



HAAGA-HELIA
ammattikorkeakoulu

Irene Gröhn (toim.)



NÄKÖKULMIA KORKEA-ASTEEN OPPISOPIMUKSEN KEHITTÄMISEEN



HAAGA-HELIA
KEHITTÄMIS-
RAPORTEJA
1/2009



NÄKÖKULMIA KORKEA-ASTEEN OPPISOPIMUKSEN KEHITTÄMISEEN

Julkaisujen myynti

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Contact Centre

puh. (09) 2296 5240 ■ asiakaspalvelu@haaga-helia.fi

© kirjoittajat ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

HAAGA-HELIA:n julkaisusarja

Kehittämöraportteja 1/2009

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, www.kopiosto.fi. Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija:	HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Taitto:	Oy Graaf Ab/Jani Osolanus
Kannen suunnittelu:	Tarja Leponiemi
Kannen kuva:	Marek Sabogal

ISSN: 1796-7635

ISBN: 978-952-5685-39-8 (pdf)

Edita Helsinki 2009

Sisällys

Esipuhe	5
Johdanto	7
”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP” -kehittämishanke	10
Yhteiskunnallinen näkökulma	13
Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen valmistelu etenee	15
Marita Savola	
Uusimaa edelläkävijäksi korkea-asteen oppisopimuskoulutukseen	19
Pertti Rauhio	
Korkea-asteen oppisopimuskoulutus on odotettu vaihtoehto	23
Markku Lahtinen	
Korkea-asteen oppisopimuksen erityispiirteitä	29
Voiko korkeakoulutettu oppia lisää työpaikalla?	31
Petri Lempinen	
Korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen erityispiirteitä	41
Antti Kauppi	
Sosiokulttuurinen näkökulma oppisopimuskoulutukseen	54
Kari Viinisalo	
Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti	65
Mika Saranpää	
Yrityksen henkilöstön osaamisen kehittäminen	81
Strateginen henkilöstön kehittäminen ja korkea-asteen oppisopimus	83
Lauri Tuomi	
Osaamisen tasapainoinen kehittäminen ja vaikuttavuuden arviointi	91
Juha Marjakangas	

Korkea-asteen oppisopimusmalli ja pilotteja	113
Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimusmalli	115
Irene Gröhn	
Tautimallipatologioiden koulutus korkeakoulutettujen oppisopimusmallin pilottina	128
Karin Hemmann	
Korkea-asteen oppisopimuskoulutusta röntgenhoitajille.....	133
Haastattelussa osastonhoitaja Pirjo Outinen, HUS, Jari Paakkanen, Metropolia Ammattikorkeakoulu sekä koulutustarkastaja Liisa Rantalainen, Helsingin oppisopimustoimisto	
Lopuksi	137
Kirjoittajaesittelyt.....	139

■ Suomessa on viimeisten kymmenen vuoden aikana keskusteltu oppisopimuskoulutuksen soveltuvuudesta ammattikorkea- ja korkeakouluopintoihin. Kriittisesti asiaan suhtautuneet ovat mm. epäilleet, voiko yhden työnantajan palveluksessa saavuttaa sellaista laaja-alaisuutta, jota korkeakoulututkinto edellyttää. Korkea-asteen oppisopimus voidaan kuitenkin nähdä myös mahdollisuutena sekä yksilön että yrityksen kehittämiseen. Työelämä – yritykset ja julkinen sektori – on nähnyt korkea-asteen oppisopimuksen uudenlaisena mahdollisuutena henkilöstönsä osaamistason nostamiseen ja toimintansa kilpailukyvyyn ylläpitämiseen. Jatkuvasti muuttuva toimintaympäristö ja kansainvälistyminen edellyttävät henkilöstön osaamisen nostamista.

Mahdollisuuksia laajentaa oppisopimuskoulutusta korkeakoulutettujen täydennyskoulutukseen esitti Timo Lankisen johtama oppisopimuskoulutuksen kehittämistyöryhmä vuonna 2007 ja sen jälkeen asia on kirjattu Vanhasen II hallituksen ohjelmaan. Hallitusohjelmassa todetaan, että ”selvitetään oppisopimustyyppisen koulutuksen käyttö korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa”.

Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen valmistelua varten opetusministeriö asetti 16.8.2007 johtoryhmän. Tämä ns. Akku-johtoryhmä asetti 9.6.2008 erillisen valmisteluryhmän tehtävänänsä selvittää oppisopimustyyppisen koulutuksen laajentamista korkeakoulutettujen täydennyskoulutukseen. Työryhmän tulee raportoida työstään Akku-johtoryhmälle lokakuun 2008 loppuun mennessä ja jättää esityksensä ministeriölle 31.1.2009 mennessä.

Näiden lisäksi opetusministeriö on 16.9.2008 asettanut erillisen selvitysmiehen arvioimaan oppisopimuskoulutuksen nykytilaa ja kehittämistä. Selvitys luovutetaan 15.12.2008 mennessä opetusministeriölle.

Alueellisen kilpailukyvyyn näkökulmasta Uudenmaan maakuntaohjelmassa 2007–2010 esitetään korkea-asteen oppisopimustoiminnan raken- tamista. Toimintalinjaan ”osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen” (TL 2) sisältyy yhtenä kehittämistoimenpiteenä oppisopimustoiminnan

kaltaisen koulutusyhteistyön rakentaminen myös korkea-asteen koulutukseen. Uudenmaan maakuntaohjelmassa 2007–2010 yhtenä toimintalinjana (TL 1) on myös vahvojen osaamisketjujen rakentaminen kilpailukyvyyn parantamiseksi.

Näistä lähtökohdista Uudenmaan maakuntaliitto ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu lähtivät rakentamaan hanketta, joka sai nimekseen ”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP” -kehittämishanke. Hanketta ovat rahoittaneet sekä Uudenmaan liitto että HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Hanke käynnistyi 1.1.2007 ja se jatkuu maaliskuun 2009 loppuun.

Käsillä oleva julkaisu on HIOP-hankkeessa tuotettu puheenvuoro yllämainittuun keskusteluun. Julkaisun on tarkoitus nimensä mukaisesti tuoda esiin erilaisia näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen kehittämiseen. Julkaisun lähtökohtana on toive, että korkea-asteellekin saataisiin oppisopimuskoulutusta tai sen kaltaista täydennyskoulutusta. Kirja on siis puheenvuoro tämän koulutusmuodon puolesta.

Helsingissä 2. joulukuuta 2008

Lauri Tuomi

johtaja

Tutkimus- ja kehittämiskeskus

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

■ Tämä julkaisu on tarkoitettu aikuiskoulutuksen ja oppisopimuksen kanssa toimiville sekä korkea-asteen oppisopimuksen kehittämisestä kiinnostuneille. Koska kirjan kirjoittajat edustavat monia eri tahoja on tämä teoskin moniääninen ja tarkoitettu monipuoliselle lukijakunnalle. Tämä teos on kannanotto korkea-asteen oppisopimuksen tai sen kaltaisesti järjestetyn täydennyskoulutuksen puolesta.

Julkaisu on jaettu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa esitellään sekä yhteiskunnallisen keskustelun että hankkeen taustaa. Teos alkaa aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta pohtivan akku-johtoryhmän korkeakoulutyöryhmän ehdotuksista oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen malliksi. Näistä kertoo ehdotukset laatineen työryhmän varapuheenjohtaja, johtaja Marita Savola opetusministeriöstä.

Valtakunnallisesta näkökulmasta siirrymme Uudenmaan liiton näkökulmaan ja HIOP-hankkeen taustoihin. Näistä kertoo aluekehittämisen osaston johtaja Pertti Rauhio. Sen jälkeen puheenvuoro on asiamies Markku Lahtisella Helsingin seudun kauppakamarista. Sekä Rauhio että Lahtinen toteavat, että korkea-asteen oppisopimus on odotettu vaihtoehto. Sitä tarvittaisiin sekä työelämän ammattilaisten kilpailukyvyn säilyttämiseksi työmarkkinoilla että uuden osaavan työvoiman kouluttamiseksi ja saatavuuden turvaamiseksi Uudellamaalla.

Kirjan toisessa osassa puhutaan korkea-asteisen oppisopimuskoulutuksen erityispiirteistä sekä siitä, miten korkea-asteen oppisopimus voitaisiin järjestää ja miten koulutuksen laatu varmistetaan. Toimihenkilökeskusjärjestö STTK:n koulutuspoliittinen asiantuntija Petri Lempinen toteaa, että korkeakoulujen oppisopimusmuotoinen täydennyskoulutus voisi pitää sisällään lukukauden ja enintään puolentoista lukukauden mittaisia opintokokonaisuuksia, joita voitaisiin kutsua erikoistumisopinnoiksi.

Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian Pääkaupunkiseudun yksikön johtaja Antti Kauppi pohtii korkea-asteen oppisopimuksen erityispiirteitä. Antti Kauppi toteaa artikkelissaan, että ”korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus edellyttää kriittisen reflektion,

tiedon luomisen ja työn kehittämisen rakentamisen sisään oppimisprosesseihin. Tämä asettaa uusia vaatimuksia paitsi korkeakouluille myös työelämän organisaatioille.”

Antti Kaupin artikkelin jälkeen puheenvuoro on Helsingin oppisopimustoimiston johtaja Kari Viinialolla, joka pohtii oppisopimusta sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokulttuurisessa tarkastelussa työyhteisöjen uusintaminen perustuu ammattiin tulevien uusien tulokkaiden (new-comers) ja jo kokeneiden vanhempien työntekijöiden (old-timers) vuorovaikutukseen. Kari Viinialo toteaa myös, että ”erityisesti sellaisilla soveltavan tutkimuksen aloilla, kuten kauppa- ja insinööritieteet tai sosiaalis-psykologiset alat, oppisopimuskoulutus olisi oiva mahdollisuus korkeakouluille, opiskelijoille ja yrityksille. Näissä tilanteissa korkeakoulu voisivat käyttää hyväkseen työpaikkoja oppimisen resurssina.”

Tämän jälkeen päästään tarkemmin siihen, miten korkea-asteen oppisopimus tulisi toteuttaa. Oleellista tässä on osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti. Yliopettaja Mika Saranpää HAAGA-HELIA Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta esittää sekä analyyttisen mallin osaamisen tunnistamisen näkökulmiksi että vaiheistetun mallin työstä oppimisen prosessin suunnittelemiseksi. Molemmat näkökulmat ovat keskeisiä pohdittaessa korkea-asteen tasoista oppisopimusrahoitteista täydennyskoulutusta. Kiireiselle lukijalle totean: lue ehdottomasti tämä Mikan artikkeli, jos et muuta ehti!

Kirjan kolmannessa osassa tuodaan esiin korkea-asteen oppisopimuskoulutus yritysten henkilöstön osaamisen kehittämisen näkökulmasta. Johtaja Lauri Tuomi HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta kertoo strategisesta henkilöstön kehittämisestä korkea-asteen oppisopimuksen näkökulmasta. Tuomen mukaan korkea-asteen oppisopimus mahdollistaa pitkäjänteiset osaamisen kehittämisprosessit, joissa yksilöiden kehittymisen kautta osaaminen tulee jaetuksi ja muodostaa pohjaa koko organisaation oppimiselle. Oppimisen lähtökohdaksi tulee ottaa yrityksen strategia, toteaa Tuomi.

Juha Marjakangas kertoo osaamisen tasapainoisesta kehittämisestä yrityksissä ja koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista. Marjakankaan tasapainoisessa osaamisen kehittämisessä on tavoitteena, että yrityksen kehittäminen ja yksilön kehittäminen tapahtuu samanaikaisessa koulutus- ja kehittämisprosessissa. Juha Marjakangas toimii niin ikään HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa, valmennus- ja konsultointipalvelujen koulutuspäällikkönä.

Kirjan viimeisessä osassa minä kerron ”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP” -hankkeessa käydyn pohdinnan tuloksista. Sitten esitellään kaksi pilottia, joissa korkea-asteen tasoista oppisopimus-

koulutuksen kaltaista täydennyskoulutusta joko suunnitellaan tai on jo toteutettu.

HIOP-hankkeen projektipäällikkönä kiitän lämpimästi kaikkia kirjoittajia panoksestaan tähän julkaisuun. Lisäksi kiitän lämpimästi HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun T&K-koordinaattori Mari Voutilaista avusta tämän julkaisun saattamisessa painettuun muotoon.

Toivotan antoisia lukuhetkiä.

Helsingissä 2. joulukuuta 2008

Irene Gröhn

projektipäällikkö

Tutkimus- ja kehittämiskeskus

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP” -kehittämishanke

■ ”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP” -kehittämishanke käynnistyi 1.1.2007 ja se jatkuu maaliskuun 2009 loppuun. Kehittämishankkeen rahoittaa Uudenmaan liitto maakunnan kehittämisrahalla ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Hankkeen hakija ja koordinaattori on HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Hankkeen yhteistyökumppanit ja ohjausryhmä

Hankkeen yhteistyökumppaneina ovat Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Teknillisen korkeakoulun Koulutuskeskus Dipoli, Helsingin kaupungin opetusviraston oppisopimustoimisto, Helsingin seudun kauppakamari ja Culminatum Ltd Oy.

Ohjausryhmään ovat kuuluneet:

- asiamies Petteri Huovinen (6.6.2008 asti) ja asiamies Markku Lahinen (7.6.2008 alkaen) Helsingin seudun kauppakamarista
- johtaja Antti Kauppi Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniasta
- projektipäällikkö Jukka Koivisto Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniasta
- kehittämisspäällikkö Tea Seppälä Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniasta
- oppisopimusjohtaja Kari Viinisalo Helsingin oppisopimustoimistosta
- kehittämisspäällikkö Sylva Lankinen Helsingin oppisopimustoimistosta
- projektipäällikkö Ilari Rantala Teknillisen korkeakoulun Koulutuskeskus Dipolista

- ohjelmajohtaja Jussi Sorsimo Culminatum Ltd Oy:stä
- johtaja Lauri Tuomi HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulusta
- koulutuspäällikkö Sari Jussi-Pekka (14.5.2008 asti) ja koulutus-
päällikkö Juha Marjakangas (15.5.2008 alkaen) HAAGA-HELIA
ammattikorkeakoulusta
- yliopettaja Jarmo Ritalahti HAAGA-HELIA ammattikorkeakou-
lusta
- erityisasiantuntija Hilikka Jylli Uudenmaan liitosta

Hankkeessa ovat asiantuntijajäseninä olleet mukana oppisopimusjohtaja Annu Jokela-Ylipiha Itä-Uudenmaan oppisopimuskeskuksesta, tutkimus-
päällikkö Tuija Toivola HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulusta sekä
koulutuspoliittinen asiantuntija Petri Lempinen Toimihenkilökeskusjärjestö
STTK:sta. Hankkeen projektipäällikkönä toimi 1.7.2008 asti Taina Mylläri
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulusta. Projektipäällikkönä 1.8.2008
eteenpäin on toiminut Irene Gröhn HAAGA-HELIA ammattikorkea-
koulusta. Ohjausryhmän puheenjohtajana on toiminut oppisopimusjohtaja
Kari Viinisalo.

Tavoitteet ja toimintamuoto

Hankkeen tavoitteena on projektisuunnitelman mukaan vahvistaa
Uudenmaan maakunnan kilpailukykyä vastaamalla yritysten tuleviin
kehittämistarpeisiin. Tavoitteena on mallintaa vahva osaamisketju ja luoda
korkea-asteen oppisopimuksen malli, jota voitaisiin soveltaa korkeakoulu-
tettujen täydennyskoulutuksessa. Hankkeen edetessä on työssä painottunut
yleisemmän korkea-asteen oppisopimuskoulutuksen mallin etsiminen,
mutta myös osaamisketjua on tarkasteltu, vahvistettu ja luotu.

Kehittämishankkeen toimintamuotona on ollut työstää korkea-
asteen oppisopimuksen mallia workshoppeissa. Mallia on työstetty yhteen-
sä kahdeksassa workshop-tapaamisessa. Workshoppeissa on jakaannuttu
työryhmiin, joissa erilaisia teemoja ja malleja on työstetty keskustellen.
Workshoppeissa on ollut läsnä ohjausryhmän lisäksi muita asiantuntijoita
ja yritysten edustajia.

Hankkeessa käydyn keskustelun ja pohdinnan tuloksia käydään läpi
julkaisun lopussa luvussa Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppi-
sopimusmalli.

OSA I

YHTEISKUNNALLINEN NÄKÖKULMA

Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen valmistelu etenee – ehdotukset korkeakoulujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallista julkistettu

Marita Savola

■ Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus ja korkeakoulu-uudistus ovat hallituskauden mittavimmat uudistukset opetusministeriön hallinnonalalla. Ne heijastavat samalla koulutus- ja korkeakoulupolitiikan, tutkimus- ja innovaatiopolitiikan sekä työvoima- ja elinkeinopolitiikan keskeistä roolia hallitusohjelman tavoitteissa.

Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen (akku) tavoitteena on toimiva aikuiskoulutusjärjestelmä. Sitä tarvitaan, jotta voimme aiempaa joustavammin ja kattavammin vastata työelämän ja työikäisen aikuisväestön osaamistarpeisiin, tukea pyrkimyksiä työurien pidentämiseen ja työllisyysasteen nostamiseen, parantaa edellytyksiä ammatilliseen liikkuvuuteen sekä luoda joustoa ja turvaa yhteiskunnan ja työelämän nopeiden muutosten hallintaan. Ikärakenteen kehitys ja globaalin talouden ilmiöt lisäävät aikuiskoulutustehtävien vaikeusastetta.

Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus kattaa ammatillisen aikuiskoulutuksen, korkeakoulujen aikuiskoulutuksen, oppisopimuskoulutuksen, työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen ja henkilöstökoulutuksen. Uudistuksen valmistelutyöstä vastaa johtoryhmä, jonka puheenjohtajana toimii valtiosihteeri Heljä Misukka. Johtoryhmässä ovat mukana kolme ministeriötä (OPM, TEM, STM) sekä työelämän valtakunnalliset keskusjärjestöt.

Johtoryhmä jätti ensimmäisen väliraporttinsa kesäkuussa (OPM 2008:20). Se sisältää analyysin nykytilasta ja harjoitetun aikuiskoulutuspolitiikan tuloksista, katsauksen eri maiden aikuiskoulutusjärjestelmistä sekä näkemykset uudistustarpeista. Väliraporttiin on kirjattu myös

hallituksen iltakoulun 23.4.2008 tekemät periaatelinjaukset uudistuksen valmistelun lähtökohdista ja aikataulusta. Lähtökohtana on, että pääehdotukset valmistellaan niin, että niiden toimeenpano voi alkaa 1.1.2010. Pääehdotusten pohjavalmistelu organisoitiin kesällä kuuteen jaostoon ja työryhmään: etuudet, aluehallinto, rahoitus, tarjonta, maahanmuuttajien aikuiskoulutus sekä korkeakoulujen aikuiskoulutus. Akku-johtoryhmä muotoilee em. valmistelun pohjalta näitä kokonaisuuksia koskevat linjauksensa ja ehdotuksensa viimeistään tammi-helmikuussa 2009.

Korkeakoulutasoisen aikuiskoulutuksen asemaa ja kehittämistä koskevat tavoitteet ovat akku-uudistuksen valmistelussa selvästi vahvemmassa roolissa verrattuna aiempiin aikuiskoulutuspolitiikan uudistuksiin. Hallituksen iltakoululinjauksen mukaisesti em. väliraporttiin sisältyi myös akku-johtoryhmän kannanotto aikuiskoulutusta koskevien tehtävien määrittelystä uudessa yliopistolaissa. Kannanotot saivat yliopistolain lausuntokierroksella vahvaa yhteiskunnallis-poliittista tukea. Mm. kolme suurinta puoluetta ja lähes kaikki työmarkkinajärjestöt pitivät niiden huomioonottamista tärkeänä.

Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen em. pääehdotusten valmistelun organisoimiseksi opetusministeriö asetti kesällä myös työryhmän, jonka tehtävänä oli hallituksen iltakoulun periaatelinjaukset huomioonottaen laatia selvitykset ja ehdotukset 1) ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen täydennyskoulutuksen, muun aikuiskoulutuksen ja avoimen korkeakouluopetuksen kysynnän kehityksestä sekä kehittämistarpeista ja -toimenpiteistä, 2) näyttötutkintojärjestelmän hyödyntämisestä korkeakoulutasoisessa täydennyskoulutuksessa sekä 3) oppisopimustyyppisen koulutuksen laajentamisesta korkeakoulutettujen täydennyskoulutukseen. Työryhmän puheenjohtajana on toiminut johtaja Hannu Siren opetusministeriöstä ja siinä ovat olleet edustettuina yliopistot, ammattikorkeakoulut, työelämän valtakunnalliset järjestöt sekä TEM.

Työryhmä saa loppuraporttinsa valmiiksi vuodenvaihteessa ja se tullaan julkaisemaan tammikuun alkupuolella opetusministeriön työryhmämistioiden sarjassa (OPM 2008:38). Työryhmä esittää oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen hankittavaan koulutukseen. Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen tasosta ja laadusta vastaa korkeakoulu, joka toimii myös hallintoviranomaisena. Oppisopimustyyppisen koulutuksen käyttöönotto ei työryhmän esittämässä muodossa edellyttäisi lakimuutoksia. Sen rahoitus järjestettäisiin erillisenä rahoituksena valtion talousarvion oppisopimusmomentilta opetusministeriön pääluokassa. Rahoitusperusteet määräytyisivät samoin kuin oppisopimuksena järjestettävässä ammatillisessa lisäkoulutuksessa.

Yksikköhintana käytettäisiin tutkintoon johtavan lisäkoulutuksen yksikköhintaa, joka vuoden 2009 talousarviossa on 3 223 euroa.

Työryhmä pitää tärkeänä kehittää yhteistyössä työelämän kanssa myös korkeakoulututkinnon jälkeen hankittavia laajoja osaamiskokonaisuuksia. Työryhmä on nimennyt nämä kokonaisuudet erityispätevyyksiksi. Erityispätevyudet kuvattaisiin osaamistuloksina ja osoitettaisiin näyttöinä. Näyttöihin tarvittava osaaminen voidaan hankkia esimerkiksi oppisopimustyyppisenä täydennyskoulutuksena, erikoistumisopintoina omaehtoisessa tai työvoimapolitiisessa koulutuksessa, henkilöstökoulutuksena, itsenäisesti opiskellen, työelämässä taitoja kehittäen jne. Erityispätevyudet toisivat korkeakoulutettujen täydennyskoulutukseen työelämäyhteistyötä vahvistavan uuden kokonaisuuden, joka hallitusohjelman tavoitteiden mukaisesti parantaisi tämän henkilöstön koulutusmahdollisuuksia sekä toiminnan rahoituspohjaa.

Edellä kuvatut ehdotukset vaikuttaisivat työryhmän käsityksen mukaan myös niin, että nyt opiskelijalle maksuttomaan tutkintokoulutukseen suuntautuva täydennyskoulutustyyppinen kysyntä ohjautuisi osaamistavoitteiden ja resurssien käytön kannalta järkevämmiin. Työryhmä esittää myös nykyistä joustavampia mahdollisuuksia tutkinnon osien suorittamiseen. Tämä voisi tapahtua avoimena korkeakouluopetuksena, erillisinä opinto-oikeuksina taikka korkeakoulujen täydennyskoulutuksena. Tällöin tutkinnon osia voitaisiin suorittaa nykyistä laajemmin myös työnantajan tarjoamana henkilöstökoulutuksena.

Työryhmän loppuraporttiin sisältyy edellä selostettujen ehdotusten lisäksi myös yleisempiä elinikäistä oppimista, eri tavoin hankitun osaamisen tunnustamista sekä korkeakoulujen aikuiskoulutustehtäviä koskevia ehdotuksia; samoin korkeakoululainsäätöön ja rahoitukseen liittyviä ehdotuksia. Näitä koskevat ehdotukset ovatkin ajankohtaisia: tarkoitus on antaa kevätistuntokaudella 2009 eduskunnalle sekä yliopistolakia että ammattikorkeakoululakia koskevat hallituksen esitykset.

Oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta koskevien ehdotusten valmistelussa lähtökohtana on ollut, että toimeenpano alkaisi vuonna 2009 käynnistämällä ainakin muutamia pilottihankkeita. Tätä kirjoittaessa hallitus valmistelee vuoden 2009 ensimmäistä lisätalousarviota silmälläpitäen ns. taantumapakettia. Mikäli lisätalousarvioesitys sisältää rahoitusta korkeakoulujen oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen, toiminnan liikkeellelähtö jo vuonna 2009 voisi olla pilottihankkeita laajempikin.

Joka tapauksessa osana aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen valmistelua on onnistuttu yhteistyössä opetusministeriön, työ- ja elinkeinoministeriön, korkeakoulujen ja työelämän järjestöjen kanssa valmistele-

maan yksimielinen esitys korkeakoulujen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallista ja rahoituksesta. Toivottavasti hanke etenee yhtä myönteisessä hengessä myös suunnitelmasta toimeenpanoon.

Uusimaa edelläkävijäksi korkea-asteen oppisopimuskoulutukseen

Pertti Raubio

Oppisopimuskoulutuksen sopivuus suomalaisen koulutusjärjestelmään yleensä ja korkea-koulutukseen erityisesti on puhuttanut opetusalaan. Uudenmaan maakunnassa ja maakunnan liitossa pohdintoista on siirrytty käytäntöön käynnistämällä asiaa edistävä kehittämisshanke. Uudenmaan liitto ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu pitävät hankkeella huolen siitä, että metropolimaakunta on edelläkävijä tässäkin koulutuksen muodossa.

Oppisopimuskoulutus sopii nykyaikaan ja kehittyvään koulutukseen

■ Oppisopimuskoulutuksen asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on ollut tarkasteltavana ja arvioitavana pitkiä aikoja. Yhtäältä järjestelmään on suhtauduttu tietyllä varauksella: oppisopimuskoulutus on perinteisesti katsottu kuuluvan Saksaan ja saksalaiseen koulutusjärjestelmään ja sikäläiseen työelämään. Oppisopimusjärjestelmä tuo mieleen tiukan jaotuksen käsityöammatteihin johtavaan reaalikouluun, sitä täydentävään oppisopimuskoulutukseen ja siitä etäällä olevaan lukio-opetuksen ja korkea-koulutuksen maailmaan. Asetelma tuntuu vanhanaikaiselta, eikä PISA-turismin suunta Suomeen ihmetytä. Toisaalta oppisopimuskoulutukseen on liitetty suuria odotuksia: se on ollut koulutuspolitiikan ikiliikkuja, jossa kustannukset kerätään työnantajilta ja jossa jokaista oppilaspaikkaa vastaa varma työsuhde. Jälkimmäinen näkökanta on saanut hiljalleen sijaa: oppisopimuskoulutus on yleistynyt ja vastustus vähentynyt.

Korkea-asteen oppisopimuskoulutuksen kohdalla mielikuvat nousevat vielä helpommin kehittämisen esteiksi. Korkea-asteen koulutus merkitsee akateemista vapautta. Jo pelkästään lopputyön tekeminen tilaustutkimuksena tuntuu vaativan selityksiä. Tutkinnon tiivis liittäminen työhön ja työnantajaan on vielä askel pidemmälle. Askel työelämän ja käytännön suuntaan on kuitenkin tarpeellista ottaa. Ja ammattikorkeakoulu-

jen kuuluminen korkea-asteen koulutukseen on tehnyt tämän askeleen keveämmäksi. Korkea-asteen koulutus nivoutuu nyt entistä selkeämmin soveltavaan tutkimukseen ja käytännön työhön – puhtaan tieteen ihanne ei enää monopolisoi korkea-asteen koulutusta.

Oppisopimuskoulutuksen aluevaltaus on etenemässä. Voimassa olevan lain mukaan oppisopimuskoulutus on yksi muoto toisen asteen ammattillista koulutusta. Uusi ajattelu näkyy kuitenkin jo valmistelussa: ajatus sisältyy myös nykyisen hallituksen ohjelmaan, jossa todetaan, että ”selvitetään oppisopimustyyppisen koulutuksen käyttö korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa”.

Ajatus kypsyy hankkeeksi

Korkea-asteen oppisopimuskoulutuksen tarve nousi toistuvasti esille Uudenmaan liiton koulutuksen kehittämistä käsittelevissä yhteistyöryhmissä jo 1990-luvun puolivälistä alkaen. Ajatus ei ollut virkamiesvetoista, vaan tarve muotoiltiin sanoiksi aina elinkeinoelämän edustajien toimesta. Tehtävänsä ja toimenkuvansa mukaisesti Uudenmaan liitto otti ideat vastaan ja ryhtyi pohtimaan niiden muovaamista käytäntöön.

Uudenmaan maakuntaohjelman valmistelutyössä kirjattiin tavoitteeksi vahvojen osaamisketjujen aikaansaaminen. Sen mukaisesti valmistelun johtoajatuksena oli Uudellamaalla toteutettavan koulutuksen tarkastelu elinkeinoelämän tarpeisiin vastaamisena eri toimialoilla. Olennaista oli niin ikään, jatkuuko koulutus luontevasti eri asteiden välillä ilman päällekkäisyyksiä ja aukkoja.

Kehitettäessä korkea-asteen oppisopimuskoulutuksen mallia ajatuksesta hankkeeksi piti ottaa huomioon metropolialueen erityispiirteet. Pääkaupunkiseutu ja sitä ympäröivä Uusimaa ovat globaalitalouden edelläkävijöitä. Uudet liiketoimintamallit, uudet osaamisvaatimukset ja globaalitalouteen kuuluva jatkuvan tiedonhankinnan ja muutosvalmiuden ajattelutapa eivät ole täällä yllisyyttä vaan välttämättömyyttä. Eikä globalisaatio ole vain yritysten ja talouselämän asia. Yhtä hyvin kuin uusmaalaiset toimijat menevät maailmalle, tulee myös maailma Uudellemaalle. Maahanmuuttajat ovat Uudenmaan voimavara. Samalla he ovat kuitenkin voimavara, josta saadaan sekä heidän että ympäröivän yhteiskunnan kannalta parhaat tulokset vain oikealla koulutus- ja kehittämistyöllä.

Myös koulutuksen toimijaverkoston laajuus on sekä voimavara että haaste. Ja laajuus korostuu kaikkein selvimmin juuri Uudellamaalla.

”Oppisopimustoiminnan kaltaisen pilottihankkeen toteuttaminen korkealla asteella” tuli siis kirjatuksi maakuntaohjelmaamme työryh-

mässä, jossa yhdessä eri sidosryhmien kanssa hahmoteltiin niitä toimenpidekokonaisuuksia, joita tarvitaan maakunnan kehittämistavoitteiden toteuttamiseksi. Ajatusta käytännön hankkeeksi muokattaessa yritysten osaamistarpeet ja tuotteiden kehittämistarpeet on todettu ratkaiseviksi maakunnan kilpailukyvyn kehittämisessä ja niiden tuleekin heijastua toimialan tutkimus- ja kehittämistoimintaan.

Kehittämisidea on hankkeensa ansainnut

Maakunnallisen aluekehittämisen mallissa avainasemassa on hanketoiminta. Siksi korkea-asteen oppisopimuskoulutus muokattiin tarpeesta ideaksi ja ideasta hankkeeksi. Syntyessään hanke sai viralliseksi nimekseen ”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimuskoulutus”. Nimi oli kaikessa virallisuudessaan osuva ja oivallinen. Silti kukaan ei kyseenalaistanut sitä, että hankkeelle annettiin lempinimi, tai oikeammin, työnimi: HIOP. Ei sittenkään, vaikka työnimen etymologia ei heti avautuisikaan.

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu rakensi hankkeen, jossa se yhdisti oppisopimuskoulutuksen kokeilun ammattikorkeakoulun täydennyskoulutuksessa ja vahvojen osaamisketjujen muodostamisen palvelualalla. Hanke käynnistyi vuoden 2007 alussa Uudenmaan liiton osarahoittamana: puolet kokonaiskustannuksista kerättiin maakunnan liitolta ja toisen puolen otti maksaakseen HAAGA-HELIA. Opetusministeriötä odotellaan toiveikkaasti käyntiin lähteneen hankkeen vauhdittajaksi sopivalla osarahoituksella. Joka tapauksessa ministeriön kiinnostus ja aktiivinen osallistuminen on ollut kiitettävää.

Hankkeen tavoitteena on muodostaa muutamille Uudenmaan keskeisille liike-elämän palvelualoille vahvat osaamisketjut, jotka käsittävät kunkin toimialan eriasteisen ammatillisen koulutuksen, täydennyskoulutuksen, tutkimuksen ja yritystoiminnan muodostaman kokonaisuuden. Yrityskontaktit on rakennettu oppisopimuskoulutusta hyväksi käyttäen, jossa jo toimii oppilaitosten ja yritysten välinen yhteistyö. Tavoitteena on samalla luoda korkea-asteelle soveltuva oppisopimuksen malli.

Hankkeen edetessä on siinä painottunut vahvemmin korkea-asteen oppisopimuskoulutuksen mallin etsiminen, mutta myös osaamisketjua on tarkasteltu ja vahvistettu. Onkin parempi näin: ketjun toimivuuden tarkastelu tapahtuu luontevammin käytännön kautta kuin paperilla.

Kokeiluhankkeen hyödyt maakunnalle ja maakunnan liitolle

Kun Opetusministeriö aikanaan toteuttaa valtakunnallisen kokeilun korkea-asteen oppisopimuskoulutuksesta, on Uudellamaalla jo kokemuksia. Olemme siis jo siirtyneet jalostamaan tietoa ja kokemusta käytännöksi. Samalla pääsemme heti tehokkaasti tarjoamaan Uudellamaalla kipeästi tarvittavaa osaavaa työvoimaa.

Tavoitteena on päästä tarkastelemaan yhden toimialan osaamisketjun vahvuutta ja toimivuutta ja löytää sen heikot lenkit, joita vahvistaa tai täydentää, jotta ko. alan koulutus ja tutkimus mahdollisimman hyvin palvelisi elinkeinoelämän kehittymistä maakunnassa. Verkostoyhteiskunta ja verkostomainen työelämä ovat jo nyt arkipäivää. Substanssiosaaminen muodostaa tänä päivänä vain osan työssä tarvittavista taidoista, verkosto-osaaminen yhä merkittävämmän osan. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelija saa samalla verkosto-osaamisen ja verkoston hallinnan taidot ja vieläpä omalta substanssiosaamisaltaan. Valmistuneet opiskelijat ovat näin huomattavasti valmiimpia työtehtäviinsä.

Oppisopimuskoulutuksen edut korostuvat Uudenmaan alueella. Koska oppisopimuskoulutuksessa voidaan paremmin ottaa huomioon aiemmin hankittu osaaminen, tuottaa se nopeammalla aikataululla osaajia säästäten myös kustannuksissa.

Korkea-asteen oppisopimuskoulutus on odotettu vaihtoehto

Markku Lahtinen

Työelämässä on tarvetta koulutusmalleille, joiden avulla työelämän ammattilaiset voivat huolehtia kilpailukyvystään työmarkkinoilla. Korkea-asteen oppisopimuskoulutus voi olla yksi uusi ratkaisu. Oppisopimuskoulutuksen peruselementit, kuten työpaikalla oppiminen, työnantajalle maksettava koulutuskorvaus ja koulutuksen järjestäjältä hankittava teoriaopetus sekä näyttöihin perustuvat suoritukset, soveltuvat oikein toteutettuna mainiosti ammattikorkeakouluopintoihin.

■ Akateeminen oppisopimuskoulutus oli vahvasti esillä jo 2000-luvun vaihteessa. Tuolloin opetusministeriön asettama kolmikantainen Oppisopimuskoulutuksen ja työelämäyhteyksien johtoryhmä (Opso-jory) esitti oppisopimuskoulutusreitien avaamista ylemmille asteille. Mallia haettiin muun muassa Ranskan koulutusjärjestelmästä. Kohtuullisen laajaa kannatusta nauttinut esitys jäi odottamaan TUPO-osapuolten opetusministeriölle esittämää selvitystä ja kehittymässä olevan ammattikorkeakoulujärjestelmän vakiintumista.

Henkilöstön osaamisen kehittäminen yhä tärkeämpi kilpailutekijä

Taantuman keskellä katseet yltävät yleensä korkeintaan välittömään lähitulevaisuuteen. Suhdanteet kuitenkin tulevat ja menevät, mutta työvoimapula ja henkilöstön osaaminen pysyy Suomessa varmasti kasvua rajoittavana tekijänä myös tulevaisuudessa.

Osaavan työvoiman saatavuus on yritysten tärkein sijaintipaikkapäätöksiin vaikuttava tekijä. Talouskasvu Helsingin metropolialueella on täysin riippuvaista työvoiman saatavuudesta ja liikkuvuudesta. Pääkaupunkiseudulla kysyntään nähden riittämätön asuntotuotanto kärjistää työpaikkojen ja tarjonnan kohtaanto-ongelmaa.

Pelkästään Helsingin seudulla uuden työvoiman tarpeen arvioidaan olevan vuoteen 2015 saakka noin neljännesmiljoona uutta työntekijää. Avautuvien uusien työpaikkojen määrä on vuosittain noin 16 500, josta lähes puolet kohdistuu ammatillisen peruskoulutuksen tehtäviin, kolmannes ammattikorkeakoulutusta vaativiin tehtäviin ja neljännes edellyttää yliopistotasoisista koulutusta. Työtä siis riittää, ja samaan aikaan yli 65-vuotiaiden määrä kasvaa noin miljoonasta 1,4 miljoonaan.

Työvoimakato kohdistuu erityisen raskaasti suurten ikäluokkien osamiin ammatteihin, joiden hallitseminen pohjautuu ensi sijassa käden taitoihin ja nykyisen toisen asteen ammatillisen koulutuksen kautta hankittuihin tietoihin ja kykyihin.

Tilannetta ei helpota nykyinen suuntaus jäädä eläkkeelle työelämän kannalta aivan liian varhain. Kilpailijamaihinsa verrattuna Suomen työn tarjonnan taso on alhainen: erityisen huonosti työmarkkinoille osallistuvat naiset ja ikääntyneet miehet. Syitä huonoon osallistumisasteeseen on tietenkin useita: työmarkkinoilta poistuu erittäin työkykyisiä ihmisiä ja opiskeluaajat ovat pitkiä.

Työvoimapulasta voi selvitä voittajana

Työvoimapulaan ei ole olemassa yhtä ainoaa patenttiratkaisua. Sen keskeisiä parannuskeinoja ovat työntekoa kannustavan verotuksen lisäksi työperäinen maahanmuutto ja koulutuksen ennakoinnin parantaminen. Suhdannelanteista riippumatta yritykset tarvitsevat koulutusmalleja, joilla on mahdollista reagoida nopeasti työssä olevan väestön osaamisen parantamiseen.

Helsingin seudun nuorille ja aikuisille mitoitettut aloituspaikat tuottavat vuosittain likipitäen noin 13 000 uutta osajaa. Yrityksillä ja julkisella sektorilla on tämän mukaan vuosittain kirkuva tarve lisäksi yli 3 000 tekijälle. Voimme vain pohtia, olemmeko ylitsepääsemättömän haasteen edessä.

Pääkaupunkiseudun väestöstä on noin 7 prosenttia maahanmuuttajia ja työikäisten osuus on noin 10 prosenttia. Viidentoista vuoden kuluttua pääkaupunkiseudun 16–18-vuotiaista peräti 20 prosenttia arvioidaan olevan vieraskielisiä.

Ulkomailla potentiaalisia osaajia riittää myös Suomen työmarkkinoille, jos vain olemme tarpeeksi vetovoimainen kohde ja meillä on tarjota tehokkaita integroitumisvälineitä. Maailma kamppailee uuden rakenteellisen ilmiön, kehittyvien maiden nuorisotyöttömyyden kanssa. Hyvin koulutettua nuorisoa, jolle ei ole kotimaassaan työtä, on saatavilla

muun muassa Ukrainasta, Kiinasta, Filippiineiltä ja Vietnamista, EU:n lähialueista puhumattakaan. Uhkakuvista huolimatta Suomella on hyvät mahdollisuudet selvitä voittajana tulevaisuuden uudessa moninapaisessa maailmassa.

Akateeminen oppisopimuskoulutus vanha uusi keksintö

Suomessa korkea-asteeseen lähes verrattavia, opisto- ja korkea-asteen tutkintoja, oli mahdollista suorittaa sosiaali- ja terveysalaa lukuun ottamatta oppisopimuskoulutuksena vuoteen 1998 saakka. Opistoasteen ja korkea-asteen opinnot oppisopimuksena aloitti vuosina 1994–1998 hieman alle 8 000 opiskelijaa. Opiskelijat olivat pääsääntöisesti työelämässä olevia, jo ammatillisen peruskoulutuksen ja pitkän työkokemuksen omaavia.

Vuoden 1999 koululakiuudistuksen ja nupuillaan olevan ammatti-korkeakouluverkon kehittymisen myötä oppisopimuskoulutus linjattiin kuuluvaksi ammatilliselle toiselle asteelle. Samassa yhteydessä Koulutuksen ja yliopistoissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU) asetettiin tavoite järjestää nuorten ammatillisen peruskoulutuksen paikoista 20 prosenttia oppisopimuskoulutuksena. Ajatus edetä kohti Saksan tyyppistä duaalimaailmaa jäi toteutumatta, ja oppisopimuskoulutuksesta tulikin yhä selvemmin nykymuotoisen ammatillisen lisäkoulutuksen ja aikuisten työelämälähtöinen koulutusmuoto.

Työssä olevat tarvitsevat uusia oppimisyväliä

Suomessa työssä oleva väestö siis ikääntyy. Parhaassa työiässä olevat ovat suuria ikäluokkia huomattavasti paremmin koulutettuja. Lisäksi suomalaiset osallistuvat työmarkkinoille kilpailijamaitaan huomattavasti vähemmän.

Suomen menestyminen perustuu jatkossakin korkeaan tietotaitoon. Yritysten on pidettävä huolta, että harvenevien uusien nuorten työntekijöiden lisäksi jo työssä olevat ammatillaiset voivat kehittää omaa osaamistaan. Parhaiten tähän tarkoitukseen sopivat työelämälähtöiset koulutustavat, joista oppisopimuskoulutus on jo osoittanut olevansa joustava ja kysyntää ennakoiva koulutusmuoto.

Ammattikorkeakouluissa suoritettavat tutkinnot ovat ammatillis-painotteisia korkeakoulututkintoja. Ammattikorkeakoulut antavat ja

kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Tästä näkökulmasta ammattikorkeakoulujen opetustarjonta soveltuu erinomaisesti jo työelämässä oleville aikuisille, jotka haluavat lisätä osaamistaan ja motivaatiotaan suorittamalla joko tutkintojen osia tai jopa kokonaisia tutkintoja.

Korkea-asteen oppisopimuksella kovat laatuvaatimukset

Ammattikorkeakoulu- ja yliopistotasoisien opintojen suorittaminen oppisopimustyyppisesti edellyttää toiseen asteeseen ja ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin verrattuna omanlaistansa toteutusta. Tärkeää on pitää huolta siitä, että koulutus on korkealaatuista ja oppimistulokset verrattavissa yleisiin oppimistavoitteisiin. Osasuoritusten tulisi myös mielellään olla hyväksi luettavissa alan muihin opintoihin.

Korkea-asteen tutkintoja tulisi voida suorittaa moduuleina, joista osa voidaan tehdä ja arvioida käytännön työssä. Näyttöihin perustavan osaamisen arvioinnissa keskeisessä asemassa tulisi olla tutkintoja järjestävien ammattikorkeakoulujen opettajat yhteistyössä työpaikan kouluttajien ja tutoreiden kanssa. Oppisopimuskoulutuksen perinteinen kaksi kolmasosaa työpaikalla -malli ei suoraan todennäköisesti soveltuisi, vaan monimuotoisen teoriaopetuksen tulisi saada enemmän painotusta.

Oppisopimuskoulutus voi reagoida kysyntään nopeasti

Monien alojen ja lukuisten ammattien uuden osaamisen hankintaväyliä ovat esimerkiksi oppisopimuskoulutuksena suoritettavat ammatti- ja erikoisammattitutkinnot. Näiden tutkintojen anti ei kuitenkaan aina sovellu yrityksen tai opiskelijan tarpeisiin. Suomesta puuttuu muun muassa vielä ammattitutkintorakenteeseen, käytännön esimiehille suunnattu johtamisen tutkinto, joka on erikoisammattitutkintoa keveämpi.

Rakennusalalla muutaman vuoden päästä kärjistyvä työnjohtajapula ja yrityselämän vaatimukset johtivat uuden käytännönläheisen rakennusmestaritutkinnon (AMK) uudelleen käynnistämiseen vuonna 2007. Vastoin odotuksia korvaajiksi ajatellut AMK-insinöörit eivät kiinnostuneet käytännön työmaan johtamisen haasteista, vaan he hakeutuivat ensisijaisesti mieluiten suunnittelutehtäviin.

Nykyinen tutkinto on laajuudeltaan hieman muita AMK-tutkintoja suppeampi (210 op) ja käytännönläheisempi. Tässä mielessä uusien vastaavien mestareiden päteväyttäminen oppisopimuskoulutuksen avulla voisi olla mainio tapa kokeilla korkea-asteen oppisopimuskoulutusmallin toimivuutta esimerkiksi infra-alalle, jonne on tarjolla vähän oppilaitosmuotoisia aloituspaikkoja.

Majoitus- ja ravitsemisalalla keittiöpäälliköillä on usein tarvetta liikkeenjohdolliselle lisäosaamiselle. Osaamista on saatavilla esimerkiksi restonomin tai tradenomien tutkinnoista. Toki kokit voivat hakeutua päiväopiskelijaksi, mutta silloin he olisivat lähes kokonaan poissa työmarkkinoilta. Lisäksi normaalien ammattikorkeapintojen rytmiiä ja opetussuunnitelmia harvoin osataan vielä riittävästi henkilökohtaistaa motivoivalla tavalla jo parikymmentä vuotta alalla olleille ammattilaisille. Tähänkin tarpeeseen korkea-asteen oppisopimuskoulutus sopisi oikein hyvin.

Rakennus- sekä majoitus- ja ravitsemisalot ovat tietenkin jäävuoren huippu: vastaavia tarpeita löytyy varmasti eri toimialoilta ja eri ammateista yllin kyllin. Kysyntää varmasti riittää, jos olisi tarjontaa. Tilannetta voi verrata 1990-luvun lopun yrittäjien piilevään koulutuskysyntään, joka purkautui räjähdysnomaisesti yrittäjien oppisopimuskoulutuksen mahdollistamisen myötä.

Vanhassa vara parempi

Korkea-asteen oppisopimuskoulutukselle tuskin kannattaa luoda uutta hallintorakennetta, vaan hyödyntää nykyisen oppisopimuskoulutuksen hallintoviranomaisverkkoa, joka toimisi tilaajan roolissa myös korkea-asteen oppisopimuskoulutuksessa.

Laadun kannalta on olennaista, että koulutukselle taataan riittävät resurssit: yksi vaihtoehto on kytkeä korkea-asteen oppisopimuskoulutus ammattikorkeapetuksen yksikköhintoihin. Korkea-asteen oppisopimuskoulutuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota opiskelijoille työpaikalla järjestettävän ohjauksen resursointiin ja osaamisen arviointiin: tämän tulisi näkyä työnantajille maksettavien koulutuskorvausten määrissä ja työpaikkaohjauksen tukemisessa.

Alueellisesta näkökulmasta korkea-asteen oppisopimuskoulutus voisi vahvistaa seudullista ennakkointia, etenkin jos oppisopimuskoulutuksen viranomaistehtävät olisivat yhdellä ja samalla taholla. Tällöin syntyisi luontevaa ja tiivistä yhteistyötä sekä ammatillisen toisen asteen että ammattikorkeakoulujen kanssa. Edistys vahvistaisi eri koulutusasteiden vuoropuhelua ja kanavoisi laajasti tarpeita, joita yritykset ja elinkeinoelämä viestivät.

Nyt jos koskaan

Koulutus- ja työvoimapolitiikassa tapahtuu vuonna 2009 valtavasti uudistuksia: yhtä aikaa aidosti auki ovat ammatillinen aikuis- ja henkilöstökoulutus, työvoimapolitiittinen koulutus, korkeakoulujen aikuiskoulutus sekä niihin liittyvät rahoitusjärjestelmät ja etuisuudet. Myös yliopistolaki ja ammattikorkeakoululaki ovat menossa valtioneuvoston käsittelyyn keväällä 2009. Tässä yhteydessä on oiva paikka ottaa huomioon korkea-asteen oppisopimuskoulutus yhtenä vaihtoehtona. Erityisesti ammattikorkeakoululakiin soisi mukaan otettavan oman pykälän myös ammattikorkeakouluopintojen suorittamisesta oppisopimuskoulutuksella.

Oppisopimustyyppisen korkea-asteen toteutusmallin ja muidenkin työelämän tarpeita palvelevien koulutusmuotojen osalta elinkeinoelämä toivoo, että oppilaitoksissa tunnettaisiin hyvin työelämän arki ja tekemiset ja tarjolla olevat tutkinnot ja että tutkintojen osat tukisivat työtehtäviä saumattomasti. Lisäksi uudistuvalla aikuiskoulutukselta odotetaan ennen kaikkea selkeyttä ja nopeaa reagointiherkkyyttä vastata talouden muutoksiin.

Lähteet

- Kovanen, K. 2008. Yhteistyö ammatillisessa koulutuksessa työvoiman turvaamiseksi pää-kaupunkiseudulla. Loppuraportti. Uudenmaan liitto, Pääkaupunkiseudun kaupunkiohjelma.
- Montén, S. 2005. Koulutus- ja työvoima. Helsingin seutu 2015.
- Oppisopimuskoulutuksen ja työelämäyhteyksien johtoryhmän loppuraportti 2001. Opetusministeriön työryhmien muistioita 17:2001.
- Yritysten työvoimatarve pääkaupunkiseudulla 2006. Uudenmaan liiton julkaisuja C 54–2006. Helsingin seudun kauppakamarin ja Uudenmaan liiton toimeksiannosta Kaupunkitutkimus TA Oy.

OSA II

KORKEA-ASTEEN OPPISOPIMUKSEN ERITYISPIIRTEITÄ

Voiko korkeakoulutettu oppia lisää työpaikalla?

Petri Lempinen

Työuran aikana oppiminen tapahtuu pääasiallisesti työtä tehden. Tämä on tunnustettu myös suuressa osassa korkeakoulututkintoja, joihin kuuluu harjoittelua työpaikalla. Tältä pohjalta on mahdollista kehittää oppisopimuskoulutusta korkeakoulujen tarjoamaan täydennyskoulutukseen, jolla tarkoitetaan tutkinnon jälkeisiä opintokokonaisuuksia. Korkeakoulun oppisopimus edellyttää toisaalta täydennyskoulutuksen opintokokonaisuuksien määrittelyä. Toisaalta on kehitettävä opetuksen muotoja, joissa yhdistyvät korkeakoulun tarjoama teoreettinen opetus ja oppiminen työpaikalla työtä tehden. Työnantajan vastuu koulutuksen järjestäjänä on keskeinen onnistumisen edellytys.

■ Voiko korkeakoulutettu oppia työssä ja työstä? Tähän kysymykseen on vastattava myönteisesti, jotta voi uskoa mahdollisuuteen kehittää oppisopimus tai jotain sen kaltaista korkea-asteen opintoihin. Lisäksi on uskottava, että ammattikorkeakoulu ja yliopisto voivat palvella opiskelijoita ja työelämää myös muuten kuin kouluttamalla ylempään tai alemman korkeakoulututkinnon suorittanutta työvoimaa.

Toimihenkilökeskusjärjestö STTK:ssa olemme vastanneet myönteisesti näihin kysymyksiin jo vuoden 2007 alussa, kun esitimme oppisopimusta korkeakoulujen täydennyskoulutukseen (STTK 2007). Tuon jälkeen asiasta tuli keskeinen edunvalvontavoittemme koulutuspolitiikan alalla. Syynä on jäsentemme koulutustausta. Puolet STTK:n jäsenliittojen henkilöjäsenistä on aikanaan valmistunut opistoasteen, ammatillisen korkea-asteen oppilaitoksista tai nykyisistä ammattikorkeakouluista. Kyse on yli 300 000 työelämässä olevasta henkilöstä.

Ajatus siitä, että tutkinto kestää vuosikymmenien yli ulottuvan työuran on vanhentunut niin ammatillisessa kuin korkeakoulutuksessa. Myös korkeakoulutetut kohtaavat työelämässään jatkuvasti uusia ongelmia, joihin aikaisemmat opinnot eivät anna ratkaisuja. Tämän vuoksi työpaikoilla tarvitaan henkilöstö-, lisä- ja täydennyskoulutusta. Usein nämä limittyvät toisiinsa, sillä raja julkisen vallan ja työnantajan maksaman koulutuksen välillä on häilyvä. Koulutusmuotojen erittely toisistaan on usein enemmän hallinnollista kuin tosiasiallista.

Bolognan prosessi on ansiokkaasti raamittanut korkeakoulutusta jo kymmenen vuoden ajan. Bolognalaiset tutkintocyklit eivät mielestäni yksin riitä määrittämään korkeakoulujen koulutustehtäviä. Niiden lisäksi tarvitaan täydennyskoulutusta, joka muodostuu tutkinnon jälkeisistä opintokokonaisuuksista.

Työelämä ei ole staattista vaan jatkuvassa muutoksessa, mihin vaikuttavat uusien teknologioiden ja menetelmien lisäksi -ismit. Johtamisen uudet aallot muokkaavat työn tekemisen muotoja ja työorganisaatioita. Muutos kourii niin yrityksiä kuin julkisia organisaatioita. Rakennemuutos kohdistuu työpaikkojen ammatteihin ja jopa toimialoihin. Vuonna 2020 tuotantorakenteet ja esimerkiksi henkilöstön jakautuminen eri aloille ja erilaisiin tehtäviin voivat olla hyvin erilaisia kuin nykyisin. Ammatin vaihtamisen lisäksi työtehtävien muuttuminen ja uusien menetelmien käyttöönotto haastaa ammattitaidon ajantasaisuuden työpaikoilla.

Työuran aikana valtaosa, jopa 70 prosenttia, oppimisesta tapahtuu epämuodollisesti työn ohessa ja työtä tehden. Työpaikalla tapahtuvassa koulutuksessa opitaan ehkä 20 prosenttia. Vain kymmenesosa oppimisesta tapahtuu muodollisessa koulutuksessa. Nämä luvut ovat tärkeitä, koska ne osoittavat, että korkeakouluilla tai oppilaitoksilla ylipäättään ei ole monopolia osaamiseen. Näistä luvuista voi vetää johtopäätöksen, että työssä tapahtuvan kehittymisen ja teoreettisen oppimisen yhdistäminen voi palvella työelämää ja työntekijöitä.

Oppilaitosten ja korkeakoulujen roolia ei ole syytä vähätellä. Ne tarjoavat osaamista, joka on paketoitu muodollisiin opintokokonaisuuksiin ja tutkintoihin. Tutkinnot ja muut opintokokonaisuudet ovat todistuksia osaamisesta, joka on kehittynyt ja opittu eri tavoin. Todistukset ovat sertifikaatteja, joilla osaamista voi osoittaa työelämän muutostilanteissa.

Suomalaiset korkeakoulut tarjoavat ylempään ja alempaan korkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta. Yliopistoissa on myös tohtori- ja lisensiaatin-tutkintoihin johtavaa koulutusta. Tutkintoihin kuuluvia opintojaksoja on tarjolla myös avoimessa korkeakouluopetuksessa. Ammattikorkeakouluilla on myös ammatillisia erikoistumisopintoja. Lisäksi korkeakoulut voivat tarjota erilaista täydennyskoulutusta ja erillisiä opinto-oikeuksia.

Tarkoitukseni ei ole kirjoittaa kattavaa listaa nykyisestä koulutustarjonnasta. Edellä olevan luettelon avulla voi tehdä eron tutkintoon johtavan koulutuksen, avoimen korkeakoulun ja täydennyskoulutuksen välillä. Eri kohderyhmien erilaisiin tarpeisiin on oltava tarjolla erilaisia tuotteita.

Jotta ammattikorkeakoulu tai yliopisto voi tarjota täydennyskoulutusta oppisopimuksella tai sen tapaisella menettelyllä, on niillä oltava muodot ja sisällöt tarjottaville opintojaksoille. Nämä määrittelyt tarvitaan ainakin siltä osin, kun tarjontaa halutaan rahoittaa julkisin varoin. Kyse on

yhtäältä rahoituskriteereistä ja toisaalta laadunvarmistuksesta. Vastaavalla tavalla on toimittu ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, joka suurelta osin pyörii oppisopimuksella. Itse asiassa ammattikorkeakouluilla on jo tällaiset opintojaksot olemassa. Ammatilliset erikoistumisopinnot ovat laajuudeltaan määriteltyjä opetussuunnitelmaan perustuvia opintokokonaisuuksia. Oppisopimuksen kehittäminen korkeakoulutukseen tarjoaa vaihtoehdoisen tavan suorittaa erikoistumisopinnot.

Näyttötutkinnoistako mallia?

Suomeen on luotu vuodesta 1994 lähtien näyttötutkintojärjestelmää, joka koostuu ammatillisista perustutkinnoista, ammattitutkinnoista ja erikoisammattitutkinnoista. Nykyisin tutkintoja on noin 360. Näihin tutkintoihin osallistui Opetushallituksen mukaan vuonna 2007 peräti 64 000 henkilöä. Osallistuneista kokonaisen tutkinnon suoritti puolet ja osatutkinnon vajaa neljännes. Tutkintoon valmistavassa koulutuksessa oli 140 000 henkilöä, joista 63 000 oppisopimuksella.

Näyttötutkinnot oli alun perin tarkoitettu osaamisen hankkimistavasta riippumattomaksi tutkintojärjestelmäksi. Käytännössä valmistavasta koulutuksesta on tullut tutkintojen suorittamista suosittumpaa. Lähes kaikki oppijat hyödyntävät julkista rahoitusta.

Rahoitus selittää osan näyttötutkintojärjestelmän ja erityisesti valmistavan koulutuksen suosiosta. Se ei kuitenkaan kerro, miksi tutkinnot suoritetaan niin vähän. On ilmeistä, että useilla aloilla muodollisen pätevyyden osoittaminen koko tutkintona on vähemmän tärkeää kuin osaamisen kehittäminen. Toisaalta on aloja, joissa muodollinen pätevyys joko ammatillisena tutkintona tai muuna osoitettuna muodollisena pätevyytenä on ehdoton edellytys ammatissa toimimiselle.

Tutkinto tai sen osa (moduuli) muodostaa julkisesti määritetyn käsitteen tiettyssä ammatissa tai tehtävässä tarvittavasta osaamisesta. Näin tutkinnon perusteet ovat osa laadunvarmistusta. Vastaavalla tavalla on korkeakoulujen täydennyskoulutustarjonnan reunaehdot pohdittava samalla kun kehitetään oppisopimusmallia.

Miten laajoja ja minkälaisia työn ohessa suoritettaviksi tarjottavien opintokokonaisuuksien on oltava? Vastaus tähän kysymykseen vetää rajan julkisesti rahoitetun täydennyskoulutuksen, jossa voi olla myös opiskelijan tai hänen työnantajansa maksuosuus, ja kaupallisin periaattein tarjottavan täydennyskoulutuksen välille. Erikoistumisopinnot ovat 30 tai 60 opintopisteen laajuisia. Niin sanotut lyhytkurssit eivät mielestäni kuulu julkisesti rahoitettavaan täydennyskoulutukseen vaan korkeakoulun liiketaloudel-

liseen toimintaan. Ammatilliset erikoistumisopinnot sen sijaan ovat mielestäni laajuudeltaan ja kestoaltaan julkiseen rahoitukseen oikeuttavia.

Autonomiaan kuuluu, että korkeakoulu vastaa itse toimintansa laadusta. Tämä koskee tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi täydennyskoulutusta. Korkeakoulujen erikoistumisopintolautakunnan toiminta päättyi 31.12.2007, joten Korkeakoulujen arviointineuvosto ei arvioi ja hyväksy rekisteriin erikoistumisopintoja.

Mielestäni korkeakoulujen on mielekästä yhdessä kehittää täydennyskoulutuksen tarjontaa ja muotoja. Näitä asioita on pohdittava myös työelämän kanssa. Hyvän verkostoitumisen kanavan tarjoavat opetusministeriön nimeämät 34 koulutustoimikuntaa. Jako toimikuntiin perustuu työ- ja elinkeinoelämän toimialoihin. Luonnollisesti korkeakoulun on kehitettävä tarjontaansa läheisessä yhteistyössä toimialueensa toimijoiden kanssa.

Oppisopimus on työsopimus

Oppisopimus on Suomessa tarkkaan määritelty termi, jonka perustana on lainsäädäntö. Kyse on määräaikaisen työsopimuksen muodosta, jonka yhteydessä järjestetään koulutusta. Käytännössä mukana on kolme osapuolta: työntekijä eli opiskelija, työnantaja ja koulutuksenjärjestäjä. Jälkimmäisen tehtäviin kuuluu soveltuvan tietopuolisen opetuksen hankkiminen sekä laadunvarmistus. Toisaalta oppisopimus on tapa järjestää ammatillista koulutusta, joka voitaisiin järjestää myös oppilaitoksessa. Oppisopimuksen vahvuutena pidetään yleisesti käytännönläheisyyttä. Sen ongelmana on usein osaamisen kapeus, sillä osalla työpaikoista työtehtävät eivät mahdollista kaikkien tutkintojen edellyttämää laaja-alaista oppimista.

Oppisopimus on nykyisin lain mukaan rajattu toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Sen avulla opiskelija – nuori tai aikuinen – voi valmistua ammattiin suorittamalla ammatillisen perustutkinnon. Hän voi myös kehittyä ammatissaan valmistautumalla ammatti- tai erikoisammattitutkinnon suorittamiseen oppisopimuksen lisäkoulutuksessa.

Oppisopimuksen rajaaminen ammatilliseen koulutukseen ei ole sulkenut korkeakoulutettuja ulos, sillä aikuiskoulutuksessa on lukuisia näyttötutkintoja, joita koulutetut toimihenkilöt ovat mieluusti suorittaneet. Useat erikoisammattitutkinnot on suoraan suunnattu toimihenkilöille, ei työntekijöille. Näitä tutkintoja löytyy eri koulutusaloilta, joten kyse ei ole vain johtamisen erikoisammattitutkinnosta (JET).

Korkeakoulujen oppisopimusmallin kehittäminen edellyttää oppisopimuksen pohtimista hieman laajemmin kuin lainsäädännön määritelmänä.

Oppisopimuksen luonteenomaisia piirteitä ovat työnantajan koulutusvastuu sekä teorian välitön harjaannuttaminen käytännöksi työssä suoritettavien oppimistehtävien kautta. Nämä tehtävät eivät ole arjen työstä irrallisia vaan ne palvelevat samanaikaisesti sekä oppimista ja koulutuksen suorittamista että työpaikan toimintaa.

Oppiminen muodostuu työstä ja koulutuksesta

Suomalaisten yliopistojen perinteisiin ja nykyisin myös ammattikorkeakoulujen käytäntöihin kuuluu, että opiskelijat käyvät työssä ja opiskelevat. Nämä kaksi asiaa ovat harvoin yhteydessä toisiinsa. Julkisessa keskustelussa puhutaan paljon opiskelijoiden työssäkäynnin haitoista mm. opintoaikojen venymisenä. Lisäksi epäillään muiden kuin oman alan töiden tekemisen merkitystä tulevan työuran kannalta. Toisaalta tutkinnon suorittaessaan opiskelijoilla on työkokemusta, joka auttaa alkuun työuralla.

Missä tahansa työssä opiskelija oppii hyvin paljon työelämästä, sen kirjoitetuista ja kirjoittamattomista pelisäännöistä. Mikäli työ edes välillisesti sivuaa opintoalaa, oppii hän myös työelämän käytäntöjä, jotka voivat työpaikasta riippuen olla hyviä tai jopa huonoja. Fiksu opiskelija pystyy hyödyntämään kokemuksiaan kavutessaan omaa työ- ja opintouran polkuaan. Opintosuorituksiksi tämä oppiminen muuntuu harvemmin, joten oppiminen korkeakoulussa näyttää olevan erillinen työssä tapahtuvasta oppimisesta.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ymmärretään Suomessa enemmän muussa oppilaitoksessa opituksi tai suoritetuksi kuin työssä tapahtuneeksi kehittymiseksi. Muodollisessa koulutuksessa opitua on helpompi arvioida kuin työssä tapahtunutta kehittymistä. Tulevaisuuden haasteena on työelämän tuottaman osaamisen arvioiminen suhteessa opintovaatimuksiin. On kuitenkin tunnustettava, että kaikki työ ei tarjoa mahdollisuutta oppimiseen siinä muodossa kuin oppiminen ymmärretään koulutusjärjestelmässä.

Työpaikalla tapahtuvan opetuksen tai työssä aiemmin opitun hyödyntäminen korkeakoulutuksessa edellyttää vastausta samoihin kysymyksiin kuin ammatillisessa koulutuksessa. Tutkinnolla tai opintojaksolla on tietyt vaatimukset. Henkilön, joka hyväksyttävästi suorittaa jakson tai tutkinnon, on osattava tietyt asiat. Voiko nämä asiat oppia muualla kuin muodollisessa koulutuksessa? Onko mahdollista luoda menettelyt, joilla työpaikoilla opittua arvioidaan ja hyväksytään opintosuorituksiksi? Useissa tapauksissa vastaus on myönteinen, mutta ei välttämättä aina.

Kyse on osaamisen tunnustamisesta ja tunnustamisesta, ei koulutuksen laadusta tinkimisestä.

Osaamisen näyttämistä on käytetty korkeakoulutuksessa pitkään. Erilaiset opinnäytetyöt ja useat kirjalliset työt ovat teoreettisten alojen näyttöjä. Jotta työpaikoilla tapahtuvaa oppimista voidaan hyödyntää, on tutkinnon opintosuoritukselle määriteltävä osaamistavoitteet tavalla, joka ei lähde korkeakoulun sisältä vaan työelämän toimintalogiikasta. Tämä on haaste erityisesti akateemisille ja teoreettisille aloille. Ammattikorkeakouluille työelämän logiikan ottaminen lähtökohdaksi lie helpompaa.

Osaamisen tunnustamisen terminologia on osin hankalaa. Korkeakouluille kyse on aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta. Tämä toki kattaa aiemmin suoritettujen opintojen lisäksi myös muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen. (OPM 2007a.) Oppiminen on kuitenkin tapahtunut aiemmin eli ennen opintojen alkua. Opiskelijaksi tuleminen, etenkin aikuisiällä, ei merkitse siirtymistä yhteiskunnalliseen tyhjiöön. Korkeakoulun opintoympäristö on vain yksi oppimisen paikka opiskelijalle. Tämän vuoksi on puhuttava muualla, ei pelkästään aiemmin, opitun tunnustamisesta ja tunnustamisesta.

Ammattikorkeakouluissa on kaikilla aloilla tunnustettu, että teoreettiset opit vaativat harjaantumista käytännössä. Harjoittelujaksot ovat oleellinen osa opetussuunnitelmia. Tosin alakohtaiset käytännöt vaihtelevat suuresti harjoittelun ja teorian tosiasiallisessa kytkeytymisessä, oppimistehtävissä sekä työssä tapahtuvan oppimisen ohjaamisessa. Onpa insinöörikoulutukseen kehitetty erityistä tuotantopainotteista koulutusta, jossa harjoittelun lisäksi on yhtä suuri osa työpaikalla tapahtuvia opintoja. Harjoittelu eli työssä oppiminen tai työpaikalla tapahtuva opetus on akateemisessakin maailmassa kuulunut erälle aloille. Tulevat lääkärit ja opettajat ovat koulutusaloilla, joilla uskotaan ammattitaidon kehittyvän harjoittelemalla ja tekemällä.

Oppisopimuskoulutuksen perusidea – oppiminen työssä – on siis laajalti käytössä korkeakoulutuksessa. Harjoittelun muodossa se on olennainen osa ammattikorkeakouluopintoja sekä ainakin kahdella professionaalaisella yliopistoalalla. Samalla on muistutettava, että lääketieteestä eurooppalaisen yliopistolaitoksen kehitys sai 1100-luvulla alkunsa, vaikka humboldtilainen sivistysyliopisto korostaakin humanistis-luonnontieteellistä sivistystä. Kun maailma muuttuu, voi myös korkeakoulutus muuttua. Työssä ja ammatissa tarvittavien taitojen ja osaamisen korostamisen ei tarvitse vähentää yliopistonkaan roolia sivistyksen lippulaivana.

Poliittinen tausta

Timo Lankisen johtama työryhmä esitti vuonna 2007 harkittavaksi mahdollisuutta suorittaa korkeakoulutettujen täydennyskoulutusta oppisopimuskoulutuksena, jolloin työnantaja vastaa osasta korkeakoulutettujen täydennyskoulutusta ao. korkeakoulun valvonnassa (OPM 2007b). Täydennyskoulutuksella työryhmä tarkoitti muuta kuin tutkintoon johtavaa koulutusta. Tällaisia opintojaksoja voivat olla esimerkiksi ammatilliset erikoistumisopinnot. Sen sijaan aiemman opistotutkinnon täydentäminen ammattikorkeakoulututkinnoksi ei ole työryhmän tarkoittamaa täydennyskoulutusta.

Työryhmän jäsenenä kannatin ehdotusta ja ehdotin rajaamista täydennyskoulutukseen, sillä keskustelu korkeakoulututkinnon suorittamisesta oppisopimuksena olisi voinut avata väittelyn, joka olisi haudannut koko aloitteen. Toisaalta on ymmärrettävä, että korkeakoulututkintojen tavoitteet ja niihin sisältyvät oppimisvaatimukset ovat usein sellaisia, että niiden saavuttaminen pääsääntöisesti työpaikalla ei välttämättä ole mahdollista.

Asia eteni harppauksella keväällä 2007, kun puolueet sopivat pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmasta. Uusi hallitus päätti ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksesta, jonka valmistelu alkoi syksyllä 2007. Lisäksi hallitusohjelmassa linjattiin halu laajentaa korkeakoulutettujen täydennyskoulutusmahdollisuuksia ja selvittää oppisopimustyyppisen koulutuksen käyttö korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa. Käytännön valmistelu alkoi syksyllä 2008 aikuiskoulutusudistuksen puitteissa. Retoriikan muutoksella oli jälleen poliittinen taustansa. Muuttamalla ”oppisopimus” termi ”oppisopimustyyppiseksi” haluttiin välttää aloitteen leimautumista ammatilliseen koulutukseen. Tässä artikkelissa olen kuitenkin yksinkertaisuuden vuoksi käyttänyt termiä oppisopimus.

Oppisopimus korkeakoulussa

Oppisopimus olisi tapa järjestää korkeakoulun tarjoamaa pidempikestoista täydennyskoulutusta, jossa opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa opintokokonaisuus työn ohessa ja työhön liittyen. Oppisopimuksen rinnalla on oltava mahdollisuus osallistua täydennyskoulutukseen myös perinteisellä tavalla. Tältä osin menettely olisi sama kuin ammatillisessa koulutuksessa. Korkeakoululla on mahdollisuus myös myydä näitä opintokokonaisuuksia yrityksille ja muille työorganisaatioille. Tulevaisuudessa samansisältöiseen

koulutukseen on voitava osallistua erilaisten rahoitusjärjestelyjen kautta, koska työelämän ja yksilöiden tarpeet ovat moninaisia.

Oppisopimus korkeakoulussa olisi työsuhteessa tapahtuvaa opiskelua, kuten ammatillisessa koulutuksessa. Tämä on perusteltua sillä, että työnantajalla on oppisopimusmuotoisessa täydennyskoulutuksessa mahdollisuus hyödyntää julkista rahoitusta henkilöstönsä ja sitä kautta oman toimintansa kehittämiseen. Oppisopimuksen lisäkoulutuksessa julkinen panostus on 3 029 euroa valtion vuoden 2009 talousarvioesityksen mukaisesti. Sen summan opiskelija ja hänen työnantajansa voivat hyödyntää. Summalla hankitaan tarvittava tietopuolinen opetus ja maksetaan työnantajalle korvausta koulutuksesta. Työnantajan panostus tulee opiskelijan palkallisena työaikana erityisesti tietopuoliseen opetukseen osallistumisen aikana. Lisäksi työnantaja panostaa opiskelijan ohjaamiseen. Tämä haastaa työpaikat kehittämään esimiestyötään tukemaan alaisten ammatillista kehittymistä.

Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tarjoaminen oppisopimuksena edellyttää määriteltyä koulutustarjontaa, joka kuvataan osaamiskokonaisuuksina. Vertailu näyttötutkintoihin osoittaa, että ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on samoilla nimikkeillä hyvin eritasoisia tutkintoja. Osa nykyisistä ammattitutkinnoista on selkeästi perustutkintoa suppeampia. Osa taas rakentaa perustutkinnon päälle. Tähän ei korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa pidä mennä. Opintokokonaisuuksien pitää rakentua työelämän tehtävistä käsin, mutta niiden pitää selkeästi rakentua joko ammattikorkeakoulu- tai opistotutkinnon jälkeisiksi. Yliopistoissa vastaavasti lähtötason pitää olla maisterin tutkinnon. Opiskelijalta ei kuitenkaan tule vaatia muodollista tutkintoa vaan kykyä menestyksellisesti selviytyä opintojakson vaatimuksista.

Erikoistumisopinnojen tai niitä vastaavien pitkien opintojaksojen lisäksi ylempi ammattikorkeakoulututkinto tai opistotutkinnon täydentäminen ammattikorkeakoulututkinnoksi voi sopia oppisopimusopiskeluun. Tutkinto on tarkoitettu työelämän konkareille ja se pyrkii kehittämään työelämää. Opiskelijat ovat pääasiallisesti työllisiä ja monet tekevät opinnäytteensä eli kehittämistehtävänsä työpaikalleen. Oppisopimus olisi heille luonnollinen koulutusmuoto. Se ei sulkisi pois vaihtoehtoa perinteisestä opiskelutavasta, jolloin opinnot kohdistuvat ensisijaisesti opiskelijan omista lähtökohdista.

Lopuksi

Minun käsitykseni korkeakoulujen oppisopimusmuotoisesta täydennyskoulutuksesta on selkeä. Oppisopimuksena voidaan tarjota vähintään lukukauden ja enintään puolelta lukukauden mittaisia opintokokonaisuuksia, joita voidaan kutsua erikoistumisopinnoiksi. Nämä kokonaisuudet on asemoitava laadittavaan tutkintojen viitekehykseen niiden tuottaman osaamisen pohjalta. Oppisopimus on korkea-asteellakin työsopimus ja se sopii niin henkilöstön rekrytoimiseen kuin olemassa olevien työntekijöiden kehittämiseen.

Korkeakoulun vastuulla on koulutuksen laatu ja sisältö, johon kuuluvat teoriaopintojen lisäksi oppimistehtävät työpaikoilla. Ne perustuvat opiskelijan lähtötason arviointiin ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekemiseen. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat elintärkeitä työkaluja korkeakoulun oppisopimuksessa. Työnantajan tehtävänä on järjestää työt siten, että oppijan on mahdollista osallistua teoriajaksoille työaikana ja palkallisesti. Edelleen työnantaja järjestää työt siten, että ne mahdollistavat oppimistehtävien suorittamisen. Työnantaja järjestää opiskelijoiden ohjauksen työpaikalla. Oppijan vastuulla on työ- ja oppimistehtävien suorittaminen.

Työelämän keskeinen muutostrendi on työpaikoilla tapahtuva sukupolvenvaihdos. Suurten ikäluokkien paikan ottaa sukupolvi, josta puolet on suorittanut korkeakoulututkinnon. Muodollisen koulutuksen taso on kohonnut ja yleiset valmiudet ovat korostuneet alakohtaisen ammattitaidon rinnalla. Toisaalta teknologian ja menetelmien kehittyminen tarkoittaa, että osaaminen vanhenee, ellei sitä jatkuvasti kehitetä. Näiden kahden syyn vuoksi on korkeakoulujen koulutustehtävää laajennettava tutkintoon johtavasta koulutuksesta myös täydennyskoulutukseen.

Jos uskomme, että korkeakoulut kehittävät ja tuottavat osaamista, joka on käyttökelpoista ja tarpeellista työelämässä ja yhteiskunnassa, on varmistettava keinot siirtää uusimmat tiedot ja taidot työpaikoille. Tutkintokoulutuksen kautta työpaikoille tulee yleensä noviiseja, jotka aloittavat työuraansa. Heidän kauttaan uudet tiedot eivät helposti leviä konkareiden pariin. Toisaalta tutkimukseen ja tieteeseen liittyvät julkaisukanavat eivät usein tavoita suurta yleisöä. Täydennyskoulutus – sekä pitkä että lyhytkestoisena – on keino osaamisen siirtämiseen. Samalla korkeakoulun henkilöstön on mahdollista pysyä ajan tasalla muuttuvan työelämän muuttuvista käytänteistä.

Lähteet

- OPM 2007a. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4.
- OPM 2007b. Oppisopimuskoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:25.
- STTK 2007. STTK esittää oppisopimusta korkeakoulujen täydennyskoulutukseen. Lehdistötiedote 23.1.2007. Luettavissa: www.sttk.fi/uutiset

Korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen erityispiirteitä

Antti Kauppi

Oppilaitos- ja korkeakoululähtöinen koulutusajattelu on siirtynyt kohti avoimien oppimisympäristöjen hyödyntämistä. Työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta on tullut keskeinen osa opiskelua ja opetussuunnitelmaa. Työelämälähtöisin kaikista Suomessa käytössä olevista koulutusmuodoista on oppisopimuskoulutus. Sen rajoitteena on sen historiaan kytkeytyvä yksilöllinen ja kokemuseräinen oppimiskäsitys. Työelämän muuttuessa ja monimutkaistuessa oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä tarvitaan tietoisempaa ja teoreettisempaa kytköstä työhön ja sen kehittämiseen.

Korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus edellyttää kriittisen reflektion, tiedon luomisen ja työn kehittämisen rakentamisen sisään oppimisprosesseihin. Kriittisyyttä, luovuutta, innovatiivisuutta, tiedon luomista, monimutkaisten ongelmien ratkaisua sekä toimien ja projektien hallintaa, johtamista ja kehittämistä ei voi oppia tekemällä rutiiniluontoisia tehtäviä. Työtehtävien ja niihin ohjaamisen tulee mahdollistaa ja jopa edellyttää sellaisen osaamisen kehittyminen, jota opiskelija tulevaisuudessa tarvitsee. Työelämälähtöisyyden lisääminen edellyttää sekä uudenlaisen pedagogiikan tuomista korkeakouluihin että opiskelun rakenteiden uudistamista. Oppisopimustyyppinen koulutus tuo vahvemmin työelämälähtöisen mahdollisuuden korkeakoulutukseen.

Johdanto

■ Korkea-asteen koulutuksen toimintaympäristö on muuttunut huomattavasti viimeisten vuosien aikana. Yhteiskunta on muotoutunut globaaliksi markkinayhteiskunnaksi, joka on luonteeltaan huomattavasti monimutkaisempi ja dynaamisempi kuin teollinen yhteiskunta. Uudistunut toimintaympäristö edellyttää toimijoilta uudenlaista osaamista sekä yliopistoilta ja ammattikorkeakouluilta uudenlaisia toimintamalleja osaamisen kehittämiseen.

Korkea-asteen koulutus on myös uusiutumassa. Ammattikorkeakoulut perustettiin 1990-luvulla vastaamaan yhteiskunnan tarvitseman korkeatasoisemman osaamisen haasteisiin. Yliopistot kohtaavat 2010 suurimman uudistuksen vuosisatoihin. Koulutus- ja innovaatiojärjestelmä nähdään Suomen keskeisenä kilpailutekijänä tulevaisuudessa ja siihen panostetaan

vahvasti. Väestön ikääntyessä ja yhteiskunnallisen muutoksen nopeutuessa elinikäisen oppimisen merkitys korkea-asteella lisääntyy.

Keskeisenä koulutuspoliittisena linjauksena Suomessa ja Euroopassa on ollut huomion kiinnittäminen osaamiseen. Osaamisen aikakauden voidaan katsoa alkaneen Suomessa 1990-luvulla aikuisten ammatillisten näyttötutkintojen myötä. Osaaminen ja sen osoittaminen tutkintoa varten muuttuivat riippumattomiksi osaamisen hankintatavasta. Näyttöä suorittamaan voi tulla vaikka ilman valmistavaa koulutusta, jos on oppinut riittävän osaamisen muualla, esimerkiksi työssä oppien. Osaamisen aikakausi on laajentunut myös nuorten ammatilliseen koulutukseen työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen myötä. Korkea-asteella ollaan vasta osaamisen aikakauden kynnyksellä.

Korkea-asteen koulutuksen kannalta keskeinen rajapyykki on euroopalaisen tutkintojen viitekehyksen (European Qualifications Framework, EQF) hyväksyminen. Se on täysin yhdenmukainen korkeakoulujen kehittämistä linjaavan Bolognan prosessin yhteydessä kehitetyn korkeakoulututkintojen viitekehyksen kanssa. EQF:ssä olennaista on huomion kiinnittäminen oppimistuloksiin ja osaamisen tasoihin sekä epävirallisen ja arkioppimisen validointiin. Vaikka EQF:n soveltaminen on alkutekijöissään, useat ammattikorkeakoulut ovat jo rakentamassa osaamis pohjaisia opetussuunnitelmia (esim. Kallioinen 2007).

Näkemyks oppimisympäristöistä on samanaikaisesti avartunut. Aiemmin meillä Suomessa vahvasti oppilaitos- ja korkeakoululähtöinen koulutusajattelu on siirtynyt kohti avoimien oppimisympäristöjen hyödyntämistä. Oppiminen siirtyy luokkahuoneista ja luentosaleista verkkoon ja työpaikoille. Työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta on tullut ammatillisessa koulutuksessa ja osin ammattikorkeakouluissakin keskeinen osa opiskelua ja opetussuunnitelmaa. Yliopistoissa tämä kehitys näkyy erityisesti aikuiskoulutuksessa. Yhteistyötä työelämän kanssa kehitetään monella tavalla.

Työelämälähtöisin kaikista Suomessa käytössä olevista koulutusmuodoista on oppisopimuskoulutus. Oppisopimus tehdään nimenomaan työpaikan kanssa ja valtaosa oppimisesta sijoittuu työpaikalle. Oppisopimuksella on pitkä historia, joka ulottuu huomattavasti kauemmas kuin oppilaitosmuotoisen koulutuksen historia. Oppisopimus liitetäänkin helposti yleisessä katsannossa esiteollisen ajan mestari-kisälli -järjestelmään ja erilaisiin käsityöammatteihin, vaikka käytännössä se mahdollistaa hyvin monenlaisen oppimisen ja osaamisen kehittämisen erilaisiin tehtäviin.

Tässä artikkelissa tarkastellaan lähemmin oppisopimustyyppisen koulutuksen erityispiirteitä korkea-asteen koulutuksessa. Erityistä huomiota kiinnitetään työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja sen rooliin korkea-tasoisien osaamisen kehittämisessä.

Oppisopimuskoulutus työelämälähtöisenä koulutusmuotona

Oppisopimuskoulutuksen juuret ovat kaukana historiassa oppipoika- ja kisällijärjestelmässä. Tuomisto (1986) tarkastelee yrityskoulutuksen kehittymistä ja sijoittaa sen lähtökohdan vuoteen 1621, jolloin Ruotsi-Suomen valtakuntaan säädettiin ammattikuntajärjestys. Käsityöammattien oppiminen tapahtui ammattikuntien tarkan valvonnan alaisena oppipoika-kisälli-mestari -järjestelmän avulla. Ammatin oppimisen perusajatuksena oli ammattitaidon siirtäminen kokeneelta ammattimieheltä kokemattomalle oppipojalle, joka vähin erin pätevoityi itsenäiseksi ammattimieheksi.

Tällaisen oppipoika-kisälli-mestari -järjestelmän juuret voidaan sijoittaa niinkin varhaiseen vaiheeseen kuin vuoteen 2100 ennen Kristusta, jolloin vastaavat periaatteet oli sisällytetty Hammurabin lakiin. Ne koskivat erilaisia ammattikuntia; käsityöläisten lisäksi esimerkiksi lääkäreillä, opettajilla ja lakimiehillä vastaava järjestelmä on toiminut yleisesti aikojen kuluessa. (Steinmetz 1976, 1–4.) Järjestelmä on aikojen kuluessa sekä ollut sidoksissa erilaisiin ammattikuntalaitoksiin että toiminut vapaaehtoiselta pohjalta (Lipmann 1960, 8–10).

Vaikka oppisopimuskoulutusta on aikojen saatossa järjestetty, sen asema 1900-luvun suomalaisen ammatillisen koulutuksen kentässä on jäänyt lähinnä marginaaliseksi ehkä joitain käsityöammatteja lukuun ottamatta. Tarve lähentää ammatillista koulutusta ja työelämää on 1990-luvun alkupuolelta lähtien lisännyt huomattavasti kiinnostusta oppisopimuskoulutusta kohtaan. Uusi laki oppisopimuskoulutuksesta vuonna 1993, joka mahdollisti ammatillisen lisäkoulutuksen ottamisen oppisopimuskoulutuksen piiriin, on lisännyt myös oppisopimuksella opiskelevien opiskelijoiden määrää. Lainsäädännön kokonaisuudistuksessa vuonna 1999 oppisopimuskoulutuksesta tuli yksi ammatillisen koulutuksen järjestämisuudoista. Oppisopimuskoulutuksena voidaan suorittaa ammatillisia perustutkintoja sekä lisäkoulutuksena suoritettavia ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja. Oppisopimuksena voidaan lisäksi suorittaa muuta ei-tutkintotavoitteista ammatillista lisäkoulutusta.

Oppisopimuskoulutuksen kautta opiskelevien määrä onkin lisääntynyt viime vuosina huomattavasti. Oppisopimuskoulutuksen opiskelijoita oli vuonna 2008 ammatilliseen perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa noin 22 000 ja ammatillisessa lisäkoulutuksessa noin 27 200. Koulutuspoliittisena linjauksena on esitetty, että oppisopimuskoulutusta edelleen lisätään ja selvitetään mahdollisuutta myös laajentaa oppisopimuskoulutustyyppistä opiskelua korkea-asteelle. Myös työelämän järjestöt ovat ottaneet vahvasti kantaa oppisopimuskoulutuksen lisäämisen puolesta.

Oppisopimus perustuu opiskelijan ja työnantajan väliseen kirjalliseen määräaikaaiseen työsopimukseen. Valtaosa opinnoista oppisopimuskoulutuksessa suoritetaan työssä oppien työpaikalla. Laskentatavasta riippuen se on tällä hetkellä noin 65–85 % opiskelujasta (Tynjälä ym. 2007). Työssä oppimista täydennetään tietopuolisilla opinnoilla. Opinnot oppisopimuskoulutuksessa perustuvat henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan, jossa huomioidaan myös opiskelijan aikaisempi koulutus ja työkokemus. Pääosin oppisopimuskoulutus on ollut näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta.

Korkea-asteen tutkintoja ei ole voinut oppisopimuksella suorittaa. Sen sijaan useat tuhannet korkeakoulututkinnon suorittaneet ovat opiskelleet oppisopimuksella toisen asteen tutkinnon. Johtamisen erikoisammattitutkinto on tällaisesta yleisin esimerkki. Opiskelu on ollut usein täydennyskoulutuksen luonteista. Oppisopimuksen vahvuuksina ovat tällöin olleet erityisesti sen läheinen kytkeytyminen työhön sekä opintojen rahoitus.

Lähimmäksi oppisopimustyyppistä opiskelua korkea-asteen koulutuksessa päästäneen yliopistojen jatkotutkintoihin valmentavissa tohtorikouluissa, joissa tohtoriksi opiskeleva sijoittuu tutkijan tehtäviin kokeneen ja ansioituneen professorin vetämään tutkimusryhmään. Tohtoriopiskelija saa palkkaa tutkijan työstään ja samalla suorittaa opintonsa tohtorin tutkintoon. Opiskelusta valtaosa on tutkijan työssä oppimista, mikä näytetään viime kädessä väitöskirjassa.

Koska oppisopimuskoulutuksessa suuri osa opiskelusta sijoittuu työpaikalle, on luonnollista, että nimenomaan työtehtävien hallinta muodostaa keskeisen osaamisalueen. Lisäksi oppisopimusopiskelija sosiaalistuu ammatin ja työpaikan kulttuuriin sekä oppii toimimaan yhteisön jäsenenä. Ei liene sattumaa, että nimenomaan kokemusperäisen oppimisen lähtökohta on ollut usein keskeisellä sijalla oppisopimuskoulutusta tarkasteltaessa (esim. Kaisaniemi & Määttä 1994; Räsänen 1994).

Työelämän ja sen toimintaympäristöjen jatkuva ja nopeutuva muuttuminen johtaa tilanteisiin, joissa kokemusperäisen oppimisen rajat tulevat vastaan. Monimutkaisten ongelmatilanteiden ja uusien työkäytäntöjen tuottaminen ratkaisuiksi niihin ei voi tapahtua kokemusperäisesti, vaan se edellyttää tietoisempaa ongelmatilanteiden ja rakenteellistenkin ratkaisuvaihtoehtojen pohdintaa sekä syvempää ymmärrystä siitä kokonaisuudesta, jossa toimitaan. Kokemusperäisen oppimisen rajat tulevat vastaan erityisesti vaativammassa työtehtävissä, joihin tarvitaan korkea-asteen koulutusta.

Oppisopimuskoulutuksen rajoitteena on sen historiaan kytkeytyvä yksilöllinen ja kokemusperäinen oppimiskäsitys. Hitaasti muuttuvassa suhteellisen yksinkertaisessa kokonaisvaltaisessa työssä tällainen näkemys

on osoittanut toimivuutensa. Työelämä muuttuu ja monimutkaistuu kuitenkin nopeasti. Tällöin oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä tarvitaan tietoisempaa ja teoreettisempaa kytköstä työhön ja sen kehittämiseen. Oppisopimuskoulutuksessa tarvitaan kokemuseräisyyden rajoja rikkovan oppimiskäsityksen soveltamista ja kehittämistä. Tämä on välttämätöntä erityisesti korkea-asteen oppisopimustyyppisessä koulutuksessa.

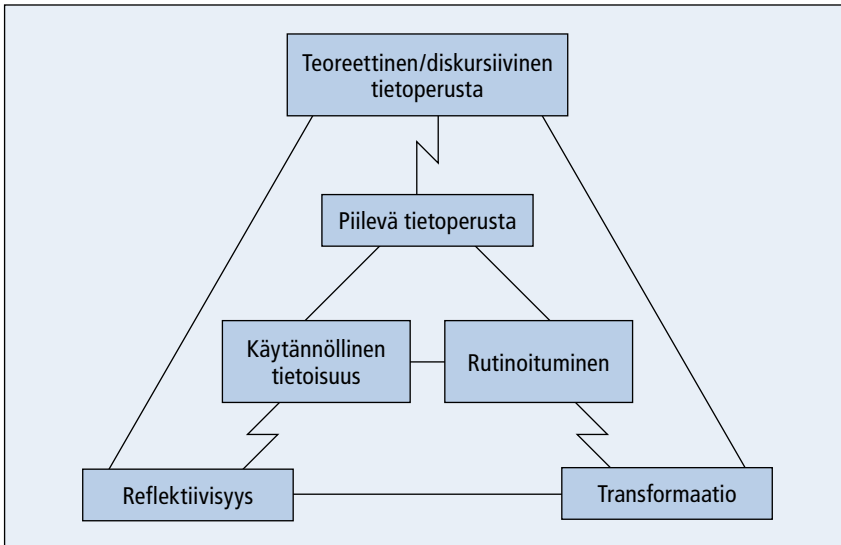
Korkea-asteen oppisopimustyyppisessä koulutuksessa painopiste muuttuu käytännön työn oppimisesta työn tutkivaan kehittämiseen

Työelämässä menestyksellisen työn tekeminen edellyttää, että työntekijä omaksuu työn rutiinit ja sosiaalistuu olemassa olevaan työtapaan ja organisaatioon. Työkäytännöt rakentuvat rutiininomaiselle jokapäiväiselle tekemiselle, joka on muodostunut tavaksi ja sisäistynyt. Tällainen *rutinoituminen* on välttämätön osa päivittäistä toimintaa, se tekee mahdolliseksi toiminnan sujuvan ja tehokkaan etenemisen.

Työelämän monimutkaistuessa ja muutosten nopeutuessa työn tekeminen edellyttää lisääntyvässä määrin yhteisöllistä työskentelyä erilaisissa verkostoissa monenlaisten kumppanien kanssa. Työn tekijän täytyy jatkuvasti rakentaa ja uudistaa toiminnan tietoperustaa ja hyödyntää sitä prosessien muovaamisessa ja uudistamisessa. Tällöin nousee esiin vaatimuksia työkäytäntöjen rakenteen ja laadun muuttamiseksi, *transformaatioksi*. Olemassa olevat rutiinit murtuvat ja työkäytännöt rakenteistuvat¹ uudella tavalla.

Rutinoitumista ja transformaatiota voidaan kuvata seuraavan kuvion avulla. Syvemmin toimintakäytäntöjen muotoutumista ja sen suhdetta oppimiseen on tarkasteltu toisessa artikkelissa (Kauppi 2004).

¹ Rakenteistuminen (structuration) on Giddensin (1984) käyttämä käsite, jolla kuvataan rakenteiden muotoutumista toiminnan kautta.



Kuvio 1. Toimintakäytäntöjen muotoutuminen (Kauppi 1993, 1998, 2004).

Työkäytännöt tuntuvat muotoutuvan ainakin kahden erilaisen prosessin kautta: 1) Rutinoituminen muodostaa päivittäisen toiminnan ytimen rakentamalla toimijan käytännöllistä tietoisuutta arkikäytännöistä syntyvälle piilevälle tietoperustalle; 2) Transformaatio puolestaan muodostaa kehikon laadullisille ja rakenteellisille muutoksille toimintakäytännöissä ja edellyttää toimijalta reflektiivisempää, tiedostavampaa, otetta työhön ja syvällisempää, teoreettisempaa ja diskursiivisempaa tietoperustaa.

Rutinoituminen ja transformaatio ovat sisäänrakennettuja kaikkiin työkäytäntöihin – ne ovat tavallaan saman kolikon eri puolia. Rutiinien osoittautuessa toimimattomiksi muuttuvissa toimintaympäristöissä niitä pitää uudistaa. Transformaation jälkeen puolestaan uusien rutiinien muotoutuminen muodostuu keskeiseksi. Toimintakäytäntöjen muotoutuminen on näin ollen rutiinien ja transformaatioiden yhteispeliä.

Oppisopimuskoulutus on perinteisesti kohdistunut rutiinien ja niiden piilevän tietoperustan oppimiseen kokeneen ohjaajan opastuksella. Kehittyminen noviisista ekspertiksi on tapahtunut kokemuseräisen prosessin kautta, jossa opiskelija on ajan kanssa sisäistänyt ammatin ja työn tietoperustan ja rutiinit sekä harjaantunut toimimaan niiden pohjalta. Valmistava koulutus on auttanut tässä opettamalla työssä vaadittavia tietoja ja taitoja.

Katsottaessa eurooppalaista tutkintojen viitekehystä (EQF) korkeasteen koulutuksen osaamisvaatimuksina korostuvat erityisesti itsenäinen ajattelu, kriittinen teorioiden ja periaatteiden ymmärtäminen, kyky innovaatioihin ja ennakoimattomien tilanteiden ratkaisuun, uusien tietojen ja

menetelmien kehittäminen sekä monimutkaisten toimien ja hankkeiden johtaminen, päätöksenteko ja tietoperustan kehittäminen. Tällaisten tavoitteiden saavuttaminen edellyttää kokemukselle perustuvan oppimisen ylittämistä.

Kun tarkastellaan oppisopimustyyppisen koulutuksen soveltamista korkea-asteen koulutukseen, erityistä huomiota on tarpeen kiinnittää ainakin kolmeen tekijään: reflektioon, työn tietoperustaan sekä työn kehittämiseen.

Kriittinen reflektio

Muuttuvat toimintakäytännöt johtavat toimijat väistämättä sellaisiin tilanteisiin, joissa rutiinit eivät toimi. Kun yksilöt löytävät itsensä tilanteista, joita eivät ymmärrä, he useinkin pyrkivät reflektoimaan toimintaansa (Schön 1983). Reflektion avulla he pyrkivät jäljittämään ja kritisoimaan käytännöllistä tietoisuuttaan, joka on muotoutunut historian kuluessa heidän sosiaalistuessaan olemassa oleviin työkäytäntöihin, ja ymmärtämään ainutlaatuisia ja epävarmoja tilanteita. Toiminnan reflektiivinen tarkkailu on osa arkipäivän ajattelua, mutta sen aktivoituminen tuntuu kytkeytyvän työkäytäntöjen ristiriitaisuuksien tai ongelmien esiin nousemiseen.

Korkea-asteen koulutuksessa oman toiminnan reflektiivisen tarkkailun tulee kytkeytyä toiminnan taustalla olevien teorioiden ja periaatteiden kriittiseen ymmärtämiseen. Kriittinen reflektio edellyttää ongelman uudelleenmäärittelyä, uudelleenjäsentämistä tai uudelleenesitystä, mutta se voi kytkeytyä myös toiminnan epistemologisten, ideologisten ja psykologisten taustaolettamusten uudelleenarviointiin (ks. Mezirow 1998). Kemmisin (1987, 75) mukaan kriittinen reflektio kytkeytyy aina toimintaympäristöön, sen historiaan ja siihen vaikuttamiseen. Tämä näkökulma reflektioon korostaa ihmisiä paitsi sosio-historiallisen kehityksen objekteina myös aktiivisina subjekteina, jotka toiminnallaan vaikuttavat yhteiskunnan kehittämiseen.

Reflektion kollektiivinen luonne tuntuu olevan toiminnan reflektiivisen tarkkailun keskiössä. Kyse ei ole vain siitä, että reflektion sisältö (esim. teoriat ja periaatteet) olisi sosiaalista tai että reflektio tapahtuisi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vaan myös siitä, että toiminnan reflektiivinen tarkkailu on itsessään kollektiivista toimintaa, jonka avulla ihmiset rakentavat omaa tietoisuuttaan. Senge (1990) korostaa oppivan organisaation tarkastelussaan reflektion kohteen laajentamista ajallisesti tapahtumiin reagoimisesta niiden taustalla olevien muuttuvien systeemisten prosessien jäsentämiseen. Kriittinen reflektio edellyttää kriittistä diskurssia ja diskurssin kohteen kriittistä ja perusteisiin ulottuvaa tarkastelua.

Korkea-asteen oppisopimustyyppisessä opiskelussa keskeisellä sijalla on kriittisen reflektion rakentaminen sisälle opiskeluun. Reflektiivisyys on tässä enemmän kuin oman toiminnan tarkastelua esimerkiksi oppimispäiväkirjan tai portfolion avulla. Se ulottuu ongelmallisten käytännön toimintaympäristöjen ja niiden historiallisen kehityksen tarkastelusta niiden taustalla olevien teorioiden, periaatteiden ja systeemisten prosessien jäljittämiseen.

Tiedon luominen

Käytännön tiedon ja toiminnan reflektiivisen tarkkailun merkitys nojaa vahvasti uskomukseen yksilöllisen ajattelun ja ongelmanratkaisun kyvykkyydestä. Käytännön toimijoilla on kuitenkin rajallinen valmius käsitteellistää arkipäivän ilmiöitä. Toiminnan tietoinen analysointi ja muuttaminen edellyttävät, että ulkoisista ajattelun objekteista tulee ajattelun välineitä – merkkejä, käsitteitä ja malleja. (esim. Hakkarainen ym. 2004.) Käsitteellisen ajattelun ja tiedon luomisen merkitys korostuu erityisesti vaativammissa työtehtävissä, joihin korkea-asteen koulutus valmentaa.

Tiedon luominen ei tapahdu tyhjiössä. Esimerkiksi Wenger (1998) osoittaa, miten tietoa luodaan diskursiivisesti käytännön yhteisöissä. Käytäntöyhteisöt ovat luonteeltaan hitaasti muuttuvia, jolloin keskeiseksi muodostuu toimintaa ylläpitävän yhteisen tiedon merkitys paikallisessa ongelmanratkaisussa, ammattiin sosiaalistumisessa ja kulttuuriin kasvamisessa. Innovatiiviset tietoyhteisöt ovat luonteeltaan erilaisia. Niiden haasteena on uuden tiedon luominen sellaisten sosiaalisten muutosten ja innovaatioiden toteuttamiseksi, jotka auttavat ylittämään nykyisten toimintakäytäntöjen rajoitukset. (ks. Hakkarainen ym. 2003.)

Tiedon luominen edellyttää tutkivaa otetta, jossa keskeisellä sijalla ovat tutkimuksen periaatteet, välineet ja menetelmät. Erityisen tärkeää on tiedon luotettavuuden varmistaminen, mikä edellyttää tieteen pelisääntöjen noudattamista. Tutkittava ilmiö kytkeytyy usein alan käytännön toimintaan, jolloin myös opiskelu on luontevaa kytkeä käytännön toimintaympäristöihin. Myös innovaatioiden levittämisen ja kaupallistamisen näkökulmasta olennaista on tutkimuksen ja käytännön kehittämistyön vahva linkittyminen sekä tätä tukevan osaamisen vahvistaminen.

Tiedon luomisen tapahtuessa työpaikoilla keskeisenä vaikuttavana tekijänä on organisaation muodostama oppimisympäristö. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan organisaation toiminnalla voidaan tukea tai estää tiedon luomista. Tiedon luomista tukevat a) pyrkimys (organisaation tavoitetietoisuus – millaista tietoa pitää kehittää), b) autonomia (odottamat-

tomien mahdollisuuksien hyödyntäminen), c) luova kaaos (organisaation ja sen ympäristön suhteen simuloiminen), d) tiedon laajentaminen (arjen työn ulkopuolella olevan tiedon arvostaminen, tiedon yhteensovittaminen) ja e) vaihtoehtojen mahdollistaminen (erilaisten tietokombinaatioiden huomioiminen, joustava ja nopea tiedon hyödyntäminen, tiedon levittäminen koko organisaatioon).

Oppisopimustyyppisessä koulutuksessa oppimisesta suuri osa tapahtuu innovatiivisissa tietoyhteisöissä työpaikoilla. Tällöin työn muodostuminen oppimisympäristöksi, joka tukee kriittisen reflektion rakentumista ja uuden tiedon luomista, on koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa keskeisellä sijalla. Aikojen saatossa moninkertaistuneet ja kirjoihin vangitut oppisisällöt eivät anna välineitä ymmärtää ja kehittää työtä. Käytännön hiljainen tieto puolestaan ylläpitää rutiineja. Keskeiseksi muodostuu sellaisen tiedon yhteinen luominen, joka auttaa ymmärtämään työssä kohdattuja ongelmatilanteita ja luomaan uusia tuotteita ja palveluja sekä niitä tuottavia prosesseja. Tiedon tulisi kytkeytyä opiskeluprosessissa osaksi käytännön toiminnan tutkimusta ja kehittämistä.

Transformaatio ja työn kehittäminen

Rutinoituminen viittaa työn rutiineihin, joita tehdään uudelleen ja uudelleen ja siten uusinnetaan toimintakäytäntöjä. Transformaatio viittaa laadulliseen muutokseen. Siinä ei ole kysymys olemassa olevien ajattelu- tai toimintamallien parantamisesta, vaan laadullisesti uudenlaisten luomisesta.

Korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen näkökulmasta keskeinen kysymys on, miten transformaatio kytkee yhteen oppimisen ja työn kehittämisen. Engeströmin (esim. 2004) ekspansiivisen oppimisen teoriassa transformaatio ei ole yksilöllinen eikä yksilön generoima, vaan toimijoiden ja historiallisesti muotoutuvien toimintakäytäntöjen suhdetta uudistava prosessi. Toimintajärjestelmät kehittyvät ekspansiivisesti laadullisten hyppäysten kautta, kun toimijat luovat rakenteellisesti erilaisia tapoja toimia vastauksina toimintajärjestelmien ristiriitoihin.

Työssä oppimisen kytkeytyminen muuttuvaan toimintaympäristöön tuo uusia mahdollisuuksia oppimiselle. Muuttuvan työn tutkiminen ja kehittäminen antavat mahdollisuuksia katsoa työtä eri näkökulmista, analysoida erilaisia vaihtoehtoja, arvioida tehtyjä toimenpiteitä ja luoda uusia ajattelu- ja toimintamalleja. Oppiminen ei ole vain yksilöllinen prosessi, jonka kautta opiskelija saavuttaa ammattitaidon ja suorittaa tutkinnon, vaan myös yhteisöllinen prosessi, jossa koko työyhteisölle tarjoutuu mahdollisuus oppia ja kehittää toimintaansa.

Kun organisaatiot muuttuvat ja toimijat kohtaavat rutiiniensa, yhteisen tietoperustansa ja ajattelunsa rajat, muodostuu myös mahdollisuus organisaation perustana olevan ajattelun uudelleenarviointiin (esim. Nonaka & Takeuchi 1995). Organisaation transformaatio mahdollistaa uusien innovatiivisten toimintakäytäntöjen ja niiden tietoperustan luomisen antaen toimijoille myös aivan uudenlaisen oppimismahdollisuuden.

Transformaation ydin tuntuu olevan olemassa olevien yhteiskunnallisten instituutioiden rajapinnoissa. Näiden rajapintojen ylittäminen edellyttää uuden kohtaamista, astumista tuntemattomaan maastoon ja myös ymmärtämättömyyden ja osaamattomuuden kohtaamista (ks. Engeström 2004). Kun rajapinnoista neuvotellaan instituutioiden välillä, muodostetaan samalla uudenlainen rajavyöhyke potentiaalisen transformaation lähtökohdaksi. Siihen kytkeytyy myös uusien käsitteiden, mallien ja välineiden muotoilemista, jolloin sen merkitys on keskeinen myös uuden tiedon luomisessa. Kohdatessamme rajavyöhykkeen mahdollisuudet myös oman toimintamme reflektointi suhteessa muotoutumassa olevaan mahdollistuu aivan uudella tavalla.

Korkea-asteen koulutuksessa keskeisenä tavoitteena on työn muutoksen hallinta, ohjaaminen ja johtaminen. Tämä edellyttää, että koulutus kytkeytyy läheisesti työn kehittämiseen. Työelämän rutiineihin harjaantuminen ja toimintakäytäntöjen uusintamiseen sosiaalistuminen eivät anna riittäviä valmiuksia tulevaisuuden osaamiselle. Oppijan tulisi kyetä uudistumaan ja uudistamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä osallistumaan työikäntöjen kehittämiseen. Voidakseen vastata korkeatasoisen osaamisen tarpeisiin oppisopimuskoulutuksen tulee kytkeytyä erityisesti erilaisiin organisaatioiden ongelmanratkaisuprosesseihin, kehittämisprojekteihin ja muihin työn muutostilanteisiin.

Johtopäätöksiä

Osaamisen aikakausi on alkanut myös korkea-asteen koulutuksessa. Tämä johtaa siihen, että osaamisen kehittämisessä vahvemman roolin saa luokkahuoneiden ja luentosalien ulkopuolella tapahtuva oppiminen. Suuri osa tästä oppimisesta tapahtuu työelämässä.

Korkeakoulujen opetussuunnitelmat ja koulutusohjelmat näyttävät kehittyvän suuntaan, jossa opiskelu kytkeytyy yhä vahvemmin työelämään ja ympäröivään yhteiskuntaan. Tämä on selkeästi havaittavissa erityisesti ammattikorkeakouluissa ja korkeakoulujen aikuiskoulutuksessa. Myös tutkimus- ja innovaatiotoiminta hakee vahvempaa käytännöllistä relevanssia erilaisten innovaatio-ohjelmien ja osaamiskeskusten kautta.

Innovaatioiden käyttöönotto ei kuitenkaan onnistu, ellei henkilöstön osaaminen sitä tue. Osaamisesta muodostuu vieläkin keskeisemmin yhteiskuntamme kriittinen menestystekijä.

Oppisopimuskoulutus on koulutusmuodoistamme työelämälähtöisin. Oppimisen laajentuessa työelämään on tarpeen tarkastella oppisopimuksen osaamisen kehittämiseksi luomia mahdollisuuksia laajemminkin kuin pelkästään toisen asteen ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Perinteinen kokemusperäiselle oppimiselle perustuva oppisopimuksen malli ei anna riittävää perustaa vaativampien korkea-asteen osaamista edellyttävien työtehtävien hallinnalle, johtamiselle ja kehittämiselle.

Korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus edellyttää kriittisen reflektion, tiedon luomisen ja työn kehittämisen rakentamisen sisään oppimisprosesseihin. Tämä asettaa uusia vaatimuksia paitsi korkeakouluille myös työelämän organisaatioille. Oppimisen siirtyessä enemmän työpaikoille työstä muodostuu vahvemmin myös oppimisympäristö. Tämä kehitys näkyy jo toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa: työpaikoilla ohjataan työssäoppimista ja otetaan vastaan näyttötutkintoja ja ammatti-osaamisen näyttöjä.

Korkea-asteen osaamisen kehittäminen vaatii työpaikoilta vahvemmin työn kehittämiseen suuntautuvaa otetta. Kriittisyyttä, luovuutta, innovatiivisuutta, tiedon luomista, monimutkaisten ongelmien ratkaisua sekä toimien ja projektien hallintaa, johtamista ja kehittämistä ei voi oppia tekemällä rutiiniluontoisia tehtäviä. Työtehtävien ja niihin ohjaamisen tulee mahdollistaa ja jopa edellyttää sellaisen osaamisen kehittyminen, jota opiskelija tulevaisuudessa tarvitsee. Useille työpaikoille tämä voi olla kova haaste.

Korkeakoululle haaste voi olla vieläkin suurempi. Perinteinen oppilaitos- ja korkeakoululähtöinen ajattelu on vahvasti sidottu oppisisältöjen opettamiseen ja harjoitteluun suljetuissa oppimisympäristöissä. Korkeakouluissa toimii paljon opettajia, joilla ei ole riittävästi monipuolista tuntumaa oman alansa työelämän kehitykseen. Opetussuunnitelmat ja koulutusohjelmat ovat usein tehty oppisisällöistä lähtien ja jaksotettu lukujärjestyksiin päätoimista opiskelua edellyttäen. Työelämälähtöisyyden lisääminen edellyttää sekä uudenlaisen pedagogiikan tuomista korkeakouluihin että opiskelun rakenteiden uudistamista. Oppisopimuskoulutuksen mahdollistaminen voisi kyllä olla askel työelämäläheisempään koulutukseen korkeakouluissa.

Helpoimmin oppisopimustyyppistä opiskelua voisi soveltaa korkea-asteen jatko- ja täydennyskoulutuksessa, johon osallistuvat opiskelijat ovat jo toimineet työelämässä vaativissa tehtävissä. Työorganisaatioiden kynnys antaa opiskelijoille vaativia tehtäviä on alhaisempi ja kytkentä organisaation

omaan henkilöstön ja työn kehittämiseen vahvempi. Toisaalta korkeakoulujen aikuiskoulutuksessa on jo nyt käytössä paljon työelämälähtöisiä koulutusmalleja, joiden sovittaminen oppisopimustyyppiseen koulutukseen onnistuu suhteellisen helposti. Sen sijaan täydennyskoulutuksessa hankitun osaamisen tunnistaminen ja erityisesti sen tunnustaminen osaksi tutkintoa vaatii ratkaisuja.

Korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen kannalta keskeistä on, miten oppiminen työssä ja oppiminen korkeakoulussa kytkeytyvät yhteen. Mitä monimutkaisemmiksi ja dynaamisemmiksi toimintaympäristöt muuttuvat, sitä enemmän käsitteellisiä välineitä – teorioita ja malleja – opiskelijat tarvitsevat oppimisensa tueksi. Kaikkea ei voi oppia työssä, vaan tarvetta on myös muunlaiselle opiskelulle. Kokonaisvaltainen oppimisprosessien suunnittelu ja ohjaaminen työn ja koulutuksen kytkökssä tulee entistään tärkeämmäksi osaamisen kehittämisen kannalta. Oppisopimustyyppinen koulutus avaa tähän uudenlaisen mahdollisuuden korkeakouluissa.

Lähteet

- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Vastapaino. Tampere.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Polity Press. Cambridge.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY. Porvoo.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* (23) 1, 4–13.
- Kaisaniemi, A. & Määttä, V. 1994. *Opas oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja*. Opetushallitus. Helsinki.
- Kallioinen, O. (toim.) 2007. *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa*. Laurean julkaisusarja B:22. Vantaa.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli – kontekstuaalisen oppimiskäsitteiden perusteita. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) *Aikuisen oppimisen uudet muodot*. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura. Helsinki.
- Kauppi, A. 1998. *Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen*. Opetushallitus. Helsinki.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Opetus 2000 -sarja. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kemmis, S. 1987. *Critical reflection*. Teoksessa Wideen, M.F. & Andrews, I. (toim.) *Staff development for school improvement*. The Falmer Press. London.
- Liepmann, K. 1960. *Apprenticeship. An enquiry into its adequacy under modern conditions*. Routledge & Kegan Paul. London.

- Mezirow, J. ym. 1998. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press. New York.
- Räsänen, J. 1994. Kehityssuuntautunut arviointimalli. Malli aikuisten ammatillisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen arviointiin. Opetushallitus, Arviointi ja seuranta 4/1994.
- Schön, D.A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action? Basic Books. New York.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation. Doubleday. New York.
- Steinmetz, C.S. 1976. The history of training. Teoksessa Craig, R.L. (toim.) Training and development handbook. McGraw-Hill. New York.
- Tuomisto, J. 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A, vol. 209. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Tynjälä, P., Räsänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M. & Hietala, R. 2007. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Arviointiraportti. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 20.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Cambridge University Press. Cambridge.

Sosiokulttuurinen näkökulma oppisopimuskoulutukseen

Kari Viinisalo

Oppipoika I. oppilas, henkilö, joka on jonkun ammatinharjoittajan palveluksessa kehityksensä hänen johdolla ammatilliseksi työntekijäksi. Sopimus, jonka perusteella joku rupeaa oppipojaksi, on samalla sekä työ- että oppisopimus: oppilas antaa työvoimansa työnantajan käytettäväksi ja tämä puolestaan sitoutuu toimittamaan hänelle asianmukaisen ammattikasvatuksen. Oppisuhteeseen sisältyy vielä lisäksi se, että työnantaja ottaa isän sijaisena pitääkseen huolta oppilaan muustakin kasvattuksesta ja ruumiillisesta menestymisestä.

(Otavan tietosanakirja, 1908)

Viitekehystä

■ Tässä artikkelissa tarkastelen oppisopimuskoulutusta sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Uskon, että tämä voi avata uusia näkökulmia myös oppisopimuskoulutuksen käytännön kehittämiseen. Käytän seuraavassa hyväkseni erityisesti Jean Laven ja Etienne Wengerin (2007, ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1991) mielenkiintoista tutkimusta oppisopimuskoulutuksesta yhtenä yhteisöllisen sosiaalistumisen muotona. Kuvailun ja analyysin kohde on työyhteisö ja oppimiseen liittyvä tilanne (situaatio). Ihminen nähdään aktiivisena toimijana, joka toteutuu ajattelevana ja tuntevana yhteisön jäsenenä. Oppimisprosessi perustuu työyhteisössä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja keskusteluun. Kuten Dewey (1966, 6) on todennut, ”yhdessä eläminen on itsessään kasvattava tapahtuma” (the very process of living together educates). Samalla painopiste siirtyy opettamisesta oppimiseen. Olen käyttänyt myös Roger Säljön (2004) ajatuksia sosiokulttuurisesta lähestymistavasta oppimiseen, mikä näkyy artikkelin otsikoinnissa.

Oppisopimuskoulutus Suomessa

Oppisopimuskoulutuksen historiallinen kehitys Suomessa liittyy läheisesti maamme elinkeinoelämän rakentumiseen. Aina toisen maailmansodan päättymiseen asti Suomi oli maatalousvaltainen yhteiskunta. Meillä ammattikuntalaitos ei ehtinyt vakiintua samassa määrin kuin Keski-Euroopassa. Saksankielisellä kulttuurialueella oppisopimuskoulutus oli ammattikuntien tapa hoitaa oman ammattialansa jälkikasvun kouluttaminen. Siellä oppisopimuskoulutus on säilyttänyt vankan aseman. Suomessa puolestaan alettiin 1950-luvulla rakentaa kattavaa ammattikoulujen verkostoa. Uskottiin, että näin Suomi pystyisi vastaamaan teollistuvan yhteiskunnan asettamiin koulutuksellisiin haasteisiin.

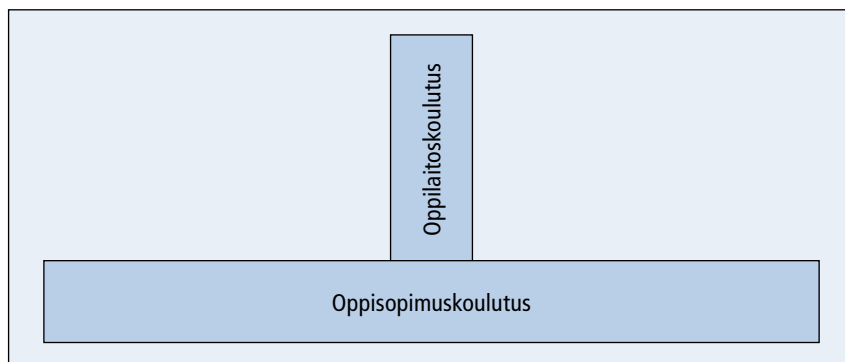
Tässä kehityksessä oppisopimuskoulutus jäi usein marginaaliseen asemaan. Sen katsottiin palvelevan ennen kaikkea sellaisia ammatillisen koulutuksen tarpeita, joihin oppilaitosmuotoisen koulutuksen ei nähty voivan vastata taloudellisesti ja toiminnallisesti järkevällä tavalla. Sitä käytettiin esimerkiksi tilanteissa, joissa opiskelijamäärät olivat pieniä.

Siirtyminen voittopuolisesti oppilaitosmuotoiseen koulutukseen merkitsi ammattiin oppimisen erottamista yhteydestään arjen työhön. Syntyi instituutio, jonka perustehtävänä on oppiminen. Säljö (2004, 155) toteaa, että institutionaalisissa yhteyksissä oppiminen on usein täysin erilainen prosessi ja sillä on täysin erilaiset tavoitteet kuin oppimisella, joka tapahtuu primäärisen sosialisointia aikana. Siten koulu johdattaa opiskelijat sellaisiin käsitemaailmoihin ja valmiuksiin, jotka eivät aina vastaa arkisia kokemuksia ja joille ei ole välitöntä käyttöä. Eräs oppisopimusopiskelija kuvasi omaa kokemustaan kokopäiväisistä opiskelutovereistaan seuraavasti: ”He puhuvat trukista mutta eivät ole koskaan nähneet sellaista. Minä taas käytän trukkia työssäni.”

Monien opiskelijoiden opiskelumotivaatiota lisää tunne oman työn merkityksestä. On aivan eri asia rakentaa portaat silloin, kun tietää että niille on käyttöä, kuin tapauksessa, jossa tietää että ne puretaan harjoituksen jälkeen.

Joskus oppisopimuskoulutusta pidetään vanhentuneena tapana kouluttaa. Se olikin vaarassa näivettyä pois. Näitä oppisopimuskoulutuksen ”vaaran vuosia” on kuvannut mielenkiintoisella tavalla Sylva Lankinen (2008). Oppisopimuksen ja laitospilaitosmuotoisen koulutuksen vahvuuksia ja heikkouksia pohdittaessa esitetään usein, että oppilaitosmuotoinen koulutus antaa teoreettisesti syvällisempää tietoa, joka auttaa oppimaan oppimisen valmiuksien kehittymiseen. Oppisopimuskoulutus puolestaan nähdään laaja-alaisempana. Asiaa on havainnollistettu kuvassa 1. Jo eläkkeelle siirtynyt opetusneuvos Aimo Kaisaniemi on itse asiassa piirtänyt tällaisen

kuvan erään muiston reunaan. Hän ilmeisesti pohti, mitä eroja yhtäältä oppilaitos- ja toisaalta oppisopimuskoulutuksella on. Kaisaniemeltä jäänyttä aineistoa säilytetään Helsingin opetusviraston oppisopimustoimistossa. Yrity maailman piirissä 1990-luvulla tapahtunut kehitys antoi uutta sisältöä tähän keskusteluun. Työssä oppiminen nähtiin keinona lisätä systemiosaamista ja hiljaisen tiedon välittymistä.



Kuva 1. Teoreettinen ja käytännöllinen osaaminen eri koulutusmuodoissa.

Moninaisten vaiheiden jälkeen oppisopimuskoulutus sai uuden alun. Tähän vaikutti erityisesti se, että maamme liittyi Euroopan Unionin jäseneksi. Siellä oppisopimuskoulutuksella oli vankka asema. Myös Suomessa oppisopimuskoulutuksen vahvuudet alettiin tunnustaa ja tunnustaa. Sen jälkeen oppisopimuskoulutettavien määrät ovatkin kasvaneet maassamme ennen näkemättömiin lukuihin. Vuonna 2007 oppisopimuskoulutuksessa oli kaikkiaan 63 300 osallistujaa. Keski-Euroopassa oppisopimuskoulutus on nuorten ammatillista koulutusta. Suomessa opiskelijat ovat useimmiten aikuisia. Nykymuotoisena oppisopimuskoulutus tarjoaa Suomessa hyvät mahdollisuudet työelämän ja yrittäjyyden kehittämiseen. Tämän koulutusmuodon tarjoamien mahdollisuuksien parantaminen vastaamaan paremmin nuorten tarpeita ja toisaalta laajentaminen korkea-asteen koulutukseen ovat yhteiskunnassamme haasteena.

Oppisopimuskoulutus työyhteisöön sosiaalistumisena

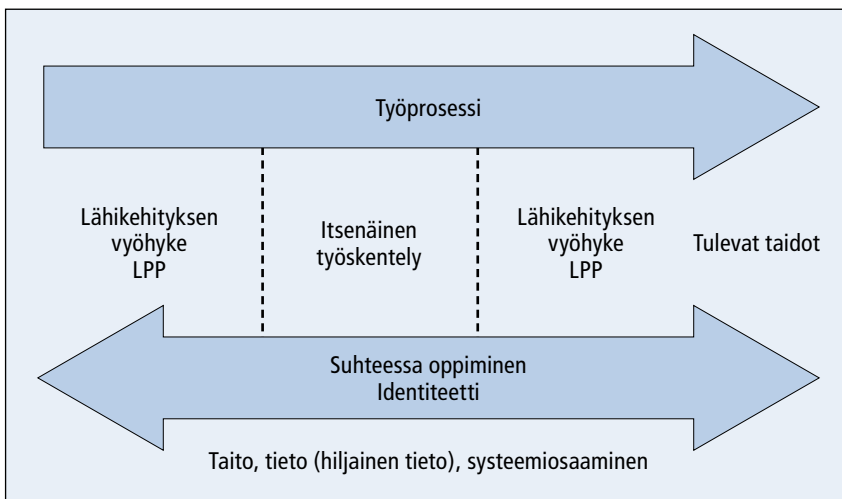
Olen havainnollistanut oppisopimuskoulutusta työpaikalla tapahtuvana oppimisena kuvassa 2. Lave ja Wenger (2007) puhuvat oppimisen toimintaympäristöstä (community of praxis), joka viittaa tässä työpaikkaan. Oppiminen on aina sosiaalinen tapahtuma. Kyseessä on kokonaisvaltainen sosiaalistumisprosessi, jossa yhteisö uusintaa itseään. Lave ja Wenger

käyttävät oppisopimuskoulutuksen yhteydessä käsitettä ”legitiimi oikeus osallistua rajallisesti” työprosessiin (Legitimate Peripheral Participation, LPP). Opiskelija aloittaa työssä oppimisensa niin, että hän ensin osallistuu työhön ammattilaisen parina ja kasvaa vähitellen itsenäiseen työsuoritukseen.

Vygotsky (1982, 185) puhuu lähikehityksen vyöhykkeestä, joka on tärkeä oppimisessa. Hän toteaa, että lapsi voi oppia vain sellaista, mikä on hänen älyllisten mahdollisuuksiensa rajoissa. Esimerkiksi ihmisellä, joka osaa aritmetiikkaa, voi olla vaikeuksia ratkaista yksittäinen matemaattinen tehtävä. Mutta kun hänelle näytetään ratkaisu, pystyy hän sen jälkeen itsenäisesti ratkaisemaan sen. Toisaalta ihmiselle, joka ei osaa korkeampaa matematiikkaa, differentiaaliyhtälön ratkaisun näyttäminen ei edistä ajattelua tällä alueella. Siten lähikehitysvyöhyke tarkoittaa ihmisen mahdollisuutta siirtyä osatusta ei-osattuun: se minkä lapsi tänään osaa tehdä yhdessä aikuisen kanssa, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti.

Vygotsky korostaa, että hyvä opetus on sellaista, joka kulkee kehityksen edellä ja vie sitä perässään. Silloin se herättää toimintoja, jotka ovat idullaan lähikehityksen vyöhykkeellä (mt., 186). Voisimme ilmaista asian myös niin, että opimme parhaiten sen, minkä ”silmiä näkee ja mihin käsi yltää koskettamaan”.

Oppisopimuskoulutuksessa on tärkeä erottaa työprosessi ja oppimisen prosessi. Usein oppiminen tapahtuu eri järjestyksessä kuin työprosessi. Esimerkiksi räätälin opissa opiskelija ensin osallistuu vaateen ompelussa viimeistelytyöhön. Tällöin hänelle syntyy myös mielikuva siitä, millainen lopputuotteen tulee olla. Tämä helpottaa siirtymistä työprosessin alkuvaihetta kohden.



Kuva 2. Työ- ja oppimisprosessi.

Oppiminen tapahtuu aina suhteessa työhön, työtovereihin, työpaikka-kouluttajaan, esimiehiin, muihin opiskelijoihin, asiakkaisiin ja erilaisiin sidosryhmiin. Tähän kokonaisvaltaiseen työyhteisössä toimimiseen liittyy identiteetin kasvu – ”ihminen kotiutuu ammattiin”. Opiskelija oppii usein enemmän toisilta opiskelijoilta tai muilta työtovereiltaan kuin työpaikkaohjaajaltaan. Hän näkee ja kuulee miten toiset työntekijät puhuvat työstään, asiakkaistaan, toisista ammattityöntekijöistä ja miten asiakkaita kohdellaan. Opiskelijalle syntyy käsitys siitä, mitä asioita pidetään tärkeinä ja miten oma ammatti suhteutuu koko yhteisön työhön. Samalla opiskelija muodostaa omia käsityksiään siitä, mikä on tarkoituksenmukaista ja mikä ei. Tätä kokonaisuuden hahmottamista voidaan kutsua henkilökohtaiseksi systeemiosaamiseksi.

Tieto ei sijaitse esineissä tai tapahtumissa itsessään, vaan siinä, miten kuvailemme ja analysoimme niitä eli diskursseissamme. Diskursseja ei ole helppo oppia omin päin. (Säljö, 2004, 61.) Toisaalta on tärkeä nähdä, että oppisopimuskoulutuksessa tämän julkisen, puheena ilmaistavan tiedon lisäksi oppimista tapahtuu hiljaisen tiedon alueella. Yleensä nykyajan suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa yhdistyvät käytännön työ ja sen teoreettinen tarkastelu. Tämä tarjoaa edellytykset uuden tiedon syntymiselle Nonakan ja Takeuchin (1995) tarkoittamassa mielessä. Hiljainen, henkilökohtainen tieto voi yksilön oivalluksena siirtyä julkisen tiedon piiriin niin, että se on yhteisesti jaettavissa puheena. Tämä puolestaan avaa mahdollisuuksia innovaatioihin.

Oppimiskäsityksen vaikutuksia opiskelun käytäntöön

Oppisopimuskoulutuksessa työpaikka näyttäytyy opiskelijalle **oppimis-resurssina**. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kannalta on keskeistä, että opiskelija voi käyttää työpaikkaa mahdollisimman tehokkaasti oppimiseen. Se on viime kädessä myös työnantajan intressissä. Opiskelija on tässä aidosti oman oppimisensa **subjekti** eikä koulutustoimenpiteiden passiivinen objekti. Työpaikkaohjaajan näkökulmasta tämä merkitsee, että hänen keskeinen tehtävänsä on toimia **osaamisen johtajana**. Hänen tulee avata portteja opiskelijalle niin, että tämä voi käyttää työpaikkaa mahdollisimman hyvin omaan oppimiseensa. Opiskelijalle tulee järjestää sellaiset työskentelyolosuhteet, jossa hän näkee, miten muut työskentelevät ja toiset näkevät hänet. Esimerkiksi Sveitsin postin pääkonttorissa oli oppisopimusopiskelijoista muodostettu oma ryhmä tai tiimi, joka työskenteli keskellä avokonttoria.

Helsingin kaupungin rakennusviraston oppisopimusopiskelusta konepajalla vastaava suunnittelija Pertti Nurmela (2008, 12) on omissa ”tee-seissä” kuvannut asiaa seuraavasti:

- Suunnittele työssä oppiminen hyvin.
- Hyvä työnopastaja on isähahmo, joka tarvittaessa pystyy olemaan myös jämäkkä.
- Varaa työhön perehdyttämiseen riittävästi aikaa, mutta pane opiskelija työparin kanssa heti työhön, jotta hän ymmärtää, että taloon on tultu tekemään töitä.
- Ensimmäinen vuosi toisen työparina, sitten seisotaan omilla jaloilla.
- Parhaiten nuori oppii porukassa, joka on kiinnostunut työstä ja haluaa kehittää sitä.
- Kannusta opiskelijaa ajattelemaan omilla aivoillaan, mutta muistuta, että uudella tavalla ei tehdä kysymättä.
- Tietopuolisen koulutuksen jälkeen vie nuori pullakahville ja selvitä, mitä koulutuksessa opittiin.
- Opiskelija tuo uutta tietoa organisaatioon. Pidä huoli siitä, että muutkin pääsevät siitä osalliseksi.
- Kaveria ei jätetä. Jos opiskelut takkuilevat, auta häntä pääsemään takaisin muiden tasolle.

Näissä teeseissä näkyy, miten oppisopimuskoulutus nähdään legitimiinä kasvuna rajallisesta vastuusta itsenäiseksi työyhteisön jäseneksi. Ne kuvastavat myös sitä, että oppiminen nähdään yhteisöllisenä tapahtumana – ei vain yksilön omana oppimisprojektina. Teesit havainnollistavat erinomaisesti myös työpaikkaohjaajan roolia oppimisprosessin johtajana. Pedagoginen koulutus on eduksi, mutta tärkeämpää on osata johtaa. Voidaan sanoa, että työpaikkaohjaajalla on samanlainen rooli kuin erotuomarilla esimerkiksi jalkapallossa. Hän voi liiallisella puuttumisella ehkäistä oppimista. Oikein toimiessaan hän antaa pelaajille vapauden toteuttaa peliä rakentavasti.

Skotlantilainen oppisopimusopiskelija John Clark kertoo kauniisti kokemuksistaan työskentelystä Helsingin kaupungin rakennusviraston konepajalla (Roushias ym. 2008). Häneen teki vaikutuksen se, miten esimiehet arvostivat työntekijöitä ja kohtelivat heitä hyvin. Hän toteaa, että tämä näkyi myös työn laadussa. John kertoo, että hän toimii nyt itsekin opettajana. Hän haluaa välittää omille opiskelijoilleen Suomessa näkemäänsä ammatillista eetosta – ”niin metsä vastaa kuin sinne huutaa” (you get what you give).

Opettajan näkökulmasta oppisopimuskoulutus avautuu myös uudella tavalla. Opettajalla on merkittävä tehtävä, kuten edellä Nurmelan tee-

seistäkin ilmenee. Hän on parhaimmillaan uusimman tiedon välittäjä ja **pedagoginen asiantuntija**. Mutta on muistettava, että oppisopimus-koulutuksessa työpaikalla on työssä oppimisen prosessin asiantuntemus. Vastuuta koulutusprosessin johtamisesta ei voi ottaa pois työnantajalta. Jos näin käy, oppisopimuskoulutus menettää vetovoimansa ja uskottavuutensa niin työnantajien kuin opiskelijoidenkin keskuudessa ammatillisen osaamisen lisääjänä ja uusintajana.

On muistettava, että opetussuunnitelma ja oppimissuunnitelma ovat kaksi eri asiaa.

Taloudellinen oppiminen

Puhuttaessa taloudellisesta oppimisesta viitataan koulutuksen ja oppimisen vaikutuksiin talousalueiden hyvinvointiin, työllisyyteen ja kilpailukykyyn. Taloudellinen oppiminen on jaettu joskus kolmeen eri tasoon (ks. esim. Alasoini 2000, 28). Nämä tasot voidaan karkeasti kuvata seuraavasti. Ensimmäisellä tasolla tarkoitetaan työpaikan sisällä tapahtuvaa oppimista, jossa työntekijöiden yhteistyö muuttuu esimerkiksi monialaosaamisen myötä. Toisen tason oppiminen viittaa organisaation eri yksiköiden välisen vuorovaikutuksen muuttumiseen. Kolmannen tason oppimisesta on kysymys, kun työpaikat ja niiden muodostamat verkostot vaihtavat tietoa ja kokemuksia. Tähän liittyy myös työpaikkojen ja julkisen hallinnon organisaatioiden välinen yhteistyö.

Oppisopimuskoulutus on luonnostaan osa tätä alueellista taloudellista oppimista. Siihen liittyy työpaikalla tapahtuvaa vuorovaikutusta eri muodoissa, kuten edellä olen pyrkinyt havainnollistamaan. Nykyisin tehdään myös sellaista oppisopimuskoulutusta, joka asettuu toiselle taloudellisen oppimisen tasolle. Joillakin suuremmilla työpaikoilla on aloitettu koulutusohjelmia, joihin on osallistunut työntekijöitä johdosta lähtien läpi koko organisaation. Näin on tähdätty organisaation kulttuurin muutoksiin. Samalla yhteistyö eri henkilöstöryhmien ja yksikköjen välillä on lisääntynyt.

HIOP – Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus -hankkeessa halutaan kehittää oppisopimuskoulutusta osana alueellista kolmannen asteen oppimista. Tavoitteena on rakentaa yhteistyöverkosto, johon kuuluu yrityksiä, alueen korkea-asteen opinahjoja sekä Helsingin kaupungin opetusviraston oppisopimuskoulutus.

Korkea-asteen oppisopimuskoulutus

Tämä julkaisu liittyy korkea-asteen oppisopimuskoulutuksen kehittämishankkeeseen. Suomessa on viimeisten kymmenen vuoden aikana keskusteltu oppisopimuskoulutuksen soveltuvuudesta ammattikorkeaja korkeakouluopintoihin (ks. esim. Viinisalo 2008). Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston puheenjohtaja Pentti Rauhala (2005) toteaa, että ammattikorkeakoulujen alkuvaiheesta lähtien on kysytty, miksei ammattikorkeakoulututkintoon kuuluvia opintoja voida suorittaa oppisopimuksella. Tällaisia kantoja on kuultu myös työelämän suunnalta. Hänen mukaansa ei kuitenkaan ole käynyt ilmi, onko tässä takana pyrkimys nostaa oppisopimuskoulutuksen statusta, työnantajien toive saada koulutuksesta oppisopimukseen liittyvää koulutuskorvausta vai yritysten tarve saada parempaa täsmäkoulutusta, mitä voidaan pitää perusteltuna kysymyksenä.

Rauhalan mukaan oppisopimuskoulutuksen käyttöä ammattikorkeakoulutuksessa puoltaisi tutkintojen käytännönläheinen luonne. Ammattikorkeakoulut ovat hänen mukaansa kuitenkin jo löytäneet omat pedagogiset ratkaisunsa, joissa saavutetaan riittävä yhteys opintojen ja käytännön työelämän välillä.

Oppisopimuskoulutus on työsuhteessa tapahtuvaa koulutusta. Korkeakouluopintojen tulee kuitenkin olla laaja-alaisia ja riippumattomia. Yhden työnantajan palveluksessa voidaan Rauhalan mukaan tuskin saavuttaa sellaista laaja-alaisuutta, jota korkeakoulututkinto edellyttää.

Toisenkinlaisia näkemyksiä on esitetty. Käytän seuraavassa hyväkseni Professori Asko Miettisen kirjoitusta Osaaja-lehdessä (2008, 13). Hän toteaa, että Ranska on avannut ensimmäisenä EU-maana mahdollisuuden korkean asteen tutkintojen suorittamisen oppisopimusteitse. Kehitys on tapahtunut asteittain 1980-luvulta lähtien. Vuonna 1992 säädettiin laki, joka mahdollistaa kokonaisen tutkinnon suorittamisen oppisopimuksella.

Kehitys Ranskassa on ollut nopeaa. Maassa on oppisopimusopiskelijoita nykyisin noin 370 000, joista kahdeksasosa eli noin 45 000 akateemisella tasolla. Heidän lukumääränsä on kasvanut huimaa vauhtia – keskimäärin 15 % vuodessa. Ranskan arvostetut korkeakoulut, ”les grandes écoles”, suhtautuvat myötämielellä oppisopimuskoulutukseen. Palkan-saajina opiskelijat joutuvat tosissaan ja riittävän aikaisin ymmärtämään yritystoiminnan päämääriä ja logiikkaa, millä on selvästi motivaatiota lisäävä vaikutus.

Pariisissa sijaitsevan suuren informaatiotekniikkaan ja elektroniikkaan erikoistuneen teknillisen korkeakoulun CFA-ISEPin apulaisjohtaja

on esittänyt Le Figaro -lehdessä hyvin myönteisen lausunnon korkean asteen oppisopimuksesta:

”Kahden tai kolmen vuoden sopimuksella opiskelevat nuoret oppivat tuntemaan yrityksen maailman ja sinne soveltuvat ammattitaidot – asioita joita koulussa ei opita. Opiskelijoilla on yleensä selvä käsitys siitä, mihin suuntaan he elämässä haluavat edetä valmistumisensa jälkeen. He saavat opinnoistaan itsetuntoa ja varmuutta. Yritysten kanssa on sovittu sellaisesta järjestelystä, että opiskelija on kaksi päivää viikossa yrityksessä ja kolme korkeakoulussa. Opiskelijalle oppisopimus on mainio tapa löytää selkeästi rahoitus opinnoille sekalaisten sivuansiotöiden sijasta. Kaikki nuoret antavat arvoa omalla työllä ansaitulle palkalle.”

Korkean asteen oppisopimuskoulutukseen hakeutuvien kelpoisuus korkeakouluopintoihin on ensin todettava. Vähimmäisvaatimuksena on kolmen vuoden ammatillinen työkokemus, jonka on liityttävä valittuun koulutusohjelmaan. Opiskelemaan pyrkijän on laadittava ensin niin sanottu oppimisportfolio eli henkilökohtainen oppimispäiväkirja. Sen tarkastaa asianomaisen korkeakoulun pätevyyslautakunta, joka koostuu korkeakoulun opettajista ja professoreista.

Tutkinnon suorittaminen tapahtuu suomalaisen näyttötutkinnon periaatteiden tapaan. Pätevyyslautakunta haastattelee opiskelijaa ja asettaa hänelle myös tehtäviä, joilla voidaan todentaa riittävä ymmärrys ja osaaminen. Näyttökoetta arvioi myös alan erityisasiantuntija. Vastaavaa menettelyä on sovellettu Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirissä (HUS) toteutettavassa röntgenhoitajille suunnatussa oppisopimuskoulutuksessa, joka on esitetty toisaalla tässä julkaisussa. Siinä on tavoitteena siirtää osia ultraäänitutkimuksista radiologeilta sonografereiden (röntgenhoitajien) hoidettaviksi.

Miettinen toteaa, että eräällä alueella pätevyyslautakunnalle jätettiin vuonna 2005 yhteensä 4 500 oppisopimusportfoliota, joista hyväksyttiin 3 100. Korkeakoulututkintoja (diplomeja) hyväksyttiin samana vuonna puolestaan 1 300.

Ranskassa on myös niin sanottu CIFRE-ohjelma (Les Conventions industrielles de formation par la recherche). Se tähtää siihen, että tutkimuslaitos, yritys ja nuori tutkija ryhtyvät tutkimaan samaa innovatiivista projektia. Tutkijalle, joka on usein väitöskirjan tekijä, taataan vähintään minimipalkka 20 215 € kolmeksi vuodeksi, jotta hän saa tieteellis-teknologisen elinkeinoelämän tarvitseman pätevyyden. Yritykselle puolestaan maksaa Teknillisen tutkimuksen yhdistys (ARNT, Association nationale de la recherche technique) vuotuisena subventiona 14 635 €. Vuodesta 1981 lähtien on Ranskassa rahoitettu noin 15 000 tällaista projektia. Niistä noin puolet on tehty pienissä ja keskisuurissa yrityksissä. Aluepo-

litiikan kannalta on kuitenkin todettava, että tutkimusprojektit keskittyvät vahvoille, eivät suinkaan heikommille elinkeinoalueille. (Vartiainen, Miettinen & Viinisalo, tekeillä oleva raportti.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että kansainvälisten ja Suomessa eri yhteyksissä saatujen kokemusten perusteella näyttää ilmeiseltä, että oppisopimuskoulutus soveltuu hyvin myös korkea-asteen opintoihin. Erityisesti sellaisilla soveltavan tutkimuksen aloilla kuten kauppa- ja insinööritieteet tai sosiaalis-psykologiset alat oppisopimuskoulutus olisi oiva mahdollisuus korkeakouluille, opiskelijoille ja yrityksille. Näissä tilanteissa korkeakoulut voisivat käyttää hyväkseen työpaikkoja oppimisen resurssina.

Korkea-asteen oppisopimuskoulutuksessa tulee luonnollisesti varmistaa, että koulutuksessa turvataan tarpeellinen teoreettinen laaja-alaisuus, laatu ja kansainvälinen vertailtavuus. Korkea-asteen oppisopimus vähentäisi mitä todennäköisimmin opintojen keskeyttämistä, helpottaisi siirtymistä työelämään ja lisäksi työpaikkojen innovatiivista kehittämistä.

Lopuksi

Sosiokulttuurinen näkökulma liittyy oppimisen ja koulutuksen paradigman muutokseen. Voidaan sanoa, että oppiminen nähdään nykyisin entistä enemmän sosiaalisena situationaalisen prosessina. Aikaisemmin se käsitettiin enemmän yksilöllisenä muuttumisena. Tieto sijoittuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja erityisesti puheeseen tai diskurssiin. Koulutuksessa painopiste siirtyy opetuksesta oppimiseen samalla kun opiskelijasta tulee oman työyhteisössä tapahtuvan oppimisensa subjekti.

Sosiokulttuurisessa tarkastelussa työyhteisöjen uusintaminen perustuu ammattiin tulevien uusien tulokkaiden (new-comers) ja jo kokeneiden vanhempien työntekijöiden (old-timers) vuorovaikutukseen. Tämä on oppimisen kannalta usein tärkeämpi kuin opettaja–oppilas -suhde. Onnistuneella osaamisen johtamisella työyhteisössä voidaan saada aikaan prosessi, jossa nuoret haastavat vanhat näyttämään osaamistaan. Syntyy terve kilpailutilanne, missä kaikki oppivat toisiltaan. Ajan oloon nuoret ottavat itse tehtäväkseen uuden sukupolven kouluttamisen.

Uudet kulttuuriset välineet, kuten maailmanlaajuinen verkko, tuovat suuria muutoksia koulutukseen. Ne vapauttavat oppimisen ajasta ja paikasta sekä siirtävät inhimillisen älyn ja käytännöllisten kykyjen rajoja. Oppisopimuskoulutukselle ja työpaikalla tapahtuvalle koulutukselle tällä tulee olemaan suuria vaikutuksia. Samalla se asettaa koulumaailman uusien haasteiden eteen.

Lähteet

- Alasoini, T. 2000. Suomalaisen työelämän kehittämiskokeilu 1996–99. Helsinki: Työministeriö. Työelämän kehittämissohjelman raportteja 11.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and Education*. The Free Press. New York.
- Lankinen, S. 2008. Mikäs pahan tappaisi. Teoksessa Lankinen, S. ym. (toim.) *Ajatuksia oppisopimuskoulutuksesta – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään*. 28–60. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Priimus paino. Loimaa.
- Lave, J. & Wenger, E. 2007. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Miettinen, A. 2008. Mallia Ranskasta? Oppisopimus toimii myös korkean asteen koulutuksessa. *Oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti Osaaja 1*:13.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. New York.
- Nurmela, P. 2008. Palkitun työpaikkakouluttajan huoneentaulu. *Oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti Osaaja 1*. Helsingin kaupungin opetusvirasto, oppisopimustoimiston 50-vuotisjuhlaliite: 12.
- Opetusneuvos Aimo Kaisaniemen asiakirjamateriaali, jota säilytetään Helsingin kaupungin opetusviraston oppisopimustoimistossa.
- Rauhala, P. 2005. Korkeakouluopintoja oppisopimuksella. *Oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti Osaaja 2*: 4–5.
- Roushias, M. & Black, I. 2008 *Scottish Apprentice in Finland*. *Oppisopimuskoulutuksen tiedotuslehti Osaaja 2*: 4–5.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY. Helsinki.
- Vartiainen, H.J., Miettinen, A. & Viinisalo, K. (valmisteilla) *Oppisopimuskoulutus Euroopassa. Opetusministeriölle tehtävä selvitys*.
- Viinisalo, K. 2008. Näkökulmia oppisopimuskoulutukseen – aineksia tulevaisuuden pohdintaan. Teoksessa Lankinen, S. ym. (toim.) *Ajatuksia oppisopimuskoulutuksesta – koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään*. 139–168. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Priimus paino. Loimaa.
- Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. WSOY. Espoo.

Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti

Mika Saranpää

Artikkelissa käsitellään osaamisen tunnistamista osaamisen kehittämisen peruslähtökohtana. Osaamisen tunnistaminen johtaa työstä oppimisen prosessien suunnittelemiseen. Artikkelissa esitellään sekä analyyttinen malli osaamisen tunnistamisen näkökulmiksi että vaiheistettu malli työstä oppimisen prosessien suunnittelemiseksi. Molemmat näkökulmat ovat keskeisiä pohdittaessa mahdollisen oppisopimusrahoitteisen korkea-asteen täydennyskoulutuksen toteuttamisen mielekkyyttä työpaikkojen, työntekijöiden, koulutusorganisaatioiden ja opettajien kannalta.

Aluksi

■ Jos osaisin olettaa jonkun lukijakseni, se olisi aikuinen, työssäkäyvä opiskelija, joka haluaa kehittää työtään, itseään ja osaamistaan mielekkäin, nautinnollisin keinoin. Tämän oletuksen tekisin siksi, että itseään ja osaamistaan kehittävän aikuisopiskelijan nautinnosta hyötyvät kaikki: työpaikat, korkeakoulut, kodit. Seuraava teksti on ensisijaisesti kirjoitettu aikuisille, työssäkäyville opiskelijoille, jotta he osaisivat kysyä nautintonsa perään.

Mitä nautinto ja mielekkyys aikuisten opinnoissa tarkoittavat työpaikkojen ja koulutusorganisaatioiden näkökulmista? Ne tarkoittavat työn kehittymistä ja opintopisteiden kerryttämistä. Nautinto ja mielekkyys tarkoittavat paitsi laatua, myös rahaa, molempia vieläpä saamapuolella.

Kun kirjoitan aikuisopiskelijoille, kirjoitan kaikille työpaikkojen toimijoille, mutta myös opettajille ja korkeakoulutusorganisaatioille. Tämä tarkoittaa, että teksti olettaa varsin paljon lukemisen lähtökohdista ja lukijoista. Tekstissä olen kuitenkin koettanut häivyttää koulutusorganisaation näkökulmaa, olen koettanut kirjoittaa tekstiä suhteessa niihin oletuksiin, joita minulla on nimenomaan työpaikoilla toimimisen ja työstä oppimisen ehdoista ja mahdollisuuksista. Onko häivytyks onnistunut ja ovatko tekstin oletukset oikeita, se jää lukijan ratkaistavaksi.

Työpaikalla toimijoiksi oletan ne, joiden on tarkoitus opiskella jotakin työstä oppien. Työpaikalla toimijoita ovat myös näiden opiskelijoiden työ-

paikalla toimivat ohjaajat, mentorit. Lisäksi lukijoina voivat olla heidän esimiehensä, työpaikkojen henkilöstön kehittämisestä vastaavat henkilöt ja niin edelleen. Työpaikalla toimija voi olla myös opettaja, joka on uskaltautunut työelämän villiin luontoon, koulutusorganisaation korkeiden ja paksujen seinien ulkopuolelle.

Teksti etenee muutaman perusnäkökulman kautta. Ensin käsittelen osaamisen tunnistamista. Sitä käsittelen, koska olemme kiinnostuneita osaamisen kehittämisestä, ja siksi on syytä tietää, mistä puhumme, kun puhumme osaamisesta. Toiseksi käsittelen osaamisen tunnistamisen jälkeistä toimintaa eli työn yhteyteen sidottavien osaamisen kehittämisen prosessien suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Käsittelen työstä oppimista, sen käytännön ehtoja ja mahdollisuuksia korkeakoulutasoisissa opinnoissa. En keskity niinkään työstä oppimisen käsitteen pohdiskeluun, vaan ajattelen, että tietyt käytännön ratkaisut määrittävät käsitteen alaa ja sisältöä. Totean vain, että sanapari on siksi miellyttävä, että se ilmaisee yhtäältä sen yksinkertaisen tosiasian, että opinnot on yhdistetty työn tekemiseen. Toisaalta se ilmaisee hieman monimutkaisemman asian eli sen, että oppimisen kohteena on myös jotakin enemmän kuin vain tämä työ. Oppiminen on siis työstä oppimista.

Kolmanneksi kysyn, mitä tekemistä oppisopimuksella on tämän kaiken kanssa ja millaisia edullisia näkymiä oppisopimus tuo näille kentille. Negatiiviset näkymät sivuutan tässä yhteydessä olan kohautuksella. Sivuutan myös sen toiseikan, että oppisopimuskoulutuksen kaltaisia kokeiluita on ollut korkeakouluissa runsaasti jo ennen kuin oppisopimusrahoitusta on käytetty. Esimerkiksi HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa on koulutettu oppisopimuksen toimintamalleilla (pääosassa työstä oppiminen ja työhön sidottavat kehittämissankkeet, sivuosassa oppilaitos oppimisympäristönä) useita tradenomiryhmiä. Samoin yliopistolaitoksen piiristä löytyy vastaavia, mielenkiintoisia kokeiluita (Alasoini ym. 2006). Rahoitus korkeakoulujen kokeiluihin on ennen oppisopimusta tullut tyypillisesti erilaisista projektirahoituksen lähteistä, EU:n tai työelämän kehittämisen rahastoista.

Jos tämän tekstin kokoo yhdellä käsitteellä, se olkoot osaamispuhe. Paljon on ollut puhetta osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä. Tässä yritän laittaa osaamispuheen yhteen hallittavaan kehykseen. Keskeisenä tausta-aineistonani on julkaisu Saranpää (2007). Viittauksia tähän aiempaan julkaisuuni en pääsääntöisesti ole merkinnyt. Osaamisen tunnistamisen ja työstä oppimisen ideat ovat nyt lukemassasi tekstissä kyseisen oppuksen ideoista pidemmälle kehiteltyjä.

Osaamisen tunnistamisesta

Osaamisen käsite, osaamispuheen kohde ja osaamisen kehittymisen kriteerit

Jos työorganisaatioilla ja -yhteisöillä on minkäänlaista halua kehittää omaa toimintaansa, tämä tarkoittaa ennemmin tai myöhemmin huomion kiinnittämistä henkilöstön osaamiseen. Yleensä osaamisesta puhutaan ennemmin. Liiketoimintastrategioiden kehittäminen lienee osaamisen kehittämistä alusta pitäen. Jos näin ei ole, tuskin voi olettaa liiketoimintastrategioiden kehittyvän. Kun kiinnitämme huomiomme henkilöstön osaamiseen, se, mitä teemme, on osaamisen tunnistamista. Yritämme tulla tietoisiksi siitä, mistä puhumme, kun puhumme osaamisesta kulloisessakin toimintaympäristössä ja -tilanteessa.

Osaamisen tunnistamista voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Ensimmäinen vaihe on määritellä osaamisen käsite. Mistä puhumme, kun puhumme osaamisesta, yleisellä tasolla? Kenties osaamisesta puhuessamme puhumme tiedoista, taidoista ja asenteista, joita on yksilöillä, yhteisöillä ja jopa organisaatioilla. Käytännön työssä tiedot, taidot ja asenteet eivät ole erillisinä, vaan ne muodostavat monimutkaisia ja jatkuvasti muuntuvia rihmastoja. Liiketoiminnan tiedot, taidot ja asenteet ilmenevät työssä eri paikoissa eri tavoin.

Saattaa kuitenkin olla, että voimme analyttisesti erotella tietoja, taitoja ja asenteita, joista osaaminen kokoontuu. Voimme myös ottaa joitakin tietoja, taitoja ja asenteita kehittämisen kohteiksi. Tästä huolimatta tietojen, taitojen ja asenteiden ilmentyminen työssä on eri asia kuin tiedot, taidot ja asenteet irrallisina asioina. Rihmastoituminen mutkistaa, mutta tekee myös todelliseksi.

Osaamisen tunnistaminen on ensin sitä, että selvitämme itsellemme ja toisille, mitä tarkoitamme sillä, kun puhumme osaamisesta. Vasta sen jälkeen voimme jotenkin järjellisesti puhua jonkin alan tai toimialan tai työpaikan osaamisista. Kun olemme tunnistamassa osaamista, olemme etsimässä tietoja, taitoja ja asenteita, sellaisina kuin ne työn tekemisen riemussa ilmentyvät. Mihin kiinnitämme huomiomme, kun koetamme saada selvyyttä osaamisesta? Kiinnitämme huomiomme tietojen, taitojen ja asenteiden rihmastoihin ja annamme näille rihmastoille nimiä: liiketoimintaosaaminen, asiakas- ja palveluosaaminen, tekninen osaaminen ja niin edelleen, muutaman käsitehierarkioiden ylätasoinen esimerkin antaakseni. Teemme rihmastoista rakenteita, päätyen vaikka hyvän päivän toivotuksen oikeanlaiseen hallintaan asiakkaan kohtaamisessa. Rihmastot elävät eri abstraktiotasoilla.

Osaamisen määrittäminen johtaa myös sen miettimiseen, mihin kiinnitämme huomiomme silloin, kun puhumme osaamisen kehittymisestä. Mitä tarkoittaa osaamisen kehittyminen? Mikä on muuttunut työssä, kun osaaminen on kehittynyt? Osaamisen tunnistamisessa tunnistamme seuraavan portaan logiikalla osaamisen laadullisen muutoksen. Miten näemme ja koemme (kollegat, asiakkaat, me itse) osaamisessa tapahtuneen muutoksen? Kun on löydetty osaamispuheelle kohde, saamme miettiä ja kuvata kriteereitä, joiden perusteella osaamisen laatua ja osaamisen laadun kehittymistä arvioidaan. Osaamispuhe on näin myös arvotarkaisuja, joita työtä arvioiva katseemme on aina jo tehnyt.

Osaaminen:

Tietojen, taitojen ja asenteiden ryhmästä, jotka ilmenevät työssä. Tiedot, taidot ja asenteet voidaan analyttisesti paloitella. Työssä ja työyhteisöissä ne ryhmäituvat toistensa kanssa yksilöissä ja yksilöiden välillä. Jos haluamme kehittää osaamista, jokaisen osapuolen on ymmärrettävä, mistä puhumme, kun puhumme osaamisesta.

Osaamisen arvioinnin kohteet:

Mihin kiinnitämme huomiomme arvioidessamme osaamista? Millaisia tietoja, taitoja ja asenteita tarkastelemme? Mihin kiinnitämme huomiomme työssä, arvioidessamme työn laatua? Jos haluamme kehittää osaamista, jokaisen osapuolen on ymmärrettävä, mihin kiinnitämme huomiomme, kun arvioimme osaamista.

Osaamisen arvioinnin kriteerit:

Kun olemme kohdistaneet havaintomme työhön, mitä arvostamme? Millainen työ on tehokasta, taloudellista ja vaikuttavaa? Millainen työ ilmentää laatua? Millä perusteella ajattelemme työn laadun parantuneen? Jos haluamme kehittää osaamista, jokaisen osapuolen on ymmärrettävä, millä perusteella voimme ajatella ja havaita työn laadun parantuneen.

Osaamisen tunnistamisen käytännön tasot

Kun olemme saaneet luotua yhteistä käsitystä siitä, mistä puhumme, kun puhumme osaamisesta ja osaamisen laadun parantumisesta, on aika tunnistaa osaamista toimintana. Toinen osaamisen tunnistamisen näkökulma on tunnistaa organisaatiossa tässä ja nyt vallitseva osaaminen. Yksinkertaisimmillaan tämä on työn kuvaamista tietojen, taitojen ja asenteiden ilmentymisen näkökulmista. Mitä tällä työpaikalla tehdään ja millaista

osaamista se edellyttää? Mitä on ydinosaaminen (perusosaaminen, joka on jokapäiväisen työn välttämätön perusta)? Millaista erityisosaamista joissakin yhteyksissä ilmenee (esimerkiksi työn erityiset kehittämissuunnitelmat)?

Kolmas vaihe osaamisen tunnistamista on tarkastella organisaation strategioita ja niissä oletettua osaamista. Millaista osaamista henkilöstöltä edellyttävät strategiat eri aikajäniteillä? Millaista osaamista asiakkaamme edellyttävät meiltä tulevaisuudessa? Millaista osaamista edellyttävät kehittämämme ja kehittyvät prosessit? Millaista oppimisoosaamista edellyttämme henkilöstoltamme jatkossa? Miten osaamisemme resurssien hyödyntämisessä muuttuu? Työstä oppimisen näkökulmasta ajateltuna tämä on toimintaa, joka määrittää, asettaa ja kuvaa oppimistavoitteita, laadullisia tavoitteita osaamisen muutokselle.

Organisaation nykyisen ja tulevaisuudessa vaadittavan osaamisen tunnistamisen jälkeen siirrytään yksilöiden tasolle. Osaamiskartoitukset ovat paljon käytetty toimintatapa. Niiden kanssa kannattaa olla tarkkana, että ne eivät jää liian abstraktille tasolle. Osaamiskartoitukset pitää henkilökohtaistaa, viedä jokaisen työntekijän arkisen työn kuvaamisen tasolle. Millaista osaamista työni tässä ja nyt ilmentää? Millaista osaamista minulla on, millaista osaamista minulta puuttuu? Entäpä suhteessa yrityksen strategioihin: millaista osaamista jatkossa tarvitsen, mikä osaamisestani on jopa turhaa tulevaisuudessa?

Kun osaamisen tunnistaminen viedään yksilön tasolle, ei kannata tarkastella pelkästään substanssiosaamisia. Kannattaa tarkastella myös oppimisoosaamista ja oppimistyyliä. Jotta oppiminen on mahdollisimman tehokasta, ei pidä olettaa, että jokaisen oppimistyyli on samanlainen. Ei myöskään pidä olettaa, että jokaisella on vain yksi oppimistyyli. Oppimisen kohteesta riippuen oppimistyyli voi vaihdella. Jokainen ei aina opi siten, että ensin lukee kirjasta tai kuuntelee luentoa ja sitten tekee. Toiset oppivat ensin kokeillen ja vasta sitten käsitteellistään. Nämä toiset voivat jonkun toisen asian oppia toisin. Molemmat tavat ovat aivan yhtä hyviä opiskeltaessa korkeakoulutasoisia asioita. Korkeakoulumaisuuden edellyttämiä teorioita vain lähestytään hieman eri suunnista.

Yksilöitä ei saa jättää yksin oppimisensa kanssa. Erityisesti jos kyseessä on työstä oppiminen, tulee tunnistaa organisaation oppimisoosaamista, sen tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia ja esteitä. Turhan helposti puhumme oppivista organisaatioista juhlapuheiden hengessä. Kun analyttävän kriittisesti tarkastellaan oppimiselle tarjottuja tiloja ja aikoja, olemme paljon realistisemmalla pohjalla miettiessämme työstä oppimisen mahdollisuuksia. Millaista oppimista organisaatio tukee aikojen ja tilojen organisoinneilla? Millaisia asioita täällä, tällä ajalla, näissä paikoissa, on tarkoitus oppia ja mitä opitaan ihan vain vahingossa?

Koska työstä oppimisen tukena voidaan käyttää koulutusorganisaatioita, osaamisen tunnistamisen yksi näkökulma on tutkia koulutusorganisaation tarjoamaa koulutusta. Olennaista on yhteisesti tunnistaa se osaaminen, jota ollaan tarjoamassa, kaikkien asiakaslähtöisten osaamisen tunnistamisen jälkeenkin. Kun osaamista lähdetään kehittämään ulkopuolisten tuella, on monia mahdollisuuksia ymmärtää toinen toistaan väärin, tulkita asiat omasta näkökulmasta oikein. Siksi tulee tunnistaa osaamisperustaiseksi opetussuunnitelmaksi koulutusorganisaation toiminta: millaista osaamista olemme kehittämässä, miten se soveltuu tälle asiakkaalle?

Koulutusorganisaatioiden erityinen puoli on laaja näkemys alan osaamisesta, panoraama yli yksittäisten työpaikkojen. Korkeakouluissa on tutkittua tulkintaa kulloisenkin alan kokonaisuudesta. Nämä tulkinnat oikein hyödynnettyinä tuovat kilpailuetua kaikille yrityksille tasapuolisesti. Kilpailuetu näin tulkittuna on tietenkin paradoksi, jos kilpailuetu halutaan ajatella lineaarisesti.

Suoraviivaisesti ajatellen kilpailuetua voi tuoda vain yhdelle peliin tai kisaan osallistujalle kerrallaan; yhden voitto lienee lineaarisen kilpailuedun äärimmäinen ilmentymä. Verkostomaisen todellisuuden ja talouden näkökulmista kilpailuedun win-win -tulkintaan alkaa syntyä järkeä (ks. esim. Salojärvi & Hytönen 2006). Korkeakoulu voi toimia osaamisen kehittämisen verkoston solmukohtana, luoda hyötyä useille toimijoille, yhdessä näiden kanssa. Jos asiaa ajatellaan oppisopimukseen liittyvän yksilöiden osaamisen kehittymisen näkökulmasta sekä siitä näkökulmasta, että oppisopimusrahoitus perustuu verovaraille ja on näin julkista tukea yritysten kehittämiseen, laaja-alaisen hyödyn ja kilpailuedun tulee olla itsestään selvyyys. Koulutusorganisaation oppimisoaamista kuvaa myös sen kyky viestiä ja ilmentää sen oppimista määrittäviä arvoja. Nämä kannattaa tunnistaa myös.

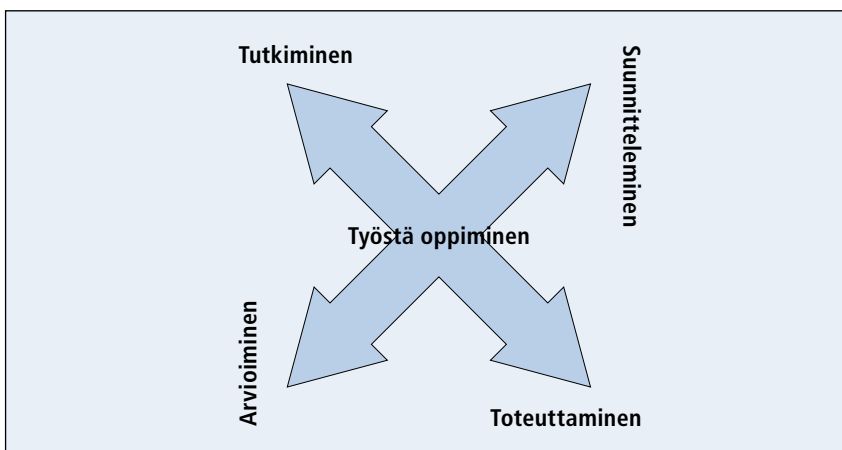
Muistilista osaamisen tunnistajalle ja osaamisen kehittäjälle:

1. Osaaminen. Mistä puhumme, kun siitä puhumme?
2. Osaamisemme nyt. Mitä ja miten on organisaatiomme operationaalinen osaaminen?
3. Osaamisemme tulevaisuudessa. Mitä ja miten on liiketoimintastrategioidemme edellyttämä osaaminen? Millaisella osaamisella menestystä tuotamme / luomme / odotamme?
4. Henkilöiden osaaminen. Millaista osaamista on Matilla tai Maijalla (yksilöt, henkilökohtainen, oma osaaminen)? Millaista osaamista on Matilla, Maijalla, Karilla ja Kaarinalla yhdessä (tiimit, jaettu ja yhteinen osaaminen, hajautettu ja eriytetty osaaminen)?
5. Henkilöiden oppimisoosaaminen. Miten parhaiten oppii Maija ja miten parhaiten oppii Kari? Miten he oppivat yhdessä Kaarinan ja Matin kanssa, kun heidän tulee toimia tiiminä?
6. Organisaation oppimisoosaaminen. Miten organisaatio, käytännön toimenpiteillään, luo ehtoja ja mahdollisuuksia oppimiselle?
7. Koulutuksen tarjoajan oppimisoosaaminen. Miten hyvin koulutuksen tarjoaja hallitsee osaamisen tunnistamisen prosessit ja miten hyvin se osaa suunnitella koulutuksen näiden perusteella? Koulutukset tulee sekä organisaatiokohtaistaa että henkilökohtaistaa.

Työstä oppiminen

Tutkiminen

Kun osaamisia on tunnisteltu tarpeekseen ja on tunnustettu yhteinen ymmärrys ja osaamisen tila, voidaan tietoisesti suunnitella koulutusprosesseja työstä oppimisen hengessä. Ensimmäinen vaihe työstä oppimisen toteuttamista on tutkia, mitä me tarkoitamme työstä oppimisella, kulloisessakin kontekstissa.



Työstä oppiminen voidaan tiivistää neljään perusnäkökulmaan. Näkökulmat ovat oheiseen kuvioon kirjatut tutkiminen, suunnitteleminen, toteuttaminen ja arvioiminen. Kaikki näkökulmat on tässä ilmaistu aktiivisina verbeinä. Ne ovat toimintaa, johon osallistuvat työyhteisö ja -organisaatio sekä mahdolliset kouluttajat. Tutkimisen alussa on osattava tunnistaa ne henkilöt, joiden tulee osallistua tulkintafoorumeille, hetkiin ja tiloihin, joilla osaamisia tunnistetaan ja luodaan kehittämistavoitteita. Tulkintafoorumi on moniääninen tila, jossa eri osapuolet esittävät tulkintojaan ja jossa koetetaan päästä lähemmäksi yhteistä ymmärrystä (joka on eri kuin yhteisymmärrys). Näiden luomisessa kannattaa hyödyntää niitä aikoja ja tiloja, jotka organisaatiossa on jo olemassa.

Aktiivisina toimintoina työstä oppimisen näkökulmat sekä limittyvät että sotkeutuvat toisiinsa. Ei voi ajatella, että käytännössä työstä oppiminen olisi kauniin lineaarinen, järjestetty ja hallittu prosessi. Käytännössä näkökulmia tehdään toisiinsa pakkautuen samaan aikaan, parhaimmillaan kaikkia kerrallaan. Voimme ajatella, että edellisessä luvussa kuvatussa osaamisen tunnistamisen prosessissa, tutkiessamme organisaatiota, samalla arvioimme olemassa olevaa osaamista, arvioimme sen laatuja ja kehittymisen mahdollisuuksia. Näin myös jo toteutamme osaamisen kehittämistä, sillä tietoisiksi tuleminen ja tietoisuuden lisääminen on yksi olennainen koulutuksellinen tavoite. (Työstä ja verkostoissa oppimisen oppimisteoreettisia perusteita, ks. esim. Poikela & Järvinen 2007 sekä Tynjälä ym. 2007.)

Työstä oppimisen yksi osa on siis jo edellä käsitelty. Se on osaamisen tunnistaminen. Tämä saattaa tuntua monimutkaiselta ja aikaa vievältä lähestymistavalta. Osaamisen tunnistamisessa säästetty aika tuo kuitenkin jatkossa vastaamme opiskelijoiden motivaatio-ongelmat ja koulutuksen vaikuttamattomuuden. Vastaavasti osaamisen tunnistamiseen tuhlatu aika luo motivoitumista ja koulutukselle paremmat mahdollisuudet vaikuttaa siihen, mihin se toivotaan vaikuttavan. Tässä kohdassa työstä oppimisen runsauden periaate tuottaa lopulta säästöä (säästö on tuhlausta ja tuhlaus säästöä).

Tutkiminen sisältää myös työstä oppimisen idean sovittamisen kulloiseenkin toimintaympäristöön. Tuskin on olemassa kahta samanlaista tapaa hoitaa työstä oppimisen prosessia. Kannattaa tulkita työstä oppiminen toimintaympäristön tarpeiden mukaisesti. Tulkintaan tulee osallistua niiden, jotka prosessiin konkreettisesti toimien osallistuvat sekä siihen edes jotenkin vaikuttavat (vähintäänkin opiskelijat, ohjaajat, esimiehet). On muistettava perusajatus: suunnittelijoiden tulee olla toteuttajia ja osallistujia, toteuttajien ja osallistujien tulee olla mahdollista edelleen muokata prosesseja.

Tutkiminen

- a) osallistujien tunnistaminen ja tulkintafoorumien luominen
- b) työstä oppimisen idean tulkitseminen ja sen sovittaminen toimintaympäristöön
- c) osaamisen tunnistamisen prosessit

Suunnitteleminen

Osaamisen tunnistamisen yksi vaihe, organisaation oppimisoosaamisen tunnistaminen, ohjaa työstä oppimisen suunnittelun toiseen vaiheeseen: konkreettisen suunnitelman rakentamiseen.

Konkreettisella suunnitelmalla tulee olla realistiset toteuttamismahdollisuudet. Siksi organisaation oppimiselle tarjoamat ajat ja tilat tulee tunnistaa. Tulee tunnistaa myös koko henkilöstön sekä koulutukseen osallistuvien suhtautuminen strategioista kumpuavaan osaamisen kehittämiseen. Näin päästään käsiksi oppimisen resursseihin sekä organisaatio-, yksilö- että yhteisötasolla.

Oppimisen keskeisimpiä resursseja on aika, paitsi käytettävänä aikana, myös kestonä. On määriteltävä se, miten pitkistä prosesseista on kysymys, ja tulee suhteuttaa tavoitteet kestonä. On siis olennaista alusta pitäen sopia ajoista ja paikoista, oppimista mahdollistavista, keskeisimmistä tekijöistä. Tulee kysyä, mitä on mahdollista oppia missäkin ajassa ja mistä aika otetaan? Työstä oppimisen suunnitteleminen tulee suhteuttaa organisaation lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteisiin.

Suunnittelun seuraavassa vaiheessa tulee konkreettisesti sopia opiskelun paikat. Olennaista on tunnistaa asiat, joiden kehittäminen voidaan sitoa työn tekemiseen. Korkeakoulutasoisissa opinnoissa on helppoa nostaa teorian esiin asioina, joita tulee opiskella oppilaitoksessa, vähintään oppilaitoksen ehdoilla. Totean kuitenkin itsestään selvyytensä sen, että teorioita voi opiskella työstä oppien, yhtälailla kuin mitä tahansa muita asioita.

Työstä oppien opittavien asioiden lisäksi voi myös olla niitä asioita, joita kannattaa opiskella koulutusorganisaation tarjoamissa oppimisympäristöissä. Työstä oppien opittavista asioista esimerkkinä voisi ajatella vaikkapa asiakaspalveluosaamisen kehittämistä. Oppilaitoksen oppimisympäristöissä opiskeltavista asioista esimerkkejä voisivat olla vaikkapa joidenkin kokonaan uusien tietokoneohjelmien perusteiden tai ohjelmointikielten opiskeleminen, kuten myös vieraiden kielten opiskeleminen. Tosin näitäkin voi opiskella työstä oppien, tukien opiskelemista vaikkapa verkkoratkaisuilla.

Oppimisen paikkojen suunnittelemista määrittävä olennainen näkökulma on ohjaus. Jos halutaan oppimisen paikkojen tuottavan sitä oppimista, jota ollaan tavoittelemassa, tulee varmistaa, että ohjaus näissä

paikoissa on mahdollista, ja myös sitten konkreettisesti sopia ohjaamisesta. Kuka ohjaa, milloin ja missä?

Vaikka puhumme tässä selkeästi aikuisopiskelijoista, vieläpä asiantuntijatyöstä ja korkeakoulutasoisista opinnoista, opiskelijalla tulee olla ohjaaja. Työpaikalla ohjaajaa voidaan kutsua esimerkiksi mentoriksi. Hän voi olla kokeneempi kollega tai vaikka esimies. Koulutusorganisaatioiden ohjaajat ovat tavallisimmin opettajia. Kutsutaan ohjaajaa millä nimellä tahansa, ohjausvastuut tulee määritellä. Valituissa opiskelun paikoissa tulee mahdollistaa ohjaus ja toisaalta ohjauksen tulee mahdollistaa monenlaiset oppimisympäristöt.

Kun määrittelemme ohjausvastuita, emme ainoastaan etsi henkilöitä. Ohjausvastuiden määrittelemisessä sovitaan myös ohjauksen ajat ja paikat. Erityisen tärkeätä tämä on työpaikkamentoreiden kannalta. On oltava selvät pelisäännöt siihen, miten paljon työaikaa on mahdollista ohjaukseen käyttää. Näin mahdollisimman pitkälle varmistetaan, että jatkossa kenelläkään ei ole epäselvyyttä työajan käytöstä, oikeudesta ja myös velvollisuudesta käyttää sitä oppimisen ja opiskeluprosessin ohjaamiseen.

Suunnittelun viimeinen vaihe on miettiä osaamisen kehittymisen arviointiprosessia. Tässä ensinnäkin varmistetaan arvioinnin kriteereiden ymmärtäminen ja osaamistavoitteiden ymmärtäminen sekä määritellään arvioinnin tapoja. On tärkeää sopia siitä, kuka arviointiin osallistuu ja millaisella laajuudella osaamisen tulkintafoorumia järjestetään. Myös opiskelijan itsearvioinnin rooli on kuvattava selkeästi.

Arviointiprosessin osaksi tulee määritellä myös mittarit. Työorganisaation omien tuloksellisuutta kuvaavien mittareiden käyttäminen osaamisen kehittymisen arvioinnissa on varteen otettava vaihtoehto. Olennaista on tällöin miettiä, millainen suhde tuloksilla ja tavoiteltavalla osaamisella on toisiinsa. Mittarit harvoin kuvaavat suoraan osaamista. Kannattaa määritellä arviointiprosessiin tulkintaforumit, joilla mietitään yhdessä eri tahojen kanssa osaamisen kehittymisen ja mittareiden sekä mittaritulosten välisiä yhteyksiä. Suorien kausaalisuhteiden rakentaminen on varsin hankalaa. Toki tämä riippuu alasta ja mittareista myös.

Asiantuntijaksi kehittämisessä, asiantuntijan ajattelutaitojen kehittämisessä itsearviointi on keskeinen väline. Sen avulla kehitetään reflektointitaitoja ja yleisemminkin oppimisvalmiuksia: oman tilanteen tunnistaminen ja suhteuttaminen yrityksen tavoitteisiin, omien oppimisen tapojen tunnistaminen, tavoitteiden asettaminen ja niiden suunnassa toimiminen, palautteen antaminen ja palautteen vastaanottaminen, tuloksellisuuden arvioiminen ja niin edelleen ovat metataitoja, joita korkeakoulutasoiselta asiantuntijalta voidaan huoletta edellyttää, jos näiden kehittämisestä on huolehdittu.

Suunnitteleminen

- a) oppimisen sovittaminen organisaation strategioihin
- b) oppimisen aikojen ja tilojen sekä keston määritteleminen
- c) oppimisen ohjaamisesta sopiminen
- d) osaamisen arviointiprosessin sovittaminen yrityksen mittaristoihin ja tulkintafoorumista sopiminen

Suunnitelmien täytäntöönpano

Suunnitelmien täytäntöönpano on helppoa, mikäli tutkimiseen ja suunnittelemiseen on panostettu riittävästi. Samoin on tullut varmistettua se, että konkreettisesti työstä oppimisen prosessiin osallistuvat ovat ne, jotka ovat tutkineet ja suunnitelleet. Huomaamme siis, että työstä oppimisen prosessin suunnitteleminen vastaa melko lailla yksi yhteen onnistuneen strategiaproessin toteuttamista. Erityisesti näin on, jos onnistuneen strategiaproessin tuloksena on toiminnassa näkyvä strategia (ks. Mantere ym. 2006).

Suunnitelmien täytäntöönpano on vaihe, jossa opiskelija suorittaa ohjatusti opintoja. On mahdotonta korostaa liikaa ohjaamisen merkitystä. Ohjaamisen tulee tukea opintojen pitämistä aikataulussa sekä oppimisen pitämistä halutussa suunnassa.

Keskeinen näkökulma ohjaukseen on osaamisen kehittymisen arviointi. Suunnitelmaa ja sen täytäntöönpanemista tulee arvioida sovituina ajankohtina. Erityisesti arvioimista tulee kohdistaa opiskelijoissa tapahtuneeseen osaamisen kehittymiseen. Näin myös työstä oppimisen viimeisen vaiheen, arvioimisen, toteuttaminen tulee luontevaksi osaksi kokonaisprosessia.

Arvioiminen

Kun arviointiprosessia suunniteltaessa on sovittu osaamisen kriteereistä, opiskelijan tehtäväksi jää näytön kerääminen omasta osaamisestaan. Näytöllä tarkoitan erilaisia tapoja, joilla opiskelijan osaamisen kehittyminen ja kehittynyt osaaminen voidaan osoittaa todeksi.

Riippuen työstä ja opiskeltavista asioista, näyttö voi olla työn tekemistä, työstä tuotettavia raportteja, portfolio, jopa tentti. Olennaista on tiedostaa, millaista osaamista voidaan milläkin menetelmällä arvioida. Tentti harvemmin näyttää todeksi taitoja, sen sijaan tietoja hyvinkin. Osa taidoista voi tietenkin olla niin teoreettisia, että niitä voidaan myös paperityönä mitata.

Jos taas halutaan tunnistaa tiedon soveltavaa osaamista, näyttönä toimii työn raportointi, johon on yhdistetty teorian käyttö. Näin teoria-osaamista ei tarvitse erottaa omaksi saarekkeekseen ja erillään opiskeltavaksi asiaksi. Teoriaosaamisen liittäminen työstä oppimiseen vahvistaa syvällisen ymmärryksen kehittymistä. On kuitenkin muistettava, että kokemus ei sinällään opeta mitään. Vasta kun kokemus yhteisöllisesti on asetettu johonkin käsitteelliseen maailmaan, tehty näin yhteisesti tietoiseksi ja vasta kun siinä näkyy jokin laadullinen muutos (toimintatavan muutos, uusia esineitä, merkityksiä, rakenteita), voidaan kenties ryhtyä puhumaan oppimisesta, joskin vienolla äänellä (ks. Engeström 2002, 87–92). Teorioiden soveltava käyttö työn kehittämisessä on keskeinen mittari korkeakoulutusoisten osaamisten tutkimisessa. Opinnoissa voidaan edetä teoriasta käytäntöön ja käytännöstä teoriaan, miten kullakin alalla tai kussakin asiakokonaisuudessa järkevää on.

Taitojen ja asenteiden mittaamiseen työnäyttö on yleensä parhain, toki taas kerran alasta ja työstä riippuen. Esimerkiksi suunnittelutaitoa voi monessa kohden ilmentää myös kirjallisesti. Sen sijaan suunnittelutyön asiakasulottuvuutta on hankala kirjallisesta näytöstä päätellä.

Kun arviointiprosessia suunnitellaan, kannattaa hyvin tarkasti miettiä, millaista osaamista loppujen lopuksi olemme kehittämässä. Tiedollisen ja käsitteellisen osaamisen abstrahoitua näkökulmaa voidaan tutkia kirjallisuuden hallinnan kautta. Toki voi kyseenalaistaa sen, miten syvällistä osaamista tentti loppujen lopuksi mittaa ja millainen on oppimisen kesto. Soveltavaa teorioiden ja käsitteiden hallintaa tulee mitata toisin. Portfolio ja työn raportointi voivat tällöin tulla kysymykseen. Taitojen, työn teknisen hallinnan osaamisen mittaaminen on jo hankalampaa. Jos aina ei voi järjestää työnäyttöjä, on mahdollista raportoida työtä ja esimerkiksi arvioida osaamista moninäkökulmaisten tulkintafoorumien avulla. Opiskelijalle voidaan määrätä velvollisuus hankkia esimerkiksi kollega-, asiakas- ja esimiespalautetta. Näiden avulla voidaan todentaa raportoitua osaamista. Asenneosaamisen tasoa voidaan tulkita samoilla menetelmillä.

Jotta osaamisen arvioinnilla on ohjaava ja kannustava vaikutus, tulee arvioiminen ajatella kontekstuaalisesti, toimintaympäristöön ja toimijoihin soveltaen, seuraavan askeleen logiikalla. Seuraavan askeleen logiikka tarkoittaa arvioinnin kriteereiden, työn laadun määritysten rakentamista kehittymisen seuraavan vaiheen perustalle. Ensin tulee siis käsittää, miten kuvataan laadullinen muutos, joka työssä tulee tapahtua. Mikä on lähikehityksen vyöhyke, oppimiseni mahdollisuus ja miten se näyttäytyy eri tavoin eri toimijänäkökulmille? (Lähikehityksen vyöhykkeen hyödyllisestä käsitteestä, ks. Engeström 2002, 93–97 ja 144–146).

Koska seuraava askel otetaan yleensä melko lähelle, lähikehityksen vyöhyke tulee ajatella suhteessa omaan napaan ja toimintaympäristöön. Lähikehityksen vyöhyke ei tapahdu abstraktissa koulutuksen tilassa, vaan työn laadun muutoksissa. Arviointikriteerit tulee ajatella ja kuvata suhteessa työtä tekevän aikuisen työhön. Miten havaitsemme muutoksen, miten asiakas havaitsee muutoksen, miten kollega havaitsee työn laadullisen muutoksen? Jotta arviointiprosessista saadaan mielekäs, tulee neuvotellen tehdä sopimus kriteereistä. Jos ei ole yhteistä ymmärrystä kriteereistä, arvioiminen on ulkokohtaista ja lilluu työstä irrotetuissa abstraktioissa. Abstraktioina kriteereillä on taipumusta kääntyä mitään sanomattomiksi absoluuteiksi, jotka ovat sitä mitä ovat, näkökulmista huolimatta. Jotta kriteereillä on nautintoa luova mieli, kriteerit tulee tulkita ohjaaviksi, sisäistetyiksi tavoitteiksi. Tässä tulkintafoorumit ovat avuksi. Työn laatu ja työn laadun muutokset täytyy yhdessä neuvotellen kuvata.

Työn laatua ja laadun muutosta kuvaavina mittareina voi hyvin käyttää työpaikan työn tuloksellisuutta kuvaavia mittareita. Numeroista voi olla hyötyä tässä kohdassa. Jotta ne saadaan palvelemaan oppimisen ja osaamisen kehittymisen asiaa, olennaista on tulkita numeroiden informaatio suhteessa työhön. Mistä numerot ovat seurausta? Mikä on työn ja mittareiden suhde ja millainen työ vaikuttaa numeroihin? Entä mitä tulee muuttaa, kun numerot on nähty? Mitä erinomaisuutta teemme lisää ja miten osaamista tulee kehittää? Palaamme taas tulkintafoorumeille. Palaamme myös strategiseen liiketoiminnan kehittämiseen. Oppimistulokset tulee ajatella suhteessa strategiaan tavoitteisiin. Olennaista on, että ne ajatellaan, siis tulkitaan. Automaatteja ei arvioinnissa liene.

Kun olemme lähteneet liikkeelle tutkimisesta, osaamisen tunnistamisesta, kun olemme tehneet sen perusteellisesti, arvioimisen vaiheessa huomaamme aiemmin tekemämme työn ja siihen tuhlaamamme ajan järkevyyden. Toisaalta, jos ajattelemme korkeakoulumaisten opintojen mielekkyyttä, yksi puoli korkeakoulumaisuutta on tutkimuksellisten valmiuksien kehittäminen myös suhteessa siihen, miten opiskelija ajattelee oman työnsä laatua ja laadun kehittymistä työssään. Tutkimuksellisuus ilmenee tässä toimintatutkimuksen hengessä. Olemme hyvin lähellä korkeasteen oppisopimuksen järjen ydintä.

Arvioiminen

- a) Osaamisen tunnistaminen ja kontekstiperustaisten kriteereiden laatiminen
- b) Arviointimenetelmistä neuvottelemine ja sopiminen
- c) Opiskelija kokoaa näytön osaamisestaan
- d) Työn laadun kehittymisen tulkintafoorumeiden järjestäminen

Oppisopimus, työstä oppiminen ja organisaatioiden kehittäminen

Kaiken edellä kuvatun erityisyys on loppujen lopuksi vain siinä, että toiminnan yksi osapuoli on korkeakoulu ja toiminnan rahoitus tai rahoituksen osa tulisi oppisopimuksen kautta. Tällöin oppisopimusrahoituksella järjestettäisiin korkeakoulutasoista täydennyskoulutusta, jonka keskeinen tavoite olisi työn kehittäminen.

Koska rahoituskanava olisi julkinen, työn kehittäminen tulisi tällöin ymmärtää sekä yksilöiden osaamisen että yhteisöjen ja organisaatioiden kehittämiseksi. Verovaroin rahoitettavassa koulutuksessa poliittiseen yksilöön suuntaava yhteiskuntavastuun näkökulma korostuu: emme voi tuijottaa vain työorganisaation strategioita, vaan meidän on oltava kiinnostuneita myös osaamistaan kehittävästä ihmisistä. Oppisopimusrahoituksen käyttö tukisi ajatusta liikkeenjohdon ja henkilöstön yhteisten intressien löytämisestä. Määrittääkö se sitten näin jo rahoituksen käytön mahdollisia kenttiä ja sulkeeko se näin myös jotakin ulkopuolelleen, jää nähtäväksi?

Toisaalta erityisyyden tuo se, että ajattelempa nyt korkeakoulutasoista täydennyskoulutusta. Jos rahoitusmuotona olisi oppisopimus, on itsestään selvää, että opinnot toteutettaisiin työstä oppimisen hengessä. Tämä tarkoittaa korkeakoulumaisen teoreettisuuden näkökulman hahmottamista induktiivisen logiikan muodossa: teoriat nousevat työstä ja työn ilmiöistä, yksittäistapauksista. Voisi ehkä todeta, että opiskeleminen on fenomenologinen asenne omaan työhön: asioihin itseensä omien näkemysten purkamisen ja niiden ehtojen analysoimisen kautta ja sitä kautta oman työn kehittämiseen.

Oppisopimuskoulutuksiin on tyypillisesti kuulunut oppilaitosjakso. Korkeakoulutasoisessa oppisopimuksessa ne voisivat olla vaikkapa seminaareja, jotka kootaan yhteenvetoa varten, eivät opetusten jakamista, vaan yhteisen ja kehittyneen osaamisen jakamista varten. Opetuksia aikuiset, työssäkäyvät ihmiset saavat kirjallisuudesta, toisiltaan lukupiireissä, ties mistä. Yhdessä olon hetkinä, asiantuntijoiden koulutuksissa, olennaisempaa on tiedon prosessoiminen, uusien tulkintojen synnyttäminen, ellei jopa uuden tiedon tuottaminen (tieto on uutta ainakin suhteessa siihen kontekstiin, josta opiskelijat tulevat).

Alussa kirjoitin olettamastani lukijasta. Oletuksena oli aikuisen, työssä käyvän opiskelijan nautinnon tunnistaminen. Jotta tämän nautinnon äärelle päästään koulutusorganisaatioiden, korkeakoulujen ytimessä, on pakko sanoa lopuksi sananen opettajista. Korkeakoulujen oppisopimus muuttaisi opettajan työn perinpohjaisesti. Oppilaitosjakso olisi vain yksi

pieni osan osaamisen kehittämistä ja opiskelua, opettaja toki merkittävä ohjaaja silti.

Perinteinen näkemys korkeakoulun opettajan työstä voisi sanoa: minulla on viranomaisen velvollisuudet, joita opetussuunnitelman läpi valvotaan. Opetussuunnitelma ilmaisee ehdottoman tarkasti sen, mitä opiskelijan on opiskeltava voidakseen saada tutkintotodistuksen. Rehtorin allekirjoituksella ja koulutusorganisaation leimalla ilmaisemme vakavuutemme. Tällainen ajattelu ilmaisee heikkoa työelämäymmärrystä, josta on näyttöä korkeakoulutasoisista työelämän kehittämisen projekteista. Tulee siis varoa liiallista pitäytymistä opetussuunnitelmiin, tutkintotavoitteisten koulutusten toimintamalleihin tai jopa tieteellisen tutkimuksen esiin nostamiin kiinnostuksen kohteisiin (Järvensivu ym. 2006, 157).

Oppisopimus koulutusmuotona yllyttää tulkitsevaa näkemystä opettajan työstä: opettajana olen kehittäjä ja tutkija, jolla on vastuuta ja velvollisuuksia moneen suuntaan, mutta suurin vastuu ja velvollisuus on osaamisen kehittämisen tukeminen. Opetussuunnitelma antaa tällöin raamin, jonka läpi lähestyn asiakkaita, joilla on osaamisen kehittämisen tarpeita. Yhdessä asiakkaiden kanssa tulkitsemme toimintaympäristön ja opetussuunnitelman yhteensovittamisen. Kumpikaan ei dominoi, vaan sekä opetussuunnitelma että toimintaympäristö ovat dynaamisia ja dialogisia olioita. Antamamme todistus vihjaa osaamisen laadusta ja tasosta, mutta ei välttämättä täysin samoissa sisällöissä, ei välttämättä kaikkialle soveltuvana, vaan uudelleen tulkittavana. Olisiko tässä myös yksi syy täydennyskoulutuksen tuottamiseen?

Tulkitseva näkemys opettajan työstä on eri kuin löysä näkemys opettajan työstä. Löysässä näkemyksessä opettaja toimii asiakkaan toiveiden mukaan, opetussuunnitelmaa ei tarvita, sillä se vain haittaa asiakastarpeen selvittämistä. Asiakasyritys on aina oikeassa. Sillä on strategisesti olennaisia kehittämisen kohteita, näiden mukaan edetään. Löysä näkemys antaa kaiken vallan asiakkaalle, koska löysän näkemyksen mukainen opettaja olettaa, että asiakas on aina oikeassa, ainakin maksava asiakas. Koulutusorganisaatiot ovat siksi erinomainen kumppani työorganisaatioiden kehittämiseen, että niiden ei tarvitse löysäillä. Niiden kanssa voi neuvotella, myös oppisopimusrahoituksen viisaasta käytöstä.

Korkeakoulutusorganisaatio voi toimia oppimis- ja kehittämisverkostojen risteyskohtana, jossa yritykset ja niiden henkilöstö voivat kohdata toisiaan. Tämä irrottautuu perinteisen konsultaation malleista siinä, että kehittämistoimet eivät kohdistu vain yhteen organisaatioon, jopa sen tiettyyn osaan. Kehittämistoimet jaetaan usean organisaation kesken. On tietenkin ymmärrettävää, että kilpailulliset näkökulmat nousevat helposti tässä kysymyksen alle ja helposti muodostuvat jopa aloituksen

esteeksi. Esimerkiksi HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun projektit pankki- ja vakuutusalan sekä IT -alan asiantuntijoiden kanssa osoittavat, että huoli on turha, jos vain pelisäännöistä sovitaan (ks. Saranpää 2008 ja Saranpää 2006).

Oppisopimuksen pelisääntöjen ulottaminen korkeakoulujen täydennyskoulutukseen avaisi uuden pelikentän. Tällä kentällä pelisääntöjen muodostamisen ehtoja luovat käsitykset asiantuntijatyöstä ja sen kehittämistä, käsitykset osaamisen tunnistamisesta ja työstä oppimisesta sekä käsitykset työelämän kehittämisen eri osapuolten yhteistyön tekemisestä. Oppisopimusrahoitus korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa olisi erinomainen mahdollisuus edelleen kehittää käsityksiämme.

Lähteet

- Alasoini, T., Korhonen, S-M., Lahtonen, M., Ramstad, E., Rouhiainen, N. & Suominen, K. 2006. Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Tykes, raportteja 50. Helsinki.
- Engeström, Y. 2002. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Edita. Helsinki.
- Järvensivu, A., Koski, P. & Jalo, S. 2006. Ongelmaperustainen oppiminen työpaikkojen kehittämisessä ja henkilöstön koulutuksessa. Teoksessa Alasoini, T., Korhonen, S-M., Lahtonen, M., Ramstad, E., Rouhiainen, N. & Suominen, K. (toim.) Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. s. 152–168. Tykes, raportteja 50. Helsinki.
- Mantere, S., Aaltonen, P., Ikävalko, H., Hämäläinen, V., Suominen, K. & Teikari, V. 2006. Organisaation strategian toteuttaminen. Suunnitelmista käytäntöön. Edita. Helsinki.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. Työ, identiteetti ja oppiminen. s. 178–197. WSOY. Helsinki.
- Salojärvi, S. & Hytönen, T. 2006. Osaamisen johtamisen edistäminen oppimisverkoston haasteena. Teoksessa Alasoini, T., Korhonen, S-M., Lahtonen, M., Ramstad, E., Rouhiainen, N. & Suominen, K. (toim.) Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. s. 188–210. Tykes, raportteja 50. Helsinki.
- Saranpää, M. 2008. Ohjaajan hätävara. Osaamisen tunnistamisen ja työstä oppimisen ohjaamisen työkaluja ammattikorkeakoulututkintojen tekijöille. HAAGA-HELIA:n kehittämisorjenteja 3/2007. Edita. Helsinki.
- Saranpää, M. 2006. Hyppyjä sameaan veteen. Opettajuuden ja opettamisen kehittyminen Dopin -projektissa. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettaja-korkeakoulu 13:2006.
- Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. 2007. Verkostoissa oppiminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. Työ, identiteetti ja oppiminen. s. 258–286. WSOY. Helsinki.

OSA III

YRITYKSEN HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Strateginen henkilöstön kehittäminen ja korkea-asteen oppisopimus

Lauri Tuomi

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella korkea-asteen oppisopimustyyppistä täydennuskoulutusta yrityksen strategisen henkilöstön kehittämisen näkökulmasta. Artikkelissa strateginen henkilöstön kehittäminen linkitetään tiiviisti yrityksen tai organisaation strategian toteuttamiseen osana pysyvän kilpailuedun luomista. Tämä ns. resurssiteoreettinen näkökulma korostaa resurssien (fyysiset, inhimilliset ja taloudelliset) jatkuvaa kehittämistä ja uudistamista pysyvän kilpailuedun mahdollistamiseksi. Parhaimmillaan yrityksellä tai organisaatiolla on vahva avainhenkilöresurssi, jonka osaaminen mahdollistaa yrityksen strategian toteutumisen. Artikkelin aluksi luodaan katsaus strategisen henkilöstön kehittämisen teoriataustaan. Lopuksi korkea-asteen oppisopimuksen mahdollisuuksia ja haasteita arvioidaan strategisen henkilöstön kehittämisen viitekehystä.

Strategisen henkilöstön kehittäminen – pysyvän kilpailuedun mahdollistaja

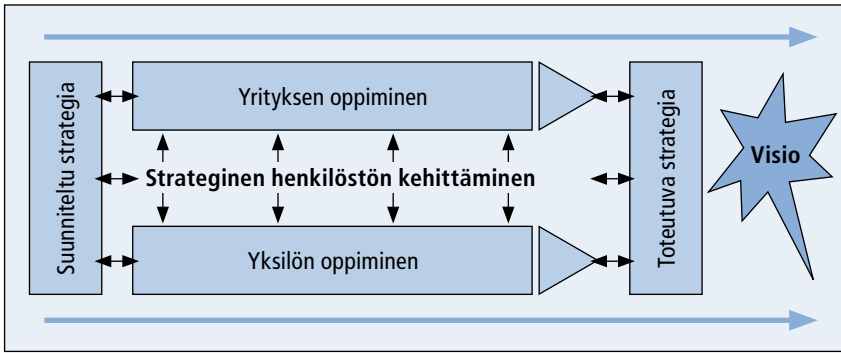
■ Strategisen henkilöstön kehittämisen taustalla on resurssiteoreettinen tutkimussuuntaus, jonka mukaan yrityksen fyysiset, taloudelliset ja henkilöstöresurssit voivat mahdollistaa yritykselle pysyvän kilpailuedun (Boxall & Purcell 2003; Grant 1991). Kaikki resurssit eivät kuitenkaan ole pysyvän kilpailuedun mahdollistajia, vaan tutkijat ovat tunnistaneeet ns. strategisten resurssien kriteerit. Henkilöstön merkitys suhteessa muihin resursseihin onkin itse asiassa ylivoimainen: henkilöstö kun tekee päätökset muista resursseista ja niiden käyttämisestä.

Termi ”pysyvä kilpailuetu” ymmärretään usein virheellisesti pitkäkestoisena kilpailuetuna – ikään kuin kerran hankittu kilpailuetu säilyisi sellaisenaan. Pysyvän kilpailuedun ylläpitäminen edellyttää kuitenkin *jatkuvaa kehittämistä*. Tuudittautuminen kerran saavutettuun kilpailuedun tilanteeseen voidaan hetkessä menettää, jos yritys ei jatkuvasti kehitä toimintaansa ja henkilöstöään. Pysyvä kilpailuetu tarkoittaa yrityksen kykyä toteuttaa tuloksellisesti niin ainutlaatuisia strategioita, että millään nykyisistä tai potentiaalisista tulevista kilpailijoista ei ole kykyä vastaavan strategian toteuttamiseen.

Resurssiteorian kautta tutkijat Hamel ja Prahalad (1994) nostivat esille myös **ydinosaamisen** merkityksen yrityksen kilpailukykyyn. Osaaminen tai kompetenssi määritellään kokemuksen, tiedon ja taitojen yhdistelmiksi. Ydinosaamiseksi kutsutaan yrityksen tai yhteisön strategisesti merkittävintä osaamista. Tämän tunnistaminen edellyttää kolmen kriteerin täyttymistä. Ydinosaamisen tunnistamiseksi on vastattava seuraavaan kysymykseen: Mitä sellaista osaamme, joka on ainutlaatuista ja se tuo asiakkaillemme lisäarvoa tuottavaa sekä luo uusia mahdollisuuksia toiminallamme tulevaisuudessa. Ydinosaamisen tunnistaminen on osoittautunut yhdeksi haastavimmaksi tehtäväksi strategioita uudistettaessa. Yllättävää on ollut, kuinka harva organisaatio on aiemmissa strategioissaan pysähtynyt pohtimaan sitä, millaisella ydinosaamisella tulevaisuus tehdään. Ydinosaamisen kehittämisen haasteena on, miten osaaminen tulee jaetuksi ja koko organisaation hyödyksi.

Strateginen henkilöstön kehittäminen voidaan määrillä sellaisten taitojen ja osaamisen oppimiseksi, joilla yritys pystyy toteuttamaan strategiaansa (Hall 1984; Keep 1993; Hendry ym. 1995). Tämän määritelmän täydennykseksi tutkijat Rothwel ja Kazanas (1989) korostivat tulevaisuuslähtöisen ja proaktiivisen kehittämisen merkitystä. Lisäksi he korostivat myös *sidosryhmien* osaamisen kehittämisen merkitystä. Yrityksen strateginen henkilöstön kehittäminen liittyy siten yrityksen henkilöstön osaamisen vahvistamiseen yrityksen strategian toteuttamiseksi. Jotta tämä onnistuisi, osaamisen kehittämisen tulee vahvistaa sekä yksilöiden että yrityksen oppimista (Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka 1996; Boxall & Purcell 2003).

Ideaalimallissa yrityksen ja yksilön oppiminen kytkeytyvät strategian luomiseen, uudistamiseen ja toteuttamiseen (kuva 1). Tässä ideaalimallissa olennaista ovat yksilöiden ja organisaation oppimisprosessit. Henkilöstön kehittäminen ei ole vain sarja koulutuspäiviä tai -kursseja vaan se on jatkuvaa, aktiivista ja pitkäjänteistä – strategian toteutumista vahvistavaa – toimintaa. Parhaimmillaan strateginen henkilöstön kehittäminen varmistaa jatkuvan kehittämisvireen, jossa yksilöiden osaaminen tulee jaetuksi ja koko yrityksen osaamiseksi. Palaamme seuraavassa kappaleessa tarkemmin tähän osaamisen jakamiseen ja oppivan organisaation rakentamiseen tarkastellessamme avainhenkilöiden kehittämistä.



Kuva 1. Strategisen henkilöstön kehittäminen (Tuomi 2005).

Strategisen henkilöstöresurssin tunnistaminen ja kehittäminen

Avainhenkilöiden tunnistamisen taustalla on ns. resurssiteoria, jonka mukaan osa yrityksen resursseista voidaan tunnistaa strategiseksi ja parhaimmillaan pysyvää kilpailuetua tuottaviksi (Tuomi 2005). Avainhenkilöiden tunnistamisessa neljän kriteerin tulee täyttyä. Avainhenkilöllä on sellainen taitojen, tietämyksen ja kokemuksen yhdistelmä (Tuomi 2005), joka

- a) tuo selkeää lisäarvoa organisaatiolle
- b) on vaikeasti hankittavissa työmarkkinoilta
- c) on vaikeasti jäljiteltävissä ja siten ainutlaatuista
- d) on vaikeasti sisäisesti korvattavissa.

Lisäarvon näkökulmasta henkilön on vähintään tuotettava enemmän kuin palkkakulunsa. Työn tuloksellisuuden (P =performance) onkin todettu olevan yhtälön $P=A*M*O$ tulosta. Yhtälössä A viittaa osaamiseen (ability), M motivaatioon ja O oikeaan paikkaan organisaatiossa. Motivoitunut, oikeassa paikassa oleva henkilö, jolla on tarvittava osaaminen, on työyhteisölle myös tuottavin. Tämän kriteerin nähdäänkin olevan vain perustaso. Hyviä työntekijöitä tarvitaan organisaatioon, mutta avainhenkilö antaa parhaimmillaan vahvan panoksensa yrityksen strategian toteutumiseen. (Tuomi 2005.)

Ulkoisen ja sisäisen korvattavuus liittyy siihen, että perustehtäviä suorittava henkilö (esim. kirjanpitäjä, joka tekee peruskirjauksia tai talouspäällikkö tehdessään perustyötään) on varsin vaivattomasti ja suhteellisen nopeasti korvattavissa, joko ulkoisen rekrytoinnin tai sisäisen sijaisjärjestelyn kautta. Ei siis ole itsestään selvää, että esimies tai johto olisivat automaattisesti avainhenkilöitä. Mitä enemmän henkilö on mukana yrityksen toiminnan kehittämisessä, toimii yhteistyössä muiden kanssa, sitä

varmemmin hänestä tulee organisaationsa avainhenkilö. Usein ajatellaan, että olen sitä tärkeämpi, mitä enemmän pidän tietoa itselläni. Avainhenkilökäsitteen näkökulmasta tällainen ajattelu on jopa vaarallista: yritykselle ei synny kilpailuetua yksittäisistä tähdistä vaan osaamiskimpuista (engl. resource bundle). Työparit, jotka ratkaisevat yhdessä arkityön haasteita, tai ryhmä, joka yhdessä jakaa osaamistaan, voi muodostaa strategisesti tärkeän osaamiskokonaisuuden. Ja samalla henkilö voi luoda itsestään yritykselleen avainhenkilön. Avainhenkilöiden kehittyminen tapahtuu usein valtaosin töitä tehden ja strategisia hankkeita eteenpäin vieden. (Tuomi 2005.)

Avainhenkilöiden kehittämisessä erityiskysymyksenä on, miten avainhenkilöominaisuuksia voidaan vahvistaa ja toisaalta miten uusia avainhenkilöitä voidaan kehittää yritykselle. Avainhenkilöistä tiedetään, että koska heidän osaamisensa on työmarkkinoilta vaikeasti saatavaa, he ovat myös haluttuja henkilöitä muiden yritysten ja organisaatioiden silmissä. Henkilöriskien näkökulmasta yksittäinen huippuhenkilö on myös pahimmillaan mittava riski yrityksille: pois lähtiessään hän vie strategisen osaamisen mennessään. Avainhenkilöiden kehittämiseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota – siitäkin huolimatta, että tutkimuksissa on havaittu avainhenkilöiden kehittävän itseään monin tavoin vaikka yritys ei olisikaan kehittämistä tarjonnut. Avainhenkilön kehittämisessä onkin tärkeä pohtia niitä ratkaisuja, joilla avainhenkilön osaaminen tulee organisaatiossa jaetuksi, ja miten avainhenkilön haasteelliset työtehtävät toimivat osaamisen kehittämisen muotona. Yrityksen tulevaisuuden visio voi parhaimmillaan sitouttaa avainhenkilön yritykseen: tulevaisuuden uudet haasteet ja vaikuttaminen yrityksen strategiaan on havaittu vahvoiksi sitouttamisen keinoiksi. (Tuomi 2005.)

Henkilöstön kehittämisen haasteita – miltä nykytila näyttää?

Yli 90 % suomalaisista yrityksistä on pieniä tai keskisuuria yrityksiä. Pk-yritysten kehittämisen keskeisiksi haasteiksi on usein todettu aika-, resurssi- ja tietopula (Tuomi 2005). Pk-yrityksissä arkityöstä irrottautuminen kehittämiseen on haasteellista. Näillä yrityksillä on harvoin henkilöä, joka olisi perehtynyt henkilöstön kehittämiseen. Lisäksi tietoa kehittämismahdollisuuksista ja -tavoista voi olla vaikea hankkia. Erityisesti kasvuun tähtäävien yritysten toiminnan aikajänne on erittäin lyhyt nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä (ks. Tuomi 2006a, 2006b). Innovatiivisten kasvuyritysten tilanne saattaa olla sellainen, että liike-

idea on niin ainutlaatuinen, että ko. liiketoimintaa tukevaa henkilöstön kehittämistä voi olla todella vaikea hankkia yrityksen ulkopuolelta.

Pk-yrityksiin suuntautuneen väitöstutkimukseni mukaan yrityksen avainhenkilöiden tulkinnat henkilöstön kehittämisestä näyttivät ohjaavan kehittämiseen liittyvää päätöksentekoa. Kun tietty avainhenkilö näki jonkin seikan kehittämisen esteenä, hänen kollegoidensa tulkinnat saattoivat olla täysin päinvastaisia. Nämä tulkinnat saattoivat muodostaa näkymättömiä kehittämisen esteitä, ja ne saattoivat johdattaa avainhenkilön kehittämään itseään yksin, arkityöstä irrallisissa koulutuksissa. Henkilöt usein vahvistivat osaamispääomaansa, joka ei tullut kuitenkaan yrityksen yhteiseksi osaamiseksi. Yhteinen keskustelu ja kehittämisen suunnittelu näytti puuttuvan. Olennaisen tärkeäksi strategisen henkilöstön kehittämisen käynnistäjäksi näyttikin muodostuvan yhteisen keskustelun ylläpitäminen, yrityksen strategian jatkuva prosessointi ja uudenlaisten työn tekemisen muotojen kannustaminen (esimerkiksi tehtävärajoja ylittävät työparit jne.). (Tuomi 2005.)

Luoma (2000; ks. Tuomi 2007) tutki suomalaisten organisaatioiden henkilöstön kehittämisen käytäntöjä ja tunnisti tutkimuksessaan kolme kehittämisen mallia. Osassa organisaatioista henkilöstön kehittäminen perustui pääasiassa *tarveperustaiseen* näkökulmaan. Tällöin havaitaan kehittämistarve, johon pyritään löytämään esimerkiksi lyhyt kurssi, jolla osallistujien tiedot päivitetään. Aikajänne *tarveperustaisessa* mallissa on lyhyt ja malli on luonteeltaan reaktiivinen. Koska tulevaisuutta ennakkoiva ja yrityksen strategiaa vahvistava näkökulma on suppea, tämän mallin mukainen kehittäminen ei sellaisenaan ole strategista henkilöstön kehittämistä.

Organisaation *kehittämisperustaisessa* mallissa henkilöstön kehittämisellä nähdään olevan vahva rooli organisaation muutosohjelmien läpiviennin tukemisessa ja organisaatiokulttuurin kehittämisessä. Muutosjohtamista tukevat koulutus- ja kehittämisprosessit ovat aikajänteeltään pitkäkestoisia. Kolmantena mallina on *tulevaisuusperustainen* henkilöstön kehittäminen. Tätä mallia noudattaessaan yritys pyrkii varmistamaan tulevaisuuden menestyksen. Aikajänne on pitkä ja tavoitteena voi olla esimerkiksi oppivan organisaation ydinosaamisten vahvistaminen henkilöstöä kehittämällä. (ks. Luoma 2000.)

Strategisen henkilöstön kehittämisen näkökulmasta yrityksen tulisi kehittää henkilöstöään näiden kaikkien mallien kautta. Pitäytyminen vain yhdessä muodossa voi jättää kehittämiseen katvealueita, ja jatkuva kehittämisvire jää toteutumatta. Esimerkiksi kehittämisvireen ylläpidon näkökulmasta myös lyhytkestoisilla, henkilöstön tietoja ja osaamista päivittävillä koulutuksilla voi olla tärkeä rooli.

Korkea-asteen oppisopimus strategisen henkilöstön kehittämisen muotona

Yrityksen näkökulmasta henkilöstön kehittäminen ei ole itsetarkoituksellista, vaan sen tehtävänä on tukea yritystoiminnan strategioiden toteutumista. Osaava henkilöstö on yrityksen tärkein voimavara, jolla menestys varmistetaan. Näin ollen korkea-asteen oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta tulee tarkastella nimenomaan strategisen henkilöstön kehittämisen viitekehyksestä. Keskeistä on arvioida, miten hyvin uusi oppimismuoto vastaa strategisen henkilöstön kehittämisen tarpeeseen edistää yrityksen tai organisaation strategian toteutumista. Voidaanko esimerkiksi yrityksen ydinosaamista ja avainhenkilöiden osaamista vahvistaa korkea-asteen oppisopimuksen kautta?

Seuraavaksi korkea-asteen oppisopimusta tarkastellaankin seuraavista strategisen henkilöstön kehittämisen näkökulmista:

- yksilöiden oppimisesta koko organisaation oppimiseen
- ydinosaamisen vahvistaminen
- avainhenkilöiden kehittäminen.

Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus -projektin (HIOP 2008) yhteydessä on korkea-asteen oppisopimuksen erityispiirteiksi nostettu mm. työstä oppiminen, tutkimuksen ja kehittämisen linkitys oppimisprosessiin sekä eri toimijoiden verkottunut yhteistyö. Korkea-asteen oppisopimus mahdollistaa pitkäjänteiset osaamisen kehittämisprosessit, joissa yksilöiden kehittymisen kautta osaaminen tulee jaetuksi ja muodostaa pohjaa koko organisaation oppimiselle. Oppimisen lähtökohdaksi tulee ottaa yrityksen strategia. Kehittämisprosessin yhteistyökumppanit (esimerkiksi HIOP-projektin aikana luotu vahva osaamisketju) yhdessä yrityksen johdon kanssa määrittävät keskeiset strategiset tarpeet, joihin korkea-asteen oppisopimuksella voidaan vastata.

Työstä oppiminen on tällöin keskeinen osa yksilöiden kehittämistä: kehittäminen parhaimmillaan hyödyntää välittömästi yrityksen strategian toteuttamista. Esimerkiksi yritys, joka on tunnistanut palvelun keskeiseksi kilpailuedukseen, voi korkea-asteen oppisopimuksen kautta vahvistaa henkilöstönsä palveluosaamista, kytkeä palvelukonseptin kehittämisen osaksi kehittämisprosessissa mukana olevien henkilöiden työstä oppimista ja lisäksi vielä vahvistaa palveluiden laadun tutkimuksellista osaamista nimenomaan korkeakoulujen kumppaneiden avulla.

Toinen esimerkki korkea-asteen tyyppisen oppisopimus koulutuksen mahdollisuuksista on kasvuyritys, jolla on ainutlaatuinen liike-idea ja liiketoimintamalli. Tällöin voi olla tilanne, että uusinta tutkimustietoa ei

juuri tuon yrityksen toimialalta ja liiketoiminnasta ole saatavilla. Tällöin kehittämisprosessi voi itse asiassa luoda samalla uusinta tietoa juuri tämän yrityksen toiminnan kautta. Yritys voi siten avainhenkilöidensä osaamisen vahvistamisen kautta vahvistaa ydinosaamistaan, luoda uusinta omaan toimialaan liittyvää tietoa ja siten varmistaa strategiansa toteutuminen.

Yhteenvetona voidaan yhdistää strategisen henkilöstön kehittämisen osa-alueet sekä korkea-asteen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen keskeiset piirteet (taulukko 1). Taulukon 1 mukaan voidaan todeta korkea-asteen oppisopimuksen soveltuvan hyvin strategisen henkilöstön kehittämisen muodoksi. Korkea-asteen oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mahdollisuudet kytkeä työpaikalla tapahtuva oppiminen pitkäjänteisiksi prosesseiksi ja tuoda mukaan korkea-asteen tutkimus- ja kehittämisosaaminen tukevat parhaimmillaan yrityksen strategian toteutusta. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ja siihen liittyvä ohjaus mahdollistavat sen, että yksilöiden osaamisen lisäksi osaaminen tulee jaettua ja hyödynnettyä yrityksessä. Ydinosaamisen tunnistaminen mahdollistaa kehittämisprosessit, joilla osaamista vahvistetaan. Potentiaalisten ja nykyisten avainhenkilöiden tunnistamisen kautta nämä henkilöt voidaan kytkeä kehittämisprosesseihin mukaan.

Taulukko 1. Strateginen henkilöstön kehittäminen ja korkea-asteen oppisopimus.

STRATEGISEN HENKILÖSTÖN KEHITTÄMISEN OSA-ALUE	KORKEA-ASTEEN OPPISOPIMUKSEN MAHDOLLISUUDET
Tavoitteena yrityksen strategian toteutuminen	Osaamisen kehittäminen kytetään yrityksen strategiaan tavoitteisiin, tutkimuksen ja kehittämisen linkitys oppimisprosessiin
Yksilöiden oppimisen lisäksi koko yrityksen oppiminen	Pitkäjänteinen kehittämisprosessi, työpaikalla oppiminen ja ohjaus
Ydinosaamisen vahvistaminen	Kehittämisprosessien tavoite strategisen osaamisen vahvistaminen
Avainhenkilöiden kehittäminen	Mahdollisuus tunnistaa ja kehittää potentiaaleja ja nykyisiä avainhenkilöitä

Ideaalitilanteessa korkea-asteen oppisopimus yhdistää tutkimus- ja kehittämisosaamisen, vahvistaa avainhenkilöiden kehittymistä ja sitoutumista yrityksen strategian toteutukseen sekä luo toimintamallin, jonka avulla voidaan osaamista jakaa työssä oppien – tuloksena yrityksen strategian toteutuminen ja uudistuminen. Koulutuksen järjestäjiltä ja oppisopimus-toimijoilta tämä edellyttää kykyä ja halua uudenlaiseen, rajoja ylittävään yhteistyöhön ja – erityisesti – kykyä ymmärtää asiakasyritysten liiketoimintaa ja strategioita.

Lähteet

- Boxall, P. & Purcell, J. 2003. *Strategy and Human Resource Management*. Palgrave McMillan. Bristol.
- Grant, R.M. 1991. The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation. *California Management Review*, Spring 1991.
- Hall, D.T. 1984. Human resource development and organizational effectiveness. Teoksessa Fombrun, C.J., Tichy, N.M. & Devanna, M.A. (toim.) *Strategic Human Resource Management*. John Wiley & Sons. New York.
- Hamel G. & Prahalad, K. 1994. *Competing for the future*. Harvard Business School Press. Boston.
- Hendry, C., Arthur, M.B. & Jones, A.M. 1995. *Strategy Through People. Adaptation and learning in the Small-Medium Enterprise*. Routledge. London.
- HIOP-projekti 2008. Luettavissa <http://www.haaga-helia.fi/hiop>
- Keep, E. 1993. Corporate Training Strategies: the Vital Component? Teoksessa Storey, J. (toim.) *New Perspectives on Human Resource Management*. Routledge. New York.
- Luoma, M. 2000. Human Resource Development as a Strategic Activity. A Single Component View of Strategic Human Resource Management. *Acta Wasaensia No. 77* University of Vaasa.
- Nonaka, I. 1996. The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review* (November-December), 96–104.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press. New York.
- Rothwell, W.J. & Kazanas, H.C. 1989. *Strategic Human Resource Development*. Prentice Hall. New Jersey.
- Tuomi, L. 2005. *Strategic Human Resource Development in SMES – The Identification of Key employees and Their Discourses on Human Resource Development*. *Acta Wasaensia No. 135*. University of Vaasa.
- Tuomi, L. 2006a. Henkilöstön kehittäminen kasvuyrityksessä – avainhenkilöt avainasemassa teoksessa *Laadun ja Henkilöstöjohtamisen Vuosikirja 2006*. Suomen AMT Oy. Tampere.
- Tuomi, L. 2006b. Kasvuyrityksen avainhenkilöstön ja osaamisen kehittäminen – Case High Tech Kasvuyritys. Teoksessa Halttunen, J., Toivola, T., Tuomi L. & Varamäki E. (toim.) *Tulevaisuuden yrittäjä. Tutkittuja näkökulmia kasvuun ja menestykseen*. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu Helia. Helsinki.
- Tuomi, L. 2007. Henkilöstön kehittämisstrategiat ja tieto- ja viestintäteknikka. Teoksessa Koivisto, J., Sumkin, T., Tuomi L. & Tuuliainen, M. *Vaihtoehtoja valinnoille*. Opetushallitus. Helsinki.

Osaamisen tasapainoinen kehittäminen ja vaikuttavuuden arviointi

Juha Marjakangas

Artikkelissa tarkastellaan osaamisen kehittämistä ja vaikuttavuuden arviointia oppimisen ja liiketoiminnan hallinnan näkökulmista. Artikkelissa perehdytään oppimiseen sekä vaikuttavuuden arviointiin liittyviin käsitteisiin. Artikkelin lopussa herätetään ajatus tasapainoisesta osaamisen kehittämisen mallista.

Oppimiseen ja vaikuttavuuteen liittyviä käsitteitä

■ Yksinkertaisissa ja suhteellisen pysyvissä toimintaympäristöissä rutiinit antavat organisaation toiminnalle riittävän perustan. Tapahtumat ovat ennakoitavissa ja niihin on olemassa valmiita ratkaisu- ja toimintavaihtoehtoja. Vanhaa uusintava oppiminen ei kuitenkaan riitä kehittyvässä ja innovatiivisessa organisaatiossa, jossa ongelmat ovat monimutkaisia ja edellyttävät laadullisesti uudenlaisten ratkaisujen tuottamista. Rutiinien ja käytäntöjen muuttaminen edellyttää, että toimintaa tarkastellaan reflektiivisesti eli itsearvioivasti. (Ruohotie 1996, 35.)

Moingeon ja Edmondson (1996, 21) luokittelevat organisaation oppimiseen liittyvät tutkimussuuntaukset neljään eri osa-alueeseen riippuen siitä, onko kyseessä kuvaileva- tai interventiotutkimus vai organisaation tai yksilön osaamiseen liittyvä tutkimus. Organisaatio- ja yksilöulottuvuutta kutsutaan analyysiyksiköksi ja kuvailevaa sekä interventioulottuvuutta tutkimuksen tavoiteosioksi.

Taulukko 1. Organisaation oppimiseen liittyvät tutkimussuuntaukset.

	ANALYYSIN KOHDE	
	Organisaatio	Yksilö
Kuvaileva tutkimus	1. Organisaatiot oppimisen ilmentyminä	2. Yksilön oppiminen ja kehittyminen organisaatiossa
Tutkimuksen tavoite	3. Organisaatioiden muutoskyky lisääntyy aktiivisen ja älyllisen osallistumisen kautta	4. Yksilöt oppivat henkilökohtaisen vastuun tiedostamisen ja yhteistyön kautta
Interventio-tutkimus		

Käsitys organisaatioista oppimisen ilmentyminä perustuu usein behavioristiseen käsitykseen oppimisesta. Oppimisprosessi nähdään jäljittelyn tai yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvana toimintana. Yksilön oppimista ja kehittymistä organisaatiossa voidaan kuvata esimerkiksi sillä, kuinka yksilöistä tulee organisaation sisäpiirin jäseniä sitä mukaa, kun he omaksuvat hiljaista tietoa organisaatiosta. Organisaation interventio-tutkimuksen kohteena ovat yritykset, jotka ovat joustavia ja muutosherkkiä. Organisaation prosessit ja rakenteet heijastavat kulttuuria ja ovat muotoutuneet kulttuuristen olettamusten pohjalta. Nämä täytyy pyrkiä paljastamaan, tutkimaan ja muuttamaan ennen kuin organisaatio-oppiminen on mahdollista. Yksilötason interventiotutkijoiden mukaan organisaatio-oppiminen on ilmiö, jossa yksilöt organisaatiossa kehittävät ja täsmentävät kognitiivisia karttojaan eli käyttöteoriaansa tai mentaalisia mallejaan ja tulevat siten tehokkaammiksi päätöksentekijöiksi toiminnan eri tasoilla. (Vesala 2001, 42–47.)

Muutos ja oppiminen

Muutos organisaatiossa voi tapahtua joko yksi- tai kaksitasoisena. Tutkimuksissa puhutaan joko yksi- ja kaksikehäisestä tai silmukkaisesta (single loop ja double loop) muutoksesta (Argyris & Schön 1978; 1996, 20–22) tai ensimmäisen ja toisen asteen muutoksesta. Ruohotie tiivistää, että muutos ja oppiminen on yksikehäistä, jos tarkoitusten ja tuotosten välillä on tasapaino tai jos todettu virhe oikaistaan vain toimintoja muuttamalla asettamatta systeemin arvoja kyseenalaiseksi (Ruohotie 1996, 37). Kaksikehäinen muutos ja oppiminen on kyseessä silloin, kun tarkoitusten ja tuotosten vastaamattomuus oikaistaan tutkimalla ja muuttamalla toimintoja määrääviä tekijöitä ja sen jälkeen muuttamalla varsinaista toimintaa (Levy & Merry 1986; Porras & Silvers 1991; Juuti & Lindström 1995).

Argyris ja Schön (1978;1996) määrittelevät oppimisen virheiden ja häiriöiden tunnistamiseksi ja korjaamiseksi. Single loop -oppimismeka-

nismi, korjaava oppiminen, tarkoittaa sitä, että yhden palautekytkennän oppimisen avulla häiriöt ja virheet tunnistetaan ja korjataan. Tällöin kriteerinä käytetään organisaation pysyviä perusoletuksia ja normeja. Organisaatio pyritään palauttamaan normaalitilaan, eli nykyisen paradigman sisällä tehdään uusia korjaavia toimenpiteitä ja ratkaisuja. Tätä voidaan kutsua myös vahvistavaksi oppimiseksi. Double loop -oppimisessa organisaatio poistaa häiriöitä ja virheitä, asettaa ne kyseenalaisiksi ja muuttaa perusoletuksia ja niihin liittyviä normeja. Olemassa oleva paradigma kyseenalaistetaan, eli pyritään toisen asteen muutokseen. (Argyris & Schön 1978; 1996.)

Ensimmäisen asteen muutoksella tarkoitetaan tietyn uskomusjärjestelmän sisällä tapahtuvaa kehittymistä ja tuon järjestelmän entistä parempaa toimivuutta. Ensimmäisen asteen muutos on kehittämistä, joka parantaa toimintaa pienten askelten kautta muuttamalla systeemin ydinsisältöä, mutta ei itse järjestelmää. Se perustuu järkevyyssajatteluun ja sitä voidaan kutsua myös osin rationaaliseksi muutokseksi. Uuden menetelmän oppiminen ja uudenlaisten taitojen omaksuminen ovat yksilötason esimerkkejä ensi asteen muutoksesta. Organisaation kehittämiseen sovellettuna ensi asteen muutokseen liittyy pulmia, jos ympäristö muuttuu nopeasti ja ennakoimattomasti. Tällöin ensimmäisen asteen muutoksen strategia ei enää toimi, jos uskomusjärjestelmää ei vaihdeta. Silloin ympäristö saattaa näyttää kaoottiselta ja ihmiset alkavat menettää kykyään toimia tuossa ympäristössä. Uudenlaista, koko kulttuurisen uskomusjärjestelmän muutosta, on alettu kutsua toisen asteen muutokseksi. Tällöin muutos on uusien ajattelu- ja toimintatapojen muotoutumista ja se tapahtuu rationaalisenä ja näennäisesti rationaalisenä sekä myös sosiaalisena muutoksena tai muutosprosessina. Toisen asteen muutoksessa koko ajattelun ja sitä ylläpitävän symbolisen kentän perustarinasto, kulttuuri ja sen taustalla olevat ydinarvot ja -uskomukset muuttuvat. Kulttuurin muuttuminen tukee uudenlaisia ajattelu- ja toimintatapoja, joiden avulla esiintyvät ilmiöt ja koko tapahtumien virta saavat uudenlaisen selityksen. (Juuti & Lindström 1995, 25–27.)

Levy ja Merry (1986) ovat vertailleet ensimmäisen ja toisen asteen muutosta. Toisen asteen muutos on monia näkökulmia sisältävä kehitysprosessi. Se on monitasoinen ja laadullinen näennäisesti irrationaalinen kokonaisuus. Se muuttaa maailmankuvaa sekä ajattelu- ja toimintatapoja. Ensimmäisen asteen muutos kohdistuu joihinkin ulottuvuuksiin, on sisällöllinen ja määrällinen sekä jatkuvuutta säilyttävää kehittämistä, joka on loogista ja rationaalista eikä muuta maailmankuvaa ja säilyttää usein entiset ajattelu- ja toimintatavat. (Levy & Merry 1986.)

Taulukko 2. Ensimmäisen ja toiseen asteen muutos.

ENSIMMÄISEN ASTEEN MUUTOS	TOISEN ASTEEN MUUTOS
joihinkin ulottuvuuksiin kohdistuva muutos	moniulotteinen monta näkökulmaa sisältävä muutos
muutos, joka tapahtuu yksilö-, ryhmä- tai organisaatiotasolla erikseen	monitasoinen muutos, joka tapahtuu yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla samanaikaisesti
muutos, joka kohdistuu johonkin yhteen käyttäytymisen tasoon kerrallaan	muutos, joka tapahtuu kaikilla alueilla samanaikaisesti (käyttäytyminen, asenteet, normit, arvot, maailmankuva)
määrällinen muutos	laadullinen muutos
sisällöllinen muutos	viitekehyksen muutos
vähittäinen muutos	uudelle tasolle siirtyminen
jatkuvuuden säilyttävää kehittymistä	uuden suunnan ottavaa epäjatkuvuutta
looginen ja rationaalinen muutos	näennäisen irrationaalinen muutos, koska muutos perustuu toisenlaiseen ajatteluun kuin vallitseva ajattelutapa
ei muuta maailmankuvaa	muuttaa maailmankuvaa ja ajattelutapaa
säilyttää entiset ajattelu- ja toimintatavat	uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja

Uudenlainen ajattelutapa luo näin ollen perustan uusille arvojärjestelmille ja eettiselle koodistolle, mikä puolestaan luo perustan uudensuolaan sosiaalisiin rakenteisiin ja valtaan liittyvien järjestelmien kehitykselle ja sitä kautta uusien normien ja roolien synnylle. Levyn ja Merryn mukaan (Juuti & Lindström 1995, 25) toisen asteen muutoksessa edetään kriisin, muunnoksen ja siirtymän kautta uudelle vakiintuneelle tasolle, jossa tapahtuu jatkuvasti vähittäistä kehitystä. Porras ja Silvers (1991) kytkevät muutosmallissaan organisaation ydinfilosofian ja vision sekä muutoksen kiinteästi toisiinsa eli työyhteisön tarkoituksen ja ydinarvot päämäärien ja tehtävien muutoksiin. Tämä organisaation merkitysjärjestelmän muutos edellyttää organisaation kehittämistä, joka kohdistuu organisaation sosiaaliseen rakenteeseen, työn sisältöihin, tekniikkaan yms. Tässä mallissa organisaation muutokseen liittyvät toimenpiteet yhdistyvät toisen asteen muutoksen keinoihin ja organisaation kehittämisen keinot ensi asteen muutokseen ja sitä seuraavaan muutosprosessiin eli siirtymään. (Porras & Silvers 1991.)

Keskeisiä oppimiskäsityksiä

Oppimiskäsityksiä on tutkijoista ja koulukunnista riippuen lukuisia, ja usein eri koulukuntien väliset ajatukset kuvaavat käytännössä samoja käsityksiä hieman eri sanoilla. Oppimiskäsitykset voidaan jakaa karkeasti kolmeen osa-alueeseen: behavioristiseen, humanistiseen ja kognitiiviseen.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen alle voidaan lukea situationaalinen, konstruktivinen ja kokemuksellinen/kriittinen oppimiskäsitys (Billet 1996; Kolb 1984; Kuusinen 1995; Leino & Leino 1990; Matikainen & Manninen 2000; Mezirow 1996; Ahteenmäki-Pelkonen 1997).

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu objektiiviseen ja empiiriseen ajatteluun, jonka juuret ovat tämän vuosisadan alun luonnontieteellisessä ajattelussa. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä korostetaan yksilön käyttäytymisen ja oppimisen ulkoisten ehtojen merkitystä sekä tiedon objektiivista luonnetta. Oppimista, jota kuvataan ärsyke-reaktio -kytkeytymien muodostumisella, säätelee vahvistaminen, joka viime kädessä perustuu tarpeen tyydyttämiseen. Vahvistaminen voi olla joko ulkoista tai sisäistä vahvistamista. Behavioristisessa opetus käytännössä pyritään minimoimaan satunnaisten tekijöiden vaikutus ja korostetaan opetuksen rationaalisuutta. Kontrolli ja arviointi keskittyvät ulkoiseen käyttäytymiseen ja oppimisen lopputuloksiin. Tärkeää on se, miten yksilö kykenee muistamaan opetettuja sisältöjä ja miten hänen käyttäytymistään voidaan opetuksen avulla muokata (Tynjälä 1999, 29; Poikela 1998, 53–54; Rauste von Wright & von Wright 1995, 111).

Humanismi syntyi 1960-luvulla vastareaktioksi behaviorismin mekanistiselle oppimiskäsitykselle. Humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Humanistisen oppimiskäsityksen edustajia ovat mm. Maslow, Rogers ja Knowles. Poikelan (1998) mukaan Knowles on määritellyt humanismiin pohjautuen aikuisen oppijan erityispiirteitä. Niitä ovat oppijan rikas kokemustausta, kyky itseohjautuvuuteen ja itsenäisyyteen sekä erityiset oppimistarpeet, joiden taustalla on aiempi osaaminen ja kyky soveltaa opittavaa tietoa (Poikela 1998, 54–55).

Kognitiivinen oppimiskäsitys ei ole yksi yhtenäinen teoria, vaan se sisältää erilaisia suuntauksia ja näkökulmia, joiden yhteisenä nimittäjänä on näkemys tavasta hahmottaa ympäröivää maailmaa. Kognitiivisessa näkemyksessä korostuu yksilöllisen tiedon muodostamisen ja prosessoinnin, konstruoinnin merkitys oppimisessa. Oppimiskäsityksen ydin on siinä, että oppimisen ilmiöiden ymmärtämisessä kaikkein keskeisimpänä pidetään oppijan omaa aktiivista toimintaa hänen oppiessaan uutta. Tähän näkemykseen liittyy se, että oppimisen ilmiöitä selitettäessä ei voida muotoilla kaikkiin tilanteisiin, oppimistehtäviin ja yksilöihin soveltuvia yleisoppimisen lakeja, vaan oppimista selittävät tekijät ovat sidoksissa kaikkien vaikuttavien tekijöiden kulloisiinkin piirteisiin. (Poikela 1998, 54–55.) Kognitiivisen oppimiskäsityksen alaisuuteen voidaan lukea situationaalinen oppiminen, konstruktivismi sekä kokemukselliset ja kriittiset oppimisnäkemykset.

Poikelan (1998) mukaan Billet korostaa *situationaalisisessa oppimisessa* oppimisen kontekstin merkitystä. Perusajatuksena on, että oppimistoiminnan kontekstia ei ole mahdollista erottaa kognition muodostumisesta. Situationaalinen oppiminen on päämäärätavoitteista toimintaa, joka on sijoitettu oppimisen kannalta mahdollisimman paljon todellisuutta vastaavaan tilanteeseen. Esimerkiksi kielten opetuksessa paras oppimistulos saavutetaan autenttisisessa oppimisympäristössä olemalla ja puhumalla eikä opettelemalla irrallisia lauseita tai sanakirjamääreitä. Billetin mukaan situationaalinen oppiminen yhdistää kognitiivisia ja sosiokulttuurisia näkemyksiä oppimisesta. Ongelmanratkaisu on merkittävä osa oppimisprosessia. Ongelmanratkaisu liittyy kiinteästi uuden tiedon hankintaan, omaksumiseen ja soveltamiseen. Oppimisen välineenä toimii jatkuva vuorovaikutus. (Poikela 1998.)

Kognitivismia ja konstruktivismia käsitellään usein synonyymeina keskenään (Poikela 1998, 55; Kuusinen 1995, 51). *Konstruktivismin* keskeinen ajatus on, että yksilö pyrkii aina antamaan merkityksiä niille tapahtumille ja ideoille, jotka nousevat esiin oppimistilanteessa. Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan se, mitä kutsumme tiedoksi, ei voi koskaan olla tietäjästään riippumatonta heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Konstruktivismi ei siis hyväksy objektiivista ja empiiristä epistemologiaa, jonka mukaan objektiivista tietoa maailmasta saadaan suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. Perimmältään konstruktivismissa on kyse kaikkeen kommunikaatioon liittyvistä seikoista. Kommunikointi ei edellytä vain yhteistä kieltä vaan myös yhteistä viitekehystä, joiden puitteissa viesti tulkitaan. Mitä suurempi osa viestintää on yksisuuntaista, sitä vähäisemmät ovat mahdollisuudet tarkentaa ennako-oletusten paikkansapitävyyttä eli vastaanottajan tulkintoja. Olemassa olevaa tietoa voidaan käyttää monin tavoin uuden tiedon konstruoimisessa. Oppijan käsitykset ja skeemat ja hänen käyttämänsä strategiat ovat monisyisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Oppimisen kannalta on oleellista se, miten oppija itse käsittelee opittavaa materiaalia eikä se, miten opettaja sitä käsittelee ja opettaa. Opettajan tehtävänä on määrittää millaiset oppimistehtävät ovat oppimisen kannalta hedelmällisimpiä ja saattaa oppijat työskentelemään sellaisten tehtävien kanssa. Työskentelyn aikana opettaja havainnoi oppimista ja puuttuu ongelmakohtiin tarvittaessa. Opetuksen pitää pystyä tarjoamaan linkkejä jokapäiväiseen elämään, koska oppiminen on luonteeltaan kumulatiivista ja rakentuu aikaisemman tiedon pohjalle. (Poikela 1998, 55–58; Tynjälä 1999, 37–39; Rauste von Wright & von Wright 1995, 121–122.)

Kokemukselliset ja kriittiset oppimiskäsitykset korostavat oppimisen prosessiluonnetta, vaiheisuutta ja reflektion merkitystä oppimisessa. Kokeuksellinen oppiminen määritellään sellaiseksi oppimisen muodoksi, joka asettaa oppijoiden omat kokemukset keskeiseen asemaan ja käyttää tätä oppimisen organisoinnin pääperiaatteena. Oppijoita ohjataan käsittelemään ja prosessoimaan aikaisempia kokemuksiaan. Monipuolisten oppimisympäristöjen tehtävänä on auttaa oppijoita kohtaamaan uusia kokemuksia. Kolb kuvaa kokemusoppimista kehämuodossa, jonka osia ovat havainnot ja pohdinnat, abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen, seuraamusten testaus ja konkreettinen kokemus (Kolb 1984, 33; Leino & Leino 1990, 45–47). Mezirow edustaa kokemuksellisen oppimisen kriittisintä suuntausta, uudistavaa oppimista. Uudistavan oppimisen tavoitteena on tiedostaminen reflektion ja kriittisen reflektion kautta (Mezirow 1996, 21–31). Suomessa Ahteenmäki-Pelkonen on tutkinut Mezirowin esittämien ajatusten toimivuutta (Ahteenmäki-Pelkonen 1997). Seuraavassa kuviossa on yhdistetty Matikaisen ja Mannisen, Poikelan, Rauste von Wrightin ja von Wrightin sekä Tynjälän ajatuksia erilaisista oppimisenäkemyksistä (Matikainen & Manninen 2000, 75–76; Poikela 1998, 52–69; Rauste von Wright & von Wrigh 1995, 103–132; Tynjälä 1999, 18–49).

Taulukko 3. Erilaisia oppimiskäsityksiä.

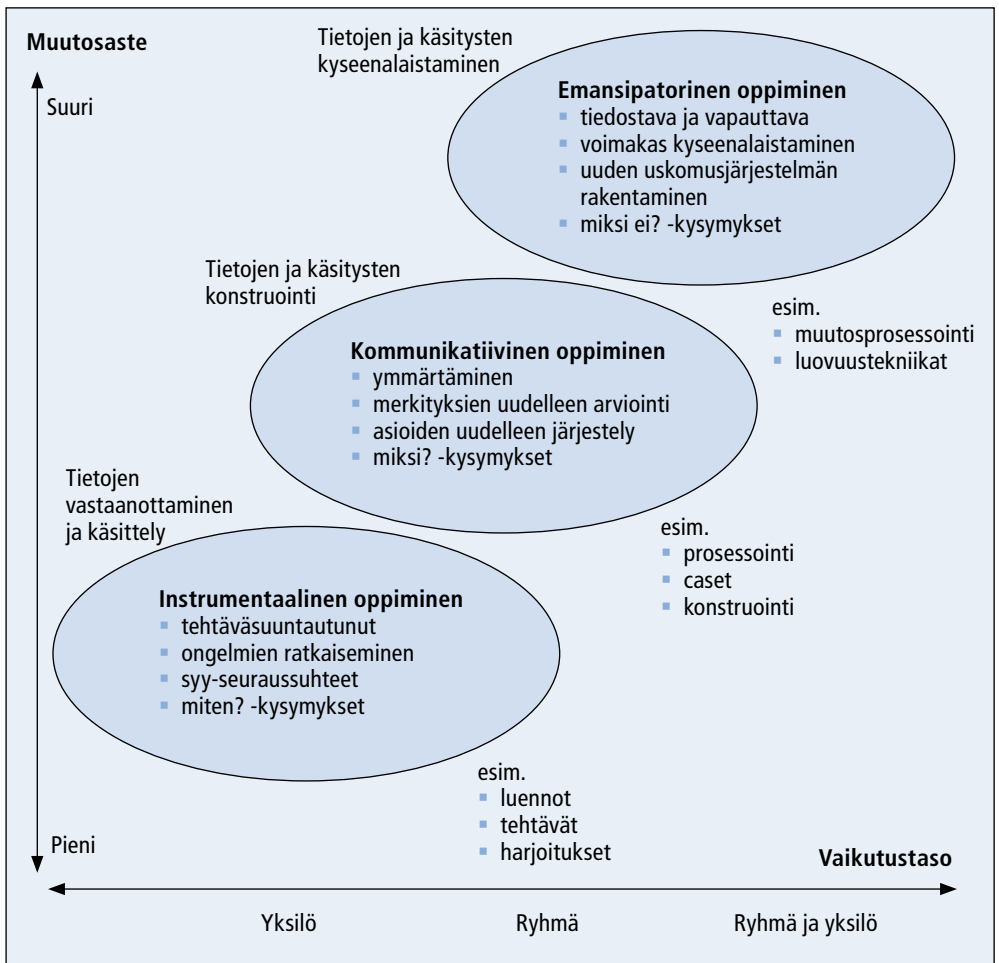
LÄHESTYMISTAPA		BEHAVIORISTINEN	HUMANISTINEN	KOGNITIIVINEN	
				Situationalinen	Konstruktiivinen
Päätavoite	Opetus ja tiedon siirtäminen	Yhteistoiminnallinen oppiminen	Yksilöllinen kognitio ¹	Tiedon konstruointi	Kokemuksellinen ja kriittinen
Edustaja	Thorndike; Watson; Skinner	Knowles; Maslow; Rogers	Billet; Anderssen; Reder & Simon; Barrows; Engeström	Bereiter; Prawat; Piaget; Rauste von Wright & von Wright	Integroiva oppiminen, tiedostaminen Dewey; Freire; Kolb; Boud ja Cohen; Mezirow
Kuvaus	Yksilö reagoi ulkoisiin ärsykkeisiin ja toimii niiden ehdoilla. Opetettava asia pilkotaan osiin, määritellään selkeät käyttäytymistavoitteet, edetään opettajaohjotusti.	Oppimisessa korostetaan vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Yksilö on aktiivinen ja itseohjautuva oman potentiaalinsa kehittäjä. Muiden ja omat kokemukset ovat oppimisresurssi.	Yksilö on aktiivinen ja prosessoi kognitiivisesti informaatiota. Uusi asia liitetään olemassa oleviin tietorakenteisiin. Oppimiskonteksti korostuu. Orientaatiooperusta toimii oppimisen pohjana.	Yksilö on aktiivinen, kontrolloi oppimiseen liittyviä toimintojaan, määrittää ja ratkaisee itseohjautuvasti ongelmat ja käsitöksensä todellisuudesta.	Oppimisen katsotaan edellyttävän joko aiempaa tai oppimistilanteessa syntyvää kokemusta. Kriittisen oppimisen tavoite on vääristä tietoisuudesta tai kahlitsevasta ajattelutavoista vapautuminen.
Oppiminen	Reagointia ärsykkeisiin ja tiedon vastaanottoa. Tehdäväkeskeinen.	Itsensä kehittämistä omien tarpeiden ja potentiaalain pohjalta vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ongelma- ja kommunikatiokeskeinen.	Uuden tiedon prosessointia ja liittämistä olemassa oleviin tietorakenteisiin. Autenttinen ja luonnollinen oppiminen jatkuvan toiminnan ja interaktion avulla. Mestari-kisälli-malli. Ongelma- ja ratkaisukeskeinen.	Pyritään antamaan oppimistilanteessa esille nousseille tapahtumille ja ideoille uusia merkityksiä. Tieto ja osaaminen rakentuu monimutkaisista yhteyksistä ja verkostoista. Ratkaisu- ja prosessi-keskeinen.	Arvojen, asenteiden ja toimintatapojen tietoiseksi tekemistä. Reflektiivinen suhde oppimiseen. Prosessikeskeinen.
Arviointi	Ulkoinen kontrolli	Interaktion laatu	Tiedon hallinta	Tiedon hallinta, osaaminen	Osaamisen arviointi

¹ Kognitiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä tiedon vastaanottamista, käsittelyä, arviointia, tallentamista ja käyttöä.

Osaamisen kehittämisen kannalta on tärkeää, että osaamista kehitetään parhailla mahdollisilla tarpeeseen sopivilla oppimismenetelmillä. Ahteenmäki-Pelkosen (1997) mukaan inhimillinen oppiminen voi olla *instrumentaalista* (välineellinen oppiminen), jolloin oppimisen tavoitteena on lisätä asioiden hallintaan liittyvää ennustavaa tietoa. Oppiminen voi olla myös *kommunikatiivista* (vuorovaikutuksellinen oppiminen), jolloin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvan kommunikaatiivisen oppimisen tavoitteena on saavuttaa hahmottavaa tietoa siitä, millaisia ajattelutapoja, tunteita, arvoja, normeja ja asenteita on ihmisen toiminnan taustalla. Edellisten lisäksi oppiminen voi olla myös *emansipatorista* (tiedostavaa tai vapauttavaa oppimista), jolloin tavoitteena on saavuttaa reflektiivisen ajattelun kautta arvioivaa tietoa omista ajattelu- ja toimintamalleista, jolloin oppimisen tuloksena on itsetuntemuksen ja -ilmaisun kehittyminen ja oman elämän haltuun ottaminen. (Ahteenmäki-Pelkosen 1997, 134–137.)

Mezirowin (1996) mukaan instrumentaalinen oppiminen sisältää oppimisprosessin, jonka tavoitteena on valvoa tai manipuloida ympäristöä tai muita ihmisiä. Tulokset ovat empiirisesti osoitettavissa, ja arviointikriteerit perustuvat toisaalta tiedolliseen konsensukseen koskien käytettyyn ongelmanratkaisun paradigmaan sisältyvää analyysi- ja päättelylogiikkaa ja toisaalta empiiriseen näyttöön siitä, onko ongelmanratkaisussa onnistuttu. Instrumentaalioppiminen voidaan siis mieltää suorittamaan oppimiseksi, jolloin pyritään parantamaan ja kehittämään menetelmätason osaamista. Kommunikatiivisessa oppimisessa lähestymistapana on yritys ymmärtää, mitä erilaisten vuorovaikutusvälineiden ja viestinnän avulla pyritään sanomaan ja tarkoittamaan. Kommunikatiivisessa oppimisessa jokainen merkitsevä informaationpalanen muuttuu merkityksen rakennuskiveksi, ja myöhemmät oivallukset muuttavat merkitystä edelleen. Emansipatorisessa oppimisessa toteutuva reflektio tarkoittaa ongelmanratkaisuprosessin kriittistä arviointia suhteessa omiin merkitysperspektiiveihin. Instrumentaalisen, kommunikatiivisen ja emansipatorisen oppimisen ero on siinä, kuinka suurta muutosta ajattelussa koulutuksella tai kehittymistoimenpiteillä halutaan saada aikaan. (Mezirow 1996, 23–26.)

Kuviossa 1 on yhdistetty Mezirowin (1996), Ahteenmäki-Pelkosen (1997) ja Marjakankaan (2008) ajatuksia siitä, millainen suhde eri oppimismenetelmillä voi olla.



Kuvio 1. Oppimisen muutosaste ja vaikutustasot (Marjakangas 2008).

Kuvion mukaisesti muutosasteen suuruus määrittää koulutusmenetelmän valintaa. Jos halutaan opettaa ja oppia tarkasti rajattuja syy-seuraussuhteiltaan johdonmukaisia asioita, voidaan puhua menetelmien oppimisesta, eli tällöin haetaan vastausta kysymykseen, miten tiettyjä asioita voidaan tehdä ja osata paremmin. Tässä tapauksessa oppijan ajattelutavan muutos ei välttämättä ole kovinkaan suuri. Oppimismenetelminä voidaan käyttää esimerkiksi perinteistä luento-opetusta, laskutehtäviä tai kirjoitusharjoituksia. Jos puolestaan ajattelutapaan halutaan vaikuttaa ja sitä halutaan reflekoida, on kommunikatiivisen tai emansipatorisen oppimisen oppimisperiaatteet tehokkaampia. Kommunikatiivisen oppimisen puolella esitetään miksi-kysymyksiä ja asioiden merkityksiä pyritään kriittisesti

arvioimaan ja järjestelmään uudelleen. Emansipatorisessa oppimisprosessissa nykytilanne kyseenalaistetaan voimakkaasti ja muutoksen avulla pyritään uuden uskomusjärjestelmän rakentamiseen.

Vaikuttavuuden arviointi

Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa systemaattista informaatiota, jonka avulla voidaan ohjata toimintaa ja auttaa saavuttamaan toiminnalle asetetut tavoitteet. Arviointi sisältää ilmiöiden arvottamisen eli arvopäätelmien tekemisen (Raivola 2000, 65–66). Koulutusten vaikuttavuuden arviointi on teoriassa yksinkertaista, mutta käytäntö on osoittautunut toisenlaiseksi. Teoriassa määritellään tavoiteltava taitojen taso, johon henkilöstön todellisia suorituksia verrataan. Jos tavoitteiden ja todellisuuden välillä on eroa, henkilöstöä koulutetaan tavoiteltavan suoritustason saavuttamiseksi. Koulutuksen vaikuttavuus saadaan henkilöstön koulutustasojen erotuksesta ennen ja jälkeen koulutusta. Halutun osaamistason saavuttamista on vaikea mitata, sillä koulutuksen tuottamien vaikutusten lisäksi osaamisen kehittymiseen vaikuttavat välittömästi tai välillisesti myös monet taustatekijät, joita voivat olla esimerkiksi oppimismotivaation vähäisyys, organisaation antaman tuen puute tai palkitsemisjärjestelmien muuttuminen. Koulutuksen vaikuttavuuden tärkeimmiksi arviointihaasteiksi on usein mainittu koulutuksen vaikutusten heijastuminen työkäyttäytymiseen ja edelleen organisaation tuottamaan tulokseen (Kantanen 1996, 36).

Koulutuksen vaikutusten arvioinnista on esitetty useita erilaisia luokituksia ja arviointimalleja. Esimerkiksi Kirkpatrick luokittelee henkilöstökoulutuksen vaikutukset neljään tasoon: 1) koulutettavien välittömät reaktiot, 2) koulutuksen ansiosta tapahtuva oppiminen, 3) koulutuksesta aiheutunut työkäyttäytymisen muuttuminen ja 4) työkäyttäytymisen muutoksen vaikutukset organisaation taloudelliseen tulokseen (Kirkpatrick 1998).

Ruohotien (1995) mukaan Hamblin (1974) on lisännyt Kirkpatrickin klassiseen koulutuksen neljän tason vaikuttavuusjärjestelmän luonnehdintaan viidennen tason. Tasot koostuvat: reaktioista, oppimisesta, työkäyttäytymisestä, organisaatiosta ja perimmäisestä hyödystä, jotka muodostavat keskenään tiiviin ketjun. Ketjun katkeaminen johtaa seuraavien vaiheiden toteutumattomuuteen. Oppiminen ja työkäyttäytymisen muutos edellyttävät mallissa koulutettavan suhtautumista myönteisesti opetettavaan asiaan. Ruohotie on arvioinut Hamblinin mallissa olevan kaksi heikkoa kohtaa, joista reaktiovaikutusten ja oppimistulosten välinen riippuvuus on ensimmäinen. Ruohotien mukaan oppiminen ei ole

aina tulosta osallistujien vapaaehtoisista myönteisistä reaktioista. Toinen ongelma liittyy Hamblinin kuvaaman organisaatiotason ja perimmäisten tulosten väliseen riippuvuuteen. Perimmäisten tulosten luonteesta riippuu se, ovatko organisaatiotason muutokset edellytyksiä perimmäisen hyödyn ilmenemiselle. (Ruohotie 1995, 203–204.)

Kirkpatrickin ja Hamblinin ohella Laird ja Boothe ovat keskeisesti mallintaneet koulutuksen vaikuttavuutta. Lairdin (1983, teoksessa Kantanen 1996) tasot koulutuksen vaikutuksista organisaation tuloksiin koostuvat: oppijoiden mielipiteistä, oppimisesta, operatiivisesta toiminnan paranemisesta työpaikoilla koulutuksen jälkeen ja koulutuksen kustannustehokkuudesta. Boothen (1985, teoksessa Kantanen 1996) vaikutusten arviointimalli rakentuu kouluttajien koulutustoiminnan arvioimisesta ja oppija–työntekijä -tasosta ja keskittyy koulutuksen tehokkuuteen. Kolmas taso on organisaatiotaso, joka tarkastelee koulutuksen siirtovaikutusta samoin kuin Kirkpatrickin kolmas taso. Liiketoiminnan tavoitteet muodostavat ylimmän tason, jolla arvioidaan koulutuksen vaikutusta organisaatioon kokonaisuudessaan (Kantanen 1996, 43). Laird painottaa mallissaan yksilön näkökulmaa enemmän kuin Boothe, jonka mallissa yksilötasosta edetään organisaatiotasolle. Juuti perustelee koulutuksella olevan pitkävaikutteista hyötyä, jolloin korostetaan koulutuksen vaikutuksia ongelmien jäsentämisessä ja ratkaisussa yleensä. Toiseksi koulutuksella on lyhytvaikutteista hyötyä, jolloin painotetaan koulutuksen vaikutuksia juuri sillä hetkellä työssä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseksi (Juuti 1994, 9).

Tärkeimmät vaikuttavuuden mittarit Vahervan (1983) tutkimusten mukaan ovat oppimistulokset ja muutoksen aikaansaaminen koulutusprosessissa. Vahervan mukaan vaikuttavuusarvioinnissa on viisasta puhua likimääräisistä vaikuttavuusarvioinneista. Tutkimuksessa ei käytetä kokeellista koeasetelmaa (koe- ja kontrolliryhmä ennen–jälkeen koulutuksen), vaan koulutuksen vaikutuksia selvitetään viivästetyn arvioinnin idealla, eli suorittamalla tietyille koulutukseen osallistujille survey -tutkimus muutama kuukausi koulutuksen päättymisen jälkeen. Viivästettyä arviointia puolustavat Vahervan käsityksen mukaan monet seikat. Koulutettavilla ei välttämättä ole heti koulutuksen jälkeen käsitystä siitä, miten koulutus vaikuttaa heihin työelämässä. Heti koulutuksen jälkeen osallistujiin saattaa kohdistua sosiaalinen paine – kurssilaiset antavat positiivisempaa palautetta koulutuksesta kuin se todellisuudessa ansaitsisi. Mukava yhdessäolo, uudet tuttavuudet ja viihtyisät puitteet hämärtävät kurssin todellista merkitystä. (Vaherva 1983, 24–84.)

Kantanen viittaa Goldsteinin (1989) tapaan jakaa koulutuksen vaikuttavuuden arviointi neljään luokkaan, joista ensimmäisen koulutusvaikutuksen (training validity) ulottuvuus rajoittuu koulutustilaisuuteen.

Siirtovaikutus (transfer validity) muodostaa toisen arviointiluokan, joka ilmenee koulutuksen aikana ja työpaikalla. Usein työpaikan olosuhteet eroavat koulutusoloista, joten koulutuksen vaikutus harvoin toteutuu. Koulutuksen vaikutuksia arvioidaan myös organisaation sisäisellä vaikutuksella (intra-organizational validity), jolloin vaikutukset kohdistuvat organisaation muissa ryhmissä samalla tavalla kuin arvioidussa ryhmässä. Käytännössä tämä ei ole näin yksinkertaista, sillä koulutuksen vaikuttavuutta on hankala erottaa sellaisten ihmisten kohdalla, jotka eivät ole osallistuneet koulutukseen. Viimeinen arviointiluokka on organisaatioiden välinen pätevyys (interorganizational validity). Tällöin koulutusohjelma on niin tehokas, että sitä käytetään myös muissa organisaatioissa. Käytännössä organisaation koulutuksissa hyödynnetään tunnettuja ja kilpailevien organisaatioiden käyttämiä kouluttajia. Tämä ei kuitenkaan takaa samanlaisten vaikutusten ilmenemistä, sillä vallitsevat olosuhteet poikkeavat toisistaan organisaatioiden välillä. (Kantanen 1996, 44.)

Taulukko 4. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointitasoja.

TASO	KIRKPATRICK (1969)	HAMBLIN (1974)	LAIRD (1983)	BOOTHE (1985)	GOLDSTEIN (1989)	AALTO, HÄTÖNEN & VAHERVA (1998)
1	koulutettavien välittömät reaktiot	reaktiot	oppijoiden mielipiteet	kouluttajien koulutus-toiminnan arviointi	koulutusvai- kutus (training validity)	koulutuksen jälkeiset mielipiteet (kysely- lomake)
2	koulutuksen ansioista tapahtu- va oppiminen	oppiminen	oppiminen	oppija-työn- tekijätason tehokkuuden muutokset	siirtovaikutus (transfer validity)	opitun omaksuminen (sovellukset ja harjoit- ukset)
3	koulutuksesta aiheutunut työ- käyttämisen muuttuminen	työkäyttäy- tyminen	operatiivisen toiminnan paraneminen	organisaatiota- son muutokset (siirtovaikutus)	organisaation sisäinen vaikutus (intra-organiza- tional validity)	toiminnan muutokset (viivästetty arviointi esim. kehityskeskus- telut)
4	työssä käyttäyty- misen muutoksen vaikutukset organisaation taloudelliseen tulokseen	organisaati- oivaikut- ukset	koulutuksen kustannus- tehokkuus		organisaatioiden välinen pätevyys (interorganiza- tional validity)	kehittämistoiminnan vaikutukset organi- saatioissa määriteltyi- hin kehityskohteisiin (esim. vaihtuvuus, kustannukset, viihty- minen, tuloksellisuus)
5		perimmäi- nen hyöty				

Siirtymisprosessiin linkittyä yhteistyön ja vuorovaikutuksen ohella ajallinen resurssi ja koulutuksen suunnitteleminen tavoitteita tukevaksi. Siirtovaikutusta estäviä tekijöitä on tutkittu kvantitatiivisesti, eli on osoitettu selviä lukuja siirtovaikutuksesta. Gielen (1995) väitöskirjassa todetaan, että formaalissa eli muodollisessa koulutuksessa siirtovaikutus jää korkeintaan 30 prosenttiin, eli kaksi kolmasosaa koulutuksessa käsitellyistä asioista

jää oppimatta tai opittu ei ole sovellettavissa työhön uusina toimintavalmiuksina. Tämän seurauksena formaali koulutus on saanut haastajakseen vaihtoehtoisia henkilöstön kehittämistapoja, joista informaali oppiminen eli työssä oppiminen tapahtuu työpaikoilla (Vaherva 1999, 93).

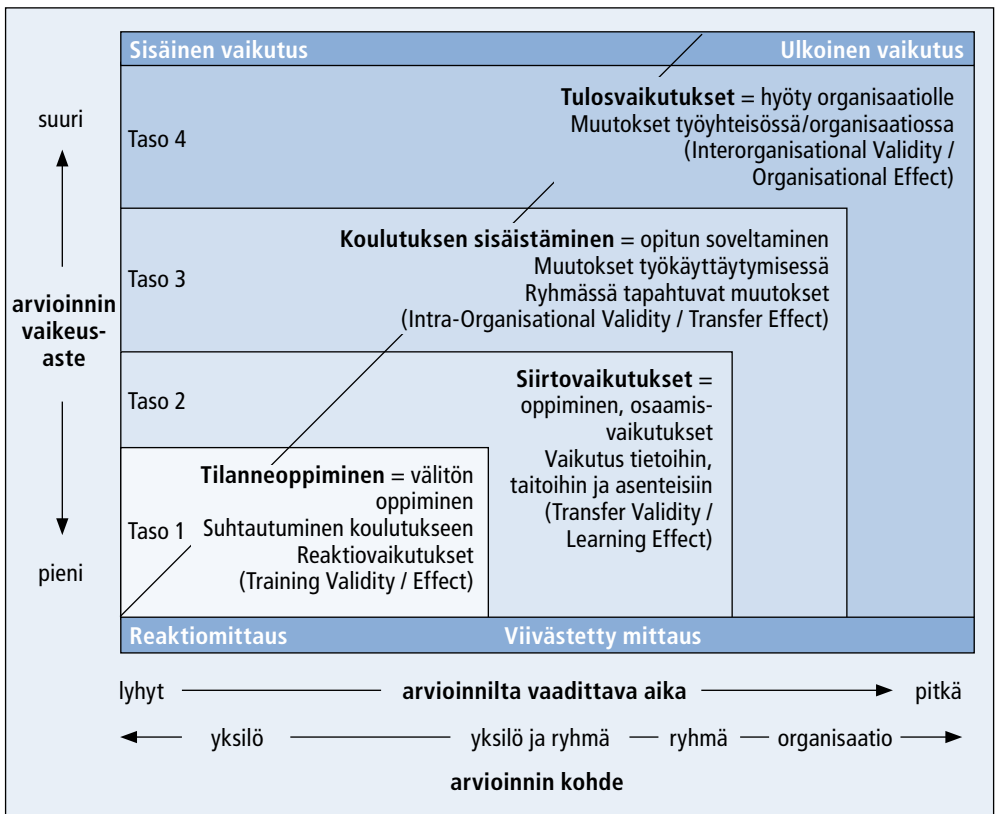
Aalto, Hätönen ja Vaherva (1998) esittelevät neljävaiheisen mallin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista, jonka ensimmäisellä tasolla keskitytään osallistujien koulutuksen jälkeisten mielipiteiden selvittämiseen kyselylomakkeella. Mallin toisella tasolla siirrytään porras ylöspäin tarkastelemaan sovelluksissa tai harjoituksissa sisältöjen omaksumista kysyen jotain kokonaisuutta koulutuksen sisällöstä perusteluineen. Kolmas taso tarttuu toiminnan muutoksiin; ovatko saavutetut muutokset halutunlaisia. Kolmannen tason arviointi tapahtuu muutaman kuukauden päästä koulutuksesta esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Lopullisessa arvioinnissa evaluoidaan kehittämistoiminnan vaikutuksia organisaation liikeidean pohjalta määriteltyihin kehittämiskohteisiin. Tällöin tarkastellaan henkilöstön vaihtuvuutta, poissaolojen ja kustannusten muutoksia, työssä viihtymistä sekä tuloksellisuutta. Kehittämistoiminnan aikaansaamat todelliset muutokset näkyvät vaikutuksineen vasta pidemmällä aikavälillä. (Aalto, Hätönen & Vaherva 1998, 78–80.)

Kantanen (1996) toteaa, että jos henkilöstökoulutuksen tarkoitus on muuttaa työpaikoilla käyttäytymistä ja edelleen kasvattaa organisaation tulosta, on luontaista keskittää vaikuttavuustutkimukset työpaikoille. Ongelmaksi voi muodostua se, että organisaatiossa vierastetaan koulutuksen arviointia, sillä arvioinnin tarkoitusta ei yleensä tunneta tai pelätään joutumista arvioinnin kohteeksi. Muita syitä ovat arviointitaitojen puuttuminen sekä arvioinnin pitäminen hyödyttömänä. Tästä huolimatta arvioinnilla on useita etuja. Ensinnäkin hyvä arviointi vähentää sitä kohtaan tunnettua pelkoa. Toiseksi hyvä arviointiyritys opettaa arviointia. Arviointi voi tukea koulutusohjelmaa, sillä usein arvioinnilla huomataan koulutuksen perimmäinen arvo. Eräs tärkeä tekijä on suoritusten parantaminen arvioinnilla. Hyvällä arvioinnilla on myös päinvastainen vaikutus, eli se voi paljastaa koettuja puutteita. Arvioinnilla on vaikutusta organisaation tuottamaan tulokseen. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden tutkimisen pääongelmat ovat resurssien puute ja tavoitteiden puuttuminen. Koulutusta ei koskaan tulisi aloittaa ennen kuin on päätetty tavoitteista ja tulosten raportoinnista. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden tutkimisessä mielenkiinto kohdistuu usein koulutuksen pitkäaikaisvaikutuksiin. Kantanen varoittaa, että pitkäaikaisvaikutusten tutkiminen on yleensä niin työlästä, että siihen harvoin ryhdytään siitä huolimatta, että käyttäytymismuutokset mainitaan koulutussuunnitelmassa (Kantanen 1996, 46–51).

Vaikuttavuustutkimuksen ongelma voi olla myös tutkimusasetelmallinen. Robinson ja Robinson (1989) toteavat, että vaikuttavuudesta saadaan luotettavinta tietoa kolmen vaihtoehdoisen tiedonkeruun avulla. *Ennen–jälkeen -asetelmassa* koulutukseen osallistujien taitoja ja käyttäytymistä arvioidaan ennen koulutusta. Arviointi uusitaan muutaman viikon tai kuukauden päästä koulutuksesta, jolloin kerätään tietoa siitä, miten koulutettavat hyödyntävät koulutuksessa opittua tietoa. *Koulutetut–kouluttamattomat -asetelmassa* vertaillaan kahta mahdollisimman samantapaista ryhmää toisen ryhmistä osallistuessa koulutukseen ja toisen ei. Ennen–jälkeen -asetelmalle ominaista koulutettavien arviointia ennen ja jälkeen koulutuksen käytetään lähtökohtana myös tässä asetelmassa. Ryhmien välisistä eroista tehdään päätelmiä koulutuksen vaikuttavuudesta. *Ennen, silloin ja jälkeen -asetelmassa* kurssilaisilta kerätään tietoa ennen koulutusta. Välittömästi koulutuksen jälkeen kysytään, miten he ovat käyttäneet oppimaansa ennen kurssille tuloa (”silloin” -tieto), ja lopuksi suoritetaan vielä ”jälkeen” -asetelman mukainen kysely. Robinson ja Robinsonin (1989) mukaan suurin ongelmakohta vaikuttavuuden arvioinnissa on se, että arvioinnissa panostetaan vain koulutuksen jälkeisen tilanteen arviointiin, jolloin käytettävissä ei ole vertailutietoa, josta varmistuisi mitattujen vaikutusten johtuminen todellakin koulutuksesta (Robinson & Robinson 1989, 231–235).

Vaikuttavuuden tutkimisen antamat tutkimustulokset eivät aina tuota oikeaa kuvaa koulutusprosessista, sillä ne ovat valikoivia sekä koulutuksen sisällön että ajallisen keston osalta. Hitaasti tapahtuvia muutoksia ja myöhemmin ilmeneviä muutoksia ei huomata yleensä ollenkaan. Joskus halutulla muutoksella voi olla aluksi jopa kielteisiä vaikutuksia ennen kuin koulutetut oppivat eksplikoimaan ja soveltamaan opittua tietoa. (Lahti-Kotilainen 1992, 50.) Clarksonin (1995) mukaan muutoksiin, jotka tapahtuvat käyttäytymisen tasolla, vaikuttavat opitun tiedon lisäksi yksilön taidot soveltaa opittua, motivaatio sekä asenteet. Ongelmaksi saattaa muodostua väliin tulevat vaikuttajat; käyttäytymismuutokset ilmenevät yleensä aikojen päästä, jolloin koulutuksen yhteyttä muutokseen on vaikea pitävästi osoittaa. Vaikuttavuuden arvioinnissa ongelmat voivat johtua lisäksi koulutuksen sisällöstä. Mitä enemmän koulutus sisältää teknisiä tietoja ja suoritustaitoja, sitä helpompaa vaikuttavuuden mittaaminen ja arviointi ovat. (Clarkson 1995, 96.)

Yhteenvetona koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista voidaan esittää seuraava kuvio:



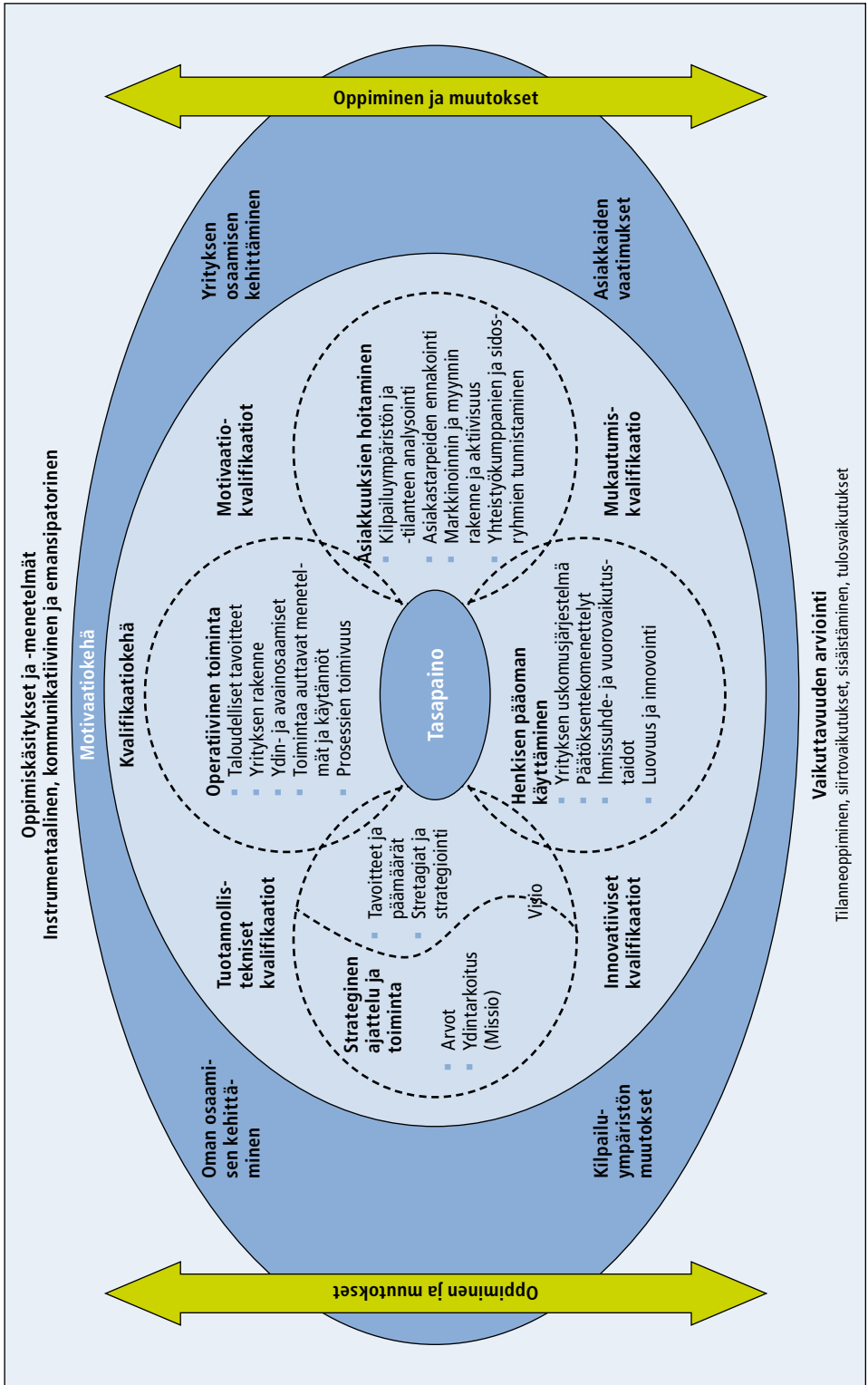
Kuvio 2. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointitasot (Marjakangas 2008).

Kuviossa on tiivistetty ja mukailtu Kirkpatrickin (1998), Hamblinin (1974), Lairdin (1983), Boothen (1985), Goldsteinin (1989) sekä Aallon, Hätösen ja Vahervan (1998) näkemyksiä siitä, millä tavalla koulutuksen vaikuttavuuden arviointi voidaan jakaa eri tasoille. Kuviossa on oletuksena se, että mitä korkeammalle tasolle (Tasot 1–4) vaikuttavuuden arvioinnissa mennään, sitä vaikeampaa mittaaminen tai arviointi on suorittaa. Vaikeusasteen lisäksi toisena ulottuvuutena pidetään arviointiin vaadittavaa aikaa. Vaikuttavuuden arvioinnissa aikajänne voi olla siis lyhyt tai pitkä, jolloin arviointiajan määrittely voi olla reaktionmittaukseen tai viivästettyyn mittaukseen liittyvä. On oletettavaa, että vasta silloin, kun koulutukseen osallistuneella on ollut mahdollista soveltaa koulutuksen aiheina olevia ja opittuja asioita käytännön työssä, tapahtuu kolmannella tai neljännellä tasolla olevia vaikutuksia. Kolmas arvioinnin ulottuvuus on arvioinnin kohde, joka kuviossa on jaoteltu yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasoihin.

Luokittelu voidaan tehdä myös jakamalla koulutusvaikutukset sisäisiin ja ulkoisiin vaikutuksiin. Sisäisiä vaikutuksia ovat yksilössä ja ryhmässä tapahtuvat muutokset, ulkoisiksi voidaan luokitella lähinnä organisaatiotasolla tapahtuvat muutokset. Tasolla 1 saadaan reaktiomittauksilla lähinnä yksilöiden arvioita koulutuksesta ja arvioita siitä, millaista koulutustilanteessa tapahtunutta oppimista on tapahtunut. Tasolla 2 arvioidaan lähinnä yksilötasolla tapahtuvaa osaamisen kehittymistä ja oppimisen siirtovaikutuksia (oppimista), joka vaikuttaa tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Tasolla 3 arviointi kohdistuu enemmän koulutuksen sisäistämisen arvioimiseen. Tällöin arvioinnin kohteena on se, millä tavalla opittuja asioita voidaan soveltaa ja hyödyntää yksilö- ja ryhmätasolla. Tasolla 4 arvioidaan työyhteisössä ja organisaatiossa tapahtuneita muutoksia. Kuviossa oleva kahdensuuntainen nuoli ilmaisee sitä, että arvioinnin kohde voi vaihdella eri tasoilla arviointimenetelmästä riippuen. Esimerkiksi tasolla 1 voidaan arviointimenetelmänä käyttää ryhmässä tehtävää palautekeskustelua, jolloin mittaustuloksena saadaan enemmän ryhmässä tapahtuneita muutoksia kuin jos arviointi olisi tehty yksilöllisesti täytettävän lomakearvioinnin avulla.

Tasapainoinen osaamisen kehittäminen

Organisaation toiminnassa tulisi tasapainoisesti ottaa huomioon samanaikaisesti strateginen ajattelu, operatiivinen toiminta, asiakkuuksien hoitaminen sekä henkisen pääoman käyttäminen. Koulutuksessa ja kehittämisessä puolestaan tulisi miettiä osallistujien koulutusmotiiveja, oppimiskäsitysten ja -menetelmien valinnan merkitystä, osaamisen ja kvalifikaatioiden kehittämisen kohteita, oppimista ja muutosasteita sekä koulutuksen vaikuttavuuden arviointia. Yhdistämällä edellä mainitut tekijät saadaan rakennettua tasapainoisen kehittämisen mallikuva.



Kuvio 3. Tasapainoinen osaamisen kehittäminen (Marjakangas 2008).

Kuvion mukaisesti yrityksen toiminnassa tulisi pyrkiä tilanteeseen, jossa kaikki yrityksen toimivuutta ja menestymistä edistävät tekijät ovat tasapainossa toistensa kanssa. *Strategisen ajattelun ja toiminnan* avulla määritetään yrityksen ydintarkoitus, mietitään toimintaa ohjaavia arvoja, asetetaan tavoitteita, sovitaan toimintatavoista ja luodaan strategia tai strategiointiprosessi, joiden avulla tavoitteisiin voidaan päästä. *Operaatiivisen toiminnan* kautta yrityksessä hoidetaan jokapäiväisiä toimintoja. Strategiasta johdetut taloudelliset tavoitteet, esimerkiksi kannattavuus, kate ja kustannusten hallinta, ohjaavat ja raamittavat operatiivista toimintaa. Yrityksen rakenne eli se, miten yrityksen toiminta on organisoitu, millaisella ydin- ja avainosaamisella yritystoimintaa hoidetaan ja miten yrityksessä on osattu hyödyntää toimintaa auttavia menetelmiä ja käytäntöjä, vaikuttaa siihen, miten yrityksessä olevat prosessit eli toimintojen ketjut toimivat.

Asiakkuuksien hoitamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, miten yrityksen kilpailuympäristö ja kilpailutilanne on pystytty analysoimaan, osataanko asiakastarpeita ennakoida, onko myynnin ja markkinoinnin perusrakenne kunnossa ja ollaanko myynnissä ja markkinoinnissa tarpeeksi aktiivisia. Asiakkuuksien hoitamiseen luetaan myös erilaisten yhteistyökumppanien ja sidosryhmien huomiointi. Yhteistyökumppanit ja sidosryhmät muodostavat yrityksen ympärille verkostorakenteen. *Henkisen pääoman käyttäminen* tarkoittaa yrityksessä olevan uskomusjärjestelmän hahmottamista ja tarpeen mukaista kehittämistä. Yrityksessä olevat erilaiset päätöksentekomenettelyt, eli kuka päättää ja kuka kantaa vastuun toiminnoista, vaikuttavat yrityksessä olevan henkisen pääoman käyttämisen hyödyntämiseen. Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidoilla kyseisen pääoman käyttämistä voidaan tehostaa. Silloin kun yrityksessä on hyvä ilmapiiri, on todennäköistä, että myös luovuus ja innovointi nousevat vahvasti esille yrityksen toiminnassa.

Kun oppimiskäsitykset, oppiminen ja muutokset sekä koulutuksen vaikuttavuuden arviointi lisätään kuvaan, saadaan tuloksena tasapainoisen kehittämisen malli tämän tutkimuksen kontekstissa. Kyseisessä mallissa kehittämisen ytimenä on tasapainoisuus. Tasapainoisuudella tarkoitetaan sitä, että yrityksen tilanne osataan analysoida ja löytää niitä kehittämis-kohteita, joiden avulla tasapaino voidaan saavuttaa. Yrityksen kehittäminen ja yksilön kehittäminen tapahtuu samanaikaisessa koulutus- ja kehittämisprosessissa. Valitsemalla tehokkaimmat oppimisenäkemykset ja -menetelmät kohderyhmän tarpeiden mukaan, voidaan vaikuttaa siihen, kuinka voimakkaita muutoksia tapahtuu ja kuinka syvää on oppiminen. Artikkelissa oppimisenäkemykset jaettiin instrumentaalsiin, kommunikaatiivisiin ja emansipatorisiin näkemyksiin. Näitä oppimiskäsityksiä

hyödyntämällä joko erikseen tai yhdessä toistensa kanssa voidaan saada aikaiseksi oppimista yksilötasolla ja muutoksia yrityksen tasolla. Yksilötason oppimisessa kehittymisen kohteina ovat kvalifikaatioihin sidottu osaaminen sekä pätevyys eli kompetenssi. Koulutuksen ja kehittämistyön avulla voidaan kehittää tuotannollis-teknisiä kvalifikaatioita eli ammatillisia perustaitoja ja -tietoja, motivaatiokvalifikaatioita eli yritykseen tai työpaikkaan sitoutumiseen ja työhön suostumiseen liittyviä asioita, mukautumiskvalifikaatioita eli sopeutumiskykyyn, sosiaalisuuteen ja roolinottokykyyn liittyviä asioita sekä innovatiivisia kvalifikaatioita eli oppimiskykyyn ja -halukkuuteen liittyviä tekijöitä. Yksilössä itsessään, ryhmässä tai organisaatiossa voi tapahtua oppimisprosessin kautta ensimmäisen tai toisen asteen muutoksia.

Koulutuksen ja kehittämistyön vaikuttavuuden arvioinnin avulla tulisi todentaa ja mitata tapahtunutta oppimista ja toiminnassa tapahtuvia tai tapahtuneita muutoksia. Marjakankaan (2008) tutkimuksessa päädyttiin neljään arviointitasoon. Reaktiomittaukseen pohjautuvan tilanneoppimisen arvioinnin avulla saadaan selvitettyä koulutettavien suhtautuminen koulutukseen sekä mahdollinen välitön koulutusvaikutus. Viivästetyn arvioinnin avulla selvitetään, millaisia vaikutuksia koulutuksella on ollut koulutettavan tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, eli arvioinnilla haetaan siirtovaikutuksia. Koulutuksen sisäistämistä eli työkäyttäytymisen muutoksia yksilö- ja ryhmätasolla, toiminnassa tapahtuvia muutoksia ja ryhmässä syntyneitä muutoksia mitataan myös viivästetyn arvioinnin avulla. Viivästetyllä arvioinnilla mitataan arviointitasojaottelun yläpäässä erilaisia määrällisiä ja laadullisia tulosmuutoksia ja työyhteisössä tai organisaatiossa tapahtuneita muutoksia.

Lähteet

- Aalto, L., Hätönen, H. & Vaherva, T. 1998. Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen. Käsikirja. Julkaisupa Oy Delta. Vantaa
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta: systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopisto. Helsinki
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley: Reading, Massachusetts.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1996. Organizational learning II – Theory, Method and Practice. Addison-Wesley: Reading, Massachusetts.
- Clarkson, M.-L. 1995. Koulutuksen laadun kehittämisen eri lähestymistapoja. Kokeiluja ja kokemuksia. Teoksessa Kajanto, A. Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. s. 77–98. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

- Goldstein, I.L. 1989. *Training in Organizations, Needs Assessment, Development and Evaluation*. Pacific Grove.
- Juuti, P. 1994. Työvoimakoulutuksen vaikuttavuus yrityksen näkökulmasta. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 87. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Johtamistaidon opisto ja Työterveyslaitos. Sarja 9. Aavaranta. Helsinki.
- Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Kirkpatrick, D.L. 1998. *Evaluating Training Programs: the four levels*. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs. New Jersey.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. *Kasvatuspsykologia*. WSOY:n graafiset laitokset. Juva.
- Lahti-Kotilainen, L. 1992. *Values as Critical Factors in Management Training*. Tampereen yliopisto A vol 356. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1990. *Oppimistyyli – Teoriaa ja käytäntöjä*. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Levy, A. & Merry, U. 1986. *Organizational Transformation: Approaches, Strategies, Theories*. New York. Praeger.
- Marjakangas, J. 2008. Yrityksessä olevan osaamisen kehittäminen – koulutuksen merkitys osaamisen kehittämisessä. Toimintatutkimus ammattikorkeakoulun roolista pk-yritysten osaamisen kehittäjänä. Lisensiaattityö. Turun kauppa-
korkeakoulu. Turku.
- Matikainen, J. & Manninen, J. 2000. *Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Tammer-Paino. Tampere.
- Mezirow, J. ym. 1996. *Uudistava oppiminen – Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Painotalo Miktor. Helsinki.
- Moingeon, B. & Edmondson, A. 1996. *Organizational Learning and Competitive Advantage*. Sage Publications Ltd. London.
- Poikela, S. 1998. *Ongelmaperusteinen oppiminen - Uusi tapa oppia ja opettaa?* Tampereen Yliopisto jäljennepalvelu. Tampere.
- Porras, J. & Silvers, R. 1991. *Organization Development and Transformation*. Annual Review of Psychology 41, 51–78.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* WS Bookwell Oy. Juva.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Wsoy:n graafiset laitokset. Juva.
- Robinson, D.G. & Robinson, J.C. 1989. *Training for Impact. How to link training to business needs and measure the results*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Ruohotie, P. 1995. *Ammatillinen kasvu tuöelämässä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.
- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Oy Edita Ab. Helsinki.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammer-Paino Oy. Tampere.

- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Kasvatustieteen laitos (julkaisuja). Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY. Juva.
- Vesala, P. 2001. Oppivuus ammattikorkeakoulussa – Liiketoiminta-suunnitteluopintojakson kehittäminen toimintatutkimuksena. Lapin Yliopistopaino. Rovaniemi.

OSA IV

KORKEA-ASTEEN OPPISOPIMUSMALLI JA PILOTTEJA

Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimusmalli

Irene Gröhn

Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus (HIOP) -kehittämishankkeen tavoitteena on projektisuunnitelman mukaan vahvistaa Uudenmaan maakunnan kilpailukykyä vastaamalla yritysten tuleviin kehittämistarpeisiin. Hankkeen tavoitteena on mallintaa vahva osaamisketju ja luoda korkea-asteen oppisopimuksen malli, jota voitaisiin soveltaa korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa. Hankkeen edetessä on työssä painottunut yleisemmän korkea-asteen oppisopimuskoulutuksen mallin etsiminen, mutta myös osaamisketjua on tarkasteltu ja vahvistettu.

HIOP-hankkeen aikana luodussa korkea-asteen oppisopimuksen mallissa lähdetään liikkeelle organisaation nykyisen ja tulevaisuudessa vaadittavan osaamisen tunnistamisesta. Kysytään esimerkiksi: millaista osaamista henkilöstöltä edellytetään. Tulosten perusteella voidaan suunnitella kehittämishanke, joka toteutetaan työpaikalla. Kehittämishankkeen läpivieminen on osa opiskelijan oppimisprosessia. Työstä oppimista tukevat täydentävät teoriaopinnot, opettaja, mentori (työpaikkaohjaaja) sekä eri toimijoiden – osaamisketjun – verkottunut yhteistyö. Onnistunut kehittämishanke näkyy sekä yksilön että koko työyhteisön osaamisen kehittymisenä.

”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP” -kehittämishanke

■ ”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP” -kehittämishankkeen taustaa on esitelty sekä tämän teoksen alussa että ensimmäisessä osassa. Hanke pyrkii olemaan osa tällä hetkellä käynnissä olevaa yhteiskunnallista keskustelua ja selvityksiä oppisopimustyyppisen koulutuksen ottamiseksi käyttöön korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa.

”Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus HIOP” -kehittämishanke käynnistyi 1.1.2007 ja se jatkuu maaliskuun 2009 loppuun. Kehittämishankkeen rahoittaa Uudenmaan liitto maakunnan kehittämisrahalla ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. Hankkeen hakija ja koordinaattori on HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Hankkeen yhteistyökumppaneina ovat Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Teknillisen korkeakoulun Koulutuskeskus Dipoli, Helsingin kaupungin opetusviraston oppisopimustoimisto, Helsingin seudun kauppakamari ja Culminatum Ltd Oy.

Tavoitteet ja toimintamuoto

Hankkeen tavoitteena on projektisuunnitelman mukaan vahvistaa Uudenmaan maakunnan kilpailukykyä vastaamalla yritysten tuleviin kehittämistarpeisiin. Tavoitteena on mallintaa vahva osaamisketju ja luoda korkea-asteen oppisopimuksen malli, jota voitaisiin soveltaa korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa. Hankkeen edetessä on työssä painottunut yleisemmän korkea-asteen oppisopimuskoulutuksen mallin etsiminen, mutta myös osaamisketjua on tarkasteltu, vahvistettu ja luotu.

Kehittämishankkeen toimintamuotona on ollut työstää korkea-asteen oppisopimuksen mallia workshoppeissa. Mallia on työstetty yhteensä kahdeksassa workshop-tapaamisessa. Workshoppeissa on jakaannuttu työryhmiin, joissa erilaisia teemoja ja malleja on työstetty keskustellen. Workshoppeissa on ollut läsnä ohjausryhmän lisäksi muita asiantuntijoita ja yritysten edustajia.

Hanke esiteltiin opetusministeri Sari Sarkomaalle ja johtaja Marita Savolalle opetusministeriössä lokakuussa 2007. Keskusteluja yhteistyöstä opetusministeriön kanssa on jatkettu vuonna 2008. Johtaja Marita Savola opetusministeriöstä vieraili tammikuussa 2008 järjestetyssä korkea-asteen oppisopimuksen käytänteitä käsitelleessä työpajassa, ja hankkeesta on toimitettu väliraportti hänelle maaliskuussa 2008. Hankkeesta ja korkea-asteen oppisopimuksesta keskusteltiin opetusministeriön kanssa 5.9.2008. Läsnä oli useita opetusministeriön virkamiehiä, jotka ovat mukana Akku-johtoryhmän¹ asettamassa alatyöryhmässä, joka selvittää oppisopimustyyppisen koulutuksen laajentamisesta korkeakoulutettujen täydennyskoulutukseen. Tuolloin sovittiin, että opetusministeriö tulee mukaan hankkeen seminaariin ”Näkökulmia korkea-asteen oppisopimukseen”, joka päätettiin pitää tammikuussa 2009. Tähän mennessä Opetusministeriön Akku-johtoryhmän alatyöryhmä on saanut työnsä valmiiksi. Hankkeessa päätettiin myös tuottaa julkaisu, artikkelikokoelma,

¹ Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen valmistelua varten opetusministeriö asetti 16.8.2007 johtoryhmän. Tämä ns. Akku-johtoryhmä asetti 9.6.2008 erillisen valmisteluryhmän tehtävänsä selvittää oppisopimustyyppisen koulutuksen laajentamista korkeakoulutettujen täydennyskoulutukseen. Työryhmän tulee raportoida työstään Akku-johtoryhmälle lokaan 2008 loppuun mennessä ja jättää esityksensä ministeriölle 31.1.2009 mennessä.

”Näkökulmia korkea-asteen oppisopimukseen”, johon pyydettiin myös opetusministeriön puheenvuoro.

Tässä artikkelissani pyrin tiivistämään HIOP-hankkeessa käytyä keskustelua ja yhdistämään sitä tämän teoksen muiden kirjoittajien näkökulmiin. Useimmat kirjan kirjoittajista ovat olleet mukana hankkeen ohjausryhmässä tai workshopeissa.

Korkea-asteen oppisopimuksen malli

Korkea-asteen oppisopimus on nähty mahdollisuutena sekä yksilön että yrityksen kehittämiseen. Korkea-asteen oppisopimuksen tai sen kaltaisen koulutusmuodon on nähty tarjoavan joustavan tavan elinikäisen oppimisen toteuttamiseen työpaikoilla niin, että sekä työpaikka että oppisopimusopiskelija hyötyvät. Uusien tietojen ja taitojen kehittämistarpeen taustalla voivat olla alan, yrityksen tai organisaation kehitykseen/strategiaan liittyvät muutokset, jolloin työyhteisöön tarvitaan uutta tietoa ja osaamista. Myös työtehtäviä tai alaa vaihtava työntekijä tarvitsee uutta osaamista. Osaamista tulee myös päivittää, sillä tutkintojen on todettu vanhenevan 5–10 vuodessa. Oppisopimuksen kaltainen täydennyskoulutus korkea-koulutuksessa vastaisi joustavasti osaamisen ylläpitämiseen tai uudelleen suuntaamiseen työuran aikana.

Kehittämishanke oppimisprosessina

Korkeakoulutettujen asiantuntijoiden osaaminen perustuu sekä teorian tiedon ja tutkimus- ja kehittämismenetelmien että käytännön työtehtävien hallintaan. Korkea-asteen oppisopimuksessa tai sen kaltaisessa koulutuksessa nämä asiantuntijuuden kaksi ulottuvuutta tulee yhdistää ja niiden tulee kehittyä saumattomasti jo opiskelun aikana. Työstä oppimisen kytkeminen korkea-asteen opintoihin auttaa oppijaa hahmottamaan ja hallitsemaan käytännön työssä tarvittavia laajoja kokonaisuuksia.

HIOP-hankkeen aikana luodussa korkea-asteen oppisopimuksen mallissa lähdetään liikkeelle organisaation nykyisen ja tulevaisuudessa vaadittavan *osaamisen tunnistamisesta*. Kysytään esimerkiksi: millaista osaamista henkilöstöltä edellyttävät yrityksen strategiat eri aikajänteellä. Sen jälkeen siirrytään yksilöiden tasolle, esimerkiksi osaamiskartoitusten avulla. Tulee

myös tunnistaa sekä koko henkilöstön että koulutukseen osallistuvien suhtautuminen strategioista kumpuavaan osaamisen kehittämiseen.²

Tulosten perusteella voidaan suunnitella *kehittämishanke*, joka toteutetaan työpaikalla. Kehittämishankkeen läpivieminen on osa opiskelijan oppimisprosessia. Tällöin opiskelija onkin sekä oppija että asiantuntija ja työn tai toiminnan kehittäjä. Työstä oppiminen tapahtuu aitojen työtehtävien ja kehittämishankkeen kautta yhteistyössä muun työyhteisön kanssa. *Työn ja osaamisen kehittäminen työpaikalla on osa uuden teoria- ja tutkimustiedon opiskelua, soveltamista ja jopa uuden teorian tiedon luomista.*

Oppisopimuskoulutuksen periaatteiden mukaisesti työstä oppimista tukevat ja täydentävät teoriaopinnot, opettaja ja opiskelijalle nimetty mentori/työpaikkaohjaaja. HIOP-hankkeessa luodussa mallissa mukana on myös koko osaamisketju. Opettajana tai kouluttajana toimii korkeasteen asiantuntija, esimerkiksi ammattikorkeakoulun yliopettaja. Opettaja/kouluttaja ohjaa opiskelijaa ja oppimisprosessia ja arvioi oppimista ja oppimistuloksia. Oppilaitoksen kautta opettajan ja opiskelijan käytössä ovat eri alojen ajantasainen teoriatieto ja tuoreimmat tutkimustulokset. Oppilaitos toimii oppimisprosessin laadun valvojana ja linkkinä osaamisketjun muihin toimijoihin ja tunnustaa hankitun osaamisen tai myöntää tutkinnot.

Mentori/työpaikkaohjaaja voi olla vanhempi kollega opiskelijan työpaikalta tai yritysverkoston toisesta yrityksestä. Mentorin lisäksi työpaikalla opiskelijan tukena on esimies, jonka tuki mahdollistaa työstä oppimisen ja aidon yhteisöllisen oppimisen.

Osaamisketjulla tarkoitetaan yritysten muodostamaa verkostoa ja mahdollisesti myös mentoreiden/työpaikkaohjaajien verkostoa, eri oppilaitosten sekä tutkimus- ja kehittämissyksiköiden verkostoa. Osaamisketjussa kumppanina on myös oppisopimustoimisto.

Täydentävät opinnot kootaan oppisopimusopiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Jokaiselle opiskelijalle tehdään siis HOPS eli henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Tässä voidaan hyödyntää esimerkiksi avoimen korkeakoulun opintojaksoja, erikoistumisopintojen kaltaisia opintokokonaisuuksia tai oppisopimusryhmälle räätälöityjä kokonaisuuksia. Osaamisketjun kautta voi olla käytettävissä laaja eri alojen ja eri koulutusasteiden tarjonta.

² Tarkemmin osaamisen tunnistamista osaamisen kehittämisen peruslähtökohtana ja työstä oppimisen prosessin suunnittelemisesta ks. Mika Saranpään artikkeli tässä julkaisussa. Artikkelissa esitellään sekä analyttinen malli osaamisen tunnistamisen näkökulmiksi että vaiheistettu malli työstä oppimisen prosessien suunnittelemiseksi. Molemmat näkökulmat ovat keskeisiä, pohdittaessa mahdollisen oppisopimusrahoitteisen korkeasteen täydennyskoulutuksen toteuttamisen mielekkyyttä työpaikkojen, työntekijöiden, koulutusorganisaatioiden ja opettajien kannalta. (Saranpää 2009, tämä teos.)

Työpaikka oppimisympäristönä

Oppisopimuskoulutuksessa työpaikka on opiskelijalle *oppimisresurssi*. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kannalta on keskeistä, että opiskelija voi käyttää työpaikkaa mahdollisimman tehokkaasti oppimiseen. Se on viime kädessä myös työnantajan intressissä. Opiskelija on tässä aidosti oman oppimisensa *subjekti* eikä koulutustoimenpiteiden passiivinen objekti. Työpaikkaohjaajan (mentorin) näkökulmasta tämä merkitsee, että hänen keskeinen tehtävänsä on toimia *osaamisen johtajana*. Hänen tulee avata portteja opiskelijalle niin, että tämä voi käyttää työpaikkaa mahdollisimman hyvin omaan oppimiseensa.³

Oppimisympäristönä toimivan työyhteisön, esimiesten ja johdon sitoutuminen osaamisen kehittämiseen on välttämätöntä. Opiskelijat tarvitsevat mahdollisuuden työskennellä osaamisen kehittämisen kannalta mielekkäissä tehtävissä. Sekä työskentelyä että osaamisen kehittämistä tukevien hankkeiden suunnittelu ja toteuttaminen työpaikalla voi olla esimerkiksi kiireisen työtahdin tai muuttuvien aikataulujen vuoksi hankalaa, mutta hyvin suunnitellusta ja toteutetusta työstä oppimisesta hyötyy myös oppijan työyhteisö.

Korkea-asteen oppisopimuksen kehittämisessä tavoitteena on, että työssä tapahtuvan kehittymisen ja teoreettisen oppimisen yhdistäminen palvelee sekä työelämää että työntekijöitä.⁴ Saranpää kirjoittaa: ”Jos työorganisaatioilla ja -yhteisöillä on minkäänlaista halua kehittää omaa toimintaansa, tämä tarkoittaa ennemmin tai myöhemmin huomion kiinnittämistä henkilön osaamiseen. Liiketoimintastrategioiden kehittäminen lienee osaamisen kehittämistä alusta pitäen.”⁵

Työstä oppiminen on oppisopimuskoulutuksessa keskeinen osa yksilöiden kehittämistä. Yksilöiden kehittäminen kuitenkin parhaimmillaan hyödyntää välittömästi myös yrityksen strategian toteuttamista. Esimerkiksi yritys, joka on tunnistanut palvelun keskeiseksi kilpailuedukseen, voi korkea-asteen oppisopimuksen kautta vahvistaa henkilöstönsä palveluosaamista, kytkeä palvelukonseptin kehittäminen osaksi kehittämisprosessissa mukana olevien henkilöiden työstä oppimista ja lisäksi vielä vahvistaa palveluiden laadun tutkimuksellista osaamista nimenomaan korkeakoulukumppaneiden avulla.⁶

³ ks. Viinisalon artikkeli ”Sosiokulttuurinen näkökulma oppisopimuskoulutukseen” tässä julkaisussa.

⁴ ks. Lempien artikkeli ”Voiko korkeakoulutettu oppia lisää työpaikalla?” tässä julkaisussa.

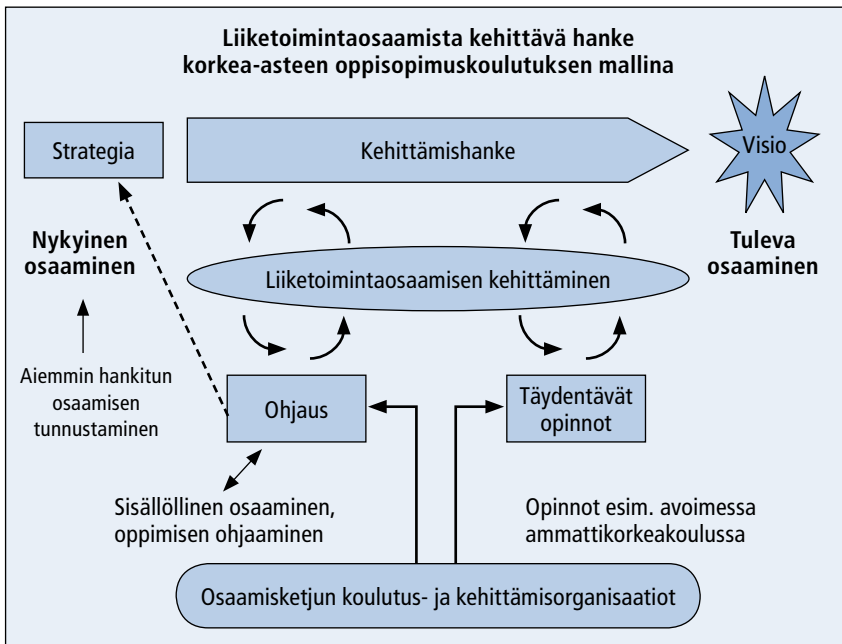
⁵ ks. Saranpään artikkeli ”Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti” tässä julkaisussa.

⁶ ks. Tuomen artikkeli: ”Strateginen henkilöstön kehittäminen ja korkea-asteen oppisopimus” tässä julkaisussa.

Ideaalitilanteessa korkea-asteen oppisopimus yhdistää tutkimus- ja kehittämisosaamisen, vahvistaa avainhenkilöiden kehittymistä ja sitoutumista yrityksen strategian toteutukseen sekä luo toimintamallin, jonka avulla voidaan osaamista jakaa työssä oppien – tuloksena yrityksen strategian toteutuminen ja uudistuminen.⁷

Korkea-asteen oppisopimus mahdollistaakin pitkäjänteiset osaamisen kehittämisprosessit, joissa yksilöiden kehittymisen kautta osaaminen tulee jaetuksi ja muodostaa pohjaa koko organisaation oppimiselle. Oppimisen lähtökohdaksi tulee ottaa yrityksen strategia, toteaa Tuomi.⁸

Yhteisöllisessä oppimisessa syntyvä uusi osaaminen tuottaa tietoa ja käytäntöjä, jotka hyödyttävät koko työyhteisöä. Onnistunut kehittämis-hanke näkyy sekä yksilön että koko työyhteisön osaamisen kehittymisenä. Henkilöstön ammattitaito kasvaa ja työntekijät saavat uusia välineitä työnsä hoitamiseen. Tavoitteena on, että uusien toimintatapojen ja osaamisen kehittämisestä tulee kehittämissankkeen päättymisen jälkeenkin osa työyhteisön normaalia työskentelyä.



Kuva 1. Esimerkinä yrityksen liiketoimintaosaamista kehittävä hanke.

⁷ ks. Tuomen artikkeli: ”Strateginen henkilöstön kehittäminen ja korkea-asteen oppisopimus” tässä julkaisussa.

⁸ ks. Tuomen artikkeli: ”Strateginen henkilöstön kehittäminen ja korkea-asteen oppisopimus” tässä julkaisussa.

Yritykseltä edellytetään, että se

- Toimii oppimisympäristönä
- Osallistuu kehittämistarvekartoitukseen ja kehittämishankkeen määrittämiseen
 - Johdon sitoutuminen tärkeää
- Nimeää työpaikkaohjaajan ja osallistujat
- Varaa työpaikkaohjaajalle riittävät resurssit
- Järjestää osallistujalle riittävästi aikaa kehittämishankkeeseen ja täydentävään koulutukseen

Yrityksen saamat hyödyt:

- Kehittämishankkeen avulla tuetaan yrityksen strategian kehittämistä ja toteuttamista
- Osallistujat saavat korkea-asteen ajantasaista tietoa ja asiantuntevaa oppimisen ohjausta
- Täydentävät opinnot voidaan valita yrityksen ja sen osaajien tarpeiden mukaan
- Yritys saa osaamisketjun kautta käyttöönsä usean koulutusorganisaation tarjonnan

Laadun varmistaminen

Korkea-asteen oppisopimuksessa oleellista on laadun varmistaminen: korkeakoulutuksen tärkeitä tavoitteita ovat laaja ja syvälinen osaaminen sekä kriittinen suhtautuminen tietoon (OPM 2007). Oppisopimuksen kaltaisessa koulutuksessa korkea-asteen tasoinen työstä oppiminen tulee tehdä näkyväksi.

Antti Kauppi kirjoittaa omassa artikkelissaan tässä julkaisussa ”kriittisen reflektion” rakentamisesta sisälle opiskeluun korkea-asteen oppisopimuksen keskeisenä elementtinä. Korkea-asteen oppisopimustyyppinen koulutus edellyttää hänen mukaansa kriittisen reflektion, tiedon luomisen ja työn kehittämisen rakentamisen sisään oppimisprosesseihin. Kriittisyyttä, luovuutta, innovatiivisuutta, tiedon luomista, monimutkaisten ongelmien ratkaisua sekä toimien ja projektien hallintaa, johtamista ja kehittämistä ei voi oppia tekemällä rutiiniluontoisia tehtäviä. Työtehtävien ja niihin ohjaamisen tulee mahdollistaa ja jopa edellyttää sellaisen osaamisen kehittymisen, jota opiskelija tulevaisuudessa tarvitsee.⁹

⁹ ks. Kaupin artikkeli ”Korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen erityispiirteitä” tässä julkaisussa.

”Työn muodostuminen oppimisympäristöksi, joka tukee kriittisen reflektion rakentumista ja uuden tiedon luomista, on koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa keskeisellä sijalla”, toteaa Kauppi. Tämä asettaa uusia haasteita paitsi korkeakouluille myös työelämän organisaatioille.¹⁰

Yksi puoli korkeakoulumaisuutta on tutkimuksellisten valmiuksien kehittäminen myös suhteessa siihen, miten opiskelija ajattelee oman työnsä laatua ja laadun kehittymistä työssään. Työn laatu ja työn laadun muutokset täytyy yhdessä kuvata. Tutkimuksellisuus ilmenee tässä toimintatutkimuksen hengessä. ”Olemme hyvin lähellä korkea-asteen oppisopimuksen ydintä” – Saranpää toteaa.¹¹

Verkostomalli

Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus (HIOP) -kehittämiss-hankeessa oppisopimusta on tarkasteltu verkosto- ja prosessinäkökulmasta.

Korkeakoulu voi toimia osaamisen kehittämisen verkoston solmu-kohtana, luoda hyötyä useille toimijoille, yhdessä näiden kanssa.¹² Kehittämisen prosessin yhteistyökumppanit (esimerkiksi HIOP-projektin aikana luotu vahva osaamisketju) yhdessä yrityksen johdon kanssa määrittävät keskeiset strategiset tarpeet, joihin korkea-asteen oppisopimuksella voidaan vastata.¹³

HIOP-hankeessa luodussa korkea-asteen oppisopimuksen mallissa pienet ja keskisuuret yritykset toimivat verkostona henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Kun osallistujien määrä yhdestä yrityksestä on pieni, yritysten keskinäinen verkostoituminen on olennainen osa korkea-asteen oppisopimuksen toteutusta. Yli yritysrajojen tapahtuva mentorointi tukee samalla yritysten ja niissä työskentelevien asiantuntijoiden verkostoitumista.¹⁴

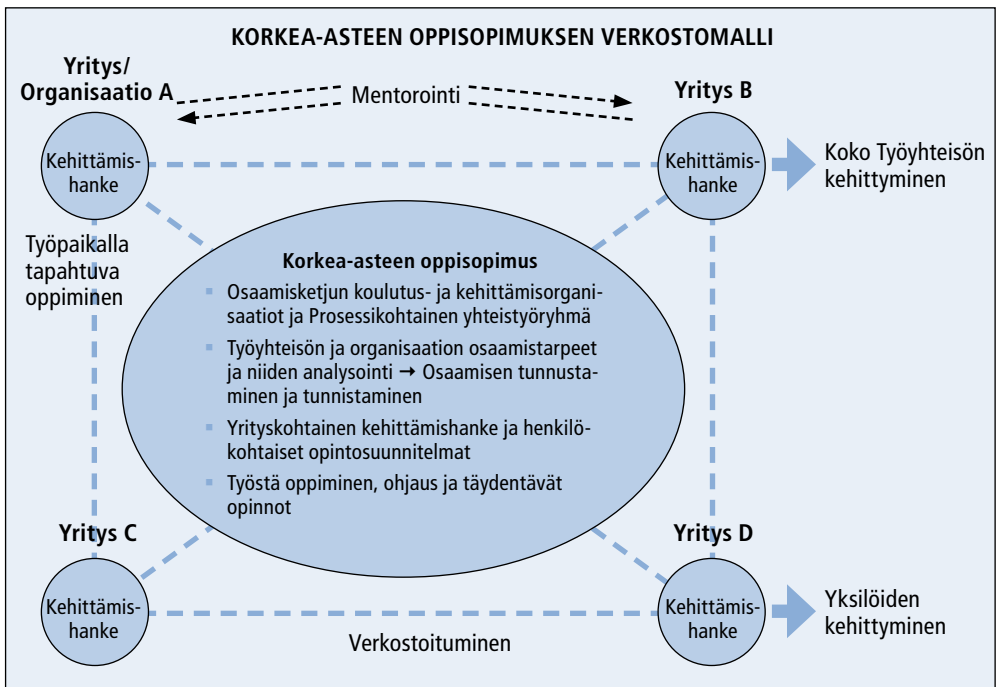
¹⁰ ks. Kaupin artikkeli ”Korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen erityispiirteitä” tässä julkaisussa.

¹¹ ks. Saranpään artikkeli ”Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti” tässä julkaisussa.

¹² ks. Saranpään artikkeli ”Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutasoisesti” tässä julkaisussa.

¹³ ks. Tuomen artikkeli: ”Strateginen henkilöstön kehittäminen ja korkea-asteen oppisopimus” tässä julkaisussa.

¹⁴ Yritysten verkostoitumisesta ks. esim. Tuija Toivolan (2006) teos ”Verkostoituva yrittäjyys. Strategiana kumppanuus”.



Kuva 2. Verkostomalli.

Mallissa yritykset valitsevat oppisopimuskoulutuksen osallistujat ja mentorit. Yrityksen ja osaamisketjun edustajat suunnittelevat yhdessä osaamisen kehittämistä tukevan kehittämis-hankkeen. Osaamisketjuun kuuluvat koulutus- ja kehittämisorganisaatiot huolehtivat kehittämisprosessin ohjauksesta ja täydentävien opintojen järjestämisestä. Opiskelijoiden mentorit voidaan valita yrityksen sisältä tai oppisopimuskoulutukseen osallistuvista muista yrityksistä.

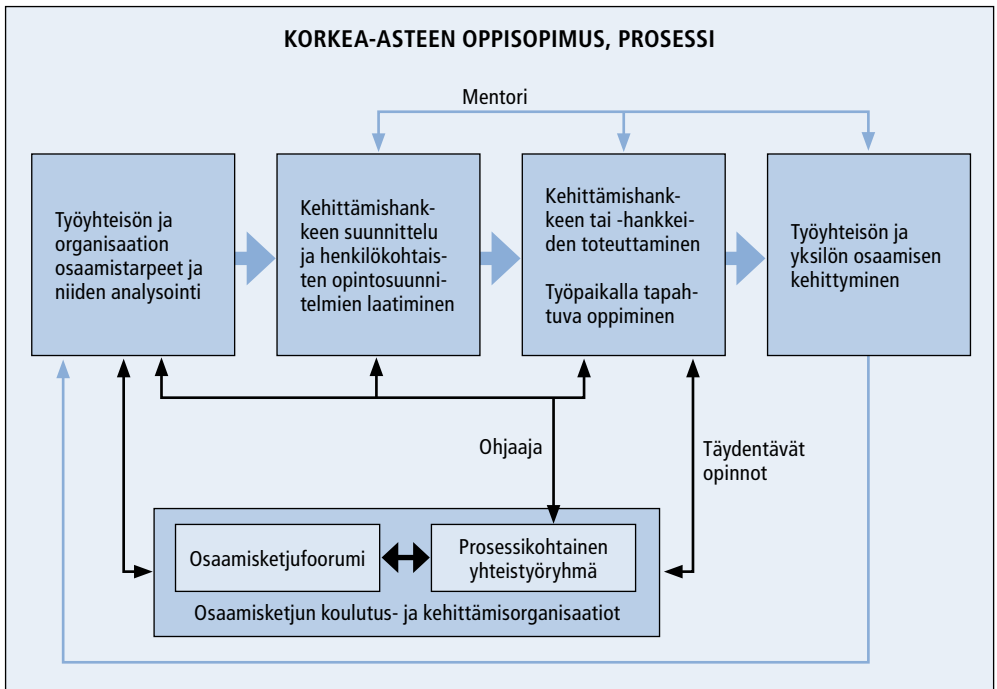
Prosessi

HIOP-hankkeessa luodussa osaamisketjumallissa keskeisiä uusia elementtejä ovat koulutus- ja kehittämispalveluiden tuottajien muodostama osaamisketjufoorumi sekä kehittämisprosesseista vastaavat prosessikohtaiset yhteistyöryhmät.

Osaamisketjufoorumi on joustava verkosto, joka kokoaa koulutus- ja kehittämisorganisaatiot yhteen. Sen jäseninä ovat osaamisketjuun sitoutuneiden organisaatioiden edustajat eri koulutusasteilta ja tutkimus- ja kehittämisorganisaatioista. Osaamisketjufoorumi kokoontuu säännöllisesti tarkastelemaan työelämän kehittämistarpeita ja tapoja vastata niihin. Osaamisketjufoorumin vetovastuu voisi olla kiertävä.

Osaamisketjufoorumin tavoitteena on tunnistaa työelämän kehittämistarpeet ja heikot signaalit. Sen jäsenillä on hyvät kontaktit niin työelämään ja yrityskenttään kuin koulutus- ja kehittämistarjonnan kenttään tutkimustyöorganisaatioihin. Osaamisketjufoorumissa on myös kehittämisprosesseissa tarvittava prosessien ja järjestelmien asiantuntemus sekä pedagoginen asiantuntijuus.

Jokaista kehittämisprosessia varten perustetaan prosessikohtainen yhteistyöryhmä, jonka jäsenistä yhdellä on kehittämisprosessin omistajuus. Ryhmässä on mukana sekä koulutus- ja kehittämisorganisaatioiden että yrityksen edustajia. Näin varmistetaan kaikkien osapuolten sitoutuminen prosessiin sekä sujuva tiedonkulku organisaatioiden välillä suunnittelu-, toteutus- ja seurantavaiheessa. Prosessikohtaisen yhteistyöryhmän jäsenet ovat oman ammattialansa teorian ja tutkimuksen asiantuntijoita, ja he huolehtivat myös kehittämisprosessin pedagogisesta ohjauksesta.



Kuva 3. Prosessi.

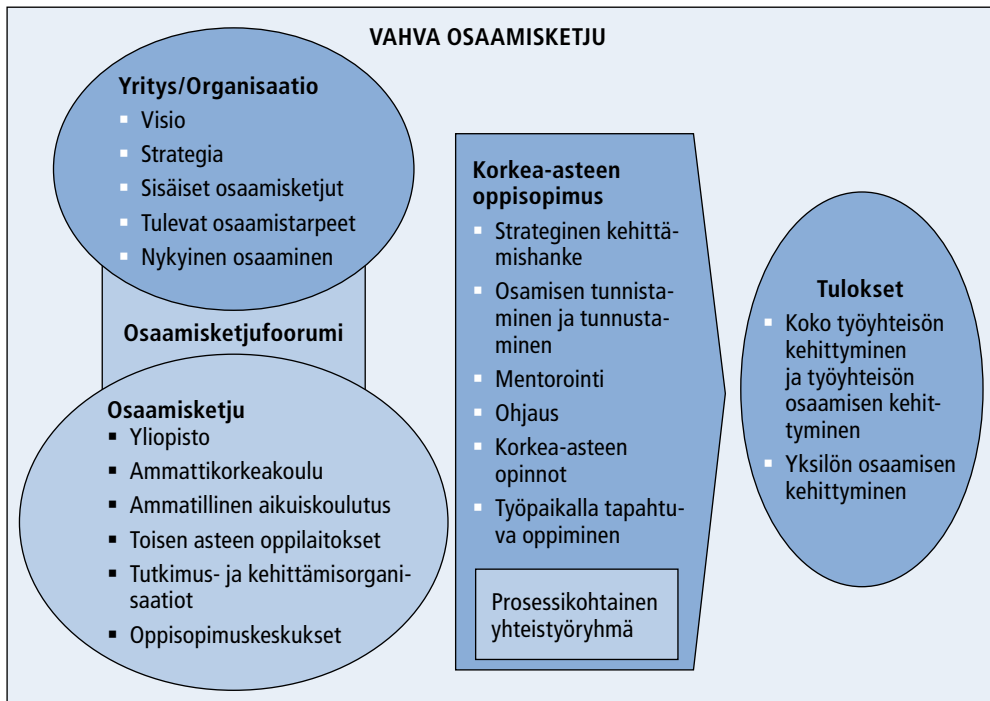
Vahva osaamisketju

Uudenmaan maakuntaohjelman toteuttamissuunnitelmassa 2007–2008 todetaan seuraavasti:

”maakuntaohjelmassa osaamisen kehittämislinjauksiksi on valittu vahvat osaamisketjut, jossa pilottihankkein pyritään vahvistamaan eri koulutusasteiden, tutkimuksen ja työelämän välistä yhteistyötä. [...] Vahvojen osaamisketjujen rakentamisella tähdätään innovaatioiden lisäämiseen ja toimialakohtaisten osaamisen vahvistamiseen sekä eri koulutusasteiden saumattomaan yhteistyöhön.” (Uudenmaan liitto 2006, 7–8).

HIOP-hankkeessa kehitetyssä mallissa osaamisketju yhdistää koulutus-, tutkimus- ja kehittämisorganisaatiot verkostoksi, joka yhteistyössä oppisopimustoimiston kanssa huolehtii osaamistarpeiden kartoittamisesta ja sopivan kehittämishankkeen ja sitä tukevien toimenpiteiden suunnittelusta ja toteuttamisesta. Osaamisketjumalli on esitetty kuvassa 4.

Korkeakoulutusorganisaatio voi toimia oppimis- ja kehittämisverkostojen risteyskohtana, jossa yritykset ja niiden henkilöstö voivat kohdata toisiaan. Tämä irrottautuu perinteisen konsultaation malleista siinä, että kehittämistoimet eivät kohdistu vain yhteen organisaatioon, jopa sen tiettyyn osaan. Kehittämistoimet jaetaan usean organisaation kesken. (Saranpää, tämä julkaisu.)



Kuva 4. Osaamisketju.

Osaamisketjun toiminta

- Osaamisketjufoorumi
 - Toimii osaamisketjuun sitoutuneiden koulutus- ja kehittämisorganisaatioiden joustavana verkostona
 - Kokoon tuu säännöllisesti, vetovastuu kiertää
 - Vastaa prosessien ja järjestelmien asiantuntemuksesta sekä pedagogisesta asiantuntijuudesta
 - Koordinoi ja kutsuu ketjun jäseniä prosessikohtaiseen yhteistyöhön
- Prosessikohtainen yhteistyöryhmä
 - Toimii yritysokohtaisen kehittämisprosessin ohjaajana
 - Kokoo osaamisketjun ja yrityksen edustajat yhteen
 - Vastaa kehittämisprosessin asiantuntijuudesta ja pedagogisesta ohjauksesta

Vahvassa osaamisketjussa osaamisketjun jäsenet pystyvät vastaamaan työelämän kehittämistarpeisiin monipuolisemmin ja joustavammin kuin yksittäiset toimijat. Lisäksi osaamisketjun monipuolinen asiantuntemus tarjoaa mahdollisuuden aidosti kysyntälähtöisten kehittämisprosessien suunnitteluun ja toteuttamiseen, kun eri alojen ja eri tasojen oppilaitosten kurssitarronnasta voidaan joustavasti muodostaa uudenlaisia kehittämistarpeita palvelevia kokonaisuuksia.

Yhteenveto

Korkea-asteen oppisopimusmalli:

- Lähtökohtana työelämän tarpeet ja tavoitteet
 - Prosessikohtainen työryhmä analysoi työyhteisön kehittämistarpeet
- Yrityskohtainen kehittämishanke ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat
- Osaamisen hankelähtöinen kehittäminen
 - Kehittämisen tukena ohjaaja ja täydentävät opinnot
 - Ohjaajana korkea-asteen asiantuntija
 - Täydentävät opinnot henkilökohtaisten ja yritysokohtaisten tavoitteiden mukaan esim. avoimesta ammattikorkeakoulusta
- Kehittämisen kohteena sekä työyhteisön että yksilön osaaminen
 - Tuloksia tarkastellaan sekä yrityksen että yksilön kannalta

Lähteet

- Kauppi, A. 2009. Korkea-asteen oppisopimustyyppisen koulutuksen erityispiirteitä. Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Näkökulmia korkea-asteen oppisopimukseen. HAAGA-HELIA Kehittämisorjotteja 1/2009. Edita. Helsinki.
- Lempinen, P. 2009. Voiko korkeakoulutettu oppia lisää työpaikalla? Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Näkökulmia korkea-asteen oppisopimukseen. HAAGA-HELIA Kehittämisorjotteja 1/2009. Edita. Helsinki.
- OPM 2007. Oppisopimuskoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:25. Opetusministeriö. Helsinki. Luettavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Oppisopimuskoulutuksen_kehittaminen.html?lang=fi&extra_locale=fi
- Saranpää, M. 2009. Osaamisen tunnistaminen ja työstä oppiminen korkeakoulutuksissa. Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Näkökulmia korkea-asteen oppisopimukseen. HAAGA-HELIA Kehittämisorjotteja 1/2009. Edita. Helsinki.
- Toivola, T. 2006. Verkostoituva yrittäjyys. Strategiana kumppanuus. Edita. Helsinki.
- Tuomi, L. 2009. Strateginen henkilöstön kehittäminen ja korkea-asteen oppisopimus. Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Näkökulmia korkea-asteen oppisopimukseen. HAAGA-HELIA Kehittämisorjotteja 1/2009. Edita. Helsinki.
- Uudenmaan maakuntaohjelman toteuttamissuunnitelma 2007–2008. Hyväksytty maakuntahallituksessa 30.10.2006.
- Viinisalo, K. 2009. Sosiokulttuurinen näkökulma oppisopimuskoulutukseen. Teoksessa Gröhn, I. (toim.) Näkökulmia korkea-asteen oppisopimukseen. HAAGA-HELIA Kehittämisorjotteja 1/2009. Edita. Helsinki.

Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus-hankkeen taustalla:

- OPM 2008. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. Akku-johtoryhmän väliraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:20. Opetusministeriö. Helsinki. Luettavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Akku_johtoryhman_valiraportti.html
- Uudenmaan maakuntaohjelma 2007–2010. Tavoitteena Uudenmaan hyvinvointi ja kilpailukyky. Uudenmaanliiton julkaisuja A 19 – 2007. Uudenmaan liitto. Helsinki. Luettavissa: http://www.uudenmaanliitto.fi/files/999/Uudenmaan_maakuntaohjelma_2007-2010__A_19.pdf
- Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. 19.4.2007. <http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf>

Tautimallipatologien koulutus korkeakoulutettujen oppisopimusmallin pilottina

Karin Hemmann

Helsingin yliopiston Koulutus- ja Kehittämiskeskus Palmeniassa vuosina 2006–2007 tehdyssä haastattelukartoituksessa selvisi, että prekliiniseen lääkekehitykseen liittyvän patologian osaajien tarve on ilmeinen jo nyt ja tulee yhä lisääntymään kokeellisten tautimallien lisääntyvän käytön myötä. Tautimallipatologiaan erikoistuneita osaajia on vähän, eikä tähän suunnattua koulutusta ole Suomessa saatavilla. Alalla toimivien tutkijoiden (lääkärit, eläinlääkärit, biologit, biokemistit) peruskoulutus ilman erikoistumista ei takaa riittäviä taitoja vaadittavista työtehtävistä suoriutumiseen, ja työnkuva poikkeaa selvästi perinteisen patologin tai eläinpatologin työtehtävistä. Tarvitaan siis uusi täydennyskoulutus- tai erikoistumisohjelma korkeakoulututkinnon jo suorittaneille. Tautimallipatologien täydennyskoulutus sopisi erinomaisesti korkeakoulutettujen oppisopimusmallin pilotiksi, koska alalle pätevöidytään vuosien mittaan alan kokeneiden asiantuntijoiden opastuksella. Koulutusohjelman nimeksi on vahvistunut tautimallipatologia ja se on tarkoitettu valtakunnalliseksi. Kaksivuotiseen opiskeluun sisältyisi sekä käytännön harjoittelua työpaikoilla että teorian ja eri menetelmien opiskelua lähiopetuspäivien aikana. Erikoistumiskoulutukselle nimetään ohjausryhmä, johon kutsutaan alan asiantuntijoita.

Taustaa

■ Helsingin yliopiston Koulutus- ja Kehittämiskeskus Palmeniassa tehtiin vuosina 2006–2007 koulutustarveselvitys, jossa lääkekehityksen, patologian ja eläinpatologian asiantuntijoilta niin tutkimuksen kuin yritystenkin piiristä tiedusteltiin prekliiniseen lääkekehitykseen liittyvää koulutus-tarvetta. Koulutuskartoituksessa selvitettiin mitä asioita koulutettavien tulisi työtehtävissään menestyäkseen opiskella, mikä on työvoiman tarve tällä hetkellä sekä lähitulevaisuudessa, minkä lisäksi kysyttiin myös visioita 10 vuoden päähän. Koulutuskartoitus tehtiin osana ”HEALTBIO, Osaamisen haasteet lääkekehitysyrityksissä” -projektia. Tätä ESR-hanketta hanketta koordinoi FaT, suunnittelija Riitta Sutinen, Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Kartoituksen tuloksia analysoitiin haastat-

teluun osallistuneiden sekä muiden alan asiantuntijoiden kanssa yhteisessä Workshop-seminaarissa keväällä 2007 Orionin tiloissa Espoossa.

Seminaarin vilkkaan keskustelun lomassa kävi ilmi, että prekliinisen *in vivo* -tutkimuksen ja ns. translationaalisen (koe-eläin-ihminen) patologian osaajien tarve on ilmeinen jo nyt ja tulee lisääntymään kokeellisten tautimallien lisääntyvän käytön myötä. Ongelmaa lisää se, että huomattavan moni nykyisin alalla työskentelevä on jäämässä eläkkeelle 5–10 vuoden sisällä. Tautimallipatologiaan erikoistuneita eläinlääkäreitä ja humaani-patologeja on heidän vähäisen määrän ja runsaan muun työtarjonnan vuoksi vaikea palkata lääkekehityksen pariin, ja heiltä menee myös osa kliiniseen potilastyöskentelyyn suuntautuneesta koulutuksestaan näin ”sivuun”. Toisaalta alalla toimivien tutkijoiden (biologit, lääkärit, eläinlääkärit, biokemistit) peruskoulutus ilman erikoistumista ei takaa riittäviä taitoja vaadittavista työtehtävistä suoriutumiseen. Patologian alalla jatko-opintoja jo suorittaneet mainitsivat urakehityksen puutteen ongelmana. Opiskelijat myös toivoivat täydennyskoulutuksen johtavan tutkintoon tai siitä saatavan jonkin validin todistuksen.

Kyseessä on siis uusi täydennyskoulutus- tai erikoistumisohjelma korkeakoulututkinnon jo suorittaneille. Työnkuva poikkeaa selkeästi perinteisen patologin tai eläinpatologin työtehtävistä, joten koulutukselle kaivattiin myös omaa nimeä. Toistaiseksi onkin käytetty Patobiologit -nimeä kuvaamaan tätä uutta osaajien joukkoa, josta on ilmeinen tarve, mutta joille ei ole nimettyä ja tarkoitukseen sopivaa koulutusta. Vastaavia tehtäviä ovat tähän asti hoitaneet oman toimensa ohessa lähinnä ihmispatologit, eläinpatologit sekä eläinfysiologiaan erikoistuneet biologit. Tautimallipatologian osaajia tarvitaan lääkealan yrityksissä, tutkimuslaitoksissa sekä lääkekehitykseen liittyvässä tutkimuksessa.

Alalle koulutetun työvoiman tarve on havaittu myös Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Muualla maailmassa on järjestetty koulutuksia, jotka joiltakin osin vastaavat tarvetta. Nämä koulutukset ovat kuitenkin kalliita ja niihin on vaikea päästä. Osa koulutuksista on rajattu eläinlääkärin tutkinnon suorittaneille. Lisäksi koska kyseessä on korkeakoulututkinnon jo suorittaneiden ammatillinen pätevyttämiskoulutus, on osa potentiaalisista koulutettavista haluttomia muun muassa perhe- ja taloudellisista syistä lähtemään ulkomaille. Näistä syistä kaivattiin Suomessa toteutettavaa, tautimallipatologian osaajille suunniteltua omaa koulutuspolkua. Tämä koulutus voitaisiin hyvin toteuttaa osin englanninkielisenä ja pitää näin avoimena myös ulkomaalaisille sekä Suomeen jo muuttaneille ulkomaalaisille. Seminaarissa esitettiinkin toive jatkaa eläinpatologikoulutuksen selvitystyötä, jota varten haettiin opetusministeriöltä lisärahoitusta. HEALTHBIO-hanke sai 2007 syksyllä OPM:ltä myönteisen päätöksen

täydennyskoulutuksen tuotekehityssuunnitteluun, mikä mahdollisti Koulutus ja -kehittämiskeskus Palmeniassa tehdyn jatkosuunnittelun.

Osana kartoitusta selvitettiin mahdollisuutta toteuttaa eläinpatologien täydennyskoulutusta oppisopimuskoulutuksena. Haastattelujen myötä kävi ilmeiseksi, että tautimallipatologien täydennyskoulutus sopisi erinomaisesti korkeakoulutettujen oppisopimusmallin pilotiksi, koska ammattitaidon saavuttaminen käytännössä vastaa hyvin perinteistä mestari-kisälli -mallia eli alalle pätevoidytään vuosien mittaan alan kokeneiden asiantuntijoiden opastuksella. Tautimallipatologiaan erikoistuvien koulutustausta on mitä ilmeisimmin myös hyvin erilainen (eläinlääkäri, humaanipatologi, biologi). Alalla kaivataan työn luonteen vuoksi nimenomaan asiantuntijaverkostoa, minkä vuoksi koulutus soveltuisi erinomaisesti HIOP-hankkeessa luonnosteltuun malliin vahvasta osaamisketjusta. Koulutusta päätettiin esittää korkeakoulutettujen oppisopimusmallin pilotiksi ja malliksi osaamisketjusta, jossa koulutus-, kehittämis- ja tutkimusorganisaatiot toimivat yhdessä työelämän kanssa. Parhaimmillaan kuvattu, eri korkeakoulututkinnon suorittaneista opiskelijoista koostuva ryhmä muodostaisi uuden ammatillisen foorumin. Samalla se tarjoaisi uuden mallin työssä oppimisesta sekä työpaikkaohjauksesta yhteistyössä eri yliopistojen ja yritysten kanssa.

Malli

Oppisopimusmallin alustavaa rakennetta hahmottelivat kartoituksen pohjalta Turun yliopiston tautimallinnuskeskuksen ja patologian laitoksen asiantuntijat. Koulutus on tarkoitettu valtakunnalliseksi ja se kestäisi kokonaisuudessaan kaksi vuotta. Opiskeluaikaan sisältyisi sekä käytännön harjoittelua työpaikoilla että teorian ja eri menetelmien opiskelua lähiopeutuspäivien aikana. Opintojen laajuus olisi yhteensä noin 60 opintopistettä. Koulutusohjelmaan rekrytoitaisiin opiskelijoita sekä lääkekehityksen alalla toimivista yrityksistä että julkisista tutkimuslaitoksista. Mallin mukaan oppisopimuskoulutuksen alussa opiskelijoille pidettäisiin sisäänpääsykuvustelu, minkä tarkoituksena olisi kartoittaa opiskelijoiden tiedot ja taidot muun muassa anatomian, fysiologian, solubiologian ja histologian alalta. Opiskelijat voisivat valmistautua tähän kahden nimetyn oppikirjan avulla sekä mahdollisesti täydentää tietojaan yliopistojen kursseilla ennen opintojen alkua. Näiden perustaitojen oletetaan olevan kutakuinkin hallussa, jotta täydennyskoulutus olisi mahdollista.

Yhteiset opinnot alkaisivat orientoivalla jaksolla, joiden aikana pedagogisen asiantuntijan avustuksella käsiteltäisiin opintojen tavoitteet ja sisältö sekä kartoitettaisiin opiskelijoiden opiskeluvalmiudet. Tavoitteena

on myös kehittää opiskelijoiden opiskelutaitoja ja ryhmäyttää opiskelijoita. Oppisopimus-mallissa kullekin räätälöidään oma henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) peruskoulutuksen sekä mahdollisesti työelämässä jo saavutettujen ja kartoitettujen taitojen pohjalta. Tavoitteena on, että aloittavia opiskelijoita on 15–20 ja että koulutuksesta tulisi jatkuva siten, että uusia opiskelijoita otettaisiin lisää joka toinen vuosi. Koulutettavien määrä pysyisi näin vuosittain kohtuullisena eikä rasittaisi mentoreita, opettajia ja työpaikkaohjaajia liikaa heidän muun työn ohessa.

Valinnaisten perusopintojen sisältö määräytyisi edeltävän tutkinnon mukaan sekä sisäänpääsykuulustelun palautteen perusteella. Yhteisten perusopintojen aiheina olisivat muun muassa koe-eläimet ja tautimallit sekä toksikologian ja mikroskopoinnin perusteet, patologian perusteet itseopiskeluna sekä elinpatologiaa, sairausmalleja, patologisten muutosten luonnehdinnassa käytettäviä erikoistekniikoita ja löydösten kvantitointia. Aineopintojen aikana opiskelijat tekisivät oman projektin työpaikallaan tai muussa työryhmässä. Opiskelijan työtä ohjaa hänen henkilökohtainen mentorinsa, joka voidaan nimetä kyseisestä yrityksestä tai yliopistosta tilanteen mukaan. Opintojen edistymisen seuranta ja evaluaatio olisivat mentorin vastuulla. Mentorit ohjeistettaisiin huolellisesti työtehtäviinsä. Näyttötutkinnon opintojen lopussa muodostaisi suullinen kuulustelu sekä fenotyypaustehtävä.

Opiskelun aikana käytetään eri opiskelutekniikoita hyödyksi: etäopiskelua, lähiopiskelua, verkko-opiskelua ja laboratoriotyöskentelyä. Opiskelijoilla on käytössään heille muokattu Moodle- tai vastaava verkko-oppimisympäristö. Tautimallipatologin työnkuvaan kuuluu paljon kudosleikkeiden tarkastelua ja vertailua, mihin tarkoitukseen muokattu verkkoympäristö on otollinen alusta. Opiskelijat voivat verkon välityksellä tarkastella samoja kudosleikkeitä ja keskustella niiden mahdollisista solumuutoksista. Tavoitteena on tuottaa myös uutta opiskelumateriaalia: jo käytössä olevan, Turun yliopiston patologian laitoksen kehittämän humaanipatologian verkko-opetusmateriaalin rinnalle voitaisiin tuottaa tautimalleihin liittyvää materiaalia jostakin valikoiduista elinkokonaisuuksista.

Koulutuksen koordinointi

Erikoistumiskoulutukselle nimetään ohjausryhmä, johon kutsutaan asiantuntijoita Helsingin, Turun, Kuopion, Tampereen ja Oulun yliopistojen laitoksista, tautimallinnoskeskuksesta, lääkealan yrityksistä sekä täydennyskoulutuksen asiantuntija. Tämän alan asiantuntijoiden joukko Suomessa on melko pieni ja jo valmiiksi verkostoitunut, joten sen

tuki tuo jo itsessään arvostusta ja uskottavuutta alkavalle koulutukselle. Ohjausryhmän tehtäviin kuuluisi määrittää koulutussisällöt, koulutuksen edellyttämien tietojen ja taitojen perustaso ja hyväksyä lopputyöt sekä avustaa työssäoppimispaikkojen ja työpaikkaohjaajien/mentoreiden löytämisessä ja valinnassa. Koulutusohjelmalle nimettävän koordinaattorin vastuulla on huolehtia koulutuksen jatkuvuudesta ja käytännön asioiden sujuvuudesta sekä yhteydenpidosta mentoreiden, ohjausryhmän ja opiskelijoiden välillä. Sisältökoordinaattori puolestaan suunnittelee ja sopii luennoitsijoiden kanssa opintojen ja luentojen tarkat sisällöt ja on yhteydessä mentoreiden kanssa. Opiskelija on opintojensa aikana töissä 1–3 yrityksessä ja suorittaa opintoja (seminaarit, kongressit, tapaamiset) sekä työ- että omalla ajallaan.

Tautimallipatologian täydennyskoulutuksella akateemisten oppisopimuksen pilottina on vankka alan professoreiden ja asiantuntijoiden kannatus sekä harjoittelijoita ja yritystyöpaikkoja jo tiedossa.

Korkea-asteen oppisopimuskoulutusta röntgenhoitajille

*Haastattelussa osastonhoitaja Pirjo Outinen, HUS,
Jari Paakkanen, Metropolia Ammattikorkeakoulu sekä
koulutustarkastaja Liisa Rantalainen,
Helsingin oppisopimustoimisto.*

Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirissä (HUS) toteutetaan Kansallisen terveystieteiden tutkimuskeskuksen (2004) edellyttämää lääkärien ja hoitohenkilökunnan välistä työnjakoa eri alojen ultraäänitutkimuksissa. Toimivan työnjaon ja sen jatkuvuuden edellytyksenä on järjestää hoitohenkilökunnalle täydennyskoulutusta, jonka tarpeen työnantaja määrittelee. Tavoitteena on, että työnjako parhaalla mahdollisella tavalla palvelee HUS:n potilaita ja vastaa toiminnan asettamiin tavoitteisiin.

Lääkäreiltä tehtäviä hoitajille

■ HUS-Röntgenissä ultraäänitutkimukset siirtyvät osittain sonograferien tekemäksi, vaativamman diagnostiikan ja toimenpiteet tekevät edelleen radiologit. Uudet ja entistä vaativammat kuvantamismenetelmät lisäävät radiologien työtä eikä uusia radiologeja ole helposti saatavilla. Radiologeista johtuva pula on ollut yhtenä kannustimena sille, että röntgenhoitajia on lähdetty kouluttamaan lisää ultraäänitutkimusten tekemiseen.

Koulutuksen järjestäjänä toimii Helsingin kaupungin opetusviraston oppisopimustoimisto, joka hankkii tietuopuolisen opetuksen Metropolia Ammattikorkeakoulusta. Marraskuussa 2008 aloittanut ryhmä valmistuu huhtikuussa 2010.

Röntgenosaston osastonhoitaja Pirjo Outisen mukaan HUS-Röntgenin strategiaan on kirjattu, että ultraäänitutkimuksia tullaan siirtämään enenevässä määrin hoitajille. Sonograferi on röntgenhoitaja, joka on saanut erikoiskoulutuksen ultraäänitutkimusten tekemiseen. HUS-Röntgenissä on koulutettu sonografereita jo aikaisemminkin, mutta tänä syksynä alkanut koulutus tapahtuu oppisopimuksella.

Tehtävien laajentaminen on ollut pitkä ja haasteellinen tie. HUS-Röntgenissä oli muutamia innostuneita radiologeja, jotka lähtivät kehittämään tätä ideaa. Vie kuitenkin aikansa, ennen kuin kaikki radiologit hyväksyvät sen, että hoitajat tekevät osan heidän työstään ja että hoitajien tekemään työhön luotetaan. Outisen mukaan myös hoitajien omassa asenteessa on vaadittu muutosta, jotta he pystyvät ottamaan vastaan uusia entistä vaativampia tehtäviä ja hakeutumaan lisäkoulutukseen mahdollisesti jo pitkän työuran tehneinä.

Sonograferin oppisopimuskoulutuksen aloittaminen oli niin iso päätös, että ennen koulutuksen aloittamista selvitettiin laajasti eri osapuolten näkemykset. Ensin kartoitettiin radiologien kanta asiasta sekä hoitajien halukkuus koulutukseen. Sen lisäksi selvitettiin mitä mieltä asiakaskunnassa ja työyhteisössä ollaan sonograferien toiminnasta. Myös ammatti-liitoilta pyydettiin kannanotot.

Pirjo Outinen toteaa, että sonograferien tehtäväkenttä on tarkoin rajattu. On kuitenkin selkeitä alueita, joita hoitaja pystyy tekemään saatuaan siihen koulutuksen. Outisen mukaan tämä parantaa HUS-Röntgenin tarjoamaa palvelua asiakkaille. HUS-Röntgenille tämä tuo taloudellista säästöä ja parantaa tutkimusten saatavuutta, kun sonograferi hoitaa osan siitä työstä, minkä muuten hoitaisivat hoitaja ja radiologi yhdessä.

Jari Paakkanen Metropolia Ammattikorkeakoulusta toteaa kansainvälisten tutkimusten osoittavan, että sonograferien tekemät tutkimukset ovat laadukkaita ja monesti paremmin tehtyjä kuin lääkäreiden. Tähän on hänen mielestään osaltaan syynä se, että lääkärit ovat työssään ylikuormitettuja.

Oppisopimuskoulutus käytännössä

Oppisopimuskoulutuksen lähtökohtana on aina työnantajan tarve. Opimisesta 80 prosenttia tapahtuu työpaikalla, ja sitä tukee hyvä ja tiivis tietopuolinen opetus.

HUS:n palveluksessa on maamme parhaat alan asiantuntijat. Siksi osan tietopuolisesta koulutuksen antavat omat radiologit ja HUS:n asiantuntijat. Osan toteuttavat Metropolian opettajat mm. lehtorit Marjo Mannila ja Pia Vähäkangas. He ovat kehittäneet Suomessa kansainvälisen tason sonograferikoulutusta vuodesta 2001 lähtien. Lopullisen päätöksen luennoitsijoista tekee ylilääkäri Kirsi Lauerma.

Helsingin oppisopimustoimiston koulutustarkastaja Liisa Rantalainen on kokenut, että koulutuksen suunnittelu yhdessä työpaikan ja Metropolia Ammattikorkeakoulun kanssa on ollut mielenkiintoinen ja antoisa proses-

si. Oppisopimustoimistolla on aikaisemmin ollut perinnöllisyshoitajien koulutusta oppisopimuksena. Se toimi tietynlaisena ”muurinmurtajana” tällä saralla ja helpotti huomattavasti tämän koulutuksen aloittamista.

Työpaikalla jokaisella opiskelijalla on oma tutorinsa. Se voi olla sonograferiksi valmistunut hoitaja tai erikoislääkäri. Toiminnasta vastaa ylilääkäri, joka on sitoutunut koulutukseen. Vastuulääkärinä toimii aina joku radiologeista. Pirjo Outisen mielestä oppisopimuskoulutuksen hyviä puolia ovat koulutuksen yhteys arjen työhön sekä hyvä etukäteissuunnittelu. Koulutuksen laadun varmistaa työnantajan sitoutuminen koulutukseen. Oppisopimuskoulutus, jossa sonograferiopiskelijat ja lääkärit tekevät koulutuksen aikana tiivistä yhteistyötä, rakentaa Outisen mukaan luottamusta yhteistyöhön myös jatkossa.

Itse oppiminen mitataan näytöillä. Sen yksikön radiologi, jossa opiskelija tulee työskentelemään, ottaa näytön vastaan. Näytöissä työnantaja ja oppilaitos näkevät, miten opiskelijat ovat omaksuneet opintokokonaisuudet. Sonograferin pätevyys on määritelty kansainvälisin kriteerein, joissa määritellään muun muassa miten monta erilaista tutkimusta ja löydöstä työntekijän on tehtävä, kertoo Jari Paakkanen.

Jatkoa muilla aloilla

Koulutuksen ei Liisa Rantalaisen ja Jari Paakkasen mukaan ole tarkoitus olla ainutkertaista, vaan sille toivotaan jatkoa myös muilla aloilla. Sairaanhoidajat tulevat tekemään tulevaisuudessa yhä enemmän osan lääkäreiden töistä. Tämä on pilottihanke ja sen toivotaan välittävän positiivista asennetta ja asennoitumista uudenaikaiseen toimintaan kaikkien osapuolten kesken. Toiveina on laajentaa tällaista oppisopimuskoulutusta muillekin aloille.

Sonograferikoulutuksessa järjestetään puolivuositain seuranta, jossa katsotaan, miten asiat etenevät ja miten niitä kehitetään eteenpäin. Rantalainen ja Paakkanen uskovat, että ne kokemukset ja kommentit, joita rästä projektista tullaan saamaan, auttavat kehittämään muitakin HUS:n, Metropolian ja Helsingin oppisopimustoimiston yhdessä toteuttamia koulutuksia.

Radiologeille tehdyn kyselyn mukaan sonograferi voi tehdä mm. seuraavia tutkimuksia:

Aikuisten tutkimukset:

- Kilpirauhanen
- Kaulasuonten doppler-tutkimukset
- Munuaissiirteiden vuosikontrollit
- Residuaalivirtsan mittaukset
- Verisuonitutkimukset
- Virtsatiet /virtsateiden UÄ-kontrollit
- Ylävatsa

Lastentutkimukset:

- Virtsatiet /virtsateiden UÄ-kontrollit
- Aivot /lasten aivojen UÄ-kontrollit

Osaston toiminta ja henkilöstörakenne vaikuttavat sonografereiden tutkimusvalikoimaan.

■ Tässä teoksessa on tullut esiin erilaisia näkökulmia korkea-asteen oppisopimuksen tai sen kaltaisen täydennyskoulutuksen kehittämisen puolesta. Julkaisun artikkelit on kirjoitettu marraskuun lopussa 2008, jolloin opetusministeriön työryhmien ja selvityksen tulokset eivät olleet vielä selvillä. Julkaisun mennessä painoon vuodenvaihteessa oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta pohtineen työryhmän ehdotukset on julkistettu (OPM 2008:38). Tässä julkaisussa johtaja Marita Savola opetusministeriöstä käsittelee työryhmän esitystä omassa artikkelissaan.

Tämän julkaisun toimittamisen taustalla oli toive, että korkea-asteen täydennyskoulutusta oppisopimusmallilla ja rahoituskanavalla saataisiin tulevaisuudessa toteuttaa. Julkaisun mennessä painoon näyttää siltä, että toiveemme on toteutumassa – jo vuonna 2009.

Opetusministeriön asettama korkeakoulujen aikuiskoulutusta pohtinut työryhmä esittää oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen luomista korkeakoulutetuille tutkinnon jälkeiseen koulutukseen. Työryhmä pitää tärkeänä kehittää yhteistyössä työelämän kanssa korkeakoulututkinnon jälkeen hankittavia laajoja osaamiskokonaisuuksia. Työryhmä on nimenyt nämä kokonaisuudet erityispätevyyksiksi, jotka olisivat laajuudeltaan 30–60 opintopistettä. Erityispätevydet kuvattaisiin osaamistuloksina ja osoitettaisiin näyttöinä. Erityispätevydet määritellään kansallisen tutkintojen ja osaamisen viitekehyksen yhteydessä vuonna 2009.

Näitä erityispätevyyksiä voitaisiin lähteä kehittämään HIOP-hankkeessa luodun osaamisketjumallin mukaisesti, jolloin osaamisketjufoorumi yhdessä löytäisi työelämässä aidosti tarvittavia koulutuskokonaisuuksia. Osaamisketjufoorumi on joustava verkosto, joka kokoaa koulutus- ja kehittämisorganisaatiot yhteen. Osaamisketjufoorumin tavoitteena olisi tunnistaa työelämän kehittämistarpeet ja heikot signaalit. Tavoitteena voisi olla löytää esimerkiksi eri toimialojen ja koulutusalojen rajapintoihin tarvittavia erityispätevyyksiä.

Työryhmän esityksen mukaan koulutuksen tasosta ja laadusta vastaa kaikilta osin korkeakoulu. Tason tulee olla vähintään Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen EQF 6 osaamistasokuvauksen tasoista. Korkeakoulu toimii myös hallintoviranomaisena. Sopimus oppisopimustyyppisestä täydennyskoulutuksesta tehdään korkeakoulun ja työnantajan välillä

sekä oppisopimus (määräaikainen työsopimus) työnantajan ja työntekijän kesken. Näin ollen työryhmä käytännössä esittää, että oppisopimustoimistot ja -keskukset eivät olisi mukana korkea-asteen oppisopimustyyppistä koulututusta järjestämässä.

Oppisopimustoimistoilla on kuitenkin vankka kokemus oppisopimus-koulutuksien järjestämisestä. Yhteistyötä oppisopimustoimistojen kanssa voidaan toki tehdä. Toisen asteen hyvien käytänteet tulisi siirtää myös korkea-asteen oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen. Toisaalta myös korkea-asteen teoria- ja tutkimustiedon sekä innovaatioiden siirtyminen toisen asteen käyttöön olisi tärkeää.

Oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus tulee vastaamaan joustavasti osaamisen ylläpitämiseen ja uudelleen suuntaamiseen työuran aikana. Kyse on myös osaavan työvoiman saatavuudesta tulevaisuudessa suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle. Tarvitaan ”hiljaisen tiedon” siirtämistä ikääntyneiltä työntekijöiltä nuoremmille. Oppipoika- ja mestari -malli on hyvä esimerkki hiljaisen tiedon järjestelmällisestä siirrosta.

Samalla korkeakoulutettujen täydennyskoulutusmahdollisuuksia parannetaan ja selkiytetään. On tärkeää, että opintokokonaisuudet ovat työelämän kannalta relevantteja. Näin päästään tässä julkaisussa kuvattuun tilanteeseen, jossa korkea-asteen oppisopimus yhdistäisi tutkimus- ja kehittämisosaamisen, työstä oppimisen ja organisaation pitkäjänteisen kehittämisprosessin. Tavoitteena tulisi olla yksilöiden oppimisen lisäksi koko organisaation oppiminen. Korkea-asteen oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus tulisi kytkeä läheisesti työn kehittämiseen.

Oppisopimuksen kaltaisen koulutuksen tuominen korkea-asteelle edellyttää koulutuksen järjestäjiltä, opettajilta/kouluttajilta ja oppisopimus-toimijoilta uudenlaista ajattelua. Samalla se antaa uusia mahdollisuuksia uudistaa työelämän kehittämisen eri osapuolien yhteistyötä.

Kirjoittajaesittelyt

YTM Irene Gröhn on Vahvat osaamisketjut ja korkea-asteen oppisopimus-kehittämishankkeen projektipäällikkö HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Tutkimus- ja kehittämiskeskuksessa.

FM Karin Hemmann on suunnittelija Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniassa.

KL Antti Kauppi toimii Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian Pääkaupunkiseudun yksikön johtajana. Hän on työskennellyt yli 20 vuotta ammatillisen koulutuksen ja aikuiskoulutuksen koulutus-, tutkimus- ja kehittämistehtävissä.

VTM Markku Lahtinen työskentelee Helsingin seudun kauppakamarissa asiamiehenä. Hän on myös työskennellyt projektipäällikkönä opetusministeriössä ja viestintäpäällikkönä WorldSkills 2005 Helsinki MM-kilpailuissa. Kauppakamari ja pääkaupunkiseudun kaupungit käynnistävät vuoden 2008 alussa Ennakointikamari-hankkeen, jonka tavoitteena on tehostaa ammatillisen koulutuksen ja elinkeinoelämän kohtaantoa www.ennakointikamari.fi.

FT Petri Lempinen on Toimihenkilökeskusjärjestö STTK:n koulutuspoliittinen asiantuntija. Hän on jäsen ammatillisesti suuntautuneen aikuis-koulutusuudistuksen johtoryhmässä. Lempinen edusti STTK:ta vuonna 2006 oppisopimuskoulutuksen kehittämistyöryhmässä ja vuonna 2008 opetusministeriön työryhmässä, joka on valmistellut esityksen korkeakoulujen oppisopimustyyppisestä täydennyskoulutuksesta.

KTL Juha Marjakangas toimii HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa Valmennus- ja konsultointipalvelujen koulutuspäällikkönä. Hänen lisen-siaattityönsä käsitteli kokonaisvaltaista osaamisen kehittämistä pk-yrityk-sissä erityisesti oppimisen ja koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmista. Lisen-siaattityön myötä Marjakangas on myöhemmin keskittynyt mm. liiketoiminnan tasapainoisen DYNAAMISEN -johtamisen© kehittämiseen sekä koulutusvaikutusten arviointimenetelmien jatkokehittämiseen.

Pertti Rauho on Uudenmaan liiton aluekehitysjohtaja, oikeustieteen lisen-siaatti ja aktiivinen jatko-opiskelija, on toiminut aiemmin mm. valtio-varainministeriön valtiosihteerinä ja työmarkkina-asiantuntijana.

FL Mika Saranpää on yliopettaja HAAGA-HELIA Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän toimii osaamisen tunnistamisen ja kehittämisen ohjaustehtävissä oppilaitosten ja työelämän rajapinnoilla sekä kouluttaa ammatillisen koulutuksen opettajia ja koulutusorganisaatioiden johtajia.

Marita Savola toimii opetusministeriössä aikuiskoulutuksen tulosalueen johtajana. Hän on aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen johtoryhmän jäsen, rahoitusjaoston puheenjohtaja sekä oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta koskevat ehdotukset laatineen korkeakoulutyöryhmän varapuheenjohtaja.

KTT Lauri Tuomi toimii HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa Tutkimus- ja kehittämiskeskuksen johtajana. Hänen väitöskirjansa käsittelee strategista henkilöstön kehittämistä erityisesti pk-yrityksissä. Hänen muita tutkimus- ja kehittämisaihealueitaan ovat mm. kasvuyritysten ja innovaatioympäristöjen kehittäminen sekä strateginen johtaminen.

FT, psykologi Kari Viinisalo on työskennellyt vuodesta 1997 Helsingin kaupungin opetusvirastossa oppisopimusjohtajana. Hän on aikaisemmin toiminut mm. erilaisissa henkilöstöhallinnon tehtävissä. Hänen väitöskirjansa aiheena oli organisaation arvot ja liiketoiminnan tulos.