

# Ammatillisten opettajien osaamisen johtaminen euroop- palaisen hanke- toiminnan viite- kehyksessä

---

Seija Mahlamäki-Kultanen

Dosentti, FT

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Yliopettaja

HAMK/Ammatillinen opettajakorkeakoulu

seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi

## Johdanto

**A**rtikkeli perustuu CIMO:n vuosina 2005-2006 koordinoiman “The changing role of VET teachers and trainers in Europe - TTVET” -valorisaatiohankkeen aineistoon. Hankkeessa koottiin ja levitettiin tietoa siitä, miten ammatillisten opettajien työ ja osaamistarpeet muuttuvat ja miten

Leonardo da Vinci -ohjelman kehittämishankkeet vastaavat näihin haasteisiin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, miten hankkeessa löytyneitä, opettajien osaamista onnistuneesti kehittäneitä hankkeita johdetaan osaamisen näkökulmasta.

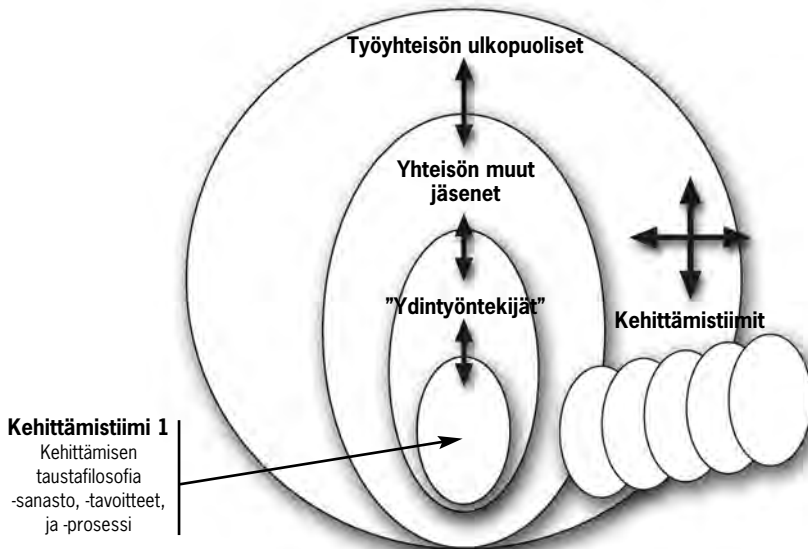
TTVET-hankkeen partnerit olivat Suomen lisäksi Ruotsi, Tanska, Viro, Unkari, Tsekki, Irlanti ja Itävalta. Tutkimusaineistoa kerättiin yhteensä 17 Leonardo da Vinci -ohjelmaan osallistuvasta Euroo-

pan maasta. Leonardo da Vinci -ohjelma on tärkein toisen asteen ammatillisen koulutuksen kehittämisen eurooppalainen ohjelma ja rahoitusmuoto. Yhteiseurooppalaisen hankkeen julkaisut ovat tähän asti olleet englanninkielisiä (Mahlamäki-Kultanen, Susimetsä & Ilsley 2006; Mahlamäki-Kultanen 2006). Hankkeeseen sisältyi yhteinen eurooppalainen valorisaatioseminaari ja kansallisia tilaisuuksia. Ranskan kielestä peräisin oleva sana valorisaatio merkitsee hyvien hankkeiden esille nostamista ja niiden vaikutavuuden tehostamista.

Hankemuotoisen kehittämisen suuri haaste on aina löytää paikkansa isäntäorganisaatiossa ja juurruttaa käyttöön hankkeissa kehitetyt mallit omissa organisaatioissa ja ulkopuolella. Kansainvälisessä hanketyössä erillisyyden ongelma tulee esille erityisen herkästi. Vaikka hankkeen sisältö tukisi oppilaitoksen ja opettajien kokonaiskehittämistä, näitä yhteyksiä ei aina osata nähdä. Johdon tehtävänä on

integroida organisaation kehittämishankkeet ja niissä syntyvä osaaminen koko organisaation hyödyksi ja etsiä kullekin hankkeelle soveltuvia rahoituslähteitä. Plaskoff (2003, 168) kuvaa erillisten kehittämishankkeiden tuottaman osaamisen leviämistä ja prosessien välisiä yhteyksiä kuvan 1. mallin avulla. Todellisuudessa oppilaitosorganisaatiossa tilanne vaikuttaa usein kuvaakin irrallisemmalta eivätkä kehittämistyötä tekevät henkilöt ja tiedot välttämättä kohtaa ja tue toisiaan riittävästi.

Osallistuminen kansainväliseen hanketyöhön edellyttää, mutta myös tuottaa laaja-alaisia valmiuksia siihen osallistuville opettajille. Itse asiassa Suomen ammatillisen koulutuksen kansainvälistämisen pioneerit Euroopan unioniin liittymisen ajalta kertova oppineensa hankkeissa ennen muuta nykyisessä työelämässä tarvittavia yleisiä työelämävalmiuksia, vuorovaikutustaitoja ja oman työn johtamista sekä tieto- ja viestintäteknologian käyt-



Kuva 1. Kehittämisryhmät ja osaamisen leviäminen organisaatiossa (Plaskoff 2003, 168).

töä (Mahlamäki-Kultanen 2003). Korkeakoulujen kansainvälistymisprosesseista ja niiden johtamisesta on tehty myös lisen-siaatin- ja väitöstutkimuksia (Mattila 2006; Söderqvist 2002). Toisen asteen ammatillisten oppilaitosten kansainvälistymisestä on tehty opiskelijoiden työssäoppimista koskeva lisen-siaatintutkimus (Virtanen 2005), mutta henkilöstön osaamisen johtamisen näkökulma ei ole ollut tutkimusten kohteena. Aiemmin ammatikorkeakoulut ovat osallistuneet ammatillisia oppilaitoksia enemmän kansainväliseen kehittämishanketyöhön, mutta tilanne saattaa muuttua ammatillisten oppilaitosten yksikkökoon ja -rakenteen kehittyessä nopeasti. Hallintomalleja rakennettaessa on mahdollista kiinnittää tietoisemmin huomiota kansainvälistymisen johtamiseen.

### **Ammatillisen opettajan työhön kohdistuu paljon odotuksia**

**A**mmatillisen opettajan työhön kohdistuvat yleisön odotukset ovat moninaiset. Vaatimuksia asetetaan useilta tahoilta: yrityselmä viestii uhkaavasta työvoimapulasta ja osaamistarpeiden kasvusta, julkinen hallinto odottaa uudistumista, tuloksia ja tehokkuutta ja opiskelijoiden huoltajat hyvää huolenpitoa ja laadukasta opetusta.

Ammatillisen opettajan osaamista ja sen uran aikaisen täydentämisen keinojen vaikuttavuutta on kuitenkin tutkittu toistaiseksi kohtalaisen vähän. Yhteiseurooppalaisella poliittisella tasolla on sovittu yhteinen viitekehys ammatillisen opettajuuden ja opettajien osaamisen kehittämiseksi - The Common European Principles for Teacher Competences and Qualification, jota täsmennettiin vuonna 2004 (European Commission 2004). Yh-

teistä viitekehystä tarvitaan, koska eurooppalaiset ammatillisen koulutuksen järjestelmät ja opettajien asema ja pätevyysvaatimukset eroavat toisistaan varsin paljon. Yhteisen viitekehysten mukaan ammatillinen opettaja on henkilö, jonka osaaminen on määritelty oman maan lainsäädännössä ja siksi hänellä on erityinen asema. Ammatillisten opettajien osaaminen ja toiminta ratkaisee pitkälle sen, miten eri maiden koulutusjärjestelmät, väestön osaaminen ja työllisyys kehittyvät. Eurooppalaisen viitekehysten yhtenä tavoitteena onkin vahvistaa opettajan ammatin vetovoimaa ja statusta.

Eurooppalaisen viitekehysten mukaan ammatillinen opettajuus

1. edellyttää korkeakoulututkintoa
2. sisältää ajatuksen elinikäisestä oppimisesta ja läpi uran jatkuvasta, omaehtoisesta ammatillisesta kasvusta, jota työnantajan tulee tukea eri keinoin
3. merkitsee liikkuvuutta, ei pysyvyyttä. Opettajan tulee uransa aikana liikkua maasta toiseen, koulutuksen tasolta toisella ja ammatista toiseen (vähintään alansa työelämään ja takaisin opetustyöhön)
4. perustuu kumppanuuteen, jonka osapuolina ovat koulutuksen, työelämän, kehittäjien ja tutkijoiden edustajat.

Monissa Euroopan maissa ammatillisten opettajien osaaminen ja asema on tällä hetkellä vielä toinen. CEDEFOP teki vertailevan tutkimuksen 15 Euroopan unionin jäsenmaassa, Islannissa ja Norjassa ammatillisten opettajien tilanteesta (Brugia 2006). Tulosten mukaan on tyypillistä, että ammatillisten opettajien pätevyysvaatimuksena on ammatillinen tutkinto, työkokemus ja opettajan koulutus, kun taas yleissivistävien aine-

---

*Suomalaisen  
ammattillisen opettajan  
mahdollisuudet  
vaikuttaa työhönsä  
ovat varsin suuret.*

---

den opettajilta yleensä vaaditaan yliopistotutkinto ja opettajankoulutus. Ammatillisessa lisä- ja täydennyskoulutuksessa opettajien pätevyysvaatimukset vaihtelevat vielä enemmän eikä aluetta usein säädelletä ollenkaan. Onkin aiheellista kysyä, onko kaikissa Euroopan maissa edes olemassa ammatillisen opettajan ammattia niin, että kaikki tarkoittaisivat sanalla samaa asiaa. Myös ammatillisten opettajien omaa osaamista ja asiantuntijuutta täydentävät täydennyskoulutusjärjestelmät vaihtelevat eri maissa hyvin paljon. Osaamistarpeiden uskotaan kehittyvän samaan suuntaan kuin Cortin ja työryhmän (2004) esitys oli. Ammatillisten opettajien roolin uskotaan muuttuvan nykyistäkin monimuotoisemmaksi ja laajemmaksi. Euroopan maiden välillä on suuria eroja esimerkiksi sen suhteen, miten keskitetty tai hajautettu hallinnollinen päätöksenteko on.

Suomalaisen ammatillisen opettajan mahdollisuudet vaikuttaa työhönsä ovat eurooppalaisittain vertaillen varsin suuret, mikä entisestään kasvattaa osaamis-

vaatimusta. Opettajien asiantuntemusta ja osaamista kehitetään sekä lainsäädännön perusteella täydennyskoulutuksella että esimerkiksi osallistumalla varsin laajasti hankkeisiin. Kuluvalle Euroopan unionin ohjelmakaudella Suomeen ohjattu Euroopan sosiaalirahaston tuki, Taavoite 1 ja 3 -ohjelmat ja taloudellisessa mielessä näitä pienempi, selkeästi eurooppalaiseen yhteistyöhön profiloitunut Leonardo da Vinci -ohjelma ovat kehittäneet ammatillista koulutusta ja samalla ammatillista opettajuutta eurooppalaisen viitekehyksen mukaisesti. Hankkeissa opettajien osaamista on kehitetty esimerkiksi järjestämällä opettajille työelämäjaksoja, työssäoppimisen kehittämiskoulutuksia ja työpaikkaohjaajakoulutuksia ja siten, että ammatilliset opettajat ovat itse ryhtyneet hanketyöhön ja kehittämään esimerkiksi ammattiosaamisen näyttöjä, työssäoppimista ja syrjäytymisen ehkäisyä. Jonkun verran tutkimusta onkin jo julkaistu tai vireillä siitä, miten opettajien osallistuminen kehittämistyöhön kehittää heidän omaa osaamistaan (esimerkiksi Penttilä 2004; Majuri & Eerola 2007). Suoritettujen koti- ja ulkomaisten työelämäjaksoiden määrä on varsin huomattavia, joskin edelleen suurin osa opettajista ei itse asiassa ole opettajaksi ryhtyttyään liikkunut työtehtävästään vielä oman osastonsa ulkopuolelle, saati maasta toiseen. Piakkoin valmistuu Koulutuksen arviointineuvoston Opetusministeriön tilauksesta toteuttama arviointi Euroopan sosiaalirahaston tuella rahoitetun työssäoppimisen kokeilu- ja kehittämistoiminnan vaikutuksista. Olen toiminut ryhmän puheenjohtajana.

Kansainvälinen kehittämishanketyö ymmärrettiin usein Euroopan unioniin liittymisen alkuvaiheessa sinänsä hyväksytyksi toiminnaksi, mutta organisaation perustehtävästä erilliseksi asiaksi, 'kan-

sainvälistymiseksi' sen itsensä vuoksi (Mahlamäki-Kultanen 2002; Mattila 2006). Tässä tutkimuksessa tilannetta tarkastellaan Suomen osallistuttua jo yli kymmenen vuoden ajan eurooppalaiseen ammatillisen koulutuksen kehittämistyöhön. Mitä kokemus on opettanut eurooppalaisen hanketyön osaamisen johtamisesta?

## Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella eurooppalaisessa viitekehyksessä toteutettavaa ammatillisten opettajien osaamista lisäävää hanketyötä, sen relevanssia ja hankkeiden johtamista osaamisen näkökulmasta. Tärkeä lähtökohta on myös tehdä näkyväksi ja lukijoille ymmärrettäväksi kansainvälisen hanketoiminnan moninaisuutta ja siinä kertyvän osaamisen merkitystä koulutusorganisaatioiden kaikille jäsenille. Tutkimuksen kohteena ovat ne menossa olevan ohjelmakauden eurooppalaiset Leonardo da Vinci -hankkeet, jotka jollain tavalla edistävät ammatillisten opettajien osaamisen kehittymistä ja elinikäistä oppimista.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Mitkä ovat eurooppalaisten ammatillisten opettajien keskeiset tulevaisuuden osaamistarpeet?
2. Miten kuluvan ohjelmakauden Leonardo da Vinci -hankkeet vastaavat näihin tarpeisiin ja tarjoavat ammatillisille opettajille mahdollisuuksia ammatilliseen kehittämiseen?
3. Miten onnistuneiksi todettuja hankkeita johdetaan osaamisen näkökulmasta tutkimuksen kohteena olleissa organisaatioissa?

## Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseen sisältyi kolme vaihetta:

1. tiedonkeruu kaikista Leonardo da Vinci -ohjelmaan osallistuvista maista (yhteensä 32, joista aineiston toimittivat 17 maan edustajat) käynnissä olevista Leonardo da Vinci -hankkeista (yhteensä 70 hanketta), jotka jollain tavalla edistävät ammatillisten opettajien osaamisen kehittymistä
2. tiedonkeruu kyselyn avulla ammatillisten opettajien osaamistarpeista, perus- ja täydennyskoulutuksesta hankkeen partnerimaissa (yhteensä 7 maata)
3. syvennetty tiedonkeruu ja analyysi hyvistä, opettajien osaamista edistävästä hankkeista dokumenttianalyyysien ja haastattelujen (yhteensä 17 hanketta) pohjalta.

Syksyllä 2005 lähetettiin kaikkien 32 Leonardo da Vinci -ohjelmaan osallistuvien maiden kansallisille ammatillisen koulutuksen kehittämisviranomaisille pyyntö kuvata menossa olevia hankkeita, jotka kohdistuvat suoraan ammatilliseen opettajuuteen tai ovat muuten relevantteja opettajuuden kehittämisen ja opettajien jatkokoulutuksen näkökulmasta. Vastaus saatiin yhteensä 17 maasta ja niissä kuvattiin yhteensä 70 esimerkkihanketta. Hankkeet olivat joko kehittämis-hankkeita (pilottiprojekti LdV -ohjelman käsitteistössä), liikkuvuushankkeita tai asiantuntijavaihtoja ja mukana oli myös muutama Grundtvig-ohjelman hanke. Näistä 53 hanketta hallinnoitiin TT VET -hankkeen partnerimaista käsin eli Suomesta, Ruotsista, Virossa, Islannista, Itävallest, Unkarista, Tšekistä, Irlannista ja Tanskasta. Loput hankkeet hallinnoitiin Puolasta, Norjasta, Liettuasta, Isosta Britannian, Ranskasta, Turkista, Saksasta

tai Kreikasta. Suuri osa hankkeista on menossa tai niiden tuloksia voidaan edelleen hyödyntää, joten aineistokokonaisuus antaa ajankohtaisen kuvan siitä, mitä ammatillisen opettajuuden kehittämisessä eurooppalaisella tasolla tapahtuu.

Tämän jälkeen, keväällä 2006, lähetettiin kysely partnerimaiden kansallisesta Leonardo da Vinci -ohjelman hallinnosta vastaaville viranomaisille. Kyselyssä pyydettiin kuvaamaan kansallinen ammatillisten opettajien perus- ja täydennyskoulutusjärjestelmä ja nostamaan esille ajankohtaiset kansalliset ammatillisten opettajien osaamisen haasteet ja erityispiirteet. Tietoja tarvittiin, jotta voitiin ymmärtää kansallisia konteksteja, muodostaa eurooppalainen kokonaiskuva ammatillisten opettajien osaamistarpeista ja analysoida, miten hyvin opettajien omiin elinikäisen oppimisen haasteisiin voidaan nyt toteutuvilla hankkeilla vastata.

Kaksi tutkijaa kolmen hengen tiimistä analysoi toisistaan riippumatta kunkin tutkimukseen ehdotetun projektin aineiston (viranomaisten lähettämä kyselyvastaus, projektien hakuasiakirjat ja verkkosivut). Näistä 17 projektia valittiin vielä syvälliseen analyysiin ja niiden edustajat haastattelujen kohderyhmäksi. Perusteluna olivat hankkeiden hyvä relevanssi, vaikuttavuus ja laatu sekä tutkimustaloudelliset seikat, jotka mahdollistivat korkeintaan neljä ulkomaista haastattelumatkaa. Haastatellut hankkeet olivat Suomesta (6), Unkarista (4), Irlannista (5), Tsekistä (2).

Nauhoitetut ja osittain videoidut haastattelut litteroitiin ja analysoitiin tutkimuksen pääteemojen kannalta ja niistä kirjoitettiin analyysimuistiot. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin TNet-verkoston Helsingissä 2001 pitämän työpajan koko-

amaa yhteistä, 8-osaista viitekehystä ammatillisten opettajien osaamistarpeista (Cort ym. 2004), jota täydennettiin ajankohtaisella asiantuntijatiedon keruulla. Hankekuvauksia ja hankevetäjien haastatteluja vertailtiin täydennettyyn viitekehykseen. Kaikki aineistojen taltiointi ja analysointi toteutettiin NVivo7 laadullisen aineiston analyysiin tarkoitetulla tietokoneohjelmalla.

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on nostaa esille organisaatioissa kehitettyjä hyviä käytäntöjä ja parantaa vaikuttavuutta valorisaation periaatteiden mukaisesti, vaikka haastateltavien henkilöiden nimettömyyden suojelemiseksi hankkeita tai hankeorganisaatioita ei esitellä nimeltä. Hankemallien esittelyn tulisi toisaalta myös paljastaa, onko tuotoksilla sittenkään käytännöllistä relevanssia, jolloin viestin tulisi kulkea myös ruohonjuuritasolta hallinnon tasolle (Margaret Molloy 2006). Valorisaation käsitettä on selvennetty lisää Leonardo-ohjelman verkkosivuilla ([http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/valorisation/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/valorisation/index_en.html)).

Leonardo da Vinci -ohjelma on laaja ja sen tavoitteet merkitsevät käytännössä sitä, että hankkeiden sisältö ja konteksti vaihtelivat hyvin paljon. Siksi hankkeiden analyysissä oli tarpeen hyödyntää koko työryhmän jäsenten erisisältöistä asiantuntemusta ammatillisen koulutuksen, oppimisen, kansainvälistymisen ja hanke työn alalta. Tutkimuksen luotettavuutta ja laatua pyrittiin varmistamaan Pattonin (2002, 544-545) esittämien kriteerien pohjalta. Keskeistä oli työskentelyn systemaattisuus ja työryhmän jäsenten keskinäinen tiedon vaihto ja analyysitulosten vertailu.

## Tulosten tarkastelu ja pohdinta

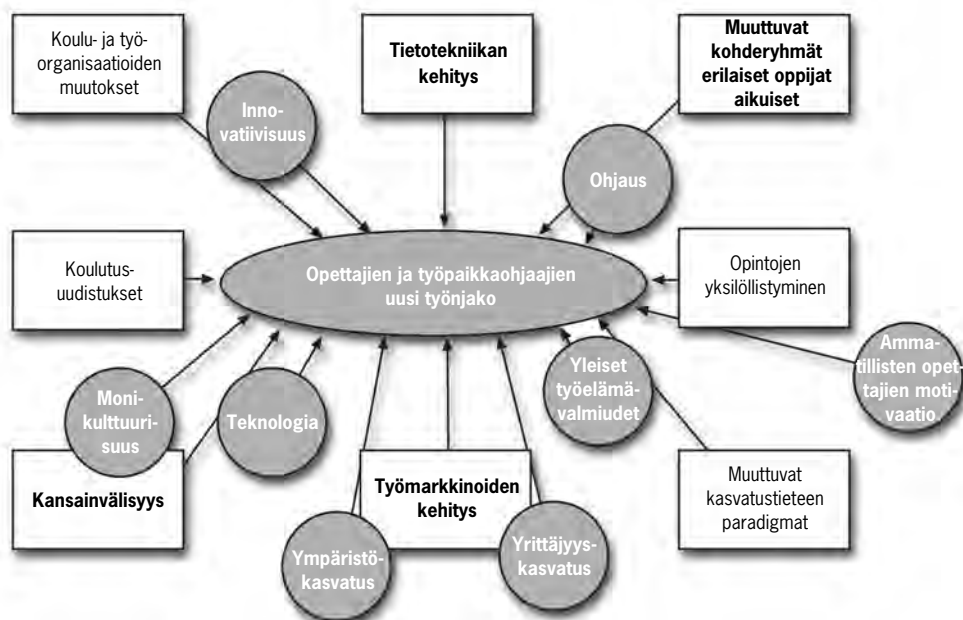
### *Ammatillisten opettajien osaamis- tarpeet ja käynnissä olevien hankkeiden tavoitteet*

Kuvassa 2. on esitetty kokonaiskuva tutkituista 70 hankkeesta ja hankkeiden tavoitteiden vastaavuudesta ammatillisten opettajien tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Suorakulmioilla merkityt osaamistarpeet ovat peräisin Cortin ja työtovereiden (2004) työryhmätyöstä, ympyröillä merkityt tämän tutkimuksen asiantuntijatiedon keruusta.

Kuvasta ilmenee, että suhteessa tuleviin osaamistarpeisiin hankkeet keskittyvät tiettyihin osa-alueisiin (lihavoidut kirjasimet) ja suuri osa jää paljon vähemmälle huomiolle (tavalliset kirjasimet). Hankkeet kohdistuvat kaikki sinänsä relevantteihin tavoitteisiin, mutta niiden

yhteismäärä jää varsin kohtuulliseksi huomioiden opettajakohderyhmän valtava koko. Toki tarkoitus on, että kukin hanke tuottaa eurooppalaisessa yhteistyössä korkealaatuisia yhteisiä malleja ja työkaluja, joita voidaan käyttää ja levittää kustannustehokkaasti ja hyvin laajasti ohjelman osallistujamaissa. Tulosta tarkastellessa on tarpeen miettiä, mitkä kehittämisteemat nimenomaan hyötyvät eurooppalaisesta viiteryhmästä ja mitkä ovat niitä, joita parhaiten kehitetään kansallisin keinoin. Tietoa toteutuvista Leonardo da Vinci -hankkeista ja niiden tuotoksista saa Suomessa parhaiten CIMO:sta ja sen verkkosivujen kautta.

Hankkeet kohdistuvat korostetusti opettajien tietoteknisten ja kansainvälisten valmiuksien kehittämiseen. Muuttaman hankkeen tavoitteena oli opettajien substanssiosaamisen kasvu, työprosessien ja teknologisen kehityksen seuraaminen



Kuva 2. Leonardo da Vinci -hankkeiden tuottama osaaminen ja ammatillisten opettajien osaamistarpeet Cort et al (2004) mukaan.

ja eurooppalainen vertailu toimialoilla, jotka kukin omassa maassaan ovat harvinaisia, jolloin kollegoita on vähän. Teknologisen kehityksen seuraamisen haasteet tuntuvat vain monilla toimialoilla loputtomilta.

Monia muita keskeisiä osaamistarpeita jää hyvin vähälle huomiolle. Näitä ovat esimerkiksi ammatillisten opettajien omat oppimis- ja tiedonhankintavalmiudet, pedagogisen kehittämistyön osaaminen ja yleisemminkin johtamisosaaminen. Neuvonan ja ohjauksen merkitys korostuu koko ajan, mutta näihin osaamisalueisiin kohdistuu vain muutama harva hanke. Opettajien on tunnettava laatutyötä ja osattava osallistua koulutuksen itsearviointihankkeisiin, mutta näihin kohdistuu samoin yhteensä vain muutama hanke. Myös joitain näyttöjen ja osaamisen arvioinnin hankkeita on menossa. Lähes huomiotta jäävät yritys- ja ympäristökasvatuksen osa-alueet sekä opettajan ammatin vetovoiman parantaminen. Opettajien yleiset työelämävalmiudet eivät myöskään olleet hankkeiden implisiittisinä tavoitteina.

Keskittyminen hankkeiden sisältöön ja niiden pohjalta asetettuihin tavoitteisiin ei yksin riitä, vaan tulisi innovoida myös tapoja kehittää opettajien osaamista heidän työnsä lomaan soveltuvalla tavalla. Opettajien osaamisen kehittämisessä eivät perinteiset, kurssimuotoiset tavat toimi tai niihin ei riitä aikaa. Samaan asiaan on kiinnittänyt huomiota esimerkiksi Halasz (2005). Opettajat toivovat usein hyvin käytännöllistä apua konkreettisiin arkipäivän tilanteisiinsa, ei yleistä ja käsitteellistä kehittämistä. Ongelmana on riittävän kriittisen keskustelun ylläpitäminen, koska kaikki kehittäminen ei voi edetä vain pragmaattisen hyödyn näkökulmasta vaan tarvitaan myös vallitsevien käytäntöjen kriittikkä.

## ***Osaamisen johtaminen kansainvälisissä hankkeissa***

Tyypillistä hyvin onnistuneille hankkeille oli osaamisen johtaminen suunnitellusti hankkeen koko elinkaaren ajan. Kansainvälisen hankkeen onnistunut toteutus pohjautuu aina aitoon tarvelähtöisyyteen, jolloin osallistujat kokevat syvällistä sitoutumista hankkeen alusta päätökseen asti ja hankkeessa toimimisen merkitys on helppo sisäistää ja ymmärtää. Hyvin johdetussa organisaatiossa hankkeiden avulla kehitetään asioita, joista organisaatiolla on jo kokemusta ja omaa osaamista olemassa, mutta joita halutaan kehittää ja kokeilla edelleen niin, että organisaation osaaminen syvenee. Tärkeää on, että hankkeeseen osallistuvan opettajan osaamisen kannalta tarkastellen toimitaan lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa hänen oma osaamisensa karttuu koko ajan ja motivaatio oppia on korkea.

Tyypillistä hyvillä hankkeilla oli, että erilaiset kehittämissuunnitelmat oli saatettu johdon luomin rakentein yhteistyöhön ja tietoa ja osaamista jaettiin, vaikka erilaisten rahoitusinstrumenttien säännöt usein vievät hanketoimintaa luontaisesti erilliseen suuntaan. Hankkeen toteutumisen kannalta on tärkeää analysoida suunnitellun työryhmän osaamista ja nähdä, mikä osaaminen on sitä ydintä, jossa jo hakuvaiheessa on oltava omassa organisaatiossa riittävän korkealla tasolla ja mikä on puolestaan sitä osaamista, mitä hankkeessa lähdetään kartuttamaan. Tällainen avoin osaamisen analyysi ei ole kovinkaan tavallista hakuvaiheessa; tyypillisempää on tiukka tuotelähtöisyys ja hakijaorganisaation oman osaamisen vakuuttamisen paine.

Eurooppalaisen hankkeen elinkaaren kuuluu tavallisesti pitkäkö hakemuksen valmisteluvaihe, jolloin tarvitaan jo moni-



alaista yhteistyötä. Tarvittavia osaamisalueita hakemuksen valmisteluvaiheessa ovat oman ja partneriorganisaatioiden käytänteiden tuntemus, oman toimialan substanssiosaaminen, pedagoginen ja opetushallinnollinen osaaminen, erilaiset rahoitusmahdollisuudet ja hankehakemuksen muotoseikat ja toisaalta kyky luovaan ja vapaaseen innovointiin. Oppilaitosjohdon tehtävässä vaiheessa on kriittinen. Johdolla on oltava taito arvioida hankeaihoita, nähdä niihin sisältyvä potentiaali ja tukea hankevalmistelua kordinoivaa opettajaa viemään valmisteluprosessia eteenpäin mahdollistamalla erilaisten osaajien yhteistyö. Johdon on luotava tätä varten tarvittavat rakenteet ja annettava toiminnalle resurssit. Onnistunutta hanketoimintaa voi hyvin verrata yrityksen suunnitelmalliseen tuotekehitykseen.

Hyvien hankkeiden joukkoon ehdotettiin eri partnerimaista useita varsin isojen organisaatioiden toteuttamia hanke-esimerkkejä. Case-analyysi selvensi asiaa: vähintään keskisuuri organisaatio yksinkertaisesti mahdollistaa kriittisen osaamisen saatavilla olon hankkeen eri vaiheissa. Tähän on kovin pienessä organisaatiossa harvoin mahdollisuutta. Siitä huolimatta tyypillisesti 2-3 vuotta kestävässä hankkeissa tarvitaan riskien arviointi ja suunnitelma osaamisen täydentämisestä henkilövaihdosten tullessa.

Hyvin onnistuneissa hankkeissa henkilöstön osallistuminen voidaan osaamisen näkökulmasta mallintaa kuvan 3. mukaisesti.

Mallin ja samalla hankkeen perustan luovat projektiosaaminen ja ammatillisen



Kuva 3. Eurooppalaisessa kehittämishankkeessa tarvittava ja kehittyvä osaaminen.

koulutuksen ja eri substanssialueiden yleistuntemus, joita omaavia henkilöitä on oltava riittävästi hankkeen elinkaaren aikaisten henkilövaihdosten varalta. Pää-toteuttajana oli kokenut projektiosaaja tai työpari, jolla on monipuolinen hankehallinnon ja projektijohtamisen osaaminen, mutta myös vahva ammatillisen koulutuksen tuntemus. He tarvitsevat taustakseen organisaation, josta saavat tarpeen mukaan hankehallinnon erityiskysymyksiin osaamista ja tukea. Toinen mallin osaamistaso muodostuu kunkin hankkeen relevantista substanssista. Hankkeen elinkaaren aikana kehittämiseen voi osallistua useitakin substanssialueen opettajia, joilla on myös oman alansa työ-elämäverkoston tuntemus. Heidän osallistumisen ja sitoutumisen asteensa vaihteli hankkeissa. Osa substanssialueiden opettajista toteutti hankkeen varsinaiset tehtävät ja saavutti tulokset. Osa hankkeiden toteuttajaorganisaatioista osallisti hankkeisiin myös sellaisia opettajia, jotka ovat mukana pikemminkin kehittämässä omaa osaamistaan, saamassa kokemusta kansainvälisestä toiminnasta, varmistamassa yleisen ilmapiirin myönteisyyttä hankkeen olemassaololle tai minimissään tuomassa esille opettajakohderyhmän tarpeita ja toiveita kehittämiseksi ja arvioimassa tuotosten käyttökelpoisuutta. Mallin kolmas osaamistaso koostuu (monikulttuurisen) viestinnän korkeatasoisista ammatillisista valmiuksista, joilla projektin tuotokset saatetaan houkuttelevaan muotoon ja laajaan käyttöön. Tyyppillisessä eurooppalaisessa pilottiprojektissa tuotetaan oppimateriaalia tai opetussuunnitelma omaa oppilaitosta laajempaan käyttöön. Vaikka opettaja on opettamisen ja oman oppimateriaalinsa tuottamisen ammattilainen, onnistuneissa hankeryhmissä oli otettu jo hanketta aloitettaessa mukaan tiedotuksen ja viestinnän osaajia luomaan yhteisiä linjoja, ei

vain toimittamaan yhteen erisuuntiin edenneitä substanssiosajien tuotoksia projektin lopuksi. Näin varmistettiin aineiston laatu. Kaikkien hankkeeseen osallistujien on kyettävä kirjaamaan näkyväksi käsitteellistä työtä, joskin hankekoordinaattorien tehtävänä on luoda dokumentoinnille rytmi ja välineet.

Osaamisen johtaminen edellyttää myös sitä, että tunnistetaan erilaisten osajien persoonalliset ominaisuudet ja ylläpidetään projektissa johtajuuden avulla jatkuvuutta ja myös hyvää mieltä. Haastatellut korostivat hyvän mielen ja ”fiiliksen” erityistä merkitystä hanketyössä, kuten Nikander (2003) totesi aikaisemmassa tutkimuksessaan yleisemminkin johtamisesta asiantuntijatyössä (ammattikorkeakoulussa). Hanketyölle on tyypillistä tuntemusten ja osaamisvaatimusten äärimmäinen vaihtelu: toisena päivänä opettaja kokee elämää suurempia hetkiä parrasvaloissa ja ylittää itsensä, toisena päivänä hän puurtaa yksinään turhauttavia arkisia yksityiskohtia. Suomalaiseen kansainvälisen toiminnan kulttuuriin kuuluu, että hanketoimijat ovat tuloskeskeisiä ja edellyttävät korkeaa laatua omalta ja toisten työltä. Pelkästä osaamisen kehittämisen näkökulmasta mukana olevia opettajia ei välttämättä aina hyväksytä eikä mukana olemisen merkitystä ymmärretä. Hankkeen johtajan on hyvä nostaa keskusteluun hankkeen luonne myös tässä mielessä. Toimivatko kaikki tiukan tuote- ja tulospainotteisesti vai tunnistetaanko ja arvostetaanko eri keinoin myös hankkeessa syntyvää osaamista ja hyväksytäänkö joidenkin mukana olo ensisijaisesti tästä näkökulmasta? Useimmissa tapauksissa eurooppalaisen kehittämishankkeen toteuttaminen on edelleen niin merkityksellinen asia toteuttajaorganisaatiolle, että hankeprosessin vaikutukset organisaation osaamisen, aseman ja

verkostojen vahvistumisen kannalta ovat vähintään yhtä suuret ja monimuotoiset kuin itse tuotteiden ja raporttien valmistuminen. Osaamisen johtamisessa tietoisempi itse- ja vertaisarviointi on välttämätöntä (Ruohotie 2006); opitun näkyväksi tekeminen voisi myös muuttaa edellä kuvattuja hanketyön arvostuksia.

Organisaation johdon tehtävä on koota hankkeista ja niissä kertyvästä osaamisesta eheitä prosesseja ja osoittaa kehittämistoiminnan merkitys ja jatkuvuus silloinkin, kun jokin hanke jää vaille ulkopuolista rahoitusta. Onnistuneen hankkeen jälkeen haastatellun sanoin ”tajutaan, miten valtavasti uutta osaamista hankkeessa syntyi, vaikka kukaan ei oikeastaan täsmälleen välitä, kenen ideasta onnistuneet kokemukset lopulta syntyivät”. Osaamisen jakamiseen ja yhdessä tekemiseen oppiminen ovatkin monen hankkeeseen osallistuneen kuvauksissa merkityksellisimpiä oppimiskokemuksia. Tuntuu hyvältä tulla tietoiseksi omasta ajattelustaan, asiantuntemuksestaan ja osaamisestaan vertailun avulla. Euroopalainen hanke tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet ammatillisen opettajan asiantuntijuuden kasvua edistävään itse-reflektioon ja itsestään tietoiseksi tulemiseen (Ruohotie 2006). Se ei kuitenkaan etene suunnitellusti ilman oppimista ohjaavaa johtajuutta.

## Lähteet

Baur, P. 2006. Teachers and Trainers in Vocational Education and Training. Key actors to make Lifelong Learning a reality in Europe. Leonardo da Vinci Valorisation Conference. Helsinki 3.-4.4.2006.

Brugia, M. Main European Trends in Training VET Teachers and Trainers. Leonardo da Vinci Valorisation Conference. Helsinki 3.4.4.2006.

European Commission. 2004. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. [http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles\\_en.pdf](http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles_en.pdf). Luettu 27.2.2007.

Cort, P., Härkönen, A. & Volmari, K. 2004. PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. Cedefop Panorama series 104. Luxembourg. Office for Official Publication of the European Communities.

Halasz, G. 2005. The Significance of Teacher Training and In-Service Teacher Training in the Lisbon and Copenhagen Process. Teoksessa P. Tordai & B. Hajdu (toim.) The Leonardo Programme as a Tool for the In-service Training of VET Teachers. Documents of the Leonardo Dissemination Conference held on 8 December 2005. Budapest: Tempus Public Foundation, 5-11.

Leonardo da Vinci – Valorisation. Dissemination and exploitation of innovative project results. ([http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/valorisation/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/valorisation/index_en.html)). Luettu 27.2.2007.

Mahlamäki-Kultanen, S. 2003. Leonardo da Vinci. Ohjelman I vaiheen pitkän aikavälin vaikuttavuuden arviointi. Ohjelman toisen vaiheen väliarviointi. Opetusministeriön julkaisu 2003:43. (Myös Internet-versio).

Mahlamäki-Kultanen, S. 2006. How Leonardo da Vinci projects meet the European VET teachers and trainers life long learning needs? 15<sup>th</sup> IVETA conference. Vocational Education and Training in the Context of Life Long Learning 21.-24.8.2006. Moscow, Russia.

Mahlamäki-Kultanen, S., Susimetsä, M. & Ilsley, P. 2006. Leonardo da Vinci Projects Supporting the Changing Role of VET Teachers and Trainers. Valorisation Project The Changing Role of VET Teachers and Trainers. Centre for International Mobility CIMO, Finnish Leonardo Natio-

nal Agency. Helsinki: Edita Prima. (Myös Internet-julkaisu).

Majuri, M. & Eerola, T. 2007. Eivät he muuta tekisikään - tarkastelussa työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäjaksot ja työssäoppimisen. Opetushallitus. Julkaisematon käsikirjoitus.

Mattila, P. 2006. Under a Bright Star. Conceptualisation of a Polytechnic Internationalisation, a Case Study. Ammatillinen lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.

Molloy, M. 2006. The Changing Role of VET Teachers and Trainers. Leonardo da Vinci Valorisation Conference. Helsinki 3.4.4.2006.

Nikander, L. 2003. Hyvää mieltä ja yhteistyötä. Johtajien ja esimiesten käsityksiä ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto, Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammatikorkeakoulu. Julkaisu 3/2003 .

Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks and London: Sage Publications.

Penttilä, P. 2003. Sosiaali- ja terveysalan peruskoulutuksen työssäoppiminen työelämäkontekstissa opettajan oppimiskokemusten avulla tarkennettuna. Ammatillisesti suuntautunut lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.

Plaskoff, J. (2003). Intersubjectivity and community building: Learning to learn organizationally. Teoksessa M. Easterby-Smith and M. Lyles (toim.) The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Blackwell Publishing, 161-184.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 106-122.

Söderqvist, M. 2002. Internationalisation and its Management at Higher-Education Institutions. Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A 206.

Virtanen, T. 2005. Laadukas työssäoppiminen kansainvälisessä kontekstissa. Asiantuntijoiden kokemukset ja työssäoppimisen toteuttamismalli ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisesti suuntautunut lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.

