


1/2011

Aikuiskasvatus

Opettaja kehittäjänä



Aikuiskasvatustieteilijät ovat lähinnä
hiljaisen hämillään kauppatieteilijöiden,
organisaatioteoreetikkojen, johtamisen ja politiikan
tutkijoiden rynnätessä ”heidän tontilleen”.
Havaintojeni mukaan aikuisten oppimiseen liittyvä
tutkimus ei ole kuitenkaan muilla tieteenaloilla
sen pinnallisempaa tai välineellisempää kuin sen
perinteisessä kotipesässäkään.

PETRI SALO, AIKUISKASVATUS 1/2011

SISÄLLYS

I / 2011 OPETTAJA KEHITTÄJÄNÄ

AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI

1/2011, VOL. 31

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, näkökulmia tutkimukseen, näkökulmia käytäntöön, näkökulmia politiikkaan sekä alan uutuuskirjaravioita. Lehden tavoitteena on luoda edellytyksiä vuorovai-
kutukselle tutkimuksen ja käytännön välillä ja käytännön eri toimien kesken. Lehti edistää humanistisia sivistysihanteita ja ekologisesti kestävää kehitystä. Lehti edistää aikuiskasvatuksen uudistumista keskustelemalla aikuiskasvatuksen arvoperusteista, tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Aikuiskasvatus saa tiedelehtitukea Tieteellisten Seurain Valtuuskunnalta. Artikkeleissa on refereekäytäntö.

PÄÄKIRJOITUS

Heikki Silvennoinen: Tekijät työnsä kehittäjinä 2

ARTIKKELIT

Anu Korhonen: Perustehtävälähtöinen kehittämisote koulun kehittämisen vaihtoehtona 4

Kimmo Mäki, Liisa Vanhanen-Nuutinen & Aija Töytäri-Nyrhinen: ”Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?” – ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa 14

Annarita Koli: Työn ongelmatilanteiden tulkinat ja muutoksen mahdollisuudet opetustyössä 25

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

Petri Salo: Maailma muuttui – muuttuiko aikuiskasvatus? 35

Tarja Lang: Naiset ja kansansivistyksen suuri kertomus 45

Seija Keskitalo-Foley, Helena Koskinen & Outi Ylitapio-Mäntylä: Välittömästi yhdessä – puheenvuoroja aikuisopiskelusta ja tutkimuksesta 49

NÄKÖKULMIA KÄYTÄNTÖÖN

Henna Hennilä & Anukka Tapani: ”Enää ei olla kuin myyrät koloissaan” – yhteisöllinen työskentely opettajien täydennyskoulutuksessa 52

NÄKÖKULMIA KIRJALLISUUTEEN

Tom Schuller ja David Watson (2009). Learning through life. Inquire into the future for lifelong learning. (Ari Antikainen) 59

Aaro Harju (2010). Puheenvuoro kansalaisyhteiskunnan tulevaisuudesta. (Anneli Kajanto) 61

Anu Järvensivu (2010). Tapaus työelämä – ja voiko sitä muuttaa? (Heikki Pasanen) 65

Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen ja Sirpa Lappalainen (toim.). Yrittäjyyskasvatus hallintana. (Tero Toivanen) 67

Peter Miller ja Nicolas Rose. Miten meitä hallitaan. & *Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen ja Sirpa Lappalainen (toim.).* Yrittäjyyskasvatus hallintana. (Jussi Onnismaa) 71

MUUTA

Summaries of the articles 74

Lausunnonantajat vuonna 2010 77

Aikuiskasvatuksen sisällöt vuonna 2010 78



PÄÄKIRJOITUS

TEKIJÄT TYÖNSÄ KEHITTÄJINÄ

Työelämän laatu ja työhyvinvointi ovat olleet viime vuosina vilkastuvan keskustelun aihe. Erimielisyys ei koske vain sitä, onko työelämän laatu Suomessa hyvää vai huonoa tasoa ja voivatko työntekijät hyvin vai huonosti. Yhteistä ymmärrystä ei ole myöskään siitä, mihin suuntaan työelämä on viime vuosina kehittynyt ja mihin suuntaan se kehittyy tulevaisuudessa.

Työelämän laatua koskeva keskustelu kiertyy ehkä tiiviimmin kolmen asian ympärille. Eniten puhuttavat työelämän nopea ja hallitsematon muutos, kiire ja työpaineen aiheuttama pahoinvointi sekä työn mielekkyys. Työt ja tehtävät muuttuvat entistä nopeammassa tahdissa, ja muutosta on vaikea ennakoita. Se lisää epävarmuutta. Työ on entistä kiireisempää. Kun liiallisen kiireen vuoksi tehtävät joudutaan tekemään hätiköiden, laatu kärsii. Kun tekijällä ei ole mahdollisuutta tehdä tehtäviään niin hyvin kuin pystyisi, työtä on vaikea kokea mielekkääksi.

Varsinkin nuoremman sukupolven työntekijät panevat entistä suuremman painon työn mielekkyydelle. Nuoren sukupolven arvostuksissa työssä on voitava toteuttaa itseään. Edes kohtuullinen palkka ei kompensoi puuttuvaa mielekkyyttä. Nykyihminen ei halua tuhlat aivotkertaista elämänsä. Tapa, jolla työelämää kehitetään, nousee niinikään keskeiseksi asiaksi: ihmiset haluavat itse osallistua kehittämiseen

ja vaikuttaa siihen, mihin suuntaan ja miten työtä ja tehtäviä muutetaan.

Elinkeinoelämän Valtuuskunta EVA tuli hiljattain julkisuuteen omalla kannanotollaan *Mainettaan parempi työ*, jonka tarkoitus oli oikaista sitä yleistä käsitystä, jonka mukaan työelämä olisi jatkuvasti huonontunut. Syypää harhaluuloon on EVA:n mukaan yksipuoliset tutkimukset ja epäkohdilla mässäilevä media. EVA:n raportin mukaan ”työelämään liittyvä synkkä julkinen keskustelu luo ristiriitaisia ja harhaanjohtavia mielikuvia siitä, mitä työelämässä todellisuudessa tapahtuu. Totuus on, että mielikuvat työelämästä ovat huonontuneet – ei itse työelämä. Suomalaiset ovat työssään tyytyväisiä.” Kuitenkin esimerkiksi työn mielekkyyden jatkuva väheneminen näkyy muun muassa työolobarometrin tuloksista.

Työelämän sukupolvimurrokseen ja eri ikäisten erilaisiin arvostuksiin huomiota kiinnittänyt Työ- ja elinkeinoministeriö halusi nostaa keskusteluun uusia ajatuksia siitä, mitä hyvä työ ja työelämä ovat eri sukupolville. *Hyvän työn manifestissa* tartuttiin voimakkaasti erityisesti siihen tutkimustulokseen, että Suomi on työpaikkakiusaamisen kärkimaa. Työpaikkakiusaaminen on Suomessa kaksi kertaa yleisempää kuin Euroopassa keskimäärin. Usein kiusaaja on esimies. Kiusaamisen taustalla on muun

”IHMISET HALUAVAT ITSE OSALLISTUA TYÖNSÄ
KEHITTÄMISEEN JA VAIKUTTAA SIIHEN, MIHIN SUUNTAAN
JA MITEN TYÖTÄ JA TEHTÄVIÄ MUUTETAAN.”



muassa työnteon yhteisöllisen luonteen vähenemisen ja se, että työntekijät joutuvat entistä kovemmin kilpailemaan keskenään. Hyvää työtä ja vakaata uraa kun ei tunnu riittävän läheskään kaikille: ”Lupaus pysyvistä työpaikasta on vaihtunut ketään säästämättömään kilpailuun ja metsästyksen kulttuuriin. -- Menestystä todistaessamme vakuutimme siitä, että tästä maailmassa on kysymys: atomisoituneiden yksilöiden sodasta toisiaan vastaan, jossa yhteisön toimintaa ja hyvinvointia ei ylläpidä kukaan.” Ekologisesti tietoinen sukupolvi ei tyydy vaikuttamaan vain siihen, miten ihmistä työelämässä kohdellaan, vaan myös siihen, mitä tuotetaan. Onko kaikki hyvää, mikä menee kaupaksi?

Tilastokeskuksen työolotutkimusten aikasarjat kolmen vuosikymmenen ajalta (vuosilta 1977–2008) eivät osoita yhdensuuntaista trendiä työelämän huononemisesta tai paranemisesta. On tapahtunut kumpaakin. Esimerkiksi käsitykset kehittämismahdollisuuksista työssä ovat työolotutkimuksen mukaan selvästi parantuneet kolmen vuosikymmenen aikana. Naisten kehittämismahdollisuudet ovat yleistyneet miehiä enemmän. Kehitysmahdollisuuksia hyvinä pitävien naisten osuus on noussut 23 prosentista 42 prosenttiin vuodesta 1977 vuoteen 2008. Hyvät kehittämismahdollisuudet ovat yhteydessä korkeaan koulutukseen ja ylempien toimihenkilöi-

den työhön. Toisaalla naisten teollisessa työssä kehittämismahdollisuuksia pitää hyvinä edelleenkin vain joka viides. Voiko tilannetta sanoa hyväksi? Erot henkilöstöryhmien välillä ovat suuret muissakin asioissa. Esimerkiksi henkisen rasittavuuden naiset kokevat selvästi lisääntyneen kolmen vuosikymmenen aikana, voimakkaimmin kuntien töissä.

Anu Korhosen mukaan opetustyössä jatkuvalla syötöllä toistaan seuraavat muutokset ja kehittämistoimet uhkaavat jo hämärtää käsityksen koulujen perustehtävästä. Opettajat väsyvät jatkuviin muutoksiin. Niin kasvatettavan kuin työnteon mielekkyys tuntuu katoavan. Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa muutoksiin reagoimisen rinnalla huomiota kiinnitetään vuosien saatossa pysyviin ja säilyttämisen arvoisina pidettäviin työn sisältöihin ja toteutustapoihin. On kyse tarkoituksenmukaisuutta ja työnteon mielekkyyttä korostavasta kehittämisestä.

Annarita Koli tähdentää, että työyhteisöt itse kykenevät systemaattisesti erittelemään ja tulkitsemaan työnsä ongelmatilanteita. Kehittämisen tapoja yhteisesti arvioimalla on mahdollista tukea työyhteisöjen toimijuutta oman työnsä kehittämisessä ja näin lisätä kehittämistyön vaikuttavuutta.

Heikki Silvennoinen

PERUSTEHTÄVÄLÄHTÖINEN KEHITTÄMISOTE KOULUN KEHITTÄMISEN VAIHTOEHTONA



Puhe perustehtävän katoamisesta varjostaa yhä useammin koulujen toimintaa ja kehittämistä. Taustalta on mahdollista tunnistaa opettajien väsymys jatkuviin muutoksiin sekä huoli työnteon mielekkyydenkin katoamisesta. Oppimista tukevalle perustehtävälähtöiselle kehittämisotteelle mahdollisuuden antaminen, tai antamatta jättäminen, on tärkeä henkilöstöstrateginen valinta.

ARTIKKELISSA LÄHESTYIN koulun kehittämistä perustehtävälähtöisen kehittämisotteen näkökulmasta. Perustehtävälähtöisellä kehittämisotteella viitataan väitöskirjani (ks. Korhonen 2008) pohjalta hahmottelemani kehittämisen tapaan, jonka ydin kumpuaa muutospainneiden ja kehittämistarpeiden suhteellisuuden tunnistamisesta. Lähtökohtana on ajatus siitä, että kiinnittämällä huomiota perustehtävään ja organisaation pysyviin osa-alueisiin voitaisiin luoda vaihtoehtoja nykyisin muotia oleville kehittämisen suuntauksille ja otteille.

Muutoksen ja muutosvalmiuden kyseenalaistamisen vähäisyyttä on pohtinut muun muassa Koivumäki (2008) väitöskirjassaan: ”... näyttäkää minulle johtaja, joka kertoisi ylpeänä johtamansa organisaation toimivan suurin piirtein samalla tavoin vuodesta toiseen...” ja edelleen: ”vanhassa pitäytyminen ja varovaisuus eivät ole yleensä uraohjuksen tuntomerkkejä”, Koivumäki (2008, 31) toteaa. Erilaiset määrittelemättömät muutosvaatimukset ovatkin varsin usein kehittämisen – ja samalla tutkimuksen – lähtökohtia ja jopa ”sosiaalisia faktoja”, joiden tarkoituksenmukaisuutta ei juurikaan kyseenalaisteta (ks. Filander 2000; Seppänen-Järvelä 2004; Koivumäki 2008).

Kehittämisotteen käsitteellä viitataan siihen oletusten, merkitysten ja arvojen kokonaisuuteen, joka kehittämiseen on sisäänrakennettu ja jota on mahdollista avata kysymysten kuka, miten, mitä ja miksi avulla (ks. Seppänen-Järvelä 1999; Räsänen 2007; Vataja & Seppänen-Järvelä 2009). Perustehtävälähtöisellä kehittämisotteella en tarkoita, että kyseessä olisi valmis tai toimivaksi osoitettu kehittämisen tapa. Pikemminkin päinvastoin. Räsäseen (2007, 48) viitaten pidän mahdollisena tai jopa järkevänä sitä, että kehittämisotteeksi nimitetään myös kehittämistapoja, jotka ovat sisäisesti ristiriitaisia, epätäydellisiä tai vasta kehkeytyvässä. Perustehtävälähtöisen kehittämisotteen asemoin mainituista kategorioista jälkimmäiseen.

Muutospaineisiin kriittisen suhtautumisen lisäksi perustehtävälähtöiseen kehittämisotteeseen on sisäänrakennettu kaksi keskeistä oletusta. Näistä ensimmäinen ja myöhemmin tässä artikkelissa lähemmin avattava oletus liittyy organisaation eri toimijatasojen kehittämistoiminnassa huomioimiseen. Toinen oletus koskee siitä, että henkilöstön ja käsitysten erilaisuus, pikemmin kuin samanlaisuus tai yhteneväisyys, tukee organisaation toimintaa ja kehitystä (ks. Sennet 2002; Selivuo 2005; Coser 1956).

Jälkimmäiseen oletukseen viitaten perustehtävää tarkasteltaessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, mistä asioista työntekijät ovat samaa ja mistä eri mieltä. Työelämän tutkimuksen kentällä vastaava, väitöskirjassani yhteisten ja yksilöllisten käsitysten toisistaan erottamiseksi kutsumani lähestymistapa sivuaa muun muassa uuden psykologisen sopimuksen käsitettä (ks. Alasoini 2006), moniäänisen keskustelun sallimista (ks. Vataja & Seppänen-Järvelä 2009) tai riittävän yhteisen kielen tärkeyden korostamista (ks. Kejonen 2006). Oleellista on, että toimijoiden ei tarvitse olla kaikilta osin yhtä mieltä työyhteisön ja toistensa työn tarkoituksesta ja tavoitteista – riittää, kun käsitykset ovat riittävän yhteisiä. Aikuisdidaktiikassa yksilöllisten käsitysten tunnistaminen ja kunnioittaminen on yhdistetty esimerkiksi ymmärräsyhteyteen pyrkimiseen sekä toisilta oppimisen mahdollistamiseen (ks. Laine & Malinen 2009).

Artikkeli perustuu väitöskirjaani, jossa lähestyn opettajien perustehtäväkäsityksiä osana peruskoulun kehittämistä (ks. Korhonen 2008). Väitöskirjatuotukseni tehtävänä oli opettajien perustehtäväkäsityksiä tutkimalla luoda käsitteellisiä välineitä organisaation eri tasot ja ominaispiirteet huomioon ottavalle koulun kehittämiselle. Tutkimuksen empiirinen osuus koostui kysely- (N=186) ja haastattelulaineistoista (N=11).

Tämä artikkeli ei ole kooste väitöskirjani tai jonkin sen osan tuloksista. Artikkelin tavoitteena on viedä väitöskirjan tuloksia ja ajatuksia eteenpäin ja

edelleen tutkija- ja kehittäjäyhteisöjen koeteltavaksi. Toiveenani on, että artikkeli jättäisi lukijan pohtimaan kysymystä siitä, voisiko perustehtävälähtöisellä kehittämisotteella olla elinvoimaa tai -mahdollisuuksia tämän päivän koulu-yhteisöissä.

Aikuiskasvatuksen toimintakentillä artikkelini asemoituu osaksi henkilöstön ja organisaation kehittämistä vapaan sivistystyön sekä ammatillisen ja akateemisen aikuiskasvatuksen rinnalle (kuvio 1). Vaikka toimintakenttiä ei voi eikä ole syytäkään jyrkkärajaisesti erottaa toisistaan, niiden keskeiset erot paikannan kontekstiin, jossa aikuisten oppiminen ja oppimisen tukeminen kulloinkin tapahtuu. Artikkelini keskiössä on oppiminen, jonka merkitystä korostetaan yhä useammin myös perinteisillä hallinnon ja johtamisen tutkimuksen alueilla (kuten osana organisaatioiden strategista johtamista ja tuloksellisuuden arviointia). Kehittämisen ytimen katson muodostuvan oppimisen ja muutoksen prosessien ymmärtämisestä ja tukemisesta (ks. Hytönen 2007). Oppimisen ohella kehittämisen ja erilaisten kehittämisotteiden tarkastelun ytimeen asemoin edellä kehittämisotteen määritelmään yhdistämäni kysymykset mitä, miten, kuka ja miksi kehitetään (vrt. Seppänen-Järvelä 1999).

Perustehtävälähtöisen kehittämisotteen tarkastelun aloitan perustehtävä-käsitteen historian sekä perustehtävän osa-alueiden kuvaamisella. Tämän jälkeen tarkastelen perustehtävälähtöistä kehittämisotetta kysymysten mitä, miten, kuka ja miksi valossa.



Kuvio 1. Henkilöstön ja organisaation kehittäminen aikuiskasvatuksen toimintakenttänä

Lopuksi pohdin perustehtävälähtöisen kehittämisotteen toteutumiseen ja tutkimiseen liittyviä haasteita.

PERUSTEHTÄVÄ-KÄSITTEEN HISTORIA

Perustehtävä-käsitettä käyttävän tutkimuskirjallisuuden (ks. Dartington 1998; Hyypä 1983, 2000; Miller 1976; Rogers 1976; Vartiainen 2006) mukaan käsitteen (*primary task*) on ottanut käyttöön Kenneth Rice vuonna 1958. Tuolloin Rice määritteli perustehtävän ”tehtäväksi, jonka hoitamista varten systeemi on luotu” (*the task which it is created to perform*). Noin kymmenen vuotta myöhemmin, yhdessä Millerin kanssa (Miller & Rice 1967), Rice määritteli perustehtävän ”tehtäväksi, joka organisaation tulee hoitaa selviytyäkseen hengissä” (*the task organisation must perform if it is to survive*). Kyseisten määritelmien myötä perustehtävän käytön juuret paikantuvat osaksi avoimen systeemin organisaatioteorioita sekä tavistockilaista toimintatutkimus- ja sosioteknisen koulukunnan perinnettä.

Kyseisistä koulukunnista tai perinteistä tämän artikkelin näkökulmasta kiintoisa on jälkimmäisenä mainittu. Vaikka varhaisissa sosioteknisen koulukunnan tutkimuksissa oltiin kiinnostuneita lähinnä (rutiiniluonteisten) työtehtävien kehittämisestä, kyseisen lähestymistavan lähtökohdilla sekä lähestymistavan myötä kehitetyillä menetelmillä on yhtymäkohtansa myös tämän päivän kehittämiseen. Sosioteknisen koulukunnan vaikutteita voidaan tunnistaa muun muassa vaiheesta, jossa kehittämisen painopiste siirtyi työelämän laadusta korkeatuottoisten työorganisaatioiden kehittämiseen. (Sädevirta 2004; 72–74; ks. myös Kasvio 1990, 93–94, 102; Miller 1976.) Samaan tutkimusperinteeseen asemoituu myös henkilöstön kehittämisen taustalla vaikuttavan ihmissuhdekoulukunnan ja SHRM-ajattelun (*strategic human resource management*) yhteinen historia (ks. Sädevirta 2004).

Kehittämisotteen näkökulmasta sosiotekninen lähestymistapa voidaan määrittää eräänlaiseksi perheeksi tai laajemmaksi perinteeksi, jonka piiristä löytyy monia erilaisia käsityksiä ja tyylejä (Räsänen 2007, 49). Kyseiseen tulkintaan viitaten artikkelissa esittämäni perustehtävälähtöinen kehittämisote voidaan mieltää yhdeksi mahdolliseksi sosiotekniseen perinteeseen kuuluvaksi kehittämisen tavaksi.

Lähtökohdiltaan edellä esitetyt määritelmät liittävät perustehtävän organisaation ytimeen, toiminnan tarkoitukseen, suunnan hakemiseen toiminnalle sekä kysymyksiin ”miksi olemme olemassa?” ja ”mitä haluamme saavuttaa?” (ks. Dartington 1998; Hurme 1995). Määritelmiin liittyy myös ajatus rajojen asettamisesta eli kysymys siitä, mikä on hyväksyttyä ja mahdollista ja mikä ei. Perustehtävän määritelmässä oleellista on, että perustehtävän tavoittaminen liittyy organisaation eri osa-alueista lähinnä viralliseen rakenteeseen, niin sanottuun tehtäväorientoituneeseen systeemin osaan (*Task System*). Vastaavasti organisaation epävirallinen ja tunteva osa (*Sentient System*) on rajattu perustehtävän ulkopuolelle. (Miller & Rice 1967; Silverman 1981, 116–118.) Kyseinen organisaation toisaalta tekniseen ja toisaalta sosiaaliseen osaan jakaminen oli tyyppillistä nimenomaan edellä viittaamalleni tavistockilaiselle tutkimus- ja kehittämisperinteelle.

Luonteeltaan heuristinen perustehtävä-käsite mahdollistaa erilaisten organisaatiotoimintojen ja -mallien tutkimisen, vertailemisen ja rakentamisen. Nimenomaan tähän kytkeytyy näkemys, jonka mukaan perustehtävä olisi ollut tärkeä ensin konsulteille ja vasta sen jälkeen heidän asiakkailleen. (Dartington 1998, 1478–1479; 1486–1487, 1490; Miller & Rice 1967, 25–28; Rice 1958, 32.)

Myös suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa perustehtävä-käsite on yhdistetty konsultointiin. Muun muassa Vartiainen (2006, 138) mukaan konsultin eettisiin periaatteisiin kuuluu varmistaa, että konsultointiprojekti ei ole asiakkaan tai asiakkaan edustaman perustehtävän vastainen ja että konsultointi on perusteltavissa organisaation perustehtävästä käsin (ks. Hyypä 2000).

Heuristisesta luonteestaan huolimatta perustehtävän olemassaoloa on pidetty itsestään selvänä: jokaisessa organisaatiossa yhden tehtävän on katsottu asettuvan ikään kuin automaattisesti muiden tehtävien yläpuolelle (Rice 1958, 32–33). Perustehtävän olemukseen liitetty itsestäänselvyys ei kuitenkaan tarkoita perustehtävän määrittämisen helppoutta. Tähän viittaa Rice (1958, 227–228) toteamalla, että perustehtävän määrittämiseen liittyvät ongelmat voivat johtua organisaation tai sen sosiaalisten, poliittis-

ten ja taloudellisten olosuhteiden kompleksisuudesta. Mitä suurempi ja kompleksisempi systeemi on, sitä enemmän siihen liittyy erilaisia normeja, järjestyksiä, intressitahoja ja vaihtuvia komponentteja. Kyseiset elementit lisäävät osaltaan mahdollisuutta epäonnistua yhtenäisen perustehtävän määrittämisessä.

Osin samaan viittaa Dartington (1998, 1478, 1491), joka kuvaa organisaation perustehtävää hankalasti tavoitettavaksi, mutta samalla monessa suhteessa käyttökelpoiseksi käsitteeksi ja osaksi systeemien tutkimista. Dartingtonin mukaan nimenomaan perustehtävä-käsitteen tavoittamisen vaikeus on keskeinen osa sen käytettävyyttä. Perustehtävän määrittämiseen ja käytettävyyteen viitaten Hyyppä (2000, 128–129) muistuttaa mahdollisesta ”ylimäärittämisen” vaarasta. Joissakin tapauksissa perustehtävän määrittäminen voi alkaa kontrolloida toimintaa liikaa ja jopa estää perustehtävän toteutumista. Määrittämisen ja vapauden tasapainon löytäminen, mutta samalla organisaation sisäisen integraation ja yhtenäisyyden säilyttäminen, onkin yksi organisaation kehittämisen keskeisistä haasteista.

Perustehtävä-käsitteeseen nivoutuu usein myös oletus perustehtävän yhteisestä olemuksesta. Näkemys ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen. Esimerkiksi Hogget (2006) kyseenalaistaa käsitteen yhteyden ja samalla koko perustehtävä-käsitteen käyttökelpoisuuden. Hogget’n mukaan perustehtävässä on kyse hyvin rajallisesta, organisaation toiminnan kannalta jopa vahingollisesta käsitteestä. Tavistockilaiselle tutkimusperinteelle tyypilliseen yhtenäiseen perustehtävään viitaten Hogget (2006, 192) toteaa, että ”julkisille organisaatioille perustehtävän etsiminen on sekä harhaanjohtavaa että hyödytöntä”. Yhteisen näkemyksen hakemisen sijaan Hogget kehottaa puhumaan erilaisista arjessa kohdattavista perusedlemmoista sekä siitä, kuinka dilemmoista selvittää. (Hogget 2006, 187–190.)

Usein perustehtävän on oletettu olevan myös melko pysyvä. Millerin ja Rican (1967) mukaan perustehtävän muuttuminen pitkällä aikavälillä on kuitenkin mahdollista. Näkemystään Miller ja Rice perustelevat siten, että pitkällä aikavälillä myös perustehtävää täydentävät tehtävät voivat olla tilapäisesti ensisijaisia. Esimerkiksi kasvatuksellisen instituution perustehtävä

vaarantuu, mikäli organisaatio ei pysty hankkimaan itselleen henkilökuntaa. Tällöin koulutustehtävän tulee tehdä tilaa rekrytointitehtävälle. Perustehtävän toistuvan – vaikkakin vain tilapäisen – muuttumisen katsotaan voivan johtaa perustehtävän asteittaiseen, joko tietoiseen tai tiedostamattomaan uudelleen määrittämiseen (Miller & Rice 1967, 26–27).

Dartingtonin (1998) mukaan tilapäisissä tehtävissä tai perustehtävän hoitamisen tavoissa tapahtuva tilanteen mukaan muuttuminen ei kuulu perustehtävän luonteeseen. Myös erilaisten valta-asemien, intressien ja organisaation omien etujen (kuten talouden) korostaminen on rajattu perinteisesti perustehtävän ulkopuolelle (Dartington 1998, 1478–1479.)

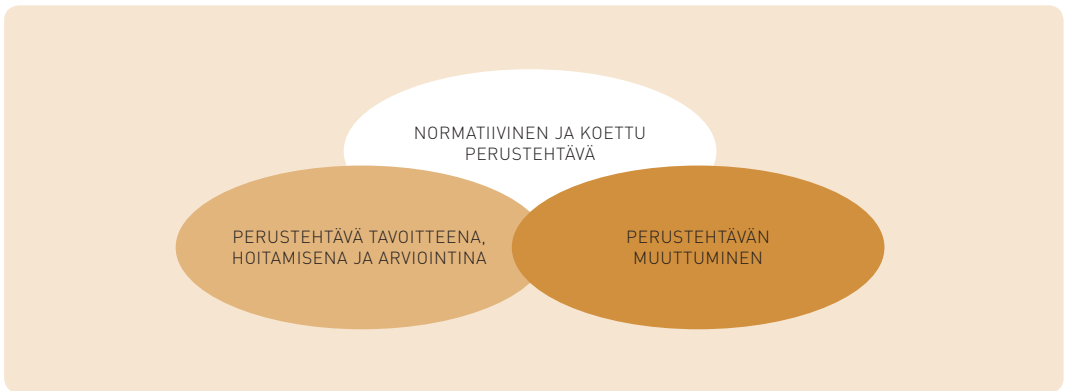
Käsitteenä perustehtävä on vuosikymmeniä vanha. Niin organisaatiot kuin niitä ympäröivä maailma on muuttunut huomattavalla tavalla ajasta, jolloin jokaisessa organisaatiossa yhden tehtävän katsottiin asettuvan ikään kuin automaattisesti muiden tehtävien yläpuolelle. Kehittämisen kentällä käytettävät käsitteet ja toimintatavat kertovat omaa kieltään muutosten nopeudesta sekä muutoksissa pysymisen vaatimuksista. Nykyisessä – myös kouluja koskevassa – kehittämisdiskurssissa perustehtävä korvataan usein muutaman vuoden sykleissä päivitettävien toiminta-ajatuksen, mission ja vision käsitteillä. Väitöskirjani perusteella on kuitenkin syytä olettaa, että esimerkiksi toiminta-ajatus voi olla yhteisesti työstetty ja sanoiksi puettu, mutta perustyön tekemisen näkökulmasta vieras näkemys koulun keskeisistä tehtävistä, päämääristä ja kehittämisen kohteista. Nähdäkseni perustehtävän käsite voisikin tarjota toiminta-ajatusta arkisemman ja pysyvemmän, mutta samalla työn moninaisuuden säilyttävän ja myös opettajien omaksi kokeman käsitteen koulun keskeisistä tehtävistä puhumiselle.

PERUSTEHTÄVÄN OSA-ALUEET – MITÄ KOULUISSA VOIDAAN TAI HALUTAAN KEHITTÄÄ?

Kehittämisotteen erilaisuutta jäsentävä kysymys ”mitä kehitetään” ilmentää muun muassa käsityksiä siitä, mikä on sopiva, oikea tai tärkeä kehittämisen kohde ja millaisia muutoksia kohteessa on mahdollista ja mielekästä tavoitella kehittämisen avulla (Räsänen 2007, 46–47). Perustehtävälähtöisessä

kehittämisoitteessa oleellinen lähemmän tarkastelun kohde on perustehtävä, siihen nivoutuvat erilaiset tulkinnat ja käsitykset sekä perustehtävän hoitamisen rajat ja mahdollisuudet. Väitöskirjani perusteella voin todeta, että perustehtävään liittyvistä moninaisista tulkinnoista on tunnistettavissa useita yhteisiä nimitäjiä. Tällaisia ovat esimerkiksi jatkuvat muutokset, erilaiset kehittämisvaatimukset sekä rauhoittumisen kaipuu, jotka varsin usein liitetään osaksi tämän päivän perustehtäväpuhetta. Tarkempaa, kehittämisen kohteiden määrittämiseen soveltuvaa jäsenystä ei perustehtävästä tietävästi kuitenkaan ole tehty.

Väitöskirjassani loin perustehtävän olemusta jäsentävän mallin, jota tarkastelen seuraavassa nimenaan siinä valossa, voisivatko mallissa esitetyt perustehtävän osa-alueet toimia jäsenyysvälineinä kysymyksen ”mitä kehitetään” avaamiselle. Tarkastelun taustalla vaikuttavan oletuksen mukaan kyseisten, keskenään limittävien osa-alueiden (kuvio 2) tekeminen näkyväksi auttaa osaltaan työyhteisöissä käytävää keskustelua siitä, mikä on sopiva, oikea tai tärkeä kehittämisen kohde. Tarkemmin malliin ja sen rakentamisen teoreettiseen viitekehykseen voi tutustua väitöskirjastani (ks. Korhonen 2008).



Kuvio 2. Perustehtävän osa-alueet (vrt. Korhonen 2008, 87)

Perustehtävän toisaalta normatiivisuutta ja toisaalta kokemuksellisuutta korostavan osa-alueen tavoitteena on tehdä näkyväksi sekä viralliset perustehtävämäärittelmät että niiden työntekijätasolle jalkautuminen. Kyseisen osa-alueen taustalla on muun muassa Hyypän (1983, 38–39) näkemys perustehtävän kolmesta tietoisuuden tasosta (ks. Roberts 1994; Dartington 1998). Näistä ensimmäinen eli normatiivinen perustehtävä edustaa tehtävää, joka organisaation pitäisi täyttää. Sen tehtävän määrittäminen kuuluu useimmiten organisaation johdolle.

Peruskoulun ja samalla yksittäisen opettajan osalta normatiivinen perustehtävä määritetään pitkälti jo opetussuunnitelman perusteissa sekä toimintaa ohjaavissa laissa ja asetuksissa. Toinen eli eksistentiaalinen perustehtävä ilmentää tehtävää, jota orga-

nisaation jäsenet kuvittelevat suorittavansa. Tähän perustehtävän osa-alueeseen pureuduin väitöskirjassani muun muassa opettajien työlleen asettamiin tavoitteisiin sekä työn keskeisiin osa-alueisiin ja tuloksiin liittyvien käsitysten kautta.

Hyypän käyttämistä tietoisuuden tasoista kolmas, fenomenologinen perustehtävä edustaa sitä havainnoinnin kautta oletettua tehtävää, jonka suhteen organisaation jäsenet työskentelevät ja josta he eivät välttämättä ole tietoisia. Tämän tietoisuuden tason olen rajannut niin väitöskirjani kuin tämän artikkelinkin tarkastelun ulkopuolelle.

Kuviossa 2 esitelty perustehtävän toinen osa-alue korostaa perustehtävään liittyvien tavoitteiden, työn käytännössä hoitamisen sekä sen arvioimisen toisistaan erottamisen merkitystä.

Huuskon (2004, 170) mukaan peruskoulukontekstissa perustehtävän määrittelyyn moniulotteisuutta tuo nimenmaan opetustyön jakaminen toisaalta tavoitteiden perusteita ja toisaalta käytännön toimenpiteitä koskevaan pohdintaan. Myös väitöskirja-aineistossani opettajat arvioivat oman työnsä hoitamista ja hoitamisen mahdollisuuksia tarkastellessaan paitsi työssä onnistumisestaan myös sitä, mikä työn hoitamisessa on oleellista tai tärkeää. Kehittämisen näkökulmasta yksi keskeinen jännite koskeekin sen tekemistä näkyväksi, kuinka opettajat ratkaisevat perustehtävän hoitamista koskevat kysymykset esimerkiksi suhteessa rajattomien odotusten ja arjen tai kodin ja koulun väliin jännitteisiin.

Kolmannen perustehtävän osa-alueen ydinviestin mukaan perustehtävässä tapahtuneiden ja odotettavissa olevien muutosten ympärillä käytävä keskustelu voi olla olennainen osa kehittämisen kohteiden määrittämistä. Kyseisen ”perustehtävän muuttumiseksi” kutsumani osa-alueen ydin voidaan kiteyttää kysymykseen ”mikä perustehtävässä on pysyvää ja mikä on muuttunut ajan ja vuosien myötä”. Työn ja työntekijöiden arjen huomioivassa kehittämisotteessa muutoksiin pureutuminen tarkoittaa myös ympäristön ja mahdollisten syy-seuraussuhteiden huomioon ottamista. Väitöskirjassani tämä näkyy muun muassa kysymyksinä siitä, mikä tai kuka aiheuttaa mahdollisia muutoksia koulun ja opettajien perustehtävissä: yhteiskunnan muutokset, nuorten tarpeet vai vanhempien odotukset.

MITEN JA KENEN KOULUA ON MAHDOLLISTA KEHITTÄÄ?

Kehittämisotteen ominaispiirteitä selvittävään ”miten”-kysymykseen ei perustehtävälähtöisen kehittämisotteen osalta ole olemassa yksiselitteisiä, tiettyjen kehittämismenetelmien käyttöön kehottavia vastauksia. Tässä artikkelissa vastaankin ”miten”-kysymykseen yksinkertaisesti: perustehtävää jäsentämällä. Perustehtävän jäsentämisellä tarkoitan erilaisten käsitysten välistä dialogia, joka mahdollistaa mielekkään oppimisen ja kehittämisen jatkuvuuden. Mahdollistamisen edellytyksenä on, että perustehtävän jäsentämisessä ei pitäydytä tietyissä rajallisissa ja ristiriidattomissa näkemyksissä (vrt.

Hogget 2006; Fullan 2003) tai tietyn toimijatason käsityksissä.

Väitöskirjaani viitaten perustehtävän jäsentämisestä erotan kaksi hieman eriluonteista tehtävää: perustehtävän prosessoimisen ja perustehtävän selkiyttämisen. Seuraavassa kuvaan lyhyesti kummankin jäsentämistavan keskeisiä piirteitä. Jäsentämistapojen yksityiskohtaisemmat kuvaukset löytyvät väitöskirjastani. Sen, millaisten menetelmien avulla mahdollistetaan kyseisten jäsentämisprosessien toteutuminen, jätän tulevien kehittäjien ja tutkijoiden ratkaistavaksi.

Perustehtävän prosessoiminen on jatkuvaa, yksilöiden ja yhteisöjen sisäistä keskustelua työn tarkoituksesta sekä siitä, millaisia valintoja ja työtapoja arjessa hyväksytään. Apuna tässä keskustelussa voi käyttää esimerkiksi edellä kuvattuja perustehtävän osa-alueita. Koulussa perustehtävän prosessointi voi kulminoitua esimerkiksi opettajanhuoneessa käytyyn, joskus hyvinkin tunnepitoiseen keskusteluun siitä, saako tai pitääkö johonkin opetuskokeiluun lähteä mukaan ja ennen kaikkea kuuluko moinen ”hanketyö” opettajan perustehtävään. Osan opettajien mielestä kuuluu, osan ei. Prosessoiminen on myös pysähtymistä, muutosten tarpeen tarkastelemista, erilaisten ristivetojen ja mentaalisten mallien näkyväksi tekemistä ja kunnioittamista sekä työnteon mielekkyyden tavoittelemista (ks. Hyypä 2000, 127–128). Erilaisten perustehtäväkäsitysten dialogia voidaan verrata myös oppimisen omakohtaistumiseen, joka luo edellytykset paitsi työntekijöiden aidolle oppimiselle (ks. Laine & Malinen 2009), myös työyhteisöjen mielekkäälle kehittämiselle.

Väitöskirjatutkimukseni tulosten perusteella (ks. Korhonen 2008, 207–210) perustehtävän prosessoiminen kytkeytyy olennaisella tavalla henkilökohtaisesti mielekkään työnteon edellytysten hakemiseen. Opettaja-aineistossa prosessoimisen tavoitteet liittyivät yhtä lailla rajojen asettamiseen kuin niiden poistamiseen ja tätä kautta itselle parhaiten sopivien työtapojen ja opetusmenetelmien löytämiseen. Yhtäältä perustehtävän prosessointi voi tuottaa varmuutta suhteessa tekemättä jättämiseen (vrt. Hellström 2004, 58). Näistä jälkimmäinen tarkoittaa käytännössä sitä, että prosessoinnin avulla kirkas-

tetaan toiminnan ydinalueita ja samalla supistetaan välttämättömien tehtävien määrää. Erästä tutkimuskouluni opettajaa lainatakseni: niin tärkeitä kuin luokkaretket ja niihin liittyvä yhteinen rahankeruuprosessi ovatkin, joskus on syytä miettiä myös sitä, voisiko vessapaperin ovelta ovelle myymisen rajata tänä lukuvuonna oman perustehtävän hoitamisen ulkopuolelle!

Perustehtävän selkiyttämisen keskiössä on kouluorganisaation eri tasojen (opettaja, rehtori, koulutuslautakunta jne.) vastavuoroisuus ja vastavuoroisuuteen perustuva yhteisen kehittämisperustan luominen. Yhteisen perustan luominen tarkoittaa käsityserot tiedostavaa ja avointa keskustelua siitä, miksi olemme olemassa ja mitä haluamme saavuttaa. Oletuksena on, että mikäli erilaisia käsityksiä ja odotuksia ei tehdä näkyväksi eikä edes pyritä ymmärtämään, aito arjessa elävien erilaisten tavoitteiden yhtäaikainen huomioiminen, saati ”ymmärrysyhteyden” (vrt. Laine & Malinen 2009) syntyminen eivät liene käytännössä mahdollisia. Käsitserojen olemassaolon sivuuttaminen vaarantaa myös kehittämisessä onnistumisen. Koivumäen (2008, 255) mukaan henkilöstön mielipiteistä ja psykologisesta sopimuksesta piittaamatta tapahtuva organisaation uudistaminen on yksi keskeinen selitys kehittämisen ainakin osittaiselle epäonnistumiselle.

Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa vastavuoroisuus liittyy myös tapaan, miten kehittämistavoitteet määritetään. Käytännössä perustehtävän ja kehittämistavoitteiden välinen vastavuoroisuus voi todentua esimerkiksi sen pohtimisena, onko koulussa suunnitteilla oleva kehittäminen perustehtävän näkökulmasta tarkoituksenmukaista, mahdollista-ko kehittäminen perustehtävän hyvän hoitamisen ja kuinka perustehtävän hyvä hoitaminen huomioidaan kehittämisen eri vaiheissa. Myös kysymys siitä, minkä säilyttämistä olisi syytä tulevan kehittämisen avulla vaalia, on osa perustehtävälähtöisen kehittämisotteen toteuttamista. Viime kädessä edellä mainitut kiteytyvät erilaisten muutospainoiden ja perustehtävän suhdetta koskevaan keskusteluun: Haluamme-ko, että kehittäminen saa aikaan muutoksia perustehtävässämme? Entä kuinka kehittäminen vaikuttaa perustehtäväämme nyt ja tulevaisuudessa?

Perustehtävän selkiyttämisen myötä tapahtuva työn perustojen äärelle palaaminen on tärkeä osa myös niin sanottuja virallisia uudistuksia. Väitöskirja-aineistoni keräämisen aikaan pinnalla oli muun muassa keskustelu yhteiseen perusopetukseen pyrkimisestä. Tulosteni perusteella voi todeta, että kyseisen uudistuksen osalta yhteisen perustan luomisen haasteelliseksi voi tehdä esimerkiksi se, että luokan- ja aineenopettajien perustehtäväkäsitykset poikkeavat toisistaan nimenomaan työn ydintarkoitusta ja sen merkitykselliseksi kokemista kuvaavilla osa-alueilla (ks. Korhonen 2008).

Siihen, miten on mahdollista kehittää, nivoutuu läheisesti myös kysymys kehittämisen subjektista. Kuka kehittää ja keitä kehittämistyöhön osallistuu? Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa kehittämisvastuu on konsultin tai tutkija-kehittäjän sijaan kaikilla niillä, joiden työhön ja perustehtävään kehittäminen kohdistuu. Edellä esitettyyn kouluorganisaation eri tasojen väliseen vastavuoroisuuteen viitaten tässä yhteydessä ”kaikilla niillä” tarkoitetaan yhtä lailla riviopettajia kuin luottamushenkilöitäkin. Vastuu erilaisten käsitysten näkyväksi tekemisestä ja kehittämisen mahdollistamisesta kuuluu koulun kaikille tasoille.

Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa kehittäjä on eräänlainen kombinaatio tutkija-kehittäjän roolista ja kehittävästä työotteesta (ks. esim. Räsänen 2007). Tutkija-kehittäjälle tyypillisen kehittämisteen tavoin myös perustehtävälähtöisessä kehittämisessä työntekijät kehittävät, johdon kanssa ja tuella, kuitenkin vailla ulkopuolista koordinoijaa tai tukea. Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa kehittäjän rooli onkin sulautunut osaksi jokaisen työntekijän oikeuksia ja velvollisuuksia.

PYSYVYYDEN ARVOSTAMINEN – MIKSI JA MIHIN SUUNTAAN KOULUA KEHITETÄÄN?

Perustehtävälähtöiseksi kutsumani kehittämisote kulminoituu muutospainoiden ja kehittämistarpeiden suhteellisuuden tunnistamiseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että muutoksiin reagoimisen sijaan – tai vähintäänkin rinnalla – huomiota kiinnitetään vuosien saatossa samana säilyneisiin ja säilyttämisen arvoiseksi pidettäviin työn sisältöihin ja toteutustapoihin. Kehittämisotteita erottavien peruskysymysten

valossa kyse on huomion kiinnittämisestä nimenomaan siihen, miksi ja mihin suuntaan koulua ollaan kehittämässä.

Millaisia tavoitteita perustehtävän jäsentämisen myötä tapahtuvalle oppimiselle ja kehittämiselle on sitten realistista asettaa? Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa kehittämisen keskeisenä tavoitteena voi olla jopa vähentää kehittämistä. Tai kuten Seppänen-Järvelä (2004, 256) asian ilmaisee: minimoida organisaation perustoimintoja häiritsevä projektimainen kehittäminen. Opettaja-aineistossani kyseisen tavoitteen tarpeellisuus heijastui esimerkiksi seuraavanlaisina mainintoina:

Et kun miettii, että nyt pitää saada ainakin tietty jaksos ihan rauhassa vaan toteuttaa sitä perustehtävää ja illalla olla oman perheen kanssa. Ettei ihan kaikki olis sitä koulun kehittämistä.

Väitöskirjaani viitaten näyttäisi siltä, että esimerkiksi perustehtävän prosessoimiselle asetetut oppimistavoitteet voivat liittyä uudenlaiseen oman työn halluunottoon (ks. Lapinoja 2006), ammatilliseen kasvuun, kielellisten ristiriitaisuuksien ratkaisemiseen (ks. Onnismaa 2007) tai tulkintakehikkoon, jonka avulla on mahdollista tulkita ja suhteellistaa ympärillä tapahtuvia muutoksia (ks. Ruohotie 2000). Kehittämisen anti voi kiteytyä myös koulun sisällä ja eri toimijatasojen välillä käytävään arvokeskusteluun ja arvojen ketjun avaamiseen (ks. Laine & Malinen 2008). Merkittävää on, että kaikissa näissä kyse on oppimisesta ja vaikuttavuudesta, johon perinteiset henkilöstökoulutuksen menetelmät harvemmin ylittävät. Prosessoinnin myötä tehdään myös näkyväksi erilaisia omaan työhön ja sen tekemiseen sisältyviä mahdollisuuksia.

PERUSTEHTÄVÄLÄHTÖISEN KEHITTÄMISOTTEEN HAASTEET

Nähdäkseni artikkelissani hahmottelemani ”perustehtävälähtöisen kehittämisotteen” yleistymisen myö-

tä luotaisiin vaihtoehtoja muutoksiin reagoiville koulun kehittämisen tavoille ja samalla tuettaisiin työntekijöiden luottamuksen syntyä. Koivumäen (2008, 250) mukaan luottamuksen synty edellyttää tunnetta jatkuvuudesta, jota tukevat instituution kohtalaisen

vakaat sekä ihmisille tutut toimintamallit. Tällaiseksi voidaan tulkita myös erilaisista perustehtäväkäsitteistä liikkeelle lähtevä kehittämisen tapa, joka on vakiintunut osa työntekijöiden työotetta ja koulun toimintakulttuuria.

Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa on kyse kehittämisen tarkoituksenmukaisuutta sekä työnteon mielekkyyttä korostavasta oppimisesta ja kehittämisen tukemisesta. Tämän päivän kehittämislle tyypillisen nopean muutoksiin reagoimisen sijaan otteen keskiössä on pysähtyminen, erilaisten käsitysten kuuleminen ja kunnioittaminen sekä käsityserot huomioon ottavan yhteisen perustan luominen. Koulun arkeen perustehtävälähtöinen kehittäminen voi heijastua perustehtävän osa-alueiden yksilö- ja yhteisötason jäsentämisenä – toivottavasti tulevaisuudessa myös hallinnon eri tasot läpäisevänä ja toimijoiden erilaiset lähtökohdat huomioivana dialogina.

Perustehtävälähtöisen kehittämisotteen elinmahdollisuudet kulminoitunevat kysymykseen siitä, kuinka kokonaisvaltaisesti yksittäisen opettajan tai kouluyhteisön on mahdollista tarkastella omia uskomuksiaan, käsityksiään ja kehittymistarpeitaan. Oleellista on, että mahdolliset tarkastelun esteet voivat liittyä niin yksilön sisäisiin kuin yhteisöllisiin ja organisatorisiin tekijöihin (ks. esim. Krogh, Ichijo & Nonaka 2000). Lähtökohtaisesti jäsentämisen esteenä voi olla esimerkiksi työntekijän henkilökohtainen näkemys siitä, ettei perustehtävän tarkastelulle ole tarvetta. Kuten yksi tutkimuskouluni opettajista asian ilmaisi: ”mitä sitä tutkimaan, itsestään selvää juttua, kyllä me tiedetään mikä meidän perustehtävä on.” Tarve voi kuitenkin asettua hyvin erilaiseen valoon, mikäli näkökulmaa vaihdetaan työntekijän henkilökohtai-

”PERUSTEHTÄVÄLÄHTÖISESSÄ KEHITTÄMISOTTEESSA KEHITTÄMISEN KESKEISENÄ TAVOITTEENA VOI OLLA JOPA VÄHENTÄÄ KEHITTÄMISTÄ.”

sista mieltymyksistä esimerkiksi työmarkkinoiden tai koulutoimen edellyttämään osaamisen kehittämiseen tai päivittämiseen (vrt. motivaatiota ja pätevyyttä painottava koulutustarveanalyysi, ks. Varila 1986; Scissons 1982). Myös yhteisön toiminnan sujuvuuden valossa jäsentämisen tarve voi olla ilmeinen.

Tyypillisimmät jäsentämisen esteet lienevät kuitenkin syvällä yksittäisen koulun toimintakulttuurissa ja siinä, ettei yksinkertaisesti ole aikaa, kykyä tai uskallusta tehdä toisin. Koivumäen (2008, 256) mukaan perustehtävän prosessointiin verrattava organisaation sisäinen ”aikalisä” edellyttäisi, että organisaatioissa istutaan alas ja ennakkoluulottomasti, kaikkia kuunnellen keskustellaan organisaation tavoitteista, nykyisistä toimintatavoista ja uudistusten tarpeellisuudesta.

Nykyistä enemmän uskallusta toivoisi myös siihen, että tarvittaessa voidaan pitäytyä myös vanhasa tai jopa vetää takaisin jo tehtyjä uudistuksia. Koulun arjessa edellä mainittua voisi edustaa esimerkiksi kaikki hallinnon tasot läpäisevä, rehellinen ja vastavuoroinen keskustelu siitä, mihin suuntaan vaikkapa opetussuunnitelmien uudistamisella koulua ollaan kehittämässä. Ovatko kaikki viime vuosina toteutetut opetussuunnitelmauudistukset olleet välttämättömiä, tarpeellisia tai kaikki osapuolet huomioivalla tavalla läpivietyjä?

Perustehtävälähtöinen kehittämisote edellyttää siis todellista asiaan paneutumista ja ajan ja tilan järjestämistä. Mikäli näitä ei ole, työntekijöille ja yhteisöille vaikeimmat – ehkä myös pinttyneimmät ja jännitteisimmät – käsitykset voivat jäädä tarkastelun ulkopuolelle. Samalla vanhoista tavoista poikkeavat ja muutoksiin reagoimisesta poispyrkivät kehittämisotteet jäävät vaille toteutumismahdollisuuksia.

Yhtä kaikki oppimista tukevalle perustehtävälähtöiselle kehittämisotteelle mahdollisuuden antami-

nen, tai antamatta jättäminen, on tärkeä henkilöstöstrateginen valinta. Kyse on valinnasta, joka tehdään jokaisessa työyhteisössä ja organisaatioissa enemmän tai vähemmän tietoisesti. Mikäli halutaan vaihtoehtoja muutoksiin reagoivalle kehittämiselle, erilaisten perustehtäväkäsitusten eteen pysähtymisen soisi olevan erottamaton osa koulun ja koulutoimen johtamista, kehittämistä ja arviointia. Käytännössä ratkaistavaksi tulevat muun muassa kysymykset siitä, mitä mahdollisuuden todentaminen edellyttää työntekijöiltä, yhteisöltä, johdolta tai koulutoimen rakenteilta, sekä siitä, mitä yksittäisen opettajan tai vaikkapa luottamusmiehen tasolla ollaan valmiita tekemään asian eteen. Näihin kysymyksiin toivoisi myös koulun kehittämiseen kohdentuvan aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen tulevaisuudessa tarttuvan.

Tutkimuksellisenä haasteena voidaan esittää myös kysymys siitä, kuinka tuetaan työntekijän, työyhteisön ja organisaation johdon sisäisiä valmiuksia ottaa pysähtymisen edellyttämä tila ja aika. Oppimiselle tilan ottaminenhan on osoitettu perinteisesti tutkijoiden, kehittäjien ja työnohjaajien tehtäväksi. Perustehtävälähtöisessä kehittämisotteessa tilan ottaminen tulisi kuitenkin olla osa jokaisen opettajan ja koulun johdon perustehtävää. Yhtä lailla sen tulisi olla osa nykyisten ja tulevien aikuiskasvatustieteilijöiden perustehtävää.



Anu Korhonen
KT
projektipäällikkö,
Joensuun kaupunki

LÄHTEET

Alasoini, T. (2006). Hyvä työ ja työelämä kehittyvinä ilmiöinä. *Futura* 25(2), 46–52.

Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. Glencoe: The Free Press.

Dartington, T. (1998). From altruism to action: primary task and the not-for-profit organization. *Human Relations* 51(12), 1477–1493.

Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.

Hellström, M. (2004). *Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 249.

- Hogget, P. (2006). Conflict, ambivalence, and the contested purpose of public organizations. *Human Relations* 59(2), 175–194.
- Hurme, M-L. (1995). Toimiva työyhteisö – menetetty unelma vai tulevaisuuden lahja? Teoksessa Perheentupa, A-V. (toim.) *Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä*. Sosiaalipedagogisia näkökulmia. Helsinki: Arator.
- Huusko, J. (2004). Koulun perustehtävää pohtimassa: opettajayhteisö ops-proessin ytimessä? Teoksessa Kervinen, A. & Selivuo, H. (toim.) *Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota!- hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 88, 170–179.
- Hytönen, T. (2007). Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–220.
- Hyyppä, H. (1983). *Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehystenä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17/1983.
- Hyyppä, H. (2000). Tehtävä mielessä. Teoksessa Hyyppä, H. & Miettinen, A. (toim.): *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Oulu: Metanoia Instituutti, 126–143.
- Kasvio, A. (1990). *Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen: kirjallisuuskatsaus*. Työelämän tutkimuskeskus. Sarja T: 4. Tampere: Tampereen yliopisto
- Kejonen, M. (2006). *”Kohtaavathan suoratin avaruudessa”. Tapaustutkimus teollisen työpaikan henkilöstöryhmien puhetavoista*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Koivumäki, J. (2008). *Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma.: Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, A. (2008). *Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 129.
- Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Kuittinen, M. & Kejonen, M. (2009). Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkistöryhmät yhteistä merkitystä hakemassa. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. *Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 245–270.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) (2009). *Elävä peililasi. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lapinoja, K-P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.
- Miller, E. J. (1976). Preface. Teoksessa Miller, E. J. (ed.) *Task and organization*. London.
- Miller, E. J. & Rice, A. K. (1967). *Systems of organization. The control of task and sentient boundaries*. London: Tavistock Publications.
- Onnismaa, J. (2007). Työelämän kaksoissidokset ja niiden vastamyryt. *Aikuiskasvatus* 27(2), 103–113.
- Rice, A. K. (1958). *Productivity and social organization. The Ahmebad experiment. Technical innovation, work organization, and management*. London: Tavistock Publications.
- Rice, A. K. (1965). *Learning for leadership. Interpersonal and intergroup relations*. London: Tavistock Publications.
- Roberts, V. (1994). The organization of work: Contributions from open systems theory. Teoksessa Obholzer, A. & Roberts, V (ed.) *The unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services*. London and New York: Routledge, 28–38.
- Rogers, K. (1976). Teaching and Learning for Responsibility: A Model of an Educational Approach for Meeting the Challenge of Change. Teoksessa Miller, E. J. (ed.) *Task and organization*. Tavistock Institute of Human Relations. London: Wiley, 339–359.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Räsänen, T. (2007). Kehittämisoitteet: kehittämistyö ”käytännöllisenä toimintana”. Teoksessa Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa*. TYKES Raportteja 53. Helsinki: Työministeriö, 40–66.
- Scissons, E. H. (1982). A typology of needs assessment definitions in adult education. *Adult Education* 33, 20–28.
- Sennet, R. (2002). *Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. suom. Kivinen, E. & Kivinen, D. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen-Järvelä, R. (1999). *Luottamus prosessiin: kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 104.
- Seppänen-Järvelä, R. (2004). Projektin kehto vai musta aukko? *Yhteiskuntapolitiikka* 69(3), 251–259.
- Selivuo, H. (2005). *Kohtaako strateginen työ kasvatuksen tehtäväkentän?* Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 94.
- Silverman, D. (1981). *The theory of organizations: a social framework*. Heineman. London.
- Sädevirta, J. (2004). *Henkilöstöjohtamisen ja sen tutkimuksen kehittyminen*. Henkilöstöhallinnollisesta johtamisesta ihmisvoimavarojen strategiseen johtamiseen. Tykes-raportteja 35.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisparadoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Varila, J. (1986). Koettu koulutustarve – näkökulmia ja kritiikkiä. *Aikuiskasvatus* 6(1), 40–42.
- Vartiainen, E. (2006). Konsultti kehittäjänä. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) *Kehittämistyön risteyskiä*. Helsinki: Stakes, 135–163.
- Vataja, K. & Seppänen-Järvelä, R. (2009). Työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen kehittämisotteena. *Työelämän tutkimus* 2/2009, 105–116.

Artikkeli saapui toimitukseen 7.6.2010. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 29.11.2010.

”MITÄ OTAT POIS, JOS UUTTA TULEE TILALLE?”

– AJANHALLINTA JA JOHTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA



Millaisia ajanhallinnan ja johtamisen ongelmia syntyy ammattikorkeakoulun johto- ja opetushenkilöstön toiminnassa, kun työ on entistä mosaiikkimaisempaa ja perustuu verkostoitumiseen? Eri työtehtävät ovat päällekkäisiä ja kerroksisia.

Artikkelissa kuvatussa tutkimuksessa työajanhallinnan kritiikin keskiössä on resurssien niukkuus, joka konkretisoituu luokahuonepohjaisen ajanhallinnan sekä tehtävä- ja tilannekohtaisen ajanhallinnan ristiriidasta. Tärkeäksi niin johtamisessa kuin omassa työssään opettajat nimeävät ennakoitiossaamisen.

AMMATTIKORKEAKOULUT KEHITTÄVÄT toimintaansa entistä läheisempään ja monimuotoisempaan yhteistyöhön työelämän kanssa. Tavoitteena on kehittää ammattikorkeakoulujärjestelmää osana kansallista innovaatiojärjestelmää (Arene 2009). Ammattikorkeakoulut voivat parhaimmillaan toimia uuden tiedon tuottajina verkostoituen alueen työelämän, muiden korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten kanssa. Ammattikorkeakoulut pyrkivät kehittymään joustaviksi organisaatioiksi lisäämällä yhteistyöhankkeita ja vuorovaikutusta toisten organisaatioiden kanssa.

Muutokset ovat johtaneet opetussuunnitelmiin ja pedagogisten toimintamallien uudistamiseen, mikä edellyttää opettajilta uudenlaisia taitoja ja osaamista yhteistyön tekemisessä eri koulutusalojen ja työelämän kanssa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa (Auvinen 2004, 349, 351). Savonmäen (2007, 5) mukaan opettajien kollegiaalinen yhteistyö on ammattikorkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen, työkuultuurin kehittämisen ja opettajien ammatillisen kasvun keskeinen haaste.

Kun tutkimus- ja kehitystyö sekä aluekehitystyö vahvistuvat ammattikorkeakoulujen tehtävissä, ne vaikuttavat ammattikorkeakouluopettajien työn kokonaisuuteen (Auvinen 2004, 356). Opettajan asiantuntijuudessa korostuu horisontaalinen verkostojen ja organisaatioiden kanssa toimiminen ja kyky ratkaista yhdessä eri alojen ja organisaatioiden toimijoiden kanssa uusia ja muuttuvia ongelmia (vrt. Engeström 2008). Ammattikorkeakouluopettajien verkostot ovat luonteeltaan kehittämisverkostoja (Bottrup 2005, 508–511). Verkostoon osallistuvat organisaatiot tai asiantuntijayhteisöt tavoittelevat toiminnan kehittämistä. Kehittämisverkostoissa prosessi on usein yhtä tärkeä kuin tavoiteltava tuote. Alueellista palvelutehtävää ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyötä (TKI) toteuttavalle ammattikorkeakoululle kehittämisverkostot ovat tyypillinen toimintamuoto. Kehittämisverkostojen ytimessä on osaaminen, jota vaihdetaan ja viedään uudelle tasolle yhteistyökumppanien kanssa. Verkostomainen työ ja konteksti ovat merkittävä tekijä organisaation profiilin ja asiantuntijan osaamisen muotoutumisessa. Se on merkittävin

elementti, joka muuttaa opettajuutta pois luokkahuonekeskeisestä työstä (Helakorpi 2007, 332).

Työelämälähtöisen korkeakoulutuksen painottaminen on tuonut keskenään kilpailevia vaateita opettajien osaamiselle ja tavalle tehdä työtä. Siirtymä oppilaitoskeskeisestä koulutuksesta monenkeskeisiin koulutuksen ja oppimisen toimintakonteksteihin on tuonut opettajan työhön monimuotoisuutta ja ennakoimattomuutta. Monenkeskisyys ja verkostomainen työskentely ovat johtaneet työtehtävien jakautumiseen.

Hargreavesia (1999, 237) lainaten työ jäsentyy mosaiikkimaiseksi. Se sisältää useita eri työtehtäviä, jotka ovat osin päällekkäisiä tai kerroksisia. Opettajan työ voi sisältää projektityötä, luokkaopetusta, tutkimus- ja kehittämistyötä. Opettajalla voi olla erilaisia asiakasryhmiä opiskelijoista konsultatiivisessa suhteessa oleviin asiakkaisiin. Mosaiikkimainen työ pakottaa opettajan suunnittelemaan aikaansa ja panoksiaan ennakkoon. Toisaalta mosaiikkimaisuus sisältää myös työn ennakoimattomuuden, koska työn eri osa-alueiden suunnittelu toteutuu erilaisella logiikalla.

Mosaiikkimaisen työn olemus on jatkuvasti paradoksaalinen. Asiantuntijan tulee omata työnsä hahmottamiseen ja suunnitteluun ennakointiosaamista ja samanaikaisesti kykyä olla valmis odottamattomiin haasteisiin ja tarpeisiin eri toimintaympäristöissä eri toimijoiden kanssa. Samaan aikaan amk-toimija voi työskennellä kiinteissä yhteisöissä ja hetkellisissä verkostomaisissa yhteisöissä eri rooleissa. Tällöin korostuvat kyky holistiseen työn tarkasteluun ja valintoihin. Missä kaikessa olen mukana? Mihin kaikkeen tulee vastata? Millaista osaamista tulee kehittää? Näissä prosesseissa esimiehellä ja kollegayhteisöllä on merkityksensä.

Mosaiikkimainen työ ja verkostoissa työskentely tuovat uusia toimintakonteksteja ja uuden tyyppisiä yhteisöjä opettajan työhön. Wenger ja Snyder (2000, 139–145) hahmottavat verkostoissa muotoutuneet yhteisöt käytäntöyhteisöiksi. Henkilöiden, toiminnan ja maailman välillä on suhteiden piiri, jolla on ajallinen ulottuvuus ja suhde muihin sitä sivuaviin tai sen kanssa päällekkäisiin käytäntöyhteisöihin. Ammattikorkeakouluopettaja voi olla usean käytäntöyhteisön toimijajäsen, eri rooleissa lähes yhtäaikaaisesti. Yhteisöt pohjautuvat toimijoiden tuomana eri

konteksteihin, työkuultuureihin, arvoihin, normeihin ja omaksuttuihin käytäntöihin (Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 294).

Työskentely, joka pohjaa verkostoissa jaettuun osaamiseen, merkitsee siirtymistä yksilöorientoituneesta tai oppilaitoksen sisällä tapahtuvasta työskentelystä yhteisölliseen, organisaatioiden rajoja ylittävään toimintaan (esim. Auvinen 2004). Tällainen opettajan osaaminen sisältää teoreettista ymmärrystä niistä keinoista ja menetelmistä, joilla yhteisöllinen, kehittävä työskentely työelämän kanssa tapahtuu. Osaaminen sisältää myös käytännön taitoa toteuttaa verkostotyöskentelyä ja kokemuksen kautta syntyneitä hiljaista tietoa, jota organisaatorajoja ylittävä, verkostomainen kehittämistyö vaatii.

Ammattikorkeakouluopettajien osaamisen vaatimuksia ja oppimiskäsitteitä on tutkittu aktiivisesti 1990-luvulta asti. Kuitenkin työaika ja sen hallinta, joka on läsnä arjen käytäväpuheissa ja työmarkkinapuheen huolena, on jäänyt tutkimukselta varjoon. Mosaiikkimainen työ, alati muuttuvat toimintaympäristöt ja yhtäaikaaiset eri rytmiset työtehtävät haastavat opettajan perinteisen työajanhallinnan. Tarkastelemme tässä artikkelissa, mitä ongelmia työajanhallintaan liittyy.

TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI

Opetusministeriö tuki ammattikorkeakouluopettajuuden kehittämistyötä vuosina 2007–2009 Kehittyvä ammattikorkeakoulun opettajuus -verkostohankkeella (KEKO-verkosto 2007–2009), johon osallistuivat kaikki Suomen ammattikorkeakoulut. Verkostotoiminnan tuloksena syntyi ammattikorkeakouluopettajan osaamisen kehittämismalleja niin työelämäyhteistyöhön, yhteisölliseen toimintaan kuin opettajien työn johtamiseenkin. (Töytäri-Nyrhinen 2008; 2009). Osana KEKO-kehittämiskerhokuntaa Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu ja OAJ käynnistivät syksyllä 2009 tutkimushankkeen Moniulotteinen ammattikorkeakouluopettajuus – MOpe.

MOpe-tutkimuksessa toteutettiin syksyllä 2009 valtakunnallinen kysely ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstölle. Kyselyn teemat johdettiin Auvisen (2004), Savonmäen (2007) ja Suhosen (2006) väitöstutkimusten tuloksista sekä KEKO-verkoston

tuloksista (Laitinen & Hirvonen 2006, Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen, Majuri & Weissmann 2009, Venninen & Laela 2006). Edellä mainitun lähdeaineiston perusteella kyselyn keskeisiksi teemoiksi jäsenyivät yhteistoiminta ja yhteisöllisyys, työelämäyhteistyö ja johtamistoiminta. Kyselyssä selvitettiin opetushenkilöstön osaamistarpeita näillä alueilla. Kysely suunnattiin ammattikorkeakouluissa opetustehtävissä toimiville henkilöille. Kysely oli pääosin strukturoitu, mutta sisälsi myös kolme avointa kysymystä työn suunnittelusta, oppimisesta ja työssä jaksamisesta.

Kyselyyn vastasi 1620 ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön edustajaa; opettajia ja kehittämis- ja esimiestehtävissä toimivia henkilöitä. Tässä artikkelissa käsittelemme vastauksia kysymykseen 'Jos työaika-suunnittelussa on ongelmia, niin luettele mielestäsi keskeisimmät? (max 200 merkkiä)'. Tähän avoimeen kysymykseen vastaajat saivat vapaasti kirjoittaa kokemuksiaan ajanhallintaan liittyvistä ongelmista.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä (Kyngäs & Vanhanen 1999; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003). Analyysiyksiköksi määriteltiin yhden tai useamman lauseen muodostama ajatuskokonaisuus, jossa kuvattiin työajan suunnittelun ongelmaa. Ensimmäisessä vaiheessa kukin tutkimusryhmän jäsenistä luki aineistoa ja muodosti siitä kokonaiskuvaa. Sen jälkeen vastauksista haettiin sisällöllisiä kokonaisuuksia ja muodostettiin niistä alustavia teemoja. Tämän vaiheen tutkimusryhmän jäsenet tekivät toisistaan riippumatta. Toisessa vaiheessa tutkijaryhmä tarkasteli alustavia teemoja yhteisesti, keskusteli niihin sisältyvistä merkityksistä ja muodosti niistä työajanhallintaa kuvaavat teemat. Tulokset-luvussa teemoja avataan aineistonäytteiden avulla ja pohditaan niiden sisältöjä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.

Tutkimustulosten tulkinnassa tutkijat olivat kriittisiä sille seikalle, että tässä artikkelissa raportoidussa kysymyksessä vastaajia pyydettiin kertoamaan nimenomaan työn suunnitteluun liittyvistä ongelmista. Kysymyksenasettelu ohjasi näin vastaajia vastaamaan ongelmalähtöisesti. Tulosten tulkinta nojaa myös näkemykseen, että kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista ja kytkeytyy tilanteen ja

vastaajien sosiaalisiin käytänteisiin ja rakenteisiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 18). Kysely itsessään saattoi johdatella vastaajia pohtimaan mahdollisuuksiaan kehittää osaamistaan ja vaikuttaa työnsä suunnitteluun ja sisältöön.

Vaikka vastauksissa onkin parhaiten tunnistettavissa opettajien ääni, niiden analyysissa on otettu huomioon ja tulosten esittämisessä korostetaan, että vastaajissa oli myös muita opetushenkilöstöön kuuluvia henkilöitä.

TULOKSET

Opettajien vastauksien analyysissa muodostui neljä ajanhallintaan liittyvää temaattista kokonaisuutta: toimintakulttuuri 1600 tunnin järjestelmässä, kokemus resurssien riittävydestä ja jaksamisesta, esimiestyö sekä työn luonne. Seuraavassa on kootusti vastaajien keskeisin kritiikki:

1) TOIMINTAKULTTUURI 1 600 TUNNIN JÄRJESTELMÄSSÄ

- 1600 tunnin jäykkä toimintakulttuuri
- viime tipan prosessi
- hukassa olevat työn suunnittelun perusteet

2) KOKEMUS RESURSSIEN RIITTÄVYYDESTÄ JA JAKSAMISESTA

- vähäiset resurssit opetukseen
- vähäiset resurssit TKI-työhön ja työelämän tarpeisiin

3) ESIMIESTYÖ

- epärealistinen ja puutteellinen kuva amk-työstä
- TOP-DOWN-johtaminen
- TAS-järjestelmän toteutuksen epätasa-arvoisuus

4) TYÖN LUONNE

- muuttuva työaika-suunnitelma
- vellova amk-työ
- hanketyön sekasotku
- proaktiivisuuden haasteet

Toimintakulttuuri 1600 tunnin järjestelmässä

Opettajien työaika määritellään 1600 tunnin kokonaisuutena ammattikorkeakoulun työvuodessa (lukuvuosi). Se jakautuu 1200 tunnin työnantajan osoit-

tamaan työhön ja työkontekstiin sekä 400 tunnin työnantajan osoittamaan, mutta aikaan ja paikkaan sitomattomaan työhön. Opetushenkilöstö käy työn suunnittelusta neuvotteluja henkilökohtaisesti esimiehensä kanssa kehityskeskustelutilanteissa. Tämän lisäksi eri työryhmät koulutusalojen sisällä ottavat kantaa opettajan työvuoden sisältöihin ja toteutukseen. Työnjaon ja työsuunnitelmien toimintatavat vaihtelevat ammattikorkeakouluittain ja koulutusaloittain.

Opetushenkilöstön työn suunnittelu 1600 tunnin järjestelmässä sai vastaajilta runsaasti kritiikkiä ja arvostelua osakseen. Sen toteutuminen ja käyttö koettiin työajanhallinnan ongelmien lähtökohdaksi. Esimiehet täyttivät työvuotta suunniteltaessa opettajien 1600 tuntia opetus- ja ohjaustyöllä. Työvuoden aikana elinkeinoelämästä tulleet projektipyynnöt ja hankeavaukset eivät mahtuneet opettajien työsuunnitelmiin. Tästä johtuen kehittämisorientoituneet ja hanketyöhön haluavat opettajat tekivät säännöllisesti 100–200 tuntia ylitöitä joka työvuosi. Joissakin organisaatioissa yllätäviin työtehtäviin oli varattu 40 tuntia, mutta usein kyseinen tuntimäärä kului yhteydenpitoihin, verkostojen rakentamiseen ja alkupalaveriin.

Myös työsuunnitelmien seurantasysteemin vastaajat kokivat jäykäksi. Aineistosta kävi ilmi, että organisaatioissa, joissa työtä kirjattiin ja seurattiin erittäin tarkasti, erilaisten spontaanien työryhmien perustaminen ja toiminta oli vaikeaa. Seurannassa ei myöskään onnistuttu dokumentoimaan työhön todellisesti käytettyä aikaa. Suunnitelmien pikkutarkkuus ei antanut tarvittavaa väljyyttä asiantuntijatyön toteutumislle suunnittelussa eikä tutkimus- ja kehittämistyössä. Usein tunnit laskettiin vain toteutuvasta, näkyvästä opetuksesta, eikä työn monimuotoisuutta tunnustettu työsuunnitelmissa.

TAS (työaikasuunnitelma) on minusta täysin tarpeeton paperi, joka osoittaa luottamuksen puutetta johdon ja työntekijöiden välillä. TAS ei prosessina sovi projektimaiseen työskentelyyn, vaan hankaloittaa toimintaa. Aikaa menee moniin asioihin enemmän kuin työaikasuunnittelu edellyttäisi.

Työvuoden suunnitelma muuttui vastaajien kokemusten mukaan 'viime tipan prosessiksi', kun kyseiset suunnitelmat valmistuivat liian myöhään tai

ne olivat avoinna työvuoden puoliväliin saakka. Kun työsuunnitelmat olivat jatkuvan muutoksen kohteina ja uusia hanketarpeita ilmeni pitkin työvuotta, esimiehet eivät uskaltaneet lyödä lukkoon kehityskeskusteluissa sovittuja suunnitelmia. Ammattikorkeakoulutoimijat totesivat, että suunnittelun lähtötiedot saattoivat olla myöhässä, mikä johti siihen, että kehittämiskeskusteluissa ei kyetty työstämään henkilökohtaisia työsuunnitelmapohjia. Koko suunnitteluprosessia häiritsi keskeneräisyys ja epämääräisyys. Työtehtäviä lisättiin ja poistettiin neuvottelematta opettajien kanssa, eikä yksittäisille opettajille syntyneet koko työvuonna kokonaiskäsitystä työstään.

Osa koki, että toteutettavat opintojaksot sovittiin liian myöhään ja opetuksen suunnittelulle jäi liian vähän aikaa. Joissakin ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmissa opettajat kokivat lukujärjestysohjelman dominoivan työn suunnittelua.

TAS ei ole koskaan valmis edellisenä keväänä, mikä vaikeuttaa seuraavan lukuvuoden suunnittelutyötä. Se myös muuttuu useaan otteeseen pitkin vuotta; jos esimerkiksi on vajausta, tunteja tulee yleensä lisää ja usein vielä niin, että siitä riittää seuraavalle lukuvuodelle.

Edellä oleva sitaatti kuvastaa niitä oletuksia, joita henkilöstöllä saattaa olla opettajan työn suunnittelusta. Pohjimmaisena oletuksena on vakaa ja selkeä, ennalta tiedetty työvuosi, joka antaa tekijälleen turvallisuutta ja hallinnan tunnetta. Alueellisten palvelutehtävien sekä TKI-työn ja opetustyön integrointi-vaatimukset ovat tuoneet kuitenkin epävakautta, epävarmuutta ja riittämättömyyden tunteita osaamisten suhteen. Tämä kehitys on luonut osaamattomuutta työn suunnitteluun.

Osa vastaajista koki, että työn suunnittelun periaatteet ja lähtökohdat olivat heidän ammattikorkeakoulussaan hukassa. Ammattikorkeakoulujen kolmen tehtävän integraatiovaatimus oli vahvasti ristiriidassa luokkahuonekeskeisen opetustyön suunnittelulogian kanssa. Töitä kehitettiin, suunniteltiin ja seurattiin hallinnon, ei opettajan työn näkökulmasta. Aineistosta otettu yksi opettajan antama esimerkki kertoo paljon:

Jos työsuunnitelmasta ei löytynyt paikkaa uusille työtehtäville, ne merkittiin "kehittäminen" osioon.

Kehittäminen-osiosta muodostui kaikkien töiden kaatoluokka, jonne esimiehet siirsivät kesken työvuotta tulleita hanketehtäviä.

Tämä osoittaa, että 1 600 tunnin järjestelmän toimintakulttuurissa työsuunnitelmat rakennettiin luokkahuoneissa tapahtuvan opetuksen tarpeisiin. Opetustyöpohjainen malli tuotti suuria ongelmia resursoida ja ennakoida hanke- ja tutkimustöiden suunnittelua sekä toteutusta.

Ammattikorkeakoulutoimijat kokivat opetus-suunnitelman, työaika-suunnitelmat ja palkkausjärjestelmän toisistaan irrallisina. Opettajien mielestä resursointi oli budjettipohjaista eikä työtehtäväpohjaista. Resursointiperiaatteet koettiin opettajien kannalta epätasaisiksi. Työsuunnitelmissa varattu resurssi ei vastannut käytettyä työaika. Osa opettajista tunsivat olevansa yksin vastuussa ali- ja ylituntien kertymisestä. Opetuksen suunnitteluun, kontaktien hakemiseen ja verkostojen luomiseen meni enemmän aikaa aloittelevalla opettajalla kuin kokeneilla kollegoilla. Yhteisön tuen puute työvuosiltaan nuorille opettajille laitettiin kiireen syyksi.

Mäki & Saranpää (2010, 50) nostivat JOPE-johdantamistoimintaa ammattikorkeakoulussa -tutkimushankkeessaan esiin kahden organisaation mallin, jossa niin johto kuin henkilöstökin joutuvat elämään. Organisaation toimijat toteuttavat sekä hallinnon että omaa työn luovuutta korostavaa toimintamallia yhtä aikaa. Organisaatio ei kykene yhdistämään korkeakoulujen ohjaamiseen liittyvien rakenteiden ja omien innovatiivisten toimintamallien tuottamia järjestelmiä yhteen, mikä lisää kuormitusta.

MOpe-aineiston vastauksia analysoitaessa syntyy käsitys, että opettajalle saattoi muodostua huono kokemus työajanhallinnasta, kun työaika-suunnitelmaa ei organisaatiossa tehty lainkaan tai se oli koko ajan keskeneräinen. Ohjeistukset työn suunnitteluun olivat epämääräisiä ja vallalla oli useita tulkintoja, jotka syylistivät osapuolia. Työn organisointi oli epämääräistä ja työnjakoa ei oltu sovittu. Lähiesimies vältteli ristiriitailanteita tai käski, poisti ja lisäsi itsenäisesti työtehtäviä yhteisön jäsenille. Työtaakat ja tehtävät saattoivat indi-

vidualisoitua eikä yhteisöllistä työskentelyä päässyt kehittämään, mikäli työsuunnitelmien rakenne ja logiikka eivät ohjanneet yhteisölliseen työskentelyyn.

Kokemus resurssien riittävydestä ja jaksamisesta

Aineiston mukaan työajanhallinnan kritiikin keskiössä oli voittopuolisesti käsitys resurssien niukkuudesta. Niukkuutta koettiin aina siellä, missä oman työn intressit olivat. Resurssien niukkuus -teeman kohdalla oli myös kyse opettajan käsityksistä työn pohjimmallisista oletuksista.

Niukkuuden kokijoita oli kahdenlaisia: niitä jotka kokivat resurssien vähyttä opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa, toteutuksessa ja opetuksen kehittämisessä, sekä niitä, jotka näkivät TKI-työn ja työelämä-hanketyöskentelyn saavan liian vähän taloudellisia voimavaroja. Tämä kahtiajako on tuttu ammattikorkeakoulun lähes kaksikymmenvuotisen historian ajalta (esim. Auvinen 2004). Vähäiset resurssit opetuksen ja ohjauksen suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen pohjautuivat opettajien huoleen opetuksen vähentymisestä ammattikorkeakoulutyössä. Opettajat kokivat opetuksen perustehtäväksi, jota muut työmuodot ja työtehtävät uhkasivat.

Osa vastaajista koki opetustyön suunnitteluresursoinnin liian pieneksi, vain puolet opetustuntien määrästä. Resurssit vaille jäivät oppimistehtävien luku- ja arviointityö, palautetyö, hops-palaverien pito, oppimisympäristöjen valmistelut sekä aikarosvoista suurin, sähköpostityöskentely. Sähköpostin kautta opettajat ohjasivat opinnäytetöitä ja pieniä tehtäviä, antoivat palautetta sekä pitivät kontakteja työelämän edustajiin. He kutsuivat sitä näkymättömäksi työksi, jota ei oteta huomioon työaika-suunnitelmissa, mutta joka kuitenkin on keskeinen ajanviejä arjessa.

Uuden alan ja uusien kurssien suunnitteluun ja toteuttamiseen resursoitiin opettajien kokemuksen mukaan vanhoilla pohjilla, jotka eivät vastanneet todellisuutta. Resursointi mahdollisti vain normaaliopetuksen, mutta opetus-suunnitelmatyön yhteisöllisiin ponnisteluihin tai pedagogiseen kehittämiseen ei jäänyt aikaa.

Rutiinien hoitamiseen kuten sähköpostit, harjoittelupaikkojen sopiminen, arviointien kirjaamiset jne. menee valtavasti aikaa. Varsinaisen opetuksen kehittämiseen ja oman alan tutkimustietoon perehtymiseen jää vähän aikaa.

Hankemyönteiset opettajat kokivat TKI-painotteisen työn jäävän opetustyön resursointien varjoon. Myös tässä työskentelymuodossa kertyi näkymättömiä työtä, jota ei otettu huomioon. Niitä olivat sidosryhmätyöskentely ja muu verkostoitumistyö, tutkimus- ja kehittämistyön analysointityö sekä kokousten valmistelut ja koonnit. Palaverit yhteistyökumppaneiden kanssa oli sovittava muun työn ohen, usein perinteisesti ymmärretyn työajan jälkeen. Hanketöitä tehtiin opetustyön varjossa ja sen ehdoilla. Näkymättömiin työtehtäviin ja työmuotoihin meni paljon aikaa ja ne olivat oleellinen osa hankkeiden onnistumista kolmikannassa (ammattikorkeakouluopettaja, opiskelija ja elinkeinoelämän asiantuntija).

Aineistosta kävi ilmi, että joissakin organisaatioissa TKI-työksi tunnistettiin vain ulkopuolisella rahoituksella tehtävä työ, mutta hakemusten laatimiseen ja rahoitusten etsimiseen ei tullut resursseja. Jos henkilö oli TKI-orientoitunut, hänelle saattoi kasautua liikaa projekteja. Työ muodostui sirpaleiseksi, eikä punaista lankaa päässyt muodostumaan työnkuvasta. Tästä vastuussa oli niin työntekijä itse kuin esimieskin. Hanketyössä toimivat opettajat kokivat käyvänsä koko ajan tasapainottelua opetustyön ja hanketyön välillä, myös rakenteet kiikkuivat samaan tahtiin.

Koulutusorganisaation rakenteet eivät mene yksiin työelämän toiminnan kanssa: kumpi joustaa? Koulutusorganisaatioissa on rinnakkain kaksi: luokkaopetuksen ja kurssien rakenne, toisaalta avoimet rakenteet, joiden pitäisi matsata työelämän toiminnan kannalta. Ongelmallista ...

Löytyi niitäkin, joille ajanhallinta ei tuottanut ongelmia. He olivat omaksuneet hanketyössä proaktiivisen suunnitteluotteen ja kykenivät ennakoimaan yllättävienkin työtehtävien ilmaantuessa.

En ole kokenut suurempia ongelmia. Uskon sen johtuneen ensinnäkin siitä, että suunnittelen itsekin hyvissä ajoin seuraavan vuoden työaikasuunnitelmaa ja voin siitä jo hyvissä ajoin keskustella esimiehen kanssa. Toiseksi en ota tuosta vain ylimääräisiä hommia, jos ne eivät mahdu työaikasuunnitelmaani.

”ESIMIEHILLÄ EI KOETTU OLEVAN KOKONAISNÄKEMYSTÄ JA -HALLINTAA AMMATTI- KORKEAKOULUTYÖSTÄ.”

Kokemus resurssien niukkuudesta nosti esille yhä vallalla olevan vahvan kahtiajaon amk-opettajissa. Löytyi niin sanottuja opettavia opettajia, joiden työorientaatio ja fokus määrittyivät luokkahuonemuotoisen ope-

tuksen kautta ja niin sanotut TKI-opettajat, joiden työorientaatio sekä fokus hahmottuivat tutkimus- ja kehittämistyön ja opetuksen integroinnin haasteista.

Esimiestyö

Johtaminen ajanhallinnan ja työaikasuunnitelmaprosessin suhteen näyttäytyi aineiston mukaan kauttaaltaan epämääräisenä toimintana.

Epämääräisyys pohjautui opettajien käsitysten mukaan johtajan kyvyttömyyteen johtaa työn suunnittelua ja opettajan työtä. Hänen ei koettu tuntevan arjen haasteita ja konkreettisia ohjaustilanteita luokassa eikä hankkeissa. Esimiehillä ei koettu olevan kokonaisnäkemystä ja -hallintaa ammattikorkeakoulutyöstä. Kun opettajan työ oli tuntematonta, myöskään työn vaativuuden ja kuormituksen arviointi ei onnistunut. Siksi syntyi epärealistisia toiveita pienellä resurssilla tehtävistä töistä. Työnjakotilaisuuksien johtaminen oli kaaottista; opettajat kertoivat, että töitä huutokaupattiin tai jaettiin ”tiskin alta”. Töiden jyvittäminen ei pohjautunut osaamisalueisiin, koulutukseen tai työkokemuksiin.

Kun hanketarpeita ilmaantui pitkin vuotta, opettajat kokivat, etteivät esimiehet pysyneet työaikasuunni-

telmissa, vaan teettivät sen ulkopuolella töitä. Toisaalta osa kritisoi myös johdon kapeaa näkemystä ammattikorkeakouluopettajan työstä; johto näki sen koostuvan vain opetuksesta. Näissä tapauksissa TKI-työstä kiinnostuneet opettajat joutuivat omien sanojensa mukaan ”taistelemaan” päästäkseen hanketöihin.

Luonnollisesti MOpe-aineiston edellä mainituissa seikoissa on suuria vaihteluita ammattikorkeakouluorganisaatioiden välillä, mutta oleellista on havaita neuvottelukulttuurin puute ja vajavaisuus yhteisöissä. Kritiikki kohdistui johdon individualistiseen toimintaan työaika-suunnitelman (TAS) täytössä sekä käsitteisiin opettajan työn fokuksista. Nämä ovat juuri niitä työn elementtejä, joita tulisi käsitellä yhdessä neuvotellen ja avaten merkityksiä työn taustalla.

Vastaajat kokivat Top-down eli ylhäältä alaspäin -johtamista. Johtaminen oli työaika-suunnitelmaprosesseissa sanelupolitiikkaa. Osa opettajista ei kokeuksensa mukaan päässyt neuvottelemaan työtehtävistä ja niiden muotoutumisesta, vaan työt määrättiin suoraan esimiestasolta.

Työaika-suunnitelmakeskustelut ovat erittäin ikäviä tilanteita, lähtökohtana on työntekijän työhön tarvittavan ennakoilmoituksen epäileminen ja jos esitöt kritiikkiä, sinut vaiennetaan tai yhteistyökykyäsi epäillään.

Opetushenkilöstö näki syyksi epämääräiseen esimiestoimintaan johdon viivyttelyn TAS:n lukkoon lyömisessä tai tuntien merkitsemisessä palkkaukseen. Opettajat kokivat, että johto ei puolustanut heidän työnsuorituksiaan nopeasti muuttuvissa työtilanteissa ja työelämän toimeksiannoissa. Johdon koettiin poikkeavan jatkuvasti sovituista suunnitelmista. Osalle esimies lisäsi ja poisti tunteja keskustelematta opettajan kanssa.

Myös epätasa-arvoa ammattikorkeakoulutoimijat kokivat työaika-suunnitelmien teossa ja työtehtävien jakautumisessa yhteisössä. 1600 tunnin järjestelmän käytössä ilmeni epäoikeudenmukaisia piirteitä. Käytäntö saattoi olla tasapäistävä, kaikille jaettiin kaikkea. Osa opettajista koki, ettei osaamisella ja työkokemuksella ollut merkitystä työtehtävien saannissa. Perusopetus nautti osissa ammattikorkeakouluja ehdotonta arvostusta TKI:n ja alueellisen palvelutehtävän jäädessä syrjään.

Mope-aineiston opettajat näkivät johtamistoiminnan epäoikeudenmukaisuuden työnjaossa ja resursoinnissa. Opettajien kokemuksen mukaan osalla johtajista oli suosikkeja, jotka saivat näyttävimmät työtehtävät. Sama suosikkijärjestelmä näkyi tuntien jakamisessa; toiset saivat tunteja enemmän kuin toiset vastaavista töistä. Myös työyhteisön kesken esiintyi eriarvoisuutta. Joissakin organisaatioissa oli niin sanottu toinen työnjako, jolloin työtiimit jakoivat opintokokonaisuuteen annetut tunnit. Osa tiimiläisistä pärjäsi paremmin toisessa jaossa kuin toiset.

TYÖN LUONNE

Suurimman avointen vastausten keskittymän muodosti työn ennakoimattomuutta ja hajanaisuutta koskevat vastaukset. Ne jakautuivat neljään eri ala-alueeseen: muuttuva työaika-suunnitelma, vellova ammattikorkeakoulutyö, hanketyön sekasotku sekä proaktiivisuuden haasteet.

Kuten aiemmin kävi ilmi, aineiston opettajat kokivat työaika-suunnitelmien muuttuvan jatkuvasti. Työn sisällöt muuttuivat sovituista, eivätkä varatut resurssit riittäneet uusien tehtävien hoitamiseen. Myös ennakoitujen tehtävien tekeminen vei opettajien mukaan enemmän aikaa, kuin suunnitelmiin oli varattu tunteja. Työaika-suunnitelman perusrunkoa ohjasi opetustyön resursoinnin logiikka ja järjestelyt. Vaikka TAS:ssa näkyi hankkeille tunteja, ne oli laitettu luokkaopetuksen mukaan, eivätkä riittäneet todellisissa hanketoissa.

Keskeinen havainto ongelmasta suunnittelun ja toteutuksen välillä on työn rytmit. Työn rytmejä oli useita, joita tuli sovittaa yhteen työelämä-hankkeissa. Opiskelijan aikaa säännöstelivät opintojaksot, työelämän edustajilla oli usein tiukka ja kiireinen aikataulu ja opettajan TAS rakentui koko vuoden 1600 tunnin kokonaisuuteen. Oli hallittava kolmen eri toimijan rytmiä ja löydettävä määräaikaiseen hankkeeseen yhteinen rytmi. Osoittautui hankalaksi ennakoita suunnittelussa ja joustaa varsinaisessa työvaiheessa.

Teen hanketyötä 100 prosenttia, jonka päälle vielä tulevat opetus- ja muu kehittämissyö, noin 150–200 tuntia vuodessa. Vaativassa asiantuntijatyössä toi-

mivan ja verkostoissa vaikuttavan henkilön työaika ei voisi mitata ennakkoon viiden tai 10 tunnin tarkkuudella. Työsuunnitelma tungetaan ennakkoon liian täyteen, liikkumavara on olematon, mutta eteen tulevat tehtävät on silti hoidettava.

MOpe-aineiston mukaan niissä organisaatioissa, joissa ei koettu johdon sanelevan työajan suunnittelua, osa opettajista näki työaikasuunnitelman olevan vain suunnitelma. Kaikkia käännöksiä ja liikkumisia ei voinut tunti tunnilta laskea. Vastuuta työn hallinnasta siirtyi 1 600 tunnin systeemissä yksittäisille opettajille, joiden tuli osata priorisoida töitään ja tehdä valintoja. Myös työmoraalisia elementtejä nähtiin sisältyvän ajanhallintaan. Kaikkia toimintoja ei voitu todentaa ja tarkistaa takautuvasti, joten ilmoitukset jäivät opettajan omantunnon varaan.

Myös esimiehille työaikasuunnitelmien tekeminen oli hankalaa. Rajankäynti tiukan suunnitelman tekemisen ja ennakoivuutta sisältävän avoimen suunnitelman laatimisen välillä oli vaikeaa.

Toimin osaamisalapäällikkönä. Alkuun, kun otin tehtävän, työaikaan tuli ylemmältä tiukat raamit ja ensimmäinen vuosi oli kauhea. Asiasta keskusteltiin ja nyt työaikasuunnitelma on edes jossain suhteessa työhöni.

Kosmeettista, täynnä opetusta, ei ota huomioon realiteetteja. Teen sen (työaikasuunnitelmat) itse: vuoden pahimpia piinoja.

Tulkittava on, että opettajille ammattikorkeakoulutyö sisälsi laajoja, epämääräisiä kokonaisuuksia. Opettajien mielestä työn yksityiskohtainen hahmottaminen ei ollut ajan tasalla todellisuutta vastaavan työkuvan kanssa. Uudet tehtäväkuvat olivat vaikeita sovittaa ja ennakoida koko työvuoden osalta. Organisaatiouudistukset toivat osaltaan muutoksia työkuviin. Osalla opettajista työ koostui monista erillisistä tehtävistä ja pirstaloitti työtä. Kehittämistehtävien työnkuvat olivat epäselviä ja työtehtävät epämääräisiä, ammattikorkeakoulutyöstä syntyi vellova kuva.

On paikallaan kysyä, kuinka realistista on päästä pikkutarkkaan kuvaukseen ja sitä jäljittelevään resurssointiin koko työvuoden osalta. Moniulotteinen työ tuo automaattisesti mukanaan epämääräisyyttä ja

uudistaa perinteistä opettajan työstä hahmottunutta työnkuvaa. Aineistosta on nähtävissä opettajien kriittikissä osaksi korostunutta halua turvalliseen, mukavuusalueella pysyvään työskentelyyn. Osa keräsi itselleen liika töitä ja ajautui kaaokseen ajanhallinnassa.

En osaa kieltäytyä tarpeeksi rajatakseni omaa aikaa. Keskittyminen laajempiin kokonaisuuksiin on hankalaa ja tapahtuu usein iltaisin tai viikonloppuisin.

Vastauksista kävi ilmi, että osa opettajista hyväksyi jatkuvasti muuttuvan, ennakoimattoman ja vellovan työn vaatimukset. Osa työstä nähtiin reagoimisena jatkuviin muuttuviin tarpeisiin ja ennalta suunnittele mattomuus oli osin seurausta tästä. Silti nekin opettajat, jotka tämän hyväksyivät, kaipasivat aikaa asioihin tutustumiseen ja perehtymiseen sekä tilaa luovalle ajattelulle suunnittelussa.

Mielenkiintoinen havainto oli rytmin lisäksi siirtymät. Siirtymät erilaisten työtehtävien välillä veivät runsaasti aikaa. Opettajat, joilla oli jäsenyyksiä useissa työryhmissä eri positioista käsin tai useita hankkeita ja niihin lomittuvia opintojaksoja, kuormittuivat siirtymillä. Siirtymällä tarkoitetaan työtilanteesta ja tehtävästä siirtymistä toiseen. Samanakin työpäivän aikana siirtymiä enimmäkseen saattoi olla jopa kuusi. Kyseisessä vaihdoksessa saatetaan vaihtua opettajan työrooli, työtehtävät, mahdolliset muut toimijat eri työkuultuureineen, toimintaympäristö, toimintatavat, toimintakieli ja osaamisvaatimukset. Kun siirtymiä toteutuu 4–6 kertaa päivän aikana, ei opettajalle jää aikaa perehtymiselle, sisäistämiselle ja rauhoittumiselle ennen toista tehtäväkokonaisuutta. Kuormitus kasvaa ja asiantuntija uupuu.

Kyseisiä siirtymiä ei ole otettu huomioon työsuunnitelmissa, koska ne osaltaan ovat tulleet vasta projektimaisen työn lisääntyttyä. Hektisessä työssä

**”TYÖN
SUUNNITTELUA
EIVÄT OHJANNEET
STRATEGIAT VAAN
PÄIVITTÄISET
TYÖTEHTÄVÄT
JA NIISTÄ
SELVIYTYMINEN.”**

opettajat eivät välttämättä näe eivätkä havaitse siirtymien merkitystä. Siirtymät nousevat esiin, kun työviikko konkreettisesti avataan ja käydään työ työltä lävitse. Se olisikin tarpeellista tehdä jokaisessa työyhteisössä esimiehen johtamana.

MOpe-aineisto osoittaa, että työn suunnittelua eivät ohjanneet strategiat vaan päivittäiset työtehtävät ja niistä selviytyminen. Elettiin kädestä suuhun. Opettajat kokivat, että työaikasiuunnitelman laatimiseen ei ollut laadittu pelisääntöjä, eikä sen pohjalla ollut yhteistä ymmärrystä ammattikorkeakoulutyön sisällöstä. Erilaisten esimiesten suuri määrä toi ristiriitaisia tilanteita opettajalle, joka toimi useissa hankkeissa ja opintojaksoilla yli koulutusalojen.

Myös ajanhallinnan johtamisen työkalut olivat kerroksisia ja toisistaan poikkeavia. Kehityskeskusteluilla ei osattu nähdä yhteyttä työn suunnitteluun tai työkuviin. Työaikasiuunnitelma seurasi opettajan työn todellisuutta vain löyhästi. TKI- ja opetustyötä oli opettajien mielestä vaikea sovittaa yhteen. Osalle nämä keskeiset työkalut ja työtä ohjaavat elementit eivät kohdanneet.

Hanketyön sekasotkuksi voisi kutsua sitä kokonaisuutena, joka hahmottui aineiston hankeorientoituneiden opettajien vastauksissa. Etukäteen ei voinut tietää, mitkä hankkeet toteutuivat ja mitä käynnistyvät vaativat. Yllätyksiä oli luvassa. Opettajat ymmärsivät, että hankepainotteinen työskentely johti ajoittain töiden kasaantumiseen. Kaikkia töitä ei millään kyetty ennakoimaan läpi koko työvuoden. Hankkeet sisälsivät eri tehtäviä ja oli osin mahdotonta etukäteen tietää kuhunkin työmuotoon käytettävää aikaa. Projektien päättyessä opettajan työt kuormittuivat ja kasaantuivat. Negatiiviseksi he kokivat sen, että aikaa raportoinnille jäi usein liian vähän.

Hankkeet vievät hurjasti aikaa, on vaikeaa sovittaa samanaikaisesti opetus- ja hanketyötä. Toisaalta ne tukevat toisiaan, mutta toisaalta aikataulutus samoille päville on haasteellista.

Tärkeäksi osaamisvaatimukseksi niin johtamisen kuin oman työn suhteen opettajat nimesivät ennakoitavien osaamisen. Miten kehittää ja pystyä ennakoimaan työtehtäviä, kun TAS:a ei voi täysin ennakoita hankkeiden suhteen?

Ei vuoden töitä voi suunnitella etukäteen, ei edes kannata yrittää. Ennakkosuunnittelufasismi tuhoaa luovuuden!

Opettajat kokivat hankalaksi sijoittaa tulevia töitä TAS:ssa oleviin työkatteisiin. Ennakoimattoman työn osuus oli vaikeaa muuttaa ajaksi. Arvioitu aika oli sattumanvaraista ja riittämätöntä. Näytti siltä kuin liikkuvan mosaiikin työskentelytyylin (Hargreaves 1999) työskentelytapaa yritettiin sovittaa normatiiviseen rakenteeseen. Rohkeus murtaa rakenteita ja muokata niitä mahdollistaen TKI:n ja opetuksen muuttumista palvelutehtäviksi toiminta-alueella, puuttui. Rohkeutta puuttui niin johdolta kuin opettajiltakin. Luokkahuoneajattelun kummitus eli yhä opettajan työssä.

POHDINTA

Teoreettisesti tarkasteltuna 1600 tunnin työaikasiuunnitelma on toimiva TKI-työtä, opetusta ja alueellista palvelutoimintaa harjoittavalle ammattikorkeakoulutoimijalle. Se mahdollistaa työvuosien sisältöjen vaihtelun, se ei sido töitä tiettyyn toimintakontekstiin ja antaa puitteet monikerroksiselle työlle. Käytännön kokemukset työajanhallinnan ongelmia avattaessa kertovat kuitenkin toista todellisuutta.

Opettajien työn perustana käytetty työajan suunnittelun toimintakulttuuri voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Sen sijaan osaamisen johtaminen voi tuottaa ammattikorkeakoululle parempaa strategista kyvykkyyttä ja oppimistuloksia. Se edellyttää tietoa tarvittavan osaamisen sisällöstä, jonka määrittelyn lähtökohdina ovat organisaation strategiset tarpeet ja opettajan työn edellyttämän ammattitaidon yleiset vaatimukset. Näiden välillä on jännitteitä, mikäli toinen painottuu johtamisessa toisen kustannuksella. Ratkaisevaa on myös se, miten opettajat itse hahmottavat osaamisen merkityksen (Viitala 2002, 48–49), sekä se, miten he hahmottavat ammattikorkeakoulutyön.

Aineisto osoittaa, että opettajat eivät riittävästi tunne työn suunnittelun logiikkaa tai tulkitsevat sitä osin ristiriitaisesti. Työn suunnittelun periaatteita ei ole jäsenetty yhdessä esimiesten kanssa. Koska yhteistä tulkintaa ei ollut rakennettu, vallalla oli useita tulkintoja ja ne kohdistuivat kritiikkinä johtamiseen.

Tietämättömyyttä siitä, mitä ammattikorkeakouluopettajan työhön kuuluu, miten sitä suunnitellaan ja kehitetään, löytyy niin opettajayhteisön kuin esimiestenkin keskuudesta.

Asioiden käsittelemättömyys voi johtua useasta eri seikasta: 1) osaamattomasta johtamisesta ja/tai 2) johtajien kyvyttömyydestä itse hallita amk-työn suunnittelua tai 3) positiojohtamisen (Mäki & Saranpää 2010, 90) perinteestä, jolloin koetaan, että tietyt asiat kuuluvat ainoastaan esimiestasolla ratkaistaviksi. Myös asiantuntijayhteisö voi edesauttaa vahvaa reviiiri- ja positiojohtamisen hengissä pysymistä. Opettajat usein odottavat suoria toimeksiantoja ja selkeitä tehtäviä hyvissä ajoin, jotta he kykenevät orientoitumaan työhönsä. Tämä lienee ajoittain mahdotonta nykyisessä mosaiikkimaisessa ammattikorkeakoulutyössä (Mäki 2010).

Keskeiseksi tekijäksi nousee paradoksi luokahuonepohjainen ajanhallinta versus tehtävä- ja tilannekohtainen ajanhallinta. Niin opettajat kuin esimiehetkin ajautuvat helposti tarkastelemaan ja suunnittelemaan ammattikorkeakoulutyötä luokahuoneopetuksen logiikalla. Tämä johtaa riittämättömässä aikaikkunassa työskentelyyn varsinkin silloin, kun kyseessä on verkostomainen, monitoimijainen kehittämishanke. Työvuotta suunniteltaessa ei jätetä reagoimisvaraa työvuoden aikana nopeallakin rytmillä tuleviin hanketarpeisiin. Useat ammattikorkeakouluorganisaation johtamisen rakenteetkaan eivät tue tällaista yrittäjämäistä työskentelyä. (Mäki & Saranpää 2010, Mäki & Saranpää et al 2009, 162–163.) Voidaan kriittisesti kysyä, mihin pohjautuu puhe uudesta opettajuudesta ammattikorkeakoulukontekstissa? Näyttää enemmänkin siltä, että ammattikorkeakouluopettaja on jatkuvassa välitilassa, jossa rajankäynti tapahtuu perinteisen opettavan opettajan

työn ja opetusta, tutkimusta ja kehittämistyötä yhdistävän opettajan työn välillä.

Opettajien pohtiessa pedagogiikan, TKI-työn ja alueellisen palvelutehtävän integroitumista 1600 tunnin työaikasuunnitelmassa (TAS) tulee heidän tehdä valintoja. Mikä on heidän työnsä fokus työkentän moninaisuudessa? Valinnoista tehdään tulkintoja ja käydään neuvotteluja esimiehen kanssa. TAS:n tulee olla jatkuvan neuvottelun alaisena ja niin opettaja kuin esimieskin ovat kumpikin vastuussa työn fokusoinnista sekä kirkastamisesta. (Mäki & Saranpää et al 2009, 163.)

On vaikeaa arvioida, kuinka paljon opetushenkilöstön kokemaa epätasa-arvoa pohjautuu käytännön tapahtumille. Epäoikeudenmukaisia kokemuksia tulisi nostaa esiin ja käsitellä kyseisten esimiesten ja opettajien kesken. Työnjakosysteemi, osaamisen johtaminen ja resurssit ovat mitä selkeimmin organisaation yhteistä johtamistoimintaa.



Kimmo Mäki

KL, yliopettaja, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Liisa Vanhanen-Nuutinen

TtT, tutkimuspäällikkö, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Aija Töytäri-Nyrhinen

TtL, kehittämisspäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

- Arene (2009). *Suomalaista hyvinvointia ja kilpailukykyä*. Käyttäjälähtöinen toiminta.
- Auvinen, P. (2004). *Ammattillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi?* Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen.pdf>.
- Bottrup, P. (2005). Learning in a network: "third way" between school learning and workplace learning? *Journal of Workplace Learning* 17 (8), 508–520.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Helakorpi, S. (2007). Opettajan verkko- ja verkosto-osaaminen. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka ja P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajakorkeakoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*. 2007. Jyväskylä: PS-kustannus, 331–345.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1) 3–12.
- Laitinen A. & Hirvonen R. (2006). Moniammatillinen toiminta yhteisöllisen opettajuuden kehittäjänä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki. Edita
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2003). Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa: S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY. 21–43.
- Mäki, K. (2010). Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Julkaisematon väitöskäsikirjoitus. Tampereen yliopisto.
- Mäki, K. & Saranpää, M. (2010). *Paradokseja ja tulkintafoorumeita – johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa*. Haaga-Helia kehittämisraportteja 1/ 2010.
- Mäki, K., Saranpää, M., Immonen, M., Karppinen, A., Keränen, H., Kunnari, I., Kämäräinen, J., Levo-Aaltonen, S., Prokki, C., Pääskylvuori, M., Silius-Ahonen, E. ja Ylönen, M. (2009). Osallisuuden johtaminen. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.). *Suunnannäyttäjää. Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajan työhön*. Haaga-Helia kehittämisraportteja 4/ 2009. Helsinki, Edita. 155–189.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. (2007). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 287–304.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyöammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Suhonen, L. (2006). Tutkiva ja kehittävä työote lehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita.
- Töytäri-Nyrhinen, A. (toim.) (2008). *Osaamisen muutosmatkalla*. Helsinki: Edita.
- Töytäri-Nyrhinen, A. (toim.) (2009). *Suunnannäyttäjää. Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajan työhön*. Haaga-Helia kehittämisraportteja 4. Helsinki.
- Vanhanen-Nuutinen L. & Laitinen-Väänänen S. & Majuri M. & Weissmann K. 2009. Puhetta ammattikorkeakouluopettajuudesta työelämän kehittämistehtävissä. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) *Suunnannäyttäjää. Uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön*. Haaga-Helia Kehittämisraportteja 4/2009, 85–106.
- Venninen, T. & Laela S. (2006). Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehittämistyö opettajan haasteena. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita.
- Viitala, R. (2002). *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Acta Wasaensia No 109. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Wenger, E. C & Snyder, W.M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business review* 78 (1), 139–145.

Artikkeli saapui toimitukseen 2.6.2010. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 29.11.2010.

ANNARITA KOLI

TYÖN ONGELMATILANTEIDEN TULKINNAT JA MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS OPETUSTYÖSSÄ



Tarkastelen artikkelissa, miten työn kehittäminen etenee erään ammatillisen oppilaitoksen opettajien keskusteluissa. Tutkin, millaisia tulkintoja ja selityksiä opettajat antavat käytännön opetuksessa toistuvalla ongelmalla ja millaisia ratkaisuvaihtoehtoja erilaisiin tulkintoihin liitetään. Opetustyö muuttuu hitaasti monista kehittämissponnisteluista huolimatta, mutta voiko työyhteisö löytää ongelman jäsentämisen tapoja, jotka vievät kehittämistä eteenpäin?

KOULUJEN OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ ja oppilaisissa on meneillään monia muutoksia, eikä yksittäinen opettaja pysty itseksensä selviytymään kaikista työhönsä kohdistuvista paineista. Opetustyön yhteisöllistä hallintaa on pyritty parantamaan luomalla koulujen arkeen mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen, kuten kehittämistiimejä ja yhteisiä hankkeita. Opettajien yhteistyötä pidetään tärkeänä toiminnan kehittämisen ja opettajien oman oppimisen kannalta (Havnes 2009; Kärkkäinen 1999; Little 1990; Meirink ym. 2007). Monet koulumaailman vakiintuneet rakenteet ja käytännöt vaikeuttavat kuitenkin opetuksen yhteistä kehittämistä tai uudistusten siirtymistä luokkaopetukseen (ks. esim. Koli 2006; Miettinen 1990, 11). Soini ym. (2008) ovat kuvanneet, kuinka opettajat ratkaisevat arjen ongelmia usein itseksensä eivätkä hyödynnä opettajayhteisöä ratkaisun välineenä, vaikka yhä useammat ongelmat edellyttäisivät yhteisöllistä ongelmanratkaisua.

Pelkkä yhteistyömahdollisuuksien mekaaninen lisääminen ei auta opettajayhteisöä kehittämään yhteistyötään laadullisesti ja jäsentämään arjen ongelmia yhteisiksi kehittämisen kohteiksi. Mikäli työnte-

kijöiden yhteistyö pelkistetään tekijöiden välisen vuorovaikutuksen kysymykseksi ja sitä yritetään kehittää erillään arkityön käytännöistä, yhteistyö jää helposti koordinaatiotyypiseksi vuorovaikutukseksi (vuorovaikutuksen tyypeistä ks. Engeström 1992; Virkunen 1995). Tällaisessa yhteistyössä työntekijöiden työnjako on eriytynyt vakiintuneiden asiantuntemusalueiden mukaan ja jokainen tarkastelee työtä omasta näkökulmastaan käsin. Yhteistyötilanteissa erilaiset näkökulmat ja käsitykset jäävät toisistaan erillisiksi ja eriytynyt työnjako säilyy päivittäisessä työssä.

Työyhteisöllä on aina jossain määrin vakiintuneita tapoja tarkastella ja tulkita työn ongelmatilanteita. Nämä tavat avaavat ja rajaavat työn kehittämisen käytännön suuntaa. Mikäli tilanteet tulkitaan yksilön ominaisuuksista johtuviksi, myös kehittymisen vaatimukset kohdistetaan helposti yksilöihin (Launis & Pihlaja 2005). Ahonen (2005) on todennut, että mikäli haasteellisia työtilanteita koskevat tarinat esittävät aina saman tulkinnan ongelmista ja ratkaisuksista, tilanteesta selviytyminen kerta toisensa jälkeen voi merkitä tietyn, mahdollisesti jo vanhentuneen toimintatavan vahvistamista. Hjörne ja Säljö (2004) tutkivat koulun

oppilashuoltoryhmän keskustelua ja havaitsivat, että ryhmälle oli tyypillistä yksilöllistä oppilaan ongelmia tämän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, jotka myös otettiin huomioon ja pysyvinä. Opetuskäytännöllä tai opettajien toiminnalla ei nähty osuutta oppilaiden ongelmiin vaikuttamisessa, eikä kokemusta ongelmien aiemmista ratkaisuyrityksistä hyödynnetty uusien ratkaisujen kehittämisessä (Hjörne & Säljö 2004).

Yhteiset toimintamallit työn ongelmien analysoimiseksi ja tulkitsemiseksi ovat keskeinen osa työyhteisön ongelmanratkaisua. Työyhteisön ongelmanratkaisutaito voi myös kehittyä ja vakiintuneita tulkintoja on mahdollista ylittää. Yksilöllisessä työn perinteessä, kuten opetustyössä, haasteena on työntekijöiden erilaisten näkemysten vuorovaikutus hedelmällisellä ja työyhteisön pitkäjänteistä työskentelyä edistävällä tavalla. Kehittyvät käsitykset ja tulkinnat ovat merkittäviä myös työntekijöiden oppimisen kannalta. Toiminnan uudistaminen työkäytäntöjen tasolla ei ole mahdollista, elleivät toimintaa koskevat käsitteet ja tulkinta kehity samaan aikaan (Virkkunen & Tenhunen 2007).

Tarkastelen tässä artikkelissa opettajien kehittämistyön etenemistä empiirisen aineiston avulla, jossa opettajat yrittävät ratkaista erästä työssään ilmenevää ”ikuisuusongelmaa”. Tutkin, millaisia selityksiä ja tulkintoja opettajat antavat puheessaan tälle ongelmalle ja millaisia ratkaisuvaihtoehtoja erilaiset tulkinnat mahdollistavat. Opetustyössä on tehty verrattain vähän yksityiskohtaista etnografista tutkimusta tilanteista, jossa opettajat jäsentävät ja ratkaisevat työnsä ongelmia yhteistyössä (Havnes 2009; Little 2002; Scribner ym. 2007). Tarkastelemalla yhden puheenaiheen kehkeytymistä pitkittäisesti pyrin ymmärtämään yleisemmin toiminnan kehittymisen edellytyksiä opetustyössä. Voidaanko opettajayhteisön keskusteluista tunnistaa sellaisia selittämisen ja tulkitsemisen tapoja, jotka erityisesti vaikeuttavat kehittämistä, tai vastaavasti tulkintoja, jotka vievät sitä eteenpäin (vrt. Korhonen 2005)?

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Se epäsiisteys ja sotku on niinku koko ajan. Ja se on kustannuskysymys jo. Kun niitä [työvälineitä] roudataan ja heitetään ja viskotaan, niin ne menee rikki, ja se tuottaa niinku... Et mä oon ihan varma, että kun sais järjestystä, se vois jopa maksaa itensä takasin. (opettaja, elokuu 2003)

Tää on nyt siivous, miten siitä saadaan normaali käytäntö, mut kyllä se on ihan sama muissakin asioissa. Tää nyt vaan peilaantuu tämmöseen kohaan. (...) Siis onhan ne useimmat tämmöset, voiko tätä nyt sanoa ongelmaksi, tämmöset hiertävät asiat, ne on tiedossa. Mut ei oo konstia, keinoja niiden ratkaisuun. Ja musta tuntuu, et jos me tähän nyt löydettäis joku ratkaisu, niin se vois olla ratkaisu isommissakin asioissa. (opettaja, helmikuu 2004)

Tutkimuskohteeni on kauneudenhoitoalan opettajien ja heidän esimiehensä työyhteisö ammatillisessa opilaitoksessa. Kevään 2003 ja syksyn 2004 välisenä aikana havainnoin opetustilanteita ja opettajien kokouksia sekä haastattelin opettajia, oppilaita ja oppilaitoksen hallintohenkilöstöä, saadakseni mahdollisimman monipuolista tutkimusaineistoa opetustyön arjesta. Taltioin kaikki haastattelut ja havainnoimani työtilanteet ääninauhoille, videolle tai kenttämuistiinpanoihin. Tästä kertyi esimerkiksi opettajien tiimi- ja osastokokouksia ääninauhoille yhteensä 20 kappaletta.

Kauneudenhoidon opetukseen sisältyi paljon käytännön asiakaspalvelua, ja oman työpisteen siistiminen ja työvälineiden puhdistaminen kuului opiskelijoiden päivittäiseen työjärjestykseen. Omista työvälineistä huolehtiminen oli tärkeä osa opetussuunnitelmaa ja kauneudenhoitoalan ammattiin kasvamista. Opetuksessa ilmeni kuitenkin toistuvasti häiriöitä siivousta koskevien käytäntöjen noudattamisessa. Luokkatilat olivat tehokkaassa käytössä aamusta iltaan ja osaston pesu- ja kuivaustilat olivat opetusryhmien määrään nähden vähäiset. Joskus

”ONGELMA TULI TOISTUVASTI ESIIN NIIN OPETUKSESSA KUIN OPETTAJIEN KOKOUSKESKUSTELUISSA.”

opiskelijat lähtivät oppitunnilta jälkiään korjaamatta, jolloin opetustilojen siivous jäi opettajan vastuulle pitkän työpäivän jälkeen. Kojoiden ja laitteiden huoltoon ei ollut vakiintunutta työnjakoa.

Kiinnostuin siivousteeman tarkemmasta tarkastelusta, koska ongelma tuli toistuvasti esiin niin käytännön opetuksessa kuin opettajien kokouskeskusteluissa. Vaikka työympäristön ja -välineiden kunnossapito oli vain yksi osa käytännön opetusta, sen häiriöt vaikeuttivat opetuksen sujuvuutta kokonaisuutena ja opiskelijoiden perehdyttämistä alan ammattikäytäntöihin. Opettajat itse totesivat ongelman merkittäväksi niin työn sujuvuuden kuin toiminnan taloudellisuudenkin kannalta, mutta samaan aikaan he kokivat keinottomuutta ongelman ratkaisemisessa. Soinin ym. (2008) mukaan tällainen keinottomuuden kokemus saattaa lisätä työntekijän kuormittuneisuutta työssään.

Tutkin diskursiivisella tutkimusotteella (ks. esim. Jokinen ym. 1999; Pietikäinen & Mäntynen 2009), mitä mahdollisuuksia työyhteisölle avautuu työn arjesta nousevan ongelman omaehtoiseen ratkaisemiseen pitkällä aikavälillä. Olen rajannut aineistokseni kolme ääninauhoitettua kokouskeskustelua, jotka opettajat kävivät siivousaiheesta tammikuun 2003 ja maaliskuun 2004 välisenä aikana. Keskustelut litteroitiin sanasta sanaan. Perehtyessäni aineistoon kiinnitin huomiota siihen, miten opettajat eivät keskusteluissaan ainoastaan ideoineet ratkaisuja ongelman poistamiseksi, vaan pyrkivät pikemminkin selittämään ja jäsentämään ongelmaa eri näkökulmista. Keskustelussa avautuvat mahdollisuudet oman työn kehittämiseen näyttivät liittyvän jollain tavalla siihen, miten ongelmaa selitettiin. Tämän ilmiön tarkemmaksi tutkimiseksi valitsin opettajien ongelmalle antamat selitykset (Draper 1988; Rainio 2003, 129) tutkimuksen analyttiseksi välineeksi. Selitysten avulla keskustelun osapuolet kuvaavat ongelman tai ilmiön syitä ja ongelmaan johtaneita olosuhteita. Millaiset selitykset ja ongelmatulkinnat tuovat ongelmaan laajempaa näkökulmaa? Millaisia ongelman ratkaisuvaihtoehtoja eri selityksiin liittyy? Voidaanko keskustelusta tunnistaa selityksiä, jotka pysäyttävät kehittämisen (vrt. Korhonen 2005)?

Tutkimalla tapausesimerkkinä yhden kehittämiskohteen, tässä tapauksessa siivousteeman, etene-

mistä opettajien keskusteluissa pyrin ymmärtämään yleisemmin kehittämisen edellytyksiä opetustyössä. Toiminnan tuloksellisuuden kannalta on keskeistä, miten erilaisia näkökulmia tuodaan keskustelussa esiin ja miten ne vaikuttavat toisiinsa (Virkkunen 1995, 93). Tarvitsin näin ollen selitysten luokittelun rinnalle analyysivälineen, jolla olisi mahdollista tarkastella myös opettajien yhteistyön laadullista ulottuvuutta ja kehittämisen kohteen rakentumista eri näkökulmien vuorovaikutuksessa. Hyödynnän tässä Engeströmin (1992; ks. myös Fichtner 1984; Virkkunen 1995) kuvaamaa jaottelua kolmeen vuorovaikutuksen tyyppiin (koordinaatio, kooperaatio ja kommunikaatio). Kuvaan ensin selityksiä koskevan analyysiprosessin ja analyysin tulokset, minkä jälkeen tarkastelen opettajien yhteistyötä vuorovaikutuksen tyyppien pohjalta.

KEHITTÄMISEN ETENEMINEN OPETTAJIEN PUHEESSA

Ensiksi jaoteltiin keskusteluaineiston (yhteensä 37 sivua litteroitua tekstiä) puheenaihejaksoihin (Linell 1998, 183) sen mukaan, mitä puheenaihetta siinä käsiteltiin. Puheenaihe vaihtui, kun joku keskustelun osanottaja toi keskusteluun uuden, selkeästi edeltävästä teemasta poikkeavan näkökulman. Puheenaihejaksoituksen jälkeen erottelin puheenaihejaksoista kaikki puheenvuorot, jossa opettajat kuvasivat ongelman syitä, taustatekijöitä tai olosuhteita opetuksessa (=selitykset). Jos selitykseen liittyi ratkaisuehdotus, merkitsin sen mukaan analyysiin.

Selityksiksi luokiteltavia puheenvuoroja erotin opettajien puheesta 38 kpl. Käsittelin selityksenä analyysissa ainoastaan sellaisia puheenvuoroja, joiden puheenaiheena oli siivous käytännön opetuksen ongelmana. Välillä keskustelu ajautui muihin opetusta tai opettajien toimintaa koskeviin puheenaiheisiin, mutta en sisällyttänyt niihin liittyviä selityksiä tähän analyysiin. Seuraavaksi yhdistin samantyyppiset selitykset toisiinsa selitysluokiksi. Analyysin yhteenvedon esitetty taulukossa 1.

MITEN OPETTAJAT SELITTÄVÄT ONGELMAA?

Tunnistin opettajien puheesta kymmenen sisällöllisesti erilaista selitysluokkaa. Kuvaan ensin lyhyesti se-

	SELITYSLUOKKA: millä ongelmaa selitetään	TYYPPI-ILMAISU	RATKAISUEHDOTUS
Ongelmaa selitetään ulkoisilla olosuhteilla	1. Puutteelliset tilaratkaisut ja resurssit	Meillä on niin kuormitettu tää osasto, kaikki välineet, pyykkitupa	Se pitäis kyllä nyt suunnitella sillä tavalla, ett siellä on niitä kuivaustiloja, mihin saadaan yön ajaks kuivumaan pyyhkeet
	2. Ajanpuute	Ei voi siivota tosta ajasta vielä, ku ei kerkii edes opsii loppuun, ni siivooppa siin sitt yks ilta vielä	
	3. Ohjaajan resurssit	Ohjaaja ei kerkii edes joka paikkaan Joskus vaan väsyä aikuisille ihmisille sanomaan siitä siivoamisesta	Sulle tulee sellainen olo, ett sä tarttisit toisen opettajan siihen luokkaan
	4. Opiskelijamäärien kasvu	Nyt kun näitä ryhmiä tulee niin paljon, puolen vuoden välein, niin ne on toistensa jaloissa	Toi [naapuriosaston] pesula on niin iso, että saisko sinne mitään koneita lisää
Ongelmaa selitetään yksilöiden toiminnalla tai ominaisuuksilla	5. Suhtautuminen auktoriteetteihin	Sillon alkuunsa kun mä oon tänne tullu, täällä oli herran pelko niin paljon suurempi että kyllä täällä räitti kourassa kulki kaikki	
	6. Opettajien ominaisuudet tai toiminta	Siks kun kaikki eivät noudata sitä [siivoussuunnitelmaa] ni siks ei se toteudu Nyt ku siellä on semmosia opettajia kenen kanssa voi toimia yhteistyössä, ni on mukava tehdä... Meillä on selvät pelisäännöt.	Kannattaa nostaa esiin et miks [suunnitelma] ei toteudu, että onko tää sitoutumisen puutetta, pelisääntöjen noudattamatta jättämistä ja mistä se sit johtuu
	7. Oppilaiden ominaisuudet tai toiminta	Mulla sattuu olemaan niitä kymppijä, ja niistä ei semmosta siivousapua oikein oo syntyny	
Ongelmaa selitetään puutteellisilla kehittämissen tavoilla	8. Kehittämisen tavat	Siis onhan ne useimmat tämmöset hiertävät asiat, ne on tiedossa. Mut ei oo konstia, keinoja niitten ratkaisuun	
Ongelman olemassaolo kielletään	9. Ongelman poisselittäminen	Ei sen [siivouksen] pitäis olla ongelma, kyllähän se kuuluu työelämäänkin	Ett jos jokainen pitää omista kipoistaan huolta Kenellä silloin sattuu olemaan työtunteja jonkun luokan kanssa, ni tunneistaan nipistää sen verran, että tulee perusteellisemmin siivotuksi
Ongelmaa selitetään toiminnan muutoksilla	10. Opetussuunnitelman muutos	Mä oon nyt miettiny et miks tää siivous ei toimi, ni voisko se olla synnä ihan tää, että meiän opetussuunnitelma on niin pirun tiukka, ni meillä ei oo aikaa napata siitä yhtään ylimäärästä? Tää oire alko tulla silloin kun meillä muuttui opetussuunnitelma, ni tää oire paheni. Ja sen jälkeen kun tuli nää opsit mitkä nyt on, ni se on paljon vaativampi ku se edellinen. Ja silloin tää kasautu tää ongelma	Pitääkö meiän mennäki siihen opetussuunnitelmaan ennenku tää [siivous] lähtee toimiin? Että ollaanko me lähety väärästä päästä puuta menemään?

Taulukko 1. Ongelmaa koskevat selitysluokat, tyypilliset ilmaisut ja ratkaisuehdotukset.

litysluokkiin 1–9 liittyviä havaintojani ja sen jälkeen tarkemmin selitysluokan 10 keskustelua, koska se poikkosi laadullisesti muista luokista.

Kokouksissa opettajat selittivät ongelmaa ulkoisilla olosuhteilla (selitysluokat 1–4: puutteelliset tilaratkaisut ja resurssit, ajanpuute, ohjaajan resurssit, opiskelijamäärien kasvu), yksilöiden toiminnalla tai ominaisuuksilla (selitysluokat 5–7: suhtautuminen auktoriteetteihin, opettajien toiminta tai ominaisuudet, oppilaiden toiminta tai ominaisuudet) tai puutteellisilla kehittämisen tavoilla (selitysluokka 8). Ongelman olemassaolo myös kiellettiin kokonaan (selitysluokka 9). Tyypillistä keskustelulle oli, että opettajien selitykset ja tulkinnat jäivät toisistaan irrallisiksi puheenvuoroiksi. Puhujat eivät toisin sanoen tarttuneet omaa puheenvuoroaan edeltävään selitykseen tai kehitelleet sitä edelleen, vaan toivat keskusteluun pikemminkin uuden näkökulman. Alla on esimerkki tällaisesta puheenaiheen vaihdoksesta.

011: *Ei voi siivota tosta ajasta vielä, ku ei kerkii edes opsii loppuun, ni siivooppa siin sitt yks ilta vielä.*

02: *No mä sanon tosta siivouksesta sen verran, että kyll se kuuluu meidän työnkuvaan. Ett jos jokainen pitää omista kipoistaan huolta... Ett ei sen pitäis olla ongelma, kyllähän se kuuluu työelämäänkin. (osastokokous, tammikuu 2004)*

Erlaisia selityksiä voi tarkastella vakiintuneina keskustelun kulkua ohjaavina puheenvuorotyyppeinä, puhelajina (Bakhtin 1986; ref. Virkkunen 1995, 84). Kokouskeskustelussa puhelaji oli enimmäkseen toteava: puheenvuoroja esitettiin tosiasian muodossa, olettaen että näkemys on yhteisesti tiedossa ja jaettu. Puhujien välillä vallitsi ainakin näennäisesti yksimielisyys asioiden laidasta, eikä keskustelussa ilmennyt suuria erimielisyyksiä heidän välillään. Mikäli jotain selitystä kyseenalaistettiin, alkuperäisen selityksen esittäjä ei puolustanut omaa näkemystään. Virkkunen (1995, 92) on kuvannut tällaisia puheenvuoroja monologisina välineinä: puheenvuoro tukee vain yhden näkökulman esittämistä puheenaiheesta ja vaikeuttaa muiden näkökulmien esiintuomista.

Puhujien arkikokemukset eivät yleisesti kohdanneet keskustelussa. Kun joku kuvasi ongelmaan liittyviä konkreettisia esimerkkitalanteita keskustelussa, seuraavat puhujat toivat harvoin esiin, että vastaavia

tilanteita olisi tapahtunut muillekin. Puuttumattomuus kollegan opetukseen vaikutti olevan keskustelun taustalla vallitseva itsestäänselvyys. Opetustyön yksilöllinen perinne näkyi erään opettajan puheenvuorossa, jossa hän kuvasi selviytymistään haastavan oppilasaineksen kanssa: ”mulla sattuu olemaan niitä kymppijä, eikä niistä ole syntynyt siivousapua” (selitysluokka 7). Opetuskäytäntöjä ei tuotu keskustelussa esiin oppilaisiin vaikuttamisen mahdollisuutena.

Useimpiin selitysluokkiin liittyi opettajien puheessa jokin ratkaisuehdotus, mutta keskustelulle oli ominaista, että ratkaisut jäivät ”roikkumaan ilmaan”. Tehtyjä ehdotuksia ei kehitelty keskustelussa edelleen eikä niihin liittyviä päätöksiä tehty kokouksen aikana. Ratkaisut liittyivät nykyisen toimintatavan korjaamiseen tai paranteluun opettajien keskinäisenä sopimuksena – esimerkiksi lisäämällä resursseja tai laatimalla yhteisiä pelisääntöjä. Tarvetta kokonaan uudenlaisten toimintatapojen kehittelyyn ja kokeilemiseen opetuksessa ei tullut keskustelussa esiin. Puhelajina ehdotukset jäivät joko yleisiksi toteutuksiksi (”sulle tulee sellanen olo, ett sä tarttisit toisen opettajan siihen luokkaan”) tai vastuu ehdotuksen toteuttamisesta siirrettiin oman vaikutuspiiriin ulkopuolelle (”saisko sinne mitään koneita lisää”).

Opettajien selitykset ja ratkaisuehdotukset ongelmaan olivat tyypillisesti opettajakeskeisiä. Ongelman nähtiin johtuvan esimerkiksi siitä, ettei opettaja ehdi tunnilla joka paikkaan (selitysluokka 3). Sujuvan työn edellytyksenä nähtiin yhteistyökykyiset ja yhteisiin suunnitelmiin sitoutuvat kollegat ja toimivat henkilökemiat (selitysluokka 6). Tätä havaintoa voidaan tulkita niin, että opetuksessa oli edelleen paljon käsityömäisiä, yksilöllistä työtapaa tukevia piirteitä, jolloin myös opetuksen laadun katsottiin olevan riippuvaista työn tekijästä ja hänen ammattitaidostaan (vrt. Koli 2006).

MITEN OPETTAJIEN YHTEISTYÖ RAKENTUU KESKUSTELUSSA?

Ongelmaa koskevia selityksiä luokitellakseni havaitsin, että selitykset jäivät usein toisistaan erillisiksi, eikä saman näkökulman kehittäminen jatkunut keskustelussa kovin pitkään. Keskustelussa oli kuitenkin myös hetkiä, kun ongelmasta näytti muodostuvan

yhteinen näkemys ja jokin muuttui tavassa, jolla eri näkökulmat olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Ongelmaa koskevien selitysten sisällöllisen luokittelun lisäksi tarkastelin opettajien yhteistyön ja kehittämisen kohteen muotoutumista näkökulmien välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Käytin tähän apuna Engeströmin (1992, 66) luokittelua kolmeen vuorovaikutuksen tyyppiin: koordinaatio (rutiinimaisesti yhteensovitettu vuorovaikutus), kooperaatio (yhteinen ongelmanratkaisu) ja kommunikaatio (yhteinen pitkäjänteinen kehittäminen). Näistä jokaisessa toimijoiden yhteistoiminnan aste jäsenyy eri tavalla. Siirryttäessä koordinaatiosta kooperaatioon ja kommunikaatioon toimijoiden roolit ja suhde toisiinsa muuttuvat yksilökeskeisestä yhteisöllisempään suuntaan. Myös toimijoiden huomion kohde jäsenyy yhteisöllisemmin ja yhteisön reflektion aste suhteessa omaan toimintaansa kasvaa.

Kävin aineiston uudelleen läpi ja arvioin kunkin selityksiä ja/tai ratkaisuehdotuksia sisältävän puheenaihejakson kohdalla, miten siinä esitetyt puheenvuorot olivat vuorovaikutuksessa keskenään, kehiteltiinkö niissä yhtä vai useampaa näkökulmaa ja millaiseen toiminnan subjektiin niissä viitattiin (minä-me). Kuvaan seuraavaksi kullekin vuorovaikutuksen tyyppille ominaisia piirteitä siten, kuin ne ilmenivät opettajien keskusteluissa.

Niille puheenvuorokajoille, joiden tulkitsin noudattavan koordinaatiotyyppisen vuorovaikutuksen kaavaa, oli tyypillistä, että puhuja esitti ongelmaa koskevan huomion tai selityksen minä-muodossa (oman näkökulman esiintuominen). Seuraava puhuja ei yleensä ilmaissut suoraan samanmielisyyttä ensimmäisen puhujan kanssa, vaan toi keskusteluun hieman eri näkökulman. Eri näkökulmia ei kootu yhteen puheenaiheen päätteeksi eikä keskustelu näyttänyt etenevän erityisesti kenenkään yhden puhujan johdolla. Keskustelu jäi yksittäisten havaintojen tasolle. Ratkaisut puolestaan koskivat yksittäisiä parannuksia, joihin näytti tyypillisesti sisältyvän kahdenlaisia oletuksia: jokainen opettaja ottaisi ratkaisun itsenäisesti käyttöön omassa opetuksessaan tai vastuu ratkaisun toteuttamisesta siirrettäisiin kokonaan ulkopuolisen tahon tehtäväksi. Opetusmenetelmien tai kehittämisen tapojen yhteiselle pohdinnalle ei il-

mennyt keskustelussa tarvetta – tältä osin toimintaa ohjaava käsikirjoitus (jokainen huolehtii omasta, sovitun työnjaon mukaisesta alueestaan) otettiin itseltään selvyytensä. Kärjitetysti kullakin opettajalla näytti olevan oman intressinsä mukainen huomion kohde: oman opetuksen sujuminen (*”jos jokainen pitää omista kipoistaan huolta”*), omasta jaksamisesta ja resursseista huolehtiminen (*”joskus vaan väsy aikuisille ihmisille sanomaan siitä siivoamisesta”*) tai koko ongelman olemassaolon kieltäminen (*”ei sen pitäis olla ongelma, kyllähän se kuuluu työelämäänkin”*).

Koordinaatiossa ongelmasta tehdyt havainnot jäävät toisistaan irrallisiksi eikä työyhteisölle muodostu kokonaisnäkemystä ongelman luonteesta (Virkkunen 2007). Kooperaatiossa yhteistyön luonne muuttuu: kehittämiselle syntyy potentiaalisesti yhteinen kohde ja toimijoiden erilliset näkökulmat voidaan hetkellisesti ylittää (Engeström 1992, 66). Jaettua näkemystä ongelmasta alkoi syntyä tilanteissa, joissa osallistujien huomio kiinnittyi johonkin toiminnan yhteisen rakenteen osaan (esim. *”meillä on niin kuormitettu tää osasto”*). Puhujat pyrkivät hahmottamaan, mitä yhdistäviä tekijöitä ongelman taustalla voisi olla. Tästä ei kuitenkaan vielä päästy konkreettisten toimintatapojen tarkasteluun, eikä kehittämisen taustalla olevaa käsikirjoitusta työnjakoineen ja välineineen nostettu tietoisien kehittelyn kohteeksi. Tästä on esimerkki tilanteesta, jossa yksi opettajista pohtii: *”ei ole konstia, keinoja [yhteisesti tiedossa olevien ongelmien] ratkaisuun”*. Opettaja nostaa yhteiset ongelmanratkaisukeinot ja niiden toimivuuden tarkastelun kohteeksi, mutta keskustelu aiheesta ei jatku pidempään.

KÄÄNNEKOHTA: UUSI NÄKÖKULMA ONGELMAAN

Selitysluokassa 10 opettajat liittyvät siivousongelman opetussuunnitelman muutokseen, jota koskeva keskustelu käytiin kokonaisuudessaan tiimikokouksessa maaliskuussa 2004. Tämä selitysluokka ja koko keskustelu poikkeavat selvästi aiemmista siivousta koskevista keskusteluista ja olivat käännekohta työyhteisön kehittämistyössä. Opettajien tiimi hahmotti annetun ongelman (siivousongelman ratkaiseminen) uudenlaisessa asiayhteydessä, joka ylitti aiemmat, yksilöiden erilliset näkökulmat. Heti

tiimikokouksen alussa opettaja kertoo pohtineensa ongelmaa itseksensä ja avaa keskustelun kysellen toisilta, voisiko ongelma aiheutua liian vaativasta opetussuunnitelmasta:

01: *Mut sitte mä oon nyt miettiny tätä asiaa et miks tää siivous ei toimi. Voisko se olla syynä ihan tää, että meill ei oo aikaa siivota tuntien jälkeen ryhmän kans, koska meiän opetussuunnitelma on niin pirun tiukka ettei meillä ei oo aikaa napata siitä yhtään ylimäärästä? Voikse olla yks syy et meiän opsi on liian tiukka? Et kulminoituuko se sinne että kun sen tavoitteista on pakko pitää kiinni? (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)*

Tulkitsen vuorovaikutuksen painopisteen siirtyvän tässä keskustelujaksossa Engeströmin (1992, 67) kuvaamaan refleksiiviseen kommunikaatioon. Kommunikaatiossa kehittämiselle muodostuu pitkäjänteinen yhteinen kohde ja toiminnan taustalla vaikuttava käsikirjoitus nostetaan samanaikaisesti kyseenalaistamisen ja kehittelyn kohteeksi. Seuraavassa on esimerkki puheenaajaksosta, jossa tällainen pitkäjänteinen yhteinen kehittäminen käynnistyy:

01: *Pitäskö meiän lähtee sitä opetussuunnitelmaa käymään tavoite tavoitteelta läpi ja miettiä se silleen, et meillähän on eritasoisia ryhmiä? Ei me voida ajatella sitä että ylioppilasryhmät menis yhtä hitaasti kuin [peruskoulu]ryhmät. Pk:ille on annettava aikaa.*

04: *Se on totta.*

02: *Sä puhut joo, eli nyt, niinku tätä laajennetaan.*

01: *Niin mä lähin miettiin et pitääkö meiän mennäki siihen opetussuunnitelmaan ja kattoo et mikä se on ennenku tää [siivous] lähtee toimiin? Että ollaanko me lähetty väärästä päästä puuta menemään? (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)*

Keskustelussa nyt avautuva kehittämisen kohde poikkiesi laadullisesti monin tavoin aiemmista ratkaisuehdotuksista. Opettajan ehdotus ei ollut kertaluontoinen tai välittömästi käyttöön otettava ratkaisu, vaan edellyttäisi opettajilta perusteellisempaa yhteistä arviointia. Uuden tulkinnan myötä opettajat kohdistivat huomionsa myös ongelman aiempiin ratkaisuyrityksiin ja kyseenalaistivat omia menettelytapojaan (*"ollaanko me lähetty väärästä päästä puuta menemään"*). Edeltävissä keskusteluissa ei näin näkyvästi kyseenalaistettu tehtyjä ratkaisuehdotuksia tai ongelman

”TULKITSEN VUOROVAIKUTUKSEN SIIRTYNEEN KOORDINOIVASTA KESKUSTELUSTA KOOPERATIIVISEN KAUTTA REFLEKTIIVISEEN KOMMUNIKAATIOON.”

syistä tehtyjä tulkintoja, jolloin myöskään ymmärrys ongelman luonteesta ei kumuloitunut. Ensimmäistä kertaa myös kehittämisen subjekti kytkeytyi konkreettisesti opettajiin itseensä, kun aiemmin ratkaisuehdotukset jäivät pikemminkin yleisiksi toteamuksiksi vailla vastuuhenkilöä. Lisäksi keskustelussa tapahtui selkeä puhelajin vaihdos: kollegoille osoitettujen kysymysten määrä oli merkittävästi suurempi verrattuna aiempiin keskusteluihin. Käyttämällä keskustelun välineenä kysymyksiä pelkkien toteamusten sijaan opettaja ikään kuin jätti tekemänsä tulkinnan avoimeksi ja kutsui kollegat esittämään oman mielipiteensä tulkinnasta. Opettaja sai myös puheenvuorolleen suoraa tukea kollegalta (*"se on totta"*).

Yllä kuvatuista aineistoiesimerkeistä käynnistynyt keskustelujakso, jossa käsiteltiin opetussuunnitelman kehittämistä, oli yhtenäisin ja ajallisesti pisin keskustelu samasta aiheesta. Opetussuunnitelmaa koskeva keskustelu jatkui loppukokouksen ajan ja myös seuraavassa kokouksessa (olen jättänyt tämän kokouksen analyysin ulkopuolelle). Kehittämistyössä tehtiin myös uudenlainen yhteistyön avaus: kokoukseen oli kutsuttu oppilaitoksen kemianopettaja ja hän myös osallistui opetussuunnitelman käsittelyyn myöhemmissä kokouksissa. Näin ylitettiin perinteistä oppilaitoksessa vallinnutta työnjakoa teoreettisten oppiaineiden ja ammatinopetuksen välillä. Tiimi pyrki myös ensimmäistä kertaa paikantamaan ongelman alkuperän toiminnassa tapahtuneisiin muutoksiin – kehittämisen kohteen tarkastelu laajeni ajallisesti:

01: *Tää oire alko tulla sillon kun meillä muuttu opetussuunnitelma nyt, ni tää oire paheni. Ja sen jälkeen kun*

tuli nää opsit mitkä nyt on, ni se on paljon vaativampi ku se edellinen. Ja sillon tää kasautu tää ongelma.

03: Kyllä varmaan ihan oikeeta polkuu kuljet. (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

Mikäli aiemmat ratkaisuehdotukset olivat olleet opettajakeskeisiä, nyt mukaan tuli uutena kehittämisen motiivina myös opiskelijoiden näkökulma ja opetuksen mielekkyys opiskelijoiden kannalta:

01: Mut mä vaan aattelin ihan että perkaa se ihan yksinkertasellet tasolle ja kattoo mikä siellä on se alkujyvänen ja sit siihen alkaa kasaamaan sitä että yo:lla [ylioppilaila] enemmän tavaraa. Ne haluu toimintaa ja ne pystyy tekemään ja toimimaan. Mut sitte meidän pk:n kanssa, niille pitää suoda juttelutuokio. (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

Mikä mahdollisti uuden näkökulman synnyn? Olin ollut noin viikkoa aikaisemmin videoimassa O1:n oppituntia muuta tutkimustarkoitusta varten. Kyseessä oli teoritunti peruskoulupohjaisille oppilaille, mutta opettajan mielestä opetus ei tuottanut toivotunlaista tulosta: oppilaat eivät näyttäneet oppivan tunnilla mitään. Tiimikokouksessa opettaja kertoi toisille, kuinka hän oli tämän kokemuksen myötä alkanut pohtia tilannetta laajemmin:

01: Mä aloin miettiin tätä ainoastaan sen takia et sä [tutkija] videoit sitä mun tuntia, ja mä aloin miettimään sitä ihan tarkalleen että miks tää tökkäsee. Ekana mä syytin sitä et sä olit siellä videon kanssa, ja sit mä lähin purkaan sitä, mä aattelin et 'ei, se tilanne on tää'... Ja sitte me [tunnilla] tankattiin sitä aihetta koko se aika ja sit ku sä lähit pois ja mä vielä kertosin sen ryhmän kanssa sitä et 'no miten se meni'. 'Ei me tietä.' Ja sit mä aattelin, et no just. Et tässä tää on, tätä on alettava vielä enemmän perkaamaan. (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

Opettaja kuvasi toisille, kuinka oli syyttänyt epäonnistumisen kokemuksestaan ensin tutkijan läsnäoloa oppitunnilla, kunnes oli alkanut eritellä tilannetta tarkemmin. Toisen aikuisen läsnäolo ja oman toiminnan videointi saivat opettajan tarkastelemaan tavanomaista opetustilannetta uusin silmin. Videointi näytti toimineen opettajalle ulkoisena ärsykkeenä, joka käynnisti uudenlaisen ongelmanratkaisuprosessin opettajan mielessä (vrt. Vygotsky 1978, 74). Saattaa myös olla, että opettaja pelkäsi mahdollista itseensä kohdistuvaa kritiikkiä toisen aikuisen läsnä ollessa

ja alkoi tämän johdosta työstää selityksiä mielessään. Tämän sisäisen ajatusprosessin viriäminen opettajan mielessä mahdollisti osaltaan uuden ongelmaa koskevan jäsenyyksen ja pulmalliseksi koetun luokahuoneutilanteen tuomisen yhteiseen keskusteluun.

Ongelman uudelleentulkinnan myötä tiimille muodostui kokonaan uusi kehittämisen kohde. Perinteisesti opetussuunnitelma oli ollut sama kaikille, mutta nyt tiimi suunnitteli käyvänsä opetussuunnitelmaa systemaattisesti läpi, tavoitteenaan laatia erilaiset opetussuunnitelmat peruskoulu- ja ylioppilaspohjaisille opiskelijoille. Olennaista uudessa kehittämisen kohteessa oli myös se, ettei tavoite tullut ulkopuolelta, vaan opettajat itse tulkitivat ongelman uudessa kehyksessä ja rakensivat näin henkilökohtaisen motiivin uudelle kehittämisen suunnalle:

02: Ei me oltais varmaan, ei sitä ois tajunnu, vaikka joku ois sen ääneen sanonu. (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

Opettajat arvelivat uuden opetussuunnitelman tuovan helpotusta myös työssä jaksamiseen:

01: Sieltä varmaan tulee sitä helpotustakin aika paljon ja sitte voi hyvällä omallatunnolla tehdä jotain, et ei oo semmonen tunne täällä takana jossakin että 'mulla on tämä läpikäymättä ja mun pitäis toi tehdä ja tämä ja nyt mä kyl hyppään järveen täst kohta'. (opettajien tiimikokous, maaliskuu 2004)

POHDINTA

Oppilaitoksiin on vakiinnutettu monenlaisia osallistavia käytäntöjä, jotta opettajilla olisi mahdollisuus kehittää työtään yhdessä ja vaikuttaa heitä koskeviin päätöksiin. Kehittämistyötä tehdään usein kuitenkin ennalta määrätyn ongelmanasettelun puitteissa ja henkilökunta osallistetaan kehittämiseen vasta myöhemmin, kun halutaan kuulla henkilökunnan ratkaisuideoita tai jo kehitettyjä ratkaisuja aletaan viedä käytäntöön. Harvemmin ajatellaan, että jo itse ongelmanasettelu on keskeinen osa kehittämistyötä eivätkä ratkaistavaksi annetut ongelmat ole työyhteisöille välttämättä itsestään selviä tai jaettuja (vrt. Engeström 1999). Nykyisen työelämän nopeissa, monitahoisissa muutoksissa korostuukin yhä enemmän se, että työyhteisöt itse ovat kyvykkäitä systemaattisesti erittelemään ja tulkitsemaan työnsä ongelmatilanteita.

Tutkimani opettajayhteisö ei päässyt kehittämissyössä eteenpäin ennen kuin välittömien ratkaisujen hakemisesta luovuttiin ja annettu ongelma tulkittiin uudelleen laajempaan opetuksen kehittämisen kysymyksenä. Opetustoiminta näytti tulleen kehitysvaiheeseen, jossa nykyisen toimintatavan parantaminen tai tehostaminen ei enää riittänyt, vaan toiminnalle tuli rakentaa kokonaan uudenlainen toimintaperiaate, toimintakonsepti (Launis & Pihlaja 2005; Virkkunen 2007). Muutokset vetivät opetuksen arkea kahteen suuntaan: opetussuunnitelman tarkoituksena oli yhtenäistää opetusta, mutta samalla erilaiset oppilasryhmät edellyttivät yhä enemmän juuri heidän tarpeisiinsa rakennettua opetusta. Kestävien kehittämisen tulosten aikaansaaminen opetuksen arkeen edellyttäisi näiden kehityssuuntien tunnistamista ja niiden samanaikaista hallintaa.

Yhteistä kehittämistä tehdään pitkälti keskustelun avulla ja myös tämän artikkelin tutkimustehtävä koski opettajien kehittämistyön etenemistä puheen tasolla. Opettajien ideassa opetuksen uudesta toimintaperiaatteesta ei ollut kyse vain yhteisen sopimuksen pohjalta käyttöön otettavista osaratkaisuksista, vaan kokonaan uuden toimintatavan rakentamisesta, joka saattaisi viedä vuosia. Sen tarkasteleminen, muututuivatko osaston opetuskäytännöt kehittämistyön seurauksena, olisi edellyttänyt pidemmän aikavälin havainnointiaineistoa opetuksen arjesta. Tärkeä tulos kehittämisyössä tapahtui kuitenkin jo siinä, että opettajat ylipäättään tunnistivat nykyisen opetuksen perustuvan tietyille yhteiselle periaatteelle – käsitykseen oppilaitoksen opiskelijoista yhtenäisenä, samalla tavalla oppivana ryhmänä – ja kykenivät ylittämään tämän periaatteen totunnaisia rajoja. Opettajayhteisön kehittämiskohteen uudelleen jäsentymisessä yksi ratkaiseva tekijä oli se, että opettajalle tuli mahdolliseksi puhua oppilaiden oppimiseen liittyvästä konkreettisesta esimerkkitalanteesta pelkkien mielikuvien sijaan. Myös keskustelussa tapahtunut puhelajin vaihdos toteavista selityksistä ja ratkaisuehdotuksista kysymyksiin mahdollisti uuden kehittämiskohteen avoimen kehittelyn.

Opettajien keskustelujen analyysi osoitti, että merkittävä ajattelutavan muutos voi lähteä liikkeelle vähäpätöisiltäkin tuntuvista arjen ongelmatilanteista ja nii-

den yhteisestä tarkastelusta. Usein jokainen ratkaisee tällaisia tilanteita työpaikalla itsekseen ja kehittää omat parhaat keinonsa pulmatilanteista selviytymiseen. Tällöin myös haasteellisiin työtilanteisiin liittyvä yhteinen oppimispotentiaali jää hyödyntämättä. Tutkimassani opettajayhteisössä näytti olevan vielä vallalla vanha yksilöllisen työn perinne, jossa jokainen kehitti pääasiassa omia työkäytäntöjään. Opetustoiminnan monet muutokset olisivat pikemminkin edellyttäneet nykyistä yhteisöllisempiä työn hallinnan malleja.

Olen pyrkinyt tutkimuksen luotettavuuteen kuvamalla mahdollisimman yksityiskohtaisesti aineistoni ja sitä koskevat rajaukset, käytetyn analyysimenetelmän ja analyysin tulokset alkuperäisten aineistoesimerkkien avulla. Artikkelin tarkoituksena oli kuvata yhden tapausesimerkin avulla puheen tasolla havaittavia kehittämistyön edellytyksiä ja tyypillisiä esteitä. Tämän tutkimustehtävän toteuttamiseksi käyttämäni aineisto oli nähdäkseni relevanttia ja analyysimenetelmät tarkoituksenmukaisia. Artikkelin tutkimustulosten pohjalta on mahdollista kehittää myös käytännön sovelluksia työpaikoilla tapahtuvan kehittämistyön tukemiseksi. Käyttämäni analyysimenetelmää voidaan hyödyntää esimerkiksi henkilöstöä osallistavien työn kehittämisprosessien jäsentämisessä, kun halutaan arvioida kehittämistyön etenemistä ja tuloksellisuutta. Tällaisten välineiden merkitys korostuu nykyisessä työelämässä, jossa jatkuva kehittäminen on yhä suurempi osa monen työyhteisön päivittäistä työtä. Kehittämisen tapoja yhteisesti arvioimalla voidaan entistä paremmin lisätä kehittämistyön vaikuttavuutta ja tukea työyhteisöjen toimijuutta oman työnsä kehittämisessä.



Annarita Koli
tutkija, VTM
Työn kehittäminen -tiimi,
Työterveyslaitos

- Ahonen, H. (2005). *Työyhteisön oppimiskäytäntöjen strategisuus*. Hallinnon tutkimus 2, 96–112.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Draper, S. (1988). What's going on in everyday explanation? Teoksessa Antaki, C. (toim.). *Analyzing everyday explanations. A casebook of methods*. London: Sage.
- Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise. Studies in distributive intelligence*. Research Bulletin 83. Helsinki: University of Helsinki.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen R. & Punamäki, R. (toim.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: University Press.
- Fichtner, B. (1984). Co-ordination, co-operation and communication in the formation of theoretical concepts in instruction. Teoksessa Hedegaard, M., Hakkarainen, P. & Engeström, Y. (toim.). *Learning and teaching on a scientific basis. Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching*. Aarhus: Aarhus universitet.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: A case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(1), 155–176.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education* 15(4), 321–338.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Koli, A. (2006). Ammatinopettajat toimintakonseptien risteyksessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8(4), 25–39.
- Korhonen, S. (2005). Myyttiset kuvaukset työstä. Analyysi kehittämishankkeen keskusteluista. *Aikuiskasvatus* 25(2), 100–109.
- Kärkkäinen, M. (1999). Teams as breakers of traditional work practices. Research Bulletin 100. Helsinki: University of Helsinki.
- Launis, K. & Pihlaja, J. (2005). Työhyvinvointi ja toimintakonseptien muutokset. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 2(1).
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record* 91(4), 509–536.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 18, 917–946.
- Meirink, J., Meijer, P. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13(2), 145–164.
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Rainio, A. P. (2003). *Tietotyön malli koulun kehittämisessä. Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa*. Helsinki: Painopörssi.
- Scribner, J., Sawyer, R., Watson, S. & Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: a study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly* 43(1), 67–100.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28(4), 244–257.
- Virkkunen, J. (1996). *Työpaikkatarkastuksen ristiriidat ja niiden ylittämisen mahdollisuudet. Tutkimus keskusteluun perustuvan työn välineistä ja tuloksellisuudesta*. Työpoliittinen tutkimus 123. Helsinki: University of Helsinki.
- Virkkunen, J. (2007). Ammattikorkeakoulutuksen konseptien yhteinen kehittäminen. *KeVer – Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston lehti* 6(3).
- Virkkunen, J. & Tenhunen, E. (2007). Eri alojen asiantuntijoiden työpanoksen yhdistävän toimintakonseptin kehittäminen. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 4(1).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological functions*. Cambridge: Harvard University Press.

Artikkeli saapui toimitukseen 30.6.2010. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 29.11.2010.

PETRI SALO

MAAILMA MUUTTUI

– MUUTTUIKO AIKUISKASVATUS?



Olemme yksin oppimisen maailmassa. Oppimisen oletetaan lähtevän yksilöstä ja palaavan yksilöön. Mutta olisiko aikuiskasvatustieteessä täyskäännöksen paikka?

Teoreettis-analyttisesti oppiminen voidaan toki paikantaa ihmisen mieleen ja ajatteluun, identiteetin rakentuminen hänen sisimpäänsä. Arjen monimuotoisissa käytännöissä – tiede, taide, uskonto, talous, politiikka – oppiminen näyttäytyy kuitenkin vuorovaikutuksellisenä osallisuutena ja toimintana historiallis-kulttuuris-sosiaalisesti rakentuneissa ja määrittäneissä käytännöissä.

SUOMALAISET KOLLEGANI OVAT viime aikoina olleet huolissaan aikuiskasvatustieteen tilasta. Alan tutkimuksen on todettu olevan pienimuotoista, lyhyen tähtäimen hyötynäkökulmia painottavaa ja edistävän lähinnä yksilöllisiä valmiuksia työelämän kentillä ja organisaatioissa. Tutkimuksen väitetään olevan sirpaloitunutta ja depolitisoitunutta, muutokseen sopeuttavaa pikemminkin kuin sen perusteita ja tavoitteita kriittis-analyttisesti tarkastelevaa. Aikuiskasvatustieteen ominaislaatu, sen omat tutkimuskohteet, -kysymykset, -otteet ja -metodologiat ovat, jos eivät täysin hukassa, niin ainakin väliaikaisesti kadoksissa.

Taidamme taas kerran elää murrosaikaa. Tällä kertaa se koettelee myös yliopistoja, eli tieteentekijöiden ”työn” tekemisen perusteita, muotoja ja tuloksia. Välitöntä ulkoista uhkaa, joka koskettaisi erityisesti aikuiskasvatusta muiden ihmis- ja yhteiskuntatieteiden joukossa, en kuitenkaan ole ainakaan Suomessa tunnistanut. Pikemminkin päinvastoin. Suomalaisen aikuiskasvatustieteen instituutiot professuureis-

ta ja tutkijusseurasta omaan lehteen eivät ainakaan toistaiseksi ole menettäneet tukevaa jalansijaansa suomalaisella tiedekentällä. Huomisesta en tänään uskalla todeta mitään.

Paradoksaaliseksi aikuiskasvattajien ja kansansivistäjien (pitkään jatkuneen) identiteettikriisin tekee se, että koskaan aiemmin ei muiden tieteenalojen edustajien kiinnostus aikuisten oppimisen ja kehittymisen edellytyksiin, muotoihin ja välineisiin ole ollut yhtä intensiivistä. Valitettavasti aikuiskasvatustieteilijät ovat lähinnä hiljaisen hämillään kauppatieteilijöiden, organisaatioteoreetikkojen, johtamisen ja politiikan tutkijoiden rynnätessä ”heidän tontilleen.” Ainakaan omien havaintojeni mukaan ei aikuisten oppimiseen liittyvä tutkimus ole muilla tieteenaloilla sen pinnallisempaa tai välineellisempää kuin sen perinteisessä kotipesässäkään. Pikemminkin päinvastoin. (Aikuis)kasvatusinstituutioiden ja niitä määrittävien traditioiden kahleista vapaana, ihmisenä olemisen ja kasvamisen, ja näistä tietämisen mahdolli-

suuksiin ja välineisiin saattaa tutkijana orientoitua jopa ennakkoluulottomammin. Voisiko olla niin, että uusia uria aukvoaa ja innovatiivista aikuiskasvatustutkimusta tehdään siellä, minne ei aikuiskasvattajan ammatillinen katse tahdo yltää, esimerkiksi oopperan lämpiössä (Vilén 2010) ja suuryritysten lehdistötiedotteiden äärellä (Sinclair 2010)?

Poikki- ja monitieteellisiä näkökulmia ja tutkimusotteita on julkiteoreettisessa aikuiskasvatustutkimuksessa peräänkuulutettu jo vuosikaudet. Samanaikaisesti maailma on muuttunut ja moninaistunut; aikuisuus, kasvu, koulutus, työ ja maailma ovat kadottaneet niille aiemmin tyypilliset tunnusmerkinsä. Aikuiskasvatuksen tutkimuskohteet näyttävät yksinkertaisesti muuttuneen. Mutta niin ovat muuttuneet myös niitä jäsentävät elämän ja arjen perusolot: aika, tila ja niissä alati uudelleen muotoutuvat kommunikatiiviset ja sosiaaliset käytännöt. Kahteen edelliseen lauseeseen sisältyvien oletusten ja väitteiden paikkaansa pitävyyttä saattaa olla hankala todentaa empiirisesti. Tämä ei kuitenkaan estä sitä, ettei niistä voi käydä sivistyneitä keskustelua, tai välillä kovaa akateemista kädenvääntöä. Aikuiskasvatuksen *momentum* perinteisessä mielessä itsenäisenä ja itsერიითისena tieteenalana saattaa kuitenkin olla jo mennyt.

Mutta meillä on edelleen mahdollisuus kehittää ja edistää aikuiskasvatusta keskustelu- ja siltatieteenä, risteysasemana, monitasoristeyksenä, kohtauspisteenä tai sateenvarjoalana. Irene Heinin ja Riitta Larnan (1994) toimittamassa kirjassa *Maailma muuttuu – muuttuuko aikuiskoulutus?* suuntauduttiin yhteiskunnallisen murroksen pohjasyövereissä vahvasti tulevaisuuteen. Voisiko aikuiskasvatuksen yhtenä tehtävänä myös tänään olla tulevaisuuteen suuntautuminen, sen ennakoiva tutkiminen? Mika Mannerman (1994, 14) kuvasi tuolloin tulevaisuudentutkimusta seuraavasti:

Tavoitteena ei ole tulevaisuutta koskevan totuuden etsiminen vaan vaikuttamispyrkimys nykyhetkessä. Tulevaisuudentutkimuksen vaikuttamispyrkimys voi toteutua joko suoraan tutkimuksen toimiessa suunnittelun ja päätöksenteon apuvälineenä tai välillisemmin tulevaisuudentutkimuksen tarjotessa

aineksia yhteiskunnalliselle keskustelulle ja inhimilliselle toiminnalle yleensäkin. Välineellisyteen liittyy vahva tulevaisuuden tekemisen korostus: tulevaisuus ei ole jotain joka syntyy ulkopuolisten voimien toimesta; se luodaan yksittäisten ihmisten ja heidän muodostamiensa yhteisöjen tekojen kautta.

Vastaavalla tavalla määriteltynä voisi aikuiskasvatusta löytää uudelleen oman kadotetun poliittisuutensa – astumalla tarpeeksi etäälle murroksessa olevista työelämän organisaatiolaboratorioista ja aikuis-koulutusinstituutioista. Tieteenalan vanhasta työkalupakista löytyy myös edelleen kunnossa olevia ”välineitä” niin poliittisuuden edistämiseen kuin liian kapea-alaisen käytännöllisyyden selättämiseen, esimerkiksi toimintatutkimuksen kriittiset, emansipatoriset ja sosiaalis-yhteiskunnallisesti tiedostavat muodot (Carr & Kemmis 1986; Usher & Bryant 1989, 116–147).

AIKUISKASVATUSTIEDE ITSENÄISTÄ JA SIRPALEISTA

Keskustelu aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta ja itsenäisyydestä ei ole millään muotoa uutta. Kättä on väännetty milloin kasvatustieteiden, milloin muiden ihmis- ja yhteiskuntatieteiden kanssa. Hieman keino-kekoiseksi mennyt ja huvittavia piirteitä saanut oman teoriaperustan ja käsiteapparaatin väkisin vääntäminen saavutti jonkinasteisen lakipisteensä Boydin ja Apsin (1980) esitellessä oman ”Rubikin kuutionsa” kolme vuosikymmentä sitten. Käytyään läpi kyseistä mallia kohtaan esitetyn kritiikin Bron (2006, 61–69) päätyy toteamaan aikuiskasvatuksen olevan käytännöllinen tieteenala, jolle ominaisia käsitteitä ovat mm. uudistava oppiminen, elinikäinen oppiminen, informaali ja ei-formaali oppiminen, toistuva koulutus sekä ei-perinteiset opiskelijat. Teoriapohjan hän toteaa olevan heikoissa kantimissa.

Andragogiikka-käsitteen käytöstä ja kehittelystä meillä Suomessa luovuttiin vähin äänin 1980-luvun lopulla (Manninen, Kauppi & Kontiainen 1988). Myös yksi andragogiikka-käsitteen jälkiperinteistä pioneereista ja viimeisistä lipunkantajista, Savisevic (2008) joutuu toteamaan sen sisällön ja käytön monimuotoisuuden. Hän ei kuitenkaan anna periksi:

Deeper reconsideration of the terminology evolved in the field is needed. A necessary condition for constituting a science is a founding of precise terminology. This also applies to andragogy. But both the terms and the scientific structure are in the very essence of every discipline (ibid. 377).

Vaikka yhteiskuntatieteissä on tapahtunut ns. kielellinen käänne, saattaa oman terminologian pakonomainen kehittäminen viedä entistä enemmän sivuraiteelle. Uuden eurooppalaisen aikuiskasvatustutkimuksen päätoimittajat Fejes ja Salling Olesen (2010, 8–10) tulkitsevat aikuiskasvatuksen kehittyneen vuorovaikutussuhteessa modernisaatioprosessiin ja muodollisen koulutuksen kasvun kanssa. Aikuiskasvatusta on edesauttanut aikuisten mahdollisuuksia toimia ja kasvaa alati muuttuvissa yhteiskunnallisissa todellisuudessa ja käytännöissä. Fingerin (1990, 103) mukaan aikuiskasvatusta ei ole toiminut modernisaation edistämisen välineenä, pikemminkin luovien ratkaisujen ja välineiden tuottajana sen aiheuttamiin ongelmiin. Aikuiskasvatuksen lähtökohta on hänen mukaansa kuitenkin yksiselitteinen: se kehittyi käytännöissä, käytäntönä ja suhteessa arkielämän monimuotoisiin haasteisiin ja ongelmiin. Usher ja Bryant (1989, 1–2) ovat paljolti samoilla linjoilla. Aikuiskasvatusta tieteenalana on paikannettavissa aikuiskasvatuksen monimuotoisiin käytäntöihin. Aikuiskasvattajalle käytäntö näyttäytyy annettuna, tavoitteena on lähinnä sen kehittäminen.

Alan tutkijan on kuitenkin huomioitava ja tiedostettava kaksi asiaa: käytäntöjen kontekstuaalisuus ja tilannekohtaisuus (*situatedness of practice*) sekä käytännöissä syntyvän ja niissä ilmenevän käytännöllisen tiedon luonne (vrt. kokemuksellinen oppiminen, hiljainen tieto). Olisiko aikuiskasvatustieteen ja aikuiskasvatustutkimuksen välillä ammottavassa intellektuaalisessa kuilussa (Brunila 2010) kyse edellä esitetystä – erilaisista suhteista ja näkökulmista käytäntöihin? Kuilua voisi yrittää ylittää toimintatutkimuksen avulla. Toimintatutkija kun joutuu luoviin näiden kahden näkökulman ja tietoisuuden välillä ja välimaastossa.

Jotain lienee kuitenkin vuosien saatossa muuttunut: aikuisten toimijoiden tietoisuus ja suhde yhteiskunnallis-sosiaalisiin käytäntöihin ja niitä määrit-

täviin reunaehtoihin. Aikuisesta alamaaisesta ja kansalaisesta kehkeytyi modernin saatossa tietoinen ja reflektioiva yksilö, joka jätettiin yksin jälkimodernille rannalle työstämään omaa identiteettiään. Tutkimuksessa voisikin hakea kriittisiä lähtökohtia ja näkökulmia oppimistarpeiden määrittelyyn ja hermistää sekä teorioita että välineitä ”uudenlaisten” oppijoiden ja subjektiviteettien tunnistamiseen ja kohtaamiseen. Aikuiskasvatuksella on oma identiteettinsä ja integriteettinsä, kiinnittyi se sitten instituutioihin tai monimuotoisiin käytäntöihin. Päälimmäisenä haasteena on kyetä suhtautumaan niihin (kuten myös muihin tieteenaloihin) refleksiivisesti, samanaikaisesti osana ja irrallaan. (Fejes & Salling Olesen 2010, 8; Usher & Bryant 1989, 2–3).

Aikuiskasvatuksessakin on kautta aikain ja rantaan turvauduttu yksinkertaistaviin ja karkeisiin jaotteluihin. Yksi perinteisistä (ja pahimmista?) on jako yhtäältä henkilöstö/ammattilliseen/työvoimapolitiiseen koulutukseen ja toisaalta omaehtoiseen koulutukseen ja oppimiseen. Edellisen oletetaan olevan lähtökohtaisesti sopeuttavaa ja teknistä tiedonintressiä edistävää ja jälkimmäisen uudistavaa ja emansipovaa. Niin tutkijoiden kuin kentällä toimivien aikuiskasvattajien ammatti-identiteetit näyttäisivät muodostuneen kyseisen jaottelun pohjalta. Yhtä mielekäästä on jaotella maailma kahtia sukupuolen perusteella. Näin on kuitenkin ainakin pohjoismaisessa aikuiskasvatuksessa ja -koulutuksessa vuosien saatossa käynyt. Kysymys kuuluu: onko aikuiskasvatustutkimus ollut ennemminkin edistämässä fragmentoitumista ja keinotekoisia jaotteluita kuin edesauttamassa esimerkiksi ammattillisten käytäntöjen monimuotoisuuden ymmärtämistä?

Aikuiskasvatustutkimuksen hajanaisuus voidaan tulkita myös toisin, monimuotoisuutena sekä uusien tutkimuskohteiden havaitsemisena ja tutkimuksellisenä haltuunottona. Epävarmuus, vaihtoehtoisten teoreettisten lähtökohtien etsiminen, käsitteistön uudistaminen, tutkimuskohteiden ja -metodien moninaistuminen sekä kriittiset kannanotot tieteenalan tilasta voidaan tulkita myös luonnolliseksi ja välttämättömäksi vaiheeksi sen kehityskaarissa (Malewski 2010, 53–54). Ehkä myös tilanne, jossa paradigman muutosta koulutuksesta ja opettamisesta (elinikäi-

seen) oppimiseen kyetään lähinnä kuvailemaan, ei juurikaan analysoimaan, on väistämätön. Meidän on oltava kärsivällisiä, hiljaa hyvä tulee. Voisivatko aikuiskasvattajat, tulevaisuudentutkimukseen suuntautumisen ohella toimia myös hitaan tieteen airueina (Salo & Heikkinen 2010)?

ENTÄ "A-LUOKASSA"?

Päätä ei ole syytä pistää puskaan, eikä heittää kirveitä kaivoon. Kovenevan kilpailun ja A-luokkaan pyrkimisen maailmassa meidän on kuitenkin tähyiltävä myös muualle. Aikuiskasvatusjulkaisuista kansainväliseen A-luokkaan yltää ainoastaan pohjoisamerikkalainen *Adult Education Quarterly*. Mikä tai mitä on se aikuiskasvatus, jota kyseinen arvostettu tiedelehti edustaa? Kahden viime vuoden (2009–2010) aikana AEQ:ssa julkaistiin vajaa neljäkymmentä artikkelia. Niiden valossa aikuiskasvatustutkimus näyttää vielä monimuotoisempaa ja -puolisempaa kuin pohjoismainen vastineensa.

Tutkimuskohteista on hyvin hankala todeta mitään yleispätevää. Formaaleissa ja non-formaaleissa konteksteissa tehtyjä tutkimuksia oli määrällisesti tarkastellen lähes yhtä paljon. Formaaleista aikuiskasvatuksen konteksteista huomio näyttäisi kiinnittyvän eritoten yliopistoon. Tulokulmana ei kuitenkaan ole kuten meillä, korkeakoulupedagogiikka, vaan aikuisen opiskelijan elämismaailman ja yliopiston edustaman systeemin kohtaaminen. Non-formaaleista konteksteista esiin nousevat yhteiskunnalliset liikkeet, kansalaisjärjestöt ja museot, näkökulmana on usein demokratian, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon (erityisesti etnisuus ja sukupuoli) edistäminen.

Työelämän organisaatioita ja työssä oppimista tarkastelevia tutkimuksia julkaistiin vain muutama. Tämän aikuiskasvatuksen osa-alueen tutkimukseen on toki Pohjois-Amerikassa lukuisia muita joulunaleja. Arjen elämismaailmaa ja sitä syvästi koskettavia, meilläkin melko harvinaisia, tutkimuksia julkaistiin muutama. Sands ja Tennant (2010) hyödyntävät uudistavan oppimisen näkökulmaa kuvatessaan, miten läheisensä itsemurhan seurauksena menettäneet astuvat kuvainnollisesti itsemurhan tehneen saappaisiin (*taking on, walking in their shoes*) ja käyvät läpi itsemurhaa edeltäneen tilanteen sekä itse teon. Surutyön

päätyessä "saappaat otetaan jalasta" ja suhde kuolleen läheiseen luodaan uudelleen. Stuckeyn (2010) tutkimuksessa aikuisdiabetekseen sairastuneet naiset neuvottelivat ja merkityksellistivät suhteensa omaan sairauteen moniulotteisesti metaforien avulla. Samalla he kyseenalaistivat länsimaisen lääketieteen medikalisoituneen ja yksilotteisen tavan määrittellä sairaudet. Bucklandin (2010) tutkimus vähäosaisten ja köyhien taloudellisesta lukutaidosta paljastaa, miten taloudellisesti huono elämäntilanne määrittänyt pääosin institutionaalisten (tuloloukut) ja henkilökohtaisten (psykkiset sairaudet) tekijöiden, ei niinkään huonon taloudellisen lukutaidon, perusteella.

Teoreettiset viitekehykset ja tutkimuksia taustoittava käsitteistö oli julkaistuissa artikkeleissa hyvin monimuotoista. Muutamassa tutkimuksessa viitattiin seuraaviin: sosiokulttuurinen oppiminen, sosiokonstruktivistinen teoria/kriittinen konstruktivismi, feministiset näkökulmat, uudistava oppiminen/kriittinen reflektio, merkityksen anto sekä identiteetti ja itse (*self*). Mezirowiin uudistavan oppimisen teoria oli jonkun verran muita teorioita useammin esillä. Suomessa ja muissa pohjoismaissa on pitkään luotettu haastatteluaineiston hermeneuttis-filosofiseen tulkintaan. Amerikkalaisten kollegojen menetelmäpaletti on huomattavan laaja ja monipuolinen. Siitä sisältyy etnografiaa, havainnointia, kenttätutkimusta, narratiiveja, toiminta-, tapaus- ja kvasi-kokeellista tutkimusta, feminististä sisällönanalyysiä ja itsebiografista otetta. Aineistot ovat useimmiten melko pieniä ja paikallisia.

Eli miksipä me suomalaiset emme mahtuisi mukaan? Aikuiskasvatuksen tiedelehtien bibliometriaan paneutuneen Larssonin (2010, 106–107) mukaan sekä brittiläinen *Studies in the Education of Adults* että AEQ ovat hyvin eksklusiivisia. AEQ:ssa julkaistaan pohjoisamerikkalaisten tutkijoiden tutkimuksia ja niissä viitataan pääosin muiden pohjoisamerikkalaisten aikuiskasvatustutkijoiden aiempiin tutkimuksiin.

IHMINEN OPPIJANA JA TIEDON LUOJANA

Risto Rinne (2010) tulkitsee episteemisen siirtymän jälkimoderniin eli uuden uljaan, vastuullisen yrittäjäoppijan esiinmarssin tapahtuneen vasta parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Väittäisin tätä siirtymää kuitenkin pohjustetun jo pitkään. Se saattoi alkaa yh-

teiskunnallisten liikkeiden toiminnan ja joukkovoiman organisoituessa institutionalisoituneeksi kansansivistystyöksi, jonka parissa aikuisesta kansalaisesta muotoutui osallistuja, ei toimija. Tulkintoja on toki monia. Erään tulkinnan mukaan kansanvalistuksen objektiksi ja kansansivistyksen subjektiksi asetuu yksilö, hänen persoonaansa kiinnittyvä ja siitä kumpuava kasvu ja kehitys. Yksilön sisäisyys, siihen kiinnittyvä vapaa ja vapauttava itsekasvatus, on paitsi aikuiskasvatuksen perinteinen ydinkategoria (Koski & Filander 2009, 125), myös aikuiskasvatustieteen lähtökohta ja oikeutus. Jälkimoderni on samalla myös modernia.

Hallinnan strategiat ovat muuttaneet jonkin verran muotoaan, mutta yhtä kaikki kyse on hallinnan strategiasta. Yksilöä voidaan hallita kasvamaan ja oppimaan sekä kansakuntaan kuulumisen että markkinoilla kilpailuttamisen avulla.

Ove Korsgaard (2000) tiivistää tanskalaisen valistuksen pitkän historian metaforisesti eri suunnista tulevien valon lähteiden avulla. Vuosisatojen saatossa valistuksen valon lähde ja tiedon auktoriteetti siirtyi ylhäältä (uskonto/kirkko) ensin sivulle (luonto/tiede) ja tämän jälkeen alapuolelle (kansa/taide ja historia – työväestö/edunvalvonta-kamppailu). 1900-luvulla valistuksen tai sivistyksen valo siirtyi ihmiseen itseensä. Hän alkaa tutkiskella itseään, olemassaoloon ja kasvuaan psykologisin käsittein, workshoppeissa yhdessä muiden itsensä tarkastelijoiden kanssa. Malcolm Knowlesin aikuisen elämäkokemuksesta kumpuava itseohjautuvuus sekä Jack Mezirowin itse-reflektioon perustuva uudistava oppiminen voidaan tulkita tämän kehityskulun seuraaviksi askeliksi.

Vaikka maailma on muuttunut ja monimutkaistunut, on aikuiset, etenkin Suomessa, jätetty oppimaan yksin ja itsekseen. Olemme yksin oppimisen mallimaa. Oli kyseessä oppiminen käytöksen muutoksesta, tiedon prosessointina ja konstruointina tai oman potentiaalnin toteutumisena, oletetaan oppimisen lähtevän yksilöstä ja palaavan yksilöön. Todellisuus, maailma ja tieto näistä ovat ihmisessä. Vuorovaikutus ja erilaiset kulttuuris-sosiaaliset viitekehukset (esimerkiksi akateemiset käytäntöyhteisöt) toimivat vain yksilön oppimisprosessien jäsentäjinä, käynnistäjinä ja katalysaattoreina. Yhteisöllinen oppiminenkin ymmärretään kasvamisena yhteisöön, tai osallis-

tumisena (huom! ei osallisuutena) käytäntöyhteisöjen toimintaan. (Kumpulainen 2002). Antti Kauppi (1994, 99) totesi aikoinaan seuraavan:

Oppimisen rajaaminen yksilön sisäisiin prosesseihin, olivatpa ne sitten kokemuksen tulkintaa tai tiedon konstruointia, ei kykene selittämään hänen suhdettaan muuttuvaan toimintaympäristöön. Liioin oppimisteoriat eivät anna välineitä oppijan kehittymisen eivätkä identiteetin rakentumisen ymmärtämiseksi. Tarvitaan teorianmuodostusta, jossa oppiminen jäsenyytään oppijan suhteena omaan ja toimintaympäristönsä muuttumiseen.

Olisiko aikuiskasvatustieteessä täyskäännöksen paikka? Teoreettis-analyttisesti oppiminen voidaan toki paikantaa ihmisen mieleen ja ajatteluun, identiteetin rakentumisen hänen sisimpäänsä. Arjen monimuotoisissa käytännöissä (tiede, taide, uskonto, talous, politiikka) oppiminen näyttäytyy kuitenkin vuorovaikutuksellisenä osallisuutena ja toimintana historiallis-kulttuuris-sosiaalisesti rakentuneissa ja määrittäneissä käytännöissä. Australialaiset kollegani (Kemmis et al. 2009, 5) päätyivät koulun kulttuurisia ja organisatorisia käytäntöjä tutkiessaan omasta mielestään yllättävään havaintoon:

... to the extent to which people can be said to learn anything at all, they do not learn anything other than language games, activities and practices. It seems from our observations that what people learn is (only) how to "join in" to existing or transformed practices (like speaking, reading, writing or understanding particular ideas, or carrying out particular set of activities in a classroom task, or sharing social space with others while working in groups).

Myös oppimisen tutkiminen ja siitä (tieteellisesti) kirjoittaminen ja tämän myötä oppiminen on käytäntöä käytännössä (practising a practice). Se on osallisuutta sopimuksenvaraisissa historiallis-kulttuurisissa käytännöissä (aikuiskasvatustiede) ja esimerkiksi artikkelimuotoon rakennetuissa kieli-peleissä. Sama koskee kertotaulun ulkoa opettelua, teknomusiikkiharrastuksessa pätevoitymistä, Zumba-tanssin omaksumista (työväenopiston kursilla) tai lukion rehtorina toimimista. Me emme yksilöinä

tiedä maailmasta ja todellisuudesta mitään. Oppiminen ja tieto ovat luonteeltaan vuorovaikutuksellista ja kollektiivista, ne syntyvät ja saavat merkityksensä episteemisten yhteisöjen sosiaalisissa käytännöissä (Malewski 2010, 55). Pätevyys, kompetenssi, ammattitaito, asiantuntijuus ja johtajuus ovat yksilöihin sopimuksenvaraisesti lyötyjä leimoja. Ne viittaavat siihen, että tiettyjen käytäntöjen omaksumisen kautta tietty henkilö on sulautunut, ennalta määrättyllä tavalla, osaksi tiettyä käytäntöä. Ne ovat (vain) käytäntöjä käytännöissä. Näihin käytäntöihin ja käytännöissä oppiminen on ensisijassa sosiaalis-yhteisöllinen, ei yksilöllinen ilmiö. Muutos ja kehitys ovat mahdollisia ainoastaan silloin, kun näitä käytäntöjä määrittävistä sopimuksista tai kielipeleistä huolestutaan, kun ne kyseenalaistetaan ja niistä aletaan neuvotella.

Diskursiivisessa sivistysnäkemyksessä (ks. Nordin 2010) huomio kiinnittyy maailmassa olemiseen, ei siitä järjen ja tiedon avulla erottautumiseen tai vapautumiseen. Maailmassa olemisessa teoria ja käytäntö, ihminen ja tieto ovat yhtä ja samaa käytäntöä. Oppiminen ja tieto ovat elämää ja inhimillistä toimintaa, ja päinvastoin. Sivistymisen vaatimus asetetaan kulttuurille ja yhteiskunnilla, ei yksittäiselle ihmiselle tai organisaatiolle. Olemme osallisia ja opiskelijoita oman maailmamme sosiaalisissa käytännöissä. Diskursiivisen sivistysnäkemys edistämisen edellyttää vastakielen luomista ja hyödyntämistä. Jotain tapahtuu, kun oppiva organisaatio korvataan 'organisaatiosivistyksellä' ja elinikäinen oppimisen 'maailmassa kasvamisella'. Oppimisen subjekti – uusi uljas ihminen – hämärtyy. Samoin käy ilmiö- ja käsitteparille opetus–oppiminen. Käytäntö on kuin Siperia, jonne joutuminen on jo sinänsä opettavaista. Diskursiivinen sivistysnäkemys haastaa itsensä kyseenalaistamiseen ja muiden hyväksymiseen refleksiivisessä dialogissa. Sen lähtökohtana on oletus siitä, että asiat voivat aina olla, ja ne voidaan aina nähdä, toisin. Refleksiivisyys on haaste, se edellyttää muiden kuuntelemista. (Welton 2002.)

Aikuiskasvatuksen historiallisessa kehityskulussa on sukellettu yhä syvemmälle ihmisen sisimpään, ydinkategorian ytimeen. Valistuneesta kansalaisesta on kehkeytnyt tiedostava aikuinen yksilö. Jälkiodernissa epävarmuudessa hänet on pakotettu sekä

henkilökohtaiseen että ammatilliseen identiteetti-työhön. Identiteetti on käsitteenä kovin monimerkityksellinen ja hankala. Se on akateemisen etäinen ja abstrakti konstruktio, postmodernin kielipelin taidonnäyte. Oletamme identiteetin auttavan meitä määrittelemään ja tunnistamaan itsemme. Voimme hyödyntää sitä sekä erottautumisen että yhteenkuuluvuuden määrittäjänä. Se on kuin sivistys, yhtäläillä prosessi ja päämäärä. Mutta myös identiteetti(työ) voidaan ymmärtää käytäntönä, joka on mahdollista ja mielekästä ainoastaan osana muita käytäntöjä. Jos oppiminen ja tieto ymmärretään kollektiivisina käytäntöinä, myös näkökulma identiteettiin ja itsen (self) laajenee:

This kind of perspective focuses on the ways in which culture of practices constantly shape the identities of their adult participants, and at the same time use these identities as tools for ongoing reproduction of these practices. [...] It maintains that any construction of a system of meanings concerning self, others and the world is possible only within the symbolic universe of a given culture. (Malewski 2010, 55–56.)

AIKUISKASVATUSTUTKIMUKSEN KATVEALUEITA

Aikuiskasvatustutkimuksen tulo- ja näkökulma tutkimuskohteeseensa on (siis) perinteisesti ollut instituutio- ja organisaatiolähtöinen ja -keskeinen. Ero yleiseen kasvatustieteeseen ei tässä mielessä ole suuri. Työn, organisaatioiden ja työelämän muutos sekä näihin kytkeytyvät koulutuspoliittiset trendit ovat, maailman muuttumisesta huolimatta, edelleen tutkimuksen keskiössä. Aikuiskasvatuksen luonne pragmaattisena hyötytieteenä on vahvistunut. Huomio kiinnittyy pääosin muutoksen seurauksiin ja niihin sopeutumiseen. Muutos käsitteenä ja ilmiönä näyttää pääosin ulkoa annettuna. Muutoksen analyttinen tarkastelu (aloite, luonne, tarve, laajuus ja hyödyt, Tuomisto 1997, 15–16) on jäänyt kovin vähälle.

Arki näyttäytyy aikuiskasvatuksessa (liian) monimuotoisena, ainakin jossain määrin latautuneena ilmiönä ja käsitteenä, ikään kuin työn ja työelämän vastakohtana. Arkipäivän oppiminen määritellään formaaleista ja non-formaaleista oppimisen konteksteista käsin, usein lähtökohtaisesti toissijaisena tai vä-

hempiarvoisena (vrt. opitun tunnistaminen/tunnustaminen). Mutta mitä tapahtuu, jos ns. tulokulmaa vaihdetaan ja tutkimuskohteeksi ja viitekehyyksi otetaan vuorokausi-, viikko-, kuukausi ja vuodenaikarytmiä jäsentämä arkinen elämä ja arjen ajankäyttö? Tilastokeskuksen perheiden ajankäyttötutkimuksesta (2005, aineisto kerätty 1999–2000) käy selvile, että ansiotyön osuus vuorokauden 24 tunnista on vain keskimäärin 3,8 tuntia (työikäiset 25–64-vuotiaat). Nukkumiseen käytetään yli kaksi kertaa työhön menevä aika, runsaat kahdeksan tuntia. Erilaisiin kotitalous- ja huoltotoihin käytetty aika (2,2 tuntia) on sekin vajaa kaksi kolmasosaa ansiotyöhön käytetystä ajasta. Radio ja TV vievät suomalaisten arjesta vajaa pari tuntia päivässä, liikunta keskimäärin 42 minuuttia. Opiskeluun käytetty aika, aikuisopiskelun mallimaassa, on häviävän pieni, viidestä minuutista (45–64-vuotiaat) 17 minuuttiin (25–44-vuotiaat) vuorokaudessa. Pulkkinen ja Kokon (2010, 50) keski-ikäisyyttä elämänvaiheena tarkastelevassa tutkimuksessa työväen- ja kansanopistojen kurssit olivat sijalla 49. Muihin harrastuksiin kuuluu opiskelua enemmän aikaa, parikymmentä minuuttia. Ostosten ja erilaisten asiointien osuus on nelisenkymmentä minuuttia. Yllämainitut ajankäyttökategoriat ovat toki kaikkea muuta kuin selvärajaisia sosiaalis-kulttuurisia käytäntöjä, joiden laatu (esimerkiksi uni/työ/media) on usein määrää merkittävämpää.

Työ on länsimaissa muuttumassa palvelu- ja tietotyöksi. Mutta miten suhtautua lisääntyvän vapaa-aikaan (Suomessa 5,7 tuntia vuorokaudessa), tulisi-ko myös sitä hahmottaa palvelu- ja tietovapaa-ajan käsittein? Sekä julkisten että yksityisten palvelujen osalta meistä on tullut yhä enemmän tuottaja-kuluttajia (*prosumers*, Toffler & Toffler 2006, 150–200). Reilut kaksi kolmasosaa suomalaisista aikuisista hoitaa ainakin osan pankkipalveluista itse internetissä (Tilastokeskus 2010). Julkisten palvelujen sähköistämisen haasteet altistavat kansalaiset erilaisille oppimis- ja ongelmanratkaisutehtäville. Tietovapaa-ajan suhteen on siirrytty yhä enemmän jaettuun tiedon käyttöön ja luomiseen, välittyneeseen sosiaaliseen elämään ja maailman merkityksellistämiseen. Sosiaalisen median monet käytöt ja merkitykset ovat aikuis-tutkimuksen akuuttia katvealuetta. Monet perintei-

sistä näkökulmista (asiantuntijuuden kehittyminen/elementit, noviisien ohjaaminen) sekä toimintamuodoista (talkoot, hyväntekeväisyys, vertaistuki) näyttäytyvät sosiaalisessa mediassa uudessa valossa.

Oppiminen ja tieto osallisuutena sosiaalis-kulttuurisissa käytännöissä kristallisoituvat sosiaalisessa mediassa. Vapaa-ajan merkitys on muuttunut. Teollisen yhteiskunnan alkumetreillä lisääntynyt vapaa-aika näyttäytyi yhteiskuntajärjestyksen potentiaalisena uhkana. Moraalisen järjestyksen ylläpito edellytti sivistävien huvien laajamittaista organisoimista. Tänäpäin yksilöllistynyttä vapaa-aikaa käytetään yhä enemmän erilaisten nautintojen ja halujen parissa, omaa identiteettiä etsien työstäen ja toteuttaen. Osalle vapaa-aika on vakavaa ja tavoitteellista itsensä toteuttamista (*serious leisure*) osalle nautinnollista, aistillista ja rentouttavaa hetkeen heittäytymistä (*casual leisure*) ja osalle pro- tai reaktiivista terapiaa (*therapeutic leisure*, Best 2010, 1–30).

Kun hakeudutaan etäämmälle välineellisestä ja välitöntä hyötyä tavoittelevasta ihmisvoimavarojen kehittämisestä elämismaailman monimuotoisuuden ja haasteiden äärelle, on helppo tunnistaa ja luetella ilmiöitä, jotka ovat aikuiskasvatustutkimuksen marginaalinkin ulkopuolella. Murrosajan merkinä luettelossa on enemmän elämän suruja kuin iloja. Mitä ihminen oppii, miten hän on osallisena ja millaisia merkityksiä oppiminen ja kasvu saavat esimerkiksi seuraavissa sosiaalis-kulttuurisissa käytännöissä?

- aikuistuminen, naimisiin meno, oman kodin perustaminen, asunnon/osto, omakotitalon rakentaminen, lasten saaminen ja heidän aikuistumisensa, isovanhemmuus, ikääntyminen ja eläkkeelle pääseminen tai joutuminen
- luonto-, matkustus-, retkeily-, metsästys-, kalastus- tai musiikkiharrastus, ulkoilu, kunto- tai penkkiurheilu
- rakastuminen, pitkäaikainen parisuhde, sen päättymisen, oman tai puolison/elämänkumppanin uskottomuus ja/tai perheväkivalta
- oma tai lähiomaisen vakava sairaus, itsemurha, tapaturmainen tai luonnollinen kuolema
- jatkuva organisaatio- ja/tai aluehallintouudistus, ulkoistaminen,

kilpailuttaminen, työajan seuranta, lakko ja työpaikkakiusaaminen

- (tieto)työssä loppuun palaminen, masennus, psyykenlääkkeiden käyttö, työpaikan vaihto ja irtisanominen (eli asiantuntijuuden, ammattilyöpyden ja -identiteetin vähittäinen mureneminen)
- alkoholi-, huume-, netti-, peli-, osto-, läheis- tai seksiriippuvuus sekä näiden tiedostaminen ja niistä eroon pyrkiminen

Medialisoituneessa ja uutisten kyllästävässä arjessa joudumme päivittäin kohdakkain ja suhteeseen myös seuraavien kompleksisten käsitteiden ja ilmiöiden kanssa: tiedotusvälineet, poliittisen järjestelmän toiminta ja uskottavuus, globalisaatio, terrorismi, finanssikriisit, korruptio, julkinen velka, bruttokansantuote, ilmaston lämpeneminen, luonnonkatastrofit, maahanmuutto, seksuaalivähemmistöt, uskonto ja fundamentalismi, tiede ja taide. Mikä on aikuiskasvatustieteen panos näiden käsitteiden ymmärtämisessä ja merkityksellisistämisessä? Entä miten näitä ilmiöitä käsitellään aikuiskoulutuksessa ja vapaassa sivistystyössä?

Osallistumistutkimuksella on pitkät perinteet suomalaisessa aikuiskoulutustutkimuksessa. Mutta mikä on monikymmenvuotisen tutkimuksen saldo – moneen otteeseen todennettu osallistumisen kasautuminen. Tarvitaanko osallistumistutkimusta aikuiskoulutuksen kasvun perusteluna kun osallistuminen näyttää saavuttaneen määrällisen lakipisteensä? Koviin paljoa uutta sanottavaa tuskin löytyy. Olisiko osallistumisen syiden ja esteiden tutkimisesta syytä siirtyä niiden merkitysten ja kokemusten tutkimiseen (Finger 1990, 105), joita erilaiset aikuiskasvatuskäytännöt tuottavat ja ylläpitävät?

Esimerkiksi vapaa sivistystyö on kuin musta laatikko. En ole alan tutkimusta Suomessa seuranneena tutustunut yhteenkään tutkimukseen, jossa olisi tarkasteltu lähietäisyydeltä mitä tuhansilla ja taas tuhansilla kurseilla tehdään ja tapahtuu. Etnografeilla ja antropologeilla olisi tarjota meille kokemusta ja välineitä. Tutkimus ja/tai kehittämistoiminta kohdistuvat liian usein sivistyksen kovan ytimen sijaan sen etäisiin institutionaalisiin reuna-aiheisiin.

KOHTI EDELLEEN MUUTTUVAA MAAILMAA

Aikuiskasvatus-lehden perustamisen motiivina oli aikuiskasvatuksen kokonaisvaltainen haltuunotto, elävän ja kokonaisvaltaisen keskustelun virittäminen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että perustamisen toinen, välineellisempi motiivi, aikuiskasvatuksen ammattikunnan ammatillisuuden edistäminen teoriassa (tutkimus) ja käytännössä (koulutus) ajoi tämän perimmäisen motiivin ohi.

Mutta minne ammatillisuuden kanssa on vuosien saatossa päästy? Vapaassa sivistystyössä kelpoisuudet ja osaamisalueet (16 kappaletta) kartoitettiin toissa vuonna (Poikela et al. 2009). Yhdeksi suurimmaksi puutteeksi todettiin, verkkopedagogisten taitojen, monikulttuurisen hallinnan ja moniammatillisen yhteistyön ohella, aikuispedagogiikan tuntemus (!). Yleiseurooppalaiset aikuisoppimisen henkilöstön (*adult learning staff*) avainkompetenssit määriteltiin viime vuonna (Buiskool et al. 2010). Vuosien varrella yleissivistys näyttää transformoituneen seitsemäksi generiseksi avainkompetensseiksi, ammatilliset valmiudet aikuisten oppimiseen välittömästi (6 kappaletta) tai välillisesti (6 kappaletta) kytkeytyviksi avainkompetenssiksi. Olisin valmis lyömään pragmaattisuuden ja fragmentoitumisen leiman ainakin jälkimmäiseen.

Risto Rinne (2010, 253) peräänkuuluttaa välineellisyyden ja sirpaleistumisen vastavoimaksi julkisten tilojen uudelleen rakentamista sekä yhteistä ja yhteiskunnallista vastuuta yksilön huolista ja tarpeista. Työväen Sivistysliiton pääsihteerin, Jorma Turusen (2010, 20) tiivis analyysi vapaan sivistystyön ongelmista ja haasteista vastaa pitkälti yllä esittämäni. Vapaan sivistystyön lintukodossa on keskittyty sopeuttamaan yksilön henkisen hyvinvoinnin edistämiseen ja persoonallisuuden kehittämiseen. Hän ehdottaa varovasti painopisteen siirtämistä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, huomion kiinnittämistä yhteiskunnan ja talouden ongelmiin. Julkisissa tiloissa toimimisen ja vaikuttamisen suhteen haaste ei ehkä kuitenkaan ole ylitsepääsemätön. Osa perinteisistä julkisista tiloista toimii lähes kuten ennen, osa on muuttanut muotoaan ja osa mahdollistaa (parhaassa tapauksessa) täysin uudenlaisen osallistumisen. Osalle uusista julkisista tiloista on tunnusomaista osallistumis- ja mielipiteenilmaisukynnyksen ma-

daltuminen. Epävarmuus, ihmiselämän tragediat ja identiteetin rapautuminen purkautuvat vahvoina ylilyönteinä, toisen ja erilaisen syyllistämisenä. Tässä riittää tutkijoille ja kansansivistäjille työsarkaa.

Tiivistän kansansivistystyön historiallisen ideaalin, sen eri pohjoismaiset variaatiot käsitteillä vapaaehtoisuus, henkilökohtainen kiinnostus, vuorovaikutuksessa tapahtuva kollektiivinen merkitysten ja tiedon luominen sekä osallisuus monimuotoisissa kulttuuris-sosiaalisissa käytännöissä. Samat käsitteet ja ilmiöt ovat läsnä ja mahdollisia sosiaalisessa mediassa (Leinonen, Vadén ja Suoranta 2009). Ajan ja tilan suhteen sosiaalinen media on vahva kytkös arkeen ja elämismailman. Se mahdollistaa (hyvässä ja pahassa) erilaisten elämäntyylien ja -tapojen ilmaisemisen ja toteuttamisen.

Aikuiskasvatuksessa on mielestäni syytä pyrkiä lunastamaan elinikäisen oppimisen lupaus siitä, että arjen elinympäristöissä tapahtuva oppiminen (osal-

lisuutena sen monimuotoisissa käytännöissä) on merkityksellistä ja vaikuttavaa. Aikuiskasvatuksen perinteessä, laajasti ymmärrettynä, on pitkään toimittu julkisina aikuiskasvattajina arjen oppimiskäytännöissä (Sandlin et al. 2010). Läheltä ja kaukaa löytyy kulttuurisia käytäntöjä ja kollektiivisen poliittisen toiminnan muotoja (Fejes & Salling Olesen 2010, 9), joiden kokemuksia ja esimerkkejä hyödyntäen voimme vastakin oppia, tutkia ja vaikuttaa. Ei nosteta käsiä vielä pystyyn.



Petri Salo

*aikuiskasvatuksen professori,
pedagogiska fakulteten, Åbo
Akademi, Vaasa*

LÄHTEET

- Best, S. (2010). *Leisure studies. Themes and perspectives*. London: Sage Publications Ltd.
- Boyd, R. D. & Apps, J. W. (1980). *Redefining the Discipline of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Bron, A. (2006). Vuxenpedagogik som vetenskaplig disciplin. Teoksessa L. Borgström & P. Gougoulakis (red.) *Vuxenantologin. En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Bokförlaget Atlas 53–72.
- Brunila, K. (2010). Onko tilaa kriittiselle aikuiskasvatuksen tutkimukselle? *Aikuiskasvatus*, 30 (2), 138–140.
- Buckland, J. (2010). Are low-income Canadians financially literate? Placing financial literacy in the context of personal and structural constraints. *Adult Education Quarterly*, 60 (4), 357–376.
- Buiskool, B.J. Broek, S.D. van Lakerveld, J.A. Zarifis, G.K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals*. Contribution to the development of a reference framework of Key competences for adult learning professionals. MG Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Fejes, A. & Salling Olesen, H. (2010). Editorial: Envisioning future research on the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1), 7–16.
- Finger, M. (1990). Does adult education need a philosophy? Reflections about the function of adult education in today's society. *Studies in Continuing Education*, 12 (2), 99–105.
- Hein, I. & Larna, R. (1994). *Maailma muuttui – muuttuuko aikuiskoulutus?* Helsinki: WSOY.
- Kauppi, A. (1994). Pysyvyyden pakko – muutoksen välttämättömyys – arkielämän haasteita oppimiselle. Teoksessa I. Hein & R. Larna (1994). *Maailma muuttui – muuttuuko aikuiskoulutus?* Helsinki: WSOY, 91–111.
- Kemmis, S. Edward-Growes, C. Hardy, I., Wilkinson. J & Lloyd, A. (2009). On being 'stirred in' to practices: Observations on "learning how to go on." Julkaisematon käsikirjoitus. Wagga Wagga: Charles Sturt University.
- Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment: Danish adult education over five centuries. *International Review of Education*, 46 (3/4), 305–325.
- Koski, L. & Filander, K. (2009). Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 121–156.
- Kumpulainen, K. (2002). Yhteistoiminnallinen oppiminen vertaisryhmässä: Tutkimuskatsaus. *Kasvatus*, 33 (3), 252–265.

- Larsson, S. (2010). Invisible colleges in the adult education research world. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1), 97–112.
- Leinonen, T. Vadén, T. & Suoranta, J. (2009). Learning in and with an open wiki project: Wikiversity's potential in global capacity building. *First Monday*, 14 (2).
- Malewski, M. (2010). On the incommensurability of adult education researchers' worlds. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1), 53–66.
- Mannermaa, M. (1994). Mahdollisuuksien murrosaika. Teoksessa I. Hein & R. Larna (1994). *Maailma muuttui – muuttuuko aikuiskoulutus?* Helsinki: WSOY, 11–29.
- Manninen, J. Kauppi, A. & Kontiainen, S. (1988). *Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana.* Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 116.
- Nordin, A. (2010). Bildningens motspråk. I riktning mot en diskursiv bildningsförståelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2/3 (15) 97–118.
- Pulkkinen, L. & Kokko, K. (2010). *Keski-ikä elämänvaiheena.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, psykologian laitoksen julkaisuja 352.
- Rinne, R. (2010). Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus. *Aikuiskasvatus*, 4 (30), 250–255.
- Salo, P. & Heikkinen, H.L. T. (2010). Slow Science: vaihtoehto yliopiston macdonaldisoitumiselle. *Tieteessä tapahtuu*, 6/2010, 28–31.
- Sandlin, J. A. Schultz, B. D. & Burdick, J. (2010). Understanding, mapping, and exploring the terrain of public pedagogy. Teoksessa J. A. Sandlin, B. D. Schultz, & J. Burdick (Eds.) *Handbook of public pedagogy. Education and learning beyond schooling.* New York: Routledge, 1–6.
- Sands, D., & Tennant, M. (2010). Transformative Learning in the Context of Suicide Bereavement. *Adult Education Quarterly*, 60 (2), 99–121.
- Savicevic, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (4), 360–378.
- Sinclar, J. B. (2010). *A story about a message that was a story. Message form and its implications to knowledge flow.* Helsingfors: Svenska Handelshögskolan, Skrifter utgivna vid Svenska Handelshögskolan Nr 215.
- Stuckey, H. L. (2009). Creative expression as a way of knowing in diabetes health education. *Adult Education Quarterly*, 60 (1), 46–64.
- Tilastokeskus (2005). *Ajankäyttötutkimus.* Luettavissa <http://www.stat.fi/til/akay/index.html>
- Tilastokeskus (2010). *Tieto- ja viestintätekniikan käyttö 2010.* Helsinki: Tilastokeskus.
- Toffler, A. & Toffler, H. (2006). *Revolutionary wealth.* New York: Doubleday
- Tuomisto, J. (1997). Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen.* Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 11–55.
- Turunen, J. (2010). Vapaa sivistystyö lintukodossaan. *Kansanopisto*, 5 (82), 20.
- Usher, R. & Bryant, I. (1989). *Adult education as theory, practice and research. The captive triangle.* London & New York: Routledge.
- Welton, M. (2002). Listening, conflict and citizenship: towards a pedagogy of civil society. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 197–208
- Vilen, T. (2010). *Being in Between. An ethnographic study of opera and dialogical identity construction.* Helsingfors: Svenska Handelshögskolan, Skrifter utgivna vid Svenska Handelshögskolan Nr 216.

Tule LLinEn lukijaksi...

LLinE

...ja tekijäksi!

Vuoden 2011 teemat ovat:

1/2011 Koulutusvienti, 2/2011 Museot ja kirjastot oppimisympäristöinä,

3/2011 Lukutaito sekä 4/2011 Elinikäisen oppimisen maailma: Latinalainen Amerikka

Lähesty meitä artikkelilla tai tilauksella! lline@kvs.fi

TARJA LANG

NAISET JA KANSANSIVISTYKSEN SUURI KERTOMUS



KANSANSIVISTYSAATE vaikuttaa ajautuneen sivistyspoliittisen keskustelun marginaaliin Suomessa. Vaikka kansansivistys, nykyiseltä käsitteeltään vapaa sivistystyö, koskee vuosittain miljoonaa ihmistä, se saa vähän huomiota ja on käsitteenä suurelle yleisölle melko tuntematon. Miten kansaa sitten sivistetään? Yhden näkökulman tuo televisiossa meneillään oleva ohjelma Sivistyksen käsikirja. Sen tarkoitus näyttää olevan haastaa länsimaisen kulttuurin sivistystraditio jakamalla informaatiota jälkimoderneille luntaajille television välityksellä juuri sen verran, että he voivat bluffata itsensä sivistyneistön joukkoon. Sen sijaan kansalaisten into oppia uutta yhteisöllisesti kansalais- ja työväenopistoissa ei kiinnosta suurta yleisöä. Vapaan sivistystyön historialliset juuret ovat kadoksissa ja tulevaisuudenkuva on epäselvä. Mitä on vapaa sivistystyö tulevaisuudessa, ja onko jo syytäkin sanoutua irti menneisyyden muisteluista?

Kansalais- ja työväenopistoista on kehittynyt sadassa vuodessa naisvaltaisia instituutioita. Opistojen rehtoreista yli puolet oli naisia vuonna 2008. Samaan aikaan peruskoulujen rehtoreista naisia oli reilusti alle puolet. Opistojen opiskelijoista kolme neljästä oli naisia. Myös suuri osa opiston opettajista ja muusta henkilökunnasta oli naisia. Kun Suomen kansalais- ja työväenopistoissa opiskelee vuosittain yli 600 000 opiskelijaa, opistoilla on merkittävä si-

vistystehtävä erityisesti naisten tietojen ja taitojen kartuttajana. Sukupuolesta on kehittynyt vapaassa sivistystyössä merkittävä sivistyspoliittinen tekijä, ja siitä on haluttu vaieta.

ONKO SUKUPUOLELLA MERKITYSTÄ?

Onko sukupuolella merkitystä kansalais- ja työväenopiston johtamisessa? Tähän suuntaan antavat viitteitä sekä peruskoulun rehtoritutkimukset että muu työelämä tutkimus. Omassa tutkimuksessani ymmärrän sukupuolen yhteiskunnallisten suhteiden järjestelmäksi, joka liittyy työelämän sukupuolijärjestelmän käsitteeseen. Postmodernin naistutkimuksen tulkinnoin sukupuolta tuotetaan erilaisin kulttuurisin järjestyksin, toistoin ja rikkomisin. Tieteellisyys edellyttää kriittisyyttä, ja olen tutkimuksessani lähestynyt aineistoja sukupuolisensitiivisesti feminiinisellä lähestymistavalla. Olen tulkinut niitä kriittisesti ja nostanut esiin sukupuolten välisiä valtasuhteita ja epäkohtia.

Väitöskirjatutkimukseni yhdistää toisiinsa kansansivistyshistorian, sukupuolen sekä kansalais- ja työväenopistojen johtajuuden. Tavoitteeni oli selvittää, kuinka kansansivistyksen historialliset kehityslinjat 1800–1900-luvuilla kiinnittyvät kansalais- ja työväenopistojen johtajuuteen 2000-luvulla sukupuolen näkökulmasta tarkasteltuna kansan, sivistyksen

ja vapauden käsitteiden tulkinnoissa. Tavoitteenani oli jäljittää kansansivistyshistorian kadonneita naisia. Tutustuminen kulttuurihistorialliseen aineistoon johti matkalle kansansivistyksen suureen kertomukseen, monenlaisiin kulttuurisiin ja sosiaalisiin merkityksiin, joilla kansansivistysideologiaa yli sadan vuoden ajan oikeutettiin ja ylläpidettiin. Historiallisena aineistona olivat kansansivistäjien ohjelmalliset tekstit, historiikit sekä lehdistöaineisto ja empiirisenä aineistona kansalais- ja työväenopistojen rehtorikysely vuodelta 2005.

KANSANSIVISTYSTÄ, KEILLE?

Käsite kansansivistyksestä on muuttunut yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksesta. Kirkko kansanvalistajana suuntasi hengellisen valituksensa aluksi lähinnä mieskansalaisille. 1800-luvun kansallistamisaate nosti esiin velvoitteen kansanopetuksesta. Se perustui J. V. Snellmanin sivistysideologiselle periaatteelle: Kansa on sivistettävä. Siinä naiselle perhepiirissä toimivana äitinä ja vaimona yleissivistys oli riittävä sivistyksen muoto. Mies julkisuudessa toimivana puolestaan tarvitsi korkea-asteen sivistystä. 1900-luvun vaihteessa käytettiin rinnakkain käsitteitä kansanvalistus, kansansivistystyö, vapaa sivistysharrastus ja vapaa kansansivistystyö. 1920-luvulla otettiin käyttöön käsite vapaa kansansivistystyö toiminnan tunnustamisen ja rahoituksen perustaksi. Lainsäädännön myötä vuonna 1962 sana kansa jätettiin käsitteestä pois, ja käyttöön tuli nykyinen käsite, vapaa sivistystyö.

1800-luvun kollektiivisesti sivistettävästä kansasta muotoutui 1900-luvulla itseään vapaa-ajalla sivistävä yksilökansalainen. Tämän muutoksen seurauksena korostuivat yksilön valinnan vapaus ja kansalaisen vapaus sivistää itseään. Sadan vuoden matkalla sivistyksen käsite katosi, ja sen korvasi tavoitteellinen koulutus ja opinnoissa viihtyminen. Työ -sanan säilyminen käsitteen nimessä kiinnitti yksilön uusliberalistisen ajattelun mukaiseen hyvään kansalaisuuteen ja ahkeraan työntekijään osana teollisen yhteiskunnan taloudellisen kasvun ideaalia.

Kansansivistyksen tehtäväksi historiallisesti tarkasteltuna määrittyi erilaisten kansalaisryhmien yhdistäminen ja muuttuvien yhteiskunnallisten olojen

tukeminen. 1800–1900-lukujen vaihteessa kansansivistys liittyi osaksi laajaa kansallistamishanketta, jossa sivistyksellä pyrittiin lisäämään yksittäisten kansalaisten ja sitä kautta koko kansakunnan hyvinvointia. Kansansivistysdiskurssissa kansa esitettiin sivistyksen kohteena, objektina, jota sivistyneistö halusi holhota. Vuosisadan vaihteessa kansansivistys tuki Suomen itsenäisyyden saavuttamista ja kansallista valtioelämää. Kansansivistys sai merkittävän tehtävän kasvattaa suomalaisista yhteiskunnallisesti vapaita ja kansanvaltaisia kansalaisia. Tavoitteena oli sivistynyt ihminen, joka toimi koko yhteiskunnan hyväksi eikä uhannut toimillaan yhteiskuntarauhaa. Poliittisesti ja yhteiskunnallisesti epävakaina aikoina, kuten vuoden 1905 suurlakko ja vuoden 1918 sisällissota, kansansivistys yhdisti eri kansalaisryhmiä. Talvi- ja jatkosodan aikana vapaa kansansivistystyö vahvisti kansallista yksimielisyyttä ja sisäistä eheyttä osana kansallisvaltiota. Sotien jälkeen vapaa kansansivistystyö yhdisti henkisesti Suomen kansaa.

UUSLIBERALISMI KAUPALLISTAA

Suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan murroskausi ajoittui 1970–1980-luvuille. Silloin aikuiskoulutusjärjestelmä liittyi osaksi uusliberalistista kasvun, kaupan ja tehokkuuden ideaalia, jossa vapaan sivistystyön tehtävä kaupallistui. Sen oli tuloksellisesti sivistettävä yksilöä työelämän tarpeita vastaavaksi, osaavaksi ja työssään jaksavaksi. Vapaa sivistystyö ajautui taloudellista tuottoa tavoittelevan koulutusjärjestelmän marginaaliin. Koska kunnilla ei ollut lakisääteistä velvollisuutta rahoittaa opistojen toimintaa, niiden toiminta hankaloitui, projektitaistui ja valtion taloudellisesta tuesta tuli niille ensiarvoisen tärkeää. Samalla uusliberalismin kasvun, kaupan ja tehokkuuden ideaalit heikensivät vapaan sivistystyön humanistista arvopohjaa. Vuoden 2005 rehtoriaineistossa vapaan sivistystyön merkityksistä korostuivat alueellisen tasa-arvon turvaaminen, sosiaaliset ja psyykkiset sekä sivistykselliset ja kulttuuriset merkitykset. Tässä tilanteessa voikin kysyä, olisiko vapaan sivistystyön syytä kirkastaa valtiollista sivistystehtäväänsä erilaisten kansanosien yhdistäjänä 2000-luvun monikulttuuristuvassa ja kansainvälistyvässä Suomessa?

2000-luvulle tultaessa kansansivistyksen suuri kertomus jakautuu hajanaisiksi kertomuksiksi, näkökulmiksi ja kamppailuiksi vapaan sivistystyön ja sen toteuttajien kesken. Hyvinvointivaltion politiikkaa toteutetaan tehostamalla julkisten organisaatioiden toimintaa. Niiden on tuotettava valtiolle talouskasvua, kasvavaa kilpailukykyä ja korkeaa työllisyyttä. Kansalais- ja työväenopistot ovat keskellä kansallisen koulutuspolitiikan murroskautta, joka uudistaa julkista palvelurakennetta. Se on osa suomalaista sivistysreformia, joka järjestee opistoja laajoiksi seutukunnalliseksi opistofuusioiksi eri koulutusaloja yhdistäen ja osana valtakunnallista kuntarakennemuutosta. Myös kansalais- ja työväenopistojen on tultava osaksi taloudellista tuottoa tavoittelevia aikuiskoulutusmarkkinoita. Tulkitsen opistoreformin osaksi uusliberalismin markkinatuloa, joka tavoittelee sekä työntekijöiden että työyhteisöjen tuloksellista ja mitattavissa olevaa toimintaa. On uusliberalismin hengen mukaista, että opistot julkisina instituutioina pyrkivät itseohjautuviksi ja yrittäjähenkisiksi.

NAISET JA KANSANSIVISTYSTYÖ

Kuinka sitten naiset liittyvät mukaan kansansivistyksen kertomukseen? Suomalaisen naisten kansansivistyshistoriaan liittyvät määreet vapaaehtoisuudesta, kollektiivisuudesta ja yleissivistyksellisyydestä. Naisten erityinen aktiivisuus kansanvalistustyössä on ollut suomalaisen naisliikkeeseen kuuluva erityispiirre, jossa naisliike ja suomalaisuusliike kietoutuivat yhteen. Naiset aktivoituivat sivistämään itseään 1800-luvun lopulta aluksi kollektiivisesti erityisesti naisille tarkoitetuissa vapaaehtoisissa seuroissa ja järjestöissä, joissa aluksi raittiusliikkeellä oli merkittävä rooli. Tässä vapaaehtoisessa sivistystyössä naiset jäsenivät sosiaalista yhteenkuuluvuuttaan ja asemaansa suomalaisessa yhteiskunnassa. Näiden järjestöjen tavoitteet palvelivat aluksi patriarkaalisen yhteiskun-

tajjärjestelmän mukaisesti perheinstituutiota osana kansanvaltaa ja kotia siveellisen naisen suljettuna elinpiirinä.

1900-luvun alussa perustetut valtiolliset kansalais- ja työväenopistot vahvistivat tätä vapaaehtoisen järjestötyön alkuun panemaa naisten sivistystehtävää. Opistot yhdessä vapaaehtoisen järjestötyön kanssa sivistivät suomalaista naista äitkansalaisena, hyväksi lasten kasvattajaksi ja kodin hengettäreksi. Naisten lukumäärä opiston opiskelijoissa kasvoi 1900-luvun alkuvuosikymmeninä, ja opettusisällöt mukautuivat naisten elämäntilanteita vastaaviksi, yleissivistäviksi ja ammatillisiksi kokonaisuuuksiksi.

Kansansivistyksen ja koulutusmahdollisuuksien myötä suomalaisesta kotiaidista kehittyi tasa-arvon tunteva ansioaiti. Vuosisadan vaihteessa naisen asemaan vaikuttaneet yhteiskunnalliset kehitystekijät yhdessä teollistumisen myötä lisäsivät naisten ansiotyöläisyyttä, joka aktivoi naiset hakemaan lisää tietoa ja taitoja. Kansallisen työvoimatarpeen kasvaessa myös työläisnainen tarvitsi yhä enemmän ammatillista sivistystä, mutta toisaalta jaksakseen ansiotyössä myös virikkeitä heidän vapaa-ajallaan. Kansalais- ja työväenopistoista kehittyi varsin pian paikkoja, joissa naiset saattoivat vapaa-ajallaan kollektiivisesti sivistää ja yleissivistää itseään. Naisista kehittyi kansallisesti merkittävä työvoimaresurssi, jota yhteiskunnan oli tarpeellista sivistää. 2000-luvulla kansalais- ja työväenopistot ovat naisten institutionaalisia itsensä kehittämisen tiloja, joissa he kollektiivisesti saattavat purkaa työelämän paineitaan ja muokata minuuttaan työelämän vaatimusten mukaiseksi. Niistä on mahdollista hakea elämälle mielekkyyttä myös silloin, kun työelämä ei sitä tarjoa.

Tutkimukseni kannalta keskeistä oli kansakoulunopettajaseminaarien avaaminen naisille, koska opettajan tutkinto oli naiselle tie jatko-opintoihin. Aluksi opettajuus ymmärrettiin vapaaehtoisuuteen perustuvaksi kutsumusammattiksi, joka oli naiselle

”NAISTEN AKTIIVISUUS KANSANVALISTUSTYÖSSÄ ON OLLUT SUOMALAISEN NAISASIALIIKKEEN ERITYISPIIRRE.”

erityisen sopiva sen äidillisyyden, hoivaavuuden ja kasvatuksellisen luonteensa vuoksi. Tästä sai alkunsa naisen ura myös opiston johtajattarena ja rehtorina, joka saattoi toteuttaa tehtävässään yhteiskunnallisen äitiyden velvoitetta opistoäitinä. Nainen sopi opiston johtoon hyvin, koska hän opettajana ja johtajattarena saattoi olla tukemassa naisopiskelijoiden sivistykseen liitettyä siveellisyyksikäsitystä. Naisten lukumäärän lisääntyminen opiston johdossa liittyi heidän mahdollisuuksiinsa suorittaa yliopistotutkintoja, naisen asemaan vaikuttaneiden valtiollisten ja lainsäädännön uudistusten toimeenpanoon sekä opistojen opiskelijoiden naisvaltaistumiseen.

REHTORI YHTEISKUNNALLISENA TOIMIJANA

Vuonna 2005 kansalais- ja työväenopiston rehtorista hahmottuu kuva yhteiskunnallisena toimijana, jonka ammatillinen työnkuva on muutoksessa. Erilaiset työyhteisöjen rakennemuutokset näyttävät koskevan erityisesti opistojen rehtoreita. Yhä useampi heistä työskentelee myös kunnan yhdistelmävirassa. Kuten peruskoulun rehtorit, myös opistojen rehtoritkin, ovat työstään uupuneita ja tekevät säännöllisesti ylityöitä. Tärkeää on huomata, että opiston rehtoreissa elää edelleen usko vapaan sivistystyön ideologiaan, ja tehtävään hakeudutaan sen mielekkyyden vuoksi. Julkiselle hallinnonalalle tyypilliseen tapaan sukupuolen merkitystä ei haluta työssä korostaa. Tasa-arvon käsite liitettiin kansansivistysdiskurssissa sivistyskäsittelyyn, mutta ei sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Naiseen ja mieheen rehtorina liitettiin stereotyyppisiä sukupuolten erilaisista tavoista johtaa organisaatiota. Naisrehtorit kokivat sukupuolestaan toisaalta olevan haittaa opiston johtamisessa. Niihin liittyivät sukupuoleen viittaaminen, vähättely ja kuulematta jättäminen. Aineistoni rehtorit kokivat työssään työyhteisön ulkopuolelta tulevaa arvostuksen puutetta, joka ei samalla tavalla tule esille muissa oppilaitostutkimuksissa. Onko kansalais- ja työväenopistojen naisvaltaisuudella yhteys rehtorien kokemukseen ammattialan heikosta arvostuksesta ja näkyvyydestä?

TUTKIMUSTA SIIS TARVITAAN

Aikuiskasvatustieteessä vapaata sivistystyötä ja erityisesti kansalais- ja työväenopistoja koskevaa tutki-

musta on tuotettu varsin satunnaisesti ja verkkaiseen tahtiin. Väitöskirjatutkimusta ovat tehneet lähinnä opistojen rehtorit, ja tutkimusaiheet ovat liittyneet oman oppilaitosmuodon toimintaan. Tässä suhteessa tämäkään tutkimus ei tee poikkeusta: se on naisrehtorin tutkimus kansansivistyksen historiallisista kehityslinjoista sekä kansalais- ja työväenopiston rehtorin työnkuvan muutoksesta sukupuolen näkökulmasta tarkasteluna. Näenkin, että tulevaisuudessa vapaan sivistystyön tutkimusväylä olisi hyvä liittää osaksi aikuiskasvatustiedettä, jossa systemaattisesti tuotetaan sekä perus- että kehittämistutkimusta. Tärkeää olisi pitää kiinni ministeriön suunnitelmasta luoda vapaalle sivistystyölle oma tutkimusohjelma vuoteen 2012 mennessä.

Tutkimukseni pohjalta kansalais- ja työväenopistojen sivistystehtävää 2000-luvulla määrittävät monet ulkopuoliset tahot ja kansallisesti yhtenäistä sivistysidealia hajottavat aluepoliittiset olemassaolon taistelut. Vapaan sivistystyön tehtävää osana suomalaista koulutusjärjestelmää onkin syytä tulevaisuudessa tarkastella kriittisesti. Katson, että tutkimukseni antaa sekä kansalais- ja työväenopistoille, niiden ylläpitäjille että alan järjestöille näkökulman hahmottaa kansansivistyksessä sadan vuoden ajalla tapahtuneita muutoksia. Samalla voisi miettiä, olisiko syytä päivittää vapaan sivistystyön ydintehtävät Suomessa 2000-luvun yhteiskunnallisten tilanteiden mukaisiksi.

Lectio väitöstilaisuudessa 22.1.2011. Otsikko ja väliotsikot toimituksen.

Tarja Lang. (2011). Myyttisestä sankarirehtorista opistoäidiksi ja manageriksi. Sukupuolen näkökulma kansalais- ja työväenopiston johtajuuteen. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta.



Tarja Lang
KM (väit.), rehtori, Espoon
suomenkielinen työväenopisto

SEIJA KESKITALO-FOLEY, HELENA KOSKINEN & OUTI YLITAPIO-MÄNTYLÄ

VÄLITTÖMÄSTI YHDESSÄ

— PUHEENVUOROJA AIKUISOPISKELUSTA JA TUTKIMUKSESTA



AIKUISKASVATUKSEN TUTKIMUSSEURAN juhluvuoden innoittamana vietettiin Lapin maakuntakirjastolla seuran 70. juhluvuotta tieteen ja taiteen voimin 18.9.2010. Kaikille avoimen tapahtuman paikaksi oli valittu kirjasto, joka toimii kaupunkilaisten olohuoneena, sinne on helppo tulla. Tapahtumassa vuorottelivat kavalkadimaisesti opiskelijoiden, ohjaajien ja tutkijoiden puheenvuorot. Tapahtuman järjestäjinä toimivat tutkimusseuran lisäksi Lapin yliopisto, Rovala-Opisto, Rovaniemen kansalaisopisto, Lapin maakuntakirjasto ja Kansalaisfoorumi.

Päivän teemana oli yhteisöllisyys: aikuiskasvatuksen kentän ohjaajien ja opiskelijoiden sekä tutkimuksen äänten kohtaaminen. Esityksistä jäsenyivät teemat: sukupolvien ja kulttuurien kohtaaminen arjessa sekä yhteisöllisyys ja yhteiskunnan muutos. Helena Koskinen kertoi tutkimuksestaan, jossa tarkastellaan perhesukupolvien välisiä kohtaamisia oppimiskokemuksina. Samaan teemaan yhdistyi saamelaisuusikko Jaakko Gauriloff pohdinta perinteisen kulttuuritiedon välittymisestä. Hän totesi, ettei estraditaide riitä, tarvittaisiin arjen kohtaamisia sukupolvien välillä. Kielitaidon merkitystä kulttuuriin kiinnittymiselle korostivat suomenkieltä opiskeleva Stefanie Lavan ja vieraita kieliä opiskeleva Aino Korhonen.

Jaakko Gauriloff toi esille, että irtaantuminen yhteisöstä, esimerkiksi muutto etäälle perinteen taitajista, estää tiedonjakamista arjen kohtaamisissa. Helena Koskinen tutkimus vahvistaa saman. Kulttuurinen tieto on traditionaalista ja ajankohtaista, ja sen välittyminen sukupolvien välisissä kohtaamisissa on monipuolista ja merkityksellistä. Tässä vuorovaikutuksessa välittyy traditionaalista tietoa, joka on sidoksissa tapoihin, kansanperinteeseen, uskomaan ja myytteihin ja ajankohtaista informaatiota, joka tulee käyttöön päätöksenteossa ja auttaa selviytymään päivittäisissä tilanteissa. Tällainen ad hoc-mentoring siirtää tietoa, joka perustuu hiljaiselle tiedolle, kokemukselle ja rutiineille. Merkityksellistä on myös arvo-, normi- ja odotuserustainen tieto. Puhuttaessa sukupolvista ja oppimisesta, eivät ainoastaan joko vanhemmat tai nuoremmat ole niitä, jotka tietävät ja siirtävät tietoa, vaan vuorovaikutus tulee ymmärtää tasavertaisena, kahdensuuntaisena kommunikaationa. (Koskinen 2008.)

RYHMÄSSÄ VOIMAANTUMINEN

Työelämään liittyvä tutkimuspuheenvuoro kuultiin Outi Ylitapio-Mäntylän kertomana. Hänen esityksensä aiheena oli Muisteleminen työnohjauksellista

kerrontaa. Puheenvuoro pohjautui väitöstutkimukseen, jossa aineisto on kerätty muistelutyömenetelmää soveltaen. Muistelijoina olivat lastentarhanopettajat (Ylitapio-Mäntylä 2009). Muistelutyöskentelyn luonne työskentelymuotona virittää osallistujia keskustelemaan ja jakamaan kokemuksiaan työstä ja pohtimaan työhön liittyviä ongelmia ja pulmia, joita pohditaan työnohjauksessa. Menetelmä tarjoaa osallistujille puhumisen tilan, mahdollisuuden pysähtyä keskustelemaan ja jakamaan asioita. Kuitenkaan sen alkuperäinen tavoite ei ole ongelmien tuominen ryhmään, vaan muistelu jostakin valitusta teemasta ja muistojen tarkastelu nykyhetkessä kuten omassa työssä, opetuksessa ja kasvatuksessa.

Työnohjauksellisuus kuului erityisesti niissä puheissa, joissa lastentarhanopettajat pohtivat jaksamistaan, työhön turhautumista ja riittämättömyyden tunnetta. Ryhmä oli ikään kuin pysähtymisen paikka työnkiireiden jälkeen. Kokemusten jakaminen ja toisten tarinoiden kuunteleminen auttoi ymmärtämään omaa toimintaa työssä. Ryhmäkeskustelut olivat myös konkreettista avun antamista johonkin kasvatukselliseen ongelmaan. Ryhmätyöskentely on toisen kohtaamista ja voimaantumisen kokemisen mahdollisuutta. (Ylitapio-Mäntylä 2009.)

Ryhmässä toimimisen voimaannuttava kokemus tuli esille kahdessa kansalaisopiston opintoryhmäläisen puheenvuoroissa. Mikko Vehkaperä kertoi Seitakuoron laulajana kuoroon kuulumisen ja kuorolaulun merkityksistä laulajalle. Hänelle kuorolauluun liittyvä omaehtoinen opiskelu on jatkuva ja haastava oppimisprosessi, joka on jatkunut lapsuudesta saakka. Juha Imberg kertoi teatteriryhmän Saalot ryhmään liittymisestäään ja näyttelmissä merkityksestä itselleen. Teatteriryhmän ohjaaja Sari Laatikainen kertoi valinneensa näytelmien aiheet Rovaniemen paikallishistoriasta. Iltapäivän aikana nähtiin kohtaus ”Mainen kunniat” näytelmästä, joka käsitteli sota-aikaa avaten kulttuurista tietoisuutta sota-ajasta nykyaikaan.

KANSALAISESTA MINÄN BRÄNDÄYKSEEN

Seija Keskitalo-Foley analysoi tutkimuspuheenvuorossaan kasvatuserityksiä keskittyen nykyisen koulutuspolitiikan käsitteeseen, yrittäjämäisyyteen. Kullakin aikakaudella luodaan omat kasvatuseritykset ja ”hyvän ihmisen” ideat. Leena Kosken (2001) mukaan viime vuosisadan alussa ajateltiin, että sivistystä lisäämällä kansakuntien elämä edistyy, valtiot vaurastuvat ja yksilöiden elämä tulee rikkaaksi ja syvälliseksi. Tähän ajatteluun liittyvät keskeisesti luterilais-kansallisen kasvatuserityksien hyveet kuten isänmaallisuus, raittius, nöyryys, kuuliaisuus, kiltteys, siisteys, rehellisyys ja urhoollisuus.

Kun viime vuosisadalla kasvatuserityksiin liittyi jollain tavalla yhteisöllisyys, nykyinen kasvatuserityksellinen koulutuspolitiikka korostaa yksilöllisyyttä. Yrittä-

juuskasvatuksen avulla lanseerattu uudenlainen ihmis- ja kansalaisideali, joka edellyttää itsen tuotteistamista ja markkinoimista. Muutosta on tulkittu individualistisena käänteenä ja uusliberalistisena politiikkana, joiden seurauksena riskien ja vastuun siirtäminen yksilöiden harteille on koskenut

niin työelämää kuin koulutustakin. Kun aiemmin työmarkkinakelpoisuuden ytimeksi riitti ammattitaito, nyky-yhteiskunnassa huomio on siirtynyt yksilön persoonallisuuteen. Uusliberalismin markkinamuotoisuuden, suorituskeskeisyyden sekä erinomaisuuden eetos tuottaa yksilöille jatkuvan brändäyksen – muista erottautumisen – vaatimuksen. Kasvatuserityksien ja koulutuspolitiikan muutosta ei nähdä ideologisena ja poliittisena, vaan yrittäjämäisyys on luonnollistumassa osaksi koulutusdiskursssia. Tutkimuksen avulla voimme kuitenkin analysoida kasvatuserityksien ja koulutuksen merkitystä kasvatuserityksien tuottajana ja muokkaajana. (Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010.)

LOPUKSI

Välittömästi yhdessä tapahtuma avasi välähdyksiä aikaisempaan koulutukseen ja -tutkimukseen. Opiskelijoiden, oh-

”YRITYSKASVATUKSEN
AVULLA ON LANSEERATTU
UUDENLAISTA IHMIS- JA
KANSALAISEDEAALIA.”

jaajien ja tutkijoiden kohtaaminen on merkityksellistä ja voimaannuttavaa. Eri toimijoiden kohtaaminen saa ajatuksia liikkeelle, herättää tunteita ja välittää tunnelmia. Yhdessä tekeminen on toisen kuulemistä ja nä-

kemistä, taitojen ja tietojen jakamista, kokemusten ja osaamisen vaihtamista. Elävää vuorovaikutusta ja yhdessä oloa sekä erilaisten osaamisten näkyväksi tekemistä tarvitaan, sillä yhdessä on enemmän kuin yksin.

LÄHTEET

- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. (2010). Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 15–36
- Koski, L. (2001). Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit – Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Koskinen, H. (2008). Perhesukupolvien väliset kohtaamiset arjen oppimiskokemuksina. teoksessa *Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa*. S. Poikela & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Lapin yliopistokustannus: Rovaniemi. Verkkojulkaisu: http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?DeptID=7311&fileid=14684&file=20081210151651.pdf&pdf=1, 61–72.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). *Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 171. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

JYRI MANNISEN ARTIKKELISTA VUODEN TIEDEARTIKKELI

Aikuiskasvatuksen toimituskunta valitsi 14 viime vuonna julkaistun tieteellisen artikkelin joukosta Vuoden tiedeartikkeliksi Jyri Mannisen artikkelin *Sopeuttavaa sivistystyötä?* (3/2010). Toimituskunta arvioi viime vuoden parhaiden tieteellisten artikkeleiden tasoa tasalaatuiseksi. Kullakin loppukeskustelussa olleella artikkelilla on omat ansionsa ja merkittävytensä.

Jyri Mannisen artikkeli ”Sopeuttavaa sivistystyötä?” käsittelee aikuiskasvatustutkimuksen marginaalissa pitkään ollutta vapaata sivistystyötä tuoden siihen rakentavalla tavalla kriittisen näkökulman.

Manninen kysyy: onko vapaa sivistystyö aikuisten sopeuttaja vai tähtääkö se myös yksilön oppimista laajempaan muutokseen? Artikkelin taustalla on Mannisen ja Luukanteleen tutkimus vapaan sivistystyön opintojen merkittävydestä ja vaikutuksista aikuisen elämässä vuodelta 2008. Artikkelissaan Manninen analysoi tuloksia pidemmälle, Burrellin ja Morganin nelikenttää hyödyntäen.

Mannisen tulkinnan mukaan aikuiskasvatuksen retoriikan ja käytäntöjen välillä on kuilu. Artikkelit tuo kriittisen lisän aikuiskasvatuksesta ja vapaasta sivistystyöstä käytävään keskusteluun aikana, jolloin aikuiskasvatus on haluttu valjastaa ensi sijassa talouden palvelukseen. Välittömät taloudelliset hyödyt ovat kuitenkin vain yksi tapa tarkastella koulutuksen vaikuttavuutta. Artikkelit kiinnittää huomiota aikuiskoulutuksen laajempiin vaikutuksiin.

HENNA HEINILÄ & ANNUKKA TAPANI

”ENÄÄ EI OLLA KUIN MYYRÄT KOLOISSAAN”

– YHTEISÖLLINEN TYÖSKENTELY OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA



Toimimme kouluttajina ja samalla aktiivisina työmme tutkijoina ja kehittäjinä opettajien täydennyskoulutusprosessissa. Artikkelissa kerromme opettajien roolivalinnoista ja kouluttajien roolivaihteluista prosessissa. Kuvaamme, miten mahdollistui ja toisaalta avautui tutkivan oppimisen jaettu asiantuntijuus ja sen merkityksellisyys oppimisprosessin oleellisena osatekijänä.

TÄYDENNYSKOULUTUS KIINNOSTAA ja koetaan tarpeelliseksi. Opettajista 78 prosenttia on osallistunut täydennyskoulutukseen omalla ajallaan ja 72 prosenttia on laittanut koulutukseen omia varojaan (Puustinen 2010). Tässä artikkelissa tarkastelemme täydennyskoulutusta siihen päässeiden, osin jopa määrättyjen silmin. Tarkastelemme myös omaa roolia kouluttajina ja oppilaitoksen kehitystyön fasilitaattoreina. Tuomme esiin täydennyskoulutusprosessia ohjaavia teoreettisia valintoja.

TOTEUTETTU TÄYDENNYSKOULUTUSPROSESSI

Tarkasteltavana on yksi ammatillisen toisen asteen opettajien täydennyskoulutusprosessi, joka suunniteltiin ja toteutettiin Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Toimimme kouluttajina ja samalla aktiivisina työmme tutkijoina ja kehittäjinä. Artikkelin yhtenä tarkoituksena onkin kuvata sitä, miten tutkiva ja kehittävä työote voi olla luonteva osa kouluttajan positiota. Artikkelissa esitellyt tulkin-

nat perustuvat pääosin aineistoon, jonka keräsimme vuosina 2009 ja 2010 toteutetun täydennyskoulutuksen lopuksi.

Koulutukseen ilmoitettiin 16 opettajaa eri toimipisteistä ja koulutusaloilta. Koulutukseen osallistui aktiivisesti kuusi naista ja seitsemän miestä. Ikäjakautuma oli laaja, uusista nuorista opettajista lähivuosina eläköityviin konkareihin. Mukana oli opettajia useilta eri koulutusaloilta, sekä ammatillisten tutkinnon osien että ammatillisuutta tukevien tutkinnon osien opettajia. Osa opettajista oli itse hakeutunut koulutukseen, kun taas osa osallistui koulutukseen esimiehen määräyksestä. Kolme koulutukseen ilmoitettua henkilöä ei osallistunut yhteenkään tapaamiskertaan. Koulutus toteutui kahdeksana neljän tunnin tapaamiskertana. Lähiopetuskertojen välillä käytettiin etätyöskentelyn tukena verkko-oppimisalustaa yhteiseen keskusteluun, ryhmien työskentelyyn ja dokumenttien jakamiseen.

Koulutuksen päätavoitteena oli etsiä keinoja opetussuunnitelman elävöittämiseksi. Opetussuunni-

telma haluttiin entistä paremmin mahdollisimman monen toimijan, kuten opettajien, opiskelijoiden ja työelämäkumppaneiden, käyttöön. Koska koulutus sijoittui ajanjaksolle, jolloin oppilaitoksessa kirjoitettiin uusia opetussuunnitelmia, koulutuksen tarkoituksena oli tukea myös tätä kirjoittamisprosessia.

Koulutukseen osallistuvien aikaisempi kokemus opetussuunnitelmatyöstä oli kovin vaihteleva. Toiset olivat laajasti mukana myös koulutusalan opetussuunnitelman perusteiden kirjoittamisprosessissa, kun taas toiset tunsivat pääsääntöisesti vain oman opetettavan aineensa tavoitteet ja sisällöt. Osallistujien opetussuunnitelmaosaamisen heterogeenisyys sekä vaihteleva osallistumismotivaatio toivat koulutuksen suunnitteluun omat ongelmansa. Koulutuksen suunnittelussa oli otettava huomioon myös se, että koulutuslakohtaiset opetussuunnitelmat piti saada valmiiksi huhtikuussa 2010, jolloin täydennyskoulutus oli vielä kesken. Koulutuksessa syntyviä uusia toimintamalleja ei siksi päästä suoraan hyödyntämään tällä opetussuunnitelman uudistamisen kierroksella.

TÄYDENNYSKOULUTUSPROSESSIA OHJAAVAT TEOREETTISET VALINNAT

Nykyaikaisen ammatillisen opettajan on oltava hyvä substanssiosaaja, ohjaaja ja kasvattaja, verkosto-osaaja, erityisopettaja, yhteistyökykyinen, yrittäjähenkilö, kansainvälistyvä, tietotekniikkaosaaja ja pedagogisesti ajatteleva laaja-alainen kouluttaja (Honka, Lampinen & Vertanen 2000). Koska opettajan työ ei enää ole yksin luokassa tehtävää opettamista, yhteisöllisyys ja verkostoituminen sopivat mielestämme hyvin edistettäväksi myös täydennyskoulutuksen keinoin. Tutkiva oppiminen pedagogisena asenteena rakentaa jaettava asiantuntijuutta ja yhteisöllistä oppimista, jotka periaatteina kuvaavat hyvin nykyopettajan työnkuvaa. Tästä syystä päätimme suunnitella ja toteuttaa koulutuksen tutkivan oppimisen periaatteita selväten.

Tutkivan oppimisen tavoitteena on yhteisten kohteiden kehittäminen pitkäjänteisessä kohteellisessa työskentelyssä. Kuvaamassamme koulutuksessa kehittämisen kohteena oli opetussuunnitelma sekä siihen liittyvät käsitteelliset, toiminnalliset ja ma-

terialaiset artefaktit. Tarkoituksena oli synnyttää oppimisprosessi, joka kantaa yli oppimistilanteiden ja joka tulee osaksi oppilaitoksen toimintaa kehittäviä käytäntöjä. Tutkivan oppimisen prosessin aikana pyritään etsimään vastauksia sellaisiin ongelmiin ja kysymyksiin, joita ei kyetä ratkaisemaan aikaisemman tiedon varassa. Tutkiva oppiminen korostaa yksittäisen oppijan aktiivisuuden lisäksi vertaisoppijoiden yhteistyötä ja jaettava asiantuntijuutta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005; Paavola & Hakkarainen 2008.)

Sosiaalinen pääoma liittyy oleellisesti toisten kanssa toimimiseen ja pystyäkseen kasvattamaan omaa sosiaalista pääomaansa yksilön täytyy olla suhteessa toisiin (Portes 1998). Sosiaalinen pääoma on nähty tärkeäksi tekijäksi yhteiskunnan toimivuudessa, sillä se toimii sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla. Yhteisiä ongelmia on helpompi ratkoa yhteisten pelisääntöjen tuella, luottamukseen ja vuorovaikutukseen nojautuen. (Print & Coleman 2003.) Sosiaalisen pääoman, kuten yhteisöllisen työskentelynkin keskeinen teesi voidaan kiteyttää siihen, että toimimalla yhdessä, luomalla suhteita ja pitämällä suhteet toimivina ihmiset voivat saavuttaa asioita, joihin eivät yksin pystyisi (Field 2003; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005.)

Myös opettajaidentiteetin kehityksen kannalta ryhmään kuuluminen on tärkeää. Castells (2000) toteaa, että subjekteista tulee yksilöitä vasta kollektiiviin liittymisen kautta. Samoin sosiaalisen identiteetin teoria (Tajfel and Turner 1979) korostaa ryhmän tärkeyttä identiteettikehityksessä. Filosofi Otto-Friedrich Bollnow nostaa toisen ihmisen kohtaamisen muun muassa itsetuntemuksen kehittämisen edellytykseksi. Bollnow kuvaa toisen kohtaamista törmäykseksi ja kriisiksi, joka johtaa jatkuvaan itsemäärittelyyn. Kohtaamisen ja yksilönä olemisen edellytyksenä on sosiaalisuus. (Koskela 2009.) Opettaja laittaa opettaessaan peliin koko persoonansa. Tästä syystä opettajan on tärkeää tuntee itsensä ihmisenä, jotta hän voi ymmärtää ja kehittää toimintaansa (Goodson 1981).

On mielenkiintoista tarkastella oppimisteoreettisten suuntausten kehittymistä suhteessa yhteiskunnan yleisiin sosiaalisen kehittymisen vaiheisiin nä-

kökulmana opettajaidentiteetti. Se, että 2000-luvulla uskotaan yhteisöllisen tiedonluomisen voimaan, myötäilee yhteiskunnan muutosta modernista post-moderniin. Sosiologi Michelle Maffesoli kuvaa yhteisöllisen ihanteen syntyä, jossa yhteisöllisyys nähdään myös mystisenä. Mysteeri jaetaan ihmisten kesken ja se toimii ihmisten yhteisöllisyyden kokemuksen sidosaineena. Yhteisöllisyyden ihannetta voidaan lähestyä monista eri näkökulmista. Maffesoli lähestyy sitä muun muassa *tyylin* käsitteen avulla. Keskiajalla vallitsi teologinen tyyli ja moderniteetin aikana taloudellinen tyyli. 1990-luvulla Maffesoli kuvasi esteettisen tyylin muodostumista, jolle on ominaista yhdessä tuntemisen ja kokemisen tapa. (Maffesoli 1995.) Maffesolin ajattelua vasten voidaan peilata käsitystä tiedon luomisesta tyylinä. Tiedon luomisen tyyli on se kehitys, jonka puitteissa oppiminen nyt ilmenee. Tämä kehitys seuraa uskollisesti yhteisöllisyyden ihannetta.

Yhteisöllisyyden ihanne vallitsee myös työyhteisöissä ja opettajayhteisöissä: yhteenkuuluvuutta, kollektiivista identiteettiä rakennetaan osin myyttien, toisaalta historian ja menneisyyden varaan. Näin yhteisöön kuulumisen ytimen muodostavat symboliset koodit, joiden avulla yhteisöjä ja ryhmiä voidaan tunnistaa. Koodit sisältävät sosiaalisesti jaettu tapoja kuvastaa yhteenkuuluvuutta ja yhteisön ominaisuuksia. (Aarnio 1999; Kaunismaa 1997.) Opettajien koulutuksen identiteetityössä on syytä antaa tilaa erilaisille kohtaamisille, tulkinnoille ja itsemäärityksille. Moniäänisyys identiteetityössä tarkoittaa, että annetaan opettajille mahdollisuuksia kertoa myös sellaisia tarinoita, jotka uudelleenmäärittävät opettajuutta sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla. (Heikkinen ja Huttunen 2002.)

Uudelleen määrittelynä opettajuudelle voidaan nähdä myös osallistumattomuuden elementti: vaikka useat opettajat (ks. esim. Puustinen 2010) harmittelevat, etteivät pääse täydennyskoulutukseen, osa sinne valituista ei puolestaan käytä osallistumismahdollisuuttaan tai käyttä sitä valikoidusti. Osallistumattomuus tuo mukanaan Putnamin (1994) esiin nostaman ongelman: jos ryhmään kuulumisen kautta syntyyä sosiaalista pääomaa ei ole, niin kuinka voimme luoda sitä lisää? Jos opettaja ei siis osallistu lainkaan

yhteiseen koulutukseen, hän ei sitä kautta lisää omaa eikä muidenkaan sosiaalista pääomaa ja osaamista.

Tutkivan oppimisen teoria, opettajaidentiteetin yhteisöllinen ja yksilöllinen rakentuminen sekä yhteisöllisyyden ihannetta myötäilevä tiedonluomisen tyyli johdattivat meidät tarkastelemaan yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden tasapainottelua toteuttamassamme opettajien täydennyskoulutuksessa.

KOULUTTAJIEN ROOLI

TÄYDENNYSKOULUTUSPROSESSISSA

Asetimme koulutusprosessille tavoitteeksi avoimuuden, keskusteleavuuden, kohtaamisen sekä moniäänisyyden. Välittömästi koulutuspäivien jälkeen pitämässämme palaute- tai reflektointisessioissa pääsimme kouluttajina jakamaan kokemuksiamme onnistumisista ja haasteista. Sessiot muodostuivat oleellisiksi tutkivan ja kehittävän työotteemme foorumeiksi. Kokemuksemme ja koulutukseen osallistuvien palaute vahvistivat käsitystä siitä, että kohtaaminen oli tapahtunut ja osallistujien äännet tulivat kuuluviin. Kohtaamista edesauttoi varmasti myös se, että olemme molemmat toimineet opettajan tehtävissä ammatillisella toisella asteella ja oppilaitoksen kehittämisen ja opetussuunnitelman uudistamisen kysymykset ovat molemmille käytännön ja kokemuksen kautta tuttuja. Tällaisessa kokemusta kuuntelevassa ilmapiirissä ja toimintakulttuurissa vuoroin osallistuimme opiskeluprosessiin aktiivisesti ja vuoroin etäännytimme huomioltamme analysoimalla koulutuksen tilanteita, osallistujien toimia ja taustalla vaikuttavia tekijöitä, kuten osallistujien työkuorman vaihteluita.

OSALLISTUJIEN ROOLIT: VALINTOJA JA MAHDOLLISUUKSIA

Keräsimme täydennyskoulutuksen aikana systemaattisesti aineistoa koulutuksen toteutumisen reflektoinnin ja arvioinnin pohjaksi. Käytimme aineiston hankinnassa soveltaen muun muassa eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan pienten esseiden tai lyhyiden tarinoiden kirjoittamista annettujen ohjeiden mukaan. Valitsimme menetelmän, koska se antoi mahdollisuuden kuvata yksilöllisiä kokemuksia. Eläytymismenetelmässä on teoreettisesti kiintoisaa se, että se ei tarjoa automaattisia ratkaisuja

ta kaavoja, vaan pakottaa käyttäjänsä aktiiviseen teoreettiseen työhön. Hankkimamme aineisto vauhditti tutkivaa ja kehittävää ajatteluumme ja toimintaamme koulutuksen aikana. Sen kautta löysimme uusia näkökulmia koulutuksen toteutukseen, emmekä edenneet vain omien ennako-oletustemme ja -odotustemme varassa. (Ks. Eskola 1998; Eskola 1997.) Eläytymismenetelmän mukaan osallistujille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni tarina. Tarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta vaan mahdollisia tarinoita. Keskeistä menetelmän käytössä on variointi: samasta tarinasta on kaksi tai useampia versioita, jotka poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen seikan suhteen. Menetelmän käytössä keskeistä on selvittää juuri tämän variaation vaikutus. (Eskola 1998.) Tässä täydennyskoulutuksessa varioimme tarinoita siten, että tarinoiden alut olivat kaikille samat, mutta muutimme niitä ajankohdan mukaan. Kukin vastaaja joutui miettimään ajatuksiaan koulutukseen tullessaan, sen aikana sekä tulevaisuudessa, vuoden 2011 koulutuksen jälkeistä aikaa ennakoiden.

Pyysimme koulutukseen osallistuneita täydentämään seuraavat tarinat omin sanoin koulutuksen päätöstilaisuudessa. Vastaajia oli yhteensä 12.

a. *Täydennyskoulutus alkoi lokakuussa 2009. Kun tulin koulutukseen, ajattelin ...*

b. *Koulutukseen kuului kahdeksan lähitapaamista ja intressiryhmien työskentelyä. Tapaamisten välillä oli mahdollisuus käyttää verkko-oppimisympäristöä. Muis-tele mennyttä koulutusta ja kuvaa omaa toimintaasi sen aikana.*

c. *Eletään oppilaitoksessa lukukauden alkua vuonna 2011. Uudet opetussuunnitelmat ovat aktiivisessa käytössä. Olen kehittänyt omaa opetustani ja ohjaajuuttani (miten ja miksi)...*

Koulutuksen päätyttyä analysoimme eläytymismenetelmällä tuotettuja tarinoita tematisoimalla niitä. Varioitavana tekijänä oli koulutukseen osallistujien eri aikaperspektiivit ja tematisointi tehtiinkin näiden aikajaksojen mukaan. Tulkintaa ohjasi ensimmäisessä vaiheessa kysymys: mikä on kunkin tarinan keskeisin ajatus? Tulkittessamme aineistoa pyrimme teemoittelun kautta johtopäätöksiin ”sitaattikokelman” sijasta. (Ks. Eskola & Suoranta 1997.)

Nostimme tarinoista esille opettajien roolikokeuksia. Opettajan rooli oppijana rakentuu osaksi hänen omaa identiteettitarinaansa. Löysimme aineistosta toisistaan erottuvia tyyppisiä, jotka koostimme yhdistelemällä eri tarinoita (ks. esim. Eskola 1998). Syntyi neljä tyyppiä: ”lähiopetuksen kannattajat”, ”hengenheimolaisten löytäjät”, ”innostajat” ja ”mukana kulkijat”. ”Lähiopetuksen kannattajat” olisivat tyypillisesti halunneet koulutuksen tapahtuvan nykyistä enemmän lähiopetuksena eikä heillä ollut suuria intressejä sähköisen verkkoympäristön

hyödyntämiseen etajaksojen aikana. ”Hengenheimolaisten löytäjät” pystyivät kääntämään negatiivisen tulo-orientaationsa koulutuksen aikana yhteiseksi hyväksi ja olivat tyytyväisiä siitä, että huomasivat oppilaitoksessa olevan muitakin samojen asioiden kanssa tuskailtavia henkilöitä. ”Innostajat” saattoivat tulla koulutukseen joko valmiiksi motivoituneina tai sitten he innostuivat yhdessä tekemisestä koulutuksen aikana. ”Mukana kulkijat” tulivat aktiivisesti paikalle lähijaksoille, mutta eivät juuri tuottaneet suurta kontribuutiota yhteisen uuden tiedon rakentumiseksi.

Tarkastelimme tarinoita myös osallistumisen kannalta. Tulkintaa ohjaava kysymys oli: miten tarinoissa kuvataan koulutukseen osallistumisen luonnetta ja intensiteettiä? Tulkitsimme, että aktiivista osallistumista määrittivät itse tekeminen ja mahdollisuuksien hyödyntäminen. Passiivista osallistumista puolestaan kuvaa parhaiten ajatus seurailusta ja paikallaolosta.

Tarkastelimme tarinoita vielä tulevaisuuden näkökulmasta. Tulkintaa ohjaavana kysymyksenä oli: millaisena osallistujat näkevät mahdollisen tulevai-

**”LÖYSIMME
AINEISTOSTA
YHDISTELEMÄLLÄ
NELJÄ ERILAISTA
OPETTAJATYYPPIÄ.”**

suuden koulutuksen päättymishetkellä? Tarinoista tulkitsimme neljä tulevaisuudenvisiota. Ensimmäinen pitää sisällään vähittäisen uudistuksen askel askeleelta omaa opetusta, opetusmateriaalia ja toimintamalleja kehittämällä. Toinen luottaa myös siihen, että sekä osastoilla että yksilötasolla lähdetään innokkaasti liikkeelle luomaan uusia käytäntöjä ja toimintoja. Tässä visiossa uskotaan myös laajempaan muutokseen oppilaitostasolla. Kolmas visio keskittyy entistä tehokkaamman ja paremman integroinnin ja uusien opetusmenetelmien mahdollisuuksiin. Näiden kautta mahdollistetaan entistä parempi opiskelijoiden motivointi. Neljäs visio nostaa esille vertaistuen, yhteistyön ja lisääntyvän samaan hiileen puhaltamisen uusien opetussuunnitelmien myötä.

Tarinoiden tulkinta opettajan roolin, osallistumisen ja tulevaisuusvision näkökulmista tuotti yhteenvedon, jossa peilasimme rooleja ja osallistumisen intensiteettiä. Saatoimme todeta, että ryhmä jakaantui kahtia osallistumisen intensiteetissä: puolet oli mukana aktiivisella asenteella, kun taas puolet enemmän odottavalla ja passiivisella otteella. Ennakoasenne ei varsinaisesti ratkaissut sitä, kumman suhtautumisen osallistuja otti, vaan oma rooli oli merkityksellinen: koulutuksesta ”innostuneet” ja ”hengenheimolaisia löytäneet” ottivat selkeästi aktiivisen osallistujan roolin, kun taas ”mukana kulkijat” olivat passiivisia.

”Lähiopetuksen kannattajia” löytyi molemmista osallistumislukista. ”Lähiopetuksen kannattajien” huomasimme pyrkivän vertaisoppijoiden yhteistyön ja jaetun asiantuntijuuden edistämiseen samoin kuin sosiaalisen pääomankin lisäämiseen. Ohjatuilla lähitapaamisilla annoimme mahdollisuuden ja tilaa lisätä omaa asiantuntijuutta, jakaa sitä sekä myös vaihtaa nonformaaleja ajatuksia. Osallistujina ”lähiopetuksen kannattajat” jakaantuivat sekä aktiivisiin että passiivisiin. Lähityöskentely sinänsä saattaa olla heitä aktivoivaa ja motivoivaa, mutta välityöskentely verkkooppimisympäristössä ei syystä tai toisesta suju.

”Innostajat” saattoivat tulla ryhmään negatiivisella orientaatiolla, mutta kokivat asiantuntijuuden jakamisen tärkeänä ja osallistuivat opintoihin innostuneella otteella. ”Innostajien” osallistumista voidaan kuvata aktiiviseksi.

”Mukana kulkijoilla” puolestaan huomasimme

korostuvan identiteetin rakentumisen ja oman opettajuuden määrittelyn. Heille oli tärkeää olla osana ryhmää ja saada siitä rakennusaineita omaan opettajuuteensa, vaikkakin oma panos oppimisyhteisössä saattoi jäädä vähäiseksi. Osallistumisen intensiteettiä voi kuvata passiiviseksi.

”Hengenheimolaisten löytäjien” opettajaiden identiteetin rakentumisen kannalta oli merkityksellistä, että he kohtasivat täydennyskoulutuksessa opetussuunnitelmatyöstä kiinnostuneita ja kehittämishaluisia opettajakollegoja. ”Hengenheimolaisten löytäjät” muistuttavat ”innostujia” siinä mielessä, että he saattoivat tulla koulutukseen mukaan negatiivisella ennakoasenteella, mutta työskentelyn myötä löytyi aktiivinen rooli osallistumiseen ja oman toiminnan kehittämiseen.

MYYRÄNKOLOISTA KOHTI YHDESSÄ TEKEMISTÄ JA OIVALTAMISTA

Osallistujanäkökulma: yhdessä tekeminen ja puhuminen on tärkeää

Tutkivan oppimisen elementtien valossa täydennyskoulutusprosessi venyy yksilö-yhteisö ulottuvuudessa. Yhteisöllisyyden ihanne vaikuttaa niin yksilölliselle identiteettitasolle kuin organisatoriselle jaetun asiantuntijuuden tasolle. Yhteisöllisyyden käytännön haasteet totesimme jo aiemmin: miten lisätä yhteisöllisyyttä individualistisesti orientoituneiden keskuudessa ja miten lisätä sosiaalista pääomaa siellä, missä sitä ei ole tai sen lisäämiseen ei ole kiinnostusta. Jotta kiinnostus täydennyskoulutukseen nimenomaan yksilön ja yhteisön sosiaalisen pääoman lisääjänä kasvaisi, pitäisi työyhteisöissä huolehtia myös koulutuksen jälkihoidosta eli täydennyskoulutusten tulisi nivoutua osaksi toimintastrategioita, yksilöllisiä kehityssuunnitelmia ja koko oppilaitoskulttuuria.

Toteuttamassamme täydennyskoulutuksessa rakennettiin myös siltaa koulutukseen osallistuneiden opettajien, oppilaitosjohdon, opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden välille. Tavoitteena oli edistää kokonaisvaltaista, pitkäkestoista ja rajoja ylittävän kehittämistoiminnan syntymistä järjestämällä konkreettisia moniäänisiä kohtaamisen foorumeita. Moniääniset kohtaamiset tuottivat hyvin voimakkaan positiivisen signaalin. Täydennyskoulutus, joka avautui ulospäin

ja joka keskusteli todellisten yhteistyökumppaneiden kanssa, koettiin positiivisena ja voimia antavana. Positiiviset signaalit kumpusivat paljolti myös tunnetasolta. Koska toteutetun täydennyskoulutuksen yhtenä keskeisenä ajatuksena oli tutkivan oppimisen ajattelua myötäilevän yhdessä oppimisen idea, muodostui yhteisöllisyyden käyntiin saattaminen tärkeäksi. Tunteilla ja tunnoilla on siinä keskeinen merkitys. Emootiot luovat perustan, jolta tietoisuus orientoituu tietämisenä, tahtomisena ja luovuutena. On tärkeää kuunnella tunnekokemuksia, antaa niiden löytää oma turvallinen väylänsä ja sitä kautta saattaa emotionaalisuus oppimisen voimavaraksi. (Heinilä 2009.) Täydennyskoulutuksessa annoimme tietoisesti tilaa keskustelulle aikaisemmista koulutuskokemuksista, merkityksistä, huolista, turhautumista ja toiveista. Keskusteluissa jaettu asettui yhteisöllisyyden sidosaineeksi ja edesauttoi uuden oppimista.

Kouluttajanäkökulma: jaettu asiantuntijuus keskiössä
Toimimme kouluttajina tässä täydennyskoulutuksessa korostetun reflektiivisesti. Tavoitteena oli toteuttaa tutkivan ja kehittävän työotteen avulla prosessimaista tulkintaa koko koulutuksen ajan. Toimintaa voisi kuvata hermeneuttiseksi tulkinnaksi, sillä tulkinta ja toiminta etenivät lomittain ja spiraalimaisesti. Yksi tulkinnassa esiin noussut asia oli kouluttajien asiantuntijarooli ja siitä usein seuraava paremmin tietämisen positio. Kyseisessä koulutuksessa tavoitteena oli erityisesti löytää uusia näkökulmia opetussuunnitelmaan. Toisin tietäminen ja uusien opettaja-, opiskelija- ja työelämäpositioiden löytäminen asetettiin tavoitteeksi. Kouluttajina emme halunneet jämähtää paremmin tietäjän rooliin, vaikka koulutuksen tarjoajana ja järjestäjänä emme voineet sitä kokonaan kiertää. Kouluttajina kannustimme opettajia ajattelemaan yhdessä, tuimme tätä prosessia ja etsimme tietoisesti ympäristöjä ja asiantuntijoita, joiden kautta ja kanssa oma kouluttajapositiokin sai uudenlaisia muotoja. Järjestimme esimerkiksi moniäänisen paneelin, toimimme mukaan opiskelijapuheenvuoroja sekä teimme yritysvierailun.

Eläytymismenetelmällä tuotettujen kertomusten tulkinnan rinnalle haluamme vielä nostaa koulutusprosessista joitakin keskeisiä huomioita. Ne perus-

tuvat koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen prosessiin kiinteästi liittyneeseen yhteistyöhömmö ja aktiiviseen kokemusten reflektointiin ja tulkintaan. Heti koulutuksen alkuvaiheessa ryhmässä syntyi ”positiivinen henki”, joka toimi jatkossa yhteisöllisyyden kokemuksen sidosaineena. Maffesoli (1995) puhuu yhteisöllisyyden mystisestä ulottuvuudesta ja totta on, että tätä yhteisöllisesti jaettua positiivisuuden kokemusta oli aika ajoin vaikea selittää, saatika ymmärtää sitä, miten se kantoi. Opettajat olivat varsinkin kevätlukukaudella uupuneita ja koulutukseen osallistuminen oli raskasta. Mutta positiivinen henki yhteisöllisyyden sidosaineena kantoi. Kun tutkivassa oppimisessa yhteinen kehittämisen kohde, käsitteelliset, toiminnalliset ja materiaaliset artefaktit ovat oleellisia, ajatus yhteisöllisyyden sidosaineesta ja yhteisöllisyyden mystisestä ulottuvuudesta tuo mukaan trialogisuutta monisärmäisemmän todellisuuden.

Oppimista on ehkä lähestyttävä useasta eri suunnasta, jotta sen koko (eettinen) tyyli, tiedonluomisen tyylin lisäksi paljastuisi (vrt. Paavola & Hakkarainen 2008). Nykyopettajan moniosaamisen vaatimukset puhuvat sen puolesta, että täydennyskoulutustilaisuuteen tultaessa on myös opettajan tunteille annettava tilaa. Tunnekokemusten kuuntelun avulla saamme myös emotionaalisuuden oppimisen voimavaraksi.



Henna Heinilä
FT, yliopettaja, Haaga-Helia Ammatikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu



Annukka Tapani
VTT, lehtori, Haaga-Helia Ammatikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

LÄHTEET

- Aarnio, A. (1999). *Identiteettiä etsimässä*. Pirkanmaan kulttuuriselvitys. Pirkanmaan liitto, sarja B, julkaisu nro 51.
- Castells, M. (2000). *The power of identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eskola, J. (1998). Yhteenvetoartikkeli. Teoksessa Eskola, J. (1998) *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU, 9–54.
- Eskola, J. (1997) Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa Eskola, J. (1997) *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: TAJU, 5–39.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1997). Tarinoita ja taulukoita tarinoista – esimerkki eläytymismenetelmäaineiston analysoinnista. Teoksessa Eskola, J. (1998) *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU, 81–102.
- Field, J. (2003). *Social capital*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1981). Life history and the study of schooling. *Interchange* 11 (4).
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2005). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. ja Huttunen, R. (2002). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Heikkinen, H. L. T. ja Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heinilä, H. (2009). Emotionaalisuus tutkivan oppimisen prosessissa. Teoksessa Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Saarijärvi: OKKA-säätiö ja Tampereen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 80–98.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) (2000). *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaunistmaa, P. (1997). Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sociologia* 34 (3), 220–229.
- Koskela, J. (2009). Kohtaamisia ja kriisejä läpi ihmiselämän. Otto-Friedrich Bollnowin eksistentiaalisen pedagogiikan ydinkäsitteistä. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 248–255.
- Maffesoli, M. (1995). *Maaikman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2008). Välittyneisyys ja dialogisuus innovatiivisten tietoyhteisöjen perustana. Teoksessa Engeström, R. & Virkkunen, J. (toim.) *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa*. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Tutkimusraportteja 11, 47–80. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origin and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology* 24 (1), 1–24.
- Print, M. & Coleman, D. (2003). Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education* 33 (1), 123–149.
- Putnam, R. (1994). What makes democracy work? *IPA Review* 47 (1).
- Puustinen, M. (2010) Sieltähän sitä voimaa saisi! *Opettaja-lehti* (20), 6–9.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979). An intergrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel and W.G. Austin (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Montrey, CA. Brooks-Cole.

Onko elinikäisellä oppimisella tulevaisuutta?

Tom Schuller ja David Watson, *Learning Through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning*. NIACE, Leicester 2009.

ELINIKÄINEN OPPIMINEN on viimeistään 1990-luvulta alkaen ollut keskeinen koulutuspoliittinen tavoite ja strategia erityisesti teollisesti kehittyneessä maailmassa. Varsin yleisen kritiikin mukaan sen toteutuminen on kuitenkin jäänyt suurelta osin retoriikaksi. Englannissa tilanteeseen on reagoitu perustamalla kansallinen elinikäisen oppimisen tulevaisuutta koskeva tutkimushanke. Sen tuloksena on julkaistu *Learning Through Life* -kirja, joka on perusteelliseen empiiriseen tutkimukseen perustuva ja idearikas koulutuspoliittinen puheenvuoro. Kirjoittajina ovat Tom Schuller, OECD:n koulutustutkimuksen keskuksen (CERI) entinen johtaja ja mm. jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen professori, ja hankkeen puheenjohtaja Sir David Watson.

Schuller tutki ennen CERI:n johtajakauttaan oppimisen yh-

teiskunnallisia vaikutuksia *Wider Benefits of Learning* -tutkimusyksikössä ja osoitti, että aikuisopiskeluun osallistumisella oli selvä yhteys terveyteen, rikollisuuden vähenemiseen ja muihinkin yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin. Suomen vierailullaan syys-lokuun vaihteessa Schuller käsitteli rikollisuuden ehkäisyä sekä vammaisten ja vanhusten tukemista elinikäisen oppimisen keinoin.

Elinikäisen oppimisen toteutumattomuudessa on ainakin kaksi puolta. Toisaalta on kyse tosiasiallisesta edistymättömyydestä ja toisaalta siitä, ettei ole riittävää tietopohjaa seurata ja kehittää elinikäisen oppimisen järjestelmää. Harmaantuvan yhteiskunnan haasteisiin ei ole riittävästi kyetty vastaamaan. Kirja käsittelee Englantia, mutta myös Suomessa on helppo löytää esimerkkejä molemmista puolista. Aikuisopiskeluun osallistumisen kasvu on pysähty-

nyt, korkeakoulutusta ollaan muuttamassa aikuisopiskelijoita torjuvaksi ja ammatillisen koulutuksen aloituspaikkojen riittämättömyys katsotaan opiskeluhaluisten aikuisten syyksi. Toisaalta emme luotettavasti tiedä informaalin eli eri ympäristöissä tapahtuvan arkipäivän oppimisen yleisyyttä.

OIKEUS OPPIMISEEN läpi elämän on ihmisoikeus. Ikääntymisen ja työelämään osallistumisen muutoksen myötä Schuller ja Watson ottavat elinikäisen oppimisen pohjaksi jaon neljään elämänvaiheeseen ja ikäryhmään 18–24-vuotiaisiin, 24–49-vuotiaisiin, 50–74-vuotiaisiin ja 75 vuotta täyttäneisiin. Kirjan puhuttelevin tutkimustulos on koulutuksen ja oppimisen kustannusten, tai oikeastaan investointien jakautuminen näiden ikäryhmien kesken. Resurssista 86 prosenttia kohdistuu 18–24-vuotiaisiin ja 11



prosenttia 24–49-vuotiaisiin. Yhä kasvavan 50–74-vuotiaiden ryhmän osuus on vain 2,5 prosenttia ja 75 vuotta täyttäneiden osuus 0,5 prosenttia. On toki ymmärrettävää, että valtaosa investoinneista kohdistuu nuoriin, mutta ei tunnua vakuuttavalta puhua elinikäisestä oppimisesta, jos investoinnit varttuneempiin ovat näin vähäiset. Valitettavasti vastaavaa tietoa ei ole Suomesta, eikä Tilastokeskus tai opetusministeriö pysty sitä nykytiedoilla arvioimaan. Oletettavasti vanhempien ryhmien osuudet ovat Pohjoismaissa, Suomi mukaan lukien, korkeammat mutta Schullerin ja Watsonin tulosta voi pitää suuntaa-antavana ja hälyttävänä.

REILUN JA VAIKUTTAVAN RESURSSIEN JAON kriteerien määrittäminen onkin brittitutkijoiden suosituksissa ensimmäisten joukossa. Kirjoittajat ehdottavat kahteen vanhimpaan ryhmään kohdistuvien investointien kaksinkertaistamista Englannissa. Kun kyse on kaikista oppimisen muodoista myös perheiden resursseja ja sukupolvien välistä oppimista tulisi tukea.

Muita suosituksia ovat mm. oppimisen oikeuksien ja oikeustusten jakaminen yleisiin ja eri-

tyisiä elämäntien siirtymiä (esimerkiksi koulutuksesta työhön) koskeviin, yhtenäisen tutkinto- ja todistusjärjestelmän luominen ja osa-aikaisen oppimisen rohkaiseminen, työelämän laadun parantaminen, kansalaisen opetussuunnitelman rungon laatiminen, opettajien ja kaikkien koulutuksen tarjontaan osallistuvien ammattitaidon laajentaminen ja vahvistaminen (mukaan lukien kentälle jalkautumisen taidot), paikallisen vastuun ja kansallisen vastuun perusteiden laatiminen sekä lopulta järjestelmän tekeminen älykkääksi tiedonvälityksen, arvioinnin ja avoimen keskustelun avulla. Selkeys ja yksinkertaisuus ovat keskeisimmät kirjan elinikäisen oppimisen järjestelmälle asettamat ominaisuudet.

POHJOISMAISSA aikuiskoulutukseen osallistumisen taso ja aikuiskoulutuksen arvostus ovat korkeampia kuin Britannian edustamissa liberaalin ja Saksan edustamissa konservatiivisen hyvinvointivaltion maissa. Voidaan myös väittää, että elinikäinen oppiminen on pohjoismaisessa ja suomalaisessa kulttuurissa vanhaa perua. Sanonta ”oppia ikä kaikki” on 1600-luvulta. Eurooppalaiselle ajatushautomolle kirjoittamassani

selvityksessä pyrin löytämään brittiläisen, mannereurooppalaisen ja pohjoismaisen aikuiskoulutusjärjestelmien vahvuuksien yhdistelmän (Antikainen 2010 ja 2011). Siihen auttoi Fabian Societyssä pidetty seminaari. Ohjelmani lyhin versio oli seuraava: toisen asteen koulutuksen universaali toteuttaminen, aikuiskoulutuksen aktiivinen käyttö ja myös työssä oppimisen muodossa sekä huolehtiminen informaalin oppimisen yhteisöjen toiminnallisista voimavaroista.

Esittämistäni varauksista huolimatta katson, että Schullerin ja Watsonin sanoma on ajankohtainen myös meillä.

Ari Antikainen

*sosiologian emeritusprofessori,
Itä-Suomen yliopiston Joensuu-
kampus*

LÄHDEVIITTEET

- Antikainen, A. (2010). *Lifelong learning*. (<http://www.feps-europe.eu> ja <http://cc.joensuu.fi/~anti/>) Antikainen, A. (2011). *Kasvatussosiologia* elettyinä. Käsikirjoitus.

Kansalaisyhteiskunta on demokratian juuristo

Aaro Harju (2010). Puheenvuoro kansalaisyhteiskunnan tulevaisuudesta. Kansalaisfoorumi. 232 sivua.

Suomalainen kansalaisyhteiskunta ilmionä syntyi sosiaalista mediaa lukuun ottamatta 1800-luvun loppupuoliskolla samassa tahdissa sivistyksen yleistymisen, elintason kohoamisen ja kansallisen heräämisen kanssa. Tuolloin syntyivät suuret kansanliikkeet, joista monet ovat kantaneet yli viime vuosisadan.

Yksimielisyys vallitsee siitä, että kansalaisyhteiskunta on kansanvallan kivijalka. Sille on ominaista autonomisuus, omaehtoisuus, aktiivisuus, vapaaehtoisuus, yleishyödyllisyys, yhteisöllisyys, paikallisuus, eettisyys ja solidaarisuus. Se sijoittuu amebamaisesti yhteiskunnan muiden sektoreiden lomaan, kuten Kansalaisfoorumin pääsihteeri Aaro Harju luonnehtii kirjassaan Puheenvuoro kansalaisyhteiskunnan tulevaisuudesta. Kansalaisyhteiskunta täydentää muuta yhteiskuntaa, mutta myös rajoittaa markkinoiden ja hallinnon valtaa. Anthony Giddensiin tukeutuen Harju jopa sanoo, etteivät markkinatalous ja demokraattinen valtio voi toimia tehokkaasti ilman kansalaisyhteiskunnan sivistävää ja balansoivaa vaikutusta. Kansalaisyhteiskunnan puitteissa siis ihmiset toimivat, osallistuvat ja vaikuttavat. Sen merkitys on verrattomasti suurempi sen vo-

lyymiin, näkyvyyteen ja yleiseen arvostukseen nähden.

TRENDEJÄ TUNNISTAMASSA

Aaro Harju kartoittaa ne kehitysuunnat, joiden varassa pystyy arvioimaan myös kansalaisyhteiskunnan ja kansalaisaktiivisuuden kehitystä seuraavan 10–15 vuoden aikana. Mihin siis olemme menossa?

Yleiset trendit tunnemmekin: globalisaatio, tietotekniikan tunkeutuminen miltei kaikkeen elämään, ilmastomuutos, muut ympäristöongelmat, maahanmuutto ja monikulttuuristuminen, väestön ikärakenteen epätasapaino, tehokkuusvaateet ja niiden heijastuminen jaksamiseen ja ajankäyttöön, yhtenäiskulttuureiden katoaminen. Kansalaisyhteiskunta ei elä megatrendien ulkopuolella, vaan niiden ehdoilla.

2010-luvun kansalainen on postmoderni ihminen, joka haluaa yksilöllisiä valintoja, kokeilee, liukuu eikä helposti sitoudu. Se on myös kuva mielihyväänsä ja -halujaan maksimoivasta ihmisestä. Kansalaisyhteiskunnassa siitä seuraa, että osallistujien ja vapaaehtoisten mukaantulo ja sitoutuminen on ansaittava kerta kerralta uudelleen. Osallistuminen on muuttunut projektimaiseksi.

Velvollisuudentunnosta ei lähdetä kahta kertaa. Ihmiset haluavat pysyä vapaina seikkailijoina ja kulluttajina myös osallistumisissaan.

Erikseen ovat ne ”identiteettiyhteisöt”, urheiluseurat, uskonnolliset yhteisöt ja harrastuspiirit, joissa kansalaiset toteuttavat itseään tai jonne he hakeutuvat ”omiensa” pariin.

Aktiivisuus kasautuu, myös kansalaisyhteiskunnassa. Hannu Kareisen käsitettä lainaten Harju puhuu varsin mittavasta Amoryhteiskunnasta, ”antakaamme meidän olla rauhassa”. Siihen kuuluvat vetäytyvät yksityisyyteensä, viihdetarjonnan ja netin pariin, tai ovat suorastaan syrjäytyneitä. Harjun uskoo myös tulevaisuuden kansalaisyhteiskunnan kuvastavan ihmisten jakautumista. Näin kansalaisyhteiskunta on lähtenyt mukaan yhteiskunnassa vallitseviin jakoihin ja ryhmittymiin, vaikka sen omin rooli tulisi olla päinvastainen, yhdistäjä.

MIHIN YHTEISKUNNAN PAUKUT PIISAAVAT?

Eurooppalaisittain jyrkin väestörakennekehityksemme määrittelee pitkälle seuraavan 10–15 vuoden poliittisia päätöksiä, ellei siten lamauta poliitikkoja riittämättömiin nahkamunapäätöksiin.



Työvoiman riittävyystutkimuksen mukaan (VATT 2010) yksitään kuntasektorille tarvitaan 130 000–170 000 uutta työntekijää turvaamaan väestön ikääntymisen vaatimat hyvinvointipalvelut nykyisellä tasolla. Se merkitsee sitä, että työelämään tulevat uudet ikäluokat pitäisi rekrytoida kokonaisuudessaan valtion ja kuntien palvelukseen, jotta täytetään eläkkeelle siirtyvien toimet ja virat.

Hoivan tuottaminen ja hätähuuto hoivan puolesta onkin Aaro Harjun mukaan yksi kansalaisyhteiskunnan suurista tehtävistä vuoden 2020/2025 Suomessa. Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen työvoimatarveselvityksen mukaan sosiaali- ja terveysalalla tarvitaan vuonna 2025 noin 80 000–120 000 ihmistä nykyistä enemmän hoitamaan vanhuusiän saavuttaneita ihmisiä. Kun sosiaali- ja terveysalalta lähtee samanaikaisesti eläkkeelle kymmeniä tuhansia ihmisiä, joka neljännen työikäisen suomalaisen tulisi laskelman mukaan työskennellä vuonna 2025 hoiva-alalla.

Suomessa arvioidaan olevan työikäisiä silloin noin kaksi miljoonaa. Puolen miljoonaa tulisi siis työskennellä hoitamassa vanhuksia. Yhtälö on kestävä.

Harju pitääkin selviönä, että

vuosien 2020–2025 Suomessa kansalaisyhteiskunta joutuu tuottamaan merkittävän osan ihmisten tarvitsemasta hoivasta ja huolenpidosta. Useimmiten se on omaishoitoa. Kansalaiset huolehtivat läheisistä ihmisistä ja kansalaisjärjestöt tuottavat tietyt terveys- ja sosiaalipalvelut perustamiensa yritysten kautta ja pieneltä osin järjestöllisenä toimintana. Maksupalvelutoimintaa kansalaisjärjestöjen ylläpitämänä siis.

Kivuttomasti tällainen siirtyminen ei syntyne. Harju epäilee, että kymmenen, viidentoista vuoden kuluttua ihmiset ovat lähes kapi-nassa sen osalta, miten sairaita ja vanhuksia hoidetaan.

Harju puhuu ”harmaista panteereista”, ikääntyvistä vapaaehtois-työntekijöistä, joita ilman yhteiskunta ei selvi. Mutta samalla hän kysyy, miten valmiita niukkuudesta itse aloittaneet ja pitkän työuran tehneet suuret ikäluokat ovat ryhtymään läheishoitajiksi tai kansalaisjärjestöjen vapaaehtoistyöntekijöiksi. Jo nyt 20 000 suomalaista eläkeläistä muuttaa mieluummin talvikuukausiksi etelän aurinkoon velvoitteista vapaaseen elämään.

LÄÄKETTÄ DEMOKRATIAVAJEESEEN

Keskeinen osa Aaro Harjun kirjas-

sa käsittelee kansalaisyhteiskuntaa ja demokratiavajetta. ”Demokratia on kriisissä”, hän väittää.

Demokratiavajeella hän tarkoittaa muiden muassa sitä, että yhteiskunnalliset, kaikkia koskevat päätökset tehdään poliittisessa järjestelmässä, mutta kansalaisista vain noin kahdeksan prosenttia on jonkin puolueen jäseniä ja kaksi prosenttia puolueessaan aktiivisia. Suppea eliitti käyttää valtaa niin valtakunnallisella kuin kunnallisellakin tasolla.

Huolestuttavana hän pitää nuorten äänestyspassiivisuutta. Se kun jää pysyväksi käytännöksi.

Suomalaisilla nuorilla on varsin hyvät tiedot yhteiskunnallisista asioista, mutta kiinnostus politiikkaan ja yhteiskunnallisiin asioihin on laimeaa. Edustuksellisen demokratian vahvuus on kuitenkin siinä, että se pystyy kanavoimaan suuren ihmisjoukon näkemykset toteuttamiskelpoisiksi ratkaisuiksi. Ilman sitä yhteiskunnassa vallitsisi huutodemokratia ja vahvimman valta.

Vallan luisuminen virkamiehille ja poliittiselle eliitille johtuu asioiden monimutkaisuudesta ja runsaudesta sekä valmisteluprosessin pitkäkestoisuudesta. Suuremmat kuntakoot lisäävät entisestäänkin vallan etäätymistä.



”Jos kansalaiset aiotaan saada aktiivisiksi, heidän on tunnettava itsensä tarpeelliseksi”, lainaa Harju Ajatuspaja e2:ta. Arkikokemus on monelle kuitenkin toisenlainen ja ihmiset kokevat jopa voimattomuutta päätöksenteon edessä.

Keinoiksi demokratiavajeeseen Harju tarjoaa kansalaisäänestysten harkittua lisäämistä, vuoropuhelun parantamista kansalaisten ja hallinnon välillä, aitojen kuulemisten lisäämistä, mielipidekartoituksia ja tietotekniikan hyväksikäyttöä äänestyksissä. Harju muuttuu liki idealistiksi edetessään kirjassaan deliberatiiviseen demokratiaan, jota Björn Wallén on käsitellyt pamfletissaan *Kyllä kansalaisuudelle*.

DELIBERALISTINEN DEMOKRATIA

Deliberalistisen demokratian lähtökohdiana on kansalaisten saama etukäteistieto asioiden valmistelusta ja mahdollisuus keskusteluihin, väittelyihin ja vuoropuheluun. Sosiaalinen mediako avuksi? Ei sentään. Sosiaalisessa mediassa mielipiteet katoavat eetterin mustaan kitaan. Yhteisöllisen median rinnalle tarvitaan vakavampia osallistumisen ja vaikuttamisen areenoita. Ihmisiä tulee valtauttaa sillä, että he pääsevät lausumaan

näkemyksensä asioista ennen päätöksentekoa ja he voivat muodostaa yhteistä mielipidettä.

Harjun mukaan deliberalistisen demokratian suuri vahvuus on se, että sen avulla saadaan arjen asiantuntemus ja ihmisten monipuolinen osaaminen yhteiseen käyttöön. Harju uskoo myös päättäjien joutuvan siinä uudella tavalla vastuulliseksi kansalaisille. Idealistista? Ehkä. Mutta lukija ainakin kaipaa tällaisia nostatuksia. Niitä oli viljalti myös 1800-luvun loppupuoliskolla ja niillä saatiin paljon aikaa: nykyisen sivistys- ja hyvinvointivaltion perusta.

Keskustelujen ja väittelyjen kanavoijina toimisivat siis kullakin yhteiskunnan erityissektorilla niihin asioihin erikoistuneet kansalaisjärjestöt. Näin yhteiskunnallisen roolin palautuminen kansalaisjärjestöille veisi kansalaisyhteiskuntaa kohti alkuperäistä ideaansa valtion vastapainona ja vallan kontrolloijana.

”Kansalaisjärjestöille sopii luontevasti ihmisten toiveiden ja tarpeiden äänitorvena oleminen”, Harju muistuttaa.

Tässä hän sivaltaa vapaan sivistystyön suuntaan. Se kun on pitkään ollut sopeuttajan roolissa tarjotessaan ihmisille erilaisia itsensä kehittämisen ja harrastami-

sen väyliä. Harju ehdottaa vapaan sivistystyön järjestöllisen rahoituksen ohjaamista juuri järjestötoiminnan uudistamiseen, ohjauksen suunnan muuttamiseen ja osaamisen väkevään parantamiseen. ”Tällöin valtion koulutuksellinen tuki olisi oikeassa tarkoituksessa”, hän kirjoittaa.

KETTERÄT SYRJÄYTTÄVÄT HITAASTI KÄÄNTYVÄT LAIVAT

Suomi on järjestöjen maa. Silti meillä on ehkä tuhansittain järjestöjä, jotka ovat henkitorissaan siksi, ettei niihin saada vastuunkantajia, puheenjohtajia, joka paikan höyläksi yltäviä sihteereitä ja muita rutiineiden pyörittäjiä. Luottamustoimet eivät enää aikoihin ole olleet tavoiteltuja, itse-tuntoa hiveleviä paikkoja.

Samanaikaisesti syntyy uusia yhteisöjä kuin sieniä sateella. Ne ovat keveitä, usein yhden asian ympärille kasvaneita ryhmittymiä. Kun ihmisten vapaa-aika on rajallinen, kilpailu ihmisten ajasta on kansalaisyhteiskuntatasolla kova. Häviäjiä ovat useimmiten suuret, vanhat järjestöt.

Tulevaisuus on Harjun mukaan erilaisissa väljissä yhteenliittymissä ja toimintaryhmissä, joissa ohitetaan tähän asti vallinnut hierarkkinen organisaatio paikallis-



yhdistyksineen, piirijärjestöineen ja valtakunnallisine liittoineen. Suora jäsenyys ja vaikuttaminen lisääntyvät.

Menestyjiä ovat ”älykkäät järjestöt”, jotka osaavat lukea oikein ajan merkit ja kykenevät uudistumaan toimintatavoissaan. ”Vain konservatiivisimpia kiinnostaa hoitaa järjestöjen hallinnollisia asioita sata vuotta vanhoihin menetelmin”, paukuttaa Harju ja vanhoon järjestöasioiden moderniin hoitamiseen virtuaalisesti.

YHTEISÖLLINEN MEDIA EI RATKAISE

Kansalaisyhteiskunnasta ei voi kirjoittaa käsittelemättä yhteisöllistä

mediaa. Sille kirjassa on omistettu oma osionsa. Teoksessa Suomalaiset osallistujina tutkija Heli Pesala toteaa (ja Harju lainaa), että vuoteen 2020 mennessä verkko on muodostunut vaikutuskanavaksi ainoastaan ”tiettyissä ryhmissä ja osallistumistavoissa”, muttei laajasti kansalaisia koskevana. Verkko siis toimii uutena osallistumiskanavana vain jo ennestään poliittisesti aktiivisille ihmisille. Enimmälle osalle se on ei-politiittisten teemojen foorumi.

Aaro Harju kuuluu keskeisimpiin kansalaisaktiivisuusasiantuntijoihimme. Pitkäaikainen harrastaneisuus näkyy hänen pohdinnoissaan, joiden vakuutena on

laaja perehtyneisyys tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Lukijan on näin helppo päätellä, millainen kantti kirjoittajalla kulloinkin on esittämiinsä väittämiin ja arvioihin.

Anneli Kajanto
*julkaisupäällikkö,
Kansanvalistusseura;
toimituspäällikkö,
Aikuiskasvatus*

Oppivan elämäntavan ammattimedia

Sivistys
Syty Sivistykselle!

Kansanvalistusseura & Kansalaisopistojen liitto KoL

www.sivistys.net

Työelämän pelit muutoksessa

Anu Järvensivu (2010). Tapaus työelämä – ja voiko sitä muuttaa? Tampereen Yliopistopaino Oy. 294 s.

Ennen sitä kutsuttiin vaivaksi. Vaiva on vähintäänkin jokin oire. Sitemmin 1600-luvulta lähtien sitä on nimitetty toisin. Se ei ole kuitenkaan sairaus tai syndrooma – se on työ. Anu Järvensivun kirja on nimeltään ”Tapaus työelämä – ja voiko sitä muuttaa?”. Tapaus-tutkimusta on puolestaan käytetty paljon lääketieteessä ja sairastavien tyypittelyssä. Voitaisiin hyvinkin päätyä tulkintaan, että työelämä oireilee tai siinä on jotakin vikaa; miksipä otsikko muutoin sisältäisi kysymyksen muutoksesta.

Järvensivu on tarkastellut kirjasaan työelämää tavoitteena saada jokin ”tolkku” siihen, mitä kaikkea se on tänään, millaisin pääomin siellä pelataan ja miltä se konkreettisella, kokemuksellisella tasolla näyttää ja millaiseksi se muuttuu.

Tarkasteluaikaväliksi on valittu 1980–2010 ja oletuksena on, että tällä aikavälillä työssä on tapahtunut oleellisia muutoksia ja siellä toimivien on tästä syystä selviydyttävä uusilla strategioilla. Eräänä väitteenä muiden joukossa onkin, että ”elämme parhaillaan yhteiskunnan tasolla jonkintasoista työelämän pelin käännekohtaa” (s. 29). Sosiologisesti orientoituvassa tekstissä käytetään tolkun tavoittamiseksi hyvin paljon yleiskäsitettä työ. Huolimatta ter-

mien (tolkku ja työ) todella laaja-alaisista merkityksistä kussakin kirjoituskontekstissaan niillä tavoitetaan hyvin käsitteisiin liittyvä tarkoitus.

TYÖELÄMÄ PELIKENTTÄNÄ

Menetelmällisesti kirjan erilaiset materiaalit nähdään (tasarvoisesti) empiirisinä aineistoina ja ne on viety analyysimuodossa esitykseen ja paikoilleen työelämän kentälle, jossa tapahtumia ja ilmiöitä kuvataan pelimetaforien kautta. Työelämä kuvataan pelikenttänä työelämätkijöille tutun Michael Burawoyn ja sosiologias-taan yleisemmin tunnetun Pierre Bourdieun mukaisesti. Kentällä pelaaminen edellyttää pelaajia, sääntöjä, pääomia. Pelaajakohortit muuttuvat, sääntömuutoksiin on ristiriitojen vuoksi paljon painetta ja uusia pääomia on kehitettävä selviytymis- ja pelistrategioiksi niin, että pelaajat suostuisivat edelleen pelaamaan yhteistä peliä. Peli ei voi muuttua sujuvasti ja ilman törmäyksiä toiseksi silloin, kun kenttä muuttuu syystä tai toisesta eikä sääntöjä ole uusittu. Tällöin keskeinen peliin kiinnittymistä luova tekijä, luottamus, on vaarassa kadota. Tuomareita ei tässä Järvensivun rakentamassa pelissä paljon näy kuten ei myöskään

yleisöä – kaikkien työssäolijoiden tai kentän liepeillä olevien, sinne tulijoiden ja poistujien oletetaan olevan pelissä jotenkin mukana tai ymmärtävän tämän toiminnan.

Kirjan sivuille työelämän tutkimus- ja kehittämistyötä paljon tehnyt Järvensivu kuljettaa runsaasti materiaalia sekä muista, lähinnä suomalaisista työelämän tutkimuksen teksteistä että omien empiiristen tutkimustensa materiaaleista. Omat materiaalit sisältävät paljon erilaisten alojen työntekijöiden ja työnantajien haastatteluaineistoista valittuja tekstejä. Molemmista aineistoista kirjassa tavoitetaan kokemuksellisuus ja arjen käsitysten fenomeeninen taso. Aineistot ovat runsaita ja kirjassa vältetään jonkin yhden ja valitun sisällöllisen hypoteesin (kurjistuminen, polarisoituminen, ym.) tai kehityskulkuun vaikuttavan tekijän (arvonlisäys, teknologia, työn organisoimisen strategiat, työmarkkinat, ym.) todistamiselta. Runsaat aineistot todistavat, että jokin yksittäinen tekijä ei liikuta peliä, vaan yhdessä seikassa tapahtuvat muutokset heijastuvat moniin tekijöihin, jotka puolestaan liikuttavat pelin kokonaisuutta ”dynaamisen systeemin logiikan” mukaisesti (s. 24).

Kirjan otsikon lupaus siitä, että lukija löytäisi muuttamisen välineet, ei toteudu ja edetessään itse tekstikin alkaa puhua muuttamisen sijaan muuttumisesta ja muutoksista (koko alaotsikko ”tapaus työelämä ja sen muuttuminen”,

s. 265 alkaen). Toki osallistumista ja aktiivista pelaamista suositellaan ratkaisuin sen myötä, että todetaan työelämän toimijoiden pyörittävän peliä, joka muutoin ei toteutuisi ollenkaan. Aktiivisia pelistrategioita pidetään ainoina muuttavina ja vaikuttavina tekijöinä (mahdollisesti jopa unohtaen sen, että passiiviset ja puolustusstrategiat saattavat olla dominoivia ja peliä yhtä lailla rakentavia).

OPPIMINEN JA KOULUTUS PÄRJÄÄMISPÄÄOMAA

Erityisesti aikuiskoulutukselle Järvensivun kirja tarjoaa sekä eksplisiittisesti että rivien välistä tärkeää luettavaa. Oppiminen ja koulutus nimittäin ovat nousseet tärkeiksi työelämän muutostekijöiksi ja strategisiksi, aktiivisiksi pärjäämispääomiksi hyvin eri tavoin, jotka jätän tässä tarkemmin kirjan lukijan löydettäviksi. Oppimiselle on paljon tilausta ja siltä myös paljon odotetaan. Ongelmana vain on toistaiseksi se, että työelämän edustajat eivät näe juuri formaalilla koulutuksella olevan tuossa muutospelissä roolia ja oikea oppiminen tapahtuu vasta ja aina työpaikoilla.

Järvensivun empiirisen aineiston tekstien pohjalta kuilu oppilaitosten ja työelämän välillä on vielä valtava. Sivuhuomautuksena voidaan todeta, että se on samankaltainen myös työn sosiologisissa ja työelämä tutkimuksen teksteissä, joissa (amatillinen) koulutus ja oppiminen yleensä jäävät vaille minkäänlaista kiinnostusta tai positiota. Jo lähtökohdiltaan koulutusaffirmatiivinen kasvatus-

tieteellinen tutkimus puolestaan vahvasti vetoaa ”työelämän vaatimuksiin” mitä erilaisimmissa asioissa.

On tietenkin syytä kokoavasti kysyä, millaista peliä Järvensivu itse on kirjassa pelannut? Vahvoja pelintekijöitä ovat muut suomalaiset tutkijat ja tekstit, joita luontevasti ja ytimekkäästi käytetään oleellisia siirtoja tehtäessä. Haastattelujen muodossa työelämän vastapelaajat, työnantajat ja työntekijät, tuovat esille hyvää materiaalia pelin avautumiseksi ja pelistrategioiden ymmärtämiseksi. Tärkeänä ajallisuutta tuovana referenssinä ja myös teoreettisen valmentajan roolia antaen Järvensivu palaa toistuvasti hakemaan tukea ja kiittämään Simo Ahon ”jo 80-luvulla” lisensiaatintyössä tekemiä analyyseja ja ennusteita palkkatyön kehityspiirteistä ja normalisaatiosta.

Useimpien muiden kirjoittajien tekstejä kommentoidaan ja käytetään tekstipelin etenemiseksi sujuvalla ja teemoja rikastavalla tavalla. Pelin taustalla on toki paljon tamperelaisen työelämä tutkimuksen teoriaperinnettä ja bourdieulaisen kentän, pelistrategioiden ja pääomien käsitteiden käyttö tuo siihen lisäarvoa ja -väriä. Vahvana pelivälineenä ja käytettynä metodina metaforat toimivat hyvin ja tuottavat meneillään olevaan työelämä peliin helposti tavoitettavaa ymmärrystä.

LATTIATASON ILMIÖT PELIKENTÄLLE

Jää myöhemmin arvioitavaksi se, onko tämä ratkaisu kuitenkin metatason ansa. Nyt lukija ei aina ole

selvillä mitä peliä pelataan ja millaisilla säännöillä itse peli muodostuu – ja onko se edes peliä, jossa ei olisi sääntöjä? Jääkö asia kuitenkin helpon ilmaisun kautta vieraaksi – moni lähtee aamulla töihin eikä pelaamaan peliä! Lievä vieraannuttaminen on toki myös hyvä draamallinen väline itse asian korstasmiseksi. Jokainen voi tunnistaa kuitenkin töihin mennessään sen, että niin oma työ kuin nyt bourdieulaisittain kuvattu suomalainen työ-pelikin on täynnä ristiriitoja ja dynamiikkaa, jopa epätasa-arvoa.

Vaikka pelistä puuttuvat muuttavien tekijöiden analyysi ja esimerkiksi tamperelaiselle perinteelle kovinkin tärkeä luokka- ja (bourdieulainen) kerrostumanäkökulma – pelin ”tähdet” kylläkin saavat pienen huomionsa ja pelaajat on perinteisesti jaettu luokkaperusteisesti – on tapaus työelämä muutoksessaan ainakin ”metabolinen oireyhtymä” ja monien muutostekijöiden vaivaama. Ja vaikka pysytäänkin pelin pinnalla ja kuvailevalla tasolla, on kirjan parasta antia juuri se, että työelämän lattiatason ilmiöt nostetaan pelikokonaisuuden kontekstiin. Ilman tilastoaineistoakin lukija tavoittaa elämä maailman tasolla ”normaaliksi” useita työelämän ilmiöitä, joiden on sanottu vasta tulevan – ne ovat jo täällä.

Useasta syystä kirja on mukava ja tarpeellista luettavaa.

Heikki Pasanen
*yliopettaja, Haaga-Helia
Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen
opettajakorkeakoulu*

Yrittäjämäärän kritiikki

Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen ja Sirpa Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino 2010. 326 s.

”Opetusjärjestelmässä jatkuvan kontrollin muodot ja jatkuvan kasvatuksen vaikutus kouluun, sitä vastaava kaiken tutkimuksen hylkääminen yliopistoissa ja `yrityksen` tuominen koulutuksen kaikille tasoille.”

– Gilles Deleuze, *Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan*

Yrittäjyyskasvatus on ollut voimakkaasti esillä 2000-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa. On vaadittu, että yrittäjyyden tulisi olla koulutuksen läpäisevä periaate päiväkodista korkeakouluihin. Kritiikkiä yrittäjyyskasvatuksen eetokselle ei ole juurikaan esitetty. Tämä johdetaan ainakin siitä, ettei yrittäjyyttä ole tutkittu kasvatuksellisenä, ihmisen subjektiviteettia muokkaavana toimintana. Artikkelikokoelma *Yrittäjyyskasvatus hallintana* tarjoaa asetelmaan muutosta.

Kirjan esipuhe tiivistää hämmästyksen, jonka varmasti moni kasvatuksen parissa työskentelevä on kokenut: Mistä yrittäjyystavoitteesta on tullut koulun lävistävää ”sisäisen yrittäjyyden” tavoittelemista? Millaisia ihmisiä itse asiassa kasvatamme?

Teoksessa on tarkastelussa kasvatuksen kenttä perheestä korkeakouluun ja päivähoitosta työelämävalmennukseen. Menetelmäl-

lisesti kirjan artikkelit vaihtelevat monipuolisesti haastatteluista opetussuunnitelma-analyysiin. Työn sosiologiasta, kontrolliyhteiskuntateoriasta sekä uusimmista feministisistä analyyseistä ammentavat näkökulmat problematisoivat tuoreella tavalla kasvatuksen suhdetta kapitalistisiin työmarkkinoihin sekä luokkaan, sukupuoleen ja ruumiillisuuteen.

Kirjan mukaan yrittäjyyskasvatus näyttää koulutuspolitiikassa ylihistoriallisena: yrittäjyydestä on tullut edistyksellinen lähestymistapa, joka on tähän asti ymmärretty väärin koulutuksessa. Näin yrittäjyyskasvatus irrotetaan uusliberalistisesta projektista ja sen ideologiset tavoitteet häivytetään.

Teos tarkastelee kriittisesti uusliberalistista hallintaa ja sen keinoja yrittäjämäärän subjektiviteetin, *yrittäjämäärän (enterprising self)* tuottamiseksi. Yrittäjyyskasvatuksen ihanteeksi muodostuu maskuliininen keskiluokkainen subjekti, joka heittäytyy joustavas-

ti epävarmojen työmarkkinoiden armoille, yrittää omalla riskillä, omaksuu työnantajien näkökulmia asioihin, kuluttaa koulutusta markkinahyödykkeenä, hyväksyy markkinavoimien ohjailun ja säästää hegemonisessa asemassa olevia poliittisia ja ideologisia päämääriä. Kasvatus muovaa ”sisäiseen yrittäjyyteen”, kun vielä hetki sitten yrittäjyyden katsottiin olevan tietynlaista kyvykkyyttä ”ulkoiseen yrittäjyyteen” palkkatyön vaihtoehtona.

YRITTÄJYYS SUBJEKTIIVISUUDEN HALTUUNOTTONA

Kirjan esipuhe ja Seija Keskitalo-Foleyn, Katri Komulaisen ja Päivi Naskalin avausartikkeli esittelevät onnistuneesti yrittäjyyskasvatuksen yhteiskunnallisen taustan ja kirjan käsitteistön. Taustalla on siirtymä hyvinvointivaltiosta *kilpailukyky-yhteiskuntaan*. Se on tuonut tullessaan erityisesti poliittisen eliitin hyväksymän näkemyksen yhteiskunnasta, jossa kilpailukyvyn lisäksi korostuvat markkinamekanismit, tehokkuus, innovatiivisuus, talouskasvu ja jokaisen kansalaisen yksilöllinen vastuu omasta hyvinvoinnistaan. Voidaan myös puhua *welfaren* muuttumisesta *workfareksi*: hyvinvoin-



nin tasa-arvoisesta turvaamisesta ollaan siirtymässä yhteiskuntaan, jossa oikeus hyvinvointiin on ansaittava työllä¹.

Kirjassa uusliberalismia ei mielletä ideologisen aatteen, vaan käytäntönä, ”jolla moderni valtio harjoittaa poliittista hallintaa ja kohdistaa sen yksilöihin”. Kirjan onnistuneimmat asetelmat nousevat Michel Foucaultilta ja Gilles Deleuzeltä lähtöisin olevasta kontrolliyhteiskunta-analyysistä. Kyseessä on subjektiivisuuden ja työvoiman uudenlainen haltuunotto, jossa kurinalaisen palkkatyöläisyyden sijaan yksilöltä vaaditaan joustavuutta, riskinsietokykyä ja vastuun kantoa.

Hallinta ei tapahdu suljetussa instituutiossa, kuten tehtaassa tai koulussa, vaan kontrolli leviää kaikkialle yhteiskuntaan. Tuotannon immaterialisoiduttua koulutusinstituutioilta on viety niiden tiedollista auktoriteettiä, mutta toisaalta niiden asema subjektiivisuuden tuottamisessa voimistuu. Elinikäisen oppimisen aikakaudella hallinta ulotetaan koko ihmisen elinkaareen. Yksilön velvollisuutena on jatkuva kouluttautuminen sekä kykyjen ja taitojen kehittäminen.

Uusliberalistinen hallinta häivyttää yhteiskunnallisia eroja, mutta toisaalta tuottaa niitä uusin ta-

voin. Yrittäjyys on myös moraalista säätelyä ja hallintaa: ne, jotka eivät ole valmiita vastaanottamaan yrittäjämääräyksen koodistoa marginalisoidaan ja kontrolloidaan perinteisen kurin keinoin. Yrittäjäasenne näkee yksilöllistä kyvyttömyyttä, ei esimerkiksi kasvatustapahtuman luokkaa tai sukupuolisegregaatiota rakentavaa valtasuhdetta.

YRITTÄJYYS LÄPÄISEE KASVATUKSEN

Kirjan toisessa artikkelissa Maija Korhonen, Katri Komulainen ja Hannu Rätty tarkastelevat millaiset oppilaat ovat opettajien tulkinnoissa yrittäjämäisiä. Opettajille sisäinen yrittäjyys näyttäytyy oppilaan ahkeruutena, ponnisteluna ja vastuunottona omasta työskentelystään. Tästä muodostuu ideaali, johon kaikkia oppilaita tulisi kannustaa. Aikaisemmin hyvät arvosanat kuvasivat oppilaan älykkyyttä, mutta yrittäjyys kyseenalaistaa akateemisen älykkyyden ja asettaa sen rinnalle sosiaalisen älykkyyden ja kättentaidot. Opettajien näkemys yrittäjämäisyydestä on sukupuolittunut ja keskiluokkainen ”bisnesmies” tai vaihtoehtoisest sen haastava ”kunnan työmies”.

Päivi Naskali tarkastelee puolestaan kasvatustieteen opiskeli-

joiden suhtautumista yrittäjyyskasvatukseen. Artikkelissa näytetään yrittäjyyden suhteellisen neutraalina käsittävä opiskelijajoukko, joka toistaa yrittäjyyteen liitettyjä yleisempiä luonnehdintoja. Opiskelijoiden näkemystä tulevaisuuden työmarkkinoista leimaa edelleen protestanttinen etiikka, mutta palkkatyöläisyys on korvautunut maskuliinisena yrittäjyytenä. Naskalin mukaan opiskelijoiden vastauksissa yrittäjyys hahmottuu, joskin hatarasti, ihmisen minuuteen ja persoonallisuuteen kohdistuvana hallintana, ”foucault’laisittain” *biovaltana*.

Rätty, Komulainen ja Korhonen erittelevät toisessa artikkelissaan vanhempien suhtautumista koulun yrittäjyyskasvatukseen. Kyselytutkimuksessa suurimmalle osalle vanhemmista se näyttöytyi pääosin hyväksyttävänä osana koulua ja irrotettiin vanhempien esittämästä yleisemmästä yhteiskunnan eriarvoistumisen kritiikistä. Faktorianalyysi tuo esiin myös eroja: akateemiset vanhemmat suhtautuvat myönteisemmin yrittäjyyteen, ammattikoulutetut arvostelevallemin.

Päivi Berg purkaa liikuntakasvatusta minän ja ruumiin hallintana. Oppilashaastatteluissa liikunta ja terveystieto ovat poikkeukselli-

”OPETUSAJATTELUA LEIMAA VAIHDON TALOUS,
 JOSSA KESKIÖSSÄ ON TIEDON OMISTETTAVUUS
 JA TALOUDELLINEN HYÖDYNNETTÄVYYS SEKÄ
 SIVISTYKSEN ITSEISARVON KYSEENALAISTAMINEN.”

sia oppiaineita, koska ne menevät ”suoraan itseen”. Työmarkkinoiden vaatimukset itsekontrollista ja oikeanlaisesta habituksesta valuvat liikuntakasvatukseen. Oppilaat peilaavat itseään yhteiskunnassa hegemonisena valitsevaan minuuteen ja ruumiillisuuteen. Tämä ”oikean asenteen” hyväksyminen täydentyy sukupuolittuneella ruumiillisuudella, ”oikealla asennolla”, jossa tyttöjen ja poikien tarpeet ja kiinnostukset eriytyvät.

Reetta Mietolan yleis- ja erityisopetuksen oppilaanohjausta tarkastelevassa artikkelissa näyttäytyy koulutusmarkkinoiden pärjääjät ja marginaali. Mahdollisuuksien tasa-arvon korostuessa on selvää ketkä ovat valintatilanteessa etuoikeutettuja ja keille tulee koulutusjärjestelmässä ongelmia. Nykyinen erityisopetuksen eetos räätälöi yksilöllistä opintopolkua, mutta Mietolan artikkelissa näyttäytyy varsin homogeeninen erityisoppilaiden joukko, jota käsitellään *syrajäytymiskeskustelun* näkökulmasta.

Sirpa Lappalainen, Ulpukka Isopahkala-Bouret ja Elina Lahelma tarttuvat uusliberalistiseen hallintaan sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa. Artikkelin on erityisen mielenkiintoinen, koska parasta aikaa julkinen, perinteisesti palkkatyönä toteutet-

tu naisvaltainen hoiva-ala on avautumassa yrittäjyydelle ja markkinamuotoiselle voitontavoittelulle. Hoivatyössä näkyy ne prosessit, joissa tunne ja välittäminen ikään kuin ”irrotetaan työntekijästä” ja työstä tulee suoritusluontoista². Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma-analyysi kiteyttää kuluttajakansalaisen subjektin, joka kansainvälisillä työmarkkinoilla vastuuttaa työelämän riskeistä vain itseään, mutta tavoittelee samalla kansallista etua.

Kristiina Brunila ja Sari Mononen-Batista Costa purkavat julkisen sektorin puhetapoja ja käytäntöjä yrittäjyyttä korostavissa työllistämiprojekteissa. Kirjoittajat lanseeraavat ”taloustalkoohenkisyden” diskurssin kuvaamaan julkisen sektorin tasa-arvo-, koulutus- ja työvoimapolitiikan hallinnan muotoja, joilla ohjataan kohti yrittäjyyttä. Kontrolliyhteiskunnan viitekehäyksessä yrittäjyys rakentuu jatkuvana tulemisen tilana. Jos tätä keskeneräisyyttä, ikään kuin säröä hallintavallassa, ajatellaan voimana, voi avautua tilaa kyseenalaistaa vallitsevat toiminnan muodot. Kirjoittajien mukaan poliittisuus ja valta olisikin tehtävä näkyväksi menemällä hallinnan diskurssin rajoille ja mahdollisuuksiin.

Keskitalo-Foley analysoi Lapissa naisille tarjottuja yrittäjyyttä edistäviä hankekoulutuksia, joilla on pyritty ratkaisemaan rakenne muutoksen ja poisuuton haasteita. Hankkeiden läpikäyneiden puheissa paikantuu elinikäisen oppimisen muutos: ammattitaidon kehittämistä on siirretty itsen jatkuvaan muokkaamiseen. Naishaastateltavat pitävät yrittäjyys Hankkeita palkkatyötä voimauttavampina, mutta toisaalta niiden kautta tuotetut ”uudet” naiset asetetaan työelämän segregaatiossa tutuille naiserytysaloille.

Kirjan päätteeksi Naskali tarkastelee opettamista uusliberalistisessa yliopistossa ja siellä tuotetun tiedon yhteyttä valtaan. Naskalin mukaan opettamisesta, niin kuin muistakin ihmisten tietokäytöihin liittyvistä toiminnoista, on tullut managerialistisessa hallinnossa tuotantotekijä, jonka avulla rakennetaan kaivattuja kuluttajakansalaisia. Opetusajattelua leimaa vaihdon talous, jossa keskiössä on tiedon omistettavuus ja taloudellinen hyödynnettävyys sekä sivistyksen itseisarvon kyseenalaistuminen. Tätä vastaan Naskali rakentaa ideaalisen, ”tulemisen filosofialle” perustuvan vision toisesta opetusajattelusta, joka kurottaa kohti mahdotonta ja ar-



vostaa ”vaikeaa” muun yhteiskunnan tarjoaman ”helpon” sijaan.

HALLINNAN RAJAT JA VASTARINTA

Tärkeää kirjaa vaivaa hajanaisuus, joka johtuu erityisesti artikkeleiden eritasoisesta teoreettisesta syvyydestä. Teos esittää vakuuttavan yrittäjäsubjektin kritiikin, mutta lukija jää ehdottomasti kaipaamaan jälkisanoja toisenlaisesta koulutus- ja työvoimapolitiikasta, etenkin kun kirjassa on juonne, jossa pyrkimyksenä on teoretisoida toisin tekemistä ja vastarintaa.

Kirjan subjektiivisuuden tuannon kritiikki painaa alleen sen, että biopolitiikka – kuten Foucault muistutti – ei tuota pelkätään kontrolloituja ja tottelevaisia subjekteja, vaan toisin tekemistä ja vastarintaa tässä ja nyt. Kontrolliyhteiskunta nousee vastauksena ihmisten 1960-luvulla alkaneeseen joukkopakoon massamuotoisesta palkkatyöyhteiskunnasta. Uusliberalistinen hallinta on siis myös, ja

ehkä ennen kaikkea, reaktio ihmisten uusiin tarpeisiin ja haluihin etsiä toisenlaista elämänmuotoa.

Teolliseen palkkatyöyhteiskuntaan ei ole paluuta, ja vaikka siinä ehkä oli paljon hyvää, ei vähiten toimeentulon varmuus, sitä on myös varottava nostalgisoimasta. Kriittiselle aikuiskasvatukselle asettuu haaste tunnistaa yrittäjämuotoisen subjektiivisuuden ja prekaarin työn hyvät puolet. Verkostotalouden aikakaudella olisi parannettava työntekijöiden itsemääräämisoikeutta ja ymmärrystä osana alati muuttuvaa työmarkkinaympäristöä. *Yrittäjyyskasvatus hallintana* osoittaa, kuinka aikuiskasvatuskin määrittelee usein vain kuluttajakansalaisen oikeudet, samalla kun työelämän riskeistä vastuutetaan ainoastaan työntekijää.

Kirjan haastatteluissa on tunnistettavissa elinikäisen oppimisen ristiaallokossa opiskelevia ja työskenteleviä subjekteja, joilla on valmiudet vallan ja erojen tuottamisen analyysiin. Naskali toteaa

osuvasti, että haaste asettuikin tutkimukselle ja koulutukselle sekä yhteiskunnalliselle keskustelulle: halutaanko palvella uusliberalistista hallintavaltaa vai rakentaa kritiikin kautta toisenlaista todellisuutta?

Kirjan luettuana tulee levoton olo. Historia tuntee lukuisia esimerkkejä esivallan halusta luoda ”uusi ihminen”. Toistaiseksi sulavimmin siinä on onnistunut 1970-luvulta alkaen nouseva, kontrolliin perustuva ja valtiota aktiivisesti hyödyntävä uusliberalistinen hallinta. Siksi on toivottavaa, että *Yrittäjyyskasvatus hallintana* on mahdollisimman pian pakollisena kurssikirjana ainakin kasvatustieteiden laitoksilla ja opettajankoulutuksessa.

Tero Toivanen

*FM, tuntiopettaja, opettajan-
koulutuslaitos, Jyväskylän
yliopisto; jatko-opiskelija*

- 1 Ks. Koivulaakso, Dan, Kontula, Anna, Peltokoski, Jukka, Saukkonen, Miika & Toivanen, Tero. 2010. *Radikaaleinta on arki*. Helsinki: Like, s. 13. Kirjassa käsitellään myös workfare-yhteiskunnan vaikutuksia kouluun ja kasvatukseen.
- 2 Viime aikoina on tehty tutkimusta opettajuuden muuttumisesta kutsumuksesta palkkatyöksi. Perinteisesti kutsumukseen perustuneissa, toista ihmistä hoivaavissa tai kasvattavissa töissä on havaittavissa siirtymä työn mekanisointumiseen ja tavaramuotoistumiseen. Ks. Linden, Jyri. 2010. *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusteiden opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampere: Tampere University Press.

Hei, meitä hallitaan

Peter Miller ja Nikolas Rose: Näin meitä hallitaan.

Suom. Risto Suikkanen. Vastapaino 2010. 345 s.

Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen ja

Sirpa Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana.

Vastapaino 2010. 326 s.

HALLINTA eli käyttäytymisen ohjailu toivottuun suuntaan on valtiota ohentavissa länsimaissa korvannut keskitettyä hallintoa. Toisin kuin hallinto (*government*), hallinta (*governance*) perustuu vapaaseen tahtoon ja yksilöiden itsetoteutukseen. Kyse on säännelystä vapaudesta, jossa ihmisiä yllytetään tai vaaditaan vertaamaan saavutuksiaan siihen, mitä he voisivat olla. Miller ja Rose eivät kritisoi luvempapautta jonkin todellisemman vapauden nimissä, vaan he pyrkivät osoittamaan, miten uudet vallan muodot perustuvat vapauden ennako-oletukselle. Hallinnan muodoista Miller ja Rose tarkastelevat taloutta, politiikkaa, yhteisöjä, kulutusta ja terapeutista auktoriteettia. Kiinnostuksen kohteina ovat foucault'laisittain ”alamaistamiskäytännöt”, vallan muodot ja tuotuksien tuottamisen tavat.

Vallan muodot tulevat etäältä ja suuntautuivat yhtä lailla yksilöihin kuin yhteisöihin. Valta suuntautuu henkilökohtaisille alueille, kuten perheisiin, ja toisaalta persoonattomille alueille, kuten aikatauluihin, työsuunnitelmiin tai laskentajärjestelmiin. Hallinnan analyysissä tarkastellaan epäsuoria tapoja, jotka linjaavat taloudellisen, yhteiskunnallisen ja

henkilökohtaisen käyttäytymisen samansuuntaiseksi yhteiskunnallis-poliittisten tavoitteiden kanssa.

Miller ja Rose ilmoittavat kiinnostuneensa enemmän mitenkysymyksestä kuin miksi-kysymyksestä. He haluavat keskittyä tapahtumien erityisyyteen, ”tapahtumallistumiseen”, ja ihmisten välisiin suhteisiin silloinkin, kun kiusaus olisi pikemminkin vedota ihmisen ominaislaatuun, historian lakeihin tai muunlaisiin tapahtumien väistämättömiin syihin.

MILLOIN HALLINTA ON TARPEEN?

Hallinta käy tarpeelliseksi, kun yksilöiden tai yhteisöjen toiminta on jonkun mielestä ongelmallista. Ongelmallisuuden määrittely ja muotoilu on kirjoittajien mukaan hidas prosessi, johon tarvitaan eri alojen asiantuntijoita, poliitikkoja, talousvaikuttajia, mediaa tai painostusryhmiä. Paikat, jossa toiminta on käynyt ongelmalliseksi, voivat olla moninaisia, kuten koti, koulu, katu, työpaikka tai ostoskeskus. Paikka on voitava muuntaa alueeksi, joka tarvitsee hallintaa. Väestön, kansantalouden, yrityksen, perheen, lapsen tai oman itsen hallinta tulee mahdolliseksi, kun hallittava alue esitetään käsitettävissä olevana

kenttänä piirteineen, rajoineen ja kytketymsineen.

Eriyisesti kirjoittajia kiinnostaa vaihe, jolloin ongelmallisuus nousee ihmis- ja yhteiskuntatieteisiin tukeutuvien asiantuntijoiden analysoitavaksi. Tässä vaiheessa yleensä osoitetaan jokin yksilöllisen tai kollektiivisen käyttäytymisen tapausyypiksi kuvattuun ongelmaan. Käyttäytymistä saatetaan pitää vaarallisena ja vahingollisena, tai sitten ihanneolotilaan verraten tehotomana ja riittämättömänä.

Asiantuntijakielen arvot ja normit näyttävät pakottavilta, koska niihin näyttää sisältyvän pyyteen totuus ja lupaus ongelmien ratkaisusta. Kieli voi vedota yhtä lailla poliittikkoihin, virkamiehiin, kasvattajiin ja muihin tehokasta ratkaisua toivoviini, myös niihin, jotka kokevat tarvitsevansa asiantuntijoiden opastusta.

Kirjoittajat tarkastelevat hallintatavan kahta puolta, rationaliteettia ja teknologiaa. Rationaliteetit ovat ajattelutyyliä ja tapoja tehdä todellisuus ajateltavaksi, laskelmoitavaksi ja ohjelmoitavaksi. Rationaliteeteille on löydettävä toteutumisen tapoja, teknologioita. Ne puolestaan koostuvat ihmisistä, tekniikoista ja instituutioista eli käyttäytymisen ohjausvälineistä, jotka voivat ohjailia ihmisiä pitki-

”ERITYISEN SELKEÄSTI OMAEHTOINEN ITSETOTEUTUS SEKÄ KANSALAISSUUDEN JA TUOTTAVUUDEN VELVOITTEET YHDISTYVÄT ELINIKÄISEN OPPIMISEN NORMEISSA.”

enkin etäisyyden takaa. ”Hallintamentaliteetit” (Foucault’n uudisana *gouvernementalité*) ovat sekä mentaliteetteja että teknologioita – sekä ajattelutapoja että asioihin puuttumisen välineitä.

ITSETOTEUTUS KANSALAISSVELVOLLISUUTENA

1900-luvun alkupuolen politiikan rationaliteetin muodot loivat kansalaisen, jonka valtuudet ja velvollisuudet ilmaistiin sosiaalisen vastuun ja kollektiivisen solidaarisuuden kielellä. Yksilöt liitettiin yhteiskuntaan vastavuoroisella sopimuksella. Hyvinvointivaltion uudistusten kulta-aikaa oli sodanjälkeinen 30 vuoden jakso, joka päättyi uusliberalismin valtakauden ja kansalaisuuden määrittelyyn rationaalisia valintoja tekevänä yksilönä, kuluttajana. Millerin ja Rosen mukaan nyt myös hallinnon ohjelmia arvioidaan sen perusteella, miten niissä toteutuu valintojen mahdollisuus.

Taylorismin jälkeen työntekijä käsitteellistettiin yksilöksi, jota on jatkuvasti arvioitava, erotettava muista ja hallittava yksilöllisten erojen perusteella. Työttömyys määritellään asianomaisen puutteelliseksi osaamiseksi ja markkinointitaidoksi. Itsetoteutus, itsensä esittämisen taidot, itseoh-

jautuvuus ja itsensä johtaminen ovat sekä henkilökohtaisesti että taloudellisesti toivottavia päämääriä. Erityisen selkeästi omaehtoinen itsetoteutus sekä kansalaisuuden ja tuottavuuden velvoitteet yhdistyvät elinikäisen oppimisen normissa.

Uusi julkisjohtaminen (NPM) on siirtänyt budjetointivaltaa paikallisille palvelun toteuttajille, mutta vastineeksi ihmisasiantuntijoiden edellytetään puhuvan kustannusten ja hyötyjen kielellä oman asiantuntijakielensä sijasta. Toiminnan siirtäminen numeraalisen arvioinnin kohteeksi muuntaa toimintaa, ja tekniset vaatimukset korvaavat asiantuntijatyön sisäisen logiikan.

Kuluttajakansalaiset maksimoivat elämänlaatuaan tavaroiden avulla ja rakentavat omaa elämäntapaansa. Markkinatutkimuksen ja mainonnan asiantuntijat tuovat tiedon, jonka avulla politiikan, talouden ja kansalaisten toiveet ja pyrkimykset voidaan muuttaa toisikseen. Tavistock Institute of Human Relations’in 1950–60-lukujen toimintaa kuvataan esimerkkinä psykologisen ja psykoanalyttisen tiedon hyödyntämisestä markkinoinnissa. Kuvaus perustuu laajoihin mutta vähän tunnettuihin arkistoaineistoihin.

Millerin ja Rosen kirjoittamistapa on brittiläisittäin coolia. Voisi kuvitella, että saksalainen kirjoittaja esittäisi samasta aihepiiristä perusteellista sivilisaatiokritiikkiä, ehkä myös utopioita, ja ranskalainen ironisoisi kohdettaan ja kieputtelisi retorisia tehokeinoja, mutta esittäisi yhtä lailla purevaa kritiikkiä. Millerin ja Rosen kuvaus on puolestaan kuivahkoa ja etäännytettyä, asiat ikään kuin puhuvat puolestaan. Brittiläistä perua lienee myös lukijaystävällinen tapa kertoa selkeästi, millainen näkökulma kulloinkin on valittu ja millainen on suljettu pois. Lukijaa voi muuten ansiokkaassa – ja hyvin suomennetussa – teoksessa jäädä askarruttamaan, missä ovat vapaasti valitsevien hallinnan kohteiden mahdollisuudet valita ja toimia toisin.

YRITTÄJÄMINÄ

Sisäisen yrittäjyyden johtamisoppi merkitsi alun perin sitä, että organisaatioissa ei ole enää työyhteisöjä tai velvollisuuksien ja oikeuksien mukaan suuntautuvia työntekijöitä, vaan hyötyään maksimoivia ja rationaalisia valintoja tekeviä yrittäjäyksilöitä. Sanan historia on kuitenkin unohdettu, ja uuspuheessa sisäinen yrittäjyys ja yrittäjämäinen asenne merkit-



see vapautta, tehokkuutta, innovatiivisuutta ja ylipäänsä kaikkea hyvää ”tehottoman” julkisen hallinnon vastakohtana.

Katri Komulaisen ym. toimitamassa artikkelikokoelmassa keskitytään suuren suosion saaneeseen yrittäjyyskasvatukseen hallinnan muotona. Yksilöistä halutaan kasvattaa yrittäjämäisiä kansalaisia eli aktiivisia ja itsenäisiä toimijoita, jotka ovat itse vastuussa omasta työllisyydestään ja hyvinvoinnistaan. Vuonna 2004 käynnistettiin yrittäjyyskasvatuksen toimenpideohjelma, ja yrittäjyyskasvatus on sittemmin levinnyt esiopetuksesta yliopistoihin. Yrittäjyys kuuluu myös EU-komission määrittämiin ”EU-kansalalaisen perustaitoihin”.

Tavoitteeksi asetettu yrittäjäminuus ei tarkoita vain sisäistä tai ulkoista yrittäjää, vaan moraalista ihannetta hyvästä ihmisestä ja hyvästä elämästä. Hyvinvointiyhteiskunnan oikeuksien ja velvollisuuksien mukaan suunnistavan kansalaisen sijasta kilpailuyhteiskunnan kansalainen arvioi riskejä ja investoi itseensä yritteliäisyyden moraalisten periaatteiden mukaisesti. Vallan muoto toimii ”ahdistuksen ja riittämättömyyden tunteiden kautta” (Kristiina Brunilan ja Sari Mononen-Batista Costan artikkeli).

Samalla työttömyys, köyhyys tai muu kyvyttömyys elättää itsensä muuttuvat moraalittomuudeksi. Tällaisia henkilöitä ei sisällytetä vapaan yksilöllisyyden puheeseen, vaan heitä hallinnoidaan perinteisin keinoin. Suomalaisista sosiaalityöntekijöistä jopa viidennes uskoo, että köyhyys on omaa syytä, kun muiden Pohjoismaiden kollegoista tätä mieltä on vain muutama prosentti (Yhteiskuntapolitiikka-lehti 6/10).

Kirjoittajien aiheellisen kritiikin mukaan yrittäjämääni eli individualistinen yksilö on hallinnan perusteluna ja kohteena kovin ohut rakennelma. Itsenäisyyttä ja yksilöllisiä saavutuksia korostava, rationaalisia valintoja tekevä minuus on länsimaisen valkoisen keskiluokkaisen kaupunkilaismiehen projekti – tuskin kaikkien heidänkään. Paitsi hallintakäytäntöjen oikeutuspuheessa myös hallintaa kritisoidussa teorioissa yksilöllistyminen nähdään usein yleisenä ja abstraktina, eikä sen suhdetta sosiaalisiin eroihin kuten luokkaan tai sukupuoleen kovinkaan tarkoin eritellä.

Suomen akatemian Yrittäjämääni-tutkimushanketta esittelevä teos tuo tarpeellisen lisän kotimaiseen hallinnan tutkimukseen. Selkeän rajauksensa ansiosta artikke-

likokoelma pysyy hyvin koossa. Koska nykyiset hallinnan teorit ovat paljolti Michel Foucault’n valta-analytiikan inspiroimia, monille kirjan artikkeleille olisi ollut eduksi hänen ajattelunsa perusteellisempi käsittely. Nyt kaikkien 14 kirjoittajan yhteisessä lähdeluettelossa on vain Foucault’n luetuin teos *Tarkkailla ja rangaista* sekä yksi lyhyehkö artikkeli.

Jussi Onnismaa

*dosentti, työnohjaajien kouluttaja,
Koulutus- ja kehittämiskeskus
Palmenia, Helsingin yliopisto*

KOLI ANNARITA (2011).

Työn ongelmatilanteiden tulkinnat ja muutoksen mahdollisuus opetustyössä

Opetustyö on muuttunut haastavammaksi ja yhteisiin tavoitteisiin suuntautuva kehittämistyö on yhä tärkeämpi osa opettajan työtä. Monet koulumaailman vakiintuneet rakenteet ja käytännöt vaikeuttavat kuitenkin toimintatapojen yhteistä tarkastelua ja kehittämistä. Tarkastelen tässä artikkelissa tapoja, jolla ammatillisen oppilaitoksen opettajayhteisö tulkitsee ja selittää opetuksen toistuvaa ongelmaa ja rakentaa keskinäistä yhteistyötään ongelman ratkaisemiseksi. Opettajien yhteistyö jäi tyypillisesti yhteisten asioiden koordinoinniksi eikä ongelman luonteesta syntynyt kehittämistä eteenpäin vievää kokonais-

näkemyksiä. Myöhemmin keskustelussa tapahtui käänne, jossa opettajayhteisö jäseni alkuperäisen ongelman uudelleen toiminnan muutosten näkökulmasta. Uudenlaisen ongelmatulkinnan myötä työyhteisön huomio siirtyi erillisistä korjaustoimenpiteistä pitkäjänteisempiin, koko opetuksen toimintaperiaatetta uudistaviin ratkaisuihin. Artikkelin tutkimustuloksia ja analyysimenetelmää voidaan hyödyntää erilaisten työn kehittämisprosessien etenemisen apuna ja kehittämisen tuloksellisuuden arvioimisessa.

Aikuiskasvatus, 31(1).

KOLI ANNARITA (2011).

Interpretations of problematic situations at work and opportunity for change in the teaching profession

The teaching profession has become more challenging and development projects aimed at common goals are an increasingly important part of teachers' work. However, many established structures and practices in the school world make it difficult to review and develop working methods together. In this article I will discuss how vocational teachers interpret and explain this recurrent problem of teaching and strengthen their mutual cooperation to solve the problem. Typically, teacher cooperation was limited to coordinating matters of common concern and no comprehensive view of the nature of the problem was formed that could advance development.

Later, a change occurred in the discussion with the teaching community reanalysing the problem from the point of view of organisational change, which refocused the attention of the community from various remedial actions to more long-term solutions renewing the working principle of all teaching. The research results and analytical method of this article can be used to promote organizational development processes of different kind as well as to assess the effectiveness of development efforts.

Aikuiskasvatus, 31(1).

KORHONEN ANU (2011).

Perustehtävälähtöinen kehittämisote koulun kehittämisen vaihtoehtona

1950-luvulla perustehtävä määritettiin tarkoittamaan ”sitä tehtävää, jonka hoitamista varten systeemi on luotu”. Nykyisessä monimutkaisten organisaatorakenteiden ja muutoshaasteiden maailmassa perustehtävään nivoutuu lukuisia erilaisia tulkintoja ja tarkastelutapoja, jotka osaltaan hämärtävät myös niin perustehtävän hoitamiseksi kuin kehittämiseksi asetettavia tavoitteita.

Perustehtävän liittyvien moninaisten merkitysten äärelle pysähtyminen onkin paitsi haaste myös mahdollisuus, joka onnistuessaan on jo kehittämistä sinänsä. Artikkelissa hahmotellaan ajatusta perustehtävälähtöisestä kehittämisotteesta, joka kulminoituu muutospaineiden ja kehittämistarpeiden suhteellisuuden tunnistamiseen sekä erilaisten perustehtäväkäsitysten avaamiseen ja kunnioittamiseen. Oletuksena on,

että perustehtävän tarkastelun avulla on mahdollista luoda vaihtoehtoja konsultti- tai tutkija-kehittäjälähtöisille, usein lähinnä muutoksiin reagoimaan pyrkiville koulun kehittämisen tavoille.

Esitellylle perustehtävälähtöiselle kehittämiselle mahdollisuuden antaminen – tai antamatta jättäminen – on valinta, joka tehdään jokaisessa koulussa, työyhteisössä ja organisaatiossa enemmän tai vähemmän tietoisesti. Tietoisesti tehtynä valinta edellyttää valmiuksia sekä ennen kaikkea uskallusta pysähtyä perustehtävän ja kehittämisen peruskysymysten ääreen. Tutkimuksellisenä haasteena voidaan esittää kysymys siitä, kuinka pysähtymistä tuetaan koulun arjessa ja osana kehittämistoimintaa.

Aikuiskasvatus, 31(1).

KORHONEN ANU (2011).

Core-task oriented development approach as an alternative in school development

In the 1950s a core task was defined as ‘the task for the execution of which a system has been set up’. In the present world of complex organisational structures and challenging changes, the core task is linked with different interpretations and analyses which in part obscure the aims set for the execution as well as the development of the core task. Stopping to consider the different meanings of the core task is not only a challenge but also an opportunity, which, if successful, in itself promotes development.

This article outlines an idea of a core-task based development approach, which culminates in the recognition of the relativity of pressures for change and needs for development as well as in analysing and respecting the different concepts of the core task. The

assumption is that through analysing the core task it is possible to create alternatives to consultant-based or researcher-based methods of developing school, which often aim only at reacting to change.

Giving – or not giving – a chance to the core-task based approach outlined here is a choice that is made more or less consciously in every school, workplace community and organisation. If made consciously, the choice requires readiness and, above all, courage to stop to consider the basic questions of the core task and development. A research challenge is how to support finding the time for these questions in the everyday life of school and in the development process.

Aikuiskasvatus, 31(1).

”Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?” – ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa

Artikkelissa kuvaillaan, mitä ongelmia ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstö kokee työnsä suunnittelussa ja sen johtamisessa. Kysymys on osa laajempaa tutkimusta, jonka tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstön osaamistarpeita ja osaamisen kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä.

Aineiston analyysi nosti esiin opetushenkilöstön kokemuksen niukoista resursseista, 1600 tunnin ohjaamasta toimintakulttuurista sekä työn ennakoinnattomuudesta ja pirstaleisuudesta. Vastaukset heijastavat vastaajien käsityksiä asiantuntijuudesta

ja sen kehittymisestä, opettajuudesta ja johtamisesta ammattikorkeakouluissa. Vastaajat kritisoivat esimiestyötä ja työaikasuunnitelman tuomia rajoituksia osaamisen kehittämisessä. Vastaajien kuvaamat ongelmat työajan suunnittelussa ja sen johtamisessa toivat esille ammattikorkeakouluopettajien työn pirstaleisuutta. Käsitkset nostavat esiin ristiriidan vastaajien toiveesta staattisen ennalta tiedetyn työn ja mosaiikkimaisen työn kuvaan kuuluvan monitasoisen, kerroksisten ja muuttuvien työtehtävien välillä.

Aikuiskasvatus, 31(1).

”What will you take away to make room for something new? – Time management and leadership in universities of applied sciences

This article describes the problems the teaching staff at Universities of Applied Sciences (UAS) experience in planning and managing their work. This article is part of a wider study that aimed at investigating the educational needs and factors influencing the professional competence development of the teaching staff at Universities of Applied Sciences.

The analysis of the data highlighted the teaching staff's experience of scarce resources, an operating culture directed by 1,600 hours (= the equivalent of one year of full-time study), and the unpredictability and fragmentation of work. The answers reflect the respondents' ideas of expertise and its develop-

ment, teachership and leadership in Universities of Applied Sciences. The respondents criticized people management and the restrictions imposed by the work schedule on competence development. The problems described by the respondents in planning and managing working time highlighted the fragmented nature of the work of a UAS teacher. There was a conflict between the respondents' desire for static, predetermined work and the multilayered and changing tasks typical of fragmented work.

Aikuiskasvatus, 31(1).

Lausunnonantajat vuonna 2010

Aikuiskasvatuksen toimituskunta käy seikkaperäisen keskustelun lehdelle tarjotuista artikkeleista. Artikkelit, joista lehti on kiinnostunut ja jotka kuuluvat lehden aihepiiriin, lähetetään joko suoraan kahdelle toimituskunnan ulkopuoliselle asiantuntijalle lausunolle tai artikkeliin edellytetään tehtävän muutoksia ennen lausuntokierrosta. Lehdellä on ollut ilo ja kunnia saada vuoden 2010 aikana asiantuntijalausunnot seuraavilta henkilöiltä, joita toimituskunta kiittää lämpimästi.

Ahola Sakari, VTT, dosentti, erikoistutkija, koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto

Alasoini Tuomo, teknologiajohtaja, Tekes

Heikkinen Anja, professori (elinikäinen oppiminen), Tampereen yliopisto

Helakorpi Seppo, dosentti, Hämeen ammattikorkeakoulu

Julkunen Raija, dosentti, yhteiskuntapolitiikka, Jyväskylän yliopisto

Järvensivu Anu, FT, erikoistutkija ja projektipäällikkö, työelämän tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto

Kalli Pekka, yliopettaja, projektipäällikkö, Tampereen yliopiston ammatillinen opettajankorkeakoulu

Keskinen Soili, professori, opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto, Rauma

Laiho Anne, KT, lehtori, Turun yliopisto

Lang Tarja, KM (väit.), Espoon suomenkielisen työväenopiston rehtori

Lipponen Lasse, professori, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos

Luutonen Marjatta, FT, dosentti, Käsi- ja taideteollisuusliiton toiminnanjohtaja, Helsinki

Manninen Jyri, professori, Itä-Suomen yliopiston Joensuu kampus

Moore Erja, tutkimus- ja menetelmäopintojen yliopettaja, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Mäntylä Hans, KTT, tutkija, ma. yliassistentti,

Aalto-yliopiston Kauppakorkeakoulu

Pasanen Heikki, yliopettaja, Haaga-Helia

Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajankorkeakoulu

Räsänen Keijo, professori, Organisaatiot ja johtaminen, Aalto-yliopiston Kauppakorkeakoulu

Salo Petri, professori, Åbo Akademi (kaksi lausuntoa)

Tikkamäki Kati, KT, kouluttaja, Tampere

Tikkanen Tarja, Associate Professor, HSH

University College Stord/Haugesund, Norja

Tuomisto Jukka, emeritusprofessori, Tampereen yliopisto

Vanttaja Markku, KT, tutkijatohtori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Virkkunen Jaakko, professori, kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto

Vähämäki Jussi, dosentti, Joensuun yliopisto

Aikuiskasvatuksen sisällöt vuonna 2010

PÄÄKIRJOITUS

- Silvennoinen Heikki: Välittäminen aikuiskasvatuksen tehtävänä (1/2010)
Silvennoinen Heikki: Aikuiskasvatustiede ja tutkimus tänään – huomenna (2/2010)
Silvennoinen Heikki: Aktiivinen kansalaisuus on kovan sivistystyön takana (3/2010)
Silvennoinen Heikki: Tutkimuksen asialla (4/2010)

ARTIKKELIT

- Eriksson Ilse: Sukupolvivastuu ja syyllisyys – diskursseja aikuisten lasten huolenpidosta vanhemmistaan (1/2010)
Haapakorpi Arja: Kuka pääsee asiantuntijaksi? Yhteiskunnallisen taustan merkitys asiantuntijaseaman rakentumisessa (4/2010)
Huotari Vesa: Hierarkkisesta horisontaaliseen urajatteluun (2/2010)
Juntunen Elina: Tunnistettu vai haastettu asiantuntijuus? Diakoniatyöntekijöiden käsityksiä taloudellisen avustustyön asiantuntijuudesta (1/2010)
Kantasalmi Kari: Kesäyliopistolaitos alueellisena ilmiönä (3/2010)
Korhonen Vesa: Tarinoita mentoroinnista: akateemista toimijuutta ja oppimiskumppanuutta rakentamassa (2/2010)
Leinikki Sikke: Mikä rasittaa pätkätyössä? (4/2010)
Manninen Jyri: Sopeuttavaa sivistystyötä? (3/2010)
Rantanen Teemu, Isopahkala-Boure Ulpukka, Raij Katariina & Järveläinen Eeva: Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot osana suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallia
Siivonen Päivi: Tutkintoja ja itsensä sivistämistä – kertomuksia aikuislukioista (3/2010)
Stubb Jenni, Pyhältö Kirsi, Soini Tiina, Nummenmaa Anna-Raija & Lonka Kirsti: Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä. Tohtoriopiskelijoiden kokemuksia (2/2010)

- Tossavainen Jonna & Hulkari Kirsi: Vähän koulutetut aikuiset ja Noste – kokemuksia koulutusinnovaatiosta (1/2010)
Tökkäri Virpi & Perttula Juha: Itsensä kehittäminen johtajien kertomuksissa (2/2010)
Törmä Sirpa: Ammatillisen kasvun näkymiä saattohoitajan työssä (1/2010)
Valkonen Emilia & Kauppinen Juha: Sivistyksen keitaasta formulatalliksi? Kansalaisopistojen henkilökunnan kokemuksia markkinaperusteisesta aikuiskasvatuspolitiikasta (3/2010)

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

- Antikainen Ari: Onko aikuiskasvatustutkimus käännekohtassa? (2/2010)
Brunila Kristiina: Onko tilaa kriittiselle aikuiskasvatuksen tutkimukselle? (2010)
Filander Karin, Jauhiainen Arto, Onnismaa Jussi, Saloheimo Leena, Silvennoinen Heikki & Valkama Hannu: Aikuiskasvatuksen tila ja tulevaisuus (3/2010)
Kallioniemi-Chambers Virve: Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa (3/2010)
Poikela Esa & Silvennoinen Heikki: Vapaa sivistystyö: tarve, tehtävä ja hyöty (3/2010)

ATS 70 VUOTTA

- Aaltonen Rainer: Sivistyksellistä syvämuokkausta – oma yhdistys yhdisti voimat (4/2010)
Joki Terhi: Aikuiskasvatusta etsimässä (4/2010)
Rinne Rinne: Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus (4/2010)
Sjöberg Jan: Urpo Harva ja hyvinvointivaltio (4/2010)

NÄKÖKULMIA KÄYTÄNTÖÖN

- Flinck Aune, Leppäkoski Tuija & Paavilainen Eija: Perheväkivaltaan puuttuminen on jokaisen asia (1/2010)
- Hattula Markku: Omaishoitajat kirjoittajina (1/2010)
- Jokinen Marketta: Uutta organisaatiota ja toimintamallia rakentamassa. Vankkuri-hanke kehittämistyön vahvistajana (1/2010)
- Kajanto Anneli: Tukihenkilökoulutuksella maaseudun ihmisten ahdingon lieventämiseen (Eija Sipiläisen haastatteluna) (1/2010)
- Mäki Annastiina: Konteksti johtamistoiminnan kehittämisen lähtökohtana. 360^o-palaute yksilön ja yhteisön kehittämisen välineenä (4/2010)
- Pakaste Marja: Noste-ohjelma – aikuiskasvatuksen harppaus? (4/2010)
- Puumalainen Irma: Lintu kämmenelläni (1/2010)
- Salo Vappu: Työssä oppiminen kotipalveluhenkilöstön arjessa (1/2010)
- Ukkola Inka: Kokeilun kohteena osaamisperustainen työtodistus (4/2010)

NÄKÖKULMIA POLITIIKKAAN

- Jauhiainen Arto: Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan (2/2010)
- Lempinen Petri: Näkökulmia oppimiseen työpaikoilla (2/2010)
- Sallila Pekka: Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma linjaa lähivuosien toimintaa (3/2010)

NÄKÖKULMIA KIRJALLISUUTEEN

- Ahonen Helena (2009). Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti (Aki Ojakangas)
- Anttonen Anneli, Valokivi Heli & Zechner Minna (toim. 2009). Hoiva – tutkimus, politiikka ja arki (Annu Haho)

- Filander Karin & Vanhalakka-Ruoho Marjatta (2009). Yhteisöllisyys liikkeessä, Aikuiskasvatuksen vuosikirja (Vesa Korhonen)
- Gergen Kenneth J. (2009). Relational being. Beyond self and community (Jussi Onnismaa)
- Haarli Ilka (2010). Kolmas elämä. Aktiiviset eläkeläiset kaupungissa (Anneli Kajanto)
- Kauko Jaakko, Rinne Risto & Kynkäänniemi Heli (toim. 2010). Restructuring the truth of schooling – Essays on discursive practices in the sociology and politics of education (Taina Saarinen)
- Lahtinen Mikko (2010). Kirjastojen maa (Pekka Kuusela)
- McLaren Peter: Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka. Like 2010 (Aarni Tuominen)
- Määttä Kaarina (toim. 2009). Väitöskirjan lumo (Marjo Vuorikoski ja Hanna Ojala)
- Ojanen Eero (2010). Asuuko henki lammessa? Oriveden Opisto 1909–2009.
- Seddon, T., Henriksson, L. & Niemeyer, B. (eds. 2009). Learning and work and the politics of working life. Global transformations and collective identities in teaching, nursing and social work. (Jussi Onnismaa)
- Suoranta Juha (2010). Piilottajan päiväkirja (Eero Ojanen)

MUUTA

- Aikuiskasvatuksen sisällöt 2009 (1/2010)
- Asiantuntijat vuonna 2009 (1/2010)
- Kirjoittajat
- Summaries of the articles



KENEN ÄÄNI KUULUU AIKUISKASVATUKSESSA?

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran alkuvuoteen on kuulunut uutuuden viehätystä ja toiminnan kehittämistä. Tutkija Kristiina Brunila Helsingin yliopistosta aloitti yhdistyksen sihteerinä. Tiedottajan tehtävää hoitaa Mikko Lehtonen, ja hän työskentelee SPECIA - Asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry:n suunnittelijana. Kysyimme vuosikokousväeltä helmikuun puolivälissä *Kenen ääni kuuluu aikuiskasvatuksessa vuonna 2011*, tutustu vastauksiin ja keskusteluun alustuksineen verkkosivuillemme.

Tutkimusseuran viestintää jäsennetään ja jäntevöitetään keväällä 2011. Verkkosivujen uudistaminen on siitä selkein merkki. Kuulemme mielellämme kehitysehdotuksesi: mitä sinä haluat tietää aikuiskasvatuksesta?

AJANKOHTAINEN AIKUISKASVATUSKIRJALLISUUS

Kevätkaudella julkaistaan kaksi mielenkiintoista kirjaa jäsenetuhintaan. Suomalaisen aikuiskasvatuksen kentät ja kerrostumat SAKKE-kirjasarjan teos Aikuiskasvatus ja demokratian haaste tarkastelee aikuiskasvatusta kansalaisuuden ja työtekijyyden rakentajana, yhteiskunnallisen tasa-arvon tuottajana ja normiaikuisuuden muotoilijana.

Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja Valta ja toimijuus aikuisuudessa -artikkelikokoelmassa puolestaan tarkastellaan vallan ja toimijuuden kysymyksiä monipuolisesti aikuiskasvatuksen eri alueilla.

Seuraa julkaisutietoja Tutkimusseuran verkkosivuilta ja tilaa kirjat Kansanvalistusseuran verkkokaupasta www.kansanvalistusseura.fi/kauppa/ Kirjoitathan lisätietoihin 'Tutkimusseuran jäsen' tilatessasi teoksia.

LIITY TUTKIMUSSEURAN JÄSENEKSI — LIITY AIKUISKASVATUKSEN VERKOSTOON

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ATS ry yhdistää aikuiskasvatuksen kehittämisestä kiinnostuneita tutkijoita, toimijoita, opiskelijoita ja yhteisöjä. Tutkimusseura levittää ja tukee aikuiskasvatustieteellistä tutkimusta kansallisesti ja kansainvälisesti toimittamalla tieteellisiä julkaisuja ja järjestämällä tieteellisiä tapahtumia. Se on myös tiede- ja koulutuspoliittinen keskustelija.

Tutkimusseuran vuotuinen jäsenmaksu on 40 euroa. Päätoimisten opiskelijoiden ja jatko-opiskelijoiden jäsenmaksu on 25 euroa vuodessa, ja yhteisöjäsenmaksu on 200 euroa vuodessa. Jäsenmaksu maksetaan tilille SAMPO 800017-68217, viitenumero on 110 sekä uusille että vanhoille jäsenille. Jäsenmaksuun sisältyy *Aikuiskasvatus*-lehden vuosikerta.

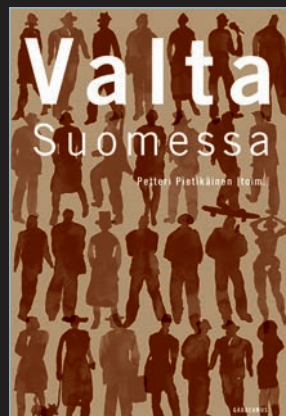
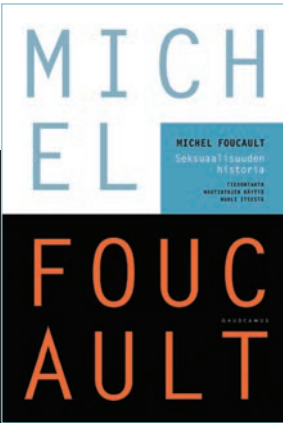
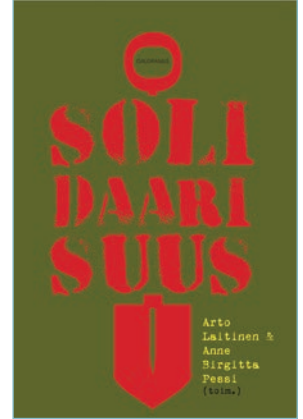
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura | Tiedustelut ja yhteydenotot:

Sihteeri Kristiina Brunila kristiina.brunila@helsinki.fi

Tiedottaja Mikko Lehtonen mikko.lehtonen@specia.fi

www.protsv.fi/ats

Sanat ja asiat.



Gaudeamus. Tiedon puolella.

Kansanvalistusseura julkaisee uusia asiantuntijatietoa koulutuksesta ja oppimisesta. Se kustantaa taide- ja ilmaisuaineita, erityisesti luovaa kirjoittamista, sekä kansalaistoimintaa käsitteleviä teoksia.



*Mediakirjoittamisen keinot
tutuksi ja käyttöön – vaikuttavasti!*

Marketta Rentola

VAIKUTA MEDIASSA
Kirjoittamisen keinot tutuiksi

Vaikuta mediassa -kirja esittelee lukijalle mediakirjoittamisen toimintaperiaatteita ja juttutyyppejä. Viestintäkouluttaja *Marketta Rentola* kertoo, millaisia kirjoittamisen keinoja lehdet suosivat ja mistä se johtuu. Käytännönläheinen kirja antaa välineitä tekstien purkamiseen. 196 sivua, ovh 32 euroa.

TULOSSA KEVÄÄLLÄ 2011

- Birgitta Romppanen ja Anita Kallasvuo:
JOHTAJUUDEN RAKENTUMINEN. Eväitä lähijohtamiseen
- Risto Rinne ja Arto Jauhiainen (toim.):
AIKUISKASVATUS JA DEMOKRATIAN HAASTE
- Anneli Eteläpelto, Tuula Heiskanen ja Kaija Colin (toim.):
VALTA, TOIMIJUUS JA AIKUISKASVATUS.
Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja.

