

YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA

Journal of University Pedagogy

lehti.yliopistopedagogiikka.fi



YLIOPISTO PEDAGOGIIKKA

Journal of University Pedagogy

Vol 25 (2)

Päätoimittaja:

Anne Nevgi
p. 09 191 20627
anne.nevgi@helsinki.fi

Toimittaja:

Anu Keinänen
p. 040 835 3976
yliopistopedagogiikka@jyu.fi

Julkaisija:

Yliopistopedagogiikan
asiantuntija ja yhteistyö-verkosto
Peda-forum

Toimitus:

Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto

**Hannu Kotila & Tuire Palonen**

Hannu.Kotila@haaga-helia.fi, tuipalo@utu.fi

Korkeakoulun ja työelämän kentillä

Asiantuntijatehtävät edellyttävät tavalla tai toisella teorian ja käytännön yhdistämistä. Sen vuoksi korkeakoulujen työelämäyhteistyö on aina ajankohtainen aihe. Yliopistopedagogiikka-lehden uusi numero paneutuu korkeakoulujen ja työelämän rajapintaan nivoutuvaan tutkimukseen ja opetukseen. Sen lisäksi, että teemanumero asemoituu työn ja korkeakoulutuksen välimaastoon, se on kirjoitettu tiiviissä yhteistyössä yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektorin kesken ja kohteena on siis koko korkeakoulukenttä. Omat odotuksemme toimitukselle lähetettyjen artikkelien määrästä ylittyivät moninkertaisesti. Näyttää siltä, että työelämänumerolle oli olemassa tilaus. Lopulta päädyimme siihen, että teemanumero julkaistaan kahdessa osassa. Ensimmäinen osa ilmestyy tässä, vuoden 2018 joulukuussa ja toinen on tulossa vuoden 2019 puolella heti kun toimitukselliset työt saadaan päätökseen.

Viime vuosina korkeakoulujen opetussuunnitelmista on pyritty laatimaan osaamisperusteisia, jolloin painopisteenä on ollut niiden kriteeripohjaisuus, autenttisuus sekä ainakin paikoin myös työelämälähtöisyys. Yleisemmin on puhuttu työelämärelevanssista eli siitä, että korkeakouluopintojen pitää tuottaa valmiuksia työelämään. Työelämäyhteistyöllä tarkoitetaan nimenomaan näkyviä välineellisiä hyötyjä yhteiskunnalle ja elinkeinoelämälle ja korkeakoulupedagogiikan odotetaan samalla fokusoituvan yritys yhteistyöhön, yritysprojekteihin ja aluekehitystyöhön, esimerkiksi ohjaamalla opiskelijoita tekemään yritysprojekteja osana opintojaan. Näin on jo tapahtunutkin, erityisesti teknisillä ja luonnontieteellisillä aloilla.

Yleisten työelämätaitojen kehittäminen ei ole pelkästään suomalainen ilmiö, vaan tema nousi näkyvästi esille jo pari vuosikymmentä sitten esimerkiksi koulutusjärjestelmän tuottamia kompetensseja

luokitelleessa OECD:n DeSeCo-projektissa (Definition and Selection of Competences) (Nykänen & Tynjälä, 2012). Projektissa määritettiin kaikille kansalaisille keskeiset osaamisalueet sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta nostamalla esiin ryhmässä toimimisen edellyttämät vuorovaikutustaidot, yksilön autonomisen toiminnan sekä välineisiin liittyvän vuorovaikutuksen.

Työelämäperusteisuuden nähdään toisinaan kilpailevan tiedepohjaisuuden tavoitteiden kanssa. Työelämäyhteistyö ei ole kuitenkaan pelkkään vapaaehtoisuuteen perustuvaa toimintaa, vaan meitä velvoittaa siihen myös lainsäädäntö. Sinänsä suomalaiset korkeakouluopiskelijat eivät opiskele työelämää varten, vaan he ovat jo siellä. Opintojen aikainen työssäkäynti on yleistä koko Euroopassa, mutta suomalainen erityispiirre on opintojen ja lukukauden aikana tapahtuva työssäkäynti saman alan töissä kuin mihin opinnot kohdistuvat. Vaikka tämä saattaa toteutua eri laajuudessaan eri aloilla, se vaikuttaa työn ja oppimisen suhteeseen korkeakoulutuksessa. Perinteiset harjoittelujaksot ja opinäytetyöt ovat itsessään tärkeitä työelämäyhteistyön muotoja. Monella alalla tämä ei kuitenkaan riitä, vaan uusia tapoja toimia yhdessä kaivataan asiantuntijuuden kehittymisen eri vaiheisiin (Murtonen 2017; Nykänen & Tynjälä, 2012). Työelämävalmiudet nousevat esiin myös oppimista arvioitaessa, erityisesti kun kohteena ovat näyttökokeet. Siitä huolimatta, että monien alojen osaamisen oletetaan rakentuvan tieteellisten näyttöjen varaan, niistä käydään jatkuvaa keskustelua ja uusia yhteistyömuotoja etsitään yhdessä muiden korkeakoulujen, elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja järjestöjen kanssa.

Työn ja koulutuksen liitto on kuitenkin paikoin ongelmallinen. Kahden eri foorumin maailmat

eroavat toisistaan jo siinä, miten tietoon ja osaamiseen suhtaudutaan. Erityisesti hyvinvointipalveluiden sektorilla on keskusteltu evidenssiin pohjautuvista käytännöistä. Ajattelulla on juuret lääketieteessä (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes & Richardson, 1996). Tavoitteena on kuroa umpeen tutkimuksen ja käytäntöjen välistä kuilua niin, että systemaattisesti testattu tietämys eli tieteellinen tieto edesauttaisi ammattilaisten päätöksentekotilanteita ja toimisi työprosessien laaduntakeena (Avby, 2015). Evidenssiin tukeutumisen peruseräite sisältää ajatuksen siitä, että käytäntöjen taustalla on tieteellisesti testattuja toimintamalleja, joita päivitetään säännöllisin väliajoin. Imperatiivi tarjota asiakkaille, potilaille ja palvelujen käyttäjille parhaat mahdolliset palvelut ja tietämys ovat saaneet taakseen poliittisten päättäjien tuen ja tarjonnet asean julkiseen keskusteluun, myös muualla kuin Suomessa (Kvernbekk, 2011).

Houkuttelevasta nimestään huolimatta evidenssiin perustuvien käytäntöjen perusta ei ole ristiriidaton. Sanaparin molemmat puolet (evidenssi, käytäntö) ovat ongelmallisia. "Evidenssiä" selventää Erautin (2004) lausuma siitä, että tietämys on julkisesti hyväksyttyä silloin, kun sen uskotaan olevan suurella todennäköisyydellä paikkansa pitävää ja kun se perustuu tutkimukseen tai käytännön kokemuksen myötä saaduille argumenteille. Käytäntö taas edustaa kompleksia sosiaalista toimintaa omine päämäärineen ja standardeineen (Kvernbekk, 2011). Tiettyä käytäntöä ei ensisijaisesti oikeuteta hypoteesien tai teorioiden perusteella vaan sen mukaan, miten tehokkaaksi se osoittautuu. Sen sijaan tutkimus tarjoaa vain harvoin nopeita ratkaisuja arjen ongelmiin (Barkham & Mellor-Clark, 2003). Työelämässä nähdyt toimintatavat perustuvat siksi pikemminkin kokemuksen ja työssä opittujen rutiinien varaan kuin systemaattiseen tutkimukseen. Usein päivittäisten työtehtävien virta saadaan menestyksekkäästi hoidettua näinkin, joskus jopa asiantuntija-aloilla. Rutiinien riittämättömyys nousee kuitenkin esiin erityisesti silloin kun toimintaympäristön kompleksisuus kasvaa tai se muuttuu nopeasti (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014). Koska toiminta ja oppiminen ovat työorganisaatioissa toisiinsa linkittyneinä, niitä on usein vaikea erottaa. Aikaisemmat kokemukset valautuvat rutiineihin ja käytänteisiin ja niistä tulee vähitellen osa äänetöntä (tacit) ja vaikeasti jaettavissa olevaa osaamista. Osaamisen rutiinoituessa sen muutokseen vastaaminen heikentyy (Eraut, 2004).

On myös puhuttu yhteiskunnan "tietoistumisesta" (engl. epistimication), jolla on viitattu siihen, että kaikkinaisessa arjessa käsitellään sellaisia ilmiöitä, jotka on aikaisemmin liitetty tiedeyhteisöjen osaamiseen. Tieteestä on samalla tullut se taho, joka tarjoaa toiminnan turvallisuuden, rationalismin ja päätöksenteon perusteet. Tiedemaailman ulkopuolellakin erilainen informaation kerääminen, tallentaminen

ja jakaminen muuttavat toimintatapoja, myös työelämässä (Parton, 2009). Abstraktista eksperttitietämyksestä, jonka painopiste on ollut episteemisessä ja kognitiivisessa perustassa on samalla vähitellen siirrytty kohti organisaatioiden hallitsemia kompetensseja. Näin murtuu aikaisempi tietämyksvalta, joka on jakautunut ammattilaisten, palveluiden käyttäjien, valtion ja korkeakoulujen kesken. Työorganisaatioista on tullut systeemien viides toimija, jonka vaikutusvalta näyttää vain kasvavan koko ajan (Evetts, 2010). Kaiken kaikkiaan tieteen ja koulutuksen maailmat verrattuna työelämän maailmoihin perustuvat monella eri tavalla erilaisiin lähtökohtiin ja niiden välillä on vääjäämättä rajankäyntiä.

Yliopistopedagogiikan teemanumeron ensimmäinen osa tarkastelee eri näkökulmista katsoen työelämän vaikutuksia korkeakoulupedagogiikkaan sekä opettajan, opiskelijan ja työelämän rooleja oppimisessa. Rene Butter ja Meiju Keinänen tarkastelevat englanninkielisessä artikkelissaan opiskelijoiden näkökulmaa yliopistojen ja yritysten yhteistyöhön ja erityisesti siihen, miten yritysten kanssa tuotetut oppimisympäristöt tukevat opiskelijoiden innovaatiokyvykkyyttä. Artikkelissa esitellään yhden ammatikorkeakoulussa toteutetun tapaustutkimuksen, jossa osallistujat suorittivat autenttisia, yrityksiltä saatuja tehtäviä tiimeissä toimien. Tutkimus tuotti samalla opiskelijoiden itsearviointia tukevan työkalun, jonka tarkoituksena on edistää opiskelijoiden innovaatiokyvykkyyttä.

Aino Kääriäisen, Maria Tapola-Haapalan, Kirsi Nousiaisen, Maija Jäppisen, Mirja Satkan ja Ilse Julkusen artikkeli tarkastelee työelämätaitojen oppimista sosiaalityössä. Tutkimuksessa esitellään sosiaalityön maisteriopintojen osana toteuttavaa käytäntötutkimusopintojaksoa. Sen aineistona ovat opiskelijoiden kirjoittamat reflektioiviat esseet. Artikkelissa tarkastellaan erityisesti työelämän ja koulutuksen välisiä jännitteitä. Työelämävalmiuksien kehittämisen ohella pohditaan tutkimusperustaisen asiantuntijuuden edistämistä korkeakouluopetuksessa.

Teemanumeron ensimmäisessä osassa julkaistaan kahden tieteellisen tekstin lisäksi lyhyitä artikkeleja Kehittäminen ja kokeilut – osioissa. Helena Aittola, Taru Siekkinen, Satu Hakanurmi ja Merja Karjalainen pohtivat AVOT mallin kehittämistä siten, että avoin korkeakouluopetus voisi vastata nykyistä paremmin työelämän osaamistarpeisiin. Satu Lautamäen ja Lotta Saarikosken artikkeli puolestaan käsittelee yritysprojekteja monitieteisyyden näkökulmasta. Pedagoginen kehittäminen on aiheena Minna Ruokosen, Erja Vottosen ja Tiina Kinnusen kirjoituksessa, jossa he esittelevät kokemuksia roolipelin käytöstä haastavan asiakastyön oppimisessa. Reeta Heikkilä ja Johanna Jyrkkä kertovat omassa kirjoituksessaan farmasian opinnoissa käytettävästä käänteisestä opetuksesta.

Teemanumeroon tarjotut tekstit liittyivät monella tavalla korkeakoulukentän ajankohtaisiin asioihin.

Lainsäädännön muutoksen myötä uusiutunut erikoistumiskoulutus nostetaan esiin yleisemmästä näkökulmasta Kari Seppälän ja Susanna Niiniön kirjoituksessa ja erityisesti Psykonetin kannalta katsoen Kari Lehden tekstissä. Erikoistumiskoulutuksilta odotetaan vastetta työelämän spesifeihin osaamistarpeisiin. Essi Ryyminin ja Laura Vainion englanninkielinen teksti kohdistuu opettajien pedagogiseen osaamiseen ja vuorovaikutustaitoihin. Teemanumeron ensimmäiseen osaan mahtuu lisäksi yksi luento, Annastiina Mäen kirjoitus johtajuuskulttuureista.

Loput teemanumeroon osoitetuista lehden toimittamiseen saapuneista ja julkaistaviksi hyväksytyistä kirjoituksista, kaksi tieteellistä artikkelia ja yhdeksän lyhyttä kirjoitusta, julkaistaan vuoden 2019 ensimmäisessä numerossa.

Helsingissä ja Turussa 17.12.2018

Hannu Kotila, Haaga-Helia, Ammatillinen opettaja-korkeakoulu ja Tuire Palonen, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutus

LÄHTEET

- Avby, G. (2015). Evidence in practice: On knowledge use and learning in social work. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Barkham, M. & Mellor-Clark, J. (2003). Bridging evidence-based practice and practice-based evidence: Developing a rigorous and relevant knowledge for the psychological therapies. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 10(6), 319–327.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247–273.
- Evetts, J. (2010). Organizational Professionalism: changes, challenges and opportunities. Teoksessa DPU Conference (Aarhus University), Organizational learning and beyond, Copenhagen, October 20th 2010. Haettu osoitteesta: http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/uddannelse/phdudannelse/phdprogrammer/docsol/docsolclosingconference/forskning_organisation-og-laering_20101013152633_julia-evetts—organizational-professionalism—changes—challenges-and-opportunities—pp.pdf
- Kvernbekk, T. (2011). The concept of evidence in evidence-based practice. *Educational Theory*, 61(5), 515–532. Haettu osoitteesta: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1741-5446.2011.00418.x>
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. (2014). Understanding learning for the professions: How theories of learning explain coping with rapid change. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 199–224). Dordrecht: Springer.
- Murtonen, M. (toim.) (2017). Opettajana yliopistolla – Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28.
- Parton, N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the 'social' to the 'informational'?. *Children and Youth Services Review*, 31(7), 715–721.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. M., Haynes, R. B. & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. 1996:312:71 DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>

Opiskelijana työelämässä: trialogisen oppimisprosessin jännitteet sosiaalityön käytäntötutkimusopintojaksolla

Työelämätaitojen oppiminen on nostettu akateemisen koulutuksen yhdeksi keskeiseksi osaamisalueeksi. Sosiaalityön ammatin oppimistavoite on poikkeuksellisen vaativa yliopisto-opetuksen perinteessä, sillä opiskelijat saavat maisteritutkinnon lisäksi lailla säädellyn pätevyyden sosiaalityöntekijän ammatin harjoittamiseen. Esittelemme artikkelissa Helsingin yliopistossa osana sosiaalityön maisteriopintoja toteutettavan käytäntötutkimusopintojakson, jossa opiskelijat tekevät trialogisen oppimisen periaatteiden mukaisesti tutkimuksen yhteistyössä työpaikkojen kanssa. Analysoimme opiskelijoiden kirjoittamia reflektioivaa esseitä ja kysymme: (1) millaisia jännitteitä opiskelijoiden näkökulmasta liittyy heidän ja työyhteisöjen välisiin suhteisiin käytäntötutkimusprosessissa ja (2) millaisena opiskelijat käsittävät sosiaalityöntekijän ammatillisen toiminnan ja käytäntötutkimusprosessin välisen suhteen?

Opiskelijoiden kokemukset käytäntötutkimusprosessista ja yhteistyöstä työelämän toimijoiden kanssa olivat jännitteisiä. Käytäntötutkimusprosessi edellytti yhteistoimintaa tutkimusta tekevien opiskelijakollegoiden, ohjaajien ja työyhteisön välillä. Parhaimmillaan tämä yhteistoiminta vahvisti opiskelijoiden metakognitiivisia valmiuksia ja auttoi heitä rakentamaan osaamisperustaa sekä tutkijoina että ammattilaisina. Osalle opiskelijoista yhteistyön rakentaminen ja tutkimuksen tekeminen olivat haastavia työyhteisön kiinnostuksen puutteen ja vähäisen tuen vuoksi. Opintojaksoa ja oppimistaan arvioidessaan opiskelijat pystyivät jäsentämään uudella tavalla sekä oman asiantuntijuutensa kehittymistä että työyhteisön osaamistarpeita. Opintojakso vahvisti opiskelijoiden tutkimusperustaisen asiantuntijuuden kehittymistä.

Avainsanat: käytäntö, työelämä, käytäntötutkimus, sosiaalityö, trialoginen oppiminen

As a student in working life: Tensions in a trialogical learning process during social work practice research course

Learning working life skills has become one of the key areas of the future competences in the university education. Cooperative knowledge production has a central role in building up social work expertise. In this article, we introduce a course on practice research, as a part of master's studies of social work in the University of Helsinki, where students conduct a study following the principles of trialogical learning in cooperation with workplaces. We analyse the reflective essays written by students at the end of the course and ask:

How do the students make sense of the collaborative knowledge production in relation to working life and the tensions that are involved in it, and how do they reflect upon their research skills as part of their evolving social work expertise?

The research process required a well functioning cooperation with fellow students, supervisors and the work community. The limited time frame of the course forced students to seize the difficulties in the research process, solving problems in real-life settings collaboratively and asking for supervision. When reflecting on the course and their own learning outcomes, the students were able to identify the development of their own expertise as well as the working communities' knowledge needs. Students felt that the course strengthened the development of students' research-based expertise, enhanced students' metacognitive skills and created a strong knowledge base as both researchers and practitioners.

Keywords: practice, working life, practice research, social work, trialogical learning

Johdanto

Sosiaalityön ammatin oppimistavoite on vaativa akateemisen opetuksen perinteessä. Tieteenalan erityispiirre on, että opiskelijat saavat maisteritutkinnon lisäksi lailla säädellyn pätevyyden sosiaalityöntekijän ammatin harjoittamiseen (Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä 817/2015). Sama koskee Suomessa esimerkiksi lääkäreitä ja psykologeja. Tätä kaksoistehtävää, tutkimuksellisten ja asiantuntija-ammattitaitojen opettamista ja oppimista, pidetään professiokoulutuksen tunnusmerkkinä. Sosiaalityön asiantuntijuudessa korostuu tiedollisen toimijuuden sekä yhteistoiminnallisten tiedonmuodostuksen prosessien osaaminen (Fook & Gardner, 2007; Moe, Tronvoll & Gjeitnes, 2014). Monien samanaikaisten muutosprosessien eteneminen muuttuvassa toimintaympäristössä asettaa sosiaalityöntekijän osaamiselle korkeat vaatimukset: on osattava rakentaa verkostoja ja toimia niissä, on osattava kohdata ihminen vaikeassa elämäntilanteessa ja kyettävä jäsentämään sitä tutkitun tiedon varassa, on luotettava sekä kokemuspohjaiseen asiantuntijuuteen että muiden tieteenalojen hyödyllisyyteen ihmisten auttamisessa. Ennen kaikkea sosiaalityöntekijän on uskallettava puuttua työn ja ihmisten arkielämän epäkohtiin ja vaikuttaa päättäjiin. Nämä osaamisvaatteet asettavat reunaehdot sosiaalityöntekijöiden opetukselle ja erityisesti siinä käytettävälle opetusmenetelmille.

Helsingin yliopiston sosiaalityön oppiaineessa on vuodesta 2008 lähtien kehitetty noin viisi kuukautta kestävää käytäntötutkimuksen opintojaksoa, jonka tavoitteena on tutkimusperustaisen käytännön lujiittaminen sosiaalityön käytäntöihin ja tieteenalalle. Tämä maisterivaiheeseen sijoittuva opintojakso noudattaa trialogisen oppimisen lähestymistapaa (esim. Paavola, Lakkala, Muukkonen, Kosonen & Karlgrén, 2011) ja sitoo yhteen aiemmat opinnoissa hankitut valmiudet sekä osaamisen. Tutkimustraditioilla ja analyyttisen ajattelun omaksumisella on yliopisto-opetuksessa keskeinen asema (Healey & Jenkins, 2009; Zamorksi, 2002). Helsingin yliopiston strategisissa linjauksissa kiinnitetään huomiota työelämätaitojen oppimiseen ja opettamiseen. Koulutuksen tulee kehittyä työelämätarpeita seuraten ja työelämän vaatimuksiin valmentuen. (Helsingin yliopisto, 2017.) Opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat oppivat tutkimusperustaisen tiedontuotannon valmiuksia yhteistyössä työelämän kanssa.

Kuvaamme artikkelissa käytäntötutkimuksen opetuksen toteuttamista yhteistyössä työyhteisöjen kanssa. Kiinnostuksemme kohdistuu siihen, millä tavoin opiskelijat pohtivat omaa oppimisprosessiaan opintojaksolla ja millaisia jännitteitä he kohtaavat opintojaksolla tehdessään tutkimusta yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Tähän artikkeliin olemme analysoineet opiskelijoiden laatimia opintojaksoa reflektoivia esseitä lukuvuoden 2016–2017 opintojaksolta.

Avaamme aluksi käytäntötutkimuksen opintojakson pedagogista perustaa eli trialogista oppimista ja sitä, millä tavoin opintojakso rakentuu sen varaan. Tämän jälkeen kuvailemme aineistona käytettyjä opiskelijoiden esseitä sekä niiden analyysiprosessia. Artikkelin jatkuu käytäntötutkimuksen prosessiin liittyvien jännitteiden analysoinnilla ja tulosten tulokinnalla.

Tutkimusorientoituneesta opetuksesta tutkimusperustaiseen työelämäopintoihin

Opetuksen ja tutkimuksen suhteesta yliopisto-opetuksessa on esitetty erilaisia määritelmiä ja suhdehdotelmia (Healey & Jenkins, 2009). Pääsääntöisesti opetus perustuu tutkittuun tietoon, jolloin tutkimustieto ohjaa myös opetusta. Lisäksi on vahva näyttö siitä, että kun opiskelijat itse pääsevät mukaan tutkimusprojekteihin harjoittelemaan tutkimustaitoja (*learning by doing*), he oppivat parhaiten (esim. Jiang & Roberts, 2011; Visser-Wijnveen, Van Driela, Van der Rijst, Verloop & Visser, 2010). Tutkimusperustaisen tiedon hyödyntämisen taidot opintojen jälkeen työelämässä ovat tärkeitä. Useat tutkimukset kuitenkin vahvistavat, että sosiaalityöntekijät eivät valmistuttuaan lue riittävästi tai lainkaan tutkimuksia tai hyödynnä niitä työssään tai heillä on vaikeuksia selostaa analyyttisesti tekemäänsä työtä (esim. Forte, 2014; Munro, 1998; Osmond & O'Connor, 2004). Vaikuttaa jopa siltä, että tutkimuksella on vain vähän yhteyttä ammatillisen työn tekemiseen (ks. Teater, 2017). Havainto on yhdenmukainen sekä kansallisesti että kansainvälisesti.

Käytäntötutkimuksen opintojakso syntyi tarpeesta tuottaa sosiaalialan käytäntöjen kehittämistä palvelevaa osaamista ja tietoa, sillä tieteellisen tutkimuksen tulokset eriytyivät 1990-luvun lopulla yhä kapeampiin tiedon kohteisiin. Samalla ammatillisen osaamisen tiedontarpeiden laaja-alaisuus kasvoi monimutkaistuvien ilmiöiden ja tuentarpeiden lisääntyessä (Satka, ym., 2016c). Käytäntötutkimusopintojaksolla tutkimisen ja kehittämisen lähtökohtana ovat asiakkaiden tai työntekijöiden toiminnasta nousevat tiedontarpeet ja huolenaiheet. Opintojakson myötä yliopistotoimijat olivat mukana rakentamassa asiakkaita ja työntekijöitä osallistavaa tiedonmuodostuskulttuuria (Kääriäinen, Satka, Yliruka & Muurinen, 2016; Satka, Karvinen-Niinkoski, Nylund, & Hoikkala, 2005). Tällöin myös käytäntötutkimuksen opettaminen maisterivaiheen sosiaalityön opiskelijoille yhteistyössä työelämän kanssa oli luontevaa, sillä ilman tutkimusorientoituneita ammattilaisia käytäntötutkimuksen ideoita olisi ollut vaikea edistää.

Suomalaisen sosiaalityön käytäntötutkimuksen kehityksellä on vahvat sidokset samaan aikaan

käynnistyneeseen kansainväliseen keskusteluun asiakkaita osallistavasta ja kollektiivisesta tiedonmuodostuksesta (esim. Austin & Isokuortti, 2016; Julkunen, 2011; Uggerhøj 2014a; Webber ym. 2016). Käytäntötutkimuksessa on tietoisesti pysytelty akateemisen ja käytännön maailman välisellä epämuokavuusalueella, jossa havaittuja pulmia tutkitaan tieteellisin menetelmin siten, että yhteydet käytännön toimijoihin säilyvät. Tulokset palautetaan aina käytännön toimijoiden arvioitaviksi ja samalla opitaan, miten yhteistoiminta onnistuu jatkossa vieläkin sujuvammin (ks. Saurama & Julkunen, 2012; Saurama, 2016).

Lähestymistapana dialoginen oppiminen

Dialoginen oppiminen on laajasti hyödynnetty pedagoginen lähestymistapa, jossa ideana on keskittyä uuden tiedon luomiseen työelämäyhteisissä (Paavola & Hakkarainen, 2005; Paavola ym., 2011; Paavola, Engeström & Hakkarainen, 2012). Sami Paavola ja Kai Hakkarainen (2005) rakentavat dialogisen oppimisen lähestymistavan pohjautuen Carl Bereiterin (2002) teoriaan tiedon rakentumisesta, Yrjö Engeströmin (2004) teoriaan ekspansiivisesta oppimisesta ja Ikujiro Nonakan ja Hirotaka Takeuchin (1995) malliin tiedon luomisesta. Dialoginen lähestymistapa oppimiseen ja asiantuntijuuteen sisältää kolme keskeistä oppimisen aluetta: oppimisen (1) yksilöllisenä tiedon omaksumisen prosessina, (2) osallistumisena ja kasvamisena jäseneksi käytäntöyhteisön toimintaan sekä (3) tietoisena tiedontuottamisena (Hakkarainen, 2008; Paavola ym., 2011). Malli kritisoi oppimisen käsittämistä vain yksilölliseksi ja kognitiiviseksi prosessiksi. Sen sijaan se korostaa tutkivan oppimisen ja asiantuntijuuden sosiaalista luonnetta. Malli myös kritisoi ajatusta siitä, että oppiminen olisi vain tiedon tai oppineisuuden siirtämistä. Dialogisessa oppimisen lähestymistavassa on kyse sellaisesta yhteisöllisestä oppimisesta, jossa toiminta organisoidaan yhteisesti luotavien ja muokattavien sekä jaettujen kohteiden kehittämisen ympärille. Oppimisessa on kyse tällöin tiedonluomisesta. Olennaista tässä on se, että pelkän yksilöoppimisen tai pelkän sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi korostetaan tietoisesti ja tarkoituksellisesti yhteisesti kehiteltäviä kohteita, artefakteja, joita muokataan oppimisprosessissa eteenpäin. (Hakkarainen, 2008; Paavola & Hakkarainen, 2005; Scardamalia & Bereiter, 2003.)

Dialogisen oppimisen lähestymistapa kehiteltiin osana opetusteknologian kanssa tehtyä yhteistyöprojektia (esim. Lakkala ym., 2009), jossa oltiin kiinnostuneita yhteisistä ja pitkäjänteisistä tiedonluomisen käytännöistä. Tässä projektissa syntyi tarve kehittää periaatteita dialogisen oppimisen lähestymistavalle (Paavola, Engeström & Hakka-

rainen, 2012). Dialogisen oppimisen lähestymistavassa on erotettavissa kuusi periaatetta (Paavola ym. 2011, 239), jotka lyhyesti kuvattuina ovat seuraavat:

1. Toiminta organisoidaan yhteisten kohteiden ympärille.
2. Toiminnassa tuetaan henkilökohtaista ja yhteistä toimijuutta yhteisesti jaetuissa aiheissa.
3. Korostetaan eri tiedon muotojen yhdistämistä ja reflektointia asioiden käsittelyssä.
4. Edistetään pitkäjänteisiä työskentelyprosesseja.
5. Tuetaan erilaisten tietokäytäntöjen, yhteisöjen ja instituutioiden välistä tiedonvaihtoa.
6. Hyödynnetään erilaisia yhteistä työskentelyä tukevia työvälineitä.

Dialogisen oppimisen lähestymistapaa on koeteltu käytännössä erilaisissa opetusprojekteissa (esim. Kääriäinen, 2012; Lakkala, Toom, Ilomäki, & Muukkonen, 2015; Muukkonen-van der Meer, 2011; Tammeorg, Mykkänen, Rantamäki, Lakkala & Muukkonen, 2017). Kokemukset lähestymistavasta oppimisessa ovat myönteisiä, joskin kriittisiäkin näkökulmia esiintyy. Oppimisen tukirakenteiden merkitys korostuu, sillä yhteistoiminnalliset tiedonmuodostuskäytännöt eivät ole opiskelijoiden näkökulmasta aina yksinkertaisia ja helppoja. Osa opiskelijoista pystyy ottamaan käyttöön osaamistaan ja osa taas turhautuu, koska ei kykene ottamaan haltuun sekä tehtäväksiantoa että monimutkaista verkostoa (Kääriäinen, 2012; Muukkonen-van der Meer, 2011). Priit Tammeorg kirjoittajakumppaneineen (2017) nostavat esiin, että dialoginen oppimisen malli tehosti ryhmätyöskäytäntöjä ja se koettiin hyödylliseksi ja tukea antavaksi oppimisprosessiksi, mutta toisaalta sen koettiin myös vievän enemmän aikaa. Opintojen suunnitteluun tarvittiin lisää aikaa ja aikataulutuksen merkitys korostui. Dialogisen oppimisen mallin koettiin toimivan parhaiten opiskelijoilla, joilla on jo aiempia opintoja ja osaamista, kuten viimeisen vuoden opiskelijoilla ennen siirtymistä työelämään. (Tammeorg ym., 2017.) Vastaavia havaintoja on tehty myös käytäntötutkimuksen opintojaksosta (Kääriäinen, 2012).

Dialoginen oppiminen pedagogisena mallina käytäntötutkimuksen opintojaksolla

Sosiaalityön opinnoissa työelämävalmiuksia opiskellaan sekä kandidaattivaiheen että maisterivaiheen työelämäopinnoissa. Ammatillisten valmiuksien lisäksi opiskelijat opiskelevat tutkimusentekoval-

miuksia erillisissä metodiopinnoissa sekä käytäntö-tutkimuksen opintojaksolla. Käytäntötutkimuksen opintojakso toteutetaan kaksikielisenä, suomeksi ja ruotsiksi. Tämä tarkoittaa sitä, että sekä suomenkieliset että ruotsinkieliset opiskelijat ovat yhdessä luento-opetuksessa, mutta työskentelevät oman kielensä mukaisissa pienryhmissä. Opintojakso on kevääseen 2017 saakka ollut laajuudeltaan 15 opintopistettä (nykyisin 10 op) kestäen noin kuusi kuukautta (nykymuodossaan 5 kk).

Opintojakson oppimistavoitteena on, että opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja raportoida sosiaalityön käytäntötutkimuksen yhteistyössä sosiaalialan työyhteisön kanssa. Työyhteisöjen löytyminen ja sitoutuminen oppilaitosyhteistyöhön on mahdollista pitkäjänteisen verkostotyöskentelyn ansiosta (esim. Kääriäinen, Satka, Yliruka & Muurinen 2016). Tavoitteena on, että opiskelija pystyy käymään keskusteluja tutkimuksensa kohteena olevasta ilmiöstä ja osaa arvioida tutkimuksensa avulla sosiaalityön ammattikäytäntöjen kehittämisen tarpeita ja mahdollisuuksia. Tavoitteena on myös, että opiskelija osaa yhteistoiminnallisen kehittämisen perusteet ja pystyy hyödyntämään niitä omassa ammatillisessa toiminnassaan dialogista työorientaatiota hyödyntämällä. (Helsingin yliopisto, 2018.)

Sosiaalityön käytäntötutkimusopintojakson pedagogiikkaa on mallinnettu dialogisen oppimisen lähestymistavan mukaan (Kääriäinen 2012; Satka, Kääriäinen & Yliruka, 2016a). Yhteiset kehittämis-kohteet ja yhteistoiminta työyhteisöjen kanssa sekä dialogiset toimintamuodot ovat käytäntötutkimuksen opetuksessa oppimisen ydinalueita. Opiskelussa hyödynnetään oppimisalustaa opetusyhteisön tiedon jakamiseen sekä sosiaalialan osaamiskeskusten verkkosivuja (ks. FSKC, 2018; SOCCA, 2018) informaation ja tulosten julkistamiseen.

Opintojakso koostuu kolmesta toisiaan seuraavasta vaiheesta: 1) suunnitteluvaiheesta, 2) käytäntöjen tutkimisen vaiheesta ja 3) päättöseminaarista, jolloin valmiita tutkimuksia esitellään, käsitellään ja reflektoidaan kollektiivisesti opiskelijaryhmän, ohjaajien sekä työelämän edustajien kanssa. Lisäksi opiskelija esittelee tutkimuksensa tuloksia sille työyhteisölle, jossa teki tutkimuksensa.

Suunnitteluvaihe ja koko opintojakso alkaa kaikille toimijatahoille avoimella työseminaarilla, jossa pohditaan sosiaalityön käytännön, tutkimuksen ja yhteiskunnan ajankohtaisia teemoja. Samalla käytäntötutkimukseen mukaan pyrkivät työyhteisöt esittelevät ja tarjoavat tutkimusideoitaan niitä etsiville opiskelijoille. Työseminaarissa esitellään myös edellisellä kurssilla tehtyjä käytäntötutkimuksia, jotta osallistujat saavat käsitykset tutkimuksen luonteesta ja uusimmasta tiedosta, jota opiskelijoiden käytäntötutkimuksilla on tuotettu. Kurssin luento-opetuksen tuella opiskelijat laativat valitsemastaan aiheesta tutkimussuunnitelman yhdessä ohjaavan vastuupettajan sekä työyhteisön kanssa

neuvotellen. Useimmat tutkimukset edellyttävät tutkimusluvan hakemista, mikä pitää ottaa huomioon sekä organisaation esittämissä tutkimusaiheissa että opiskelijan työskentelysuunnitelmassa.

Käytäntöjen tutkimisen vaiheessa opiskelija on noin kahden–kolmen kuukauden ajan keräämässä ja analysoimassa aineistoa tutkimussuunnitelmansa mukaisesti sekä kirjoittaa tutkimuksestaan raportin. Ryhmäohjausta opiskelijat saavat ohjaajaksi nimetyltä opettajalta yliopistolla. Opintojakso päättyy kaikille osapuolille avoimiin seminaareihin, joissa opiskelijat esittelevät käytäntötutkimuksensa ja niistä käydään yhdessä keskustelua. Kiinnostavimmat tutkimukset julkaistaan sosiaalialan osaamiskeskusten verkkosivuilla. Taulukossa 1 on esitetty koonti sosiaalityön käytäntötutkimuksen opintojaksosta ja toisiaan seuraavista vaiheista dialogisen oppimisen periaatteita mukaillen.

Dialogisen oppimisen lähestymistavassa korostuvat sekä jaettu toiminta yhteisesti sovituissa aiheissa että toisaalta henkilökohtainen oppiminen ja osallistuminen. Sosiaalityön käytäntötutkimuksen opintojaksolla opiskelijat pääsevät osallisiksi autenttisiin työyhteisötilanteisiin analysoimaan yhdessä eri toimijoiden kanssa työhön liittyviä pulmallisia tai muuten selvitystä vaativia kohtia. Samalla koko työyhteisö pääsee tutkimaan omaa työtään uusista näkökulmista. Käytäntötutkimuksen opintojaksolla opettajat kantavat vastuuta vuorovaikutuksesta ammatillisten toimijoiden ja työpaikkojen kanssa sekä turvaavat opiskelijoiden tutkimusprosessin etenemistä sopimuksin ja julkilausuttujen toimintaperiaatteiden avulla. Opiskelijoiden tehtäväksi jää tutkimusprosessin edistämisen yhteistyössä työpaikan kanssa.

Opintojakson oppimistavoite edellyttää opiskelijoilta kykyä itsenäiseen työskentelyyn, rohkeutta ja luovuutta sekä vastuunottoa tutkimuksen eteenpäin viemisestä sekä taitoa yhdistellä ja hyödyntää aikaisemmin opittua. Tässä on kyse opiskelijan metakognitiivisten taitojen vahvistumisesta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Tuononen, Parpala & Lindblom-Ylänne, 2017), jolla tarkoitetaan esimerkiksi ymmärrystä omasta ja toisten ajattelusta sekä tietoa itsestä ajattelijana, oppijana ja toimijana erilaisissa tilanteissa. Metakognitiivisiin taitoihin kuuluvat myös itsearvioinnin taidot, joita tarvitaan työskentelyn suunnitteluun, ohjaamiseen ja arviointiin etenkin ongelmatilanteissa. (Hakkarainen ym., 2004.) Opiskelijoiden henkilökohtaisen oppimisprosessin tukeminen toteutuu opettajan ja opiskelijaryhmän välisissä ohjaustapaamisissa sekä tarvittaessa myös kahdenkeskisissä ohjaustilanteissa. Usean kuukauden kestävä opintojakso kannustaa opiskelijoita tiedon prosessointiin ja kehittelyyn yhteistoiminnassa toisten kanssa. Prosessiin sitoutunut työyhteisö motivoi opiskelijaa yrittämään parastaan, jopa ylittämään itsensä (Satka ym., 2016c). Nämä tekijät puolestaan rakentavat edellytykset hyvien tutkimus- ja oppimistulosten saavuttamiselle.

Taulukko 1. Käytäntötutkimuksen opintojakson osat, prosessi ja ajoitus

Vaiheet ja ajoitus	Osallistujat	Dialogisen oppimisen periaatteet
Kaikille toimijoille avoin työseminaari <i>Syyskuu</i>	Yliopiston opettajat Opiskelijat Organisaatioiden ja järjestöjen edustajat	Uusien tutkimusideoiden esittely opiskelijoille <i>Organisoituminen yhteisten kohteiden ympärille</i>
Luento-opetus <i>Syys-lokakuu</i>	Yliopiston opettajat Opiskelijat	<i>Yksilöiden ja yhteisöjen yhteisen toimijuuden vahvistaminen</i>
Tutkimuksien ryhmäohjaus <i>Loka-joulukuu</i>	Yliopiston opettajat Opiskelijaryhmät	Innovatiivisten tutkimusongelmien muotoilu ja tutkimusmenetelmien valinta <i>Jaettujen tietokohteiden muotoilu</i>
Käytäntötutkimuksen tekeminen työyhteisössä Raportointi Työskentelyä refleктоivan esseen kirjoittaminen <i>Loka-joulukuu</i>	Opiskelija Tutkimukseen osallistuva työyhteisö	<i>Yhteiskehittäminen ja neuvottelemisen jaettujen tietokohteiden ympärillä</i> Tutkimusraportin kirjoitus ja kommentointi. Oman työskentelyn ja tutkimusprosessin reflektointi.
Käytäntötutkimuksen seminaarit, joissa tutkimukset esitetään Opintojakson yhteisarviointi <i>Joulukuu</i>	Opiskelijaryhmä Yliopiston opettaja Tutkimukseen osallistunut työyhteisö	<i>Tutkimusprosessin arviointi ja yhteinen keskustelu.</i> Yhteinen jatkokehittely uuden tiedon pohjalta.
Tutkimusraporttien viimeistely Tutkimusprosessin ja tulosten arviointi <i>Tammi-helmikuu</i>	Opiskelija Yliopiston opettajat Organisaatioiden ja järjestöjen edustajat	Tutkimustulosten palauttaminen työyhteisöön. Opintojakson kehittäminen palautteen pohjalta. <i>Innovatiivisten ideoiden jatkokehittäminen.</i>

Tutkimustehtävä, tutkimusaineisto ja analyysi

Käytäntötutkimuksen opetusta on kehitetty systemaattisesti opiskelijapalautteen pohjalta (Kääriäinen, 2012; Satka ym., 2016a; Satka, Kääriäinen, Yliruka & Nousiainen, 2016b), ja pedagogisia ratkaisuja on muokattu jatkuvasti vuosien varrella. Opiskelijat ovat tuoneet esiin palautteessaan, että opintojakso on antoisa ja tukee heitä monella tavalla opintojen loppuun saattamisessa sekä ammatillisessa osaamisessa. Opintojakso on myös monella tavalla vaativa ja edellyttää taitoa hyödyntää aiempaa osaamistaan kokonaisvaltaisesti. Osa opiskelijoista turhautuu opintojakson suureen työmää-

rään. (Kääriäinen 2012; Satka ym., 2016a; ks. myös Muukkonen-van der Meer, 2011.) Työyhteisöjen kanssa toimiminen voi olla jännitteistä ja edellyttää hyviä yhteistyötaitoja ja neuvottelukykä (Julkunen & Willumsen, 2017). Tähän saakka olemme varsin vähän analysoineet opiskelijoiden kokemuksia yhteistoiminnasta työyhteisöjen kanssa. Siksi tässä tutkimuksessa kiinnostuksena on tarkastella opiskelijoiden kokemuksia työyhteisöjen kanssa toimimisesta ja yhteisten kohteiden tutkimisesta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. *Millaisia jännitteitä opiskelijoiden näkökulmasta liittyy heidän ja työyhteisöjen välisiin suhteisiin käytäntötutkimusprosessissa?*

2. Millaisena opiskelijat käsittävät sosiaalityöntekijän ammatillisen toiminnan ja käytäntötutkimusprosessin välisen suhteen?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen meitä kiinnostaa, millä tavoin opiskelijat kuvaavat yhteistyötään työyhteisöjen kanssa ja erityisesti, millaisia jännitteitä näihin suhteisiin liittyy. Jännitteillä viittaamme tässä ennen kaikkea niihin asioihin, joista opiskelijat antavat työyhteisöille kriittistä palautetta. Käytännössä kysymys on useimmiten samoista asioista, jotka jotkut opiskelijat ovat hahmottaneet käytäntötutkimusprosessia edistäviksi tekijöiksi niiden toteutuessa toisin. Näin ollen tutkimuskysymys nostaa esille käytäntötutkimusprosessin onnistumisen kannalta keskeisiä työyhteisöjen ja opiskelijoiden suhteisiin liittyviä tekijöitä.

Toisen tutkimuskysymyksen yhteydessä tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä sosiaalityöntekijän työn ja käytäntötutkimusprosessin välisestä suhteesta. Käytäntötutkimuksen opintojakso on osa sosiaalityön maisteriopintoja, ja tässä vaiheessa opiskelijoilla on takanaan jo sosiaalityön asiakastyöhön liittyviä käytännön opintoja, ja usein myöskin työkokemusta työskentelystä sosiaalityöntekijän sijaisena. Muihin käytännön opintojaksoihin nähden käytäntötutkimuksen opintojakso on erilainen, sillä siinä toteutetaan empiirinen tutkimusprosessi. Käytäntötutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on ajatus sen ja käytännön sosiaalityöntekijän työn vuorovaikutuksesta: käytäntötutkimuksen aiheiden on tarkoitus nousta työyhteisöjen tarpeista ja tutkimustulosten tukea heidän työnsä kehittämistä. Artikkelissamme tarkastellaan, millä tavoin opiskelijat hahmottavat tämän suhteen – jälleen myös aiheeseen liittyviä jännitteitä etsien.

Tutkimusaineistona käytetään opiskelijoiden käytäntötutkimuksen opintojakson lopuksi kirjoittamia reflektioivia esseitä. Esseet ovat lukuvuoden 2016–2017 opintojaksolta, ja niiden tehtävänanto on ollut seuraava:

Ohje esseen kirjoittamiseen

Kuvaa ja pohdi käytännön työskentelyäsi, tutkimuksen tekoasi sekä vertaisryhmästäsi saamaasi tukea käytäntötutkimusprosessia reflektioivassa esseessä. Kirjoita työskentelyssä syntyneistä ideoista, havainnoista, koetuista hankaluuksista ja vaatimuksista. Pohdi myös, mitä käytäntötutkimuksen kenttävaihe opetti sinulle. Esseen laatimisen tavoitteena on, että käytäntötutkimuksen tekijänä tiedostat monipuolisesti oman roolisi tutkimuksen tekijänä, asiantuntijana ja työyhteisön osana. Voit hyödyntää esseen pohdintoja myös varsinaisessa käytäntötutkimusraportissa.

Tätä artikkelia varten olemme kysyneet opiskelijoilta luvan käyttää esseitä tutkimusaineistona. Opintojaksolle osallistui lukuvuonna 2016–2017 yhteensä 72 opiskelijaa, joista luvan esseen tutkimuskäyttöön antoi 37. Tutkimuspyyntö tehtiin opintojakson päättymisen jälkeen, mikä vaikutti siihen, että tutkimuslupapyyntö ei tavoittanut osaa opiskelijoista. Tämä johtui siitä, että heidän sähköpostiosoitteensa oli poistunut käytöstä valmistumisen myötä. Esseissä opiskelijat käsittelevät opintojakson kokemuksia usein henkilökohtaisesti, mikä on myöskin saattanut vaikuttaa siihen, etteivät kaikki opiskelijat antaneet tutkijoille lupaa analysoida esseitä. Tutkimusaineistona toimineet esseet olivat myös tyyliltään henkilökohtaisia, ja niissä tarkastellaan sekä positiivisia että vaikeita opintojaksoon liittyneitä kokemuksia. Yhteensä tutkimusaineistoa kertyi 153 sivua (fontilla 12).

Analysoitavat tekstit eivät ole tutkimustarkoitukseen kirjoitettuja, eikä niiden tehtävänannossa ole mainittu tutkimuskysymystemme teemoja. Opiskelijat ovat kirjoittaneet esseet osana opintojaksoa. Kaikkiaan opintojakson opettajina oli tutkimusvuonna kuusi opettajaa, joista analyysiä oli tekemässä neljä. Työnjako myötäili vastuita opintojaksolla siten, että luimme aluksi pääsääntöisesti, joskaan ei täysin, oman pienryhmämme opiskelijoiden kirjoittamia esseitä. Tätä pidimme tutkimuseettisesti perusteltuna esseen henkilökohtaisen luonteen vuoksi. Myöhemmin analyysiprosessissa esseitä luettiin myös ristiin. Tällaisella tutkijatriangulaatiolla (Eskola & Suoranta 2003, 69), useamman tutkijan osallistumisella tutkimusprosessiin ja yhteisillä keskusteluilla, on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja aiheeseen liittyvien monien näkökulmien huomioimista. Prosessin kaikissa vaiheissa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, ettei opettaja–opiskelija-suhde ohjaisi tapaamme tarkastella esseitä.

Analyysiprosessi on ollut monivaiheinen. Luimme esseitä ensin aineistolähtöisesti etsien niistä kaikki kohdat, jotka jollakin tavoin liittyivät käytäntötutkimuksen ja työelämän väliseen suhteeseen sekä opiskelijoiden oppimiskokemuksiin käytäntötutkimuksen opintojaksolla. Oppimiskokemukset valittiin mukaan siksi, että niiden uskoimme paljastavan tärkeitä asioita käytäntötutkimuksen ja työelämän välisistä suhteista. Luettuaamme esseet kertaalleen kokoonnuimme keskustelemaan löytämistämme sisällöistä ja teemoittelemaan niitä. Oppimiskokemukset jaoimme karkeasti kahteen osaan: tutkimusvalmiuksiin liittyvä oppiminen sekä sosiaalityön ilmiöihin ja asiantuntemukseen liittyvä oppiminen. Suoraan käytäntötutkimuksen ja työelämän väliseen suhteeseen liittyvät aineiston kohdat luokittelimme puolestaan niin ikään kahden teeman alle: käytäntötutkimuksen ja työyhteisön välinen suhde sekä sosiaalityöntekijän ja tutkijan roolien välinen suhde. Kokosimme löytämämme aineistokatkelmat yhteiseen taulukkoon teemaotsikoiden alle.

Alustavan analyysin pohjalta muodostettiin tutkimuskysymykset, joissa kiinnostuksemme kohdistuu opiskelijoiden ja työyhteisöjen välisiin suhteisiin sekä sosiaalityöntekijän työn ja käytäntötutkimusprosessin välisiin suhteisiin. Vastattaessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (1) esittelemme aineistosta löytyneet opiskelijoiden ja työyhteisöjen väliseen suhteeseen liittyvät teemat niihin liittyviä jännitteitä korostaen. Toinen tutkimuskysymys (2) raportoidaan kahdessa osassa siten, että tarkastelemme ensin opiskelijoiden yleisiä käsityksiä käytäntötutkimusprosessin ja sosiaalityöntekijän työn välisestä suhteesta siten kuin opiskelijat niitä käsittelevät. Toiseksi analysoidaan aiheen ilmenemistä opiskelijoiden oppimiskokemuksissa. Käytämme aineistositaatteja tulosten havainnollistamiseen. Aineistositaattien numerointi kohdistaa katkelman yksittäisen opiskelijan esseeseen (kirjain A, B, C tai D ilmaisee analyysin tekijän ja numero esseen numeron). Osa opiskelijoista kirjoitti esseen ruotsiksi; heidän sitaattinsa on käännetty artikkeliin suomeksi.

Tulokset

Käytäntötutkimuksen opiskelija ja työyhteisö

Keskeistä käytäntötutkimusjakson kokemusten kanalta esseissä näytti olevan opiskelijan työyhteisöltä saama tuki. Opiskelijoiden kokemukset siitä, missä määrin he ovat saaneet tukea työyhteisöltä käytäntötutkimusprosessissaan, vaihtelivat ja olivat jännitteisiä. Parhaimmillaan opiskelija koki työyhteisön ja sen yhteyshenkilöiden olleen joustavasti tukena koko tutkimusprosessin ajan. Työyhteisöjen edustajat auttoivat opiskelijoita antamalla palautetta tutkimuksesta, tutustuttamalla heitä työhön sekä edesauttamalla tutkimuksen käytännön toteuttamista esimerkiksi haastateltavia etsimällä ja tiloja tarjoamalla. Sekin, että työntekijät osallistuivat innokkaasti esimerkiksi haastatteluihin, on tukenut tutkimuksen toteuttamista.

Työyhteisön tuki ja kannustus saattoivat tarkoittaa myös palautteen antamista siitä, millaisia positiivisia vaikutuksia pienimuotoisellakin tutkimustyöllä heille voi olla:

Sanoin, että olen pohtinut paljon, missä määrin voin oikeastaan auttaa ja että tunnen jonkinlaista painetta saada aikaan jotakin hyvää, kuin olisin tämän velkaa työpaikalla, koska olen käyttänyt heidän aikaansa. Hän [työyhteisön edustaja] rauhoitteli minua ja sanoi, että hän kokee sen, että olen ollut siellä ja esittänyt kysymyksiäni, herättäneen ajatuksia ja keskustelua, joka voi olla hyödyllistä. Että nämä ovat asioita, joita työntekijät ehkä pyörittelevät ja ajattelevat, mutta minun työstäni tulee pohja, että nyt on

olemassa jotakin, jonka ottaa lähtökohdaksi keskustelun käymiseksi, jota ei muuten ehkä käydä. Kontaktihenkilöni kertoi myös, että omalle työlle tuntuu helposti sokeutuvan, jollei toisinaan pysähdy ja ota askelta taaksepäin reflektiota varten. A7

Toisaalta jotkut opiskelijat kokevat, että yhteistyö työyhteisön kanssa ei ollut niin tiivistä kuin he olivat toivoneet muun muassa työntekijöiden aikapula johtuen. Pahimmillaan opiskelija koki työyhteisön edustajien olleen poissaolevia ja opiskelija tunsii jääneensä liian yksin tutkimuksensa kanssa. Vähäiseen vuorovaikutukseen saattoi liittyä epävarmuutta, miten tutkimustulokset tullaan työyhteisössä lopulta vastaanottamaan. Innostuneen ja hyödyllisen aloitustapaamisen jälkeen vain vähän palautetta haastattelurunkoluonnoksiinsa saanut opiskelija kuvaa tuntojaan tutkimusraportin valmistumisen kynnyksellä näin:

Koska olemme saaneet [käytännön toteutuksessa apuna olleen] työntekijän lisäksi lähes mitäänsanomattoman määrän palautetta ja tukea tässä vaiheessa [työyhteisöstä], toivon, että tutkimus tyydyttää heidän tarpeitaan ja he ottavat kriittisetkin tulokset rakentavasti vastaan. D1

Esseissään opiskelijat kirjoittavat myös siitä, miten he kokevat työyhteisöjen suhtautuvan käytäntötutkimukseen yleisemminkin. Tärkeätä opiskelijoille on se, että työyhteisössä tunnetaan käytäntötutkimuksen opintojaksoa, arvostetaan käytäntötutkimusten tarjoamaa tutkimustietoa ja se että työyhteisön edustajat kokevat itse ehdottomansa tutkimusaiheen mielekkääksi. Tämä viestii siitä, että käytäntötutkimus edellyttää pitkäaikaista yhteistyötä työyhteisöjen kanssa.

Tässä piilleekin käytäntötutkimuksen tehokkuus ja käytännöllisyys niin opiskelijoille, kuin yliopiston yhteistyökumppaneille: kun työnantajat tilaavat selkeät, itselleen hyödylliset aiheet, on niitä mielekkästä ja selkeää tutkia. B3

Se että työyhteisö odottaa tutkimustuloksia ja ilmaisee halua niiden hyödyntämiseen jatkossa, koetaan innostavaksi. Yksi opiskelija (D3) kertoo, kuinka oli ensin ollut epäileväinen tutkimuksensa hyödyllisyydestä. Työyhteisön aktiivisuus oli kuitenkin muuttanut ajatuksia. Opiskelija oli kokenut positiiviseksi yllätykseksi tutkimukseen kohdistuneen runsaan kiinnostuksen sekä työyhteisön esittämät runsaat kysymykset, ”aina lastensuojelun johtoa myöten”. Työyhteisön kiinnostus voi kuitenkin olla myös ristiriitainen asia, sillä se saattaa lisätä työyhteisön tutkimukselle kohdistamia odotuksia, joiden toteuttaminen opintojakson puitteissa ei

aina tunnu opiskelijan tai yliopiston mielestä mahdolliselta. Opintojakson mahdollisuuksiin nähden laajaa tutkimusta odottava työyhteisö ja ensimmäistä tutkimusprojektiään toteuttava opiskelija ovat haasteellinen yhdistelmä:

Työyhteisön toiveet tutkimuksen laajuudesta eivät kuitenkaan olleet realistiset suhteutettuna käytäntötutkimuksen opintojakson vaatimuksiin. Aloittelevana käytäntötutkimuksen tekijänä aiheen rajaaminen tuotti minulle hankaluuksia, johon en kokenut saavani aiheen laajamittaista tarkastelua toivovalta työyhteisöltä tukea. C4

Mikäli opiskelija oli työskennellyt itse samassa työpaikassa, saattoivat alustavat tutkimusideat nousta myös opiskelijan omasta työkokemuksesta kumpuavista tiedon tarpeista. Tämä on voinut lisätä opiskelijan tutkimusprosessin mielekkyyden kokemusta. Opiskelijan omat tutkimusintressit eivät kuitenkaan ole yksinkertainen tai jännitteeton asia, sillä siinä voi piillä riski, että opiskelijan ja työyhteisön intressit eivät kohta. Käytäntötutkimuksen opintojakson keskeinen lähtökohta-ajatus on työyhteisön tärkeäksi kokeman tutkimusidean toteuttaminen, mutta esimerkiksi seuraava opiskelija kertoo tilanteesta, jossa hänen tutkimusaihettaan ei tunnistettu työyhteisössä:

[Yksikön] henkilökunta ei nähnyt [tutkimusteemaa] samassa määrin tärkeänä teemana kuin sen itse koin, minkä vuoksi siitä ei syntynyt juurikaan keskustelua fokusryhmässä. Myöskään johtava sosiaalityöntekijä ei pitänyt [kohderyhmää] ensisijaisena kehittämiskohteena. En voi käytäntötutkijana muuta kuin kertoa havaintoni ja jättää ratkaisujen tekemisen työyhteisölle. Toivoisin, että [tutkittuun ilmiöön] kuitenkin kiinnitetäisiin nykyistä enemmän huomiota. C2

Aina opiskelijat eivät olleet kokeneet työyhteisön suhtautumisen olleen innostunutta, vaan esseissä tulee esiin tilanteita, joissa tutkimustulokset eivät ole tuntuneet kiinnostavan ketään. Tällöin yhdeksi vaativaksi tutkimusprosessiin kuuluvaksi tehtäväksi on muodostunut myös työyhteisön aktivoiminen:

Minusta haasteellisinta käytäntötutkimuksen tekemisessä oli [...] työyhteisön innostaminen osallistumaan tutkimukseen. Minun mielestäni käytäntötutkimuksen tekeminen näyttäytyi työyhteisölle enemmänkin yliopiston pakollisena kurssina kuin työyhteisöä hyödyttävänä tutkimuksena. C1

Oman roolinsa vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa jotkut opiskelijat tunnistavat myös itsekriti-

tisemmällä tavalla. Eräs opiskelija (B11) pohtii esimerkiksi sitä, kuinka he opiskelijoina olisivat itse voineet olla aktiivisempia ja viettää enemmän aikaa työyhteisössä työntekijöiden kanssa keskustellen. Vuorovaikutus työyhteisön kanssa näyttäytyikin vahvasti kaksisuuntaisena asiana.

Opiskelijoiden näkemykset sekä käytäntötutkimusprosessin onnistumisista että jännitteistä osoittavat, että opiskelijan rooli on keskeinen yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta. Syinä sille, miksi työyhteisö ei motivoidu tutkimuksesta tai miksi opiskelija ei saa työyhteisön tukea, voivat olla esimerkiksi työyhteisön kokemus kuormittuneisuus tai se, että käytäntötutkimuksen tekemisen prosessi on vieras tai uusi asia työyhteisöille. Opiskelijalle jää näin iso vastuu siitä, että hän sitouttaa työyhteisön prosessiin ja yhteiseen oppimiseen.

Oma ammatillinen orientaatio ja käytäntötutkijana toimiminen

Ennen käytäntötutkimuksen opintojaksoa opiskelijoiden aiemmin suorittamissa sosiaalityön työelämäopintojaksoissa on keskitytty sosiaalityön asiakastyön perusvalmiuksiin. Käytäntötutkimuksen opintojakso on tähän nähden luonteeltaan erilainen, sillä siinä tehdään empiirinen tutkimus yhteistyössä työyhteisön jäsenten tai asiakkaiden kanssa. Samalla tämä käytäntötutkimuksen opintojakson ominaispiirre nostaa esille kysymyksen siitä, miten tällainen tutkimusprosessi suhteutuu siihen sosiaalityön ammattitööhön, jota opiskelijat ovat aikaisemmin harjoitelleet. Opintojakson julkilausuttuna lähtökohtana on, että opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja raportoida sosiaalityön käytäntötutkimuksen yhteistyössä sosiaalialan työyhteisön kanssa sekä omaksuu yhteistoiminnallisen kehittämisen perusteet. Opiskelijoiden kokemukset opintojakson tavoitteesta ja opiskelusta työyhteisöjen kanssa olivat jännitteisiä ja vaihtelivat.

Esseissä sosiaalityöntekijyyden ja käytäntötutkimuksen tekijän roolien välistä suhdetta pohtivat muun muassa sellaiset opiskelijat, jotka ovat toteuttaneet tutkimuksen omalla työpaikallaan. Tämä tilanne on herättänyt miettimään mahdollisen kaksoisroolin – sosiaalityöntekijä ja tutkija – seurauksia tutkimusprosessille. Muutamat opiskelijat suhtautuvat kaksoisrooliin kriittisesti, sillä oman työyhteisön jäseniä haastatellessa vaikutti olevan erään opiskelijan sanoin, ”mahdotonta erottaa täysin tutkijan ja työtoverin rooleja” (B2). Toinen opiskelija (D8) pohtii sitä, kuinka tällaisessa tilanteessa haastateluun vaikuttavat työyhteisön vuorovaikutuksessa jo aikaisemmin muodostuneet roolit. Niin ikään mahdollisten kriittisten tutkimustulosten vieminen omaan työyhteisöön on saattanut pelottaa. Toisaalta sen, että tuntee haastateltavat etukäteen, todettiin tukevan rentoutuneen ilmapiiriin muodostumista tutkimustilanteeseen. Myös tutkimustulosten hyödyntämisen työn kehittämisessä ennakotiin olevan

mahdollisesti tehokkaampaa, kun tutkija itse on jatkuvasti läsnä. Nämä pohdinnat heijastelevat yleisemminkin niitä jännitteitä ja ristiriitaisia näkökulmia, joita liittyy ajatukseen sosiaalityöntekijöistä oman työnsä tutkijoina.

Jotkut opiskelijat tarkastelevat esseissään sosiaalityöntekijän ja tutkijan roolien välistä suhdetta. Osa opiskelijoista pitää tärkeänä selvän eron tekemistä tutkijan ja sosiaalityöntekijän roolien välille. Tämä eronteko tulee esille muun muassa heidän pohtiessaan haastattelutilanteita, joissa he tulkitsevat sosiaalityöntekijän rooliin ajautumisen olleen virhe. Tutkijuuteen, toisin kuin sosiaalityöntekijyyteen, liitetään näissä pohdinnoissa neutraalius ja kantaaottamattomuus:

Huomasin, että haastatellessani olin ottanut sosiaalityöntekijän roolin tutkijan roolin sijaan, suhteessa haastateltavaan. Tulin vastaan hieman liian paljon ja puhuin ja selitin liian paljon. Ymmärsin lyhyiden, yksinkertaisten, avointen kysymysten esittämisen tärkeyden ja sen, ettei ole vaarallista, vaikka välillä tulisikin hiljaista. [...] Tätä yritin, kun tein seuraavia haastatteluja. A4

Käytäntötutkimuksen opintojakson oppimistavoitteiden ero sosiaalityön opintoihin kuuluviin muihin työelämäjaksoihin nähden nostetaan esseissä niin ikään esille. Tutkijan rooli saattaa tuntua helpommalta ja yksinkertaisemmalta, sillä tutkijalta puuttuu sosiaalityöntekijän ammatillinen vastuu asiakkaista. Toisaalta tutkimuksen tekijän rooli voi vaikuttaa myös asiakastyötä harjoittelevan roolia epäselvemmältä, mikä on saattanut aiheuttaa kokemuksen toimimisesta työpaikan ”irrallisena haahuilijana” (C6). Opintojakso on herättänyt opiskelijoita pohtimaan myös laajemmin sosiaalityöntekijöiden erilaisia tapoja orientoitua omaan työhönsä, mitä seuraava katkelma havainnollistaa:

Samaan aikaan, kun olen itse saanut nauttia koulutuksen tuomasta osaamisesta ja mahdollisuuksista kehittää omaa työtään, olen huomannut, etteivät läheskään kaikki sosiaalityöntekijät halua hyödyntää tätä mahdollisuutta. Työyhteisömme pitkäaikaisimmilla työntekijöillä ei ole minkäänlaista orientaatiota tutkimukseen ja kehittämiseen. Käytäntötutkimukseen osallistuminen olisikin mahdollisesti ollut heille liian vaikeaa ja tehnyt näkyväksi sen, ettei omia työkäytäntöjä ole tarvinnut vuosien aikana kehittää lainkaan. B1

Itselleen opiskelija kuvaa käytäntötutkimuksen ja sosiaalityön opintojen kokonaisuutena tarjonneen mahdollisuuksia oman työn kehittämiseen uuden tiedon avulla. Tällainen orientaatio on sen sijaan vaikuttanut joillekin alan kokeneille kollegoille

olevan vieras. Toki on tärkeää myös huomioida se, että sosiaalityön koulutus on muuttunut suuresti vuosien saatossa, mikä puolestaan vaikuttaa myös ammatissaan toimivien sosiaalityöntekijäsukupolvien eroihin suhtautumisessa tutkimustietoon ja työn tekemiseen. Olemassa ei siis ole vain yhtä tapaa nähdä sosiaalityön ja tutkimuksen välistä suhdetta.

Opiskelijoiden oppimiskokemukset käytäntötutkimuksesta ja sosiaalityöntekijän työstä

Kaksi erilaista, mutta samankaltaista, näkökulmaa käytäntötutkimuksen opintojaksoon näkyvät myös opiskelijoiden tarkastellessa jaksoon liittyviä oppimiskokemuksia. Esseissä opiskelijat kuvaavat varsin paljon opintojaksolla oppimiaan asioita. Merkillepantavaa kuitenkin on, että nämä kuvaukset liittyvät lähes yksinomaan omien yksilöllisten valmiuksien kehittymiseen, eivätkä juurikaan käsittele sellaista oppimista, joka kytkeytyisi vahvasti käytäntötutkimukselle luonteenomaiseksi ymmärrettyyn yhteisölliseen tiedonmuodostukseen ja tämän myötä syntyneeseen, jotakin tiettyä ilmiötä koskevaan uuteen tietoon. Olennaista esseiden perusteella on tutkimuksen tekemiseen liittyvien valmiuksien kehittyminen, onhan opintojakso tarjonnut mahdollisuuden aiemmilla tutkimuskursseilla käsiteltyjen asioiden soveltamiselle oman alan työelämässä. Prosessiin on liittynyt nopeiden ratkaisujen tekemistä sekä virheistä ja palautteesta oppimista. Tutkimusraportin laatiminen on haastanut pohtimaan tutkimuskirjoittamiseen liittyviä asioita, muun muassa kirjoittamisen eettisiä kysymyksiä.

Edellä kuvatuissa oppimiskokemuksissa tutkimus ja sosiaalityöntekijän työ jäsentyvät melko irrallisina, ja käytäntötutkimuksen opintojakson tuottamat valmiudet ovat auttaneet opiskelijoita harjaantumaan erityisesti tutkijoina, esimerkiksi – kuten eräs opiskelija toteaa – tulevana pro gradu -tutkielman tekijöinä. Toisaalta opiskelijat myös kuvaavat esseissään käytäntötutkimusprosessin synnyttämiä sosiaalityöntekijän työtä koskevia uusia oivalluksia.

Opiskelijat ovat tutkimustyöllään saavuttaneet uutta tietoa ilmiöistä, joiden parissa he mahdollisesti haluavat jatkossa työskennellä sosiaalityöntekijöinä. Jotkut opiskelijat kuvaavat käytäntötutkimuksen vahvistaneen myös heidän sosiaalityön arvoperustansa ja ammatilliseen identiteettiin liittyvää ymmärrystään. Opiskelijat kertovat esimerkiksi huomioistaan siitä, miten oman ammatillisen paikan voi ottaa työelämässä. Yksi opiskelija tuo esille havaintonaan, kuinka hierarkkisessa organisaatiossa tarjotaan harvoin valmiita paikkoja sosiaalityön asiantuntemukselle ja sosiaalityöntekijän onkin otettava itse oma paikkansa ja oltava valmis sitä puolustamaan. Seuraava opiskelija taas kuvaa monisäikeistä pohdintaansa sosiaalityön ydinolemuksesta seuraavasti:

Olen tätä [käytäntötutkimus]työtä tehdesäni oppinut, että sosiaalityön käytännöstä nousevat kysymykset ovat kaikkea muuta kuin yksiselitteisiä. Ne tuntuvat aina lopulta palautuvan laajempiin eettisiin kysymyksiin esimerkiksi heikompien suojelemisesta ja viranomaisen toiminnan perusteluista. Sosiaaliset kysymykset eivät ole yksinomaan sosiaalityöntekijöiden kysymyksiä, vaan monialaisessa yhteistyössä niihin etsitään vastauksia myös muiden ammattikuntien keskuudessa. Sosiaalityön eettistä arvoperustaa ja esimerkiksi eettisesti kestävän päätöksenteon prosessia voi ylpelydellä esitellä ja tarjota myös muiden ammattiryhmien käyttöön.
C6

Sosiaalityöntekijän työn yhteiskunnalliset ja eettiset sekä ihmisoikeuksien toteutumiseen liittyvät kysymykset ovat vaativia. Opiskelijan havaitessa ymmärtävänsä työn monitahoisuutta syntyy myös hallinnan tunteita sekä ylpeyttä omasta osaamisesta. Jotkut opiskelijat tuovat esille myös uutta ymmärrystään tutkimuksen ja sosiaalityöntekijän työn välisestä suhteesta, mikä onkin keskeinen käytäntötutkimuksen opintojakson tavoite. Eräs opiskelija (C4) kertoo oivalluksestaan, että ”käytäntötutkimuksella on mahdollista vaikuttaa sosiaalityön käytännössä ilmenneisiin kehittämis-kohtiin”. Toinen opiskelija (C5) toteaa pitävänsä opintojaksoa tärkeänä, sillä se ”korostaa käytännön ja teorian sekä tiedon tuottamisen yhteen linkittyvää luonnetta”. Tämän idean opiskelija toivoo pysyvän mielessä myös hänen toimiessaan tulevaisuudessa sosiaalityöntekijänä. Olennaista on, että opiskelija tunnistaa ja tulee tietoiseksi tulevassa ammattityössä vaaditusta osaamisesta (ks. Tuononen ym., 2017, 240).

Pohdinta

Tämän artikkelin tavoitteena oli analysoida opiskelijoiden kokemuksia yhteistoiminnallisen tutkimuksen tekemisestä työyhteisön kanssa sosiaalityön käytäntötutkimusopintojaksolla. Opintojakson pedagogisena orientaationa on dialogisen oppimisen idea, jossa toiminta organisoidaan yhteisten tietokohdeiden ympärille. Opiskelijoiden kokemukset tutkimuksen tekemisestä käytännössä ovat jännitteisiä. Dialogisen oppimisen mallin mukainen toimiminen ei ole yksinkertaista ja haastaa opiskelijoita, opettajia ja työyhteisöjä monella tavalla. Esimerkiksi opiskelijan opiskelutavoilla sekä kyvyillä hyödyntää aiempaa osaamisperustansa on merkitystä kokemuksiin opintojaksosta. Ne opiskelijat, jotka oivaltavat mahdollisuudet aiemman opitun soveltamiseen, kuvaavat opintojaksoa ja oppimiskokemuksiaan innostuneesti. Osalle opiskelijoista opintojakso taas on ollut yhteistyötavoitteineen hyvin työläs. Opiskelijoiden

kokemuksiin vaikuttavat myös joidenkin työyhteisöjen kuormittuneisuus ja kyvyttömyys asettua opiskelijoiden kanssa tutkimaan ja kehittämään ehdottamiaan tutkimusaiheita. Työyhteisöille ei ollut kaikille selvää, että heiltä edellytettiin osallistumista opiskelijan kanssa yhteisen tiedon luomiseen. Jotkut työyhteisöt odottivat opiskelijoilta itsenäistä tutkijana toimimista. Yhden jännitteen muodostavat työyhteisöjen kokemattomuus toimintamallin – käytäntötutkimuksen tekemisen – äärellä. Tutkimusideoiden runsaus opintojakson alkaessa kertoo siitä, että työyhteisöt ovat erittäin kiinnostuneita opiskelijoiden toimimisesta tiedontuottajina, mutta eivät kaikkien opiskelijoiden kohdalla pysty toimimaan toimintamallin edellyttämällä tavalla. Dialogisen oppimisen mukainen yhteisten kohteiden kehittäminen ei toimintamallina ole yksinkertaista, vaikka onnistuessaan tulokset ovat palkitsevia sekä opiskelijalle että työyhteisölle.

Opiskelijat pohtivat opintojaksoa reflektioivissa esissään sosiaalityöntekijän ammatillista toimintaa ja suhdetta käytäntötutkimusprosessiin. Opintojakso on maisterivaiheen viimeinen työelämäopintojakso, jonka jälkeen opiskelijat usein siirtyvät työskentelemään sosiaalityöntekijän ammatissa. Tavoitteena on, että opiskelijat oppivat tutkimusorientoitunutta työskentelyä työelämäyhteydessä. Sosiaalityöntekijän työn ja tutkijan työn yhdistäminen osoittautui jännitteiseksi. Osalle opiskelijoista kokemus työn kehittämisestä tutkimusta tehden oli luonteva jatkumo ammattiin opiskelussa. Osa taas koki työyhteisössä tutkijana työskentelemisen irrallisena sosiaalityöntekijän työstä. Nämä havainnot kertovat sekä työyhteisöjen erilaisuudesta ja kyvystä ottaa opiskelija tekemään kehittämis- tai tutkimusprojektia että opintojakson tavoitteiden haastavuudesta ja kehittämistarpeista.

Opintojakson oppimistavoitteiden toteutumisen edellytyksenä on vuosia jatkunut yhteistyömallin rakentaminen sosiaalialan työyhteisöjen kanssa. Oppimisprosessin tuloksena opiskelijoille parhaimmillaan syntyy taito työskennellä tutkimusorientoituneesti tulevana sosiaalityöntekijöitä. Työyhteisöt oppivat organisaatioina tutkimaan omaa työtään ja saavat ideoita työnsä edelleen kehittämiseen. Monet opiskelijat kokevat haastavana usean kuukauden pituisen prosessin, joskin monet myös toteavat opintojakson lopuksi onnistuneensa tehtävässään haasteista huolimatta. Käytäntötutkimusprosessin rakentaminen dialogisen oppimisen ja yhteiskehittelyn periaatteille ei ole yksinkertaista juuri siksi, että mukana on paitsi useita toimijoita, mutta myös siksi, että toimintamallia ei ole riittävällä tavalla sisäistetty. Dialogisen lähestymistavan idean toimivuus tällä opintojaksolla on kuitenkin edelleen kehittämisen arvoinen ja se luo hyvän pohjan opetukselliseen kehittämistyöhön ja auttaa kiinnittämään huomiota oppimisprosessiin vaativassa yhteistoiminnassa työelämän kanssa.

LÄHTEET

- Austin, M. & Isokuoritti, N. (2016). A Framework for Teaching Practice-Based Research With a Focus on Service Users. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(1), 11–32.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspantiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fook, J. & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection*. Berkshire: Open University Press The McGraw-Hill companies.
- Forte, J. (2014). *Skills for Using Theory in Social Work: 32 Lessons for evidence-informed practice*. Oxon: Routledge.
- FSKC. (12.8.2018) Ab Det finlandssvenska kompetenscentret inom det sociala området. Haettu osoitteesta: <https://www.fskc.fi/aktuell/>
- Hakkarainen, K. (2008). Toward a triological approach to learning: Personal reflections [draft]. *Lifelong Learning in Europe (Lline)*, 13, 22–29.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry* [Report]. Haettu osoitteesta: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/developingundergraduate_final.pdf
- Helsingin yliopisto (12.10.2017). Helsingin yliopiston strategia, 2017–2020. Haettu osoitteesta: <https://www.helsinki.fi/fi/yliopisto/strategia-ja-johtaminen/strategia-2017-2020>.
- Helsingin yliopisto (8.8.2018). Opinto-opas, Sosiaalitieteiden maisteriohjelma, sosiaalityö. Haettu osoitteesta: <https://weboodi.helsinki.fi/hy/etusivu.html>
- Jiang, F., & Roberts, P. J. (2011). An investigation of the impact of research-led education on student learning and understandings of research. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(2), 1–14.
- Julkunen, I. (2011). Knowledge-production processes in practice research – Outcomes and critical elements. *Social Work & Society*, 9(1), 60–75.
- Julkunen, I. & Willumsen, E. (2017). Professional boundary crossing and interprofessional knowledge development. Teoksessa B. Blom, L. Evertsson & M. Perlinski (toim.), *Social and caring professions in European welfare states: policies, services, and professional practices* (s. 115–130). Bristol: Policy Press.
- Kääriäinen, A. (2012). Opiskelijat käytäntöjen tutkijoina – käytäntötutkimuksen hämäryydestä hienoihin oivalluksiin. Teoksessa N. Tuohino, A. Pohjola & M. Suonio (toim.), *Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä* (s. 88–107). Rovaniemi: SOSNET.
- Kääriäinen, A., Satka, M., Yliruka, L. & Muurinen, H. (2016). Käytäntötutkimuksen tietokäytäntö toimijoiden kuvaamana. Teoksessa M. Satka, I. Julkunen, A. Kääriäinen, R. Poikela, L. Yliruka & H. Muurinen (toim.), *Käytäntötutkimuksen taito. Praktikforskningens konst* (s. 34–55). Helsinki: Heikki Waris -instituutti ja Matilda Wrede Institutet.
- Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä 817/2015, Annettu: 26.6.2015. Luettu: 19.8.2018. Haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150817>.
- Lakkala, M., Paavola, S., Kosonen, K., Muukkonen, H., Bauters, M. & Markkanen, H. (2009). Main functionalities of the Knowledge practices environment (KPE) affording knowledge creation practices in education. *CSCl'09 Proceedings of the 9th international conference on Computer supported collaborative learning*, 1, 297–306. Haettu osoitteesta: <http://dx.doi.org/10.3115/1600053.1600099>
- Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L., & Muukkonen, H. (2015). Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices, *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5), 521–536.
- Moe, A., Tronvoll, I. M. & Gjeitnes, K. (2014). A reflective approach in practice research. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 14–25.
- Munro, E. (1998). Improving Social Workers' Knowledge Base in Child Protection Work. *The British Journal of Social Work*, 28(1), 89–105. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a011320>
- Muukkonen-van der Meer, H. (2011). *Perspectives on knowledge creating inquiry in higher education*. Studies in Psychology 75. Helsingin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Haettu osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/24260>.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Osmond, J. & O'Connor, I. (2004). Formalizing the Unformalized: Practitioners' Communication of Knowledge in Practice. *British Journal of Social Work*, 34(5), 677–692.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, 535–557.
- Paavola, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Kosonen, K. & Karlgren, K. (2011). The roles and uses of design principles for developing the triological approach on learning. *Research in Learning Technology*, 19(3), 233–246.
- Paavola, S., Engeström, R. & Hakkarainen, K. (2012). The triological approach as a new form of mediation. Teoksessa A. Moen, A.I. Mørch & S. Paavola (toim.), *Collaborative knowledge creation: Practices, Tools, Concepts* (s. 1–14). Rotterdam: SensePublishers.

- Pohjola, P. & Korhonen, S. (2014). Social work as knowledge work: knowledge practices and multi-professional collaboration. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 26–43.
- Rosengren, Å., Lindqvist, A.-M. & Julkunen, I. (2014). Towards an inclusive knowledge base for community-based research and sustainable knowledge production. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 86–101.
- Satka, M., Karvinen-Niinikoski, S., Nylund, M. & Hoikkala, S. (2005.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Satka, M., Kääriäinen, A. & Yliruka, L. (2016a). Teaching Social Work Practice Research to Enhance Research-Minded Expertise. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(1), 84–101.
- Satka, M., Kääriäinen, A., Yliruka, L. & Nousiainen, K. (2016b). Universitetsbildning som utgångspunkt för utvecklandet av forskningsbaserat socialt arbete. Teoksessa H. Lunabba, F. Westrback & T. Stoor (toim.), *Uppror i elfenbenstornet. En bok om praktik forskning i socialt arbete* (s. 16–39). Mathilda Wrede Institutets forskningsserie 5.
- Satka, M., Julkunen, I., Kääriäinen, A., Poikela, R., Yliruka, L. & Muurinen, H. (2016c). Johdanto – Käytäntötutkimus tietona ja taitona. Teoksessa M. Satka, I. Julkunen, A. Kääriäinen, R. Poikela, L. Yliruka & H. Muurinen (toim.), *Käytäntötutkimuksen taito* (s. 8–30). Helsinki: Heikki Waris -instituutti ja Mathilda Wrede Institutet.
- Saurama, E. (2016). Sosiaalityön käytäntötutkimus ja pragmatismi. Teoksessa M. Satka, I. Julkunen, A. Kääriäinen, R. Poikela, L. Yliruka & H. Muurinen (toim.), *Käytäntötutkimuksen taito* (s. 78–98). Helsinki: Heikki Waris -instituutti ja Mathilda Wrede Institutet.
- Saurama, E. & Julkunen, I. (2012). Approaching practice research in theory and practice. Teoksessa E. Martinsen & I. Julkunen (toim.), *Practice research in Nordic social work: Knowledge production in transition* (s. 171–193). London, England: Whiting & Birch.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge building. Teoksessa J. W. Guthrie (toim.), *Encyclopedia of education* (2. painos, s. 1370–1373). New York: MacMillan Reference.
- SOCCA. (16.8.2018). Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Haettu osoitteesta: www.socca.fi
- Tammeorg, P., Mykkänen, A., Rantamäki, T., Lakkala, M. & Muukkonen, H. (2017). *Improving group work practices in teaching life sciences: Trialogical learning*. Springer Science+Business media Dordrecht. DOI: 10.1007/s11165-017-9649-8.
- Teater, Barbra (2017). Social Work Research and Its Relevance to Practice: “The Gap Between Research and Practice Continues to be Wide”. *Journal of Social Service Research* 43(5), 547–565.
- Tuononen, T., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The transition from university to working life. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.), *Higher education transitions: theory and research* (s. 238–253). London and New York: Earli, Routledge.
- Uggerhøj, L. (2014a). Learning from each other: Collaboration processes in practice research. *Nordic Social Work Research*, 4(1), 44–57.
- Uggerhøj, L. (2014b). Participation or marginalization: How different perspectives lead towards a democratic direction. Teoksessa A.-L. Matthies & L. Uggerhøj (toim.), *Participation, marginalization and welfare services. Concepts, politics and practices across European countries* (s. 277–293). Surrey: Ashgate.
- Visser-Wijnveen, G. J., Van Driela, J. H., Van der Rijst, R. M., Verloop, N. & Visser, A. (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: building profiles. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 195–210.
- Webber, M., Shaw I., Cauvain S., Hardy M., Satka M., Kääriäinen, A. & Yliruka L. (2016). Back to the future: The role of the academy in social work education. Teoksessa I. Taylor, M. Bogo, M. Lefevre & B. Teater (toim.), *Routledge international handbook of social work education* (s. 370–381). London and New York: Routledge.
- Zamorski, B. (2002). Research-led teaching and learning in higher education: A case. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 411–427.



Meiju Keinänen & Rene Butter

Meiju.Keinanen@turkuamk.fi, rene.butter@hu.nl

Applying a self-assessment tool to enhance personalized development of students' innovation competences in the context of university-company cooperation

The aim of this article is to test a novel innovation competences assessment tool (including dimensions of creativity, critical thinking, initiative, teamwork, and networking) in a specific pedagogical context in university-company cooperation and demonstrate how it functions in authentic learning environments from the perspectives of students. The article also studies whether innovative learning environments in university-company cooperation support students' innovation competences development. In this practical case-study, students of a one Finnish university of applied sciences were selected from three required undergraduate courses (15 ECTS). The students were from different engineering degree programmes and study years. In all courses, students worked in teams with authentic problem-based assignments coming from companies and the learning was based on active learning methods under the concept of innovation pedagogy. The study showed that a novel innovation competences assessment tool functions in a natural manner in the authentic learning environments and it has a clear added value in educational settings. Moreover, according to the results of the self-assessments and group interviews, the learning environments of university-company cooperation contributed significantly to students' innovation competences development. This article not only demonstrates examples of university-company cooperation but also shows how the development of students' innovation competences can be boosted by using a valid developmental assessment tool. Consequently, this article is useful for those who want to train innovators and to develop higher educational practices to embody requirements of working life.

Keywords: innovation competence, assessment, higher education pedagogy, university-company cooperation

Tämän artikkelin tarkoituksena on testata uutta innovaatiokompetenssien (luovuus, kriittinen ajattelu, aloitteellisuus, tiimityö ja verkostoituminen) arviointiin suunnattua työkalua pedagogisessa kontekstissa korkeakouluyritysyhteistyössä ja osoittaa, miten arviointityökalu toimii aidoissa oppimisympäristöissä opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi artikkelissa tutkitaan tukevatko korkeakouluyritysyhteistyössä toteutetut oppimisympäristöt opiskelijoiden innovaatiokompetenssien kehittymistä. Tähän tapaustutkimukseen valittiin erään ammattikorkeakoulun opiskelijoita kolmelta pakolliselta opintokokonaisuudelta (15 opintopistettä). Opiskelijat olivat eri insinöörikoulutusohjelmista ja eri vuosikursseilta. Kaikissa opintokokonaisuuksissa opiskelijat työskentelivät tiimeissä ratkoen aitoja ongelmalähtöisiä kehittämistehtäviä yrityksille. Oppiminen perustui toimintalähtöisiin oppimismenetelmiin ja oppimiskokonaisuudet toteutettiin innovaatiopedagogiikan mukaisesti. Tutkimus osoitti, että uusi innovaatiokompetenssien arviointityökalu toimii luontevasti aidoissa oppimisympäristöissä ja sillä on selvä lisäarvo koulutusympäristöön. Lisäksi opiskelijoiden itsearviointit ja ryhmähaastattelut osoittivat, että korkeakouluyritysyhteistyössä toteutetut oppimisympäristöt edistävät opiskelijoiden innovaatiokompetenssien kehittymistä. Tämä artikkeli tarjoaa esimerkkejä niin korkeakouluyritysyhteistyöstä kuin siitä, miten kehittävällä arviointityökalulla voidaan tukea opiskelijoiden innovaatiokompetenssien kehittymistä. Artikkelin on hyödyllinen etenkin niille, jotka haluavat kouluttaa innovaattoreita ja kehittää korkeakoulukäytänteitä vastamaan paremmin tämän päivän työelämän vaatimuksiin.

Avainsanat: innovaatiokompetenssi, arviointi, korkeakoulupedagogiikka, korkeakouluyritysyhteistyö

Theoretical background

Innovation competences as learning outcomes – How to assess innovative behaviour?

Innovations can be defined and understood in many ways. According to the general view, innovations created with participating organisations improve or create new processes, services or products for organisations and individuals (Tidd, Bessant, & Pavitt, 2001). Innovations could be incremental or sustainable (remodelling functionality), where existing processes, services and products are developed following the principle of continuous improvement. Innovations could also be radical and disruptive (breakthrough, paradigm shifts), which require new processes to produce new services and products, which may face resistance from customers. (Christensen, 1997; van der Panne, van Beers, & Kleinknecht, 2003.) The object of innovation can be defined as things, products and services, or changes in the way we create and deliver products, services and processes (Assink, 2006). Innovation can be the generation, development, and adoption of an idea or behaviour that is considered new by the people or adopting organization; most innovations are based on the use and combination of existing information (Melkas & Harmaakorpi, 2012). Product ideas that seem irrelevant in one context become relevant in another. Innovation can also take the form of social and organizational change. Ronde and Hussler (2005) assert that innovation is an evolutionary and social process of collective learning. Overall, innovation development requires risk taking, new methods and ways to act and think, enthusiastic people, and supportive environments (Assink, 2006).

Vila et al. (2012) highlight that individuals taking part in innovative activities at the workplace requires for them to have already developed a set of specific competencies during their studies. Bath, Smith, Stein, and Swann (2004) state that these kind of skills are best developed when embedded in curricula as objects for learning. Learning outcomes are statements used to describe what a learner is expected to know, understand and do at the end of a period of learning. These statements describe what is achieved and assessed at the end of the course. Guidelines for learning outcomes recommend that they be clearly observable and measurable (Buss, 2008; Harden, 2002). The theory of constructive alignment (Biggs & Tang, 2011) is used to define objectives that are aligned with the methods of learning, and finally, with the assessment of learning outcomes. Brown, Bull, and Bendlebury (1997) state, “If you want to change student learning, change assessment”.

Learning outcomes can also be seen in the context in which knowledge, skills and attitudes are all integrated (Harden, 2002). Knowledge and skills of knowledge application play a crucial role in the creation of innovations, as well (Bessant, Caffyn, & Gallagher, 2001), which demands innovation competences. Competence is a holistic concept, which describes a person’s ability to manage in a specific context (Mulder, 2012). According to Marin-Garcia, Pérez-Peñalver and Watts (2013), competences, capacities and skills can be considered the three categories of complexity in contextualized know-how. A competence is formed by a set of capacities and these, in turn, are formed by several skills, all of which are required for a more complex professional performance. It could be described as complex know-how regarding how to act through the effective mobilization and combination of variety of internal and external resources within a set of situations (Marin-Garcia et al., 2013). Instead, Villa and Poblete (2011) define competence as performance in diverse, authentic, problematic context based on the integration and activation of knowledge, standards, techniques, procedures, abilities, skills, attitudes, and values. Overall, the term competence, and its near relatives, such as competency, skill, capacity and ability, can be somewhat problematic. In literature and many studies the definitions of these concepts lack consensus, and the concepts are used for example indeterminately or with overlaps (e.g., Bohlinger, 2012; Mäkinen & Annala, 2010; Pikkariainen, 2014). Despite different classifications and confusions of these concepts, the definition of innovation competence accepted in this study, follows the definitions of Marin-Garcia et al. (2016) and Pérez-Penalver, Aznar-Mas and Montero-Fleta (2018). According to them, innovation competence is defined as the ability to create, introduce, adapt and/or apply beneficial novelty at any organizational level (Marin-Garcia et al., 2016), and it could be described as a cluster of separate or even overlapping competences, capacities and skills, which jointly can be regarded as innovation competence (Pérez-Penalver et al., 2018).

In order to develop that kind of complex multifaceted behaviours needed in innovation processes, we also need a metric for individual innovation competences. Constructing an innovation competence assessment tool is not easy, but when we refrain from this we run the risk that in higher education, only what can be easily and transparently measured is taught or assessed. Edwards-Schachter et al. (2015, 28) comment that research about the competences that can be taught and learnt to prepare students for innovation-oriented action is still defective. Many studies of students’ generic or soft skills, such as critical thinking, problem-solving, and interaction and collaboration skills, have been conducted (e.g., Virtanen & Tynjälä, 2016), but there are fewer approaches to innovation com-

petences (e.g., Bjornali & Støren, 2012; Kasule, Wesselink, Noroozi, & Mulder, 2015; Vila et al., 2012). Marin-Garcia et al. (2016) have shown that there is a research gap in the academic literature related to a person's innovation competence and how to measure and develop it at university and company levels.

Framework for Innovation Competencies Development and Assessment

To fill the gaps on this topic, the Framework for Innovation Competencies Development and Assessment (FINCODA) project (2014-2017), funded by the European Union, was started. The project aimed to develop a tool for assessing people's performance in authentic innovation processes. In the project, five universities of applied sciences and nine innovation-intensive companies from five countries from the various locations of Europe engaged in university-company cooperation. The project aimed for cooperating for innovation and the exchange of the good practices, improving the quality and efficiency of education, and training and enhancing creativity and innovation. The purpose of the project was to modernise the assessment of learning outcomes, especially in relation to innovation competences in the fields of higher education and business. The project also suggested ways to create a solid path for future innovators from higher education institutions to companies.

The project was aimed at developing a novel innovation competences assessment tool by utilising the existing instrument, called Innovation Competences Barometer (ICB), which has been researched and developed since 2011. The first version of ICB was based on the construction validation study. It was initially constructed on the basis of a broad literature review and analysis of the concepts of innovation, pilot-test, and expert judgment (e.g., Marin-Garcia et al., 2013; Pérez-Peñalver, Aznar-Mas, & Watts, 2012; Watts, Marin-Garcia, Carbonell, & Aznar-Mas, 2012). In this version of the tool, innovation competences were grouped into three dimensions: individual, interpersonal, and networking, following the model proposed by, e.g., Kairisto-Mertanen, Penttilä and Nuotio (2011), and Kettunen, Kairisto-Mertanen and Penttilä (2011). Instead, Keinänen, Ursin and Nissinen, (2018) continued developing the ICB in the national context between 2012-2014. They tested and evaluated the functioning of the earlier developed tool in the authentic learning environments of Finnish higher education institutions (N=495), and created and validated a new assessment tool. According to their study, the original three-dimensional model of the ICB was divided into five sublevels describing students' innovation competences in more de-

tail. In the new model, creative problem-solving, systems thinking, and goal orientation are part of the individual scale of the innovation competences; while teamwork and networking skills are connected to the interpersonal and networking scale of innovation competences.

Despite a long-term research and development work behind the assessment tool, there were still some absences and limitations in the previous researches. These studies are based on only the higher educational context and data of students' self-assessments. The development was also mainly informed by academics. Also, the psychometric properties of the assessment tool were not explicitly addressed. Consequently, there was a need to validate a new assessment tool to the context of companies and real innovation processes. Hence, the FINCODA project expanded the use of this assessment tool into companies and increased the knowledge of behaviour-based assessment in universities and business. The project collaborated intensively with the participating companies to identify the factors they are looking for when they want to recruit innovative personnel or enhance existing personnel's innovation competences. The project has selected different types and sizes of enterprises to gain a thorough understanding about innovation competence. Moreover, in the FINCODA project, an extensive psychometric validation study was included, which conducted on a combined set of student data and worker data (see Butter & Van Beest, 2017). This study applies the outcome of the FINCODA project in the specific and authentic educational settings. The aim of the study is to test a novel innovation competences assessment tool in a pedagogical context in university-company cooperation and demonstrate how it functions in authentic learning environments from the perspectives of students. The study also uses the tool to examine whether innovative learning environments in university-company cooperation support students' innovation competences development.

Data and methodology

The used innovation competence assessment tool is based on a literature review and a psychometric validation with mixed-method design including construct validity and criterion validity studies (Butter & Van Beest, 2017; Marin-Garcia et al., 2016; Pérez-Peñalver et al., 2018;). Butter and Van Beest (2017) showed that the assessment tool has an adequate reliability and validity. They also showed that there are reasonable correlations between the self-assessment scores and external indicators of innovation competence, such as supervisor ratings of innovative behaviour and real life examples of innovative behaviour. (see Butter & Van Beest, 2017.)

In the instrument, innovation competences are presented to include five dimensions: 1) creativity, 2) critical thinking, 3) teamwork, 4) initiative, and 5) networking, which are operationalized for 34 items (see Appendix 1) describing a behaviour or action needed in different phases of innovation processes (Butter and Beest, 2017). Definitions of the dimensions are:

- Creativity: Ability to think beyond existing ideas, rules, patterns or relationships. To generate or adapt meaningful alternatives, ideas, products, methods or services, regardless of possible practicality and future added value.
- Critical thinking: Ability to analyse and evaluate advantages and disadvantages, and estimate the risks involved for a purpose.
- Initiative: Ability to influence/make decisions that foster positive changes. To influence creative people and those who have to implement the ideas.
- Teamwork: Ability to work effectively with others in a group.
- Networking: Ability to involve external/outside stakeholders outside the team. (Marin-Garcia et al., 2016; Pérez-Penalver et al. 2018.)

The present study is a practical case study, which seeks evidence in the case setting (Gillham, 2000), and in which a mixed methodology is used. Students of one Finnish university of applied sciences were selected from three mandatory undergraduate courses (15 ECTS). The students (N=69) were from different engineering degree programmes and study years. Most of the respondents were second-year students, 53.60% (n=37), and third-year students, 31.90% (n=22); the rest, 14.40% (n=10), were first- and fourth-year students. Most of the respondents were male, 82.60% (n=57), and 17.40% (n=12) were female. The criteria for selected courses were that all the courses are similar in extension, carried out in university-company cooperation during autumn semester of 2016, and implemented by different lecturers.

The framework for all courses was innovation pedagogy, which is a pedagogical strategy permeating the entire organization and its activities, including also teaching and learning activities (Penttilä, 2016). Innovation pedagogy enables the development of students' competences to participate in the processes of creating innovations. The learning environments of innovation pedagogy enable the application of theory to practice, thereby emulating working life.

It aims to narrow the gap between the demand for professional skills and the skills that students acquired in the classroom. (Kairisto-Mertanen et al., 2011; Kairisto-Mertanen, Räsänen, Lehtonen, & Lappalainen, 2012; Kettunen, 2011.) In all selected courses, the students worked with authentic, problem-based assignments, and innovated solutions for the companies. The contact lessons combined e.g. theory, working with the assignments, learning in teams and different active learning methods that supported the performing of the development assignment, although courses differed in their content and detailed implementation.

The data regarding students' innovation competences was collected through electronic questionnaires, both in Finnish and English. The data collection took place in two phases: at the beginning (N=87) of the course and at the end (N=77) of it. The data was based on students' self-assessments. Only those students who completed both pre- and final assessments were included in the final analysis (N=69)¹. In the inquiries, students assessed their innovation competences on a 5-point scale: 1 = Very poor, 2 = Need to improve, 3 = Pass, 4 = Good and 5 = Excellent. In addition, in the pre-assessment, there was also the option, 'I can't assess/Not observed', which was excluded from the analysis. Moreover, in the final assessment, in addition to the 34 items of the instrument, there were some background questions in the inquiry (for example, gender, study year, and work experience). Based on the previous psychometric validation work of the FINCODA project (Butter & Van Beest, 2017), five sum scales were created of the 34 items on innovation competences. The FINCODA scales were ensured to be reliable (Cronbach's alphas in pre- and final assessments are .67 and .74, on average), and paired samples t-tests were used to compare two dependent samples with five scales.

In addition to quantitative self-assessment data, the qualitative data was collected. At the halfway point in the course, one of the student groups (in total, 12 teams) was chosen for an interview. Approximately 30 students from nine teams (three teams were absent) were divided in three interview groups. One interviewer had students from at least two teams and approximately eight to ten interviewees in a group. All the interviews were recorded and transcribed. The aim of the interviews was to gather qualitative information about the function of instrument, and the development of students'

¹ In the pre assessment students were asked to assess their innovation competences and in the final assessment students were asked to assess their learning of innovation competences during the course. Although there were differences in the instructions (and it was acknowledged that it might set certain conditions for the results), the items (see Appendix 1) and a 5-point scale were the same in the both assessment times. This supported, with the consistent results of the interview data, the final decision to compare the assessments in the two conditions.

innovation competences in order to complement the picture arising from the quantitative score differences data and to enhance understanding of the learning process of innovation competences. Interviewers discussed with students about the chosen items of innovation competences (three to four items per student team). In the interviews, students were also asked how they understand these competences, if these competences have been brought up in their development assignments with companies, what kind of meaning these kind of competences would have in their future profession or working life in general, what kind of meaning these competences have at the moment concerning students' studies, and if they see any connections between these competences and innovations. Items 19-21 and 28-30 were not discussed in as much detail as other chosen items because three of the teams were absent from the group interviews. Although there were items chosen as focuses in the discussions, in some part of interviews, students also discussed all innovation competences in general, not only chosen items. Students were also able to see the whole list of items during the discussions.

Results

The first aim of the study was to test a novel assessment tool in a specific pedagogical context in university-company cooperation and demonstrate how it functions in authentic learning environments from the perspective of students. The students' interviews showed that a novel innovation competences assessment tool functions in a natural manner in authentic learning environments, and thus strengthened the validity of the instrument. The results from three different group interviews were entirely consistent. All teams understood what the chosen items of innovation competences meant, and students were also able to give several explanations and examples of items. Only item number 18 experienced challenges, as the student team did not understand the content of that item. Furthermore, in the interviews with the help of an assessment tool students were able to recognize and demonstrate different kind of situations where students were able to use their innovation competences. For example, students showed several concrete examples of how the items of innovation competences have been brought up in their development assignment.

Example of creativity: I think differently and adopt different perspectives.

"During this project [a development assignment] you have to of course try to apply different perspectives and find the right solutions there. (—) You of course have to think of different target audiences, for which purpose of

use something will be, you have to look from the perspective of each person or of many different target groups, how the product will be used by them, and so that it would benefit as many as possible" (Member of team 1).

Example of critical thinking: I'm asking "Why?" and "Why not?" and "What if?" with a purpose.

"Well, we have at any rate posed questions there at the restaurant [subject of the experiment] about why this is necessary and why not and what if it was like this, would it be better. (—) And the representatives [of the company] have at any rate asked us why you do it that way" (Member of team 11).

Example of initiative: I take an acceptable level of risk to support new ideas.

"That scales [the development product] of our group, as we really from the beginning have known that it exceeds the budget, but it is in a way a risk that we still consider the idea equal to, as a reasonable option, because it is a good option (—) and of course some reasonable risk-taking may generate this kind of a new, very good idea which can be for example developed in the future" (Member of team 3).

Example of teamwork: I obtain constructive comments from colleagues.

"Well, also as a team, inside the team, we have asked for feedback and comments, or for example if we do a bit different tasks so we ask for feedback from others (—) The comments from others always help, as long as you can just assimilate them" (Member of team 2).

Example of networking: I engage outsiders of the core work group from the beginning.

"We have specifically from the beginning connected outside quarters here. In the project, we started by visiting the kitchens [subject of the experiment] and asking what they will need, what kind of information they will need (—) because we don't really know anything about the matter. (—) And specifically, the thing that you can't be expert on all

fields but you have to search for the expertise somewhere else and consult others depending on the need" (Member of team 12).

Moreover, all the student teams experienced that the innovation competences are meaningfully related to the success of their development project

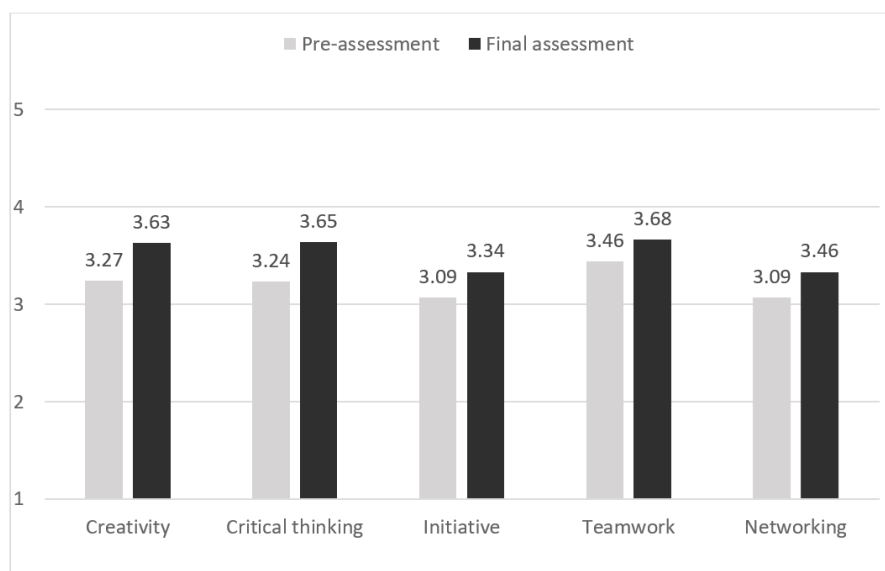


Figure 1. Students' self-assessments of innovation competences during the courses

for the company and they are essential in their future work. Students also saw that all the items of innovation competences have connection to the creation of innovations. They were also able to support their opinions with concrete examples. On the other hand, for some of students the items of assessment tool also raise awareness of the innovation process.

"We had the situation that each item [of innovation competences] indicates that [creation of innovations]" (Member of team 8).

"We, too, especially item 16, as those innovations can be really small though, like what is the crucial point. Or at any rate, what comes to my mind of innovations, is a finished package [product], which has been done and that's it. And the innovation can be a solution for the problem, even of a small detail [solution]" (Member of team 6).

The second aim of the study was research whether the innovative learning environments of university-company cooperation support students' innovation competences development by utilizing the qualitative and quantitative data. According to the results of interviews, there seem to be several learning opportunities in the learning environments of university-company cooperation where students were able to use their innovation competences. From the students' perspective, especially an authentic assignment and cooperation with a company worked as a natural platform for learning of innovation competences. Moreover, that kind of learning environment not only offered to learners personal experiences but also activated and challenged them to try ideas and think diversely. During

the interviews, some of the teams realized that these kinds of competences can't be learned via books or through traditional teacher-centered lectures. Moreover, some of the students started to reflect on their own learning process from a wider perspective and they found connections between the items and other project studies in their degree programs.

"Lecture-based courses are usually such that you go there and listen and then there is an exam. In a way it's not [that kind of studying] about inventing something new and there isn't any innovation aspect" (Member of team 5).

"This is a different learning experience compared to that if we had read books about what product development is. Now that we have had to do something, we have personal experience of what it is and how you do it [in the future]" (Member of team 11).

"This is concretely much closer to kind of real work than the normal studying is. (—) And this challenges to think differently" (Members of team 12).

Furthermore, the consistent results of interviews gave evidence and support also for the results of quantitative self-assessments. As demonstrated in Figure 1, according to the pre- and final self-assessments based on the results of paired samples t-test, students developed all five innovation competences during the specific courses, creativity: $t(63) = -5.91$; $p < 0.001$, critical thinking: $t(61) = -5.95$; $p < 0.001$, initiative: $t(62) = -3.94$; $p < 0.001$, teamwork: $t(61) = -3.42$; $p = 0.001$ and networking: $t(51) = -4.58$; $p < 0.001$. There are statistically

significant differences between means of pre- and final assessments in all five dimensions of innovation competences.

Conclusions and discussion

This practical case study tested a novel innovation competences assessment tool in a specific pedagogical context in university-company cooperation and demonstrated how it functions in authentic learning environments from the perspective of students. The results of different group interviews were entirely consistent and they show that the instrument functions in a natural manner and it is understandable and usable from students' perspectives. Students understood what the items of innovation competences mean and could show several concrete examples from the course how the innovation competences were demonstrated therein. They also experienced that competences have an important meaning concerning the success of their development project for the company but also in their future professions or working life in general. To participate effectively in innovation projects, it is important that a student in higher education has a clear picture of the innovation competences that are needed in a specific project, and the extent to which he possesses these. This study indicates that, using the developed assessment tool, innovation competences can be made familiar for students already during their studies. With the assessment tool students were also able to recognize different kind of learning situations, and describe and reflect not only their innovation competences but also their learning and expertise from versatile perspectives. Moreover, the study also suggests that the assessment tool raises students' awareness of the innovation process. Consequently, the instrument offers a clear added value in educational settings. Butter (2013) has also shown that, an online self-assessment tool, such as the innovation competence assessment tool, supports the self-reflections and choices of students at a distance, but in a sound and rigorous manner.

The other aim of this practical case-study was to use the instrument to measure effectiveness of pedagogical practices, and find out whether innovative learning environments of university-company cooperation support students' innovation competences development. The results of pre- and final self-assessments and students' interviews showed that the learning environments of university-company cooperation offer several learning opportunities and contribute significantly to students' innovation competences development. Students developed their creativity, critical thinking, initiative, teamwork, and networking competences during the courses. The results are supported by previous studies, which suggest that especially university-com-

pany cooperation emphasises the prevalence of proactive teaching and learning styles that instil capacities required to lead innovation (Quintana et al., 2016; Rossano, Meerman, Kesting, & Baaken, 2016). Vila et al. (2012) also show that collaborating on solutions to new problems improves the acquisition of innovation competencies for higher education students. Kivunja (2014) states that the key to teaching creativity and innovation skills lies in creating quality learning environments that give learners the opportunity to solve authentic, real-world problems and to be inquisitive and open minded. According to him, in this kind of learning environments, learners are supported to use higher-order thinking skills that require thinking outside the square, analysing, evaluating, elaborating and creating. Students are challenged to spread their imagination so as to come up with new ideas, to open the minds of learners, to encourage them to build networks and to share their own ideas and to seek feedback on their ideas to improve them. As creative and innovative thinkers students realize that process of coming up with something new includes many trials, errors and mistakes, they learn that failure or mistakes are important part of the creative and innovative processes. They learn to reflect on and evaluate their experiences and to work with others to improve on those experiences. Consequently, graduates will be more ready to apply acquired skills in the workplaces and occupations that they will enter on graduation. (Kivunja, 2014.) This article shows one example of that kind of innovative learning environment.

Especially, the results of students' interviews support perceptions that traditional teacher-centred learning environments or forms of university teaching, like reading, lecturing, and working alone, do not necessarily encourage engaged learning and developing needed skills of professional expertise (Tynjälä, 1999; Vila et al., 2012; Virtanen & Tynjälä, 2016). To achieve meaningful and in-depth learning, the focus should be on learning from effortful practice and lived experience, where students can revisit ideas, ponder them, try them out, play with them, and use them (Kettunen, 2011; Levine & Guy, 2007). This practical case study seems to support the impression that the competence to take part in the different innovation processes cannot solely be learned through books. It also needs practicing and learning by doing. Therefore, pedagogical practices in higher education should be formed more to mirror the innovation processes and to connect strongly to working life (Kairisto-Mertanen et al., 2012; Kettunen et al., 2013).

In order to implement these kind of innovative learning environments, the innovation competence assessment tool, presented in this article, can also be used as a framework for designing and developing curriculums or courses. Similarly, the instrument can give for learning team coaches or teachers

concrete suggestions for counseling their students, which further enhances its practical relevance. For example Konst and Scheinin (2018) highlight the importance of the new guidance skills of teacher profession of today, and this article presents a one concrete tool for that. Applying a self-assessment tool further accelerates these learning processes in a personalized way. The innovation competence assessment tool supports students not only in helping them create and meet goals on the development of their innovation competences, but also helping them to find their preferred role in the continuously changing innovation teams present in today's highly volatile organizations. Innovation requires not only creatives, but also critics, initiators, co-operators and networkers. Therefore, it also raises awareness of the innovation process and innovation-related personal development points. Understanding one's own level of innovation competences prepares students better for a more complex life and work environment. Moreover, participating companies in university-company cooperation will benefit, because it allows them to scout innovative potentials at an early stage. Later, they also might benefit from the professionals who will possess better qualifications and who will be better prepared to act in the diverse innovation processes in workplaces. Accordingly, the innovation competences assessment tool can serve as a boundary object between the worlds of education and working life.

However, because of the case study setting and a small sample in this study, there are limitations to the generalizability of findings, as well as a possible bias with self-assessment. On the other hand, although the nature of self-assessment results is complex and there is criticism on the validity of that, numerous advantages support the use of self-report, e.g. people possess better quality of information about themselves (Paulhus & Vazire, 2007). Furthermore, the validation study (Butter & Van Beest, 2017) shows there are reasonable correlations between the self-assessment scores and external indicators of innovation competence. Of course, this research theme needs further investigation. At the same time, we think that the present study presents a nice qualitative example of enhancing innovation competences in a real-life and personalized learning environment, and as such, will promote further study. In future investigations, a larger number of respondents and students from different study fields are needed, and more statistically controlled studies with exact instructions are necessary. Because this study was focused only on the students' perception of learning, lecturers' or company representatives' perceptions could also be considered. Future research should also concentrate more on the differences between individuals' innovation competences, which external and internal factors influence competences, how innovation competences are developing during the whole degree program, if these

competences are connected to employment after graduating, and how these competences are developing in working life.

Although there are some limitations in the study, the results are encouraging and give important and useful information to those who want to train innovators and to develop higher educational practices to embody requirements of working life. This article also presents examples of how university-company cooperation at the operational level is possible on many ways, as part of strategic partnerships or pedagogical practices. University-company cooperation, as part of the course, could be a good starting point for universities and regions with a less developed structure for university-business cooperation.

Meiju Keinänen, Lecturer and researcher

Rene Butter, Researcher, consultant and test developer in education and i/o psychology

We thank Juha Kettunen for his help with an earlier draft of this paper.

Acknowledgements

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which only reflect the views of the authors. The Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Appendix 1

Table 1. Items of the innovation competences assessment tool.

No.	Dimension	Item
1	CT	I think differently and adopt different perspectives
2	TW	I'm attentive when others are speaking, and respond effectively to others' comments during the conversation
3	CT	I use intuition and own knowledge to start actions
4	TW	I invite feedback and comments
5	IN	I foster improvements in work organization
6	TW	I obtain constructive comments from colleagues
7	CT	I find new ways to implement ideas
8	TW	I identify sources of conflict between oneself and others, or among other people, and to take steps to overcome disharmony
9	IN	I take an acceptable level of risk to support new ideas
10	IN	I go beyond expectations in the assignment, task, or job description without being asked
11	NW	I meet people with different kinds of ideas and perspectives to extend your own knowledge domains
12	IN	I convince people to support an innovative idea
13	IN	I systematically introduce new ideas into work practices
14	IN	I act quickly and energetically
15	CT	I generate original solutions for problems or to opportunities
16	CT	I use trial and error for problem solving
17	CT	I develop and experiment with new ways of problem solving
18	NW	I acquire, assimilate, transform and exploit external knowledge to establish, manage and learn from informal organisational ties
19	CT	I challenge the status quo
20	CT	I face the task from different points of view
21	CR	I make suggestions to improve current process products or services
22	CR	I present novel ideas
23	CT	I forecast impact on users
24	CR	I show inventiveness in using resources
25	CR	I search out new working methods, techniques or instruments
26	TW	I provide constructive feedback, cooperation, coaching or help to team colleagues
27	TW	I work well with others, understanding their needs and being sympathetic with them
28	NW	I share timely information with the appropriate stakeholders
29	TW	I consult about essential changes
30	NW	I build relationships outside the team/organization
31	CR	I refine ideas into a useful form
32	NW	I engage outsiders of the core work group from the beginning
33	CT	I ask "Why?" and "Why not?" and "What if?" with a purpose
34	NW	I work in multidisciplinary environments

REFERENCES

- Assink, M. (2006). Inhibitors of disruptive innovation capability: A conceptual model. *European Journal of Innovation Management*, 9(2), 215–233.
- Badcock, P. B., Pattison, P. E. & Harris, K. (2010). Developing generic skills through university study: A study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, 60(4), 441–458.
- Bath, D., Smith, C., Stein, S. & Swann, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 313–328.
- Bessant, J., Caffyn, S. & Gallagher, M. (2001). An evolutionary model of continuous improvement Behavior. *Techonovation*, 21(2), 67–77.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Bjornali, E. S. & Støren, L. A. (2012). Examining competence factors that encourage innovative behaviour by European higher education graduate professionals. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 402–423.
- Bohlinger, S., 2012. Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe's lifelong learning area. *Journal of Education and Work*, 25(3), 279–297.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Buss, D. (2008). Secret destinations. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 303–308.
- Butter, R. (2013, November). *Online self-assessment as a quality assurance tool in higher professional education*. Paper presented at the Consortium on Applied Research and Professional Education, Manchester, England.
- Butter, R. & Van Beest, W. (2017). Psychometric validation of a tool for innovation competencies development and assessment. Retrieved from <https://www.fincoda.eu/fincoda-blog/2017/3/27/psychometric-validation-of-a-tool-for-innovation-competencies-development>
- Christensen, C. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Chung, C. (2011). Changing engineering curriculum in the globalizing world. *New Horizons in Education*, 59, 59–70.
- Edwards-Schacter, M., García-Granero, A., Sánchez-Barrioluengo, M., Quesada-Pineda, H. & Amara, N. (2015). Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 27–39.
- European Commission 2017. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education. Brussel, Belgium 30.5.2017. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Harden, R. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: Is there difference? *Medical Teachers*, 24(2), 151–155.
- Kairisto-Mertanen, L. E., Räsänen, M., Lehtonen, J. & Lappalainen, H. (2012). Innovation pedagogy – learning through active multidisciplinary methods. *Revista De Docencia Universitaria*, 10(1), 67–86.
- Kairisto-Mertanen, L., Penttilä, T. & Nuotio, J. (2011). Defining innovation competence – the learning outcomes of innovation pedagogy. In I. Torniaainen, S. Mahlamäki-Kultanen, P. Nokelainen & P. Ilesley (Eds.), *Innovations for competence management: Conference proceedings*, (pp. 25–33). Lahti: Lahti University of Applied Sciences.
- Kasule, G. W., Wesselink, R., Noroozi, O. & Mulder, M. (2015). The current status of teaching staff innovation competence in Ugandan universities: Perceptions of managers, teachers, and students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 330–343.
- Keinänen, M., Ursin, J. & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30–36.
- Kettunen, J. (2011). Innovation pedagogy for universities of applied sciences. *Creative Education*, 2(1), 56–62.
- Kettunen, J., Kairisto-Mertanen, L. & Penttilä, T. (2013). Innovation pedagogy and desired learning outcomes in higher education. *On the Horizon*, 21(4), 333–342.
- Kivunja, C. (2014). Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st century skills: Unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 37–48.
- Konst, T. & Scheinin, M. (2018). The changing world has implications on the higher education and the teaching profession. *On the Horizon*, 26(1), 1–8.
- Levine, M. F. & Guy, P. W. (2007). Activity based learning in a freshman global business course: Analyses of preferences and demographic differences. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(8), 27–38.
- Marin-Garcia, J. A., Andres, M. A. A., Atares-Huerta, L., Aznar-Mas, L. E., Garcia-Carbonell, A., González-Ladrón-de-Guevara, F., Montero-Fleta, B., Perez-Peñalver, M. J. & Watts, F. (2016). Proposal of a framework for innovation competencies development and assessment (FINCODA). *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 7(2), 119–126.
- Marin-Garcia, J. A., Pérez-Peñalver, M. J. & Watts, F. (2013). How to assess innovation competence in services: The case of university students. *Direccion y Organizacion*, 50, 48–62.

- Melkas, H., & Harmaakorpi, V. (2012). Introduction. In H. Melkas, and V. Harmaakorpi (Eds.), *Practice-based innovation: Insights, applications and policy implications* (1–13). Berlin: Springer.
- Mulder, M. (2012). Competence-based education and training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305–314.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisten opetus-suunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4, 41–61.
- Paulhus, D. L. & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239). London: The Guilford Press.
- Penttilä, T. (2016). Developing educational organizations with innovation pedagogy. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 2(5), 259–267.
- Pérez-Penalver, M. J., Aznar-Mas, L. E. & Montero-Fleta, B. (2018). Identification and classification of behavioural indicators to assess innovation competence. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 11(1), 87–115.
- Pérez-Peñalver, M. J., Aznar-Mas, L. & Watts, F. (2012). To adapt or die when leaving the university: To promote innovation competence may be the key. In *INTED2012 Proceedings, 6th International Technology, Education and Development Conference, IATED: Valencia*, 2731–2736.
- Pikkarainen, E. (2014). Competence as a key concept of educational theory: A semiotic Point of view. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621–636.
- Quintana, C. D. D., Mora, J., Pérez, P. J. & Vila, L. E. (2016). Enhancing the development of competencies: The role of UBC. *European Journal of Education*, 51(1), 10–24.
- Ronde, P. & Hussler, C. (2005). Innovation in regions: What does really matter? *Research Policy*, 34(8), 1150–1172.
- Rossano, S., Meerman, A., Kesting, T. & Baaken, T. (2016). The relevance of problem-based learning for policy development in university-business cooperation. *European Journal of Education*, 51(1), 40–55.
- Tidd, J., Bessant, J. & Pavitt, K. (2001). *Managing innovation: Integrating technological market and organizational change*. Chichester: Wiley.
- Tremblay, K., Lalacette, D. & Roseveare, D. (2012). Assessment of higher education learning outcomes AHELO Feasibility study report: Volume 1 – Design and implementation (Report). Paris: OECD.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357–442.
- van der Panne, G., van Beers, C. & Kleinknecht, A. (2003). Success and failure in innovation: A literature review. *International Journal of Innovation Management*, 7(3), 309–338.
- Vila, L. E., Perez, P. J. & Morillas, F. G. (2012). Higher education and the development of competencies for innovation in the workplace. *Management Decision*, 50(9), 1634–1648.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2016, July). Factors explaining learning of generic skill: A study of university students' experiences. Paper presented at the Higher Education Conference, Amsterdam.
- Välilä, J. & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56(3), 265–285.
- Watts, F., Marin-Garcia, J., Carbonell, A. & Aznar-Mas, L. (2012). Validation of a rubric to assess innovation competence. *Working papers on Operations Management*, 3(1), 61–70.

Miten työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus vastaisi paremmin työelämän osaamistarpeisiin? – AVOT-hanke kehitti toimintamallin

Valtakunnallisena tavoitteena on, että korkeakoulut lisäävät yhteistyötä työelämän kanssa ja näin vahvistavat koulutuksensa työelämärelevanssia. Työelämälähtöinen avoin korkeakoulutus -hankkeessa (AVOT) tavoitteena oli vastata työelämästä nouseviin osaamistarpeisiin ja luoda toimintamalli, jossa avointa korkeakouluopetusta järjestetään korkeakoulujen yhteistyönä. Tässä katsauksessa kuvaamme ensin AVOT-hankkeen tavoitteita. Tämän jälkeen tarkastellaan hanketoimijoiden näkemyksiä ja kokemuksia työelämän roolista ja työelämäyhteyksistä kokeilussa. Lopuksi tehdään päätelmiä hankkeesta saaduista kokemuksista.

AVOT-hankkeessa tuotettiin osaamiskokonaisuuksia työelämän tarpeisiin

Perinteisesti avoimen yliopisto-opetuksen periaatteena on tarjota korkeakoulutasoisia opintoja laajasti aikuisille ilman, että osallistujille asetetaan aiempia pohjakoulutus- tai työkokemusvaatimuksia. Toiminnassa on painottunut elinikäinen oppiminen, tasa-arvon edistäminen ja sivistyksellisyys. (Haltia, 2012; Haltia, Leskinen & Rahiala, 2014; Haltia 2016.) Nykyään avoimeen korkeakouluopetukseen osallistutaan hyvin monin motiivein ja opiskelijat hakevat opinnoiltaan erilaisia hyötyjä. Avoimen yliopisto-opetuksen opiskelijat ovat iältään vanhempia kuin aikaisemmin, ja he suorittavat entistä useammin korkeakoulututkintoa tai ovat jo korkeakoulututkinnon suorittaneita henkilöitä (mm. Haltia ym. 2014). Heille avoin korkeakouluopetus tarjoaa mahdollisuuden täydentää tutkinto-opintoja, suuntautua uudelle alalle tai työuralle. Antikainen (2016) on havainnut, että Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa avoin yliopisto-opetus palvelee yhä vahvemmin työelämässä toimivia.

Yhteiskunnalliset ja työelämän rakenteelliset muutokset haastavat myös avoimen korkeakouluopetuksen järjestämistä. Valtakunnalliset ja alueelliset työllisyysilanteen vaihtelut, työvoiman liikkuvuus ja työelämän osaamisvaatimusten muutokset edellyttävät koulutusjärjestelmän eri osilta ja tasoilta joustavaa.

Tarvitaan uudenlaisia ratkaisuja vastata työelämän koulutusodotuksiin ja -tarpeisiin yhteistyössä eri koulutuksen järjestäjien, yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja niiden avointen yksiköiden ja työelämän kanssa.

AVOT-hankkeen tavoitteena oli rakentaa vuosien 2015–2018 aikana avointen korkeakoulujen valtakunnallisesta tarjonnasta osaamiskokonaisuuksia, jotka palvelevat työelämässä olevia eri aloilta. Lähtökohtana oli luoda kasvu- ja rakennemuutosalojen osaamistarpeisiin ketterä ja kestävä avoimen korkeakouluopetuksen toimintamalli sekä edistää avoimen korkeakouluopetuksen työelämälähtöisyyttä. Pysyvää toimintamallia kehitettiin iteratiivisesti kolmessa pilotissa vuorovaikutuksessa sidosryhmien kanssa. Hankkeeseen liittyvästä arviointitutkimuksesta vastasi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos (ks. tarkemmin AVOT-hanke, 2018). Kehittämistyöhön osallistui Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Diakonia ammattikorkeakoulu ja Karelia ammattikorkeakoulu, Turun yliopisto, Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja Åbo Akademi sekä elinkeinoyhtiö (Yrityssalo Oy). Työelämän organisaatioiden kanssa tehtiin yhteistyötä muun muassa hankkeen ohjausryhmässä (STTK, Varsinais-Suomen TE-toimisto, Pielisen Karjalan kehittämissyhtiö, Salon kaupunkikehityspalvelut ja Suomen Yrittäjät).

Avoimen korkeakoulutuksen laajan ja hajanaisen tarjonnan kokoaminen asiakaslähtöisiksi osaamiskokonaisuuksiksi tarkoittaa siirtymistä tarjontaperus-



Kuvio 1. Kolme eri vaihtoehtoa työelämälähtöisen avoimen korkeakouluopetuksen toteuttamiseksi korkeakouluverkostona (Karjalainen, Korva, Pintilä & Sahlman 2018, 19).

teisestä kysyntälähtöiseen avoimeen korkeakouluopetukseen ja painopisteen siirtymistä oppiaine- ja tieteenalakohtaisista perus- ja aineopinnoista monitieteisiin yliopisto- ja ammattikorkeakouluopintoja yhdisteleviin kokonaisuuksiin. Olennaista on osaamis- ja koulutustarpeiden tunnistaminen ja näihin perustuva koulutussuunnittelu. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö moninkertaistaa potentiaalisten opintojaksojen määrän ja mahdollistaa uusien avauksien ketterän toteutuksen. Edellytyksenä on, että opinnot mahdollistavat joustavan opiskelun verkko- ja monimuotoratkaisuilla. AVOT-hankkeessa pilottialoiksi valittiin kasvu- ja rakennemuutosaloja, joiden osaamistarpeisiin kohdistuu lähivuosina suuria odotuksia. Valitut kolme pilottialaa (biotalous- ja ympäristöala, sosiaali- ja terveysala ja informaatioteknologian ala) olivat toisistaan poikkeavia, jotta toimintamallia voitiin koetella eri aloilla.

Pilottien tehtävänä oli selvittää alojen osaamistarpeita, kartoittaa olemassa olevaa tarjontaa ja kehittää toimintamallia alan erityispiirteet huomioiden sekä tehdä yhteistyötä muiden korkeakoulujen, työelämän keskusjärjestöjen, alueellisten yritysten ja julkisen sektorin organisaatioiden kanssa. Pilotit tekivät avauksia opintotarjontaan, opintojen ohjaukseen, opinnoista tiedottamiseen ja verkko-opinnoiden toteutustapoihin.

Hankkeen tehtävänä oli luoda kestävä toimintamalli uusien osaamiskokonaisuuksien rakentamiselle korkeakoulujen yhteistyönä. Toimintamalli konkretisoitui käsikirjaksi, joka julkaistiin kesällä 2018 (AVOT-hankkeen työkirja, 2018; Karjalainen, Korva, Pintilä & Sahlman 2018). Vuosien 2015–2017 aikana pilottien toimintamallit poikkesivat toisistaan kuviossa 1 esitetyllä tavalla.

Biotalous- ja ympäristöalan pilotti

Biotalousasiantuntijan osaamissalkun rakentaminen aloitettiin tunnistamalla keskeiset biotalouteen liittyvät toimialat sekä työnantajat. Biotalous on uusi ja kasvava ala, joka yhdistää olemassa olevia toimialoja ja synnyttää innovaatioita niiden rajapinnoilla. Karelia-ammattikorkeakoulun, Helsingin yliopiston ja Turun yliopiston tekemien yrityshaastattelujen, tulevaisuustyöpajojen ja kirjallisuusselvitysten avulla luotiin kokonaiskuva keskeisistä alan osaamistarpeista 10–15 vuoden aikajänteellä.

Osaamissalkkuun koottiin yhdeksän eri avoimen yliopiston ja ammattikorkeakoulun tarjoamia verkko-opintoja, joista opiskelija kokosi sopivan osaamiskokonaisuuden. Biotalousasiantuntijan osaamissalkku osoitti tarpeellisuutensa, sillä ensimmäisen vuoden aikana noin 400 opiskelijaa ilmoittautui opinnot aloittavalle Näkökulmia biotalouteen -opintojaksolle. Suurin osa opiskelijoista oli työelämässä olevia korkeakoulutettuja ammattilaisia, jotka suuntaavat asiantuntemustaan uudella tavalla tai vahvistavat osaamistaan. Opinnoista saatiin tavoiteltuja hyötyjä eli ne ovat antaneet hyvät perustaidot biotalouteen, uskonvahvistusta omaan alanvalintaan, syventäneet olemassa olevaa osaamista tai vahvistaneet tuntumaa oman työprofiilin löytymiseen biotaloussektorilta. Salkkuopinnoilla on myös haettu pontta alan vaihtoon sekä lisäeväitä työllistymiseen, jotka voi osoittaa virtuaalisella osaamismerkillä (Open Badge). Virtuaalinen osaamismerkki täydentää muun muassa opintorekisteriotetta ja sen avulla voi osoittaa opintojen aikana hankittua asiantuntijuutta. Se auttaa työnantajaorganisaatioita tunnistamaan opiskelijoiden hankkiman osaamisen (ks. Open Badge, 2018).

Sosiaali- ja terveystieteen pilotti

Diakonia ammattikorkeakoulu, Itä-Suomen yliopisto ja Karelia-ammattikorkeakoulu toteuttivat vanhustyön osaamista vahvistavan osaamiskokonaisuuden. Kasvavan vanhusväestön aiheuttamia osaamistarpeita kartoitettiin oppilaitosten työelämäyhteistyöpäivissä, työyhteisötapaamisissa ja vierailemalla työyhteisöissä. Sosiaali- ja terveystieteen pilotti kokeili myös webinaareja, jotka tarjosivat alustuksia työelämän ajankohtaisista osaamishaasteista sekä kohtauspaikan avoimelle korkeakouluopetukselle ja työelämälle. Osaamiskokonaisuudeksi muodostui Innostu ikääntymisestä – Asiakaslähtöinen palveluiden kehittäminen 15 op, jossa hyödynnettiin kunkin korkeakoulun vahvuusalueita yhden (5 op) opintojakson verran. Opintohallinnollisten kysymysten ratkaisemiseksi laadittiin yhteistyösopimus, jossa määriteltiin muun muassa ilmoittautumisiin, maksuihin, tiedonsiirtoihin ja todistuksiin liittyvät käytänteet.

Osallistujista suurin osa oli työelämässä olevia alan ammattilaisia ja he kokivat opintojen sisällöt ajan-kohtaisiksi ja tarpeellisiksi. Osaamiskokonaisuus tarjosi verkostoitumismahdollisuuksia, lisäsi ymmärrystä muutosprosesseista ja tuki meneillään olevaa rakennemuutosta omassa organisaatiossa.

Informaatioteknologian alan pilotti

ICT-pilotin tavoitteena oli tuoda opetukseen mukaan työelämälähtöisiä sisältöjä ja muotoja sekä samalla tutkia ja kehittää avoimen yliopiston roolia näiden välittämässä.

Turun yliopisto keskittyi terveysteknologiaan, joka on nouseva ventiala. Pilotin tuloksena oli kurssi, jonka sisällön määrittelyssä ja toteutuksessa nojaututtiin voimakkaasti työelämään. Kurssin sisältö muodostettiin haastatteleamalla erilaisia työelämätahoja, joiden edustajat toimivat kurssilla myös luennoitsijoina. Åbo Akademi kartoitti työelämätarpeita analysoimalla avoimia työpaikkailmoituksia, joissa data-analytiikka ja data science -sisältö tunnistettiin merkittäviksi osa-alueiksi. Kurssit toteutettiin Massive Open Online Course (MOOC) -mallilla, joille rekisteröityi yli 300 opiskelijaa ja palaute toteutuksesta oli positiivista.

Työelämälähtöisyys avointen korkeakoulujen koulutusyhteistyössä

Seuraavassa kuvataan AVOT-hankkeen eri toimijaryhmien näkemyksiä ja kokemuksia työelämän roolia ja työelämäyhteyksistä erilaisten korkeakoulutasoisten osaamiskokonaisuuksien suunnittelussa ja alkuvaiheen toteutuksessa.

Tutkimusaineiston muodostavat avainhenkilöiden teemahaastattelut, jotka tehtiin loppuvuodesta 2016 ja niihin osallistui yhteensä 11 henkilöä (kolme

hankkeen mallinnusryhmästä, viisi henkilöä eri piloteista, kolme ohjausryhmästä sekä hankkeen koordinaattori). Haastattelut toteutettiin kasvokkain tai Skypen välityksellä.

Haastatteluaineistosta voitiin analyysissa tunnistaa seuraavat työelämälähtöisyyttä kuvaavat pääteemat: avointen korkeakoulujen työelämäyhteydet, korkeakoulujen koulutusyhteistyö ja -tarjonta, tiedonhankinta koulutustarpeista, yhteistyöverkostojen ja kontaktien luominen ja työelämälähtöisyys eri piloteissa. Seuraavaksi kuvataan lyhyesti, millaisia kysymyksiä ja haasteita haastatellut toivat esille kunkin teeman yhteydessä.

Avointen korkeakoulujen työelämäyhteydet

Keskeinen idea hankkeen käynnistämisessä oli selvittää, miten avoin korkeakoulutus voisi parhaiten vastata aikuisväestön ammatillisen osaamisen kehittämisen tarpeisiin. Tämän nähtiin haastavan erityisesti avoimen yliopiston perinteisen tehtävän, ”meillä on hyvin laaja tällainen kansakunnan sivistämisen tehtävä” (nro 1).

Ensin on tunnistettava ne osaamisvajeet, joihin avoimen korkeakoulutuksen tulisi vastata. Näiden todettiin kohdistuvan laajalle alueelle aikuisväestön aiemmasta koulutustaustasta riippuen; puutteita todettiin olevan sekä substanssiosaamisessa että yleisissä, niin sanotuissa geneerisissä taidoissa:

” – tämän tyyppisiä osaamisia voisi kouluttaa: pitää osata erilaisia tiimityö-, projektityö-, viestintäosaamista ja ymmärtää erilaisten kulttuurien vaikutusta, kun toimitaan tuolla kansainvälisissä yritysissä.” (nro 1)

Haasteellisenä pidettiin sitä, että työnantajat odottavat koulutuksen pystyvän nopeasti tarjoamaan syväosaamista jollain erityisosaamisen alueella. Avoin korkeakoulutus ei kuitenkaan voi lähteä vastaamaan työelämän tarpeisiin täysin uudella opintotarjonnalla. Tavoitteena on hyödyntää olemassa olevaa koulutustarjontaa niin, että sen pohjalta voidaan rakentaa uudenlaisia paremmin työelämän tarpeisiin vastavia sisältökokonaisuuksia.

Korkeakoulujen koulutusyhteistyö ja -tarjonta

Suomessa eri avointen yliopistojen koulutusyhteistyö on viime vuosina laajentunut ja monipuolistunut. Sen sijaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen koulutusyhteistyö on ollut vähäisempää ja uudenlaisten työelämää paremmin palvelevien osaamiskokonaisuuksien rakentamisen edellytti yhteistyön käynnistämistä näiden sektorien kesken.

Yhteistyön aloittaminen tarkoitti ensin kunkin korkeakoulun opintotarjonnan ja vahvuuksien sel-

vittämistä. Haastatellut kokivat kontaktien luomisen ja neuvottelujen käymisen avainhenkilöiden kanssa olleen hyödyllistä, mutta vieneen paljon aikaa, mitä seuraava vastaus kuvaa:

"Sanoisin, että jos miettii tätä aikataulutus- ta, että tähän yhteistyön rakentamiseen käy- tettiin aika paljon aikaa. Me puhuttiin siitä ja käytiin toistemme opsit ja tarjonnat läpi, yllättävän pitkään meni. Sitten kun saatiin koulutuspaketit teemoiteltua ja katottua se järkevästi opiskelijan näkökulmasta ja sitten kun saadaan nämä yhteistyösopimukset teh- tyä." (nro 6)

Haasteena yhteistyön syventämiselle nähtiin korkeakoulujen erilaiset toimintatavat. Ammattikor- keakouluilla on päätehtävänsä mukaisesti vahvat yhteydet työelämään. Koulutussisältöjen suuntaa- misessa pyritään ennakoimaan tulevaisuuden työ- elämän tarpeita säännöllisellä yhteistyöllä eri sidos- ryhmien kanssa. Työelämälähtöisyyden huomioon ottaminen opetussuunnitelmatyössä toimii eri ta- voin yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa.

"Sitten kun tullaan tähän opetussuunni- telman tasolle ja siellä joustavuuden mah- dollisuuksiin, niin vaikuttaa siltä, että am- mattikorkeakoulut on paljon ketterämpiä muokkaamaan työelämälähtöisiä tapoja toteuttaa opintoja. Sitten taas tämä opetus- suunnitelmaprosessi yliopistossa on varsin hidas ja jähmeä." (nro 2)

Hankkeessa nähdään paikallistason koulutus- yhteistyön rakentamisen ohella tärkeäksi laajentaa korkeakoulusektorien ja eri sidosryhmien yhteis- työtä myös valtakunnalliselle tasolle. Tämä mer- kitsee yhtäältä valtakunnallisen koulutusyhteistyön vahvistamista, toisaalta työnjakoa ja profiloitumista koulutuksen eri järjestäjien kesken alueellisen ja val- takunnallisen koulutuskysynnän mukaisesti.

Tiedonhankinta koulutustarpeista

Tiedonhankinta opiskelijoiden ja työnantajien kou- lutustarpeista oli yksi keskeinen osa AVOT-hank- keen toimintaa. Hankkeen suunnitteluvaiheesta läh- tien pidettiin tärkeänä ennakoitietiedon keräämistä eri alojen koulutustarpeista. Koulutuksen suunnit- telun tulisi olla proaktiivista, mutta avoimen kor- keakoulutuksen mahdollisuudet reagoida nopeasti rakennemuutosalojen tarpeisiin nähtiin rajallisina.

Piloteissa sovellettiin erilaisia tapoja, kun selvi- tettiin työelämän koulutustarpeita ja -kysyntää. Eri alojen osaamistarvekartoituksilla haluttiin selvittää, mitkä ovat esimerkiksi julkisen sektorin eri tehtävis- sä lähiajan keskeisimmät haasteet. Toisaalta haluttiin saada tietoa hyvin akuuteista osaamisvajesta jollain spesifeillä ammattialoilla.

"Mehän lähdettiin siitä osaamistarvekartoit- tuksesta ja sitten näistä työnantaja- ja työ- yhteisötapaamisista, mitä meillä normaali- stikin toimintaan kuuluu ja ollaan sitä tarvetta sieltä haalittu." (nro 6)

Yhteistyöverkostojen ja kontaktien luominen

Piloteissa etsittiin koulutuksen suunnitteluun ja järjestämiseen yhteistyökumppaneita myös oppilai- tostien ulkopuolelta. Haasteellisena koettiin, millä keinoin pystytään tavoittamaan työnantajia ja yri- tyksiä paikallisesti, alueellisesti, valtakunnallisesti tai jopa kansainvälisesti. Yliopistojen ja ammatti- korkeakoulujen toimintatavat eroavat tässä asiassa olennaisesti.

"Tuntuu, että missä on luotu kontakteja julkisen sektorin työelämään, että sen tyyppinen vaikka sekään ei ole helppoa, niin se on kuitenkin helpompaa kun toimitaan sellaisen julkisen sektorin pelisäännöillä ja toimintatavoilla. Kun yritysmaailma on niin erilainen ja sen ymmärtää, että siellä usein joudutaan tavoittelemaan sellaista aika pikaista hyötyä ja täsmähyötyä. Silloin yliopistolliset opinnot varsinkin ehkä on sel- laisia, että täytyy vähän enemmänkin yrit- tää kääntää sille yrityskielelle. Ammattikor- keakoulut ehkä onnistuu siinä paremmin toimintansa lähtökohdista johtuen." (nro 8)

Kontaktien ottaminen eri sektorien toimijoihin on edellyttänyt monentyyppisiä strategioita. Kon- taktien virittämässä ja ylläpitämisessä on pitänyt soveltaa kekseliäisyyttä ja luovuutta.

"NN teki sitten kyllä jalkatyötä aika paljon ja kävi eri toimialalla toimivia yrityksiä haastattelemassa. Hän on tehnyt valtavan työn ja kutsuu sitä tällaisena "pullapussi" – menetelmänä (nro 1) – menee sinne ja juttelee, minkä tyyppistä osaamista tarvitset- te ja mikä koulutus auttaisi siinä". (nro 7)

Yhteinen kokemus eri piloteissa on ollut se, että kontaktien ottaminen työelämään on vaatinut pal- jon työtä, aikaa ja henkilöresursseja, enemmän kuin mihin oli voitu ennakolta varautua. Etenkään yli- opistoissa työelämäyhteyksien järjestelmällistä yllä- pitoa ei ole tarkasti määritelty korkeakoulun organi- saation eri tasoilla, vaan yhteydet ovat liian vahvasti yksittäisten henkilöiden varassa.

Työelämälähtöisyys eri piloteissa

AVOT-hankkeen piloteissa etsittiin erilaisia ratkai- suja siihen, millaisten koulutusten ja osaamiskoko- naisuuksien tarjoaminen vastaisi parhaiten kunkin

alan työelämän moninaisiin koulutustarpeisiin. Eri piloteissa luotujen mallien perusrakenteita voidaan jäsentää niiden sitovuuden tai löyhä rakenteisuuden mukaan (kuvio 1).

Myös työelämälähtöisyys voi näkyä piloteissa eri tavoin:

” – mikä on se kohta ja paikka, jossa työelämälähtöisyyden pitäisi tulla esille. Katotaanko me sitä opetus suunnitelmakysymyksenä eli onko se kohta, jolloin työelämän pitäisi olla siinä mukana silloin kun me mietitään, mitä opintojen tavoitteita, sisältöjä ja erilaisia toteutustapoja. Vai onko se siinä kohtaa kun niitä opintoja toteutetaan, jolloin se voi olla kysymys siitä, että löytyy erilaisia projekteja, hankkeita, johon ne opiskelijat voivat integroitua. Vai kun siellä on projektitoita, olla mukana siellä arvioinnissa eli sillä tavalla se oma kontribuutio, vai onko se sitä, että he tuo joihinkin opintojaksoihin omaa sisältöä, sitä heidän osaamista eli sillä tavalla asiantuntijoina.” (nro 1)

Periaatteessa koulutuksiin voivat osallistua vailla alan aiempaa pohjakoulutusta olevat henkilöt ja alan vaihtajat, joiden toivottiin myös hakeutuvan niihin. He voisivat koulutuksen avulla parantaa työllistymismahdollisuuksiaan. Ilmeistä on, että opiskelijoiden tavoitteena ei ole tutkintojen suorittaminen, vaan he hakevat avoimen tarjonnasta omia tarpeitaan ja osaamistaan parhaiten palvelevia kursseja ja kokonaisuuksia.

Opintojaksojen sisältöjen ja opinnoissa hankittavan osaamisen kuvaamisen merkitys nähtiin keskeisenä koulutuksen markkinoinnissa. Avoimen korkeakoulutuksen varautumisen uudenlaisiin oppimisympäristöihin nähtiin tarkoittavan erityisesti työssä ja työpaikalla oppimisen erilaisia muotoja ja järjestelyjä. Työpaikkojen ja opiskelijoiden yhteisprojektit ja -hankkeet edellyttävät myös työnantajien entistä vahvempaa osallistamista ja sitouttamista koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Yhteenveto ja pohdinta

Työelämäyhteistyön ja työelämärelevanssin edistäminen avoimessa korkeakouluopetuksessa on tärkeä ottaa huomioon, kun tarjotaan ketteriä opiskelumahdollisuuksia aikuisille. Yhtä tärkeää on rakentaa joustavia opiskelumahdollisuuksia, joihin erilaisissa elämäntilanteissa elävät, jo työelämässä olevat aikuiset voivat osallistua. Koulutuksien suunnittelussa korostuu ennakoitiosaaminen, yhteistyöverkostojen rakentaminen ja osaamiskokonaisuuksien markkinointi oikeille kohderyhmille.

AVOT-hankkeen lähtökohtana olivat yhteistyöverkostona tarjottavat avoimen yliopistojen ja avoimen ammattikorkeakoulujen osaamiskokonai-

suudet, joissa yhdistellään yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opintoja. Yhteistyö voi painottua **ennakointityöhön**, josta tarvittavat osaamiskokonaisuudet voivat päätyä yksittäisen korkeakoulun tai yhteistyöverkoston valmisteltaviksi. Ennakointityö on integroitunut tiiviimmin ammattikorkeakoulujen arkeen ja tästä hyötyy koko verkosto. Osaamisvajeiden tunnistaminen työmarkkinoilla ja niihin vastaaminen on olennaista, jotta koulutus pystytään kohdentamaan sisällöllisesti tarkoituksenmukaisesti ja ennakoimaan tulevia koulutustarpeita. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen koulutusyhteistyön laajentamiselle tuovat haasteita korkeakoulujen opetus suunnitelmatyö, opintohallinto ja verkostojen jäsenten erilaiset toimintatavat ja kulttuurit. Myös yritysmaailman ja korkeakoulumaailman yhteistyön rakentaminen edellyttää erilaisiin organisaatiokulttuureihin perehtymistä ja kontaktien jatkuvuuden varmistamista.

Joustavien opiskelumahdollisuuksien toteutuksessa avoimilla yliopistoilla sen sijaan on laajempaa osaamista ja tämä kokemus on arvokasta ammattikorkeakouluille, kun opintojen toteutustapoja kehitetään vastaamaan aikuisten tarpeita. Työelämä läheisyys liittyy sekä opetus suunnitelmataason että menetelmätason ratkaisuihin. Korkeakouludiplomikoulutuskokeilun yhteydessä havaittiin, että kysyntää on eri tavoin rakennetuille osaamiskokonaisuuksille, joissa opiskelija voi rakentaa oman pakettinsa itse tarjolla olevista yksittäisistä opintojaksoista esimerkiksi ammatillisen suuntautumisensa perusteella. Kuitenkin kysyntää/tarvetta on myös selkeästi paketoituille opinnoille, jotka voidaan kokea houkuttelevaksi niin opiskelijoiden kuin työnantajienkin näkökulmasta. (Aittola, Laine & Välimaa, 2016.) Aikuisten erilaiset elämäntilanteet huomioivat pedagogiset ratkaisut ovat keskeisessä asemassa avoimen korkeakoulutuksen opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa (esim. Koski, Kytölä & Talamo, 2015). Keskeistä on, että niin opiskeltavat sisällöt kuin sovellettava pedagogiikka vahvistavat opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja sitoutumista opintoihin.

Yhteistä molemmille avoimille korkeakouluille on työelämä lähtöisten **osaamiskokonaisuuksien markkinointi kohderyhmille**, sillä molempien haasteena on osaamiskokonaisuuksista hyötyvien aikuisten ja organisaatioiden tavoittaminen. Tässä tarvitaan useita kanavia ja parempi näkyvyys saavutetaan, kun opiskelumahdollisuudet tavoittavat eri alueiden organisaatioita, ammattiliittoja ja yksilöitä ilman organisaatorajoja.

AVOT-hankkeen alkuvaiheen kokemukset osoittavat, että on olemassa selkeä tarve korkeakoulujen, korkeakoulujen ja julkisen sektorin toimijoiden sekä korkeakoulujen ja yritysten väliselle koulutusyhteistyölle paikallisesti ja valtakunnallisesti. Yhteistyön osapuolina olevien korkeakoulujen, työelämän ja opiskelijoiden tarpeet, kokemukset ja näkemykset tulee ottaa huomioon koulutusta koskevissa neuvot-

teluissa. Verkostomaisen toimintamallin alkuvaiheen kokemukset tarjoavat arvokasta tietoa toimintamallin täsmentämiselle. Suomalaisten korkeakoulujen koulutustarjonta ja toteutustavat työelämälähtöisesti opiskeleville aikuisille ovat uudistumiskykyisiä, mutta tämä vaatii rohkeita avauksia ja palautetta erilaisilta sidosryhmiltä ollakseen ajankohtaista, saavutettavaa ja houkuttelevaa nykyajan työelämälle.

Helena Aittola toimii erikoistutkijana ja Taru Siekinen projektitutkijana Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella. Satu Hakanurmi työskentelee Turun yliopistossa kehittämisspäällikkönä. Merja Karjalainen toimii kehittämisspäällikkönä Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa.

Open Badge. (13.12.2018). Open Badge -osaamismerkki.
Haettu osoitteesta: <https://biotalousosaja.karelia.fi/home/open-badge/>

LÄHTEET

- Aittola, H., Laine, K. & Välimaa, J. (2016). Tärkeintä on, että kehittyä ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä: korkeakouludiplomikoulutuskokeilun seuranta- ja arviointitutkimuksen loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6527-3>
- Antikainen, A. (2016). The Nordic model of higher education. Teoksessa J. E. Cote & A. Furlog (toim.), *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education* (s. 234–240). Milton Park: Routledge.
- AVOT-hanke. (24.1.2018). AVOT-hanke. Haettu osoitteesta: <http://avothanke.fi/>
- AVOT-hankkeen työkirja. (13.12.2018). Työkirja osaamiskokonaisuuksien yhteissuunnitteluun. AVOT-hanke. Haettu osoitteesta: <http://avottyokirja.fi/>
- Haltia, N. (2012). *Yliopiston reunalla – Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta*. Turku: Turun yliopisto.
- Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. (2014). Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva 2010-luvulla: opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus*, 34(4), 244–258.
- Haltia, N. (2016). Avoin yliopisto ja tasa-arvon muuttuvat tulkinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo. *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset: kasvatussosiologian vuosikirja 1* (s. 265–291). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karjalainen M., Korva M., Pintilä T. & Sahlman K. (toim.). (2018). *Työelämälähtöiset osaamiskokonaisuudet avointen korkeakoulujen yhteistyönä: toimintamalli ja työkirja*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. URN:ISBN:978-951-830-492-3
- Koski, H., Kytölä, L. & Talamo, A. (2015). Aikuisopetus tarvitsee uuden opetussuunnitelman: mitä tämä voisi tarkoittaa avoimessa yliopistossa?. *Yliopistopedagogiikka*, 22(2), 43–46. Haettu osoitteesta: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/10/29/aikuisopetus-tarvitsee-uuden-opetussuunnitelman-mita-tama-voisi-tarkoittaa-avoimessa-yliopistossa/>

Monitieteinen oppiminen autenttisessa yritysprojektissa

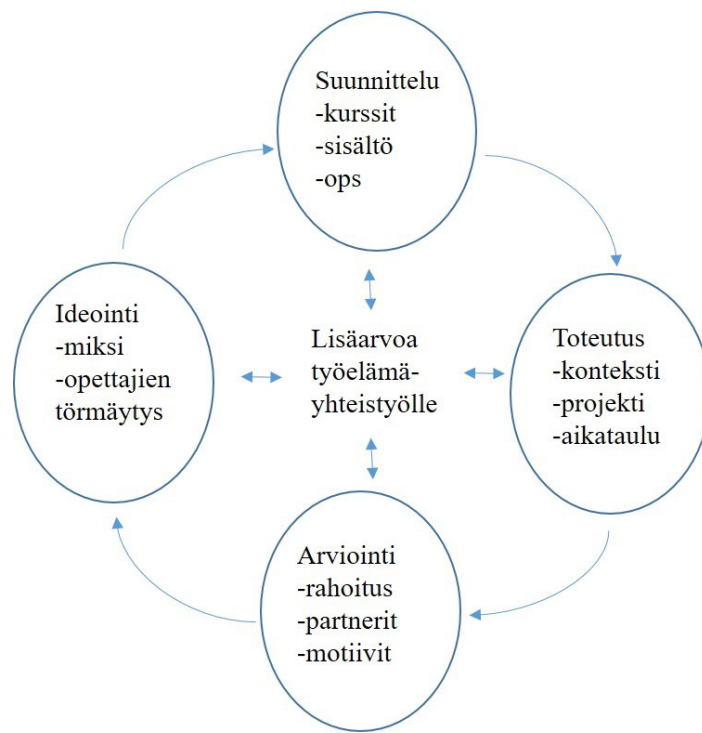
Nykyajan asiantuntijat työskentelevät usein monialaisissa ryhmissä. Siksi tarvitaan uusia koulutusmenetelmiä, jossa tieteidenvälisyys on oppimisen ytimessä. Tämä artikkeli kuvaa, miten kehitimme monitieteistä työelämälähtöistä oppimisprojektia vuosien 2014-2017 aikana ja mitä kokemuksia voimme hyödyntää uusien oppimismenetelmien kehittämiseksi. Oppimisprojekti on toteutettu Vaasan ammattikorkeakoulussa tekniikan ja liiketalouden koulutusohjelmissa. Havaintojamme on tarkoitus verrata kevään 2018 aikana Seinäjoen ammattikorkeakoulun Innovaatioviikko-opintojakson oppimiskokemuksiin, jotta voimme kehittää pedagogista mallia edelleen. Tuloksemme osoittavat, että monitieteinen ja monikulttuurinen projektioppimisympäristö kehittää opiskelijoiden kulttuuritietoutta, tiimityöskentely- ja innovaatio-osaamista, ajanhallinnan ja esitystekniikan taitoja sekä henkilökohtaista kehittymistä asiantuntijana.

Johdanto

Ammattikorkeakoulujen opinnoissa korostuu työelämälähtöisyys, jota toteutetaan muun muassa projektioppimisen keinoin. Projektioppiminen tarkoittaa, että opiskelijat oppivat projektissa, joka tehdään työelämän toimeksiantajalle. Projektioppimisessa korostuvat opiskelijan itseohjautuvuus, vuorovaikutustaidot ja reflektointikyvyt. Projektioppimisen voidaan nähdä olevan ongelmalähtöisen oppimisen yksi muoto (Vesterinen, 2001). Toteuttamamme oppimisprojekti on esimerkki projektioppimisesta, kuitenkin erityisesti painottaen monitieteisyyttä. Useimmat projektioppimisen tapaukset ovat edelleen alakohtaisia: tekniikan opiskelijat toteuttavat projektin toisten tekniikan opiskelijoiden kanssa, liiketalouden opiskelijat oppivat projekteissa yhdessä muiden liiketalouden opiskelijoiden kanssa. Monitieteistä projektioppimista toki tapahtuu, mutta kuten Heikkinen (2017) toteaa, on harvinaista, että monitieteistä projektia tehtäisiin oikeille asiakkaille. Olemme myös yhdistäneet monitieteisen ja monikulttuurisen lähestymisen, ja tämä yhdistelmä on mielestämme tuonut lisäarvoa projektioppimiseen. Kuvio 1 ilmentää suunnittelu- ja toteutusprosessiamme.

Oppimisprojekti vaiheittain

Tutustuimme toisiimme eri alojen opettajina Vaasan ammattikorkeakoulussa eräässä EU-projektissa, jossa kehitimme eurooppalaisten korkeakoulukollegojen kanssa luovuuteen liittyvää monialaista opintokokonaisuutta. Ideointivaihe ei ehkä olisi käynnistynyt, jos meitä eri alojen opettajia ei olisi ”törmäytetty” tässä projektissa. Myös kansainväliset yhteistyökumppanit löytyivät EU:n intensiiviohjelman kautta, johon toinen meistä osallistui ennen oppimisprojektin alkua. Tällaiset kohtaamismahdollisuudet ovat tärkeitä, jotta kynnys yhteiseen ideointiin madaltuu. Opettajien tiimiyttäminen tehostuu, mikäli löydetään ja määritellään yhteiset tavoitteet ja intressit. Ne me löysimme yhteisistä keskusteluista: mitä samankaltaista osaamista meidän alojemme opiskelijoilla pitää olla tulevaisuudessa. Havaitsimme yhdessä, että yritysten kilpailukykyinen ja monimutkainen liiketoimintaympäristö vaatii kokonaisvaltaista ja monialaista ajattelutapaa ja työskentelyä. Keskustelimme, miksi insinööriopiskelijat tarvitsevat esimerkiksi markkinointi- ja innovointitaitoja ja miten kansainvälisen liiketoiminnan opiskelijoille olisi hyödyllistä ymmärtää teknistä lähestymistapaa uusien tuotteiden ja palveluiden kehittämisessä. Menestyvät yritykset ovat tunnistanee tämän tarpeen, jota Leiviskä (2001) kutsuu luovaksi monitieteisyydeksi. Hän korostaa, että yritykset käyttävät



Kuvio 1. Oppimisprojektin suunnittelu ja toteutus

luovaa tieteidenvälisyyttä korkeamman laatutason, nopeamman markkinoille tulon, joustavuuden ja jatkuvan innovaation nimissä.

Kun meillä oli selkeä idea yhteisestä monitieteisestä oppimisprojektista, ryhdyimme suunnittelemaan sisältöä, joka voitaisiin toteuttaa Vaasan ammattikorkeakoulussa insinööriopiskelijoiden ja International Business-opiskelijoiden välisenä yhteistyönä. Meidän oli määriteltävä, mitkä olemassa olevat kurssit voitaisiin integroida projektin osalta yhteen, koska opintosuunnitelmia ei muutettu. Ensinnäkin meidän oli tarkistettava, miten kurssisisällöt ja oppimistavoitteet soveltuvat monitieteiseen projektioppimiseen. Toiseksi, kurssiaikataulut ja lukujärjestykset vaativat yhteistä suunnittelua ja joustavuutta, jotta pystyisimme yhteiseen toteutukseen. Päädyimme ratkaisuun, jossa yhteinen projekti toteutettaisiin yhden viikon intensiivikurssina. Tämä ei ollut ainoastaan aikatauluista johtuva, vaan myös tiedostettu valinta, koska innovatiivisia projekteja yhä useammin toteutetaan kokeilukulttuurin hengessä.

Valittujen kurssien osalta yhden kurssin opiskelijat olisivat konetekniikan insinööriopiskelijoita (neljäs vuosikurssi) ja toisen kurssin International business-opiskelijoita (toinen vuosikurssi), joista suurin osa olisi kansainvälisiä opiskelijoita. Ymmärsimme, että tämä mahdollistaa monikulttuurisen oppimisen, jonka hyötyjä ovat esimerkiksi ideoiden monimuotoisuus ja luovat ajattelutavat (Ramburuth & Tani, 2009), joustavuuden lisääminen ja ongelmanratkaisukeinot (Adler, 2002), parempi

kyky työskennellä tehokkaasti paikallisten asiakkaiden ja työntekijöiden kanssa (Moran & Harris, 2004) sekä opiskelijoiden henkisen, sosiaalisen ja henkilökohtaisten kykyjen kehittäminen (Lee & Janda, 2006).

Ensimmäinen toteutus vuonna 2014 oli pilotti, jossa testasimme monialaista oppimismenetelmää. Rakensimme yhteistyössä paikallisten yritysten kanssa luento-ohjelman, koostuen yritysten asiantuntijoiden, kansainvälisten yhteistyökumppaneiden ja opettajien esityksistä. Suurin osa viiden päivän mittaisesta ajasta resursoitiin tiimityölle, jolloin opiskelijatiimit tekivät ennalta määriteltäviä projekteja. Opettajat määrittelivät monikulttuuriset ja monialaiset opiskelijatiimit etukäteen, ja järjestimme yhden puolen päivän mittaisen tiimitapaamisen ennen intensiiviviikkoa. Tiimeille kerrottiin intensiiviviikon ensimmäisenä päivänä tehtävä: heidän tuli suunnitella, miten markkinoida tiettyä teknistä tuotetta tai palvelua valitsemassaan maassa. Koska kyseessä oli pilotointi, opiskelijoiden luovuudelle annettiin tilaa ja tiimit saivat päättää itse, mikä tuote tai palvelu oli kyseessä.

Seuraavassa toteutuksessa vuonna 2015 huomioimme edellisen vuoden kokemukset, ja tiivistimme yhteistyötä paikallisen yrityselämän kanssa. Haimme yhteistyökumppaniksi innovatiivisen pk-yrityksen, joka antoi opiskelijoille tehtäväksi suunnitella, miten yrityksen uusi tuotekonsepti (tekninen laite) voidaan viedä kansainvälisille markkinoille. Muuten seurasimme edellisen vuoden toimintatapoja. Opiskelijatiimien työskentelyn seuraaminen ja arviointi

oli huomattavasti tehokkaampaa edellisen vuoden kokemusten pohjalta. Opiskelijapalaute rakennettiin sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen kyselyn muotoon.

Kolmannessa toteutuksessa vuonna 2016 jatkoimme saman yrityksen toimeksiannon parissa. Muutos edellisen vuoden toteutukseen oli, että mukaan tuli saksalaisen korkeakoulun opiskelijaryhmä. Tarkoituksena oli lisätä kansainvälisyyttä entisestään sekä luoda mahdollisimman hyvät olosuhteet tiimiytymiselle, jota tuettiin yritysvierailulla ja iltahohtelulla.

Neljännessä toteutuksessa vuonna 2017 lähdimme opiskelijoiden kanssa Saksaan, jossa edellisen vuoden yhteistyökorkeakoulu rakensi intensiiviviiikon ohjelman ja haki paikallisen pk-yrityksen yhteistyökumppaniksi. Opiskelijat saivat yritykseltä erittäin vaikean tehtävän. Heidän piti suunnitella, miten yrityksen nykyisellä tuotevalikoimalla voitaisiin luoda uusia yhteistyösuhteita yritykselle täysin uusiin toimialoihin. Tarkoituksena oli kokeilla, miten aiempaa haasteellisempi tavoite vaikuttaa tiimien toimintaan ja tuloksiin.

Tulosten arviointi ja johtopäätökset

Opiskelijat vastasivat suunnittelemaamme kyselyyn vuosittain. Yhteenvedon voidaan todeta, että opiskelijat arvioivat saaneensa lisää kulttuuritietoutta, tiimityöskentely- ja innovaatio-osaamista, ajanhallinnan ja esitystekniikan taitoja sekä henkilökohtaista kehittymistä asiantuntijana. Kriittisinä puolina opiskelijat toivat esiin esimerkiksi vaikeudet ymmärtää toistensa työskentelytapoja ja yhteisten tavoitteiden määrittelyn haasteita.

Seinäjoen ammattikorkeakoulussa toteutetaan kevätlukukaudella 2018 Innovaatioviikko-opintojakso, johon osallistuvat kaikki ensimmäisen vuoden opiskelijat. Tiimiytymisen ja työskentelyn ohjaamisen oletetaan olevan haasteellisempaa kuin tässä artikkelissa kuvatuissa oppimisprojekteissa, koska mukana tulee olemaan yli 600 ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Tiimit jaetaan kymmeneen eri tilaan, jossa jokaisessa toteutetaan oma yritysprojektinsa. Meillä on mahdollisuus verrata suhteessa aiempiin oppimisprojekteihimme, mitä haasteita uudentyyppinen toteutus tuo, mitä oppimiskokemuksia syntyy ja miten monitieteistä tiimityötä voidaan kehittää jatkossa.

Vastavuoroinen oppiminen tapahtuu, kun eri osapuolet tuovat tietoa keskusteluun ja oppivat yhdessä toisistaan. Kun eri alojen opiskelijat etsivät ammattimaista kasvua itselleen ja ottavat vastuuta myös muiden oppijoiden ammatillisesta kasvusta, he muodostavat vastavuoroisen, antavan ja ottavan oppimissuhteen toistensa kanssa. Monitieteellinen lähestymistapa tarkoittaa, että ihmiset työskentelevät yhdessä tiiminä, mutta silti tuoden oman tieteenalansa ja ammattiosaamisensa kautta oman nä-

kemyksensä mukaan. Monitieteiset tiimit kehittävät yksilöllistä ja kollektiivista päätöksentekoa sekä auttavat ymmärtämään ja arvostamaan muita tieteenaloja. Vastavuoroisen oppimisen perusta on siis kyky toimia muiden oppijoiden kanssa, mikä vaatii toimivaa kommunikaatiota ja monimuotoisuuden johtamistaitoja sekä erityisesti kulttuurienvälisiä taitoja globaalissa ympäristössä.

Tuloksemme osoittavat, että projektioppimisympäristö kehittää oppilaiden kulttuurienvälistä osaamista, henkilökohtaista kehitystä ja tiimityöosaamista. On erittäin suositeltavaa, että korkeakoulujen opetussuunnitelmiin sisällytettäisiin entistä enemmän kursseja, joissa eri tieteenalojen opiskelijat voivat opiskella yhdessä ja työskennellä yhdessä monialaisissa tiimeissä, jossa tarvitaan erilaisia ammattiosaamisia. Jotta tällainen yhteistyö voidaan toteuttaa, eri alojen opettajien on ensin tutustuttava toisiinsa ja tiimiäydäyttävä samoin kuin opiskelijoidenkin. Tähän tarkoitukseen sopivat hankkeet voivat olla yhteisiä tutkimusprojekteja (esim. EU-hankkeita) tai korkeakoulujen rahoittamia opetuskokeiluja. Jos korkeakoulut haluavat olla innovatiivisia pedagogiikassa, olisi investoitava eri tieteenaloja yhdistäviin yhteishankkeisiin ja myös organisaatiokulttuurin tulisi tukea innovaatiota ja luovuutta. Ammattikorkeakoulujen on välttämätöntä kehittää edelleen itseään ja tulla pedagogisesta näkökulmasta aidosti monialaisiksi oppimisympäristöiksi.

LÄHTEET

- Aittola, H., Laine, K. & Vällimaa, J. (2016). Tärkeintä on, että kehittyy ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä: korkeakouludiplomikoulutuskokeilun seuranta- ja arviointitutkimuksen loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6527-3>
- Adler, N. J. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior*. 4. painos. Canada: McGill University.
- Heikkinen, J. (2017). *Conceptualizing the Role of Multidisciplinarity and Student Perceptions of University-Industry Collaboration in Project-based Learning* (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lee, G-L. & Janda, L. (2006). Successful multicultural campus: Free from prejudice toward minority professors. *Multicultural Education*, 14(1), 27–30.
- Leiviskä, E. (2001). *Creative Interdisciplinarity*. Department of Teacher Education. Helsinki: University of Helsinki.
- Moran, Ph. R. & Harris, P. (2004). *Managing Cultural Diversity. Global Leadership Strategies for the 21st Century*. Burlington: Elsevier Inc.
- Ramburuth, P. & Tani, M. (2009). The impact of culture on learning: exploring student perceptions. *Multicultural Education and Technological Journal*, 3(3), 182–195.
- Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Käänteinen oppiminen aloittaa farmasian opinnot

Artikkelissa kuvataan farmasian opiskelijoiden yliopisto-opinnot aloittavan opintojakson uudistaminen. Kehittämiprojektin taustalla oli työelämän tarpeet ja toiveet farmaseuttien ja proviisorien lääkehoidon arviointitaitojen kehittamisestä osana koulutusohjelmaa. Opetuksen uudistaminen toteutettiin Itä-Suomen yliopiston terveystieteiden tiedekunnassa farmasian laitoksella, joka kouluttaa lääkealan ammattilaisia ja toimijoita lääkkeen elinkaaren kaikkiin vaiheisiin ja lääkehuollon tehtäviin. Koulutukseen hyväksytyt opiskelijat ovat oikeutettuja suorittamaan joko farmaseutin tai sekä farmaseutin että proviisorin tutkinnot.

Opintojakson uudistamisen tausta

Työelämän toiveiden ja tarpeiden lisäksi opintojakson uudistamisen taustalla oli opettajien kiinnostus opetuksen kehittämistä ja uusia opetusmenetelmiä kohtaan. Uudistuksella pyrittiin lisäämään oppijakeskeisyyttä ja siten järkevöittämään opettajan työtä opintojaksolla. Motiivit uudistamiseen olivat siis monin osin samanlaisia kuin opettajilla, jotka olivat halunneet mukaan käänteisen opetuksen hankkeeseen (Airaksinen, 2016). Uudistus toteutettiin osana opettajien pedagogista pätevyitymistä Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Oppimisen ohjaaminen -opintojaksolla (12 op). Tämä mahdollisti jatkuvan palautteen saamisen pedagogisista ratkaisuista kahdelta opettajakorkeakoulun lehtorilta sekä sosiaalifarmasian oppiaineen vastuuhenkilöltä.

Aikaisemman opetuskokemuksen perusteella oppijakeskeisyys oli luonteva valinta uudistamisen lähtökohdaksi. Tämä mahdollistaa uusien opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentumisen opintojen alusta lähtien (Toivola, Peura & Humaloja, 2017). Jotta tähän päästäisiin, opetuksen tulee perustua opiskelijoiden aktiiviseen työskentelyyn ja osallistumiseen, mikä tukee opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua. Oppijakeskeisyyden merkitystä opinnoissa tukee myös se, että farmasian alan ammattilaiset ovat velvoitettuja ylläpitämään ja kehittämään ammattitoiminnan edellyttämiä tietoja ja taitoja sekä perehtymään ammattitoimintaansa koskeviin säännöksiin ja määräyksiin (Laki terveydenhuollon am-

mattihenkilöistä 28.6.1994/559). Farmasian alan merkittävimpien ammattijärjestöjen hyväksymien Apteekkitoiminnan eettisten ohjeiden mukaan koulutus, kouluttautuminen ja ajan tasalla pysyminen on jokaisen apteekissa työskentelevän henkilökohdainen ammatillinen velvoite (Suomen Apteekkariitto, 2018).

Opintojakson suunnittelu

Lääkkeet terveydenhuollossa -opintojakso (3,5 op) toteutettiin alkusyksyllä 2016. Kyseessä on farmasian opiskelijoiden yliopisto-opinnot aloittava opintojakso, jolle osallistuu vuosittain noin 150–170 opiskelijaa.

Opintojakson uudistaminen aloitettiin jo syksyllä 2015, johtuen koulutusohjelman kokonaisuuden suunnittelun aikataulusta. Opintojakso toteutettiin käänteisen oppimisen menetelmin moduuleina etenevänä kokonaisuutena. Opintosuunnitelma ja aikataulutus laadittiin vastaamaan opintojakson tavoitteita, ja verkko-oppimisympäristönä käytettiin Moodlea.

Uudistamisen yhteydessä päivitettiin opintojakson osaamistavoitteet. Yleiseksi tavoitteeksi asetettiin, että opiskelija ymmärtää oman roolinsa ja vastuunsa ryhmän jäsenenä. Opintojakson osaamistavoitteiden mukaisesti opiskelijan tulee osata kuvata lääkehuolto osana suomalaista terveydenhuoltojärjestelmää, tunnistaa suomalaisten kansansairauksien hoidon periaatteita, valita tarkoituksenmukaisia

Taulukko 1. Moduulikohtaiset osaamistavoitteet

Moduulit (ajankäyttösuositus)	Osaamistavoitteet
1. Lääkehoidon kokonaisuus tutuksi (28 h)	- osaa tunnistaa Käypä hoito -suositusten rakenteen - osaa valita tarkoituksenmukaiset tietolähteet potilaan lääkehoidon tarkasteluun - osaa kuvata lääkkeiden kulutukseen ja kustannuksiin liittyviä tekijöitä
2. Suomen terveydenhuolto (14 h)	- ymmärtää suomalaisten terveyden nykytilan - ymmärtää suomalaisen terveydenhuollon toimintaperiaatteet
3. Potilas lääkehoidon toteuttajana (14 h)	- osaa selittää itsehoidon periaatteet ja merkityksen - osaa kuvata väestölle ja terveydenhuollon ammattilaisille suunnatun lääkemarkkinoinnin periaatteet
4. Farmasian henkilöstö lääkkeiden oikean käytön edistäjänä (10 h)	- osaa määritellä farmasian henkilöstön roolin lääkkeiden oikean käytön edistäjänä - osaa kuvata farmasian alan työtehtäviä - osaa listata apteekkien tarjoamia terveyspalveluita - ymmärtää lääkeneuvonnan merkitys lääkkeiden oikean käytön edistäjänä
5. Etiikka apteekkityössä (8 h)	- osaa keskustella apteekkitoiminnan ammattieettisistä periaatteista - osaa soveltaa eettisiä periaatteita käytännön tilanteisiin

tietolähteitä potilaan lääkehoidon tarkasteluun sekä kuvata lääkkeiden kulutukseen ja kustannuksiin liittyviä tekijöitä. Lisäksi opiskelijan tulee tunnistaa farmasian ammattilaisen rooli lääkkeiden oikean käytön edistäjänä ja keskustella alaan liittyviä ammattieettisistä näkökulmista. Moduulikohtaiset osaamistavoitteet on esitetty taulukossa 1.

Moduuleista koostuva kokonaisuus

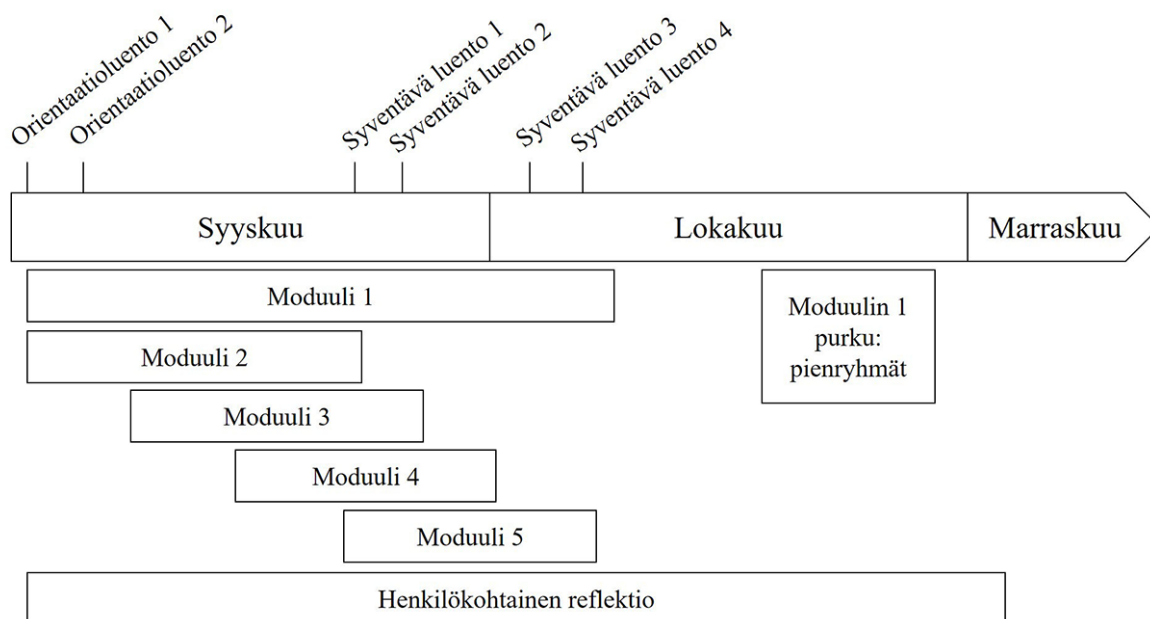
Uusien osaamistavoitteiden pohjalta rakennettiin viidestä moduulista koostuva kokonaisuus (kuvio 1). Moduulien suunnittelun lähtökohtana oli yhteisöllinen oppiminen (Dillenbourg, 1999), mikä ohjasi rakentamaan moduuleista ryhmätyöskentelyyn sopivia. Moduulien pohjaksi tarvittiin oppimateriaalia, joka koostettiin saatavilla olevasta valmiista ja tarvittaessa itse tuotetusta materiaalista. Uutta materiaalia tarvitsi tuottaa vähän, sillä havaitsimme moduulien aihepiireihin liittyvää laadukasta materiaalia olevan tarjolla jo varsin runsaasti.

Moduulien sisältö koostui taustamateriaalista ja niihin pohjautuvista oppimistehtävistä. Opettajan näkökulmasta oppimistehtävien laatiminen oli opintojakson uudistuksen työläin vaihe. Moduulien 2–4 tueksi suunniteltiin syventävät luennot, joiden tarkoituksena oli selventää opiskelijoiden hankalaksi kokemia asioita sekä tarjota lisätietoa moduulissa opiskellusta asiasta. Opiskelijoiden oli mahdollista esittää toiveita syventävällä luennoilla käsiteltävistä asioista etukäteen virtuaalisen seinän

(Padlet) kautta. Näiden lisäksi moduuliin 1 liittyi pienryhmissä toteutettu purkutilaisuus opintojakson lopussa. Potilasnäkökulmaa syvennettiin hyödyntämällä kokemuskouluttajaa. Käytännön työn näkökulmaa puolestaan tuotiin mukaan sairaala-apteekin farmaseutin tallennetun haastattelun avulla.

Oppimistehtävien tekemistä varten opiskelijat jaettiin 4–6 hengen ryhmiin. Ison opiskelijajoukon ryhmäyttäminen oli haaste, sillä opiskelijat olivat vasta aloittamassa opintojaan, ja siten eivät vielä tunteneet toisiaan. Opettajilla ei myöskään ollut ryhmäjaon tueksi esimerkiksi tietoa opintonsa aloittavien opiskelijoiden määrästä eikä heidän taustoistaan. Lopulta ryhmäjako toteutettiin orientaatioluennolla yhdessä opiskelijoiden kanssa hyödyntämällä heidän tutorryhmiään. Ryhmätyöskentelyn aikana opiskelijat pystyivät hyödyntämään opettajaa tarpeen mukaan erikseen varattuina ajankohtina. Vuorovaikutukseen opettajan kanssa kannustettiin myös syventävillä luennoilla.

Uudistuksen yhteydessä luovuttiin tentistä ja uudeksi arviointimenetelmäksi valittiin jatkuvaa arviointia tukeva reflektio. Tämä valinta oli luonteva, sillä halusimme arviointitavan, joka tukee elinikäistä oppimista (ks. Andrade & Du, 2007). Reflektion toimivuus arvioinnissa varmistettiin ohjeistamalla suullisesti ja kirjallisesti opiskelijat reflektion merkitykseen oppimisen tukena. Reflektion muotoa ei haluttu rajoittaa, vaan opiskelijat saivat vapaasti valita toteuttamistavan.



Kuvio 1. Lääkkeet terveydenhuollossa -opintojakson rakenne ja kulku uudistuksen jälkeen

Opiskelijoiden antama palaute

Keräsimme palautteen opintojaksolta oppimistavan muodossa, jolloin kaikki opiskelijat antoivat palautetta osana suoritustaan. Palautteiden perusteella moduulit oli koettu niille asetettuja oppimistavoitteita tukeviksi. Myös syventävistä luennoista, sisällöstä, opetustyylistä ja ilmapiiristä oli pidetty. Osa tehtävistä oli ongelmaperustaisia ja siten tarjosi opiskelijoille käytännönläheisen näkökulman opiskeltavaan alaan. Vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä oli luontevasti koko opintojakson ajan. Syventävillä luennoilla keskustelua edisti Padlet-seinä, jonne opiskelijat pystyivät esittämään etukäteen kysymyksiä asioista, jotka olivat jääneet epäselviksi. Opettaja poimi hankalaksi koetut asiat tarkempaan käsittelyyn luennolle. Reflektio jakoi odotetusti mielipiteitä; osa näki sen edistäneen oppimista ja toiset taas turhana.

Opintojaksopalautteen lisäksi opiskelijoita kannustettiin osallistumaan oppimisympäristöjen kehittämiseen liittyvään kyselytutkimukseen, jolla selvitettiin opiskelijoiden sisältötiedollisia ja -taitollisia valmiuksia, käänteisen oppimisen (ns. flip-pauksen) mielekkyyttä sekä erilaisten oppijoiden näkökulmia (Itä-Suomen yliopisto, 2018). Kysely oli kaksivaiheinen: ensimmäinen osaan vastattiin opintojakson alussa ja toiseen osaan lopussa. Tämän tutkimuksen perusteella opintojaksomme tarjosi opiskelijoille mielekkään opintokokonaisuuden.

Opettajien kokemuksia

Opintojakson uudistus onnistui motivoimaan opiskelijoita oppimaan, ja opettajat kokivat uuden opetusmenetelmän edistävän oppimista. Ryhmätyöskentely sujui pääosin hyvin, ja havaitut ongelmat johtuivat lähinnä eroista osaamisen tasossa ja valmiuksissa ryhmätyöskentelyyn. Palautteessa moni opiskelija, joka oli alussa kokenut vastenmielisyyttä ryhmätyöskentelyä kohtaan, olikin yllättynyt positiivisesti siitä, miten paljon oli oppinut hyvien keskustelujen kautta ja miten ryhmässä työskentely oli tukenut heidän oppimistaan. Työelämässä tulee olla valmiudet työskennellä erilaisten ihmisten kanssa, joten ryhmätyöskentely tuki tämän taidon kehittymistä.

Käänteinen oppiminen oli uusi menetelmä opintojakson opettajille. Siksi vertaispalaute opettajakollegalta oli erityisen tärkeää opintojakson suunnittelussa ja toteutuksessa. Koska uudistaminen toteutettiin osana pedagogisia opintoja, tarjolla oli myös arvokasta tukea ohjaavilta opettajilta JAMKista ja Itä-Suomen yliopistosta. Syventävät luennot olivat mielekkäitä toteuttaa opettajan kannalta, ja palautteen perusteella myös opiskelijat olivat kokeneet hyötyvänsä niistä enemmän kuin perinteisistä luennoista.

Opintojakson arvioinnin uudistaminen oli haastavaa opiskelijamäärän takia, mutta siitä huolimatta halusimme kokeilla reflektion toimivuutta arviointimenetelmänä. Saadun kokemuksen perusteella yliopisto-opintoja aloittavat opiskelijat ovat varsin taitavia refleктоimaan omaa oppimistaan. Reflektiot

tarjosivat opettajalle monipuolista tietoa opiskelijoiden oppimisesta, ja siten myös riittävät tiedot arvioida opiskelijan suoritusta. Henkilökohtaisen reflektion lisäksi opiskelijat arvioivat ryhmän toimintaa, mikä antoi opettajille palautetta kunkin opiskelijan osallistumisaktiivisuudesta. Reflektioiden kautta opettajat saivat myös palautetta opintojakson toimivuudesta ja kehittämisideoita jatkoa varten.

Opintojakson kehittäminen jatkossa

Opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta tulee kehittää edelleen jatkossa. Opiskelijat olisivat voineet hyödyntää opettajaa tehokkaammin ryhmäoppimiselle varattuina aikoina. Opiskelijoilla oli mahdollisuus tehdä ryhmätöitä missä ja milloin haluavat, joten he eivät olleet velvoitettuja tulemaan paikalle kysymään tukea opettajilta.

Syventävien luentojen vuorovaikutusta kehitetään ja opiskelijoille korostetaan enemmän, että he voivat vaikuttaa luennon sisältöön. Heitä myös motivoidaan tekemään itsearviota koko opintojakson ajan, ja siten havainnoimaan omaa kehittymistään opintojakson aikana.

Opintojakso toteutettiin samalla menetelmällä myös syksyllä 2017. Orientaatioluennoilla opiskelijoita motivoitiin ja ohjeistettiin hyödyntämään enemmän opettajan asiantuntemusta. Myös omien tietokoneiden ja mobiililaitteiden käyttöön kannustettiin. Tämän tuloksena opiskelijat olivat aktiivisempia luennoilla ja hyödynsivät paremmin opettajaa ryhmätöiden tekemisen aikana. Kiinnittämällä enemmän huomiota orientaatioon ja varaamalla siihen enemmän aikaa saatiin jo selkeitä muutoksia.

Mitä tästä opimme?

Käänteinen oppiminen soveltuu käytettäväksi myös opintojaksoille, joilla on paljon opiskelijoita. Tällöin opetus kannattaa suunnitella sisältölähtöisesti ottaen huomioon opettajan käytettävissä olevat resurssit sekä hyödyntäen valmiina löytyvää, opetukseen soveltuvaa materiaalia. On tärkeää osata käyttää käänteisen oppimisen menetelmiä soveltaen opintojakson tarpeisiin. Nykyisessä koulujärjestelmässä hyödynnetään monipuolisesti reflektiota, joten yliopistoon tulevat opiskelijat ovat hyvin valmiita toteuttamaan oman oppimisen reflektiota. Vertaispalautteen merkitys opettajalle on tärkeää opetuksen suunnittelun ja toteutuksen aikana, joten yhteisopetusta kannattaisi suosia enemmän myös yliopistossa.

Haluamme kiittää opintojakson kehittämisen yhteydessä saadusta arvokkaasta palautteesta yliopettaja Kirsti Vänskää (TrT) ja lehtori KT Maarit Mieltistä (KT) Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisesta opettajakorkeakoulusta sekä yliopistonlehtori Kirsti Vainiota (FaT) Itä-Suomen yliopiston farmasian laitokselta

LÄHTEET

- Airaksinen, J. (2016). *Mikä saa yliopiston opettajan flip-paamaan? Tapaustutkimus Itä-Suomen yliopiston Flipped Classroom -kokeiluhankkeesta* (pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20161046>
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (s. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Itä-Suomen yliopisto. (10.1.2018). Opinto-opas 2017–2018, farmasia. Haettu osoitteesta: <https://www.uef.fi/documents/10184/1535181/farmasia2017-2018.pdf/>
- Itä-Suomen yliopisto. (10.1.2018). Flipped Classroomiin ja oppimisympäristöihin liittyvä tutkimus. Haettu osoitteesta: <http://www.uef.fi/web/ameba/tutkimus/flipped-classroom>
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 28.6.1994/559. Luettu 19.1.2018. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940559>
- Suomen Apteekkariliitto. (10.1.2018). Apteekkitoiminnan eettiset ohjeet. Haettu osoitteesta: <http://www.apteekkariliitto.fi/apteekkityo/eettiset-ohjeet.html>
- Toivola, M., Peura, P., Humaloja, M. (2017). *Flipped learning – Käänteinen oppiminen*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Haastavan asiakasviestinnän roolipelistä hyötyvät sekä käännösalan opiskelijat että ammattilaiset

Kerromme artikkelissa yhteisöllisesti kehitetystä roolipelistä, joka käsittelee käännösalan haastavia asiakasviestintätilanteita ja jota on testattu sekä opiskelijoilla (viidellä eri kurssilla) että ammattilaisilla (kahdessa työpajassa). Palautteen mukaan niin opiskelijat kuin ammattilaisetkin voivat roolipelissä harjoitella haastavia asiakasviestintätilanteita hausalla ja hyödyllisellä tavalla. Roolipeli on myös esimerkki kaikkia osapuolia hyödyttävästä työelämäyhteistyöstä: roolipelityöpajojen palautteen avulla voidaan kehittää sekä koulutusta että ammattikäytäntöjen verkko-opasta (Kääntäjäseuran kirja, 2018). Erityisen hyödylliseltä vaikuttaa sellaisten roolipelien järjestäminen, joissa on mukana sekä ammattilaisia että opiskelijoita.

Johdanto

Suomessa kääntäjiä koulutetaan yliopistoissa ja tulkkeja erikoistumisen mukaan yliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa (SKTL, 2016). Yliopistokoulutuksessakin työelämäläheisyys ja työelämäyhteistyö ovat tärkeitä, joskin käännösalan kehityskuluihin suhtaudutaan myös kriittisesti (Eskelinen ym., 2016). Tyypillistä työelämäyhteistyötä ovat esimerkiksi autenttiset ja simuloidut toimeksianto, joita on hyödynnetty ainakin 1980-luvulta lähtien (Vienne, 1994).

Roolipeli opetusmenetelmänä kehitettiin 1960-luvun lopulla ja kouluissa sitä on käytetty muun muassa kielten ja historian opetuksessa (Hui, 2013). Roolipelillä voidaan harjoitella ongelmanratkaisua ja vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa. Käännösalan koulutuksessa roolipeliä on hyödynnetty etenkin tulkkauksilanteiden simulointiin. Opiskelijat voivat toimia vuorollaan tulkkeina ja esittää asiakkaita, esimerkiksi viranomaisia ja turvapaikanhakijaa. Pääpaino on tulkkauksviestinnän ja -tekniikoiden harjoittelussa. (Corsellis, 2005; Wadensjö, 2014.) Myös monissa käännösharjoituksissa ja -projekteissa simuloidaan tarjouksen ja tiedustelujen tekemistä asiakkaalle. Opiskelijat voivat myös toimia eri rooleissa, kuten projektipäällikkönä tai oikolukijana.

Simulaatiot eivät kuitenkaan näytä kattavan haastavia asiakasviestintätilanteita, vaikka ammattilaisten kokemusten perusteella ristiriitoja ja hankalia

tunteita herättävät asiakasviestintätilanteet ovat lähes väistämätön osa kääntäjän ja tulkin työtä (ks. Ruokonen, Vottonen & Kinnunen, 2018). Käännösalan ulkopuolella kääntäminen saatetaan ymmärtää kapeasti pelkäsi kielitaidoksi, jolloin kääntäjä joutuu diplomaattisesti selittämään, miksi hänen on tärkeää saada tietää esimerkiksi, mille kohderyhmälle teksti käännetään, missä se julkaistaan, onko aihepiiristä olemassa aikaisempaa materiaalia ja niin edelleen. Sekä käännösalan opiskelijoiden että ammattikäytäntöjen ja -tulkkien on siis tärkeää harjoitella erilaisia haastavia asiakasviestintätilanteita, jotta he oppivat käsittelemään tilanteiden aiheuttamia tunteita ja toimimaan ammattimaisesti.

Roolipelin kehittäminen, tavoitteet ja kulku

Roolipelin taustalla on kaksi yhteisöllistä projektia, Kääntäjäseuran kirja (Kääntäjäseuran kirja, 2018) ja Kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto (ks. Ruokonen, Kuusi & Rautiainen, 2015). Molempien projektien tavoitteena on tukea käännösalalla tai käännösalan opettajina aloittavia jakamalla hiljaista tietoa.

Roolipelin idea syntyi opetusmenetelmävarannon työpajassa Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumissa 15.4.2016, jossa käännösalan opettajat Tiina Holopainen, Ilja Moshnikov, Minna Ruokonen, Juho Suokas ja Erja Vottonen ideoivat

Esimerkki 1: Sä oot kyllä meidän suosikkikäntäjä, mutta...

Tausta:	Kääntäjä on tehnyt Infodata Oy:lle saman ohjelman käyttöliittymän, dokumentaation, markkinointi-materiaalien ym. käännöksiä ja kielentarkistuksia englannista suomeen jo kymmenen vuotta. Käännettävää tulee ohjelmistopäivitysten myötä tasaiseen tahtiin, käännösmuistista on hyötyä ja yhteistyö toimii - mutta palkkiotaso on edelleen sama kuin kymmenen vuotta sitten. Kun kääntäjä yrittää neuvotella hintoja ylöspäin vetoamalla kokemuksen karttumiseen ja yleiseen hintatason nousuun, asiakas muuttuu kuuroksi.
Lähtötilanne:	Asiakas ottaa yhteyttä: ohjelmiston uusimman version mainoksesta tarvittaisiin käännös ja samalla asiakas mainitsee ”melko korkean” minimin.
Asiakas aloittaa:	”Voisitko nopeesti kattoo tästä nää muutokset, ei varmaan mee edes puolta tuntia”.

luonnoksen roolipelistä sekä muutamia skenaarioita. Syksyllä 2016 Ruokonen jatkoi roolipelin kehityä yliopistopedagogiikan kurssilla muun muassa Vottosen ja Tutta Saalinin kollegapalautteen avulla. Tällöin laadittiin ohjeistus roolipelin tavoitteista ja kulusta sekä 15 skenaariota.

Roolipelin tavoitteena on harjoitella haastavia asiakasviestintätilanteita helposti lähestyttävällä tavalla. Osallistujat pohtivat yhdessä, miten sanallistaa asiantuntijuuttaan maallikoille, sekä kehittävät neuvottelustrategioita ja -argumentteja. Tärkeää on myös opetella eläytymään asiakkaan tilanteeseen: asiakas ei välttämättä ole tahallaan hankala vaan tietämätön. Tilanteet voivat silti herättää hankalia tunteita, joita roolipelissä opetellaan kohtaamaan ja käsittelemään siten, että voi toimia ammattimaisesti. (Ks. Ruokonen, Vottonen & Kinnunen, 2018.)

Skenaarioiden inspiraationa ovat toimineet esimerkiksi tiedotusvälineissä käsitellyt käännösvirheet (Lassila, 2016), ammattikäntäjien blogit (esim. Ruokonen, 2017) ja työpajoista saadut palautteet, kuten alla oleva esimerkki 1. Julkisuuudessa esillä olevia tapauksia lukuun ottamatta skenaarioita on muokattu niin, ettei niitä voi tunnistaa.

Roolipelin aluksi osallistujat jakautuvat 3–5 hengen ryhmiin siten, että ryhmässä on kääntäjä tai tulkkki, asiakas sekä kirjuri. Kääntäjää/tulkkia tai asiakasta voi esittää kaksi osallistujaa, jotta neuvottelustrategioiden ja -argumenttien keksiminen on helpompaa. Osallistujat valmistautuvat (5 minuuttia)

tutustumalla skenaarioon ja pohtimalla kukin roolissaan (kääntäjä/tulkkki vs. asiakas), mihin he pyrkivät ja mitä strategioita ja argumentteja kannattaa käyttää. Seuraavaksi skenaario pelataan (10–15 minuuttia): aloittava osapuoli esittää omat näkemyksensä ja vaatimuksensa, joihin toinen osapuoli reagoi. Kirjuri kirjaa muistiin etenkin kääntäjän/tulkin toimivat neuvottelustrategiat ja -argumentit sekä sellaiset asiakkaan vaatimukset, joihin ei löydy vasta-argumenttia tai ratkaisua. Skenaation ”jumi-tuessa” osallistujat voivat tulla ulos rooleistaan ja pohtia tilannetta yhdessä sekä roolipelin ohjaajan avulla. Loppukeskustelussa (15 minuuttia) kootaan yhdessä toimivia neuvottelustrategioita sekä pohditaan auki jääneitä kysymyksiä ja mahdollisia hankalia tunteita.

Testaus, palaute ja jatkokehittäminen

Kuten edellä totesimme, roolipeli kehitettiin perustutkinto-opetukseen syksyllä 2016. Tällöin myös ammattikäntäjä Tiina Kinnunen innostui roolipelistä ja ehdotti, että testaisimme sitä ammattikäntäjillä ja -tulkeilla. Roolipeliä onkin testattu sekä opiskelijoilla että ammattilaisilla seuraavasti (ks. taulukko 1) 1,5–2 tuntia kerrallaan:

Taulukko 1. Roolipelin testaus: tilaisuudet ja osallistujat

	Opiskelijoita	Käännösalan opettajia, tutkijoita tai jatko- opiskelijoita	Ammattikäntäjiä tai -tulkkeja
Ammattikielten kääntäminen 1, englantisuomi, syksy 2016 (Ruokonen)	12	–	–
Ammattiprojekti I–III, venäjä–suomi, syksy 2016, kevät 2017 (Vottonen)	8	–	–
Kääntäminen äidinkieleen II, venäjä–suomi, syksy 2016, syksy 2017 (Vottonen)	6	–	–
Kääntäminen vieraaseen kieleen II, venäjä–suomi, syksy 2016, syksy 2017 (Vottonen)	10	–	–
Hankala asiakas? Joukkoöly ja vertaistuki apuun! Työpaja XV Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumissa 22.4.2017 (Kinnunen, Ruokonen, Vottonen)	–	4	11
Tulkkauksen ammatilliset perusteet, syksy 2017 (Ruokonen, Saalin)	11	–	–
Hankala asiakas –työpaja kääntäjille, Teho-osasto, yhteisöllinen työtila Tampereella, 1.11.2017 (Kinnunen)	2	1	6
Yhteensä	49	5	17

Opiskelijoilta saatu palaute on ollut positiivista. Kaikki palautetta antaneet ovat kannattaneet harjoituksen pitämistä mukana kurssilla. Ensimmäisellä testauskerralla syksyllä 2016 opiskelijat keksivät itse, että voivat tarvittaessa poistua rooleistaan ja miettiä etenemistä yhdessä. Tämä lisättiin ohjeistukseen. Lisäksi opiskelijat huomasivat, että joitakin skenaarioita kannattaa tämentää. Kokonaisuudessaan opiskelijoiden tunnelmat kiteytyvät kuitenkin hyvin seuraavissa kommentteissa:

Pidin erityisen paljon eri asiakasviestintä-tilanteisiin liittyvästä roolipelistä, sillä se kehitti hauskaalla ja helposti lähestyttävällä tavalla neuvottelustrategioita sekä opetti puolustamaan omaa asiantuntijuutta ja kääntäjän ammattia. (Venäjän opiskelija, kevät 2017)

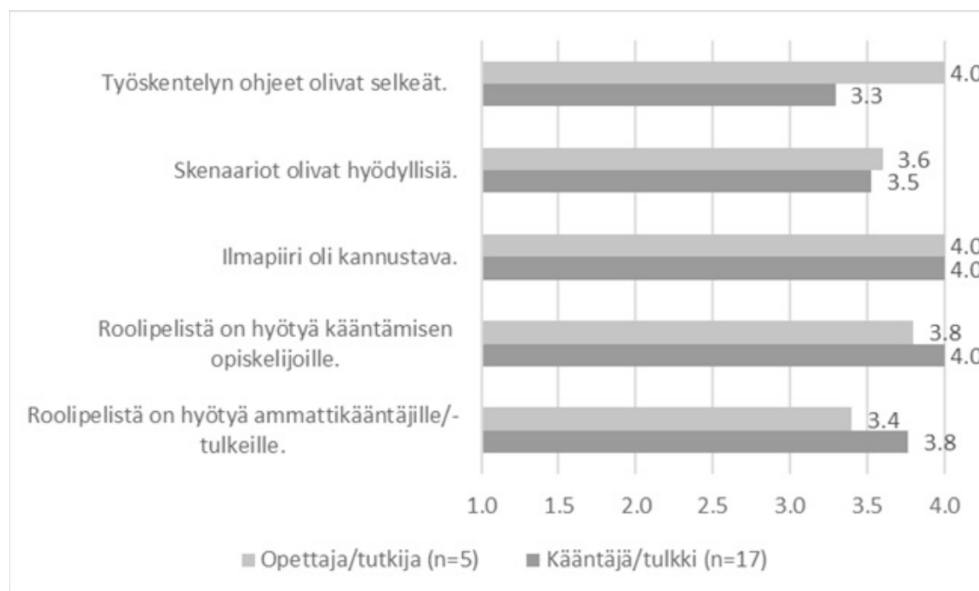
Sai hyviä oivalluksia sen suhteen, millaisia tilanteita voi työelämässä tulla vastaan + hyvää palautetta/kehitysehdotuksia omasta argumentoinnista. (Tulkkauksen opiskelija, syksy 2017)

Käännösalan opettajien, tutkijoiden sekä **ammattilaisten** eri työpajoissa antama palaute on koottu kuvioon 1.

Erot vastaajaryhmien näkemyksissä ovat pieniä. Sekä ammattikäntäjät ja -tulkit että käännösalan opettajat ja tutkijat pitivät roolipeliä hyödyllisenä. Nytkin tosin toivottiin joidenkin skenaarioiden selkeyttämistä. Osallistujat myös ehdottivat, että joitakin roolijakoja muokattaisiin tai skenaarion aloittajaa vaihdettaisiin autenttisuuden vuoksi. Skenaarioita onkin muokattu kommenttien perusteella.

Toistuvat kommentit siitä, että skenaarioita pitäisi selkiinnyttää (vaikka ne koskivatkin joka kerta eri skenaarioita), herättävät kysymyksen siitä, miten yksityiskohtaisia skenaarioiden pitäisi olla. Vaikka parannusehdotukset ovat olleet tarkoituksenmukaisia, skenaarioita ei ehkä kannata tämentää liikaa, jotta osallistujien oivalluksille jää tilaa. Eräs osallistuja kommentoikin: ”Kaikki tapaukset ei aluksi ehkä ihan auenneet, mutta kun lähti puimaan, niin etenivät omalla painollaan” (Kääntäjä/tulkki, Teho-osaston työpaja 1.11.2017).

Toiveet skenaarioiden selkiinnyttämisestä voivat myös viitata siihen, että palautekeskusteluun on varattava enemmän aikaa. Tutustuttuamme roolipelejä käsittelevään kirjallisuuteen (esim. Van Ments, 1989 [1983]) vähensimmekin syksyllä 2017 yhdellä



Kuvio 1. Vastaajien palautteen keskiarvot. 4 = täysin samaa mieltä; 3 = jokseenkin samaa mieltä; 2 = jokseenkin eri mieltä; 1 = täysin eri mieltä

kerralla pelattavien skenaarioiden määrää kolmesta kahteen pienryhmää kohti.

Osallistujat ovat myös kommentoineet, että käännösalan asiakasviestintä tapahtuu yleensä sähköpostitse tai verkossa. Kasvokkain tehtävässä harjoituksessa haastavia tilanteita ei kuitenkaan tarvitse ratkaista yksin, vaan muilta osallistujilta saa tukea. Lisäksi jälkipuinti on helpompaa. Näin roolipeli täydentää sähköisen asiakasviestinnän harjoittelua.

Lopuksi

Kokonaisuudessaan vaikuttaa siltä, että kehittämämme roolipeli on toimiva keino käsitellä haastavia asiakasviestintätilanteita koulutuksessa ja että siitä on hyötyä ammattikäntäjillekin. Muiden alojen kannalta kiinnostavaa lienee, että ”sama” opetusmenetelmä voi tarjota jotakin sekä opiskelijoille että ammattilaisille.

Roolipeli on myös esimerkki kaikkia osapuolia hyödyttävästä työelämäyhteistyöstä: työpajoista saadun palautteen avulla voidaan kehittää sekä koulutusta että ammattikäntäjille tarkoitettua verkko-opasta (Kääntäjäseuran kirja, 2018). Yhteisten työpajojen järjestäminen ammattilaisille ja opiskelijoille auttaa myös tuomaan työelämää ja koulutusta lähemmäs toisiaan. Etenkin Teho-osaston työpajassa, johon osallistui sekä ammattilaisia että opiskelijoita, korostui, että vastaavia roolipelejä olisi hyvä järjestää enemmänkin. Käännösalan koulutuksen ja alan järjestöjen tiivis yhteistyö tarjoaa siihen onneksi hyvät edellytykset.

LÄHTEET

- Corsellis, A. (2005). Training interpreters to work in the public services. Teoksessa M. Tennent (toim.), *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting* (s. 153–173). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Eskelinen, J., Ruokonen, M., Nurminen, M., Salmi, L., Holopainen, T., Puskala, J., Laukkanen, L. & Vik, G.-V. (2016). Työelämää simuloivat kurssit ja työelämäyhteistyö yliopistojen käännösalan koulutuksissa. *MikaEL*, 9, 102–118. Haettu osoitteesta: <https://www.sktl.fi/liitto/seminaarit/mikael-verkkojulkaisu/arkisto-archive/vol-9-2016/>
- Hui, T. T. (2013). The potential of role-playing as a translator training tool: Students' performance and reflections. *New Voices in Translation Studies*, 10, 39–53. Haettu osoitteesta: <https://www.iatis.org/index.php/new-voices-in-translation-studies/item/794-issue10-2013>
- Hyppönen, O. & Lindén, S. (2009). *Opettajan käsikirja: opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, Opetuksen ja opiskelun tuki. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-248-063-7>
- Kelly, D. (2005/2012). *A handbook for translator trainers*. Manchester: St Jerome.
- Kääntäjäseuran kirja. (26.1.2018). Kääntäjäseurankirja.fi-sivusto. Haettu osoitteesta: <http://www.kaantaja.seurankirja.fi>
- Lassila, A. (3.5.2016) Finnmatkojen matkavakuutusehdoista löytyi uusi virhe. *Helsingin Sanomat*. Haettu osoitteesta: <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002899341.html>
- Van Ments, M. (1989 [1983]). *The Effective Use of Role Play. A Handbook for Teachers and Trainers*. Revised edition. London: Kogan Page.

- Ruokonen, M., Kuusi, P. & Rautiainen, A. (2015). Parhaita käytäntöjä jakamassa: kääntämisen ja tulkkauksen opetusmenetelmävaranto. *Yliopistopedagogiikka*, 22(2), 28–30. Haettu osoitteesta: <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/10/29/parhaita-kaytantoja-jakamassa-kaantamisen-ja-tulkkauksen-opetusmenetelmavaranto/>
- Ruokonen, M., Vottonen, E. & Kinnunen, T. (2018). Roolipeliä käännösalan opiskelijoille ja ammattilaisille: kokemuksia yhteisöllisesti kehitetystä haastavan asiakasviestinnän roolipelistä. *MikaEL*, 11, 62–75. Haettu osoitteesta: <https://www.sktl.fi/liitto/seminaarit/mikael-verkojulkaisu/mikael-vol-11-2018/>
- Ruokonen, O. (2017). Tabuja kääntäjille [blogisivusto]. Haettu osoitteesta: <http://tabujakaantajille.blogspot.fi/>
- SKTL. (15.6.2017). Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto. Kääntäminen ja tulkkaukset. Opiskelu. Haettu osoitteesta: https://www.sktl.fi/kaantaminen_ja_tulkkaukset/opiskelu/
- Vienne, J. (1994). Pour une pédagogie de la traduction en situation. Teoksessa M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker & K. Kaindl (toim.) *Translation studies: An interdisciplinary* (s. 421–429). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Yliopistolliset erikoistumiskoulutukset alkumetreillä

Johdanto

Tarkastelemme uuden koulutusmuodon, erikoistumiskoulutuksen, toteuttamista Turun yliopistossa¹. Erityisasiantuntija Kari Seppälä on luonut koulutuksen pohjaa valtakunnallisesti sekä ollut käynnistämässä erikoistumiskoulutusta Turun yliopistossa. Hänen siirryttyään muihin tehtäviin koulutussuunnittelija Susanna Niiniö koordinoi yliopiston erikoistumiskoulutusta. Korkeakoulujen uusimuotoisten erikoistumiskoulutusten lainsäädäntö tuli voimaan vuoden 2015 alusta. Koulutusten valmistelussa keskeisessä roolissa on laissa edellytetty valtakunnallinen sopimus erikoistumiskoulutuksesta. Sopimuksessa määritellään koulutusta koordinoiva korkeakoulu, koulutuksen perusteet, ja se sisältää kuvauksen yhteistyöstä työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) osoitti erityisavustusta koulutusten valmisteluun ja toteuttamiseen vuosina 2015 – 2017. Koulutusmuoto on maksullinen.

Turun yliopisto on strategiassaan 2016 – 2020 asettanut tavoitteeksi olla Suomen johtava erikoistumiskoulutuksen kehittäjä. Turun yliopisto oli kevääseen 2017 mennessä järjestänyt kolmea opetusalan, yhtä psykologian alan ja yhtä sosiaalityön alan erikoistumiskoulutusta. Lisäksi yliopisto on ollut mukana muiden yliopistojen koordinoimissa koulutuksissa. Syksyllä 2017 koulutuksia valmisteltiin lisää. Turun yliopiston koulutusneuvoston alainen erikoistumiskoulutusjaosto toteutti keväällä 2017 erikoistumiskoulutuksen tilannearvion, jossa pyrittiin tarkastelemaan strategian tavoitteen toteutumista. Artikkelissa käsittelemme erikoistumiskoulutuksen käynnistymistä Turun yliopistossa tilannearvion valossa. Erityisenä huomion kohteena on koulutusten laadullinen arviointi. Lopuksi tarkastelemme koulutuksen toteutusmahdollisuuksia tulevaisuudessa.

¹ Kirjoitettu tammikuussa 2018

Erikoistumiskoulutukset asiantuntemuksen rakentamisessa

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä yliopistojen rooli asiantuntemuksen kehittämisessä ylemmän korkeakoulututkinnon jälkeen painottuu tohtorikoulutukseen. Sekä yhteiskunnan yleisen toimivuuden ja kilpailukyvyn näkökulmasta että työelämän asiantuntemustarpeiden kannalta on kuitenkin selkeä tarve myös muuhun kuin tutkijakoulutukseen. Tohtorintutkintoon olennaisesti kuuluvien tutkijataitojen ja tiedontuotannon näkökulman sijasta lukuisat työuralla etenevät asiantuntijat tarvitsivat ennemminkin vahvistusta tutkimustiedon hyödyntämiseen ja tieteellis-ammattillisen osaamisen ajantasaistamiseen, syventämiseen, erikoistamiseen ja laventamiseen. Korkeakouluilta odotetaan myös selkeästi työelämätarpeista lähtevää koulutusta.

Korkeakoulujen uusimuotoisten erikoistumiskoulutusten lainsäädäntö² tuli voimaan vuoden 2015 alusta. Säädöksissä todetaan koulutuksen aloittamisen edellytykseksi korkeakoulujen keskinäinen sopimus, joka perustuu yhteistyöhön työelämän edustajien kanssa.³ Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen verkostot UNIFI ja ARENE toteuttivat 2015 – 2017 OKM:n tuella hankkeet, jotka kohdistuivat erityisesti uudentyypisten yhteistyö- ja sopimuskäytäntöjen kehittämiseen⁴. Ammattikorkeakoulut

² Katso esim. UNIFI:n Erikoistumiskoulutusten materiaali-pankki <http://www.unifi.fi/erikoistumiskoulutus/materiaali-pankki/>

³ Katso OKM. (2013). Erikoistumiskoulutuksista sopiminen ja niiden järjestäminen. Teoksessa *Asiantuntijuus edellä: korkeakoulujen uusi erikoistumiskoulutus* (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, luku 4.2., s. 42–43).

⁴ Hankkeiden keskeisenä tuotoksena laadittiin ”Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille” Tekijät Jarmo Kallunki & Hannele Seppälä. Joulukuu 2016. Saatavissa: www.unifi.fi

ASiantuntemuksen kehittämisen ulottuvuuksia

Asiantuntijan työura	Asiantuntija työorganisaatiossa	Asiantuntija asiantuntijoiden yhteisössä
Asiantuntija ja kansalainen	Asiantuntemus, työelämä ja yhteiskunta	Asiantuntemus, innovaatiojärjestelmä ja kansantalous
Elinikäinen oppiminen osana yliopiston yhteiskunnallista vuorovaikutusta	Tiedeyhteisön ja ammattikäytännön vuoropuhelu	Yliopistot ja ammattikorkeakoulut
Tutkimusperustaisuus – Työssä oppiminen	Rikas oppimisympäristö - Osaamisen osoittaminen	Kansainvälisyys - Tulevaisuus

Kuvio 1. Asiantuntemuksen kehittämisen ulottuvuuksia

ovat olleet uuden toimintamuodon kehittämissä yliopistoja aloitteellisempia⁵.

Erikoistumiskoulutukset kohdistuvat erityisesti yksittäisten työelämässä toimivien asiantuntijoiden osaamisen kehittämiseen ammatillisten tehtävien hallinnan ja urakehityksen tukemiseksi. Säädökset mahdollistavat tavoitteelliset laaja-alaiset opinnot, jotka voidaan toteuttaa joustavasti. Olennainen osa lähestymistapaa ja toteutusprosessia on asiantuntemuksen osoittaminen sen hankintatavasta riippumatta. Onnistuessaan erikoistumiskoulutus tarjoaa työorganisaatioille mahdollisuuden tavoitteelliseen yhteistyöhön yliopistojen tutkimusyhteisöjen kanssa. Yhteiskunnan näkökulmasta asiantuntemuksen vahvistuminen ja verkostoituminen luovat edellytyksiä monimutkaistuvien ongelmien ratkaisuun. Laadukas erikoistumiskoulutus edellyttää useiden näkökulmien huomioon ottamista valmistelutyössä (kuvio 1).^{6 7 8}

Turun yliopiston kokemuksia koulutuksen kehittämisestä ja toteuttamisesta

Turun yliopisto, joka oli ollut aktiivisesti mukana erikoistumiskoulutuksen kehittämistyössä jo säädösvalmistelun aikana, lähti myös ensimmäisten joukossa koulutusten valmistelutyöhön. Opetusalan, sosiaalityön sekä psykologian koulutusten rinnalla käynnistettiin yhteistyössä Tampereen yliopiston kanssa asiantuntemuksen osoittamisen kehittämishanke toiminnan yliopistollisen laadun varmistamiseksi.⁹ Määräaikainen koulutusneuvoston erikoistumiskoulutusjaosto valmisteli yliopistotason ohjeet koulutusten suunnittelijoiden ja toteuttajien käyttöön.

Jaoston toimeksiannosta toteutettiin keväällä 2017 erikoistumiskoulutuksen tilannearvio, jossa tarkasteltiin koulutusten valmistelua ja toteutusta. Arvioinnin kohteena olivat sopimusten määrä, koulutusten laajuus, hakija- ja osallistujamäärät, vuosittaiset opintopistekertymät, koulutuksen laatu, toimintakäytäntöjen selkeys sekä taloudelliset reunaehdot. Turun yliopiston tavoitteena on, että erikoistumiskoulutukset ovat tutkimusperustaisia, työelämälle relevantteja ja pedagogisesti laadukkaita. Tavoitteen toteutumista pyrittiin arvioimaan palautteen avulla. Neljän koulutuksen osallistujilta kerättiin palautetta sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselyhetkellä koulutukset olivat kesken. Palautetta antoi noin 30 prosenttia kohderyhmästä, joten

5 Katso Erikoistumiskoulutusten julkinen luettelo: <https://confluence.csc.fi/display/OPHPALV/Erikoistumiskoulutusten+julkinen+luettelo>

6 Katso Seppälä, K. & Tantarimäki, S. (toim.). (2013). Asiantuntijuus on investointi: yliopistollisen erikoistumiskoulutuksen konsepti (ERKO – Erikoistumiskoulutusten toteutus yliopistoissa -hankkeen loppuraportti, s. 17–19). Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.

7 Katso myös Rouhelo, A. & Trapp, H. (toim.). (2013). Asiantuntijuus ja verkostomainen yhteistyö – viitekehys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksille (FUTUREX – Future Experts -projektin raportti). Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.

8 Katso myös Lehtinen, E., Palonen, T., Tynjälä, P., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K. & Veermans, K. (2012). Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

9 Katso Asiantuntemuksen osoittaminen erikoistumiskoulutuksissa -hankkeen (Turun yliopisto ja Tampereen yliopisto 2015 – 2017) verkkosivut <https://asiantuntijuudenosoittaminen.wordpress.com/>

tuloksia voidaan pitää vain suuntaa antavina. Myös osallistujien työnantajilta kysyttiin näkemyksiä koulutuksen työelämärelevanssista, mutta vastauksia saatiin vain neljä. Koulutusten valmistelijoilta saatiin kattavasti näkemyksiä koulutusten kehittämisestä ja toteuttamisesta.

Ensimmäiset koulutukset saatiin liikkeelle koulutusten valmistelijoiden aktiivisuuden siivittämänä. Koulutusten valmistelussa ja toteutuksessa keskeisessä roolissa ovat kokeneet yliopiston opettajat ja tutkijat, mikä näkyy myös koulutusten tutkimusperustaisuutena. Palautteen perusteella yliopiston tutkimusintressit eivät kuitenkaan automaattisesti kohtaa osallistujien ammatillisia intressejä. Sekä koulutusten suunnittelussa että toteutuksessa tarvitaan myös syvällistä ammatillista asiantuntemusta. Lisäksi tavoiteltavan asiantuntemuksen määrittelyn menetelmät ja käytännöt vaativat kehitystyötä.

Osallistujapalautteen perusteella näyttää siltä, että koulutus on vastannut tieteellis-ammattillisen osaamisen kehittymisen tarpeita. Asiantuntijuuden kehittymisen elementteinä ovat palautteen perusteella olleet osallistujaryhmä, asioiden jakaminen ryhmän kesken sekä keskustelu ja ryhmän jäsenten asiantuntemuksen hyödyntäminen ja esille tuominen. Osallistujien työnantajien palautetta saatiin niukasti, mutta saadussa palautteessa nousi esiin, että koulutuksesta on suoraa hyötyä organisaatiolle tai työyhteisölle esimerkiksi väli- tai kehittämistehävien kautta. Työnantaja on myös voinut omalla toiminnallaan edistää osaamisen jakamista työyhteisöön. Asiantuntijuuden jakamisen käytäntöihin onkin hyvä kiinnittää huomiota koulutuksessa, ja jakamisen malleja tulisi edistää myös työorganisaatioissa.

Vaikka ensimmäiset koulutukset olivat kokeilu-luontoisia, voidaan palautteen perusteella todeta, että järjestelyt ovat pääsääntöisesti toimineet jouhevasti ja käytetyt menetelmät ovat tukeneet oppimista. Esimerkki hyvästä käytännöstä oli kouluhyvinvoinnin erikoistumiskoulutuksessa järjestetty avoin konferenssi, jossa niin koulutuksen osallistujat kuin huippuasiantuntijat esitelmöivät aiheeseen liittyvistä teemoista. Konferenssi saavutti suuren suosion ja yhdisti oppimisen, tiedeperustaisuuden ja kentän tarpeet. Kuten konferenssi, myös kokemukset etäopiskelusta, uudet laitehankinnat ja kokeillut ohjelmat voivat hyödyttää yliopistoa laajemmin. Esimerkiksi opettajille suunnatun Digiympäristöt-koulutuksen vastuuhenkilöt ovat jakaneet yliopiston muulle opetushenkilöstölle pilotoimiaan tarkasti suunniteltuja käytäntöjä ja kokemuksia erilaisten ohjelmien tai sovellusten käytöstä, mikä voi edistää korkeakoulujen digiloikkaa myös tutkinto-koulutuksessa.

Osallistujapalautteen perusteella kehittämiskoh-teeksi voidaan ottaa osallistujien vaikuttamismahdol-lisuudet koulutuksen toteutukseen. Valmistelijoiden palautteen perusteella pedagogisena haasteena on osallistujien heterogeenisuus tieto- ja taitotasossa tai

toisaalta asiantuntemuksen alassa. On myös syytä huomioida, että arvioinnin kohteena olleet koulu-tukset olivat ammattispesifejä. Asiantuntemuksen alojen erilaisuus korostunee koulutuksissa, joissa osallistujakunta on ammatillisesti laajaa.

Koulutuksen maksullisuus toi järjestäjälle painetta muodostaa laadukas ja sujuva koulutus. Koulutus-ten valmisteluun käytettiin paljon aikaa ja vaivaa. Valmistelijat ovatkin kokeneet joutuneensa itsenäi-sesti luomaan käytäntöjä koulutuksen ympärille tukitoimintojen synnyttyä jälkijunassa. Yliopiston tukitoimintoja tulee jatkossakin kehittää sujuvoit-tamaan erikoistumiskoulutuksen valmistelua ja käytännön toteutusta. Erityisiä haasteita palaut-teen perusteella ovat koulutusten talous ja resurssit, markkinointi sekä yhteistyö korkeakoulujen välillä.

Erikoistumiskoulutusten valmistelu on edistänyt korkeakoulujen keskinäistä ja työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä. Yliopisto- ja ammattikor-keakoulusektorin välinen yhteistyö etsii kuitenkin yhteisiä toimintamalleja. Erillinen lainsäädäntö ja sopimukset johtavat erillisiin toimenpiteisiin myös käytännön tasolla. Yhteistyökoulutuksissa on on-nistuttu silloin, kun yhteistyö on perustunut ole-massa olevaan verkostoon (esim. Psykonet, Sosnet). Erikoistumiskoulutuksen järjestämisestä on Turun yliopistossa edistänyt myös sisäinen yhteistyö eri alojen koulutuksen järjestäjien välillä. Tämä on tuonut linjakkuutta koulutusten toteuttamiseen ja mahdollistanut hyvien käytäntöjen jakamisen. Eri-tyisen tärkeää olisikin muodostaa pysyvä yhteistyö-verkosto myös korkeakoulujen välillä erikoistumis-koulutuksen asiantuntijoiden kesken.

Erikoistumiskoulutusten vakiinnuttamisesta

Säädökset muodostavat periaatteessa selkeän poh-jan erikoistumiskoulutusten valmistelulle. Jo val-misteluvaiheessa yliopistot nostivat esille kaksi ongelmakohtaa: raskaan sopimuskäytännön ja sel-kiintymättömän rahoitusasetelman. Sopimuskäy-tännöllä tavoiteltiin koulutusten valtakunnallisen aseman vahvistamista, korkeakoulujen keskinäistä yhteistyötä ja tiivistä yhteyttä työelämään. Koulu-tusten yhteinen valmistelu onkin selvästi tiivistänyt erityisesti korkeakoulujen yhteistyötä. Sopimusme-nettelyjä voitaisiin keventää, mutta olennaisempaa jatkossa on terävöittää tavoiteltavan asiantunte-muksen määrittelyä siten, että hyödynnetään yhä paremmin tieteellistä ja käytännön asiantuntemus-ta sekä ennakoidaan huolella tulevaisuuden asian-tuntemuksen kokonaisuuksia.

Erikoistumiskoulutuksen rahoitusta ovat vaikeut-taneet muun muassa työnantajien ja osallistuji-en heikentynyt maksukyky sekä ministeriöiden ja yliopistojen budjetteihin tehdyt merkittävät leik-kaukset. Yliopistojen näkökulmasta koulutusten tuottamiseen osallistumisen insentiivit ovat osoit-

tautuneet riittämättömiksi. OKM:n käynnistämisen vaiheen rahoitus on edistänyt uuden koulutusmuodon lanseeraamista, mutta tämän rahoituksen loppuessa toiminnan jatkuvuus edellyttää erikoistumiskoulutuksen rahoitusaseman vahvistamista. Yliopistojen osalta keskeinen kysymys on, millaisin taloudellisin reunaehdoin asiantuntijuuden edistämistä tutkinnon jälkeen voidaan edistää. Rahoituspohjan laajentamiseksi erikoistumiskoulutusten roolia sektoriministeriöiden ajankohtaisten kehittämishankkeiden edistäjänä tulisi kirkastaa. Rahoituksen peruslogiikkana tulee kuitenkin säilyttää käsitys koulutuksesta investointina, jonka tuottojen saajina osallistujien ja heidän työnantajiansa rahoitusvastuu on keskeinen.

Vaikka erikoistumiskoulutuksen rakenteet, prosessit ja käytännöt ovat selkiytyneet koulutusten käynnistymisen myötä, edelleen tarvitaan sekä yliopistokohtaista että valtakunnallista kehittämistä. Koulutuksen toteuttamisen tukimuodot ovat rakentuneet koulutusten aikana ja niiden edelleen kehittäminen vaatii uudenlaista, tutkintokoulutuksesta poikkeavaa ajattelua. Erikoistumiskoulutuksen järjestämisessä on yhtymäkohtia esimerkiksi koulutusviennin ja täydennyskoulutuksen järjestämiseen. Se vaatii ympärilleen niin koulutuksen, yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen, talouden kuin viestinnän asiantuntijoita.

Erikoistumiskoulutusten valmisteluun on kuulunut koulutusten valmistelun ja koordinaatiohankkeiden lisäksi tärkeitä valtakunnallisia elementtejä, tärkeimpinä korkeakoulujen yhteistyönä toteutetut alakohtaiset selvityshankkeet. Sen sijaan erikoistumiskoulutusten tunnetuksi tekeminen asiantuntemuksen kehittämisen uutena toimintamuotona on pahasti kesken. Sekä asiantuntijoiden että työnantajien enemmistölle erikoistumiskoulutuksen käsite, ominaispiirteet ja tarjonta ovat edelleen hämärä. Erikoistumiskoulutuksen aseman vakiinnuttaminen edellyttää sen valtakunnallisen profiilin olennaista terävöittämistä. Luonteva yhteys jatkokehittelylle on lokakuussa 2017 julkistetun korkeakoulujen ja tutkimuksen vision 2030 toimeenpano, jonka julkistamisen yhteydessä opetusministeri kertoi odottavansa eduskuntakäsittelyyn ”uusia jatko- ja täydennyskoulutuksen malleja, jotka mahdollistavat tutkintojen täydentämisen ja kokonaan uuden osaamisen hankkimisen”.

LÄHTEET

- Asiantuntemuksen osoittaminen erikoistumiskoulutuksissa. (14.12.2018). Asiantuntemuksen osoittaminen erikoistumiskoulutuksissa -hankkeen (Turun yliopisto ja Tampereen yliopisto 2015 – 2017) verkkosivut. Haettu osoitteesta: <https://asiantuntijuudenosoittaminen.wordpress.com/>
- Erikoistumiskoulutusten julkinen luettelo. (14.12.2018). Erikoistumiskoulutusten julkinen luettelo -verkkosivu. Haettu

osoitteesta: <https://confluence.csc.fi/display/OPH/PALV/Erikoistumiskoulutusten+julkinen+luettelo>

- Kallunki, J. & Seppälä, H. (2016). Korkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. Käsikirja koulutusten kehittäjille. Haettu osoitteesta: www.unifi.fi
- Lehtinen, E., Palonen, T., Tynjälä, P., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K. & Veermans, K. (2012). Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-141-1>
- Niiniö, S. & Seppälä, K. (2017). Erikoistumiskoulutuksen tilanne Turun yliopistossa keväällä 2017. Turun yliopiston koulutusneuvoston selvityksiä.
- OKM. (2013). *Erikoistumiskoulutuksista sopiminen ja niiden järjestäminen*. Teoksessa *Asiantuntijuus edellä: korkeakoulujen uusi erikoistumiskoulutus* (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, luku 4.2., s. 42–43). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-215-9>
- Rouhelo, A. & Trapp, H. (toim.). (2013). *Asiantuntijuus ja verkostomainen yhteistyö – viitekehys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksille* (FUTUREX – Future Experts -projektin raportti). Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.
- Seppälä, K. & Tantarimäki, S. (toim.). (2013). *Asiantuntijuus on investointi: yliopistollisen erikoistumiskoulutuksen konsepti* (ERKO – Erikoistumiskoulutusten toteutus yliopistoissa -hankkeen loppuraportti, s. 17–19). Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5500-8>
- UNIFI. (14.12.2018). UNIFI:n Erikoistumiskoulutusten materiaali-pankki. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5500-8>

Uudistetun erikoispsykologikoulutuksen työelämäyhteydet

Vuoden 2015 alussa tuli voimaan lakiuudistus, joka tähtää huippuasiantuntemuksen ja asiantuntijuuden kehittämiseen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Lain määrittelemät erikoistumiskoulutukset ovat uusi koulutusmuoto, jolla vahvistetaan työelämässä toimivien asiantuntijoiden ammatillista kehittymistä.

Yksi uudistuksen olennaisista elementeistä on korkeakoulujen yhteistyö työelämän kanssa. Yliopistolain 7 a §:ssä todetaan, että erikoistumiskoulutusten valmistelussa ”on tehtävä yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän edustajien kanssa”. Lisäksi lain esitöissä todetaan, että erikoistumiskoulutukset ”perustuvat työelämän ja työelämässä toimivien asiantuntijoiden ja sellaisiksi tähtäävien tarpeisiin”. Näiden tarpeiden selvittämiseksi toimiva yhteys korkeakoulujen ja työelämän välillä on välttämätön.

Psykologian alalla ammatillisen kehittymisen tarve on tunnistettu jo pitkään, ja erikoispsykologikoulutus on yli 20 vuoden ajan antanut psykologeille työssään tarvitsemia valmiuksia. Erikoistumiskoulutuksia koskeva uudistus potkaisi liikkeelle myös erikoispsykologien koulutuksen uudistamisen. Uudistuksen koordinoituvastuu lankesi luonnostaan kansalliselle Psykonet-yliopistoverkostolle.

Erikoispsykologikoulutuksia uudistettaessa on otettu ja pidetty yhteyttä useisiin työelämän tahoihin. Tiivis yhteys on jo aiemmin ollut Psykologiliittoon, mutta tämän lisäksi yhteyttä otettiin yhteyttä kattavasti sosiaali- ja terveysalan julkisiin ja yksityisiin toimijoihin.

Keväällä 2015 Psykonet järjesti seminaarin otsikolla ”Erikoispsykologikoulutus ja työelämä”. Seminaarissa työelämän edustajia olivat lähettäneet muun muassa HYKS, TE-keskukset, Tampereen kaupunki ja yksityiset terveysalan yritykset. Seminaarin aikana todettiin moneen otteeseen erikoispsykologikoulutuksen tärkeys. Toisaalta erikoispsy-

kologikoulutuksen katsottiin palvelleen työelämän tarpeita eri tavoin erikoisalasta riippuen.

Työelämän edustajat näkivät tärkeäksi, että työnantajien tietoisuutta erikoispsykologikoulutuksista lisättäisiin – tämän katsottiin kohottavan paitsi koulutuksen arvostusta, mahdollisesti myös erikoispsykologin palkkatasoa. Tietoisuuden lisäämisen ja erikoispsykologin osaamisen kirkastamisen katsottiin edellyttävän aktiivista toimintaa erikoispsykologeilta itseltään. Yleisesti erikoispsykologikoulutuksen toivottiin vahvistavan kykyä oman asiantuntijuuden artikuloimiseen ja näkyväksi tekemiseen erilaisissa verkostoissa.

Työelämän edustajien puheenvuoroissa erikoispsykologilta kaivattiin myös keskeneräisyyden sietämistä, konsultoivaa työtettä sekä rohkeutta hakeutua myös perinteisen hoitotyön ulkopuolisiin tehtäviin, kuten kehittämis- ja suunnitteluprojekteihin. Tärkeäksi taidoksi nähtiin myös kyky kehittää omaa osaamista joustavasti yhteistyössä muiden kanssa. Tieteellisyyttä, teoreettisen tiedon hallitsemista ja kykyä tieteelliseen kirjoittamiseen pidettiin tärkeinä, mutta toisaalta koulutuksen toivottiin antavan nykyistä paremmat menetelmävalmiudet käytännön työhön. Koulutukseen myös ehdotettiin sisällytettäväksi monipuolisempia koulutusmuotoja, joista osan voisi toteuttaa yhteistyössä työelämän kanssa.

Erikoispsykologikoulutuksen kehitystyötä tehtiin lisäksi laajalle vastaanottajajoukolle lähetetyllä kyselyllä. Erikoispsykologikoulutusten kehittäminen ei ole jäänyt tähän, vaan työelämällä on edustajansa jokaisen kuuden erikoispsykologikoulutuksen¹ johdoryhmässä. Lisäksi myös vuonna 2017 järjestettiin työelämäseminaari ja toteutettiin kyselytutkimus psykologien koulutustarpeista.

1 Aiemmin kehitys- ja kasvatuspsykologia, nyt lapset ja nuoret; kliininen mielenterveyspsykologia; neuropsykologia; psykoterapia; terveyspsykologia; työ- ja organisaatiopsykologia.

Psykologit toimivat asiantuntijoina monenlaisissa organisaatioissa sekä työtehtävissä, joiden menestyksenkäs hoitaminen edellyttää yhä moninaisempia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Tarve psykologisen asiantuntijatiedon laajemmalle hyödyntämiselle on ilmeinen. Asiantuntijana työskentelevän psykologin on paitsi hallittava alansa käsitteellinen, tieteellinen ja vaikuttavaksi havaittu tieto, myös kyettävä soveltamaan tätä tietoa tehokkaasti, ymmärrettävästi ja ihmisläheisesti. Erilaissa organisaatioissa työskenteleviltä asiantuntijapsykologeilta edellytetään itsenäisen, aktiivisen työotteen ohella kykyä palvella ammattitaidollaan sujuvasti myös laajempaa verkostoa.

Tämän ymmärryksen saavuttamiseksi on erittäin tärkeää jatkaa psykologien ja työelämän yhteistyötä. Psykonet-verkostolla on hyvin sujuneesta työelämäyhteistyöstä vankka kokemus.

Successful collaboration between higher education and working life requires pedagogical competence and communication skills from teachers

Tässä katsausartikkelissa esitellään Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) Biotalous koulutuksen yksikön opettajien työelämäosaamisen tutkimus- ja kehittämishanketta, jossa tarkastelun kohteena ovat onnistuneeksi koetut työelämälähtöiset oppimisprojektit ja opettajien toiminta oppimisprojektien ohjaajina. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa syvähaastateltiin viisi bio- ja kierrätystalouden korkeakouluopettajaa, jotka ovat toteuttaneet aktiivisesti oppimisprojekteja yhdessä työelämäkumppaneiden kanssa useiden vuosien ajan. Haastattelujen analysoinnin perusteella muodostettiin viisi kuvausta opettajan osaamisista, jotka haastateltavat kokivat merkitykselliseksi onnistuneessa työelämälähtöisessä oppimisprojektissa: 1) oppimisprosessiosaaminen, 2) opiskelijan motivointiosaaminen, 3) yhteistyö- ja neuvotteluosaaminen, 4) asiakasosaaminen ja 5) oman työn johtamisaosaaminen.

Hanke jatkuu ehdotettujen osaamisten arvioinnilla, työelämäprojektien pedagogisten käytänteiden tutkimuksella sekä työelämäkumppaneiden, esimerkiksi biotalouden yritysten, näkemysten ja kokemusten kartoituksella. Tutkimustulosten perusteella kehitetään

Bio- ja kierrätystalouden kestävästä työelämäyhteistyöstä ja verkostoitumisesta malli, jota sovelletaan myös HAMKin osaamisen kehittämisen ohjelmissa sekä ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Abstract

The focus of this applied research and development project is on the pedagogical competences of teachers in the collaboration between higher education and working life. The context is implementing work-based learning projects in The School of Bioeconomy at Häme University of Applied Sciences (HAMK). In the first phase of the process, five (5) higher education teachers were interviewed about their experiences of facilitating learning projects as a form of collaboration with working life. The preliminary results emphasize the importance of the following teachers' competences in successful collaboration and student learning: 1) pedagogical competence, 2) student engagement competence, 3) interaction and communication competence, 4) customer competence and 5) self-management competence. The project continues by reviewing the suggested competences, examining pedagogical practices implemented in work-based learning projects and analyzing the viewpoint of the working life organizations, companies and industries. From the basis of the results, the project team designs and conceptualizes the model for sustainable collaboration and networking between higher education and working life in bio- and circular economy. The model is implemented in competence development programmes and in teacher education in HAMK.

Description of the project

The context of the project is degree programmes studies in The School of Bioeconomy at Häme University of Applied Sciences (HAMK). HAMK is situated in close vicinity to the main metropolitan area in Finland and has features from both high-density urban and traditional rural areas. HAMK caters for

more than 7000 students and 650 staff members in multidisciplinary degree programmes. The School of Bioeconomy operates in the area of natural resources, rural development and circular economy and has degree programmes of agricultural and rural industries, biotechnology and food engineering, built environment, forestry, horticulture, sustainable development and bioeconomy business development.

In line with the Finnish road map to the circular economy 2016-2025 (2016), The School of Bioeconomy is searching for new solutions to ensure that economic growth is no longer based on the wasteful use of natural resources, promoting the circular economy as a significant opportunity to increase employment in Finland and the Häme region. This development trend and disruption in bioeconomy requires solid and sustainable collaboration between higher education and working life; the industry needs skills and competences for generating new knowledge and innovations and boosting co-operation across sectoral and industrial boundaries. Also, Tavoletti sums up (2010, 7) that matching higher education and the labour market is critical for workers in knowledge economies as well as in transformations of the labour market itself.

The project is a joint action of two units from HAMK's applied research: The Bioeconomy Research Unit and The Research Unit of Professional Excellence. The first one operates in The School of Bioeconomy and the latter one in The School of Professional Teacher Education covering e.g. themes of digital disruption at work, future working skills and vocational teachers' competences. The research units represent new forms of collaboration with working life in universities of applied sciences that novel modes of knowledge production and new professional requirements need. Tynjälä, Välimaa, & Sarja's (2003) agree that the goal of the research units is to develop new pedagogical and educational thinking and practices in higher education.

Teacher interviews

The focus of the project is on the relationship between higher education and working life from the viewpoint of teachers' competences, student learning and sustainable pedagogical practices. In the first phase of the process, five (5) teachers from bioeconomy degree programmes were interviewed in-depth, specifically their experiences of facilitating learning projects as a form of collaboration with working life. Studying in degree programmes has been organised to eight-week competency-based modules in HAMK. Every module includes a work-based learning project or a phenomenon-based case in collaboration with working life. Teachers of the degree programmes guide the modules and facilitate the learning projects together in teams of 2-4 persons.

The teachers chosen to the interview are experienced higher education bioeconomy teachers who collaborate actively with working life representatives from a variety of companies and industries. The interviews concentrated on the reflections of success factors and challenges of work-based learning projects, teachers' competences and student learning.

Results and continuation

The analysis of the preliminary results reveals five teachers' competences that the interviewees considered important when facilitating learning projects successfully: 1) pedagogical competence, 2) student engagement competence, 3) interaction and communication competence, 4) customer competence and 5) self-management competence.

According to the interviewees in this project setting, pedagogical competence means the teachers' capability to plan a meaningful and effective student-centered learning process. This competence includes the implementation of relevant pedagogical practices and student guidance methods during the learning process. The competent teacher can adapt curriculum goals (e.g. domain-specific skills) to the students' personalized learning goals. He or she can also connect the learning project goals to working life partners' strategies and goals. This process of balancing and combining a variety of goals and strategies was also critically described as one of the main challenges when facilitating work-based learning projects in higher education.

The interviewees pointed out that the co-operation with other teachers was crucial for the success to manage and facilitate work-based learning projects in modules. Salonen and Savander-Ranne (2015) agree that the important element of a teacher's work in a university of applied science is co-operation when constructing, de-constructing, and re-constructing knowledge, planning together and teaching in teams.

Student engagement competence means in this setting teachers' intentional actions to engage, motivate and inspire students to establish and maintain sustainable relations and collaboration with working life representatives. This approach underlines the importance of guiding students to recognize and reflect their own motivational aspects of studying as well as encouraging students towards positive attitudes and behaviours (e.g. commitment, trustworthiness, making initiatives) when studying in authentic working life environments.

The interviewees pointed out that interaction and communication competence was crucial for making any initiative to work. Teachers need interaction skills in guidance and knowledge construction with students and in building networks with working life. Also, Salonen and Savander-Ranne (2015) have found that a teacher's core competence is the capacity to interact effectively with students, other teachers and partners outside the institution. Customer competence was described as a teacher's capability to share a working life partner's (e.g. a company's or an industry's) customer orientation and connect this insight into work-based learning projects. In addition, the interviewees underlined the importance self-management competence. This

means a teacher's skills to manage his or her work load and resources, plan realistic schedules and pay attention to his or her personal well-being and resilience.

The project continues by reviewing and re-evaluating the teachers' competences suggested in the first phase of the process. The new data is collected with an Internet questionnaire where a larger focus group of teachers of bioeconomy will assess and further define the competences. The project team also examines the pedagogical practices implemented in learning projects in more detail, as well as analyze the viewpoint of the working life partners.

From the basis of the results, the project team designs and conceptualizes the model for successful and sustainable collaboration between higher education and working life in bioeconomy. The model is implemented in competence development programmes and teacher education at Häme University of Applied Sciences and in HAMK's global education export programmes of bio- and circular economy.

REFERENCES

- Salonen, A. O. & Savander-Ranne, C. (2015). Teachers' Shared Expertise at a Multidisciplinary University of Applied Sciences. *SAGE Open*, 5(3), 1–11. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177%2F2158244015596206>
- Sitra. (2016). Leading the cycle – Finnish road map to a circular economy 2016–2025. Retrieved from: <https://media.sitra.fi/2017/02/24032659/Selvityksia121.pdf>
- Tavoletti, E. (2010). Matching higher education and labour market in the knowledge economy: The much needed reform of university governance in Italy. St. Louis: Federal Reserve Bank of St Louis. Retrieved from: <https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/42111/1007/WP27cop.pdf>
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 46(2), 147–166.

Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tihentymä

Annastiina Mäki (FT, KL) on väitellyt asiantuntijaorganisaatioiden johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä. Johtamisen alaan kuuluva väitöstutkimus tarkastettiin Vaasan Yliopistossa 20.4.2017. Vastaväittäjänä toimi professori Anna-Maija Lämsä ja kustoksena dosentti Mikko Luoma. Johtajuuskulttuuri näyttäytyy tutkimuksessa kompleksisena ilmiönä, johon liittyy monia paradoksaalisia piirteitä ja ristiriitaisia odotuksia. Tutkimus osoittaa, että johtajuuteen liittyvien paradoksien tunnistaminen avaa mahdollisuuksia johtajuuskulttuurin ja -käytäntöjen kehittämiseen. Tutkimuksen empiria sijoittuu korkeatasoisia asiantuntijapalveluja tuottaviin asiantuntijaorganisaatioihin, osin myös korkeakoulukentälle. Annastiina Mäki työskentelee Psycon Oy:ssä johtavana konsulttina. Hänellä on monipuolinen kokemus johdon ja organisaatioiden kehittämisestä erityisesti asiantuntijakonteksteissa.

Aloitan kolmella asiantuntijaorganisaation toimijan johtajuuskulttuuriin liittyvällä lausahduksella:

”Johtajuuskulttuuri on sitä, miltä meidän toiminta näyttää arjessa. Se on ihmisten tapa toimia toistensa kanssa ja se filis, mikä siitä syntyy.”

”Me kaikki synnytetään sitä johtajuuskulttuuria. Se vaikuttaa, minkälaisilla silmälaseilla me tätä maailmaa katsotaan. Me tuodaan siihen oma ihmiskäsityksemme ja maailmankuvamme. Siitä se syntyy, kun me ollaan yhdessä.”

”Johtajuuskulttuurissa tulisi näkyä se kirkas tavoite, mihin mennään. Ei se yhdellä visiolauseella tule vaan täytyy löytää ymmärrettävää tekemistä mittarien, tulosten ja strategian väliin.”

Sitaateissa kiteytyy käsitys johtajuuskulttuurin keskeisistä elementeistä. Kyse on ennen kaikkea ihmisistä, arjen käytännöistä sekä siitä, mihin suuntaan ja millaisten periaatteiden ohjaamana matkaa tehdään. Johtajuuskulttuuriin liitetty käsitykset ja odotukset syntyvät tekojen, sanojen, tilanteiden ja niistä tehtyjen tulkintojen kautta. Nämä elementit ovat monin osin kytköksissä toisiinsa, usein

myös ristiriidassa keskenään. Niiden risteyskohdassa syntyy jaettua näkymää niin nykyisestä kuin tulevasta. Jaetun ymmärryksen merkitys korostuu kompleksisessa ja monikytköksellisessä ajassamme. Asiantuntijatyön johtaminen reduktionistisen ajattelun ja perinteisen kontrollin keinoin ei ole enää perusteltua. Keskiöön nousee ihmisten osallisuus, valmius itseohjautuvuuteen ja ymmärrys kokonaisuudesta.

Määrittelen johtajuuskulttuurin tutkimukseni pohjalta odotusten, tekojen ja tulkintojen jännitteiseksi tihentymäksi, jossa integroituvat organisaatiotoimijoiden käsitykset toiminnan päämääristä ja niiden saavuttamisen keinoista. Tutkimukseni pureutuu johtajuuden ja kulttuurin väliseen risteyskohtaan. Yhtenä innoittajanani on ollut havainto, että vaikka organisaatiokehittäjät ja -toimijat puhuvat johtajuuskulttuurista, esiintyy käsite akateemisissa yhteyksissä niukasti. Tutkimukseni tarkoituksena on luoda johtajuuskulttuuri-ilmiölle ja -käsitteelle sisältöä sekä ratkaisuehdotuksia sen kehittämiseen. Tarkastelen tutkimuksessa sitä, millaisia tunnusmerkkejä ja jännitteitä johtajuuskulttuuri sisältää, miten ja kenen toimesta se rakentuu, sekä miten sitä voidaan kehittää.

Uskon johtajuustutkijana ja -kehittäjänä seuraaviin teeseihin:

Teesi 1: Organisaation kulttuurilla ja tuloksellisuudella on kiinteä yhteys. Johtajuus vaikuttaa kulttuuriin ja sitä kautta arjen työhön, hyvinvointiin, innovatiivisuuteen ja tuottavuuteen. Sidos on kuitenkin vähintään kaksitahoinen, sillä myös kulttuuri vaikuttaa johtajuuteen – ja johtajiin.

Teesi 2: Kontekstilla on väliä! Johtajuus, kuten johtajuuskulttuurikin, on sidoksissa kontekstiinsa, jolloin samat reseptit eivät sovellu tilanteeseen kuin tilanteeseen tai organisaatioon kuin organisaatioon.

Teesi 3: Johtajuus on kompleksinen, sosiaalinen prosessi, jossa keskeisiksi nousevat asioille annetut merkitykset ja tulkinnot. asiat eivät etene lineaarisesti ja toisistaan erillisinä. Tämä korostuu varsinkin nykypäivän tietointensiivisissä ja verkostomaisesti toimivissa asiantuntijayhteisöissä.

Edellä mainitut teesit ohjasivat niin viitekehys- ja metodologiavalintoja kuin tulosten analyysia. Ne luotsasivat minua usean erilaisen kontekstin, metodin ja perspektiivin pariin. Tutkimusympäristönä on kolme erilaista asiantuntijaorganisaatiota: valtion asiantuntijavirasto, monialainen ammattikorkeakoulu sekä markkinointiviestintäalan kasvuyritys. Kussakin organisaatiossa äänensä tuovat kuuluviin niin johtajat, esimiehet, asiantuntijat kuin kehittäjätkin. Kolmivaiheisessa, kvalitatiivisessa aineistonkeruu- ja analyysipolussa hyödynsin tarinoita, ryhmähaastatteluja sekä syventäviä yksilöhaastatteluja.

Seuraavaksi tuon esille muutaman keskeisen tutkimuslöydöksen:

Ensimmäinen löydös liittyy toimintaympäristön kompleksisuuteen. Asiantuntijakonteksti on kompleksinen vyyhti johdettavaksi. Tässä tutkimuksessa sen piirteinä painottuivat erityisesti yhteistyön emergenssi ja toiminnan kytköksellisyys. Ratkaisut ja toimintamallit syntyvät vuorovaikutuksen ja arjen toiminnan tiimellyksessä, monilta osin ilman yksityiskohtaista ulkoista ohjausta eritoten matriisijohdetuissa organisaatioissa. Tällöin osallisuus, luottamus ja jousto korostuvat. Kytköksellisyys näkyi yksikköjen, toimintojen, hankkeiden ja roolien välisinä kytköksinä ja toisaalta myös katkoksina. Tällöin merkittäviksi nousevat yhteistyön synergia, vastuunotto – sekä ihmisten ymmärrys kokonaisuudesta.

Toisena johtajuuskulttuuria määrittävänä ilmiönä korostui kulttuurin yhteisyys ja pirstaleisuus. Käsitys yhteisyydestä ja pirstaleisuudesta kiinnittyi vahvasti organisaation muutosvaiheeseen, johtamismalliin sekä ihmisten osallisuuskokemuksiin. Vaikka organisaatioissa oli nähtävissä myös eroja,

esiintyi yhdistävänä piirteenä toisaalta kulttuurin fragmentaatio, toisaalta mosaiikkimaisuus. Tahtotila, käytännöt ja roolit nähtiin monin osin epäselvinä ja monitulkinnallisina. Kun tilanteet ja asiat ovat jatkuvassa muutoksessa ja kytköksissä toisiinsa, tarvitaan joustavia toimintamalleja, yhteistä tilannearviota sekä jatkuvaa neuvottelua toiminnan päämääristä ja keinoista.

Kolmantena, kirkkaana havaintona nousi keskijohdon kokemus osattomuus. Keskijohdon osa on perinteisesti nähty puristuksissa puun ja kuoren väliin. Tämä kielikuva ei kuitenkaan vastaa tutkimuksessani syntynyttä kuvaa. Kyse on enemmänkin siitä, että keskijohdon esimiehet ovat vaarassa pullahtaa ulos johtamisen ytimeistä. Itseohjautuvia, verkostoissaan sukkuloivia asiantuntijoita ei voi johtaa perinteisen kontrollin keinoin. Mikäli keskijohto ei koe olevansa riittävästi osallisina organisaatiotason keskusteluissa, hämärtyy käsitys siitä, mitä annettavaa heillä on omille johdettavilleen. Tällöin menetetään valtava määrä sekä keskijohdon että asiantuntijoiden potentiaalia. Tämä on ehdottomasti kysymys, johon toivon tartuttavan jatkotutkimuksissa.

Neljäntenä löydöksenä korostui johtajuuskulttuurin olemus paradoksaalisena, erilaisia jännitteitä ja ristiriitaisia odotuksia sisältävänä ilmiönä. Paradoksilla siis tarkoitan päättelyä, joka perustuu tosilta vaikuttaviin oletuksiin, mutta joiden johtopäätöksenä syntyy ristiriita. Jäsensin tunnistamani jännitteet johtajuuskulttuuria kuvaaviksi paradokseiksi. Vaikka paradoksit näyttäytyivät kaikissa organisaatioissa oman näköisinään, oli niissä huomattavan paljon samansuuntaisia elementtejä. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti ne paradoksit, jotka olivat vahvasti läsnä kunkin kolmen organisaation johtajuuskulttuurissa.

1) Keskustelevuus versus Selkeys

Asiantuntijaorganisaatioiden toimijat arvostivat mahdollisuutta vaikuttaa ja keskustella. Tämä linkittyi myös kuulluksi tulemiseen ja arvostuksen kokemuksiin. Samanaikaisesti johdolta ja esimiehiltä odotettiin selkeyttä ja suunnannäyttöä, ohjeitakin. Eri foorumeissa käydyt keskustelut johtivat kuitenkin usein erilaisiin virhetulkintoihin, joiden seurauksena selkeys kärsi. Keskustelujen ja selkeyden välillä löydettiin myös positiivinen sidos, sillä keskustelu miellettiin toisaalta selkeyden saavuttamisen välineeksi. Johdon ja vastuuhenkilöiden tehtäväksi fokusoitui tällöin keskustelun kiteyttäminen ja etenemispolun viitoittaminen.

2) Työn autonomia versus Johtamisen kaipuu

Paradoksi kiteytyi osaksi asiantuntijatyön perusasetelmaa. Asiantuntijat arvostivat vapautta ja autonomiaa. Yksilön valmius itseohjautuvaan toimintaan nähtiin onnistumisen edellytyksenä. Samalla moni

koki olevansa valintojen viidakossa yksin. Esimiehiltä ja johdolta odotettiin sparrausta, tukea ja palautetta – osin kontrolliakin, sillä sen puutteen nähtiin aiheuttavan epäoikeudenmukaisuuskokemuksia tai se saatettiin tulkita kiinnostuksen puutteena. Autonomian katsottiin vaativan kumppanikseen sekä vastuunottoa että raameja.

3) Osallisuus versus Osattomuus

Osallisuus korostui tutkimuksessa monin tavoin. Se näkyi muun muassa samanaikaisina ylimmän johdon osallisuus- ja keskijohdon osattomuus-kokemuksina johtajuuskulttuurin rakentamisessa. Huomionarvoista on, että keskijohto kuvasi johtajuuskulttuuria paljolti ylimmän johdon tekemisenä – ei siis omana tekemisenään. Erityisen paradoksaalista on, että vaikka keskijohto koki olevansa viestinvälittäjän ja sivustaseuraajan roolissa, asiantuntijat kuvasivat johtajuuskulttuuria paljolti juuri lähiesimiehensä kautta. Keskijohto oli yhtä aikaa sekä johtamisen keskiössä että sen ulkokehällä.

4) Iso kuva versus Siilot

Kaikki organisaatiotoimijat janosivat kokonaiskuvaa sekä jaettua käsitystä organisaation visiosta ja suunnasta. Organisaatiotasoisia pelisääntöjä ja vastuumäärittelyä kaivattiin. Tästä huolimatta ohjasivat arjen toimintatavat ja rakenteet ihmisiä toimimaan osin hyvinkin kapeissa siiloissa. Siilojen taustalla oli toimialue-, yksikkö- ja tiimirajoja, mutta myös tehtävä- ja osaamisalueita, ajattelutapoja ja fuusioita. Siilo-ongelma näytti konkretisoituvan varsinkin muutostilanteissa sekä silloin, kun oli tarve integroida organisaation erilaisia osaamisia yhteen.

Edellä kuvatun tyyppiset ristiriitaiset havainnot ja odotukset koetaan usein ongelmallisina. Ne tuottavat epäselvyyttä, turhautumista ja kuormittumista. Tutkimukseni osoittaa kuitenkin paradoksien käyttöarvon johtamisen ja organisaation kehittämisessä. Ristiriidat voivat toimia myös voimavarana. Olen vakuuttunut, että niiden tunnistamisen, käsittelyn ja ratkomisen kautta on mahdollista saavuttaa jotakin uutta, parempaa ja innovatiivista.

Tämän tutkimuksen kannalta fundamentaalinen kysymys on, voidaanko johtajuuskulttuuria – tai kulttuuria ylipäätään, tarkoituksellisesti muuttaa tai kehittää? Tämän tutkimuksen perusteella johtajuuskulttuuria voidaan tietyin reunaehdoin kehittää. Vastaan siis ”kyllä”, asemoituen kulttuuritutkijoiden janalla lähemmäksi pragmaattikkoa kuin puritaania. Kehittäminen ei kuitenkaan tapahdu suoraviivaisesti, vaan vaikuttamalla johtajuuskontekstin eri tekijöihin, tilanteisiin ja niistä tehtäviin tulkintoihin. Oleellista on myös, ettei kehittäminen tapahdu lineaarisesti, vaan dynaamisena kehänä, jossa kehittämisen lähtökohdat, suunta ja ratkaisut kytkeytyvät toisiinsa. Esitän tutkimuksessani ehdotuksia johta-

juuskulttuurin ja sen sisältämien paradoksien kehittämiskäytännöiksi. Huomioitavaa on kuitenkin, että ratkaisut ovat aina sidoksissa kontekstiinsa ja siihen, mitä halutaan tavoitella. Tällöin ei yleispäteviä ohjeita ole mahdollista antaa, vaan kehittäminen edellyttää organisaation johtajuuskulttuurin ja siihen sisältyvien jännitteiden tunnistamista.

Olen vakuuttunut, että johtajuuskulttuuri-käsite tuo lisäarvoa niin tutkimuksen kuin käytännön kentille. Johtajuuskulttuurin tarkastelu tuo vastapainoa sankarijohtaja-myytille ja ohjaa katseen johtajuuden kontekstiin ja koko yhteisöön – ei vain johtajiin. Se tuo esille johtajuuden monikytköksellisyyden ja eri perspektiivit, myös keskenään ristiriitaiset havainnot ja ”totuudet”. Johtajuuskulttuurin ja sen sisältämien jännitteiden tunnistaminen on tällöin tarkoituksenmukainen lähtökohta ja metodi organisaatioiden ja johtamiskäytäntöjen kehittämiseksi.

Johtajuuskulttuuri tuo tärkeän lisän aikaamme, jossa populismi nostaa päätänsä myös populismia hyödyntävien johtajien suulla. Johtajuuskulttuurin ja sen sisältämien paradoksien tarkastelu osoittaa totuuden eri puolet ja perspektiivit. Näitä ymmärtämällä on mahdollista rakentaa monitahoista yhteistä ymmärrystä. Siksi johtajalla pitää olla rohkeutta, kärsivällisyyttä ja viisautta johtaa tulkintoja. Johtajuuden tarkoituksena on tuottaa yhteistyöhön selkeyttä ja suuntaa – ei kuitenkaan yhden totuuden taktiikalla.

Annastiina Mäki, FT, KL, johtava konsultti, Psycon Oy

Väitöstutkimus (Acta Wasaensia 371):

Mäki, A. (2017). *Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tihentymä: tutkimus johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä asiantuntijaorganisaatioissa* (väitös). Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-730-9.pdf

Väitöstiedote:

Ristiriitaisia odotuksia ja jännitteitä – onko johtajuuskulttuuri tätä sinunkin työpaikallasi? (13.4.2017). Vaasan yliopisto [tiedote]. Haettu osoitteesta: <https://www.univaasa.fi/fi/news/johtajuuskulttuuri/#.WO8pZUHK0s8.twitter>