

Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa

AiHe-projekti

Työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö asiantuntijatyöryhmä

Minna Issakainen

Reino Kaislasuo

Terttu Kiviranta

Veli-Matti Lamppu

Pirjo Malin

Esa Poikela

Marjut Silvennoinen

© Opetushallitus ja tekijät

Taitto: Eija Högman
Kansi: Studio Viiva Oy

ISBN 952-13-2070-2 (nid.)
ISBN 952-13-2071-0 (pdf)

Hakapaino Oy, Helsinki 2004

SAATTEEKSI

Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen AiHe-projektin tarkoitus on näyttötutkintotoiminnan laadun ja vaikuttavuuden parantaminen aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen avulla. Projekti tarjoaa valmistavan koulutuksen ja näyttötutkintojen järjestäjälle (keskimäärin 50 oppilaitokselle) pitkäjänteistä konsultointia, koulutusta ja ohjausta näyttötutkintojärjestelmään soveltuvien koulutustuotteiden, oppimisprosessien ja näyttötutkintojen henkilökohtaistamisen kehittämiseen.

Tässä raportissa painottuu työ oppimisen kohteena ja kontekstina. Näyttötutkintotoiminnassa myös hankitun osaamisen osoittaminen aidossa työympäristössä on erityispiirre, joka tuo kumppanuustyöhön ammattitaidon laadun kehittämisen ulottuvuuden. Raportin on laatinut Työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö-asiantuntijatyöryhmä: koulutustarkastaja Minna Issakainen, Keski-Uudenmaan ammattikoulutuskuntayhtymä, Keski-Uudenmaan oppisopimuskeskus, valmistuksen ohjaaja, vastuunalainen oppisopimuskouluttaja Reino Kaislasuo, Erteline Oy, projekti johtaja Terttu Kiviranta, Taitava Keski-Suomi -hanke, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, koulutusasiames Veli-Matti Lamppu, Suomen yrittäjät, YM., psykologi, kehittämistoiminnan konsultti Pirjo Malin, Koulutuskeskus Salpaus, Lahti, AiHe-projekti, FT, dosentti, Esa Poikela, Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteen laitos, KM, tutkija Marjut Silvennoinen, Tampereen Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Eduta-instituutti.

AiHe-projektissa näyttötutkintotoiminnan edellyttämä kumppanuustyö eri toimijoiden kanssa on perusta onnistuneelle näyttötutkintotoiminnalle. Työelämäyhteistyön merkitys syvenee näyttötutkintojärjestelmän hyötyjen avautuessa vähitellen eri osapuolten tietoisuuteen. Verkostoitumista ei enää nähdä itseisarvoisena työmuotona vain eri osapuolten kesken koulutustarjonnan rakentamisessa. Syvällisempi kolmikantaisen verkostoitumisen merkitys ja tarve nousee esiin aikuisen oppimisen luonteesta ja työprosessien kehittämisen tarpeista.

Raportti kuvaa myös oppisopimuskoulutuksen kumppanuustyön tarvetta ja merkitystä koulutusmuodon kehittämisen näkökulmasta. Henkilökohtaistaminen ei onnistu ilman toimivia verkostoja. Voidaankin kysyä, miten kumppanuustyöhön perustuva oppisopimuskoulutus palvelisi vielä paremmin aikuista ammattitaitonsa kehittäjänä ja toisaalta työpaikan työprosessien parantajana. Näyttötutkintotoiminnan levittäminen pieniin ja

keskisuriin yrityksiin on haasteellista. Raportissa kuvataan työssä oppimisen tilannetta sekä henkilökohtaistamisen kehittämisen edellytyksiä ja esteitä aikuiskoulutuksen järjestämisessä.

Raportti vahvistaa käsitystä kumppanuustyön hyödyistä henkilökohtaistamisen prosesseissa.

Helsingissä 2.4.2004

Timo Lähdesmäki
ylivohtaja

Aino Rikkinen
projektipäällikkö

SISÄLLYS

ESIPUHE	7
1 <i>Esa Poikela</i> AIKUISOPISKELUN HENKILÖKOHTAISTAMISEN PERUSTEITA – TIETO, OPPIMINEN JA OSAAMINEN	13
2 <i>Marjut Silvennoinen</i> KÄYTÄNNÖN NÄKÖKULMIA HENKILÖKOHTAISTAMISEN PERUSTEISIIN	33
3 <i>Terttu Kiviranta</i> OSAAMINEN SYNTYY YHTEISTYÖSSÄ – TYÖELÄMÄN JA OPPILAITOKSEN KUMPPANUUDESTA HYÖTYVÄT KAIKKI	37
4 <i>Minna Issakainen</i> HENKILÖKOHTAISTAMINEN OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA	41
5 <i>Veli-Matti Lamppu</i> TYÖSSÄ OPPIMINEN PIENISSÄ JA KESKISUURISSA YRITYKSISSÄ	46
6 <i>Reino Kaislasuo</i> TYÖSSÄ OPPIMINEN TYÖYHTEISÖSSÄ	60
KIRJOITTAJAT	66

ESIPUHE

AiHe-projektin tavoitteena on näyttötutkintotoiminnan laadun ja vaikuttavuuden parantaminen aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen avulla. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen lähtökohtana näyttötutkintojärjestelmässä on opiskelijan olemassa olevan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Sen pohjalta laaditaan henkilökohtaiset näyttö- ja oppimissuunnitelmat osaamisen kehittämiseksi ja tutkinnon suorittamiseksi. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien suunnittelu ja toteutus edellyttävät myös opiskelijan tarpeiden, tavoitteiden ja elämäntilanteiden huomioimista ja henkilökohtaista ohjausta.

Näyttötutkintojärjestelmässä, työelämän tutkintojen suorittamisessa työ on oppimisen kohteena ja kontekstina. AiHe-projektin tavoitteena on muuttaa perinteistä opetuksen suunnitteluun pohjautuvaa järjestelmä- ja oppilaitoskeskeistä toimintaa näyttötutkintojärjestelmän vaatimukset huomioon ottavaksi aidosti asiakaslähtöiseksi ja työelämäläheiseksi toiminnaksi, jossa vuorovaikutteinen kumppanuusyhteistyö ja työssä oppimisen ympäristöjen hyödyntäminen korostuu.

Tavoitteellinen ammattitaidon kehittäminen ja aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen edellyttävät osaamisen johtamista ja työssä oppimisen ohjausta. Tarvitaan vuorovaikutuksellisten oppimistilanteiden luomista sekä avointen, joustavien ja työelämäläheisten oppimisympäristöjen kehittämistä. Henkilökohtaistamisen edellytyksiä luodaan etsimällä sekä koulutusrakenteiden että järjestelmien kehittämiseen ja koko aikuiskoulutuksen toimintakulttuurin uudistumiseen liittyviä ratkaisuja.

Keskeiseksi aikuiskoulutuksen ja työelämäyhteistyön haasteeksi työssä oppimisen ja näyttöjen kehittämisessä nousee se, miten saadaan syntymään yhteinen ymmärrys koulutuksen järjestäjien, työelämän ja sidosryhmien välille aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen merkityksestä sekä ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittämisen edellytyksistä. Tarvitaan uudenlaista kumppanuusyhteistyötä, kokonaisvaltaisia osaamisen johtamisen ja oppimisen organisointimalleja, henkilökohtaistumista tukevia työssä oppimisen ympäristöjä sekä työssä oppimisen ohjauksen malleja ja käytäntöjä.

Euroopan sosiaalirahaston ja opetusministeriön osarahoittaman ja Opetushallituksen hallinnoiman Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen AiHe-projektin puitteissa Opetushallitus on asettanut *Työssä oppimisen ja työelämäyhteistyön asiantuntijatyöryhmän*, jonka tavoitteena on kehittää aikuisopiskelun ja näyttötutkintojen henkilökohtaistamista edistäviä työssä oppimisen ja näyttöjen organisointimalleja ja työssä oppimisen ohjauksen käytäntöjä.

Asiantuntijatyöryhmän tehtäviksi määriteltiin seuraavat:

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

AiHe-projektin *Työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö*-asiantuntijatyöryhmä on tuottanut tämän artikkelikokoelman, joka tuo näkökulmia niihin haasteisiin ja kehitysmahdollisuuksiin, joita ammatillinen aikuiskoulutus ja työelämä nykyisin kohtaavat. Julkaisu sisältää artikkeleita, joissa tarkastellaan työssä oppimisen teoreettisia lähtökohtia sekä työssä oppimisen organisointiin ja työelämäyhteistyöhön liittyviä kehittämishaasteita eri koulutuksen järjestäjätahojen, pienyritysten ja esimerkkiyrityksen näkökulmista. Asiantuntijatyöryhmä haluaa nostaa esille kumppanuusyhteistyön merkityksen aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytysten luomisessa ja työssä oppimisen ohjauksen kehittämisessä.

FT, professori Esa Poikelan artikkelin aiheena on *Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen perusteita – tieto, oppiminen ja osaaminen*. Artikkelin heittää pohtimaan, millaiset käsitykset tiedosta, oppimisesta ja sitä kautta ammatin/tutkinnon edellyttämän osaamisen kehittymisestä ja pätevyysien oppimisesta ohjaavat koulutustoimintaa ja oppimisen ohjausta. Artikkelissa tarkastellaan tiedon muodostuksen ja oppimiskäsityksen rakentamiseen liittyviä kontekstuaalisia edellytyksiä sekä oppimista ja osaamista tuottavia toiminnallisia prosesseja. Artikkelin avaa myös näkymiä kontekstiperustaiseen arviointiin ja tutkintojen merkitykseen ammatillisen osaamisen kehittämisessä.

Tutkija Marjut Silvennoinen tarkastelee omassa artikkelissaan Käytännön näkökulmia henkilökohtaistamisen perusteisiin Esa Poikelan esittämiä teoreettisia perusteita ja malleja käytännön näkökulmasta tuoden esille myös esimerkkejä omista tutkimuksistaan.

Terttu Kivirannan artikkeli *Osaaminen syntyy yhteistyössä – työelämän ja oppilaitoksen kumppanuudesta hyötyvät kaikki* käsittelee työelämän ja koulutuksen järjestäjän välisen kumppanuusyhteistyön mahdollisuuksia ja haasteita työssä oppimisen infrastruktuurin rakentamisessa ja työssä oppimisen ohjauksen kehittämisessä. Artikkelin kirjoittaja työskentelee projektijohtajana Jyväskylän ammattiopistossa, Taitava Keski-Suomi-hankkeessa, jonka tuotoksina hän esittää kiinnostavia esimerkkejä esim. uudenlaisesta ”oppimispaikka-mallista”.

Koulutustarkastaja Minna Issakainen toimii työryhmässä oppisopimuskoulutuksen järjestäjän edustajana. Hänen artikkelinsa *Henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa* käsittelee henkilökohtaistamisen haasteita, mahdollisuuksia ja käytäntöjä oppisopimuskoulutuksen järjestämisessä.

Suomen Yrittäjien koulutusasiamies Veli-Matti Lampun artikkeli *Työssä oppiminen pienissä ja keskiuurissa yrityksissä* käsittelee työssä oppimista sekä koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä pk-yritysten näkökulmasta. Vaikka AiHe-projektissa kohdennetaan kehittämistoimet ensisijaisesti näyttötutkintojärjestelmän puitteissa tapahtuvaan työssä oppimiseen, joudutaan yrityksissä tarkastelemaan työssä oppimisen järjestämisen mahdollisuuksia ja haasteita kokonaisuutena. Työssä oppimisen järjestämisessä ja kehittämisessä joudutaan ottamaan huomioon eri koulutusmuodoista ja -tasoilta tulevien erilaisten työssä oppijoiden ja työharjoittelijoiden kirjo ja työssäoppimispaikkojen tarpeen huomattava määrällinen lisääntyminen lähitulevaisuudessa. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen näkökulmasta joudutaan myös pohtimaan, mitkä ovat pk-yritysten intressit ja mahdollisuudet olla mukana kehittämässä koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä, työssä oppimisen järjestämisen käytäntöjä ja henkilökohtaistamisen edellytyksiä.

Valmistuksen ohjaaja Reino Kaislasuo Erteline OY:stä tarkastelee artikkelissaan *Työssä oppiminen työyhteisössä* työssä oppimisen ja ohjauksen järjestämisestä sekä siihen liittyviä haasteita omien kokemustensa valossa toimiessaan yrityksen vastuunalaisena oppisopimuskouluttajana ja työssä oppimisen ohjaajana.

Tämä artikkelikokoelma on AiHe-projektin *Työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö -asiantuntijatöryhmän* puheenvuoro, jonka myötä se haluaa

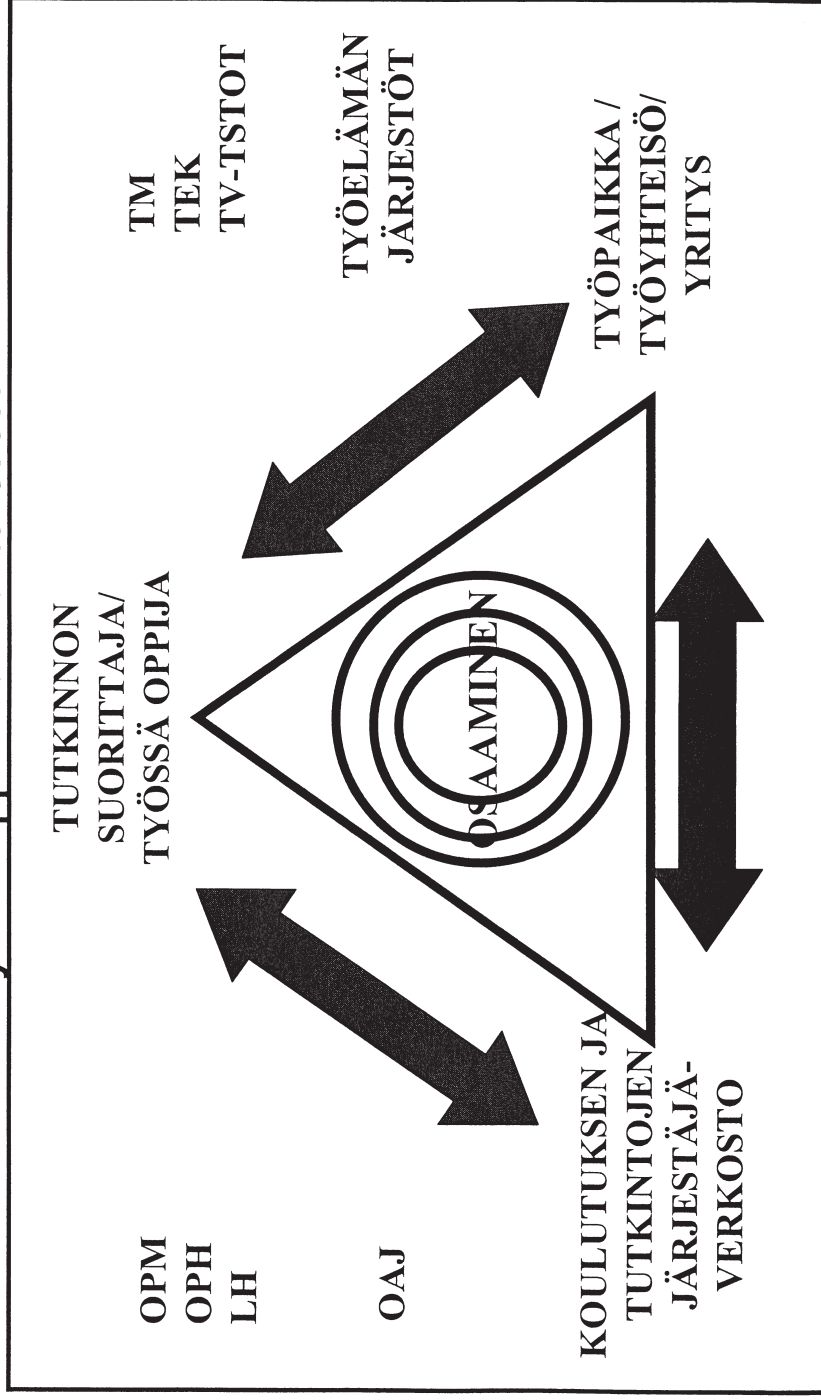
haastaa mukaan kumppanuustyöhön ja aikuisopiskelun henkilökohtais-
tamisen kehittämistoimintaan kaikki aikuiskoulutuksen kentällä toimijat.
Asiantuntijatyöryhmä jatkaa tehtäväänsä AiHe-projektissa asetettujen
tavoitteiden suunnassa. Jo olemassa olevia hyviä malleja ja käytäntöjä le-
vitetään yhteiseen käyttöön ja uusia kehitetään ja pilotoidaan yhteistyössä
koulutuksen järjestäjien ja työelämän yhteisissä AiHe-kehittämisverkos-
toissa.

Lahdessa 16. päivänä maaliskuuta 2004

Pirjo Malin
AiHe-projekti
Kehittämistoiminnan konsultti
Työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö
-asiantuntijatyöryhmän puheenjohtaja

KUMPPANUUSTYÖN HAASTEET

Henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt
työssä oppimisen kontekstissa



Esa Poikela

FT, professori

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

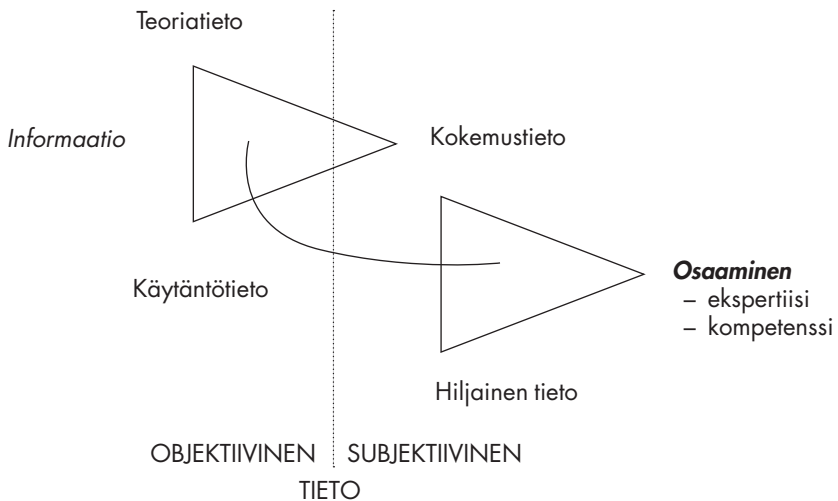
1 AIKUISOPISKELUN HENKILÖ- KOHTAISTAMISEN PERUSTEITA – tieto, oppiminen ja osaaminen

Oppimisen henkilökohtaistaminen nostaa mieleen monia oppijan subjektiivista tarkoittavia käsitteitä kuten *osallistujakeskeisyys, opiskelijälähtöisyys, itsenäinen oppiminen, oppijan autonomia, itseohjaus ja -arviointi jne.* Kaikki ne ovat käsitteitä, jotka korostavat oppijan tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta suhteessa ei vain muihin oppijoihin, vaan myös opettajaan tai ohjaajaan. Samalla ne ovat hyvin arvolatautuneita ja heijastavat toisaalta yksilöllisyyden merkitystä oppimisessa ja toisaalta yhteiskunnallista, koulutuksellista ja opinnollista demokratiaa. Opiskelijan subjektiivisuuden korostamiseen sisältyy myös riskitekijöitä. Hänet aletaankin nähdä asiakkaana, joka ”on oikeassa”, tai hänen oletetaan selviytyvän opinnoistaan yksin vailla ohjausta ja vertaistukea. Kummastakin on helppo osoittaa esimerkkejä viime vuosien aikuiskoulutuksessa. Varsinkin ”maksavana asiakkaana” opiskelija voi olla joskus niin oikeassa, että hänen suoritustensa arvioinnissa syntyy houkutus tinkiä minimivaatimuksistakin. Opiskelija ei kuitenkaan ole asiakas vaan oppija, joka on kehittämässä itseään ja osaamistaan. Itseohjautuvaksi oppija voi kehittyä vain hyvän ohjauksen ja sellaisten tukihenkilöiden avulla, jotka toimivat koulutuksen, työn ja arjen luomissa oppimistilanteissa.

”Yltiöyksilöllistämisen” taustalta voi löytyä puutteellinen käsitys tiedosta, oppimisesta ja sitä kautta ammatin vaatimasta osaamisesta ja pätevyysien oppimisesta. Siksi tarvitaan syvälle meneviä perusteluita, joiden avulla voidaan avata uudenlainen pedagoginen näkemys oppimisen ja opiskelun henkilökohtaistamiseen. Tässä artikkelissa tarkastellaan tiedon muodostuksen ja oppimiskäsityksen rakentamiseen liittyviä *kontekstuaalisia* edellytyksiä sekä oppimista ja osaamista tuottavia *toiminnallisia* prosesseja. Tieto ymmärretään oppimisen käyteaineena, jota ilman oppiminen ei ole mahdollista. Oppimistoiminnan ytimenä pidetään *reflektiota*, joka toimii sekä oppimisen käynnistäjänä että arvioinnin lähteenä. Lopuksi avataan näkymä kontekstiperustaiseen arviointiin ja tutkintojen merkitykseen ammatillisen osaamisen kehittämisessä.

Tiedosta osaamiseen

Tiedon muodostuksen perusteluissa teoria ja käytäntö jaetaan tavallisesti propositionaaliseen väitetietoon ja proseduraaliseen menetelmätietoon. Vastaavia jaotteluja ovat käsitteellinen (deklaratiivinen) ja käytännöllinen (praktinen) tieto tai erottelu symbolisen ja esineellisen tiedon välillä. Jaottelut eivät tee eroa tiedon epistemologian ja ontologian välillä. Toisin sanoen siinä, missä tai kenen hallussa tieto on ja miten joku voi hankkia ja tuottaa tietoa sekä soveltaa sitä johonkin. Käsitteellisen tiedon lähteet ja käsitteitä käyttävän subjektin ajattelu on heikosti erotettu toisistaan samoin kuin tekemisen kohde ja tekijän toiminta. Käsitteellisen tiedon oletetaan sijaitsevan yhtä hyvin teoreettisissa teksteissä kuin käyttäjänsä mielessäkin. Vastaavasti käytännöllisen tiedon oletetaan sisältyvän yhtä lailla tekemisen kohteeseen kuin tekemiseenkin. Kun tietoa paikantava erottelu tehdään, teoria- ja käytäntötiedon dikotomia muuttuu triangelin (kuvio 1) muotoon, jonka kolmannen ulottuvuuden muodostaa kokemustieto (Poikela 2001). Samalla erottuu se, mikä tiedossa on objektiivista, yksilön ulkopuolella olevaa, ja mikä subjektiivista, yhä persoonallisempaa yksilön kokemukseen ja osaamiseen sisältyvää.



Kuvio 1. Informaatio, tieto ja osaaminen

Kuvio jäsentää, mistä ammatin oppimisessa on perimmiltään kysymys. Vasemman puoleinen kolmio kuvaa koulutuksen maailmaa ja oikean puoleinen kolmio työn ja ammatin maailmaa. Oppimisen perustana olevat kokonaisuudet perustuvat yhteiskunnalliseen ja työelämän todellisuuteen. Opetuksen tehtävänä on ohjata sisältöjen käsittelyä siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen proses-

seissa. Integroinnin tuloksena on kokemustieto, joka on luonteeltaan hyvin pysyvää verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai teoreettista ymmärrystä vailla oleviin elämyksiin.

Prosessikuvauksena kuvio kertoo, miten *informaatio* muuntuu tiedon muodostuksen vaiheiden kautta *osaamiseksi*. Informaatiolla tarkoitetaan mitä tahansa ”tietoa”, jonka yksilö kohtaa aistimiensa välityksellä. Teoriatieto sen sijaan on käsitteelliseen ja symboliseen muotoon muokattua informaatiota, joka muuntuu yksilölle merkitykselliseksi tiedoksi vasta sen prosessoinnin kautta. Käytäntötietoa edustavat konkreettiset asiat, kuten ihmisen rakentama kone, jossa tieto on esineellistetyssä muodossa tai vaikkapa muurahaispesä osana luontoa, jolloin kyseessä on orgaaninen ja ekologinen tieto. Samoin kuin teoriatietoa niin myös käytäntötieto vaatii prosessointia, sillä esineet ja organismit eivät tule ymmärretyksi ilman havaintoja, käsitteitä ja kokeiluja.

Teorian ja käytännön välinen muuntelu (ajattelu ja tekeminen) tuottaa kokemustietoa, jonka muodostaminen on mahdollista vain oppijassa itsessään. Oppiminen ja tutkiminen kietoutuvat toisiinsa tiedon hankinnan, jäsentämisen ja muokkaamisen prosesseissa, jolloin oppijassa itsessään tapahtuu ajattelu- ja toimintatapojen muuttumista. Teorian muodostus edellyttää kokeilua käytännössä ja käytännön ymmärtäminen vaatii käsitteellistä tietoa. On tärkeää havaita, että kokemus ei ole yhtä kuin käytäntö, kuten arkiajattelussa usein esitetään. Teoria voi olla kirjoissa, tietoverkoissa ja asiantuntijoilla samoin kuin käytäntö esineissä, ympäristössä tai ainutkertaisissa tilanteissa (vrt. Järvinen & Koivisto & Poikela 2000). Kirjat voi sulkea ja tilanteet jättää taakseen. Vain kokemuksen voi ottaa sisäistyneenä mukaansa, jolloin oppimisessa on tärkeintä huolehtia siitä, että kokemustieto muodostuu mielekkäällä tavalla.

Ammatillisen koulutuksen pitäisikin tuottaa hyviä noviiseja, joilla on riittävä kokemuspohja työtä ja ammattia varten. Työelämässä oppiminen jatkuu, jolloin hankittuun kokemustietoon yhdistyy alati lisääntyvä hiljainen tieto, ja tuloksena on korkeatasoinen ammatillinen osaaminen. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan mihin tahansa korkeatasoiseen osaamiseen liittyvää taitamista, jota on vaikea ja jopa mahdotonta pukea sanalliseen muotoon. Esimerkiksi käsityöammateissa on paljon osaamista, joka voi siirtyä ekspertiltä noviisille vain seuraamisen ja tekemisen prosessissa. Hiljainen tieto voi liittyä myös yhteistoimintaan, jolloin ryhmä voi yhdessä saada aikaan jotakin, mihin yksilöt eivät erikseen kykene eikä harjaantumaton ryhmä yllä.

Kuvio kertoo myös oppimisen ajallisesta ja kontekstuaalisesta siirtymästä. Vaatimus ammatissa tarvittavan osaamisen tuottamisesta ei kohdistukaan enää vain koulutukseen, vaan myös siihen, miten oppiminen jatkuu

työssä ja miten työnsä ja ammattinsa hallitsevien osaaminen (sanallinen ja sanaton tieto) kyetään ottamaan yhteiseen käyttöön. Osaamisen täytyy välittyä työnsä aloittavien noviisien käyttöön, jolloin se tukee aloittelijoiden oppimista ja ammatillista kehittymistä. Sen täytyy välittyä myös koulutukseen, millä on suuri merkitys esimerkiksi työssä oppimisen organisoinnissa.

Osaamisen näyttäminen

Kokemuksen ja osaamisen tuottamisen näkökulmasta formaalinen koulutus on vaikean haasteen edessä. Miten ja missä määrin ammatin vaatima osaaminen, hiljainen tieto mukaan lukien, kyetään tavoittamaan mahdollisimman hyvin koulutuksen aikana? Yksi vastaus kysymykseen on työssäoppimisjaksojen liittäminen opetussuunnitelmiin, jolloin opiskelijat saavat kosketuksen työelämään jo koulutuksen aikana. Samalla nousee esiin, kysymys työssä oppimisen arvioinnista. Tulisiko jakson aikana saavutettu osaaminen mitata näytön avulla? Ja vielä enemmän - tulisiko koko koulutuksessa hankittu osaaminen osoittaa erilaisilla näytöillä? Jos niin kävisi, nuorten koulutuksessa yksi asia ainakin olisi varmaa: näyttöä edeltävä koulutus, opetus ja oppimisen ohjaaminen joutuisivat tarkkaan seurantaan, koska pedagogista tehokkuutta mitattaisiin aivan muulla tavoin kuin tähän asti.

Aikuisten osalta näyttöasetelma on ollut päinvastainen, koska tärkeänä on pidetty itse näyttöä eikä niinkään näytön läpäisyä varten tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimisen tapaa. Koulutuksen ulkopuolella hankitun osaamisen lähteet ovat arjen ja työn ongelmien ratkaisemisessa, kokemusten ja tietojen keskinäisessä vaihtamisessa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa moninaisten sosiaalisten ja tiedollisten ympäristöjen kanssa. Näyttötutkintojen suunnittelun ja arvioinnin näkökulmasta ei lopultakaan ole samantekevää, miten osaaminen on hankittu. Myös työtä aletaan pitää yhä selvemmin osaamista tuottavana tieto- ja oppimisympäristönä, jossa työntekijät joutuvat suunnistamaan, ja jossa heidän tulisi saada ohjausta oppimistaan varten. Seurauksena on ollut kiinnostuksen lisääntyminen siihen, miten aikuiset oppivat työssään. Miten he kykenevät hyödyntämään työpaikkansa moninaisia tietoresursseja ja oppimisen lähteitä? Miten työstä voi tulla osa aikuisopiskelua?

Työ tieto- ja oppimisympäristönä

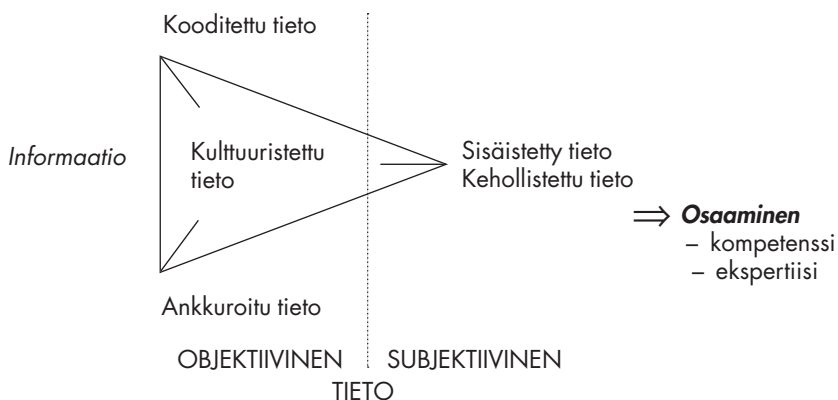
Cook & Brown (1999) ovat kritisoineet länsimaista näkemystä siitä, että tieto on vain yksilön omistamaa. Heidän mukaansa hiljainen ja eksplisiittinen tieto voi olla myös ryhmän tai organisaation hallussa ja sen muuntelusta

he käyttävät termiä ”generatiivinen tanssi”. Samalla he tekevät erottelun tiedon epistemologian ja sen omistamisen epistemologian välillä organisaationaalisisessa kontekstissa. Episteemisten ongelmien vaikutukset voidaan nähdä myös työorganisaatioissa (Brown & Duguid 2001). Tiedon kulussa on ”tukkoisia” ja ”huokoisia” kohtia sekä organisaation sisällä että niiden välillä. Huokoisuus eli eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon liikkuvuus liittyy tyypillisesti ulkoisiin suhteisiin ja on helpompaa eri organisaatioissa toimivien ryhmien välillä kuin organisaatioiden sisällä. Tukkoisuus ilmenee vaikeutena siirtää implisiittistä ja eksplisiittistä tietoa organisaation eri positioissa toimivien ryhmien välillä, tiedonkulku takkuu, jos käytäntöjä ei ole yhteisesti kyetty jakamaan.

Cookin ja Brownin kuvaus tekee mahdollisuuden ymmärtää niitä ongelmia, jotka liittyvät myös kouluttavan organisaation vaikeuksiin huolehtia oman henkilöstönsä osaamisesta ja kyvystä ymmärtää työelämälähtöisen oppimisen erityisvaatimuksia. Työyhteisössä tiedon yksilöllinen hankkiminen ja kollaboratiivinen käsittely ovat toisistaan erillisiä prosesseja. Yhdessä ne muodostavat ammatillisen osaamisen kehityksperustan, toisin sanoen työyhteisössä on kyettävä turvaamaan vapaa tiedon saatavuus ja organisoitava yhteistyö sen käsittelyä varten. Välttääkseen tukkoisuutta (stickiness) on luotava huokoisuutta (leakiness) eli on kyettävä ylittämään työyhteisöjen epistemologisia rajoja.

Brown ja Duguid puolestaan auttavat ymmärtämään oppimisen ohjaajien, olivat he sitten opettajia tai työpaikkakouluttajia, kehittymistä työssä oppimisen näkökulmasta. Ohjaajat eivät opi ainoastaan toimimalla kouluttajina, vaan myös toimijoina ja jäseninä omassa työyhteisössään. Tiedon prosessointi työyhteisössä on vaihteleva ja monivivahteinen ilmiö. Tietoresurssit pitävät sisällään erilaisia tiedon lajeja, joiden tavoittaminen ei ole yksinkertaista. Organisaation toiminnoista riippuen on olemassa erilaisia tiedon resursseja, informaation lähteitä sekä pitkäaikaisia fyysisiä ja inhimillisiä resursseja (Järvinen 1999). Tieto voi olla symboliseen muotoon kooditettua, ankkuroituna artefakteihin ja luonnon objekteihin, tai se voi olla käsitteellisessä ja toiminnallisessa muodossa niin yksilöissä kuin kollektiiveissakin. (Järvinen & Koivisto & Poikela 2000). Tieto voi olla myös kulttuurisessa muodossa, jolloin sen kantajina ovat yhtälailla tiedon objektiiviset (symbolit ja esineet) kuin subjektiivisetkin (ihmiset ja yhteisöt) elementit.

Eräs yritys erotella erilaisia tiedon lajeja on Blacklerin (1995) jaottelu (images of knowledge): sisäistetty (embrained), kehollistettu (embodied), kulttuuristettu (encultured), ankkuroitu (embedded) ja kooditettu (encoded) tieto. Tiedon lajit voidaan sijoittaa edellä kuvattuun triangeliin (kuvio 1), jolloin kuva työstä tietoympäristönä täydentyy (kuvio 2).



Kuvio 2. Työ tietoympäristönä (Poikela 2002).

Symbolinen, kooditettu tieto on johonkin lähteeseen kirjattua tietoa (vrt. teoreettinen tieto), joka voi olla kirjoitettu ohjekirjoihin tai opetussuunnitelmaan. Ankkuroitu tieto (vrt. käytännöllinen tieto) muodostuu käytettävistä työkaluista, teknologioista ja materiaalisista resursseista sekä rutiineista ja rakenteista organisaatiossa. Symbolinen ja ankkuroitu tieto ovat luonteeltaan objektiivista tietoa, koska ne ovat olemassa yksilön ulkopuolella hänestä riippumatta. Esimerkiksi ottaessaan vastaan uuden työn yksilö kohtaa aivan uuden tiedon maailman, ja sen hän myös jättää taakseen siirtyessään uuteen työyhteisöön.

Sisäistetty tieto muodostuu sekä väitetietämyksestä (propositiot) että kuvailevasta tiedosta (deklaratiivinen mitä-tieto). Niitä ovat esimerkiksi sisäistetyn faktat ja toimintaperiaatteet. Kehollistettu tieto ilmenee toiminnallisessa muodossa. Se on osaamiseen liittyvää taitotietoa, johon sisältyy myös *hiljaisen tiedon* (tacit knowledge) elementtejä, joita ovat esimerkiksi fyysiseen läsnäoloon liittyvät tai tuntoaistin kautta saadut kokemukset. Hiljaisesta tiedosta, joka voi ilmentää myös sisäistettyä ja kulttuuristettua tietoa, käytetään monia ilmaisutapoja, kuten näppituntuma, intuitio, yhteishenki tai talon tavat. Kun asiaan on tuntuma, se ymmärretään intuitiivisesti tai tiedetään mistä on kyse, mutta sitä ei osata pukea sanalliseen muotoon.

Kulttuuristettu tieto on yhteistä tietoa ja sen tuottamista yhteisöllisesti, esimerkiksi erilaisissa työryhmissä. Kulttuurinen tieto liittyy kiinteästi muihin tiedon lajeihin organisaation sisällä ja se voi olla piiloista tai tunnistettavissa organisaation erilaisissa toimintamuodoissa ja resursseissa. Toisinaan piilevän tiedon ilmaisemiseksi ja luomiseksi tarvitaan tarinoita tai metaforia, jotka eivät kuitenkaan synny tyhjistä, vaan taustalla on tosiasioita ja legendoja. Toisin sanoen kulttuurista tietoa konstruoidaan muiden tiedon lajien pohjalta. Kulttuurinen tieto on subjektiivista kertoessaan jostakin yhteisöstä ja siinä toimivista yksilöistä. Se voi olla myös objektiivista, koska sen olemassaolo ei ole sidottu tiettyyn yksilöön tai ryhmään. Esimerkiksi

muinaisia kulttuureja tunnetaan esineisiin ankkuroituneen tiedon ja symboliseen muotoon koodatun tiedon kautta, vaikka yhteisöstä kertovia ihmisiä ei enää olekaan.

Jako objektiiviseen (kooditettu, ankkuroitu, kulttuuristettu) ja subjektiiviseen (sisäistetty, kehollistettu, kulttuuristettu) tietoon nostaa inhimillisiin resursseihin kiinnittyvän hiljaisen tiedon rinnalle *potentiaalisen tiedon*, joka sisältyy organisaation symbolisiin ja konkreettisiin tietoresursseihin. Symbolinen tieto, joka on koodattu esimerkiksi käsikirjan tai teoreettisen mallin muotoon, ei avaudu ilman tiedollista ymmärrystä. Vastaavasti konkreettinen käytäntö, fyysisenä kohteena tai rakenteellisena toimintaympäristönä, ei ole jäsennettävissä ilman käytännöllistä ymmärrystä. Oppijan näkökulmasta symboliseen, esineelliseen ja sosiaaliseen tietoympäristöön kätkeytyvä tieto on potentiaalista tietoa, jonka hyödyntämiseen hän tarvitsee sekä käsitteellisiä (eksplisiittistä tietoa) välineitä että intuitiivista (implisiittistä tietoa) osaamista. (Poikela 2002.)

Oppimiskäsitykset ja arviointi

Erilaiset oppimisteoriat kykenevät selittämään oppimista inhimillisen toiminnan tietyistä aspektista tiettyyn rajaan ja tasoon asti. Käyttäytymistieteisiin perustuva *behaviorismi* selittää organismin oppimista tekemättä eroa eläimen ja ihmisen välille, mutta ei kykene selittämään kieleen, ymmärrykseen ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä. Inhimillisen tiedon muodostuksen prosessia mallintava *kognitivismi* perustelee erinomaisesti yksilöllisen tiedon rakentamisen, mutta selittää huonosti opitun tiedon ja totutun toiminnan välistä ristiriitaa, toisin sanoen ihmiset eivät aina muutakaan toimintaansa vakuuttavankaan tiedon perusteella. Kokemuksen merkitystä korostava *eksperientialismi* pyrkii viemään oppimisen käytäntöön asti, jolloin oppiminen ymmärretään lähinnä toimintana. Yksilöllisyyttä ja sosiaalisuutta korostava *humanismi* alleviivaa oppijan ja opettajan välistä dialogia, kriittistä asennetta ja yhteistoiminnallisuutta, joskus jopa oppimistulosten kustannuksella.

Erilaiset oppimisteoriat onkin ymmärrettävä henkilökohtaisen oppimiskäsityksen rakennusaineina, joiden avulla niin oppijat kuin opettajatkin pyrkivät ymmärtämään oppimisen ilmiöitä. Oppimisteoreettiset suuntaukset voidaan erotella niiden fokuksen (ytimen) ja metaorientaation (tiedon tehtävän) sekä arvioinnin ja ongelmanratkaisun tapojen perusteella (Poikela & Poikela 1997, 1999). Suuntausten vertailun (kuvio 2) lähtökohtana on työelämälähtöisten ongelmien ratkaisuprosessiin perustuvan oppimisen organisointi. Vertailun avulla pyritään osoittamaan, että teoriasuuntauksilla on edelleen selitysvoimaa oppimisen ilmiöiden ymmärtämisessä. Esimerkiksi mainostajat tuntevat hyvin ihmisten refleksiivisen (ehdollisen) käyttäytymisen mallit. Mainoksen tehtävä on kuitenkin vain viedä sanoma

perille, jolloin sen metaorientaationa on yksinkertainen tiedonsiirto lähettäjältä vastaanottajalle.

Teoria-suuntaus	Moderni muoto (esim.)	Fokus	Meta-orientaatio	Arviointi	Ongelmanratkaisu
Behaviorismi	mainonta- ja mallioppiminen	refleksio	transmissio	ulkoinen kontrolli	suorituskeskeisyys
Kognitivismi	konstrukttiivinen oppiminen	kognitio	transmissio/transaktio	tiedon hallinta	ratkaisukeskeisyys
Eksperientialismi	kontekstuaalinen oppiminen	reflektio	transaktio/transformaatio	osaamisen arviointi	prosessikeskeisyys
Humanismi	yhteistoiminnallinen oppiminen	interaktio	transmissio/transaktio/transformaatio	interaktion laatu	kommunikaatiokeskeisyys

Taulukko 1. Oppimisteoreettiset suuntaukset

Eniten oppimiskäsityksiä erottelee suhtautuminen oppijan rooliin oppimisen ja opetuksen arviointiprosessissa. Kun oppijan subjekti on rajattu kokonaan prosessin ulkopuolelle, paljastuu behavioristinen ajattelutapa. Opetus organisoidaan oppijan ehdollisen käyttäytymisen perusteella ja kontrolloidaan pääteikäyttämistavoitteiden mukaan. Metaorientaationa on transmissio (tiedonsiirto), jolloin oppiminen on enemmän tehtävien suorittamista kuin ongelmanratkaisua. Mikäli tiedon siirtämiseen liittyy arviointia, kyse on ulkopuolisen kontrolloijan vaatimasta palaute- tai mitaustehtävästä.

Asetelma on tavattoman tuttu työelämässä: työntekijöiden odotetaan käyttäytyvän täsmällisesti annettujen ohjeiden perusteella; ongelmistaan heidän odotetaan kääntyvän esimiesten puoleen, joiden ohjeiden perusteella he toimivat; heidän osaamisensa oletetaan tulleen palkitukseksi ulkoisten palkintojen avulla ja motivoituneena työssä oppimisen varassa uralla on miltei mahdotonta edetä. Asetelma on kuitenkin muuttumassa. Työelämä ei tule enää toimeen ilman itsenäisiä ja oppimiskykyisiä työntekijöitä, jotka kehittyvät jatkuvasti työn ja ammatin vaatimalla tavalla.

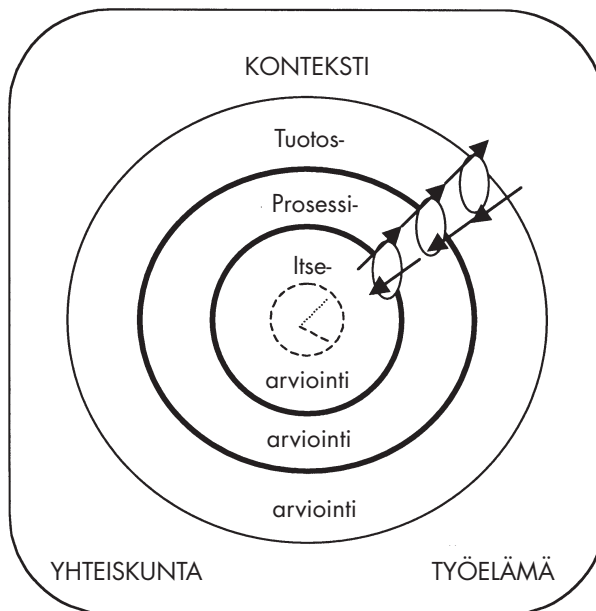
Oppimisteorioita ei kuitenkaan tarkastella tässä yhteydessä yksityiskohtaisemmin (ks. tarkemmin Järvinen & Koivisto & Poikela 2000), vaan tyydytään lyhyesti toteamaan seuraavaa: Behavioristisen suuntauksen ytimenä on refleksio eli se fokusoituu ehdollistamiseen perustuvaan oppimiseen. Kognitiivinen suuntaus kohdentuu kognitioon eli oppijan mielessä tapahtuvaan tiedon muodostamiseen. Eksperientialistisen eli kokemuksellisen oppimisen ydin on reflektio, jolla on tärkeä merkitys niin oppimisessa kuin arvioinnissakin. Humanistisen suuntauksen ytimenä on interaktio, joka korostaa vuorovaikutuksen ja kommunikaation merkitystä oppimisessa.

Reflektointi ja arviointi

Koska kokemuksellinen oppiminen fokusoituu reflektiiviseen toimintaan, se on myös teoreettinen perusta oppimisen ja osaamisen arvioinnin kehittämiseksi. Reflektointi voidaan ymmärtää sekä oppimis- että arviointiprosessin pienimpänä yhteisenä tekijänä. Oppimisessa reflektio avaa mahdollisuuden sekä tiedon prosessointiin että oppimistoiminnan ohjaimiseen. Arvioinnissa reflektio on itse- ja yhteisarvioinnin perusta ja ulottuu aina tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin. Oppija ei ole vain oppimisprosessinsa omistaja, vaan omistaa myös arviointiprosessinsa. Toisin sanoen reflektiivinen oppiminen vaatii oppijan mukana olemista arvioinnin kaikissa vaiheissa.

Arvioinnin tulisi olla arvioinnin arviointia, koska oppimisen ja osaamisen näkökulmasta olennaisinta on oppijan kyky arvioida ja ohjata omia suorituksiaan ja tietämyksensä laatua sekä ymmärtää ja vaikuttaa toiminnan tilanne- ja taustatekijöihin. Jos keskitytään vain tulosten arviointiin, se on osoitus arvioijien olemattomasta tai vähäisestä kiinnostuksesta oppimisprosessiin. Osaamisen laadun varmentaminen vaatii panostamista nimenomaan toimintaprosessiin. Oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin perusta on prosessiarviointi, joka ohjaa sekä itsearviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin (kuvio 3).

Kuvion ytimenä on kokemuksellisen oppimisen sykli (*kokemus – reflektointi – kognitio – toiminta – kokemus* -). Itsearviointi on kuvattu lähim-



Kuvio 3. Oppiminen ja arviointi.

pänä, prosessiarviointi keskeisimpänä ja tuotosarviointi uloimpana oppimisen ja arvioinnin vyöhykkeinä. Vyöhykkeiden välillä ovat kohtaamis- ja rajapinta-alueet, joilla ratkaistaan oppijan reflektointi- ja arviointitaitojen kehittymisen syvyys ja suunta. Itse- ja prosessiarvioinnin välisen kohtaamispaikan tehtävänä on tarjota *peili*, jonka avulla oppija oppii reflektointitaitoja, arvioimaan itseään, suorituksiaan ja suhdettaan muihin toimijoihin.

Olenneista on palaute, jota oppija hankkii havainnoimalla esimerkiksi oppimis- tai työpäiväkirjan avulla, ja jota hän saa ohjaajalta, muilta opiskelijoilta, työtovereilta tai ryhmältään. Vastaavasti prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät työtehtävien ja opiskelun tavoitteiden asetteluun sekä luoda kriteerejä tulosten arviointia varten. Näitä keinoja voivat olla henkilökohtainen portfolioseuranta, toimintaprosessien analyysit, yhteinen suunnittelu ja kriteerien kehittäminen. Kolmas peili on tuotosarvioinnin ja kontekstin (yhteiskunta ja työelämä) välillä, jolloin oppijalta edellytetään kykyä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin.

Kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittynyt arviointi on asettanut oman peilinsä vain tuotosarvioinnin ja kontekstin väliseen rajapintaan. Seurauksena on kontrollijärjestelmä, jossa vaatimukset on kohdistettu suoraan oppijaan ja varmennettu mahdollisimman yksityiskohtaisella valvonnalla. Sinänsä on samantekevää, onko kontrolloivan arvioinnin konteksti koulutus vai työelämä, koska peruslogiikka on sama, eli kyky toimia ohjeiden mukaan ja niiden noudattamisen valvonta. Sen sijaan oppimisen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä luo mahdollisuuden tarkastella uudella tavalla ohjaus- ja oppimisprosessia ja osapuolien toimintaa siinä.

Prosessiarviointia korostava toiminta- ja arviointitapa antaa perusteet toteuttaa niin työssä kuin koulutuksessakin tarvittavat pedagogiset uudistukset. Suurin muutos liittyy oppijan mukana olemiseen arviointiprosessissa, koska reflektointi on sekä itsearviointin että itseohjautuvan opiskelun tärkein lähde. Prosessiarviointi on oppijalle avain myös oman toiminnan tuotoksiin liittyvien tavoitteiden asettelussa. Se, kuinka hyvään tulokseen oppija pyrkii, on viime kädessä hänen itsensä päätettävissä, ja siihen hän tarvitsee selkeitä tuotosarvioinnin kriteereitä. Paradoksaalista kyllä, vaikka kriteerit olisivatkin jo ennalta valmiina, oppijan on prosessoitava ne uudelleen oman tavoitteidensa ja toimintansa ymmärtämistä varten. Parhaiten se tapahtuu yhdessä muiden oppijoiden kanssa, jotka toimivat samankaltaisessa työ- ja oppimistilanteessa. Erityisen tärkeää tavoitteiden asettaminen ja kriteerien luominen on tilanteessa, jossa henkilö valmistautuu näyttöön.

Kontekstiperustainen arviointi

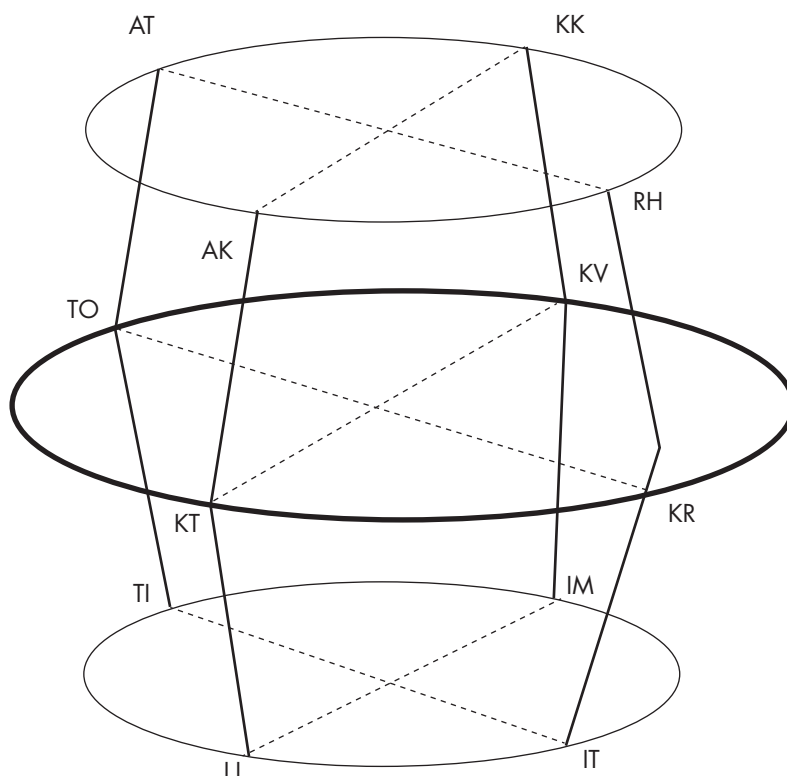
Osaaminen on prosessinomaista, päätöksentekoa ja ongelmien ratkaisua toiminnan aikana, ja siihen liittyy hiljaisen tiedon kasvava osuus. Hiljainen tieto on yksilöllisessä, yhteisessä ja kulttuurisessa osaamisessa. Samoin kuin eksplisiittinenkin tieto se ei ole vain yksilöissä, vaan myös työyhteisössä ja koko organisaatiossa. Osaamisen mittaaminen on vaikeaa, koska hiljainen tieto näkyy vain persoonallisen tai yhteisen toiminnan sujuvuutena. Siksi on ymmärrettävää, että arviointi kohdistuu vain toiminnan tulosten mittaamiseen. Oppimisen kannalta sellainen arviointi on kuitenkin tehotonta. Oppijat jäävät oppimisvaikeuksineen yksin, koska eivät saa riittävästi osaamistaan koskevaa tietoa. Myös koulutuksen kehittäjät jäävät vaille tarvitsemaansa relevanttia tietoa.

Ongelmana on oppimisen ja osaamisen yhdistävien tekijöiden löytäminen eli sen määrittäminen mitä viime kädessä arvioidaan ja miksi. Useimmilla oppimista selittävillä teorioilla on vain yksi näkökulma oppimiseen, tapahtui se sitten koulutuksen tai työn kontekstissa. Oppimista tarkastellaan joko yksilön, ryhmän tai organisaation näkökulmasta tai tasolta, jolloin ilmiötä selitetään osa kerrallaan. Oppiminen on kuitenkin kokonaisvaltainen prosessi, jonka selittämisessä on kyettävä ottamaan huomioon useita samanlaisesti vaikuttavia tekijöitä.

Kolb (1984) kuvaa oppimista yksilöllisenä prosessina: konkreettinen kokemus – reflektiivinen havainnointi – abstrakti käsitteellistäminen – aktiivinen toiminta. Nonakan ja Takeuchin (1995) organisaationaalisen tiedon tuottamisen kuvaus sisältää samat vaiheet, mutta yhteisen toiminnan tasolla: kokemusten vaihto – kollektiivinen reflektointi – käsitteellisen tiedon organisointi – toimimalla oppiminen. Samat vaiheet löytyvät myös Lanelta, Crossanilta ja Whiteltä (1999), joskin erityyppisin käsittein: intuition muodostaminen – intuition tulkinta – tulkitun intuition integrointi – integroidun tiedon institutiointi; teoriaan sisältyy myös ajatus oppimisen organisaation läpäisevistä tasoista: intuitio syntyy yksilössä ja tulkitaan ryhmässä sekä integroidaan yhteisesti ja institutioidaan organisaation toiminnaksi (ks. Järvinen & Poikela 2000 ja 2001).

Oppimisessa ja osaamisen tuottamisessa olennaisinta ei ole niinkään, mitä tapahtuu yksilön, ryhmän tai organisaation ”tasoilla”, vaan pikemminkin mitä tapahtuu niiden välillä. On kuitenkin hedelmällisempää puhua yksilöllisen, yhteisen ja organisaationaalisen työn ja oppimisen *konteksteista*, joissa yhdistyvät tilanteen, ajan ja paikan määrittämät toiminnan ja oppimisen prosessit (kuvio 4). Kuviossa oppimista ja osaamista tuottavat prosessit esitetään yhdistämällä edellä mainittujen teorioiden toisiaan vastaavat dimensiot:

- 1) **Sosiaaliset prosessit:** konkreettinen kokemus (KK) – kokemuksen vaihto (KV) – intuition muodostus (IM),
- 2) **Reflektiiviset prosessit:** reflektiivinen havainnointi (RH) – kollektiivinen reflektointi (KR) – intuition tulkinta (IT),
- 3) **Kognitiiviset prosessit:** abstrakti käsitteellistäminen (AK) – käsitteellisen tiedon organisointi (KT) – tulkitun intuition integrointi (II) ja
- 4) **Operationaaliset prosessit:** aktiivinen toiminta (AT) – toimimalla oppiminen (TO) – tiedon institutioinaalistaminen (TI).



Kuvio 4. Kokemuksellinen oppiminen työorganisaatiossa (Järvinen & Poikela 2000).

Tiedollisten ja taidollisten kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittyvässä ja samalla behaviorismiin ja kognitivismiin perustuvassa arvioinnissa kohteena ovat lähinnä operationaaliin ja kognitiivisiin prosesseihin sisältyvät taidot ja tiedot. Operationaalinen mittaaminen rajautuu vain yksilön tietoihin ja taitoihin sekä asenteisiin tavoittamatta ammatin yhteisöllistä ja yhteiskunnallista luonnetta. Pedagogisen arvioinnin tehtävänä ei kuitenkaan ole keskittyä vain yksilöllisen osaamisen tieto- ja taitokomponentteihin, vaan tehtävänä on tavoittaa oppimisprosessit, joiden kautta tuotetaan niin yhteistä kuin yksilöllistäkin osaamista.

Kun arviointi kohdistuu sosiaalisiin prosesseihin, havainnoidaan ja arvioidaan oppijoiden kykyä toimia yksin ja yhdessä, riippuvuutta muiden tuesta sekä

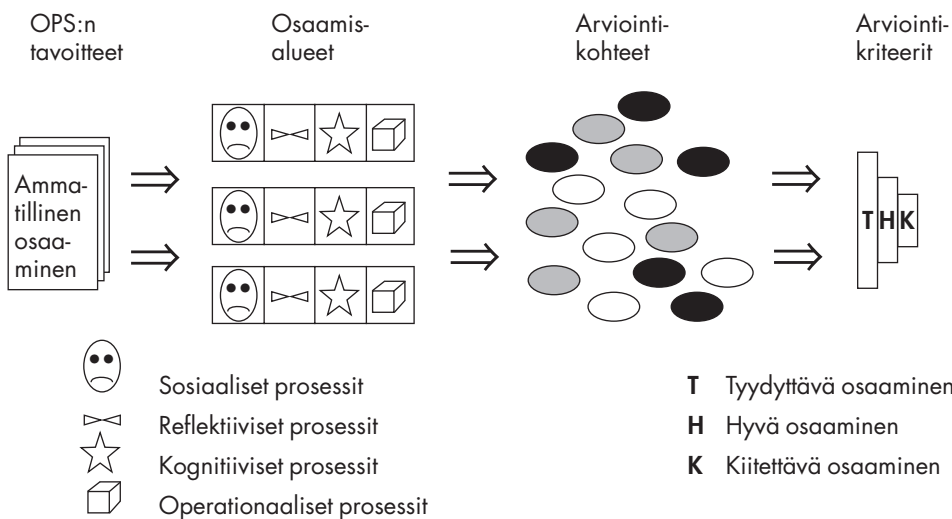
kyvykkyyttä toimia ryhmässä, ryhmän jäsenenä ja johtajana. Reflektiiviset prosessit kertovat opiskelijan turvautumisesta erilaisiin toimintamalleihin, kyvystä kohdata erilaisia ongelmatilanteita, etsiä ratkaisumalleja tai osoittaa innovatiivista luovuutta. Kognitiiviset prosessit osoittavat tiedon hallintaa, joka alkaa ohjeiden lukemisen ja noudattamisen taidosta, toimintaperiaatteiden muotoilusta, työvälineiden käytön perusteluista ja päättyy kokonaisuuksien hallintaan saakka. Operationaaliset prosessit osoittavat tehtävien ja toiminnan jäsentymistä ja sujuvaa hallintaa.

Kokeiden, suoritusten ja näyttöjen arvioinnissa on perinteisesti kyetty keskittymään lähinnä kahteen asiaan. Toisaalta mitataan oppijan tietoja, joiden hallintaa hän osoittaa kirjallisten tehtävien tai suusanallisten esitysten avulla, ja toisaalta arvioidaan oppijan taitoja, joita voidaan havainnoida testitilanteessa tai työsuorituksessa. Oppijan itsensä pitäisi olla kolmantena arvioijaosapuolena, mihin arviointiohjeissa on kiinnitettykin paljon huomiota. Hieman pelkistäen, näyttöjen avulla on kyetty varsin hyvin mittamaan senhetkistä osaamisen tasoa, mutta oppijan kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa ja menestyä työssään on pystytty arvioimaan heikosti huolimatta siitä, että kyse on ydinosaamisenakin korostetuista jatkuvan oppimisen, ongelmanratkaisun ja yhteistoiminnan taidoista. Aikuisten näyttöjen kohdalla voidaan asettaa myös vastaava kysymys: Pitäisikö kyetä arvioimaan aikuisen sosiaalista osaamista ja menestystä työtulevaisuudessa eikä vain senhetkisen tuotanto- ja työtilanteen tiedollisen ja teknisen osaamisen vaatimuksiin?

Arviointikriteeristön kehittäminen

Oppimisen ja osaamisen prosesseihin perustuvaa arviointikriteeristöä on kokeiltu vuosina 1999 ja 2000 Opetushallituksen matkailu-, ravitsemus- ja kotitalousalan ammatillisen koulutuksen näyttöarviointiprojektissa (Nuotio, Backman, Pernu, Sisättö 2001). Kokeilussa johdettiin ammatillisesta osaamisesta opetussuunnitelmaan kirjatut osaamisalueet, määritettiin arviointikohteet ja näyttötehtävät. Arviointikriteerit (kuvio 5) muodostettiin kolmiportaisen asteikon (tydyttävä, hyvä, kiitettävä) perusteella. Jokaisella osaamisalueella määriteltiin sosiaalisten, reflektiivisten, kognitiivisten ja toiminnallisten (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. Myös sosiaali- ja terveydenhoitoalalla on vastaavia kokeiluja käynnissä. Kehittely jatkuu Opetushallituksen käynnistämässä kansallisen laadunvarmistuksen ja näyttöarvioinnin integrointiin liittyvässä kehittämisprojektissa, jossa



Kuvio 5. Arvioitavan osaamisen määrittely ja kriteeristön laadinta.

haetaan arvioinnin teoreettisia perusteita ja toteutetaan pilottihanke, jossa kokeillaan näyttöarvioinnin toimivuutta laadun varmentamisjärjestelmän yhtenä perusteena. – Kriteeriperustainen arviointi voidaan tiivistää yksinkertaiseen kaavioon (Taulukko 2).

Arvioitava osaamisalue			
Oppimisen/osaamisen prosessit	Tyydyttävä (osaa perusasiat)	Hyvä (perustelee osaamistaan)	Kiitettävä (osoittaa luovaa kyvykkyyttä)
Sosiaaliset prosessit (osallistuu ja osallistaa)			
Reflektiiviset prosessit (arvioi ja kehittää)			
Kognitiiviset prosessit (tietää ja ymmärtää)			
Operationaaliset prosessit (tekee ja toimii)			

Taulukko 2. Kriteeriperustaisen arvioinnin lähtökohdat.

Perinteisessä arvioinnissa on arvioitu lähinnä tietämistä ja tekemistä, jotka voidaan kytkeä taulukon kuvaamiin kognitiivisiin ja operationaalisiin prosesseihin. Yleensä opettajat ovat olleet päteviä arvioimaan oppijoiden tiedon hallintaa ja työelämän arvioijat heidän suoritustensa laatua. Siten on kyetty mittaamaan arviointihetkellä vallitsevaa tiedon ja suorituksen tasoa, mutta oppijan kyvystä kehittyä ammatissaan ja selviytyä työelämän sosiaalisessa todellisuudessa on kyetty sanomaan vain vähän. Toisin sanoen reflektiivistä ja sosiaalista osaamista, jotka ovat avaintaitoja suhteessa jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen, ei ole kyetty juurikaan tavoittamaan.

Malli nostaa esiin tärkeitä arvioinnin kehittämisen ja tutkimusongelmia. Ensiksi on kyettävä määrittelemään arvioinnin havaintoyksiköt eli kriteerit, joiden avulla voidaan mitata sekä arviointihetken osamista että ennustaa oppijan kehittymistä ammattialalla. Toiseksi kriteeristö on kyettävä laatimaan optimaalisella tavalla, jolloin siihen ei tule liikaa eikä liian vähän havaintoyksiköitä, jotka lisäksi eritaustaisten arvioijien on kyettävä ymmärtämään samalla tavalla. Kolmanneksi arvioinnille on luotava kestävä tieteellinen perusta, jonka pohjalta luodaan yhteisymmärrystä ja yhtenäistetään käytäntöjä.

Kriteerien laadinnassa törmätään vahvasti hiljaisen ja potentiaalisen tiedon ongelmaan, koska reflektiiviseen ja sosiaaliseen osaamiseen liittyvä käsitteistö on ammatin oppimisen ja osaamisen kontekstissa hyvin puutteellinen. On tehtävä näkyväksi sellainen, minkä tiedetään olevan olemassa, mutta jota varten ei ole sanoja. – Tiedetään varsin hyvin, mitä työelämä uusilta työntekijöiltä odottaa: oikeaa asennetta, yhteistyökykyä, kokeneisuutta, kykyä oppia ja kehittyä työnsä tasalle ja ylikin, ja vasta sitten edellytetään ammatin teknistä pätevyyttä. Hiljainen tieto lienee juuri noissa kyvyissä ja asenteissa, jotka tulisi kyetä tekemään näkyviksi, niin oppimisen kuin osaamisenkin prosesseissa.

Näyttötutkinto osaamisen mittarina

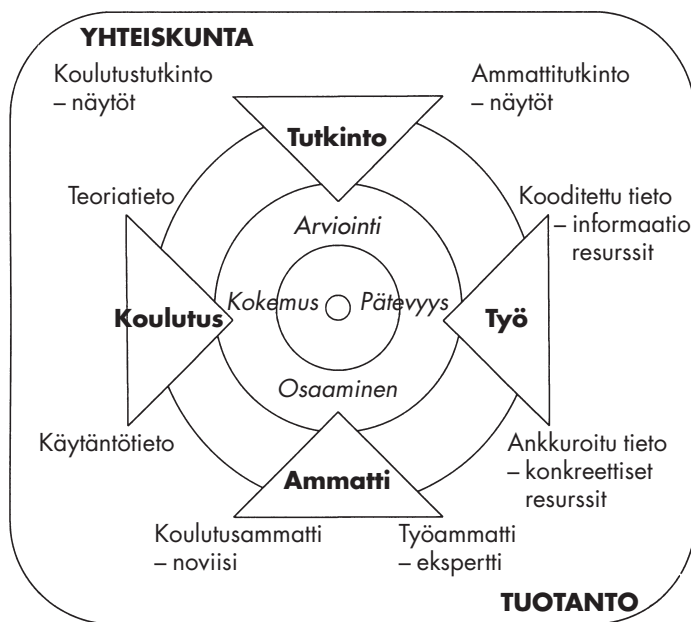
Koulutuksen tuottamien ja ammatissa tarvittavien kvalifikaatioiden mittaamiseen ja vertailuun sisältyy arvioinnin kannalta piilo-oletus, jonka mukaan oppijaa voidaan arvioida vailla oppimisprosessia koskevaa tietoa. Seurauksena on oppijan oman roolin kieltäminen arvioinnissa. Mittaaminen vaatii operationaalistamista, jolloin operatiivisen tason ylittävät kvalifikaatiot (esim. normatiiviset tai innovatiiviset) jäävät abstraktioiksi. Konkreettisesti vaikeus tulee esiin myös työpaikoilla, joissa pyritään luomaan mittareita työntekijöiden osaamisen laadun määrittämiseksi palkkausta varten. Operationaalistamisen vaatimus, työn osittamisen logiikka ja teknisen suoriutumisen korostaminen implikoivat suoraan behavioristisen oppimisnäkökulman noudattamista. Operationaalisten kvalifikaatioiden mittaaminen liittyykin enemmän työtehtävien kuin ammatillisen osaamisen mittaamiseen.

Ammatin hallinnassa ei ole kyse vain työnjaosta johdetuista tehtävistä suoriutumisesta tai yksilön omaksumasta tieto- ja taitokokonaisuudesta. Ammatti on yhteiskunnallinen suhde-, intressi- ja toimintajärjestelmä, joka kehittyy yhteiskunnan muuttuessa. Ammatilliset korporaatiot pyrkivät vaikuttamaan tutkintoihin, koska ne haluavat vaikuttaa yhteiskunnalliseen arvostukseensa. Siksi tutkintojen osoittama pätevyys ei välttämättä anna kuvaa tosiasiallisesta ammatillisesta osaamisesta. (Poikela 1998.)

Nuorten tutkintojen pitäisi mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin eli työelämään siirtyvän aloittelijan osaamista. Ammatillisen koulutuksen opetus-

suunnitelmissa näin ei ole yleensä tehty, koska tavoitteet asetetaan ensisijaisesti kiitettävän ammattiosaamisen tasolle. Seurauksena on kriteerien asettamisen vaikeus, koska hyvä taso saadaan vähentämällä hiukan kiitettävästä, tyydyttävä vähentämällä vähän hyvästä ja välttävä vähentämällä jonkin verran tyydyttävästä, kunnes seuraa miltei täydellinen epä tietoisuus hyväksytyin ja hylätyn rajasta. Noviiisin ammattiosaamisen laadun ja laajuuden mittaaminen edellyttää toisenlaisten kriteerien luomista. On kyettävä määrittelemään selkeä kriteeristö, joka alkaa minimivaatimuksista, joilla opiskelija osoittaa valmiutensa siirtyä työelämään. Toisin sanoen kriteerien laadinta alkaa kynnyskriteeristön luomisesta, ja mitä parempaa osaamista oppija osoittaa, sitä korkeamman arvosanan hän saa yhteen- eikä vähennyslaskun logiikalla.

Monien tutkimusten mukaan työnjohto ja -arvioijat pitävät kokemusta, asennetta ja persoonaa pätevyuden ensisijaisena tekijänä (esim. Taalas 1995). Tutkintojen tulisi kyetä mittaamaan sekä persoonallista kompetenssia että teknistä pätevyyttä osoittavaa kokemusta ja osaamista. Aikuisten näyttötutkintojen odotetaan mittaavan ammattityössä tarvittavaa tehtävähallintaa, joka voi ylittää hyvinkin vaativalle tasolle. Nuorten näyttöperustaisiin tutkintoihin kohdistuu toisenlaisia vaatimuksia. Saavutetun osaamisen lisäksi on kyettävä mittaamaan oppijan kykyä kehittyä ammatissaan, jolloin huomio kiinnittyy toisaalta koulutusprosessin kykyyn tuottaa oppimista ja osaamista ja toisaalta oppijan kykyyn oppia työssään ja kehittyä jatkuvasti ammatissaan. Koulutustutkinnot eivät voi mitata ammatillista huippuosaamista, mutta paradoksaalista kyllä, juuri niihin joudutaan kohdistamaan ammatillisen osaamisen tulevaisuusoptiot.



Kuvio 5. Tutkinto ja osaaminen.

Ammattitutkintojärjestelmä voidaan kuvata omana rajasysteeminään (kuvio 4) koulutuksen ja työn kohtaamisalueena. Kuvio sisältää kaksi peilikuvaa: ensiksi koulutuksen kontekstoiman teoria- ja käytäntötiedon sekä kokemuksen muodostaman triangelin, jota vastaa työn kontekstoima kooditetun ja ankkuroidun tiedon sekä pätevyyden triangelikuvauksella (vrt. myös kuvio 1). Toiseksi se sisältää tutkintojärjestelmään kuuluvan koulutus- ja ammattitutkinnon sekä arvioinnin muodostaman triangelin ja sitä vastaavan ammattijärjestelmän määrittämän koulutus- ja työammatin sekä osaamisen triangelin.

Kuvion kehät (ks. myös kuvio 3) kertovat koulutus- ja oppimisprosessista: oppijan subjektiivinen kokemus on teoria- ja käytäntötiedon integroinnin tulosta koulutusammattissa. Vastaavasti työntekijän ammatillisen pätevyyden lähteenä on kyky hyödyntää työtodellisuuden tietoresursseja niin koodatun kuin ankkuroidun tiedon merkityksessä. Pätevyys sisältää inhimillisten tietoresurssien hyödyntämisen, sillä osaaminen voidaan saavuttaa vain muiden ihmisten myötävaikutuksella. Yksilön kokemus ja pätevyys on luonteeltaan aina jaettava, kuten myös oppimis- ja työyhteisöissä vallitsevat kulttuuriset arvot ja eettiset säännöt.

Ammattissa ja työssä tarvittavan osaamisen tuottamisen perustana on yhteiskunnan ja tuotantoelämän todellisuus. Kouluopetuksen tehtävänä on ohjata oppimistoimintaa siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oman oppimisensa prosesseissa. Integroinnin tuloksena on kokemustieto, joka on luonteeltaan hyvin pysyvää verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai teoreettista ymmärrystä vailla oleviin koettuihin elämyksiin. Oppimiseen ja pätevyyden saavuttamiseen liittyy aina ajallinen ja kontekstuaalinen siirtymä. Koulutus kykenee tuottamaan korkeintaan hyviä noviiseja, koska ammatin vaatima osaaminen täydellistyy vasta työssä.

Koska oppiminen jatkuu työssä, koulutuksen on tuotettava työelämään siirtyville sekä jatkuvan oppimisen kykyä että ammatin perusteiden hallintaa. Työpaikoilla ammattilaisten täytyy kykyä jakamaan osaamisensa sekä työnsä aloittavien noviisien käyttöön että yhteisen työn ja työorganisaation kehittämiseen. Koulutuksen ja tutkintojen kehittämisessä ratkaisuja onkin haettu jatkuvan oppimisen valmiuksien tuottamisesta ja lähettämällä opiskelijat oppimaan työssä jo koulutuksen aikana. Myös arvioinnin lähtökohtia on määritetty yleisten ja ammattilaisille yhteisten pätevyyksien pohjalta, joihin luetaan muun muassa oppimaan oppimisen taidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisutaidot, resurssien hallinnan ja teknologian hyödyntämisen taidot.

Koulutuksen tuottaman kokemustiedon perustalta on kyettävä hyödyntämään tietoympäristöä, joka koostuu monimuotoisista informatiivisista,

aineellisista ja inhimillisistä resursseista. 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.

- Arnkil, E. (1990) Kehittyvä työn tutkimus. Ajatuksia kehittävästä työntutkimuksesta. *Sosiaalipolitiikka* 1990:2.
- Blackler, F. (1995) Knowledge, Knowledge Work and Organisations: An Overview and Interpretation, *Organization Studies* 16, 6: 1021–1046.
- Brown, J.S. and Duguid, P. (2001) Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective, *Organization Science* Vol 12, 2: 198–213.
- Cook, S.D. and Brown, S. J. (1999) Bridging Epistemologies: the Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing, *Organization Science* Vol 10, 4: 381–400.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. and White, R.E. (1999) An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution, *Academy of Management Review* Vol 24, 3: 522–537.
- Järvinen, A. (1999) Facilitating Knowledge Processing in a Workplace Setting, in K. Forrester, N. Frost, D. Taylor and K. Ward (eds.) *Researching Work and Learning*, 1st International Conference in Leeds, England, 10-12 September, Proceedings Book.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. (2000) Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. (2000) Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus*. Vol. 20, 4: 316–324.
- Järvinen, A. and Poikela, E. (2001) Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *The Journal of Workplace Learning*. Vol 13, 7/8: 282–289.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Miller, J. & Seller, W. (1985) *Curriculum. Perspectives and Practice*. Longman. New York.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nuotio, P., Backman, H., Pernu, M-L. & Sisättö, M. (2001) Matkailu-, ravitsemis-, ja talousalan koulutuksen arviointi. *Arviointi* 5/2001. Opetushallitus.
- Poikela, E. (1998) Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Julkaisussa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. *Arviointi* 2/1998. Opetushallitus. 35–46.
- Poikela, E. (2001) Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Julkaisussa E. Poikela and S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: University Press.

- Poikela, E. (2002) Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: University Press. Vammalan kirjapaino Oy.
- Taalas, M. (1995) Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammattillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

2

KÄYTÄNNÖN NÄKÖKULMIA HENKILÖKOHTAISTAMISEN PERUSTEISIIN

Aikuinen oppijana on erityislaatuinen verrattuna nuorisoasteen opiskelijaan. Aikuisen oppijan elämässä eri rooleissa esiintyvät perhe ja työ sekä opiskelu, jolloin opiskelun organisointiin vaaditaan henkilökohtaistamista, koska opiskelu harvoin sijoittuu ensisijaiseksi elämänaalueeksi. Koulutuksen henkilökohtaistaminen varmasti helpottaa päätöksen tekemistä opiskelun aloittamisesta. Usein tarvitaan muitakin erityistoimia, jotta opiskelu muuttuisi aikuiselle houkuttelevammaksi. Aikuisella edellisestä opiskelusta on kulunut usein paljon aikaa ja opiskelukokemukset eivät välttämättä ole olleet myönteisiä. Näissä tapauksissa opiskelua ja sen aloittamista on tuettava sen lisäksi, että henkilön olemassa oleva osaaminen tunnustetaan henkilökohtaistamisen kautta. Oppimaan oppimisvalmiuksia on tuettava sekä itsearviointivalmiutta kehitettävä.

Työvoimapolitiitisesta koulutuksesta rakennus- ja metallialoilla tekemässä tutkimuksessani (Silvennoinen 2004) havaitsin opiskelijoiden itsearviointivalmiuksien puutteet. Opiskelijat eivät usein tienneet, että heidän oletettiin arvioivan itseään, oppimispäiväkirjojen täyttö unohtui koulutuksen kuluessa ja koettujen asioiden reflektointi jäi puutteelliseksi. Lisäksi kirjallisten itsearviointien ja muiden kirjallisten tuotosten (esim. näyttösuunnitelmat) tekeminen koettiin hankalaksi. Edelliset opiskelukokemukset perusasteelta tai keskiasteelta vuosien takaa määrittivät opiskelijoiden toimintaa edelleen aikuiskoulutuksessa, minkä vuoksi perehdyttäminen aikuiskoulutuksen luonteeseen ja käytäntöihin on ensiarvoisen tärkeää. Itsearviointi ja vastuu omasta oppimisesta ovat olennaisia osia aikuisen opiskelua. Poikela tuokin artikkelissaan itsearvioinnin esiin yhtenä tärkeimmistä oppimisen lähtökohdista (Kuvio 3: Oppiminen ja arviointi, s. 21).

Poikelan tärkeä sanoma artikkelissa on, että palautteen ja arvioinnin kautta voi oppia. Kontekstiperustaisen arvioinnin teoriassa (kuvio 3) kuvataan arvioinnin ja oppimisen yhteyttä ja nähdään reflektio pienimpänä niitä yh-

distävänä tekijänä. Itsearviointi ja palautteen merkitys oppimiselle tuodaan esiin aikuisen opiskelun olennaisina osina. Opiskelija kokee tärkeäksi vertaispalautteen, jota hän saa keskustelemalla samassa tilanteessa olevien henkilöiden kanssa. Muiden opiskelijoiden tarjoama vertaistuki auttaa sekä oman toiminnan reflektoinnissa että ammatillisessa kehittämisessä. Idealisessa tilanteessa samalla työpaikalla on useampi opiskelija, jolloin he voisivat tukea toisiaan oppimisprosessissa.

Tutkimuksissani olen todennut opiskelijoiden arvostavan vertaispalautetta, mutta myös odottavan innokkaasti palautetta työtovereilta ja esimiehiltä. Palautteen saaminen koettiin tärkeäksi, jotta voitaisiin peilata omaa käsitystä kehittämisestä siihen, miten muut näkevät asian. Oppimisen tukeminen työpaikalla on myös aikuisopiskelijalle tärkeää. Työpaikkaohjausta samassa mielessä kuin perustutkintokoulutuksessa ei tarvita, mutta sen sijaan oppimista ja tiedon muodostusta voi edistää tutor tai mentor, joka voisi esimerkiksi antaa palautetta ja auttaa reflektoimaan ammatillista kehittymistä. Lisäksi hän voi työpaikkaohjaajan tavoin perehdyttää opiskelijaa vaativampiin tehtäviin organisaatiossa.

Poikela käsitteli erilaisia oppimisen prosesseja (Järvinen & Poikela 2000), joita ovat sosiaaliset, kognitiiviset, operationaaliset ja reflektiiviset prosessit (Kuvio 4: Kokemuksellinen oppiminen työorganisaatiossa, s. 24). Hänen mukaansa arvioinnissa on perinteisesti keskitytty arvioimaan vain operationaalisia ja kognitiivisia prosesseja, mutta huomio pitäisi kiinnittää myös sosiaalisiin ja reflektiivisiin prosesseihin. Etenkin näyttöjen arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota opiskelijan kykyyn toimia työelämän sosiaalisessa kontekstissa. Jatkuvan oppimisen kannalta katsottuna tärkeitä prosesseja ovat juuri reflektiiviset prosessit, koska niiden kautta opittavia asioita ymmärretään ja tulkitaan. Niiden arvioinnin tulisi kohdistua opiskelijan kykyyn kehittyä ja oppia uutta, mikä käytännössä voi olla vaikeaa, mutta mikä tulee mahdollisesti näytön aikana esiin.

Omissa tutkimuksissani olen havainnut, että sekä opiskelijat että työelämän edustajat pitivät nykyistä arviointijärjestelmää liian monimutkaisena ja monikäsitteisenä. Opiskelijat eivät aina tienneet, mitä arviointiin sisältyy eli arvioinnin kohteet ja kriteeristö olivat epäselviä. Työelämän edustajat (esimiehet ja työpaikkaohjaajat) kokivat arviointilomakkeiston liian monitulkintaiseksi ja katsoivat, ettei heidän osaamisensa ja näkökulmansa riittänyt kaikkien tekijöiden arviointiin. Ratkaisuna näihin ongelmakohtiin voisi toimia arvioinnin selkeyttäminen, johon Poikelan kriteeriperustainen arviointi antaa mallin. Kuten Poikela artikkelissaan mainitsi, Matkailu-, ravitsemis- ja talous-alalla kriteeriperustaista arviointimallia onkin jo kokeiltu hyvin tuloksin (Nuotio, Pernu, Backman & Sisättö, 2001).

Ammattitutkintoa suorittamaan tulevalla aikuisopiskelijalla on yleensä jo työkokemusta ja osaamista, jota koulutuksen kautta kehitetään. Ammatillisen

peruskoulutuksen työssäoppimisjaksoilla noviisit oppivat ammatinharjoittamisen perusteita, jolloin työssä oppimisen ohjaamisessa on kiinnitettävä huomio perustaitojen oppimiseen. Näyttötutkintoa suorittavalla aikuisopiskelijalla sen sijaan on osaamista, kokemusta ja hiljaista tietoa ammatista. Hänen kohdallaan työssä oppimisen ohjaamisen huomio on kiinnitettävä ammatilliseen kehittymiseen ja teoreettisen tiedon sisäistämiseen ja yhdistämiseen työn kenttään. Tämä on tärkeää, koska esimerkiksi Tuomi-Gröhnin (2001) mukaan vaarana on, että tieto ei siirry koulutuksesta työelämään, vaan muodostuu kaksi erillistä tietovarantoa. Toisin sanoen työtehtävien ratkaisemisessa käytetään edelleen työkokemuksesta karttunutta ja karttuvaa tietoa, eikä osata hyödyntää koulutuksessa opittuja tietoja.

Aikuiskoulutuksessa on tuettava tiedon integroimista käytäntöön, jolloin pyritään varmentamaan ammatillisen osaamisen syvenemistä. Poikelan artikkelin kuviossa 1 (Informaatio, tieto ja osaaminen, s. 15) kuvataan ammatillisen osaamisen kehittymistä ja oppimisen kontekstuaalista siirtymää. Objektiivisen tiedon puoli kuvaa koulutuksen ja subjektiivisen työelämän maailmaa.

Kuviota on usein käytetty ammatillisen peruskoulutuksen tarkastelemisessa, jolloin kysymyksessä on noviisien osaamisen kehittymisen alkaminen koulutuksen maailmasta. Kuvio on sovellettavissa myös työelämän tutkintojen suorittamiseen, koska koulutuksessa on aina päämääränä tiedon lisääminen ja osaamisen syventäminen. Esimerkiksi henkilö- tai oppisopimuskoulutuksessa teoriatieto ja käytäntötieto lisääntyvät, jolloin kokemustietoa kasaantuu. Uutta tietoa muodostuu ja kehittyy aiemmin opitun täydennykseksi. Hiljainen tieto syvenee ajan ja uusien kokemusten myötä.

Poikelan kuvaama ajallinen siirtymä ei näyttäydykään ammatillisen koulutuksen jatkumona, vaan paljon lyhyempiaikaisena, jopa samanaikaisena toimimisena objektiivisen ja subjektiivisen tiedon konteksteissa. Oppijan hiljainen tieto voi muodostua myös käsitteellisen tiedon suunnassa esimerkiksi ns. metakognitiivisten strategioiden kehittymisenä. Perusosaamisen kehittyminen on nopeampaa koulutukseen osallistumisen kautta. Kuten Ruoholinna (2000) toteaa, koulutus lyhentää ammatin oppimisaikaa. Vaikka hän tarkasteleekin ammatillista peruskoulutusta, voidaan lausuman katsoa pätevän myös myöhempään koulutukseen, koska ammattia harjoittaessa voisi oppia jossain vaiheessa asiat, jotka koulutukseen osallistumalla on mahdollista oppia heti.

LÄHTEET

- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 19 (4), 316–324.
- Nuotio, P., Backman, H., Pernu, M-L. & Sisättö, M. 2001. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen arviointi. Opetushallituksen julkaisuja 5/2001.
- Ruoholinna, T. 2000. Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen- ja kaupan aloilla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:192. Turku: Painosalama Oy.
- Silvennoinen, M. 2004. Työssä oppiminen on yhteistoiminnan tulosta. Tutkimus työvoimapolitiisesta koulutuksesta ja työssä oppimisesta Pirkanmaalla. Pirkanmaan TE-keskus 1/2004.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillarakentajana. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Terttu Kiviranta

Projektijohtaja

Jyväskylän ammattiopisto

Taitava Keski-Suomi

3 OSAAMINEN SYNTYY YHTEISTYÖSSÄ – Työelämän ja oppilaitoksen kumppanuudesta hyötyvät kaikki

Ammatillisen koulutuksen tehtävä on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja edistää työllisyyttä.

Alueen, esimerkiksi maakunnan, menestymisen yksi peruspilari on osaaminen. Menestyvä, kilpailukykyinen elinkeinoelämä tarvitsee osaajia. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on kouluttaa uusia osaajia ja mahdollistaa työssätoimivien henkilöiden osaamisen jatkuva kehittyminen. Hyvään lopputulokseen päästään hyvän kumppanuussuhteen avulla. Työelämä tarvitsee kumppania henkilöstönsä pitkäjänteiseen kehittämiseen. Oppilaitokset tarvitsevat kumppania työelämään hakeutuvien oppijoiden työssäoppimispaikoiksi sekä näyttötutkintojen järjestämiseen ja arviointiin.

Työssä oppien ammattilaiseksi

Oppiminen on aina henkilökohtaista, sitä ei voi tehdä toisen puolesta. Ajattelu ja tekeminen tuottavat kokemustietoa. Työssä oppimisessa kokemustiedon muodostuminen koetaan mielekkääksi. Perustutkinnon suorittaminen antaa hyvät edellytykset jatkaa oppimista työelämässä. Työyhteisöissä on paljon hiljaista tietoa. Yhdistäessään kokemustietoon hiljaista tietoa, oppijoista tulee osaajia, ammattilaisia. Ammattitutkinnot ovat sertifikaatteja ammattilaisen osaamisesta. Erikoisammattitutkinnoissa osoitetaan ammatissa edellytettävä erityisosaaminen.

Teollistumisen myötä oppiminenkin ikään kuin teollistettiin oppilaitoksiin. Oppipoika-, kisälli- ja mestarijärjestelmä ei kyennyt tuottamaan tarvittavaa määrää ammattilaisia. Oppilaitoksiin rakennettujen työpajojen ja elinkeinoelämässä tapahtuneen työharjoittelun kautta on päädytty uudenlaiseen oppipoika- kisälli- mestarijärjestelmään. Nykyisin elinkeinoelämä ja oppilaitokset muodostavat yhdessä oppimispaikkoja. Niitä

voi muodostua elinkeinoelämään tai niitä voidaan muodostaa osaksi oppilaitosorganisaatioita. Oleellista niissä on aito kumppanuus, yhteisesti kehitetty ja sovittu toimintatapa ja pelisäännöt. Oppija kartuttaa omaa tietämystään ja kokemustaan. Työpaikka tarjoaa aitoja työtehtäviä ja kokeneiden työntekijöiden ohjausta. Työpaikat saavat kumppanikseen oppimisen ja substanssiosaamisen asiantuntijan. Kaikilla on yhteinen päämäärä, osaava henkilöstö.

Mediapaja on osa oppilaitoksen toimintaa

Nykyaikainen, hyvin toimiva oppimispaikka on samalla erinomainen tuotannollisen tekemisen ja oppimisen kohtauspaikka. Jyväskylän ammattiopiston Mediapaja toimii viestinnän eri opinahjojen ja työelämän kohtauspaikkana. Siellä valmistetaan mm. televisiossa esitettävää Hilarius-hiiri sarjaa. Valmistusprosessissa ovat mukana viestintäalan eri ammatteihin opiskelevat opiskelijat. He oppivat tv-sarjan valmistamiseen liittyvät asiat oikean tv-sarjan tekemisen avulla.

Mediapajan nykyaikaiset tilat ja laitteet ovat myös viestintäalan yrittäjien käytössä; yrityksistä muutama on jo sijoittanut toimistonsa Mediapajan vuokratiloihin. Mediapajan käyttäjiä ovat myös ammattikorkeakoulun ja yliopiston opiskelijat. Laitteistojen käyttö on mahdollisimman tehokasta ja kaikki hyötyvät yhteisestä pajasta.

Jyväskylän ammattiopiston Mediapaja-konseptissa oppimis- ja kohtauspaikka on muodostettu osaksi oppilaitosta.

Metallin oppimispaikkoja on tuottavassa teollisuudessa

Metallin oppimispaikka-konseptissa oppimispaikkoja on muodostettu yrityksiin. Muutaman yrityksen kanssa on laadittu yhteistoimintamalli sillä periaatteella, että yksi CNC-sorvi on sijoitettu oppilaitokseen ja kolme vastaavaa konetta kolmeen eri yritykseen. Oppimispaikan toimintaan ovat tulleet yhteistyökumppaneiksi oppilaitoksen ja yritysten lisäksi kone-toimittaja ja työkalutoimittaja. Toiminta edellyttää kaikilta kykyä ja halua monipuoliseen ja pitkäjänteiseen yhteistyöhön. Saadut kokemukset ovat rohkaisevia.

Oppimispaikkayrityksiin on koulutettu työpaikkaohjaajia, jotka ohjaavat oppimista tuotantotoiminnassa. Opettajat vastaavat oppimisprosessin kokonaisuudesta. Koulutus tapahtuu pääasiassa normaalissa yrityksen tuotantotyössä. Yrityksen kanssa on sovittu opetuksen toteutus suunnitelma. Siinä pääpaino on tuotantotyössä ja tuotantotyöstä oppimisessa. Ammattitaidon

kehittyessä opiskelijat vastaavat itsenäisesti ja vastuullisesti koneiden tuotantokäytöstä.

Yrityksiin sijoitetut koneet ovat oppilaitoksen koneita. Koneiden käytöstä on tehty yrityksen kanssa sopimus. Työssäoppijat oppivat koneiden käytön työpaikan ammattimiesten ohjauksessa ja yritykset voivat käyttää koneita vapaasti omassa tuotantotyössään esimerkiksi iltaisin, viikonloppuisin ja kesäaikoina.

Oppimisen toteuttaminen ja kehittäminen tuotantoympäristössä edistää konkreettista vuorovaikutusta koulutuksen ja työelämän kesken. Yhdenmukaiset koneet yrityksissä ja oppilaitoksessa alentavat opiskelijoiden kynnystä toimia tuotantotyössä yrityksissä sekä yritysten valmiutta ottaa opiskelijoita tekemään tuotantotyötä. Metallin oppimispaikat ovat sekä nuorten että aikuisten oppimispaikkoja.

Oppimispaikkayritykset ovat sitoutuneita kantamaan yhdessä oppilaitosten kanssa vastuuta kone- ja metallialan ammattilaisten riittävydestä ja osaamisen tasosta maakunnassa. Yritykset hyväksyvät myös sen, että joskus heidän kouluttamansa ammattilaiset sijoittuvat kilpailijayritysten palvelukseen.

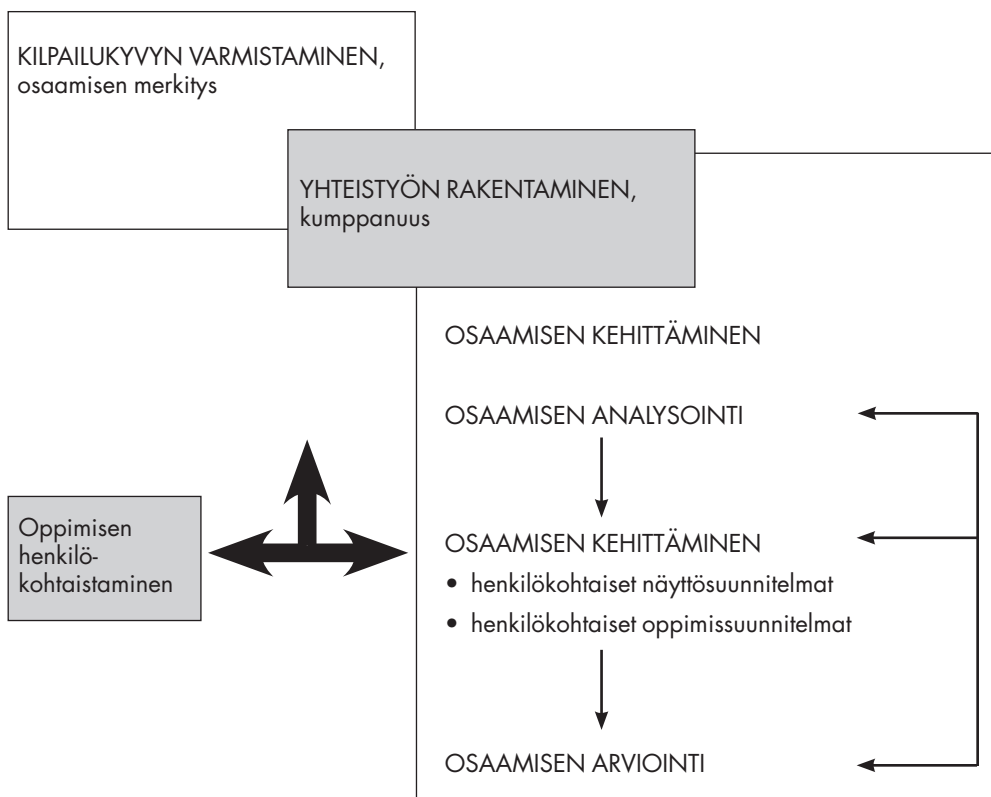
Hyvästä kumppanista halutuimmaksi kumppaniksi

Nykyisin ennakoidaan, että työelämään tuleva nuori vaihtaa keskimäärin 3 kertaa ammattia ja 11 kertaa työpaikkaa työuransa aikana. Tällöin keskeisintä ammattiin oppimisessa on oppimaan oppimisen oppiminen. Työelämässä toimiminen on erinomainen mahdollisuus jatkuvaan työssä oppimiseen. Oppivassa organisaatiossa henkilöstö laatii yhdessä esimiehen kanssa henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat. Niiden pohjalta laaditaan organisaation osaamisen kehittämissuunnitelmat. Kehittämissuunnitelmien laadintaan ja toteuttamiseen etsitään sopiva koulutusorganisaatio kumppaniksi. Hyvän yhteistyökumppanin myötä saadaan käyttöön myös yhteistyökumppanin verkostot. Menestyäkseen näillä markkinoilla oppilaitoksen on oltava halutuin kumppani ja verkosto-osaaja.

Työelämätkinnot toimivat työelämän kehittämisen välineenä. Tutkintoihin voidaan valmentautua työpaikoilla eri työtehtävissä ja ne voidaan suorittaa työelämässä. Tulevaisuudessa työssä toimivalla väestöllä on todennäköisesti mahdollisuus irrottautua entistä harvemmin kokopäiväopiskelijoiksi. Tällöin oppiminen tapahtuu pääasiassa työpaikoilla ja opettajan työ muuttuu opettamisesta oppimaan oppimisen ohjaajaksi.

Ohjaajaopettaja auttaa ja ohjaa työntekijää toteamaan sen, mitä hän jo osaa. Samoin ohjaajaopettaja ja esimies auttavat häntä löytämään osaamiseen liittyvät kehitettävät alueet. Yhdessä etsitään henkilön elämän- ja työtilanteeseen sopiva tapa kehittää ammattitaitoa ja osoittaa osaaminen näyttötutkinnoissa henkilökohtaisen oppimissuunnitelman ja henkilökohtaisen näyttösuunnitelman mukaisesti.

TYÖELÄMÄN KEHITTÄMINEN – OSAAMISEN KEHITTÄMINEN



Kiviranta/Hyryläinen 2002

Minna Issakainen

koulutustarkastaja

Keski-Uudenmaan

oppisopimuskeskus

4 HENKILÖKOHTAISTAMINEN OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA

Oppisopimuskoulutuksessa koulutuksen järjestäjänä toimii joko oppisopimuskeskus, -toimisto tai muu koulutuksen järjestäjä (oppilaitos). Koulutuksen järjestäjä solmii oppisopimuksen työntekijän ja työnantajan välille. Koulutuksen järjestäjä päättää, järjestetäänkö oppisopimuskoulutus tutkintoon johtavana vai näyttötutkinnon suorittamiseen valmistavana koulutuksena. Sopimuksen liitteeksi jokaiselle opiskelijalle tulee liittää opiskelijan henkilökohtainen opiskeluohjelma, josta ilmenevät seuraavat asiat:

- 1) suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettava opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon peruste sekä tutkinnon laajuus
- 2) keskeiset työtehtävät
- 3) koulutukseen sisältyvä tietopuolinen opetus
- 4) tietopuolisten opintojen ajoittuminen koulutusajalle
- 5) vastuulliset kouluttajat sekä
- 6) muut opintojen järjestämisen kannalta tarpeelliset seikat.

Opiskeluohjelmassa on otettava huomioon ja luettava hyväksi opiskelijan aikaisempi koulutus ja työkokemus. Opiskeluohjelman laativat yhdessä opiskelija, työnantaja ja koulutuksen järjestäjä. (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 811/1998)

Oppisopimuskoulutus tarjoaa merkittävän mahdollisuuden aikuisväestön ammatillisuuden kehittämiseen; samalla se suo vaihtoehdon koko organisaation kehittämiseksi. Aikuisväestöstä monelta puuttuu kokonaan ammatillinen peruskoulutus. Moni aikuinen päivittää tietotaitoaan, laajentaa ammatillista osaamistaan tai hankkii kokonaan uuden ammatin juuri oppisopimuskoulutuksen avulla. Oppisopimuskoulutuksessa työssä oppiminen ja tietopuolinen koulutus kulkevat käsi kädessä.

Muuttuvat työelämävaatimukset asettavat organisaatiot tulevana vuosina ongelmallisiin tilanteisiin. Työntekijöiden osaaminen ja jaksaminen ovat keskeisiä organisaation menestystekijöitä. Organisaatioiden kehittämisessä

olennainen osa on henkilöstön koulutus tulevaisuuden haasteita varten. Menestyviä ovat sellaiset yritykset, jotka tukevat ja kannustavat työntekijöidensä kouluttautumista ja osaamisen kehittämistä. Oppisopimuskoulutus on vaihtoehto, jossa mahdollistuu yksilön, yhteisön ja yrityksen kehittämistarpeiden huomioon ottaminen.

Henkilökohtaistaminen koulutuksen järjestäjän haasteena

AiHe-projektin (Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen) tavoitteet ovat koko oppisopimuskoulutuksen laadunvarmistuksen, rahoituksen ja seurannan perusteita. Henkilökohtaistaminen koulutuksen järjestäjän toimintatavana edellyttää entistä vahvempaa otetta aikuisopiskelijan osaamisen tunnistamiseen, tunnustamiseen ja oppimisprosessin tukemiseen. Koulutuksen järjestäjä viranomaisena vastaa oppisopimuskoulutuksesta ja on linkki opiskelijan, työnantajan ja oppilaitoksen välillä. Oppilaitoksen ollessa koulutuksen järjestäjänä, toimijoina ovat opettaja, opiskelija ja työnantaja. Oppisopimuskoulutuksen rahoituksen kriteerinä tulisi olla laadullinen työ henkilökohtaistamisen suuntaan.

Henkilökohtaistamisessa lähtökohtana on verkostoyhteistyö avoimena toimintakulttuurina. Henkilökohtaisen oppimis-, ja näyttösuunnitelman laadinnassa on päästävä yhteistyöhön kaikkien niiden toimijoiden kesken, jotka ovat vaikuttamassa oppisopimusopiskelijan oppimisprosessiin. Tällä hetkellä eletään vielä tilanteessa, jossa opiskelijalle laaditaan toisistaan erillään olevia opiskeluohjelmia. Oppisopimuskeskuksen tai -toimiston ollessa koulutuksen järjestäjänä ensimmäinen ohjelma laaditaan yleensä sopimuksen solmimisvaiheessa työpaikalla yhdessä koulutustarkastajan, opiskelijan ja työnantajan kanssa. Toinen suunnitelma tehdään opiskelijan ja opettajan kanssa oppilaitoksessa, kun tietopuolinen koulutus alkaa. Edellä mainitut kaksi erillistä henkilökohtaista opiskeluohjelmaa eivät kohtaa toisiaan ja silloin työssä oppiminen ja tietopuolinen koulutus eivät tue parhaalla mahdollisella tavalla oppimista. Lisäksi henkilöt, jotka ovat mukana opiskeluohjelman laadinnassa, eivät tee vielä riittävästi yhteistyötä. Koulutuksen järjestäjän on toiminnallaan ohjattava eri osapuolia yhteistyöhön, jotta opiskelijalle laadittaisiin vain yksi opiskeluohjelma. Henkilökohtaistaminen ei ole mahdollista silloin, kun ei toimita avoimessa yhteistyössä.

Henkilökohtaistamisen esteitä organisaatioissa

Oppisopimuskoulutuksesta on tullut monen yrityksen strateginen työkalu. Koulutus on sidottu systemaattisesti yrityksen toimintatapoihin. Oppisopimuskoulutusta käytetään niin olemassa olevan henkilöstön uudelleen kouluttamiseen, päteväyttämiseen, kuin uusien rekrytoimiseenkin.

Selvästi on nähtävissä kasvua sellaisessa oppisopimus-koulutuksen muodossa, jossa työssä oppiminen ja tietopuolinen koulutus pyritään suunnittelemaan ja toteuttamaan yrityksen kaikille toimihenkilöille mahdolliseksi. Tavoitteena on ammatillisen tutkinnon suorittaminen, mutta koulutuksen sisältöä räätälöidään yrityksen ja yksilön tarpeiden lähtökohdasta.

Yritykset ovat kyenneet ottaman oppisopimus-koulutuksen haasteeksi sisäisenä kehittämisvälineenä. Usein ongelmallisinta on kumminkin se, että työelämän kiireet ja bisneksenteko tekevät työssä oppimisen ja ohjaamisen mahdottomaksi toteuttaa. Organisaatorakenteet voivat estää työssä oppimista. Välttämättä työpaikoilla ei ole tietotaitoa siitä, mitä työssä oppiminen todellisuudessa on, ja miten se tuottaisi lisäarvoa yrityksen osaamiseen. Työssä oppiminen on jäänyt usein liian suppeaksi tutkinnon ammattitaitovaatimukseen nähden. Oppimisesta ja tietopuolisesta koulutuksesta on aiheutunut opiskelijalle liian suuria esteitä.

Oppisopimusopiskelijalle työnantaja nimeää työpaikalta työpaikkaohjaajan tai valmentajan, joka toimii työpaikalla työssä oppimisen mahdollistajana, ammattitaidon arvioijana ja oppimisen tukena koko prosessin ajan. Häneltä edellytetään laajaa ammattiosaamista, vuorovaikutus-, ihmissuhde-, ja ohjaamisentaitoja. Usein tällaisen henkilön löytyminen on vaikeaa eikä hänelle suoda riittävästi aikaa ja tilaa opiskelijan opastamiseen. Moni työpaikka ei ole myöskään pitänyt tarpeellisena työpaikkaohjaajien koulutusta, jolla pyritään tuomaan tietoa ja taitoa lisää opiskelijan ohjaamiseen työpaikalla. Syvällisin oppimisprosessi tapahtuu aina työpaikkaohjaajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa.

Oppisopimus-koulutus on yhteiskunnan rahoittamaa, mutta kaikkia kustannuksia ei kumminkaan pystytä kattamaan. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on hoitaa kustannukset tutkintoon valmistavasta koulutuksesta näyttöineen, opintososiaaliset etuudet opiskelijalle ja koulutuskorvaus työnantajalle. Työnantajalle jää maksettavaksi se aika, joka käytetään työssä oppimisen suunnitteluun ja mahdollistamiseen, ammattitaidon arviointiin ja opiskelijoiden tietopuolisiin opiskelupäiviin. Moni työnantaja ei ehkä osaa arvostaa riittävästi yhteiskunnan rahoittamaa osuutta oppisopimus-koulutuksessa.

Henkilökohtaistaminen oppilaitoksen toimintakulttuurina

Aikuiskoulutuksen haasteena on ollut jo pitkään henkilökohtaisten oppimis-, ja näyttösuunnitelmien laatiminen yhteistyössä kaikkien niiden toimijoiden kesken, jotka ovat myötävaikuttamassa oppisopimusopiskelijan oppimisprosessissa. Oppilaitoksissa eletään vielä kulttuurissa, jossa tavoitteet ovat muualla kuin opiskelijan tukemisessa ja opiskelujen henkilöko-

taistamisessa. Monen aikuisen jo olemassa olevaa osaamista ei tunnusteta oikealla tavalla, eikä sitä osata suhteuttaa yksilöä palvelevalla tavalla uusiin oppimistavoitteisiin. Koulutusta järjestetään liikaa oppilaitosten ehdoilla. Ongelmana on pidättäytyminen koulukohtaisissa opetus suunnitelmissa, luku järjestyksissä ja tiukoissa oppiainejaotteluissa. Henkilökohtainen oppimis-, ja näyttösuunnitelma usein laaditaan, mutta se ei täytä edes kaikilta osin määräyksessä asetettuja ohjeita (Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatiminen 2000, OPH:n määräys 47/011/2000).

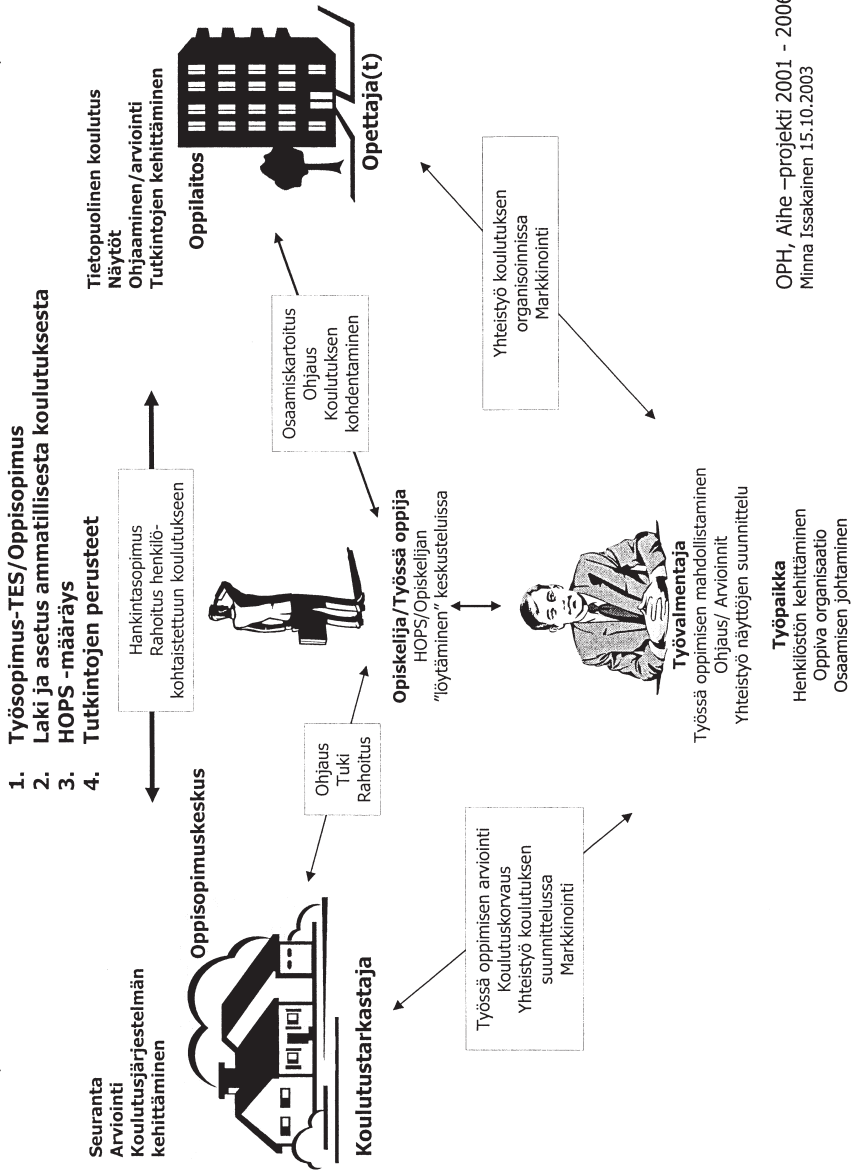
Henkilökohtaista opiskeluohjelmaa ei laadita viranomaisia varten, vaan sen avulla tulee selkeyttää työn ja teorian suhdetta oppimistavoitteisiin. Henkilökohtainen opiskeluohjelma on tärkein työkalu opiskelijalle ja hänen työpaikkaohjaajalleen tai valmentajalleen. Sen avulla osaaminen varmistetaan työssä oppien sille tasolle, jota näytöt edellyttävät. Oppisopimuskoulutuksessa noin 80 % oppimisesta tapahtuu työssä, joten opiskelijan oppimisprosessin rakenne ja mahdollisen työnkierron suunnitelmallisuus selkeytyvät henkilökohtaisen opiskeluohjelman avulla.

Oppilaitosten suurimpana haasteena on tällä hetkellä suunnitelman toteuttaminen henkilökohtaistamisen näkökulmasta ja sen ohjaaminen oppimisprosessin aikana. Henkilökohtaisen suunnitelman työstäminen tulisi aloittaa aikuisen osaamiskartoituksesta. Oppimissuunnitelmaa on helpompi rakentaa, jos osaaminen suhteutetaan näyttötapaan ja näyttöjen arviointikriteereihin. Tarkoituksena ei ole käydä läpi vain tietopuolisen koulutuksen sisältöä ja tarvetta, mikä kyllä on nykyinen toimintamalli monella oppilaitoksella suunnitelman laadinnassa. Aikuisopiskelijan kuuleminen ja tukeminen haastattelutilanteessa auttaa häntä löytämään henkilökohtaiset tavoitteet suoritettavan tutkinnon vaatimuksista.

Ongelmallisinta on oppilaitosten kyvyttömyys vastata koulutuksen suunnittelussa työelämästä tulevien henkilöiden oppimistarpeisiin ja järjestää tietopuolista koulutusta työelämän asettamien kvalifikaatioiden mukaisesti. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on olla viranomaisroolissa rahoittajana ja oppimisprosessin vastaajana. Suurin tehtävä tällä hetkellä on ohjata oppilaitoksia yhteistyöhön työelämän kanssa opiskeluohjelmien laadinnan yhteydessä. Koulutuksen järjestäjänä oppisopimuskeskukset ja -toimistot ovat jo huomanneet kehittää edelleen yhteistyötä niiden oppilaitosten kanssa, joilla on halua sellaiseen yhteistyöhön, jossa henkilökohtaistamista pidetään tärkeänä osana aikuiskoulutusta.

Kuva. Henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa (viereinen sivu).

HENKILÖKOHTAISTAMINEN OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA "Kumppanuusyhteistyö kaikkien etuna"



OPH, Aihe –projekti 2001 - 2006
Minna Issakainen 15.10.2003

5 TYÖSSÄ OPPIMINEN PIENISSÄ JA KESKISUURISSA YRITYKSISSÄ

Johdanto

Ammatillisen toisen asteen koulutuksen suorittaneiden kysyntä yrityksissä lisääntyy jatkuvasti. Tällä hetkellä noin puolet rekryointitarpeista kohdistuu ammatillisen koulutuksen saaneisiin henkilöihin, noin neljäsosa ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneisiin ja neljäsosa ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneisiin henkilöihin. Työnantajien kilpailu osaavasta työvoimasta lisääntyy. Hyvillä ammattilaisilla tulee olemaan joillain aloilla jopa valinnanvaraa hakeutuessaan työhön. Työssä oppiminen on keskeinen keino saavuttaa työssä tarvittava hyvä ammattitaito.

Pienet ja keskisuuret yritykset tarjoavat hyviä paikkoja työssä oppimiselle. Jokaisen opiskelijan kannattaisikin hakeutua ainakin osaksi työssä oppimisaikaansa pk-yritykseen. Työtehtävät ovat usein vaihtelevia ja on mahdollisuus nähdä koko tuotanto- tai palveluprosessi. Myös työyhteisö on koko ajan lähellä. Pieneen yritykseen ei voi kätkeytyä, vaan kaikkien työntekijöiden yhteistä panosta tarvitaan jatkuvasti.

Pienessä yrityksessä on helppo tutustua yrittämiseen. Kaikissa ammateissa tarvitaan yrittämiseen liittyviä ominaisuuksia. Yrittävä ammattilainen on parhaassa asemassa työmarkkinoilla. Kaikissa ammateissa yrittäjyys on yksi uravaihtoehto. Kun tekee työtä yrityksessä, jossa näkee yrittämisen vaatimukset, on helpompi arvioida omia mahdollisuuksiaan yrittäjänä.

Pienten yritysten ongelma työssä oppimisen kannalta saattaa olla se, että monessa yrityksessä keskitytään tuotteen tai palvelun tuottamiseen ja kaikki osaaminen on suuntautuu näihin prosesseihin. Tämä saattaa näkyä esimerkiksi korkeana, mutta kapea-alaisena osaamisena, ajanpuutteena, puutteina opiskelijan perehdyttämisessä tai työssä oppimisen ohjauksessa. Pienimmissä yrityksistä puuttuu myös usein asiantuntemusta johtamiseen ja henkilöstöhallintoon. Suurin merkitys työssä oppimisen onnistumiselle yrityksen koosta riippumatta on sillä, kuinka yritys, opiskelija ja oppilaitos ovat valmiita sitoutumaan ja panostamaan työssä oppimiseen.

Työssä oppiminen on korvannut niin kutsutun työharjoittelun, joka tuki perinteistä oppilaitoskeskeistä oppimiskäsitystä, jossa henkilö siirtyy työmarkkinoiden ulkopuolelle opiskelijaksi, suorittaa merkittävimmän osan opinnoistaan opettajakeskeisesti luokkahuoneessa ja käy välillä työpaikalla testaamassa oppimistuloksiaan.

Työssä oppiminen lähtee työkeskeisestä oppimiskäsityksestä. Kapeimmillaan hyväksytään ainakin se, että osa oppimisesta tapahtuu työssä. Laajimmillaan nähdään, että oppimiseen ei tarvita kiinteitä oppilaitosrakenteita, vaan oppiminen voi tapahtua kokonaan henkilön aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Työ on aikuiselle usein tällainen vuorovaikutusympäristö. Kun oppiminen halutaan organisoida ja oppimisen tuloksia arvioida, tarjoavat esimerkiksi oppilaitosten asiantuntija- ja laiteresurssit hyvän tuen aikuisen oppimiselle.

Tulevaisuudessa koulutusta tehostetaan yhä enemmän. Yhteiskunnalla ei ole varaa aikuisten pitkiin opiskelujaksoihin työn ulkopuolella. Elinikäisen oppimisen yhteydessä puhutaan usein työn ja opiskelun vaihtelusta. Mielestäni tämä ilmaus on hieman epätarkka. Ollemme siirtymässä ennemminkin työn ja organisoidun työssä oppimisen vaihteluun. Ammatillisessa aikuis-koulutuksessa ollaan jo pitkällä tässä ajattelussa, jopa niin, että hyväksytään informaali oppiminen. Ei keskitytä siihen, miten ja missä oppimistulokset on saavutettu. Näytön avulla jokainen voi todistaa osaamisensa. Tällaiseen oppimiskäsitykseen tulisi vähitellen siirtyä myös korkeakouluissa, joissa perinteisesti on tukeuduttu formaaliin oppimiseen.

Työssä oppimisen organisointi vaatii opiskelun henkilökohtaistamista. Henkilökohtaistaminen lähtee yksilön oppimistarpeista, mutta huomioi myös työyhteisön tarpeet. Tästä syystä henkilökohtainen opiskeluohjelma ei voi olla vain oppijan ja kouluttajan välinen sopimus, vaan sen laadintaan tulee sitoa myös työnantaja ja työyhteisö.

Aikuis-koulutus on pitkällä opiskelun henkilökohtaistamisessa. Nuorten ammatillisen peruskoulutuksen yksi keskeisistä kehittämisalueista on opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden parempi huomioiminen. Tämä on välttämätöntä ammatillisen koulutuksen arvostuksen kannalta. Kun nuori kokee, että häntä kohdellaan yksilönä opinnoissa, hän myös sitoutuu paremmin koulutukseen.

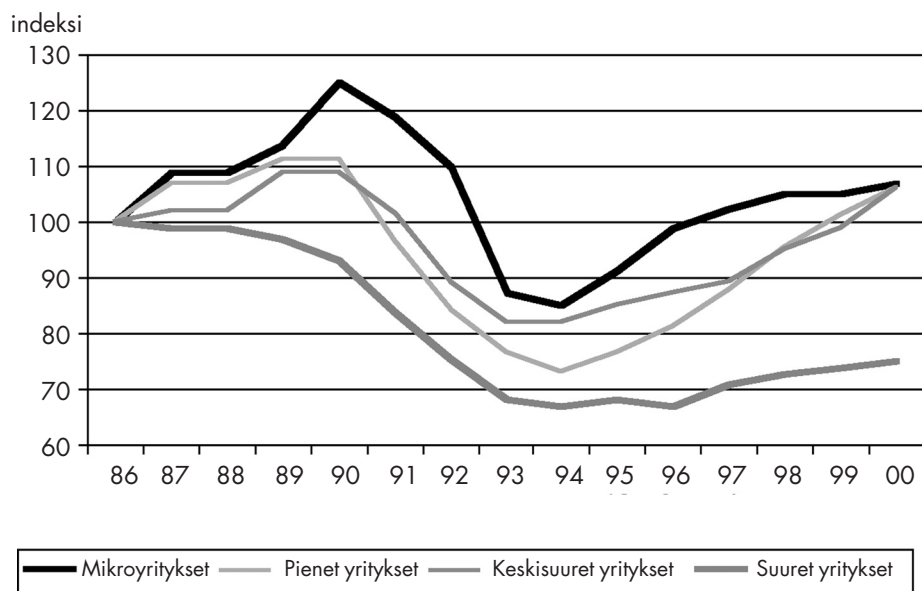
Pienten ja keskisuurten yritysten merkitys työllistäjinä

Suomi on selvästi pienyritysvaltainen yhteiskunta. Pienet ja keskisuuret yritykset edustavat 99,7 % yrityksistä. Pk-sektori jakautuu siten, että kaikista yrityksistä keskisuuria (50–249 työntekijää) on yksi prosentti. Pieniä

(10–49 työntekijää) yrityksiä on 5,8 % ja mikroyrityksiä (1–9 työntekijää) on 92,9 %. Perheyrittysten määrä on noin 60 % kaikista yrityksistä. Yksinyrittäjiä arvellaan olevan noin 40 % yrityksistä. (Tilastokeskus 2001.)

Pienten ja keskisuurten yritysten merkitys työllistäjinä kasvaa. Yritysten henkilöstömäärä oli vuonna 2001 noin 1,3 miljoonaa henkilöä. Kaikista yritysten työpaikoista noin 60 % on pk-yrityksissä.

Työllisten muutos erikokoisissa yrityksissä (1986 = 100)



Kuvio 1: Työllisten määrän muutos erikokoisissa yrityksissä (1986 = 100).
Lähde: Suomen Yritykset, Tilastokeskus.

Yritysten intressit työssä oppimisen järjestämiseen

Pienenevien ikäluokkien Suomessa osaaminen ja työntekijöiden löytäminen ei ole itsestäänselvyys. On paljon taitoja, joita oppii vain käytännön työssä. Taloustutkimuksen (1998) tekemän selvityksen mukaan 45 % yrityksistä pitää työssä oppimista mahdollisuutena uuden työvoiman hankkimiseen. 21 % kokee yrityksen myönteiset kokemukset keskeisenä syynä ottaa työssä oppijoita. Tämä on mielenkiintoista, koska näille yrityksille työssä oppiminen merkitsee selvästi myös mahdollisuutta oman organisaation kehittymiseen. Niille työssä oppiminen on osa oppivaa organisaatiota. Oppimisen kohteena ei pidetä pelkästään opiskelijaa, vaan oppijana on koko työyhteisö.

Usein ajatellaan, että työssä oppiminen on oppilaitosmuotoiseen koulutukseen liitetty opintojakso, jossa opiskelija tulee yritykseen määritellyksi

ajaksi. Yhä useammin työssä oppiminen on kuitenkin organisoidun oppimisen yhdistämistä yrityksen työntekijöiden työtehtäviin. Työpaikan ulkopuolisten työssä oppijoiden lisäksi yrityksille on tärkeää oman henkilöstön ammattitaidon ylläpitäminen henkilöstökoulutuksen avulla. Henkilöstökoulutuksen näkökulmasta työssä oppimisen paradoksi on, että yrityksen työntekijälle osa ”työssä oppimisesta” saattaa tapahtua työpaikan ulkopuolella. Yhä suurempi osa henkilöstökoulutuksesta kuitenkin tapahtuu työntekijän omalla työpaikalla. Jatkuvasti laajeneva työssä oppimisen muoto on oppisopimuskoulutus, jossa yhdistetään työsuhde ja organisoitu työssä oppiminen.

Valtiovalta ja elinkeinoelämän järjestöt allekirjoittivat 1998 yhteisen suosituksen nuorten työssä oppimisesta. Siinä todetaan muun muassa, että elinkeinorakenteen ja ammattitaitovaatimusten nopeat muutokset edellyttävät nykyistä tiiviimpää koulutuksen ja työelämän yhteyttä ja että tulevaisuudessa ammatillisessa koulutuksessa korostuu työpaikalla toteutettavan opetuksen eli työssä oppimisen merkitys. Kaikki tämä pätee myös aikuiskoulutuksessa.

Henkilöstön koulutustaso pk-yrityksissä

Työntekijöiden koulutustaso on hieman alhaisempi pienillä toimipaikoilla kuin suurilla (Taulukko 1). Tilastokeskuksen palkkarakennetilaston (1995) mukaan tämä johtuu lähinnä siitä, että pienissä yrityksissä on selvästi vähemmän johtotason ja erityisasiantuntijatasen tehtäviä kuin suurissa yrityksissä. Pienien toimipaikkojen työntekijöistä kuitenkin noin 10 %:lla on korkeakoulututkinto, 35 %:lla on ammattikoulututkinto ja reilulla 20 %:lla opistotason tutkinto.

	Työpaikan koko työntekijöiden määrän mukaan			
	Mikro 1–9	Pienet 10–49	Keskis. 50–200	Suuret Yli 200
Peruskoulutus				
Vain peruskoulun tai kansakoulun käyneiden osuus	62	55	49	46
Lukion ja/tai keskikoulun käyneiden osuus	38	45	51	54
Ammatillinen koulutus				
Korkeintaan ammatillisia kursseja, osuus	36	28	28	25
Ammattikoulutuksen saaneiden osuus	35	38	35	32
Opistotason koulutuksen saaneiden osuus	21	23	24	25
Korkeakoulutuksen saaneiden osuus	9	11	13	19

Lähde: Työministeriön työolobarometri 2000.

Taulukko 1. Työntekijöiden koulutustaso erikokoisissa työpaikoissa.

Yritysten henkilöstön koulutustaso on monella tavalla haaste työssä oppimisen kannalta. Työntekijöillä, joilla on matala koulutustaso, kokemukset organisoidusta oppimisesta ovat usein vähäisiä ja koulutuksessa olosta on kulunut pitkä aika. Käsitukset oppimisesta perustuvat näihin kaukana menneisyydestä oleviin kokemuksiin, ja opiskelu saattaa tuntua pelottavalta. Myös opiskelutekniikat ovat vieraita. Usein pelot kasvavat tutkintotavoitteisessa opiskelussa, johon liittyy ”kokeita” (näyttöjä). Työssä oppijat tarvitsevat oppimiseen orientoivaa ohjausta ja tukea. Tuen tulisi olla oman työorganisaation; esimiesten ja työtoverien kannustusta. Myös kouluttajan pitäisi pystyä havaitsemaan tukea, tietoa tai neuvontaa tarvitsevat opiskelijat. Työpaikalla tulisi olla oppimiselle myönteinen ilmapiiri. Tieto ja kannustus hälventävät ennakkoluuloja. Näyttötilanteet tulisi järjestää niin, että jännittäminen mahdollisimman vähän vaikuttaisi heikentävästi tuloksiin. Nämä ovat aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen keskeisiä haasteita.

Kansainvälisesti vertaillen Suomen koulutustaso on varsin korkea. Suuria ikäluokkien muodollinen koulutustaso on kuitenkin selvästi nuorempia ikäluokkia alhaisempi. Erityisesti näiden ikäluokkien sekä hieman nuorempien koulutustasoa ollaan parantamassa nk. Noste-ohjelman avulla. Tämä ohjelma perustuu työssä oppimiseen ja aiemmin opitun tunnustamiseen. Tavoitteena on oppimisen avulla parantaa yksilön työkykyä lisäämällä hänen tiedollista ja taidollista osaamistaan sekä edistämällä työntekijän psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin mahdollisuuksia. Yritysten kannalta henkilöstön osaaminen, työmotivaatio ja työssä viihtyminen lisäävät yrityksen kilpailukykyä.

Henkilöstökoulutus pk-yrityksissä

Pk-yrityksessä käytetään keskimäärin kaikkiaan lähes 41 työpäivää vuodessa henkilöstökoulutukseen (Taulukko 2). Henkilöstökoulutuspäiviä jokaista työntekijää kohden laskettuna on runsas kolme vuodessa ja jokaista koulutukseen osallistujaa kohden lähes kuusi vuodessa. Pk-yrityksistä 81 % on viimeisen 12 kuukauden aikana järjestänyt henkilöstökoulutusta. Pk-yritysten henkilökunnasta 54 % on osallistunut henkilöstökoulutukseen. Henkilöstökoulutus kasvaa suhteellisesti yrityskoon kasvaessa. (Suomen Yrittäjät, 2002.)

Pk-yrityksissä suosituimpia henkilöstökoulutustyyppinä ovat tietotekniikkakoulutus, taloushallintokoulutus, työyhteisökoulutus sekä prosessien ja laadun hallinnan koulutus. Yli 30 % pk-yrityksistä on antanut tällaista koulutusta. Koulutukseen osallistuneiden määrällä mitaten eniten on osallistuttu työyhteisökoulutukseen ja prosessien ja laadun hallinnan koulutukseen. Henkilöstökoulutus keskittyy kasvuhakuisiin yrityksiin. Koulutusmäärissä eri toimialojen välillä ei ole merkittäviä eroja. Sen sijaan erityyppiset koulu-

tukset painottuvat hieman eri tavoin toimialojen välillä. Esimerkiksi kielikoulutus painottuu palvelualalle ja prosessien tai laadun hallinnan koulutus painottuu teollisuuteen. (Suomen Yrittäjät, 2002.)

Henkilöstökoulutusta järjestävien pk-yritysten osuus		81,0 %	
Henkilöstökoulutuspäiviä yritystä kohden		40,9 %	
Henkilöstökoulutuspäiviä työntekijää kohden (Työnantajayrityksen keskipakko 13)		3,1 %	
Koulutusmuoto	Koulutusta antaneiden yritysten osuus, %	Osallistuneita työntekijöitä	Koulutuspäiviä työntekijää kohden
Tutkintoon johtava koulutus	27	1	8,0
Kielikoulutus	13	1	1,6
Työyhteisökoulutus	32	4	1,6
Prosessien tai laadun hallinta	32	4	2,0
Taloushallintokoulutus	34	1	1,9
Tietotekniikkakoulutus	42	3	2,4
Muu koulutus	31	3	2,6
Henkilöstökoulutukseen osallistuneiden työntekijöiden osuus		54,0 %	

Lähde: Suomen Yrittäjät, Henkilöstökoulutus pk-yrityksissä 2002.

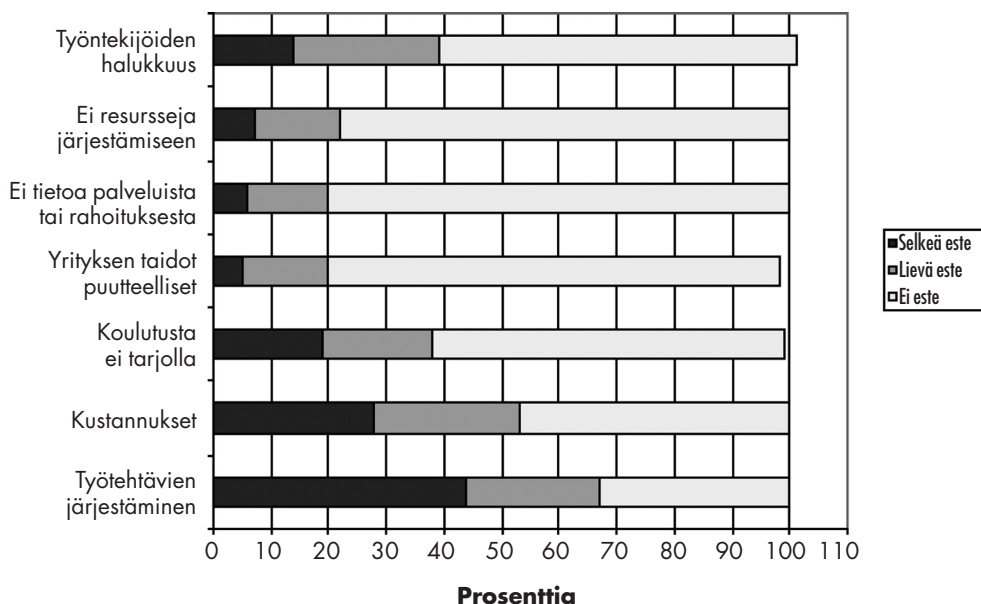
Taulukko 2. Pk-yritysten henkilöstökoulutus viimeisen 12 kuukauden aikana.

Henkilöstökoulutusta käytetään pk-yrityksissä eräänä kasvukeinona. Vahva kasvuhakuisuus edellyttää toisaalta myös samanaikaista henkilöstön kehittämistä. Selvästi kasvuhakuiset pk-yritykset, joita on noin 8 % pk-yrityksistä, käyttävät vuoden aikana 85 työpäivää henkilöstökoulutukseen. Ne yritykset, joiden tavoitteena on kasvaa mahdollisuuksien mukaan, käyttävät vuodessa 46 työpäivää henkilöstökoulutukseen. Pk-yrityksistä tällaisia yrityksiä on noin 47 %. Pk-yrityksillä, joilla ei ole kasvutavoitetta, henkilöstökoulutukseen käytetty työaika on selvästi keskimääräistä vähäisempää.

Henkilöstökoulutuksen järjestämisen esteet pk-yrityksissä

Pahimmaksi esteeksi henkilöstökoulutuksen järjestämiselle nousee työtehtävien järjestäminen koulutuksen aikana (Kuvio 2). Pk-yrityksistä lähes 70 % pitää työtehtävien järjestämistä koulutuksen esteenä. Noin 45 % pitää sitä selkeänä henkilöstön koulutuksen esteenä. Toiseksi pahimpana esteenä ovat henkilöstökoulutuksesta yritykselle aiheutuvat kustannukset. Tätä mieltä on

reilut 50 % pk-yrityksistä. Yritykselle sopivan henkilöstökoulutustarjonnan puutteellisuutta arvostelee lähes 40 % pk-yrityksistä. Lähes 20 % pk-yrityksistä pitää koulutuksen tarjonnan puutteellisuutta selkeänä henkilöstökoulutuksen järjestämisen esteenä. Tyytymättömmimpiä tarjontaan ovat rakennusalan yritykset, joista lähes puolet arvioi tarpeisiinsa sopivan koulutuksen liian vähäiseksi. Tyytyväisimpiä koulutustarjontaan ovat yli 50 työntekijän yritykset. Tämä saattaa johtua siitä, että suuremmille yrityksille myös mahdollisesti tarjotaan enemmän henkilöstökoulutusta. (Suomen Yrittäjät, 2002.)



Kuvio 2. Henkilöstökoulutuksen toteuttamisen esteet pk-yrityksissä, % työnantajayrityksistä
Lähde: Suomen Yrittäjät, Henkilöstökoulutus pk-yrityksissä 2002.

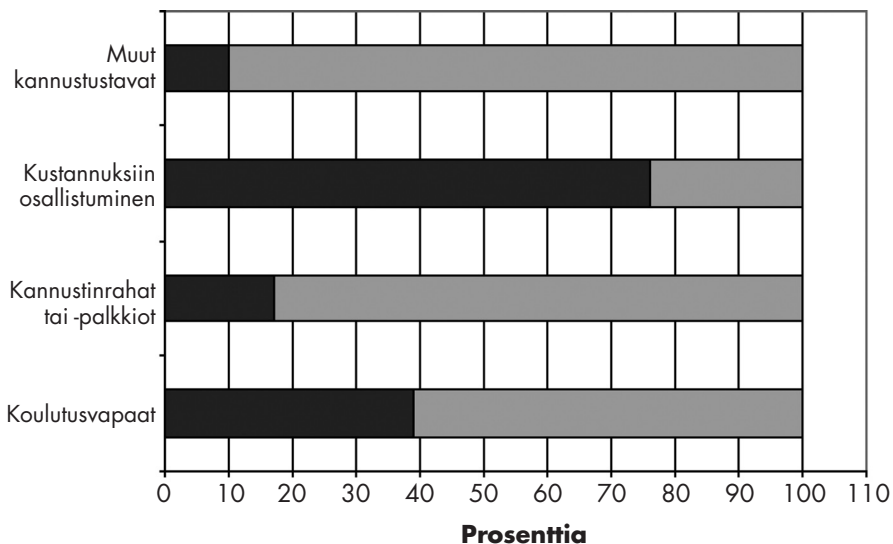
Työntekijöiden motivaation puute on lähes yhtä merkittävä henkilöstökoulutuksen järjestämisen este kuin henkilöstökoulutustarjonnan puutteellisuus. Lähes neljässä kymmenestä yrityksestä arvioidaan, että työntekijöiden vähäinen motivaatio koulutukseen on ainakin lievä este henkilöstökoulutukselle. Selvimmin heikko motivaatio tulee esiin rakennusalalla, jossa joka toinen yritys pitää tätä esteenä. Myös 10–19 hengen yrityksissä motivaatio henkilöstökoulutukseen näyttää olevan muita yrityskokoja heikompaa. Koulutukseen motivoituneimmat työntekijät ovat palvelualoilla ja kasvuhakuisissa yrityksissä.

Noin joka viides yritys pitää henkilöstökoulutuksen ainakin lievänä esteenä yrityksen tietojen ja taitojen puutetta koulutuksen järjestämiseen, rahoitukseen sekä koulutuksen etsimiseen. Yrityksen tiedot ja taidot koulutusasioissa paranevat yrityskoon ja näin resurssien kasvaessa. Yli 50 työntekijän yrityksistä edellä olevat ongelmat koskevat vain noin joka kymmenettä yritystä. Toimialoittaisessa tarkastelussa parhaat tiedolliset ja taidolliset resurssit ovat palvelualan yrityksissä, heikoimmat rakennusalalla.

Henkilöstökoulutukseen kannustaminen

Pk-yrittäjistä noin 40 % on sitä mieltä, että työntekijöiden haluttomuus on ainakin lievä este henkilöstökoulutuksen järjestämisessä. Yritykset käyttävät useita eri kannustimia, joilla työntekijöiden halukkuutta sekä henkilöstökoulutukseen että työntekijöiden omaehtoiseen koulutukseen pyritään lisäämään (Kuvio 3). Koulutuskustannuksiin on osallistunut noin 75 % kaikista pk-yrityksistä ja noin 93 % henkilöstökoulutusta järjestäneistä tai työntekijöiden omaehtoista koulutusta tukeneista pk-yrityksistä. Eniten koulutuksen kustannuksiin osallistuvat yli 50 työntekijän yritykset, joista yhdeksän kymmenestä maksaa koulutuksesta ainakin osan. Myös palvelualalla sekä kasvuhakuisissa yrityksissä osallistutaan muita enemmän koulutuksen kustannuksiin. (Suomen Yrittäjät, 2002.)

Koulutusvapaita on tarjonnut työntekijöille lähes 40 % pk-yrityksistä. Koulutusvapaisiin myönteisimmin suhtaudutaan yli 50 työntekijän yrityksissä, palvelualalla ja kasvuhakuisissa yrityksissä. Vähiten kouluttautumisvapaat ovat käytössä mikroyrityksissä ja teollisuudessa. Varauksellisimmin henkilöstökoulutuksen lisäämiskeinona suhtaudutaan kannustinrahoihin tai -palkkioihin. Lähes 20 % pk-yrityksistä on käyttänyt tätä motivointikeinoa. Kannustinpalkkiot tai -rahat ovat muita hieman enemmän käytössä teollisuuden alalla sekä yli 20 työntekijän yrityksissä. Muita kannustinkeinoja on käytössä 10 % pk-yrityksiä. (Suomen Yrittäjät, 2002.)



Kuvio 3. Henkilöstökoulutuksen ja omaehtoisen koulutuksen lisäämiskeinot pk-yrityksissä, % työnantajayrityksistä.

Lähde: Suomen Yrittäjät, *Henkilöstökoulutus pk-yrityksissä 2002*.

Käsitykset työssä oppimisesta

Mestarikiltaneuvosto ja Suomen Yrittäjät teetti (2001) Taloustutkimuksella selvityksen, jossa tutkittiin kädentaitoammattien ja -työtehtävien arvostusta. Selvityksen perusteella näyttää siltä, että yritykset, työssä oppijat sekä ammatillisen koulutuksen suorittaneet opiskelijat arvostavat työssä oppimisen korkealle oppimisen näkökulmasta. Heitä huomattavasti kriittisemmin työssä oppimiseen suhtautuvat opettajat. Yritysten arvostus oppilaitoksessa oppimiseen on puolestaan huomattavasti kriittisempää kuin opettajien näkemys. Yhteisymmärryksen, toimivien ja laadukkaiden työssä oppimisen mallien löytämiseksi tulee sekä yrittäjien että oppilaitosten tiivistää yhteistyötään. Keskusteluksi ei riitä pelkästään käytännön toimenpiteistä sopiminen, vaan tulisi löytää yhteinen käsitys jo työssä oppimisen ja koulussa oppimisen merkityksestä ammattitaidon kehittämisessä.

Yritysten koulutusjärjestelmätuntemus

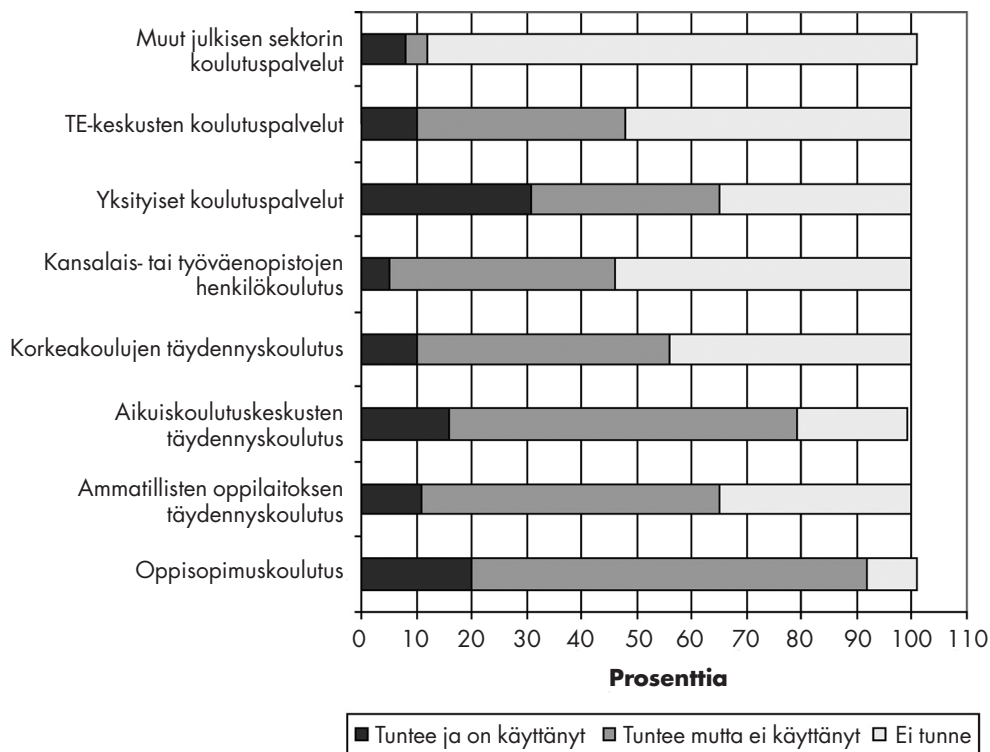
Suomen Yrittäjät selvitti keväällä 2002 toteuttamassaan yritysbarometrisa sitä, kuinka hyvin pk-yritykset tuntevat ja käyttävät koulutuspalveluja. Työssä oppiminen on keskeisen osa näitä koulutuksen muotoja. Mikäli yritys ei tunne eikä käytä koulutuspalveluja, ei myöskään synny työssä oppimissuhteitakaan.

Yrityksille on tarjolla useita erilaisia koulutuspalveluja. Näiden tunnettuus ja käyttö vaihtelevat pk-yrityksissä huomattavasti (Kuvio 4). Parhaiten koulutuspalveluista tunnetaan oppisopimuskoulutus ja aikuis-koulutuskeskusten täydennyskoulutus. TE-keskusten koulutuspalvelut sekä kansalais- ja työväenopistojen henkilöstökoulutus ovat heikoimmin tunnettuja. Yksityisiä koulutuspalveluja ja oppisopimusta käytetään pk-yrityksissä useimmiten.

Oppisopimuskoulutuksen tuntee reilut 90 % ja sitä on käyttänyt noin 20 % pk-yrityksistä. Oppisopimuskoulutus tunnetaan parhaiten teollisuuden yrityksissä ja heikoimmin palvelualan yrityksissä. Aikuiskoulutuskeskuksen täydennyskoulutuksen tuntee lähes 80 % ja sitä on käyttänyt noin 15 % pk-yrityksistä. Nämä palvelut tuntevat heikoimmin kaupan alan yritykset. Ammatillisten oppilaitosten täydennyskoulutuksen ja yksityiset koulutuspalvelut tuntevat 65 % pk-yrityksistä. Ammatillisten oppilaitosten täydennyskoulutusta on käyttänyt 10 % pk-yrityksistä.

TE-keskusten tarjoamia koulutuspalveluja tuntee alle 50 % ja niitä on käyttänyt noin 10 prosenttia pk-yrityksistä. Heikointa näiden palveluiden tuntemus on kaupan alalla. Korkeakoulujen täydennyskoulutusta on myös-

kin käyttänyt 10 % pk-yrityksistä. Kansalais- ja työväenopistojen henkilöstökoulutuksen käyttö on alle 5 %.



Kuvio 4. Koulutuspalvelujen tunnettuus pk-yrityksissä, % työnantajayrityksistä.
Lähde: Suomen Yrittäjät, Henkilöstökoulutus pk-yrityksissä 2002.

Työssä oppimisen volyymit

Yritysten näkökulmasta työssä oppimisesta ei voi tarkastella ainoastaan ammatillisen toisen asteen näkökulmasta eikä jakaa tiukkaa rajaa nuoriso- tai aikuiskoulutuksen välille. Yrityksille ammatillisen koulutuksen keskeinen funktio on ammattitaitoisen työvoiman saanti ja työssä oppiminen liittyy ammattitaidon saavuttamiseen.

Kaikilla koulutuksen tasoilla aina perusopetuksesta korkeakouluopetukseen pyritään lisäämään yhteyksiä työelämään. Perusopetuksessa tavoitteena on tutustua työn tekemiseen, jotta nuori saa kokemuksia ammatinvalintansa tueksi. Ammatillisessa koulutuksessa harjoitellaan koulussa opittua aidossa työympäristössä. Yhä enemmän ja laajemmin osa oppimisesta, koulutuksen sisällöistä ja tavoitteista on siirtynyt työpaikoilla tapahtuvaksi työssä oppimiseksi.

Arvio:	
• Ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppijat	45 000
• Ammattikorkeakoulujen työharjoittelijat	24 000
• Oppisopimuskoulutusopiskelijat	25 000
• Peruskoulun TET-jaksolla olevat koululaiset	62 000
• Työvoimapoliittinen koulutus	45 000
• Yliopistokoulutus	20 000
• Yhteensä	221 000
(n. 8,5 % työvoimasta)	

Lähde: *OPM, TM 2001*

Taulukko 3.

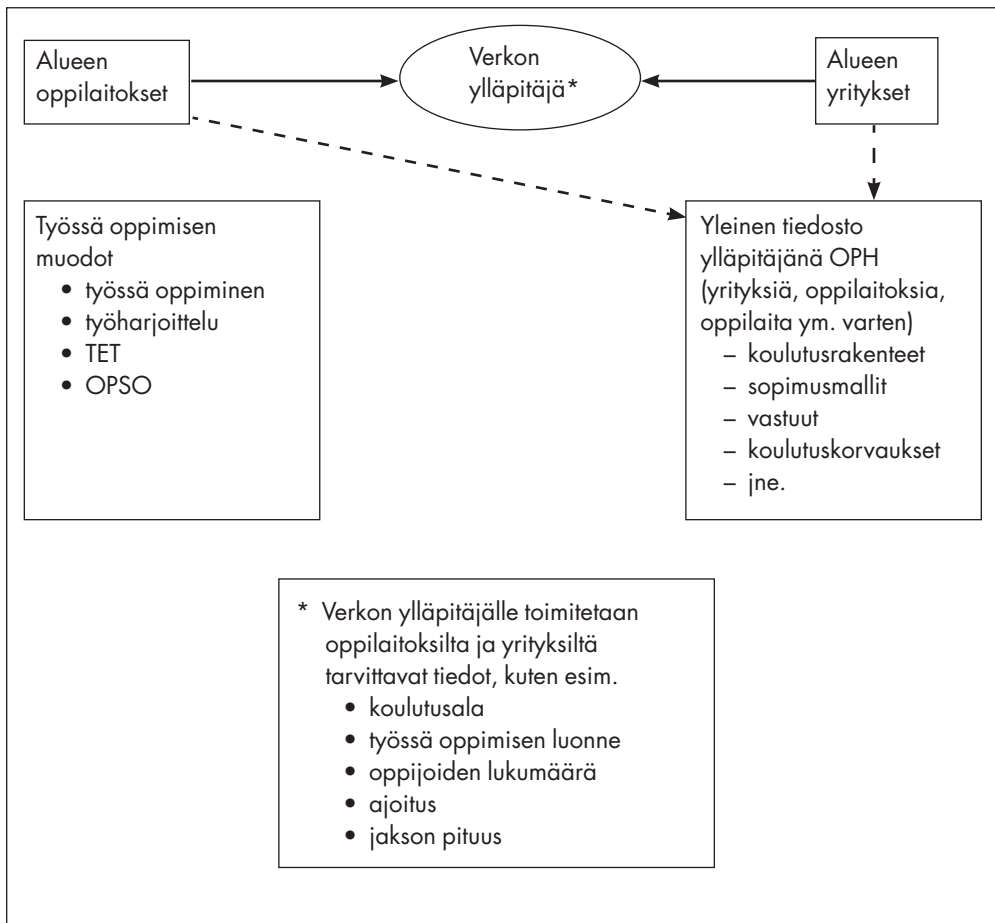
Arvio yrityksissä olevien työhön tutustujien tai työssä oppijoiden määrästä vuositasolla.

Suomessa on noin 220 000 yritystä. Keskimäärin jokaisessa yrityksessä on vuoden aikana joku henkilö työssä oppimistarkoituksessa, mikäli paikat jakautuisivat tasaisesti. Kuitenkin työssäoppimisjaksot keskittyvät tiettyihin yrityksiin niin, että vuonna 2000 noin puolella yrityksistä oli ollut työssä oppijoita oppilaitoksista. 60 %:lla näistä yrityksistä on ollut harjoittelusta myönteisiä kokemuksia. Suurin syy siihen, miksi yritykseen ei ole otettu työharjoittelijoita on tiedonpuute tai se, ettei yrityksessä katsota tarvittavan harjoittelijoita.

Useimmiten työssä oppimisjaksot keskittyvät koulujen lukukausien ajalle ja erityisesti myöhäissyksyyn ja kevääseen. Joihinkin yrityksiin, erityisesti niihin, jotka tunnetaan hyvin ja jotka ovat hoitaneet tutustumisjaksot hyvin, saatetaan ottaa yhteyttä useita kertoja kuukaudessa jonkin edellä olevan tyyppisen työssä oppimisjakson järjestämiseksi. Teollisuus ja työnantajat toteaa jäsenyrityksilleen tekemän osaamistarveluotaimen perusteella (2001), että ammatillisessa koulutuksessa yhdessä lukukaudessa täytyisi olla työssä oppimista 2–4 kuukauden jaksoissa. Työssä oppimis- ja harjoittelujaksoja täytyisi jakaa oppilaitoksissa opiskeleville tasaisesti ympäri vuoden.

Yritysten näkökulmasta työssä oppimisen järjestämistä tuotannollisesti tms. syystä parhaaseen ajankohtaan häiritsee joissain tapauksissa byrokraattisuus. Esimerkiksi työssä oppimisen toteuttaminen kesällä estyy usein siihen, että oppilaitos on suljettu eikä tarvittavaa ohjausta ole saatavissa.

Työssäoppimisjaksojen koordinointi on puutteellista siten, että alueellinen oppilaitosten välinen yhteistyö puuttuu usein. Tämä alueellinen koordinointi tulisi järjestää. Oppilaitokset voisivat perustaa yhteistyössä yritysten kanssa työssä oppimisen verkon, johon sekä oppilaitokset että yritykset voisivat ilmoittaa työssä oppimisen tarpeitaan ja jossa sijaitisivat keskeiset sopimus yms. lomakkeet kaikilta työssä oppimisen muodoista. Työssä oppimisen verkko voisi olla seuraavanlainen:



Kuvio 4. Suomen Yrittäjien ehdotus työssä oppimisen verkoksi

Työssä oppimisen järjestämiseen tarvitaan yritykseltä monenlaisia tietoja ja taitoja sekä monia erilaisia resursseja, kuten tietoa oppimisen tarkoituksesta, tavoitteista ja sisällöistä, työtehtävien järjestelyä, työpaikalla tapahtuvaa tiedottamista, työhön perehdyttämistä, ohjausta ja arviointia.

Työssä oppiminen tulee entisestään laajenemaan. Oppimisen rajat hälvenevät ja oppilaitosten fyysisten rakenteiden merkitys vähenee. Työssä oppiminen merkitsee myös opettajuuden muutosta. Opettajasta tulee enemmän ohjaaja, tukija, tiedon lähteille saattaja, oppimisen organisoija sekä yhteyksien luoja. Myös yritykset avautuvat enemmän ympäristöönsä. Ne menestyvät, jotka pystyvät uudistumaan, säilyttämään korkean ammattitaidon ja löytämään oikeat toimintaverkostot. Työssä oppiminen on yksi osa näihin haasteisiin vastaamista.

Johtopäätökset

Yhä suurempi osa uusista työpaikoista syntyy pieniin ja keskisuuriin yrityksiin. Näissä työpaikoissa on kysyntää erityisesti ammatillisen toisen asteen koulutuksen suorittaneista henkilöistä. Ammattitaitoisen työvoiman kysyntä tulee lisääntymään suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle. Yritysten väheneminen on kuitenkin uhka työllisyydelle ja hyvinvointiyhteiskunnan kehitykselle.

Ammatillisen koulutuksen aikana tulisi ainakin osa työssä oppimisesta suorittaa pk-yrityksissä. Nämä tarjoavat hyvän mahdollisuuden tutustua laajalaisesti koko yrityksen toimintaprosesseihin sekä yrittäjyyteen. Opiskelija saa lisäksi mahdollisuuden arvioida pk-yritystä työpaikkana. Työssä oppimisesta, esimerkiksi sen sisällöistä, vastuista ja ohjauksesta, täytyy sopia aina opiskelijan, yrityksen edustajan ja oppilaitoksen välillä, työssäoppimisjakson onnistumisedellytysten lisäämiseksi. Ohjauksen tulee olla säännöllistä.

Pienimissä yrityksissä ei ole välttämättä riittävästi tietoa työssä oppimiseen tai muihin koulutukseen liittyvistä asioista. Työpaikkaohjaajakoulutusta tulisi aiempaa enemmän kohdentaa pieniin yrityksiin ja se tulisi toteuttamismuodoltaan painottua työpaikalla tapahtuvaksi. Samalla voidaan tarvittaessa kartoittaa esimerkiksi yrityksen koulutus- ja kehittämistarpeita. Myös työpaikkaohjaajakoulutuksen sisältöjä tulisi laajentaa siten, että yritys saisi perustietoja ammatillisesta ja korkea-asteen koulutuksesta.

Eri koulutusasteiden työssäoppimiskäytännöt poikkeavat toisistaan. Erityisesti ammatillisen toisen asteen koulutuksen sekä ammattikorkeakoulun työssäoppimiskäytäntöjä pitäisi ainakin osittain yhtenäistää sekä laatia yhteisiä oppaita työnantajille työssäoppimisen eri muodoista sekä niihin liittyvistä erityispiirteistä.

Pienten yritysten työntekijöiden koulutustaso on keskimäärin heikompi kuin suurten yritysten henkilöstön. Lisäksi pienessä yrityksessä yrittäjän itsensä ammatti- ja yrittäjäosaamisella on keskeinen asema yrityksen menestymisessä. Tästä syystä koulutuksen järjestäjien tulee keskittää aktiivisesti valtion tukemia koulutus- ja kehittämispalveluitaan pienille yrityksille. Tällaisen mahdollisuuden tarjoaa esimerkiksi Noste-ohjelma.

LÄHTEET

- Suomen Yrittäjät, 2002. Henkilöstökoulutus pk-yrityksissä. Pasi Holmin ja Veli-Matti Lampun laatima yhteenveto kevään 2002 yritysbarometrin koulutusta koskevista kysymyksistä. Julkaisematon.
- Opetusministeriö ja työministeriö, 2001. Suomen Yrittäjien tekemä arvio eri koulutusmuodoissa olevien työssä oppijoiden määrästä ministeriöiden antamien opiskelijalukujen perusteella.
- Taloustutkimus, 1998. Tiedotusaineistoa pk-yrityksille. Suomen Yrittäjien tilaama kysely pk-yritysten työvoimatarpeista.
- Taloustutkimus, 2001. Kädentaitoammattien ja -työtehtävien arvostus. Mes-tarikiltaneuvoston ja Suomen Yrittäjien Taloustutkimuksella teettämä selvitys.
- Teollisuus ja työnantajat, 2001. Osaamistarveluotain.
- Tilastokeskus, 1995. Palkkarakennetilasto
- Tilastokeskus, 2001. Suomalainen yritys rakenne.
- Työministeriö, 2000. Työolobarometri

Reino Kaislasuo

työpaikkakouluttaja

Erteline Oy

6 TYÖSSÄ OPPIMINEN TYÖYHTEISÖSSÄ

Pennalassa toimiva Erteline Oy on Suomen suurin yksittäinen erikoiskalusteiden valmistaja, jonka tuotannosta noin puolet muodostuu laivojen hyttikalusteista. Yhtiön muut toimialat ovat hotelli- ja kirjastokalusteet sekä asiakaskohtaiset erikoistyöt. Osake-enemmistö on yhtiön toimivalla johdolla. Työntekijöitä yrityksessä on reilut sata ja vuoden 2002 liikevaihto oli 7,9 miljoonaa euroa.

Erteline Oy:ssä on jo vuosia toteutettu tutkintotavoitteista oppisopimuskoulutusta ja osaamisen jatkuva kehittäminen on yhteinen asia koko henkilöstölle. Tutkintotavoitteinen oppisopimuskoulutus on kirjattu Erteline Oy:n henkilöstön kehittämissuunnitelmaan. Ammatillisen jatko- ja täydennyskoulutuksen tavoitteena on oppisopimus pohjaisesti suoritettu ammattitutkinto koko henkilöstölle vuoden 2005 loppuun mennessä.

Erteline kouluttaa

Vuonna 2000 työvoimahallinto palkitsi Ertelinen edistyksellisenä oppisopimuskouluttajana ja tälläkin hetkellä vastaavassa koulutuksessa on yhteensä 7 naista ja 18 miestä.

Viime vuoden alussa koulutuksen aloittaneet valmistuvat alkuvuodesta puusepän perus- ja teollisuuspuusepän ammattitutkinnon näyttöjen jälkeen. Tekniikan erikoisammattitutkintoon tähtäävä koulutus alkoi syyskuussa 2002 ja päättyy vuoden 2004 lokakuussa. Kaikkia oppisopimuskoulutuksesta valmistuneita odottaa työpaikka Ertelinellä.

AiHe-projektissa yritys on mukana paitsi oppisopimuskouluttajana, niin myös osallistumalla *työssä oppiminen ja työelämäyhteistyö asiantuntijatyöryhmän* toimintaan. Artikkelin kirjoittaja on jäsenenä työryhmässä.

Oppiminen työssä tulee olemaan nyt ja tulevaisuudessakin tärkeimpiä ammattiin kouluttautumisen muotoja.

Työssä oppimista järjestetään erilaisille opiskelijaryhmille, joita voivat olla seuraavat:

- Peruskouluista tulevat oppilaat, jotka ovat 1–2 viikon jaksoissa työelämään tutustumassa.
- Erilaisista ammattioppilaitoksista tulevat, joiden työssä oppiminen voi koostua useista harjoittelujaksoista.
- Ammattikorkeakouluista tulevat, joiden työharjoittelu painottuu enemmän suunnittelu ja kehittämistehtäviin.
- Aikuisopiskelijat, jotka suunnittelevat alan vaihtoa, tai ovat olleet jonkin aikaa työttöminä ja haluavat opiskella uuden ammatin.
- Jo työelämässä olevat aikuiset, jotka haluavat kehittää ammattitaitoaan tutkintotavoitteisen oppisopimuskoulutuksen ja siihen liittyvän työssä oppimisen avulla.
- Maahanmuuttajat, jotka opiskeltuaan riittävän kielitaidon haluavat opiskella uuden ammatin tutkintotavoitteisen oppisopimuskoulutuksen kautta.

Opiskelijan valinta oppisopimuskoulutukseen

Työpaikan näkökulmasta on tärkeä kiinnittää huomiota oppisopimusopiskelijoiden valintaan. Valintamenettelyssä tulee selvittää hakijan henkilökohtaiset edellytykset ja motiivi haettavaan tehtävään. Opiskelijoiden valinta riippuu myös siitä, minkälaisesta koulutusryhmästä kulloinkin on kyse ja haetaanko isompaa ryhmää, vai onko kyse muutamasta henkilöstä.

Opiskelijoiden opiskelutausta ja aikaisempi työkokemus selvitetään hyvin perusteellisesti erillisellä kyselylomakkeella, osaamiskartoituksella sekä henkilökohtaisella haastattelulla. Mukana alkuhaastattelussa voivat olla oppilaitoksen edustaja, oppisopimustoimiston edustaja ja yrityksestä henkilöstöhallinnon edustaja sekä työpaikkaohjaaja.

Valintamenettelyssä huomioidaan myös henkilökohtaistaminen, joka on mukana koko työssäoppimisprosessin ajan, aina loppuarviointikeskusteluun saakka.

Alkuperehdytys työpaikalla

Kun työssä oppija tulee ensimmäisen kerran uutena henkilönä työpaikalle, hänellä on varmasti hieman pelonsekaiset tunteet ja ajatukset. Siksi on erittäin tärkeää, että ensimmäiseen työpäivään ja alkuperehdytykseen panostetaan hyvin.

- Oppija otetaan vastaan avoimesti. Hänet tutustutetaan uuteen työpaikkaan ja tehdään työpaikkakerros. Sen aikana selvitetään ympäristö, jossa työskentely tapahtuu, sekä huomioidaan työpaikan muut tilat tarpeen mukaan.
- Oppijalle selvitetään työyhteisön pelisäännöt ja menettelytavat yleisimmissä tilanteissa. Erillinen työntekijöiden alkuperehdytyskortti varmistaa, että perehdytykseen liittyvät asiat käydään järjestelmällisesti läpi.
- Oppijalle selvitetään hyvin perusteellisesti työpaikan turvallisuusohjeet ja menettelytavat poikkeustilanteissa. Oppija perehdytetään yrityksen turvallisuus-, alkusammutus- ja ensiapuohjeisiin, jotka annetaan hänelle.
- Oppijalle esitellään työpaikan luottamushenkilöt sekä työtoverit ja nimetään työpaikalta tukihenkilö (ns. kummi).
- On muistettava, että perusteellisesti suoritettu alkuperehdytys antaa hyvän kuvan työpaikasta ja poistaa monia ennakkoluuloja, joita uudella henkilöllä usein on uuteen työpaikkaan tullessa.

Työssä oppiminen oppisopimuskoulutuksessa

Lähtökohtana on, että henkilö on osoittanut halukkuutensa suorittaa tutkinto oppisopimuskoulutuksena, jolloin hänen tavoitteenaan on oppia uusi ammatti tai kehittää ammattitaitoaan oppisopimuskoulutuksen avulla.

- Kartoitetaan oppijan työhistoria ja osaamistaso haastattelulla ja erillisellä osaamiskartoituslomakkeella, ja samalla selvitetään oppijan kanssa, mitä erityisesti huomioitavia asioita ja toivomuksia hänellä on työssäoppimajakson suhteen.
- Laaditaan ja tarkistetaan oppijan kanssa hänen henkilökohtainen työssä oppimisen suunnitelmansa. Sen pohjana on henkilökohtaiseen opiskeluohjelmaan suunniteltu tuntimäärä ja tutkinnon perusteista löytyvät ammattitaitovaatimukset. Suunnitelma toteutetaan oppijan kanssa yhteisesti sovitulla tavalla, huomioiden tulevan tehtävän vaatimukset sekä oppijan osaamistaso ja tavoitteet.
- Seurataan harjoittelutuntien kertymää erityisellä seurantalomakkeella, johon oppija merkitsee päivittäin kertyneet työharjoittelutuntinsa. Seurantalomake on laadittu yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa siten, että työharjoittelutehtävät on jaettu osioihin koneen tai työtehtävän mukaan ja oppija merkitsee tunnit lomakkeelle päivittäin suoritettujen työtehtävien mukaan. Lomakkeella seurataan työharjoittelutuntien kertymää eri aihealueilla ja se palautetaan aina jakson lopussa työpaikkaohjaajalle.
- Oppija käy yhdessä ohjaajan kanssa palautekeskustelun lomakkeen pohjalta työharjoittelun toteutumisesta menneenä jaksona. Samalla selvitetään, mitä asioita tulisi erityisesti ottaa huomioon uudella seurantalajaksolla.

Seurantalomake on hyvä työkalu työpaikkaohjaajalle, sillä sen avulla hän pystyy seuraamaan hyvin, että kaikki ne työtehtävät ja koneet, jotka koulutuksen aikana oli yhdessä oppilaan kanssa sovittu, tulee työssäoppimisjakson aikana opiskeltua.

Teoriaopetus

Tutkintotavoitteiseen oppisopimuskoulutukseen kuuluu olennaisena osana myös teoria-asioiden oppimista. Varsinkin sellaisille aikuisopiskelijoille, joilla edellisestä opiskelusta on kulunut useita vuosia, teoriaopetus saattaa olla jo ajatuksenakin pelottava. Siksi opetus olisi saatava mahdollisimman käytännönläheiseksi.

- Mikäli mahdollista, opetus tulee järjestää työpaikan tiloissa. Se on usein vaikeaa varsinkin pienemmissä yrityksissä.
- Olisi hyvä, jos osan teoriaopetuksesta voisi antaa yrityksen oma henkilöstö. Työpaikkakouluttajien sitoutuminen tavoitteisiin kasvaisi ja opetus tuntuisi oppijoista käytännönläheiseltä ja olisi varmasti mielekkäämpää.
- Tietopuolisessa opetuksessa voi hyvin käyttää myös materiaalitoimitajia, koska heillä on yleensä edustamansa alan viimeisintä tietoa ja he yleensä tulevat mielellään kertomaan siitä opiskelijoille.

Teoriaopetusta voidaan yleensä räätälöidä hyvinkin käytännönläheiseksi ja aikuisopiskelijoille sopivaksi. Asiasisältö ja lukujärjestys tulee sopia koulutusta järjestävän oppilaitoksen kanssa. Tärkeintä on, että aineisto ja opetus palvelevat työssä oppimista ja tutkinnon saavuttamista sekä oppijan ja työnantajan yhteisiä tavoitteita.

Työssä oppimisen arviointi ja henkilökohtaistaminen

Oppijan kehittymistä arvioidaan säännöllisin välein. Arviointiin osallistuvat oppijan esimies, työpaikkaohjaaja ja työryhmän tai tiimin jäseniä, jotka ovat osallistuneet oppijan ohjaamiseen sekä opiskelija itse.

- Työpaikkakouluttaja sekä oppija käyvät yhdessä palautekeskustelun arviointien pohjalta. Keskusteluun kannattaa varata riittävästi aikaa, jotta yhdessä voidaan keskustella siitä, missä asioissa kuluneella jaksolla onnistuttiin ja mitkä asiat vaativat parannusta. Samalla voidaan tarkastella työssä oppimisen suunnitelmaa. Onko tarvetta muuttaa harjoittelutuntien määrää tai harjoittelutehtäviä.

- Arvioinnissa ja palautekeskustelussa on ensiarvoisen tärkeää, että oppijaa kannustetaan tuomaan esille omat näkemyksensä kuluneesta jaksosta, niin hyvät kuin huonotkin kokemukset. Arviointikeskustelut ovat ehdottoman luottamuksellisia.
- Työssä oppimisen aikana oppijalle tulee järjestää mahdollisuus koulutuksen ja työharjoittelun arviointiin erikseen tätä tarkoitusta varten laaditulla kyselylomakkeella. Arvionti voi tapahtua ensimmäisen kerran ½ vuoden kuluttua koulutuksen alkamisesta. Riippuen oppisopimuksen kestosta kyselyn voisi tehdä uudestaan, esimerkiksi puolen vuoden välein ja koulutuksen päättyessä.
- Päättöarviointiin tulee myös ottaa mielipiteet henkilöiltä, jotka ovat osallistuneet oppijan ohjaamiseen ja opastamiseen työpaikalla. Samalla arvioinnissa tulee ottaa huomioon myös oppijan oma näkemys osaamisensa tasosta. Päättöarviointi on tärkein oppimisen mittari näyttötyön lisäksi.

Arvioitaessa oppijan kehittymistä työssäoppimisjakson aikana on uskallettava ottaa huomioon myös mahdollisuus, että oppija ei sovellu kyseiselle ammattialalle. Jos asia on tullut esiin työssäoppimisjaksojen aikana, on kysyttävä, onko järkevää jatkaa opiskelua, vai tulisiko oppijalle ehdottaa jotain toista alaa ja kouluttautumisen muotoa.

Yrityksen näkökulmasta huomioon otettavia asioita

Työssä oppimisen tai oppisopimuskoulutuksen järjestäminen yrityksissä ei ole mikään helppo asia, koska se vaatii aina ylimääräisiä järjestelyjä sekä lisäpanostuksia oppimisen ohjaukseen ja työjärjestelyihin. Seurauksena on aina ylimääräisiä kustannuksia yritykselle, eikä aina voida olla varmoja siitä, että lisäpanostukset tuottavat hyödyn, jota yritys niiltä odottaa. Monet tahot vaikuttavat työssä oppimisen organisoinnin taustalla, mutta yritysten näkökulmasta tulisi ainakin ottaa huomioon seuraavat tärkeät asiat:

- **Yritys kantaa aina osan työssä oppimisen kustannuksista**
 - tuottavuuden laskuna
 - kouluttajapanoksella (henkilöresurssit)
 - kapasiteetin menetyksenä
 - työjärjestelyjen lisääntymisenä
- **Henkilöstön kuormitus lisääntyy**
 - oman työn ohessa kouluttautuminen
 - oman työn ohessa ohjaaminen
 - aikataululliset paineet

Vaikeuksista huolimatta yrityksessä uskotaan, että työssä oppiminen ja tutkintotavoitteinen oppisopimuskoulutus sen erityisenä muotona ovat omiaan nostamaan alan ammatillista arvostusta. Oppisopimuskoulutus käytännönläheisenä koulutusmuotona tarjoaa yrityksille hyvän mahdollisuuden kohottaa henkilöstönsä osaamista ja onnistuneella työssä oppimisen organisoinnilla ja yhteistyöllä koulutuksen järjestäjän kanssa varmistetaan alalle uuden ammattitaitoisen ja motivoituneen työvoiman saanti.

KIRJOITTAJAT

Minna Issakainen, koulutustarkastaja, Keski-Uudenmaan ammattikoulutusyhtymä, Keski-Uudenmaan oppisopimuskeskus

Reino Kaislasuo, valmistuksen ohjaaja, työpaikkakouluttaja, Erteline Oy

Terttu Kiviranta, projektinjohtaja, Jyväskylän ammattiopisto, Taitava Keski-Suomi

Veli-Matti Lamppu, koulutusasiamies, Suomen Yrittäjät

Pirjo Malin, YM, psykologi, AiHe-projektin kehittämistoiminnan konsultti, Koulutuskeskus Salpaus

Esa Poikela, FT, professori, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Eduta-instituutti, johtaja

Marjut Silvennoinen, KM, tutkija, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Eduta-instituutti