motiivina ihmisen luontainen uteliaisuus ja ilo omasta kasvusta, voidaan puhua itseä varten oppimisesta. (Vakkuri 1998, 22–23.) Toisaalta myös motivaation osalta on oleellista pitää yllä vuorovaikutusta toisiin samassa tilanteessa oleviin tai olleisiin. Yhteiset tavoitteet voivat kantaa pidemmälle kuin oma yksilösuoritus.

Niin Vakkuri (1998, 10) kuin Kauppilakin (2003, 52) pitävät tärkeänä tavoitteen merkityksen pohtimista, jolloin motivaatio selkeytyy ja osaa paremmin jakaa sekä ajankäyttönsä että voimavaransa tavoitteen saavuttamiseksi.

### 3.6 Työssä oppiminen

Yhteiskunnan muuttuminen lähemmäs tieto- ja oppimisyhteiskuntaa haastaa työyhteisöjä uudella tavalla pohtimaan ja kehittämään toiminta tapojaan.

Organisaatioiden käytännöistä kumpuava tarve on johtanut yhä laajempaan työssä oppimisen tutkimiseen ja työssä oppimisen kehittämiseen. Ammatillisen koulutuksen kannalta oleellista on löytää väyliä yhä paremmin valmentaa opiskelijoita kohtaamaan työelämän vaatimuksia. Työssä oppimisen keskeinen lähtökohta yksittäisen työntekijän kannalta on oman osaamisen kehittyminen, uralla eteneminen ja ammatillisen identiteetin vahvistuminen. (Collin 2007, 125.)

Työssä oppiminen liittyy läheisesti 1990-luvulla virinneeseen keskusteluun elinikäisestä oppimisesta. Tälle vuosikymmenelle tultaessa on tutkimusten kautta havaittu yhä keskeisemmin, että työ itsessään opettaa aikuisia ammattiin ja ammatissa tehokkaammin kuin muodollisessa koulutuksessa, kurssitoimintana tai täydennyskoulutuksessa saadut opit. ”Työ toimii monille aikuisille merkittävänä oppimisen kontekstina, ammatillisen osaamisen kehittymisen mahdollistajana ja identiteetin vahvistajana” (Collin 2007, 125).

Työssä tapahtuvien prosessien parempi ymmärtäminen tutkimusten kautta auttaa kehittämään työntekijöiden ammatillista osaamista ja myös koko organisaation toimintaa. Yrityksen kannalta ollaan kiinnostuneita työssä oppimisen mahdollisuudesta lisätä tuottavuutta ja vahvistaa kilpailukykyä. (Collin 2007, 123–126.). Jos on kyse koulusta oppivana organisaationa, on opetussuunnitelmalla tärkeä osa uudenlaisen kulttuurin luomisessa. Opetussuunnitelma katsotaan tuolloin jatkuvasti muotoutuvaksi prosessiksi, jonka muotoutumiseen vaikuttavat tasa-arvoisesti omina asiantuntija ryhminään niin oppilaat, opettajat, vanhemmat, tutkijat, hallintoviranomaiset ym. keskustelevana yhteisönä. (Korpinen 1996, 34.)

### 3.7 Asiantuntijuus

Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen on työssä oppimisen keskeinen päämäärä. Nykyisin asiantuntijuus ei tarkoita yhden asian erinomaista hallintaa ja tietämystä. Asiantuntijuutta ”...määrittää ennen kaikkea se sosiaalinen konteksti, jossa se muotoutuu” (Collin 2007, 127). Dialogi ja vuorovaikutussuhde muihin on oleellista. Vahvan tietopohjan lisäksi asiantuntijalta kaivataan kykyä etsiä ja hankkia uutta tietoa sekä refleksiivisyyttä. Tietoa tulee kyetä arvioimaan kriittisesti. Eettisyys, kommunikaatio- ja yhteistyötaidot kuuluvat asiantuntijuuteen, samoin kyky uuden oppimiseen ja luomiseen. (Collin 2007, 128.)

Yksi keino asiantuntijuuteen pyrittäessä on mentorointi. Se on ennen kaikkea kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde, jonka ytimeen kuuluu molemminpuolinen luottamus, arvostus, avoimuus ja tasa-arvoisuus (Leskelä 2007, 160). Tavallisesti mentori (= valmentaja, ohjaaja, konsultti) on virkaiältään vanhempi tai kokeneempi kollega, jonka ”hiljainen tieto” voi auttaa mentoroitavaa eli aktoria (= kehittyjä, suojatti, oppija) kasvamaan työnsä asiantuntijana. Toisaalta kasvamaan saattaminen voi olla molemminpuolista. (Leskelä 2007, 158–160.)

Mentoroinnin on todettu edesauttavan reflektiiviseksi asiantuntijaksi kehittämisessä. Tutkimuksissa on voitu osoittaa, että kehittymistä on tapahtunut tietoisuudessa oman työn lähtökohdista ja taustaoletuksista sekä myös kriittinen suhtautuminen näihin on kasvanut. Realistinen ammatillinen itsetuntemus on lisääntynyt ja oma työskentelytyyli on löytynyt. Henkilökohtainen kehittymisen perspektiivi on selkiytynyt. (Leskelä 2007, 182.)

Myös jatkokoulutuksen kannalta mentorointi olisi erittäin tervetullut tapa tukea opiskelijan pyrkimyksiä. Voitaisiinko mentorointia kehittää osaksi opiskelua? Vuorovaikutussuhde vanhempaan opiskelijaan saattaisi tukea vasta-alkajan voimavaroja ja ohjata molempia kysymään asioita ”molemminpuoliselta” kannalta. Tällöin mentoroinnin tulisi olla osa opintoja, ei niiden lisänä.

## 4 Esimerkki jatko-opintojen tukemisesta työn ohella

### 4.1 Aluksi

Minkä tahansa opintojen suorittaminen vaatii aina opiskelijalta resursseja ja suunnitelmallisuutta. Työn ohella suoritettavat erilaiset täydennys- ja jatkokoulutukset vaativat usein opiskelijalta erityistä suunnitelmallisuutta ja sitoutumista eikä sekään välttämättä tahdo riittää. Tästä syystä työpaikan tuki on ensiarvoisen tärkeää. Jos opinnot ovat selvästi työhön liittyviä, työnantaja on varmastikin kiinnostunut keskustelemaan opintojen edistämisestä. Monenlaisia työssäoppimisen keinoja voidaan molemmin puolin varmasti käyttää, kunhan työntekijä ja työnantaja keskustelevat asioista avoimesti riittävän aikaisessa vaiheessa.

Opinnot saattavat kestää toisinaan pitkäänkin, mistä syystä sitoutumisesta sovittuihin järjestelyihin tulisi ehdottomasti neuvotella uudelleen säännöllisin väliajoin. Luonnollinen kohta keskusteluille on kehityskeskustelu, joka työntekijän ja työnantajan kanssa muutenkin todennäköisesti säännöllisesti käydään. Samoin projektien ja työtehtävien muutoin vaihtuessa on hyvä varmistaa käsityksiään opintojensa etenemisestä. Viime kädessä työntekijä/opiskelija on itse vastuussa opinnoistaan eikä mikään sovittu tukitoimi voi olla täysin itsestäänselvyys. Yrityksen tilanne on esimerkiksi saattanut opintojen kestäessä muuttua taloudellisesti heikompaan suuntaan.

Tässä luvussa kuvataan tiivistetysti, miten eräässä tapauksessa lähinnä akateemisten jatko-opintojen suorittamiseen työn ohella suhtauduttiin ja millaisia tukitoimia opintojaan suorittaville työntekijöille oli tarjolla. Pitkään kestävien jatko-opintojen suorittaminen oli työpaikalla hyvin yleistä. Tämä oli työnantajalle varmasti sekä tilaisuus että haaste sitouttaa työntekijöitä palvelukseensa. Työpaikalla haasteeseen oli tartuttu ja useita tapoja työntekijöiden opiskelun tukemiseksi oli selvästi muodostunut. Nämä tukimuodot eivät olleet kiveen hakattuja vaan tukien tarve arvioitiin tapauskohtaisesti. Pitkälti kyse oli varmasti työntekijän ja työnantajan välisestä luottamuksesta, mahdollisuuksien mukaan toimimisesta ja terveen järjen käytöstä. Jotkin tukimuodot ja tässä esimerkissä esille nousevat asiat ovat ehkä hieman

harvinaisempia, mutta jokainen voi varmasti löytää kuvauksesta ideoita sovellettavaksi omaan tilanteeseensa työssäoppijan tai työnantajan näkökulmasta. Joidenkin mielestä kuvauksessa saattaa liiaksikin painottua työssä saavutettujen tulosten hyödyntämistä opinnoissa. Sallittakoon se, koska kyse on vain yhdestä esimerkkitapauksesta.

Ajatuksena on painottaa, että työssäoppimisessa on aina läsnä mm. seuraavat kaksi komponenttia. 1) Työssäoppimisessa on kyse työnantajan toimintaan sidoksissa olevasta toiminnasta, kuten yllä listatuista asiantuntijamääritelmistäkin käy ilmi. 2) Opiskelevan työntekijän on itsenäisesti pystyttävä arvioimaan projektiansa etenemistä ja omia opiskeluaikataulujaan suhteessa toisiinsa.

Ensin kuitenkin lyhyt kuvaus miten jatko-opintoihin eräässä tapauksessa päädyttiin ja millaisia tuntemuksia opintoihin ryhtyminen herätti. On hyvä huomata esimerkiksi kuinka tarkkaan tässä tapauksessa pohditaan alun alkaenkin esimerkiksi opintojen ja työtehtävien yhteensopivuutta ja mitä opiskelu ja työ toistensa näkökulmasta oikein voisi tarkoittaa.

*”Aloitin työt yrityksen palveluksessa vuonna 2001. Takanani oli pitkä jakso opintoja yliopistossa ja valmistuminen vuonna 2000. Viimeiset kolme vuotta ennen valmistumistani olin opintojeni ohella työskennellyt korkeakoululla tutkijana. Työn ja opintojen yhteensovittamisesta minulla oli siis jo jonkinlainen kuva. Myös ajatus jatko-opinnoita oli käynyt mielessäni. Olin kuitenkin aina ajatellut, että jatko-opintojen suorittaminen olisi jotakin, minkä oikeasti aloittaisin vain, jos pääsisin sellaiseen työhön, missä niistä todella olisi hyötyä. Halusin kokemusta todellisesta työelämästä.*

*Uudessa työssä odotukset työpanostani kohtaan nousivat selvästi, samoin kuin odotukset siitä, miten suhtautuisin työni kehittämiseen. Otin haasteen täydestä sydämestäni vastaan. Oli täysin selvää, että nyt oli aika vakiinnuttaa oma paikka ja keskittyä vain työhön. Vaikka minut oli hyväksytty jo elokuussa vuonna 2000, jatko-opiskelijaksi ei jatko-opinnoille siis ollut käytännössä aikaa.*

*Kaiken aikaa työssä saavutettiin pienempiä tai suurempia läpimurtoja ja tieteellisestikin merkittäviä tuloksia. Tunsin, että jonakin päivänä olisi aika koota saavutettuja tuloksia yhteen ja tehdä niiden pohjalta vaadittava opinnäytetyö. Opin siis työssäni kaiken aikaa vaikkeen varsinaisesti opiskellutkaan. Seuraavan kahden vuoden aikana sain kasaan oikeastaan huomaamatta kolme konferenssijulkaisua. Tämä antoi itseluottamusta ja laittoi pohtimaan jatko-opintojen suorittamista toden teolla. Tehdessäni päätöstä pohdin asiaa monelta kannalta. Näin jälkempäin jopa ihmetyttää kuinka paljon pohdin*

*itsekseni eri asioita ennen kuin tein päätökseni. Olin kuitenkin hyvin tietoinen siitä, että polku olisi pitkä ja kestäisi useamman vuoden ennen kuin pääsisin päämääräni. Olisi siis tärkeintä olla päättäväinen ja pysyä tehdyssä päätöksessä.*

*Joitakin asioita, joita muistan pohtineeni ja arvostaneeni: 1) Olin selkeästi oikeassa työilmapiirissä. Työpaikallani jatko-opinnot nähtiin tervetulleina ja työnantajaakin hyödyttävänä. 2) Olin sinut työpaikan opintojani kohtaan asettamien odotusten kanssa. (Tietenkin työntekijä päättää itse opintojensa aikataulun, mutta pyydettyessä tukea opintoihin työnantajalta työntekijä ainakin epäsuorasti sitoutuu jonkinlaiseen aikatauluun opintojensa kanssa). 3) Uskoin, että työnantajallani oli riittävästi mahdollisuuksia sitoutua pitkäjänteiseen tutkimustyöhön, mikä oli edellytys tutkimusaiheessa pysymiselle. 4) Näin, että olisi mahdollista sopia työnantajan kanssa opintojen tukemisen pelisäännöistä. 5) Projektien vaihtuminen tiuhaan askarrutti silti. Turhautuisinko, jos tilanne olisi pitkään se, että projektien aiheet eivät tukisi opintojani. Ei ollut takeita, että tehtävät pysyisivät suhteellisen muuttumattomina. Olin kuitenkin valmis mukauttamaan tutkimusaiheeni tilanteen mukaan. Jälkikäteen ajatellen, tämä oli mielestäni lopulta yksi tärkeimmistä onnistumiseen liittyvistä tekijöistä. Näin en alun alkaenkaan tullut tehneeksi tutkimusta vain tutkimuksen vuoksi vaan työlle oli selvä tilaus ja saavutettuja tuloksia arvioitiin sen mukaan. 6) Voisinko pysyä päätöksessäni vielä esimerkiksi perheen koon kasvaessa?”*

## 4.2 Odotusten suunnittelun ja valmistelun merkitys

Seuraavassa kuvaus yhdestä em. opiskelijakuvaukseen liittyvästä projektista, johon em. opiskelija osallistui ja jonka tuloksia on julkaistukin laajasti.

*”Digitaalisten mobiililaitteiden, kuten matkapuhelinten, kehittymisen myötä yksityishenkilöiden tallettaman digitaalisen kuvan, äänen ja videon määrä on viime vuosina räjähdysmäisesti kasvanut. Multimediataallenteista on täten tullut luonteeltaan myös erittäin liikkuvaa. Toisin kuin ennen, tiedot kulkevat kätevästi puhelimen muistissa ja puhelin käyttäjänsä taskussa. Internet-mobiililiittymän kautta käyttäjä voi käytännössä milloin tahansa jakaa haluamaansa materiaalia Internetissä muiden käyttäjien kanssa esimerkiksi YouTubessa, Flickr:ssä, Facebook:ssa jne.*

*Nopean kehityksen myötä on noussut esille myös uudenlaisia tarpeita. Kuvaamisen ja nauhoittamisen helppous on esimerkiksi saanut aikaan sen, että ei ole lainkaan*

*tavatonta törmätä käyttäjään, jolla puhelimen muistissa kulkee jopa tuhansia itse kuvattuja/nauhoitettuja multimediatiedostoja. Ilman tehokkaita ja mieluiten mahdollisimman automaattisia työkaluja tälläistä määrää henkilökohtaista multimediasisältöä on erittäin hankala hallita. Mobiililaitteissa materiaalin hallinta on erityisen hankalaa, johtuen mm. kuvaruudun pienestä fyysisestä koosta ja käytettävissä olevasta laskentakapasiteetista.*

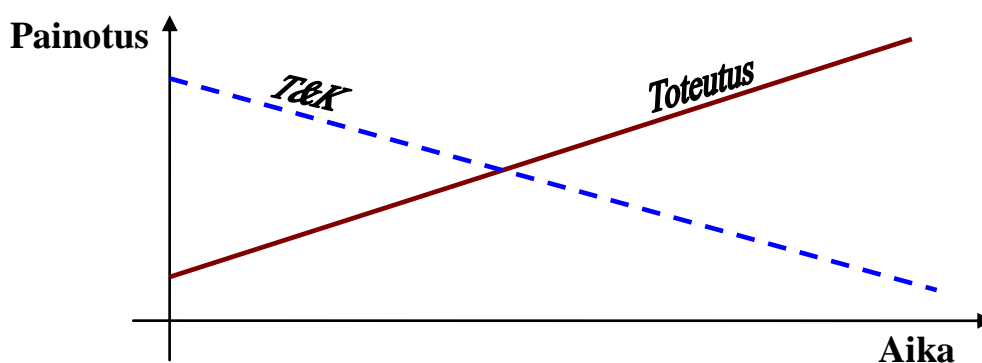
*Pohdittaessa tarkemmin millaisia työkaluja käyttäjien avuksi voitaisiin tarjota, kävi selväksi, että maailmalta ei ollut tällaiseen tarkoitukseen saatavilla helposti tai lainkaan monia tarvittavia ohjelmistokomponentteja. Projekti alkoi muodostua tutkimus- ja kehityshankepainotteiseksi. Oli selvää, että ongelmia ratkomaan tarvittaisiin tietämystä monilta eri tutkimusalueista. Tunnistettujen tarpeiden pohjalta alkoi syntyä ajatus yhteistyöprojektista relevanttien partnerien kesken. Projektin valmistelemiseksi kyseltiin muutamilta tahoilta heidän kiinnostustaan osallistua tutkimusprojektiin. Vastaukset saatiin ja sen perusteella haettiin yhteistyölle rahoitusta.”*

Opintojaan suorittavan kannalta ymmärrys tulevan projektin perusluonteesta on tärkeää alusta pitäen. Yleisesti voi sanoa, että mitä aikaisemmassa vaiheessa ko. henkilö pääsee mukaan projektin suunnitteluun sen parempi. Kaikilla ei ole aina mahdollisuutta olla mukana projektisuunnittelussa vaikka niin haluaisikin. Pitkien jatko-opintojen kanssa tilaisuuksia kuitenkin yleensä ilmaantuu ja eri vaiheissa projekteihin osallistumisen kautta tarjoutuu mahdollisuuksia oppia paremmin, mitä työn ja opiskelun yhteensovittamiselta vaaditaan. Osallistuessaan projektiin alusta pitäen opiskelijan on riittävän ajoissa helpompi muodostaa realistinen kuva sille, missä vaiheessa projektia opintoja viedään eteenpäin ja missä vaiheessa projektiin otetaan mahdollisesti etäisyyttä, jos opiskelut niin vaativat. Oleellista on, että odotuksista keskustellaan varhaisessa vaiheessa yhdessä työnantajan kanssa. Laajojen opintojen kanssa opiskelu voi kestää useidenkin projektien ajan. Jokaisen projektin kohdalla on syytä pohtia omia tavoitteitaan ja projektin sopivuutta myös opintojen kannalta. Opintojen suunnittelua helpottaa myös, jos työnantajalla on olemassa yleisluontoiset ohjeet miten jatko-opintoihin yrityksessä suhtaudutaan ja millaisia tukitoimia opiskelijalle opiskelun edetessä on tarjolla.

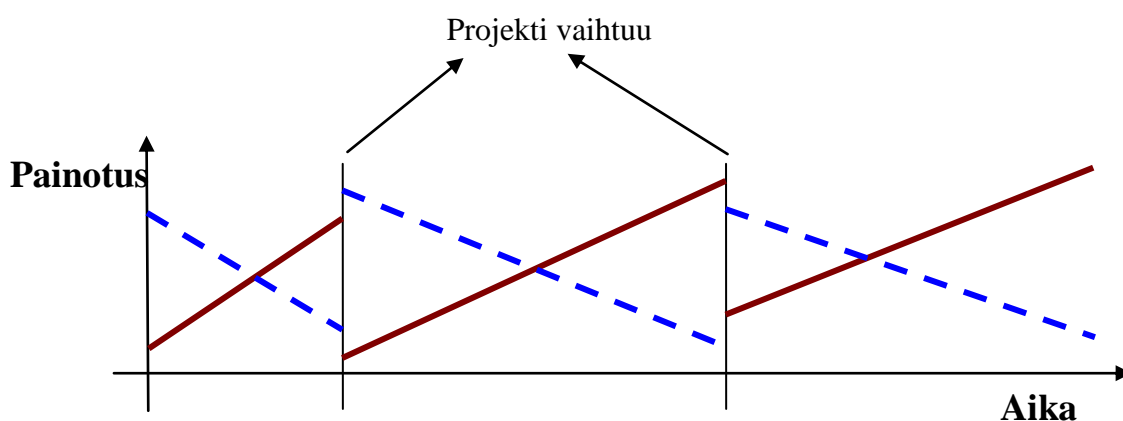
Edellä kuvatun projektin koko oli selvästi sellainen, että se oli linjassa jatko-opiskelutavoitteiden kanssa. Samoin mm. ammatillisen verkottumisen opetteluun

tarjoutui mahdollisuuksia, mikä oli asia, jolla ei suoranaisesti ollut merkitystä opintojen kanssa, mutta oli arvokasta oppia muutoin. Työssä oppiminen on siis paljon isompi prosessi kuin mitä se olisi pelkästään opintojen kautta tulkittuna.

Yllä kuvattu projekti oli siis vain esimerkki. Työpaikalla T&K projektit ja jatko-opintojen suorittaminen oli yleistä, mistä syystä työntekijöille haluttiin kerroa, millaisena T&K:n ja varsinaisen toteutustyön suhde yksittäisen projektin edetessä yleensä voitaisiin nähdä. Oleellisesti tämä asia on pyritty kuvaamaan tässä kehittämishankkeessa graafisena mallina, joka on esitetty kuvassa 2. Opintojen kestäessä ja osallistuttaessa useampaan peräkkäiseen projektiin kuvio tekee luonnollisesti sahausliikettä, kuten kuvassa 3 on havainnollistettu.



Kuva 2. Malli T&K:n ja implementoinnin suhteesta projektin elinkaaren aikana.



Kuva 3. Projektin vaihtumisen vaikutus malliin.

Yksinkertaisuudestaan huolimatta, mallin esittäminen auttoi tarkkailemaan projektin odotettua edistymistä ja tiedostamaan tulevaa. Mallin tiedostaminen orientoi tekemään hyvissä ajoin myös omaan opiskeluaikatauluun liittyviä suunnitelmia ja tarkistamaan niitä aika ajoin niin yksintäisen projektin osalta kuin projektien vaihtuessaakin.

### 4.3 Kokemuksia työnantajan koulutuksen tukemisesta

Oppilaitosten järjestämään tutkintoon johtavaan koulutukseen osallistumisen jokainen oli jo järjestänyt itse. Kokemuksen mukaan työnantaja suhtautui suopeasti jatko-opintoihin liittyvien pakollisten kurssien suorittamiseen. Erityisesti kannustettiin osallistumaan opintojen aikaisessa vaiheessa yliopistojen järjestämille tieteellisen kirjoittamisen kurseille. Tällä varmistettiin varmasti osaltaan, että työntekijällä olisi paremmat valmiudet hyödyntää jatkossa esitettäviä työpaikan itsensä tarjoamia tukimuotoja tehokkaasti.

Opiskelijana oli mahdollisuus vaihtelevissa määrin käyttää varsinaisten tutkinto-opintojensa tueksi mm. seuraavanlaisia tukimuotoja.

- Vanhempien tutkijoiden ohjaus
- Projektisuunnitelmassa varattu aikaa julkaisuiden kirjoittamiseen
- Konferenssiesitykset ja matkat
- Mahdollisuus käyttää osa työajasta omatoimiseen omaan alaan liittyvään opiskeluun
- Kirjoitusvapaa lopputyön tekemiseen
- Mahdollisuus saada koulutusta projektijohdollisissa tehtävissä

Vanhempien tutkijoiden ohjaus toteutui osittain automaattisestikin. Projektivastaavat olivat yleensä joko vanhempia tutkijoita tai päätutkijoita. Näin heillä yleensä oli jo akateeminen jatkotutkinto suoritettuna ja pätevyys ohjata nuorempia tutkijoita. Opiskelijoille voitiin myös projektin ulkopuolelta nimetä tutor-ohjaaja työpaikalta, opiskelijan näin halutessa.

Tieteellisten julkaisuiden kirjoittaminen oli sekä työnantajan että opintojaan suorittavien työntekijöiden etu. Tästä syystä julkaisuiden kirjoittamiseen varattiin usein jo projektisuunnitelmissa aikaa. Edellä esitetty malli auttoi varmasti osaltaan jokaista miettimään milloin oli julkaisuiden kirjoittamisen aika. Julkaisuiden kirjoittamiseen

varattiin aikaa erityisesti projektin alkuvaiheen tutkimustulosten julkaisemisen, saavutettujen tulosparannusten julkaisemiseen ja lopulta yksittäisten sekä yhdistettyjen lopputulosten julkaisemiseen. Tämä tukimuoto toimi suunnitelmien mukaisesti eikä tarvinnut erityistä seurantaa.

Oli sovittu, että hyväksytyt konferenssijulkaisut asianomaiset saisivat pääsääntöisesti mennä myös esittämään. Myös tämä aika oli pyritty ottamaan huomioon projektisuunnitelmassa. Konferenssiesitykset ja -matkat tarjosivat työntekijöille mahdollisuuden verkottua muiden alan tutkijoiden kanssa, hakea uusia ideoita tutkimustaan varten ja kartuttaa esiintymistaitojaan. Esiintymistaitojen kartuttaminen oli monelle erityisen tärkeää sillä kaikille normaali päivittäinen tutkijan työ ei tarjonnut juurikaan mahdollisuuksia esiintyä suurelle yleisölle. Kuitenkin mm. väitöstilaisuutta varten taitoa olisi jotenkin etukäteen kartutettava.

Eräs mahdollisuus oli kokeilumuotoisesti mahdollisuus käyttää pieni osa työajasta vapaasti itsensä kehittämiseen ammatillisesti. Tätä aikaa ei tarvinnut siis käyttää erityisesti sen hetkistä projektia hyödyttävään opiskeluun, mutta kuitenkin työtä hyödyttävään opiskeluun. Tämä opiskelumuoto sopi käytännössä kaikille tutkijantyötä tekeville riippumatta heidän opiskelutilanteestaan. Jatko-opintojaan suorittavat tutkijat käyttivät tätä mahdollisuutta järjestelmällisesti puuttuvien kurssien suorittamiseen tai muuten jatko-opintoaihettaan hyödyttävään opiskeluun. Jo jatko-opintonsa suorittaneet puolestaan hyödynsivät käytettävissä olevan ajan uusien ideoiden, uusien projekti-ideoiden tai muuten vain uuden opiskeluun. Itsensä kehittämiseen varattua aikaa käytettiin siis tarkoituksen mukaisesti ja työntekijöiden mielestä kokeilu oli tervetullut.

Varsinaisia tuloksia kokeilusta ei tiedettävästi ole, mutta muutama huomio silti.

Kokeilussa itsensä kehittämiseen varattua aikaa ei erityisesti raportoitu tai seurattu.

Aikaahan joka tapauksessa sai käyttää vain sellaiseen, joka hyödytti työnantajaa ja osa tällä ajalla tehtävistä asioista olisi tullut tehtäviin joka tapauksessa. Seuranta toteutui kuitenkin epäsuorasti sikäli, että puolivuosisissa kehityskeskusteluissa työnantajan kanssa seuraavan puolen vuoden ammatilliset ja opintoihin liittyvät tavoitteet kirjattiin ylös ja niiden toteutumista seurattiin. Oli selvää, että puhtaasti ammatilliset tavoitteet olivat etusijalla. Jos kuitenkin itsensä kehittämiseen vapaasti käytettävissä oleva aika oli edellisjaksolla jäänyt selvästi minimiin, seuraavan jakson kehityskeskusteluissa yritettiin tavoitteet kirjata siten, että päästäisiin myös vapaassa ajankäytössä lähemmäs tavoitetta.

Jatko-opiskelijat käyttivät mahdollisuutta lähinnä pakollisten jatko-opintojen suorittamiseen. Todellisuudessa itsensä kehittämiseen varattu aika näytti muutoin jäävän monella selvästi pieneksi. Syitä lieni useita. Yksi tärkeä syy oli varmasti ammatilliset tavoitteet, jotka täytyi saavuttaa. Toisekseen jatkotutkinto-opiskelijalle alkuvaiheessa on tärkeää päästä kiinni tieteellisten julkaisuiden kirjoittamiseen, mikä mahdollistui työsaavutusten kautta. Julkaisuiden kirjoittamiseen oli joka tapauksessa varattu aikaa erikseen.

Itsensä kehittämiseen varatun ajan käyttämättä jättämiseen vaikutti paljon varmasti myös tutkintojatko-opiskelijoiden kohdalla näköpiirissä hämmöittänyt mahdollisuus erilliseen palkalliseen lopputyön kirjoitusvapaaseen. Kirjoitusvapaan ajoituksesta täytyi luonnollisesti sopia työnantajan kanssa. Suunnittelussa auttoi mm. kuvan 3 malli. Jos henkilöllä oli ratkaiseva rooli esimerkiksi toteutusvaiheen aikana, tällä oli tietenkin merkitystä. Suurien projektien yhteydessä yhden henkilön hetkellinen kertaluonteinen puuttuminen on kuitenkin yleensä hallittavissa. Muodollisesti oli sitouduttava jättämään lopputyö tarkastettavaksi oppilaitokseen pian kirjoitusvapaan jälkeen. Vapaasta huolimatta oli oltava saavutettavissa hälytysluontoisten työhön liittyvien tehtävien ilmaantuessa jne. Kyse oli pitkälti työntekijän ja työnantajan välisestä luottamuksesta. Kun yhteispeli sujui, oli mahdollista keskittyä lopputyön kirjoittamiseen lähes täysipäiväisesti. Täysipäiväisen kirjoitusvapaan pituus ei ollut aivan kiveen hakattu, mutta esimerkiksi väitöskirjatyötä varten oli käytössä kirjoitusvapaata noin 1–2 kuukautta.

Työpaikka tarjosi mahdollisuuden myös hieman oman kiinnostuksen ja toisaalta oman edistymisen perusteella kouluttautua projektijohdollisissa tehtävissä. Koulutus oli rakennettu portaittain eteneväksi alkaen perusteista ja edeten kattamaan vaativampia projektijohdollisia aiheita. Työntekijät osallistuivat tyypillisesti koulutuksiin tasaisesti opintojensa edetessä. Tässä ei ole tarkoitus painottaa projektijohtamiskoulutuksen etuja yleisesti vaan painottaa sen merkitystä työssäoppimisen kannalta. Koulutuksen myötä työntekijä oppii tarkkailemaan kokonaisuutta. Jo opiskeluaikana työntekijä oppii sisäistämään vaiheistamisen ja aikatauluttamisen merkityksen. Samoin hän oppii motivoinnin merkityksen ja erityisesti sen, että projektin työntekijöillä on aina myös omat henkilökohtaiset tavoitteet, joiden huomioon ottaminen on pitkälti yrityksen etu.

Lopuksi, työpaikalla oli mahdollisuus hakeutua yrityksen maksamille intensiivikursseille. Tämä vaihtoehto oli käytännössä tarkoitettu työtehtävien mukaiseen kouluttautumiseen.

Kyseisellä työpaikalla opiskelu ja työtehtävät olivat läheisesti sidoksissa toisiinsa, joten tämäkin voidaan katsoa tutkintotavoitteisen työssäoppimisen tukimuodoksi.

Koulutukset olivat usein kalliita eikä niitä tästä syystä järjestetty kovin usein.

Intensiivikurssien teho oli kuitenkin tämän tekstin kirjoittajan kokemustenkin mukaan hyvä.

#### **4.4 Arviointi siitä mitä tehtiin oikein ja missä oli parannettavaa**

Työpaikan järjestelyt ja suhtautuminen mahdollistivat pitkäjänteisen tutkintoon johtavan opiskelun työn ohella hyvin. Työpaikalla kuvaattiin oleellisesti yksinkertainen malli, jolla pyrittiin positiivisessa mielessä ohjaamaan työntekijän ajattelua siten, että työssäoppija suuntautuisi itsenäisesti pohtimaan työn ja opiskelun suhdetta. Projekteja pyrittiin myös viemään säännöllisesti läpi mallin mukaisesti. Tämä loi varmasti vakautta, sitoutti ja motivoi työntekijöitä työhönsä. Tukimuotoja erityisesti pitkäjänteisen opiskelun avuksi oli paljon. Tukimuodot poistivat varmasti työntekijöiden mielestä taloudellisia epävarmuustekijöitä. Työpaikalla myös nähtiin, että oli myös työnantajan etu tarjota opiskelun ohella mahdollisuus kouluttautua projektijohdollisiin tehtäviin. Positiivista oli myös työpaikan suhtautuminen yleensä tutkimustulosten soveltamiseen opinnäytetöissä. Tätäkin kehityshanketta varten on yksinkertaisesti sähköpostilla saatu lupa kertoa työpaikan suhtautumisesta jatko-opintojen tukemiseen. Samoin opintojen seuraaminen ja säännöllisten kehityskeskustelujen pitäminen oli toteutettu hyvin.

Parannettavaakin varmasti jäi. Tukitoimien soveltuvuus esimerkiksi lyhyempien koulutusten yhteydessä käytettäväksi on rajoittuneempaa. Tuen saaminen lyhyille opinnoille tuntui ainakin tämän tekstin kirjoittajan kokemuksesta olevan selvästi hankalampaa ja vaati työntekijältä selvästi enemmän päättäväisyyttä tuoda asia keskusteluihin mukaan. Edellä mainittu varaus itsensä henkilökohtaiseen kehittämiseen voisi tässä kohtaa olla varteenotettava tapa kehittää toimiva ratkaisu. Kuitenkin kuten yllä kritisoiitiin, tavoitteesta käyttää osaa työajasta itsensä kehittämiseen näytettiin jäävän useasti melkoisesti. Lyhyiden opintojen suorittaminen on usein aikataulultaan hektistä, eikä varattua aikaa ole välttämättä käytössä juuri silloin, kun sitä opiskelullisesti tarvitaan.

## 4.5 Kokemuksia oppilaitoksen kanssa työskentelemisestä

Opintojen suorittamisesta työn ohella aiemman kertomuksen perusteella jää helposti sellainen kuva, että oppilaitoksen rooli jäi melko vähäiseksi. Lähtökohtaisesti kokemus oppilaitoksen roolista ei ollut oikeastaan sen vähäisempi kuin kokoaikaisena opiskelijanakaan. Kokemus oli kylläkin jokseenkin erilainen. Jatko-opiskelijana perinteisen tyyppiseen opiskeluun kosketuspinta säilyi erityisesti kurssien suorittamisen kautta. Mutta opiskelu oli paljon muutakin. Erilaisia ryhmitöitä ja seminaareja tehtiin, mutta päinvastoin kuin aiemmin, pyrittiin tukeutumaan mahdollisimman ajankohtaisiin aiheisiin, kokemuksia erilaisista työ-/oppimisympäristöistä tarjottiin ja ryhmät koostuivat opiskelijoista, joiden opinnot eivät välttämättä kuuluneet samaan alaan kuin omat opinnot. Syntyi siis kokemuksia monialaisesta opiskelusta aidossa ympäristössä.

Oma piirteensä oppilaitoksen kanssa työskentelyssä oli läheinen kontakti oman ohjaavan professorin kanssa. Keskustelut ohjaajan kanssa käytiin varsin pyyteettömässä hengessä. Tämä tarjosi mahdollisuuden avautua tutkimukseen liittyvissä teknisissä kysymyksissä ulkopuolisen kanssa ja siirtää omaa tutkimusta koskevat ajatukset yleisemmälle tasolle ja oppia sitä kautta. Salaisen tiedon kohdalla oli tietenkin oltava esimiehen lupa keskustella aiheesta professorin kanssa.

## 5 Oppimisympäristön rakentaminen

Edellä olemme kuvanneet työssä olevan opiskelijan oppimiseen vaikuttavia elementtejä työpaikoilla ja dialogisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi olemme esitelleet tapauskertomuksen jatko-opiskelusta työn ohessa. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan korkea-asteen oppilaitoksen mahdollisuuksia rakentaa työn ohessa opiskelua tukeva oppimisympäristö.

### 5.1 Korkeakoulutuksen muutoshasteet

Viime aikainen oppimista ja opiskelua koskevien käsitysten muutos sekä koulutuspoliittiset ja yhteiskunnalliset muutokset ovat asettaneet oppilaitokset uuteen tilanteeseen. Korkeakoulutuksen laajeneminen ja massoittuminen vaikuttavat oppilaitoksiin niin opetussuunnitelmien, opetusohjelmien, opetuksen järjestelyjen kuin opinto-ohjauksenkin kautta. Samaan aikaan oppilaitokset pyrkivät yhteistyöhön muiden organisaatioiden kanssa kehittäen projektiopintoja tai muita työelämälähtöisiä opiskelumenetelmiä. Korkeakoulujen kolmanneksi tehtäväksi – opetuksen ja tutkimuksen ohella – on nimetty velvollisuus toimia vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Tämä tehtävä on enemmänkin koulutusorganisaatioiden toimintaa ohjaava periaate kuin konkreettisiin toimiin johtava velvoite. Kolmas tehtävä on ilmaisu, joka kuvaa korkeakoulutuksen muutoksessa olevaa yhteiskuntasuhdetta (Kankaala ym. 2004.) Ammattikorkeakoulujen yhteiskuntasuhde on selvemmin määritelty kuin yliopistojen. Niiden tehtäväksi ja vastualueiksi on kuvattu alueellinen kehittäminen ja sekä soveltava tutkimus- ja kehittämistoiminta.

(Ammattikorkeakoululaki 351/2003; 4 § ja 5 §.) Historiallisesti tarkasteltuna muutos on kiinnostava, koska oppiminen (koulutus) ja työ ovat olleet erottamattomia ennen modernia ajanjaksoa. Elämistä, työn tekemistä ja oppimista ei eritelty, vaan ihmiset oppivat suoraan toisiltaan. Kun ammattikillat ja koulut kehittyivät, koulutus ja työelämä eriytyivät. Nykyisessä, jälkimodernissa, yhteiskunnassa työn ja oppimisen suhde näyttää pirstaleisesta mutta samaan aikaan on käynnissä työn ja oppimisen uusintegraatio.

(Stenström 2008.)

Korkeakoulutus on laajentunut Suomessa 1960-luvulta lähtien sekä alueellisesti että koulutukseen osallistuvien määrässä. Vuonna 2003 lähes 80 prosentille ikäluokasta oli varattu paikka korkeakoulutukseen, vaikka vain noin 30 prosenttia uudesta ikäluokasta siirtyy suoraan yliopistoihin tai ammattikorkeakouluihin (Ahola 2003).

Korkeakoulutuksen laajeneminen merkitsee, että yhä useampi siirtyy opiskelemaan työssäkäyntijaksojen jälkeen tai opiskelee työn ohessa. Korkeakoulutuksen laajentuminen tarkoittaa myös sitä, että koulutukseen tullaan monia eri reittejä. Erilaiset uudelleenkorkeakoulutukset, täydennyskoulutus, tutkinto-tavoitteinen koulutuksen täydentäminen, ammattikorkeakoulujen ylemmät tutkinnot, yliopistojen maisteriohjelmat ja jatko-opinnot sekä avoimessa ammattikorkeakoulussa tai avoimessa yliopistossa opiskelu ovat tehneet koulutuksen ja työssäkäynnin yhdistämisestä entistä yleisempää ja haastavampaa. Yleisempää siksi, että yhä useammin opiskelu nähdään polkuna toteuttaa unelmiaan ja haastavampaa siksi, että tämä yhdistäminen haastaa oppilaitokset ja opettajat joustamaan uusin tavoin sekä muuttamaan vakiintuneita pedagogisia lähestymistapojaan työelämälähtöisemmiksi. Aikuiset oppivat ja opiskelevat eri tavoin kuin suoraan koulun penkiltä siirtyneet opiskelijat. Opiskelu liittyy myös yhä useammin oman työn ja asiantuntemuksen sekä työyhteisön osaamisen kehittämiseen. Työn ohessa opiskelu johtuu myös työn vaatimusten muutoksista, työn uudelleenjärjestelyistä ja kilpailusta työpaikoista tai asemista yhteisössä (Järvensivu & Koski 2008).

Kuten aiemmin kuvattiin, oppilaitoksen ja opetuksen näkökulmasta työelämälähtöinen työn ohessa opiskelu vaikuttaa toivottavasti oppilaitoksen opetussuunnitelmaan, opetusohjelmaan, opetusjärjestelyihin ja ohjaukseen. Useimmiten viitataan opetusjärjestelyjen joustoon, mutta muutokset voivat olla laajoja, jopa opetussuunnitelman perusteisiin vaikuttavia. Näitä perusteisiin vaikuttavia muutoksia voi oppiaineesta ja koulutustasosta riippumatta olla niin sanotut yleiset taidot, kvalifikaatiot ja niiden edistäminen oppimisen tavoitteena. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) on määritellyt, että kirjoitus-, luku- ja laskutaidon lisäksi tarvitaan ydintaitoja, jotka ovat ainakin osittain riippumattomia erityisistä tietosisällöistä ja ammatti aloista. Näitä kompetensseja ovat vuorovaikutus sosiaalisesti heterogeenisissä ryhmissä, itseohjautuva toiminta, apuvälineiden vuorovaikutteinen hyväksikäyttö. (Lehtinen 2004.)

Vuorovaikutukseen sosiaalisesti heterogeenisissä ryhmissä kuuluu liittyminen ja toiminta. Itseohjautuva toiminta käsittelee sitä miten ohjata ja kontrolloida omaa toimintaa osana oman elämän ja toimintaympäristön kokonaisuutta. Apuvälineiden vuorovaikutteinen hyväksikäyttö kattaa sosio-kulttuurisia (kieli, informaatio) ja fyysisiä (esim. tietokoneet) apuvälineitä. Kompetenssit katsotaan tässä jäsenyyksessä laajemmaksi ilmiöksi kuin taidot. Kompetenssi on kykyä kohdata menestyksellisesti kulloisenkin tilanteen kompleksiset vaatimukset. Kompetentti käyttäytyminen tarkoittaa tässä yhteydessä tietojen, taitojen, sosiaalisten valmiuksien, asenteiden, emootioiden, ja motivaation tarkoituksenmukaista käyttöönottamista. (Lehtinen 2004.)

## 5.2 Oppimisympäristön tarkastelun viitekehys

Seuraavassa tarkastelemme tarkemmin työssä olevan opiskelijan opiskelun ja oppimisen tukemista oppilaitoksen näkökulmasta. Tarkastelukehikoksi olemme valinneet oppimisympäristön tarkastelun. Tunnistamme ja nimeämme oppimisympäristön keskeiset elementit. Seuraavassa tarkastelemme Wilsonin (1996) ja Perkinsin (1991) jäsenyyksiä oppimisympäristön peruselementeiksi. Wilsonin (1996) mukaan:

" [A learning environment is] a place where learners may work together and support each other as they use a variety of tools and information sources in their guided pursuit of learning goals and problem-solving activities".

Wilsonin (1996) näkemys korostaa paikkaa (fyysinen, virtuaalinen), jossa oppijat voivat työskennellä yhdessä (kommunikaatio, yhteisö) ja tukea (oppimisen tukirakenteet) toisiaan, kun he käyttävät erilaisia työkaluja (fyysiset ja kognitiiviset työkalut) sekä informaatioresursseja (artikkelit, kirjat, verkko, kirjasto, havainnot) ohjatussa oppimistavoitteiden mukaisessa työskentelyssä ja ongelmanratkaisussa. Wilsonin ajattelua avaa varsinkin työkalujen ja informaatioresurssien osalta Perkinsin (1991) hahmotelma, jossa oppimisympäristö koostuu 1) informaatiolähteistä (esim. opettaja, oppimateriaali, kirjat, verkko), 2) symbolien käsittelyn työkaluista (esim. kynä ja paperi, tietokone, videokamera) 3) rakennussarjoista (construction kits – esim. laboratoriovälineet, mallintaminen, legot), 4) havaintoympäristöstä (phenomenaria),

jossa on mahdollista havainnoida opiskeltavaa asiaa (esim. simulaation, akvaario, terraario, havinnointi vierailut) ja 5) oppimistehtävän ohjaus, joka koostuu niin opettajan, kanssaoppijoiden tuesta kuin oppimistehtävistä ja oppimateriaalista.

Edellä kuvattujen ideoiden kautta voimme rakentaa oppimisympäristön viitekehyyksen.

Taulukko 1. Oppimisympäristön piirteet (mukaillen Collins, Brown & Newman 1989, 476; Tynjälä 1999, 138; Halttunen 2004, 28; Perkins 1991)

Oppimisympäristön piirteet	
Paikka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fyysinen</li> <li>• Virtuaalinen</li> </ul>
Opittava sisältö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppiainetieto</li> <li>• Informaatiolähteet</li> <li>• Heuristiset strategiat</li> <li>• Ohjausstrategiat</li> <li>• Oppimisstrategiat</li> <li>• Oppimistehtävät</li> </ul>
Opetusmenetelmät	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mallintamien</li> <li>• Ohjaus (valmentaminen)</li> <li>• Tukeminen ja tuen asteittainen vähentäminen</li> <li>• Ilmaiseminen</li> <li>• Reflektio</li> <li>• Tutkiminen</li> <li>• Havaintoympäristö</li> <li>• Työkalut</li> </ul>
Jaksotus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asteittain lisääntyvä tehtävien kompleksisuus</li> <li>• Lisääntyvä monipuolisuus</li> <li>• Kokonaisuus ennen osia</li> </ul>
Sosiologiset ja sosiaaliset piirteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilannesidonainen oppiminen</li> <li>• Asiantuntijan toimintakulttuuri</li> <li>• Sisäinen motivaatio</li> <li>• Yhteistyö</li> <li>• Kilpailu</li> </ul>

Edellä kuvattu oppimisympäristöajattelu ammentaa monessa vaiheessa käsityksistä oppimisen tilannesidonaisuudesta. Seuraavassa tarkastelemme lyhyesti tilannesidonaisen oppimisen käsitettä. Law'n (1994) katsaus viiden tilannesidonaisen oppimisen teoreetikon työstä (Lave, Rogoff, Greeno, Resnick ja Glancey) tuo esiin oppimisympäristöajattelussakin keskeiset tilannesidonaisen oppimisen ja ohjaamisen lähestymistavat: Kognitiivinen oppipoikakoulutus, yhteisöllinen merkitysneuvottelu,

ankkuroitu opetus, monimuotoisuus ja monimutkaisuus sekä tilannesidonnainen arviointi. Kognitiivinen oppipoikakoulutus viittaa perinteiseen mestari-oppipoika koulutukseen, jossa oppija pystyy osallistumaan mestarin ohjauksessa sellaisiin työtehtäviin, joissa hän ei yksinään pärjäisi (sallittu perifeerinen osallistuminen). Tätä lähestymistapaa voidaan taitojen oppimisen lisäksi soveltaa tilanteissa, joissa opettaja mallintaa omaa asiantuntija-ajatteluaan oppijalle. Ankkuroitu opetus viittaa pedagogiseen lähestymistapaan, jossa opittava aines sidotaan osaksi laajempaa kokonaisuutta, koska tilanne itsessään luo merkityksiä ja motivaatiota oppimiseen. Näin lähestytään tosielämän tilanteita, jotka ylittävät oppiaineiden ja instituutioiden rajat. Edellä kuvattujen oppimisympäristöjen elementtien ja oppimisen tilannesidonnaisuuden ymmärtäminen ja siirtäminen pedagogisiin käytänteisiin luo aikuiselle oppijalle mielekkään oppimisen mahdollisuuksia, jossa yhdistyvät heidän aiempi kokemuksensa, tiedot ja taidot sekä uuteen asiantuntijuuden alaan sosiaalistuminen ja siinä oppiminen. Edellä kuvattujen ideoiden avulla voidaan rakentaa myös oppilaitosten ja työelämän yhteisiä ympäristöjä, joissa vaihteittainen, tuettu sosiaalistuminen työyhteisöön voi tapahtua hallitusti.

### 5.3 Oppimisympäristön elementit

Tarkastelemme seuraavassa oppimisympäristön elementtejä ja kytkemme ne työssäkäyvän opiskelijan oppimisen tukemiseen. Oppimisympäristöajattelun mukaan tärkeä osa ympäristöä on *fyysinen tai virtuaalinen paikka*, jossa oppijat voivat työskennellä yhdessä. Ajan ja paikan rajoitukset on huomioitava koulutuksen suunnittelussa. Aikataulujen on oltava selvillä ajoissa ja niihin tulee sitoutua. Oppilaitoskeskeisyyttä voidaan hälventää kokoontumisilla yrityksissä ja muissa organisaatioissa. Oppilaitos voi järjestää kokoontumisia ja ohjausta vaikkapa epämuodollisemmissa yhteyksissä. Gradu-kahvilat voivat edistää opintojen etenemistä merkittävälläkin tavalla (Niinikangas 2006, 4–9). Virtuaaliset oppimisalustat tarjoavat mahdollisuuden vuorovaikutukseen ja dokumenttien jakamiseen tietoverkossa. Toivottavaa olisi, että oppimisalustojen kehittyneitä toimintoja, kuten yhteistoiminnallista dokumenttien muokkaamista käytettäisiin opinnoissa.

*Opittavan sisältö* määräytyy oppilaitoksen näkökulmasta opetussuunnitelman tavoitteista. *Oppiainetieto* on nykyisin kuitenkin niin laajaa, että opetussuunnitelmat

helposti paisuvat ja laajenevat kohtuuttomasti. Työssä käyvän oppijan olisikin hyvä yhdistää oppiainetieto ja työssä tapahtuvan tiedonrakentelu. Oppilaitoksen kehittyvänä tehtävänä on perusjäsenysten ja kysymyksenasettelujen tuominen oppijalle.

Informaation määrän kasvu ja sen tavoitettavuuden eksponentiaalinen kasvu asettaa vaatimuksia koulutukselle. *Informaatiolähteiden* ja tiedonhankinnan strategioiden ja valineiden tulisi olla keskeisessä roolissa (Loyd 2006). Oppilaitokset ja niiden kirjastot pystyvät tarjoamaan oppijalle huomattavasti paremmat tiedonhankinnan kanavat ja lähteet kuin mitä yrityksissä on yleensä käytössä. Tämä pätee nimenomaan tutkimustietoon, erityisesti patenteihin. Koulutuksen tavoitteena ei voi olla vain informaation siirto ohjaajan ja oppijan välillä sekä tämän informaation muuttuminen tiedoksi henkilökohtaisen tulkinnan ja kommunikaation kautta.

Opittava sisältö kattaa myös *heuristisia strategioita sekä ohjaus- ja oppimistrategioita*. Heuristiset strategiat ovat asiantuntijan käyttämiä keinoja ja toimintatapoja, joita toimija käyttää ratkaistessaan ongelmia ja työskennellessään. Asiantuntijoiden toimintatapojen analyysi ja oppijoiden työssä muodostuneet kokemukset ja keinot ovat arvokkaita oppimisen teemoja tässä yhteydessä. Ohjausstrategiat liittyvät oppijan itseohjaukseen oppimistehtävien suorittamisen ja opiskelun yhteydessä. Oppija tarkkailee omaa toimintaansa, tekee diagnooseja siitä ja korjaa toimintaansa tarvittaessa. Oppimistrategioiden eli omien opiskelutapojen kehittäminen on keskeinen osa oppimisympäristöajattelua. Oppilaitoksen tulisi huomioida oppimisen ohjaus varsinkin työssäkäyvien oppijoiden kanssa. Työssä voi olla käytössä kehittyneitä oppimistrategioita, jotka oppilaitokseen ja opintoihin siirryttäessä unohdetaan ja toistetaan perinteisiä opiskelijan rooliin liittyviä strategioita.

Oppilaitoksen ja opettajan näkökulmasta edellä kuvatut oppimisympäristön elementit kiteytyvät asetettavissa *oppimistehtävissä*. Oppimistehtävä suuntaa sekä ohjaajan, oppijan että työpaikan käsitystä oppimisen tavoitteista ja menetelmistä. Hyvä oppimistehtävä tukee kaikkien edellä kuvattujen elementtien kehittymistä.

*Opetusmenetelmät* edellä kuvatussa oppimisympäristömallissa koostuvat seuraavista elementeistä. *Mallintaminen* hyödyntää ohjaajan tai muun asiantuntijan osaamista. Hän suorittaa oppimistehtävää ja oppijat havainnoivat prosessin etenemistä. Oppijat voivat havainnoinnin avulla muodostaa kuvan tehtävän suorittamiseen liittyvistä prosesseista. *Ohjaus (valmentaminen)* koostuu ohjaajan havainnoinnista, neuvoista, tuesta, mallinnoista, palautteesta ja uusista tehtävistä, jotka tukevat oppijaa tehtävän

suorittamisessa. *Tukeminen ja tuen asteittainen vähentäminen* viittaa kaikkiin verbaalisiin ja toiminnallisiin keinoihin, joilla ohjaaja pyrkii tukemaan oppijaa. Tuki voi olla orientoivaa tai jatkuvaa, se voi olla mikro- tai makrotason tukea. Oppimisen tukirakenteita voi tarjota niin ihminen kuin jokin työkalukin. Oman tietämyksen ja ongelmanratkaisuprosessien *ilmaiseminen*, sanallistaminen on oppijalle tärkeää. *Reflektion* avulla oppija analysoi omaa toimintaansa suhteessa asiantuntijan toimintakäytäntöihin. *Tutkiminen* viittaa oppijan omiin, itse muodostamiin ongelmiin sekä mahdollisuuksiin asettaa kysymyksiä ja ongelmia sekä ratkaista niitä. Ongelmien ja kysymysten esittämisen taito ei synny itsestään vaan sitä voidaan tukea ja ohjata. Työssä oppiminen tarjoaa mahdollisuuksia yhdistää oppiainetietoa ja oman työympäristön kehittämistä tutkimisen avulla. Työelämä voi tarjota oppimisympäristöön sopivan *havaintoympäristön*. Erilaiset informaation käsittelyn *työkalut* tarjoavat omalta osaltaan tukea oppimiseen ja tutkimiseen.

*Jaksotus* oppimisympäristön ominaisuutena viittaa kolmeen tekijään. *Asteittain lisääntyvä tehtävien kompleksisuus* pyrkii johdattamaan oppijan yksinkertaisemmista tehtävistä monipuolisempiin ja monialaisempiin ongelmiin. *Lisääntyvä monipuolisuus* on käyttökelpoinen toimintatapa työssä oppimisen ja työn ohessa opiskelun näkökulmasta. Opittua teemaa sovelletaan tai tutkitaan erilaisissa ympäristöissä ja eri toimialoilla. Jaksotusperiaate *kokonaisuus ennen osia* on hyödyllinen teoreettisten opintojen ja työssä tapahtuvan toiminnan analyysin ja kehittämisen yhdistämisessä. Oppilaitos voi tarjota laajan kehikon, jonka kautta toimintoja ja yksityiskohtia voidaan tarkastella ja kommunikoida oppijoiden kesken.

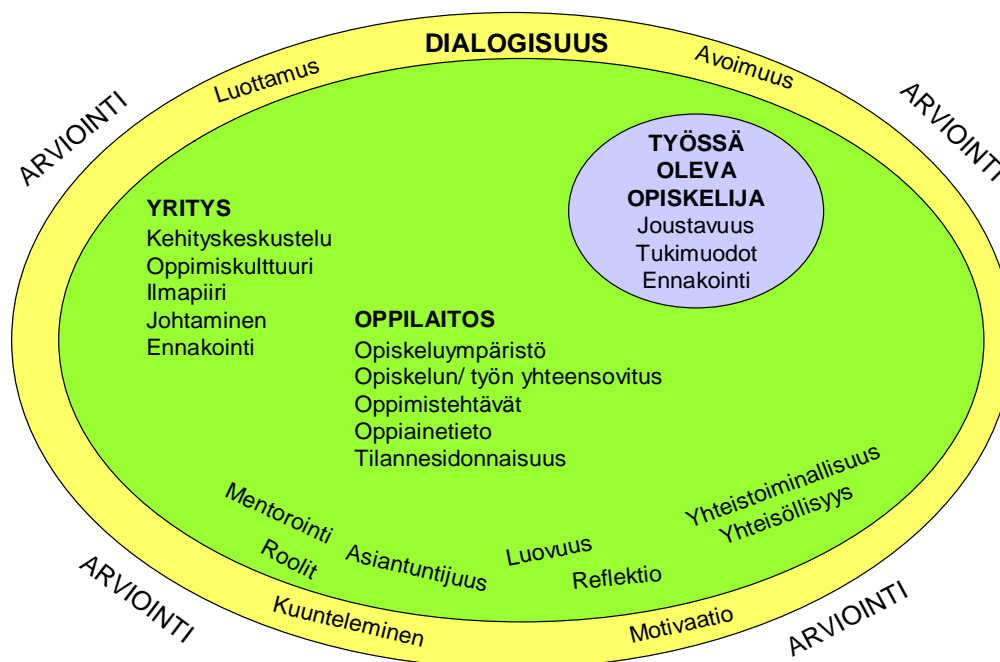
Oppimisympäristöihin liittyy aina *sosiologisia ja sosiaalisia piirteitä*. Keskeinen elementti oppimisen tukemisessa ja opintojen suunnittelussa on ajatus *tilannesidonaisesta oppimisesta* eli opintojen suunnittelu ja ohjaus niin, että oppijat suorittavat tehtäviä ja ratkaisevat ongelmia ympäristössä, mikä heijastelee niitä käyttötilanteita, joissa opittua tietoa tullaan käyttämään. Huomioitava on myös, että tietoa voidaan soveltaa mitä erilaisimmissa ympäristöissä. Kun tietoja ja taitoja käytetään monenlaisissa tilanteissa ne sitoutuvat useisiin eri konteksteihin. Ongelmat ja kehittämishaasteet eivät olekaan enää yhden yrityksen tai henkilön haasteita. Tärkeää on *asiantuntijan toimintakulttuurin* tuntemus. Oppimisympäristön tulisi mallintaa asiantuntijan toimintaa ja opettaa oppijoita ajattelemaan kuten asiantuntijat ajattelevat ja ratkaisevan ongelmia. Oppijan *sisäinen motivaatio* voi kasvaa tällaisissa realistisissa tilannesidonaisissa oppimistilanteissa. Sosiaalisissa tilanteissa on aina läsnä sekä *yhteistyö* että *kilpailu*.

Asemista työpaikalla voidaan kilpailla opiskelun ja opintojen valmistumisen avulla.  
Onko opinnoissa syntyvä uusi tieto aina pyyteettömästi jaettavaa yhteisöllistä kehittämistä?

## 6 Synteesi

Tässä luvussa tarkastellaan edellisten teoreettisten lähtökohtien ja tapauskertomuksen pohjalta tekijöitä, jotka nousevat esiin työssä olevan opiskelijan oppimisen tukemisessa. Teemojen ristiinvalotuksessa (Kuva 4.) tunnistettiin yhdistävänä tekijänä dialogisuus. Lisäksi synteessissä nousee esille tärkeitä tekijöitä, jotka on otettava huomioon sekä yrityksessä, oppilaitoksessa että työssä olevan opiskelijan opiskelussa. Lisäksi kuvaamme erikseen yritykselle, oppilaitokselle ja oppijalle erityisiä tekijöitä. Ilman arviointia ja arvioinnin kautta tehtävää kehittämistyötä ei työssä olevan oppijan tukemista pystytä arvioimaan ja kehittämään edelleen.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan ja avataan jokaista näkökulmaa yhteenvetona hieman tarkemmin. Tarkasteluun on koottu kehittämishankkeen tulokset.



Kuva 4. Synteesi hyvistä toimintakäytänteistä, jotka vaikuttavat työssä olevan opiskelijan työssä oppimisen tukemiseen

## 6.1 Dialogisuus

Dialogisuus edellyttää sitoutumista avoimeen vuorovaikutusprosessiin, jossa kunnioitetaan muita. Se on luottamuksellista demokratiaa, jossa ihminen herkistyy olemaan läsnä; kohtaamaan toinen ihminen nykyhetkessä. Todellisessa dialogisessa kasvuprosessissa kohtaaminen on toisen ihmisen aktiivista kuuntelemista, vastaanottamista kokonaisena persoonana. Dialogi tapahtuu koko kulttuuriseen olemiseemme tai sosiaalisten kontekstiemme kenttään. Dialogisuus on kykyä kiinnostua asioista ja ihmisistä, mikä on motivaation lähtökohta.

Merkitykselliseen oppimiseen pyrittäessä keskeistä on opettajan ja oppijan henkilökohtainen vuorovaikutussuhde ja siihen sisältyvä aitous. Tutkivassa ja vuorovaikutteisessa tilanteessa lopputulosta ei voida määrittää etukäteen. Dialogisuus edellyttää uskallusta astua sellaisiin tilanteisiin, joita ei ole ennen kohdannut. Toki tutkimustenkin valossa on todettu, että toiset vuorovaikutussuhteet edesauttavat muutosta, mikä on oppimisen edellytys, paremmin kuin toiset.

Dialogiin uskaltautuminen edellyttää myös luovuutta. Luovan persoonan ominaisuuksia ovat Uusikylän mukaan mm. riippumattomuus, omaperäisyys, riskin ottaminen, energisyys, intuitiivisuus, epävarmuutta sietävä. Lisäksi joustava maskuliinisuuden ja feminiinisuuden, tai laiskuuden ja ahkeruuden, tai leikkisyyden ja rationaalisuuden hyväksyminen oman persoonan osaksi lisäävät luovaa rohkeutta. Jähmettynyt persoonallisuus estää luovuutta nousemasta esiin.

Asiantuntijuuden kehittyminen on työssä oppimisen keskeinen päämäärä. Nykyisin asiantuntijuus ei tarkoita yhden asian erinomaista hallintaa ja tietämystä.

Asiantuntijuutta määrittää sosiaalinen konteksti, jossa se muotoutuu eli vuorovaikutussuhde muihin on oleellista. Koko organisaatio on mukana asiantuntijuutta kohti pyrittäessä. Mentorointi on ennen kaikkea kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde, jonka ytimeen kuuluu molemminpuolinen luottamus, arvostus, avoimuus ja tasa-arvoisuus.

## 6.2 Yhdistävät tekijät

Työssäkäyvän opiskelijan opintojen tukemisessa yhteispelin sujuvuus eri osapuolten välillä on erityisen tärkeää. Jokaisella osapuolella on prosessissa roolinsa ja roolit ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa. Opiskelijalla on tietenkin se hieman määrittelemätön opiskelijan roolinsa, mutta myös erityisesti mitä pidemmälle opinnoissa mennään myös se oma ammattilaisen roolinsa. Matkalla asiantuntijuuteen, opiskelijan tueksi niin työpaikalta kuin oppilaitoksestakin tarvitaan mentoroivaa tukea, usein siis kahdenkeskisessä vuorovaikutussuhteessa tapahtuvaa asiantuntijan suorittamaa ohjausta. Mentorin tehtävä on toisaalta siirtää tietoa – usein erityisesti juuri nk. hiljaista tietoa – nuoremmalle työntekijälle, mutta toisaalta myös osaltaan seurata ja ohjata työssäkäyvän opiskelijan työnsuoritteita opintojen edetessä. Tällä voidaan osaltaan vaikuttaa siihen, että opiskelija ei tunne jäävänsä yksin työtehtäviensä kanssa. Päinvastoin, yhteisen kiinnostuksen osoittaminen varmasti lisää opiskelijan motivaatiota suorittaa niin opintonsa kuin työnsäkin hyvin.

Erityisesti laajojen opintojen yhteydessä yksin jäämisen pelko omien opintojensa tai töidensä kanssa on opiskelijalle usein todellista. Yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden toteutuminen opintoryhmissä ja työpaikalla edesauttaa osaltaan opiskelumotivaation ylläpitämistä. Oppilaitoksissa tämä on selkeästi alettu jo ymmärtää. Esimerkiksi eri tieteenalojen välisiä raja-aitoja pyritään oppilaitoksissa murtamaan tarjoamalla kursseja ja projektitöitä, jotka soveltuvat kaikille näiden eri tieteenalojen opiskelijoille yhtä aikaa. Valitettavasti työelämän puolella opintoihin liittyvien monialaisten – usein yrityksen ulkopuolisten – kontaktien tukeminen nähdään vielä usein vaikeana asiana toteuttaa. Nähdään mm., että projektiaikataulut ovat liian kiireisiä tai että projektin tietoja pelätään luisuvan ulkopuolisille, joten ”opintoaikaa” sallitaan vain oman projektin ja oman osaamisalueen puitteissa. Monialaisuus ja verkottuminen ovat kuitenkin monella alalla nykyään välttämätöntä, joten yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden opetteluun tukeminen on alettu nähdä myös yrityksissä tärkeänä tekijänä.

Kaiken yllä mainitun pohjalta opiskelijalle tarjoutuu loistava tilaisuus reflektoida kaikkea omaan opiskeluun kuin työhönkin liittyvää aidossa ympäristössä. Toisaalta reflektio ei rajoitu opiskelijaan vaan kaikille osapuolille tarjoutuu tilaisuus saada

ajantasaista tietoa nykyhetkestä ja tulevaisuuden haasteista ja vastata näihin haasteisiin ensimmäisten joukossa.

Yksilön oppiminen vaikuttaa koko organisaation oppimiseen. Oppimista edistävän organisaatiokulttuurin luomisessa yhteistoiminnallisuus ja yhteistyö ovat merkityksellisiä. Keskinäinen vuorovaikutus ja toisilta oppiminen edistävät koko organisaatiotasolla tapahtuvaa oppimista. Vuorovaikutuksessa oppiminen on parhaimmillaan silloin, kun reflektiolle annetaan tilaa. Reflektio taas on mahdollista silloin, kun toisen asiantuntijuutta arvostetaan ja osaamista kunnioitetaan. Työyhteisö pyrkii tällöin yhteiseen päämäärään ja tavoitteeseen, keskinäinen kilpailu ei kuulu oppivaan organisaatioon. Avoin keskustelu, ajatuksien vaihtaminen ja ideointi sekä myös virheiden salliminen antavat tilaa luovuudelle. Luovuudella on merkitystä tulevaisuuden työtehtävien suorittamisessa, jolloin perinteisiä ammattinimikkeitä jaotellaan uudella tavalla. Tulevaisuuden työntekijöiden osaamisessa korostuvat taidot ja tiedot, arvot ja asenteet sekä verkostot ja kokonaisuuden hallinta. Työntekijöiden roolit ovat nopeassa tahdissa muuttumassa kapea-alaisista osaajista moniosaajiksi. Toisilta oppiminen ja keskinäinen oppimisen tukeminen voisivat lisääntyä, mikäli työyhteisöissä olisi perinteisen ammatillisen mentor-aktor -toiminnan ohella oppimisen tukemisen mentori-malli. Työntekijä, joka on työssä opiskellut uusia asioita, voisi toimia mentorina ja tukea oppimisen tiellä aloittavaa työntekijää.

### 6.3 Toimijoista tunnistettua

Edellä kuvattiin kehittämishankkeemme synteisin dialogisia perusteita. Tunnistimme dialogin keskeisimmäksi elementiksi ja tarkasteluamme jäsentäväksi näkökulmaksi. Seuraavaksi kuvasimme teoreettisten lähtökohtien ja tapauskertomuksen pohjalta oppimisen tukemisen elementit, jotka ovat yhteisiä kaikille toimijoille. Seuraavassa kuvaamme tarkemmin oppimisen tukemista yrityksen, oppilaitoksen ja opiskelijan näkökulmista.

### 6.3.1 Yritys

Yrityksessä erityisesti huomioitavia tekijöitä työssä olevan työntekijän oppimisen tukemisessa ovat kehityskeskustelu, oppimiskulttuurin ja ilmapiirin luominen oppimista edistäväksi, johtamistavat ja ennakointi.

Kehityskeskustelu on runko koulutuksen suunnittelulle ja osaamisen kehittämislle. Kehityskeskustelun myötä yksilön, työntekijän, osaamistavoitteet ja kiinnostuksen kohteet saadaan osaksi yrityksen visiota ja strategista liiketoimintaa. Yrityksen taistelu kilpailukyvyyn ylläpitämiseksi kasvattaa henkisen pääoman merkitystä. Yrityksen kilpailukyky on sidoksissa vahvasti siihen, miten yritys kykenee hyödyntämään työntekijöidensä osaamista ja miten yritys kehittää osaamista organisaatiotasolla. Kehityskeskustelussa työntekijä saa tuotua esille ammatilliset kehitystoiveensa, motivaationsa ja oma-aloitteisuutensa uuden oppimiselle. Samalla johto sitoutuu osaamisen kehittämislle ja näkee yksilön kehittymisen merkityksen yrityksen strategialle.

Oppimiskulttuurin ja ilmapiirin luominen suotuisaksi edistää työntekijän osaamisen kehittämistä. Yritystasolla osaamisen kehittämistä tarkastellaan aina organisaatiotasolta kokonaisuutena. Organisaatiossa on luotava malleja, jossa työntekijöiden kehittyminen tukee koko organisaation yhteistä päämäärää. Tällaiset mallit taas etenevät organisaatiotasolla työntekijöiden sosiaalisten prosessien välityksellä. Tämä edellyttää hyvää ilmapiiriä, jossa keskustelulla on keskeinen sija. Hyvä keskustelukulttuuri antaa mahdollisuuden ajatuksien vaihtoon ilman nolatuksi tulemisen pelkoa. Hyvä ilmapiiri suo virheitä ja virheiden kautta oppimista. Siten oppimista edistävä ilmapiiri edellyttää myös keskinäistä luottamusta.

Oppimiskulttuurin ja hyvän ilmapiirin luominen tuovat haasteita johtamiselle. Johdon haasteena on työn tukeminen, ohjaaminen ja kannustaminen. Johtaminen vaatii teknisten ja käsitteellisten taitojen lisäksi ihmissuhdetaitoja. Ihmissuhdetaidoilla rakennetaan vuorovaikutusta työntekijöiden välille. Johdon diagnostiset taidot auttavat hahmottamaan ongelmia ja viemään yritystä oikeisiin päätöksiin. Osaamisen kehittämisessä oikeat päätökset ovat reagointivalmiutta muutoksiin ja niiden tuomiin haasteisiin. Johdon tulee nähdä tulevat muutokset ajoissa ennakoivasti. Ennakoinnin näkökulmana osaamisen kehittämisessä on tulevaisuus. Ennakoivassa osaamisen

kehittämisessä tarkastellaan tulevaisuuden osaamisen haasteita, vaikka muutokseen ei juuri sillä hetkellä olisikaan tarvetta.

### 6.3.2 Oppilaitos

Oppimisympäristön rakentaminen tukemaan työssä käyvän opiskelijan oppimista alkaa opiskeluympäristön suunnittelulla. Oppimisen paikka on sekä fyysinen että virtuaalinen maailma palveluineen ja työkaluineen. Opiskelijan tulee pystyä hyödyntämään paikan rajat ylittäviä tieto- ja viestintäteknologioita opiskelussaan. Fyysisen tilan ja ajan jäsentäminen ja suunnittelu on myös tärkeää. Oppilaitoksen tulee rakentaa opetusohjelmansa niin että työajat otetaan huomioon. Opiskelijalle välttämättömät tapaamiset voidaan järjestää iltaisin tai intensiivisinä opintopäivinä. Oppilaitos voi viedä opetusta myös oppijoiden työpaikoille. Kurssin kokoontuminen erilaisissa ympäristöissä voi toimia innoituksen lähteenä. Työssä olevien opiskelijoiden maantieteellinen sijoittuminen voidaan myös huomioida. Opiskelijan tehtäväksi jää oman opiskelu- ja tietoympäristön rakentaminen kotiin tai työpaikalle. Parhaimmillaan paikan vaatimusten huomioiminen johtaa linjakkaaseen sulautuvaan opetukseen, jossa lähi- ja monimuoto-opetus elävät sujuvasti rinnakkain. Linjakkuus ja sujuvuus saavutetaan arvioimalla jokaisen paikallisen ja viestinnällisen elementin merkitystä oppimisen tukemisessa ja pohtimalla, mikä on sen paras toteutustapa.

Oppilaitoksen näkökulmasta opiskelun ja työn yhteensovitus näkyy paljolti ajan, paikan, työskentelymuotojen yhteytenä, kuten edellä kuvattiin. Opetussuunnitelman tasolla oppilaitos voi pohtia oppiainetiedon merkitystä työssä käyville opiskelijoille. Miten opetussuunnitelmassa kuvattu oppiainetieto määritellään? Onko olemassa selkeä jaottelu ydinainesanalyysin pohjalta ydinasioille, tärkeille asioille ja mainittaville asioilla? Ydinainesanalyysi auttaa oppijaa jäsentämään opintojaan ja opiskelija voi arvioida omaa osaamistaan ja työnsä vaatimuksia selkeiden opintosuunnitelmien kautta. Ydinaineksen tunnistaminen auttaa myös aiemman osaamisen tunnustamista ja opintojen ohjausta. Koulutuksen järjestäjän on hyvä huomioida, että oppiainetiedon lisäksi opetus käsittelee ja ohjaa myös muunlaista tiedonkäsittelyä. Asiantuntijat soveltavat työssään heuristisia strategioita, näppituntumaa ja toiminnassa kehittyneitä käytänteitä, tiedon käsittelyssä ja toiminnassa. Oppiainetiedon heuristiset, hiljaiset elementit saadaan näkyviin asiantuntijan toiminnan havainnoinnilla ja osallistumalla asiantuntijayhteisön toimintaan.

Oppimistehtävät ohjaavat ja tukevat konkreettisesti oppijan työskentelyä. Oppimistehtävien suunnittelussa dialogi ja yhteistyö oppilaitoksen ja työyhteisöjen sekä oppijan kanssa on keskeistä. Oppimistehtävät voidaan rakentaa oppiainetietoa ja heuristisia strategioita soveltaviksi. Opetusmenetelmistä mallintaminen, ilmaiseminen, reflektio ja tutkiminen soveltuvat hyvin oppimistehtävien toteutukseen, joissa pyritään yhdistämään työpaikan käytäntöjä, oppijan työtä ja oppiainetietoa. Oman työorganisaation toiminnan, dokumenttien, työskentelykäytäntöjen, päätöksentekoprosessin tutkiminen ja reflektointi sitoo oppiainetiedon toimintaan ja työkaluihin. Tärkeässä roolissa on myös asiantuntijoiden toiminnan analyysi ja osallistuminen yhteisön toimintaan. Työnantaja voi tukea tätä sallimalla oppijan osallistua tehtäviin, jotka eivät ole hänen keskeisiä työtehtäviään vaan kehittyviä alueita. Kollegoiden, asiantuntijoiden osaaminen oman toimintansa kuvaamisessa ja ulkoistamisessa tulee tässä vaiheessa keskeiseksi.

Oppiminen on aina tilannesidonnaista. Oppilaitoksessa opimme toimimaan ja oppimaan, kuten siellä kuuluu toimia. Työssä toimimme toisin. Oppimisen tilannesidonnaisuudessa esitetään usein kärjistyksiä siitä miten kouluoppiminen on yksinäistä, ilman tiedonlähteitä ja työkaluja tapahtuvaa – kaikkiaan keinotekoisista. Myös työpaikan käytännöt voivat olla rutiininomaisia, kilpailullisia ja tiedonrakentelua ja innostumista mitätöiviä. Monesti hyvin toteutetussa koulutuksessa voidaan tuulettaa omaa työminää ja löydetään mahdollisuuksia rakentaa omaa osaamista ja löytää neutraaleja keskustelukumppaneita.

### 6.3.3 Opiskelija

Viime kädessä työssä käyvä opiskelija itse on aina vastuussa opintojensa ja työnsä yhteensovittamisesta. Aikuinen opiskelija kantaa prosessissa aina päävastuun. On silti lähes aina myös työnantajan etu tukea opintojen suorittamista alusta lähtien. On hyvä huomata, että tämä satsaus alkaa maksaa itseään takaisin jo opintojen alusta lähtien opiskelijan verkostoituessa uusien asiantuntijaryhmien kanssa, tuodessa uusia ajantasaisia näkemyksiä yritykseen ja opiskelevan työntekijän sitoutuessa työhönsä opintojen ja työn yhteennivoutumisen kautta. Mielenkiintoinen asia pohdittavaksi on myös se, että ohjauksen ja mentoroinnin kautta opiskelijan itseohjautuvuus työssään todennäköisesti myös lisääntyy. Parhaimmillaan yrityksen sitoutuminen opintojen

tukemiseen ei pelkästään siis vain motivoi opiskelijaa, vaan jättää tilaa myös hänen luovuudelleen. Tämä on tekijä, jolla yritys voi saavuttaa etua kilpailijoihinsa nähden.

Opiskelijan tehtävä on yritykseltä tukea pyytäessään ymmärtää myös yllä kuvattuja yrityksen perusteita tukea hänen opintojaan. Aikuisopiskelijan on pystyttävä realistisesti suunnittelemaan aikataulutus omille opinnoilleen ja ymmärtämään omat lähtökohtansa, mahdollisuutensa ja tavoitteensa opintojen suorittamiselle. Opiskelijan tehtävä on tehdä aloite ja tuoda julki pyrkimyksensä opintojen suorittamiseen ja itsenäisesti lähteä kartoittamaan, mitä tukimuotoja opiskelulle yritys pystyy tarjoamaan. Samoin opintojen edetessä pääasiassa opiskelijan tehtävä on ehdottaa uusia käytänteitä opintojen tukemiseksi. Opiskeluaikheet voi alustavasti tuoda esille mainiosti jo päivittäisissä keskusteluissa esimiesten kanssa. Yrityksessä säännöllisesti pidettävissä kehityskeskusteluissa voidaan sopia opintojen tukemisesta seuraavan jakson aikana sekä käydä läpi parannusehdotuksia. Kehityskeskusteluiden välillä nimetyt kontaktihenkilöt pystyvät usein auttamaan isommissakin kysymyksissä. On kuitenkin syytä painottaa opiskelijan vastuuta pyrkiä ennakoimaan seuraavan jakson tuen tarvettaan, jotta turhilta muutostarpeilta jakson aikana välttyään. Hänellä tulee siis olla päävastuu ja käsitys opintojen etenemisestä seuraavan kehityskeskustelujakson sisällöistä keskusteltaessa.

Luvun 4 opiskelijaesimerkissä kerrottiin yhden yrityksen tarjoamista tukimuodoista ja esittämästä mallista opintojen suunnittelun tueksi. Konkreettisesti opiskelijan vastuu oli siis sisäistää yrityksen tarjoamien tukimuotojen mukanaan tuomat mahdollisuudet ja rajoitteet, käyttää mallia opintojen suunnittelun ja ennakoimisen tukena sekä käydä opintoihinsa liittyvät keskustelut näiden pohjalta pääosin kehityskeskusteluissa ja nimettyjen mentoreiden ja yhteyshenkilöiden kanssa.

Vaikka työssä käyvä opiskelija usein saakin lopputyöaiheensa suoraan työelämästä on hyvä muistaa, että oppilaitos on aina se joka määrittää opintojen laajuudet ja hyväksyy opinnäytteet. Oikein oivallettuna tämä on opiskelijan kannalta positiivista. Oppilaitos pystyy tarjoamaan mahdollisuuden avautua opintoihin liittyvissä kysymyksissä laajemminkin ja tarjoamaan opiskelijan yksilöohjausta, joka ei ole suoraan sidoksissa työtehtäviin jne. On kuitenkin jälleen viime kädessä opiskelijan tehtävä pyytää ja käyttää näitä oppimismahdollisuuksia, jotka oleellisesti kuuluvat opiskeluun työn ohella.

## 6.4 Arviointi

Oppiminen ja toiminnan analyysi sekä kehittäminen edellyttävät arviointia. Työssä käyvän opiskelijan oppimisen tukemista voidaan arvioida monin tavoin. Tarkastelemme seuraavassa arviointia kehittämishankkeemme synteessissä esitetyn jäsenyyksen avulla.

*Dialogisuutta* voidaan arvioida kaikkien toimijoiden ominaisuutena joko itsearviointina tai muiden toimijoiden näkökulmasta. Olemmeko motivoituneita kuuntelemaan?

Voimmeko luottaa toisiinsa siten, että avoin dialogi on mahdollista. *Synteessimme yhteisiä tekijöitä* voidaan arvioida esimerkiksi seuraavien kysymyksin. Ovatko asiantuntijamme halukkaita ottamaan kehittävän, dialogisen asiantuntijan roolin ja toimimaan mentoreina oppijoille? Olemmeko valmiita hyväksymään työelämätiedon ja oppiainetiedon luovuuden ja uusia näkökulmia avaavan luonteen? Olemmeko valmiita työskentelemään yhdessä yhteistoiminnallisesti ja yhteisöllisesti? Olemmeko valmiita reflektiiviseen työskentelytapaan? Reflektio voidaan ymmärtää oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi ja pohtimiseksi. Reflektio on enemmän kuin vain pohtimista. Se vaatii kykyä arvioida, analysoida ja tarkastella kriittisesti kaikkia toiminnan ja kokemuksen osa-alueita.

*Yrityksen* näkökulmasta arviointi on keskeistä toiminnan kehittämisessä. Organisaatio ei voi oppia ilman toiminnan ja käytäntöjen arviointia. *Oppilaitoksen* tulee uudistaa opetussuunnitelmiaan ja opetusohjelmiaan lähes vuosittain. Opetussuunnitelmatyön tulisi perustua arvioivaan, ydinainesanalyysiin pohjautuvaan työskentelyyn. Arviointi auttaa kehittämään suunnitelmista yhä osaamis pohjaisempia – enää ei riitä, että opiskelija ymmärtää, hänen täytyy osata! *Opiskelijan* oppimisen keskeisenä tavoitteena on omien oppimis- ja tiedonkäsittelytaitojen kehittyminen. Arviointi auttaa oppijaa tunnistamaan omia toimintatapojaan, vahvuuksiaan ja kehittämishaasteita. Oman oppimisen ohjaamisen taidot ovat keskeisiä yhteiskunnassa, jossa työtehtävät, työpaikat, työyhteisöt ja teknologiat ovat jatkuvassa muutoksessa.

## 7 Lopuksi

Tässä kehityshankkeessa työssä olevan opiskelijan oppimisen tukemista on tarkasteltu opiskelijan itsensä, yrityksen ja oppilaitoksen näkökulmista. Jokaisella prosessissa mukana olevalla taholla on opintojen tukemiseen omat tarpeensa, joita on tuotu esille edellisissä luvuissa. Kehittämishankkeemme keskeiset tulokset on esitetty luvussa kuusi. Kyseessä on varsin vapaaehtoinen symbioosi, jossa jokainen hyödyttää jokaista. Onnistuakseen yhteistyön edellytyksenä on toimiva dialogi eri toimijoiden välillä.

Onnistuneessa prosessissa avainasemassa on opintojaan suorittava työntekijä. Viimekädessä hänellä on vastuu opintojen läpiviennistä. Tässä kehityshankkeessa on pyritty korostamaan, että opintojen läpivienti tulee nähdä laajempänä kokonaisuutena kuin pakollisten kurssien ja opinnäytetöiden suorittamisena. Opiskelijalla on vastuulla on avata keskusteluyhteydet niin työnantajaansa kuin oppilaitokseenkin sekä opintojen edetessä pitää nämä yhteydet toimivina ja tarvittaessa mahdollistaa dialogia myös yrityksen ja oppilaitoksen välillä. Opiskelijan on myös perehdyttävä yrityksensä tarjoamiin tukimuotoihin. Hänen tulee myös ymmärtää, että hän on osaltaan mukana kehittämässä uusia soveltuvia tukitoimia yritykselleen. On pitkälti myös opiskelijan tehtävä muodostaa ymmärrys siitä, miten ja missä vaiheessa yrityksessä tehtävät työt ja opiskelu jaksotetaan keskenään.

## 8 Lähteet

Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.

Ahola, S. (2003). *Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9. Helsinki: Opetusministeriö.

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351 Saatavissa:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351> (Viitattu 26.9.2009)

Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.

Collin, K. (2007). *Työssä oppiminen*. Julkaisussa: K. Collin ja S. Paloniemi (toim.). *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 221–247.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). *Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics*. Julkaisussa: L. B. Resnick (toim.), *Knowing, learning and instruction : essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. 453–494.

Fromm, E. (1977). *Olla vai omistaa*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hankamäki, J. (1994). *Minän rakentuminen ihmistieteissä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Halttunen, K. (2004) *Two information retrieval learning environments : their design and evaluation*. Tampere : Acta Universitatis Tamperensis. Saatavissa: [acta.uta.fi/teos.phtml?10225](http://acta.uta.fi/teos.phtml?10225) (Viitattu 5.11.2008).

Järvensivu, A. & Koski, P. (2008). *Työssä oppimista ja oppimistyötä*. *Aikuiskasvatus* 28(1), 25–34.

Kankaala, K. (2004). *Yliopistojen kolmas tehtävä*. Helsinki : Edita.

Kansanen, P. ja Uusikylä, K. (toim.). (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita, opetuksen tutkimuksen uusia tuulia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karppinen, S. (2008). *Innostamisen pedagogiikkaa käsityössä ja taiteissa*. Julkaisussa: S. Karppinen, I. Ruokonen ja K. Uusikylä (toim.). *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – kirjoituksia murrosikäisten taito ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn lectura. 101–111.

Kauppila R. (2003). *Opi ja opeta tehokkaasti, psyykinen valmennus oppimisen tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kiesiläinen, L. (1998). Vuorovaikutusvastuu: ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki: Arator.
- Korpinen, E. (1996). Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallisan alan kehittämissäätiö.
- Kurri, E. (2006) Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Otus.
- Kärkkäinen, J. (2005) Ohjaus opintojen edistäjänä? Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opintojen etenemisen esteistä, opintojen ohjauksesta ja yliopistoon integroitumisesta. Tampereen teknillinen yliopisto. Yliopistopalvelut. Raportti 1. Tampere: TTY Opiskelijapalvelut.
- Law, L. C. (1994). Transfer of learning: situated cognition perspectives. München: Ludwig-Maximilians Universität.
- Lehtinen, E. (2004). Asiantuntijaksi kasvaminen ja yleiset kvalifikaatiot. Saatavissa : <http://www.uta.fi/itpeda/akavalmiudet.html> (Viitattu 17.8.2009).
- Leskelä, J. (2007). Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Julkaisussa: K. Collin ja S. Paloniemi (toim.). Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus. 155–187.
- Loyd, A (2006) Information literacy landscapes: an emerging picture. Journal of Documentation 62(5), 570–583.
- Mahoney, M. (1991). Human change processes: the scientific foundations of psychotherapy. New York: Basic Books.
- Markkula, M. ja Suurla, R. (1997). Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt, intohimo oppia. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997/14) liite. Helsinki: Opetusministeriö.
- Merleau-Ponty, M. (1993). Silmä ja mieli. Helsinki: Taide.
- Niinikangas, L. (2006) ”Ilman Valto-projektia minulla ei olisi vielä tutkintoa”. Valmiiksi työn ohessa -projektin loppuraportti. Tampereen yliopiston informaatiotutkimuksen laitoksen raportteja.
- Nummenmaa, A. R. ja Ruponen, R. (1998). Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelunohjauksessa. Julkaisussa: S. Ojanen (toim.). Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Perkins, D. N. (1991). Technology meets constructivism: do they make a marriage. Educational Technology, 31(5), 18–23.
- Pirkanmaan alueellinen työllisyysstrategia 2007–2011. Pirkanmaan TE-keskuksen julkaisuja 2/2007. Tampere: Pirkanmaan työvoima- ja elinkeinokeskus.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. (2008) Osallistuminen aikuiskoulutukseen : aikuiskoulutustutkimus 2006. Helsinki: Tilastokeskus.
- Poutiainen, M-R. & Vanhala, S. (toim.) (1999). Henkilöstön kehittäminen – avain osaamisen kartuttamiseen yrityksessä. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-26. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu.

Pääjoki T. (2005). Dialoginen opettaminen. Julkaisussa: M. Velhonoja (toim.) Dialogi, taiteilija opettajana ja oppilaana. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, muut julkaisut 1/2006. Pori: Samk.

Ranki, A. (1999). Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita? Helsinki: Kauppakaari.

Rogers, C. (1985). Learning and teaching. Julkaisussa: Ed. by Noel Entwistle. New Directions in educational psychology. Basingstoke: Taylor & Francis. 117–142.

Ruohotie, P. (1996). Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Siitonen, S. (2009). Sääksjärven koulu, arvot arkikäytänteinä. Moniste seminaarissa ”Pedagoginen yhtenäisyys luo pedagogista hyvinvointia. 20.3.2009. Sääksjärven koulu. Lempäälä.

Stenström, M-L. (2008). Koulutus ja työelämä muutoksessa. Aikuiskasvatus 28(2), 128–134.

Tulevaisuusluotain (2006). Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.

Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, K. (2002). Voiko luovuutta opettaa. Julkaisussa: P. Kansanen, P ja K. Uusikylä (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita, opetuksen tutkimuksen uusia tuulia. Jyväskylä: PS-kustannus. 42–55.

Vahala, S., Laukkanen, M. & Koskinen, A. (2002). Liiketoiminta ja johtaminen. Helsinki: KY-Palvelu.

Vakkuri, K. (1998). Opi tehokkaammin opi oppimaan. Helsinki: BSV-Kirja.

Viitala, R. (2004). Henkilöstöjohtaminen. 4. tark. painos. Helsinki: Edita.

Wilson, B. G. (1996). What is constructivist learning environment? Julkaisussa B. G. Wilson (toim.), Constructivist learning environments : case studies in instructional design. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. 3–10.