

KUMPPANIOPETTAJUUS

Koulutuksen suunnittelun lähtökohtia
Liittyvä Voima -hankkeessa

Toini Harra
4.11.2009

Sisällys

1	JOHDANTO	2
2	KUMPPANIOPETTAJUUSKOULUTUKSEN SUUNNITTELU KEHITTÄMISORIENTOITUNEEN TUTKIMUKSEN AVULLA	3
2.1	Pluralistinen tieto-oppi kumppaniopettajuuskoulutuksen kehittämisessä	4
2.2	Korkeakoulutuksen työelämäyhteistyön kansallinen ohjaus ja säätely	7
2.2.1	Ammattikorkeakoululaki.....	7
2.2.2	Korkeakoulupolitiikka.....	8
2.2.3	Yhteiskunnallisten muutosten vaikutukset korkeakoulutukseen	9
2.3	Työelämäläheistä oppimista ja opettajuutta koskeva tutkimus	11
2.3.1	Työelämäprojektit oppimisympäristöinä	12
2.3.2	Projektioppimisen vaikuttavuus.....	13
2.3.3	Opettajuuden haasteet työelämäyhteistyössä	14
2.3.4	Opettajien kokemuksia työelämäläheisestä opettajuudesta	14
2.4	Kumppanuus korkeakoulun ja työelämän rajapinnalla	16
2.4.1	Liittyvä Voima -hanke kontekstina Kumppaniopettajuus –koulutukselle	18
2.4.2	Metropolia Ammattikorkeakoulu	20
2.4.3	Espoon kaupunki	23
2.5	Korkeakouluopettajien täydennyskoulutus Suomessa	26
2.5.1	Kumppaniopettajuus -koulutus korkeakouluopettajien täydennyskoulutuksena.....	29
2.5.2	Koulutuksen taustafilosofia.....	30
3	KUMPPANIOPETTAJUUSKOULUTUKSEN KUVAUS	33
3.1	Koulutuksen suunnittelu yhteiskehittelyprosessina	33
3.2	Koulutuksesta tiedottaminen	34
3.3	Hakumenettely ja koulutettavien valinta	34
3.4	Koulutuksen tavoitteet ja toteutuksen kuvaus	36
3.5	Koulutuksen arviointi	39
4	SEURAAVAKSI	40
	LÄHTEET	41
	LIITTEET	45

1 Johdanto

Liittyvä Voima -hankkeen tarkoituksena on luoda työelämän ja korkeakoulun välille kumppanuustoimintaa tukeva rakenne, joka mahdollistaa toimijoiden joustavan liikkumisen, ympäristöjen uudenvälisen käytön, näyttöön perustuvien ja hyvien käytäntöjen levityksen ja juurrutuksen sekä asiantuntijuuden ja osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen rajapinnat ylittävissä ympäristöissä. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää sekä työelämän kehittäjiltä että kehittäjäopettajilta uudenvälisiä asenteita, kykyä nähdä oma tehtävänsä uudenvälisissä toimintaympäristöissä sekä valmiuksia tehdä työtään uudella tavalla. Opettajien täydennyskoulutus on hankkeen designissa suunniteltu toimivan myös kumppanuusmallin valtakunnallisena reflektio-, juurrutus- ja levitysrakenteena, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että koulutukseen pyritään saamaan mukaan korkeakouluopettajia eri puolilta Suomea.

Opettajuuden täydennyskoulutuksen suuntaaminen nimenomaan korkeakoulun ja työelämän keskeiseen yhteistyöhön, on syntynyt opettajakollegoiden kanssa keskusteluissa esiinnousseesta huolesta kyetä vastaamaan korkeakoulutukselle asetettuihin ajankohtaisiin vaatimuksiin: miten siis korkeakoulutusta kyetään uudistamaan siten, että se vastaisi paremmin työelämän kehittämistarpeisiin ja miten työelämän täydennyskoulutus sekä tutkimus ja kehittäminen voidaan toteuttaa integroituna sekä työelämään että myös perustutkintoihin johtavassa koulutuksessa.

Tässä raportissa kuvataan perusteluineen korkeakoulun ja työelämän väliseen kumppanuuteen liittyvän opettajuuden täydennyskoulutuksen suunnittelu.

2 Kumppaniopettajuuskoulutuksen suunnittelu kehittämisorientoituneen tutkimuksen avulla

Opetusministeriö on linjannut erilleen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimuksen. Linjauksen mukaisesti ammattikorkeakouluissa tehtävä tutkimus lähtee työelämän tarpeista ja on luonteeltaan alueen elinkeinorakenteeseen ja sen kehittämiseen kytkeytyvää soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. Merkittävimpinä rahoittajina ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyölle Opetusministeriössä nähdään EU:n rakennerahastot. (OPM, 2009). Opetusministeriö määrittelee tässä linjauksessa siis sekä ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimus- ja kehitystyön kohteen, päämäärän ja pääasiallisen rahoittajan. Käytännössä EU:n rakennerahastot määrittävät pitkälti omalla yksityiskohtaisella rahoitushakemusohjeistuksella ja -hakemusten pisteytyskriteereillä ne keinot, joilla tutkimus- ja kehitystyötä käytännössä päästään tekemään.

Esimerkiksi Liittyvä Voima hankkeen rahoittajina ovat Euroopan Sosiaalirahasto (ESR; koordinoijana Länsi-Suomen Lääninhallitus), Espoon kaupunki ja Metropolia Ammattikorkeakoulu. ESR – rahoituksen piirissä hanke kuuluu Toimintalinja 3 mukaisiin hankkeisiin, joiden päämääränä on työmarkkinoiden toimintaa edistävien osaamis-, innovaatio- ja palvelujärjestelmien kehittäminen. Toimintalinja 3 kohde ja tavoitteet ovat vaikuttaneet vahvasti siihen, millaiseksi Liittyvä Voima – hankkeen suunnitelma on muodostunut. Suunnittelua on kuitenkin helpottanut se, että kolmen rahoittajaosapuolen strategiset päämäärät ja tavoitteet ovat olleet samansuuntaiset.

Monista eri lähteistä ja erilaisia päämääriä tavoittelevista rahoittajista johtuen kerättävä rahoitus voi asettaa lisähaasteen ammattikorkeakouluissa tehtävälle tutkimus- ja kehittämistoiminnalle: mitä päämääriä ja millaisella otteella sekä lähestymistavalla tehtävä tutkimus- ja kehitystyö pystyy vastaamaan sille asetettuun tehtävään edellä mainituissa puitteissa. Jatkovaa keskustelua käydään korkeakouluissa tehtävän tutkimus- ja kehitystyön luonteesta.

OECD on luokitellut tieteellisen tutkimuksen kolmeen ryhmään, joista ensimmäinen, perustutkimus, vastaa lähinnä kognitivistista tutkimuksen pyrkimystä, toisena luokkana on soveltava tutkimus ja kolmantena kehittävä tutkimus (Kiikeri ja Ylikoski, 2008).

Kehittämisorientoituneen tutkimuksen erottaa perustutkimuksesta ensinnäkin tutkimuksen tehtävä, joka perustutkimuksessa on uuden tiedon tuottaminen ja kehittävässä tutkimuksessa se on todellisuuden muuttaminen. Toiseksi niiden suhde tietoon poikkeaa toisistaan. Perustutkimuksessa uusi tieto on päämäärä sinänsä, kun taas kehittävässä tutkimuksessa pyritään keskittymään vain sellaiseen tietoon, jolla on merkitystä kehittämistehtävän kannalta ja sen keskiössä on kehitettävä ongelma/ilmiö. (Kakkuri-Knuuttila ja Heinlahti, 2006.)

Kehittävän tutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen erottaminen toisistaan on jo huomattavasti hankalampaa. Yksi mahdollinen erottelu löytyy niiden suhteesta perustutkimukseen ja käytäntöön. Soveltavassa tutkimuksessa ensisijaista ovat perustutkimuksen tuottamat tulokset ja niiden soveltamiseen liittyvä tieto. Laajan näkemyksen mukaan soveltava tutkimus voi tarjota tietoa päätöksenteon eri vaiheisiin: omien arvojen reflektiota varten, toimintatilanteen erityispiirteiden kuvausta varten, ehdollisia toimintaohjeita tavoitteiden saavuttamiseksi (Kakkuri-Knuuttila ja Heinlahti, 2006). Soveltavan tutkimuksen tehtävänä on siis perustutkimuksen tulosten soveltamisharjojen etsiminen ja soveltamismallien laatiminen, jolloin orientaation suunta on jossain määrin aina teoriasta käytäntöön. Kehittävä tutkimus taas orientoituu käytännöstä teoriaan. Se voidaan nähdä käytännön ongelman ratkaisutarpeesta lähteväksi tutkimukseksi, jossa ensisijainen on käytäntöön liittyvä ongelma, jonka ratkaisemiseen tähtäävä toiminta hyödyntää monenlaista tietoa, ja kohteesta käsin määrittävä tiedon synteesi voi lopulta tuottaa myös uutta tietoa.

2.1 Pluralistinen tieto-oppi kumppaniopettajuuskoulutuksen kehittämisessä

Kumppaniopettajuus –koulutuksen suunnittelulla on käytännöllinen päämäärä. Näin ollen kumppaniopettajuus –koulutuksen suunnittelussa pelkkä tieteellisen tiedon tuottamisen päämäärä olisi riittämätön, sillä tarkoituksena on tuottaa toteuttamiskelpoinen suunnitelma. Tehokkuuden ja taloudellisuuden periaatteita tiedonkeruussa noudattaen, voidaan rajata, että tietoa tarvitaan tässä

yhteydessä vain, jos sillä on merkitystä työelämän ja korkeakoulun kumppaniopettajuuden kehittämisessä.

Kumppaniopettajien työkuultuurin tarkastelu edellyttää organisaatioiden tarkastelun alle, ylle ja taakse ulottuvien näkökulmien avaamista. Käytännössä tämä tarkoittaa korkeakoulutusta säätelevien lakien huomioonottamista. Se edellyttää koulutukseen vaikuttavien yhteiskunnallisten muutosten ja realiteettien tunnistamista ja koulutuspoliittisista itsetiedostusta. Erityisen tärkeää on perehtyä tutkimus- ja teorian tietoon, joka käsittelee työelämäyhteydessä toteutuvaa opettajuutta sekä korkeakouluopettajille tarjolla olevien täydennyskoulutusmahdollisuuksien nykytilan selvittämistä.

Kumppaniopettajuus koulutuksen suunnittelussa tarvitaan monenlaista ja monista eri lähteistä kertyvää ja saatavaa tietoa eli tieto-opilliseksi lähtökohdaksi on syytä valita pluralistinen tieto-oppi. Edellä esitetystä käy ilmi, että työelämäläheinen korkeakoulutus toteutuu relationaalisessa suhteessa, joissa on mukana useampia toimijoita: korkeakouluopettajuutta ei ole olemassa ilman opiskelijoita eikä työelämäläheisyyttä ilman työelämän toimijoita. Kumppanuustoiminta edellyttää toimijoilta erilaisia valmiuksia, sitoutumista ja he voivat tavoitella yhteistyössä erilaisia tavoitteita. Kumppaniopettajuus toteutuu suhteissa, mikä on syytä ottaa huomioon kumppaniopettajuuskoulutusta suunniteltaessa. Lisäksi on syytä huomioida, että työelämän ja korkeakoulun rajapinnoilla toteutuva opettajuus on tietyllä tavalla tilannesidonnainen ja sosiaalinen ilmiö. Saatavilla olevan kontekstisidonnaisen havainto- ja kokemustiedon sekä tieteellisen tiedon lisäksi on perehdyttävä lakeihin ja koulutuspoliittisiin ohjelmiin, kysyttävä neuvoja asiantuntijoilta, jotka ovat toteuttaneet opettajien täydennyskoulutusta sekä kehittäneet pedagogiikkaa työelämän ja korkeakoulun rajapinnoilla.

Tieteenfilosofisena kantana pluralistinen tieto-oppi mahdollistaa sekä aineiston keruussa että tutkimustulosten perustelussa vetoamisen moniin erilaisiin tietolähteisiin. Tiedonkeruukohteita ja -mahdollisuuksia on runsaasti, joten on selvää, että on harkittava huolellisesti, mistä kohteista tietoa tarvitaan välttämättä, millä tavoin kustakin kohteesta tietoa kannattaa hakea, millainen suhde sillä on muuhun tietoon, miten erilaista tietoa voidaan yhdistää ja miten sitä voidaan käyttää hyödyksi argumentoinnissa.

Kumppaniopettajuuden täydennyskoulutuksessa etsitään tietoa siitä, millaisia valmiuksia, menetelmiä ja välineitä opettajilla on tällä hetkellä ja millaista osaamista he uskovat tarvitsevänsä työelämäyhteistyössä: millaisia ehtoja ja tukirakenteita rajapinnoilla tapahtuvaan onnistuneeseen

yhteistoimintaan liittyä ja millaiset pedagogiset ratkaisut tuottavat rajapinnoilla toimiville toivottua oppimista.

2.2 Korkeakoulutuksen työelämäyhteistyön kansallinen ohjaus ja säätely

2.2.1 Ammattikorkeakoululaki

Ammattikorkeakoululain mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on: 1) antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, 2) tukea yksilön ammatillista kasvua ja 3) harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä, 4) ammattikorkeakoulujen tulee antaa ja kehittää aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi ja 5) ammattikorkeakoulu voi antaa ammatillista opettajankoulutusta sen mukaan kuin siitä erikseen säädetään. (Ammattikorkeakoululaki, 2003)

Käytännössä edellä kuvatut tehtävät jaetaan kuitenkin tavallisesti 1) pedagogiseen tehtävään, 2) tutkimus- ja kehittämistehtävään ja 3) alueelliseen kehittämistehtävään (kts. esim. Kotila & Mäki, 2006). Tässä jaottelussa koulutustehtävän kaksiosaisuus tyypistyy helposti pelkän osaamisen korostamiseen, jolloin yksilön ammatillinen kasvu ja identiteetin kehitys saattavat jäädä koulutuksessa vähäiselle huomiolle. Esimerkiksi Sitran kansallinen ennakoitiverkosto (2008) on asettanut oppimisen arvokontekstiin, jossa oppiminen ei ole vain uusien tietojen ja taitojen omaksumista, vaan myös ihmiseksi kasvamista ja sivistymistä. Työryhmän mukaan koulutuksen tulee kehittää ”asiaosaamisen” ohella myös yksilön arvo-osaamista ja yhteisöllisiä kykyjä. (Hautamäki, 2008).

Kortelaisen (2006) mukaan työelämän yhteistyökumppanit odottavat, että ammattikorkeakoulut ensisijaisesti kouluttavat työvoimaa työelämän palvelukseen. Työelämän yhteistyökumppaneiden ja myös ammattikorkeakouluopettajien käsityksissä tutkimus- ja kehitystyö nähdään jopa uhkana opetukselle. Viitala & Lehtelän (2006) Oulussa ammattikorkeakouluopettajille (n=163) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat pitävät tutkimus- ja kehittämistyötä tärkeänä, mutta kokivat, ettei siihen ei ole varattu riittävästi aikaa. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät nähneet itseään aluekehittäjinä eikä opettajien omat työelämäkontaktit olleet kovin tiiviit, vaikka työelämälähtöisyyttä arvostettiin.

Lain määräämät tehtävät siis tunnistetaan ammattikorkeakouluissa, mutta alueellista kehittämistehtävää ja tutkimus- ja kehitystehtävää pidetään jonkinlaisena lisätyönä tai opettajan perustyöstä erillisenä tehtävänä. Kumppaniopettajuuskoulutuksen lähtöoletuksena on, että ammattikorkeakoulun kolme keskeistä tehtävää ovat integroitavissa ja että työelämäyhteistyön kehittäminen voi tukea jopa paremmin kuin pelkkä luokkahuoneopetus myös ammatti-identiteetin kasvua. Muutoksen toteuttamiseen tarvitaan kuitenkin laajamittaista ja pitkäkestoista uudistustyötä, sillä koulutusrakenteiden, -arvojen ja -kulttuurin muuttaminen on hidasta ja se vaatii kokonaisten koulutusyhteisöjen sitoutumista. Edellisten muutosten ohella on kehitettävä toimintatapoja korkeakoulun ja työelämän rajapinnoilla, tutkittava ja kehitettävä rajapinta- ja kumppanuuspedagogiikkaa. Uudenlaiset oppimisympäristöt edellyttävät myös uusia pedagogisia ratkaisuja ja välineitä, joita on etsittävä, kehitettävä ja otettava käyttöön. Opettajien pitkäkestoinen täydennyskoulutus voi olla yksi mahdollisuus halutunsuuntaisen kehityksen tuottamisessa.

2.2.2 Korkeakoulupolitiikka

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma ja elinkeinoelämä ovat haastaneet korkeakoulutuksen kiinteämpään yhteistyöhön ja uudenlaiseen yhteistoimintaan työelämän kanssa. Tynjälä et al. (2004) näkevät korkeakoulutuksen ja yhteiskunnan välisen suhteen muuttuneen tavalla, joka vaatii tekemään muutoksia niin koulutuksessa kuin työelämässä.

Kun tarkastellaan valtioneuvoston hyväksymää Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaa vuosille 2007-2012 (OPM, 2008), voidaan väittää, ettei pelko opettajien valmiuksien riittämättömyydestä työelämän kanssa tehtävään tutkimus- ja kehitystoiminnan ja aluekehityksen suhteen ole aivan aiheeton. Työelämäyhteistyön kehittämisessä tarvittava kulttuurinen muutos edellyttää myös pedagogiikan muutosta ja sen toteuttamiseksi tarvitaan korkeakouluopettajien osaamisen kehittämistä esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla. Kehittämissuunnitelmassa täydennyskoulutuksen painopisteet ovat kuitenkin muualla. Erityisen suureksi haasteeksi nouseekin huoli siitä, miten ammattikorkeakoulutuksessa voidaan yhdistää osaavien asiantuntijoiden koulutus sekä työelämää ja alueellista kehittämistä palveleva tutkimus- ja kehitystyö mielekkäällä tavalla. Miten siis huolehditaan ja perustellaan epäilijöille, että opiskelijat saavuttavat oppimistavoitteensa tutkimus- ja kehitysprojekteissa toimiessaan? Opiskelijoiden työssä oppimista koskeva tutkimus on alkanut

laajentua vasta 1990 -luvulta, mutta jo nyt voidaan sanoa, että työssä oppimisen sisällyttäminen ainakin ammatillisen koulutuksen osaksi on perusteltua (Tynjälä et al. 2005).

Koulutuksen ennakointiin on alettu viime vuosina alettu kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Ennakoinnin avulla pyritään selvittämään, kuinka paljon ja minkälaista koulutusta tulevaisuudessa tarvitaan. Lähtökohtana koulutuksen ennakoinnissa on useimmiten tulevaisuuden työvoiman ja sen osaamisen tarve. Korkeakouluopetuksessa tarvittava osaaminen tulisi ottaa näissä tarkasteluissa huomioon. Opetushallitus tuottaa ennakointitietoa, jota Opetusministeriö käyttää muun muassa valmistellessaan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmia (OPH, 2007). Ongelmana vain on, että koulutuksen ja opettajuuden kehittämistarpeet eivät tule esille näistä selvityksistä.

2.2.3 Yhteiskunnallisten muutosten vaikutukset korkeakoulutukseen

Korkeakoulutuksen ennakoinnin yksi keskeinen piirre on tutkintoon johtavan koulutuksen hidassyklisyys suhteessa yhteiskunnan nopeaan kehitykseen. Opetussuunnitelmamuutosten tuottamat tulokset ja koulutuksen osuvuus työelämän näkökulmasta paljastuvat vasta siinä vaiheessa, kun opiskelijat siirtyvät työelämään. Nopeassa tahdissa muuttuvassa maailmassa on vaikea ennustaa, mitkä koulutusalat ovat kymmenen vuoden päästä avainasemassa (Cronberg, 2007). Tulevaisuuden tutkimus tarjoaa tärkeitä näkökulmia tulevaisuuden muutosten ennakoimiseksi. Aalto (2007) on nostanut esiin muutamia keskeisiä yhteiskunnallisia muutostekijöitä: osaamisen määrittely, kehityksen suurten linjojen tunnistaminen (esim. teollisen tuotannon siirto halpatuotantomaihin ja väestön ikärakenteen muutoksesta johtuva palvelualojen kasvava työvoimatarve), globalisaatio (esim. ihmisten ja pääoman vapaa ja runsas liikkuvuus), lokalisaatio (esim. paikallisten osaamiskeskittymien erikoistuminen) ja teknologinen kehitys (esim. virtuaaliset oppimisympäristöt).

Elinikäisen oppimistarpeen myötä aikuiskoulutus, täydennyskoulutus, ammattikorkeakoulujen päivityskoulutukset ja korkeakoulujen jatkotutkinnot ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet. Aikuiskoulutus on myös tuonut luonnollisella tavalla työelämän lähelle korkeakoulutusta tarjoten yhtäältä mahdollisuuksia ja toisaalta haasteita työelämän ja korkeakoulun kumppanuuden rakenteelliselle kehittämiselle. Viimeisimpänä uudistuksena Opetusministeriö on tiedottanut korkeakoulutettujen työntekijöiden oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen pilotoinnin aloittamisesta syksyllä 2009. (OPM, 2009b.)

Aikuisten, työssäkäyvien astuminen sisään korkeakoulutukseen on synnyttänyt sekä oppilaitoksille että opettajille tarpeen muuttaa vakiintuneita toimintatapoja ja pedagogista ajattelua. (Tynjälä et al. 2004.) Esimerkiksi Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa on käynnissä aikuiskoulutuksen kehittämisohjelma (AIKE-ohjelma, 2007-2012), jonka keskeisenä tavoitteena on aikuiskoulutuspalvelujen selkeä hahmotus sekä ammattikorkeakoulun roolin kehittäminen työyhteisöjen osaamisen kehittäjäksi ja kehityskumppaniksi. Hankkeen lähtötilanteen arvioinnissa tarkasteltiin muun muassa aikuisopiskelijoiden ja opettajien näkökulmista hyvän opetussuunnitelman tunnuspiirteitä. Aikuisopiskelijoiden koulutusta suunniteltaessa olisi pedagogisia ratkaisuja suunniteltaessa syytä ottaa huomioon aikuisopiskelun erityispiirteet, joista tärkeimpänä on elämäntilanteen kokonaisvaltainen huomioonottaminen. (Auvinen et al. 2008.)

Työelämän ja korkeakoulutuksen lähentämisodotukset eivät kuitenkaan kohdistu vain tietämystyyppiseen korkeakoulutukseen, pyrkimyksenä on myös koulutuksen ja työelämän vastaavuuden parantaminen jo perustutkintokoulutuksessa. Myös perustutkintokoulutuksessa tulisi ottaa huomioon sekä kokonaisuun nuorten sukupolviin liittyvät kulttuuriset muutokset että yksittäisten opiskelijoiden odotukset ja yksilölliset erityispiirteet.

Koulutuksen ja työelämän kohtaanto-ongelman ratkaiseminen on asetettu korkeakoulutuksen keskeiseksi kehittämiskohteeksi nykyisellä suunnitelmakaudella. Koulutuksen tulee tarjota perusammattitaidon lisäksi opiskelijalle niin laaja osaaminen, että se mahdollistaa työskentelyn vaihtelevissa työtehtävissä, on siirrettävissä työpaikasta toiseen, ja että se tarjoaa pohjan elinikäiselle opiskelulle. (OPM, 2008.) Käytännössä tähän haasteeseen vastaamiseksi ei enää riitä pelkkä työelämän olemassaoleviin osaamistarpeisiin tähtäävä koulutus, sillä nykyisin myös työelämä odottaa uusilta työntekijöiltä syvällisempää erityisosaamista ja kykyä katsoa tulevaisuuteen. Korkeakoulutulta työntekijältä odotetaan proaktiivisuutta.

Yhteiskunnan ja työorganisaatioiden kehityksestä syntynyt työkäytäntöjen nopea muutos on johtanut työelämän osaamistarpeiden ja koulutuksen tuottaman osaamisen kohtaanto-ongelmaan, joka on tunnistettu korkeakoulutuksessa ja sitä koskevassa tutkimuksessa jo ainakin 1990-luvulta saakka (Antikainen, 2006). Konkreettisina ratkaisuesimerkkeinä ovat Jyväskylän ammattikorkeakoulun vuonna 1993 perustama Tiimiakatemia, jossa koulun rakenteet ja opetussuunnitelmat uudistettiin radikaalisti ja oppiminen vietiin työelämään (Leinonen et al. 2002), Laurean Learning by Developing

ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun Living Lab Pedagogiikka (Laitinen-Väänänen et al. 2008) sekä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa toteutettu PROaktiivimalli-hanke (2006-2007), jossa rakennettiin työelämälähtöistä valmennuksen, ohjauksen ja koulutuksen toimintamallia (Kallberg & Hallila, 2007).

2.3 Työelämäläheistä oppimista ja opettajuutta koskeva tutkimus

Ammattikorkeakoulujen työelämäyhteyttä koskeneiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, että samalla kun työelämäyhteydet ovat parantuneet, niin myös korkeakouluopettajien työn luonne on muuttunut (Laitinen-Väänänen, 2008). Siirryttäessä 1990-luvulta 2000-luvulle opettajan työn ytimessä on monipuolinen asiantuntijuus, työelämäyhteyksien rakentaminen, oman työn lisäksi myös koko työyhteisön toiminnan suunnittelu ja kehittäminen, mutta edelleen myös perinteinen opettaja (Auvinen, 2006).

Työssä oppimisen malleja on kehitetty pitkään ja erilaisia malleja on kuvattu jo heti 2000-luvun alkupuolella (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2001). Yhteiskehittely ja ekspansiivinen oppiminen (Engeström, 2004), business coaching (Parppe, 2008) ja integratiivinen pedagogiikka (Tynjälä, 2007) sekä työnohjaus tarjoavat sekä lähestymistapaa että konkreettisia malleja ja välineitä kehittämistoiminnassa työskenteleville opettajille. Yhteiskehittely on ainakin teoriassa jo varsin hyvin tunnettu lähestymistapa ja työn kehittämisessä käytetty metodi erityisesti ammattikorkeakoulujen sisäisessä ja ulkoisessa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. Sen sijaan business coaching ja integartiivinen pedagogiikka tekevät vasta tuloaan.

Työelämän rajapinnoilla muutosagenttina toimivien opettajien tulisi siis ymmärtää, millaisissa toimintajärjestelmissä ja toimintatilanteissa opiskelijat ovat työelämäyhteyksissään ja miten kyseiset työelämäkumppanit toimivat. Työelämän ja korkeakoulun rajapinnoilla opettajat työskentelevät yhdessä työelämän työntekijöiden ja esimiesten sekä opiskelijoiden kanssa. Engeström (1987) on laatinut mallin, joka voi auttaa toimintajärjestelmän rakenteen analyysien tekemisessä. Mallin avulla voidaan hyvin myös havainnollistaa opettajan työn moniulotteisuus työskenneltäessä kehittämishankkeessa yhteistyössä työelämän kanssa.

Kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa ja erityisesti kumppanuudessa on otettava huomioon arvoja ja etiikkaa koskeva harkinta ja päätöksenteko. Yhteistoimintaan liittyvien eettisten ilmiöiden tarkastelussa voin hyödyntää teorioita, jotka auttavat jäsennellysti kuvaamaan ihmiseen toimintaan liittyviä arvoja ja hyveitä (Aristoteles, 1989), yhteistoimintaa (Harra, 2005) sekä toimijoiden jakamaa toimintatilaa (mm. Aralinna & Korkiatupa, 2008 ja Laakoli, 2005 ja 2007).

2.3.1 Työelämäprojektit oppimisympäristöinä

Helle, Tynjälä ja Vesterinen (2004) ovat arvioineet työelämäprojekteja oppimisympäristöinä ja tarjonneet malleja työelämäprojektien toteuttamiseksi käytännössä. Kirjoittajien mukaan työelämäprojektit voidaan yhtäältä nähdä monipuolisina oppimisympäristöinä ja mahdollisuutena pedagogiikan kehittämiseksi: työelämäprojekteissa yhdistyvät asiantuntijuuden elementit (teoreettinen tietämys, käytännön osaaminen ja itsesäätelytaidot) ja toisaalta asiantuntijuuden aspektit voivat yhdistyä oppimisprosessiin. Toisaalta kirjoittajat pitävät projektiopiskelua haasteellisena työmuotona sekä opiskelijoille että opettajille. Erityisinä haasteina opettajuudelle kirjoittajat pitävät ensinnäkin tiedollisesti vaativan substanssioppimisen edellyttämien inhimillisten ja käsitteellisten resurssien järjestämistä. Toiseksi opiskelijat tarvitsevat prosessin toteutuksen eri vaiheissa palautetta ja asiantuntevaa ohjausta sekä apua tilanteiden ja prosessien reflektointiin ja tunnistamiseen.

Kiinteämpi yhteistyö työelämän kanssa konkretisoituu monimuotoisina oppimisympäristöinä: autenttiset ja simuloituneet oppimisympäristöt, verkkoympäristöt, studiot ja verstaat, toisin organisoidut työharjoittelut sekä työn kehittämiseen tähtäävät hankkeet. Työelämä on dynaaminen jatkuvassa muutoksessa oleva elävä ympäristö, joka asettaa oppimiselle aivan uudenlaisia haasteita. Kun yksilön toiminta kytkeytyy yhteisön toimintaan elävissä työympäristöissä, muuntuu oppiminenkin kollektiiviseksi prosessiksi, johon liittyy neuvottelua, jakamista, avustamista ja ohjausta. (Kauppi, 2004.) Opettajan keskeiseksi tehtäväksi voikin siten muodostua tietopuolisen opettamisen sijaan sopivan haasteellisten oppimisympäristöjen luominen.

Toiviaisen ja Hännisen (2006) mukaan korkeakoulun ja työelämän väliset rajanylitykset organisoiduvat sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, jotka organisoiduvat alati uudelleen toimijoiden keskinäisessä toiminnassa. Rajanylitystilanteissa eivät päde pintapuoliset ratkaisut tai yleiset toimintamallit. Sen

sijaan niissä tarvitaan kykyä huomata tilanteiden erityispiirteet sekä niihin sisältyvät oppimismahdollisuudet ja tilannekohtaista harkinnan taitoa.

2.3.2 Projektioppimisen vaikuttavuus

Monista haasteista huolimatta projektioppimisen vaikuttavuudesta on saatu tieteellistä näyttöä (Helle et al. 2004). Erityisen mielenkiintoisena projektioppimisen etuna on, että se mahdollistaa uuden tiedon ja uudenlaisten toimintatapojen luomisen, mikä hyödyttää sekä projektien toimeksiantajia että opiskelijoita itseään. Opiskelijoiden kuvauksissa projektioppiminen edistää aktiivisuutta, vastuuntuntoa, suunnittelutaitoa, itsenäistä tiedonhankintaa ja oivaltamismahdollisuuksia.

Tutkimusten mukaan projektioppiminen voi olla tehokasta niin opiskelijoiden osaamisen (Eteläpelto, 1998; Barab et al. 2000; Barron 1998) kuin opiskelijatiimien tuloksellisuuden (Miettinen ja Peisa, 2003) kannalta. Opiskelijoiden kokemusten valossa näyttää siltä, että projektioppiminen mahdollistaa mielekkään oppimisen ja ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta tärkeitä tilaisuuksia kokeilla asiantuntijaroolissa toimimista (Gerlach, 2008; Vesterinen, 2001; Helle ym. 2004, Gray et al. 1999). Työelämäyhteistyö ja opetuksen integrointi tai toteutus alueellisessa tutkimus- ja kehityshankkeessa voidaan siis nähdä pedagogisena ratkaisuna, joka tuottaa parempaa tai uudenlaista oppimista muun muassa itsesäätelytaitojen, itsearvioinnin, palautteen antamisen ja vastaanottamisen sekä yhteistyötaitojen osalta (Lonka ja Paganus, 2004; Helle, Tynjälä ja Vesterinen, 2004).

Keskeinen kysymys työelämän ja korkeakoulun lähentämisessä on koulutuksen eli opiskelijan osaamisen ja ammatti-identiteetin vahvistumisen näkökulmasta se, miten hyvin aiempaa ja koulutuksen aikana hankittua työkokemusta ja työhön liittyviä tilanteita kyetään hyödyntämään oppimisessa. Virolainen (2004) kuvaa Guile & Griffitsin (2001) tutkimuksen pohjalta viisi erilaista työkokemuksesta oppimisen mallia:

1. Perinteinen työelämään lähettämisen malli: Keskeinen oppimisperiaate on sopeutuminen.
2. Kokemuksellinen malli: työkokemus yhteisenä kehittymisenä: opiskelijan oppimispolun seuraaminen sekä koulussa että työelämässä.
3. Yleistämisen malli: opintojen henkilökohtaistaminen ja näyttötutkinnot (tulokset ovat prosessia tärkeämmät).

4. Työprosessimalli: Tietopuolisen opetuksen integroiminen työelämän autenttisiin työprosesseihin.
5. Yhdistävä malli ideaalina: työympäristön ja työn organisoimisen huomioiminen opiskelijan oppimiseen ja kehitykseen vaikuttavina tekijöinä.

2.3.3 Opettajuuden haasteet työelämäyhteistyössä

Yhdistävän mallin ideaalissa opettajan tehtävänä on luoda ja järjestää tiloja, joissa oppiminen mahdollistuu ja opiskelijan harkinta, tilanteiden huomiointi ja kokemuksesta oppiminen aktivoituu opettajan omasta asiantuntemuksesta nousevien kysymysten avulla. (Virolainen, 2004.) Sen sijaan, että yksi malli asetettaisiin yleiseksi ideaaliksi opiskelijan asiantuntijaksi kehittymisen prosessissa, olisi opettajan tärkeä tunnistaa, missä oppimisen vaiheessa mitäkin mallia kannattaisi soveltaa.

Helle et al. (2004) esittävät, että työelämäperustaisessa opiskelussa ei toimita vain koulutuksen ehtoilla. Työelämäprojekteihin sisältyy kaksoisrakenne, jossa yhtäältä tavoitteena on toteuttaa työelämän kanssa sovittu toimeksianto tai tehtävä ja toisaalta tavoitteena on oppia työelämässä tarvittavia taitoja. Tilannetta ei helpota se, että opiskelijoiden ohjaukseen osallistuu opettajan lisäksi myös työelämän edustaja etenkin, jos heidän keskinäistä roolijakoaan ei ole sovittu etukäteen. Eikä se, että projektiohjaukseen kuuluu opettajalta enemmän työaika kuin perinteisesti toteutettuun opiskeluun. Työelämäprojekteissa opettajalta odotetaan substanssiosaamisen lisäksi muun muassa projektin hallintaa, työnohjauksellista otetta sekä palautteen antamista ja arviointia.

Yhteenvetona korkeakouluopettajuuden haasteista suhteessa työelämään voidaan sanoa, että odotus työelämäyhteistyön lisäämiseen on olemassa. Pyrkimyksenä on myös, että opetus kyettäisiin toteuttamaan tavalla, jossa kolme ammattikorkeakoululle asetettua tehtävää, unohtamatta opiskelijan ammatti-identiteetin kehitystä voitaisiin integroida mielekkäästi yhteen. Työelämäprojektit ovat osoittautuneet toimivaksi ja vaikuttavaksi, mutta opettajan näkökulmasta uudenlaista opettajuutta ja aiempaa monipuolisempia valmiuksia edellyttäväksi mahdollisuudeksi.

2.3.4 Opettajien kokemuksia työelämläheisestä opettajuudesta

Ammattikorkeakoulutukselle asetetut tutkimus- ja kehitystyöhön sekä alueelliseen kehittämiseen kohdistuvat tehtävät ovat asettaneet opettajat uusien haasteiden eteen. Uudet tehtävät edellyttävät opettajilta uusia rooleja, identiteetin muuntamista sekä osaamisen kehittämistä. Tämän kehitystyön tukemiseksi perustettiin valtakunnallinen Opetusministeriön tuella Kehittyvä ammattikorkeakoulun opettajuus verkostohanke (KEKO, 2007-2009). Hankkeessa on selvitetty muutostarpeiden vaikutuksia opettajan työhön. Hankkeen tuloksena syntyneeseen julkaisuun on koottu opettajien kuvauksia ja kokemuksia hanketyöskentelystä sekä opettajuuden muutostarpeista.

Opettajat tunnistivat laajasti erilaisia opettajuuteen liittyviä muutostarpeita sekä opettajan uusia rooleja. Työelämäyhteistyötä tekevän opettajan odotetaan kykenevän määrittelemään uudella tavalla roolinsa. Uusi opettaja on rajanylittäjä, muutosagentti, neuvottelija, tiedon rakentaja, koordinoija, verkoston rakentaja, verkoston ylläpitäjä, konsultti, fasilitoija, mutta yhä edelleen myös opettaja ja ohjaaja. Hänen odotetaan hoitavan sekä koulun sisäisiä että ulkoisia yhteistyösuhteita. Työelämäyhteistyössä hän on asioiden jäsentäjä, kehittämisprosessien käynnistäjä, raja-aitojen madaltaja. Opettaja tekee tutkimus- ja kehitystyötä ja dokumentoi sekä raportoi sitä. Hän myös tukee opiskelijaa ja hallitsee projektityöskentelyssä tarvittavan pedagogiikan. Hän on valmis muuttamaan ja kehittämään ja vaihtamaan toimintamalleja. (Lilja & Seppänen, 2008; Laitinen –Väänänen et al. 2008; Lumme, 2008.)

Kumppanuuteen liittyvistä tekijöistä opettajat nostivat esiin kumppanuustoiminnassa tarvittavista periaatteista muun muassa kunnioituksen, tasavertaisuuden, yhdenmukaisen kohtelun ja oikeudenmukaisuuden periaatteet, joita opiskelijat pitivät tärkeinä erityisesti projektityöskentelyssä. Onnistunut kumppanuus edellyttää roolijakoa, mutta myös kykyä roolien vaihteluun. Kumppanuustoiminnan onnistuminen vaatii työelämysuhteiden hoitamiseksi yhteisiä toimintafoorumeita sekä palaverieja, kokouksia, verkkoneuvotteluja, sähköpostin käyttöä sekä kirjallisten tuotosten laatimista yhdessä. (Silius-Ahonen, 2008; Loppela, 2008; Laitinen –Väänänen et al., 2008; Lumme, 2008.)

Ilolan et al. (2008) mukaan yhteisöllisyyttä pidetään nykyisin ammattikorkeakouluissa itseisarvona. Se ilmenee yhteissuunnitteluna ja –toimintana, ryhmätyöskentelynä, keskusteluna, ryhmätentteinä ja –palautuksina sekä monen tason yhteistyönä. Yhteisöllisyys syntyy yhteisvastuullisuudesta ja vuorovaikutuksesta, jonka mahdollistajana kielellä ja dialogisuudella on tärkeä osuus. Kielen avulla voidaan yhteisössä jakaa yhteisiä merkityksiä, reflektoida yhdessä ja synnyttää kollektiivista

asiantuntijuutta. (Lilja & Seppänen, 2008; Silius-Ahonen, 2008; Loppela, 2008; Laitinen –Väänänen et al., 2008; Lumme, 2008.)

Tuula Lukkarinen (2001) on tutkinut opettajuutta ammatillisessa koulutuksessa. Keskeisinä valmiuksina muutosagenttina toimivalle opettajalle Lukkarinen määrittelee Dacey: tä (1989) mukailleen: luovuus, joka edellyttää moniselitteisyyden ja ristiriidan sietoa, jota tukevat muun muassa ärsykevapaus, toiminnallinen vapaus, joustavuus, palkkion/lopputuloksen viivästymisen sieto, epäjärjestyksen/hämmennyksen sieto ja riskinotto-kyky.

Opettajuuden kehittämispaineet ovat siis melkoiset! Koulutuksen aikana ei välttämättä pystyä paneutumaan kaikkiin muutostekijöihin. On myös huomioitava, että muutostarpeet ovat todennäköisesti yksilöllisesti vaihtelevat. Sen sijaan, että suunnitteluvaiheessa jo lyötäisiin lukkoon ne muutostekijät, joihin paneudutaan, lienee tärkeämpää ottaa nämä tekijät yhteisen keskustelun kohteeksi. Opettajakohtaisesti kehittymisen kannalta on todennäköisesti merkityksellisempää jokaisen tulla tietoiseksi omista muutostarpeista.

2.4 Kumppanuus korkeakoulun ja työelämän rajapinnalla

Käsillä olevan kehittämishankkeen kohteena on työelämän ja korkeakoulun rajapinnalla toteutuva kumppaniopettajuus. Vanhan käsityksen mukaan (mm. Aristoteles 1989) mukaan tutkimuksessa on lähdettävä liikkeelle ensin siitä, mikä jo tiedetään. Toiseksi tutkimusmenetelmät on syytä valita kohteenmukaisesti.

Kumppanuus (partnership) ja kumppanuussuhteet ovat olleet kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteena suomalaisessa teollisuusyritystoiminnassa 1990 –luvulta saakka. (Toiviainen et al. 2004).

Kumppanuussuhde poikkeaa verkostosuhteista siinä, että kumppanuus on kahden kumppanin liitto. Espoon kaupungin ja Metropolia Ammattikorkeakoulun välille on solmittu yhteistoimintasopimus, jonka puitteissa on ryhdytty myös yhteiseen hankkeeseen kestävän kumppanuuden rakentamiseksi koulutuksen ja työelämän välille.

Kumppanisuhteeseen ryhtymisen perimmäisenä ideana on tuottaa kumppaneille lisäarvoa (win-win –periaate). Sitä tavoitellaan myös Liittyvä Voima –hankkeessa. Kumppanien ei siis välttämättä tarvitse tavoitella samaa päämäärää. Esimerkiksi Espoon kaupunki haluaa kehittää koulutusyhteistyötä kehittämällä ennakoivaa rekrytointia ja vetovoimaisuuttaan, ja koulutuksen näkökulmasta kumppanuussuhde tarjoaa Metropolia Ammattikorkeakoululle monipuolisen ja aidon oppimisympäristön. Tavoitteiden yhdenmukaisuutta olennaisempaa on, että ne sopivat yhteen ja että ne voidaan saavuttaa yhtä aikaa. Korkeakoululle on tärkeää tuottaa opiskelijoita, joilla on työelämässä tarvittavaa osaamista ja proaktiivisuutta ja työelämälle on tärkeää rekrytoida osaavaa työvoimaa. Espoo ja Metropolia ovat valinneet toisensa tarkoituksenmukaisista syistä. Molemmilla on myös muita kumppaneita

Kumppanuutta ei kuitenkaan vain solmita, vaan sitä rakennetaan yhteistoiminnassa. Kumppanuuden kehittymisessä voidaan nähdä kolme eri vaihetta (kumppanuuden lajit): operatiivinen, taktinen ja strateginen kumppanuus (Stähle & Laento, 2000). Pitkänen (2007) on koontanut yhteenvedon erilaisista kumppanuuden muodoista. Operatiivisesta kumppanuudesta, jota luonnehtii yhteistyön markkinaehtoisuus, konkreettisenä esimerkkinä on avainasiakkuus. Keskeisenä tavoitteena on kustannustehokkuus ja oman hyödyn maksimointi. Luottamuksen välineenä on yhteinen sopimus, jossa on määritelty kummankin osapuolen roolit ja vastuut. Taktinen kumppanuussuhde on pitempiaikainen, mutta määräaikaiseksi tarkoitettu yhteistyösuhde. Tavoitteena on tiedon jakaminen ja prosessien tehostuminen. Keskeisenä piirteenä ja lisäarvona on oppiminen. Strateginen kumppanuus on tarkoitettu pysyväksi innovaatioita ja uusia markkinoita luovaksi suhteeksi. Strategista kumppanuutta luonnehtivat tasavertaisuus, riskienjako, luottamuksellisuus ja avoimuus.

Toiviaisen et al. (2004) mukaan kumppanuus on liiketoiminta-ajatuksena vaativa konsepti, jota suunniteltaessa on syytä varautua sen työläyteen ja epävarmuuden sietämiseen. Kumppanuutta voidaan tietoisesti kehittää tekemällä se näkyväksi arjen työssä. Kumppanuutta voidaan rakentaa yhteisten välineiden ja käytäntöjen avulla. Kumppanuus on prosessi, jota tulee arvioida, ohjata ja johtaa.

Kumppaniopettajuus –koulutusidea on syntynyt osana laajempaa Liittyvä Voima –nimistä tutkimus- ja kehittämishanketta, joka toteutetaan Metropolia Ammattikorkeakoulun ja Espoon kaupungin yhteistyönä ja osarahoituksella. Hankkeen päärahoittaja on Euroopan sosiaalirahasto ja rahoitusta koordinoi Länsi-Suomen Lääninhallitus. Yhteistoimintasopimus Espoon kaupungin ja Metropolia Ammattikorkeakoulun välille solmittiin syksyllä 2008.

2.4.1 Liittyvä Voima -hanke kontekstina Kumppaniopettajuus –koulutukselle

Liittyvä voima -hankkeen (2008–2011) tarkoituksena on tuottaa kumppanuusmalli, joka perustuu korkeakoulun ja työelämän välisiin toimiviin vuorovaikutussuhteisiin ja rajat ylittäviin oppimisympäristöihin. Kumppanuusmallin odotetaan edistävän osaamisen yhteistä tunnistamista, kehittämistä ja käyttöönottoa. Se nivoo yhteen eri toimialoja ja tuottaa uusiutuvia osaamistiivistymiä, jotka ovat innovatiivisia, uusinta tutkimustietoa ja hyviä käytänteitä hyödyntäviä ja työelämän näkökulmasta ajantasaisia ja ennakoivia.

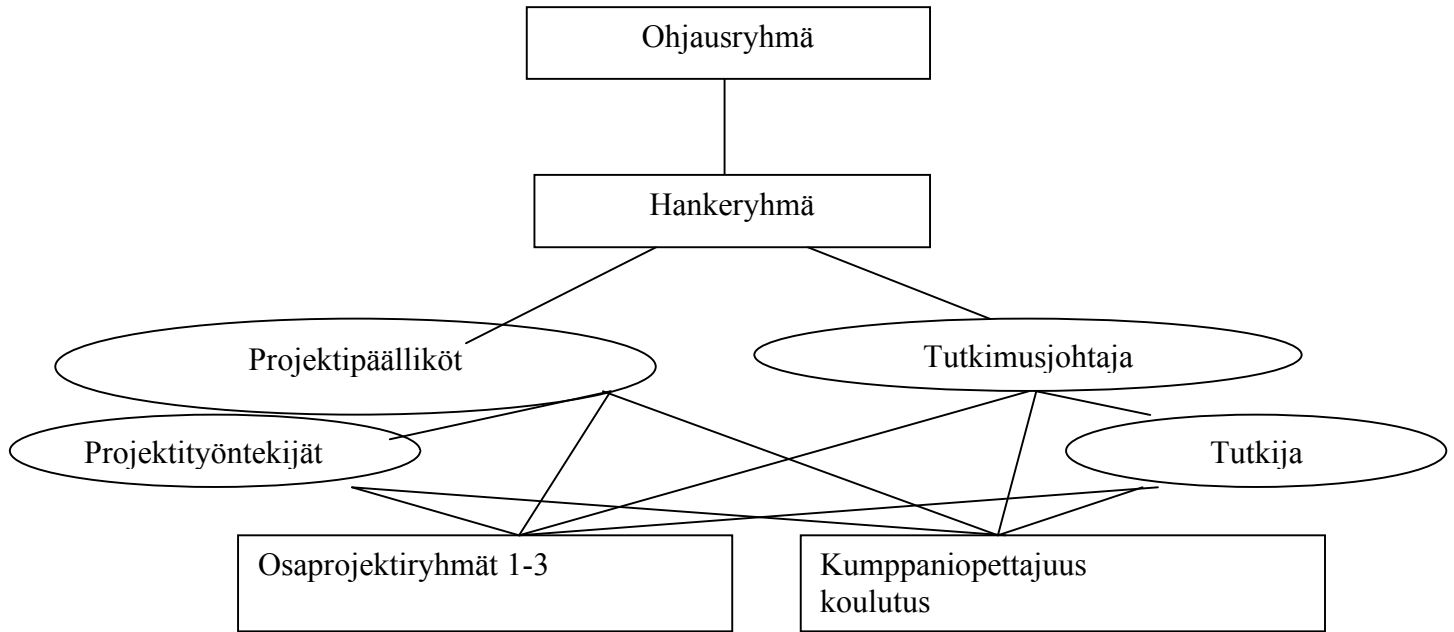
Lähtöoletuksena on, että malli koostuu kumppanuussuhteen periaate-, rakenne- ja prosessitekijöistä. Kumppanuusmalli kehitetään toimintatutkimuksena Espoo-Metropolia -pilottihankkeessa. Pilotissa ovat mukana Metropolia Ammattikorkeakoulun Hyvinvoinnin ja toimintakyvyn sekä Terveiden ja hoitotyön klusterit sekä Espoon sairaalan ja rekrytointiyksikön työntekijät. Pilotin osaprojektit liittyvät rajat ylittävän osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen, ura- ja rekrytointimallien kehittämiseen sekä kumppanuuden ohjaustoiminnan kehittämiseen. Osaprojektien suunnitelmat luodaan Metropolia Ammattikorkeakoulun kehittäjäopettajien ja Espoon sairaalan kehittäjätyöntekijöiden yhteistyön tuloksena.

Kumppanuusmalli selkiyttää, tehostaa ja uudistaa yhteistoimintaa, sen koordinoitua ja resurssien käyttöä. Tietovarannot halutaan tuottaa sosiaalisen median avulla avoimiin ympäristöihin siten, että ne ovat samanaikaisesti kaikkien saatavilla. Kumppanuusmallissa asiantuntijuus kehittyy luontevasti, vaihto on joustavaa ja osapuolten tarpeita vastaavaa. Oppiminen työelämän autenttisissa ympäristöissä kehittyy ja vakiintuu. Muutokseen sopeutuminen ja johtamiskäytännöt kehittyvät.

Ammattikorkeakoulun T&K -toiminnasta on tarkoitus tulla luonteva ja hallittu osa työelämän kehittämistä. Työympäristöjä halutaan kehittää tukemaan elinikäistä oppimista ja urakehitystä siten, että ne parantavat työhyvinvointia ja työssä viihtymistä.

Osapuolten voimavarojen hallittu ja hyvin koordinoitu käyttö on taloudellista ja voimavaroja säästävää. Osaamisen käytön rakenteellinen tuki ja optimaalinen hyödyntäminen vahvistavat kestävä kehitystä. Työelämässä ja korkeakoulussa tarvittavan osaamistarpeen ennakoiva tunnistaminen tukee taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitystä. Työelämän ja korkeakoulutuksen

vetovoimaisuuden lisäämisellä turvataan valtakunnallisesti palvelujen saatavuus ja korkea laatu. Kumppaniyhteistyön tuottaman hyvän hengen ja tuloksellisuuden ansiosta kumppanien vetovoimaisuuden uskotaan paranevan kestäväällä tavalla.



Kaavio 1. Liittyvä Voima hankkeen organisoituminen.

Toimintatutkimuksen avulla tuotettavan kumppanuusmallin yleistettävyyden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen erivaiheissa tuotettuja tuloksia reflektoidaan myös pilotin ulkopuolella. Tätä tarkoitusta varten hankeasetelmaan on tuotettu kumppaniopettajuuden täydennyskoulutus, joka toimii myös kumppanuusmallin reflektio-, juurrutus ja levitysrakenteena.

Reflektio-, levitys- ja juurrutusrakenteena toimiminen vaikuttaa yhtäältä hankkeessa mukana olevien organisaatioiden määrän lisääntymisen myötä työelämäyhteistyötä tekevien opettajien työkuultuurien moninastumiseen ja monipuolistumiseen. Toisaalta se asettaa kriteereitä koulutukseen valittavien suhteen ja vaikuttaa koulutuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja toteutukseen. Valtakunnallisuuden vaatimus palvelee ensinnäkin pyrkimystä kehittää kumppanuusmalli, joka olisi sovellettavissa joko kokonaan tai osittain mihin tahansa korkeakoulun ja työelämän väliseen kumppanuussuhteeseen. Tämän vuoksi tavoitteena on, että koulutukseen osallistuisi korkeakouluopettajia eri puolilta Suomea.

Kumppanuusmallin reflektiorakenteena toimiminen tarkoittaa käytännössä sitä, että kehittämishankkeen pilotissa toimintatutkimuksen avulla tuotettu, kumppanuutta koskeva tieto tuodaan

tarkasteltavaksi opettajien täydennyskoulutukseen. Opettajilla on myös mahdollisuus kokeilla tuotettua tietoa omissa hankkeissaan ja jakaa kokemuksiaan koulutusryhmässä. Reflektioprosessin mahdollistamiseksi opettajuuden täydennyskoulutuksen toteutusaikataulu (2009-2011) on kytköksissä kokonaishankkeeseen ja sitä koskevaan tutkimukseen.

Koulutuksen toimiminen kumppanuusmallin levitys- ja juurrutusrakenteena koko hankkeen ajan tarkoittaa käytännössä uudenlaista vaihtoehtoa perinteiselle hankeprosessille. Tavallisestihan levitys ja juurrutus käynnistyvät vasta hankkeen loppuvaiheessa. Liittyvä Voima –hankkeessa levitetään tietoa koko prosessin ajan. Taustalla on pyrkimys mahdollisimman laajaan sovellettavuuteen, joka käytännöllisen toiminnan suhteen mahdollistuu vain monipuolisten kokeilujen kautta. Juurrutuksessa hyödynnetään Nevalaisen (2007) hyvän implementoinnin mallia. Mallissa juurrutusprosessi muodostuu kolmesta vaiheesta: ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen.

Seuraavaksi tarkastellaan vielä lähemmin Liittyvä Voima -hankkeen Espoon sairaalapilottiin osallistuvien toimijoiden (Metropolia Ammattikorkeakoulu ja Espoon kaupunki) organisaatioita.

2.4.2 Metropolia Ammattikorkeakoulu

Metropolia Ammattikorkeakoulu on uusi organisaatio. Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten kaupungit sekä Kirkkonummen kunta perustivat Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy:n 31.1.2007. Sen jälkeen käynnistyivät EVTEK -ammattikorkeakoulun ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian yhdistymisneuvottelut ja Metropolia Ammattikorkeakoulu aloitti toimintansa 1.8.2008. Metropolia Ammattikorkeakoulun ylläpitäjänä toimii Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy. (Metropolia, 2009).

Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy:n hallitus on määritellyt Metropolia Ammattikorkeakoulun toiminta-ajatuksen, vision 2012 ja strategiset päämäärät. Strategialähtöisellä toiminnalla tuetaan ja edistetään tavoitteiden toteutumista, työelämäläheisiä toimintamalleja, monialaisuutta ja profiloitumista. Profiloinnin mukaan ammattikorkeakoulun toiminnan tulee olla tehokasta, nopeasti reagoivaa ja joustavaa. Toiminnassa keskeistä ovat asiakaslähtöisyys, prosessien sujuvuus, oman toiminnan jatkuva arviointi ja osaamisen kehittäminen. (Metropolia, 2009).

Toiminta-ajatuksen mukaisesti Metropolia lupaa edistää henkilökunnan ja opiskelijoiden osaamista, luovuutta ja hyvinvointia. Toiminnan keskiössä ovat pääkaupunkiseudun työelämän ja kulttuurin sekä laajemmin koko yhteiskunnan positiivinen kehitys, johon osallistutaan tarjoamalla kansainvälisesti arvostettua koulutusta ja tuottamalla käytäntöläheisiä innovaatioita. (Metropolia, 2009).

Tulevaisuuteen tähtäävässä visiossaan (Visio 2012) Metropolia haluaa olla arvioidun laadun perusteella Suomen tuloksellisin ja kilpailukykyisin ammattikorkeakoulu. Se haluaa toimia työelämäosaamista ja korkeakoulutusta yhdistävänä oppimisyhteisönä, joka kouluttaa yhteiskunnan arvostamia asiantuntijoita ja vastaa pääkaupunkiseudun haasteisiin tutkivalla ja tekevällä otteella – rohkeasti ja luotettavasti. (Metropolia, 2009).

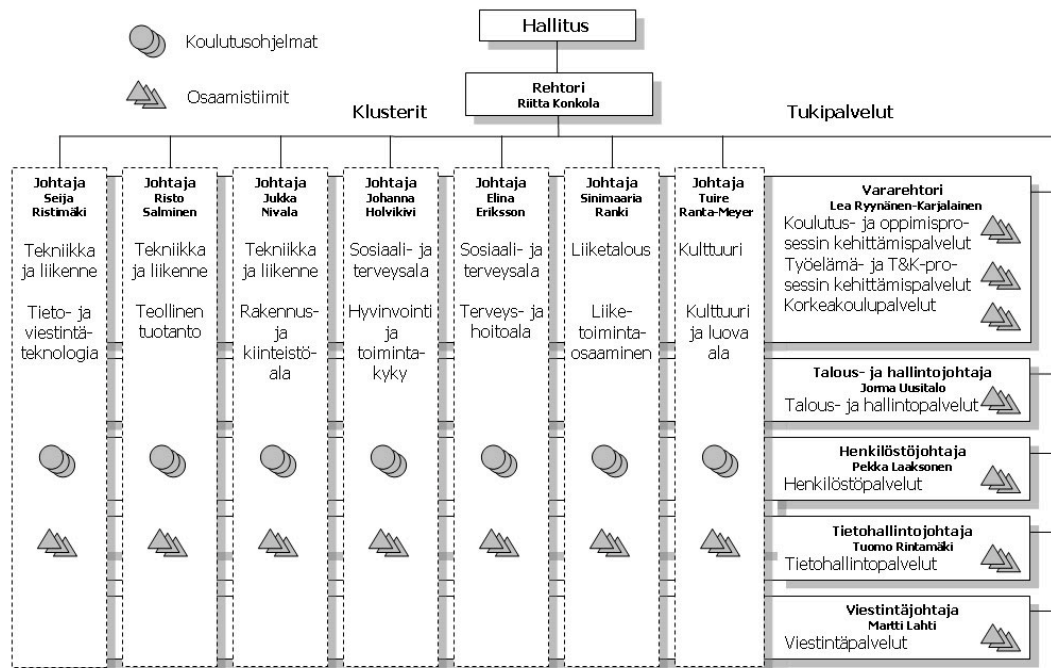
Metropolia Ammattikorkeakoulun hallitus on asettanut toiminnalle viisi strategista päämäärää, joita kohti toiminnan avulla pyritään. Ensimmäinen päämäärä suuntaa koulutus sekä tutkimus- ja kehitystyötä yhteistyöhön työelämän kanssa ja kohti kansainvälistä korkeatasoisuutta. Toisen päämäärän tavoittelussa otetaan huomioon tutkimus- ja kehitystyön ohella myös yhteinen oppiminen, jotka yhdessä synnyttävät pääkaupunkiseutua, työelämää ja korkeakoulutusta palvelevia innovaatioita, osaamista sekä toiminnallisia ratkaisuja. Kolmanneksi Metropolia tavoittelee näkyvää ja vaikuttavaa roolia yhteiskunnan, talouden ja kulttuurielämän kehityksessä. Neljänneksi se haluaa olla kehittyvä opiskelupaikka, haluttu yhteistyökumppani ja luotettava työnantaja. Viidennellä strategisella päämäärällä Metropolia ohjaa lähinnä toiminnan luonnetta ja lähestymistapaa kohti asiakaslähtöisyyttä, taloudellisuutta ja tehokkuutta. (Metropolia, 2009).

Ammattikorkeakoulu –organisaatioille tyypilliseen tapaan Metropolian hallinto on rakennettu matalan hallintorakenteen periaatteella. Ylintä hallintavaltaa käyttää Metropolia Ammattikorkeakoulun hallitus, jonka toimikausi on kaksi vuotta. Hallituksessa on ylläpitäjän, henkilökunnan, opettajien, opiskelijoiden sekä elinkeinoelämän ja muun työelämän edustus. Puheenjohtajana toimii rehtori. (Metropolia, 2009).

Hallituksen ja rehtorin alainen organisaatio jakaantuu tukipalveluihin ja seitsemään klusteriin: tieto- ja viestintäteknologia, teollinen tuotanto, rakennus- ja kiinteistöala, kulttuuri ja luova toimiala, liiketoimintaosaaminen, terveys- ja hoitoala sekä hyvinvointi- ja toimintakykyklusteri. Jokaisella klusterilla on oma johtaja. Klusterit jakautuvat matriisiorganisaatiomallin mukaisesti

koulutusohjelmista (vertikaalilinjat) ja osaamistiimeihin (horizontaalilinjat). (Kaavio 1) (Metropolia, 2009).

Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatio



Kaavio 1. Metropolia Ammattikorkeakoulun matala organisaatorakenne, jossa klusterit jakautuvat matriisiorganisaatiomallin mukaisesti osaamistiimeihin ja koulutusohjelmiin. (Metropolia, 2009.)

Koulutuksen ja aluekehityksen rinnalla tutkimus- ja kehitystyö on yksi ammattikorkeakouluille asetettu perustehtävä. T&K -hankkeet ja toimeksiantoprojektit toteutetaan usein klusterikohtaisesti, jolloin klusterit solmivat on yhteistyösuhteita ja -sopimuksia metropolialueen elinkeino- ja työelämän kanssa. Yhä enemmän T&K -työssä painotetaan koulutusalojen yhteistyötä ja monialaista verkostoitumista työelämän kanssa. Metropolian T&K -työn vahvuuksina pidetään ammattikorkeakoulun monialaisuutta ja eri alojen korkeatasoista asiantuntijuutta. (Metropolia, 2009).

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminnan tärkeimpänä ulkopuolisena rahoittajana on ESR- rahoituksessa tärkeänä edellytyksenä on kansallinen ja kansainvälinen verkostoituminen työelämän lisäksi myös toisten korkeakoulujen kanssa. Tammikuussa 2009 saatiin rahoituspäätös Metropolia Ammattikorkeakoulun ja Espoon kaupungin Liittyvä Voima –hankkeelle. Klusteri- ja toimialarajat ylittävä Liittyvä Voima –hanke toteuttaa monin tavoin Metropolia

Ammattikorkeakoululle asetettuja päämääriä. Hankeneuvotteluihin ja -suunnitelman tekemiseen ovat

osallistuneet Hyvinvoinnin ja toimintakyvyn sekä Terveysten ja hoitotyön klustereiden johtajat ja opettajia. Toteutusvaiheen on tarkoitus laajentua koskemaan laajasti koko Metropoliaa.

2.4.3 Espoon kaupunki

Ensimmäiset asukkaat tulivat Espooseen noin 9000 vuotta sitten ja sata vuotta sitten Espoossa oli noin 9000 asukasta. Nyt Espoo on Suomen toiseksi suurin kaupunki, asukkaita on yli 235 000. Aukkaista suomenkieltä äidinkielenään puhuu 84,8 %, ruotsinkieltä 8,5 % ja muita kieliä puhuu 6,7 % . Espoon kaupungin palveluksessa työskentelee yli 13 000 henkilöä. Espoo-strategia määrittää kaupungin kehittämisen suuntaviivat lähivuosisiksi. Pidemmällä aikavälillä Espoon visio, toiminta-ajatus ja arvot kuvaavat yhdessä päämäärien ja tulostavoitteiden kanssa sitä, millaiseksi Espoota halutaan kehittää. (Espoo, 2009.)

Toiminta-ajatuksena on, että Espoon kaupunki luo edellytyksiä kuntalaisten hyvälle elämän laadulle sekä tarjoaa yrittämiselle kansainvälisesti kilpailukykyisen toimintaympäristön kestäväen kehityksen periaattein. (Espoo, 2009.)

Visiossaan Espoo haluaa olla edelläkävijä ja se haluaa olla hyvä paikka asua, elää, tehdä työtä ja yrittää. Osana pääkaupunkiseutua se haluaa tulla tunnetuksi maailmanlaajuisesti verkottuneena huipputeknologian, koulutuksen, kulttuurin, tutkimuksen ja innovaatioiden erityisosajana. (Espoo, 2009.)

Espoossa kaupungin toimintaa ohjaa kuusi arvoa: 1) asukas- ja asiakaslähtöisyys, 2) suvaitsevaisuus ja tasa-arvo, 3) luovuus ja innovatiivisuus, 4) kumppanuus ja yhteisöllisyys, 5) tuloksellisuus ja vaikuttavuus ja 6) kestävä kehitys. Espoossa halutaan arvostaa asiakkaan tarpeita ja tavoitteita kaikessa toiminnassa niin palvelutarjonnassa kuin organisaation sisällä. Suvaitsevaisuuden ja tasa-arvoprintsiipin mukaisesti halutaan arvostaa toisten ajatuksia, kuunnella erilaisia mielipiteitä yhtäläisesti ja kohdella ihmisiä tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti. Espoo haluaa olla mukana luomassa uusia asioita, tuottamassa ja ottamassa käyttöön ideoita, osallistua jatkuvaan monipuoliseen kokeilu-, tutkimus- ja kehitystoimintaan sekä nopeaan omaksumiseen ja oppimiseen. Arvostamalla kumppanuutta ja yhteisöllisyyttä Espoo pyrkii toteuttamaan toiminnassa kaikkia osapuolia hyödyttävää avointa yhteistyötä, verkostomaista työtappaa sekä monipuolisia liittoutuma- ja kumppanisuhteita.

Espoon toimintaa ohjaa pyrkimys tuottavuuteen, taloudellisuuteen ja vaikuttavuuteen sekä kestäväan kehitykseen. (Espoo, 2009.)

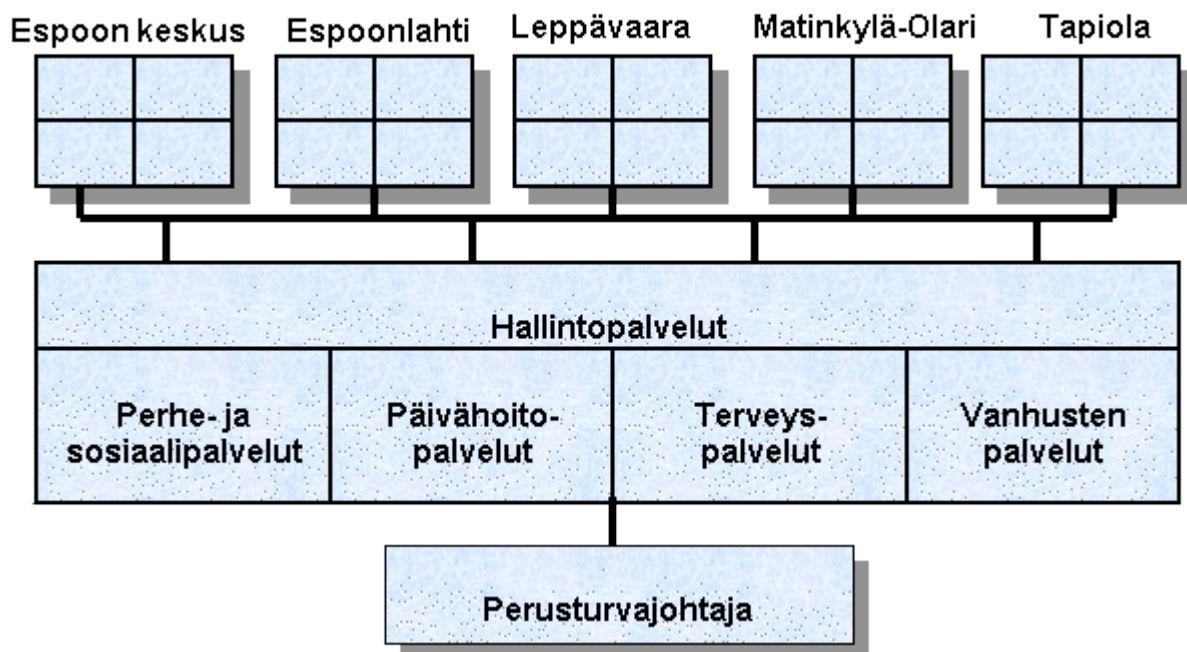
Ylintä päätösvaltaa Espoossa käyttää 67-jäseninen valtuusto. Kaupunginhallitus johtaa kaupungin hallintoa, valmistelea valtuustossa käsiteltävät asiat ja panee valtuuston päätökset täytäntöön sekä valvoo kaupungin etua ja edustaa kaupunkia. Lautakuntia on yhteensä 15. Eräillä lautakunnilla on myös useampia jaostoja. (Espoo, 2009.)

Sosiaali- ja terveyslautakunnan alaisuudessa ovat tulosityksikköjaostot: perhe- ja sosiaalipalvelujen jaosto, terveyspalvelujen jaosto, päivähoitopalvelujen jaosto ja vanhuspalvelujen jaosto sekä yksilöasioita varten lapsiasiainjaosto ja perusturvajaosto. Lautakunnan tehtävänä on valvoa, että toimialan toiminta on kaupunginvaltuuston ja kaupunginhallituksen määrittämien tavoitteiden ja päätösten mukaista. (Espoo, 2009.)

Espoon kaupunki on jaettu neljään toimialaan: keskushallintoon, sivistystoimeen, sosiaali- ja terveystoimeen sekä tekniseen ja ympäristötoimeen. Keskushallinto vastaa kaupungin strategisesta suunnittelusta ja ohjauksesta. Se avustaa kaupunginhallituksen ja kaupunginvaltuuston päätöksentekoa ja tuottaa palveluja kaupungin muille toimialoille, henkilöstölle, asukkaille sekä sidosryhmille. (Espoo, 2009.)

Sosiaali- ja terveystoimea johtaa perusturvajohtaja. Toimialan johtoryhmään kuuluvat perusturvajohtaja, tulosityksiköiden johtajat, hallinto- ja talousjohtaja, hallintopäällikkö sekä tiedotuspäällikkö. Johtoryhmä vastaa toiminnan strategisesta suunnittelusta, seurannasta ja kehittämisestä sekä taloussuunnittelusta ja henkilöstöpolitiikasta. (Espoo, 2009.)

Sosiaali- ja terveystoimessa on neljä tulosityksikköä: perhe- ja sosiaalipalvelut, päivähoitopalvelut, terveyspalvelut ja vanhusten palvelut. Tulosityksiköt jakautuvat palvelukeskuksiin. Palvelut tuotetaan kunkin tulosityksikön viidessä alueellisessa palvelukeskuksessa ja koko kaupunkia koskevissa palvelukeskuksissa. Jokaisella palvelukeskuksella on päällikkö. Alueellisista palvelukeskuksista muodostuvat sosiaali- ja terveyskeskukset, jotka palvelevat oman alueensa asukkaita. Sosiaali- ja terveyskeskuksissa on alueelliset johtoryhmät. Keskitetyt palvelukeskukset palvelevat koko Espoon asukkaita. (Espoo, 2009.)



Kaavio 2. Espoon sosiaali- ja terveystoimi 1.1.2004 alkaen. (Espoo, 2009.)

Yksi keskeisimmistä pääkaupunkiseudun kehitykseen ja haasteisiin liittyvä kysymys on asukkaiden ikääntyminen. Vuoden 2007 alussa pääkaupunkiseudun lähes miljoonasta asukkaasta 13 % henkeä oli saavuttanut 65 vuoden eläkeiän. Koko pääkaupunkiseudun eläkeiän saavuttaneesta väestöstä Espoossa asui lähes neljäsosa (23 500), joista 40 % oli täyttänyt 75 vuotta. Yli 65-vuotiaista espoolaisista naisia oli 58 %. (Espoo, 2009).

Espoossa tehdyn selvityksen mukaan eläkeikäisistä espoolaisista 42% asui yksin. Yksinasuminen yleistyy henkilön vanhetessa, ja 85 vuotta täyttäneistä espoolaisista jo 66 % asui yksin. Yleisin asumismuoto oli kerrostalo (58 % asuntokunnista). Neljäsosa asui erillisessä pientalossa ja noin 10 % rivitaloasunnossa. Kolme prosenttia pientaloista oli puutteellisesti tai erittäin puutteellisesti varustettuja. (Espoo, 2009).

Eläkeikäisten espoolaisten koulutustaso oli alhaisempi kuin kaikkien 15 vuotta täyttäneiden kaupunkilaisten. Senioriespoolaisista joka toinen oli ilman virallista tutkintoa, mutta toisaalta lähes kolmannes heistä oli suorittanut korkea-asteen tutkinnon. Sen sijaan keskiasteen tutkinnon suorittaneiden osuus oli vain vajaa viidennes. Espoolaisten tulonsaajien tulot ovat jo 17-vuotiaista lähtien korkeammat kuin koko maassa ja vaikka ero supistuukin, myös eläkeikäisistä espoolaiset ovat suurituloisempia. Espolaisseniorit olivat keskimääräissenioreita parempituloisia: yli 65-vuotiaiden

tulonsaajien tulot Suomessa olivat 15 400 ja espooalaisten 24 000/ vuosi. Eroa espooalaisten eduksi oli peräti 56 %. (Munter, 2008).

Iäkkäiden espooalaisten henkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia on edistetty ja syrjäytymistä on ehkäisty käyttäen vaikuttaviksi todettuja ehkäiseviä ja kuntouttavia toimenpiteitä. Hoidon ja hoivan laatua on parannettu sekä laitos- että avohoidossa ja kehitetty erityisesti avohoidon palveluja. Vuoden 2009 konkreettiseksi ensimmäiseksi tulostavoitteeksi on asetettu ennaltaehkäiseviä palveluja käyttävien iäkkäiden espooalaisten määrän kasvaminen, hoidon ja hoivan laadun paraneminen ja kuntoutuksen tehostaminen. (Espoo, 2009).

Tavoitteiden saavuttamista arvioidaan seuraamalla a) ennaltaehkäisevien ja varhaiskuntoutusryhmien määriä ja b) sairaalan keskimääräisiä hoitoaikoja. Toisena tulostavoitteena on iäkkäiden espooalaisten liikunta- ja kulttuuripalvelujen käytön lisääntyminen. Arviointikriteereinä ovat 68+ kortin haltijoiden määrän muutos, kirjaston kotipalvelun piirissä olevien ikäihmisten määrän muutos, kulttuuritoimen vanhusten palvelujen yksiköissä toteuttamien tilaisuuksien määrän muutos sekä työväenopiston ikäihmisille suuntaaman kurssitarjonnan toteutuminen alueittain. Kolmantena tulostavoitteena ovat äkillisesti sairastuneiden ikäihmisten akuuttihoiton ja kuntoutuksen tehostuminen. Tulostavoitteiden saavuttamista arvioidaan seuraamalla a) iäkkäiden potilaiden hoitoaikoja päivystyksessä ja akuuttiosastoilla sekä b) iäkkäiden päivystyspotilaiden kotiutumisaikoja tai paluuaikoja entisiin hoitopaikkoihin. Kaupunki on käynnistänyt suunnitteilla olevan Espoon sairaalan palveluiden ja toimintojen kehittämiseksi hankkeen osana seudullista "innovatiiviset hankinnat" –projektia. (Espoo, 2009).

Liittyvä Voima –hankkeessa Metropolian ja Espoon kaupungin pilotti toteutetaan Espoon sairaalassa. Espoon kaupungin keskushallinto ja sosiaali- ja terveystoimi ovat olleet mukana Liittyvä Voiman hankeneuvotteluissa –suunnittelussa.

2.5 Korkeakouluopettajien täydennyskoulutus Suomessa

Suomessa on viisi ammatillista opettajakorkeakoulutusta antavaa ammattikorkeakoulua: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu (Haaga-Helia), Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK), Jyväskylän ammattikorkeakoulu (JAMK), Oulun ammattikorkeakoulu (OAMK) ja Tampereen

ammattikorkeakoulu (TAMK). Ruotsinkielistä ammatillinen opettajankoulutus järjestää Åbo Akademi -nimisen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Maantieteellisesti ammatilliset opettajakorkeakoulut kattavat koko Suomen.

10.4.2009 tehdyssä internet -haussa opettajakorkeakoulutusta antavien ammattikorkeakoulujen verkkosivuillaan ilmoittamasta koulutustarjonnasta kävi ilmi, että korkeakouluopettajille suunnattua täydennyskoulutusta on saatavilla verkko-ohjauksesta (Hämeen ammattikorkeakoulu) ja tiimi- ja projektihallintataidoista (Haaga-Helia). Laajin korkeakouluopettajille suunnattu täydennyskoulutustarjonta oli Jyväskylän ammattikorkeakoululla: Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (30 op), Työharjoittelun ohjaaja (5 op), Intoa ja uudistusta opettamiseen ja Opettajatutor.

Yliopistojen tarjoamasta täydennyskoulutuksesta ei verkkosivujen (www.taydennyskoulutus.fi) kautta löytynyt korkeakouluopettajille suunnattua täydennyskoulutusta, mikä tuskin tarkoittaa, etteikö sitä järjestettäisi. Kaiken kaikkiaan tehdyn haun perusteella näyttää siltä, että korkeakouluopettajille suunnattua täydennyskoulutusta on saatavilla vähän ja tarjonta on keskittynyt yhteen ammattikorkeakouluun. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole koko totuus, sillä korkeakoulut tarjoavat henkilöstöilleen koulutusta ja myös muut kuin vain ammatilliset opettajakorkeakoulut voivat tarjota täydennyskoulutusta korkeakouluopettajille. Ongelmana voikin siis pikemminkin olla myös se, että toistaiseksi ammattikorkeakoulujen tarjoamalle täydennyskoulutukselle ei näyttäisi olevan keskitettyä, helposti tavoitettavissa olevaa tiedostuskanavaa internetissä. Selvää joka tapauksessa on, että korkeakouluopettajuuden kehittämiseen ei enää riitä pelkkä opettajan oman aktiivisuuden varaan rakentuva uusimman substanssitiedon ja -taidon hankinta omalta alueelta ja sen välittäminen opiskelijoille. Opetuksen muuttaminen työelämäläheiseksi edellyttää laajempaa opetuskulttuurin muutosta.

Opettajien täydennyskoulutuksen kehittämistarve on tiedostettu valtion hallinnossa. Koulutuksen ja tutkimuksen 2007-2012 kehittämissuunnitelmassa painotetaan, että väestön koulutus- ja osaamistason kohottaminen, koulutuksen laadun kehittäminen tai koulutusjärjestelmän jatkuva kehittäminen ei ole mahdollista ilman korkeatasoista opetushenkilöstöä. Pätevän ja osaavan opetushenkilöstön riittävyys ja opettajien työolosuhteiden parantaminen sekä osaamisen kehittämisen mahdollistaminen kuuluvat eduskunnassa vahvistettuun hallitusohjelmaan. Nykyiseen hallitusohjelmaan sisältyy velvoite, jonka mukaan koulutuksen järjestäjien on huolehdittava siitä, että henkilöstö saa säännöllisesti ammatillista

osaamistaan parantavaa täydennyskoulutusta. Päävastuu opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta on työnantajilla ja sen ohella valtio rahoittaa myös koulutuspoliittisesti merkittävää täydennyskoulutusta. Suunnitelmassa mainittu konkreettinen, valtion tukema kohde on sellainen opetushenkilöstön jatko- ja täydennyskoulutus, joka luo valmiuksia osallistuvien, aktiivisten ja toiminnallisten työtapojen sekä erilaisten oppimisympäristöjen käyttöönottamiseen. (OPM, 2008.)

Konkreettisenä tavoitteena on, että täydennyskoulutusvelvoitteen toimeenpano voidaan aloittaa asteittain 1.1.2010 alkaen. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi opetusministeri Sari Sarkomaa asetti syksyllä 2008 työryhmän selvittämään opetushenkilöstön täydennyskoulutusta. Työryhmälle annettiin valmisteluaikaa 28.2.2009 asti.

(<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/09/txydennyskoulutusvelvoite.html?lang=fi>)

Työryhmän tehtävänä on ensinnäkin laatia määrittelyt ja laskelmat täydennyskoulutusta tarvitsevista henkilöryhmistä. Toiseksi sen tulee määritellä tarvittavan täydennyskoulutuksen tavoitteet sekä koulutukseen pääsyperusteet ja henkilöryhmiä koskevat vähimmäistavoitteet. Kolmanneksi työryhmä laatii arvion koulutusvelvoitteen piiriin kuuluvasta täydennyskoulutustarjonnasta. Neljänneksi työryhmä arvio täydennyskoulutuksen järjestämismuodot ja tekee esityksen toimeenpanon aikataulusta sekä laskelmat kustannuksista. Viidenneksi sen tehtävänä on laatia ehdotus täydennyskoulutusvelvoitteen toimeenpanon edellyttämistä muutoksista lainsäädäntöön. Työryhmän on myös huomioitava työssään muilla toimialoilla tai muissa maissa käytössä olevat täydennyskoulutuksen toimintamallit.

(<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/09/txydennyskoulutusvelvoite.html?lang=fi>)

Jo alustava kirjallisuuteen tutustuminen on vahvistanut käsitystä siitä, että opettajuuden täydennyskoulutus on tarpeellista. Tässä vaiheessa on vahvistunut käsitys, jonka mukaan kumppaniopettajuuskoulutuksen suunnittelussa ollaan oikeilla jäljillä, mutta myös se, että tehtävä on laaja ja vaativa. Huomioonotettavia seikkoja on paljon, ja suunnitelmaan tulisi kyetä poimimaan kaikista mahdollisista tietolähteistä tulevasta tietotulvasta relevantilla tavalla se tieto, jolla on merkitystä nimenomaan Liittyvä Voima –hankkeessa toteutettavan kumppaniopettajuuden täydennyskoulutuksen näkökulmasta. Rajauksia ja tarkentavia määrittelyjä on siis syytä tehdä. Millaisia valmiuksia korkeakouluopettajilla sitten on ja millaisia valmiuksia he tulevat tarvitsemaan työelämäyhteistyössä, kehittämiskohteiden ja -tehtävien määrittelyssä sekä toimiessaan muutosagenttina? Seuraavassa tarkastellaan työelämäyhteistyössä tarvittavan opettajuuden

edellyttämää muutostarvetta opettajien kokemusten pohjalta. Tutkimuksen ja teorian avulla etsitään joitakin mahdollisuuksia kehittää kumppaniopettajuutta täydennyskoulutuksen aikana.

2.5.1 Kumppaniopettajuus -koulutus korkeakouluopettajien täydennyskoulutuksena

Kumppaniopettajuus –täydennyskoulutus suunnataan opettajille, jotka työskentelevät yhteistyössä työelämän kanssa ja joilla on halu kehittää työtoimintaansa ja työelämäyhteistyötä strategisen kumppanuuden suunnassa. Reflektiivisellä tiedonmuodostuksella, kumppanuuden tarkastelulla, keskustelulla ja kokemusten jakamisella on tärkeä merkitys pyrittäessä tulemaan tietoisiksi kumppanuustoiminnasta ja siihen liittyvistä ehdoista.

Kumppaniopettajuuskoulutuksen opiskelijaryhmä tulee olemaan haastava. He ovat korkeasti koulutettuja ja oletuksena on, että heillä on jo entuudestaan kokemusta hanketyöskentelystä. Tämä lähtötilanne asettaa koulutukselle selkeitä vaatimuksia. Kouluttajina tulee olla asiantuntijoita, jotka ovat hyvin perehtyneitä omiin aiheisiinsa. Suhde tietoon tulee olemaan kriittinen ja keskustelussa on syytä panostaa huolelliseen argumentointiin. Toisaalta koulutuksessa on oltava tilaa myös opettajien kokemustiedon hyödyntämiselle ja hankkeiden edetessä ongelmien ja kysymysten ratkomiselle sekä vertaistuelle.

Koulutuksen lähtökohtana oleva pluralistinen tietoperusta ja reflektiivinen tiedonmuodostus rakennetaan konkreettisesti läsnäolevaksi siten, että ensinnäkin työelämän edustus on mukana koulutustilanteissa. Tämä mahdollistaa työelämän näkökulman ja kokemustiedon ottamisen mukaan keskusteluihin. Toiseksi kumppanuusmallia koskeva tutkimustiedon reflektointi voi avata uusia näkökulmia niin tutkijoille kuin omissa hankkeissaan toimiville opettajille. Kolmanneksi koulutus on alustavissa keskusteluissa herättänyt tutkijoiden kiinnostusta. Tutkijoiden saanti mukaan koulutusprosessiin on kuitenkin tässä vaiheessa vielä kiinni erillisrahoituksen saamisesta tutkimukselle. Neljänneksi lähijaksoilla käytetään menetelmänä draamaa, joka mahdollistaa tilanne- ja toimintakokeilut sekä niiden välittömän reflektoinnin.

2.5.2 Koulutuksen taustafilosofia

Koulutuksessa ja erityisesti korkeakoulutuksessa on lähimmän 20 vuoden aikana tapahtunut suuria muutoksia: valtion ohjausjärjestelmässä on siirrytty tulosohjaukseen; oppilaitosten autonomisuutta on vahvistettu; tehokkuus ja tuloksellisuus ovat koulutusorganisaatioiden tärkeitä strategisia päämääriä; oppilaitokset kilpailevat keskenään niin laadusta kuin hankerahoituksestakin; koulutusorganisaatiot käsitetään yhä yleisemmin koulutuspalvelujen tarjoajiksi ja opiskelijat asiakkaiksi; yrittäjyysopinnoista on tullut tärkeä opintosuunnitelmien sisältö. Edellä luetellut tekijät toistuvat puhuttaessa koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisesta, joka konkretisoituu valtion vetäytymisenä toiminnan ohjausvastuusta, priorisointina julkisten palvelujen saatavuudessa ja monipuolisten henkilöroolivalikkojen typistyessä aina vain kuluttaja-asiakkaaksi. Sen varjopuolina pidetään epätasa-arvon lisääntymistä markkinavoimien kilpaillessa keskinäisestä mahdollisista, jossa ihmisen arvo mitataan hänen markkinoille tuoman panoksensa mukaan, jossa toimintaa ohjaavat itsekkyyt, ahneus, kilpailuhalu ja turhamaisuus ja hyveinä ovat yritteliäisyys, aloitteellisuus, lannistumattomuus, uutteruus, omavastuu ja rehellisyys. (kts muun muassa Hilpelä, 2004 ja Antikainen et al. 2006).

Uusliberalistinen kuvaus, jossa talous alkaa sanella koulutuspolitiikkaa, on samanaikaisesti niin läsnäoleva ja tosi, mutta myös luotaantyöntävä, että väistämättä ryhtyy yhtäältä epäilemään, onko sittenkään kaikkien kuvattujen ilmiöiden kohdalla uusliberalistinen tulkinta ainoa oikea. Voitaisiinko asiat tulkita myös toisin? Entä olisiko tälle väistämättä perikatoon johtavalle politiikalle olemassa aidosti sen kanssa kilpailevaa vaihtoehtoa? Onko meillä enää keinoja ja erityisesti perusteita ylläpitää yhteiskuntaa, joka pitää tasa-arvoisesti huolta kansan hyvinvoinnista ja tarjoaa kaikille korkeatasoisen koulutuksen.

Uusliberalismin kanssa kilpailevia vaihtoehtoja löytyy yllättävän läheltä: yhteisöllisyyden kentältä. Innovaatiojärjestelmät voidaan käsittää kollektiivisina hyödykkeinä ja tieto perustavaa laatua olevana resurssina, jolloin oppimisen merkitys korostuu resurssin hankintakeinona. Tietoon, innovaatiojärjestelmiin ja oppimiseen perustuva informaatioyhteiskunta voisi ainakin muutamien tutkijoiden (muun muassa Castells ja Himanen) mielestä mahdollistaa hyvinvointivaltion rahoittamisen. Yhä yleisemmin koulutusdiskursseissa esiintyvä kumppanuus ja kumppanuuksien solmiminen on osoitus yhteisöllisyydestä ja olemassaolevista organisaatioiden välisistä riippuvuussuhteista. (Antikainen et al. 2006.)

Käsillä olevaa kumppanuuskoulutusta luodaan yhteydessä yllä kuvattuun diskurssiin. Siinä ovat mukana myös aiemmissa luvuissa kuvatut tosiseikat, toiveet ja odotukset. Tämä kaikki siksi, että koulutuksen perusta rakentuu erityisen käytännölliseen harkintaan ja sen mukaiseen pluralistiseen tietokäsitykseen. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että kumppaniopettajuuden koulutusta koskevassa harkinnassa otetaan huomioon monista eri tietolähteistä tuleva tieto. Toisin kuin uusliberalismissa käytännöllisessä harkinnassa harkintaa tehdään tietoisena siitä, että emme koskaan pääse täydelliseen lopputulokseen tai varmuuteen.

Käytännöllisen harkinnan lähtökohtana on inhimilliseen elämään aina liittyvä epävarmuus. Aristoteles (1989) päätteli, että, koska ihmiselle on annettu järki, on ihmisen tehtävänä käyttää sitä.

Uusliberalistinen oletushan on, että ihmiset eivät osaa käyttää järkeään. Aristoteles tunnisti myös inhimillisen järjen rajallisuuden: järjen avulla pystymme vain minimoimaan elämän sattumanvaraisuutta. Toisin kuin uusliberalismissa, Aristoteles säilytti siis positiivisen odotuksen inhimillisen järjen käytön suhteen: meidän on kuitenkin tiedostettava järkemme rajallisuus.

Hyve-etiikassa onnellisuus perustuu hyveiden mukaiseen toimintaan. Uusissa tilanteissa ihminen joutuu pysähtymään ja harkitsemaan sekä päämääränsä että toiminnan eri vaihtoehdot, mutta toistuvassa arjen toiminnassa tämä olisi liian työlästä. Siksi on tärkeätä, että hyvien tottumusten eli hyveiden avulla voimme helpottaa arjen toimintaa. Hyvät tottumukset kehittyvät toimintaa koskevan reflektoinnin ja sen kautta syntyvän ymmärryksen avulla. Käytännön reflektointi siis tuottaa meille käytännöllistä viisautta. (Aristoteles, 1989.) Kumppaniopettajuuden koulutuksessa toiminta konkreettisissa tilanteissa, kokemus ja sen reflektointi sekä tuotetun tiedon kriittinen arviointi ovat tärkeitä tapahtumia opettajuutta koskevan käytännöllisen viisauden vahvistamiseksi.

Aristoteleen lähtökohtana oli, että ihminen on sosiaalinen/poliittinen eläin. Yhtäältä se tarkoittaa sitä, että meillä on mahdollisuus oppia asioita toinen toisiltamme ja pystymme oppimaan myös toistemme kokemuksesta. Toisaalta se tarkoittaa myös sitä, että vaikka elämäämme kaikki muut asiat olisivat parhaalla mahdollisella tavalla, mutta olisimme yksin, ilman ystäviä, emme voisi olla onnellisia. (Aristoteles, 1989.) Ystävyyden teemasta on kehittynyt itselleni vähitellen yhä tärkeämpi hyve yhteistoiminnan tutkimuksessa. Aristoteleen kuvailema ystävyys antaa aineksia myös tämän päivän kumppanuussuhteiden analyyseille. Kumppaniopettajuuden koulutuksessa ystävyyden hyveen merkitys on kokemusten jakamisessa sekä tukemisessa.

Martha Nussbaum (1993) on pitkään tutkinut aristoteelista hyve-etiikkaa, jota on syytetty muun muassa ajautumisesta relativismiin siinä, että ei ole olemassa vain yhtä hyvää elämää, vaan jokaisella ihmisellä on oma, yksilöllinen hyvä elämä. Nussbaum ei kuitenkaan pidä tätä asiaa niinkään ongelmana, vaan pikemminkin mahdollisuutena. Hänen mukaansa meillä ihmisillä on mahdollisuus keskustella hyveistä ja hyvän elämän päämäärästä ja että juuri tuo keskustelu hyveistä voi johtaa hyvään. Kriittisesti asioita tarkasteleva ja perusteluita vaativa, mutta myös niitä tarjoava keskustelu voi johtaa yhteiseen oppimiseen ja tuottaa uutta ymmärrystä ja yhteisöllisyyttä.

Kumppaniopettajuuskoulutuksessa vallitsee kaksoissidos. Yhtäältä sille on määritelty koulutukselliset tavoitteet, mutta samanaikaisesti koulutuksen tulisi palvella myös Liittyvä Voima hankkeen reflektio-, levitys- ja juurrutusrakenteena. Tämän kaksoissidoksen tunnistaminen jo koulutuksen suunnitteluvaiheessa auttaa toivoakseni tekemään tietoisia ratkaisuja sen suhteen, että ne mieluummin tukisivat toinen toisiaan.

Yhteistoimintaa koskeneessa tutkimuksessa (Harra, 2005) on noussut esiin muutamia teemoja, jotka voidaan ottaa huomioon ja tarkastella myös kumppaniopettajuuskoulutuksessa. Teemat ovat *yhteinen ennakointi*, joka mahdollistaa osapuolten sitoutumisen; *roolien vaihtelu*, mikä mahdollistaa muun muassa toimijoiden kohtaamisen ensisijaisesti ihmisinä; *vuorovaikutus*, mikä mahdollistaa molemmille osapuolille kuulluksi tulemisen; *toimijoiden välinen yhteys*, missä todentuu osallistujien läsnäolo; *välineiden merkitys* erityisesti tarkoituksenmukaisen toiminnan helpottajana; *toiminnan luonne*, mikä mahdollistaa mielekkästä toiminnasta saatavat hyödylliset ja mielihyvää tuottavat kokemukset; *oikeudenmukaisuus*, jolla tarkoitetaan sekä oikeudenmukaista jakoa että korjaavaa oikeudenmukaisuutta; *kohtuunmukaisuus*, joka mahdollistaa armeliaisuuden niin itseä kuin toisiakin kohtaan sekä *ystävyyys*, mikä voi olla niin hyötyä, iloa kuin myös hyvää elämää tuottavaa.

3 Kumppaniopettajuuskoulutuksen kuvaus

3.1 Koulutuksen suunnittelu yhteiskehittelyprosessina

Koulutuksen ensimmäiset ideat syntyivät hankkeen rahoitushakemuksen valmisteluvaiheessa alkusyksystä 2008, jolloin päärahoittaja ilmoitti, että Espoon ja Metropolian lisäksi hankkeeseen olisi rahoituksen saamiseksi kytkettävä mukaan valtakunnallinen osuus, joka varmistaisi hankkeen tulosten ja hyödyn levitettävyyden ja juurtumisen käytäntöön. Syksyn 2008 aikana kirkastui ratkaisu sellaisesta korkeakouluopettajien täydennyskoulutuksesta, joka toteutuisi samalla win-win periaatteella kuin hankkeen pilottikin. Täydennyskoulutuksen avulla muista korkeakouluista hankkeeseen osallistuvat opettajat voisivat saada tukea oman kumppaniopettajuutensa kehittämiseen ja peilauspinnan ja reflektiomahdollisuuden omalla hanketyöskentelyllään samalla kun kumppanuusmallin rakennukselle.

Koulutuksen suunnitelma on kehittynyt vähitellen erityisesti yliopettaja, VTT Merja Reijosen kanssa käytyjen keskustelujen myötä. Merjan periksiantamaton pyrkimys luopua vanhoista traditioista ja perinteisistä käsitteistä sekä halu luoda uutta näkyy suunnitelmassa. Hänen tarttuva innostuksensa johdatteli meidät EMCC:n kongressiin (Paha, 2008), jossa aktiivinen mukanaolo ja keskustelu muun muassa vaikutusvaltaisissa yrityksissä toimivien coachien, mentoreiden ja työnohjaajien kanssa loi uskoa siihen, että voimme itse kehittää toimintatapojamme ja olla mukana kehityksessä aktiivisena toimijana. Samalla löysimme kansainvälisiä korkeakoulujen verkostoitumismahdollisuuksia koulutuksen kehittämiseksi. Toinen kumppanuuskoulutukselle tärkeä kansainvälinen koulutuksen kehittämisverkosto on EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), jonka kongressiin Merja osallistui 2008 Jyväskylässä. EARLI:n seuraavan kongressin teemana on Oppijoiden yhteisön vaaliminen Fostering Communities of Learners (25-29.8. 2009 Amsterdam). Seuraavan kongressin teemoissa on useita kiinnostavia ja kumppaniopettajuuskoulutuksen sekä Liittyvä Voima –hankkeen kannalta mielekkäitä aiheita (Liite 1).

Koulutussuunnitelmaa on suunniteltu hankeryhmässä, jossa syntyi idea työelämäedustajien mukaantulosta koulutukseen. Hankkeen ohjausryhmässä koulutussuunnitelma herätti vilkkaan keskustelun, jonka viesti oli selvä: tämä koulutus on tärkeä ja se täytyy toteuttaa hyvin. Ohjausryhmässä käyty keskustelu ohjasi hakuprosessi sekä koulutukseen valittavien opettajien valintakriteereitä. Liittyvä Voima hankkeen yliopistoyhteistyötä koskevassa suunnittelussa oli esillä myös kumppaniopettajuuskoulutus, joka herätti kiinnostusta muun muassa opettajien kumppanuutta koskevan tiedonmuodostuksen osalta.

3.2 Koulutuksesta tiedottaminen

Koulutuksesta on tiedotettu Metropolia Ammattikorkeakoulussa hankkeesta kiinnostuneille opettajille Liittyvä Voima hankkeen esittelytilaisuuksissa sekä rekrytoitaessa opettajia hankkeeseen. Näiden pääasiassa suullisten tilanteiden lisäksi koulutusta on markkinoitu sähköisesti jaetulla tiedotteella ja Metropolia Ammattikorkeakoulun verkkosivuilla: koulutuksen hakuajan (1.4-30.4.2009) ammattikorkeakoulun etusivulla oli banneri, josta oli linkki T&K -sivuille. Sähköiset tiedotteet (koostuu liitteistä: Liittyvä Voima –hanke-esittely, Koulutusilmoitus ja koulutuksen Power Point – esittely) jaettiin useampaa eri reittiä ammattikorkeakouluopettajille. Rehtorineuvostojen kautta tiedotteet levisivät kaikkiin ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin. Yliopistojen tiedottajien kautta haluttiin varmistaa, että tiedotus tavoittaisi yliopisto-opettajat. Lisäksi tehtiin kohdennetut jakelut Terveysnet- ja Sosnet –verkostoille sekä Terveysalan verkostolle sekä muille korkeakouluverkostoille sekä Laurea ammattikorkeakouluun ja Lahden ammattikorkeakouluun sekä Diak:iin.

3.3 Hakumenettely ja koulutettavien valinta

Koulutuksen hakulomake tehtiin sähköiselle e-lomakkeelle, johon on linkki suoraan hakuilmoituksesta. Hanke-esittelyyn on kirjattu hakukriteerit perusteluineen. Hakulomake laadittiin siten, että sen avulla saatiin vastaukset hakukriteereihin.

Hankkeessa pyritään korkeakoulujen yhteistoimintaan, minkä takia koulutukseen odotetaan opettajia sekä yliopistoista että ammattikorkeakouluista. Jotta koulutuksessa mahdollistuisi kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminta, valinnan edellytyksenä on, että jokaisella opettajalla on työelämäyhteistyökumppani (tarvittaessa yhteistyömahdollisuutta tarjotaan Liittyvä Voima hankkeesta) ja opettajalla on osallistumismahdollisuus lähijaksoihin. Koska rahoittaja edellyttää, että täydennyskoulutus toimii Liittyvä Voima –hankkeen valtakunnallisena levitys- ja juurrutusrakenteena, on tarpeen saada valtakunnallisesti mahdollisimman laaja kattavuus. Opettajuuden muutoksessa kohti kumppaniopettajuutta on kyse totuttujen toimintatapojen ja –perinteisen opetuskulttuurin muutoksesta, mikä on hidas ja haasteellinen prosessi. Prosessin myönteistä etenemistä voidaan tukea sillä että koulutuksen toteutuksessa käytetään vertaistukea mielekkäällä tavalla, että opettajilla mahdollisuuksia kokeilla uusia asioita. Lisäksi tiedetään, että implementaatioprosessia voidaan tukea sillä, että samasta organisaatiosta osallistuu enemmän kuin yksi jäsen ja että opettajan esimies pitää koulutusta tärkeänä. Kumppanuusmallin kehitystyössä pyrkimyksenä on tuottaa laajasti sovellettavissa olevaa tietoa kumppanuudesta ja kumppaniopettajuudesta, mikä takia opettajien monialaisuudesta ja hankkeiden erilaisuudesta on etua. Tarvittaessa päätettiin käyttää myös tasa-arvoprinsiippiä muun muassa molempien sukupuolten mukaansaamiseksi tasapuolisesti koulutukseen.

Hakuaika on 1.4-30.4.2009, jonka jälkeen hakemukset käytiin läpi hankeryhmässä 4.5.2009. Määräaikaan mennessä oli jätetty 26 hankemusta, joista kaksi hakijaa ei täyttänyt keskeisiä hakukriteereitä.

Koska kaikilla hakijoilla ei vielä ollut työelämän kehittämishanketta olemassa, päätettiin hakuaikaa jatkaa 15.5.2009 asti. Jatkoaika ei tuottanut yhtään lisähakemusta. Hakuajan jälkeen useat opettajat ovat olleet yhteydessä sekä puhelimitse että sähköpostitse lähinnä varmistaakseen mukaanpääsynsä koulutukseen ja syksyn työsuunnitelmien laatimiseksi. Hakijoille on lähetetty yksi samansisältöinen viesti, jossa on annettu väliaikatietoja valintaprosessista. Hakuajan jälkeen 2 opettajaa on ilmoittanut esteestä koulutukseen osallistumiseksi.

Hankeryhmä esittää koulutettavien valintaehdotuksen (22 hakijaa) ohjausryhmälle 10.6, jonka jälkeen valinnan tulos ilmoitetaan hakijoille.

3.4 Koulutuksen tavoitteet ja toteutuksen kuvaus

Kumppaniopettajuuskoulutuksen tavoitteisiin liittyy kaksoissidos. Yhtäältä koulutuksen tarkoituksena on toimia kumppanuusmallin reflektio-, levitys- ja juurrutusrakenteena ja toisaalta tarkoituksena on tukea kumppaniopettajuutta. Kokonaisuudessaan koulutuksen keskiössä on olemassa olevan, kumppaniopettajuutta koskevan tietoisuuden ja ymmärryksen syventäminen sekä sitä kautta kumppaniopettajuustoimintaa koskevan harkinnan vahvistaminen. Kumppaniopettajuustoimintaa koskevan harkinnan vahvistumisen oletetaan lisäävän opettajien käytännöllistä viisutta kumppaniopettajuudessa.

Yllä mainittuja tavoitteita silmälläpitäen täydennyskoulutuksen toteutus jakaantuu rakenteellisesti kolmeen osaan: lähijaksot (50 %) sekä hanketyöskentely ja verkkotyöskentely (50 %). Lähijaksot toteutetaan Helsingissä 2-3 päivän intensiivisinä kokonaisuuksina. Vertaistuen mahdollistamiseksi koulutusryhmä jaetaan pienryhmiin. Pyrkimyksenä on tehdä pienryhmäjako Liittyvä Voima -hankkeen teemalinjojen mukaisesti (ennakoiva rekrytointi, asiantuntijuuden kehittyminen sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä ohjaus ja mentorointi).

Pedagogisesti reflektiivisellä, kriittisellä ja argumentoivalla keskustelulla on lähijaksolla tärkeä osuus. Kumppanuuden kannalta keskeisillä periaatteilla: luottamuksella, kunnioituksella ja sitoutumisella on koulutuksessa tärkeä osuus. Niiden tulisi näkyä ja tuntua koulutuksen ilmapiirissä ja toimijoiden välisissä suhteissa.

Lähijaksojen ensimmäinen päivä tulee palvelemaan kumppaniopettajuutta koskevan tiedon lisäyspyrkimystä. Kullekin jaksolle on etukäteen määritelty teema (kts. Taulukko 1.), jonka valinnassa on otettu huomioon aiemmin luvussa 2 esitettyjä tekijöitä, hankkeen toimintatutkimuksen vaiheet sekä hanketyöskentelyn prosessi. Toisen päivän lähtökohtana ovat opettajien omat hankkeet ja ryhmätyöskentely. Kumppaniopettajuuteen liittyvien tekijöiden tiedostamisessa hyödynnetään draamapedagogiikkaa prosessin eri vaiheissa.

Lähijaksolla alustajina hyödynnetään kullekin lähijaksolle asetettujen teemojen erityisasiantuntijoita. Erityisasiantuntijoiden toivotaan tuovan ryhmälle uuden, tutkitun tiedon lisäksi, kriittisiä näkökulmia

kumppaniopettajuuden tarkasteluun. Alustajien perehdyttämiseksi koulutukseen heille lähetetään keskustelun lisäksi esite Liittyvä Voima -hankkeesta, hankkeen tutkimuksesta sekä käsillä oleva koulutuksen suunnittelun raportti.

Liittyvä Voima –hanke on saanut rahoituksen Fullbright –professorille kahdeksi viikoksi lukukauden 2009-2010 aikana, mikä mahdollistaa myös kansainvälisen näkökulman avaamisen keskustelussa.

Reflektiivisellä keskustelulla on koulutuksessa keskeinen merkitys. Koulutuksen ilmapiiriin tulee tällöin olla turvallinen. Käytännössä tämä vaatii erityisesti koordinaatio-opettajilta, mutta myös muulta ryhmältä arvostelun välttämistä. Sen sijaan tulisi kysymyksillä ja keskustelulla tähdätä yhä syvempään ja laajempaan tietoon ja ymmärrykseen, niitä tekijöistä, jotka yhtäältä edistävät ja toisaalta estävät kumppaniopettajuuden toteutumista hanketyöskentelyssä. Työelämäkumppanien ja tutkijoiden mukanaolo koulutustilaisuuksissa voi avartaa opettajuudesta käytävää keskustelua.

Yhtenä keskustelun aktivointimenetelmänä voidaan käyttää paneelikeskustelua, jossa esimerkiksi kutsuttu asiantuntija toimii yhtenä panelistina yhdessä Liittyvä Voima –hankkeen työelämän edustajan ja kehittäjäopettajan kanssa. Koulutuksessa olevat opettajat orientoidaan edellisen kerran lopuksi seuraavaan kertaan laatimalla panelisteille jo valmiiksi muutamia kysymyksiä. Näitä kysymyksiä voitaisiin käyttää myös alustajien perehdytyksessä aiheensa käsittelyyn. Tällöin siis koulutuksessa ei olisi pitkiä luentoja ja alustuksia, vaan panelistit joutuisivat tiivistämään ydinsanomansa 10-15 minuuttiin, jolloin yhteiselle keskustelulle jäisi enemmän tilaa. Keskustelujen puheenjohtajalle tämä tietysti asettaa suuren haasteen.

Miksi paneelikeskustelut? Paneelin alustus takaisi sen, että kun esittäjä tiivistää esityksensä ytimen, hän joutuu pohtimaan asiaansa huolella ja kirkastamaan lopulta oleellisimman asian. Asiaa tiivistäessä tiedollinen abstraktiotaso voi kohota, jolloin myös asian yleistettävyyden parane. Mitä paremmin asia on sovellettavissa eri yhteyksiin, sitä helpommin se on kytkettävissä useamman kuulijan kokemusmaailmaan, josta se voi saada keskustelulle tarvittavan heijastuspinnan. Kun kuulija pääsee esittämään omasta kokemuksesta ja ajatusmaailmastaan käsin nousevia kysymyksiä, syntyy aktiivinen ajattelu- ja kehitysprosessi, joka voi synnyttää jotakin uutta. Paneelin eetos on siis sosiokonstruktiivisessa tiedon muodostuksessa. Keskustelun ydin tulee kuitenkin koko ajan pitää työelämän ja korkeakoulutuksen välisessä kumppanuudessa ja tästä tehtävästä huolehtiminen on puheenjohtajan vastuulla. Kuten myös aikataulusta kiinnipitäminen.

Hanketyöskentely tarjoaa opettajalle aidon, sosiokulttuurisen toimintaympäristön, jossa opettajalla on mahdollisuus oppia tekemällä. Pelkkä tekeminen ei kuitenkaan riitä asiantuntijuuden ja uudenlaisen opettajuuden kehittämiseen, vaan sen lisäksi tarvitaan hanketyöskentelyssä kertyvien kokemusten reflektointia sekä kokemuksen rinnalla teorioiden ja tutkimustiedon kriittistä tarkastelua. Omien kokemusten reflektointi ja jakaminen mahdollistuu lähijaksojen väleillä verkko- ja parityöskentelynä. Tarkoituksena on, että verkko ei toimisi pelkkänä tietovarastona, vaan aktiivisesti käytettävänä keskusteluareenana.

Hanketyöskentelyä tuetaan myös coaching -tapaamisten avulla 1-3 krt koulutuksen aikana. Näiden rinnalla voidaan järjestää verkkoneuvotteluja ja ohjausta Connect Pron avulla. Jatkuva tuki työskentelyn aikana on tärkeä, sillä omien asenteiden, roolien ja käytännön tiedostaminen vaatii aktiivista ponnistelua, oman maailman ulkopuolelle asettumista sekä toista näkökulmaa ja sen lisäksi vielä vahvaa halua muutokselle.

Kumppanuuden kehittymisen seuraaminen ja tuki rakentuu vahvasti itsereflektion varaan. Sen takia koulutuksen alussa on syytä sopia jokaisen opettajan kanssa erikseen, mihin asioihin hän toivoo koulutuksen aikana kiinnitettävän huomiota. Koulutuksen koordinaattoreiden tehtävä on vain nostaa nämä kohdat esiin palautekeskusteluissa ja tukea opettajaa. Tarvittaessa näitä kriittisiä tekijöitä voidaan myös vaihtaa.

Koulutukseen ei kuulu itseisarvona mitään kirjallisia tehtäviä.

Lähijaksot	Teemat
I Lähijakso 28-29.9.2009	Orientaatio Uusi opettajuus (itsereflektio ja tulevaisuus) Työelämäprojektin kaksoisrakenne: -Työn ja oppimisen yhdistävät mallit -Työelämäyhteistyö pedagogisena ratkaisuna
II Lähijakso 26-27.10.2009	Kumppanuuskehittämistehtävä ja suunnittelun työkalut
III Lähijakso 30.11-1.12.2009	Tapauskohtainen harkinta ja opettajan toimintatilat Toimijoiden näyttämö
IV Lähijakso 25-26.1.2010	Opettaja muutosagenttina Arviointi ja palautteen antaminen
V Lähijakso 26-27.4.2010	Työnohjaus ja coaching Kumppanuusmallin rakentuminen (toimintatutkimus)
VI Lähijakso 2010 syksy	Rajat ylittävä osaaminen ja asiantuntijuus mukana työelämäyhteistyökumppanit Toimijoiden näyttämö
VII Lähijakso 2010 syksy	Projektin hallinta Kumppanuuden ehdot
VIII Lähijakso 2011 kevät	Itsesäätely Uusi opettajuus
IX Lähijakso 2011 kevät	Kumppanuuden mahdollisuudet Loppuseminaari

Taulukko 1. Kumppaniopettajuus –täydennyskoulutuksen lähijaksoiden teemat ja toteutusaikataulu.

3.5 Koulutuksen arviointi

Koulutuksen arviointi koostuu siihen osallistuneiden toimijoiden antamasta, systemaattisesti kerättävästä palautteesta (laaditaan syksyllä ennen koulutuksen aloitusta): opettajapalaute ja työelämäkumppaneiden, kouluttajien ja tutkijoiden palaute sekä koordinoijien itsearviointi.

Arvioitavina asioina ovat muun muassa sisällöt, käytetyt menetelmät, ilmapiiri, oma panostus ja järjestelyt.

4 Seuraavaksi

Kumppaniopettajuus –täydennyskoulutuksen lähtökohtana oli levitys ja juurruttamisrakenteen luominen hankkeelle siten, että se olisi aktiivinen ja käynnistyisi jo hankkeen toteutusaikana. Rakennetta suunniteltaessa alkoi kuitenkin tuntua kohtuuttomalta ja irralliselta kutsua korkeakoulutuksen asiantuntijoita ympäri maata vain aika-ajoin arvioimaan Liittyvä Voima –hankkeen toteutusta sen eri vaiheissa. Yhteydestä haluttiin saada intensiivisempi ja samalle win-win –periaatteelle rakentuva, kuten hanke on muiltakin osin. Ratkaisuksi kehittyi toteutus koulutuksen muodossa. Tällöin mahdollistettaisiin laaja-alaisempi kehitys, ei pelkkä markkinatalouteen nojaava hyödykkeiden vaihto, kuten olisi tapahtunut siinä tapauksessa, että asiantuntijoille olisi vain maksettu asiaankuuluva korvaus.

Lähtökohtaisesti idea on ollut kiinnostava, mutta mitä pidemmälle asiaan on perehdytty, sitä vakuuttuneemmaksi on tullut myös tehtävän haasteellisuudesta. Kumppanisopettajuus on valtakunnallisesti ajankohtainen T&K -työskentelyn tukemiseksi ja työelämän ja aluekehitystyön vahvistamiseksi. Hakemusten perusteella kohderyhmään kuuluu kokeneita ja asiantuntevia opettajia, jotka työskentelevät hyvin erilaisissa kiinnostavissa hankkeissa. Heillä on paljon sekä annettavaa ja myös saatavaa.

Työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyöstä on toisaalta kirjoitettu paljon ja kaikessa moniulotteisuudessaan siihen liittyy niin paljon kehitettäviä ja vielä tutkimattomia alueita (esim. systemaattinen tutkimus työelämän kehittämistyössä rakentuvista opettajuuskäsityksistä: mitä opettajuus on työelämän kehittämistehtävissä ja miten opettajuus rakentuu työelämän kontekstissa? (Laitinen-Väänänen et al., 2008).

Hankkeen ohjausryhmässä vahvistetaan koulutettavien valinta 10.6.2009. Valinnan jälkeen koulutukseen valituille ilmoitetaan valinnasta ja samalla vahvistetaan syksyn koulutuksen aikataulu. Syyslukukauden alussa lähetetään tarkennettu ohjelma alustajineen.

LÄHTEET

Aalto H-K., 2007. Työelämälähtöinen koulutus – ennakoinnin haasteita. Teoksessa Kallberg K. & Hallila M. (toim.) Osaamisen kohtaaminen – Näkökulmia työelämälähtöiseen koulutukseen. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Jyväskylä.

Alasoini T., Korhonen S-M., Lahtonen M., Ramstad E., Rouhiainen N. & Suominen K. (toim.) 2006. Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Raportteja 50. Tykes.

Ammattikorkeakoululaki, 2003. 9.5.2003/351. Saatavilla:

[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351?search\[type\]=pika&search\[pika\]=ammattikorkeakoululaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351?search[type]=pika&search[pika]=ammattikorkeakoululaki)

Antikainen A., Rinne R. & Koski L., 2006. Kasvatussosiologia. WSOY Oppimateriaalit Oy: Helsinki.

Aralinna V. & Korkiatupa R., 2008. Asiantuntijatoiminnan lähijohtajan toimintatila. Pro gradu -työ: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200809035705>

Aristoteles, 1989. Nikomakhoksen etiikka. Suom. Knuuttila S., Gaudeamus: Helsinki.

Auvinen P., 2006. Yhtesiyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa Kotila H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita: Helsinki.

Auvinen P., Malinen A. & Mikkonen H., 2008. Aikuiskoulutuksen toteuttajasta työyhtiöiden osaamisen kehittäjäksi. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aikuiskoulutuksen opetus suunnitelmien arviointi. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Tampere.

Cronberg T., 2007. Esipuhe. Teoksessa Kallberg K. & Hallila M. (toim.) Osaamisen kohtaaminen – Näkökulmia työelämälähtöiseen koulutukseen. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Jyväskylä.

Engeström Y., 1987. Learning by expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström Y., 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Vastapaino: Keuruu.

Espoo, 2009. Tietoa kaupungista. Saatavilla osoitteessa:

<http://www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11894;1033> .

Gerlach D.L., 2008. Project-based learning as a facilitator of self-regulation in a middle school curriculum. University of Pittsburgh: Pittsburgh. Saatavilla:

http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-05092008-114934/unrestricted/DGerlach_ETD_FinalRevision.pdf

Haaparanta L. & Niiniluoto I, 1993. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja: Helsinki.

Harra T., 2005. Harkittu toiminta. Terapeuttisen yhteistoiminnan ehdoista. Lisensiaattitutkimus, Tampereen yliopisto: Tampere.

Hautamäki A. (toim.) 2008. Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä. Saatavilla osoitteessa <http://www foresight.fi/Tulevaisuusaineistoja/Raportteja/Oppimisen%20muuttuva%20maasto.%20Taloudellisesta%20taantumasta%20nousuun%20oppimista%20kehitt%C3%A4m%C3%A4ll%C3%A4.pdf>. Oppiminen ja koulutus tulevaisuustyöryhmän raportti: Helsinki.

Helle L., Tynjälä P. & Vesterinen P., 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa Tynjälä P., Välimaa J. & Murtonen M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. PS-kustannus: Juva.

Hilpelä J., 2004. Järjen epäilyä ja suunnitteleamattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 2004; 35 (1), 55-65.

Ilola H., Kotila H & Nikander L., 2008. Vastakkainasettelusta yhteisöllisyyteen – opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Edita: Helsinki.

Kakkuri-Knuutila M-L. ja Heinlahti K., 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Gaudeamus: Tampere.

Kallberg K. & Hallila M. (toim.) 2007. Osaamisen kohtaaminen – Näkökulmia työelämälähtöiseen koulutukseen. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu: Jyväskylä.

Kauppi A., 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen?. Teoksessa Tynjälä P., Välimaa J. & Murtonen M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. PS-kustannus: Juva.

Kiikeri M. & Ylikoski P., 2008. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Gaudeamus: Tampere.

Kortelainen H., 2006. Tiedettä, tutkimusta vai kehittämistä? Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminta valtion, työelämän ja akateemisen imun ristipaineessa. Diakonia-ammattikorkeakoulu: Tampere.

Kotila H. & Mäki K., 2006. Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa Kotila H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita: Helsinki.

Laitinen-Väänänen S., Majuri M. & Vanhanen-Nuutinen L., 2008. Ammattikorkeakouluopettajuudelle työelämän kehittämistehtävissä rakentuvat merkitykset. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Edita: Helsinki.

Laakoli K., 2007. Holistinen ihmiskäsitys johtajan toimintatilan ymmärtämisen lähtökohtana. Lisensiaattitutkimus: Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Laakoli K., 2005. Keskijohdon kokemus johtamistyön autonomiasta. Pro gradu -työ : Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2005389>

Leinonen N., Partanen T. & Palviainen P., 2002. Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. PS-kustannus: Jyväskylä.

Lilja K. & Seppänen S., 2008. Projektityöskentely osana ammattikorkeakoulun palvelu- ja kehitystoimintaa. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Edita: Helsinki.

Lukkarinen T., 2001. Opettaja muutosagenttina ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Tuomi-Gröhn & Engeström Y. (toim.) Koulun ja työn rajapinnalla. Yliopistopaino Helsinki University Press: Helsinki.

Loppela K., 2008. Opettajuus ja ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Edita: Helsinki.

Lumme R., 2008. Opettajat rajanylittäjinä ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyössä. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Edita: Helsinki.

Metropolia, 2009. Tietoa Metropoliaista. Saatavilla osoitteessa:
http://www.metropolia.fi/tietoa_metropoliaista .

Nevalainen M., 2007. Hyvä implementointi: kulttuurista toiseen siirrettävän menetelmän käyttöönottoprosessi. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. Saatavilla osoitteessa:
https://jykdok.linneanet.fi/cgi-bin/Pwebrecon.cgi?v1=2&ti=1,2&language=Finnish&Search_Arg=Nevalainen%20Marja&Search_Co de=ft*&cnt=20&PID=VC-damled6uafFQv1sf7jxR4q1_&SEQ=20090413160718&SID=1

Nussbaum M., 1993. Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach. Teoksessa Nussbaum M. & Sen A. (toim.) Quality of Life. Clarendon Press: Oxford.

OPH, 2007. Koulutuksen kehittäminen. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,443,3086,3987,19383,18778>

OPM, 2008. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>

OPM, 2009. Tutkimus korkeakouluissa. Saatavilla:
http://www.minedu.fi/OPM/Tiede/tutkimus_yliopistoissa_ja_ammattikorkeakouluissa/?lang=fi

OPM, 2009b. AKKU -johtoryhmän II väliraportti: Ammatilliseen aikuiskoulutukseen panostettava taantumassa. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/03/akku_ii_valiraportti.html

Parpei R., 2008. Business coaching itsesäätelyn kehitysinterventiona. Väitöskirja. Teknillinen korkeakoulu: Espoo.

Pitkänen E., 2007. Kumppanuus henkilöstötoimintojen ulkoistuksessa. Pro Gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Osittain saatavilla osoitteessa <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02154.pdf>

Silius-Ahonen E., 2008. Lärarroller med utgångspunkt i studentens kunskapsökande. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen A. (toim.) Osaamisen muutosmatkalla. Edita: Helsinki.

Stähle P. & Laento K., 2000. Strateginen kumppanuus. WSOY: Porvoo.

Toiviainen H., Toikka K., Hasu M. & Engeström Y., 2004. Kumppanuus toimintana. Esimerkkinä kahden metalliteollisuuden yrityksen kumppanuusverkosto. Raportteja/ Kansallinen työelämän kehittämisohjelma; 32. Työministeriö: Helsinki. Saatavilla osoitteessa http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/03_tutkimus_ja_kehittaminen/02_tykes/05_aineistopankki/julkaisu_t/raportti32.pdf

Toiviainen H. & Hännin H., 2006. Lopuksi: rajoja ylittävän oppimisen haaste. Teoksessa Toiviainen H. & Hänninen H. (toim.) Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. PS kustannus: Juva.

Tuomi-Gröhn T. & Engeström Y., 2001. Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki University Press: Helsinki.

Tynjälä P., Virtanen A. & Valkonen S., 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus Osa 1. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä.

Tynjälä P., 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila H., Mutanen A. & Volanen MV. Taidon tieto. Edita: Helsinki.

Viitala T. & Lehtelä P-L., 2006. Ammattikorkeakouluopettajan työ ja pedagogisen ajattelun taustanäkemykset - Kyselytutkimus Oulun seudun ammattikorkeakoulun opettajille. Kever 4/2006. Saatavilla osoitteessa: <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf/512372477b2766cec2256b4c0045fad6/9b9d1ea5c3e378bfc2257236004ae3b2!OpenDocument>

Virolainen M., 2004. Työhön sopeutumisesta oppimisen tilanteiden luomiseen – Ammattikorkeakoulujen työelämäjaksot ja työstä oppimisen mallit. Teoksessa Tynjälä P., Välimaa J. & Murtonen M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. PS-kustannus: Juva.

Liitteet

Liite 1

Conference Theme: Fostering Communities of Learners

Learning processes in classrooms, social aspects of learning, classroom video studies, learning outside school settings, inquiry learning, social interaction, peer interaction, parental involvement in learning.

Teaching and Instructional Design

Teaching methods, instructional strategies, classroom discourse, social aspects of teaching, teacher thinking, teacher education.

Learning and Instructional Technology

Technology in education and training, distance and on-line learning, e-mail conferencing, computer-support learning environments, multimedia and hypermedia learning, adapting computer-assisted instruction.

Knowledge and Skill Acquisition and Expertise in Specific Domains and school subjects

Reading, writing, text comprehension and production, second language acquisition, science, mathematics, arts, history, geography, science, physics, chemistry, social sciences, etc.; conceptual understanding and change, reasoning and problem solving; curriculum studies.

Higher Education

Student learning processes in higher education, vocational educational, academic learning, counseling practices. European Higher Educational Space.

Professional Development

Lifelong education and learning, training and development.

Assessment and Edumetrics

Assessment methods, portfolio practice, school-based evaluation, assessment software, quality of new modes of assessment, assessment of competence, educational attainment, comparative evaluations.

Teaching and Teacher Education

Teacher thinking, teacher education, professional development

European Integration and Learning

Educational research in a European Research Area, organization of educational research, the role of research on learning and instruction in developing education systems, research cooperation frameworks, training of young researchers.