



HAAGA-HELIA  
ammattikorkeakoulu

Mika Saranpää



# OHJAAJAN HÄTÄVARA

Osaamisen tunnistamisen ja työstä  
oppimisen ohjaamisen työkaluja  
ammattikorkeakoulututkintojen tekijöille



HAAGA-HELIA  
KEHITTÄMIS-  
RAPORTTEJA  
3/2007



# OHJAAJAN HÄTÄVARA

Osaamisen tunnistamisen ja työstä  
oppimisen ohjaamisen työkaluja  
ammattikorkeakoulututkintojen tekijöille

# Tiedustelut julkaisusta

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Contact Centre

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

© kirjoittaja ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

HAAGA-HELIA:n julkaisusarja

Kehittämismisraportteja 3/2007

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

Julkaisija: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Taitto: Oy Graaf Ab/Jani Osolanus

Kannen kuva: Marek Sabogal

ISSN 1796-7635

ISBN 978-952-5685-36-7 (pdf)

Edita Helsinki 2007

# Sisällys

<b>Esipuhe</b> .....	5
<b>Aluksi</b> .....	7

## I

### KORKEAKOULUTUTKINNOT TYÖN KEHITTÄMISESSÄ

<b>1 Kirjan käyttäjälle</b> .....	11
1.1 Mielekästä opiskelua kaikille! .....	11
1.2 Liike-elämä nopea, tutkinto hidas? .....	14
<b>2 Osaamisen tunnustamisesta ja tunnistamisesta, määrittelyitä</b> .....	17
2.1 Osaamisen tunnustaminen .....	17
2.2 Osaamisen tunnistaminen .....	20
2.3 Henkilökohtaistaminen ja kontekstuaalisuus .....	22
<b>3 Ramona-projekti</b> .....	25
3.1 Taustaa .....	25
3.2 Mentoreiden ja opettajien kysyvä ääni .....	26
3.2.1 Kysymyksiä työstä oppimisen käytännöistä ammattikorkeakoulutasolla .....	26
3.2.2 Tutkinon tekemisestä liiketoiminnan strategiseen kehittämiseen .....	28
3.2.3 Tunnustaminen ja moraali .....	29
3.2.4 Opetussuunnitelma mentorien ja opettajien yhteisenä haasteena .....	31
3.2.5 Opiskeluprosesseja ohjaavien normien ajanmukaisuus .....	32
3.2.6 Toimialamuutos Ramonan taustalla .....	34
3.3 Ramonassa kokeiltuja ratkaisuja .....	36
3.3.1 Oppimistehtävät .....	36
3.3.2 Osaamisen tunnistamisen kehä ja työstä oppiminen .....	38
3.4 Ramonasta eteenpäin .....	42
3.5 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen reunaehdot .....	45

## II

# TYÖKALUJA OSAAMISEN TUNNISTAMISEEN JA KEHITTÄMISEEN

---

<b>1</b>	<b>Peruskomponentteja</b> .....	49
<b>2</b>	<b>Hengen työkalut</b> .....	51
<b>3</b>	<b>Puhe on ohjaajan työkalu</b> .....	53
3.1	Yleistä .....	53
3.2	Kysymyssarjat .....	54
3.3	Asteikot .....	57
3.4	Tulevaisuuden muistelu .....	58
3.5	Aika: kalanruoto ja aurinkokello .....	60
<b>4</b>	<b>Oppimisen arviointi ohjaten</b> .....	63
4.1	Puhe oppimisesta .....	63
4.2	Oppimistyökalu .....	69
<b>5</b>	<b>Osaamisen ja osaamisen kehittymisen arviointi ohjaten</b> .....	71
5.1	Paikoitus .....	71
5.2	Yksi tapa jäsentää asiantuntijaksi kehittyminen .....	72
5.3	Yksi tapa ajatella ja kuvata osaamisen laadullinen muutos .....	73
5.3.1	Osaamisen arvioinnin kohteet .....	73
5.3.2	Osaamisen arvioinnin kriteerit .....	75
5.3.3	Osaamisen arviointi .....	77
<b>6</b>	<b>Hankeperustainen opintojen suunnitteleminen</b> .....	79
<b>7</b>	<b>Työpaikan laatu- ja strategiatyökalut</b> .....	83
7.1	Taustaa .....	83
7.2	Tutka eli kehittämisen syklit .....	84
7.3	BSC eli tutkimukset osaksi strategisen liiketoiminnan kehittämistä .....	86
<b>8</b>	<b>Lopuksi</b> .....	89
	Kirjallisuus .....	90
	Ramona-liitteet .....	92

## III

# TYÖKALULIITTEET CD

---

# Esipuhe

■ Sekä rahoitus- että vakuutusallalla näkyi keväällä 2005 vahvat signaalit toimialan rakennemuutoksen etenemisestä: toimialat lähestyivät toisiaan, suuria fuusioita toteutettiin kansainvälisen kilpailukyvyn ylläpitämiseksi ja kilpailu asiakkaista kävi yhä kireämmäksi. Alan yritykset näkivät keskeiseksi kilpailutekijäksi henkilöstön osaamisen, ja alan kaikki keskeiset yritykset olivat valmiita yhteishankkeeseen. Tavoitteena oli kouluttaa toimialojen merkonomeista tradenomeja. Ramona-hanke sai alkunsa vauhdikkaasti. Ideaa kehiteltiin eteenpäin silloisen Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu Helian (nykyisin HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu) ja Vakuutusalan koulutuskeskuksen (nykyisin FINVA) kesken.

Ramona-hankkeen nyt päättyessä on ilo todeta, että muuntokoulutus osui todella tärkeään ajankohtaan. Voidaan sanoa, että rahoitus- ja vakuutusala on sulautunut yhdeksi finanssitoimialaksi. Henkilöstön osaamisvaatimukset ovat muuttuneet. Toimialan työt ovat nykyisin vaativia asiantuntijatehtäviä – siis tradenomien tutkinto soveltuu näihin työtehtäviin erinomaisesti. Ramona-projekti on toiminut opetuksen uudistajana, yritysten henkilöstön kehittämisen uusien muotojen pilotoijana ja aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen mallien kehittäjänä.

Yhteistyö on tuottanut tulosta. Haluankin esittää lämpimät kiitokseni onnistuneesta yhteistyöstä Finanssi- ja vakuutuskoulutus FINVAN toimitusjohtaja, rehtori Hannele Ikoselle ja HAAGA-HELIAN kehitysjohtaja Paula Kinnuselle. Teidän ansiotanne on se, että Ramona-hanke saatiin haettua ja suunniteltua. Kiitokseni kaikille ohjausryhmämme jäsenille – yhteistyö on ollut rakentavaa ja innostunutta. Suuren työn tekivät HAAGA-HELIAN liiketalouden yksikön opettajatiimin jäsenen. Lämmin kiitokseni opettajatiimin vetäjä Irene Uusitalolle ratkaisevan tärkeästä ja sitoutuneesta työstä. Suurimman urakan olette tehneet te Ramona-opiskelijat: mitä lämpimimmät onnittelut sinulle tutkinnon johdosta! Haluan myös muistaa kiitoksin Ramona-opiskelijoiden työpaikkojen mentoreita tuesta ja työstä, jonka olette opiskelijoiden eteen tehneet.

Ramonan julkaisusta emme halunneet tavanomaista projektin loppuraporttia. Halusimme luoda käsikirjan ja tarjota työkaluja aiemmin opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Kiitokset siis yliopettaja Mika Saranpälle raportin laadinnasta ja Mari Voutilaiselle, T&K-koordinaattorillemme, julkaisun toteutuksen koordinoinnista.

Helsingissä joulukuun 14. päivänä 2007

*Lauri Tuomi*  
*johtaja, Tutkimus- ja kehittämiskeskus, HAAGA-HELIA*

# Aluksi

---

*Tämän kirjan voit lukea kokonaisuutena tai paloina.*

■ Ensimmäisessä osassa teen kevyen teoreettisesti virittynyttä taustoitusta. Se on samalla myös yhden projektin taustojen ja todellisuuden kuvausta. Perusideologiana näyttäytyy työstä oppiminen, learning through work.

Toisessa osassa kuvaan ohjauksen työkaluja. 'Työkalu' tarkoittaa ohjauksessa sekä konkreettisia välineitä että ajattelu- ja toimintatapoja. Kuivattuja työkaluja voit käyttää työstä oppimisen ohjaamisessa, työelämän ja ammattikorkeakoulujen toiminnallisissa rajapinnoissa, joissa tutkitaan ja määritellään työelämän ja tutkintojen kannalta olennaista osaamista. Erityisesti voit käyttää niitä toimintaympäristöissä, joissa tuotetaan ammattikorkeakoulututkintoja työssäkäyville, aikuisille opiskelijoille.

Kolmannessa osassa, joka on CD-muodossa, ovat työkalut, osin esimerkeillä, osin käyttöohjeilla terästettynä. Työkalut kannattaa ajatella esimerkinomaisina. Nykyaikaisen tietoteknologian avulla teet niistä varsin helposti sekä toiminnallisesti että esteettisesti sinua miellyttävämpiä. Työkalut etenevät loogisessa järjestyksessä yksittäisen ohjaajan osaamisesta työorganisaation ohjausosaamiseen. Ohjaaminen on siis sekä yksilön että organisaation osaamista.

Lukijana sinun kannattaa tarpeesi mukaan käyttää kirjaa hyödyksesi. Jos kaipaat tietoja, lue ensin ensimmäinen osa. Jos kaipaat vain taitoja, joita on piilotettuna työkaluihin, lue toista osaa harkiten ja kopioi kolmatta. Asennetta tukevat kaikki osat.

Kirjan 'minä', HAAGA-HELIA ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja Saranpää, olen toiminut ammattikorkeakoulututkintoihin liittyvän osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen parissa kuusi pitkää vuotta. Olen huomannut, että asia on paljon helpompi kuin miltä se ensin näyttää. Se vain vaatii asennetta, joka luottaa siihen, että työelämässä, työstä oppien muodostuu korkeakoulutasoista osaamista.

Koska asian hoitamisessa kysytään ennen kaikkea asennetta, kirjoitan tässä kirjassa myös omaa asennettani näkyviin. En raportoi neutraalisti, pikemmin raportoin vaativasti. Vaadin kehittämistyön tekemistä myös



itseltäni. Siksi olen kirjoittanut kirjoittajan näkyviin. Jos siis kirja herättää ajatuksia osaamisen tunnistamisesta, tunnustamisesta ja työstä oppimisesta, ota yhteyttä, käy keskustelemaan: [mika.saranpaa@haaga-helia.fi](mailto:mika.saranpaa@haaga-helia.fi).

**”Valistus on ihmisen pääsemistä ulos hänen itsensä aiheuttamasta alaikäisyyden tilasta. Alaikäisyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään [...]. Itseaiheutettua tämä alaikäisyys on silloin, jos sen syynä ei ole järjen puute, vaan päättämisen ja rohkeuden puute [...].”**

**Immanuel Kant<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Immanuel Kant: Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?

# I OSA

---

## KORKEAKOULUTUTKINNOT TYÖN KEHITTÄMISESSÄ



# 1

## Kirjan käyttäjälle

■ Tässä luvussa hahmotan kirjoittajan asemaa suhteessa käsiteltyihin asioihin. Samoin hahmotan toimintaympäristöjä, joissa käsitellyt asiat tulevat toiminnassa todeksi. Nousen lintuperspektiiviin ja kuvaan alustavia näkymiä. Näkymissä seikkailen myös minä. Lähestyn asioita laadullisesti, siksi arvostukset ja arvot ovat esillä.

### 1.1 Mielekästä opiskelua kaikille!

Ammattikorkeakoulututkintojen tekeminen työn yhteydessä, aikuisella iällä<sup>2</sup>, vaatii paljon tietoja, taitoja ja asennetta. Tämän tekemisen ohjaaminen vaatii yhtä lailla paljon tietoja, taitoja ja asennetta. Erityisesti nämä molemmat edellyttävät osaamisen kolmatta vääntömomenttia, asennetta, vahvaa motivaatiota, halua kehittää ja kehittyä. Jotta työn yhteydessä pystytään suorittamaan tutkintoja, tarvitaan paljon osaamista.

**OSAAMINEN** = tietojen, taitojen ja asenteiden rihmastoja, joissa laadukas työn tekeminen tapahtuu.

Rihmastot ovat hieman epämääräisiä, mutta eläviä. Laatu on yhtälailla rihmasto, toisinaan vain koettu, joskus jopa mitattu, mutta aina tulkittu.

Ammattikorkeakoulututkinnoissa yhdistyy hyvin monenlaista osaamista. Tutkintotodistus on lupaus saavutetusta osaamisesta.

Tutkintojen laatu syntyy annetun lupauksen täyttämisestä.

Suuntaan tämän kirjan niille, jotka ovat enemmän tai vähemmän tekemisissä aikuisten, työssä käyvien, ammattikorkeakoulututkintoja suorittavien

---

<sup>2</sup> Nykyään ei ole tapana puhua nuorisosarjan ja aikuissarjan opiskelijoista erikseen. Ajatus tietenkin on, että kaikki ammattikorkeakouluopiskelijat ovat aikuisia. Tässä kuitenkin käytän ilmaisua ”aikuinen” tarkoittamaan henkilöä, joka ei ole ns. normaaliputkessa, etenemässä edelliseltä koulutusasteelta seuraavalle (esim. toiselta asteelta ammattikorkeakouluun), vaan on ennen ammattikorkeakouluopintojaan ollut jo työelämässä. Työelämäkokemuksen määrään en tässä yhteydessä kiinnitä huomiota.

opiskelijoiden kanssa. Kirjassa avaan näkökulmia aikuiseen, työelämästä – ja elämästä ylipäätään – jo kokemusta hankkineen ihmisen mielekkääseen tapaan opiskella. Mitä siis tarkoitan ”mielekkäällä opiskelulla”?

Opiskelun mielekkyyttä ajattelen mahdollisimman tasapuolisesti opiskelijan, työnantajan, työorganisaation, mentorin, opettajan, koulutusorganisaation ja valtiovallan näkökulmista. Mielekkyydellä voisikin tarkoittaa sitä, että aikuisopiskelijaa ei turhauteta turhalla luokkahuoneissa istumisella, vaan hänen jo olemassa oleva osaamisensa tunnustetaan ja tunnustetaan järkevissä prosesseissa ja hänelle mahdollistetaan opiskeleminen ja osaamisen kehittäminen työn yhteydessä, työstä oppiminen.<sup>3</sup>

Opiskelun mielekkyydellä voin tarkoittaa myös sitä, että työnantaja saa oman organisaationsa strategioihin suhteutettua, ammattikorkeakoulutasoista koulutusta. Toisaalta, mielekkäästi järjestetyissä ammattikorkeakouluopinnoissa opettajat pysyvät kärryillä siitä, mitä työelämässä tapahtuu. Näin oppimisen ja osaamisen kehittymisen laatua varmistetaan. Mielekkäissä koulutuksissa syntyy tutkintoja ja koulutusorganisaatio tuottaa tulosta. Mielekästä on siis käyttää valtion verotuloja viisaasti, vaikuttavasti.

Käsissäsi olevasta kirjasta voi saada ideoita ajattelulle ja toiminnalleen työpaikkamentori (ohjaaja), joka parhaimmillaan on työssä käyvän opiskelijan lähin tukija. Kirjasta voi saada ideoita ja toimintamalleja myös mentorin tai työpaikkaohjaajan toiminnan perusehtojen määrittelijä eli työnantaja. Se voi soveltua aikuisten tutkinnon suorittajien kanssa työskenteleville opettajille ja muille koulutusorganisaatioiden toimijoille. Oppilaitoksen hallinnon jäsentäjät, tutkinnon suorittamisen ehtojen määrittelijät, voivat saada ajattelemisen aihioita sekä yllikkeitä toimintatapoihin.

**MENTORI** = työpaikalla toimiva henkilö, joka oman asiantuntijuutensa vuoksi on työn yhteydessä ammattikorkeakoulututkintoa suorittavan opiskelijan ohjaaja.

Mentoroinnissa korostuu ammattiosaamisen kehittymisen ohjaaminen.

Mentori voi olla myös valmentaja, coach, joka tukee oppimisvalmiuksien kehittämistä, jopa valmennettavan henkilökohtaisten ominaisuuksien tasolla.

Ohje: aloitteleva mentori rakentaa ohjaussuhdetta opiskelijaan lähtien liikkeelle asiantuntijuudestaan ammatissa ja työn prosesseissa.

Huomio: kuka tahansa, vaikkapa esimies tai opettaja, voi omassa asemassaan toimiesaan ottaa mentoroivan asenteen aikuisopiskelijaan.

Ennen kaikkea luonnostelen ohjausosaamisen kehittämisen lähtökohtia mentoreille ja työpaikoille, mutta myös opettajille. Kokoan yhteen tietoja

<sup>3</sup> Käytän termiä *työstä oppiminen* kääntääkseni englanninkielisen ilmauksen ”*learning through work*”. Ks. s. 41.

työn yhteydessä tapahtuvan oppimisen ohjaamisesta, esittelen erilaisia näkökulmia. Tuen taitojen itsenäistä harjoittelemista työkalujen avulla. Ohjauksen yhteydessä toimintamallit ja työkalut voi tulkita mekanistisesti ”tempuiksi”. Tässä tulkitseen työkalut taidon harjoittelemisen ja harjoittamisen välineinä. Yhtäältä yritän yllyttää myös asenteita, jotka mahdollistavat työn yhteydessä tapahtuvan korkeakoulututkintojen suorittamisen. Jokainen kokeiltavaksi tarjoamani työkalu suhtautuu kunnioituksella työn yhteydessä tapahtuvaan opiskeluun.

Kirjan synnyn taustalla on Ramona<sup>4</sup>. Ramona on projekti, jossa vakuutus- ja rahoitusosalalla työskenteleville, merkonomien tutkinnon suorittaneille aikuisille tuotetaan mahdollisuus suorittaa tradenomien tutkinto muuntokoulutuksena työn yhteydessä opiskellen. Projektissa on siis käytännössä kehitelty ja tehty sitä, mitä tässä kirjassa tarkastelen. Osan kirjan aineksesta ammennan suoraan projektista, osassa kehitellen sen esiin nostamia ilmiöitä ja ratkaisuja eteenpäin.

Ramona on vaatinut ja yhä vaatii usean eri tahon yhteistyötä, joka ilmenee erilaisina osaamisina: lääninhallitus ohjaa ESR-rahoitusta, työnantajat haluavat päästää työntekijänsä työajalla tutkintotavoitteiseen ammattikorkeakoulutukseen ja mentoritoimintaan, mentorit haluavat ja osaavat ohjata sekä tukea opiskelijaa, ammattikorkeakoulu kykenee ketterästi vastaamaan työn yhteydessä tapahtuvan opiskelun haasteisiin ja näppärästi hallinnoi projektia, opettajat osaavat käydä neuvotteluita ja ohjata sekä kykenevät luovimaan monien toiveiden ristipaineissa. Lopulta projekti vaatii erityisesti opiskelijoilta sitoutumista oppimiseen ja oman osaamisen kehittämiseen. Toki tätä viimeksi mainittua osaamisjuonetta edellytetään kaikilta muiltakin projektin toimijoilta.

Tämä kirja on yksi esitys oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä Ramona-projektissa. Se laventaa opittujen asioiden alaa kattamaan laajasti ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusta, miksei myös ammattikorkeakoulutusta laajemminkin. Paitsi että kirja jakaa ja levittää Ramonassa opittuja asioita, se myös kehittää niitä eteenpäin. Kirjan käyttäjältä toivon samaa.

---

<sup>4</sup> Ramona on HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämiskeskuksen koordinoima ESR-rahoitteinen projekti. Projektin rahoittajina toimivat Euroopan unioni ja Etelä-Suomen lääninhallitus. Projektin kesto on 1.8.2005 – 31.12.2007. Yhteistyökumppaneina toimivat Finanssi- ja vakuutuslaitos FINVA, Osuuspankkikeskus, Fennia, Tapiola-ryhmä, Sampo Oyj, Lähivakuutus, Ammattiliitto Suora, Vakuutusväen liitto ja Finanssialan keskusliitto. Projektin pedagogisena kehittäjänä toimii HAAGA-HELIA ammatillinen opettajakorkeakoulu.

## 1.2 Liike-elämä nopea, tutkinto hidask?

Tekstin ytimessä on koko ajan aikuisten tutkintotavoitteinen opiskelu ammattikorkeakoulussa. Koska opiskelu Ramona-projektissa tapahtuu työn yhteydessä, teksti paikoitellen hipaisee myös tutkintotavoitteisen ammattikorkeakoulutuksen mahdollisuuksia tukea liiketoimintaorganisaation oppimista, henkilöstön kehittymistä sekä jopa liiketoiminnan tuloksellisuutta.

Tutkintotavoitteisen koulutuksen prosessi ajatellaan helposti – eikä toki syyttä – hitaaksi. Perinteinen tapa suorittaa tutkinto koulutusorganisaation sisäpuolella on suhteellisesti ottaen hidask. Jos tutkintoa ajatellaan ihmisten oppimisprosessien nopeuden näkökulmista, vieläpä suhteessa koulutusasteelta seuraavaan etenevään koulutusputkeen, hitaus on perusteltua ja todellisuutta. Oppiminen ottaa aikansa.

Liiketoiminnan prosessit mielletään nyky maailmassa mielellään nopeiksi. Neljännesvuosittain tapahtuva tuloksen tarkasteleminen luo paineita tarkastella myös oppimista ja osaamisen kehittymistä kvartaaleittain. Tutkinnon hitaan ja liike-elämän nopean yhdistäminen voidaankin kokea mahdottomaksi tehtäväksi.

Miten nopean ja hitaan yhteen sovittamisen mahdottomasta tehtävästä tulee pelkästään vaikeaa? Ensin suora vastaus: työstä oppimista arvostavilla, yksinkertaisilla ajattelu- ja toimintamalleilla sekä näitä tukevilla, helppokäyttöisillä työkaluilla. Näiden kaikkien avulla kahden ajan sovittaminen toisiinsa mahdollistuu myös aikuisten tutkintotavoitteisessa ammattikorkeakoulutuksessa. Tämä edellyttää kuitenkin perustan, työelämän ja ammattikorkeakoulun ajan käsitteiden ja käsittelyiden<sup>5</sup> laventamista toistensa suuntaan. Ehkä aika ei olekaan absoluuttinen, vaan sopimus? On siis tehtävä työelämän ja ammattikorkeakoulun *new deal*: aikuisopiskelijoiden ja aikuisopiskelun hyvien ajattelu- ja toimintatapojen sekä työkalujen avulla korkeakoulun aika nopeutuu, eikä työelämän aika hidastu liikaa.

Avaan ammattikorkeakoulujen tutkintotavoitteisen koulutuksen prosessien ja liiketoiminnan prosessien leikkauspintoja. Etsin paljon puhuttua ja kirjoitettua win-win -tilannetta. Tarkoitus on suhteellisuudentajuinen: pikaruoka on paikallaan, kun veren sokeri on laskenut alle siedettävän tason; slow food toimii, kun tila ja aika siihen antavat myöden.

Perusajatus on yksinkertainen: työpaikan henkilöstön osallistuminen ammattikorkeakoulun tutkintotavoitteiseen koulutukseen ei haittaa lii-

---

<sup>5</sup> ”Käsite” ei ole vain ajattelumme, vaan toimintamme kuva. ”Käsitteillä” käsittelemme maailmaa, järjestämme asiat paikoille, joita pidämme luonnollisina. Huomaa, että käsitteessä on käsi, joka tarraa. Käsitys on siis myös käden liikettä.

ketoimintaa. Päinvastoin, tutkintotavoitteinen koulutus voi tukea liiketoimintaa ja sen kehittämistä. Tutkintotavoitteisen koulutuksen avulla voidaan tukea pitkän tähtäimen liiketoimintaprosessien kehittämistä, pitkän tähtäimen strategioiden toteuttamista, jopa paljon paremmin kuin nopeilla, ruiskeen kaltaisilla henkilöstökoulutuskursseilla. Jotta tämä olisi mahdollista, tarvitaan sekä työ- että koulutusorganisaatioiden omilla tavoilla ja rajapinnoilla tehtävää ohjaamista. Olennainen kysymys on, miten se käytännössä tehdään?

Vastaus tutkintotavoitteisen opiskelun hyödyntämiseen liiketoiminnan kehittämisessä ovat työkaluja. Työkalut ovat neuvottelun mediuumeita, välineitä. Niiden avulla tutkinnoista ja tutkintojen osaamistavoitteista tehdään neuvotellen konkreettisia, yritysten tarpeisiin sovittavia.

Tämä kirja on työkalupakki, jonka avulla joko suuruutta tavoitellen muutetaan käytäntöjä – tai vähän matalammalla profiililla tehdään jo olemassa olevia käytäntöjä paremmin tiedostetuiksi. Kummassakin tapauksessa tuloksena on muutosta, rohkeasti sanoen oppimista ja osaamisen kehittämistä.

Organisaation oppimisesta ja kehittymisestä ovat vastuussa kaikki siinä toimivat ihmiset. Organisaatiolla toki tulee olla rakenteita, prosesseja, tietovarantoja ja muuta sellaista, joka tukee oppimista. Samalla tavalla luonnostelemani työkalut ovat vain varantoa, joka pitää masinoida, jotta oppimista tapahtuu.

Pidän tämän hetkisenä totuutena sitä, että ihmisten toimintatapojen kuvaaminen, sen kuvaaminen, miten ihmiset käyttävät ja muokkaavat rakenteita ja tietovarantoja, miten he toteuttavat prosesseja, on tarkin tapa kuvata organisaation osaamista. Osaava ja oppiva organisaatio on ennen muuta ihmisten toimintaa. Ihmisten toiminnan kuvaamisen tarkkuuden raja-arvoista voi tietenkin olla montaa mieltä. Liikumme hyvin värikkäillä alueilla.

Numeroita voi käyttää organisaation kuvaamisessa myös, mutta numerot on tulkittava osaamisen kuviksi. Numeroiden perusteella menestyväksi tulkittava organisaatio on aivan varmasti joistakin näkökulmista tulkiten myös osaava organisaatio. Tunnuslukuina ilmennettävä osaava organisaatio on ihmisten kehittelemiä ja ihmisten ylläpitämiä toimintatapoja. Organisaation osaamisen kehittyminen on organisaatiossa työskentelevien ihmisten osaamisen kehittymistä.

Ammattikorkeakoulun tutkintotavoitteisen koulutuksen prosessin ajattelen hidastamisena, jopa kuva kerrallaan katsomisena. Se on siis prosessi, jolla voidaan paikantaa kehittämisen kohteita ja tuottaa ratkaisuja. Kehittämisen mediuumeina ovat ihmiset ja heidän osaamisensa. Se voi



myös olla prosessi, joka hidastamisen kautta avaa hiljaista tietoa<sup>6</sup>, joka nopeassa liiketoimintaprosessissa toteuttaa itseään, mutta ei pääse kristallisoitumaan. Tutkivasta hitaan ja nopean rajapinnasta syntyy toimialalla kuin toimialalla ammattikorkeakoulututkintoihin käypää osaamista. Näin tutkintotavoitteisella koulutuksella on mahdollista vastata sekä lyhyen että pitkän ajan osaamistarpeisiin, jotka organisaation strategia avaa.

Edeltäviin sivuihin olen paseerannut kaiken sen, mistä jatkossa kirjoitan. Kannattaa muistaa, että ajatus liiketoimintaorganisaation oppimisesta suhteessa ammattikorkeakoulujen tutkintotavoitteiseen koulutukseen on myös moraalinen kannanotto. Se on kannanotto yhteiskuntavastuun kantamisesta. Se on kannanotto hyvän henkilöstöjohtamisen puolesta silloin, kun johtaminen tarkoittaa yhteisten asioiden hoitamista. Organisaation oppiminen voi avata vakavasti otettavan, mutta nautittavan näkökulman businessetiikkaan.

En kirjoittanut tätä kirjaa kovan tieteellisen tutkimuksen hengessä. Olen kirjoittanut ennen kaikkea oppimisen Pelle Pelottoman hengessä. Oppimista lähestyn niin kuin eräretkeilyä pitäisi lähestyä: luonto armosaan pitää huolen siitä, että elämä metsässä on hankalaa - siksi ihmisen kannattaa yrittää järjestää olosuhteensa niin nautinnollisiksi kuin mahdollista.

Siis: oppiminen pitää huolen siitä, että asiat monimutkaistuvat ja haasteita riittää, siksi ohjaajan kannattaa käyttää mahdollisimman yksinkertaisia ja yksinkertaistavia työkaluja oppimista ja osaamisen kehittymistä ohjatessaan. Oppiminen pitää huolen itsestään ja ilmentää itsensä kaikessa kaoottisuudessaan. Yksinkertaisen ajattelun ja yksinkertaisten työkalujen avulla voimme pitää yllä edes pienen ja hennon järjestyksen.

---

<sup>6</sup> ”Hiljainen tieto” on tietämistä, joka on toiminnassamme, mutta jo emme osaa (syystä taikka toisesta) sanallistaa ja siten puheen avulla kommunikoida. Hiljainen tieto lienee monessa työssä laadun peruselementti. Niin hiljaista ei kuitenkaan ole mikään tieto, ettei sitä voisi yrittää jotenkin kommunikoida.

## 2

# Osaamisen tunnustamisesta ja tunnistamisesta, määrittelyitä

■ Tässä luvussa määrittelen käsitteitä. Osaamisen tunnustaminen ammattikorkeakouluissa on niin tuore ilmiö, että sitä on vielä mahdollista määrittellä varsin vapaasti. Toisaalta, tuoreena ilmiönä sitä on myös pakko määrittellä. Osaamisen tunnistamista taas on tehty pitkään, mutta sitä on kutsuttu arvioinniksi. Yhteydessä osaamisen tunnustamiseen osaamisen tunnistamisesta, osaamista arvioivista prosesseista tulee jotakin uutta, jotakin, joka laventuu toiminnoiltaan kohden työelämää ja myös vahvistuu merkitykseltään.

### 2.1 Osaamisen tunnustaminen

Aikuisten, työssäkäyvien, ammattikorkeakoulututkintoja suorittavien opiskelijoiden erityistarpeiden huomioon ottaminen on yksi ammattikorkeakoulujen tämän hetkisistä kriittisistä menestystekijöistä<sup>7</sup>. Toinen ovat ammattikorkeakoulujen työelämäsuhteet.

Ensin mainittu nousee esiin esimerkiksi ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien (kirjoitettu ja toteutettu) arvioinneissa<sup>8</sup>. Toinen taas nousee esiin jopa opetusministerin lausunnoissa<sup>9</sup>: ”*On selvää, että [korkeakoulujen ja työelämän] yhteyksiä parantaa se, että yritysten ja elinkeinoelämän edustajia on yhä enemmän mukana myös korkeakoulujen hallinnossa*”. Molemmat puolet limittyvät ammattikorkeakouluihin lanseeratussa osaamisen tunnustamisessa.

<sup>7</sup> Kriittinen menestystekijä = ”*missä sellaisessa, johon pystymme vaikuttamaan, meidän ainakin on onnistuttava*”.

<sup>8</sup> Esim. Kotila & Auvinen (2007), s. 47.

<sup>9</sup> Opetusministeri Sari Sarkomaa, Helsingin Sanomat, 15.8.2007. Uutisointi koski ns. Neilimon raporttia, jossa käsitellään liiketoimintaosaamisen koulutuksen kehittämistä suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä.

Opetusministeriö, EU-tasolla tehtyjen linjausten innoittamana, on vuonna 2007 julkaistussa raportissa antanut suosituksia osaamisen tunnustamiseksi korkeakouluissa.<sup>10</sup> Osaamisen tunnustaminen viittaa ajatukseen, jonka mukaan tutkinnoissa vaadittavaa osaamista on mahdollista hankkia myös koulutusorganisaatioiden ulkopuolella. Osaamista on siis mahdollista hankkia oppimisessa, joka ei etene koulutusorganisaatioiden ehdoilla.

Osaamistamme kartutamme vapaa-ajalla, harrastuksissa, järjestöissä, työssä, perheen parissa – tavat osaamisen kehittymiseen ovat lukemattomia. Osaamisen tunnustaminen on toisin hankitun osaamisen tekemistä virallisesti hyväksytyksi, esimerkiksi kokonaisina tutkintoina tai tutkintojen osina.

Tunnustaminen on toisin hankitun osaamisen tunnustamista. Samalla tunnustaminen on myös osaamisen karttumisen toisenlaisten ehtojen tunnustamista. Osaamista ei kartu vain tarkasti määritellyissä ja hallituissa koulutusprosesseissa. Osaamisen karttumisen tukena ei edes välttämättä tarvita opettajia. Tästä huolimatta opettajat ja koulut ovat yhä tärkeitä. Elinikäisen oppimisen periaate vie oppimisen kaikkialle. Osaamisen karttumista ei voi välttämättä hallita.

Tunnustaminen hyväksyy osaamisen karttumisen uudet ehdot. Se hyväksyy sen, että osaamisen karttumisessa ei juuri ole määrättyjä, aina samoja, tiettyjä, ennalta määriteltyjä ehtoja. Osaamisen tunnustaminen nostaa esiin tärkeän periaatteen, joka sanoo, että oppimisessa on enemmänkin mahdollisuuksia.

Lopulta osaamisen tunnustaminen tarkoittaa sitä, että osaamisen tunnustamista suorittavan on otettava jokainen tunnustamista pyytävä henkilö yksilönä, omissa henkilökohtaisissa osaamisen kehittymisen tavoissaan ja vaiheissaan. Tunnustaminen on myös osaamisen kehittymisen henkilökohtaistumista, jopa yksilöllistymistä.

#### **OSAAMISEN TUNNUSTAMINEN**

Riippumatta niistä tavoista, joilla osaaminen on hankittu, olemassa oleva osaaminen tulee tunnustaa eli määritellä osaksi tutkinnossa edellytettävää osaamista. Näin osaaminen virallistetaan – syntyy työmarkkinoilla käyviä kvalifikaatioita, pätevyyttä ja pätevyyden osoittavia todistuksia.

Tunnustamisen avulla voidaan opintoaikaa lyhentää. Samalla voidaan tarkentaa opintojen sisältöä kulloisenkin opiskelija-asiakkaan kannalta keskeisiin osaamisen kehittämisen kohteisiin. Edelleen voidaan myös määrittää kunkin opiskelijan kannalta parhaita toimintatapoja, joilla osaamista kehitetään tutkinto-vaatimuksissa esitettyjen tavoitteiden tasolle.

<sup>10</sup> Ks. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. OPM työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4.

Yllä olevan osaamisen tunnustamisen määrittelyn tuotan tämän kirjan tarpeita ajatellen. Unohdan tahallani olennaisen tunnustamisen näkökulman: ulkomailla suoritettujen opintojen tai tutkintojen tunnustaminen.

Eurooppalaisen työvoiman vapaan liikkumisen näkökulma lienee ollut se, josta tunnustamisen tematiikka EU:n tasolla on erityisesti saanut tuulta alleen. Antamani määrittely koettaa pitää asian lähempänä ketä tahansa työssäkäyvää, aikuista suomalaista EU-kansalaista, joka haluaa suorittaa suomalaista ammattikorkeakoulututkintoa työn yhteydessä osaamistaan kehittäen.

Opetusministeri aiemmin siteeraamassani lausunnossaan puhuu tärkeästä asiasta. Jotta tunnustaminenkin onnistuu parhaalla mahdollisella tavalla, yritysten ja elinkeinoelämän edustajien tulee olla mukana ammattikorkeakoulujen hallinnossa. Työpaikkojen edustajien toimiminen koulutusorganisaatioiden hallintoelimissä ei kuitenkaan ole riittävä edellytys tunnustamisen laadukkaalle toteuttamiselle.

Jotta tunnustaminen saadaan toimimaan käytännössä, se edellyttää työpaikoilla ruohonjuuritason yhteistyötä koulutusorganisaatioiden ruohonjuuritason toimijoiden kanssa. Tarvitaan tutkintojen tekemisen tasolle hyviä ja toimivia käytäntöjä. Sille tasolle ajattelen myös edellisen osaamisen tunnustamisen määrittelyn.

Ammattikorkeakoulututkinnon konkreettisen tuottamisen tasolla toimijoina on opiskelijoita, mentoreita ja opettajia. He tekevät osaamisen tunnustamisesta käytännössä mahdollista. On selvää, että sekä työpaikan että koulutusorganisaation hallintojen rakenteiden on tuettava osaamisen tunnustamista. Hallinto on kuitenkin vasta perusta. Ehdot luovan perustan päälle tulee rakentaa mahdollistavia toimintaprosesseja. Työelämän ja koulutusorganisaatioiden yhteistoiminta ilmenee mahdollistavissa toimintaprosesseissa.

Tunnustamisen mahdollistavat toimintaprosessit tarkoittavat osaamisen tunnistamista. Jotta voisi tunnustaa aikuisten, työssä toimivien opiskelijoiden, työpaikkaan sidottua henkilökohtaista osaamista, tulee osaaminen ensin tunnistaa. Tunnistamisen haasteissa on kyse ennen kaikkea osaamisen tunnistamisen käytäntöjen haasteista, tunnistamisen prosessien kiemuroista. Tunnustaminen on lopulta asian helpompi vaihe.

## 2.2 Osaamisen tunnistaminen

Erilaisten tunnustamisten pohjalla on perustavanlaatuaista toimintaa: tunnistamista. Jotta osaamista voisi jotenkin tunnustaa, on se ensin tunnistettava. Osaamisen tunnistaminen on moninäkökulmainen ja monipolvinen prosessi. Tunnistamisen eri toimijat edellyttävät toistaan ja ovat jatkuvassa dialogissa keskenään. Tunnistamisen onnistuminen riippuu toimijoista ja dialogista.

Tunnistamisen toimijoillakin on aina olemassa toimintaympäristö, joka luo ehtoja siinä toimiville ihmisille. Jos ehdot estävät mielekästä toimintaa ja osaamista tunnistavaa dialogia, niitä on muutettava. Osaamisen tunnistamisen historiallisessa nykyisyydessä edellinen huomio on aivan olennainen.

Millaisessa kentässä siis toimimme, kun olemme tunnistamassa osaamista? Yksi puoli tunnistamista on tunnistaa tutkintojen vaatima osaaminen. Millaisella osaamisella voidaan tutkinto antaa? Millaista osaamista määritellään tutkinnon osaamisvaatimuksiksi? Tämä on opetussuunnitelmaan kirjoitettavan osaamisen tunnistamista.

Tutkinnoissa vaadittavaa ja opetussuunnitelmiin kirjattavaa osaamista eivät ammattikorkeakouluorganisaatioiden toimijat määritä itsekseen. He tekevät tätä yhteistyössä erilaisten sidosryhmien kanssa. Yhdessä työelämän, aluekehittäjien, tutkijoiden, kansainvälisten kumppaneiden ja jopa opiskelijoiden kanssa ammattikorkeakoulujen toimijat koettavat tunnistaa tutkinnoissa edellytettävää osaamista. Millainen osaaminen on relevanttia nyt ja millainen osaaminen on relevanttia vielä tulevaisuudessakin?

Yhteisesti ja moniäänisesti määritellyn osaamisen perusteella ammattikorkeakoulut tuottavat opetussuunnitelmat, joissa tutkintojen osaamisvaatimukset ilmaistaan. Jokaisen tutkinnon kanssa tekemisissä olevan on tunnistettava opetussuunnitelmassa ilmaistu osaaminen.

Toinen puoli tunnistamista on tunnistaa jonkin toimialan ammateissa ja alan työpaikoilla käytännössä tarvittava osaaminen. Tämä tarkoittaa yhtäältä tutkintojen osaamistarpeen työelämävastaavuuden jatkuvaa varmistamista ja toisaalta tulevaisuuden osaamisen ennakoimista. Tutkintojen määrittäjien tulee siis tunnistaa nykyistä ja tulevaisuudessa vaadittavaa osaamista. Käytännössä tämä tarkoittaa myös sitä, että opetussuunnitelmia tulee ajoittain muuttaa.

Työpaikoilla tarvittavan osaamisen tunnistaminen viittaa myös siihen, miten kulloisellakin, yksittäisellä työpaikalla ilmenevä osaaminen tunnistetaan, kuvataan ja määritellään. Näin osaamisen tunnistaminen liikkuu koko ajan kohden konkreettisempaa. Millaista osaamista tällä työpaikalla

ilmenee? Millaista osaamista opiskelija voi oppia tämän työpaikan työproesseissa toimiessaan?

Tunnistamisen kolmas puoli on yksittäisen työntekijän osaaminen. Millaista osaamista on tällä pankissa työskentelevällä henkilöllä? Millaista osaamista on tällä toisella, joka on työssä kaupassa? Entä miten olemassa oleva osaaminen suhteutuu tutkinnon vaatimuksiin? Miten osaaminen sopii yhteen yrityksen nykyisten ja tulevien osaamisvaatimusten kanssa?

Yksittäisen ihmisen osaamista tunnistettaessa yksittäisen ja yleisen välisen suhteen haasteet ovat kaikkein ilmeisimpiä. Yhtäältä siis pitäisi kuvata yleisellä, melko abstraktilla tasolla osaamista, jota vaaditaan yleisesti alan työpaikoilla. Ja toisaalta taas pitäisi selvittää se, millaista osaamista yksittäisen ihmisen toiminta, ajattelu ja asenteet ilmentävät ja mikä on sen yhteys alan yleisiin osaamisvaatimuksiin. Miten selvitetään Karin tai Marjatan osaaminen ja miten suhteutetaan tämä osaaminen tutkinnon osaamisvaatimuksiin? Työelämän tasolla kysymys voidaan muotoilla seuraavasti: miten Karin ja Marjatan osaaminen ja osaamisen kehittäminen sovitetaan yrityksen strategiseen kehittämiseen?

Neljäs aspekti tunnistamiseen sekoittaa oppimisprosessit kaikkeen edellä mainittuun. Nimittäin tämäkin edellyttää tunnistamista. Tulee tunnistaa oppimisen ja osaamisen kehittymisen mahdollisuuksia.

Jokaisella opiskelijalla oppiminen ja osaamisen kehittyminen nähdään yksilöllisinä tapahtumina. Ehdotonta oppimisen ja osaamisen kehittymisen vakiota ei ole. On olemassa samankaltaisuutta, mutta ei samuutta. Opiskelijan kannalta vaikuttavan oppimisen ja osaamisen kehittymisen polun rakentaminen edellyttää yksilön oppimisen ja osaamisen kehittymisen mahdollisuuksien ja ehtojen tunnistamista.

Samoin kuin opiskelijoiden oppimisen mahdollisuuksien ja ehtojen välillä on eroja, myös eri työorganisaatioissa oppimisen mahdollisuudet ja ehdot vaihtelevat. Jokaisella työpaikalla aivan varmasti tapahtuu oppimista. Oppimisen konkreettiset ehdot vain ovat erilaisia. Jossakin oppiminen on rajoitetumpaa. Esimerkiksi työtehtäviä ei voi vaihtaa, vaan työ on yhden ja saman pienen ohjelmointipalasen suorittamista. Toisaalla taas kannustetaan työtehtävien vaihtamiseen. Kolmannessa työpaikassa on niin vähän henkilöstöä, että jokaisen on tehtävä kaikkea. Suuressa yrityksessä jokaiseen tehtävään on oma erikoisosaajansa. Kaikki edellä luetellut – ja varmasti vielä useammilla variaatioilla elävät organisaatiot – voivat olla asiantuntijaorganisaatioita, joissa voi kehittyä ammattikorkeakoulututkintojen kannalta relevanttia osaamista.

#### OSAAMISEN TUNNISTAMISEN MUISTILISTA

1. Tunnista tutkinnossa vaadittava osaaminen (opetussuunnitelmataso)
2. Tunnista työpaikoilla vaadittava osaaminen (työelämävastaavuus ja osaamisen ennakointi, tutkintojen tekemisen strateginen taso)
3. Tunnista yksittäisen työpaikan nykyinen osaaminen (tutkinnon tekemisen operatiivinen taso)
4. Tunnista yksittäisen työpaikan tulevaisuuden osaaminen (työpaikan strategiataso)
5. Tunnista yksittäisen työntekijän osaaminen (henkilökohtaistaminen, henkilöstöstrategian taso)
6. Tunnista organisaation oppimisoosaaminen sekä oppimisen mahdollisuudet (oppivan organisaation taso)
7. Tunnista yksilön oppimisoosaaminen sekä oppimisen mahdollisuudet (oppivan yksilön taso)

### 2.3 Henkilökohtaistaminen ja kontekstuaalisuus

Nostan vielä lopuksi esiin kaksi käsitettä. Käsitteet ovat henkilökohtaistaminen ja kontekstuaalisuus. Ne määrittelevät sekä aikuisen, työssäkäyvän opiskelijan ammattikorkeakoulutasoisia, tutkintotavoitteisia opintoja että työpaikan luomia mahdollisuuksia ja ehtoja tutkinnon suorittamisessa. Aikuisen, työssä käyvän opiskelijan mielekkään opiskeluprosessin kulmakiviä on näiden kahden käsitteen tulkitseminen käytännöksi. Sama tulkinta mahdollistaa työpaikan tutkintoprosessista saaman hyödyn.

Henkilökohtaistamisella tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, joiden avulla oppimisen ja osaamisen kehittymisen prosessia yksilöllistetään. Henkilökohtaistamisen ensimmäisessä vaiheessa tunnustetaan osaaminen, joka opiskelijalla jo on. Samassa yhteydessä alkavat hahmottua osaamisen kehittämisen tarpeet.

Osaamisen kehittämisen tarpeiden määrittelemisen johtaa osaamisen kehittämisen ehtojen ja mahdollisuuksien pohtimiseen sekä näiden konkretisoimiseen. Miten opiskelija osaa oppia ja kehittää osaamistaan? Millaista tukea hän mahdollisesti tarvitsee? Entä millaisia mahdollisuuksia työpaikka tarjoaa tutkinnossa edellytettävän osaamisen kartuttamiseen? Viimeiseen kysymykseen vastaaminen vie meitä jo lähelle opiskelijan toimintaympäristöä ja kysymystä siitä, miten opiskelijan konteksti voisi osaltaan hyötyä tutkintotavoitteisista opinnoista.

#### HENKILÖKOHTAISTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINNOISSA

1. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen
2. Osaamisvajeen määrittelemisen ja kehittämissuunnitelma
3. Oppimispolkujen rakentaminen (oppimisoosaaminen)
4. Oppimisen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin sijoittaminen opiskelijan toimintaympäristöön (työpaikka)

Henkilökohtaistaminen ei tarkoita toisista ihmisistä tai opiskelijoista irrottamista ja yksityistämistä. Pikemminkin henkilökohtaistamisessa toisista opiskelijoista ja työtovereista voi olla erinomainen apu. Edelleen, henkilökohtaistaminen ei tarkoita ”asiakas on aina oikeassa” -ajattelua.

Kun aikuisopiskelijan osaamista ja osaamisen kehittämisen tarpeita määritellään, määrittelyä tulee tehdä yhteistyössä työpaikan ja koulutusorganisaation kanssa. Jo nämä laventavat henkilökohtaisen yksityisestä yleiseen. Ammattikorkeakoulututkinnon opetussuunnitelma on mahdollista tulkita suhteessa työelämän organisaatioihin. Näin konteksti otetaan mukaan tutkinnon määrittelemiseen. Tämä kaikki on työ, joka on tehtävä, jos osaamista halutaan tunnistaa ja tunnustaa.

Kontekstuaalisuus siis tarkoittaa aikuisopiskelijan toimintaympäristöjen ottamista vakavasti. Jos onkin olemassa tutkinnon vaatimukset, ne on tulkittava alan työorganisaatioihin sopiviksi. Opintojen tavoitteiden asettamisessa tämä voi olla aikuisopiskelijan nykyisen osaamisen analysointia ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksien kartoittamista. Samoin kontekstuaalisuus on työpaikan osaamisvarantoihin ja -tarpeisiin sidottujen opiskeluprosessien rakentamista. Voimme puhua strategioihin sitoutuvasta opiskeluprosessista.

Ammattikorkeakoulutasoisissa opinnoissa, kouluttauduttaessa asiantuntijoiksi, yksi olennainen aspekti on osaamisen tunnistamisen ja tutkimisen välisen yhteyden oivaltaminen. Osaamisen tunnistaminen kysyy tutkimuksellista otetta kaikissa vaiheissaan ja näkökulmissaan. Asiantuntija on tutkimiseen ja kehittämiseen kykenevä henkilö. Tässä yhteydessä on hyvä muistuttaa toimintatutkimuksesta tutkimuksen mieltämisen tapoina, joiden avulla tutkiminen voidaan viedä työpaikoille.

Kontekstualisointi tutkinnoissa tarkoittaa siis tutkimuksellisen asenteen ja tutkimuksellisten työkalujen käyttöön ottamista suhteessa omaan osaamiseen ja sen kehittämiseen sekä suhteessa työorganisaation osaamiseen ja sen kehittämiseen. Opetussuunnitelmassa kuvattu osaaminen toimii tällöin tutkimushypoteeseina.

#### **KONTEKSTUALISOINTI**

tarkoittaa asioiden tutkivaa ja tulkitsevaa sijoittamista erilaisiin toimintaympäristöihin.

Aikuisille suunnatuissa, työstä oppimiseen sidottavissa ammattikorkeakoulun tutkintotavoitteisissa opinnoissa kontekstualisointia tulee tehdä osaamiskuvauksille, opiskeluprosesseille, ohjaukselle, arvioinnille ja niin edelleen.





# 3

## Ramona-projekti

■ Tässä luvussa kuvaan Ramona-kehittämisprojektia sekä sen myötä esiin nousseita osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteita. Kuvaan myös muutamia ratkaisuja, joilla Ramonassa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteisiin koetettiin vastata. Kuvauksissani avaan useita aiheeseen liittyviä kysymyksiä, jotka edelleen ovat vastausta vailla. Lopuksi kokoan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimijoita sekä laadukkaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ehtoja yhteen.

### 3.1 Taustaa

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, silloin vielä Helia ammattikorkeakoulu, aloitti vuonna 2005 ESR-rahoitteen Ramona-projektin. Projektissa on kehitetty ja kokeiltu uudenlaisia tapoja aikuisten, työelämässä toimivien opiskelijoiden tradenomitutkinnon suorittamiseksi.<sup>11</sup> Ramonan tarjoama tradenomitutkinto on keskittynyt sisällöllisesti erityisesti vakuutus- ja rahoitusalan erityiskysymyksiin. Sisällölliseen valintaan ovat vaikuttaneet vahvasti alalla tapahtuneet työelämämuutokset, erityisesti vakuutus- ja rahoitusalojen yhdentymiskehitys.

**”Koulutus on tarkoitettu ensisijaisesti alle 250 henkilön vakuutus- ja rahoitusalan yrityksissä toimiville merkonomitutkinnon suorittaneille henkilöille.”<sup>12</sup>**

Olenaiset näkökulmat opiskelijavalinnassa olivat opiskelijan aiemmin suorittama perustutkinto sekä työelämäkokemus. Jokaisella opiskelijaksi valitulla oli merkonomin tutkinto. Näin Ramona voidaan ajatella muunto-koulutuksena: osaamisen tunnistamiseen ja työstä oppimiseen keskittyvillä

---

<sup>11</sup> Ramonaan valituista opiskelijoista nuorin oli syntynyt vuonna 1982 ja vanhin vuonna 1953. Viidestäkymmenestä opiskelijaksi valitusta 13 oli syntynyt 50-luvulla ja 27 oli syntynyt 60-luvulla. Ainoastaan kymmenen opiskelijaa oli syntynyt tätä myöhemmin.

<sup>12</sup> Ilmoitus HS 28.8.2005.

erityisjärjestelyillä korotetaan osaamisen ja siten tutkinnon tasoa toisen asteen tutkinnosta korkeakoulututkinnoksi.

Jokaisella koulutukseen valitulla opiskelijalla myös työkokemuksen määrä oli varsin korkea. Työkokemuksen määrän vaihteluväli oli noin 20 vuotta. Tällaisiin työkokemusmääriin mahtuu jo monenlaista työtehtävää ja työpaikkaa, joissa on voitu hankkia hyvin monenlaista osaamista, syvää ja laajaa asiantuntemusta tradenomin tutkinnonkin näkökulmista olennaisilta osaamisalueilta.

Työkokemuksen määrä on Ramonassa suoritettavien opintojen näkökulmasta keskeinen tekijä. Se vaikuttaa suoraan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mahdollisuuksiin. Toisaalta työkokemuksen määrä ei itsessään vielä takaa yhtään mitään, kun puhutaan ammattikorkeakoulututkinnon osaamistavoitteista. Olennaista on tutkia<sup>13</sup> ja löytää työkokemuksen laatu.

Paitsi työelämäkokemus, Ramonaan valitsemiseen vaikutti myös työpaikan suostumus ja mentorin järjestyminen. Työpaikkojen tuli allekirjoittaa sopimus EU-rahoitteiseen projektiin osallistumisesta. Samoin tuli osoittaa mentori, työpaikalla toimiva ohjaaja. Ilman näitä perusedellytyksiä ei voinut Ramonan opiskelijaksi tulla.

## 3.2 Mentoreiden ja opettajien kysyvä ääni<sup>14</sup>

### 3.2.1 Kysymyksiä työstä oppimisen käytännöistä ammattikorkeakoulutasolla

Ramonan opiskelijoiksi valittujen aiemmin tekemän työn määrä ei siis sellaisenaan takaa osaamisen tunnistamisen osalta yhtään mitään. Koska kyseessä ovat korkeakoulutasoiset opinnot ja koulutuksen päämääränä ovat asiantuntijavalmiudet, yksi peruskysymys on, miten edetään käytännön työtaidoista käsitteellistämiseen ja teoretisointiin?

Ammateissa toimivat aikuisopiskelijat voivat rakentaa polun käytännöstä teorioihin. Peruskysymys on edelleen, miten polku rakennetaan? Miten käytännöistä edetään teorioihin? Miten rakennetaan yhteys käytännön yksittäisistä tapauksista teorioiden yleiseen tasoon? Ammateissa jo toimivien aikuisten kannalta kysymys on myös, miten ymmärretään ja koetaan teoretisoinnin mieli? Lisääkö teorioiden tietäminen työtehtävissä

<sup>13</sup> Ammattikorkeakouluille laissa määritellyt tehtävät (pedagogiikka, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä aluekehitys) integroituvat tässä kauneimmillaan.

<sup>14</sup> Seuraava osuus perustuu Ramonassa toimineille mentoreille elo-syyskuussa 2007 tehtyyn kyselyyn, opettajien haastattelussa 14.8.2007 kerättyyn aineistoon sekä näitä aiemmin Mentoreiden kokouksissa 29.11.2006 tehtyyn haastatteluun.

menestymistä olennaisesti? Ovatko teoriat ylimääräistä käsitteikkailua, jonka opiskeleminen kuluttaa ennestäänkin opiskelijan vähäisiä aika-resursseja?

Ramonan opiskelijat ovat työssäkäyviä aikuisia, joiden työt vaihtelevat työpaikasta ja tehtävistä riippuen varsin runsaasti. Myös käsitteellistämisen taso ja tarve vaihtelevat työtehtävistä riippuen. Tästä seuraa toinen peruskysymys: miten erilaistetaan opiskelun prosessit? Miten onnistutaan rakentamaan erilaistettuja prosesseja, joiden kautta palkanlaskijana tai suunnittelutehtävissä tai projektipäällikkönä toimiva voi edetä tradenomin tutkinnossa edellytetyn osaamisen saavuttamiseen? Osaamisen korkeakoulumainen ulottuvuus on opettajien näkökulmasta laaja-alaisten teorioiden hallinta, asiantuntijuus usein myös jotakin sellaista, joka ei jokaisessa työroolissa ilmene. Mentorit kysyvät käytäntölähtöisesti, mitä heidän on tehtävä varmistaakseen työn yhteydessä tapahtuvaa, ammattikorkeakoulutasoista oppimista?

Koska Ramona on aikaan sidottu ja siten myös rajattu kokeilu, se estää ajassa venyttämisen. Jokaisen opiskelijan opinnot on sijoitettava samaan aikajatkumoon (2,5 vuotta). Tämä luo kolmannen haasteen ja kysymyksen: miten erilaisia kehitymis- ja kehittämistarpeita voidaan edistää samassa ajassa? Rajatun ajan tuottama haaste konkretisoituu myös siinä, että opiskelun projektien ja työn projektien aika on usein eritahtinen. Tässä kohdassa nopeus ja hitaus vaihtavat paikkoja: työelämä onkin se hidas, joka ei pysty aloittamaan, kun taas oppilaitos on jo vauhdissa, kysymässä tuloksia. Miten työpaikan aika ja oppilaitoksen aika sovite-taan toisiinsa?

Kaikista haasteista huolimatta siitä, että opiskelijat ovat työssäkäyviä, saattaa kuitenkin seurata se, että heille on jo muodostunut tutkinnossa edellytettävää osaamista. Osaaminen voi olla taitoja ja asenteita, enemmän kuin tietoja. Tietojakin voi toki olla, mutta ovatko tiedot teoreettisesti ajanmukaisia, riittävän laajoja ja sisältyykö tietämykseen ymmärrys tiedonmuodostuksen tutkimuksellisista perustoista? Joka tapauksessa osaamista varsin ilmeisesti on.

Ramonan kolmas haaste onkin selvä: miten osataan tunnistaa opiskelijoiden osaaminen? Miten onnistutaan tunnistamaan erilaisissa työtehtävissä ilmenevä osaaminen? Mentoreiden erityinen ongelma tässä on, mikä ylipäättään käy näytöstä? Vieläkin konkreettisemmin ilmaisten: mikä riittää? Millä tasolla osaamisen tulee olla, jotta se on ammattikorkeakoulututkinnon tasolla? Entä miten teorioiden hallinta näytetään todeksi?

### 3.2.2 Tutkinnon tekemisestä liiketoiminnan strategiseen kehittämiseen

Työkokemusta ja osaamista kerryttävät työpaikat omalta osaltaan loivat ehtoja tunnistamiselle. Ramonassa havaittiin, että työelämässä tutkintoa suorittavan opiskelijan opintoihin vaikuttaa olennaisesti se, mistä asemasta opiskelija ja myös mentori olivat projektiin tulleet. Tämän havainnon tekevät sekä mentorit että opettajat. Ramonassa opiskelijat ovat pääosin mukana omasta aloitteestaan, eivät esimerkiksi yritysten henkilöstöosastojen lähettäminä.

Ramonan kokemusten perusteella näyttäisi siltä, että yrityksissä, joissa on henkilöstökehitysosasto, pitäisi ammattikorkeakoulun tutkintotavoitteeseen koulutukseen tulemiseen olla myös henkilöstöstrateginen tarve. Kenties näin yritykset saataisiin paremmin tukemaan opintoja ja toisaalta opinnot saataisiin nivottua paremmin yrityksen kehitystarpeisiin. Samalla vältettäisiin kilpailutilanteen syntymistä ammattikorkeakoulun ja työorganisaation omien koulutusjärjestelmien välille.

Ammattikorkeakoulun tutkintotavoitteinen koulutusprosessi pitäisi sitoa yrityksen strategiaprosesseihin, strategiseen liiketoiminnan kehittämiseen. Jos mentori, jonka kautta yritystä lähestytään, on työtoveri, ilman esimies-asemaa, jopa ilman strategioiden hyvää tuntemusta, ilman minkäänlaisia valtuuksia vaikuttaa esimerkiksi niin yksinkertaiseen asiaan kuin ajankäyttöön, mentorin tukimahdollisuudet ovat lähinnä kevytsiällöllisiä ja henkisiä. Ajan ja tilan, opiskelun resurssien ja organisaation kannalta olennaisten tavoitteiden, oppimisen perustan määrittämiseen, mentori ei näin välttämättä pysty vaikuttamaan.<sup>15</sup>

Mentorit nostavat esiin myös sen, että mentorin ajankäytöstä tulisi sopia heti koulutuksen alussa. Pelkkä mentorin nimeäminen ei siis riitä. Työnantajan kanssa on luotava selkeä malli sille, miten paljon aikaa työpaikkaohjaamiseen voi mentori käyttää. Samoin mentorin ja ohjattavan on tehtävä sopimus siitä, miten ohjaamisprosessi etenee. Peruskysymys on, miten usein mentori ja ohjattava kohtaavat? Ramonassa mentorien ajankäyttö ohjaamisessa vaihteli lähes viikoittaisista tapaamisista puolivuositaisiin tapaamisiin.

Mentorin ja työnantajan neuvotteluissa voi tietenkin sopia myös yrityksen näkökulmien tuomisesta työpaikkaohjaamiseen (strategiat, toimintasuunnitelmat, arvot ja niin edelleen). Näin vältetään turhaa pohdiskelua, kun asiat sovitaan kerralla. Samoin vältetään turhaa mutinaa ajankäytöstä. Ehkä vältetään myös se, että opiskelijan esimies esittää jälkiviisaasti

<sup>15</sup> Ramonassakin kohdatut opiskelijan mentorin tai jopa opiskelijan työpaikan vaihtuminen ovat äärimmäisiä esimerkkejä organisatorisen aseman vaikutuksista opiskeluprosesseihin.

näkemyksiään mentoroinnista ja opiskelusta siinä vaiheessa, kun prosessi on jo edennyt varsin pitkälle. Ramonassa esiin noussut mentoreiden esittämä peruskysymys on, missä määrin opinnot ovat vain opiskelijan yksityisasiasia ja missä määrin taas työpaikan asia? Tähän kysymykseen vastaaminen vaikuttaa olennaisesti mentorin toimintamahdollisuuksiin ja jopa toiminnan sisältöön.

Toisaalta pienistä työpaikoista on hyvin vaikea irrottautua koulutukseen. Jos yksi ihminen vastaa yhdestä prosessista, työpaikalta ei voi noin vain lähteä oppilaitokseen. Mitä pienempi yritys on kyseessä, sitä voimakkaammin edellytetään opintojen sitomista työpaikan prosesseihin. Tämä tarkoittaa myös osaamisen tunnistamisen monitasoisuuden mahdollisimman laajaa käyttöön ottamista.

Ramonan mentoreilta tulleiden arviointien perusteella jo kaksi opintojen lähipäivää kuukaudessa on monesti liikaa. Tämä pätee sekä pieniin että isoihin työorganisaatioihin. Pienyritykset tai ison yrityksen pienet yksiköt ovat kuitenkin erityinen haaste myös mentoroinnin näkökulmasta. Kahden ihmisen, ohjaajan ja ohjattavan on hankala irrottautua samaan aikaan työprosesseista. Tällöin mentoroinnin hetkienkin löytäminen on oma haasteensa, saati sitten opintojen lähipäiville lähteminen.

Ramonassa jo opintosuorituksia hankaloittavaksi mainittu projekti-aiakataulu aiheutti omat haasteensa myös yrityskoon näkökulmasta. Pienemmissä yrityksissä tai yksiköissä opintoihin työssä käytettävä aika tahtoo jäädä minimaaliseksi työmääristä johtuen. Siitä huolimatta, että työnantajan ja oppilaitoksen sopimusten mukaan opiskelijan opintoihin tuli varata aikaa työajalle.

Erityisesti pienissä yrityksissä työskentelevien osalta opintojen aikaa pitäisi voida muokata, yleensä pidentää. Jos sitten opiskelijalla on vielä pienet lapset ja talon rakentaminen, työn ja opintojen sijoittaminen samaan aikaan on melko hankala yhtälö. Näkisin tässä selkeän yhteyden työssä jaksamiseen ja siten henkilöstöstrategioihin. Joko siis koulutusorganisaation tulee tunnistaa tilanne ja todeta, että näillä edellytyksillä opintoja ei suoriteta – tai sitten on tehtävä vahvaa yksilöllisten opintopolkujen rakennustyötä yhteistyössä työnantajien kanssa.

### 3.2.3 Tunnustaminen ja moraalit

Paitsi opiskelijoiden työ- ja perhe-elämä, Ramonassa yhtenä haasteita luovana tekijänä oli elämä ammattikorkeakoulussa. Yhtäältä tämä elämä oli koko kehittämishankkeen lähtökohta: tuottaa uudenlainen, vahvasti

työelämälähtöinen koulutusmalli, jossa osaamisen tunnustaminen olisi keskeinen toimintatapa.

Vuonna 2005, kun Ramonan alkoi, osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen eivät olleet ammattikorkeakouluissa itsestään selvyyksiä. Ne eivät ole sitä vielä tänä päivänäkään (vuoden 2007 lopulla). Pari vuotta sitten ne olivat vielä epämääräisempiä asioita. Ne olivat haaste jopa moraalin tasolla.

Ramonassa moraaliset kysymykset ovat nousseet esiin sekä mentoreiden että opettajien kysymyksinä. Miten oikeutetaan tunnustaminen? Miten oikeutetaan se, että opintojen suorittamiseksi voisi tehdä erilaisia suorituksia ja näin jokaisella opiskelijalla voisi olla yksilöllinen prosessi – varsinkin, jos ammattikorkeakoulun nuorisosarjan opiskelijat kulkevat tutkintojen tehotuotantokoneiston läpi massoina? Ja jos sitten tunnustamisen tielle lähdetäänkin, miten yksilöllinen takaa tasalaatuisuuden ja oikeudenmukaisuuden?

Viimeistään viimeisen kysymyksen kohdalla tunnustamista nousee vastustamaan opettajan korkea moraalinen - mutta tässä vastustajaksi paljastuu myös opiskelijoiden moraalinen sekä monien aiemmin korkeakouluissa opiskelleiden moraalinen. Työpaikoilla toimivilla esimiehillä esiintyy epäilyä, että tutkinnot ovat huonolaatuisia, liian helposti hankittavia, jos ei tarvitse istua koulussa: ”*kyllähän minunkin piti aikoinaan...*”. Mentorit eivät tällaista epäilyä omana asenteenaan suoraan esitä. Epäilyä on kuitenkin työpaikoilla ilmennyt.

Moraalin kysymykset toki palaavat hyvin käytännöllisiin näkökulmiin. Miten edes tutkitaan työpaikoilla edellytettävää osaamista ja sen yhteyttä tradenomilta vaadittavaan osaamiseen? Mistä löydetään aikaa yksilöllistämiseen, henkilökohtaistamiseen? Toimintatapoja ja aikaa tuntuu puuttuvan sekä hitaalta koulutusorganisaatiolta että nopealta työelämältä, opettajilta ja mentoreilta. Mielenkiintoista on palauttaa käytännölliset kysymykset takaisin asenteiden ja arvostusten kysymyksiksi. Olisiko osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen sekä ylipäätään työstä oppimisen osaaminen ensisijaisesti arvostus-, arvo- ja asennekysymys?

Tunnustamisen kysymys herättää siis varsin primaarisia kysymyksiä. Tunnustaminen raaputtaa ohjaajan moraalipintaa. Se voi herättää epäilyksen siitä, jos joku pääsisikin vähemmällä kuin minä itse tai joku toinen. Oikeudenmukaisuuden uskotaan toteutuvan periaatteella ’jokaiselle saman verran ja juuri samaa’.

Osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen oikeudenmukaisuus on olennaisella tavalla jotakin muuta. Se koettaa tarkastella jokaisen opiskelijan tilannetta ja tarvetta ainutkertaisena asiana, ei tilastollisena keskimääränä. Osaamisen tunnustaminen onkin asia, jonka läpi organisaation tai

organisaatiossa toimivien ihmisten suhdetta oppimiseen on hyvä tutkia käytännössä. Se paljastaa varsin paljon. Toisaalta taas tunnustaminen kytkeytyy hyvin yksinkertaiseen, hyvin käytännölliseen, tehdastuotannon logiikan rikkovan koulutuksen perusongelmaan: mistä ihmeestä tähän kaikkeen löydetään aikaa? Moraalinen ja käytännöllinen sotkeutuvat mielenkiintoisilla tavoilla.

### 3.2.4 Opetussuunnitelma mentorien ja opettajien yhteisenä haasteena

Ramonassa yksi keskeinen haaste on ollut se, että osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen edellyttää, että tutkinnossa vaadittava osaaminen on kuvattu tutkinnon tavoitteissa. Jos pitäisikin tunnistaa osaaminen työpaikoilla, pitäisi kai ensin olla selvillä se, millaista osaamista ollaan tunnistamassa? Onko ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma osaamisperustainen? Miten Ramonassa päästään osaamisen määrittämisen tasolle, jos opetussuunnitelmaa ei ole kirjoitettu osaamisina? Millaista osaamista osaamme edellyttää tradenomilta? Nämä ovat kysymyksiä, joita sekä mentorit että opettajat joutuvat pohtimaan.

Jos edellisiin kysymyksiin osaisimmekin vastata, päädyimme taas käytäntöjen ehtymättömien haasteiden äärelle: miten arvioimme osaamisen? On melko hassua huomata, että opiskelijoiden arviointi ei toisinaan ole mikään ongelma, jos arvioidaan kursseilla suoritettuja opintoja. Jos sen sijaan pitää arvioida työssä hankittua osaamista, vaikeuksia alkaa sikiämään. Mitä siis arvioidaan, kun arvioidaan kursseilla käyneitä opiskelijoita? Kai kuitenkin arvioidaan osaamista? Jos arvioidaan osaamista, eikö samoilla arvioinnin kohteilla ja kriteereillä voisi arvioida myös toisin hankittua osaamista?

Mentorien palautteen mukaan edellä esitetyt, tyypillisesti opettajia vaivaavat kysymykset, vaivaavat myös heitä. Erityinen mentorien kysymys on se, mikä voi olla näyttö, jolla voi osoittaa osaamisensa? Millainen on riittävä näyttö? Nämä kysymykset peräävät osaamisen kuvauksia ja arvioinnin kriteereitä.

Toisaalta mentorit kokevat oppimisen prosessin seurannan sekä arvioinnin ongelmaksi. On tietenkin täysin loogista, että seuranta ja arviointi ovat työelämässä toimiville mentoreille hankalia asioita, jos osaamiskuvauksia ei ole käytössä – tai jos niitä ei ole yhdessä tulkittu ja ymmärretty. Osa mentoreista nosti kysymyksen alle viimeksi mainitun asian: osaamiskuvaukset, arvioinnin kohteiden ja kriteereiden määrittelyt eivät riitä, vaan ne on myös osattava tulkita, ne on ymmärrettävä. Ramonan mentorit



osaavat kritisoida koulutusorganisaation käyttämää kieltä vaikeaselkoi-  
suudesta ja sisäänpäin lämpenevyydestä.

Mentorit kysyvät myös hyvin konkreettisia asioita: mitä tarkoittavat erilaiset oppimisteot? Mikä on esitelmä, mikä on opinnäytetyö, mikä on opintojen laajuus ja mitä se tarkoittaa työssä? Opetussuunnitelma sisältää koulutusorganisaation käsitteistöä, joka ei ole mentoreille itsestään selvää. Opettajien on tuettava mentoreiden ja opiskelijoiden tulkintatyötä. Ramonan opettajat saivat mentoreilta hyvää palautetta mentoreille järjestetystä koulutustilaisuudesta. Toki jotkut toivoivat myös enemmän ohjausta esimerkiksi opiskelijalta edellytettävien suoritteiden tulkittamiseen.

**Ammattikorkeakoulutuksessa tehtävät ratkaisut osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen helpottamiseksi – ja siten sekä mentorien että opettajien elämän helpottamiseksi:**

- a) Tulee tuottaa osaamisperustaisia opetussuunnitelmia (millaisia tietoja, taitoja ja asenteita tutkinnon suorittaneella on?)
- b) Tulee määrittellä osaaminen arvioinnin kohteiksi (mitä ihan oikeasti arvioimme, kun annamme arvosanoja?)
- c) tulee määrittellä arvioinnin kriteerit (millä perusteella annamme arvosanan?)
- d) Tulee kuvata erilaisia osaamisen näyttämisen tapoja (millä tavalla työstä oppiminen voidaan näyttää toteen, erityisesti teorioiden hallinta?)

### 3.2.5 Opiskeluprosesseja ohjaavien normien ajanmukaisuus

Ammattikorkeakoulun omat opintoja ohjaavat säädökset ovat myös ilmenneet Ramonassa haasteina. Tämä on toki luonnollista, sillä Ramonan yksi olennainen tehtävä on ollut paikantaa ammattikorkeakoulun kehittämissä kohteita sekä näin luoda tilaa osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle.

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä on määriteltä vuodelta 2007 alusta osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen legitimiin tapana kartuttaa opintoja. Aiempi Ramonassa käytössä ollut (Helian<sup>16</sup>) tutkintosääntö puhui hyväksiluvusta. Periaatteessa hyväksiluvuttavaksi hyväksyttiin vain toisissa korkeakoulutasoisissa oppilaitoksissa suoritettut opinnot. Työharjoittelu muodosti tästä poikkeuksen. Kärjisi-

<sup>16</sup> Helian viimeisin voimassa ollut tutkintosääntö on hyväksytty Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun hallituksen kokouksessa 26.10.2005. ”Opiskelija voi sisällyttää opinto-ohjelmaansa muiden kotimaisten tai ulkomaisten korkeakoulujen opintoja edellyttäen, että hän saavuttaa koulutusohjelman tavoitteet. Hyväksiluvuttavat opinnot voidaan suorittaa ammattikorkeakouluopiskelun aikana tai ne on voitua suorittaa aiemmin. Opiskelijalla on myös oikeus korvata tutkintoon sisältyvää työharjoittelua koulutusohjelman työharjoitteluvaatimuksia vastaavalla työkokemuksella harjoittelusta erikseen annettavan ohjeen mukaisesti. Opintojen hyväksilukemista haetaan opinto-ohjaajalta. Aiempien opintojen hyväksilukemista on haettava opiskelua aloitettaessa ensimmäisen lukukauden loppuun mennessä. Hakemuksen tulee sisältää kaikki hyväksiluvuttavaksi haettavat opinnot.”

täen voisi siis todeta, että vanha tutkintosääntö määritteli oppilaitokset paikoiksi, joissa osaaminen karttuu.

Ramonan opettajat, jotka luonnollisesti halusivat toimia koulutusorganisaation sääntöjen mukaisesti, joutuvat näin Ramonan alkumetreillä käymään päin ammattikorkeakoulun tutkintosääntöä koettaessaan löytää erilaisia mahdollisuuksia osaamisen tunnustamiseen. Opettajille, jotka toimivat myös nuorisosarjan perustutkinto-opiskelijoiden kanssa, normaalien toteutusten opettajina, jossa tutkintosäännön noudattaminen on luonnollisesti hyve, tämä on tärkeä kysymys.

Toisaalta Ramonan opettajilla on asetus tukenaan. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003/352 esittää pykälässä 14 hyväksilykemisestä seuraavaa:

**”Ammattikorkeakoulun tulee huolehtia siitä, että opiskelija saa [...] korvata tutkintoon kuuluvia opintoja ja harjoittelua muilla samantasoisilla opinnoilla taikka vastaavalla harjoittelulla tai työkokemuksella.”**

Asetus ammattikorkeakouluista mahdollisti osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen laajassa mielessä jo vuonna 2003. Asian eteneminen ammattikorkeakouluissa kertoo koulutusorganisaatioiden ajan hitaudesta.

Koska Ramona on kehittämisprojekti, siinä on mahdollista tulkita sääntöjä joustavasti ja luovasti. Tutkintosäännön pilkun tarkka lukeminen olisikin estänyt Ramonan perustavan toiminnan alkuunsa. Osaamisen kertyminen työn yhteydessä ei ole sama asia kuin osaamisen kehittyminen korkeakoulutasoisissa opinnoissa. Siitä ei ole olemassa virallista todistusta.

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun tutkintosääntö<sup>17</sup>, joka tuli voimaan 2007 alussa, ottaa kannan osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen:

**”Koulutusohjelman opintoja voidaan korvata myös työkokemuksella tai muulla tavoin hankitulla osaamisella. Tällaisen osaamisen tunnistamiseksi opiskelija laatii hakemuksen, johon liitetään selvitys, johon halutaan vedota osaamisen tunnustamiseksi. Hakemus käynnistää prosessin osaamisen tunnustamiseksi. Osaaminen on osoitettava ammattikorkeakoulun määrittämällä tavalla.”**

Ramonan opettajat kohtasivat Ramonan aikana olennaisia haasteita, jotka seuraavat siitä, kun aikuisten, työelämässä olevien opiskelijoiden opintoprosessia koetetaan yhdenmukaistaa ns. päivätutkinto-opiskelijoiden opintoprosessin kanssa. Aikuisten opiskelua tukematon tutkintosääntö

<sup>17</sup> Tutkintosääntö hyväksyttiin HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun hallituksen kokouksessa 7.12.2006.

sekä muut aikuisopintoihin sopimattomat ohjeet – tai niiden pilkun tarkka noudattaminen – hankaloittavat aikuisten opiskelun ohjaamista. Joustavuus ja luovuus voivat helposti hautautua säännösten hetteikköön.

Yksi esimerkki ”muista ohjeista” on se, että työharjoittelua voi suorittaa vasta sitten, kun tietty määrä opintoja on takana. Nuorisosarjan päiväopiskelijoiden tutkintoprosessissa ajatellaan, että työtä ei pysty analysoimaan ilman tietoperustaista oppia. Tämä logiikka on tietenkin täysin pätevää. Ongelmia syntyy, kun sama logiikka siirretään sellaisenaan aikuisten, pitkään työelämässä toimineiden opiskelijoiden ohjaamiseen.

Ramonassakin työharjoittelu tuli vuoroon opintojen jo edettyä. Ehkä järkevää olisi ollut sitoa tietoperustan kartuttaminen (esimerkiksi kirjallisuuden lukemisen kautta) oman työn analysointiin ja raportointiin Ramona-opintojen alusta lähtien. Näin työharjoitteluksi<sup>18</sup> kutsuttava opintojen osa olisi ollut vuorossa ensimmäisenä. Samalla olisi voitu korostaa teoreettisten valmiuksien itsenäistä opiskelemista sekä ammattikorkeakoulumaista soveltavaa tutkimisen tapaa.

### 3.2.6 Toimialamuutos Ramonan taustalla

Osaaminen määrittyy tietojen, taitojen ja asenteiden monimutkaisina kokonaisuuksina, joiden varassa pystymme tekemään työtä.<sup>19</sup> Ramonassa tradenomitutkinto on erityisesti suunnattu rahoitus- ja vakuutuslalle. Alalla on tapahtunut voimakasta muutosta. Ensiksi pankkitoimihenkilöiden määrän vähentymistä kuvaa tilastokeskuksen antama luku<sup>20</sup>: vuoden 1990 reilusta 35000:sta määrä putosi vuoden 1995 vajaan 25000:een. Toiseksi kaksi alaa, rahoitus- ja vakuutusala ovat ensin lähentyneet ja sitten jopa yhdistyneet. Johtopäätös on, että myös työn osaamisvaatimuksissa on tapahtunut radikaaleja muutoksia. Pankkitoimihenkilöstä on tapahtunut siirtymä moniosajaksi, joka kykenee tekemään uusien tuotteiden (sijoitustuotteet, vakuutustuotteet) myyntityötä, jopa konsultaation mielessä. Ramonassa sekä mentorien että opettajien kysymys on, onko ammattikorkeakoulu pysynyt muutoksessa mukana?

---

<sup>18</sup> Tietenkin voisi luopua ilmaisusta ”työharjoittelu”. Pitkään alalla työskennelleillä pitäisi ehkä mieluummin puhua työn kehittämisestä kuin sen harjoittelemisesta. Alan vaihtajat ovat asia erikseen myös aikuisten sarjassa. Tosin heidänkin osaltaan tulisi tunnistaa yleisiä, ammattikorkeakoulutason työelämävalmiuksia. Työharjoittelusta Ramonassa lisää kappaleessa 3.3.1.

<sup>19</sup> Ks. kappale 1.1.

<sup>20</sup> [http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta\\_03\\_05\\_rakennemuutos.html](http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta_03_05_rakennemuutos.html); ks. myös [www.pankkiyhdistys.fi/sisalto/upload/pdf/pankit\\_muutoksessa.pdf](http://www.pankkiyhdistys.fi/sisalto/upload/pdf/pankit_muutoksessa.pdf), jossa on Suomen pankkiyhdistyksen katsaus vuodelta 2002. Siinä todetaan Suomessa muutoksen olleen jopa voimakkaampaa kuin muualla euroalueella.

Pankki- ja vakuutusosalta Ramonan ohjausryhmässä kerrottujen tulkintojen mukaan pitkään työssä olleen henkilöstön osaamisvaje on erityisen hankala, mikäli se on asenteiden<sup>21</sup> tasolla. Perinteistä pankkityötä tehneen henkilöstön voi olla hankala mieltää itsensä uusien tuotteiden (esimerkiksi sijoitustuotteet ja vakuutustuotteet) myyjinä ja konsultteina. Organisaatioiden lyhytkestoinen, sisäinen koulutus ei välttämättä pysty tähän osaamisvajeeseen vastaamaan. Asteiden kehittäminen vaatii melko pitkän ajan.

Samoissa pankki- ja vakuutusalan viesteissä kuitenkin korostuu myös se, että pitkään pankki- ja vakuutusosalalla olleet nähdään erinomaisena työvoimana. Suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuva ikärakenteen muutos johtaa väistämättä asiakaskunnan ikärakenteen muutokseen. Ikääntyvät asiakkaat asioivat kenties mieluummin hieman vanhempien kuin vasta koulusta tulleiden asiakaspalvelijoiden kanssa. Tämäkin on asia, jossa tutkintotavoitteinen ammattikorkeakoulutus voisi olla hyväksi avuksi, jos se vain tutkintotavoitteissa oikein oivalletaan.

Ramonan mentoreiden tulkinnoista ei voinut lukea minkäänlaista ajatusta siitä, että Ramonassa mukana olleet aikuisopiskelijat olisivat olleet asenteiden osalta osaamattomia. Päinvastoin, mentoreiden tulkinnoissa korostuu Ramonassa toimineiden aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuus ja aktiivisuus. Mentorit eivät kuitenkaan puhu ammattiosaamisesta, vaan oppimisoaamisesta.

Toisaalta on ehkä myös niin, että mentoreille esitettyyn kyselyyn todennäköisimmin vastasivat ne mentorit, jotka ovat itse aktiivisia, eivätkä ole kohdanneet kovin suuria ohjaamisen ongelmia. Suurimmassa osassa mentoreiden tulkintoja nimittäin korostuneesti tuli esiin se, että opiskelija ei ollut tarvinnut ohjausta. Opiskelijoiden oppimisoaaminen, itseohjautuvuus ja aktiivisuus, oli siis ilmeisesti huippuluokkaa. Kertooko tämä jotakin myös muiden asenteiden kohdallaan olemisesta? Jääkööt tämä tässä vain kysymykseksi.

---

<sup>21</sup> Asenne ei tässä tarkoita asenteellisuutta negatiivisessa mielessä. Asenne on yksi osaamisen kokonaisuuden aspekti (tiedot, taidot, asenteet).

## 3.3 Ramonassa kokeiltuja ratkaisuja

### 3.3.1 Oppimistehtävät

Edellisessä luvussa tulkitsin mentorien ja opettajien näkemyksiä toimintakentästä, jolla Ramonassa toimittiin ja johon osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessit sidottiin. Seuraavaksi kuvaan muutamia Ramonassa kokeiltuja ratkaisuja.

Ramonassa opintojen yksilöllisten mahdollisuuksien tutkiminen aloitettiin keväällä 2006 hops<sup>22</sup> -keskusteluiden ja mentoreiden avulla. Ensimmäinen ja kehittyvä oppimisteko on siis hops, henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, josta neuvottelivat opiskelija, opettaja ja mentori. Ramonassa mentorit ovat työpaikoilla toimivia opiskelijan ohjaajia, kollegoita tai lähiesimiehiä, jotka tukevat omalla osaamisellaan ja ohjauksellaan opiskelijan opintoja. Mentori raivaa opinnoille tilaa työssä.

Ensimmäisissä hops -keskusteluissa tunnistettiin tradenomeilta edellytettävää perusosaamista ja tunnustettiin sitä. Hops -keskustelun työkaluna oli opintojen kurssimuotoinen listaus sekä tausta-aineistona kursseja kuvaava opetussuunnitelma (tai opinto-opas).

Hops -keskusteluihin lähdetessä perusoletuksena oli, että merkonomin tutkinnon suorittanut, pitkään työelämässä toiminut henkilö hallitsee tradenomilta edellytettävän liike-elämän perusosaamisen. Tällaisiksi määriteltiin hops -lomakkeessa kokonaisuuksia, joiden niminä ovat ”yritys-toiminnan perusteet”, ”taloushallinto”, ”työvälinetaidot”, ”markkinoinnin perusteet”, ”työyhteisöasioiden perusteet”. Tunnistettavat kokonaisuudet on määritelty yhteensä 33 opintopisteen kokoiseksi. Valitettavasi juuri näissä kokonaisuuksissa edellytettävästä osaamisesta ei sanota mitään Ramonan opinto-oppaassa.

Voisikin esittää kysymyksen, millä perusteella osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tradenomin perusosaamisen osalta tehtiin? Ilman muuta tulee luottaa opettajien ymmärrykseen ja osaamiseen. Heillä aivan varmasti tieto tradenomin perusosaamisesta on. Olisi vain ollut hyvä, jos tieto olisi ollut myös opiskelijoiden luettavissa opetussuunnitelmasta.

Muita kokonaisuuksia Ramonan opinto-oppaassa on määritelty varsin kiitettävästi, suureksi osaksi jopa osaamisperustaisesti. Näihin muihin kokonaisuuksiin suorituksia tuottavien, erillisten pienempien kurssien oppimistehtäviä rakennettiin siten avoimiksi, että ne saattoi sitoa opiskelijoiden työpaikoilla tapahtuviin työprosesseihin. Tästä tosin saattaa tulkita sen, että opetussuunnitelmassa oli myös pieniksi kurseiksi jaoteltua ainesta,

---

<sup>22</sup> Ks. Ramonan liitteet, liite 2. Tässä hops = henkilökohtainen opiskelusuunnitelma.

eikä tutkinnossa edellytettävää ydinainesta oltu selvästi määritelty. Asia selviää todeksi lukemalla liitteenä olevaa hops-lomaketta.

Opetussuunnitelma sisälsi kuitenkin myös laajempia opintokokonaisuuksia, jotka rakentuivat työpaikoille tehtävien oppimistehtävien näkökulmiin. Näistä yksi esimerkki on työelämälähtöinen opintokokonaisuus<sup>23</sup>. Siinä ideana oli ratkaista käytännön työssä esiintyvä ongelma, käyttäen avuksi liiketalouden teoriakirjallisuuden antia. Lopputuotoksena on sekä ongelman ratkaisu että raportti ratkaisun prosessista. Prosessi arvioitiin kolmikannassa (opiskelija, mentori, ohjaaja). Tehtävä on erinomainen esimerkki opiskelijan omaa työtä kehittävistä oppimistehtävistä, jonka kautta myös osaamisen tunnistaminen mahdollistuu.

Toinen laajempi, yhdellä tehtävällä suoritettava opintokokonaisuus on työharjoittelu<sup>24</sup>. Työharjoittelun olennainen sidos omaan työpaikkaan rakennettiin yrityksen strategioiden ja arvojen kautta. Opiskelijan tuli myös suhteessa näihin tarkastella omaa osaamistaan ja osaamisensa kehittämistä. Näin saatiin nostettua esiin olennaisia asiantuntijuuden aspekteja (oman osaamisen reflektointi ja kehittäminen, strateginen ajattelu). Tehtäväksianto on sen kaltainen, että tehtävä olisi sopinut erinomaisesti koko Ramona-opinnot aloittavaksi ensimmäiseksi tehtäväksi, jonka avulla myös osaamisen tunnistamisen prosessi olisi luontevasti voinut käynnistyä.

Kolmas laaja opintokokonaisuus on opinnäytetyö<sup>25</sup>, joka kuuluu ammattikorkeakouluopintoihin pakollisena, kuten edellä mainittu harjoittelukin. Myös opinnäytetyön kautta rakentuu vahva sidos opiskelijan omaan työpaikkaan. Opinnäytetyö tehdään oman työpaikan toimeksiannosta ja tutkimussuunnitelma arvioidaan mentorin, opiskelijan ja opettajan kolmikannassa. Opinnäytetyön kokonaisarvioinnissa on mukana myös mentori, oppilaitoksen opettajan ja tarkastajan lisäksi. Mentorin erityisenä arviointinäkökulmana on työn hyödynnettävyys työpaikalla.

Edellä lueteltujen oppimistehtävien lisäksi yksittäisistä kursseista laajoiksi kimpuiksi kootuissa opintokokonaisuuksissa saattoi tarjota osaamistaan tunnistettavaksi ja tunnustettavaksi. Tunnustettavat osaamiskokonaisuudet saivat nimiä pankkitoiminta, vakuutustoiminta, työyhteisöosaaminen ja niin edelleen.

Tunnustettavia kokonaisuuksia tuotettiin Ramonan aikana opetussuunnitelmaa kehittämällä, pienemmissä kokonaisuuksissa edellytettyä

<sup>23</sup> Ks. Ramonan liitteet, liite 1.

<sup>24</sup> Ks. Ramonan liitteet, liite 3. Sinällään erittäin työelämälähtöinen opintokokonaisuus ajoitettiin turhan myöhäiseksi. Voisi ehkä ajatella, että tällaisesta tehtävästä työelämässä toimivien aikuisten opintojen prosessin olisi pitänyt alkaa. Ajoitukseen vaikutti jo edellä mainittu ohje työharjoittelun ajoittamisesta (tietty määrä opintoja oltava takana, jotta voi suorittaa harjoittelun).

<sup>25</sup> Ks. Ramonan liitteet, liite 4. Liitteessä on Ramona-opiskelijoille ja -mentoreille kuvattu opinnäytetyön prosessi.

osaamista yhteen nivoen. Opetussuunnitelma ei projektin alussa kaikilta osiltaan ollut osaamisperustainen, eikä ydinainesta oltu analysoitu riittävästi, jotta osaamisen tunnistamista olisi voitu tehdä joustavasti. Projektissa on kuitenkin opetussuunnitelmaa kehitetty, ja on opittu, miten osaamisperustainen opetussuunnitelma on osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen perusedellytys.

Ramonassa yhteen nivottujen osaamiskokonaisuuksien edellyttämän osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta vastasi projektissa mukana olevissa koulutusorganisaatioissa joko HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun opettajien muodostama ohjaajien tiimi tai Finanssi- ja vakuutus-koulutus FINVA:n opettajat. Tunnistamisen ja tunnustamisen vastuuta jaettiin asiantuntemusalueiden mukaan.

Ramonan opettajien tiimi konsultoi tarvittaessa myös ammattikorkeakoulun muita, kulloisenkin osaamisalueen kursseista vastaavia opettajia, mutta pääasiallisesti tiimi kävi keskenään arvioivaa keskustelua opiskelijan näytöistä, pyysi tarvittaessa lisänäyttöjä ja tunnusti osaamisen osaksi tai kokonaan. Mikäli osaaminen tunnustettiin osaksi, opiskelija luonnollisesti hankki sovitulla tavalla lisäosaamista, jotta kokonaisuus tuli suoritetuksi.

### 3.3.2 Osaamisen tunnistamisen kehä ja työstä oppiminen

Kesäkuussa 2006 Ramonan opiskelijoille esiteltiin yksi mahdollisuus määrittellä ja toteuttaa osaamisen tunnistamisen prosessi<sup>26</sup>. Siinä opiskelijoita kannustettiin kuvaamaan osaamistaan tarinamuodossa, työpaikan kieltä tai omia sanojaan ja käsitteitään käyttäen. Samalla tuli tutustua opetussuunnitelmassa ilmaistuun, tutkinnossa vaadittavaan osaamiseen.

Osaamisen kuvaamisen aloittaminen omin sanoin on monille helppotavaa. Tämä on ensimmäinen osaamisen tunnistamisen vaihe. Vasta seuraavassa vaiheessa tarkastellaan tarkemmin opetussuunnitelman käytämiä käsitteitä ja koetetaan päästä niistä selvyteen. Opiskelijan toinen olennainen osaamisen tunnistamisen tehtävä on, että hänen tulee tunnistaa osaaminen, jota tutkinnossa vaaditaan.

Opetussuunnitelmien kieli ei aina ole helppolukuista. Se noudattaa koulutusorganisaation tapoja jäsentää ja kuvata osaamista. Nämä tavat taas saattavat erota työelämässä käytetyistä ammattitaidon ajattelemisen ja sanallistamisen tavoista. Tarinan kautta liikkeelle lähteminen, kahden kielen erilaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen sekä lopulta näiden

<sup>26</sup> Mika Saranpään esitys opintojen lähipäivässä 9.6.2006. Työkaluiliite 1, jota voi käyttää aikuisopiskelijalle selitettäessä osaamisen tunnistamisen ilmiötä.

kahden kielen yhteyksien hakeminen helpottaa sekä osaamisen tunnistamisen että tunnustamisen työtä.

Osaamisen tunnistamisessa käytetään tukena opettajia ja mentoria. Opiskelija voi käydä molempien kanssa keskustelua osaamisen tulkinnoista. Tunnistaminen edellyttää osaamisen käsitteellistämistä ja kuvaamista. Mentori voi tukea työpaikan osaamisen tunnistamisessa, opettaja taas voi tukea opetussuunnitelmaan kirjatun osaamisen tunnistamista.

Osaamista on mahdoton kuvata absoluuttisesti ja vain yhdestä näkökulmasta. Se edellyttää aina tulkinnan tekemistä. Työpaikalla on omat tulkinnat, opetussuunnitelmassa omansa. Tulkitseminen taas on työtä, jota kannattaa tehdä yhteistyössä. Ohjaajilla on olennainen merkitys myös aikuisopiskelijoille. Tämä saattaa tuntua triviaalilta luettuna. Pinnalta tarkastellen helpoilla tulkitsemistilanteilla on kuitenkin ikävä taipumus monimutkaistua; osaamisen sanat muodostavat eläviä rihmastoja, joiden haarautumia ei yksi pää aina pysty näkemään. Siksi myös osaamisen tunnistamisen prosessi pitää aloittaa mahdollisimman yksinkertaisesti, mahdollisimman tutuista sanoista – ja mielellään ohjatusti.

Kun on hahmotettu osaaminen, jota opiskelijalla jo on, on mahdollista rakentaa mielekäs osaamisen kehittämisen suunnitelma. Tämän kirjan toisessa ja kolmannessa osassa esittelemäni työkalut on tarkoitettu sekä osaamisen tunnistamiseen että kehittämissuunnitelmien rakentamiseen ja toteuttamiseen. Työkalujen mukaan ottaminen edistää tunnistamisprosessin ymmärtämistä ja myös sen hallittavuutta.

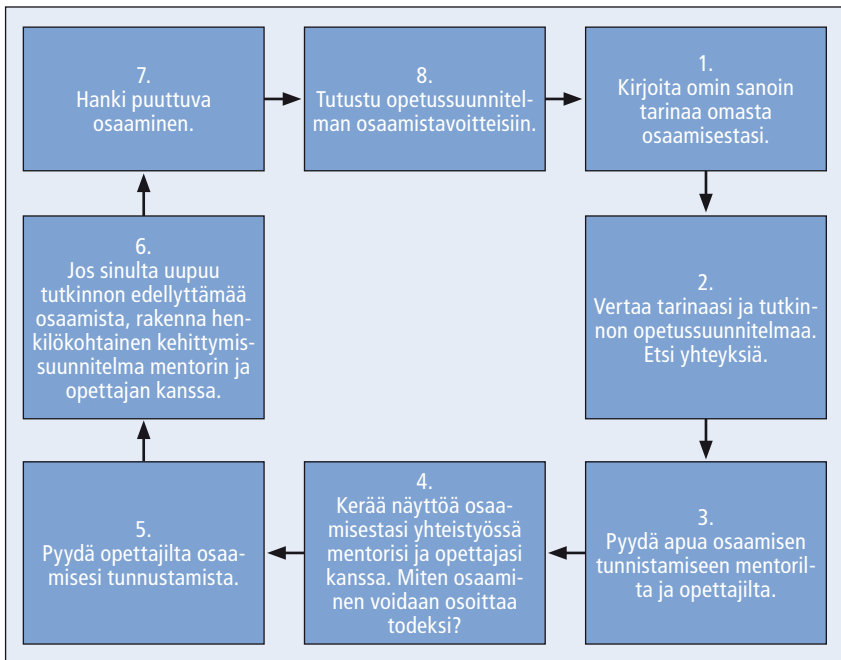
Ramonassa kehitettiin tunnistamisprosessin mukaista toimintaa. Ramonassa kuitenkin ilmeni tyypillinen kehittämisprojektin piirre: ideat ja toimintatavat kehittyvät projektin ollessa täydessä vauhdissa, jolloin projektiin osallistuvat eivät välttämättä pääse riittävän laajasti projektin kaikista kehittyneistä toimintatavoista nauttimaan.

Alla kuvattu osaamisen tunnistamisen toimintoketju on myös yksi tapa tehdä opintoja. Se eroaa perinteisestä hyväksiluvusta kestoensa vuoksi. Tunnistamisen prosessi, sellaisena kuin se on tässä kuvattu, ilmentää työstä oppimisen, *learning through work*<sup>27</sup>, ideaa ja toimintaa.

---

<sup>27</sup> ”*Learning through work*”, jonka tässä suomennan melko vapaasti ”*työstä oppimiseksi*”, on englannissa korkeakouluopintoihin kehitelty malli. Ks. esim. <http://www.learndirect-ltw.co.uk/ep/web/home/ltw/home/homepage/>; <http://www.learningthroughwork.co.uk/work-based-learning/what-is-work-based-learning>. Malli muistuttaa selvästi suomalaisen ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädännön määrittelemää ”*henkilökohaistamista*”. Englantilaisen mallin erinomaisuus suomalaisen verrattuna on sen pyrkimyksissä tehdä oikeasti yksinkertaisesta asiasta selkokielinen ja helposti lähestyttävä.





Osaamisen tunnistamisen toimintaketjun yksi versio<sup>28</sup>

Kun opintoja ajatellaan työstä oppimisen näkökulmista, toimintaketjussa on neljä vaihetta. Ensinnä on tutkimisen vaihe, joka tutkimuksellisuudessaan perustaa ammattikorkeakoulutasoisten opintojen suorittamista. Toimintatutkimuksen mallit ovat tässä varsin hyviä.

Toinen työstä oppimisen vaihe on suunnitteleminen, jossa yhdessä opiskelijan, työpaikan ja oppilaitoksen kesken neuvotellaan opintojen suorittamisen tavoitteet ja toimintatavat. Kysymys on siis myös oppimisympäristöjen<sup>29</sup> määrittelemisestä ja niistä sopimisesta sekä prosessin ajoittamisesta. Kolmas työstä oppimisen vaihe on suunnitelmien täytäntöönpano ja neljäs saavutetun osaamisen todentamista (näytöt).

Seuraava laatikointi tarkentaa työstä oppimisen toteuttamisen toimintaketjua:

<sup>28</sup> Ks. työkaluliite 1, jossa sama prosessikuva on hieman täydennettynä. Prosessikuvaa voi käyttää opiskelijan ohjaamisessa.

<sup>29</sup> *Oppimisympäristöt* ovat paikkoja, joissa osaamista koetetaan tietoisesti kerryttää. Näitä voivat olla opiskelijan työpaikka, koulutusorganisaatio, muut työpaikat (opinnoissa eri työnantajat voivat sopia työntekijöiden vaihdoista oppimisen näkökulmista), erilaiset, eri tahojen järjestämät kurssit ja niin edelleen.

## TYÖSTÄ OPPIMINEN

### 1. Tutkiminen

- selvitetään ja tulkitaan työstä oppimisen idea siihen osallistuvien toimijoiden kesken, kulloiseenkin toimintaympäristöön mielekkääksi (opiskelija, työpaikka, ohjaajat...)
- tunnistetaan osaamista (tutkinossa edellytetty osaaminen, työpaikan edellyttämä osaaminen nyt ja tulevaisuudessa (strategiat) sekä mahdollisuudet, joita työpaikka tarjoaa osaamisen kehittämiseksi, opiskelijan nykyinen osaaminen)

### 2. Suunnitteleminen

- osaamisen tunnustaminen (neuvottelu tutkinossa edellytetystä, opiskelijan jo kerryttämästä osaamisesta ja sen tason arviointi)
- oppimis- ja osaamistavoitteiden asettaminen (tutkinnon osat / tutkinnon kokonaisuus)
- opiskelun resurssien kartoitus ja niistä sopiminen (opiskelijan omat resurssit sekä työpaikan ja ammattikorkeakoulun opiskelijan ohjaamiseen ja opintojen tekemiseen käyttämät resurssit)
- opiskelun toimintaympäristöt ja toimintatavat (sovitaan, missä ja miten mitäkin osaamista kartutetaan; sovitaan, kuka opiskelijaa ohjaa sekä ohjauksen ajat)
- rakennetaan arviointisuunnitelma (ajassa etenevä suunnitelma osaamisen kehittymisen ja osaamisen arvioimiseksi; määritellään arvioinnin tapoja ja varmistetaan arvioinnin kriteereiden ymmärtäminen; myös itsearviointille määritellään selkeä rooli)

### 3. Suunnitelman täytäntöönpano

- opiskelija suorittaa opintoja ohjattuna prosessina, jossa ohjaajina toimivat työpaikan mentori ja koulutusorganisaation opettaja
- suunnitelmaa arvioidaan sovittuina ajankohtina (työstä oppimisen suunnitelmaa on voitava myös muuttaa olosuhteiden niin vaatiessa)

### 4. Näyttövaihe

- opiskelija kokoaa ohjatusti näytön osaamisestaan
- sovitulla kriteereillä ja menetelmillä arvioidaan osaamisen laatu, oppimistulokset
- arvioinnissa tulee olla mukana vähintään opiskelija, mentori ja opettaja (kannattaa käyttää myös vertaisarviointia, jota tekevät opiskelijan kollegat sekä esimiesten arviointia, ellei mentori ole esimies)

Työstä oppiminen on kehä, jota voi toistaa suoritettavista tutkinnon osista aina tutkinnon kokonaisuuteen saakka. Osaamisen tunnistamisen ketju toimii samalla tavalla. Se voi ajassa laajeta yhden vuoden, jopa usean vuoden mittaiseksi. Asetettujen tavoitteiden mukaisesti opiskelija sekä kehittää että kuvaa omaa työtään ja sen edellyttämää osaamista. Hän liittää kuvauksiinsa teoriataustoja ja näin samalla antaa näyttöä tietoperustaisesta<sup>30</sup> alan hallinnasta.

Mentorin ja opettajan tehtävä on tukea näytön arviointia. Kun opetus-suunnitelmassa on kuvattu tutkinossa edellytetty osaaminen, määrittely

<sup>30</sup> Akateeminen kirjatentti on varsin huono tapa todentaa teorian hallintaa ammattikorkeakouluissa. Soveltavan tutkimuksen ammattikorkeakouluissa teorian hallinnan on aina kiinnityttävä konkreettiseen työhön ja työn toimintaympäristöihin. Kirjatentti muistamista, käsitteiden hallintaa ja kirjallista ilmaisemista mittaavana ei ole hyvä mittari soveltavan tutkimuksen teoreettisen osaamisen todentamiseen. Toki perustietojen hallintaa voidaan haluttaessa kirjatentilläkin mitata. Tiedon soveltava hallinta tulee mitata suhteessa työhön.

arvioinnin kohteet sekä kriteerit, edes numeerisen arvioinnin ei pitäisi olla ylitsepääsemätön ongelma. Arvosanat muodostetaan neuvotellen, kolmen asiantuntijan yhteistyönä.

**NÄYTTÖ** = erilaisia tapoja, joiden avulla osoitetaan todeksi ammattikorkeakoulututkin-  
nossa edellytetty ja jo hankittu osaamistaso.

Näyttö voi olla kirjallinen (tiedot ja teoreettiset taidot sekä asenteet), se voi olla työ-  
toimintaa (taidot ja käytännössä ilmaistu tieto sekä asenteet), se voi olla myös näiden  
erilaisia yhdistelmiä. Näyttöjen rajat ovat luovuuden rajat.

Osaamisen tunnistaminen ja osaamisen näyttäminen limittyvät näin toisiinsa. Opettajan ja mentorin kanssa käytävän vuoropuhelun kautta opiskelija etenee vähitellen kehitetyn osaamisen tunnustamisen vaiheeseen.

Asiantuntijaksi kehittyminen ja asiantuntijuuden osoittaminen ovat monivaiheinen ja pitkäkin prosessi. Oman asiantuntijuuden tunnistaminen on yksi osa kehittyneitä asiantuntijuutta. Prosessiin lähtemällä opiskelija osoittaa todeksi asenteiden tasolla omaamaansa osaamista.

### 3.4 Ramonasta eteenpäin

Edellä luetellut opinto- tai tehtäväkokonaisuudet sekä osaamisen tunnistamisen kehä ja työstä oppimisen -malli luovat jo jonkinlaisia mahdollisuuksia rakentaa yritysten strategioihin kiinnittyvää tutkintotavoitteista ammattikorkeakoulutusta. Koska Ramonassa yritysten strategioista vastaava ylin johto tai strategioita jalkauttava henkilöstöhallinto ei ollut mukana, Ramonassa suureksi osaksi jäätiin opiskelijan tasolla tapahtuvaan opinto-prosessien yksilöllistämiseen. Näkemys tulee vahvasti esiin mentoreiden palautteesta.

Ramonassa ammattikorkeakoulututkintojen liiketoimintaa kehittävä aspekti jäi laajassa mittakaavassa hyödyntämättä. Toki oppimistehtävät ja opintoteot varmasti yrityksiä kehittävät ja osa opiskelijoista aivan varmasti osaa nivoa opintonsa myös osaksi yrityksen strategioita, kuten mentoreiden palautteesta myös voi päätellä. Tämä ei kuitenkaan onnistunut olemaan Ramonassa sisäänkirjoitettu sääntö ja toimintaohjelma.

Kun puhutaan aikuisista, työelämässä toimivista ammattikorkeakoulututkinnon suorittajista, ei tulisi toimia pelkästään opintoja suorittavien yksilöiden tasolla. Opinnot tulisi myös organisaatiokohtaistaa. Tässä tulee tietenkin käyttää hyväksi yritysten johtoa ja henkilöstöhallintoa. Eritasoisien toiminta- ja toimijaympäristöjen mukaan saaminen on opintojen

vaikuttavuuden kannalta keskeinen tekijä. Opintojen vaikuttavuutta taas tulee tarkastella paitsi opiskelijan, myös yritysten näkökulmista.

Miksi edellä kuvattua monella tasolla tapahtuvaa, moniäänistä opintojen prosessin rakentamista ei tehty Ramonassa, eikä tehdä aina ja kaikkialla, jos ammattikorkeakouluopiskelijat ovat aikuisia ja työelämässä toimivia? Onko kyse siitä, että ammattikorkeakoulut tai opettajat eivät vielä osaa sellaista? Vai onko kyse siitä, että yritykset eivät halua tai eivät osaa haluta tutkintojen hyödyntämistä omissa strategisesti keskeisissä kehitysprosesseissaan? Peruskysymys on myös yhä, miten yhdistetään liiketoiminnan nopeat prosessit sekä oppimisen ja osaamisen kehittymisen (tai koulutuksen) hitaat prosessit.

Työelämän saattaa toisinaan olla hankala tunnustaa sitä tunnista- maansa tosiseikkaa, että myös koulutusorganisaatioilla ja opettajilla on oppimista. Mentoreiden on olennaista tiedostaa tämäkin. Kun sen tietää ja myös ymmärtää, on paljon luontevampaa rakentaa vuoropuhelua ja tasavertaista kehittämiskumppanuutta kuin jos odottaa opettajien olevan kaikessa ylivertaisia osaajia.

Opiskeluprosessien uudistaminen edellyttää myös edeltävältä kou- lutustasolta korkeakouluun siirtyvien opiskelijoiden (yleensä nuoret) ja työelämässä opintoja suorittavien opiskelijoiden (yleensä aikuiset) opin- tojen toteutusten erilaisuuden tunnistamista ja tunnustamista. Tämä on näkökulma, jossa sekä koulutus- että työorganisaatioilla on oppimista.

Myös työorganisaatioista tulee kommentteja, joiden mukaan tutkintoja tulee suorittaa kouluissa, samalla tavalla kuin jo tutkintonsa suorittaneet ovat tehneet. Sekä opiskelijoilla että työpaikkojen henkilöstöllä saattaa olla kuvitelmia siitä, että osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tekee opinnot jotenkin kivottomammiksi, helpommiksi, jopa löysem- miksi. Näin ei tietenkään ole, sillä tutkinnon saamiseksi edellytetään osaamista, onpa se hankittu miten tahansa.

Toisaalta yrityksiin tulee mennä henkilöstöhallinnon kautta. Tulee rakentaa strateginen yhteistyö ja kumppanuus, jossa molemmat voittavat: yrityksessä osaamisen kehittäminen ja yrityksen työ- ja toimintaprosessien kehittyminen, koulutusorganisaatiossa tuloksellinen toiminta ja laaduka- kaat, työelämäläheiset ja osaamista tuottavat tutkinnot.

Ramona osoittaa sen, että edes kirjallinen suostumus (sopimus) osallis- tua projektiin, ei aina ole riittävä toimenpide. Liiketoimintaa pyörittävien puolelta tarvitaan syvällisempi tutkintotavoitteisen koulutuksen mielek- kyyden oivaltaminen. Tutkinnot eivät ole mahdollisuus vain yksilöille, vaan myös työorganisaatiolle. Mentori tai työpaikkaohjaaja on hyvä sidos yritykseen, mutta se ei ole vielä riittävä sidos.

Mentori tai työpaikkaohjaaja on sidos, joka osoittaa myös aikuisten, tutkintoja suorittavien opiskelijoiden tarvitsevan ohjausta. Aivan yhtä vähän kuin nuoria opiskelijoita saa jättää itseohjautuvuuden nimissä heitteille, saa aikuisia opiskelijoita jättää heitteille. Itseohjautuvuus on kaunis ajatus, mutta ilman ohjausta siitä tulee myytti, eräänlainen vaiettu, joka kaikilla on oltava, mutta josta kenenkään ei tarvitse kantaa huolta. Työkalut, jotka jatkossa esitellään, rikkovat itseohjautuvuuden vähämielisiä tulkintoja.

Osaamisen tunnistaminen on ohjattu prosessi, jossa osaamisen arviointi ja tunnistaminen sekä osaamisen kehittämisen ohjaaminen limittyvät toisiinsa. Työpaikoilla tämä tarkoittaa ammattikorkeakoulututkinnoissa edellytettävän tutkimuksellisuuden mukaan tulemista. Opiskelija tekee ohjatusti soveltavaa työn tutkimista<sup>31</sup> ja avaa työn edellyttämää osaamista. Tämän kautta vähitellen paikantuu tutkinnossa hyväksyttävä osaaminen.

Työpaikalla tapahtuvan tutkintotavoitteisen ammattikorkeakouluopiskelun avulla on mahdollista rakentaa työpaikan osaamiskarttaa. Opintoja voi käyttää työpaikalla edellytettävien osaamisten auki kirjoittamiseen. Samoin opintoja voi käyttää olemassa olevan osaamisen paikantamiseen ja kuvaamiseen. Kun nämä yhdistetään yrityksen strategiakarttoihin, yritys hyötyy oman toimintansa tunnistamisesta.

Aikuisten, työelämässä olevien opiskelijoiden avulla myös koulutusorganisaatiot pääsevät tutkimaan työelämässä edellytettävää osaamista. Ammattikorkeakoulutuksen laadun kannalta tämä lienee varsin relevanttia. Korkeakoulun laissa määritellyt ja yleensä esiin nostetut kolme tehtävää, pedagogiikka, aluekehitys sekä tutkiminen ja kehittäminen nivoutuvat taas kauniilla tavalla toisiinsa.

Tulee kuitenkin muistaa, että ammattikorkeakoululaki<sup>32</sup> kirjaa tarkentavan huomion: korkeakoulutasoinen opetus on vasta yksi osa pedagogiikkaa, josta toinen puoli on yksilöiden ammatillisen kasvun tukeminen. Myös tästä on hyvin tarkkaan ottaen kysymys työstä oppimisessa.

---

<sup>31</sup> Soveltava työn tutkiminen voidaan tässä ymmärtää sekä oman substanssialan tutkimusmenetelmien käyttämiseksi että kehittävän työn tutkimuksen menetelmien käyttämiseksi, tutkimisen kohteena voi olla sekä oman substanssialan kysymykset että kehittyvä asiantuntijuus ja työ.

<sup>32</sup> Ammattikorkeakoululaki 2003/351.

### 3.5 Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen reunaehdoja

Korkeakoulutasoisessa, työelämään sidotussa opiskelussa on olemassa selvästi koko joukko tekijöitä, jotka määrittävät tutkintojen suorittamisen ehtoja ja mahdollisuuksia. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa kysymystä on käsitelty ainakin kahdessa projektissa, Ramonassa ja Dopinissa<sup>33</sup>. Molemmat ovat olleet projekteja, joissa tutkittiin ja kehitettiin aikuisten, työssäkäyvien opiskelijoiden ammattikorkeakouluopintojen ja -tutkintojen suorittamista.

Seuraavassa kuvassa on kirjattu joitakin perusedellytyksiä, joita työelämään sidottu ammattikorkeakoulututkintojen suorittaminen toimijoilta vaatii. Kuvasta uupuvat tietenkin jokaisen opiskelijan taustajoukot. Niiltä opinnot vaativat erityisen paljon. Kuitenkin tässä ovat tyypilliset toimijat: opiskelijat, opettajat, työelämän organisaatiot ja koulutusorganisaatiot.

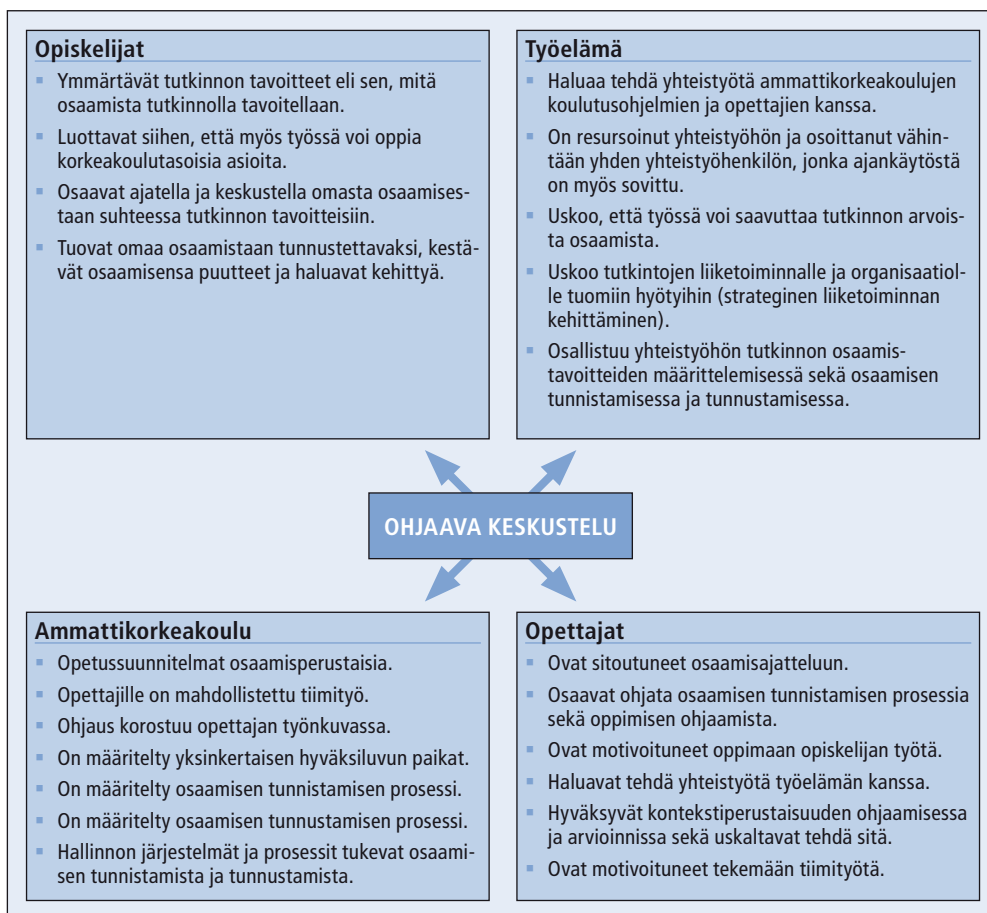
Jokaiselle luetelluista tahoista asettuu perusvaatimuksia, jotta osaamista ylipäätään voi alkaa tunnistamaan. Osaamisen tunnistaminen – vaikka onkin koulutusorganisaation ja opettajien vastuulla – edellyttää myös työelämältä ja opiskelijoilta melko paljon asenteellisella tasolla. Se edellyttää kaikilta tasoilta oppimisen ja osaamisen kehittymisen perusosaamista. Tulee siis osata oppia.

Esitellyissä reunaehdoissa ovat korostuneesti esillä kaikki muut näkökulmat paitsi mentorit. Mentori on työelämän edustaja, käytännön rajapintaa tutkintoja tuottavien laitosten ja työpaikkojen välillä. Olisiko mentori siis siinä, missä lukee ohjaava keskustelu? Mentori on nimenomaan siinä!

Muiden kuin mentorin näkökulmat ovat tässä esillä korostuneesti siksi, että mentori osaa niitä vaatia. Nykyaikaisessa ammattikorkeakoulutuksen lainsäädännössä on tehty kaikki tämä koulutusorganisaatioita velvoittavaksi. On siis lupa vaatia koulutusorganisaatioilta. Toki mentorin tulee muistaa, että vaatiessaan koulutusorganisaatiolta tulee vaatineeksi myös omalta työorganisaatioltaan ja itseltään. Ohjaavan keskustelun toimijoita ovat kaikki ne, jotka osallistuvat ammattikorkeakoulututkintojen tuottamiseen.

---

<sup>33</sup> Dopin (datanomista tradenomiksi) oli tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa ennen liiketalouden koulutusohjelman Ramonaa toteutettu projekti. Dopinin raportit löytyvät lähdeluettelosta. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa on käynnissä myös TUNNE -projekti, jossa kehitetään osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytäntöjä ammattikorkeakouluihin. Samoin HAAGA-HELIA ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on käynnistetty osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen erikoistumisopinnot. Teema on siis jo yhden ammattikorkeakoulun sisällä varsin laajasti kiinnostuksen kohteena.



Mitä ammattikorkeakoulututkinnon työelämäläheinen suorittaminen ainakin vaatii?<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Kuvan ovat kehilleet Mika Saranpää & Milka Kortet luennolle, jossa käsiteltiin osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen edellytyksiä Dopin -projektin oppien perusteella. Tässä kuvaan on lisätty joitakin Ramonassa opittuja ulottuvuuksia.

# OSA II

---

## TYÖKALUJA OSAAMISEN TUNNISTAMISEEN JA KEHITTÄMISEEN





# 1

## Peruskomponentteja

■ Seuraavat menetelmät ja työkalut olen ensin ajatellut yksilöohjaamisen näkökulmista. Tämä siksi, että työpaikkaohjaajalla harvemmin on ryhmiä tai tiimejä ohjattavanaan ammattikorkeakoulu-opinnoissa. Mikään ei kuitenkaan estä tai kiellä käyttämästä menetelmiä myös tiimien tai ryhmien kanssa. Toisaalta, mikään ei kiellä myös opettajia innostumasta näistä menetelmistä ja työkaluista.

Toiseksi menetelmät ja työkalut on ajateltu siitä näkökulmasta, että ohjauksen toinen osapuoli, asiakas, on aikuinen, työssä toimiva ihminen, joka haluaa kehittää omaa osaamistaan, määrittää kvalifikaatioitaan ja saada tutkinnon. Hän haluaa tehdä tätä nimenomaan mielekkäästi, työstä oppien. Ohjauksen toinen osapuoli on siis vahvasti ajatellen täysi-ikäinen ja kykenee käyttämään järkeään.<sup>35</sup> Kun ohjattava aloittaa opiskelun, hänen taantumistaan alaikäiseksi opiskelijaksi ei pidä tukea. Häneen tulee luottaa ja pitää tukea edelleen hänen täysi-ikäisenä toimimistaan.

Itse olen käyttänyt menetelmiä ja työkaluja sekä tiimien että yksilöiden ja sekä nuorten että aikuisten kanssa. Tiimien kanssa käytettäessä tulee muistaa aina pidempi ajanjakso sekä puheen ja kysymysten näkökulmat. Muutoin toimintaperiaatteet ovat melko lailla samat. Tiimejä ohjatessa ohjaaja voi myös hyödyntää vertaisohjausta, saattaa tiimin jäseniä keskustelemaan keskenään ja ohjaamaan toisiaan. Vertaiset ovat resurssi, jota ei pidä ohjauksessa unohtaa. Kuusitoistakesäiset nuoret ovat suurta osaa tarjolla olevista työkaluista kysyneet käyttämään. Miksi siis täysi-ikäistyneet aikuiset eivät kykenisi?

Toisaalta olen tarkentanut työkaluja sekä osaamisen tunnistamisen että oppimisen ja osaamisen kehittämisen näkökulmiin. Osaamisen ohjattu tunnistamisprosessi itse asiassa myös kehittää asiantuntijan osaamista. Vähintään prosessin myötä kehittyy kyky tunnistaa omaa osaamista, mikä on välttämätöntä osaamisen kehittämiseksi. Oppimisen, itsen ke-

---

<sup>35</sup> Ks. Kant: Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?

hittämisen taidot voivat olla yksi olennaisia ammattikorkeakoulutuksen tuottamia osaamisalueita.<sup>36</sup>

Työkalut saattavat lukijasta näyttää mekanistisilta. Ne voivat jopa tuntua trivialisoinneilta. Jos siis luet ne mekanistisina yksinkertaistuksina, luet aivan oikein. Työkalujen on syytä olla mahdollisimman yksinkertaisia. Oppimisen prosessit kyllä hoitavat monimutkaistuksen ihan itsestään. Ohjaajan ei kannata työkaluillaan tätä tehdä. Ole mieluummin yksinkertainen höpsö kuin monimutkaisen ja keinotekoisen syvälinen.

Jokaisen vähänkin menetelmään tai työkaluun vivahtavan vempaimen olen vielä toistanut kirjan kolmanteen osaan, joka on CD. Sinne olen tuottanut paitsi vielä lisää selvitystä menetelmien tai työkalujen käytöstä, myös työkalut kopiointikunnossa. Niitä siis voi käyttää surutta. Niitä voi myös muuttaa iloiten. Kysymyksiin tai asioiden laatikointeihin tai näkökulmiin on kovin vaikea laittaa kopiosuojaa. Se on vähän sama kuin rekisteröisi oikeuden pääsiäiseen.

---

<sup>36</sup> Ks. työkaluliite 2.

## 2

# Hengen työkalut

■ Ensin on tarpeen antaa muutama periaatteellinen huomio. Periaatteet, perimmäiset ajatuksemme toisesta, ohjattavasta, ohjaavat ohjaustoimintaamme. Varsinkin, jos ohjaustoiminta ponnistaa ensin puheesta ja vasta sitten ottaa käyttöön konkreettisia työkaluja.

Toisaalta myös työkalut ovat aina joidenkin periaatteiden mukaisesti rakennettuja. Niiden avulla voi tulla tietoisemmaksi omista periaatteistaan. Työkalujen avulla voi jopa omia periaatteitaan sysätä sivummalle ohjaustilanteissa. Ohjauksessa periaatteetkin ovat työkaluja. Niiden käsinkosketeltavuus ei ole ihan vasaran tasoa, mutta vaikutukset voivat olla suurempia kuin naula kakkosnelosessa. Tietotyöläinen tai asiakaspalvelija oivaltaa varmasti tämän merkityksen.

Periaatteita<sup>37</sup>, siis:

1. Ohjattava on asiakas. Hän ei ole alamainen, vähäinen, oppimaton. Ohjattava on asiakas omassa omituisessa ja ainutkertaisessa tilanteessaan, joka on hänen kanssaan yhdessä avettava. Asiakasta on myös autettava itse oivaltamaan tämä asia, sillä monilla aikuisilla, kauan sitten opiskelleilla tahtoo olla taipumusta nähdä itse itsensä vähäväkisinä. Aikuisuus ei vielä takaa mitään. Se on lähtökohta.
2. Asiakas on lopulta itse vastuussa omista oppimistavoitteistaan, hän on oppimisensa johtaja. Ohjaaja on tukija, joka auttaa asettamaan tavoitteita, auttaa tulkitsemaan. Asiakas ei ole aina oikeassa, eikä ohjaajakaan. Jos jossakin on mahdollista erehtyä, niin tarpeiden määrittelyssä. On kuunneltava toista, puolin ja toisin. Opiskelija on oman oppimisensa johtaja. Johtajaakaan ei pidä jättää yksin.
3. Painopiste on tavoitteissa. Nykytilan ja menneisyyden tarkastelu on tavoitteiden asettamisen kannalta olennaista. Yhdestä tunnista 15 minuuttia (on) menneisyyttä ja 15 minuuttia nykytilaa, 30 minuuttia tulevaisuutta. Mittaa tunti aurinkokellolla.

---

<sup>37</sup> Työkaluliite 3.

4. Menneisyydessä ja nykytilassa tärkeimpiä ovat ohjattavan olemassa olevat osaamiset. Näiden tunnistamiselle rakennetaan mahdollisuudet rakentaa uutta osaamista. Ei pidä kieltää puutetta puutteista, mutta pitää keskittyä osaamisiin, joiden avulla puutteisiin voidaan vaikuttaa. Puutteella ei puutetta poisteta. Olemassa oleva osaaminen tulee kääntää yhdessä uuden osaamisen luomiseen. Pienetkin muutokset, pienet edistysaskeleet kannattaa huomata. Miten jokin oikein iso<sup>38</sup> syödään?
5. Käytetty kieli vaikuttaa kaikkeen. Kannattaa puhua vaihtoehtoista, mahdollisuuksista, onnistumisista. Kielen tulee antaa elää. Leikki perustaa elävän kielen ja oppimisen. Kun puhutaan oppimisesta, puhutaan nautinnoista. Erinomainen oppija osaa joskus olla masokisti, mutta huono ohjaaja on sadisti.
6. Kannusta ohjattavaasi kysymään, kannusta tekemään yhteistyötä. Aikuisen oppimisessa mentorin, opettajan, oppilaitoksen, työpaikan, opiskelijan ja ties kenen välistä vuoropuhelua ei ole koskaan liikaa.
7. Muistakaa kiittää toisianne. Vaikka kissa kiitoksella elää, niin elää myös ihminen. Karamelli tai kahvikuppi, itselle ja toiselle, ei ole koskaan liikaa. Muista kysyä ohjaustilanteista myös. Miten osasimme noudattaa periaatteitamme? Millaisia periaatteita ihan oikeasti noudatimme?

Periaatteet olen yksinkertaistanut ja koonnut työkaluliitteeksi. Se on pieni, kaunis huoneentaulu, jonka voi kehystää seinälleen. Huoneentaulun voi myös antaa ohjattavalle, jotta ohjattavakin tietää, millaisiin eväin ohjaaja on liikkeellä. Ja jos aikaa on, periaatteista voi keskustella ohjattavan kanssa. Hänen periaatteensa voivat olla samoja kuin ohjaajalla tai erota niistä. Ohjaussuhteessa on syytä olla tietoinen periaatteiden vaikutuksesta yhteistoimintaan. Periaatteita tulee aika ajoin uudistaa.

---

<sup>38</sup> Tekijän ekologinen huomio: elefantin syömisestä ei lasketa leikkiä!

# 3

## Puhe on ohjaajan työkalu

### 3.1 Yleistä

■ Jatkan siitä, mitä edeltävässä työkalussa on jo paljon saanut tehdä ja minkä jotkut olettavat osaavansa ja mistä jotkut harvat taas tietävät, että asia vaatii jatkuvaa harjoittelua. Kysymys on puhumisesta.

Puhuminen ohjaajan toimintana ei ole äänen päästämistä itsestä. Puhuminen on toisen ääneen vastaamista, toisen äänen tukemista, toisen äänen kuulemista. Puhuminen on siis itse asiassa kuulemisen yksi momentti. Jos ei kuule, puhe on tyhjän öljytynnyrin kierittämistä soratiellä.

Ohjaajan perustehtävä on kuulla toista. Toisen kuulemisen myötä voi päästä puhumaan toiselle.

Toiselle puhuminen ohjaamisena on ensimmäiseksi kysymysten esittämistä. Kysymysten esittäminenkin on vielä suureksi osaksi kuuntelemista. Kysymykset ovat yritystä saada selville se, mitä toinen tarkoittaa, kuka toinen on ja miten on mahdollista edetä tästä jonnekin muualle.

Kun on oivallettu yhdessä suunta, minne tulisi edetä, voi alkaa uusi puhe. Puhe on tässäkin kuuntelemista ensin. Miten sinun mielestäsi kannattaisi lähteä liikkeelle? Mitä sinä tekisit ensimmäiseksi? Ahaa, kuulostaa hyvältä. Minä voisin tässä tapauksessa toimia näin. Tai vaihtoehtoisesti näin. Mitä tästä ajattelet?

Kysymistä (kuuntelemista / puhumista) voi opetella. Kysymisen opettaminen on ohjaajan oman asenteen kasvattamista. Kasvattaminen ei tarkoita asenteen voimistamista, vaan oman asenteen oivaltamista, jopa muuttamista, jos on tarpeen. Asenne on ohjaamisessakin osaamisen kolmas tekijä.

Ohjaajan tulee kysyä eteenpäin. Eteenpäin kysyminen tarkoittaa ratkaisujen luotaamista. Miten menemme tästä jonnekin muualle?

## 3.2 Kysymyssarjat<sup>39</sup>

Jos edellä kuvaamani puheen periaatteet tuntuvat abstrakteilta, se johtuu vain siitä, että ne ovat abstrakteja. Nehän ovat periaatteita. Ohjaustilanteessa voitte (ohjattava ja ohjaaja) arvioida ohjaustilanteen todellisia, käytännössä konkretisoituneita periaatteita.

Samalla tavalla kuin edelliset periaatteet, myös seuraavat kysymysmallit ovat abstraktioita. Ei todellakaan ole tarkoitus toistaa niitä sellaisenaan. Niiden on ainoastaan tarkoitus ohjata omaa, tarkempaa, itselle ja ohjattavalle sopivampaa kysymysten asettelua.

Kysymyssarjat siis ohjaavat ohjaajaa. Korostan sarjojen kirjaamisella sitä, että en usko kenenkään oppivan ohjaustoimintaa harjoittelematta, kokeilematta. Harjoittelua ja kokeilua taas ei voi olla ilman harjoittelun välineitä. Kysymyssarjat ovat harjoittelun työkaluja. Jokainen ohjaustilanne on kokeilua, harjoittelua, sillä ohjattavaa ei voi loppuun saakka ennustaa.

Seuraavat kysymyssarjat ovat malleja sille, miten voisi muodostaa kysymyksiä siten, että antaisi toiselle mahdollisimman suuren tilan puhua. Siten mahdollistaa myös itselleen kuulemisen. Kuuleminen on toisen tutkimista. Ohjaaminen on paljon helpompaa, jos kuulee, mitä ohjattavalla on sanottavanaan.

Kysymykset ovat aina sellaisia, että ne jo kysytyinä pyrkivät ohjaamaan vastauksia. Tähän kirjatut kysymykset pyrkivät ohjaamaan ratkaisujen löytämiseen. Ne on muodostettu edellä kuvattujen puhumisen periaatteiden hengessä. Ovatko ne aina onnistuneita, sitä kannattaa miettiä. Kysymysten asettaminen on aina tilanteen tulkintaa.

Voit makustella kysymyksiä kielelläsi alla olevista listoista. Työkaluiksi ne on tuotettu työkaluliitteeseen 4. Työkaluiksi kysymyssarjat muuttuvat käytössä. Alustavat sarjojen otsikot kertovat käyttötarkoituksesta jotakin. Ne ovat tämän kirjoittajan tulkintaa. Niitähän voi toki muuttaa.

Voit valita jonkin sarjan, tilanteen mukaan ja käyttää sitä tukenasi. Tai voit antaa kysymyssarjan myös ohjattavalle ja näin molemmat tietävät, mitä tuleman pitää. Työpaikkojen kehityskeskusteluissa sarjojen käyttö on myös mahdollista.

---

<sup>39</sup> Työkaluliite 4. Kysymyssarjojen lähteenä on teos Hirvihuhta & Litovaara (2003): Ratkaisun taito. Kirja tarjoaa erinomaisia ajattelumalleja ohjaajille. Työkaluiksi sarjat on muokannut Saranpää. Olennaista on kuitenkin ymmärtää, että kysymykset eivät ole kenenkään omaisuutta, vaan kysymyksiä voi käyttää surutta. Myös muokattuja työkaluja voi käyttää ja kehittää. Jos kuitenkin yhtä kirjaa voisi suosittelä jokaisen ohjaajan luettavaksi, se olisi juuri edellä mainittu.

#### Tavoitteiden asettamisesta A

1. Mihin voit opinnoissasi yltää, jos kaikki menee hyvin?
2. Mitä onnistumisen mahdollistavaa osaamista sinulla jo on?
3. Onko mielessäsi joitakin opintoja hankaloittavia tekijöitä?
4. Mitä niille voisi tehdä, jotta haitat saisi ainakin minimoitua?
5. Miltä opintojesi tilanne vaikuttaa, kun katsot tulevaisuutta kokonaisuutena?
6. Mihin sinun kannattaa ensimmäiseksi ryhtyä?
7. Onko jotakin sellaista, jota en ohjaajana osannut ottaa esiin ja jota mielestäsi pitäisi vielä käsitellä?

#### Tavoitteiden asettamisesta B

1. Mitä haluat opinnoissasi saavuttaa?
2. Mitä olet valmis tekemään tavoitteidesi saavuttamiseksi?
3. Millaista osaamista sinulla jo on?
4. Millaista osaamista sinun on hankittava, jotta voit saavuttaa tavoitteesi?
5. Millaisia muutoksia tavoitteen saavuttaminen edellyttää?
6. Miten aiot arvioida tavoitteita kohti etenemistä ja niiden saavuttamista?
7. Mitä minä voisin ohjaajana tehdä, jotta parhaiten tukisin tavoitteidesi saavuttamista?

#### Tavoitteiden asettamisesta C

1. Millaiseksi toivot tilanteen muuttuvan?
2. Mitkä asiat ovat erilailla toimivassa tilanteessa?
3. Kuvaa minulle hyvin toimivaa tilannetta.
4. Mistä minä huomaisin, että tilanteet ovat muuttuneet toimivammiksi?
5. Miten toimintasi muutos tulee käytännössä näkymään?
6. Miten ulkopuoliset näkevät muutoksen?
7. Mikä olisi ensimmäinen asia, joka kannattaisi tehdä?



#### Väliarvioinnit A

1. Mitä olet tähän mennessä saavuttanut?
2. Missä olit aloittaessasi ja missä olet nyt?
3. Miten olet tähän tullut?
4. Mihin suuntaan toimintaasi on mielestäsi kehitettävä?
5. Miten voisit edelleen parantaa toimintaasi?
6. Miten varmistamme jatkuvan oppimisen?
7. Oletko muistanut palkita itseäsi onnistumisista?

#### Väliarvioinnit B

1. Mitä asioita käsittelette tapaamisessanne?
2. Mihin päädyitte?
3. Miten varmistitte, että kaikki tulivat kuulluiksi?
4. Miten kokositte ideat?
5. Mitä sovitte ideoiden jatkotyöstämisestä?
6. Miten tapaamisenne ja keskustelunne vaikuttavat toimintaanne?

#### Väliarvioinnit C

1. Mitä sellaista X tekee, mikä on auttanut sinua toimimaan?
2. Mitä tärkeää osaamista hän tuo sinulle?
3. Mitä X voisi tehdä paremmin, jotta suorituksesi edelleen kehittyisi?

Väliarvioinnit B ja C ovat tiimien tai muiden ryhmien toiminnan arviointiin ajateltuja.

Sovita sarjat ohjattavasi tilanteeseen. Tee uusia kysymyksiä. Käytä aloituksessa sanoja ”mitä”, ”mikä”, ”missä”, ”milloin”, ”miten”, ”kuka”. Vältä miksi -kysymyksiä, sillä niillä on taipumus päätyä syyllisyyden kokemukseen.

Muistele omia kokemuksiasi ohjattavana olemisesta. Onko sanoilla väliä?

### 3.3 Asteikot<sup>40</sup>

Ohjaustilannetta voi lähestyä valmiilla kysymyssarjoilla. Toisaalta ohjaustilannetta voi lähestyä myös selkeämmin toimintatapoina, jotka eivät niinkään ensisijaisesti määrää puhumista, vaan lähestyvät puhumista tekemisen kautta.

Tähän sessioon tarvitsette ainakin kynää ja paperia. Aikaa tarvitsette minimissään 30 minuuttia.

Toiminnan tavoitteena on ensiksi hahmotella käsitystä asioiden nykytilasta. Toiseksi tavoitteena on selvittää niitä asioita, joihin kiinnitämme huomiota asioiden nykytilaa tarkastellessamme. Näin saamme selville itse kunkin ajattelemia arvioinnin kohteita ja kriteereitä. Kolmanneksi asteikkojen käytön tavoitteena on asettaa tavoitteita.

Toiminta etenee seuraavalla tavalla:

- a. anna asteikolla 1–5 arvosana sille, miten laadukasta työtoimintasi on nykyään (1 = paljon kehitettävää, 5 = vähän kehitettävää).
- b. kerro antamasi arvosana ja perustele sitä. Millaisiin asioihin olet kiinnittänyt huomiota (arvioinnin kohteet)? Millaisista näkökulmista mielestäsi määrittyy työtoiminnan laatu (arvioinnin kriteerit)?
- c. millaista työtoimintasi on silloin, kun voit antaa mahdollisimman hyvän numeron? Kirjaa asioita paperille. Keskustele niistä ohjaajasi kanssa. Verratkaa löytämiänne näkökulmia opetus suunnitelmassa kirjattuihin tutkinnon tavoitteisiin sekä ammatikorkeakoulututkintojen yleisiin tavoitteisiin.

Kolmannessa vaiheessa voi tietenkin miettiä, millaisen kehittämispennistuksen opiskelija haluaa ottaa. Häntä voi yllyttää, kuten tässä, mahdollisuuksiensa mukaan mahdollisimman hyvään. Toisaalta häntä voi yllyttää myös pieniin muutoksiin. Miten näkisin yhden numeron korotuksen työtoiminnassasi? Tai: mitä pitäisi tapahtua, jotta voisit antaa yhtä numeroa paremman arvosanan? Yhtälaila tulee olla herkkä sille, jos opiskelija arvioi osaamistaan korkeatasoiseksi.

Jos opiskelija antaa itselleen arvosanaksi 5, ohjaajan ensimmäinen tehtävä ei ole epäillä asiaa, vaan auttaa asian todentamisessa. Millaisiin asioihin opiskelija kiinnittää huomiota? Osaako hän kuvata työtoimintansa laatua määrittävät kohteet? Millaista on opiskelijan mielestä erinomainen työtoiminta? Miten hyvää laatua voi näyttää todeksi? Tällaisilla

<sup>40</sup> Työkäluuliite 5. Ks. Hirvihuhta & Litovaara (2003): Ratkaisun taito, s. 107.

kysymyksillä autetaan myös jostakin näkökulmasta valmista asiantuntijaa laajentamaan omaa asiantuntemustaan.

Asteikot antavat yksinkertaisen toimintaprosessin ohjaustilanteelle. Ne toki antavat myös muutaman ohjaavan kysymyksen. Ohjaustilanteen pääasiallinen sisältö tulee kuitenkin niiden näkökulmien kautta, jotka opiskelija nostaa asteikkojen avulla esiin.

Esimerkissä kysymykset ovat taas melko abstrakteja. Luonnollisesti tulee soveltaa eri tavalla, jos käyttöympäristönä on pankin, vakuutuslaitoksen, sairaalan tai supermarketin toimintaympäristö. Samoin tulee huomioida se, miten laajaa asiaa asteikkojen avulla halutaan lähestyä. On mahdollista ottaa käsittelyyn kokonaisen tutkinnon osaaminen, mutta yhtälailla on mahdollista käsitellä tutkinnon osia, yksittäisiä opintokokonaisuuksia.

Asteikkojen käyttämisessä toisto vakiinnuttaa ja tekee tutuksi. Kannattaa opetella yhden ohjauksellisen työkalun käyttö hyvin ja kannattaa soveltaen käyttää sitä. Tietenkään ei pidä ohjattavaa kyllästyttää yhdellä ja samalla työkalulla. Jos ohjaustilanteet toistuvat harvoin, esimerkiksi puolivuositain, silloin yksikin työkalu riittää. Useammin toistuvissa tilanteissa tulee olla enemmän menetelmällistä ja työkalullista vaihtelua.

### 3.4 Tulevaisuuden muistelu<sup>41</sup>

Tulevaisuuden muistelu on leikkisä ja tarinointiin yllyttävä tapa hahmottaa tavoitteita ja löytää ratkaisuja. Tulevaisuuden muistelun voi tehdä yksilön kanssa, mutta sen voi tehdä myös tiimissä. Monien ihmisten kanssa luonnollisesti aikaa tarvitaan huomattavasti enemmän.

Ohjaajalta tulevaisuuden muistelu edellyttää halua tarinoida. Tilanne aloitetaan luomalla aikasiirtymä tulevaisuuteen johdatuksen avulla. Aikasiirtymä kannattaa tehdä riittävän lyhyeksi, korkeintaan kaksi vuotta. Vuosikin on toisinaan riittävästi, jos käsitellään opiskeluprosesseja.

Aikasiirtymässä tulee korostaa sitä, että tulevaisuuden ajassa asiat ovat ohjattavan näkökulmista ajatellen todella hyvin, jopa erinomaisesti. Ohjaajan tulee siis tukea ajattelun positiivisuutta, tulevaisuuskuvan haluttavuutta.

Aikasiirtymän jälkeen esitetään ensimmäinen kysymys. Ensimmäinen kysymys rakentuu johdatukselle, jossa ohjaaja on korostanut kaiken menneen hyvin, jopa erinomaisesti. Ensimmäinen kysymys kysyy: **miten**

<sup>41</sup> Työkaluliite 6. Ks. Arnkil, Eriksson & Arnkil (2002): Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa, s. 141–168.

**asiat ovat ohjattavan kannalta?** Aika ajoin ohjaajan kannattaa muistuttaa ohjattavaa siitä, että kaikki on mennyt hyvin. Muistuttaminen tehdään samalla tavalla kuin minä tässä muistutan muistuttamisesta.

Ohjaajan kannattaa myös kirjata ylös ohjattavan tarinaa, kevyesti, ranskalaisin viivoin, jotta keskustelusta jää dokumentaatio. Tämän avulla voidaan rakentaa jatkossa toimintasuunnitelma.

Ensimmäisten kysymysten avulla tarina paljastaa ohjattavan tavoitteita. Ensimmäinen kysymys henkilökohtaistaa ja toinen kysyy tilanneanalyysia. **Millaisia muutoksia ohjattava näkee?**

Kolmas kysymys paljastaa toimintatapoja, joiden avulla tavoitteisiin voisi pyrkiä. **Mitä olet tehnyt, jotta tämä kaikki on mahdollista?** Milloin tekojen tai toimintatapojen avulla erinomainen tilanne on mahdollistunut?

Neljäs kysymys avaa sidosryhmien (kollegat, ohjaajat, esimiehet) osuutta oppimisprosessiin. Siinä kysytään tukea, jota opiskelija on saanut prosessissa mukana olleilta ihmisiltä. **Millaista tukea olet saanut toisilta?**

Oppiminen ja osaamisen kehittyminen eivät tapahdu tyhjiössä. Ne edellyttävät tukea ja osallistumista myös muilta kuin opiskelijalta. Tässä opiskelija pääsee ennalta hahmottamaan omaa käsitystään siitä, mikä olisi hänen näkökulmastaan erinomaista, auttavaa ja kannustavaa tukea.

Kaksi viimeistä kysymystä avaavat huolen aiheita. Tarinan tasolla palataan ikään kuin menneisyyteen, mutta todellisuudessa ollaankin nykyhetkessä. ”*Kun muistelet aikaa pari vuotta sitten*”, sanoo ohjaaja ja kysyy: **oliko sinulla silloin alussa joitakin huolta aiheuttavia teki-joita?** Tällä tavalla lähestyen – kuten vanhassa vitsissä kiertäen kaartuen kautta kukkuloiden – huolet ikään kuin ulkoistetaan, ne pysyvät kohtuuden rajoissa, rakentumatta ylipääsemättömiksi ongelmiksi. Silti niitä päästään käsittelemään.

Ohjaajan ei pidä uskotella, että opiskeluprosessit ovat helppoja. Ei kuitenkaan pidä tukea ohjattavan mahdollista taipumusta tehdä vaikeista asioista mahdottomia. Opiskelun huolet ovat ratkaistavissa, ne ovat usein vaikeita, mutta eivät yleensä mahdottomia.

Ohjaajan ei pidä väheksyä toisen huolia, mutta ei myöskään pidä mennä mukaan huolissa vellontaan. Tulevaisuuden muistelun avulla huolia voidaan järkipäristää ja ratkoa.

Ohjaaja esittää kysymyksen: **kun muistelet aikaa pari vuotta sitten, mikä sai huolesi vähenemään?** Ohjattava kertoo omia ajatuksiaan siitä, millaiset asiat voivat auttaa häntä opiskeluissaan. Näin tuotetaan mahdollisia ratkaisuja ennen kuin huolet kääntyvät ylipääsemättömiksi ongelmiksi. Ratkaisuja syntyy siitä huolimatta, että menettelytapa on varsin leikkisä. Tai ehkä niitä syntyy juuri siksi.

Tulevaisuuden muistelun ohjaaminen kysyy ohjaajalta rohkeutta. Mikäli on mahdollista, kannattaa itse kokea ohjattavana oleminen tällä menetelmällä. Se tukee menetelmän ymmärtämistä ja rohkaisee käyttämistä. Tämänkään menetelmän käyttö ei ole teknisesti vaikeaa. Se vaatii ajan antamisen ja toisen tarinan kunnioittamisen.

### 3.5 Aika: kalanruoto ja aurinkokello<sup>42</sup>

Siitä puhe mistä puute? Kun edellisissä harjoituksissa on paljon puhuttu, puhe on ennemmin tai myöhemmin kääntynyt aikaan. Aikuisopiskelijalla tyypillinen huoli ja myös aivan todellinen haaste on ajan puute. Siksi pitää tarjota työkaluja, joilla haasteesta tehdään käsiteltävä ja realistisesti jäsentävä. Seuraavat välineet tukevat tätä.

Oppimisessa aika ja tila ovat perustekijät. Tila jäsentyy oppimisprosessissa paikkoina, joissa oppiminen tapahtuu. Aikuisopiskelijalla paikat vaihtelevat työpaikasta oppilaitokseen, kirjastosta kotiin, vaikka uimarannalle. Keskeinen paikka on kuitenkin työpaikka.

Oppimisen paikkojen jäsentäminen tulee ottaa tietoiseksi keskustelun aiheeksi. Tämä tietenkin on luonnollisena osana, mietittäessä opiskelijan toimintatapoja osaamisvajeiden ratkaisemiseksi.

Oppimisprosessien toinen perustekijä on aika. Ajan antaminen on yksi ohjaajalle asetettava vaatimus. Kun annetaan aikaa, yleensä puhutaan. Puhua voi tietenkin mistä tahansa. Ohjaavassa puheessa on tärkeätä puhua ajan jäsentämisestä.

Ajan jäsentäminen kannattaa tehdä ohjattuna prosessina. Opiskelijalle voi antaa käyttöön yksinkertaisia työkaluja, joilla opiskeluprosessia voi kuvata ajassa etenevänä ketjuna. Yksinkertaisimpia vempaimia ovat vuokaaviot sekä tässä käytettävä kalanruoto. Toki voi käyttää työpäikällä olevia projektityön ajan jäsentämisen menetelmiä, mikäli sellaisia käytettävissä on.

Kalanruoto on riittävän yksinkertainen ja selkeä laite. Yksinkertaisuus ja selkeys prosessin jäsentämisessä ovat hyveitä. Erityisesti, kun on kyse oppimisprosessista, joka itsessään on aina hyvin monimutkainen. Monimutkaisuutta ei kannata ainakaan lisätä liian monimutkaisilla jäsenyksillä.

Vaikka kalanruoto avaakin ajan mekanistisena prosessina, se ei määrää kokemaan oppimista mekanistisena prosessina. Sen sijaan sen avulla voi poimia esiin kriittisiä pisteitä ja jäsentää prosessia niiden mukaan. Ka-

<sup>42</sup> Työkaluliite 7 ja työkaluliite 16.

lanruotokaavioon voidaan rakentaa – tavoitteiden, välitavoitteiden ja toimenpiteiden lisäksi - myös muistutukseksi muita projektimaisen työn tekijöitä: olennaisia sidosryhmiä, resursseja, eri toimijoiden vastuita ja niin edelleen.

Kalan häntään kuvataan lähtökohta (nykytila) ja kalan päähän kuvataan tavoitteena kehittyneet toimintatavat (osaaminen). Kun kalassa on lihat, voidaan projektin kokonaisuuden arviointitilanne järjestää kalasoppana, jolloin raportoidut osat paloitellaan ja analysoidaan saavutettua tilaa sekä palojen onnistumisia ja kehittämisen kohteita.

Toinen ajan jäsentämisen työkalu on vuosikello, joka on saanut aurinkokellon muodon. Molempien käytöstä on esimerkki työkaluliitteessä 16, josta löydät ne myös puhtaina. Kumpaakin voi käyttää missä tahansa, missä on suunniteltava asioita ajan jäsentämisen näkökulmista. Ajan hallinnan työkaluja löytyy varmasti myös työorganisaatioista monenlaisia. Niitäkin kannattaa hyödyntää opiskelun aikaa suunniteltaessa.



# 4

## Oppimisen arviointi ohjaten

### 4.1 Puhe oppimisesta

■ Oppiminen voidaan kaikkein yksinkertaisimmillaan ajatella laadullisina muutoksina. Näinhän olen jo vihjannut, kun osaamista ja osaamisen kehittymistä olen määritellyt. Laadullisilla muutoksilla tulee olla myös jokin toivottu ja määritelty suunta, jotta voimme puhua oppimisesta.

Seuraavassa hahmotan tavoitteiden asettamisen ja oppimisen arvioinnin näkökulmista oppimista. On hyvin tyypillistä, että edes opettajat, jotka työkseen arvioivat oppimista, eivät osaa sanoa, mitä tarkoittavat oppimisella. Koetamme tätä paradoksia välttää. Samoin pitää välttää sitä, että edellytämme toisilta, esimerkiksi opiskelijoilta, oppimisen arviointia, jos emme heidän kanssaan vaivaudu ensin määrittelemään, mitä tarkoitamme, kun puhumme oppimisesta.

Jotta oppimisen arvioinnille tulisi jokin mieli sitä tekevien kannalta, oppiminen on määriteltävä siinä ympäristössä, jossa se tapahtuu, kera niiden ihmisten, joille se tapahtuu. Työkalun idea on tarjota muutama käsite, joiden ympärillä oppimista voi käsitellä ja määritellä.

Työkalua perustaa sanahirviö ”kontekstuaalinen oppimistypologia”. Sillä tosin on vaahtomuovihampaat. Sanahirviön mukaan oppiminen on aina sidoksissa johonkin toimintaympäristöön ja sitä tulee tyypitellä ainoastaan suhteessa tähän. Seuraava mallityypittely ei siis ole yleispätevä, vaan antaa ainoastaan osviittaa siitä, miten oppimisesta voisi keskustella niiden kanssa, joita asia koskee.

Jossakin toimintaympäristössä, tiettyjen ihmisten kanssa, oppiminen näyttyy määritellyn kaltaisena. Määrittely ei välttämättä ole siirrettävissä ympäristöstä toiseen, vaan jokainen yksilökin saa määritellä oppimisensa uudelleen. Kenties kuitenkin vielä enemmän kuin tyypittelyt, muuttuvat asiat, jotka kuvaavat ja todentavat tapahtunutta oppimista. Asioiden määritteleminen jonkin oppimistyyppin alle riippuu hyvin vahvasti näkökulmasta, josta määrittelemistä tekee.<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Ks. esim. <http://www.arlaint.fi/eritop/tyypit.htm>; Hanski (2005): Oppimistehtävänälyysi oppimisen arviointivälineenä; Kauppi, Hanski, Nousiainen & Lahtiranta (2003): Arviointi pedagogisen kehittämisen välineenä.



Työkaluksi<sup>44</sup> tarjottava laatikointi on useassa yhteydessä todettu laatikoinniksi. Se on varsin mekanistinen tapa kuvata oppimista. Laatikointi ei siis sinällään kuvaa mitään. Se toimii vain ja ainoastaan työkaluna, jonka avulla voi lähteä oppimisen määrittelemisen työhön. Oppimisen määrittelemisen jälkeen oppimista voi arvioida.

Voit piirtää oman oppimisen kukkaketosi tai sademetsäsi, saunasi tai pilkkiavantosi sellaiseksi kuin tahdot. Estetiikkaa ei tarvitse pitää oppimisen kuvaamisen esteenä.

Työkalu antaa neljä näkökulmaa oppimiseen. Oppimiseksi kutsumamme laadulliset muutokset voi hahmottaa näiden avulla varsin nopeasti, opiskelijan kanssa keskustellen.

Kuten monia asioita, myös oppimisen arviointia opitaan vähitellen. Vastaavanlainen asia on oppimisen arvioinnin ohjaaminen. On vain ruvettava tekemään, niin asia menee vähitellen eteenpäin. Tämä ei kuitenkaan ole ydinvoimateollisuutta, joten niiltä osin pelon aiheita on vähemmän.

#### a) Ei-oppiminen (Non-learning)

Ensimmäinen näkökulma on (turhan kielteisesti sävyttynyt) ei-oppiminen. Se voi tarkoittaa laadullista muutosta, joka ei jostakin näkökulmasta ajateltuna etene toivottuun suuntaan.

Klassinen esimerkki on yläasteen tupakkarinki. Opettajan näkökulmasta tupakkaringissä ei opita mitään sellaista, jonka oppiminen olisi edes jotenkin suotavaa. Jonkun toisen, vaikkapa tupakkarinkiläisen näkökulmasta tupakkapaikalla opitaan monia sosiaalisen toiminnan kannalta olennaisia taitoja.

Kumpikaan tulkinnoista ei väitä, ettei tupakkaringissä tapahtuisi oppimista. Oppiminen vain ei aina suuntaudu sinne, minne joku sen toivoisi suuntautuvan. Toisaalta ei-oppiminen on aina asenteiden vallassa tapahtuvaa: tupakkarinkiin mennään, koska ihan vain periaatteesta pitää vastustaa opettajien tarjoilemia terveen elämän opetuksia.

Työpaikkojen ei-oppimista kutsutaan usein muutosvastarinnaksi. Mikäli muutosvastarintaan sisältyy ajattelu malli ”näin on aina tehty ja tehdään vastakin”, voidaan puhua ei-oppimisesta negatiivisessa mielessä. Jos taas ajattelumalli ei-oppimisen taustalla sanoo ”voimavarani eivät nyt anna myöden” tai ”ehkä kannattaisi kuitenkin vielä harkita muitakin vaihtoehtoja”, tällöin ei-oppiminen voidaan tulkita positiiviseksi asiaksi. Jostakin näkökulmasta, jossakin yhteydessä.

Ikävä ei-oppimisen muoto on itsen aliarvioiminen, ajattelumallina ”en minä kuitenkaan opi” ja toimintatapana tekemättä jättäminen. Aikuisilla,

---

<sup>44</sup> Työkaluliite 8.

työssä käyvillä ihmisillä saattaa olla esimerkiksi vieraiden kielten oppimisen osalta tällaista ajattelua. Tämän voisi tulkita yhdenlaiseksi opitukseksi avuttomuudeksi, joka haittaa oppimista. (Ratkaisua luotaavat ohjaavat kysymykset voivat olla keino tällaisen ylittämiseksi. Toki mitään ihmekeinoa heikon itsetunnon parantamiseksi ei ole. On kuitenkin olemassa pieniä askeleita oppimishalun kasvattamiseen.)

Ei-oppimista voi aiheuttaa myös se, että opiskeltava asia menee kokonaan yli hilseen. Esimerkiksi asiat esitetään sellaisella abstraktiotasolla (tiede), että ihminen ei pysty tulkitsemaan asian liittyvän yhtään mihinkään tämän maailman asiaan. Korkeakouluopinnoissa teorian opiskelussa on toisinaan tämä vaara olemassa. Tällöin opettajat voivat omalla toiminnallaan tuottaa ei-oppimista. Jotta näin ei tapahtuisi, tulisi edes jollakin tasolla tunnistaa opiskelijan lähtötaso.

Pohdintatehtävä: oletko joskus itse kokenut jossakin ei-oppimista? Miten kuvaisit ei-oppimistasi? Millaiset asiat ilmentävät ei-oppimista sinun mielestäsi?

#### **b) Toistava oppiminen (Reproduktiivinen oppiminen)**

Toinen näkökulma oppimiseen on toistava eli reproduktiivinen oppiminen (reproductive = lisääntymiskykyinen; ehkä mallioppiminen, uusintava oppiminen, jäljittelevä oppiminen, jopa matkiminen). Ihminen tuottaa lisää sitä samaa, mitä on jo ollut ja tulee olemaan. Jokin lisääntyy tai vain jatkuu.

Kaikkein yksinkertaisimmillaan kyseessä on oppiminen, joka toistaa ja siten tuottaa uudelleen olemassa olevia ajattelu- ja toimintatapoja sekä näitä ylläpitäviä rakenteita. Toistavan oppimisen myötä tapahtuu osalliseksi tuleminen, initiaatio, heimon jäseneksi kasvaminen. Toistavaa oppimista tarvitaan jo kulttuurien ja yhteiskuntien ylläpitämisen ja jatkuvuuden näkökulmista.

Toistava oppiminen ei laadullisesti muuta kontekstista yhtään mitään. Määrällisesti jokin asia kyllä voi lisääntyä ja tukevoitua. Sen sijaan oppija muuttuu hyvinkin laadullisesti ja hyvinkin paljon. Hän oppii toimimaan jonkin mallin mukaisesti ja siten kehittyy. Esimerkiksi lapset oppivat hyödyllisiä käytöstapoja. Voisi kysyä, miten opimme pois villistä luonnostamme (jos siis syntymässä olemme varsin villejä)? Eli miten toimii lasten kasvatusta? Lasten kasvatusta asettaa rajoja, joiden mukaisesti lasten oletetaan toimivan. Lapsi oppii olemassa olevan mallin, hän toistaa. Matkiminen on olennainen tapa oppia, kenties perustava.

Kun ihminen menee uuteen työyhteisöön, hänen on ensin perehdyttävä olemassa oleviin toiminta- ja ajattelutapoihin. Hänen on opiskeltava oikeita tekoja, oikeita sanoja ja oikeita ajatuksia. Omalla tavallaan aina on osattava myös kertotaulun tankkaaminen. Aina on maltettava opetella ajamaan polkupyörällä. Aina on maltettava tankata sanoja tai käsitteitä, jotta voisi muodostaa mielekkäitä lauseita (vieraan kielen tai tieteen opiskeleminen).

Entä jos ei malta opetella? Tai entä jos ei halua opetella? Olenko silloin ei-oppimisen tilassa? Vai olenko jo siirtynyt seuraavaan oppimisen tyyppiin, reflektiiviseen oppimiseen?

Pohdintatehtävä: oletko joskus itse kokenut jossakin toistavaa oppimista? Miten kuvaisit toistavaa oppimistasi? Millaiset asiat ilmentävät toistavaa oppimista sinun mielestäsi? Oletko joskus jossakin törmännyt ihmisiin, jotka kieltäytyvät toistavasta oppimisesta? Miten silloin olet heidän oppimisensa tulkinnut (ei-oppimista vai pohtivaa oppimista)?

### c) Pohtiva<sup>45</sup> oppiminen (Reflektiivinen oppiminen)

Toistavassa, mallista tapahtuvassa oppimisessakin edellytetään ajattelua. Matkiminen ei ole ajattelemattoman toimintaa. Se, että lisätään jotakin, tarkoittaa, että ajattelua tapahtuu. Olennaista on huomata, että ajattelu ei välttämättä ole tietoista. Pohtivan ajattelun ensimmäinen erottava piirre on tietoiseksi tuleminen.

Jossakin vaiheessa ajattelu saattaa ruveta ihmettelemään itse toimintaa ja sen mielekkyyttä, järkevyyttä tai jopa sopivuutta. Samoin voi käydä ajattelun ja asenteiden suhteen. Ajattelu alkaa pohtia, onko ajattelussa jotakin vialla tai onko asenteissa jotakin hämärää. Onko viisasta ajaa polkupyörällä siten kuin on aina tehty? Pitäisikö polkupyörällä ajaa toisin?

Se mikä erottaa ajattelun toistavassa ja pohtivassa oppimisessä, on kritiikki. Kritiikillä en tässä tarkoita jotakin vastustavaa ajattelua. Kritiikillä tarkoitan asian olemassaolon ehtoja tarkastelevaa ajattelua. Pohdinnan myötä asian tila voidaan joko hyväksyä tai sitä voidaan pyrkiä muuttamaan tai sekä että. Hyväksymisen hetkellä pohdimme mitä todennäköisimmin. Olisiko tietoinen myöntyminen tiettyihin olemisen ehtoihin myös pohtimisen yksi muoto?

Kriittinen ajattelu sinällään ei siis vielä välttämättä merkitse toiminnan näkökulmasta yhtään mitään. Se voi kuitenkin olla ensimmäinen askel myös näkyvän toiminnan muuttumiseen. Pohtien oppiva voi tulla siihen tulokseen, että hyvä on ajella polkupyörää siten kuin on aina ajettu.

<sup>45</sup> Pohdin = "loivasyrjäinen soikea vakka, jolla ravistelemalla erotetaan puidusta viljasta akanat, roskat ja pöly". Pohtiminen on siis eräässä mielessä puhdistamista, jyvien erottamista akanoista. Jäljelle jää jyvää, joka mahdollistaa elämän.

Toinen taas tulee siihen tulokseen, että hankkii kypärän ja ryhtyy ajamaan kokonaan toisin.

Pohtiminen siis hahmottaa jopa niitä rakenteita, joiden mukaan jostakin asiasta jotakin ajattelemme tai niitä rakenteita, joiden perusteella jotakin teemme. Pohtiminen on ajattelun se puoli, joka tähtää laadulliseen muutokseen paitsi ajattelussa ja sen ilmaisuissa, myös toiminnassa. Jos niin halutaan, ajattelukin voidaan tulkita toiminnaksi (nykyaikaisessa tietotyön maailmassa varsinkin) ja siten muutoksia hakevaksi. Pohtivassa oppimisessa ajattelun muutokset ovat epäilyn tasolla. Ajattelurakenteet eivät pohtivan oppimisen vaiheessa vielä muutu minnekään.

Pohtimisen, asioista tietoiseksi tulevan oppimisen ei kuitenkaan tarvitse tuottaa välttämättä muutoksia toiminnassa, vaan vasta ajattelun ja kielen tasolla. Esimerkiksi laatujärjestelmien oppiminen työorganisaatiossa on toisinaan pelkkää puhetta. Samoin strategiat voidaan usein kokea pelkkänä puheena. Molemmat voivat sisältää paljon uusia ja hienoja, jopa mullistavia ideoita, mutta ne ovat vielä ajattelun tasolla. Puhe ei vielä osaa kääntyä uudenaikaiseksi toiminnaksi. Entisen isän toteamus ”tee niin kuin minä sanon, älä niin, kuin minä teen”, toimii tässä.

Nykyinen isä taas tuskailee sitä, että hän kyllä tietää, miten murrosikäisen kanssa tulisi toimia, mutta syystä taikka toisesta ei vain kykene toimimaan tietojensa mukaisesti. Hän tietää, että ei pidä menettää hermojaan ja taantua itse murrosikäisen tunnemaailmaan. Hän muistaa sen vielä huutamaisensa hetkellä. Samoin työpaikalla tiedämme kovin paljon työyhteisön erinomaisen ilmapiirin luomisesta. Tiedämme teoriassa ja osaamme puhua asiasta. Miksi sitten emme toimi?

Pohtiva oppiminen on ohjaajalle olennainen tapa oppia. Ohjaajan tulee esittää ohjattavalle kysymyksiä, joiden avulla ohjattava voi kyseenalaistaa ajatteluaan tai toimintaansa. Hyvä ohjaaja on pohtivan oppimisen ammattilainen. Hän ei neuvo, vaan auttaa kysymyksillään toista ajattelemaan. Jos vahingossa sitten neuvookin, uskottavuutta toki tukee se, että myös elää siten kuin neuvoo.

Pohtivan oppimisen parhaita tukia on keskustelu. Keskustelussa toiset ovat ajattelun herättäjiä, kyseenalaistajia, ehtojen ja mahdollisuuksien perään kuuluttajia. Ohjaajan tärkeimmät työkalut ovat kuitenkin korvat. Jotta voi kysyä, on ensin kuultava se, miten toinen ajattelee ja perustelee. Perinteisen opettajan ja ohjaajan erottavat toisistaan korvat. Perinteinen opettaja antaa vaikun kertyä, eikä kuule; ohjaaja puhdistaa korvansa ja kuuntelee. Pohtiva oppiminen on myös kykyä kuunnella toisia ja toisenlaisia näkemyksiä.

Pohdintatehtävä: oletko joskus itse kokenut jossakin pohtivaa oppimista? Miten kuvaisit pohtivaa oppimistasi? Millaiset asiat ilmentävät pohtivaa

oppimista? Oletko joskus tiennyt, miten pitäisi toimia ja silti toiminut toisin? Miksi pohtivan oppimisen on vaikea muuttua teoiksi?

#### **d) Uudistava oppiminen (Transformatiivinen oppiminen)**

Neljäs oppimisen tyyppi on uudistava eli transformatiivinen oppiminen (transformaatio = muodonmuutos, muuntaminen). Koska pohtivassa oppimisessa puhumme ajattelun muutoksista, voimme säästää uudistavan oppimisen näkyvässä toiminnassa tapahtuvien muutosten tarkastelemiselle. Tämän jälkeen kuitenkin pohtien kyseenalaistan sen, mitä juuri kirjoitin.

Ajattelun muutokset voi nähdä esimerkiksi kahdella tasolla. Yhtäältä voin puhua epäilystä. Tämä on ajattelun muuttumisen light-version. Toisaalta voin puhua ajattelurakenteen muutoksesta. Ajattelurakenteen muutos ehkä näkyy toiminnan muutoksena. Tämä on ajattelun muuttumisen greasy-version. On siis olemassa ajattelun kevyt taso ja ajattelun rasvainen taso.

Uudistava oppiminen tarkoittaa toiminnassa näkyviä muutoksia. Kun uudistava oppiminen toteutuu, ihminen alkaa toimia toisin. Edellyttääkö se aina jo muutoksia ajattelun rakenteissa, on toinen asia. Tässä kirjoitan näkyvän toiminnan muutoksista.

Edellyttääkö siis toiminnan muodonmuutos pohtivan oppimisen ensin? Jos otamme esimerkin ihmisen mielenterveyden kentiltä ja siellä behavioraalisen terapian alueelta, vastaus voisi olla ”ei”. Esimerkiksi syömishäiriötä voidaan tuloksetta hoitaa pelkästään toimintatapoja muuttamalla. Ihminen saadaan ensin pysymään elossa, kun hänen ruokailuaan ohjataan. Voimme tehdä asiaa toisin ja vähitellen sen myötä voimme saada myös ajattelumme muuttumaan.

Toisaalta toiset ovat sitä mieltä, että jo se, että teemme jotakin toisin, osoittaa ajattelumme muutosta. Terapeuttisessa toiminnassa tämäkään ei välttämättä pidä paikkaansa; voimme nimittäin toimia toisin pakotetusti, valvonnassa. Ja vasta vähitellen, kun oivallamme toimintamme mielekkyyden, tapahtuu ajattelun muutos. Tervehtyminen taas edellyttää ajattelun muutosta.

Toiminnan muutos tekee näkyväksi ajattelumme muutokset. On tietenkin hankalaa esimerkiksi puutöissä saada käsi seuraamaan ajattelua. Käden ajattelu on kuitenkin se, joka ratkaisee työn laadun.

Ajattelu ilmentää toiveita. Se ilmentää monesti uskomuksiamme, jotka liittyvät laatuun. Työn laadun paranemista ilmaistaan strategioissa

tavoitteina. Miksi on niin vaikeaa tehdä strategioista käytäntöä? Miksi on hankalaa saada pohdinta (sanat) teoiksi?

Asiakastyö, jota tehdään puheen kautta, esimerkiksi myyntityö, on hyvin lähellä ajattelua. Kieli ja ajattelu ovat kolikon kaksi puolta. Asiakastyön laadun parantaminen on helpompi pohtia kuin toteuttaa. Uudenlainen tapa kommunikoida, uudenlainen tapa tehdä asiakastyötä, on vaikea ottaa käyttöön. Siitäkin on helpompi puhua. Uudistava oppiminen on olennainen muutos tekemisen laadussa.

Pohdintatehtävä: oletko joskus itse kokenut jossakin uudistavaa oppimista? Miten kuvaisit uudistavaa oppimistasi? Oletko joskus tiennyt, mutta jättänyt tekemättä?

## 4.2 Oppimistyökalu<sup>46</sup>

Oppimisen arviointia tukeva tehtävä ohjaajalle:

1. Määrittele yhdessä opiskelijan kanssa oppimisen tyypit. Pohdittakaa yhdessä kuvauksianne. Miten kukin oppimistyyppi voisi teidän toimissanne ilmetä? Olennaista on tulkita ja muodostaa näkemystä. Tietoisiksi tehtyä näkemystä voi käyttää tietoisessa oppimisen arvioinnissa. Oppiminen on muutosta, joka voi näkyä osaamisen kehittymisenä.
2. Pyydä opiskelijaa arvioimaan omaa oppimistaan suhteessa suorittamiinne määrittelyihin. Rajatkaa ensin oppimisen tapahtuminen esimerkiksi johonkin opintokokonaisuuteen, projektiin tai johonkin muuhun järkevältä tuntuvaan kokonaisuuteen. Määrittelkää, mitkä asiat ilmentävät minkäkin tyyppistä oppimista. Kirjaa samalla omaa näkemystäsi opiskelijan oppimisesta suhteessa suorittamiinne määrittelyihin.
3. Keskustele opiskelijan kanssa opiskelijan itsearviointinista. Käytä keskustelussa myös itse tekemääsi arviointia. Anna toisen kertoa ensin. Pyydä opiskelijaa aloittamaan siten kuin hän parhaaksi kokee. Rohkaise häntä kuvaamaan omaa oppimistaan. Anna palautetta. Keskustelkaa siitä, missä arviointinne olivat yhteneväiset ja missä oli eroa. Perustelkaa arviointejanne.
4. Asettakaa yhdessä uusia tavoitteita. Millaista oppimista opiskelija tavoittelee? Miten se ilmenee työssä? Miten yrityksen tavoitteet ja opiskelijan tavoitteet lomittuvat toisiinsa?

<sup>46</sup> Työkaluliite 8. Työkalu pohjautuu ajattelumalliin, jota on kehitelty Helia ammatillisen opettaja-korkeakoulun kehittävän arvioinnin projektissa. Erityiskiitos kuuluu KM Krista Hanskille, jonka johdattamana ryhdyin työkalujen rakentamisen työhön. Tekijänä toki vastaan tulkinnoistani.

Oppimisen määrittelyä voi käyttää paitsi toiminnan aikaisen arvioinnin ja päättöarvioinnin välineenä, myös opintojen henkilökohtaistamisen ja tavoitteiden asettamisen välineenä. Opiskelijan kanssa voi määrittää, millaista oppimista tavoitellaan milläkin tutkinnon osa-alueella. Opiskelijan kanssa voi myös tutkia sitä, mitä tavoitteet tarkoittavat arvosanatavoitteina.

Esimerkkinä tulevaisuuteen suuntaavasta oppimisen arvioinnista toimii opinnäytetyön tavoitteiden asettaminen. Opinnäytetyössä jo aihevalinta voi määrittää arvosanan mahdollisuuksia, mutta ennen kaikkea aiheen kontekstin rajaaminen. Opinnäytetyötä kannattaa siis peilata myös oppimistavoitteiden näkökulmista.

Jos oppimistuloksena tavoittelee toistavaa oppimista, konkreettinen tulos voi olla esimerkiksi kuvausta organisaation tilasta. Jos taas tuloksena tavoittelee pohtivaa oppimista, konkreettinen tulos voi olla ratkaisuvaihtoehtojen esittämistä johonkin todettuun ongelmaan. Jos sitten opiskelija tavoittelee uudistavaa oppimista, konkreettinen tulos on muutosten kokeileminen tai toteuttaminen. Opiskeleminen on mielekkäämpää, jos opiskelija itse pääsee alusta pitäen tietoisesti hallitsemaan opinnäytetyön prosessia.

Työkalu ja siihen liittyvät ajattelun mallit yllyttävät myös miettimään mittareiden mahdollisuuksia kuvata laadullisia muutoksia. Miten organisaation mittarit voisivat kuvata oppimista? Toisaalta voi myös kysyä, millaisia oppimistavoitteita työorganisaatio tutkintojen tekemisen suhteen suosii? Ammattikorkeakoululta taas voi kysyä, mitä sen kursseilla pitäisi oppia, ajattelutapoja ja käsitteellistyksiä vai taitoja (pohtiva oppiminen tai uudistava oppiminen vai sekä että)?

# 5

## Osaamisen ja osaamisen kehittymisen arviointi ohjaten

### 5.1 Paikoitus

■ Koska olemme tekemisissä ammatin oppimisen ja asiantuntijaksi kasvun kanssa, olennaista on konkretisoida tavoitteita osaamiseksi. Tätä varten on olemassa erilaisia malleja.

Ensimmäinen lähtökohta osaamisen kehittymisen tukemisessa ja osaamisen arvioinnissa on osaamisperustainen opetussuunnitelma. Osaamisperustaiset opetussuunnitelmat voi edellyttää jokaiselta ammatilliselta kouluttajalta, myös korkeakoulutasoiselta.

Osaaminen voidaan jakaa yksinkertaisimmillaan tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi. Näiden monimutkaiset yhdistelmät muodostavat osaamisen, jota ihminen työssään ilmentää. Osaamisen kehittyminen on tietojen, taitojen ja asenteiden laadullista muutosta. Osaamista, sekä sen kehittymistä että tasoa, pitäisi pystyä, tavalla taikka toisella, arvioimaan.

Jos oppimisen arviointi edellyttää dialogisia käytäntöjä, saman voin todeta jo tässä vaiheessa osaamisen arvioinnista. Kenelläkään ei ole ehdotonta ylivaltaa, saati ymmärrystä, minkään toiminnan osaamisen määrittelyissä. Osaamisesta tulee keskustella.<sup>47</sup> Kannattaa myös muistaa aivan triviaali seikka, että osaamisen kehittyminen perustuu enemmän tai vähemmän oppimiselle. Oppimisen konkretisoitumisen taso eli opitun käyttö määrittää sen, voimmeko puhua osaamisesta (tiedot, taidot, asenteet).

---

<sup>47</sup> Tässä yhteydessä kannattaa muistaa, että osaamisen arvioinnissa on tehty paljon ja merkittävää työtä aikuisten näyttötutkintojen yhteydessä. Näihin aineistoihin kannattaa tutustua ja niistä kannattaa myös oppia, vaikka eivät olekaan juuri tarkasti korkeakouluihin tuotettua aineistoa. Ks. esim. <http://www.nayttotutkinnot.fi/>; <http://www.oph.fi/nayttotutkinnot/>; <http://www.verkko-ohjaus.net/>



## 5.2 Yksi tapa jäsentää asiantuntijaksi kehittyminen<sup>48</sup>

Kun ihminen oppii työtä, hän oppii ensin yksittäisiä työtehtäviä. Esimerkiksi ihminen oppii kuorimaan perunat ja keittämään ne. Vähitellen ihminen oppii kokoamaan keitettyjen perunoiden ympärille kokonaisen aterian. Hän oppii kastikkeen teon, salaatin laitton ja jopa jälkiruoan valmistuksen. Näin hän oppii vähitellen kokonaisen työprosessin. Perunoiden keittäminen ei vielä oikein ole työprosessi, sen sijaan aterian valmistus voidaan tällaisena nähdä.

Edellä todetulla työprosessin rajauksella en halua väheksyä perunoiden kuorimisen taidon tärkeyttä muusin valmistuksessa. Kun ihminen alkaa käsittää laadullisia tekijöitä ruoanlaitossa ja alkaa oivaltaa ruokailijan merkityksen keittiön työprosesseille, hän alkaa omaksua työrooliaan. Tällä tasolla alkavat hahmottua toimintakokonaisuudet. Keittiö ei enää ole yksittäinen saareke. Se, mitä tapahtuu keittiössä, vaikuttaa siihen, mitä tapahtuu ruokapöydässä. Ja tosiasiaa se, mitä tapahtuu ruokapöydässä, vaikuttaa kaikkein eniten siihen, mitä keittiössä pitää tapahtua.<sup>49</sup>

Kun mestari keittiössään alkaa kuulla ruokasalin ääntä, hän alkaa pohtia erilaisia vaihtoehtoja asiakkaan näkökulmasta. Hän siirtyy evaluoivaan vaiheeseen, arvioiviin työkäytäntöihin. Tässä alamme jo lähestyä varsin korkeatasoista asiantuntemusta. Tietenkin mestari voi valita, mikä on hänen arviointinsa peruste – ajatteleeko hän työkäytäntöjen, raaka-aineiden, asiakkaan kokemusten, kenties omien aistiensa kautta, mitä näkökulmaa hän korostaa – mutta hän myös osaa perustella valintansa.

Korkeakoulutasoisessa ammatin hallinnassa, jossa puhumme asiantuntijuudesta, perusteleminen, erilaisten vaihtoehtojen realistinen arviointi on ensimmäinen taso asiantuntijuudessa. Toinen taso on kontekstin osaaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntija osaa viedä oman taitonsa erilaisiin konteksteihin, tulkita kontekstit ja toimia niissä. Tällainen siirtovaikutuksena ilmenevä osaaminen edellyttää korkeita ajattelun taitoja. Asiantuntija kykenee tällöin arvioimaan omaa osaamistaan ja hän kykenee erittelemään alan osaamista.

Asiantuntijaksi kehittymistä on tutkinut esimerkiksi Anneli Eteläpelto väitöskirjassaan. Tutkimustulos – asiantuntijuuden kehittyminen vasta usean vuoden työkokemuksen myötä, työelämässä, opintojen jälkeen – antaa ajattelamisen aihetta työelämässä ja työstä oppien tutkintojaan suorittaville. Ramonassa ja Dopinissa useat opiskelijat ovat epäilleet sitä,

<sup>48</sup> Työkälyliite 9. HAAGA-HELIA ammatillisen opettajakorkeakoulun projektiasiantuntija Raimo Jaakkola on antanut tälle kehittelylle arvokkaan lähtölaukauksen. Kirjoittaja kantaa vastuun työkaluliitteen versiosta.

<sup>49</sup> Jotkut ranskalaisen keittotaidon mestarit voivat tästä toki olla toista mieltä. Se heille sallittakoon.

tuleeko heistä yhtä hyviä tradenomeja kuin niistä, jotka suorittavat opin-  
tonsa perinteisin menetelmin.

Ramonan ja Dopinin perusteella voisi sanoa, että työn yhteydessä opiskelevista tulee monessa tapauksessa jopa parempia asiantuntijoita. Aikuisen, työelämässä pitkään toimineen haaste on opiskella teoriaa ja käsitteellistämistä, oppia tutkimaan työtään. Hänellä kuitenkin on jo jotakin, mitä tutkia. Sen sijaan nuorella, koulusta kouluun siirtyvällä opiskelijalla ei tutkittavaa oikein ole. Tätä kautta tulkiten työelämästä tulevat opiskelijat ovat valmistuessaan paljon pidemmällä asiantuntijaksi kehittymisen tiellä kuin ovat tutkintonsa perinteistä väylää tekevät. Puolen vuoden harjoittelu ei vielä peittoa vuosien työkokemusta<sup>50</sup>.

Aikuisten on kenties opittava hieman oppimisen taitoja. Joidenkin pitää ehkä hieman nöyrytyä. Heidän on kehitettävä uskoaan työn yhteydessä tapahtuvaan, tutkintotavoitteiseen oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen. Kokemusta heillä on teorioiden raaka-aineksi aivan varmasti tarpeeksi.

Monesti opettajat nostavat tällaisessa yhteydessä esiin alanvaihtajat. He toki ovat aikuisia, mutta heillä ei ole alan työelämäkokemusta. Väitän, että suurella osalla aikuisopiskelijoita on kuitenkin yleistä työelämäkoke-  
musta, jota nuorilta uupuu. Tavalla taikka toisella sekin tulee huomioi-  
da opintoja suunniteltaessa. On itsestään selvää, että IT-ohjelmoinnin taitoa ei opi lähihoitajana toimiessaan. Lähihoitajana saattaa kuitenkin oppia jotakin olennaista asiakastyöstä, toisen kuuntelemisesta. Tällaisten asioiden huomaaminen ei vähennä tutkintojen laatua, vaan päinvastoin kohottaa sitä.

## 5.3 Yksi tapa ajatella ja kuvata osaamisen laadullinen muutos

### 5.3.1 Osaamisen arvioinnin kohteet

Osaaminen on jotakin, joka ilmenee toiminnassamme. Osaaminen näkyy siis ulospäin. Sen arvioinnin voisi kuvitella siksi olevan helpompaa kuin oppimisen arvioinnin. Osaaminen on kuitenkin tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuus, joka edellyttää myös hiljaisuutta, joka ei näy. Hiljaisuus on ajatteleminen työn teossa. Siksi osaamisen arvioinnissakin pätevät samat dialogin säännöt kuin oppimisen arvioinnissa. Moninäkökulmaisuus on osaamisen arvioinnin kirjoittamaton laki.

<sup>50</sup> Toki tiedän, että monella pitkään työssä toimineella opiskelijalla on aivan varmasti myös pois oppimisen tarpeita. Tämä ei kumoa väitteitäni. Vanha ihminen oppii uusia temppejuja.

Toisaalta osaamisen arvioinnin kohteet ja kriteerit ovat kovin tulkinallisia. Niiden määrittäminen ei ole itsestään selvää. Siksi määrittämisen ei pidä olla yhdenkään yhden tahon tehtävä, vaan määrittämistä tulee tehdä mahdollisimman moniäänisesti.

Jos ajattelemme työpaikalla tehtävää työtä, sen ilmentävää osaamista kannattaa tulkita koko työyhteisön, mutta myös ulkopuolisten tuella. Koulutusprosesseissa ulkopuolisena voi toimia esimerkiksi oppilaitoksen opettaja. Tämä on win-win -tilanne: opettaja saa tietoa työelämän edellyttämästä osaamisesta ja työpaikka tulee tietoiseksi osaamisesta sekä sen mahdollisista kehittämistarpeista.

Jos siis osaamisen kehittymistä ja osaamista aiotaan arvioida, tulee ensin määritellä osaamisen arvioinnin kohteet. Mihin kiinnitämme huomionne arvioidessamme osaamista?

Arviointi voidaan kohdistaa tuloksiin. Voimme esimerkiksi arvioida kakkua objektina. Voimme purkaa kakun osiinsa, leikata siivun ja todeta sen koostumuksen, kosteuden, aromit ja niin edelleen. Voimme arvioida myös asiakkaan kokemusta kakusta. Tämä on jo vaikeampi toteuttaa. Joka tapauksessa kohteena on tällöin työn tulos, kakku.

Toisaalta arviointi voidaan kohdistaa prosesseihin. Voimme arvioida kakun valmistamisen prosessia alkaen raaka-aineista ja niiden säilyttämisestä, edeten munien vatkaamiseen, jauhojen lisäämiseen, paistamiseen, leikkaamiseen, kostuttamiseen ja koristelemiseen. Otan vain muutaman osasen kakun valmistamisen prosessista. Toisaalta voimme laventaa arvioinnin kysymyksiin logistiikasta, tilauksesta ja sen hoitamisesta, kysymyksiin toimittamisesta ja niin edelleen.

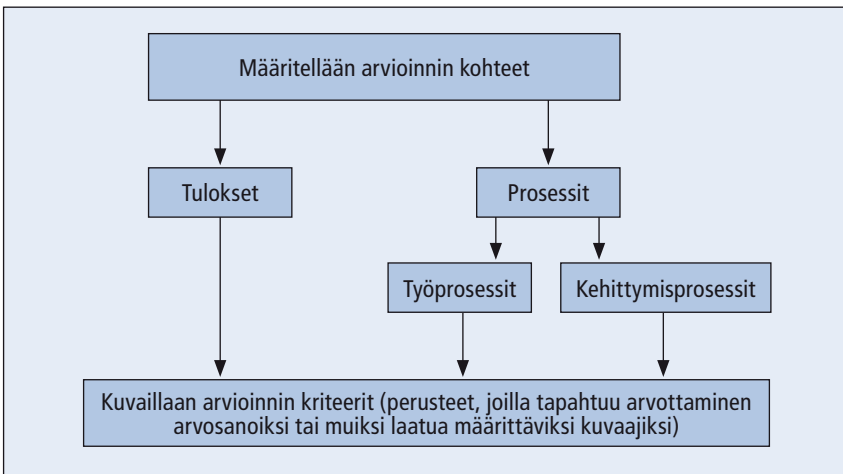
Prosessinäkökulmasta voimme ottaa tarkasteluun myös opiskelijan kehittymisen. Millainen oli hänen lähtökohtatilanteensa, kun hän ryhtyi opiskelemaan? Mihin hän on edennyt? Opiskelijan kehittymisen huomioiminen on olennainen osa opiskeluprosessin arviointia. Tulee laventaa ammatin sisällöistä yksilöön ja kenties myös työyhteisöön. Miten työyhteisö on toiminut työprosessissa?

Jotta tiedämme, mitä olemme arvioimassa, meidän tulee määritellä arvioinnin kohteet. Arvioinnin kohteet voidaan ilmaista opetussuunnitelmassa. Niiden ymmärtäminen ei ole itsestään selvyys. Opetussuunnitelmassa ilmaistut kohteet tulee tulkita siihen toimintaympäristöön, josta kulloinkin on kyse. Ne tulee myös tulkita siten, että varmistetaan kaikkien asianosaisten ymmärtäneen ne. Ja kolmanneksi, ne tulee tulkita, jotta niitä voi edelleen kehittää. Oppilaitos on aina hyötyväänä osapuolena työn arvioinnin kohteita mietittäessä.

Seuraavaan kuvaan olen piirtänyt edelle kirjaamani asiat. Kuva näyttää yhdellä silmäyksellä myös sen, että osaamisen arvioinnin perustat

ovat hyvin samanlaisia kuin liiketoimintaorganisaatioiden tavat määrittellä toimintansa erinomaisuutta tai laatua. Kiinnitämme aina huomiota tuloksiin tai prosesseihin. Tuloksia ja prosesseja taas voimme ajatella erilaisista näkökulmista (esim. asiakkaat, henkilöstö, talous, sujuvuus, tehokkuus...).

Kuvasta uupuvat arviointiin vaikuttavat toimijat. Konkreettisimmillaan arviointitoiminnan sidosryhmät ovat opiskelijat, työelämän edustajat ja opettajat. Kun ollaan arvioimassa yhden opiskelijan osaamista, näiden toimijoiden yhteistoiminta määrittää arviointitoiminnan laatua myös. Arviointitoiminnan laatuun ammattien osaamisen arvioinnissa toki vaikuttavat myös valtiovalta (OPH, OPM<sup>51</sup>), työorganisaatio, koulutusorganisaatio, jopa työnantaja ja työntekijäjärjestöt ja niin edelleen. Tässä tarkastelen asiaa opiskelijaan kaikkein välittömimmin vaikuttavalla tasolla.



Kohteista kriteereihin

### 5.3.2 Osaamisen arvioinnin kriteerit<sup>52</sup>

Kun on moninäkökulmaisesti tulkittu arvioinnit kohteet, tulee tulkita arvioinnin kriteerit. Millä perusteella voimme antaa arvosanan tehdystä työstä? Miten voimme numeerisesti kuvata osaamisen?

<sup>51</sup> OPH = opetushallitus; OPM = opetusministeriö.

<sup>52</sup> Mallien taustalla on HAAGA-HELIA ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tehtyä työtä. Erityisesti tämän kirjan tekijä kiittää näistä KL Otto Burmania, jonka kuvista erottelut ovat osittain peräisin. Tulkinnoista vastaa tietenkin allekirjoittanut.

Kaikkein helpoin malli jakaa osaamisen kolmeen osaan:

- 1–2 (toiminta ja tekeminen): henkilö osaa suunnitella ja toteuttaa yhdessä sovitun tehtävän. Hän osaa valita tarkoituksenmukaiset välineet ja työtavat tehtävän suorittamiseksi.
- 3–4 (perusteleminen ja oman työn arviointi): henkilö osaa kuvata toteutetun työprosessin ja hän osaa perustella valinnat, jotka työprosessissa on jo tehty tai on vielä tehtävä. Henkilö osaa arvioida omaa toimintaansa.
- 5 (itsensä ja työn kehittäminen): henkilö osaa kuvata oman osaamisensa nykytilaa kokonaisvaltaisesti. Hän osaa asettaa kehittymistavoitteita ja osaa rakentaa itsensä ja työnsä kehittämiseksi vaadittavan polun.

Tällainen kriteeristö näyttää varsin mekanistiselta. Olennaista tässäkin on se, että mekanistinen malli auttaa jäsentämään hyvin monimutkaista osaamisen laatujen kenttää. Tämä antaa siis mallin, jonka avulla voi tulkita osaamista. Malli itsessään ei vielä takaa mitään.

Toisaalta on huomattava, että jaottelussa unohtuu toiminnan ja tekemisen tasolla tapahtuva arviointi ja ajattelevainen. Jokaisella tasolla tulee nähdä osaamisen kokonaisuus, tietäminen, taitaminen ja asenteet.

Toinen, hieman monimutkaisempi malli jakaa osaamisen viiteen portaaseen.

1. (tehtävien ja työtoiminnan osaaminen): henkilö suorittaa annettuja tehtäviä ohjattuna tai avustettuna.
2. (tehtävien ja työtoiminnan osaaminen): henkilö hankkii palautetta tehtäviensä suorittamisesta ja arvioi tuloksiaan saamansa palautteen pohjalta.
3. (ammattin osaaminen): henkilö suorittaa itsenäisesti keskeisiä tehtäviä ja toimii työyhteisössä työryhmän jäsenenä.
4. (työkulttuurin osaaminen): henkilö hahmottaa työnsä osaksi organisaation toimintaa ja tavoitteita sekä tunnistaa oman toimintayksikkönsä vahvuuksia ja kehittymisalueita.
5. (työkulttuurin osaaminen): henkilö toimii ammattialan työprosesseissa kehittäen itseään ja työtään koko työ- ja toimintaorganisaation kannalta tarkoituksenmukaisesti.

Tässä mallissa siirrytään vähitellen työn prosessien yhden osan hallinnasta kokonaisprosessien hallintaan. Mallissa voi nähdä myös siirtymän yksilöosaamisesta strategiseen ajatteluun ja sen tuottamaan osaamiseen. Tietojen, taitojen ja asenteiden peilaaminen on mahdollista myös tätä mallia vasten.

### 5.3.3 Osaamisen arviointi<sup>53</sup>

Kun kriteeristölle on asetettu kriteerit, tulee käydä keskustelua siitä, millaista osaamista alalla tulee arvostaa. Osaamisen määrittäminen koulutus- ja työorganisaation dialogina on olennaista. Työorganisaation strategiat avaavat näkymän tulevaisuuden osaamiseen, siihen, mitä tarvitaan muutaman vuoden kuluttua. Koulutuksen yksi olennainen tehtävä on luoda myös tulevaisuuden osaamista. Ja jos se ei pystykään aina ennakoimaan juuri kulloisessakin yrityksessä vaadittavaa osaamista, ainakin sen tulee tarjota osaamista oppimisessa. Oppimisen ja osaamisen kehittymisen osaaminen ovat hyvät tavat vastata muutokseen.

Vaikka osaamiselle olisikin määritelty kriteerit, tulee kuitenkin varoa sitä, että kuvittelemme osaamisen arvioinnin olevan autuaaksi tekevää ja itsestään selvää. Kriteerit eivät pelasta meitä epävarmuudelta. Ne eivät koskaan ole ehdottomia, toimintaympäristöstä riippumattomia, vaan osaamisesta tarvitaan jatkuvaa keskustelua.

Työkaluliitteessä 10 on työkalu, jonka avulla voi määrittää osaamisen arvioinnin kohteita osaamisen perusjaottelun avulla (tiedot, taidot, asenteet).

Sitä seuraavat työkalut, joiden avulla voi hahmottaa, millaisilla näytöillä voisi osoittaa todeksi eritasoista osaamista. Tällöin samalla hahmotamme osaamisen arvioinnin kriteereitä (arvosanan perusteet).

Koska ammattikorkeakouluopinnoissa on suorituksista annettava arvosanoja, tulee arvosanojen muodostamista perustella tavalla taikka toisella. Liitteen työkalut antavat mahdollisuuden arvosanojen muodostamiseen ja arvosanojen muodostamisen perusteiden määrittämiseen.

Arvosanojen antaminen on siksikin olennaista, että niiden perusteella ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneella voi olla mahdollisuus myöhemmin hakeutua suorittamaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa.

---

<sup>53</sup> Työkaluliite 10.



## 6

# Hankeperustainen<sup>54</sup> opintojen suunnitleminen

■ Opintojen rakentaminen hankkeiksi on erinomainen tapa tehdä työorganisaatioon kytkettyjä opintoja. Se on myös yksi tapa konkretisoida työstä oppiminen<sup>55</sup>. Tätä omalla tavallaan tehtiin myös Ramonassa. Ramonassa hankkeiksi määrittyivät tietyt opintoteot (esimerkiksi työelämälähtöinen opintokokonaisuus, työharjoittelu tai opinnäytetyö).<sup>56</sup> Hankemuotoon määriteltyä opiskelemista voi kuitenkin ajatella myös laajemmin ja laveammin.

Opintojen hankkeistus pohjautuu osaamisperustaiselle<sup>57</sup> opetussuunnitelmalle. Jotta hankkeet voisi ajatella tutkintoa tuottaviksi, tarvitaan vertailupohja. Vertailupohjana, eräänlaisina työhypoteeseina tai tutkimusolettamina toimii tutkinnon osaamisen kuvaus. Sen tarjoaa ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma.

Aiemmin käsitelty kontekstuaalisuus<sup>58</sup> liittyy olennaisesti työhypoteesiajatteluun opetussuunnitelmien osalta. Opetussuunnitelma, vaikka olennainen asiakirja, ei ole ehdoton edes osaamiskuvauksissaan. Osaamiskuvaukset täytyy tulkita työssäkäyvän opiskelijan toimintaympäristön näkökulmasta. Oppimishankkeen rakentaminen edellyttää tätä tulkintaa. Tulkitsemisessa voi käyttää apuna osaamisen arvioinnin työkaluja.

Hankeperustaisen opiskelun idea kaikessa yksinkertaisuudessaan on, että opiskelijalle rakennetaan hanke, joka perustuu opetussuunnitelman pohjalta tulkituille osaamistavoitteille. Oppiminen ajatellaan käytännön toiminnaksi, jonka eteen tehdään työtä. Työ on paitsi normaalia työpai-

---

<sup>54</sup> Työkäluuie 11. Ks. esim. Vesterinen (2003): Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Projektiopiskelu on hieman suppeampi ilmaisu, mutta sen yhteydessä käytetyt teoriat sopivat tähän erinomaisesti.

<sup>55</sup> Ks. s. 41.

<sup>56</sup> Ks. s. 36–38.

<sup>57</sup> Osaamisperustainen opetussuunnitelma kuvaa tutkinnon tavoitteet tietoina, taitoina ja asenteina, jotka tutkinnon suorittanut ihminen omaa.

<sup>58</sup> Ks. s. 22–23.



kalla tapahtuvaa toimintaa ja sen kehittämistä, myös mahdollisesti tähän yhdistettävää koulutusorganisaatiossa tapahtuvaa opiskelutoimintaa.

Hanke koostuu osaamistavoitteiden mukaisesti rakennetuista projekteista, jotka joko kuvaavat olemassa olevaa osaamista tai kartuttavat sitä. Projektien sisällä voi olla monenlaisia oppimista tukevia toimintoja. Jokainen projekti määritellään projektityön tapaan: tavoitteet, toimintatavat, arviointi ja ohjaus, sidosryhmät, ajanhallinta, resursointi ja niin edelleen. Kannattaa tehdä jopa riskien kartoitus.

Projektit raportoidaan joko työorganisaation omilla tavoilla tai koulutusorganisaation antamalla tavoilla, kuitenkin lisäten raportointiin aina osaamisen kehittymisen pohdinta. Projektien raportoinnissa on mahdollista näyttää todeksi myös teorioiden osaamista (kirjallisuuden hyödyntäminen raportoinnissa).

Oppimista tukeva hanke voi siis koostua useasta projektista. Laajoissa tutkinnoissa tämä on järkevä tapa jäsentää opintoja. Hankkeen tavoitteet kuvataan oppimistuloksina, osaamisina. Nämä paloitellaan osaprojekteiksi. Oppimistulos tarkoittaa – eurooppalaisen viitekehyksen hengessä – asioita, joita oppijan oletetaan tietävän, ymmärtävän ja pystyvän tekemään oppimisprosessien päätteeksi. Oppimistulokset määritellään osaamiskonaisuuksina eli tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelminä.

Hankkeita voi tutkinnon suorittamisessa olla useita. Ne voi rakentaa vuoden mittaisiksi tai puolivuositteiksi. Aikaa tulee ajatella, mutta siitä ei pidä tehdä estettä. Olennaisempaa on se, että osaamisen kehittyminen määritellään hankkeissa loogisesti<sup>59</sup> eteneväksi ketjuksi.

Kun hankkeita suunnitellaan, tutkinnon osaamistavoitteet kannattaa ajatella sekä opiskelijan oman lähikehityksen vyöhykkeen että yrityksen kehitysvyöhykkeiden (strategiat) kautta. Tämä on kohta, jossa yksilön pyrkimykset ja yrityksen liiketoiminnan tavoitteet sovitetaan yhteen osaamisen kehittymisen näkökulmasta.

Oppimishankkeen johtaja ja tähän liittyvien osaprojektien johtaja on opiskelija. Oppimishankkeessa johtajuus määrittyy olennaisesti myös alaisuutena, sidosryhmäsuhteena ja dialogina, vuorovaikutuksena muiden toimijoiden kanssa. Tässä tapauksessa johtaja ei ole se, joka määrittää, vaan johtajuus on aidosti jaettua eri toimijoiden kesken. Siitä huolimatta, vastuun näkökulmista, voi sanoa, että opiskelija on johtaja.

Hankeperustaisen opiskelun suunnittelemiseen on työkaluliite numero 11. Työkalu on tässä A4 koossa. Se on varsin pieni. Kopioi työkalu A3:ksi tai vaikka fläpille tai voimapaperille, jonka kiinnität seinälle. Näin saat hankkeet mahtumaan. Tapettirullat esiin ja luovuutta peliin!

<sup>59</sup> Muistutan tässä lukijaa oppimisen logiikan sumeudesta. Silti kannattaa tehdä varsin tarkkoja suunnitelmia ja ketjutuksia. Ne tukevat oppimisen käytännöksi tekemistä.

Hankkeiden ajoittamisessa voit käyttää työkaluliitettä 7. Yhtäläillä voit käyttää vaikka työpaikkasi seinäkalenteria. Olennaista on muistaa ajan jäsentäminen.

Hankkeen rakentamisen ja erityisesti hankesuunnitelman kirjoittamisen ohjaamisessa voi käyttää hyväksi Kehittämishanketimantin metsästys -peliä. Peli on kehittämistoiminnan ohjaamisen yksinkertaistettu ja leikkisäksi käännetty versio.<sup>60</sup> Siinä pienillä peruskysymyksillä ohjataan hankkeen suunnittelua.

Hankesuunnittelun tueksi on liitetty myös tiimiprosessin arviointityökalu<sup>61</sup>. Työyhteisöjen projektit edellyttävät usein ryhmäprosessien läpikäymistä. Toisinaan ryhmäprosesseja kutsutaan tiimityöksi. Asiantuntijaorganisaatioiden tiimimäisissä työprosesseissa voisi olla hyödyksi kiinnittää huomiota tulosorientaation lisäksi myös ryhmäorientaatioon ja arvioida sen toteutumista.

---

<sup>60</sup> Työkaluliite 12.

<sup>61</sup> Työkaluliite 13.



# Työpaikan laatu- ja strategiatyökalut

## 7.1 Taustaa

■ Työorganisaatioissa käytettävät laadun työkalut voidaan tulkita oppimisen ja osaamisen kehittymisen logiikoiden kautta. Olen aiemmin jo useaan otteeseen maininnut strategisen liiketoiminnan kehittämisen. Seuraavissa työkaluissa asia on kaikkein ilmeisin.

On toki hyvä tunnistaa laatutyökalujen historiallinen alkuperä, joka on teollisessa tuotannossa. Oppimisen logiikka on jotakin muuta kuin prosessiteollisuuden sisään-ulos -logiikka. Oppimisen syy-seuraus -suhteet ovat paljon monimutkaisempia. Siitä huolimatta mekanistisetkin laatutyökalut antavat mahdollisuuksia oppimisen ja osaamisen kehittämisen ohjaamisen. Työkalut tulee vain tulkita sopivalla tavalla.

Vaikka oppimiseen vaikuttavia seikkoja ei voitaisikaan ehdottoman varmasti määrittää, näistä tekijöistä voidaan aina keskustella ja näin voidaan tulla paremmin tunnistamaan niitä. Samoin oppimisen ja osaamisen kehittämisen tavoitteet ovat aina tulkinnallisia. Ehdotonta totuutta näissä ei taida olla. Silti keskustelu kannattaa.

Laatutyökalujen käyttö tulkinnallisten prosessien selvittämisessä, mekanististen työkalujen sotkeminen suhteellisiin prosesseihin, on järkevää. Näin voimme välttää oppimisen ja osaamisen kehittämisen turhaa mystifiointia sekä voimme myös selkiinnyttää sitä, mikä joka tapauksessa itse pitää huolen omasta monimutkaisuudestaan, siis oppimista. Siinä vaiheessa, kun alamme liian vahvasti uskoa määritystemme totuudenmukaisuuteen, olemme päätyneet moottoritiele. Oppimisessa pitää muistaa pysyä metsässä, hieman hukassa, vaikka polulla onkin helpompi kävellä.

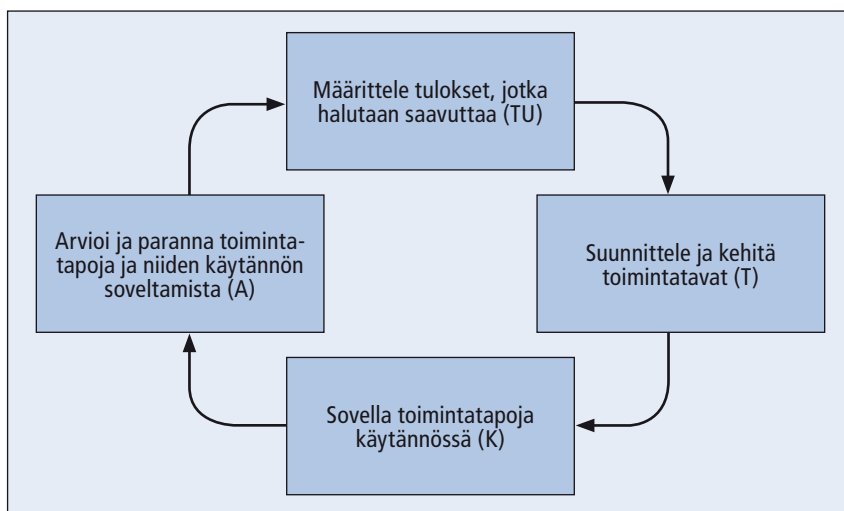
Hyvin tyypilliset laivan ohjaamisen metaforat, joita käytetään strategiatyössä ja organisaation laadusta puhuttaessa, eivät tässä toimi. Eivät ne toimi toisessakaan käyttöyhteydessään, mutta tässä vieläkin huonommin. Ennemmin kannattaa rohkeasti olla hiven hukassa, pelkäämättä sitä, mitä puskan takaa hyppää esiin. Reitit eivät ole täysin ennustettavissa, maastot ovat vaihtelevia ja sää muuttuu nopeasti.

Tämän kielellisen leikin jälkeen voin todeta, että laatutyökalut antavat erinomaisia mahdollisuuksia ja ennen kaikkea työkaluja oppimisen ja osaamisen kehittämisen ohjaamiseen ja arviointiin (ohjaavaan arviointiin ja arvioivaan ohjaamiseen). Kun käytän tässä ilmaisua ”laatutyökalu”, ajattelen lähinnä sellaisia tunnettuja järjestelmiä kuin ISO 9000, EFQM, IIP, BSC ja niin edelleen. Vastaavia työkaluja on monilla kirjainlyhenteillä tarjolla ja käytössä. Niiden logiikka näyttäisi kuitenkin noudattavan samaa kaavaa, joka on sovellettavissa oppimisen ja osaamisen kehittämisen ohjaamiseen.

## 7.2 Tutka eli kehittämisen sykli<sup>62</sup>

Järjestys, jolla asioiden tila ja niiden muotoutuminen, laatutyökaluissa tai -järjestelmissä tyypillisesti esitetään, noudattaa EFQM:ssä erinomaisesti kuvattua TUTKA-logiikkaa.<sup>63</sup> Tutka-logiikka on oppimisen ja osaamisen kehittämisen ohjaamista harjoittelevalla erinomainen lähtökohta.

Tutkaan on kätketty tavoitteiden ja niihin johtavien toimintatapojen suunnitteleminen, käytäntöön soveltaminen ja kaiken tämän arviointi. Arviointi taas johtaa kaiken tämän kehittämiseen. Tutka on siis omalla tavallaan kehittämisen logiikka. Kehittäminen taas on aina oppimista edellyttävää puuhaa.



Kehittämisen peruslogiikka, joka on laatutyökalun logiikka:

<sup>62</sup> Työkaluliite 14.

<sup>63</sup> European Foundation of Quality Management -malli.

Tutkintotavoitteisen, työorganisaatioon sovitettun opiskelun tärkein vaihe on tavoitteiden ja toimintatapojen suunnittelu. Kun määritellään tavoiteltavia tuloksia, tulee huomioida moninäkökulmaisuus. Tutkinto asettaa omat rajansa, työpaikka omansa ja kolmantena on vielä opiskelijan henkilökohtaiset pyrkimykset, jotka tulee sovittaa kahteen ensimainittuun.

Tutka avaa erilaisten toimintatapojen mahdollisuuksia. Työkalujen avulla voi valita kulloisenkin tarpeen mukaan relevantit alueet, joille tavoitteita ollaan asettamassa. Samoin tulee valita kulloisiinkin tavoitteisiin parhaiten kuljettavat toimintatavat.

Työkalujen käyttö oppimista edistävinä edellyttää kehittävän arvioinnin<sup>64</sup> periaatteiden ja toimintatapojen käyttöä. Yksi olennaisimpia kehittävän arvioinnin periaatteista muokkaa kehittämisen peruslogiikkaa. Se sanoo, että arviointi on aina prosessiarviointi eli tapahtuu prosessin aikana. Arviointi ei ole pelkästään päättöarviointia, lopullisia tuloksia tarkastelevaa, vaan jatkuvaa. Näin voidaan myös vaikuttaa prosessin aikana, mikäli näyttää siltä, että valituissa toimintatavoissa ilmenee kehittämistä. Neljännesvuosittain tapahtuva liiketoimintaorganisaation tilan tarkastelu näyttäisi tästä näkökulmasta mielekkäältä. Samalla tavalla oppimistoimintaa tulee arvioida jatkuvasti.

Tutka on erinomainen työkalu myös koulutusorganisaation kanssa käytäviin tavoiteneuvotteluihin. Logiikka avaa kysymyksen tavoitteista ja toimintatavoista sekä kehittämisen prosessista yksinkertaisella tavalla. Se tarjoaa näin keskustelulle yhteisen lähtökohdan, formulan, jonka mukaisesti keskustelua voi ohjata. Liitteenä olevan lomakemallin<sup>65</sup> avulla opetussuunnitelman ilmaisemat tutkinnon tavoitteet ja työorganisaation strategiat voidaan limittää.

Strategioiden ja opetussuunnitelmien yhteen sovittamisessa erinomainen työkalu on BSC<sup>66</sup>. BSC:n peruslogiikka vastaa tutkaa: tulee miettiä tavoitteet ja toimintatavat, tulee toimia ja arvioida. BSC avaa hieman yksinkertaisemmin arvioinnin näkökulmia ja siksi tässä mennään sen kautta eteenpäin. Toinen mahdollisuus tietenkin olisi ottaa EFQM:n näkökulmia, jotka ovat suureksi osaksi samoja kuin BSC:n. Tässä on valittu helpompi tie. Helpompi tie ei tarkoita huonompaa tietä.

---

<sup>64</sup> Työkaluliite 15.

<sup>65</sup> Työkaluliite 14.

<sup>66</sup> Balanced Score Card, tasapainotettu tuloskortti. Ks. esim. Määttä & Ojala (2002).

### 7.3 BSC eli tutkinnot osaksi strategisen liiketoiminnan kehittämistä<sup>67</sup>

Strategisen liiketoiminnan kehittämisestä ja tutkintotavoitteisesta koulutuksesta kirjoitin jo kirjan alkusivuilla. Näin pitkälle on pitänyt tulla, että löydämme suoran vastauksen kysymyksiin. Työkaluliitteessä 16 annan hyvin konkreettisia vastauksia.

Hyödynnän tutkintotavoitteisen ammattikorkeakoulutuksen sitomisessa yrityksen liiketoimintaan balanced scorecard (BSC) työkalun tulkintaa. Perusteena tälle on se, että toisaalta BSC:n antamat näkökulmat ovat aivan yritystoiminnan perusteissa: visiota kohden eteneminen, väylien tulkitseminen neljästä näkökulmasta (asiakkaat, prosessit, henkilöstö ja talous), onnistumisen mittareiden määrittäminen, toiminnan vastuutus ja strategioiden käytäntöön vieminen. Ja toisaalta taas sen hyvin perustavien näkökulmien kautta on mahdollista tulkita myös ammattikorkeakoulututkintojen tavoitteita. Tällaisella tulkintatyökalulla voidaan siis rakentaa siltaa näiden kahden - yritysten strateginen liiketoiminnan kehittäminen ja ammattikorkeakoulututkinnot - välille.

Yritystoiminnan perusnäkökulmat voidaan sovittaa oppimistoimintaan. Voidaan esimerkiksi ajatella, mitä henkilön on opittava, jotta asiakastulokset parantuvat. Tämä oppimistavoite tulee tulkita suhteessa tutkintotavoitteisiin. Yrityksen kuin yrityksen asiakastavoitteet lienee varsin yksinkertaista tulkita asiakaslähtöisiin koulutusprosesseihin, erityisesti markkinoinnin ja palvelutehtävien toteuttamisen näkökulmista. Samalla tavalla voidaan ajatella jokaisen BSC:n näkökulman osalta.

Yrityksen prosessien läpi voidaan tulkita sitä, mitä henkilön on opittava, jotta prosessien toteuttaminen olisi mahdollisimman tehokasta ja vaikuttavaa. Yrityksen työprosessien tulkitseminen sisään ammatillisen korkeakoulutuksen tutkinnon tuottamisen prosesseihin ei pitäisi olla kovin suuri ongelma. Mikäli yksittäisen työorganisaation toimintamaailma ei tarjoa mahdollisuutta kehittää kaikkea tutkinnossa tarvittavaa osaamista, tällöin on toki käytettävä luovuutta opiskeluprosessien määrittelemisessä.

Tutkintotavoitteisessa ammatillisessa korkeakoulutuksessa tutkimis- ja kehittämisulottuvuus ovat keskeisiä osaamisnäkökulmia. Jos työpaikat ajattelevat työntekijöidensä tarvitsevan ammattikorkeakoulututkintoja, tällöin työprosessien kehittäminen todennäköisesti on osa henkilöstön työtä. Tutkinnon tavoitteet voidaankin tulkita ilmentävän joko laaja-alaista asiantuntemusta (esim. projektin johtaminen) tai syvään luotaavaa asiantuntemusta (esim. syvälinen ohjelmointikielen hallinta). On ainoastaan

<sup>67</sup> Työkaluliite 16.

luovuuden puutetta, mikäli työpaikan prosesseista ei löydy tutkintoon soveltuvia osaamista osoittavia ja kehitäviä prosesseja.

Henkilöstönäkökulman voi laventaa mainiosti opiskelijan toimintaan työyhteisössä. Ammattikorkeakoulujen tutkintojen osaamistavoitteet suuntautuvat nykyaikaiseen asiantuntijatyöhön. Useasti tämä edellyttää yhteistoimintaosaamista. Tiimi- tai yhteistoimintaorganisaation toimintatapojen osaaminen on keskeinen sisältö monissa asiantuntijatöissä. Sama kehitys on nähtävissä sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Laatu ylipäättään voidaan tulkita yhteistoiminnallisuuden näkökulmista.<sup>68</sup> Mitä opiskelijan tulee oppia, jotta organisaation oppiminen kehittyy mahdollisimman hyvin? Miten opiskelijan tulee jakaa opinnoissaan oppimaansa?

Esimiestyön ja johtamisen oppiminen voidaan tulkita tähän näkökulmaan. Erityisesti lähiesimiehenä toimiminen sekä organisaation ohjaamisen kysymykset laajemminkin voidaan ajatella henkilöstön johtamisen kysymyksinä. Nämä kysymykset taas voidaan tulkita tutkintojen tavoiteisiin. Näistä näkökulmista ajatellen tutkintotavoitteinen koulutus on mahdollista nähdä keinona kehittää työorganisaatiota laajemminkin.

Jotta siis tutkintotavoitteisen koulutuksen tuottama hyöty lavenetaan yksittäisestä tutkinnon suorittajasta työyhteisöön tai -organisaatioon, se edellyttää tutkinnon tavoitteiden yhteistä tulkintaa. Samoin se edellyttää toimintatapojen miettimistä laajempaan kysymyksenä kuin yksittäisen työntekijän kysymykset ovat. Yksittäinen työntekijä hyötyy tästä ajattelusta tutkinnon tavoittelussaan. Muu työyhteisö tai -organisaatio voi taas vastaavasti hyötyä yksittäisen henkilön pyrkimyksistä itsensä kehittämiseen.

Neljäs BSC:n esiin nostama näkökulma on se, mitä henkilön on opittava, jotta taloudellisuusajattelu ja taloudellinen toiminta työorganisaatiossa kehittyvät. Luonnollisesti taloudellisuusajattelu on osa ammattikorkeakoulututkintojen osaamista. On aivan mahdollista tulkita tätä näkökulmaa myös esimerkiksi projektityön osaamisen näkökulmista.

Jokainen neljästä näkökulmasta (asiakas, prosessi, henkilöstö, talous) on mahdollista tulkita osaksi työorganisaatiossa toimimista, mutta myös osaksi tutkinnon suorittamisen prosessia. Tavoitteet voidaan tulkita neljään näkökulmaan. Tavoitteiden tulkinnan jälkeen tulee jakaa tavoitteet aikaan (esim. kalanruoto tai vuosikello). Opetussuunnitelman tavoitteet antavat eräänlaisen vision, pitkän aikavälin tavoitteen. Oppimistavoitteiden paloitteleminen luo pohjan opiskelulle strategisena toimintana.

Kun siis on asetettuna ja tulkittuna tavoiteperusta, kun on asetettu tavoitteet neljästä työorganisaation näkökulmista ajatellen relevantista pers-

<sup>68</sup> Ks. esim. Kalliola & Nakari (2004): Yhteistoiminta ja kuntien työpaikkojen kehittäminen; Ylöstalo (2005): Työn uudet organisointitavat.



pektiivistä, kun on mietitty järkevää jakoa aikaan, tämän kaiken jälkeen tulee miettiä, miten onnistuminen todennetaan. Yrityksen mittaristo voi tarjota erinomaisia mittareita myös oppimisen tarkastelemiseen.

Numeerinen mittaristo ei tietenkään sellaisenaan vielä kerro kovin paljon oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä. Toki parantuvat mittaritulokset sellaisenaankin ovat hyvä ja laatua osoittava asia. Oppimisen laatu saadaan selville kuitenkin vasta tulkittaessa mittarituloksia suhteessa henkilön työhön. Missä määrin työtoiminta on vaikuttanut tulosten syntymiseen? Miten numerot kuvaavat yksittäisen ihmisen työtä? Tulkinta tehdään tulkintafoorumeilla, moniäänisissä tilaisuuksissa. Näihin osallistuvat ainakin opiskelija, mentori ja opettaja. Mahdollisuuksien mukaan on hyvä olla mukana myös työyhteisön muita jäseniä, jopa esimiehiä. Moniäänisyyden minimi kuitenkin on dialogi.

Kun tulkintaa tehdään, voidaan oppimisen laadullisessa arvioinnissa hyödyntää myös liiketoiminnan mittareita. Mittareita ei pidä pitää itseltään selvinä tai sellaisenaan oppimista kuvaavina. Tulkinta on välttämätöntä, jotta ohitetaan triviaalit ja harhaanjohtavat syy-seuraus -suhteet työtoiminnan ja mittaritulosten väliltä.

Kun tutkinnon tavoitteita suhteutetaan tällä tavalla työorganisaation tavoitteisiin, voi myös koulutusorganisaatio hyötyä siten, että se pääsee kehittämään tutkintoja. Opettajien jalkautuminen työorganisaatioihin on tästä näkökulmasta ajateltuna myös koulutuksen laadun kehittämistä. Paremmiin työelämän nykyisiin ja tulevia osaamistarpeita vastaavai tutkintojen osaamiskuvaukset varmistavat laadukkaan työvoiman saannin. Ammattien ja asiantuntijuuden kehittämisen laatua on tällaista osaamista ilmentävien tutkintojen tuottaminen.

# 8

## Lopuksi

■ Olen edellä esitellyt näkökulmia ammattikorkeakoulutasoisen opiskelun ohjaamiseen, työstä oppimisen ideologioiden hengessä. Toisaalta olen myös tarjoillut työkaluja. Ja olen tarjoillut periaatteita. Koko paketin mielekäs käyttö edellyttää tarjoilun nauttijalta ja käyttäjältä yhtä: suhteellisuuden tajua.

Jokainen näkemys, jonka esitän, on tulkittava siihen toimintaympäristöön, jossa sitä käytetään. Jokainen periaate, jota kannatan, on tulkittava toiminnaksi kulloisessakin kohtaamistilanteessa (työympäristön konkreettiset kasvot). Jokaista työkalua, jota ehdotan, tulee luovasti soveltaen muokata kulloiseenkin tilanteeseen ja kulloisiinkin ohjattaviin sopivalla tavalla.

Työkalupaketti on pieni siivu siitä, mitä kaikkea maailmassa on tarjolla. Ohjausta, osaamista ja arviointia käsittelevä kirjallisuus sekä internetin tuhannet sivut tarjoavat jos jonkinlaista vempainta ja hilavitkutinta. Katso niistäkin.

Tarjoilemani ohjaamisen ja arvioinnin vempeleet avaavat näkymiä paitsi työstä oppimiseen, myös osaamisen johtamiseen. Ammattikorkeakoulututkintojen tekemiseen kannustaminen ja tutkintojen tekemisen mahdollistaminen ovat rohkean ja yhteiskuntavastuullisen osaamisen johtamisen hyviä töitä.

Suhteellisuudentajuinen johtopäätös tietenkkin on, että eihän tämä kirja sinällään mitään ratkaise. Kirjassa tarjoilen mahdollisuuksia tietoisempaan oppimistoiminnan ohjaamiseen työorganisaatiossa, tarjoilen mahdollisuuksia työstä oppimisen merkityksen konkretisoimiseen toiminnaksi ja sen kautta tarjoilen mahdollisuuksia toisaalta ammattikorkeakoulututkintojen tekemiseen ja toisaalta työorganisaation strategisesti tärkeän osaamisen kehittämiseen.

Tarjoilemani nautintoaineet olen ajatellut osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta kokoamieni kokemusten ja niitä jäsentävän ymmärryksen läpi. Tarjotin on yhä puolillaan. Siispä tarjoilijan univormussani esitän vielä pienen kysymyksen: mitäs teillä pitikään ratkaista?

## KIRJALLISUUS

- Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4.
- Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27.
- Arnkil, T.E., Eriksson, E. & Arnkil, R. 2002. Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa. STAKES raportteja 253. Gummerus, Saarijärvi.
- Eteläpelto, A. 1998. The Development of Expertise in Information Systems Design. [Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa.] Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 146. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Luettavissa: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513903729.pdf>
- Hanski, K. 2005. Oppimistehtäväanalyysi oppimisen arviointivälineenä. Teoksessa Kauppi, A. (toim.). Kehittävä arviointi – periaatteita ja sovelluksia. s. 30–37. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 12:2005. Edita, Helsinki.
- Hirvihuhta, H. & Litovaara, A. 2003. Ratkaisun taito. Tammi, Vammala.
- Häyhä, H. 2005. Kysy, kannusta ja kyseenalaista. Vakuutus- ja rahoitusalan työpaikkaohjauksen opas. Vakuutusalan koulutuskeskuksen julkaisu 1/2005.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WSOY, Helsinki.
- Kalliola, S. & Nakari, R. 2004. Yhteistoiminta ja kuntien työpaikkojen kehittäminen. Laatu-verkoston arviointitutkimus. Tykes, raportteja 38, Helsinki.
- Kant, I. 1995. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa Koivisto, J., Mäki, M. & Uusitupa, T. (toim.). Mitä on valistus? Vastapaino, Jyväskylä.
- Kauppi, A. (toim.) 2005. Kehittävä arviointi – periaatteita ja sovelluksia. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 12:2005. Edita, Helsinki.
- Kauppi, A., Hanski, K., Nousiainen, R. & Lahtiranta, K. 2003. Arviointi pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa Kotila, H. (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita, Helsinki.
- Komonen, K. 2007. Integriivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2007, s. 36–46.
- Kortet, M. 2007. DOPIN -opiskelijoiden kokemuksia osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Puheenvuoroja 2/2007.
- Kortet, M. 2006. Työelämän kokemuksia Dopin-muuntokoulutuksesta. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 15:2006. Edita, Helsinki.
- Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Edita, Helsinki.
- Kotila, H. & Auvinen, P. 2007. Haagan restonomikoulutuksen opetussuunnitelmien arviointi. HAAGA-HELIA puheenvuoroja 3/2007. Edita, Helsinki.
- Määttä, S. & Ojala, T. 2002. Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja balanced scorecard. Edita, Helsinki.
- Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) 2006. Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67/2006.

- Saranpää, M. 2006. Hyppyjä sameaan veteen. Opettajuuden ja opettamisen kehittyminen Dopin-projektissa. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 13:2006. Edita, Helsinki.
- The EFQM Excellence Model. Suomenkielinen käännös. Laatuokeskus 1999.
- Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. (toim.). Ammatikorkeakoulupedagogiikka. Edita, Helsinki.
- Ylöstalo, P. 2005. Työn uudet organisointitavat. Käyttö ja käytön esteet yksityisellä ja julkisella sektorilla. Tykes, raportteja 39, Helsinki.

# RAMONA-LIITTEET

## LIITE 1

### TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN OPINTOKOKONAISUUS 15 op

- Tavoite** Oppia yhdistämään teoreettista osaamista käytännön ongelmien ratkaisuun sekä laatimaan projektisuunnitelma.
- Tehtävä** Ratkaista jokin liiketalouteen liittyvä käytännön työssä esiintyvä kehittämisongelma. Ongelman ratkaisemiseksi kerätään olemassa olevaa tietoa ja suoritetaan myös käytännön ratkaisu ongelmaan.
- Ajankäyttö** Työelämälähtöiseen opintokokonaisuuteen on tavoitteena käyttää työaika 405 tuntia.

#### Hankkeiden sisältö

Projektit voivat olla työpaikalla tarpeellisia prosessien kehittämistehtäviä, selvitystehtäviä etc.

Työelämälähtöisestä opintokokonaisuudesta tehdään hanke-ehdotus oman tiimin opettajalle. Hanke-ehdotuksesta tulee näkyä hankkeen tavoitteet, sisältö, keskeiset teorialähteet ja hankkeen aikataulu. Hyväksytyille hanke-ehdotuksille määritellään Helian taholta ohjaaja, jonka kanssa työstetään hanketta eteenpäin. Hankkeella tulee olla myös työpaikalla mentori.

#### Hanke-ehdotus

Hanke-ehdotukset, joista tulee näkyä:

- hankkeen tavoitteet
- hankkeen sisältö
- keskeiset teorialähteet
- hankkeen aikataulu

tulee toimittaa omalle tiiminvetäjälleen 31.1.2006 mennessä, jotta voidaan nimetä hankkeille ohjaajat.

## LIITE 2

### HENKILÖKOHTAINEN OPISKELUSUUNNITELMA

Opiskelijan nimi ja numero		
Sähköpostiosoite		
Puhelin		
<b>RAMONA-KOULUTUS</b>	<b>Opinto-</b>	<b>Suoritus- tai</b>
	<b>pisteet</b>	<b>korvaavuus-</b>
	<b>(op)</b>	<b>ajankohta</b>
<b>PERUSOPINNOT JA AMMATTIOPINNOT</b>		
<b>Finanssialan liiketoiminta</b>	<b>74</b>	
Rahoitus- ja vakuutustoiminta	4	
Kirjatentti (Bank Management, vakuutusala)	2	
Tilinpäätös, sisäinen laskenta (kannattavuusajattelu)	5	
Treasury, johdannaisinstrumentit, sijoitustoiminta	12	
Lainsäädäntö (esim. finanssilaitosten valvontaa koskeva lainsäädäntö, yhtiölainsäädäntö, vakuutuslainsäädäntö)	4	
Kansantalous	7	
Matematiikka	2	
Kielet (kieliopinnot integroitu substanssiopintoihin)	18	
Näyttö yritystoiminnan perusteiden, taloushallinnon, työvälinetaitojen osaamisesta	20	
<b>Myyntityö ja asiakkuuksien hallinta</b>	<b>50</b>	
Riskien hallinta	4	
Vakuutuspalvelut	4	
Rahoituspalvelut	4	
Maksuliikenne- ja muut palvelut	2	
Myyntityö ja asiakkuuksien hallinta (kieliopintoja integroitu tähän osuuteen)	20	
Kuluttajasuoja	3	
Myyntin kannattavuus	3	
Näyttö markkinoinnin perusteiden osaamisesta	10	
<b>Työyhteisö</b>	<b>48</b>	
Työharjoittelu omalla työpaikalla: raportoitava (raportissa korostuu strategian jalkauttaminen)	30	
Työjuridiikka, tiimiasiat, esimiestyö	15	
Näyttö työyhteisöasioiden perusteista	3	
<b>Työelämälähtöinen opintokokonaisuus</b>	<b>15</b>	
Yleensä prosessien kehittämistehtävä omalla työpaikalla, valmis 1.12.2006		
<b>VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT (MAX 15)</b>		
Opiskelija voi korvata edellisistä opinnoista 15 op vapaasti valittavilla opinnoilla erikseen opiskelusuunnitelman laatimisen yhteydessä sovittavalla tavalla.		
<b>OPINNÄYTETYÖ</b>	<b>23</b>	
Menetelmäosaaminen ja opinnäytetyö työpaikan toimeksiannosta		
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>210</b>	

## LIITE 3

### TEHTÄVÄ

9.6.2006

#### RAMONA-PROJEKTIN TYÖHARJOITTELUN RAPORTOINTI

- Yleistä** Ramona-opiskelijat suorittavat työharjoittelun tekemällä nykyistä työtään. Työharjoittelu voidaan kirjata opintosuoritukseksi, kun opiskelijat ovat palauttaneet työharjoittelu-raportin.
- Raportin sisältö** Kuvaa oman yrityksesi strategia ja mahdolliset osastrategiat, jotka ohjaavat työtäsi. Kuvaa myös yrityksesi arvot.
- Tarkastele työpaikkasi strategiaa, ja kuvaa, mitä konkreettisia toimenpiteitä tavoitteesi on toimeenpanna seuraavan vuoden kuluessa edistääksesi strategian toteutumista.
- Kuvaa myös organisaatiosi arvoja ja mainitse konkreettisia toimenpiteitä, mitkä edistävät arvojen toteutumista. Mainitse myös käyttäytymistä, joka ei edistä arvojen mukaista toimintaa.
- Kuvaa omassa työssäsi tarvittavaa osaamista. Arvioi omaa osaamistasi verrattuna työn asettamiin vaatimuksiin. Miten toivoisit voivasti paremmin hyödyntää työssäsi vahvuksiasi ja mitä osaamista sinun mielestäsi pitäisi lähitulevaisuudessa kehittää. Mikä olisi paras tapa tehdä se?
- Pohdinnan laajuus** Raportin tulisi olla noin 5 sivua ja se tulisi palauttaa mentorille viimeistään 28.2.2007 mennessä. Raportin voi toki toimittaa aikaisemminkin. Raportista työpaikan mentori ja Helian ohjaaja käyvät yhteisen keskustelun.

## LIITE 4

**HAAGA-HELIA**  
Ramona-koulutus

**MUISTIO**  
4.12.2006

### OPINNÄYTETYÖPROSESSI 23 op.

Opinnäytetyöllä opiskelija osoittaa kypsyytensä itsenäiseen työskentelyyn ja omakohtaiseen ongelmanratkaisuun.

Työn tarkoituksena on harjaannuttaa opiskelija hankkimaan tietoa ja soveltamaan sitä liiketaloudelliseen toimintaan liittyvien ammatillisten ongelmien ratkaisemiseksi.

#### Sisältö:

1. Opinnäytetyöprosessin alussa opiskellaan tutkimustyön perusteita ja menetelmäopintoja, laajuus 8 op. (Tutkimustyön kurssi 17.1., 14.2., 14.3.2007, yhteensä 10 h; Tutkimustyön menetelmäopinnot 15.3., 18.4.2007, yhteensä 8 h; viestintää 24.5.2007, 4h ja 13.6.2007 workshop, 8h.)
2. Opinnäytetyö suoritetaan työpaikan toimeksiannosta
3. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelija laatii aiheanalyysin, jonka perusteella hänelle nimetään ohjaaja ja lopullisen työn tarkastaja. Aiheanalyysi jätetään HAAGA-HELIAN tiiminvetäjälle 14.2.2007 tai 18.4.2007.
4. Seuraavassa vaiheessa opiskelija laatii tutkimussuunnitelman, jonka hyväksyminen tapahtuu kolmikantatapaamisessa (opiskelija, ohjaaja ja työpaikan mentori).
5. Työn tuloksena syntyy opinnäytetyö, johon sisältyy suomen- ja vieraskielinen tiivistelmä.
6. Opinnäytetyö jätetään ohjaajalle viimeistään **1.11.2007**.
7. Lopuksi suoritetaan kypsyyskoe.

#### Oppimateriaali

Huovila-Pulkkinen-Rohweder-Ylikerälä: Opinnäytetyöohje, Helian julkaisusarja A:26, 2006, [www.helia.fi](http://www.helia.fi)

Lähiopetus 32 tuntia.

#### Arviointi

Ohjaaja, työpaikan mentori ja tarkastaja arvioivat opinnäytetyön asteikolla 1–5. Työpaikan mentori arvioi työn hyödynnettävyyttä.