

ANTTI KAUPPI

## Oppilaitoksista verkostoihin – Aikuisopiskelijan laajentuva toimintaympäristö

**Koulutuspoliittinen ajattelu on Suomessa muuttumassa. Perinteisestä oppilaitoskeskeisestä ajattelusta ollaan vähitellen siirtymässä kohti opiskelija-keskeistä ajattelua. Kun aiemmin opetussuunnitelmissa mietittiin, mitä kursseja opiskelijan tulee suorittaa tutkinnon saadakseen, nyt mietitään, millä tiedon ja osaamisen tasolla opiskelijan tulisi olla, jotta tutkinto voidaan katsoa suoritetuksi. Kun aiemmin opiskelijat joutuivat käymään läpi oppilaitosten organisoiman opintoputken, nyt ollaan rakentamassa näyttökokeita, joiden avulla voi suorittaa tutkinnon ilman, että on opiskellut oppilaitoksessa. Kun aiemmin rahoitus ohjattiin suoraan oppilaitoksille, jotka sitten organisoivat tällä rahalla koulutuksen, nyt puhutaan erilaisista rahoitusvaihtoehdoista, joilla rahoitus suunnattaisiinkin suoraan opiskelijoille.**

kohti yksilöllisyyttä ja omatahtisuutta. Monimuoto-opetus, modulointi, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, näyttökokeet ja opinto-ohjaukset ovat muotoutumassa aikuiskoulutuksen käytännöksi. Tämä suuntaa myös oppilaitosten kehittämistä.

*”Yhä enemmän oppilaitokset ovat muuttumassa oppimiskeskuksiksi, joissa on tarjolla opiskelukokonaisuuksia oppilaitoksen omilla erityisalueilla. Opiskelijat yhdistelevät eri oppilaitosten tarjonnasta oman henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa perusteella opiskelukokonaisuuksia, jotka he opiskelevat omaan tahtiinsa käyttäen valitsemiaan opiskelutapoja. Oppimiskeskuksen idea ohjaa tällä hetkellä eri oppilaitosmuotoja läbivaluilla yhteistyöhön, verkostoitumaan ja toisaalta samojen alojen oppilaitoksia erikoistumaan ja tarjoamaan omalla alallaan parhainta erikoisosaamista.” (Jukka-Sihvonen 1994, 341).*

Tulevaisuudessa oppilaitokset saattavatkin kohdata tilanteen, jossa opiskelija tulee ostamaan koulutusta oppilaitoksesta. Jo nyt selvitetään opiskelijälähtöisen rahoituskäytännön, voucher-järjestelmän soveltamista (Ahonen 1994, Kauppi & Ignatius 1994). Opiskelija selvittää erilaisia opiskelumahdollisuuksia eri oppilaitoksissa sekä kytköksissä työelämään ja valitsee itse sen, mikä hänen tavoitteitaan parhaiten palvelee. Oppilaitokset kilpailevat sekä keskenään että muiden opiskelumahdollisuuksien kanssa avautuvilla koulutusmarkkinoilla. Opiskelijoiden liikkuvuus lisääntyy. Tyytymättömät opiskelijat vaihtavat oppilaitosta ja tyytyväisetkin saattavat hakea osia opintoihinsa muualta. Opiskelu on vähitellen verkostoitumassa opiskelijälähtöisesti oppilaitoksiin, työelämään ja muihin oppimisympäristöihin.

*Jukka-Sihvonen (1994) linjaa aikuiskoulutuksen kehittämistä tähän suuntaan. Hänen mukaansa opetuksen alueella ollaan kulkemassa*

## Verkostoajattelu ja aikuiskoulutus

Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle (Suomen ... 1993) näkee verkostoitumisen keskeisenä tulevaisuuden toimintamuotona. Vastaavasti kansallista koulutusstrategiaa miettinyt koulutussuunnittelun neuvottelukunta (Kom.miet. 1994) näkee verkostoitumisen keskeisenä tulevaisuuden koulutusjärjestelmän rakenteellisena periaatteena. Mistä verkostoitumisesta on oikein kysymys?

Verkostoajattelun perustalta löytyy näkemys talouden uudesta tavasta toimia. Verkostotalous on seurausta suuren hierarkisen koneiston purkamisesta pienemmiksi ja itsenäisemmiksi osiksi, jotka myyvät ja ostavat palveluja toisiltaan. Lisäksi yritykset lisäävät alihankintaa ja toisaalta myös voimien kokoamiseksi ovat entistä valmiimpia perustamaan yhteisyrityksiä tai strategisia liittoumia esimerkiksi tuotekehityksen alueella. Luottamuksellinen alihankinta- ja tuotekehitysyhteistyö on enemmän kuin puhtaat markkinasuhteet. Hierarkisten suhteiden ja markkinasuhteiden väliin on kehittymässä entistä suuremman merkityksen saavia verkostosuhteita. Verkostosuhteet edellyttävät neutraaleja rahasuhteita (markkinat) tiiviimpää vuorovaikutusta, mutta ovat suunnitteluun ja valtaan (hierarkia) perustuvaa kytkentää löyhempiä. (Lovio 1989, 151).

Verkostojen kehittäminen oppimisympäristöiksi edellyttää oppilaitosten välisten, oppilaitosten ja työelämän välisten sekä oppilaitosten ja eri asiantuntijatahojen välisten yhteistyösuhteiden rakentamista. Pelkkien yhteistyösuhteiden rakentaminen ei kuitenkaan riitä, tarvitaan sellaista yhteistyötä, joka rakentuu oppimisen kannalta mielekkääksi. Verkoston voi toki rakentaa muodollisten kontaktien perustalle, mutta oppimisympäristönä se toimii vasta, kun verkosto perustuu yhteisille sisällöllisille intresseille ja yhteistoiminnalle.

Verkostoajatteluun nivoutuu läheisesti myös näkemys uudesta kommunikaatio- ja informaatioteknologiasta verkostoitumisen mahdollistavana välineenä. Yhä useammat verkostot rakentuvat sähköisesti tietoverkkojen kautta. Tästä

löytyy runsaasti esimerkkejä (esim. Tella 1994). Oppimisympäristöksi tietoverkot rakentuvat kuitenkin vasta, kun niiden kautta tapahtuva kommunikaatio ja sen ympärille rakentuva toiminta muodostavat mielekkästä oppimista tukevan ja ohjaavan kokonaisuuden.

Verkostoitumiseen nivoutuu läheisesti myös kansainvälistyminen. Esimerkiksi Euroopan Unioni on Maastrichtin sopimuksessa ottanut kantaa trans-eurooppalaisten verkostojen kehittämisen puolesta erityisesti koulutuksen alueella. (ks. Funnell & Gulc 1993). Tätä tukevia EU:n rahoittamia yhteistyöohjelmia on olemassa jo useita. Verkostoituminen tuntuu tällä hetkellä olevan luonnollinen kansainvälistymisen strategia, vaikka aivan yhtä lailla verkostoja rakennetaan myös kansallisella, alueellisella tai paikallisella tasolla. Oppimisympäristönä kansainväliset verkostot eivät kuitenkaan välttämättä aina toimi - useinkin niiden kautta rakentuu väylä luoda itselle imagoa tai harrastaa turismia.

## Koulutuksen ja työn kytkentä – verkostoitumisen ydin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen kannalta verkostoitumisen keskeisenä kohteena näyttäytyy työelämä. Keski-Euroopassa käytössä oleva 'Dual System' itse asiassa perustuu tällaiselle verkostoitumiselle. Englannissa on 1970-luvun puolesta välistä alkaen vaikuttanut nk. 'Schools-industry Movement', jonka keskeisenä tavoitteena on ollut oppilaitosten ja työelämän yhteistyön tiivistäminen. Tähän löytyy lukuisia erilaisia toimintamalleja (esim. Forrest & al. 1992). Suomessa vastaavia ajankohtaisia linjanvetoja edustavat oppisopimuskoulutuksen 'uusi tuleminen' sekä ammattitutkintojen esiinmarssi.

Oppisopimuskoulutus lienee vanhimpia tapoja ammattitaidon hankkimiselle. Se on mainittu jo Hammurabin laissa (1700-luvulla eKr.). Suomessa oppisopimustoiminta kehittyi 1600-luvulla ammattikuntalaitoksen alkuvaiheissa. Vaikka oppisopimus on kauan ollut eräs ammatillisen pätevöitymisen väylä, sillä tuntuu yhä olevan tarjottavaa. Itse asiassa uuden oppisopimuslain ja siihen liittyvän asetuksen tultua voimaan vuoden 1993 alusta tämän koulutus-

muodon käyttö on huomattavasti laajentunut. Oppisopimuskoulutus näyttäytykin lupaavana väylänä työelämää ja koulutusta yhteennivovien opiskeluratkaisujen kehittämiseen.

Pääosa oppisopimuskoulutuksesta tapahtuu työssä. Oppisopimus onkin itse asiassa opiskelijan, työnantajan ja oppisopimusviranomaisen välinen sopimus. Tietopuolinen opetus ostetaan ammatilliselta oppilaitokselta, ammatilliselta aikuiskoulutuskeskukselta tai tarvittaessa muulta koulutuksen järjestäjältä. Käytännössä tietopuolinen opetus ja työssä oppiminen saatavat kuitenkin jäädä toisistaan irrallisiksi kokonaisuuksiksi: Oppilaitoksessa opiskellaan oppilaitosta ja työpaikalla työpaikkaa varten. Näin toisaalta pätevoidytään muodollisesti ammattiin sekä toisaalta sosiaalistutaan työpaikan toimintakäytäntöihin.

Oppisopimuskoulutus mahdollistaa myös kehittyneiden koulutusratkaisujen soveltamisen, jossa koulutus ja työn kehittäminen nivoutuvat läheisesti toisiaan tukeväksi prosessiksi. Tämä edellyttää paitsi työtä ja koulutusta yhteennivovien opetussuunnitelmien ja opetuksellisten ratkaisujen rakentamista myös läheistä yhteistyötä oppilaitoksen ja työelämän välillä.



Ammatillisen aikuiskoulutuksen alueella 1990-luvun ehkä merkittävin linjanveto tehtiin 29.5. 1994, kun ammattitutkintolaki ja siihen liittyvä asetus vahvistettiin. Ne astuivat voimaan 1.5.1994. Linjanveto on merkittävä siksi, että siinä painopiste siirretään oppilaitosten toteuttamasta opetussuunnitelmiin perustuvasta opiskelusta näyttökokeilla ohjattavaan opiskeluun. Tutkinnosta ei vastaa oppilaitos, vaan oppilaitosten ulkopuolinen elin, tutkintotoimikunta. Se myöntää myös tutkintotodistukset, jotka vastaavat nimikkeitä myöten ammatillisessa peruskoulutuksessa suoritettuja tutkintoja.

Näin ammattitutkinto muodostui riippumattomaksi ammattitaidon hankkimistavasta. Periaatteessa esimerkiksi merkonomin tutkinnon voi suorittaa käymättä päivääkään oppilaitoksessa, kunhan on hankkinut vastaavan pätevyyden esimerkiksi työelämässä tai itsenäisesti opiskelemalla.

Merkityksellistä on myös se, että tutkintolautakuntien jäsenet eivät edusta yksin oppilaitosten, vaan pikemminkin työelämän, asiantuntemusta. Tutkintotoimikuntien jäsenet nimittäin edustavat opettajien lisäksi työnantajia, työntekijöitä ja itsenäisiä ammatinharjoittajia. Taalas (1994, 428) arvioikin, että mahdollisessa konfliktitilanteessa työelämän kanta voittanee oppilaitosten kannan. Näin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelun ohjaaminen siirtyy oppilaitoksilta työelämän suuntaan. Koulutusta ja työelämää yhteennivovat ratkaisut mitä ilmeisimmin tulevat yleistymään entisestään ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Ammattitutkintoa ja näyttökoetta tarkasteltaessa kannattaa pitää mielessä, että monimutkaistuvassa työelämässä vaadittavat kvalifikaatiot eivät ole yksinkertaisesti arvioitavissa. Harva ammatti on nykyaikana niin selkeästi määriteltävissä, että voitaisiin laatia näyttökoe, joka selkeästi ja yksiselitteisesti mittaa ammatin hallintaa. Esimerkiksi verkostoituva työelämä, moniammatillisuuden vaatimus sekä yleisten kvalifikaatioiden merkityksen lisääntyminen asettavat ammattitaidon arvioimiselle suuria haasteita. Vaarana on, että ammattitaito ryhdytään määrittelemään näyttökokeiden perusteella: Ammattitaito on sitä, mitä näyttökoe mittaa. Muuttuvan työelämän kvalifikaatiovaatimusten kanssa sillä ei välttämättä ole mitään tekemistä. Pahimmassa tapauksessa ahtaasti mitattavasta ammattitaidosta muodostuu jopa este työelämän edellyttämän moniulotteisen osaamisen kehittämiseksi.



Perinteisesti työelämäkytkentä on rakennettu ammatilliseen koulutukseen työharjoittelun kautta. Opiskelija on yleensä opiskelunsa loppuvaiheessa mennyt työharjoitteluun lähinnä harjoitellakseen oppimiaan asioita käytännön tilanteissa. Työharjoittelun kannalta ehkä keskeisin ongelma on se, että se ohjaa sosiaalistumaan nykyisiin työkäytäntöihin sekä tätä tukeviin mallioppimisen ja yritys-erehdys -oppimisen tapoihin. Kehittyvän työelämän edellyttämä luova ja uutta tuottava oppiminen eivät mahdollistu, jos mennään työpaikoille tekemään sitä, mitä siellä jo rutiiniluonteisesti tehdään.

Miten sitten murtaa työharjoitteluun sisälle rakennettu vanhaa uusintavan oppimisen strategia? Miten rakentaa oppijan koulutuksen ja työn yhteisyys sellaiseksi, että oppijat oppivat tekemään paitsi suoritustason tehtäviä, myös näkemään kokonaisuuksia, kehittämään uusia ratkaisuja ja toimimaan joustavasti hyvinkin monenlaisissa tehtävissä?

Oppimisen kannalta voisi olla tärkeää miettiä työharjoittelua enemmän työtä tutkivaan ja kehittävään suuntaan. Itse olen argumentoinut, että opiskelu voisi olla mielekästä rakentaa työtä tutkivien ja kehittävien hankkeiden ympärille (ks. esim. Kauppi 1993b, 250–251). Hankkeen näkeminen keskeisenä oppimisen kannalta perustuu paitsi oppimisteoreettisiin lähtökohtiin myös innovatiivisten yritysten tapaan organisoida toimintaansa. Löytyy paljon konkreettisia esimerkkejä yrityksistä, joissa oppiminen on olennaisen tärkeä tuotannontekijä. Voidaankin argumentoida, että laadukkaita tapa organisoida oppimista ei ehkä löydykään oppilaitoksista, vaan oppivista yrityksistä, joiden eloonjääminen riippuu oppimisen tuloksellisuudesta.

Esimerkkejä erilaisista hankkeista on olemassa lukemattomia. Valtaosa niistä lienee kuitenkin sellaisia, joissa ei ole tietoisesti kehitelty pedagogisia ratkaisuja. Hankkeet ovat syntyneet useinkin lähinnä käytännön tarpeesta lähentää työelämää ja oppilaitosta. Tällöin ne ovat rakentuneet joko työelämän ihmisten lähemmästä sitomisesta oppilaitokseen ja opetukseen tai opettajien ja opiskelijoiden suuntautumisesta lähemmin työelämään (esim. Forrest & al. 1992). Joitain esimerkkejä tosin löytyy myös opiskeluratkaisujen kehittämisestä työelämään (esim. Modellversuch WOKI 1991).

### **Verkostoitumisen strategia ja opiskelun organisointi**

Opiskelun organisoinnin näkökulmasta nousee esille kaksi keskeistä periaatetta. Toisaalta opiskelu on voitava organisoida yksilöllisesti, joustavasti ja monimuotoisesti; toisaalta opiskelun tulisi muodostaa kokonaisvaltainen ja integroitunut prosessi, jossa otetaan huomioon myös

muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän haasteet. Edellisen periaatteen perustalta on noussut viimeaikoina esille verkostoitumisen strategia, jälkimmäisen kohdalla painotus on siirtymässä opetussuunnitelmista henkilökohtaisten opintosuunnitelmien tekemiseen.

Oppimisen verkostoituminen erilaisiin toimintaympäristöihin muodostaa tärkeän oppimisympäristön ulottuvuuden. Opiskellessaan verkostoituneessa oppimisympäristössä opiskelija on vuorovaikutuksessa erilaisten oppimisen kohteiden ja lähteiden kanssa. Opiskelu voi sijoittua koteihin, työpaikoille, kirjastoihin tai muihin oppilaitoksiin. Siinä hyödynnetään opettajia, muita asiantuntijoita, opiskelijoita, erilaisia materiaaleja (kirjoja, lehtiä ym.), medioita (tv, radio ym.), tietotekniikkaa sekä muita mahdollisuuksia. Opiskelu rakentuu opiskelijan omalle toiminnalle näiden toimintaympäristöjen puitteissa.

Oppimisverkosto voi olla paitsi opiskelijan itselleen rakentama, myös organisoitu instituutioiden yhteenliittymä (esim. Nasta 1993). Oppilaitokset voivat sopia keskenään yhteistyöstä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Yhä useammin opiskelija voi hakea opintoja useammista oppilaitoksista osaksi tutkintoaan. Vastaavasti opiskelija voi nivoa yhteen perusopintoja, täydennyskoulutuksen opintoja ja kehittämissankkeita työelämässä. Vastaavasti oppilaitosten ja työelämän yhteistyösuhteet mahdollistavat sekä työssä tapahtuvan oppimisen nivomisen osaksi opintoja että mahdollisesti työelämän kehittyneiden ratkaisujen tuomisen osaksi oppilaitoksen tarjoamaa opetusta (esim. Forrest & al. 1992).

Osa verkostoista toimii ilman institutionaalisia kytkentöjä. Esimerkiksi aikuiskoulutuksen alueella tällaisia verkostoja on rakennettu runsaasti (esim. Participatory Action Research Network, Classroom Action Research Network, Human Resource Development Network, Management Development Network ym.). Niille on yhteistä samojen haasteiden kanssa painiskelevien opiskelijoiden yhteinen opiskelu, ongelmanratkaisu ja kehittämistoiminta.

Verkostojen yhteenkytkytyminen voi tapahtua tapaamisten kautta. Yhä useammin kuitenkin

kin tapaaminen rakentuu joko erilaisten julkaisujen ympärille (newsletterit, lehdet ym.) tai sähköisiin verkkoihin erilaisten postituslistojen, ilmoitustaulujen ja muiden ratkaisujen ympärille (esim. Tella 1994). Näitä on olemassa yhä enenevässä määrin.

Verkostoituminen näyttäytyy myös uudenaikaisena mahdollisuutena kansainvälistyä. Euroopan Unionin erilaiset vaihto-ohjelmat (esim. Socrates, Leonardo) tukevat verkostojen rakentamista. Samalla erilaiset tutkimus- ja kehittämishankkeet (esim. EU:n Delta-ohjelma) tuottavat kehittyneitä teknologisia ratkaisuja kaukana toisistaan olevien verkoston solmukohtien yhteen kytkeäkseen.

Verkostoitumisen organisoimiseksi oppilaitoksissa on myös kehitetty erilaisia ratkaisuja (esim. Nasta 1993, Kauppi 1993). Niihin kuuluvat mm. erilaiset franchising-sopimukset, opiskelijavaihdot, opettajavaihdot, kaksoiskvalifikaatiot, useamman oppilaitoksen yhteiset diplomit tai erilaiset monimuoto-opetuksen ratkaisut.

Koulutuksen laadun kehittämisessä mielekäs lähtökohta on asiantuntijaverkostojen rakentaminen; kenelläkään ei voi olla kaikkea asiantuntemusta. Opiskelun rakentaminen joustavaksi siten, että eri paikoista löydettävää asiantuntemusta voidaan mielekkäällä tavalla liittää osaksi opintoja, mahdollistaa laadukkaampien opiskeluratkaisujen tuottamisen. Koulutuksen laatua kehitettäessä on pyrittävä ratkaisuihin, joissa laadun kehittäminen avartuu laajempiin verkostoihin.

Verkostoituminen edellyttää oppilaitoksilta ja koulutusjärjestelmältä myös hallinnollis-taloudellisia innovaatioita. Verkostoasiantuntijat puhuvatkin paljon oppilaitoksen kehittämisestä oppivaksi organisaatioksi. Talouden näkökulmasta verkostoituminen edellyttää luopumista ainakin osittain mekaanisesta ja jäykästä oppitunti- ja oppilaitosperustaisesta budjetoinnista ja uudenaikaisen resurssointikäytännön rakentamista. Voucher-järjestelmä saattaa tässä kohdin tarjota joustavampia, dynaamisempia ja monimuotoisempia mahdollisuuksia.



Verkostostrategian käyttöönotto saattaa paitsi joustavoittaa ja monimuotoistaa myös pirstaloittaa ja hajottaa opiskelua. Heikoimmillaan se saattaa johtaa opiskelijoiden heitteillejättöön, opintojen keskeyttämiseen ja heikkoihin oppimistuloksiin. Tästä syystä verkostoitumisen ohella on välttämätöntä kohdentaa opiskelun suunnittelua, ohjausta ja arviointia oppimisen kannalta mielekkäällä tavalla.

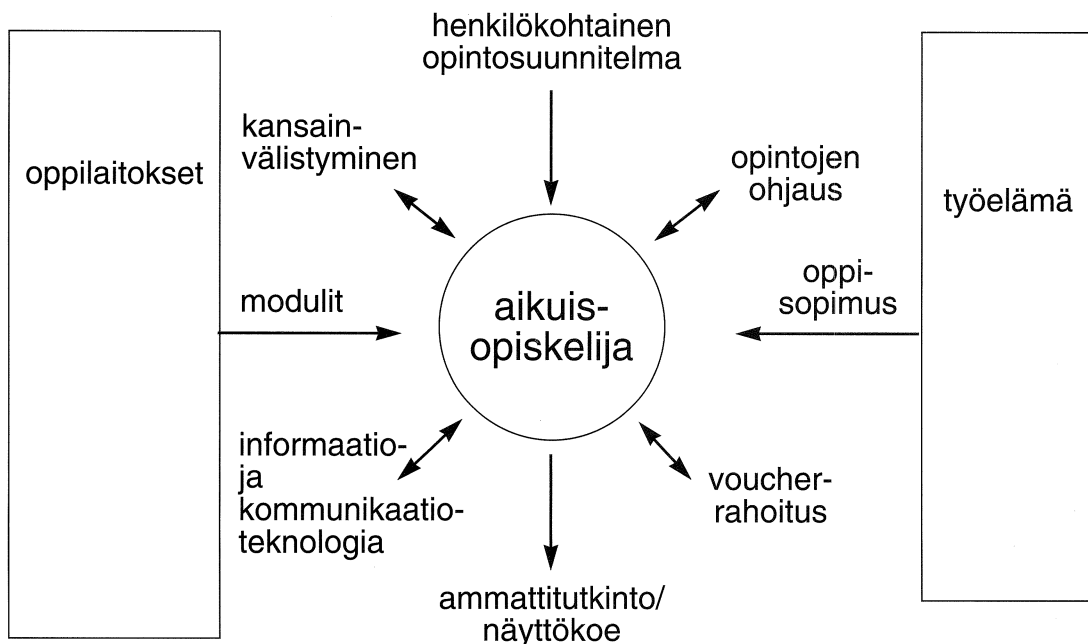
Perinteisesti opiskelu on rakentunut opetussuunnitelman ympärille. Siinä on määritelty, mitä on opiskeltava ja missä järjestyksessä. Opiskelussa on sitten edetty opetussuunnitelman mukaan suorittaen kurssi kerrallaan, kuten ohjelmaan on merkitty. Nykyään pyritään kehittämään uudenaikaisia käytäntöjä, jotka mahdollistaisivat opiskelun tietoisemman ja joustavamman organisoimisen. Opetussuunnitelmiin on rakennettu sisälle lisää joustoa ja valinnaisuutta sekä kurssien että suoritustapojen suhteen. Yhä useammin opiskelijoille mahdollistuu oman opiskelun suunnittelu henkilökohtaisten opintosuunnitelmien perustalle.

Henkilökohtainen opintosuunnitelma liitetään läheisesti itse-ohjautuvan oppimisen traditioon. Esimerkkejä sen soveltamisesta on mm. Knowlesin (1986) teoksissa. Vastaavaa käytäntöä on toki toteutettu muuallakin kuin Yhdysvalloissa (esim. Stephenson & Laycock 1993, Hein & al. 1993). Henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen mahdollistaa paitsi opiskelijan yksilöllisen opiskelun suunnittelun myös tietoisemmin oppimisen kohdetta ja oppimisprosessia tutkivan ja kehittävän otteen, joka perustuu keskusteluun opettajan ja opiskelijan kesken.

Henkilökohtainen opintosuunnitelma mahdollistaa oppimisen joustavan suunnittelun. Verkostoituneessa oppimisympäristössä tarvitaan perinteisen opetussuunnitelman ja lukujärjestyksen tilalle tai ohkeen uusi opiskelun suunnittelun, ohjauksen ja arvioinnin väline. Henkilökohtainen opintosuunnitelma on yksi esimerkki tällaisesta.

Henkilökohtainen opintosuunnitelma voi muodostaa myös opiskelun ohjauksen välineen. Sopimuksen ympärillä voidaan käydä keskustelua opiskelun tavoitteista, sisällöistä, muodois-

## VERKOSTOPERÄINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ



ta, tavoista ja arvioinnista. Sen perusteella voidaan katsoa, mitä on ollut tarkoitus tehdä ja miten, mitä on käytännössä tehty sekä miten tästä jatketaan. Opettaja pysyy ajan tasalla opiskelijan opiskelujen etenemisessä ja voi tarvittaessa tukea ja auttaa eteenpäin.

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman avulla voidaan myös kontrolloida, että esimerkiksi muodollisen pätevyuden saavuttamiseen tarvittavat opinnot on suoritettu. Suunnitelma myös varmistaa, että oppilaitos sitoutuu hyväksymään sovitut opinnot opintosuorituksiksi. Vastaavasti suunnitelma varmistaa, että opiskelija sitoutuu suorittamaan sovitut opinnot eikä jotain aivan muuta.

Verkostoituneessa oppimisympäristössä opiskelijan on otettava tietoisempi ote omaan opiskeluunsa ja sen ohjaamiseen. Ei riitä, että opiskelija seuraa kursseja tai koulutusta ja tekee niihin liittyvät tehtävät. Hänen tulee tietoisemmin paneutua oman oppimisensa suunnitteluun, to-

teuttamiseen ja arviointiin sekä kantaa enemmän vastuuta näistä.

Opiskelijan mahdollisesti toimiessa opiskelunsa ohessa käytännön töissä, henkilökohtaisen opintosuunnitelman avulla mahdollistuu monenlaisten perinteisestä opiskelusta poikkeavien mielekkäiden opiskelustrategioiden käyttöönotto. Esimerkiksi oman työn kehittämissuunnitelmiin osallistuminen voidaan lukea osaksi opintoja. Laajemminkin opiskelua ja omaa opettajan työtä yhteennivovien opiskeluratkaisujen kehittäminen mahdollistuu.

Paitsi joustavuuden mahdollistajana henkilökohtainen opintosuunnitelma toimii myös opintoja integroivana kokonaisuutena. Verkostoituminen saattaa johtaa siihen, että kerätään opintoja sieltä täältä ilman riittäviä perusteita. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekemiseen, toteuttamiseen ja arviointiin kohdistuvat 'kehittämiskeskustelut' mahdollistavat asioiden yhteensovittamisen ja opiskelun näkemisen koko-

naisvaltaisesti oppimista ja opitun soveltamista tukevana.

Useinkin opiskelijan omien kehittymistavoit-  
teiden huomioon ottaminen edellyttää mahdol-  
lisuuksia suunnata opiskelua oman oppilaitok-  
sen ulkopuolelle. Hallinnollis-taloudellisesta nä-  
kökulmasta tämä saattaa tuottaa ongelmia.  
Luokkahuoneopiskelun pirstoutuessa verkos-  
toihin mm. lukujärjestysten tekeminen, opetta-  
jien työn ja palkkauksen määrittely, opiskelijoi-  
den suoritusten kirjaaminen sekä monet muut  
hallinnolliset kysymykset edellyttävät uuden-  
laista ratkaisua.

Opiskelu on mitä ilmeisimmin siis siirtymäs-  
sä oppilaitoksista verkostoihin. Tämän-  
suuntaisia linjanvetoja on tehty sekä koulutuspoliti-  
ikassa että käytännön aikuiskoulutuksessa. Siir-  
tyminen tulee kuitenkin olemaan hidasta, sillä  
se edellyttää paitsi opetuksen ja opiskelun  
muuttumista, myös organisaatioiden ja talou-  
dellishallinnollisten rakenteiden muuttumista.

## LÄHTEET

- Ahonen, E. 1994. Koulutussetelit korkeakouluissa. Opiskelijan asema korkeakoulujen rahoituksessa. Helsinki: Opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja.
- Forrest, G. & Miller, A. & Fiehn, J. 1992. Industrialists and Teachers. Case Studies and Developments. London: The Falmer Press.
- Funnell, P. & Gulc, E. 1993. European Networks – a Response to the Challenge of Europe. In Nasta, T. (Ed.) Change through Networking in Vocational Education. London: Kogan Page.
- Hein, I. & Nurmi, K.E. & Paakkola, E. 1993. Monimuoto-opiskelu. Teoksessa Aikuisen oppimisen uudet muodot. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura / Kansanvalistusseura.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Aikuiskoulutuksen kehittämislinoja. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Yrjölä, P. (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppi, A. 1993. Laadun kehittäminen osana oppimisprosessia. Esimerkkinä Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajakoulutus. Aikuiskasvatus 13, 4, 248–254.
- Kauppi, A. 1994. Pysyvyyden pakko – muutoksen välttämättömyys – arkielämän haasteita oppimiselle. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) Maailma muuttuu – muuttuuko aikuiskoulutus? Porvoo: WSOY.
- Kauppi, A. & Ignatius, M. 1994b. Sisäinen voucher ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Esimerkkinä Suomen Liikemiesten Kauppaopiston opettajankoulutus. SLK:n opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Käsikirjoitus.
- Knowles, M.S. 1986. Using learning contracts. San Francisco: Jossey Bass.
- Lovio, R. 1989. Suomalainen menestystarina. Tietoteollisen verkostotalouden läpimurto. Helsinki: Hanki ja jää. Modellversuch WOKI. 1991. Wolfsburger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien – gemeinsamer Endbericht. Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August Universität Göttingen, Berichte: Band 14.
- Nasta, T. (Ed.) 1993. Change through networking in vocational education. London: Kogan Page.
- Stephenson, J. & Laycock, M. (Eds.) 1993. Using learning contracts in higher education. London: Kogan Page.
- Taalas, M. 1994. Uusi ammattitutkintolaki – Uutta ajatella ammatilliseen koulutukseen. Kasvatus 25, 4, 423–431.
- Tella, S. 1994. Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä, Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 124.