

**OPPILAITOKSEN JA TYÖELÄMÄN
KUMPPANUUS LIIKETALOUDEN
AMMATILLISESSA AIKUISKOULUTUKSESSA
VUOSINA 2015 JA 2030**

Ammatillisesti suuntautunut kasvatustieteen lisensiaatintutkimus

Tanja Päällysaho

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

2017

ESIPUHE

Ammatillisen koulutuksen työelämäyhteydet ovat puhuttaneet pitkään ja puhuttavat jatkossakin. Tämän tutkimuksen ansiosta olen saanut uppoutua moniin aihetta koskeviin mielenkiintoisiin keskusteluihin ja teksteihin.

Kasvatustieteen yliopistolliset jatko-opinnot aloitin TUKEVA¹-hankkeen myötä. Matkan varrelle on mahtunut monta matkaa erityisesti Hämeenlinnaan ja Tampereelle yhdessä Virpi Lehtimäen ja Anitta Purhosen kanssa, joita haluan kiittää monista keskusteluista ja työtäni koskevista eteenpäin vievistä kommentteista. Molemmat ovat olleet kannustajina myös tutkimuksen teon aikana ja heidän vanavedessään olen sinnitellyt opintoni tähän pisteeseen. Anittan lupaus kommentoida tätä tutkimusta ja sen raporttia tutkimuksen eri vaiheissa sai minut jatkamaan, vaikka TUKEVA-hankkeen loputtua myös työhöni liittyvä ohjaus päättyi.

Työni alkuvaiheen ohjauksesta kiitän Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan dekaani Risto Honkosta. Vuosien tauon jälkeen aihe pysyi lähes samana, koska aiheen valinnassani tärkeä kriteerini oli ollut juuri ajattomuus. Tartuttuani tutkimukseen uudelleen nyt tai ei koskaan -ajatuk-sella työni ohjaaja Hanna Vilkka auttoi minut uusille urille ja häneltä sain rakentavia kommentteja, jotka auttoivat minua tiellä eteenpäin. Seija Mahlamäki-Kultasta kiitän työni loppuohjauksesta ja maaliin saattamisesta.

Työnantajaani Seinäjoen koulutuskuntayhtymää tahdon kiittää mahdollisuudesta opintovapaaseen. Ilman mahdollisuutta keskittyä pitkäjänteisesti en olisi saanut työtäni valmiiksi. Esitän kiitokseni tutkimusluvan antaneelle Sedu Aikuiskoulutuksen johdolle.

Tutkimuksen tiedonantajat ovat olleet tämän tutkimuksen tärkeässä roolissa. Tutkimuksen teon eri vaiheissa he jaksoivat vastata yhteydenottoihini, ilman heitä tätä ei olisi syntynyt. Sedu Aikuiskoulutuksen Mari Saranpäältä sain käytännön apua tiedonantajia valitessani ja aineistoa kerätessäni.

Työkaverini Sedu Aikuiskoulutuksessa ovat olleet kannustavia ja auttavaisia monissa tutkimuksen teon vaiheissa. Kiitän lämpimästi monia mielenkiintoisista keskusteluista.

Satu Mäkistä kiitän yhteisistä hetkistä Seinäjoen kirjastossa keskustellessamme tutkimukseeni liittyvästä rajauksesta ja teoreettisesta taustasta. Oman Atlas.ti 7 -ohjelmaan tutustumiseni jälkeen pääsin Tampereen yliopiston tutkija Sanna-Mari Salonen-Hakomäen tuen ja ohjeiden ansiosta paremmin sisälle ohjelman toimintoihin. Keskustelua tutkimuksentekoon liittyvistä erilaisista

¹ TUKEVA on vuosina 2000-2007 toteutettu Aike Oy:n koordinoima kansallinen aikuiskoulutuksen tutkimus-, kehittämis- ja valmennushanke.

teemoista olen käynyt Tampereen yliopiston VerMe²-ryhmän kanssa etäyhteyden välityksellä, mistä ryhmään osallistuneille kaikille kiitokseni. Seinäjoen yliopistokeskuksen tutkijahotelli on tarjonnut mielenkiintoisia luentoja ja keskusteluja eri alojen opiskelijoiden ja tutkijoiden kesken.

Ystävääni Kaija Virolaista kiitän kannustuksesta ja tukemisesta kirjoituksen eri vaiheissa. Hän on ollut myös minun henkilökohtainen opintoneuvojani jo vuosien ajan. Susanna Honkolaa kiitän kieliasun tarkistamisesta ja Risto Korhosta johdatuksesta plagiointitunnistuksen maailmaan.

Lämpimiä ajatuksia lähetän Aune-mummulleni, jonka myönteinen ja kannustava ote opiskeluun on seurannut minua koko elämäni. Vanhempiani ja puolisoani haluan kiittää erityisesti ”opiskeluvapauksistani”, joiden ansiosta minulla on ollut aina mahdollista suuntautua valitsemini opintoihin.

Tiitus, Niklas ja Topias, te olette todella pitäneet minut arjessa kiinni.

Seinäjoella 15.10.2016

Tanja Päällysaho

² VerMe on Tampereen yliopiston kasvatustieteen jatko-opiskelijoiden vertaismentorointiryhmä.

TIIVISTELMÄ

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa työpaikoilla tapahtuvalla oppimisella on merkittävä rooli sekä vuonna 2015 että tulevaisuudessa vuonna 2030.

Tässä lisensiaattitutkimuksessa tarkastellaan oppilaitoksen ja työelämän välistä oppimista tukevaa kumppanuutta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tutkimus toteutettiin Sedu Aikuiskoulutuksen liiketalouden perustutkintoon, merkonomi, valmistavassa koulutuksessa.

Yhteistyön ja kumppanuuden toteutumista tarkasteltiin koulutusorganisaation edustajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitettiin näiden tahojen kokemuksia yhteistyöstä nykyään ja näkemyksiä tulevaisuudesta vuonna 2030. Kuvauksissa kietoutuvat yhteen kokemukset yhteistyöstä eri toimijoiden näkökulmasta tarkasteltuna. Tuloksia tarkastellaan lisäksi asiantuntijuuden, oppimisen, vuorovaikutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen näkökulmasta.

Oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä ja kumppanuutta on tutkittu monissa korkeakouluun ja ammattikorkeakouluun liittyvissä tutkimuksissa, mutta tämä tutkimus keskittyy pelkästään ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytetään Laven ja Wengerin kehittämää sosiaalisen oppimisen teoriaa. Heidän mukaansa oppimista tarkastellaan tilanteeseen sidotusta toiminnasta käsin. Oppiminen nähdään prosessina, jolloin opiskelija tulee yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja on vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten kanssa. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty vuoden 2015 keväällä ja syksyllä.

Tässä tutkimuksessa vuoden 2015 oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä selvitetään käyttäen sähköpostikyselyä ja tulevaisuuden yhteistyöstä narratiiveja. Tulevaisuuden tutkimusmetodinä käytetään delfoi-menetelmää, jossa toteutetaan kaksi iteraatiota. Tutkimuksen sisällön-analyysi toteutettiin pragmaattisena aineistolähtöisenä analyysinä, eli luokittelu tapahtui aineistolähtöisenä teemoitteluna.

Tutkimustuloksissa tarkastellaan sekä vuoden 2015 että tulevaisuuden vuoden 2030 oppilaitoksen ja työelämän välistä oppimista tukevaa kumppanuutta liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa, jossa työssäoppimista on noin kolme päivää viikossa koko koulutuksen ajan. Tässä tutkimuksessa liiketalouden perustutkintoon valmistavassa aikuiskoulutuksessa oppilaitoksen ja työelämän välinen kumppanuus rakentuu opiskelijan oppimiseen ja osaamisen arvioinnin yhteistyöhön.

Tutkimustuloksissa vuoden 2015 liiketalouden koulutuksen oppimista tukevassa oppilaitoksen ja työelämän kumppanuudessa keskeiseen asemaan nousivat yhteistyöhön sitoutuminen, vastuu ja

luottamus yhteistyössä, yhteydenpito sekä asiantuntijuuden kehittyminen. Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa aikuiskoulutuksessa oppilaitoksen ja työelämän kumppanuus rakentuu vuonna 2030 keskeisesti oppimisen ohjauksesta, yksilöllisyyden huomioimisesta ohjauksessa ja opetuksessa, digitalisaation hyödyntämisestä koulutuksen eri vaiheissa, yhteistyön reaaliaikaisuudesta ja taloudellisesta niukkuudesta.

Tutkimuksessa eri käytäntöyhteisössä toimivilla tulevaisuuden 2030 vastauksissa painottui erityisesti yksilöllisyyden huomioiminen, kun taas samassa käytäntöyhteisössä toimivilla se ei noussut merkittävään asemaan.

Työpaikkaohjaajien ja opettajien suorittama oikea-aikainen opiskelijan ohjaus, palautteenanto ja tukeminen muodostuvat tärkeäksi sekä työssäoppimispaikalla että verkkoympäristössä. Tämä edellyttää sitä, että työpaikkaohjaajalla ja opettajalla on keinoja ja työkaluja, joilla ohjaus ja tukeminen tapahtuvat. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisessa työpaikkaohjaajien rooli on merkittävä. He ovat perehtyneet tutkinnon perusteisiin ja heidän vastuunsa opiskelijan ohjaamisesta on tärkeä työssäoppimisen aikana.

Ihmiset ovat oppineet vuorovaikutussuhteiden ylläpitoa enimmäkseen kasvokkaissuhteissa, ja vuonna 2030 kumppanuuden hajautuneessa yhteistyössä vuorovaikutussuhteiden ylläpito tapahtuu pääasiassa viestintäteknologian avulla. Tämä tuo vuorovaikutussuhteiden ylläpitämiseen haasteita. Tulevaisuudessa suurin osa vuorovaikutussuhteiden olemassaolosta perustuu nimenomaan hajautuneeseen työskentelyyn. Tällöin henkilökohtainen kontakti tulee digitaalisuuden kautta. Vuonna 2030 oppimisen ohjauksessa ja yhteydenpidossa on käytössä uusia teknologisia ratkaisuja.

Asiasanat: ammatillinen aikuiskoulutus, delfoi-tutkimus, kumppanuus, käytäntöyhteisö, näyttötutkintojärjestelmä, tulevaisuus, työelämäyhteistyö.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia	1
1.2 Tutkimustehtävä ja tavoitteet.....	4
1.3 Tutkimuskysymykset.....	5
1.4. Raportin rakenne.....	5
2 TULEVAISUUDEN ENNAKOINTI.....	7
2.1 Työelämäosaaminen vuonna 2030	7
2.2 Työyhteisössä tapahtuva oppiminen ja kehittäminen	11
2.3 Palvelutalouden muutos ja digitalisaatio	12
2.4 Tulevaisuuden ammattikuvat palvelutaloudessa	17
3 OPPIMINEN SOSIAALISISSA YHTEISÖISSÄ	20
3.1 Tutkimukset keskeiset käsitteet	20
3.2 Oppimisen sosiaalinen teoria.....	22
3.2.1 Käytäntöyhteisö oppimisen sosiaalisena kontekstina	24
3.2.2 Käytäntöyhteisöjen kehittyminen innovatiivisiksi tietoyhteisöiksi	28
3.2.3 Sosiaalisen oppimisen ohjaaja vai opettaja	29
3.3 Asiantuntijuuden kehittyminen yhteisössä	30
3.4 Työelämän ja oppilaitosten yhteistyö	32
3.4.1 Työelämäsuhteiden mallit	34
3.4.2 Kumppanuutta koskeva teoreettinen tarkastelu	38
3.4.3 Kumppanuuden muodot	40
3.4.4 Kumppanuuden muodostuminen	41
3.4.5 Luottamus innovatiivisen kumppanuuden perustana	44
3.4.6 Vuorovaikutus yhteistyössä	46

4	AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS – OPPIMISTA TYÖELÄMÄSSÄ...	48
4.1	Aikuinen oppijana.....	48
4.2	Näyttöperusteinen tutkinto	49
4.3	Ammatillisen opettajan/kouluttajan työnkuva.....	52
4.4	Tutkintoon valmistavan koulutuksen ohjaus	55
4.5	Työpaikka oppimisympäristönä	60
4.6	Työelämäyhteistyö näyttötutkinnoissa	61
4.7	Etä- ja verkko-opiskelu aikuiskoulutuksessa.....	64
5	TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTO.....	66
5.1	Tutkimuksen metodologiset ratkaisut.....	66
5.2	Tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta.....	70
5.3	Tutkimuksen analysointi.....	74
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	77
6.1	Oppilaitoksen ja työelämän yhteistyö ammatillisessa aikuiskoulutuksessa	77
6.1.1	Yhteistyöhön sitoutuminen	77
6.1.2	Vastuu yhteistyössä.....	81
6.1.3	Luottamus yhteistyössä	83
6.1.4	Asiantuntijuuden kehittyminen	85
6.1.5	Yhteistyön yhteydenpito	90
6.1.6	Käytäntöyhteisön reuna-alueiden haasteita.....	94
6.2	Tulevaisuuden oppimista tukeva yhteistyö ammatillisessa aikuiskoulutuksessa	94
6.2.1	Oppiminen ja sen ohjaaminen	94
6.2.2	Yksilöllisyys.....	97
6.2.3	Digitalisaation vaikutus koulutuksessa	99
6.2.4	Yhteistyön reaaliaikaisuus	100
6.2.5	Liiketalouden perustutkinnon suorittaminen.....	101
6.2.6	Tulevaisuuden käytäntöyhteisön reuna-alueiden haasteita	104
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	108

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	112
8.1 Sitoutuminen.....	112
8.2 Oppimisen ohjaus	113
8.3 Digitalisaatio.....	119
8.4 Taloudellinen niukkuus	122
8.5 Kumppanuus.....	124
8.6 Jatkotutkimusaiheita	131
LÄHTEET	132
LIITTEET	141

1 Johdanto

Kouluttajan tavoitteet yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyölle

- 1. Työssäoppiminen toteutuu suunnitellusti.*
- 2. Tutkintosuoritukset tehdään ja arvioidaan suunnitellusti.*
- 3. Opiskelija valmistuu merkonomiksi.*
- 4. Opiskelija työllistyy yritykseen.*

Koulutusorganisaation edustaja

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Työelämän muutokset ja osaamistarpeet haastavat ammatillisen koulutuksen ennakoinnin kansallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla. Oppiminen on keino sopeutua jatkuvasti muuttuvaan toimintaympäristöön. Tietoyhteiskunnassa on tärkeää se, osataanko työskennellä uudella tavalla ja saada aikaan uudistettuja tai uusia ratkaisuja. Mekaaninen ajattelu ja tarkka ohjeistus korvautuvat suuntaviivoilla, ja tavoitteiden abstraktiotaso kasvaa. Työn sisällöt ja säännöt määritellään usein itse tai yhdessä muiden kanssa. (Oivallus 2011, 4.) Tähän tulevaisuuskuvaan voidaan vastata edistämällä luovuutta koko koulutuksen ajan. Koulutuksen tulee kannustaa opiskelijaa kokeilemaan pelkäämättä virheitä ja panostaa taitoihin tietojen rinnalla. Luovuutta edistävä koulutus lähenee menetelmiltään työelämää, joten sen tulisi lisätä yhdessä tekemistä yksilösuorittamisen sijaan. Koulutuksessa oppimismenetelmien vaihtelevuus valmentaa opiskelijoita vaihtelevien työtapojen tehtäviin. Pienistä oppisisällöistä siirtyminen kohti ilmiöitä ja ongelmia auttaa opiskelijaa luovimaan monimutkaisessa toimintaympäristössä. (Oivallus 2011, 14.)

Hallituksen strategisessa ohjelmassa Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformilla (Ratkaisujen Suomi 2015, 18) on myös tavoitteena lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista sekä tiivistää koulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutusta. Oppisopimuskoulutusta on tarkoitettu uudistaa niin, että työnantajien hallinnollinen ja taloudellinen taakka vähenee. Lisäksi hallituksen strategisen ohjelman tavoitteena on työurien pidentäminen opiskelijoiden nopean valmistumisen kautta. Tavoitteena on lisätä toisen asteen koulutuksen ja korkea-asteen välistä yhteistyötä ja kannustaa koulutuksen järjestäjiä tehostamaan toimintaa.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan tärkeänä tavoitteena on ammattitaidon hankkiminen mutta myös työllistyminen. Näitä tavoitteita kohti kulkemisessa häntä tukee oppilaitoksen

ja työelämän välinen yhteistyö ja kumppanuus. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa liiketalouden perustutkinnon asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalalla oppiminen toteutuu työelämän ja oppilaitoksen rajakäytäntönä, jossa oppilaitoksen ja työpaikan erilaiset toiminnot kohtaavat.

Suomessa on ollut vuodesta 1994 erityisesti aikuisille suunniteltu työelämälähtöinen näyttötutkintojärjestelmä, jonka tavoitteena on tarjota joustava tapa osoittaa, uudistaa ja ylläpitää ammatillista osaamista. Aikuiskoulutusta järjestetään yhteistyössä työelämän toimijoiden kanssa, ja aikuisopiskelijoiden oppiminen tapahtuu yhä enenevässä määrin työpaikoilla. (Näyttötutkinto-opas 2016, 11.) Korhosen (2014, 223) mukaan aiempaa monipuolisemmat oppimisen ja ohjauksen mahdollisuudet edesauttavat joustavan siirtymisen työelämästä opiskelijaksi ja päinvastoin. Aikuiskoulutus muuttuu lähiopetuksen ja työssäoppimisen vuorottelusta työssäoppimiseksi, jossa toteutuu etäopetusta, verkko-opetusta ja harvakseltaan lähipäiviä oppilaitoksessa. Tällainen koulutuksen toteutus aiheuttaa merkittäviä muutoksia sekä perinteiseen opiskelijan että opettajan rooliin mutta myös työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen. Aikuiskoulutusta toteutetaan pääasiassa omaehtoisena, työvoima- tai oppisopimuskoulutuksena sekä henkilöstökoulutuksena. Aikuiskoulutuksessa on tavoitteena asiakaslähtöisyys, eli järjestetään sellaista koulutusta, jota tarvitaan. Yksilö voi parantaa työmarkkina-asemaansa, koska uudet tiedot ja taidot auttavat työmarkkinoilla pärjäämisessä: aikuiskoulutus on hyvä sijoitus omaan osaamiseen.

Koulutuksen ja työelämän osaamistarpeiden vastaavuus on tärkeää alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti. Koska osaamisella on oleellinen rooli menestymisessä, opiskelijoilla tulisi olla valmistuessaan työelämässä tarvitsemaansa osaamista ja kykyä oppia uutta. Koulutuksia kehitettäessä tulevaisuuden ennakoinnin merkitys on kasvanut, sillä opiskelijan tulee kyetä valmistuttuaan toimimaan myös myöhemmässä tulevaisuuden ympäristössä. Valmistuneen tulee myös osata auttaa tulevaisuuden toimintaympäristöään uusiutumaan ja vastaamaan ympäristössä tapahtuviin muutoksiin. Alueellisesti Etelä-Pohjanmaalla tutkintoja suorittaneiden osuus on maan pienimpiä ja väestön koulutustason kohottaminen on tärkeä tavoite (Etelä-Pohjanmaan maakuntasuunnitelma 2030 2010, 28). Nykyaikana työn tehtävänä on tuottaa tietoa, joka edistää sosiaalista ja taloudellista kehitystä. Tulevaisuudessa tieto ja asiantuntijuus vaikuttavat yhä voimakkaammin toimintaamme.

Tulevaisuudenkuvat voivat vaikuttaa päätöksentekoon ja valintoihin sekä tarjota keinoja selvitä nykyhetken haasteista. Tulevaisuudentutkimuksessa nykyhetken ymmärrys luo pohjaa tulevalle (Mannermaa 2003, 26). Tulevaisuuden ”haltuunotossa” on tieteellisiä menetelmiä, joita käyttämällä saamme käsitystä tulevasta ja voimme varautua tulevaisuuden muutoksiin. Nykypäivän opiskelijan tulee valmistua tulevaisuuden työympäristöön, ja jo oppimisympäristöissä tulee huomioida tulevaisuuden haasteet. Häggman-Laitilan, Holvikiven, Reijosen, Harran ja Immosen (2013, 7) mukaan tulevaisuudessa korostuu enemmän osaamisen kehittäminen aidoissa työtilanteissa. Jotta opiskelija pääsee oppimaan työpaikalla ja tutkinnon suorittaja näyttämään osaamistaan, tarvitaan oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä ja kumppanuutta.

Yritysten tärkeä kilpailutekijä on osaaminen, joka toteutuu työvoiman kyvyssä reagoida kysynnän muutoksiin nopeasti ja toteuttaa innovaatiot käytännössä. Oppilaitoksen ja työelämän välisen suhteen kehittäminen on jatkuvaa työtä. Suhteen kehittäminen edellyttää työelämysuhteiden ylläpitoa, kehittämishalukkuutta ja työelämässä tapahtuvien muutosten tiedostamista. Noron-tauksen (2016, 146) mukaan erilaisissa muutostilanteissa parhaiten selviävät henkilöt ja yritykset, joilla on kykyä reaaliaikaiseen oppimiseen.

Yhteistyö oppilaitosten, elinkeinoelämän ja muun yhteiskunnan kesken on hyvä perusta sekä koulutukselle, tutkimukselle että elinkeinoelämälle. Oppilaitokset ovat tilanteessa, jossa hyötyjä haetaan yhteistyöstä kumppaneiden kesken. Kumppanuudesta haetaan ongelmiin ratkaisuja, joiden kaikki hyödyt eivät ole heti nähtävissä. (Häggman-Laitila, Rekola & Teräs 2013, 15; Kinnaman & Bleich 2004, 310.) Yritysten ja oppilaitoksen yhteistyössä rajavyöhykkeellä tulee huomioida yhteistyön pelisäännöt, yhteinen tavoite ja työnjako.

Työssä ja työpaikalla tapahtuva oppiminen on moniulotteinen tapahtuma, josta nousee esille oppilaitosten ja työelämän välinen työnjako: kenen tehtävänä on uusien osaajien kouluttaminen ja millä resursseilla. Koulutuksen toteutuminen oppilaitoksen ja työelämän rajapinnalla yhteistyössä edellyttää kaikilta osapuolilta uudenlaista ajattelutapaa. Työelämän ja oppilaitoksen kumppanuudet ovat luonteva jatkumo yhteistyötä, sillä ammatilliselta koulutukselta vaaditaan työelämä- lähtöisyyttä. Kuitenkin samalla tulee miettiä, onnistuvatko opiskelijoiden tasa-arvoiset oppimis- mahdollisuudet, kun yhä suurempi vastuu koulutuksesta on siirtynyt työpaikoille. Lisäksi kaikilla työpaikoilla ei pystytä näyttämään näyttötutkinnon mukaista osaamista, mistä esimerkkinä liiketalouden perustutkinnossa on kielten osaaminen.

Liiketalouden perustutkinnon suorittaneet opiskelijat sijoittuvat valmistuttuaan hyvin erilaisiin työtehtäviin. Samoin tutkintoa suorittavien opiskelijoiden työssäoppimispaikat vaihtelevat. Ne voivat olla pieniä tai suuria yrityksiä lähes alalta kuin alalta ja yksityisiä tai julkishallinnollisia yksiköitä tai järjestöjä. Palvelutalouden tulevaisuuden ammattikuvat ja -nimekkeet muuttuvat ympäröivän työelämän mukana (Palonen, Boshuizen, Hytönen, Hakkarainen & Lehtinen 2013, 16). Koulutuksen tulee huomioida tulevaisuuden työelämän tarpeita, sillä valmistuvat aikuiset toimivat työelämässä vielä pitkään. Digitalisaatio tulee vaikuttamaan oppilaitosten ja yritysten toimintatapoihin (Palvelutalouden murros ja digitalisaatio 2015, 10). Koulutuksessa pelkkien tietojen löytyminen verkosta ei nosta oppimisen laatua vaan ainoastaan tuo sen useampien saataville. Yksisuuntainen sisällön jakelu ei ole enää nykyaikaa vaan erityisesti aikuisten oppimisessa oppija etsii itse tiedon, tulkitsee sitä kriittisesti ja soveltaa luovasti. Oppijan tulisi rakentaa tietoa vuorovaikutuksessa yhdessä muiden kanssa ja olla aktiivisena jäsenenä verkostossa. (Tynjälä & Collin 2000, 301.)

Tämän päivän aikuinen kohtaa monenlaisia oppimishaasteita. Aikuiselta odotetaan jatkuvaa ammatillista itsensä kehittämistä, monipuolista osaamista, työssäoppimista, luovia ratkaisuja työelämässä, perheen ja työn sujuvaa yhteensovittamista, ammatillisen identiteetin muokkausta sekä aktiivista vaikuttamista. Samaan aikaan ammattirakenteet muuttuvat ja työtehtävien sisällöt kaipaavat toisenlaista osaamista kuin aikaisemmin. Osaamista tulee uudistaa ja päivittää. Oppiminen on elinikäinen prosessi eikä rajoitu vain virallisen koulutusjärjestelmän piiriin. Myös aikuisille työelämäkokemukset opiskeluaikana ovat ensiarvoisen tärkeitä. Vastuu oppimisesta on siirtynyt oppijalle, sillä hän on keskeinen oppimisprosessissa. Työpaikan ohjaajat, opettajat ja arvioijat ohjaavat oppimisprosessia ja innostavat oppijaa sen lisäksi, että he edustavat tiedollista asiantuntijuutta.

1.2 Tutkimustehtävä ja tavoitteet

Tässä laadullisessa tutkimuksessa kuvataan sekä nykyhetken että tulevaisuuden oppimista tukevaa kumppanuutta oppilaitoksen ja työelämän rajapinnalla koulutusorganisaation edustajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden kuvaamana.

Tässä tutkimuksessa yhteydet oppilaitoksen ja työelämän välillä muodostavat sosiokulttuurisen oppimisympäristön, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Oppiminen tapahtuu opiskelijan sisäisenä prosessina ja oppijan suhteissa ympäristöön. Oppimisen perustana on oppijan ja ympäristön jatkuva neuvotteluprosessi. (Wenger 2003, 135.) Oppilaitoksen ja työelämän välisen kumppanuuden ymmärretään kietoutuvan sosiokulttuuriin käytänteisiin ja olosuhteisiin, kuten näyttötutkintojärjestelmään, opetussuunnitelmaan ja sosiaalisiin resursseihin.

Liiketalouden perustutkintoon, merkonomi, valmistavaa koulutusta järjestettäessä ammatillisen aikuiskoulutuksen edustajat, työelämän edustajat ja opiskelijat muodostavat erilaisia käytäntöyhteisöjä. Niiden toiminnan seurauksena syntyy erilaisia epävirallisia toimintakulttuureja, joiden avulla opetus toteutetaan. Syntyneet opetuskäytännöt ovat yhdessä tehtyjä innovatiivisia ratkaisuja toimintaympäristössään. Liiketalouden koulutuksessa toimii useita käytäntöyhteisöjä, joiden avulla osallistujat sopeutuvat opiskelun asettamiin vaatimuksiin. Osallistuessaan kaikki, oppilaitoksen edustajat, työelämän edustajat ja opiskelijat, oppivat, mitä asioita heidän kuuluu tehdä ja mitä ei opiskelijan oppimisen edistämiseksi.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu sosiaalisen oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksessa asiantuntijuus, vuorovaikutus, luottamus, yhteisöt, yhteistyö ja kumppanuus muotoutuvat tärkeiksi käsitteiksi.

Oppilaitoksen ja työelämän välistä oppimista tukevaa kumppanuutta tarkastellaan vuorovaikutuksen, yhteistyön, työelämäsuhteiden, luottamuksen, asiantuntijuuden ja oppimisen näkökulmasta. Jean Laven ja Etienne Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian mukainen käytäntöyhteisö kuvaa yhteistyötä, joka muodostuu eri organisaatioiden jäsenten yhteisestä toiminnasta. Oppimisen mahdollistavat tilanteet, joissa yhteisön jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Wenger 2000, 229.)

Kumppanuuteen liittyvällä yhteistyöllä tarkoitetaan koulutusorganisaation ja työelämän välistä kumppanuutta opiskelijan oppimisprosessissa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tutkimuksessa ei tarkastella oppilaitoksen kumppanuutta koko laajuudessaan. Työelämässä yhteistyötä oppilaitoksen kanssa kutsutaan oppilaitosyhteistyöksi, kun taas oppilaitoksissa sitä kutsutaan työelämäyhteistyöksi tai yritys yhteistyöksi. Tutkimuksessa työelämällä tarkoitetaan koulutusorganisaation ulkopuolista elinkeinoelämää, julkisoikeudellisia yhdistyksiä ja kolmatta sektoria.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työelämän ja oppilaitoksen kumppanuutta huomioiden yksilöön ja yhteisöön liittyviä lähestymistapoja. Yksilön näkökulmaa tuovat esille oppiminen ja sen ohjaus, asiantuntijuuden kehittyminen sekä yksilöllisyys opinnoissa ja tutkinnon suorittamisessa. Tarkastelussa on omaehtoisena koulutuksena ja oppisopimuskoulutuksena Sedu Aikuiskoulutuksessa

järjestettävä liiketalouden perustutkintoon valmistava koulutus. Valmistavasta koulutuksesta ja tutkinnon osista löytyy lisää liitteessä 1.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja selvittää liiketalouden perustutkintoon, merkonomi, valmistavaan koulutukseen liittyvä oppimista tukeva kumppanuus vuonna 2015 ja tulevaisuudessa vuonna 2030 koulutusorganisaation, yritysten ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tarkastelun kohteena on liiketalouden perustutkintoon valmistavaan koulutukseen liittyvä asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalan kehittäminen.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa, joka auttaa kehittämään ammatillista aikuiskoulutusta tulevaisuudessa. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa käytännönläheistä ja välittömästi hyödynnettävissä olevaa tietoa koulutusorganisaatioille ja yrityksille opiskelijan oppiminen huomioiden. Tutkimuksen laajempina tavoitteina on lisätä ymmärrystä keskeisistä oppilaitoksen ja työelämän aikuiskoulutusta koskevaan yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä, jotka edistävät liiketalouden perustutkinto-opiskelijoiden oppimista.

1.3 Tutkimuskysymykset

Oppilaitoksen ja työelämän kumppanuutta liiketalouden ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tutkitaan etsimällä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

Millaista on oppilaitoksen ja työelämän kumppanuus eri osapuolten kokemana vuonna 2015?

Millaista on oppilaitoksen ja työelämän kumppanuus eri osapuolten ennakoimana vuonna 2030?

1.4. Raportin rakenne

Tutkimusraportti alkaa tulevaisuuden ennakkoinnilla luvussa kaksi, jossa kerrotaan työelämässä tapahtuvista muutoksista. Tarkastelussa on esitelty yleistä työelämäosaamista vuonna 2030 ja erityisesti palvelutalouden muutosta. Liiketalouden perustutkinnon asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalan suorittaneet toimivat tulevaisuuden työelämässä, joten luvussa on tarkasteltu palvelutalouden ammattikuvia.

Kolmannessa luvussa esitellään ilmiön teoreettinen tarkastelu. Keskeisiksi käsitteiksi nousevat käytäntöyhteisö ja sen reuna-alue, kumppanuus sekä näyttötutkintojärjestelmään ja koulutukseen liittyvät käsitteet. Tutkimuksen viitekehystenä käytetään oppimisen sosiaalista teoriaa Jean Laven ja Etienne Wengerin mukaan. Wengerin (2000, 238) mukaan oppimista tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siinä identiteetillä on keskeinen merkitys. Työyhteisö käytäntöyhteisönä ja sosiokulttuurisena ympäristönä muotoilee työntekijän ammatillista identiteettiä. Samalla osallistumalla erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin välittyy osaamista ja kehittyä asiantuntijuutta. Työelämän ja oppilaitoksen yhteistyötä käsitellään työelämäsuhteiden mallien ja kumppanuuden muotojen

avulla. Kumppanuuden teoreettinen tarkastelu on omassa alaluvussaan sekä luvun lopuksi käsitellään luottamusta kumppanuudessa ja yhteistyön vuorovaikutusta.

Neljännessä luvussa tuodaan esille ammatillisen aikuiskoulutuksen näkökantaa työelämässä tapahtuvaan oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Luvussa tarkastellaan aikuista oppijana, ammatillisen opettajan työnkuvaa, näyttöperusteisia tutkintoja, näyttötutkintojen työelämäyhteistyötä, tutkintoon valmistavan koulutuksen ohjausta sekä etä- ja verkko-opiskelua aikuiskoulutuksessa.

Viides luku käsittelee tutkimuksen menetelmällisiä valintoja, käytännön toteutusta ja aineiston käsittelyä. Tiedonantajina tutkimuksessa ovat liiketalouden perustutkintoa suorittavat opiskelijat, koulutusorganisaation edustajat ja työelämän edustajat. Sisällönanalyysi toteutettiin pragmaattisena aineistolähtöisenä analyysinä eli luokittelu tapahtui aineistolähtöisenä teemoitteluna. Lisäksi kuvataan sisällönanalyysia, joka toteutettiin Atlas.ti 7 -ohjelmalla.

Kuudennessa luvussa esitellään oppilaitoksen ja työelämän oppimista tukevan yhteistyön ja kumppanuuden tuloksia vuodelta 2015 sekä tulevaisuuden vuodelta 2030. Tulokset oppilaitoksen ja työelämän yhteistyöstä vuonna 2015 jakaantuvat kuuteen alalukuun, joissa käsitellään yhteistyöhön sitoutumista, vastuuta, luottamusta ja yhteydenpitoa yhteistyössä, asiantuntijuuden kehittymistä ja käytäntöyhteisön reuna-alueiden haasteita. Oppimista tukevassa yhteistyössä vuonna 2030 keskeisiä ovat oppiminen ja sen ohjaaminen, yksilöllisyys, digitalisaation vaikutukset, yhteistyön reaaliaikaisuus ja tutkinnon suorittaminen.

Seitsemännessä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta.

Viimeisessä luvussa tehdään johtopäätökset tutkimustulosten ja viitekehyksen pohjalta. Luvussa pohditaan keskeisiä tuloksia ja kuvataan niitä johtopäätöksiä, joita tuloksista on tehty, sekä tehdään ehdotuksia jatkotutkimuksiksi.

2 Tulevaisuuden ennakointi

Tässä luvussa ennakoidaan tulevaa vuotta 2030, jona liiketalouden perustutkinnon asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalan suorittaneet toimivat työelämässä.

2.1 Työelämäosaaminen vuonna 2030

Työvoima 2030 -selvityksen (Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012) mukaan Suomen työelämä on selvässä murrosvaiheessa, minkä aiheuttavat teknologioiden kehittyminen, talouden nopea globalisaatio, ympäristökysymykset, väestön ikääntyminen sekä yhteisöllisissä suhteissa ja arvoissa tapahtuvat muutokset. Muutosten nopeutta ja niiden keskinäistä painotusta on vaikea ennakoida. Työelämän rakenteet muuttuvat hitaasti ja suurin osa vuoden 2030 työvoimasta on jo nyt työmarkkinoilla. Aallon, Ahokkaan ja Kousan (2008, 10) mukaan globalisaatiota pidetään vahvimpana muutosvoimana. Tavaroiden, palvelujen, ihmisten ja pääomien liikkuvuus on vapaata, ja tieto- ja viestintäteknologioiden kehitys on muokannut työelämäämme. Uusia teollisuuden, osaamisen ja yrittämisen aloja on nousemassa, joten vuonna 2030 ihmiset ihmettelevät, miten aikaisemmin on pystytty elämään ilman jotain uutuutta.

Työpaikoilla on tavanomaista ajatella, että työssä tapahtuvat muutokset ovat poikkeustilanteita, joiden jälkeen palaa tasainen ja vakiintunut tilanne. Tulevaisuudessa vuonna 2030 muutosvaiheet ovat vakiintunut tilanne, mikä vaikuttaa moniin työpaikkojen sisäisiin ja niiden välisiin käytäntöihin. Jatkuvat muutokset haastavat ihmiset ja aiheuttavat sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita ja sekä hämmennyneisyyden että onnistumisen kokemuksia. (Alasoini ym. 2012, 5; Rajander-Juusti 2013, 21.)

Oivallus-hankkeessa (Oivallus 2011, 8) selvitettiin tulevaisuuden osaamista elinkeinoelämässä kahden ulottuvuuden kautta, joten tuotoksien (lopputulosten) ja työn menetelmien määrittelyssä syntyi kolmentyyppisiä työtehtäviä.

1. Työssä sekä työn tavoite että sen saavuttamiseen käytetyt menetelmät ovat ennalta määriteltyjä.
2. Työssä työn tavoite on määritelty, mutta menetelmät ja keinot tavoitteeseen pääsemiseksi voivat olla avoimia.
3. Työssä sekä työn tavoite että menetelmät ovat avoimia ja tavoiteltu lopputulos tarkentuu tai määrittyy työtä tehdessä.

Tulevaisuudessa vuonna 2030 tarvitaan ensimmäiseen tyyppiin kuuluvaa osaamista ja tällaisia töitä tulee aina olemaan. Menetelmiltään ja jopa tavoitteiltaan avoimet työt ovat lisääntyneet ja näiden töiden tavoitteena on uudistuminen tai uuden luominen. Uudistuminen edellyttää muutoksia työn

tekemisen tapoihin ja arkipäiväisiin ratkaisuihin. Vaihtoehtoisten toimintatapojen etsiminen ja käytäntöön soveltaminen koskettaa kaikkia aloja. Vuonna 2030 Suomen menestyminen ensimmäisen ja toisen tyyppisten töiden hintakilpailuissa ei ole helppoa, joten silloin on järkevä panostaa uuden luomiseen. (Oivallus 2011, 11.)

Alasoinin ym. (2012, 21) mukaan työelämässä vuonna 2030 on mukana vanhempia ihmisiä kuin vuonna 2012. Yhteiskunnan arvomaailma ja eläkejärjestelmä ovat muuttuneet enemmän työntekeä mahdollistavaksi, sillä esimerkiksi osa-aikatyö tulee olemaan tyypillistä työuran alussa ja lopussa. Työvoiman määrän kehitys riippuu työmarkkinoille tulevien ja sieltä poistuvien ikäluokkien suuruuksista, mutta siihen vaikuttavat myös esimerkiksi työttömyyden, työssä olevien työkyvyn ja työmotivaation, eläkkeelle siirtymisen ajoituksen, opiskeluaikojen pituuden sekä maahanmuuton ja maastamuuton kehitys. Työvoiman määrän ennakoitaan vähenevän Suomessa 2030-luvulle asti. Väestörakenteen muutos vaikuttaa työvoiman määrän vähenemiseen lähivuosina kansainvälisestikin merkittävästi. Suomen EU-maiden keskitasoa edullisempi vanhushuoltosuhte (vähintään 65-vuotiaiden määrän suhde 15–64-vuotiaisiin) muuttui vuoden 2010 jälkeen EU-maiden epäedullisimmaksi. Vasta vuonna 2040 se on taas EU-maiden keskiarvoa edullisempi. Nämä tekijät vaikuttavat suuresti hyvinvointiyhteiskunnan säilymiseen ja uudistumiseen. (Alasoini 2011, 11–12; Honkatukia, Ahokas & Simola 2014, 14.)

Työvoima 2030 -selvityksen (Alasoini ym. 2012, 7) mukaan proaktiivinen työelämän kehittäminen on aktiivista ja siinä toimenpiteiden suunnittelussa kokeillaan ja kehitetään uusia, aiemmin rajoja ylittäviä ratkaisuja. Proaktiivisesti toimimalla muutoksiin voidaan valmistautua etukäteen, jolloin on olemassa näkemys meneillään olevista kehityskuluista ja niissä esiintyvistä mahdollisuuksista ja uhista. Uusissa tilanteissa voidaan varautua muutoksiin aktiivisella vaikuttamisella ja hallitaan kyky panna toimeen strategisesti tärkeitä uudistuksia.

Työnteon tavat

Ihmisten työajat, tavat tehdä työtä ja työehdot tulevat muuttumaan yksilöllisemmiksi. Muutosta lisäävät teknologian mahdollisuudet, ihmisten arvojen ja elämäntyylien muuttuminen. Vuonna 2030 yritykset tulevat tarjoamaan työntekijöille heidän tarpeistaan lähteviä entistä yksilöllisempiä sopimuksia. Yksilöllisten ratkaisujen ansiosta esimerkiksi työajan pituus, työntekopaikka, työtehtävän laajuus, vastuu ja palkitseminen voivat erota huomattavasti eri työntekijöillä. Näin työnantajilla on mahdollisuus hyödyntää erilaisten ihmisten osaamista mutta myös tehdä itsestään houkuttelevampia. Toki yksilöllistämässä tulee olemaan eroja, sillä perinteinen lähestymistapa on työnantajalähtöinen segmentointi, jossa työntekijöille tarjotaan etukäteen määriteltyjä vaihtoehtoja. (Alasoini ym. 2012; Rajander-Juusti 2013, 18.) Koska työn organisoinnista tulee enemmän yksilön henkilökohtainen asia ja työtä organisoidaan joustavin kokoonpanoin muuntuviissa yhteisöissä, organisatoristen rajojen lisäksi työn ja vapaa-ajan väliset rajat hämärtyvät. (Rajander-Juusti 2013, 18.)

Arkielämän, oppimisen ja työn tekemisen välineet ja toimintatavat muuttuvat (Aalto ym. 2008, 19). Työn tekeminen tapahtuu nykyistä enemmän asiakkaiden kotona, matkoilla tai perinteisten työpaikkojen ulkopuolella erilaisissa tiloissa, joissa eri organisaatioiden työntekijät voivat työskennellä yhdessä. Ihmiset pystyvät hyödyntämään erilaisia tietoverkkoja, sillä ne eivät ole sidoksissa

tiettyyn paikkaan. Ubiikkiyhteiskunnassa tieto- ja viestintäpalvelut ovat saatavilla arkielämässä ajasta tai paikasta riippumatta. Toisaalta taas esimerkiksi hoito- ja hoivatyö, rakennus- ja asennustyö tai erilaiset palvelutyöt vaativat fyysistä läsnäoloa, joten muutokset kaikilla aloilla eivät ole yhtä suuria. (Alasoini ym. 2012, 19; Järvensivu & Alasoini 2010, 37; Mannermaa 2008, 29.)

Pitkälle eriytyneet funktionaaliset työnjaot ja toimintatavat, erityisesti tutkimuksen, koulutuksen, työpaikkojen, henkilöstöryhmien ja ammattien välillä ovat alkaneet muodostua enemmän esteeksi kuin mahdollistajaksi. Tieteellisen tutkimuksen on tärkeää tuottaa uusiin tilanteisiin relevanttia tietoa ja koulutuslaitosten tarjoaman koulutuksen tulisi vastata näihin haasteisiin. Mahdollisesti henkilöstö- ja ammattiryhmien väliset reviirirajat hankaloittavat tai jopa estävät uudenlaisten toiminnallisten tai organisatoristen ratkaisujen kokeilemistä. Avain näiden ongelmien ratkaisemiseen vuonna 2030 löytyy osapuolten uudelleenorganisoidusta yhteistoiminnasta. (Alasoini ym. 2012, 7.)

Teknologia sulautuu ympäristöön ja sitä käytetään työn ja oppimisen osana. Sosiaalisen median ja tietoteknisten innovaatioiden kautta aukeaa mahdollisuuksia kehittää joustavia ihmisen omaa tiedonhankintaa tukevia sovelluksia. Oppimisessa ja siihen motivoinnissa voidaan hyödyntää uusien ”pelaajasukupolvien” pelaamisorientaatiota ja uusia teknologioita kiinnittämällä huomiota oppimistapahtumien mielenkiintoisuuteen ja kokemuksellisuuteen. (Alasoini ym. 2012, 32.)

Tulevaisuuden uudenlaista työelämäosaamista ja uudenlaisia valmiuksia edistetään tekemällä työssäolon, kouluttautumisen ja kehittämistyöhön osallistumisen väliset rajat joustavammiksi. Työyhteisöissä (tiimit, prosessit) tapahtuva oppiminen ei enää riitä, koska työn haasteet ja muutokset ylittävät organisaatioiden rajoja. Vuonna 2030 organisaatioiden sisällä tapahtuvat innovaatiot ovat yhä tyypillisiä, mutta uudet sosiaaliset innovaatiot ovat enenevässä määrin moniorganisatorisia. Erilaisten osaamisten, organisaatioiden ja yhteisöjen rajapinnoilla syntyvät uudet ideat ja niihin liittyvät innovaatiot. Organisaatioiden toimintojen ulkoistamisessa tai tehtävien uudelleen jakamisessa nousevat kokoavat ratkaisut tärkeään rooliin. (Alasoini ym. 2012, 4, 13.) Tulevaisuudessa yritysten menestyminen perustuu enenevässä määrin innovaatioihin, joten on tärkeää, osataanko työskennellä uudella tavalla ja siten saada aikaan uusia tai uudistettuja tuotoksia. (Rajander-Juusti 2013, 17.)

Työelämän vaatimukset

Aallon ym. (2008, 8) mukaan vuonna 2030 työ vaatii entistä useammalta korkeampaa ammattitaitoa, joka edellyttää esimerkiksi tiedollista ja taidollista joustavuutta, luovaa ja ennakoivaa oppimiskykyä, tietokokonaisuuksien käsittelyä, soveltamistaitoa, laaja-alaisia perustietoja, verkosto-osaamista, organisointitaitoja, työyhteisötaitoja, reflektointikykyä ja elämänhallintaa. Työelämässä vuonna 2030 tarvittaviin tärkeisiin osaamisalueisiin kuuluvat myös valmiudet hajautettuun johtajuuteen, innovaatio-osaaminen ja arvo-osaaminen, valmiudet neuvotella ja solmia erilaisia sopimuksia, kyky rakentaa työyhteisöjä eli verkostoja ja merkitys-/arvoyhteisöjä sekä toimia niissä, valmiudet hallita omaa osaamista, työaika ja työnteon paikkoja (myös rajaamisosaaminen), IT:n (informaatioteknologia) ja sosiaalisen median osaaminen, digitaalinen lukutaito, kyky hyödyntää työtoiminnan jäsenten osaamisen erilaisuutta ja rakentaa kokonaisuuksia sekä valmius oman ja muiden terveyden ja jaksamisen vaalimiseen (Alasoini ym. 2012, 27;

Järvensivu & Alasoini 2012, 40). Vuonna 2030 verkosto-osaaminen ja organisointitaidot ovat muodostuneet tärkeiksi taidoiksi. Tilanteisiin sopivien verkostojen ja yhteisöjen rakentaminen sekä työskentely nopeasti muotoaan muuttavissa verkostoissa ovat tulevaisuuden osaamista. Rajander-Juusti (2013, 21) painottaa edellisten lisäksi uudenaikaisessa työssä kaikilla toimialoilla tarvittavan aikaisempaa enemmän liiketoimintaosaamista, kansainvälisyysosaamista, monikulttuurisuusvalmiuksia, kielitaitoa, kulttuurien ymmärtämistä, asiakaspalveluosaamista ja vastuullisen liiketoiminnan osaamista (ympäristö, eettisyys). Heinonen (2010, 4) esittää keskeiseksi yleisosamiseksi muodostuvan aikaosaamista, joka tarkoittaa ajankäytön hallintaa ja tulevaisuussuuntautuneisuutta.

Vuonna 2030 työntekijän on hyvä ymmärtää kokonaisuuksia ja niiden osia sekä hahmottaa tehtävien ja osajien rajapintoja (Alasoini ym. 2012, 29). Tarkkojen ohjeiden tilalle työntekijä saa suuntaviivoja ja tavoitteiden abstraktiotaso kasvaa. Muiden asettamien sääntöjen noudattaminen ja tarkasti määriteltyjen tehtävien suorittaminen eivät enää riitä, sillä työn sisältöjä ja sääntöjä määritellään itse tai yhdessä muiden kanssa. (Oivallus 2011, 8, 19). Alasoini ym. (2012, 29) ja Rajander-Juusti (2013, 19) esittävät osaamisen organisaatiopoliittisena ymmärryksenä, mutta arkikielessä sitä kutsutaan hyväksi ”pelisilmäksi”. Verkosto-osaamiseen kuuluvat myös työelämän tunnetaidot, joista tulevaisuudessa empatia on erityisen oleellinen. Tärkeinä taitoina myös tulevaisuudessa säilyvät nykypäivänäkin arvossa pidetyt työyhteisötaidot, kuten valmius tukea ja auttaa toisia, vastuullinen resurssien, vapauksien ja valtuuksien käyttö, kyky yhteistyöhön työtovereiden ja esimiesten kanssa sekä aktiivinen oman panoksen antaminen. Toisaalta taas erilaisissa verkostoissa työskenteleminen saattaa aiheuttaa lojaliteettiristiriitoja (Järvensivu & Alasoini 2012, 41). Rajander-Juusti (2013, 19, 21) toteaa työn ja elämän sirpaleisuuden ja epätasa-arvoisuuden voivan olla työntekijöiden haasteena 2030-luvulle tultaessa. Ihmiset jakautuvat työelämässä selviytyjiin ja tavalla tai toisella siellä tai sieltä syrjäytyviin. Työelämässä tulevat korostumaan oppiminen ja erilaiset metataidot, kuinka osaamme oppia ja kuinka osaamme soveltaa oppimaamme vaihteleviin tilanteisiin.

Työnantajia kiinnostavat vuonna 2030 joustavat ja muutoksiin sopeutuvat työntekijät. Työnantajat arvostavat työntekijässä mm. luotettavuutta, kykyä hakea ja käsitellä tietoa, ongelmanratkaisutaitoja, kommunikointitaitoja, yhteistyökykyä, tilannetajua, päätöksentekokykyä. Hyvien taitojen lisäksi kaivataan siis myös ”hyviä tyyppejä”, jotka ovat innostuvia, oma-aloitteisia ja vuoro-vaikutustaitoisia joukkuepelaajia. (Rajander-Juusti 2013, 23.)

Työelämän pelisäännöt ja sosiaaliset suhteet

Haaviston (2010, 87) asenne- ja arvotutkimuksessa nuorten työhön liittyvät arvot ja asenteet vaikuttaisivat olevan jossain määrin erilaisia kuin vanhemmilla ikäluokilla. Työ merkitsee nykyisille nuorille ja vuoden 2030 aikuisille vähemmän kuin vanhemmille, ja heidän vapaa-ajan arvostuksensa on suurempaa kuin vanhemmilla ikäluokilla. Opiskelijat pitävät tärkeänä hyvässä työpaikassa miellyttävää työskentely-ympäristöä, mukavia työtovereita ja vakituista työpaikkaa. Näiden lisäksi opiskelijat pitävät tehtävistä, joissa voi käyttää omaa erityisosaamista. Heidän mielestään työn tavoitteiden tulee olla linjassa omien arvojen kanssa, ja työllä on oltava selkeä merkitys. (Piilotettu osaaminen 2013, 45.)

Vuonna 2030 työtä organisoidaan ja tehdään joustavin kokoonpanoin muuntuviissa yhteisöissä, esimerkiksi Living Lab -toimintana ja innovaatiotoimintana. Yhteisöjä ja organisaatioita muodostetaan tarpeiden mukaan nykyistä nopeammassa tahdissa, ja työntekijät voivat olla sitoutuneita useaan yhteisöön. (Alasoini ym. 2012, 18.) Mannermaa (2008, 139) ennakoi tulevaisuudessa ubiikkikehityksen myötä ihmisten organisoituvan eri tavoin toimiakseen tehokkaammin kuin mitä he toimisivat yksinään. Suurin osa ihmisistä vaatii työltä mielekkyyttä, ja sen on sovittava omaan arvomaailmaan ja elämänkokonaisuuteen. Yritysten ekologisten arvojen näkyminen toiminnassa on tärkeää sekä työntekijöille että muille sidosryhmille. (Alasoini ym. 2012, 22, 23.) Jatkuvat muutostilanteet tulevat näkymään työperäisenä stressinä ja henkisenä kuormittumisena. Vuonna 2030 työelämässä on kuten nykyisinkin selviytyjiä ja siellä tai sieltä syrjäytyviä. Luovilla ja työelämätaidot hallitsevilla ihmisillä on parhaat edellytykset pärjäämiselle. (Alasoini ym. 2012, 24, 26.) Nopea reagointi on oleellista, sillä tuotannossa korostuvat vuorovaikutteisuus ja reaaliaikaisuus. Tuottaja ja asiakas kehittävät tuotetta tai palvelua yhteistyössä, sillä niitä on mahdollista räätälöidä verkostojen avulla. Vuonna 2030 verkostoitumisessa kiinnitetään huomiota verkostojen tehokkuuteen ja verkostoitumisen kustannuksiin. Verkostomaiset tuotantomallit tuotteen ja palvelun tuottamiseen hajaantuvat eri toimijoiden toteuttamaksi. (Alasoini ym. 2012, 4.)

Vuonna 2030 oppiminen tapahtuu työn ohessa sekä työn ja vapaa-ajan erottaminen tulee yhä vaikeammaksi. Formaalisen koulutuksen osuus vähenee, ja elinikäiselle oppimiselle on hyvä mahdollisuus. (Aalto ym. 2008, 11.)

2.2 Työyhteisössä tapahtuva oppiminen ja kehittäminen

Työkäytännöt opitaan työprosessiin eli käytäntöön osallistumalla (Lave & Wenger 1991). Työpaikan sosiaalisen ja poliittisen ilmapiirin sekä työorganisaation tulee mahdollistaa osallistuminen niihin käytäntöihin, joita työntekijä haluaa tai hänen tulee oppia (Järvensivu 2006, 67).

Vuonna 2030 työllisyyden huomioinnissa tulisi aktiivisesti ja jopa ennakoiden tukea työntekijöiden ammatillisia siirtymiä ja erilaisia välimuotoisia työ- ja koulutusvaihtoehtoja (Alasoini ym. 2012, 7). Mikäli oppiminen on työprosessista irrallaan olevaa koulutuksellista toimintaa, oppimisvastuu siirtyy työntekijälle, jolloin työ ja koulutus jäävät erillisiksi. Tällöin on mahdollista, että koulutuksen ja oman työn välille ei synny sisällöllistä yhteyttä. (Järvensivu 2006, 226.)

Järvensivun (2006, 225) mukaan työelämän muutokset ja monipuolistuneet tehtäväkuvat edesauttavat työssä tapahtuvaa oppimista, mutta tila oppimiselle ei ole kasvanut. Työpaikan oppimisvaatimukset voivat lisääntyä työntekijöiden vähentämisen johdosta tai uuden ideoinnin tuloksena. Työntekijöitä vähennettäessä työt siirtyvät muille tehtäviksi, jolloin helposti vähennetään myös edellytyksiä työntekijän luontevalle oppimiselle. Kiire vähentää työssä ja työajalla tapahtuvaa kehittymistä ja kehittämistoimintaa, sillä työssä ei ole riittävästi aikaa reflektoinnille ja vuorovaikutukselle. Työntekijöiden keskinäinen kilpailu ja kilpailuttaminen eivät myöskään johda oppimaan yhdessä ja yhteistyöhön. Oppimisvaatimuksia löytyy myös uusien ideoiden myötä, sillä uudet asiakkaat, tuotteet ja palvelut edellyttävät uudenlaisten toimintatapojen ja käytäntöjen kehittämistä. Vähäsantasen (2013) mukaan ammatillisten identiteettien muuttuminen on keskeinen

tekijä työorganisaation rakenteiden ja työntekijöiden oppimisen välillä. Ulkoapäin tulevat muutokset vaikuttavat yksilötasolla eri tavalla sen mukaan, miten työidentiteetit muuttuvat. Toisille muutokset sopivat hyvin, kun toiset taas katsovat muutosten vievän pohjan pois omalta työltä ja omista ammatillisista tavoitteista ja eettisistä sitoumuksista.

Työyhteisössä tapahtuvaa oppimista on 2010-luvulta lähtien pyritty ymmärtämään sosio-kulttuurista oppimisen mallia hyödyntäen. Sen mukaan keskeistä on huomioida ympäristön ja sen välineiden, yhteisön ja yksilön välillä oleva vuorovaikutus. Oppimisen tukemisessa on käytetty erilaisia käytänteitä, kuten työkierto, erilaiset sijaisuudet, projektityöskentely, työn laajentaminen, vastuulliset tehtävät, opettajana toimiminen, perehdyttäminen, mentorointi, työparityöskentely, opintokäynnit, ammattilehtien ja -kirjallisuuden lukeminen, itseopiskeluohjelmat, oppilaitoksissa ja lyhytkursseilla opiskeleminen sekä monimuoto-opiskelu. (Kauhanen 2007; Korhonen 2014, 149; Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff 2016, 19.) Vanhalakka-Ruohon (2014, 38) mukaan työpaikalla oppimisen ohjaustyötä tehdään sekä työorganisaation sisällä että ulkopuolelta. Työntekijä voi toimia ohjaajana, tai ohjaus kuuluu osana hänen työhönsä.

Työpaikalla oppimista edesauttaa voimaannuttava johtaminen, tiimityö ja innovatiivinen ilmapiiri. Johdolla on merkittävä rooli onnistuneen työssä oppimisen mahdollistamisessa. Se luo tiimejä, joilla on mahdollisuus keskustella työprosessien kehittämisestä ja varmistaa, että työntekijöillä on mahdollisuus uusien näkökantojen muodostamiseen. (Jönsson & Schölin 2014, 1015.)

Työelämän strategisen kehittämisen ja yksittäisten organisaatiotasosten projektien välille tarvitaan osapuolia yhdistäviä kehittämistrakenteita. Vuonna 2030 innovaatioalustat kokoavat yhteen samojen asiakkaiden tai teemojen kanssa työskenteleviä erilaisia organisaatioita. Työorganisaatioita, koulutusorganisaatioita, tutkimuslaitoksia yhdistävät alustat tarvitsevat koordinointia ja erillistä resursointia. (Alasoini ym. 2012, 31.) Tulevaisuudessa työorganisaatioiden, koulutusinstituutioiden ja tutkimuslaitosten tulisi tarjota välineitä, joilla voi osallistua oppimiseen erilaisissa työelämän muutostilanteissa. Yhteiskehittelyllä tarkoitetaan organisaatioiden pitkäjänteistä yhteistyötä, jossa eri organisaatiot yhdessä sovittavat tuotetta tai palvelua käyttäjille muuttuviin tarpeisiin. Yhteiskehittelyssä työelämän, koulutusorganisaatioiden ja tutkimuslaitosten yhteistyö nousee keskeiseksi. Yhden tai kahden vuoden projekteista tulisi kuitenkin siirtyä pitkäjänteisempään kehittämiseen. (Virkkunen 2006.) Verkostojen ja yhteisöjen päämäärien ja arvojen tulisi innostaa ja voimaannuttaa ihmisiä hyviin suorituksiin. Asiakkaille tuotettavien hyötyjen tulisi olla enemmän verkostojen keskiössä, minkä mahdollistavat yhteiset fyysiset tai virtuaaliset areenat. Toiminta vaatii eri osapuolten välistä dialogista vuoropuhelua. (Alasoini ym. 2012, 12, 13.)

2.3 Palvelutalouden muutos ja digitalisaatio

Palvelutalouden riippuvuus asiakkaasta tekee toiminnasta haavoittuvaa, joten työntekijöiden työt voivat olla perinteisten koko- ja osa-aikaisten työsopimusten sijaan kausiluonteisia pätkä- ja keikkatöitä tai vuokratyötä. Vallitseva työsuhteen muoto vuonna 2030 on yhä päätoiminen palkkatyö, mutta yksinyrittäminen, freelancer-työt sekä Internetin kautta tehtävät työt yleistyvät. Palvelusektorilla näiden vaikutukset luovat uusia mahdollisuuksia, mutta kadottavat vanhoja. (Palvelutalouden murros ja digitalisaatio 2015, 19.) Vuonna 2030 kaupan alalla on nähtävissä

polarisoitumista henkilöstön osalta, sillä vakinaiset ja osa-aikaiset työsuhteet eriytyvät. Työntekijöiden sitoutuminen vaihtelee suuresti, sillä työpaikalla työskentelee mm. sitoutuvia ammattilaisia ja pätkätöiden tekijöitä. Toisaalta taas ammatillisuuden osalta työntekijöistä löytyy sekä huippumyyjiä että rutiinien pyörittäjiä. (Rajander-Juusti 2013, 26.)

Suomessa palvelutalouden työpaikat kääntyivät laskuun vuonna 2013, mikä näkyi voimakkaimmin vähittäiskaupassa. Honkatukian ym. (2014, 121) mukaan Suomessa tulevaisuudessa vuonna 2030 suurin osa lopputuotekysynnästä tulee kotimaisesta kulutuskysynnästä. Palveluvaltaistuminen tarkoittaa myös kysyntärakenteen muutosta.

Honkatukian ym. (2014, 20–23) mukaan palveluiden tuotanto-osuus ja työllisyysosuus kasvavat ja alkutuotannon ja jalostuksen pienenevät. Vahva volyymin kasvu on rahoitus- ja liike-elämän palveluissa. Kaupan ja majoitus- sekä ravitsemistoiminta yltyvät keskimääräiseen kasvuvauhtiin. Vuodesta 2013 vuoteen 2030 mennessä palvelutalouden työntekijöiden osuus kaikista työllisistä nousee lähes kahdella prosenttiyksiköllä. Suomessa palveluissa osaamisen ja tiedon merkitys lisääntyy jatkuvasti kaikilla aloilla. Merkittävä osa palveluiden työllisyysosuuden kasvusta selittyy sosiaali- ja terveydenhuollon toimialojen kasvulla. Ikääntyneen väestön kasvu jatkuu voimakkaana tulevina vuosina ja hoiva- ja hoitopalveluiden tarve lisääntyy, mikä selittää myös kyseisten toimialojen työllisyyden keskimääräistä nopeampaa kasvua.

Yksityisistä palvelutoimialoista työllisyys kasvaa voimakkaimmin informaatio- ja viestintäpalveluiden toimialalla. Vastaavasti liike-elämän palveluiden työllisyysosuus kasvaa 2020-luvun lopulle asti, minkä jälkeen kasvu kuitenkin loppuu. Kaupan ja kuljetuksen, perinteisempien palvelualojen, työllisyysosuudet pienenevät tasaisesti vuosien 2013 ja 2030 välisenä aikana. (Honkatukia ym. 2014, 26.)

Informaatio- ja viestintätoiminnan tuottavuuskasvu on ollut viimeisten vuosikymmenien aikana voimakkainta, kun huomioidaan kaikki toimialaryhmät. Vuoteen 2030 mentäessä investoinnit supistuvat ja myös toimialan pääoman käyttö vähenee. Sähköteknisen teollisuuden rakennemuutoksen ollessa voimakkaimmillaan informaatio- ja viestintätoiminnan työllisten määrä kasvaa selvästi, mutta 2020-luvulla sen kasvu tasaantuu ja vuonna 2030 toimialoilla työskentelee noin 120 000 henkilöä. Informaatio- ja viestintätoiminta on yksi Suomen suurimmista työllistäjistä. (Honkatukia ym. 2014, 87).

Suomessa vähittäiskauppa on erittäin ketjuuntunut ja muutamien suurten toimijoiden, kuten S- ja K-ryhmä sekä Lidl, hallitsema ja tilanne pysynee vuoteen 2030 samanlaisena. Suurilla ketjuilla on jatkuva haaste toiminnan muutoksien seuraamisessa laajasti kaikilla aloilla. Sen sijaan erikoiskaupassa on paljon ketjuja, mutta ne ovat kansainvälisiä. (Rajander-Juusti 2013, 26.) Kaupan alalla kuluttajat määrittävät kehityksen suuntaa omalla käyttäytymisellään. Kuluttajat voivat painottaa tuotteissa ja palveluissa alhaista hintaa, mutta toisaalta he voivat haluta elämyksellisiä ja erinomaisia tuotteita ja palveluita hinnasta välittämättä. Jokainen asiakas päättää, haluaako ostaa lähikaupasta vai haluaako ostaa suurista yksiköistä. Kaupan alalla teknologisen kehityksen myötä tuotteista kertovat lukulaitteet ja itsepalvelukassat yleistyvät. (Rajander-Juusti 2013, 17.) Kaupan alalla käteisen rahan käyttö vähenee jatkuvasti. Vaikka tällä hetkellä onnistuu sekä käteisellä että kortilla maksaminen, ei ole itsestään selvää onko tulevaisuudessa kaupoilla enää velvollisuutta ottaa rahaa vastaan. Yksityisellä sektorilla sähköisen kaupankäynnin lisääntyessä käsitellään paljon

tietoa, johon liittyy myös henkilötietosuoja. Myös kauppojen aukioloaikojen vapauttaminen vuonna 2015 aiheutti muutoksia, sillä jatkossa kauppa itse saa päättää omat aukioloaikansa.

Kaupan toimialoilla verkkokaupan voimakas kasvu ja kassapalveluiden vähentyminen vaikuttavat toimialan rakenteisiin tulevina vuosikymmeninä, minkä johdosta monet pitkään käytössä olleet tuotantomuodot korvautuvat uusilla. Myös kasvavasta verkkokaupasta arvioidaan suurimman osan olevan kotimaista eikä kaupan työvoiman käyttö merkittävästi vähene, sillä esimerkiksi logistiikkapalveluiden kasvava tarve luo uusia työpaikkoja. Kokonaisuudessaan kaupan aloilla 2020-luvun lopulla työllisten määrän väheneminen kiihtyy ja vuonna 2030 enää hieman alle 280 000 henkilöä työskentelee toimialoilla. Huonosta työllisyyskehityksestä huolimatta kaupan toimialaryhmä on tulevaisuudessakin Suomen taloudessa yksi suurimmista työllistäjistä. (Honkatukia ym. 2014, 78).

Markkinointiviestinnän ala on suhdanneherkkä, sillä se on sidoksissa erityisesti globalisaatioon, kuluttajakäyttäytymiseen sekä teknologian kehitykseen. Tulevaisuudessa suuret mainostoimistot laajentavat toimintaansa ja kansainvälistyvät. Osaavan mainostoimiston imagon luominen on tärkeää, ja pärjääminen kansainvälisillä markkinoilla edellyttää erilaisten markkinointitapojen käyttämistä ja kulttuurien tuntemusta. Tulevaisuudessa uusi teknologia luo uusia tarpeita ja aiheuttaa muutosta viestinnän, markkinoinnin ja mainonnan ammatteihin. Kuluttajan käyttäytymisen tunteminen on entistä tärkeämpää, koska asiakas yritetään sitoa tiukemmin yrityksen asiakkaaksi. Mainostoimistoilla on yleisesti ottaen kehittämistarpeita viestintä- ja markkinointistrategioissa, digitaalisessa markkinoinnissa, sillä verkkomedian hallinta on entistä tärkeämpi osaamisalue. (Rajander-Juusti 2013, 43–45.) Markkinointiviestinnässä yksilöllisyyden kokemus painottuu, sillä yksilöllisiä ratkaisuja toteutetaan paikannusteknologiaan perustuvan markkinointiviestinnän avulla. Sosiologinen näkökulma markkinointiin kasvaa, sillä verkostojen avainhenkilöiden ostokäyttäytyminen on tärkeää päätöksenteossa. Markkinointiviestinnässä korostuu aktiivinen elementti, sillä asiakkaat aktivoidaan itse osallistumaan aktiivisesti viestintään, jossa he itse esimerkiksi jakavat tietoa tuotteista omassa verkostossaan. (Rajander-Juusti 2013, 45–46.)

Majoitus- ja ravitsemistoiminnan kasvuedellytykset arvioidaan erittäin hyviksi. Kotimaisen ja ulkomaisten matkailijoiden määrän arvioidaan kehittyvän tulevina vuosikymmeninä suotuisasti. Työllisten määrä jatkaa viime vuosien kasvu-uralla ja vuonna 2030 toimialoilla työskentelee yli 84 000 henkilöä. (Honkatukia ym. 2014, 85.)

Rahoitus- ja vakuutustoiminnan kysyntä tulee kotitalouksilta ja muilta toimialoilta, jotka tarvitsevat rahoitus- ja vakuutuspalveluita toimintaansa. Rahoitus- ja vakuutuspalveluiden vienti on ollut melko vähäistä ja niiden tarve säilyy tulevaisuudessa ennallaan, minkä vuoksi kysynnän muutosta ei odoteta tapahtuvan. Ennakoinnin perusteella työllisten määrä kääntyy 2020-luvulla loivaan laskuun, mutta vuonna 2030 toimialalla työskentelee edelleen lähes 45 000 henkilöä. Rahoitus- ja vakuutustoiminta on siis tulevaisuudessa vuonna 2030 merkittävä työllistäjä Suomen taloudessa. (Honkatukia ym. 2014, 91).

Honkatukia ym. (2014, 111) jaottelevat erikseen muut palvelut, joihin luokitellaan kuuluvaksi kulttuuritoiminta, rahapeli- ja vedonlyöntipalvelut, urheilu-, huvi- ja virkistyspalvelut, järjestöjen toiminta sekä kotitalouspalvelut. Toimialan kasvu on riippuvainen kotimaisesta kulutuksesta ja ostovoimasta, mutta myös kolmannen sektorin toimintojen kasvamisesta. Muiden palvelujen

tuottavuuteen perustuva kasvu 2020-luvun vaihteessa voimistuu, minkä jälkeen toimialojen työllisyys kasvaa ja vakiintuu vuoteen 2030 mennessä.

Monet suomalaiset teollisuusyritykset ovat käytännössä palveluyrityksiä, vaikka ne luokitellaan teollisuusyrityksiksi. Teollisuus sekä tuottaa että ostaa palveluja. Vuonna 2030 teollisuudessa tapahtuva palvelutoiminta on noussut tärkeään asemaan, mitä ovat edistäneet pienenevät katteet monien tuotteiden osalta ja tasaisemmat tulot. Samalla palvelutoiminta mahdollistaa pitkäaikaisten kumppanuussuhteiden luomisen asiakkaiden kanssa. (Oivallus 2011, 12.) Suomessa KIBS-sektori (knowledge intensive business services) on tällä hetkellä pieni ja tyypillistä on painottuminen teknologisiin KIBS-aloihin. IT-palvelut ja tekninen konsultointi muodostavat suuren osan KIBS-alojen henkilöstöstä. KIBS-palvelut tarjoavat asiantuntemusta, ja niille on keskeistä tietotekniikan lisääntyvä käyttö. Esimerkiksi vartiointi- ja turvallisuuspalveluille, kiinteistönhoidolle, siivoukselle ja toimistopalveluille on tyypillistä ”kibsifioituminen” eli aiemman rutiiniluonteisen työn muuttuminen asiantuntijatyön tapaiseksi. KIBS-yrityksillä on merkittävä rooli innovaatio-toiminnassa, sillä niillä elinehtona on tiedon nopea omaksuminen ja soveltaminen. Lisäksi ne pystyvät tukemaan asiakkaiden innovaatio-toimintaa, ja erityisesti yhteinen oppiminen asiakkaan kanssa on erityistä. Palvelu syntyy yrityksen ja asiakkaan välisessä vuorovaikutuksessa. Palvelussa asiakas usein osallistuu itse prosessiin, mitä teollisessa tuotannossa harvemmin tapahtuu. (Toivonen 2015, 71, 74, 77.) Toivonen (2015, 79) esittää, että vaativampia palveluita hankkiessa KIBS-yrityksen tulisi olla asiakkaan strateginen kumppani.

Tulevaisuudessa käyttäjälähtöisyys on tärkeää alalla kuin alalla, sillä asiakkaan ympäristön, tarpeiden, piilevien halujen ja mielikuvien ymmärtämisen osaamista tarvitaan yrityksiin enemmän. (Oivallus 2011, 13.) Teollisiin materiaaliin toimintoihin liittyy palveluja suunnittelussa, ohjaus myynnin yhteydessä ja ylläpito myynnin jälkeen. Teolliset yritykset joutuvat tarkastelemaan, mitä palveluja ne tarjoavat ja mitä palveluista hinnoitellaan erikseen (Toivonen 2015, 80).

Monen toimialan, esimerkiksi lääketeollisuuden, kumi- ja muoviteollisuuden tuotteiden, kansainvälinen kilpailu lisää ulkomaista kysyntää ja tuotteita sekä palveluita viedään yhä enemmän ulkomaille (Honkatukia ym. 2014, 50). Vuonna 2030 osa palveluista siirtyy ihmisten, yritysten ja tavaroiden tavoin valtiorajojen yli, jolloin tuotteet, kommunikointi ja toimintatavat ovat kansainvälisempiä kuin nykyään. Tämä edesauttaa ylikansallisten yritysten syntymistä palvelualueille. Erikoistuminen ja laadukkaat palvelut mahdollistavat pienemmille toimijoille elintilaa. Muutosten vaikutuksia työhyvinvointiin on arvioitu ja on todettu, että työssä tapahtuva häirinnän ja väkivallan uhka lisääntyy palvelusektorin laajentuessa. (Alasoini ym. 2012, 26.)

Digitalisaatio

Tilastokeskuksen (2015) mukaan 87 prosenttia 16–89-vuotiaasta väestöstä käyttää Internetiä. Suomalaiset käyttävät Internetiä asioiden hoitoon, viestintään ja tiedon hakuun. 50 prosenttia väestöstä on ostanut tai tilannut tuotteita ja/tai palveluita Internetin kautta viimeisten kolmen kuukauden aikana. Sosiaalisen median kuten blogien ja keskustelupalstojen käyttö yleistyy. Tilastokeskuksen (2015) mukaan Internetin käyttömäärät kasvavat koko ajan ja digitalisaatio muuttaa tapojamme oppia ja työskennellä. Digitalisaatio vaikuttaa koulutukseen ja elinkeinoelämään sekä avaa mahdollisuuksia uusille innovaatioille ja liiketoiminnalle. Digitalisaatio

muuttaa koko palvelusektoria, ja Suomessa tarvitaan kasvun tavoittelemiseen korkean jalostusarvon työpaikkoja sekä palvelussa että teollisuudessa.

Suomessa palveluissa osaamisen ja tiedon merkitys lisääntyy jatkuvasti kaikilla aloilla. Digitalisoitumisen vaikutukset ovat jo olleet merkittäviä yhteiskunnallisessa ja taloudellisessa toiminnassa ja niiden merkitys voi edelleen kasvaa, sillä digitaaliset laitteet voivat olla automaattisesti vuoro-vaikutuksessa myös ilman ihmisen toimintaa. Samalla älykkäät palvelut muodostuvat tulevaisuudessa merkittäviksi. (Palvelutalouden murros ja digitalisaatio 2015, 45.)

Suurempi siirtokapasiteetti ja parempi peittävyys kuuluvat seuraavan sukupolven verkon parannuksiin, sillä 5G-verkkoa suunnitellaan ajatellen koneita ja ihmisiä. Jokapäiväiset laitteet kytkeytyvät Internetiin ja laitteiden anturit tuottavat dataa käyttäjilleen tai muille laitteille. Tämä mahdollistaa monenlaisen toimintojen seurannan ja informaatio-ohjaamisen. Vuonna 2030 5G-verkossa suuren muutoksen mahdollistaa tuntoon perustuva Internet, joka riittävän nopeana ja luotettava verkkoyhteytenä toteuttaa tuntoon perustuvat kokemukset etänä. Useiden laitteiden tulee kommunikoida keskenään samanaikaisesti ja autonomisesti lankaverkossa ja langattomassa verkossa, joten esimerkiksi lääkärit ja kirurgit diagnosoivat ja leikkaavat potilaita kriisialueilla etänä hyödyntäen tuntoon perustuvia teknologioita. Tuntoon perustuva Internet mullistaa mm. autonomisten autojen markkinoita, terveydenhuollon etämarkkinoita sekä energiavarojen hyödyntämistä. Lisäksi yhteydenpito ihmisten välillä ja ihmisten oppiminen kokevat muutosta. Internetiin pohjautuvat sovellukset tulevat olemaan moninaisia. On arvioitu, että 5G-verkot toteutuisivat suunnilleen vuonna 2025. (Kangaspunta 2015, 3–4.)

Vuonna 2030 uudet digitaaliset tuotteet ja palvelut lisääntyvät entistä laajemmille käyttäjäryhmille. Digitalisaatio muuttaa monien palvelujen markkinoita ja mahdollistaa uutta kasvua. Se lisää palvelujen tuottavuutta ja palveluista tulee globaaleja. Nopeampi tiedonkulku mahdollistuu sosiaalisen median, reaaliaikaisten asiakaspalautteiden ja asiakaspalvelun sekä reaaliaikaisen talouden seurannan myötä. Digitalisaatio vähentää työvoiman tarvetta monilla aloilla, mutta voi luoda uusien innovaatioiden myötä uusia työpaikkoja muille, uusillekin aloille. (Palvelutalouden murros ja digitalisaatio 2015, 45, 114.) Tiedonsiirtovälineiden kehittyminen on vaikuttanut tiedonkulkuun ja tuonut uusia haasteita tiedon säilyttämiselle. Ohjelmistojen ja laitteiden lisäksi työntekijöiden on tunnettava oman yrityksen tietoturvasta annetut ohjeet ja määräykset.

Toivosen (2015, 78) mukaan digitalisaation myötä tulevaisuudessa tulee KIBS-palveluita, joissa tarvitaan suuria tietomääriä. Tiedon määrä lisääntyy, sen liikkuminen nopeutuu sekä sen lähteet ja sisällöt tulevat moninaisemmiksi. Näiden erilaisten tietojen yhdistämiseen KIBS-yrityksillä on mahdollisuus, sillä tietovarastojen avautuminen julkishallinnossa lisää palvelutarjontaa. Samalla ajantasaisen ja tulevaisuussuuntautuneen tiedon hyödyntäminen mahdollistuu toteutuneiden tietojen analysoinnin sijaan.

Informaatio tavoittaa sosiaalisessa mediassa asiakkaat nopeasti. Yritykset hyötyvät positiivisista kokemuksista, joita asiakkaat välittävät omille verkostoilleen. Tällaisessa suositustaloudessa henkilökohtaisen kontaktin tilalla suosittelu tapahtuu Internetissä tai niitä varten kehitetyissä palveluissa ja se on nopeasti verkostojen nähtävillä. Suositteleva voi saada toiminnastaan hyödyn, mikäli verkostossa oleva henkilö ostaa tuotteen tai palvelun. (Kangaspunta 2015, 27.)

Sosiaalisen median rooli työntekijöiden etsimisessä, mutta myös irtisanomisessa lisääntyy. Kangaspunta (2015, 18) mainitsee sosiaalisen median sekoittavan ihmisten henkilökohtaista ja ammatillista elämää niin, etteivät työnantajat pysty erottamaan, milloin työntekijä puhuu asioista omalla ajallaan kansalaisena, vaan tulkitsevat kaiken sosiaalisessa mediassa sanotun liittyvän yritykseen.

Vuonna 2030 ihmisten tunnistaminen ja heidän tietojensa käyttäminen on lisääntynyt palvelujen tai tuotteiden tarjonnassa. Tällöin konenäköön perustuvien mainostaulujen tehtävänä on kohdistaa demograafisten ominaisuuksien perusteella asiakkaille mainoksia, joita kasvojen tunnistamisen teknologia tuottaa. Kasvot tunnistavat kamerat tuottavat ihmisten ilmeistä reaaliaikaista dataa, jota vertaamalla esimerkiksi Facebookin tai LinkedInin julkisiin profiileihin on mahdollista tunnistaa kameran kuvaamat henkilöt, heidän ammattinsa ja taloudellinen viiteryhmänsä, mahdolliset preferenssit sekä mahdollisesti, mitä tietoa he ovat hiljattain hakeneet Internetistä. (Kangaspunta 2015, 6.) Markkinoille muodostuu yleiseksi digitaalisia työtiloja, jotka yhdistävät liiketoiminnan ja sosiaaliset verkostot. Niiden avulla ollaan vuorovaikutuksessa suunniteltaessa esimerkiksi erilaisia tapahtumia. Digitaaliseen työtilaan voi kutsua asiakkaan lisäksi yhteistyökumppaneja ja sen avulla voi mm. seurata eri tahojen viestintää ja tapahtuman tietoja.

Kuluttajien huoli ympäristöstä, arvomuutokset, verkkoteknologian kehitys ja tuotteiden ja palvelujen jakamisen uudet liiketoimintamahdollisuudet ovat vaikuttaneet jakamistalouden kehitykseen. Tällöin ihmiset mieluummin vuokraavat tavaroitaan kuin ostavat kaikkea omaksi. Jakamistoimintaa on helpottanut teknologia ja sosiaalinen media, sillä keskenään toisilleen tuntemattomat ihmiset voivat käyttää erilaisia uusia kommunikaatiovälineitä apunaan ansaitakseen rahaa tai muita hyödykkeitä omaisuudellaan, esimerkiksi asunnollaan tai autollaan. Jakamistalouteen kuuluvat toimialat mahdollistavat kasvua, lisäävät työllisyyttä ja investointeja. (Kangaspunta 2015, 19.)

2.4 Tulevaisuuden ammattikuvat palvelutaloudessa

Leveälahden, Saviojan, Hanhijoen ja Niemisen (2015, 9) mukaan ammattien ja tutkintojen välillä ei ole samanlaista suoraa yhteyttä kuin aikaisemmin, sillä ammatit muuttuvat nopeasti. Toisten taitojen merkitys kasvaa, toisten vähenee tai tarvitaan uudenlaisia taitoja. Yleisesti ottaen työelämässä toimijoilta tarvitaan perustaitoja, joiden avulla opitaan nopeasti, reagoidaan tapahtuviin muutoksiin ja opitaan näihin muutoksiin vaadittavia uusia taitoja. Tulevaisuuden työelämässä työ ei ole rutiinomaista eikä tarkkaan määritelty (Rajander-Juusti 2013, 17). Uusia ammatteja syntyy ja vanhoja häipyy pois. Vaikka ammattien nimikkeet eivät muutu, ne ovat kuitenkin jatkuvassa murroksessa. Uusia ammatteja syntyy etenkin eri toimialojen välissä. (Palonen ym. 2013, 16; Rajander-Juusti 2013, 22.)

Tällä hetkellä työmarkkinoiden tärkeimpiä kehitystrendejä on ammatti- ja tehtävärakenteiden polarisoituminen. Asplund, Kauhanen ja Vanhala (2015, 7) toteavat Suomessa olevan meneillään samantapainen polarisaatiokehitys kuin Yhdysvalloissa ja monissa muissa kehittyneissä teollisuusmaissa. Tällöin pieni- ja korkeapalkkaisten tehtävien työllisyysosuus on yleisesti ottaen kasvussa ja keskituloisten tehtävien osuus laskussa. Suomessa tämä kehitys ei näyttäisi olevan kovin voimakas, mutta polarisaatio näkyy selkeämmin yksityisissä palveluissa kuin teollisuudessa.

Työtehtävien kehityksen taustalla on voimakkaana tekijänä ollut teknologinen murros, erityisesti informaatio- ja kommunikaatioteknologian käytön yleistymisen. Tietokoneet suorittavat nopeasti, tarkasti ja halvasti tehtäviä ja ne ovat hyviä seuraamaan sääntöjä. Siten esimerkiksi kognitiiviset rutiinitehtävät ovat korvattavissa tietotekniikalla, kuten myös manuaaliset rutiinitehtävät. (Rajander-Juusti 2013, 18.)

Työelämässä ammattien laaja-alaistuminen ja moninaistuminen tuovat esiin tilanteita, joiden ratkaiseminen vaatii ammattilaiselta moniosaamista ja asiantuntijan tulee hallita nopeasti muuttuvia tilanteita. Tiedon lisääntymisestä aiheutuu erikoistumista, mihin liittyy lähialojen lähestyminen toisiinsa. (Haapakorpi & Onnismaa 2015, 7.) Tulevaisuuden liiketalouden tehtävissä ja ammateissa tarvitaan moniosaajia, joilla yhdistyvät erilaiset kaksoiskompetenssit, esimerkiksi asiakaspalveluosaaminen ja monipuoliset tieto- ja viestintätekniiikan taidot. Tulevaisuuden osaajalla on hyvän substanssiosaamisen lisäksi halu ja kyky ymmärtää muita osaamisalueita. Vähittäiskaupassa tulevaisuuden perustehtävissä tarvittavaa osaamista on 1) huippupalvelun osaaminen (tuotetieto, myyntitaito, vuorovaikutustaito ja kulttuuriosaaminen), 2) järjestelmäosaaminen (kaupan ja ketjun tietojärjestelmät, kokonaisuuksien hallinta ja tehokkuus), 3) turvallisuusosaaminen (asiakas- ja tuoteturvallisuus, työ- ja tietoturvallisuus) ja 4) arvo-osaaminen (ketjuohjaus ja työpaikan säännöt). (Rajander-Juusti 2013, 5 22–27.)

Liiketalouden asiantuntija- ja esimiestehtävissä tulevaisuuden osaaminen on vastuullista tiedon hallitsemista. Siihen kuuluu arvo-osaaminen (toimiminen yhteisten arvojen ja ketjun toimintatapojen mukaan), bisnesosaaminen (mm. ennakointi- ja suunnitteluosaaminen ja prosessin johtaminen sekä paineensietokyky), ihmissuhdeosaaminen johtamisessa ja esimiestyössä sekä oppijana ja vastuunkantajana toimiminen (kyky hankkia tietoa, oppia uutta ja ottaa vastuuta). Lisäksi esimiestyössä tulee esille vahva ihmissuhdeosaaminen monimuotoistuvassa ja yksilöllisyyttä mahdollistavassa työympäristössä.

Erikoiskaupassa tarvitaan osaajia, jotka hallitsevat sujuvan ja monipuolisen asiakaspalvelun, tuntevat oman alansa tuotteet ja materiaalit, ja kykenevät ohjaamaan asiakkaan päätöksentekoa ja tarjoamaan asiakkaalle kokonaisuuksia. (Rajander-Juusti 2013, 27–28.)

Myyjät

Tällä hetkellä myyjänä työskentelee paljon nuoria opiskelijoita. Alalla vaihtuvuus on suurta ja ammatista eläkkeelle siirtyminen on vähäistä. Työssäkävivistä on ylioppilastutkinto lähes 60 %:lla ja tutkinnon suorittaneilla on yleensä toisen asteen kaupallisen alan tutkinto. Kaupan alalla monikanavaistumisen myötä sama myyjä voi hoitaa myyntityötä esimerkiksi myymälässä ja verkkokaupassa. Tehtävien rajojen hämähäyryttyä posti- tai pankkipalveluiden myynti tai turvallisuusvastuu voi olla osa myyjän työtä. (Rajander-Juusti 2013, 23, 30.) Myyjän keskeisiä osaamistarpeita vähittäiskaupassa seuraavien 10–15 vuoden aikana ovat hyvät työyhteisötaidot, joihin kuuluvat muutosvalmius, yhteistyö-, vuorovaikutus-, ongelmaratkaisu- ja oppimistaidot. Näiden lisäksi kokonaisvaltaisessa asiakaspalvelu- ja myyntityössä korostuvat vuorovaikutus, järjestelmäosaaminen ja tuotekonseptin hallinta. Myyjän tulee ymmärtää oma roolinsa yrityksen tuloksen

tekijänä. Hänen oma erikoistaitonsa voi olla esimerkiksi harvinaisen kielen hallinta, turvallisuusosaaminen. (Rajander-Juusti 2013, 28.)

Toimistotyöntekijät (sihteerit, assistentit, muut toimistotehtävät)

Teknologian kehityksen ja itsepalvelun myötävaikutuksella sihteeri- ja assistenttityössä osa tehtävistä karsiutuu pois, mutta niiden tilalle tulee uusia tehtäviä. Vuonna 2030 toimiston työntekijöiltä vaaditaan jatkuvaa uuden tekniikan oppimista ja sopeutumista. Työhön kuuluu tiedon hankkimista, muokkaamista, analysointia, tallentamista ja uuden tiedon luomista eli se on asiantuntijatyötä. Toimistotyöntekijän on hallittava itsenäisesti toimiston laitteita, jotka ovat esimerkiksi tietokoneiden ja digitaalisten laitteiden yhdistelmiä. Sähköisen tietoliikenteen avulla hoidetaan pääosa yrityksen raha- ja tavaraliikenteestä. Tulevaisuuden toimistotyöhön vaikuttaa etätöiden mahdollisuus, sillä teknologia mahdollistaa työskentelyn. Käytössä olevien laitteiden ja ohjelmien lisäksi työntekijöillä on oltava valmiuksia kehittää tietotekniikan ja ohjelmien käyttöä omassa työssä ja asiakaspalvelussa. (Rajander-Juusti 2013, 30, 47.) Vuoden 2030 toimistotyössä työskennellään yhä enemmän myös erilaisissa työ- ja kehittämissuuryhmissä, joissa työntekijät voivat itse vaikuttaa työtapaan ja työn sisältöön. Työntekijöiden on hallittava yrityksen prosessit ja otettava suurempi kokonaisvastuu palvelusta tai lopullisesta tuotteesta. Kansainvälisyys lisää työntekijöiden kielitaitovaatimuksia ja erilaisten kulttuurien tuntemuksen tarvetta. (Rajander-Juusti 2013, 48.)

Nykyisin merkonomien ja tradenomien tutkinnot ovat yleisimpiä näissä tehtävissä toimivien suorittamia tutkintoja, sillä ammatillisen toisen asteen tutkinnon on heistä suorittanut noin 20 % ja AMK-tutkinnon lähes puolet (Rajander-Juusti 2013, 47).

Viestintä, markkinointi ja mainonta

Rajander-Juusti (2013, 43, 45) mukaan viestinnän, markkinoinnin ja mainonnan alan yrityksistä suurin osa on pieniä 1–5 henkilöä työllistäviä yrityksiä. Markkinoinnin ja mainonnan työntekijöitä työllistävät myös muiden toimialojen yritykset. Suurten yritysten markkinointiviestinnän hoitaa useampia työntekijä, keskisuurissa yleensä ainakin yksi ja pienissä yrityksissä tehtäviä hoitaa yleensä joku oman toimen ohella. Jatkossa mainos- ja markkinointitehtävät kiinnostavat yhä uusia tulijoita ja työpaikoista on kova kilpailu, koska työvoimasta on ylitarjontaa. Vuoden 2030 työntekijällä tulee olla yrittäjäsuunnitelmaa ja hänen tulee ymmärtää oma osuutensa liiketoiminnassa. Hänellä tulee olla kykyä suunnitelmalliseen kehittämiseen ja tieto- ja viestintäosaamista sekä ymmärrystä yhä enemmän asiakkaan toiveista sekä nykyisistä että tulevista tarpeista. Tulevaisuudessa tulee kasvamaan arvo-osaaminen ja eettisyys. (Rajander-Juusti 2013, 46.)

3 Oppiminen sosiaalisissa yhteisöissä

Tässä luvussa rakennetaan tutkimuksen teoreettinen viitekehys, jota sovelletaan tutkimuksen empiirisessä osassa. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään tutkimuksen keskeiset käsitteet. Toisessa alaluvussa tutkimuksen teoreettiseksi taustaksi määritellään oppimisen sosiaalinen teoria. Kolmannessa alaluvussa tuodaan esiin asiantuntijuuden kehittymistä yhteisössä ja neljännessä esitellään työelämän ja oppilaitosten yhteistyötä.

3.1 Tutkimukset keskeiset käsitteet

Lave ja Wenger (1991) tarkoittavat **käytäntöyhteisöllä** (community of practice) tietyllä tiedonalalla toimivia taitoja tai asiantuntijuutta edustavia ihmisiä, jotka ovat säännöllisesti vuorovaikutuksessa saavuttaakseen tietoon liittyviä yhteisiä tavoitteita. Käytäntöyhteisössä jäsenet sopivat keskenään vastuista yrityksen tai projektin toteutuksessa.

Wengerin, McDermottin ja Snyderin (2002) mukaan **käytäntöyhteisö** on ihmisryhmä, joka jakaa huolen, ongelmien asettamisen tai intohimon johonkin ja joka syventää tietämystä ja asiantuntemusta tällä alalla jatkuvassa vuorovaikutuksessa.

Tässä tutkimuksessa käytäntöyhteisöön kuuluivat opiskelijan oppimisessa mukana olevat, esimerkiksi opettaja, työssäoppimispaikan ohjaaja, työvalmentaja, työelämän arvioija, opetusalan arvioija ja itse opiskelija. He ovat säännöllisessä vuorovaikutuksessa keskenään.

Tutkimuksessa muodostettiin **ryppäitä**, joissa tiedonantajat olivat samasta käytäntöyhteisöstä eli tekivät yhteistyötä toistensa kanssa. **Ei-ryppäisiin** kuuluivat tiedonantajina toimivat opiskelijat, koulutusorganisaation edustajat ja työelämän edustajat, jotka toimivat eri käytäntöyhteisöissä.

Reuna-alue on käytäntöyhteisön rajalla oleva alue, josta löytyvät prosessit ja yhteydet yksilöihin tai muihin käytäntöyhteisöihin (Wenger 2000, 236).

Kumppanuus

Stählen ja Laennon (2000) mukaan kumppanuus on eri osapuolten välistä yhteistyötä, jossa on yhteinen päämäärä, visio, luottamus osallistujiin, sitoutuminen ja yhteinen hyötynäkökulma. Kumppanuudessa jokaisella on oma roolinsa ja tarpeensa sekä yhteinen visio (Strategisen kumppanuuden toimintamalli 2013, 6).

Rajakäytäntö

Rajakäytännössä yhdistyvät eri organisaatioiden toiminnat, esimerkiksi opiskelussa oppilaitoksen ja työpaikan välisen rajakäytännön muodostaa työssäoppiminen, jossa on aktiivista vuorovaikutusta ja neuvotteluja. (Tuomi-Gröhn 2001, 35.)

Ohjaus

British Association of Counselling määrittelee ohjauksen seuraavasti.

”Ohjaus- ja neuvontatyössä (counselling and guidance) toimitaan silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota ja kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin.” (BAC 1984.)

Ohjauksessa ei erotella valmistavan koulutuksen ohjausta ja tutkinnon suorittamiseen liittyvää ohjausta.

Näyttötutkintojärjestelmä

Näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnon suorittaja osoittaa ammatillisen osaamisensa, joka on kertynyt työkokemuksen, opintojen tai muun toiminnan kautta. Näyttötutkinto suoritetaan osoittamalla tutkinnon perusteissa määritelty ammattitaito työelämän tilanteissa. (L 788/2014.)

Näyttötutkintoon valmistava koulutus

Näyttötutkintoon valmistavalla koulutuksella tarkoitetaan aikuisille suunnattua näyttötutkintojärjestelmän mukaista koulutusta, joka tähtää näyttötutkinnon suorittamiseen. Koulutuksen järjestäjä päättää koulutuksen sisällöstä tutkintojen perusteiden mukaisesti. Tutkinnon suorittaja osoittaa ammattitaitonsa tutkintotilaisuudessa. (L 788/2014.)

Henkilökohtaistaminen

Henkilökohtaistaminen tarkoittaa näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnon suorittajan ja opiskelijan ohjauksen, neuvonnan, opetuksen ja tukitoimien suunnittelua ja toteutusta. Se tehdään kolmessa vaiheessa seuraavasti: hakeutumisvaiheen henkilökohtaistaminen, tarvittavan ammattitaidon hankkimisvaiheen henkilökohtaistaminen ja tutkinnon suoritusvaiheen henkilökohtaistaminen. (A 794/2015.)

Työssäoppiminen

Työssäoppimisella tarkoitetaan työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävää tavoitteellista ja ohjattua koulutusta (L 631/1998).

Tutkintotilaisuus

Näyttötutkinnon tutkintotilaisuudella tarkoitetaan tapahtumaa, jossa tutkinnon suorittaja osoittaa ko. tutkinnon perusteissa vaadittavan ammattitaidon. Ne suunnitellaan yhteistyössä tutkinnon suorittajan, koulutuksen järjestäjän ja työpaikan edustajan kanssa ja ne järjestetään pääsääntöisesti työpaikoilla. (A 794/2015.)

Ammatillinen opettaja

Ammatillinen opettaja vastaa ammatillisten opintojen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä tutkinon suorituksesta. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ammatillista opettajaa kutsutaan myös kouluttajaksi, kun taas kirjallisuudessa esiintyy yleensä nimitys ammatillinen opettaja. Yhtenevyyden vuoksi tässä raportissa käytetään nimitystä opettaja. Tulosten luvussa esiintyy tiedonantajien vastauksissa myös nimitys kouluttaja.

3.2 Oppimisen sosiaalinen teoria

Wengerin (1998) mukaan sosiaalisen oppimisen teoria perustuu laaja-alaiseen oppimisen käsitteeseen. Teorian avulla voitiin tutkia epävirallisessa oppimisympäristössä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä tapahtuvaa oppimista. Tiedollisten prosessien lisäksi oppiminen liittyy identiteetin kehittymiseen, yhteisöön kuulumiseen ja yksilön sekä yhteisön historiaan ja tulevaisuuteen.

Wengerin (1998, 3–4) mukaan oppiminen tapahtuu kokemusten kautta ja se on luonteeltaan sosiaalista. Oppimisen sosiaalisen teorian lähtökohtana ovat seuraavat:

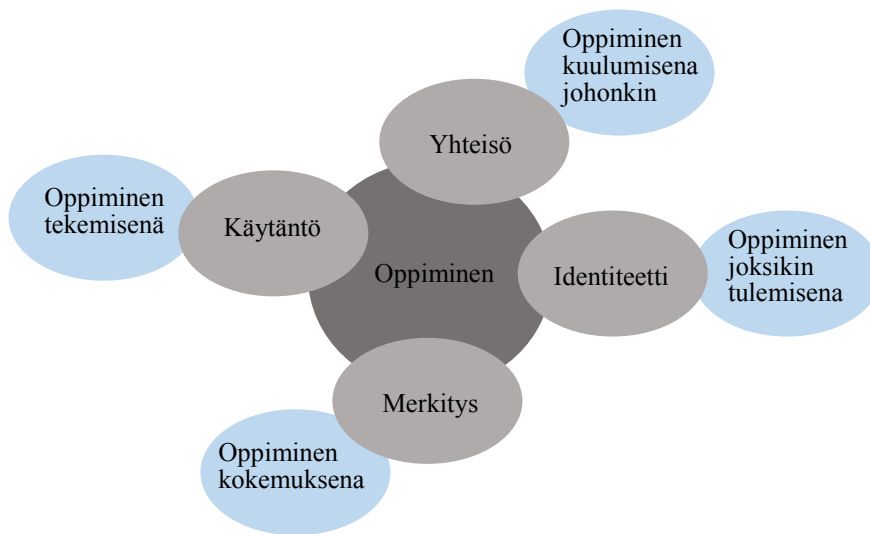
1. Olemme sosiaalisia olentoja. Tämä on keskeistä oppimisessa.
2. Tiedossa (knowledge) on kyse kompetenssista.
3. Osaamisessa/tietämisessä (knowing) on kyse aktiivisesta osallistumisesta maailmaan.
4. Merkitykset (meaning) ovat oppimisen tuottamia. Meillä on kyky kokea osallistumisemme merkityksellisenä.

Wengerin (1998, 4) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on oppimisen lähtökohta. Aktiivinen osallistuminen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan ja identiteetin rakentaminen vaikuttavat siihen, mitä me olemme ja miten tulkitsemme tekemisemme. Osaaminen määräytyy historiallisesti ja sosiaalisesti, sillä jokainen oppii omista lähtökohdista käsin. Ihmisten oppiminen on sidottu sen hetkiseen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Tästä seuraa, että tietäminen on sosiaalisten yhteisöjen tuottaman osaamisen osoittamista. Jokainen kokee tietämisen omalla tavallaan. (Virtanen 2013, 89; Wenger 2000, 226–227.)

Oppimisen sosiaalinen teoria koostuu Wengerin (1998, 5) mukaan seuraavista osista:

1. Merkitys. Tapa puhua meidän muuntuvasta kyvystämme kokea elämäämme ja maailmaa.
2. Käytäntö. Tapa puhua yhteisistä historiallisista ja sosiaalisista resursseista, kehyksistä ja näkökulmista, jotka voivat ylläpitää yhteistä sitoutumista toimintaan.
3. Yhteisö. Tapa puhua sosiaalisista muodostelmista, joissa hankkeemme on määritelty tavoittelemisen arvoiseksi ja osallistumisemme tunnustetaan kompetenssiksi.
4. Identiteetti. Tapa puhua siitä, kuinka oppiminen muuttaa meitä ja luo henkilökohtaisia historioita tullessamme yhteisöihin.

Seuraavassa kuvassa (kuva 1) on kuvattu oppimisen sosiaalisen teorian osa-alueet Wengerin mukaan.



Kuva 1. Oppimisen sosiaalisen teorian osa-alueet (Wenger 1998, 5).

Oppimisen sosiaalinen teoria on Wengerin (1998, 12) mukaan olennainen monille tieteenaloille, esimerkiksi antropologialle, sosiologialle, sosiaalipsykologialle, filosofialle, kasvatustieteille. Lave ja Wenger (1991) edustavat sosiaalista konstruktivismia tarkastellessaan oppimista yhteisöllisenä prosessina (Tynjälä 1999, 168–169).

Wengerin (2000, 238–239) mukaan identiteetin kehittyminen on tärkeä osa sosiaalista oppimista. Tietäminen, oppiminen ja tiedon jakaminen eivät ole irrallisia toimintoja vaan ne liittyvät johonkin yhteisöön. Identiteettiä rakentaessaan yksilö neuvottelee sosiaalisten yhteisöjen jäsenyydestä saatujen kokemusten merkityksestä. Näin yhteisön jäsenyys tukee yksilön identiteetin kehitystä. Identiteetti vaikuttaa siihen, mitä meidän on tarpeen tietää, keneen me luotamme ja kenen kanssa jaamme ymmärryksemme. Oppimisessa identiteetillä on keskeinen merkitys, koska sen avulla yhdistyvät osaaminen ja kokemus. Sosiokulttuurisena ympäristönä ja käytäntöyhteisönä työyhteisö muotoilee työntekijän ammatillista identiteettiä. Liikkuessamme eri yhteisöissä jokainen kokee yhteisöjen rajat omalla tavallaan. Wenger (1998) toteaa perinteisen luokkaopetuksen antavan liian vähän mahdollisuuksia yksilön identiteetin kasvamiselle.

Laven ja Wengerin (1991, 53) mukaan kasvatustieteessä oppiminen nähdään koko eliniän jatkuvana prosessina, jossa muodollisen koulutuksen osuus on pieni. Tämä asettaa oppimisen organisoinnille uusia haasteita ja vaatimuksia. Perinteinen koulutus oppilaitosmalleineen ei ole linjassa nykyisen oppimiskäsityksen kanssa. Aikuisten oppimisen tukeminen edellyttää didaktisen kehittelyn lisäksi myös opiskeluun keskittymisen järjestelyjä ja taloudellisen toimeentulon turvaamista. (Järvensivu 2006, 29–30.)

Sfardin (1998, 5) mukaan oppiminen ja uuden tiedon hankinta voidaan kuvata tiedonhankinta- ja osallistumismetaforan avulla. Lisäksi Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003, 4) lisäävät mukaan

tiedonluomismetaforan. Tiedonhankintametaforan (acquisition metaphor) mukaan oppimisessa nähdään tärkeänä ihmisen mieli, johon konstruoidaan uutta. Ihminen omaksuu mieleensä erilaisia tietorakenteita, jotka edustavat tiedonlähteitä tai ovat konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppijan itsensä rakentamia. Perinteisessä koulutuskulttuurissa tiedonhankintavertauskuvalla on ollut hallitseva merkitys. Pelkkä tiedon muistaminen ei edellytä syvällistä oppimista vaan tuottaa rituaalinomaista tietoa.

Toisen eli osallistumismetaforan (participation metaphor) mukaan oppiminen on erilaisiin kulttuuriin käytäntöihin ja toimintoihin osallistumisen prosessi, jossa tärkeää on tietämisen toiminta. Tällöin kognitio ja asiantuntijuus ovat hajautuneet yksilöiden välille sekä yksilöiden ja heidän ympäristönsä välille. Näin oppiminen nähdään sosialisointin ja kulttuuriin kasvamisen prosessina, jossa omaksutaan yhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä, ja siinä keskeinen rooli on ihmisen identiteetin muodostumisella. Yhteisöön kuulumisen ja osallistumisen ovat tärkeitä oppimisen ja älyllisen kehityksen voimavaroja. (Hakkarainen 2000, 86; Hakkarainen ym. 2003, 4; Lave & Wenger 52–53; Wenger 1998, 83.) Wengerin (1998, 5) mukaan sosiaalinen oppiminen on merkityksellistä kokemista, käytännön tekemistä, yhteisöön kuulumista ja identiteetin rakentamista. Käytäntöyhteisö on sitoutunut yhteiseen tavoitteeseen ja jakaa yhteiset resurssit. (Wenger 1998, 73).

Kolmannen metaforan eli tiedonluomismetaforan mukaan oppimisessa on pyrkimyksenä ylittää aiempi tieto; tieto voidaan ymmärtää tuotoksena tai tuotteena. Tiedonluomismetaforan avulla käytäntöyhteisöjen tarkastelua voidaan laajentaa innovatiivisiin tietoyhteisöihin. (Hakkarainen ym. 2003, 4–5.)

3.2.1 Käytäntöyhteisö oppimisen sosiaalisena kontekstina

Laven ja Wengerin (1991, 55) mukaan osaaminen ja asiantuntijuus kuuluvat oleellisena osana toimivien käytäntöyhteisöjen toimintaan. Lave ja Wenger (1991) ja Wenger (1998) näkevät niiden ilmenevän tiiviisti toimivien epävirallisten käytäntöyhteisöjen kautta. Oppimisen sosiaalisen teorian perustalla on osallistuminen käytäntöyhteisöihin, ja osallistuminen on Wengerin mukaan keskeistä oppimisen kannalta. Käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan tietyllä tiedonalalla toimivia taitoja tai asiantuntijuutta edustavia ihmisiä, jotka toimivat vuorovaikutuksessa ja saavuttavat tietoon liittyviä yhteisiä tavoitteita. Tällaiset yhteisöt kuuluvat arkielämäämme ja olemme harvoin täysin tietoisia niiden toiminnasta. Käytäntöyhteisön jäsenet sopivat keskenään sovitun projektin toteutuksen vastuista. Osallistuminen käytäntöyhteisöön sitouttaa jokaisen osallistujan yhteisen hankkeen toteuttamiseen. (Hakkarainen ym. 2003, 5.)

Käytäntöyhteisössä syntyy Wengerin (1998, 75) mukaan tapoja sopeutua toimintaympäristön vaatimuksiin ja tilanteisiin. Esimerkiksi työyhteisö voi kehittää virallisesta työnjaosta poikkeavia tapoja kohdata haasteita. Toki käytäntöyhteisöt eivät välttämättä ole kovin innovatiivisia, sillä ne voivat toiminnassaan tarrautua vanhoihin käytäntöihin tai niihin liittyä innovaatioiden kannalta negatiivisia ilmiöitä. Hakkaraisen (2000, 84) mukaan käytäntöyhteisöissä välittyvät uudet ideat ja korkeatasoinen osaaminen. Toisaalta myöskään hänen mukaansa yhteisöjen ei välttämättä tarvitse edes olla erityisen innovatiivisia. Käytäntöyhteisöistä syntynyt teoria selitti koulutuskäytäntöjä alkuperäisyhteisöissä ja perinnekulttuureissa, jotka ovat suhteellisen pysyviä ja muuttumattomia.

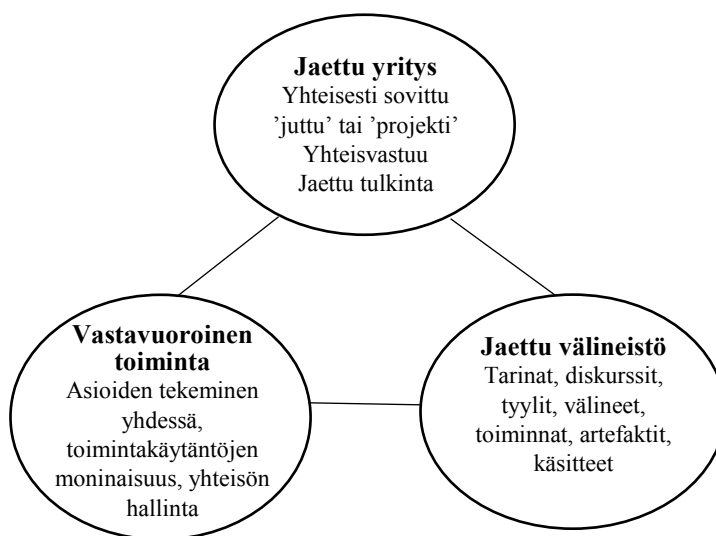
Käytännön yhteisöissä luodaan epävirallista toimintakulttuuria. Tieto ja kokemus siirtyvät pääsääntöisesti vain vanhoilta asiantuntijoilta uusille, joita saatetaan pitää myös alistetussa asemassa tiedon saannin ja uusien taitojen harjoittelun suhteen. (Hakkarainen 2000, 84; Hakkarainen ym. 2003, 5, 8; Lave & Wenger 1991, 85; Wenger 1998, 77.)

Käytäntöyhteisöt voivat antaa osallistujille syvällisiä yhteisöllisyyden kokemuksia, aiheuttaa inhimillisiä kärsimyksiä tai jotain siltä väliltä. Yhteisön toiminnassa kaikkien ei tarvitse olla asioista samaa mieltä. (Hakkarainen 2000, 87; Wenger 1998, 77.)

Wenger (1998, 125–126) ja Hakkarainen (2000, 88–89) esittävät luettelon sellaisista tekijöistä, joiden avulla pystyy tunnistamaan käytäntöyhteisöjä.

1. Yhteisön jäsenten vastavuoroiset suhteet, jotka voivat olla harmonisia tai ristiriitaisia.
2. Yhteisöllä on yhteiset toimintatavat työskennellä.
3. Nopea tiedon ja innovaatioiden välittyminen yhteisössä.
4. Yhteisössä keskustelu ja vuorovaikutus ovat luontevaa.
5. Yhteisö osaa nopeasti löytää ratkaistavana olevat ongelmat.
6. Yhteisön jäsenillä on yhteinen käsitys jäsenistöstään.
7. Yhteisön jäsenet tietävät jäsentensä vahvuudet ja heikkoudet.
8. Yhteisön jäsenet määrittelevät vastavuoroisesti omia identiteettejään.
9. Osallistujat arvioivat toimintojaan ja tuloksiaan.
10. Yhteisöllä on tuotettuna erilaisia työvälineitä, esityksiä ja muita tuotoksia.
11. Yhteisöllä on omaa tietämystä ja sisäpiirin juttuja.
12. Yhteisö on keksinyt omia ilmaisuja vuorovaikutukseen.
13. Yhteisöllä on kehittynyt oma keskustelu- ja vuorovaikutustyyli.
14. Yhteisöllä on yhteinen näkökulma tarkastella asioita.

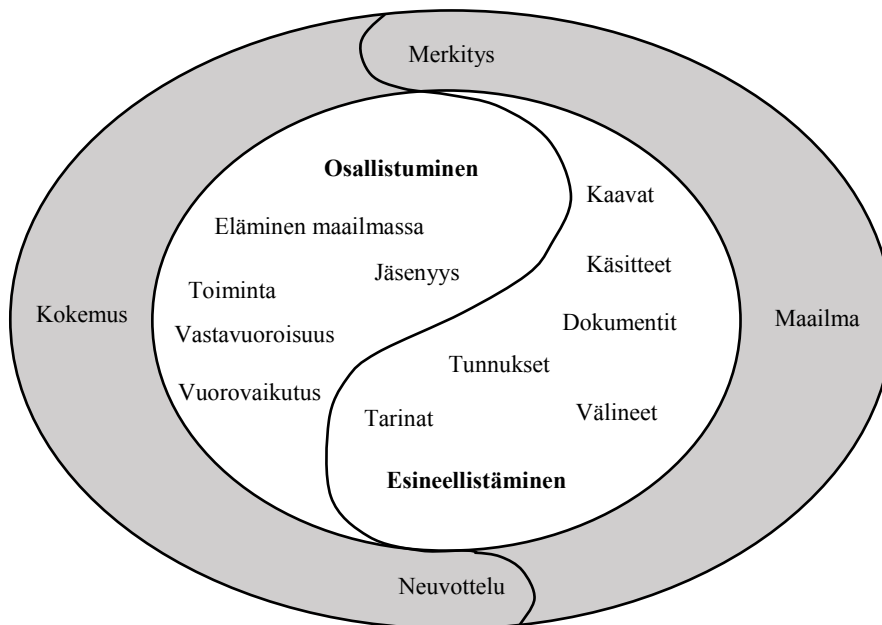
Seuraavassa kuvassa (kuva 2) on esitettynä Wengerin (1998, 73) mukaan käytäntöyhteisöön liittyvät osatekijät.



Kuva 2. Käytäntöyhteisön osatekijät (Hakkarainen 2000, 88; Wenger 1998, 73).

Yllä olevassa kuvassa käytäntöyhteisön jäsenillä on jaettu ymmärrys yrityksen tai projektin toteuttamiseen, mikä pitää yhteisön koossa ja josta jäsenet sopivat ottaen vastuuta. Projektin toteuttaminen vaatii sitoutumista yhteisön jäseniltä. Yhteisön jäsenillä on yhteinen ymmärrys yhteisön tarkoituksesta ja he ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteisön jäsenten vuorovaikutus perustuu luottamukseen. Kaikki yhteisön osallistujat eivät välttämättä ole vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mutta silti yhteiset käytännöt sitovat jäseniä toisiinsa. Käytäntöyhteisöt ovat usein suhteellisen pieniä asiantuntijaryhmiä ja toimivat muodollisesti tai epämuodollisesti organisoituneina. Yhteisössä saattaa olla työntekijöiden välillä erimielisyyksiä ja konflikteja, mikä ei Wengerin mukaan ole välttämättä huonoa. Yhteisöstä huolehtimiseen ja sen koossa pitämiseen tarvitaan tietoista työstämistä. Käytäntöyhteisö saa aikaan jaettua välineistöä, joita ovat esimerkiksi ohjeet, mallit, symbolit, lomakkeet, työvälineet, käsitteet, tarinat. (Hakkarainen 2000, 88; Lave & Wenger 1991, 98; Wenger 1998, 83; Wenger 2000, 77, 229.) Wengerin (1998, 59) mukaan nämä ajattelun ja toiminnan välineet syntyvät esineellistämisen prosessin (reification) avulla. Esineellistämisen välityksellä yhteisön kokemukset ja toimintakäytännöt muuttuvat kommunikoitavaan muotoon. Esineellistämiseen kuuluu myös prosesseja, jotka sisältävät suunnittelua, tekemistä, tulkintaa ja kuvausta. Toisaalta taas Wenger arvioi suuren osan esineellistamisestä tulevan yhteisöön sen ulkopuolelta ja edustavan muuta kulttuuria.

Wengerin (1998, 62–63) mukaan osallistuminen ja esineellistäminen ovat kuin saman prosessin kaksi eri puolta, jotka eivät ole toisiaan poissulkevia. Seuraavassa kuvassa (kuva 3) on esitetty osallistumisen ja esineellistämisen rinnakkaisuus.



Kuva 3. Osallistumisen ja esineellistämisen kaksijakoisuus (Hakkarainen 2000, 91; Wenger 1998, 63).

Hakkaraisen (2000, 90) mukaan esineellistämistä ei ole ilman osallistumista, sillä sen tuottaminen edellyttää osallistumista. Osallistuminen tarvitsee vuorovaikutusta, jonka ansiosta syntyy merkitystä esineellistyneessä muodossa. Osallistuminen kuvaa sosiaalista kokemusta sosiaalisten yhteisöjen jäsenenä ja aktiivisena osallistujana. Heikkilä (2006, 130) on esittänyt Wengerin jaottelun osallistumisen näkökohdat seuraavasti:

1. Osallistumisessa ei välttämättä ole yhteistyötä ja siihen kuuluu erilaisia suhteita, kuten kilpailevia ja yhteistyöhön perustuvia.
2. Osallistuminen sosiaalisiin yhteisöihin vaikuttaa kokemuksiimme ja itse yhteisöihin.
3. Osallistuminen ei jää vain työpaikalle vaan se on laajempaa, se on osa identiteettiämme muodostumista.

Heikkilän (2006, 129) mukaan työpaikoilla puhutaan harvemmin oppimisesta. Sen sijaan tärkeänä on työn tekeminen eli toiminta, johon kuuluu kiinteänä osana oppiminen. Käytäntöyhteisöt muodostuvat tehtävien ympärille, ja oppiminen perustuu toiminnan kehittämiseen ja kykyyn neuvotella merkityksistä. Tehtävän loputtua oppiminen voi jatkua, sillä käytäntöyhteisöt ovat eri asia kuin viralliset ryhmät. Yhteisöstä voi lähteä jäseniä pois ja uusia voi tulla mukaan, jolloin kauemmin mukana olleet jäsenet opastavat uusia työntekijöitä.

Oppimisen sosiaalista teoriaa on kritisoitu käytäntöyhteisön määrittelyn epäselvyydestä. Lisäksi käytäntöyhteisöä on pidetty melko itsenäisenä ja ettei teoriassa huomioida kaikkia yhteisössä eikä sen ulkopuolella tapahtuvaa. (Cox 2005, 528–529.) Laven ja Wengerin sosiaalisen oppimisen teorian oppimiskäsitys on laaja-alainen, mikä on teorian vahvuus mutta myös heikkous. Opiskelun kohteena olevat tiedot ja taidot saavat merkityksen yhteydessä oppijan identiteettiin ja sosiaalisessa yhteisössä tapahtuvaan merkitysten neuvotteluun. Tämä jäisi tapahtumatta perinteisen kognitiivisen teorian puitteissa. (Hakkarainen 2000, 97.) Wenger (1998) korostaa käytäntöyhteisötyöskentelyssä esineellistämisprosessia, joka on apuna yhteisten tieto-objektien kehittämisessä.

Hakkarainen ym. (2003, 5) kritisoivat käytäntöyhteisöjen mallin sopivuutta tietoyhteiskunnalle tyypillisille yhteisöille, sillä käytäntöyhteisöjen teoria nousi alkuperäisyhteisöistä. Tällaiset yhteisöt muuttuvat hitaasti ja ne ovat suhteellisen pysyviä. Muutokset saatetaan kokea uhkana, koska ne vaikuttavat totuttuihin toimintatapoihin. Työpaikkojen käytäntöyhteisöissä saattaa ilmetä keskinäistä kilpailua. Omassa käytäntöyhteisössä kaikkea oppimaansa ei kannata paljastaa, sillä käytäntöyhteisö pitää sisällään erilaisia valtasuhteita. Toisaalta tiivis yhteisö on hyvä, mutta toisaalta se estää toisten käytäntöyhteisöjen muodostumisen. Myös yhteisön sisällä voi muodostua erilaisia ryhmiä. (Järvensivu 2006, 39–41.)

Wengerin (2006, 4) mukaan käytäntöyhteisöjen lähestymistapa on suosittu liiketaloudessa, koska sitä voidaan käyttää tiedon käsittelyssä yritysmaailmaan sopivalla tavalla. Käytännöyhteisössä työntekijät saavat mahdollisuuden oppia sekä toisten että muiden yhteisöjen jäsenten kanssa. Teoriaa voidaan hyvin soveltaa käytäntöön ja se sopii työpaikoille ja muihin yhteisöihin. Toisaalta taas ajatukset omalta työpaikalta saatavasta kokeneempien tuesta näyttävät olevan riittämättömiä, kun tarkastellaan uusien alojen asiantuntijuuden kehittämistä. Henkilökohtaisten verkostojen kautta työntekijä löytää tukea oman organisaation ulkopuolelta. Uusia koulutusratkaisuja tehtäessä ja koulutusta kehitettäessä tulisi huomioida yhtä työpaikkaa laajempien asiantuntijaverkostojen vahvistumista. (Palonen ym. 2013, 20.)

Käytäntöyhteisöt eivät ole suljettuja yhteisöjä, mutta niihin kuuluvat oleellisenä rajat. Toisaalta rajat mahdollistavat oppimista mutta ne tarjoavat myös haasteita. Reuna-alueiden yhteyksien avulla käytäntöyhteisö saa uutta tietoa ja kokemusta, jotka edesauttavat yhteisön kehittymistä. Merkitysten neuvottelua tapahtuu rajoilla esimerkiksi vierailujen ja kokousten aikana eri asiantuntijoiden kesken. Wengerin mukaan ihmiset toimivat välittäjinä yhteisöjen välillä. Jokainen jäsen tekee tätä, mutta välittäjänä toimiminen muodostuu joillekin erityisalueeksi. Tällaiset välittäjät osaavat löytää yhteyksiä erilaisten asiantuntijakulttuurien väliltä. Neuvottelua merkityksistä tapahtuu myös välineistön ja muiden dokumenttien kautta. Tärkeänä näille merkitysten neuvotteluille on vuorovaikutus. (Wenger 2000, 232, 236.) Wengerin (1998, 254) mukaan käytäntöyhteisössä vuorovaikutus reuna-alueen ja yhteisön ytimen välillä on tärkeässä roolissa. Eri toimijoiden välillä luottamukseen perustuvat suhteet luovat pohjaa innovaatioiden syntyyn. Käytäntöyhteisö saa uusia vaikutteita esimerkiksi uusilta opiskelijoilta.

Legitimoitu perifeerinen osallistuminen (asteittain syvenevä osallistuminen)

Lave ja Wenger (1991, 36, 122) käyttävät situationaalisen oppimisen teoriassa käsitettä legitimoitu tai legitimi perifeerinen osallistuminen (legitimate peripheral participation, suom. asteittain syvenevä osallistuminen). Legitimoituun perifeeriseen osallistumiseen kuuluu, että yhteisössä asiantuntijalla on laajempi osallistumisoikeus kuin aloittelijalla. Aloittelija tarkkailee ja osallistuu yhteisön toimintaan vuorovaikutuksessa voidakseen itse tulla yhteisön täydeksi jäseneksi. Yhteisö itse määrittelee yksilöiden sijoittumista osallistumiseen. Laven ja Wengerin mukaan oppimisen pullonkaulana on enemmän yhteisön tietoihin pääsy, ei sen sijaan ohjaus tai neuvonta.

3.2.2 Käytäntöyhteisöjen kehittyminen innovatiivisiksi tietoyhteisöiksi

Järvensivun (2006, 41) mukaan käytäntöyhteisöön kuuluu erilaisia jännitteitä, valtasuhteita sekä ristiriitoja ja niissä esiintyy yhteisön sisäisiä ja yhteisöjen välisiä liittoutumia. Käytäntöyhteisön pohjalta muokattuja tietoyhteiskunnalle ominaisia yhteisöjä kutsutaan innovatiivisiksi tietoyhteisöiksi, jotka muistuttavat epävirallisia käytäntöyhteisöjä. Käytäntöyhteisön toimintaympäristö on suhteellisen pysyvä, kun taas innovatiiviset tietoyhteisöt muuttavat kaikkien mukana olevien todellisuutta. Molemmat yhteisöt välittävät kulttuuriperinnettä ja kehittävät käytäntöjä, välineitä ja tietoja. Innovatiivisten tietoyhteisöjen toiminta pyrkii uuden tiedon ja siihen liittyvien käytäntöjen luomiseen. (Hakkarainen ym. 2003, 8–9.)

Yksittäisten jäsenten osaaminen ja sen kehittyminen vaikuttavat innovatiivisen tietoyhteisön toimintaan ja sen kehitykseen. Innovaatioympäristössä tavoitteena on luoda uusia tuotteita ja palveluja aikaisempaa tietoa hyödyntäen sekä vahvistaa osaamista. Hakkaraisen (2003, 9) mukaan yhteisön saavutukset, osaaminen ja asiantuntijuus yhdessä tuottavat vuorovaikutuksessa kollektiivista toimintaa, joka ylittää aikaisemmat saavutukset.

Käytäntöyhteisöissä tieto ja kokemus siirtyvät yksisuuntaisesti kokeneemmilta asiantuntijoilta aloittelijoille. Myöskin innovatiivisiin tietoyhteisöihin liittyy vallankäyttöä, mutta niissä ei ole niin tiukkoja osaamiseen ja tietoon liittyviä hierarkisia suhteita kuin perinteisessä asiantuntija-yhteisössä. Innovatiivisten tietoyhteisöjen osallistujat ratkaisevat ongelmia, joita kukaan yhteisöön

kuuluva ei ole aikaisemmin ratkaissut. Innovatiivisissa tietoyhteisöissä yhteisön saavutukset, osanottajien osaaminen ja asiantuntijuus ovat vuorovaikutuksessa ja yksilön saavutukset nähdään hyötynä toiminnalle. Näin uudet kehitetyt käytännöt ylittävät yksilön aiemmat saavutukset. (Hakkarainen ym. 2003, 8–9.)

3.2.3 Sosiaalisen oppimisen ohjaaja vai opettaja

Wenger (2014) tutkimusryhmänsä kanssa vertailee opettajan roolia sosiaalisen oppimisen ohjaajan (social learning leader, suom. sosiaalisen oppimisen ohjaaja) rooliin alla olevan kuvan mukaisesti.



Kuva 4. Sosiaalisen oppimisen ohjaajan ja opettajan tehtävät sekä niiden yhtäläisyydet (Wenger 2014).

Wengerin (2014) mukaan sosiaalisen oppimisen ohjaaja toimiessaan yhteisössä osallistuu yhdessä tekemiseen, kun taas opettaja saattaa jättäytyä kauemmas ja antaa opiskelijoiden pohtia ryhmässä. Yhteisössä vastuu toiminnan tuloksista ei ole täysin opettajalla vaan koko yhteisöllä, mutta molemmilla, sekä opettajalla että ohjaajalla, on vastuu sidosryhmille. Ohjaaja on vastuussa avoimesta keskustelusta ja sen jatkumisesta, ei muutoksen tuottamisesta.

Tulevaisuudessa opettaja nähdään mahdollistajana ja sparraajana. Hän on muuttunut tiedon siirtäjästä mahdollistajaksi, opettamisen asiantuntijasta oppimisympäristön luomisen asiantuntijaksi ja oppimisen fasilitoijaksi. (Oivallus 2011, 29.)

Vastaavasti Wengerin mukaisen käytäntöyhteisön toiminnassa opettajan perinteinen rooli muuttuu tietämisen suunnasta osallistujan suuntaan. Aikuisten opiskelijoiden ollessa kyseessä ohjaajan rooli sopii ammatilliselle aikuisopettajalle paremmin kuin perinteisen opettajan. Aikuisilla opiskelijoilla on kokemusta, ja he pystyvät kokemuksaan peilaten pohtimaan ja oppimaan uutta.

3.3 Asiantuntijuuden kehittyminen yhteisössä

Aidoissa työelämätilanteissa suoritettavat opinnot ovat ammatillisesti kehittävä polku kohti työelämässä vaadittavaa asiantuntijuutta. Kehittyminen asiantuntijaksi on pitkän ajan ja käytännön työn tulos. Asiantuntijuus kehittyy yhdistämällä tiedon eri muotoja, osallistumalla käytännön toimintaan yhteisöissä sekä luomalla uutta tietoa, käytäntöjä ja toimintatapoja yhteistyössä muiden kanssa. Edellä olevat koskevat formaalista koulutusta ja osaamisen kehittämistä työelämässä. (Tynjälä 2010, 91.) Asiantuntijuus muodostuu Tynjälän mukaan neljästä pääelementistä:

1. teoreettisesta tai käsitteellisestä tiedosta,
2. käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta,
3. toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta tai itsesäätelytiedosta,
4. sosiokulttuurisesta tiedosta.

Teoreettinen tieto on muodollista ja yleispätevää. Käytännöllinen tieto syntyy käytännön kokemuksen ja tekemisen myötä ja se voi jäädä hiljaiseksi, sanattomaksi tiedoksi. Omaan toimintaan kohdistuvan kriittisen tarkastelun ja pohdinnan mukana syntyy metakognitiivista ja reflektiivistä tietämystä. Toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta voidaan puhua silloin, kun reflektiivinen tarkastelu kohdistuu oman toiminnan ulkopuolelle, kuten omaan työyhteisöön tai ammattialaan. (Tynjälä 2010, 83.) Hakkaraisen (2000, 87) mukaan asiantuntijoiden osaamisessa yhdistyy teoreettinen ja käytännöllinen tietämys, mitä auttaa asiantuntijayhteisön toimintaan osallistuminen ja asiantuntijoiden ohjauksen saaminen. Sosiokulttuurinen tieto ei ole yksilötason tietoa vaan sosiaalisiin käytäntöihin sekä erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin liittyvää tietoa, joka muodostaa asiantuntijatiedon kehyksen. Työyhteisöissä ja kulttuureissa on monenlaisia kirjoittamattomia sääntöjä, joiden mukaan asiat hoidetaan. Sosiokulttuuriseen tietoon pääsee osalliseksi osallistumalla käytännön toimintaan sosiaalisissa yhteisöissä ja käyttämällä niiden työvälineitä. (Tynjälä 2010, 83.)

Lehtisen ja Palosen tutkimuksen (2011, 27) mukaan keskeinen asiantuntijoiden ja aloittelijoiden tiedonkäytössä esiintyvä ero on asiantuntijoiden kyky valikoida ja keskittyä olennaiseen informaatioon. Asiantuntijat kohdistavat huomionsa muita nopeammin olennaisiin kohtiin ja keräävät niistä päätöksenteon kannalta tärkeää tietoa nopeammin. Lisäksi aloittelijan tietämys uudesta asiasta on yleensä pinnallista ja irrallista. Taidon kehittyessä tiedon organisoitumisen taso lisääntyy.

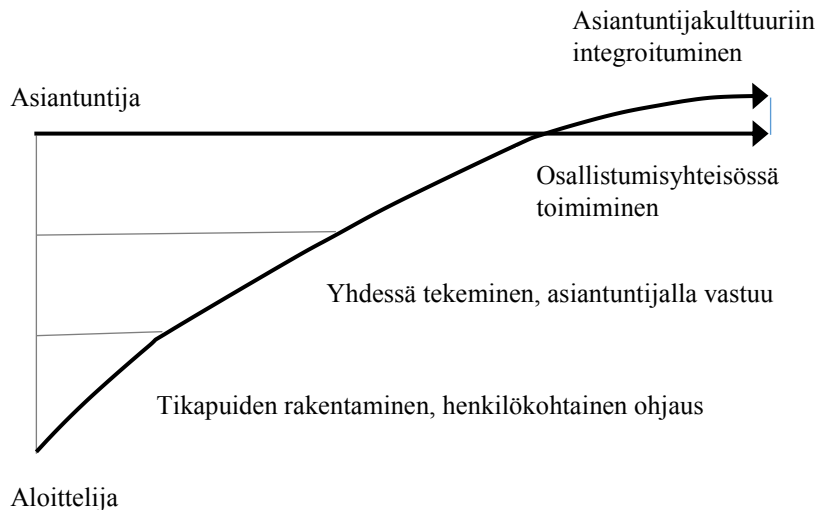
Asiantuntijoina työskenteleviltä odotetaan mm. hyvää ammatillista osaamista, yhteistyökykyä ja oppimiskykyä. Uudet haasteet vaativat uusien tietojen ja taitojen oppimista, ammatti-identiteetin kehittämistä ja ammatillista kasvua. Ihmisen ammatillinen kasvu tukee myös kasvua ihmisenä. Yksilön ammatillista kasvua tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa työyhteisön tai muun yhteisön kanssa ja se on edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle. (Ruohotie 2000, 9.) Airan (2012, 59) mukaan yhdessä tekeminen näyttäytyy asiantuntijatyössä yhteydenpitona, kasvokkain-tapaamisina, puhelinkokouksina, yhteisten tavoitteiden asettamisena, yhteisten toimenpiteiden ja

hankkeiden suunnitteluna ja toteutuksena. Pysyvän korkeatasoisen suorituksen lisäksi adaptiivisuus on noussut nopean yhteiskunnallisen muutoksen johdosta asiantuntijoiden ominaisuudeksi. Tällöin henkilöllä on kyky hallita nopeasti muuttuvia tilanteita ja liikkua joustavasti eri asiantuntijuuden alueiden välillä. (Palonen ym. 2013, 19.)

Osallistumisnäkökulmasta katsottuna opettajan asiantuntijuudessa tapahtuu muutos tietoa jakavasta opettajasta oppimisen ohjaajaksi. Nopea tiedon lisääntyminen ja uusiutuminen edesauttavat siirtymistä kohti yhteistyön kulttuuria. Nykyajan asiantuntijatyölle tyypillistä on työskentely moniammatillisissa tiimeissä ja organisaatioiden välisissä solmuissa ja verkostoissa. Asiantuntijuus on osallistumista sosiaalisten yhteisöjen ja verkostojen toimintaan sekä osaamisen jatkuvaa kehittämistä ja uuden tiedon luomista. (Tynjälä 2010.) Asiantuntijatyö on kollektiivista ja uutta luovaa ja sen kehittyminen edellyttää osallistumista työn sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Oppimista tapahtuu yhdessä kollegoiden kanssa ja kollegoilta, eli oppiminen on yhteistoiminnallista. Kollektiivisessa asiantuntijuudessa yhdistyvät yksilölliset, yhteisölliset ja verkostoituneet ulottuvuudet. (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012; Tynjälä 2010.)

Asiantuntija on osa toimintaympäristöään, joten asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää sosiaalisia käytäntöjä. Lehtisen ja Palosen (2011, 31) mukaan modernissa työelämässä asiantuntijatyö toteutuu yhä enenevässä määrin työryhmien ja asiantuntijaverkostojen työnä. Heidän mukaansa tällaisia yhdessä työestettyjä suunnittelutehtäviä ei ole tarkoituksenmukaista enää jatkaa yksittäisen asiantuntijan työnä. Suunnittelutyössä kapealla asiantuntijuudella työskentely on vaikeaa ja riskialtista ympäröivän maailman ollessa nopeasti muuttuva. (Aalto ym. 2008, 18.)

Hakkarainen ym. (2012) esittää tutkimuksensa perusteella vielä, että sekä uusilla että kokeneilla jäsenillä on tärkeä rooli ratkaisujen hakemisessa. Laven ja Wengerin (1991) mukaan merkityksellisiä ovat sellaiset käytännöt, joissa aloittelijoilla on mahdollisuus osallistua. Aloittelijat osallistuvat aitoihin tilanteihin ja oppivat hiljaista tietoa sekä toimintakulttuuria ja samalla he kasvavat asiantuntijayhteisön jäseneksi. Asiantuntijuus kehittyy osallistumalla erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin, jolloin osaaminen välittyy osallistumalla. Monivuotinen muodollinen koulutus ei sinänsä tuota minkään alan asiantuntijuutta vaan asiantuntijaksi opitaan asiantuntijayhteisöön osallistumalla. (Hakkarainen 2000, 92). Laven ja Wengerin (1991) mukaan käytäntöyhteisöt tarjoavat paikan asiantuntijuuden kehittämiseen. Seuraavassa kuvassa (kuva 5) on Hakkaraisen (2000) kuvaamat asteittain syvenevän osallistumisen vaiheet.



Kuva 5. Osaamisyhteisöön kasvamisen prosessi (Hakkarainen 2000, 92).

Asteittain syvenevässä osallistumisessa osallistujien ei tarvitse aluksi hallita koko toimintaa vaan heidän toimintansa lisääntyy asteittain. Kunkin yksilön on tärkeää saada osallistumiselleen riittävästi mahdollisuuksia ja tukea siirtymiseen kohti täyttä osallistumista. (Hakkarainen 2000, 93.)

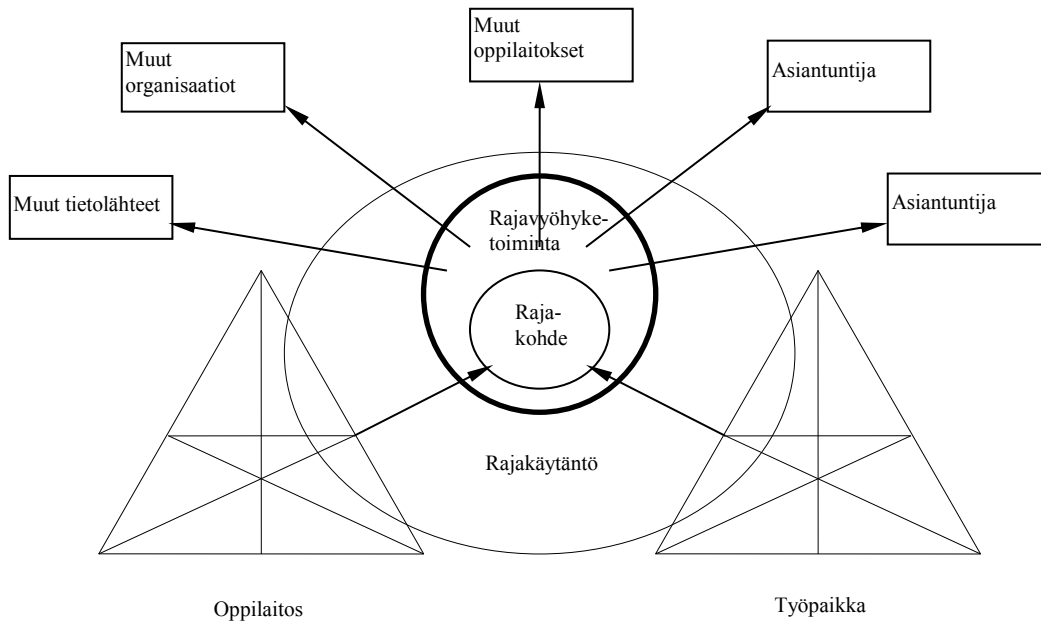
Asiantuntijoilla on hyvät metakognitiiviset ja reflektiiviset taidot, joita voidaan kutsua itsesäätelytaidoiksi. Ne ovat omaan toimintaan, oppimiseen, tietämiseen ja osaamiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Itsesäätelytaitoihin kuuluu omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemus ja oman toiminnan kriittinen tarkastelu ja ohjaus. (Tynjälä 2008, 126.) Tynjälä (2008) määrittelee integratiiviseksi pedagogiikaksi sellaista koulutusmallia, jossa opintojaksot ja oppikurssit järjestetään siten, että kaikki asiantuntijuuden elementit on huomioitu ja ne ovat kytkeytyneenä toisiinsa samalla opintojaksolla.

3.4 Työelämän ja oppilaitosten yhteistyö

Opettajan ja oppilaitoksen rooli on muuttunut tilanteesta, jolloin oppilaitos lähetti opiskelijat työpaikoille ja opettaja kävi siellä ohjaamassa opiskelijoiden oppimista. Opettaja ja oppilaitos ovat muuttuneet muutosagenteiksi, joiden tehtävänä on ”myydä” uutta yhteistyömuotoa ja toimia kiinteänä osapuolena kehittämistyössä. Näin ollen opettajat ovat välittäjinä ja rajanylittäjinä oppilaitoksen ja työpaikkojen välillä. (Lukkarinen 2001, 68; Hukka 2001, 253.)

Työelämän ja oppilaitosten yhteistyö on nähtävä luonnollisena osana työelämän ja koulutuksen toimintaa, joten sille on varattava riittävät resurssit. Käytännön ja opetuksen tulee tukea työelämän ja koulutuksen yhteistyön vahvistumista. Työelämän ja koulutuksen yhteistyöllä on monia eri muotoja, esimerkiksi kehittämisprojektit, työelämään liittyvät opinnäytetyöt ja harjoittelut sekä ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden työssäoppimisjaksot.

Opiskelijat, opettajat ja työntekijät ovat tekemisissä useiden erilaisten työyhteisöjen kanssa ja liikkuvat erilaisten järjestelmien välillä. Näiden toimintajärjestelmien rajanylitykset mahdollistavat tiedon tuomisen järjestelmästä toiseen. Kuvassa 6 on esitetty työpaikan ja oppilaitoksen rajavyöhyketoiminta ja siihen liittyvä verkosto. Siinä rajakohte on kohde, joka on joustava sopeutuakseen käyttäjien tarpeisiin ja rajoituksiin sekä samalla niin kiinteä, että se pitää yllä eri osapuolten identiteettiä. (Star 1989, 46; Tuomi-Gröhn 2001, 32.) Esimerkiksi opetussuunnitelma toimii työpaikan ja oppilaitoksen rajakohteena.

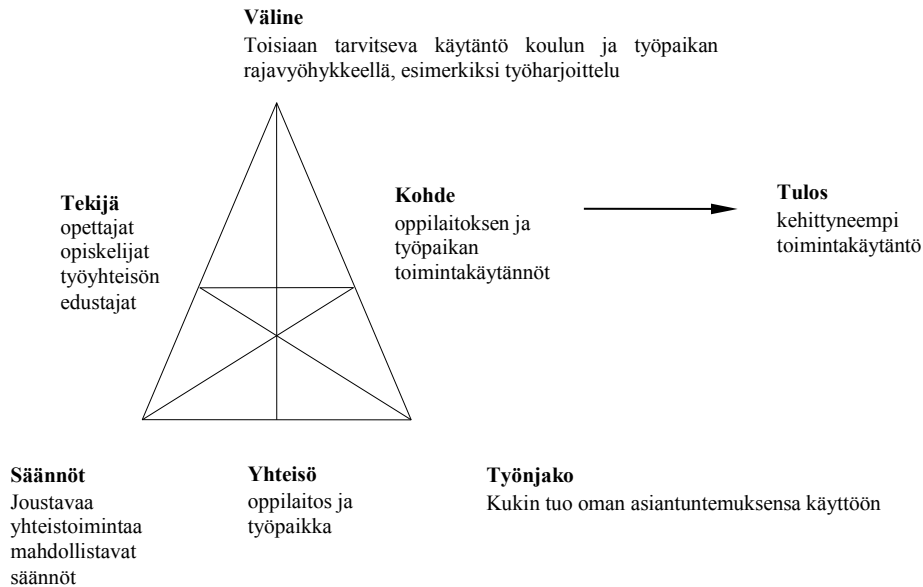


Kuva 6. Työpaikan ja oppilaitoksen rajavyöhyketoiminta ja siihen liittyvä verkosto (Tuomi-Gröhn 2001, 35).

Kahden yhteistyössä toimivan toimintajärjestelmän rajapinnalle voi muodostua uudenlainen toimintavyöhyke, oman itsenäisen toiminnan muodostava rajavyöhyke. Se on kahden toimintajärjestelmän väliin sijoittuva yhteistoiminnan alue. Opiskelussa työssäoppiminen muodostaa oppilaitoksen ja työpaikan välisen rajakäytännön, jolloin organisaatioiden toiminnat kohtaavat toisensa. Yhteistyötä kehittävien projektien tarkoituksena on muodostua yhteiseksi rajavyöhyketoiminnaksi. Tällöin erilaiset rajanylittäjät, opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat, muodostavat yhteistoiminnallisen ryhmän. Kaikki osallistujat tuovat ongelmanratkaisuihin oman asiantuntemuksensa. Kun yhteinen rajakohte muodostuu, erilaiset toimijat kohtaavat tuloksekkaasti. Kuvassa on merkittynä ulkopuolisia verkostoja, joita tarvitaan uuden tiedon ja toiminnan tuottamiseen. Kaikista ulkopuolisista yhteistyön osapuolista muodostuu verkosto. (Tuomi-Gröhn 2001, 35.)

Hukan (2001) mukaan oppimiskumppanuus on rajavyöhyketoimintaa kahden toimintajärjestelmän, oppilaitoksen ja työelämäorganisaation rajavyöhykkeellä. Yksittäinen yhteistyöprojekti ei vielä täytä oppimiskumppanuuden merkkejä ellei yhteistyö jatku organisaatioiden

välillä. Oppimiskumppanuudessa tavoitellaan jatkuvuutta niin, että organisaatioiden rajavyöhyketoiminnassa löytyy uusia kehittämiskohteita. Oppilaitoksen ja työpaikan välinen oppimiskumppanuus toteutuessaan näyttää seuraavanlaiselta.



Kuva 7. Oppilaitoksen ja työn välinen oppimiskumppanuus hypoteesina (Hukka 2001, 230).

Työelämän ja oppilaitosten konkreettiseen yhteistyöhön kuuluvat mm. opettajien vaihtojärjestelmä, opettajien työelämäjaksot, työssäoppiminen, työharjoittelu, päättötyöt, työpajat, oppilaitosten neuvottelukunnat, työpaikkaohjaajakoulutus, näyttötutkintotoiminta, työelämäyhteistyöryhmän toiminta, vertaisryhmämentorointi, innovaatioyhteistyö, opinnollistaminen, osaamisen tunnistaminen. Lassilan (2010, 30) mukaan useimmiten toisen asteen oppilaitoksen kanssa tehtävä yhteistyö on työssäoppimisen ohjausta, tutustumiskäyntien järjestelyjä yrityksessä ja tutkintasuoritusten arviointia.

3.4.1 Työelämäsuhteiden mallit

Nykänen ja Tynjälä (2012) analysoivat tutkimuksessaan korkeakoulujen toimintatapoja opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämisen näkökulmasta. Tutkimus nähdään osana aikuiskasvatusta ja aikuiskasvatustiedettä, koska korkeakoulujen opiskelijat ovat aikuisiässä. Tutkimuksen mukaan korkeakoulujen työelämäsuhteita kuvaavat seuraavat kolme mallia: 1. spesialistimalli, 2. integraatiivinen malli ja 3. verkostoituneen kulttuurin malli.

1. Spesialistimalli

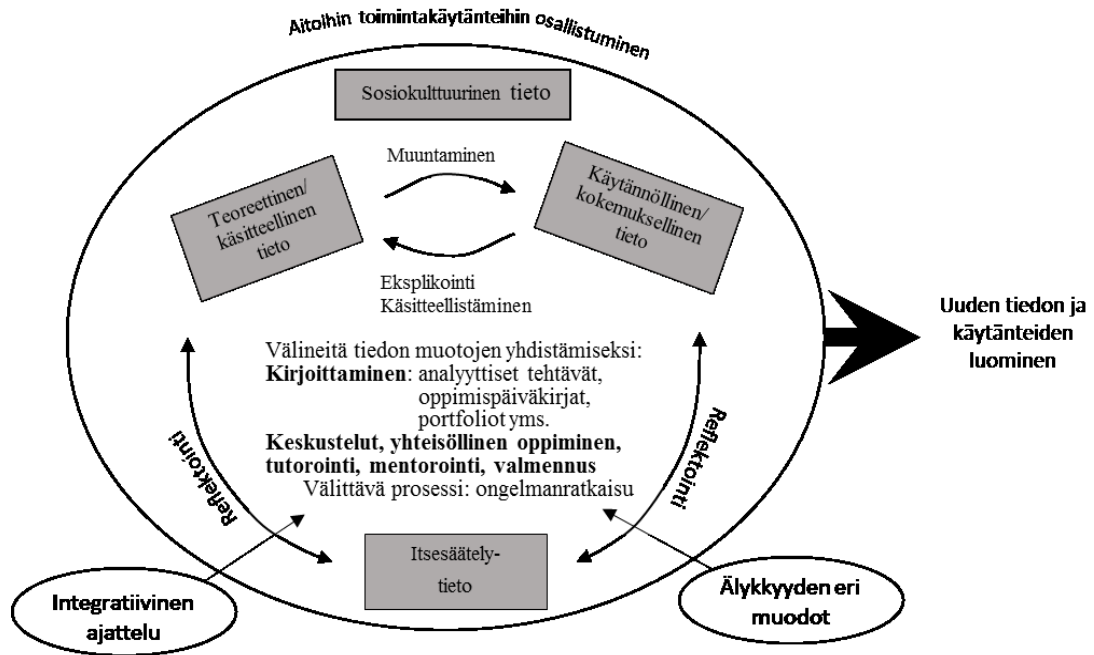
Spesialistimallissa opetus, ohjaus ja oppiminen kuvataan erillisinä. Oppiminen rakentuu opetussuunnitelman mukaan erillisistä tai vähäyhteyksisistä osista. Opetussuunnitelman tekeminen voi olla yhteistyötä, mutta opetuksen toteutuksessa toimitaan sovitun työnjaon mukaan ja

työelämäasiat kuuluvat spesialisteille. Koulutuksissa työelämäasiat on sijoitettu erillisiksi kursseiksi. Opettajilla, ohjaajilla ja opiskelijoilla on toisistaan erottuvat roolit. Opiskelijan autonomia korostuu, joten opiskelijan ohjaus saattaa jäädä vähälle. Työelämäkytkennät sijoittuvat koulutukseen vasta opiskelujen loppuvaiheessa. Specialistimallissa työelämään verkostoituminen on henkilösuhteisiin kytkeytyvää ja edustuksellista. Tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät opi työelämätaitoja ilman koulutuksessa ja työelämässä tapahtuvaa oppimisen reflektointia. (Nykänen & Tynjälä 2012, 23–25.)

2. Integratiivinen malli

Integratiivisessa mallissa tärkeä lähtökohta on suuntautuminen työelämään. Opetus toteutetaan ainakin osittain yhteistyössä työelämän kanssa ja siihen sisältyy kokeilemista ja työelämässä tai työelämää simuloivissa tilanteissa oppimista. Yhteyksiä eri opintokokonaisuuksien välille voi syntyä, kun opettajat ovat tietoisia muista kursseista, niiden opettajista ja kurssien sisällöistä. Teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytaitojen oppiminen sekä niiden integrointi toisiinsa kuuluvat integratiiviseen malliin, ja toiminnallisia työelämälähtöisiä opintoja syvennetään teoriaopinnoissa. Sekä opettajat että työelämän edustajat toimivat opintojen sisällöllisinä ja metodisina ohjaajina. Käytetyt opetusmenetelmät vaativat resursseja, sillä keskustelu, reflektointi ja argumentointi ovat keskeisellä sijalla opetuksessa ja opetusryhmät näin ollen ovat pieniä. Opetus, oppiminen ja ohjaus ovat lähellä toisiaan, ja opetuksessa yhteistyö saattaa jaksoittain olla tiivistä. (Nykänen & Tynjälä 2012, 23–25.)

Integratiivisen pedagogiikan tarkoituksena on tarjota apuvälineitä sellaisten pedagogisten ratkaisujen luomiseen, joiden avulla voidaan paremmin kehittää nykyajan työelämän edellyttämää ammattitaitoa. Seuraavan kuvan malli ei esitä yksittäistä opetusmenetelmää, vaan sitä pidetään kokoelmana periaatteita, joita noudattaen tuetaan sekä opiskelijoiden että työntekijöiden osaamisen kehittymistä. Mallia pystytään soveltamaan sekä työelämässä että ammatillisessa ja korkea-asteen koulutuksessa. (Nykänen & Tynjälä 2012.)



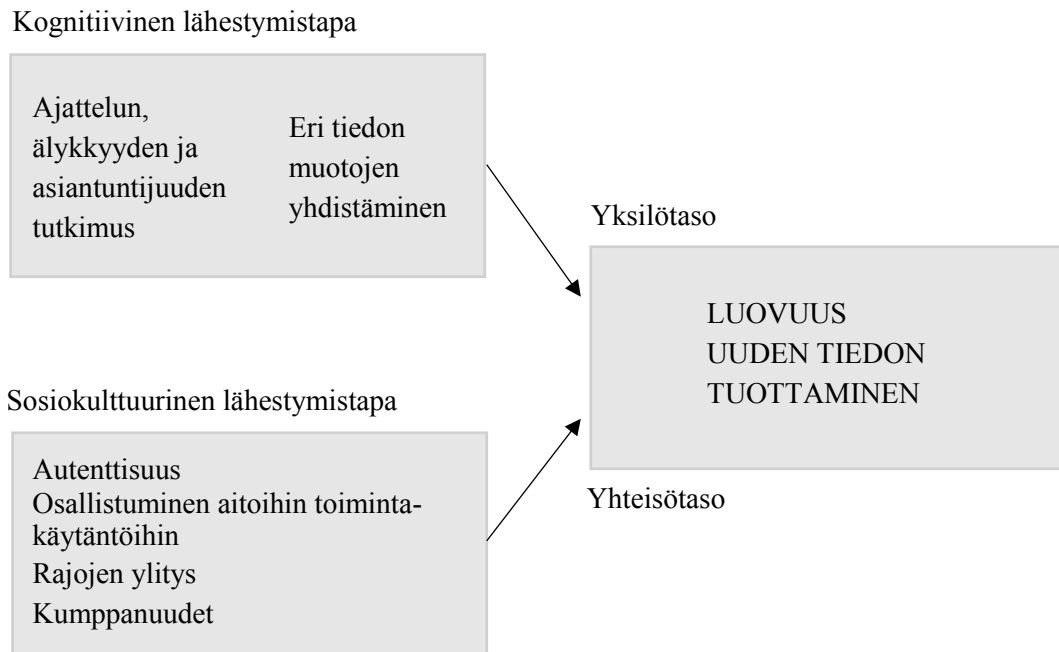
Kuva 8. Integratiivisen pedagogiikan malli (Tynjälä 2010, 87).

Tynjälän (2010) mukaan integraatio voidaan määritellä synteettiseksi ajatteluksi, jossa erilaiset ajattelun kohteet yhdistyvät abstraktiksi kokonaisuudeksi. Kallion (2011) mukaan puhutaan joko summaavasta integraatiosta tai transformatiivisesta integraatiosta. Transformatiivisessa integraatiossa ajatusten yhdistäminen uudeksi kokonaisuudeksi muuttaa ajattelua ja saa aikaan uusia ideoita. Siten integratiivisen ajattelun käsite on lähellä luovuuden tai luovan ajattelun käsitettä.

Integratiivisessa pedagogiikassa on keskeistä, että oppimisympäristöjen, oppimistilanteiden tai oppikurssien suunnittelussa kaikki asiantuntijuuden peruselementit – teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto (taidot), itsesäätelytiedot ja -taidot sekä sosiokulttuurinen tieto – ovat huomioituna ja niitä voidaan yhdistää toisiinsa. Koulutuksessa voidaan rakentaa oppimisympäristö, joka suunnitellaan oppilaitoksen ja työelämän yhteistyössä ja jossa olisi työelämän kehittämiseen liittyviä elementtejä. Tällaisia ovat esimerkiksi yrityksille tai muille organisaatioille toteutettavat kehittämisprojektit, joiden toteuttamisvastuu on opiskelijoilla. (Tynjälä 2010, 87–88.)

Opiskelijat osallistuvat työelämän todellisiin käytänteihin, joissa voidaan liittää oppilaitoksessa opittua teoreettista tietämystä käytännön kokemukseen ja oman toiminnan reflektioon. Integratiivisessa pedagogiikassa on tärkeää reflektointi ja ongelmanratkaisu. (Tynjälä 2010, 88; Virtanen & Tynjälä 2013.)

Tynjälän (2010) mukaan integratiivisen pedagogiikan malli on kehitetty korkeakoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa, mutta sitä voidaan soveltaa myös aikuiskoulutuksessa ja työelämässä. Mallin avulla voidaan kehittää rakenteita ja toimintamalleja, joiden avulla voidaan tavoitteellisesti tukea informaalista ja satunnaista työssäoppimista. (Tynjälä 2010, 92.) Integratiivisen pedagogiikan malli on saanut vaikutteita kognitiivisesta eli tiedollista aspektia korostavasta näkökulmasta, sosiaalisesta eli osallistumisnäkökulmasta ja tiedon luomisen näkökulmasta kuvassa 9 esitetyllä tavalla.



Kuva 9. Integratiivisen pedagogiikan teoreettisia lähtökohtia (Tynjälä 2010, 92).

Käytännössä integratiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa monella tavalla. Opiskelijaryhmät tekevät työelämäprojekteja oikeille yrityksille tai muille työelämän organisaatioille. Työharjoittelu on hyvä mahdollisuus, kun siihen liittyy teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä osioita, esimerkiksi oppimistehtäviä, ryhmäkeskusteluja, oppimispäiväkirjan kirjoittamista. (Tynjälä 2008.)

Eurooppalaisen ammatillisen koulutuksen työharjoittelun organisointi voidaan jakaa viiden erilaisen mallin mukaisesti toteutettavaksi (Guile & Griffiths 2001; Nykänen & Tynjälä 2012, 85):

1. Perinteinen malli. Opiskelijat lähetetään työelämään, jossa he yrittävät sopeutua työpaikan tehtäviin ja ympäristöön.
2. Kokemuksellinen malli. Opiskelijan tietoisuutta kehitetään omasta osaamisestaan. Oppilaitokset ja harjoittelupaikat pitävät yhteyttä harjoittelun aikana.
3. Avaintaitomalli. Työharjoittelun tavoitteena on yleisten taitojen eli avaintaitojen oppiminen ja niiden arviointi.
4. Työprosessimalli. Opiskelijan tavoitteena on ymmärtää oma työpanos osana laajempaa työ- ja tuotantoprosessia.
5. Konnektiivinen malli. Mallin tavoitteena on kouluoppimisen ja työharjoittelun pedagoginen kytkeminen siten, että koulutus ja työelämä yhdessä luovat oppimisympäristöjä. Oppilaitokset ja yritykset kehittävät työelämän toimintatapoja, sillä työharjoittelu ei ole muista opinnoista erillinen jakso, vaan se kuuluu muuhun opetukseen erilaisten pedagogisten järjestelyjen avulla. Tällöin opiskelija pystyy soveltamaan teoretietoa käytännössä ja refleктоimaan kokemustaan teoreettiseen tietoon nähden.

Eri koulutuksissa ja niiden eri vaiheissa yhteyksillä työelämään on erilaiset tavoitteet. Perinteisessä mallissa opiskelijat saavat mahdollisesti ensimmäisen kosketuksen työelämään, kun taas konnek-

tiivisen mallin mukaan tavoitteena on kehittää reflektiivisiä ammatillisia edellytyksiä. Integraatiivisen pedagogiikan mukaisissa ratkaisuisissa substanssietoa opiskellaan teoriaan ja käytäntöön kytkien ja samalla opitaan tärkeitä työelämätaitoja, kuten sosiaalisia taitoja ja viestintätaitoja. (Tynjälä 2010, 86.)

3. Verkostoituneen kulttuurin malli

Nykänen ja Tynjälän (2012) tutkimuksen mukaan verkostoituneen kulttuurin mallissa pidetään tärkeänä opiskelijan osaamisen kehittämistä ja työelämälähtöisyyttä. Oppimiseen kuuluu opiskelijoiden oppimisen lisäksi opettajien, johtajien, organisaatioiden, alueiden ja työelämän oppiminen. Opetuksessa korostuu kehittäminen, ja sitä tapahtuu monenlaisissa työelämän hankkeissa. Kaikki opettajat toimivat oppimisen ohjaajina erilaisissa opiskelijoiden oppimisprosesseissa. Tämän myötä ohjausta, arviointia ja reflektointia tapahtuu rinnakkain. Opetuksen ja ohjauksen prosessit ovat lähempänä toisiaan, sillä tutkiminen, analysointi ja reflektointi toteutuvat yhdessä opiskelijoiden kanssa. Opettajien katsotaan kuitenkin olevan opiskelijoiden edellä kokemuksensa, teoretietonsa ja osaamisensa ansiosta. Opettajat toimivat valmentajina, ja myös kaikki muut oppilaitoksen työntekijät ja työelämän edustajat sitoutuvat opiskelijoiden ohjaamiseen. Opiskelija osallistuu mentorina nuorempien opiskelijoiden ohjaamiseen. Työelämätaitojen kehittäminen ei ole ainoastaan opiskelijan henkilökohtainen projekti vaan koko koulutuksen ja työelämän prosessi.

Opettajat ovat verkostoituneet alansa asiantuntijoiden kanssa. Oppilaitoksen verkostoitumista pidetään tärkeänä tekijänä, jota koulutusrakenteet, opetussuunnitelma ja toimintatavat suosivat. Yhteisöllisyys edistää kaikkien toimintaan osallistuvien hyvinvointia. Verkostoituneen kulttuurin mallissa koulutus perustuu tutkimukseen, ja se kehittää osallistujien teoreettista ymmärrystä. (Nykänen & Tynjälä 2012, 24–25.)

3.4.2 Kumppanuutta koskeva teoreettinen tarkastelu

Kumppanuutta (partnership) käsitteenä käytetään erilaisissa yhteyksissä. Kansainvälisessä kirjallisuudessa sen lähikäsitteitä ovat coordination, cooperation ja collaboration. Organisaatioiden päätöksentekoprosessit, niiden ennustettavuus sekä päätöksentekoa koskeva yhteinen ymmärrys ja vuorovaikutus eroavat eri käsitteillä. Koordinaatiossa (coordination) valmiit vaihtoehdot auttavat yhteisen ongelman ratkaisemisessa olemassa olevien rakenteiden, prosessien ja normien puitteissa. Vuorovaikutus on pääasiassa tehdyistä päätöksistä tiedottamista. Yhteistyö (cooperation) on monimutkaisempaa ja vaativampaa, sekä siinä tarvitaan neuvotteluja ja sovitteluja. Kumppanuus (partnership, collaboration) vaatii uudenlaisia yhteistyökäytäntöjä ja innovatiivisia ongelmanratkaisuja. Organisaatioiden rajoja ylittävässä päätöksenteossa korostuu kumppaniorganisaatioiden vuorovaikutussuhteet ja viestintä. (Häggman-Laitila & Rekola 2011, 52–53; Kinnaman & Bleich 2004, 320.)

Spangarin ja Jokisen AiHe-projektin loppuraportissa (2006, 30–31) käsitteet kumppanuus, sidosryhmäyhteistyö ja verkostoituminen tarkennettiin kuulumaan erilaisille aikuisoppilaitoksen ulkopuoliseille tahoille. Aikuisoppilaitoksen kumppanuus merkitsi eräänlaista liittoutumista

rekrytoivien yritysten sekä työssäoppimispaikkojen kanssa ja sidosryhmäyhteistyö yhteis-suunnittelun suuntaan painottuvaa neuvottelua aikuiskoulutuksen rahoittajatahojen kanssa, joita ovat esimerkiksi työvoimahallinto, oppisopimustoimisto. Myös verkostoituminen viittasi eräänlaisen tukirakenteen hyödyntämiseen, jonka ammatillinen aikuiskoulutus alueellisesti ja valtakunnallisesti henkilökohtaistamiselle mahdollistaa.

Yritysten erikoistuessa vahvuusalueisiinsa kumppanuudet toisten kanssa käyvät yhä tärkeämmäksi. Kumppanuus rakentuu kahden tai useamman osapuolen välisistä suhteista, niiden ylläpitämisestä ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Kumppanuus muotoutuu erilaiseksi toimintaympäristön mukaan, sillä työelämän kumppanuuspuoli voi olla esimerkiksi yksityisyrittäjä, yritys, julkinen sektori, kansalaistoiminta, kotitaloudet. (Häggman-Laitila ym. 2013, 14.)

Yhteistyö on olennainen taito, jota tulee kehittää liiketalouden koulutuksessa. Yhteistyön tärkeys korostuu myös kansainvälisessä liiketoiminnassa, missä kulttuurierot voivat luoda erityisiä haasteita päätöksenteossa. (Illman, Hokkanen, Pokela, Pursula, Luoma & Gilbert 2013; Witte 2014.) Lisäksi pienissä yrityksissä työskentelytapa voi erota suuremman yrityksen vastaavasta (Blomqvist 2002).

Kumppanuus merkitsee parhaimmillaan kehittäjä- ja innovaatiokumppanuutta, joka rakentuu yhteisille arvoille ja perustuu yhteisiin tavoitteisiin sitoutumiselle, tiedon ja osaamisen jakamiselle sekä innovaatioiden aikaansaamiselle. Kumppanuudessa ei aina tarvita hierarkian purkamista tai tasa-arvoa, vaan siinä voidaan toimia eri tasoilla. (Strategisen kumppanuuden toimintamalli 2013; Stähle & Laento 2000; Valkokari, Hyötyläinen, Kulmala, Malinen, Möller, & Vesalainen 2009.) Rajojen ylittäminen, pitkäkestoisuus, läpinäkyvyys ja läpikuljettavuus ovat tärkeitä kumppanuuden edellytyksiä (Engeström 2006, 21).

Kumppanuuden toteuttamisen välineenä tietoverkot, asiantuntijuus ja yhteiset tilaisuudet ovat tarpeellisia, koska siihen liittyy tärkeänä osana dialogisuus. Kumppanuuden edistämisessä on hyvä olla sekä sosiaalinen että sähköinen foorumi käytössä. (Strategisen kumppanuuden toimintamalli 2013, 11.) Häggman-Laitilan, Rekolan ja Teräksen (2013, 15) mukaan kumppanuutta käytetään tilanteessa, jossa ongelman ratkaisuja on vaikea ennakoida. Lisäksi sen tuloksena saatuja innovaatioita ja mahdollisia hyötyjä voi olla hankala arvioida. Näistä johtuen kumppanuuden tutkimus nähdään vaikeana.

Eri tieteet käsittelevät kumppanuutta erilaisista näkökulmista ja painotuksista. Liiketaloustieteessä tutkitaan yritysten, sosiaalipsykologiassa henkilöiden, ryhmien ja organisaatioiden suhteita. Liiketaloustieteessä kumppanuutta voidaan lähestyä teoreettisesti usean teorian avulla. Sitä selittää transaktiokustannusteoria (transaction cost theory, TCA), markkinavoimateoria (market power theory, MPT), resurssiriippuvuusteoria (resource dependency theory), toimintateoria (agency theory), peliteoria (game theory) ja sosiaalinen verkostoteoria (social network theory). (Varis 2004, 27.)

Sosiaalipsykologiseen tarkastelutapaan kuuluu keskeisenä sosiaalisen pääoman teoria (social capital -approach), sosiaalisen vaihdannan teoria (social exchange theory) sekä oppimisen, erityisesti organisaationaalisen oppimisen ja oppivan organisaation tarkastelutapa. (Vesalainen 2006, 30–31.) Sosiaalisen vaihdannan teorian mukaan kumppanien kiinnostus yhteistyöstä riippuu

siitä saatavasta hyödystä. Sosiaalisen pääoman teoriassa henkilöiden väliset suhteet, niistä muodostuvat verkostot sekä näihin liittyvät luottamus ja uskottavuus ovat merkittäviä. Organisaation oppimisen ja oppivan organisaation tarkastelutavan mukaan organisaation oppimisessa yksilön oppimisprosessi voi saada aikaan merkittäviä muutoksia ryhmien, organisaatioiden ja verkostojen tasolla. Verkosto voi olla joko oppija tai oppimisfoorumi. (Häggman-Laitila ym. 2013, 15; Vesalainen 2006, 30–31.)

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna kumppanuus liittyy oppimiseen ja verkostoteorioihin (Häggman-Laitila ym. 2013, 15). Verkosto on hyvä oppimisympäristö, joka antaa hyvän mahdollisuuden dialogille ja näin yksilöiden itsensä kehittämiseksi.

3.4.3 Kumppanuuden muodot

Kumppanuudet tukevat kasvua ja kehittymistä sekä mahdollisen uuden toiminnan syntymistä. Kun eri osapuolet erikoistuvat omiin vahvuusalueisiinsa, kumppanuudet tulevat yhä tärkeämmäksi. Seuraavissa kappaleissa käsitellään kumppanuutta operatiivisena, taktisena tai strategisena kumppanuutena. Kumppanuudessa eri muodot voivat liittyä kaikki toisiinsa, jolloin rajan vetäminen niiden välille voi olla vaikeaa. (Antola & Palm 2007; Stähle & Laento 2000.)

Operatiivinen kumppanuus

Operatiivisessa kumppanuudessa verkostoituminen on pienimuotoista, se on kytkentöjen löytämistä. Kumppanuudessa molemmilla on useita kumppanivaihtoehtoja ja yhteistyötä kilpailutetaan jatkuvasti. Alihankinta on tyypillistä operatiivista kumppanuutta, ja suurin uhka palvelun tarjoajalle on asiakkaan menettäminen. Toisen avainliiketoiminta on toiselle vain yhden ongelman ratkaisu. (Hakanen, Heinonen & Sipilä 2007, 60; Stähle & Laento 2000, 81–82.) Yhteistyö käynnistyy molempien osapuolten omista tavoitteista ja intresseistä, joihin yhteistyö sopii. Yritykset ovat erillisiä, mutta toinen on ottanut huolehtiakseen toisen toiminnonosan. Prosessia hallitaan sopimuksilla, joissa on määritelty eri osapuolten rooli, vastuut, suoritukset ja sanktiot. (Stähle & Laento 2000, 83.)

Kumppanuuden perustana on taloudellinen hyöty, joka on laskettavissa melko tarkasti. Keskeisenä päämääränä ovat kustannussäästöt ja toiminnan systematisointi. Luotettavuus, laatu, saatavuus ja uskottavuus ovat tärkeitä seikkoja kumppania valittaessa. Operatiivinen kumppanuus perustuu usein ennakointiin ja etukäteisostoihin. (Strategisen kumppanuuden toimintamalli 2013, 7; Stähle & Laento 2000, 82.) Kumppanuudelle on ominaista, että yhteistyösuhteen onnistuminen on voimakkaasti riippuvainen yhteistyöhön osallistuvien henkilöiden henkilösuhteiden toimivuudesta. (Blomqvist 2002, 16.)

Taktinen kumppanuus

Taktisessa kumppanuudessa molemmat osapuolet saavuttavat sekä säästöjä että uuden oppimista. Kumppanuuden tavoitteena on kumppanusten päällekkäisyyksien poistaminen, toimintojen ja

erilaisten toimintakulttuurien yhdistäminen sekä uuden oppiminen. Kumppanuuden tavoite yhteistyössä on, että molempien osapuolten strategiat voivat toteutua samanaikaisesti. Kumppanuuden määrittely vie taktisessa kumppanuudessa enemmän aikaa kuin operatiivisessa kumppanuudessa, koska luottamus rakentuu vain vuorovaikutuksen ja ajan tuloksena. (Hakanen ym. 2007, 60; Ståhle & Laento 2000, 86–88.)

Kumppanuudessa tavoitteena on päämäärätietoinen oppiminen. Selkeät oppimistavoitteet edesauttavat oppimistulosten paremman hyödyntämisen omassa yrityksessä. Onnistunut kumppanuus vaatii kykyä käsitellä dokumentoitua ja kokemuksellista tietoa, mutta myös kykyä ylläpitää tasavertaista dialogia osapuolten kesken. Taktinen kumppanuus ei toimi vain sopimusten varassa vaan se vaatii luottamusta, sen rakentamista ja osaamisen integrointia. Kumppanuudessa toimijoiden verkosto on vaikeasti hallittavissa ja kompleksinen, mikä tekee sen johtamisesta vaativaa. Taktinen kumppanuus edellyttää enemmän avoimuutta ja tiedonvaihtoa kuin operatiivinen kumppanuus. (Hakanen ym. 2007, 60; Ståhle & Laento 2000, 89.) Taktisen kumppanuuden onnistumisessa tiedonvaihdon tekninen toteutus on tärkeää, koska eri toimijat tarvitsevat yhteisen kokonaiskuvan tilanteesta. Informaation hallintaan kuuluu myös palautejärjestelmä, jonka perustana voi olla mittaristo keskeisille tavoitteille. (Ståhle & Laento 2000, 89.)

Strateginen kumppanuus

Vesalaisen (2006) mukaan strateginen kumppanuus on osoittautunut vaikeaksi toimintamalliksi etenkin yhteisyritysten muodossa. Kumppaniosapuolet menestyvät, jos niiden muodostamat verkostot menestyvät. Yhteistyössä tehdyt kehittämishankkeet voivat saada aikaan merkittäviä parannuksia erilaisissa toimittaja–asiakas-suhteissa, toisaalta sijoitetun pääoman kriteerillä tarkasteltuna verkostoitumisen hyötyjä voi olla vaikea todentaa. Verkostoituminen on Toivolan (2005, 16) mukaan prosessi, jossa yritysten tieto, osaaminen ja arvot yhdistetään lisäarvoa synnyttäväksi toiminnaksi. Verkostoitumisessa tavoitellaan pidempää kilpailukyvyyn edistämistä ja sen voidaan sanoa olevan strategista kumppanuutta, joka on tavanomaista yhteistyötä syvempää ja monitasoisempaa.

Illmanin, Hokkasen, Pokelan, Pursulan, Luoman ja Gilbertin (2013, 7) tutkimuksen mukaan haastatellut henkilöt tulkitsivat, että verkostoituminen tarkoittaa eri toimijoiden saattamista yhteen, kun taas strateginen kumppanuus on huomattavasti syvällisempi ja luottamuksellisempi suhde. Strategisen kumppanuuden avulla yritykset tavoittelevat markkinoilla uutta kilpailuasemaa ja kokoavat osaamista, jota uudessa asemassa menestyminen vaatii.

3.4.4 Kumppanuuden muodostuminen

Blomqvist (2002, 36) kuvaa kumppanuuden muodostuksen kriittisiä vaiheita ja tekijöitä: 1. tietoisuus (awareness), 2. vetovoima (attraction), 3. vuorovaikutus (interaction) ja 4. yhteisymmärrys (agreement on partnership). Tietoisuuden vaiheessa ollaan tietoisia yhteistyön tarpeesta ja potentiaalisista yhteistyökumppaneista. Toisessa vaiheessa tarkastellaan vetovoimaa, ovatko kumppanit yhteensopivia ja ovatko osapuolten tavoitteet yhdenmukaisia. Vuorovaikutuksen vaiheessa tärkeinä ovat luottamus, kommunikaatio, sitoutuminen ja sopeutuminen sekä yhteensovittaminen.

Viimeisessä vaiheessa tulee yhteisymmärrys eli hyväksyntä kumppanuudelle ja tehdään suullinen tai kirjallinen sopimus yhteistyöstä.

Yhteistyö ja kumppanuudet rakentuvat eri tavalla ja tuottavat lisäarvoa sen mukaan, mihin missäkin tilanteessa pyritään. Tavoitteet määrittävät kumppanuuden luonteen, riskit ja mahdollisuudet. Kumppanuudessa tarvitaan tietopääomaa, luottamusta ja sen tavoite on lisäarvon tuottaminen. Tietopääoma lisää yrityksen ansaintamahdollisuuksia, ja kovenevassa kilpailussa tietopääoman hallinta on edellytys entistä nopeampaan reagointiin. (Stähle & Laento 2000, 76.)

Kumppanuus on taito, jonka arvoa kyetään lisäämään verkostossa. Verkosto on mahdollisuus, ja kumppanuuden osaamisen avulla se voi realisoitua taloudelliseksi arvoksi. Verkostoja muodostetaan siksi, että jokainen siinä toimija haluaa saada arvonn lisää itselle. Kumppanuuden avulla on jaettu ja kehitetty asiantuntijuutta, tuettu organisaatioiden johtajuutta, parannettu opiskelijoiden ohjausta ja lisätty työllistymistä. (Häggman-Laitila & Rekola 2011, 56; Stähle & Laento 2000, 26.)

Menestyksekkään kumppanuuden edellytykset

Seuraavassa esitetään menestyksekkään kumppanuuden edellytyksiä Illmanin ym. (2013) tutkimustuloksiin perustuen.

1. Yhteensopivat tavoitteet

Strategisen kumppanuuden edellytyksenä on yhteisten tavoitteiden määrittäminen, yhteisen tahtotilan löytäminen ja yhteistyön kehittäminen tavoitteiden toteuttamiseksi. Strategisen kumppanuuden tavoitteille on ominaista yhteensopivuus, pitkäjänteisyys ja merkittävyys. Osapuolten tavoitteiden ei tarvitse olla samat, vaan ne ovat yhteensopivat. Yhteistyön keston pituus ei määritä kumppanuutta strategiseksi, mutta pitkäkestoinen sitoutuminen on usein strategisten kumppanuuksien ominaisuus. (Illman ym. 2013, 17.)

Yritysten yhteisen tutkimustyön rahoittaminen ei ole strategista kumppanuutta, sillä siihen ei panosteta yritysten strategisia resursseja. Sen sijaan mitä suurempi strategisten resurssien panostus on, sitä merkittävämpi kumppanuus on ja sitä korkeammalla tasolla päätökset tehdään. (Illman ym. 2013.)

2. Resurssit

Häggman-Laitilan ja Rekolan (2011, 59) tutkimuksen mukaan molempien osapuolten tulee jakaa kumppanuuden resursointiin riittävästi henkilöstöä, materiaalia, aikaa ja johtajien työpanosta. Johtohenkilöstön osallistuminen ja tuki sekä henkilöstön sitouttamisprosessi ovat avainasemassa sitouttamisessa kumppanuuteen. Koska kumppanuuksiin panostetaan voimavaroja, niihin sisältyy myös menetyksen mahdollisuus. Kumppanuudessa jaetaan riskit, taloudelliset velvoitteet ja hyödyt kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla. (Illman ym. 2013, 18; Stähle & Laento 2000, 82.)

Strategisen kumppanuuden muodostukseen syynä on yleisimmin riskien jakaminen. Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiovaiheen investointiriski on tyypillinen erityisesti aloilla, joilla liiketoiminnan kehittäminen vaatii suuria investointeja. (Illman ym. 2013, 18.) Aito kumppanuus liiketoiminnassa tarvitsee win win -asetelman, jossa molemmat osapuolet hyötyvät. Kumppanit ovat aidosti riippuvaisia toisistaan, kun ne tarvitsevat toisiaan saadakseen hyödyn kumppanuudestaan. (Holvikivi, Eriksson, Harra, Immonen, Teräs & Häggman-Laitila 2013, 50; Manka, Hakala, Nuutinen & Harju 2011; Strategisen kumppanuuden toimintamalli 2013, 6; Vesalainen 2004, 122.) Muehlemannin ja Wolterin (2014, 3) mukaan kustannus-hyötysuhde määrää yrityksen sitoutumisen oppisopimus-koulutukseen, joka investointina turvaa koulutettujen työntekijöiden saamisen yritykseen.

Riskien lisäksi resursseja myös jaetaan, sillä eri toimijoilla on erilaista osaamista. Strategiselta kumppanilta etsitään osaamista, joka täydentää omaa tietotaitoa. Tutkimuksen (Illman ym. 2013) mukaan suhteen aikana tapahtuva oppiminen nähtiin hyötynä. Monissa tapauksissa kumppanuus-suhde kehitti myös yrityksen omia prosesseja, sillä toimintatapoja ja prosesseja voitiin kyseenalaistaa ja testata sekä kokeilla uusia asioita ja toimintamalleja. Kumppani voi toimia pienille yrityksille myös toiminnan kehittämisen sparraajana. (Illman ym. 2013, 18.)

Kumppanuudella voi olla myös epäsuoria vaikutuksia, sillä pienten yritysten yhteenliittymä voi näyttää vahvalta ja kykenevältä ottamaan vastuuta laajoista ja vaativista liiketoimista. Vesalaisen (2006) mukaan kilpailukyvyn paranemisella kumppanit voivat vastata paremmin toimintaympäristön muutoksiin. Häggman-Laitila ja Rekola (2011, 55) arvioivat kumppanuuden tuottavan lisäarvoa sekä kattavan yhteistyön kustannukset.

3. Kumppanin löytäminen

Strategisen kumppanin voi löytää joko suunnitelmallisesti tai spontaanisti ja ajan myötä yhteistyö syvenyy kumppanuudeksi. Harvemmin kumppanuuden osapuolet ovat kilpailijoita, mikä on yhteistyön toimivuuden takeena. Tärkeinä kumppanin löytymiseen vaikuttavina tekijöinä nousevat aiemmat yhteistyökuviot ja henkilökohtaiset verkostot. Erilaisissa tilaisuuksissa voi kohdata myös potentiaalisia kumppaneita. (Illman ym. 2013, 20.)

Tutkimuksen (Illman ym. 2013) mukaan kumppanuudet voivat olla haastavia, koska osallistujat ”puhuvat eri kieltä” ja kumppanin lähtökohtia ei välttämättä ymmärretä riittävästi. Strateginen kumppanuus mielletään kahden väliseksi kumppanuudeksi. Tutkimuksen haastateltavien näkemyksen mukaan yhteistyö on sitä haastavampaa, mitä enemmän yhteistyössä on osapuolia.

4. Selkeät roolit ja pelisäännöt

Strategisessa kumppanuudessa keskeistä on löytää ja määrittää jokaiselle toimijalle selkeä rooli. Näin eri osapuolet täydentävät toistensa osaamista välttäen mahdollisen kilpailutilanteen. (Illman ym. 2013, 21.) Toisaalta taas Häggman-Laitila ja Rekola (2011, 56) esittävät kumppanuuden ilmentyvän erilaisina käyttäytymismuotoina, kuten kilpailuna, yhteistyönä, koordinaationa tai yhdessä kehittymisenä, ja aitoon kumppanuuteen voivat sisältyä kaikki käyttäytymismuodot.

Vastuiden ja riskien jakaminen tulee olla selkeää ja molempien osapuolten hyväksymää. Illmanin ym. (2013, 21) mukaan kumppanuuden alkuvaihe pohjautuu luottamukseen ja suullisiin sopimuksiin, mutta yhteistyön kehittyessä kirjallisten sopimusten merkitys lisääntyy.

Yrityksillä strategisten kumppanuuden toimintamallissa yhteistyö rakentuu säännölliseen yhteydenpitoon, kumppanuuden yhteisiin tapaamisiin ja kehityshankkeisiin. Yhteistyö perustuu luottamukseen, johon on hyvä rakentaa yhteisesti sovitut pelisäännöt. Avoimuuteen, tiedottamiseen ja raportoimiseen liittyvät pelisäännöt tulee sopia ennalta. (Illman ym. 2013, 22; Strategisen kumppanuuden toimintamalli 2013, 6, 9.)

5. Vaikuttavuus

Strategista kumppanuutta on vaikea arvioida liiketoiminnan normaalien sääntöjen mukaan ja laskea rahassa mitaten. Kumppanuus on liiketoiminnallisten tavoitteiden lisäksi esimerkiksi referenssi tai mahdollisuus oppia uutta. Lisääntynyttä tietotaitoa ja uusia ideoita pystytään hyödyntämään myös muualla yrityksen toiminnoissa. Strategisissa kumppanuuksissa imagoon ja erottautumiseen sekä tunnettuuteen liittyy positiivisia vaikutuksia vaikkakin Illmanin ym. tutkimuksen muutama haastateltava esitti kriittistä arviota kumppanuuden vaikutuksista. Heidän mukaansa kumppanuudet eivät keskimääräisesti vaikuta yrityksen menestykseen. (Illman ym. 2013, 23.)

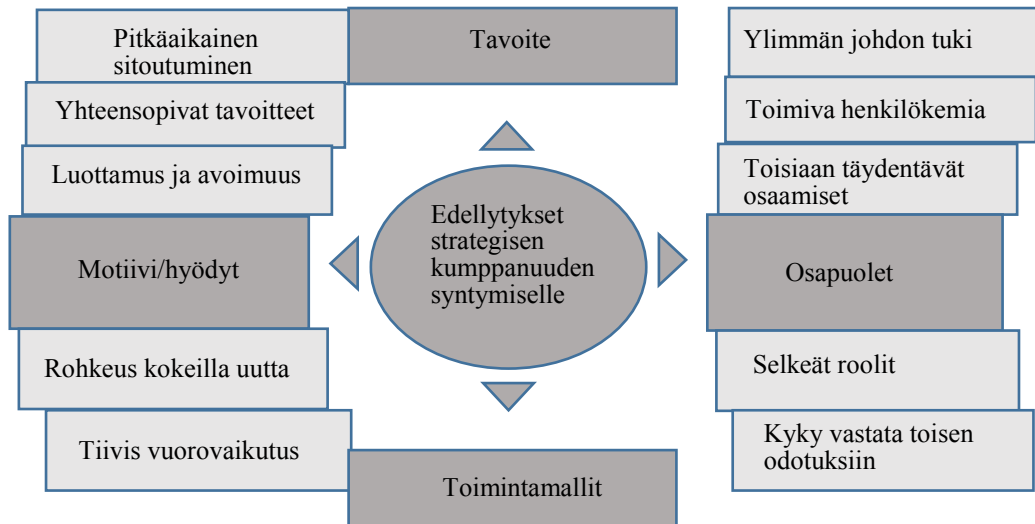
3.4.5 Luottamus innovatiivisen kumppanuuden perustana

Yhteistyössä innovaation tuottaminen perustuu osapuolten toisiaan täydentävään osaamiseen ja resurssien yhdistämiseen ja niiden kehittämiseen. Yhteistyön sisältönä on tiedon, laitteiden ja menetelmällisen osaamisen vaihto. Yhteistyön osapuolet tarvitsevat toistensa osaamista ja resursseja, mikä on perustana keskinäiselle oppimiselle ja luottamukselle. (Miettinen, Toikka, Tuunainen, Lehenkari & Freeman 2006, 57.)

Miettisen ym. (2006, 56) mukaan sosiaalisen verkostokäsitteen näkökannalta katsottuna taloudellinen luottamus perustuu olemassa oleviin sääntöihin, rooleihin ja instituutioihin ja aito sosiaalinen luottamus tulee esille silloin, kun sääntöjä ja rooleja ei ole. Kun tavoitteena on saada aikaan yhdessä jotain uutta ja kun työn eteneminen on epävarmaa ja siinä on mukana riskit, tilanteessa tarvitaan luottamusta toiseen ja yhteiseen tekemiseen. Yhteistyössä kunkin osapuolen erityiset kyvyt ja osaaminen tulisi ottaa käyttöön yhteiseksi eduksi. Myös työn tuloksellisuudesta tulisi jakaa vastuuta.

Luottamus innovaatioverkoissa on haurasta ja altista hajoamaan, se voi murentua ja avoimuus muuttua salailuksi ja yhteistyö muuttua kilpailuksi. Luottamuksen puuttuessa kokonaan yhteistyön osapuolet eivät voi luottaa siihen, että kirjalliset sopimuksetkaan pitäisivät. Tällöin yhteistyön tekeminen muodostuu mahdottomaksi, ja ilman luottamusta asiat tehdään yksin ja tietoa pantaten. Innovaatioprosessissa tärkeä vaihe on se, kun yhteisestä kiinnostuksen kohteena olleesta ideasta kehittyy markkinoille tuote. Yhteistyössä on sovittava yhteistyön säännöistä ja annettava tunnustus osallistujien panokselle. Kuitenkaan innovaation varhaisvaiheessa tulosten ennakoimattomuuden takia ei voida laatia tarkkoja ja sitovia sopimuksia. (Aira 2012, 57; Miettinen ym. 2006, 57.)

Strategisten kumppanuuksien viisi tärkeintä menestystekijää ovat tutkimuksen osallistujien mukaan seuraavassa järjestyksessä: 1) luottamus ja avoimuus, 2) yhteensopivat tavoitteet, 3) toimiva henkilökemia, 4) toisiaan täydentävät osaamiset ja 5. selkeät roolit. (Illman ym. 2013, 24.) Seuraavassa kuvassa (kuva 10) on esitettyä strategisten kumppanuuksien menestystekijöitä.



Kuva 10. Strategisten kumppanuuksien menestystekijät (Illman, Hokkanen, Pokela, Pursula, Luoma ja Gilbert 2013, 24).

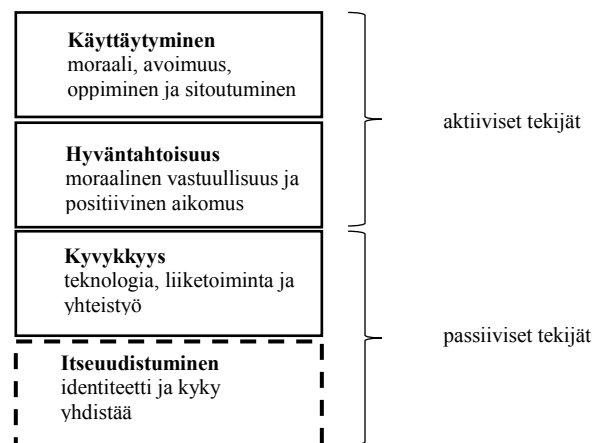
Kumppanuus on luottamuksellisuutta, lojaaliutta ja solidaarisuutta ja siinä jokaisella on oma roolinsa, tarpeensa ja yhteinen visio (Strategisen kumppanuuden toimintamalli 2013, 6). Kumppanuus vaatii avoimuutta ja luottamuksen rakentamista ja sen ylläpitämistä sekä yhteensopivia tavoitteita (Blomqvist 2002; Häggman-Laitila & Rekola 2011, 56; Illman ym. 2013, 7). Häggman-Laitilan ja Rekolan (2011, 56) mukaan kumppanuuden tunnuspiirteitä ovat lisäksi vapaaehtoisuus, yhteinen strategia, yhteiset toimintaperiaatteet ja -ohjeet sekä jaettu johtajuus ja resurssit.

Adlerin (2001) mukaan erityisesti tietointensiivisillä aloilla luottamus on tehokas kontrollimekanismi, koska talous perustuu yhä enemmän tietoon ja osaamiseen. Luottamuksella on keskeinen rooli tiedon luomisessa ja jakamisessa. Myös Strategisen kumppanuuden toimintamallin (2013, 6) mukaan kumppanuudessa on tärkeää tuntea sekä asiakas- että sidosryhmät mutta myös hiljaiset signaalit. Korkeaan luottamukseen perustuvat kumppanuussuhteet edellyttävät tiivistä vuorovaikutusta. Erityisesti hiljaisen tiedon välittämisessä luottamus on keskeinen edellytys (Toivola 2005, 145).

Blomqvist (2002) toteaa tutkimuksessaan, että IT-alalla yhteistyöyritykset tarvitsevat luottamusta enemmän kuin koskaan. Suhteet liike-elämässä ovat samanlaisia kuin henkilökohtaiset suhteet yleensä. Työntekijät eivät enää suoraan luottaneet yrityksiin vaan yhteistyöyrityksessä työskentelevät luotettavat yksilöt olivat tärkeä peruste luottamuksen muodostumisessa ja yhteistyöstä

päätettäessä. Nopea luottamuksen syntyminen edellyttää hyvää kommunikaatiota, jotta yhteistyöstä neuvottelevat pystyvät saamaan intensiivisen yhteyden. Luottamus mahdollistaa riskinoton ja lisää ennustettavuutta. Suurissa yrityksissä luottamus voi usein olla organisaatiopohjaista, ja silloin yksilölähtöinen luottamus jää vähemmälle. Organisaatiopohjainen luottamus perustuu mekanismeihin, prosesseihin ja rakenteisiin, eli se on luottamusta johdonmukaiseen toimintaan mutta ei henkilöidy yksilöön. Epävarmuus, nopea teknologian kehitys ja markkinatilanne sisältävät luottamukselle perustuvan suhteen kehitykselle paradoksin, sillä se ei edistä luonnollista luottamuksen kehittymistä. (Blomqvist 2002, 171, 271.)

Kumppanuuden muodostuksessa luottamukseen vaikuttavat tekijät on koottu seuraavaan kuvaan.



Kuva 11. Luottamuksen tekijät kumppanuuden muodostuksessa (Blomqvist 2002, 183).

Kuvassa 11 itseuudistuminen, itseorganisoituminen (self-reference) on perustana oleva tekijä yhdistettäessä muut luottamukseen vaikuttavat tekijät ja se viittaa kollektiiviseen toimintaan ja älykkyyteen, jota ilmenee enemmän yhteisön toiminnassa. Uudet ratkaisut syntyvät epäjärjestyksen kautta, mikä tuottaa organisoitumista. Hakkaraisen (2003, 396) mukaan sosiaaliset yhteisöt voivat luoda yhteistä tietoa ja osaamista, joka ylittää yksilöllisen tietotaidon rajat. Muut luottamukseen liittyvät tekijät yllä olevassa kuvassa ovat käyttäytyminen (behavior), hyväntahtoisuus (goodwill) ja kyvykkyys (capability) (Blomqvist 2002, 183).

3.4.6 Vuorovaikutus yhteistyössä

Alarinnan ja Sotaraudan (2014, 44) mukaan innovatiivisella yrityksellä tulee olla laaja vuorovaikutusverkosto, joka synnyttää kerrannaisvaikutuksia vuorovaikutuksen lisääntyessä. Vuorovaikutteinen oppiminen, luovuus ja innovaatiotoiminta vievät yhdessä yritystä eteenpäin.

Vuorovaikutustilanteissa ihmisten ongelmille ei ole olemassa valmiita ratkaisuja, jotka toimivat tilanteesta toiseen. Ratkaisujen neuvottelemineen ja niihin liittyvä epävarmuus kuuluvat yhteistyöhön. (Juhila 2004, 177; Parton 2000, 454.) Viestintätaidot muodostuvat erityisen tärkeiksi luonnollisen kommunikaation ollessa vähäistä, mikäli yhteistyötahot tekevät työtä erikseen tai toimivat erilaisissa kulttuureissa. (Blomqvist 2002, 196.)

Blomqvistin (2002, 185) mukaan luottamus rakentuu monella tasolla ja eri tasot toimivat vuorovaikutuksessa. Yrityksissä työskentelevät luotettavat yksilöt ovat tärkeä tekijä yhteistyössä. Kommunikaatiolla on suuri merkitys luottamuksen synnyssä. Mikäli luottamusta ei synny, eri tahot eivät ole valmiita sitoutumaan ja yhteistyötä ei synny. Kommunikaatio mahdollistaa toisen toimijan luotettavuuden arvioinnin, sillä sen myötä luottamus voi lisääntyä ja lisääntynyt luottamus puolestaan vahvistaa kommunikaatiota.

Airan (2012, 48) mukaan yhteistyö yhteisöissä voi tapahtua myös hajautetussa ympäristössä, mikäli vuorovaikutusta esiintyy eri osapuolten välillä. Tämä jäsenten välinen vuorovaikutus tapahtuu joko kasvokkain tai jonkin viestintävälineen avulla. Pelkästään kasvokkainvuorovaikutuksessa toteutettava hajautunut yhteistyö ei ole toimivaa, sillä silloin vuorovaikutus jää epäsäännölliseksi ja vähäiseksi. Hajautunut yhteistyö edellyttää riittävästi teknologiavälitteistä vuorovaikutusta eli ihmisten keskinäistä kommunikaatiota verkossa (person to person; P2P) (Mannermaa 2008, 33). Kirjallisuudessa on käytetty myös käsitteitä virtuaaliyhteistyö tai teknologiavälitteinen yhteistyö. Virtuaalisuus-käsite saattaa tuoda esille mielikuvan ei-todellisesta yhteistyöstä ja teknologiavälitteinen yhteistyö vuorovaikutuksen avulla tehtävästä yhteistyöstä, mutta käsitteenä se ei taas tuo esille yhteistyön hajautuneisuutta muuten kuin viestintäteknologian näkökulmasta. (Aira 2012, 48.)

Teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa Aira (2012, 144) pitää merkittävimpänä haasteena yhteistyön osapuolten passiivisuutta, joka voi olla yhteydessä ihmisten työskentelytapoihin, kykyyn tai motivaatioon käyttää viestintäteknologiaa. Vaikka viestintäteknologia mahdollistaa yhteydenpidon, se ei takaa sen syntymistä. Yhteistyökykyisyyttä ja yhteistyöhakuisuutta tulee löytyä yhteistyössä toimivilta ihmisiltä, sillä vuorovaikutukselle on varattava aikaa. Mikäli yhteistyön osapuolet eivät käytä viestintäteknologiaa keskinäisessä yhteydenpidossa, yhteistyö jää toteutumatta. Yhteistyön toteutuminen edellyttää aktiivisuutta sekä kasvokkaistapaamisissa että teknologiavälitteisessä tapaamisessa.

Hajautuneessa yhteistyössä kokouksissa käytetään erilaisia toimintatapoja kuin kasvokkainkokouksissa. Esimerkiksi puheenvuoron ottaminen, argumentointi ja vaikuttaminen ovat taitoja, jotka vaativat uudenlaista vuorovaikutusosaamista. (Aira 2012, 145.)

4 Ammatillinen aikuiskoulutus – oppimista työelämässä

Tässä luvussa käsitellään oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä ja rajakäytäntöjä ammatillisen aikuiskoulutuksen, opiskelun, ohjauksen ja työelämäjaksojen toteuttamiseksi. Luvussa pohditaan ensin aikuista oppijana, sitten näyttöperusteisia tutkintoja, ammatillisen opettajan työnkuvaa, tutkintoon valmistavan koulutuksen ohjausta, näyttötutkintojen työelämäyhteistyötä sekä etä- ja verkko-opiskelua aikuiskoulutuksessa.

4.1 Aikuinen oppijana

Aikuisen ihmisen elämään kuuluvat monenlaiset vaiheet ja siirtymät niiden välillä, kuten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Nämä siirtymät vaikuttavat oleellisesti muihin elämänkulun siirtymiin, kuten perheen perustamiseen, asunnon hankkimiseen. Siirtymiin liittyy monensuuntaista liikettä, sillä aikuisten tilanteet ovat hyvin yksilöllisiä. (Raffe 2008, 282.) Aikuisen työ muuttuu elämän aikana, hän vaihtaa alaa, hankkii uutta osaamista, täydentää tai syventää sitä.

Aikuisopiskelijoiden oppimaan oppimisen taidot ovat hyvin erilaiset, ja heidän kokemuksensa vaihtelevat eri oppijoilla sekä koulutuksen että työkokemuksen osalta. Rätty toteaa tutkimuksessaan (2016, 73) erilaisten elämänhallinnan ongelmien näkyvän vaikeutena sitoutua opiskeluun, mikä johtaa poissaoloihin ja keskeyttämissiin. Etäopetuksen ja verkkokurssien lisääntyessä aikuisopiskelijoiden tietotekniset taidot ovat joutuneet koetukselle. Osallistuminen keskusteluihin, tehtävien teko ja niiden palautus eivät ole helppoa niille, joiden käytössä ei ole edes tietokonetta. Pääjärven ja Palsan (2015, 201) mukaan aikuiset ovat jääneet sivuosaan mediakasvatuksessa, kun taas suomalaisten lasten ja nuorten medialukutaitoa kehitetään opetus-, kulttuuri- ja nuorisosektoreilla. Laru (2012, 38) on selvittänyt tutkimuksessaan teknologian hyödyntämistä opiskelun tukena. Sen mukaan opiskelijat eivät osaa automaattisesti hyödyntää uusinta teknologiaa ja pedagogisia menetelmiä opiskeluissaan, sillä niiden käyttäminen vaatii opiskelijoilta paljon päämäärätietoista ponnistelua. Opiskelutaidot ja muut henkilökohtaiset tekijät sekä tilannesidonaiset tekijät vaikuttavat opiskelijoiden kykyyn hyödyntää uutta teknologiaa opiskelussa. Teknologiset sovellukset vaativat opettajalta kykyä suunnitella ja vaiheistaa pedagogista toimintaa.

Tutkinnon suorittajan erilaiset osaamiset tulee huomioida opiskelussa ja tutkinnon suorittamisessa. Ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisessa ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestäjä suunnittelee tutkintoa suorittavan aikuisopiskelijan kanssa yhdessä, kuinka tutkinnon suorittaja hankkii tutkinnon perusteissa edellytetyn ammattitaidon. (A 794/2015.)

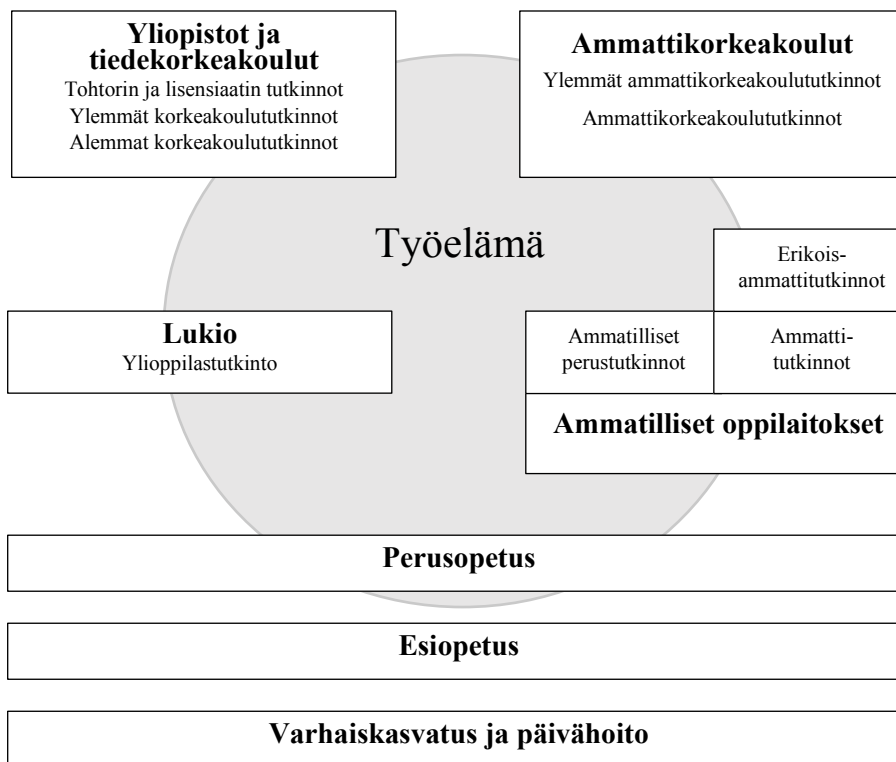
4.2 Näyttöperusteinen tutkinto

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (L 788/2014) mukaan ammatillisen aikuis-koulutuksen on tarkoitus ylläpitää ja kohottaa väestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia yrittäjyyteen, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin sekä edistää työllisyyttä ja tukea elinikäistä oppimista. Lisäksi sen avulla on mahdollisuus osoittaa ammattitaito sen hankkimistavasta riippumatta sekä edistää tutkinnojen tai niiden osien suorittamista. Työelämän tarpeet tulee ottaa huomioon koulutuksessa ja tutkinnoissa sekä ”näyttötutkintoja tulee suunnitella ja järjestää yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa” (L 631/1998).

Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strategisen ohjelman tavoitteena on vahvistaa ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallista merkitystä ja uudistaa koulutuksen rahoitusta ja rakenteita. Tarkoituksena on myös huolehtia alueellisesti kattavasta koulutuksesta ja poistaa koulutuksen päällekkäisyyksiä. Tämän johdosta nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen raja-aidat poistetaan sekä koulutustarjonta, rahoitus ja ohjaus kootaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi opetus- ja kulttuuriministeriön alle. (Ratkaisujen Suomi 2015, 18.) Työ- ja elinkeinoministeriö sekä opetus- ja kulttuuriministeriö ovat sopineet ammatillisen koulutuksen työnjaosta. Tulevaisuudessa 1.1.2018 alkaen kaikki tutkintoon johtava ammatillinen koulutus koko- ja osatutkintoinen kuuluvat Opetus- ja kulttuuriministeriölle. Jatkossa sille kuuluu tutkintoon johtava koulutus (ammatillinen ja korkea-aste), aikuisten perusopetus, luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien koulutus ja osa ei-tutkintotavoitteisesta koulutuksesta. Työ- ja elinkeinoministeriölle kuuluu pääosa ei-tutkintotavoitteisesta koulutuksesta ja maahanmuuttajien kotouttamiskoulutus.

Näyttötutkintojärjestelmän mukaisilla ammatillisilla tutkinnoilla tarkoitetaan ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain mukaisia tutkintoja. Ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito vähintään yhdellä osa-alueella. Ammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaan kohdennettu ammattiosaaminen, joka on perustutkintoa syvempää tai kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin. ”Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattiosaamista, joka on syvällistä ammatin hallintaa tai monialaista osaamista.” (L 788/2014.) Näyttötutkinnot koostuvat ammatillisista tutkinnon osista, sekä tutkintoon tai siihen sisältyvään osaamisalaan sisältyy vähintään yksi pakollinen tutkinnon osa ja vähintään yksi valinnainen tutkinnon osa. (Näyttötutkinto-opas 2016, 25.)

Ammatilliset perustutkinnot, ammatti- ja erikoisammattitutkinnot sijoittuvat seuraavan kuvan mukaisesti Suomen koulutus- ja tutkintojärjestelmään.



Kuva 12. Suomen koulutus- ja tutkintojärjestelmä (Näyttötutkinto-opas 2016, 13).

Ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomana näyttötutkintojen jako on peräisin työelämän osaamistarpeista ja muodostaa loogisen kokonaisuuden. Ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot. Ammattitutkinnossa osoitetaan alan ammattityöntekijältä edellytetty ammattitaito ja erikoisammattitutkinnossa osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta. (Näyttötutkintojärjestelmä 2015, 35.)

Näyttötutkintojärjestelmässä Opetushallitus vastaa tutkintojen perusteiden laatimisesta ja asettaa tutkintotoimikunnat. Se päättää myös tutkintotoimikuntien toimialoista ja -alueista ja asettaa toimikunnat enintään kolmeksi vuodeksi kerrallaan (L 1111/2015). Tutkinnon perusteet ohjaavat sekä koulutuksen että näyttötutkintojen järjestäjiä ja ne antavat opiskelijoille, tutkinnon suorittajille ja työssäoppimispaikoille tietoa tutkintovaatimuksista ja tutkinnon sisällöstä. Tutkintotoimikunnat vastaavat näyttötutkintojen järjestämisestä ja sopivat niiden järjestämisestä koulutuksen järjestäjän kanssa. Tutkintotoimikuntien tehtävänä on varmistaa näyttötutkintojen järjestämisen laatu sekä kehittää näyttötutkintojärjestelmää ja näyttötutkintoja. Opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää järjestämisluvan ammatilliseen peruskoulutukseen, ammattitutkintoon ja erikoisammattitutkintoon valmistavaan koulutukseen sekä sille kuuluu kaikki tutkintoon johtavan ammatillisen koulutuksen hallinto ja ohjaus. (L 1111/2015.)

Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia siitä, että näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuvalla järjestetään osana koulutusta mahdollisuus suorittaa näyttötutkinto. Koulutukseen osallistuvalla on mahdollisuus osallistua myös uuteen tutkintotilaisuuteen, jos hän ei ole suorittanut tutkinnon osaa hyväksytysti tai haluaa korottaa arvosanaa. Näyttötutkinnon

järjestäjä on tutkintotoimikunnan kanssa sovittavalla tavalla velvollinen järjestämään mahdollisuuksia suorittaa näyttötutkintoja myös ilman osallistumista valmistavaan koulutukseen. (L 788/2014.)

Valtioneuvoston asetuksen ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta (A 794/2015) mukaan koulutuksen järjestäjä selvittää koulutukseen ”hakeutujan aiemmin hankkiman ja osoittaman osaamisen hakeutujan esittämien asiakirjojen ja muun hakeutujan antaman selvityksen perusteella ja arvioi yhdessä hakeutujan kanssa hänelle soveltuvan tutkinnon”. Mikäli koulutukseen hakeutuja on suorittanut muita tutkintoja tai tutkinnon osia, tutkintosuoritusten arvioijien tehtävänä on arvioida, vastaavatko tutkinnot tai tutkinnon osat suoritettavan tutkinnon perusteita sekä varmistaa hakeutujan osaaminen. Jos valmistavaan koulutukseen hakeutujalla on ”osaamista, jonka perusteella tutkinto tai tutkinnon osa on mahdollista suorittaa ilman valmistavaa koulutusta taikka muuta lisäammattitaidon hankkimista, koulutuksen järjestäjä ohjaa hakeutujan suoraan tutkintotilaisuuteen”. Henkilökohtaistaminen tapahtuu näyttötutkintoon hakeutumisessa, tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa ja tutkinnon suorittamisessa. (A 794/2015.)

Aikuisella ammattitaito karttuu monenlaisen kokemuksen, mm. itseopiskelun, työn, kokemuksen, harrastusten, myötä. Näyttötutkinnoilla on keskeinen rooli aikuisten osaamisen kehittämisessä ja työmarkkinoilla pärjäämisessä. Näyttötutkintojärjestelmää on kehitetty vuodesta 1994 osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmänä. Vuonna 2016 tutkintorakenteessa on yhteensä 351 ammatillista tutkintoa, joista ammatillisia perustutkintoja on 52, ammattitutkintoja 177 ja erikoisammattitutkintoja 122. Näyttötutkintojärjestelmän perusidea on pysynyt samana alusta lähtien, sillä näyttötutkinnoissa osaaminen on hankkimistavasta riippumaton ja tutkinnoilla on vahva työelämälähtöisyys. Työelämän edustajat ovat mukana näyttötutkintojen prosessissa näyttötutkintojen ammattitaitovaatimusten määrittelystä osaamisen hankkimiseen ja todentamiseen. (Näyttötutkintojärjestelmä 2015, 30; Näyttötutkinto-opas 2016, 13.) Ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta tullaan poistamaan tutkintoja ja yhdistämään tutkintoja keskenään, jotta se olisi selkeä ja ehyt kokonaisuus ja mahdollistaisi yksilölliset opintopolut ja valinnaisuuden (A 443/2016).

Valmistavaa koulutusta toteutetaan pääasiassa omaehtoisena, työvoima- tai oppisopimus-koulutuksena. Koulutuksen järjestäjä vastaa näyttötutkinnon ja valmistavan koulutuksen henkilökohtaistamisesta, joka liittyy koulutukseen hakeutumiseen, tutkinnon suorittamiseen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen (L 631/1998). Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (L 788/2014) mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tutkinnon suorittajan tulee saada opetusta, henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta. Mikäli tutkinnon suorittajalla on tutkinnon perusteissa määriteltyä osaamista, hänet tulee ohjata suoraan tutkintotilaisuuteen (L 1111/2015).

Lain (L 788/2014) mukaan tutkinnon suorittajan osaamisen arviointi antaa tietoa tutkinnon suorittajan osaamisesta ja sillä varmistetaan tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimusten saavuttaminen. Tutkinnon suorittajan osaamista arvioidaan vertaamalla sitä tutkinnon perusteissa määrättyyn osaamiseen. Tutkinnon suorittaminen tapahtuu pääosin työpaikalla, jossa tapahtuu myös tutkintosuoritusten arviointi. Tämä saatetaan nähdä työläänä, kalliina ja arvioinnin objektiivisuuteen vaikuttavana tekijänä. Jokaisessa tutkinnossa tulee kuitenkin pohtia, kuinka suuri merkitys ympäristöllä on kyseisen osaamisen oppimiselle, osoittamiselle ja arvioinnille.

Arvioinnissa käytetään erilaisia ja ensisijaisesti laadullisia arviointimenetelmiä, sillä osaaminen ymmärretään laajaksi tiedot ja taidot yhdistäväksi kokonaisuudeksi. Arvioinnissa tulee huomioida ala- ja tutkintokohtaiset erityispiirteet tutkinnon perusteet huomioiden. Tutkinnon suorittajalla tulee olla mahdollisuus suoritustensa itsearviointiin. (Näyttötutkinto-opas 2016, 36.)

Näyttötutkinnon järjestäjä sitoutuu perehdyttämään arvioijat tehtäväänsä ja huolehtii, että vähintään yksi arvioijista on suorittanut Opetushallituksen voimassa olevien perusteiden mukaisen näyttötutkintomestarikoulutuksen. (Näyttötutkinto-opas 2016, 39.) Arvioinnin suorittavat näyttötutkinnon järjestäjän nimeämät arvioijat, joihin kuuluvat työelämän ja opetusalan edustajat. Arvioijilla tulee olla riittävä suoritettavaan tutkintoon liittyvä ammattitaito ja riittävä perehtyneisyys arviointiin ja suoritettavan tutkinnon perusteisiin. Arvioijat päättävät arvioinnista yhdessä tutkinnonosittain. (L 1111/2015.) Näyttötutkinnon järjestäjät toimittavat tutkintotoimikunnille tutkintosuoritusten arviointipäätökset. Tutkintotoimikunta saa todistusten lisäksi tiedot tutkinnon suorittajasta, suoritettavasta tutkinnosta, tutkinnon osasta, osaamisalasta, tutkinnon suorittamisesta ja tutkintotilaisuudesta. (Opetushallitus 2016, 3; Näyttötutkinto-opas 2016, 52.)

Kangasniemi (2013, 29–30) on tutkinut näyttötutkintojen vaikutusta toimipaikkojen tuottavuuteen ja yksilöiden palkkoihin. Hänen tutkimuksensa mukaan tuottavuudella ja näyttötutkintojen käytöllä näyttäisi olevan tilastollisesti merkittävä yhteys, jonka mukaan korkea näyttötutkinto-osuus on yhteydessä korkeampaan tuottavuuteen. Näyttötutkinnot voivat korottaa toimipaikan tuottavuutta, tai sitten korkeamman liikevaihdon yrityksessä suositaan näyttötutkintoja, sillä hyvä tuottavuus edesauttaa opiskelua työn ohella. Erityisesti alle 35-vuotiailla näyttötutkinnon suorittaneilla on osuutta korkeampaan tuottavuuteen, kun taas yli 35-vuotiaiden näyttötutkinnoilla ei ollut samanlaista merkitystä, mutta heillä ei myöskään ollut yhteyttä alhaisempaan tuottavuuteen. Toisaalta taas yli 35-vuotiaiden näyttötutkinnon suorittaminen voi nostaa tuottavuutta samanikäisten työntekijöiden tasolle. Näyttötutkinnot nostavat myös yleensä yksilöiden palkkaa. Aikuisena työuran aikana hankittu ammatillinen koulutus vaikuttaa Laukkasen (2010, 120) mukaan myönteisesti urakehitykseen ja työtehtävien muuttumiseen.

4.3 Ammatillisen opettajan/kouluttajan työnkuva

Tiilikalan (2004, 20, 30) mukaan yleisopettajuus ja ammatillinen opettajuus poikkeavat olennaisesti toistaan. Hänen mukaansa opettajuudessa yhdistyy opettajan omaksuma ammatti-identiteetti, rooli ja opettajan työ. Opettajuus ei muodostu vain yksilöllisesti, vaan se muodostuu kollektiivisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Opettajuus on opettajan työn ja roolin henkilökohtaista hallintaa ja haltuunottoa huomioiden työn ulkopuoliset tahot ja se on enemmän kuin toimenkuva tai työnkuva. Suomessa ammattiin kasvattamisessa ammatillinen opettaja on saanut poikkeuksellisen suuren vastuun, vaikka ohjauksesta ovat vastanneet myös työpaikkaohjaajat, henkilöstönkehittäjät ja muut ammattikasvatuksen asiantuntijat. Paason (2012, 47) mukaan Suomessa ammatillisten opettajien ammatissa on ollut ominaista opettajakeskeinen toiminta ja etäisyys työ- ja yritys-elämästä. Opettaja on perinteisesti edustanut vahvaa auktoriteettia ja ammatillisuutta.

Ammatillisen opettajan työhön kuuluu perinteisesti ammatillinen osaaminen ja yhteiskunnallinen tehtävä. Oppimisessa opettajan tehtävä on opiskelijan tukeminen ja rohkaiseminen itsensä kehittämisessä. Verkko-opetuksen lisääntyttyä opiskelijat tarvitsevat tukea verkko-oppimisessa. Opettajan rooli oppimisen ohjaajana tai verkko-opettajana (fasilitaattorina) on auttaa oppijaa oppimaan, mutta hän ei opeta perinteiseen tapaan. Tällöin opettajan roolissa ohjaus on tärkeämpää kuin tiedon siirtäminen ja hänen asiantuntijuutensa tulee esille osallistumisessa tasa-arvoisesti ja persoonallisesti vuorovaikutukseen. (Suominen & Nurmela 2011, 31.) Paason (2012, 48) tutkimustulosten mukaan opettaja on asiantuntija, ammattialan vastuullinen kehittäjä, oppimisen ohjaaja ja työelämän verkosto-osaaja.

Ammatillisten opettajien on pysyttävä sekä uusien pedagogisten haasteiden että työelämän kehityksen mukana. Opettajan työnkuvan muuttuminen ja opetuksen siirtyminen työelämän tilanteisiin aiheuttavat monenlaista muutosta, sillä samalla ammattien rajat ja asemat muuttuvat. Paason tulevaisuuteen liittyvä Osaava ammatillinen opettaja 2020 -tutkimus selvitti ammatillisten opettajien osaamista. Paason (2012, 48) tutkimuksen mukaan tulevaisuudessa ammatillisen opettajan työnkuvaan kuuluu dynaamisuus, joustavuus, vahva kehittymishalukkuus ja verkostoitumisen taitojen hallinta. Ammatillinen opettaja on tulevaisuudessa ammattialan vastuullinen kehittäjä, koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, opiskelijan oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä työyhteisöllinen osaaja. Opettajalta vaaditaan joustavuutta, luovuutta, innovatiivisuutta ja yhteistyökykyä. Opettajan rooli tiedon jakajasta on siirtynyt ja siirtyy ohjaajan ja käynnistäjän tehtävien suuntaan. Aikuiskoulutuksen opettajien työstä on Vanhalakka-Ruohon (2014, 34) mukaan huomattava osa ohjaustyötä. Oivallus-hankkeen tulosten mukaan kaikilla koulutusasteilla opettajan tulee olla oppimisen asiantuntija ja oppimisen ohjaaja, ei niinkään opetettavan tietosisällön haltija ja välittäjä. Lisäksi opettamisen tulisi olla enemmän tiimityötä ja yhdessä tekemistä. (Oivallus 2011, 29.) Paason (2012, 49) tutkimuksessa opiskelijoiden yksilöllisyyden kohtaaminen nousi koko oppimisyhteisön haasteeksi, ja se edellyttää opettajilta erilaista osaamista ja otetta kuin perinteisen ammatillisen opettajan työnkuvaan on perinteisesti kuulunut. Yli puolet Paason tutkimuksessa kyselyyn vastanneista ilmoitti, ettei kuulu mihinkään opiskelijoiden oppimista eikä elämänhallintaa tukevaan verkostoon.

Näyttötutkintojärjestelmän mukainen tutkinnon järjestäminen ja ammattitaidon arviointi kuuluvat ammatillisen aikuisopettajan työhön. Lähiopetuksen vähennyttyä tutkinnon suorittajien henkilökohtainen ohjaaminen ja tutkintosuoritusten arvioiminen ovat merkittävä osa työtä. Näyttötutkintomestarin koulutukseen osallistuu myös työelämän edustajia, mutta valtaosa näyttötutkintomestareista on opetusalan edustajia. Näyttötutkintomestarikoulutuksen suorittaneita vuosina 1999–2013 on lähes 14 000, joista työelämän edustajia on yli tuhat. Oppilaitoksessa tutkintojen vastuuhenkilöllä ja vähintään yhdellä tutkintosuoritusten arvioijista tulisi olla näyttötutkintomestarin koulutus. (Näyttötutkintojärjestelmä 2015, 80.) Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa näyttötutkintojärjestelmän mukaisista tutkinnoista huolehtivat oppilaitoksen tutkintovastaavat, jotka huolehtivat oppilaitoksessa tutkinnon suorittamisesta, arvioijakoulutuksista ja työelämän edustajien perehdytyksistä.

Opettajia on ammatillisessa aikuiskoulutuksessa kutsuttu vuosikymmeniä kouluttajiksi, mutta opettajaksi nimittäminen on yleistynyt viime vuosina. Ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajan työsuhteet voivat olla hyvin erilaisia. Tyypillisesti aikuisopettajan viikkolukujärjestykset poikkeaa-

vat toisistaan viikottain. Aikuisten ilta- ja monimuoto-opiskelujen myötä myös ilta- ja viikonlopputyöt ovat tavallisia. Monien koulutusorganisaatioiden ja oppilaitosten yhdistymiset lisäävät haasteita henkilöstölle.

Vähäsantasen (2013, 76) mukaan opettajan ammatilliseen toimijuuteen kuuluu omaan työhön vaikuttamista, osallistumista koulutuksen uudistamiseen ja keskustelua ammatillisesta identiteetistä. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajien ammatillinen toimijuus vaihteli suuresti. Ammatillinen toimijuus tuli ilmi ammatillisen identiteetin keskustelussa muuttuvana mutta samalla myös ylläpitävänä voimana. Opettajien ammatillisessa toimijuudessa on yksilöllisiä eroja, sillä sekä yksilöllisten että sosiaalisten resurssien hyödyntämisessä oli vaihtelevuutta. Lisäksi eri tilanteissa toimijuus, esimerkiksi työskentelytapojen valinnat, saattoivat muuttua, kehittyä tai pysyä samana. Erilaiset toimijuuden toteuttamistavat loivat pohjaa onnistumiselle erilaisissa rajanylitystilanteissa, kuten oppilaitoksen ja yritysten yhteistyössä. Lassilan (2008, 55) tutkimuksen mukaan opettajien työelämäjaksot palvelevat erityisesti toisen asteen ammatillisia opettajia ja työelämä on valmis tarjoamaan opettajille työtehtäviä.

Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen ja Littleton (2008, 141) tunnistivat ammatillisissa opettajissa neljä erilaista ammatillista orientaatiota: kasvatusorientaatio, oppiaineorientaatio, yhteistyöorientaatio sekä tutkimus- ja kehittämisorientaatio. Näitä orientaatioita ei tulisi pitää muuttumattomina, tai toisiaan poissulkevinä vaan päällekkäisinä. Kasvatusorientoituneet opettajat pitävät tärkeänä opiskelijoiden kehittymisen tukemista ja heidän kokonaisvaltaista kehittymistään ja hyvinvointiaan. Oppiaineeseen orientoituneet opettajat edistävät erityisesti opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista, asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittymistä. Yhteistyöorientoituneet opettajat pitävät taas tärkeänä toimia yhteistyössä eri tahojen kanssa. Tutkimus- ja kehittämisorientoituneille opettajille nousee tärkeäksi koulutuksen kehittäminen ja alan tutkimus.

Vahvat hallinnolliset ohjaukset vaikuttavat Vähäsantasen (2013, 66) mukaan tuloksellisesti muutosten luomiseen, mutta samalla yksilöiden ammatillinen toimijuus on tärkeä osa sosiaalisten käytäntöjen ja yksilöiden ammatillisen identiteetin muokkaamisessa. Ammatillisen oppilaitoksen opettajien mukaan tiukkakytkentäinen oppilaitos rajoittaa opettajien toimijuutta enemmän kuin väljäkytkentäinen organisaatio, jossa opettajilla on mahdollisuus toteuttaa toimijuutta. Opettajat ovat myös sitoutuneempia työhönsä, mikäli heillä on riittävästi toimijuutta ja mahdollisuus toteuttaa ammatillista orientaatiotaan.

Yhteisöllinen opettajuus mahdollistaa viime kädessä luovuutta edistävän oppimiskulttuurin toteutumisen (Oivallus 2011, 14). Paason (2012, 49) mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa on sosiaalisen muutoksen tarve. Kollegiaalisuus ja työyhteisöllinen osaaminen syrjäyttävät yksin tekemisen. Tämän vastapainoksi henkilöstöllä tulee olla tilaa ja aikaa jakaa kokemuksiaan, kehittää työtään ja toimintaansa työyhteisössään organisaation strategian suuntaisesti. Tulevaisuuteen kohdistuvassa tutkimuksessa Paaso ennakoii työyhteisöosaamisen vahvimaksi muutosten alueeksi. Siihen liittyvät koulutusorganisaation strategiatyöosaaminen, toiminnan suunnittelu, kehittäminen ja arviointi, koulutusorganisaation toimintajärjestelmän mukainen osaaminen, talousosaaminen, resurssit, yhteisöllisyys, työhyvinvointi, alueyhteistyöosaaminen, työyhteisöosaamisen kehittäminen ja täydennyskoulutus. (Paaso 2012, 55.)

4.4 Tutkintoon valmistavan koulutuksen ohjaus

Elinikäinen oppiminen, ryhmässä työskentelyn taidot, suunnittelutaidot, itseohjautuvuus ja aktiivinen tiedonhankinta ovat keskeisiä asioita ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Aikuisopiskelussa ohjauksen tavoitteena on tukea elinikäistä oppimista. Elinikäiseen oppimiseen liittyvä ohjaus voi olla toimia, jotka auttavat ihmistä eri elämänvaiheissa tarkastelemaan omia taitojaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Ohjaus myös tukee koulutusta ja ammattiin liittyviä päätöksiä. (Niemi-Pynttari & Ryhänen 2013, 13.) Lain (L 788/2014) mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijalla on oikeus saada opetusta sekä henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta. Opiskelijan arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan opiskelua sekä kehitetään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin (Näyttötutkinto-opas 2016, 98).

Oppilaitos tarjoaa mahdollisuuden käyttää laitteita, antaa niihin liittyvää ohjausta ja tarjoaa koulutusvalmentajien ja erityisopettajan antamaa ohjausta sekä sähköistä ohjausta. Opiskelijat ovat myös erilaisissa tilanteissa ohjauksen tarpeisiin nähden. Vanhalakka-Ruohon (2014, 45) mukaan ohjaustyöstä on tullut aikuiskoulutuksen tärkeä osa, sillä muutokset koulutuksen toteutuksessa ovat muuttaneet aikuisopettajan tehtävää.

Ohjaus- ja neuvontatyö eivät perustu enää niin paljon tietämiseen, testaamiseen tai muuhun perinteiseen asiantuntijuuteen vaan ohjaajan ja asiakkaan yhteistyösuhteeseen ratkaisujen hakemisessa ja merkitysten tulkinnassa. (Onnismaa 2014, 299.)

Sosiodynaaminen ohjaus syntyy vuorovaikutuksen tuloksena, sillä ohjaaja ja ohjattava rakentavat sen yhteistyössä. Se pyrkii edesauttamaan uusien näkökulmien oppimista ja uusien kykyjen kehittymistä. Ohjaus perustuu oletukseen, jonka mukaan ihminen kykenee omaksumaan uudenlaisia ja erilaisia ajattelu-, päätöksenteko- ja toimintatapoja (Peavy 2004, 23–24). Ohjaajan ja yksilön neuvottelussa ohjaus toimii rajapintana, jossa yksilö käy merkitysneuvotteluja suhteessa kulttuureihin ja järjestelmiin ja rakentaa omaa suhtautumistaan. Ohjaus pyrkii lisäämään reflektiivisyyttä (Onnismaa 2014, 297; Vanhalakka-Ruoho 2014, 61).

Ohjauksen kohteena on oppimisprosessi, jossa opiskelija oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan toimintaympäristössään. Ohjaus mahdollistaa oppimista, sillä ohjaustilanteissa yksilö voi kehittää tulkinnallisia voimavaroja, jotka tukevat hänen suuntautumistaan tulevaisuudessa oppijana ja työntekijänä. Ohjaustyön ollessa oppimiskumppanuutta siltä edellytetään itseymmärrystä, sosiaalista tietoisuutta ja tarttumapintaa elämäntodellisuuksiin. Ohjaustyön muotoina voivat olla henkilökohtaiset keskustelut, ryhmäohjaus, verkko-ohjaus ja verkostotyö. (Vanhalakka-Ruoho 2014, 34.) Helanderin ja Seinän (2013, 107) mukaan aikuisten ohjauksessa tarvitaan työskentelytapoja, joiden avulla ohjaajat ja ohjattavat osallistuvat oman toimintansa kehittämiseen yhteistyössä muiden kanssa. Lisäksi tärkeää on sitoutua yhteisiin päämääriin ja toimintatapoihin. Käytettyjen toimintatapojen muuttaminen vaatii aikaa, sillä vanhat rutiinit ovat olleet pitkään käytössä. Toiminnan jatkuvan arvioinnin avulla on mahdollista löytää uutta.

Aikuiskoulutuksessa opiskelijoiden ohjaus on perinteisesti kuulunut vastuuopettajalle (Räty 2016, 65). Tutkintoon valmistavassa koulutuksessa ohjaus ja neuvonta toteutuvat useimmiten monien

toimijoiden yhteistyönä. Nummenmaan (2011, 188) mukaan ohjauksen moniammatillisen yhteistyön käynnistyessä eri tahoilla on usein omat käsityksensä, arvostuksensa ja uskomuksensa ohjauksesta ja siitä, mitä sillä tavoitellaan. Kohtaamisten, osallistumisen ja merkityksistä neuvottelun kautta eri osapuolet liittyvät jäseniksi moniammatilliseen ryhmään, jonka toiminta saa yhteisöllisiä piirteitä ja luo pohjan yhteisten käytäntöjen syntyymiseen. Tutkintoon valmistavassa koulutuksessa eri opiskelijoiden ohjaus voi poiketa keskenään suuresti eri osapuolten vaihdellessa. Ohjauksen ja tuen ollessa saatavilla oppijan aktiivinen toimijuus ja vähitellen kasvava vastuu tukevat ammatillisen osaamisen kehittymistä. Työpaikalla tapahtuvassa ohjauksessa opiskelijalla on tärkeä rooli, sillä häneltä edellytetään hyviä sosiaalisia taitoja (Rintala ym. 2016, 19). Nummenmaa (2011, 177) esittää artikkelissaan moniammatillista ohjausta jaettuna osaamisena. Moniammatillisen ohjauksen kehittämistä pidetään organisaation ja ohjauksen toimijoiden ominaisuutena. Hän esittää kirjoituksessaan moniammatillisen yhteistyön jäsentämiseksi ajatuksia käytäntöyhteisöistä, sillä se edellyttää yhteistä tahtotilaa, strategista työskentelyä, toimivia rakenteita ja moniammatillisen toimintakulttuurin kehittämistä oppimisen prosesseissa. Ohjaus- ja neuvontatyö onnistuu eri toimijoiden yhteistyönä ja verkostoina paremmin kuin eri ohjaajien yksilöllisinä suorituksina.

Aikuisopiskelussa tutkinnon suorittamiseen liittyvä ohjaus muodostaa merkittävän osan ja henkilökohtaistaminen kuuluu ohjaustyöhön. Virtasen, Tynjälän ja Eteläpellon (2014, 60) mukaan ohjauksen ja oppimisen henkilökohtaistaminen luo hyvät edellytykset yksilön ammatilliselle kasvulle. Ohjauksessa tulee huomioida opiskelijan osaamisen tunnistaminen, tunnustaminen ja kehittäminen sekä urasuunnittelu. Henkilökohtaistamiskeskustelussa voi olla mukana koulutuksen järjestäjä, tutkinnon suorittaja, työelämän edustaja sekä tarpeen mukaan koulutuksen hankkijan edustaja. Nämä henkilöt myös seuraavat suunnitelman toteutumista koulutuksen ja tutkinnon suorittamisen aikana. Asetuksen (A 794/2015) mukaan henkilökohtaistaminen tapahtuu 1. näyttötutkintoon hakeutumisessa, 2. tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa ja 3. tutkinnon suorittamisessa.

1. Näyttötutkintoon hakeutumisen henkilökohtaistaminen

Koulutuksen järjestäjä selvittää tutkintoon hakeutujan aiemmin hankitun ja osoittaman osaamisen hakeutujan esittämien asiakirjojen ja muun hakeutujan antaman selvityksen perusteella ja arvioi yhdessä hakeutujan kanssa hänelle soveltuvan tutkinnon. Hakeutujan aiemmin suoritettut tutkinnon osat voidaan liittää osaksi suoritettavaa tutkintoa siten kuin ne on suoritettu voimassa olevien tutkinnon perusteiden mukaan ja tutkinnon muodostumisesta tutkinnon perusteissa määrätään. Koulutuksen järjestäjän tulee ohjata hakeutuja suoraan tutkintotilaisuuteen, mikäli hakeutujalla on suoritettavan tutkinnon perusteissa tutkinnon osan tai tutkinnon osien suorittamiseksi edellytettyä osaamista. (A 794/2015.)

2. Ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistaminen

Koulutuksen järjestäjä suunnittelee tutkinnon suorittajan kanssa yhdessä, missä ja miten tutkinnon suorittaja hankkii tutkinnon perusteissa kuvatun ammattitaidon. Lisäksi he suunnittelevat yhdessä myös tarvittavat ohjaus- ja tukitoimet sekä erityisen tuen menettelyt. Mikäli tutkinnon suorittajalla on tarve osallistua opiskeluvaihtoehtoja parantaviin opintoihin, koulutuksen järjestäjä suunnittelee yhdessä tutkinnon suorittajan kanssa osallistumisen näihin opintoihin. Tutkinnon suorittajan aiemmin hankkima ja osoittama osaaminen tulee myös huomioida. Koulutuksen järjestäjä ja työpaikan edustajat suunnittelevat yhteistyössä työpaikoilla tapahtuvan oppimisen. (A 794/2015.)

3. Tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistaminen

Koulutuksen järjestäjän tulee suunnitella yhdessä tutkinnon suorittajan kanssa, kuinka tutkinnon suorittaja osoittaa tutkinnonosittain tutkinnon perusteissa kuvatun ammattitaidon. Näyttötutkinnon tutkintotilaisuudet järjestetään pääsääntöisesti työpaikoilla, joiden edustajien kanssa tehdään yhteistyötä. (A 794/2015.)

Ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvän henkilökohtaistamisen asetuksen (A 794/2015) mukaan koulutuksen järjestäjän tulee tiedottaa hakeutujalle mahdollisesta tutkintoon liittyvästä erityislainsäädännöstä ja koulutukseen liittyvistä terveydentilaa koskevista vaatimuksista sekä opiskeluun liittyvistä keskeisistä taloudellisen tuen mahdollisuuksista. Opettaja suunnittelee yhdessä tutkinnon suorittajan ja työelämän edustajan kanssa ammattitaidon osoittamisen työtilanteissa.

Eduskunnan päätöksen mukaisesti 1.8.2015 lisättiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annettuun lakiin (L 631/1998) opiskeluvalmiuksia parantavat opinnot. Sen mukaan näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen voidaan järjestää opintoja, joiden tarkoituksena on mahdollistaa näyttötutkinnon tai sen osan suorittaminen ja näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen osallistuminen, mikäli opiskelijalla ei ole riittäviä opiskeluvalmiuksia. Lain (L 794/2015) mukaan koulutuksen järjestäjä suunnittelee yhdessä tutkinnon suorittajan kanssa mahdolliset tuki- ja ohjaustoimet. Opiskeluvalmiuksia parantavat opinnot voivat päätoimisina kestää enintään kuuden kuukauden ajan. Koulutuksen järjestäjä päättää opiskeluvalmiuksia parantavien opintojen järjestämisestä ja sisällöstä. (L 247/2015.)

Koko Euroopan tasolla ammatillisten tutkintojen läpinäkyvyys ja vertailtavuus sekä laadun varmistuksen välineiden käyttöönotto ovat ajankohtaisia prosesseja. Opiskelijoiden ja henkilöstön liikkuvuuden katsotaan parantavan järjestettävän ammatillisen koulutuksen laatua ja arvostusta. Tämä vaatii tiedotusta, neuvontaa, ohjausta ja rahoitusta, jotta yksilölliset opintopolut voidaan toteuttaa ja ulkomailla tehdyt suoritukset tunnustaa. (Bruggen julkilausuma 2010, 8.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen edustaja perehdyttää työpaikan ohjaajia ja antaa työpaikalle tarpeelliset tiedot opiskelijan opiskelusta. Oppilaitos järjestää arvioijakoulutusta työelämää edustaville arvioijille sekä opetusalan arvioijille. Ennen tutkintotilaisuutta ammatillisen aikuiskoulutuksen edustaja perehdyttää arvioijat.

Verkko-ohjaus

Verkko-opetus on tullut yhä keskeisemmäksi uudeksi työkaluksi myös aikuiskoulutuksessa. Tietoverkkojen ja teknologian nopea kehittyminen tuottaa uusia tiedon ja osaamisen tarpeita, mikä puolestaan aiheuttaa verkko-ohjaukseen kasvatuksellisia, opetuksellisia ja opiskelijoiden aktiivointiin liittyviä haasteita. Verkkoympäristössä rakentuu yhteinen vuorovaikutteinen tila, jossa osallistujat toimivat. Tätä osallistujayhteisöä määrittävät Wengerin (1998) mukaan yhteinen tavoite ja sitoutuminen. Virtuaalisissa tiloissa opiskelijan valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet ja ne eivät ole tarkasti rajattuja, ajallisesti säädettyjä, paikkaan kiinnitettyjä eivätkä tavoitteet etukäteen tarkoin valmiiksi määriteltyjä. Virtuaaliset tilat ovat joustavia, avoimia ja voivat olla missä tahansa. Korhonen näkee aikuiskoulutuksen etä- ja monimuoto-opetuksen työskentelymuotojen, tieto- ja

viestintäteknologiaan kuuluvan vuorovaikutuksen ja viestinnän muotojen lähentyvän toisiaan. (Korhonen 2014, 217–223.)

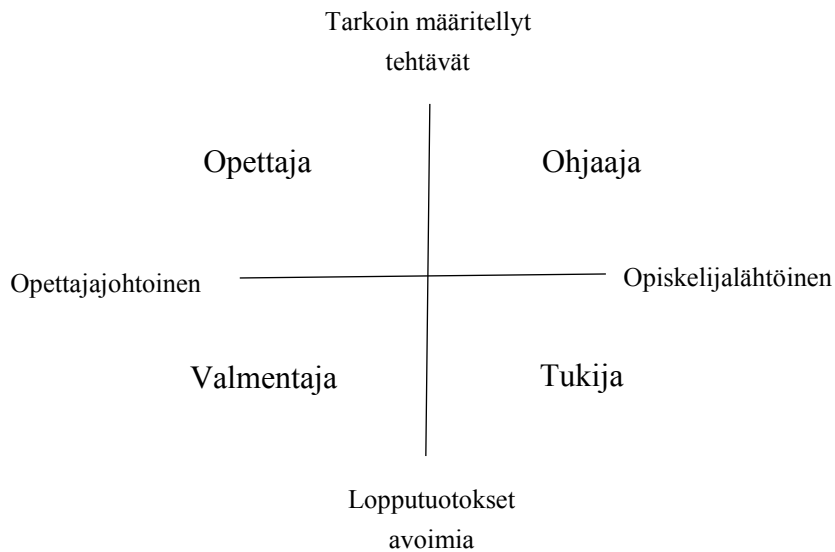
Suomisen ja Nurmelan (2011, 34) mukaan verkko-ohjauksessa tulee keskittyä oppimisprosessin käynnistämiseen ja ylläpitämiseen, epäselvien asioiden selvittämiseen, asioiden syventämiseen ja oppimisen ohjaamiseen. Eri opiskelijat tarvitsevat eri tavalla ohjausta verkossa ja he suhtautuvat ohjaamiseen eri tavalla, mikä ohjaajan on osattava huomioida (Suominen & Nurmela 2011, 31–32).

Virtuaalisissa ja etäoppimisen tiloissa eri osapuolten välille muodostuva fyysinen ja kommunikatiivinen etäisyys on huomioitava ohjauksessa. Korhosen (2014, 230) mukaan kriittisimmin verkko-ohjaukseen suhtautuvat ovat huolissaan opettajuuden katoamisesta tai vähenemisestä etäopiskelu- ja virtuaaliympäristöissä. Tällöin oppimisprosessissa korostuu opiskelijoiden oma vastuullisuus.

Kasvokkainen opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus verkko-opetuksessa on usein melko vähäistä. Verkon vuorovaikutustyökalut eivät ole aikaan ja paikkaan sidoksissa ja ne mahdollistavat opiskelijan ja opettajan intensiivisen, tasa-arvoisen ja argumentoivan vuorovaikutuksen. Opettajan tehtävä on suunnitella verkossa tapahtuva toiminta, yhteistyö ja vuorovaikutus. (Suominen & Nurmela 2011, 34–35.)

Verkossa käytävä verkkokeskustelu voi olla dialogia, syvällistä ja tasa-arvoista vuoropuhelua. Keskustelun muuttuminen dialogiksi edellyttää vastavuoroisuutta ja vilpittömyyttä. Dialogi on arkikeskustelua syvällisempää vuorovaikutusta ja se on luova prosessi, jossa eläydytään eri ratkaisuvaihtoehtoihin ja kyseenalaistetaan erilaisia ratkaisuja. Käsittelyyn on otettava sellaisia asioita, joihin opettajalla ei ole ennakkoon vastauksia, joten se vaatii opettajalta itsensä alttiiksi asettamista. Avointen ongelmien osalta opettajan konsultoiva asiantuntijarooli nousee esille. Opettajan työkaluina verkossa ovat kysyminen, palautteen antaminen, neuvominen ja tukeminen. (Suominen & Nurmela 2011, 23, 35.)

Seuraavassa kuvassa (kuva 13) on esitettyä opettajan erilaisia rooleja verkossa.



Kuva 13. Opettajan roolit verkossa (Coomey & Stephenson 2001, Suominen & Nurmela 2011).

Käytettäessä verkkoa oppimisen tukena opettajan rooli voi olla opettajana, valmentajana, ohjaajana tai tukijana. Seuraavassa on koottuna nämä opettajan roolit Suominen ja Nurmelan (2011, 35–37) mukaan. Verkossa **opettajan** roolissa ollessaan hän määrittelee tehtävät, lopputuotokset, aika-aulun ja oppimisen materiaalin. Opettajan roolissa ohjaus tapahtuu lähinnä opettajalta opiskelijalle, jolle opettaja antaa tehtävät ja niiden tuotoksista palautteen. Opettajan ollessa **ohjaajan** roolissa hän määrittää päämäärän, tavoitteet, tuotokset ja oppimistason. Mikäli opiskelija ei osallistu, ohjaaja voi ottaa tilapäisesti tiukemman eli opettajan roolin. Ohjaaja seuraa opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja antaa heille vapauksia tutkia omien tavoitteiden mukaisesti mutta kuitenkin auttaa heitä tarvittaessa. Opiskelijat tarvitsevat **valmentajaa** päästäkseen heille asetettuihin oppimisen tavoitteisiin. Opiskelijat voivat itse päättää, kuinka he pääsevät tavoitteisiinsa. Valmentaja voi auttaa suunnan ohjaamisessa ja voi hyödyntää ohjauksessa myös ryhmää. Opettajan ollessa **tukija** opiskelija on opiskelussa keskipiste ja dialogi muodostuu itseohjautuvaksi ja yhteistoiminnalliseksi. Tällöin ohjaus on lähinnä yhteydenpitoa kurssin vetäjän kanssa opiskelijan ollessa aktiivinen taho, sillä ohjausta ja tukea löytyy usealta taholta. Opiskelija pystyy itse vaikuttamaan, keneltä ja kuinka paljon hän saa palautetta. (Suominen & Nurmela 2011, 35–37.)

Korhosen (2014, 233) mukaan verkko-ohjauksessa opettajan rooliin vaikuttaa olennaisesti se, tukeeko verkko-opiskelu muuta toimintaa, kuten perinteistä lähiopetusta, vai onko koko oppimiskokonaisuus virtuaalinen oppimistila. Koska verkko-oppiminen on yksinäistä, opiskelijaryhmän ryhmäytyminen auttaa vertaistuen löytymisessä (Suominen & Nurmela 2011, 45). Lisäksi virtuaaliopiskelussa opettamisen roolia on mahdollista jakaa siihen osallistuvien kesken, jolloin oppijasta voi tulla oma sisäinen kasvattajansa. Tällöin ryhmän oppijat voivat jakaa opetusvastuuta. Opetusvastuussa olevalta henkilöltä vaaditaan herkkyyttä vuorovaikutuksessa, erilaisten oppijoiden tunnistamisessa ja tukemisessa verkkoympäristössä. (Korhonen 2014, 230–231.)

4.5 Työpaikka oppimisympäristönä

Bruggen julkilausuman (2010) mukaan ammatillisen koulutuksen tulee tarjota joustavia oppimistuloksiin perustuvia mahdollisuuksia, joiden avulla siirtyminen onnistuu ammatillisen koulutuksen eri alajärjestelmien välillä (kouluopetus, ammatillinen koulutus, korkeakoulutus, aikuiskoulutus) ja joissa sallitaan arkioppimisen ja epävirallisen oppimisen, myös työpaikalla hankitun osaamisen, huomiointi.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijoille yleinen työpaikalla työskentely on yleensä tuttua, sillä monilla opiskelijoilla on työkokemusta samalta tai eri aloilta useita vuosia. He opiskelevat uutta alaa tai suorittavat omalta alaltaan tutkinnon. Oppisopimusopiskelijalle työssäoppimipaikkana toimii usein oma työpaikka, sillä yritys haluaa kouluttaa työntekijän omiin tarpeisiinsa ja pitkään työsuhteeseen (Norontaus 2016, 146). Aikuisten koulutuksen yhteydessä työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja työskentelyyn Eraut (2004, 247) liittyy käsitteen epämuodollinen oppiminen (informal learning). Hänen mukaansa erityisesti aikuisten koulutuksessa mahdollistetaan tilaa joustavuudelle ja oppijan vapaudelle. Sosiaalisuuden merkitys tulee esille toisilta ihmisiltä opittaessa, vaikkakin yksilön oma aktiivisuus nousee tärkeämmäksi. Rintalan ym. (2016, 10) mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen teorit ovat kehittyneet yksilön oppimista kuvaavista teorioista kohti yhteisöllistä näkökulmaa. Myös Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppiminen kiinnittyy sosiaaliseen kontekstiin. Se voi olla formaalia ja informaalia, yksilöllistä ja yhteisöllistä. Oppiminen liittyy työssä tarvittaviin taitoihin, työpaikan kulttuuriin ja verkostoihin (Eraut 2004, 254; Tynjälä & Collin 2000, 295). Aikuiskoulutuksessa opiskelijat oppivat käytännön taitoja todellisessa työssä työpaikoilla ja pääsevät osaksi työhön kuuluvaa sosiaalista vuorovaikutusta. Mestari–kisälli-oppimisessa työ opitaan seuraamalla osaavan työntekijän toimintaa ja huomioimalla sitä ohjaavia sääntöjä. Opiskelija on vaikuttamassa työympäristöönsä, ja työympäristö vaikuttaa vastaavasti hänen toimintaansa.

Erautin (2004, 266–269) mukaan työssäoppimisessa korostui luottamuksen merkitys. Luottamusta ja sitoutumista syntyy työn haasteisiin menestyksekkäästi vastaamisesta. Luottamusta haasteiden toteuttamiseen lisää oppijan saama tuki. Työpaikan sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri, työn jakaminen sekä odotukset suoritusta ja edistymistä kohtaan ovat työssäoppimiseen vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä. Työssäoppimista edistäviä työskentelymuotoja ovat toimiminen ryhmässä, työskentely toisten rinnalla, työn havainnointi, haastavista tehtävistä selviytyminen ja työskentely asiakkaiden kanssa.

Rintalan ym. (2016, 19) mukaan koko työyhteisön tulee tietää roolinsa työpaikalla tapahtuvassa ohjauksessa. Norontauksen (2016, 143) oppisopimuskoulutusta koskevan tutkimuksen mukaan oppiminen koskee opiskelijan lisäksi koko työyhteisöä, sillä kaikkien työyhteisössä toimivien on pohdittava omaa tekemistään ja toimintaansa, jolloin ohjausosaaminen kasvaa yrityksessä.

Työpaikalla opiskelija ja tutkinnon suorittaja kohtaavat aitoja työtilanteita. Aallon ym. (2008, 32) mukaan kaikki oppimiseen liittyvät toimenpiteet synkronoituvat yhteen todellisen elämän ongelmien suorittamisen kanssa. Opiskelija suorittaa työtehtäviä työpaikan normaalissa rytmissä yksin tai työyhteisön jäsenenä. Hänen osaamistaan arvioidaan ensisijaisesti suhteessa asetettuihin osaamisvaatimuksiin ja niiden kriteereihin, ei siis toisiin arvioitaviin.

Rintalan ym. (2016, 19) mukaan työpaikalla tapahtuva oppiminen ja ohjaus ovat yhteisöllistä toimintaa, tosin vain osallistuminen työyhteisön toimintaan ei saa aikaan riittävän laajaa ammatillista osaamista. Oppimiseen vaikuttavat positiivisesti ohjaajan sitoutuminen, tavoitteellisuus, monipuoliset ohjausmenetelmät ja reflektiotaidot. Ohjaussuhteen vastavuoroisuudella oppimisessa ja tiedon jakamisessa on suuri merkitys oppimiseen.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskeleville ja liiketalouden perustutkintoa suorittaville työpaikalla tapahtuva oppimisen ja oppilaitoksessa tapahtuva tietopuolisen opiskelun limittyminen mahdollistavat opiskelijan työskentelyn työpaikalla koko koulutuksen ajan. Opiskelija osallistuu työssäoppimisajallaan työskentelyyn työpaikalla (noin kolme päivää viikossa koko koulutuksen ajan). Koska koulutuksessa merkittävä osuus ammattitaidon hankkimisesta ja tutkintojen suorittaminen tapahtuu työelämässä, oppimisen ohjaaminen vaikuttaa suuresti oppimisen ja ammatillisen kehittymisen onnistumiseen.

Keskeistä liiketalouden perustutkintoon valmistavassa aikuiskoulutuksessa on työssäoppiminen työpaikalla. Koulutuksen oppimisprosessissa erottuvat eri tahojen vuorovaikutus, esimerkiksi opiskelijan ja opettajan, oppijan ja työpaikkaohjaajan, opettajan ja työnantajan sekä eri oppijoiden välillä. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tärkeä vaikuttaja ja tuki on opiskelijalle nimetty ohjaaja, vaikka käytännössä opiskelija kuuluu omaan käytäntöyhteisöönsä ja on työyhteisöön kuuluva jäsen. Työpaikan ohjaajan valintaan vaikuttaa hänen asiantuntijuutensa alalta, kiinnostuksensa tehtävään ja työnantajan suositus sekä kannustus. Työpaikoilla resurssit, osaaminen ja ohjausmotivaatio vaihtelevat suuresti yrityksittäin (Haapakorpi & Virtanen 2015, 39–40). Aikuiskoulutuksessa oppilaitoksen taholta suurin ohjausvastuu on vastuuoopettajalla.

Työpaikkaohjaajan/-kouluttajan rooli opiskelijan ohjauksessa ja oppimisessa on oleellinen. Työpaikan ohjaajien koulutuksen osalta ammatilliset kasvatusalan tutkinnot ovat muutoksen alla.

4.6 Työelämäyhteistyö näyttötutkinnoissa

Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadukas toteuttaminen vaatii näyttötutkintojen järjestämisen kaikkien toimijoiden yhteistyönä. Niskanen ja Torvinen (2014, 71) näkevät näyttötutkintojen järjestämisen asiantuntijuuden kehittyvän koulutuksen ja työn vuoropuheluna jatkuvana kehittyvänä prosessina. Yhteistyötä tehdään päätettäessä tutkintorakenteesta, laadittaessa tutkintojen perusteita sekä näyttötutkintoja suunniteltaessa, järjestettäessä ja arvioitaessa. Oppilaitoksen lähiopetuksen ja työpaikalla oppimisen niveltämisen onnistumiseen vaikuttavat resurssit, vuorovaikutus työpaikan ja oppilaitoksen välillä sekä työpaikalla oppimiseen liittyvät asiat (Haapakorpi & Virtanen 2015, 44). Paason (2012, 48) tutkimuksessa koulutuksen ja työelämän yhteistyö nähtiin tärkeäksi osaksi ammatillista koulutusta. Tutkimuksen vastaajien mukaan yhteistyö painottui työssäoppimisen verkostoihin, tutkinnon kehittämisyöryhmiin ja näyttötutkintojen verkostoihin. Opiskelijoiden työssäoppiminen ja näyttötutkinnon suorittaminen ovat suuressa roolissa koulutuksen ja työelämän välisessä yhteistyössä.

Näyttötutkintotoiminta on yhteistyötä työelämän kanssa, sillä tutkinnon suorittaja osoittaa ammattitaidon työelämän todellisissa työtehtävissä. Käytännössä tehtävien töiden lisäksi suoritusta voidaan tarpeen mukaan täydentää, jotta ammattitaitovaatimukset tulevat osoitetuiksi. Näyttötutkintojärjestelmään tuli muutoksia 1.8.2015 alkaen, ja tutkintojen perusteissa on korostettu osaamisperusteisuutta, eli tavoitteena on oppimiskeskeinen ja opiskelijalähtöinen opetus. Ammatillinen aikuiskoulutus on osaamisperusteista, sillä osaaminen on hankittu mm. koulussa, työpaikalla, harrastuksessa tai perheyrytyksessä. Osaamisperusteista arviointia tukee se, että nykyisessä työelämässä pärjäämisessä osaaminen ja asiantuntijuus ovat tärkeitä. Tutkinnon perusteita on pelkistetty ja niissä keskitytään osaamiseen ja sen arviointiin. Uusien tutkinnon perusteiden tultua voimaan aiemmin suoritettujen tutkinnon osat tunnustetaan ja kesken olevista tutkinnon osista hankittu osaaminen tunnustetaan. Vuoden 2016 näyttötutkintojärjestelmän uudistamisen tavoitteena on vahvistaa työelämälähtöisyyttä ja tuottaa työelämään tarvittavaa osaamista. (Opetushallitus 2016.)

Näyttötutkinnot ovat oppilaitospohjaista koulutusta kiinteämmin sidoksissa työelämään, mutta toisaalta ne mahdollistavat yleisesti hyväksytyjen ja määritettyjen tutkintojen suorittamisen (Kangasniemi 2013, 8). Näyttötutkinnon järjestäjät eli oppilaitosten edustajat suunnittelevat tutkintotilaisuudet yhdessä työelämän edustajien ja tutkinnon suorittajien kanssa. Näyttötutkinnon järjestäjä sitoutuu järjestämään näyttötutkintoja myös niille, jotka eivät osallistu näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen. Koulutuksen järjestäjä ja tutkinnon suorittaja suunnittelevat yhdessä, missä ja miten tutkinnon suorittaja hankkii tutkinnon perusteissa määritellyn ammattitaidon. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja tutkinnon suorittamista suunniteltaessa työpaikan edustaja on mukana yhteistyössä. Suunnittelussa on huomioitava näyttötutkintoon hakeutumisen vaiheessa todettu aiemmin hankittu ja osoitettu osaaminen. Lisäksi opiskelijalle suunnitellaan mahdolliset ohjaus- ja tukitoimet. (Näyttötutkinto-opas 2016, 25, 28–29; A 794/2015.)

Asetuksen (A 794/2015) mukaan näyttötutkinnon tutkintotilaisuudet järjestetään pääsääntöisesti työpaikoilla, joiden edustajien kanssa tehdään yhteistyötä. Näyttötutkintotoiminnassa on keskeisenä kolmikannan eli työnantaja- ja työntekijätahojen sekä opetusalan edustajien välinen yhteistyö. Näyttötutkinnon järjestäjä perehdyttää tutkintosuoritusten arvioijat ja perehdyttämisen tulee olla säännöllistä ja systemaattista. Tutkinnon järjestäjä voi perehdyttää arvioijat yksilöllisesti keskustellen, verkossa tai arvioijakoulutuksessa. Vastuuopettaja perehdyttää arviointiin usein henkilökohtaisesti työpaikkakäyntien aikana. Lisäksi näyttötutkinnon järjestäjän edustaja on käynyt työpaikoilla ohjaamassa arvioijia tehtäviin. Työpaikan arvioijien kanssa käydään läpi tutkinnon ammattitaitovaatimuksia, näyttötutkinnon järjestämissuunnitelmaa ja keskeisenä arviointiin liittyvän lomakkeen sisältöä. Näyttötutkinnon järjestäjän tulee tiedottaa arvioijille näyttötutkintojärjestelmässä ja näyttötutkinnon perusteissa tapahtuvista muutoksista, joten työelämän edustajat tarvitsevat myös päivityskoulutusta. (Kallioniemi, Majuri & Mahlamäki-Kultanen 2008, 21). Näyttötutkinnon järjestäjä vastaa näyttötutkintojen suorittamiseen liittyvästä tiedottamisesta, neuvonnasta ja ohjauksesta (Näyttötutkinto-opas 2016, 39).

Kangasahon (2014, 95, 100) tutkimuksen mukaan työpaikan arvioijat kokivat mahdollisen oman näyttötutkinnon suorittamisen olleen perehdytystä näyttötutkintotoimintaan. Lisäksi Opetushallituksen rahoittamaan näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuminen on vastaajille myös perehdytystä arviointiin. Työelämän arvioijien mukaan yhteiset pelisäännöt ja niistä sopiminen liittyvät myös tutkintokohtaisiin arviointikysymyksiin, tutkintosuunnitelmaan sekä tutkinnon

suorittamisen arviointilomakkeisiin. Kangasahon tutkimuksessa työelämän arvioijat pitivät systemaattista ja säännöllistä palautejärjestelmää tärkeänä, sillä sen kerääminen koko tutkinnon suorittamisen ajalta kehittää näyttötutkintotoimintaa.

Näyttötutkintojen tutkintotilaisuudet järjestetään pääsääntöisesti työpaikoilla. Liiketalouden perustutkinnossa asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalan suorittajalla on keskimäärin kuusi tutkintotilaisuutta. Mikäli näyttöympäristössä ei ole mahdollisuutta tietyn osaamisen osoittamiseen, tutkintotilaisuudet järjestetään muussa ympäristössä, esimerkiksi oppilaitoksessa. (Kallioniemi ym. 2008, 25.) Kuitenkaan koko liiketalouden perustutkinnon tutkinnon osaa ei voi suorittaa pelkästään oppilaitoksessa. Oppilaitoksessa järjestettävät tutkintotilaisuudet voivat liittyä esimerkiksi kirjallisiin tehtäviin.

Tutkintotilaisuuksien käytännön järjestelyt vaihtelevat oppilaitoksittain, ja niiden suunnitteluun osallistuvat opiskelijan lisäksi yleensä vastuupettaja, joku muu ammatillinen opettaja tai tutkintovastaava ja työelämän edustajana työpaikkaohjaaja tai muu edustaja työpaikalta. Myös arvioijat osallistuvat usein tutkintosuunnitelmien suunnitteluun. Jos sihteerityötä ei ole käytävissä, yleensä vastuupettaja huolehtii järjestelyiden kokonaisvastuusta. Tutkinnon suorittaja ja työpaikan edustaja huolehtivat, että ympäristö ja muut puitteet ovat kunnossa tutkintotilaisuutta varten. Työpaikan edustaja, opettaja ja tutkinnon suorittaja suunnittelevat konkreettisesti sen, mitä tehdään, mitä tapahtuu ja milloin tapahtuu. (Kallioniemi ym. 2008, 26; L 794/2015.)

Oppisopimuskoulutuksessa sopimuksen laatii oppisopimuksen edustaja yhdessä opiskelijan ja työnantajan kanssa, minkä jälkeen hankitaan tietuopuolinen koulutus koulutuksen järjestäjältä. Oppisopimuksia seurataan mm. työpaikkakäynneillä, väliarvioinnilla, ohjausryhmätyöskentelyllä. Väliarvioinnin eri osapuolet täyttävät sähköiseen järjestelmään, mikä helpottaa koulutuksen seurantaa. Oppisopimuksen edustajat seuraavat ja valvovat koulutuksen toteutusta. (Haapakorpi & Virtanen 2015, 52.) Norontauksen (2016, 95) mukaan työnantajat tuntevat olonsa luottavaisemmaksi, mikäli he uskovat oppisopimuskoulutuksen kouluttavan riittävästi hyviä työntekijöitä.

Haapakorven ja Virtasen (2015, 57, 61) tutkimuksen mukaan suuret työnantajat pystyivät hyvin organisoimaan tutkintotilaisuuksia, sillä heillä on osallistuvia vastuuhenkilöitä riittävästi. Lisäksi suurten yritysten kanssa yhteistyö on vakiintunutta, joten on mahdollista paremmin kiinnittää huomiota tutkintotilaisuuksien pedagogisten tavoitteiden toteuttamiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan erityisesti pienillä työpaikoilla työtehtävien suppeus tutkinnon tai tutkinnon osien tavoitteiden suhteen, arvioijien pätevyys ja arvioijien jääviys olivat haasteellisia.

Etelä-Pohjanmaalla toteutettiin 30.6.2014 päättynyt ELY-keskuksen rahoittama Etelä-Pohjanmaan aikuiskoulutusfoorumi -hanke. Siinä keskityttiin työelämäyhteistyön ja laadullisen ennakoinnin kehittämiseen sekä foorumimallin vakinaistamiseen. Hankkeen tavoitteena oli kehittää maakunnan osaamista ja lisätä yhteistyötä ja verkostoitumista maakunnan työelämän ja aikuiskoulutusta tarjoavien oppilaitosten kesken. Aikuiskoulutusfoorumi muodosti kohtaamispaikan aikuisoppilaitosten ja työelämän yhteistyölle, ennakoinnille ja innovoinnille. Tavoitteena oli vakinaistaa verkostomainen foorumimalli, sillä se lisää aikuiskoulutuksen osuvuutta ja kysyntälähtöisyyttä sekä toimii avoimena hyvien käytäntöjen levittäjänä. Foorumiin haettiin myös kummiyrityksiä, jotka innostavat muita yrityksiä henkilöstön kehittämiseen. (Leveälähti ym. 2015, 131.) Hankkeen

päättymisen jälkeen foorumitoiminta on jatkunut ja sen tavoitteena on toimia maakunnan aikuis-
koulutuksen, työelämän ja eri verkostojen kohtaamispaikkana. Sen tarkoituksena on tehdä laadul-
lista ennakointia, kehittää työelämäkytkentää, seurata toimintaympäristössä ja koulutuksessa
tapahtuvia muutoksia ja hakea niihin luovia ratkaisuja. Foorumin puheenjohtajaparina vuosina
2014–2017 toimivat Seinäjoen ammattikorkeakoulu ja Sedu Aikuiskoulutus.

4.7 Etä- ja verkko-opiskelu aikuiskoulutuksessa

Aikuisopiskelussa joustava oppiminen ei ole rajattu aikaan tai kiinnitetty paikkaan eivätkä
tavoitteet ole välttämättä etukäteen tarkasti määriteltyjä. Korhosen (2014, 222–223) mukaan etä-
ja monimuoto-opetukseen liittyvien työskentelymuotojen ja teknologian tuoman vuorovaikutuksen
ja viestinnän muotojen yhdistyminen tuo monipuolisia mahdollisuuksia oppimisen ja ohjauksen
organisoinnille. Samalla se mahdollistaa opintojen tuomisen erilaisille opiskelijaryhmille, kuten
etäällä asuvat, työn ohessa opiskelevat, ja heidän huomioimisen.

Yhteiskunnan, talouden ja työelämän muutoksessa myös tieto vanhenee nopeasti ja yhä useammat
pitävätkin painettua tietoa jo vanhentuneena. Uuden tiedon löytäminen ja hyödyntäminen on
aikaisempaan verrattuna nopeampaa. (Aalto ym. 2008, 15.) Vaikka ihmisen totunnaiset opiskelu-
tavat pitävät aikuisopiskelijalla paperin yhä käytössä, aikuisopiskelussa sähköiset oppimateriaalit
ovat nykypäivää. Ammatillisen aikuiskoulutuksen opinnoissa perinteinen lähiopetus on saanut
rinnalleen tärkeänä etä- ja verkko-opiskelun. Verkko-opiskelu mahdollistaa yksilöllisen massa-
muotoisuuden, ajan ja paikan rajojen ylitykset oppimisjärjestelyissä sekä sosiaalisten rakenteiden
rajojen ylitykset. Opetuksessa käytetään erilaisia verkko-oppimisympäristöjä. Opintomateriaalien
jakelu verkossa on lähes ilmaista, mutta materiaalien tuottamiseen täytyy edelleen panostaa.
Opettajan kannalta oppimateriaalien osalta on tärkeää, että ne ovat helposti muokattavissa,
päivittyviä ja muuhun aineistoon sopivia. Verkon materiaali kuitenkin rakentuu eri tavalla kuin
oppikirja, sillä sitä ei tarvitse teknisistä syistä paketoita yhtenäiseksi. Opetuksessaan opettaja voi
käyttää erilaisia mediamuotoja oppimisen apuna. Verkko-oppimisympäristöt ovat suosittuja
ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, sillä ne ovat kustannustehokkaita vaihtoehtoja opetuksessa
(Korhonen 2014, 225).

Lähiopetusta on kyseenalaistanut se, että on ymmärretty oppimista tapahtuvan myös luokka-
huoneen ulkopuolella ja että oppimiseen on useita erilaisia tapoja. Monissa tapauksissa lähiopetus
voi olla kuitenkin paras tapa opettaa, mutta tulevaisuudessa sen tarpeellisuus on pystyttävä
perusteamaan (Aalto ym. 2008, 16).

Tulevaisuudessa lähiopetus voi onnistua vain harvoille ja erityisesti yliopistoissa tullaan opiskele-
maan suuremmissa yhteisöissä. Sandeen (2013, 6–7) toteaa erityisesti yliopistomaailmassa
nopeasti lisääntyneiden MOOC-kurssien (Massive Open Online Course; massiiviset avoimet
verkkokurssit) olevan kaikille avoimia ja ilmaisia verkossa pidettäviä kursseja, joista opiskelija voi
valita haluamiaan ja muodostaa niistä opintokokonaisuuksia. Ne ovat osittain interaktiivisia
verkkokursseja, jolloin kurssin suorittajat voivat keskustella ja opiskella yhdessä noudattaen sovit-
tua aikataulua. MOOC-kurssit mahdollistavat opiskelun ajasta ja paikasta riippumattomasti, jolloin
samalla kurssilla voi opiskella myös työssäkäyviä, jotka vahvistavat omaa osaamistaan. Opiskelijat

voivat yhdistellä eri yliopistojen kursseja. MOOC-kurssilla voi samalla opiskella tuhansia opiskelijoita, joten ne nähdään mahdollisuudeksi pienentää opiskelukustannuksia. Oppimista voidaan seurata käyttämällä verkkokyselyjä ja testejä. MOOC-kursseilla opettajan tai luennoijan haasteena on vuorovaikutus kuulijoiden kanssa. MOOC-kurssit tarjoavat opiskelumahdollisuuksia suurelle määrälle opiskelijoita, mutta niiden läpäisymäärät vaihtelevat. Agarwalan (2013) mukaan useimpien kurssien suorittaneiden määrä on alle 10 %. Sandeenin (2013, 7) mukaan suorittaneiden määrä ei kerro koko totuutta, ja toisaalta 100 000 opiskelijasta 10 % on melko merkittävä määrä.

Lahti (2014, 69) tutki hoitotyön opiskelijoiden ja sairaanhoitajien osallistumista verkkokurssille. Tutkimuksen mukaan kurssille osallistujat olivat tyytyväisempiä verkko-opiskeluun kuin perinteisiin opetusmenetelmiin. Tutkimus osoitti verkkokurssien voivan parantaa opiskelijoiden uskoa omaan kykyihinsä. Sen mukaan osallistujat tarvitsivat riittävästi aikaa voidakseen opiskella verkkokurssilla, sillä kurssin vaatima työmäärä ja resurssien puute voivat vaikeuttaa opiskelua. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että verkkokurssilla ei ollut tilastollisesti merkittävää vaikutusta oppimisen eli tiedon lisääntymiseen, mutta asenteiden osalta havaittiin merkitsevää eroa. Esimiesten näkökulmasta katsottuna työntekijät olivat oppineet uutta verkkokurssin avulla. Lahden tutkimuksen tulokset osoittivat, että verkkokurssilaisten asenteissa oli tapahtunut muutosta ja he pystyivät käyttämään tietämystään käytännössä.

Verkko- ja etäopetuksessa tärkeänä tulee huomioida etukäteen opetusmateriaalin muokkaus- ja jakamisoikeuskysymykset. Tekijänoikeus on materiaalin tekijällä, mutta hän voi halutessaan luovuttaa kokonaan tai osittain tekijänoikeutensa sopimuksella esimerkiksi oppilaitokselle. Tällöin luovutuksen saajasta tulee oikeudenhaltija. Etäopetuksena järjestettävän oppitunnin tai luennon tallentamiseen ja jakamiseen tarvitaan opettajan tai luennoitsijan suostumus. Mikäli tunnilla käytettävät tekijänoikeuksien suojaamat teokset, kuten oppikirjat tai lehtiartikkelit, näkyvät tallenteella, niiden teosten oikeudenhaltijoilta tarvitaan lupa. Opetuksessa käytettyjen teosten tallentaminen on mahdollista Kopioston digiluvalla ja tällöin ei tarvitse pyytää lupaa jokaiselta oikeudenhaltijalta. Vastaavasti digiluvalla oppitunnin saa näyttää oppilaitoksen suljetussa verkossa tai tallentaa, mutta aineistoa ei saa lähettää opiskelijoille sähköpostitse tai laittaa avoimeen verkkoon.

5 Tutkimusmenetelmät ja -aineisto

Luvussa käsitellään tutkimuksen taustalla olevia metodologisia ratkaisuja, tutkimuksen vaiheita eteenpäin sekä tutkimuksen aineiston analysointia.

5.1 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut

Tämän tutkimusprosessin aikana oli tarkoitus koota tarkasteltavasta asiasta tulevaisuutta ennakoivia käsityksiä. Tutkimuksessa on lähtökohdista todellisen elämän ja tulevaisuuden kuvaaminen laadullisen tutkimuksen lähtökohdista käsin. Varton (1992, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa todellista elämää ja kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa pyritään antamaan mielekäs tulkinta ilmiölle ja kuvaamaan ilmiötä. Ihmisen tutkimiseen tarvitaan ymmärrystä yksilöissä tapahtuvista prosesseista. Kvalitatiivinen tutkimus suosii metodeja, joissa tutkittavien, tässä tapauksessa koulutusorganisaation edustajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden näkökulmat, pääsevät esille. Ihmisiin liittyvä tutkimus on ilmiöiden tutkimusta, sen miten maailma kuvastuu ihmiselle merkityksinä.

Mannermaan (2003, 26) mukaan tulevaisuudentutkimuksen empiirinen tutkimuskohde on nykyhetkessä. Tulevaisuus rakentuu osittain nykyisyyteen, jolloin tulevaisuudentutkija hyödyntää nykyhetken ymmärrystä tulevaisuuden hahmottamiseen. Tulevaisuudentutkimus on aina luonteeltaan välineellistä, sillä sen tavoitteena on vaikuttaa yhteiskunnalliseen kehitykseen esimerkiksi oppilaitoksen, yrityksen, yleisen mielipiteen kautta. Tulevaisuudentutkimuksessa ”tieto tulevaisuudesta” on tietoa tapahtumista. Tässä tutkimuksessa nykyhetken oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä selvitettiin sähköpostikyselyn avulla koulutusorganisaation edustajilta, työelämän edustajilta ja opiskelijoilta.

Tulevaisuudentutkimus on luonteeltaan monitieteistä ja se pyrkii kuvaamaan, selittämään ja ymmärtämään laajoja muutos- ja kehitysprosesseja. Tulevaisuuden tarkastelu auttaa varautumaan ympäristön muutoksiin ja vaikuttamaan niihin. Tutkimuksessa on hyvä yhdistää useampia tietolähteitä ja menetelmiä. (Mannermaa 2003, 26; Ojasalo ym. 2014, 91–92.) Tämän tutkimuksen tiedonantajina toimivat liiketalouden perustutkimuksen asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalan opiskelijat, koulutusorganisaation edustajat ja työelämän edustajat.

Tulevaisuuden ennakkoinnin tarkoituksena on parantaa mahdollisuuksia vaikuttaa tulevaisuuteen sekä tehdä ennakkoon sellaisia ratkaisuja ja valintoja, jotka johtavat kohti halutun kaltaista tulevaisuutta (Järvensivu & Alasoini 2012, 32; Heinonen 2010, 2). Megatrendit kertovat kehityksen suuret linjat, joihin ei juuri pystytä vaikuttamaan. Sen sijaan heikko signaali on tulollaan oleva uusi

ilmiö, jonka vaikutus voi tulevaisuudessa olla merkittävä. (Vapaavuori & von Bruun 2003, 318, 321.)

Delfoi-tekniikka kuuluu metodeihin, jotka ovat tulevaisuudentutkimuksen piirissä kehitettyjä ja sovellettuja menetelmiä. Linturi, Laitio, Rubin, Sirén ja Linturi (2010, 10) toteavat sen olevan hyvä menetelmä silloin, kun tutkittava asia tai ilmiö on kompleksinen, esimerkiksi maantieteellisesti tai ajallisesti laaja-alainen, tai sitä koskevat tulevaisuusmahdollisuudet ovat avoimia. Sitä käytetään useissa koulutuksen ennakoitihankkeissa ja yhteiskunnallisten kiistakysymysten käsittelyssä. Delfoi-menetelmän avulla tavoitteena on löytää iteratiivisin askelin käsitys, jota asiantuntijat eniten kannattavat. Iterointi tarkoittaa kierrosta, jossa asiantuntijoilla on mahdollisuus korjata ja tarkentaa kannanottojaan. Käsituseroja vähennetään toistojen avulla, vaikka asiantuntijoiden yksimielisyys ei ole tavoitteena eikä erilaisia näkökulmia pyritä kokoamaan yhdeksi totuudeksi. Poikkeavien käsitysten esittäminen ja perustelevminen on mahdollista ja jopa hyödyllistä. (Linturi ym. 2010, 11; Kuusi 2003, 136.)

Ennusteita voidaan yrittää parantaa joko tekemällä uusia kyselykierroksia tai valitsemalla parhaiden asiantuntijoiden ryhmä. Tämä jälkimmäinen parantaa tarkkuutta enemmän kuin toistot alkuperäisellä ryhmällä. Asiantuntijan tulisi pystyä tarkastelemaan tulevaisuuden haasteita epätavallisista näkökulmista ja olemaan kiinnostunut tekemään uutta. Tutkimusaineisto auttaa asian tai ilmiön ymmärtämisessä tai mielekkään tulkinnan muodostamisessa. Näin ollen suurempi tarinamäärä ei anna uutta tietoa, kun saturaatio on saavutettu. Usein delfoi-menetelmässä riittää kaksi kierrosta, sillä tulosten muuttuminen kahden kierroksen välillä on yleensä vähäistä. (Mannermaa 1999; Ojasalo ym. 2014, 149.) Internet-pohjaisessa delfoissa kierroksien on mahdollista iteroitua myös taaksepäin (Linturi ym. 2010, 12).

Tämän tutkimuksen asiantuntijoina toimivat koulutusorganisaation ja työelämän keskeiset henkilöt, joilla on kokemusta ja näkemystä oppilaitoksen ja työelämän yhteistyöstä liiketalouden perustutkintoon valmistavassa aikuiskoulutuksessa. Opiskelijatiedonantajat olivat joko hiljattain valmistuneita tai parhaillaan koulutuksessa olevia liiketalouden asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalan opiskelijoita. Delfoi-menetelmässä asiantuntijalla tulee olla kumuloitunut tieto joltakin alalta (Kuusi 2003, 134). Tämä tieto voi olla yleistä, säännönmukaisuuksia, teoreettista tietoa tai tavanomaista yleisempää käsitystä esimerkiksi työelämän ja oppilaitosten edustajien yhteistyöstä. Panelisteiksi pyritään valitsemaan asiantuntemuksellaan toisiaan täydentäviä henkilöitä, jotta selvitetävästä ongelmasta saataisiin mahdollisimman monipuolinen ja realistinen kuva. Delfoi-menetelmää sovellettaessa tiedollisen tai näkemyksellisen tason nähdään käsittävän sisältöjä, jotka ulottuvat tulevaisuuden innovaatioihin. (Mannermaa 1992.)

Delfoi-tutkimuksen teko saattaa olla hidasta. Nopeuteen vaikuttavat oleellisesti asiantuntijajäkemysten keruumenetelmät, jotka vaihtelevat yksinkertaisista kyselyistä satoihin kokoustyöskentelyihin. Delfoi-tutkimus voidaan toteuttaa mm. kirjepostina, sähköpostivälitteisenä, verkkovälitteisenä, tiimidelfoina. Internet-pohjainen delfoi mahdollistaa paremmin asiantuntijoiden kommunikointia. (Linturi 2007, 107.) Seuraava delfoi-tutkimuksen monivaiheinen prosessi on tyypillinen.

1. Tehtävän rajaus ja tavoitteiden määrittely delfoi-tutkimuksen suunnittelua ja toteuttamista varten.
2. Asiantuntijapaneelin kokoaminen ja valinta.

3. Kyselylomakkeen tekeminen ja testaaminen ensimmäistä kyselykierrosta (1. iteraatiota) varten.
4. Ensimmäinen kyselykierros (kirjallinen, tietokoneavusteinen tai haastattelu). Tämän tutkimuksen ensimmäisellä kyselykierroksella nykyisyyden yhteistyöstä käytettiin sähköpostikyselyä (liite 2) ja tulevaisuuden vuoden 2030 yhteistyöstä tulevaisuustarinaa (liite 3).
5. Ensimmäisen kierroksen vastausten analyysi.
6. Toisen kierroksen kyselylomakkeen teko ja testaus.
7. Toinen kyselykierros (2. iteraatio). Tutkimuksen asiantuntijat kommentoivat tulevaisuusväittämiä (liite 4) vuodelta 2030.
8. Toisen kierroksen vastausten analyysi.
9. Mahdolliset lisäkierrokset, jos asiantuntijoilta vaaditaan yksimielisyyttä.
10. Tulosten ja suositusten raportointi. (Ojasalo ym. 2014, 149.)

Linturin (2007, 107) mukaan delfoin ensimmäisen kierroksen tehtävänä on kerätä asiantuntijatietaa, mutta se myös auttaa tiedonantajia asemoimaan itsensä tutkittavan ilmiön ja toistensa suhteen. Tämän tutkimuksen ensimmäisellä kierroksella tiedonantajat saivat oppilaitoksen ja työelämän nykytilaa koskevan sähköpostikyselyn sekä vuoden 2030 tulevaisuustarinan, jota he saivat itse jatkaa. Mannermaan (1992, 18, 62) mukaan tulevaisuus on menneisyyden jatke ja se syntyy niistä teoista ja valinnoista, jotka tehdään nykyhetkellä ja lähitulevaisuudessa. Tulevaisuustarinoiden analyysin jälkeen laadin 2030-vuodesta kymmenen tulevaisuusväittämää, joita tiedonantajat saivat toisella kierroksella kommentoida. Toisella ja kolmannella kyselykierroksella tiedonantajat selventävät näkökantojaan ja pyrkivät vaikuttamaan muiden näkemyksiin. Tässä tutkimuksessa toteutettiin kaksi kierrosta, koska tulokset eivät merkittävästi muuttuneet toisen kierroksen aikana. Tutkimuksessa ei pyritty tiedonantajien yksimielisyyteen vaan sallittiin poikkeavia näkemyksiä (Kuusi 2003, 136).

Vuoden 2030 yhteistyön kuvaamiseksi käytin ensimmäisellä delfoi-kierroksella asiantuntijoiden kirjoittamia narratiiveja. Narratiivi suomennetaan kertomukseksi, tarinaksi tai tapahtumien kuluksi. Nämä kertomukset toimivat tiedon tuottajina ja välittäjinä. Heikkisen (2001, 116) mukaan kirjallisuustieteessä tarinan ja kertomuksen käsitteille on muodostunut erilainen merkitys, sillä kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa alakäsitteenä. Usein kuitenkin narratiivia, kertomusta ja tarinaa pidetään synonyymeina toisilleen.

Kun ihminen on aktiivinen ja toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa, hän rakentaa oman käsityksensä aikaisemman tiedon ja kokemusten pohjalta (Heikkinen 2001, 119). Narratiivisessa tutkimuksessa on usein pieni määrä tutkittavia, jolloin narratiivien yksilöllisyys tulee esille. Tutkijat voivat käsitellä narratiiveja sekä kertojan konstruointina että ympäröivistä sosiaalisista ja kulttuurisista olosuhteista käsin laajemmassa viitekehityksessä. Jokainen narratiivi on merkittävä, koska se toimii esimerkkinä siinä sosiaalisessa kontekstissa. (Chase 2005, 666–667.) Tutkija on kiinnostunut maailman kokemisesta ja muutoksesta kertomusten avulla. Kertomukset ja tarinat ovat ihmiselle sisäinen tapa jäsentää elämäänsä, kokemuksiaan tai itseään. Tutkija on kiinnostunut yksittäisen ihmisen ainutkertaisesta tavasta ajatella, kokea ja toimia. (Hyvärinen 2006, 4; Laitinen & Uusitalo 2008, 111; Syrjälä 2015, 258.)

Tässä tutkimuksessa tulee sekä yksilöllinen että sosiaalinen näkökulma esille. Narratiivisessa tutkimuksessa kertomusten avulla voidaan ymmärtää menneisyyttä, mutta kertomukset voivat suunnata osallistujia myös tulevaisuuteen. Narratiivinen tutkimus ei hae objektiivista eikä yleistettävää tietoa vaan henkilökohtaista ja subjektiivista tietoa. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tapahtumia tai kokemuksia ihmisen sisäisestä maailmasta, toiminnasta tai pyrkimyksistä. Kertomuksilla on keskeinen merkitys identiteettimme muotoutumiselle (Kaasila 2008, 44).

Tarinat voidaan rajata johonkin tiettyyn teemaan ja niissä voidaan kertoa merkityksellisistä tapahtumista. Tarinoiden avulla tapahtumat, kokemukset tai näkemykset tehdään ymmärrettäväksi ja toisten kanssa jaettavaksi. Tärkeää on löytää tutkittavien ääni, heidän tunteensa ja kokemuksensa. (Syrjälä 2015, 259–262.) Narratiivisessa tutkimuksessa ihmisten tarinoita voidaan kerätä monella eri tavalla, mutta omaelämäkerrat, muistelmat, päiväkirjat, kirjeet, viralliset dokumentit ja henkilökohtaiset kertomukset ovat yleisesti käytettyjä aineistoja (Krippendorff 2004, 21; Laitinen & Uusitalo 2008, 122; Mason 2002, 103).

Tiedonantajien kirjoittamat narratiivit liittyivät tulevaisuuden yhteistyöhön oppilaitoksen, työelämän ja opiskelijoiden välillä. Narratiivinen tutkimus on kontekstuaalista, joten tarkoitus sidotaan johonkin kontekstiin. Narratiivinen lähestymistapa sopii heidän kokemusten ymmärtämiseen. Tällöin tutkija ei ohjaa omilla kysymyksillään tai sanoillaan tiedonantajia vaan jättää heille vapaan tilan tarinoiden kautta. (Heikkinen 2001, 129.)

Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007, 23) mukaan sosiaalisen elämän kompleksisuus aiheuttaa tutkimusentekoon haasteita. Tuloksia voidaan varmentaa triangulaatiolla eli voidaan käyttää toisiaan täydentäviä aineistoja, menetelmiä ja näkökulmia (Yin 2004, 99–100). Tutkimuksessa hyödynsin aineistotriangulaatiota, sillä yhdistelin erilaisia aineistoja, kuten sähköpostikyselyt ja tulevaisuustarinat eri tiedonantajilta eli opiskelijoilta, työelämän edustajilta ja koulutusorganisaation edustajilta.

Sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä on sisällönanalyysi. Krippendorff (2004) kutsuu sisällönanalyysia tutkimusmenetelmäksi, jonka avulla tutkija voi tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä tutkimusaineistosta. Sisällönanalyysin avulla voidaan järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavaa ilmiötä. Sen avulla pyritään rakentamaan sellaisia malleja, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä muodossa ja jotka liittävät tulokset kontekstiin ja aiheeseen liittyviin muihin tutkimustuloksiin. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4.) Tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen on mahdollista sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysilla voidaan analysoida suullista ja kirjoitettua kommunikaatiota ja sen avulla voidaan tarkastella asioiden ja tapahtumien merkityksiä. Kirjoitettu teksti tai suullinen kommunikaatio tarkoittaa aina jotain jollekin, joka on tuottanut sen jotain tarkoitusta varten. Aineiston analyysissa tutkimusaineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi, jotka kootaan synteisin avulla johtopäätöksiksi. Sisällönanalyysin aineistona voivat olla päiväkirjat, kirjeet, puheet, raportit, kirjat, artikkelit tai muu kirjallinen materiaali. Se on dokumenttien analyysimenetelmä, jossa tarkastellaan tekstimuotoisia tai teksteiksi muutettuja aineistoja. (Krippendorff 2004, 18–19; Kyngäs & Vanhanen 1999, 3–4.)

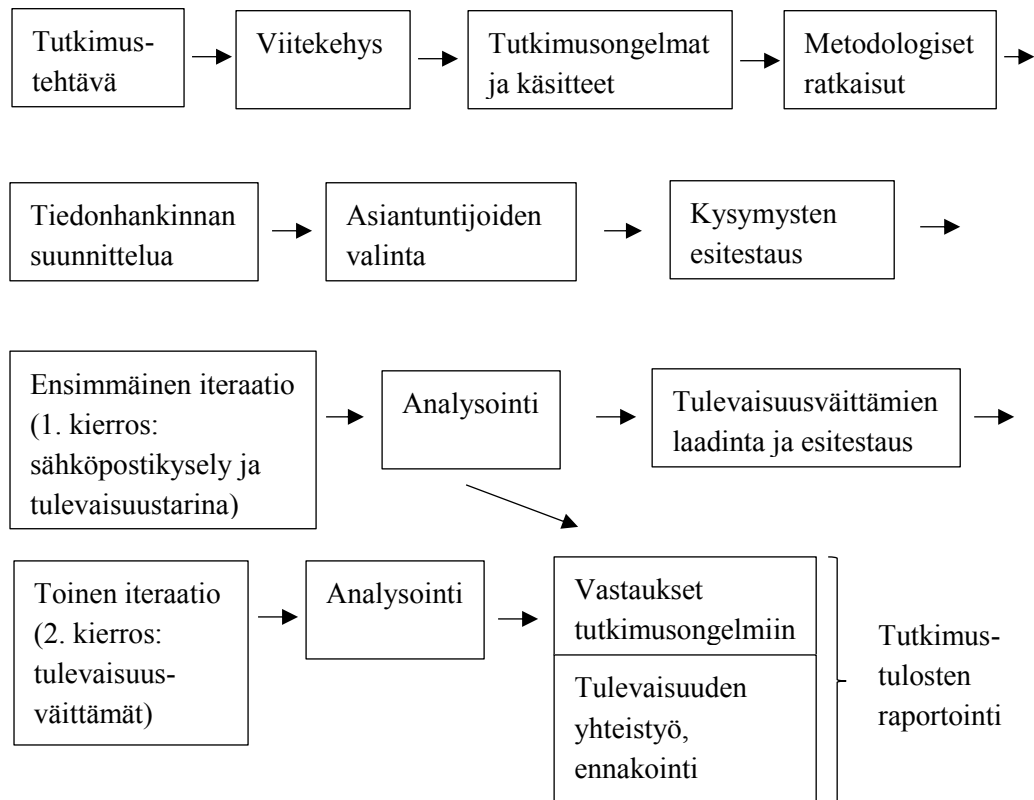
Narratiivien osalta Polkinghorne (1995, 6) jakaa aineiston käsittelytavan narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusi, ehjä ja juonellinen kertomus aineiston perusteella, kun taas narratiivien analyysissä kertomukset luokitellaan esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. (Heikkinen 2001, 122–123; Polkinghorne, 1995, 12.) Tässä tutkimuksessa käytin narratiivien analyysia.

Perttulan (2009, 137) mukaan tutkijan ei tule olettaa toisten elävästä kokemuksesta sisällöllisesti mitään. Analyysi on lopulta tutkijan tekemää tulkintaa. Aineistolähtöisellä analyysillä tutkija pyrkii saamaan tiedonantajien äänen esiin mahdollisimman hyvin häivyttäen omia uskomuksiaan yhteistyöstä.

Systemaattisuudella on suuri merkitys sisällönanalyysissä. Sisällönanalyysin avulla aineisto järjestetään johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysi voidaan jaotella aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi ja teorialähtöiseksi analyysiksi (Mayring 2004, 266, 269). Toisaalta se taas voidaan jaotella induktiiviseen, deduktiiviseen ja abduktiiviseen johtopäätösten tekemiseen (Krippendorff 2004, 36–38). Aineistolähtöisessä analyysissä eivät vaikuta aikaisemmat havainnot, tiedot ja teorit vaan pyritään saamaan tutkimusaineistosta kokonaisuus ja aineistosta valitaan analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria on myös läsnä, mutta se koskee vain analyysin toteuttamista ja metodologiaa. (Mayring 2004, 269). Aineistosta lähtevästä sisällönanalyysissä aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja lopuksi luodaan teoreettiset käsitteet (abstrahointi) (Kyngäs & Vanhanen 1999, 6–7). Aineistolähtöisessä tutkimuksessa havaintoihin vaikuttavat mm. tutkijan asettamat käsitteet ja menetelmä. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkija voi löytää aineistosta yllättäviä asioita. Teorialähtöinen analyysi on luonnontieteellisen tutkimuksen perinteinen malli, joka pohjautuu teoriaan tai malliin. Tällöin tutkittu ilmiö määritellään jostain jo tunnetusta käsin eli aikaisemman tiedon perusteella. Teoriasidonnaisessa (teoriaohjaavassa) analyysissä valitaan analyysiyksiköt myös aineistosta, mutta aikaisempi teoriatieto toimii apuna analyysissä. Siinä analyysi perustuu induktiiviseen päättelyyn, jossa teoria ohjaa lopputulosta. Tutkijan tulee pystyä raportissaan osoittamaan tuloksen ja aineiston yhteys sekä kuvaamaan mahdollisimman luotettavasti tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 10.)

5.2 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kulkua on pyritty jäsentämään kuvan (kaavio 1) avulla. Siinä on käyty läpi toteutetut tutkimukseen liittyvät käytännön toimenpiteet.



Kaavio 1. Tutkimusprosessin eteneminen.

Tämän tutkimuksen tausta-aineistoina toimivat valmiit kirjalliset aineistot, joita olivat mm. työssäoppimisen ja työharjoittelun sopimukset, tutkintosuoritus suunnitelmat, opettajan työelämäjakson raportti, koulutussopimukset ja koulutukseen liittyvät lomakkeet. Tausta-aineistojen lisäksi tiedonantajien valinnassa minua auttoi kaksi koulutuksia koordinoivaa henkilöä, joilla oli tuntemusta Sedu Aikuiskoulutuksen liiketalouden perustutkintoon valmistavaan koulutukseen liittyvästä yhteistyöstä ja jotka tunsivat alueen yhteistyötahoja. Laadullisen tutkimuksen tiedonantajien määrään vaikuttaa usein käytettävissä olevat tutkimusresurssit, sillä aika- ja raharesurssit liittyvät aineiston kokoamisen lisäksi aineiston analyysiin. Laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajien tulisi tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, sillä yksilön merkitystodellisuus voi antaa vastauksia tutkijalle (Varto 1992, 23, 81). Tähän tutkimukseen valittiin tiedonantajia, joilla on kokemusta, näkemystä ja tietoa eri suunnilta tutkittavasta ilmiöstä (Kuusi 2003, 134; Linturi 2007, 103). Delfoi-tutkimuksessa tiedonantajilla tulee olla alan ymmärryksen lisäksi näkemystä tulevaisuuden ja nykyisyyden välillä (Linturi 2007, 104). Koulutuksen järjestäjätaholta tiedonantajina toimii keskeisiä alan opettajia ja oppisopimuskoulutusviranomaisia, jotka ovat yhteydessä työelämään. Työelämän edustajat valitsin heidän liiketalouden perustutkinnon aikuiskoulutukseen liittyvän ohjaus- ja yhteistyökokemuksen perusteella. Tiedonantajiksi valitsin myös liiketalouden perustutkinnon asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalan aikuisopiskelijoita, jotka olivat joko parhaillaan suorittamassa liiketalouden perustutkintoa tai sen hiljattain suorittaneet. Kaikkien tiedonantajien yhteistyökokemukset ovat muodostuneet Etelä-Pohjanmaan alueella liiketalouden koulutuksessa, mutta heillä voi olla kokemusta myös yhteistyöstä muista tutkinnoista, koulutuksista tai alueista. Koulutuksen järjestäjätahon tiedonantajat kuuluivat samaan työyhteisöön kanssani, joten tunsin tai tiesin heidät ennen tutkimusta. Toimiessani aikuiskoulutuksen opettajana

olin tavannut neljä opiskelijatiedonantajaa, jotka olivat osallistuneet liiketalouden perustutkintoon valmistavan koulutuksen lähipäiville. Kuusi työelämän edustajaa tiesin nimen perusteella.

Tutkimukseen osallistui 7 työelämän edustajaa, 6 koulutusorganisaation edustajaa ja 8 opiskelijaa. Työelämän edustajista yksi edusti julkisoikeudellista yhteisöä, muut eri alan yrityksiä. Koulutusorganisaation tiedonantajista kolme oli oppilaitoksen liiketalouden perustutkintoon valmistavan koulutuksen opettajaa ja kolme oppisopimusviranomaista. Opiskelijoista kolme oli oppisopimusopiskelijaa ja muut opiskelijat opiskelivat omaehtoisessa koulutuksessa. Opiskelijoiden työssäoppimispaikat olivat kaupan alan yrityksissä, julkisoikeudellisissa yhteisöissä ja pankissa.

Tiedonantajista miehiä oli 9 ja naisia 12. Työelämän edustajat olivat toimineet työssään aikuisopiskelijoiden ohjaus- ja arviointitehtävässä keskimäärin 5,4 vuotta ja ammatillisen aikuiskoulutuksen edustajat keskimäärin 14 vuotta. Kaksi aikuisopiskelijaa oli saanut suoritettua liiketalouden perustutkinnon vuonna 2015 ja yksi oli juuri vastaamisen jälkeisenä kuukautena valmistumassa sekä neljällä olivat opinnot kesken. Liiketalouden perustutkinnon suorittamisen aikana työssäoppimispaikkojen määrä vaihteli kullakin tutkinnon suorittajalla yhdestä kolmeen.

Tutkimuksen tiedonantajina olevien yksilöiden taustat eroavat toisistaan, mikä tuo mahdollisesti lisäsävyä tutkimukseen (Yin 2004, XV). Aarnoksen (2015, 177) mukaan eri elämysmaailmojen tarkastelu tuottaa mielenkiintoisia tulkintoja. Eri osapuolten käsitykset ja ajatukset samasta ilmiöstä monipuolistavat tutkimusaineistoa. Tämän tutkimuksen aineistona oli työelämän edustajien, koulutusorganisaation edustajien ja opiskelijoiden kokemuksia samasta ilmiöstä.

Tiedonantajat suhtautuivat myönteisesti osallistumispyyntööni, mutta myönteinen suhtautuminen tai lupaus ei välttämättä tarkoittanut kirjoittamistyöhön ryhtymistä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on koottu tutkimukseen osallistuneiden tiedonantajien määrät tutkimuksen eri vaiheissa ja kaikkien henkilöiden määrät, jotka alun perin lupasivat osallistua tutkimukseen.

Taulukko 1. Tutkimuksen tiedonantajien määrät.

Tiedonantajat	Lupasi osallistua	1. kierros		2. kierros
		Sähköpostikysely	Tulevaisuus-tarina	Tulevaisuusväitteet
Koulutusorganisaation edustajat	6	6	6	5
Työelämän edustajat	8	7	6	4
Opiskelijat	9	8	6	5

Ensimmäisellä delfoi-kierroksella nykyisyyden yhteistyön tutkimisessa käytin sähköpostikyselyä (liite 2) ja tulevaisuuden, vuoden 2030 tutkimisessa tiedonantajat saivat alun tarinaa (liite 3), jota jatkoivat. Tutkimuksen ensimmäisen kierroksen kysymykset ja tarinan esitesti kaksi henkilöä, ja niihin tehtiin pieniä muutoksia. Esitestauksella selvitin, tuottavatko kysymykset ja tarina riittävästi materiaalia asetettuun tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin (Ojasalo ym. 2014, 149).

Ennen sähköpostikyselyn ja tarinan lähettämistä otin yhteyttä tiedonantajiin puhelimella tai keskustelin kasvotusten tapaamisissa ja pyysin heitä osallistumaan kyselyyn ja tulevaisuuden vuoden 2030 tarinan kirjoittamiseen. Kerroin tutkimuksesta, kyselyn ja tarinan sisällöstä sekä puhelinkeskustelussa että tapaamisissa. Tiedonantajilla oli mahdollisuus esittää minulle kysymyksiä. Lähetin keskustelun jälkeen sähköpostin välittömästi.

Ensimmäinen delfoi-kierros toteutui keväällä 2015. Silloin lähetin kysymykset nykyhetken yhteistyöstä sähköpostin liitetiedostossa Word-dokumenttina, johon tiedonantajat vastasivat. He tallensivat vastauksensa Word-dokumenttina, jonka he palauttivat. Vastaukset palautettuaan he saivat Word-dokumenttina tulevaisuusosan tarinan alun eli vuoden 2030 ennakkoinnin, johon he täydensivät jatkoksi oman tarinan. Myös tulevaisuustarinan tiedonantajat palauttivat sähköpostin liitetiedostona. Vastausaika tiedonantajilla molempiin oli noin kaksi viikkoa. Sähköpostikyselyn ja tulevaisuustarinan lähetin tiedonantajille eri sähköposteissa, koska halusin niiden olevan eri tiedostoissa. Tällä yritin jakaa tiedonantajilta kuluva yhtenäistä vastausaika ja keventää heidän kuormaansa kiireisten aikataulujen kanssa, vaikka tämä lisäsi riskiä tiedonantajien ”väsymiseen” tutkimuksen eri vaiheisiin. Muutama tiedonantaja halusi, että lähetän molemmat, sähköpostikyselyn ja tulevaisuustarinan alun, samassa sähköpostissa. Yksi tiedonantaja ei saanut sähköpostin liitetiedostoa auki, joten lähetin hänelle liitteen toisessa muodossa.

Sähköpostikyselyn huomattavana etuna on taloudellisuus verrattuna paperilla täytettävään kyselyyn. Nähtyään kirjalliset kysymykset tietokoneen näytöllä tiedonantajilla oli mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä puhelimitse tai sähköpostitse. Tiedonantajista erityisesti koulutusorganisaation edustajat olivat aktiivisia vastaamaan kysymyksiin ja jatkamaan tulevaisuustarinaa. Useille työelämän edustajille ja opiskelijoille lähetin uudelleen sähköpostin tai tekstiviestin sekä kehotin ja toivoin heidän vastaavan. Taulukossa 1 on esitettyinä määrät ensimmäisen kierroksen tiedonantajien palauttamista sähköpostikyselyvastauksista ja tulevaisuustarinoista.

Tässä tutkimuksessa Krippendorffin (2004, 30) mukaan tiedonantajien vastauksia ja tarinoita pidetään relevanttina tietona tutkittavasta aiheesta. Jokainen tiedonantaja on kietoutunut todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta. Tiedonantajien vastauksissa yhteistyön nykytilasta ja heidän kirjoitetuissa tarinoissaan yhteistyön tulevaisuudesta esiintyvät käsitykset ja näkemykset olivat heidän itsensä ilmaisemia tietoisia käsityksiä ja ne liittyvät heidän kokemuksiinsa tutkittavasta aiheesta. (Varto 1992, 47).

Sisällönanalyysiprosessin aikana kävin keskusteluja toisen tutkijan kanssa, minkä jälkeen aloitin ensimmäisen kierroksen tulosten kirjoittamisen sekä yhteistyön nykytilasta että vuoden 2030 tulevaisuudesta. Tulevaisuustarinoista keräsin kymmenen mielenkiintoista tulevaisuusväittämää, joista keskustelin toisen tutkijan kanssa. Väittämät edustivat tuloksista tiivistettyä muotoa (Kuusi 2003, 138), sillä delfoi voi olla raskas toteuttaa tiedonantajille. Yksi esitestaaja täytti nämä tulevaisuusväittämät sisältävän toisen kyselykierroksen lomakkeen, minkä jälkeen tarkensin hieman väitteitä.

Delfoin toinen kierros toteutettiin kesälomien jälkeen syksyllä 2015, jolloin lähetin kymmenen tulevaisuusväittämää (liite 4) vuodesta 2030 sähköpostin liitetiedostona Word-dokumenttina ensimmäisen kierroksen vastaajille. Tulevaisuusväittämien muodossa jokainen tiedonantaja pääsi näkemään toisten asiantuntijoiden näkemyksiä tulevaisuuden yhteistyöstä vuonna 2030 ja

kommentoimaan niitä. Näin jokainen tiedonantaja pystyi vaikuttamaan toisten näkemyksiin (Kuusi 2003, 135; Linturi 2007, 103).

Vastausaikaa tulevaisuusväittämille oli tiedonantajilla noin kaksi viikkoa. Mikäli vastausta ei tullut määräaikaan mennessä, lähetin tiedonantajille uudelleen sähköpostia. Koska kaikki eivät uuden kehotuksen jälkeen vastanneet, lähetin uuden sähköpostiviestin väittämien kera sekä vielä opiskelijoille lisäksi tekstiviestin. Toisen kierroksen tulevaisuusväittämiin vuodelta 2030 vastasi 4 työelämän edustajaa, 5 koulutusorganisaation edustajaa ja 5 opiskelijaa taulukon 1 mukaisesti.

Toisen kierroksen vastausten jälkeen analysoin tulevaisuusväittämät ja vertasin niitä ensimmäisen kierroksen tuloksiin sekä hain vastauksia tutkimusongelmiin.

5.3 Tutkimuksen analysointi

Laadullinen tutkimus vaatii tutkijalta herkkyyttä omaan aineistoonsa. Tutkimuksen tekemiseen tarvitaan luovuutta ja oivalluksia, mutta myös käsityömaista otetta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen ja tutkijan tuleekin osata tulkita tuloksiaan. Erityisesti oivaltavan tulkinnan avulla voidaan saada lisää ymmärrystä ihmisen arjesta, ja se syntyy empirian ja teorian vuoropuhelusta. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8.)

Delfoin ensimmäisen kierroksen sähköpostikysymykset olivat lähes samat koulutusorganisaation edustajille, työelämän edustajille ja opiskelijoille. Opiskelijat kertoivat, missä opiskelujen vaiheessa he ovat ja milloin arvelevat valmistuvansa, kun taas muut vastaajat kertoivat kuinka pitkä kokemus heillä on aikuisopiskelijoiden ohjaus-/arviointitehtävästä. Näistä tiedoista keräsin tulokset ja ohjaus-/arviointiajasta laskin keskiarvon.

Tutkimuksen sisällönanalyysi toteutui pragmaattisena aineistolähtöisenä analyysinä eli luokittelu tapahtui aineistolähtöisenä teemoitteluna. Sisällönanalyysillä analysoidaan dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti ja siinä analysoidaan se, mitä tekstistä tulee ilmi (manifest content). (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5, 11.)

Ennen varsinaista aineiston sisällönanalyysia luin saamani ensimmäisen kierroksen sähköpostikyselyn vastaukset läpi useaan kertaan ja järjestin ne selkeämpään ja käsiteltävämpään muotoon. Kyngäs ja Vanhanen (1999, 5) toteavat lukemisen luovan pohjaa analyysille. Aloitin vastausten purkamisen aineiston keruun puolivälissä, sillä tiedonantajat palauttivat vastauksiaan eri aikaan. Aineiston analyysissa olen keskittynyt asiasisältöihin. Analysoin aineistoa käyttämällä laadullisten aineistojen systemaattista analyysia ja koodausta tukevaa Atlas.ti 7 -ohjelmaa, joka auttaa aineiston hallinnassa ja jäsentelyssä. Järjestelin ja ryhmittelin nykyisyyden aineistoa. Lisäksi tein erilaisia ryhmiä, kuten opiskelijat, työelämän edustajat sekä lisäsin mukaan myös yhden tiedonantajan työelämäjakson raportin. En kuitenkaan päätenyt hyödyntämään suuresti näitä ryhmiä, sillä pyrin saamaan ilmiöstä kokonaiskuvaa.

Tein ryppäitä, joissa samaa yhteistyötä tarkastelee opiskelija, hänen työssäoppimispaikkansa eli yrityksen edustaja ja opiskelijan ohjauksesta vastaava koulutusorganisaation edustaja. Tausta-

aineistot auttoivat myös aineiston tulkinnessa, jotta osasin tehdä esimerkiksi ryppäitä. Tiedonantajat eivät vastatessaan tienneet kuuluvansa ryppäisiin tai ei-ryppäisiin. Tässä vaiheessa siirsin ryppäisajatuksen taustalle odottamaan, sillä ryppäät eivät olleet valmiita osan vastausten palautusten puuttumisen johdosta. Seuraavaksi käsittelin aineistoa kokonaisuutena vaikkakin ryhmittelin sen opiskelijoihin, työelämän edustajiin ja koulutusorganisaation edustajiin. Tämän tein sen takia, koska se auttoi minua jakamaan ja hahmottamaan aineistoa. Aloitin koulutusorganisaation edustajien vastauksista, koska heistä kaikki olivat jo siinä vaiheessa vastanneet. Samanaikaisesti lähettelin vielä joillekin muistutusviestejä, joissa toivoin heidän osallistumista kyselyyn.

Seuraavaksi aineiston luokittelu tapahtui aineistolähtöisenä teemoitteluna. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ensimmäinen vaihe on pelkistäminen, jossa aineistolta kysytään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Koodaamisen avulla poimin aineistosta tutkimuskysymyksiin liittyvät tekstit. Koodien tekstiaineistot koostuivat ajatuksellisista kokonaisuuksista, jotka olivat pituudeltaan useista sanoista kokonaisuksiin lauseisiin. Yhteistyön selvittämiseksi aineistosta koodasin kaikki kommentit, jotka koskivat sitä. Kommentit olivat kielteisiä, myönteisiä tai neutraaleja. Vastausten määrän lisääntyttyä laajensin käsittelyä koko aineistoon. Ryhmittelyllä etsin pelkistettyjen ilmaisujen erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Analyysin edetessä vertasin koodeja ja niiden sisältöjä toisiinsa ja yhtenäistin niitä. Nimesin sisältöjä kuvaavat kategoriat, joita oli esimerkiksi asiantuntijuuden kehittyminen, yhteistyöhön sitoutuminen. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5–7; Mason 2002, 159). Lopuksi keskityin käytäntöyhteisön reuna-alueita koskevan aineiston koodaamiseen. Tuloksia kirjoittaessani otin yhteyttä muutamiin tiedonantajiin tarkentaakseni heidän vastauksiaan.

Tulevaisuuden narratiivien lukeminen oli erittäin mielenkiintoista. Aloitin aineiston käsittelyn vasta, kun olin saanut tehdyksi kategoriat nykyhetken yhteistyön aineistosta, koska halusin pitää mielessäni tulevaisuuden omana kokonaisuutenaan ja erillään nykyisyydestä. Tulevaisuuden narratiivien osalta aloitin aineiston käsittelyn lukemalla kaikki tarinat läpi useaan kertaan. Kynkään ja Vanhasen (1999, 5) mukaan lukeminen on aktiivista lukemista, mikä muodostaa pohjan analyysille. Sitten lisäsin tarinat laadullisen tekstiaineiston analyysiin suunniteltuun Atlas.ti 7 -ohjelmaan. Myös vuotta 2030 koskevan aineiston analysoin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksessa käytin aineistolähtöistä analyysia, jossa lähtökohtana on aineisto eikä aineiston ulkopuolinen teoria (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Tekstistä koodasin esimerkiksi erilaisia tulevaisuuden opiskeluun liittyviä tekstiosuuksia. Tekstistä tulivat esille ne aihepiirit, joita osallistujat tarinoissaan käsittelivät. Tässä vaiheessa kirjoitin tulevaisuudesta tuloksia raporttiini. Tulevaisuuden tuloksista poimin kymmenen mielenkiintoista väittämää, jotka liittyivät tulevaisuuden oppilaitoksen ja työelämän yhteistyöhön. Valitsin delfoin toiselle kierrokselle tulevaisuusväittämät, jotta eri tiedonantajilla ei olisi esteitä osallistua tutkimukseen ja he pystyisivät palauttamaan kommentoimansa väittämät. Kuusen (2003, 136) mukaan delfoi-tekniikassa ei tavoitella asiantuntijoiden yksimielisyyttä vaan monia perusteltuja näkemyksiä tulevasta kehityksestä. Tämän tutkimuksen väittämässä oli esitettynä kommentoitava asia tiivistetyssä muodossa, ja lisäksi tiedonantaja merkitsi jokaisen väittämän todennäköisyyden ja toivottavuuden. Tulevaisuusväitteiden todennäköisyyteen ja toivottavuuteen tiedonantajat ottivat kantaa 7-portaisella asteikolla. Tulevaisuuden väittämiä ja niiden todennäköisyyksiä ja toivottavuuksia esitesti yksi henkilö. Testauksen jälkeen tein muutamia pieniä muutoksia väittämiin.

Delfoin toinen kierros toteutui siten, että lähetin tulevaisuusväittämät Word-dokumenttina kaikille ensimmäisellä kierroksella vastanneille sähköpostin liitetiedostona. Tiedonantajat saivat siis ensimmäisen kierroksen tulokset nähtäväksi väittäminä, joihin ottivat kantaa. Tein väittämiin liittyvistä tiedonantajien kommentteista ja perusteluista taulukon, jossa vertasin tiedonantajien kommentteja ja niiden todennäköisyyksiä ja toivottavuuksia keskenään. Kun koko aineisto oli sisällönanalyysin avulla järjestetty johtopäätösten tekoa varten, tutkimusraportti annettiin luettavaksi ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajalle. Tavoitteena oli saada palautetta, vastasiko aineiston antama kuva liiketalouden koulutuksessa tapahtuvaa nykyistä yhteistyötä ja ennakoiko se tulevaisuuden, vuoden 2030 yhteistyötä. Palautteessa nousi erityisesti tulevaisuuden näkökannan tärkeys.

Tässä vaiheessa palasin uudelleen ryppäisiin. Muodostin kolme rypästä, joissa yhteistyötä tarkastelee opiskelija, hänen työssäoppimispaikansa edustaja ja koulutusorganisaation edustaja. Erottelin ryppäisiin ja ei-ryppäisiin kuuluvien tulevaisuustarinoiden koodit toisistaan ja käytin niissä eri värejä. Vertasin koodeja ja niiden sisältöjä toisiinsa sekä yhtenäistin niitä ja nimesin sisältöjä kuvaavat ala- ja yläkategoriat. Vertaisin toisen kierroksen vastauksia näihin uudelleen analysoituihin ja rypästettyihin vastauksiin.

6 Tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelu

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset, jotka perustuvat tiedonantajilta kerättyihin kirjallisiin aineistoihin. Tuloksissa on mukana kursiivilla tiedonantajien suoria kommentteja kokemuksistaan ja näkemyksistään, ja niiden alta selviää kenen tiedonantajan ne ovat. Luvussa vastataan ensin tutkimuskysymyksiin oppilaitoksen ja työelämän kumppanuuden kokemisesta vuonna 2015 ja sen jälkeen ennakoimisesta vuonna 2030.

6.1 Oppilaitoksen ja työelämän yhteistyö ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

6.1.1 Yhteistyöhön sitoutuminen

Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijat itse valitsivat työssäoppimispaikkansa ja sopivat työpaikan kanssa tutkinnon suorittamisesta. Työssäoppimispaikan valinnassa tärkeää oli tutkinnon suorittamisen mahdollisuus, sillä opiskelija osoitti tutkinnon perusteiden mukaisen osaamisen työtehtävissä. Toisinaan opettaja voi auttaa opiskelijaa työssäoppimispaikan valinnassa ja joskus oppilaitokseen tuli tiedoksi avoimia paikkoja. Yrityksen edustaja piti tärkeänä, että opettajat tutustuisivat opiskelijoihin ja heidän taustoihin. Myös yrityksen edustaja voisi osallistua opiskelijan valintaan.

...itse toivoin, että opiskelija olisi innostunut olemaan ihmisten kanssa ja innostunut asiakaspalvelusta, mutta ensimmäinen opiskelijani oli pettymys. Eli opettajien pitäisi ehkä vähän tarkemmin tutustua oppilaisiinsa ja alustavasti haastatella heidän toiveitaan, kokemuksiaan ja taustojaan jne.

Tiedän kyllä, että aika on rajallinen, mutta tämä olisi tärkeää, että he tekisivät ns. oman työhaastattelutilanteen oppilailleen.

Y5, yrityksen edustaja

Koulutusorganisaation edustajien mukaan useimmat työpaikat ottivat mielellään harjoittelijoita sekä sitoutuivat opiskelijan ohjaustyöhön. Opiskelija koki työpaikan henkilöstön kannustaneen häntä opiskelemaan, ja esimiehen kanssa oli yhdessä soviteltu etäopiskelupäivät. Työpaikoilla työntekijöitä oli löytynyt hyvin sekä ohjaukseen ja arviointityöhön.

Paras ikinä oli eräässä isoon ketjuun kuuluvassa myymälässä, jossa työntekijän ja esimiehen kanssa sovittiin heti ensimmäisen harjoittelun ohjauskäynnin yhteydessä, että yhdessä tehdään opiskelijasta niin hyvä tämän ketjun myyjä, että tulevat muissa myymälöissä kyselemään, että missä sinut on opetettu ☺ ja hyvä tuli, olen asiakkaana useamman kerran ollut.

K1, koulutusorganisaation edustaja

Yritysten sitoutumisessa yhteistyöhön oli suuria eroja. Wengerin (1998, 73) mukaan yhteisen hankkeen toteutuminen vaatii käytäntöyhteisön jäseniltä sitoutumista. Koulutusorganisaation edustaja toivoi sitoutumiseen voimakkaampaa yritysten panostusta. Hänen mielestään ”ilmaisia apukäsiä tarvitaan aina”-asenne ei ollut riittävä ja työpaikkojen ohjaajilla ja arvioijilla saattaa esiintyä ”tätä on tehty ennenkin” -näkemystä. Yrityksen edustajan tulisi jaksaa kiireistään huolimatta keskittyä opiskelijan asioihin ja antaa opiskelijalle reilu mahdollisuus saavuttaa tavoitteet ja valmistua. Mikäli yritystä ei kiinnosta hoitaa velvoitteitaan kunnolla, se käyttää opiskelijaa ilmaisena työvoimanaan mahdollisimman pienellä panostuksella koulutukseen. Laven ja Wengerin (1991, 55) mukaan käytäntöyhteisö on muodostunut opiskelijan oppimisen ympärille ja sitoutunut sen viemiseen loppuun.

Sitoutumista koettelevat käytännön realiteetit saattoivat tulla vastaan tilanteissa, jossa työnantaja joutui hankkimaan oppisopimusopiskelijalleen sijaisen asiakaspalvelutehtäviin. Koulutusorganisaation edustajan mukaan oppisopimuskoulutuksen oppiaikaa ei kannattanut tehdä liian lyhyeksi, sillä teoriaopetuksen päiviä jouduttiin sovitteluun työpaikalla. Henkilökohtaistaminen tuli tehdä työpaikalla yhteistyössä työnantajan kanssa, sillä niin kaikki osapuolet pystyivät vaikuttamaan esimerkiksi aikatauluun. Aineistosta löytyi myös tilanteita, joissa oppisopimusopiskelijaa ei ole ”päästetty” osallistumaan lähipäiville oppilaitokseen. Koulutusorganisaation edustajan mukaan oppisopimuskoulutuksessa työnantajille sopi hyvin noin neljä teoriapäivää kuukaudessa.

Yhteistyöhön sitoutumisen haastavuudesta huolimatta tutkinnon suorittajan tulee osoittaa ammattitaitonsa työelämän todellisissa työtehtävissä. Työpaikoilla puhutaan työn tekemisestä ja tehtävistä, joiden osa oppiminen on. Opiskelijan on tärkeää saada harjoitella työssäoppimisaikana erilaisia työtehtäviä, jotta hän tulee hallitsemaan tutkinnon perusteissa määritellyt ammattitaitovaatimukset.

...työtehtävien vastaavuus suhteessa tutkinnon perusteisiin ja halukkuus ohjata opiskelijaa tutkintoa vastaaviin tehtäviin (ei pelkkää hyllytystä kaupassa jne).

K3, koulutusorganisaation edustaja

Wengerin (1998) mukaan sosiaalisen oppimisen teoriassa käytännöt ylläpitävät yhteistä sitoutumista. Koulutusorganisaation edustajan mukaan selkeä työnjako oppilaitoksessa opittavan ja työpaikalla opittavan välillä lisäsi sitoutumista, sillä silloin molemmat tiesivät oman tehtävänsä. Ennen työssäoppimisen alkamista tehtävässä työssäoppimissopimuksessa määriteltiin työnjakoa ja

vastuita. Myös opiskelija hahmotti oppilaitoksen ja työpaikan kahtena erillisenä oppimisympäristönä. Lisäksi opiskelija näki oppilaitoksen ja yrityksen yhteistyön päättyvän opiskelijan työssäoppimissopimukseen määrätyn ajan täytyttyä.

Koulutusorganisaation edustajien mukaan työnantaja halusi tietää, mihin yritys sitoutuu. Työpaikkaohjaaja tarvitsi tiedon, mitä asioita työpaikalla harjoitellaan ja arvioija tiedon siitä, mitä, milloin ja miten tutkinnon suorittajaa arvioitiin. Yhteistyön osapuolilla on Wengerin (1998, 73) mukaan yhteinen ymmärrys yhteisön tarkoituksesta. Yrityksen työssäoppimisesta vastaava työntekijä voi omalla toiminnallaan hankaloittaa tai helpottaa asioiden sujuvuutta yhteistyössä, sillä hän pystyi ratkaisemaan tutkinnon suorittamisen ongelmakohtia muuttamalla työtehtäviä, ohjaamalla, antamalla vastuuta opiskelijalle ja osallistamalla suunnitteluun omilla ideoillaan. Opiskelija peräänkuulutti työelämän tahtoa olla enemmän kontaktissa oppilaitokseen.

Kun yritys halusi kouluttaa joko uuden työntekijän tai kouluttaa jo olemassa olevaa työntekijää, se sitoutui takaamaan opiskelijalle mahdollisuuden opintoihin ja hoiti sovitusti työssäoppimisen ohjauksen. Jos opiskelija yrityksen edustajan mukaan oli kiinnostunut toimimaan yrityksessä ja antamaan oman työpanoksensa yritykselle, työssäoppiminen ja yhteistyö sujuivat todennäköisesti hyvin. Opiskelijan mukaan yrityksellä oli aina oma intressi saada hyvä apulainen tai opiskelija yritykseen oppimaan ja kenties saada hänestä hyvä työntekijä. Hän näki yrityksen sitoutumisen tiiviimmäksi, kun työssäoppimispaikkatarjous oli lähtenyt yrityksestä. Norontauksen (2016, 135) mukaan pitkäkestoisessa oppisopimuskoulutuksessa halutaan sitoutumista, joka edesauttaa hyvän oppimisen ilmapiirin syntymistä yksilö- ja yhteisötasolla. Hänen tutkimuksessaan näkyi jatkuvan oppimisen ja kehittymisen vaikutus menestymiseen yrityksen liiketoiminnassa.

Yrityksen edustajan mukaan yhteistyön eri osapuolten tulee ymmärtää, että kaikkien osapuolten on saatava vastinetta omalle panostukselleen. Kun yritys sitoutuu ja panostaa opiskelijaan, myös hänen on annettava oma panoksensa yrityksen käyttöön. Opiskelija näki työssäoppimisen yritysten mahdollisuutena saada juuri heille koulutettuja työntekijöitä, ja työssäoppimisessa opiskelija on usein heille ilmaista työvoimaa. Myös yrityksen edustaja näki yhteistyöhön sitoutumisessa hyötynäkökulman, sillä yritys sai lisää valmiiksi räätälöityjä työntekijöitä. Tämän ansiosta yrityksen koulutuskulut pienenevät ja myös työntekijöiden vaihtuvuusriski usein pienenee. Toisaalta taas yrittäjänä toimivan vastaajan mukaan opiskelijan ohjaus ja tutkinnon suorittaminen voivat myös hänen aikaansa. Kaikki yritykset eivät ole valmiita sitoutumaan yhteistyöhön ja kokevat kiireisessä työelämässä, että opiskelija on enemmän taakka kuin hyöty. Myös opiskelija yritti toimia työympäristössä niin, ettei työpaikan varsinainen henkilökunta kokenut hänen häiritsevän heidän työtehtäviään. Yrityksen edustajan mukaan tutkinnon suorittamisessa arviointi tehtiin liian monimutkaisesti ja työläästi, mikä aiheuttaa yrityksissä vastustusta ja haluttomuutta olla mukana yhteistyössä oppilaitoksen kanssa.

Sitoutumista koulutukseen edesauttoi hyvin tehty taustaselvitys, jonka johdosta oikea opiskelija opiskeli oikeaa tutkintoa oikeassa paikassa. Virtasen ym. (2014, 60) mukaan opiskelijaan liittyvät yksilölliset tekijät, työpaikan sosiaaliset ja rakenteelliset ominaisuudet sekä opetus käytännöt on otettava huomioon suunniteltaessa ja toteutettaessa työssäoppimisjaksoja. Jos nämä eivät olleet kunnossa, työnantajan ja opiskelijan oli vaikea sitoutua koulutukseen ja näin väärin valittu paikka saattoi lopettaa mielenkiinnon koko koulutusta kohtaan. Vastaavasti opiskelijan työpaikalla

työtehtävien oli vastattava opiskeltavaa osa-aluetta. Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa aikuiskoulutuksessa työssäoppimisella on merkittävän suuri rooli uuden ammatin oppimisessa.

Onnistumisen hetkiä opettajille tuottivat tilanteet, kun oma pitkäjänteinen haasteellinen työ oli tuottanut tulosta ja opiskelija oli suorittanut tutkinnon.

Erityisen hyvältä tuntuu, kun on nähnyt ns. haasteellisten opiskelijoiden saavan tutkintosuorituksensa valmiiksi ja valmistuvan merkonomeiksi. Näiden opiskelijoiden eteen kun on joutunut tekemään todella paljon työtä ja monesti venyttämään omaa pinnaansa ääri rajoille.

K2, koulutusorganisaation edustaja

Toisaalta taas pettymystä tuottivat yhteiseen tavoitteeseen pääsyn epäonnistuminen. Usein huonot yhteistyön kokemukset liittyivät siihen, etteivät yhteistyölle asetetut tavoitteet toteutuneet.

No ei sekään hyvältä tunnu, kun on oikeasti tehnyt paljon työtä opiskelijan kanssa (esim. kirjoittanut tutkinnonsuoritus suunnitelmat yhdessä hänen kanssaan) ja silti valmista ei tule.

K2, koulutusorganisaation edustaja

Käytäntöyhteisö tarvitsee Wengerin (1998, 73) mukaan huolehtimista, vastavuoroista toimintaa ja tietoista työstämistä pysyäkseen koossa. Koulutusorganisaation edustajan mukaan opiskelijan tulee sitoutua sovittuihin asioihin. Opiskelijan tulisi olla aktiivinen ja oma-aloitteinen ja tuoda tarvittavaa tietoa sekä oppilaitoksen että työnantajan suuntaan. Yhteistyössä aikuisopiskelija nähtiin itseenäisenä ja oma-aloitteisena. Hänen tulisi olla aktiivinen ja pitää sovituista aikatauluista kiinni suunnitelmallisesti. Opiskelijan sitoutumattomuus voi näkyä poissaoloina lähipäiviltä ja työssäoppimispaikasta sekä tehtävien myöhästymisinä tai tekemättä jättämisinä. Opiskelijaa koskevat sekä oppilaitoksen että työpaikan ohjeet.

Opiskelijan on noudatettava oppilaitoksesta annettuja ohjeita ja aikatauluja sekä osallistuttava opetukseen ja ohjaukseen sovituksi. Työpaikalla on toimittava ohjeiden ja sääntöjen mukaan.

K2, koulutusorganisaation edustaja

Yrityksen edustajalla oli kokemusta sekä nuorten että aikuisten opiskelusta, ja hän totesi sitoutumattomuuden olevan lähinnä nuorten ongelma.

Yrityksen edustaja oli valmis jatkossa suosittelemaan muille yrittäjille opiskelijoita työssäoppimaan. Opiskelijan valmistuttua yritykset olivat positiivisten kokemusten jälkeen valmiita sitoutumaan uuden opiskelijan työssäoppimiseen, kun sen sijaan harva opiskelija näki yhteistyölle jatkuvuutta ainakaan omalta osaltaan. Yhteistyön tuloksena opiskelija näki oppilaitoksen saavan eri aloilta uusia ammattilaisia, jotka voivat tulla kouluttamaan tai pitämään esitelmiä uusille opiskelijoille. Koulutusorganisaation edustajan mukaan yhteistyö valmistuneen opiskelijan kanssa

voi jatkua, sillä aiempi opiskelija voi toimia esimerkiksi uuden tutkinnon suorittajan arvioijana. Koulutusorganisaation edustajan sitoutuminen yhteistyöhön näkyi myös siinä, että hän valitsi omalle opettajan työelämäjaksolleen paikaksi yhteistyöyrityksen.

6.1.2 Vastuu yhteistyössä

Tämän tutkimuksen kyselyn mukaan opettajan vastuulla oli saada sekä opiskelija että työssäoppimispaikan edustajat ymmärtämään, mitä ollaan tekemässä ja miksi. Jos opiskelija oli oma-toiminen, oma-aloitteinen ja hän selvisi hyvin työpaikalle tehtävästä tiedottamisesta, opettajan rooli oli pienempi. Toisinaan opettajaa tarvittiin myös työssäoppimispaikan etsimiseen. Vastaajista yksi opiskelija mainitsi oppilaitoksen edustajan tehtäväksi käydä etukäteen keskustelemassa työnantajan kanssa työssäoppimispaikoista.

Opettajan rooli koettiin yhteistyössä merkittävänä, sillä hänen nähtiin hallitsevan yhteistyön kuviot kokonaisuutena.

Oppilas tai työnantaja ei välttämättä hoksaa omaa rooliaan koko prosessissa, joten koulu/opettaja on vastuussa siitä, että me kentällä ymmärretään prosessin kulku ja roolimme.

OP3, opiskelija

Opettajan osaan kuului kannustajan ja motivoijan tehtävä. Koulutusorganisaation edustaja kuvasi kommentissaan, kuinka opettaja auttoi ”maaliin pääsemisessä” sekä opiskelijaa, mutta joskus myös työpaikan arvioijia. Opiskelijan mukaan opettajan oli osattava auttaa opiskelijaa ja yritystä kaikki osapuolet huomioiden. Erityisesti opiskelijat arvostivat opettajien vastuuta työpaikan arvioijien perehdyttämisessä: työpaikan arvioijille oli järjestetty perehdytystä, mikäli he eivät olleet päässeet arvioijakoulutukseen. Käytäntöyhteisön koossapitämiseen tarvitaan tietoista työstämistä. (Wenger 1998, 77).

Koulutusorganisaation edustaja koki kantavansa vastuuta opiskelijan sopivuudesta työssäoppimispaikkaan. Kun opiskelijat sopivat itse työssäoppimisjaksoista yrityksen kanssa, opettajan on vaikea puuttua jälkikäteen jo aiemmin sovittuihin asioihin.

Joskus on tilanteita, että huonoa opiskelijaa ei haluaisi laittaa hyvään harjoittelupaikkaan, jos ihan rehellisesti sanotaan. Onneksi nämä tilanteet ovat harvassa.

K1, koulutusorganisaation edustaja

Opiskelijan mukaan oppilaitoksen edustajalla oli suurempi vastuu olla aktiivinen ja neuvova osapuoli kuin yrityksellä.

Näen yrityksen roolin passiivisena opintojen suhteen. Yrityksellä on aina oma intressi saada hyvä apulainen/opiskelija taloon oppimaan ja kenties saamaan hänestä hyvä työntekijä.

OP3, opiskelija

Liiketalouden perustutkintoa oppisopimuksella suorittaville yhteistyö oppisopimusviranomaisen kanssa kuului osana toimintaan. Kuitenkaan koulutusorganisaation edustajan mukaan yrityksessä ei useinkaan hahmotettu oppisopimusviranomaisen roolia, joten yhteistyöhön kuuluvat odotusarvot kohdennettiin opettajaan. Vastaajan mukaan opiskelijaa pitää tukea kaikkien yhteistyöhön osallistuneiden taholta heidän asiantuntemuksellaan, mutta erityisesti tietopuolisen koulutuksen ja tutkinnon suorittamisen aikana opettaja oli tärkeä linkki opiskelijan, työnantajan ja oppilaitoksen välillä.

Yrityksen edustaja arvosti vastuupettajan toiminnan selkeyttä ja suunnitelmallisuutta. Lisäksi oppilaitos oli antanut opiskelijalle hyvät mahdollisuudet suorittaa tutkintoa huomioimalla hänen elämäntilanteensa. Yrityksen näkökulmasta opettajan osuus oli pieni, mutta taustalla arvellaan tapahtuneen paljon. Opettaja arvosti yrityksen edustajan vastuunantoa työtehtävissä opiskelijalle, koska näin opiskelija voi kehittyä tehtävissään.

Koska liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa työssäoppimisella oli suuri merkitys, opiskelijan vastuulla oli yhteydenpito sekä oppilaitoksen että yrityksen kanssa. Opiskelijat saivat tietoa tutkinnonosittain Moodlen ja sähköpostin välityksellä. Päävastuu opinnoista oli kuitenkin jokaisella aikuisopiskelijalla itsellään. Samalla punnittiin myös opiskelijan oma-aloitteisuutta, jota tarvitaan työelämässä.

Opiskelijan tulisi olla itseohjautuva ja motivoitunut tutkinnonsuorittaja ja ottaa täysi vastuu lähipäiville saapumisesta, tehtävien tekemisestä sekä tutkinnonsuorittamisesta.

K4, koulutusorganisaation edustaja

Helanderin ja Seinän (2013, 106–107) mukaan henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen merkitsee vastuun ottamista oman osaamisen kehittämisestä. Opiskelijoilla tulee olla selvät suunnat ja päämäärät omalle kehitykselleen sekä tunne ympäristön tuesta ja mahdollisuudet kehittyä. Aikuiskoulutuksessa opiskelevat liiketalouden perustutkinto-opiskelijat olivat yrityksen edustajan mukaan vastuussa omista opinnoistaan. Opiskelijan tehtävät ja vastuut käytiin läpi jo ennen opiskelijavalintaa järjestetyssä infotilaisuudessa, opiskelijoiden valintahaastattelussa ja koulutuksen alussa järjestettävänä koulutuspäivänä. Opiskelijan tuli itse huolehtia oppivansa tarvittavat tiedot ja taidot yrityksessä. Hänen tuli huolehtia asioiden hoitumisesta, ja opiskelija kokikin vastauksessaan olevansa oppilaitoksen ja yrityksen välikädessä.

Itseltä se vaatii ainakin hyvinkin paljon. On monia naruja käsissä, kun pitää selvittää miten kaikki esim. näytöt saa toteutumaan omalla työpaikalla. Kuten sanoin niin tämä näyttökoulutus on aika vaativa kokonaisuus ensinnäkin ymmärtää miten se toimii, saati saada se toteutumaan. Kaikki tämä pitää itse tajuta ilman että juurikaan saa ulkoisia apuja, kun ei työpaikalla täysin voida tietää mitä koulutus vaatii, eikä koululla millainen yritys on kyseessä. Tässä on opiskelijalla vastuuta.

OP2, opiskelija

Opiskelijat kokivat, että heillä tulisi olla opinnoistaan ”langat käsissään” ja suurin vastuu omasta tekemisestään. Erityisesti aikataulujen osalta oli hankaluuksia. Opiskelijoiden mukaan oppilaitoksen edustaja kävi välillä tarkastamassa, missä vaiheessa opiskelija oli oppimistaan. Koulutusorganisaation edustajan mukaan joskus yhteistyössä jouduttiin tekemään ratkaisuja, jotka auttoivat pääsemään jumittuneesta tilanteesta. Joskus jouduttiin yhdessä toteamaan, ettei työssäoppimispaikka sovellu tutkintosuoritusten tekemiseen.

Muutamana kerran on pitänyt vaihtaa työssäoppimispaikkaa, kun opiskelijan ja työpaikan yhteistyö ei ole toiminut. Yleensä syy löytyy opiskelijasta (ei esim. noudata työaikoja tai on luvattomasti poissa).

K2, koulutusorganisaation edustaja

Yrityksen edustajan mukaan hänellä oli vastuu erityisesti yrityksessä suoritettavasta käytännön opetuksesta.

Yrityksen vastuuhenkilöllä/edustajalla on tosi iso vastuu opiskelijasta ja hänen tehtävistään/arvioinnistaan, jotta kaikki tarvittava oppi olisi tutkinnon mukainen.

Y5, yrityksen edustaja

Toisaalta taas yrityksen edustaja totesi omassa arjessaan olevan paljon tekemistä, joten hän odotti oppilaitoksen ottavan vastuun yhteistyöstä. Vaikka hän ei ehtinyt suuremmin keskittymään opiskelijan asioihin, hän silti kantoi huolta opiskelijan opinnoista.

6.1.3 Luottamus yhteistyössä

Liiketalouden koulutuksessa luottamus rakentuu aikaisemman toiminnan varaan, sillä niistä saadut kokemukset ohjaavat eri osapuolia uudessa yhteistyössä. Wengerin (1998) mukaan yhteisön jäsenten vuorovaikutus perustuu luottamukseen.

Kauppiaalla (---) oli jo ennestään hyviä kokemuksia oppilaitokselta tulleiden työharjoittelijoiden työpanoksesta ja sopimuksien noudattamisesta. Kävin itse sopimassa työharjoitteluajasta kauppiaan kanssa ja se onnistuikin sujuvasti.

OP2, opiskelija

Luottamus yhteistyössä molemmin puolin on tärkeää. Mikäli yritys oli sitoutunut opiskelijan ohjaamiseen yhteistyössä opettajan kanssa, hoituivat myös käytännön tehtävät. Opettajalla oli hyvä luottamus siihen, että yrityksessä olevat ohjaajat ja arvioijat hoitivat yhteistyössä oman osuutensa. Yrityksen edustajat peräänkuuluttivat molemminpuolista keskinäistä kunnioitusta, erilaisuuden hyväksymistä ja rehellistä palautetta.

Harvoin ongelmia on työnantajien kanssa. Kyllä he hoitavat oman ruutunsa (ohjaavat ja arvioivat) jos opiskelija vain on aktiivinen ja toimii meiltä saamiensa ohjeiden mukaisesti. Pari kertaa on käynyt niin, että perehdytyksestä huolimatta arviointeja ei ole saatu työpaikalla tehtyä. Rehellisesti ovat myöntäneet, että eivät yksinkertaisesti osaa tehdä arviointia. Näissä tapauksissa olen mennyt paikan päälle ja arvioinnit on tehty ”autetusti” eli olen käynyt ohjaamassa arviointia ja hakenut arviointilomakkeet itselleni. Ja aina silloin tällöin käy että työpaikalla tehdyt arvioinnit ovat olleet puutteellisia. Tällöin lomakkeet palautetaan yritykseen ja arviointeja täydennetään.

K2, koulutusorganisaation edustaja

Opiskeluun liittyvä ohjaus ja tutkinnon suorittamisen ohjaus kuuluivat oppilaitoksen edustajien osaamiseen. Opettajan alan osaamiseen luotettiin, sillä hän osasi suunnitella opinnot kullekin opiskelijalle huomioiden henkilökohtaiset opiskelutarpeet. Lisäksi yrityksen edustajan mukaan aikuinen työssäoppija oli melko turvallista ottaa töihin, koska opettaja oli tavoitettavissa, opettajat eivät suositelleet alalle sopimattomia työssäoppijoita ja yhteistyö oli ohjattua.

Luottamus rakentui käytännön yhteistyössä. Koulutusorganisaation edustajat tiedostivat, että tehty yhteistyö oli pohja uudelle mahdolliselle yhteistyölle. Heidän mukaansa yritykselle piti jäädä tunne, että yhteistyö kannatti ja panostus tuotti lisäarvoa yritykselle. Onnistunut koulutus ja opiskelijan ajallaan suorittama tutkinto mahdollistivat uusia koulutuksia ja yhteistyötä jatkossa. Myös yrityksissä lisääntyi koulutushalukkuus ja ne ottivat mielellään uusia työssäoppijoita.

Hyvin tehty työ poikii ehkä harjoittelupaikkoja jatkossakin, huonolla saattaa sulkea oven lopullisesti.

K1, koulutusorganisaation edustaja

Luottamuksen rakentaminen vaatii pitkäjänteistä työtä, mutta sen murentaminen onnistuu pienelläkin toimenpiteellä.

Jokaisella työpaikkakäynnillä rakennetaan luottamusta. Ja se tuottaa jatkokoulutuksia. Ja hyvässä tapauksessa laajentaa ja syventää yhteistyötä monipuolisemmaksi. Pahimmat esimerkit luottamuksen romahtamisesta ovat a) opettaja ei käy, b) tulee suurena guruna, c) open osaaminen on vanhentunut d) puhuu halventavasti työpaikasta.

K6, koulutusorganisaation edustaja

Onnistunut yhteistyö tuottaa eri osapuolille tunteen, että yhteistyö kannatti ja panostus siihen tuotti jotain lisäarvoa. Lisäksi mahdolliset hankaluudet hoidetaan viipymättä ja perusteellisesti. Mikäli yhteistyö oli ollut ongelmallista, koulutusorganisaation edustajan mukaan yrityksen yhteyshenkilöt eivät halunneet kokea enää vastaavaa. Tilanne oli vastaava, mikäli yritystä ei kiinnostanut hoitaa velvoitteitaan kunnolla vaan se käytti ilmaista opiskelijaa työvoimanaan mahdollisimman pienellä panostuksella koulutukseen.

Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskelijoiden työssäoppimispaikkoja sijaitsi eri puolilla Suomea, pääosin kuitenkin Etelä-Pohjanmaalla. Opettajat voivat käydä

pidemmillä matkoilla perehdyttämässä arvioijia ja arvioimassa tutkintasuorituksia. Yhteistyön tuloksena seurasi ystäväystyminen, ja epävirallista yhteistyötä jatkettiin yhteisen kiinnostuksen kohteena olevan harrastuksen parissa. Opettajat ymmärsivät henkilösuhteiden ja verkostojen merkityksen asioidessaan yrityksissä. Koulutusorganisaation edustaja kertoi olevansa yhteistyössä oppilaitoksen edustaja eli oppilaitoksen ”kasvot”. Samalla tavalla hän näki myös opiskelijan olevan yhteistyössä oppilaitoksen edustaja. Opettajan ja opiskelijan toiminta sinällään oli koulutuksen markkinointia. Jokaisella työpaikkakäynnillä rakennettiin luottamusta, joka onnistuessaan laajensi ja syvensi yhteistyötä monipuolisemmaksi.

Yrityksen edustajan muu toiminta oppilaitoksen hankkeessa lisäsi hänen luottamustaan koulutusorganisaatioon. Vastaavasti hyvin onnistunut työssäoppiminen antoi positiivista mielikuvaa yrityksestä ulospäin.

Oppisopimuskoulutuksessa oppisopimusviranomaisen oli jakamassa ohjausvastuuta opettajan ja yrityksen edustajien kanssa. Koulutusorganisaation edustajan mukaan opettaja voi oppisopimusviranomaisen kanssa tehdä yhteistyötä opiskelijan opiskelun edistämiseksi.

Opsoviranomaisen ja opettajan molemminpuolinen aktiivisuus ja yhteistyöhalukkuus asioiden edistymisestä on erinomainen keino parastaa asioiden kulkua: usein juuri toinen osapuoli on hajulla merkittävistä asioista ja luottamuksellisesti puhuen sovitaan yhteiset pelisäännöt.

K6, koulutusorganisaation edustaja

Opiskelija osoitti yrityksessä toimiessaan oman pärjäämisensä. Kun hän osasi toimia yrityksessä itsenäisesti, oma-aloitteisesti, aktiivisesti ja hän piti sovitusta aikatauluista kiinni, häneen uskallettiin luottaa.

Opiskeluun liittyvissä ongelmatilanteissa opiskelijalla oli luottamus siihen, että oppilaitoksesta sai apua tilanteen ratkaisemiseksi. Mikäli ongelmatilanteissa opiskelija ei ollut pyytänyt ohjausta ja opettaja ei ollut pitänyt yhteyttä riittävästi opiskelijaan ja työpaikkaan, lopputulos opintojen etenemisestä oli ollut huono.

Opiskelijan aikaisemman osaamisen huomioiminen lisäsi hänen luottamustaan elinikäiseen oppimiseen ja näyttötutkintojärjestelmän toimivuuteen oppilaitoksessa.

6.1.4 Asiantuntijuuden kehittyminen

Tiedonantajien mukaan asiantuntijuuden kehittymistä tapahtui yhteistyössä kaikilla, opiskelijalla, yrityksen edustajalla ja oppilaitoksen opettajalla. Opettajat toivat esille oman osaamisensa laajenemista yrityskäyntien avulla. Käynnin myötä he saivat hyvän käsityksen siitä, miten esimerkiksi nykypäivän tavaratalo toimii. Työpaikkakäynneillä opettaja pystyi perehtymään yrityksen prosesseihin ja toimintatapoihin ja hän sai uutta tietoa käytännön työelämästä tietopuolisiin koulutuksiin. Tynjälän (2010, 83) mukaan käytännöllinen tieto kuuluu tärkeänä osana asiantuntijuuden elementteihin.

Koulutusorganisaation edustajat pitivät tärkeänä omaa alan tietämystään. Kun opettaja sopi tapaamista työpaikalle, hänen täytyi huomioida työpaikan ajankohtaiset tilanteet. Työpaikalla tapahtuviin yhteisiin tapaamisiin, esimerkiksi ohjauskäynteihin ja tutkintotilaisuuksiin, vaikutti myös työpaikan normaali toiminta. Asiakkaat menivät aina oppilaitoksen edustajan edelle eli keskeytyksiä saattoi tulla varsinkin pienessä yrityksessä, ja käyntiin oli hyvä varata ylimääräistä aikaa.

Ymmärrystä siitä miten kaupan ala toimii. Paikalle ei voi marssia ja ”vaatia” arvioijia sekä tutkinnon suorittajaa jättämään työt kesken ja istumaan pariaksi tunniksi kannettavan ääreen tekemään suunnitelmia. Tai yrittää ”pakottaa” kaupan alan arvioijia saapumaan päiväksi tai puoleksi tai tunniksi oppilaitokseen arvioijien perehdyttämiskoulutukseen. Oppilaitoksen edustajan täytyy ymmärtää, että hän tulee ”vierailulle” eikä kaupan varsinainen toiminta saa häiriintyä.

K1, koulutusorganisaation edustaja

Opettajan ymmärrys kaupan alasta oli oleellista ja hänen tutustumisensa kaupan alan ammattilaisiin auttoi asiantuntijuuden kehittymisessä. Tynjälän (2010, 83) mukaan työyhteisöjen kirjoittamattomiin sääntöihin pääsee osalliseksi olemalla mukana sosiaalisten yhteisöjen käytännön toiminnoissa. Yksi vastanneista kertoi oppineensa opettajan työelämäjaksolla ollessaan perehdytyksen kautta, mutta myös havainnoimalla ja mallioppimalla. Hän piti itsensä kehittämisessä tärkeänä keskustelua muiden alan ammattilaisten kanssa sekä yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista. Näin hän voi tuoda käytäntöyhteisöön uutta osaamista alan asiantuntijoilta. Opettajan verkostojen kasvaessa työssäoppimispaikkojen löytyminen helpottuu ja oppilaitos voi esittää opiskelijalle työssäoppimispaikkoja.

Koulutusorganisaation edustajan näkemyksen mukaan työelämän edustajat voisivat tulla seuraamaan opetusta ja ohjausta oppilaitokseen ja vastaavasti oppilaitoksen edustajat voisivat viettää enemmän aikaa työpaikoilla. Tämän seurauksena koulutuksia ja toteutus suunnitelmia voisi suunnitella enemmän yhdessä.

Koulutusorganisaation edustaja kertoi keskustelelevansa työpaikkakäyntien yhteydessä lähes aina arvioijien kanssa mm. käytännöistä, asiakkaista. Samalla he keskustelivat arvioinnin perusteena käytettävistä tutkinnon perusteista ja niiden suhteutumisesta työpaikan arkeen. Hakkaraisen (2000, 93) mukaan jokainen tarvitsee mahdollisuuksia ja tukea siirtyessään yhteisön täyttä osallistumista kohti, sillä asteittain syvenevässä osallistumisessa edetään vaiheittain. Koulutusorganisaation edustaja tunsu yrityskäynneillään, että hänen asiantuntemustaan myös tarkasteltiin.

... arvioija (työelämän edustaja -arvioija) tavallaan mittailee oppilaitoksen edustajan kaupan alan osaamista ja persoonaa. Onko tämä joustava käytännön tunteva vai kapulakielinen jäykkis?

K1, koulutusorganisaation edustaja

Yhteistyössä opettajan asiantuntijuuteen kuului tutkinnon perusteiden hallinta. Lisäksi hänellä tuli olla taitoa kertoa tutkinnon perusteet ja tutkinnon sisältö kaikkien osapuolten ymmärrettäväksi. Osaamisen arviointikriteerien avaaminen ja tehtävien suunnittelu yhteistyössä kuuluvat opettajan

asiantuntijuuteen. Koska ammattitaidon hallinnassa korostetaan kokonaisuuksien hallintaa, työssä-oppimispaikan valinnassa tulee huomioida tutkinnon suorittajan mahdollisuus osoittaa tutkinnon osan edellyttämä ammattitaito. Opettajan tehtävänä oli nähdä, pystyikö opiskelija suorittamaan tutkinnon osan tai koko tutkinnon valitussa työpaikassa. Koulutusorganisaation edustajan mukaan opettajan tuli selvittää työpaikalla, mitä opiskelija pystyi siellä oppimaan. Vastaavasti opiskelija voi opettajan avustuksella valita kursseja, jotka tukivat opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä työssäoppimispaikassa.

Opintojen henkilökohtaistaminen tuli tehdä yhteistyönä, jossa kaikki osapuolet olivat läsnä. Opiskelija ei useinkaan tiennyt, mitä asioita työpaikalla pystyi oppimaan ja mitkä tutkinnon osat sopivat työpaikalle opiskelijan työtehtäviin.

Pahin mahdollinen 'moka' on tehdä esim. henkilökohtaistaminen oppilaitoksessa. Se tehdään AINA työpaikalla, koska oppijan henkilökohtainen opiskeluohjelma muokkaantuu omien taustojen lisäksi erittäin merkittävästi työssä, työtehtävien kautta.

K6, koulutusorganisaation edustaja

Työpaikalla voitiin tarvita työkiertoa, jotta opiskelija pystyi harjoittelemaan ja osoittamaan osaamisensa tutkinnon perusteiden mukaisesti tutkintotilaisuuksissa. Työpaikan työkierrosta päätti työnantaja. Haastetta opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiselle ja tutkinnon suorittamiselle aiheutti työnkuvan vastaamattomuus tutkinnon perusteisiin nähden.

Koulutusorganisaation edustaja tunsi sekä oman että opiskelijan tietämyksen kasvavan opiskelijoiden etätehtävien kautta. Lisäksi opiskelijoiden henkilökohtaisten tutkinnon suorittamissuunnitelmien myötä hän sai paljon tietoa yritysten toiminnasta.

Koulutusorganisaation edustajavastaajan mukaan jokaisen opiskelijan kehittymiseksi oli tärkeää suunnitella opiskelu huomioiden käytössä olevat resurssit. Hankaluutena hän piti opettajien resurssien puutetta eri tilanteissa tarvittaviin toimenpiteisiin.

Koulutusorganisaation vastaajan mukaan selkeä työnjako oppilaitoksen ja työpaikalla opittavan välillä auttoi opiskelijan harjoittelussa, sillä merkittävä osa koulutuksen sisällöistä opittiin työtehtävien kautta. Yhteisissä tapaamisissa tarkasteltiin opiskelijan työtehtävien vastaavuutta suhteessa tutkinnon perusteisiin. Yrityksen edustaja näki oppilaitoksen antavan raamit, jonka mukaan opiskelija toteutti vaadittuja asioita käytännössä työpaikalla luovuuttaan ja oma-aloitteisuuttaan hyödyntäen. Opettaja ja työpaikkaohjaaja suunnittelivat yhdessä tarkempia työtehtäviä, jotta ne tukivat oikea-aikaisesti opiskelijan oppimista ja kehittymistä. Illmanin ym. (2013, 21) mukaan kumppanuudessa jokaisella osapuolella on oma roolinsa, jolloin yhteistyö muodostuu kaikkien osaamisesta.

Opiskelija piti oppimiselleen saamaansa tukea merkittävänä. Hakkaraisen (2000, 92) mukaan henkilökohtainen ohjaus on tärkeää asiantuntijaksi kasvamisessa ja osaamisyhteisöön kasvamisen prosessissa. Opettaja on kuin valmentaja, joka valmistaa opiskelijan työharjoitteluun ja myöhemmin opiskelijan sekä arvioijat tutkinnon suorittamiseen ja arviointiin. Opiskelija koki opettajan

ammattillisen ohjauksen ja keskustelun suuren merkityksen erityisesti teoriaan liittyvissä opinnoissa. Liiketalouden koulutuksessa tietuopuolinen opetus voitiin hyödyntää nopeammin käytännön haasteiden parissa, koska työssäoppimista oli joka viikko.

Oppilaitoksen edustajan rooli yhteistyössä oli olla teoriaopiskelun tukena. Kouluttajalta sai arvokasta apua sekä etätehtäviin että omaan työhön laajemminkin kuin mitä koulussa opeteltiin. Kouluttajaan sai olla yhteydessä sähköpostilla ja minä koin sen tärkeäksi asiaksi.

OP2, opiskelija

Mutta toisaalta sama opiskelija ymmärsi moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet asiantuntijuuden kehittämisen apuna.

Parhaan ymmärryksen opiskeltavaan asiaan saa nimenomaan siitä, kun osaa kysyä oppilaitoksen ja yrityksen eri alojen osaajilta täydentäviä yksityiskohtia. Koen, että opiskelussa ei koskaan saisikaan olla vain yhtä opettajaa.

OP2, opiskelija

Opiskelija kuvasi oman kiinnostuksen lisääntymistä oppimisprosessissaan.

Minulla kävi niin, että mitä enemmän opin, sitä enemmän halusin oppia ja sitä enemmän aloin selvittelemään yksityiskohtia. Yrityksen edustajan rooli on siis tarjota täydentävää ja käytännönläheistä koulutusta opiskelijalle.

OP2, opiskelija

Positiivisia tuloksia saatiin aikaan, kun työnantaja suhtautui myönteisesti työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen ja mahdollisesti tarvittaviin työkiertoihin. Yrityksen tavoitteena oli kouluttaa opiskelija hyvin ja tukea häntä ammatillisessa kehittämisessä. Samalla myös yritys sai itselleen hyödyn opiskelijan osaamisesta.

Kouluttaa harjottelijat hyvin jolloin, yritys saa heistä maksimaallisen hyödyn ja samalla oppilas saa arvokasta työkokemusta.

Y3, yrityksen edustaja

Työelämän tiedonantaja näki tällaisen opiskelumuodon (työssäoppimista noin kolme päivää viikossa) olevan mieluisampi ja kehittävämpi opiskelijalle kuin opiskelu kokonaan lähiopetuksena oppilaitoksessa. Toisaalta taas toisen työelämän tiedonantajan mukaan yrityksen näkökannalta nykyiset työssäoppimisjaksot olivat niin lyhyitä, etteivät eri osapuolet hyödy riittävästi jaksosta. Jakson tulisi olla minimissään kaksi kuukautta. Yrityksen edustajan mukaan säännöllinen ja tarpeeksi pitkä työssäoppimisjakso antoi kaikille osapuolille parhaan tuloksen. Yrittäjä myönsi opiskelijan kouluttamisen vievän hänen aikaansa, mutta samalla huomasi itse oppineensa itsestään ja opiskelijalta. Hänen mukaansa asioita voitiin tehdä monella tavalla ja oma tapa ei ollut aina paras tapa. Tietuopuolinen opetus voitiin hyödyntää nopeammin käytännön haasteiden parissa ja poisoppiminen mahdollisesti helpottui. Hänen yrityksessään innostunut, motivoitunut ja oma-aloitteinen opiskelija sai erilaisten työtehtävien kautta osaamista, jonka avulla onnistui myös tutkinnon suoritus.

Yritys sai koulutusorganisaation edustajan ja yrityksen edustajan mukaan aktiivisen opiskelijan työpaikkaohjauksen ja hänen tutkinnon suorittamisen kautta uutta tietoa tämän hetken suuntauksista ja mahdollisesti uusia toimintatapoja työpaikalle. Yrityksen edustaja mainitsi myös omasta kehittymisestään.

...mutta samalla olen myös itse oppinut itsestäni tämän aikana paljon, ja muutenkin itse opiskelijalta, että asiat voidaan tehdä myös muulla tavalla.

Y5, yrityksen edustaja

Opiskelijan aikaisemman osaamisen tunnistaminen kuului ottaa aidosti huomioon opiskelija suunniteltaessa. Koulutusorganisaation edustajan mukaan opiskelijan oli turhauttavaa osallistua tietopuoliseen lähiopetukseen, mikäli hän hallitsi käsiteltävän asian. Henkilökohtaistamiseen osallistuvalla opettajalla tuli olla vahva merkonomikoulutuksen hallinta, jotta häneltä löytyi rohkeutta tunnistaa ja tunnustaa opiskelijan aikaisempi mahdollisesti työssä tapahtuneen oppimisen kautta hankittu osaaminen.

Koulutusorganisaation edustaja koki, että opiskelijat eivät kovin helposti kerro opiskeluun liittyvistä ongelmistaan vaan yrittivät ratkaista niitä itse. Opiskelija uskoi oppilaitoksesta tulevan apua ongelmatilanteessa, mutta hän pyrki itse hoitamaan asiat mahdollisimman itsenäisesti.

Ymmärsin, että me oppilaat itse hoidamme asioita ja koulu auttaa, jos eteen tulee hankala tilanne.

OP3, opiskelija

Kuitenkin opettaja pystyi näkemään opiskelijoiden oman oppimisprosessin etenemistä työssä-oppimisraporteista. Opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikutti yrityksen sitoutuminen yhteistyöhön ja yrityksessä olevien ohjaajien kiinnostus ohjaamiseen. Jos yritys halusi kouluttaa opiskelijasta työntekijän, se takasi opiskelijalle mahdollisuuden opintoihin ja hoiti sovitusti työssäoppimisen ohjauksen.

Koulutusten palautteet olivat tärkeässä osassa kerättyä tietoa koulutuksen sujumisesta koulutuksen eri vaiheissa. Opiskelija kaipasi palautteen saamista suorituksistaan. Opiskelijan mukaan opettajan työssäoppimispaikkakäyntien aikana palautteen saaminen ja keskustelu työtehtävistä oli helpompaa kuin ilman opettajaa. Identiteetin kehittyminen vaatii vuorovaikutusta ja keskustelua toisten kanssa. Opiskelija näki opettajan läsnäolon helpottavan palautteenantoa ja kuuluvan palautteenantotilanteeseen. Samalla keskusteltiin opiskelijan osaamisen kehittymisestä.

Opettaja voisi käydä työharjoittelupaikalla jakson aikana edes muutaman kerran jolloinka palautteen antaminen ja keskustelu työtehtävistä oli helpompaa.

OPI, opiskelija

Opiskelijan mukaan sekä yrityksen edustajat että oppilaitoksen opettajat voisivat keskustella, miten opiskelijan oppiminen sujuu muidenkin kuin vain hänen omasta mielestään. Yrityksen edustajan mukaan eri tahojen yhteinen tuki tulisi ohjata opiskelijan matkaa alalla kehittymisessä ja tutkintoon

valmistumisessa. Lisäksi vastuuopettaja ja erityisopettaja olivat löytäneet vaihtoehtoisia toteuttamistapoja opetuksessa.

Wenger (2000, 238) toteaa identiteetin kehittymisen olevan tärkeä osa sosiaalista oppimista. Oppiminen ja tiedon jakaminen liittyvät yhteisöön, jossa yhteisön jäsenyys tukee opiskelijan identiteetin kehitystä. Opiskelijalle oli myös työssäoppimisen aikana selvinnyt, mitä hän halusi jatkossa opiskella vielä lisää eli hän oli löytänyt oman tulevaisuuden haaveammatin. Toinen opiskelija totesi opiskelun vaikuttaneen myönteisesti hänen elämäänsä.

Mutta minulla menee hyvin ja opiskelu on ehdottomasti tuonut elämäni kaivattua sisältöä, ja sen myötä mm. itsevarmuutta/ylpeyttä itsestäni.

OP2, opiskelija

6.1.5 Yhteistyön yhteydenpito

Koulutusorganisaation edustajan mukaan hyvän tiedonkulun ansiosta valmistava koulutus ja tutkintosuoritukset olivat tulleet lähemmäksi käytäntöä. Erityisesti opiskelijan opintoihin liittyvä henkilökohtaistaminen tuli tehdä työpaikalla. Silloin kaikki osapuolet saivat tarvittavan tiedon tutkinnon suorittamiseen liittyvistä asioista. Henkilökohtaistamisen tekeminen yhteistyössä kaikkien käytäntöyhteisöön kuuluvien henkilöiden kanssa työpaikalla mahdollisti samalla opettajan tutustumisen työpaikkaan.

Opettajan käydessä työpaikalla perehdyttämässä arvioijia ja arvioimassa opiskelijan tutkintosuorituksia hän kävi läpi koulutukseen liittyviä asioita opiskelijan ja muun henkilökunnan kanssa. Kaikki työelämän edustajat eivät päässeet samanaikaisesti arvioijakoulutuksiin, joten työpaikalla tapahtuva arvioijien perehdytys oli vuorovaikutteista ja voi olla jo aikaisemmin arvioijina olleille kertausta arviointiin. Koulutusorganisaation edustajan mukaan tieto välittyi hyvin henkilökohtaisissa tapaamisissa työpaikan edustajien kanssa. Hän näki itsensä valmentajana, joka valmisti opiskelijan työharjoitteluun ja myöhemmin tutkinnon suorittamiseen, sekä arvioijat arviointiin. Hänen mukaansa tutkintosuoritusten ohjaaminen oli helpompaa, kun oli käynyt itse työpaikalla.

Oppilaitoksen opettajat olivat perehdyttäneet työssäoppimisen ohjaajia ja työpaikan arvioijia erilaisin toteuttamistavoin. Opettajien rajojen ylityksestä on hyviä kokemuksia.

Opettajien valmius lähteä kentälle käymään, kouluttamaan tutkinnonohjaajia on ollut hyvää ja joustavaa.

OP3, opiskelija

Opiskelija piti positiivisena asiana oppilaitoksen perehdytystä työssäoppimisen ohjaajille ja työpaikan arvioijille työpaikalla, koska heillä ei ollut mahdollisuutta osallistua oppilaitoksessa järjestettäviin koulutuksiin. Tällainen joustavuus yhteistyössä mahdollisti yritysten edustajien osallistumisen kiireisistä aikatauluista huolimatta. Toisaalta vastavuoroisesti yrityksissä myös oltiin valmiita sosiaaliseen kanssakäyntiin ja vuoropuheluun oppilaitoksen kanssa. Wenger (1998, 4) pitää sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen lähtökohtana. Koulutusorganisaation edustaja piti

yhteistyössä tärkeänä vuorovaikutuksen parantamista ja työajan lisäämistä työpaikkakäynneille, koska yhteistyössä tarvitaan joukkuepelitaitoja. Hänen mukaansa yhteistyö vaatii kaikilta osapuolilta kykyä kuunnella ja oppia toisilta. Erityisesti kasvokkaistapaamista pidettiin tärkeänä. Hankalia asioita hoidettaessa henkilöiden tunteminen helpottaa yhteistä työskentelyä.

...koskaan mikään ei voita face to face – kommunikointia. Mitä vähemmän fyysisesti kohdataan ja opitaan tuntemaan toisia, sen pinnallisemmaksi yhteistyö jää.

K2, koulutusorganisaation edustaja

Yhteistyössä oli oleellista kyky organisoida ja ”pitää langat käsissä”. Teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa koulutusorganisaation edustaja mainitsi hyödyntävänsä arvioijaluetteloa tai -rekisteriä ja yhteydenpidon tekniikkaa, esim. AC, Moodle, WhatsApp. Blomqvistin (2002, 185) mukaan kommunikaatio vaikuttaa oleellisesti luottamuksen muodostumiseen.

Koulutusorganisaation edustajan mukaan paras mahdollinen tilanne on, kun opettaja käy aina uuden tutkinnon osan alkaessa työpaikalla. Hän näkee työympäristön ja osaa paremmin ohjata tutkinnon suorittamisessa. Käynnillä hän avaa tutkinnon osan sisältöä erityisesti työpaikkaohjaajalle, mutta myös muille työpaikan edustajille. Tämän myötä työpaikkaohjaaja osaa suunnitella tarkempia työtehtäviä, jotta ne juuri oikea-aikaisesti tukevat opiskelijan oppimista. Samalla työpaikalla koetaan oltavan ajan tasalla opintoihin liittyvistä asioista.

Työpaikoille toimitettiin opiskelijoiden mukana tiedote kulloinkin meneillään olevan tutkinnon osan sisällöistä. Siitä selvisi, mitä oli hyvä opiskella työpaikalla juuri meneillään olevan tutkinnon osan mukaan. Lisäksi tiedotteessa oli kerrottu tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset sekä lähiovetuksen aiheet. Opiskelija täydensi osaamistaan työssäoppimalla yrityksessä.

Tiedonvaihdon kautta vuorovaikutussuhteet auttoivat eri osapuolia yhteistyön epävarmuudessa. Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa koulutusorganisaation edustajan mukaan opiskelijalla oli suuri vastuu opiskeluihin liittyvästä tiedotuksesta.

Liian usein oppilaitos jättää tiedottamisvastuun opiskelijalle, joka suoriutuu osuudestaan varsin vaihtelevasti. Opsossa (oppisopimus) on AINA muistettava, että työssä tapahtuva oppiminen on kaikkein tärkein opiskelumuoto, jota tietopuolinen opiskelu vain täydentää. Toisaalta, tietopuolinen ja hyvin suunniteltu ja jäsenneily kokonaisuus rytmittävät ja ohjaavat opintojen etenemistä.

K6, koulutusorganisaation edustaja

Vastaajan mukaan suurin osa oppisopimusopiskelijoista hoiti molemminpuolista tiedottamista osaltaan hyvin. Toisaalta jos opettaja ei käynyt työpaikalla, niin informaatio jäi yksipuoliseksi.

Koulutusorganisaation edustajan mukaan opiskelijan tulee olla aktiivinen ja oma-aloitteinen sekä tuoda tarvittavaa tietoa sekä oppilaitokseen että yritykseen. Opiskelijalle tarjottiin jatkuvasti tutkinnonosakohtaista infoa Moodlen kautta, josta lähti viesti vielä opiskelijan sähköpostiin. Yrityksen edustajan mukaan eri oppilaitoksissa yhteydenpito opiskelun seurannassa vaihteli. Hänen kokemustensa perusteella opiskelijat voivat epätietoisina ollessaan tuntea jäävänsä yksin.

Opiskelijan mukaan opiskelija toimi tiedotuksessa viestinvälittäjänä. Asetelma ei tullut opiskelijoille yllätyksenä, sillä se oli ollut esillä koko koulutuksen ajan. Lisäksi tieto välittyi ja tapaamisten sopiminen tapahtui opiskelijan kautta, mutta työnantajan ehdoilla. Tällöin opiskelijan mukaan opettaja jäi odottavalle kannalle ja teki jotain, kun niin pyydettiin. Opiskelija toivoi oppilaitoksen ja yrityksen välisen yhteydenpidon kehittämistä oppilaitoksen ja työelämän rajapinnalla.

Opiskelija ei nähnyt yrityksen ja oppilaitoksen keskinäisessä yhteydenpidossa tiedon, kokemusten, erilaisten käytäntöjen ja osaamisen jakamista muuten kuin arvioijien perehdytyksessä. Toisen opiskelijan mukaan oppilaitoksesta tuli sopivasti ohjeistusta työpaikalle annettavaksi, mutta yrityksessä ei lueta sitä ajatuksella. Arvioijien perehdytystä pidettiin tärkeänä yhteydenpidon mahdollisuutena. Kaikki opiskelijat eivät osanneet kertoa yhteistyössä esiintyvistä vasta- vuoroisesta toiminnasta.

Koulutusorganisaation edustaja piti yhteydenpitoa tärkeänä, koska työnantaja haluaa tietää, mihin yritys sitoutuu, työpaikkaohjaaja tarvitsee tiedon, mitä asioita työpaikalla harjoitellaan ja arvioija tiedon siitä, mitä, milloin ja miten tutkinnon suorittajaa arvioidaan. Koulutusorganisaation edustajan käynnit yrityksissä lisäsivät yhteydenpitoa. Tällöin yrityksessä oltiin tietoisia heille kohdistuvista odotuksista ja tietoisia siitä, mitä koulutuksessa ja tutkinnon suorittamisessa tapahtuu. Vastaajan mukaan tietoa ei tule liikaa työpaikalle. Koska työssä tapahtuva oppiminen oli keskiössä, työpaikan ajan tasalla pitäminen oli merkittävää.

Tietopuolisen koulutuksen ja tutkinnon suorittamisen aikana koulutusorganisaation edustaja piti opettajaa tärkeimpänä linkkinä opiskelijan, työssäoppimispaikan ja oppilaitoksen välillä. Yrityksen edustajan mukaan liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa oli hyvät ”kaavakkeet”, jotka käydään läpi niin opettajan, ohjaajan kuin opiskelijan toimesta. Yrityksen edustaja halusi saada laajemman kuvan opiskelijan opinnoista ja koki, että yhteydenpitoa tulisi olla enemmän.

...oppilaitoksen olisi hyvä olla vähän enemmän yhteydessä myös yrityksen vastuushenkilöön/yrittäjään koulutuksen eri asioissa. Paperin lähettäminen opiskelijan mukana ei aina riitä. Ja yksi arviointikoulutus ei välttämättä riitä kaikille.

Y5, yrityksen edustaja

Hänen mukaansa yrittäjän arjessa riitti tekemistä, joten hän odotti tiedonkulun suuntautuvan oppilaitoksesta yrityksen suuntaan eikä päinvastoin. Kun yrityksen ja oppilaitoksen välisessä yhteydenpidossa opiskelijalla oli tärkeä rooli, opiskelijalle tuli antaa tarvittava informaatio ja varmistaa sen ymmärtäminen, jotta oikea tieto tavoitaisi myös yrityksen. Koulutusorganisaation edustajan mukaan yrityksessä oltiin hankalassa tilanteessa, mikäli siellä ei oltu ajan tasalla opiskelijan opinnoista. Vastaavasti Haapakorven ja Virtasen tutkimuksesta (2015, 47) selviää, ettei tieto opiskelijan työtehtävistä tai tietopuolisista opinnoista tule vastapuolelle selväksi niukan vuorovaikutuksen vuoksi. Siksi tutkintoasiat tulisi tehdä opiskelijalle niin selväksi, ettei hän sekoita asioita yrityksessä vaan osaisi neuvoa itse tai ainakin ottaa yhteyttä opettajaan.

Yhteiset tapaamiset ovat mielestäni paras tapa jakaa tietoa ja kokemuksia eri osapuolten välillä.

Y3, yrityksen edustaja

Yritysten yhteydenpidossa opettajan suuntaan koulutusorganisaation edustajan mukaan oli eroavaisuutta, sillä jotkut yritykset ottivat helpommin yhteyttä, kun taas toiset eivät juuri pitäneet yhteyttä. Hän piti positiivisena asiana työpaikan edustajien yhteydenpidon aktiivisuutta. Opiskelija toivoi yhteydenpidon lisäämistä, jotta yrityksellä pysyisi parempi kosketus siihen, että opiskelija oli oppimassa ja tutkinnon suorittajana suorittamassa tutkintoa eikä vain opettelemassa yrityksen työntekijäksi. Yrityksen edustaja toivoi opiskelujaksolle välipalaveria, jossa saisi käydä tarkemmin asioita, mahdollisia epäkohtia ja toiveita läpi. Näkemysten vaihto oppimisen eri vaiheissa olisi tärkeää opettajan ja työpaikan ohjaajien välillä sekä tutkinnon osan arvioinnissa arvioijien välillä.

Opiskelijan motivointi ja kannustaminen kuuluivat koulutusorganisaation edustajan mukaan yhteydenpitoon keskeisenä osana. Hänen mukaansa yleensä kannustettiin opiskelijaa, mutta joskus myös työelämän arvioijia.

Mikäli työpaikkaohjaaja huolehti opiskelijan tai tutkinnon suorittajan ohjauksesta työpaikalla, koulutusorganisaation edustajan mukaan oppilaitoksen ohjaustyö helpottui. Yhteistyössä yhteydenpito tuli olla toimivaa opiskelija–yritys-akselilla.

Koulutusorganisaation edustajan mukaan opiskelijan keskeyttäessä opinnot opettaja mietti omaa panostaan opiskelijan ohjauksessa. Hän tunsikin olonsa pettyneeksi, kun hän tiedosti huonon lopputuloksen johtuvan siitä, ettei hän ollut pitänyt riittävästi yhteyttä opiskelijaan ja työpaikkaan. Erityisesti koulutusorganisaation edustajat mainitsivat aikaa olevan liian vähäisesti työpaikalla käynteihin ja ”mitä kuuluu” -soitteluun. Kiire sekä oppilaitoksessa että työpaikoilla aiheuttivat raameja yhteistyöhön. Oppilaitoksessa oli eri koulutuksissa erilaisia ohjeistuksia opettajien työpaikkakäyntien resursointeihin, mikä aiheutti heille ristiriitaisia tuntemuksia. Opettajat käyttivät ohjaukseen puhelinta tai muita etäyhteysmahdollisuuksia. Opiskelijan mukaan oppilaitos voisi olla hieman enemmän tekemisissä yrityksen kanssa, mutta hän ymmärsi olemassa olevien resurssien rajallisuuden.

Yhteistyötä ja kumppanuutta voitaisiin syventää ja tiivistää monella tavalla, jos siihen olisi molemminpuolista halua ja resursseja (aikaa ja rahaa).

K2, koulutusorganisaation edustaja

Yhteistyössä suora henkilökohtainen kontakti oli usein paras väylä toiminnan kehittämiseen ja palautteen saamiseen. Koulutusorganisaation edustajan mukaan korjaaviin toimenpiteisiin jäi tällöin aikaa.

Koska opiskelijat valmistuvat kukin omassa tahdissaan eri aikana, Sedu Aikuiskoulutuksessa järjestetään kaksi kerta vuodessa valmistujaisjuhla. Juhlissa opiskelijat ja oppilaitoksen edustajat voivat kohdata. Koulutusorganisaation edustajan mukaan tämä lisäsi yhteistyön jatkuvuutta, vaikka koulutus olikin opiskelijan osalta loppunut ja tutkinto suoritettu.

Yhteydenpito vaati koulutusorganisaation edustajien mukaan hyviä vuorovaikutustaitoja. Yhteistyössä oli osattava kuunnella toisia ja oppia toisilta. Oman alan osaaminen, kyky organisoida ja pitää langat käsissä auttoivat yhteistyön sujumista.

6.1.6 Käytäntöyhteisön reuna-alueiden haasteita

Laven ja Wengerin (1991) mukaan käytäntöyhteisö saa reuna-alueiden yhteyksien kautta uutta tietoa ja kokemusta mutta myös haasteita. Tämän tutkimuksen aineistosta reuna-alueen haasteena tuli esille näyttötutkintojärjestelmään liittyvä tutkintotoimikunnan kanssa käytävä keskustelu. Yrityksen edustaja näki tutkinnon suorittamiseen liittyvän liikaa byrokratiaa ja toivoi tutkintotavoitteiden selkeyttämistä. Työpaikoilla ilmeni näyttötutkintomuotoisen tutkinnon sekoittamista usein ammattiosaamisen näyttöihin. Lisäksi työelämän edustaja mainitsi tutkinnon perusteiden ja muun koulutukseen liittyvän kielen ja termistön ymmärrettävyydessä olevan hankaluuksia.

Reuna-alueen haasteiksi yrityksen edustaja näki koulutuksen markkinointiin liittyviä asioita. Oppilaitoksen tulisi markkinoida työssäoppimista aktiivisemmin, jotta kiinnostuneet yritykset tavoittaisivat opiskelijat. Lisäksi koulutuksissa lähipäiville tulisi kutsua isoja alan toimijoita kertomaan omista kokemuksistaan. Tällöin opiskelijoiden ja muiden kuulijoiden olisi mahdollista saada omaan käytäntöyhteisöön uusia näkemyksiä eri asiantuntijoilta. (Wenger 2000, 233).

Käytäntöyhteisön reuna-alueella löytyy hankaluuksia, sillä yrityksen edustaja halusi lisää oppisopimusopiskelijoita, mutta nykyinen palkkatukijärjestelmä ei rohkaissut siihen. Oppisopimusta aloittaessaan hän ei tiennyt, onko palkkatukea olemassa enää seuraavana vuonna. Tulevan epävarmuus ja palkkatuen määrä eivät kannustaneet yritystä. Hänen mukaansa palkkatuen saamisen perusteet olivat kovat eli ammatillinen vaje piti olla hyvin perusteltu. Myös Norontauksen (2016, 139, 151) tutkimuksen mukaan taloudelliset tekijät vaikuttivat oppisopimuskoulutuksen valinnassa. Koulutuskorvauksia, palkkatukea ja mahdollista kuntalisää osataan käyttää, ja niillä on suuri merkitys kokonaiskustannuksiin.

Aikuisopiskelijoiden elämäntilanteet saattoivat vaatia sovittelua opiskeluun, mutta yrittäjän mukaan oppilaitos oli antanut erittäin hyvät mahdollisuudet opiskelijalle suorittaa tutkintoa oman elämäntilanteen mukaan. Opiskelija piti hienona mahdollisuutta opiskella työn ohella ja siihen kannustamista.

6.2 Tulevaisuuden oppimista tukeva yhteistyö ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

6.2.1 Oppiminen ja sen ohjaaminen

Koska oppilaitokset tekevät vuonna 2030 yhä enemmän yhteistyötä yritysten kanssa, aikuiskoulutuksen arvostus on noussut aktiivisemmän yhteistyön tuloksena. Koulutusorganisaation edustajan mukaan oppisopimuksen perusidea on siirtynyt käytänteeksi koko aikuiskoulutukseen ja myös

merkonomikoulutukseen, jolloin työssä tapahtuva oppiminen on tärkein oppimisen muoto. Työpaikkaohjaajat ovat itse opiskelleet tutkinnon näyttötutkintona työpaikalla, joten heillä on kokemusta oppipoika–kisälli–mestari-asetelmasta. Työpaikkaohjaajat siirtävät hiljaista tietoa eteenpäin ja siten opiskelija laajentaa osaamistaan. Yrittäjän mukaan tämä tapahtuu tiiviisti verkostoitumisen kautta ja tavoitteena on kumppanuustasoinen yhteys.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen perinteinen luokkaopetus on muuttanut muotoaan ja siirtynyt työpaikoille. Vuonna 2030 yrityksissä työskentelee useita henkilöitä, jotka on koulutettu työpaikkaohjaajaksi. Oppilaitoksen opettajat käyvät säännöllisesti työpaikalla tapaamassa opiskelijaa, antamassa ohjausta ja tukea sekä opiskelijalle että työpaikkaohjaajille. Ammatillisen opettajan rooli on siirtynyt voimakkaasti Wengerin (2014) esittämään sosiaalisen oppimisen ohjaajan suuntaan. Toisaalta taas opettajalta vaaditaan opettajan roolin mukaista asiantuntijuutta ja toisaalta taas sosiaalisen oppimisen ohjaajan ohjausta. Työssä tapahtuva oppiminen on muotoutunut tärkeäksi oppimiseksi liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa.

Iteraation toisella kierroksella vastaajat pitivät aikuiskoulutuksen perinteisen luokkaopetuksen siirtymistä työpaikalle todennäköisenä ja melko toivottavana. Opiskelijan mukaan oppipoika–kisälli–mestari-asetelma oli hyvä, mutta hän oli huolissaan oppimisen tasoeroista työssäoppimispaikkojen välillä. Tällöin eri opiskelijoilla on erilaiset oppimismahdollisuudet. Yrityksen edustaja näki työssä tapahtuvan oppimisen ammatillisessa koulutuksessa tärkeämmäksi oppimisen muodoksi kuin akateemisessa koulutuksessa.

Koulutusorganisaation edustaja koki huolta ja vastuuta opiskelijan oppimisprosessin sujumisesta työssäoppimispaikalla. Hän toivoi vuonna 2030 työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen järjestyvän resursseja.

Työpaikkakouluttajat saavat opettamiseen aikaa+resursseja+ innostusta ja ottavat opiskelijan oikeasti siipiensä suojaan kasvattaakseen hänestä ammatillaisen.

K1, koulutusorganisaation edustaja

Opiskelijan mukaan vuonna 2030 työpaikalla tapahtuva oppiminen on käytännönläheistä ja oppilaitoksessa teoriaopinnot luovat hyvän pohjan kokonaisvaltaiselle oppimiselle. Hänen näkemyksensä mukaan nykyinen jaottelu on toimiva, sillä työpaikoilla ei aina ole riittävästi resursseja antaa opiskelijalle riittävästi aikaa oppia teoreettisia opintoja eikä välttämättä kaikkia koulutuksen osa-alueita ole mahdollista toteuttaa työpaikoilla.

Koska aikuiskoulutuksen perinteinen luokkaopetus on vähentynyt ja oppimista tapahtuu yhä enemmän työpaikalla, yrityksissä työskentelee useita henkilöitä, jotka on koulutettu työpaikkaohjaajiksi. He osaavat ohjata ja opastaa opiskelijaa työtehtävissä tutkinnon perusteiden mukaisesti, ja opiskelijoiden työssäoppimisen arviointi kuuluu itsestään selvänä osana heidän työpaikalla esimiehen kanssa käymäänsä kehityskeskusteluun, sillä opiskelijan ohjaaminen ja arviointi kuuluvat heidän normaaleihin tehtäviinsä. Palautteenanto työssäoppimisen järjestelyistä ja ohjauksesta kuuluvat normaaliin oppilaitoksen ja yrityksen rajavyöhyketoimintaan.

Opintojen henkilökohtaistaminen tehdään vuonna 2030 työpaikalla. Läsnä ovat yrittäjä, esimies, työpaikkaohjaaja, oppija, opettaja ja mahdollinen oppisopimusviranomaisena. Koulutusorganisaation edustajan mukaan kaikille on oltava selvää, mitä opiskellaan, mikä on opintojen aikataulu, mitkä ovat suoritettavat tutkinnon osat ja miten tutkintotilaisuudet järjestetään. Ståhle ja Laento (2000, 89) toteavat yritysten kumppanuuden tavoitteena olevan nimenomaan päämäärätietoisen oppimisen.

Opiskelija toivoisi opiskelujen ohjauksessa yritykseltä aktiivisempaa otetta. Koulutusorganisaation edustajan mukaan opettaja on tutkinnon asiantuntija, joka osaa selvittää tutkinnon tavoitteet kaikille yhteistyössä toimiville. Opettaja käy kaksi kolme kertaa työpaikalla, mutta ainakin uuden tutkinnon osan alkaessa. Opettajaa pidetään yhä vuonna 2030 asiantuntijana, joka edustaa tietämistä ja tuo sitä käytäntöyhteisöön.

Työssäoppimisen aikana työpaikkaohjaaja ja opettaja pitävät keskenään yhteyttä opiskelijan opintojen edistymisestä. Jos heidän havainnoissaan edistymisestä on eroavaisuutta, he auttavat opiskelijaa oppimaan erilaisilla opiskelutavoilla tai tarkistavat omia arviointikriteerejään. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa voidaan mahdollisesti selvittää opiskelijalle mielekkäämpiä tapoja oppia asioita käytännössä. Tällaisten yhteydenpitojen jälkeen opiskelijan kanssa suoritetaan väliarviointia. Oppijan opintojen etenemistä tarkastellaan ja arvioidaan yhdessä aikataulun pitävyys. Näissä auttavat sähköisten järjestelmien kehittyminen ja niiden käyttäminen.

Opetus tapahtuu yrityksen edustajan mukaan netin välityksellä, sillä opiskeluryhmät ovat virtuaaliluokkia. Koulutuksen oppilaitoksessa vietettyjen lähipäivien määrä on pieni. Opettajat käyttävät ohjaustyöhön tietoteknisiä välineitä. Virtuaalinen harjoitteluympäristö mahdollistaa opetusta monin tavoin, sillä oppiminen on todentuntuista ja mahdolliset vahingot asiakkaille, koneille ja ympäristölle ovat virtuaalisia. Face to face -kommunikointi etänä paikasta riippumatta on arkipäivää, sekä verkkoa hyödynnetään ohjauksessa ja opiskelussa kustannusten minimoimiseksi. Opiskelijavastaajan mukaan kamerat mahdollistavat opettajien osallistumisen tutkintotilaisuuksiin. Toisaalta taas yhden koulutusorganisaation edustajan mukaan opettajat saavat enemmän työaika työpaikkakäynneille.

Toisessa iteraatiossa vastaajat pitivät face to face -kommunikointia etäyhteyden välityksellä melko todennäköisenä ja kanta todennäköisyydestä tai ei-todennäköisyydestä ei muodostunut selkeäksi. Eniten ei-toivottavana sitä pitivät yritysten ja koulutusorganisaation edustajat. Wenger (1998) ei pidä käytäntöyhteisöjä välttämättä innovatiivisina, sillä ne saattavat toimia vanhoihin tapoihin pohjautuen.

Mikään ei korvaa oikeaa face-to-face-kommunikointia PISTE Ainakin kerran olisi hyvä käydä oikeasti paikan päällä, mutta lyhyemmät asiat jatkossa voi hoitaa etäyhteyksillä. En kyllä ymmärrä miksi puhelimesta ollaan tekemässä tarpeetonta? Mitä lisäetua oikeasti saa videokuvasta? Ei ainakaan kaikissa tilanteissa.

K1, koulutusorganisaation edustaja

Itse vielä toivoisin kyllä ihmisten olevan kanssani kasvotusten -> sosiaaliset taidot kunniaan! ☺ Videokeskustelu olisi kyllä tulevaisuudessa joiltain osin ok!

Y5, yrityksen edustaja

Airan (2012, 144) mukaan hajautuneessa yhteistyössä turvaututaan usein perinteisiin yhteistyömenetelmiin, kuten kasvokkaiskokousten merkityksen korostumiseen. Yhteistyökumppanit tasapainoilevat pitääkseen yllä molemmille sopivaa sosiaalista välimatkaa vuorovaikutussuhteessaan.

Vaikka opiskelijat ovat jo opiskelleet verkkoa hyödyntämällä, esimerkkeinä etätehtävien palautus, interaktiiviset livestream-luennot ja webbi-kamera, tiedonantajat uskovat yhä tietotekniikan ja verkon hyödyntämisen laajenevan ohjauksessa ja opiskelussa. Oppimisen ohjaamisessa henkilökohtaisen kontaktin toivotaan säilyvän jossain määrin. Kasvokkaistapaamiset nähdään yhä luontevina tapoina sopia asioista.

Yrityksen edustajan mukaan vuonna 2030 opettajan vuosittainen työelämäjakso on pakollista. Työssäoppiminen on osa työntekoa. Silloin opiskelija ja opettaja tekevät arjen työtä yhdessä ja kehittävät päivittäisiä toimintoja omaa osaamistaan ja käytännön kokemustaan hyödyntäen. Tällöin opettaja ei toimi perinteisen opettajan roolin mukaisena ”kyselijänä”. Työssäoppimisella on oppimisessa tärkeä rooli, sillä yrittäjän mukaan työpaikoilla opitaan toisilta työntekijöiltä.

Opiskelija näki työpaikkaohjaajan yhteydenottamisen oppilaitokseen olevan vuonna 2030 mutkatonta ja helppoa. Työpaikkaohjaaja voi seurata opiskelijan opintojen etenemistä tai etätehtävien palautuksia, jotta hän voi tarpeen vaatiessa muistuttaa opiskelijaa tehtävien palautuksista tai auttaa häntä oppimaan hankaluuksia tuottavaa osa-aluetta eri kantilta.

Jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus oppia eri tavalla, sillä erityisopiskelijan status ei leimaa ketään. Wengerin (2000, 226) mukaan jokaisen oppiminen tapahtuu omista lähtökohdista, sillä oppija on sidoksissa kulttuuriinsa ja sosiaalisiin tilanteisiin. Kaikilla tutkinnon suorittajalla on mahdollisuus järjestää tutkintotilaisuutensa ja osoittaa osaamisensa erilaisin tavoin. Koulutusorganisaation vastaajan mukaan osaaminen on tavallista näyttää esimerkiksi videon avulla.

6.2.2 Yksilöllisyys

Ammatillinen aikuiskoulutus toimii vuonna 2030 koulutusorganisaation edustajan mukaan henkilökohtaistamisen lähtökohdista käsin ja liiketalouden koulutuksessa keskitytään tutkinnon suorittajan omiin työpaikan työtehtäviin. Yrityksen edustajan mukaan koulutus on yhä enenevässä määrin yritysten tarpeiden mukaan räätälöityä. Wengerin (2014) mukaisena sosiaalisen oppimisen ohjaajana opettaja kuuntelee yhä enemmän yhteisön tarpeita, sillä tutkinnon perusteet mahdollistavat monenlaisen toteutuksen käytännössä.

Työelämän tarpeet näkyvät tutkinnon perusteissa enemmän, mikä antaa vuonna 2030 tutkinnon suorittajalle enemmän valintamahdollisuuksia tutkinnon räätälöintiin.

Tutkinnon perusteet ovat muokkautuneet yhä enemmän työelämän tarpeiden mukaisiksi. Ne antavat valinnanmahdollisuuksia yrityksen tarpeiden mukaiseen tutkinnon räätälöintiin, jolloin opiskelijan työnkierto hoituu oman yrityksen sisällä.

K5, koulutusorganisaation edustaja

Vuonna 2030 yksilöllisyys näkyy sekä yhteisö- että yksilötasolla, sillä sekä yritysten tarpeet että opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja suunnitelmat näkyvät sekä valmistavassa koulutuksessa että tutkinnon suorittamisessa. Jokaiselle opiskelijalle on väljemmin räätälöity tutkinnonsuoritus-suunnitelma, jossa on yrityksen edustajan mukaan huomioitu aikaisempi osaaminen paremmin. Tulevaisuuden oppimisessa painottuvat yksilölliset opintoihin liittyvät ratkaisut, mitä edesauttaa opiskelijoiden henkilökohtaistamisesta saatu vuosien kokemus. Aikaisemman osaamisen tunnus-taminen vaikuttaa työssäoppimisaikojen lyhentymiseen. Näin ollen myöskään tutkintotilaisuudet eivät ole niin riippuvaisia koulutuksen lähipäivistä.

Mikäli opiskelija ei voi opiskella asiakokonaisuutta yrityksessä, hän voi yrityksen edustajan mukaan osallistua niiden tutkinnon osien sisältöjen osalta ns. peruskursseihin saavuttaakseen osaamisen tason. Yrittäjä kaipasi syventävän tiedon oppimista jo alkeet osaaville. Hän toivoi opettajan ohjausta yritysکوhtaisiin tarpeisiin.

Jos perustiedot on hallinnassa, niin opiskelijalle tarjotaan näiden asioiden osalta syventävämpää teoriatietao eikä enää ns. perustietoa asian tiimoilta. Opiskelija voisi toimia ns. kurssin osalta verkossa aktiivisesti kouluttajan kanssa ja syventää osaamistaan meidän yrityksen tarpeita ajatellen.

Y6, yrityksen edustaja

Ammatillinen koulutus tarjoaa joustavasti vaihtoehtoja yrittäjille ja elinkeinoelämän edustajille joko kokonaisen tutkinnon tai tutkinnon osien suorittamiseen. Yksilölliset opintopolut, elinikäinen oppiminen ja opintojen sujuvuus auttavat opiskelijaa ja tutkinnon suorittajaa siirtymään vaiheesta toiseen.

Opiskelija suorittaa merkonomiopintojaan joustavasti, esim. muuttamalla opiskelumuotoa tilanteen mukaan. Kun hyvin tehty kesätyö poikii työsuhteen jouluun saakka, siirtyminen oppisopimukseen tehdään yhden tutkinnon osalta joustavasti ja kivutta.

K6, koulutusorganisaation edustaja

Jokaisella tutkinnon suorittajalla on mahdollisuus näyttää oma osaamisensa yksilöllisin tavoin. Tulevaisuudessa esimerkiksi videot ovat koulutusorganisaation edustajan mukaan tavallinen keino esimerkiksi tutkintosuoritus-suunnitelman esittämiseen ja osaamisen näyttämiseen. Digitalisaatio mahdollistaa yksilöllisyyden toteutumista tulevaisuuden oppimisessa.

Tutkimuksessa ryppäisiin kuulumattomien vastauksissa painottui erityisesti koulutuksen yksilöllisyys. He näkivät tulevaisuudessa opiskelijan aikaisemman osaamisen paremman huomioimisen. Myös tutkinnon suorittamisessa tulee paremmin huomioiduksi tutkinnon suorittajan omat työtehtävät työssäoppimispaikalla. Ryppäisiin kuulumattomien mukaan jokaisen omien kykyjen mukaista opiskelua tuettiin, kuten myös erityisoppijaa tuettiin hänen opinnoissaan. Lisäksi virtuaaliopettaja ohjasi opintoihin liittyvissä pulmatilanteissa.

6.2.3 Digitalisaation vaikutus koulutuksessa

Sähköisen viestinnän merkitys kasvaa kaupan asiakaspalvelussa, mutta myös yrityksen ja oppilaitoksen välillä. Opiskelijan mukaan tekninen kehitys yhteydenpidossa on edennyt vauhdikkaasti vuoteen 2030 tultaessa.

Tietotekniikka on kehittynyt valtavasti ja kaikki asiat hoituvat videokeskustelujen kautta, eikä oikeita henkilöitä tarvitse tavata. Tapaamiset hoituvat hologrammin avulla, jos jostain syystä pitää tavata niin voi sitten sädettää itsensä paikalle ekologisesti ja nopeasti.

OP6, opiskelija

Yhteistyötä helpottavat kehittyneet langattomat yhteydenpitovälineet. Verkkoa hyödynnetään ohjauksessa ja opiskelussa myös kustannusten minimoimiseksi. Koska etäopetus, etäkommunikointi ja virtuaaliluokat ovat yleisempiä kuin nykyään, opiskelijat voivat olla kauempaa kuin Etelä-Pohjanmaan alueelta. Vuonna 2030 yritykset ja oppilaitokset näkyvät ja toimivat sosiaalisessa mediassa yhä enemmän.

Papereista luopumisen ansiosta sähköisten aineistojen käyttö helpottaa erityisesti opintojen suunnitteluvaihetta. Myöskään opiskelijan ei tarvitse täyttää samoja tietoja moneen paikkaan ja monta kertaa.

Opiskeleviksi aikovien henkilöiden tiedot, CV ja työkokemus löytyvät sähköisestä tietokannasta, mikä helpottaa henkilökohtaistamista ja opintojen sisällön suunnittelua.

K4, koulutusorganisaation edustaja

Tulevaisuuden yhteistyön sujuvuutta lisää koulutuksen edustajan mukaan tutkintotilaisuuksien arviointien tekeminen sähköisesti eli arvioinnissa paperien käsittelystä on päästy eroon. Opiskelijan mukaan tarvittava tallennettu tieto on kaikkien osapuolten käytettävissä. Toisessa iteraatiossa vastaajat pitivät tärkeänä sähköisen tiedon ajantasaisuutta ja oikeellisuutta sekä olivat huolissaan tietoturvasta.

Opiskelija voi seurata omia opintosuorituksiaan, jotka ilmestyvät hänen sähköiseen opinto-rekisteriinsä. Lisäksi opiskelupäivien ajat ja päivien sisältö ovat kaikkien osapuolten tiedossa hyvissä ajoin. Koulutuksen päiväkirja on sähköinen, ajantasainen ja sisältää automaattisesti myös läsnäolojen seurannan, jolloin poissaoloihin reagoidaan välittömästi. Opettaja seuraa oppijan opintojen etenemistä ja yhdessä arvioidaan aikataulun pitävyys. Myös koulutuksiin liittyvä opiskelijatyöpäivien seuranta ja koulutusten laskutus toimivat tarkasti ja viiveettä sähköisesti. Opettajien käydessä yrityksissä ohjauksen ohjauksikäynnillä he keräävät systemaattisesti tietoa työssäoppimispaikosta oppilaitoksen asiakasrekisteriin, joka näyttää tulevaisuuden työntekijän tarpeet. Tällöin oppilaitoksesta osataan lähestyä sopivia työssäoppimispaikkoja.

Tietopuoliset lähipäivät järjestetään koulutusorganisaation edustajan mukaan edelleen oppilaitoksessa, mutta niiden määrä on vähentynyt. (Vuonna 2015 lähiopetuksen määrä koulutuksessa on noin yksi päivää viikossa.) Suuri osa oppimisesta on siirtynyt virtuaaliseksi, ja virtuaaliopettaja

auttaa opiskeluihin liittyvissä pulmissa. Opiskelija toivoo nykyisten oppimisalustojen muuttuvan joustavimmiksi ja ehdottomasti selkeämmiksi. Hänen mukaansa sähköposti sinällään voi olla historiaa ja sähköinen kommunikointi on enemmän Intranetin kaltaista. Oppilaitoksen vastaajan mukaan on tavallista osallistua oppitunneille omassa rauhassa, joten työpaikalla on rauhoitettu tila ja välineet sen toteutumiseksi.

Koulutusorganisaation edustajan mukaan kaupan alan yritykset ostavat koulutusta täsmäpaketteina yksittäisille henkilöille tai ryhmille, joten oppilaitosten on pystyttävä vastaamaan tarjonnallaan työelämän vaatimukseen. Oppilaitos tarjoaa vuonna 2030 virtuaalilähiopetusta kaupan ryhmille, jotka koostuvat eri puolilta Suomea.

Koulutuksessa voidaan vuonna 2030 yrityksen edustajan mukaan tarjota perustiedot osaaville opiskelijoille syventävämpää teoriatietoa verkossa, missä opiskelija opettajan ohjauksessa keskittyy juuri omaa työssäoppimispaikkaa koskeviin aineistoihin ja tehtäviin. Koulutuksessa tekniikan myötä tarjoutuu uusia mahdollisuuksia toteuttaa opiskeluun ja työhön liittyviä projekteja.

He (kouluttajat) ohjaavat opiskelua myös tietotekniikan avulla. Verkko-oppimisympäristöön on luotu tutkinnon osista erilaisia simulaatioita. Opiskelija tekee visuaalisen myyntityön harjoittelua todenmukaisessa ympäristössä ja luomaan näyttäviä tuote-esillepanoja 3D ja 4D ympäristöissä. Samalla tavoin hoituvat myös muut tutkinnon osat.

K5, koulutusorganisaation edustaja

Tutkinnon suorittajalla on tulevaisuudessa erilaisia tietoteknisiä välineitä osaamisen osoittamisessa tutkintotilaisuuksissa. Opiskeluun kehitetään erilaisia simulaattoreita opiskelijan harjoittelun avuksi. Yrittäjän mukaan asiakaspalvelusimulaattori mahdollistaa asiakaspalvelun harjoituksen, sillä ihmisiä tarvitaan edelleen palvelemaan asiakkaita. Työssä asiakaspalvelutilanteet ovat nopeita ja tilanteen arviointi tapahtuu vasta sitten, kun se on ohi.

Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa jokaisen yhteistyötä tekevän tietotekniikan osaaminen ja sen oppimishalukkuus korostuvat.

6.2.4 Yhteistyön reaaliaikaisuus

Yhteistyössä reaaliaikaisuus ja paikasta riippumattomuus kuuluvat luonnollisena osana eri tahojen toimintaan vuonna 2030. Tämän tutkimuksen vastaajista erityisesti ryppäisiin kuulumattomat vastaajat korostivat yhteistyössä reaaliaikaisuutta.

Stähle ja Laento (2000, 89) pitävät tiedonvaihtoa kumppanuudessa tärkeänä, sillä sen avulla osapuolet pysyvät tilanteen tasalla. Opintojen ja yhteistyön sujuvuutta lisäävät kaikkien osapuolten reaaliaikainen pysyminen ajan tasalla. Mahdolliset lähiopiskelupäivien muutokset ja jokaisen opiskelijan henkilökohtaisten suunnitelmien muutokset tulevat vuonna 2030 näkymään nopeammin kaikilla osapuolilla. Yhteistyö on systemaattisempaa ja tiiviimpää, sillä tietämys opintojen eri vaiheista on tarkistettavissa ja seurattavissa sekä työpaikalla että oppilaitoksessa. Opettaja huomioi oppijan opintojen etenemisen ja pystyy käymään keskustelua siitä opiskelijan kanssa.

Opettaja pystyy reagoimaan nopeammin jokaisen opiskelijan henkilökohtaisiin tilanteisiin kuten poissaoloihin.

V. 2030 työssäoppimispaikan (yrityksen) ja oppilaitoksen välinen yhteistyö on monipuolisempaa mm. uuden teknologian avustuksella. Työpaikkojen kanssa pidetään yhä tiiviimmin yhteyttä mm. A/C yhteyden avulla tai muun videoneuvotteluvälineen avulla (ehkä videopuhelut yleistyvät).

K3, koulutusorganisaation edustaja

Reaaliaikaiset kuvat kertovat opiskelijan työssäoppimispäivän sisällöstä, samoin kuin opiskelija voi seurata koulun tapahtumia reaaliaikaisesti. Myös tutkintotilaisuuksien osallistumismahdollisuudet lisääntyvät kameran välityksellä ja erityisesti opiskelija toivoo niissä opettajien osallistumisen lisääntymistä. Opiskelijan mukaan videokuvan ja äänen reaaliaikaisuus Internetissä on muodostunut tavaksi jakaa osaamista ja kommunikoida eri tahojen kanssa.

Yhteistyö tahojen välillä on tiivistynyt niin, että työpaikalla pidettäviä koulutuksia striimataan oppilaitoksiin, jolloin opettajakunta voi nähdä uusia tuulia opettamaltaan alalta.

OP3, opiskelija

Toisella iteraatiolla tekniikan lisääntymistä striimauksen (striimaus = videokuvan ja äänen välittäminen suorana lähetyksenä Internetin kautta usealle katsojalle) muodossa työpaikan ja oppilaitoksen välillä pidettiin melko toivottavana ja melko todennäköisenä. Reaaliaikaisuuden ja paikasta riippumattomuuden nähtiin kuuluvan luonnollisena osana eri tahojen toimintaan yhteistyössä. Salassapidon merkitystä korostettiin ja ymmärrettiin striimaus-opetuksen aiheuttavan lisäjärjestelyitä. Usea vastaaja korosti silti kasvokkaistapaamisen tärkeää merkitystä ja tekniikan epävarmuutta.

... teknisiä ongelmia tulossa. Ja kuvausjärjestelyihin ym. valmisteluun menee paljon enemmän aikaa, kuin siihen että tultaisiin oikeasti paikalle. Ja samaan aikaan puhutaan verkostoitumisen tärkeydestä. Verkostoidu nyt siinä, kun jokainen istuu erillään koneella (ja puuhaa omiaan).

K4, koulutusorganisaation edustaja

6.2.5 Liiketalouden perustutkinnon suorittaminen

Joustavammat tutkinnon perusteet sallivat vuonna 2030 sen, että tutkinnon suorittamisen lähtökohtana on työpaikan todellisuus Opetushallituksen määräämän kriteeristön sijasta. Koulutusorganisaation vastaajan mukaan tutkintorakennetta yksinkertaistetaan ja tutkintoon kuuluu nykyisen 5–7 tutkinnon osan sijaan kolme tutkinnon osaa. Valinnaiset tutkinnon osat ovat eri kauppaketjujen suuntautumisvaihtoehtoja, eli valinnaisessa tutkinnon osassa opiskelija tutustuu kauppaketjun arvomaailmaan sekä toimintatapoihin. Toisella iteraatiolla erityisesti yrityksen edustajat pitivät vaarana yhden toimijan tai ketjun liian kapeaa näkökulmaa. Opiskelija näki valinnaisten tutkinnon osien täydentävän koulutusta. Nykyisessä liiketalouden perustutkinnossa

valinnaista asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalaa opiskelija pitää tärkeänä ja hän näkee tulevaisuudessa tutkinnossa pääpainon olevan asiakaspalvelussa.

Kokonaisuudessaan näyttötutkintojärjestelmän rooli ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on merkittävä. Iteraation toisen kierroksen mukaan näyttötutkinnon suorittamista pidettiin tärkeänä, koska sen avulla todetaan opiskelijan osaaminen ja taidot.

Sen (näyttötutkintojärjestelmän rooli) pitää olla merkittävä, jos edelleenkin ei ole tavallisia kokeita, joissa osaaminen osoitetaan.

OPI, opiskelija

Yrityksen edustajan mukaan näyttötutkintojärjestelmä asettaa vuonna 2030 selkeät raamit ja ohjeet, jotka määrittävät yhteistyötä. Näyttötutkintojärjestelmä määrittää käytäntöyhteisön työskentelylle tavoitteet, ja toiminnan välineet ovat syntyneet sekä järjestelmän taholta että käytäntöyhteisön esineellistymisprosessin tuloksena. (Wenger 1998, 59). Myös Norontaus (2016, 136) näkee tutkinnon suorittamisella olevan merkitystä, sillä se on konkreettinen tavoite yhteistyölle. Tämän tutkimuksen opiskelija ei näe näyttötutkintojärjestelmää rajaavana, sillä hänen mukaansa aina voi oppia enemmän kuin tutkintojen perusteissa on määritelty. Tutkinnon perusteet luovat pohjan koulutukselle sekä työpaikalla että oppilaitoksessa. Vuonna 2030 näyttötutkintojärjestelmän nähtiin todennäköisenä ja melko toivottavana asettavan raamit oppilaitoksen ja yrityksen väliselle yhteistyölle.

Koska työelämän tarpeet vaikuttavat tutkinnon perusteisiin, tämä mahdollistaa koulutusorganisaation edustajan mukaan tilanteen, jossa yritysten vaikutus koulutukseen on merkittävä. Tällöin tutkinnon suorittajan osaaminen olisi rajattu kauppaketjujen tyypillisiin perustoihin.

Liiketalouden ammatillinen koulutus on pitkälti työelämän palveluksessa eli yritykset sanelevat mitä koulutetaan.

K1, koulutusorganisaation edustaja

Toisessa iteraatiossa vastaajat näkivät yritysten vaikutusmahdollisuudet tutkinnon perusteisiin ja koulutuksen sisältöihin melko todennäköisenä, mutta näkökanta toivottavuudesta tai ei-toivottavuudesta ei muodostunut selkeäksi. Koulutuksen nähdään palvelevan työelämää parhaiten, kun käytäntö ja teoria kohtaavat. Koulutus mukautuu vuonna 2030 nykyistä enemmän yritysten tarpeisiin ja yritykset kouluttavat itselleen osaavaa henkilökuntaa. Osaava henkilökunta on yritykselle lisäarvo, jota yhteistyö ja kumppanuus tuottavat oppilaitoksen kanssa. Koulutusorganisaation edustajan mukaan opiskelijoiden kanssa on mahdollista toteuttaa erilaisia projekteja kaupan tapahtumissa, mutta toisaalta taas hän haluaa olla tasapuolinen kaikkia kohtaan eikä valitse mitään kauppa tai kauppaketjua projektikumppaniksi.

Koulutusorganisaation edustajan mukaan opettajaa pidetään tutkinnon asiantuntijana ja hän osaa kertoa tutkinnon perusteista tutkintotavoitteet kaikille osapuolille. Nykyinen opiskelija näki itsensä tulevaisuudessa työpaikkaohjaajana, jolla on kokemusta tutkinnon suorittamisesta. Tutkintojärjestelmä on tullut vuosien myötä omakohtaisesti tutuksi monille, mikä auttaa ohjaajan ja arvioijan roolissa.

Vaikka yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyö saa uusia muotoja, opiskelijan näkökulmasta muutokset eivät vähennä työssäoppimispaikassa tutkinnon suorituksia. Yhteistyötä koulutusorganisaation edustajan mukaan tiivistää se, että tutkinnonsuoritus suunnitelmat tehdään yhteistyössä työpaikoilla. Mukana ovat oppilaitoksen edustaja, opiskelija ja työpaikan edustus. Yhteistyö on kokonaisuudessaan systemaattisempaa ja tiiviimpää, minkä takia myös suoritettujen tutkintojen määrä kasvaa ja keskeytysten määrä pienenee. Yrityksen edustajat osallistuvat tutkinnon suorittamisjärjestelyjen ja koulutuksen toteutuksen lisäksi sen suunnitteluun. Tutkintotilaisuuksiin toivottiin vielä enemmän opettajien osallistumista. Wengerin (1998, 73) mukaan yhteinen vastuu, jaettu yritys, pitää yhteisön toiminnan koossa ja sen jäsenillä on vastuu toiminnasta.

Opiskelija työskentelee yrityksen tehtävissä, jossa hän oppii perustiedot työtä tehdessään. Opiskelija toimii Wengerin mukaan käytäntöyhteisössä, jossa oppiminen ja tiedon jakaminen tapahtuvat. Vuonna 2030 mestari–oppipoika -asetelma kuuluu oppimiseen. Yritysten työtehtäviin ja projekteihin tarvitaan eri alojen tai liiketalouden eri osaamisalojen tekijöitä. Oppilaitoksen edustajien tulisi huomioida enemmän yhteistyömahdollisuuksia koulutuksen aikana eri alojen opiskelijoiden kesken. Tällöin eri työssäoppijat ja tutkinnon suorittajat toimisivat samassa työelämän projektissa, mikä edellyttää eri tahojen laajempaa ennakkointia ja suunnitelmallisuutta.

Tutkinnon osien tutkintotilaisuudet toimivat yrityksen edustajan mukaan vuonna 2030 vastaavasti kuin nykyään. Tutkintotilaisuuksien pituudet sen sijaan ajallisesti lyhenevät, koska ne saattavat vaatia eri tahoilta lähes aina erityisjärjestelyitä ja voivat olla raskaita toteuttaa. Uudet tekniikan sovellukset mahdollistavat tutkintotilaisuuksien toteuttamisen joustavuuden. Opiskelijan mukaan esimerkiksi eri tahojen osallistuminen tutkintotilaisuuksiin mahdollistuu teknologian avulla.

Koulutusorganisaation edustajan mukaan opiskelija sopeutuu saumattomasti työyhteisöön ja jatkaa tutkinnon suorittamisen jälkeen yrityksen työntekijänä. Opiskelija on suorittanut yrityksen tarpeita vastaavaa työtä, joka valmentaa häntä siirtymään tehtävään työsuhteessa. Työssäoppimispaikka on syntynyt yrityksen tarpeesta saada osaa eli tutkinnon suorittanut juuri tähän tiettyyn työhön.

Tutkintotilaisuuksien arviointi työpaikalla

Tutkinnon osien sisällä yksittäisiä arvioinnin kohteita on karsittu ja arviointi on enemmän kokonaisvaltaista ja keskittyy keskeisiin ammatti- ja työelämätaitoihin. Yhteistyön sujuvuutta lisää myös se, että kaikki arvioinnit tehdään sähköisesti.

Vuonna 2030 arvioijakoulutuksen merkitys on pysynyt tärkeänä, sillä sitä kautta työpaikan edustajat saavat ohjausta tutkinnon arviointiin. Työpaikalla ymmärretään opiskelijoiden merkitys tulevaisuuden työntekijöinä, työssäoppimisen merkitys osana tutkinnon suorittamiseen liittyvää valmistavaa koulutusta ja työpaikan merkitys arviointityössä. Työpaikan edustajat osallistuvat enemmän heille järjestettyihin koulutuksiin, jotka pidetään oppilaitoksessa, esimerkiksi arvioijakoulutuksiin ja työpaikkaohjaajakoulutuksiin. Koulutusorganisaation edustaja näkee yhteistyön tuottaneen ammattiarvioijia, jotka voivat toimia arvioijina muilla työpaikoilla.

Työpaikolle on kehittynyt pitkän yhteistyön tuloksena ammattiarvioijia, joita voidaan käyttää joustavasti sellaisissa tapauksissa, joissa tutkinnon suorittajan omalta työpaikalta ei löydy sopivaa arvioijaa tai siellä ei ole tarpeeksi arvioijia (esim. yhden hengen yritykset).

K3, koulutusorganisaation edustaja

Erityisesti pienissä yrityksissä työpaikalla ei löydy kaikkiin tutkinnon osiin sopivaa arvioijaa tai siellä ei ole ylipäätään riittävästi arvioijia. Tästä syystä yhteistyön tuloksena on syntynyt työelämän arvioijia, jotka ovat valmiita arvioimaan myös toisessa yrityksessä tutkinnon suorittajan osaamista. Toisessa iteraatiossa koulutusorganisaation edustajaa huolestuttaa arvioijien palkanmaksu, sillä vieraan arvioijan käyttäminen on maksullista. Oppilaitoksen ja yrityksen kannalta olisi helpompaa, jos arvioijat löytyvät työssäoppimispaikasta tai sen läheisistä sidosryhmistä.

Pienessä paikassa (yrittäjä ja tutkinnon suorittaja) on pakko käyttää ulkopuolista arvioijaa, mutta pahimmillaan hän voi olla pelkkä leimasin... Kunhan se tärkein toteutuu eli osaako tutkinnon suorittaja asiat vai ei, niin ok. Ainakin olisi yhtenäinen linja, jos samat arvioijat ovat koko ajan.

K1, koulutusorganisaation edustaja

Opiskelija näkee työpaikan ulkopuolisen arvioijan eli ammattiarvioijien toiminnan kuitenkin myös laadun näkökulmasta. Tällöin hän pyrkii hakemaan käytäntöyhteisön reuna-alueilta vaikutteita omaan työhönsä ja kehittymään työssään.

Olisi hyvä, jos kaikkiin tutkinnonosiin löytyisi oikeasti pätevä arvioija. Arvioinnit olisivat silloin tasalaatuisia ja opiskelijat arvioitaisiin varmemmin taitojen kuin vain henkilökemioiden perusteella. Itse arvostin kovasti mahdollisuuttani saada ulkopuoliset ammattiarvioijat arvioimaan minun osaamistani harjoittelupaikassani.

OP2, opiskelija

Yrityksen edustaja kyseenalaistaa ammattiarvioijan käytön mikroyritysten osalta, sillä hänen mukaansa oppipoika–kisälli–mestari-asetelma on riittävä. Vaikka ammattiarvioijat mahdollistavat monipuolisemmin eri tutkinnon osan arviointeja, opiskelija pitää nykyistä kolmikantaista arviointia oppilaitoksessa suoritettavilla täydennyksillä toimivana. Lisäksi ammattiarvioijien organisointia pidetään tärkeänä. Ammattiarvioijien syntymistä pidettiin vastaajien keskuudessa melko todennäköisenä ja melko toivottavana.

6.2.6 Tulevaisuuden käytäntöyhteisön reuna-alueiden haasteita

Wengerin (1998, 254) mukaan käytäntöyhteisön reuna-alueet mahdollistavat oppimista. Vuoro-vaikutuksen kautta reuna-alueet pääsevät käymään neuvottelua merkityksistä käytäntöyhteisön kanssa. Oppilaitoksissa on yrityksen edustajan mukaan tapahtunut ajattelutavan muutosta, sillä yhteistyössä oppilaitokset osaavat ajatella enemmän yrityksen tilannetta. Yhteistyössä tulee osata ottaa huomioon molemmat osapuolet.

... ajattelu oppilaitoksissa on muuttunut oppilaitoslähtöisyydestä yritys­lähtöiseksi. Oppilaitokset miettivät aikaisempaa enemmän, miten voisivat auttaa opiskelijaa/yritystä selviämään paremmin arjen haasteista.

Y2, yrityksen edustaja

Koulutusorganisaation edustajan mukaan kaupan alan työpaikkojen määrä on laskenut vuoteen 2030 mennessä. Työelämässä tulee hallita monipuolisesti erilaisia osa-alueita ja eri ammattien väliset rajat hämärtyvät, mikä lisää työn mielekkyyttä, jatkuvaa koulutustarvetta ja taitojen päivitystä. Työelämä tarvitsee moniala-ammattilaisia, joiden laaja työnkuva lisää työn mielekkyyttä. Lisäksi ihmisillä on matala kynnyks opiskella aikuisiällä. Haasteita tuo opiskelijan mukaan kaupan töiden ulkoistaminen, joka johtanee varsinaisten työntekijöiden ja harjoittelijoiden tarpeen pienemiseen. Lainsäädännössä tapahtuvat muutokset vaikuttavat oppilaitoksen ja yrityksen välisten sopimusten ajanmukaistamiseen. Toisessa iteraatiossa yrityksen edustaja ei nähnyt ongelmana tulevaisuudessa töiden ulkoistamista ja harjoittelijoiden tarpeen vähenemistä ”kivi­jalassa” toimivassa erityistavarakaupassa. Toinen yrityksen edustaja kertoo yritysten haluavan osallistua yhteistyöhön tarjoamalla harjoittelupaikkoja, jotta myös tulevaisuudessa riittää motivoitunutta henkilöstöä, sillä kaupan alan harjoittelu tai työ on monelle ensimmäinen kosketus työelämään. Sen sijaan opiskelijoiden mukaan monipuolista harjoittelua tarjoavista harjoittelu­paikoista on pulaa ja yritysten työntekijät tulevat enenevässä määrin ulkoistetuista firmoista, joiden työntekijöillä taas ei ole niin hyvää mahdollisuutta ohjata opiskelijaa. Tästä seuraa kustannusten kasvamisen myötä ohjaajan löytymisen hankaluus, sillä työssäoppimisessa opiskelijan ohjaus on vain yksi osa ohjaajan työtä. Kaupan alan töiden ulkoistamisen vaikutusta työssäoppijoiden tarpeen pienemiseen vastaajat pitivät melkoisen ei-toivottavana, eikä näkökanta todennäköisyydestä tai ei-todennäköistä muodostunut selkeäksi.

Kaupan alan rakenteelliset muutokset vaikuttavat työntekijöiden ja työssäoppijoiden työn muuttamiseen.

Kaupan ympäristö on puoliksi ”kivijalkaa ja puoliksi nettikauppaa”, myyjä työskentelee pääsääntöisesti pöytätakana, asiakasta helpottaa ”vaalikone tyyliset” robotit jotka neuvovat valikoimissa ja valitsevatkin kuluttajan tarpeisiin parhaan mahdollisen koneen. Logistiikka hoitaa koneen valmistajalta kuluttajalle. Myyjän työ on enemmän konsultoivaa kun myyntityötä.

Y1, yrityksen edustaja

Koulutusorganisaation edustajan mukaan vuonna 2030 opiskelevat tulevat keskittymään asiantuntijatehtäviin, sillä koneet ja automaatio hoitavat sekä rutiinityöt että myös ison osan asiakaspalvelusta. Myös yrityksen edustajan näkemyksen mukaan myyjän työ on enemmän konsultoivaa työtä kuin myyntityötä, mutta ihmisiä tarvitaan edelleen palvelemaan asiakkaita. Toisella iteraatiolla vastaajat arvioivat olevan melko todennäköistä, että vuonna 2030 opiskelijat keskittyvät asiantuntijatehtäviin automaation hoidellessa rutiinityöt ja osan asiakaspalvelusta. Tämän väitteen toivottavuus vaihteli suuresti vastaajittain ja sillä ei ollut selvää suuntaa. Verkkokauppa vaikuttaa oleellisesti myyjän työn luonteeseen. Koulutusorganisaation vastaaja toteaa huolestuneena henkilökunnan määrän vähenevän ja kaupan keskittyvän ”tuottaviin” asiakkaisiin eli tapahtuvan

vastaavan kehityksen kuin pankkiasioinnilla. Usea vastaaja kuitenkin uskoo yhä henkilökohtaiseen kontaktiin, sillä ihmisyyttä koneiden takana ei osata korvata.

Käytäntöyhteisöissä esineellistymisen ansiosta saadaan aikaan monenlaisia tuotoksia, jotka hyödyttävät yhteisöä (Wenger 1998, 62). Koska oppilaitokset tekevät yhä enemmän yhteistyötä yritysten kanssa, he jakavat tietoa molemmin puolin. Lisäksi tämä lisää työnantajien tietoisuutta oppilaitosten tarjonnasta ja toisaalta opettajat ovat tietoisia siitä, mitä yrityksissä kaivataan. Koulutusorganisaation edustajan mukaan oppilaitosten on pystyttävä vastaamaan tarjonnallaan nykypäivän vaatimuksiin.

Toisessa iteraatiossa vastaaja näki näyttötutkintojärjestelmän tutkinnon perusteet vaikeaksi suhteutettuna työpaikan työtehtäviin.

... niin, että tutkinnon perusteet muuttuvat käytännönläheisimmiksi työelämän painostuksesta, mutta kyllä ne joku vaikeiksi, kapulakielisiksi ja irti todellisuudesta oleviksi vääntää...

K1, koulutusorganisaation edustaja

Vastaaja koki huolta tutkinnon perusteiden ymmärrettävyydessä, sillä ne ovat merkittävä virallinen dokumentti yrityksen edustajan, oppilaitoksen edustajan ja opiskelijan yhteistyössä.

Tulevaisuuden yhteistyössä byrokratian väheneminen tuli esille koulutusorganisaation edustajan kertomana, kun tämän hetken yhteistyössä se oli merkityksellistä yrityksen edustajalle. Vuonna 2030 opiskelijan ei tarvitsisi täyttää niin moneen eri paikkaan samoja tietoja. Toisessa iteraatiossa pidettiin todennäköisenä ja melko toivottavana, että papereista luopumisen ansiosta sähköisten aineistojen käyttö tulee helpottamaan opintojen suunnitteluvaihetta. Myöskään opiskelijan ei tarvitse täyttää samoja tietoja moneen kertaan. Sähköisten tietokantojen uskottiin lisääntyvät, mutta täydelliseen paperittomuuteen ei silti uskota. Sähköiset alustat eivät kuitenkaan vielä nykymuodossaan mahdollista paperittomuutta. Opiskelija toivoi kuitenkin osaa koulutuksen materiaaleista jaettavan silti paperisena, sillä joillekin on helpompaa hahmottaa asioita paperin avulla kuin näytöltä.

Tutkinnon suoritukseen liittyvistä papereista on luovuttu vuoteen 2030 mennessä ja kaikki tarvittava tieto on pilvipalveluissa kaikkien osapuolien käytettävissä. Opiskelijan mukaan sähköisen viestinnän merkitys kasvaa tulevaisuudessa sekä yrityksen ja oppilaitoksen välillä että myös kaupan ja asiakkaan välillä. Yritys näkyy enemmän esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Koulutusorganisaation edustajan mukaan suurin muutos vuoden 2015 ja vuoden 2030 välillä on digitalisaatio, joka muuttaa koko palvelusektoria.

Koulutusorganisaation edustajan mukaan ammatillinen aikuiskoulutus on pysynyt muutoksessa mukana ja se tarjoaa sujuvasti vaihtoehtoja yrittäjille ja elinkeinoelämälle joko kokonaisen tutkinnon tai tutkinnon osien suorittamiseen. Ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoitus riippuu tuloksista ja tulee tulemaan kasvavassa määrin yrityksiltä. Toisella kierroksella taloudellisen tilanteen nähtiin uhkaavan koko aikuiskoulutussektoria.

Julkisin varoin toteutettava aikuiskoulutus loppuu kun rahat loppuu. 2030 aikuiskoulutus on markkinaehtoista yksityisen sektorin toimintaa.

K2, koulutusorganisaation edustaja

Vaikka ammatillista aikuiskoulutusta toteutetaan yhteistyössä yritysten kanssa työpaikalla, rahoituskuviot tulevat muodostumaan merkittäväksi haasteeksi.

Yhteistyön muuttuessa enemmän työelämälähtöisemmäksi opiskelija toivoo yrityksissä otettavan aktiivisempaa roolia koko opiskeluprosessissa. Tutkinnon perusteiden muuttuessa joustavammaksi ja yrityksen toiveet huomioivammaksi opiskelijaa askarruttaa sekä oppilaitoksen että yritysten tehtävät.

Toisaalta tarvitaanko oppilaitoksia enää 15:sta vuoden kuluttua, jospa yritykset kouluttaa itse tarvitsemansa työvoiman kokonaan.

OP6, opiskelija

Toisella iteraatiolla yritysten oman työvoiman kokonaan kouluttamisen todennäköisyydestä tai ei-todennäköisyydestä ei muodostunut yhtenäistä kantaa. Väitteen toivottavuudessa tai ei-toivottavuudessa oli melkoisesti hajontaa. Oppilaitoksen nähtiin palvelevan yritys- ja elinkeinoelämää vastaanottamalla tutkintoja ja kirjoittamalla todistuksia. Opetuksen osalta oppilaitokselle tulee kuulumaan vain välttämättömin teoriaopetus. Yritysten edustajien mukaan kaikilla yrityksillä ei ole mahdollisuuksia ja resursseja palkata riittävästi henkilökuntaa opetukseen, erityisesti pk-yrityksissä se on haasteellista. Oppilaitoksia tarvitaan edelleen laajemman taitotiedon saavuttamiseksi ja yritykset kouluttavat erityisosaajia itse.

Oppilaitoksia tullaan tarvitsemaan edelleen oppimisen organisoijana ja valvojana. Muuten saman ammattinimikkeen saaneet oppilaat ovat hyvin eri arvoisessa asemassa valmistuttuaan.

OP6, opiskelija

Oppilaitoksia pidetään merkittävänä pohjana ja turvana opiskelijalle, yrityksille ja koulutukselle. Vuonna 2030 yrityksen edustajan mukaan oppilaitoksia pidetään merkittävänä tutkimukselle ja kehitykselle.

7 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus liittyy tutkijaan, aineistoon, aineiston analyysiin ja tulosten esittämiseen. Tutkija on osana tutkimuskontekstia, ja tutkimuskohde on minulle henkilökohtaisesti tuttu niin ammatillisen aikuiskoulutuksen opetuksen kuin ammatillisen aikuiskoulutuksen työelämäyhteistyön näkökulmasta. Olen suorittanut aineenopettajan pedagogiset opinnot ja näyttötutkintomestarikoulutuksen. Aihe valikoitui tutkittavaksi, koska minulla oli valmiit henkilökohtaiset yhteydet koulutusorganisaatioon. Tutkittava ilmiö on tullut minulle tutuksi 20 vuoden työskentelyssä aikuiskoulutuksen parissa opetus- ja ohjaustehtävissä kouluttajana, toimialavastaavana sekä näyttötutkintojen arvioijana, joten oma pitkäaikainen työkokemukseni antaa minulle esiyymmärryksen oppilaitoksen ja työelämän välisestä yhteistyöstä. Lisäksi aihe kuului oman henkilökohtaisen kiinnostukseni piiriin. Tutkija-asemaani on hyvä arvioida kriittisesti, koska olisin sopinut itse tiedonantajaryhmään. Pyrin olemaan tietoinen taustaoletuksistani aineiston analysointivaiheessa. Olen myös koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt pohtimaan kriittisesti suhdettani omaan kokemustaustaan ja omaksumiini käsityksiin ammatillisesta koulutuksesta, oppilaitoksen ja työelämän yhteistyöstä, työelämän edustajista, opettajista ja opiskelijoista. (Chase 2005, 664.)

Tutkijan oma esiyymmärrys vaikuttaa tutkimukseen eri vaiheissa, sillä tutkijan omat käsitykset ja ajatukset muokkaavat tutkimusta (Varto 1992, 56–57). Tutkimus on aina subjektiivinen työ. Tutkija tekee tutkimusprosessissa monenlaisia valintoja ja aina voi valita toisin. Tutkijan kerätessä aineistoaan hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät tutkimusprosessin kuluessa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin kuvaaminen ja tuominen lukijalle ymmärrettäväksi. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta on aina yksi käsitys ilmiöstä ja kaikille tulkinnoille on vaihtoehtoja. Tulevaisuuden tutkimuksessa tutkijan tulisi olla erityisen tietoinen virhepäätelmistä ja presuppositioista eli ennakko-oletuksista. (Varto 1992, 26–27).

Tässä raportissa on luvussa kaksi kuvattu liiketalouden perustutkintoon, merkonomi, valmistavan koulutuksen tulevaisuuden toimintaympäristöä, mikä auttaa lukijaa hahmottamaan ja ymmärtämään kokonaisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusasetelman kontekstia on hyvä kuvata riittävästi. Tässä tutkimuksessa tavoitteena ei ole löytää yleistyksiä vaan kuvata ilmiötä ja tehdä uusia havaintoja.

Aineiston yhteiskunnallinen merkittävyys voidaan arvioida aineiston ajankohtaisuudella. Kuusen (2003, 138) mukaan delfoi-tutkimus on mielekäs tutkimuskohteessa, jossa muutokset ovat ”iduilla”. Tämä tutkimus on erittäin ajankohtainen ammatillisen koulutuksen rahoituksen ja rakenteiden uudistuksen näkökannalta. Lisäksi opiskelijoiden suuri työssä oppimisen osuus antaa käsitystä tulevaisuuden opiskelijan oppimisesta oppilaitoksen ja työpaikan rajalla. Delfoi-tutkimuksessa kokemuksia ja näkemyksiä ei kerätty vain analysoitavaksi vaan niitä kierrätettiin myös takaisin asiantuntijoille eli tiedonantajille kommentoitavaksi. Tulevaisuudentutkimuksen

sisäisen konsistenssin vaatimuksen mukaan tulevaisuutta koskevien arvioiden ei tule olla ristiriidassa nykyhetkestä ja menneisyydestä saavutetun ymmärryksen kanssa. (Mannermaa 2003, 29.)

Kaasilan (2008, 41) mukaan elämme kertomusten maailmassa ja kertomuksilla on keskeinen merkitys identiteettimme muotoutumiseen. Narratiivisen tutkimuksen ollessa aineistosta lähtevää tutkijan on osoitettava tulosten ja johtopäätösten luotettavuus. Tutkijalta tämä vaatii luovuutta, uskallusta, hyvää aineistonsa tuntemusta sekä yhteistyötä muiden tutkijoiden ja asiantuntijoiden kesken. Tutkijan tulee tarkastella kriittisesti myös koko analyysiprosessin ajan tutkimuksen kulkua.

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä on käytetty Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriaa. Käytäntöyhteisön yhteisöllisyydessä on etunsa ja haittansa. Wengerin (1998, 212) mukaan yhteisö ollessaan tiivis rajaa mahdollisesti muita ulkopuolelleen. Tällöin se voi estää uudenlaisten käytäntöyhteisöjen muodostumista ja samalla oppimista. Herää kysymys, tuottaako tiivis ja yhtenäinen käytäntöyhteisö innovaatioita.

Tulevaisuustyöskentelyn asiantuntijat ovat eri tavalla resursoituja ja heidän heikkouksiensa ja vahvuuksiensa tunteminen on tärkeää. Asiantuntijoiden valinta onkin delfoi-tutkimuksen kriittisiä pisteitä. Työelämän edustajien, koulutusorganisaation edustajien ja opiskelijoiden valinnoissa auttoi kaksi Sedu Aikuiskoulutuksen liiketalouden perustutkintoon valmistavia koulutuksia koordinoivaa henkilöä, jotka tunsivat tai tiesivät kaikki valitut tiedonantajat. Tietoa kerättiin koulutuksen järjestäjätahon edustajilta, työelämän edustajilta ja opiskelijoilta. Tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatiota pidetään luotettavuutta lisäävänä menetelmänä, kun tietoa kerätään monelta eri tiedonantajaryhmältä (Yin 2004, 100). Lisäksi tutkimuksessa yhdistettiin erilaisia aineistoja, kuten tulevaisuusnarratiivit ja tulevaisuusväittämät.

Koulutuksen järjestäjätahon tiedonantajista tunsin etukäteen kaikki, sillä he kuuluvat samaan työyhteisöön kanssani. Liiketalouden perustutkintoon valmistavan koulutuksen opiskelijoista olin tavannut opiskelun ohjauksen merkeissä neljä heidän opintojensa eri vaiheissa. Työelämän edustajista kuusi tiesin nimeltä. Tutkimuksen aluksi olin kaikkien tiedonantajien kanssa yhteydessä joko puhelimitse tai kasvotusten. Analysointivaiheessa oli oleellista pohtia myös sitä, miten vaikuttaa se, että tunsin joitain tiedonantajia etukäteen. Vastauksiin voi vaikuttaa myös se, että tiedonantajat halusivat vastata sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Toisaalta se, että olin tuttu, voi myös rohkaista vastaamaan poiketen sosiaalisesti hyväksytyistä tavasta.

Tutkimuksessa ensimmäinen kierros on merkittävä sekä oikeiden kysymysten että vastausprosentin osalta (Kuusi 2003, 138.) Esitetasin kysymyksiä sekä ensimmäisen että toisen kierroksen osalta. Sähköpostikyselyn ollessa kyseessä joko soitin kaikille tiedonantajille tai tapasin heidät ennen ensimmäistä kierrosta, millä oli merkitystä tiedonantajien sitoutumiseen tutkimukseen. Uusin muutamaaan kertaan toiveet tiedonantajien osallistumisesta. Tällainen delfoi-tutkimus vaati tutkijalta sinnikkyyttä saada tiedonantajat sitoutettua osallistumaan useampaan kertaan eri delfoi-kierroksille. Tutkimuksessa käytin satunnaisien kasvokkaistapaamisten lisäksi puhelin-keskusteluja, tekstiviestejä ja sähköposteja tiedonantajien kanssa kommunikointiin. Tässä delfoi-tutkimuksessa asiantuntijoilla oli mahdollisuus korjata, tarkentaa ja perustella kannanottojaan toisella kierroksella, kun he olivat tutustuneet muiden näkemyksiin. Lisäksi he arvioivat väitteidensä toivottavuuden ja toteutumisen todennäköisyyden. Delfoi-tutkimus vaatii aikaa, koska

kierroksia voi olla monta. Lisäksi asiantuntijoiden yksimielisyys ei takaa sitä, että tulokset ovat osuvia. Tulevaisuus on tulevaisuutta, ja tulevaisuustieto ei ole koko totuus.

Kyselyissä käytettiin samanlaista kysymyslomaketta kaikille tahoille. Kaikki lukivat kysymykset ja tarinan samanlaisina saamastaan sähköpostin liitetiedostosta. Tutkimus oli heille vapaaehtoista ja heidän henkilöllisyytensä suojattiin (Kuusi 2003, 135). Kuusen (2003, 140) mukaan argumentoinnin anonyymisyys kuuluu tärkeänä delfoi-menetelmään. Tiedonantajat eivät välttämättä kokeneet hyötyvänsä tutkimuksesta, mutta se mahdollisesti edisti heidän tietoisuuttaan tutkittavasta asiasta. Narratiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tiedon yleistettävyyteen tai objektiivisuuteen vaan tiedon paikallisuuteen, henkilökohtaisuuteen ja subjektiivisuuteen.

Tutkimukseen valittiin asiantuntijoiksi henkilöitä, joilla on kokemusta ja näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Ojasalon ym. (2014, 149) mukaan tämä parantaa tulevaisuuden ennusteiden tarkkuutta enemmän kuin toistot alkuperäisellä ryhmällä. Tutkimuksessa työelämän edustajilla oli keskimäärin 5,4 vuotta ja ammatillisen aikuiskoulutuksen edustajilla keskimäärin 14 vuotta kokemusta työssään aikuisopiskelijoiden ohjaus- ja arviointitehtävissä. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tiedonantajista olisi muodostunut neljä rypästä, mutta kaikki suunnitellut tiedonantajat eivät osallistuneet tutkimukseen. Tutkimuksessa aineistoa on riittävästi, sillä uudet aineistot eivät olisi tuoneet enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa.

Mahdolliset ennakkokäsitykseni eivät ole vaikuttaneet vastauksiin ja tarinoihin, sillä tiedonantajat vastasivat sähköisesti omassa rauhassaan. Minun ilmeeni ja eleeni eivät päässeet vaikuttamaan tiedonantajaan, ja hän sai kirjoittaa omat vastauksensa ja tarinansa sellaisena hetkenä kun oli siihen itse valmis. Narratiivista tapaa käytettäessä tutkija ei ohjaa omilla kysymyksillään tai sanoillaan tiedonantajaa. Tiedonantajat kirjoittivat vastauksensa kirjallisena sähköisessä muodossa, joten he olivat pohtineet sanomaansa ennen kirjoittamista. Toisaalta taas kirjoittaminen on saattanut karsia vastauksista jotain pois. Tutkimusaineiston hankinnassa on tavoitteena saada ihmiset ilmaisemaan kokemuksiaan. Perttula (2009, 140) määrittää kokemukselliselle tutkimusaineistolle ehdon, jonka mukaan aineistoon on voitava palata. Tässä tutkimuksessa kirjoitettu aineisto on tutkimusaineiston tallentava kuvaustapa. Kokemuksen tutkimisessa tutkija hahmottaa itsensä samanlaisena kokevana olentona kuin tutkimansa ihmiset. Lisäksi hänen taito kokea on tutkimuksellisen ymmärtämisen edellytys. (Perttula 2009, 143.) Aineistoa analysoidessa tutkijana tein tulkintoja siitä, mitä aineistossa oli.

Kynkään ja Vanhasen (1999, 11) mukaan sisällönanalyysi on vaativa analyysimenetelmä tutkijalle. Monia sisällönanalyysilla toteutettuja tutkimuksia kritisoidaan keskeneräisyydestä, koska tutkija ei ole tehnyt mielekkäitä johtopäätöksiä vaan esittelee järjestetyn aineiston tuloksina. Laadullisen aineiston luotettavuuden kannalta tärkeitä ovat tutkijan tekemät tulkinnat eli tutkijan tekemän koodauksen ja sisällön yhteensopivuus ja niistä tehdyt tulkinnat. Teemojen ja sisältöjen poimiminen ja yhdistely esimerkiksi tietokoneohjelmien avulla voi kadottaa aineiston kertomuksellisuuden ja vuorovaikutuksen (Hyvärinen 2006, 17). Sisällönanalyysissa aineiston luokittelun tekeminen aineistolähtöisenä teemoitteluna vaatii huolellisuutta. Teemojen erittely ja poiminta tulee liittää kertomukseen, esimerkiksi kenen asiantuntijuuden kehittymisestä on kyse. Toisaalta jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen ja sitä ei pysty sellaisenaan toistamaan. Luotettavuuteen liittyvä näkökulma laadullisessa tutkimuksessa on tulosten läpinäkyvyys ja yleistettävyyys. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27). Tulosten siirrettävyyttä voidaan parantaa

järkevällä aineiston muodostamisella, jota esimerkiksi on ryppäiden muodostaminen. Ryppäiden muodostuksella pyritään saamaan samasta ilmiöstä useampi kuvaus. Vain harvat tiedonantajat tiesivät toistensa osallistumisesta tutkimukseen, sillä monet tiedonantajat eivät enää työskennelleet samassa käytäntöyhteisössä tai edes samassa yrityksessä.

Raporttini luvussa Tutkimusmenetelmät ja -aineisto olen kuvannut tutkimuksen metodologisia ratkaisuja, kertonut vaiheittain etenevästä tutkimuksen toteutuksesta ja tutkimuksen analysoinnista. Aineiston esitystapa vaikuttaa luotettavuuteen ja lisäksi jokaisella tiedonantajalla on erilainen tapa kertoa ja kuvata asiansa. Lukijalle on tuotu nähtäville riittävä määrä riittävän pituisia sitaatteja, jotta hänelle hahmottuu aidosti tiedonantajien sanoma. Näin lukija pystyy itse seuraamaan tutkijan päättelyä ja hyväksymään tulkinnat tai olemaan niistä eri mieltä.

Face-validiteetilla tarkoitetaan tulosten esittämistä henkilöille, joita aineistot koskevat tai jotka ovat perehtyneet tutkittavaan ilmiöön (Kyngäs & Vanhanen 1999, 10). Tutkimukseen osallistuneet voivat todentaa aineistosta tehtyjä tulkintoja ja he pääsivät lukemaan ja kommentoimaan ensimmäisen delfoi-kierroksen jälkeen tulevaisuusväittämiä. Raportin kirjoitusvaiheessa tuloksia on lukenut yksi vastaaja. Lukemisen tarkoituksena oli varmistaa, että kuvaus ja tulokset ovat todellisuuden mukaisia.

8 Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin oppimista tukevaa kumppanuutta oppilaitoksen ja työelämän rajapinnalla koulutusorganisaation edustajien, työelämän edustajien ja opiskelijoiden näkökulmasta vuonna 2015 ja nykytietämyksen mukaan ennakoimana vuonna 2030. Tuloksia tarkastellaan sitoutumisen, oppimisen ohjauksen, digitalisaation, taloudellisen niukkuuden ja kumppanuuden näkökulmista.

8.1 Sitoutuminen

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa oppilaitoksen ja työelämän kumppanuudessa ja yhteistyössä sitoutuminen muodostuu onnistumisen avaintekijäksi. Jokaisen tahon – opiskelijan, työpaikan ohjaajien, opettajien, tutkinnon osien arvioijien sekä myös oppilaitoksen ja yrityksen johdon – sitoutuminen tähtää opiskelijan oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Jokaisella rajoja ylittävillä osapuolella tulee olla hyvä ymmärrys siitä, mihin he sitoutuvat, sekä halua ja tahtoa sitoutumiseen ja tavoitteen mukaiseen toimintaan. Häggman-Laitilan ja Rekolan (2011, 63) mukaan kumppanuus edellyttää kumpaakin osapuolta yhdistävää ongelmaa ja muutosjohtamista. Laven ja Wengerin (1991, 55) mukaan käytäntöyhteisö sitoutuu opiskelijan oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Kaikkien osapuolten sitoutuminen vähentää opiskelujen keskeyttämistä, sillä opettajan kannustuksen lisäksi työpaikan työntekijöiden kannustuksella ja rinnalla kulkemisella on merkittävä rooli opiskelijalle ja tutkinnon suorittajalle. Myös Häggman-Laitilan ym. (2012, 249) tutkimuksen laadullisessa sisällönanalyyysissa kumppanuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi tunnistettiin yhteinen kehittämiskohde, yhteistyöstä sopiminen, yhteisen ymmärryksen muodostaminen, jaettu toimintakulttuuri ja sitoutuminen.

Oppilaitoksen ja yrityksen hyvät ennakkokäsitykset toisistaan edesauttavat kumppanuuden syntymistä, sillä oppilaitoksen, yrityksen ja opiskelijan yhteistyössä tarvitaan erityisesti yksilötason luottamusta. Yhteistyön ja kumppanuuden käynnistyminen vaatii yhteisön jäsenten keskinäistä toistensa tuntemista. Yhteistyöhön osallistumisessa keskinäinen tunteminen, vuorovaikutus ja luottamus luovat hyvän pohjan oppimiselle. Alarinta ja Sotarauta (2013, 50) kirjoittavat Lucasin (2005) tutkineen yritysten ja yliopistojen välisiä kulttuurisia raja-aitoja. Hänen tutkimusten mukaan yhteistyöprojekteissa esiintyy tiedon puutetta, joka toimii yhteistyön esteenä. Lisäksi yhteistyön eri osapuolet tunsivat yhteistyökumppanin käytännön työtä ja intressejä huonosti. Tutkimuksen mukaan eri osapuolilla oli erilaisia ja ristiriitaisia odotuksia yhteistyön ratkaisuihin ja tuloksista. Ilman riittävää luottamusta yhteistyö saattaa jäädä pinnalliseksi. Vastaavasti liiketalouden ammatillisessa koulutuksessa nousi tärkeäksi hyvä yhteydenpito eri osapuolten kesken. Yhteistyössä yksilöiden sitoutuminen ja jatkuva yhteydenpito on helpompaa, kun jokainen osapuoli tietää tavoitteet ja jokaisella on käsitys tavoitteeseen pääsemiseen vaadittavista toimenpiteistä.

Tutkimuksen mukaan opettajan käynti työssäoppimispaikalla jokaisen uuden tutkinnon osan alkaessa selkeyttää toimintaa ja sitouttaa siihen. Ammatillisessa koulutuksessa monet tutkinnot nimenä kuvaavat perinteistä ammattia, kuten liiketalouden eli merkonomien tutkinto, jolloin työpaikoilla työntekijöillä on konkreettinen näkemys ammattiin kuuluvista tehtävistä. Tutkinnon-uudistuksen myötä tutkintojen määrä vähenee ja kuvaavia tutkintojen nimiä poistuu virallisesta käytöstä. Tämä vaatii eri osapuolten kesken yhteistä ymmärrystä tutkintoon valmistavan koulutuksen tavoitteista, tutkinnon perusteista, niiden kytkeytymisestä työhön ja osaamisen arvioinnista. Kun yritys sitoutuu osallistumaan opiskelijan kouluttamiseen, sillä ei ole välttämättä aikaisempaa kokemusta opiskelijan ohjaamisesta. Erityisesti pienillä yrityksillä voi olla kynnyksen sitoutua tiiviiseen yhteistyöhön, sillä luottamuksen syntyminen vaatii aikaa ja tutustumista uusiin kumppaneihin. Oppilaitoksen tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että oikea opiskelija on oikeassa työssäoppimispaikassa. Opettajien on tunnettava alueen yritykset ja opiskelijansa.

Aikuisopiskelijoiden opinnot edellyttävät yksilöllistä suunnittelua, koska jokainen etenee opinnoissa ja tutkinnon suorittamisessa yksilöllisellä tavalla, kun osaaminen huomioidaan. Eri osapuolten sitoutumista edesauttaa yhteinen tapaaminen ja selkeä suunnitelma opiskelijan opinnoista sekä tutkinnon suorittamisesta, jolloin suunnitelman ohjaamana voidaan sopia yhteisesti työnjako. Kumppanuudessa jokainen pohtii win win -asetelman mukaisesti omaa panostaan suhteessa hyötyihin ja ennakoitu hyöty vaikuttaa sitoutumiseen. Tämän tutkimuksen mukaan työelämän työläänä kokemaa näyttötutkintojärjestelmää oppilaitoksen tulee tulevaisuudessa itse keventää, jotta tutkinnon suorittamisen arviointeihin liittyvät käytänteet eivät muodostu liian raskaiksi yrityksille eivätkä oppilaitoksille. Selkeä työnjako oppilaitoksen ja työelämän välillä lisää sitoutumista. Myös Bialkan ja Havlikin (2016, 220) mukaan selkeä ja johdonmukainen vastuunjako, roolit ja tavoitteet ovat kriittisiä tekijöitä kumppanuuden kehittämisessä. Onnistuneessa kumppanuudessa osapuolet ymmärtävät toistensa vahvuuksia, heikkouksia ja tavoitteita (Heshmatpour, Modicamore, Takyi-Laryea, Taylor & Gehring-Liker 2016, 25). Työelämän sitoutumista lisää se, että kilpailussa tietopääoma lisää ansaintamahdollisuuksia ja kumppanuus tuottaa heille lisäarvoa (Stähle & Laento 2000, 76).

Tutkimustulosten mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa sovelletaan integratiivisen pedagogiikan mallia. Tulevaisuudessa ammatillisten opettajien työnkuvan muuttuessa työpaikalla tapahtuvan ohjauksen suuntaan toiminta siirtyy jonkin verran verkostoituneen kulttuurin mallin mukaiseksi. Tällöin opettajan osallistuminen ja sitoutuminen yritysten kehittämiseen lisääntyy, vaikkakin taloudelliset resurssit asettavat omat rajansa opettajan toiminnalle. Yhteistyöhön sitoutuminen vaatii sekä oppilaitoksen että yrityksen johdon osallistumista ja sitoutumista, sillä kumppanuudessa tarvitaan päätöksiä erilaisista resursoinneista.

8.2 Oppimisen ohjaus

Tutkimuksessa oppimisen ohjaus nähdään välttämättömänä toiminnan suuntana kohti yhteistä tavoitetta eli ammatin oppimista, tutkinnon suorittamista ja mahdollista työllistymistä. Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa yksilöohjaus ja sen myötä oppiminen tulee nähdä yhdessä tekemisenä eikä pelkkänä ohjauksikäyntinä tai irrallisena osaamisen arviointina. Erityisesti henkilökohtainen yksilöohjaus on keskeinen ohjauksen muoto. Muodostamalla yhteinen

tulevaisuuskuva pyritään saamaan kaikki osapuolet työskentelemään sen saavuttamiseksi. Taito oppia yhdessä on edellytys koko organisaation oppimiselle. Ohjaus nähdään vuorovaikutteisena auttamisen menetelmä, mutta myös näyttötutkintojärjestelmän työskentelymuotona. Myös Rätty toteaa tutkimuksessaan (2016, 104) ammatillisten aikuisoppilaitosten panostaneen siihen, että ohjaus on luonnollinen osa kaikkien opettajien työssä.

Opintojen yksilöllisen etenemisen johdosta opettajien ja työpaikan ohjaajien ohjausosaamisen lisääminen nousee tärkeäksi aikuisten opinnoissa. Myös Rintalan ym. (2015, 9) mukaan työpaikoilla oppimista tapahtuu osallistumisen kautta, mutta työpaikka oppimisympäristönä edellyttää myös ohjattua oppimista. Virtasen, Tynjälän ja Eteläpellon (2014, 61) mukaan ohjauskeskustelussa opiskelijan ja työpaikkaohjaajan välillä olisi keskityttävä erityisesti niihin asioihin, jotka liittyvät opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen ja sen arviointiin. Opiskelijaa on kohdeltava työparina muiden työntekijöiden kanssa sekä annettava hänelle mahdollisuus tehdä ja toimia työpaikalla. Kuitenkin opiskelijat ovat oppijoita, ei alansa ammattilaisia, joten heidän ammatillista kehittymistä tulee tukea erilaisilla ohjauksen muodoilla. Tämän tutkimuksen mukaan opettajan läsnäolo työpaikalla auttoi ohjauskeskustelun toteutumisessa, sillä ohjaamisen taso vaihtelee työpaikoittain. Työssäoppimispaikoilla ohjaustyö on suurelta osin muiden kuin ohjauksen asiantuntijoiden työtä, joten täydennyskoulutuksen tarve on tärkeässä osassa. Työelämän edustajien antama yksilöllinen palaute ja arviointi suhteessa tutkinnon perusteisiin vaativat harjoittelua ja kehittämistä, jotta se tukisi oppimista ja huomioisi opiskelijan henkilökohtaisen kehittymisen. Myös Norontaus (2016, 154–155) löytää tutkimuksessaan haasteita työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen. Erityisesti ohjaajan asenteet, henkilökohtaiset ominaisuudet ja pedagogiset taidot tulevat esille opiskelijan ohjauksessa. Kun jokaisella opiskelijalla on oma ohjaaja ja jokainen opiskelija on erilainen oppija, erilaisuuden kirjo on suuri. Näistä syistä panostus työpaikan ohjaajien ja arvioijien koulutukseen on ensiarvoisen tärkeää. Rintalan ym. (2015, 19) mukaan ohjaajan pedagogisilla taidoilla on suuri merkitys: ohjaajan sitoutumisella ja monipuolisilla ohjausmenetelmillä on myönteistä vaikutusta oppimiseen. Työelämän edustajien ohjausosaamista lisäksi työpaikkaohjaajan koulutus valinnaisena tutkinnon osana ammattitutkinnoissa. Tällöin se kuuluisi kiinteänä osana jokaisen omaan ammatilliseen kehittymiseen.

Opiskelijan opintojen henkilökohtaistaminen vaatii vielä kaikkien yhteistä panostusta, sillä sitä kautta saadaan koulutuksessa opiskelijoiden yksilöllisyyttä esille. Ammatillisen koulutuksen muutoksessa opettajat ovat joutuneet panostamaan henkilökohtaistamisen muutosten huomiointiin, mutta on mietittävä, kuinka itse opiskelija on todella kohdattu henkilökohtaisesti. Ammatillisen opettajan ja ohjaajan työ on aina yhteistyötä ja ihmissuhdetyötä, jossa keskeisenä ovat opiskelija, yritys ja yrityksen verkostot. Myös Rintala ym. (2016, 19) ja Wenger (2000, 232) näkevät työssäoppimispaikalla tapahtuvan oppimisen ja ohjauksen yhteisöllisenä toimintana ja merkitysten neuvotteluna. Koska yksilöllisyys opinnoissa tulevaisuudessa lisääntyy, ratkaisukeskeinen ohjaus nousee keskiöön. Oppilaitoksen tehtävänä on ongelmista huolimatta keskittyä aikuisopiskelijan opintotavoitteeseen, jolloin ohjaajien ja opettajien ohjausosaaminen nousee tärkeäksi. Opettajien tulee tunnistaa ohjauksen tarve ja heillä tulee olla uskallusta ottaa vaikeitakin asioita esille. Virtasen ym. (2014, 62) mukaan oppilaitoksilla ja opettajilla on ratkaiseva rooli opiskelijoiden oppimisen onnistumiseen työpaikalla. Opettajien ohjausosaamisen lisääminen tukee opettajia henkilökohtaistamisprosessissa.

Tutkintoon valmistavan koulutuksen ohjausta kehitettäessä tarvitaan strategista kehittämistä, eri toimintojen koordinoitua sekä ohjauksen moniammatillisen osaamisen kehittämistä. Koulutusorganisaatiossa tulee tarkastella ohjausta ja sen kehittämistä siten, että opiskelijoiden yksilöllisyys tulee huomioiduksi. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisessa työpaikkaohjaajien rooli on merkittävä. He ovat perehtyneet tutkinnon perusteisiin ja heidän vastuunsa opiskelijan oppimisesta korostuu työssäoppimisen aikana. Työpaikoilla ohjaustehtäviin vastuutettujen henkilöiden määrä lisääntyy. Ohjaus tulee kuulumaan luonnollisena osana yritysten monen työntekijän työnkuvaan. Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen oppimisprosessi, jossa yhteisö uusintaa itseään. Käytäntöyhteisön ja sen reuna-alueiden välinen vuorovaikutus on tärkeää oppimisen kannalta. Opiskelijalla on oikeus osallistua työprosessiin asteittain syvenevän osallistumisen lailla. Oppimisen sosiaalisella teorialla on merkitystä jokapäiväisissä toimissa. Toisaalta taas sama työ tai tehtävä eivät takaa toimivaa käytäntöyhteisöä, elleivät jäsenet ole yhteydessä toisiinsa ja opi yhdessä. Kun ihmiset edistävät organisaation tavoitteita osallistumalla käytäntöihin, liiat määräykset ja ohjeet saattavat lannistaa kekseliäisyyttä. Oppilaitoksen on pidettävä huoli, että se on mukana uusien käytäntöjen kehittämisessä. Yhteistyöhön osallistujilla tulee olla pääsy tarvittaviin resursseihin, joita he tarvitsevat toimiakseen yhteistyössä ja tehdäkseen päätöksiä.

Opiskelija aloittaa työnsä ja oppimisen ensin ammattilaisten mukana ja kasvaa yksilöllisesti itsenäiseen työskentelyyn. Tällöin oppipoika–kisälli–mestari -asetelman mukaisesti mestarilla on vastuu opiskelijan oppimisesta. Tynjälä ja Collin (2000, 298–299) näkevät oppisopimustyyppisen koulutuksen jatkavan entisiä käytäntöjä ja esimerkiksi yritysten projektityyppisten opiskelijatöiden edustavan innovatiivisuutta. Heidän mukaansa oppimisen muotoja ei kannata asettaa vastakkain, sillä erilaiset toteutustavat voivat tulla esille. Samalla voidaan luoda uutta vaikka säilytetään vanhaa. Työssäoppimisessa oppimisen tavoitteena voi olla työpaikan käytäntöihin sosiaalistuminen tai toisaalta olemassa olevien käytäntöjen muuttaminen. Tässä tutkimuksessa tiedonantajien ennakoimana nousi oppisopimustyyppinen koulutus, toisaalta tulevaisuudessa opiskelijoiden osaamisen arviointia voidaan toteuttaa myös projekteissa.

Tämän tutkimuksen mukaan vuonna 2030 ammatillisten aikuisopettajien vastuu on lisääntynyt yhteistyössä mutta toisaalta taas ohjausvastuu on jakaantunut työpaikkaohjaajien kanssa. Siten opettajat eivät ole yksin vastuussa opiskelijoiden oppimisesta ja kehittämisestä vähäisemmän lähiopetuksen takia. Tämän vuoksi heillä on myös huolta opiskelijan selviämisestä työssäoppimispaikalla. Toisaalta opettajan tulisi olla asiantuntija ja sosiaalisen oppimisen ohjaaja, mutta samalla näyttötutkintojärjestelmän virallinen auktoriteetti. Ammatillisen opettajan osittainen toimiminen työpaikoilla ohjaustehtävissä tulee muodostumaan tavalliseksi opettajan työskentelymuodoksi vuoteen 2030 mennessä. Tällöin opiskelija, ohjaaja ja opettaja voivat toimia yhteistyössä aidoissa työtilanteissa. Ammatillisen koulutuksen opettajien siirtyminen kouluympäristöstä työpaikoille ohjaamaan opiskelijoita aiheuttaa muutoksia opettajan työssä. Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa työssäoppimista on noin kolme päivää viikossa, joten opettamisen sijasta ohjaaminen muodostuu yhä enemmän koulutuksen ydintoiminnaksi. Opiskelijoiden tavoitteellinen toiminta vaatii kokonaisvaltaista tukemista yksilöllisyyden ja valintojen mahdollisuuksien lisääntyessä. Toisaalta opettajan odotetaan olevan asiantuntija tai auktoriteetti, mutta toisaalta taas opiskelija haluaa vuorovaikutusta, jossa opiskelija ja opettaja kohtaavat tasavertoisena keskustelukumppanina. Wengerin (2014) mukaan sosiaalisen oppimisen ohjaaja onkin vastuussa avoimen keskustelun ylläpitämisestä.

Liiketalouden aikuiskoulutus kuten muukin aikuiskoulutus kokee uusia haasteita, sillä opiskelijat asuvat kaukana oppilaitoksesta tai he lähtevät työssäoppimaan yhä kauemmas, myös ulkomaille. Opintojen suorittaminen etä- ja verkko-opintoina mahdollistaa asumisen kaukana oppilaitoksesta. Tällöin haasteeksi muodostuu sekä opiskelijan että työpaikan edustajan yhteydenpito opettajaan. Kuinka saadaan luotua yhteistyössä luottamusta, kun kasvokkaistapaamisia ei juuri ole. Nuorille ihmisille tutummat sähköiset välineet yhteydenpidossa tulevat muuttamaan koulutuksen ohjauskäytäntöjä. Välineiden sijaan toivottavaa on, että huomio siirtyisi opiskelijoiden ohjaamisessa tekniikasta sisältöön. Opiskelijoiden osallistuminen opetukseen etäyhteyden välityksellä vaatii opettajalta tarkempaa suunnittelua esimerkiksi jaettavan materiaalin osalta. Opetuksen aikaa ei ole uhrattavissa testaamiseen ja kokeiluihin, vaan tekniikan toimivuus on tärkeää testata ennen tilaisuutta ja on huomioitava työskentelyn tavoitettavuus kaikille osapuolille. Opetuksen aikana opettajan tulee huomioida tasapuolisesti etäyhteyden päässä olevat opiskelijat sekä mahdollisesti läsnä olevat opiskelijat. Näiden molempien hyvään huomioimiseen vaaditaan myös välineiden kehittelyä, jotta opetus on sujuvaa ja opettaja pystyy keskittämään huomionsa opiskelijoiden oppimiseen. Erilaiset teknologiset ratkaisut tulevat integroitumaan kiinteäksi osaksi ammatillista toimintaa, esimerkiksi tuntoaistimuksia hyödyntävän teknologian ja Internetin välityksellä voidaan tarkastella opiskelijatöitä etäyhteyden kautta. Virtuaalioppimisympäristöissä opettajan tärkeä tehtävä on tehdä oppimisprosessia tukevia kysymyksiä. Oppimisympäristöjen rakentaminen ja sisältöjen tuottaminen ovat luovia tehtäviä, jotka verkko mahdollistaa. Verkkokurssien yleistyessä niiden suunnittelussa tehdään yhteistyötä valtakunnallisesti ja paikallisesti perustetaan lähiryhmiä, joissa lähiohjaaja tukee yksilöllistä oppimista.

Liiketalouden perustutkinto-opiskelijoiden kokema oma vastuu oppimisestaan korostuu vahvasti, sillä aikuisopiskelu vaatii opiskelijoilta itseohjautuvuutta. Opiskelijat voivat kuitenkin tuntea olevansa yksin omien opintojensa kanssa, vaikka työpaikkaohjaajan rooli opiskelujen tukemisessa on merkittävä. Vuonna 2030 oppimaan oppimisen taidot ovat opiskelijoiden keskuudessa erilaiset. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opiskelija tarvitsee ohjauksessa yhteistä keskustelua opintojen sujuvuudesta opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa. Opintojen henkilökohtaistaminen varmistaa erityisopiskelijoille tukea ja ohjausta koko koulutuksen ajan. Opiskelijan työskentelyn havainnoinnilla on tärkeä merkitys ohjaamisessa, sillä havaintojen jälkeen voidaan nopeasti tarttua esimerkiksi ongelmakohtiin ja yhteisön sisäiset keskustelut ovat tukemassa opiskelijaa oppimisessa oikeaan suuntaan. Havainnoinnissa välineenä voivat olla erilaiset tekniset laitteet ja tuloksena voi olla myös sähköisiä aineistoja ja välineitä erityisesti tilanteessa, jossa havainnoijat ovat fyysisesti kauempana. Työpaikkaohjaajien ja opettajien suorittama oikea-aikainen opiskelijan ohjaus, palautteenanto ja tukeminen muodostuvat tärkeäksi sekä työssäoppimispaikalla että verkkoympäristössä. Tämä edellyttää työpaikkaohjaajalla ja opettajalla olevan keinoja ja työkaluja, joilla ohjaus ja tukeminen tapahtuvat. Metso ja Kianto (2014, 143) osoittavat organisationaalisilla tekijöillä olevan voimakas positiivinen vaikutus ammattiin liittyvien taitojen kehittymiselle. Heidän tutkimuksessaan myös ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden mukaan työpaikkaohjaajien toimilla on ratkaiseva vaikutus opiskelijoiden onnistuneeseen työssäoppimiseen. Työpaikkaohjaajien toimilla on merkittävä osuus opiskelijoiden ohjaamisessa organisaatiokohtaisiin käytäntöihin.

Opiskelun yksilöllistyminen asettaa haasteita ja toisaalta on myös mahdollisuus vähäisessä lähiopetuksessa, sillä opiskelijat ovat hyvin erilaisia ja erilaisissa ympäristöissä opiskelevia sekä vuonna 2015 että 2030. Vaikka aikuisten näyttötutkintojärjestelmä on jo yli 20 vuotta vanha, aikuiskoulutuksessa työssäoppimisen ja oppilaitoksen lähiopetuksen limittäminen yhteen hakee

yhä muotoaan. Opetuksen oikea-aikainen rytmittäminen työssäoppimisen ajalle muodostuu tärkeäksi. Ammatillisen aikuiskoulutuksen lähiopetuksen määrän väheneminen lisää odotuksia työssäoppimisen suhteen. Tämän tutkimuksen vastaajat arvioivat lähiopetuksen määrän pysyvän nykyisellään tai vähenevän. Vähäisempi lähiopetus asettaa uudenlaisia vaatimuksia opettajalle opiskelijoiden yksilölliseen huomioimiseen, jotta integratiivisen pedagogiikan mallin mukaisen asiantuntijuuden elementit kytkeytyvät toisiinsa. Tutkimuksen tuloksista ilmeni tulevaisuuden osalta eroa ammatillisen aikuiskoulutuksen ja korkeakouluopetuksen välillä. Opiskelijan oppimista yhteistyön tuloksena työpaikoilla pidettiin sopivana erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, koska valmistuneen tulevaisuuden työt voivat olla ns. suorittavia työtehtäviä. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa toteutuu oppimisen monipuolinen kombinaatio, koska opiskelijat ovat oikeissa töissä koko koulutuksen ajan. Opiskelijoilla on tukena verkko-ohjausta opintoihin liittyvissä tehtävissä, mutta moniammatillisen ohjauksen kehittäminen erityisesti työssäoppimisessa vaatii kehittämistä. Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskelijoilla oli koulutuksen ja koko tutkinnon suorittamisen aikana yhdestä kolmeen työssäoppimispaikkaa, joten ohjauksen jatkuvuus ja oikea-aikaisuus opintojen eri vaiheissa ovat merkittävässä asemassa. Yksilöllinen opiskelu tarvitsee tuekseen monipuolisen oppimisympäristön, jossa työskentelyn aikana on mahdollista keskustella ammattitaitoisen ohjaajan kanssa.

Koulutuksen ja työn välisen sisällöllisen yhteyden puuttumista ei ollut nähtävillä, sillä työssäoppimisen määrä koko koulutuksen ajalle on merkittävä. Virtasen ym. (2014, 61) mukaan koulussa oppimisen ja työssäoppimisen integraatiolla on positiivinen merkitys opiskelijoiden työssäoppimisen tuloksiin. Tämän tutkimuksen tiedonantajat toivat esiin asiantuntijoiden vierailut ja ryhmän keskustelut lähiopetuspäivinä. Oppimista tapahtuu, kun henkilöt tekevät rajanylityksiä erilaisten järjestelmien välillä. Toisaalta taas opettajan vapaa-ajan ja työajan raja hämärtyy, sillä opiskelijat odottavat ohjauksen olevan lähes ympärivuorokautista ja reaaliaikaista. Kun aikuisopiskelija on valmis panostamaan opiskeluun, hän myös osaa vaatia muiden panostusta. Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan ennakoida, että vuonna 2030 liiketalouden koulutuksessa yksilöllisyyttä tuo esille joustavat mahdollisuudet opintojen suorittamisessa ja erilaiset yksilölliset tavat osaamisen näyttämässä. Tulevaisuudessa tutkinnon perusteiden joustavuus ja valinnaisuus parantavat yhteistyötä, joten vuoteen 2015 verrattuna on enemmän mahdollisuuksia rakentaa tutkintoon kuuluva kokonaisuus. Ammatillisen koulutuksen joustavammat ja työelämälähtöisemmät moduuleittain suoritettavat tutkinnot mahdollistavat opiskelun ja työn yhdistämisen ja vuorottelun. Ihmisten erilaiset roolien vaihtelut lisääntyvät, sillä siirtyminen ohjaajasta opiskelijaksi ja päinvastoin on luontevaa. Tulevaisuudessa tutkinnon suoritustavat muuttuvat, sillä erilaisten työelämässä toteutettavien työssä sovitujen diilien suorittaminen tulee vaikuttamaan niihin. Aikuisopiskelijan erilaiset työssäoppimispaikat eri aloilla antavat erilaisuudelle ja yksilöllisyydelle hyvän pohjan.

Tämän ja Virtasen ym. (2014, 61) tutkimuksen mukaan sekä ohjauksen että oppimisen henkilökohtaistaminen mahdollistavat yksilön ammatillisen kasvun. Aikuisopiskelijalla opintojen suunnitelmallisuus ja seuranta opettajan, opiskelijan, työpaikkaohjaajien ja tutkintosuoritusten arvioijien taholta nousee tärkeäksi. Wengerin (2014) mukaan sosiaalisen oppimisen ohjaaja osallistuu yhdessä suunnitteluun ja tekemiseen. Yksilöllisten opintopolkujen myötä ihminen on vapaa valitsemaan ja valinnat kuuluvat osaksi ihmisen elämään. Perinteisesti katsoen ammatillinen aikuiskoulutus on ollut suhteellisen muuntautumiskykyistä ja nopealiikkeistä, mikä sopii yritysten kanssa työskentelyyn hyvin. Toisaalta taas aikuiskoulutus on ollut tarjontapainotteista, eikä

aikuisten koulutustarjonta aina vastaa yksilöiden tarpeisiin (Näyttötutkintojärjestelmä 2015, 60). Digitalisaation myötä tulevaisuudessa aikuisilla on parempi mahdollisuus hankkia itselleen omia yksilöllisiä tarpeitaan vastaavaa aikuiskoulutusta.

Tämän tutkimuksen tiedonantajien vastauksissa oppiminen ja opiskelu keskittyvät työssäoppimispaikkaan, joten heidän kirjoituksissaan muiden opiskelijoiden merkitys jää vähälle sekä vuonna 2015 että tulevaisuudessa vuonna 2030. Koska jokaisella opiskelijalla on opinnoissaan oma etenemismuhti, valittuna mahdollisesti eri lähipäivät tai osaamisen tunnustamisen myötä vähäinen määrä lähipäiviä oppilaitoksessa, tutustuminen muihin opiskelijoihin jää vähemmälle. Aikuisopintojen lyhytkestoisuuden ja suuren työssäoppimisen vuoksi vertaistuen määrä jää melko pieneksi. Mikäli ohjaaja ei ole käytettävissä esimerkiksi hänen kiireidensä vuoksi, Tanggaardin (2005, 114) mukaan opiskelijalla vertaistuki ja -ohjaus nousevat merkittävään asemaan. Oppimisympäristöjen vuorovaikutteiset välineet tarjoavat oman väylänsä keskusteluun ja tutustumiseen, mutta liiketalouden opiskelijat eivät ole osanneet vielä hyödyntää niitä riittävästi. Aikuisopiskelussa jokaisen opiskelijan omaan harkintaan jää, kuinka käyttää hyväkseen verkon keskustelumahdollisuuksia. Mannermaan (2008, 78) mukaan tulevaisuudessa ennen vuotta 2030 ubiikin yhteiskunnan perusyksiköksi on noussut yksilö, jolla voi olla jäsenyyksiä esimerkiksi työhön, harrastuksiin, elämäntapoihin, uskontoihin. Yksilö itse päättää, mihin hän liittyy identiteettinsä. Tällöin taas myös verkossa syntyneet yhteisöt voivat olla vahvempia kuin ihmisten reaali maailman yhteisöt kuten oma perhe tai työyhteisö.

Koska tiedonantajat jaettiin myös ryppäisiin kuuluviin ja ryppäisiin kuulumattomiin, tutkimuksen mielenkiintoiseksi tulokseksi muodostuivat ryppäisiin kuulumattomien eli eri käytäntöyhteisöihin kuuluvien vastaukset. Ryppäiseen kuuluvat toimivat samassa käytäntöyhteisössä ja tekivät keskenään yhteistyötä, kun taas ryppäisiin kuulumattomat eivät toimineet keskenään samassa käytäntöyhteisössä. Ryppäisiin kuulumattomien vastauksissa vuodesta 2030 painottui erityisesti yksilöllisyys. He kokivat yksilöllisesti etenevän opiskelun sopivan tulevaisuuteen ja arvostivat opiskelujen yksilöllistä etenemistä ja sen tuomia mahdollisuuksia enemmän kuin ryppäisiin kuuluvat. Koska jokaisella aikuisopiskelijalla on oma oppimisen polku, se harjoituttaa häntä kohtaamaan tulevaisuuden työelämän muuttuvia tilanteita, joissa toimitaan erilaisissa yhteisöissä. Koulutuksessa henkilökohtaisia opintopolkuja ja yksilöllisyyttä saadaan paremmin esille, kun tunnetaan opiskelijan tiedot, taidot ja tavoitteet. Onko tulevaisuudessa ollenkaan tarkkoja tutkinnon sisältöjä vai voiko opiskelija tiettyjen reunaehtojen puitteissa valita erilaisia osia tutkintoonsa? Tulevaisuudessa aikuisopiskelijalla on oikeus asiantuntevaan yksilölliseen ohjaukseen, joka liittyy ammatinvalintaan, urasuunnitteluun, opintojen ohjaukseen tai oppimisvalmiuksien kehittämiseen. Aalto ym. (2008, 30) kaipaa elinikäistä oppimisen ohjausmallia. Tällöin opiskelijalla on parempi mahdollisuus yhdistellä työtä ja opintoja yhteen järkevällä ja joustavalla tavalla. Spangarin ja Jokisen (2006, 11) mukaan henkilökohtaistamisella voidaan torjua työelämän muutosten aiheuttamia yksilötason uhkatekijöitä vahvistamalla yksilön ammatti-identiteettiä sekä sosiaalisia kvalifikaatioita. Tulevaisuudessa vuonna 2030 yksilöllisyyden huomioiminen vaatii oppilaitoksilta merkittävää työpanosta, sillä yksilöllisyys näkyy sekä opiskelijoiden että työelämän tarpeissa. Tulevaisuudessa koulutuksen ohjauksessa aikuisopiskelija tulee kohdata henkilökohtaisesti, jotta opintojen keskeyttämistä voitaisiin vähentää. Aikuisopiskelijoiden onnistunut ohjaus tukee yksilön tarpeita, mutta se vastaa myös työelämän, alueen ja yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Lisäksi se mahdollistaa sujuvaa liikkuvuutta työelämän ja koulutuksen välillä.

Tulevaisuuteen vaikuttaa ammatillisen koulutuksen yhtenäistäminen Euroopassa, sillä erilaisten tutkintojen ja pätevyyksien yhteensovittaminen tulevat esille ihmisten liikkuvuuden lisääntyttyä. Aallon ym. (2008, 19) mukaan oppimisympäristönä voi olla tarpeen mukaan esimerkiksi kaupunki, Suomi tai maailma. Oppimiseen kuuluu käytännön työssä oppimista, virtuaaliyhteisössä pelien ja interaktiivisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa oppimista, oppimista harrastuksissa ja vapaaehtoistyössä sekä perinteistä ammatillista tai yleissivistävää lähiopiskelua oppilaitoksessa. Opiskelusta osa voi olla opiskelua oppilaitoksessa ja sisältää sitoutumista opiskelijatoimintaan, kun taas osa oppimisesta voi olla esimerkiksi itseohjautuvaa omaa yritystoimintaa ja osaamisen osoittamista näyttötutkintona. Tämän raportin alun tulevaisuuden visioiden mukaan työelämässä esiintyy erilaisia organisaatorajat ylittäviä yhteisöjä, joihin ihmiset osallistuvat. Yhteiskunnassa ja koulutuksessa vuorottelevat yksilölähtöisyys ja yhteisöllisyys. Oppilaitosten tulee taata tulevaisuudessa opiskelijalle tutkinnon suorittaminen, kun opiskelijalla jo on tutkinnon suorittamisen edellyttämä osaaminen. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa asiantuntijuuden luotettava arviointi on haasteellista aikaisemman osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisen käytännöissä. Lisäksi tutkinnon suorittajan omat projektit ja diilit lisääntyvät, joten oppilaitokset tulevat ohjaamaan heitä enemmän suoraan tutkintotilaisuuteen. Liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa aikuisopiskelijat ovat jo opiskeluaikana kuuluneet eri käytäntöyhteisöihin suorittaessaan näyttötutkintoa työpaikoilla. Tutkinnon suoritettuaan he ovat tulevaisuudessa moniosaajia, jotka voivat kokemuksen ja osaamisen avulla yhdistää erilaiset kaksoiskompetenssit.

8.3 Digitalisaatio

Tulevaisuuden aikuisilla perustaidot, kuten tietotekniset taidot, medialukutaidot sekä luku- ja laskutaidot, voivat vaatia harjoitusta (Suomi osaamisen kärjessä 2030 2014, 34). Opiskelun heikot perusvalmiudet saattavat rajata opiskelijoita, kun taas juuri erityisesti heikompien tulisi osallistua koulutukseen. Aikuiset opiskelijat voivat tarvita apua virtuaalisten välineiden haltuunottoon, koska heidän teknisten laitteiden ja sovellusten käyttötaidot vaihtelevat suuresti. Koulutuksissa itsenäisen työskentelyn osuus voi olla merkittävä ja tämä voi tuottaa hankaluuksia monille opiskelijoille. Tässä tutkimuksessa muiden opiskelijoiden vertaistuki ei noussut merkittäväksi. Erittäin merkittävä kysymys on, rajaavatko opiskelun vaatimukset opiskelijoita pois. Erilaisten ohjauksellisten toimenpiteiden ansioista tavoitteena on lisätä vailla toisen asteen tutkintoa olevien aikuisten kykyä toimia muuttuvilla työmarkkinoilla ja edesauttaa mahdollisuuksia oman osaamisen kasvattamiseen. Tällaisten hankkeiden – Aikuisten osaamisperustan vahvistaminen -ohjelman ja Nuorten aikuisten osaamisohjelman – tyylisillä toimilla voidaan lisätä koulutukseen ohjauksen työkaluja. Toisaalta taas koulutuksessa tulee huomioida diginatiivit. Vaikka he puolestaan osaavat teknisten laitteiden käytön, he tarvitsevat oppimiseensa ohjausta tiedon valikointiin, arvioimiseen ja prosessointiin.

Tämän tutkimuksen tuloksissa osa tiedonantajista korosti tapaamisten tärkeyttä yhä kasvokkai-kohtaamisina, mutta toisaalta suunta etätapaamisiin oli selkeästi olemassa sähköisten kuvayhteydellisten tapaamisten lisääntyttyä. Myös Korhosen (2014, 230, 235) mukaan kriittisimmät ovat huolissaan opettajuuden katoamisesta tai heikkenemisestä virtuaalisissa oppimistiloissa tai etäopiskeluympäristöissä, joissa toimijoiden välille muodostuu opetukselle ja ohjaukselle haasteita tuottava fyysinen ja kommunikatiivinen etäisyys. Aikuiskoulutuksessa hyviä kokemuksia on saatu

yhdistelemällä lähiopetuksen kasvokkaiset tilanteet ja verkkoympäristön virtuaalitulat. Haasteena opettajalla ovat tilanteet, joissa opiskelijoita on lähiopetuksessa sekä fyysisesti läsnä että etäyhteyden päässä. Tulevaisuudessa vastaajat näkevät tekniikan kehittymisen merkittävänä vaikuttajana yhteistyöhön. Haasteeksi muodostuu uusien teknisten välineistöjen käyttö yhteydenpidon välineinä, sillä sen myötä tekemisen tavat muuttuvat. Wengerin (1998, 73) käytäntöyhteisöille tyypillisenä pitämä vastavuoroinen toiminta ja asioiden tekeminen yhdessä muuttavat muotoaan, jolloin teknologiset innovaatiot haastavat niin oppilaitoksen, opiskelijat kuin yrityksetkin. Koulutuksen eri tahojen on rakennettava yhteistyössä uusia osaamisen kehittämisen kohtauspaikkoja, sillä teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa ihmisten opettamisen ja oppimisen tavat sekä yhteydenpito ympäristöön muuttuvat (Kangaspunta 2015, 4). Vuonna 2030 ammatillisten aineiden virtuaaliohjaaja on tavoitettavissa virka-aikoina ja hän mahdollistaa lähes reaaliaikaisen yhteydenpidon ja palautteen opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Tämän tutkimuksen ja Mannermaan (2008, 83) mukaan tulevaisuudessa reaalin ja virtuaalin sulautuvat, jolloin surffailu reaali maailmassa -ilmiö vaikuttaa koulutuksessa ja monella eri alalla. Tällöin reaaliaikainen liikkuva kuva tuo lukuisia uusia muutoksia ja maailmasta tulee läpinäkyvämpi.

Tulevaisuuden yhteistyöstä tämän tutkimuksen tiedonantajat toivat esille teknologian käytön, joka tulee olemaan myös Aallon ym. (2008, 16–17) mukaan vähemmän näkyvässä roolissa. Teknologia integroituu yhä enemmän ympäristöön ja mahdollistaa ihmiset toimimaan enemmän oman mielenkiintonsa mukaan. Näin ollen ihmiset voivat oppimisessa ja työssä käyttää enemmän luovuuttaan ja olla yhteydessä toisiinsa ajasta ja paikasta riippumatta. Tämä muutos mahdollistaa oppilaitoksille ja työelämälle uusia yhteistyötapoja. Tämän tutkimuksen mukaan kumppanuus konkretisoituu eri osapuolten vuorovaikutuksessa, jossa viestintä on keskeisessä roolissa. Opiskelijan ohjaus on edennyt vuonna 2030 suuntaan, jossa opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä on mahdollista tukea erilaisin uusin välinein. Työssäoppimisen alkaessa opettajan ja opiskelijan tärkeänä tehtävänä olisi testata yhteydenpitoon suunnitellut välineet työssäoppimispaikassa yhdessä ohjauksesta ja arvioinnista vastaavien kanssa ja konkreettisesti ottaa ne käyttöön, jotta ne tulevat heti tutuiksi kaikille yhteisön jäsenille. Opettajan tulee verkkotyövälineitä valittaessa huomioida mm. niiden saatavuus, omaksuttavuus, helppokäyttöisyys, tallennettavan tiedon säilytettävyyden ja kustannukset. Käyttäjän tulisi voida käyttää älykästä laitetta ilman, että hänen esimerkiksi täytyy ladata itselleen sovellus voidakseen kommunikoida. Työssäoppimisen aikana opiskelijan ohjaus opettajan taholta on lähes kokonaan etäohjausta. Tulevaisuuden ohjaamisessa korostuu digitalisaation päälle rakentuva vuorovaikutus. Ohjaamisessa ja opettamisessa vuorovaikutteiset toimintatavat auttavat työskentelyssä, esimerkiksi eräänlainen kommenttiseinä kokoaa twitter-, selain- ja tekstiviestit yhdeksi näkymäksi, jolloin osallistujat voivat etänä osallistua vuorovaikutteisesti ohjaukseen. Muutokseen ei kuitenkaan riitä yksittäisten opettajien kiinnostus erilaisten välineiden käyttöön vaan siihen tarvitaan koko koulutusorganisaatiossa tapahtuva oppimiskulttuuriin vaikuttaminen. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin Hämäläisen ja Cattaneon (2015, 155) ammatillisessa koulutuksessa saadut tulokset. Myös niiden mukaan tarvitaan uusia teknologioita tukemaan opettajien ohjausta teknologiapainotteisessa oppimisessa, jotta oppimisympäristöissä voidaan tarjota eri osapuolille reaaliaikaista tietoa oppimisprosessista. Yksilöt ja organisaatiot tarvitsevat monenlaista tukea ja osaamista prosesseissaan. Digitalisaation tehtävänä on auttaa ihmisiä löytämään toisensa verkosta. Ihmisten tutustuminen ja verkostoituminen tapahtuvat uudenaikaisissa yhteistyötä edistävissä tiloissa. Mahdollisuuksien lisäksi myös erilaisia uhkia ja riskejä kuuluu uuden kokeiluun ja muutokseen, sillä kaikki ei onnistu heti.

Vuorovaikutuksen ja palautteen tulee kulkea monensuuntaisesti käytäntöyhteisössä. Wenger (1998) pitää oppimisen lähtökohtana juuri sosiaalista vuorovaikutusta. Tulevaisuudessa opiskelijan ohjauksessa on käytössä osittain automaattinen järjestelmä, digitaalinen työtila, jonka avulla opiskelijan opiskelua ja tutkinnon suorittamista voidaan seurata reaaliaikaisesti. Digitaalisen työtilan avulla tietoisuus opiskelijan opiskelujen vaiheesta paranee, sillä tämä digitaalinen työtila on käytössä kaikilla opiskelijan oppimisen ohjaukseen ja tutkinnon suorittamiseen liittyvillä tahoilla, kuten työpaikkaohjaajalla, tutkinnon osan arvioijilla, opettajilla ja opiskelijalla. Digitaalisen työtilan avulla voidaan seurata esimerkiksi opiskelijan osallistumista työssäoppimiseen, lähiopetukseen, etäopetukseen ja verkko-opintoihin. Eri osapuolet näkevät ja voivat tarpeen mukaan muokata kunkin opiskelijan yksilöllisiä opiskeluun liittyviä tietoja. Tällä ei tarkoiteta pelkästään opiskelijan olemassa olevia suorituksia vaan tulevaa suunnitelmaa, jota pääsisivät näkemään kaikki asianosaiset. Digitaalinen työtila tiedottaa opiskelijalle, mikäli hänellä on tehtäviä palauttamatta tai se voi hakea sovelluksen lailla oppilaitoksen järjestelmistä tarvittavat tiedot, kuten suunnitellun osallistumisen lähipäiville ja suoritettujen tutkinnon osien tilanteen. Lisäksi se voi näyttää ajastettuja viestejä esimerkiksi tulevista lähipäivistä. Nämä kaikki tulee olla nähtävissä opiskelijakohtaisesti, jolloin esimerkiksi opettajan tai ohjaajan ei tarvitse hakea tietoja eri järjestelmistä. Lisäksi se on yksilöllinen, joten kaikkia koulutuksessa olevia mahdollisia vaihtoehtoja ei ole näkyvissä. Myös työpaikalla voidaan ohjata ja tukea opiskelijaa paremmin, kun opiskeluun liittyvä tieto on saatavilla myös heille ajantasaisena. Tällöin työpaikkaohjaaja ei ole pelkästään opiskelijan tuoman informaation ja opettajan käynneillä kerrotun varassa. Lisäksi opettaja voi keskittyä opiskelijan osaamisen kehittämiseen, kun hänen ei tarvitse muistaa monia pieniä yksityiskohtia. Tulevaisuuden ubiikkikehitys tulee vaikuttamaan ihmisen työhön, arkeen ja koko yhteiskuntaan. Mannermaa (2008, 29) kirjoittaa tulevaisuuden kaikkialla läsnä olevasta älystä, sillä ihmiset olettavat teknologian huomioivan heidän tarpeitaan ja tarjoavan heille monenlaisia palveluita.

Aikuiskoulutuksessa tietoteknologian opetuskäytön sekä etä- ja verkko-opetuksen osalta tuskin kukaan on valmis valmistuessaan opettajaksi, mikä Korhosen (2014, 233) mukaan liittyy ammatilliseen kasvuprosessiin. Myös tämä tutkimus osoittaa, että ammatilliset aikuisopettajat tarvitsevat kouluttautumista sekä tietoteknologian että uusien ohjauksen työkalujen käyttöönotossa. Tiedonantajat pitivät keskustelua ja palautteenantoa tärkeänä ja vastauksissa korostui opettajien alan ymmärryksen lisääntyminen ja opiskelijan ohjaamisen kehittyminen. Vastaavasti Lassilan (2010, 29) tutkimuksessa opettajat kokevat saavansa erittäin paljon uusia ideoita opettamiseen yhteistyöstä työelämän kanssa. Sosiokulttuurisessa oppimisteoriassa oppiminen nähdään sosiaalisena osallistumisena ja sen myötä identiteetin rakentumisena (Lave & Wenger 1998). Opiskelijoiden opintojen henkilökohtaistaminen ja kasvava työelämäyhteistyö vaikuttavat myös opettajien työssä keskustelu-, kuuntelu- ja ohjaustaitojen korostumiseen. Lisäksi opettajat tarvitsevat tukea ohjauksen työkaluja opetellessaan ja ottaessaan niitä käyttöön.

Vuoden 2030 jälkeen työssäoppimispaikkaan opiskelijaa valittaessa yritykset tukeutuvat yhä enemmän sosiaaliseen mediaan. Sosiaalisessa mediassa olevista julkisista profiileista löytyy paljon henkilökohtaista tietoa. Tutkimustulosten perusteella digitaalisuus lisääntyy opiskelijoiden henkilökohtaisten tietojen osalta. Tulevaisuudessa kamerat tulevat tuottamaan ihmisten kasvoista ja niiden ilmeistä sähköistä tietoa, jota verrataan henkilön julkisiin profiileihin esimerkiksi Facebookissa tai LinkedInissa. Näistä tuotettua tietoa pystytään vertaamaan tutkintoon liittyviin

tutkinnon osiin. Opiskelujen ohjauksessa opiskelijalta voidaan tiedustella hänen suostumustaan tietojen käyttöön, jolloin opintojen ohjauksessa voidaan päästä nopeammin asian ytimeen. Koska opiskelijoiden tiedot ovat sähköisiä, henkilökohtaistamisessa voidaan vuonna 2030 hyödyntää ja verrata opiskelijan tietoja hänen osaamisestaan ja suorituksistaan tutkintojen perusteisiin. Nykyinen Opetushallituksen AITU-tutkintotoimikuntarekisteri on laajentunut kattamaan jokaisen tutkinnon suorittajan tiedot. Vertailun tuloksena saadaan yhteenveto puuttuvista suoritettavista opinnoista.

Oppilaitoksen ja yrityksen yhteistyössä toimiminen tuottaa opiskelijalle taitoja, joita hän tarvitsee työyhteisössä. Myös sosiaalinen media ja interaktiiviset pelit totuttavat ihmiset toimimaan, vaikka toiminnan säännöt eivät ole tiedossa etukäteen ja ne sovitaan jatkuvasti uudelleen. Tällaiseen toimintakulttuuriin sopeutunut ei enää pidä etukäteen määriteltyjä standardoituja rakenteita mielekkäinä. Nopeasti muuttuvassa ja kompleksisessa maailmassa suunnittelu kapean asiantuntijuuden pohjalta on entistä vaikeampaa ja riskialttiimpaa, sillä asiantuntijuudesta ja tiedosta on tulossa yhä enemmän verkostojen ominaisuus. (Aalto ym. 2008, 17–18.) Tulevaisuuden selviytyjiksi muodostuvat yritykset ja oppilaitokset, jotka hyödyntävät digitalisaation mahdollisuuksia uudistamalla toimintatapojaan ja työkuultuuriaan. Kokeileva kulttuuri on keskeinen tekijä digitalisaation laajenemisessa.

8.4 Taloudellinen niukkuus

Taloudellinen niukkuus ja opiskelijamäärän väheneminen ohjaavat oppilaitoksia sulkemaan toimipisteitä sekä etsimään yhteistyötahoja ja kumppaneita osallistumaan koulutuksen toteuttamiseen. Samalla ammatilliseen aikuiskoulutukseen kohdistuvat leikkaukset vähentävät koulutuksen kykyä tukea yritysten kehittymistä ja kilpailukykyä. Aikuiskoulutuksessa oppilaitoksen sisäisten ja ulkoisten yhteistyösuhteiden luominen ja ylläpitäminen tulee entistä tärkeämmäksi. Luottamusta koulutukseen ja sen säilymiseen tulevaisuudessa löytyy taloudellisen tilanteen kiristymisestä huolimatta, sillä kumppanuus tarjoaa väylän selvittää uudenlaisissa tilanteissa. Toisaalta taas Häggman-Laitilan ym. (2012, 249) mukaan yhdeksi kumppanuuteen vaikuttavaksi tekijäksi tunnistettiin juuri kumppanuuteen resursointi.

Hallituksen Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi (Ratkaisujen Suomi 2015, 18) vaikuttaa suuresti koko ammatillisen koulutuksen tulevaisuuteen. Megatrendi taloudellinen tiukkuus suuntaa oppilaitoksia yhteistyötahojen ja kumppaneiden etsintään. Nykyisessä taloustilanteessa koulutuksen rahoituksen vähenemisen lisäksi aikuiskoulutustukijärjestelmän heikennykset vaikuttavat aikuisopiskelijoiden koulutusmahdollisuuksiin. Omaehtoisen aikuiskoulutustuen leikkaukset tulevat heikentämään työssäkäyvien edellytyksiä kouluttautumiseen, vaikka tulevaisuuden muutokset työelämässä vaativat uutta osaamista. Aikuiskoulutuksen uhkana on polarisoitumisen lisääntyminen, sillä koulutus saattaa keskittyä vain niille, jotka kykenevät maksamaan koulutuksesta. Lisäksi tulokset vaikuttavat koulutuksen rahoitukseen, joka tulee lisääntymään suoraan sekä yrityksiltä että opiskelijoilta.

Liiketalouden perustutkintoon valmistava koulutus on yksi esimerkki koulutuksesta, jossa opiskelijat oppivat suuren osan ajasta työpaikoilla. Työssä ja työajalla tapahtuvassa oppimisessa

on kyse oppilaitosten ja työelämän välisestä työnjaosta koulutuksessa. Erityisesti nykyisessä ammatillisen koulutuksen muutosvaiheessa tulee pohtia, kenen tehtävä koulutus tulevaisuudessa on ja kuka sen maksaa. Norontauksen (2016, 173, 183) mukaan yritykset pitävät oppisopimuksessa koulutustehtävää tärkeänä ja valitsevat tarkasti, kenet haluavat kouluttaa. Silti ne eivät kuitenkaan näe itseään koulutuspalvelujen tuottajina. Yrityksissä ei ole muodostunut pitkäkestoisen ammatillisen koulutuksen kulttuuria. Ammatillinen aikuiskoulutus luo luontevaa pohjaa työpaikan työntekijöiden jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen, mutta työttömän aikuisen laajemmat opintopolut ovat vaikeammin ratkaistavissa. Tässä liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa on tällä hetkellä työpaikalla oppimista noin kolme päivää viikossa, ja tutkimuksen mukaan työssäoppimisjaksot pysyvät myös jatkossa merkittävänä osana koulutusta. Tulevaisuudessa koulutusten työssäoppimisen laajentuessa ja nuorten näyttömuotoisen tutkinnon suorittamisen myötä erityisesti pienten yritysten resurssit vastaanottaa työssäoppijoita ja tutkinnon suorittajia ovat rajalliset. Kaikkien työssäoppijoiden voi olla hankala löytää työssäoppimispaikkaa. Opiskelijan ohjaus ja osaamisen arviointi ovat kustannustekijöitä, jotka yritysten on otettava huomioon. Lisäksi resurssien niukkuus vaikuttaa työpaikkojen sitoutumiseen työssäoppimiseen ja tutkintojen suorittamiseen.

Tutkimustulosten mukaan tulevaisuudessa opiskelijoiden ohjaus tulee olemaan keskeisessä roolissa, mutta se vaatii myös resursseja sekä työssäoppimispaikalla että oppilaitoksessa. Ohjauksen ja opiskelijan yksilöllisyyden huomioimisen onnistuminen koulutuksessa edellyttää kuitenkin resursseja. Vaikka koulutukseen käytettävät resurssit vähenevät, opiskelijoiden ohjausta ei voi säilyttää liikaa työpaikan ohjaajille. Koska työpaikan edustajat osallistuvat opiskelijoiden ohjaukseen, korvaukset työpaikoille saattavat nousta keskiöön. Toisaalta taas oppilaitosten niukat resurssit eivät mahdollista systemaattista korvaamista. Työpaikalla työn tuottavuus ja muutokset määrittävät omat haasteensa ohjaukseen, minkä vuoksi työpaikalla ohjaajat eivät välttämättä ehdi panostaa opiskelijan ohjaukseen. Toisaalta taas Virtasen ym. (2014, 62) mukaan ohjaus voi jäädä pelkästään työpaikan ohjaajan tehtäväksi. Koska yrityksessä opiskelijan tutkinnon suoritusten suunnittelu, toteutus ja arviointi vaativat aikaa, herää kysymys, kuinka pitkäjänteisiä yritysten tulee olla taloudellisten paineiden alla. Toisaalta taas voiko vastuuta antaa opiskelijalle töissä, jossa on mukana taloudellisia intressejä?

Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan tulevaisuudessa verkkoa hyödynnetään ohjauksessa ja opiskelussa opiskelijan tehostamisen lisäksi myös kustannusten minimoimiseksi. Säästöä kertyy työajasta ja matkustamiseen liittyvistä kustannuksista. Vaikka uusien viestintäkanavien ja digitaalisten työkalujen hankkiminen ja oppiminen voi olla helppoa ja nopeaa, niiden saaminen käytäntöön voi olla hidasta ja vaatii resursseja ja koulutusta. Oppilaitokset pyrkivät etsimään koulutuksen taloudellisia säästöjä sekä laitteiden ja että tilojen yhteiskäytöstä. Sosiaalinen media ja teknologia edesauttavat kustannuksia säästävää jakamista (Kangaspunta 2015, 19).

Koulutuksen markkinointi kuuluu tärkeänä osana ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Opettaja edustaa itsellään ja omalla osaamisellaan koulutustaan ja oppilaitostaan erilaisissa yhteistyön verkostoissa. Oppilaitoksen henkilökunnan tulee nähdä oppilaitoksen toiminta laaja-alaisemmin eikä vain oman alan näkökulmasta. Lisäksi etä- ja verkko-opiskelijan lisääntymisen, lähiopetuksen ja resurssien vähenemisen myötä koulutuksen ennakkoinformaatiolla on merkittävä osuus ”oikeiden”, ”sopivien” ja motivoituneiden opiskelijoiden löytymiseksi. Oppilaitoksen aktiivinen rooli tiedotuksessa sekä yksityisille ihmisille että yrityksille nousee nykyistäkin tärkeämmäksi.

8.5 Kumppanuus

Tässä tutkimuksessa liiketalouden perustutkintoon valmistavassa aikuiskoulutuksessa oppilaitoksen ja työelämän välinen kumppanuus rakentuu opiskelijan oppimiseen ja osaamisen arvioinnin yhteistyöhön. Ammatillisessa koulutuksessa ja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa suoritettujen tutkintojen määrä toimii yhtenä tärkeänä toiminnan mittarina. Tätä taustaa vasten oppilaitoksen ja yritysten kumppanuudessa opiskelijoiden tutkintojen suorittaminen tulee olemaan keskeistä. Virtanen ym. (2014, 63) näkevät oppilaitoksen ja työpaikan onnistuneen yhteistyön työssäoppimisen aikana vaikuttavan opiskelijoiden taitojen oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Opiskelijoiden tutkinnon suorittaminen ja siihen liittyvät toimet mahdollistavat vuoropuhelun eri osapuolten kesken. Tämän tutkimuksen mukaan liian usein yhteistyö kuitenkin loppuu opiskelijan työssäoppimisen päättymiseen, tutkinnon tai tutkinnon osan suorittamiseen, kun kiinnostusta eri osapuolilla olisi muuhunkin yhteistyöhön. Oppilaitoksen ja työelämän tuleekin pohtia sitä, mihin yhteistyössä ja kumppanuudessa halutaan päästä. Mitä me haluamme saada aikaan -kysymys antaa vastauksen yhteistyön yhteiselle suunnalle. Yhdessä oppimisen taito edesauttaa yhteisön oppimista, ja yhdessä tekemisessä tarvitaan ihmisten välistä vuorovaikutusta. Yhteisöissä luottamuksen koetaan vahvistuvan ongelmien ja erimielisyyksien ratkaisemisessa tuloksellisesti, välitavoitteiden asettamisessa ja niiden saavuttamisen arvioimisessa.

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella vuoden 2015 työelämäyhteistyötä tehtiin pitkälti oppilaitosten johdatuksessa ja oppilaitoksen välittämien ohjeiden ehdoilla. Oppilaitos on kumppanuudessa veturi, joka organisoii opiskelijan oppimista ja tutkinnon suorittamista. Toisaalta taas Holvikivi ym. (2013, 53) kaipaavat kumppanuuden johtamisessa sopimista ja hyvien käytäntöjen hakemista organisaatioiden eri tasoja ylittävään päätöksentekoon. Lassilan (2010, 33) ja tämän tutkimuksen mukaan oppilaitoksella ja työelämällä on halua kumppanuuksien kehittämiseen. Yhteistyön lisääminen ja kehittäminen ovat hyvä lähtökohta, jolle kumppanuutta kannattaa rakentaa. Tulevaisuudessa koulutusorganisaatiot kilpailevat opiskelijoista ja työelämä vastaavasti osaavasta työvoimasta. Taloudellisesti niukassa tilanteessa parhaiten selviävät ne organisaatiot, jotka pystyvät hyödyntämään kumppanuuden merkityksen ja ryhtyvät tavoitteellisesti niitä rakentamaan. Työelämäsuhteiden malleista ammatillisella aikuiskoulutuksella on vahvoja piirteitä verkostoituneen kulttuurin mallista, jossa pyritään yhteisölliseen tiedonmuodostukseen ja yritetään ratkaista monitieteisiä ongelmia. Ammatillisen koulutuksen muutokset suuntaavat oppilaitoksia kumppanuuteen yritysten kanssa, mutta samalla myös rajoittavat oppilaitoksen kykyä toimia kumppanina. Tutkintoihin liittyvät muutokset vaativat opetushenkilökunnalta suurta panostusta suunnitteluun, mutta toisaalta ne antavat mahdollisuuden tehdä sitä yhdessä työelämän kanssa. Jatkuva muutos edellyttää jatkuvaa oppimista.

Yrityksen edustaja peräänkuulutti yhteistyössä oppilaitoksen ja yrityksen laajempaa kumppanuutta. Tällä hetkellä kumppanuudet ovat lyhykestoisia kuten työelämässä työntekijän diilit työnantajan kanssa. Työelämän muutokset ja osaamisvaatimukset edellyttävät yritysten ja koulutuksen järjestäjien yhteistyötä ja kumppanuutta. Tulevaisuudessa oppilaitoksen ja yrityksen kumppanuutta edesauttavat sopimukset, joissa määritellään yhteistyön raamit esimerkiksi työssäoppijoiden osalta. Strategisella tasolla puitesopimukseen voidaan sopia ehtoja, joita eri osapuolet sitoutuvat noudattamaan muissa sopimuksissaan. Näin varmistettaisiin jatkossa aikuisopiskelijoille työssäoppimispaikkojen saanti ja yrityksille osaavia työntekijöitä. Toisen

asteen ammatillisen koulutuksen reformi (Ratkaisujen Suomi 2015, 18) kannustaa oppilaitoksia yhteistyöhön yritysten kanssa. Ammatillisen aikuiskoulutuksen tulee rohkeasti hakea kumppanuuksia työelämän kanssa. Yhteisiä tiloja ja toimintoja on mahdollista suunnitella ja toteuttaa yritysten yhteyteen, jolloin yhteistyökumppaneita löytyy tarpeen mukaan läheltä sekä tilojen ja laitteiden jakamista voidaan tehdä käytännössä. Tällainen toiminta palvelee ammatillisen koulutuksen opiskelijoita ja erityisesti aikuisia opiskelijoita ja tutkinnon suorittajia, jotka suorittavat näyttötutkintoa oikeissa työelämän tilanteissa.

Tutkintoon valmistavissa aikuiskoulutuksissa kaikkien osapuolten näyttötutkintojärjestelmän tuntemus on yhteistyössä erittäin tärkeää. Työelämän edustajien osallistuminen näyttötutkintomestarikoulutukseen auttaa työpaikalla opiskelun ohjaamisessa ja tutkintosuoritusten arvioimisessa. Tämän tutkimuksen valossa nähdään, kuinka näyttötutkintojärjestelmä asettaa raamit oppilaitoksen ja työelämän väliselle kumppanuudelle liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa ja suuressa osassa ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkintoihin tähtäävissä koulutuksissa. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Paason (2012) tutkimuksen kanssa siltä osin, että oppilaitoksen ja yritysten yhteistyö nähtiin erityisesti työssäoppimisen ja tutkintojen suorittamisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaitoksien tekemä työ tutkintojen ja tutkinnon suoritusten arvioinnin parissa näkyy käytännössä työpaikoilla ja tutkinnon suorittamiset mahdollistavat tavoitteellista oppimista työpaikoilla. Tutkimustuloksissa ennakoitiin työelämän ja erityisesti kauppaketjujen vaikuttavan tutkinnon perusteisiin. Ammatillinen aikuiskoulutus tarjoaa vaihtoehtoja elinkeinoelämälle ja alueellisesti erityisesti pienten yritysten henkilöstölle koko tutkinnon tai tutkinnon osien suorittamiseen.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoitus on ollut sidoksissa tutkintoa suorittaviin opiskelijoihin. Julkisen rahoituksen vähennyttyä rahoitus tulee enenevässä määrin yrityksiltä, jolloin yritykset odottavat vastinetta panokselleen. Taloudellisesti niukka aika ja hallituksen Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi kannustavat koulutuksen järjestäjiä toiminnan tehostamiseen. Tulevaisuuden näyttötutkintojärjestelmän rakenteen keventämisen, päällekkäisten töiden ja byrokratian karsimisen myötä tutkintotoimikuntien työ vähitellen loppuu. Näyttötutkintojen todistusten allekirjoittajan rooli siirtyy tutkinnon järjestäjälle. Vaikka koulutus enenevässä määrin toteutetaan työpaikoilla, oppilaitoksen ja yritysten välisessä kumppanuudessa oppilaitoksen rooliin kuuluu olla virallinen taho, jonka kautta tutkinnot hoidetaan. Lisäksi sähköinen asiointi ja dokumentointi mahdollistavat näyttötutkintoprosessin keventämisen. Koulutuksen järjestäjän tulevaisuuden rooliin yhteistyössä kuuluvat tutkintojen vastaanotto ja räätälöidysti välttämättömimmän teoriaopetuksen antaminen.

Tämän tutkimuksen valossa työelämä on valmis ottamaan opiskelijan mukaan työskentelemään käytännön työhön. Yritysten edustajat näkevät opiskelijoissa tulevaisuuden osaajia ja samalla uuden sävyyksen tuojia työpaikalle. Norontaus (2016, 146, 156) pitää verkostojen syntymistä ja yritysten kumppanuuksia oppilaitoksien kanssa tärkeänä yrityksen imagon kannalta. Oppilaitokset nähdään ajassa ja tulevaisuudessa elävinä ja yritykset haluavat olla tässä mukana ja tuovat esiin yhteistyön eri tilanteissa. Tämän tutkimuksen yritykset kokevat, että kouluttamisen kokonaisvastuu on kuitenkin oppilaitoksilla. Sen sijaan ohjaus kuuluu normaaliin toimintaan työpaikoilla, sillä opastusta, perehdyttämistä ja toisten työntekijöiden neuvomista tapahtuu jatkuvasti. Toisaalta taas yritykset kaipaavat lisää resursseja ohjaukseen. Erityisesti pienissä yrityksissä koetaan ohjauksen

kuluttavan paljon resursseja ja yritykset hyötyisivät opettajien työpaikalla tapahtuvan ohjauksen lisäämisestä.

Vuonna 2030 yritykset ovat tietoisempia oppilaitosten tarjonnasta ja päinvastoin. Yritysten ja oppilaitoksien välinen vuorovaikutteisuus on parantunut, mikä mahdollistaa paremman tietojen jakamisen molemmin puolin. Yksilöllisesti suoritettava liiketalouden perustutkinto sopii hyvin pk-valtaiselle alueelle, sillä yritysten koot ja alat vaihtelevat suuresti. Kangasniemen (2013, 30) mukaan yritysten omaan käyttöön tarkoitetut näyttötutkinnot kannustavat ja houkuttelevat erityisen sitoutunutta ja tuottavaa työvoimaa. Näyttötutkinnot ovat luonteeltaan yleisiä, mutta niihin liittyvä henkilökohtaistaminen, joustavuus ja osaamisen lisääntyminen pääsääntöisesti työssä mahdollistavat sen, että osa tutkinnon suorittajan osaamisesta on yrityskohtaista. Tällöin yritysten korkean tuottavuuden työntekijöiden sitouttaminen voi olla myös tavallista tehokkaampaa. Tässä tutkimuksessa esille noussut yksilöllisyys opinnoissa, tutkinnon suorittamisessa sekä henkilökohtaistamisessa ovat erittäin tärkeitä oppilaitoksen ja yritysten välisessä yhteistyössä. Kangasniemen (2013, 30) mukaan näyttötutkinnon vaikutus on yleensä korkeimmillaan heti tutkinnon jälkeen samassa työpaikassa pysyvillä ja työpaikkaa vaihtavilla vasta joitakin vuosia tutkinnon jälkeen. Tätä taustaa vasten oppilaitoksen ja työelämän välisessä yhteistyössä kumppanuus on toivottavaa, koska siinä molemmat hyötyvät win win -asetelman mukaisesti. Oppisopimuskoulutusopiskelija jää työskentelemään työssäoppimispaikkaan pidemmäksi ajaksi ja vaikuttaa yrityksen tuottavuuteen, kun taas omaehtoisen koulutuksen opiskelija ei välttämättä tutkinnon suoritettuaan työllisty yritykseen. Omaehtoisessa koulutuksessa ihanteellinen olisi tilanne, jossa yritys hakee työntekijää ja tarjoaa opiskelijalle työssäoppimispaikkaa. Suoritettuaan tutkinnon ja opittuaan yrityksen toimintatavat tutkinnon suorittaja jäisi yrityksen työntekijäksi. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaitoksia tarvitaan laajemman osaamisen saavuttamiseksi, kun taas yritykset kouluttavat erikoisosaajat itse. Koulutuksessa tullaan järjestämään ohjausta yrityskohtaisia tarpeita ajatellen. Opiskelijan opiskelujen yksilöllisyyden lisäksi kumppanuudessa tulee esille myös yritysten yksilöllinen huomioiminen.

Tutkimuksen tiedonantajat pitivät joko kasvokkaistapaamisia tai sähköisiä face to face -tapaamisia yhteistyön luomisen välineenä. Tässä aikuisopettajan rooli yhteistyön alkuvaiheessa on merkittävä, jotta syntyy oppimiselle luottamuksellisen yhteisö. Kasvokkaistapaamisten merkityksistä näkemykset vaihtelevat, sillä osa ihmisistä näkee ne itselleen ja yhteisölleen arvokkaina ja toisten mukaan tapaamiset voidaan hoitaa jouhevasti käyttäen erilaisia sähköisiä välineitä. Tapaamisia pidettiin tärkeänä erityisesti uuden työssäoppimisjakson alkaessa, jotta kaikki osapuolet ovat selvillä tavoitteista ja käytännöistä. Vuonna 2030 liiketalouden aikuiskoulutuksen yhteydenpidossa sähköiset välineet ja taloudelliset resurssit tulevat vaikuttamaan vähentävästi kasvokkaistapaamisiin ja niiden tilalle lisääntyy yhä enemmän yhteydenpito sähköisten viestimien välityksellä. Haasteena teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa on erilaisten mahdollisuuksien luominen vuorovaikutukselle, jotta luottamus voi rakentua. Airan (2012, 64) mukaan tehtäväkeskeisellä vuorovaikutuksella voi olla suuri rooli työelämän vuorovaikutussuhteen ylläpidossa. Ihmiset ovat oppineet vuorovaikutussuhteiden ylläpitoa pääosin kasvokkaissuhteissa ja nyt sen sijaan tulevaisuuden hajautuneessa yhteistyössä vuorovaikutussuhteiden ylläpito tapahtuu pääasiassa viestintäteknologian avulla. Tämä tuo vuorovaikutussuhteiden ylläpitämiseen haasteita. Tulevaisuudessa suurin osa vuorovaikutussuhteiden olemassaolosta perustuu nimenomaan hajautuneeseen teknologiavälitteiseen työskentelyyn. Tällöin henkilökohtainen kontakti tulee digitalisuuden kautta. Erityisesti opiskelijat pitivät etäkommunikointia toivottavana. Uudet välineet

muuttavat yhteistyötä ja sen vuoksi yhteistyön eri osapuolten uusien tapojen ja välineiden tulee rakentaa luottamusta ja ylläpitää vuorovaikutusta oppimista tukien. Toisaalta taas Valente, Chou ja Pentz (2007, 880) totesivat tutkimuksessaan, ettei yhteistyön osapuolten vuorovaikutuksen tai verkkoviestinnän lisääminen tai keskittäminen automaattisesti lisää tai paranna hyötyjä. Vastaavasti Häggman-Laitilan ja Rekolan (2011, 265) mukaan työelämän ja oppilaitoksen kumppanuudessa perinteisten vuorovaikutusmuotojen, kuten kokousten, työpajojen ja sähköpostiviestien, lisäksi tarvitaan uusia ratkaisuja. Vuorovaikutukseen tarvitaan panostusta ja resursseja, erilaisia tapaamisia, toisiin tutustumista ja kuhunkin tilanteeseen sopivaa viestintää. Eri osapuolet hakevat yhteistä tahtotilaa, joka on mahdollista löytää vuorovaikutuksen kautta. Heidän tutkimuksessa kumppanit odottavat nousevan esille yhteisen tahtotilan, joka pohjautuu viestinnän samansuuntaisuuteen, -aikaisuuteen ja sisältöihin.

Kumppanuudessa vuorovaikutussuhde ja siihen kuuluva luottamus vaativat ylläpitoa eli jatkuvaa vuorovaikutusta. Blomqvistin (2002, 197) mukaan sosiaalinen toiminta ja organisoituminen nousevat luottamuksesta. Luottamuksella on vaikutusta sitoutumiseen ja se edistää yhteistyön onnistumista. Liiketalouden ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tarvitaan jatkuvan vuoropuhelun ylläpitämistä. Pitkäaikaisen yhteistyön tai kumppanuuden rakentamiseksi oppilaitoksen ja työelämän välille nykyiset opiskelijoiden työssäoppimisjaksot ovat melko lyhyitä ja yhteinen toiminta usein loppuu opiskelijan työssäoppimisjakson päättymiseen. Holvikivi ym. (2013, 51) näkevät kumppanuuden edellyttävän riittävää henkilötason vastavuoroista kanssakäymistä. Vastaavasti Häggman-Laitilan ym. (2013, 8) selvityksen mukaan työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyö pohjautuu suurelta osin henkilösuhteisiin ja on satunnaista sekä tapauskohtaista, sillä verkostot eivät ole vakiintuneita. Aikuiskoulutuksessa toisen aikuisopiskelijan aloittaessa työssäoppimisjaksonsa samassa yrityksessä myöhemmin yhteistyö jatkuu mahdollisesti samojen henkilöiden taholta uuden opiskelijan kanssa. Suurilla työpaikoilla opiskelijoita on työssäoppimassa lähes jatkuvasti, sillä monipuoliset työtehtävät mahdollistavat useamman tutkinnon osan suoritukset samassa työpaikassa, mutta pienten yritysten kohdalla tilanne on toinen. Yhteisen kokemuksen myötä monet toimintatavat ovat mahdollisesti yrityksen ja oppilaitoksen osalta tuttuja sekä luottamusta toiseen on syntynyt.

Yritysten tulee varautua erilaisiin muutoksiin liittyviin uhkiin ja mahdollisuuksiin omalle liiketoiminnalleen, sillä esimerkiksi digitalisaatio koskettaa monella tavalla kaikkia yrityksiä ja niiden henkilöstöä. Kumppanuus oppilaitoksen kanssa auttaa erityisesti pieniä yrityksiä kehittymään digitalisaation saralla. Pienillä yrityksillä joustavat toimintatavat mahdollistavat oppilaitoksen osallistumisen joustavasti esimerkiksi tuotekehittelyyn, mentorointiin, konsultointiin. Tässä taloudellisessa tilanteessa herää kysymys, onko oppilaitoksella varaa osallistua muuhun yrityksen kehittämiseen elleivät opiskelijat suorita tutkintoja tai tutkinnon osia kehittämistoiminnan ohessa. Yhteistyön takana suurilla yrityksillä on resurssina suuri organisaatio, kun taas pienillä yrityksillä yhteistyö on kiinni yksittäisten työntekijöiden toiminnasta. Kumppaniyrityksessä työskentelevät yksilöt olivat tärkeä peruste yhteistyön muodostumisessa ja yhteistyöstä päätettäessä kuten myös Blomqvist tutkimuksessaan toteaa (Blomqvist 2002, 271).

Yhteisen kumppanuuden kannalta systemaattinen palaute on ensiarvoisen tärkeää: sen mukaan voidaan kehittää omaa toimintaa yhteistyössä. Oppilaitoksen ja yritysten välisen palautteen tulee koskettaa yksittäisen koulutuksen toteutusta, mutta myös kumppanuutta oppilaitoksen kanssa.

Myös Kallioniemen ym. (2008, 55) ja Kangasahon (2014, 100) mukaan erityisesti työelämän edustajien näkökannalta systemaattinen ja säännöllinen palautejärjestelmä puuttui.

Vuonna 2030 liiketalouden perustutkinnon suorittaminen tapahtuu yrityksen ja oppilaitoksen rajalla, mikä edellyttää organisaatorajojen ylityksiä. Kumppanuutta toteutetaan eri tavoin, mutta se säilyy vertikaalisena eli siinä käydään läpi kaikki prosessin vaiheet lopputuloksen saamiseksi. Häggman-Laitilan ja Rekolan (2011, 55–56) mukaan oppilaitoksen ja yrityksen välisessä kumppanuudessa ilmentyi erilaisia käyttäytymismuotoja, kuten kilpailua, yhteistyötä, koordinaatiota tai yhdessä kehittymistä. Tämän tutkimuksen mukaan kumppanuus tulevaisuudessa painottuu yhteistyöhön ja yhdessä kehittymiseen eivätkä yritykset kokeneet oppilaitoksen toimintaa kilpailuna. Filiettazin (2011, 501) mukaan yritysten työntekijät saattavat kokea opiskelijan uhkana ja kilpailijana ja voivat vaikuttaa opiskelijan asemaan työyhteisössä. Tässä tutkimuksessa ei tullut ilmi vastaavaa. Yhteinen tavoite eli opiskelijan tutkinnon suorittaminen ja uusien työntekijöiden kouluttaminen suurten ikäluokkien tilalle määrittävät suunnan toiminnalle ja se toimii kannustimena yhteistyölle. Häggman-Laitilan ja Rekolan (2011, 56) mukaan kumppanuuden tavoitteena oli asiantuntijuuden ja sen myötä asiakastyön parantaminen, tutkimusyhteistyö, johtamisen kehittäminen, opiskelijaohjauksen ja opetuksen parantaminen sekä rekrytoinnin tehostaminen. Vastaavasti tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden ohjaus on keskeisenä osa-alueena kumppanuudessa. Sen sijaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa varsinainen tutkimusyhteistyö ei tämän tutkimuksen mukaan näytele suurta roolia vuonna 2015 tai vuonna 2030 oppilaitoksen ja työelämän välisessä kumppanuudessa, joka perustuu käytännön toiminnan ja tuottavuuden parantamiseen opettamalla työhön uusia tekijöitä. Yksi yrityksen edustajavastaaja oli osallistunut oppilaitoksen kehittämisprojektiin, mutta ei varsinaisesti liiketalouden perustutkintoon valmistavan koulutuksen yhteydessä. Opiskelija voi osallistua kehittämistyöhön normaaleissa työtehtävissään yrityksen työntekijöiden eli asiantuntijoiden kanssa. Oppilaitoksen edustajana opettaja voi osallistua kehittämistyöhön tutkintotilaisuuden suunnittelussa ja arvioija voi osallistua siihen tutkintotilaisuuden arvioinnissa. Kehittämistyö liittyy tärkeänä osana normaaleihin työtehtäviin työpaikan käytäntöyhteisössä. Tutkimuksessa ei tullut ilmi erillisiä kehittämisprojekteja tai -hankkeita, joihin oppilaitoksen edustaja on osallistunut. Tämän tutkimuksen mukaan erilliset projektit kuuluvat luontevana osana aikuisopiskelijan normaaliin työskentelyyn työssä-oppimispaikassa. Koulutuksen vähäisinä lähipäivinä ei juurikaan laajoja projekteja pystytä tekemään. Lassilan (2008, 53) matkailuopettajien osaamisesta ja työelämäyhteistyöstä tehdyn selvityksen mukaan tutkimus- ja kehittämistoiminnan lisääntyminen opettajan työnkuvassa parantaa opettajan mahdollisuuksia pitää työelämän tietoutta ajan tasalla.

Oman oppilaitoksen tai koulutuskuntayhtymän sisäisen verkostoitumisen lisäksi tarvitaan verkostoitumista eri koulutustasojen kesken. Digitaaliset työtilat sekä yritysten että oppilaitoksen ja yritysten kesken lisäävät yhteisiä vuorovaikutteisuuden muotoja, mikä mahdollistaa kumppanuutta. Yrityselämässä kumppanuus ei ole itsetarkoitus, vaan yritysten välisissä suhteissa tarvitaan osapuolten panostusta, sitoutumista, vastavuoroisuutta ja hyödyn jakautumista tasapuolisesti. Yritysten ja oppilaitosten strategisen yhteistyön kautta molemmat tahot hyötyvät. Yritysten ja oppilaitosten välineistö vanhenee hyvin nopealla aikavälillä ja silti yritysten tuotannon ja palvelujen tulee olla laadukkaita sekä tuottavia ja oppilaitosten täytyy tuottaa huippuluokan osaamista. Yritysten ja oppilaitosten yhdessä hankkimat laitteet, välineet, ohjelmat ja tilat mahdollistavat yhteisen käytön erilaisten koulutusratkaisujen kautta ja niitä käytetään sekä opetuksessa että tuotannossa. Vastaavaa yhteistyötä voivat tehdä myös työntekijät, sillä sekä

yritysten että ammatillisten aikuisoppilaitosten kausivaihtelut vaikuttavat henkilöstön työn kuormaan. Tässä tutkimuksessa on tullut esille esimerkiksi työpaikalla pidettävien koulutusten striimaus oppilaitoksiin, opettajien työelämäjaksot, jolloin voidaan hyödyntää eri osapuolten osaamista. Vastaavasti sosiaalisen median laajennettua oppilaitos osallistuu enemmän yhteistyökumppaneiden erilaisten tuotteiden tai palvelujen suositteluun. Tällainen jakamistalouteen perustuva toiminta vaatii yritysten ja oppilaitosten johdoilta strategista suunnittelua. Ammatillinen aikuiskoulutus on tilanteessa, jossa johdolta odotetaan rohkeitakin linjauksia kumppanuuksien suhteen. Myös Häggman-Laitilan ja Rekolan (2012, 249) tutkimuksessa osallistuva muutosjohtaminen tunnistettiin yhteiseksi kehittämiskohteeksi. Lisäksi henkilöstöjen suhtautumisella on suuri vaikutus käytännön toteutuksessa sekä sen onnistumisessa. Oppilaitokselle ja yrityksille jakamistalouteen liittyvä toiminta mahdollistaa uusia suuntia ja mahdollisuuksia.

Yritysten edustajat voivat toimia oppilaitoksen alakohtaisissa työelämäryhmissä, jonka kautta heillä on mahdollisuus sitoutua oppilaitoksen toimintaan. Ryhmien kautta osallistujien tietous ja ymmärrys lisääntyvät näyttötutkintojärjestelmästä ja he voivat osallistua tutkinnon ja valmistavan koulutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Näin yritykset voivat olla aktiivisia koulutuksen kehittämisessä ja yhteistyö on systemaattisempaa ja tiiviimpää. Yhteistyössä oppilaitokset saavat tietoutta siitä, mitä yritykset tarvitsevat, ja puolestaan oppilaitosten toiminnan kautta välittyy tietoutta alueen pk-yrityksiin. Tämä yritysten sitoutuminen vaikuttaa myös opiskelijoiden sitoutumiseen, jolloin keskeytysten määrä pienentyy. Häggman-Laitila ja Rekola (2011, 57) lisäävät rajan ylityksiin erilaisten työryhmien jäsenyydet sekä sivuvirat. Tulevaisuudessa aikuiskoulutuksessa jokainen opetustehtävässä toimiva jollain tasolla työskentelee rajapinnalla yhteistyössä. Liittyvä voima -hankkeessa ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyössä rajapinnalla toimivat kehittäjäopettajat oppilaitoksesta ja työelämänkehittäjät työpaikalta, valtaosa osa-aikaisena oman toimensa ohella (Häggman-Laitila ym. 2013, 9). Tulevaisuuden liiketalouden aikuiskoulutuksessa taloudellisten resurssien niukkuuden vuoksi työpaikan ohjaajat toimivat oman toimensa ohessa, mutta joillekin työntekijöille vastuutetaan kehittelyyn ja ohjaukseen liittyvät tehtävät. Aikuiskoulutuksessa ohjaajaopettajat vastaavat ohjauksesta oman alan tutkintoon valmistavassa koulutuksessa. Kumppanuudessa organisaation johdon tulee etukäteen sopia yhteisten työntekijöiden työpanoksen resursointi.

Vuonna 2015 vastuuopettajan rooli on merkittävä, sillä hänen vastuullaan on kokonaisuuksien hallinta. Hänellä on merkittävä rooli yhteistyön asiantuntijana ja yhteydenpidossa. Yhteydenpito verkostossa tapahtuu sähköisten viestimien välityksellä, mikä on muuttanut opettajan työtä oleellisesti. Aikuiskoulutuksessa ammatillisen opettajan työstä suuri osa on siirtynyt oppilaitoksen luokasta yhteistyöverkostoihin. Työssäoppimisen lisääntyttyä hänestä on tullut yhteistyön koordinaattori, joka pitää koko toiminnan langat käsissään. Vuonna 2030 opettajan rooli on yhä keskeinen, mutta muilla toimijoilla on enemmän tilaa toimia. Koulutusorganisaation edustajat näkevät vuonna 2030 opettajien asiantuntijuuden kehittyvän yhteisössä yritysten työntekijöiden ja opiskelijan kanssa. Yhteistyössä asiantuntijuutta kehittyä jokaisella osapuolella. Myös Airan (2012, 70) mukaan tiedonvaihto lisää vuorovaikutussuhteen osapuolten asiantuntemusta. Kumppanuudessa vastuu toiminnan tuloksista on koko yhteisöllä (Wenger 2014) ja yhteisössä on eritasoisia johtajuuksia ja ohjeistuksia. Lisäksi opettajat tarvitsevat ammatillisia lähiyhteisöjä, sillä osaaminen kehittyä aktiivisella osallistumisella sosiaaliin yhteisöihin. Tämä takaa myös yhtenäistä linjaa opiskelijoiden tutkinnonsuorittamiseen.

Vuonna 2030 työpaikkaohjaajien ja työpaikan arvioijien rooli on vahvempi, sillä heille on kertynyt enemmän tietämystä ja kokemusta ohjauksesta ja tutkinnon suorittamisesta. Arvioijakoulutuksen tuottaessa lisää tietämystä tutkinnoista ja niiden arvioinnista myös opettajien luottamus on lisääntynyt työelämän edustajien osaamiseen näyttötutkintojärjestelmästä. Ohjaukokemuksen ja tietämyksen lisääntyttä luottamus omaan tekemiseen lisääntyy, ja asiantuntemus käytäntöyhteisössä kehittää yhteistyötä ja kumppanuutta. Kangasaho (2014, 100) toteaa yhteisten arvioinnin pelisääntöjen olevan työelämän edustajien mielestä tärkeä kehittämiskohde. Tässä tutkimuksessa tulivat esille erityisesti tutkinnon perusteiden selkiyttäminen ja arviointiosaamisen ylläpito. Tutkimustuloksissa ennakoitiin työelämän ja erityisesti kauppaketjujen vaikuttavan tutkinnon perusteisiin. Kangasahon (2014, 100) mukaan perehdytys voi liittyä esimerkiksi tutkinnon perusteiden kehittämistyöhön ja ajankohtaisuuksiin tai yleensä yhteistyön vakiinnuttamiseen. Tämän tutkimuksen ja Kallioniemen (2008, 55) ym. mukaan arvioinnissa on työpaikoilla ollut epäselvyyttä siitä, onko tutkinnon suorittaja ammattiosaamisen näytössä vai näyttötutkintojärjestelmän mukaisessa tutkintotilaisuudessa. Keskeisen työpaikalla tapahtuvan ohjauksen myötä arvioijakoulutukset ja työpaikkaohjaajakoulutukset eri muodoissaan ovat ensiarvoisen tärkeitä. Työpaikan ohjaajien verkostoituminen auttaa heitä jakamaan kokemuksiaan ja lisäämään ymmärrystä ohjauksesta.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ammattiarvioijien käyttö osaamisen arvioinnissa sai tiedonantajilta esille erilaisia näkemyksiä. Tulevaisuuden näyttötutkintojärjestelmän kehittämisessä huomiota tulee kiinnittää tutkinnon osien arviointiin, jottei se muodostu liian raskaaksi toteuttaa. Opiskelijan osaamisen osoittaminen työelämässä sekä mahdollisten täydennysten takia oppilaitoksessa tekee järjestelmästä raskaan ja kalliin. Panostamisella ohjaukseen työssäoppimispaikan valinnassa ja tutkinnon suorittamisen ohjauksessa voidaan ennakoida koko tutkinnon osan suorittaminen pelkästään työpaikalla. Alueellisesti tämä voi olla hankala toteuttaa työssäoppimispaikkojen ollessa pieniä, jos tutkinnon perusteiden mukaista tutkinnon osan osaamista ei voi näyttää yrityksessä. Etelä-Pohjanmaan pienyritysvaltaisella alueella ammattiarvioijat mahdollistavat yhteistyössä tutkintojen suorittamisen pienissäkin yrityksissä.

Tutkimuksessa tuli esille ammatillisten opettajien työelämäjaksojen tärkeys ja jopa vuosittainen pakollisuus, koska niiden avulla opettaja saa realistisen kuvan työn tekemisestä ja ne auttavat pysymään ajan hermolla työtehtävien suhteen. Tulevaisuuden näkemysten mukaan opiskelija ja opettaja tekevät arjen työtä yhdessä ja kehittävät päivittäisiä toimintoja omaa osaamistaan ja käytännön kokemustaan hyödyntäen. Opettajien työelämäjaksojen ja opiskelijan ohjauksen osittainen yhdistäminen luo työpaikalle Laven ja Wengerin mukaisen tiiviimmän käytäntöyhteisön, jossa sosiaalista oppimista tapahtuu. Opettajan työelämäjaksot tulevat suuntautumaan samoille työpaikoille samanaikaisesti opiskelijoiden kanssa, jolloin opiskelija Laven ja Wengerin (1991) ja Hakkaraisen (2000) mukaan kasvaa asteittain osaamisyhteisöön. Opettajan osallistumiseen vaikuttaa myös taloudellisesti tiukempi tilanne, jossa haetaan eri toiminnoista tukea toisilleen.

Ammatillisessa koulutuksessa nuorten ja aikuisten koulutusten raja-aitojen purkaminen, päällekkäisyyksien poistaminen ja rahoitusten yhdistäminen yhtenäistävät koulutusta ja tutkinnon suorituksia. Vuonna 2030 yhteistyö ammatillisen koulutuksen sisällä on lisääntynyt näyttötutkintojärjestelmän mukana, sillä näyttötutkintojärjestelmä tulee syrjäyttämään nuorten ammattiosaamisen näytöt. Kahden vastaavan järjestelmän ylläpitäminen ei ole tulevaisuudessa mahdollista. Nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen lähennyttä toisiaan yhteissuunnittelulla ja -

toteutuksella voidaan rakentaa opiskeluun yhteisiä osia. Ammatillisissa tutkinnoissa tutkinnon perusteiden ollessa kaikille samat koko valtakunnan tasolla on mahdollista koulutuksessa suorittaa joitain opintoja verkkokurssien avulla. Massiivisten avoimien verkkokurssien (MOOC) kaltaiset työvälineet antavat opiskelijoille mahdollisuuden yhdistellä eri oppilaitosten kursseja. Oivalluksen (2011, 22) mukaan myös massaluennot voivat tuoda useampia näkökulmia käsiteltäviin asioihin myös saman alan sisällä. MOOC-kurssien suunnittelussa ja toteutuksissa työelämän edustajat ovat mukana. Vuonna 2030 ammatillisen aikuiskoulutuksen liiketalouden perustutkintoon valmistavassa koulutuksessa yksittäisen oppilaitoksen opiskelijamäärät ovat kuitenkin suhteellisen pieniä, joten yhteistyötä verkkokurssien osalta tulisi hakea erityisesti ammatillisten oppilaitosten välillä. Liiketalouden perustutkinto on tällä hetkellä suhteellisen yleinen tutkinto, jota voi suorittaa monissa oppilaitoksissa. MOOC-kurssien ohessa opiskelijan tukeminen ja hänen opintojensa ohjaaminen esimerkiksi pienemmissä paikallisissa ryhmissä nousee opettajan tai ohjaajan tehtäväksi. Verkko-oppiminen tarvitsee yhteisen sitoutumisen, yhteisen tekemisen ja yhteiset työkalut (Wenger 1998).

Ammatillinen koulutus ja ammatillinen aikuiskoulutus ovat muutosvaiheessa, sillä käynnissä ovat nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen rahoituksen uudistus, teknologian kehitys ja näyttötutkintojärjestelmän uudistus. Aikuiskoulutuksella tavoitellaan työikäisen väestön työkyvyn ylläpitoa ja kehittämistä, ja siihen on kohdistumassa monia muutoksia. Kumppanuudessa haetaan ihmisten erilaista tapaa organisoitua, jotta toiminta olisi tehokkaampaa kuin yksintoiminen.

8.6 Jatkotutkimusaiheita

Mielenkiintoisena jatkotutkimuksena tälle tutkimukselle tulisi hajautetun yhteistyön tutkiminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Hämäläisen ja Cattaneon (2015, 155) mukaan jatkossa tutkimusta tulisi suunnata opettaja–opiskelija-vuorovaikutuksen tutkimukseen uusien teknologioiden ympäristöissä, jotta opettajat voivat tulevaisuudessa tukea paremmin opiskelijan ammatillista oppimista. Tämän tutkimuksen tuloksena tähän vuorovaikutukseen tulee lisätä vielä työssäoppimisen ohjaaja ja tutkinnon arvioijat, jotta uudet teknologiset ja pedagogiset ratkaisut vastaavat paremmin tulevaisuuden työelämän ja ammatillisen koulutuksen yhteistyötarpeisiin.

Kiinnostava tutkimusaihe on myös ammatillisen koulutuksen reformi: Mitä nuorten ja aikuisten yhdistyvä lainsäädäntö tuo työelämän ja oppilaitoksen kumppanuuteen.

LÄHTEET

- A 443/2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta annetun opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksen liitteen muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20160443>. (Luettu 10.8.2016.)
- A 794/2015. Asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150794>. (Luettu 15.8.2015.)
- Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – Menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Tutu-julkaisuja 1. http://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2008-1.pdf. (Luettu 1.7.2015.)
- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Adler, P. S. 2001. Market, hierarchy, and trust: The knowledge economy and the future of capitalism. *Organization Science* 12 (2), 215–234.
- Agarwala, M. 2013. A reseach summary on MOOC completion rates. <http://edlab.tc.columbia.edu/index.php?q=node/8990>. (Luettu 15.8.2015.)
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Alarinta, J. & Sotarauta, M. 2013. Innovaatioympäristöt alueiden kilpailukyvyyn taustalla. Teoksessa E. Varamäki & S. Päällysaho (toim.) Tapio Varmola – suomalaisen ammattikorkeakoulun rakentaja ja kehittäjä. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 13, 40–57.
- Alasoini, T. 2011. Hyvinvointia työstä. Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla? Tykes raportteja 76. http://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/hyvinvointia_tyosta.pdf. (Luettu 1.4.2015.)
- Alasoini, T., Järvensivu, A., Mäkitalo, J. 2012. Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. TEM raportteja 14.
- Antola, K. & Palm, J. 2007. Työvoimatoimistojen kumppanuudet yritysrajapinnassa. Työhallinnon julkaisuja 382.
- Asplund, R., Kauhanen, A. & Vanhala P. 2015. Ammattirakenteet murtuvat. Mihin työntekijät päätyvät ja miksi? Elinkeinoelämän tutkimuslaitos ETLA. https://www.etla.fi/wp-content/uploads/ETLA_B268_Ammattirakenteet_murtuvat_kansilla.pdf. (Luettu 21.8.2015.)
- BAC, 1984. Code of ethics and practice for counsellors. Rugby: British Assosiation for Counselling.
- Bialka, C. S. & Havlik, S. A. 2016. Partners in learning: Exploring two transformative university and high school service-learning partnerships. *Journal of Experiential Education* 39 (3), 220–237.
- Blomqvist, K. 2002. Partnering in the dynamic environment: The role of trust in asymmetric technology partnership formation. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 122. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.

- Bruggen julkilausuma ammatillista koulutusta koskevasta tehostetusta eurooppalaisesta yhteistyöstä kaudeksi 2011–2020. 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_fi.pdf. (Luettu 20.8.2015.)
- Chase, S. 2005. Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 651–679.
- Coomey, M. & Stephenson, J. 2001. Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control -according to the research. Teoksessa J. Stephenson (toim.) *Teaching and learning online: pedagogies for new technologies*. Lontoo: Kogan Page, 37–52.
- Cox, A. 2005. What are communities of practise? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science* 31 (6), 527–540.
- Engeström, Y. 2006. Kaksikäinen asiantuntijaorganisaatio. *Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B02*. Helsinki: Edita.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplaces. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Etelä-Pohjanmaan maakuntasuunnitelma 2030. 2010. Etelä-Pohjanmaan liitto. <http://docplayer.fi/5976648-Etela-pohjanmaan-maakuntasuunnitelma.html>. (Luettu 10.8.2016.)
- Filliettaz, L. 2011. Collective guidance at work: a resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training* 63 (3), 485–504.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.
- Haapakorpi, A. & Onnismaa, J. 2015. Ammatit laaja-alaistuvat ja erikoistuvat. *Työpoliittinen Aikakauskirja* 1, 5–16.
- Haapakorpi, A. & Virtanen, P. 2015. Oppisopimusjärjestelmän toimivuus ja vaikuttavuus -arviointi. Helsingin yliopisto. Koulutus ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki.
- Haavisto, I. 2010. Työelämän kulttuurivallankumous. *EVAn arvo- ja asennetutkimus 2010*. http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/06/tyoelaman_kulttuurivallankumous.pdf. (Luettu 2.3.2015.)
- Hakanen, M., Heinonen, U. & Sipilä, P. 2007. Verkostojen strategiat: Menesty yhteistyössä. Helsinki: Edita.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2, 84–98.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen älykkyys. *Psykologia* 38 (6), 384–401.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 1, 4–13.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 4, 246–255.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 505.
- Heikkinen, H. L. T 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Heinonen, S. 2010. Hidas elämä ja tulevaisuuden työ – paradoksi vai potentiaali? *Futura* 1, 77–85.
- Helander, J. & Seinä, S. 2013. Aikuisten ohjaaja kehittäjänä. Teoksessa M. Niemi-Pynttari & A. Ryhänen (toim.) *Yhteisellä matkalla – aikuisten ohjauksen vaikuttavuutta etsimässä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 142, 99–107.
- Heshmatpour, C. Modicamore, D. Takyi-Laryea, A., Taylor, J. & Gehring-Liker, S. 2016. Partnering for career readiness: The ACE model. *Techniques: Connecting Education & Careers* 91 (4), 22–26.

- Holvikivi, J., Eriksson, E., Harra, T., Immonen, S., Teräs, S. & Häggman-Laitila, A. 2013. Kumppanuuden vakiinnuttaminen ja tulevaisuus. Teoksessa A. Häggman-Laitila (toim.) Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuus. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 50–61.
- Honkatukia, J., Ahokas, J. & Simola, A. 2014. Kriisien jälkeen – Suomen talouden rakenteellinen kehitys vuosina 2013-2030. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Tutkimukset 176.
<http://www.epressi.com/media/userfiles/21649/1391696433/t176.pdf>. (Luettu 5.10.2015.)
- Hukka, K. 2001. Oppimiskumppanuus - uudenlaisen yhteistoiminnan mahdollisuus oppilaitoksen ja työelämän välillä? Teoksessa T. Tuomi- Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 227–259.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus.
<http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf>. (Luettu 4.5.2015.)
- Häggman-Laitila, A., Holvikivi, J., Reijonen, M., Harra, T. & Immonen, S. 2013. Kumppanuuden tarkastelun lähtökohdat ja tavoite. Teoksessa A. Häggman-Laitila (toim.) Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuus. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 7–10.
- Häggman-Laitila, A. & Rekola, L. 2011. Työelämän ja korkeakoulun kumppanuus. Työelämän tutkimus 9 (1), 52–64.
- Häggman-Laitila, A. & Rekola, L. 2012. Työelämän ja ammattikorkeakoulun kumppanuus. Analyysi edistävästä ja estävästä tekijöistä. Janus 20 (3), 249–267.
- Häggman-Laitila, A., Rekola, L. & Teräs, M. 2013. Kansallinen ja kansainvälinen katsaus työelämäyhteistyöhön. Teoksessa A. Häggman-Laitila (toim.) Ammattikorkeakoulun ja työelämän kumppanuus. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 11–17.
- Hämäläinen, R. & Cattaneo, A. 2015. New TEL environments for vocational education – teacher’s instructional perspective. *Vocations and Learning* 8 (2), 135–157.
- Illman, J., Hokkanen, N., Pokela, P., Pursula, T., Luoma, P. & Gilbert, Y. 2013. Kumppanuudesta kilpailuetua. Strategiset yrityskumppanuudet vesi-, metsä- ja kemian alan tulevaisuuden kilpailuedun rakentajina. *Tekesin katsaus* 298.
- Juhila, K. 2004. Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus. *Janus* 12 (2), 155–183.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1199. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Järvensivu, A. & Alasoini, T. 2012. Mitä työelämän muutoksen tulevaisuussuuntautunut tutkimus voisi olla? *Työpoliittinen Aikakauskirja* 3, 31–43.
- Jönsson, S & Schölin, T. 2014. Potentials facilitators of workplace learning in a TPS based company. *Journal of Management Development* 33 (10), 1004–1018.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print, 41–66.
- Kallio, E. 2011. Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology* 21 (6), 785–801.
- Kallioniemi, K., Majuri, M. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2008. Ammattiosaamisen näytöt ja näyttötutkinnot vertailussa. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima.
- Kangasaho, M. 2014. Työelämän edustajien arvioijien kokemuksia näyttötutkintotoiminnasta. Teoksessa L. Lakio (toim.) *Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Näyttötutkintomestarien koulutusta kehittämässä. Raportit ja selvitykset* 12. Opetushallitus.
http://www.opf.fi/download/157296_tunnistatko_nayttotutkintomestarin.pdf. (Luettu 24.8.2015.)

- Kangasniemi, M. 2013. Näyttötutkintojen tuottavuus- ja palkkavaikutukset. Työsuojelurahasto. Raportteja 28. http://www.labour.fi/?wpfb_dl=1147. (Luettu 31.8.2015.)
- Kangaspunta, S. 2015. Näkökulmia digitaaliseen maailmaan. Trendwikin vuosiraportti 2015. Työ- ja elinkeinoministeriö. TEM-analyyseja 63. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74915/Trendwikin_vuosiraportti_2015.pdf?sequence=1. (Luettu 10.10.2015.)
- Kauhanen, J. 2007. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Kinnaman, M. L. & Bleich, M. R. 2004. Collaboration: Aligning resources to create and sustain partnerships. *Journal of Professional Nursing* 20 (5), 310–322.
- Korhonen, A. 2014. Henkilöstön kehittäminen ja oppimisen moninaisuus. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 145–153.
- Korhonen, V. 2014. Verkko-oppimisympäristöt ja niihin liittyvät pedagogiset haasteet aikuis- ja korkeakoulutuksen kentillä. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 215–242.
- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kuusi, O. 2003. Delfoi-menetelmä. Teoksessa M. Vapaavuori & S. von Bruun (toim.) *Miten tutkimme tulevaisuutta? Toinen, uudistettu painos 2003*. Tampere: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 134–144.
- Kyngäs, H & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- L 631/1998. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980631>. (Luettu 1.8.2015.)
- L 788/2014. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140788>. (Luettu 1.8.2015.)
- L 247/2015. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150247>. (Luettu 1.8.2015.)
- L 1111/2015. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20151111>. (Luettu 1.8.2015.)
- Lahti, M. 2014. Evaluation of an e-learning course: Coercion practices in psychiatric nursing. *Annales Universitatis Turkuensis. Turun yliopiston julkaisuja sarja D osa 1121*. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/96937/AnnalesD1121Laht%20DISS.pdf?sequence=2>. (Luettu 1.10.2015.)
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print, 106–150.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino, 9–38.
- Laru, J. 2012. Scaffolding learning activities with collaborative scripts and mobile devices. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 125. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514299407/isbn9789514299407.pdf>. (Luettu 1.12.2015.)
- Lassila, H. 2008. Selvitys matkailuopettajien osaamisesta ja työelämäyhteistyöstä. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 5. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Lassila, H. 2010. Strategisesta kumppanuudesta lisäarvoa ammatilliseen koulutukseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12 (1), 24–33.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Laukkanen, E. 2010. Wage returns to training: Evidence from Finland. Labour Institute for Economic Research. Studies 110.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 24–42.
- Leveälähti, S., Savioja, H., Hanhijoki, I. & Nieminen, J. 2015. Esiselvitys aikuiskoulutuksen ennakointimallista. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 1. http://www.oph.fi/download/166035_esiselvitys_aikuiskoulutuksen_ennakointimallista.pdf. (Luettu 8.6.2015.)
- Liiketalouden perustutkinto. 2015. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Opetushallitus Määräys 28/10/2014. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1718932/naytto/tutkinnonosat>. (Luettu 18.9.2016.)
- Linturi, H. 2007. Delfoin metamorfooseja. *Futura* 1, 102–114.
- Linturi, H., Laitio, T., Rubin, A., Sirén, O. & Linturi, J. 2010. Oppimisen tulevaisuus 2030. Otavan Opiston Osuuskunta, Demos Helsinki, Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus. <http://docplayer.fi/424407-Oppimisen-tulevaisuus-2030-hannu-linturi-tommi-laitio-anita-rubin-olli-siren-jenni-linturi.html>. (Luettu 10.6.2015.)
- Lucas, M. 2005. Bridging cultural divide: Strengthening similarities and managing differences in university-industry relations. Paperi julkaistiin 5th Triple Helix konferenssissa 18.–21.5.2005 Turinissa Italiassa.
- Lukkarinen, T. 2001. Opettaja muutosagenttina ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 67–95.
- Lönnbäck, J. & Vartiainen, M. 2013. Tulevaisuuden kompetenssit globaalissa työssä. Teoksessa A. Rouhesalo & H. Trapp (toim.) *Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa*. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Braheaan julkaisuja B:1, 10–15.
- Manka M.-L., Hakala, L., Nuutinen, S. & Harju, R. 2011. Työn iloa ja imua – työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. Tampere: Tammerprint.
- Mannermaa, M. 1992. *Evolutionaarinen tulevaisuudentutkimus*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Mannermaa, M. 1999. *Tulevaisuuden hallinta - skenaariot strategiatyöskentelyssä*. *Ekonomia-sarja*. Porvoo: WSOY.
- Mannermaa, M. 2003. *Tulevaisuudentutkimus tieteellisenä tutkimusalana*. Teoksessa M. Vapaavuori & S. von Bruun (toim.) *Miten tutkimme tulevaisuutta? Toinen, uudistettu painos 2003*. Tampere: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 24–38.
- Mannermaa, M. 2008. *Jokuveli. Elämä ja vaikuttaminen ubiikkiyhteiskunnassa*. Helsinki: WSOYpro.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. 2nd edition. London: Sage.
- Mayring, F. 2004. *Qualitative content analysis*. Teoksessa U. von Flick, E., Kardorff & I., Steinke (toim.) *A companion to qualitative research*. Translated by Bryan Jenner. London: Sage, 266–269.
- Metso, S. & Kianto, A. 2014. Vocational students' perspective on professional skills workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 26 (2), 128–148.
- Miettinen, R., Toikka, K., Tuunainen, J., Lehenkari, J. & Freeman, S. 2006. *Sosiaalinen pääoma ja luottamus innovaatioverkoissa*. Helsingin yliopiston toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Tutkimusraportteja 9.
- Muehleman S. & Wolter, S. C. 2014. Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses. *IZA Journal of Labor Policy* 3:25.

- Niemi-Pynttari, M. & Ryhänen, A. (toim.) 2013. Yhteisellä matkalla -aikuisten ohjauksen vaikuttavuutta etsimässä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 142.
https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/54022/JAMKJULKAISUJA1422013_web.pdf?sequence=1. (Luettu 16.8.2016.)
- Niskanen, A. & Torvinen, H. 2014. Näyttötutkintomestarin asiantuntijuuden kehitysvaihe syventää yhteistyön käytäntöjä. Teoksessa L. Lakio (toim.) Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Näyttötutkintomestarien koulutusta kehittämässä. Tampere: Opetushallitus, 71–83.
http://www.oph.fi/download/157296_tunnistatko_nayttotutkintomestarin.pdf. (Luettu 16.11.2015.)
- Norontaus, A. 2016. Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: Tavoitteista vaikutuksiin. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 693. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.
- Nummenmaa, A. R. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, V. Värri (toim.) Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 177–195.
http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf. (Luettu 16.10.2015.)
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuis-
 kasvatus 1, 17–28.
- Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta. Historia ja vaikuttavuus. 2015. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2015:2.
http://www.oph.fi/download/166215_nayttotutkintojarjestelma_20_vuotta.pdf. (Luettu 8.4.2015.)
- Näyttötutkinto-opas 2016. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. 2016.
http://www.oph.fi/download/177568_nayttotutkinto_opas_2016.pdf. (Luettu 1.9.2016.)
- Oivallus. Loppuraportti. 2011. Elinkeinoelämän keskusliitto EK. http://ek.fi/wp-content/uploads/Oivallus_loppuraportti.pdf. (Luettu 16.6.2016.)
- Ojala, K. 2009. Ylemmät korkeakoulututkinnot ja työelämäyhteys. Kasvatus 3, 272–279.
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2014. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Onnismaa, J. 2014. R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjaus. Aikuiskasvatus 34 (4), 296–300.
- Opetushallitus 2016. 1.8.2016 aloittavien tutkintotoimikuntien asettamispäätökset. Tiedote näyttötutkinnon järjestäjille. Opetushallituksen tiedote. 8.7.2016.
http://www.oph.fi/download/177544_Tiedote_nayttotutkinnon_jarjestajille08072016.pdf.
- Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 46–56.
- Palonen, T., Boshuizen, H. P. A., Hytönen, K., Hakkarainen, K. & Lehtinen E. 2013. Nousevat ja nopeasti muuttuvat asiantuntijuuskäytännöt ja niihin kouluttautuminen. Teoksessa A. Rouhesalo & H. Trapp (toim.) Tulevaisuuden asiantuntijuutta rakentamassa. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:1, 16–27.
- Palvelutalouden murros ja digitalisaatio. Suomen kasvun mahdollisuudet. 2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 12/2015.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74984/TEMjul_12_2015_web_30032015.pdf?sequence=1. (Luettu 18.6.2015.)
- Parton, N. 2000. Some thoughts on the relationship between theory and practice in and for social work. British Journal of Social Work 30, 449–463.
- Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16–47.

- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Piilotettu osaaminen. 2013. Demos Helsinki. <http://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2013/04/Piilotettu-osaaminen-raportti1.pdf>. (Luettu 21.6.2015.)
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.
- Pääjärvi, S. & Palsa, L. 2015. Entäs aikuiset? Katsaus medialukutaidon edistämiseen digitalisoituvassa Suomessa. Aikuiskasvatus 3, 199–207.
- Raffe, D. 2008. The concept of transition system. Journal of Education and Work 21 (4), 277–296.
- Rajander-Juusti, R. 2013. Liiketalousalan osaamistarpeet. Ennakointitietoa koulutuksen suunnittelun tueksi. http://www.opetin.fi/wp-content/uploads/146309_Liiketalousalan_osaamistarpeet.pdf. (Luettu 16.9.2015.)
- Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. 2015. Hallituksen julkaisusarja 10. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82. (Luettu 16.9.2015.)
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2016. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 17 (4), 9–21.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räty, K. 2016. Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto, tutkimuksia 383. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160325/Erityine.pdf?sequence=1>. (Luettu 15.7.2016.)
- Sandeen, C. 2013. Assessment's place in the new MOOC world. Research & Practice in Assessment 8 (1), 5–12. http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2013/05/Vol8_Summer.pdf. (Luettu 15.8.2015.)
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher 27 (2), 4–13.
- Spangar, T. & Jokinen, E. 2006. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin kokonaisarviointin loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Star, S. L. 1989. The structure of ill-defined solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. Teoksessa L. Gasser & M. N. Huhns (toim.) Distributed artificial intelligence. San Francisco: Morgan Kaufman, 37–54.
- Strategisen kumppanuuden toimintamalli Etelä-Karjalan työvoiman palvelukeskuksen alueella. Alueellisten toimintamallien kehittäminen ja jalkauttamisen vaatimat toimenpiteet. 2013. Eksoten kehittämisohjelma. <http://docplayer.fi/2131390-Strategisen-kumppanuuden-toimintamalli-etela-karjalan-tyovoiman-palvelukeskuksen-alueella.html>. (Luettu 10.1.2015.)
- Stähle, P. & Laento, K. 2000. Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. Porvoo: WSOY.
- Suominen, R. & Nurmela, S. 2011. Verkko-opettaja. Helsinki: WSOYpro.
- Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–270.

- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Väri, V.-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tanggaard, L. 2005. Collaborative teaching and learning in the workplace. *Journal of Vocational Education and Training* 57 (1), 109–122.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 236. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tilastokeskus. 2015. http://www.stat.fi/til/sutivi/2015/sutivi_2015_2015-11-26_tie_001_fi.html. (Luettu 10.4.2016.)
- Toivola, T. 2005. Yrittäjyys verkostotaloudessa. Yksin tekemisestä verkostomaiseen toimintaan. *Acta Wasaensia* 144. Universitas Wasaensis.
- Toivonen, M. 2015. Palveluliiketoiminnan mahdollisuudet ja haasteet Suomessa. Teoksessa *Palvelutalouden murros ja digitalisaatio. Suomen kasvun mahdollisuudet. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu* 12, 69–109. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74984/TEMjul_12_2015_web_30032015.pdf?sequence=1. (Luettu 10.2.2015.)
- Tuomi-Gröhn, Terttu. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena - tapaus-tutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa Tuomi- Gröhn, T & Engeström, Y. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 4, 124–127.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö - pedagogisia näkökulmia. *Aikuis-kasvatus* 4, 293–305.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.
- Valente, T. W., Chou, C. P., Pentz, M. A. 2007. Community coalitions as a system: Effects of network change on adoption of evidence-based substance abuse prevention. *American Journal of Public Health* 97 (5), 880–886.
- Valkokari, K., Hyötyläinen, R., Kulmala, H. I., Malinen, P., Möller, K. & Vesalainen, J. (toim.) 2009. *Verkostot liiketoiminnan kehittämisessä*. Porvoo: WSOY.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Aikuisten opiskelu, työ ja elämässä suunnanotto ohjauksen ja neuvonnan mahdollisuutena. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 32–70.
- Vapaavuori M. & von Bruun S. (toim.) 2003. *Miten tutkimme tulevaisuutta? Toinen, uudistettu painos*. Tampere: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry.
- Varis, J. 2004. Partner selection in knowledge intensive firms. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 199. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesalainen, J. 2004. Katetta kumppanuudelle. Hyöty ja sen jakautuminen asiakas-toimija-suhteessa. *Teknoliateollisuuden julkaisuja* 3. Tampere: Teknoliateollisuus.
- Vesalainen, J. 2006. Kaupankäynnistä kumppanuuteen. Yritystenvälisten suhteiden elementit, analysointi ja kehittäminen. *Teknoliateollisuuden julkaisuja* 8. Helsinki: Teknoliateollisuus.

- Virkkunen, J. 2006. Hybrid agency in co-configuration work. *Outlines - Critical Practice Studies* 8 (1), 69–75.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 473. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41842/978-951-39-5270-9_vaitos27062013.pdf?sequence=1. (Luettu 7.4.2015.)
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20 (2), 1–10.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2014. Factors promoting vocational students' learning at work: Study on student experiences. *Journal of Education and Work* 27 (1), 43–70.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 460. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. 2008. Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning* 1 (2), 131–148.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7 (2), 225–246.
- Wenger, E. 2003. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2006. *Communities of practice a brief introduction*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 17.3.2015.)
- Wenger, E. 2014. Difference between a social learning leader and a teacher? <http://wenger-trayner.com/all/difference-between-a-social-learning-leader-and-a-teacher/>. (Luettu 23.3.2015.)
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. 2002. *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Witte, A. E. 2014. Co-operation – the missing value of business education. *Journal of Management Development* 33 (4), 357–373.
- Yin, R. K. (toim.) 2004. *The case study anthology*. Thousand Oaks: Sage.

LIITTEET

Liite 1. Liiketalouden perustutkinto, merkonomi

Sedu Aikuiskoulutuksessa liiketalouden perustutkinto, merkonomi, on ammatillinen perustutkinto, joka suoritetaan näyttöperustaisena. Tutkinnon perusteissa vaadittu ammattitaito osoitetaan tutkintotilaisuuksissa käytännön työssä ja toiminnassa. Tutkinnot koostuvat useista tutkinnon osista, jotka arvioidaan tutkinnon perusteissa esitettyjen arviointikriteerien mukaisesti. Työelämän ja opetusalan edustajat suorittavat yhdessä arvioinnin. (Liiketalouden perustutkinto 2015.)

Näyttötutkinnon suorittaja osallistuu usein valmistavaan koulutukseen, jonka avulla hankitaan tarvittavaa ammattitaitoa. Henkilö voi suorittaa näyttötutkinnon tai sen osan osallistumatta koulutukseen, jos hänellä on riittävä ammattitaito. Näyttötutkinto on erityisesti aikuisille suunniteltu joustava tutkinnon suorittamistapa, jossa ammattitaito osoitetaan työelämässä riippumatta siitä, onko osaaminen kertynyt työkokemuksen, opintojen tai muun toiminnan kautta. Mikäli tutkinnon osassa vaadittavaa ammattitaitoa ei voida osoittaa tutkintotilaisuudessa, sitä täydennetään muualla osaamisen arvioinnilla, kuten haastattelujen, tehtävien tai muiden menetelmien avulla. Näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta järjestettäessä koulutuksen järjestäjä päättää koulutuksen sisällöstä ja järjestämisestä tutkinnon perusteiden mukaisesti. (Liiketalouden perustutkinto 2015.)

Opiskelijoilla valmistavan koulutuksen opinnot kestävät tyypillisesti 1–2 vuotta. Jos opiskelija suorittaa pelkän näyttötutkinnon, tutkinnon on voinut suorittaa jopa kolmessa kuukaudessa. Liiketalouden perustutkintoon valmistava koulutus koostuu Sedu Aikuiskoulutuksessa lähiopetuksesta (n. 1 pv/vko), etä- ja verkko-opiskelusta (n. 1 pv/vko) ja työssäoppimisesta (n. 3 pv/vko).

Näyttötutkintona liiketalouden perustutkinto muodostuu seuraavista tutkinnon osista:

- ammatilliset tutkinnon osat
 - kaikille pakollinen tutkinnon osa
 - Asiakaspalvelu
 - valinnaiset osaamisalat
 - Asiakaspalvelun ja myynnin osaamisala
 - Talous- ja toimistopalvelujen osaamisala
 - Tieto- ja kirjastopalvelujen osaamisala

Asiakaspalvelun ja myynnin osaamisalan suorittanut henkilö osaa toimia erilaisissa asiakaspalvelun, myynnin ja markkinointiviestinnän tehtävissä. Hän osaa luoda, ylläpitää ja kehittää pitkäaikaisia asiakassuhteita. Hän osaa myydä asiakkaan tarpeita vastaavia ratkaisuja kannattavasti sekä palvella erilaisia asiakkaita. Hän osaa käyttää omassa työssään organisaationsa kilpailukeinoja esimerkiksi toteuttaessaan markkinointiviestintää. Tutkinnon suorittaneella on myös valmiudet kehittyä lähiesimiestehtäviin. Osaamisalan suorittanut sijoittuu esimerkiksi seuraavanlaisiin

asiakaspalvelun ja myynnin työtehtäviin: myyjä, somistaja, myyntineuvottelija, rahoitus- ja vakuutusalan palveluneuvoja, tuoteryhmä- tai osastovastaava, tuote-edustaja, markkinointi-assistentti ja myyntisihteeri. (Liiketalouden perustutkinto 2015.)

Liite 2. Sähköpostikysymykset opiskelijoille delfoin ensimmäisellä kierroksella.

Yritysten ja oppilaitosten yhteistyö liiketalouden aikuiskoulutuksessa

(osa I: nykytila)

Milloin aloitit liiketalouden perustutkinnon opiskelusi ja milloin mahdollisesti valmistut/valmistuit (arvio kk/vuosi)?

Millaisia hyviä kokemuksia sinulla on yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyöstä ja kumppanuudesta liiketalouden perustutkinnon, merkonomi, aikuiskoulutuksessa?

Millaisia huonoja kokemuksia sinulla on yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyöstä ja kumppanuudesta liiketalouden perustutkinnon aikuiskoulutuksessa?

Millaisia tavoitteita sinulla on/oli yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyölle?

Millainen on oppilaitoksen edustajan (esimerkiksi kouluttaja, arvioija) rooli yhteistyössä?

Millainen on yrityksen edustajan rooli yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyössä?

Millainen on opiskelijan rooli yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyössä?

Millaisia esteitä näet yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyössä/kumppanuudessa?

Millaisia mahdollisuuksia näet yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyössä/ kumppanuudessa?

Millaisia taitoja yrityksen ja oppilaitoksen yhteinen työskentely vaatii?

Miten yrityksen ja oppilaitoksen työskentelyssä jaetaan tietoja?

(Tiedolla tarkoitetaan esimerkiksi kokemuksia, erilaisia käytäntöjä, jokapäiväistä faktatietoa tai hiljaista tietoa kuten osaamista, tapoja tehdä asioita tai arvoja. Tiedon jakamisella tarkoitetaan myös vastavuoroista toimintaa eikä vain ulospäin jaettavaa tietoa.)

Millaista kehitettävää/parannettavaa oppilaitoksen ja yrityksen yhteistyössä on?

Miten yrityksen ja oppilaitoksen yhteinen toiminta jatkuu/jatkui tämän projektin loputtua, esim. opiskelijan valmistuttua?

Muuta, mitä haluat kommentoida?

Vastaukset käsitellään nimettöminä.

Tulevaisuusosan (osa II) saat, kun olet palauttanut tämän. Kiitoksia vastauksista!!

Liite 3. Tulevaisuustarinan alku delfoin ensimmäisellä kierroksella.

Yritysten ja oppilaitosten yhteistyö vuonna 2030 (osa II: tulevaisuus)

Kuvittele itsesi kevääseen 2030. Liiketalouden perustutkinnon opiskelija on opiskelemassa ja suorittaa tutkintoa. Työssäoppimispaikan (yrityksen) ja oppilaitoksen välinen yhteistyö sujuu hyvin. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro minkälaista työssäoppimispaikan (yrityksen) ja oppilaitoksen välinen yhteistyö on ja miksi se on tällaista. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita alle tapahtumista pieni tarina tai kuvaus.

Liite 4. Tulevaisuusväitteet delfoin toisella kierroksella.

TULEVAISUUSVÄITTEET TOP 10

Ensimmäisen kyselyn tuloksista on koottu kymmenen kiinnostavaa tulevaisuusväitettä, jotka liittyvät oppilaitoksen ja yritysten väliseen yhteistyöhön liiketalouden perustutkinnon aikuiskoulutuksessa. Tulevaisuusväitteet ovat vastaajien tulevaisuustarinoista nousseita ajatuksia, joihin voit ottaa kantaa. (Väitteissä ja taustoituksissa on hyödynnetty suoria lainauksia vastaajien mielipiteistä. Suorat lainaukset ovat kursivilla.)

Kirjoita omat kommenttisi väitteistä, tallenna vastaustiedosto ja palauta osoitteeseen tanja.paallysaho@sedu.fi.

ELÄMME VUOTTA 2030. MITEN TODENNÄKÖISINÄ JA TOIVOTTAVINA PIDÄT SEURAAVIA TULEVAISUUSVÄITTEITÄ?

Väite 1. Ammatillisen aikuiskoulutuksen perinteinen luokkaopetus on muuttanut muotoaan ja siirtynyt työpaikoille.								
Taustaa väitteelle <i>Oppisopimuksen perusidea on siirtynyt käytänteeksi koko aikuiskoulutukseen ja myös merkonomikoulutukseen, jolloin työssä tapahtuva oppiminen on tärkein oppimisen muoto. Oppipoika-kisälli-mestari –asetelma: Työpaikkakouluttajat siirtävät hiljaista tietoa eteenpäin ja siten opiskelija laajentaa osaamistaan.</i>								
Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):								
Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille epätodennäköistä-todennäköistä ja samoin välille ei-toivottavaa - toivottavaa								
epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 2. Face – to – face -kommunikointi etänä paikasta riippumatta on arkipäivää sekä verkkoa hyödynnetään ohjauksessa ja opiskelussa kustannusten minimoimiseksi.								
Taustaa väitteelle <i>Tietotekniikka on kehittynyt valtavasti ja kaikki asiat hoituvat videokeskustelujen kautta, eikä oikeita henkilöitä tarvitse tavata. Tapaamiset hoituvat hologrammin avulla, jos jostain syystä pitää tavata niin voi sitten sädettää itsensä paikalle ekologisesti ja nopeasti.</i>								
Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):								
Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille epätodennäköistä-todennäköistä ja samoin välille ei-toivottavaa - toivottavaa								
epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 3.
Näyttötutkintojärjestelmä asettaa raamit oppilaitoksen ja yrityksen väliselle yhteistyölle liiketalouden perustutkinnon koulutuksessa.

Taustaa väitteelle
 Näyttötutkintojärjestelmän rooli ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on merkittävä.

Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):

Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille **epätodennäköistä-todennäköistä** ja samoin välille **ei-toivottavaa - toivottavaa**

epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 4.
Liiketalouden ammatillinen koulutus on pitkälti työelämän palveluksessa eli yritykset sanelevat mitä koulutetaan.

Taustaa väitteelle
 Valinnaiset tutkinnot ovat eri kauppaketjujen suuntautumisvaihtoehtoja eli valinnaisessa tutkinnoton osassa opiskelija tutustuu kauppaketjun arvomaailmaan sekä toimintatapoihin.

Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):

Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille **epätodennäköistä-todennäköistä** ja samoin välille **ei-toivottavaa - toivottavaa**

epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 5.
Työpaikalle on kehittynyt pitkän yhteistyön tuloksena ammattiarvioijia.

Taustaa väitteelle
 Erityisesti pienissä yrityksissä työpaikalta ei löydy kaikkiin tutkinnotonosiin sopivaa arvioijaa tai siellä ei ole ylipäätään riittävästi arvioijia. Tällöin yhteistyön tuloksena on syntynyt työelämän arvioijia, jotka ovat valmiita arvioimaan toisessa yrityksessä tutkinnon suorittajan osaamista.

Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):

Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille **epätodennäköistä-todennäköistä** ja samoin välille **ei-toivottavaa - toivottavaa**

epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 6.
Kaupan töiden ulkoistaminen johtaa varsinaisten työntekijöiden ja harjoittelijoiden tarpeen pienenemiseen, mikä tuo haasteita oppilaitoksen ja yrityksen yhteistyölle.

Taustaa väitteelle
 Myös lainsäädännössä tapahtuvat muutokset vaikuttavat oppilaitoksen ja yrityksen välisiin sopimuksiin.

Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):

Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille
epätodennäköistä-todennäköistä ja samoin välille **ei-toivottavaa - toivottavaa**

epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 7.
Yhteistyö tahojen välillä on tiivistynyt niin, että työpaikalla pidettäviä koulutuksia striimataan oppilaitoksiin, jolloin opettajakunta voi nähdä uusia tuulia opettamaltaan alalta.

(striimaus = videokuvan ja äänen välittäminen suorana lähetyksenä internetin välityksellä usealle katsojalle)

Taustaa väitteelle
 Yhteistyössä reaaliaikaisuus ja paikasta riippumattomuus kuuluvat luonnollisena osana eri tahojen toimintaan.

Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):

Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille
epätodennäköistä-todennäköistä ja samoin välille **ei-toivottavaa - toivottavaa**

epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 8.
Papereista luopumisen ansiosta sähköisten aineistojen käyttö helpottaa opintojen suunnitteluvaiheetta. Myöskään opiskelijan ei tarvitse täyttää samoja tietoja moneen paikkaan ja monta kertaa.

Taustaa väitteelle
Opiskeleviksi aikovien henkilöiden tiedot, CV ja työkokemus löytyvät sähköisestä tietokannasta, mikä helpottaa henkilökohtaistamista ja opintojen sisällön suunnittelua.
 Tutkintotilaisuuksissa arvioinnit tehdään sähköisesti eli paperien käsittelystä on päästy eroon. Kaikki tarvittava tieto on pilvipalveluissa kaikkien osapuolien käytettävissä.

Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):

Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille
epätodennäköistä-todennäköistä ja samoin välille **ei-toivottavaa - toivottavaa**

epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 9.
Vuonna 2030 opiskelevat tulevat keskittymään asiantuntijatehtäviin, sillä koneet/automaatio hoitaa sekä rutiinityöt että myös ison osan asiakaspalvelusta.

Taustaa väitteelle
 Myyjän työ on enemmän konsultoivaa työtä kuin myyntityötä, mutta ihmisiä tarvitaan edelleen palvelemaan asiakkaita.

Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):

Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille **epätodennäköistä-todennäköistä** ja samoin välille **ei-toivottavaa - toivottavaa**

epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Väite 10.
Tarvitaanko oppilaitoksia enää 15 vuoden kuluttua, jospa yritykset kouluttaa itse tarvitsemansa työvoiman kokonaan.

Taustaa väitteelle
 Työssä tapahtuva oppiminen on muotoutunut tärkeäksi oppimiseksi liiketalouden perustutkinnon opiskelussa. Yrityksissä työskentelee useita henkilöitä, jotka on koulutettu työpaikkakouluttajaksi. He osaavat ohjata ja opastaa opiskelijaa tutkinnon perusteiden mukaisissa työtehtävissä.

Sinun mielipiteesi väitteestä (kirjoita tähän ruutuun):

Napsauta rasti ruutuun, miten yllä oleva väite mielestäsi asettuu välille **epätodennäköistä-todennäköistä** ja samoin välille **ei-toivottavaa - toivottavaa**

epätodennäköistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	todennäköistä
ei-toivottavaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	toivottavaa

Tallenna nämä kommenttisi ja lähetä vastautiedosto sähköpostin liitetiedostona osoitteeseen tanja.paallysaho@sedu.fi.

Vastaukset käsitellään nimettöminä. Kiitos vastauksista!