

OPPIVA ASIAN- TUNTIJA VAI ASIAN TUNTIJAKSI OPISKELEVA?

Korkeakouluopiskelijoiden
työelämävalmiuksien
kehittäminen



**OPPIVA ASIAN-
TUNTIJA VAI
ASIAANTUNTIJAKSI
OPISKELEVA?**

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Haaga-Helia julkaisut 10/2020

Graafinen suunnittelu ja taitto: Anne Kaikkonen / Timangi
Paino: Newprint Oy

ISSN: 2342-2920 (painettu)
ISBN: 978-952-7225-19-6 (painettu)

ISSN 2342-2939 (verkkajulkaisut)
ISBN 978-952-7225-13-4 (verkkajulkaisu, pdf)
ISBN 978-952-7225-12-7 (verkkajulkaisu)

Helsinki 2020

Kimmo Mäki (toim.)

OPPIVA ASIAN- TUNTIJA VAI ASiantuntijaksi OPIsKELEVA?

Korkeakouluopiskelijoiden
työelämävalmiuksien
kehittäminen



SISÄLLYS

Oppimisen ja työnteon vahva liitto 6

Johdanto 8

1 KORKEAKOULU LÄHELLÄ TYÖELÄMÄÄ

Anne Virtanen | Päivi Tynjälä | Jouni Helin

Työelämäpedagogiikka työelämätaitojen oppimista tukemassa 15

Mervi Friman

Osaamistehtaita vai sivistyksen kehoja? 29

Arto Nevala

Vapaus, sivistys ja työelämävalmiudet 42

Historian opiskelun sisällöt osana yliopistojen muutosta

Annica Isacson | Sandra Slotte | Camilla Wikström-Grotell

Future work skills in higher education 52

Learning to be an international intrapreneur

2 OPPIMISEN JA OHJAAMISEN MUOTOILUA

Merja Alanko-Turunen | Marika Alhonen

”Ketä tässä oikein pitää miellyttää?” 65

Paikan neuvottelua työelämä-pedagogisessa kokemusmuotoilijan opintokokonaisuudessa

Annica Isacson | Eija Raatikainen

Kohti emotionaalisesti kestäväää työelämää 80

Kirsi Saurén | Merja Karjalainen | Anna Kaikkonen | Piia Leppämäki

Ohjauksellisen pedagogiikan vahvistaminen avoimessa yliopistossa 92

Kimmo Mäki | Jani Siirilä

Löytävätkö korkeakoulu ja työelämä toisensa korkeakouluopinnoissa? 103

Marjo Kolehmainen | Virpi Ruuska

Opiskelijan TKI-perustaisen oppimisen polun rakentaminen yhteisöpedagogikoulutuksessa 112

Timo Sinivuori

Järjestöpiikkejä jatkuvan oppimisen lihassa 124

Sanna Siirilä | Eeva Pyörälä

Osaamisen näkyväksi tekeminen ja oppimisen tukeminen ePortfoliotyökalun avulla 139

Sampo Mielityinen

Oikeudellinen argumentaatio juristiopiskelijoiden työharjoittelussa 152

3 OPISKELIJANA KORKEAKOULUSSA

Pia Hautamäki | Tiina Koskiranta | Veijo Hämäläinen

Tiimioppijan mielenmallit muuttavat työelämää 165

Siru Myllykoski-Laine | Leena Nikander | Liisa Postareff

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiudet ja oppimisen lähestymistavat 178

Hannu Kotila

Aitoa työelämäpedagogiikkaa 195

Työn opinnollistamisen lyhyt historia ja nykytilanteen arviointi

Elina Iloranta

Korkeakoulu työssä tapahtuvan oppimisen tukena 204

Mirja Andersson ja Ulla Keino

Työelämälähtöinen opiskelijakilpailu oppimisen välineenä 215

Liisa Vanhanen-Nuutinen

Motivaatiota ja rohkeutta osallistua 227

Työkokemuksen merkitys korkeakouluopinnoissa

Pirjo Aura

Jatkuvan oppimisen polulla 235

Kirjoittajat 239

OPPIMISEN JA TYÖNTEON VAHVA LIITTO

Yhteiskunnan vahva transformaatio, digitalisaatio sekä työelämän murros edellyttävät kaikki polttoaineekseen osaamista. Ne mahdollistuvat tai kaatuvat osaamisella tai sen puutteella. Elämme aikaa, jossa työnteko ja osaaminen ovat entistä vahvemmassa liitossa keskenään. Maailma on sikäli muuttunut, että pelkkä koulutus ei riitä; tarvitaan myös osaamista. Monet ennakoivatkin tutkintojen merkityksen vähentymistä – juuri edellä mainitusta syystä.

Tässä teoksessa lähtökohtana on se, että työelämävalmiuksia pitää rakentaa jo opiskeluvaiheessa, sillä asiantuntijaksi tulee opiskella. Osa työelämävalmiuksien rakentamista on myös ymmärrys siitä, että elämä on jatkuvaa oppimista. Jos asiantuntija ei ole oppiva, hän on hyvin nopeasti entinen asiantuntija.

Korkeakoulut ovat viime vuosikymmenien aikana ottaneet pitkiä harppauksia työelämävalmiuksien kehittämisessä. Koko ammattikorkeakouluajatus pohjautuu vahvaan työelämäyhteistyöhön. Myös tiedekorkeakoulut ovat edenneet työelämälähtöisyydessään ja osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Työelämä ja opinnot eivät ole vastapoleja ja nykyään ne jo mahtuvat samaan lauseeseen.

Tämän kirjan perustarkoitus on tuoda ammattikorkeakoulu- ja yliopistokentältä korkeakoulupedagogisia ratkaisuja edistämään työn ja oppimisen integraatiota sekä osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Kaikki tämä tapahtuu korkeakoulujen, työelämän ja järjestöjen monivivahteisessa verkostossa jatkuvan oppimisen hengessä. Kirjassa esitetään puheenvuoroja korkeakoulujen roolista työelämässä, keskustellaan oppimisen ja ohjaamisen muotoilusta sekä pohditaan korkeakouluopiskelijuutta.

Pienenä ja viennistä riippuvaisena maana Suomen tulee osaamisnäkökulmasta olla kokoaan suurempi toimija. Me joudumme toimimaan tehokkaasti ja meidän kannattaa hyödyntää nousevia teknologioita. Meillä on perinteisesti vahvaa insinööriosamista, mutta sen rinnalle pitää nostaa korkeakoulupedagogiikka, jota nykymaailman menossa tarvitaan enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Korkeakoulupedagogiikan avulla me voimme varmistaa, että sekä jo työssä olevat että tulevat sukupolvet saavat korkeakouluilta vahvan työelämäosaamisen. On kansallinen etu, että näin tapahtuu ja siksi korkeakoulupedagogiikkaan kannattaa panostaa.

Kirjan kirjoittajilla on vahva palo oppimisen ja työnteon vahvan liiton rakentamiseen. He kaikki ovat myös verkostomaisen toiminnan ammattilaisia, mikä tulee tekstien kautta hyvin näkyväksi. Haluan esittää kiitokseni kaikille kirjoittajille heidän kontribuutiostaan sekä toivottaa lukijoille antoisia hetkiä teoksen parissa. Toivon myös, että me kaikki omassa työssämme jaksamme korostaa osaamisen ja sen kehittämisen merkitystä. Se on mahdollista vain, jos arvioimme omia tekemisiämme aina suhteessa niiden kautta otettuihin lisäaskeliin. Paikallaan pysyminen ei ole vaihtoehto, koska se käytännössä tarkoittaa taantumista. Niinpä suuntamme on vahvasti eteenpäin – kohti seuraavia seikkailuja!

Teemu Kokko

rehtori

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

JOHDANTO

Korkealaatuinen opetus, ohjaus ja oppiminen motivoivat opiskelijoita. Opin-tojen sujuva eteneminen, tutkintoon valmistuminen, työllistyminen ja oman asiantuntijatyön kehittäminen ovat opiskelijalle tärkeitä. Parhaimmillaan pedagogiset ratkaisut auttavat oppijaa kiinnittymään työelämään ja vahvistamaan työssä tarvittavaa osaamista jo korkeakouluopintojen aikana.

Perinteinen ajattelu yksilön urapolusta koulutuksen kautta työelämään on murtunut. Samoin on käynyt ajatukselle, että opiskelu ja työ vuorottelevat ihmisen elämässä. Yhä useammin olemme tilanteessa, jossa yksilöllä on samaan aikaan useita velvoittavia prosesseja ja tasoja elämässään. Tällöin herää kysymys, miten löydetään synergiaa työn, opintojen ja mahdollisesti vapaa-ajalle ulottuvan vapaaehtoistoiminnan välille.

Korkeakouluopiskelijat tulevat työelämästä, ovat työelämässä ja menevät työelämään. Tämä haastaa korkeakoulun ja pedagogiset ratkaisut. Työn, toiminnan ja kehittyvän osaamisen moninaiset kontekstit ovat korkeakoulupedagogiikan määrittäjiä. Heikkinen ja Kukkonen (2019) hahmottelevat kontekstuaalisen korkeakoulupedagogiikan, jossa huomio kohdistuu oppimisen prosesseihin, toiminnan tietoperustaan ja ajatteluun. Kontekstuaalinen näkökulma ottaa huomioon opiskelijan potentiaalit, erilaiset toimintaympäristöt ja yksilöllisen kasvun. Osaamisen arviointi on jatkuvaa toimintaa: se sisältää oppimisen ja toimintaympäristöjen reflektoinnin, josta osaamiset kehittyvät. Kontekstuaalisen korkeakoulupedagogiikan keskiössä on ekososiaalinen sivistys, joka vaikuttaa ympäristöön, ihmiskuntaan ja luontoon proaktiivisesti ja uudistavasti.

Jotta korkeakoulu olisi osaltaan mahdollistamassa asiantuntijuuden osaamisen kehittymistä, sen pedagogiikan tulee rakentua kolmen Y:n yhteisvaikutuksesta:

- * Yksilö = opiskelija, josta kasvaa kriittinen praktikko.
- * Yhteisö = korkeakoulu, joka rakentaa yhdessä opiskelijan kanssa ympäristön mahdollistamaan kriittisten praktiikoiden kehittymisen.
- * Yhteiskunta = jonka ilmiöitä, ongelmia ja haasteita ratkotaan yhdessä.

Kolme toisiinsa kietoutunutta Y:tä korkeakoulupedagogiikassa varmistavat kokeilevan, käytäntökriittisen, tutkivan ja kehittävän työotteen, yhteistyöverkostojen kehittämisen, osaamisen kehittymisen ja työelämäläheisyyden.

Korkeakoulun kyvykkyys vastata alueensa osaamistarpeisiin pirstaloituu asiakastarpeiden mukaisesti. Omaksutun tutkintokoulutuslogiikan rinnalle on jo nyt noussut lyhytkestoisia yksilö- ja työyhteisövalmennuksia. Korkeakoulun näkökulmasta avainkysymys on se, miten se pystyy muodostamaan lyhytkestoisia koulutuspalveluja, jotka ovat pitkäkestoisen, tutkimus- ja kehittämispe-rustalle rakennetun toiminnan rinnalla.

Vierastaako korkeakoulu hetkellisiä osaamispaketteja vai rakentaako se kokonaisuuksia, jotka voidaan tarpeen tullen yhdistää tutkinnoiksi tai edistämään kyseisen asiantuntijuusalueen tutkimus- ja kehittämistoimintaa? Asenne ja suhde muuttuvan toimintaympäristön kehittämiseen ratkaisevat.

Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen -julkaisu tarjoaa 20 puheenvuoroa korkea-koulun, työelämän ja järjestökentän näkökulmasta osaamisen yhteiskehittämi-selle. Artikkelien kirjoittajat edustavat ammattikorkeakouluja, yliopistoja, yri-tyksiä ja järjestöjä. He toimivat tutkien, kehittäen sekä edistäen oppimisen ja työn integraatiota omilla sektoreillaan. Siksi heidän näkemyksensä, kokemuk-sensa ja analyysinsä saaminen samoihin kansiin on arvokas välähdys osaamis-yhteisöstämme nimeltä Suomi. Pienen maan keskeinen voimavara ovat yhtei-set osaamisverkostot ja kiihdyttämöt, jotka takaavat valistuneen asiantuntijuu-den kehittymisen.

Kirja on osa TYÖPEDA uudistaa oppimista -hanketta (<https://www.tyope-da.fi/>) ja sen työpakettia kaksi. Hankkeen tavoitteena on nostaa esiin, kehit-tää ja tutkia työelämäpedagogisia ratkaisuja, joissa korkeakoulut ja työelämä yhdessä luovat oppimisympäristöjä teorian ja käytännön yhdistämiseksi. Kehittämiskokemuksessa on työelämässä tapahtuvan oppimisen lisäksi kampuksel-la tapahtuva opetus. Työpaketti 2:n teema *opiskelijoiden työelämävalmiuksien vahvistaminen* saa tässä kirjassa moniulotteisen kuvauksen, kun ammattikor-keakoulu-, yliopisto-, yritys- ja järjestötoimijat avaavat ratkaisujaan työelämä-pedagogiikan kehittämiseksi.

Korkeakoulu lähellä työelämää

Kirja jakautuu kolmeen osioon. Ensimmäinen pääluke *Korkeakoulu lähellä työelämää* avaa kuvaa työelämäpedagogiikasta eri toimintakonteksteissa sekä määrittää kyseistä käsitettä ohjaustoiminnan ja opiskelijan oppimiskokemus-ten kautta. Työelämätaitojen kehittyminen on mahdollista jo korkeakoulu-opintojen aikana, jos yksilöllä on mahdollisuus aktiiviseen työyhteisöjäsenyy-teen, aktiiviseen toimijuuteen työpaikoilla sekä kouluoppimisen ja työssäoppi-misen yhdistämiseen.

Jatkuvan oppimisen ja osaamisperustaisuuden vaikuttaessa koulutuksen kentässä on hyvä pysähtyä pohtimaan sivistyksen käsitettä ja sen olemusta osaamiskeskeisyydessä. Kriittiselle analyysille on paikkansa tässä luvussa. Entä mitä yhteistä on työelämävalmiuksilla ja yliopiston tarjoamilla historian opinnoilla? Tässä artikkelissa tarkastellaan perinteisen humanistisen alan kehittymispaineita suhteessa työelämätarpeisiin.

Lopuksi perehdytään tulevaisuuden työelämätaitoihin. Niiden ytimessä on sisäinen yrittäjäys. Korkeakoulutuksen tulee tarjota monimuotoiset ja monikulttuuriset kontekstit kyseisten taitojen kehittymiselle ja luopua perinteisestä otteestaan korkeakouluopiskeluissa.

Oppimisen ja ohjaamisen muotoilua

Toisessa pääluvussa *Oppimisen ja ohjaamisen muotoilua* lähestytään oppijan, opettajan ja työelämän näkökulmista. Ensin on luvassa opiskelijoiden kokemuksia uudenlaisista oppimisen tiloista, joissa yhteistyökumppaneina ovat olleet opettajat ja partneriytykset. Toiminnan paikkoja ei jäsennä perinteinen lukujärjestys, vaan oppimisen tilat on pitänyt neuvotella itse.

Mitä yhteistä on työelämäpedagogisilla taidoilla ja tunteilla? Ammattikorkeakoulun ohjauksen ammattilaisten ja opiskelijoiden tunnekokemukset paljastavat, että opiskelijoiden itsesäätely-, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittymisen ohjaamiselle on tilausta. Tunnetyöelämätaitoihin tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota korkeakouluopinnoissa. Tunteet ovat myös tärkeä osa opiskelijan toimijuutta korkeakouluopinnoissa.

Pääluvun kolmannen artikkelin ohjauksellinen pedagogiikka korostaa tiedonrakentumista, sosiaalista vuorovaikutusta ja henkilökohtaistamista. Samalla huomioidaan, että opiskelijat tarvitsevat opetusta, ohjausta, tukea ja palautetta oppiakseen arvioimaan tietoa ja käsityksiään sekä lopulta myös tiedostamaan oppimisprosessiaan.

Onko korkeakoulu perillä yritysten ja järjestöjen oman osaamisen kehittämisen prosesseista ja tarpeista? Asiantuntijatyön kehittäminen osana työyhteisön osaamista on saanut sisällöikseen entistä enemmän oppimisen ja osaamisen käsitteitä sekä ajattelua. Korkeakoulujen tulee vastata tarpeeseen tarjota korkean oppimisen sisällöllisiä ja laadullisia palveluja niin asiantuntijaksi opiskeleville kuin oppiville asiantuntijoillekin. Tämän pääluvun neljäs artikkeli tarjoaa tähän näkökulmia.

Ammattikorkeakoulun pitkäaikaisia haasteita on ollut integroida opetus- ja ohjaustyö luontevasti osaksi tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyötä (TKI). Tässä luvussa perehdytään TKI-perustaiseen oppimispolkuun yhteisöpedagogi-

koulutuksessa.

Mikä on järjestöjen panos kansakunnan osaamisen kehittämisessä? Osaamemeko tarkastella osaamispalveluyrityksiä ja kansalaisjärjestöjä jatkuvan oppimisen digitaalisen ekosysteemin virittäjinä ja edistäjinä? Luvun kuudes artikkeli tarjoaa vastauksia edellä oleviin kysymyksiin.

Työelämäoppiminen terveydenhuollon ammatteihin tähtäävässä koulutuksessa on keskeisessä osassa. Tulevan ammattilaisen on kyettävä tekemään näkyväksi osaamisensa ja saatava tukea oppimisensa kehittymiselle. *Osaamisen näkyväksi tekeminen ja oppimisen tukeminen ePortfoliotyökalun avulla* -artikkeli jäsentää yhden toimivan työkalun.

Toinen pääluku päättyy artikkeliin, jossa oikeustieteellisen koulutuksen työelämävalmiuksien kehittämistä tarkastellaan opiskelijaharjoitteluiden raportteja analysoimalla. Juristikoulutuksen perustavoite on oikeudellisen argumentaation oppiminen. Analyysin keskeinen sanoma on muistuttaa oikeudellisen argumentaation kontekstisidonnaisuudesta sekä tarpeesta sisällyttää koulutukseen mahdollisimman monipuolisia argumentaatiotehtäviä. Juristin työelämätaidot ilmenevät monesti taitavana kontekstisidonnaisena argumentaationa. Siksi niiden karttumista on hyvä tukea perustutkintokoulutuksessa monimuotoisin argumentaatiotehtävin.

Opiskelijana korkeakoulussa

Kolmannessa pääluvussa *Opiskelijana korkeakoulussa* tarkastellaan opiskelijalähtöisiä ratkaisuja, joilla on pyritty edistämään oppijan kiinnittymistä työelämään korkeakouluopintojen aikana. Opiskelu työn ja oppimisen rajapinnassa kerryttää työelämässä tarvittavia taitoja peilaten niitä koko ajan opiskeltaviin asiantuntijuuden tietoperustoihin.

Luvun aloittaa katsaus tiimioppimiseen pedagogisena työkaluna. Tiimioppimisen pedagogiikka opetusmenetelmänä vahvistaa korkeakouluopiskelijoiden työelämän merkityksellisyyden kokemusta, kehittämiskykyä ja -halua, säästä yrittäjyyttä sekä jatkuvaa oppimista. Tiimioppiminen vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutustaitoihin sekä tukee oppimiskokemusten syvyyttä vahvistaen minäpystyvyyden kokemuksia.

Seuraavassa artikkelissa syvennyttään tutkimuksen keinoin opiskelijoiden kokemuksiin työelämävalmiuksien kehittymisestä ja oppimisen lähestymistavoista. Tuloksissa kiinnostava löydös liittyy siihen, että työelämävalmiuksien kehittyminen on vahvasti yhteydessä oppimisen lähestymistapoihin. Pohdintaa ja ymmärrystä painottavat opiskelijat arvioivat työelämävalmiutensa vahvemmiksi kuin opiskelijat, joilla korostuu ei-reflektiivinen oppiminen. On-

kin tärkeää, että opettajille tarjotaan pedagogista tukea opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen ja työelämävalmiuksien kehittämiseksi. Työelämävalmiuksien sanoittaminen ja avoimesti esiin tuominen esimerkiksi moduulien osaamistavoitekuvauksissa ja opettajien puheessa auttavat opiskelijaa tunnistamaan, millaisia valmiuksia ammattikorkeakouluopinnot kehittävät. Opiskelijan omaa orientaatiota oppimiseen ja työelämävalmiuksien kehittämiseen opintojen aikana voidaan vahvistaa yhteisöllisillä toimintatavoilla ja pedagogisesti oikein valituilla menetelmillä, jotka tukevat työelämän kannalta olennaisen taitojen oppimista.

2010-luvun ammattikorkeakoulukentällä on toteutettu useita peräkkäisiä verkostohankkeita, jotka ovat keskittyneet osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämiseen sekä tutkimiseen korkeakouluissa. Hankkeet ovat synnyttäneet käsitteen *työn opinnollistaminen*, jolla tarkoitetaan korkeakouluopintojen aikana kertyvän työelämäosaamisen ja vapaa-ajan harrastustoiminnasta kertyvän osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi opintoja. Kolmannessa artikkelissa tarjotaan katsaus työn opinnollistamisen lyhyeen historiaan ja arvioidaan osaamisperustaisuuden nykytilannetta korkeakouluissa.

Jotta voimme tavoitella aitoa työelämäpedagogiikkaa, on paikallaan keikauttaa asetelmia useaan eri muotoon. *Korkeakoulu työssä tapahtuvan oppimisen tukena* -artikkeli tarjoaa siihen mahdollisuuden. Lähtökohtana on, että työssä tapahtuvan oppimisen hyödyntäminen ei ole pelkästään opiskelijan asia, eikä se ole yksin opettajien tai erikseen nimettyjen vastuuhenkilöiden harteilla. Työssä tapahtuvan oppimisen tukena tulee olla koko korkeakoulu.

Erilaiset opiskelijoille suunnatut kilpailut, kehittämishaasteet, ovat viime vuosina kasvattaneet suosiotaan. Nopea teknologinen muutos ja sosiaalisen median mahdollistamien kehittäjäyhteisöjen tehokkaasti tunnistamat ”viheviä ongelmia” voivat selittää havaintoa. Viidennessä artikkelissa kirjoittajat esittelevät hackathonin, opiskelijakilpailun, oppimisen välineenä. Hackathon on tyypillisesti tapahtuma, jossa mahdollisimman heterogeenisesti kootut ryhmät kilpailevat innovatiivisilla ratkaisuilla erilaisten teemojen ympärillä tietyn aikarajan puitteissa.

Vuoden 2019 korkeakouluopiskelijabarometri tarjoaa monitasoisen ja mielenkiintoisen näkökulman opiskelijan työkokemuksen merkitykseen opinnoissa. Kuudennessa artikkelissa työkokemuksen merkitystä tarkastellaan työn opinnollistamisen mallin kehyksessä.

Kolmannen pääluvun ja koko kirjan teeman sitoo yhteen ylemmän ammattikorkeakouluopiskelijan puheenvuoro. Kirjoittaja pohtii opintojaan tarvelähtöisyyden pohjalta. Reflektoinnissa yhdistyvät asiantuntijatyön haasteet, niiden sidos korkeakouluopintoihin ja itsensä asemointi jatkuvana oppijana.

Parhaimmillaan korkeakouluopiskelu on oppivalle asiantuntijalle kokonaisvaltainen osaamisprojekti, kuten kirjoittaja toteaa:

”Tutkintoa voi ajatella projektina, joka muodostuu useista osaprojekteista. Se koostaa kaiken aiemman koulutuksissa ja työelämässä hankitun osaamisen kokonaisuudeksi.”

Kirja on uskottava kattaus mahdollisuudesta kehittää asiantuntijuutta integroimalla järkevästi ja luovasti korkeakouluopintoja ja työtä. Kiitän artikkelien kirjoittajia, jotka antavat tälle tavoitteelle joka päivä parhaansa. Ison kiitoksen osoitan Haaga-Helian viestinnän asiantuntijalle, FM Anna Hermiölle. Hän on osoittanut jälleen kerran korkeatasoista asiantuntemustaan huolehtiesaan tekstien kieliasumuokkauksista, taitto- ja painoprosessin koordinoimisesta, kirjan ulkoasun kehittämisestä sekä sujuvasta yhteistyöstä kirjan toimitusprosessissa.

Olen iloinen kirjan sanomasta, se elää vahvasti pragmatismen hengessä:

”Tiedolle ja teorioille syntyy merkitys vasta, kun niitä soveltavat ympäristössään toimivat elävät.”

Espoossa 25.9.2020

Kimmo Mäki

Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275.

1

KORKEAKOULU LÄHELLÄ TYÖELÄMÄÄ

TYÖELÄMÄPEDAGOGIIKKA TYÖELÄMÄTAITOJEN OPPIMISTA TUKEMASSA

Anne Virtanen | Päivi Tynjälä | Jouni Helin

Johdanto

Työelämätaitoja arvostetaan ja tarvitaan tämän päivän työelämässä (Virtanen & Tynjälä, 2019). Tämän osoittavat esimerkiksi eri aloilla tehdyt osaamistarvekartoitukset (mm. Taipale-Lehto & Vepsäläinen, 2015). Kartoitusten mukaan eri aloilla vaadittavat keskeiset taidot eivät edellytä yksinomaan alakohtaista osaamista vaan ne ovat ennemminkin taitoja, joita tarvitaan kaikilla aloilla. Tällaisia ovat esimerkiksi vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot sekä luovuuteen liittyvät taidot. Niitä kutsutaan suomen kielessä yleisiksi työelämätaidoiksi (Myllylä ym., 2015; Virtanen & Tynjälä, 2013).

Vaikka työelämätaidot (engl. esim. generic skills, generic attributes, key skills, core competencies) ovat saaneet merkittävän painoarvon kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa (Ramberg ym., 2019; Virtanen & Tynjälä, 2019), koulutuspoliittisessa keskustelussa (ACT21S, 2012; P21) ja tulevaisuuden osaamista kuvaavissa selonteoissa (Future Work Skills 2020, 2011; New Skills for New Jobs, 2010), niin yllättävän vähän tiedetään siitä, miten opiskelijat oppivat tällaisia taitoja ja miten niitä voitaisiin opettaa. Esimerkiksi suomalaisessa korkeakoulutuksessa työelämätaitoja opetetaan usein erillisillä kursseilla (suullinen viestintä, kirjoitusviestintä, esiintymistäidot) tai integroituna muihin opintoihin (tiedonhakuun liittyvä kurssi opinnäytetyön yhteydessä). Myös opintoihin kuuluvat harjoittelut ja opinnäytetöiden laatiminen ovat perinteisesti olleet tilanteita ja paikkoja, joissa suomalaiset korkeakouluopiskelijat ovat oppineet työelämätaitoja osana opintojaan (Murtonen ym., 2017; Myllylä ym., 2015; Virtanen & Penttilä, 2012).

Työelämätaitoihin liittyvä tutkimus on viime aikoina kuitenkin osoittanut, että näitä taitoja voidaan oppia myös osana korkeakouluissa annettavaa opetusta, kun käytetään tietynlaisia pedagogisia menetelmiä ja lähestymistapoja (Anthony & Garner, 2016; Kember, 2009; Virtanen & Tynjälä, 2013, 2019).

Tällaisia ovat esimerkiksi vuorovaikutteiset ja yhdessä työskentelyä edellyttävät opetuksen ja oppimisen muodot, teorian ja käytännön rajapinnalla tapahtuva opetus sekä monipuoliset arviointimenetelmät.

Tässä artikkelissa kuvataan ensin, mitä työelämätaitoja opiskelijat kokevat oppivansa opintojensa eri konteksteissa, kuten ”koulun penkillä” tai harjoitelluissa. Tämän jälkeen tarkastellaan niitä pedagogisia käytäntöjä, lähtökohtia ja menetelmiä, joiden avulla edellä kuvattujen työelämätaitojen oppimista on eri konteksteissa tuettu ja mahdollistettu. Tällöin tullaan luonnehtineeksi sellaista työelämäpedagogiikkaa, jonka avulla voidaan tukea erityisesti opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista koulutuksen ja työelämän rajapinnalla. Artikkelin pohjautuu työelämätaitojen oppimista tarkastelemaan tutkimuskirjallisuuteen ja tätä artikkelia varten laadittuihin kahteen analyysiin kirjoittajien tutkimusaineistoista.

Työelämätaitojen oppiminen opintojen aikana

Tutkimusten mukaan korkeakouluopiskelijat oppivat osana opintojaan paljon erilaisia työelämätaitoja (Annala, 2012; Murtonen ym., 2017; Virtanen & Penttilä, 2012). Tämä näkyy myös tähän artikkeliin tehdyssä analyysissä, joka pohjautuu ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoilta (N=1447, n=543) kerättyyn kyselyaineistoon (ks. Annala, 2012). Taulukossa 1 kuvattun analyysin tulokset osoittavat, mitä työelämätaitoja ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijat arvioivat oppivansa koulutuksensa aikana. Suurin osa vastanneista oli kolmannen opintovuoden opiskelijoita.

Taulukko 1 osoittaa, että siinä missä ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat oppineensa erityisesti alan teoreettista tietämystä (ka 4,03, maks. 5), oman ammatin perustaitoja (3,99), ryhmätyötaitoja (3,95), itsenäistä työskentelyä (3,83), vuorovaikutustaitoja (3,83) ja ammatillista osaamista (3,82), niin yliopisto-opiskelijat arvioivat oppineensa alan teoreettisen tietämyksen (4,21) lisäksi itsenäistä työskentelyä (4,14), kriittistä ajattelua (4,09), tiedonhankintataitoja (4,05) ja tiedon analysoinnin taitoja (3,93).

Näyttää siis siltä, että ammattikorkeakouluopiskelijat oppivat koulutuksensa aikana etenkin alansa käytäntöihin liittyviä ammatillisia perustaitoja ja osaamista sekä paljon erilaisia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, kun taas yliopisto-opiskelijat oppivat sellaisia taitoja, joita yliopistokoulutuksen on nähty perinteisesti opiskelijoilleen tuottavan, kuten teoreettista osaamista, kriittistä ajattelua ja erilaisia tiedonhankinnan ja -analysoinnin taitoja. Erot ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden välillä näissä taidoissa ovat tilastollisesti merkitseviä (taulukko 1).

Koulutuksen aikana opitut työelämätaidot (min. 1, maks. 5)	AMK-opiskelijat n=157 ka (kh)	Yliopisto-opiskelijat n=349 ka (kh)
Alan teoreettista tietämystä	4,03** (0,76)	4,21** (0,70)
Oman ammatin perustaitoja	3,99*** (0,74)	2,96*** (1,00)
Ryhmätyötaitoja	3,95*** (0,84)	3,26*** (0,70)
Itsenäistä työskentelyä	3,83*** (0,78)	4,14*** (0,88)
Vuorovaikutustaitoja	3,83*** (0,87)	3,21*** (0,88)
Ammatillista osaamista	3,82*** (0,87)	3,22*** (0,93)
Yhteistyötaitoja	3,80*** (0,81)	3,18*** (0,95)
Oman työn arviointia	3,76** (0,92)	3,54** (0,93)
Kriittistä ajattelua	3,68*** (0,83)	4,09*** (0,82)
Taitoa toimia uusissa tilanteissa	3,58*** (0,81)	3,10*** (0,97)
Tiedonhankintataitoja	3,57*** (0,86)	4,05*** (0,83)
Tiedon analysoinnin taitoja	3,33*** (0,87)	3,93*** (0,84)
Alan häittäpuolia	3,11*** (0,92)	2,52*** (1,06)
Luovuutta	3,07* (0,99)	2,89* (0,95)
Kekseliäisyyttä ja uusien ideoiden kehittelyä	2,97** (0,92)	3,23** (0,95)

p < 0,001 ***, p < 0,01 **, p < 0,05 *

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden itsearvioidut työelämätaidot koulutuksen aikana.

Eroja eri korkeakoulujen opiskelijoiden näkemysten välillä voivat selittää korkeakoulujen erilaiset tehtävät (Ammattikorkeakoululaki 2014/932, §4; Yliopistolaki 2009/558, §2). Yliopistojen tehtävissä painottuu vahvasti tutkimus ja siihen perustuva opetus, mikä näkyy tuloksissamme erilaisten tiedonhankinnan ja -analysoinnin taitojen, teoreettisen osaamisen ja kriittisen ajattelun korostumisena vahvemmin kuin ammattikorkeakoulusektorilla. Ammattikorkeakoulujen tehtävät kohdentuvat työelämään sekä sen kehittämiseen ja ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden työelämätaitojen oppimisessa näkyykin vahvasti ammatillisten perustaitojen ja osaamisen kehittyminen. Lisäksi heillä vaikuttaa olevan hyvät mahdollisuudet oppia osana koulutustaan erilaisia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, jotka ovat tämän hetken työelämässä tarvittuja ja arvostettuja (ks. Tynjälä & Virtanen, 2017). Duaalimalliin perustuva korkeakoulujärjestelmämme näyttää siten tuottavan työelämän palvelukseen erilaisin taidoin varustettuja osajia, mikä myös puoltaa järjestelmän olemassaoloa.

Toinen eroja selittävä tekijä saattaa olla vastaajien opintovaihe. Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat pääsääntöisesti kolmannen opintovuoden opiskelijoita, mikä ammattikorkeakouluopiskelijoilla tarkoittaa opintojen loppuvaihetta ja yliopisto-opiskelijoilla opintojen puoliväliä. Tämän vaiheen ammattikorkeakouluopiskelijat ovat todennäköisesti suorittaneet suurimman osan opintoihinsa kuuluvista työelämäopinnoista, kun taas yliopisto-opiskelijoilla mahdolliset harjoittelut sijoittunevat useimmiten opintojen loppuvaiheeseen. Ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat oppineensa juuri sen tyyppisiä taitoja yliopisto-opiskelijoita enemmän kuin mitä harjoittelujen ja muiden työelämäopintojen aikana opitaan. Näitä tarkastellaan seuraavassa lähemmin.

Työelämätaitojen oppiminen opintoihin kuuluvilla työelämäjaksoilla

Opintoihin kuuluvia harjoitteluja on pidetty tilanteina ja paikkoina, joissa opiskelijat oppivat erityisesti työelämätaitoja (Murtonen ym., 2017; Tynjälä & Virtanen, 2017). Korkeakouluharjoittelujen aikana näyttävät kehittyvän erityisesti yhteistyö- ja viestintätaidot, oman alan perustaidot, taito arvioida omaa työtä, luovuuteen liittyvät seikat ja tietämys alan haittapuolista (Virtanen & Penttilä, 2012).

Perspektiivisiä opiskelijoiden työssä tapahtuvasta oppimisesta antavat ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisjaksoilla toteutetut tutkimukset, sillä tämän koulutusasteen opiskelijat oppivat suuren osan tutkintonsa vaatimuksista työpaikoilla työtä tehden. Ammatilliset perustutkinto-opiskelijat oppivat-

kin työssäoppimisjaksoillaan paljon erilaisia työelämätaitoja, joista merkittävimpiä ovat itsenäistymiseen, kuten aloitteellisuuden ja itseluottamuksen kehittymiseen liittyvät taidot, ammatilliset perustaidot, oppimisen taidot, joilla viitataan kykyyn toimia uusissa tilanteissa tai uusien ideoiden kehittelyyn, sekä yhteistyötaidot (Virtanen ym., 2009). Itsenäistymiseen liittyviä tuloksia voisi selittää opiskelijoiden ikä, sillä suurin osa ammatillista perustutkintoa suorittavista opiskelijoista on melko nuoria. Näin ei kuitenkaan ollut, sillä tutkimuksessa havaittiin toisenlainen yhteys: mitä vanhempi opiskelija oli, sitä enemmän hän oppi erilaisia asioita työssäoppimisjaksollaan – myös itsenäistymiseen liittyviä kokemuksia (Virtanen ym., 2009). Edellä mainittujen työelämätaitojen lisäksi työssäoppimisjaksoilla opittiin itsearviointi-, ajattelu- ja viestintätaitoja sekä myös negatiivisia asioita, kuten alan huonoja käytänteitä.

Työelämätaidoista työelämässä näyttävät siten kehittyvän koulutusasteesta riippumatta ammatilliset perustaidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, luovuuden kehittymiseen liittyvät seikat, kuten taito toimia uusissa tilanteissa, kyky arvioida omaa työtään ja alan negatiivisten asioiden, kuten alan haittapuolien, havaitseminen. Näistä erityisesti kyky arvioida omaa työtään jo opiskeluaikana on erittäin tärkeä taito. Kun opiskelijalle kehittyy opintojensa aikana valmius arvioida omaa työtään kriittisesti, hänellä on paremmat valmiudet arvioida osaamisensa heikkouksia ja vahvuuksia myös valmistumisensa jälkeen, työssä ollessaan (Virtanen & Penttilä, 2012). Tällaisella työntekijällä on valmiudet osallistua esimerkiksi täydennyskoulutukseen tai muutoin päivittää osaamistaan. Negatiivisten asioidenkaan havaitseminen ei ole yksinomaan huono asia, sillä sen kautta opiskelijalle muotoutuu realistinen kuva tulevista toimintatavoista työelämässä.

Työelämässä konkreettisesti tapahtuvat harjoittelut, työssäoppimiset tai muut työelämäopinnot eivät ole ainoa mahdollisuus oppia työelämässä tarvittavaa osaamista. Virtanen ja Tynjälä (2013) ovat tarkastelleet yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista kampuksella toteutetuilla opintojaksoilla, joiden opiskelijat olivat kokeneet konkreettisesti lisänneen heidän tietämystään työelämässä tarvittavista tiedoista ja taidoista. Näillä työelämäläheisiksi koetuilla opintojaksoilla opiskelijat arvioivat oppineensa erityisesti oman alan perustaitoja, yhdessä tekemisen taitoja sekä tilanteissa toimimista luovasti ja ennakoiden. Toisin sanoen opintojaksoilla opittiin sellaisia työelämätaitoja, joita opiskelijat kokevat oppivansa yleensä työelämässä tapahtuvien opintojen aikana (ks. Virtanen & Penttilä, 2012; Virtanen ym., 2009). Opintojaksoja pedagogisesta näkökulmasta tarkastelemalla voidaan selvittää, miten työelämätaitoja voidaan oppilaitoksissa, oppilaitoksen seinien sisäpuolella, opettaa. Tätä tarkastellaan seuraavassa luvussa.

Työelämätaitojen oppimisen tukeminen "koulun penkillä"

Virtasen ja Tynjälän (2013) tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, millaisia pedagogisia käytänteitä opintojaksoilla hyödynnettiin. Tulosten mukaan opintojaksoilla jaettiin paljon aikaisempia kokemuksia, toimittiin teorian ja käytännön rajapinnalla sekä kehitettiin tietoisesti opiskelijoiden kriittistä ajattelutapaa. Opetusmuotoina käytettiin runsaasti keskusteluja, kuuntelua ja yhdessä muiden kanssa tekemistä. Huomioitavaa on myös tutkimuksessa tehty havainto, jonka mukaan opintojaksojen oppimisen ilmapiiri koettiin hyväksi. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että opintojaksoilla koettiin olevan matala kynnyks kysyä epäselväksi jääneitä asioita ja osallistuminen keskusteluun koettiin helpoksi. Työelämätaitojen oppimista näyttää siis tukevan sellainen pedagogiikka, jossa asioita tehdään ja opitaan yhdessä opettajan ja opiskelijoiden kanssa teorian ja käytännön rajapinnalla ilmapiiriltään oppimismyönteisessä tilanteessa.

Myöhemmin Virtanen ja Tynjälä (2019) ovat tutkineet tarkemmin sitä, millaiset pedagogiset piirteet ja käytännöt ovat tukemassa yksittäisten työelämätaitojen oppimista kampuksella tapahtuvassa opetuksessa. Tarkastelussa oli mukana yhteensä kahdeksan työelämätaitoa, joiden oppimista selitettiin opintojaksojen erilaisilla pedagogisilla piirteillä ja käytännöillä. Yksi tutkituista työelämätaidoista oli ongelmanratkaisutaito, ja sen oppimista tutkimuksessa tukivat seuraavat kolme pedagogista piirrettä tai käytäntöä: 1) teorian ja käytännön rajapinnalla toimiminen, 2) yhdessä muiden kanssa tekeminen ja 3) muiden töiden tai suoritusten arviointi (vertaisarviointi). Myös lukeminen pedagogisena käytäntönä oli yhteydessä ongelmanratkaisutaitoon, mutta se latautui negatiivisesti ongelmanratkaisutaidon oppimista selittävään malliin (toisin sanoen mitä enemmän lukemista opintojakso sisälsi, sitä vähemmän opiskelija oppi ongelmanratkaisutaitoa). Nämä neljä muuttujaa selittivät ongelmanratkaisutaidon oppimisesta kaiken kaikkiaan 48 prosenttia, mikä on suuri selitysaste käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa.

Vaikka Virtasen ja Tynjälän (2019) tutkimus tarjoaa uutta tietoa siitä, millainen pedagogiikka tukee yksittäisten taitojen oppimista koulun penkillä tapahtuvassa opetuksessa ja oppimisessa, niin kokonaisuutena tutkimus osoittaa, että työelämätaitojen monipuolinen oppiminen edellyttää monipuolisten opetus- ja arviointimenetelmien hyödyntämistä. Eniten heidän tutkimukseensa työelämätaitojen kehittymistä selittivät seuraavat pedagogiset piirteet ja käytännöt: yhdessä työskentely, teorian ja käytännön yhdistäminen, aikaisempien tietojen ja kokemusten jakaminen, opiskeltavien asioiden kriittinen pohtiminen ja yhteenvetojen tekeminen, palautteen saaminen ja antaminen sekä itse- ja vertaisarvioinnin hyödyntäminen. Virtasen ja Tynjälän (2019) tutkimus nos-

taa siten esille myös arvioinnin roolin työelämätaitojen oppimisessa, jota onkin alettu viime aikoina tarkastella lähemmin työelämätaitojen tutkimuksessa (Virtanen, Mäkinen, Lauritsalo, Klemola & Tynjälä, 2020).

Työelämätaitojen oppimisen tilanteita ja paikkoja osoittaa myös tähän artikkeliin tehty analyysi aineistosta, jossa kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoita pyydettiin arvioimaan 11 kohdan listan avulla, mitkä opetusmenetelmät ovat heidän mielestään opettaneet heille kriittistä ajattelua, taitoa käsitellä ristiriitaista informaatiota, taitoa toimia uusissa tilanteissa, taitoa toimia yhdessä muiden kanssa, oman toiminnan arviointia ja jatkuvan oppimisen taitoa (taulukko 2). Kyselyyn vastasi 111 opiskelijaa, ja he saivat valita kunkin taidon kohdalla listasta useamman opetusmenetelmän. Taulukossa 2 kuvatut analyysin tulokset osoittavat työelämätaitojen oppimisen ja opetuksen moninaisuutta.

Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden näkemysten mukaan ryhmätyöskentely (51–95 % opiskelijoista), harjoittelu (43–73 %), pienryhmäopetus (38–75 %), lukupiiri työskentely (32–64 %) ja opinnäytetyö (31–61 %) ovat merkittäviä työelämätaitojen oppimisen paikkoja (taulukko 2). Ne ovat kaikki sellaisia opetusmenetelmiä, joissa toimitaan yhdessä muiden kanssa, ja niiden aikana opiskelijat kokivat oppivansa erityisesti taitoa toimia yhdessä muiden kanssa, taitoa toimia uusissa tilanteissa ja taitoa käsitellä ristiriitaista informaatiota. Vastaavasti kriittistä ajattelua, oman toiminnan arviointia ja jatkuvan oppimisen taitoa näyttiin opittavan hyvin moninaisissa tilanteissa. Esimerkiksi luento-opetuksen koettiin edistäneen jatkuvan oppimisen taitoa ja kriittisen ajattelun kehittymistä, ja itsenäistä otetta vaativa esseen kirjoittaminen näytti edistävän näiden kahden työelämätaidon oppimisen lisäksi oman toiminnan arvioinnin kehittymistä ja taitoa käsitellä ristiriitaista informaatiota. Jopa tenttiin valmistautumisen ja tenttien koettiin jossain määrin edistävän työelämätaitojen oppimista. Tulokset vastaavat siten Virtasen ja Tynjälän (2013, 2019) tutkimuksia siinä, että työelämätaitojen monipuolista oppimista voidaan tukea hyödyntämällä mahdollisimman monipuolista pedagogiikkaa.

Opetusmenetelmä	Kriittinen ajattelu %	Taito käsitellä ristiriitaista informatiota %	Taito toimia uusissa tilanteissa %	Taito toimia yhdessä muiden kanssa %	Oman toiminnan arviointi %	Jatkuvan oppimisen taito %
Luento-opetuksessa	43	37	15	6	9	53
Pienryhmäopetuksessa	60	55	52	75	38	47
Ryhmätyöskentelyn aikana	63	56	57	95	54	51
Esseen laatimisen aikana	60	54	8	4	60	58
Lukupiirityöskentelyn aikana	53	48	32	64	39	39
Opinnäytetyötä tehdessä	59	46	32	31	61	54
Tentissä	12	6	7	4	26	16
Tenttiin valmistautuessa	29	28	7	5	33	37
Hops-työskentelyn yhteydessä	1	2	6	8	26	21
Harjoittelussa / työelämäjaksolla	54	43	73	67	64	63
Opintoihin liittyvän verkkotyöskentelyn yhteydessä	13	7	4	13	6	16
Jossakin muussa yhteydessä	4	0	2	2	1	2

Taulukko 2. Yliopisto-opiskelijoiden (n=111) arviot prosentteina työelämätaitojen oppimista tukevista opetusmenetelmistä.

Työelämätaitojen oppimisen tukeminen opintoihin kuuluvilla työelämäjaksoilla

Yksittäisistä opetusmenetelmistä ja autenttisista tilanteista työpaikalla opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista tukevat erityisesti vuorovaikutusta sisältävät tilanteet (Tynjälä & Virtanen, 2013; Virtanen & Penttilä, 2012). Esimerkiksi ammatillisten perustutkinto-opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista työssäoppimisjaksoilla edistivät erityisesti keskustelut työssäoppimispaikan työntekijöiden kanssa sekä omaan työhön liittyvä arviointi (Tynjälä & Virtanen, 2013). Samalla tavoin yliopisto-opiskelijat ovat kokeneet, että harjoittelujen aikana heidän työelämätaitojensa oppimista ovat tukeneet erilaiset vuorovaikutustilanteet (Virtanen & Penttilä, 2012). Esimerkiksi konflikteja sisältävät asiakaspalvelutilanteet mainittiin hyödyllisinä tilanteina työelämätaitojen oppimisessa. Sen sijaan opiskelijat eivät juurikaan kokeneet oppimispäiväkirjojen ja muiden koulusta annettujen tehtävien edistäneen työelämätaitojen oppimista (Tynjälä & Virtanen, 2013). Tämä tulos on ristiriidassa niiden lukuisten tutkimusten kanssa, joissa on tarkasteltu kirjoittamalla oppimista. Niiden mukaan kirjoitustehtävät tukevat esimerkiksi reflektiivisen ajattelun kehittymistä ja käsitteellisen ymmärryksen syvenemistä (Mann ym., 2009; Ortoleva ym., 2016).

Kun tarkastellaan yksittäisiä menetelmiä ja tilanteita laaja-alaisemmin opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisen tukemista työelämässä, ilmiö osoittautuu moninaisemmaksi. Laajaan aineistoon (N=3106, n=1603) perustuneessa tutkimuksessa etsittiin selittäjiä ammatillisten perustutkinto-opiskelijoiden työssä tapahtuvalle työelämätaitojen oppimiselle seuraavista kolmesta kokonaisuudesta: 1) opiskelijaan liittyvistä yksilöllisistä tekijöistä, kuten aiemmasta työkokemuksesta ja erilaisista motivationaalisista orientaatioista, 2) työpaikan sosiaalisista ja rakenteellisista tekijöistä, kuten opiskelijan työyhteisökokemuksista ja työpaikan koosta sekä 3) koulutuksellisista käytänneistä, joilla tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, joilla harjoittelua kytketään osaksi kouluoppimista, kuten erilaisia ohjauksen muotoja (Virtanen ym., 2014). Taulukkoon 3 kootut tiivistetyt tulokset tutkimuksessa toteutetusta regressioanalyysistä osoittavat, että malli selitti kaiken kaikkiaan 50 prosenttia opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisesta työssä ja sen selittäjät olivat kaikista kolmesta kokonaisuudesta. Toisin sanoen työelämätaitojen oppimisen onnistuminen työssä on kiinni niin opiskelijaan liittyvistä yksilöllisistä tekijöistä, työpaikan sosiaalisista tekijöistä kuin myös niistä koulutuksellisista käytännöistä, joilla oppimista työssä ja koulussa integroidaan toisiinsa. Taulukossa 3 kuvattuja keskeisiä tuloksia tarkastelemalla saadaan ymmärrys siitä, millaisin keinoin opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista työpaikoilla voidaan tukea. Tuloksia luetaan siten, että mitä enemmän opiskelija kokee selittäjänä olevaa pedagogista piirrettä tai

käytäntöä työssä oppimisessaan ilmenevän, sitä enemmän hän oppii työelämä-
taitoja työssään.

Eniten opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista työssä selitti työyhteisön mahdollistama aktiivinen työyhteisöjäsenyys (taulukko 3). Toisin sanoen opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista työssä edistetään parhaiten siten, että heille annetaan mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen työpaikalla. Tällainen voidaan mahdollistaa opiskelijoille antamalla heille tilaisuus vaikuttaa työpaikalla tehtäviin asioihin, kysymällä heiltä neuvoa tai oppimalla heiltä uusia asioita. Toiseksi merkittävin selittäjä opiskelijoiden työelämätaitojen oppimiselle työssä oli integraatio kouluoppimisen ja työssäoppimisen välillä. Tämä muuttuja tarkoittaa sitä, että opiskelija kokee oppimisympäristöjen koulussa ja työssä olevan mahdollisimman lähellä toisiaan. Tämä voi ilmetä esimerkiksi siten, että opiskelija on saanut työssä soveltaa koulussa oppimaansa tai että työssä opittuja tilanteita on käsitelty koulussa. Kolmanneksi suurin selittäjä on opiskelijaan liittyvä yksilöllinen motivationaalinen tekijä, kokeiluorientaatio. Toisin sanoen työelämätaitoja työssä oppivat sellaiset opiskelijat, jotka uskalta-
vat kokeilla ja olla aloitteellisia. Neljänneksi suurin selittäjä oli niin ikään opis-

Opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista työssä selittävät muuttajat (B)	Selittäjäryhmä
1) Työyhteisön mahdollistama aktiivinen työyhteisöjäsenyys (β= .225)	Työyhteisön sosiaalinen tekijä
2) Integraatio kouluoppimisen ja työssäoppimisen välillä (β= .196)	Koulutuksellinen käytänne
3) Kokeiluorientaatio (β= .196)	Yksilöllinen tekijä
4) Oppimisorientaatio (β= .161)	Yksilöllinen tekijä
5) Oman työn arviointi (β= .149)	Koulutuksellinen käytänne
6) Yksilöllisen ohjauksen saatavuus (β= .147)	Työyhteisön sosiaalinen tekijä
7) Ohjaus liittyen opiskelijan kehittymiseen ja arviointiin (β= .126)	Koulutuksellinen käytänne

Taulukko 3. Opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista työssä selittävät tekijät (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2014, 55). Selitysaste 50 %.

kelijaan liittyvä yksilöllinen motivaatiotekijä, oppimisorientaatio, joka siis viittaa opiskelijan haluun oppia.

Viidenneksi ja seitsemänneksi suurimmat selittäjät opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisessa työssä olivat koulutuksellisia käytänteitä: oman työn arviointi ja ohjaus liittyen opiskelijan kehittymiseen ja arviointiin. Näistä ensimmäinen liittyy työssäoppimisjakson arviointiin, jonka tulisi tapahtua opiskelijan, työpaikkaohjaajan ja opettajan vuoropuheluna. Toisaalta aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oman työn arviointitaitoa opitaan työssä muutoinkin (Virtanen & Penttilä, 2012; Virtanen ym., 2009). Näistä jälkimmäinen taas viittaa keskustelujen sisältöön, joita opiskelija käy työssä tapahtuvien oppimisjaksojen aikana työpaikkaohjaajan, muun henkilökunnan tai opettajan kanssa.

Kuudenneksi merkittävin selittäjä oli työpaikkaan liittyvä sosiaalinen tekijä, yksilöllisen ohjauksen saatavuus. Tämä on sinänsä mielenkiintoinen muuttaja, että se kuvaa samalla onnistuneen ohjauksen luonnetta. Ohjausta ei sen mukaan tarvitse koko ajan olla antamassa opiskelijalle, vaan opiskelijalla on oltava tieto siitä, että ohjausta on tarvittaessa saatavilla.

Laaja-alainen mallinnus osoittaa opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisen moninaisuutta. Se ei ole yksinomaan kiinni opiskelijoiden motivaatiosta, kuten usein ajatellaan, vaan tulosten mukaan sitäkin enemmän on merkitystä työpaikan sosiaalisilla tekijöillä, jotka liittyvät opiskelijan kohteluun ja arvostukseen sekä ohjauksen saatavuuteen työssä ollessa. Tärkeää on myös se, miten pedagogisesti onnistutaan opiskelijan oppimisen tukemisessa koulun ja työpaikan yhteistyössä. Toki työelämätaitojen oppiminen on kiinni myös opiskelijasta itsestään – hänen aloitteellisuudestaan ja halustaan oppia. Työpaikalla oppiminen on siis monitahoinen prosessi, jossa työpaikkaan, pedagogiikkaan ja oppijaan liittyvät tekijät kytkeytyvät toisiinsa.

Työelämätaitojen oppimista tukeva työelämäpedagogiikka

Tässä artikkelissa on kuvattu opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista niin oppilaitoksissa kuin opintoihin liittyvillä työelämäjaksoilla. Samalla on tuotu esille tutkimushavaintoja siitä, miten opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista näissä eri konteksteissa voidaan pedagogisesti tukea ja edistää. Tällöin on kuvattu työelämätaitojen oppimista tukevaa työelämäpedagogiikkaa.

Artikkelissa kuvatut tutkimustulokset viittaavat siihen, että työelämätaitojen oppimista tukeva työelämäpedagogiikka on samanlaista kontekstista riippumatta. Tässä pedagogiikassa ovat niin kampuksen seinien sisäpuolella kuin

erilaisilla työelämäjaksoilla työpaikoilla keskiössä yhdessä työskentely ja vuorovaikutus, teorian ja käytännön yhdistäminen, aiempien tietojen ja kokemusten jakaminen, asioiden pohtiminen kriittisesti ja yhteenvetojen tekeminen sekä monipuolisten arviointi- ja palautemenetelmien hyödyntäminen. Oppimisen tutkimuksessa nämä piirteet ja käytännöt liittyvät yhteisölliseen oppimiseen, integratiiviseen pedagogiikkaan, konstruktivistisen oppimisympäristön piirteisiin ja viimeaikaiseen arviointi- ja palautetutkimukseen, jossa oppimista suositellaan arvioitavaksi oppimisen aikana ja jatkuvasti. Työelämätaitojen oppimista tukeva työelämäpedagogiikka ei ole siten mikään yksittäinen menetelmä, vaan se rakentuu useaan, oppimisen tutkimuksen toimivaksi osoittaneeseen lähtökohtaan (myös Virtanen, Tynjälä & Helin, 2020).

Artikkelissa kuvattiin myös laaja-alaisen mallinnuksen tuloksia opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisen tukemisesta työssä. Sen mukaan työelämätaitojen oppimisessa on kyse muustakin kuin pedagogisesti onnistuneen oppimistilanteen rakentamisesta koulutuksen ja työelämän rajapinnalle. Kyse on työpaikan sosiaalisista tekijöistä, joiden pitäisi mahdollistaa opiskelijalle aktiivinen työyhteisöjäsenyys ja ohjauksen saatavuus. Näiden taustalla voidaan nähdä olevan opiskelijan myönteiseen kohteluun ja arvostamiseen liittyviä seikkoja (Virtanen, 2013). Kyse on myös opiskelijasta, jonka tulisi olla aloitteellinen ja kokeilunhaluinen oppiakseen työelämätaitoja. Kaikki opiskelijat eivät ole luonnostaan aloitteellisia ja kokeilunhaluisia, vaan osa heistä tarvitsee enemmän tukea ja ohjausta kehittyäkseen tällaisissa asioissa.

Lisää tutkimusta työelämäpedagogiikan alalta tarvitaan. Esimerkiksi työpaikkojen ja alojen välillä on eroja siinä, miten ne kohtelevat ja arvostavat opiskelijaa ja miten ne tukevat aktiivisen toimijuuden kehittymistä (Virtanen, 2013). Tutkimuksen avulla näitä seikkoja olisi mahdollista tunnistaa ja tehdä näkyväksi. Myös myönteisen oppimisilmapiirin roolista työelämätaitojen oppimisen edistämässä on tehty havaintoja (Virtanen & Tynjälä, 2019; Virtanen ym., 2019), ja joissakin koulutuksissa oppimista tukevaan ilmapiiriin onkin alettu kiinnittää huomiota (Virtanen ym., 2019).

Yhteenvetona voidaan todeta, että työelämäpedagogiikasta työelämätaitojen oppimisen tukemisessa voidaan tunnistaa ja määrittää yleisiä piirteitä ja käytäntöjä, kuten tässä artikkelissa on tehty. Silti työelämäpedagogiikkaa hyödynnetään ja sovelletaan aina tietyssä kontekstissa tai alalla, joka antaa oman sävyksensä – konteksti- tai alakohtaisen mahdollisuutensa – sen toteutumiseen.

Lähteet

- ACT21S. (20.4.2012). Assessment & Teaching of 21st Century Skills. Haettu osoitteesta <http://www.act21s.org/>
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932. (20.4.2020). Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Annala, K. (2012). Työelämätaitojen oppiminen korkeakoulutuksessa. Asiantuntijaksi sosiaali-, terveys- ja hoitoaloille. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Anthony, S. & Garner, B. (2016). Teaching soft skills to business students: An analysis of multiple pedagogical methods. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3), 360–370.
- Future Work Skills 2020. (20.4.2011). Haettu osoitteesta http://www.iffw.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf
- Kember, D. (2009). Nurturing generic capabilities through a teaching and learning environments which provides practice in their use. *Higher Education*, 57(1), 37–55.
- Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice*, 10, 177–200.
- Murtonen, M., Haltunen, T., Lappalainen, M. & Pyykkö, R. (2017). Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. (ss. 178–195). Tampere: Vastapaino.
- Myllylä, M., Hakala, J. T., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Poliisikoulutus muuttui korkeakoulututkinnoiksi: Opinnäytetyön ohjaaminen ja opinnäytetyöprosessin tuottamat työelämätaidot tutkintouudistuksen alkuvaiheessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 8–23.
- New Skills for New Jobs. (20.4.2010). European Commission. Haettu osoitteesta http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/125en.pdf
- Ortoleva, G., Bétrancourt, M. & Billett, S. (toim.) (2016). *Writing for professional development*. Leiden: Brill.
- P21. (20.4.2020). Partnership for 21st Century Learning. Haettu osoitteesta <http://www.p21.org/>
- Ramberg, U., Edgren, G. & Wahlgren, M. (2019). Capturing progression of formal knowledge and employability skills by monitoring case discussions in class. *Teaching in Higher Education*. doi.org/10.1080/13562517.2019.1657396
- Taipale-Lehto, U. & Vepsäläinen, J. (2015). Peliteollisuuden osaamistarveraportti. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2015: 6.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. (2013). Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. (ss. 89–99). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. (2017). Monipuolinen pedagogiikka tukee työelämätaitojen

- kehittymistä. Ruusupuiston uutiset 2/2017. Haettu osoitteesta <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2-2017-luonnos/2-tyoelamataitojen%20kehittyminen>
- Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 473.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, P. (2020). Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa E. Kostiainen & M. Tarnanen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. (ss. 123–140). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Lauritsalo, K., Klemola, U. & Tynjälä, P. (2019). Ilmapiirillä on väliä. Ruusupuiston uutiset 3/2019. Haettu osoitteesta <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/3-2019/2>.
- Virtanen, A. & Penttilä, J. (2012). Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus*, 43(3), 268–278.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka*, 20(2), 2–10.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: A study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Helin, J. (2020). Työelämäpedagogiikka käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. (ss. 21–25). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. (2009). Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning*, 2(3), 153–175.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43–70.
- Yliopistolaki 2009/558. (20.4.2020). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

OSAAMISTEHTAITA VAI SIVISTYKSEN KEHTOJA?

Mervi Friman

Johdanto

Artikkelini taustalla on huoli siitä, että ammattikorkeakoulutus redusoituu osaamistehtailuksi, jossa käsitys työn ja ammattien perimmäisestä yhteiskunnallisesta tehtävästä jää katveeseen. Kutsun huolen kohteena olevaa monitoista ilmiötä sivistykseksi, joka on luonteeltaan sekä yhteiskunnallista, yhteisöllistä, ammatillista että yksilöllistä. Sivistys ei ole kokoelma kiveen hakattuja etikettejä tai sääntöjä, vaan se on kulloisessakin maailmantilanteessa kriittisesti reflektointia ja uutta tuottavaa ajattelua sekä edelleen sen konkretisoitumista sanoiksi ja teoiksi. Sivistys on aina yhteydessä kamppailuihin siitä, mitä yhteiskunnassa kulloinkin pidetään hyvänä ja edistämisen arvoisena (Tähtinen ym., 2018).

Sivistys mainitaan myös ammattikorkeakoululaissa § 4:

”Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua.” (Laki ammattikorkeakoulutuksesta 932/14)

Haen tässä artikkelissa ymmärrystä siihen, miten tuo sivistys on ammattikorkeakoulutuksessa määritelty ja otettu huomioon.

Bolognan sopimuksen (1999) käynnistämä koulutuksen työelämärelevantansilla perusteltu osaamiskeskustelu on vahvistunut ja näyttää selittävän tällä hetkellä lähes koko korkeakoulutuksen tehtävän. Osaamispuhe on vahvasti taloudellisesti- ja teknologisesti orientoitunutta toistaen mantraa työn muutoksesta, elinkeinoelämän vaatimuksista, työelämätaidoista, teknologisesta murroksesta ja digitalisaatiosta (Tomperi & Belt, 2019). Osaamisen määrittely ei suinkaan ole ristiinriidatonta, sillä käsite on moniselitteinen ja monin eri tavoin tulkittu käytännön tilanteissa. Kovin moniäänistä keskustelua ei kuitenkaan ole ammattikorkeakoulu-yhteisössä käyty. (Mäkinen & Annala, 2010.) Termi ja toiminta on omaksuttu käyttöön muun muassa erilaisten opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeiden tukemana.

Mikä sitten on osaamisen ja sivistyksen välinen suhde – mistä huoleni

kumpuaa? Sivistys on osaamista laajempi käsite, johon kuuluvat myös arvo-reflektio sekä erilaisten perusoletusten kriittinen tarkastelu ja uudelleenajattelu. Sivistykseen on nähty kuuluvaksi myös etiikan ja estetiikan (Kirjonen, 1997). Osaamisena määritellään tekoja ja toimintoja ja samalla vastataan kysymyksiin *mitä tehdään, miten tehdään, millaisista osista kokonaisuus koostuu ja millaisessa ympäristössä osaaminen konkretisoituu*. Osaaminen jalostuu sivistykseksi vasta kun esitetään miksi-kysymys, jolla kyseenalaistetaan tekeminen ja haetaan sille rationaaliset perusteet ja arvoperusteet. Lisäksi osaaminen on sijoitettava yksittäistä tilannetta laajempaan kehykseen kysymyksillä, *mihin tämä vaikuttaa ja mitä tämä aiheuttaa* eli haettava osaamiselle aika, paikka ja tila. (Tomperi & Belt, 2019.)

Heikkinen ja Kukkonen (2019) ovat asian äärellä laajennetun tiedonkäsitteksen tulokulmasta. He tuovat käytännöllisen tiedon rinnalle sekä vahvemman teoreettisen tiedon että vahvan kriittis-emansipatorisen tiedon ulottuvuudet. Näkemyksen taustalla on huolta ammattikorkeakoulutuksen lyhytnäköisyydestä sekä kapeakatseisuudesta kuin myös sivistyksen asemasta koulutuksessa. (Heikkinen & Kukkonen, 2019.) Mikäli työ ja ammatillinen toiminta eivät kiinnity vahvaan, reflektoituun arvopohjaan, sivistykseen, syntyy merkityksetön touhun sekamelska, jonka seuraukset saattavat olla kohtalokkaat. Huoli maapallon kestävydestä on tuonut sivistyskeskusteluun vahvasti ekologisen aspektin, joka nousee tässäkin artikkelissa vahvaksi tekijäksi.

Sivistys – järkeä ja sydäntä

Tieteen termipankki kertoo sivistyksen tarkoittavan kasvatuksen kautta omaksettua viisautta, avarakatseisuutta ja henkistä kehittyneisyyttä. Sivistys-termin yleistymisen kytkeytyy vahvasti modernin kasvatustieteen syntyyn 1700-luvun lopun Saksassa. Humboldt (1769–1859) muotoili edelleenkin vahvasti vallitsevan käsityksen sivistyksestä arvokkaan elämän perustana. Humboldttilaisessa sivistysideaalissa korostuvat humanistiset tieteet luonnontieteitä voimakkaammin. Taitojakaan ei väheksytty, vaan ne nähtiin arvokkaina samoin kuin kyky kriittiseen tarkasteluun. (Tieteen termipankki, 2020.)

Suomalaisen sivistystradition keskeisen vaikuttajan J. V. Snellmanin (1806–1881) ajattelussa sivistys ja aikakauden henki liittyvät likeisesti toisiinsa. Tässä asetelmassa sivistys on oman ajanhengen tajuamista. Ajanhenki on Snellmanin ajattelussa korkein järjestelmällisesti ja moraalisesti perusteltu yhteinen tavoite, joka kussakin ajassa voidaan asettaa, tai suunta, joka siinä voidaan hahmottaa. Aikakauden henki on hyvin vahvasti tiedollinen asia. Se on aikakauden korkeinta tietämystä, ja samalla se on jotain, joka on moraalisesti arvokasta ja tavoitelt-

tavaa, yleinen päämäärä. Snellmanille aikakauden hengen ymmärtäminen on sivistystä eli sitä, että ihminen tietää kuuluvansa suurempaan kokonaisuuteen, tietää oman paikkansa maailmassa mutta myös sen laajemman hengen, joka maailmassa vallitsee ja jossa hän on aktiivisesti mukana. Hänen mukaansa sivistys on inhimillisen kehityksen, hyvinvoinnin ja sopeutumiskyvyn perusta muuttuvassa maailmassa. (Ojanen, 2017.) Se on tässä hetkessä mutta kurottaa jatkuvasti kohti tulevaisuutta. Saksankielinen termi *Bildung* pitää sisällään eräänlaisen ihmisten inhimillistämisen sekä tiedollisten valmiuksien ja moraalisten hyveiden kehittämisen (Taylor, 2017).

Filosofian tulokulmasta Aristoteles (384–322 eKr.) tarjoaa luontevan lähtökohdan sivistyksen määrittelyn yritykseen. Aristoteleen ajattelussa sivistyksen olemus avautuu arvopäämääristä käsin eli siitä, miten edistää ihmisen ja yhteisön hyvää elämää. Aristoteelisessa ajattelussa ihminen ja hänen maailmansa on alati keskeneräinen ja työllään ihminen rakentaa tai tuhoaa tulevaisuuttaan. Mielestäni Aristoteleen hyve-etiikan rakennelma sopii sivistyneen ihmisen, elämän ja yhteiskunnan taustaksi. Hyve-etiikan keskeisiä piirteitä ovat elämän *päämäärä sekä hyveet keinoina, joilla siihen pyritään*. Hyvät keinot ovat luonteeltaan *kohtuullisia*, keskittien kulkemista. Aristotelien *fronesis* edustaa ymmärtämistä ja oikeiden valintojen tekemistä. Teorian tuntemus (*theoria*) ja käytännön tekeminen (*praxis, poiesis*) eivät yksin riitä takaamaan hyvää lopputulosta, vaan tarvitaan moraalinen harkinta ohjaamaan toimintaa. (Aristoteles VII, suom. 1989.) Yhteisöllisen hyvän saavuttaminen edellyttää vahvan eettisen harkinnan päätösten ja tekemisen taustaksi, ja se on opittavissa oleva ominaisuus. (Friman, 2004.)

Otetaan vielä yksi näkökulma sivistykseen, sydämen sivistys. Ojanen (2008) määrittelee sydämen sivistyksen aidoksi tiedonhaluksi ja innostukseksi, oppimisen ja uuden omaksumisen haluiksi, mutta samalla kunnioitukseksi olemassa olevaa, kestävästä tiedosta kohtaan. Ojanen varoittaa torjumasta sivistyksen välineellisyyden ja sovellettavuuden ominaisuuksia, jottei se samaistuisi pelkäksi yleissivistykseksi. Sivistys toteutuu yhtä lailla käytännön taidoissa silloin kun se on ensisijaisesti asenne suhteessa opetettavaan ja omaksuttavaan tietoon ja taitoon. (Ojanen, 2008.)

Kestävä kehitys ajanhenkenä

Mikä sitten on tämän päivän yhteiskunnassa sellaista, mihin sivistyksen tulisi ottaa kantaa, mitä sulkea sisäänsä ja mihin tuottaa transformaatiota? Snellmanin sanoin: mikä on se tämän hetken ajanhenki, johon sivistyksen ja sivistyksellä tulisi reagoida?

Ihmisten toiminta on muuttanut merkittävästi maapallon pintaa, ilmake-

hää, valtameriä ja ravinnekiertoja – elämme antroposeenin ajassa. Antroposeenin rinnalle tai vaihtoehdoksi on ehdotettu kapitaloseenin käsitettä kuvaamaan planetaaristen muutosten kytkeytymistä kapitalismiin, pääoman, vallan ja tuotannon ekosysteemiin. Inhimillisen toiminnan seurauksena biosfäärimme on lähestymässä tilaa, jossa ihmisen elinmahdollisuudet ovat vaarassa. (Heikkinen, 2018.) Jotta elinmahdollisuudet voidaan turvata, sivistyksen ja ihmiskeskeisyyden sidokseen on välttämätöntä liittää ei-inhimillisen luonnon hyvinvointi (Lahti, 2020).

Siinä missä sivistyksellä oli viime vuosisadan alussa ja vielä myöhemminkin nationalistinen tehtävä kansakunnan rakentamisessa ja hyvinvointivaltiomme pohjustamisessa, sillä voisi nyt olla vahva rooli uudenaikaisessa yhteiskunnallisessa transformaatioissa – sellaisessa muutoksessa, jota nykyajan viheliäisten ongelmien ratkaiseminen vaatii.

Ekososiaalisen sivistyksen taustalla on kysymys antroposofisen (ihmiskeskeisen) maailmankuvan muutoksesta kohti laajempaa, myös luonnon kattavaa maailmankuvaa (Heikkinen, 2018). Kestävän kehityksen kysymykset ja niiden myötä syntynyt määrittely ekologinen sivistys tai ekososiaalinen sivistys tarjoavat puitteet sivistyskäsitteen uudelleenmuotoiluun. Ekososiaalinen sivistys on voimakkaasti tulevaisuusorientoitunutta: se määrittelee ihmisen hyvinvoinnin pohjautuvan ymmärrykseen, että olemme riippuvaisia luonnosta ja kanssaihmisistä. Tämä tarkoittaa vastuuta luonnosta ja yhteiskunnasta sekä ymmärrystä siitä, millä tavalla oma toiminta vaikuttaa niihin. Ekososiaalisen sivistyksen tekijöitä ovat kriittinen ajattelu, taito systeemiajatteluun monipuolisen informaation perusteella, kyky tarkastella todellisuutta myös marginaaleissa elävien ihmisten näkökulmista, oman ajattelun ja toiminnan jatkuva reflektointi sekä ajattelun ja käyttäytymisen tarkistamiseen. (Salonen & Joutsenvirta, 2018; Värrä, 2018.)

Salosen ja Bardyn (2015) määrittelyyn liittyy vahvasti kritiikki materialismia kohtaan. He pitävät ekososiaalisen sivistyksen tunnusmerkkinä kohtuutta, esimerkiksi materiaalisen kulutuksen rajojen tiedostamista. Ekososiaalinen sivistys on myös talouden toimintaedellytysten varmistaja. (Salonen & Bardy, 2015.) Ekologiseen kriisiin liittyen sivistyksen tehtävänä on toimia vastavoimana populistisille, esimerkiksi tiede- ja akateemista asiantuntijuutta alaspainaville virtauksille tai voimattomuuden tunteelle, jota moni kokee viheliäisten ongelmien edessä (Lahti, 2020).

Sivistys ja ajanhenki ammattikorkeakoulutuksessa

Tarkastelen seuraavaksi, millaista keskustelua sivistyksestä ja kestävästä kehityksestä on käyty ammattikorkeakoulutuksen yhteydessä.

Ammattikorkeakoulujen syntyaikoina Suomessa käytiin vilkasta sivistyskeskustelua, jonka olivat virittäneet EU-integraatio, monikulttuuristuminen ja työelämän muutokset. Ammattisivistyksen käsite esiintyi ammattikorkeakouluja edeltäneen opistoasteen tavoitteissa, ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen piirissä määriteltiin ammattien arvoperustat. Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteenasetteluun nämä asiat eivät siirtyneet, vaan painotettiin työelämäyhteyttä ja suomalaisen kilpailukyvyn varmistamista. (Rauhala, 2008.)

Yksi harvoista ammattikorkeakoulutuksen arvoja koskevista tutkimuksista on Raudaskoskelta (2000), joka etsii ammattikorkeakoulujen arvoperustaa kahdeksan ammattikorkeakoulun toimilupatekstin pohjalta. Ammattikorkeakoulujen perustaminen osui tuloskeskeisen koulutuspolitiikan voimistumisen ajankohtaan. Arvoperustaa tarkastellaan tutkimuksessa kolmesta näkökulmasta: yhteiskunnallisesta, koulutuspoliittisesta ja kasvatuksellisesta. Yleisenä huomiona Raudaskoski toteaa, että ammattikorkeakoulut ovat lähteneet luomaan visioita, missioita ja strategisia toimintamalleja ensisijaisesti elinkeino- ja työelämälähtöisesti, mikä tehtävä niille lainsäädännössä on annettukin. Näissä lähtökohdissa on vaarana koulutuksellisen tehtävän ja sen perustan kaventuminen. Siinä missä elinkeino- ja työelämän arvomaailma on perustunut tehokkuuteen ja taloudellisen voiton maksimointiin, koulutuksen arvot ovat perinteisesti nousseet ihmisen kasvusta yksilönä ja yhteisön jäsenenä kohti hyvän elämän ideaalia (Värri, 2018).

Raudaskoski (2000) toteaa, että ammattikorkeakoulujen toiminta-ajatuksessa yhteiskuntafilosofisen analyysin liittäminen koulutuksellisen tehtävän perustaksi on jäänyt toissijaiseen asemaan. Yhteiskunnallis-kulttuuriseen analyysiin kuuluva arviointi kasvatuksen ja sitä ympäröivien yhteiskunnallisten toimintojen ja ajattelutapojen muutoksesta on toimilupateksteissä jäänyt ohueksi, mitä tutkija pitää uhkana ammattikorkeakoulutuksen myöhemmälle kehitykselle. Raudaskoski toteaa, että mikäli näin käy, koulutuksen tehtäväksi nähdään taloudellisesti-rationaalisten osaajien tuottaminen palvelemaan ensisijaisesti elinkeino- ja työelämän tarpeita. Välineellisyys korostuu osaamisessa, sillä osaamisen tulee olla näkyvää ja tuottavaa. Mikäli perusta olisi välineellisyyden sijasta sivistyksessä, sen ohelle olisi hyvä luoda myös muuta osaamista, kuten ammatillista osaamista. Opistoasteen traditio eli tietyn ammattialan ja ammatitaidon hallitseminen oli ainakin alkuvaiheessa jäänyt vahvasti ammattikorkeakoulun koulutuksellisen tehtävän perustaksi. Raudaskoski kehottaa ammattikorkeakoulutoimijoita sisäiseen arvokeskusteluun toiminnan perusteista.

Toive ei ole toteutunut; arvokeskustelu on pysynyt niukkana. Kuitenkin Ammattikorkeakoulut ja sivistys -julkaisussa (Nummela ym., 2008) on täs- tä teemasta puheenvuoroja sekä ammattikorkeakoulutoimijoilta että muil- ta asiantuntijoilta. Julkaisusta nousee esiin vahva sitoutuminen pragmatismiin perinteeseen. Sen mukaan tieteellinen tutkimus ei tarjoa etuoikeutettua pers- pektiiviä siihen, millainen maailma on. Yhtä lailla vakavasti on suhtaudutta- va muidenkin inhimillisten käytäntöjen, kuten käytännön, kokemuksen, mo- raalin ja uskonnon, näkökulmiin. (Pihlström, 2007.) Pihlströmin tavoin Rau- hala (2008) ankkuroi sivistyskäsityksen pragmatismiin. Ammattikorkeakoulu- tuksen sivistystehtävänä hän näkee aktiivisen, kriittisen vaikuttamisen yhteis- kuntaan, minkä ei tarvitse olla ristiriidassa työelämän palvelutehtävän kans- sa. Asiantuntijakoulutukseen Rauhala liittää hyveellisyyden, joka on vahvista- massa sivistyksellistä kontribuutiota. (Mm. Friman, 2004; Juujärvi ym., 2007.) Kestävän kehityksen tematiikka tulee esiin ympäristösivistyksen terminä. Stran- ius (2008) ehdottaa ympärisöfilosofian opetusta taustoittamaan ympäris- tökriisin henkisiä ja teoreettisia juuria sekä tämän tiedon päälle rakentuvaa ympäristösivistystä asiantuntijuutta.

Entä ajanhenki, kestävä kehitys, miten se liittyy ammattikorkeakoulu- jen tavoitteisiin ja käytänteisiin? Opetus- ja kulttuuriministeriön sarjasta löy- tyy useita kestävään kehitykseen tematisoituvia, korkeakouluille suunnattuja julkaisuja. Yhdistyneiden kansakuntien UNECE:n kestävää kehitystä edistä- vän koulutuksen vuosikymmenen (DESD, *Decade of Education for Sustainable Development*) Suomen strategiaa on luodattu kahdessaakin julkaisussa, jotka tarjoavat sekä tavoitteita, nykytilan katsauksia että esimerkkejä käytännön pedagogisista ratkaisuista (OPM, 2006; Rohweder & Virtanen, 2008).

Konkreettisina tavoitteina esitetään (OPM 2006) seuraavaa:

”[S]euraavan tavoitesopimuksen aikana - - tulee kaikissa ammattikorkeakouluis- sa rakentaa koulutuksen kaikki erilaiset toiminnot kestäväan kehityksen perusteil- le siten, että sekä opiskelijat että henkilöstö pystyvät tietoisesti toteuttamaan yh- dessä sovittuja periaatteita omissa töissään ja toimissaan. - - Sekä uusien että jo toimessa olevien opettajien koulutusta tulee pikaisesti täydentää kestäväan kehi- tyksen osaamisen nostamiseksi. Työharjoittelussa ja opinnäytetöissä tulee opiske- lijoiden mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon myös kestäväan kehityksen vai- kutus tarkastelukohteeseensa.”

Edelleen todetaan, että vuosikymmenen loppuun mennessä ammattikor- keakoulujen tulee aiempaa painavammin sisällyttää kestäväan kehityksen edis- täminen sekä TKI-töy oman toimintansa tavoitteiksi ja rahoitussuunnaksi. Li- säksi vuonna 2012 edellytetään, että kaikissa ammattikorkeakouluissa on kes-

tävään kehitykseen suuntautunut yliopettaja. Lisäksi ammattikorkeakoulujen olisi saavutettava asiantuntemus kestävän kehityksen toteuttamisessa sekä omissa alueellisissa ongelmakysymyksissään että kansainväliseen asiantuntemukseen sitoutuneena. (OPM, 2006; Rohweder & Virtanen, 2008.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulujen yhteiskunnallista tehtävää luotaavan globaalivastuun ja kestävän kehityksen projektin näkökulma oli kehittämisen ja seurannan tietopohjaisuus (Virtanen & Kaivola, 2009). Globaalivastuu määriteltiin ajattelun ja toiminnan tavoiksi, jotka pohjaavat eettisyyden, oikeudenmukaisuuden ja moninaisuuden arvostamiseen. Hankkeessa koottiin tietoa globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistämisen, seurannan, arvioinnin ja kehittämisen menettelyistä koulutusorganisaatioissa. Samoin hankkeessa kehitettiin indikaattoreita ja esitettiin suosituksia globaalivastuun toimintalinjauksista ja -periaatteista sekä kokonaisuuden laadunhallinnasta. Jotta tavoitteet muuttuisivat todeksi ja sanat teoiksi, kestävän kehityksen tavoitteet ja mittarit tulisi kytkeä laatujärjestelmiin (Luopajarvi & Moitus, 2009; Holm ym., 2015). Korkeakoulujen auditointikäsi kirjassa 2018–2024 kestävää kehitystä ei eksplisiittisesti mainita yhteiskunnallisena vaikuttavuustekijänä.

Ammattikorkeakoulujen valtakunnallisen verkkolehden UAS Journalin vuoden 2015 ensimmäisen numeron teemana oli yhteiskuntavastuu. Artikkelit luovat kuvaa kestävän kehityksen pyrkimyksistä ammattikorkeakouluissa. Koulutus-, TKI- ja aluekehitystehtäviin on integroitu erityisiä ekologisia sisältöjä ja ammattikorkeakoulujen omaan toimintaan yritys vastuun toimintaperiaatteita. Ympäristöaiheiden suhteellisen heikko asema opetussuunnitelmissa on tullut esiin muun muassa Penttilän (2012) sekä Frimanin ja hänen kollegoidensa (2018) tutkimuksissa.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene määritteli vuoden 2020 teemoiksi kestävyuden ja vastuullisuuden. Opetus- ja kulttuuriministeriö onnistui yllättämään vuonna 2020 sopimusneuvottelujen valmistelussa pyytämällä ammattikorkeakouluja toimittamaan toteumatiedot vuodelta 2019 hiilijalanjäljestään erityisesti kiinteistöjen ja työtehtäviin liittyvien matkojen osalta. Lisäksi pyydettiin toimenpiteet ja seurantaindikaattorit hiilineutraaliuden saavuttamiseksi viimeistään vuoteen 2030 mennessä. (OKM 7.4.2020.)

Merkkejä siitä, että ammattikorkeakouluissa olisi alettu suuntautua kohti kestävän kehityksen jäsentämää sivistyskeskustelua, ei hevin löydy, mutta kaikki edellä mainitut kestävän kehityksen toimet – puhumattakaan ammattikorkeakouluissa tehtävästä muusta työstä aiheen parissa – saattavat parhaimmillaan indikoida arvomaailmassa tapahtuvaa muutosta ja kestävän kehityksen asettumista osaksi ammattikorkeakoulujen sivistyksen ydintä.

Kohti ekososiaalista sivistystä

Tästä on hyvä siirtyä hetkeen, jossa nyt elämme. Ihmiskeskeinen sivistysajattelu on tullut tiensä päähän, ja keskiöön tulevat kestävän kehityksen tavoitteet sivistysajattelun uudelleentulkinnan vauhdittajiksi. Ihmiskunnan on tarpeen murtaa defenssit, joiden Heinonen (Blåfield, 2019) pelkää uhkaavan kykyämme ja rohkeuttamme uudelleen määrittellä sivistystä. Korkeakoulutukselle on asetettu suuret odotukset ja vaatimukset maapallon säilyttämiseksi tuleville sukupolville (mm. Bettencourt & Kaur, 2011; Hoover & Harder, 2015; Clark ym., 2016). Tämä vaatii paitsi koulutuksen ja tutkimuksen suuntaamista kestävän kehityksen tavoitteisiin myös ajattelutapojen ja arvojen transformaatiota eli kokonaisvaltaista sivistysajattelun päivittämistä. Seuraavaksi pohdin, millä tavoin kasvua kohti ekososiaalista sivistystä voi ammattikorkeakoulutuksessa tukea ja toteuttaa. Etsin ratkaisua posthumanismin ja ammattisivistyksen kautta.

Irtautumista perinteisestä ihmiskeskeisestä korkeakoulutuksesta kohti laajempaa luontokeskeistä koulutusta edustaa *posthumanismi*. Posthumanismin viitekehyksessä on hahmoteltu opetussuunnitelma-ajattelua (mm. Konst ym., 2018; Taylor, 2017), jossa keskeistä on siirtymä ihmiskeskeisyydestä holistiseen, myös luonnon huomioivaan ajatteluun. Käytännön ratkaisuksi esitetään posthumanistista opetussuunnitelmaa. Posthumanismin perustelut löytyvät etiikan, ympäristön, talouden, terveyden, hyvinvoinnin ja tasa-arvoisuuden vaatimuksista. Posthumanistisen opetussuunnitelman läpäiseviä aiheita ovat muun muassa ilmastonmuutos, ympäristön kestävyys, kiertotalous sekä energian ja veden kulutukseen liittyvä tematiikka. Käytännössä tämä merkitsee muutoksia kaikilla korkeakoulun toiminnan tasoilla strategiasta ruokailuun, misiona hankintoihin. Opetuksen sisältöjä ohjaavana asiakirjana YK:n Agenda 2030 -manifestin 17 kestävän kehityksen tavoitetta ovat kattavat ja kansainvälisesti tunnetut ja tunnustetut. Niiden taustalla on huoli yhtä lailla ilmastonmuutoksesta kuin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisesta, ja Agenda 2030:stä on johdettu koulutuksen tavoitteita ja toteutusehdotuksia. (UN, 2019.) Samansuuntaisia ajatuksia esitetään koulutuksen transformaatiota koskevassa keskustelussa. Ekososiaalinen sivistys asemoituu sekä muutostyön arvopohjaksi että sen tavoitteeksi. Taustalla on sivistyksestä nouseva uusi ymmärrys, jossa kyseenalaistetaan vallassa olevia uskomuksia, toimintamalleja ja todellisuuskäsityksiä (mm. Konst ym., 2018; Laininen, 2018; Siirilä ym., 2018).

Ehdotan keskusteluun lisättäväksi ammattisivistyksen ulottuvuuden. Ammattisivistys, joka ammattikorkeakoulujen perustamisvaiheessa jäi marginaaliin vaikkakin oli tiedostettu toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, ei ole myöhemminkään onnistunut nousemaan näkyväksi tekijäksi keskusteluissa.

Oleellinen kysymys on, millaiset sivistyksen eväät opiskelija saa matkalleen työn maailmaan. Ammattisivistyksen kriteeri ei ole pelkästään tieto- ja taitotaso vaan ymmärrys siitä, millaisia arvopäämääriä edistetään ja millaisin periaattein sekä mihin tarkoitukseen tietoja ja taitoja käytetään (Halonen & Mutanen, 2006). Ollaan siis hyvin lähellä Aristoteleen *fronesista*. ”Tieto ja taito ovat sokeita ilman niiden käyttöä ohjaavia arvoja, normeja ja hyveitä”, toteavat Lampinen ja Nummela (2004).

Palaudumme näin tarpeeseen sisällyttää osaamiseen arvoulottuvuus. Lahti (2020) konkretisoi osaamisen muuttuvan sivistykseksi, kun siihen sisältyy kyky vastata muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

”Miksi yksilön pitäisi tavoitella menestystä tulevaisuuden yhteiskunnassa? Miksi ihmisten pitäisi mukautua yhteiskuntaan ja työelämään eikä toisin päin? - - Miten yksilöllinen kyvykyys kanavoituu yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan? - - Mitkä ovat omien perinteidemme arvokkaimpia ulottuvuuksia, sisältöjä ja käytäntöjä? Miten niiden varaan voidaan rakentaa tavoitellessamme nykyistä parempaa tulevaa ihmisyyttä, yhteiskuntaa, maailmaa – ja työelämääkin?”

Kysymykset eivät ole helppoja, mutta niiden sisältyminen korkeakoulutuksesta valmistuvan ammatillisen asiantuntijan osaamiseen on mielestäni kiistatonta. Vastauksia on hyvä etsiä läheltä, omasta asiantuntijuudesta kohti globaalia yhteisöä ja samalla kohti henkilökohtaista ammattisivistystä. Globaalina ja yksittäisiä yhteiskuntia koskevana tavoitteena kestävyys on ennen kaikkea eettinen tavoite, jolloin ammatillinen sivistys ja etiikka kulkevat käsi kädessä (Kyllönen, 2016; Wexler, 2017; Friman, 2019).

Ammattietiikan opiskelu tarjoaa mahdollisuuden sivistyksellisten kysymysten käsittelyyn tietojen, taitojen ja ammatillisen kasvun tukemisen ohella (Desha, 2009; Biedenweg, 2013). Ammattieettiset ohjeet antavat perustaa työssä kohdattaviin ongelmiin oikeasta ja ohjaavat mahdollisimman hyvin toimintatapoihin. Se tekee ammatin arvomaailman näkyväksi ulkopuolisille ja lisää ammattilaisten sisäistä koheesiota. (Airaksinen & Friman, 2008; Friman, 2004.)

Lopuksi

Onko sivistysosaaminen uusi osaamisen laji vai osaamisen maaperä? Mielestäni osaamiset eivät muodosta eheää, lujaa ja luotettavaa kokonaisuutta ilman sivistystä. Vankka sivistyspohja takaa asiantuntijan selviytymisen erilaisissa tilanteissa, ajoissa ja paikoissa. Sivistyksen kautta reflektoidaan muuttuviin tilantei-

siin ja löydetään perimmäisiä kysymyksiä muuttuvan arkeen. Kuten aiemmin todettiin, sivistys ei ole muuttumatonta, antiikin tai edes Humblodtin ajoista samanlaista. Se on ajanhengessä muuttuvaa ja siitä ominaispiirteensä saavaa elämisen tapaa ja arvopohjaa. Tänä päivänä se merkitsee maapallon ekologisten resurssien ja globaalien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tiedostamista. Tässä ekososiaalisen sivistyksen kehikossa ammattikorkeakoulujen olisi toteutettava koulutus- ja TKI-tehtävänsä.

Onko työelämälähtöisyys syrjäyttänyt sivistyksen, ovatko ne vastakkaisia vaiko rinnakkaisia tavoitteita? Yritykset toimivat markkinalogiikalla, kun taas ammattikoulutuksen päämääränä on, vai onko, kasvattaa aktiiviseen kansalaisuuteen ja tukea ammatillisen asiantuntijuuden saavuttamisessa. (Friman, 2016.) Tarkoitukseni ei ole demonisoida työelämää sivistymättömäksi tai kohtuuttomaksi. Onhan Elinkeinoelämän keskusliitosta (EK) esitetty vastikään vakava huoli siitä, että koulutuksessa ei tällä hetkellä huomioida riittävästi ilmastonmuutosta. EK:n mukaan kaikilla korkeakoulutuksesta valmistuvilla tulisi olla työelämään siirtyessään ilmasto-osaamista. (YLE, 17.5.2020.)

Ammattikorkeakoulujen haaste ja mahdollisuus on siinä, että siellä toimivat ja sieltä valmistuvat voivat yhdessä työelämän ja muiden yhteiskunnan toimijoiden kanssa rakentaa globaalia, oikeudenmukaista, kohtuullista ja kestävää tulevaisuutta. Korkeakoulujen tehtävänä on olla edelläkävijä, innovaattori ja innostaja murroksessa, joka vaatii uudistumista ja aiemmasta poikkeavaa näkökulmaa tulevaisuuden turvaamiseen (mm. Clark ym., 2016; Ripple, 2017). En usko, että ilman ammattikorkeakouluista tulevaa aloitteellisuutta ekososiaalinen sivistys nousisi työelämän vaatimaksi ominaisuudeksi, osaamiseksi tai kompetenssiksi. Kotila (2007) toteaa, että työmarkkinoiden kvalifikaatiovaatimusten täyttämässä ammattikorkeakoulutuksen rooli ei voi olla alisteinen: koulutuksen tehtävää ei voi johtaa suoraan työelämän vaatimuksista, koska ne ovat osittain ristiriitaisia ja erilaisten työmarkkinatahojen tuottamia (Kotila, 2007, s. 49). Tarvitaan siis aloitteellista, rohkeaa, oman sivistyksensä tunnistavaa ja siitä ylpeää ammattikorkeakoulua. Tässä julkaisussa ja sitä edeltäneissä hankkeissa on kehitetty työelämäpedagogiikkaa tuloksellisesti ja monipuolisesti. Mutta olisiko syntymässä *toivon pedagogiikka*, joka yhdistäisi koulutuksen ja työelämän, oppilaitokset ja yritykset oppimaan yhdessä, rakentamaan kestävää tulevaisuutta tasa-arvoisina ilman rajoja?

Lähteet

- Airaksinen, T. & Friman, M. (2008). *Ammatillisen asiantuntijan etiikka*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 10/2008. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ammattikorkeakoululaki (2014) 932/14.
- Aristoteles. (1989). *Nikomakhoksen etiikka* (suomennos ja selitykset S. Knuuttila). Helsinki: Gaudeamus.
- Bettencourt, L. M. A. & Kaur, J. (2011). Evolution and structure of sustainability science. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 108, 19540–19545.
- Biedenweg, K., Monroe, M. C. & Oxarart, A. (2013). The importance of teaching ethics of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(1), 6–14.
- Bläfield, V. (2019). *Hengenpimeyttä vastaan. Puheenvuoroja sivistyksestä*. Helsinki: Edita.
- Bolognan julistus (1999). Bolognan julistus. Haettu osoitteesta <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aci1088>
- Clark, W. C., van Kerkhoff, L., Lebel, L. & Gallopin, G. C. (2016). Crafting usable knowledge for sustainable development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(17): 4570–4578.
- Desha, C., Hargroves, K. & Smith, M. (2009). Addressing the time lag dilemma in curriculum renewal towards engineering education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(2), 184–199.
- Friman, M. (2004). *Hyvä ammatillisen asiantuntija ammattikorkeakoulutuksessa*. Jyväskylä University: Studies in Education, Psychology and Sociology 234.
- Friman, M. 2019. Ammattietiikka ilmastonmuutoksessa. Teoksessa E. Ryymin & L. Vainio. *Kestävää osaamista – Biotalous opettajat työelämälähtöisen oppimisen rakentajina*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 4/2019, 11–12. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-816-9>.
- Friman, M. (2016). Hyvää elämää oppimassa. Teoksessa A. Mutanen, M. Kantola, H. Kotila, & L. Vanhanen-Nuutinen. (toim.), *Hyvä elämä – Käytäntö, tutkimus ja ammattipedagogiikka*. (ss. 149–159). Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166081.pdf>
- Friman, M., Schreiber, D., Syrjänen, R., Kokkonen, E., Mutanen, A. & Salminen, J. (2018). Steering sustainable development in higher education – Outcomes from Brazil and Finland. *Journal of Cleaner Production*, 186, 364–372.
- Halonen, I. & Mutanen, A. (2006). Asiantuntijuus epistiikan, etiikan ja estetiikan kohtaamisena. Teoksessa M. Friman, O. Lampinen, P. Nummela & M. V. Volanen (toim.), *Ammattien kutsu*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Heikkinen, A. (2018). Ammattisivistyksen lupaus antroposeenin/kapitaloseenin aikakaudella. Koulu ja menneisyys. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen vuosikirja. Vol 56, 305–327.
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. *Aikuiskasvatuslehti*, 39(4), 262–275.
- Holm, T., Vuorisalo, T. & Sammalisto, K. (2015). Integrated management systems for

- enhancing education for sustainable development in universities: a memetic approach. *Journal of Cleaner Production* 106, 155–163.
- Hoover, E. & Harder, M. K. (2015). What lies beneath the surface? The hidden complexities of organizational change for sustainability in higher education. *Journal of Cleaner Production* 106, 175–188.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. (2007). *Eettinen herkkyyttä ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi.
- Kirjonen, J. (1997). Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus*. (ss. 30–47.) Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Konst, T., Scheinin, M. & Kairisto-Mertanen, L. (2018). Korkeakoulutuksen uudistuva koulutusrooli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 57–65. https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-5.2018-DIGI_FINAL.pdf
- Kotila, H. (2007). Tieteen Taiten. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto*. (ss. 46–54). Helsinki: Edita.
- Kyllönen, S. (2016). *Eettinen kartta Suomelle – kestävyys moraalisena kysymyksenä keskinäisriippuvaisessa maailmassa*. Sitran selvityksiä 116.
- Lahti, V-M. (17.4.2020). *Aukkoja sivistyskäsitteessä*. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/julkaisut/aukkoja-sivistyskasityksessa/>
- Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 16–38. <https://journal.fi/akakk/article/view/84515>
- Lampinen, O. & Nummela, P. (2004). Ammattikorkeakoulun eettiset ulottuvuudet ja haasteet. Teoksessa M. Friman, O. Lampinen, P. Nummela & M.V. Volanen (toim.), *Ammattikorkeakouluetiikka*. (ss. 10–16). Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2004:30.
- Luopajarvi, T. & Moitus, S. (2009). Korkeakoulut ja globaalivastuu – ammattikorkeakoulujen näkökulma. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola (toim.), *Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa*. (ss. 187–190). Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2009:56.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61.
- Nummela, P., Friman, M., Lampinen, O. & Volanen, M. V. (2008). *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78947/opm34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ojanen, E. (2008). *Sivistyksen filosofia*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, E. (2017). Snellmanin kootut teokset. <http://snellman.kootutteokset.fi/fi/luvut/sivistys-ja-aikakauden-henki>
- Opetusministeriö (2006). *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80144/tr06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). Kirje ammattikorkeakouluille. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto. 8.4.2020.
- Penttilä, T. (2012). *Environmental Issues in Business Education Curricula at Finnish Universities of Applied Sciences. Towards a Postmodern Curriculum?* Research Reports 35.

- Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Pihlström, S. (2007). Pragmatismmin näkökulmia taitoon. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto*. (ss. 149–163). Helsinki: Edita.
- Raudaskoski, L. (2000). *Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä: toimilupa-hakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Rauhala, P. (2008). Ammattikorkeakoulujen muotoutuva sivistyskäsitys. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. (ss. 25–34). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78947/opm34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alangir, M., Mahmoud, M. I., Lurance, W. F., Alonso, J. L. B. & Crist, E. (2017). World scientists' warning to humanity: a second notice. *BioScience*, 67(12), 1026–1028.
- Rohweder, L. & Virtanen, A. (2008). *Kohiti kestävä kehitystä: Pedagoginen lähestymistapa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-477-1>
- Salonen, A. O., & Brady, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, A. O. & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltykkylläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–101. <https://doi.org/10.33336/aik.88331>
- Siirilä, J., Salonen, A.O., Laininen, E., Pantsar, T. & Tikkanen, J. (2018). Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 39–56. <https://journal.fi/akakk/article/view/84520>
- Stranius, L. (2008). Ympäristösivistyksen lähtökohtia ammattikorkeakouluissa. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen, M.V. Volanen, *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. (ss. 175–183). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78947/opm34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Taylor, C. A. (2017). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education* 74: 419–435. doi 10.1007/s10734-016-9994-y.
- Tieteen termipankki: Filosofia: sivistys. Haettu osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:sivistys>.
- Tomperi, T. & Belt, J. (2019). Johdatukseksi sivistyksen ajattelamiseen. *Niin & näin* 1/2019.
- Tähtinen, J., Hilpelä, J. & Ikonen, R. (2018). Sivistyksen ja kasvatuksen tiet. Sivistys ja kasvatustiet eilen ja tänään. Vuosikirja. Vol 56 (2018). <https://journal.fi/koulujameneisyys/article/view/77686>
- United Nations. (2019). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Sustainable Development Goals. Haettu osoitteesta <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>
- Wexler, M. N. (2009). Exploring the moral dimension of wicked problems. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(9/10), 531–542
- Virtanen, A. & Kaivola, T. (toim.) (2009). *Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa: kehittämisen ja seurannan tietopohja*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56. Helsinki: Opetusministeriö.
- Värrö, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikana*. Tampere: Vastapaino.
- Yle Uutiset. (17.5.2020). Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11355531>

VAPAAUS, SIVISTYS JA TYÖELÄMÄVALMIUDET

Historian opiskelun sisällöt osana yliopistojen muutosta

Arto Nevala

Johdanto

Historian tutkimuksen tieteellistyminen 1800-luvun jälkipuoliskolla oli seurausta empiirisen lähestymistavan yleistymisestä luonnontieteellisen vallankumouksen seurauksena. Myös Suomessa siirtyminen kansallisromanttisesta, maamme autonomista asemaa puolustaneesta historiasta kohti tieteellisempää ajattelutapaa käynnistyi tuolloin. Silti kansallinen näkökulma oli pitkään hallitseva suomalaisessa historiankirjoituksessa ja -opetuksessa. Historian oppiaine kuului yliopistolaitoksessa vapaiden tiedekuntien valikoimaan. Tämä tarkoitti, että opiskelemaan saattoi kirjoittautua kuka tahansa ylioppilastutkinnon suorittanut. Valintakoemenettelyyn siirryttiin ”vapaisissa aineissa” vasta 1960-luvulla. Toiseksi jokainen opiskelija saattoi määrittää tutkintonsa sisällön. Ainoastaan aineenopettajaksi haluavien piti opiskella pätevyyteen vaaditut elementit. Sen sijaan ”generalistit” saattoivat opiskella vapaasti ja omien mieltymystensä mukaan. Opettaja olikin pitkään historian opintojen ainoa selkeä ammattikuva. Nykytermien työelämävalmiuksia ei opintoihin juuri kuulunut, kuten ei muillakaan humanistisilla aloilla. (Ks. Suomen tieteen historia 2.)

Käytännöllisten oppiaineiden roolista yliopistokoulutuksessa keskusteltiin vilkkaasti 1900-luvun alun Suomessa. Tuolloin yliopistokoulutuksen ”käytännöllistäminen” tarkoitti teknillisten ja kauppatieteellisten erikoiskorkeakoulujen perustamista ja myöhemmin mainittujen alojen mukaantuloa monialaisten yliopistojen valikoimaan. Silti vasta ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentaminen 1990-luvulla toi ”käytännöllisesti” painottuneen koulutuksen osaksi suomalaista korkeakoulutusta. Duaalijärjestelmän syntyminen vaikutti koulutussisältöihin molemmilla lohkoilla.

Tässä artikkelissa tarkastelen, mitä ”käytännöllisten” elementtien tulo on merkinnyt perinteisellä humanistisella alalla, historiassa. Miten opintojen sisältö

on muuttunut ja millainen rooli työelämävalmiuksilla on ollut koulutuksessa? Kirjoituksen fokuksessa on Itä-Suomen yliopiston ja sitä edeltäneen Joensuun yliopiston historian opetus, jolla on ollut omaleimaiset painotuksensa, mutta silti opetus heijastelee yleisemmin historian ja humanististen opintojen painotuksia. Lisäksi historia on tyypillisesti oppiaine, jota tullaan opiskelemaan sisällön kiinnostavuuden takia. Vain harvalla opinnot aloittavalla on selkeä käsitys valmistumisen jälkeisestä ammatista tai työurasta. Laadullisen analyysin pääaineistona ovat historian oppiaineen painetut ja verkosta löytyvät tutkinto-vaatimukset. Hyödynnän tulkinnoissani korkeakoulutuksen muutoksia valottavaa tutkimusta.

Opintosisältöjen kolme taitekohtaa

Historian oppiaineen sisältöpainotuksissa on löydettävissä kolme aikakautta. Historia sai oman professuurin jo Turun Akatemian perustamisessa 1640, mutta vasta tieteellistyminen ja empiirisen tutkimusotteen omaksuminen 1800-luvun lopulla nosti historian ”tieteiden joukkoon”. Kansallinen näkökulma historiassa oli vahvasti esillä Suomen rakentamisessa 1800-luvun lopulla ja seuraavan vuosisadan alkupuolella. Historian opetus tähtäsi kansakunnan yhtenäistämisen lisäksi sen sivistämiseen, ”korkeampaan hengenviljelyyn”, jossa ei ollut sijaa käytännöllisille näkökohdille. (Tommila, 1999; Niiniluoto, 2003.) Toinen maailmansota merkitsi kyllä käännekohtaa historian asemaan ja käyttöön Euroopassa (Haapala & Markkola, 2017), mutta historian opiskelu säilyi sisällöltään perinteisenä vielä pitkään.

Siirtymisen seuraavaan aikakauteen pisti liikkeelle yliopistolaitoksen määrällinen ja alueellinen kasvu 1950-luvun lopulta lähtien. Se merkitsi historian opetuksen laajentumista uusiin korkeakouluihin ja toisaalta sisään otettujen opiskelijoiden määrän lisäystä toimineissa yksiköissä. Opiskelijoiden määrä moninkertaistui runsaassa parissa vuosikymmenessä niin historian alalla kuin yliopistolaitoksessa yleensä (Vatanen, 2009; Nori, 2011). Tämän lisäksi olennaista oli yliopistolaitoksen yhteiskunnallistuminen eli irrottautuminen perinteisestä akateemis-traditionaalisesta, ”norsunluutornimaisesta” kulttuurista (esim. Kivinen ym., 1993). Muutos johti poliittis-yhteiskunnallisten tavoitteiden korostumiseen yliopistopolitiikassa ja yliopistohallinnon demokratisoimiseen 1970-luvun alussa (Eskola, 2002).

Toinen muutoksen heijastuma oli 1970- ja 1980-lukujen vaihteen tutkinnonuudistus. Se ei toteutunut suunnitellussa laajuudessa, mutta silti se muutti yliopisto-opintojen sisältöä. Tämä tarkoitti, että monien aineiden opintoihin tuli polyteknisiä eli teoriaa ja käytäntöä yhdisteleviä elementtejä. Sivistämisen

lisäksi yliopisto-opintojen piti antaa ammatillisia valmiuksia. Historian opinnoissa aineenopettajaksi suuntautumisesta tehtiin oma linja, jonka painotukset ja sisällöt erosivat generalistien vastaavasta (Joensuun korkeakoulun opinto-opas 1981–82). Toisaalta monilla humanistisilla aloilla tutkinnonuudistus oli enemmän termien vaihtamista kuin syvällistä opintorakenteen remontointia. Silloin mukaan ei tullut työelämään liittyneitä elementtejä. Tutkinnonuudistuksen tärkein merkitys olikin periaatteellinen. Sen myötä tieteen ulkopuoliset ja yhteiskunnalliset vaatimukset huomioiva ajattelutapa sai lisää jalansijaa ja johti 1980-luvulla esimerkiksi yliopistojen ja yrityselämän välisen yhteistyön laajenemiseen. (Jalava, 2012; Eskola, 2002.)

Kolmanteen ja edelleen jatkuvaan kauteen siirtyminen alkoi 1990-luvulla. Sen taustalla ovat sekä isot poliittis-yhteiskunnalliset muutokset että niihin kytkeytyneet korkeakoulupolitiikan linjaukset. Yhteiskuntapolitiikan kokonaistavoitteiden muutos tarkoitti uusliberalististen ja talouden ensisijaisuutta korostaneiden näkökohtien voimistumista. Muutos sai vauhtia Suomen poikkeuksellisen syvästä talouslamasta. Toisaalta globalisoituminen kasvatti painetta kansallisten käytäntöjen taivuttamiseen kansainväliseen muottiin myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Kansallisvaltioiden koulutuksellisia ratkaisuja ohjasivatkin entistä enemmän ylikansalliset mallit. Koulutuspolitiikan suunnanmuutosta on luonnehdittu siirtymisenä tasa-arvon, suunnittelun ja keskusjohtoisuuden koulutuspolitiikasta kilpailukyvyyn, erinomaisuuden ja valinnanvapauden painottamiseen. Samalla valtiovarainministeriön ja elinkeinoelämän vaikutusvalta koulutuslinjauksiin kasvoi merkittävästi. (Kettunen ym., 2012; Tervasmäki & Tomperi, 2018.)

Korkeakoulutuksessa iso periaatteellinen asia oli yliopistojen autonomisen aseman heikentyminen. Käytännössä tämä tarkoitti valtiovallan ja yliopiston ulkopuolisten intressiryhmien aikaisempaa määräävämpää asemaa. Yliopistojen piti olemassaolonsa ja rahoituksensa turvaamiseksi täyttää valtiovallan asettamat normit ja sitoutua toteuttamaan ylhäältä määriteltyjä, esimerkiksi kansainväliseen kilpailukykyyn, yritteliäisyyteen tai työelämälähtöisyyteen liittyneitä tavoitteita. Nämä linjaukset näkyivät 1990-luvulta lähtien sekä hallitusohjelmissa että opetus- ja kulttuuriministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjauksissa. (Nevala & Rinne, 2012; Kankaanpää, 2013; Välimaa, 2018.)

Toinen olennainen muutos oli ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentaminen. 1990-luvun aikana läpivietyä ammattikorkeakoulu-uudistusta on sanottu suomalaisen koulutuspolitiikan merkittävimmäksi reformiksi sitten 1960- ja 1970-lukujen peruskoulu-uudistuksen. Ammattikorkeakoulu-uudistus kiinnittyi koulutuksen pitenemisen ja laajentumisen kehityslinjaan. Ammatillisen koulutuksen tason korottamisella pyrittiin korjaamaan koulutusjärjestelmän toiminta- ja rytmihäiriöitä, lähentämään koulutusta ja työelämää, nosta-

maan työvoiman ammatillista osaamista sekä parantamaan kilpailukykyä. Lisäksi uudet alat tahtivat korkeakoulututkinnon ja sen mukanaan tuoman statuksen nousun. Lopputuloksena suomalaisessa korkeakoulutuksessa siirryttiin duaalimalliin.

Ammattikorkeakoulut ja yliopistot haluttiin lähtökohtaisesti pitää erilaisina, mutta niiden suhteisiin on vaikuttanut kaksi vahvaa, muissakin maissa havaittua tendenssiä. Ensinnäkin puhutaan akateemisesta vetovoimasta eli academic drift -ilmiöstä, jossa ammattikorkeakoulut suuntautuvat yliopistolaitoksen jäljittelyyn ja omaksuvat yliopistojen toimintatapoja. Toinen ilmiö on markkinoiden vetovoima. Se on pakottanut ylemmät opinahjot, yliopistot, omaksumaan ja seuraamaan akateemiselta statukseltaan alemmaksi noteerattujen, mutta markkinayhteyksiltään kiinteämpien opinahjojen käytäntöjä. (Nevala & Rinne, 2012.) Erityisesti viimeksi mainitun voi arvioida vaikuttaneen yliopistokoulutuksen sisältöihin monessa oppiaineessa uuden vuosituhannen alun aikana.

Harjoittelujakso ja yksittäisiä kursseja

Historian opetus alkoi Joensuun korkeakoulun toisena lukuvuonna syksyllä 1970. Edellisenä vuonna käynnistynyt korkeakoulu suuntautui alkuvaiheissa vahvasti opettajien kouluttamiseen. Tähän vaikuttivat korkeakoulun rakentaminen kaupungissa toimineen kansakoulunopettajaseminaarin pohjalle, peruskoulu-uudistus sekä pula pätevistä opettajista maan reuna-alueilla. Historian tutkintovaatimukset kirjoitettiin Helsingin yliopiston vastaavia mukailviksi. Historia oli painokkaasti yleissivistävä ja yleispätevyyden antava aine, eikä sisällöissä huomioitu työelämän vaatimuksia. Tuolloisen käytännön mukaisesti aineenopettajaksi haluavatkin suorittivat pakollisen opetusharjoittelun vasta maisteritutkinnon jälkeen erikseen. (Nevala, 2009; Hämynen, 2009.)

Itä-Suomen yliopistossa 2020-luvun alussa historiaa opiskeleva voi halutessaan suorittaa normaaliin maisterin tutkintoon yli 30 opintopistettä työelämään suuntaavia opintoja. Lisäksi hän voi valita 120 opintopisteen laajuisen ja ammatillisesti orientoituneen Asiakirjahallinnan ja arkistoalan maisteriohjelman. Muutos viiden vuosikymmenen takaiseen tilanteeseen on suuri. Työelämään orientoivien opintojen tulon osaksi historian opiskelua voi tiivistää kahteen jaksoon: 1980- ja 1990-lukujen pieniin siirtymiin sekä työelämäopintojen laajentumiseen ja vakiintumiseen 2000-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana.

Tutkinnonuudistus toteutettiin Joensuun yliopistossa 1980-luvun alussa. Historian koulutusohjelma jakautui kahteen eli aineenopettajan ja asiantun-

tijan suuntautumisvaihtoehtoon. Niiden sisällöt olivat osin yhteneväiset. Suurin ero oli, että opettajaksi pätevöittäneet kasvatustieteelliset opinnot sisältyivät aineenopettajan perustutkintoon, eikä niitä suoritettu enää erikseen. Tämän seurauksena aineenopettajilla on käytössään vähemmän vapaasti valittavia opintoja kuin asiantuntijavaihtoehdossa. Maisterivaiheen vapaasti valittavissa opinnoissa oli mukana ohjattu harjoittelu, jolla oli työelämään orientoiva tavoite: ”Kiinnostuksen ja ammattisuuntautuneisuuden mukainen käytännön harjoittelu jossain sopivassa laitoksessa [...] opettajan suuntautumisvaihtoehdossa voidaan harjoitteluna hyväksyä kouluhallinnon työtehtävät” (JoY:n humanistisen tiedunnan opinto-opas 1988–1989, s. 190). Harjoittelu oli varhaisin historian opintojen työelämään orientoiva elementti. Kiintoisaa on sen pysyvyys, sillä harjoittelu löytyy 2020-luvun alun tutkintovaatimustistakin.

Tutkinnonuudistuksessa vahvistunut polytekninen ajattelutapa löytyy myös historian asiantuntijan suuntautumisvaihtoehdon luonnehdinnasta: “[...] tavoitteena on antaa tiedot ja valmiudet, joita hän tarvitsee toimiessaan historiallista, yhteiskuntatieteellistä tai kulttuurin tuntemusta vaativissa tehtävissä”. Ajatus työelämävalmiuksien sisällyttämisestä historian opintoihin koski siis asiantuntijavaihtoehtoa, aineenopettajakoulutushan oli ammattiorientoitunutta jo lähtökohtaisesti. Työelämäkytkentä jäi kuitenkin ohueksi, sillä sitä oli vain harjoittelu, joka oli valinnaista ja jonka järjestäminen oli opiskelijan vastuulla. Kyse oli enemmän työelämäkytkennän esiin nostamisesta kuin konkreettisista toimista opiskelijoiden työelämävalmiuksien parantamiseksi. Tutkintovaatimusten ydin oli edelleen historian substanssissa: tiedoissa, taidoissa ja metodisissa valmiuksissa. (Ks. JoY:n Humanistisen tdk:n opinto-opas 1988–1990, ss. 37–39, 174–192.)

Yliopistolitiikan uudenlaiset, työelämäyhteyttä korostaneet linjaukset sekä ammattikorkeakoulujen tulo muuttivat monien oppiaineiden tutkintorakenteita 1990-luvulla. Joensuun yliopiston historian opinnoissa tämä näkyi harjoittelun painoarvon kasvuna. Harjoittelua pystyi sisällyttämään opintoihin neljän opintoviikon verran eli kaksinkertaisesti aikaisempaan verrattuna. Työelämävalmiuksia saattoi parantaa myös osallistumalla laitoksen omin opettajavoimin pidetylle WordPerfect-tekstinkäsittelykurssille, mikä oli poikkeuksellista humanistis-yhteiskuntatieteellisten alojen opetustarjonnassa. Tietotekniset taidot nousivat vuosikymmenen edetessä entistä keskeisemmiksi opiskelussa ja työelämävalmiutena. Niinpä Joensuun yliopisto lanseerasi erityisen atk-passin, joka sisälsi koulutuksen tietoverkkojen, palvelujen ja tärkeimpien ohjelmien käyttöön. Sen saattoi sisällyttää myös historian maisterintutkintoon. Samalla Historian laitoksen oma tekstinkäsittelyopetus lopetettiin. (JoY:n Humanistisen tdk:n opinto-opas 1992–1993 ja 1998–1999.)

Ohjatun harjoittelun lisäksi historian opiskelijoilla oli 1990-lopulla mah-

dollisuus valita ammattiin orientoivia erikoiskursseja harjoitteluineen. Oppiaine ei itse tuottanut kursseja mutta hyväksyi niitä tutkintoon enintään seitsemän opintoviikon verran. Tämä kytkeytyi siihen, että Joensuun yliopisto panosti vahvasti korkeakoulupolitiikan keskiöön nousseisiin työelämä- ja yrittäjyysopintoihin. Vuosituhannen vaihteessa tarjolla oli Yrittäjyysyliopisto-niminen sivuainekonaisuus, ja Urakeskus tarjosi opiskelijoille tietoa ja tukea työelämään sijoittumisessa. Työelämäyhteys saattoi syntyä myös Tulevaisuudentutkimuksen opintokokonaisuuteen sisältyneen työelämäharjoittelun kautta. Tätä mahdollisuutta tarjottiin historian opiskelijoille painokkaasti, sillä historian oppiaine oli tulevaisuudentutkimusopintojen vastuullinen järjestäjä. (JoY:n Humanistisen tdk:n opinto-opas 1999–2000, ss. 212–230, 242–244.) Tultaessa vuosituhannen vaihteeseen työelämäorientaation osuus historian opintokokonaisuudessa oli kasvanut mutta edelleen pieni ja opiskelijan omasta valinnasta riippuvainen. Lähtökohtana työelämäyhteyden vahvistamisessa olikin hyödyntää ensisijaisesti yliopistotason tarjontaa, mutta monen opiskelijan tutkintoon ei silti kuulunut lainkaan työelämään orientoivia opintoja.

Työelämäopintojen laajentuminen ja vakiintuminen

Viimeisen parin vuosikymmenen aikana työelämään suuntaavat opinnot ovat lisääntyneet ja vakiintuneet osaksi Joensuun ja Itä-Suomen yliopiston historian oppiaineen tutkintorakennetta. Siirtymä on ollut vaiheittainen ja osa korkeakoulupolitiikan uudelleen suuntaamisesta johtunutta ruohonjuuritason tavoitteiden, sisältöjen ja käytäntöjen muutosta. Siitä on erotettavissa kolme kokonaisuutta. Ensinnäkin työelämään orientoivien opintojen osuus historian varsinaisissa tutkintovaatimuksissa on selkeästi kasvanut. Vuosituhannen alusta lähtien opiskelijat ovat osallistuneet pakolliselle Orientoituminen historian opintoihin ja uravalinnat -kurssille heti ensimmäisenä opiskeluvuotena. Kursin tavoite on pysynyt samanlaisena: opiskelija saa tietoa erilaisista uravaihtoehtoista sekä työmarkkinoiden toiminnasta ja vaatimuksista. Sisältö on koostunut historiasta valmistuneiden ja eri aloilla työskentelevien alumnien vierailuista. Niiden pohjalta opiskelijat ovat laatineet opintopäiväkirjan ja kirjoittaneet omista urasuunnitelmistaan. Uravalintakurssi on sijoitettu perusopintovaiheeseen, koska tarkoituksena on saada opiskelijat pohtimaan työllistymistä ja ymmärtämään opintoaikaisten valintojen merkitys. (Kursssikuvaus 1.)

Aineopintotasolla tarjolla on ollut kolmen opintopisteen laajuinen Työelämään orientoituminen -kurssi. Sen tavoitteena on ollut opettaa opiskelijoita tunnistamaan työelämävalmiuksiaan ja vahvuuksiaan. Kurssi on sisältänyt työnhakuprosessiin tutustumista, sen harjoittelua sekä portfolion laatimis-

ta. Oppiaineen oman henkilökunnan ohella kurssilla on vierailut työelämän ja rekrytoinnin asiantuntijoita. Kurssin sisältö on yksilöllisempi ja konkreettisempi kuin perusopintojen uravalintakurssilla. (Kurssikuvaus 2.)

Eniten työelämävalmiuksia on kuitenkin sisällytetty historian syventäviin opintoihin eli maisterivaiheeseen. Kaikki opinnot eivät ole pakollisia, vaan opiskelijat voivat oman suuntautumisensa ja harkintansa mukaan valita sopivan kokoisen paketin. Tarjonta on kasvanut ja monipuolistunut 2010-luvulla sitä mukaa, kun valmistuneiden työllistymisen painoarvo on noussut. Esimerkiksi lukuvuonna 2018–2019 maisterivaiheessa työelämäopintoja piti valita vähintään 10 opintopistettä. Tarjolla oli historian ja yhteiskuntaopin opettamista tai tutkimuksellista osaamista syventäviä kursseja, projekti- ja taloushallintakurssi tai työelämän viestintää käsittelevä kokonaisuus. Lisäksi opiskelija saattoi valita Mentoroinnilla asiantuntijuuteen -opintojakson, jossa työelämään tutustutaan ohjatuksi vanhemman asiantuntijan opastuksella. Myös harjoittelu oli edelleen väylä hankkia työelämään sijoittumiseen tarvittavaa osaamista ja kontakteja. (Itä-Suomen yliopiston yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tdk:n opinto-opas 2018–2019, ss. 24–29.)

Työelämään orientoivat kurssit ovat tällä vuosituohannella saaneet merkittävän roolin historian opintokokonaisuudessa. Niitä on maksimissaan mahdollisuus suorittaa yli 30 opintopistettä 180 opintopisteen sisällä. Korkeakoulupolitiikan linjausten lisäksi tähän on vaikuttanut se, että tutkinnon jälkeinen työllistyminen on yksi yliopistoille jaettavan rahoituksen kriteeri. Sen kokonaismerkitys ei ole kovin suuri (4 %), mutta silti se kannustaa valmistuneiden työllistymisestä huolehtimiseen. Lisäksi osaavat ja työmarkkinoille sijoittuvat maisterit ovat tärkeitä yliopistolle ja laitoksille, kuten Historia- ja maantieteiden laitoksen linjaus kertoo: "[...] tavoitteena on, että koulutusohjelmistamme valmistuu asiantuntijoita, joiden ammattitaidolle on tarvetta ja kysyntää. Yhteistyösuhteet eri organisaatioiden kanssa antavat mahdollisuuksia opiskelijoille, mutta toimivat myös tärkeänä palautekanavana tarjoamamme koulutuksen laadusta ja kysynnästä." (Itä-Suomen yliopiston yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tdk:n opinto-opas 2018–2019, s. 15.)

Toinen tärkeä kokonaisuus historian opintojen työelämäsuuntautuneisuudessa on 2000-luvulla ollut Asiakirjahallinnan ja arkistoalan maisteriohjelman rakentaminen. Sen taustalla oli pyrkimys parantaa valmistuneiden työllisyyttä. Lisäksi asiakirjojen säilytys ja käsittely muuttuivat nopeasti vuosituohannen alkupuolella digitalisaation myötä, joten modernisti koulutettujen asiantuntijoiden tarve kasvoi. Historian oppiaine vastasi haasteeseen rakentamalla yhdessä Kansallisarkiston kanssa arkistoalan suuntautumisvaihtoehdon osaksi syventäviä opintoja. Kokonaisuus sisälsi metodologisen osion ja arkisto-opintojen lisäksi harjoittelujakson sekä arkistoihaisen pro gradu -tutkielman. Suuntautu-

misvaihtoehdosta tuli kuitenkin vain välivaihe, sillä lukuvuodesta 2013–2014 lähtien koulutus on toteutettu 120 opintopisteen laajuisena maisteriohjelmalla, johon ovat voineet hakea muutkin kuin historian kandidaattitutkinnon suorittaneet. Koulutuksen työelämälähtöisyys käy hyvin ilmi kurssikuvauksesta: ”Asiakirjahallinnan ja arkistoalan maisteriohjelman opinnot antavat yleiset valmiudet ja kelpoisuuden toimia alan asiantuntija- ja johtotehtävissä” (Itä-Suomen yliopiston yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tdk:n opinto-opas 2013–2014, 56). Asiakirjahallinnan ja arkistoalan maisteriohjelma tarjoaa niin sanotuille generalisteille selkeän ammattikuvan. Se onkin erinomainen esimerkki työelämälähtöisyyden tulosta perinteiselle humanistiselle alalle.

Historian opintojen työelämäsuuntautuneisuudesta on löydettävissä myös hiipumisia. Nämä kesken jääneet projektit muodostavat kolmannen kokonaisuuden. Uuden vuosituhannen alussa historian oppiaine käynnisti ammatillisesti suuntautuneen lisensiaattitutkinnon historian opettajille. Jatkotutkinnon tavoitteena oli lisäpätevöittää aineenopettajia ja kouluttaa heidät tuottamaan uutta tieteellistä ja ammatillista tietoa. (Joensuun yliopiston humanistisen tdk:n opinto-opas 2003–2004.) Koulutus lähti lupaavasti liikkeelle ja siihen osallistui enimmillään yli 20 opettajaa. Kaikkien kohdalta opinnot eivät kuitenkaan edistyneet toivotusti. Lisäksi yliopistotutkintojen muuttuessa kolmiportaiseksi lisensiaatin tutkinto jäi marginaaliin, mikä vähensi kiinnostusta opintoihin 2010-luvulle tultaessa. Niinpä ammatillisesti suuntautunut lisensiaattikoulutus päättyi. Se ei kuitenkaan jäänyt merkityksettömäksi, sillä koulutuksen aloittaneista neljä väitteli myöhemmin tohtoriksi ja pari suoritti lisensiaatin tutkinnon. (Hämynen, 2020.)

Uuden vuosituhannen ensimmäisellä kymmenluvulla historian oppiaine käynnisti maisterivaiheeseen sijoittuneen Tiede-, opetus- ja dokumenttiohjelmien käsikirjoituskoulutuksen. Kyseessä oli poikkeuksellinen ja innovatiivinen avaus, jossa hyödynnettiin muun muassa dokumenttiohjaaja Jouko Aaltosen ammattitaitoa. (Joensuun yliopiston humanistisen tdk:n opinto-opas 2006–2007.) Koulutus oli suosittua, ja se myös tuotti sekä käsikirjoituksia että dokumenttielokuvia. Yliopistojen taloustilanteen heikkeneminen 2010-luvun alkupuolella koitui kuitenkin koulutuksen kohtaloksi. Voimavaroja ei enää ollut entiseen tapaan käytettävissä ulkopuoliseen asiantuntemukseen. Dokumenttikäsikirjoituskoulutus jouduttiin siksi ajamaan alas. (Hämynen, 2020.) Kaksi edellä esiteltyä hiipunutta hanketta osoittavat silti historian oppiaineen ennakoluulottomuuden työelämäorientoituneen koulutuksen kehittämisessä. Ammattikuvien ja -vaihtoehtojen monipuolistaminen vain törmäsi yliopistopoliittisiin realiteetteihin, tutkintorakenteen uudistamiseen ja perusrahoituksen leikkauksiin.

Lopuksi

Yhden humanistisen oppiaineen sisältöjen tarkastelu viiden vuosikymmenen ajalta kertoo, miten yliopistopolitiikan ylätasoinen linjaukset ovat muovautuneet ruohonjuuritasoon käytännöksi. Toiseksi analyysi paljastaa muutosvauhdin kiihtymisen: 2000-luvun alkuun asti historian oppisisältöjen muutokset olivat pieniä verrattuna kahden viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtuneisiin siirtymiin. Työelämäorientoituneiden opintojen määrä on kasvanut tällä vuosituuhannella olennaisesti ja samalla entistä isompi osa niistä on tullut opiskelijoille pakollisiksi. Muutos on ollut siten sekä määrällinen että laadullinen. Sen merkittävyyttä alleviivaa vielä, että historian oppisisältöjä ylisummaan on pitänyt karsia tutkintorakenteiden yhtenäistämisen ja tutkinnon suorittamisajkojen lyhentämisen takia. Työelämään orientoivia opintoja on toisen sanoen entistä suurempi osa aikaisempaa suppeammassa oppisisällöissä.

Työelämäorientoituneiden opintojen lisääntymisestä huolimatta suurin osa historian oppisisällöistä on edelleen tieteenalaan substanssia. Näin pitää yliopistokoulutuksessa ollakin. Julkinen keskustelu osaavan työvoiman kouluttamisesta tai tasoltaan kirjavan työelämäprofessorijoukon tulo yliopistoihin on saattanut hämärtää sen perustehtävää. Perustehtävä on edelleen tieteellinen tutkimus, uuden tiedon tuottaminen ja niihin perustuva opetus. Yksittäisen oppiaineen kohdalla tämä tarkoittaa velvollisuutta kehittää omaa tieteenalaa ja siirtää sen keskeinen sisältö uudelle sukupolvelle. Tämän ytimen ohessa työelämäopinnoille on kuitenkin löytynyt luonteva paikka myös perinteisessä akateemisesta vapautta ja sivistystä korostaneessa oppiaineessa, historiassa.

Lähteet

- Eskola S. (2002). Tiedepolitiikka ja korkeakoulut. Teoksessa P. Tommila & A. Tiitta (toim.), *Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulta lähtien*. (ss. 222–391). Helsinki: WSOY.
- Haapala, P. & Markkola, P. (2017). Se toinen (ja toisten) historia. *Historiallinen aikakauskirja*, 115(4), 403–416.
- Hämynen, T. (2009). Tuokiokuvia historian opiskelun alkuvuosilta. Teoksessa T. Green, A. Nevala & M. Puustinen (toim.), *Suolankeittäjien heimo. Varnitsa ry:n historia 1970–2008*. (ss. 108–109).
- Hämynen, T. (2020). Suullinen tiedonanto kirjoittajalle. Itä-Suomen yliopiston yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunnan opinto-oppaat 2010–2019. Joensuu.
- Jalava, M. (2012). *The university in the making of the welfare state. The 1970s degree re-*

- form in Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Joensuun korkeakoulun opinto-oppaat 1981–1983. Joensuu.
- Joensuun yliopiston humanistisen tiedekunnan opinto-oppaat 1984–2006. Joensuu.
- Joensuun yliopiston yhteiskunta- ja aluetieteiden tiedekunnan opinto-oppaat 2006–2009. Joensuu.
- Kankaanpää, J. (2013). *Kohhti yritysmäistä hyöty-yliopistoa. Valtiovallan tahto Suomessa vuosina 1985–2006 ja kokemukset kolmessa yliopistossa*. Turun yliopiston julkaisuja C 369.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2010-luvulle*. (ss. 25–62). Helsinki: SKS.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. (1993). *Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kurssikuvaus 1. Historian uravalinnat -kurssi. Haettu osoitteesta <https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied.jsp?OpinKohd=41467071&haettuOpas=-1>
- Kurssikuvaus 2. Työelämään orientoituminen -kurssi. Haettu osoitteesta <https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied.jsp?OpinKohd=49759422&haettuOpas=-1>
- Nevala, A. (2009). *Uudisraivaaja. Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevala, A. & Rinne R. (2012). Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2010-luvulle*. (ss. 203–228). Helsinki: SKS.
- Niiniluoto, I. (2003). Historia tiedeyhteisössä. *Historiallinen aikakauskirja*, 101(1), 25–31.
- Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston julkaisuja C 309.
- Suomen tieteen historia 2*. (2000). Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. P. Tommila & A. Tiitta (toim.). Helsinki: WSOY.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta sata vuotta Suomessa. *Niin & Näin* -verkkojulkaisu. <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn182-x2.pdf>
- Tommila, P. (1999). Historia. Teoksessa P. Tommila & A. Tiitta (toim.), *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. (ss. 64–139). Helsinki: WSOY.
- Vatanen, M. (2009). Keitä varnitsalaiset ovat? Teoksessa T. Green, A. Nevala & M. Puustinen (toim.), *Suolankeittäjien heimo. Varnitsa ry:n historia 1970–2008*. (ss. 38–43).
- Välimaa, J. (2018). *Opintiellä oppineita. Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle*. Jyväskylä: UPEF.

FUTURE WORK SKILLS IN HIGHER EDUCATION

Learning to be an international intrapreneur

Annica Isacson | Sandra Slotte | Camilla Wikström-Grotell

Introduction

Even prior to the Covid-19 pandemic the world was changing faster than ever before. Now that pace has further increased and the direction has become vastly unclear. This leads to massive uncertainty in many aspects of the lives of individual societies, economies and nature. The wicked problems such as the climate crisis and increasing social gaps, need to be addressed on both individual and collective levels. Thus, internationalisation of higher education becomes even more important than before. Higher education is in a key position to take ethical responsibility for future development of these issues and for contributing to enabling a good life for everyone. (Cook, 2019.)

Society will need new innovations, competencies and jobs to power economic and social recovery. New models for learning in collaboration with business life become essential. The role of higher education institutions (HEIs) as creators of new ideas, knowledge developers and educators of skilled professionals is crucial. This in turn places great emphasis on both professional and soft skills such as resilience, curiosity, problem solving- and communication skills, critical thinking, confidence and intrapreneurship. It also brings psychological wellbeing and a sense of belonging to the forefront of societal development, which we need for our citizens not only to cope with ambiguity and complexity, but to thrive in such circumstances.

For HEIs this means developing highly flexible and individual curricula that combine a theoretical knowledge base with practical application in real life environments. They should integrate a global outlook in domestic degree programmes and engage in interdisciplinary activities where different people and ways of thinking meet and co-create new solutions for common challenges.

In this paper we will reflect on some of the most crucial aims for internationalisation of higher education in a world where every work place can be

seen as international in one way or another and every worker as an intrapreneur. We will use examples from two different Universities of Applied Sciences (UAS): Arcada and Haaga-Helia, and our collaboration within the WORKPEDA project (<https://www.tyopedda.fi/eng>). The approach is rooted in a view of education where an intercultural environment, diversity and strong networks with other HEIs and different kinds of organisations in business life, are seen as prerequisites for good quality, thus recognising that learning takes place and must be supported also outside the traditional HEI environments.

Internationalisation in higher education – a strategic priority

The motives for internationalisation in higher education vary. The basic idea of internationalisation is often ideological aiming to increase the access and participation of underrepresented and diverse student groups in higher education. Another approach is the importance of student, teacher and researcher exchange as necessary for higher education excellence and student success. During the last decades, along with higher education financial cuts in funding, a market-oriented approach has gained ground. Furthermore, a widening access to higher education is viewed as a precondition for societal progress and economic development (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). The international degree students are driven by a wish for a good education, employability and a successful career.

Globalisation has brought completely new challenges for higher education. The labour market of today is international and the demands of higher education increasingly revolve around responding to societal demands for skilled professionals and competitiveness in a local, national or transnational context like the European Higher Education Area (EHEA). The European educational reform's ambitious goals (smart, sustainable and inclusive growth) have changed over time, but the lasting focus is to strengthen Europe in relation to the rest of the world based on excellent and accessible higher education (Europe, 2020). At the same time universities all over the world are rethinking their role considering the United Nation's Agenda 2030 for sustainable development and the **Sustainable Development Goals** (SDGs) being the major future global issue, as a part of their core mission. Higher education policies also in Finland include a clear expectation for universities to take responsibility for solving the major future societal and global problems (OKM, 2019).

Globalisation has resulted in an increasing demand for an understanding of multi- and intercultural contexts in the vast majority of jobs. Today, only a

small percentage of all higher education students are involved in mobility programmes (de Wit & Jones, 2018), even though all students need global competencies. Therefore, different strategies are crucial and complementary: internationalisation at home (IaH), abroad (IA) and at a distance (IaD), which, for example, at Arcada are stated in the roadmap for internationalisation (Arcada, 2020). In addition to diversity and its benefits for the development of new ideas and innovation, international interaction and networks are necessary for maintaining quality and success in research and staying in tune with current international scientific development.

An international curriculum design

On a general level, different strategies are needed to support internationalisation and the development of global competence. A curriculum design that enables the validation and inclusion of studies in a flexible and individual way from universities other than one's own is a basic requirement. Existing long-lasting collaborations and networks as well as common agreements are often a prerequisite for confidence and trust. Within the EHEA's common principles for curriculum and studies, the European Credit Transfer System (ECTS) and a framework for qualification levels (EQF) have been developed to facilitate student mobility and validation of studies from other universities (EQF European Qualification Framework).

It is of the utmost importance that the design of a study plan supports and facilitates development of global literacy and intercultural competence for all students and staff. The structure of the curriculum, pedagogical interventions and the realisation of the studies should support the possibility of international mobility (IA). Studying in a foreign culture in the real environment seems to be one of the best ways to promote intercultural competence and language skills (de Wit & Jones, 2018), but mobility is available to only a small proportion of students. Therefore, internationalisation at home (IaH) must be supported. This places requirements on curriculum design and pedagogical interventions. The studies must include global understanding of the discipline or profession and the opportunity for versatile language studies. It is central to meet and study together with students and teachers from different cultural backgrounds within the framework of formal studies. Furthermore, opportunities for contacts in different environments outside the university and informal studies should also be included to broaden the experience base and understanding of diversity.

As a complementary strategy to IaH, versatile opportunities for collaborati-

ve online learning are needed, such as webinars, projects and meetings, which include social contacts with students, teachers and researchers from different cultures and offer a wider repertoire of course offerings than the home university (IaD). The responsibility for the university is to ensure that the infrastructure, digital technology and tools enable IaD. In addition, digital skills and support processes are needed for both students and staff. Thus, students' opportunities for developing an individual competence profile and opportunities for employment and a successful career can be increased.

RDI for a sustainable future

Autonomous knowledge development has been part of the university's basic tasks over the years. Today's higher education policy objectives include international responsibility for developing knowledge with social benefits that increase competitiveness on several levels, locally, regionally and nationally (OKM, 2019). This responsibility, which involves an ethical responsibility for sustainability issues and making the world a better place to live in, only increases in a post-corona era with rising economic and health challenges.

In fact, responsibility and sustainability activities need to become natural, integrative and transparent, measurable future RDI-activities supported by competence education, innovative measures and curricula. Most higher education institutions, are aware of the 2030 Agenda, but have yet to systematically integrate its goals in their Research, Development and Innovation (RDI) strategies and implementations. One way of accomplishing transformation could be to measure impact and quality of RDI activities, also from the point of view of the SDG (Sustainable Development Goals).

Research activities are inherently international, knowledge development knows no geographical boundaries and research is currently being done in international arenas. The major societal problems (wicked/difficult/challenging problems) require joint efforts across university, disciplinary and national boundaries. Interdisciplinary and transdisciplinary approaches are required to solve multifaceted problems in an increasingly uncertain world. For the students it means that innovation competence becomes central. There is a need for social innovations in all kinds of organisations: private, public and in the third sector. An intrapreneurial attitude and competence for problem solving and knowledge development in collaboration with others from the same or another discipline are crucial for students' future success in the labour market. Therefore, already during their studies, students must be offered the opportunity to solve problems in, preferably, international, real-life en-

vironments and be actively involved in research activities. In a future world it is not enough to be able to utilise research or start a company. Being able to develop social innovations or new technological tools, products or applications is important, not only for the individual but also for the whole society.

An intrapreneurial mindset

Innovation orientation in higher education and pedagogy corresponds to job requirements that have appeared due to a rise in globalisation, as well as rapid changes in technologies and the labour market. The understanding of how an intrapreneurial mindset can be developed among higher education students has increased, and the emphasis for entre- and intrapreneurship education and pedagogy has shifted from a model where the focus was on learning how to start your own business towards a broader view, where an intrapreneurial mindset is at the centre (Hoppe & al., 2016). The aim for the WORKPE-DA project at Arcada was therefore to go beyond skills needed for running a business and focus on students' learning to develop an idea, product or service which creates economic, social or cultural benefit or value using service design thinking and project-based work. Several new pedagogical ideas were piloted: My Future Working Life course (15 ECTS), Arcada coaching clinic and the Demola collaboration (see www.demola.net) for supporting problem-solving and innovation on different international arenas. These new learning arenas strengthen cross-border and industry-wide collaboration within Arcada and enables new forms of cooperation for development and innovation in collaboration with various types of organisations and companies, also internationally.

Unemployment, recruitment difficulties, skills becoming outdated and people working without using their potential are examples of skill mismatch: situations where skill supply and skill demand diverge (Cedefop, 2018). Skill mismatch can occur in situations where there is a discrepancy between competencies at work and those achieved in HE. Generic skills can be obtained through a number of ways, e.g. by increased community and working life engagement, curricula with applied content, project work, entrepreneurial efforts, internships, or simply said, by applying work-based pedagogy. Many studies have shown that generic skills are as important as hard skills when recruiting, while at school and at work. Still, they are not recognised nor assessed systematically in HE.

The aim of Haaga-Helia's pilot was to find out if there is a mismatch between skills. We sent out a pilot survey to our partner companies' supervisors with the specific aim to find out if the generic skills of interns or recent

bachelor graduates in the fields of business and tourism are aligned with the needs of work. There were many reports revealing challenges regarding young employees' attitudes, short attention span, learning from mistakes etc., but much to our delight, supervisors also noted that many young graduates/interns have good digital and collaborative skills as well as analytical and knowledge application skills. In other words, many new graduates learn the operative systems fast and their digital skills and competencies are often better and more profound than those of their older colleagues. They are happy to counsel and help others in digital issues. The new graduates are also well versed in international actions/activities. Moreover, many graduates are competent both verbally and in making contact. Collaborative skills are often good. Most have good language skills, at least in English. However, better knowledge in Swedish was called for.

Bridging the gap between higher education and employability

Traditionally, learning environments have been educational institutions with a focus on formal teaching and learning towards a degree. Now times have changed and we need to bridge the gap between educational institutions and work and society. The latter need to become actively involved in teaching and learning, albeit more informally through e.g. learning on the job, coaching and mentoring. They will also increasingly shape the content and formats of education that are suited to their needs and new actors will appear that provide shorter and more tailored content than traditional educational institutions. This increase in competition in the field will naturally prompt e.g. HEIs to renew their view on teaching and learning as well as on the formats of education and services they offer. This increase in flexibility and agility is welcomed by many in historically very traditional institutions. Finnish universities of applied sciences will now have the opportunity to truly be at the forefront of this transformation, as they are particularly well positioned to address the gap between formal higher education and the practical needs of business life and society.

Global competences in a post-corona world

Never before has such a large part of humanity been simultaneously affected by one single factor as in this time of Covid-19. Perhaps most apparent is

the amount of uncertainty that prevails, despite research-, organisational- and leadership efforts that are abundant as each country tries to mitigate the negative effects. Another visible issue is the lack of coordination and cooperation among the nations in addressing Covid-19. When faced with common distress, countries did not come together and unite. Furthermore, the pandemic will affect positioning of ourselves in the world, what kind of responsibility we feel for others and the sense of global citizenship that was slowly emerging prior to Covid-19 with far-reaching effects also on higher education and emigration for education and jobs. Globalisation cannot be postponed but has to adapt to the new context.

“Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.” (OECD, 2018)

These competences are often referred to as e.g. soft skills, employability skills, transversal skills or 21st century skills. In addition to digital skills, global competences have for years been listed by employers as the most sought-after skills in hiring processes and thus highly increase the employability of individuals who can demonstrate them. The competences are e.g. problem-solving, critical thinking, creativity, emotional intelligence, cognitive flexibility, responsibility, communication skills, team work, adaptability, self-awareness, empathy and innovation. (The Future of Jobs, 2016; Employers & Gen Y, 2017.)

When new students at Arcada University of Applied Sciences have been asked which competences they would like to acquire in addition to the competences strictly related to their chosen profession or discipline, they have listed, for example, self-confidence, open-mindedness, networking, communication, social skills, language skills, entrepreneurship and team working skills (Arcada 2018, 2019). Similarly, alumni who have graduated from Arcada have, five years into their careers, recommended that current students develop e.g. the following: creativity, critical thinking, learning skills, team working, taking initiative, intra- and entrepreneurship, leadership, social skills, collaboration skills, independency, language skills, interdisciplinary skills, organisational and networking skills, resilience and stress management. (Career Monitoring Survey Arcada 2018, 2019).

In the skills mismatch pilot survey conducted at Haaga-Helia through a web-inquiry (Webropol), we asked the supervisors in the fields of business and tourism their views on future competencies and the following ones were men-

tioned: empathy, humility, learning from mistakes, attitude, resilience, continuous learning, acknowledging one's own weaknesses, understanding how one's own actions affect the whole, and last but not least, putting yourself in the shoes of others.

Diversity enhances learning opportunities

Research shows that the above-mentioned future global skills are developed through encountering different forms of “otherness” (Jones 2014) and hence internationalisation plays a crucial role in providing learning opportunities for individuals globally. This means that internationalisation can no longer be only about mobility but must be seen as a collection of alternatives such as IaH, IA and IaD, bringing internationalisation to all citizens – not only to the mobile ones. Diversity has many forms and can be found not only among nationality and culture, but also among age, gender and ability. All kinds of diversity provide “otherness” and many of them can be found locally. By combining internationalisation with locally available diversity, we find an abundance and richness of opportunities to develop the global competences we need to thrive in our societies both nationally and internationally. These opportunities can be found in the formal and informal learning environments provided by educational institutions, work places and societies.

How do we know if we have developed these competences and how do we tell others? The term ‘unpacking’ (Ripmeester, 2016) has been used to describe how self-reflection and labelling of competences can highlight what we have learned and help us convey these competences to e.g. employers. It is about looking back at what we have been through and learned along the way, by describing the otherness we have encountered, the struggles we have endured and how we have overcome. It is a form of storytelling that picks out what is unique in each individual life and career. It is the global competences that make us stand out in a crowd where everyone has the same degree. As the economic effects of Covid-19 heavily increases the global competition for employment, these global competences are indeed significant employability skills.

Competences do not automatically develop over time but require facilitated efforts and conscious engagement by the learner. Thus, simply having access to internationalisation and diversity, formal and informal learning environments do not provide us with competences. Interaction and action in real and diverse environments through international exchange and internships in international organisations offer good opportunities for competence development. Higher education has to take responsibility for enabling individual

competence development for the students and support others in theirs, so that we all can benefit from not only individual but also collective learning. However, the responsibility does not only lie within the learners. It also lies within the communities and actors who provide these learning environments. It becomes a systemic process where all the parts of the system affect each other and therefore must be aligned towards a common goal. Students and staff need to see themselves not only as individuals but as parts of this system. This might be a form of citizenship or sense of belonging that motivates development as human beings and as a system in order to overcome the challenges we face in daily lives and on a larger scale.

Wellbeing at the core of future education and work

Research has already showed that wellbeing among today's students and youth is lower than that of their predecessors (Brzycki, 2016). Teachers are suddenly facing unfamiliar situations where their students inform them of not being able to study because of depression or other mental health problems. The amount of stress-related anxiety disorders is increasing rapidly and the Covid-19 pandemic seems to have made matters worse (UN News, 2020). Educational institutions and employers alike now have to branch out and not only teach and employ but also support students and employees in new ways. The emergence of terms such as student and employee experience and satisfaction already began years ago but are increasingly coming into focus as an integral part of student and staff retention in terms of productivity and wellbeing (The rise of the Social Enterprise 2018, pp. 67–68). HEIs can no longer only offer education and research but have to make student support services a strategic priority. Only then can they be sustainable and resilient. The same is true for companies and their staff support services such as mental health care, onboarding and inclusion. Students and employees are no longer only seeking a degree or employment but a good life for themselves and their families.

Resilience is probably the most commonly used word in spring 2020 when talking about competences sought after by employers (The Social Enterprise at Work: Paradox as a path forward 2020, pp. 75–76). The current situation has highlighted change and uncertainty beyond our imagination and we now need to be resilient to get through it. But how does one develop resilience? It has been said that the opposite of resilience is fragility. In that case, we need to first let ourselves be fragile in order to learn from it and grow into resilient individuals and systems. Letting your guard down and being fragile is al-

most unheard of in certain cultures and unusual in others, at least outwardly and visibly. Now is the time to make use of that fragility which so far has been viewed as something negative and even shameful, and use it to grow stronger and more resilient.

Resilience is heavily connected to wellbeing since it is about recovering from hardship and coming out of the situation stronger and more confident than before. Confidence is another soft skill or global competence that is crucial for innovation and development, as are curiosity, open-mindedness and enthusiasm. However, all of these require a certain level of wellbeing, which is a prerequisite for being confident, curious, open-minded or enthusiastic. In order to prepare our graduates for not only work but also a good life in the future, HEIs have to make sure that the opportunities to learn global competences are available both during the pursuit of a degree and throughout their lives.

Continuous learning – an international perspective

One learns throughout life. Much of the learning takes place outside formal education. Learning is not only cognitive but also social. It brings wellbeing, inclusion, innovation and joy. The UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) is the only UN unit fully dedicated to lifelong learning. UIL's vision of education includes inclusion and equality as central elements in the implementation of the UN Agenda 2030.

In 1972, UNESCO Director-General Edgar Faure, in 'Learning to Be', strongly emphasised the humanistic and existential view of learning. According to Faure, learning is a process of personal development in which each person strives at developing as an individual. In 1996, CEO Jacques Delors broadened his vision of learning in the publication 'The Treasure Within' to include learning as an opportunity to realise one's own inner creative potential, and to learn how to function and live together in society. In other words, people need to become aware not only of themselves but also of their environment.

Continuous learning, on the other hand, also known as constant learning, is the concept of steadily expanding one's knowledge and competencies to gain new skills and expertise demanded by the world of work. Continuous learning is imperative as work is changing and new skills are constantly required, thus it is important not least of all from the perspective of employability. For businesses, continuous learning is about encouraging employees to learn by providing them with the tools, incentives, motivation and methods that facilitate learning. Upskilling and reskilling have become the new global common chal-

lenge and norm to help adjust and keep track with constant transformation and changes.

Conclusions

Inclusive internationalisation must address access and equity to integrate internationalisation at home as essential for all students. It must also recognise and value diversity and alternative perspectives to study programmes from international students in various ways involving the whole HEI and its partnerships. Furthermore, bridging local and global perspectives as well as taking responsibility for the wicked problems in both research and education is crucial for the future of HE. Universities play a key role in educating people for transformation toward a sustainable future and creating new knowledge about the wicked problems.

In this era of climate crisis and the Covid-19 pandemic, we are pressed for time to achieve vast changes together globally. This puts enormous pressure on developing the competences required to work together across borders and disciplines, to cope with uncertainty and ambiguity and to stay positive and healthy in order to push through these challenging times. For now, let us conclude that globally, the student cohort entering or currently undertaking higher education has been through more disruption than any other before them. They are united by these circumstances and thus make up a new generation of hopefully more resilient, compassionate and agile citizens of a global society.

References

- Arcada. (2020). Internationalisation roadmap. Available at www.arcada.fi
- Arcada 2018. (2019). Real-time survey conducted with the new degree students at the English Bachelor's degree programmes during the Introduction Days.
- Brzycki, H. G. (2016). Helping Faculty Members to Help Improve Students' Mental Health. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/print/views/2016/01/05/helping-faculty-members-help-improve-students-mental-health-essay>
- Career Monitoring Survey 2018. (2019). Arcada. Annual national survey among Finnish university of applied sciences alumni who graduated 5 years ago.
- Cedefop. (2018). Insights into Skill Shortages and Skill Mismatch Learning from Cedefop's European skills and jobs survey, Cedefop Reference series 106. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Cook, J. W. (ed.) (2019). *Sustainability, Human Well-Being and the Future of Education*. Available at <https://www.palgrave.com/gp/book/9783319785790>
- Delors, J. (1996). Learning: The Treasure Within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century (highlights).
- EQF European Qualification Framework. <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
- Employers & Gen Y. (2017). *Employers & Gen Y – The Soft Skills That Get You Hired*. 2017. Universum.
- Europe. (2020). EU's Growth Strategy. Available at http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_ex-plained.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnama, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning To Be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO. ISBN:92-3-101017-4, 0-245-51900-7
- Hoppe, M., Westerberg, M. & Leffler, E. (2016). Entreprenörskap och entreprenöriellt lärande. (pp. 311–334). In: Hansson T. (ed.). *Pedagogik för högskolelärare*. Gidlunds förlag.
- Jones, E. (2014). Graduate Employability and Internationalization of the Curriculum at Home. *International Higher Education*, Nr 78, Special Issue 2014, pp. 6–8. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/issue/view/629/28>
- OECD. (2018). PISA 2018 Global Competence. Available at <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- OKM. (2019). Kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden maahantulo ja integroituminen sujuvaksi yhteistyöllä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:31. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161788/okm_2019_31_korkeakouluopiskelijoiden_maahantulo_ja_integroituinen.pdf
- Ripmeester, N. (2016). How does study abroad boost your employability? The employer perspective. Webinar 14.3.2016. CareerProfessor.works.
- The Future of Jobs. (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Global Challenge Insight Report. World Economic Forum.
- The Rise of the Social Enterprise. (2018). *The Rise of the Social Enterprise. Deloitte Human Capital Trends*. Available at <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/human-capital-trends/2018.html>
- The Social Enterprise at Work. (2020). *The Social Enterprise at Work: Paradox as a path forward. Deloitte Human Capital Trends*. Available at <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/human-capital-trends.html>
- UN News. (2020). UN leads call to protect most vulnerable from mental health crisis during and after COVID-19. Available at <https://news.un.org/en/story/2020/05/1063882>
- de Wit, H. & Jones, E. (2018). Inclusive Internationalization: improving access and equity. *International Higher Education*, 94, 16–18.

2

OPPIMISEN JA OHJAAMISEN MUOTOILUA

“KETÄ TÄSSÄ OIKEIN PITÄÄ MIELLYTTÄÄ?”

Paikan neuvottelua työelämä- pedagogisessa kokemusmuotoilijan opintokokonaisuudessa

Merja Alanko-Turunen | Marika Alhonen

Paikantuminen

Sysäyksenä tämän artikkelin kirjoittamiseen olivat työelämäpedagogisessa Experience Designer (ED, kokemusmuotoilija) -opintokokonaisuudessa kuumemmamme opiskelijoiden tuskailut, jotka koskivat heidän saamiaan ohjeistuksia ja epätietoisuuttaan tavoitteiden suunnasta. Etsimme vastausta kysymykseen, miten opintokokonaisuuteen osallistuneet opiskelijat kokivat työskentelyn uudella lailla muotoillussa oppimisen tilassa, jossa yhteistyökumppaneina olivat niin opettajat kuin partneriyritykset ja jossa opiskeluaikoja ja -paikkoja ei jäsentänyt perinteinen lukujärjestys. Erityisesti olemme kiinnostuneita selvittämään, kuinka he neuvottelivat oman paikkansa uudessa oppimisen tilassa.

Markauskaite (2020) erittelee Tynjälän (2017) integratiivisen pedagogiikan hengessä, millaisia asiantuntijuuden oppimisen tiloja korkeakouluopiskelijoille tulisi tarjota. Markauskaite (2020) korostaa autenttisia oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat pääsevät työstämään uutta tietoa ja soveltamaan sitä samanaikaisesti. Hänen mukaansa asiantuntijuus kehittyy, kun opiskelijat pääsevät oppimaan sekä soveltamaan käsitteellisiä ja muita työkaluja todellisten ongelmien ratkaisemiseksi. Heidän pitäisi myös päästä käsitteiden soveltamisen lisäksi tuottamaan uusia käsitteellisiä ideoita ja työskentelemään monitieteellisissä ammattiryhmissä.

Tämän vuoksi opintojaksot ovat siirtymässä entistä enemmän erilaisten ympäristöjen ja rakenteiden välimaastoon – ei-kenenkään-maalle. Oppimisen kannalta on tärkeää, että opiskelijat pääsevät kompleksisten ongelmanratkaisuprosessien äärelle, mutta monimutkaisuus tuottaa niin opiskelijoille kuin ohjaaville opettajille epävarmuutta, jota tavanomaisissa kouluympäristöissä on usein pyritty välttämään tiukoilla ohjeistuksilla.

Artikkelimme etenee siten, että aluksi sijoitamme tutkimuksemme oppimi-

sen liminaalitala -kehykseen ja pyrimme määrittelemään, miten tämä opintokokonaisuus asemoituu tähän keskusteluun. Tämän jälkeen pureudumme siihen, kuinka ED-opintokokonaisuus muotoiltiin ja miten opiskelijat ja partneriyritykset rekrytoitiin mukaan. Esittelemme, millaisia erilaisia oppimisen maastoja opiskelijoille oli tuotettu tukemaan kokemusmuotoilijan asiantuntijuuden kehittymistä. Sitten siirrymme tarkastelemaan opiskelijoiden kertomia kokemuksia välitilassa olemisesta ja tekijöistä, jotka ovat mahdollisesti syänneet välitilasta siirtymisen uuteen olemisen, tietämisen ja toimimisen tilaan. Lopuksi pohdimme, miten opiskelijoita pitäisi saattaa tällaisiin oppimisen välitiloihin, joissa he joutuisivat aktiivisesti tutkimaan ammattialansa moninaisia näkökulmia ja reflektoimaan omaa opiskeluaan, identiteettiään ja ammatillista kasvuaan.

Liminaalinen oppimisen tila

Liminaalisuudella eli välitilassa olemisella tarkoitetaan jäämistä vallitsevien rakenteiden, uuden ja vanhan väliin (esim. Garsten, 1999; Kontinen ym., 2013). Liminaali-käsitteessä tärkeintä on prosessimaisuus – välissä oleminen. Antropologi von Gennepin (1960) klassinen siirtymäriittiteoria jakaa siirtymisen vanhasta uuteen kolmeen vaiheeseen: irrottautumiseen, välitilaan ja uuteen kiinnittymiseen.

Liminaalisuutta on perinteisesti korkeakoulututkimuksessa tarkastelu kynnyskäsitteiden tuottamien käsitteellisen muutosten avulla (Meyer & Land, 2003). Opiskelijoita kutsuvat välitilaan ammattialan ytimeen liittyvät vaativat ideat ja periaatteet – kynnyskäsitteet, joiden työstäminen ja ymmärtäminen muuttavat opiskelijan olemista ja tietämistä kokonaisvaltaisesti. Mielenkiintoista oli havaita, että juuri muotoiluajattelu on tunnistettu yhdeksi tällaiseksi kynnyskäsitteeksi (Taboada & Cooms, 2014).

Ammatillisessa korkeakoulukoulutuksessa liminaalisuuden käsitettä on käytetty hyväksi myös tarkasteltaessa tilanteita, joissa yhdistyvät koulu- ja työkäytänteet (Cook-Sather & Alter, 2011; Hawkins & Edwards, 2015; Wood, 2012). Tutkimisen kohteena ovat olleet muun muassa opettajaopiskelijoiden siirtymiset kenttäkoulujen opetusharjoitteluihin. Usein näissä koulutuksen ja työpaikan välisissä liminaalituloissa tulevat esiin monet kilpailevat näkökulmat, jotka pakottavat opiskelijat pysähtymään ja miettimään, miten toimia ja olla noviisi-ammattilainen. Juuri näissä välituloissa myös liiketaloustiedettä opiskelevan opiskelijan ammatillinen identiteetti ja työskentelytavat tulevat haasteuiksi.

On jopa todettu, että liminaalisuus on nykypäivän työelämälle varsin ominainen piirre, joka haastaa teollisuusyhteiskunnan vanhat rakenteet ja työn organisoitumisen tavat sekä mahdollistaa uusia ja luovia työn kokemisen tapoja (Garsten, 1999). Asiantuntijatyö on projektisoitumassa, jolloin organisatoriset rakenteet ovat joustavia, huokoisia ja ajallisesti muuttuvia. Tällöin työntekijöiden toimintaa leimaavat nopeat siirtymät eri projektista toiseen eikä normaalia, vakaata työskentelyä tutuissa toimintatavoissa olekaan.

ED-opintokokonaisuuden aikana opiskelijat jäivät ammattikorkeakoulun ja työelämän vallitsevien rakenteiden väliin. Garstenin (1999) mukaan välitilaan jääminen voi synnyttää epätietoisuutta syntyvistä uudenlaisista riskeistä ja tarjotuista mahdollisuuksista niin yksilöille kuin organisaatiolle. Välitilassa voi syntyä uutta tietoa, uudenlaisia rooleja ja uudenlaisia identiteettejä. Samoin välitila voi mahdollistaa uudenlaisten organisointi- ja työskentelytapojen kehkeytymisen sekä uudenlaisen toimijuuden rakentumisen opiskelijoille.

Antropologit ovat huomannet, että liminaalisiirtymät vaativat myös seremoniamestareita tukemaan liminaalitulassa olevia. Heidän roolinsa on ”järjestyksen ylläpitäminen, kun arkipäiväiset rutiinit ovat kadonneet erotilanteessa” (Horvarth & Thomassen, 2008). Kun tätä tarkastellaan ED-opiskelijoiden näkökulmasta, ohjaavien opettajien ja partneriyityksen edustajien voidaan nähdä toimineen seremoniamestareina, jotka tarjosivat tukea, jotta opiskelu ja oppiminen mahdollistuivat. He siten fasilitoivat myös sitä potentiaalista muutosta, jonka opiskelijat voivat kokea. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että ohjaavat opettajat tai partneriyityksen edustajat voivat määrittää muutosprosessin tai että he itse olisivat immuuneja liminaalitulassa tarjoamalle muutosprosessille. Kuten Hawkins ja Edwards (2015) osuvasti toteavat, myös opettajat ja partneriyityksen edustajat kohtaavat ohjausprosessissaan uusia mahdollisuuksia ja epävarmuutta tuottavia tekijöitä. Nämä pakottavat heitä ajattelemaan ohjaukseen uudella tavalla, ja siten he muuttuvat itsekin.

Kukkonen (2014) ehdottaakin, että opiskelijoita kannattaisi johdattaa erilaisiin välitilakokemuksiin opiskeluprosessin aikana. Välitulassa oleminen mahdollistaa uudenlaisen vallan tunteen, jolloin voidaan vapautua aikaisemmista rajoitteista: ajallisista, tilallisista, henkilökohtaisista ja ammatillisista. Turner (Irgens & Hernes, 2008) on todennut, että välitila on tila, jossa ”mitä vain voi tapahtua ja jopa pitää tapahtua”. Hän kuvaa välitilaa tilanteena, joka on täynnä potentiaalia, kokeiluita ja leikkiä, missä ideat, sanat ja symbolit voidaan laittaa keskenään leikkimään. Välitilat ovat siten monimerkityksellisiä ja vaikeasti määriteltävissä, koska kukaan ei voi niitä tosiasiaassa väittää omistavansa (esim. Shortt, 2015).

Experience Designer -opintokokonaisuutta muotoilemassa

Muotoiluajattelun hyödyntäminen on nähty yhtenä ratkaisuna korkeakoulutusmaailman monimutkaistuneiden vaatimuksien kanssa työskenneltäessä (ks. Tschimmel & Santos, 2018). Muotoiluajattelu tarjoaa pedagogiseen suunnitteluprosessiin käsitteitä, systemaattisia vaiheistuksia ja työkaluja, joiden avulla voidaan määritellä ongelmia, käsitellä ristiriitaisia vaatimuksia ja työskennellä yhdessä opiskelijoiden ja muiden yhteistyökumppanien kanssa (ks. Goodyear, 2015). Oppimisen muotoiluajattelun omaksuminen edellyttää opettajilta empatian ja havaintokyvyn terästämistä sen suhteen, keitä opiskelijat todella ovat ja millaisia oppimisaktiviteetteja, opiskelu- sekä työskentelyresursseja ja sosiaalisia kokoonpanoja pitää rakentaa yhdessä kaikkien yhteistyökumppanien kanssa, jotta opiskelijat pääsisivät osaamistavoitteisiinsa (esim. Mor ym., 2015).

Aloite ED-opintokokonaisuuden kehittämistyöhön tuli Haaga-Helia ammattikorkeakoulun elämys- ja hyvinvointitalouden yksikön kehittämissyhmältä. Se halusi rakentaa uudenlaisen opintokokonaisuuden ammattikorkeakoulun koulutusuudistusta ennakkoiden. Opintokokonaisuutta kehitelleet opiskelijat, opettajat ja alumnit ideoivat ja syntetisoivat yhteistä ymmärrystä siitä, mitä kokemusmuotoilijan pitää osata. Yksi merkittävimmistä muotoiluprosessin kehittelyponnistuksista tuotti näkemyksen kokemusmuotoilijan osaamisen eri osa-alueista. Ne nimettiin merkitysten luomiseksi (*sense-making*), empatiaksi (*empathy*), uteliaisuudeksi (*curiosity*), aikaansaavuudeksi (*volition*) sekä yllätyksellisyydeksi tai ehkä vielä paremmin jopa päräyttävyydeksi (*wowness*). Osaamistavoitteiden hahmottelun jälkeen ryhdyttiin systemaattisesti rakentamaan sellaista opiskeluprosessia, jonka aikana opiskelijat pääsisivät kehittämään näitä osa-alueita. Samoin pohdittiin, miten niiden kehittymistä voidaan arvioida.

Monissa opintokokonaisuuskuvauksissa korostuvat usein opiskelijalta vaadittavat tiedot ja taidot, mutta kasvaminen uudenlaiseen olemiseen tapan, tässä tapauksessa kokemusten muotoilijaksi, jää usein huomioimatta (ks. esim. Barnett & Coate, 2010; Kukkonen, 2014). Nyt opiskelija on kohdattava juuri siinä oppimisen ja olemisen vaiheessa, jossa hän on. Ohjaavien opettajien on pyrittävä tunnistamaan, miten hänen kanssaan on edettävä, jotta siirtyminen välitilasta uudenlaiseen olemiseen ja osaamiseen mahdollistuu. Siirtymistä estämässä on usein epistemologinen tahmeus, jossa opiskelijan on vaikea esimerkiksi ymmärtää monenlaisten näkökulmien samanaikaista läsnäoloa (Meyer & Land, 2005).

Opiskelijoiden ja partneriyritysten valikoitumisprosessi

ED-opintokokonaisuudesta vastuussa oleva opettajaryhmä pyrki markkinoidessaan opintoja syksyllä 2018 saamaan mukaan eri elämys- ja hyvinvointitalouden koulutusohjelmista eri-ikäisiä ja erilaisia mutta oikealla tavalla motivoituneita opiskelijoita. Hakemuksensa lähettäneistä opiskelijoista osa kutsuttiin ryhmähaastatteluihin. Haastatteluiden pohjalta ensimmäiseen kevään 2019 toteutukseen onnistuttiin valitsemaan varsin monimuotoinen 19 opiskelijan ryhmä. Kolmasosalla opiskelijoista oli kansainvälinen tausta.

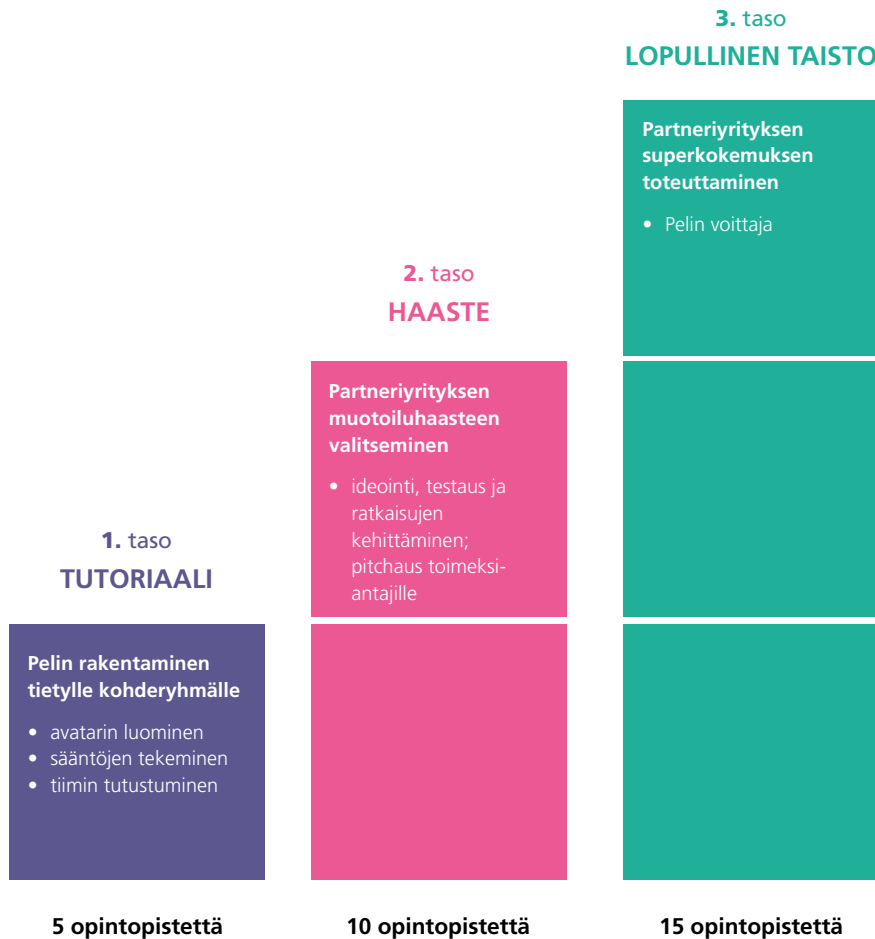
ED-yrityspartnereiksi ei haluttu perinteisiä kokemusten tuottajia, vaan haluttiin erityisesti työskennellä ihan tavallisten yritysten kanssa. Tällöin opiskelijat pääsisivät yhdessä partneriyritysten edustajien kanssa kehittämään liiketoimintaa keskittymällä entistä parempaan asiakas- tai henkilökuntakokemukseen. Partneriyritysten kanssa keskusteltiin ennen opintojen alkua, mitä heiltä odotettiin prosessin aikana. Tärkeänä pidettiin yritysten halukkuutta työskennellä aktiivisesti opiskelijoiden kanssa koko prosessin ajan. Heitä pyydettiin nimeämään yhteyshenkilö tätä varten. Itse konkreettisen yhteistyöskentelyn muoto jätettiin varsin väljäksi, jotta opiskelijat pääsivät itse neuvottelemaan yrityksensä kanssa tuen ja yhteistyön tavoista.

Opintokokonaisuuden toteuttamisen moninaiset oppimisympäristöt

ED-opintokokonaisuuden oppimispolku rakennettiin muutaman päivän kestävien intensiivisten oppimisleirien eli bootcampien Haaga-Helian eri kampuksilla (Haaga, Porvoo ja Vierumäki) ja niiden välillä tapahtuvan tiimityöskentelyn ympärille. Bootcampit sijoitettiin joko aloittamaan tai lopettamaan tietty vaihe kolmivaiheisessa ED-kokonaisuudessa (ks. kuvio 1). ED-kokonaisuudessa hyödynnettiin myös pelillisyyttä, joka näkyi erityisesti eri vaiheissa tai tasoissa ja niin sanottujen elämänpisteiden (*life points*) keräämisellä.

Intensiivisten bootcampien tehtävänä oli rakentaa ED-kulttuuria ja tapaa toimia. Päivien aikana opiskelijat esittelivät tuotoksiaan, saivat palautetta sekä hankkivat tietoja ja taitoja seuraavia työskentelyvaiheita varten. Bootcampien välillä opiskelijatiimit vastasivat itse omasta työskentelystään. Ohjaavat opettajat tarkkailivat koko ajan opiskelijatiimien työskentelyprosesseja. Opiskelijatiimit tekivät viikoittaisia vertaisarviointeja, joissa arvioitiin, miten tiimin jäsenet olivat tukeneet tiimin toimintaa eri osaamisalueiden näkökulmasta.

Ensimmäisessä vaiheessa, eli tutoriaalissa, opittiin niitä taitoja, joita tarvit-



Kuvio 1. Kolmivaiheinen ED-opintokokonaisuus (ks. Rähä, 2018).

tiin varsinaisissa yrityshaasteissa: tiimissä toimimista, oman työskentelyn aika-
taulutusta, sopivien työkalujen etsimistä, eri kommunikaatio- ja työskentel-
telytapojen testausta, muotoiluajatteluprosessin ja -työkalujen hyödyntämistä
sekä kokemusten luomista. Opintokokonaisuus oli tietoisesti rakennettu ete-
nemään tutoriaalivaiheesta haastevaiheeseen, ja opiskelijat pääsivät näin ohjaa-
vien opettajien tukemana koettelemaan itseään ja tiimiään epävarmuuden ja
vaikeusasteen lisääntyessä. Ohjaajien rooli oli erittäin tärkeä silloin, kun tii-
meillä oli vaikeaa ja he kohtasivat epäonnistumisia tai yllättäviä muutoksia.

Partneriyritykset pitchasivat eli myivät muotoiluhaasteensa opiskelijoille toisessa bootcampissä, jolloin avattiin haastevaihe. Partneriyritysten pitchaamat muotoiluhaasteet kumpusivat yritystoiminnan oikeista kehittämiskohdista, ja opiskelijat saivat itse päättää, minkä yrityksen kanssa tekisivät töitä. Opiskelijat perustivat itsenäisesti tiiminsä ja ottivat sitten yhteyttä yritykseen ja sopivat heidän kanssaan yhteistyön etenemisestä. Kaikki tiimit seurasivat samaa palvelumuotoiluprosessia, jossa ensin kerätään ja kiteytetään asiakasymmärrystä, sitten ideoidaan ja lopuksi testataan prototyyppisiä. Ideoiden ja uusien konseptien testaus tehtiin kolmannessa vaiheessa yritysten kanssa mahdollisimman aidossa ympäristössä, oikeiden asiakkaiden kanssa.

Opiskelijoiden kokemukset välitilatyöskentelystä ja oivalluksista

Opintokokonaisuuden päätyttyä ohjaavat opettajat haastattelivat osallistuneet opiskelijat. Tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijat olivat kokeneet ED-opintokokonaisuuden. Teemahaastatteluihin oli valmisteltu kysymyslistaus, jota noudatettiin tilanteen mukaisesti. Jokaisessa haastattelussa oli paikalla kaksi ohjaavaa opettajaa ja opiskelija. Haastattelut kestivät vaihtelevasti 30 minuutista tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin ja translitteroitiin.

Laadullisen teema-analyysin inspiraation lähteenä oli aikaisemmista tutkimuksista tiivistetty välitilan merkitys oppimisessa -kehys. (ks. Land ym., 2005; Kukkonen & Lähteenmäki, 2012; Kukkonen, 2014). Luimme aineistoa siten, että yritimme tunnistaa sieltä lausumia, joissa opiskelijat kuvaavat epävarmuutta ja epäselvyyttä ED-työskentelyssään – tietynlaisia kriittisiä avaintapahtumia (Koski, 2020, s. 204) opiskeluprosessinsa aikana. Samoin pyrimme tunnistamaan ilmaisuja, jotka jotenkin kertoisivat siitä, miten opiskelijat olivat selvittäneet juminsa ja selvinneet niistä: miten he kuvasivat siirtymistään epäselvyydestä mahdollisesti hetkelliseen selkeyteen ja miten se oli mahdollisesti muuttanut heidän käsitystään tietämisestä, olemisesta – itsestään ja tekemisestään.

Liminaaltilassa: tarpomista, epäselvyyttä ja epävarmuutta työstämässä

ED-opiskelijoiden oppimisprosessia tuntui kehystävän usea liminaalinen tila. He kohtasivat työlästä tietoa ja tietämistä (*troublesome knowledge*) monissa muodoissa ja oppimisen maastoissa. He siirtyivät formaalista korkeakoulun oppimisympäristöstä välimaastoon työskentelemään projektimaisesti uusissa

tiimeissä. Heidän piti pystyä itse työstämään oma aika-tila-etenemissensä ohjaavien opettajien ja partneriyritysten tukemana. Partneriyritykset jopa tarjosivat heille fyysisiä työskentelytiloja omista toimitiloistaan. He opiskelivat vaativaa käsitteellistä-toiminnallista kokonaisuutta – muotoiluajattelua – samalla kun koettelivat oppimaansa partneriyrityksen tarjoamissa muotoiluhaasteissa. Nämä välitilat luonnollisesti tuottivat paljon epätietoisuutta ja epävarmuutta.

Institutionaalinen välitila

Opiskelijat tunnistivat olevansa kahden instituution välillä.

”Haastavinta oli oikean tien löytäminen (yrityshaastetta työstäessä). Yritykset eivät tienneet meidän Design Thinking-prosessista, opettajat antoivat tiettyjä ohjeita, eikä me oikein tiedetty mitä tehdä.” (# 2, 7:53)

”Kun tehtiin yritykselle, niin se muokkasi omaa ajatusta, että ehkä me ei nyt tehdä nyt niin villiä kun voitaisiin, kun se tulee yritykselle... vaikka ehkä olisi pitänyt. Se oli sellaista tasapainottelua, kun on tottunut tekemään koulussa tietyllä tavalla ja sitten kun tekeekin yritykselle niin sitten onkin ihan erilaista.” (#9, 16:30)

Välitilassa olemisessa on monia riskejä, jotka liittyvät opiskelijan käsitykseen itsestään ja opintojen etenemisestä. Työskentelyä opinnoissa jumittivat niin erilaisten ohjeiden saaminen ohjaavilta opettajilta kuin yritysten edustajilta. Opiskelijat joutuivat neuvottelemaan ja arvioimaan saamiaan ohjeistuksia ja päättämään itse, miten etenisivät näiden neuvojen pohjalta päästäkseen tavoitteeseensa.

Samoin yritystoiminnassa tapahtuneet äkilliset muutokset jättivät opiskelijat pohtimaan, mitä nyt tehdään, jotta päästään tiettyyn ratkaisuun saakka.

”Yrityspuolesta huomas miten kiire siellä on, ja vaikka oltiin sovittu että saadaan aika vapaat kädet, niin siltä tuli yhtäkkiä, että ei voidakaan. Sitten piti vaan nopeasti sopeutua.” (#9, 5:00)

Asenteellinen välitila

Toisaalta opiskeluprosessin aikana kohdattiin motivaatio-ongelmia epäselvien tilanteiden ja vaateiden takia, mutta välitilassa oleminen pakotti myös vastuun ottamiseen.

“.. vaikka kuinka tuntuu, ettei siitä tule mitään, niin kyllä aina silti löytyy joku tie ulos.” (#5, 12:00)

“Vaikka motivaatio oli alhaalla ja kaikki oli turhautuneita, ei haluttu luovuttaa. Tiimi vei asioita eteenpäin. Tiimissä jokainen oli oma-aloitteinen, otti vastuuta ja valmis auttamaan.” (#1 5:00, 24:00)

Kognitiivinen välitila

Moni opiskelija totesi, kuinka vaativaa oli oppia ja omaksua uusia käsitteitä ja ajattelumalleja samalla kun niitä piti sulavasti jo pystyä työkalujen omaisesti työstämään ja soveltamaan muotoiluhaasteessa. Epävarmuus oppimissisältöjen ymmärtämisessä sai opiskelijat kaipaamaan tukea niin ohjaavilta opettajilta kuin yrityspartnereilta.

“Ensin on sellainen harmaa möykky ja kaikki on sumeeta ja sitten rupeaa vähitellen kirkastumaan” (#5, 12:56)

“Välillä oli sellaisia hetkiä, että olisi kaivannut enemmän tukea....Innostuin design thinkingistä kuitenkin aina enemmän mitä enemmän mä sitä tein.” (#9, 1:42)

Välitilasta oivaltamiseen ja uudenlaiseen olemiseen

Välitilassa tapahtuva oman toiminnan tutkiminen ja reflektointi johtivat parhaimmillaan oivaltamiseen eli ymmärrykseen, että tästäkö tässä opintokokonaisuudessa ja kokemusten muotoilussa olikin kysymys. Tällaiset kriittiset tapahtumat toimivat tuoppaajina opiskelijan siirtymisessä välitilasta uudenlaiseen olemiseen ja tietämiseen. Ohjaavat opettajat ja partneriyritykset toimivat enemmän tai vähemmän saattajina, seremoniamestareina, näissä siirtymissä kohti uudenlaista olemista ja ymmärtämistä. Opiskelijalle syntyi uusi ymmärrys käsitellyistä teemoista, toimintatavoista, omasta tietämisestä ja osaamisesta sekä mahdollisesti myös itsestään (Kukkonen, 2014, s. 27).

Uusi ymmärrys – puhumisen tapa ja sanasto

Opiskelijat totesivat haastatteluissa, kuinka ED-opinnoissa piti pohtia asioita yritysmaailman realiteettien kautta. Kun kyse oli oikeasta muotoiluhaasteesta,

oli tärkeää perehtyä yrityksen toimintamaailmaan kokonaisvaltaisesti. Opiskelijoiden ymmärrys yritysmaailman kompleksisuudesta vahvistui.

”Tosi paljon piti kuunnella mitä yritys haluaa. Sitten kun me testattiin ideoita asiakkailta, niin me opittiin mitä ne haluaa.” (#2, 9:35)

”Ei asiat ole aina niin kun luulee niiden olevan, yrityksissäkään. Sit pitää mukautua ja pitää olla plan B ja C.” (#1, 7:00)

Samalla he ymmärsivät, että yrityksissäkin ollaan epävarmoja muuttuvissa markkinatilanteissa. Tärkeää oli osata mukautua, jopa epäonnistua, ja oppia siitä riittävän nopeasti. Muotoiluajattelun opiskelu tuotti opiskelijoille uudenlaista muotoiluajattelusanastoa, jonka he olivat ottaneet omaksensa. Se näkyi myös heidän haastatteluvastauksissaan.

”Opin epäonnistumaan, fail fast, se on ok ja sitä pitää välillä tehdä. Aikaisemmin pelkäsin epäonnistumisia, enkä tehnyt sitten mitään.” (#1, 32:00)

Muuttunut käsitys itsestä

Opiskelijat joutuivat opintokokonaisuuden aikana pohtimaan omaa rooliaan muotoiluhaasteiden työstäjinä ja ratkaisujen tuottajina. He erittelivät omaa rooliaan niin opiskelijana, uuden oppijana kuin ammattilaiseksi kasvajana. Moni opiskelija koki, että omassa tiimissä tapahtunut intensiivinen työskentely pakotti kantamaan vastuuta omasta työpanoksesta entistä vakavammin. Partneriyritykset odottivat toteutuskelpoista ratkaisua tiimiltä, ja tiimien tuotokset arvioitiin aina yhteisissä tapaamisissa.

”Sen ei tarvitse olla niin vakavaa. Me ei olla ammattilaisia ja mietittiin, että ollaanko me tarpeeksi ku me ollaan vaan opiskelijoita. Silti me saatiin ihan huikeita juttuja aikaiseksi ja meitä kuunneltiin.” (#2, 4:48)

”..sulla on motivaatiota työskennellä niin, että sun tiimi ei pettyisi sinuun.” (#6, 1:23)

”Alku oli tosi haasteellista, kun piti organisoida myös omaa elämää, että miten voi työskennellä eri paikoissa tiimin kanssa.” (#9, 7:35)

Opiskelijat arvioivat myös omaksumiaan opiskelutapoja. He joutuivat pohtimaan, tyytyväkö perinteiseen opiskelijamaiseen, hyviä arvosanoja tavoittelevaan strategiaan vai pyrkiäkö kurottautumaan johonkin epävarmempaan,

omaa osaamista kehittävämpään toimintatapaan. ED-opintokokonaisuuden edetessä opiskelijat oppivat ohjaamaan eri aktiviteettien avulla omaa toimintaansa ja alkoivat nähdä tehtävien roolina olevan juuri kommunikoida esimerkiksi partneriyritykselle, mitä tiimi on saanut aikaan ja miksi juuri näitä asioita on työstetty.

”Nyt (EDin jälkeen) olen kypsempi, kun on ollut yrityksen kanssa ja saanut olla vähän niinku töissä. Minulla on ehkä ammattimaisempi ote opiskeluun.” (#2, 24:00)

”..mä opin, että saankin paljon enemmän irti kun pyrin pois sieltä omalta comfort zonelta ja sitä mä pyrinkin sitten aika lailla tekemään tän Experience Designerin aikana..” (#3, 4:07)

”Musta on tullut paljon aikaansaavampi. Välillä on vaan pakko saada asioita eteenpäin. On myös oppinut näkemään enemmän ja olemaan enemmän hereillä.” (#9, 8:29)

ED-opintokokonaisuus kutsui myös muutamia pohtimaan ja tarkentamaan omia urahaaveitaan. Vaativassa opiskeluponnistuksessa syntyneet onnistumisen kokemukset paljastivat opiskelijoille uusia tai pimennossa olleita piirteitä heistä itsestään. Samoin opintokokonaisuus saattoi kutsua tarkastelemaan aikaisempia käsityksiä itsestä esimerkiksi tietyn ammattinimekkeen haltijana.

”Opin myös, että minusta löytyy sisältä tarvittaessa sellainen johtaja-tyyppi.” (#3, 6:06)

”Aikaisemmin halusin työskennellä markkinointipäällikkönä, mutta tämän jälkeen en enää halua sellaista, nyt en oikein tiedä ...” (#6, 27:53)

Muuttunut käsitys omasta osaamisesta

Vaativan yritysprojektin kanssa työskentely sai muutaman opiskelijan havahduttamaan sen suhteen, miten kehittynyt kokemusmuotoilijaosaaminen tarjoaisi mahdollisuuden oman yrityksen perustamiseen. Nämä opiskelijat ponnistelivat entistä enemmän partneriyrityksen muotoiluhaasteen kanssa, koska ymmärsivät sen kerryttävän heidän osaamistaan tulevaisuutta varten.

”..innostuttiin muutaman muun kanssa tästä ED:stä niin, paljon, että lähetettiin miettimään, voisko tästä omaa yritystä. (#3, 22:05)

“kun tajusit, että tämä [yritysprojekti] voisi olla ihan oikea juttu, ja se, että pystyt oikeasti siihen se sai sinut yrittämään vielä kovemmin...” (#6, 1:13)

“Ensimmäistä kerta ajattelen, että tämä [kokemusmuotoilu] voisi toimia myös tulevaisuudessa. Näen itseni yrittäjänä tekemässä tällaisia juttuja muille yrityksille.” (#4, 33:05)

Pohdintaa ja johtopäätöksiä

Pyrimme tässä artikkelissa etsimään vastausta kysymykseen, miten ED-opintokokonaisuuteen osallistuneet opiskelijat kokivat työskentelyn uudella lailla organisoitussa oppimisen tilassa, jossa yhteistyökumppaneina ja liminaalisuuden seremoniamestareina olivat niin opettajat kuin partneriyrietykset ja jossa opiskeluaikoja ja -paikkoja ei jäsentänyt tavanomainen lukujärjestys.

Erytisesti olimme kiinnostuneita selvittämään, kuinka he neuvottelivat oman paikkansa tässä uudessa oppimisen tilassa, jonka tulkitsimme olevan oppimisen kannalta liminaalinen.

Liminaalisuuden tuottama epävarmuus ja jumitukset kutsuivat opiskelijat entistä vahvempaan ja tietoisempaan oman oppijuuden omistajuuteen ja reflektointiin. He joutuivat pähkäilemään, kuinka toimia formaalin kouluympäristön ja partneriyrietysten vaateiden välissä. He joutuivat myös miettimään paikkaansa tiimeissään: kuinka kuunnella ja tulkita eri osapuolten sekä omien tiimiläistensä ehdotuksia ja vaatimuksia niin, että muotoilutyö etenisi asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Palvelumuotoiluun liittyvä uusi teoreettis-toiminnallinen käsitteistö oli myös opiskelijoille vaativaa omaksuttavaa. Enää ei riittänyt, että käsitteet ymmärrettiin, vaan piti pystyä heti myös soveltamaan niitä todellisen ongelman ratkaisussa ja tuottamaan uusi muotoiltu toimintakonsepti yrityspartnerille.

Opiskelijat eivät voineet olla toistensa armoilla, miellyttämässä opettajia tai partneriyrietyksiä vaan heidän oli entistä enemmän pohdittava, miksi he oikein opiskelevat tiettyjä asioita, tietyllä tavalla ja tietynlaisessa prosessissa. ED-tyyppisen opintokokonaisuuden liminaalisuus, ei-kenenkään-maalla oleminen, tuntui tarjoavan tavanomaista huokoisemman ja väljemmän tilan oman oppija- ja osajaidentiteetin reflektointiin ja työstämiseen. Opiskelijat pääsivät pohtimaan omia opiskelustrategioitaan, ammatillisuuttaan ja mahdollisia urapolkujaan. Jotkut tekivät varsin kypsiä arviointeja siitä, mihin suuntaan omaa opiskelua pitää suunnata.

ED-opintokokonaisuus tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden työstää omaa olemistaan ja tietämistään matkalla oppiviksi asiantuntijoiksi. He oppivat ana-

lysoimaan liike-elämän ongelmia, joita voidaan ratkaista monin eri tavoin. Alati muuttuvassa liike-elämässä asiantuntijana toimiminen edellyttää kykyä kohdata ja sopeutua käsitteellisiin muutoksiin (ks. Markauskaite, 2020) eikä pelkästään soveltaa nykyisiä käsitteitä käytännön ongelmiin. Opiskelijat työskentelivät ED-opintokokonaisuudessa jatkuvasti muuttuvan muotoiluajattelukäsitteistön lisäksi moniammatillisissa asiantuntijatiimeissä digitaalisten ja muiden työvälineiden avulla. Näin opiskelijat pääsivät asiantuntijuutensa kehittymisen ekosysteemin äärelle jo opiskelun aikana.

Jos liminaalitulat ovat ammatillisen osaamisen kehittämisessä erityisen merkittäviä, on tärkeää keskustella opiskelijoiden kanssa, miksi ne ovat niin olennaisia opiskelijan asiantuntijuuden kehittämiselle (Hurlock ym., 2008). Jääkö opintokokonaisuuksiin riittävästi huokoista tilaa erilaisten oppimisen jumien ja epävarmuuksien eksplisiittiselle tunnistamiselle ja työstämiselle?

Opintokokonaisuuksien muotoilussa on siten huolehdittava, että opiskelijat, opettajat ja muut yhteistyökumppanit pääsevät tutkimaan ja arvioimaan, mistä syntyneet oppimiskokemukset kertovat ja mitä niiden pohjalta voidaan yleisemminkin oivaltaa. Tämä muokkautuu kaikkien osallistujien tietämiseksi – vanhasta tietämisestä (käytännön tietämisestä) teoreettiseen, uuteen tietämiseen jatkuvan hermeneuttisen kehän mukaisesti.

Lähteet

- Barnett, R. & Coate, K. (2010). *Engaging the curriculum in higher education*. Glasgow: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Cook-Sather, A. & Alter, Z. (2011). What is and what can be: how a liminal position can change learning and teaching in higher education? *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1), 37–53. doi:10.1111/j.1548-1492.2010.01109.x.37.
- Garsten, C. (1999). Betwixt and between: temporary employees as liminal subjects in flexible organizations. *Organizational Studies*, 20(4), 601–617.
- von Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage*. Chicago: Chicago University Press.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education* 2, 27–50. Haettu osoitteesta <http://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-2/27-50>
- Hawkins, B. & Edwards, G. (2015). Managing the monsters of doubt: liminality, threshold concepts and leadership learning. *Management Learning*, 46(1), 24–43. doi:10.1177/1350507613501736.
- Horvath, A. & Thomassen, B. (2008). Mimetic errors in liminal schismogenesis: On the political anthropology of the trickster. *International Political Anthropology* 1(1), 3–24.
- Hurlock, D., Barlow, C., Phelan, A., Myrick, F., Sawa, R. & Rogers, G. (2008). Falls the shadow and light. Liminality and natality in social field education. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 291–301.
- Irgens, E. J. & Hernes, T. (2008). Liminality: on the threshold between learning and non-learning. Organization Learning, Knowledge and Capabilities Conference 2008, 28–30 April 2008 Copenhagen, Danmark (Copenhagen Business School).
- Kontinen, T., Houni, P., Karsten, H. & Toivanen, H. (2013). Liminaalitalan käsityön muutosten jäsentäjänä. *Aikuiskasvatus*, 33(4), 252–264.
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 157–172). Helsinki: Gaudeamus.
- Kukkonen, H. (2014). Kynnyskäsitteet identiteettityön virittäjinä. Teoksessa A. Tapani, H. Kukkonen ja A. Stenlund (toim.), *Pysäköinti kielletty – huoltoajo sallittu. Yrittäjyyspedagogiikka moottorina kohti uudenlaista ammatillisuutta*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja B. Raportteja 72.
- Kukkonen, H. & Lähteenmäki, M-L. (2012). Fysioterapian ydintä etsimässä – kynnyskäsitteet fysioterapiakoulutuksessa. *Fysioterapia-lehti* 4/2012.
- Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H. F. & Davies, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (3): implications for course design and evaluation. Teoksessa C. Rust (toim.), *Improving student learning – diversity and inclusivity, Proceedings of the 12th Improving Student Learning Conference* (ss. 53–64). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD).
- Markauskaite, L. (2020). Learning for professional expertise. Towards new ways of conceptualising conceptual change. *International Journal of Educational Research* 103. doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101633

- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. Occasional Report 4, ETL Project, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373–388. doi:10.1007/s10734-004-6779-5.
- Mor, Y., Craft, B. & Maina, M. (2015). Introduction – Learning design: definitions, current issues and grand challenges. Teoksessa M. Maina, & B. Craft & Y. Mor (toim.), *The art & science of learning design* (ss. i–xxvi). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Räihä, K. (2018). ED Student info – Insert your creativity and curiosity to play -esite.
- Shortt, H. (2015). “Liminality, space and the importance of ‘transitory dwelling places’ at Work.” *Human Relations*, 68(4), 633–658. doi:10.1177/0018726714536938.
- Taboada, M. & Cooms, G. (2014). Liminal moments: designing, thinking and learning. *Design and Technology Education*, 19(1), 30–39.
- Tschimmel, K. & Santos, J. (2018). Design thinking applied to Redesign of Business Education. Proceedings of the XXIV ISPIM Innovation Conference - Innovation. The Name of the Game, Stockholm 17–19 June 2018.
- Tynjälä, P. (2017). Pedagogical perspectives in higher education. Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institution. Netherlands: Springer, 1–6. doi: 10.1007/978-94-017-9553-1170-1
- Wood, P. (2012). Blogs as Liminal Space: Student Teachers at the Threshold. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(1), 85–99. doi:10.1080/1475939X.2012.659885.

KOHTI EMOTIONAALISESTI KESTÄVÄÄ TYÖELÄMÄÄ

Annica Isacsson | Eija Raatikainen

Johdanto

Aiemmin työelämän tuloksellisuus perustui pitkälti loogiseen ajatteluun ja tunteita pidettiin hyvän päätöksenteon esteenä. Nykyään tiedetään, että tunteet ovat olennainen osa ihmisyyttä ja vaikuttavat kaikkiin toimintoihin ja kognitiivisiin prosesseihin: muistiin, päätöksentekoon, tarkkaavaisuuteen ja oppimiseen (mm. Pessoa, 2010; Lonka & Ketonen, 2012). Oppiminen ei siis perustu vain kognitiivisiin prosesseihin vaan myös asioiden herättämiin myönteisiin tai kielteisiin tunnereaktioihin (Nummenmaa, 2010).

Vielä 1970-luvulla kognitiiviset kyvyt ja kompetenssit edustivat tuloksellisuutta, analyttistä ajattelua, logiikkaa ja rationaalisuutta, kun taas tunteet edustivat intohimoa, epäloogisuutta ja perusvaistoja. Länsimainen ajattelu on perinteisesti suosinut rationalismia, jonka mukaan todellisuutta tulee lähestyä ensisijaisesti järjen kautta. Rationalismi on yhdistetty päätöksentekoon: tärkeät päätökset tehdään järjellä, ei tunteilla. Tunteet on nähty järkeä harhauttavana asiana, joka on sysättävä järjen alaisuuteen. (Aaltola & Keto, 2018.) 1990-luvun loppupuolella tunnetutkimus nousi arvoonsa muun muassa psykologian, fysiologian, kognitiotieteen, neurotieteen, kasvatustieteiden ja opetuksen piirissä. Nokelaisen ja hänen kollegojensa (2007) mukaan tunneäly on yksi tärkeimmistä konstruktioista modernissa psykologiassa.

Myönteiset toiminnot edistävät korkeakouluopiskelijoiden positiivisten kyvykkyytunteiden ja opinnoissa menestymisen tunteita (Pekrun, 2006). Pekrunin ja Linnenbrink-Garcian (2014) mukaan korkeakouluopiskelijoiden tunteet voidaan jakaa *suoriutumistunteisiin*, jotka esiintyvät esimerkiksi ennen suoritusta, kun ihmiset kilpailevat keskenään (mm. toivo, ylpeys, ahdistus, häpeä). *Eläytymistunteet* ilmenevät suoritustilanteissa (esim. kiukku, tylsistyneisyys, viha, empatia). *Sosiaaliset tunteet* ilmenevät oppimisen vuorovaikutustilanteissa (ihäilu, kateus, ylpeys tai sosiaalinen ahdistus). *Episteemiset tunteet* liittyvät älyllisten ongelmien ratkaisuun, tietoon ja oppimiseen (kiinnostus, innostus, uteliaisuus, hämmennys.) (Pekrun, 2014.)

Tunnekokemuksia ja tunneälyä on tutkittu työelämän, asiantuntijan urakehityksen ja työssä menestymisen näkökulmista. Korkeakoulukontekstissa

tunneälyä on tutkittu lähinnä opintoihin, oppimiseen ja opintoihin sitoutumiseen liittyen (ks. esim. Pekrun, 2006; Maguire ym., 2015; Gilar-Corbi ym., 2018), ei niinkään tärkeänä työelämätaidona. Tutkimatta on myös se, miten emotionaalisia kompetensseja voidaan opettaa korkeakouluissa. Väitämme, että tunneosaaminen jää korkeakoulukontekstissa usein vähäiselle huomiolle: mittaamatta, arvioimatta ja huomioimatta (Isacsson ym., 2016; Ekström ym., 2020).

Feldman-Barrettin (2017) mukaan ihmiset rakentavat ja muokkaavat omia tunnekokemuksiaan. On myös vahvaa näyttöä siitä, että ihmisten väliset tunteet tarttuvat (Nummenmaa, 2010). Näissä tilanteissa tunteet ohjaavat päätöksentekoa, sillä tunneilmaisuus tarttuvat noin puolessa sekunnissa.

Tunneäly

Tunneäly on käsityksemme mukaan monitahoinen konstruktio, joka sisältää sosiaalisen, biologisen, kulttuurisen ja emotionaalisen älyn. Emotionaaliset kokemukset muodostuvat yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Näin ollen suuressa osassa tunnekokemuksista on mukana sekä sosiaalinen ulottuvuus että yksilön henkilökohtainen tapa kokea asia tietyllä tavalla. Saarni (2009) kuvaa omien tunteiden tunnistamisen keskeisimmäksi taidoksi. Tunneäly on edellytys tunneosaamisen kehittymiselle (Vaida & Opre, 2014; Boyatzis ym., 2012). Saarnin (2009) mukaan tietoisuus omasta emotionalisesta kokemuksesta kuitenkin edellyttää, että tiedämme, miltä tunteet tuntuvat kehossamme, ja että erotamme ne muista kehon tuntemuksista (Lewis, 1993). Tunneäly (EI, *emotional intelligence*) on alun perin Peter Saloveyn ja John Mayerin (1990) kehittämä termi. Se sisältää tietoisuuden omista ja muiden tunteista: 1) itsetietoisuuden 2) itseohjautuvuuden 3) motivaation 4) empatian ja 5) sosiaaliset taidot.

Daniel Goleman (1995) on kehittänyt EI-mittariston arvioimaan tunneälyn merkitystä (itsetuntemus, itsensä johtaminen, sosiaalinen tuntemus ja sosiaaliset taidot). Goleman (1995) on tutkinut mittariston avulla muun muassa johtajien ja työntekijöiden työsuoritusta. Vaikka hän oli alun perin tyytyväinen Saloveyn ja Mayerin (1990) viisiosaiseen tunneälyrakenteeseen, hän kehitti monien mallien, kokeiluiden ja tutkimusten kautta oman mallinsa. Se sisältää neljä kenttää ja 18 osaamiselementtiä (Goleman ym., 2002, 253–256). Malli ja sen osaelementit on kuvattu taulukossa 1.

Tutkimuksemme tukeutuu pääosin Golemanin ja hänen kollegoidensa (2002) teoreettiseen viitekehykseen ja määritelmään sekä ajatukseen siitä, että *tunneosaaminen on työelämätaito, joka pohjautuu tunneälyyn*. Tunneosaaminen on kompetenssi, jota voi ja pitää ylläpitää ja edelleen kehittää, jotta opiskelija

voisi onnistua opinnoissa ja työelämässä sekä omalta osaltaan vahvistaa emotionaalisesti kestäväää työyhteisöä ja työelämää. Hyvinvointi, tuloksellisuus ja työssäjaksaminen kohenevat emotionaalisesti turvallisissa ja ennustettavassa ilmapiirissä.

Tutkimuksen toteuttaminen

Kohdistimme *Korkeakouluopiskelijoiden tunnekokemukset* -tutkimuksemme kolmeen pääkaupunkiseudun ammattikorkeakouluun. Tutkimus oli kaksivaiheinen. Ensi vaiheessa kysyimme ohjauksen ammattilaisilta, mitä, miksi ja milloin opiskelijat puhuvat opintoihin liittyvistä tunnekokemuksistaan. Toisessa vaiheessa tutkimme suoraan opiskelijoilta heidän merkityksellisiä tunnekokemuksiaan opintojen aikana kriittisen tapahtumien menetelmää hyödyntäen (Flanagan, 1954). Menetelmän tavoitteena oli kerätä aineisto, joka sisältää mahdollisimman täydellisen ja tarkan kuvauksen tapahtumista.

Olimme kiinnostuneita siitä, mitä ja miten opiskelijat kertovat oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä merkityksellisistä tunteista ja tilanteista. Pyysimme opiskelijoita kuvaamaan positiivisen tai negatiivisen korkeakouluopintoihin liittyvän merkityksellisen kokemuksen, joissa he tunsivat erilaisia tunteita, kuten kiitollisuutta, iloa, ihailua, turhautuneisuutta tai kunniattomuutta. Kysyimme, mitä tapahtui, miltä tuntui, miten muut reagoivat ja miten vastaaja analysoi tai selvitti tilanteen.

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- * Mistä opintoihin liittyvistä tunnekokemuksista korkeakouluopiskelijat puhuvat ja miten?
- * Miten opiskelijoiden tunneosaamista voidaan tukea pedagogisesti, työelämälähtöisesti?

Tulokset

Hyödynsimme analyysissa sisällönanalyysia. Se on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan joko tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105.) Analyysin perusteella luokittelimme sekä opinto-ohjaajien että opiskelijoiden tunnevastaukset tunneälytaulukkoon (Goleman ym., 2002) (ks. taulukko 1).

	ITSE	TOINEN
	Henkilökohtainen kompetenssi	Sosiaalinen kompetenssi
TUNNISTAMINEN	Itsetuntemus/tietoisuus	Sosiaalinen tuntemus/tietoisuus
	Itsetietämys	Empatia
	Itsearviointi	Palvelualttius
	Itsetunto	Organisatorinen tuntemus
SÄÄTELY	Itsensä johtaminen	Suhdejohtaminen
	Itsehillintä	Inspiroiva johtaminen
	Luottamus	Kehittää toisia
	Oikeudentunto	Muutoskatalysaattori
	Sopeutumiskyky	Konfliktien ratkaisutaito
	Suoritus	Suhteiden rakentaja
	Aloitekyky	Tiimi- ja yhteistyö

Taulukko 1. Tunneälytaulukko

Vastaajat	Aineiston hankinta ja ajankohta	Vastaukset
3AMK; <ul style="list-style-type: none"> • ohjauksen ammattilaiset • ohjausverkosto • opinto-ohjaajat • psykologit • oppilaitospastorit • kuraattorit n=150	Helmikuu 2018 avoimet kysymykset: e-kysely, Webropol	n=36
3AMK moniammatilliset tutkinnot <ul style="list-style-type: none"> • avoin tiedote jokaisen ammattikorkeakoulun sisäisessä verkossa 	Huhtikuu 2018 Avoimet kysymykset; e-kysely, Webropol	n=45
		n=81

Taulukko 2. Tutkimuksen aineisto

Vasemmalla laidalla ovat opinto-ohjaajien vastaukset sitaatteina, keskellä opiskelijoiden tiivistetyt vastaukset ja oikealla sosiaalisten kokemusten luokittelua. Olemme korvanneet taulukossa kompetenssi-sanan kokemus-sanalla (vrt. Goleman ym., 2002), koska tutkimuksemme keskittyy *opiskelijoiden tunnekokemuksiin*. Kysymykset opinto-ohjaajille (ohjauksen ammattilaisille) ja opiskelijoille eivät seuraa suoraan tunneälytaulukon logiikkaa, vaan vastaukset luokittelevat taulukkoon oman jäsentelymme perusteella.

Vastaajien tunneilmaisujen analyysin perusteella negatiivisuus, tunteiden ja tunnetilojen sanoittaminen, käsittely ja voimattomuus hallita tai ratkaista tilanteita nousevat tärkeimmiksi havainnoiksi. Plutchik (2003) on tunnistanut yhdeksän positiivista ja seitsemäntoista negatiivista tunnetta. Tutkimuksemme opiskelijat ilmaisivat 34 negatiivista ja 17 positiivista tunnetta. Esille nousi vahvasti myös se, että jos opiskelija kokee, että hän uskaltaa pyytää apua, puhua asioista ja jakaa tunteita avoimesti, hän myös saa osakseen apua, luottamusta ja kiitosta.

Tärkeäksi havainnoksi nousi myös tunteiden käsittely ja avoimuus. Opiskelijaa auttaa, jos tunteiden käsittely on avointa ja vuorovaikutteista. Toisaalta tunteiden kanssa yksin jääminen saattaa aiheuttaa tuskaa ja ahdistusta. Kanssaopiskelijat, työtoverit, opinto-ohjaaja, opettajat, verkostot ja opiskelijan läheiset kannattelevat opiskelijoita opinnoissa. Näin ei kuitenkaan ole kaikissa tapauksissa.

Vahvimpia tunteita kuvauksissa olivat ”*pelko siitä, ettei selviydy opinnoista, stressi, henkinen väsymys ja ahdistus vaikeissa elämäntilanteissa, esiintymisjännitys*” mutta toisaalta oli myös ”*ilo onnistumisesta ja valmistumisesta, oppimisen ilo*”. Opinto-ohjaajien mukaan välillä kritisoitiin opiskeluprosessia ja kanssaopiskelijoita, joiden kanssa opiskellaan: ”*Opiskelijat puhuvat isosta työmäärästä negatiivisin sanankääntein. Lisäksi he puhuvat kriittisesti tiimityöstä, jos tiimityöskentely ei toimi.*”

Tuloksista ilmenee monenlaisia negatiivisia tuntemuksia ja huolia, mutta myös onnistumisen iloa. Aineistosta nousivat esille *verkoston, tuen, kanssaopiskelijoiden sekä opettajien palautteet ja opettajan pedagoginen ammattitaito*. Tulosten mukaan ahdistusta ja epätasa-arvon tunnetta lisäävät hankaluudet ryhmätöissä, epäkunnioitus, työn epätasainen jakautuminen, ongelmat ryhmädynamiikassa, opettajien taitamattomuus käsitellä ryhmädynamiikkaa ja opiskelijoiden tunnetiloja sekä turvallisen tunneilmapiirin ja dialogin puute.

Vastaajat jakoivat myös myönteisiä kokemuksia. Positiivisia asioita he kertoivat omasta *perheestään, taustastaan, työstään, työharjoittelustaan, mukavista oppimiskokemuksistaan, hyvistä lehtoreista ja opiskelijabileistä*. Positiiviset kokemukset kantavat pitkälle. Niitä pitää vaalia ja edistää (Lonka & Ketonen, 2012; Pekrun, 2006).

OPINTO-OHJAAJAT	OPISKELIJOIDEN VASTAUKSET	OPISKELIJOIDEN VASTAUKSET
Itsetunto, itsearviointi, pedagogiikka	Henkilökohtainen kokemus	Sosiaalinen kokemus
Tuntemus itsestä	Itsetuntemus/itsearviointi	Sosiaalinen tuntemus/tietoisuus
Monesti opiskelijat uskovat, etteivät he ole hyviä jossain (tai missään).	Liian itsekriittinen.	Erillisyyden kokemus
Pelko, stressi, henkinen väsymys ja ahdistus - ilo onnistumisesta, valmistumisesta, oppimisesta.	Pelko jakaa tunteita	Vertaisen ihailu
Itsehillintä pettää, eli tunteet "purskahtavat" ulos.	Opiskelijalla ei ollut voimia ja/tai taitoja ratkaista ongelma.	Tuen saaminen ystävältä.
Paremmat itsesääteilytaidot. Emotionaalisuuden rinnalle rationaalisuutta.	Toiseen luottaminen. Itsetunto ja itseluottamus kasvoi.	Opiskelija reagoi välittömästi hankalassa tilanteessa ja antoi palautetta opettajalle. Kehittävä dialogi.
Isosta työmäärä negatiivisin sanankääntein.	Määrätietoisella panoksella ja opinnoilla tilanne parani	Hyvä tunne ryhmässä, vahva tunne yhteenkuuluvuudesta. Ystävällinen ilmapiiri.
"Pehmeät" jutut kuuluvat opiskeluhyvinvointiin ja opoille.	Kokemuksesta ulkomailla asumisesta otettiin huomioon.	Pettymys opettajaan.
Jos ilmapiiri on salliva ja tilanne turvallinen, uskalletaan ilmaista tunteita.	Huono kokemus työnantajasta petti nuoren luottamuksen.	Toinen työnantaja antoi hyvää palautetta.

Taulukko 3. Tunneälytaulukko vastaajien sanoin

Korkeakouluopiskelijoiden kertomuksissa on tunnistettavissa tunneosaamista. Tunneosaaminen ilmenee niin, että opiskelijat reflektoivat hyvin tarkasti tunteitaan ja sen myötä syntynyttä toimintaansa (esim. tapa ratkaista haastava tilanne). Tunteista puhuminen oli opiskelijoille tärkeää. Tulokset vahvistavat kuvaa siitä, että opiskelijoilla on tarve tulla kuulluksi ja kohdatuksi kaikkine tunteineen. Eräs opiskelija kertoi, ettei häneltä ollut koskaan aiemmin opintojen aikana kysytty hänen opintoihin liittyviä kokemuksiaan.

Tunnetaulukon tulokset (ks. edellä) viittaavat siihen, että korkeakoulujen tulisi panostaa enemmän opiskelijoiden itsetuntemuksen ja suhdejohtamisen vahvistamiseen. Lisäksi opiskelijoiden tunnesanastossa ja itsensä johtamisen taidoissa on puutteita.

Itsetuntemus ja itsensä johtaminen

Henkilökohtaiseen emotionaaliseen kompetenssiin sisältyvät itsetietämys, itsearviointi ja itsetunto. Pekrunin (2013) mukaan kyse on suoriutumistunteesta. Tulosten perusteella moni kokee olevansa voimaton haastavien tilanteiden äärellä. Merkilliepantavaa on se, että moni opiskelija syytti itseään. Jotkut heistä kuvasivat menevänsä paniikkiin ja kokevansa yksinäisyyttä. Eräs opiskelija kuvaa asiaa näin:

Olen sosiaalinen, mutta uuteen ryhmään jännittää aina tulla mukaan. En tunne ketään ja luokan opiskelijat eivät tunnista sinua tai tiedä nimeäni. Nimenhuudossa mietitään ääneen kuka helvetti tämä ihminen on, luokkaan astuessa tuijotetaan muukalaista. —Illanviettoihin ja vapaa-ajan aktiviteetteihin et saa kutsua, koska kukaan ei tiedä, että olet olemassa. Tunneilla et uskalla huudella takarivistä tarkentavia kysymyksiä.

Aiemmista tutkimuksista tiedetään, miten myönteiset tunteet vaikuttavat luovuuteen (Amabile ym., 2005) ja jaksamiseen (Backer & Oerlemans, 2011), joten ei ole yhdentekevää, minkälaisia tunnekokemuksia ihminen kokee opinnoissaan (Pekrun, 2006). Opettajan vahingollinen käytös ei ainakaan helpota opiskelutaakkaa. Yksi opiskelija kuvasi tilannetta seuraavalla tavalla. ”*Tilanne oli erittäin turhauttava ja ahdistava ja etenkin opettajan käytös oli mielestäni törkeää.*”

Edellisten lisäksi tekemättömät tehtävät ja edessä olevat opintoihin liittyvät haasteet, työharjoittelut ja opinnäytetyöt stressaavat opiskelijoita. Tunnekokemukset ovat joissakin kuvauksissa hyvinkin negatiivisia (vrt. Pekrun, 2006, 2013).

Edellä kuvatuissa esimerkeissä korostuvat negatiiviset tunteet, huono itsetunto, suhdejohtaminen ja opettajien pedagogiset puutteet. Saarisen (2010) mukaan suomalainen yhteiskunta on pohjimmiltaan rationaalinen, joten tunteiden käsittely koetaan joskus haasteellisena. Edellä olevat vastaajien ilmaisut viestivät hyvästä itsetuntemuksesta sekä itsensä johtamisen ja sosiaalisen kompetenssin taidoista. Suhdejohtaminen on itsetuntemuksen jälkeen tärkein aiheistosta noussut työelämätaito.

Suhdejohtaminen

Vuorovaikutushaasteet voi nähdä myös pedagogisina kysymyksinä: tarvitaan opettajan kykyä rakentaa oppimistilanteita ja -ympäristöjä, joissa opiskelija kokee turvallisuutta ja uskaltaa ilmaista itseään, jakaa, kysyä ja olla aktiivinen. Pedagogin suhdejohtamisen taidoilla voi ehkäistä joitakin haasteellisia tilanteita. Suhdejohtaminen sisältää taidon hallita konfliktitilanteita, viestiä rakentavasti, vahvistaa tiimityön ja yhteistyön elementtejä ja rakenteita. Jos tätä ei ole, voi opiskelijoille syntyä arvottomuuden ja osattomuuden kokemuksia. Tutkimusaineistossa oli joitakin tällaisia kuvauksia.

Tunsin vähättelyä ja arvottomuutta, kun en ymmärtänyt yhtä asiaa, vaikka kysyin opettajalta apua, hän ei koskaan antanut yksinkertaista vastausta joka olisi auttanut.

Kurssi oli valtava pettymys. Olin todella motivoitunut ja koen aiheen kiinnostavaksi. Mutta en pitänyt opiskeluryhmää tai opettajia kannustavina. Keskeytin opintoni.

Erityisesti ryhmätyöt, kunnioituksen puute, tehtävien epätasa-arvoinen jako, taitamattomuus ryhmädynamiikan hallinnassa tai dialogin puute johtivat opiskelijan kokemaan stressiin ja ajoittaisiin epätoivon tunteisiin. Sen sijaan kiitoksia suhdejohtamisesta saivat erityisesti opinto-ohjaajat. Heidän kuvattiin osaavan kuunnella tarkasti ja läsnäolevasti, ja opiskelijat kokivat tulleen kohdatuiksi.

Lopuksi

Työelämä haastaa jatkuvaan oppimiseen. Työelämässä tarvitaan kyvykkäitä asiantuntijoita ja muutosjohtajia – ihmisiä, jotka oppivat ja mukautuvat muuttuviin tilanteisiin. Lisäksi työelämä tarvitsee työntekijöitä, jotka uskaltavat puhua tunteistaan, käsitellä niitä sekä tuntea ja osoittaa empatiaa. Muutokset vaativat resilienssiä ja tunneosaamista. Dialogia, kuuntelua ja tunnetaitoja tarvitaan enemmän kuin koskaan, eivätkä esimerkiksi robotit tai tekoäly siihen vielä pysty. On myös tiedostettu, että vain rationaalisuuteen ripustautumisella on vaaransa. Jos luotamme pelkkään rationaalisuuteen, tunteet jäävät huomioimatta.

Tutkimustulostemme valossa osoitamme, että opiskelijat kokevat tunteet merkityksellisenä osana opintoja. Kuvauksissa tulee selkeästi esille se, miten herkästi tunteet vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen, sillä koetut ja ilmaistut tunteet heijastuvat laajasti motivaatioon, ajatteluun, päätöksiin ja yhteis-

työkykyyn. Tämä näkyy työn ja oppimisen tuloksissa. Tuloksista ilmenee myös se, että ilman opiskelijan läheisten, työpaikan ja opiskelijakollegoiden tukea, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja onnistumisia monet heistä olisivat jo keskeyttäneet opintonsa. Tärkeäksi tulokseksi nousee myös tunteiden käsittelyn tarpeellisuus sekä siihen liittyvä salliva ilmapiiri ja avoimuus. Jos opiskelija jää tunteidensa kanssa yksin, käsittelemättömät tunteet saattavat aiheuttaa hänelle voimattomuutta ja ahdistusta.

Tutkimuksemme antaa viitteitä siitä, että opettajienkin tunneosaamisessa on kehitettävää. Korkeakouluissa on edelleen opettajia, joiden mielestä tunneosaaminen, turvallisen tunneilmapiirin luominen ja dialogin varmistaminen eivät ole asiantuntijan työtä. Vaikka näitä ei tutkimukssamme ollut montaa, tämä oli ilmeistä. Tämä on huolestuttavaa, sillä opinnoissa ja työelämässä on hyvä olla riittävästi tunneälyä, jotta psykologisesti turvallinen tunneilmapiiri olisi mahdollinen. Koetut ja ilmaistut tunteet vaikuttavat laajasti työntekijöiden motivaatioon, ajatteluun ja yhteistyökykyyn, ja tämä näkyy tuloksissa nopeasti (Rantanen, 2018). Salliva ja myönteinen tunneilmapiiri edistää osaltaan emotionaalisesti kestävästä työelämästä. Korkeakouluopintojen aikana opittu tunneilmapiiri ja sen huomioiminen osana opintoja mallintaa yhdessä olemisen tapaa ja toimii voimavarana opiskelijoiden siirtyessä työelämään.

Opiskelijoiden tunneosaamisen tukemisen keinoja korkeakoulussa

Tutkimuksemme perusteella nähdään, että korkeakoulut ja työpaikat voivat edistää opiskelijoiden tunnekokemuksien jäsentämistä ja emotionaalisesti vahvempia tulevaisuuden työelämätaitoja. Keinoja tähän ovat muun muassa aktiivinen ja läsnä oleva kuuntelu, kannustava ja kehittävän rehellinen palautteenanto sekä erilaiset tunneharjoitteet, jotka edistävät itsetuntemusta, itsearviointikykyä, itsesäätelyä ja sosiaalisia taitoja.

Pedagogisesti ajateltuna korostamme, että opettajalla on tärkeä rooli luoda turvallinen oppimisympäristö, jossa opiskelijat voivat harjoitella työelämätaitoja – tunnetaitoja unohtamatta (ks. myös Ekström ym., 2020). Pedagogiikan näkökulmasta kriittiset kohdat ja tekijät ovat aineistomme perusteella *opintojen alussa, toisen vuoden alussa, projektitöissä, harjoittelussa ja opinnäytetyöprosessin aikana*. Nämä tilanteet, ryhmätöiden rinnalla, stressaavat opiskelijoita eniten. Työelämä- ja tunnetaidot tulisi integroida systemaattisesti ja tiiviisti jokaisen korkeakouluopiskelijan opintoihin.

Tunteiden käsittelemiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa sitä, että ne tulisi sisällyttää korkeakoulu-

opetukseen ja opettajankoulutukseen (vrt. transversaalit taidot). Tunteita tulee uskaltaa kohdata, ja tunneosaamista voi oppia ja harjoitella. Emotionaalista kompetenssia korkeakoulussa voi tulostemme mukaan edistää seuraavilla tavoilla:

- * Tunnista tunteet, salli ja kannusta tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen.
- * Ole esimerkkinä tunteiden sanoittamisesta ja niiden ilmaisemisesta.
- * Ole läsnä.
- * Ole kiinnostunut opiskelijan, kollegan ja esimiehen tunteista.
- * Ymmärrä tunnedyneamiikka: tunteet vaihtelevat, tunteet motivoivat toimimaan.
- * Osoita toisen ihmisen yksilöllinen arvokkuus ja ainutlaatuisuus.
- * Empatia on sallittua. Käytä mentalisaatiokykyäsi.
- * Kuuntele ja kohtaa: esitä tarkentavia tunnekysymyksiä, pidä katsekontakti.
- * Vahvista kokonaisvaltaista tunneilmapiiriä (*emotional footprint*).
- * Älä pelkää tunnekokemuksia.
- * Ohjaa tunteiden sanoittamista ja jäsentämistä. Tee yhteenvetoja kuulemastasi.
- * Käy arvokeskustelua. Millaisen tunnejäljen sinä jätät? Mikä on sinun vastuullasi? Miten sinä rakennat emotionaalisesti kestäväää työelämää?

Lähteet

- Aaltola, E. & Keto, S. (2018). *Empatia*. Helsinki: Into Kustannus.
- Amabile, T. M., Sigal G. B., Mueller, J. S. & Staw, B. M. (2005). Affect and Creativity at Work. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 367–403.
- Backer, A. B. & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Teoksessa K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (toim.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. (ss. 178–189). New York: Oxford University Press.
- Boyatzis, R., Good, D. & Massa, R. (2012). Emotional, Social, and Cognitive Intelligence and Personality as Predictors of Sales Leadership Performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19(2), 191–201. <https://doi.org/10.1177/1548051811435793>
- Ekström M., Raatikainen, E. & Isacson, A. (2020). Between despair and joy – emotions in learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2019-0215>
- Feldman-Barrett, L. (2017). *How Emotions are Made The Secret Life of the Brain*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4) <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sanchez, B. & Castejon, J. L. (2018). Can Emotional Competences Be Taught in Higher Education. A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach. *Front Psychoogy*, 9:1039. doi: 10.3399/fpsyg.2018.01039
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Isacson A., Salonen A. & Guillard A. (2016). *Transversaalit taidot tulevaisuuden ammattikorkeakoulun mahdollisuutena*. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry. URN:NBN:fi:amk-2018110616711
- Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. Teoksessa M. Lewis & J. M. Haviland (toim.), *Handbook of emotions* (ss. 563–573). New York: Guilford Press.
- Lonka, K. & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course into an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 63–74. <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0006-1>
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P. & Maguire, P. (2015). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 343–357.
- Nokelainen, P., Ruohotie, P. & Tirri, K. (2007). Examining the Construct Validity of the Emotional Leadership Questionnaire. Paperi esitetty, ECER, Gent, Belgium.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Pessoa, L. (2010). Emotion and cognition and the amygdala: from “what is it?” to “what’s to be done?” *Neuropsychologia*, 48(12), 3416–3429.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. Educational Practices Series – 24. International Academy of Education. International Bureau of Education. UNESCO. Brussels: International Academy of Education (IAE) <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.). *International Handbook of Emotions in Education* (ss. 1–10). New York: Routledge.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology and Evolution*. Washington: American Psychological Association.
- Rantanen, J. (2018). Tulevaisuudessa menestyy se, jolla on hyvät tunnetaidot. *Helsingin Sanomat* 10.9.2018
- Saarinen, M. (2010). Työyhteisöissä tunteet jäävät kotiin. *Kotimaa*, 3.11.2010.
- Saarni, C. (2009). The Development of Emotional Competence. *The Guilford Series on Social and Emotional Development* (ss. 17–19, 79–91, 97). New York: Guilford Press.
- Salovey, P. & Mayer, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaida, S. & Opre, A. (2014). Emotional Intelligence versus Emotional Competence. *Journal of Psychological and Educational Research*, 22(1), 26–33.

OHJAUKSELLISEN PEDAGOGIIKAN VAHVISTAMINEN AVOIMESSA YLIOPISTOSSA

Kirsi Saurén | Merja Karjalainen | Anna Kaikkonen | Piia Leppämäki

Johdanto

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa (JYU avoimessa) on jo vuosien ajan ollut käytössä termi *ohjauksellinen pedagogiikka*, jossa korostuu opiskelijan aktiivinen rooli ajattelijana sekä oman oppimisen suunnittelijana ja arvioijana (Jääskelä, 2008). Ajatellaan, että opiskelija orientoituu uuden oppimiseen esitietonsa pohjalta ja pedagogiikan tehtävänä on saattaa opiskelijan esiyymmärrys dialogiin ilmiötä koskevan teorian, tutkimuksen ja käsitteellisen tiedon kanssa. Integraatiivisen pedagogiikan näkökulmasta on arvokasta, miten opiskelijat pohtivat omaa toimijuuttaan opinnoissaan – tällä on vaikutusta erityisesti emotionaaliselle tasolle tunteisiin, asenteeseen ja toimijuuteen (esim. Tynjälä ym., 2020). Parhaassa tapauksessa opiskelijalle muodostuu kokemus siitä, että oppijan oma kokemusmaailma on arvokas ja kognitiivisella tasolla sovellettavissa teoreettiseen tietoon (Saurén ym., 2020).

Ohjauksellinen pedagogiikka korostaa tiedon rakentumista, sosiaalista vuorovaikutusta ja henkilökohtaistamista. Samalla huomioidaan, että opiskelijat tarvitsevat opetusta, ohjausta, tukea ja palautetta oppiakseen arvioimaan tietoa ja käsityksiään sekä lopulta myös tiedostamaan oppimisprosessiaan (ks. Virtanen ym., 2020). Ohjauksellisen pedagogiikan ajatus kumpuaa tästä avoimen yliopisto-opetuksen arjesta, jossa oppimisympäristö on jo pitkään ollut virtuaalinen. Virtuaalisella kampuksella etäopintoja suorittavat opiskelijat ovat olleet yhteydessä toisiinsa sekä opettajiin verkon välityksellä.

Aikuiset hyödyntävät usein avointa yliopistoa uuden sisällön oppimisessa tai uranvaihdon tilanteessa, nuoret puolestaan etsiessään omaa alaansa ja sen myötä reittiä tutkinto-opiskelijaksi. Myös harrastusluonteinen opiskelu on yksi motiivi avoimeen yliopisto-opiskeluun. (Haltia ym., 2018; JYU avoimen opiskelijapalautte 2018, 2019.) Opiskelijoiden heterogeenisuus ja esimerkiksi aikaisemman työkokemuksen laatu ja määrä asettavat omat haasteensa opetuksen suunnittelulle, toteuttamiselle ja kehittämiselle. Opintojen toteutuksessa korostuvat erilaisiin elämäntilanteisiin soveltuvat joustavat ja monimuotoiset

opetusmuodot. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään opetuksessa ja ohjauksessa sekä opintohallinnossa laajasti.

Tässä artikkelissa esitellään uusi ohjauksellisen pedagogiikan malli ja siihen sisältyvät ohjauksen elementit. Artikkelin jälkipuoliskolla tarkastellaan lähemmin, miten ohjauksellisuutta voitaisiin konkreettisesti toteuttaa ja miten ohjauksellinen ja integratiivinen pedagogiikka nivoutuvat opetuksen arjessa toisiinsa.

Ohjauksellinen pedagogiikka 2.0

Ohjauksellinen pedagogiikka on toteutunut avoimen yliopiston arjessa jo pitkään ja ohjausta on toteutettu luonnollisena osana esimerkiksi verkkokursseja ja seminaarimuotoista opetusta. Vuonna 2020 ohjauksellisen pedagogiikan uudelleenmuotoilu tuli ajankohtaiseksi monestakin syystä: JYU avoimen uudessa strategiassa (2030) yhdeksi arvoksi määriteltiin yhteisöllisyys. Strateginen on myös tavoite erottautua kilpailijoista nimenomaan vuorovaikutusta korostavalla verkko-opetuksella. Lisäksi taustalla vaikuttivat toiminnan sisäinen kehittämistarve sekä opintotietojärjestelmän (Sisu) muutos, jonka käyttöönottoa haluttiin ennakoita.

Pedagogisen kehittämisen ytimessä on ollut halu vahvistaa ohjausta opintojen eri suoritusmuodoissa ja vaiheissa. Pedagogiselle muutokselle voidaan antaa nimi Ohjauksellinen pedagogiikka 2.0, joka tukee ryhmä- ja vertaisoppimista sekä luo yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen kokemusta virtuaalisesti. Tavoitteena on, että oppiminen lisääntyy, asiaskokemus paranee ja opiskelija saa opintoihinsa ajantasaista ohjausta. Pyrkimyksenä on vahvistaa opiskelijoiden ryhmäytymistä ja vertaisoppimista. Lisäksi yhtenä päämääränä on varmistaa, että järjestelmämuutos pystytään viemään läpi sujuvasti. Kehittämisessä huomioidaan kaikki toiminnan osa-alueet: pedagogiikka, ohjaus, hallinto sekä viestintä ja markkinointi, ja näin luodaan samalla yhtenäistä JYU avoimen yliopiston konseptia. Yhdeksi konseptin elementiksi on muotoutunut Moodle-oppimisympäristö. Opintoihin ilmoittautuminen aktivoi opiskelijalle oikeudet Moodle-kurssialueelle, jossa ohjauksellisuus ja yhteisöllisyys toteutetaan.

Ohjauksellinen pedagogiikka 2.0:n yhtenä keskeisenä pedagogisena keinona on oppimisprosessin vaiheistaminen: opiskelijaa aktivoidaan, ja palautteet sekä oppimisen arviointi voidaan jakaa pienempiin osiin ja osatavoitteisiin. Välipalautteiden avulla voidaan auttaa tukea tarvitsevia opiskelijoita. Ohjauksellinen pedagogiikka 2.0 edellyttääkin, että oppimistehtäviä muotoillaan uudella tavalla ja sekä tentin että oppimistehtävien ympärille rakennetaan uu-

denlaista tukea ja ohjausta. Tutkimusten mukaan formatiivinen arviointi lisää motivaatiota oppia ja parantaa oppimistuloksia (ks. esim. Andrade ym., 2010; Keeley, 2008), mistä syystä prosessin vaiheistaminen ja tukeminen on ohjauksellisessa pedagogiikassakin perusteltua.

Ohjauksellista pedagogiikkaa on haluttu laajentaa erityisesti itsenäisiin suoritustapoihin (mm. tentit ja oppimistehtävät). Ohjauksessa on yhden suoritustavan sisällä määritelty kolme vaihetta: ennakoiva ohjaus, aktivoiva ohjaus ja jälkiohjaus (Kaikkonen, 2020). Ennakoiva ohjaus on luonteeltaan opintoihin orientoivaa ja kannustavaa, ja sitä on tarjolla opiskelijalle heti ilmoittautumisen jälkeen Moodle-kurssialueella, vaikkei kurssin yhteinen työskentely olikkaan vielä alkanut. Ennakoivalla ohjauksella pyritään madaltamaan opiskelun kynnystä opintojen alkuvaiheessa, ja tavoitteena on, että opiskelija motivoituu ja pääsee heti kiinni opintoihin.

Aktivoiva ohjaus sisältää ohjauksellisia interventioita, oppimisprosessin vaiheistamista sekä vertaisopiskelua. Opettajan on mahdollista suunnitella ennakoon kullekin kurssitoteutukselle säännöllisiä ohjauksellisia viestejä, joiden tehtävänä on kuvata opiskelijalle, missä kurssin vaiheessa ollaan menossa ja mitä seuraavaksi tapahtuu. Prosessia voidaan vaiheistaa muun muassa opettajan opiskelijalle henkilökohtaisesti antamalla välipalautteella. Myös vertaispalautteen hyödyntäminen osana oppimisprosessia on mahdollista. Vertaisopiskelu ilmenee opiskelijoiden keskinäisenä vuorovaikutuksellisuutena ja yhteisöllisyyden kokemuksena.

Jälkiohjaus sisältää opettajan mahdollisen päättöarvioinnin ja palautteen suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Jos opiskelija ei saavuta osaamistavoitteita, opettaja antaa hänelle korjaavaa palautetta ja hänet ohjataan työstämään tai täydentämään opintosuoritustaan. Jälkiohjauksessa voidaan myös tehdä opiskelijalle näkyväksi tulevia opiskelumahdollisuuksia joko yhden oppiaineen opintokokonaisuuden sisällä tai toisessa oppiaineessa, jossa voidaan syventää tai laajentaa juuri opittuja teemoja. Opiskelijaa pyydetään myös antamaan palautetta opintojaksosta seuraavan toteutuksen kehittämistä varten.

Ennakoiva ohjaus

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa opiskelijat ovat voineet ilmoittautua opintoihin läpi lukuvuoden joustavasti omien aikataulujensa mukaisesti. Joustavuuden kääntöpuolena on ollut se, että osa opiskelijoista on kokenut jääneensä yksin etenkin silloin, kun opiskelu on edellyttänyt heiltä itsenäistä opintojen aikatauluttamista (JYU avoimen opiskelijapalautte 2018, 2019).

Tulevan opintotietojärjestelmämuutoksen myötä jatkuva ilmoittautuminen opintoihin muuttuu. Ilmoittautuminen opintokokonaisuuksiin päättyy, ja syksystä 2020 alkaen opiskelija ilmoittautuu jakso kerrallaan itselleen sopivimpaan suoritustapaan silloin, kun hän on valmis aloittamaan kyseisen jakson opinnot. Opintojen rakenne kuvataan opinto-oppaassa, josta opiskelija hahmottaa kokonaisuuden ja pääsee ilmoittautumaan suoritustapoihin. Opiskelijalla tulee olla riittävästi tietoa suunnittelun pohjaksi ennen ilmoittautumista. Siksi opinto-oppaassa onkin tärkeä kuvata hyvin kokonaisuudet, niihin kuuluvat jaksot sekä jaksojen suoritustavat ja aikataulut. Samalla on tarpeen sanoittaa akateemisen tietotaidon ja työelämäosaamisen integraatiot. Näiden ohella opinto-oppaan kokonaisuudessa voidaan tarjota osaamisen kehittämisen polkuja.

Edellä kuvatun vuoksi opintokokonaisuus ja sen sisältämät jaksot erilaisine suoritustapoineen tulee vastedes suunnitella ja viestiä opiskelijoille ennakkoon. Jaksojen toteutuksia suunniteltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijoiden osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiseen (esim. Tynjälä, 2010). Pedagogisen kehittämisen yhtenä tavoitteena on tarjota opettajalle aiempaa paremmat mahdollisuudet huomata, milloin opiskelija tarvitsee tukea. Aikaisempaan, koko lukuvuoden mittaiseen ilmoittautumisaikaan verrattuna uudessa mallissa opiskelijat opiskelevat ryhmissä, jotka etenevät suurin piirtein samaan tahtiin. Ryhmä mahdollistaa paitsi opiskelijoiden vertaistuen toisilleen myös opettajan tuen niille, jotka eivät näytä pääsevän tehtävissä eteenpäin.

Etäopetuksessa yksi keskeinen elementti ovat opettajan ennakkoon laatimat tehtävien ohjeistukset kysymyksenasetteluineen ja opintomateriaaleineen. Opettajan on pohdittava, millaiset kysymykset edistävät oppimista ja millainen on opiskelijan oma motivaatio ja kiinnostus aiheeseen. Vahvalla työelämäorientaatiolla opiskeleville opettajan ennakkoon laatimien kysymysten tulisi tarjota mahdollisuus oman ajattelun ja työelämäkokemusten tarkasteluun. Pelkkä kirjallisuudessa esitettyjen asioiden toistaminen ei ole tarkoituksenmukaista. Parhaimmillaan teoreettinen tieto ja tutkimustulokset tarjoavat reflektiopinnan omien työelämäkokemusten uudelle tarkastelulle ja vievät ne yleisemmälle tasolle. Ideaalitulanteessa teoreettinen tieto tarjoaa myös uusia ratkaisuehdotuksia ja -malleja työelämässä kohdattuihin tilanteisiin.

Pedagogista tukea tarjotaan myös verkossa olevin ohjein – kirjallisesti tai talenteina, joissa täsmennetään tehtävien tavoitteet ja merkitykset. Tällä tavalla voidaan ajatella, että virtuaalisen kampuksen monologinen tila muuntuu kohti dialogisuutta, kun ohjeistuksiin perehtyessään opiskelija voi tuntea olevansa mukana suuremmassa tarinassa kuin vain yksin oman kirjoituspöytänsä äärellä.

Opettaja voi rakentaa etukäteen myös analyysitavan esimerkin, jotta opiskelija saa tukea käsitteellistämisen harjoitteluun ja oppimiseen. Esimerkin tar-

koituksena on helpottaa opiskelijaa oivaltamaan arkisten ilmiöiden ja teorioiden yhteys: oppija luo sidoksen opiskeltavan aineksen ja työelämän välille, ja kun hän pohtii omaa elämäänsä ja itseään eri teorioiden ja käsitteiden näkökulmasta, hän samalla avaa uusia polkuja ymmärrykselle. Oppijan on myös mahdollista havaita seikkoja, joita hän ei ehkä olisi pitänyt merkityksellisinä ilman teorian avulla reflektointia. Tällä tavoin arkiset ilmiöt saavat uuden merkitystason mahdollistaen samalla aikuisen oppimisen – transformatiivisen oppimisen edellyttämän särön syntymisen sekä merkitysperspektiivin muutoksen.

Etäopetuksen pedagogisena välineenä ja tukena voidaan pitää myös yleisohjeita oppimistehtävän kirjoittamiselle. Opettaja viestii, mistä ohjeet löytyvät, minkä lisäksi hän on luonut mallipohjan, jota suositellaan käytettäväksi oppimistehtävävastauksessa. Työhön tarttumista helpottaakseen opettaja on laatinut selkeän jäsennyksen sekä malliotsikoinnin, joiden pohjalta opiskelija voi turvallisesti keskittyä sisältöosaamiseen. Akateemisessa opetuksessa saatetaan arkailla opiskelijoille tarjottavia selkeitä rakenteita, ja niiden ajatellaan rajoittavan oppijaa. Toki näin tavallaan onkin, mutta jäsennyks eli avustava rakenne ja keskeisten seikkojen nimeäminen voidaan nähdä myös opetuksena ja tätä kautta opettajan yhtenä erittäin tärkeänä ohjaamistehtävänä aikuiskoulutuksessa.

Kirjallisuuden valinnalla opiskelija toteuttaa omaa toimijuuttaan ja kehittää muun muassa työelämässä tarvittua ongelmanratkaisutaitoaan. Näin tapahtuu myös, kun opiskelija etsii kirjallisuutta ja tutustuu elektronisiin lähteisiin verkkokampuksella. Jakson opettajan tavoitteena onkin ohjata opiskelijaa näkemään teoreettisen tiedon soveltamisen paikkoja, eli käytännön ja käsitteiden kohtaamista. Opettaja voi ennakoon laatimissaan ohjausluennoissa sanoittaa lähteiden etsimisen merkityksen kertomalla, että keskeistä on tutustua siihen, miten tiedeyhteisö kustakin ilmiöstä keskustelee. Jotta keskustelu ei jää vain teoreettiseksi ja jotta opiskelija voisi oppia työelämätaitoja jo korkeakouluopintojensa aikana, täytyy opittavat sisällöt pystyä kytkemään ympäröivään todellisuuteen ja opiskelijan omiin kokemuksiin.

Aikuisopiskelijalla on usein puolellaan se etu, että hän pystyy peilaamaan teoreettisia sisältöjä omaan työelämäkokemukseensa ja löytämään niistä ratkaisuvaihtoehtoja erilaisiin ongelmiin. Kun sitten nämä kokemukset erilaisista taustayhteisöistä eri puolilta Suomea tai jopa maailmaa tuodaan yhteen virtuaaliseen tilaan, syntyy opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuva, moniääninen ja erilaisia työelämäkonteksteja tarkasteleva yhteisö. Tiedon soveltamisen paikat moninaistuvat ja opiskelijallekin muodostuu laajempi kokonaiskuva teorian ja käytännön suhteista.

Oppimistehtävä voidaan parhaassa tapauksessa ajatella dialogisena prosessina, jossa opettaja on etukäteen laatinut kysymykset ja opiskelija vastaa nii-

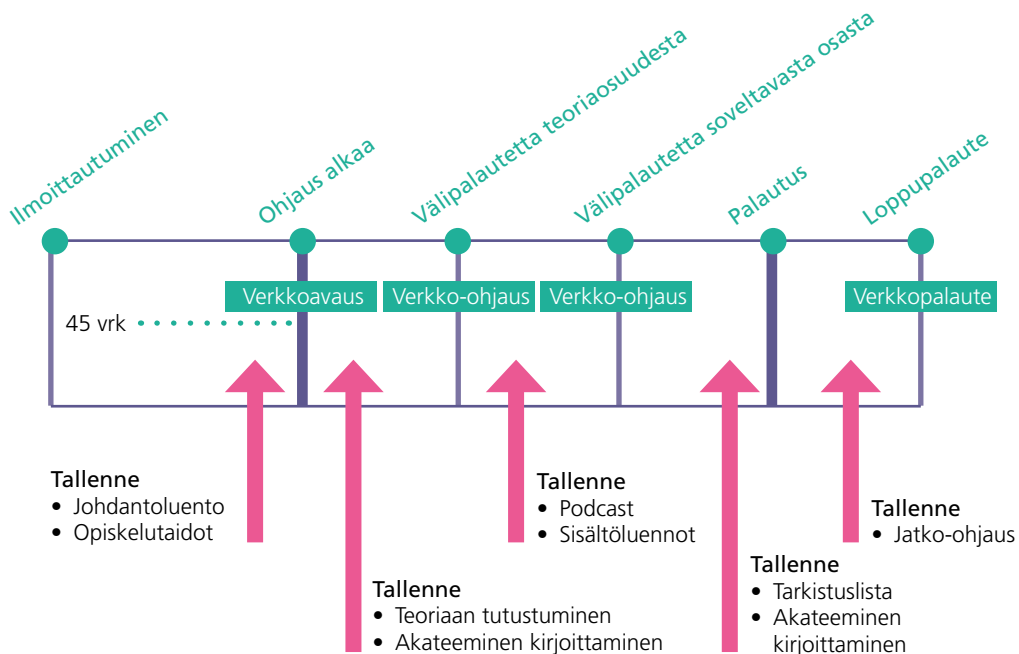
hin omalla ajallaan. Virtuaalinen dialogi täydentyy lopuksi opettajan antamalla palautteella. Joihinkin tehtävävastauksiin opettajan antaa selkeää korjaavaa palautetta toimintaohjeineen. Tärkeä osa opettajan ja oppijan vuorovaikutusta ovat tietysti opiskelijatöiden arviointi ja palautteet. Jakson tehtävät otetaan arviointiin mahdollisimman pian, jotta kyetään vastaamaan virtuaaliseen dialogiin, ja toisaalta siksi, että jakso on suositeltu aloitusjakso aineopintokokonaisuuteen. Onkin tärkeää tarjota opiskelijalle välitön palaute tehtävistään, jotta voidaan ylläpitää opintojen alkuinnostusta.

Aktivoiva ohjaus

Integratiivisen pedagogiikan periaatteen mukaisesti opiskelijan odotetaan käyvän teorian ja käytännön vuoropuhelua niin, että virtuaalinen kampus laajenee opiskelijan arkeen: sosiaaliselle tasolle ja käytäntöön. Opiskelija ei siis vain opiskele teoreettista tietoa vaan soveltaa sitä itsensä sekä oman elin- ja toimintaympäristönsä tarkasteluun. Tällöin opiskelijan sosiokulttuurinen tieto tulee osaksi oppimista ja on laajennetun virtuaalisen kampuksen mahdollistaja. Esimerkiksi toimijuuden teoriaa opiskeltaessa ohjauksella voidaan tarjota opiskelijalle mahdollisuus etsiä ja sen jälkeen yhdessä sanoittaa arjessa ilmenevää toimijuutta. Termin sanoittaminen, teorian ja käytännön vuoropuhelu, tapahtuu ohjatusti ja vaihteittain esimerkiksi niin, että opiskelijaa pyydetään ottamaan valokuvia tyypillisistä työelämän vuorovaikutustilanteista. Tämän jälkeen kukin tuo kuvansa verkkoympäristöön, jossa yksin ja ryhmässä teorian avulla pohditaan, minkä tyylistä toimijuutta niissä ilmenee. Ohjattu tehtävänanto voi tapahtua myös siten, että opiskelijoille annetaan tehtäväksi selvittää aluksi termi ”asiantuntijatoimijuus”, minkä jälkeen he lähtevät arkeen ja työelämään jäljittämään termin ilmenemistä käytännössä.

Opiskelijan oman elämän ja teorian vuoropuhelulla on vaikutusta erityisesti tunteisiin, asenteeseen ja toimijuuteen. Parhaassa tapauksessa opiskelijalle muodostuu kokemus siitä, että oppijan oma kokemusmaailma on arvokas ja kognitiivisesti sovellettavissa teoreettiseen tietoon. Onnistuessaan opettaja pystyykin ohjauksellisen ja integratiivisen pedagogiikan avulla tuottamaan opiskelijalle kestävä ymmärryksen ja ajan myötä itseohjautuvan ajatusmallin siitä, että tutkittu tieto on paikannettavissa arkeen ja – mikä tärkeintä – käytännön ilmiöt ovat selitettävissä ja tutkittavissa teorioiden avulla.

Kuvio 1 havainnollistaa kurssin aikataulurunkoa sekä sitä, kuinka virtuaalista läsnäoloa ja vuorovaikutusta on mahdollista rakentaa verkossa. Integratiivisen pedagogiikan toteuttamisen mallia voidaan tavoitella siten, että itseenäisesti suoritettava oppimistehtävä on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä



Kuvio 1. Virtuaalinen läsnäolo ja vuorovaikutus oppimistehtävän Moodle-toteutuksessa.

opiskelija työskentelee interaktiivisen pedagogiikan näkökulmasta kognitiivisella tasolla käsitteiden äärellä. Oppimisen kannalta on hyvä, että opettaja ohjaa opiskelijaa pohtimaan omaäänisesti, kirjallisuuden peilaten, miten ilmiö näyttää arjessa. Samalla opiskelijan oma kokemus nivoutuu käsitteelliseen tietoon. Tehtävissä ja ohjeistuksessa painotetaan, että opiskelijan tulee hyödyntää kirjallisuutta näkyvästi pohdinnassa, jolloin teoriaa sovelletaan luontevasti käytäntöön. Näin tapahtuu myös, jos opiskelija arvioi omaan toimijuuteensa ja identiteettiinsä liittyviä ajatuksiaan.

Opintojen henkilökohtaistaminen on hyödyllistä, kun tavoitellaan käytännön tiedon ja teoreettisen tiedon kohtaamista. Näin oppimiseen saadaan mukaan emotionaalinen taso: toiminnan tasojen laajentumista kognitiivisesta tasosta kohti emotionaalista ja sosiaalista tasoa. Ohjaavilla kysymyksillä sekä osallistavalla tehtävänannolla opettaja saa opiskelijan kytkemään akateemisen teorian ja käsitteellisen tiedon innostuneesti arkeen, työhön ja oppimiseen.

Lopulta oppimistehtävän raportoinnissa oppimista tapahtuu kognitiivisella tasolla, kun sovelletaan kirjoitusohjeita ja omaksutaan tutkimusraportin muoto.

Ohjauksellista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa tallenteiden ja esimerkkien avulla. Niiden avulla opiskelijaa ohjataan tiedon soveltamiseen ja kokemustiedon käsitteellistämiseen.

Verkossa tapahtuva kurssin avaus toimii paitsi kurssilaisten välisenä esittäytymisenä myös merkittävänä ohjaus- ja kannustustilanteena, jossa täsmennetään oppimistehtävän tavoitteet. Joissain tapauksissa voi olla myös perusteltua toteuttaa verkkoavaus tallenteena.

Keskeisintä kuitenkin on, että dialogisuutta ja emotionaalisen tason läsnäoloa tavoitellaan innostavalla ja kannustavalla viestillä, jotta varovaisimmatkin opiskelijat pääsisivät kiinni opiskeluun. Itsenäisesti opiskelevalle aikuisopiskelijallekin on tärkeää tulla kohdatuksi, joten virtuaalisella kampuksella opiskelijalle tarjotaan mahdollisuus tulla kuulluksi ja puheen kautta ohjatuksi.

Onkin hyvä tarjota erilaajuisia ja -sisältöisiä tallenteita, joissa kurssin opettaja puhuu opiskelijalle – ohjaa ja luo virtuaalista dialogia. Erilaisten tallenteiden avulla opiskelijalle on tarjolla tukea ja vuorovaikutuksen tunnetta oman aikataulunsa mukaisesti, ja samalla hän pääsee osaksi virtuaalista yhteisöä. On vaikea määritellä sitä, onko kyseessä pedagoginen väline vai tuki, mutta integroivaisen pedagogiikan kannalta keskeinen huomio on, että tallenteilla voidaan tavoitella emotionaalisen ja kognitiivisen tason oppimisvaikutuksia.

Kohtaamista ja ohjausta tapahtuu myös, jos tehtävänanto tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden hyödyntää omaa taustaansa sekä arkeaan oppimisprosessissa. Tämä laajentaa virtuaalikampuksen jokaisen arkeen ja mahdollistaa sosiokulttuurisen tiedon luomisen ja hyödyntämisen. Parhaassa tapauksessa opiskelija voikin jakaa kokemuksia muiden opiskelijoiden kanssa, samalla kun prosessia käydään refleктоivana dialogina ympäristön kanssa kaikilla integroivaisen pedagogiikan tasoilla.

Arviomme mukaan teorian ja käytännön vuoropuhelun sekä itseohjautuvuuden kehittymisen edellytyksenä on hybridimalli, jossa opetuksessa ja ohjauksessa ei aseteta arvolatauksia arkitiedon ja teoreettisen tiedon välille. Tällaisessa aikuiselle oppijalle kohdennetussa oppimishybridissä perinteinen asiantuntijaluento pohjustaa käsitteellistä, teoreettista tietoa. Näin pyritään rakentamaan oppimispunos, jossa käytännölliseen tietoon nojautuvan teoreettisen tiedon karttuessa syntyy uteliaisuutta, joka vahvistaa ymmärrystä teorian ja tutkitun tiedon merkityksellisestä yhteydestä. Lienee tarpeetonta korostaa, että tieteellinen tutkimuskin on saanut alkunsa arjen ilmiöistä.

Lopuksi

Työelämän osaamistavoitteiden muutoksen sekä aikuisopiskelijan toiminnallisen tarpeen pohjalta onkin perusteltua arvioida opetusta ja oppimista integroivaisen pedagogiikan mallin kautta: miten asiantuntijuuden elementit (1) teoreettinen käsitteellinen tieto, (2) käytännöllinen, kokemuksellinen tieto,

(3) toiminnan säätelyä koskeva tieto, itsesäätelytieto sekä (4) sosiokulttuurinen tieto voivat kehittyä tarjotussa opetuksessa? Esimerkiksi toimiminen teorian ja käytännön rajapinnalla vahvistaa ongelmaratkaisutaitojen oppimista. Kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen taso voivat toteutua samanaikaisesti myös avoimen yliopisto-opetuksen virtuaalisessa ympäristössä, kun toteutus on suunnitelmallista ja pedagogiset välineet sekä tuki palvelevat näitä tavoitteita. Opettajan läsnäolo voi verkko-opetuksessa ja siten myös virtuaalisessa arjessa olla tiivistä tai sen tasoista, mitä opiskelijan oppiminen ohjauksellisesti kulloinkin edellyttää. Monesti aikuisopiskelijalla on vahva tarve ja selkeä tavoite kehittää omaa asiantuntijuuttaan, joten opiskelija on motivoitunut ongelmanratkaisuun ja integratiiviseen ajatteluun. Käsitteellistäminen ja soveltaminen ovat seikkoja, joiden osalta palautteen tarjoaminen on väistämättä merkityksellistä, ja näihin merkityksellisiin kohtiin tuleekin kiinnittää huomiota suunniteltaessa pedagogisia välineitä ja tukea.

Ohjauksellinen pedagogiikka 2.0 luo turvallisen ja ennakoitavan oppimiskehyksen, jossa aikuisella oppijalla on mahdollisuus itsenäiseen oppimiseen sekä monitasoiseen dialogiin ympäristönsä kanssa. Aikuisen työssäkäyvän opiskelijan oppimismotivaatio lähtee monesti liikkeelle asiantuntijuuden elementeistä, kokemuksellisen tiedon korkeasta tasosta, jonka kehittyminen edellyttää käsitteellinen tiedon lisäämistä. Näin ollen voidaan sanoa, että monesti aikuisopiskelijan oppimisprosessi avautuu kokemuksellisen tiedon kautta kohti käsitteellistämistä. Karttuneen käsitteellisen tiedon kautta oppiminen palautuu kokemuksellisen tiedon alueelle ja muodostuu laajennetuksi oppimisen sosiaaliseksi tasoksi, rajattomaksi virtuaalisen kampuksen alueeksi. Kognitiivisella tasolla teoreettinen ja kokemuksellinen tieto jalostuvat teorian ja arkikokemuksen sanoittamisen kautta. Tiedollisen tason oppimista tukee soveltava sosiaalisen tason hyödyntäminen, johon voidaan ohjauksen ohella liittää ajatus siitä, että reflektointia tapahtuu myös suhteessa sosiaaliseen tasoon eri vaiheissa ja eri toimijoiden kautta, jolloin saavutetaan oppijan refleктоivan otteen kautta itsesäätelytaitoa ja toimijuutta. Emotionaaliseen tasoon voidaan vaikuttaa pedagogisten ratkaisujen sekä pedagogisen tuen avulla.

Integratiivisen pedagogiikan mallin mukaisesti asian voi kuvata myös siten, että aikuisen opiskelijan sosiaalisen tason kokemuksesta kumpuava opiskelusyhäys johtaa kognitiivisella tasolla tapahtuvan toiminnan tavoitteluun. Oppimistuloksissa onnistumisen kannalta on huomattava, että kognitiivisella tasolla onnistumiseen vaikuttaa myös emotionaalinen taso, johon opetuksen suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota.

Integratiivisen pedagogiikan mallissa vuorovaikutus opiskelijoiden välillä on merkityksellinen, mutta kuten tässä artikkelissa on esitetty, työssäkäyvä avoimen yliopiston opiskelija voi halutessaan kompensoida opiskelijoiden vä-

listä vertaisvuorovaikutusta työelämässä tapahtuvalla vuorovaikutuksella sekä opitun soveltamisella. Opettajan tehtävänä on avata uusia polkuja, johdattaa teoriakirjallisuuden äärelle ja kannustaa etsimään uusia yksilöllisiäkin avauksia sekä hakemaan vuoropuhelua teorian ja käytännön välillä. Tulevaisuuden työelämän ongelmanratkaisutaito edellyttää edelleen perusasioiden hallintaa, mutta erityisen paljon se edellyttää luovuutta – jotain enemmän kuin suoraan kognitiivisen tason operoinnissa olisi oivaltanut. Siksi tulee edelleen kehittää ideoita inhimillisen toiminnan eri tasojen yhtäaikaista läsnäoloa oppimisprosessissa.

Opettajan tutkivan otteen avulla pedagogiset tavoitteet voidaan tehdä näkyviksi sekä antaa arvo avoimen yliopiston opiskelijadiversiteetille. Opiskelijadiversiteetin ja opettajan vuorovaikutuksen edistäminen toteuttaa arjessa integratiivisen pedagogiikan työelämäsidosista.

Lähteet

- Andrade, H. L., Du, Y. & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199–214.
- Haltia, N., Rahiala, E. & Leskinen, L. (2018). Osaamista, sivistystä, hyvinvointia – Aikuiskoulutuksen koetut hyödyt. *Kasvatus*, 1(49), 82–88.
- JYU avoimen opiskelijapalaute (2018). Julkaisematon materiaali.
- JYU avoimen opiskelijapalaute (2019). Julkaisematon materiaali.
- Jääskelä, P. (2008). Avoimen yliopiston arvoille pohjautuva ohjauksellinen pedagogiikka. Teoksessa P. Jääskelä (toim.), *Monimuoto-opetuksesta kohti ohjauksellista pedagogiikkaa*. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston pedagoginen strategia osa II. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kaikkonen, A. (2020). Ohjauksellisen pedagogiikan vahvistaminen. Esitys yhteistyöoppilaitosten verkkokokouksessa 13.5.2020. Julkaisematon materiaali.
- Keeley, P. (2008). *Science Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Saurén K., Karjalainen, M., Rautiainen, A. M., Eskola, P. & Tapola-Tuohikumpu, S. (2020). Käytäntö kohtaa teorian – avoimen yliopiston virtuaalinen kampus. Teoksessa P. Tynjälä, J. Helin & A. Virtanen (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Käsikirjoitus.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYPro.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Kallio, E. (2020). Integrating work and learning in higher education and VET: A theoretical point of view. Teoksessa M. Malloch, T. L. Cairns, B. O'Connor & K. Evans (toim.), *The SAGE Handbook of Learning and Work*. (Hyväksytty julkaistavaksi).
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, P. (2020). Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä!: ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LÖYTÄVÄTKÖ KORKEAKOULU JA TYÖELÄMÄ TOISENSA KORKEAKOULUOPINNOISSA?

Kimmo Mäki | Jani Siirilä

Johdanto

Työn ja harrastustoiminnan paikat on jo pitkään nähty oppimisympäristöinä ja uuden, hybridisen osaamisen kehittämöinä. Ne sisältävät useita kerroksisia pedagogisia ominaisuuksia: vuorovaikutuksellisuutta, ohjauksellisuutta, valmentamista sekä työn ja toiminnan kehittämistä. Pedagogiset ilmiöt korostuvat osaamisen arvioinnissa sekä yksilöiden ja työryhmien osaamisen kehittämisessä. Jotta korkeakoulutus voi tukea asiantuntijaksi opiskelevaa tai kokenutta oppivaa asiantuntijaa, sen tulee olla perillä työ- ja harrastuspaikkojen tavasta jäsentää osaamista ja oppimista.

Tässä artikkelissa analysoimme yritysten ja järjestöjen työorganisaatioiden esiin nostamien osaamistarpeiden mahdollista kehittymistä jo korkeakouluopintojen aikana. Artikkelin taustalla on Pedagogisoituva työelämä -tutkimus (2019), jossa elinkeinoelämä ja järjestökenttä nostivat esille useita oppimiseen ja osaamiseen liittyviä haasteita. Keskitymme *itseohjautuvuuteen* ja *oppivan yhteisön jäsenenä* toimimisen osaamisvaatimuksiin.

Oppimisen, organisaatio- ja johtajuustutkimuksen sekä kehittämisen kentillä on uudelleen roihahtanut keskustelu itseohjautuvuudesta. Itseohjautuvuutta on jo 1990-luvulta lähtien määritelty ja jäsenneilty useaan otteeseen (mm. Varila, 1990; Ruohotie, 1994, 1996; Mezirow, 1996; Mäkinen, 1998). Erityisesti tutkiva oppiminen nosti itseohjautuvan oppimisen taidot (Hakkarainen ym., 1999) esille. Mahdollisesti pisimmälle itseohjautuvuuden vei eheyttävän kasvatuksen teoriassa kuitenkin Åhlberg (1997, s. 17):

”Mutkikkaassa ja osittain nopeasti muuttuvassa maailmassa jokaisen on otettava täysi vastuu omasta oppimisestaan, arvoistaan, tunteistaan, taitojensa kehittämisestä, tiedon rakentamisestaan. Jokaisen, joka haluaa oppia korkealaatuisesti, on tehtävä omaa teoriaa maailmasta, testattava sitä jatkuvasti sekä teoreettisesti ja empiirisesti ja muutettava tarvittaessa jatkuvan kriittisen tarkastelun kestävien todisteiden mukaan.”

Itseohjautuvuuteen liittyvät usein mielikuvina vapaus byrokratiasta, valta tehdä itsenäisiä päätöksiä työssään sekä matala hierarkia organisaatioissa. Myös korkeakoulupedagogiikkaan on kuulunut vahvasti käsitys oppijasta itsenäisenä ja vastuullisena toimijana. Jo Platonista lähtevässä perinteessä korkeimman opetuksen tavoite on opiskelija, joka osaa ajatella itsenäisesti. Eli oppimisen tavoite on toisaalta tietää paremmin ja toisaalta oppia tuntemaan itsensä. Parhaimmillaan itseohjautuvuus nopeuttaa ja helpottaa työn tekemistä ja etenemistä. Jos opiskelija on kerran ohjattu oivaltamaan asia itse ja hän on saanut siitä motivaatiota, hän oppii syventymään asioihin itse ja kykenee jatkamaan opintoja yhä itsenäisemmin. Pahimmillaan itseohjautuvuus on ymmärretty autonomiana, johon ei kuulu ohjausta, tukea eikä apua. Tällöin lähestytään yksilön heitteillejättöä yksin osaamisensa kanssa. (Himanka, 2019, ss. 22–83; Lemmetty & Collan, 2019.)

Ratkaisevaa on, tulkitaanko itseohjautuvuus yksilön ominaisuutena vai kykynä ja taitona, jota voi kehittää ja oppia prosessimaisesti. Kyseinen taito on sidoksissa organisaation tarjoamiin resursseihin, ohjaukseen ja työkuulttuuriin. (Lemmetty & Collan, 2019.) Tämä on syytä huomioida niin työ- kuin korkeakouluorganisaatioiden rakenteissa sekä ohjaus- ja coachaus-palveluissa. Itseohjautuvuus sisältää aina ohjauksellista työtä, jossa ohjaaja toimii oppijan tukena, auttajana, peilaajana, sparraajana ja osaamisen selkiyttäjänä. Ohjaaja sekä mahdollistaa että luo itseohjautuvuudelle myönteisen kasvun ilmapiirin ja edistää oppimisprosesseja.

Tulevalle asiantuntijatyölle on tyypillistä jatkuva ongelmanratkaisu. Sille on ominaista, että oikeaa vastausta ei ole olemassa, vastausta tai tehtävän vaatimaa osaamista ei tiedetä etukäteen ja ratkaisun löytäminen on jatkuvaa uuden tiedon rakentamista vanhoja osaamisia hyödyntäen. (Huutilainen & Saarikivi, 2018.) Esimerkiksi Sitra (2020) on määritellyt käsitteen *viheliäinen ongelma* tarkoittamaan asiaa, jonka ratkaiseminen on erityisen vaikeaa. Tähän ongelmaan liittyy yleensä paljon tekijöitä ja muuttujia, jotka tekevät ongelmasta monimutkaisen. Tällaiseen ongelmaan liittyy usein myös erilaisia arvoja ja näkökulmia, ja niitä voidaan luonnehtia avoimiksi ja ajassa muuttuviksi. Viheviä ongelmat ovat uniikkeja, jolloin ratkaisumallit eivät ole suoraan siirrettävissä ongelmasta toiseen. Siksi niitä tuleekin käsitellä yhteiskunnan eri toimialat läpäisevästi ja laaja-alaisesti. Tästä esimerkkinä on ilmastonmuutos ja siihen sopeutuminen.

Olemme myös siirtyneet lineaarisesta, ennustettavasta elämästä limittäiseen, sirpalemaiseen elämänkaarimalliin. Monet koulutukset, jatkuva oppiminen, moninaiset työn muodot, harrastukset sekä muut toiminnot vuorottelevat, esiintyvät päällekkäin ja edellyttävät itseohjautuvuutta (Rinne & Salmi, 2000). Tämä on huomioitu jatkuvan oppimisen puheenvuoroissa.

Itseohjautuvuuskeskustelun sisällöiksi on kiinnittynyt entistä enemmän yksilön velvollisuus kehittää itseään, havaita kehittämisen kohteet itsessään sekä kyetä reflektoimaan toimintaansa ja johtamaan omaa oppimistaan työssä.

Itseohjautuvuutta on tärkeä tarkastella sekä yksilön että yhteisön valmiutena ja osaamisalueena. Yksilötasolla keskitytään usein henkilön haluun, motivaatioon ja kykyyn toimia oma-aloitteisesti ja vastuullisesti. Yhteisötason tarkastelussa kyseessä ovat henkilöstön vaikutusmahdollisuudet, vastuun laajempi jakautuminen sekä työn organisoituminen ilman tarkkoja vastuukuvauksia. Siksi itseohjautuvuus tarvitsee mahdollistuaikseen toimivaa vuorovaikutuslistaa, yhteisöllistä ja toimintaympäristön näkökulmat huomioivaa kontekstia. (Mäki, 2019, s. 127.)

Yhteisöllinen ja vuorovaikutuksellinen työkonteksti on oppivalle yhteisölle välttämätön. Toimiminen oppivan yhteisön osaamista tuottavana jäsenenä vaatii monipuolisia kykyjä oppimisen suhteen. Kommunikointi ja tiimityöskentelytaidot sekä taidot soveltaa aiemmin hankittua osaamista tilanteissa joustavasti ja yhteisöllisesti luovat pohjan yhteiselle oppimiselle ja kehittämiselle. (Hase & Keynon, 2000.)

Oppivia yhteisöjä löytyy verkostoista ja organisaatioiden sisältä. Siksi verkostoissa toimiminen ja työyhteisöiden rakentaminen tulevat asiantuntijalle entistä tärkeämmiksi taidoiksi. Oppivan yhteisön perustana ovat perinteiset ryhmätyö-, koordinointi- ja organisointitaidot. Tämän lisäksi kyvyt ymmärtää erilaisuuksia ja käydä merkityksellistä, yhteistä osaamista rakentavaa dialogia kuuluvat yhteisön osaamisvarantoon. Yhteisöjen osaaminen liittyy myös työntekijöiden ja työyhteisöjen hyvinvointiin. Parhaimmillaan oppiva yhteisö kehittää yhdessä mekanismeja, joilla saavutetaan tunne työn mielekkyydestä kompleksisissa ja kerroksisissa työympäristöissä. (Dufva ym., 2017, s. 21.)

Oppivan yhteisön jäsenenä toimiminen vaatii paljon osaamista. Pystyykö korkeakoulu mahdollistamaan kasvualustan itsensäjohtamisen, työnhallintataitojen, yhteistoiminnallisten taitojen ja vuorovaikutuksen kehittymiselle jo opintojen aikana?

Pedagogisoituva työelämä (PeTy) -tutkimus

Tämä artikkeli on osa *PeTy – pedagogisoituva työelämä* -tutkimusprojektia (2019–2020). Tutkimus selvitti, miten jatkuva oppiminen jäsentyy ja hahmoteetaan yrityksissä ja järjestöissä. Tutkimushaastattelu käsitti 15 henkilöä, ja tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2019. Tutkittavat edustivat erilaisia yrityksiä, julkishallinnon organisaatioita, järjestöjä ja urheiluseuroja. Tutkittavat valikoituvat Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun sidosryhmien kautta. He

toimivat organisaatioissaan esimerkiksi kehitys- ja projektipäällikköinä, henkilöstojohtajina, tiimiesimiehinä, koulutuksen ja osaamisen asiantuntijoina sekä urheiluseuratoiminnassa valmennuspäällikköinä.

Haastattelussa käytettiin avoimia kysymyksiä. Aineisto koostuu nauhoitetuista haastatteluista (N=15) ja äänitteiden litteraateista (52 sivua). Aineiston validiointi toteutettiin kaksivaiheisena. Ensimmäisessä vaiheessa litteroitu haastattelu lähetettiin tutkittavalle, joka vahvisti sen vastaavan hänen näkemyksiään. Aineiston validioinnin toinen vaihe toteutettiin siten, että me tutkijat analysoimme aineiston valitulla menetelmällä ensin itsenäisesti, minkä jälkeen vertasimme tuloksia keskenään.

Aineiston analysoinnissa sovellettiin sisällönanalyysia (Schreier, 2012). Analyysi oli luonteeltaan tekstianalyysia, joka perustui tutkittavien litteroituihin haastatteluihin. Analyysin kohteina olivat sekä yksittäiset sanat, lauseet että ajatuskokonaisuudet.

Tutkimusaineisto tuottaa runsaasti havaintoja ja tuloksia työ- ja järjestökentän toimijoiden osaamisen kehittämisen toiminnasta.

Tässä artikkelissa keskitymme empiriasta nouseviin teemoihin, jotka ovat

- * työn kautta oppiminen
- * oppiva yhteisö ja yksilön oma vastuu
- * motivaatio oppimisesta.

Nostamme yhteiseen keskusteluun teemoista nousevat näkökulmat osaamisvaateista korkeakouluille ja valmistuvalle asiantuntijalle. Lisäksi kysymme, miten opiskelu korkeakoulussa voi kehittää valmiuksia itseohjautuvaan ja tutkivaan työotteeseen, miten tuetaan työyhteisön jäsenenä toimimista ja miten opiskelvat tietoperustat integroituvat osaksi työtä?

Itseohjautuvaksi asiantuntijaksi

”...kyllähän tämä lähtee siitä henkilön omasta halusta kehittää itseään”

”Se on ennen kaikkea itsensä johtamista”

Yrityksissä ja järjestöissä osaamisen kehittämisen kanssa toimivat uskovat yksilön omaan vastuuseen ja motivaatioon kehittymisessä. Asiantuntijatyössä on paljon kiinni siitä, mikä on kunkin henkilökohtainen aloitekyky osaamisen kehittämisessä. Monesta suunnasta koetaan painetta osaamistason nostoon ja monipuolistamiseen sekä digiosaamisen kehittämiseen. Oman osaamisen kehittämisen taidot koetaan välttämättömmiksi. Se ei kuitenkaan ole kaikille yhtä luontevaa. Toiset ovat sitoutuneempia ja kykenevät toisia paremmin

reflektoimaan omaa osaamisen kehittymistään sekä osaamisvajeitaan. Kyseiset henkilöt ovat innostuneita työstään, ja heidän työskentelytapansa on tutkiva ja kehittävä. Yhteistoiminta korostuu oman osaamisen kehittämisen mahdollistajana.

”Pitää kehittää nyt jatkuvasti omaa osaamistaan: toisille se on luontevampaa kuin toisille”

Asiakkaiden ja kollegoiden kanssa työtä tehdessä vahvistuu myös oma ammatillinen osaaminen. Tämä edellyttää henkilöltä valmiuksia korkeatasoiseen reflektointiin. Toiminta ja sen analysoiminen, muokkaaminen käsitteelliselle tasolle ja kanavoiminen uudeksi osaamiseksi kertoo korkeasta asiantuntijatasosta. Aineistossa korostuu osaamisen kytkeminen suoraan työhön ja työtehtäviin. Osaamista tuli kehittää strategian antamien painoalojen ja kehityskeskustelujen suunnassa.

Organisaatiot jakautuvat kahtia suhteessa systemaattiseen henkilöstönsä osaamisen kehittämiseen. Osassa organisaatioita asiantuntija on itse vastuussa aloitteellisuudesta kehittymisensä suhteen. Uudet valmennukset, koulutukset tai opiskelu mahdollistetaan, jos ne ovat osa yrityksen tai järjestön fokusta. Tässäkin tapauksessa aloite täytyy tulla yksittäiseltä asiantuntijalta, jolla tulee olla koko joukko ehdotuksia kehityskeskustelua varten. Tämä johtaa usein riskitietäiseen pohdiskeluun:

”Tulee pohdittua usein, kuinka paljon omasta työajasta käyttää sen tyyppiseen tekemiseen, jossa tarkoituksena on kasvattaa omaa osaamista ja kuinka paljon koulutustarpeista kertoo esimiehelleen.”

Toisaalta on organisaatioita, joissa työkaluvalikko ja järjestelmät antavat tuen, kannustuksen ja sparrauksen itsensä kehittämislle. Perinteisemmässä päässä ovat vuosittaiset kehityskeskustelut ja henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat mittareineen. Pedagogisempia toimintoja ovat henkilökohtaistettu jatkuva osaamisen ohjaus, kahdenkeskiset keskustelut ja mentorointi. Räätelöidyt urapolut sidotaan kannustusjärjestelmiin ja koulutuksiin. Näin työntekijöitä kannustetaan kehittymään työpaikalla. Parhaimmillaan itsensä kehittämisen ohjatut prosessit on integroitu yhteisölliseen kehittämiseen. Tätä mahdollisuutta tarjoavat yritysten ja järjestöjen sisällä ryhmävalmennukset sekä vertaismentoroinnin menetelmät.

”Sitten on ryhmächousing vertaisryhmässä. Ollaan luopumassa opettamisesta ja siirtymässä työssä luontaisesti yhteistyössä tekevien yhteiseen pohdiskeluun. Se

voi olla kurssi nimellä, mutta se ei ole opettajajohtoista, vaan sen ryhmän tuottamaa, yhteistoiminnallisen oppimisen kautta lähestyttävää.”

Oppivan yhteisön jäseneksi

”Tiettyyn yhteen tehtävään ei haeta henkilöä, vaan tiimin mukaisiin kokonaisvastuuseen, tiimiläisten työtehtävä oltava dynaaminen, toimintaa kehittävä ja ajassa pysyvä, työkierto mahdollinen.”

Yhteisöllinen oppiminen ja osaaminen sekä yhteisöllinen kehittäminen ovat tutkittavien mielestä organisaation menestymisen tae. Ei riitä, että yksilöllä on korkeaa osaamista. Olennaisempaa on tehdä se näkyväksi ja jakaa sitä organisaation sisällä.

Tutkittavat näkevät organisaatiot oppivina työyhteisöinä. Jatkuva oppiminen ja osaaminen toteutuvat esimerkiksi erilaisten tiimien kautta, joita yhdistävä tekijä on sekä tiimin sisäinen että tiimien välillä tapahtuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen. Tiimit tunnistavat myös koko organisaatiotason yhteisiä osaamistarpeita ja kehittämisen alueita. Yhteistä prosessia kuvattiin muun muassa uudiskäsitteellä *osaamisen kiertotalous*.

”Hyödynnetään ihmisten ajatuksia ja ideoita. Ne on saanut olla vaikuttamassa, on tullut enemmän osallistavaa suunnittelua. Kun tuodaan uusia asioita, ihmiset alkavat kehittää omaa työtänsä, niin se on mun mielestä sitä yhtä isompaa työssäoppimista. Opetellaan parempaan tiimityöhön.”

Oppivan yhteisön toiminnan mahdollistamiseksi ratkaisuja on useita. Organisaatioissa on koko yhteisöä koskettavia kehittämisfoorumeita, joiden teemat on sidottu niin sanottuihin ”businesskärkiin”. Samalla kun jaetaan ja työstetään yhteistä osaamista, kehitetään myös yrityksen tai järjestön substanssia ja bisnestä. Osaamista edistävät kompetenssiryhmät, joiden työ on sidottu yritysten kannalta strategisiin osaamisalueisiin. Organisaatioissa vaalitaan myös kotitiimijattelua, joka toimii kehittämönä uusille prosesseille. Tiimeille annetaan laaja vastuu ja autonomia strategian kehityksessä.

”kehitämme palveluita projektiryhmissä, jossa sivutuotteena tapahtuu osaamisen jakamista ja oppimista”

Yhteisen osaamisen kehittämistä vauhdittavat erilaiset mentorointiverkostot, kokemuksen vaihtopäivät ja vertaisryhmien ryhmäcoachingit. Näissä ti-

lanteissa yhteinen pohdinta, kehittelyt ja reflektointi syrjäyttävät informatiivisen opettamisen toimintatapana. Oppiva yhteisö ei rajoitu vain organisaation sisälle, vaan toimintakumppanuutta rakennetaan asiakkaiden ja sidosryhmien kanssa. Järjestöorganisaatioille ominaista on laaja vapaaehtoisten, eri alan asiantuntijoiden yhteinen panos verkostossa. Asiantuntijaverkoston työ ja merkitys realisoituvat aina suurissa tapahtumissa.

Oppivan yhteisön toiminta edellyttää taitavien yksilöiden osaamisten kanoitumista yhteiseksi hyväksi; eri osaajien kykyjen tulee rakentaa monipuolista uutta osaamista. Vuorovaikutuksen tulee edistää osaamisen jakamista ja omat kyvyt tulee ymmärtää osana kokonaisuutta. Työote ei voi olla suorittavaa selviytymistä, vaan yksilöiden ja tiimien tulee kyetä tutkivaan ja kehittävään työskentelyyn sekä yhteisiin reflektointeihin.

Suuntaviivoja korkeakouluopintojen sisällölliseen kehittämiseen

Yhteisön (organisaation) jatkuvuus ja kehittyminen perustuvat pitkälti yksilöiden haluun ja mahdollisuuksiin sitoutua sen toimintaan (Collin & Billett, 2010, s. 212). Siksi iso osa tästä kehittymisen prosessista onkin yksilön ja hänen ympäristönsä välistä neuvottelua.

Työssä oppimista pidetään yksilöllisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen välisenä suhteena, jossa yksilölliset tavoitteet ja toimijuus sekä kollegiaalinen yhteistyö ja vuorovaikutus kohtaavat. Tämä kehittää yksilön työskentelyä ja auttaa löytämään mahdollisesti uusia näkökulmia ja työkaluja sekä yksilön että ryhmän käyttöön. (Collin & Billett, 2010, s. 218.)

Tutkimuksemme tulosten mukaan asiantuntijayhteisöissä kaivataan itseohjautuvaa, taitavaa yhteistoimijaa. Yksilön osaamisen ja hänen panoksensa koetaan integroituvan oppimishalukkaan työyhteisön ja työtiimien muuhun moninaiseen osaamiseen. Parhaimmillaan organisaatioihin on rakennettu yhteistoiminnallista oppimista edistäviä prosesseja, työkaluja, valmennuksia ja kannustimia.

Keskeiseksi kyvykkyudeksi nousee reflektio-osaaminen. Yksilön tulee kyetä analysoimaan omaa toimintaansa ja kehittämään sitä oman työnsä ja yrityksen strategian suunnassa. Tämä reflektioiva kehittäminen tulee kumuloida ja soveltaa osaksi työryhmää ja työyhteisöä.

Opiskelijoiden työelämätaidot kehittyvät vertais- ja yhdessä oppimisen avulla. Tämän suuntaiset pedagogiset ratkaisut tulee rakentaa eri koulutusohjelmiin aloista ja substansseista riippumatta. Avaintaito työelämävalmiuksien kehittämisessä on kyky reflektoida kokemaansa ja peilata sitä tietoperustoihin.

Reflektio ei saa jäädä tekniselle ja tulkinnalliselle tasolle, vaan sen tulee nousta kriittiselle tasolle, mikä edistää teorian tiedon ja käytännöllisten kokemusten kokonaistarkastelua. (Pakkala ym., 2019, s. 70.)

Substanssiopintojen tarjoamisen lisäksi korkeakoulussa tulee keskittyä koko opiskelijan opintopolun ajan edellä mainittujen geneeristen työelämätaitojen kasvattamiseen. Kuten Pakkala kollegoineen (2019) toteaa, korkeakoulupedagogiset ratkaisut tulee kytkeä työelämävalmiuksien edistämiseen. Taito toimia oppivassa yhteisössä itseohjautuvana asiantuntijana vaatii, että kaikissa opinnoissa ja oppimisen teoissa on sisäänrakennettuna mainittujen valmiuksien harjaantuminen. Substanssitaiteiden oppiminen ei voi irtautua muista työelämätaidoista. Tiimityötaidot vaativat aina kontekstin ja fokuksen, jossa työskennellään. Muutoin geneeriset taidot ovat irtoavia laastareita kriittisissä työtilanteissa.

Tarpeisiin vastaamisen lisäksi korkeakoulu voi olla myös työkuulttuuristen toimintojen ja asiantuntijatyön osaamisen kehittäjä työn paikoilla. Tutkimusaineistossa hyvien käytäntöjen lisäksi nousi esiin sattumanvaraisuus ja vastustus osaamisen kehittämisessä. Kuten eräs haastateltava totesi: *”osaamisen ja oppimisen kehittäminen on hyvin pitkälti longterm tekemistä”* ja vastassa saattoi olla *”johtajia, jotka vaativat saada quickwinnejä”*. Tämä vaatii johtamistyön valmentamista oppimismyönteisempään suuntaan. Tarvitaan sanoittajia, jotka tekevät näkyväksi yrityksen tuloksen ja työntekijöiden oppimisen mahdollistamisen välisen yhteyden.

Osaamisen kehittämisen systemaattisuus organisaatioissa vaatii kehityskeskustelujen sisältöjen kehittämistä sekä ura- ja osaamispolkuajattelun laventamista osaamisen johtamisen työkaluiksi. Korkeakoulujen tulee kehittää osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosesseja niin, että sujuva asiantuntijatyö voi yhdistyä osaksi tutkinto-opintoja tai opintojen osia. Työtiimien osaamista tulee olla mahdollisuus kehittää osana korkeakouluopiskelua ja heidän työtään. Korkeakoulu voi jatkuvan oppimisen hengessä olla yritysten ja järjestöjen oppimisalusta. Näillä alustoilla työtiimit tutkivat, kehittävät ja kokeilevat uusia ratkaisuja edistää työn tuottavuutta, omaa osaamistaan ja yhteistoiminnallisia taitojaan. Samalla korkeakoulu tarjoaa uusia tutkimustuloksia ja tietoperustaisia viitekehyksiä kehittävän reflektion välineeksi.

Asiantuntijatyön kehittäminen osana työyhteisön osaamista on saanut sisällöikseen entistä enemmän oppimisen ja osaamisen käsitteitä sekä ajattelua. Korkeakoulujen tulee vastata tarpeeseen tarjota korkean oppimisen sisällöllisiä ja laadullisia palveluja niin asiantuntijaksi opiskeleville kuin oppiville asiantuntijoillekin.

Lähteet

- Collin, K. & Billett, S. (2010). Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asian-tuntijuus*. Helsinki: WSOYpro.
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. (2017). *Kohti jaettua ymmärrystä työn tulevaisuudesta*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33/2017. https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/33_kohti-jaettua-ymmarrysta-tyon-tulevaisuudesta.pdf/f61a65884-3d8e-46ae-adce-dba625067df5/33_kohti-jaettua-ymmarrysta-tyon-tulevaisuudesta.pdf?version=1.0
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2019). Itseohjautuvuus työssä ja oppimisessa. Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.). *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä* (ss. 264–283). Helsinki: Edita.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Hase, S. & Keynon, C. (2000). *From Andragogy to Heutagogy*. Ulti-BASE In-Site, December.
- Himanka, J. (2019). *Opettaminen yliopistoissa ja korkeakouluissa: Johdatus opettajalle*. Tampere: Vastapaino.
- Huotilainen, M. & Saarikivi, K. (2018). *Aivot työssä*. Helsinki: Otava.
- Mezirow, J. (1996). *Uudistava oppiminen*. Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Mäki, A. (2019). Johtajuuskulttuuri haastaa: rohkenemmeko johtaa ja antautua johdetavaksi? Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.). *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä* (ss. 123–144). Helsinki: Edita.
- Mäkinen, L. (1998). *Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.
- Pakkala, A., Brauer, S., Virkki-Hatakka, T., Väänänen, I., Karapalo, T. & Kettunen, J. (2019). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 62–72.
- Rinne, R. & Salmi, E. (2000). *Oppimisen uusi järjestys – uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Ruohotie, P. (1994). Motivation and self-regulated learning. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.), *New themes for education in a changing world*. Tampere: Career development Finland.
- Ruohotie, P. (1996). *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousands Oaks: SAGE.
- Sitra. (2020). Viheliäinen ongelma. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/tulevaisuus-sanasto/viheliainen-ongelma/>
- Varila, J. (1990). *Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 2.
- Åhlberg, M. (1997). *Jatkuva laadunparantaminen korkealaatuisena oppimisena*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 68.

OPIKELIJAN TKI-PERUSTAISEN OPPIMISEN POLUN RAKENTAMINEN YHTEISÖPEDAGOGI- KOULUTUKSESSA

Marjo Kolehmainen | Virpi Ruuska

Johdanto

Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiohankkeet (TKI) ovat tärkeä opettajien osaamisen kehittämisen ja päivittämisen ympäristö. Aina niitä ei kuitenkaan mielletä itsestään selvinä opiskelijoiden oppimisympäristöinä, vaikka ne mahdollistavat opiskelijoiden osaamisen kehittämisen ja näyttämisen työnantajille.

Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak) on muiden ammattikorkeakoulujen tavoin tarkastellut opetuksen ja TKI-toiminnan suhdetta. Opintojen suorittamista työelämälähtöisesti Humakin omissa, ulkopuolisen rahoituksen saaneissa hankkeissa ja liiketoiminnassa kutsutaan TKI-perustaiseksi oppimiseksi, jonka tulisi olla yksi keskeinen oppilaitoksessa käytössä olevan työelämälähtöisen valmennuspedagogiikan oppimisympäristö. (Lindholm 2019, s. 9.) Tällä artikkelilla otetaan askelia TKI- ja pedagogisen toiminnan yhteisen polun rakentamiseksi ja nostetaan esiin prosessin kipukohtia. Yhteisellä polulla niin opiskelijat kuin henkilöstö voivat kehittyä, kehittää osaamistaan ja luoda inhimillisempää yhteiskuntaa.

Valmennuspedagogiikka perustuu työelämälähtöisyyteen, jossa edistetään selkeästi ja johdonmukaisesti opiskelijan todellisten, työelämässä tarvittavien ammatillisten ja yleisten tietojen, taitojen ja valmiuksien kehittymistä läpi koko tutkinnon. Valmennuspedagogiikka tarvitsee toteutuakseen työelämätapaisen toiminta- ja oppimiskulttuurin, jolloin oppiminen tapahtuu mahdollisimman paljon työelämän todellisissa tai niitä simuloivissa tilanteissa. Valmennuspedagogiikka perustuu ryhmässä toteutuvaan toimintaan ja oppimisen prosessiin, jossa keskeistä on yhdessä (ryhmä, tiimi ja laajempi työyhteisö) tekeminen. (Sirkkilä, 2015, s. 11.)

Käytännössä valmennuspedagogiikka näkyy muun muassa siten, että opintojaksojen tehtävät liitetään ensisijaisesti oppilaitoksen ja sen kumppanien yhdessä toteuttamaan hanketoimintaan tai työelämän tilaustoihin. Työelämälähtöiset oppimisympäristöt mahdollistavat opiskelijoille uuden ymmärryksen syntymisen opiskeltavasta aiheesta. Ymmärrys syntyy opiskelijoiden oma-aloitteisesti hankkiman tiedon ja kokemuksen synteisistä. (Humak, 2014.)

Ulkoisen rahoitus tuo osallisuuden laajoihin verkostoihin ja avaa näkymiä keskeisiin kehittämiskohteisiin sekä kansallisesti että kansainvälisesti. TKI-toiminnan tuottojen määrä korostuu nykyisessä valtion perusrahoituksessa ammattikorkeakouluille, joten on selvää, että ensisijaisesti tulee rakentaa työelämän kanssa yhteistyöprojekteja, joihin on mahdollista hakea hankerahoitusta, ja rakentaa hankkeet oppimisympäristöiksi.

Humak (2019) selvitti oppilaitoksensa TKI-perustaisen oppimisen nykytilaa kartoittavalla selvityksellä, jossa TKI-perustainen oppiminen rajattiin ”opiskelijoiden oppimiseksi ulkoista rahoitusta saaneissa TKI-hankkeissa”. Selvitykseen osallistui kaikkien koulutusohjelmien (kulttuurituotanto, tulkkaus ja yhteisöpedagogikoulutus) henkilöstö, eikä tuloksissa eritelty koulutusalojen tilannetta.

Selvitys osoittaa, että opiskelijoiden oppiminen hankkeissa ei vielä ole pedagogisesti loppuun asti hiottua. Lisäksi selvisi, että hankkeessa tapahtuvassa oppimisessa on vaihtelevia käytänteitä ja että oppimisen tuki jää sattumanvaraiseksi. TKI-perustaista oppimista ei ole riittävästi kuvattu henkilöstölle eikä sen mahdollistamaa osaamisen rakentumista opiskelijoille.

Kuvaamme ensin TKI-perustaisen oppimisen nykytilannetta, minkä jälkeen tarkastelemme opiskelijan matkaa oppijasta kehittäjäksi. Lopuksi hahmottelemme TKI-perustaisen oppimisen polkua yhteisöpedagogikoulutuksessa. Lisäksi ehdotamme korkeakoulun henkilöstölle ja opiskelijoille suunnattuja palveluita oppimisen tueksi. Ehdotuksemme perustuvat selvityksessä ilmenneisiin seikkoihin.

Nykytila ja havaintoja hankkeista oppimisympäristöinä

Sekä lehtori-projektipäälliköt että opiskelijat kokevat haasteita hanketyön pedagogisoimisessa. Hanketoiminta ei näyttäydy lehtoreille pedagogisesti perusteltuna toimintana vaan enemmän taloudellisena välttämättömyytenä. Voi olla, että perusteluissa henkilöstölle on vähemmälle jäänyt mahdollisuus oman osaamisen vahvistamiseen ja lisäämiseen sekä koko TKI-toiminnan merkitys korkeakoulutuksen ja opiskelijan osaamisen perustana. (Parkkola, 2019, s. 20.)

Jos hanketoiminnan ja TKI-perustaisuuden merkitys ei ole opetushenkilöstölle selvä, se ei välity opiskelijoillekaan.

Opiskelijoiden kokemuksissa Humakin TKI-toiminta ja hankkeet oppimismahdollisuuksina olivat kuin Muumilaakson näkymätön Ninni-hahmo: osittain näkyvissä. Välillä opinnoissa pilkkahtaa hankkeiden nimiä ja tehdään oppimistehtäviä hankkeisiin – toisen lehtorin kanssa enemmän, toisen ei ollenkaan. Opiskelijat kokevat, että hankkeissa oppimistehtävien sisältö ja laajuus eivät aina ole osaamisen kehittymiseen sopivasti mitoitettuja. Turhautuminen on todennäköisempää, kun osa opintojakson toteutuksesta liitetään hankkeeseen tehtäväksi, jolloin kaikki opintojakson opiskelijat osallistuvat hankkeeseen. Opiskelijat kokivat toisinaan olleensa *hankekarjaa*: mukana sen vuoksi, että heitä pitää ottaa hankkeeseen mukaan. Hankekarja-ilmaus kertoo hyvin negatiivisesta kokemuksesta hankkeissa oppimisessa. (Ikola & Kolehmainen, 2019, s. 50, 58–59; Kolehmainen, 2019, s. 43.)

Selvityksen perusteella opiskelijat kyllästyvät, jos sama hanke on oppimisympäristönä useassa opintojaksossa. Kohderyhmä ja konteksti toistuvat, vaikka opittavat substanssiasiat osaamistavoitteineen ovat erilaisia, kuten ohjaamista, verkostotyötä tai moninaisuuden kohtaamista. Osasyynä samojen hankkeiden käyttämiseen oppimisympäristöinä on kapeahko hankekanta ja se, että lehtorit eivät tunnista kaikkia oppilaitoksen hankkeita. Tiedot hankkeista ja niissä suoritettavana olevista tehtävistä eivät välity hankehenkilöstön ja opintojaksojen toteutuksesta vastaavien lehtorien välillä tai suoraan projektipäällikön ja opiskelijoiden välillä. Opintojaksoista vastaavilla lehtoreilla on keskeinen rooli tunnistaa opintojaksojen erilaisia suoritumahdollisuuksia ja oppimisympäristöjä sekä valmentaa opiskelijaa opinnoissa eteenpäin. Heillä on iso rooli TKI-perustaisen oppimisen toteuttamisessa opintojakson tai opintokokonaisuuden sisällä. Opiskelijan henkilökohtaista opintojen kehittymistä luotsaava valmentaja voi kannustaa opiskelijaa läpi opintojensa suorittamaan opintojaan TKI-perustaisesti. (Kolehmainen, 2019, ss. 47–48.)

Toteutussuunnitelman näkökulmasta opiskelija voi päätyä oppimaan hankkeeseen kahdella tapaa: hän voi suorittaa osan opintojaksosta hankkeessa tai koko opintojakson hankkeessa oppien, toisin sanoen harjoitteluna. Ensimmäisessä tavassa sekä lehtori että projektipäällikkö valmentavat opiskelijoita pääsääntöisesti ryhmässä. Selvityksen mukaan opiskelijat kaipaavat enemmän yksilöllistä valmennusta. Jälkimmäisessä tavassa, kun opiskelija liittyy hankkeeseen suuremmalla opintopistekokonaisuudella, opiskelijalle annetaan enemmän yksilövalmennusta. Kaikessa valmennuksessa olisi huomioitava, että opiskelija pääsee reflektoimaan oppimaansa yksin ja yhdessä sekä saa siihen tukea. Oman osaamisen näyttämiseen opiskelijat toivovat vaihtoehtoisia tapoja raportin rinnalle. Selvitys osoittaa, että yleisesti katsottuna TKI-perustaisen op-

pimisen käytännöt ovat vaihtelevia. Käytännöt ovat kunkin projektipäällikön omassa työssään kehittämisiä, työtä helpottamaan tehtyjä ratkaisuja. (Kolehmainen, 2019, ss. 46–47.)

Selvityksen mukaan opiskelija on TKI-perustaisessa oppimisessa enemmän objekti kuin subjekti: hänen roolinsa on passiivinen. Vastuu TKI-perustaisen oppimisympäristön luomisesta on opintojaksojen lehtorilla tai lehtori-projektipäälliköllä. Projektipäälliköt kertoivat haasteista luoda hankkeen työtehtäviä sopivia tehtäviä opiskelijoille. Työtehtävät tuntuivat päälle liimatuilta. Sama tunne oli toisinaan myös opintojakson vastaavalla lehtorilla. Eräs lehtori kuvasi, että hanke on aina jännitysmomentti lehtorin elämässä. Jännitystä voivat aiheuttaa projektipäällikön tai -työntekijän roolissa toiminen, hankkeen tavoitteiden saavuttaminen ja verkostotyö. Lehtorin tehtävä on sovittaa opintojakson toteutus hankkeen työtehtäviin pedagogiikka huomioiden. (Kolehmainen, 2019, s. 44.)

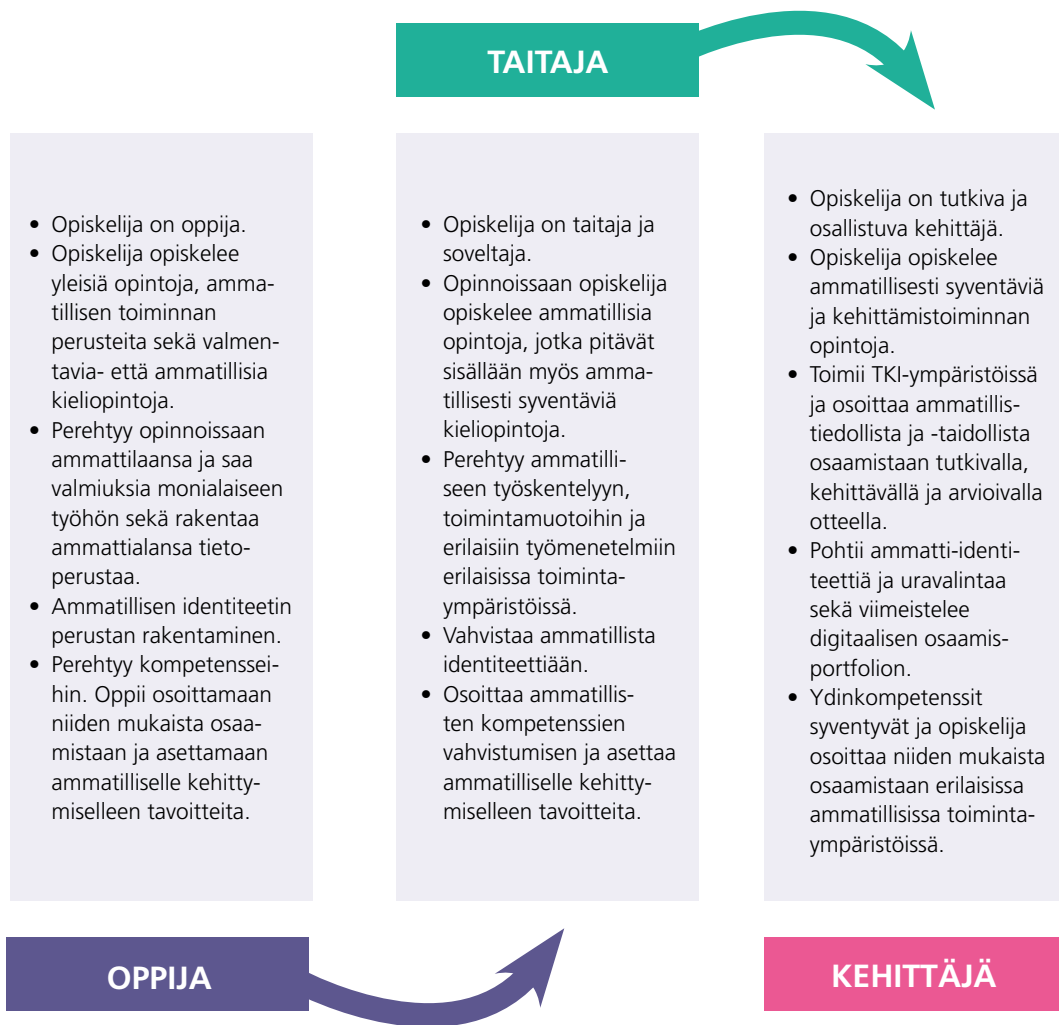
Selvää on, että hankkeen rakentaminen oppimisympäristöksi haastaa opettajuutta. Lehtorin roolit hankkeessa ovat moninaiset. Projektipäällikkönä toimiessaan lehtori on oman ammattialansa asiantuntija ja kehittäjä, minkä lisäksi hän on myös työnjohdollisissa tehtävissä opiskelijoille. Lisäksi lehtori huolehtii rahoittajan asettamien edellytysten ja luvattujen tavoitteiden saavuttamisesta määräajassa. Samaan aikaan hänen on pystyttävä muodostamaan projektista pedagogisesti toimiva oppimisympäristö. TKI-perustaisuuden vaatimat projektien ohjaustaidot vaativat lehtorilta uudenlaista osaamista. Hänen on pystyttävä toimimaan eri tilanteissa erilaisessa roolissa suhteessa opiskelijaan. Hankkeissa ovat oppimassa sekä lehtori-projektipäällikkö että opiskelija. (Parkkola, 2019, ss. 21–22.)

Yhteisöpedagogin polku oppijasta kehittäjäksi

Yhteisöpedagogitutkinnon tavoitteena on tuottaa yhteiskunnan yhä moninaisempiin tarpeisiin ja ammatillisiin toimintaympäristöihin aktiivisia, vastuullisia ja yhteisöllisiä arvostavan kohtaamisen ammattilaisia. Yhteisöpedagogikoulutuksesta valmistuu osaajia nuoriso- ja järjestötyöhön, työyhteisön kehittämiseen ja seikkailukasvatukseen. Yhteisöpedagogi ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta ja -kulttuurisuutta sekä kehittää toimintaympäristöissään myös erilaisia verkostoitumisen muotoja ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen kanavia. (Humak, 2018, s. 7.) Tässä luvussa kuvaamme yhteisöpedagogin oppimisen polkua oppijasta kehittäjäksi järjestö- ja nuorisotyön koulutuksen kautta.

Valmennuspedagogiikka haastaa opiskelijat uudelleen oppimisen kulttuuriin. Heti yhteisöpedagogikoulutuksen alussa työelämä asettuu opiskeli-

jan oppimisympäristön osaksi, ja työelämän rooli kasvaa opintojen edetessä. Opiskelija asemoituu ensin oppijan rooliin, josta hän kehittyy taitajaksi ja kehittäjäksi. Henkilöstön on olennaista hahmottaa opiskelijan oppimisen polku ja kehittyminen ohjatessaan opiskelijoita eri oppimisympäristöissä. Yksi oppimisympäristö on TKI-perustainen oppiminen.



Kuva 1. Ammatillisen kasvun vaiheet Nymanin (2015, s. 43) kuvion pohjalta.

Oppija

Oppijavaiheessa opiskelija opiskelee yleisiä opintoja, kuten opiskeluvalmiuksia, sekä ammatillisen toiminnan perusteita ja vapaasti valittavia valmentavia kieliopintoja. Opiskeluvalmiuksissa opiskelija saa sekä pedagogiset että korkeakoulun opiskeluun vaadittavat valmiudet. Lisäksi hän perehtyy ammattialaansa, saa valmiuksia monialaiseen työhön ja rakentaa ammattialansa tietoperustaa. Opiskelija aloittaa identiteetin perustan rakentamisen, johon hän reflektoi myös aiemmin hankittua osaamistaan. Hän perehtyy sekä ammattikorkeakoulutuksen vaatimiin että tutkintonsa erityisiin kompetensseihin, jotka ovat yhteisöllinen, pedagoginen, yhteiskunnallinen sekä organisaatio- ja kehittämisoaaminen. Alkuvaiheesta alkaen oppija oppii osoittamaan kompetenssien mukaista osaamistaan ja asettamaan ammatilliselle kehittymiselleen tavoitteita. (Nyman, 2015, s. 43.)

Opintoihin kuuluu ammatillisen kehittymisen opintojakso, joka kulkee opiskelijan koko tutkinnon läpi ja jossa toteutuu opiskelijan koko tutkinnon valmennus. Tämän opintojakson alussa opiskelijalle kuvataan erilaiset oppimisympäristöt – myös TKI-perustainen oppimisympäristö – ja ikään kuin saatetaan opiskelija näiden erilaisten oppimispolkujen ja -ympäristöjen äärelle. Opiskelija ottaa vastuun opinnoistaan itsensä johtamisen ja itseohjautuvuuden kautta. Hän oppii suunnittelemaan ammatillista kasvuaan kompetenssiperusteisesti sekä arvioimaan ja osoittamaan kompetenssien mukaista osaamistaan. (Humak, 2018, s. 11.)

Yhteisöpedagogin ammatilliset opinnot koostuvat kahdesta kokonaisuudesta: 1) yhteisöllisen ja pedagogisen toiminnan ja 2) yhteiskunnallisen toiminnan ja vuorovaikutuksen opinnoista. Niiden perusta luodaan oppijavaiheessa. Opiskelija pääsee tutustumaan ammattialaansa ensimmäisen ammatillisen harjoittelun (amatillinen harjoittelu 1) kautta.

Taitaja

Alkuvaiheen jälkeen opiskelija siirtyy taitajan ja soveltajan rooliin. Hän opiskelee ammatillisia opintoja, joihin kuuluvat myös ammatilliset kieliopinnot. Taitajan roolissa opiskelija perehtyy ammatilliseen työskentelyyn, toimintamuotoihin ja erilaisiin työmenetelmiin hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä. Opiskelija vahvistaa oppijan roolissa rakennettua ammatillista identiteettiään ja sen perustaa. Hän osoittaa taitavansa ammatillisten kompetenssien vahvistumisen ja asettaa itsenäisesti tavoitteita ammatilliselle kehittymiselleen. (Nyman, 2015, s. 43.)

Taitajavaiheessa opiskelija syventää yhteisöllisen ja pedagogisen toiminnan osaamisperustaa opiskelemalla muun muassa osallistavaa pedagogiikkaa, johtamista ja työyhteisötaitoja. Hän vahvistaa yhteiskunnallista toiminnan ja vuo-

rovaikutuksen osaamistaan opiskelemalla monikulttuurisuus- ja kotoutumiso-pintoja, yrittäjyysopintoja, taloussuunnittelua ja -hallintoa sekä TKI-opintoja. Yrittäjyysopinnoissa opiskelija saa valmiudet yritystoiminnan perustamiseen ja yrittäjämäiseen työtapaan: hän osaa muun muassa tuotteistaa, markkinoida ja myydä omaa osaamistaan (Opetussuunnitelma, 36). Taitajana opiskelija suorittaa vähintään ammatilliset harjoittelut (ammatillinen harjoittelu 2 ja 3) työ-elämässä.

Kehittäjä

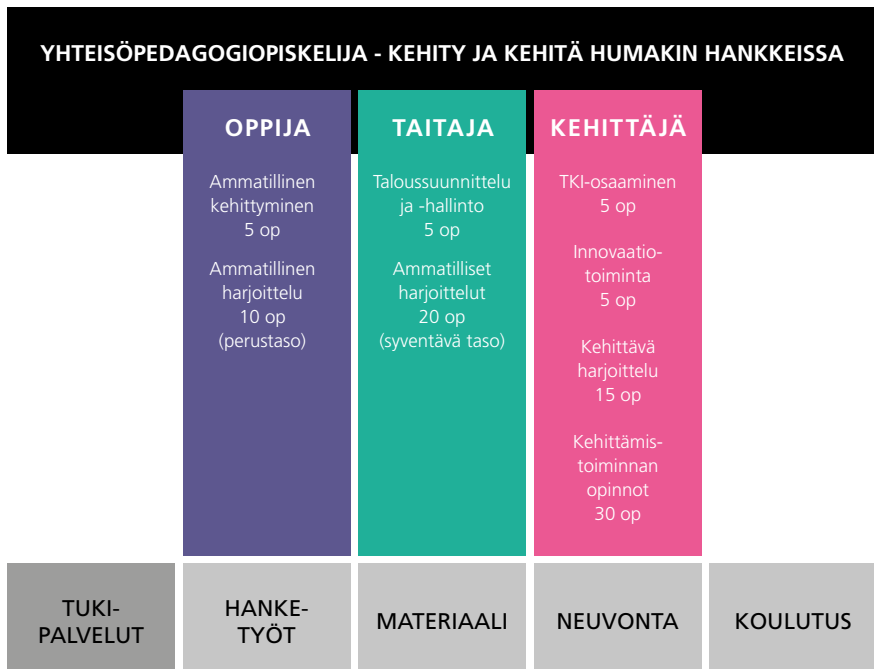
Taitajavaiheen jälkeen opiskelija on tutkiva ja osallistuva kehittäjä. Opiskelija siirtyy kehittäjäksi loppuvaiheen opinnoissaan, joilla tarkoitetaan ammatillisesti syventäviä opintoja, ammatillisesti syventäviä kieliopintoja ja kehittämistoiminnan opintoja, joihin kuuluu myös oppimisympäristöprosessi. Opiskelija toimii luontevasti TKI-ympäristöissä ja osoittaa ammatillistiedollista ja -taidollista osaamistaan tutkivalla, kehittäväällä ja arvioivalla otteella. Hän pohtii ammatti-identiteettiään ja uravalintaansa sekä viimeistelee digitaalisen osaamisportfolionsa. Lisäksi hän syventää ydinkompetenssejaan ja osoittaa niiden mukaista osaamistaan erilaisissa ammatillisissa toimintaympäristöissä. (Nyman, 2015, s. 43.)

Opiskelija voi tehdä pääosan loppuvaiheen opinnoistaan TKI- tai työelämäperustaisesti. Opiskelija syventää osaamistaan innovaatiotoiminnassa, verkostojen ja kumppanuuksien kehittämisessä sekä kansainvälisessä ja monikulttuurisessa toiminnan kehittämisessä. Syventäviin opintoihin kuuluu myös kehittävä harjoittelu. Kehittämistoiminnan opinnoissa opiskelija soveltaa tutkimus- ja kehittämistyön menetelmiä omassa ammatillisessa työskentelyssään (Humak, 2018, s. 22).

TKI-perustainen oppimisen polku ja tukipalvelut

Tässä luvussa hahmotamme TKI-perustaisen oppimisen polkua yhteisöpedagogikoulutuksen opetussuunnitelman perusteella saadaksemme lisää luistoa TKI- ja pedagogisen toiminnan välille. TKI-perustaisen oppimisen polun hahmotus perustuu omaan asiantuntijuuteemme. Hahmotamme polulle tukipalveluita (hanketyöt, materiaalit, neuvonta ja koulutus), joilla voidaan tukea lehtoreita, projektipäälliköitä ja opiskelijoita TKI-perustaisessa oppimisessa. Hahmottamamme tukipalvelut nousevat selvityksessä ilmenneistä tarpeista.

TKI-perustaisuus tulee olla yksi oppimisen polku, jonka opiskelija voi valita. TKI-perustainen oppiminen avataan opiskelijalle heti opintojen alussa, ja ammatillisen kehittymisen opintojaksolla opiskelijalle esitellään hankkeet op-



Kuva 2. Yhteisöpedagogiopiskelijän TKI-perustaisen oppimisen polku

pimisympäristöinä sekä niiden tarjoamat mahdollisuudet kehittyä ja kehittää niin ammattiosaamista kuin toimialaa.

Oppijavaiheessa toimiva yhteistyö työelämän kanssa vaatii lehtorilta luontevia ja aktiivisia työelämäsuhteita, verkosto-osaamista ja joustavien opetusmenetelmien valitsemista työelämän tarpeisiin. Lehtorin tulee olla kyvykäs näkemään työelämässä tapahtuvaa oppimista ja luottamaan siihen. Lisäksi hänen tulee tukea opiskelijan osaamisen rakentumista työelämässä. Lehtori rakentaa pedagogisesti toimivan työelämälähtöisen oppimisympäristön, jossa opiskelijan on turvallista ja innostavaa oppia. Turvallinen oppimisympäristö luodaan vertaistuen ja -oppimisen avulla esimerkiksi pari- ja pienryhmätyöskentelyssä. Oppijavaiheeseen kuuluu ensimmäinen työelämään tehtävä harjoittelu, tasoltaan perustason harjoittelu.

Taitajavaiheessa opiskelijan TKI-perustaisuus voisi näkyä esimerkiksi taloussuunnittelun ja -hallinnon opintojaksossa, jossa opiskelija kasvattaa osaamistaan hankerahoituksen ja budjetoinnin kautta. Opiskelija suorittaa taitajavaiheessa syventävän tason harjoittelut, jotka ovat kytkettävissä hankeympäristöön. Opiskelijalle annetaan mahdollisuus rakentaa omaa oppimistaan ja näyttää sitä osaamistavoitteiden mukaisesti.

Kehittäjävaiheen opinnoissa opiskelija voi oppia TKI-perustaisesti muun muassa TKI-osaamisen ja innovaatiotoiminnan opintojaksolla. Innovaatiotoiminnan jaksolla opiskelija tutustuu hankeideaan tai hankkeessa tapahtuvaan innovointiin. Opiskelija voi valita kehittävän harjoittelun toimintaympäristöksi TKI-perustaisen oppimisympäristön ja syventää osaamistaan kehittämistoiminnan opinnoilla (tutkimusmenetelmät, tutkimuksellinen kehittämistoiminta, kehittämistyön käytännöt) ja kiinnittää koko opintonäytetyöprosessinsa osaksi TKI-perustaisuutta. Hankkeissa on aina kysymys järjestö- ja nuorisotyön toimialan kehittämisestä, jonka työtehtäviin yhteisöpedagogit valmistuvat. Sen vuoksi hankkeet ovat oivallisia opinnäytteiden suorittamisen paikkoja.

Taitaja- ja kehittäjävaiheissa lehtorin työelämäyhteistyö ja verkosto-osaaminen tiivistyvät ja syvenevät. Lehtori rakentaa aktiivisesti uusia verkostosuhteita kehittämistoimintaan, sitouttaa työelämää yhteistyöhön ja ylläpitää omaa substanssiosaamistaan pyrkimällä synnyttämään hankekumppanuuksia ja -toimintaa. Lehtorin tulee olla avoin asenteissaan, uskoa opiskelijan osaamiseen sekä tukea tätä kiinnittymään työelämäverkostoihin ja rakentamaan uutta innovatiivista kehittämistoimintaa.

Ammattikorkeakouluna Humak varmistaa, että opiskelija saa tutkintonsa aikana niin sanotun minimitason opintopisteitä (esim. 20 op), jotka sisältävät eritasoisia (oppija, taitaja ja kehittäjä) kohtaamisia TKI-perustaisessa oppimisessä. Tutkinnosta on valittu selkeät opintojaksot, kuten ammatillinen kehittyminen, taloussuunnittelu ja -hallinto, TKI-osaaminen ja innovaatiotoiminta, joihin TKI-perustaisuus on rakennettu osaksi toteutussuunnitelmaa.

Kun opiskelija kokee TKI-perustaisen oppimisen luontevaksi oppimisympäristöksi, hänen on helppo kytkeä harjoittelut ja kehittämistoiminnan opinnot osaksi TKI-perustaista oppimispolkuaan. Opiskelija voi suorittaa koko tutkintonsa TKI-perustaisesti. Tämä mahdollisuus on tietysti riippuvainen Humakin kulloisestakin hankekannasta. Se vaatii sekä opiskelijalta että valmentavilta lehtoreilta TKI-perustaisen oppimispolun erinomaista hallintaa, ja opiskelijalta suurta itseohjautuvuutta.

Tukipalvelut

Jotta TKI-perustainen oppimisen polku mahdollistuu ja sekä opiskelijoiden että koulutushenkilöstön tietoisuus hankkeissa oppimisesta lisääntyy, kehittämme sisäistä markkinointia. ”Kehitä ja kehity Humakin hankkeissa” -viestin käyttäminen TKI-perustaisen oppimisen yhteydessä yhdenmukaistaa, innostaa ja tarjoaa tietoa siitä, mitä hanketyö on.

Tulevaisuudessa opiskelijoiden valmennuksen tueksi hahmottuu neljä pal-

velua: hanketyöt, materiaalit, neuvonta ja koulutus. Palvelut toteutetaan digitaalissa ympäristöissä.

Hanketyöt olisi tietokanta, joka sisältäisi ajankohtaisen tiedon hankkeissa tarjolla olevista työtehtävistä. Projektipäälliköt laatisivat työtehtävät tietokantaan, josta lehtorit ja opiskelijat hakisivat tiedon oppimismahdollisuuksiin. Tietokanta mahdollistaisi tiedon leviämisen tasapuolisesti ja samanaikaisesti Humakin yksiköiden välillä. Tällöin voidaan välttää se, että oppimisympäristönä toistuisivat samat hankkeet ja vain ne hankkeet, joissa on mukana oman yksikön lehtoreita. Hanketyöt-palvelu olisi avoin opiskelijoille ja mahdollistaisi aktiivisemmän roolin TKI-perustaiseen oppimiseen harjoitteluun tarttumisessa. Hankkeiden opiskelijoille sopivat työtehtävät ja opintojaksojen toteutusmahdollisuudet kohtaisivat tämän palvelun avulla.

Materiaalipalveluun tuotetaan esimerkiksi lyhytvideoita, jotka tarjoavat näkökulmia ammattikorkeakoulun TKI-toimintaan, hankkeiden substanssiin ja hanketyössä tapahtuvaan kehittämiseen. Videot ovat käytettävissä materiaaleina polussa nostetuilla opintojaksoilla sekä opintojaksoilla, joissa osaamistavoitteet yhtyvät hankkeen substanssiin innostamaan ja tarjoamaan tietoa hanketyöstä. Lyhytvideot tuotetaan Humakin henkilöstön kanssa. Videoiden aiheena ovat esimerkiksi yleisesti hanketyön esittely ja merkitys, hankkeen eri vaiheet (ideointi, suunnittelu, toteutus), verkostotyö, hankerahoitukset, hankhallinnointi ja talous, projektipäälliköiden ja opiskelijoiden tarinat oppimisesta sekä hankkeiden toiminta ja tulokset. Palvelun tuottamisella kehitetään opiskelijoiden tietoisuutta hanketyön kokonaisuudesta ja merkityksestä opiskelutavalle toimialalle sekä lisätään koulutuksen työelämäläheisyyttä.

Neuvontapalvelussa tarjotaan opintojakson lehtoreille ja projektipäälliköille ryhmä- ja henkilökohtaista neuvontaa virtuaalisesti hankkeen rakentamiseksi oppimisympäristöksi. Näin voidaan palvella verkostomaisesti toimivassa ammattikorkeakoulussa osallistumista hanketoiminnan pedagogisoimiseen ympäri Suomea tai maailmaa. Säännöllisesti toteutettavissa ryhmäneuvonnoissa on vaihtuva aihe, jossa osallistujat saavat käytännön neuvontaa hankkeessa tapahtuvan oppimisen toteuttamiseen. Neuvontapalvelut hyödyntävät materiaalityökalujen tuotantoa esimerkiksi käyttämällä lyhytvideoita. Ryhmäneuvonnan aiheet voivat olla esimerkiksi TKI-perustaisen oppimisen käytännöt, opintojaksojen toteuttaminen osittain tai kokonaan hankkeessa, hanketehtävien muotoilu opiskelijoille tehtäväksi, osaamistavoitteiden tunnistaminen hankkeessa, opiskelijoiden motivointi ja rekrytointi hankkeessa oppimiseen, tiimioppimisen malli hankkeessa tai työtodistus sekä suosittelijana toimiminen opiskelijan työnhaussa.

Henkilökohtaisessa neuvonnassa keskitytään lehtorin ja projektipäällikön esiin nostamiin asioihin. Neuvontapalvelun tavoitteena on vähentää projekti-

päälliköiden ja lehtoreiden kokemaa epävarmuutta TKI-perustaisen oppimisen toteuttamisessa. Palvelulla voidaan yhdenmukaistaa käytänteitä ja kehittää opiskelijoiden hankkeissa saaman valmennuksen laatua ja tasavertaisuutta. Neuvontapalvelun sisältöjen kehittämiseen kuuluvat prosessikuvaukset, jolla voidaan selkiyttää opiskelijan TKI-perustaisessa oppimisessa saamaa tukea. Prosessissa kuvataan projektipäällikön työnjohdollinen rooli ja lehtorin opiskelijan osaamistavoitteita tukeva sekä arvioinnista vastaava rooli. Tavoitteena on, että palvelua kehittämällä projektipäälliköllä ja lehtorilla on aikaa opiskelijan oppimisen refleктоimisen tukemiseen. Lisäksi hankkeessa tehtävän työn sisältö ja laajuus tulee olla entistä paremmin arvioitu suhteessa opintojaksoon ja opiskelijan osaamiseen.

Koulutuspalvelun sisällöt ovat Humakin oppimisympäristöön rakennettavia lyhytverkkokursseja (0,5–1 op), jotka on tarkoitettu hankkeissa vähintään kymmenen opintopisteen laajuisia opintoja tai harjoittelua tekeville opiskelijoille, pois lukien opinnäytteen tekijät. Kurssit sisällytetään osaksi hankkeessa tehtävää harjoittelua. Kurssien aiheet ovat esimerkiksi hankehallinto, projektissa töissä, hankeviestintä ja hankeideasta rahoitushakuun. Kurssin oppimistehtävät kontekstoidaan aina hankkeeseen, jossa harjoittelu tapahtuu. Verkkokursseilla taataan tasavertaiset mahdollisuudet opiskelijoiden kehittämisosaamisen kasvuun ja tuetaan osaamista työn muutoksen ja tulevaisuuden vaatimuksiin.

Pedagogisesti hyvin toteutettu oppiminen hankkeessa auttaa opiskelijaa ymmärtämään omaa asemoitumistaan ammattialaansa, yhteiskuntaan ja nykypäivän työn keskeisiin elementteihin. Hankkeissa tähdätään toimialan kehittämiseen, ja siten TKI-perustainen oppiminen mahdollistaa näkökulmia työn muutokseen ja tulevaisuuden vaatimuksiin. Ulkoisesti rahoitetussa ammattikorkeakoulun hankkeessa oppimisen tulevaisuusorientaatio on merkittävä seikka, kun hankkeet tuodaan esiin opiskelijoille TKI-perustaisina oppimisympäristöinä. (Parkkola, 2019, s. 20.)

Vaikka Humakissa on tehty lukuisia onnistuneita TKI-perustaisen oppimisen ratkaisuja ja kokeiluita, tarvitaan jatkuvaa uudistumista ja toiminnan arviointia. Ideaalitulanteeseen, jossa voitaisiin brändätä ”Humakin hankkeet ovat paras oppimisympäristö”, on vielä matkaa. Kehittymistä pitää tukea ja jatkaa.

Lähteet

- Humak. (2014). Valmennuspedagogiikka. Humak Wiki. <https://wiki.humak.fi/display/OJOS/Valmennuspedagogiikka>. Viitattu 16.2.2020.
- Humak. (2018). Yhteisöpedagogikoulutus. Opetussuunnitelma 2018–2024. Viitattu 6.4.2020. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2018/08/Yhteis%C3%B6pedagogi-AMK-OPS-2018-24.pdf>
- Ikola, A-M. & Kolehmainen, M. (2019). Hetkellisesti näkyvä. TKI-perustainen oppiminen Humakin opiskelijoiden näkemänä ja kokemana. Teoksessa M. Kolehmainen & A. Lindholm (toim.), *TKI-perustainen oppiminen Humakissa* (ss. 50–62). <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2019/10/TKI-perustainen-oppiminen-Humakissa-Kolehmainen-M-Lindholm-A.pdf>
- Kolehmainen, M. (2019). Hanke on jännitysmomentti lehtorin elämässä. TKI-perustainen oppiminen lehtoritiimien ja projektipäälliköiden kokemana. Teoksessa M. Kolehmainen & A. Lindholm (toim.), *TKI-perustainen oppiminen Humakissa* (ss. 40–49). <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2019/10/TKI-perustainen-oppiminen-Humakissa-Kolehmainen-M-Lindholm-A.pdf>
- Lindholm, A. (2019). Johdanto. Teoksessa M. Kolehmainen & A. Lindholm (toim.), *TKI-perustainen oppiminen Humakissa* (ss. 9–15). <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2019/10/TKI-perustainen-oppiminen-Humakissa-Kolehmainen-M-Lindholm-A.pdf>
- Nyman, T. (2015). Ammatillinen kasvu ja valmentajuus. Teoksessa J. Määttä, H. Sirkkilä, J. Hoffrén, T. Lämsä & T. Nyman. *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja. (ss. 42–49). <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>
- Parkkola, T. (2019). TKI-perustainen tie Humakin pedagogisen ajattelun ytimeen. Teoksessa M. Kolehmainen & A. Lindholm. *TKI-perustainen oppiminen Humakissa* (ss. 17–22). <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2019/10/TKI-perustainen-oppiminen-Humakissa-Kolehmainen-M-Lindholm-A.pdf>
- Sirkkilä, H. (2015). Valmennuspedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa J. Määttä, H. Sirkkilä, J. Hoffrén, T. Lämsä & T. Nyman. *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja. (ss. 7–12). <https://wiki.humak.fi/display/OTO/Valmennuspedagogiikka?preview=/4264035/18056387/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>

JÄRJESTÖPIIKKEJÄ JATKUVAN OPPIMISEN LIHASSA

Timo Sinivuori

Kansalaisjärjestöt ja EdTech-yritykset ovat tulleet vahvasti mukaan keskusteluun jatkuvasta oppimisesta ja ekosysteemiajattelusta. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ekosysteemejä alkaa hahmottaa erilaisten digitaalisten tarjoutmien, kokeilujen ja paikallisten hankkeiden kautta. Kansalaisjärjestöt validoivat osaamistuotantoaan kovaa vauhtia, ja oppilaitokset ottavat avosylin vastaan ilmaista validoitua osaamista, jota on sovellettu käytännön vapaaehtoistyössä. Toisaalta on myös kritisoitu jatkuvan oppimisen liiallista työelämälähtöisyyttä ja alettu puolustaa jatkuvan oppimisen sivistyksellistä merkitystä ja ekososiaalista näkökulmaa.

EdTech tarkoittaa oppimis- ja koulutusteknologiaa, ja se on uusi ja nopeasti kasvava liiketoiminta-alue maailmassa. Suurin osa noin 150 suomalaisesta alan yrityksestä on vielä pieniä, mutta kasvusuunta on merkittävä. EdTech Finland -yhdistyksen tavoitteena onkin tehdä Suomesta edelläkävijämaa oppimis- ja koulutusteknologian alueella. (Karppinen, 2020.)

Ekosysteemien yhteyteen on alkanut vähitellen syntyä erilaisia digitaalisia ratkaisuja ja tarjoutmia. Ne avaavat aivan uudenlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi opintojen ohjaamiseen mutta asettavat myös haasteita opiskelijoille, opettajille, koulutuksenjärjestäjien uraohjaukselle ja työelämäpalveluille, nuorisotyön ammattilaisille, työelämän HR-palveluille sekä viranomaisille (Viro-lainen ym., 2019). Tässä ekosysteemikehitysten aallokossa tarvitaan dynaamisia osaamissilloittajia, jonka roolin oppimispalveluiden tuottajat, kuten EdTech-yritykset ja innovatiiviset nuorisotyötä tekevät kansalaisjärjestöt, voisivat ottaa omakseen. Samalla ne saisivat oivallisen mahdollisuuden verkostoitua ja liittyä mukaan jatkuvan oppimisen paradigman eheyttämiseen ja vahvistamiseen valtakunnallisesti. Osaamispalveluyritykset ja nuorisotyötä tekevät kansalaisjärjestöt ovat nälkäisiä löytämään palvelutarpeita ja kytkeytymään mukaan jakamaan omaa menetelmäosaamistaan. Heillä on myös yhteyksiä tärkeisiin verkostoihin ja vahva intressi vahvistaa, varmistaa ja lanseerata uuden jatkuvan oppimisen ekosysteemin toimivuutta kustannustehokkaasti. Opetusteknologia-alan EdTech-yritykset ovat lisäksi järjestäytyneet ja osaavat jo hyödyntää omien verkostojensa synergioita (Karppinen, 2020).

Nuorisotyötä tekevien kansalaisjärjestöjen ja osaamispalveluyritysten yhtenä tulevaisuuden tehtäväkenttänä tulee nähdä ekosysteemien kehityshankkeiden tulosten hyödyntäminen nuorisotyössä ja oppilaitosyhteistyössä. Digitaalisten ratkaisujen ja toimintamallien juurruttaminen nuorisotyön, oppilaitosyhteistyön ja työelämän verkostoihin on tärkeää erityisesti silloin, kun kehityshanke päättyy eikä käyttöönoton edistämiseen ole riittävästi varauduttu. Vaarana on usein kuitenkin se, että osaamispalveluyrityksissä tai kansalaisjärjestöissä ei ole riittävän laajaa horisontaalista tai vertikaalista asiantuntijaosaamista. Pullonkaulaksi voi muodostua myös kokonaiskuvan tai ajallisen perspektiivin puute havaita eri koulutus-, järjestö-, työelämä- ja viranomaistoimijoiden tarpeita ja synergioita. Osaamispalvelutuottajien keskuudessa ei myöskään aina ole riittävää yhdistelmää teknologista osaamista, projektiosaamista, kehittämis- ja tutkimusosaamista eikä verkosto-osaamista. Osaaminen voi olla epätasaisesti jakautunutta ja yhteistyön käynnistämisen lähtökotkia tuoda uuvuttavasti lisähaasteita. Useat osaamispalveluyritykset tai nuorisotyötä tekevien järjestöjen tiedonkeruuvälitteet voivat lisäksi ”rasittaa” selvitys-, palvelu- ja integrointipyyntöillään viranomaisverkostoja, vaikka ovatkin hyvää tarkoittaen liikkeellä. Myöskään osaamispalveluyritysten ansaintalogiikka ei ole helposti ratkaistavissa ja vaatii runsaasti markkinointi- ja myyntityötä, eikä asiakassuhteen jatkuvuudesta ole aina takeita.

Tässä artikkelissa pohdin nuorisotyötä tekevien kansalaisjärjestöjen ja yksityisten osaamispalveluyritysten, erityisesti EdTech-yritysten, mahdollisuuksia ja esteitä jatkuvan oppimisen aallokossa ja ekosysteemikehitystyössä. Samalla peräänkuulutan kansallista jatkuvan oppimisen ohjausmallia, jossa huomioidaan myös nuorisotyötä tekevien kansalaisjärjestöjen, vapaan sivistystyön ja EdTech-alan yrittäjien kasvava rooli.

Oppimisen ja osaamisen digitaalinen ekosysteemi

Osaamisen kehittymisen digitaaliseen ekosysteemiin voidaan nähdä kuuluvan 1) yritykset tai yhteisöt palveluntuottajina, 2) virallisissa ja epävirallisissa oppimisprosesseissa toimivat henkilöt, esimerkiksi opettajat, ohjaajat ja valmentajat, 3) oppimista määrittelevät käsitteet sekä 4) oppijat. Oppimista kuvaavat käsitteet perustuvat viimeaikaiseen oppimistutkimukseen. Näitä ovat esimerkiksi oppimismotiivit, emootiot, toimijuus, luovuus, vuorovaikutus, leikillisuus, yhteisöllisyys, metakognitio, itsesäätely, oivaltaminen ja reflektointi. (Virrolainen ym., 2019.)

Kun suomalaista koulutusjärjestelmää luotiin, yhteiskunnan lähtökohdat ja tarpeet olivat hyvin erilaisia kuin nykyään. Koulutusjärjestelmämme ei sellaise-

naan enää pysty vastaamaan jatkuvasti muuttuvaan osaamis pääomatarpeeseen (Suomen Yrittäjät, 2018, s. 5). Ainoastaan ekosysteemiajattelun avulla pystymme ymmärtämään moniulotteista jatkuvan oppimisen käsitettä. Yhtä lailla on hyväksyttävä se, että työ ei tule koskaan valmiiksi. Sen keskeisin polttoaine on keskeneräisyys: kehittäminen ja kehittyminen. Mutta tuottaakseen hedelmää ekosysteemin juurien, rungon ja oksien tulee olla vahvat ja terveet.

Ekosysteemin rakentamisen alkuvaiheessa on hyvä määritellä jo toimintaa ohjaavat arvot ja periaatteet sekä ekosysteemin luonne ja tapa toimia. ”Sen sydämen tulisi sykkiä yrittäjämäisesti, rohkeasti ja innostuneesti” (Suomen Yrittäjät, 2018, s. 5). Jatkuvasti avautuvat uudet mahdollisuudet tulee arvioida nopeasti ja riskit ymmärtäen tarttua reippaasti tilaisuuteen. Ketteryyden ja dynaamisuuden yhtenä voimavarana tulee ehdottomasti olla osaamis palveluita tarjoavat ja kehittävät yritykset sekä kansalaisjärjestöt. On ymmärrettävää, että ekosysteemikäsitteen yleistymiseen ja hyödyntämiseen liittyy tarve tehdä näkyväksi koulutuksen ja työelämäyhteistyön yhä laajentuvaa monimuotoisuutta ja ketterää vuorovaikutteista luonnetta. Toisaalta sateenvarjokäsitteen sisään pääsevät vihdoin ”kutsuvieraina” ja yhteistyökumppaneina jatkuvaa oppimista toteuttavat ja kehittävät kansalaisjärjestöt sekä EdTech-yritykset.

Yksityisen ja julkisen sektorin toimintalogiikat ovat alkaneet yhä enemmän ohjata kansalaistoimijoita. Järjestöt ovat ammattimaistuneet ja keskittyneet, kun valtio on alkanut rahoittaa järjestöjä strategisista lähtökohdistaan projektiluontoisesti. Hyvänä esimerkkinä mainittakoon Nuorisolan osaamiskeskukset. En kuitenkaan näe uhkana sitä, että kansalaisyhteiskunnan kyky innovatiivisiin yhteiskunnallisiin aloitteisiin heikkenisi, pikemminkin toisin päin. (Valtioneuvosto, 2020.) Haasteena ennemmin on ”neljännellä sektorilla” tapahtuvan kansalaistoiminnan yleistyminen, joka tuo paineita järjestösektorille vaikuttaen muutenkin kansalaistoimintaan ja sen suhteeseen julkiseen valtaan. Miten nuorisojärjestökentällä luodut osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä vaikuttavuusarvioinnin työkalut ja toimintamallit ulottuvat ”neljännellä sektorilla” toimiviin nuoriin?

Jatkuvan oppimisen kansalliseen malliin on liitettävä järjestelmä tai järjestelmiä, jotka tunnistavat ja tunnustavat osaamista sen hankkimistavasta riippumatta paljon tehokkaammin kuin tällä hetkellä. Tutkintojen ja opintokokonaisuuksien tulee perustua osaamislähtöisiin ja työelämän tarpeisiin perustuviin näyttöihin. Nonformaalisti hankittu ja hankittava osaaminen kansalaisjärjestöissä, vapaaehtoistyössä, kesätöissä ja muualla työelämässä tulee tunnistaa ja tunnustaa vielä ketterämmin osaksi opintoja esimerkiksi digitaalisia osaamismerkkejä ja niiden metadatta, kuten osaamista kuvaavia näyttöjä, hyödyntäen.

Suomessa kehitetään tällä hetkellä useita jatkuvan oppimisen ja osaamisen digitaalisia systeemejä. Suuret kaupungit kehittävät omia digitaalisia alustojaan

ja ratkaisujaan moninaisine osaamisnieluineen. Jatkuvan oppimisen ekosysteemit tulkitaankin vielä pääosin alueellisiksi verkostoiksi, joissa oppilaitokset tekevät monenlaista yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa erilaisten digitaalisten tarjoumien, alustojen ja järjestelmien avulla. (Virolainen ym., 2019, ss. 4–25.) Lisäksi osaamiskeskukset, koulutuksenjärjestäjät ja kansalaisjärjestöt kehittävät omia osaamis- ja vaikuttavuusekosysteemejään sekä niihin kytkeytyviä digitaalisia työkaluja. Esimerkkeinä mainittakoon Suomen Partiolaisten ja Nuorisovalan Osaamiskeskus Kentaurin Digitaalinen osaamiskiekkko (www.osaamiskiekkko.fi), Talous ja Nuoret TAT:n ja Nuorisovalan Osaamiskeskus Kentaurin Duunikoutsisovellus sekä SOTE-järjestöjen POKKA-vaikuttavuusarviointityökalu (<https://pokka.kukunori.fi>).

Opetushallitus joutuu odottelemaan parlamentaarisia linjauksia, mutta odotellessaan se ei malta olla kokeilematta omia ekosysteemiäihioitaan. Näihin kaikkiin virityksiin liittyy mukaan digitaalisten palveluiden tuottajia – sekä korporatiivisia että EdTech-yrityksiä – hyvin moninaisissa rooleissa. On harmillista, että kompleksisissa ekosysteemiviidakoissa kallisarvoisia resursseja tuhlaantuu kansallisen ohjauksen puuttumisen ja epätasaisuuden vuoksi. Tois-taiseksi ei ole panostettu ekosysteemien vaikuttavuuden arviointiin. Toteutu-vatko digitaalisten ekosysteemien mahdollistamat työkalut ja tarjoumat käy-tännössä, kuten luvataan? Onneksi asiaan ollaan heräämässä myös parlamen-taarisella otteella ja toimenpiteitä yhtenäistämisen suuntaan ollaan ottamassa.

Jatkuvan oppimisen palvelukeskus

Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman mukaan jatkuvalla oppimisella vastataan tarpeeseen kehittää ja uudistaa osaamista elämän ja työuran eri vai-heissa. Tämän mahdollistamiseksi hallitusohjelmassa on jatkuvan oppimisen uudistushanke, jonka linjaukset valmistuvat vuoden 2020 lopussa. (Valtioneu-vosto, 2019.) Uudistuksen toteutus jatkuu yli hallituskauden.

Jatkovaa oppimista pohtivan työryhmän tehtävänä oli laatia kuvaus jatku-van oppimisen toimintamallista ja periaatteista sekä tehdä ehdotukset, joilla

- a) vahvistetaan kannusteita työuran aikaiseen opiskeluun,
- b) lisätään osaamisen kehittämisen suunnitelmallisuutta,
- c) parannetaan työn ja opiskelun yhteensovittamista ja
- d) kohdennetaan koulutusta digitalisaation ja työn murroksen aloille.

Lisäksi tehtävänä oli luoda ennakoiva toimintamalli akuutteihin uudelleen-koulutustarpeisiin. Työryhmän mukaan Suomessa tulee toteuttaa kansallinen

jatkuvan oppimisen uudistus ja sen toteuttamiseksi ehdotettiin laadittavaksi vuoteen 2030 ulottuva kansallinen jatkuvan oppimisen strategia. (Valtioneuvosto, 2019, 166.)

Jatkuvan oppimisen hankkeen (OKM033:00/2019) mukaan osaamisen kehittämisen rakenteita tulee uudistaa luomalla jatkuvan oppimisen valtakunnallinen ja alueellinen palvelumalli varmistamaan, että yksilöiden osaamisen kehittämisen ja työnantajien tarvitseman osaamisen tarpeet kohtaavat. Palvelumallin avulla vahvistetaan koordinaatiota, jolla eri koulutusmuodoista ja palveluista koostuvat osaamisen kehittämispalvelut vastaavat tehokkaasti tarpeisiin ja ovat helposti saavutettavissa. Hankkeen selvityksen (OKM, 2020) mukaan palvelumallin tulee tukea paikallisia yrityksiä ja julkisyhteisöjä osaavan työvoiman saatavuudessa sekä niiden tuotannon ja palveluiden kehittämisessä. Palvelumalli tarjoaisi lisäksi mahdollisuuden koota yhteen eri toimijoiden olemassa olevaa tarjontaa sekä kehittää ja konseptoida – digitalisaation mahdollisuudet hyödyntäen – erilaisia osaamiskokonaisuuksia.

Hankkeen työryhmä on esittänyt, että osaamisen alueellisia ekosysteemejä vahvistetaan. Keskeinen osa jatkuvan oppimisen systeemistä uudistusta on valtakunnallisen ja alueellisen koordinaation vahvistaminen. Tätä ohjaamaan hahmotellaan rakennetta, joka tuo yhteen työvoiman, työvoiman ulkopuolella olevat, yritykset ja esimerkiksi kuntien ja valtion työllisyyspalvelut sekä koulutustarjonnan. Opetushallituksen toiminnallisiin tehtäviin palvelumallissa kuuluisivat tutkintojen tunnustaminen, opiskelijavalintarekisteri ja muut tietovarannot (esimerkiksi opintopolku.fi, Koski-tietokanta, valtionosuudet ja kustannukset) sekä opetussuunnitelmien ja tutkintorakenteen kehittäminen ja kansainvälistyminen. (OKM, 2020.)

ELY-keskuksilla puolestaan on laajat tietovarannot työelämästä, työmarkkinoista ja yrityksistä. Työryhmä edellyttää, että opetus- ja kulttuuriministeriön sekä työ- ja elinkeinoministeriön yhteinen selvitystyö jatkuvan oppimisen palvelumallin perustamisesta käynnistetään pikaisesti. Työryhmä visioi, että jatkuvan oppimisen palveluorganisaation tärkeä alueellisen toiminnan työmuoto olisi osaamispalveluiden hankinta oppilaitoksilta, korkeakouluilta ja muilta palvelun tuottajilta. (OKM033:00/2019.) Tässä kohdin ilmaisu ”muilta palvelun tuottajilta” vaatii tarkennusta. On kaksiulotteista unohtaa kansalaisjärjestöt ja osaamispalveluyritykset formaalin järjestelmän selän taakse. Ekosysteemien ohjaus- ja palvelujärjestelmää visioitaessa olisi viisautta puhua tarkemmin määritellystä ja laajapohjaisemmasta toteuttajaverkostosta.

Jatkuvan oppimisen työryhmä asetti selvitysryhmän pohtimaan jatkuvan oppimisen palveluorganisaation perustamista. Selvitysryhmän toimeksiantona oli tehdä selvitys rakenteesta, joka toimisi opetus- ja kulttuuriministeriön sekä työ- ja elinkeinoministeriön yhteisenä jatkuvan oppimisen palveluorgani-

saationa. Vapaasti tulkiten tämä voisi olla alueellisten ja valtakunnallisten, jatkuvaan oppimiseen liittyvien ekosysteemien superekosysteeminä tai ekosysteemikosmoksen komentosiltana toimiminen. (Heinonen ym., 2020).

Selvityksessä – muita lähtökohtia juurikaan huomioimatta – lähdetään siitä, että palvelukeskittymä tulee toimimaan opetus- ja kulttuuriministeriön sekä työ- ja elinkeinoministeriön yhteisenä jatkuvan oppimisen palveluorganisaationa. Selvityksessä esitetään, että osaamisen ja työllisyyden palvelukeskus perustetaan Opetushallituksen yhteyteen erillisyyksikkönä. Palvelukeskuksen tehtävät ja asema määriteltäisiin lainsäädännössä. Yksikkö toimisi jatkuvan oppimisen kansallisena koordinaattorina ja kokoaisi yhteen nykyisin hajallaan olevia palveluita yhden luukun periaatteella. Se toteuttaisi jatkuvalla oppimiselle asetettuja tavoitteita osaamispalveluiden koordinaation tukemisessa ja alueellisten ekosysteemien luomisessa ja ylläpidossa olemassa olevia rakenteita hyväksikäyttäen. (Heinonen ym., 2019.) Kokonaistavoite on kirkas ja helpposti kaikkien toimijoiden hyväksyttävissä: luodaan kansalaisille ja työnantajille nykyistä vaikuttavampi jatkuvan oppimisen palveluekosysteemimalli, jonka avulla kyetään ennakoimaan työmarkkinoilla tapahtuvaa muutosta ja reagoimaan siihen mahdollisimman oikein kohdennetuilla koulutuksilla. Uutta tässä on se, että palvelukeskus sitoisi toiminnallisesti yhteen eri hallinnonalat. Tätä yhteistyötä ja koordinaatiota on odotettu pitkään.

Selvityksessä todetaan myös, että tulevaisuuden työelämätaidoissa korostuvat yleiset työelämätaidot, kuten vuorovaikutustaidot ja oman työn johtaminen, sekä yrittäjyystaidot, digitaaliset taidot ja kestävä kehityksen taidot. Selvityksessä ei sen sijaan todeta, mitkä tai ketkä ovat näitä merkittäviä yleisiä työelämävalmiuksia tuottavia toimijoita. Vastaan omaan kysymykseeni. Ne ovat useasti juuri kansalaisjärjestöt ja niissä toteutuva tavoitteellinen harrastustoiminta ja vapaaehtoistyö sekä muu vapaa sivistystyö.

Palvelukeskuksen tehtävänä nähdään myös erillinen yrityspalvelu, jolla tuetaan pk-yrityksiä tulevaisuuden liiketoimintaosaamisen laaja-alaisessa vahvistamisessa, kuten osaamistarpeiden tunnistamisessa, osaamisen strategisessa johtamisessa, työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa ja monikulttuurisen työvoiman hyödyntämisessä. On hyvä pitää mielessä, että pienet osaamispalveluyritykset tarvitsevat maksavia asiakkaita, ja siksi mahdollisen kehittämisrahan lisäksi on vahvistettava myös ansaintalogiikkaa.

Selvityksen mukaan jatkuvan oppimisen tavoitteiden toteuttamiseksi lähdetään luomaan kansallisesti ohjattuja alueellisia palveluekosysteemejä, jotka kokoavat yhteen koulutuspalveluiden tuottajat (sekä julkiset että yksityiset), alueiden ja kuntien elinkeinojen kehittäjät, elinikäisen ohjauksen toimijat ja verkostot sekä alueen työllisyyspalvelut ja työnantajat. Palveluekosysteemien toiminnassa tulisi mielestäni näkyä myös olemassa olevien jatkuvan oppimisen

ekosysteemien kartoitus ja pyrkimys yhtenäistämiseen sekä päällekkäisyyksien karsimiseen.

Selvityksessä todetaan, että ensimmäisessä vaiheessa palvelukeskus nojautuisi koko maan kattavaan toimijaverkostoon, johon nimetään vastuuhenkilöt vapaan sivistystyön oppilaitoksista, ammatillisen koulutuksen järjestäjiltä, korkeakouluilta, TE-toimistoilta, ELY-keskuksista, kunnista, KELAsta, maahanmuuttajien osaamiskeskuksista ja yksityisiltä palveluntuottajilta. On jälleen perusteltua kysyä, miksei verkostoon ole ajateltu edustusta harrastus- ja vapaaehtoistyön kentältä nuorisotyötä tekevistä kansalaisjärjestöistä, nuorisotalan osaamiskeskuksista, osaamispalveluyrityksistä ja EdTech-yrityksistä.

Riippumatta siitä, onko jatkuvan oppimisen palvelukeskuksen perustamisesta tehty päätöksiä ja toimenpiteitä ennen tämän artikkelin julkaisua tai sen jälkeen, on perusteltua kysyä – vaikkapa sitten jälkiviisaana – miksi ei tutkittu mahdollisuutta antaa palvelukeskustehtävää mahdollisesti nälkäisemmille ja ketterämmille toimijoille? Yleisestihän jo tiedetään, että ylhäältä alaspäin johdetut hankkeet vähenevät. Vaarana nimittäin saattaa olla, että jo yhteisesti jaetun ja ymmärretyn jatkuvan oppimisen kansalliseen koordinointiin syntyy formaalin koulutusjärjestelmän tiukoissa suitsissa kuhiseva virastomainen ratkaisu, joka on jo syntyessään vanhus.

Entä sitten, kun ekosysteemiin kuulumaton iso toimija alkaa toimia oma-varaisesti ja suljetun ekosysteemin kaltaisesti, kuten esimerkiksi Google? ”Jos saisit 93 000 \$ vuodessa osallistumalla 300 \$ koulutukseen, mitä hyötyä on korkeakoulutuksella?”, kysyy David Leibowitz (2020) blogissaan *You Don't Need College Anymore, Says Google*. Google julkaisi kesällä 2020 ammatillista osaamista kuvaavan osaamissertifikaattiperheen, jonka saavuttaminen onnistuu Googlen järjestämällä, keskimäärin puolen vuoden pituisilla kurseilla. Sertifikaatit antavat pätevyksiä hakea töitä USA:n nopeimmin kasvavilla IT-tekniikan aloilla ilman aiempaa alan osaamista. Google on mainostanut työnhakijoille, että se rinnastaa työelämäsertifikaatit korkeakoulujen tutkintotodistuksiin. Googlen ilmoitus on osaltaan herättänyt huolta korkeakoulujen opiskelijajakadon lisääntymisestä. Samaan aikaan myös Microsoft on lähtenyt nonformaalien oppimisympäristöjen kautta (LinkedIn, GitHub ja Microsoft) tuottamaan osaamista jatkuvan oppimisen näkökulmasta nopeammin kuin virallinen koulutusjärjestelmä. Se on luvannut maailmanlaajuisesti nostaa 25 miljoonan ihmisen digitaitoja (Smith, 2020). Kädenojennus kohdistettaneen erityisesti niille, joiden työllistyminen on hankaloitunut koronapandemian aikana. Digitaitojen päivittämisellä pyritään vahvistamaan työvoiman saatavuutta maailmanlaajuisesti.

Miten jatkuvan oppimisen palvelukeskus ja alueelliset digitaaliset ekosysteemit suhtautuvat rinnakkaisiin kasvualojen osaamisen sertifiointijärjestel-

miin? Imaistaanko nämä kaupalliset sertifiointijärjestelmät mukaan kansalliseen jatkuvan oppimisen ekosysteemiin vai kopiaidaanko kansainvälisistä kaupallisista lähtökohdista rakentuvista konsepteista vain parhaat palat? Vai noteerataanko niitä lainkaan? Niin tai näin, ekosysteemiavaruudessa kulkenee aina vierekkäin ja lomittain useita erilaisia kansainvälisiä osaamisen ekosysteemejä pikku aurinkoisen eli digitaalisine ratkaisuineen.

Osaamisen kiertotaloutta ja johtamisen kompleksisuutta

Jatkuvan oppimisen ekosysteemissä osaaminen tulee ymmärtää myös osaamisen kiertotalouden näkökulmasta. Opetushallituksen ylijohtaja Olli-Pekka Heinonen (2019, 3) toteaa, että yksilöiden ja yhteisöjen osaamisesta merkittävä osa syntyy virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella, mutta se jää osin hyödyntämättä, koska osaamisvarantoja ei tiedosteta eikä niitä ole tehty näkyviksi. Heinonen näkee jatkuvan oppimisen käytännön ratkaisujen toteuttamisen olevan Suomelle monella tavalla keskeinen strateginen kysymys. Fokus tulee siirtää pelkästä koulutusjärjestelmästä kattamaan koko oppimisjärjestelmää, ja erilaisin keinoin erilaisissa tilanteissa kerrytetty osaaminen on tunnistettava ja tunnustettava. Tällöin esimerkiksi nuorisojärjestöjen toiminnassa syntyvä osaaminen on arvokasta pääomaa, jota on voitava mahdollisuuksien mukaan lukea hyväksi opinnoissa, hyödyntää tunnistettuna osaamisena työmarkkinoilla ja tietysti arjen monissa tilanteissa. Heinonen korostaa järjestöjen merkitystä muutoksen uudisraivaajina todeten, että osaamisen kiertotalous on päivä päivältä lähempänä.

Jatkuvan oppimisen ekosysteemit ja varsinkin niitä koordinoiva palvelukeskus näyttävät kompleksisina myös johtamisen näkökulmasta. Moninaisen asiantuntijatyön johtamisessa tulee kiinnittää huomiota moniulotteisen tilannekuvan hahmottamiseen ja ymmärtämiseen, jaetun näkymän rakentamiseen ja itseorganisoitumisen mahdollistamiseen (Mäki, 2020). Nykyään kompleksisuus on tavallaan normaaliutta, ja se näyttää lisääntyvän matriisi-, verkosto- ja projektiohjatussa työelämässä. On turha luulla, että perinteinen rationaalinen, osittamiseen perustuva johtajuusparadigma olisi edelleen käyttökelpoinen palvelukeskuksen johtamisessa. Jos lähtökohtana erehdytään pitämään ajatusta, että kokonaisuus tulee optimoiduksi kunkin osasensa toiminnan optimoinnin kautta ja johtaminen perustuu kontrolliin ja hallintaan, ei palvelukeskuksella ole menestymisen mahdollisuuksia. Sen sijaan että keskitytään kontrolliin ja rakennetaan ylhäältä päin tulostavoitteita, pitäisi jatkuvan oppimisen ekosysteemejä kannustaa emergenssiin ja kytkökselliseen yhteistyöhön ja yhteis-

evoluutioon (emt.) Ekosysteemien elämässä epälineaarisuus on normaaliutta, ja yllättävät tapahtumat ovat kompleksisen toimintaympäristön luonnollinen osa. Keskenäisyys tulee uhkan sijaan nähä tärkeänä polttoaineena ja mahdollisuutena.

Harrastamalla huippuosaajaksi ammattiin

Kuten edellä totesin, osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan jo erilaisissa suljetuissa ekosysteemeissä. Mikrotasolla näin tapahtuu myös Suomessa. Isot yritykset, oppilaitokset ja järjestöt käyttävät esimerkiksi Digital Open Badge -järjestelmää sekä Open Badge Passport -portfoliota (ks. Open Badge Passport). Harrastuksissa ja vapaaehtoistoiminnassa syntyy yhä enemmän ja yhä laadukkaampaa osaamista tulevaisuuden työelämätarpeita varten. Esimerkiksi Sitran missiona on etsiä ratkaisuja megatrendien luomiin maailmanlaajuisiin haasteisiin. Sitran projektit Osaamisen aika ja Sivistys+ luotaavat kumpikin osaltaan tulevaisuuden ihanteita ja vahvistavat yhteiskuntamme sivistystä. Sivistys+illa voidaan katsoa olevan kansallisen sivistysihanteen uskonpuhdistajan rooli, kun taas Osaamisen aika näkee kansalaisten sivistyksen ja siihen liittyvän vapaan sivistystyön merkityksen erityisesti työelämässä tarvittavan osaamisen ja jatkuvan oppimisen näkökulmasta. (Honkala & Lahti, 2020.) Siksi hankeparilla on toisiaan täydentävinä keskeinen merkitys myös jatkuvan oppimisen ekosysteemin kehitystyössä.

Kettusen (2020) tutkimuksessa selvitettiin, kuinka paljon ja millaista aiemmin hankittua osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan ammatillisissa oppilaitoksissa. Asiaa tarkasteltiin sekä yhteisten että ammatillisten tutkinnonosien kautta. Tulokset osoittavat, että epämuodollisissa oppimisympäristöissä opiskelijoille kertyy hyvin moninaista ja laaja-alaista osaamista. Keskeisimpiä epämuodollisissa oppimisympäristössä opittuja taitoja olivat viestintä- ja vuoro-vaikutustaidot, organisointi- ja ongelmanratkaisutaidot, itsensä kehittäminen, johtaminen, ohjaaminen, sosiaaliset taidot, ammattitaito, elämänhallinta ja empatia sekä tietotekniset ja sosiaalisen median taidot. Nämä ovat juuri niitä taitoja, joita aiemmin mainitsemani opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen työryhmä sekä OECD (2018) peräänkuuluttavat koordinoitavaksi jatkuvan oppimisen ekosysteemissä.

On helppoa todeta, että epämuodollisissa oppimisympäristöissä kertyy sellaisia taitoja, jotka ovat välttämättömiä tulevaisuudessa, etenkin työelämän näkökulmasta. Haasteena vielä tällä hetkellä on myös se, että koulutuksenjärjestäjien opintorekistereistä ja muista opiskelijoiden opintotietokannoista ei pysty saamaan yhdenmukaista määrällistä dataa siitä, miten paljon harrastuksissa ja

vapaaehtoistyössä hankittua osaamista on opinnollistettu. Toivon, että tutkintotavoitteisen koulutuksen järjestämislupien yhteydessä tämä vaaditaan tehtäväksi näkyväksi rahoitusohjauksen kautta tietyllä prosenttiosuudella. Vasta siten edellä mainitut ominaisuudet rakentuvat raporttimalleihin – ja luultavasti hyvin nopeasti. Sitä kautta myös järjestöt pystyisivät osoittamaan luotettavasti ja yhdenvertaisesti keskuudessaan syntyvän osaamisen yksilöllisistä, yhteiskunnallisista ja sivistyksellisistä näkökulmista.

Partion Nuorisoalan osaamiskeskus teetti yhdessä Opintokeskus Siviksen kanssa *Harrastuneisuuden vaikutus 2019* -tutkimuksen ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa opiskeleville nuorille. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka opiskelijoiden harrastuksissa ja vapaaehtoistyössä hankittua osaamista on tunnustettu ja tunnustettu eli opinnollistettu opintojen aikana. Kyselyyn vastanneet nuoret ovat sisäistäneet, että omaa osaamista on kehitettävä pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti koko elämän ajan. Huomioitavaa on, että harrastustaustaiset nuoret ovat tavanomaista sitoutuneempia panostamaan jatkuvaan oppimiseen. Harrastamisen koetaan kehittävän itsenäisyyttä, ja oman identiteetin löytäminen koetaan merkitykselliseksi. Osaamista ei siis nähdä pelkinä taitoina vaan myös oikeanlaisena asenteena. Harrastavien nuorten tulevaisuuskäsitykset ovat erityisen positiiviset, ja hyvä asenne heijastuu innokkuutena päästä mukaan työelämään.

Edellä mainitun kyselytutkimuksen yhteydessä toteutettiin lisäksi *Nuorten harrastamisen vahvuustekijät 2019* -tutkimus. Siitä käy ilmi, että nuoret kokevat harrastuksen kerryttävän heidän osaamistaan erittäin laaja-alaisesti. Nuoret kokevat tärkeimmäksi vahvuudekseen sen, että he oppivat toimimaan tavoitelluista lähtökohdista ja oma-aloitteisesti. Myös yhteistyötaitoihin liittyvä osaaminen, kuten muiden kuunteleminen ja huomioiminen sekä erilaisten ihmisten kanssa toimiminen, nousevat vahvasti esiin. Yli puolet vastanneista koki lisäksi oppineensa harrastuksessaan paljon tai erittäin paljon itsestään ja hyvinvoinnistaan huolehtimisesta, palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta, yhdessä ja ryhmässä toimimisesta, vastuun ottamisesta, yllättävissä tai jännittävässä tilanteissa toimimisesta, ratkaisujen keksimisestä, suunnittelusta ja aikatauluttamisesta, kavereiden saamisesta, tunnetaidoista, esiintymisestä, muiden ohjaamisesta sekä vaikuttamis- ja viestintätaidoista (Sinivuori, 2019).

Kansalaisareenan teettämän tutkimuksen mukaan vapaaehtoistyötä tehneet olivat oppineet eniten vuorovaikutustaitoja sekä ryhmässä toimimista. Toiseksi eniten oli opittu ongelmanratkaisutaitoja, viestintää, ohjaamista ja kouluttamista (Rahkonen, 2018; Stranius, 2019). Edellä kuvatut tulokset korreloivat Opetushallituksen ennakointifoorumin (OEF) raportissa (OPH, 2019a, s. 3, 30–31) todettuihin tulevaisuuden keskeisiin geneerisiin taitoihin, työelämätaitoihin sekä jatkuvan oppimisen palvelukeskuksen toimin-

ta-alueeseen kuuluvien nonformaalien oppimisympäristöjen vaikuttavuuteen. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa, esimerkiksi opinnäytetyötoisissa tutkimuksissa ja kyselyissä. Jotta osaamisen tunnistamista ja tunnustamista voidaan vapaaehtoistoiminnassa kohdistaa paremmin, tarvitaan saavutettavia työkaluja ja ohjausta. Osaamista toki kertyy kaikille, mutta sen tunnistaminen on jo taito sinällään, mitä pitää harjoitella. (Fields, 2019, s. 9.)

Ammattikorkeakoulut ja jatkuvan oppimisen ekosysteemit

Korkeakoulut saavat yhä enemmän opiskelijoita, jotka ovat jo toimineet sekä työelämässä että aktiivisessa harrastus- ja vapaaehtoistoiminnassa. Asiantuntijaksi opiskelevan oppijan rinnalle on tullut oppiva asiantuntija (Mäki, 2019, s. 28). Kyse on siis myös ammatillisen opettajankoulutuksen paradigman muutoksesta.

Jotta oikeanlainen ja -tasoinen oppiminen on tunnistettavissa, tarvitaan järjestöjen ja koulujen välisiä yhteisiä *osaamisen tulkintafoorumia*. Tässä toiminnasta onkin hedelmällisiä kokemuksia Nuorisovaltakunnan osaamiskeskusten (Suomen Partiolaiset 2018–2019 sekä osaamiskeskus Kentaurin 2020–) ja eri oppilaitosten välillä. Foorumit avaavat ymmärrystä ja rakentavat osaamisdialogia koulun tarjoamien opetus- ja ohjauspalveluiden sekä järjestöjen toiminnan välille (Mäki, 2019, s. 29). Siksi moniammatilliset osaamisen tulkintaforumit sekä oppilaitoksissa että työelämäfoorumilla ovat myös jatkuvan oppimisen digitaalisten ekosysteemien keskeinen voimavara (ks. Nikander ym., 2018).

Tulkintafoorumeihin ollaan myös yhdistämässä tekoälyinstrumentteja tunnistamaan harrastuksissa ja vapaaehtoistyössä sekä työelämässä hankittua ja hankittavaa osaamista. Tekoäly vertaa tätä osaamista tutkintojen perusteisiin ja opetussuunnitelmiin automaattisesti. Tekoälyn tekemien vastaavuusehdotusten pohjalta opettajakollegion tehtävänä on vahvistaa tai heikentää algoritmeja ja näin osaltaan kehittää osaamisen tunnistamisen automatisointia. Tämä on hyvä esimerkki opettajaprofession ja nuorisotyön profession yhteisestä työnäystä, jossa tekoälyteknologiaa hyödynnetään yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

Partion Nuorisovaltakunnan osaamiskeskus oli mukana Opetushallituksen, Opin- ja Tutkimuskeskus Siviksen, Metropolia ammattikorkeakoulun, Rapidan ja VXT Researchin kokeilussa, jossa vertailtiin järjestökoulutusten ja tutkintojen perusteiden osaamiskuvausten vastaavuuksia tekoälyyn pohjautuvan analyysin avulla. Moniammatillisissa osaamisen kentauritiimeissä (tekoäly & ihmisäly) rakennettiin suosituksia osaamisvastaavuuksista, jotka sitten vietiin näkyviksi di-

gitaaliseen osaamiskiekkoon (osaamiskiekkko.fi) entistä nopeammin, tasapuolsemmin ja opettajien työtaakkaa vähentäen (OPH, 2019b; Sinivuori, 2019, s. 13). Jatkuvan oppimisen ekosysteemien kehitystyössä ammattikorkeakoulut ja opettajaprofessio voisivat olla tehokkaita osaamisen pedagogisia kohtaamaita, joissa yksityinen, julkinen ja kolmas sektori – osaamisen tilaajat ja tuottajat – kohtaavat.

Lopuksi

Olen tässä artikkelissa tuonut esille näkökulmia, jotka on syytä huomioida kansallisessa osaamisen ekosysteemityössä ja varsinkin jatkuvan oppimisen palvelukeskuksen muodostamisessa. Käyttämällä välillä kärkevää tyyliä olen pyrkinyt saamaan lukijan huomaamaan kansalaisjärjestöjen ja osaamispalveluyritysten roolit ja mahdollisuudet ekosysteemien kehitystyössä.

Miksi jatkuvan oppimisen digitaalista palvelumallia kehitettäessä on tärkeää huomioida kansalaisjärjestöt ja EdTech-yritykset? Siksi, koska EdTech-yrityksillä on useita kansainvälisestikin merkittäviä digitaalisia tarjoumia, systeemejä ja kehityshankkeita jatkuvasti agendalla verkostoissaan. Yksittäiset yritykset toimivat koulutusjärjestelmän ja työmarkkinatoimijoiden kanssa symbioosissa, ja ne ovat myös järjestäytyneet kehitysnälkäiseksi ja tuottavaksi EdTech Finland -yhdistykseksi. Pienet yritykset ovat tunnetusti ketteriä kehittäjiä ja verkostoitujia. Sitä paitsi, koska koulutusteknologiabisneksessä ei tehdä samalla tavalla rahaa kuin monessa muussa bisneksessä, kyse on tietyllä tavalla kutsumustyöstä. Ala houkuttelee, koska yrittäjät näkevät työllään olevan erityisen tärkeän merkityksen niin yhteiskunnan kuin yksilön näkökulmasta (Karppinen, 2020). EdTech-alan yritysten roolia ekosysteemityössä sopii tarkastella siis myös koulutusviennin näkökulmasta. Jatkuvan oppimisen palvelukeskuksen organisoituessa tulisi osaamispalveluyrityksille antaa niille kuuluva rooli ekosysteemikehitystyössä EdTech Finlandin kautta.

Kansalaisjärjestöt tarjoavat EdTech-yrityksille erinomaisen yhteistyön mahdollisuuden palvelukokonaisuuksien toteutuksessa. Laitisen (2018) mukaan kansalaisjärjestöt ovat ottamassa rooleja julkiselta sektorilta eli ne näyttävät hybridisoituvan. Uuden julkisjohtamisen (New Public Managementin, NPM) ajatusten mukaan julkista sektoria tulee pienentää. Tämän pohjalta nähdään myös, että kolmannen sektorin tulee osallistua palvelutuotantoon ja omak-sua markkinaperustaisia, tulostavasti ja yritysmaailmasta tuttuja toimintatapoja. Yksi nuorisotyötä tekevien kansalaisjärjestöjen itselegitimaatiotavoista on managerialistisesti korostaa järjestön erityistä osaamista, ammatillisesti tasokkaita toimintamalleja sekä palvelujen tuottamista erityisen taitavasti, te-

hokkaasti ja tuloksellisesti (Laitinen, 2018). Juuri tällaiset järjestöt voisivat olla avainasemassa myös kansallisessa ekosysteemikehitystyössä.

Jatkuvan oppimisen ekosysteemi -käsitteen vahvuus on se, että se mahdollistaa oppimisen moniulotteisen rakentumisen määrittämisen vain kolmella sanalla. Lisäksi se mahdollistaa koulutuksen ja oppimisen muutoksen tarkastelun myös ajallisesta näkökulmasta huomioiden nonformaalisti hankittavan osaamisen. Osaaminen ja jatkuvan oppimisen merkityksen oivaltaminen ja ”haltuun ottaminen” on yksi aikamme suurista kertomuksista (Mäki, 2019, 28). Nyt etsimme tämän suuren tarinan sanoittajia tulemalla aktiivisesti mukaan kehittämään jatkuvan oppimisen ekosysteemiä osana oppivaa yhteisöä. Uskon, että nuorisotyötä tekevien kansalaisjärjestöjen ja osaamispalveluyritysten mahdollisuudet ja potentiaali halutaan nähdä Suomessa muutoinkin kuin piikkinä jatkuvan oppimisen lihassa.

Lähteet

- Fields, M. (2019). *Vapaaehtoistyö hyödyttää työelämässä nuoria, hyvin koulutettuja ja työssä olevia – analyysi vuoden 2018 vapaaehtoistyön tekeminen Suomessa -aineistosta oppimisen näkökulmasta*. <https://www.ok-sivis.fi/media/materiaalit-osio/selvitykset-ja-tutkimukset/vapaaehtoistyon-tekeminen-suomessa.pdf>
- Heinonen, O.-P. (2019). Koulutusjärjestelmästä oppimisjärjestelmään. Teoksessa *Osaamisen kiertotalous - Harrastamalla huippuosaajaksi*. Haettu osoitteesta <http://osaamiskeskus.partio.fi/ajankohtaiset/julkaisu/>
- Heinonen, V., Gustafsson, J., Hjelt, J. & Lehikoinen, A. (2020). Selvitys jatkuvan oppimisen palveluorganisaation perustamisesta. OKM & TEM. Haettu osoitteesta https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/83d58d9a-95e5-425b-9b21-8328982e883b/8c80d204-84b8-4555-ac3c-a14aad1cbcec/MUISTIO_20200820115641.pdf
- Honkala, N. & Lahti, V.-M. (2020). Sivistys ja elinikäinen oppiminen sivistystä vahvistamassa. SITRA. Blogi. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/blogit/sivistys-ja-elinikainen-oppiminen-vahvistavat-huomista/>
- Karppinen, H. (2020). Oppimisteknologia Ry (EdTEch Finland). Haastattelu 20.8.2020.
- Kettunen, A. (2020). Epämuodollisissa oppimisympäristöissä kertyneen osaamisen tunnistaminen ammatillisessa koulutuksessa. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. https://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20200705/urn_nbn_fi_uef-20200705.pdf
- Laitinen, H. (2018). Nuorten, valtion vai markkinoiden asialla? Nuorisojärjestöjen hybridit toimintalogiikat. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Leibowitz, D. (2020). ”You Don’t Need College Anymore, Says Google”. Blogi. Haettu osoitteesta <https://medium.com/discourse/you-dont-need-college-anymore-says-google-102d4bec668>
- Mäki, A. (2020). Jännitteitä ja yhteiskehittelyä – kompleksisuus asiantuntijayhteisöjen arjessa. Teoksessa P. Vartiainen & H. Raisio (toim.), *Johtaminen kompleksisessa maailmassa. Viisautta kompleksisten ongelmien kohtaamiseen* (ss. 87–107). Helsinki: Gaudeamus.
- Mäki, K. (2019). Osaamista tunnistava pedagogi. Teoksessa *Osaamisen kiertotalous - Harrastamalla huippuosaajaksi*. <http://osaamiskeskus.partio.fi/ajankohtaiset/julkaisu/>
- Nikander, L., Kuisma, P. & Sinivuori, T. (2019). Tulkintafoorumit rakentamassa jatkuvan oppimisen toimintamallia. *HAMK Unlimited Journal* 28.8.2019. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/tul-kintafoorumit-jatkuvan-oppimisen-toimintamalli>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills*. Education 2030. OECD publications.
- OKM. (2020). Parlamentaarinen jatkuvan oppimisen uudistus: Jatkuvan oppimisen palvelujärjestelmän uudistus – osaamisella työllisyyttä Kehittämisen suuntaviivat 14.5.2020. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/hanke?tunnus=OKM033:00/2019>
- OPH. (2019a). *Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia*. Raportit ja selvitykset 2019:3.
- OPH. (2019b). Osaamiskuvausten semanttinen vertailu. 16.12.2019. Osaamisen opinnollistamisen kokeilu jatkuvan oppimisen viitekehityksessä. <https://rapida.fi/wp-con->

- tent/uploads/2019/12/Osaamiskuvausten-semanttinen-vertailu-16.12.2019.pdf
- Partion Nuorisolan osaamiskeskus & Talous ja Nuoret - TAT. Nuorten harrastuneisuuden vaikutus. (2019). Tuloraportti. T-Media Oy. <http://osaamiskeskus.partio.fi/wp-content/uploads/sites/45/harrastuneisuuden-vaikutus-raportti.pdf>
- Partion Nuorisolan osaamiskeskus, Opintokeskus Siviis & Talous ja Nuoret - TAT. Nuorten harrastamisen vahvuustekijät. (2019). Tuloraportti. T-Media Oy. Haettu osoitteesta <http://osaamiskeskus.partio.fi/wp-content/uploads/sites/45/harrastuneisuuden-vaikutus-raportti.pdf>
- Rahkonen, J. (2018). *Vapaaehtoistyön tekeminen Suomessa*. Tutkimusraportti. Helsinki: Taloustutkimus. https://kansalaisareena.fi/wp-content/uploads/2018/05/Vapaaehtoisty_o_tutkimusraportti-2018.pdf
- Sinivuori, T. (2019). Tulkintafoorumeista osaamisen kentauritiimejä. Teoksessa *Osaamisen kiertotalous - Harrastamalla huippuosajaksi*. <http://osaamiskeskus.partio.fi/ajankohtaiset/julkaisu/>
- SITRA. Elinikäinen oppiminen Suomessa 2019. Tutkimusraportti. ReiluData.
- Smith, B. (2020). Microsoft launches initiative to help 25 million people worldwide acquire the digital skills needed in a COVID-19 economy. Blogi. Haettu osoitteesta <https://blogs.microsoft.com/blog/2020/06/30/microsoft-launches-initiative-to-help-25-million-people-worldwide-acquire-the-digital-skills-needed-in-a-covid-19-economy/>
- Stranius, L. (2019). Vapaaehtoistoiminta Suomessa. Kansalaisareena. <https://kansalaisareena.fi/wp-content/uploads/2019/07/Vapaaehtoistoiminta-Suomessa-Leo-Stranius-24.6.2019.pdf>
- Valtioneuvosto (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Valtioneuvosto (2020). *Kansalaisyhteiskunnan tila ja tulevaisuus 2020-luvun Suomessa*. Selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2020:47. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162498/VNTEAS_2020_47.pdf
- Virolainen, M., Heikkinen, H., Siklander, P. & Laitinen-Väänänen, S. (2019). Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 4–25.
- Suomen Yrittäjät. (2018). Osaamisen ekosysteemi 2025: Kohti jatkuvan oppimisen järjestelmää 2018. Haettu osoitteesta https://www.yrittajat.fi/sites/default/files/sy_osaamisen_ekosysteemi_2025_o.pdf

OSAAMISEN NÄKYVÄKSI TEKEMINEN JA OPPIMISEN TUKEMINEN EPORTFOLIO- TYÖKALUN AVULLA

Sanna Siirilä | Eeva Pyörälä

ePortfolio oppimisen tukena

Portfolio on oppimista ja osaamisen kehitystä tukeva arviointityökalu, jossa oppijat pohtivat oman osaamisensa kehitystä ja keräävät monipuolista dokumentaatiota oman osaamisensa karttumisesta. Sitä voidaan käyttää osaamisen arvioinnissa ja palautteenannossa. Portfoliotyöskentelyn avulla edistetään oppijoiden refleksiivisyyttä ja sitä kautta ammatillista kasvua (Jeskanen, 2013). Oppimisportfolio on laajempi kuin oppimispäiväkirja. Portfolio on oppimisprosessin aikana koottu kokoelma oppijan omaa pohdintaa, suorituksia, töitä, tehtäviä ja palautteita, joita analysoidaan syvällisesti. (Lindblom-Ylänne ym., 2009.)

Portfoliotyöskentelyn käyttö laajenee nopeasti korkeakouluopinnoissa. Hollannissa suuri osa opiskelijoiden arvioinnista perustuu portfolioihin (Beishuizen ym., 2006). Opiskelijat perehdytetään heti opintojen alussa portfolion käyttöön arvioinnissa. Opiskelija dokumentoi omaa kehitystään portfolioonsa, ja portfolio on ensisijaisesti oppijan oma oppimista tukeva työkalu. Portfolioissa voi olla oppijan yksityisiä osioita, joihin hän voi vapaasti kirjoittaa omia pohdintojaan. Tämän lisäksi portfolioissa on näyttöosioita, joita hän käsittelee yhdessä ohjaajansa kanssa säännöllisissä arviointikeskusteluissa. Eriytyisen hyvin portfoliotyöskentely sopii autenttisiin oppimistilanteisiin ja työelämäoppimiseen. Hyvin ohjeistettu ja rakennettu sekä sisällöltään laaja ja monipuolinen portfolio kuvaa kattavasti ja luotettavasti opiskelijan oppimisprosesseja ja ammatillista kehitystä. Sen avulla oppija voi saada työelämäpalautetta ja -arvioita monesta näkökulmasta, parhaimmillaan eri työntekijäryhmien edustajilta ja potilailta. Portfolio on omistajansa näköinen, koska oppija kirjaa ja kerää siihen itse omassa oppimisessaan keskeisinä pitämään asioita ja dokumentaatiota (Pitkälä ym., 2000). Integroituna työelämään portfolio tarjoaa mahdollisuuden monipuoliseen työ-

elämäoppimisen dokumentaatioon ja oikea-aikaiseen palautteeseen aidoissa olosuhteissa. Parhaimmillaan portfolio tukee jatkuvaa oppimista ja kasvua itseohjautuvaksi oppijaksi, joka tunnistaa työelämässä osaamisensa rajat, päivittää osaamistaan ja hakeutuu tarvittavaan täydentävään koulutukseen (Boud & Molloy, 2013).

Reflektio on prosessi, jossa oppija aktiivisesti käsittelee kokemuksiaan ja oppimaansa päämääränään uudenlainen ymmärrys ja paremmat käytännön taidot. Reflektiivinen kirjoittaminen tukee kokemusten käsittelyä ja käsitteellistämistä. Reflektiivinen kirjoittaminen on opittu taito, jota oppijan tulee harjoitella ja ohjaajan tukea. Portfoliot tukevat reflektiivisen kirjoittamisen oppimista (Boud & Molloy, 2013; Driessen ym., 2005; Moon, 2007). Portfolio sopii erityisen hyvin opettajille ja oppijoille, jotka ovat prosessorientoituneita suorittamisorientoituneisuuden sijaan (Porter & Cleland, 1995). Suoritusorientoitunut oppija keskittyy lopputulokseen ja päämäärään (esim. kurssin loppuarvosanaan), kun taas prosessorientoitunut oppija panostaa itse oppimisprosessiin, matkaan. Prosessorientoituneessa opetuksessa oppimisprosessin tukeminen, metakognitiivisten taitojen sekä syväsuuntautuneen ja merkitysorientoituneen opiskelun edistäminen ovat keskeisellä sijalla (Tynjälä, 1999, s. 124).

Snadden ja Thomas (1998) tarkastelevat katsausartikkelissaan portfolion tuomaa lisäarvoa ja merkitystä oppimiselle. Portfoliotyöskentely vaikutti heidän mukaansa erityisesti oppimisilmapiiriin. Se paransi opiskelijan ongelmanratkaisutaitoja, lisäsi opetuksen opiskelijakeskeisyyttä sekä opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Portfolio tekee näkyväksi jo opittuja tietoja ja taitoja sekä tarjoaa sen lisäksi tilan ja paikan oppimiselle ja oppimisen syventämiselle reflektion kautta (Bennett ym., 2016). Viime vuosikymmenen aikana portfoliot on muutettu enenevässä määrin paperisesta sähköiseen muotoon eli ePortfolioiksi (Driessen ym., 2007). Jos sähköinen portfolio on oppijan ja ohjaajan helposti käytettävissä työelämässä, se tarjoaa parhaimmillaan mahdollisuuden oikea-aikaiseen ja monipuoliseen palautteen ja arvioinnin dokumentaatioon. Sähköisiä portfolioita on otettu käyttöön lääketieteen koulutuksessa (Castanelli ym., 2019; Sonneberg ym., 2017). Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata sähköisen portfolion yhteisöllinen kehittämisprosessi yhdessä lastentautien erikoiskoulutuksen vastuutahojen kanssa.

Palaute ja ohjaus erikoislääkärikoulutuksen haasteina

Työelämäoppiminen muodostaa keskeisen osan terveydenhuollon ammatteihin tähtäävää koulutusta. Työelämässä oppija saa harjoitella osaamistaan ai-doissa ympäristöissä ja tehdä koulutuksen aikana ohjatusti niitä työtehtäviä, joiden itsenäiseen toteuttamiseen hänen koulutuksensa tähtää. Se on oppijan näkökulmasta motivoivaa, innostavaa ja haastavaa. Epävarmuus omasta osaamisesta potilaan hoidossa voi olla erikoistujalle raskasta, jos hän kokee jäävän-sä ilman tukea ja jos hän ei saa toiminnastaan riittävästi palautetta. Portfolio voi tarjota tärkeän työkalun terveydenhuollon työelämäoppimiseen tukemalla erityisesti hajanaista palautteenantoa ja tarjoamalla aineistoa ohjaustilanteisiin (Dornan ym., 2002).

Erikoislääkärikoulutus toteutetaan Suomessa lähes kokonaan työelämässä. Nuorten lääkäreiden yhdistys (NLY) on vuodesta 2017 lähtien vuosittain kerännyt erikoistuvilta lääkäreiltä koulutuspaikkakohtaista palautetta koulutuksen laadusta. Kyselyjen tulokset tarjoavat kiinnostavaa tietoa koulutuksen järjestelyistä ja siitä, miten koulutuspaikoilla tuetaan erikoistuvien lääkäreiden oppimista ja osaamisen karttumista. Vuoden 2018 kyselyn mukaan lähes 90 prosenttia vastanneista sai tarvittaessa ohjausta käytännön tilanteissa, mutta säännöllistä palautetta työskentelystään sai vain noin 43 prosenttia vastanneista. Vuonna 2017 vastaajista 36 prosentilla oli varattu säännöllinen ohjausaika. Vuonna 2018 43 prosenttia vastaajista koki saaneensa säännöllistä ohjausta, mikä on hieman enemmän kuin edellisenä vuonna.

Erikoislääkärikoulutuksen ohjaus- ja palautekäytäntöjen kehittäminen on ajankohtaista, koska erikoislääkärikoulutusta uudistetaan aikaperusteisesta osaamisperusteiseksi. Osaamisperusteisen erikoistumiskoulutuksen ytimessä on jatkuva koulutus, rakentava palautteenanto sekä osaamisen kehittymisen oikea-aikainen ja systemaattinen arviointi. Toteutuakseen hyvin osaamisperustaiseen koulutukseen tarvitaan työympäristössä juohevasti käytettävä arviointialusta. Parhaimmillaan tähän sopisi sähköinen portfolio, jonka käyttöön sekä erikoistujat että heidän ohjaajansa olisi hyvin perehdytetty ja jota käytettäisiin systemaattisesti läpi pitkän erikoistumiskoulutuksen.

Osaamisen näkyväksi tekemisen ja palautteenannon pilotti

Lääketieteen perustutkinto on lääketieteen lisensiaatin tutkinto (360 opintopistettä), jonka suorittamiseen kuluu noin kuusi vuotta. Lääketieteen lisen-

siaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen lääkäri voi erikoistua 50 eri erikoisalalle suorittamaan erikoislääkärin ammatillista jatkokoulutusta. Erikoislääkärikoulutuksen suoritusperusteet on Suomessa vastikään uudistettu. Kun koulu- tus on muuttunut osaamisperustaiseksi, myös arviointikäytännöt tulee uudis- taa sellaisiksi, että niiden avulla voidaan arvioida erikoistujien osaamisen ke- hittymistä ja osaamistavoitteiden saavuttamista.

Helsingin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa aloitettiin vuonna 2017 sähköisen salitentien kehittämisprojekti (Siirilä ym., 2019). Sähköisten summatiivisten tenttien lisäksi tiedekunnassa haluttiin kehittää myös formatii- vista sähköistä arviointia erityisesti työelämäjaksoissa ja potilastyössä toteutet- tavaa arviointia varten. Erityisenä kiinnostuksen kohteena oli sähköisen port- folion kehittäminen. Siihen oli koulutuksessa selkeä tarve, ja ePortfolion käy- töstä oli julkaistu kansainvälisiä lääketieteen koulutukseen liittyviä tutkimuk- sia (Dornan ym., 2002; Driessen ym., 2007; Castanelli ym., 2019; Sonnen- berg ym., 2017), jotka tarjosivat näkökulmia siihen, miten sähköisen portfo- lion avulla toteutettu arviointi voidaan lääketieteen koulutuksessa toteuttaa.

Lastentautien erikoistumiskoulutuksen vastuuopettajat Helsingin yliopis- tossa ilmaisivat kiinnostuksensa sähköisen portfolion kehittämiseen ja olivat valmiita kehittämään portfolion arviointiosioita. Syksyllä 2019 tiedekunnas- sa alettiin pilotoida PebblePad-nimistä ePortfolio-ohjelmaa lastentauteihin eri- koistuvien lääkäreiden ja heidän ohjaajiensa kanssa. PebblePad on britannialai- nen SaaS-ohjelma, joka on käytössä useissa korkeakouluissa Australiassa ja Isos- sa-Britanniassa sekä joissain koulutusohjelmissa Yhdysvalloissa. Ohjelma mah- dollistaa erilaisten sivujen ja kokoelmien tekemisen sekä valmiiksi laadittuihin tehtäviin vastaamisen. Yksi ohjelman vahvuuksista on reflektiotehtävien käyttö osana portfoliota. Lääketieteellisessä tiedekunnassa reflektiivinen kirjoittaminen muodostaa kuitenkin vain yhden osan toivotuista tehtävätyypeistä.

Lastentautien erikoistumiskoulutuksessa ePortfolio-työskentelyn toivot- tiin tuovan erikoistumisopintoihin ryhtiä strukturoidun palautteenannon, lis- sääntyvien palautekeskustelujen, kattavampien osaamistavoitteisiin paneutu- misen, oman oppimisen reflektoinnin ja 360-palautteenannon avulla. Koska opinnot ovat voimakkaasti työelämälähtöiset ja kliiniseen työhön keskittyvät, toivottiin ePortfolio-työskentelyn tuovan osaamistavoitteet ja oppimisen näky- viksi sekä osoittavan oppimisen katvealueet. ePortfolio tarjoaisi tietoa myös sii- tä, miten erikoislääkärikoulutuksen tavoitteet ja erikoistujan tarpeet toteutu- vat eri yksiköissä, joissa paneutuminen kunkin erikoistujan osaamistarpeisiin vaihtelee.

Kun Suomessa paraikaa siirrytään aikaperustaisesta koulutusmallista osaa- misperustaiseen erikoislääkärikoulutukseen, lastentautien erikoistumiskoulu- tus haluaa kehittää uudenlaisia arviointimenetelmiä, joiden avulla erikoistu-

jat saavat koko erikoislääkärikoulutuksen ajan strukturoitua palautetta ja systemaattista formatiivista arviointia oman osaamisensa kehittymisestä ja sen mahdollisista katvealueista. Sähköisen portfolio työkalun kehittäminen tämän muutoksen tukemisessa on keskeistä.

Lastentautien erikoislääkärikoulutuksessa oppimisen reflektointi halutaan sitoa vahvasti erikoistumisopintojen osaamistavoitteisiin. Osaamistavoitteet ovat portfolioissa selkeästi esillä niin, että sekä erikoistuja että arvioija voivat tukeutua niihin. Erikoistuvat keräävät ePortfolioonsa palautetta klinikkatyöskentelynsä ohessa. Erikoistujien palautteenantajat ovat klinikassa työskenteleviä ammattilaisia seniorilääkäreistä ravitsemusterapeutteihin, sairaanhoitajiin, fysioterapeutteihin sekä vertaisiin.

Oman haasteensa arvioinnin kehittämiseen luo se, että kaikki palautteenantajat ja arvioijat eivät ole työsuhteessa Helsingin yliopistoon, jolloin yliopiston tarjoamiin arviointialustoihin kirjautuminen tuottaa ongelmia. ePortfolio pohjan tulee olla sellainen, että sen käyttö on mahdollista myös yliopiston ulkopuolisille ohjaajille ja arvioijille. Sen lisäksi ePortfolion tulee olla tietoturvallinen. Lääketieteen erityistarpeena on myös se, että portfolion osaksi halutaan kliinisessä potilastyössä toteutettavia arviointeja, jotka perustuvat kansainvälisiin validoituihin arviointilomakkeisiin, kuten mini-CEXiin (Mini-Clinical Evaluation Exercise) (Norcini & Burch, 2007; Boursicot ym., 2011). Niiden avulla voidaan systemaattisesti arvioida potilaan kohtaamista, tutkimusta ja hoitopäätöksiä aidoissa potilastilanteissa.

Alkuvaiheessa ePortfolio-pilotti koskee lääketieteen osalta erikoislääkärikoulutusta. Tulevaisuudessa ePortfoliota halutaan käyttää lääketieteen perusopinnoissa muun muassa opiskelijoiden opintoihin kuuluvan työharjoittelun tukena ja vuorovaikutusopintojen palautteenannon työvälineenä.

Pilotin aikana saadut kokemukset

Lääketieteen erikoistumiskoulutus on voimakkaasti työelämälähtöinen ja sen kehittäminen vaatii erilaista lähestymistapaa verrattuna teoreettisten alojen opetukseen yliopistolla. Oppiminen tapahtuu pitkälti osana aikataulutettua klinikan arkea, ja erikoistuvat toimivat oppimisympäristössään työntekijöinä – hoitaen potilaita. Suorittaessaan erikoistumiskoulutusta he eivät usein olekaan opiskelijan vaan pikemminkin työntekijän roolissa. Tämän vuoksi erikoistuvien ajatusten kääntäminen kohti osaamistavoitteita, oppimisen reflektointia ja formatiivista arviointia ovat sellaisia ajattelu- ja toimintaprosessien muutoksia, jotka vievät aikaa eivätkä tapahdu itsestään. Myös seniorilääkärit ja muut erikoistuvien kanssa yhdessä työskentelevät joutuvat (tai pääsevät) omaksu-

maan uudenlaista toimintakulttuuria, kun heiltä toivotaan rakentavaa ja strukturoitua palautteenantoa erikoistuville.

Oman haasteensa toiminnan kehittämiseen luo kiire: klinikassa on kova työpaine ja aikaa portfoliotyöskentelyyn, rakentavaan palautteenantoon, prosessien kehittämiseen ja tekniseen ohjelman käytön harjoitteluun on rajatusti.

Pilotti käynnistyi hitaasti, selvästi hitaammin kuin verkkopedagogiikan asiantuntija oli suunnitellut. Verkkopedagogiikan asiantuntijan ja vastuukouluttajan yhdessä järjestämissä infotilaisuuksissa tunnelma ja suhtautuminen pilottiin oli positiivista, mutta myönteisestä suhtautumisesta huolimatta portfoliotyöskentely ei käynnistynyt erikoistuvien arjessa. Sekä seniorilääkäreille että erikoistuville tarjottiin jatkuva mahdollisuus pyytää tukea verkkopedagogiikan asiantuntijalta sähköpostitse ja puhelimitse. Pilotissa selkeä tulos oli se, että työelämässä pedagogisen toimintakulttuurin muutos, eli oman oppimisen reflektointi suhteessa osaamistavoitteisiin ja aktiivinen palautteen pyytäminen, antaminen ja vastaanottaminen, vaatii aikaa ja koko työyhteisön voimakasta sitoutumista asiaan.

Muutosvaiheessa pakko voi olla paras motivaattori. Palautteen pyytäminen ja antaminen esitettiin erikoistuville erittäin suotavana, mutta ei pakollisena osana erikoistumiskoulutusta. Kiireisessä arjessa tällaiset vapaaehtoiset, vaikkakin oppimisprosessia hyvin tukevat tehtävät, jäävät pakollisina hoidettavien tehtävien jalkoihin. Tästä syystä koulutukseen tulisi luoda rakenne, jossa eteenpäin vievän palautteen pyytäminen, saaminen ja antaminen olisivat osa pakollisia, koulutukseen ja valmistumiseen kuuluvia suorituksia.

Pohdinta

Portfolio on oppimisen työkalu, jonka käyttöönotto vaatii opiskelijalta kykyä ja halua oppimisen näkemiseen prosessina, etenevänä matkana, jonka ainoa tarkoitus ei ole perille pääseminen ja jonkin tietyn loppupäämäärän saavuttaminen. Portfoliotyöskentelyn omaksuminen erikoistumisvaiheessa voi olla hankalaa, mikäli tämän tyyppiseen työskentelymuotoon ei ole tottunut osana aikaisempia opintoja. Olisikin antoisaa, että portfoliotyöskentely seuraisi opiskelijoita läpi tutkinnon, ei vain sen yksittäisissä osissa. Oman oppimisen pohdinta on taito itsessään. Portfoliotyöskentelyssä painottuvat oppimisen prosessiluonteisuus ja reflektiotaito. (Lindblom-Ylänne ym., 2009.)

Työelämäopetusta tarjoavassa organisaatiossa palautteenantoon ja formatiiviseen arviointiin tähtäävän portfoliotyöskentelyn käyttöönotto vaatii kulttuurinmuutosta ja koulutusta ohjaajille. Lastentautien erikoislääkärikoulutuksen vastuuopettaja painotti, että ohjaavien lääkäreiden työnkuvan tulee olla realis-

minen työmäärän suhteen. Palautteenannon ja arvioinnin käytäntöjä ei voida vain lisätä uusiksi työtehtäviksi olemassa olevien työtehtävien päälle. ePortfolion kirjaamiseen käytettävän ohjelman tulee olla helppokäyttöinen, jottei itse palautteenannon kirjaamiseen tai ohjelman opetteluun tuhraannu liikaa aikaa. Myös prosessien ja ohjeiden tulee olla selkeät. Oppimisen, opettamisen ja koulutuksen tuoma merkitys osana työelämää tulee markkinoida sekä erikoistuville että ohjaaville lääkäreille, jotta siihen käytetty aika nähdään hyödyllisenä investointina tulevaisuuteen.

Vaikka pilotissa ePortfolion kehittäminen ja jalkauttaminen etenivät hitaammin kuin projektissa oli suunniteltu, positiivista on se, että erikoistuvien edustajat ajavat voimakkaasti työelämää arvioinnin, ohjauksen ja palautteenannon kehittämistä. Nuorten lääkäreiden yhdistys on kiinnittänyt erikoislääkäriskoulutuksessa huomiota erityisesti ohjauksen haasteisiin ja erikoistujien saaman palautteen vähäisyyteen sekä ehdottanut sähköisen arviointityökalun käyttöönottoa näiden kehittämiseksi. Erikoislääkäriskoulutuksesta kolmena vuonna (2017–2019) kerätty palaute on herättänyt huomattavasti keskustelua sekä erikoistujien keskuudessa että erikoislääkäriskoulutusta tarjoavissa yksiköissä. Palaute nimittäin kerätään siten, että kaikki Suomen koulutuspaikat arvioidaan (Nuorten lääkäreiden koulutuspaikkakysely).

Sähköisen portfolion kehittämishanke saa tukea kansainvälisen arviointitutkimuksen johtavilta nimiltä. David Boud (2000; Boud & Soler, 2016) on kirjoittanut kestävästä arvioinnista (*sustainable assessment*), joka sopii hyvin lääkärikoulutuksen kehitysnäkymiin. Boudin mukaan kestävä arvioinnin tavoitteena ei ole antaa oppijoille arvosanoja vaan tukea heidän itsesääätelykykyään ja kasvamistaan oppijoiksi, jotka asettavat itse oppimistavoitteita ja toimivat siten, että he saavuttavat tavoitteensa. Kestävä arviointi korostaa jatkuvaa työelämäoppimista, jossa arvioinnin painopiste siirtyy arviointivälineiden ja mittareiden kehittämisestä oppimisen laadulliseen ja personoituun arviointiin aidoissa työelämäympäristöissä. Lääketieteellinen tieto uusiutuu ja hoitomenetelmät kehittyvät niin nopeasti, että jokainen lääkäri on elinikäinen oppija, joka on koko työelämänsä uuden oppimisen äärellä, ohjaa uutta lääkärisukupolvea ja oppii samalla heiltä itse uutta.

Lähteet

- Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M. & Blom, D. (2016). Electronic portfolios and learner identity: an ePortfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 107–124. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2014.895306>
- Beishuizen J., van Boxel, P., Banyard P., Twiner, A., Vermeij, H. & Unerwood, J. (2006). The Introduction of Portfolios in Higher Education: a comparative study in the UK and the Netherlands. *European Journal of Education*, 41, 491–508. doi:10.1111/j.1465-3435.2006.00278.x
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. doi: 10.1080/0713695728
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Boud, D. & Soler, S. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413, doi: 10.1080/02602938.2015.1018133
- Boursicot, K., Etheridge, L., Setna, Z., Sturrock, A., Ker, J., Smees, S. & Sambandam, E. (2011). Performance in assessment: Consensus statement and recommendations from the Ottawa conference. *Medical Teacher*, 33(5), 370–383. doi: 10.3109/0142159X.2011.565831
- Castanelli, D. J., Moonen-van Loon, J. M. W., Jolly, B. & Weller, J. M. (2019). The reliability of a portfolio of workplace-based assessments in anesthesia training. Fiabilité d'un portfolio d'évaluations sur le lieu de travail dans la formation en anesthésie. *Canadian Journal of Anesthesia*, 66(2), 193–200.
- Dornan, T., Carroll, C. & Parboosingh, J. (2002). An electronic learning portfolio for reflective continuing professional development. *Medical Education*, 36, 767–769.
- Driessen, E. W., Muijtjens, A. J. M., van Tartwijk, J. & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Web or paper-based portfolios: Is there a difference? *Medical Education*, 41(11), 1067–1073.
- Driessen, E. W., van Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J. D. & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. *Medical Education*, 39(12), 1230–1235.
- Jeskanen, S. (2013). Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä. Publications of the University of Eastern Finland. *Dissertations in Education, Humanities and Theology*, no 38.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. (2009). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja 2009* (ss. 156–191). Helsinki: WSOYpro.
- Moon, J. A. (2007). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. Theory and Practice. London: Routledge Falmer.
- Norcini, J. & Burch, V. (2007). Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide No. 31. *Medical Teacher*, 29(9), 855–871. doi:10.1080/01421590701775453
- Nuorten lääkäreiden koulutuspaikkakysely. Haettu osoitteesta <https://www.nly.fi/koulutuspaikkakysely/>

- Nuorten lääkäreiden yhdistyksen koulutuspaikkakyselyn tulokset 2018. Haettu osoitteesta <https://www.nly.fi/koulutuspaikkakysely/tulokset2018/>
- Pitkälä, K., Mäntyranta, T., Pauna, A-R., Korhonen, M. & Heinänen T. (2000). Portfolio oppimisen välineenä lääketieteessä. *Duodecim*, 116, 137–143.
- Porter, C. & Cleland, J. (1995). *The portfolio as a learning strategy*. Boynton/Cook Publishers, Portsmouth
- Siirilä, S., Merenmies, J., Pyörälä, E., Masalin, T., Bauman, M., Mervaala, E., Härkönen, T. & Rostila, A. (2019). Toimiiko sähköinen tentti lääkiksessä? *Lääkärilehti*, 43/2019, 2457–2458.
- Snadden, D. & Thomas, M. (1998). The use of portfolio learning in medical education. *Medical Teacher*, 20, 192–199.
- Sonnenberg, L., von Hauff, P. & Lemieux, L. (2017). Electronic portfolios for assessment in your postgraduate medical education program: essential questions to ask when selecting a platform for competency-based medical education (CBME), *MedEdPublish*, 6(2), 4. <https://doi.org/10.15694/mep.2017.000066>
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Kirjayhtymä.

LIITE 1.

MINI CEX-KAAVAKE

YHTEENVETO POTILAASTA

Erikoistuva täyttää. Tausta tilanteesta, josta mini cex täytetään.
Älä mainitse potilaan nimeä tai muutakaan arkaluontoista tunnistetietoa.

MINI CEX

Erikoistuvan strukturoituun osaamisen arviointiin. Ohjaaja täyttää.

	Alittaa odotukset	Täyttää odotukset	Ylittää odotukset	Ei arvioitu
	Opts	Opts	Opts	Opts
Anamneesin otto				
Kliininen tutkimus				
Kommunikaatiotaidot				
Kliininen päättely				
Ammatillisuus				
Tilanteen hallinta				
Yleisarvio				

PALAUTTEENANTAJAN NIMI

ERITYISET HUOMIOT

Avoin tekstikenttä ohjaajan sanallista yleisarviota ja erityisiä huomioita varten.

LIITE 2.

OSAAMISTAVOITTEET

OSAAMISTAVOITTEET

Tutustu moduulin osaamistavoitteisiin Moodlessa ennen moduulin alkua ja pohdi miten toivot niiden toteutuvan harjoittelussasi.

OMAT OPPIMISTAVOITTEET

Kirjoita omat oppimistavoitteesi ennen moduulin alkua. Voit pohtia esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Omat oppimistavoitteeni moduulissa ovat...
- Haluan oppia/kerrata seuraavia taitoja ja seuraavia tietoja...
- Opinnoissa/työharjoittelussa olen kokenut vahvuudekseni...
- Seuraavia asioita minun tulee erityisesti kerrata ja harjoitella...

TOTEUTUNUT OPPIMINEN JA OSAAMINEN SUHTEESSA TAVOITTEISIIN

Tarkastele moduulin jälkeen oppimistasi ja osaamistasi suhteessa osaamistavoitteisiin ja itse asettamiisi tavoitteisiin. Saavutitko tavoitteet osittain tai kokonaan?

Mikä olisi tukenut oppimistasi? Mikä häytti oppimistasi? Mitä pitäisi vielä harjoitella ja kerrata? Missä asioissa koet itsesi erityisen varmaksi? Mitkä ovat vahvuutesi ja mitkä kehittymisen kohtasi?

LIITE 3.

360-PALAUTE

PALAUTE VASTUOHJAAJALTA

Vastuuohjaaja kirjaa palautteen erikoistuvalla. Mitkä asiat moduulissa sujuivat hyvin ja mihin tulisi jatkossa kiinnittää huomiota? Mitkä ovat vastuuohjaajan konkreettisia neuvoja opiskelijalle, jotta hän kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla? Miten oppiminen ja osaaminen toteutuvat suhteessa moduulin tavoitteisiin? Kirjoita vastuuohjaajan nimi.

PALAUTETTA MUILTA 1/3

(Esim. vertaiselta, seniorikollegalta, hoitajalta, fysioterapeutilta.)

Kirjoita myös palautteenantajan nimi ja ammatti.

Muiden kuin vastuuohjaajan antama palaute erikoistuvalla.

Mitkä ovat konkreettisia neuvoja erikoistuvalla, jotta hän kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla? Mihin asioihin erikoistuvan tulisi jatkossa kiinnittää huomiota?

Mikä sujui erityisen hyvin?

PALAUTETTA MUILTA 2/3

(Esim. vertaisopiskelijalta, seniorikollegalta, hoitajalta, fysioterapeutilta.) Kirjoita myös palautteenantajan nimi ja ammatti.

Muiden kuin vastuuohjaajan antama palaute erikoistuvalla.

Mitkä ovat konkreettisia neuvoja erikoistuvalla, jotta hän kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla? Mihin asioihin erikoistuvan tulisi jatkossa kiinnittää huomiota? Mikä sujui erityisen hyvin?

PALAUTETTA MUILTA 3/3

(Esim. vertaisopiskelijalta, seniorikollegalta, hoitajalta, fysio-terapeutilta.) Kirjoita myös palautteenantajan nimi ja ammatti.

Muiden kuin vastuuohjaajan antama palaute erikoistuvalle.

Mitkä ovat konkreettisia neuvoja erikoistuvalle, jotta hän kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla? Mihin asioihin erikoistuvan tulisi jatkossa kiinnittää huomiota? Mikä sujui erityisen hyvin?

MODUULIN ARVIOINTI – ANNA PALAUTETTA MODUULISTA

Miten moduulin ohjaajat mielestäsi onnistuivat? Miten moduulia voisi kehittää ja sitä kautta oppimista parantaa? Toteutuuko oppiminen moduulissa suhteessa osaamistavoitteisiin? Erikoistuva täyttää.

OIKEUDELLINEN ARGUMENTAATIO JURISTIOPISEKELIJOIDEN TYÖHARJOITTELUSSA

Sampo Mielityinen

Johdanto

Oikeustieteellisen koulutuksen ydintavoite on taito tunnistaa oikeudellisia ongelmia sekä tarjota niihin oikeudellisesti perusteltuja vastauksia. Kyse on sekä oikeusjärjestelmän sisältöjen osaamisesta että oikeudellisen päättelyn menetelmien hallinnasta. Eri yliopistojen oikeustieteellisten koulutusten osaamista-voitteissa tutkinnon suorittaneen valmiuksia kuvaillaan varsin samansisältöisesti. Niiden mukaan tutkinnon suorittanut kykenee ”laadukkaaseen kirjalliseen ja suulliseen argumentointiin relevantteja lähteitä ja tutkimusmetodeja käyttäen” (Turun yliopisto, 2020, kohta Tietoa opinnoista), hallitsee ”oikeudellisissa työtehtävissä tarvittavat ongelmanratkaisu-, tiedonhallinta- ja argumentointitaidot” (Itä-Suomen yliopisto, 2019, 38), kykenee ”syvälliseen oikeudelliseen argumentaatioon” (Helsingin yliopisto, 2020b) sekä saa oikeudellisten ongelmien monipuolisen tunnistamis- ja ratkaisukyvyyn sekä argumentaatiotaidot (Lapin yliopisto, 2020, kohta Oppimistavoitteet).

Argumentaatiovalmiuksien korostus tutkinnon tavoitteena vastaa oikeustieteellisen keskustelun päälinjoja: argumentaatio nähdään tyypillisesti lainopin ydinmenetelmänä (Aarnio, 1997, s. 53; Laakso, 2013, s. 83). Samassa hengessä hyvän tuomarin ydinosaamiseksi on määritelty ”kyky tunnistaa ja analysoida oikeudellisia ongelmia, hankkia ongelman ratkaisemiseksi tarvittava tieto, ratkaista asia sekä ilmaista selkeästi ratkaisun lopputulos ja siihen johtaneet syyt” (Tuomioistuinlaitoksen kehittämiskomitean mietintö KM 2003:3, s. 334).

Oikeustieteen koulutuksen kehittämisessä on tunnistettu myös monien muiden taitojen tärkeys. Tutkintojen osaamistavoitteissa viitataan laajalti esimerkiksi vuorovaikutus-, viestintä-, yhteistyö- ja osaamisen kehittämismuoksiin. Alan keskeinen etujärjestö, Suomen Lakimiesliitto, selvittää sijoittumistutkimuksissaan tutkintojen tuottaman juridiikan tuntemuksen ohella val-

mistuneiden näkemyksiä esimerkiksi tutkintojen antamista viestintä-, projektihallinta- ja neuvottelutaidoista. (Blåfield, 2017, dia 7.)

Argumentaatiotaidon ja muiden juristille tarpeellisten osaamisten suhde on koulutuksen kehittämistä koskevien dokumenttien valossa monitulkintainen. Yhtäältä on koettu – ainakin heuristisesti – mielekkääksi erottaa osaamiset toisistaan. Toisaalta herää kysymys, miten osaamiset ehkä kietoutuvat erilaisiksi käytännön työtilanteissa ilmeneviksi toimintavalmiuksiksi. Jälkimmäisestä näkökulmasta argumentaatio on aina vahvasti *kontekstisidonnaista*. Vastaavasti yleisen argumentaatiotaidon ohella tai sijasta olisi perusteltua tarkastella argumentaatio-osaamisia monikossa ja kytkeä argumentaatio erilaisiin tyyppiteltyihin käytännön tilanteisiin.

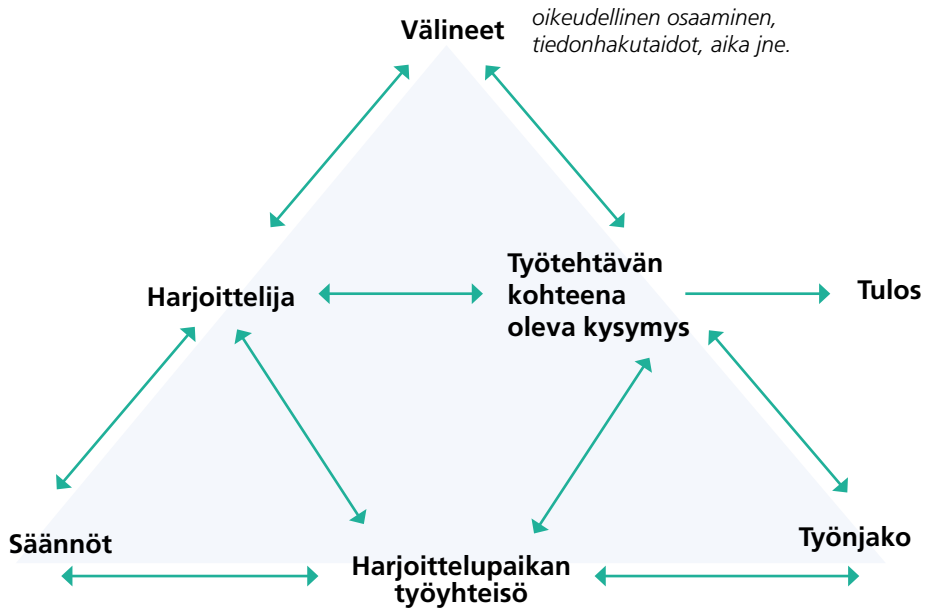
Argumentaatio-osaamisen kontekstisidonnaisuus ilmenee opinto-oppaiden kuvauksissa. Esimerkiksi Helsingin yliopiston oikeusnotaaritutkinnon osaamistavoitteena on ”tunnistaa oikeudelliset ongelmat ja ratkaista niitä oikeuslähteiden avulla *sekä itsenäisesti että yhteistyössä*” ja hallita ”*sekä kirjallisen että suullisen* oikeudellisen argumentoinnin perusteet” (Helsingin yliopisto, 2020a, kursivointi SM). Oikeudellisia osaamisia on siis kontekstoitu eli sidottu tietynlaiseen tilanteeseen tai toimintatapaan (itsenäinen tai yhteistyössä tapahtuva ongelmanratkaisu; suullinen tai kirjallinen argumentointi).

Argumentaatiotaidon ja muiden työelämäosaamisten avoimesta suhteesta nousee artikkelini tutkimuskysymys: *Kuinka oikeustieteen opiskelijat kokevat argumentaatiotaidon kontekstisidonnaisuuden?* Hieman konkreettisemmin kyse on siitä, miten oikeustieteen opiskelijat kokevat oikeudellisen argumentaatiotaidon suhteet muihin työelämässä tarpeellisiin osaamisiin sekä käytännön työtilanteisiin.

Tutkimuskysymys on relevantti opetuksen kehittämisen näkökulmasta. Vastaus antaa suuntaa sille, kuinka yleisten työelämätaitojen oppimista tulisi ehkä integroida oikeudelliseen substanssioppimiseen. Kääntäen kyse on siitä, kuinka oikeudellisten sisältöjen oppimista on perusteltua sitoa käytännön konteksteihin.

Haen vastausta tutkimuskysymykseen *analysoimalla Itä-Suomen yliopiston oikeustieteiden laitoksen opiskelijoiden harjoitteluraportteja*. Harjoittelu (8 opintopistettä) on vapaaehtoinen osa laitoksen HTM- ja OTM-tutkintoja. Harjoittelussa käyvien tulee laatia kirjallinen raportti, jossa he kuvaavat työtehtäviään ja oppimistaan harjoittelussa. Olen analysoinut artikkelia varten 40 kappaletta lukuvuonna 2019–2020 palautettuja harjoitteluraportteja. Lainaukset raportteihin on anonymisoitu niin, että harjoittelijan henkilöllisyys ja harjoittelupaikka eivät paljastu. Lainauksien kursivoinnit ovat minun tekemiäni.

Analyyysin *teoreettisena viitekehysenä* on toiminnan teorian mukainen toimintajärjestelmän rakenne (Engeström, 2004, s. 10). Mallissa toiminnan osa-



Kuvio 1. Harjoittelijan oikeudellisen argumentaation osatekijät.

tekijöinä nähdään työntekijän, työtehtävän kohteen ja työtehtävän tuloksen ohella työn välineet, säännöt, yhteisö sekä työnjako. Harjoittelua suorittavan opiskelijan oikeudelliseen argumentaatioon sovellettu toimintajärjestelmän rakenne on esitetty kuviossa 1.

Harjoitteluraportit on analysoitu käyttäen toimintajärjestelmän rakennetta viitekehyksenä. Raporteista on ensin tunnistettu sisällönanalyysillä tekstikatkelmia, joissa harjoittelija tuo esiin oikeudellisen argumentaation suhteita muihin toimintajärjestelmän osatekijöihin. Tämän jälkeen katkelmat on teemoiteltu sen perusteella, mikä toimintajärjestelmän osatekijä argumentaatioon heijastuu. Tuloksia esitellessäni keskityn kerrallaan yhteen argumentaatio-osaamisen kontekstin osatekijään. Lopuksi esitän johtopäätökset oikeudellisen osaamisen ja oikeudellisten tutkintojen kehittämisen näkökulmasta.

Ennen analyysiä on hyvä muistuttaa kahdesta tämän teoksen näkökulmasta keskeisestä asiasta: Harjoitteluraporteissa lähes yksituumaisesti keuhutaan harjoittelua osaamisen kehittäjänä. Samoin niissä tunnistetaan laajasti koulutuksen antamien valmiuksien merkitys työelämässä. Tässä artikkelissa nämä yleiset huomiot sivuutetaan. Katse kohdistuu nyt argumentaatiotaidon ja muiden työelämävalmiuksien suhteeseen.

Aika

Useissa harjoitteluraporteissa viitattiin työn kiireisyyteen ja tarpeeseen selviytyä työtehtävästä nopeasti. Eräs harjoittelija näki tässä ennen muuta tehokkuuden ja laadun ristiriidan:

”Nähdäkseni suurimpia haasteita työssä on ajan puute, jolloin seurauksena valitettavasti usein on, että tehokkuuden nimissä joudutaan karsimaan laadusta.”

Moni harjoittelija nosti kiireen ja aikapaineen esiin myös myönteisenä asiana. He kokivat oppineensa paljon nimenomaan siksi, että tehtävät tuli hoitaa nopeasti:

”[N]yt yhtäkkiä minun täytyi pystyä antamaan nopeita vastauksia mistä [alasta] tahansa. Asiakaspalvelussa työskentely oli tästä syystä alkuun todella kuormittavaa, mutta siinä oppi huikealla vauhdilla. Osaamiseni karttui todella paljon.”

”[P]ääsin harjoittamaan aikapaineessa tiedonetsintä- ja muokkaustaitojani. Päivitin erilaisia taustamateriaaleja - -. Nämä tehtävät olivat mielenkiintoisia ja antoisia, sillä valtavasta informaatiomäärästä piti kyetä poimimaan tarkasti ja riittävän tiiviisti olennaiset asiat. Tämä kysyi jo asiantuntijuutta.”

”Puhelinpalvelussa tiedonhakuaitot kehittyivät, sillä puhelun aikana täytyi nopeasti etsiä asiakkaalle vastaus eri lähteistä.”

Edeltävät katkelmat viittaavat oikeudellisen argumentaation ja käytettävissä olevan ajan tiiviiseen vuorovaikutukseen. Kiire ei muuta tieteenalan metodisääntöjä, mutta taito hakea relevantti tieto ja tiivistää sen merkitys osuvasti ja nopeasti näyttäytyy yhtenä oikeudellisen osaamisen alueena.

Tämä on erilaista aikapaineen sietoa kuin vaikkapa tenttiin valmistautuminen tai kirjallisten oppimistehtävien palauttaminen ajallaan. Viimeksi mainitut ovat pidemmälle ajalle jakautuvien tehtävien rytmittämistä, klassista ”ajanhallintaa”. Edellinen puolestaan on taitoa tunnistaa ongelmat, relevantti tieto ja sen merkitys kulloisessakin ongelmassa kyllin osuvasti lyhyessä ajassa. Toiminnan teorian termein argumentaation välineet (aika) ovat vuorovaikutuksessa argumentaation kanssa.

Kohderyhmä

Useassa harjoitteluraportissa ilmeni kohderyhmän vaikutus siihen, kuinka oikeudelliset sisällöt tulee jäsentää ja esittää. Toiminnan teorian käsitteillä ilmaistuna työtehtävän tulos ja sen käyttö heijastuvat oikeudelliseen argumentaatioon. Ensinnäkin harjoitteluraporteissa oli yleisiä huomioita argumentaation suuntaamisesta *asiakkaiden tarpeiden* mukaan ja muotoilemisesta niin, että *asiakas hyötyy* siitä:

”Näkisin harjoittelun olleen minulle hyödyllistä usealla tavalla. Yleisen työelämässä toimimisen lisäksi pääsin näkemään, minkälaisia lainopillisia neuvoja asiakkaat oikeasti tarvitsevat.”

”Lisäksi puhelinpalvelutehtävissä asiakaspalvelutaidot kehittyivät, sillä asiakkaat olivat erilaisia. Puhelinpalvelussa oppi selittämään vaikeat verotuksen asiat mahdollisimman yksinkertaisesti.”

Edeltävä katkelma viittaa oikeudellisten johtopäätösten viestimiseen maallikoille ymmärrettävällä tavalla. Toisinaan kohderyhmänä voivat olla *muiden alojen ammattilaiset*, mikä asettaa omia vaatimuksiaan oikeudelliselle argumentaatiolle:

”Kirjoittamisessa piti kuitenkin ottaa erilainen näkökulma, kuin yliopiston tieteellisten esseiden kirjoittamisessa. Asiakkaat ovat oman alansa asiantuntijoita – insinöörejä, biologeja tai kemistejä. Hyödyllisintä selvitykset ovat heille silloin, kun he myös ymmärtävät niitä. Vaikka itse en ymmärrä lakitekstistä löytyviä kaavoja tai teknisiä termejä, ne ovat asiakkaalle kuitenkin sitä tärkeintä substanssia.”

”Pidin erityisen paljon ohjeistuksen laatimista, sillä siinä pääsin yhdistämään juristilta vaadittavia tärkeitä taitoja: oikeudellisen tiedon hakua, juridisen tiedon soveltamista käytäntöön sekä juridisen tekstin tuottamista asiakasystävällisesti. - - Tässä tehtävässä pystyin käyttämään hyödyksi jo ennestään oppimaani asiakaslähtöisyyttä kollegoihini, sillä näkemykseni mukaan hyvältä juristilta vaaditaan kykyä esittää juridisestikin vaikeat ja monimutkaiset asiat selkeästi ja ymmärrettävästi käytännön tasolle.”

Lainauksista välittyvä kuva, että oikeudellisen argumentaation muotoilu on monin tavoin kohderyhmä- ja tilannesidonnaista. Asetelma on siis selvästi monimutkaisempi kuin kahtiajako juristeille ja ei-juristeille viestimisen välillä.

Kohderyhmän merkitykseen liittyy myös erään ministeriössä työskennelleen harjoittelijan havainto, että *oikeudellisten kannanottojen sisältö ja esittäminen* voi vaihdella organisaation roolin perusteella:

”Opiskelijan näkökulmasta yksi isoimmista oivalluksista oli ehkä huomata se, että joskus ei riitä, että jonkin asian osaa juridisesti oikein. Asia pitää pystyä esittämään kohderyhmälle sopivalla tavalla ja ministeriöstä käsin ei yleensä oteta tuomioistuinmaisesti kantaa asioihin vaan linja on ehkäpä jollain tapaa poliittisempi ja pehmeämpi. Juristille tärkeä taito on pitäytyä siinä mitä laissa sanotaan.”

Harjoittelija on siis tunnistanut ”tuomioistuinmaisesta” sekä ”poliittisemman” ja ”pehmeämmän” esitystavan eron. Tulkitseen ilmaisuja niin, että kyse on erottelusta 1) yhden ratkaisutavan perustelemisen ja 2) muille toimijoille vaihtoehtoja jättävän oikeudellisten toimintaraamien osoittamisen välillä. Saman katkelman toinen huomionarvoinen piirre on, että monitieteisessä ja osin poliittisessä toimintaympäristössä juristin olennaista osaamista on *tunnistaa tieteenalansa rajat* eli pysyä korostuneesti ”siinä mitä laissa sanotaan”.

Eräässä harjoitteluraportissa nousi esiin *haastavien asiakastilanteiden vaatiman argumentaatiotaidon* merkitys:

”Olen päässyt näkemään juridisen puolen lisäksi myös asioiden inhimillisen puolen ja asiakkaan näkökulman asiaan. Mielestäni tärkeä osa käytännön juridiikkaa on osata nähdä myös asiakkaan näkökulma. On tärkeää nähdä ihmiset riita- tai rikosasian keskellä. Uskon että työkokemus on omalta osaltaan myös parantanut asiakaspalvelutaitojani. Olen tottunut kohtaamaan myös haastaviakin asiakastilanteita ja argumentointikyky on tällaisissakin tilanteissa parantunut.”

Harjoittelijan kokemuksen mukaan kulloisessakin työtehtävässä asiakkaan näkökulman ymmärtäminen – ihmisten näkeminen oikeudellisessa prosessissa – antaa siis pohjan tarkoituksenmukaiselle, työtehtävän tavoitteita tukevalle argumentaatiolle. Toiminnan teorian käsittein kyse on siitä, että taito tunnistaa asiakkaan näkökulma on tuloksellisen argumentaation väline.

Asiakkaan näkökulman tunnistamiseen on suomalaisessa keskustelussa viitattu myös *empatian* käsitteellä. Empatia ei ole tässä yleistä myötämistä tai tunnereaktioita vaan nimenomaan kykyä kuunnella asiakasta ja ymmärtää hänen näkökulmansa. Tällainen sosiaalinen tilannetaju tukee juristia monissa erilaisissa työtehtävissä. (Herler, 2019.)

Haastaviin asiakastilanteisiin liittyy myös asiakkaan näkökulmasta kielteisten päätösten tekeminen:

”Toisaalta taas jotkut asiakaskontaktit olivat todella haastavia, jotka kuluttivat minua aika paljon, ja tämäkin kuuluu tietenkin – – työhön, koska kaikkia ratkaisuja ei kuitenkaan voi asiakkaan hyödyksi aina tehdä. Tämä kuitenkin kehitti minua ihan ihmisenä sekä myös päätöksentekijänä: työssä tulee kyetä – – tekemään niitä ikäviäkin oikeudellisia päätöksiä sekä pystyä seisomaan päätöstensä takana.”

Edeltävä katkelma viittaa siihen, että nimenomaan asiakkaalle kielteisen päätöksen tekeminen ja perusteleva vaatii omanlaistaan osaamista. Harjoittelija tuo kiinnostavasti esiin, että tämä liittyy myös hänen kehittymiseensä ”ihan ihmisenä”. Lainauksesta välittyy, että toiselle ihmiselle kielteisen päätöksen tekeminen sisältää sellaisia emotionaalisia ja muita haasteita, joiden kohtaamiseen on erikseen kouliuduttava.

Harjoitteluraporteissa nousi esiin myös *juristien yksilöllinen argumentaatio-tyyli*. Tyylierot tulee ottaa huomioon esimerkiksi valmisteltaessa toiselle juristille asiakirjoja argumentaation perustaksi:

”Harjoittelun aikana koin erityisen hyödylliseksi sen, että pääsin valmistelemaan juttuja useille eri syyttäjille, sillä jokaisella on oma tyyli esimerkiksi haastehakemuksen laatimisessa. Syyttäjillä on usein esimerkiksi tiettyjä ilmauksia, joita he käyttävät. – – katsoin mallia aina sen syyttäjän aikaisemmista jutuista, jolle olin valmistelemassa juttua. Tällä tavalla yritin hoitaa työni niin, että syyttäjä joutuisi tekemään valmisteltuihin asiakirjoihin mahdollisimman vähän muutoksia.”

”Koin syyttämättäjäätämispäätösten laatimisen vaikeammaksi, koska niissä korostui jokaisen syyttäjän oma tyyli. Syyttämättäjäätämispäätökset ovat vapaamuotoisempia kuin haastehakemukset, sillä niihin ei tarvitse sisällyttää rikoksen tunnusmerkistöä. Sain jokaisesta valmistelemastani jutusta palautetta, ja palautteen mukaan tein juttuihin korjauksia. Syyttämättäjäätämispäätöksissä korjauksia tuli hieman enemmän kuin haastehakemuksissa, mutta kuukauden jälkeen opin ainakin joidenkin syyttäjien kohdalla käyttämään heidän fraasejaan.”

Yleiset oikeudellisen päättelyn metodiopit jättävät siis tilaa yksilökohtaisille mieltymyksille ja tyylieroille perustelujen kielellisessä muotoilussa. Näin juristin relevanttia argumentaatio-osaamista on myös sen tunnistaminen, milloin ilmaisutavan erot vastaavat sisältöeroja ja milloin puolestaan samat oikeudelliset sisällöt ja päättelyketjut on mahdollista ilmaista monin tavoin. Kyse on *oikeudellisen tyylikirjon tunnistamisesta ja käyttämisestä*.

Kokeneempien juristien tyylit ovat opiskelijalle myös resurssi, josta voi ammentaa aineksia omaan ammatillisuuteen:

”[H]arjoittelun aikana oli erityisen hienoa, että minulle mahdollistettiin tilaisuus käydä katsomassa rikosoikeudenkäyntejä omien mielenkiintojeni mukaan. Jopa kannustettiin siihen, että kävisi mahdollisimman paljon katsomassa eri syyttäjien istuntoja, jotta löytäisi sitten mahdollisesti tulevaisuutta varten oman tyyliensä ajaa syytteitä.”

Vaikeasti käytettävät dokumentit

Muutamissa harjoitteluraporteissa tuotiin esiin hajanaisten, epäselvien, kielellisesti puutteellisten tai muutoin jollain tapaa vajavaisten dokumenttien tulkinnan ja käyttämisen haasteet:

”Esitutkintapöytäkirja liitteineen tuli minulle dokumenttina todella tutuksi haastehakemuksia valmistellessa. – – Syyteharkintavaiheessa syyttäjän on pystyttävä löytämään laajastakin esitutkintamateriaalista ne olennaiset seikat, mikä ei aina ole niin yksinkertaista. Välillä materiaali osoittautuukin puutteelliseksi, jolloin syyttäjän on vaadittava lisätutkintaa. Koen, että harjoittelun edetessä kehityin paljon esitutkintapöytäkirjojen läpi käymisessä, kun opin, mihin seikkoihin tulee erityisesti kiinnittää huomiota.”

”Kun tietoutta rikosoikeudesta ei ole tarpeeksi ns. ‘tavallisella kansalaisella’, niin silloin esimerkiksi halventaminen, valehteleminen, sopimusriidat ja häiritsevä huuhtaminen ovat kirjaimellisesti itsenäisiä rikosnimikkeitä, vaikka rikoslaki ei tällaisia tunnekaan. Silloin – – tuleekin pystyä kaivamaan epäselvästi kirjoitetusta ja luonnehditusta, ja kirjoitusvirheitä täynnä olevasta ilmoituksesta, se punainen lanka, jota ilmoittaja on tapauksessa hakenut.”

Toiminnan teorian näkökulmasta kyse on siitä, kuinka yhden työvälineen – kirjallisen dokumentaation – hajanaisuus, monitulkintaisuus tai muut ongelmat heijastuvat työn suorittamiseen. Asianmukainen oikeudellinen argumentaatio saattaa näissä tilanteissa edellyttää esimerkiksi lisätietojen pyytämistä. Käytettävissä olevien *tietojen riittävyden arviointi* onkin olennainen osa taitavaa oikeudellista argumentaatiota.

Edeltä ilmenee, että toisinaan oikeudellisen argumentaation pohjaksi on *omaehtoisesti tulkittava dokumenttien epätäsmällisiä ilmaisuja*. Tämä lähentyy jo aiemmin käsiteltyä asiakaslähtöisyyttä ja asiakkaan näkökulman ymmärtämistä. Kyky asettua toisen ihmisen asemaan siis tukee toisinaan vaikeaselkoisen tekstin tulkintaa ja asianmukaisten johtopäätösten tekemistä siitä.

Keskustelu ja työnjako

Muutamissa harjoitteluraporteissa tuotiin esiin harjoittelupaikan sisäisen työnjaon merkitys oikeudelliselle ajattelulle ja sen oppimiselle. Harjoittelijat olivat kokeneet, että mahdollisuus keskustella argumenteista kollegoiden kanssa tai toimia eräänlaisena sisäisenä konsulttina edisti oppimista vahvasti:

”Sain myös mahdollisuuden toimia konsultoivassa roolissa, joka mahdollisti muiden työn tarkastelun objektiivisesta näkökulmasta. Tällä oli selkeää yhtymäkohtaa joidenkin kurssien käyttämään tapaan sisällyttää kurssin suorituskokonaisuuteen vertaisarviointiin liittyviä tehtäviä. Itse olen havainnut, että näistä on merkittävää hyötyä omalle oppimiselle. Myös harjoittelun aikana havaitsin, että hyöty oli täysin vastaava.”

”Yksikössämme työskenteli myös juridinen asiantuntija, jolla oli pitkä kokemus erilaisista oikeustieteen tehtävistä. – – Esittelin hänelle juridisia argumenttejani ja opin keskusteluistamme paljon.”

”Oppimista paransi myös se, että useat asiantuntijat myös antoivat minulle mahdollisuuden sanoa oman mielipiteeni asiaan ja millaisen tulkinnan itse tekisin asiasta, jos voisin.”

Näistä lainauksista välittyy vahvasti kuva *keskustelun merkityksestä* sekä yksilön oppimiselle että oikeudellisen argumentaation laadulle. Kyse on myös organisaation kyvystä käyttää eri jäsentensä osaamista oikeudellisen argumentaation laadun parantamiseksi.

Johtopäätökset

Edellä on esitelty oikeustieteen opiskelijoiden harjoitteluraporttien havaintoja oikeudellisen argumentaation ja sen kulloisenkin kontekstin yhteyksistä. Toiminnan teorian käsittein kyse on muun muassa argumentaation välineiden (aika, dokumentit, tyylit), tuloksen (kohderyhmät ja heidän odotuksensa) ja työnjaon (tasavertaisen keskustelun mahdollisuus) vaikutuksesta argumentaatioon ja tämän edellyttämään osaamiseen.

Raporttien valossa harjoittelussa käyvät oikeustieteen opiskelijat tunnistavat monia yhteyksiä argumentaation sisällön ja sen puitteena olevan konkreettisen työtehtävän osatekijöiden välillä. Argumentaatiotaidon kontekstisidon-

naisuus ilmenee siis monin tavoin. Tämä havainto voidaan tiivistää *osaamiskimpuiksi, joissa yleinen argumentaatio-osaaminen ja taitava kontekstin mukainen toiminta yhdistyvät konkreettisemmiksi osaamiskuvauksiksi.*

Artikkelissa analysoiduista harjoitteluraporteista on tiivistettävissä seuraavat osaamiskimput eli kontekstoidut oikeudelliset argumentaatiotaidot:

- * taito argumentoida nopeasti
- * taito argumentoida maallikolle
- * taito argumentoida monitieteiselle kohderyhmälle
- * taito argumentoida haastavalle asiakkaalle
- * taito argumentoida asiakkaalle kielteisen ratkaisun puolesta
- * taito argumentoida yhden ratkaisutavan puolesta
- * taito argumentoida oikeudellisten mahdollisuuksien puolesta
- * taito tunnistaa argumentaation vahvuus ja ilmaista tämä
- * taito tunnistaa ja käyttää erilaisia argumentaatiotyylejä
- * taito arvioida käytettävissä olevan tiedon riittävyttä
- * taito tulkita epätäsmällisiä dokumentteja
- * taito keskustella argumentaation kestävydestä.

Tämä kontekstoitujen argumentaatio-osaamisten luettelo ei ole tyhjentävä, eikä artikkelin tavoitteena ole painottaa niitä suhteessa toisiinsa. Tarkoitus ei myöskään ole kiistää kirjallisen, yhtä ratkaisuvaihtoehtoa tukevan oikeudellisen argumentaation keskeistä asemaa juristiksi kasvamisessa ja oikeudellisissa käytännöissä. Analyysini ei myöskään horjuta ihanteellisen argumentaation teoreettisia malleja, kuten Aarnion (2006, ss. 196–198) esittämää regulatiivista periaatetta (”toimi niin, että rationaalisesti harkitsevan oikeusyhteisön enemmistö voisi hyväksyä ratkaisusi”). Muissa yhteyksissä on mahdollista syventää teeman oikeusteoreettista analyysiä, esimerkiksi kontekstoitujen argumentaatiotaitojen suhdetta Soinisen (2015, ss. 8–10) viittaamiin argumentaatiostrategioihin.

Oikeustieteellisen koulutuksen kehittämisen näkökulmasta harjoitteluraporttien analyysi muistuttaa oikeudellisen argumentaation kontekstisidonnaisuudesta sekä tarpeesta sisällyttää koulutukseen mahdollisimman monipuolisia argumentaatiotehtäviä. *Juristin työelämätaidot ilmenevät monesti taitavana kontekstisidonnaisena argumentaationa.* Siksi niiden karttumista on hyvä tukea perustutkintokoulutuksessa monimuotoisin argumentaatiotehtävin.

Analyysin johtopäätökset voidaan tiivistää suositukseen oikeustieteen koulutuksen opetus suunnitelmien, opetuksen tuen, opetuksen ja arvioinnin kehittämistä:

- * Opetussuunnitelmissa on hyvä ilmaista, millaisia argumentaatiovalmiuksia tutkinto ja eri opintojaksot tuottavat. Samalla on mahdollista tehdä jäsentyneesti tutkinnon sisäistä työnjakoa – yhdellä opintojaksolla ei ole tarkoituksenmukaista tavoitella kaikenlaisia argumentaatio-osaamisia.
- * Opettajia on hyvä tukea opetuksen ja arvioinnin linjakkuuden kehittämisessä sekä osaamistavoitteiden sanoittamisessa opiskelijoille.
- * Kullekin oikeudenalalle tyypillisiä argumentaatiotilanteita on hyvä käyttää opetuksen ja arvioinnin tukena.
- * Opiskelijan opintopolkuun on hyvä sisällyttää riittävästi osaamisen reflektointia, jotta opiskelija oppii tunnistamaan argumentaatiotilanteita ja niihin liittyviä osaamisiaan.
- * Erilaisissa työelämälähtöisen oppimisen tilanteissa on hyvä sanoittaa myös substanssiosaamiseen nivoutuva teorettisempi ja metodinen osaaminen.

Lähteet

- Aarnio, A. (1997). Oikeussäännösten systematisointi ja tulkinta. Teoksessa J. Häyhä (toim.), *Minun metodini* (ss. 35–56). Helsinki: Werner Söderström Lakitieto Oy.
- Aarnio, A. (2006). *Tulkinnan taito – ajatuksia oikeudesta, oikeustieteestä ja yhteiskunnasta*. Helsinki: Alma Talent Oy.
- Bläfield, E. (2017). 2016–2017 valmistuneiden maisterien kokemuksia OTM-tutkinnoista. Haettu osoitteesta <https://www.lakimiesliitto.fi/liitto/julkaisut/tutkimukset/vastavalmistuneiden-tyoelamaan-sijoittuminen/>.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Helsingin yliopisto. (17.5.2020a). Oikeusnotaarin koulutusohjelma. Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/koulutusohjelmat/oikeusnotaarin-koulutusohjelma/opiskelu>.
- Helsingin yliopisto. (17.5.2020b). Oikeustieteen maisterin koulutusohjelma. Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/koulutusohjelmat/oikeustieteen-maisterin-koulutusohjelma/opiskelu>.
- Herler, C. (18.5.2019). Mitä taitoja juristi tarvitsee substanssiosaamisen lisäksi? [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://paragraaffi.fi/blogi-mita-taitoja-juristi-tarvitsee-substanssiosaamisen-lisaksi/>
- Itä-Suomen yliopisto. (2019). Oikeustieteiden laitoksen opinto-opas lukuvuosille 2018–2021: Päivitetty lukuvuodelle 2019–2020.
- Laakso, S. (2013). Oikeudellisen argumentoinnin teoria. Teoksessa A. Mieho (toim.), *Iura novit curia – Juhlakirja Veijo Tarukannel 60 vuotta* (ss. 69–84). Helsinki: Edita.
- Lapin yliopisto. (17.5.2020). Oikeusnotaarin tutkinto. Haettu osoitteesta <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Oikeustieteiden-tiedekunta/Opinnot/Oikeusnotari-%28ON%29>.
- Soininen, N. (2015). Oikeudellisen argumentin rakentaminen kirjoitusprosessissa. [refereeri-artikkeli Edilexissä]. Haettu osoitteesta www.edilex.fi/artikkelit/15174.
- Tuomioistuinlaitoksen kehittämiskomitean mietintö KM 2003:3.
- Turun yliopisto. (2020). Opinto-opas, oikeustieteen maisterin tutkinto 2020–2022.

3

**OPIKELIJANA
KORKEAKOULUSSA**

TIIMIOPPIJAN MIELENMALLIT MUUTTAVAT TYÖELÄMÄÄ

Pia Hautamäki | Tiina Koskiranta | Veijo Hämäläinen

Johdanto

Korkeakoulujen opetussuunnitelmissa on vähemmälle huomiolle jäänyt opiskelijan näkeminen oppivana ihmisenä. Opetussuunnitelmissa korostuvat opiskelijoiden tiedollisen ja taidollisen osaamisen kehittäminen, kun taas vähemmän painoarvoa saavat reflektiivisyys ja kollektiivisuus (Barnett ym., 2010, ss. 18–19.) Barnett (2005) kuitenkin korostaa identiteettityön merkitystä opetussuunnitelmissa. Hän on määritellyt kolme opetussuunnitelmien keskeistä, toisiinsa kietoutunutta dimensiota, jotka ovat tietäminen (*knowing*), taitaminen (*acting*) ja oleminen (*being*). Näistä tärkeimpänä hän pitää olemista, jonka tulisi kehittyä tietämisen ja taitamisen harjoittelun kautta.

Tampereen ammattikorkeakoulussa (TAMK) on hyväksytty kaikkien opetussuunnitelmien teoreettiseksi kehykseksi kolmijako: tietäminen, tekeminen ja oleminen (Kukkonen & Marttila, 2017). TAMKin Proakateмиassa sekä kansainvälisen myynnin, myynnin johtamisen ja yrittäjyyden YAMK-ohjelmissa oppiminen ja oppimisenäkemys pohjautuvat tiimioppimisen pedagogiikkaan, jossa olemisen kehys korostuu. Kukkonen (2012) mukaan konkreettisia keinoja identiteetin ja sitä kautta olemisen kehittymiseen ovat esimerkiksi kriittisyyden, yhteisöllisyyden tai reflektiivisyyden harjoittaminen.

Tämän artikkelin tavoitteena on tehdä näkyväksi tiimioppimiseen osallistuneiden korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tiimioppimisesta sekä sen vaikutuksista opiskelun jälkeiseen työelämään. Tarkastelemme, miten tiimioppiminen on muokannut oppijan kokemusmaailmaa ja ajattelua ja kuinka nämä käsitykset ja toimintamallit ovat siirtyneet työelämään valmistumisen jälkeen. Lopussa pohdimme myös tiimioppimisen sovellettavuutta ja sen luomia mahdollisuuksia AMK- ja YAMK-tasoisissa opetussuunnitelmissa.

Artikkelin empiirinen osuus pohjautuu 13 syvähaastattelulle. Haastatellut ovat Tampereen ammattikorkeakoulusta valmistuneita AMK- tai YAMK-tutkinnon suorittaneita opiskelijoita.

Oppiva organisaatio ja tiimioppiminen

Kokemuksemme pohjalta tiimioppimiselle ei ole selkeää yksiselitteistä määritelmää. Tiimioppimisen on sanottu takaavan opiskelijalle ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin kehittämiseen vaadittavan reflektion sekä jatkuvan vuorovaikutuksen kanssaopiskelijoiden, opetushenkilöstön ja työelämän ammattilaisten kanssa (Kukkonen, 2012). Tässä artikkelissa tarkoitamme tiimioppimisella dialogista prosessia, jossa tiimi tavoitteensa saavuttamiseksi ottaa riskejä, ratkaisee ongelmia, muuttaa omia mielenmallejaan sekä synnyttää jakamisen ja uudelleen yhdistämisen avulla kokonaan uusia ajattelutapoja ja toimintamalleja.

Tiimioppiminen on elintärkeää, sillä tiimit – yksilöiden sijaan – ovat perustava oppimisyksikkö nykyaikaisessa organisaatiossa. Tiimin jäsenet muodostavat systeemin ja alasysteemejä, jotka vuorovaikuttavat oppimistilanteissa keskenään ja muiden systeemien kanssa. Tiimioppimisen kokonaisuuden systeemisyys auttaa yksilöitä vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtämisessä ja holistisessa ajattelussa. On sanottu, että tiimioppimisen kautta myös organisaatiot voivat oppia (ks. Senge, 1990.) Tässä artikkelissa tarkoitamme tiimillä ihmisjoukkoa, jonka jäsenten tehtävät ovat keskenään riippuvaisia ja jossa jäsenet yhdessä jakavat vastuun tuotoksista. Nämä ihmisjoukot, tiimit, näkevät itsensä eheänä kokonaisuutena, jollaisena myös toiset näkevät heidät.

TAMKissa tiimioppimista hyödyntävissä koulutusohjelmissa yhdistetään muun muassa dialogia, tiedon ja kokemusten aktiivista jakamista, jatkuvaa reflektointia, palautteen antamista, tiedon ja teorian soveltamista autenttisisessa ympäristössä sekä valmentavaa opettajuutta. Dialogiin kannustaminen näkyy valmentavan opettajan pedagogisina valintoina. Se voi tarkoittaa esimerkiksi dialogirinkiä, jossa tiimi jakaa tietoa, tuntemuksiaan ja kokemuksiaan keskustellen yhdessä. Valmentaja tai esimerkiksi joku tiimioppijoista voi toimia dialogin ohjaajana. Teorian ja yhdessä opitun soveltaminen autenttiseen ympäristöön voi tapahtua esimerkiksi tiimioppijan työpaikalla tai omassa yrityksessä. Valmentavan opettajan tehtävänä on erilaisten menetelmällisten valintojen avulla luoda luottamuksellista ilmapiiriä, jossa oppijoilla on mahdollisuus toteuttaa tiimioppimista ja rakentaa vahvoja olemisen kokemuksia. Menetelmällisillä valinnoilla tuetaan myös tietojen ja taitojen jalkauttamista organisaatioissa.

Senge (1990) on määritellyt oppivan organisaation rakentuvan viidestä ydintekijästä. Nämä ovat henkilökohtainen mestaruus, sisäiset mielen mallit, yhteinen visio, tiimioppiminen ja systeemijäätelu. Tiimioppiminen on yksi näistä viidestä perusopista, mutta kun tavoitellaan erinomaisia oppimistuloksia, tulee kaikkien viiden elementin toteutua oppimisessa. (Senge, 1990.)

Tiimioppimisen tehokkuuteen liittyvät voimakkaasti myös erilaiset jännitteet (Decuyper ym., 2010.) Jännitteet syntyvät tiimin jäsenten kesken ja tiimin ulkopuolelle esimerkiksi asiakkaan tai loppukäyttäjän välille. Tämä jännite voidaan muuttaa oppimiseksi ja henkilökohtaiseksi kasvuksi, kun edellä mainitut Sengen näkökulmat toteutuvat.

Oppiminen ja henkilökohtainen kasvu näkyvät parhaimmillaan syntyneenä kipinästä kehittyä ja vahvistaa omaa motivaatiota, ja tiimin kanssa jaettu yhteinen visio näyttäytyy kiinnittymisenä johonkin itseä suurempaan tavoitteeseen ja luo siten merkitystä omalle kehitymiselle. Systemiajattelulla tarkoitetaan kokonaisvaltaista ajattelua, jossa pyritään ymmärtämään monimutkaiset ja kompleksiset vuorovaikutussuhteet sekä niiden takaisinkytkennät. Takaisinkytkennällä tarkoitetaan vuorovaikutukseen liittyvää palautetta, joka voi olla kokonaisuutta vahvistavaa, neutraalia tai heikentävää. Muuttumista haastavat mielenmallit vaativat erityistä huomiota oppimisessa (Senge, 1990). Tiimeissä voidaan keskustella mielenmalleista, saada erilaisia näkemyksiä omiin mielenmalleihin ja myös palautetta muilta. Valmentavan opettajan tekemisessä tämä näkyy opintomatalla olemisena, kuten läsnäolona, kuunteluna, haastamisena ja rinnalla kulkemisena.

Henkilökohtaisen mestaruuden tarkempi tarkastelu tuo esille eri näkökulmia yksilön identiteetin kehittymiseen. Henkilökohtaisella mestaruudella viitataan itsetietoisuuteen: kuinka hyvin tunnemme itsemme ja miten oma käytöksemme vaikuttaa toisiin. Henkilökohtainen mestari osaa viestiä omista asenteistaan ja uskomuksistaan ja toivoo niitä myös haastettavan. Lisäksi mestarin elämänsä on luova ja proaktiivinen. Mestaruuteen liitetään myös visionäärisyys, halu ja kyky muuttaa asioita, kyky nähdä ja arvioida nykytilannetta realistisesti sekä sen jatkuvaa kyseenalaistamista, mikä on itselle tärkeää. Mestari hyödyntää vision ja nykytilan välisen jännitteen positiiviseksi käyttövoimaksi ja luovan energian lähteeksi (Senge, 1990). Henkilökohtaisen mestarin itsetietoisuuden voidaan nähdä olevan lähellä Banduran (1977) esittämää minäpystyvyyttä, jonka rakentumiseen tiimioppiminen luo otolliset olosuhteet. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön luottamusta ja uskoa siihen, että hän onnistuu toimimaan tai käyttäytymään tietyllä tavalla ja selviytymään ympäristön luomista haasteista.

Oppivassa organisaatiossa johtamisella voidaan luoda ilmapiiriä, jossa henkilökohtaisen mestaruuden periaatteet tulevat osaksi organisaation arkea. Tällaisessa organisaatiossa nykytila tunnustetaan ja tunnustetaan rehellisesti ja oppijan tai työntekijän on turvallista kehittää luovia visioita ja haastaa rohkeasti olemassa olevia toimintatapoja. Henkilökohtaista kasvua arvostetaan ja siihen kannustetaan. Pyrkimys kohti henkilökohtaista mestaruutta nähdään yksilöiden prosessina, jota ilman organisaatio ei voi kehittyä (Senge, 1990).

Tiimioppimisen kokemusten heijastuminen työelämään

Tarkastelemme tässä artikkelissa tietämisen, taitamisen ja olemisen kokonaisuutta tiimioppimiseen osallistuneiden korkeakouluopiskelijoiden kokemusten ja kirjallisuuden pohjalta. Artikkelin empiiriset havainnot pohjautuvat 13 haastatteluun, joista viisi haastateltua opiskelijaa on suorittanut alemman korkeakoulututkinnon tiimioppimiseen pohjautuvassa koulutusohjelmassa ja loput kahdeksan henkilöä ovat suorittaneet YAMK-tutkinnon tiimioppimiseen pohjautuvassa yrittäjyyden tai kansainvälisen myynnin ja myynnin johtamisen koulutusohjelmassa. Yksi YAMK-tutkintoa tekevästä haastatelluista ei ollut vielä haastatteluhetkellä valmistunut vaan oli viimeistelemässä opinnäyte-työtään. Haastatelluista kaikki viisi AMK-tutkinnon suorittanutta henkilöä oli valmistunut 3–15 vuotta sitten, kun taas YAMK-tutkinnon suorittaneet seitsemän henkilöä olivat valmistuneet 1–10 vuotta sitten. Heistä kolme oli valmistunut noin kymmenen vuotta sitten ja neljä opiskelijaa noin vuosi sitten. Kaikki haastatelluista toimivat eri aloilla joko yrittäjinä tai palkallisina ja suurin osa heistä esimiestehtävissä.

Haastatteluiden tutkimuksellinen orientaatio pohjautuu induktiiviseen kvalitatiiviseen rakenteeseen, jossa ilmiötä tarkastellaan syvähaastatteluiden kautta (Eisenhardt, 1989.) Kukin meistä tutkijoista teki yksilökohtaisia syvähaastatteluja, jotka olivat noin 30–40 minuutin virtuaali- tai puhelintapaamisia. Tallensimme haastattelut ja kirjoitimme muistiinpanot auki tekstitiedostoiksi. Analysoimme aineistoa kolmessa eri tapaamisessa keskustellen löydetystä teemoista. Aineiston analysointi pohjautui avoimuuteen ja kokemuksiin haastatelluista kyseisissä kolmessa erilaisessa oppimiskontekstissa (ks. esim. Eisenhardt & Graebner, 2007), joissa myös tutkijat ovat itse toimineet valmentavina opettajina.

Analysoinnin pohjalta löydettiin kolme yhteistä teemaa, jotka liittyvät oppijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin tiimioppimisen vaikutuksista sekä sen heijastuksista oppijoiden työelämään. Teemat ovat yrittäjämäinen ote, vuorovaikutuksellisuus työssä ja yhdessä oppijan identiteetti.

Yrittäjämäinen ote

Opiskelijat suhtautuivat työhönsä yrittäjämäisesti, oli tittelinä asiantuntija, johtaja tai yrittäjä. Työ koettiin merkityksellisenä ja se nähtiin tapana muuttaa koko toimialaa. Haastatellut asettivat kunnianhimoisia tavoitteita sekä itselleen että tiimilleen.

”Mulle on olemassa vain sellainen mahdollisuus, että asiat saadaan onnistumaan. En herää aamulla töihin, vaan tekemään jotakin, joka jättää jälkensä tähän maailmaan. Pitää hakea uusia tulokulmia ja kehittää sitä, miten tehdä perustekemisestä parempaa. Motivaatio ei riitä, vaan pitää olla inspiraatio. Merkitys voi välillä hukkuu, mutta se löytyy taas uudestaan. Jatkuvan kehittämisen ideologialla mennään eteenpäin.” (Yrittäjä ja toimitusjohtaja, YAMK, valmistumisesta alle 10 vuotta)

”Mulla on iso tavoite, eli koko systeemi pitää laittaa uusiksi. Näen, että asiakkaiden tarpeet on tuota ja tätä, ja siinä välissä on aikamoinen kuilu. Tavoitteet pitää olla korkealla ja tahto tehdä pitää olla korkealla. Turpiin tulee välillä tosi lujaa, ja sieltä pitää vaan nousta. Tässä verkostot on ihan keskeisessä osassa, vahvana tukena sun takana. Kun sä hakeudut niihin heimoihin, joiden ajatusmaailma on samantyyppinen kun sulla, niin ei tarvi esittää mitään. Voi olla oma itsensä. Jos on vielä hauskaakin, niin kyllä hommat alkaa luistamaan.” (Johtaja, YAMK, alle 10 vuotta valmistumisesta)

Yrittäjämäiseen otteeseen liittyi myös vahva oman itsensä likoon laittaminen yhdessä tiimin kanssa. Työtä tehdään yhdessä, ja johtaja on osa tiimiä mahdollistamassa tuloksia ja toimimassa esimerkkinä. Ongelmiin suhtauduttiin ratkaisukeskeisesti ja ratkaisukeskeisyyttä myös valmennettiin.

”...Osallistan enemmän muita ihmisiä päätöksentekoon... Pitää laittaa tunnit ja pitää olla valmis oppimaan, voittelu ja valittaminen ei auta, mutta jos valittaa ne pitää ratkaista. Myyjä kun seuraa, niin parhaat on halukkaimpia oppimaan. Jos et ole valmis ottamaan turpaan ja ne jotka haluaa... oppivat. Jatkuva uusiutuminen. Koko ajan pyytää apua ja haluaa oppia lisää.” (Johtaja, YAMK, 1 vuotta valmistumisesta)

”... Asioita tehdään ja asioista keskustellaan ja miksi, koska tehdään asioita ihan oikeasti yhdessä... Heräte ja sitten tapaaminen asiakkaan kanssa. Koko tiimi katsoi videolta, kun asiakastapaamista tehtiin. Se on käytännönläheistä. Oot keksinyt jotain, ja tiimioppimismalli on tekemisessä.” (Johtaja, YAMK, 1 vuotta valmistumisesta)

Sisäinen yrittäjyys ja yrittäjähenkisyys mainittiin vastauksissa useasti, ja omaa organisaatiota kohtaan koettiin vahvaa omistajuutta. Haastatellut uskoivat, että heillä on kykyä vaikuttaa asioihin.

”Kyllä mä niinku koen sen, että mä oon joo firmassa töissä, mut mä oon kumminkin jollakin tapaa sisäinen yrittäjä aina.” (Esimies, AMK, 15 vuotta valmistumisesta)

”Yrittäjähenkkinen ote erottaa. Ei ajattele vaan, että tässä mä vaan teen sitä omaa pikkulokeroani toiselle, vaan ajattelee vähän niin kuin se olis oma firma tietyllä tapaa.” (Esimies, AMK, 3 vuotta valmistumisesta)

Haastatelluilla on halua ja kykyä saada muutosta aikaan. He kannustivat kollegojaan ja tiimiään riskinottoon ja kokeiluihin. Epäonnistumiset hyväksyttiin, ja ne nähtiin osaksi normaalia tekemistä. Myös keskeneräisyyden sietämistä korostettiin.

”... Olen onnistunut levittämään sitä riskinottokykyä ja nyt tehdään -meininkiä. Meillä voidaan epäonnistua ja kokeilla, ja selkeesti se on helpompaa mun joukkueella. Että ex tempore voidaan toimia ja heittäytyä ihan reippasti. Saa olla hauskaakin: työssä pitää olla huumoria, pitää olla sitä flowta.” (Johtaja, YAMK, valmistumisesta alle 10 vuotta)

”Sekin pitää hyväksyä, että jotkut asiat menee vauhdilla eteenpäin, ja toisten ratkaisujen kanssa pitää olla pitkäjänteisyyttä. Että pitää olla sitä resilienssiä ja keskeneräisyyden sietämistä.” (Asiantuntija ja yrittäjä, YAMK, alle 10 vuotta valmistumisesta)

Senge (1990) liittyy henkilökohtaiseen mestaruuteen niin visionäärisyyttä, halua ja kykyä muuttaa asioita, kyvyn nähdä ja arvioida nykytilannetta realistisesti sekä jatkuvan kyseenalaistamisen siitä, mikä on tärkeää. Vision ja nykytilan välisen jännitteen hän hyödyntää positiiviseksi käyttövoimakseen ja luovan energian lähteekseen. Yrittäjämäinen ote nousi haastatteluista selkeästi esiin ja piti sisällään vahvasti Sengen (1990) henkilökohtaiseen mestaruuteen liittyviä elementtejä.

Vuorovaikutuksellisuus työssä

Haastateltujen vastauksissa toistuvat halu vuorovaikuttaa ja toimia inhimillisesti ”ihmiseltä ihmiselle” perinteisiä hierarkiatasoja rikkomalla. Tämä näkyi toiminnassa muun muassa jatkuvana henkilöstön osallistamisena, ihmisten aitona kuunteluna ja avoimuutena. Lisäksi myös ymmärrys siitä, miten paljon itsellä on osaamista ja jaettavaa muille, korostui.

”Huomasin opiskelun aikana, miten paljon itseasiassa voi oppia toisilta ihmisiltä. Uskallan olla avoimempi tiimissä. Uskallan myös antaa omaa osaamista nykyään laajemmin...” (Asiantuntija, YAMK, 1 vuotta valmistumisesta)

”Yrityksistä pitää tänä päivänä oppia asioita tiimimäisesti. Enää ei voi johtajakaan tietää kaikkea. Nykyään voin tosi paljon oppia muilta. Kuinka paljon voikaan oppia muilta? Se oli yllätys, nuoriltakin voin ammentaa oppia. Tiimissä uskallan tuoda myös oman tyhmyyteni ilmi. Tiimissä on helpompi toimia ja ihmiset uskaltaa olla avoimempia...” (Asiantuntija, YAMK, 1 vuotta valmistumisesta)

Tiimioppimisen myötä on oivallettu yhdessä tekemisen voima ja osallistamisen merkitys. Parhaat työkalut on myös otettu käyttöön omille työpaikoille.

”Opin YAMKissa, että yksin ei pärjää, ja että pitää olla kykyä ja valmiutta ottaa yhteisön palaute vastaan. On äärimmäisen arvokasta ymmärtää, että yksin ei saa aikaan, ja se yllättikin. Jäinkin kaipaamaan sen yhteisön tukea. Aktiivisen prosessin myötä aivot toimi moninkertaisella tehokkuudella... Nyt oon ottanut osakkaaksi avainhenkilöitä, ja johtoryhmätyöskentely on tosi aktiivista. Tiiminä tehdään paljon monipuolisemmin ja tehokkaammin kuin ennen YAMK-prosessia. Ennen se oli irrallista touhua, nyt on osallistettu ja jaettu osaamista paljon tehokkaammin. Ja nyt kaikki ymmärtää sen roolinsa tässä kokonaisuudessa. Että miten se oma työ vaikuttaa...” (Yrittäjä ja toimitusjohtaja, YAMK, valmistumisesta alle kymmenen vuotta)

”Vaatii tosi paljon, että strategia ymmärretään ja siihen sitoudutaan. Että mitkä on meidän arvot, mikä on sun oma tavoite, mikä on sun ruutu. Johdon tehtävä on luoda järjestelmällisyyttä. Niinku systeemiajattelulla, luoda niitä formeja, luoda niitä tiimin kanssa siinä määrin että kaikki allekirjoittaa että voidaan tätä lähteä tekemään. Johtoryhmä hioo ne kulmat, mutta strategiaa tehdään kaikki yhdessä.” (Yrittäjä ja hallituksen pj, YAMK, alle 5 vuotta valmistumisesta)

Haastatellut korostivat oppineensa tiimissä niin ihmisen kohtaamistaitoja kuin erilaisuuden ymmärtämistä.

”Ihmissuhteiden tärkeys, sää ymmärrät ihmistä ja osaat kohdata sen ihmisen.” (Esimies, AMK, 3 vuotta valmistumisesta)

”Mä olen oppinut kuuntelemisen taitoa, malttia siihen, että miten jäsentelee sanomisensa, ja mikä niiden pyrkimys on. Mä osaan ja maltan kuunnella, että mitä muilla on sanottavaa. Sit sitä pitkäjänteisyyttä ja erilaisuuden sietämistä. Toisen

huomioimista, että osaa ottaa keskusteluun hiljaisetkin ja vaatiakin kontribuutioita..." (Yrittäjä ja hallituksen pj, YAMK, valmistumisesta alle 5 vuotta)

Senge (1990) viittaa henkilökohtaisella mestaruudella itsetietoisuuteen: kuinka hyvin tunnemme itsemme ja miten oma käytöksemme vaikuttaa toisiin. Henkilökohtainen mestari osaa viestiä omista asenteistaan ja uskomuksistaan ja toivoo niitä myös haastettavan. Tämä näkyy vastauksissa muun muassa kykynä ymmärtää omia vahvuuksia ja hyödyntää niitä oman tiimin valmentamisessa.

"Kyllä sitä on oppinut paljon asioita, joita ite pitää itsestäänselvyytenä, mutta ei ne ole muille, ja joista on nyt tullut omia vahvuuksia. Mä oon tuonut firmaani tän tiimioppimisen mallin. Oon tiedostanut sen, että muut on fiksumpia kuin minä, ja että en oo muiden yläpuolella. Että en pärjäisi yksin." (Yrittäjä ja hallituksen pj, YAMK, alle 5 vuotta valmistumisesta)

"Tiimioppiminen on ennen kaikkea opettanut ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja persoonia, mikä on myös työelämän ulkopuolelle ollut se isoin oppi. Luulin osavani tiimityötaitoja, mutta ne meni aikalailla uusiks opintojen aikana. Opin kuuntelemaan ja keskustelemaan." (Esimies, AMK, 3 vuotta valmistumisesta)

Omiin arvoihin uskotaan ja arvoja halutaan jakaa esimerkin kautta. Tiimissä sillä ei ole merkitystä, kuka onnistuu: kun yksi voittaa, kaikki voittavat.

"Kannustan, että asioita jaetaan ja pohditaan yhdessä. Mulle tärkeitä on avoimuus ja tasavertaisuus. Ja ihan sama kuka maalin tekee, kunhan voitetaan. Kehtään ei myöskään saa pelottaa olla eri mieltä. Olen onnistunut tuomaan egon syrjäyttämisen ajattelun tähän hyvin egoistiseen toimialaan." (Yrittäjä ja hallituksen pj, YAMK, alle 5 vuotta valmistumisesta)

"Kädet saveen ja uskalla epäonnistua... Esimerkillä johtamista... Jos se joka sua valmentaa, on valmis esimerkillä toimimaan... se on paras tapa valmentaa." (Johtaja, YAMK, 1 vuotta valmistumisesta)

Yhdessä oppijan identiteetti

Tiimioppiminen on yksi Sengen (1990) viidestä oppivan organisaation perusopista. Tiimioppimisen kokemukset ovat syviä, ja ne ovat voineet kokonaan muuttaa yksilön aiemman käsityksen oppimisesta ja sen merkityksestä, mutta myös itsestä. Tämä oppimiskokemusten syvyys tuli esiin haastatteluissa:

”YAMKissa mun koko suhtautuminen oppimiseen muuttui, kaikilla oli lupa oppia. Mä opin tiedon ja motivaation merkityksestä. Ja että pitää olla intohimo siihen mitä opiskelee. Kuinka tärkeätä on se kannustamisen kulttuuri, ja että toisilta voi oppia. Sun ei tarvi olla täydellinen, kun oot osa tiimiä. Hyvä tiimi paikkaa toisiansa. Tärkeintä on ymmärtää, että haluatteko te oppia toisilta jotakin? Rakastin myös sitä, että ei ollut numeroita arvosanoina. Aiemmissa opinnoissa se on ollut sitä suorituskeskeisyyttä ja kilpailua – musta silloin ei ole keskitytty siihen aitoon oppimiseen.” (Asiantuntija ja yrittäjä, YAMK, alle 10 vuotta valmistumisesta)

”... siellä porukalla sparrattiin...on oppinut tunnistamaan omia vahvuuksia... nyt ymmärrän miten omaa osaamista voin jakaa ja valjastaa muiden osaamista... mitä minä voin omalla osaamisilla auttaa muita... olen ehkä opintojen kautta ymmärtänyt, kun sain itseluottamusta omaan tekemiseen... miten omalla ammatillisella osaamisella... olen ihmisihminen... mun puoleen käännytään... olen ymmärtänyt tämän myös ammatillisella puolella...” (Esimies, YAMK, 1 vuosi valmistumisesta)

Haastatelluille oppimisesta oli tullut arkipäiväistä rutiinia, ja opittua haluttiin jakaa. Tavoitteena oli vaikuttaa koko työyhteisön toimintatapoihin.

”Oon oppinut oppimaan, tykkään oppia ja tiedän mitä haluan oppia. Se näkyy mussa oppien jakamisena, koska se on hyvä tapa reflektoida omaa oppimista.” (Esimies, AMK, 5 vuotta valmistumisesta)

”Kysyn herkästi mielipiteitä ja apua. Tuntuu että sillä on positiivinen vaikutus työyhteisöön, se rentouttaa. Se saa muutkin avaamaa sanaisen arkkunsa, kun vähän tuo sitä yhdessä tekemistä ja yhdessä oppimista sinne yhteisöön.” (Asiantuntija, AMK, 7 vuotta valmistumisesta)

Minäpystyvyydellä (Bandura, 1977) tarkoitetaan yksilön luottamusta ja uskoa siihen, että yksilö onnistuu toimimaan tai käyttäytymään tietyllä tavalla ja selviytymään ympäristön luomista haasteista. Olemisen kokemukset tiimioppimisprosessin aikana ovat syventäneet valmistuneiden itsetietoisuutta ja ym-

märrystä omista vahvuuksista. Jatkuvan palautteen ja reflektion kautta syntyneet oivallukset näyttävät olevan vaikuttavia ja pitkäkestoisia.

”Koen olevani todella etuoikeutettu. Mulla on paljon työkaluja, ymmärrystä, syvällisempää tietoa kuin monella muulla, ja sosiaalista älykkyyttä. Ne on aika kovat valtit työelämässä nykyään.” (Esimies, AMK, 15 vuotta valmistumisesta)

”Koulutuksen aikana kehityin. Mä oon empaattinen, on kykyä kuunnella ja kykyä kuulla. Mutta luovuus. Ymmärsin tiimissä, että olen myös luova ihminen. Nykyään uskallan luottaa omiin kykyihin. Pitää uskaltaa kysyä kokeneemmilta. Olla rohkea.” (Asiantuntija, YAMK, 1 vuosi valmistumisesta)

Tiimioppimisen onnistuminen on dialoginen prosessi, jossa tiimi ottaa riskejä tavoitteensa saavuttamiseksi, ratkaisee ongelmia, muuttaa omia mielenmallejaan sekä synnyttää jakamisen ja uudelleen yhdistämisen avulla kokonaan uusia ajattelutapoja ja toimintamalleja. Vastauksista käy ilmi, kuinka merkittäväksi oppijat näkevät tiimioppimisen kautta syntyneen yhteisön ja tiimin merkityksen omalle kehittämiselleen ja itsetietoisuuden lisääntymiselle. Mielenmallit ovat muuttuneet ja itsestä on oivallettu paljon uutta. Yhteisöön kuulumisen tunne on vahva.

”Se mikä isoin vaikutus on ollut... se miten jengi on nivoutunut yhteen... se on huikeeta ja miten sparrataan keskenään... tämä ei olisi tapahtunut ja on rakentanut ihan eri tavalla luottamusta, oon tuonut esimiestyöhön... johtaja ylemmänä... kuka tahansa voi oppia toisiltaan... työarjessa...” (Esimies, YAMK, 1 vuosi valmistumisesta)

”Sen oman asenteen kasvamiseen, sen oman itsetuntemuksen ja sen omien vahvuuksien ja heikkouksien löytämiseen ja kaikessa, että se on kuitenkin se tiimi, jonka kaa pystyy käsittelemään erityyppisiä asioita.” (Esimies, AMK, 6 vuotta valmistumisesta)

Henkilökohtaiseen mestaruuteen liittyy vahvasti kyky nähdä nykytilan ja tavoiteltavan tilan välinen kuilu. Tämä kuilu aiheuttaa mestarissa luovan jännitteen, jonka hän valjastaa oppimisensa ja toimiensa käyttövoimaksi. Jotta kuilu voidaan ylittää yhdessä, on jokaisen organisaation jäsenen kehityttävä ja opittava (Senge, 1990).

Pohdinta tiimioppimisen heijasteista työelämään

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että tiimioppimisessa käytetyt menetelmät ja siinä kehittyneet mielenmallit ovat siirtyneet työelämään. Yhdessä oppimisesta sekä tiedon ja kokemusten jakamisesta on tullut osa arkipäivää ja tapaa toimia. Syvähaastatteluiden pohjalta löytyi yhtymäkohtia Sengen (1990) oppivan organisaation henkilökohtaiseen mestaruuteen ja Banduran (1977) minäpystyvyyteen. Nämä elementit olemisen kokemuksena nousivat esiin jokaisen kolmen löydetyn teeman taustalta. Voidaan sanoa, että tiimioppimisen kautta korkeakouluopiskelijat ovat tiedollisten ja taidollisten osaamisten lisäksi kehittyneet niin asenteissa kuin itsetuntemuksessa, ja tätä kautta myös suhtautuminen toisiin ihmisiin on nähtävissä sallivana, mahdollisuuksia näkeväenä ja potentiaalia rikastavana. Tällä mielenmallilla tiimioppijat luovat ja kehittävät huomaamattomasti yrityksen kulttuuria tiimioppimisen suuntaan, jolla voi tutkimuksen pohjalta olla myönteisiä vaikutuksia koko organisaation kulttuuriin, työympäristön avoimuuteen ja dialogikyvykkyyteen.

Tutkimuksessa löydettyjen teemojen (yrittäjämäinen ote, vuorovaikutussellisuus työssä ja yhdessä oppijan identiteetti) kautta ovat nähtävissä tiimioppimisen pitkävaikutteiset kokemukset. Huomioitavaa on, miten useita vuosia sitten valmistuneet opiskelijat käyttävät edelleen tutkintokoulutuksessa opittuja tiimioppimisen menetelmiä sekä työpaikoilla että omissa yrityksissä. Tiimioppimisen kautta saadut kokemukset aktiivisesta oppijuudesta ja tiimissä oppimisen merkityksestä ovat vaikuttaneet yksilöiden mielenmalleihin vahvasti. Vastauksissa nähdään tietynlaista sallivuutta niin itseä kuin toisia kohtaan. Toisten ihmisten arvostaminen sekä ihmisinä että osajina on ilmeistä.

Syvähaastatteluiden pohjalta tehty analyysi osoittaa, että noin vuosi sitten valmistuneiden ja useita vuosia sitten valmistuneiden opiskelijoiden tiimioppimisen kokemukset näyttävät suhteellisen samankaltaisina. Mielenkiintoista on, että tiimioppimisen kokemukset vahvistuvat ja merkitysten sanoittaminen tuntuu olevan helpompaa niille haastatelluille, joiden valmistumisesta on jo useita vuosia. Saattaa olla, että koska nämä haastatellut olivat pidempään hyödyntäneet tiimioppimisen menetelmiä työelämässään, on käytännön ja reflektoinnin kautta kertyneiden tiimioppimiskokemusten sanoittaminen heille helpompaa.

Tämän lisäksi useita vuosia sitten valmistuneet opiskelijat osaavat myös sanoittaa paremmin tapojaan johtaa ja olla osana tiimejä kuin 1–3 vuotta sitten valmistuneet. Henkilökohtaisen mestaruuden elementit nousevat vahvemmin esiin, ja he myös tuovat esiin omia arvojaan ja reflektiota arjestaan. Tähän voi mahdollisesti vaikuttaa myös elämäkokemuksen kertyminen, mutta koska haastateltujen henkilöiden iät eivät poikenneet kovinkaan paljon toisistaan,

ei tämä yksin selitä eroavaisuutta.

Tämän artikkelin tulokset pohjautuvat verrattain suppeaan aineistoon, ja tulosten yleistämiseksi kannattaisi tehdä myös kvantitatiivista tutkimusta. Lisäksi tulosten luotettavuuden lisäämiseksi kannattaisi pohtia vertailuaineiston keräämistä muistakin tutkintokoulutusohjelmista, joissa oppimiskäytännöt ovat erilaisia ja pohjautuvat erilaisille pedagogisille lähestymistavoille. Suppeahkosta aineistosta huolimatta tämän artikkelin pohjalta voidaan todeta, että tiimioppimisen menetelmien käyttö ja olemiseen panostaminen opiskelujen aikana edesauttavat tavoitteellisuutta ja kykyä jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen. Koemme tutkimuksen perusteella, että tiimioppiminen kehittää henkilön resilienssiä sekä kykyä toimia tuloksellisesti tiimissä joko sitä johtaen tai sen jäsenenä, ja sitä myöten edesauttaa myönteisten kokemusten syntyä ja hallinnan tunnetta yrityselämässä.

Työ- ja yrityselämän muuttuessa entistäkin kompleksisemmaksi ja ennustettavuudeltaan vaikeaksi voidaan korkeakouluja kannustaa tiimioppimisen menetelmien käyttöönottoon ja soveltamiseen. Tiimioppimista tulee laajentaa osaksi opintoja useammassa koulutusohjelmassa, sillä tätä kautta on mahdollisuus levittää tiimioppimisen taitoja myös yrityksiin ja olla vaikuttamassa tulevaisuuden työelämään ja yritysten kilpailukykyyn sekä auttaa yrityksiä kehittymään oppivina organisaatioina.

Löydösten pohjalta voidaan todeta, että tiimioppiminen oppimismenetelmänä vahvistaa korkeakouluopiskelijoiden työelämän merkityksellisyyden kokemusta, sisäistä yrittäjyyttä ja jatkuvaan oppimista. Lisäksi nähdään, että se vaikuttaa myönteisesti oppijan vuorovaikutustaitoihin sekä tukee oppimiskokemusten syvyyttä vahvistaen minäpystyvyyden kokemuksia.

TAMKin opetussuunnitelmatyössä on jo linjattu tavoitteeksi vahvistaa olemisen kokemusta ja tiimioppimista koko korkeakoulussa. Tämän artikkelin tulosten pohjalta voidaan suositella korkeakouluille sekä tiimivalmennukseen liittyvää menetelmällisen osaamisen vahvistamista että tiimioppimiseen perustuvien opetussuunnitelmien käyttöönottoa laajemmin. Mallia tulisi skaalata myös jatkuvaan oppimiseen sekä yritysten kanssa tehtävään oppimiseen.

Lähteet

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Barnett, R., & Coate, K. (2010). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Barnett, R. (2005). Recapturing the Universal in the University. *Educational Philosophy and theory*, 37(6), 785–797.
- Decuyper, S., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532–550.
- Eisenhardt, K. M. & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25–32.
- Kukkonen, H. & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu opimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 20.
- Kukkonen, H. (2012). Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (ss. 152–171). Tampere: Juvenes Print.
- Senge, P. (1990). *The Fifth discipline. The Art & Practice of Learning Organization*. New York: Doubleday Currence.

AMMATTIKORKEAKOULU- OPISKELIJOIDEN TYÖELÄMÄ- VALMIUDET JA OPPIMISEN LÄHESTYMISTAVAT

Siru Myllykoski-Laine | Leena Nikander | Liisa Postareff

Johdanto

Ammattikorkeakoulujen keskeisenä tavoitteena on opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen opintojen aikana. Toisaalta on tärkeää, että opiskelijoiden kyky pohtia opiskeltavia asioita syvällisesti ja ymmärtää ilmiöiden välisiä yhteyksiä kehittyä opintojen aikana. Aiemmissa yliopistokontekstissa tehdyissä tutkimuksissa on osoitettu HowULearn-kyselyn (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012) avulla, että tällainen pohdintaa ja ymmärrystä painottava opiskelu ja opiskelun suunnitelmallisuus ovat yhteydessä siihen, miten opiskelijat kokevat työelämävalmiuksiensa kehittyvän opintojensa aikana (mm. Tuononen ym., 2019).

Hämeen ammattikorkeakoulussa HowULearn-kyselyä on muokattu ammattikorkeakoulukontekstiin sopivaksi muun muassa siten, että siihen on lisätty yleisiä työelämävalmiuksia tarkemmalla tasolla mittaavia väittämiä. Tässä artikkelissa esittelemme ensimmäisiä tuloksia keväällä 2020 HowULearn HAMK -kyselyllä kerätystä pilottiaineistosta (N=187). Tulokset koskevat opiskelijoiden kokemuksia työelämävalmiuksien kehittymisestä ja oppimisen lähestymistavoista (pohdintaa ja ymmärrystä painottava, ei-reflektiivinen ja suunnitelmallinen lähestymistapa) sekä näiden välisiä yhteyksiä. Työelämävalmiuksia koskevat osiot mittasivat yleisten työelämävalmiuksien lisäksi opiskelijoiden kokemuksia urasuunnitteluun, kestäväan kehitykseen, asiakaslähtöisyyteen, digitaitoihin sekä kansainvälistymiseen liittyvien valmiuksien kehittymisestä ammattikorkeakouluopintojen aikana. Tässä artikkelissa kutsumme näitä kaikkia osioita työelämävalmiuksiksi.

Työelämävalmiudet ammattikorkeakoulussa

Työelämän jatkuva muutos haastaa niin koulutuksen järjestäjät kuin työelämän ja yritykset kehittämään osaamistaan. Työelämän ja koulutuksen yhteistyössä sekä sen kehittämiseksi opettajilla on merkittävä toimeenpaneva rooli. Toimiva ja tiivis yhteistyö heijastuu suoraan opiskelijoiden oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen työelämävalmiuksien saavuttamiseksi (Airila ym., 2019). Työelämän ja koulutuksen joustava yhteistyö edistää opetussuunnitelmallista kehittämistä työelämävastaavuuden toteutumiseksi ja sujuvoittaa opiskelijan siirtymistä työelämään (Töytäri ym., 2019).

Osaaminen 2035 -selvityksessä tulevaisuuden osaaminen on jäsennetty kolmeen osa-alueeseen: tärkeimpään geneeriseen osaamiseen, tärkeimpiin yleisiin työelämäosaamisiin ja edellisistä tehtyyn yhteenvetoon. Selvityksen mukaan tärkeimmät yleiset työelämäosaamiset vuonna 2035 ovat asiakaslähtöinen palvelujen kehittäminen, digitaalisten ratkaisujen ja alustojen hyödyntämisosaaminen, innovaatio-osaaminen sekä henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen ja johtaminen. Saman selvityksen mukaan tärkeimmät geneeriset osaamiset ovat kestävän kehityksen periaatteiden tuntemus, vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointitaidot, ongelmanratkaisutaidot ja luovuus. Tässä on mainittu viisi ensimmäistä kymmenestä. (Osaaminen 2035, 2019.)

Korkeakoulutuksen antamista valmiuksista ja osaamisista työelämään on saatu tietoa muun muassa opiskelijoille suunnatulla valmistumiskyselyllä, joka on toteutettu viisi vuotta valmistumisen jälkeen. Ammattikorkeakoulusta valmistuneet arvioivat, että korkeakoulutus ei ole työelämässä tarvittaviin taitoihin nähden kehittänyt riittävästi esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoja, stressinsietokykyä, organisointi- ja koordinoitaitoja eikä vuorovaikutus- ja tiimityötaitoja (Kullaslahti & Nuutinen, 2020). Vertailuna voidaan todeta, että yliopiston kandipalautteeseen vastanneet kokivat pystyvyyttä opinnoissaan ja arvioivat oppineensa työelämävalmiuksia osana opintojaan. Tästä huolimatta osa vastaajista koki opiskelu-uupumusta, tuen ja palautteen puutetta sekä kiinnostuksen puutetta opintoihin. Maisterikyselyyn vastanneet kokivat pystyvän- sä hyödyntämään yliopistossa oppimiaan asioita hyvin (Koivunen, 2018).

Työelämävalmiuksien oppiminen opintojen aikana vahvistaa opiskelijan käsitystä osaamisestaan sekä kykyä sanoittaa osaamistaan ja sitä kautta edistää työllistymistään (Tuononen ym., 2019). Oman osaamisen arviointi ja asian- tuntijuuden jatkuva kehittäminen on välttämätöntä nykyisissä työtehtävissä. Tarkkarajainen ammatti-identiteetti ei enää voi vastata jatkuvasti muuttuviin olosuhteisiin vaan tarvitaan sisällöllistä laaja-alaisuutta sekä joustavia ja ketteriä menetelmiä jatkuvan oppimisen toteutumiseen (Pyykkö ym., 2020, ss. 22–24). Mahdollisuus työuran uudistamiseen jatkuvan oppimisen keinoin on

koulutuksen kehittämiseksi merkittävä tavoite.

Korkeakoulutuksessa osaamisperustainen opetussuunnitelma on viimeisten vuosien aikana ollut tiiviin kehittämisen kohteena. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen koulutusala-arvioinnissa opiskelijoiden osaamista tarkasteltiin tutkintojen osaamislähtöisyyden ja työelämärelevanssin lähtökohdista. Osaamislähtöisyys näkyy muun muassa tutkintojen oppimistavoitteiden ja -tulosten kuvaamisessa, ja työelämärelevanssi viittaa tutkintojen kykyyn tuottaa työelämässä tarvittavaa osaamista (Pyykkö ym., 2020; Brauer ym., 2020). Neljän koulutusalan arvioinnissa tunnistettiin kaikilla aloilla tarve alakohtaisten ja yleisten valmiuksien tasapainoiseen kehittämiseen (Pyykkö ym., 2020).

Tutkintojen tulee vastata alakohtaisiin ja yleisiin työelämätaivaatimuksiin, jolloin myös opetuksessa tulee kiinnittää huomiota menetelmällisiin ratkaisuihin ja niiden tulee vahvistaa työelämässä selviytymistä. Virtasen ja Tynjälän (2019) tutkimuksen mukaan työelämätaivoja kehittävä (yliopisto)pedagogiikka voidaan hyvin toteuttaa kiinnittämällä huomiota menetelmällisiin ratkaisuihin, ja mitä monipuolisemmin on hyödynnetty pedagogisia menetelmiä, sitä paremmin on opittu generisiä taitoja. Jääskelän ja hänen kollegoidensa (2016) mukaan työelämätaivojen kehittäminen opintojen aikana toteutuu parhaimmillaan verkostoituneen kulttuurin mallin mukaan. Siinä työelämälähtöisyys on otettu huomioon opetussuunnitelmatyössä ja työelämätaivojen oppiminen on integroitu kaikkeen toimintaan (ks. myös Brauer ym., 2020). Riittävä määrä työn ja opiskelun integraatiota parantaa myös oppimista ja motivaatiota opinnoissa sekä helpottaa stressin kokemusta hyvinvointia tuottaen (Vanhanen-Nuutinen, ym., 2018).

Hämeen ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelma jäsentyy 15 opintopisteen moduuleihin. Strategian mukaan opetussuunnitelmassa ja pedagogisissa ratkaisuissa tulee ottaa huomioon osaamisperustaisuuteen, ilmiölähtöisyyteen, työelämälähtöisyyteen, yrittäjyyteen, kansainvälisyyteen ja tutkimukselliseen lähestymistapaan liittyvät tavoitteet. Työelämärelevanssi ja -valmiuksien oppiminen sekä oman alan asiantuntijuuden kehittyminen varmistetaan opintoihin kiinnittyvillä käytännön harjoittelulla ja moninaisilla työelämäprojekteilla (HAMK, 2020).

HAMKissa järjestettiin työelämäkumppaneille moduulien arviointitilaisuus kaikissa koulutuksissa syksyllä 2019. Arviointikeskusteluja käytiin 20, ja niihin osallistui yhteensä 62 työelämäkumppania ja sata opettajaa. Kuisman ja Silvennoisen (2020) laatimassa koosteessa työelämäkumppanuus nähdään pääosin kehittyneenä, ja yksittäiset konkreettiset kehittämistoimet liittyvät kunkin alan substanssiin ja yleisiin työelämävalmiuksiin, kuten tiedonhankintaan ja dokumentointitaitoihin, ongelmanratkaisutaitoihin, vuorovaikutustaitoihin, tiimityötaitoihin ja kielitaitoon.

Työelämävalmiuksien yhteys oppimisen lähestymistapoihin

Työelämävalmiuksien on osoitettu olevan yhteydessä oppimisen lähestymistapoihin (mm. Tuononen ym., 2017; Tuononen, 2019). Oppimisen lähestymistavat (engl. *approaches to learning*) kuvaavat opiskelijan henkilökohtaisia oppimiseen liittyviä tavoitteita sekä niitä keinoja, joilla hän pyrkii tavoitteisiinsa (Entwistle & Ramsden, 2015). Lähestymistavat eivät ole opiskelijan pysyvä ominaisuus, vaan niihin vaikuttavat opetus- ja oppimisympäristö sekä opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet (mm. Postareff ym., 2018), ja niihin voidaan vaikuttaa opetuksen järjestelyillä ja opetus-oppimisympäristön kautta.

Pohdintaa ja ymmärrystä painottava lähestymistapa tunnetaan myös käsitteellä syväsuuntautunut lähestymistapa. Tällaiseen opiskeluun liittyy usein sisäinen motivaatio asioiden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Uutta tietoa arvioidaan kriittisesti, ja se pyritään jäsentämään suhteessa aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin. Oppija pyrkii etsimään perusteluja sekä hahmottamaan kokonaisuuksia opiskeltavista asioista pohtimalla asioiden välisiä yhteyksiä.

Ei-reflektiiviseen lähestymistapaan viitataan myös käsitteellä pintasuuntautunut lähestymistapa. Tällaista lähestymistapaa kuvataan usein ongelmalliseksi, sillä opiskelun motivaatio tulee usein ulkoapäin, ja oppiminen keskittyy yksityiskohtiin ja asioiden ulkoa oppimiseen. Tämä johtaa usein siihen, että oppiminen jää pinnalliseksi ja pirstaleiseksi, jolloin oppija ei hahmota kokonaisuuksia tai pääse syvällisen ymmärtämisen tasolle.

Tutkimuksissa on löytynyt myös kolmas lähestymistapa: *suunnitelmallinen lähestymistapa* oppimiseen (ks. Entwistle & McCune, 2014). Suunnitelmallinen lähestymistapa kuvastaa hyvää ajankäytön hallintaa, opiskelun suunnitelmallisuutta sekä oman työpanoksen säätelyä vaatimusten ja resurssien mukaisesti (Hailikari & Parpala, 2014). Suunnitelmallinen lähestymistapa kohdistuu enemmän opiskelun säätelyyn kuin oppimiseen ja poikkeaa siten luonteeltaan syvä- ja pintasuuntautuneesta lähestymistavasta. Suunnitelmallisuus yhdistyy usein jompaankumpaan lähestymistapaan (Entwistle & Peterson, 2004). Suunnitelmallisuuden sekä pohdintaa ja ymmärrystä painottavan lähestymistavan yhdistelmän on todettu johtavan parempiin oppimistuloksiin ja opiskelun nopeampaan etenemiseen kuin ei-reflektiivisen lähestymistavan ja suunnitelmallisuuden puutteen (mm. Diseth & Martinsen, 2003; Postareff ym., 2017).

Sekä pohdintaa ja ymmärrystä painottavan lähestymistavan että suunnitelmallisen lähestymistavan on osoitettu olevan positiivisella tavalla yhteydessä siihen, miten yliopisto-opiskelijat kokevat työelämävalmiuksiensa kehittävän opintojen aikana (Tuononen, 2019). Ei-reflektiivinen lähestymistapa puo-

lestaan on yhteydessä siihen, että opiskelijalla on vaikeuksia tunnistaa, millaisia työelämävalmiuksia opintojen aikana kehittyy, ja siten hän arvioi omat valmiutensa heikommiksi kuin pohdintaa ja ymmärrystä painottavat ja suunnitelmalliset opiskelijat. Kyky tunnistaa työelämävalmiuksia heijastuu myös työllistymiseen ja uralla menestymiseen (Tuononen ym., 2019). Metakognitiivisilla taidoilla ja kyvyllä reflektoida omaa oppimista ja osaamisen kehittymistä näyttäisi siis olevan merkittävä vaikutus työelämävalmiuksien tunnistamiseen ja kehittämiseen.

Tavoitteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia työelämävalmiuksien kehittymisestä sekä niiden yhteyttä oppimisen lähestymistapoihin HowULearn HAMK -kyselyn pilottiaineiston avulla. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opiskelijat arvioivat työelämävalmiuksiensa kehittyneen opintojensa aikana?
2. Millaisia oppimisen lähestymistapoja opiskelijoilla on?
3. Miten työelämävalmiudet ja oppimisen lähestymistavat ovat yhteydessä toisiinsa?

Menetelmät

Kyselyn kuvaus

Tutkimus on kvantitatiivinen tutkimus, joka pohjautuu kyselyllä kerättyyn aineistoon. Kysely koostuu pääosin Likert-asteikollisista väittämistä. Kyselyn taustalla on ollut tavoite kehittää ja testata ammattikorkeakoulukontekstiin sovellettua oppimiskokemusmittaria, joka otetaan laajasti käyttöön osana ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintoja. Kyselyn myötä opiskelijat saavat tukea opiskeluunsa, ja lisäksi se tarjoaa tietoa opetuksen ja koulutuksen kehittämiseksi.

Tutkimuksessa hyödynnettävä kysely pohjautuu yliopistokontekstiin kehitettyyn HowULearn-kyselyyn, jota hyödynnetään Helsingin yliopistossa erityisesti opiskelijoiden itsereflektiovälineenä ja osana koulutuksen laadunhallintaa (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012). Alkuperäinen HowULearn-kysely on nykyisin käytössä useassa korkeakoulussa niin Suomessa kuin maailmal-

la. Sen kehittämisessä on hyödynnetty pääosin ETLQ-kyselyä (Experiences of Teaching and Learning Questionnaire; Entwistle ym., 2003), josta on edelleen kehitetty suomalaiseen kontekstiin soveltuvia, oppimisen ja opiskelun lähestymistapoihin sekä oppimisympäristökokemuksiin liittyviä osa-alueita. Kyselyssä on myös opiskelijoiden hyvinvointiin, pystyvyyssuomuksiin sekä yleisiin työelämävalmiuksiin liittyviä väittämiä. Nyt ammattikorkeakoulukontekstiin sovitettuun kyselyyn on lisätty osa-alueita, jotka huomioivat ammattikorkeakoulutuksen erityispiirteet. Kyselyn kehittämisessä on hyödynnetty Hämeen ammattikorkeakoulun tutkimusryhmän ammattikorkeakoulutukseen liittyvää asiantuntijuutta sekä opiskelijoiden fokusryhmähaastatteluista nousseita näkemyksiä. Erityisesti työelämävalmiuksien kehittymistä, työelämälähtöisyyttä, urasuunnittelua ja ohjausta mittaavia osa-alueita on lisätty HowULearn HAMK -kyselyyn. Kyselyyn on sisällytetty myös psykologista joustavuutta mittaava osa-alue, jota on aiemmin sovellettu suomalaiseen yliopistokontekstiin (Asikainen ym., 2018). Kuvaamme tässä artikkelissa oppimisen lähestymistapoihin sekä työelämävalmiuksien kehittymiseen liittyviä osa-alueita.

Kyselyssä oli mukana erilaisia oppimisen lähestymistapoja mittaavia väittämiä. Vastaajia pyydettiin pohtimaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan omassa koulutuksessaan ja ajattelemaan tyypillisintä opetusmoduulia, jolle on osallistunut. Vastausasteikko oli seuraava: 1. Täysin eri mieltä, 2. Eri mieltä, 3. Siltä väliltä, 4. Samaa mieltä, 5. Täysin samaa mieltä. Aineistosta pystyttiin muodostamaan kolme oppimisen lähestymistapaa kuvaavaa muuttujaa, jotka ovat myös yhteneväisiä aiemman tutkimuksen kanssa: pohdintaa ja ymmärrystä painottava lähestymistapa, ei-reflektiivinen lähestymistapa ja suunnitelmallinen lähestymistapa.

Lisäksi kyselyssä oli erilaisia työelämävalmiuksien kehittymistä mittaavia väittämiä. Vastaajia pyydettiin pohtimaan, miten he ovat mielestään kehittyneet opintojensa seurauksena ja vastaamaan väittämiin asteikolla 1–5 (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Yleisten työelämävalmiuksien summamuuttujan väittämät pohjautuvat alkuperäisen HowULearn-kyselyn väittämiin, jotka liittyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin sekä tiedon soveltamiseen ja ongelmanratkaisuun liittyviin taitoihin. Muut työelämävalmiuksiin liittyvät osiot ovat uusia ammattikorkeakoulukontekstiin kehitettyjä osa-alueita. Taulukko 1 kuvaa kyselyn osioita oppimisen lähestymistapojen ja työelämävalmiuksien osalta sekä summamuuttujiin liittyvien väittämien määrän ja esimerkkiväittämät. Kaikkien muodostettujen summamuuttujien reliabiliteetit olivat yli 0,70.

Summamuuttujat	Väittämien määrä	Esimerkkiväittämät
<i>Oppimisen lähestymistavat</i>		
Pohdintaa ja ymmärrystä painottava lähestymistapa	4	Yritän yhdistellä eri moduuleissa oppimiani asioita kokonaisuuksiksi.
Ei-reflektiivinen lähestymistapa	4	Monet oppimani asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkity osaksi laajempaa kokonaisuutta.
Suunnitelmallinen lähestymistapa	4	Käytän opiskeluun varaamani ajan mahdollisimman hyvin.
<i>Työelämävalmiudet</i>		
Yleiset työelämävalmiudet	8	Opiskelu ammattikorkeakoulussa on kehittänyt valmiuttani toimia ryhmän jäsenenä.
Urasuunnittelu (uusi osa-alue)	5	Olen saanut valmiuksia oman urani suunnitteluun.
Kestävä kehitys (uusi osa-alue)	2	Olen opintojeni myötä oppinut tuntemaan kestävästä kehitystä edistäviä periaatteita ja käytäntöjä.
Asiakaslähtöisyys (uusi osa-alue)	2	Opinnot ovat kehittäneet taitojani pohtia asiakaspalvelutilanteita asiakkaan näkökulmasta.
Digitaidot (uusi osa-alue)	2	Olen oppinut ymmärtämään, miten digitalisaatiota voi hyödyntää tulevaisuuden työelämässä.
Kansainvälisyys (uusi osa-alue)	2	Opinnot ovat antaneet minulle valmiuksia toimia kansainvälisissä ympäristöissä.

Taulukko 1. HowULearn HAMK -kyselyn oppimisen lähestymistapoja ja työelämävalmiuksia mittaavat osiot ja esimerkkiväittämät.

Osallistujat

Kyselyaineisto kerättiin sähköisenä Webropol-kyselynä keväällä 2020 Hämeen ammattikorkeakoulusta. Vastaajien tavoittamiseksi ammattikorkeakoulun eri koulutusohjelmien koulutuspäälliköt välittivät tietoa kyselystä opettajille, jotka pystyivät sisällyttämään kyselyyn vastaamisen omille opetusmoduuleilleen tai välittämään kyselylinkin opiskelijoilleen. Lisäksi tutkijat kontaktoivat koulutusalojen opettajia suoraan, jotta vastaajia saatiin mahdollisimman monesta eri koulutuksesta. Kyselyyn vastattiin anonymisti ja osallistujille tuotiin esiin, että kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Kyselyyn vastatessaan opiskelijoita pyydettiin antamaan suostumus vastauksen käyttämiseen tutkimustarkoituksessa.

Tutkimusaineisto koostuu 187:stä tutkimussuostumuksen antaneesta ammattikorkeakouluopiskelijan vastauksesta. Kyselyssä oli mukana taustamuuttujia, jotka liittyivät muun muassa vastaajien ikään, koulutustaustaan, työkokemukseen ja nykyiseen opiskelutilanteeseen. Yli puolet vastaajista oli alle 25-vuotiaita (55 %). Kyselyyn vastanneista suurin osa oli suorittanut aiempaan korkeimpaan tutkintonaan joko ylioppilastutkinnon (n=100) tai ammattitutkinnon (n=65). Yli puolella vastaajista ei ollut työkokemusta omalta opiskelulta alkaen (n=103), mutta suurimmalla osalla vastaajista oli kuitenkin muuta aiempaa työkokemusta (n=159). Vastaajista 100 ilmoitti, ettei työskentele opintojensa ohella, kun taas 89 työskenteli säännöllisesti opintojensa ohella. Vastaajia oli kaikista ammattikorkeakoulun yksiköistä. Suurin osa vastaajista oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, joten heidän osuutensa vastaajista on pilttiaineistossa ylikorostunut.

Analyysimenetelmät

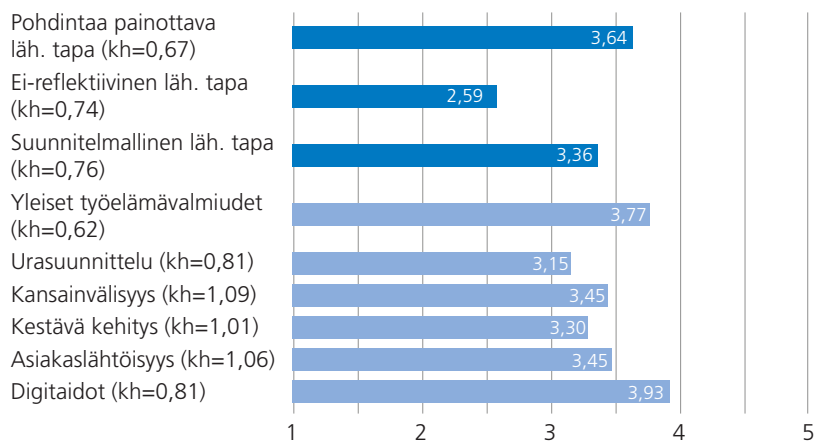
Tutkimuksessa hyödynnettiin tilastolliseen testaukseen perustuvia analyysimenetelmiä SPSS Statistics 26 -ohjelmalla. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimisen lähestymistapoja sekä kokemuksia työelämävalmiuksien kehittymisestä ammattikorkeakouluopintojen aikana. Pilottikyselyn väittämistä muodostettiin eri osa-alueita mittaavia faktoreita, joiden välisiä yhteyksiä voitiin tarkastella korrelaatioanalyysillä. Eri vastaajista koostuvien ryhmien välisissä vertailuissa hyödynnettiin riippumattomien otoksien t-testiä tai Mann-Whitneyn U-testiä sekä yksisuuntaista varianssianalyysiä tai Kruskal-Wallis testiä. Oppimisen lähestymistapojen pohjalta muodostettujen ryhmien muodostamisessa hyödynnettiin klusterianalyysiä.

Tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat työelämävalmiuksiensa kehittyneen opintojensa aikana. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millaisia oppimisen lähestymistapoja opiskelijoilla on. Tulosten mukaan erilaisten työelämävalmiuksien koetaan kehittyvän ammattikorkeakouluopintojen seurauksena keskimäärin melko positiivisesti (summa muuttujien keskiarvot yli 3 asteikolla 1–5). Kuvio 1 kuvaa opiskelijoiden vastausten keskiarvoja. Opiskelijat kokevat, että eri työelämävalmiuksista eniten olivat kehittyneet digitaidot ja vähiten kansainvälisyyteen liittyvät valmiudet.

Koska vastaajat edustivat pääosin ensimmäisen vuoden opiskelijoita, on huomattava, että opiskelijat kokevat työelämävalmiuksiensa kehittyvän melko hyvin jo ensimmäisen opintovuoden aikana.

Kuvio 1 kuvaa myös oppimisen lähestymistapojen keskiarvoja. Kuvio osoittaa, että oppimisen lähestymistapoja mittaavissa muuttujissa pohdintaa ja ymmärrystä painottava lähestymistapa sekä suunnitelmallinen lähestymistapa ilmenevät keskimääräisesti vahvemmin (summamuuttujien keskiarvot yli 3 asteikolla 1–5) kuin ei-reflektiivinen oppimisen lähestymistapa (summamuuttujan keskiarvo 2,6 asteikolla 1–5).



Kuvio 1. Oppimisen lähestymistapojen ja työelämävalmiuksien keskiarvot.

Taustamuuttujien yhteys työelämävalmiuksien kehittymiseen sekä oppimisen lähestymistapoihin

Tutkimuksessa tarkasteltiin iän, koulutusalayksikön sekä opintojen vaiheen yhteyttä työelämävalmiuksien kehittymiseen sekä oppimisen lähestymistapoihin. Eri ikäryhmien välistä eroa muuttujien suhteen tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä sekä Kruskal-Wallis-testillä ja Mann-Whitneyn U-testillä, mikäli varianssianalyysin ehdot eivät täyttyneet. Vastaajien ikä luokiteltiin neljään luokkaan vastausten prosentuaalisten kertymien perusteella: *ryhmä 1*=19–21-vuotiaat, n=48; *ryhmä 2*=22–24-vuotiaat, n=55; *ryhmä 3*=25–30-vuotiaat, n=43; *ryhmä 4*=31–50-vuotiaat n=41. Työelämävalmiuksien kehittymistä tarkastellessa tilastollisesti merkitsevä ero ryhmien välillä ilmenee yleisten työelämävalmiuksien kehittymisen kokemuksessa: 19–21-vuotiaat sekä 22–24-vuotiaat kokivat yleisten työelämävalmiuksien kehittyvän

opintojen seurauksena tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin 31–50-vuotiaat (Kruskal-Wallis-testi: $H(3) = 8.16$; $p=0.04$; ryhmien väliset vertailut Mann-Whitneyn U-testi ryhmät 1 ja 4: $Z = -2.76$; $p=0.006$, järjestyslukujen keskiarvot ryhmä 1=51.96, ryhmä 4 =36.85; Mann-Whitneyn U-testi ryhmät 2 ja 4: $Z = -2.15$; $p=0.032$, järjestyslukujen keskiarvot ryhmä 2=53.75, ryhmä 4=41.46). On huomioitava, että 4. ryhmän opiskelijoilla on todennäköisemmin jo työelämän kautta kerrytettyä kokemusta yleisistä työelämävalmiuksista. Oppimisen lähestymistavoissa eri ikäryhmien välillä ilmenee tilastollisesti merkitsevä ero pohdintaa ja ymmärrystä painottavassa oppimisen lähestymistavassa: 19–21-vuotiaat ($ka=3.44$; $kh=0.73$) arvioivat kyseisen lähestymistavan tilastollisesti merkitsevästi matalammaksi (varianssianalyysi: $F(3, 183) = 3.297$; $p=0.02$) kuin 31–50-vuotiaat ($ka=3.87$; $kh=0.63$).

Pilottiaineisto osoittaa eri koulutusala-ryhmien välillä eroja työelämävalmiuksien kehittymisen kokemuksissa. Esimerkiksi asiakaslähtöisyyteen liittyvien valmiuksien koetaan kehittyvän vahvemmin koulutusaloilla, joissa itse ala painottuu vahvemmin asiakastyöhön. Myös esimerkiksi kestäväan kehitykseen liittyvien valmiuksien koetaan kehittyvän vahvemmin aloilla, joissa varsinaiset työtehtävät liittyvät ympäristössä tehtävään työhön. Lisäksi urasuunnitteluun ja yrittäjyyteen liittyvien valmiuksien koetaan kehittyvän vahvemmin aloilla, jotka tähtäävät kouluttautumisen myötä näihin tekijöihin. Oppimisen lähestymistapoihin liittyvien kokemusten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa eri koulutusala-ryhmien välillä. Koulutusala-ryhmien erojen tarkempi tarkastelu vaatii jatkotyöstöä sekä laajempaa tutkimusaineistoa, joten tässä tutkimuksessa ei keskitytä näihin tekijöihin syvällisemmin.

Opintojen vaiheella (1.vuosi $n=125$ tai 2./myöhempi vuosi $n=62$) ei ollut eroa oppimisen lähestymistapoihin tai työelämätaitojen kehittymisen kokemuksiin. Suurin osa vastaajista oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, ja näin ollen vertailtavan ryhmän koko jäi pienemmäksi. Vertailtava ryhmä sisälsi enimmäkseen 2. vuoden opiskelijoiden ($n=44$) vastauksia.

Oppimisen lähestymistapojen ja työelämävalmiuksien väliset yhteydet

Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, miten työelämävalmiuksien kehittyminen ja oppimisen lähestymistavat ovat yhteydessä toisiinsa. Tulokset osoittavat, että näiden tekijöiden välillä on tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Työelämävalmiuksiin liittyvistä summamuuttujista lähes kaikki korreloivat positiivisesti pohdintaa ja ymmärrystä painottavan lähestymistavan kanssa: yleiset työelämävalmiudet ($r=0.26$, $p<0.001$), urasuunnittelu ($r=0.34$, $p<0.001$), kansainvälisyys ($r=0.22$, $p=0.003$), kestävä kehitys ($r=0.32$, $p<0.001$), digitaidot

($r=0,17$, $p=0,02$). Myös suunnitelmallisella lähestymistavalla on tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys useamman työelämävalmiuksiin liittyvän summamuuuttujan kanssa: yleiset työelämävalmiudet ($r=0,22$, $p=0,002$), urasuunnittelu ($r=0,29$, $p<0,001$), asiakaslähtöisyys ($r=0,17$, $p=0,022$).

Kaikki työelämävalmiuksiin liittyvät väittämät korreloivat tilastollisesti merkitsevästi negatiivisesti ei-reflektiivisen lähestymistavan kanssa: yleiset työelämävalmiudet ($r=-0,36$, $p<0,001$), urasuunnittelu ($r=-0,50$, $p<0,001$), kansainvälisyys ($r=-0,21$, $p=0,003$), kestävä kehitys ($r=-0,24$, $p=0,001$), asiakaslähtöisyys ($r=-0,30$, $p<0,001$), digitaidot ($r=-0,25$, $p=0,001$). Vaikka korrelaatiot eivät ole voimakkaita, ne osoittavat selkeästi eri lähestymistapojen yhteyden koettuun työelämävalmiuksien kehittymiseen. Pohdintaa ja ymmärrystä painottava sekä suunnitelmallinen lähestymistapa ovat positiivisesti yhteydessä työelämävalmiuksien koettuun kehittymiseen ammattikorkeakouluopintojen seurauksena, kun taas ei-reflektiivisen oppimisen lähestymistavan osalta yhteys on negatiivinen.

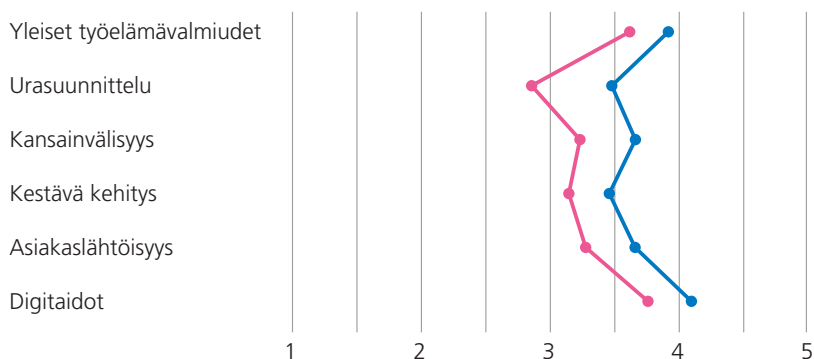
Aineistosta muodostettujen pohdintaa ja ymmärrystä painottavan ja ei-reflektiivistä lähestymistapaa kuvaavien muuttujien pohjalta muodostettiin ryhmittelyanalyysillä kaksi ryhmää, joista ensimmäisessä ryhmässä (ryhmä 1, $n=91$) painottui pohdintaa ja ymmärrystä painottava opiskelu ($ka=4,05$) ja ilmeni heikkommin ei-reflektiivinen lähestymistapa ($ka=2,03$). Toisessa ryhmässä (ryhmä 2, $n=96$) taas pohdintaa ja ymmärrystä painottavan oppimisen ($ka=3,25$) ja ei-reflektiivisen oppimisen ($ka=3,12$) keskiarvot olivat lähellä toisiaan. Ryhmien tarkastelulla haluttiin vielä tarkemmin selvittää, löytyykö vastaajajoukosta erilaisia vastaajaryhmiä näiden kahden oppimisen lähestymistavan pohjalta ja eroavatko kokemukset työelämävalmiuksien kehittymisessä tilastollisesti merkitsevästi näiden ryhmien välillä. Suunnitelmallisen oppimisen lähestymistavan muuttuja jätettiin pois ryhmittelyanalyysistä, sillä se korreloi vain joidenkin työelämävalmiuksia mittaavien muuttujien kanssa ja näidenkin osalta korrelaatiot ovat heikompia kuin pohdintaa ja ymmärrystä painottavan oppimisen lähestymistavan sekä ei-reflektiivisen oppimisen lähestymistavan kohdalla.

Tulosten mukaan ryhmien 1 ja 2 välillä on tilastollisesti merkitsevä ero kaikkien työelämävalmiuksien kehittymiseen liittyvien valmiuksien kohdalla siten, että ryhmä 1 arvioi taitojen kehittyneen ammattikorkeakouluopintojen seurauksena enemmän kuin ryhmä 2. Kuvio 2 kuvastaa ryhmien välisiä eroja työelämävalmiuksien kehittymisessä, ja taulukossa 2 näkyvät ryhmien tunnusluvut.

Kuvio 2 ja taulukko 2 osoittavat, että eniten eroa ryhmien välillä on siinä, miten he kokevat urasuunnitteluun liittyvien valmiuksiensa kehittyneen opintojen aikana. Toiseksi eniten eroa on yleisten työelämävalmiuksien suhteen, mikä pitää sisällään yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä tiedon soveltami-

seen ja ongelmanratkaisuun liittyvät taidot. Ryhmät eroavat toisistaan vähiten sen suhteen, miten he kokevat kestävään kehitykseen liittyvien valmiuksiensa kehittyneen.

Aineistosta löytyi kaksi toisistaan selkeästi poikkeavaa ryhmää oppimisen lähestymistapojen osalta, ja tulokset osoittavat, että ryhmät eroavat toisistaan kaikissa työelämävalmiuksien kehittymistä mittaavissa osioissa. Tämä löydös yhdessä havaittujen korrelaatioiden kanssa osoittaa selvästi lähestymistapojen ja työelämävalmiuksien väliset yhteydet.



Kuvio 2. Ryhmien 1 ja 2 väliset erot työelämävalmiuksissa (sininen = ryhmä 1, punainen = ryhmä 2).

Työelämävalmiudet	Ryhmät	N	Ka	Kh	T-testin tulos
Yleiset työelämävalmiudet	Ryhmä 1	91	3,93	0,57	t(185)=3,50; p=0,001
	Ryhmä 2	96	3,62	0,63	
Urasuunnittelu	Ryhmä 1	91	3,48	0,72	t(185)=5,81; p<0,001
	Ryhmä 2	96	2,84	0,78	
Kansainvälisyys	Ryhmä 1	91	3,67	1,00	t(185)=2,72; p=0,007
	Ryhmä 2	96	3,24	1,14	
Kestävä kehitys	Ryhmä 1	91	3,45	1,00	t(185)=2,06; p=0,041
	Ryhmä 2	96	3,15	1,00	
Asiakaslähtöisyys	Ryhmä 1	91	3,65	1,02	t(185)=2,58; p=0,011
	Ryhmä 2	96	3,26	1,07	
Digitaidot	Ryhmä 1	91	4,1	0,77	t(185)=2,86; p=0,005
	Ryhmä 2	96	3,77	0,82	

Taulukko 2. Ryhmien 1 ja 2 tunnusluvut.

Pohdinta

Tulokset osoittavat, että opiskelijat kokevat työelämävalmiuksiansa kehittyvän melko hyvin ammattikorkeakouluopintojen aikana, sillä eri työelämävalmiuksia mittaavien osioiden keskiarvot asettuivat välille 3–4 asteikolla 1–5. On huomioitava, että vastaajat olivat pääosin ensimmäisen vuoden opiskelijoita, joten tulokset kertovat ammattikorkeakouluopintojen työelämälähtöisyydestä ensimmäisestä opintovuodesta lähtien. Kiinnostava tulos liittyy siihen, että iäkkäimmät opiskelijat arvioivat, että heidän työelämävalmiutensa olivat kehittyneet ammattikorkeakouluopintojen aikana vähemmän verrattuna siihen, kuinka paljon nuoret opiskelijat kokivat työelämävalmiuksiansa kehittyneen. Tämä saattaa selittyä sillä, että he ovat oppineet työelämävalmiuksia jo aiempien opintojen tai työelämäkokemuksen kautta.

Iäkkäimmät opiskelijat puolestaan arvioivat, että heidän pohdintaa ja ymmärrystä painottava opiskelutapansa on vahvempi kuin muilla opiskelijoilla. Myös tämä saattaa selittyä aiemmalla opinto- ja työelämäkokemuksella. Heidän työkokemuksensa ja osaamisensa hyödyntäminen oppimistilanteiden rakentamisessa esimerkiksi erilaisilla mentorointiin pohjautuvilla työskentelytavoilla mahdollistaa heille itselleenkin oman kokemuksen jäsentämisen uudella tavalla. Iäkkäämpien opiskelijoiden usein tietoisemmat ja suunnitelmallisemmat uratavoitteet vaativat myös opettajien työelämäläheisempää ohjausta ja luontevuutta sukkuloida vuorovaikutteisesti työelämän ja koulun välillä niin substanssiasioissa kuin toimijoiden kesken (vrt. Töytäri ym., 2019). Tähän opettajat tarvitsevat rohkaisua esimerkiksi vertaisparityöskentelyn menetelmin. Yhteyksien syvällisempi tarkastelu vaatii kuitenkin suuremman ja monipuolisemman aineiston keräämistä ja jatkoanalyysijä.

Kiinnostava löydös liittyy siihen, että työelämävalmiuksien kehittyminen oli vahvasti yhteydessä oppimisen lähestymistapoihin. Pohdintaa ja ymmärrystä painottavat opiskelijat arvioivat työelämävalmiutensa vahvemmiksi kuin opiskelijat, joilla korostui ei-reflektiivinen oppiminen. Tuononen ryhmineen (2017) on löytänyt samanlaisia tuloksia yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Vaikka työelämätaitojen tunnistaminen ja omien valmiuksien pohtiminen on olennaista työelämävalmiuksien kehittämisessä, on tärkeää, että huomiota kiinnitetään myös opiskelijoiden oppimisen taitojen ja reflektiotaitojen tukemiseen. Vaikka opinnot sisältäisivät runsaastikin työelämävalmiuksia tukevia elementtejä, ei-reflektiivinen oppija ei välttämättä kykene tunnistamaan ja kuvaamaan näiden valmiuksien kehittymistä. Reflektiokyvyn kehittämiseen liittyy tarve tunnistaa erilaisia opiskelijoita. Tähän juuri HowULearn-kysely antaa mahdollisuuden: opettajan on mahdollista tunnistaa ja tukea erityisesti opiskelijoita, joilla on heikot reflektion taidot. Kysely voidaan toteuttaa esimerkiksi

uuden opetusteeman alkaessa. Tämä vaatii opettajien osaamisen kehittämistä ja sitoutumista siihen, että opiskelijoita ollaan valmiita ohjaamaan oppimisen lähestymistapojen kautta ammattikorkeakoulutuksessa.

Opiskelijoiden tukeminen pohdintaa ja ymmärrystä painottavan lähestymistavan hyödyntämisessä tukisi siis myös työelämävalmiuksien tunnistamista ja kehittämistä. Tuononen ryhmineen (2017, 2019) on korostanut myös pohdintaa ja reflektiota tukevien taitojen kehittämistä työelämävalmiuksien kehittämisen ja jopa työllistymisen sekä uralla menestymisen tukena. On tärkeää, että opiskelijat tunnistavat työelämävalmiuksien kehittyvän työelämäprojektien ja työharjoittelujaksojen lisäksi myös muiden ammattikorkeakouluopinnoton aikana. Tunnistamista helpottavat opetus suunnitelmissa selkeästi kuvattut osaamistavoitteet, jotka liittyvät työelämävalmiuksiin, ja niistä keskusteleminen. On myös tärkeää, että opettajat pohtivat, miten osaamistavoitteissa kuvattujen työelämävalmiuksien kehittymistä voidaan tukea ja harjoittaa, ja miten niitä mahdollisesti voisi myös arvioida. Arvioinnin ei aina tarvitse olla opettajan suorittamaa; työelämävalmiuksien itsearviointi voi tukea tehokkaasti omien valmiuksien ja kehittämistarpeiden tunnistamista. HowULearn tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden jo kyselyyn vastaamisen kautta pohtia omia lähestymistapojaan ja työelämävalmiuksiaan.

Itsearviointia ja reflektiokykyä voisi tukea tehokkaammin myös harjoittelujaksojen ohessa. Harjoittelujaksot mahdollistavat monenlaisten työelämävalmiuksien kehittymisen, mutta hyöty voi jäädä vähäiseksi, ellei valmiuksien tunnistamista ja kehittämistä aktiivisesti reflektoida. Ohjattu reflektio ennen harjoittelujaksoa, sen aikana ja sen jälkeen auttaa opiskelijaa tunnistamaan työelämävalmiuksien kehittymisen. Reflektiota voi tapahtua ryhmissä tai yksilöllisesti, ja sekä oppilaitoksen ohjaavalla opettajalla että työpaikkaohjaajalla on tässä keskeinen rooli.

On tärkeää, että opettajille tarjotaan pedagogista tukea opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen ja työelämävalmiuksien kehittämiseksi. Työelämävalmiuksien sanoittaminen ja avoimesti esiin tuominen esimerkiksi moduulien osaamistavoitekuvauksissa ja opettajien puheessa auttavat opiskelijaa tunnistamaan, millaisia valmiuksia ammattikorkeakouluopinnot kehittävät. Opiskelijan omaa orientaatiota oppimiseen ja työelämävalmiuksien kehittämiseen opintojen aikana voidaan vahvistaa yhteisöllisillä toimintatavoilla ja pedagogisesti oikein valituilla menetelmillä, jotka tukevat työelämän kannalta olennaisten taitojen oppimista (vrt. Virtanen & Tynjälä, 2019). Keskeistä on huomioida myös joustava yhteistyö koulutuksen ja työelämän välillä, jonka on osoitettu edistävän työelämävastaavuuden toteutumista ja sujuvoittavan opiskelijan siirtymistä työelämään (Töytäri ym., 2019).

Työelämävalmiuksien kehittyminen ja palautteen saanti on tärkeää myös

valmistumisen jälkeisessä työllistymisessä ja uralla menestymisessä (Tuononen ym., 2019). Työllistymisen näkökulmasta on siis tärkeää kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoihin, jotka arvioivat työelämävalmiutensa heikoiksi. Tässä tutkimuksessa opiskelijat, joilla oli enemmän vaikeuksia pohdintaa ja ymmärrystä painottavassa oppimisessa, kokivat urasuunnittelun valmiudet erityisen heikoiksi, joten heihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota työllisyyden ja uralla menestymisen turvaamiseksi. Kokemukset siitä, että urasuunnitteluun liittyvät taidot eivät kehity ammattikorkeakouluopintojen aikana, saattavat hyvinkin johtua siitä, että opiskelijalla on vaikeuksia metakognitiivisissa taidoissa, kuten oman tulevaisuuden pohtimisessa ja suunnittelussa. On myös huomioitava, että aineisto on kerätty koronaviruspandemian aikana, ja vaikka opiskelijoita on pyydetty pohtimaan opiskeluaan tyypillisessä opiskelukontekstissa kyselyyn vastatessaan, saattavat poikkeustilanne ja etäopiskelu vaikuttaa jonkin verran tuloksiin.

HowULearn HAMK -kyselyn kehittäminen ja validointi jatkokäyttöä varten on vielä osittain kesken. Pilottiaineistosta saadaan siis vielä tarkempaa tietoa eri osa-alueista ja niiden välisistä yhteyksistä. Jatkossa opiskelijoilta kerätään kyselyn avulla aineistoa kolmesti ammattikorkeakouluopintojen aikana, myös valmistumisvaiheessa, joten pääsemme tarkastelemaan syvällisemmin, miten työelämätaidot kehittyvät opintojen myötä. Lisäksi kyselyn kautta tehtävä tutkimus antaa tietoa siitä, millaisiin työelämävalmiuksiin ammattikorkeakouluopinnoissa tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota, ja mikä merkitys oppimisen lähestymistavoilla on työelämävalmiuksien kehittymiselle. Tulokset antavat parhaimmillaan tutkimusperusteista tietoa pedagogisen kehittämisohjelman laadintaan.

Lähteet

- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A-L. & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 24–41.
- Asikainen, H., Hailikari, T. & Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of further and Higher Education*, 42(4), 439–453.
- Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen R. & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 8–25.
- Diseth, Å. & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational psychology*, 23(2), 195–207.
- Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345.
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell J. (2003). ”Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students’ approaches to studying and perceptions of teaching.” Teoksessa E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (toim.), *Unravelling Basic Components and Dimensions of Powerful Learning Environments* (ss. 89–107). Oxford: Elsevier Science.
- Entwistle, N. & Peterson, E. (2004). Learning styles and approaches to studying. *Encyclopedia of applied psychology*, 2, 537–542.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning*. Abingdon: Routledge.
- Hailikari, T. K. & Parpala, A. (2014). What impedes or enhances my studying? The interrelation between approaches to learning, factors influencing study progress and earned credits. *Teaching in Higher Education*, 19(7), 812–824.
- HAMK (n.d.). HAMK 2030. Strategia. Haettu 15.4.2020 osoitteesta <https://www.hamk.fi/tietoa-hamkista/strategia/>
- Jääskelä, P., Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2016). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130–142. doi:10.1080/0309877X.2016.1206858
- Koivunen, T. (2018). *Tutkinnosta työelämään. Yliopistojen kandipalautteen sekä maisteri- ja tohtoriuraseurantakyselyjen 2018 tulokset*. Unifi. https://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2019/09/Tutkinnosta_tyolamaan_raportti.pdf
- Kuisma, P. & Silvennoinen, S. (2020). *Moduulien työelämäauditointi 2019–2020. HAMKin koulutuksen ja hallinnon käyttöön laadittu yhteenveto*. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kullaslahti, J. & Nuutinen, U. (2020). Koulutuksen työelämärelevanssi -esitys 11.3.2020. Tietoa ja taitoa työelämään -tulosten julkistusseminaari. Amkista uralle! -hanke Uraseurantatiedot käyttöön. Haettu osoitteesta http://uraseurantat.wordpress.tamk.fi/wp-content/uploads/sites/7/2020/03/koulutuksen_tyolamarelevanssi_materiaalit.pdf
- Osaaminen 2035. (2019). *Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia*. Raportit ja selvitykset 2019: 3. Opetushallitus. Haettu 23.3.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaaminen-2035>

- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313–328.
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441–457.
- Postareff, L., Mattsson, M. & Parpala, A. (2018). The effect of perceptions of the teaching-learning environment on the variation in approaches to learning—Between-student differences and within-student variation. *Learning and Individual Differences*, 68, 96–107.
- Pyykkö, R., Kivistö, J., Pirttilä, A., Wallenius, J., Huusko, M., Leppänen, O., Mustonen, K. & Nordblad, M. (2020). *Korkeatasoisella osaamisella työelämään. Humanistisen alan, kauppatieteiden ja liiketalouden, tekniikan ja yhteiskuntatieteellisen korkeakoulutuksen arvioinnit*. Tiivistelmät 1:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Tuononen, T., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The transition from university to working life – An exploration of graduates’ perceptions of their academic competences. *Higher Education Transitions: Theory and research. EARLI book series*, 17, 238–253.
- Tuononen, T., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2019). Complex interrelations between academic competences and students’ approaches to learning—mixed-methods study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1–18.
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A. & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 14–30.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Saari, J., Kotila, H. & Mäki, K. (2018). *Opintojen aikainen työssäkäynti – ongelma vai mahdollisuus ammattikorkeakouluopinnoissa?* Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students’ experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894.

AITOA TYÖELÄMÄ- PEDAGOGIIKKA

Työn opinnollistamisen lyhyt historia ja nykytilanteen arviointi

Hannu Kotila

Missä tapahtuu aitoa työelämäpedagogiikkaa? Tietenkin työelämässä. Näin voisi joku ehkä ajatella. Korkeakoulutuksen historia kuitenkin osoittaa, että korkeakoulutuksen ja työelämän suhde on hyvin monisärmäinen asia. Sillä on oma historiansa. Tässä artikkelissa esittelen yhden näkökulman koulutuksen ja työelämän suhteisiin.

Eräs juonne koulutuksen ja työelämän suhteeseen liittyy osaamisretoriikkaan. Miten ja missä työelämäosaamisen ajatellaan syntyvän? Edellyttääkö korkeakoulutuksen luonne asioiden teoreettista jäsentämistä ennen käytännöllistä hallintaa tai voivatko ne kulkea rinta rinnan?

Euroopan unionin koulutuspolitiikassa korkeakoulun ulkopuolinen työelämätaitojen oppiminen nousi agendalle 2000-luvun alussa. Niin sanotussa Lissabonin strategiassa ja siihen liittyvässä Bolognan prosessissa nostettiin esille epävirallisen (*non-formal*) oppimisen ja arkioppimisen (*informal*) tunnustaminen. Tämä avasi omalta osaltaan tien korkeakouluosaamisen ja korkeakouluoppimisen uudenaikaiselle määrittelylle. (Ks. esim. OKM, 2007; Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys, 2009.)

Korkeakouluopiskelijat hankkivat työelämäosaamista ennen opintojen alkua ja merkittävästi opintojen aikana. Eurostudent VI -tutkimuksen ja siitä tehtyjen jatkoanalyysien pohjalta näyttää siltä, että korkeakouluopiskelijoiden tietoisuus aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöistä ovat hyvällä tasolla. Osaamisen tunnustamista haki 34 prosenttia ammattikorkeakouluopiskelijoista ja 29 prosenttia yliopisto-opiskelijoista. (Mäkinen-Streng ym., 2017, s. 10.)

Toinen kysymys on opintojen aikainen työssäkäynti ja siinä syntyvän osaamisen hyödyntäminen. Onko korkeakouluopintojen ja nimenomaan lukukauden aikainen työssäkäynti ongelma vai käyttämätön mahdollisuus?

Opintojen aikainen työssäkäynti koettiin aiemmin haasteeksi. Nykyisin opiskelijoiden työssäkäynnistä on tehty siinä määrin tutkimuksia, että sitä ei

pidetä enää yksiselitteisesti ongelmana. Aiheen ympärillä on ollut viime vuosina runsaasti tutkimus- ja kehitystoimintaa, joten tässä vaiheessa tiedämme, miltä osin työssäkäyntiä on kyetty korkeakouluissa hyödyntämään ja mitkä asiat ovat osoittautuneet vaikeiksi (Vanhanen-Nuutinen ym., 2016, 2018). Tässä artikkelissa kuvataan työn opinnollistamisen historia, nykytilanne ja nykyiset haasteet työelämäpedagogiikalle.

Opinnollistamisen ensi vaiheet

Ensimmäisen kerran opintojen aikaisen työssäkäynnin hyödyntäminen esiintyy korkeakouluympäristössä Osataan-hankkeen tavoitteissa. Osataan-hankkeessa (ESR 2012–2014) pyrimme kehittämään osaamisen arviointia työpaikkojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyössä. Mukana oli kymmenen korkeakoulua.

Osataan-hanke syntyi tilanteessa, jossa aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen (AHOT) kehittämisestä oli tehty suositukset ja samalla siihen oli suunnattu paljon hankerahoitusta vuosina 2009–2013. Siinä vaiheessa oli näkyvissä selkeitä eroja korkeakoulusektoreiden välillä. Yliopistoissa AHOT nähtiin enemmän opintohallinnollisena ja opintoprosessiin liittyvänä kysymyksenä. Ammattikorkeakoulusektorilla AHOT suuntasi katsetta enemmän osaamisen arviointiin ja arvioinnissa käytettyihin kriteereihin. Yliopistosektorin puolella jotkin tahot ajattelivat osaamisperusteisuuden olevan lähtökohtaisesti tiede- tai tutkimusperustaisen opetuksen vastakohta. (AHOT-projekteista ks. esim. Tunnista osaaminen, 2013.)

Osataan-hankkeen fokus oli osaamisen arvioinnin kehittäminen. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ongelma oli opetussuunnitelmallinen: kunnollisten osaamisen kriteerien puuttuminen. Hyvien osaamiskriteerien kautta voitiin aiemmin hankittua osaamista tunnistaa ja sitä kautta tunnustaa. Yksi hankkeen tavoitteista oli ”kehittää malleja opintojen aikaisen työssäkäynnin hankkeistamiseksi opinnoiksi”. Tätä kautta kehitimme käsitteen ”työn opinnollistaminen”.

Lähdimme pohtimaan ratkaisuja kyseiseen ongelmaan. Loimme oppaan *Duunista opintopisteiksi*. Opas oli menestys, ja sitä jaettiin laajasti korkeakoulukentällä. Oppaassa luotiin ja dokumentoitiin keskeiset opinnollistamisen käsitteet.

Opinnollistaminen voi olla *opiskelijälähtöistä*, jolloin päivä-, ilta- tai viikonlopputyössä käyvä opiskelija esittää työssä hankkimansa osaamisen tunnustamista ja tunnustamista tai opintojaksojen suorittamista työtä tekemällä (”duunista opintopisteiksi”).

Opinnollistaminen voi olla *työpaikkalähtöistä*, jolloin organisaatio haluaa saada tutkintoon johtavaa koulutusta työntekijöilleen. He ovat hankkineet osaamista pitkän työkokemuksen ja yrityksen henkilöstökoulutuksen kautta ja voivat näin virallistaa osaamisensa. Tämä koskee yksittäistä työntekijää tai samantasoisien osaamisen hankkinutta työntekijäryhmää.

Opinnollistaminen voi olla myös *oppilaitoslähtöistä*, jolloin oppilaitos tarjoaa mahdollisuuden suorittaa osan opintojaksoista esimerkiksi hankkeistetussa työelämäprojekteissa.

Duunista opintopisteiksi -opas sai paljon näkyvyyttä, mutta Osataan-hankkeessa syntyi myös toinen innovaatio: päiväkirjamuotoinen opinnäyte. Monilla aloilla opiskelijoiden työurat käynnistyvät opintojen aikana. Opinnoissa viimeisenä suoritettava tutkintovaatimuksiin kuuluva opinnäyte jää tekemättä, koska opiskelija työskentelee jo koulutustaan vaativissa tehtävissä. Häneltä puuttuu itse asiassa dokumentti, jossa hän osoittaa osaamisensa.

Päiväkirjamuotoisen opinnäytteen mallin ideoivat kanssani **Altti Lagstedt** ja **Mirja Jaakkola** Haaga-Helia ammattikorkeakoulusta. Kokeiluympäristönä toimi IT-tradenomikoulutus Haaga-Heliassa. Päiväkirjamuotoisessa opinnäytetyössä opiskelija kuvaa päivittäiset työtehtävänsä ja tekee niistä analyysia viikoittain. Näin hänelle jäsentyy työtehtävässä tarvittava osaamisperusta: työtehtävät sekä keskeiset sisällöt ja ammattikäsitteet, joiden tuntemusta työssä vaaditaan.

Osana dokumentaatiota hän tekee analyysin työpaikan sidosryhmistä ja vuorovaikutustaidoista työpaikalla. Minkälaisia vuorovaikutustilanteita asiakaspalveluun ja sidosryhmätyöskentelyyn liittyy tai minkälaisia haasteita ne tuottavat osaamiselle?

Päiväkirjamuotoisen opinnäytteen malli levisi nopeasti ammattikorkeakoulukentällä. Se osoittautui parhaiten toimivaksi nimenomaan teknisesti orientoituneilla koulutusaloilla. Niillä koulutusaloilla, joilla opinnäyteisiin liittyi akateeminen ja empiirinen opinnäyteperinne, se juurtui huonommin. Tällainen ala oli esimerkiksi liiketalous.

Omalla tavallaan päiväkirjamuotoinen opinnäyte paljastaa opinnäytekulttuureihin liittyvät piiloagendat. Päiväkirjamuotoinen opinnäyte sai kritiikkiä eri suunnista ja argumentoinnissa käytettiin perinteisen tutkielmarakenteen puuttumista (IMRD-rakenne: Introduction, Methods, Results and Discussion). Kuitenkaan missään tutkintovaatimuksissa tätä rakennetta ei edellytetä vaan suositellaan nimenomaan vaihtoehtoisia malleja, portfolioita tai produktimuotoa.

Opinnollistamisen vakiintuminen ja jatkokehittely

Työn opinnollistamisen ratkaisujen kehittäminen jatkui Verkkovirta-hankkeessa. Hankkeessa keskityttiin 14 korkeakoulun verkostossa kehittämään uusia malleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen opintopisteiksi sekä kehittämään uudenlaisia työtä ja opiskelua yhdistäviä muotoja työharjoitteluratkaisujen rinnalle. Verkkovirta-hankkeen kautta työn opinnollistamisen ratkaisut kantautuivat laajemmalle korkeakoulukentällä. Hanke käynnistyi toukokuussa 2015 ja päättyi vuoden 2017 lopussa.

Hankkeessa syntyi monia julkaisuja, kuten *Opi työssä – Uusia toimintamalleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen* (2016) sekä *Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä* (2017). Eniten luotiin opiskelijalähtöisiä ja korkeakoululähtöisiä työn opinnollistamisen menetelmiä.

Hankkeen aikana Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun johdolla rakennettiin toimiva valtakunnallinen verkosto, joka alueellaan yhdessä työelämän kanssa kehitti ja pilotoi työtä ja opintoja integroivia malleja. Hankkeen tulokset on koottu myös Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun TKI-hankesivuille.

Verkkovirta-hanketta seurasi Toteemi-hanke (www.amktoteemi.fi), yksi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamista korkeakoulutuksen kehittämisen kärkihankkeista. Toteemi-hankkeessa (2017–2019) keskityimme työssä oppimisen muotojen ja mahdollisuuksien hyödyntämiseen korkeakouluopinnoissa. Tavoitteena oli edistää opiskelijoiden varhaista työhön kiinnittymistä ja työllistyvyyttä sekä hyvinvointia työssä.

Toteemi-hanke on vahvistanut koulutuksen ja työn yhteiskehittelyä ja verkostomaista toimintaa oppimisen ja osaamisen kehittämiseksi. Hankkeessa toimi 16 ammattikorkeakoulua sekä erilliset kahden yliopiston ryhmät. Hankkeen tuloksena saatiin käytännössä kehitettyjä ja testattuja mallinnuksia ja toimintatapoja uudenlaisista työstä ja oppimista integroivista korkeakoulutuksen ratkaisusta. Lisäksi tuloksena oli tutkimustietoa mallien toimivuudesta ja kehittämisen haasteista. Hanke oli käynnissä vuoden 2019 loppuun. Hankkeessa tuotettiin julkaisu *Työn ja oppimisen liitto – Toteemi-hankkeen uusia innovaatioita*.

Nyt kun olemme kehittäneet korkeakoulukentälle uusia työtä ja oppimista yhdisteleviä malleja, on syytä luoda katsaus siihen, miten ne ovat vaikuttaneet korkeakoulukenttään. Miten opiskelijat ovat kokeneet työn opinnollistamisen ratkaisut ja niiden toimivuuden? Aiemmin olemme tutkineet opiskelijoiden omaa kokemusta työssäkäynnin tuottamasta osaamisesta (Vanhanen-Nuutinen ym., 2016, 2018).

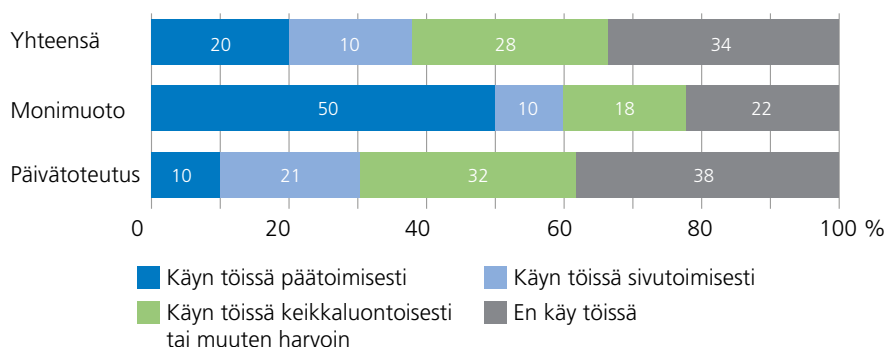
Nyt katse suunnataan korkeakoulun tapaan huomioida työssäkäynti opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tässä artikkelissa luodaan tähän vaikeuttavuuskysymykseen yksi näkökulma: miten tehty kehitystyö tämän aineiston valossa näkyy vai näkyykö se?

Opinnollistamisen nykytilanne opiskelijoiden kokemusten valossa

Yksi lähtökohta opinnollistamisen nykytilanteen tarkasteluun on Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otuksen kokoama Opiskelijabarometri 2019. Barometrin kohderyhmänä olivat keväällä 2019 läsnä olevat, ammattikorkeakoulussa alempaa korkeakoulututkintoa suorittavat sekä yliopistossa alempaa tai ylempää korkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat.

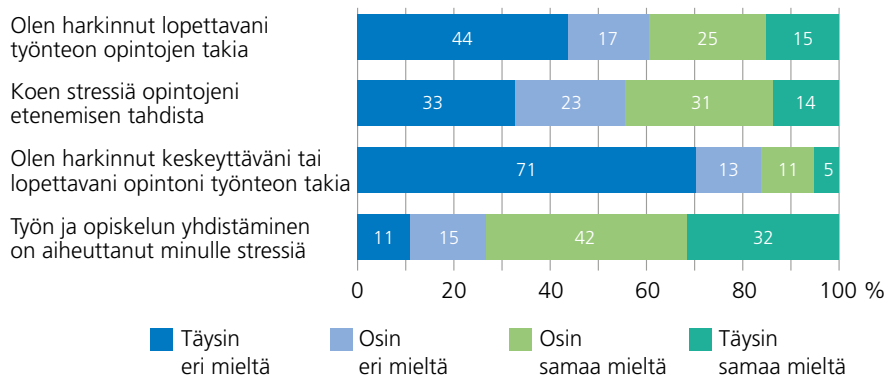
Tässä artikkelissa tarkastelu kohdistuu ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden vastauksiin, joita oli 6 547. Barometrillä tavoitettiin kokonaisuutena 5,4 prosenttia kohderyhmästä. Kohderyhmän tavoittamisessa korkeakouluittain ja koulutusalaakohtaisessa vastaamisessa on eroja, joten vastaukset ovat joiltakin osin viitteellisiä mutta antavat mahdollisuuden pohtia työssäkäynnin ja opinnollistamisen nykytilannetta.

Opintojen aikainen työssäkäynti on hyvin yleistä. Opiskelijoista 66 prosenttia tekee töitä joko päätoimisesti, sivutoimisesti tai keikkaluonteisesti. Aineistossa vain 34 prosenttia opiskelijoista ei käy töissä edes keikkaluonteisesti (Taulukko 1). Heitä voi kuvailla päätoimiseksi opiskelijoiksi. Opintojen aikainen työssäkäynti on siis valtavirtaa ja päätoiminen opiskelu on sivuvirtaa. Tätä ei aina julkisessa keskustelussa huomata.

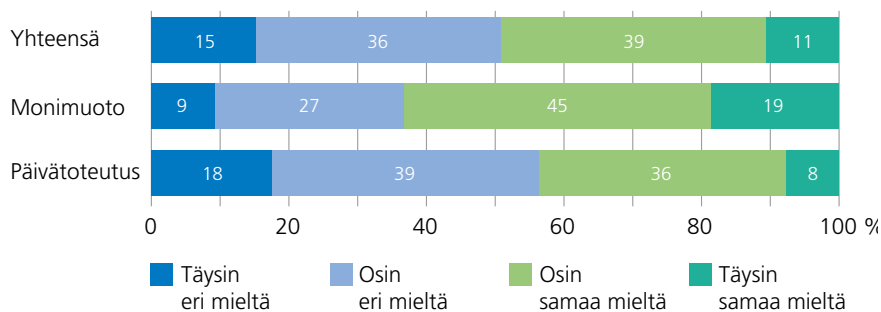


Taulukko 1. Työskentelytilanne koulutuksen tyypin mukaan (% , N = 6529, p < 0,001).

Avainkysymys opintojen aikaisen työssäkäynnin osalta on sen kuormittavuus: opiskelijat joutuvat tasapainoilemaan ajankäytön, toimeentulon, opintotuen säädösten ja opintojen etenemisen välillä. Työn ja opintojen yhdistäminen on aiheuttanut enemmän tai vähemmän stressiä 68 prosentille opiskelijoista. Opintojen aikaisesta työnteosta ei haluta juuri luopua, mutta ei toisaalta myöskään lopettaa opintoja (Taulukko 2). Opintojen aikainen työssäkäynti on stressaavaa, mutta se on merkittävä osa opiskelijoiden arkea.



Taulukko 2. Tasapainoillesasi työn ja opintojen välillä, millä tavoin sinä olet kokenut työn ja opiskelun yhdistämisen?



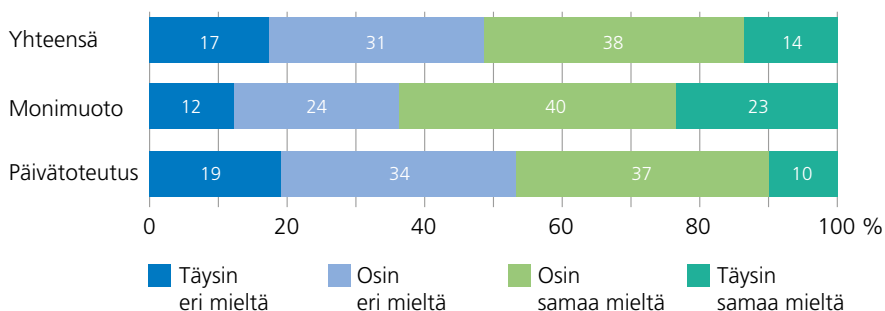
Taulukko 3. Kokemuksesi mukaan, millä tavoin koulutuksessasi on yleisesti otettu huomioon seuraavia asioita: Kehitetään opiskelijoiden mahdollisuuksia työn ja opiskelun tasapainottamiseen koulutuksen tyypin mukaan (% , N = 6301, p < 0,001)

Aiemmin mainitut Osataan-, Verkkovirta- ja Toteemi-hankkeet ovat tuottaneet erilaisia ratkaisuja työn ja opiskelun yhdistämiseen. Niiden kautta osaamisen arviointia on kehitetty vastaamaan paremmin työelämävaatimuksia. Yhtenä ratkaisuna on kehitetty näyttöpäiväkonseptia. Näin osaaminen ei ole sidoksissa siihen, miten se on hankittu.

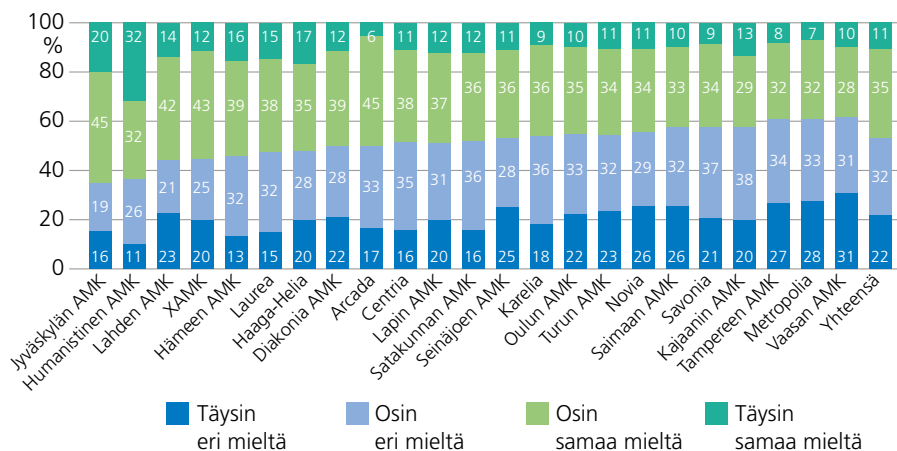
Näyttöpäivä mahdollistaa osaamisen arvioinnin ilman suoraa lähiopetusta. Yksi tapa arvioida hankkeiden vaikuttavuutta on opiskelijoiden kokemus siitä, miten työssäkäynti ja opinnot on mahdollista integroida yhteen ja miten näitä ratkaisuja on opiskelijan näkökulmasta kehitetty. Hiukan yli puolet opiskelijoista (51 %) kokee, ettei koulutuksessa ole kehitetty mahdollisuuksia työn ja opiskelun tasapainottamiseen (Taulukko 3).

Työn ja opiskelun tasapainoittamisessa on vielä ongelmia. Ammattikorkeakouluopinnoissa monimuotokoulutus on suunnattu pääsääntöisesti työssä oleville opiskelijoille, jotka haluavat suorittaa ammattikorkeakoulututkinnon. Monimuotokoulutuksen idea on työn ja opiskelun yhdistäminen. Kuitenkin 36 prosenttia monimuoto-opiskelijoista ei koe, että koulutuksessa olisi otettu huomioon työn ja opintojen tasapainoittaminen. Tämä tulos on hämmäntävä. Monimuoto-opinnot eivät vastaa opiskelijoiden kokemuksen näkökulmasta kaikilta osin tarkoitustaan. Päivätoteutuksen osalta tilanne on vielä heikompi, 53 prosenttia (Taulukko 4).

Eroja on myös ammattikorkeakoulujen välillä. Nämä erot ovat osittain selitettävissä sillä työllä, mitä kyseiset ammattikorkeakoulut ovat tehneet työn ja oppimisen integroimiseksi yhteen. Tulokset ovat kuitenkin ristiriitaisia ja saatavat heijastella erilaisia koulutusalan painotuksia korkeakoulujen välillä. Korkeakoulun suurin koulutusala painottuu korkeakoulun vastauksessa (Taulukko 5).



Taulukko 4. Työelämäkokemukseni ja työssä opittu osaamiseni otetaan huomioon opintojani suunniteltaessa koulutuksen tyyppiin mukaan (% , N = 6285, p < 0,001).



Taulukko 5. Opettajat ehdottavat tarvittaessa joustavia ratkaisuja opintojen vauhdittamiseksi työssä opitun osaamisen vuoksi eroteltuna ammattikorkeakouluittain.

Johtopäätökset

Tutkimuksen aineistosta ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä, mutta niitä ei voi myöskään ohittaa. Opiskelijabarometrin aineisto haastaa meidät kysymään, missä meillä on ongelmia. Onko aiemmin tehty kehitystyö jäänyt juurtumatta? Pitäisikö aiempia hyviksi todettuja ratkaisuja levittää vielä enemmän? Pitäisikö opiskelijoita tiedottaa näistä ratkaisuista enemmän? Varmaan nämä kaikki ovat hyviä jatkoaskeleita.

Opiskelijabarometrin näkökulma haastaa pohtimaan myös sitä, millaista on hyvä työelämäpedagogiikka. Opiskelijoiden opintojen aikainen työssäkäynti on osa opiskelukulttuuria Suomessa. Sen pitäisi näkyä opetuksen suunnittelussa, opetussuunnitelmissa ja opettajien käytännön toiminnassa.

Olennaista työelämäpedagogiikassa on opiskelijoiden työelämäkokemuksen sitominen opetuksen, oppimisen ja arvioinnin käytäntöihin. 2020-luvun työelämäpedagogiikan kulmakivet ovat työhön integroitu oppiminen, opetus ja erityisesti arviointi. Yksi keino tässä on työn ja oppimisen yhdistäminen.

Yksi jatkokehittelyn kohde ovat oppimisen muotoilun ja uraohjauksen mahdollisuudet. Voimme rakentaa opintojaksot enemmän työelämävalmiuksia tuottaviksi ja niitä hyödyntäviksi. Jatkuvan oppimisen haasteet pakottavat meidät jatkamaan tällä tiellä.

Opiskelijoiden taustojen heterogeisuus lisääntyy, ja erilaiset vaihtoehdot opiskelureitit tuovat korkeakouluihin oppivia asiantuntijoita, jotka ovat jo

työelämässä. He vain tarvitsevat jotain lisää. Näin ohjaus, opetus ja oppiminen pitää rakentaa siten, että korkeakouluopinnot vastaavat myös työelämässä olevien haasteisiin.

Siihen tarvitaan uutta työelämäpedagogiikkaa.

Hankkeissa tuotetut julkaisut

- Duunista opintopisteiksi. Opas työn opinnollistamisesta 2013 (Osataan-hanke).
- Ratkaisuja työn opinnollistamiseen (Verkkovirta-hanke 2015).
- Opi työssä. Uusia toimintamalleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen (Verkkovirta-hanke 2016).
- Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisuista, työkaluista ja vinkeistä (Verkkovirta-hanke 2017).
- Työn ja oppimisen liitto. Toteemi-hankkeen uusia innovaatioita 2019.

Julkaisujen tuottamiseen ovat osallistuneet mukana olevat korkeakoulut. Korkeakouluilla on ollut myös omia julkaisuja. Hanketoiminnan päätoimijat ovat olleet projektipäällikkö **Hannu Kotila**, yliopettajat **Kimmo Mäki** ja **Liisa Vanhanen-Nuutinen** sekä TKI-koordinaattorit **Johanna Luostarinen** ja **Pirjo Aura**.

Lähteet

- OKM (2007). *Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen korkeakouluissa*. Opetusministeriön työryhmämuistiot ja selvityksiä 2007:4. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-292-0>
- Mäkinen-Streng, M., Ojala K. & Haltia, N. (2017). *Opitulle tunnustusta. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen (AHOT) yleisyys, käytännöt ja kokemukset korkeakouluopiskelussa*. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:35.
- Tunnista osaaminen. (2013). *Tunnista osaaminen. Suosituksia korkeakoulujen AHOT-prosessien suunnitteluun ja toteutukseen. AHOT korkeakouluissa -hanke (ESR)*. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viittekehys*. (2009). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78889/tr24.pdf>
- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Kotila, H. (2016). Työn ja opintojen yhdistäminen – opintojen aikainen työssäkäynti ammattikorkeakouluopiskelijan kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(2), 9–26.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Saari, J., Kotila, H. & Mäki, K. (2018). *Opintojen aikainen työssäkäynti – ongelma vai mahdollisuus ammattikorkeakouluopinnoissa?* EURO-STUDENT VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:10. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160726/okm10.pdf>

KORKEAKOULU TYÖSSÄ TAPAHTUVAN OPPIMISEN TUKENA

Elina Iloranta

Työssä kertyvän osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on korkeakoulutasolla suhteellisen uutta. Vaikka ammatillinen koulutus on perustunut osaamiseen ja työelämälähtöisyyteen jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan (Korpi ym., 2018, s. 9), formaalilla oppimisella on korkea-asteen koulutuksessa edelleen vahva asema. Bologna-prosessin myötä opetussuunnitelmia alettiin korkeakouluissakin kehittää osaamisperustaisiksi, mutta vaikka erityisesti ammattikorkeakouluissa osaamisperustaiset opetussuunnitelmat ovat enemmän sääntö kuin poikkeus, ei osaamisperustaisuutta vielä hyödynnetä sen koko laajuudessa. Osaamisperustaista opetussuunnitelmaa toteutettaessa sekä opetussuunnitelmatyön että opettamisen lähtökohtana tulisi olla ammatillisen kasvun ja oppimisen kaikkiallisuus. Vasta tästä näkökulmasta määritellyt ja tulkitut osaamistavoitteet todella mahdollistaisivat formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen hyödyntämisen osana korkeakouluopintoja. (Laajala 2015, s. 7, 205–206.)

Työssä tapahtuva oppiminen ja sen hyödyntäminen osana korkeakouluopiskelijan opintoja perustuu siis osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan. Korkeakoulun tulee kuitenkin tehdä muutakin kuin laatia osaamisperustainen opetussuunnitelma, jotta se voisi olla opiskelijan työssä tapahtuvan oppimisen tukena. Tässä artikkelissa kuvaan yhdenlaisen mallin osaamisen tunnistamisen toteuttamisesta korkeakoulussa ja tuon esille ajatuksia, joilla korkeakoulut voivat vahvistaa omia osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mallejaan.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa osaamisen näyttämisen ja työn opinollistamisen mallit ovat olleet käytössä jo vuosia, mutta kehitettävää on edelleen. Samat osaamisen tunnistamisen toimintamallit ja sama ohjeistus tulisi olla käytössä kaikilla viidellä kampuksella. Samalla yli 11 000 opiskelijan ja yli 600 henkilöstön jäsenen tulisi ymmärtää osaamisen tunnistamisen käsitteet ja toimintamallit samalla tavalla.

Artikkelissa esittämäni ajatukset perustuvat pääasiassa Haaga-Heliassa tehtyyn työhön. Haaga-Helian osaamisen tunnistamisen toimintamalleja on kehitetty muun muassa Verkkovirta-, Toteemi- ja Työpeda-hankkeissa. Hanketyössä malleja on tarkasteltu sekä Suomessa että ulkomailla.

Vahva perusta mahdollistaa tuloksellisen toteutuksen

Osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa määritellyt osaamistavoitteet ja arviointikriteerit määrittelevät sen, mitä opiskelijan tulee osata tietyssä opintokokonaisuudessa (Puodinketo-Wahlsten ym., 2017, s. 9). Kriteerien tulee kertoa nimenomaan vaaditusta osaamisesta, ei ajasta, joka opettajan kanssa tulee viettää, eikä tehtävistä, jotka opettajalle tulee palauttaa. Kun opintojakson osaamiskriteerit on selkeästi määritelty, arviointia tekevä opettaja voi perustaa arviointinsa niihin. Hän pystyy niiden perusteella sanomaan, vastaako opiskelijan osaaminen sitä, mitä kyseisellä opintojaksolla tulisi osata. Selkeästi määriteltyjen kriteerien perusteella opettaja pystyy myös arvioimaan, millä tasolla opiskelijan osaaminen asiasta on. (Saranpää 2012, ss. 71–82.)

Osaamisperustaisen opetussuunnitelman lisäksi useimmilla korkeakouluilla on jonkinlainen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintamalli, jonka perusteella opiskelijan opintojen ulkopuolella tapahtunutta oppimista voidaan validoida osaksi opintoja. Toimintamallissa määritellään se, miten korkeakoulussa hoidetaan ahointi eli aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Sen lisäksi korkeakoulujen toimintamalleissa on usein määritelty myös opinnollistaminen, eli prosessi, jonka avulla opintojen rinnalla tapahtuva työssä oppiminen validoidaan osaksi opintoja. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on jo varsinkin ammattikorkeakouluissa tuttua. Aiemmat korkeakouluopinnot hyväksiluetaan osaksi tutkintoa sopivin osin, ja muualla hankitulle osaamiselle opiskelija voi hakea tunnustusta näyttämällä osaamisensa näyttötilaisuudessa, jossa huomioidaan käytännön tekemisen ohella myös teoriaosaaminen ja reflektointi. Työn opinnollistaminen linkittyy yleensä näyttöprosessiin, ja sitä voidaan toteuttaa korkeakoulu-, yritys- tai opiskelijälähtöisesti (Kotila & Mäki, 2015, ss. 137–138).

Osaamisperustaisesta opetussuunnitelmasta sekä olemassa olevasta osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintamallista muodostuu vahva perusta korkeakoulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen hyödyntämiselle. Lisäksi tarvitaan selkeä kuvaus korkeakoulussa käytetystä osaamisen tunnistamisen käsitteistöistä sekä yhteinen tahtotila siitä, että osaamista halutaan tunnistaa ja tunnustaa. Optimaalisessa tilanteessa aiemmin hankitun ja muualla hankittavan osaamisen validoinnin tavat ovat kaikkien korkeakoulussa toimivien tiedossa ja niiden toteutus on säännöllistä ja kaikille mahdollista. Tavallista kuitenkin on, että asiat on kuvattu ja malli on muotoiltu, mutta varsinainen tekeminen jää pienen piirin puuhasteluksi. Seuraava askel onkin huolehtia siitä, että osaamisperustaisuuden toteuttamisesta saadaan koko oppilaitoksen yhteinen asia.

Haaga-Heliassa tilanne on juuri tämä. Toimiva malli on olemassa ja sitä on hyödynnetty menestyksekkäästi. Nyt on aika laajentaa toimintaa niin, että se on kaikkien opiskelijoiden tavoitettavissa ja opiskelijat ovat yhdenvertaisessa asemassa osaamisen tunnistamisen suhteen.

Uusi yhtenäinen osaamisen tunnistamisen malli Haaga-Heliassa

Osaamisen tunnistamisen tapojen hyödyntämisessä olennaisinta on se, että mahdollisuudet ja tavat ovat sekä opiskelijoiden että korkeakoulun henkilökunnan tiedossa. Heidän tulee ymmärtää osaamisen tunnistaminen ja siihen liittyvät käsitteet samalla tavalla. Lisäksi heillä tulee olla tiedossa, miten osaamisen tunnistamista toteutetaan käytännössä. Haaga-Heliassa on jo vuosia kehitetty aiemmin hankitun osaamisen näyttämisen keskittävää näyttöpäivätoimintamallia sekä työn oppinollistamisen Work & Study -mallia, mutta haasteina ovat olleet toiminnan yhtenäistäminen ja tiedon leviäminen. Toimintamallien toteuttamisessa on eroja eri kampusten ja yksiköiden välillä.

Sekä näyttöjä että Work & Study -mallia on yritetty saada kaikkien tietoisuuteen erilaisilla kampanjoilla ja jatkuvalla viestinnällä, mutta tietoisuus tuntuu leviävän heikosti. Osittain tämä johtuu siitä, että erilaisia ohjeistuksia on paljon. Opiskelijoiden on vaikea ymmärtää, mikä ohjeistus koskee häntä ja hänen opintojaan, ja vain pieni osa heistä tietää, mistä osaamisen näyttämisesä tai opinnollistamisessa on kyse. Opettajista moni kokee osaamisen näytöt ja opinnollistamisen taakaksi, sillä nykytilanteessa he joutuvat tekemään niitä muun työnsä ohessa ilman etukäteen sovittua resurssia. Toisaalta vaikka näyttämiseen ja opinnollistamiseen resurssi olisikin, se ei kata asiaan perehtymisen vaivaa. Eri puolilla taloa eri tavalla toimiva malli on epäselvä kaikille: Miksi jollain opintojaksolla tämä tehdään eri tavalla kuin tällä toisella opintojaksolla? Miksi opiskelijoista joku voi opinnollistaa ja joku toinen ei?

Näistä syistä päätettiin, että Haaga-Heliasaan laaditaan yhtenäinen osaamisen tunnistamisen malli, jonka toimintatavat kattavat koko oppilaitoksen ja jossa kaikki opiskelijat ovat yhdenvertaisia. Toimintamalli on tarkoitus ottaa käyttöön vuoden 2021 aikana. Yhtenäisessä osaamisen tunnistamisen mallissa keskeistä on koko talon kattavuus, viestintään panostaminen sekä toiminnan avaaminen ja selkiyttäminen.

Uusi malli on kuviossa 1 kuvattu opiskelijan näkökulmasta. Kuvioista käy ilmi, miten opiskelijoille tiedotetaan osaamisen tunnistamisen tavoista missäkin vaiheessa ja millä tavoilla heidän osaamistaan tunnistetaan ja tunnustetaan opintojen aikana. Kuvio toimii uuden toimintamallin raamituksena: se asettaa

	ENNEN OPINTOJEN ALKUA	ORIENTOINTI-PÄIVÄT	OPINTOJEN AIKANA
Hyväksiluvut	<p>Osaamisen tunnistamisen tavat kuvattu julkisilla sivuilla</p> <p>→ Uusien opiskelijoiden materiaalissa ohjaus pikaohjaukseen</p>	<p>Osaamisen tunnistamisen työpaja + henkilökohtainen pikaohjaus</p> <p>→ Ohjaus hyväksilukulomakkeeseen</p>	<p>Osaamisen tunnistamisen tavat kuvattu julkisilla sivuilla ja mahdollisuudesta kerrotaan ohjauskeskusteluissa.</p> <p>→ Ohjaus hyväksilukulomakkeeseen</p>
Osaamisen näyttö	<p>Osaamisen tunnistamisen tavat kuvattu julkisilla sivuilla</p> <p>→ Uusien opiskelijoiden materiaalissa ohjaus pikaohjaukseen</p>	<p>Osaamisen tunnistamisen työpaja + henkilökohtainen pikaohjaus</p> <p>→ Ohjaus näyttöpäivään</p>	<p>Osaamisen näyttämisestä ja opinnollistamisesta viestitään aktiivisesti.</p> <p>Ohjauskeskustelusta tarpeen mukaan ohjaus näyttöihin/opinnollistamaan</p> <p>Kaikki Haaga-Helian tarjoamat pakolliset opinnot näytetään keskitetysti näyttöpäivissä.</p>
Work & Study	<p>Osaamisen tunnistamisen tavat kuvattu julkisilla sivuilla</p>	<p>Osaamisen tunnistamisen työpaja + henkilökohtainen pikaohjaus</p> <p>→ Ohjaus Work & Study -prosessiin</p>	<p>Opintojakson alkaessa opettaja mainitsee vaihtoehtoiset suoritustavat.</p> <p>Kaikki Haaga-Helian tarjoamat opinnot mahdollista opinnollistaa Work & Study:n kautta.</p>

KUVIO 1. Haaga-Helian uusi osaamisen tunnistamisen malli.

minimitason, jota koko talossa noudatetaan. Malliin on pyritty yhdistämään talossamme käytössä olevat, hyväksi havaitut osaamisen tunnistamisen toimintatavat. Mallin myötä kaikki opiskelijat harjoittelevat opinnoissaan oman osaamisensa sanoittamista, kuulevat osaamisen tunnistamisen mahdollisuuksista ja ymmärtävät, miten tulee toimia, kun tulee tarve oman osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle.

Uusi toimintamalli kattaa ahotoinnin, eli hyväksiluvut ja osaamisen näyttämisen, sekä Work & Studyn, eli opinnollistamisen. Kunkin osa-alueen kohdalla on määritelty, miten siitä viestitään ja miten sitä toteutetaan ennen opintojen alkua, orientointipäivillä ja opintojen aikana.

Opiskelijoiden tulee löytää tarvittava tieto Haaga-Helian verkkosivuilta ennen opintojensa alkamista. Joillekin hakijoille tieto osaamisen tunnistamisen mahdollisuuksista saattaa olla jopa edellytys sille, että he hakeutuvat opintoihin. Lisäksi verkkosivuilla opiskelijapaikan saaneita opastetaan tarvittaessa täyttämään hyväksilukulomake. Sen avulla he voivat jo ennen opintojen alkua hakea hyväksilukua aiemmista korkeakouluopinnoistaan ja heidät osataan ohjata oikeille opintojaksoille heti opintojen alettua.

Ennen orientointipäiviä opiskelijoita kehoitetaan olemaan yhteydessä korkeakouluun, mikäli heillä on aiempaa osaamista. Tavoitteena on, että opinto-ohjaajat pystyisivät orientoinnin ohella toteutetuilla pikaohjauksilla ohjaamaan nämä opiskelijat suoraan aloituskurssien yli omalle henkilökohtaiselle polulleen. Jatkossa tavoitteena on järjestää orientoinnin yhteydessä oma näyttöpäivä, jossa aloittavat opiskelijat voivat näyttää osaamisensa erityisesti ensimmäisten opintojaksojen osalta. Tämä toimintatapa on jo käytössä Vierumäen kampuksellamme.

Orientointipäivien aikana opiskelijan tulisi perehtyä oman osaamisensa sanoittamiseen ja sen tunnistamiseen ja tunnustamisen tapoihin. Aiemmin osaamisen tunnistaminen on ollut esillä uusien opiskelijoiden orientoinnissa lähinnä lyhyinä tietoiskuina. Olemme kuitenkin huomanneet ne melko tehottomiksi, sillä osaamisen tunnistamisen termistö on lähes kaikille opiskelijoille vierasta. Tämän vuoksi kokeilimme vuonna 2019 osallistavaa oman osaamisen sanoittamiseen perustuvaa työpajaa uusille opiskelijoille. Työpajatoteutusta on sittemmin kehitetty yhdessä Työpeda-hankkeen työryhmän ja opinto-ohjaajien kanssa. Tammikuusta 2021 alkaen työpaja toteutetaan kaikille uusille opiskelijoille osana orientointipäiviä. Työpajassa opiskelija kehittyy oman osaamisensa sanoittajana sekä tutustuu osaamisen tunnistamisen mahdollisuuksiin paremmin. Oman osaamisen sanoittamisen taito on tarpeellinen kenelle tahansa, ja se edesauttaa opiskelua myös perinteisillä toteutuksilla.

Kaikki Haaga-Helian pakolliset opinnot on mahdollista näyttää keskitetyssä näyttöpäivässä. Näytön tehtävät ja ajankohta ovat kaikkien tiedossa hyvässä

ajoin, ja osallistuminen on kaikille mahdollista. Myös muiden kuin pakollisten opintojaksojen näyttäminen on mahdollista, ja niidenkin näyttötavat on ennalta määritelty.

Opinnollistaminen eli Work & Study on yksi tapa opintojen suorittamiseen, ja siihen saa tukea Work & Study -ryhmistä, joissa opinnollistamisprosessia viedään eteenpäin ohjaajan ja muiden opiskelijoiden sparraamana. Work & Study -ohjaajina toimivat nimetyt avainhenkilöt, jotta kaikkien opettajien ei tarvitsisi ohjata opinnollistamisprosesseja.

Tavoitteena on, että osaamisen näyttämisen ja opinnollistamisen tavat on kuvattu kunkin opintojakson opintojaksokuvauksessa. Samalla kun opiskelija lukee opintojakson osaamistavoitteet ja arviointikriteerit, hän voi tarkistaa, miten tämän opintojakson osaamisen voi näyttää tai opinnollistaa, mikäli oma tilanne sen mahdollistaa.

Haaga-Helian uudessa yhtenäisessä mallissa on kyse siis siitä, että levittämme hyvät toimintamallit kaikkein saataville ja teemme linjauksen, joka koskee koko ammattikorkeakoulua. Keskiössä ovat opiskelijat, jotka mallin käyttöön ottamisen jälkeen ovat yhdenvertaisessa asemassa opinnollistamisen suhteen. Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin ne toimet, joita uuden mallin käyttöönotto vaatii.

Viilauksia rakenteisiin

Yhtenäisessä osaamisen tunnistamisen toimintamallissa on monta osa-aluetta. Koska osaamisen tunnistamisen käsitteistö on Suomessa vaihtelevaa, kävimme läpi Haaga-Heliassa käytettävät käsitteet. Teimme linjaukset siitä, mitä käsitteet tarkoittavat ja mitkä ovat tahtotilamme ja minimivaatimuksemme osaamisen tunnistamisen suhteen. Tämän jälkeen päivitimme jokaisen osa-alueen toimintatavat tai kehityssuunnitelmat niin, että ne vastaavat yhtenäisessä mallissa kuvattua vaatimustasoa.

Viestintä

Suuri osa yhtenäisen toimintamallin toimivuudesta perustuu selkeään ja osuvaan viestintään. Osaamisen tunnistamisen mahdollisuudet tulee olla helposti löydettävissä ja kaikkien saatavilla. Oikeastaan muilla toimilla ei ole merkitystä, mikäli tässä epäonnistutaan. Viestintä alkaa korkeakoulun verkkosivusta, joiden avulla potentiaalinen hakija tutustuu oppilaitoksen tarjoamiin opiskelumahdollisuuksiin. On mietittävä, miten saadaan aktivoitua ne opiskelijat, joilla on perusopintoihin liittyvää aiempaa osaamista. Opintojen aikana

osaamisen tunnistamisen tapojen tulisi löytyä sieltä, mistä opiskelija etsii muutenkin opintojen suorittamiseen liittyvää tietoa, eli esimerkiksi opintojaksokuvauksista ja kurssiluetteloiden yhteydestä. Näyttäminen ja opinnollistaminen ovat toteutustapoja virtuaalisten toteutusten ja lähiopetuksen rinnalla. Erillisille sivuille piilotettu tieto ei löydy, jos opiskelija ei tiedä sellaista mahdollisuutta olevankaan. Viestinnän kehittäminen vaatii ison kuvan näkemistä.

Orientointi

Yhtenäisen mallin tavoitteisiin pääseminen vaatii, että korkeakoulun kaikkien yksiköiden orientoinnit toteutetaan melko samalla tavalla ja että kaikki orientointien toteuttajat eli opinto-ohjaajat osaavat toteuttaa osaamisen tunnistamisen työpajan ja ohjata oikeat opiskelijat näyttöihin ja opinnollistamaan. Haaga-Heliassa on samaan aikaan ollut käynnissä koulutus uudistukseen liittyvä koko talon ohjausmallin muutos, jossa orientointipäivien sisältöä on muokattu. Vaikka yhtenäisen mallin vaatimat muutokset olisi todennäköisesti katsottu tarpeellisiksi joka tapauksessa, ne oli luontevaa tehdä toimintatavan muutoksen yhteydessä.

Näyttöpäivät

Näyttöpäiväkonsepti on ollut Haaga-Helian liiketalouden yksikössä käytössä jo useita vuosia. Myös Haagan kampuksella näyttöpäiviä on toteutettu jonkin verran. Koko talon yhteisestä mallista ei kuitenkaan ole ollut kyse, vaikka mallia onkin pidetty hyvänä ja toimivana. Uuden yhtenäisen mallin myötä näyttöpäiväkonsepti otetaan käyttöön koko talossa. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että syksyn 2020 aikana etsimme ja koulutamme koordinaattorit ja vastuuo-pettajat ja keväällä 2021 käynnistämme ensimmäiset näyttöpäivät kaikissa yksiköissä. Tavoitteena on, että kevään aikana kaikissa yksiköissä on vähintään yksi näyttöpäivä, jonne opiskelijoiden osaamisen näyttäminen on keskitetty. Lopullinen tavoite, eli se, että kaikkien pakollisten opintojen näytöt tehdään näyttöpäivässä, pyritään tavoittamaan vuoden 2021 loppuun mennessä.

Work & Study

Work & Study -mallin toteuttamistapojen viilaamisen aloitimme keväällä 2019 selvittämällä, millaisia haasteita ja kehitysideoita Haaga-Helian opettajat liittävät työn opinnollistamiseen. Haasteina esille nousivat muun muassa yhtenäisten käytäntöjen puute, opiskelijoiden sitoutumattomuus, teorian liittäminen vaikeus, resursointi ja arvioinnin haastavuus. Samassa tutkimuksessa kysyim-

me opettajilta heidän näkemyksiään siitä, minkälainen olisi täydellisesti toimiva työn opinnollistamisen malli. Opettajat nostivat esille toimivan ja yleisesti tiedossa olevan prosessin, hyvän työelämäyhteyden, teorian linkittymisen, opiskelijoiden omatoimisuuden, resursoinnin hallinnan ja sopivat työkalut. Nykyistä työn opinnollistamisen mallia opettajat kehittäisivät erityisesti lisäämällä tiedotusta, tekemällä ohjeistuksia ja pitämällä koulutuksia, tiivistämällä työnantajayhteistyötä, määrittelemällä vastuut selkeämmin ja mallintamalla resursoinnin paremmin. (Iloranta, 2019, ss. 43–65.)

Näiden perusteella teimme suunnitelman, jonka avulla työn opinnollistaminen on opettajille mielekkäämpää ja selkeämpää. Ideoimme opinnollistamiselle ryhmämuotoisen ohjausmallin, josta opettaja saa tukea opinnollistamisprosessin läpiviennin, ja suunnitelimme laajemman koulutuskokonaisuuden kaikille opinnollistamisen parissa toimiville sekä siitä kiinnostuneille. Koulutukset aloitettiin tammikuussa 2020. Ensimmäisenä järjestimme yleisiä infotilaisuuksia, joilla pyrittiin lisäämään opettajien tietoisuutta osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoista. Lisäksi suunnitelimme sekä opinnollistamisia toteuttaville avainhenkilöille tarkoitettuja käytännönläheisiä työpajoja että kaikille tarkoitettuja opinnollistamisprosessin läpiviennin koulutuksia.

Opettajien rooli

Haaga-Heliassa osaamisen näytöt ja opinnollistaminen ovat olleet kyseisen opintojakson vastuupettajan vastuulla. Käytännössä siis kaikki opettajat ovat olleet velvoitettuja suunnittelemaan ja vastaanottamaan näyttöjä sekä ohjaamaan opinnollistamisprosesseja. Uudessa yhtenäisessä mallissa ideana on työn keskittäminen nimetyille avainhenkilöille. Avainhenkilöt ovat opettajia eri osaamisalueilta. Heidät on koulutettu näyttöjen ja opinnollistamisten toteuttamiseen, ja he suhtautuvat niiden tekemiseen positiivisesti.

Avainhenkilöiden nimeäminen on yksi merkittävimmistä yhtenäisen mallin onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Nimeäminen vaatii sen, että opettajilla on valtuudet vastaanottaa näyttöjä toistensa opintojaksoille, että avainhenkilöille resursoidaan tunteja näyttöjen ja opinnollistamisten toteuttamiselle ja että heidät pystytään kouluttamaan ja osallistamaan osaamisen tunnistamisen prosessien kehittämiseen.

Kaikkien ei tarvitse tehdä kaikkea

Osaamisen näyttöjen ja työn opinnollistamisen toteuttaminen on käytännössä opettajien tehtävä. Opettajan työnkuva on muuttunut, ja heidän päivittäiseen työhönsä kuuluu nykyään mitä moninaisimpia haasteita, jotka liittyvät työelämän ja korkeakoulumaailman nopeisiin muutoksiin. Tavoitteena ei enää ole tiedon siirtäminen opettajalta opiskelijoille vaan opiskelijoiden osaamisen kehittämisen ohjaaminen ja sitä kautta myös urakehityksen ja työllistymisen tukeminen (Puhakka ym. 2010, s. 52; Moisio & Mäkelä 2017, s. 282; Töytäri ym., 2016, s. 2). Osaamisen näytöt ja opinnollistaminen eivät kuulu perinteiseen korkeakouluopettajan työhön edes ammattikorkeakoulussa.

Osaamisen näyttöjen ja opinnollistamisen toteuttamisen haasteina ovat olleet opettajien osaamisen puute ja osittain myös haluttomuus näyttöjen ja opinnollistamisen toteutukseen. Muun muassa näistä syistä päätimme, että opinnollistamiset keskitettäisiin avainhenkilöille, jotka ovat motivoituneita niitä tekemään. Kaikilla on toki hyvä olla perustiedot asiasta, mutta varsinainen tekeminen keskittyisi vain niille, joilla on osaaminen ja halu tehdä. Näyttöjen avainhenkilöt valikoituvat sen mukaan, ketkä opettajista toimivat näyttöpäivien vastuuopettajina. Opinnollistamisen avainhenkilöt nimetään kiinnostuksen ja työnkuvan perusteella.

Avainhenkilöt osallistuvat koulutukseen, jossa perehdytään opettajan rooliin opinnollistamisen toteuttajana sekä käytännön tekemiseen ja näyttöjen arviointiin. Koulutuksissa tutustutaan olemassa oleviin työkaluihin ja pohditaan, minkälaisia työkaluja opettajat tarvitsisivat opinnollistamisprosessien eteenpäinviemiseksi. Kehitysideoiden pohjalta tehtiin kaikille Work & Study -opiskelijoille tarkoitettu yhteinen Moodle-alusta sekä avainhenkilöiden oma Teams-ryhmä. Näiden lisäksi on suunnitelmassa kehittää ja ottaa käyttöön jonkinlainen järjestelmä opinnollistamisprosessien seurantaan ja tallentamiseen.

Avainhenkilöiden kouluttamista jatketaan säännöllisellä mallilla: perehdyttävä koulutus pidetään kerran lukukaudessa opettajille, jotka ovat uusia opinnollistamisen äärellä, minkä lisäksi pidetään tiedon jakamiseen ja vertaisoppimiseen keskittyvä jatkokoulutus.

Mitä hyötyä tästä on?

Tätä artikkelia kirjoittaessani Haaga-Helian uusi osaamisen tunnistamisen malli on luotu ja sen käyttöönotto on aikataulutettu. Uusista toimintatavoista on tehty pilotointeja, ja aiemmin käytössä olleita toimintatapoja on paranneltu. Malli ei kuitenkaan ole vielä täysimääräisesti käytössä, sillä esimerkik-

si näyttöpäivät käynnistyvät koko talon laajuudelta vasta keväällä 2021. Haaga-Heliassa on vahva usko siihen, että tämä malli yhdessä vankan toteuttamistahdon kanssa takaa meille vihdoin osaamisen tunnistamisen mallin, joka on koko talon yhteinen asia.

Työssä tapahtuvan oppimisen hyödyntäminen ei ole pelkästään opiskelijan, opettajien tai erikseen nimettyjen vastuuhenkilöiden harteilla. Koko korkeakoulun tulee olla työssä tapahtuvan oppimisen tukena. Tämä on mahdollista, jos osaamisen tunnistaminen on määritelty ja huomioitu rakenteissa. Lisäksi tulee olla selkeä, kaikille yhtenäinen toimintamalli, nimetyt vastuuhenkilöt ja toimivat työkalut prosessien läpiviemiseen. Tulee myös varmistaa, että tieto on saatavilla silloin kun sitä tarvitaan ja siellä missä sitä tarvitaan.

Muistilista korkeakoulun työssä tapahtuvan oppimisen hyödyntämiseen korkeakoulussa:

- * Määritellään korkeakoulussa käytettävät käsitteet.
- * Hyväksytään osaamisen tunnistamisen tavat yhdeksi oppimisen tavaksi muiden rinnalle.
- * Laaditaan yhtenäinen toimintamalli ja otetaan se käyttöön.
- * Nimetään työssä tapahtuvan oppimisen validoinnista vastaavat opettajat.
- * Otetaan käyttöön toimivat työkalut.
- * Varmistetaan viestien selkeys ja löydettävyys.

Näillä eväillä toivotan sinulle iloa ja innostusta korkeakoulutasoisten mallien kehittämiseen ja työssä tapahtuvan oppimisen hyödyntämiseen!

Lähteet

- Iloranta, E. (2019). Ammattikorkeakouluopettajat opinnollistamisen haasteita ratkaisemassa: Opinnollistamisen haasteet ja kehittäminen ammattikorkeakoulukonteksteissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. (2018). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus – Osaamisperusteisuuden tila*. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160511/85_2017_Osaamisperusteisuuden-tila_KARVI_VNTEAS%203.pdf.
- Kotila, H. & Mäki, K. (2015). Opiskelija käy töissä –ongelma vai käyttämätön mahdollisuus? Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.), *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja* (ss. 135–143). Haaga-Helian julkaisut. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Laajala, T. (2015). Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Moisio, A. & Mäkelä, M. (2017). Work & Study – Conceptualizing validation of work experience in a Finnish University of Applied Sciences. Teoksessa R. Duvekot, D. Coughlan & K. Aagaard (toim.), *The Learner at the center – Validating or Prior Learning strengthens lifelong learning for all*. VPL-Biennale nr. 6. European Centre Validation of Prior Learning.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. (2010). Employability and Finnish University Graduates. *European Educational Research Journal*, 9(1), 45–55.
- Puodinketo-Wahlsten, A., Teuri, R., Ylönen, M. & Tarr, T. (2017). Terveysalan oppimisympäristöjen arviointityökalu – Case Turku AMK. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.), *Kolme kulmaa opinnollistamiseen – Opas opinnollistamisen ratkaisuksista, työkaluista ja vinkeistä* (ss. 7–10). Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Saranpää, M. (2012). Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 67–88). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Töytäri, A., Piirainen, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Ilves V. (2016). Higher education teachers' descriptions of their own learning: a large scale study of Finnish Universities of Applied Sciences. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1295–1304.

TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN OPISKELIJAKILPAILU OPPIMISEN VÄLINEENÄ

Mirja Andersson ja Ulla Keino

Katsaus muuttuvaan toimintaympäristöömme

Miten korkeakoulu voi kehittyä opiskelijalähtöisemmän työelämäyhteistyön hyväksi? Muuttuva yhteiskuntamme, jatkuvaa oppimista vaativa toimintaympäristö ja nopeasti kehittyvät teknologiat haastavat työelämää, opiskelijoita ja koulutuksen järjestäjiä (World Economic Forum, 2016; Teknologiateollisuus, 2018; Sitra, 2020). Tarve innovaatioille ja perinteisten työprosessien uudistamiselle korostuu nopeasti muuttuvassa ja digitalisoituvassa toimintaympäristössämme ja heijastuu työelämän eri alueille. Tässä artikkelissa jaamme kokemuksiamme työelämälähtöisen opiskelijakilpailutoiminnan opinnollistamisesta ja havaintojamme opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittämistarpeista.

Sitra Labin blogipalstalla lanseerattu käännös ”viheliäiset ongelmat” (Colchester, 2019) kuvaa osuvasti systeemistä ongelmaa, johon voidaan hakea innovatiivista ratkaisua esimerkiksi monialaisuutta ja yhteiskehittämistä korostavan kilpailun tai hackathonin avulla (Hacker Earth, 2018; Aalto, 2019). Systeemisessä ajattelussa pyritään tunnistamaan laajempia kytkentöjä ja verkostorakenteita kompleksisessa ja dynaamisessa toimintaympäristössä (Meadows, 2015). Esimerkiksi pieni muutos yhden yrityksen sisäisessä prosessissa voi aiheuttaa samassa toimintaympäristössä toimivan toisen yrityksen toimintaan uuden ongelman, vaikka nämä yritykset eivät ole suoraan kytkettyneitä samaan taloudelliseen arvoketjuun. Systeeminen ajattelu ei periaatteessa vaadi asiantuntemusta tietyn yrityksen tietyistä prosesseista, vaan hyviä huomioita laajemmista rakenteista tai synergioista yksityiskohtien ympärillä saattaa syntyä täysin ulkopuolisin silmin. Systeemisen ajattelun soveltamista pidetään tulevaisuuden teknologisessa, nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä välttämättömänä taitona, mutta sen määrittely on vielä kehittymässä (Arnold & Wade, 2015).

Sitra Lab, joka toimii esimerkkinä laajasta ja systemaattisesta innovaatiotyöstä, käynnistyi keväällä 2019. Sitra Lab muodostuu kolmesta osasta: tulevaisuuslaboratoriosta, muutoksenteekijöiden keskusteleavasta yhteisöstä sekä yhteiskunnallisen muutoksen tekemistä vauhdittavien menetelmien konsep-

toinnista. Tulevaisuuslaboratoriossa yhdistetään tulevaisuusajattelua, systeemijattelua, kokeilukulttuuria ja yhteiskehittämistä (Leppänen ym., 2019; Sitra, 2019). Toimintaympäristössämme nyt vallalla olevat rakenteet ja teknologiat kuitenkin edellyttävät, että konkreettisesti yhteiskehittämisessä on mukana ymmärrystä myös yksityiskohdista ”laatikon sisäpuolella”.

Asiantuntijatyössä kohdattavat ongelmat ovat usein systeemisiä, jolloin pelkällä teknisellä tai kaupallisella ydinosaamisella ja toimialakohtaisella prosessikokemuksella ei välttämättä saavuteta toimivaa ja optimaalista kokonaisratkaisua. Hyviä systeemisiä kokonaisratkaisuja vaaditaan tyypillisesti tilanteissa, joissa luodaan uutta ilman aiempaa ohjeistusta. Tästä näkökulmasta katsottuna kuilu korkeakoulujen koulutusohjelmien ja työelämän kohtaaman innovaatio- ja muutostarpeen välillä on olemassa, koska korkeakoulut kärsivät edelleen perinteisestä ammattialojen tai oppiaineiden mukaisesta jaosta.

Osaamisperusteinen koulutusohjelmasuunnittelu muun muassa laajemmän, syvemmän ja ketterämmän työelämäyhteistyön mahdollistamiseksi on yleistymässä korkeakoulukentällä. Osaamisperusteisuudessa pyritään osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen opiskelijälähtöisesti oppiaineperusteisuuden ja opettajakeskeisen toiminnan sijasta (Bachmann, 2018). Korkeakouluissa on työskennelty jo vuosia lukuisissa kehittämissuunnitelmissa sekä opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeissa, joissa koulutusten sisältöjä ja rakenteita on uudistettu kohti toimintaympäristöä, joka mahdollistaa jatkuvan oppimisen. Systemaattista työelämäyhteistyön kehittämistä tarvitaan edelleen (Brauer ym., 2020), myös kasvavana osana ammattikorkeakoulun opettajan työnkuvaa ja osaamistarpeita toimijana kehittämissuhteissa (Töytäri ym., 2019).

Perinteisesti ammattikorkeakoulutuksessa työelämäyhteistyön keskeisinä välineinä ovat toimineet lopputyöprojektit ja pakolliset työharjoittelujaksot, joita opiskelijat ovat voineet toteuttaa varsin itsenäisesti ja korkeakoulun resursseja kuormittamatta. Myös yritysten olisi hieman avattava osaamisen kehittämisen suunnitelmiaan, jotta saumatonta työelämäyhteistyötä voisi olla mahdollista toteuttaa laajemmin ja pitkäjänteisemmin (Moisio & Mäki, 2017).

Erilaiset opiskelijoille suunnatut kilpailut, kehittämishaasteet ja hackathonit ovat viime vuosina kasvattaneet suosiotaan (Malve-Ahlroth ym., 2019; Salminen & Ruotsalainen, 2020). Nopea teknologinen muutos ja sosiaalisen median kehittäjäyhteisöjen tehokkaasti tunnistamat ”viheliäiset ongelmat” voivat olla syynä tähän. Hackathon on tyypillisesti tapahtuma, jossa mahdollisimman heterogeenisesti kootut ryhmät kilpailevat innovatiivisilla ratkaisuilla erilaisten teemojen ympärillä. Ratkaisun hakemiseen käytettävissä oleva aika on yleensä melko lyhyt, noin 1–2 vrk. Toisinaan ratkaisun löytäminen voi kuitenkin vaatia pidemmän ajan. Hackathonissa osallistujat voivat toteuttaa projektia keskenään fyysisesti samassa tilassa tai työskentely, tiedonjakaminen ja viestintä voivat ta-

pahtua verkossa, mikä mahdollistaa myös nopean kansainvälisen ja monikulttuurisen yhteiskehittelyn (Hacker Earth, 2018; Aalto, 2019). Toimintamallin ytimessä ovat oppimisen ongelmaratkaisukeskeisyys ja yhteistoiminnallisuus.

Innovaatiopedagogiikkaa on kehitetty ammattikorkeakouluissa erityisesti alueellisten osaamis- ja innovaatioverkoston vahvistamiseksi (Kairisto-Mertanen ym., 2009). Tässä yhteydessä innovaatiopedagogiikan on määritelty korostavan muun muassa monialaisuutta, tutkimus- ja kehitystoimintaa, yrittäjyys- ja palvelutoimintaa sekä kansainvälisyyttä (Kettunen 2009). Ongelmalähtöisiä ja projektioppimista soveltavia, myös kilpailullisia menetelmiä on hyödynnetty innovaatiopedagogiikan viitekehyksessä jo vuosien ajan (Kairisto-Mertanen ym., 2009; Niittymäki & Seppälä-Kavén, 2012; Jaatinen & Mieskonen, 2013). Innovaatiopedagogiikan mukaan työelämässä tarvitaan niin yksilö-, yhteisö- kuin verkosto-osaamista. Yksilöltä odotetaan luovaa ongelmanratkaisukykyä, kokonaisvaltaista ajattelua, päämäärätietoisuutta ja hyvää yhteistyökykyä (Räsänen, 2014), ja arviointi perustuu sekä itsearviointiin että ulkopuolisen arvioitsijan tekemään arviointiin (vertais- ja opettaja-arvioinnit). Innovaatiopedagogiikalle tyypillisten menetelmien ja kestäväen kehityksen teemojen yhdistäminen vaatii monialaista otetta (Mäkiö & Virta, 2019), ja systeeminen tapa ajatella korostuu kiertotalouden mallissa.

Tekoälyn kiihtyvä integraatio ja teknologiset innovaatiot eri toimialoilla tuonevat mukanaan seuraavan aallon myös pedagogiseen kehittämiseen. Systeemin ajattelun pohjalta on pystyttävä aiempaa tehokkaammin ennakoimaan uusien valintojen vaikutuksia ”laatikon ulkopuolella”. Tekoäly on jo nyt keskeinen yhteiskehittelyyn osallistuja, työryhmän jäsen, jonka teknologinen osaaminen ja rajoitukset olisi hyvä tuntea (World Economic Forum, 2016). Tulisiko meidän innovaatiopedagogiikan sijasta alkaa puhua muutoksen johtamisen pedagogiikasta?

Opiskelijakilpailujen opinnollistaminen

Kuvaamme tässä artikkelissa työelämälähtöistä ja kansainvälistä opiskelijakilpailuyhteistyötä SeaFocuksen kanssa. Kyseessä on akateeminen kumppanuus, joka aloitettiin TEKNETIUM-projektissa vuosina 2016–2020. Projektin toteutti Arcada, ja sen rahoitti Svenska Folkskolans Vänner rf. (Arcada, 2017a, 2017b, 2018a).

Projektin ensisijainen tehtävä on ollut kehittää Arcadan energia- ja materiaalitekniikan ruotsinkielisiä koulutusohjelmia pitkäjänteisesti. Lisäksi projekti on korostanut muun muassa insinööriopiskelijoiden ympäristöongelmien ja nopean teknologisen kehityksen osaamista. Tavoitteena on ollut vah-

vistaa myös opiskelijoiden yhteistyövalmiuksia yli kielimuurien ja monialaisissa verkostoissa. Heidän valmiuksiaan on kehitetty tulevaisuuden työelämää varten ja jatkuvan oppimisen mahdollistamiseksi. Käytännön tasolla projektissa on uudistettu tekniikan opintosisältöjä ja oppimisympäristöjä laitteineen ja ohjelmistoinen, lisätty verkko-opetusta sekä koulutusohjelmien kansainvälistä yhteistyötä ja edistetty erityisesti työelämäyhteistyötä (Andersson & Makkonen-Craig, 2017; Andersson ym., 2019). Tämä kehittämisprojekti on osaltaan ollut hyvä selkänöja tekniikan koulutusohjelmien osaamisperusteiselle uudistamiselle Arcadassa (Arcada, 2020b).

SeaFocus on toimitusketjun hallinnan, logistiikan sekä merenkulun kehittämiseen erikoistunut yhtiö, joka palvelee kumppaniyrityksiään erilaisin tavoin. SeaFocus on vuodesta 2017 lähtien järjestänyt kansainvälisiä ja monialaisia opiskelijakilpailuja, joiden pääteema on vaihtunut vuosittain. Teemoina ovat olleet esimerkiksi kestävät ja digitaaliset ratkaisut sekä tulevaisuuden teknologiat. SeaFocusen kehittämä Intelligence Hunt® -projekti (jäljempänä IH) tuo yritykset, opiskelijat ja korkeakoulut yhteen työstämään konkreettisia yritystoimeksiantoja. Yritysten toimeksiannot ovat ajankohtaisia ja haastavia: opiskelijat pääsevät hyödyntämään opintojaan käytännössä ja näyttämään osaamisensa laajalle yleisölle. Toimintamallina on kahdesta kolmeen kuukautta kestävä, neljästä kuuteen opiskelijan ryhmätyöprojekti, joka huipentuu yleisön ja tuomariston edessä järjestettävään finaaliin (Seafocus, 2018, 2019a, 2019b, 2020; Sweco, 2020).

Opiskelijat hakevat omatoimisesti kilpailuun, ja tyypillisesti finaaleissa on ollut mukana noin 40–80 korkeakouluopiskelijaa, jotka edustavat noin 20–30 eri kansalaisuutta. Kilpailua suositellaan erityisesti tekniikan ja liiketoiminnan opiskelijoille, sillä toimitusketjujen hallinta ja siihen sidoksissa olevat toimijat tarvitsevat monenlaista osaamista ja useita ammattilaisia eri koulutusohjelmista omaa toimintaansa kehittämään. Ryhmät pyritään kokoamaan monialaisiksi ja heterogeenisiksi: niihin pyritään saamaan opiskelijoita, joiden opintotasot ja -taustat ovat erilaiset. Opiskelijaryhmää mentoroivat ensisijaisesti projektissa tehtävän antaneen yrityksen edustajat sekä SeaFocusen nimeämä mentori. Lisäksi mukana on ollut opiskelijamentoreita, joilla on kokemusta aiemmista IH-kilpailuista. Finaalitapahtumassa opiskelijaryhmät esittävät annetussa lyhyessä ajassa projektinsa ja kehittämistyönsä tulokset englanniksi. Kilpailun finaalitapahtumia on vuosina 2017–2020 järjestetty Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa (Seafocus, 2020).

Korkeakoulun ja opettajien tehtävänä on aktivoida opiskelijoita kilpailuun, antaa opiskelijalle pedagogista taustatukea sekä vastata kilpailukokemuksen muuttamisesta opintopisteiksi. Tyypillisesti tässä on hyödynnetty reflektoivaa oppimispäiväkirjaa. Vuosina 2017–2018 IH-kilpailuihin perustu-

via opintosuorituksia syntyi Arcadassa ainoastaan tekniikan alan valinnaisina projektiopintoina. Opinnollistamista opintoprojektin kautta pilotoitiin TEK-NETIUM-projektissa vuonna 2017, IH2-kilpailun yhteydessä. Syksyllä 2019 käynnistyi TYÖPEDA-projektissa (TYÖPEDA, 2020) erityisesti työelämäosaamista kehittävän opintojakson pilotointi 15 opintopisteen laajuudella (Arcada 2019d). IH6-kilpailuprojektin saattoi sisällyttää nyt osasuorituksena myös tähän opintokokonaisuuteen, mikä laajensi mahdollisuuksia myös muille kuin tekniikan opiskelijoille.

Opiskelijoiden kokemuksia

Tässä luvussa kuvailemme opiskelijoiden kokemuksia IH-kilpailuista. Kuvauksemme perustuu opiskelijoiden oppimispäiväkirjoihin sekä Arcadan verkkosivuilla julkaistuihin IH-uutisiin ja -blogikirjoituksiin (Arcada, 2017b, 2017c, 2018b, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2020a).

Yleisesti ottaen opiskelijat ovat olleet positiivisesti vaikuttuneita kilpailukokemuksesta ja silmiä avaavasta konseptista, ja moni onkin ilmoittanut hakevansa uudestaan seuraavaan kilpailuun. Erityisen vaikuttavana opiskelijat ovat pitäneet mahdollisuutta työskennellä ja verkostoitua logistiikka-alan ammattilaisten, kuten ryhmien mentoreiden, kanssa. Myös johtavassa asemassa työskentelevien tapaaminen projektin aikana ja finaalityöpaikassa mainittiin motivoivana tekijänä. Esiintyminen samassa tilaisuudessa alan ammattilaisten kanssa aiheuttaa luonnollisesti voimakastakin jännitystä mutta toisaalta kannustaa panostamaan esityksen valmisteluun. Opiskelijoita motivoivat myös uudet innovaatiot teemana ja mahdollisuus toimia kestävien valintojen hyväksi aitojen sovellusten parissa.

IH-kilpailun toimintamallin haasteena Arcadan opiskelijat nostivat esille osallistujien osaamisen heterogeenisyyden, vaikka se näkökulmien moninaisuuden kannalta onkin innovaatiotyössä periaatteessa hyvä asia. Vaativien ja yksityiskohtia sisältävien haasteiden parissa työskennellessä on hyvä olla takana jonkin verran korkeakouluopintovuosia. Kilpailuun saattaa hakea mukaan alkuvaiheen opiskelijoita, pidempään tai ylemmällä tasolla opiskelleita ja mahdollisesti logistiikka-alalla jo työskenteleviä opiskelijoita. Tämä vaikeuttaa mahdollisimman tasaisten ryhmäjakojen tekemistä ja voi vaikeuttaa myös tasapainoista työskentelyä ryhmissä. Haasteellisten projektien käynnistyttyä ilmaantuu joskus pudokkaita, jolloin ryhmän vahvuus saattaa heiketä ja dynamiikka muuttua.

Opiskelijoiden mukaan yhteistyötaidot, yhteiskehittäminen ja ongelmanratkaisu korostuvat kilpailuprojekteissa. Kansainvälinen projektiviestintä

muun muassa verkkokokouksin eri maissa asuvien korkeakouluopiskelijoiden välillä muodostui kilpailun aikana normaaliksi tavaksi toimia. Kilpailun toimeksiannot ovat teknisesti haastavia ja monialaisia, mikä sai opiskelijat opiskelemaan itsenäisesti uusia asiasisältöjä ja tutustumaan uusiin teknologioihin.

Opiskelijoiden valmiudet kansainväliseen työelämään

Kokemuksemme IH-projekteista antaa erinomaisen kuvan eri kulttuurien, sukupuolten ja ikäryhmien kyvystä mukautua uudenaikaiseen tilanteeseen. Projektien haastava toimeksianto on verrattavissa kansainvälisen konsulttitoimiston esiselvitykseen tai globaalin yrityksen kansainvälisen kehitysprojektin alkuvaiheeseen. Konsultin toimeksiannossa asiantuntijan tulisi selvittää toimeksiannon eri sidosryhmien välisiä suhteita, etsiä kvantitatiivista ja kvalitatiivista taustatietoa sekä toimia vieraista kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa. Ensisijaisesti asiantuntijakonsultin tulisi tuottaa tilattu, laadukas työ aikataulussa, josta ei voi joustaa.

Globaalisti toimivan yrityksen kansainväliset toimintatavat voivat tulla monelle paikalliseen toimintaan tottuneelle opiskelijalle yllätyksenä. Projektien viestinnän suunnittelu vaatii huolellisuutta ja aikatauluissa pysymistä. Videoneuvottelut ovat nykyään arkipäivää, mutta aikaerot saattavat aiheuttaa sen, että aikataulut pitää suunnitella eri aikavyöhykkeiden välillä. Toisinaan työntekijä huomaakin olevansa yrityksen pääjohtajan ja samaan aikaan jonkin tietyn alan huippuosaajan kanssa samassa tilaisuudessa. Projektien viestinnän laatu ja yksityiskohtien hallinta vaativat tällöin erittäin huolellista valmistautumista. Ammattimaisella ja korrektilla käyttäytymisellä on suuri merkitys. IH-projektissa opiskelija haastetaan mukautumaan näihin aitoihin tilanteisiin.

Projektin järjestäytymisvaiheessa opiskelijaryhmä organisoituu siten, että se ei välttämättä valitse johtajaa tai koordinaattoria. Työn tehokkuuden vuoksi SeaFocus edellyttää ryhmän kuitenkin nimeävän yhteyshenkilön, joka on yhteydessä projektin johtoryhmään. Projektin käynnistysvaiheessa toimeksiannantajan edustajan kanssa pidetään aloituspalaveri, jossa opiskelijat esittäytyvät ja toimeksiannon edustaja kertoo työn taustat ja tavoitteet.

Yrityksen toiveista riippuen SeaFocus osoittaa kokeneen mentorin valvomaan ja ohjaamaan toimeksiantoa. Mentori osallistuu aloituskokoukseen. Projekti-aikataulujen noudattamista valvoo SeaFocusin johto, ja projektien on oltava valmiita finaalityössä. Aikataulujen noudattaminen on viimeisimmässä kilpailussa onnistunut esimerkiksi. Uskomme tämän johtuvan siitä, että aiemmin kilpailleet opiskelijat ovat toimineet kilpailussa mentoreina.

Havaintojemme mukaan aikatauluissa pysymistä olisi syytä kuitenkin korostaa entistä enemmän. Työelämässä annetut aikataulut eivät yleensä veny ilman kielteistä seurausta.

IH-projektin työskentelyvaihe jakautuu kahteen tai kolmeen osaan, riippuen toimeksiannosta ja väliraportointien määrästä (1–2). Viimeistelyvaiheessa opiskelijaryhmä työstää lopullista raporttia saamiensa palautteiden perusteella ja laatii tiivistelmän. Raportointi luovutetaan toimeksiantavalle yritykselle viimeistään finaalityöskentelyssä ja tiivistelmä kilpailun tuomaristolle viikkoa ennen finaalia. Finaalityöskentelyssä voi kaksi tai kolmekin sisällöllisesti samantasoista työtä saada yllättäviä arvioiteja lavaesiintymisen perusteella. Esiintymiseen kannattaa panostaa: se tulee nähdä vähintään yhtä merkittävänä kuin varsinainen loppuraportointi ja tiivistelmä. Tulevat työnantajat voivat seurata esiintymisiä paikan päällä, verkon välityksellä reaaliaikaisesti tai verkkotallenteena jälkikäteen.

Olemme tehneet korkeakouluopiskelijoiden työelämätaidoista vuosien varrella monia yllättäviäkin havaintoja. Tässä yhteydessä olemme kokeneet tärkeimmäksi sosiaalisen kanssakäymisen pelisääntöjen hallinnan. Lisäksi aikataulujen noudattaminen, toisen ihmisen ajan arvostaminen, viestintä ajoissa mahdollisista esteistä ja haasteista ovat olennaisen tärkeitä projektin onnistumisen kannalta.

Muodollisessa viestinnässä ja kokoustaidoissa olemme havainneet tarpeen kehittää työelämätaitoja. IH-projektien kokouksissa ovat mukana toimeksiantajayrityksen johtotason henkilöt. Erityisesti pohjoismaalaisilla opiskelijoilla on tapana puhutella huippujohtajiakin hyvin epämuodollisesti. Toista ääriäitaa edustavia tapakulttuureitakin löytyy, jolloin sinuttelu koetaan vaikeaksi. Tällöin toimeksiantaja ei ehkä osaa tutustua opiskelijaan eikä koe opiskelijan kanssa toimimista luontevana. Saattaa olla, että hän ei myöskään koe opiskelijaa sopivaksi avoimeen työ- tai harjoittelupaikkaan. Kaikki kokemukset ja palaute ammatillisesta viestinnästä monikulttuurisissa ja uusissa toimintaympäristöissä ovat opiskelijoille ensiarvoisen tärkeitä.

Ehkä kaikkein yllättävin kehitettävä työelämätaito on tietolähteiden monipuolinen etsiminen. Meillä on käytävissämme globaali tietoverkko kaikkinen hakupalveluineen, mutta sitä ei aina osata hyödyntää. Yrityksillä ei ole varaa väärään tai puutteelliseen tietoon. Akateemisessa kirjoittamisessa ja opinäytetöissä tiedon etsintää ja luotettavia, tutkittuun tietoon perustuvia lähteitä arvostetaan. Kysymys kuuluukin, opetammeko etsimään ja hyödyntämään tietolähteitä työelämälähtöisesti vai ainoastaan akateemisen kirjoittamisen lähtökohdista. Työelämässä hyödynnetään monipuolisesti erilaisia tietolähteitä ja joskus aiempaa tietoa aiheesta ei löydy, mutta se ei saa johtua asiantuntijan osaamisen puutteesta.

Yhteenveto

Työelämä määrittelee ne osaamistarpeet, joita varten ammattikorkeakoulut kouluttavat. Opinnollistamisen näkökulmasta IH-kilpailuissa syntyy erinomaisia kokemuksia. Myös kansainväliseen asiantuntijatyöhön kuuluva osaaminen ja innovatiiviset valmiudet kehittyvät. Yhteistyö Arcadan ja SeaFocuksen välillä on hyvä esimerkki konkreettisesta tavasta kehittää korkeakouluopiskelijoiden työelämätaitoja. Opiskelijalle on tärkeää oppia tunnistamaan ja sanoittamaan oma osaamisensa suhteessa ammatilliseen toimintaympäristöönsä. Työelämälähtöinen kilpailu madaltaa opiskelijan kynnystä pyrkiä jatkossakin yrityskontaktiin. Positiiviset ja monikulttuuriset yhteisöllisyyden kokemukset lisäävät opiskelijoiden motivaatiota.

Tässä artikkelissa kuvaamme opiskelijakilpailutoimintamallin merkittävintä etua on, että toiminta tapahtuu täysin korkeakoulusta tutun tapakulttuurin ulkopuolella. Kokemus vastaa lyhyttä työharjoittelua yrityksessä tai vaihtoopiskelua ulkomailla, vieraassa toimintaympäristössä. Kokemus toimimisesta vieraassa toimintaympäristössä kehittää muutoskyvykkyyttä. Kilpailutoiminnassa yritykset saavat myös hyvän kuvan opiskelijoiden osaamisesta. Yritysverkoston järjestämät kilpailut tarjoavat korkeakoulun toimenpiteille suuremman vaikuttavuuden kuin yksittäisten yritysten kanssa toimiminen.

Ongelmanratkaisu kilpailullisella menetelmällä ei kuitenkaan ole ainoa tapa toteuttaa yhteiskehittämistä työelämän toimijoiden kanssa. Toivomme näkevämme monipuolisia tapoja tiivistää työelämän, ammattikorkeakoulun ja opiskelijoiden muodostamaa kehittäjäyhteisöä. Opiskelijoilla voi olla jo korkeakouluun tullessaan sellaista osaamista, jota työelämä arvostaa ja tarvitsee mutta jota korkeakoulu ei välttämättä osaa tunnistaa, tunnustaa ja hyödyntää osana opintoja. Yhteiskehittäminen edellyttää aitoa halua ja kykyä osaamisen tunnistamiseen ja jakamiseen. Jaettavan osaamisen ei tarvitse uhata yrityssalaisuuksia tai edellyttää suuria taloudellisia panostuksia. Voimme oppia paljon pelkästään vaihtamalla kulttuurillista tai toimintaympäristöllistä näkökulmaa ja kehittää näin myös systeemistä ajattelua.

Palaamme vielä alun katsauksessa esitettyyn kysymykseen, tulisiko meidän innovaatiopedagogiikan sijasta alkaa puhua muutoksen johtamisen pedagogiikasta. Sen sijaan että puhumme ainoastaan innovaatiovalmiuksista (esim. ongelmanratkaisukyky), voisimme puhua laajemmin muutoksen ymmärtämisestä ja muutoskyvykkyydestä. Muutoksen johtamisessa on ratkaistava ongelmia optimaalisella ja kestäväällä tavalla. Työelämäosaamisen yhteydessä käytetään usein myös termiä joustavuus, mutta kyky johtaa muutosta korostaa enemmän yksilön proaktiivisuutta reaktiivisuuden sijasta. Korkeakoulun tulisi antaa eväitä kulkea tarvittaessa myös virtaa vastaan.

Miten kasvatamme ammattikorkeakoulututkinnon suorittajista omaa osaamistaan proaktiivisesti ja jatkuvan oppimisen kautta johtavia asiantuntijoita? Oman osaamisen johtaminen vaatii vastuunottoa omista valinnoista passiivisen vastaanottamisen sijasta. Ammattikorkeakoulututkinnot pohjautuvat edelleen vahvoihin ammattiarakenteisiin. On selvää, että tarvitsemme laadukasta ydinosamista, mutta voisimmeko tarjota opiskelijoille enemmän silmiä avavia kokemuksia? Tienä laadukkaan asiantuntijuuden kehittymiseen voisi korostaa aidosti opiskelijakeskeistä näkökulmaa ja opiskelijan tuntemista uudella tavalla.

Ammattikorkeakoulutuksen kehittämistä johdetaan edelleen varsin opetuskeskeisestä kulttuurista ja korkeakoulun perinteisistä toimintamalleista amentaan. Osaamisperusteinen koulutusohjelmasuunnittelu voi mahdollistaa muutoksen opiskelijakeskeisempään ajatteluun ja asiantuntijan yksilöllisiin opintopolkuihin, mutta muutos voi myös jäädä pelkäksi sanaleikiksi. Suunnitelmia toteuttavat edelleen samat opettajat ja organisaatiot. Työelämässä tarvitaan muutoskyvykkyyttä, mutta miten on sen laita perinteisen opettajan roolin ja koulutusorganisaatioiden toimintamallien osalta? Vaikka kehittämistarpeita organisaatiossa tunnustetaan, kulttuurin muuttaminen on hidasta. Systeminen muutos olisi kuitenkin tarpeen, mikäli muodollinen korkeakoulutus halutaan säilyttää kilpailukykyisenä, laadukkaiden korkeakoulutuspalvelujen tuottajana yhteiskunnassamme, myös yksityisen sektorin näkökulmasta.

Lähteet

- Aalto, M. (2019). Mikä on Hackathon? Opinnäyte. Turun Ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019060715443>
- Andersson, M. & Makkonen-Craig, S. (2017). Sustainable values in future engineering education. Teoksessa N. Hyde-Clarke & C. Wikström-Grotell (toim.), *A Culture of Sustainability and Innovation in Professional Higher Education*. Arcada Publication 1, 2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5260-84-7>
- Andersson, M., Makkonen-Craig, M. & Villela Pacheco, M. (2019). Internationalisation in technological research and education. Teoksessa C. Wikström-Grotell & N. Hyde-Clarke (toim.), *Internationalisation and Higher Education: A Strategic Perspective*. Yrkehögskolan Arcada. Arcada Publication 1, 2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019121648423>
- Arcada. (2017a). Kehityshanke Teknetiumista kestäviä arvoja Arcadan insinööreille. Tutkimus/koulutusuutinen. 11.5.2017. Yrkehögskolan Arcada. Haettu osoitteesta <https://www.arcada.fi/fi/ajankohtaista/kehityshanke-teknetiumista-kestavia-arvoja-arcadan-insinööreille>
- Arcada. (2017b). Intelligence Hunt gav ingenjörstudenter värdefulla networking-möjligheter. Koulutusuutinen 16.11.2017. Haettu osoitteesta <https://www.arcada.fi/sv/aktuellt/intelligence-hunt-gav-ingenjörstudenter-vardefulla-networking-möjligheter>
- Arcada. (2017c). SeaFocus Intelligence Hunt 2. Blogikirjoitus. Inside Arcada. 21.12.2017. Haettu osoitteesta <https://inside.arcada.fi/enmat/seafocus-intelligence-hunt-2-2/>
- Arcada. (2018a). Arcada och SeaFocus inleder officiellt partnerskap. Uutinen 29.1.2018. Yrkehögskolan Arcada. Haettu osoitteesta <https://www.arcada.fi/sv/aktuellt/arcada-och-seafocus-inleder-officiellt-partnerskap>
- Arcada. (2018b). Arcada's students competed in the #IntelligenceHunt3 finals in Gothenburg – Shared Bronze! Blogikirjoitus. Inside Arcada 18.6.2018. Haettu osoitteesta <https://inside.arcada.fi/enmat/arcadas-students-competed-in-the-intelligencehunt3-finals-in-göteborg-shared-bronze/>
- Arcada (2019a). Chia Palkonen är med och löser framtidens sjöfartsproblem. Uutinen 3.6.2019. Haettu osoitteesta <https://www.arcada.fi/sv/aktuellt/chia-palkonen-ar-med-och-loser-framtidens-sjöfartsproblem>
- Arcada (2019b). Laget Hermes etta i sjöfartstävlingen Intelligence Hunt. Uutinen 13.6.2019. Haettu osoitteesta <https://www.arcada.fi/sv/aktuellt/laget-hermes-etta-i-sjöfartstävlingen-intelligence-hunt>
- Arcada (2019c). Ocean Exchange 2019. Blogikirjoitus. Chia Palkonen. Inside Arcada. 11.11.2019. Haettu osoitteesta <https://inside.arcada.fi/enmat/ocean-exchange-2019/>
- Arcada. (2019d). A new study module up and running. Blogikirjoitus. Birgitta Eriksson. TYÖPEDA-blog. Inside Arcada 19.11.2019. Haettu osoitteesta <https://inside.arcada.fi/tyopedada/a-new-study-module-up-and-running/>
- Arcada. (2020a). Intelligence Hunt 6, the finals – Arcada students happy about the opportunity and experience. Blogikirjoitus. Birgitta Eriksson. TYÖPEDA-blogin. 27.1.2020. Haettu osoitteesta <https://inside.arcada.fi/tyopedada/intelligence-hunt-6-the-finals-arcada-students-happy-about-the-opportunity-and-experience/>
- Arcada. (2020b). Arcada gör strategisk satsning på breda ingenjörutbildningar. Kou-

- lutusuutinen. 5.2.2020. Yrkehögskolan Arcada. Haettu osoitteesta <https://www.arcada.fi/sv/aktuellt/arcada-gor-strategisk-satsning-pa-breda-ingenjorsutbildningar>
- Arnold, R. D. & Wade, J. P. (2015). A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach. *Procedia Computer Science*, 44(2015), 669–678.
- Bachmann, H. (2018). *Competence Oriented Teaching and Learning in Higher Education - Essentials*, hep verlag, ISBN 978-3-0355-1237-3 (e-book)
- Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R. & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22(1), 8–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/91030>
- Colchester, J. (2019). Viheliäisten ongelmien ratkaiseminen systeemiajattelulla. Blogikirjoitus. Sitra Lab. 23.08.2019. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/blogit/viheliaset-ongelmat-systeemiajattelu/>
- HackerEarth. (2018). What is an online/ virtual hackathon? Haettu osoitteesta <https://www.hackerearth.com/sprints/info/organizer/what-is-an-online-virtual-hackathon/>
- Jaatinen, T. & Mieskonen, T. (toim.) (2013). *Opiskelun ja TKI-hankkeen yhdistäminen. Case: Kaleidoskooppi 3*. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 76. Turun ammattikorkeakoulu. <http://docplayer.fi/1351305-Opiskelun-ja-tki-hankkeen-yhdistaminen.html>
- Kairisto-Mertanen, L., Kanerva-Lehto, H. & Penttilä, T. (toim.) (2009). *Kohti Innovaatiopedagogiikkaa. Uusi lähestymistapa ammattikorkeakoulujen opetukseen ja oppimiseen*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 92. Turun ammattikorkeakoulu <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522161192.pdf>
- Kettunen, J. (2009). Innovaatiopedagogiikka. *Keve-verkkolehti*, 8(2), 1–14. Haettu osoitteesta <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current>
- Leppänen, M., Pulkkinen, R. & Nieminen K. (2019). *Kohtaamisia tulevaisuuslaboratoriossa. Sitra Lab etsimässä ratkaisuja lasten ja nuorten eriarvoisuuteen*. Raportti. Sitra. <https://media.sitra.fi/2019/12/10141202/kohtaamisia-tulevaisuuslaboratoriossa.pdf>
- Malve-Ahlroth, S., Helo, T., Jukka, M., Klemetti, A., Parikka, V., Säisä, M. & Vermanen, M. (2019). *Avaimet avoimen datan hackathoniin: opas korkeakouluille ja kehittäjille*. Turun ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102234213>
- Meadows, D. H. (2015). *Thinking in Systems. A primer*. Chelsea Green Publishing Co.
- Moisio, A. & Mäki, K. (2017). Opiskeleva asiantuntija vai asiantuntijatyötä tekevä opiskelija? Työn opinnollistaminen osaamisen johtamisen tukena. Teoksessa K. Mäki, A. Moisio & P. Aura (toim.), *Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. http://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/kolme_kulmaa/mobile.html#pid=1
- Mäkiö I. & Virta M. (toim.). (2019). *Menetelmiä kiertotalouden opettamiseen – opas ja työkalupakki*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 122. Turun ammattikorkeakoulu. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167217.pdf>
- Niittymäki, S. & Seppälä-Kavén, U. (toim.). (2012). *Innovatiivista ammattitaitoa monialaisista oppimisprojekteista. Projektipajaohjaajan käsikirja*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 71. Turun ammattikorkeakoulu. <https://docplayer.fi/70225470-Innovatiivista-ammattitaitoa-monialaisista-oppimisprojekteista.html>

- Räsänen, M. (toim.) (2014). *Innovaatiokompetensseja mittaamassa. Opas innovaatiovalmiuksien arviointiin*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 90. Turun ammattikorkeakoulu. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164988.pdf>
- Salminen, R. & Ruotsalainen M.-L. (2020). Opiskelijat ja yritykset yhteen hackathonilla. Katsaus. *AMK-lehti/UAS Journal*. 2/2020. <https://uasjournal.fi/2-2020/opiskelijat-ja-yritykset-yhteen/#1458134585005-b3f22396-5506>
- Seafocus. (2018). Port of Helsinki and Stena Line teams share the 3rd best team status at #IntelligenceHunt3. Uutinen. Seafocus. Haettu osoitteesta <https://www.seafocus.fi/post/port-of-helsinki-and-stena-line-teams-share-the-3rdbest-team-status-at-intelligencehunt3>
- Seafocus. (2019a). IntelligenceHunt5 Winner Student Team Hermes and Case Wärtsilä. Uutinen 8.6.2019. Haettu osoitteesta <https://www.seafocus.fi/post/intelligencehunt5-winner-student-team-hermes-case-wartsila>
- Seafocus. (2019b). SeaFocus Sends IntelligenceHunt5 Winner Team Hermes to Ocean Exchange Finals. Uutinen 4.10.2019. Haettu osoitteesta <https://www.seafocus.fi/post/seafocus-send-intelligencehunt5-winner-team-hermes-to-ocean-exchange-finals>
- Seafocus. (2020). IntelligenceHunt Brings the Supply Chain Related Business and Students Together. Haettu osoitteesta <https://seafocus.international/%23intelligencehunt>
- Sitra. (2020). *Megatrendikortit. Tunne tulevaisuutesi*. Sitran julkaisuja. Helsinki. <https://media.sitra.fi/2020/01/15141544/megatrendikortit-2020.pdf>
- Sweco. (2020). Opiskelijat innovoivat tulevaisuuden satamia Intelligence Hunt -kilpailussa. Uutinen. 21.2.2020. Haettu osoitteesta <https://www.sweco.fi/uutiset/uutisarkisto/news-2020/opiskelijat-innovoivat-tulevaisuuden-satamia-intelligencehunt-kilpailussa/>
- Teknologiaeollisuus. (2018). 9 ratkaisua Suomelle. Teknologiaeollisuuden Koulutus ja osaaminen -linjaus 2018. Helsinki: Teknologiaeollisuus ry. https://teknologiaeollisuus.fi/sites/default/files/file_attachments/teknologiaeollisuus_koulutus_ja_osaaminen_linjaus_2018_final.pdf
- TYÖPEDA. (2020). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Hankkeen kotisivu. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.tyopeda.fi/>
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A. & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 14–30.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Global Challenge Insight Report. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

MOTIVAATIOTA JA ROHKEUTTA OSALLISTUA

Työkokemuksen merkitys korkeakouluopinnoissa

Liisa Vanhanen-Nuutinen

Johdanto

Työ tarjoaa merkittävän mahdollisuuden ja kontekstin oppimiselle korkeakoulutuksessa (Tynjälä, 2008). Tätä ei ole aina pidetty tärkeänä, kun teoreettisen osaamisen kehittyminen on nähty ensisijaisena verrattuna työelämätaitojen kehittymiseen. Nykyisin korkeakoulujen työelämäyhteydet ja opiskelijoiden työkokemus ovat keskeisessä roolissa korkeakoulupedagogiikassa, ja niiden tavoitteena on syventää osaamista, parantaa työelämävalmiuksia ja opiskelijoiden mahdollisuuksia työllistymiseen tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Tulevaisuuden työn haasteet heijastuvat koulutukseen ja muuttavat koulutuksen tarvetta ja toteutustapoja. Siksi korkeakouluissa on ratkaistu työn ja koulutuksen yhteyttä kehittämällä erilaisia työtä ja oppimista integroivia pedagogisia malleja ja hakemalla sopivaa tasapainoa teoreettisen opiskelun ja työssäoppimisen välille. Nykäsän ja Tynjälän (2012) kuvaamaa verkostoituneen kulttuurin mallia on sovellettu ammattikorkeakoulujen pedagogiikkaa kehittämissä hankkeissa (Bauer ym., 2020). Tällä on pyritty kehittämään ja vahvistamaan pedagogiikkaa, joka elää ja muuttuu työn muuttuessa. Lähtökohta kehittämisessä on opiskelija- ja työelämälähtöisyys, ja kaikki toiminta tähtää työelämätaitojen kehittämiseen. Verkostoituminen on tärkeä toimintatapa ja myös osa opiskelijan kehittyvää kompetenssia. (Vrt. Nykänen & Tynjälä, 2012.) (Ks. Hannu Kotilan artikkeli tässä teoksessa.)

Työelämälähtöisen pedagogiikan kritiikki on kohdistunut liialliseen sitoutumiseen paikallisen työelämän välittömiin tarpeisiin ja kapeaan, lineaariseen käsitykseen osaamisesta ja sen kehittymisestä. Tällöin opiskelijat on nähty koulutuksen kohteina ja tuotteina. Laaja näkökulma osaamiseen painottaa osaamisen kehittymistä prosessina, jossa huomio kohdistetaan opiskelijan potentiaaleihin, ihmisenä kasvamiseen ja sivistymiseen. (Heikkinen & Kukkonen, 2019). Koulutus ei saa olla vain auttamassa yksilöitä sopeutumaan yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin, vaan sen tulisi ohjata jatkuvan oppimisen ja

kestävän osaamisen tielle.

Opiskelijoiden työllistymistä edistävät valmiudet muuttuvat koko ajan työmarkkinoiden, yhteiskunnan ja globaalin tilanteen muuttuessa (Helyer & Lee, 2016). Tuononen kollegoineen (2019) raportoi tutkimuksessaan, että opiskelijoiden tutkintotyytyväisyys oli positiivisesti yhteydessä työelämävalmiuksien kehittymiseen koulutuksen aikana. Weiss ryhmineen (2014) puolestaan toteaa tutkimuksessaan, että opiskelijat eivät hyödy opiskeluaan heikosti liittyvästä työkokemuksesta tai opintoihin pakollisena kuuluvasta harjoittelusta. Vaikka opiskeluaan liittyvä työkokemus tai vapaaehtoistyö auttaa opiskelijoita ymmärtämään työllistymisen haasteita, edellä mainittu kokemus ei ole yhteydessä työllistymisen laatuun pitkällä aikavälillä (Weiss ym., 2014). Merkittävää on huomata, että opiskelija ei välttämättä tunnista työssä oppimaansa, etenkin jos hän kokee sen rutiininomaiseksi ja jos työ ei selkeästi edusta opiskeltavaa alaa. Mitä vaativampaa työ on ja mitä paremmin se vastaa opiskeltavaa alaa, sitä enemmän se myös motivoi opiskelijaa. Myös vähemmän vaativassa työssä voidaan oppia tulevaisuuden kannalta tärkeitä työelämätaitoja. (Vanhanen-Nuutinen ym., 2018.)

Tämä artikkeli perustuu yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoiden Opiskelijabarometriin (2019) ja Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otuksen tutkija **Tina Laurosen** Toteemi-hankkeelle tekemiin tilastoanalyysihin. Artikkelissa keskitytään ammattikorkeakoulussa alempaa korkeakoulututkintoa suorittaneiden opiskelijoiden vastauksiin työkokemuksen merkityksestä opinnoissa. Työkokemuksen merkitystä tarkastellaan työn opinnollistamisen mallin kehityksessä.

Työn opinnollistamisen malli korkeakoulutuksessa

Ammattikorkeakouluopiskelijat ovat kiinnittyneet opintoihin pääsääntöisesti hyvin (Penttinen ym., 2017). Korkeakoulun käytänteillä on keskeinen merkitys sille, miten opiskelijat otetaan mukaan ja miten heidän opinnoistaan ja jaksamisestaan ollaan kiinnostuneita. Tarvitaan kokemusten reflektointia ajankohtaisen tiedon avulla, jotta kokemuksesta seuraisi osaamisen kehittymistä. Opintojen aikainen työssäkäynti antaa parhaimmillaan mahdollisuuden teoreettisen tiedon välittömään integroimiseen työkäytäntöihin ja toisaalta tiedon reflektoinnin käytännön kokemuksen avulla.

Työn opinnollistamisen mallin (Saari ym., 2017; Vanhanen-Nuutinen ym., 2018) mukaan korkeakoulun työelämäkäytännöt ovat yhteydessä opiskelijan työn ja opintojen integroimisen aiheuttamaan stressiin. Hyvät työelämäkäytännöt opetuksessa, toisin sanoen työkokemuksen huomiointi ja rohkaisu työ-

kokemuksen hyödyntämiseen, lisäävät opiskelijan tyytyväisyyttä opintojensa etenemiseen sekä omaan oppimiseen. Hyvät työelämäkäytänteet vaikuttavat välillisesti myös opiskelijan ajanhallintaan parantaen sitä, mikä puolestaan vähentää stressiä. Tämä kontribuoi opiskelutytyväisyyteen ja motivaatioon. Työtuntien määrä ja työn vaativuus ovat myös keskeisiä siinä, miten työkokemuksen merkitys koetaan. Mitä vaativampaa työ on, sitä enemmän se luonnollisesti kuormittaa opiskelijan ajankäyttöä ja tuottaa stressiä. Hyvät opetuksen käytännöt vaikuttavat siis suoraan opiskelijan synergian kokemukseen ja epäsuoraan työssäkäynnin laadun kautta. Synergian ja motivaation välinen vuorovaikutussuhde on vahva, mutta motivaatio voi myös kontribuoida koettuun synergiaan.

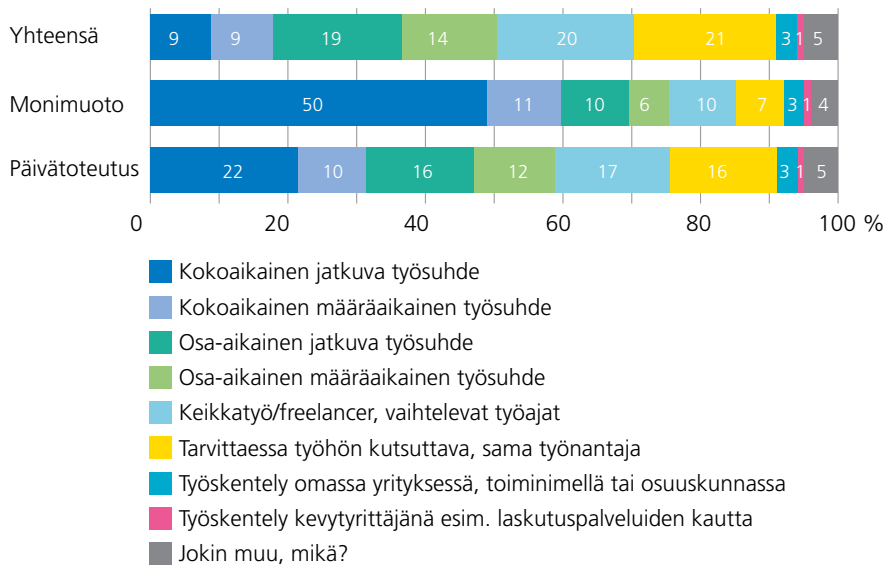
Työn opinnollistamisen malli nojaa teoreettisesti integratiiviseen pedagogiikkaan (Tynjälä, 2008; Tynjälä ym., 2014), jossa keskeistä on teoreettisen tiedon soveltaminen käytännön ongelmien ratkaisemiseen sekä kokemusten reflektointi ja käsitteellistäminen teoreettisia käsitteitä hyödyntäen. Työn opinnollistamisessa integroituvat työn ja koulutuksen käytänteet, teoreettinen tieto ja sen soveltaminen, opiskelijoiden henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen sekä kestävä arviointi.

Mallin käytännön sovelluksia on esimerkiksi Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa kehitetty ja laajasti käyttöön otettu Work & Study -malli (Mäkelä & Moision, 2017; Iloranta, 2019), jossa on kehitetty opiskelijoita, opettajia ja työelämän edustajia yhteen kokoavia osaamisen kehittämisen ja arvioinnin prosesseja ja toimintatapoja, kuten näyttöpäivätoimintaa.

Työ- ja opiskelutilanne vuoden 2019 Opiskelijabarometrin tuloksissa

Opiskelijabarometrissa vuonna 2019 yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoilta kysyttiin, mikä merkitys opintojen aikaisella työkokemuksella on opiskelussa. Tutkimuksen toteutti Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus kyselytutkimuksena huhtikuussa 2019 verkkolomakkeella. Kohderyhmänä olivat keväällä 2019 läsnäolevat, alemmaa korkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat. Käytössä oli kokonaisotanta, ja osa korkeakouluista luovutti opiskelijoiden yhteystiedot ja osa hoiti tutkimuskutsun jakamisen itse. Kyselyyn vastasi 6 547 ammattikorkeakouluopiskelijaa, joten tästä kohderyhmästä tavoitettiin 5,4 prosenttia.

Opiskelijabarometrissa on yhdeksän väittämää, jotka mittaavat työkokemuksen merkitystä opinnoissa. Väittämät koskevat opintoihin keskittymistä, opiskelumotivaatiota, työkokemuksen soveltamista, työkokemuksen merkitys-



Kuvio 1. Nykyisen työsuhteen muoto koulutuksen tyypin mukaan (% , N = 4255, p < 0,001)

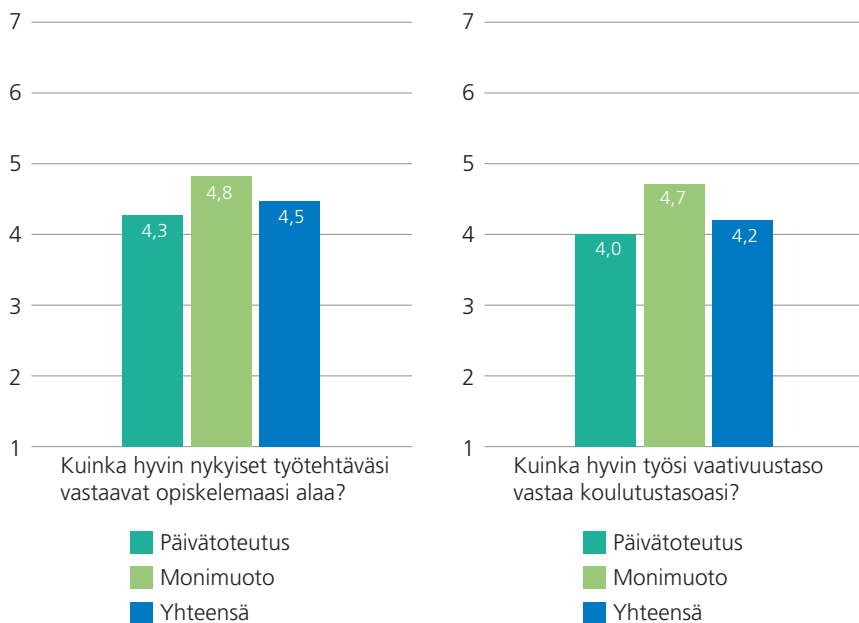
tä opintojen ymmärtämiseen, rohkeutta osallistua keskusteluun ja vaikutusta arvosanoihin. Vastauksista esitetään kuvailevia tuloksia: suoria jakaumia ja jakaumia.

Vastauksia tarkasteltiin koulutuksen tyypin mukaan, joita olivat päivätoteutus ja monimuotototeutus. Toteutustyyppien keskeinen ero on opintojen järjestämisen tavassa.

Koulutuksen tyyppi on merkittävä tekijä suhteessa opiskeluaikaiseen työsäkäyntiin sekä työn ja opintojen integrointiin. Analyysitulokset osoittavat selviä, tilastollisesti merkitseviä eroja tarkasteltujen muuttujien suhteen.

Päivätoteutuksen opiskelijat opiskelevat pääsääntöisesti päätoimisesti (92 %). Kolmasosa (33 %) monimuotototeutuksen opiskelijoista ilmoittaa opiskelevansa sivutoimisesti ja 63 prosenttia päätoimisesti (N = 6537, p < 0,001). Joka toinen monimuotototeutuksen opiskelijoista käy työssä päätoimisesti opintojen aikana, kun taas päivätoteutuksen opiskelijoiden työsuhde on tyypillisesti sivutoiminen tai osa-aikainen keikkatyö (Kuvio 1).

Monimuotototeutuksen opiskelijoiden työtehtävät ja työn vaativuustaso vastaavat myös paremmin opiskelualaa ja koulutuksen tasoa kuin päivätoteutuksen opiskelijoiden työ (Kuvio 2).



Kuvio 2. Työtehtävien koulutuslavastaavuus ja vaativustaso (asteikko 1 = ei lainkaan, 7 = erittäin hyvin, keskiarvo)

Koulutuksen hyvät työelämäkäytänteet tukevat työkokemuksen hyödyntämistä ja vahvistavat opiskelumotivaatiota

Hyvillä työelämäkäytänteillä tarkoitetaan työn opinnollistamisen mallissa sitä, että opetuksessa ja ohjauksessa otetaan huomioon opiskelijan työkokemus ja kannustetaan hyödyntämään sitä opinnoissa.

Sekä monimuotototeutuksen (58 %) että päivätoteutuksen (57 %) opiskelijat arvioivat, että opettajat kannustavat keräämään työelämäkokemusta opintojen aikana ($N = 6294$, $p < 0,001$). Opettajat myös ottavat työkokemuksen ja työssä opitun huomioon; 63 prosenttia monimuotokoulutuksen ja 52 prosenttia päivätoteutuksen opiskelijoista arvioi näin ($N = 6280$, $p < 0,001$).

Opettajat kannustivat suorittamaan opintoja työelämässä mutta eivät yhtä suuressa määrin kuin työkokemuksen keräämiseen. Monimuotototeutuksessa 51 prosenttia opiskelijoista arvioi näin, kun luku oli 44 prosenttia päivätoteutuksessa opiskelevien vastauksissa ($N = 6223$, $p < 0,001$). Myös kannustavaa palautetta annettiin työssä opitusta osaamisesta, mutta tätäkin hieman vähemmän:

monimuotototeutuksessa 47 prosenttia ja päivätoteutuksessa 44 prosenttia (N = 6180, $p < 0,001$). Työkokemuksen soveltamiseen kannustaminen oli yleistä sekä monimuoto- (67 %) että päivätoteutuksessa (62 %) (N = 6215, $p < 0,001$). Työssä opittu osaaminen otettiin arvioinnissa huomioon monimuotototeutuksessa (48 %) yleisemmin kuin päivätoteutuksessa (38 %) (N = 6148, $p < 0,001$).

Työkokemus vahvistaa opintojen myönteisiä merkityksiä

Sekä päivä- että monimuotototeutuksessa opiskelevat kokevat työkokemuksen merkityksen hyvin positiivisena. Monimuotototeutuksessa opiskelevat arvioivat kaikki osa-alueet hieman positiivisemmin kuin päivätoteutuksen opiskelijat.

Yli puolet opiskelijoista arvioi *keskittyvänsä paremmin opintoihin*, kun heillä on työkokemusta. Monimuoto-opiskelijoiden osuus on hieman suurempi (62 %) kuin päiväopiskelijoiden (52 %) (N = 4140, $p < 0,001$). Myös työkokemuksen merkitys *opiskelumotivaatioon* on selkeä. Kaikista vastanneista 66 prosenttia on *väittämän kanssa täysin tai osin samaa mieltä*. Tässäkin monimuotototeutuksen opiskelijat arvioivat merkityksen motivaatiolle suuremmaksi (75 %) kuin päivätoteutuksen opiskelijat (66 %). (N = 4143, $p < 0,001$).

Kaikista vastaajista 74 prosenttia on *täysin tai osin samaa mieltä siitä, että voi soveltaa* usein työkokemusta opinnoissa. Monimuotototeutuksen opiskelijoista tätä mieltä on 85 prosenttia ja päivätoteutuksen opiskelijoista 68 prosenttia (N = 4169, $p < 0,001$). Työkokemus myös auttaa *ymmärtämään* opintoja paremmin. Monimuotototeutuksen opiskelijoista 88 prosenttia ja päivätoteutuksen 71 prosenttia arvioi hyötynensä työkokemuksesta tästä näkökulmasta (N = 4168, $p < 0,001$). Vastaajista 73 prosenttia arvioi, että *tunnistaa* työkokemuksen ansiosta oman alan olennaisia asioita, joita ei opintojen aikana ole käsitelty. Monimuotototeutuksessa tätä mieltä on 81 prosenttia ja päivätoteutuksessa 69 prosenttia opiskelijoista (N = 4152, $p < 0,001$).

Työkokemus myös *rohkaisee* osallistumaan opetukseen. Monimuotototeutuksen opiskelijoista 77 prosenttia ja päivätoteutuksen opiskelijoista 57 prosenttia arvioi, että uskaltaa osallistua opetukseen aktiivisemmin työkokemuksen ansiosta (N = 4145, $p < 0,001$). Töissä opitut asiat ovat vaikuttaneet myös *positiivisesti opintojen arvosanoihin* erityisesti monimuotototeutuksen opiskelijoiden (76 %) kokemusten perusteella, mutta myös 56 prosenttia *päivätoteutuksen* opiskelijoista on hyötynyt työkokemuksesta arvosanoissa (N = 4144, $p < 0,001$).

Lopuksi

Opiskelijabarometrin tulosten mukaan opettajat suhtautuvat myönteisesti opiskelijoiden työssä hankkimaan osaamiseen sekä sen soveltamiseen ja hyödyntämiseen opinnoissa. He myös kannustavat opiskelijoita hankkimaan työkokemusta. Opettajat ovat sen sijaan opiskelijoiden vastausten perusteella varovaisia ohjaamaan opiskelijoita työn opinnollistamiseen, toisin sanoen suorittamaan opintoja työelämässä, samoin kuin ottamaan työssä hankittua osaamista huomioon arvioinnissa.

Opiskelijat arvioivat työkokemuksen merkitystä opinnoissaan pääsääntöisesti myönteisesti. Työkokemus vahvistaa opiskelumotivaatiota, auttaa keskittymään opinnoissa oleelliseen, antaa mahdollisuuksia soveltaa työssä opittua, auttaa ymmärtämään opintoja paremmin, antaa uskallusta ottaa kantaa ja parantaa arvosanoja. Tämä toteutuu erityisesti monimuotototeutuksen opiskelijoilla, joista valtaosa tekee työtä kokopäiväisesti, vakituisissa työsuhteissa, koulutusta vastaavalla alalla ja työn vaativuudessa tutkintoon soveltuviissa tehtävissä. Kuten Weiss kollegoineen (2014) raportoi, opiskeltavaa alaa vastaavassa työssä hankittu kokemus koetaan opinnoissa hyödyllisemmäksi kuin muussa työssä tai jopa harjoittelussa saatu työkokemus.

Myös päivätoteutuksen opiskelijat arvioivat työkokemuksen merkityksen myönteiseksi mutta eivät yhtä suurena määrin kuin monimuotototeutuksen opiskelijat. Tämä on ymmärrettävää, koska heidän työkokemuksensa on useimmin osa-aikaisesta tai tilapäisestä työstä ja muulta kuin opiskeltavalta alalta (vrt. Weiss ym., 2014). Päivätoteutuksessa opiskelijoiden työkokemuksen ja työssäkäynnin tuomia merkityksiä ja synergiaa on mahdollista vahvistaa esimerkiksi kiinnittämällä huomiota harjoittelujaksojen työn laatuun ja vaativuuteen tai ohjaamalla opiskelijoita tunnistamaan ja arvioimaan osa-aika- tai tilapäistyössä kerryttämänsä osaamista. Keskeistä on, että opettajat ohjaavat opiskelijoita opintojen alusta alkaen arvioimaan toimintaansa ja oppimaansa suhteessa vaadittavaan osaamiseen ja esittävät arviointiin selkeät kriteerit (Mäki 2019, 29).

Korkeakouluopiskelijoilla voi opinnot aloittaessaan olla hyvinkin laaja, aktiivisessa harrastamisessa tai vapaaehtoistyössä hankittu osaaminen sen lisäksi, että he mahdollisesti jo työskentelevät erilaisissa työtehtävissä. Kuten Mäki (2019, 28) toteaa, asiantuntijaksi opiskelevan oppijan sijasta tulisikin nähdä korkeakouluopiskelijat oppivina asiantuntijoina, jolle korkeakouluopinnot ovat osa uraa ja kokonaisvaltaista kehitystä, jossa osaamisen kehittyminen nivoutuu aikaisempiin kokemuksiin, nykyhetkeen ja mielikuviin tulevaisuudesta (vrt. Heikkinen & Kukkonen, 2019).

Lähteet

- Brauer, S., Nikander, L., Kettunen, J., Pajarre, E. & Häkkinen, R. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 8–25.
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275.
- Helyer, R. & Lee, D. (2018). The Role of Work Experience in the Future Employability of Higher Education Graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 348–372.
- Iloranta, E. (2019). Opinnollistamisesta tehtiin koko talon yhteinen asia kertarysäyksellä. Teoksessa H. Kotila & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Työn ja oppimisen liitto. Toteemi-hankkeen uusia innovaatioita* (ss. 5–9). Haaga-Helian julkaisuja. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Mäkelä, M. & Moisio, A. (2017). Conceptualizing validation of work experience in a Finnish University of Applied Sciences. Teoksessa R. Duvekot, D. Coughlan & K. Aagaard (toim.), *The Learner at the Centre Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all* (ss. 273–286). VPL-Biennale nr. 6. Houten/Aarhus: European Centre Valuation of Prior Learning/ VIA University College.
- Mäki, K. (2019). Osaamista tunnistava pedagogi. Teoksessa T. Sinivuori & J. Parkko (toim.), *Osaamisen kiertotalous – harrastamalla huippuosaajaksi* (ss. 28–29). Partion nuorisoalan osaamiskeskus. <https://partio.emmi.fi/1/7pT7nhCZz5LW>
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28.
- Opiskelijabarometri (2019). <https://www.otus.fi/julkaisu/opiskelijabarometri-2019/>
- Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen, M. (2017). *Ohjauksen ja opintojen eteneminen*. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:36.
- Saari, J., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Kotila, H. (2017). Better learning through relevant work experience? Preliminary results on the validity and reliability of LWWL inventory. Eapril conference proceedings.
- Toteemi-hanke. www.amktoteemi.fi
- Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E. & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka*, 26(3). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/02/08/yliopisto-opintojen-anti-tyoelamataitojen-kehityminen/>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Tynjälä, P., Häkkinen, P. & Hämäläinen, R. (2014). TEL@work: Toward integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 990–1000.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Saari, J., Kotila, H. & Mäki, K. (2018). *Opintojen aikainen työssäkäynti – ongelma vai mahdollisuus ammattikorkeakouluopinnoissa?* Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 10. <http://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-556-3>
- Weiss, F., Klein, M. & Grauenhorst, T. (2014). The effects of work experience during higher education on labour market entry: learning by doing or an entry ticket?

JATKUVAN OPPIMISEN POLULLA

Pirjo Aura

Muuttuva maailma, muuttuva asiantuntijuus

Muutostahti työelämässä ja elämässä ylipäänsä kiihtyy, ja asioiden ennustettavuus vaikeutuu. Hetki sitten emme voineet aavistaa tilannetta, jonka koronaviruspandemia meille järjesti keväällä 2020. Nyt pystymme vain arvailemaan, millaisia ja miten kauaskantoisia vaikutuksia sillä tulee olemaan.

Muuttuvassa maailmassa myös asiantuntijatehtävät vaativat jatkuvaa ja monipuolista osaamisen uudistamista. Vielä 1980-luvulla henkilö saattoi mennä kesätöihin ja jatkaa työskentelyä samassa yrityksessä eläkeikään saakka. Nykyään vastaavanlainen yhdessä työpaikassa koko uran ajan pysyminen on harvinaista. Voi kysyä, onko se edes tavoiteltavaa.

Tänä päivänä elinikäinen eli jatkuva oppiminen on lähteenä kilpailukyvyille, hyvinvoinnille, osallisuudelle sekä sivistykselle, ja sitä pidetään jopa perusoikeutena. Suomalaiset kehittävät osaamistaan pärjätäkseen muuttuvassa maailmassa, kasvaakseen ihmisinä ja voidakseen hyvin. Sitran kyselyn mukaan uutta opiskellaankin nykyään elämää varten eikä koulua tai työtä varten (Arola 20.1.2020).

OECD:n raportti *Continuous Learning in Working Life in Finland* on kansainvälinen tietovertailu, jossa osoitetaan, että Suomessa korkean osaamisen tehtävien määrä kasvaa suhteessa enemmän kuin muissa OECD-maissa. Raportin mukaan muun muassa keskitason osaamisen tehtävät vähenevät teknologisen kehityksen ja globalisaation myötä. Useat työt tulevat painottumaan korkean osaamisen tehtäviin, ja siksi raportti suosittaa Suomea etsimään ja kokeilemaan rohkeasti uusia tapoja osaamisen kehittämiseen työelämässä. (Ranki 19.2.2020.)

Asiantuntijuus ei siis ole pysyvä olotila. Toimintaympäristön muuttuessa täytyy uudistua ja uudistaa omaa osaamista ja tekemistä. Suurimmassa osassa tietotyötehtäviä paikoilleen jäämisestä seuraa ammattitaidon vanheneminen.

Myyntityöstä hankkeiden pariin

Vuosituhanne vaihteessa työskentelin myyntitehtävissä tietotekniikka-alalla ja opiskelin työn ohessa tradenomiksi. Kilpailu alalla kuitenkin kiristyi koko ajan ja myyntikatteet pienentyivät. Muutama vuosi tradenomiksi valmistumisen jälkeen työsuhteeni päättyi tuotannollisista ja taloudellisista syistä.

Tietotekniikka-alan hektisyys, kvartaalitalous ja sitäkin lyhyemmät seurantajaksot olivat vaatineet veronsa. Tunsin vahvasti, että halusin kokeilla jotain muuta alaa. Pääsin töihin Haaga-Helia Ammatilliseen opettajakorkeakouluun, jossa työskentelin aluksi opiskelijahallinnon tehtävissä. Työssäni omimmalta tuntuivat erilaisten prosessien ja uusien toimintatapojen kehittäminen, tulevan suunnittelu ja työtehtävien ennakointi.

Hieman myöhemmin siirryin Haaga-Heliassa tutkimus- ja kehittämiskoordinaattoriksi. Aloitin perehtymisen projekti- sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyöhön. Hanketyötä oli ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tehty jo pitkään, joten ensimmäinen hanke alkoi heti, kun aloitin uudessa tehtävässä. Oli arvokas kokemus päästä alusta saakka mukaan uuteen valtakunnalliseen hankkeeseen. Hanketyö sisältää muun muassa rahoitushakemusten laatimista sekä hankkeiden hallinnointia ja raportointia.

Hankehallinnon asiantuntijaksi

Olin koko työurani ajan ylläpitänyt osaamistani lyhyillä ja ajankohtaisilla kursseilla. Halusin kuitenkin enemmän: halusin haastaa itseäni lisää ja opiskella pitkäjänteisemmin. Opintoihin hakeutuessani tavoitteenani oli kehittyä nykyisessä työssäni ja hakea siihen uusia eväitä.

Lähdin tälle oppimisen polulle avoimen ammattikorkeakoulun kautta. Valitsin ensimmäisen avoimen ammattikorkeakoulun opintojakson oman aika-aulun ja kiinnostavan sisällön perustella. Suurin haaste oli saada opiskelumetodit haltuun – olihan aiemmasta tutkinto-opiskelusta kulunut jo reilusti yli kymmenen vuotta, ja tällä välin moni asia oli muuttunut sekä työssä että opiskelussa.

Jo ensimmäinen opintojakso avasi näkymän tutkinto-opintoihin. Opiskelijakollegat erilaisista taustoista inspiroivat ja tekivät opiskeluillat kiinnostaviksi. Päätin jatkaa seuraaviin opintojaksojen pariin saman tien, kun ensimmäiset opintopisteet tulisivat valmiiksi.

Heti ylemmän ammattikorkeakoulun opintojen alkuvaiheessa tunnistin, että työotteeni on ollut tutkiva ja kehittävä. Ensin seuraan ja havainnoin, ja

havaintojen perusteella voin tarvittaessa kokeilla ja kehittää. Sitä ennen täytyy hahmottaa kokonaisuus sekä ymmärtää syy- ja seuraussuhteita. Moni asia näyttää yksinkertaiselta, mutta taustalla on vaikuttavia asioita, jotka täytyy osata ottaa huomioon, kun uudistaa asioita tai prosesseja.

Metataidot – asiantuntijuuden peruskivi

Ylemmät ammattikorkeakouluopinnot antavat valmiuksia oman osaamisen kehittämiseen ja kokonaisuuksien hahmottamiseen. Opinnoissa ei opetella tiettyjä yksityiskohtaisia taitoja, vaan ne opitaan työpaikoilla. Valittavana on muun muassa tutkivaa kehittämistä ja tulevaisuuden havainnointia ja analysointia sekä eri metodeita oppivan kulttuurin ja oppimisen edistämiseen organisaatioissa. Opinnoissa rohkaistaan kokeiluun ja käytäntöjen kehittämiseen yhteistyössä sekä oppimisen reflektointiin. Vaikeinta onkin tehdä valintaa opintojaksojen välillä, koska kiinnostavaa opiskeltavaa on paljon.

Tärkeimpiä valmiuksia ylemmissä ammattikorkeakouluopinnoissa on halu oppia yhteistyötaitoja ja niin sanottuja metataitoja. Siinä missä opintojaksot avaavat maisemia substansseihin ja teoreettisen tiedon lähteille, työelämän metataidot kehittyvät asiantuntijuuden, työkokemuksen ja kokonaisuuksien ymmärtämisen myötä. Metataidot tuovat joustavuutta ja uudistumiskykyä muutostilanteisiin.

Opintojaksojen tehtävissä joutuu valitsemaan aiheen ja rajaamaan sitä suppeammaksi käytettävissä olevan ajan vuoksi. Osa opinnoista tehdään erilaisissa pienryhmissä, joten yhteistyötaidot korostuvat. Tehokas yhteistyö ja ajankäyttö on tärkeää, kun opiskelijaryhmä täytyy saada lyhyessä ajassa toimimaan. Tämä pätee sekä opintoihin että projektityöhön.

Tarvitaan siis monenlaisia työelämätaitoja, kuten ratkaisukeskeistä ajattelukykyä, yhteistyökykyä ja sosiaalisia taitoja. Erilaisista taustoista koostuvat opiskelijaryhmät eri opintojaksoilla tuovatkin oman mausteensa opintojakson antiin. Tämä tekee perusopinnoistakin todella hedelmällisiä, ja monen opintojakson jälkeen tekisi mieli jatkaa työtä saman ryhmän kanssa.

Opintojen jälkeen

Opintojeni alussa mietin, mikä minusta tulee opintojen jälkeen. Nyt, suorittuani noin puolet opinnoistani tunnistan, että minusta on jo opiskelun aikana kehittynyt oman työni asiantuntija. Uskon, että koko uran aikainen työkokemukseni ja elämäni aikana tekemäni opinnot muodostavat kokonaisuuden,

josta asiantuntijuuteni muodostuu. Lisäksi tarvitaan vielä kiinnostusta asioihin, toimintaympäristöön ja toimintatapoihin, joita kehittämällä lisääntyvät sekä oma että organisaation osaaminen ja asiantuntijuus.

Sairanen (2017) on selvittänyt ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden näkemyksiä osaamistavoitteiden toteutumisesta koulutuksen aikana ja sitä, millä tasolla osaaminen on ollut heidän mielestään tutkinnon suorittamisen jälkeen. Enemmistö kyselyyn vastanneista koki saaneensa laajoja ja syvällisiä teoreettisia tietoja, joita työelämän kehittämässä tarvitaan. Aiempi kokemus muun muassa asiantuntijatyöstä korostuu vastauksissa. Työkokemuksen nähtiin helpottavan teoreettisen tiedon hahmottamista ja omaksumista käytännön toiminnassa. Myös elinikäinen oppiminen ja oman ammattitaidon jatkuva kehittäminen nähtiin oleellisena osana aikuisopiskelijan identiteettiä ja tämän päivän työelämän vaatimuksia. (Sairanen, 2017.)

Asiantuntijuus kehittyy työtä tehdessä ja opiskellessa: molemmat tukevat toisiaan ja vahvistuvat yhdessä. Asioiden ymmärtäminen ja kokonaisuuksien hahmottaminen vaatii usein niin tietoa kuin työkokemustakin. Metataidot puolestaan tuovat joustavuutta ja yhteistyökykyä, jota tarvitaan verkostoissa ja ihmisten kanssa toimimisessa. Asiantuntijatyö onkin yleensä työtä, jossa osaamista muodostetaan ja jaetaan verkostoissa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen tuo varmuutta oman osaamisen tunnistamiseen. Tutkintoa voi ajatella projektina, joka muodostuu useista osaprojekteista. Se kokoaa kaiken aiemman koulutuksissa ja työelämässä hankitun osaamisen kokonaisuudeksi.

Lähteet

- Arola, M. (20.1.2020). Oppimista elämää varten [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/blogit/oppimista-elamaa-varten/>.
- Ranki, S. (19.2.2020). Jatkuvan oppimisen mallin tulee tukea myös korkean osaamisen kehittämistä [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/blogit/jatkuvan-oppimisen-mallin-tulee-tukea-myos-korkean-osaamisen-kehittamista/>.
- Sairanen, P. (2017). AMK-maisterit ja muuttuneet työelämän osaamistarpeet. Teoksessa K. Mäki, L. Vanhanen-Nuutinen & H. Kotila (toim.), *AMK-maisteri – Työelämän moniosaaja*. (ss. 143–153). Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Kirjoittajalista

Alanko-Turunen Merja, FT, KTM, yliopettaja,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Alhonen Marika, KTM, lehtori,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Andersson Mirja, FT, AmO, osastonjohtaja,
Arcada UAS

Aura Pirjo, tradenomi, TKI-koordinaattori,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Friman Mervi, KT, tutkimuspäällikkö,
Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMK Edu -tutkimusyksikkö

Hautamäki Pia, KTT, yliopettaja,
Tampereen ammattikorkeakoulu

Helin Jouni, YTM, projektitutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos,
Jyväskylän yliopisto

Hämäläinen Veijo, FM, lehtori,
Tampereen ammattikorkeakoulu, Proakatemia

Iloranta Elina, KM, AmO, lehtori,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Isacsson Annica, KTT, tutkimuspäällikkö,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Kaikkonen Anna, FM, koulutuksesta vastaava varajohtaja, yliopistonopettaja,
Jyväskylän yliopisto

Karjalainen Merja, KT, varajohtaja,
Jyväskylän yliopisto

Keino Ulla, DI, MBA, hallituksen pj.,
SeaFocus

Kolehmainen Marjo, yhteisöpedagogi YAMK, AmO, lehtori,
Humanistinen ammattikorkeakoulu

Koskiranta Tiina, YTM, tiimipäällikkö,
Tampereen ammattikorkeakoulu, Y-kampus

Kokko Teemu, KTT, dos., rehtori,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Kotila Hannu, KT, yliopettaja,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Leppämäki Piia, KTM, FM, yliopistonopettaja,
Jyväskylän yliopisto

Mielityinen Sampo, OTT, yliopistonlehtori,
Itä-Suomen yliopisto

Myllykoski-Laine Siru, KM, projektitutkija,
Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMK Edu -tutkimusyksikkö

Mäki Kimmo, KTT, KL, yliopettaja,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Nevala Arto, FT, dos., vanhempi yliopistonlehtori,
Itä-Suomen yliopisto

Nikander Leena, KT, yliopettaja,
Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMK Edu -tutkimusyksikkö

Postareff Liisa, KT, dos., tutkijayliopettaja,
Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMK Edu -tutkimusyksikkö

Pyörälä Eeva, FT, MME, dos., pedagoginen yliopistolehtori,
Helsingin yliopiston pedagogiikan keskus

Raatikainen Eija, KT, yliopettaja,
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Ruuska Virpi, sosionomi YAMK, koulutussuunnittelija,
Humanistinen ammattikorkeakoulu

Saurén Kirsi, KT, KTM, yliopistonopettaja,
Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

Siirilä Jani, FT, yliopettaja,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Siirilä Sanna, KM, verkkopedagogiikan asiantuntija,
Helsingin yliopiston opetusteknologiapalvelut

Sinivuori Timo, KT, osaamiskeskuksen johtaja,
Suomen Partiolaiset, Nuorisolan osaamiskeskus Kentauri

Slotte Sandra, M.Sc.Ed., Head of Sustainable Career Support,
Arcada UAS

Tynjälä Päivi, KT, professori, Koulutuksen tutkimuslaitos,
Jyväskylän yliopisto

Vanhanen-Nuutinen Liisa, TtT, yliopettaja,
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Wikström-Grotell Camilla, PhD Health Sciences, Director Academic Partnerships,
Arcada UAS

Virtanen Anne, KT, yliopistotutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos,
Jyväskylän yliopisto

Korkeakouluopiskelijat tulevat työelämästä, ovat työelämässä ja menevät työelämään opintojen aikana. Tämä haastaa korkeakoulun ja pedagogiset ratkaisut. Parhaimmillaan pedagogiset ratkaisut edistävät opiskelijoiden kiinnittymistä työelämään ja vahvistavat työssä tarvittavaa osaamista jo korkeakouluopintojen aikana.

Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen -kirja tarjoaa 20 puheenvuoroa korkeakoulun, työelämän ja järjestökentän näkökulmasta osaamisen yhteiskehittämiselle. Artikkelien kirjoittajat edustavat ammattikorkeakouluja, yliopistoja, yrityksiä ja järjestöjä. He tutkivat, kehittävät sekä edistävät oppimisen ja työn integraatiota omilla sektoreillaan. Siksi heidän näkemyksensä, kokemuksensa ja analyysinsä yksissä kansissa ovat arvokas välähdys osaamisyhteisöstämme nimeltä Suomi.

Kirja on suunnattu korkeakoulupedagogiikan ja asiantuntijuuden monipuolisille kehittäjille, jotka ymmärtävät verkostoitumisen merkityksen osaamisen tutkimisessa, kehittämisessä ja valmentamisessa. Avaa etukansi ja tee osaamismatka – se on huikea!



9 789527 225196

Opetus- ja kulttuuriministeriö