

Pirjo Malin & Aino Rikkinen (toim.)

**HENKILÖKOHTAISTAMINEN
JA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ
AVAIN LAATUUN JA VAIKUTTAVUUTEEN**

AiHe-projektin tuloksia 2006

Työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö -asiantuntijatryöryhmä

Kirjoittajat

YM, psykologi, kehittämistoiminnan konsultti Pirjo Malin,
Koulutuskeskus Salpaus

FT, professori, Esa Poikela,
Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Projektinjohtaja Terttu Kiviranta,
Taitava Keski-Suomi -hanke, Jyväskylän ammattiopisto, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä

KM, tutkija Marjut Silvennoinen,
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Koulutustarkastaja Minna Issakainen,
Keski-Uudenmaan ammattikoulutuskuntayhtymä, Keski-Uudenmaan oppisopimuskeskus

Koulutuspäällikkö Tarja Vartiainen,
Lindström Oy

Koulutusasiamies Veli-Matti Lamppu,
Suomen Yrittäjät

Tuotantopäällikkö Reino Kaislasuo,
PO-Puu Oy

© Opetushallitus ja tekijät

Kansi: Studio Viiva Oy

Graafinen suunnittelu: Layout Studio Oy/Marke Eteläaho

ISBN 952-13-3052-X (nid.)

ISBN 952-13-3053-8 (pdf)

Hakapaino Oy, Helsinki 2006



AiHe-projekti keskittyi kuuden vuoden ajan kehittämään näyttötutkintotoiminnan laatua ja vaikuttavuutta henkilökohtaistamisen avulla. Kumppanuustyö nousi AiHe-hankkeiden raporteissa yhdeksi henkilökohtaistamisen edellytykseksi jo projektin alkuvuosina. Työssä oppimiseen ja työelämäyhteistyön edistämiseen perustettiin asiantuntijatyöryhmä, jonka tehtävänä oli

- ⊙ Työssä oppimisen ja näyttöjen henkilökohtaistamiseen ja työelämäyhteistyöhön liittyvien kehittämishaasteiden kartoittaminen ja jäsentäminen
- ⊙ Teoreettisesti perusteltujen, henkilökohtaistamista edistävien työssä oppimisen ja näyttöjen toteutusmallien sekä uudistuvien yhteistointikäytäntöjen mallintaminen ja pilotointi
- ⊙ Työssä oppimisen ja työelämäyhteistyön henkilökohtaistamisen kehittämiseen liittyvän tukimateriaalin tuottaminen
- ⊙ Työssä oppimisen ja työelämäyhteistyön www-sivuston sisällön tuottaminen.

Työssä oppimisen ja työelämäyhteistyön asiantuntijatyöryhmään kuuluivat koulutustarkastaja Minna Issakainen, Keski-Uudenmaan ammattikoulutusyhtymä, Keski-Uudenmaan oppisopimuskeskus, koulutuspäällikkö Tarja Vartiainen, Lindström Oy, tuotantopäällikkö Reino Kaislasuo, PO-Puu Oy, projektinjohtaja Terttu Kiviranta, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, Jyväskylän ammattiopisto, Taitava Keski-Suomi -hanke, koulutusasiamies Veli-Matti Lamppu, Suomen yrittäjät, FT, professori Esa Poikela, Lapin Ylioisto, Kasvatustieteiden tiedekunta ja KM, tutkija Marjut Silvennoinen, Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta sekä asiantuntijatyöryhmän puheenjohtajana AiHe-projektin kehittämistoiminnan konsultti, suunnittelija Pirjo Malin, Koulutuskeskus Salpaus, Aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut.

Asiantuntijatyöryhmän työstä on ilmestynyt ensimmäinen raportti vuonna 2004. Toinen raportti on tässä. Raportissa kuvataan henkilökohtaistamisen avulla aikaansaattua kehittymistä työelämäyhteistyössä ja työssä oppimisessa. Oppilaitoksen ja työpaikkojen kumppanuustyöllä löydettiin tapoja työelämälähtöisten osaamistarpeiden analysointiin. Myös mahdollisuudet tuottaa henkilöstön kehittämisohjelmia yhdessä alueellisten ja paikallisten yhteistyökumppaneiden kanssa alkoivat avautua. Raporttia lukiessa vahvistuu oletus, että nykyisen osaamisen ja tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen tunnistaminen ja henkilökohtaistaminen hyödyntävät samanaikaisesti sekä organisaatiotason että yksilötason osaamisen kehittämistä.

Työelämän yhteistyön asiantuntijaryhmän raportti kuvaa, miten henkilökohtaistaminen johtaa kehittämään koulutusta työelämän tarpeet paremmin huomioon ottavaksi ja vielä nykyistä enemmän työllisyyttä edistäväksi. Henkilökohtaistamisen avulla yksilön intressin rinnalle nousee väistämättä elinkeinoelämän intressi. Työpaikkojen osaamisvaatimusten tunnistaminen asiakaslähtöisesti ja tulevaisuussuuntaisesti edellyttää verkostoituvaa kehittämistyötä. Kehittämistyön haasteeksi nousee yksilötason ja työpaikkatason osaamisen tunnistamisen välineet ja työtavat, joita käytetään ohjauksen tukena työllisyyden edistämisessä.

Aikuisten tutkinnon suorittajien ja opiskelijoiden nykyisyydessä ja tulevaisuudessa on työpaikka luonnollinen tutkinto- ja oppimisympäristö. Luottamuksen kehittäminen yhteistyösuhteessa on perusta, jolle uudet toimintataparatkaisut rakentuvat. Tämän raportin toivomme innostavan lukijaa etsimään kumppanuudesta rohkeita ratkaisuja osaamisen tunnistamiseen, tunnistamiseen ja työssä oppimiseen.

Helsingissä 15.11.2006

Risto Hakkarainen
AiHe-ohjausryhmän puheenjohtaja

Aino Rikkinen
projektipäällikkö

SISÄLLYS



| | | | |
|---|---|--|----|
| | PIRJO MALIN | | |
| 1 | JOHDANTO | | |
| | OSAAMINEN ARVOSSAAN – Näyttötutkinnot työelämän kehittämisen välineeksi | | 7 |
| | ESA POIKELA | | |
| 2 | TYÖSSÄ OPITUN NÄYTTÄMISEN PERUSTEITA | | |
| | – TYÖ, TIETO, OPPIMINEN JA OSAAMISEN ARVIOINTI | | 13 |
| | TERTTU KIVIRANTA | | |
| 3 | HENKILÖKOHTAISTAMINEN HAASTAA VERKOSTOYHTEISTYÖHÖN | | 35 |
| | MARJUT SILVENNOINEN | | |
| 4 | LUOTTAMUS TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSSÄ | | 41 |
| | MINNA ISSAKAINEN | | |
| 5 | HENKILÖKOHTAISTAMINEN LAATUTYÖNÄ | | 50 |
| | TARJA VARTIAINEN | | |
| 6 | HENKILÖKOHTAISTAMINEN TYÖELÄMÄSSÄ | | |
| | – CASE LINDSTRÖM OY | | 57 |
| | VELI-MATTI LAMPPU | | |
| 7 | KOULUTUSTUOTANNOSTA HENKILÖKOHTAISTAMISEN KAUTTA | | |
| | PIENYRITYSTEN PALVELUTEHTÄVÄÄN | | 65 |
| | REINO KAISLASUO | | |
| 8 | HENKILÖKOHTAISTAMINEN TUTKINTOTOIMIKUNNAN NÄKÖKULMASTA | | 72 |

JOHDANTO



OSAAMINEN ARVOSSAAN – Näyttötutkinnot työelämän kehittämisen välineeksi

Tänä päivänä osaaminen on entistä enemmän arvossaan työelämässä ja osaaminen nähdään yritysten keskeisenä kilpailutekijänä. Ammattitaitoisen työvoiman saatavuus onkin yksi seuraavan vuosikymmenen suurista työvoimapolitiikan, aikuiskoulutuspolitiikan ja työelämän haasteista. Nyt, jos koskaan tarvitaan kiinteää työelämän ja koulutuksen järjestäjien välistä yhteistyötä ja kumppanuutta. Näyttötutkintojärjestelmä tarjoaa mahdollisuudet tähän haasteeseen vastaamiseen, kun henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö otetaan avaimiksi näyttötutkintotoiminnan laadun ja vaikuttavuuden kehittämisessä.

Suomessa on ainutlaatuinen työikäisen aikuisväestön käyttöön kehitetty osaamisen tunnistamiseen, tunnustamiseen ja kehittämiseen perustuva näyttötutkintojärjestelmä, joka mahdollistaa joustavasti yksittäisten henkilöiden, työyhteisöjen ja organisaatioiden osaamisen kehittämisen. Tämä järjestelmä on ollut käytössä jo yli kymmenen vuotta, mutta tunnetaanko sitä vieläkin riittävästi ja osataanko sitä hyödyntää työelämän ja työssä tarvittavan osaamisen kehittämisessä? Ovatko aikuiskoulutuksen ja tutkintojen järjestäjät panostaneet aiemmin liiaksi opetuksen suunnitteluun pohjautuvaan järjestelmä- ja oppilaitoskeskeiseen toimintaan kuin aidosti asiakaslähtöiseen ja työelämälähtöiseen näyttötutkintojärjestelmän peruseriaatteet huomioon ottavaan aikuiskoulutustoimintaan?

Näyttötutkintojärjestelmä perustettiin vuonna 1994 ja sen keskeiset tavoitteet määriteltiin ammattitutkintolaissa (L 306/1994) ja sitä täydentävässä asetuksessa (A 308/1994). Järjestelmän keskeisenä lähtökohtana oli tarjota aikuisille mahdollisuus osoittaa oma ammattitaitonsa ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomissa tutkinnoissa sekä toisaalta lisätä

työelämän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen välistä yhteistyötä. Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta säädetyn lain (L631/1998) mukaan tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää työllisyyttä ja tukea elinikäistä oppimista. Lain tarkoituksena on lisäksi edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. Laissa säädetään myös yhteysistä työelämään (3§): ”Tutkinnoissa ja koulutuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet. Näyttötutkintoja tulee suunnitella ja järjestää yhteistyössä elinkeinoelämän ja muun työelämän kanssa.”

Näyttötutkintojärjestelmän keskeisiä periaatteita ovat:

1. kolmikantayhteistyö: työnantajatahojen, työntekijätahojen ja opetusalan tiivis yhteistyö tutkintorakenteesta päätettäessä, tutkintojen perusteita laadittaessa sekä näyttötutkintoja suunniteltaessa, järjestettäessä ja arvioitaessa
2. tutkintojen riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta
3. tutkinnon tai tutkinnon osan suorittaminen osoittamalla ammattitaito tutkintotilaisuuksissa
4. henkilökohtaistaminen.

Näyttötutkinnot ovat työelämän tutkintoja. Tutkinnon perusteissa osaamisvaatimukset muodostuvat työelämän toimintakokonaisuuksista ja kuvaavat työelämässä tarvittavaa osaamista. Osaamista arvioidaan ja kehitetään suhteessa tutkinnon perusteisiin ja arviointi on kriteeriperusteista.

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että näyttötutkintojärjestelmän keskiössä on **osaaminen** – ei koulutus! Keskeistä on osaamisen arvostaminen, aito tunnistaminen ja tulkinta suhteessa tutkinnon perusteisiin/työelämässä tarvittavaan osaamiseen. Osaaminen ja ammattitaito osoitetaan tutkintotilaisuuksissa, aidoissa työelämän tehtävissä ja tilanteissa henkilökohtaisen näyttösuunnitelman mukaan. Osaaminen arvioidaan tutkinnon perusteiden, arvioinnin kohteiden ja kriteerien perusteella kolmikantaisesti ja tutkintotoimikunta myöntää tutkintotodistuksen tunnustetusta osaamisesta.

AiHe-projektin tavoitteena on ollut näyttötutkintotoiminnan laadun ja vaikuttavuuden parantaminen henkilökohtaistamisen avulla. Henkilökohtaistamisen perustana on aito asiakas- ja työelämälähtöisyys. Tavoitteena on ollut kirkastaa em. näyttötutkintojärjestelmän peruseriaatteita ja saada ne eläväksi käytännöksi ja laadukkaaksi toiminnaksi.

Keskeisiksi kehittämiskohteiksi valittiin:

- ⊙ Henkilökohtaistetun näyttötutkintotoiminnan johtaminen ja strategia – kehittämisen edellytykset
- ⊙ Kumppanuustyö ja verkostoituminen
- ⊙ Näyttö- ja oppimisympäristöjen laajentaminen ja kehittäminen
- ⊙ Ohjauksen kehittäminen
- ⊙ Laadun kehittäminen

Työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö-asiantuntijatyöryhmän tehtävänä on ollut tuoda esille nimenomaan työelämän näkökulmaa näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamisen kehittämiseen. Olemme halunneet korostaa kumppanuusyhteistyön ja verkostoitumisen merkitystä näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamisen edellytysten luomisessa sekä aikuiskoulutuksen laadun ja vaikuttavuuden kehittämisessä.

AiHe-projekti on ollut rakentamassa ”vuosikymmenen suurinta pedagogista uudistusta” (Lähdesmäki, Spektri, 2005) ja henkilökohtaistaminen on nyt kirjattu myös lakiin. Vuoden 2006 alussa astui voimaan Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta (L 1013/2005). Sen mukaan (8§ 3 mom.) koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisesta. Jotta lainsäädännön velvoitteet ja henkilökohtaistettu, asiakaslähtöinen näyttötutkintotoiminta toteutuu kaikissa näissä vaiheissa, tarvitaan toimivaa, verkostoitunutta yhteistyötä kaikkien aikuiskoulutus-toiminnassa mukana olevien ja siitä hyötyvien tahojen välillä.

Uudistetun lainsäädännön myötä aikuiskoulutuksen järjestäjille asettuu myös työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä, joka tuo edelleen uusia haasteita aikuiskoulutuksen toimijoille ja kumppanuusyhteistyölle työelämän kanssa. Koulutuksen ja tutkintojen järjestäjiltä edellytetään nyt uudenlaisia innovatiivisia toimintatapoja, palveluasennetta, verkostoitumista eri toimijoiden kanssa sekä aktiivista hakevaa toimintaa ja kumppanuuksien rakentamista. Toisaalta tarvitaan myös työelämän omaa tahtoa ja vastuuta henkilöstönsä osaamisen kehittämiseen. Työelämä voi käyttää näyttötutkintotoimintaa sekä koulutuksen ja tutkintojen järjestäjäorganisaatioiden asiantuntemusta apuna ylläpitäessään ja kehittäessään yrityksen työtoimintaa ja osaamista. Kumppanuus rakentuu usein yhteisen haasteen tai tehtävän toteuttamiseksi. Aidon kumppanuuden ja toimivan yhteistyön perustana on yhteinen tahto ja luottamus toimijatahojen välillä.

Työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö-asiantuntijatyöryhmä on edellisessä AiHe-projektin julkaisussa käsitellyt aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytyksiä ja käytäntöjä työssä oppimisen kontekstissa. Tämän julkaisun artikkeleissa tarkastellaan henkilökohtaistamisen ja työelämäyhteistyön merkitystä työelämän ja siellä tarvittavan osaamisen kehittämisen näkökulmasta ja nostetaan esille AiHe-projektin myötä saavutettuja kumppanuusyhteistyön tuloksia.

FT, professori, Esa Poikela on toiminut asiantuntijatyöryhmässä ns. ”teoriakummina”. Hän tarkastelee artikkelissaan osaamisen johtamisen näkökulmasta työn, tiedon, oppimisen ja osaamisen arvioinnin teoreettisia perusteita. Artikkelin fokus on työtoiminnassa ja sitä kautta hankitun osaamisen osoittamisessa. Näyttötutkintoina osaamistaan kehittävät ja osoittavat työntekijät, samoin kuin heidän esimiehensä ja työssä oppimisen ohjaajat tarvitsevat tietoa työstä tieto- ja oppimisympäristönä ja siitä, mitä työssä oppiminen on ja miten oppimista työpaikoilla voi tukea, ohjata ja johtaa. Laadukkaassa ja vaikuttavassa näyttötutkintotoiminnassa on parhaimmillaan kyse koko työyhteisön oppimisesta, hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisestä ja uuden osaamisen aikaansaamisesta, jossa tarvitaan niin oppimisen ohjausta kuin johtamistakin. Tämä edellyttää työyhteisön omien pedagogisten käytäntöjen luomista, mihin tarkoitukseen Poikelan esittelemää työssä oppimisen prosessi- ja arviointimallia voidaan hyvin soveltaa.

Taitava Keski-Suomi-hankkeen projektinjohtaja Terttu Kiviranta käsittelee artikkelissaan verkostoyhteistyön haasteita näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamisen kehittämisessä. Hän korostaa aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen saatavuuden merkitystä hakeutumisvaiheessa sekä kannustaa aikuiskoulutusorganisaatioita kilpailuasetelmasta yhteistyöhön ja kumppanuusperiaatteella toimivaan verkostoituneeseen toimintatapaan. Verkostojen avulla pystytään aidosti asiakaslähtöiseen palveluun niin yksilön, työelämän kuin myös alueellisen vaikuttavuuden näkökulmasta. Asiakaslähtöisen verkostoituneen näyttötutkintotoiminnan ohjaamiseen tarvitaan myös yhteisesti hyväksyttyä näyttötutkintostrategiaa.

Tutkija Marjut Silvennoisen artikkeli käsittelee luottamusta työelämäyhteistyössä. Näyttötutkintotoiminnan ja aikuiskoulutuksen maailmaan liittyvässä työelämäyhteistyössä yksi olennainen voima on juuri luottamus. Luottamuksen kautta rakentuu toimijoiden välille sosiaalista pääomaa, joka luo pohjaa yhteiselle kehittämistyölle. Luottamus ei ole kuitenkaan itsestänselvyyttä vaan se syntyy yhteisen toiminnan kautta. Silvennoinen

tarkastelee luottamuksen muodostumista nimenomaan tutkinnon suorittamiseksi tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheessa, työelämässä tapahtuvan oppimisen ja ohjauksen kautta eri toimijoiden näkökulmasta.

Työelämäyhteistyö ja henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt ovat saaneet tunnustusta v. 2005 jopa laatupalkinnon muodossa. Koulutustarkastaja Minna Issakaisen artikkelissa kuvataan henkilökohtaistamista laatutyönä oppisopimuskeskuksen näkökulmasta ja työelämäyhteistyökumppanina toiminut Lindström Oy:n koulutuspäällikkö Tarja Vartiainen tarkastelee henkilökohtaistamista työelämässä sekä koulutuksen/tutkinnon järjestäjän ja työelämän välistä yhteistyötä yrityksen näkökulmasta. Artikkeleissa kuvataan, miten näyttötutkintotoiminnan laatua ja vaikuttavuutta on tuloksellisesti kehitetty henkilökohtaistamisen avulla käytännön tasolla. Kumppanuudesta on löydetty ratkaisu siihen, miten työelämä voi käyttää järjestelmää tavoitteelliseen suunnitelmalliseen osaamisen kehittämiseen ja turvata myös jatkossa osaavan työvoiman saatavuuden.

Suomen Yrittäjien koulutusasiamies Veli-Matti Lamppu haastaa ammatillisen aikuiskoulutuksen toimijoita reaktiivisesta proaktiiviseen toimintaan artikkelissaan ”Koulutustuotannosta henkilökohtaistamisen kautta pienyritysten palvelutehtävään”. Näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistaminen tarkoittaa kokonaisvaltaista, asiakaslähtöistä toimintaa ja siten myös yrityskohtaistamista. Näyttötutkintojärjestelmän tulee toimia paitsi yksilön myös työelämän kehittämisen välineenä. Aikuiskoulutukselle on uudistetussa lainsäädännössä asetettu myös työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä.

Lamppu korostaa, että koulutuksella ei voida ratkaista kaikkia yritysten osaamis- ja kehittämistarpeita vaan aikuiskoulutukselta odotetaan yhä laajempaa asiantuntijuutta ja uudenlaisia palveluja sekä kumppanuusyhteistyötä erityisesti pienyritysten kanssa. Hän uskoo, että pienyritykset tarvitsevat ja ovat valmiita maksamaanakin asiantuntevista, luotettavista ja yrityskohtaisista aikuiskoulutuksen ”omalääkäri-palveluista”.

Näyttötutkintotoiminnan laadun ja vaikuttavuuden kehittämisessä on tutkintotoimikunnilla tärkeä rooli ja tehtävä. Tutkintotoimikunnat vastaavat näyttötutkintojen järjestämisestä ja valvonnasta. Ne ovat lakisääteisiä luottamushenkilöelimiä, jotka asetetaan hoitamaan julkista tehtävää. Jäsenet toimivat tehtävässään oman toimensa ohella ja virkavastuulla.

Reino Kaislasuo toimii puusepänanalan tutkintotoimikunnassa työnantajien edustajana. Hän tarkastelee artikkelissaan henkilökohtaistamisen toteutu-

mista tutkintotoimikunnan näkökulmasta: miten henkilökohtaistaminen näkyy näyttötutkintojen järjestämissopimuksiin liittyvissä näyttötutkintojen järjestämissuunnitelmissa. Asiantuntijatyöryhmän työelämän edustajana hän tuo esille myös työelämän näkökulman työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja osaamisen kehittämiseen.

Näyttötutkintojärjestelmä tarjoaa siis joustavan mahdollisuuden työelämässä tarvittavan osaamisen kehittämiseen. Näyttötutkinto toiminnan henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö kumppanuuden hengessä vahvistavat toiminnan laatua ja vaikuttavuutta tuottaen tavoitteena olevaa osaamista niin yksilön, yritysten kuin alueellisesti ja koko yhteiskunnankin hyödyksi.

Aikuiskoulutuksen ja tutkintojen järjestäjiltä edellytetään uudenlaista osaamista ja vastuuta tämän ”sanoman” levittämisestä työelämän tietoon – että työelämä tunnistaa ja tunnustaa näyttötutkintojärjestelmän hyödyt ja mahdollisuudet ja haluaa tulla kumppaniksi kehittämään työelämää ja henkilöstönsä osaamista. Aikuiskoulutuksella on haastava yhteiskunnallinen tehtävä, varsinkin juuri tässä ajassa, kun ammattitaitoisesta työvoimasta alkaa olla pulaa. Tarvitaan siis osaamisen arvostamista ja myös eri tahojen yhteiskuntavastuun perään kuuluttamista ja voimien yhdistämistä, jotta pystymme vastaamaan tähän haasteeseen.

2

TYÖSSÄ OPITUN NÄYTTÄMISEN PERUSTEITA
– työ, tieto, oppiminen ja osaamisen arviointi

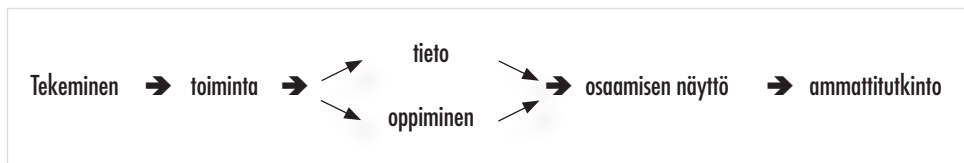
JOHDANTO

Ei riitä, että työhön ja ammattiin vain sosiaalistutaan, vaan on opittava tuottamaan tietoa oppimista ja osaamisen kehittämistä varten. Hiljaisen tiedon merkitys ja hyödyntäminen arvioinnin ja oppimisen prosesseissa avautuu uudella tavalla, kun se kyetään näkemään suhteessa muihin tiedon lajeihin ja resursseihin. Samalla luodaan mahdollisuudet ohjata ja johtaa oppimisen prosesseja niin koulutuksen kuin työelämänkin oppimiskonteksteissa. (Poikela 2004a).

Riippumatta siitä, oppiiko yksilö koulutuksessa tai työelämässä, oppiminen on henkilökohtainen prosessi. Kukaan ei voi oppia kenenkään puolesta. Silti oppiminen ei voi tapahtua yksin, vaan oppija tarvitsee tuekseen sosiaalisen tukiverkon, olipa hän lapsi, nuori tai aikuinen. Siten aikuisopiskeluunkin sisältyy paradoksi, jonka mukaan henkilökohtainen osaaminen syntyy yhteisesti jaetun oppimisen kautta.

Kun oppimisesta tulee olennainen osa työtä ja aina työn uusi muoto (Zuboff 1988), myös työssä oppimisen ohjaamisesta ja johtamisesta tulee välttämättä osa työtä. Uudelle, vasta valmistuneelle kohdistettu vanha sanonta ”kyllähän sinä teoriassa osaat, mutta osaatko käytännössä” voidaan nykyään kääntää toisin päin: ”Kyllähän sinä käytännössä osaat mutta osaatko teoriassa?” Teoriassa osaaminen edellyttää työn käsitteellistä hallintaa, jolloin myös vasta-alkajan työn oppiminen voi tapahtua muutenkin kuin taitavamman työskentelyä seuraamalla ja jäljittelemällä. Silloin oppiva subjekti ei ole vain yksilö vaan ryhmä, joka keskenään vaihtaa kokemuksia ja luo uutta tietoa. Stereotyyppisen yksilö vastaan ryhmä -otaksuman sijaan asia voidaan nähdä uudella tavalla. Panostaminen ryhmän ohjaukseen luo yksilöille paremmat edellytykset oppia: loistava ryhmä tuottaa loistavat yksilöt!

Työssä oppiminen luo pohjan ammatillisen osaamisen näyttämislle. Siksi ammattitutkintoa suorittavat työntekijät, samoin kuin heidän esimiehensä tarvitsevat tietoa siitä, mitä työssä oppiminen on ja miten oppimista työpaikoilla voi tukea, ohjata ja johtaa. Kyse ei ole vain joidenkin aktiivijoiden tutkintotavoitteista, vaan nykypäivän työorganisaation on välttämätöntä tuottaa osaamista työyhteisössä itsessään. Kaikkea ei voi ostaa työmarkkinoilta eikä työssä pätevoidyitä enää pelkästään työtä tekemällä. Toisin sanoen tekeminen ja toiminta eivät yksistään riitä työssä ja ammatissa tarvittavan osaamisen kehittämiseen.



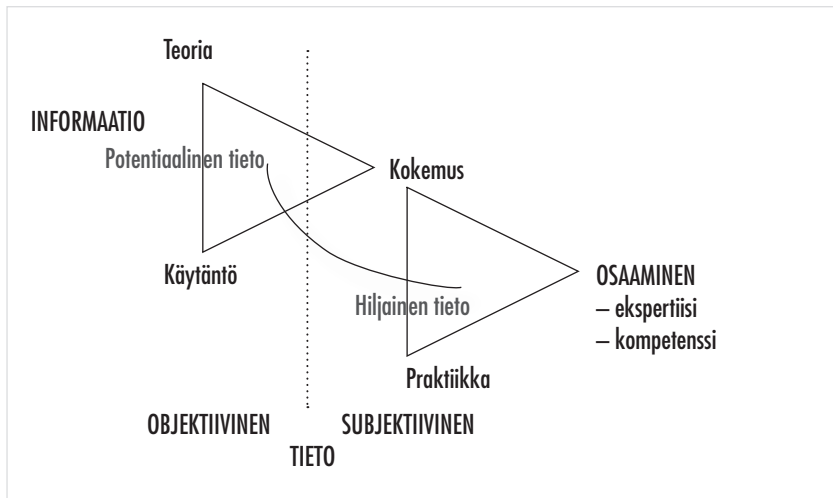
Kuvio 1. Työssä opitun näyttäminen.

Tämän artikkelin fokus on työtoiminnassa ja sitä kautta hankitun osaamisen osoittamisessa (ks. kuvio1). Tekemällä oppiminen on vanhastaan tunnettu ja pedagogien aliarvostama oppimisen muoto. Työssä tapahtuvaa oppimista ei voi kuitenkaan lähestyä mitään muuta kautta. Työtoiminnan sisältyvä kokemuksellinen ja hiljainen tieto on tuotettava näkyvään ja toisille jaettavaan muotoon, jolloin siitä hyötyvät, eivät vain yksittäiset työntekijät, vaan koko työyhteisö ja -organisaatio. Myös oppimisen prosessit vaativat näkyväksi tekemistä, jolloin sekä tiedon että oppimisen johtaminen tulee mahdolliseksi. Samalla luodaan yksilölle mahdollisuus valmentautua osaamisen näyttöön, jonka kautta hän voi legitimoida pätevyytensä työorganisaatiossa eli suorittaa osaamisensa laatua osoittavan ammattitutkinnon.

Tarkastelen tässä artikkelissa ensiksi ammatillisen kehittymisen edellytyksiä tiedon, oppimisen ja osaamisen näkökulmasta. Samalla etsin perusteita tutkintoon hakeutumisen ja ammattitaidon hankkimiselle. Toiseksi pohdin työssä ja työyhteisössä oppimista reflektion, palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin käsitteiden ja toimintojen näkökulmasta. Kolmanneksi pyrin osoittamaan yhteyksiä työpaikoilla vallitsevan johtamistavan, arviointikohteen ja oppimiskäsityksen välillä. Lopuksi esitän yhteenvedon liittyen aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen ja näyttöarvioinnin kehittämiseen.

TIETO, OPPIMINEN JA OSAAMINEN

Sen sijaan, että olisi olemassa vain yhdenlaista mitä-tietoa, pitäisi ajatella, että on olemassa vähintään kahdenlaista mitä-tietoa. Samalla tavalla kuin teorettinen tieto on pakattu symboliseen muotoon tietokannoissa, kirjoissa ja ohjeissa, käytännöllinen tieto on upotettu esineelliseen tai orgaaniseen muotoon ihmisen luomissa ja luonnon esineissä. Tekemisen kohde tai työväline sisältää itsessään tietoa, jota on opittava etsimään ja lukemaan kuin mitä tahansa oppimiselle välttämätöntä kirjallista tietoakin. Yksilön näkökulmasta teoria ja käytäntö edustavat ulkopuolista, *objektiivisen* tiedon maailmaa, josta oppija voi tulla osalliseksi henkilökohtaisen oppimistoimintansa ja teoriaa käytäntöä yhdentävän hyvän ohjauksen kautta (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Informaatiosta osaamiseen (Poikela 2005b).

Kuvion oikea puoli kuvaa työn ja ammatin maailmaa. Vaikka käsitteet informaatio ja potentiaalinen tieto sekä teoria ja käytäntö on kuvattu kuvion vasempaan, koulutuksen maailmaan liittyen, kuuluvat myös ne ammattiin ja työhön. Erona on vain se, että työssä tapahtuvaa oppimista ei ohjata opetus suunnitelman perusteella, vaan se ohjautuu työn ja työnjohtamisen kautta. Siksi työtoiminnan ja yhteisesti jaettujen työprosessien pedagogisten mahdollisuuksien ymmärtäminen on välttämätöntä. Muussa tapauksessa työssä oppiminen jäisi arvoitukseksi, työn ohessa tapahtuvaksi satunnaiseksi, insidentaaliseksi oheisoppimiseksi (vrt. Marsick & Watkins 1990).

Informaatiota on kaikki se, minkä pystymme aistimiemme (näkö, kuulo, tunto, haju, maku) ja eri mittavälineiden avulla havaitsemaan (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002). Nykypäivänä informaatiosta ei ole puutetta, pikemminkin meitä vaivaa ”infoähky”, aivojen liiallinen kuormittuminen informaatiolla. Kykymme käsitellä informaatiota on rajallinen ennen muuta siksi, että olennaisen erottaminen epäolennaisesta on vaikeaa. Hyvänä esimerkkinä on työpaikoilla usein koettu ongelma: tieto ei kulje. Esimiehet ratkaisivat ongelman 1970- ja 1980-lukujen taiteessa tehokkaiden kopiokoneiden avulla. Työpöydille ja lokeroihin jaetun informaation määrä moninkertaistui ja työntekijät hiljenivät hetkeksi shokeeraavan infotulvan edessä. Mutta ei mennyt kauaakaan, kun sama ongelma nousi taas esiin. Jälleen avuksi tuli tekniikka, kun 1980- ja 1990- lukujen taiteessa tietokoneet antoivat ennennäkemättömän mahdollisuuden lisätä työntekijän tavoitettavaa informaatiota. Sähköpostista, intranetistä ja Internetistä tuli arkipäivää. Muutos vaikutti jonkin aikaa, mutta yhtä kaikki, työntekijät kokivat yhä, että tieto ei kulje työpaikalla.

Mikä siis ei kulje, kun tieto ei kulje mutta informaatiota voidaan siirtää lähes esteettömästi ja edestakaisin paikasta toiseen? Vastaus on, että *merkitykset* eivät kulje. Ihmisten on mahdotonta valikoida, käsitellä ja arvottaa informaatiota, jonka merkitys ei avaudu pelkän lukemisen perusteella. Merkitys on olemassa vain lukijan omassa mielessä aikaisemman kokemuksen perusteella. Aina kokemus ei riitä uudenlaisen tiedon mieltämiseen. *Merkityksenanto*, joka tapahtuu vain menneen ajan koulutuksen ja kokemuksen perusteella, rajautuu *yksilöllisen* merkityksen kokemiseen. Sen sijaan uusien asioiden omaksumisessa on luotava myös uusi merkitys, joka tapahtuu parhaiten *sosiaalisen* merkityksen luomisen kautta. Niinhän me käyttäydymme yleensäkin: kun tunnistan sanan tai lauseen mutta en ymmärrä sitä, kysyn merkitystä muilta. On siis luotava yhteistoiminnallisia ja kommunikatiivisia yhteisöjä ja foorumeja, joilla uusia merkityksiä luodaan.

POTENTIAALINEN TIETO JA TYÖYMPÄRISTÖ

Työpaikka on monipuolinen tietoympäristö, joka on tulvillaan informaatiota ja jossa oppijan ulottuvilla oleva *potentiaalinen* tieto on hyvin monessa muodossa. Koska tieto on oppimisen käyte- ja rakennusainesta, työpaikoilla on välttämätöntä oppia tunnistamaan sen monet muodot, lähteet ja resurssit. Siihen tarvitaan lukutaitoa, joka tarkoittaa kykyä lukea yhtä lailla tekstiä, kuvia, esineitä ja ihmisiä kuin työilmapiiriä ja -kulttuuria. Ennen

kaikkea kyse on merkitysten lukemisesta, johon ihminen harjaantuu havainnoimalla ympäristöään ja kehittämällä käsitteellistä ymmärrystään. Potentiaalisesta tiedosta tulee henkilökohtaista vasta, kun oppija on sen omaksunut siihen liittyvän merkityksen kautta.

Työpaikan tieto voi olla *koodatussa*, teksti- tai kuvamuodossa tai muiden symbolien muodossa ja sijaita kirjoitetuissa ohjeissa, käsikirjoissa, suunnitelmissa, tietopankeissa ja -verkoissa ja niin edelleen. Tieto voi olla *ankkuroituna* työpaikan rakennuksiin, teknologiaan, työvälineisiin ja -rooleihin, organisaatorakenteisiin ja käyttöesineisiin. Tieto on esineellistä silloin, kun se kätkeytyy ihmisen valmistamiin artefakteihin. Asiantuntija kykenee lukemaan esinettä yhtä hyvin kuin siitä tehtyä kirjaakin. Esimerkiksi nykyaikaisen auton moottori on kertomus keksintöjen sarjasta, joka alkoi yli sata vuotta sitten polttomoottorista. Myös luonnon esineet sisältävät informaatiota, joka vaatii lukutaitoa.

Työpaikan tieto sijaitsee myös työyhteisön ihmisissä, jolloin se ilmenee osaamisena, yksilöiden *käsitteellistämänä* tietona tai harjaantumisen tuloksena *kehollisena* taitamisena. Tieto voi olla myös *kulttuurista*, tulosta vuosia ja vuosikymmeniä jatkuneesta yhteisestä toiminnasta, joka on näkynyt niin tietotason, teknologian ja organisaation kuin ihmisten ja työ- ja ammattikulttuurin muuttumisena.

Työpaikat ovat siis hyvin erilaisten tiedonlajien (Blackler 1995), kuten koodatun, ankkuroidun, käsitteellistetyn, kehollistetun ja kulttuuristetun tiedon lähteitä ja resursseja. Itse asiassa oppimista ajatellen työ on ihanteellinen tietoympäristö, kunhan oppimisen taidot olisivat kaikilla ja erityisesti esimiehillä olisivat oppimisen ohjaamisen taidot kohdallaan.

Samalla tavalla kuin työpaikka tarjoaa potentiaalia tietoa oppimista varten, se sisältää myös vahvoja oppimisen esteitä, joista merkittävimmät johtuvat esimiesten valtahierarkkisesta käyttäytymisestä ja sen herättämästä defensiivisestä vastakäyttäytymisestä työntekijöissä (Argyris & Schön 1978). Toinen olennainen syy on oppimistaitojen ja työssä oppimisen ohjauksen sekä oppimisen johtamisen taitojen puutteellisuus. Oppimista ei voi ohjata operatiivisen johtamisen periaatteiden mukaan, koska kyse ei ole suorituksesta vaan yksilön identiteetille tärkeästä ja haavoittuvastakin itsensä kehittämisestä. Esimiesten haasteena on oppia niin sanottu nonhierarkkinen käyttäytyminen erityisesti oppimistilanteita (Zuboff 1988) varten, joihin kuuluu muun muassa kehityskeskustelu. Työntekijöiden on puolestaan opittava luottamaan esimiehen haluun ja kykyyn tukea heitä oppimis- ja osaamisponnisteluissaan.

Oppivan subjektin näkökulmasta työpaikan tietoympäristö sisältää valtavasti mitä-tietoa, joka ei suinkaan ole vain symboliseen muotoon pakattua informaatiota, vaan kätkeytyy työkuultuuriin, ihmisiin ja yhteisöihin, esi-neisiin ja rakenteisiin sekä järjestelmällisesti tuotettuihin tietovarantoihin. Työntekijä itse on toimiva subjekti, joka pyrkii omaksumaan ensisijaisesti miten-tietoa, kykyä toimia rutiininomaisesti tehtävissään, ratkoa ongelmia uusissa tilanteissa, käsitellä informaatiota ja hankkia uutta tietoa työn kehittämistä varten. Mitä- ja miten-tiedon välille on vaikea vetää rajaa, koska kaiken mitta on aikaansaaminen ja toiminnan tulokset. *Hiljainen tieto* (Nonaka 1994) liittyy juuri tähän, yksilöllisen ja yhteisen osaamisen hiomiseen tasolle, jota voi kuvata pätevyyden kehittämiseksi huippuammattilaisuuteen asti. Esimerkiksi urheilijat antavat julkisen näytön osaamisestaan joka kerta, kun he kilpailevat yleisön edessä. He antavat myös testinäyttöjä, jotka on tarkoitettu vain heille itselleen ja valmentajilleen. Esimerkkimme tulee moottoriurheilusta.

Maallikon silmin kilpa-autoilun perusasetelma on tylsä. Formula-ajoissa aikuiset miehet kiertävät radan noin 70 kertaa ja kisan voittaa se, jolla on paras auto ja joka on ehkä paras ajajakin. Ainoa jännitysmomentti näyttää liittyvän vaaraan kolaroida, jota tapahtuu verrattain usein ja harvoin myös sillä seurauksella, että kilpailija kuolee. Samaahan jo Rooman valtakunta tarjosi gladiaattoreiden välisissä taisteluissa ja kilpa-ajoissa. Kilpailijan näkökulma on kokonaan toinen, kuten Mika Häkkinen asian ilmaisee asian Aamulehdessä (2000) otsikolla ”Luotettavuus löytyi vihdoin”. Takana on juuri käyty kilpailu Barcelonassa toimittajan kysyessä, ”*oliko tämä käännekohta MM-taistelussa?*”:

”– Hyvä kysymys. Mielestäni viime vuonna tilanne oli vähän samanlainen. Silloinkin sanoin, että tämä GP tuntui jonkinlaiselta käännekohtalta. Silloin löysimme luotettavuuden ja ymmärsimme autoamme yhä enemmän. Sen jälkeen olimme koko kauden todella kilpailukykyisiä, Häkkinen vastasi.

– Nyt tänä viikonloppuna saimme autostamme todella paljon tietoa. Olen nyt paljon luottavaisempi, kun minä ja insinöörimme tiedämme tästäkin vaikeasti ajettavasta autosta paljon enemmän ja sen luotettavuus on kilpailussa erinomainen.

– En edes yritä antaa selitystä, mitä merkitsee löytää autosta uutta tietoa. Sanon vain, että kilpailutilanteessa sen hankkiminen on aivan eri juttu kuin testeissä.”

Mika hankkii siis autostaan tietoa, jota auton rakentaneet insinöörit eivät kykene antamaan. Tieto, jota hän saa, riippuu tilanteesta. Kilpailutilanne antaa erilaista tietoa verrattuna testitilanteeseen. Tarkemmin sanottuna hän etsii tietoa *subteesta*, joka rakentuu henkilökohtaisen ajotaidon, ajokin

ja toimintatilanteen välille. Kyse on hiljaisesta tiedosta, joka on tulosta kyvystä lukea kaikkia tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä yhtä aikaa. Mika käyttää myös ilmaisua ”minä ja insinöörimme”, mikä tarkoittaa, että hän ei ole radalla yksin. Sijoitus kilpailussa riippuu koko tiimin onnistumisesta, kyvystä yhteisen kommunikaation kautta parantaa ja säätää auton ominaisuuksia huippusuoritusta varten. Suhde insinööreihin eli tiimiin on vähintäänkin yhtä tärkeä kuin suhde työvälineeseen eli autoon. Siten hiljainen tieto liittyy myös tiimissä jaettuun osaamiseen. Mika viittaa myös luotettavuuteen, toisin sanoen organisaatiosuhteeseen, formulatallin kykyyn rakentaa ajokki, joka on luotettava, ei vain testeissä vaan ennen muuta kilparadalla, jossa voi sattua mitä hyvänsä.

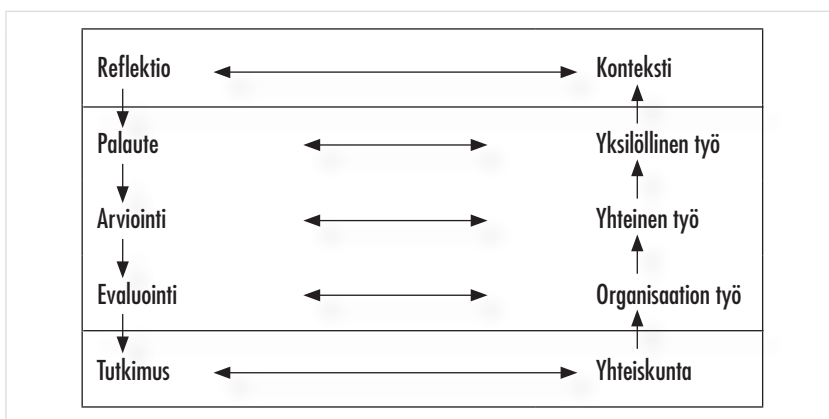
Ammatillisen osaamisen näyttäminen voidaan ajatella samalla tavalla. Näyttö voidaan järjestää testin tapaan, jolloin kaikki suoritusta häiritsevät tekijät on poistettu ja keskitytään juuri sen asian mittaamiseen, jota on tarkoituskin mitata. Testinäytössä työntekijää voivat häiritä vain läsnä olevat arvioijat. Jos hän ei osaa sulkea heitä mielestään, keskittyminen vaikeutuu ja suoritus on normaalitasoa heikompi. Näytöissä pyritään myös todellisiin tai todellisuutta simuloiviin tilanteisiin, joissa suoritus on altis tapahtumille ja häiriöille, jotka ovat tyypillisiä työtilanteissa. Sen lisäksi, että työntekijän on kyettävä keskittymään suoritukseensa, hänen on pidettävä aistinsa avoimena ympäristön tapahtumille, jotka saattavat estää tai heikentää työsuoritusta.

Tiedon tuottamisen näkökulmasta näyttö on hyvin monimutkainen tapahtuma, sillä näytöstä saatava tieto riippuu yhtä paljon mittaajasta ja mittarista kuin mitattavastakin. Täysin luotettavaa tietoa on mahdotonta saada. Siksi tulos on vain likiarvo, joka riippuu suoritustilanteesta ja toteutuksen kontekstista.

REFLEKTIO JA TYÖSSÄ OPPIMINEN

Mezirowin (1981, 1991) mukaan reflektiivisyys on oppimisen edellytys. Reflektio alkaa tuntemusten, affektoiden ja emootioiden havaitsemisesta ja tunnistamisesta ja ylittää aina teoreettisen reflektiivisyyden tasolle. Reflektio kohdistuu opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin sekä toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Kriittisen reflektion kautta oppiminen voi ylittää transformatiivisen, yksilön merkityskeemoja ja -perspektiivejä muuntavalle tasolle. Työn, työyhteisön ja työorganisaation näkökulmasta reflektointi voidaan määrittellä kontekstuaalisissa yhteyksissään (ks. kuvio 3).

Työssä oppimisen ymmärtämisen avain on *reflektion* ja *kontekstin* käsitteiden välisessä suhteessa. Reflektiivinen oppiminen ei liity vain olemassa olevien asioiden ja toimintojen opetteluun vaan myös uuden tiedon tuottamiseen. Mezirowin (1991) mukaan aikuisen oppimisen ytimenä on reflektio, joka on edellytyksenä uutta toimintaa tuottavien merkityskeemojen ja -perspektiivien muodostamiselle. Merkitykset ja merkitysrakenteet ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön elämän vaiheissa. Tiedon käyttömahdollisuus eli referenssi ja tieto ovat eri asioita. Referenssi liittyy merkitykseen, joka on vain informaation käsitteilyä mielessä eikä missään symbolisessa muodossa hänen ulkopuolellaan. Reflektio ei kuitenkaan kuvaa vain oppimisen yksilöpsykologisia ehtoja. Yhtä lailla se kuvaa sosiaalisia, ryhmän, organisaation ja aina yhteiskunnan toiminnasta määräytyviä ehtoja.

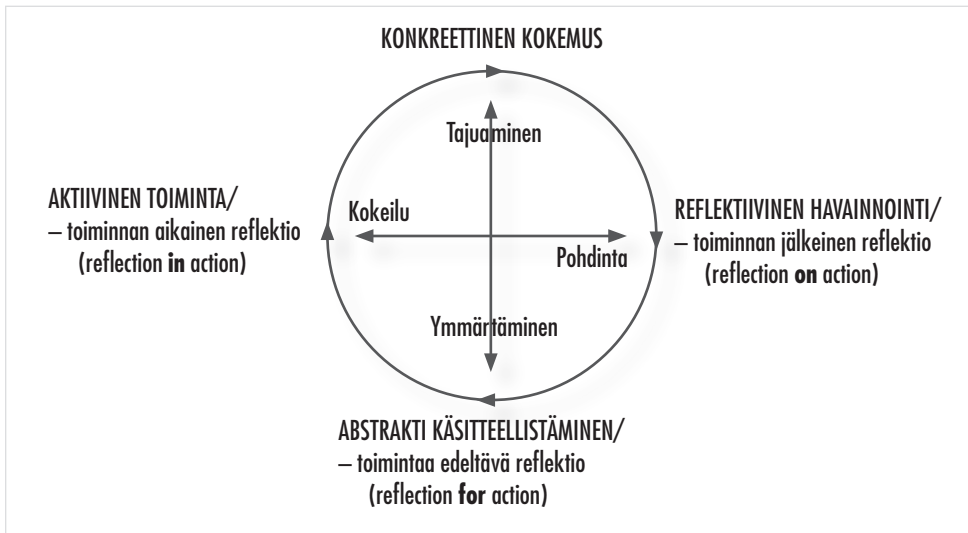


Kuvio 3. Reflektio konteksteissaan (Poikela 2005a).

Reflektio ja tutkimus muodostavat yleiset käsitteelliset reunaehdot työssä oppimisen ilmiön analysoinnille. Reflektointi on ilmiöiden pienin yhteinen tekijä, jota ilman ei voida ymmärtää palaute-, arviointi- ja evaluointitoimintoja. Myöskään tutkimus ei tule toimeen ilman reflektointia, mutta sen kontekstuaalinen yhteys on yhteiskunta ja sen tietoa tuottavat instituutiot. Kuviossa 3 esitetyt palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin käsitteet on ikään kuin varattu työorganisaatiossa tapahtuvien oppimisen ja tiedonmuodostuksen ilmiöiden erittelyä varten. Samalla ne tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää, organisoida ja johtaa tiedon ja oppimisen prosesseja arjen työn ja luonnollisen kielen käytön näkökulmasta. (Järvinen & Poikela 2000, 2001.)

KOKEMUKSELLINEN JA REFLEKTIIVINEN OPPIMINEN

Kolb (1984) kuvaa reflektion yhtenä kokemuksellisen oppimisen syklin vaiheena. Reflektio on aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin, muiden oppijoiden ja ohjaajansa kanssa. Reflektiivinen havainnointi on jännitteisessä suhteessa oppijan ulkoiseen toimintaan, opitun aktiiviseen kokeiluun. Siten reflektion tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä. Vaikka Kolb ei annakaan selkeää vastausta siihen, onko toiminnan aikainen reflektio mahdollista, sen täytyy olla sitä, koska tekeminen, soveltaminen tai kokeilu ei voi johtaa oppimiseen ilman havainnointia (ks. kuvio 4).



Kuvio 4. Kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen (Poikela 2005).

Reflektiivisen oppimisprosessin tuloksena on aikaisempaa paremmin jäsentynyt tai uusi kokemus, joka sisältää sekä uusien tietorakenteiden muodostamisen että emootioiden ja sosiaalisten odotusten purkamisen ja uudelleen muokkaamisen. Aikaisempien kokemusten reflektointi antaa mahdollisuuden aktivoida oppijan ajattelua, avata uusia näkökulmia koettuun ja auttaa havainnoimaan sitä, mitä hän osaa ja missä tietämyksen aukot ovat. Ohjaajan taitoihin kohdistuvat monenlaiset uudet vaatimukset. Ei riitä, että hän osaa ohjata yksittäistä oppijaa tai edes usean oppijan ryhmää, vaan hänen on opittava ohjaamaan ryhmäprosesseja, projektioppimista ja ongelmaratkaisua. On opittava käyttämään erilaisia ohjaustyyliä ja -tapoja, jotka ymmärretään oppimisprosesseihin kohdistuvina interventioi-

na (esim. Cockman et al. 1992). Sen sijaan, että oletetaan oppimisen ta-
pahtuvan jaetun tiedon perusteella, oppijoita on opastettava, neuvottava,
tuettava ja autettava oppimisen kaikissa vaiheissa. Vasta se mahdollistaa
oppijan reflektointitaitojen, itsearvioinnin ja todellisen itseohjautuvuuden
kehittymisen.

PALAUTTEESTA OPPIMINEN YKSILÖN TYÖN KONTEKSTISSA

Kokemukseen perustuvaa ja uutta kokemusta tuottavaa reflektiivistä op-
pimista voidaan pitää työssä oppimisen ja sen johtamisen kuvauksen läh-
tökohtana. Kolbin (1984) mukaan hänen mallinsa on universaalinen ja
sopii siten mihin tahansa kontekstiin, erityisesti työssä oppimiseen. Koska
kokemuksellisen oppimisen sykli kuvaa yksilön oppimista, se soveltuu se-
littämään työssä oppimista pelkistetyimmässä muodossaan, toisin sanoen
oppimista yksilön työn kontekstissa. Oppijan aikaisempi *kokemus* ja taidot
muodostavat jatkuvan työssä oppimisen perustan. Työntekijä käyttää tai-
tojaan rutiininomaisesti työtä tehdessään mutta joutuu aika ajoin pohti-
maan uudenlaisia ongelmia ja ratkaisutapoja vanhojen rutiinien ja taitojen
osoittauduttua riittämättömiksi. Silloin työntekijä havainnoi ja pohtii ai-
kaisempia ratkaisutapoja, hankkii ja ottaa vastaan palautetta sekä analysoi
kriittisesti, mistä ongelmassa on kysymys ja miten tulisi toimia. Toisin sa-
noen hän *reflektoi* toimintaansa.

Kokemusten reflektointia seuraa tarvittaessa uuden tiedon hankkiminen,
esimerkiksi kyseleminen työtovereilta tai muiden tiedonlähteiden käyttö
sekä pyrkimys löytää uusia tapoja ymmärtää ja käsitteellistää edessä olevaa
ongelmaa. Kyse on uusien ilmaisujen, mallien tai käsitteiden löytämisestä,
mikä mahdollistaa uuden toiminnan, mallin, prototyypin, työvälineen tai
muun sellaisen kehittelyn. Mallia kokeillaan ja testataan käytännössä, mikä
puolestaan tuottaa uuden kokemuksen, ja niin kokemuksellisen oppimisen
sykli jatkuu työssä. Reflektointi liittyy oppimistoiminnan vaiheisiin kuvios-
sa 4 esitetyllä tavalla. Työtoiminnan kontekstissa reflektoinnin avainkäsite
on *palaute*, joka toisaalta liittyy palautetiedon muodostamiseen ja toisaalta
muodostaa oppimisen lähteen. Kun oppiminen nähdään vaiheittaisena
prosessina, sen ohjaaminen ja johtaminen tulevat myös mahdollisiksi.

Työntekijät kokevat tarvetta saada palautetta työstään ja esimiehet koke-
vat sen antamisen vaikeaksi. Etenkin niin sanotun negatiivisen palautteen
antaminen koetaan hankalaksi, eivätkä esimiehet itsekään koe saavansa
riittävää palautetta. Työelämää varten onkin kehitelty palautejärjestelmiä,
kuten ”360 asteen palaute” (esim. Valpola 2002), joka tarkoittaa esimiehil-

tä, alaisilta, vertaisilta, asiakkailta ja muilta intressitahoilta hankittua monisuuntaista palautetta. Palautteella on tärkeä kaksisuuntainen merkitys myös kehityskeskusteluissa, jolloin esimies ei vain anna palautetta työntekijälle vaan odottaa sitä itsekin. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on oppimisen avain, joka auttaa työntekijää oppimaan ja asettamaan itselleen ammatillisen kehittymisen tavoitteista. Samalla se auttaa esimiestä tukemaan työntekijän kehittymistä asettaen samalla haasteita oman esimiestaidon kehittämiseksi.

ARVIOINNISTA OPPIMINEN YHTEISEN TYÖN KONTEKSTISSA

Työssä oppimisessa on kyse työntekijöiden, ryhmien ja tiimien ja koko organisaation oppimisen samanaikaisesta tarkastelusta. Perinteisesti oppimista on tutkittu erillisinä yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotason ilmiöinä, mutta todellisuudessa ne ovat toisiinsa sidoksissa olevia prosesseja. Työssä oppimisen organisointi kuuluu erottamattomana osana työprosessien suunnitteluun ja kehittämiseen, eivätkä ne ole toisistaan riippumattomia ilmiöitä. Esimerkiksi kehityskeskusteluja ei tulisi käydä vain esimies-alaiskeskusteluina, vaan niihin pitäisi liittää ryhmäkehityskeskustelu sekä ennen että jälkeen yksilöllisen työn tarkastelun.

Ryhmäkeskustelut antavat mahdollisuuden merkitysten rakentamiseen, koska organisaation kehittämiseksi elintärkeät asiat tulevat yhteiseen tarkasteluun sekä organisaation visioiden ja strategioiden että työntekijöiden henkilökohtaisten käsitysten yhteensovittamisen näkökulmasta. Työyhteisöissä ei ole niinkään pulaa informaatiosta kuin ymmärrystä tuottavista merkityksistä ja ihmisten mahdollisuuksista sovitaa osaamiseensa kohdistuvat kehitysvaatimukset organisaation kehittämistarpeisiin. Kehityskeskustelujen jälkeen toteutunutta toimintaa harvoin myöskään arvioidaan yhteisesti. Ihmisille on kuitenkin tärkeää olla mukana tuottamassa omaa ja yhteistä toimintaa koskevaa *arviointitietoa*, joka auttaa myös henkilökohtaisten tavoitteiden asettelussa.

Vastaavalla tavalla kuin yksilö, myös työryhmä tai tiimi oppii yhteistoiminnassa kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen periaatteiden mukaan. Ryhmä kohtaa uuden ongelman tai haasteen, jossa siihenastinen osaaminen ja rutiniit eivät enää riitä. Työntekijät vaihtavat kokemuksiaan jakaen asiaa koskevan tietämyksensä keskenään. Sen jälkeen he ryhtyvät yhteisesti refleктоimaan eli arvioimaan ja analysoimaan, mistä oikein on kyse. Yhdessä ryhdytään hankkimaan uutta tietoa, malleja ja käsitteitä ilmiön ymmärtämiseksi uudella tavalla. Uusi hankittu ja aikaisempi päteväksi havaittu

tieto organisoidaan käsitteellisen mallin, suunnitelman tai muun mallin muotoon, joka puolestaan nousee huolellisen puntaroinnin ja soveltamiseen valmistautumisen kohteeksi. Ryhmässä tuotettua toimintasuunnitelmaa, prototyyppiä, työkalua tms. kokeillaan ja testataan käytännössä, jolloin ryhmä ja sen jäsenet oppivat tekemällä. Soveltamisen aikana havainnoidaan kriittisiä kohteita ja havaintoihin palataan saadun kokemuksen jälkeen yhteisesti. Kerätään siis kokemuksia siitä, miten hyvin uusi työskentelytapa tai työkalu käytännössä toimii, ja niin oppimisen sykli jatkuu. Vuorovaikutus ja yhdessä arvioiminen ovat ryhmäoppimisen keskeiset elementit. Arviointi on toimijoille siten sekä tiedon että oppimisen lähde.

Kuvaus on analoginen suhteessa Nonakan ja Takeuchin (1995) organisaationaalisen tiedon muodostuksen malliin. Ero on näkökulmassa: oppimisen sijaan Nonaka ja Takeuchi analysoivat niin sanottua SECI-prosessia (socialization – externalization – combination – internalization). Oppimiseen liittyvät käsitteet (*sharing members experiences – dialogue or collective reflection – networking new knowledge – learning by doing*) löytyvät kuitenkin heidän teksteistään. Ajattelutavan mukaan organisaationaalisen tiedon prosessoinnin ja johtamisen avainryhmä on *keskijohto*, jonka pitää kyetä toimimaan sekä hierarkkisessa että ei-hierarkkisessa organisaatiossa. Keskijohto asemoituu organisaation solmukohtiin, jolloin siitä riippuu tiedonkulku niin ylhäälle kuin alhaallekin. Relevantin, toimintaa koskevan tiedon suhteen ylin johto on riippuvainen heistä, ja työntekijöiden osaamisen kehittyminen riippuu heidän johtamis- ja ohjaustaidoistaan. Myös Zuboff (1988) antaa keskijohdolle tehtävän oppimisen johtajana ja informaatiotoimintojen ohjaajana.

EVALUINNISTA OPPIMINEN ORGANISAATION TYÖN KONTEKSTISSA

Edellä on esitetty, kuinka Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli on analoginen suhteessa Nonakan ja Takeuchin mallin pohjalta kehitelyyn yhteisen oppimisen sykliin. Vastaavasti Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) organisaationaalisen oppimisen malli on analoginen suhteessa yksilöllisen ja yhteisen oppimisen syklimalleihin. Siinä organisaationaalinen oppiminen alkaa intuitiosta, jonka joku organisaation jäsen on ilmaissut. Intuitio vaatii tulkintaa ryhmässä, jolloin tuloksena on yhteistä tietoa. Tuotettu tieto integroidaan kollektiiviseen tietämykseen ja lopulta institutionaalistetaan organisaation käytännöksi. Organisaation oppimisessa ei enää puhuta vain kokemusten tarkastelusta, joka on keskeistä yksilön ja ryhmän oppimisessa. Kyse on enemmänkin osaamisen ja tiedon tuottamisesta, jakamisesta ja johtamisesta koko työorganisaation kontekstissa.

Intuitio ei synny tyhjästä eikä pelkän mielikuvituksen tuloksena. Työelämässä sen tekee mahdolliseksi yksilöiden monipuolinen työkokemus, aktiivista osallistumista kannustava työyhteisö ja työorganisaation verkostoituminen niin sisäisesti kuin ulkoisestikin. Intuition muodostaminen voi ilmetä aloitteiden tekemisenä tai systemaattisena kehittämisenä ja perustua niin sanottujen heikkojen signaalien havaitsemiseen uusia innovaatioita etsittäessä. Intuitio vaatii yhteistä tulkintaa, jolloin esimerkiksi aloitteeseen sisältyvät merkitykset ja mahdollisuudet pitää punnita asiantuntevassa ryhmässä aloitteentekijä mukaan lukien. Kun ryhmän tulkinta osoittaa idean tai innovaation hyödyn organisaatiolle, se vaatii systemaattista käsitteellistämistä, suunnittelua ja mallintamista sekä viemistä kaikkien asianosaisten tietoon. Toisin sanoen intuition generoima tieto integroidaan olemassa olevaan tietämykseen ja organisaation tietokantoihin. Sen jälkeen kehittelyn ja kokeilujen kautta tuotettu uusi toiminta institutioidaan osaksi koko organisaation toimintaa, jolloin määritetyt uudet toimintatavat ja -käytännöt pyritään vakiinnuttamaan kaikkien saatavilla olevaksi tiedoksi ja kaikkien käyttöön. On selvää, että jokainen vaihe vaatii reflektointia, huolellista arviointia ja analyysia tiedon luomisen ja käytön tarkoituksenmukaisuuden ja hyödyllisyyden näkökulmasta.

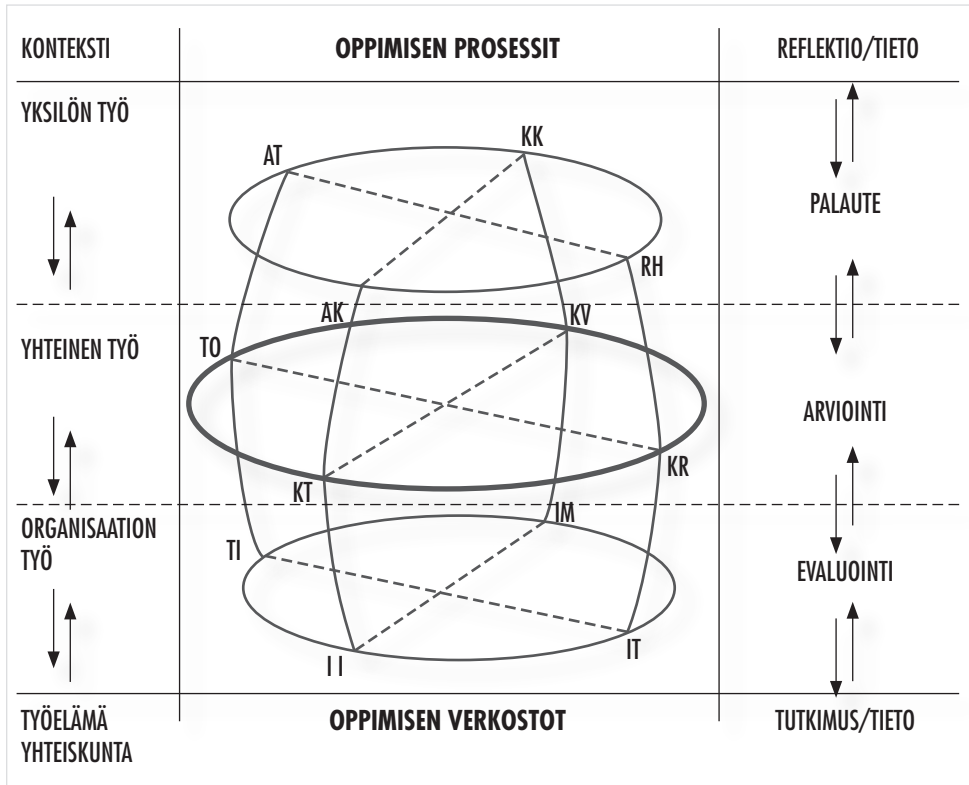
Organisaatiot tarvitsevat yhteisiä *keskustelufoorumeja*, joihin eri toimintayksiköihin ja -ryhmiin kuuluvat yksilöt voivat osallistua. Niissä rakennetaan kuvaa siitä, mihin visioissa ja strategioissa ollaan menossa, missä kehittämisen kulloisetkin painopisteet ovat ja millä tavalla organisaation eri osat ja osalliset ovat kehittämistyössä mukana. Toisin sanoen keskustelufoorumeja tarvitaan organisaation oppimisen edellytysten varmistamiseksi, muun muassa ryhmä- ja esimies-alaiskeskustelujen täydentämiseksi. Organisaation tiedonhankinta sisältää esimerkiksi kyselyjä ja kartoituksia, jotka ovat osa yhteistä tiedonmuodostuksen prosessia. Hankitun *evaluointitiedon* avulla organisaation johto arvioi toimintaansa strategisten tavoitteidensa suunnassa ja tekee päätöksiä. Johdon keskeinen tehtävä on huolehtia uusien toimintakäytäntöjen evaluoinnista, luoda kanavat ja foorumit palaute- ja arviointitiedon hyödyntämiseksi ja uuden tiedon hankinnalle sekä jälleen toimintaprosessin tuottaman uuden tiedon hyödyntämiseksi. Toisin sanoen on pidettävä huolta siitä, että oppimisen edellytykset turvataan. Esimerkiksi organisaation jäsenillä on oltava vapaa pääsy oppimiseen tarvittavan tiedon lähteille ja tiedon kulun on oltava niin esteetöntä kuin mahdollista.

Intuition muodostaminen on sidoksissa hyvin vahvasti organisaatiossa tapahtuviin piilo- tai esitietoisiin toimintaprosesseihin. Se ei selity vain yksilön toiminnan näkökulmasta, koska työprosessit ovat jaettuina niin yk-

silöiden kuin työyhteisöjenkin välillä. Intuition tulkinta alkaa toiminnan tietoisten elementtien kartoittamisesta. Tulkintaprosessi kohdistuu myös sanattomaan tietoon, joka pyritään muuttamaan kielelliseen muotoon. Yksilötason tulkinnat sisältävät ristiriitoja, jotka ryhmän tasolla pyritään ratkaisemaan kaikkien ymmärtämään ja yhteisesti hyväksymään muotoon. Yhteinen kieli ja yhteinen tulkinta tekevät intuitiosta johdetun tiedon organisaation omaisuudeksi ja ominaisuudeksi, mikä tarkoittaa tulkitun tiedon integroitumista osaksi kollektiivista toimintaa. Integroituminen ilmaisee työyhteisön jatkuvaa keskinäistä kommunikaatiota yhteisesti jaettujen käytäntöjen kautta. Käytäntöjen vakiinnuttaminen tuottaa institutionaalisoitumisen, mikä tarkoittaa rutiineja, rakenteita, järjestelmiä, strategioita ja formaalisia puitteita, jotka lopulta alkavat ohjata yksilöiden organisaationaalista käyttäytymistä. Uudet rutiinit auttavat oppimaan, mutta toisaalta niihin jähmettyminen, kuten aikaisemminkin on voinut tapahtua, alkaa ennen pitkää myös estää oppimista, kun toiminta vaatii uudelleen suuntautumista ja uusien innovaatioiden omaksumista.

OPPIMISEN JA OSAAMISEN PROSESSIEN ARVIOINTI

Kolbin (1984), Nonakan ja Takeuchin (1995) sekä Crossanin, Lanen ja Whiten (1999) mallit leikkaavat toisiaan tavalla (ks. kuvio 5), joka antaa mahdollisuuden jäsentää kokemuksellista työssä ja työorganisaatiossa oppimisen prosessimallia (ks. Järvinen & Poikela 2000, 2001). Kolbin sykli pyrkii universaalisuuteen, jolloin sen tarkoituksena on selittää yksilön oppimistoimintaa missä kontekstissa tahansa. Nonakan ja Takeuchin kuvaus nostaa esiin yksilölliselle ja yhteisölliselle oppimiselle välttämättömät tiedonmuodostuksen prosessit. Crossanin, Lanen ja Whiten mallissa yksilö pukee intuition ajatukseksi, joka tarvitsee tulkitsijakseen ja välittäjäkseen ryhmän, minkä jälkeen saavutettu tieto voi integroitua ja institutionaalista koko organisaation yhteiseksi omaisuudeksi ja ominaisuudeksi.



KK – KV – IM: *sosiaaliset prosessit*: (konkreettinen kokemus – kokemuksen vaihto – intuition muodostus),
 RH – KR – IT: *reflektiiviset prosessit*: (reflektiivinen havainnointi – kollektiivinen reflektointi – intuition tulkinta),
 AK – KT – II: *kognitiiviset prosessit*: (abstrakti käsitteellistäminen – käsitteellisen tiedon organisointi – tulkitun intuition integrointi) ja
 AT – TO – TI: *operationaaliset prosessit*: aktiivinen toiminta – toimimalla oppiminen – tiedon institutioinaalistaminen).

Kuvio 5. Työssä oppimisen kontekstit, prosessit ja arviointitieto (Poikela 2005a).

Oppimisessa ja osaamisen tuottamisessa olennaisinta ei ole niinkään se, mitä tapahtuu yksilön, ryhmän tai organisaation “tasoilla”, vaan pikemminkin se, mitä tapahtuu niiden välillä. Hedelmällisintä on puhua yksilön, yhteisen ja organisaation työn ja oppimisen konteksteista, joissa yhdistyvät tilanteen, ajan ja paikan määrittämät toiminnan ja oppimisen prosessit. Olennaisin oppimistulos ei ole asioiden muistaminen tai tiedon hallinta vaan osaaminen, joka ymmärretään toiminnallisen (ajattelu ja tekeminen) prosessin hallintana. Tällaista oppimista ja osaamista tuottaviksi tekijöiksi voidaan määrittää *sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset* ja *operationaaliset* prosessit (ks. kuvio 5), jotka yhdentävät yksilön, ryhmän ja organisaation konteksteissa tapahtuvaa simultaanista oppimista (Järvinen & Poikela 2000; 2001; Poikela 2005a).

Kuvion 5 oikea puoli liittyy arviointitiedon (palaute, arviointi ja evaluointi) hankkimiseen. Asetelmassa arviointiin liittyvällä reflektoinnilla on kaksoisfunktio. Yhtäältä reflektointi tuottaa tietoa ongelmanratkaisua, kehittämistä ja innovaatioita varten, ja toisaalta se toimii yksilöiden, ryhmien ja organisaation oppimisen ja uuden osaamisen luomisen lähteenä. Ilman reflektion tuottamaa tietoa, hiljainen tieto mukaan lukien, oppimista ei tapahdu.

Yksilön työn kontekstissa organisationaalisen oppimisen käyteaineena toimii palautetieto, jota yksilö voi hankkia sekä omin toimin että saada työtovereilta, esimiehiltä, asiakkailta ja muilta toimijoilta. Yhteisen työn kontekstissa keskusteluissa tuotettu arviointitieto on olennainen ideoiden, valintojen ja päätelmien lähde, jonka avulla tavoitellaan ratkaisuja yhteisiksi ja omakohtaisiksi koettuihin työongelmiin. Organisaation työn kontekstissa systemaattinen tiedonhankinta kyselyiden, kartoitusten ja haastatteluiden muodossa sekä muuhun organisationaaliseen tiedonmuodostukseen liittyvänä luo edellytyksiä organisaation strategiselle päätöksenteolle.

Oppimista ja osaamista tuottavien prosessien ottaminen arvioinnin kohteeksi ja kriteerien perustaksi muuttaa arviointiajattelua perinpohjaisesti. Kyse ei ole vain arviointiajattelun muuttumisesta. Haaste kohdistuu yhtä lailla työssä oppimisen johtamiseen. Osaaminen ei ole vain muistin varaan rakennettua tietämistä tai tekemisen kautta ilmaistua suorittamista. Inhimillisissä järjestelmissä ja toiminnoissa osaamiseen sisältyy aina myös sosiaalinen taitaminen ja luovuus. Oppimaan oppimisen, johon kuuluvat muun muassa vuorovaikutuksen ja ongelmanratkaisun taidot, merkitys on keskeinen, jopa ensisijainen verrattuna esimerkiksi pelkkään teknisen tiedon tai rajalliseen operaatioiden hallintaan. Siten arvioinnille on asetettava kokonaisvaltaisuuden vaatimus.

Kun arviointi kohdistuu sosiaalisiin prosesseihin, havainnoidaan oppijoiden kykyä toimia yksin ja yhdessä, heidän riippuvuuttaan muiden tuesta sekä kykyä toimia ryhmässä, ryhmän jäsenenä ja johtajana. Reflektiiviset prosessit kertovat oppijan turvautumisesta erilaisiin toimintamalleihin, kyvystä kohdata erilaisia ongelmatilanteita, etsiä ratkaisumalleja tai osoittaa innovatiivista luovuutta. Kognitiiviset prosessit osoittavat tiedon hallintaa, joka alkaa ohjeiden lukemisen ja noudattamisen taidosta, toimintaperiaatteiden muotoilusta ja työvälineiden käytön perusteluista ulottuen kokonaisuuksien hallintaan saakka. Operationaaliset prosessit osoittavat tehtävien ja toiminnan jäsentynyttä ja sujuvaa hallintaa. (Poikela 2004a; 2004b)

TYÖSSÄ OPPIMISEN ARVIOINTI JA OPPIMISEN JOHTAMINEN

Työorganisaatiossa oppimista ja osaamista tuottavia ydinprosesseja ovat esimerkiksi tuotekehittäminen, osaamisen kehittäminen ja laadun parantaminen. Kukin niistä voi koostua osaprosesseista, joita ovat muun muassa aloitetoiminta, kehityskeskustelut, auditoinnit ja palaverikäytännöt, mukaan lukien työssä oppimisen ohjaus. Työssä oppimisen prosessimalli toimi voi toimia suunnittelun välineenä, jonka avulla on mahdollista määrittellä arvioinnin ja johtamisen kannalta välttämättömät operaatiot. Suunnittelun ja toimenpideohjelmien ja johtamisen avulla kyetään huolehtimaan siitä, että oppimista ja osaamista tuottaviin prosesseihin ei tule katkoksia ja että häiriöt huomataan ja korjataan.

Oppiminen, arviointi ja johtaminen ovat sidoksissa tiettyihin perusoletuksiin, jotka puolestaan vaikuttavat siihen, miten toiminnot organisoidaan ja millaista oppimista ja osaamista kyetään tuottamaan (Poikela 2005b). Ei ole samantekevää, sääteleekö työ- ja ammattikulttuuria byrokraattinen tavoitejohtaminen, markkinahakuinen tulosjohtaminen vai laatua korostava prosessijohtaminen. Välittömimmin kulttuuri ja ilmapiiri heijastuvat kehityskeskusteluissa, joissa kyse on työntekijän henkilökohtaisista tavoitteista, tuloksista ja osaamisesta (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Oppiminen, arviointi ja johtaminen (Poikela 2005b).

| OPPIMISEN TEORIA | Oppimisen fokus | ARVIOINTI | JOHTAMINEN | KEHITYS KESKUSTELU |
|------------------|-----------------|----------------------------------|---------------------|----------------------|
| Behaviorismi | Refleksio | Käyttäytymisen kontrolli | Tavoitejohtaminen | Tavoitekeskustelu |
| Kognitivismi | Kognitio | Tiedon hallinnan kontrollointi | Tulosjohtaminen | Tuloskeskustelu |
| Eksperialismi | Reflektio | Osaamisen laadun näyttäminen | Prosessijohtaminen | Osaamiskeskustelu |
| Humanismi | Dialogi | Vuorovaikutuksen yhteisarviointi | Ihmisten johtaminen | Pari/ryhmäkeskustelu |
| Situationalismi | Tilanne | Onnistumisen arviointi | Tilanne johtaminen | Tilannekeskustelu |

Behavioristisen, käyttäytymistieteeseen perustuvan oppimiskäsityksen ja tavoitejohtamisen välillä vallitsee vahva yhteys, joka liittyy yhtäältä käyttäytymisen ja suorituksen tavoiteasetteluun ja toisaalta arviointitapaan. Behavioristisessa opetuksessa oppimista johdetaan niin sanottujen pääte-käyttäytymistavoitteiden avulla, jotka ositetaan sopivan kokoisiksi osik-

si niiden opettelua varten. Tavoitteiden jakaminen keinoihin ja edelleen yksittäisiin toimenpiteisiin toimii vastaavalla tavalla tavoitejohtamisessa. Myös arvioinnin keinot ovat samoja, mikä tarkoittaa käyttäytymisen ja suorituksen välitöntä palautekontrollia sekä saavutuksen vertaamista tavoitteeseen. Oppimisen fokus on *refleksiossa*, joka tarkoittaa ehdollisen käyttäytymisen säätelyä joko ärsykkeeseen liitetyn mielihyvän tai reaktiota säätelevän palkinnon ja rangaistuksen avulla.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen ja tulosjohtamisen välinen yhteys liittyy tavoitteisiin perustuvan opetus- ja johtamistavan kritiikkiin ja tiedon muodostukseen liittyvien psykologisiin löydöksiin. Ihmisen tavoitteellinen käyttäytyminen ei perustu vain ulkoa annettuun ohjeistoon, vaan hän toimii myös oman intentionsa, omien tiedollisten malliensa perusteella. Tehdäkseen tulosta oppijalla ja työntekijällä on oltava ymmärrys ja sisäinen motivaatio tavoitteelliseen työskentelyyn. Oppimisen fokus on *kognition* muodostuksessa, mikä tarkoittaa oikean tiedon perustalta rakennettua oikeaa käsitystä toiminnan kohteena olevasta asiasta. Arvioinnissa työntekijän odotetaan hallitsevan työnsä ja kontrolloivan omaa käyttäytymistään. Kognitivismi ei vähennä kontrollin tarvetta, kuten ei myöskään tulosjohtaminen, vaan päinvastoin lisää sen intensiteettiä ulottamalla yksilön psyykkisen toiminnan säätelyyn asti.

Eksperientialistisen eli kokemuksellisen oppimiskäsityksen ja prosessijohtamisen yhteys on huomion kohdistamisessa toimintaan, johon myös tiedon muodostuksen ja suoritusten ohjaaminen yhdistetään. Siten arvioinnin kohteena on osaaminen, joka määrittyy työryhmän ja työyhteisön jakamassa työ- ja oppimisprosessien kokonaisuudessa. Oppimisen ja toiminnan fokus on *reflektio*, joka tarkoittaa tuloksiin tähtäävää laadun havainnointia, ongelmakohtien tunnistamista ja ratkaisua, liittyivätpä ongelmat henkilökohtaiseen tai koko organisaation toimintaan. Kokemuksellisesta oppimisesta käytetään toisinaan nimitystä kokonaisvaltainen oppiminen, koska se ei rajoitu käyttäytymisen ja tietämisen säätelyyn, vaan tarkastelee oppimistoimintaa kokemuksen, reflektoinnin, kognition ja tekemisen vaiheiden jatkumona. Siitä syystä se soveltuu erinomaisesti työssä oppimisen ja sen ohjaamisen perustaksi.

Taulukon alimmilla riveillä on kuvattu myös humanististen ja situationaalisten oppimisteorioiden yhteys arviointiin ja johtamiseen. Humanismilla on ollut suuri vaikutus koulutuksen ja työelämän kehitykseen aina 1930-luvulta saakka, jolloin toteutettiin kuuluisat Hawthorne-tutkimukset (Mayo). Vertailutilanteena toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että työn ergonomiset parannukset johtivat parempiin suorituksiin, ei vain koeryh-

mässä vaan myös vertailuryhmässä. Hämmäntävä tulos kyettiin selittämään psykologian avulla. Pelkkä huomion kohteeksi joutuminen tuotti parempia työtuloksia. Syntyi niin sanottu humanistinen koulukunta, jonka kritiikin kärki kohdistui työn maailmassa taylorismiin ja koulutuksen maailmassa byrokraatiaan ja behaviorismiin.

Ihmisten johtamisen ja opiskelijakeskeisen pedagogiikan ja yhteinen fokus on yhteistoiminnassa ja *dialogissa*, jonka laatuun myös arviointi kohdistuu. Toisaalta humanismia voi arvostella siitä, että se pitää ihmiset ja asiat liiaksi erossa toisistaan ja synnyttää turhaa ”humanistien ja insinöörien” vastakkainasettelua. Situationalistisen oppimisteorian, tilannejohtamisen ja tilannekeskustelun välinen yhteys esimerkkinä siitä, että myös muiden kuin niin sanottujen vahvojen oppimis- ja johtamisparadigmojen välillä on yhteys.

Vahvat paradigmat ovat vaikuttaneet erityisesti 1970-luvun tavoiteajattelussa, 1980-luvun tulosideologiassa ja 1990-luvun prosessiajattelussa. Humanismin kriittinen suhde muihin ”ismeihin” on vaikuttanut jo taylorismin ja behaviorismin alkuvaiheiden vaihtoehtojatteluun näihin päiviin asti. 2000-luvun pääsuuntaus lienee edelleen prosessijohtaminen, joka syvenee ja rikastuu siten, että myös aineettomat resurssit, kuten inhimillinen osaamispääoma ja sosiaalinen pääoma, otetaan huomioon johtamisessa. (Poikela 2005b.)

YHTEENVETO

Oppimisen ja osaamisen prosesseihin kohdentuvaa arviointikriteeristöä on kokeiltu vuosina 1999 ja 2000 Opetushallituksen matkailu-, ravitsemus- ja kotitalousalan koulutuksen näyttöarviointiprojektissa (Nuotio, Backman, Pernu & Sisättö 2001). Kokeilussa johdettiin ammatillisesta osaamisesta opetussuunnitelmaan kirjatut osaamisalueet, määritettiin arviointikohteet ja näyttötehtävät. Arviointikriteerit muodostettiin kolmiportaisen asteikon (tyydyttävä, hyvä, kiitettävä) perusteella. Jokaisella osaamisalueella määriteltiin sosiaalisten, reflektiivisten, kognitiivisten ja operationaalisten prosessien sisältö, joka sitten arvioitiin asteikkoa soveltaen. Raportin mukaan työelämän ja oppilaitosten edustajat pitivät kriteeriperustaista arviointia hyvänä, koska arviointi kyettiin kohdentamaan ja konkretisoimaan aikaisempaa paremmin ja koska kriteerit onnistuttiin määrittämään työelämään astuvan noviisin vähimmäisosaamisen kautta.

Vastaavaa kokeilua on toteutettu myös kansallisen näyttöperusteisen arviointijärjestelmän kehittämisprojektissa (Räkköläinen 2005, Räkköläinen & Ecclestone 2005). Pyrkimyksenä on siirtyä normiperusteisesta kriteeriperusteiseen näyttöarviointiin työssä ja ammatissa tarvittavan osaamisen osoittamiseksi. Kokeilussa kehitettiin edelleen mallia, jossa oppimistulosten arviointi kohdistui laaja-alaiseen ammatilliseen osaamiseen: *toiminnallisen, tiedollisen, sosiaalisen ja reflektiivisen* osaamiseen. Kokeilua varten analysoitiin aikaisemmissa arvioinneissa käytetyt arvioitavan osaamisen kuvaukset ja kriteerit, jotka sitten muokattiin arviointikokeilua varten. Kokeilu osoitti, että eri osapuolet pitävät näyttöjä luotettavina ja aitoina osaamisen arvioinnin välineinä. Työelämän edustajien mielestä näytöissä on mahdollista arvioida erityisen hyvin vuorovaikutustaitoja, kuten ryhmässä työskentelyä ja kykyä huomioda muita. Näyttöihin liittyvä ohjaus mahdollistaa opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittämisen kokemuksellisen oppimisen eri vaiheissa. Arvioinnin osapuolet kokivat näyttöperusteisen arvioinnin hyödylliseksi ja motivoivaksi, koska sen avulla voi antaa palautetta opiskelijoiden vahvuuksista ja kehittämistarpeista ja tukea heidän ammatillista kasvuaan. (Poikela & Räkköläinen 2006.)

Kehittäminen ja kokeilut antavat hyvän pohjan työssä oppimiseen perustuvien näyttötutkintojen kehittämiseksi. On vain tiedettävä, mitä ja miten arvioidaan, ja luotava kriteerit sitä varten. Huolellinen tutustuminen kriteereihin antaa työssä oppijalle välineet keskittyä siihen, mikä osaamisessa ja sen näyttämässä on olennaisinta. Viime kädessä on kyse koko työyhteisön oppimisesta ja uuden osaamisen aikaansaamisesta, jossa prosessissa tarvitaan niin oppimisen ohjausta kuin johtamistakin. Työnjohto ei enää pärjää vanhalla auktoriteettiasenteella. Työntekijät ja työttömät kontrolloivat yhä enemmän omaa toimintaansa, ja organisaation on kyettävä itse tuottamaan yhä parempaa osaamista. Uuden keskijohdon tehtäväksi tulee saada esiin ja huolehtia kokemusten myötä kasautuneen osaamisen jakamisesta sekä uuden osaamisen aikaansaamisen prosessien johtamisesta. – Olisi siis luotava työyhteisön omia pedagogisia käytäntöjä, mihin tarkoitukseen työssä oppimisen prosessi- ja arviointimallia voidaan hyvin soveltaa.

LÄHTEET

- Aamulehti 2000. Luotettavuus löytyi vihdoin. Mika Häkkisen haastattelu 8.5.2000.
- Argyris, C., & Schön, D. A. 1978. *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning? In: D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) *Reflection: turning experience into learning*. Worcester: Billing & Sons Limited.
- Cockman, P., Evans, B. & Reynolds, P. 1992. *Client-centred consulting. A practical guide for internal advisers and trainers*. London: McGraw-Hill.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. 1999. An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review* 24, 3: 522–537.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus*, 20, 4: 316–324.
- Järvinen, A. and Poikela, E. 2001. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 13, 7/8: 282–289.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Marsick, V.J. & Watkins, K. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- McAlpine, L., Weston, C., Beuchamp, J., Wiseman, C. & Beuchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105–131,
- Mezirow, J. 1981. Critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3–24.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 1, 5: 14–37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Poikela, E. 2004a. *Aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamisen perusteita – tieto, oppiminen ja osaaminen*. AiHe-projektin kokoomajulkaisussa Issakainen, M., Kaislasuo, R., Kiviranta, T., Lamppu, V-M., Malin, P.,

- Poikela, E. & Silvennoinen, M. 'Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa'. Opetushallitus. Hakapaino Oy. Helsinki 13–32.
- Poikela, E. 2004b. Developing criteria for knowing and learning at work: towards context-based assessment. *Journal of Workplace Learning*, 16, 5: 267–274.
- Poikela 2005a. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvat. Tampere: Tampere University Press. 21–41.
- Poikela 2005b. Luottamusta luova kehityskeskustelu. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press. 31–52.
- Poikela, E. & Rökköläinen, M. 2006. 'Intelligent accountability' – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 8, 2: 6–18.
- Rökköläinen, M. 2005. Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin. Arviointikokeilusta kohti käytäntöä. *Arviointi* 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Rökköläinen, M. & Ecclestone, K. 2005. The implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland. Outcomes from a pilot evaluation in 2002–2003 in Finland. *Arviointi* 1/2005. Helsinki Opetushallitus.
- Schön D. A. 1983. *The reflective practitioner. how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Valpola, A. 2002. *Onnistu kehityskeskustelussa*. Helsinki: WSOY.
- Zuboff, S. 1988. *In the age of the smart machine. the future of work and power*. New York: Basic Books.

HENKILÖKOHTAISTAMINEN HAASTAA VERKOSTOYHTEISTYÖHÖN



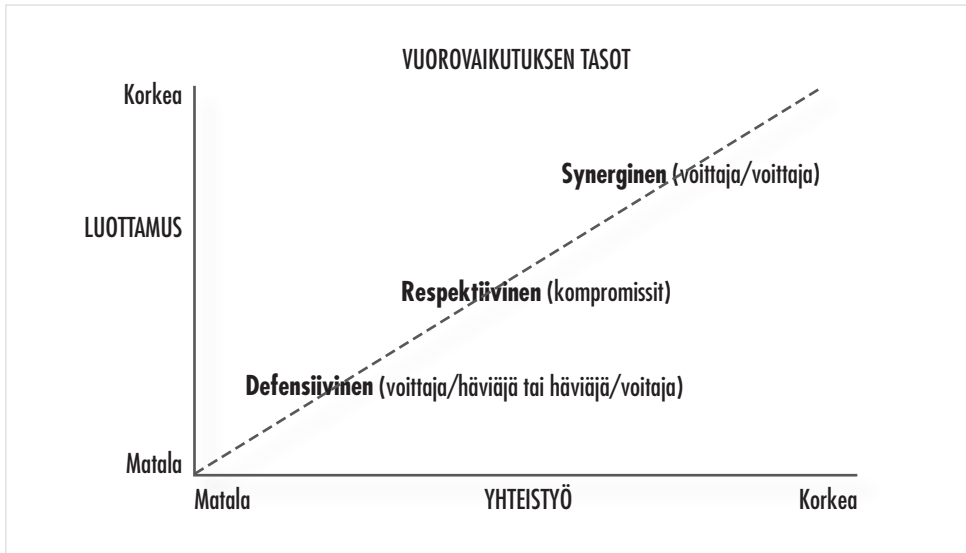
HENKILÖKOHTAISTAMINEN HAASTAA VERKOSTOYHTEISTYÖHÖN

Näyttötutkintotoimintaa ohjaava lainsäädäntö on ollut voimassa yli kymmenen vuotta. Näyttötutkintotoiminnan periaatteena on, että tutkinnon suorittaja osoittaa tutkinnon edellyttämän osaamisen. Oleellista on osaaminen, ei ammattitaidon hankkimistapa. Tutkinnon suorittamisessa on keskeistä kolmikantayhteistyö, jonka muodostavat tutkinnon suorittaja, työelämä ja oppilaitos.

HAKEUTUMISVAIHETTA TUKEVAT VERKOSTOT

Tutkinnon suorittajan kannalta omien mahdollisuuksien tunnistaminen sekä tarvittavan tiedon ja ohjauksen löytäminen on sekava vyyhti. Tämä käy selville myös työministeriön ja opetusministeriön laatimasta toimenpideohjelmasta Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen (Työhallinnon julkaisu 365/2006). Asiantuntijapalvelujen tarjoajia on paljon, mutta samanaikaisesti asiakkaiden kokemaa kokonaisvaltaisen ohjauksen ja tietopalvelun puute on suuri. Voisiko asiakaslähtöinen verkostoitunut toimintatapa olla avuksi?

Aikuiskoulutusorganisaatiot ovat alueellisesti enimmäkseen kilpailleet keskenään. Kilpailuasetelmasta yhteistyöhön ja kumppanuusperiaatteella toimivaan, verkostoituneeseen toimintatapaan siirtyminen on pitkä prosessi. Tuloksellinen verkostotyö pohjautuu asiakkaan parhaaksi tehtävään yhteistyöhön sekä avoimuuteen ja luottamukseen verkostokumppaneiden kesken.



Kuva 1. Alueen verkostoyhteistyön kehittäminen

Tietoa ja ohjausta tarvitsevalle henkilölle pääasia on, että hän saa tarvitsemaansa tietoa ja ohjausta mahdollisimman vaivattomasti. Hänelle ei ole oleellista, kuka tai mikä organisaatio palvelun tuottaa. Asiaksnäkökulmasta tarkasteltuna tavoitteena on yhden luokun palveluperiaate. Asiakkaan kokeman palvelun taustalla voi olla hyvinkin mittava palvelujen tuottajaverkosto.

Aikuiskoulutuksen haasteet ovat henkilökohtaistamisen kolmessa vaiheessa niin mittavat, että alueellisen verkostoyhteistyön kehittäminen on välttämätöntä.

ASIAKASLÄHEISTÄ PALVELUA VERKOSTON AVULLA

Hakeutumisvaiheen tuloksena tutkintoa tavoitteleva henkilö voi todeta ohjaavan opettajan kanssa käytyjen ohjauskeskustelujen ja mahdollisen ammattitaitokartoituksen perusteella, että hänellä todennäköisesti jo on tutkinnon edellyttämä ammattitaito. Tällöin hän esittää luotettavan dokumentin osaamisesta tai suorittaa näytöt. Useimmiten kuitenkin todetaan, että ammattitaitoa on joiltakin osin syytä syventää tai laajentaa. Henkilön elämäntilanne vaikuttaa oleellisesti niihin mahdollisuuksiin, joita hänellä on ammattitaidon kehittämiseen. Henkilön tapa ja tyyli oppia vaikuttavat myös siihen, miten henkilö ammattitaidon sujuvimmin hankkii.

Oppilaitosten näkökulmasta palvelutarpeen tunnistaminen ja palvelujen tuottaminen asiakkaalle on murrosvaiheessa. Oppilaitokset ovat toimineet aiemmin ensisijaisesti tarjontalähtöisesti henkilökohtaistamisen kolmessa vaiheessa: ammattitaidon tunnistamisessa, ammattitaidon hankkimisessa ja ammattitaidon tunnustamisessa. Henkilökohtaistaminen edellyttää asiakas- tai kysyntälähtöistä toimintatapa organisaatio- tai tarjontalähtöisen toimintatavan sijaan. Uusi toimintatapa ravistelee oppilaitosten rakenteita. Toimittaessa kysyntälähtöisesti on organisaation päätettävä, tuottaako se tarvittavan palvelun asiakkaalle itse vai hankkiiko se sen yhteistyöverkoston avulla.

Ammatillisen koulutuksen perustehtäviä ovat aluekehittäminen, työelämän kehittäminen ja opinpolkujen mahdollistaminen. Perustehtävän mukaan ja asiakaslähtöisesti toimittaessa tulee kaikkien vajaan 400 tutkinnon olla alueen, esimerkiksi maakunnan, asukkaiden saavutettavissa. Alueen koulutusorganisaatioiden tulee kyetä tuottamaan tutkintojen suorittamismahdollisuuksia alueen asukkaille. Keski-Suomen maakunnassa eri koulutusorganisaatiolla yhdessä on tutkinnon järjestämissopimukset yhteensä yli sataan perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoon. Osa alueen tarvitsemista tutkintopalveluista toteutetaan itse, osa tuotetaan yhteistyöverkoston avulla.

Alueellisessa kolmen koulutuskuntayhtymän yhteisessä näyttötutkintostrategiassa on todettu mm. seuraavaa:

”Tutkinnon suorittaja saa riittävää ohjausta kaikissa tutkinnon suorittamisen vaiheissa. Ohjaus on asiantuntevaa ja aikuisen opiskelijan itseohjautuvuutta tukevaa. Ohjauksessa huomioidaan tutkinnon suorittamisen vaiheet ja opiskelijan tarpeet. Erityistä tukea tarvitseville järjestetään lisäohjausta. Maakunnan eri alueilla oleville opiskelijoille turvataan tarvittavat ohjauspalvelut maakunnallisena yhteistyönä.”

”Näyttötutkinnon suorittajan osaaminen tunnustetaan. Todetun osaamisen perusteella hänet ohjataan joko suoraan koko tutkinnon tai sen osan suoritukseen. Mikäli osaaminen kaippaa vahvistamista tai lisäämistä, hänet ohjataan tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen. Ammattitaidon hankkimistavasta sovitaan henkilökohtaisessa opiskeluohjelmassa.”

”Oppilaitosten välillä sovitaan rahoitusta koskevista toimintatavoista, jotka mahdollistavat tutkinnonsuorittajan henkilökohtaisen opiskeluohjelman toteutumisen maakunnassa.”

Näyttötutkintostrategian mukainen asiakasläheinen palvelu edellyttää alueellista verkostoyhteistyötä.

ASIAKSLÄHEINEN TOIMINTA ON VERKOSTOYHTEISTYÖTÄ ELINKEINOELÄMÄN KANSSA

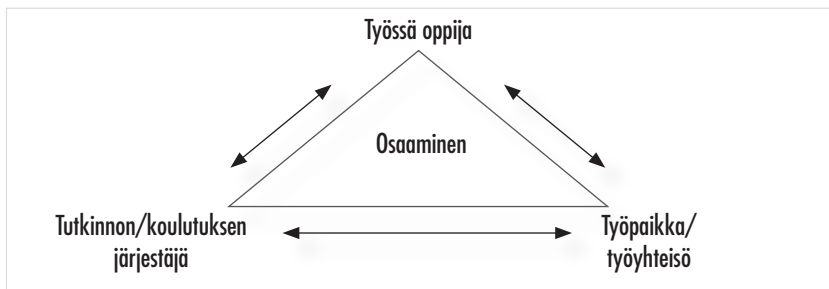
Työssä oppimisen näkökulmasta keskeisin ammatillisen koulutuksen yhteistyökumppani on elinkeinoelämä. Oppilaitosten ja työelämän kesken on muodostunut näyttötutkintotoiminnan vakiintuessa yhteistyöverkostoja, kuten työssä oppimispaikkojen verkostot, näyttöjen suorituspaikka-verkostot, työelämän arvioitsijaverkostot jne.

Tulevaisuudessa asiakasläheisen verkostotyön muotoja elinkeinoelämän kanssa voi olla myös HR-osaamiseen liittyvä palvelu (human resources). HR-managerin tehtävänä on toimia asiakasrajapinnassa joustavasti ja ratkoa yritysten koulutus-, osaamis- ja työvoimatarpeeseen liittyviä ongelmia yrityksen elinkaaren eri vaiheissa. Hän hankkii yritysten osaamisen kehittämiseen liittyviä asiakasyritysten käyttöön.

Yhtenä vaihtoehtona tulevaisuuden toimintamalliksi oppilaitosten ja työelämän rajapintaan voisivat olla seudulliset tai alueelliset ”osaamisasiamiehet”. He toimisivat seudun elinkeinoelämän, alueen oppilaitosten, työvoimatoimistojen ja kehittämissyhtiöiden solmukohdassa.

VERKOSTOYHTEISTYÖN MONET NÄKÖKULMAT JA TASOT

Yksilön näkökulmasta henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa ilmenee oheisen kuvan mukaisena verkostona.



Kuva 2. Yksilön näkökulmasta henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa

Organisaation kehittymisen näkökulmasta tarkasteluna osaamista voidaan tarkastella neljällä tasolla: yksilöiden osaaminen, työyhteisöjen ja työryhmien osaaminen, organisaation osaaminen (rakenteet, prosessit, järjestelmät, toimintamallit ja -kulttuuri) sekä verkoston osaaminen. Asiakasläheinen toimintatapa edellyttää osaamista näillä kaikilla tasoilla.

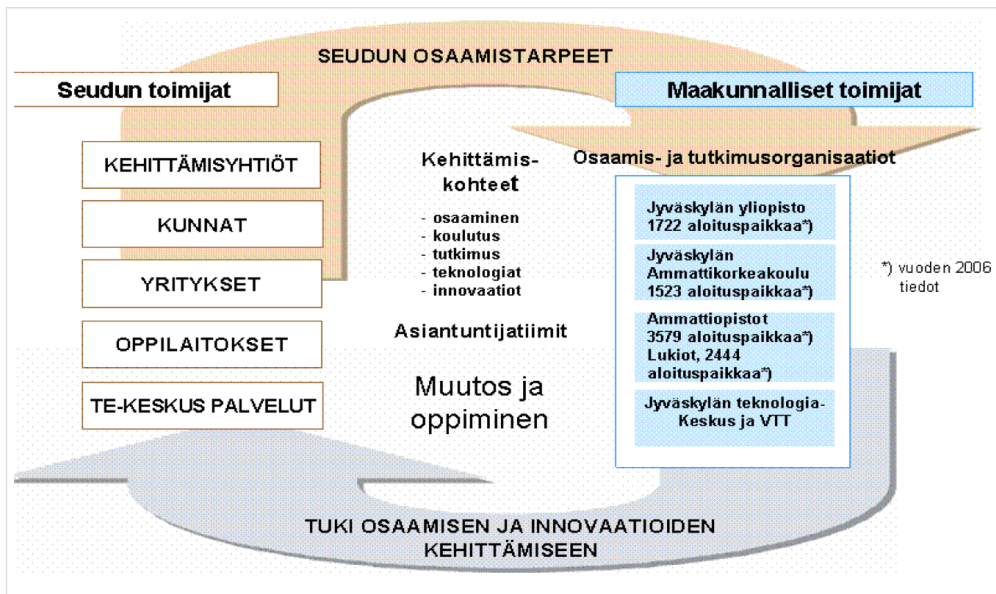
Oppivan alueen näkökulmasta tarkasteltuna mm. Keski-Suomen maakunnan maakuntasuunnitelmassa on linjattu osaamisen vahvistamista seuraavasti:

”Keski-Suomi kehittyy alueellisesti oppivana alueena. Tämän perustana on eri toimijoiden tiivis yhteistyö ja kumppanuus. Yhdessä oppimalla vahvistetaan kilpailukykyä osaamista tuottamalla, välittämällä ja soveltamalla. Osaamisen vahvistamisen vaikuttavuus ja yhteistyön tarve edellyttävät alueellisesti ja seudullisesti toimintakykyisiä kehittämis- ja osaamisorganisaatioita sekä työelämän verkostoja. Panostamalla oppimiseen ja verkottumiseen kaikilla tasoilla ja alueilla osaamisen vahvistamisella vastataan maakunnan kehittämishaasteisiin ja luodaan mahdollisuuksia.”

Keski-Suomen maakuntasuunnitelmaan on kirjattu oppivan alueen misio

”Maakunnan misio on rakentaa mahdollisimman laaja, monipuolinen ja aluevaikuttava osaamista vahvistava oppimispaikkojen verkosto.”

Tavoiteltava verkosto on kuvattu seuraavasti.



Kuva 3. Keski-Suomen oppimis- ja innovaatioverkosto

Verkostosuhde eri toimijoiden välillä on synergiaetuja tuottava yhteistyösuhde. Sille on ominaista verkostopartnereiden vastavuoroisuus, keskinäinen riippuvuus ja löyhä keskinäinen sidonnaisuus. Synergisessä vuorovaikutuksessa toimitaan win–win-periaatteella.

Asiaksläheinen, tuloksellinen aikuiskoulutus on verkostoyhteistyötä. Systemaattiseen verkostojen luomiseen ja verkosto-osaamiseen kannattaa paneutua ja panostaa.

LUOTTAMUS TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSSÄ



JOHDANTO

Luottamus koetaan lähes tulkoon itsestään selvänä asiana. Siitä ei puhuta tai sen olemassa oloa ei noteerata – ennen kuin se puuttuu. Vasta epäluottamuksen vallitessa huomataan luottamuksen tärkeys. Luottamus toimii yhteistyön perustana ja lähteenä sekä motivoi yksilöitä toimimaan toisten kanssa.

AiHe-projekti on kirjannut näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamisen lähtökohdiksi mm. kumppanuuden kehittämisen, sidosryhmäyhteistyön ja verkostoitumisen. Aito kumppanuus ja toimivat verkostot pitävät sisällään oletuksen luottamukseen perustuvasta yhteistyöstä. Henkilökohtaistaminen toimintana itsessään pitää sisällään yhteistyötä, jota tehdään yhdessä näyttötutkintomestarin, oppilaitoksen ohjaajan, tutkinnon suorittajan ja työpaikan välillä kaikissa näyttötutkintoprosessin vaiheissa. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä koko näyttötutkintoprosessin muokkaaminen henkilökohtaistamisen periaatteiden mukaiseksi vaatii näiden toimijoiden panostuksen sekä aidon kiinnostuksen saavuttaa yhteiset tavoitteet.

Näyttötutkintotoiminnan ja aikuiskoulutuksen maailmaan liittyvässä työelämäyhteistyössä yksi olennainen voima on juuri luottamus. Verkostojen luominen alueen oppilaitosten ja yritysten välillä lähtee liikkeelle luottamuksen muodostumisesta ja niiden toiminta ja laajeneminen perustuvat luottamusverkkojen ylläpitämiseen. Luottamus lähtee liikkeelle yksilötasolla tapahtuvista kontakteista ja pienistä askelista. Siksi kaikki toiminta ja yhteistyö näyttötutkintomestarin, aikuiskouluttajan, ohjaajan, tutkinnon suorittajan ja työelämän edustajien kanssa tuottaa lisää luottamusta – tai epäluottamusta.

Tässä artikkelissa tarkastelen luottamusta yleisemmästä näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamiseen liittyvästä näkökulmasta. Pohdin luottamuksen muodostumista nimenomaan tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheessa lisenssiaan työhöni liittyvien aineistojen valossa. Ensinnä tarkastelen luottamuksen erilaista ilmenemistä aikuiskoulutuksen maailmassa, minkä jälkeen käsittelen luottamussuhteita toimijoiden (oppilaitos, yritys, opiskelija) välillä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

LUOTTAMUS AIKUISKOULUTUKSEN KENTÄLLÄ

Luottamus ei ole vain yksiulotteinen käsite, vaan se saa erilaisia muotoja riippuen siitä, millaisesta luottamuksesta on kysymys ja kehen tai mihin luottamus kohdistuu. Ilmonen ja Jokinen (2002, 91 – 92, ks. Patterson 1999) ovat jaotelleet luottamuksen ulottuvuudet nelikenttään sen perusteella, onko luottamus välitöntä vai välillistä ja henkilökohtaista tai epäpersoonallista.

Välitön ja henkilökohtainen luottamus eli primääri luottamus on tutuin ja selkein luottamuksen muoto. Se muodostuu kahden toisilleen tutun ihmisen välille. Näyttötutkintotoiminnassa tätä luottamusta syntyy esimerkiksi oppilaitoksen ohjaajan ja tutkinnon suorittajan välille tai työpaikkaohjaajan ja tutkinnon suorittajan välille. Luottamus syntyy vuorovaikutuksessa, jossa toimijat ansaitsevat luottamuksen toiminnallaan.

Ilmonen asettaa nelikentän toiseen päähän luottavaisuuden eli silloin puhutaan välillisestä ja epäpersoonallisesta luottamuksesta. Kohteeseen (esim. instituutioon tai ammatin edustajaan) luotetaan siksi, että se katsotaan luotettavaksi. Luottavaisuudesta puhutaan esimerkiksi silloin, kun tutkinnon suorittaja tai yritys luottaa siihen, että oppilaitos järjestää näyttötutkinnot ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen asianmukaisesti.

Luottamuksen ollessa välitöntä mutta epäpersoonallista perustuu luottamusside siihen, että luottamuksen kohteella on samoja ominaisuuksia kuin itsellä. Luottamuksen kohde siis määritellään luotettavaksi. Aikuiskoulutuksen maailmassa luottamussiteitä muodostuu esimerkiksi tutkinnon suorittajien välille, koska he mieltävät olevansa samassa ”veneessä”. Vielä selkeämpänä tulee luottamus muita saman ammatinedustajia kohtaan sekä tutkinnon suorittajien, opettajien että yritysten edustajien kohdalla. Esimerkiksi koulunkäyntiavustajan luotetaan (ja oletetaan) toimivan tietyllä tavalla, koska hän edustaa tätä ammattiryhmää. Luottamus on siis abstraktia, mutta kuitenkin välitöntä.

Ilmonen puhuu luottamusketjusta silloin, kun luottamus on välillistä ja epäpersoonallista. Erilaisessa toiminnassa on muodostunut luottamusverkostoja, joissa osapuolet ansaitsevat luottamuksen toistensa jo pelkästään kuulumalla niihin, vaikka vuorovaikutus ei olisikaan ollut välitöntä. Kun ajatellaan oppilaitoksen tekemää työelämäyhteistyötä, voidaan puhua luottamusverkkojen muodostamisesta. Monimuotoista ja pitkäjänteistä yhteistyötä tekemällä muodostuu oppilaitoksen ja alueen yritysten välille luottamukseen perustuvia verkostoja, joissa eri toimijat voivat luottaa toisiinsa jo kuulumalla tiettyyn yhteisöön. Esimerkiksi oppilaitoksessa voidaan ajatella täten: ”siinä yrityksessä työpaikkaohjaajat hoitavat hommansa erityisen hyvin”.

Taulukko 1. Luottamuksen tyypit (Ilmonen & Jokinen 2002, Patterson 1999)

| Suhde | Välitön | Välillinen |
|-------------------|---------------------------------|----------------|
| Henkilökohtainen | ”Annettu” l. primääri luottamus | Luottamusketju |
| Epäpersoonallinen | ”Humanistinen” luottamus | Luottavaisuus |

Luottamuksen tehtävät tulevat siis esiin ketjussa, jonka tavoitteena on muodostaa yhteisymmärrystä ja helpottaa sopimusten tekemistä sekä yhteistyötä erilaisissa yhteisöissä. Ketjun päämäärä on luottamus solidaarisuuden ylläpitäjänä ja luojana. Luottamus edistää silloin yleisesti yhteisön toimintaa. Luottamusketju lähtee liikkeelle yksilön luottamuksesta ”toiseen”. Luottaessaan toiseen hänen ei tarvitse käyttää resursseja tai ylimääräisiä resursseja toisen toiminnan seuraamiseen, koska luottaa hänen toimintaansa.

Seurauksena luottamuksesta toinen saa tilaa toiminnalleen, koska häntä ei tarkkailla ja hänen ajatellaan ottavan vastuun omista valinnoistaan ja teoistaan. Tästä seuraa yksilöiden ja yhteisön resurssien kasvu. Luottamukseen perustuvan verkoston kasvaessa lisääntyy mahdollisuuden tiedon jakamiseen ja sosiaalisen tuen saamiselle toiminnassa. (mt.) Luottamuksen puute taas helposti katkaisee mahdollisuudet avoimeen ja onnistuneeseen toimintaan. Kotkavirran (2001, 66) mukaan epäluottamuksen vallitessa yksilöiden on hankala toteuttaa itseään tai kokea merkitystä, onnellisuutta ja tarkoituksellisuutta toiminnassaan.

Tarkastelen seuraavassa luvussa, kuinka luottamusketjut voisivat muodostua aikuiskoulutukseen ja näyttötutkintotoimintaan liittyvässä työelämäyhteistyössä. Luon näkökulmia niin oppilaitoksen, tutkinnon suorittajan kuin myös yritysten kannalta. Olen tarkastellut aiheita aikaisemmissa tutkimuksissani (Silvennoinen 2003, 2004)

LUOTTAMUS OPPILAITOKSEN, TUTKINNON SUORITTAJAN JA YRITYKSEN VÄLISESSÄ YHTEISTYÖSSÄ

Kuten aiemmassa luvussa totesin, luottamusketju lähtee syntymään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Luottamusta herättää se, kun tehdään sujuvaa yhteistyötä, jossa eri osapuolet tekevät oman roolinsa mukaisen työn. Toisin sanoen toimijat oppivat luottamaan toistensa rooliin ja osaan vuorovaikutuksessa, jolloin kenenkään ei tarvitse käyttää ylimääräisiä resursseja toistensa tarkkailemiseen, vaan voivat antaa tilaa toiminnalle ja sen kehittymiselle. On lähes itsestään selvää, että mitä paremmin ja innovatiivisemmin yhteistyö sujuu, sitä enemmän luottamusta toimijoiden välille kehittyy.

Aikuiskoulutuksessa toimijat ovat oppilaitosten henkilökuntaa, tutkinnon suorittajia ja yritysten työpaikkaohjaajia sekä esimiehiä. Toimijoiden tehtävät tulevat esiin jo näyttöjen järjestämissuunnitelmissa ja opetussuunnitelmissa ja ovat usein itsestään selviä. Taulukkoon 2 olen koonnut joitakin yhteistyön osapuolten tehtäviä ja tavoitteita. Tietenkin koulutuksen tarkoitusta ruodittaessa ja koulutusta tarkasteltaessa kuva on monipuolisempi, mutta olen tietoisesti pyrkinyt yksinkertaistamaan ja tiivistämään asiaa. Taulukon ei ole siis tarkoituskaan olla kattava kuvaus koko koulutuksen tehtävistä ja tavoitteista

Taulukkoa luetaan siten, että vasemmalta sarakkeesta katsotaan toimija, jonka riviltä luetaan tämän toimijan tehtävät muita toimijoita kohtaan. Jokaisen toimijan tavoite on kirjattu toimijan omaan ruutuun vasemmalta ylhäältä alas oikealle. Tavoite on koko näyttötutkintotoiminnan (koulutustoiminnan) ns. perimmäinen tavoite.

Esimerkiksi oppilaitoksen tehtävät on merkitty taulukkoon ylimmäiseksi. Tehtäviksi olen kirjannut yrityksen kohdalle mm. yhteistyön jatkuvan ylläpitämisen ja opiskelijan kohdalle mm. osaamisen kehittymisen (työssä oppimisen) arvioinnin.

Taulukko 2. Toimijoiden luottamusta luova yhteistyö näyttötutkintotoiminnassa

| Toimijoiden tehtävät ja tavoitteet luottamusta luovassa yhteistyössä | Oppilaitos | Yritys | Tutkinnon suorittaja |
|--|---|--|--|
| Oppilaitosten tehtävät | Oppilaitoksen tavoite: Tutkinnon suorittajan osaamisen kehityksen tukeminen | – Yhteistyön jatkuva ylläpitäminen – Tutkinnon suorittamiseen liittyvät käytännön järjestelyt | – Ohjaus tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen ja sen arviointi – Reflektoinnin ja oppimisen tukeminen |
| Yritysten tehtävät | – Sitoutuminen sopimuksiin ja henkilökohtaistamiseen | Yrityksen tavoite: Osaava työntekijä | – Oppijan konkreettinen ohjaus ja arviointi – Oppimisen mahdollisuuksien luominen |
| Tutkinnon suorittajan tehtävät | – Sitoutuminen tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen ja ohjaukseen – Aktiivinen oppiminen | – Sitoutuminen työhön ja työyhteisöön – Monipuolinen työpanos | Tutkinnon suorittajan tavoite: Ammatillisen osaamisen kehittäminen |

Oppilaitoksen rooli on ehkä selkein, koska se toteuttaa yleistä tehtäväänsä koulutuksen ja tutkintojen järjestäjänä. Toisaalta pelkkä roolin mukainen toiminta ei riitä, vaan tarvitaan aitoa kiinnostusta tutkinnon suorittajaa kohtaan ja verkostojen luomiseen yritysten kanssa. Verkoston ja suhteiden luominen lähtee usein oppilaitoksesta. Toki yrityksetkin ottavat yhteyttä oppilaitoksiin tarvitessaan erilaisia tutkinto- ja koulutuspalveluja henkilökunnalleen, mutta yleensä yhteistyö lähtee oppilaitoksesta, koska yritysmaailmassa ei välttämättä tiedetä riittävästi näyttötutkintojärjestelmästä ja koulutustarjonnasta tai osata hakeutua yhteistyöhön.

Verkoston luominen vaatii aikaa ja pitkäjänteistä yhteistyötä oppilaitoksen ja yritysten välillä. Verkosto vahvistuu, kun yhteistyön tulokset alkavat näkyä. Esimerkiksi yrityksen henkilökuntaa on suorittanut tutkintoja ja osaaminen on kehittynyt tai oppilaitoksesta rekrytoituu yritykseen henkilökuntaa esimerkiksi työvoimapolitiittisen koulutuksen kautta. Oppilaitos ja koulutustoiminta tulee tutuksi koko yrityksen henkilökunnalle. Haastatteluihin osallistuneet oppilaitoksen ohjaajat kuvasivat toimintaansa mm. seuraavasti.

Olemme jatkuvassa yhteistyössä yritysten kanssa. Yritysten esimiesporras sekä työntekijät toimivat näyttötutkinnoissamme arvioijina, ovat saaneet

toimestamme siihen koulutuksen. Samoin oppilaitamme on jatkuvasti työharjoittelussa yhteistyöyrityksissä. Yritysten kanssa käydään läpi näyttötehtäviä ja vertaillaan niiden vastaavuutta työelämän tarpeisiin. Käydään läpi tutkintojen perusteita ja niissä ilmeneviä kehittämistarpeita yrityksen henkilöstön kanssa.

Mulla on varmaan tässä... ympäristössä semmonen ainakin sata yritystä. Et on semmonen verkosto... Et siä on tosiaan monta kaveria, jotka on saman kohtalon kokeneet. Eli ne on niinku itte tulleet kans sinne harjoitteluun ja ne ymmärtää tilanteen... Esimerkkinä tuo yritys..., että siä on kaksataa työntekijää ja nytten varmaan viis-kuuskymmentä mun entistä oppilasta.

Tutkinnon suorittajan rooli koulutuksen osanottajana ja näyttötutkintotoiminnan keskiössä on myös hyvin selvä. Hänen tehtävänsä on tunnistaa, arvioida ja osoittaa osaamistaan ja hankkia tutkinnon perusteiden mukaisesti tarvittavaa ammattitaitoa sitoutumalla esim. oppimiseen työssä ja pyrkiä kehittymään ammatillisesti. Olennaista on, että oppilaitos ja yritys voivat luottaa tutkinnon suorittajan sitoutumiseen. Hän ansaitsee siis luottamuksensa toimimalla yhteisten pelisääntöjen mukaan ja olemalla motivoitunut osaamisensa kehittämiseen. Täydellisyyttä ei tässäkään tietysti oleteta, vaan kiinnostuksen osoittamista omaa oppimista kohtaan. Eräs rakennusalalla toimiva oppilaitoksen ohjaaja kuvasi joidenkin tutkinnon suorittajien kohdalla esiin tulleita ongelmia seuraavasti.

Osa meidän opiskelijoista on selkeesti asenteeltaan tai taidoiltaan semmosia, että työmaat, työpaikat ei ota heitä. Että tulee takasin sieltä aika nopeesti ja me yritetään tossa hallilla sitten kehittää niitä valmiuksia, mitä siinä pystyy, mutta enemmänkin ne ongelmat on sitten siinä, ei ammattitaidossa vaan asenteessa. Että niihin on vähän vaikeempi vaikuttaa.

Yrityksen roolia näyttötutkintotoiminnan yhteydessä on määritelty monella tavalla. Sen oletetaan mm. osallistuvan tutkinnon suorittajan ohjaukseen ja osaamisen arviointiin, asettavan tutkinnon suorittajalle monipuolisia työtehtäviä ja tukevan häntä ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Sekä tutkinnon suorittajalla että oppilaitoksella on omat odotuksensa yrityksen suunnalle. Toisaalta yrityksen suuntaan on näytävä selkeää hyötyä näyttötutkintotoimintaan osallistumisesta. Ensisijaisesti se haluaa itselleen osaavia ja motivoituneita työntekijöitä, jotka edistävät yrityksen menestystä. Luottamus vaikuttaa mm. tutkinnon suorittajan motivaatioon työkennellä. Ongelmia voi syntyä, jos luottamusta ei kehity. Eräs tutkinnon suorittaja kuvasi haastattelussa tilannettaan seuraavasti.

Toimitukset on myöhässä. ... Että enemmän pitäis olla työntekijöitäkin. Enkä mä nyt viitti sen pitemmälle mennä, mikä sen firman muu organisointi on, että siellä on paljon semmosia epäkohtia. ... Niin voi sanoa, että mä pyrin nyt ottamaan sieltä sen kaiken mahdollisen opin, minkä mä saan, mutta todennäköisesti lokakuussa en tule tekemään sinne työsopimusta, vaikka mut sinne otettais. Elikkä mä tuun hakeen sen paikan sitten jostain muualta.

Oppilaitos, yritys ja tutkinnon suorittaja pyrkivät samankaltaisiin tavoitteisiin ja jokaisella on omat tehtävänsä, joiden pohjalta toimitaan näyttötutkintotoimintaan liittyvän yhteistyön aikana. Luottamusta syntyy toiminnan ja vuorovaikutuksen aikana. Ajatuksena on myös se, että jokaisen osapuolen toimiessa tehtäviensä mukaan päämääränä oma tavoitteensa, toteutuu samalla myös muiden osapuolten tavoitteet. Koko yhteistyö on siis vastavuoroista toimintaa, jossa pyritään edistämään sekä omaa että muiden tavoitteita.

LUOTTAMUKSEN KAUTTA SOSIAALISEEN PÄÄOMAAN TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSSÄ

Luottamus eri muodoissaan kuuluu laajempaan kokonaisuuteen, jota voidaan nimittää käsitteellä sosiaalinen pääoma. Putnamin (1993, 173 – 174) näkemyksen mukaan sosiaalinen pääoman keskeisen sisällön muodostuvan luottamuksen lisäksi vastavuoroisuuden normeista ja erilaisista sosiaalisista verkostoista. Vastavuoroisuus on muiden etujen huomioonottamista, mutta se ei sisällä välttämättä oletusta välittömästi tapahtuvasta vastapalveluksesta. Kyseessä on siis enemmänkin sivistynyt toiminta, jossa osapuolet toimivat tavalla, jolla haluaisivat muidenkin toimivan. Seligman (2001, 45) katsoo vastavuoroisuuden tuottavan solidaarisuutta, jonka perustana on luottamus. Poikela (2005, 10) näkee sosiaalisen pääoman osoittimiksi luotettavuuden, autenttisuuden ja luovuuden. Kun sosiaalista pääomaa on paljon, toiminnasta huokuvat esiin nämä piirteet.

Sosiaalinen pääoma on moniulotteinen käsite, joka saa jatkuvasti uutta sisältöä. Ilmonen (2004, 138) näkee luottamuksen lupaavimpana tapana lähestyä sosiaalista pääomaa, koska se tarkentaa ja kaventaa käsitettä. Toisaalta taas luottamukseen ei ole kovin selkeä käsite, koska sillä on useampia ilmenemismuotoja, joita käsitelin tässäkin artikkelissa. Kuitenkin usein luottamus ja sosiaalinen pääoma saatetaan jopa samaistaa. Luottamus

näyttää tulevan joka tapauksessa esiin aina kuin sosiaalisesta pääomasta puhutaan.

Aikuiskoulutuksen kentällä ja erityisesti näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamisessa Putnamin sosiaalisen pääoman periaatteet (verkostot, vastavuoroisuus ja luottamus) ovat olennaisia toiminnan perusteita. Sosiaalisten verkostojen ylläpitäminen sekä alueen yritysten kanssa että muiden oppilaitosten kanssa luo pohjan myös henkilökohtaistamisen periaatteiden kehittämiseksi. Toisaalta myös vastavuoroisuus näyttelee olennaista roolia. Aikuiskoulutuksessa on kaiken kaikkiaan kysymys vastavuoroisista palveluksista. Näyttötutkinnot toimivat työelämän kehittämisen välineenä. Oppilaitos kouluttaa yritykselle osaavaa henkilökuntaa ja osallistuu näin yrityksen kehittämiseen. Yritys antaa panoksensa näyttötutkintotoimintaan olemalla mukana henkilökohtaistamisen kehittämisessä osaamistarpeita kartoitettaessa, osaamisen tunnistamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen suunnittelussa sekä näyttöjen arvioinneissa mahdollistamien tutkinnon suorittajan näyttötutkintoprosessin etenemisen tavoitteiden mukaan.

Luottamus ja myös sosiaalisen pääoman olemassaolo olisi hyvä tiedostaa, jottei nämä asiat jäisi taustalla vaikuttaviksi abstraktioiksi. Konkreettisella tasolla luottamuksen muodostumista voi pohtia esimerkiksi kolmivaiheisen näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamisen kautta. Luottamukseen perustuva suhde tutkinnon suorittajaan alkaa muodostua jo hakeutumisvaiheessa. Olennaista luottamuksen saavuttamisessa on aito vuorovaikutus osapuolten välillä. Voidaan olettaa, että sekä tutkinnonsuorittaminen että tarvittavan ammattitaidon hankkiminen tukitoimintaan sujuvat paremmin luottamuksen ja sosiaalisen pääoman vallitessa. Osapuolet voivat luottaa siihen, että myös muut hoitavat osansa henkilökohtaistamisen toteuttamisessa (ks. taulukko 2: Toimijoiden luottamusta luova yhteistyö ammatillisessa aikuiskoulutuksessa). Sosiaalinen pääoma ja luottamusverkostot vaikuttavat jo ennen kuin näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutuminen tapahtuu. Esimerkiksi yrityksissä voidaan kannustaa henkilökuntaa kehittämään osaamistaan näyttötutkintojen kautta, jos yhteistyö koulutuksen/tutkintojen järjestäjän kanssa on toimivaa ja perustuu sosiaalisen pääoman periaatteille. Mm. näiden seikkojen vuoksi luottamuksen olemassaoloa ja luottamukseen perustuvien yhteistyösuhteiden kehittämistä on hyvä pysähtyä pohtimaan,

Aikuiskoulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan kehittämisessä pitäisi pyrkiä kasvattamaan taustalla piileksivää sosiaalista pääomaa, sillä se luo pohjan kehittämistoiminnalle. Kolmivaiheisen näyttötutkintotoiminnan

henkilökohtaistamisen toteutuminen vaatii eri osapuolilta sitoutumista ja innostusta kehittää yhteistoiminnan muotoja, kumppanuutta ja verkostoa. Hyvät käytännöt leviävät verkostoissa ja tehty palvelus korvataan usein vastavuoroisesti toisella palveluksella. Vastavuoroisuus kehittää yhteistyötä työelämän edustajien kanssa sekä myös muiden oppilaitosten kanssa. Kumppanuus ja yhteistyö tuottavat hyötyjä kaikille osapuolille. Luottamus sitoo toimintaa yhteen ja synnyttää sosiaalista pääomaa, jonka kautta luodaan edellytyksiä henkilökohtaistamiselle. Kun yhteistyö perustuu sosiaaliselle pääomalle, se on luovaa sekä aitoa ja se tuottaa todellisia tuloksia näyttötutkintotoiminnan laadun ja vaikuttavuuden kehittämisessä.

LÄHTEET:

- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi.
- Kotkavirta, J. 2001. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi. s 55–68.
- Patterson, O. 1999. Liberty against the democratic state: on the historical and contemporary sources of American distrust. Teoksessa Warren, M. Democracy & Trust. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poikela, E. 2005. Onko sosiaalisen pääoman värillä väliä? Teoksessa Poikela, E. (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere University Press. S. 9–27.
- Putnam, R.D. 1993. Making democracy work. Civic traditions in modern Italy. New Jersey: Princeton University Press.
- Silvennoinen, M. 2003. Työssä oppiminen on yhteistoiminnan tulosta. Tutkimus työvoimapolitiittisesta koulutuksesta ja työssä oppimisesta Pirkanmaalla.
- Pirkanmaan TE-keskus. Tampereen yliopisto, Eduta-instituutti.
http://www.uta.fi/eduta/pdf/TE-keskus_raportti2003.pdf
- Silvennoinen, M. 2004. Työssä oppimisen tuki ja Noste. Tutkimus tavoista tukea ja ohjata ammatillista kehittymistä Noste-koulutuksissa.
- Opetusministeriö, Noste-hanke. Tampereen yliopisto, Eduta-instituutti.
<http://www.uta.fi/eduta/pdf/Noste-tutkimus2004.pdf>
- Seligman, A. 2001. Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: SoPhi. s. 39–54.

HENKILÖKOHTAISTAMINEN LAATUTYÖNÄ



Keudasta (Keski-Uudenmaan ammattikoulutusyhtymä) Keski-Uudenmaan oppisopimuskeskuksella on ollut hanke AiHe- projektissa vuodesta 2001 alkaen, jossa yhtenä pilottiyrityksenä on ollut mukana Lindström Oy. Hankkeen päätavoitteena on ollut kehittää asiakaslähtöistä oppisopimustoimintaa ja parantaa oppisopimuskoulutuksen ja näyttötutkintojen järjestämistä yrityksen henkilöstön ja työyhteisöjen kehittämisessä. Oppisopimuskeskuksen kumppaneina mukana ovat olleet yrityksestä koulutuspäällikkö, palvelupäälliköitä, työvalmentajia, yrityksen asiantuntijoita, eri tutkintoja oppisopimuksella suorittavia opiskelijoita ja oppilaitoksista koulutuksista vastaavia henkilöitä. Useamman vuoden jatkuneen kehittämistyön tuloksia mitattiin EFQM:n (Euroopan laatupalkintomalli) mitareilla. Lindström Oy voitti yhtenä yrityksenä oppisopimuskouluttajien laatupalkinnon vuonna 2005. Opetusministeriön yhtenä palkintoperusteluna oli se, että ”koulutuksen alkua edeltää osaamistason kartoitus ja koulutustarpeiden arviointi. Oppimisprosessit on huolella nivottu yhteen, mikä ilmentää vahvaa pedagogista osaamista.” Edellä mainitut tulokset eivät olisi toteutuneet ilman hyvää kumppanuusyhteistyötä, yhteisiä välineitä ja ohjaamista sekä jatkuvaa oman työn ja prosessien kehittämistä.

HENKILÖKOHTAISTAMINEN OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA

Oppisopimuskoulutuksen henkilökohtaistamisessa ensimmäisenä edellytyksenä on todellinen ja aito kumppanuusyhteistyö koulutuksen ja tutkintojen järjestäjän, opiskelijan, työvalmentajan, yrityksen ja oppilaitoksen välillä. Tietopuolinen koulutus, työssä oppiminen, näytöt, arviointit, opintojen seuranta, oppimistehtävät ja työvalmentajuus ovat oppisopimuskoulutuksen osa prosesseja, jotka huolellisella yhteistyöllä yhteen solmittuina mahdollistavat laadukkaan oppisopimuskoulutuksen henkilökohtaistamisen. Mikään edellä mainituista osa-alueista ei voi kulkea irrallaan

ja jokaisen toimijan täytyy toimia aktiivisena verkostossa. Henkilökohtaisesti oppisopimuskoulutus on osa yksilön elämänkaarta ja itsensä kehittämistä. Henkilökohtaistamisessa pitää katsoa laajemmin yksilön aiempaa työ- ja opiskeluhistoriaa ja miettiä myös tulevaisuuteen, eli mitä oppisopimuskoulutuksen ja tutkinnon suorittamisen jälkeen. Nykykäytännössä tuijotetaan liian kapea-alaisesti ainoastaan tutkinnon suorittamiseen oppisopimusaikana.

Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijan oppimisympäristö on hyvin monitahoinen. Työssä oppimisen sisällöksi määritellään jopa 80 % oppimistavoitteista. Tämä asettaa työvalmentajan ja työyhteisön erityiseen vastuuseen ohjaamisessa ja oppimisen mahdollistamisessa. Tietopuolisen koulutuksen tavoitteena on tukea työssä oppimista ja sen määrä jää pieneksi. Niinpä työpaikkojen oppisopimuskoulutusta organisoivat ja ohjaavat henkilöt tarvitsevat jo koulutuksen hakeutumisvaiheessa kumppaneiksi asiantuntijoita. Yhteistyössä laaditaan osaamiskartoituksen pohjalta opiskelijalle henkilökohtaistamissuunnitelma. Tähän suunnitteluun nivotaan yhteen yrityksen henkilöstön kehittämisen tarpeet ja kaikki ne yhteiset pedagogiset välineet, joilla opiskelijaa ohjataan. Näin luodaan edellytykset työyhteisön onnistumiselle tässä vaativassa tehtävässä.

Asiakaslähtöisen toimintakulttuurin luominen on erityinen haaste tulevana vuosina oppisopimustoimijoiden verkostoon. Työelämän rakenteelliset muutokset asettavat erityisesti laadullisia paineita työntekijöiden koulutukseen pääsyyn. Kalliin työajan käyttäminen turhauttavaan ja tarpeettomaan koulutukseen tulee olemaan lähivuosina suurennuslasin alla. Oppisopimuskoulutuksessa tutkintotavoitteinen koulutus on pitkä sitoutuminen niin tutkinnon suorittajalta kuin työpaikaltakin. Henkilökohtaistamalla oppisopimusopiskelijalle löydetään sopivat, tarkoin määritellyt ja yrityksen työntekijälle asettamiin kehittymiskohteisiin sopivat koulutussisällöt oppilaitosten koulutustarjonnasta. Oppisopimuskoulutuksessa voidaan nopeasti reagoimalla löytää joustavat ja kohdennetut ratkaisut, joilla näytötutkintojärjestelmä voi kehittää työelämää tutkinnon suorittajan kautta. Koulutusmuotona oppisopimuskoulutus ei ole ainoastaan rahoitusmuoto. Koulutuksen järjestelyissä etsitään markkinoilta paras vaihtoehto asiakkaan tarpeisiin nähden. Koulutustarkastajan ja työnantajan yhteistyössä asiakaslähtöisen toiminnan kehittäminen on luontevaa, koska koulutustarkastajalla ei ole poisopittavana oppilaitoksen kulttuuria. Yhteistyö työpaikan kanssa alkaa paljon aiemmin, kuin oppisopimus solmitaan ja tutkinnon suorittaja aloittaa tietopuolisen koulutuksen.

Lähtökohtaisesti henkilökohtaistaminen edellyttää kaikkien toimijoiden jatkuvaa oman ja oppisopimusprosessien kehittämistä. Näin voidaan vastata muuttuviin työelämässä tarvittaviin osaamistarpeisiin. Koulutusta ja tutkintoja järjestävien tahojen ja oppilaitosorganisaatioiden on jalkauduttava yhä rohkeammin yhteistyöhön yritysten arkeen. Säännöllinen toimijoiden välinen reflektointi takaa sen, että koulutusorganisaatiot pysyvät kilpailukykyisenä koulutusmarkkinoilla ja onnistuvat pitkäaikaisissa yritys-yhteistyösuhteiden luomisessa tulevaisuudessakin. Kumppanuusyhteistyö antaa mahdollisuuden myös eri toimijoiden jatkuvan parantamisen asenteelle. Henkilökohtaistamisen voisi kuvata olevan työelämän tilaus näyttötutkintotoimintaa toteuttavilta ja koulutusta organisoivilta tahoilta, koska sen avulla kysyntä ja tarjonta kohtaavat konkreettisemmalla tavalla kuin aiemmin. Nyt, jos koskaan, on tilaisuus tehdä syvällistä yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välillä.

KOHTI HENKILÖKOHTAISTAMISTA

Lähdimme Lindströmin koulutuksissa henkilökohtaistamisen kehittämiseen asenteella, että teemme kehittämistyötä niin kauan, että tulokset näkyvät. Laatupalkinnon saaminen välietappina motivoi edelleenkin meitä yhteistyössä jatkuvaan kehittämiseen. Toimijoiden työ oli hajallaan AiHe-projektin alkumetreillä ja ensimmäisenä tehtävänä oli kokoontua yhteisen pöydän ääreen. Aiemmin olimme jo Lindströmin henkilöstöosaston kanssa käyneet läpi projektin tavoitteita sekä sisältöä ja luoneet yhteistä kuvaa kehittämistyön rungoksi. Yrityksessä oli tällöin jo jonkin aikaa kuulunut viestejä eri toimipisteiden opiskelijoiden ja päälliköiden kautta, ettei sen hetkinen oppisopimuskoulutus vastannut heidän odotuksia ja tarpeita. Toimialaa koskevat muutokset, opiskelijoiden etäisyydet ja toisaalta työssä oppimisen haasteet asettivat yhteistyölle omat paineensa AiHe-projektiin mukaan lähdettäessä vuonna 2001.

Ennen AiHetta oppisopimuskoulutus käynnistettiin yrityksessä opiskelijan ja työpaikan edustajien kanssa. Tässä tapaamisessa käytiin myös läpi henkilökohtaista opiskeluohjelmaa lähinnä tavoitteiden ja ohjauksen näkökulmasta. Tämän jälkeen opiskelija aloitti tietopuolisen koulutuksen oppilaitoksessa ja tapasi opettajan ensimmäistä kertaa. Oppilaitoksen puolelta tuli eri lomakkeet täydennettäväksi heidän ohjeillaan. Näin ollen oppisopimuskoulutuksen muodostavat työssä oppiminen ja tietopuolinen koulutus eivät suunnitelmassakaan kohdanneet ja ne lähtivät kulkemaan heti alussa opiskelijalla omia muodollisia polkujaan. Opiskelija oli usein hukassa eikä työvalmentajakaan kyennyt häntä ohjaamaan työpaikalla.

Työssä oppimisen kierto, näyttöihin valmentautuminen ja osaamisen arvioinnit jäivät koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen tahoilta irrallisiksi ja erillisiksi. Osaamista ei tunnistettu mitenkään ja jokainen kulki saman muotin läpi aiemmasta työ- tai koulutushistoriasta huolimatta. Toiminnassa jouduttiin aina jälkikäteen korjaamaan epäselvyyksiä ja usein samat ongelmat toistuivat. Tilanteessa suurin kärsijä oli opiskelija, jonka motivaatioon toiminnan hajanaisuus vaikutti.

AiHeen alkaessa nostimme henkilökohtaistamisen kehittämisessä työssä oppimisen, ohjauksen ja työvalmentajuuden keskeisiksi tarkastelun kohteiksi. Kasasimme kaiken oppisopimuskoulutuksessa olevan kirjallisen materiaalin samaan pöytään, ja tutkimme niitä yhdessä kaikkien toimijoiden kanssa. Aiemmat erilliset osaprosessit alkoivat muotoutua yhtenäisemmäksi ohjausprosessiksi, joka paljasti myös eri toimijoiden perusteellisen perehdyttämisen tarpeen käytettäviin ohjaamisen välineisiin. Päätimme henkilöstöosaston kanssa aloittaa säännölliset tapaamiset opiskeluryhmiin, työvalmentajien, eri yrityksen asiantuntijaryhmien ja opettajan kanssa. Järjestimme eri teemoista henkilöille yhteisiä koulutuspäiviä. AiHe-projektin edetessä osallistuimme yrityksen koulutuspäällikön, kouluttajan ja koulutustarkastajan delegaatiolla muun muassa AT-Suomi ohjelman koulutukseen. Loimme ohjelman avulla yhteisen osaamiskartoitusohjelman Lindströmin henkilöstön kehittämistarpeisiin ja testasimme lomaketta yhden uuden ryhmän kanssa vuonna 2003. Opiskelijapalautteen jälkeen hiomme kartoituksen muotoa yrityksen asiantuntijoiden kanssa ennen sen lopullista hyväksymistä.

Osaamisen tunnistaminen avasi yhteistyöhön uusia mahdollisuuksia. Yhteisesti laaditusta henkilökohtaistamissuunnitelmasta työvalmentajat saivat ohjaamiselle selkeät tavoitteet. Suunnitelmien aikataulutaminen oli helpompaa ja työpaikoilla selkiintyi työssä oppimisen tavoitteet, kun työvalmentaja sai konkreettisemmän työkalun itselleen. Opiskelijoiden motivaation kasvu oli käsin kosketeltavissa, kun vierailimme työpaikkakäynneillä koulutuspäällikön, opettajan ja koulutustarkastajan yhteistyönä. Oman osaamisen tunnistaminen osoittautui tutkinnon suorittajalle erittäin tärkeäksi motivaation, ammattityönteiden, ammatti-identiteetin ja opiskelun onnistumisen kannalta.

PROSESSEISTA JATKUVAAN KEHITTÄMISEEN

Oppisopimuskoulutuksen työssä oppimisen ja tietopuolisen koulutuksen yhdeksi sidotuista tavoitteista on muotoutunut Lindströmille erittäin vahva pedagoginen työpaikkaa kehittävä koulutusprosessi. Kehitetystä toimintamallista ovat hyötynneet kaikki toimijat. Uusien ja uusien tutkintotavoitteisten koulutusten käynnistämiset ovat olleet helpompia, koska henkilökohtaistamalla näyttötutkintotavoitteisiin koulutuksiin on yhteistyössä solmittu toimivat käytänteet. Uuden oppilaitosyhteistyön alkaessa yrityksen henkilöstöosasto on asettanut aina ensimmäiseksi toiveen, että voimme tehdä samanlaista yhteistyötä kuin koko AiHe-projektin aikana yhä uudelleen ja uudelleen toimintatapoja tutkien ja kehittäen. Yrityksen sisäisen oppimiskulttuurin kehittämiseen on arjen kiireen keskellä ollut helpompi sijoittaa uusia haasteita, kun on voitu esittää uusille toimijoille konkreettisia asioita koulutuksen toteuttamisesta.

Oppisopimuskeskuksen toiminnassa henkilökohtaistaminen on taannut laadukkaan oppisopimuskoulutuksen toteutumisen ja siksi tulokset ovat olleet kiitettävää tasoa. Lindströmin kaltaisessa yritysyhteistyössä jokainen koulutukseen lähtijä suorittaa tutkinnon. Lopputuloksena ryhmäkoulutuksista saadaan myös valtava määrä materiaalia pedagogisten tavoitteiden uudelleen asetteluun. Henkilökohtaistavaa verkostotyötä tehdessä palautteen kerääminen on avointa ja tapahtuu samanaikaisesti koulutusprosessin edetessä. Haasteisiin voidaan vastata heti, kun on tarvetta.

Tutkinnon suorittaneet sijoittuvat mahdollisesti haastavampiin tehtäviin ja saavat usein myös työvalmentajan tehtävät seuraavilla aloittavilla opiskelijoilla. Näyttötutkinnon suorittaminen on tuottanut opiskelijoille taitoja, joilla he ylläpitävät omaa osaamistaan, arvioivat omaa toimintaansa ja kehittävät sitä edelleen. Henkilökohtaistamisella saadaan aikuisopiskelijalle, työssä käyvälle, perheelliselle ja ikääntyneellekin nostetta. Tutkinnon suorittajan roolin korostaminen ja sen tukeminen tekee osaamisen kehittämistä, oppimisesta ja työn ohessa tapahtuvasta opiskelusta antoisampaa.

Oppilaitokselle henkilökohtaistava toiminta on mahdollistanut uudenlaisia osaamista ja nostanut oppilaitoksen kilpailukykyä työelämäyhteyksien luomisessa. Monella erityisalalla oppilaitoksen asiantuntemus ei tänä päivänä millään yksin riitä kattamaan näyttötutkintotoiminnan toteuttamista, joten on oppilaitoksen ja alan yritysten etu yhteistyöllä mahdollistaa laadukas ja asiakaslähtöinen näyttötutkintotoiminnan ja alan ammatillisen aikuiskoulutuksen jatkuminen.

HENKILÖKOHTAISTAMISEN TULEVAISUUS

Lain asettamat vaatimukset henkilökohtaistamiselle ovat yksiselitteisemmät kuin aiempi henkilökohtaistamisen määräys. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjille henkilökohtaistamisen varmistaminen on laadullisen oppisopimuskoulutuksen yksi tärkeimpiä kriteereitä. AiHe-projektin aikana luoduista malleista ja hyvistä käytänteistä on olemassa oppisopimustoimijoiden verkostoon järkeviä ratkaisuja. Haasteena onkin ensin lisätä oppisopimusväen keskuudessa henkilökohtaistamisen pedagogiigan osaamista. Siihen on luotava verkostoyhteistyönä erilaisia yhteisiä oppimisen areenoita, joissa oppisopimusväki voi ensisijaisesti kehittää koulutuksen järjestäjänä omaa rooliaan henkilökohtaistamisen vastaajana. On surullista, jos AiHe-projektilla aikaansaatu kehittämistyö nähdään ainoastaan hetkellisenä tähdenlentina, eikä oman toiminnan kehittämistarpeena ja mahdollisuuksina.

Oppilaitoksissa näyttötutkintotoimintaa ja koulutustarjontaa tulee tarkastella henkilökohtaistamisen lähtökohdista uudelleen. On perusteltua kysyä yhä uudestaan AiHe-projektin pian päättyessä, että onko henkilökohtaistaminen kohdistunut ainoastaan omalle organisaatiolle eli itselle eikä asiakaslähtöisen toiminnan kehittämiseen. AiHe-projektissa suurin osa kehittämishankkeista on ollut oppilaitoksien hankkeita ja henkilökohtaistamisen kehittäminen on ollut ilahduttavasti esillä oppisopimuskoulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten yhteistyössä. Samansuuntaisia näkemyksiä yhteistyön erilaisista mahdollisuuksista on löydetty ja kehittämistyö jatkuu edelleen AiHeen päättyessäkin.

Liian kaavamaiset ja valmiit koulutuspaketit eivät edesauta henkilökohtaistamista. Toisaalta uuden kulttuurin luominen pois yksilöllistämisen näkökulmasta vaatii oman kehittämistyönsä. Oppilaitosten haasteena on nähdä tutkinnon suorittaja enemmän osallistujana ja aikaansaada opiskelusta aktivoiva kehittämisprosessi. Koulutustarjonnan hinnoittelu esimerkiksi oppisopimuskoulutukseen on keskeisiä teemoja, joihin henkilökohtaistamisen kehittämisen haasteet yltyvät. Rahoituksessa on kyllä tarkasteltava myös koko oppisopimuskoulutuksen rakenteita. Esimerkiksi koulutusten kilpailuttamisissa päädyttyihin useamman vuoden ja valmiiden koulutuspakettien sopiminen ei ole henkilökohtaistamisen mukaista.

Työpaikoille yhteistyön edellytysten luominen ja koulutustarjonnan lisääminen on suurimpia haasteita. Pedagogiikka ei ole työpaikoilla arkipäivää, mutta sen tarpeet ovat nähtävissä keskustellessa yritysten henkilöstön

kehittäjien kanssa. Työtä tekevä väki vähenee ja yrityksiin on eläkkeelle siirtyvien henkilöiden tuoma poistuma herättänyt henkilöstön kehittämisen uuteen päivänvaloon. Oppisopimuskoulutuksen monet mahdollisuudet ovat omalta osaltaan vastaamassa näihin haasteisiin. Toivoa sopii, että Aihe-projektin kaltainen konkreettinen ammatillisen aikuiskoulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan kehittäminen valtakunnallisella tasolla on mahdollista jatkossakin.

6

HENKILÖKOHTAISTAMINEN TYÖELÄMÄSSÄ – case Lindström Oy



MITÄ MEILLÄ OLI ENNEN AiHeTTA

Olemme Lindströmillä valmentaneet oppisopimuskoulutuksella tekstiilihuoltajiamme vuodesta 1999 lähtien. Nyt tutkintojen suorittajia on liki sata, kun mukaan lasketaan myös tällä hetkellä valmennuksessa olevat myynnin ja sihteerin ammattitutkintolaiset. Ensimmäinen tekstiilihuoltajien perustutkintolaisten ryhmämme valmistui osatutkinnolla, sillä ammattitutkinnon perusteet eivät vielä silloin olleet valmiina. Tällä hetkellä koulutetaan tekstiilihuoltajien lisäksi myös myynnin ja sihteerin ammattutkintoihin.

Alussa niin oppisopimuskeskus, oppilaitos kuin me Lindströmilläkin haparoimme itseksemme etsien omaa paikkaamme oppimisprosessissa. Tämä näkyi erillisinä ja erilaisina kaavakkeina, lyhytjänteisenä toimintana ja pahimmillaan epäätietoisuutena siitä, mitä heiltä kulloinkin odotettiin. Nimikkeistö ei ollut vielä vakiintunut, ja opiskelijat saivat selvitä työvalmentajansa kanssa keskenään niin kuin parhaiten taisivat. Myös työantajan puolella oltiin etsimässä oikeaa toimintatapaa osaamisen johtamismalliksi.

Johtavana tekstiilipalvelualan yrityksenä Lindströmillä on suuri joukko alan huippuasiantuntijoita. He ovatkin aivan alusta lähtien olleet aktiivisesti jakamassa omaa panostaan suunnitteluun, tietopuoliseen koulutukseen ja jatkuvaan kehittämiseen. Tällä hetkellä omat asiantuntijamme vastaavatkin noin 70 prosentista tekstiilihuoltajien lähipäivistä. Tämän lisäksi he ovat aina opiskelijoiden käytettävissä tarvittaessa ohjaten ja auttaen oppimis- ja kehittämistehtävien ohjaamisessa. Osaamisen kasvattamiseen liittyvä kehittämistyö on jatkuvaa, sillä työskentelymenetelmät muuttuvat ja uusiutuvat. Omasta sisäisestä henkilöstön koulutuksesta vastaava Lind-

ström Akatemiamme tukee osaltaan uusia ammattitutkintoja ja niiden kehittämistä.

Yhteistyö yrityksemme sisäisten toimijoiden välillä oli alussa kankeaa ja työssä oppiminen tapahtui kunkin työssäoppijan ja työvalmentajan omalla tavalla. Kehitystyötä tehtiin kuitenkin aktiivisesti valmennuksen räätälöimiseksi yrityksen tarpeita vastaavaksi, sillä toimintaympäristön muutokset loivat jatkuvasti lisäpaineita yhä tehokkaammalle valmennukselle. AiHe-hankkeeseen lähteminen sysäsi liikkeelle ratkaisevia askeleita kohti nykyistä toimintatapaamme. Olemmekin kulkeneet pitkän ja työntäyteisen matkan nykyiseen toimintamalliimme, ja siihen on vaadittu jokaiselta toimijalta mittavaa kehittämispanosta.

AiHe- HANKKEEN HENKILÖKOHTAISTAMISEN ANTI LINDSTRÖMILLE

Aloitimme Aihe-hankkeessa vuonna 2001. Ensimmäinen perustava muutos oli oppimisen johtamisen selkeä siirtyminen yrityksemme vastuulle. Vain yritys itse voi tietää, millaista ammattitaitoa siellä tarvitaan ja millaista henkilöstöstrategiaa se toteuttaa pitkällä tähtäimellä. Johtajuuden siirtyminen vaati asiantuntijoiden, työyhteisöjen ja koulutuspäällikön suurta työpanosta. Kehittämisen kannalta olennaista oli se, että yrityksessä oli selkeästi yksi vastuullinen henkilö johtamassa kokonaisuutta. Tässä tapauksessa se oli koulutuspäällikkö, jonka tehtävänä oli koordinoida yrityksen vastuuhenkilöiden, oppisopimuskeskuksen ja oppilaitoksen huomiota ja työpanosta sitä kulloinkin tarvittavaan suuntaan. Samalla hän toimi viestinnällisenä linkkinä eri toimijoiden välillä.

Seuraavaksi tulkitsimme tutkintovaatimukset Lindström kielelle ottaen huomioon yrityksen oman tahtotilan ja vision kyseisen ammattiryhmän eli tekstiilihuoltajien suhteen. Määrittelimme tehtävän kompetenssivaatimukset ja purimme ne konkreettisiksi tekemisiksi. Koulutuspäällikkö osallistui myös AT-Suomi-ohjelman koulutukseen, jotta yhteinen sanasto ja merkitykset säilyisivät kaikkialla ja yhteistyö oppilaitoksen kanssa toimisi kitkattomasti. Asiantuntijamme, työvalmentajamme ja työssäoppijat olivat yhdessä purkamassa tutkinnon vaatimukset osaamista kuvaavaan sanalliseen muotoon. Tämä tallennettiin myöhemmin AT-Suomen valtakunnalliseen ohjelmaan. Räätälöimme osaamiskartoituksen vielä tarkoin vastaamaan tekstiilihuoltajien konkreettisia tekemisiä, jotta opiskelijoiden olisi mahdollisimman helppoa arvioida omaa osaamistaan. Koekäytimme ohjelman aloittavalla ryhmällä ja teimme vielä tarvittavia tarkennuksia ennen lopullista versiota. Samalla määritimme vaadittavan osaamisen tason

numeerisesti asteikolla 1–4, jossa 1 = ymmärtää tai suoriutuu autettaessa ja toisessa päässä 4 = osaa kehittää ja toimii asiantuntijana.

Osaamiskartoitus antoi opiskelijalle, työvalmentajalle ja opettajalle tiedon siitä, mikä on työssäoppijan osaamisen lähtötaso. Vaikeutena oli kuitenkin arvioinnin subjektiivisuus. Arvioinnin saamiseksi mahdollisimman vertailukelpoiseksi olemme antaneet työvalmentajille yhteistä koulutusta asiasta ja sopineet, että työvalmentajat ovat oppijan tukena arvioinnissa ja antavat myös oman arvionsa osaamisesta. Keskustelun tuloksena synnytetään yhteinen näkemys siitä, mitkä osaamisen osa-alueet kaipaavat vahvistusta, miten sitä tullaan hankkimaan ja miten osaamisen kasvaminen mitataan tai miten nämä seikat ovat arkityössä havaittavissa.

Seuraavaksi tarkensimme osaamisen kasvattamisen suunnitelmaa ja yhdistimme siihen erilaisia oppimisen tapoja: lähipäivät, kirjallisuus, oppimistehtävät, työssä oppimisen jne. Tämä auttoi työssäoppijaa ja työyhteisöä hahmottamaan jokaisen henkilökohtaiset oppimishaasteet ja niiden merkityksen työyhteisön toiminnan kannalta. Samalla näyttösuunnitelmat alkoivat hahmottua. Työvalmentajien ja esimiesten tärkeimmäksi tehtäväksi kiteytyi oppimisen mahdollistaminen. Tämä tarkoitti konkreettisesti työjärjestelyjä, resursseja, verkostojen rakentamista osaamisen siirtämiseksi ja suunniteltuja palautekäytäntöjä. Itse työn opettamisen tekevät työtoverit, asiantuntijamme jne.

Huomasimme myös toimijoiden eri roolien kaipaavan selkiyttämistä ja yhteistyön syventämistä. Aloitimme keskustelut yhteisen konkreettisen tavoitteen löytymiseksi ja arvojen sekä merkitysten yhtenäistämiseksi. Perustimme myös ohjausryhmän, johon kuului tutkinnon suorittajien, työvalmentajien, oppisopimuskeskuksen, oppilaitosten ja Lindströmin johdon edustajia. Ohjausryhmä kokoontui säännöllisesti ja ennalta sovitun agendan mukaisesti. Palautteet ja korjaavat toimenpiteet olivat valmennuksen jatkosuunnittelun lisäksi tapaamisten tärkeimpiä asioita. Yksittäiset saamamme palautteet saattoivat silti tarvittaessa saada aikaan hyvinkin nopeita muutoksia ilman ohjausryhmän tapaamista.

Samalla selkiytyivät kunkin osapuolen vastuut ja kehittämistarpeet. Pidimme aktiivisesti puhelinyhteyttä esille tulleista asioista tai aavistuksista, miltä asiat kunkin mielestä alkoivat näyttää. Näin varmistimme tiedon nopean ja rehellisen kulun. Keskustelemalla ja kuuntelemalla toisiamme, saimme luoduksi vahvan luottamusverkon eri toimijoiden välillä.

Melko alkuvaiheessa ymmärsimme työvalmentajien tärkeän roolin. Se, miten he osasivat ohjata tutkinnon suorittajaa, nousi yhdeksi oppimisen kriittiseksi tekijäksi. Sen vuoksi aloitimme järjestelmällisen työvalmentajien koulutuksen ja heidän verkostotapaamisensa. Ulkopuolisen koulutuksen lisäksi toisilta oppiminen on ollut yksi parhaista tavoista taata työvalmentajien kehittävä ote oman osaamisensa kasvattamiseen ja oppien käytäntöön saattamiseen. Heidän osaamisensa jakaminen ja jatkuminen muualla organisaatiossamme on varmistettu kutsumalla heidät uusien työvalmentajien opastajiksi ja kummeiksi. Samalla uudet työvalmentajat kootaan yhteiseen sähköpostikeskusteluun, jonka kautta on helppo kysyä ja saada vastauksia ja oppia toinen toisiltaan.

TULEVAISUUS

Lindström Oy:n vuonna 2005 saama Oppisopimuskouluttajan laatur-palkinto on innostanut ja velvoittanut kehittämään oppisopimustoimintaamme edelleen. Olemme aloittaneet kaksi uutta ammattitutkintoa ja laajennamme tutkintotavoitteista toimintaa edelleen. Pelkkä tutkinnon suorittaminen ei kuitenkaan saa olla valmennuksen ainut tarkoitus. On muistettava, että osaamisen kasvattamisen tulee lisätä myös yrityksen kilpailukykyä. Näyttötutkintojärjestelmän mahdollisuudet vievät meitä oikeaan suuntaan. Siksi olemme nöyrästi jatkuvan kehittämisen tiellä. Kaikki alkavat valmennusryhmät toteutetaan kehittämällämme konseptilla. Samalla kuitenkin huomioidaan kunkin ryhmän ja opiskelijan erityistarpeet. Henkilökohtaistaminen tarkoittaa paitsi yksilöllistä, myös ryhmä- ja yrityskohtaista henkilökohtaistamista. Työstämme jatkuvasti valmennuksi-amme eri ryhmille kootuissa ohjausryhmissä ja maastoutamme kehitetyt hyvät käytännöt kaikkien ryhmien toimintaan. Seuraavana suurena haasteena onkin näyttöjen entistä syvempi henkilökohtaistaminen uusien näyttötapoja kehittämällä ja hyödyntäen. Tässä kehittämisessä ei onneksi tulla valmiiksi. Yrityksen panostuksena se on tarkoittanut työpanokseni ja aikani käyttämistä mm. lisäkoulutautumisena erityisoppijoiden, erilaisten pedagogisten menetelmien, mentoroinnin, mallintamisen ja maahanmuuttajien valmentamiseen. Osallistumiseni AiHe-hankkeen eri tilaisuuksiin on avartanut näkemyksiäni ymmärtää entistä paremmin eri toimijoiden odotuksia ja ongelmia. Samalla ovat lisääntyneet mahdollisuudet yhä tiiviimpään yhteistyöhön näyttötutkintotoimijoiden kanssa, jotta löydetään kaikkia hyödyttävät toimintatavat.

Osaamisen johtaminen tulee edelleenkin säilymään Lindströmin käsissä. Yhteistyöllä oppisopimuskeskuksen kanssa löydämme jatkossakin puo-

lueettomasti parhaan mahdollisen koulutusorganisaation. Kumppanuus-yhteistyöllä kanssa varmistamme kullekin oppisopimusryhmälle parhaan mahdollisen valmistavan koulutuksen. Työvalmentajien ja esimiesten kanssa varmistamme oppimisen mahdollistamisen työpaikoilla. Yrityksen ylimmän johdon kanssa varmistamme tarvittavan kehityksen toteutumisen.

Näyttötutkinnot ovat yksi keskeinen tapa johtaa yrityksen osaamista. Silloin yritys on myös valmis ottamaan vastuun juuri oikeasta valmennuksesta. Yritysten tehtävänä on kuvata kouluttaville organisaatioille tulevaisuuden ammattitaitovaatimukset. Tiivis vuorovaikutus koulutus- ja työvoimaorganisaatioiden kanssa toteuttaa yhteisen tavoitteen. Yrityksissä on opittava tunnistamaan siellä jo olevaa osaamista. Osaamista voidaan kasvattaa ja tunnustaa tarjoamalla mahdollisuus työssä oppimiseen ja ammattitaidon arviointiin (näyttöihin). Yhteiskuntavastuuta on myös vastuu tulevaisuuden osaamisesta ja kilpailukyvystä. Onnistumiseen tarvitaan kaikkien toimijoiden pitkäjänteistä panosta. Lyhytnäköisellä hyödyntävoittelulla menetämme hyvän peruskoulutuksen ja pitkien työurien aikana hankitun arvokkaan osaamisen.

TYÖSSÄ OPPIMINEN AMMATTIT AidON KASVATTAMISEN VÄLINEENÄ

Valmennukseen käytetty **aika** on kaikille osapuolille kaikkein kriittisin tekijä. Työnantajalle kalleinta on aika, jonka opiskelija on poissa tuottavasta työstä. Työssä oppijalle ajan merkitys korostuu kilpailtaessa ajasta opiskelun, perheen ja harrastusten välissä. Koulutusyrityksille kulutettu aika on aina pois joltain toiselta asiakkaalta ja tällöin myös kassavirrasta. Kytäkseen kilpailemaan tästä ajasta valmennuksen on oltava houkuttelevaa kaikille osapuolille. Henkilökohtaistaminen on erinomainen asia, mutta nyt se on tyypistynyt käsittämään vain opiskelijan. Samaa henkilökohtaistamisen ajatusmallia tulee kuitenkin miettiä jokaisen intressiryhmän kohdalla erikseen. Valmennuksen on oltava kiinnostavaa kaikille osapuolille ja jokaisen vilpittömänä yhteisenä tavoitteena on oltava hyvin, tehokkaasti ja henkilökohtaistaminen huomioiden ammattitaitonsa ja -identiteettinsä omaava ammattilainen.

Työnantajalle valmennus henkilöstön kehittämisen muotona on houkutteleva mahdollisuus, mikäli keskinäinen **luottamusverkko** toimii. Lindströmillä tämä tarkoittaa jokaisen osapuolen herkkyyttä kuulla hiljaisimmatkin signaalit ja kykyä reagoida nopeasti havaittuun tarpeeseen. Palaute on joka suuntaan rakentavaa ja rehellistä ja yhteistyötä kehitetään yhä syvemmäksi.

Tämä luo omalta osaltaan myös terveitä paineita jatkuvaan toimijaverkon kehittämiseen ja säännöllisiin tavoitteellisiin tapaamisiin.

Jaettu **vastuu** ja **selkeys rooleissa** varmistavat kunkin yksittäisen toimijan päätösten samansuuntaisuuden. Meillä se on vaatinut arvomaailmojen yhtenevyyden etsimistä sekä avoimuutta tuoda neuvottelupöytään myös toisten toimintaa kritisoivia huomioita. On sanottava selkeästi, mitä tarkoittaa, jotta yhteinen ymmärrys ja päätökset kehittämisestä ovat mahdollisia. Tällä on saavutettu toimijaverkkoon ketteryyttä ja luotettavaa toimintaa usein nopeastikin muuttuvissa tilanteissa. On luotettava siihen, että lopukädessä hyötyä saa jokainen toimija.

Yrityksille henkilökohtaistettu laadukas näyttötutkintoihin valmistavat prosessit tarkoittaa yrityksen tilanteeseen muokattua ja tulevaisuuden tarpeita täydentävää koulutustarjontaa. Lindströmillä tämä on toteutettu sitomalla suuri joukko yrityksen omaa henkilökuntaa suunnittelemaan, ajantasaisesti ja opettamaan lähipäivissä. Panoksemme on taannut meidän tarpeidemme toteutumisen ja osaltaan auttanut kilpailukykyämme kehittämisessä. Kaikkien yritysten kohdalla tämänlaajuinen panostus ei tietenkään ole mahdollista. Siksi oppisopimuskoulutuksen kehittämisessä kunnostautuneita yrityksiä tulisikin nostaa laajemmin yleiseen tietoisuuteen. Yritysten halu panostaa henkilökohtaistamiseen lisääntyisi, kun tiedettäisiin muiden käytännöistä. Kummitoiminta olisi myös erinomainen tapa laajentaa syntynyttä kokemusta. Samalla yrityksen kiinnostavuus työpaikkana kasvaisi kilpailtaessa osajista, sillä ammattilaisten turvana on työntekijöidensä ammattitaitoa ylläpitävä ja sitä kehittävä yritys.

Työvalmentajien rooli on opiskelun onnistumisen kannalta avainasemassa. Työvalmentajien peruskoulutuksen lisäksi päivitämme jatkuvasti heidän ohjaajan ammattitaitoaan säännöllisillä tapaamisilla ja yhteistyöllä oppilaitoksen ja oppisopimuskeskuksen kanssa. Työvalmentajat toimivat Lindströmillä valmennettavien kannustajina ja mentoreina, jotka kulkevat rinnalla koko opiskelun ajan. Itse tutkintoon vaadittava työtehtävien omaksuminen tapahtuu useiden eri ammattilaisten kanssa. Työvalmentajien tehtävänä on varmistaa välttämätön harjoittelu sekä kasvaneen osaamisen kokoaminen yhteen. Hän auttaa työssäoppijaa näkemään myös metataitojen kasvun, joka on osa lisääntyvää ammattitaitoa. Samalla työvalmentaja oppii itsekin.

Työnantajalle nämä vuorovaikutustaitojen ja ohjaamisen osaajat ovat arvokas voimavara tulevaisuuden muutoksiin. Kokonaisvaltainen näkemys työstä ja sen vaatimista kehittämiskohteista löytyy usein juuri näiden hen-

kilöiden ja valmennettavien yhteistyössä. Parhaimmillaan organisaation toimintatapoja on muutettu opiskelun yhteydessä tehtyjen kehittämis- tehtävien pohjalta. Työvalmentajan rooli on tärkeä myös jatkuvien muutosten yhteydessä muutosagenttina, sillä hän on rakentanut ohjauksensa yhteydessä yhteistyöverkkoja koko organisaatioon ja toimii muutoksissa erinomaisena tiedon ja asenteen välittäjänä eri osapuolille.

KUMPPANUUDESSA RATKAISU

Tulevaisuuden kilpailu osaajista haastaa työnantajat ja kouluttavat organisaatiot etsimään ennakkoluulottomia ratkaisuja. Ensimmäisiä askeleita oikeaan suuntaan on hiljaisen tiedon tunnistaminen ja tunnustaminen. Muodollisen pätevyyden yliarvostus hiljaiseen epämuodolliseen osaamiseen verrattuna merkitsee tietopakoa yrityksestä. Tätä tietopääoman menetystä ei tulevaisuudessa pystytä korvaamaan muodollisella koulutuksella. Ikääntyvien aito arvostus asiantuntijoina kasvattaa halukkuutta jakaa vuosien kokemus seuraajille ja lisää työssä jaksamista. Työvalmentajuus on tällöin yksi toimiva keino.

Tässä osaamisen kokoamisessa, jatkotyöstössä ja jalkauttamisessa voisivat koulutusorganisaatiot olla yritysten kumppaneina. Eri koulutustahojen välinen verkottuminen ja sieltä saatavat pedagoginen osaaminen auttaa suunnittelemaan tulevaisuuden koulutuksen työelämän tarpeita vastaavaksi. Oman työn jatkuva reflektointi ja kehittäminen on merkittävä osa tulevaisuuden ammattitaitoa. Pysymme mukana kilpailussa vain, jos uskalamme kyseenalaistaa aiemmin opittua ja ottaa muutoksen haasteet omaa osaamista kasvattavina tekijöinä. Työn ja oppimisen tulee olla niin mielenkiintoista, että siihen ollaan halukkaita panostamaan toisinaan myös vapaa-aikaa. Kyky hakea uusinta tietoa ja seuloa sieltä oikea ja kyseiseen tilanteeseen sopiva ratkaisu on yksi tulevaisuuden ammattilaisen taito, jonka opettaminen näyttää oppilaitoksissa vielä olevan lapsenkengissä.

Tulevaisuuden kuvia

Henkilökohtaistettu ja yritykselle räätälöity koulutus ei synny ilman saumatonta yhteistyötä ja yhteiseen tavoitteeseen panostamista. Kouluttajalta on löydettävä halukkuutta ja aikaa panostaa suunnitteluun ja jatkuvaan tavoitteen tarkistukseen, mutta panostusta tarvitaan myös yrityksiltä. On tultava pois poteroista ja vanhoista rooleista ja etsittävä, millä tavoin yhteistyöllä saavutetaan molempia palkitseva lopputulos, osaava ja motivoitunut työntekijä.

Rekrytoinneissa ei tulevaisuudessa enää saada valmiita osaajia, kun yritysten tarpeet ovat yhä erikoistuneempia. Niinpä valintakriteeriksi nousevat potentiaaliset oppijat, jotka ovat kyseiseen työhön ja ryhmään sopivia. Tulevaisuudessa pula tekijöistä lisää tarvetta työpaikalla ja työn ohessa tapahtuvaan oppimiseen. Koulutus tapahtuu työpaikoilla, joka tarkoittaa opettajien erikoistumista tietyille aloille tai jopa tiettyihin yrityksiin. Perehdyttäminen työhön tulee osaksi ammattilaisen koulutusta, ja opettajat hoitavat sen perusammattiaineiden yhteydessä.

Kilpailu osaajista ja opiskelijoiden kiinnostuksesta oman osaamisensa kasvattamiseen tulee entisestään kiristymään. Maahanmuuttajien ja erityisoppijoiden merkitys tulevaisuuden tekijöinä lisääntyy. Olemmekin Lindströmillä rakentamassa nämä ryhmät erityisesti huomioivaa vastaanotto- ja koulutusmallia. Henkilökohtaistaminen kohtaa uusia haasteita, joissa johtaminen nousee erityisen merkitykselliseksi tekijäksi. Aikaa koulutuksiin on yhä niukemmin, ja siksi oppilaitosten ja opettajien kyvykkyys joustavaan ja henkilökohtaistettuun koulutukseen nousee entistä arvostetummaksi oppilaitoksen valintakriteeriksi. Ehkä tulevaisuudessa osan opettajien palkasta maksaakin yritys, joka on rekrytoinut hyväksi havaitun opettajan projekti- tai osa-aikatyöhön kouluttamaan ja opastamaan uusia työntekijöitä. Jospa opiskelijat tulevaisuudessa rekrytoivatkin itselleen parhaat opettajat asiantuntijapoolista, jossa oppilaitos tai opettaja itse esittelee opettajan CV:n ja tulokset antamansa koulutuksen vaikuttavuudesta. Jospa...

Verkottuminen ja muutoksiin nopeasti reagoiva kehittäminen ovat kilpailukykyisen ja ammattitaitoisen tulevaisuuden oppisopimuskeskuksen, oppilaitoksen ja opettajan ominaisuuksia. Tulosten mittaaminen ja niiden aktiivinen hyödyntäminen yrityksiä ja tutkinnon suorittajia hyödyttävällä tavalla takaavat työelämäyhteistyön keittymisen ja jatkuvuuden.

KOULUTUSTUOTANNOSTA HENKILÖKOHTAISTAMISEN KAUTTA PIENYRITYSTEN PALVELUTEHTÄVÄÄN



HAASTEENA YRITYSKOHTAISTAMINEN

Ammatillinen aikuiskoulutus on aina elänyt vahvasti mukana yhteiskunnan muutoksissa. Se on ollut koulutus- ja työvoimapolitiikan keskeinen työkalu. Näin aikuiskoulutus ilmentää sekä yhteiskunnassa vallitsevaa yhteiskuntapoliittista suuntausta että kulloinkin vallalla olevaa oppimiskäsitystä. Työ- ja opetushallinnon työrukkasena toimiminen on ammatillisen aikuiskoulutuksen sekä vahvuus että heikkous. Vahvuutena on ollut kyky reagoida nopeasti työ- ja opetushallinnon esittämiin koulutustarpeisiin. Tämä on tähän asti riittänyt.

Työelämän muutosnopeus on kuitenkin niin suuri, ettei oppilaitoksilla ole varaa enää jäädä odottamaan viranomaisten tarjouspyyntöä. Pelkkä reaktiivisuus enää riitä, vaan aikuiskoulutuksen on myös kyettävä proaktiiviseen, ennakoivaan ja luovaan toimintaan, jossa koulutustarvesignaalit tulevat aiempaa enemmän suoraan koulutuksen kohderyhmiltä, yksittäisiltä henkilöiltä ja työnantajilta.

Proaktiiviseen toimintaan valtuuttaa, jopa suorastaan velvoittaa uusi aikuiskoulutuslainsäädäntö. Lain mukaan aikuiskoulutukselle asetetaan työelämän, erityisesti pienyritysten palvelutehtävä ja edellytetään koulutuksen järjestäjiä huolehtimaan näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisesta. Hyvän työkalun yritysten osaamisen kehittämiseksi tarjoaa näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistaminen. Tämä tarkoittaa asiakaslähtöistä toimintaa ja myös yrityskoh- taistamista.

KOULUTUKSEN MURROKSET KEHITYKSEN MOOTTOREINA

Työskentelin itse aikuiskoulutuskeskuksessa 1990-luvun. Aikuiskoulutus on ehkä parhaiten eri koulutusmuodoista pystynyt vastaamaan pienyritysten koulutus- ja kehittämistarpeisiin. Tämä osoittaa koulutuksen muun- tautumiskykyä Taso on kuitenkin ollut yleensäkin matala, joten paljon on vielä parannettavaa. Tässä artikkelissa pohdiskelen aikuiskoulutuksen kehitystä 1990-luvun alun lamasta tähän päivään. Yritän myös hahmottaa aikuiskoulutuksen lähitulevaisuuden haasteita.

Mielestäni aikuiskoulutus on toiminut pitkälti kuin ihminen yleensä. Silloin kun menee hyvin, ollaan mukavuudenhaluisia. Muutokset ovat syntyneet kriiseistä tai murroksista. Tarkastelunäkökulmani käytän yhteiskunnan tai aikuiskoulutuksen omia kriisejä ja murroksia. Pyrin myös hieman karrikoimaan asioita. Toiveenani on haastaa lukija pohtimaan aikuiskoulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan tilaa – missä olemme nyt ja mihin aikuiskoulutus menee. Mikä on seuraava murros?

1990-luvun alkupuolella oli talouselämässämme syvä lama, joka ei kuitenkaan koskenut aikuiskoulutusta. Opiskelijoita ja rahaa tuli ”ovista ja ikkunoista”. Työvoimakoulutus oli lamaan reagoimisen keskeinen työkalu. Opiskelija-aines muuttui hyvin heterogeeniseksi. Yhteistä kaikille kuitenkin oli, että he olivat tulleet työelämässä tarpeettomiksi. Ohjaava koulutus eli kukoistustaan, ja sen keskeinen tavoite oli motivoida ihmiset uskomaan, että tilanne on väliaikainen, Suomi nousee ja vielä sinustakin tulee taas työmarkkinoilla haluttu. Tehtävässä onnistuminen vaati paneutumista yksilöön kokonaisuutena. Pelkkä ammatillisen osaamisen täydentäminen ei riittänyt henkilöille, jotka saattoivat olla alansa huippuosaajia. Tämä ihmisten ”psyykkaamisen” tarve ui sisään myös ammatillisille kursseille.

Lama merkitsi aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamisen murrosta. Aiemmin koulutus oli enimmäkseen ammatillisten taitojen opiskelua tai päivittämistä; työvoimapolitiittista, tuotantolähtöistä koulutusteollisuutta. Koulutus oli kuin kenkien vienti Neuvostoliittoon. Tuotteen ja tyylin määritteli valtio. Henkilöt tulivat esimerkiksi hitsauskurssille ja noudattivat yhtä yhteistä opintosuunnitelmaa. Ajateltiin, että samat tarpeet ovat kaikilla työpaikoilla.

AIKUISKOULUTUS LÖYTÄÄ YRITYKSET

Ammatillisen aikuiskoulutuksen uusi suunta varmistettiin antamalla Opetushallituksen määräys henkilökohtaisista opiskeluohjelmista. Tähänastisen aikuiskoulutuksen historian suurin innovaatio ovat vuonna 1994 käyttöön otetut näyttötutkinnot. Näyttötutkinnot sementoivat henkilökohtaistamisen osaksi aikuiskoulutusta. Näyttötutkinnoissa aiempi formaalin oppimisen yksinoikeutus räjäytettiin kappaleiksi ja tunnustettiin, ettei tärkeintä ole se, missä oppii, vaan mitä oppii. Tämä oppimiskäsityksen vallankumous on mahdollistanut osaltaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen tulon keskeiseksi osaksi ammatillista koulutusta ja näyttötutkintotoimintaa. Vallankumous on kuitenkin pahasti kesken. Jos katsoo esimerkiksi koulutuksen järjestäjien markkinointia, on valmistava koulutus (formaalioppiminen) keskiössä, ei suinkaan aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen.

Henkilökohtaistamisen murros ei kuitenkaan koskenut 1990 –luvulla yrittäjiä. Yrittäjiä (ei edes työttömiä yrittäjiä) eikä pienten yritysten työntekijöitä näkynyt koulutuksessa. Yritykset kamppailivat vaikeuksissaan yksin. Aikuiskoulutuksella ei ollut tarjota yksilöllistä apua yrityksille. Koulutus keskittyi työttömään opiskelijaan ja opettajan meriitti oli, kun opiskelijan sai työllistettyä.

Vuosikymmenen lopussa aikuiskoulutukseen iski lama, mutta muu yhteiskunta porskutti noususuhdanteessa. Ammatillisen lisäkoulutuksen kriisi oli kuitenkin onneksi aikuiskoulutukselle. Aikuiskoulutus oli jo löytänyt yksilöllisen opiskelijan ja nyt herättiin huomaamaan kokonaisuuden kolmas osapuoli – työnantajat. Vain yritysosaamista puuttui. Pikaisesti värvättiin oppilaitosmaailman ulkopuolista työelämäosaamista omaavia henkilöitä yritysasiatuntujiksi. Vanhojen opettajien tittelit muutettiin kouluttajiksi ja heille vihjailtiin, että olisi syytä hankkia ”työelämäkokemusta”. Sillä tiellä olen itsekin.

Yhteistyön alku oli hapuilevaa. Soiteltiin yrityksiin ja rohkeimmat jopa sopivat tapaamisia yrittäjien kanssa. Tuskaisesti tehtiin esitteitä koulutus- tarjonnasta. Kun yrittäjä ei lämmennyt ostamaan tarjottua ”tuhatta kiloa koulutusta”, keksittiin ”räätälöinti” -termi. Tämä tarkoitti, että edelleen tarjottiin samaa ”harmaata pukua”, mutta nyt oltiin valmiita hieman muuttamaan kokoa, hintaa ei juurikaan. No onneksi keskisuuret ja suuryritykset, jotka olivat hyvässä nousussa ja tarvitsivat lisää työväkeä ja keski- johdon oppimaan ”managementista leadershipiin”, ostivat tätä ”tyköistuvaksi räätälöityä” koulutusta.

Rehtorit pystyivät jo hallituksilleen ja johtokunnilleen näyttämään tilaston, jossa yrityksiltä saatavan rahoituksen osuus on merkittävä, ylittäen jopa 10 %. Onneksi valtionosuus- rahoituksen leikkauksia paikkasivat EU-projektit. Euroopan unionin sosiaalirahasto on pitänyt monta oppilaitosta, viranomaista, projektipäällikköä, kirjanpitäjää ja muutaman yleensä turhautuneen yrittäjänkin työllistettynä. Useimmissa oppilaitoksissa EU-rahoituksen osuus on ollut suurempi kuin suoraan markkinoilta myymällä hankitun koulutuksen osuus.

NÄYTTÖTUTKINNOT TYÖELÄMÄN KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ

Seuraava yhteiskunnan murros, jonka aikuiskoulutus on kääntänyt voitokseen, on ollut viimevuosina kiihtynyt globalisaatio -kehitys. Maapallostuneiden eli tuotantonsa ulkomaille siirtäneiden suuryrityksen kiinnostus täydennys- ja lisäkoulutukseen on vähentynyt. Jäljelle on jäänyt työntekijöiden uudelleen koulutus, mutta toisin kuin viisitoista vuotta sitten, työtä on yleensä tarjolla osaajille. Työllistäjinä ovat tämän työelämän polarisaatiokehityksen toisessa päässä olevat pk-yritykset. Niihin syntyy kolme neljästä uudesta työpaikasta. Näiden yritysten kilpailukyky tulee joustavuudesta, kyvystä reagoida nopeasti muutoksiin ja korkeasta osaamisesta. Näitä samoja ominaisuuksia yritykset odottavat myös aikuiskoulutukselta.

Suuri murros on myös suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtyminen. Yhä pienemmän joukon pitää pyörittää työelämän rattaista. Tästä seuraa se tosiasia, että työpaikalla tapahtuvaan koulutukseen tulee satsata ja ihmiset tulee pitää työelämässä mahdollisimman pitkään.

Aikuiskoulutuksen uusia haasteita selvittämään nimitettiin Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä. Ensihätään käytännön toimiksi päätettiin perustaa muutamia valtakunnallisia aikuiskoulutuksen kehittämishankkeita kuten Noste, AiHe ja Ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämishankkeita. Noste-hankkeen missio on osaamisen kohottaminen ja ihmisten työurien pidentäminen. Koulutusyhteiskunnan usko on, että tutkinnon suorittaneen työviihtyvyys on parempi kuin kouluttamattoman ja tutkinto suojaa paremmin potkuilta. Näin myös työurat pitenevät. Perusdilemmana Nosteessa on kuitenkin, kysymys siitä, kumpi on tärkeämpää tutkinto vai osaaminen.

AiHe-projekti on keskittynyt näyttötutkintotoiminnan laadun ja vaikuttavuuden kehittämiseen henkilökohtaistamisen avulla. AiHeen keskeisinä oivalluksina ovat olleet koko 3-vaiheisen näyttötutkintoprosessin huomioi-

minen aina hakeutumisvaiheesta tutkinnon suorittamiseen. Toisena oivaluksena on, että yksilöä tulee tarkastella aina hänen toimintaympäristönsä huomioiden, niin että yhtä tärkeitä kuin yksilön osaamisen kehittämisen tarpeet ovat, saattavat olla samanaikaisesti esimerkiksi työnantajan tarpeet. Tällöin henkilökohtaistaminen tarkoittaa myös yrityskohtaistamista.

Valtion suoran oppilaitostuen pientyessä aikuiskoulutuksen järjestäjien tuskaa päätettiin lievittää Ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämisrahoituksella. Tämä rahoitus sitoo kouluttajat tulostavasti toimintaan. Samalla nostettiin esille aikuiskoulutuksen erityisyyttä ja raivattiin tietä uudelle aikuiskoulutuslainsäädännölle. Suurimpana tästä rahoituksesta toteutetuista kehittämishankkeista on ollut KATTAVA-projekti, jossa aikuiskoulutuskeskukset hakevat malleja yritysälähtöisten koulutus- ja kehittämispalveluiden tuottamiseen. Vuodelle 2007 työelämän palvelutoiminnan ja koulutuksen laadun kehittämiseen sekä näyttötutkintojen koe- ja materiaalipalveluihin on yli 7,7 miljoonan euron määräraha.

Kaikkien edellä olevien hankkeiden keskeisiksi toimintaympäristöiksi on noussut yritys. Yrittäjä ja yritys ovat muuttuneet näyttötutkinto- ja koulustoimintaa sivusta seuraavista sekundaari- asiakkaista aktiivisiksi yhteistyökumppaneiksi ja hyödynsaajiksi. Toiminta on laajentunut yksilön osaamisen arvioinnista ja yksilön tarpeista lähtevästä yksilökeskeisestä koulutuksesta yrityksen kokonaisvaltaiseen kehittämisen suuntaan.

Koulutuksella ei voida ratkaista kaikkia yrityksen osaamis- ja kehittämistarpeita vaan aikuiskoulutukselta odotetaan yhä laajempaa asiantuntijuutta ja keinoja ongelmien ratkaisuun. Tällaisia kysymyksiä ovat esimerkiksi osaavien, yritysten työtehtäviin sopivien työntekijöiden etsiminen pienyrityksiin. Oppilaitokset voivat tarjota rekrytointipalveluita, jotka eivät rajoitu pelkästään työntekijän etsimiseen ja soveltuvuuden arviointiin vaan myös työntekijän täydennyskouluttamiseen ja perehdyttämiseen; yleensäkin työnantajan työllistämiskäynnin pienentäviin palveluihin. Toinen esimerkki voivat olla kehittämis- ja innovaatiopalvelut. Yritys voi saada aikuiskoulutuksen asiantuntijuuden ja testauslaitteet käyttöönsä tuotekehitystyöhön. Aikuiskoulutuksen tulee pystyä tällöin verkottumaan esimerkiksi ammatikorkeakoulujen kanssa.

Kun vielä edellä kuvatun lisäksi pystytään havaitsemaan ja vastaamaan yrittäjän oman osaamisen haasteisiin, on aikuiskoulutus mielestäni onnistunut henkilökohtaistamisen haasteesta ja kyennyt mieltämään sille asetun pienyritysten palvelutehtävän.

ASIAKASLÄHTÖINEN TYÖELÄMÄN KEHITTÄMIS- JA PALVELUTOIMINTA

Aikuiskoulutuksen toiminta on ollut reaktiivista. Tämä ilmenee esimerkiksi niin, että yrittäjä kertoo tarpeistaan ja koulutus tuottaa yrittäjälle sopivan palvelun. Tämä ei kuitenkaan enää riitä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Pienyritysten palvelutehtävä edellyttää aikuiskoulutukselta myös proaktiivisuutta. Aktiivisesta toiminnasta proaktiivisuuteen siirtymisen voi kuvata seuraavan karkean käytännön esimerkin avulla:

Maaseutukunnan yritykset kituuttavat taantuvassa kunnan keskustassa. Kunta on kaavoittanut ison kauppakeskuksen kuntaa halkaisevan vilkkaan valtatie varteen.

Esimerkki reaktiivisesta toiminnasta

Yrittäjä ilmoittautui koulutuksen järjestäjän lehti-ilmoituksen perusteella yrittäjän ammattitutkintoon. Yrittäjä toiveena oli parantaa liiketoiminta-osaamistaan ja näin vaikuttaa yrityksen talouden kohentamiseen. Kouluttajan kanssa sovittiin, että yrittäjä pohtii liikeideansa ja saattaa liiketoiminta-suunnitelmansa kirjalliseen muotoon. Lisäksi kouluttaja ehdotti yrittäjälle erillistä liiketoiminnan peruskurssia. Yrittäjä hyväksyy ehdotuksen. Vuoden sisällä yrittäjä suoritti tutkinnon.

Esimerkki proaktiivisesta toiminnasta

Oppilaitos kutsui kirjeitse kunnan yrittäjät keskustelutilaisuuteen, jonka aiheena oli: ”Yrittämisen edellytykset kunnassamme nyt ja tulevaisuudessa.” Tilaisuus järjestettiin yhteistyössä kunnan ja yrittäjähdistyksen kanssa. Tilaisuudessa puheenvuoron käytti myös tulevan kauppakeskuksen edustaja. Tilaisuudessa sovittiin, että oppilaitos ottaa yhteyttä kaikkiin yrittäjiin ja yrittäjän halutessa oppilaitoksen yritysasiatuntija tulee keskustelemaan yrittäjän kanssa yritykseen.

Oppilaitoksen edustajan puhelinsoiton perusteella sovittiin tapaaminen yrittäjän kanssa. Yrittäjä kertoi, että hänen täytyisi löytää ratkaisu vanhentuneen liikeideansa päivittämiseen. Keskustelujen jälkeen sovittiin, että yrittäjä suorittaa yrittäjän erikoisammattitutkinnon yrittäjän oppisopimus-koulutuksena. Lisäksi sovittiin, että valmistavan koulutuksen aikana yrittäjä selvittää mahdollisuuden liittyä erikoiskaupan ketjuun ja siirtymisen uuteen kauppakeskukseen. Kouluttaja löysi mentorin yrittäjälle erikoiskaupan ketjun toisesta yrityksestä. Lisäksi oppilaitoksen asiantuntija auttoi yrittäjää liikekeskukseen siirtymiseen liittyvissä neuvotteluissa. Yrittäjä suoritti tutkinnon. Koulutuksen aikana hän siirtyi uuteen kauppakeskukseen. Yrittäjä sopi myös oppilaitoksen kanssa säännöllisestä yhteydenpidosta yrityksen mahdollisten kehittämistarpeiden kartoittamiseksi.

Proaktiivisessa toiminnassa palveluiden yrityskohtaistaminen muistuttaa omalääkäri -järjestelmää. Esimerkiksi hammaslääkäriltäni tulee säännöllisesti vuosittain kortti, jossa lukee: ”On aika tavata.” Lääkäri ehdottaa aikaa. Tutkimuksessa selvitetään hampaiden ja suun kunto. Pelkkä tarkastus maksaa vähän ja sitäkin valtio tukee. Hoitotoimenpiteistä maksetaan selkeän taksan mukaan. Mikäli lääkärin oma osaaminen ei riitä, hän tekee lähetteen erikoislääkärille tai muihin tutkimuksiin. Lääkäriini vähentää laskusta Kela-korvauksen ja hakee sen suostumuksellani itselleen. Olen palveluun tyytyväinen. Se on ammattitaitoista, tehokasta ja luotettavaa. Olen valmis maksamaan siitä. Ja toki saan halutessani perushoidon lisäksi vaikkapa valkaisun tai timantin hampaani pintaan.

Uskon, että yrittäjät ovat valmiita maksamaan asiantuntevista, luotettavista ja yrityskohtaisista aikuiskoulutuksen ”omalääkäri-palveluista”. Tämä ei ole vielä aikuiskoulutuksen päivittäistä todellisuutta ja toivottavasti sen toteutuminen ei vaadi suurta yhteiskunnan tai aikuiskoulutuksen kriisiä.

HENKILÖKOHTAISTAMINEN TUTKINTOTOIMIKUNNAN NÄKÖKULMASTA



HENKILÖKOHTAISTAMINEN NÄYTTÖJEN JÄRJESTÄMISSUUNITELMISSA

Tässä artikkelissani pyrin selvittämään ja ottamaan kantaa siihen, miten henkilökohtaistaminen toteutuu käytännön tasolla tutkintotoimikunnan kokemusten pohjalta. Työskentelen itse toista kautta puusepänanalan tutkintotoimikunnassa (työnantajien edustajana). Näin ollen voin ottaa kantaa vain puusepänanalan kokemuksiin. Pyrin kuitenkin seuraavassa antamaan jonkinlaisen kuvan siitä, missä henkilökohtaistamisessa tällä hetkellä mennään.

Tutkintotoimikunta joutuu tekemisiin henkilökohtaistamisen kanssa käsitellessään kokouksissa oppilaitoksilta tulleita näyttötutkintojen järjestämissopimusten hakemuksia ja niihin liittyviä näyttösuunnitelmia, joilla oppilaitokset hakevat sopimuksia tutkintojen järjestämiseen.

Järjestämissopimuksen liitteenä olevan näyttösuunnitelman laatimista varten on näyttötutkinto-oppaassa selkeät Opetushallituksen antamat ohjeet, joista selviävät perusasiat näyttösuunnitelman laatimista varten. Ohjeessa on henkilökohtaistamisen osalta kolme kohtaa, joita varten oppilaitoksen tulee selvittää, miten henkilökohtaistaminen toteutuu tutkinnossa heidän oppilaitoksessaan.

Tutkintotoimikunta on kokouksissaan käsitellyt oppilaitosten toimittamia järjestämissopimusten hakemuksia melkoisen määrän, ja pääsääntöisesti hakemukset on laadittu OPH:n laatimien ohjeiden mukaisesti. Useasti toimikunta on kuitenkin joutunut pyytämään lisäselvityksiä ja täydennyksiä toimitettuihin hakemuksiin sekä myös opastamaan oppilaitoksia hakemuksen teossa, ennen kuin ne on voitu hyväksyä. Henkilökohtaistamisen osalta on jäänyt sellainen kuva, että oppilaitokset ovat hieman hämmentyneitä siitä, miten moneen kohtaan henkilökohtaistamisen osalta on täyty-

nyt antaa selvitys ja miten se tutkinnossa otetaan huomioon. Pääsääntöisesti näyttötutkintojen järjestämissuunnitelmissa henkilökohtaistaminen on yleensä näkynyt vain vähimmäisvaatimusten mukaisesti.

Toimikunnalle toimitetut järjestämissopimushakemukset voidaan luokitella esimerkiksi seuraavasti: 1) hakemuksessa ei ole puutteita tai vain vähän korjattavaa, 2) hakemuksessa on useassa kohdassa puutteita, lisättävää ja täydentämistä, 3) hakemuksessa on suuria puutteita ja hakemuksesta huomaa, ettei hakijoilla ole käytännön tuntemusta näyttötutkintoihin. Ryhmään 1 kuuluvat oppilaitokset jotka ovat olleet mukana AiHe-projektissa tai joilla on vankka kokemus aikaisempien vuosien varrelta näyttötutkintotoiminnasta. Näissä hakemuksissa näyttösuunnitelma on laadittu hyvin ja henkilökohtaistamista selvitetty seikkaperäisemmin. Ryhmään 2 kuuluvilla oppilaitoksilla on vähäinen kokemus näyttötutkintojen järjestämisestä, eikä niillä ole oppilaitoksena kokemusta AiHe-projektista tai sitten sen tietotaito kohdistuu jollekin muulle osastolle kuin puuosastolle. Ryhmään 3 kuuluvilla oppilaitoksilla ei ole aikaisempaa kokemusta näyttötutkintotoiminnasta, eivätkä ne ole olleet mukana AiHe-projektissa.

Tutkintotoimikunta ei ole ainakaan vielä tähän mennessä selvittänyt sopimusoppilaitoksilta, miten heidän näyttösuunnitelmissaan esittämänsä henkilökohtaistaminen on käytännössä toiminut ja miten sitä totutetaan. Tähän vaikuttavat toimikunnan resurssipula sekä toimialueen valtakunnallinen laajuus. Kokouksissa on kuitenkin kaavailtu, että näyttösuunnitelmista pitäisi koota keskeiset asiat listaksi ja käydä oppilaitoksissa ns. tarkistuskäynneillä katsomassa, miten ne käytännössä toimivat.

HENKILÖKOHTAISTAMINEN TUTKINTOTOIMIKUNNAN NÄKÖKULMASTA

Millaisiin seikkoihin tutkintotoimikunnan näkökulmasta henkilökohtaistamisessa pitäisi kiinnittää huomiota? Tutkinto on aina suoritettava siten, että suorituksia verrataan tutkintojen perusteissa esitettyihin tutkintovaatimuksiin, niin myös niitä osia, joihin henkilökohtaistamista sovelletaan. Henkilökohtaistaminen tarkoittaa yhdeltä osaltaan aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Aikaisemmin puhuttiin hyväksiluvusta, jolloin siis joidenkin hyväksytyjen arviointiperusteiden mukaan jokin tutkintovaatimuksissa esitetty osaaminen voitiin katsoa suoriteksi aikaisemman näytön perusteella. Puusepänalalan tutkintotoimikunta on linjannut järjestämissopimusten hakijoille, että ns. dokumentoidun näytön perusteella ei voi suorittaa koko tutkintoa, ei edes kokonaista tut-

kinnon osaa. Osaamisen tunnustamisen voi siis tehdä ainoastaan jostakin tutkinnon osan osasta.

Tutkintotoimikunnan tulisi voida olla vakuuttunut siitä, että tämä ns. osaamisen tunnistaminen kohdistuu juuri niihin (tutkinnon perusteissa esitettyihin) sisältöihin, joita tutkinnon suorittajan todetaan aikaisemman näytön perusteella osaavan. Mitään sellaista käytäntöä ei voida hyväksyä, jonka mukaan jos jollakin tutkintoon osallistuvalla on niin ja niin paljon työkokemusta (vuosina), hänet vapautettaisiin automaattisesti jonkin osan suorittamisesta. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen (siis se, vastaako näytön suorittajan osaaminen jotain tutkinnon osan osaa ja missä määrin ja kuinka laajasti) vaatii näytön arvioitsijalta todella paljon, kun on kysymys nimenomaan työelämässä hankitusta osaamisesta. Se, millä luotettavalla dokumentilla osaaminen voidaan näyttää toteen, on ammattitaidon hankinnan eli opiskelun suhteen eri asia. Erilaisen opetussisällöjen ja -suoritusten arvioinnit käsittävien opiskelutodistusten arviointi ja ”hyväksiluku” on paljon helpompaa. Työelämän käytäntöjä hyvin tuntevat kokeneet arvioijat voivat kyllä tunnistaa näytön antajan mahdollista osaamista pelkästään haastattelemalla tätä.

Henkilökohtaistaminen toimii hyvin ammatillisessa lisäkoulutuksessa, jolloin opiskelijat tulevat työelämästä ja työpaikoilta. Tällöin opiskelijoilla on takanaan oma työtaustansa ja he täydentävät omaa aikaisempaa työkokemustaan oppilaitoksen tarjoamasta opetustarjonnasta. Näyttötutkinnon tai tutkinnon osia he pystyvät yleensä suorittamaan omalla työpaikallaan ja näin osoittamaan omaa osaamistaan. Tämä on hyvä asia, koska tutkintotoimijoiden tulisi muistaa, että näyttötutkinnot ovat työelämän tutkintoja. Näistä syistä henkilökohtaistaminen kokonaisuudessaan onnistuu paremmin juuri ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa.

Toinen esimerkki, joissa henkilökohtaistaminen kokonaisuudessaan toimii hyvin, ovat työssä oppimisen yhteydessä toteutetut henkilökohtaistamiset. Yleensä näiden työssä oppimisten aikana on myös annettu yksilökohtaisia näyttösuorituksia tutkinnon osista tai osan osista.

Henkilökohtaistaminen kokonaisuudessaan toimikunnan näkemyksen mukaan toimii, jos opiskelemaan tulevilla opiskelijoilla on aikaisempaa työ- tai opiskelukokemusta puualasta tai sitä sivuavista aloista. Mikäli opiskelija on esimerkiksi ammatinvaihtaja, henkilökohtaistamisen mahdollisuudet ovat huomattavasti rajoitetummat aivan eri ammattialalta eikä henkilökohtaistamista ole tai sitä ei voida tunnustaa näytön suoritukseen. Huonoin mahdollisuus henkilökohtaistaa näyttötutkintosuorituksia on

yleensä oppilaitoksissa järjestetyissä näytöissä, joissa osaaminen osoitetaan ns. ulkoistetulla näyttötutkintotyöllä. – Mutta onnistuuko näytön suorittaminen henkilökohtaistamisen näkökulmasta silloin, kun tehtävinä käytetään oppilaitokseen tilattuja ALVARin tehtäviä? Monet oppilaitokset toimivat näin, koska menetelmä on vaivaton ja sopii käytettävissä oleviin resursseihin. Entä jos ALVARin ulkoistettuja tutkintotehtäviä vietäisiin yrityksiin?

Kokemuksemme mukaan henkilökohtaistaminen vaatii erityisen paljon opintojen ohjausta sekä koulutuksen pilkkomista oikeaoppisiin kokonaisuuksiin. Henkilökohtaistamisen soveltaminen vaatii oppilaitoksilta soveltavaa ammattitaitoa. Koulutuksien ja tutkintojen järjestäjien tulee osata soveltaa tutkintojen perusteissa vaadittua osaamista käytäntöön. Se vaatii myös opiskelijalta enemmän sitoutuneisuutta ja vastuunottoa omista opinnoistaan ja näyttötutkinnon suorittamisesta, eikä henkilökohtaistaminen välttämättä aina edes onnistu kaikilta.

Huonona puolena henkilökohtaistamisesta voisi mainita, että kirjaimellisesti oikein toteutettuna se kasvattaa kuluja niin oppilaitoksissa kuin työpaikoillakin. Sellainen tuntuma on myös jäänyt, että jos tutkinnon suorittaja ei itse osaa vaatia henkilökohtaistamista, niin oppilaitokset tahtovat menetellä vanhan kaavan mukaisesti.

Loppuyhteenvedon voisi mainita, että henkilökohtaistamisen näkökulma, samoin kuin koko näyttötutkintojärjestelmän toteutus, vaativat luottamista toimijoihin, jotka tekevät työtä näyttötutkintojen parissa. Tarvitaan selvät rajat ja pelisäännöt ja toimitaan niiden mukaisella tavalla.

TYÖELÄMÄN NÄKÖKULMA

Tässä yhteydessä haluan tarkastella myös asia työelämän näkökulmasta. Koska, itse olen työntajien edustajana niin AiHe – Työssä oppimisen asiantuntija työryhmässä kuin puusepänanalan tutkintotoimikunnassakin, pidän tärkeänä, että myös tänä näkökulma tulee huomioitua artikkelisani.

Niin kuin me kaikki AiHeen kanssa työskentelevät tiedämme, on tutkintotavoitteiselle oppisopimuskoulutukselle luotu hyvät ja toimivat ohjeistukset, suositukset ja toimintamallit. Yksi olennainen osa tätä koulutusta ovat työpaikoilla toteutettavat työssä oppimisjaksot. Miten hyvin tämä kaikki sitten toteutuu todellisessa työelämässä?

Itselläni on pitkä työhistoria ja olen saanut työskennellä isossa, keskisuurissa ja pienessä yrityksessä, jossa työskentelen edelleen. Edellinen työpaikkani oli keskisuuri kalustealan yritys, jossa luotiin hyvät ja toimivat edellytykset tutkintotavoitteiselle oppisopimuskoulutukselle ja siihen liittyville työssä oppimisjaksoille. Nyttemmin olen toiminut reilun vuoden pienessä, reilut 10 henkeä työllistävässä puusepänanalan yrityksessä. Sitä kautta olen tutustunut puusepänanalan pieniin yrityksiin. Niin kuin aikaisemmin mainitsin, ovat työssä oppimisjaksot tärkeä osa ammattiin oppimista. Olen usealta taholta kuullut kritiikkiä siitä, että oppilaitokset siirtävät opettamisvastuun työpaikoille. Vähimmäisvaatimuksena pitää olla, että oppilaat hallitsevat ammattinsa perusasiat, esimerkiksi puusepänalalla peruskoneiden turvallisen käytön. Asenteen täytyy olla myös kohdallaan. Yritykselle tulee opiskelijoiden työssä oppimisjaksoista aina ylimääräisiä kustannuksia, ja jos vielä joutuu opastamaan perusasioissa, ei oppilaitos ole huolehtinut omista velvoitteistaan. Lähtökohtana täytyy pitää sitä, että koulussa opitaan ammatilliset perusvalmiudet ja työssä oppimisjaksoilla syvennetään ja täydennetään ammattiin oppimista. Työssä oppimisjakson tai -jaksojen aikana tulee ohjaavan opettajan pitää myös säännöllistä yhteyttä oppilaiseen käymällä yrityksissä.

Ohessa suora siteeraus erään pienyrittäjän kommentista kyseisessä asiassa.

”Minulla on vain huonoja kokemuksia työharjoitteluun tulevista henkilöistä, ei henkilöistä sinänsä, vaan suurta pettymystä siitä, etteivät koulusta tulleet henkilöt osaa edes perusasioita, joita pidän itsestään selvänä, että ne edes osattaisiin. Perusasioihin katson sivistyneen käyttäytymisen ja perusasioiden osaamisen kultakin alalta, mitä opiskelee. Esim. puusepänanalan opiskelijan, joka on jo toista tai kolmatta vuotta alan oppilaitoksessa, oletin osaavan käyttää kaikkia peruskoneita ja tietävän muutenkin puusta ja siihen liittyvistä asioista perusasiat, mutta näin ei ole. Kaikkea muuta kyllä tiedetään, mitä ei edes välttämättä koskaan tarvita. Onko tosiaan tarkoitus, että työssä oppimisjaksolla yrittäjät opettavat mm. vannesahan terän vaihdot ja siihen liittyvät säädöt tai oikohöylän käytön ja säädöt? Mielestäni oppilaitoksissa on paettu opetuksen vastuuta ja opetetaan ja käytetään aikaa turhiin asioihin sen sijaan, että paneuduttaisiin todella ammattiin oppimisen kannalta todella tärkeisiin asioihin.”

Asia on tietysti aivan toinen, kun työnantaja sitoutuu tutkintoon tähtäävän oppisopimuksen kautta opettamaan henkilölle uuden ammatin. Silloin koulutuksellinen vastuu ammattiin liittyvissä asioissa on työnantajalla ja työnantaja myös sitoutuu siihen. Tällöin työnantajayritys saa siitä myös jonkinasteisen korvauksen.

Näissä asioissa on vielä varmasti kehitettävää, mutta puusepänanalan tutkintotoimikunnassa uskomme, että ollaan oikealla tiellä ja hyvällä yhteistyöllä näitä asioita tulee kehittää ja viedä eteenpäin.