

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

1
2015

Ajankohtaista
ammattikasvatuksesta



1

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2015

Päätoimittaja

Petri Nokelainen

puh. 040 557 4994, petri.nokelainen@uta.fi

Toimittaja

Sissi Huhtala

puh. 040 334 9174, sissi.huhtala@edu.hel.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén

puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori,
Tampereen yliopisto/Kasvatustieteiden
yksikkö

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätiönjohtaja
OKKA-säätiö

Jäsenet

Sissi Huhtala, KT, laaja-alainen erityisopettaja
Stadia ammattiopisto

Raija Hämäläinen, KT, dosentti, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimus-
laitos

Jari Laukia, FT, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu/Amma-
tillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti
Helsingin yliopisto

Seija Mahlamäki-Kultanan, FT, dosentti,
johtaja, Hämeen ammattikorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT, dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimus-
laitos

Katariina Raij, KT, johtaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Risto Sääntti, FT, yliopistolehtori
Vaasan yliopisto/Avoim yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT

2

Julkaisija

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

• **www.ottu.fi**

• Puheenjohtaja **Petri Nokelainen**

• Tampereen yliopisto,

• Kasvatustieteiden yksikkö

• Åkerlundinkatu 5, 33014 Tampere

• petri.nokelainen@uta.fi

• Sihteerit

• **Hannu Kotila**, Haaga-Helia Amma-

tillinen opettajakorkeakoulu

• Ratapihantie 13, 00520 Helsinki

• hannu.kotila@haaga-helia.fi

• **Raija Meriläinen**, Opetus- ja kulttuuriminis-

teriö, Koulutuspolitiikan osasto

• Meritullinkatu 10, 00170 Helsinki

• raija.merilainen@minedu.fi

Kustantaja

• Opetus-, kasvatustieteiden- ja koulutusalojen säätiö –

OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

Toimituksen osoite

• OKKA-säätiö

• Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki

• puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418 email:

• tuulikki.simila-lehtinen@okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

• taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilaushinta

• 1–4/2015 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

• taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

• Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,

• 1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

• **Nalle Ritvola**, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

• Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

• Ammattikasvatuksen aikakaus-

kirjaa ilmestyy vuonna 2015

• neljä numeroa.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö



Sisältö

Pääkirjoitus

Petri Nokelainen	4
------------------	---

Artikkelit

Marika Fredriksson ja Toni Saarivirta Johtaminen eilen ja tänään – johtamisen rooli oppimisen mahdollistajana	7
Raija Meriläinen Toisen asteen koulutuspolitiikka murtautuu ulos marginaalista 1990-luvun Suomessa	21
Paula Stenfors, Susanna Seitsamo, Kristiina Vähämaa ja Tapio Yrjölä Hoitotyön opiskelijoiden farmakologian perusteiden ja lääkelaskennan osaaminen	44
Arto Mutanen Tiedosta ja taidosta	58

Haastattelut

Sissi Huhtala vahvistamaan aikakauskirjaa Sissi Huhtalan haastattelu Markku Tasala	74
Ohjeita kirjoittajille	85

• Numerossa 4/2014 julkaistu artikkeli "Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla" sisälsi kirjoittajista johtumattomia virheitä, joten sen korjattu versio on julkaistu poikkeuksellisesti jo nyt lehden verkkosivuilla (www.okka-saatio.com/aikakauskirja/index.php).

Pääkirjoitus

Petri Nokelainen

Professori

Kasvatustieteiden yksikkö,

Tampereen yliopisto

petri.nokelainen@uta.fi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan 17. toimintavuosi käynnistyy mielenkiintoisissa merkeissä, kun lehti liittyy Elektra-palveluun (<http://elektra.helsinki.fi>). Siirrymme palvelun käyttäjiksi kasvatusalan tiedelehdistä viimeisenä, mutta parempi myöhään kuin ei milloinkaan.

Elektran aineisto on käytettävissä Suomen yleisissä kirjastoissa, ammattikorkeakouluissa, useimmissa yliopistoissa sekä muissa käyttöoikeuden hankkineissa

organisaatioissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lehdessä julkaistut artikkelit ovat saatavissa sekä Elektran oman käyttöliittymän että Arto-tietokannan kautta. Tutkijat käyttänevät tätä aineistoa osana Nelli-portaalin (<http://www.nelli-portaali.fi>) tiedonhakupalvelua. Toivon tämän uuden käytännön johtavan lehdessä julkaistuihin artikkeleihin kohdistuvien viittausten lukumäärän kasvuun, ja sitä kautta lehden tunnettuuden parantumiseen.

Toinen merkittävä uudistus lehden toiminnassa on se, että lehdellä on vuoden

alusta ollut päätoimittajan lisäksi toimittaja. Tämä järjestely tuli tarpeeseen, koska erityisesti referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteiden määrä on ollut viimeiset vuodet kasvussa. Lehtemme pitkäaikaisen avustajan Markku Tasalan tekemä haastattelu tehtävään valitusta KT Sissi Huhtalasta on luettavissa lehden sivuilta 74-76.

Hieman nurinkurisesti mainostan tässä painetun lehden pääkirjoituksessa lehden verkossa huhtikuussa 2015 ilmestyvää sähköistä erikoisnumeroa ”Ammattikasvatuksen tutkimuksen tulevaisuus”. Vierailevat toimittajat Seija Mahlamäki-Kultanen ja Raija Meriläinen ovat tehneet hienoa työtä ja koonneet kahdeksan artikkelin mielenkiintoisen kokonaisuuden ko. aiheesta. Erikoisnumeron artikkelit ovat saatavilla lehden kotisivun kautta.

Ammattikasvatuksen tutkijoiden kannattaa jo tässä vaiheessa merkitä kalentereihinsa kaksi tapahtumaa: 23.-24.11.2015 Helsingissä järjestettävät AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät ja 5.-6.11.2015 Tampereella järjestettävät Työelämän tutkimuspäivät.

Kuluvana vuonna ilmestyy käsillä olevan, ajankohtaisia aiheita tarkastelevan numeron lisäksi kolme teemanumeroa, joiden aiheet lehden toimituskunta on valinnut viime vuoden elokuussa pidetyssä kokouksessa. Lehden kesällä ilmestyvä toinen numero käsittelee kansainvälistyvän työympäristön merkitystä ammatilliselle kasvuille. Aihetta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tästä on osoituksena kolme tuoretta ammattikasvatuksen alan väitöskirjaa, jotka tarkastelevat mentorointiprosessia erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä (Mäkinen, 2014), ammattikorkeakoulu-

Alkuvuodesta ilmestyy sähköinen erikoisnumero ”Ammattikasvatuksen tutkimuksen tulevaisuus”.

jen opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia (Laitinen, 2014) ja maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamista näyttötutkinnoissa (Arola, 2015). Vierailevat toimittajat KT Vesa Korhonen ja KM Laura Pylväs ovat julkaisseet alkuvuodesta kirjoittajakutsun mm. Kasvatusalan tiedelehtien Facebook-sivustolla (<https://www.facebook.com/kasvatustiedelehdet>).

Syksyllä ilmestyvän kolmannen teemanumeron aiheena on ammatillinen koulutus murroksessa. Aihe on hyvin ajankohtainen, koska ammatillisen toisen asteen koulutuksen kehittämiseen on viime vuosina asetettu suuria odotuksia. Mahdollisia ratkaisumalleja katsotaan ulkomailta ja erityisesti koulutuksen järjestäjien suuntaan paine kasvaa jatkuvasti. Miten nykyiseen tilanteeseen on tultu ja mitä tulevaisuuden kannalta järkeviä ratkaisumahdollisuuksia on näköpiirissä? Vierailevina toimittajina tässä numerossa toimivat KT Timo Luopajarvi ja KT Sissi Huhtala.

Loppuvuodesta ilmestyvän neljännen numeron teemana on työpaikoilla tapahtuva oppiminen. Vierailevat toimittajat tässä numerossa ovat KT Raija Meriläinen ja KT Mari Rökköläinen.

Käsillä olevan numeron ensimmäinen artikkeli käsittelee johtamisen roolia oppimisen mahdollistajana. Kirjallisuuskatsauksen perusteella Fredriksson ja Saari-

virta (2015) toteavat, että tämän päivän johtamisessa keskeisimpiä tekijöitä ovat vuorovaikutus, innostaminen, sosiaaliset ja tunnetaidot sekä kyky ottaa työntekijät huomioon yksilöinä.

Raija Meriläinen tarkastelee väitöstutkimukseen perustuvassa artikkelissaan (2015) 1970- ja 1980 -lukujen koulu-uudistusten vaikutusta toisen asteen koulutuspolitiikkaan. Meriläinen nostaa esiin kaksi mielenkiintoista seikkaa. Ensimmäinen havainto on se, että 1990-luvulla toisen asteen muutoksen lähtökohdaksi tuli aiempia vuosikymmeniä voimakkaammin nuoren opiskelijan tarpeet ja toiveet työuran suhteen. Tutkijan toinen havainto on se, että hallitusohjelmat ja koulutuksen kehittämissuunnitelmat nousivat erilaisten komiteoiden pohdintojen sijaan keskeisiksi koulutuspolitiikan teon välineiksi.

Kolmas artikkeli (Stenfors, Seitsamo, Vähämaa & Yrjölä, 2015) tarkastelee empiirisen tutkimuksen keinoin valmistumisvaiheessa olevien hoitotyön opiskelijoiden farmakologian ja lääkelaskennan perusvalmiuksia. Kirjoittajat tarkastelevat myös opetuksen määrän ja tehostamisen merkitystä farmakologian ja lääkelaskennan perusvalmiuksien kehittymiselle. Tutkimuksen mukaan farmakologian ja lääkelaskennan opetuksen tulisi olla käytännönläheistä ja soveltavaa, sekä olennainen osa kliinistä hoitotyön opetusta ja harjoittelua. Opetuksen tulisi tukea opiskelijan kykyä itsenäiseen tiedonhakuun, itsensä kehittämiseen ja osaamisen itsenäiseen arviointiin.

Viimeisessä artikkelissa Merisotakoulun dosentti Arto Mutanen (2015) pohtii informaation käsitteen välittävää vaikutusta taidon ja tiedon käsitteiden välisessä yhteydessä. Hän esittää, että kas-

vatuksen keskeiset käsitteet tieto ja taito perustuvat (eri tavoin hankittuun) informaatioon. Filosofiset tarkastelut eivät ole olleet harvoja poikkeuksia lukuunottamatta Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa merkittävässä määrin aiemmin edustettuina (ks. esim. Tuominen & Wihersaari, 2015), joten uudet avaukset tästä näkökulmasta ovat enemmän kuin ter-
vetulleita.

Lähteet

- Arola, T. (2015). *Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen näytötutkinnoissa*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampere University Press.
- Fredriksson, M., & Saarivirta, T. (2015). Johtaminen eilen ja tänään – johtamisen rooli oppimisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(1), 7–20.
- Stenfors, P., Seitsamo, S., Vähämaa, K., & Yrjölä, T. (2015). Hoitotyön opiskelijoiden farmakologian perusteiden ja lääkelaskennan osaaminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(1), 44–57.
- Laitinen, E. (2014). *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampere University Press.
- Meriläinen, R. (2015). Toisen asteen koulutuspolitiikka murtautuu ulos marginaalista 1990-luvun Suomessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(1), 21–43.
- Mutanen, A. (2015). Tiedosta ja taidosta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(1), 58–73.
- Mäkinen, S. (2014). *Mentorointiprosessi erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä terveydenhuollon transkulttuurisessa oppimisympäristössä*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampere University Press.
- Tuominen, M., & Wihersaari, J. (2015). Ammattikasvatusfilosofia: muutos uhkana vai mahdollisuutena ammattikasvatuksen olemukselle? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(erikoisnumero), 85–91. Luettavissa osoitteesta: www.okka-saatio.com/xxx

Johtaminen eilen ja tänään – johtamisen rooli oppimisen mah- dollistajana

Marika Fredriksson
HM, KM, Project Manager
Nokia Solutions and Networks
marika.fredriksson@nokia.com

Toni Saarivirta
FT, Dosentti, tutkija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
toni.saarivirta@uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tämä artikkeli keskittyy tarkastelemaan johtamisen roolia oppimisen mahdollistajana kirjallisuuden valossa. Kysymme, miten johtamista kuvaavat viimeaikaiset teoriat suhtautuvat oppimiseen, millainen muutos johtamiskäsityksessä on ajan saatossa tapahtunut ja millainen johtaminen edesauttaa oppimista. Esittelemme artikkelissa kaksi johtamisteoriaa, joiden systemaattisen tarkastelun kautta valotamme

johtamisessa viime aikoina tapahtuneita muutoksia. Artikkelin tulosten mukaan käsitys johtamisesta on muuttunut merkittävästi autoritaarisesta johtamisesta demokraattisempaan johtamistapaan. Johtamisen käsitys oppimisesta on myös selvästi kulkenut alun behavioristisista oppimiskäsityksistä kohti nykypäivän konstruktivistisia ja sosiokonstruktivistisia oppimiskäsityksiä. Nykypäivän johtamiskäsityksessä korostuu vuorovaikutus, innostaminen, sosiaaliset ja tunnetaidot sekä kyky

ottaa työntekijät huomioon yksilöinä. Tämän päivän työntekijöiltä vaaditaan entistä enemmän, työ on kiireisempää ja oma osaamista on päivitettävä jatkuvasti. Oppiminen ei ole enää pelkästään perinteisten formaalien kurssien käymistä, vaan yhä enemmän aiempien uskomusmallien, asenteiden ja käsitysten kriittistä tarkastelua ja avoimuutta uusille lähestymistavoille. Johtajan rooli on ennen kaikkea toimia työyhteisössä sosiaalisena vaikuttajana, innostajana, mahdollistajana ja ilmapiirin muovaajana, jotta oppiminen ja kehittyminen on mahdollista.

Asiasanat: *johtamisen teorit, tunneälyjohtaminen, oppiminen, työelämä*

Abstract

This article focuses on the role of the leadership as an enabler of learning, how recent theories of leadership view learning, how leadership has changed over the years and what kind of leadership facilitates learning. In the article we introduce two management theories, and with help of those theories, we'll reveal changes that

have taken place in leadership in the recent years. According to the results, the perception of leadership has changed significantly from the authoritarian leadership towards democratic governance. The conception of learning has also shifted from the behaviorist towards today's constructivist and socio-constructivist learning concepts. In today's conception of leadership, the interaction, inspiring, social and emotional skills and the ability to take into account the employees as individuals, are pronounced. Work requires more, it's hectic and employees have to update their skills and knowledge constantly. Learning is no longer just traditional formal courses. It is to challenging earlier beliefs, attitudes and perceptions and to be open to new approaches and different solutions. The leader's role is, above all, to act as a social facilitator, inspirer and enabler in the workplace, and to ensure that atmosphere allows employees to learn and develop themselves.

Keywords: *leadership theories, emotional intelligence, learning, working life*

Johdanto

Työn tietoisuus, nopea-tempoisuus, jatkuva uuden oppimisen tarve, yhteiskunnan markkinoistuminen ja tietyllä tapaa myös individualisoituminen ovat muuttaneet yksilön asemaa työn tekijänä. Kasvaneet vaatimukset ovat johtaneet siihen, että keskeiseksi työssä menestymisen tekijäksi näyttää nousevan se, miten nopeasti yksilöt kykenevät omaksu-maan, käsittelemään ja hyödyntämään uutta tietoa (ks. Julkunen, 2008; Järven-

sivu, 2009, 2010; Collin, 2005; M'Hamed, 2004). Jatkuva globaalinen talouden kilpailu luo myös paineita tulevaisuuden ennakkoinnille, jossa mitataan kuka pysyy parhaiten tiedon aallonharjalla ja pystyy luomaan uutta.

Voidaan perustellusti väittää, että tämän päivän työelämä vaatii työntekijöiltä yhä enemmän: tarvitaan sekä yleisiä että erikoistuneita taitoja. Yhä enenevässä määrin kilpailuun perustuvassa taloudessa myös yrittäjämäisen ammatti-identiteetin merkitys on lisääntynyt: monilla työpaikoilla on totuttu työn tehosta-

*Yhä enenevässä määrin
kilpailuun perustuvassa
taloudessa myös yrittäjämäisen
ammatti-identiteetin merkitys
on lisääntynyt.*

miseen ja tuloksen aikaansaamiseen pienemmällä resursseilla (Eteläpelto, 2007; Julkunen, 2008). Osalle kilpailuun perustuva yhteiskunta soveltuu, osalle ei. Aron (2006) mukaan kova kiire ja kilpailukulttuuri työpaikalla voivat johtaa siihen, että työntekijät eivät ole motivoituneita itsensä kehittämiseen. Edellä mainitut asiat ovat yhteydessä perinteisen ammatti-identiteetin muuttumiseen, jossa omaa työtä, arvoja ja asenteita olisi pystyttävä refleктоimaan uudelleen.

Työssä oppimisessa on perinteisesti korostunut työantajan hallintavalta. Järven-sivun ja Kosken (2008) mukaan työnantajan hallintavallassa tehokkuus, jatkuvan parantamisen logiikka ja kontrolli ovat kietoutuneet yhdeksi tuotannontekijäksi. Perinteiseen, behavioristiseen oppimiskäsitykseen nojautuen, työnantaja on siten ”auttanut” työntekijää saavuttamaan organisaation tavoitteet opettamalla oikeanlaista tietoa, taitoa, asennetta, ominaisuuksia ja arvoja. Oppiminen tällaisessa ns. behavioristisessa maailmassa on ulkoahjattua ja kontrolloitua. Tämän päivän oppimiskäsitysten mukaan, joita edustavat mm. konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi (ks. Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009), tiedon ja osaamisen ymmärretään rakentuvan aikaisemmin opitun päälle. Oppiminen nähdään myös yhteisölliseksi ja vuorovaikutukselliseksi tapahtumaksi, jossa yksilöillä itsel-

lään on aktiivinen rooli omassa oppimisprosessissaan.

Työelämän lisääntyneen hektisyyden ja muutoksen keskellä katseet kääntyvät väkisinkin johtotehtävissä työskenteleviin ihmisiin. Kun pohditaan työyhteisön toimivuutta, työntekijöiden motivaatiota, asennetta ja suhdetta omaan työhön, johtamisen merkitys korostuu. Millaiset mahdollisuudet henkilöstölle annetaan itsensä kehittämislle ja oppimiselle? Miten työntekijöitä ohjataan ja tuetaan muuttuvassa työelämässä? Yllä mainitut asiat ovat yhteydessä yhtäältä jaksamiseen, toisaalta työmotivaatioon ja työyhteisön ilmapiiriin Tämä artikkeli keskittyy johtamisen roolin tarkasteluun oppimisen mahdollistajana. Kysymme, miten johtamista kuvaavat viimeaikaiset teoriat suhtautuvat oppimiseen, millainen muutos johtamiskäsityksessä on ajan saatossa tapahtunut ja millainen johtaminen edesauttaa oppimista. Esittelemme artikkelissa kaksi johtamisteoriaa, transformationaalisen johtamisen ja tunneälyjohtamisen, ja niiden systemaattisen tarkastelun kautta valotamme johtamisessa viime aikoina tapahtuneita muutoksia. Näiden kahden teorian voidaan katsoa sopivan erityisesti organisaatioihin, joiden rakenteet, prosessit ja tavoitteet ovat nopeasti muuttuvia. Muutosolosuhteissa vuorovaikutustaidot, positiivinen kannustaminen ja luottamuksen rakentaminen nousevat tärkeiksi tekijöiksi. Viimeaikaisissa kansainvälisissä johtamiseen liittyvissä tutkimuksissa (Ahmed & Irshad & Jams-haid, 2014; Lam & O’Higgins, 2013; Sadri, 2013; Campbell, 2013; Ngirande & Timothy, 2014) erityisesti tunneälyjohtaminen (Emotional Intelligence Management) on saanut jalansijaa yhä enenevässä määrin, mutta suomalaisessa työelämässä siitä on toistaiseksi puhuttu yllättävän vähän. Johtamista käsittelevään

keskusteluun ovat tulleet mukaan myös käsitteet, kuten authentic leadership¹, servant leadership² ja positiivinen psykologia³ joista on Suomessa vielä varsin niukasti tutkimustietoa saatavilla. Näiden johtajuusfilosofioiden taustalla on myös alaisten osallistaminen, valtauttaminen ja innostaminen. On joka tapauksessa odotettavissa, että käsitys johtamisesta ja johtamisen toimintatavoista on muuttumassa myös suomalaisissa organisaatiokulttuureissa ja sillä tulee olemaan suoria yhteyksiä ammattikasvatuksen kenttään, erityisesti mietittäessä johtajien ammatillista kehitystä.

Artikkelin aluksi luomme lyhyen katsauksen johtamisen historiaan ja johtamistyyliihin, joiden jälkeen siirrymme 2000-luvun johtamiseen. Avaamme myös perinteistä esimies-alainen -käsitettä. Artikkelin neljännessä luvussa esittelemme transformationaalisen johtamisen ja tunneälyjohtamisen teorit, jotka edustavat vallalla olevia nykyaikaisia johtamisteorioita. Artikkelin viimeinen luku pitää sisällään pohdinnan ja johtopäätökset.

Johtamisen historian lyhyt oppimäärä

Johtamisella on pitkä historia ja johtajiin on toisinaan liitetty yli-inhimillisiäkin piirteitä. Vielä 150 vuotta sitten oli tyypillistä, että johtamisominaisuuksien katsottiin olevan synnynnäisiä. Johtajien onnistumisia ja epäonnistumisia alettiin kuitenkin vähitellen selittää myös muilla piirteillä. Johtajuutta luonteenpiirteisiin liitettyinä ominaisuuksina on tutkinut muun muassa Kirkpatrick

& Locke (1991) ja Barrick & Mount (1996). 1900-luvun alkupuolella tutkittiin muun muassa johtajien käyttäytymistä ja erilaisia johtamistyyliä, joista klassisimmiksi esimerkeiksi voidaan nostaa autoritaariset, demokraattiset ja laissez faire (leadership) -tyylit. Hyvin nopeasti johtamisen keskiöön nousivat niin johtajien arvot ja asenteet kuin viestintäänkin liittyvät toimintatavat. Autoritaariselle johtamiselle on ollut tunnusomaista johtajan harjoittama käskytyks ja vallan keskittäminen. Demokraattiselle johtamistyyliä on puolestaan ollut ominaista yhteistyö, luottamus ja osallistaminen. Laissez faire -johtajuus taas on tunnettu siitä, että alaiset ovat voineet tehdä mitä haluavat ja he myös saaneet toimia omavaltaisesti. (Blake & Mounon, 1974; Juuti, 2006; Mintzberg, 1980; Taylor, 1914.)

Edellä esitettyjen johtamistyylien lisäksi omaksi tyyliä on nostettu myös tehtävä- ja ihmisuuntautunut johtamistyyli, jossa huomiota on kiinnitetty siihen missä määrin johtaja panostaa alaisten tehtävien suorittamiseen liittyviin asioihin, kuten ohjaa, valvoo ja suunnittelee toimintoja, ja missä määrin taas keskittyy ihmissuhteiden hoitamiseen liittyviin tehtäviin, kuten luottamuksen, kunnioituksen ja keskinäisen vuorovaikutuksen rakentamiseen. (Hersey & Blanchard, 1975; Juuti, 2006.) Johtamisen tehtäväjaottelua on myös kuvattu management ja leadership-jaottelulla, jossa leadership-tehtäviin kuuluu inhimillinen johtajuus, ihmisten kannustaminen, motivoiminen ja työtyytyväisyyden ylläpito. Management-tehtäviin vastaavasti kuuluvat asiasisältöjen, toimintojen ja mate-

¹Ks. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership (Avolio & Gardner, 2005).

²Ks. esim. Pears, L. C. (1998). Insights on Leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership.

³Ks. esim. Seligman, M. (2002). Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Free Press/Simon and Schuster.

riaalisten resurssien johtaminen (Salminen, 1995).

Johtamistyyliä erotelleen tutkimuksen jälkeen johtamistutkimuksen kiinnostuksen kohden siirtyi 1970-luvulla tarkastelemaan ympäristötekijöiden yhteyttä johtamiseen. Ympäristötekijöiden mukaan ottamisen ansiosta syntyi ns. johtamisen kontingenssimalli, eli tilannesidonnaisuutta korostava johtajuus. Ko-mallin mukaan erilaiset tilanteet vaativat erilaista johtamisotetta ja johtajan tulee pystyä vaihtamaan johtamistyyliä joustavasti. Johtamiseen liittyvät tällöin kiinteästi esimiesten ja alaisten väliset suhteet, tehtävän rutiininomaisuus tai monimutkaisuus ja esimiehen valta-asema. (ks. esim. Fiedler, 1967.) Kontingenssimallin mukaan näiden kolmen ympäristötekijän tai tilanneolosuhteen perusteella johtajan on kyettävä mukauttamaan johtamistapaansa tilanteeseen parhaiten sopivalla tavalla (Juuti, 2006). Herseyn & Blanchardin (1975) mukaan tilanteen määrittää ennen kaikkea alaisten kypsyystaso, johon johtaja sopeuttaa johtamistapaansa. Näkemyksen taustalla on oletus, että eri kypsyystason omaavat ihmiset tarvitsevat erilaista johtamisotetta.

Ympäristö- ja tilanneolosuhteiden mukaan tulon jälkeen johtamistutkimuksessa siirryttiin 1980-luvulle tultaessa ns. transformationaalisen johtajuuden aika-kauteen. Transformationaalisen johtamisen näkökulmassa johtamista ja johtajuutta pyritään ymmärtämään syvällisemmin ottamalla tarkastelun alle johtajan kyky stimuloida älyllistä innostavuutta uuden oppimiseen. Tällaisen johtamisen kulmakiviä ovat tuki, rohkaiseminen, avoin kommunikaatio, motivointi ja omalla esimerkillä johtaminen (ks. esim. Bass, 1994). Transformationaaliseen johtajuuteen kuuluu myös karismaattinen

johtajuus, johon liitetään lisäksi tulevaisuuden visiointi ja visioinnin toteuttamisen jalkauttaminen. Karismaattista johtajaa voidaan luonnehtia kyvyllä siirtää visio ja toiminnan toteuttaminen alaisiinsa hyödyntäen emotionaalisia tekijöitä (Salminen, 1995). Palaamme transformationaaliseen johtajuuteen artikkelin myöhemmässä luvussa tarkemmin.

Johtamisen muutos

Esimies-alaisuus suhteet ja oppiminen

Esimiehen ja alaisen välinen suhde on perinteisesti määritelty suoraksi ja muodolliseksi määräysval-laksi. Tällaisella suhteella on merkittävä rooli työpaikalla. Vanhemmat johtajuus-teoriat, esimerkiksi Taylorin liikkeenjoh-to ja tulosjohtamiseen liittyvät teoriat, ovat nähneet esimies-alaisuus suhteen sellaiseksi, jossa alaisella on passiivinen rooli. (Ks. esim. Sias, 2009.) LMX-teorian⁴ myötä esimies-alaisuus suhde on uudelleen-muotoiltu vastavuoroiseksi, mikä neuvotellaan yhdessä esimiehen ja alaisen välillä. Täten esimiesten ja alaisten väliset suhteet ovat yksilöllisiä (ks. esim. Graen & Uhl-Bien, 1995).

Tämän vuosituhannen johtamista on mahdollista Mankan (1999; 2012), Nissisen (2001; 2004) ja Viitalan (2002; 2008) mukaan luonnehtia 1) tilanne-johtamisella, 2) muutosjohtamisella ja 3) tunnejohtamisella. Nopeasti muuttuneet taloudelliset tilanteet globalisaation kautta ovat pakottaneet organisaatiot reagoimaan muutoksiin nopeasti, joustavasti ja tehokkaasti. Mitä turbulentimpi toimintaympäristö on ja mitä enemmän muutoksia tapahtuu, sitä korostuneemmaksi

⁴Leader-member-exchange theory. Ks. esim. Blanc, Le P., Breukelen, Van W. & Schyns, B. (2006).

johtajan rooli nousee ennen kaikkea järjestyksen varmistajana, tavoitteiden selkeyttäjä ja työilmapiiriin muovaajana. Vuorovaikuttaminen, luottamuksen rakentaminen, motivoiminen, yksilöllinen kohtaaminen sekä avoimuus ja tunneäly ovat ominaisuuksia, joita johtajan tulisi omata. Johtajuus on tietyllä tapaa sosiaalista vaikuttamista, jossa johtajan valta on läsnä. Jos valtaa ei ole, johtaja ei todennäköisesti pysty jatkamaan työtään johtajan roolissa. Onnistuakseen tehtävässään, ja että toiminta ylipäättään olisi tehokasta, johtajan ja alaisten tavoitteiden (ja organisaation johtajalleen antamien tavoitteiden) on oltava samansuuntaiset (Pennington, 2005). Jos näin ei ole, vaarana on organisaation toiminnan halvaantuminen.

Esimiehen rooli työntekijöiden oppimisen mahdollistajana on modernina aikakautena merkittävä. Viitalan (2008) mukaan johtaja vastaa ryhmän toimintaedellytyksistä ja johtajan rooliin kuuluu vastuun kantaminen siitä, että alaiset kehittyvät ja oppivat työssään. Esimiehen tulisi tuntee alaistensa tehtävät, tarpeet ja tilanteet. Viitala näkee, että esimiehen rooliin kuuluu osaamis- ja kehittämistoimenpiteiden jatkuva tunnustelu organisaatiossa. Arjen johtamisen lisäksi osaamisen johtamisen tulisi olla esimiehen tärkeimpiä tehtäväalueita. Innovaatiivisuus ja uudistuminen työyhteisössä riippuvat paljolti esimiehen aktiivisuudesta, innokkuudesta ja rohkeudesta tarttua asioihin. Oppimista edistävä johtajuus (knowledge leadership) pitää sisälleen niin esimiesten ja alaisten yhteisen vision osaamisen kehittämisen suunnasta, oppimisen ilmapiiriin luomisen työyhteisöön kuin keskustelevalta kulttuurin ja oppimista tukevan toimintaympäristönkin. Työilmapiirillä nähdäänkin olevan merkittävä yhteys työntekijöiden työviih-

tyvyyteen, motivaatioon ja yritykseen sitoutumiseen (ks, esim. Govaerts, 2011; Virolainen, 2010). Oppimista ja kehittämistä tukevan työilmapiiriin avulla työntekijöitä myös voidaan sitouttaa paremmin organisaatioon.

Kiinnostus omaa työtä kohtaan on oppimiselle keskeistä.

Nykyäänä vuorovaikutuksellisuuden merkitys työyhteisössä on myös aikaisempaa korostuneempi. Edmondsonin (2012) ja Perry-Smithin (2006) mukaan jatkuvat keskustelut, joissa esitetään kysymyksiä, pyydetään apua, jaetaan tietoa sekä puhutaan virheistä ja huolista, ovat omiaan edistämään oppimista ja innovointia. Turvallisessa ja keskustelevalsa ilmapiirissä työntekijöiden potentiaalit varmasti nousevatkin selvemmin esille.

Turvallisuuden lisäksi esimiehen sosiaalinen ja emotionaalinen tuki työyhteisössä luo työntekijöille ennen kaikkea tunteen siitä, että heitä arvostetaan. Mankan (2012; 2010) mukaan esimiehellä on myös tärkeä rooli alaistensa motivoinnissa. Innostunut ja asioista kiinnostunut esimies on mitä parhain motivaattori. Motivaatio suuntaa energiaa ja on yhteydessä yksilön mielenkiinnon kohteisiin ja pärjäämiseen työssä. Ihminen oppii parhaiten siitä mistä hän on kiinnostunut. Organisaation johdon visio ja keinovalikoimat visioiden toteuttamiseksi ovat usein kuitenkin ristiriidassa työntekijöiden oppimismotivaation ja mielenkiinnon kohteiden kanssa, jolloin ympäristötekijät eivät ole oppimista parhaalla mahdollisella tavalla suosivia.

Kiinnostus omaa työtä kohtaan on oppimiselle keskeistä myös Illerisin (2004)

mukaan. Näin siksi, koska työn sisältö ja oppiminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Vaikka oppimista tapahtuu monissa eri konteksteissa, ihminen viettää suurimman osan elämästään kuitenkin työpaikallaan. Työn kokeminen mielekkääksi ja tärkeäksi on yhteydessä yksilön motivaatioon ja sitä kautta oppimisinnokkuuteen. Lisäksi tietojen ja taitojen käyttö- ja kehitysmahdollisuudet työssä ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Esimiehen tehtävänä olisikin varmistaa, että työntekijän tekemän työn sisältö on linjassa työntekijän oman mielenkiinnon ja osaamisalueen kanssa. Jos työ asettaa liian kovia vaatimuksia, ei työntekijöillä ole aikaa eikä energiaa oppia uutta. Jos työ aiheuttaa stressiä, tai se ei ole mielekästä, se ei myöskään motivoi yksilöä.

Virolainen (2010) on tutkinut virtuaalitiimien ilmapiirien yhteyttä työtyytyväisyyteen ja motivaatioon työpaikalla. Työtiimien koostumuksen pysyvyys on myös tärkeää: jotta tiimi olisi tehokas, tulee jäsenten oppia tuntemaan toisensa ja saada emotionaalinen yhteys. Näin voidaan paremmin saavuttaa tehokkuus tiimeissä. Tämän päivän pätkätyöt asettavat kuitenkin haasteita työtiimien koostumukselle: Pätkätyöt saattavat enemmänkin vähentää työyhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta, kuin lisätä sitä. Toisaalta pätkätyöläiset saattavat kokea yhteisöllisyyttä samanlaisen tilanteensa johdosta, mutta vastaavasti kilpailu pysyvistä työpaikoista omassa organisaatiossa saattaa vastaavasti heikentää yhteisöllisyyttä.

On selvää, että johdon ja alaisten välillä suhteilla on merkitystä työyhteisön ilmapiiriin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen työyhteisössä. Voidaan sanoa, että johdon tehtävänä on luoda ilmapiiri työyhteisössä sellaiseksi missä vuorovaikutus on avointa ja sujuvaa. Ilman keskustelua,

näkemyksen vaihtoa ja ideointeja yhdessä toisten kanssa, ei oppimistakaan voi tapahtua. (Illeris, 2004; Manka, 2012.)

Järvensivu, Valkama ja Koski (2009) puhuvat psykologisen sopimuksen käsitteestä, jolla tarkoitetaan työnantajan ja työntekijän välistä sanatonta sopimusta odotuksista ja velvollisuuksista, joita molemmilla osapuolilla on työsuhteeseen liittyvistä asioista. Edellä mainittujen tutkijoiden mukaan ko. käsitteen kautta työpaikalle voidaan tuoda joustavuutta, jonka avulla oppimiseen liittyviä prosesseja ja tapoja voidaan edelleen kehittää. Jos organisaation psykologinen sopimus on tasapainossa, rakentava keskustelu eri sidosryhmien lähtökohdista käsin on silloin myös mahdollista. Tällöin uusien tapojen ja ratkaisujen luominen sekä kehittäminen on mahdollista.

Transformationaalinen johtaminen ja tunneälyjohtaminen

Transformationaalinen johtaminen

Seuuraavaksi siirrymme käsittelemään tarkemmin transformationaalista (uudistavaa) johtamista, jota jo aikaisemmassa luvussa sivusimme. Transformationaalinen johtajuus keskittyy esimiesten ja alaisten vuorovaikutussuhteeseen. Näkemys lähtee ajatuksesta, että joikaisessa on potentiaalia ja tuo potentiaali voidaan saada esiin rohkaisulla ja kannustuksella (Viitala, 2008).

Transformationaalista johtajuutta on jo 1970-luvun lopulla tutkinut James Burns (1979). Burns tunnetaan lisäksi transaktionaalisen ja transformationaalisen johtajuuden käsitteiden kehittäjänä. Transaktionaalinen johtajuus perus-

tuu alaisten motivoimiseen palkkioilla ja tehtävien tarkemmalla suunnittelulla, kun taas transformationaalinen johtajuus pohjaa enemmän johtajan karismaan, luottamukseen ja emootioon viettä läpi muutoksia. (Bass & Avolio, 1994; Bryman, 1992; Burns, 1979; Kouzes & Posner, 1995; Hautala, 2005; Nissinen, 2004.)

Transformationalisen johtamisnäkökulman lähtökohdista on Suomessa kehitetty ns. syväjohtamisen mallia (Nissinen 2004; 2001), jossa huomio kiinnittyy johtajaksi kasvamiseen. Syväjohtamisen mallin mukaan omia taitoja reflektoidaan kriittisesti ja kriittisen reflektoinnin kautta omat vuorovaikutus- ja työyhteisötaidot kehittyvät.

Kouzesille ja Posnerille (1995) transformationaalinen johtajuus näyttäytyy vallitsevien systeemien ja prosessien haastamisena. Johtaja etsii mahdollisuuksia ja tilanteita, joissa omia taitoja ja kykyjä voidaan testata, innovoida uutta ja ravisella status quota. Oppiminen on tällöin osa elinikäistä prosessia ja käyttäytymistä. Menestyvän johtajan olisi oltava valmis myös hyväksymään virheitä: jokainen väärä askel avaa oven uuteen mahdollisuuteen. Tällaiset johtajat jakavat myös käsityksen siitä, että jaettu visio on keino sitouttaa ja innostaa työntekijöitä tavoittelemaan yhteisiä päämääriä. Työntekijöiden valtauttaminen, ottaminen mukaan suunnitteluun ja päätöksentekoon ovat askelia, joiden avulla työntekijöistä saadaan esille heidän potentiaalinsa. Esimies näyttää esimerkkiä ja raivaa tietä. Sanojen ja tekojen yhdenmukaisuus tuo uskottavuutta esimiestoiminnalle. Tunnuksen antaminen ja saavutusten esille nostaminen inspiroi ja motivoi työntekijöitä entistä parempiin suorituksiin.

Bassin ja Avolion (1994) mukaan transformationaalisisessa johtajuudessa johtaja inspiroi ja motivoi muita asettaen työn tekemiselle merkityksiä ja haasteita. Näistä syntyy tiimin hyvä henki ja ilmapiiri. Johtaja on innostunut, motivoitunut ja kommunikoi selkeästi yhteiset tavoitteet ja vision sekä on itsekin sitoutunut yhteisiin tavoitteisiin. Esimies stimuloi alaisten innovointi- ja luomiskykyä kyseenalaistaen olettamuksia, uudelleen muotoillen ongelmia ja haastaen alaisia lähestymään asioita erilaisista näkökulmista. Virheitä ei nosteta esille, vaan ne käsitellään rakentavasti.

Organisaation kulttuuri on merkittävässä asemassa sen suhteen, miten hyvin ko. johtamisen kulmakivet toteutuvat. Johtaja on avainasemassa myös työyhteisön kulttuurin muovaamisessa. Hän toimii yhteisön ”kuvana”. Johtaja virittää organisaation ilmapiirin ja filosofian. Johtajan vastuulla on myös kirkastaa visio organisaatiolle. Johtajan omalla toiminnalla, asenteella ja inspiroitumisella on yhteys työyhteisön kokemukseen ilmapiiristä. (Bass & Avolio, 1994.)

Transformationaalinen johtajuus voidaan nähdä tärkeäksi erityisesti organisaatioiden muutostilanteissa. Sekä Bass ja Avolio (1994) että Nissinen (2004) korostavat, että organisaation muutostilanteissa ja epävarmoina aikoina johtajuus korostuu ja silloin on tärkeää, että johtaja kykenee ohjaamaan laivan selkeille vesille. Luottamuksen ja turvallisuuden rakentaminen, emotionaalinen tuki ja selkeiden päämäärien osoittaminen muutostilanteissa auttaa työyhteisöä pääsemään tilanteista yli. Kriiseissä ihmiset ”taantuvat” ja johtajan kyky tarjota tällöin turvallisuutta, luottamusta ja yksilöllistä kohtaamista mahdollistaa tien ulos epävarmoista ajoista. Tässä

Transformationaalisen johtamisen perusajatukseksi voidaan nähdä uudistumiskyky ja oppiminen.

prosessissa on hyödyllistä myös käyttää muutosagentteja, jotka vievät muutosprosessia eteenpäin ja jotka rakentavat luottamusta, inspiraatiota ja uskoa tulevaan. Työntekijöiden mukaan ottaminen muutoksen suunnittelussa on tärkeää sitoutumisen aikaansaamiseksi. Muutosten ymmärtäminen on tärkeää, jotta voi myös tehdä itsenäisiä päätöksiä. Jos muutoksia ei ymmärretä, voidaan kieltäytyä hyväksymästä niitä. Keskustelu vaikeistakin asioista yhdessä yleensä vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisää motivaatiota. Muutokset eivät tapahdu itsestään ja saattavat vaatia muun muassa niiden asioiden korostunutta esilletuomista, joita organisaatiossa halutaan muuttaa. Halutun käyttäytymisen palkitseminen, suoritusarvioinnin muuttaminen, älyllinen stimulaatio, resurssien uudelleenallokointi uusien ideaalien tukemiseksi ja myös sellaisten työntekijöiden palkkaaminen, jotka edustavat sitä, jota muutoksella halutaan saavuttaa, voivat toimia muutosta eteenpäin vievänä voimana. (Bass & Avolio, 1994.) Vastustus jollekin asialle voidaan nähdä myös alustana, joka voi inspiroida keksimään jotakin uutta. Konfliktit voidaan kääntää oppimistilanteiksi. (Illeris, 2009.) Viitalan (2008) mukaan johtajalta vaaditaan muutoksessa myös itsensä ”likoon laittamista” ja hänen on johdettava koko persoonallaan. Oman johtajuuden perustan on tällöin myös oltava kunnossa.

Transformationalisen johtamisen perusajatukseksi voidaan nähdä uudistumiskyky ja oppiminen, joka tapahtuu niin esimiehen ja alaisen kuin koko työyhteisön onnistuneen vuorovaikutuksen seurauksena. Reflektio on vastaavasti uudistuvan oppimisen keskiössä, koska reflektoinnin kautta tietoisuus ja ymmärrys ympäristöstä kasvavat. Reflektoinnin avulla omia ennakkoluuloja, käsityksiä ja uskomuksia on mahdollista arvioida uudelleen. Oman reflektoinnin lisäksi asioista keskustelu dialoginomaisesti muiden kanssa, on avain oppimisprosessin menestyksekkääseen läpiviemiseen. Tunneälytaidot, omien ja toisten tunteiden tiedostaminen ovat myös yhteydessä transformationaaliseen oppimiseen. Esimerkiksi muutosten ymmärtäminen työyhteisössä transformationaalisen oppimisen kautta voi auttaa yksilöitä muuttamaan asenteitaan ja myös hyväksymään muutoksen ja näkemään se uuden oppimisen mahdollisuutena. (Mezirow, 2000.)

Tunneälyjohtaminen

Transformationalisen johtamiskäsityksen täydentäjäksi on noussut tunteiden ja emootioiden, merkitys johtamisessa. Eri työyhteisöissä tunteita käsitellään eri tavoin ja tunteet, sekä positiiviset että negatiiviset, ovat suoraan yhteydessä oppimiseen. Positiiviset tunteet edistävät oppimista ja negatiiviset tunteet heikentävät oppimista. Uuden oppiminen on yhteydessä yksilön minäkuvaan ja identiteettiin ja saattaa vaatia asioiden työstämistä, jotta vanhoista opituista asioista voitaisiin luopua. Organisaatioissa, joissa muutos on pysyvä olotila, työntekijät ovat ikään kuin jatkuvassa muutoksen tilassa, jossa uusia asioita pitää oppia kaiken aikaa ja vanhoja asioita vastaavasti ”poisoppia”. Erityisesti vanhoista asioista irti päästäminen on usein vai-

keinta työntekijöille, sillä vanhat, totutut tavat ja käytännöt luovat turvallisuutta ja ennakoitavuutta. Oppimisessa ovat aina esillä myös oma itsetuntemus ja mielikuva itsestä oppijana, joka saattaa olla negatiivinenkin. Ilmapiiri, joka kannustaa ja tukee oppimista, on tämän vuoksi tärkeä eteenpäin vievä tekijä yksilöiden oman oppimisen ja ryhmäoppimisen kannalta. Koska oppiminen on sidoksissa työyhteisön kulttuuriin, siellä vallitsevat piilo-oletukset, ajatukset ja käytännöt ohjaavat työntekijöitä voimakkaasti ja usein tiedostamattomasti. (Manka, 2010; Mayer & Caruso & Salovey, 1999; Repo-Kaarento, 2007; Schein 2009.)

Oppimista tapahtuu erityisesti silloin, kun etsitään ratkaisua uuteen ongelmaan.

Oppiminen nousee esiin työn haasteista, tehdyistä virheistä, erilaisista ongelmanratkaisutilanteista, suhtautumisesta erilaisiin muutostilanteisiin, laadun parantamispyrkimyksistä ja vuorovaikutuksesta kollegoiden ja asiakkaiden kanssa. Oppimista tapahtuu erityisesti silloin, kun etsitään ratkaisua uuteen ongelmaan, johon ei valmista ratkaisua ole missään saatavilla. Tällöin korostuu erityisesti tiedon etsiminen, ajattelu, uuden kehittäminen ja kokeilu. Tämä kaikki on myös emotionaalisesti hyvin haastavaa, sillä uuden luominen vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä ja myös uskoa siihen, että onnistuminen on mahdollista. (Collin, 2005; Heikkilä, 2006.) Esimerkiksi negatiivinen palaute tai virheet ovat hyvin tunnepitoisia tilanteita, jotka vaikuttavat oppimiseen ja voivat vaikuttaa asenteisiin

oppimista kohtaan. Tässä organisaation kulttuuri nousee avainasemaan. Positiivisen, virheitä sallivan ja tunteita käsittelevän kulttuurin rakentaminen työyhteisöön on tärkeää.

Tunteet rakentuvat sosiaalisesti. Miten yksilöt näyttävät tunteitaan ulospäin, on hyvin kulttuurisidonnaista ja siihen ovat yhteydessä myös yhteisön käytännöt, tavat ja normit. Tässä mielessä työyhteisön kulttuurilla on merkitystä sen suhteen millaiset tunteet ovat työpaikalla sallittuja ja miten tunteita näytetään tai miten niistä puhutaan. Tunteet ja emotionit ovat mukana kaikkialla työpaikalla. Että pystyisi täysin ymmärtämään ihmisten käyttäytymistä, pitäisi myös tutustua yksilöiden taustaan, tilannetekijöihin ja niiden merkitykseen yksilöille, sekä kulttuuriin ja organisaationaaliin olosuhteisiin työpaikalla. Organisaation johto ja johtamiskulttuuri ovat luonnollisesti yhteydessä yrityksen toimintatapoihin, normeihin, ajattelumalleihin ja ilmapiiriin ja sitä kautta myös oppimisilmastoon. (Fineman, 2003; Schein, 2009.)

Golemanin (1998) mukaan tunnekyvykäs tämän päivän johtaja on johtaja, joka on innostaja ja joka tempaa ihmiset mukaansa omalla innokkuudellaan. Johtaja ei käske, vaan innostaa tunteisiin vetoamalla. Hyvien suhteiden solmiminen alaisiin kuuluu tunneälyjohtamiseen. Goleman uskookin, että tunnejohtajat saavat alaisensa ylittämään itsensä tunteiden avulla, vetoamalla arvoihin ja merkityksiin, joita työ ihmisissä nostattaa. Työ itsessään toimii tällöin sitoutumisena ja visiona ja vahvistaa yhteistä identiteettiä. Tällöin visio on osattava pukea sanoiksi, jotta siihen voidaan sitoutua. Tästä syntyy muutosvoima, joka kantaa ihmisiä työskentelemään entistä tehokkaammin, ahkerammin ja kyvykkäämmin.

Usko omaan ja tiimin kykyihin, positiivinen vaikuttaminen, optimismi, usko tulevaisuuteen ja oikeiden asioiden tekeminen oikealla hetkellä toimivat Golemanin mielestä tehokkaina keinoina viedä muutoksia ja uudistuksia organisaatiossa eteenpäin.

Golemanin kuvailema tunneälyjohtamisen malli meneekin monilta osin yhteen uudistavan johtajuuden mallin kanssa. Molemmissa korostetaan johtajan emotionaalisia kykyjä kannustaa ja motivoida alaisiaan. Siinä missä uudistava johtajuus korostaa alaisten älyllisen stimuloimista ja inspiraation esiin saamista, painottaa tunnejohtaminen johtajan kykyä vedota alaisten tunteisiin keinona saada aikaan muutosta ja tehostaa työntekijöiden tuottavuutta.

Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on löydetty selvä yhteys johtajan tunneälytaitojen ja työntekijöiden hyvinvoinnin välille. Ngirande ja Timothy (2014) löysivät Etelä-Afrikan sähköteollisuutta tarkastelleessa tutkimuksessaan, että johtajan emotionaalinen älykkyys korreloi positiivisesti työntekijöiden työtyytyväisyyden kanssa. Campbellin (2013) poliisipäälliköiden kansainvälisen järjestön jäsenille suunnatussa kyselyssä tunneälytaitojen todettiin olevan merkittävässä asemassa johtajan toimenkuvassa. Samansuuntaisista tuloksista ovat raportoineet myös Lam ja O'Higgins (2013) kiinalaisia yritysjohtajia tarkastelleessa tutkimuksessaan sekä Ahmed, Irshad ja Jamsahid (2014) Pakistanin yksityiseen sektoriin keskittyneessä analyysissään. Johar, Shad ja Bakar (2012) puolestaan löysivät omassa tutkimuksessaan positiivisen yhteyden tunneälykkään johtamisen ja työntekijöiden itsetunnon väliltä: tunneälykäs johtaja kasvattaa työntekijöiden itsetuntoa ja sitä kautta parantaa organisaation

toimivuutta. Hyvän ja positiivisen itsetunnon omaavat työntekijät ovat tärkeä lähtökohta oppimisinnokkuutta- ja halukkuutta ajateltaessa.

Kotimaan työelämän kontekstissa Manka (2012) nostaa esiin suomalaisten johtajien ongelman. Tunteita on totuttu pitämään kurissa. Asiassa saattaa myös piillä käsitys siitä, että tunteellisuus liitetään tehottomuuteen. Tunteita olisi hyvä oppia käyttämään ajattelun apuna ja niiden tunnistaminen ja ymmärtäminen voisi auttaa vähentämään ympäristön ennustamattomuutta. Toisissa ihmisissä on mahdollista saada aikaan rakentavia tunteita tarpeen niin vaatiessa. Sama asiaan on tarttunut myös Saarinen (2007), joka arvelee johtajien vaikeuden ilmaista tunteitaan johtuvan suomalaisesta kulttuurista. Myös Tirri ja Noke-lainen (2011) ovat saaneet vastaavia tuloksia: johtajan itseluottamusta arvostetaan, mutta tunteita ei ilmaista. Tunteiden saatetaan nähdä haittaavan rationaalista työskentelyä, ne halutaan saada kuriin ja ”palauttaa asiat normaaliksi”. Saarinen (2007) ehdottaakin tunteiden tunnistamiseen, ilmaisuun ja ymmärtämiseen liittyvän koulutuksen lisäämistä yritysten esimieskoulutuksiin.

Lopuksi

Käsitys johtamisesta, kuten olemme artikkelissamme osoittaneet, on muuttunut merkittävästi autoritaarisesta johtamisesta demokraattisempiin johtamistapoihin. Tällä hetkellä johtamisessa korostuvat vuorovaikutus, sosiaaliset ja tunnetaidot sekä kyky ottaa työntekijät huomioon yksilöinä, mutta myös erilaisten tiimien ja ryhmien jäsenenä, missä vaikuttavat monenlaiset voimat. Tämän päivän työelämä on myös muuttunut: työntekijöiltä vaaditaan en-

tistä enemmän, työ on kiireisempää, se on jatkuvassa liikkeessä ja omaa osaamista on päivitettävä jatkuvasti. Johtamisen käsitys oppimisesta on myös selvästi kulkenut alun behavioristisista oppimiskäsitelmistä kohti nykypäivän konstruktivistisia ja sosiokonstruktivistisia oppimiskäsityksiä, jolloin oppimisen keskiössä on vuorovaikutus ja uusien ratkaisumallien kehittäminen yhdessä monien toimijoiden kanssa.

Työilmapiirillä, sosiaalisella vuorovaikutuksella, tunneälyllä ja niiden johtamisella on työyhteisössä merkittävä rooli oppimiseen vaikuttavina tekijöinä. Johtaminen muovaa työyhteisön kulttuuria ja on yhteydessä myös yleiseen ilmapiiriin työpaikalla ja niihin toimintaedellytyksiin, joiden vallitessa oppimista työpaikalla voi tapahtua. Myös organisaation kulttuuri toimintapolitiikkoineen on merkittävässä roolissa tarkasteltaessa työssä oppimista ja siihen kannustamista. Tiimityöskentelyssä tunnetaidot korostuvat ja niiden hallitseminen tai hallitsemattomuus ovat yhteydessä siihen mitä ja miten toisilta opitaan. Oppimisen ja muutoksen johtaminen on erityisen tärkeää organisaatioissa, joissa tehdään nopeita suunnanmuutoksia ja innovointi on yrityksen elinehto.

Oppiminen, itsensä kehittäminen ja alaisten innostaminen nähdään tämän hetken valtavirtajohtamisteorioissa keskeisenä. Transformationaalinen ja tunneälykäs johtajuus korostavat esimiehen ja alaisen vuorovaikutteista suhdetta ja erityisesti esimiehen kykyä tuntea alaisensa, innostaa ja motivoida tätä yksilöllisesti. Tämä suhde vaatii molemmilta osapuolilta panostusta suhteen laatuun ja sen toimivuuteen. Tunneälykäs esimies on ”tunneherkkä”, aistien työyhteisön ja työntekijöiden tunnetiloja ja reflektoiden

myös omia tunnetilojaan. Transformationaalisessa johtajuudessa puolestaan korostuvat esimiehen sosiaaliset taidot, kyky innostaa ja kannustaa omalla esimerkillä sekä viedä läpi muutoksia työyhteisössä. Nämä johtamistavat yhdistettynä transformationaaliseen oppimiseen⁵, jossa painottuvat sekä oman ajattelun reflektointi että keskustelu muiden kanssa, voivat kantaa työntekijöitä uudensuuntaan oppimistuloksiin, tuottavuuteen ja luomaan yhdessä innovatiivinen ja uudesta innostuva, positiivinen työyhteisö erityisesti muutosalttiissa organisaatioissa, jotka ovat herkkiä erilaisille markkinoiden suhdannevaihteluille.

Esimiehellä on edelleen merkittävä rooli työpaikoilla, vaikka työyhteisöt koostuvat aiempaa enemmän itsenäisesti toimivista asiantuntijoista ja itseohjautuvista tiimeistä. Esimiehen rooli alaisten oppimisen ja osaamisen ohjaajana organisaatioissa on merkittävä. Oppiminen ei nykypäivänä ole enää pelkästään perinteisten formaalien kurssien käymistä, vaan yhä enemmän aiempien uskomusmallien, asenteiden ja käsitysten kriittistä reflektointia ja avoimuutta uusille lähestymistavoille tarkastella asioita. Tämä on tärkeää tiedostaa myös ammattikasvatuksen tulevaisuuden kehittämisen kannalta, koska erityisesti tunneälytaitoja voi oppia ja niitä voi edelleen kehittää. Keskustelu ja näkökulmien pohdinta yhdessä muiden kanssa auttaa avartamaan tietämystä yksilö- ja yhteisötasolla. Esimiehen rooli on ennen kaikkea toimia työyhteisössä sosiaalisena vaikuttajana, innostajana, mahdollistajana ja ilmapiiriin muovaajana, jotta oppiminen ja kehittyminen on mahdollista.

⁵Ks. esim. Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning.

Lähteet

- Ahmed, N., Irshad, R., & Jamshaid, F.M. (2014). How emotional intelligence is related to team effectiveness? The mediating role of transformational leadership style. *World Applied Sciences Journal*, 30(8), 943-946.
- Aro, M. (2006). Työsuhteiden epävakautuminen ja työssä oppimisen edellytykset. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, & A. Suikkonen (toim.), *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen* (ss. 203-220). Jyväskylä: Otavan kirjapaino Oy.
- Avolio, B.J., & Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1996). Effects of impression management and self-deception on the predictive validity of personality constructs. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 261-272.
- Blanc, Le P., Breukelen, Van W., & Schyns, B. (2006). Leader-Member Exchange Theory and Research. Accomplishments and Future Challenges. *Leadership*, 2(3), 295-316.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1974). *Johtamisen psykologiaa*. Espoo: Weilin + Göös.
- Burns, J.M. (1979). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Campbell, G. (2013). The relationship between emotional intelligence and leadership styles of law enforcement executives. *Organizational Cultures*, 12(1), 101-114.
- Collin, K. (2007). Työssä oppiminen prosessina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 198-215). Helsinki: Sanoma Pro.
- Edmondson, A.C. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. USA: Jossey-Bass.
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiivinen rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (ss. 90-142). Helsinki: Sanoma Pro.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York.
- Fineman, S. (2003). *Emotions in organizations*. London: SAGE Publications Ltd.
- Goleman, D. (1999). *Tunnealy työelämässä*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Govaerts, N., Kyndt, E., Dochy, F., & Baert, H. (2011). Influence of learning and working climate on the retention of talented employees. *Journal of Workplace Learning*, 23(1), 35-55.
- Graen, G.B., & Uhl-Bien, M. (1995). The Relationship-based approach to leadership: Development of LMX theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level, multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Hautala, T.M. (2005). *Personality and transformational leadership. Perspectives of subordinates and leaders*. Acta Wasaensia.
- Heikkilä, K. (2006). *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena*. Tampere: University Press.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1975). *Organisaatiokäyttötymisen perusteet*. A. Miettinen (suom.). Espoo: Weilin & Göös.
- Illeris, K. (2004). *Learning in working life*. Roskilde: University press.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning* (ss. 7-20). New York: Routledge.
- Johar, S., Shad, I., & Bakar, Z. (2012). The Impact of Emotional Intelligence Towards Relationship of Personality and Self-Esteem at Workplace. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 65, 150-155.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttötyminen*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Järvensivu, A., & Koski, P. (2008). Työssä oppimista ja oppimistyötä. *Aikuiskasvatus* 1/2008, 25-32.
- Järvensivu, A., Valkama, P., & Koski, P. (2009). Työssä oppimisen käytännöt ja työn mielekkyyks. Tapaustutkimuksia moraalisen sopimuksen viitekehyksessä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. *Työ ja yrittäjyys* 2/2009.
- Järvensivu, A. (2010). *Tapaus työelämä ja voiko sitä muuttaa?* Tampere: University Press.
- Kirkpatrick, S.A., & Locke, E.A. (1991). Leadership: do traits matter? *Academy of management perspectives*, 5(2), 48-60.

- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1995). *The leadership challenge: how to keep getting extraordinary things done in organizations*. California: Jossey-Bass.
- Lam, C.S., & O'Higgins, E. (2013). Emotional intelligence and leadership styles in China. *Asia Pacific Management Review*, 18(4), 441-467.
- Manka, M-L. (1999). *Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Toimintatutkimus broileritehtaan transformaatioprosessista – tiikerinloikalla ja kukonaskelin*. Acta Universitatis Tamperensis 668. Tampere: Vammalan kirjapaino.
- Manka, M-L. (2010). *Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen*. Helsinki: Talentum.
- Manka, M-L. (2012). *Työnilo*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- M' Hamed D. (2004). Vocational identities in change in the telecommunications sector. *Career Development International*, 9(3), 305-322
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass,
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow, & associates (toim.), *Learning as Transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (ss. 3-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1980). *The nature of managerial work*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Oppimisen teorian. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (ss. 226-232). Helsinki: WSOYproOy.
- Ngirande, H., & Timothy, H.T. (2014). The relationship between leader emotional intelligence and employee job satisfaction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(6), 35-40.
- Nissinen, V. (2001) *Military Leadership. A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modeling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defence Forces*. Väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen laitoksen julkaisusarja tutkimuksia nro 20. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Nissinen, V. (2004). *Syväjohtaminen*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Pears, L.C. (toim.) (1998). *Insights on Leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Pennington, D.C. (2005). *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Tammer-Paino.
- Perry-Smith, J.E. (2006). Social yet creative: The role of social relationships in facilitating individual creativity. *Academy of Management Journal*, 49(1), 85-101.
- Repo-Kaarento, S. (2007). *Innotu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy.
- Saarinen, M. (2007). *Tunneälykäs esimiestyö. Esimiesten kykypohjaisen tunneälyosaamisen laadullinen kuvaaminen ja määrällinen mittaaminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Sadri, G. (2012). Emotional intelligence and leadership development. *Public Personnel Management*, 41(3), 535-548.
- Salminen, A. (1995). *Hallintotiede. Organisaatioiden hallinnolliset perusteet*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Schein, E.H. (2009). *Yrityskulttuuri – Selviytymisopas. Tietoja ja luuloja kulttuurimuutoksesta*. Tampere: Esa Print Oy.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.
- Sias, P.M. (2009). *Organizing relationships. Traditional and emerging perspectives on workplace relationships*. UK: SAGE Publications Ltd.
- Taylor, F.W. (1914). *Tieteellisen liikkeenhoidon periaatteet*. J. Kekkonen (suom.). Hämeenlinna: Karisto.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). *Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Viitala, R. (2002). Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Wasaensia. No. 109. *Liiketaloustiede 44. Johtaminen ja organisaatiot*. Vaasa.
- Viitala, R. (2008). *Johda osaamista. Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Violainen, H. (2010). *"Kai sitä ihminen on vaan semmoinen laumaeläin."* – Virtuaalisen tiimin ilmapäiri. Sarja A-8:2010. Turku: Uniprint.

Toisen asteen koulutuspolitiikka murtautuu ulos marginaalista 1990-luvun Suomessa

Raija Meriläinen

KT, YTM, FM, Opetusneuvos
Koulutuspolitiikan osasto/amatillinen
koulutus, Opetus- ja kulttuuriministeriö
raija.merilainen@minedu.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastelen suomalaista toisen asteen koulutuspolitiikka, joka rakentui joukosta käänteen tekeviä ja poliittisesti hankalia koulu-uudistuksia 1970- ja 1980-luvuilla. Tuolloin vaikuttajiksi tulivat nuoret koulutuspolitiikan suunnittelijat ja peruskoulun kannattajat. Heidän kädenjälkensä näkyi kokoon kutsutuissa komiteoissa, joissa heijastui pyrkimys uudistaa toisen asteen koulutusta. Loppujen lopuk-

si uudistukset kohdistuivat aina kahteen eri koulutussektoriin eli lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Komitealaitos menetti merkitystään 1980-luvulla, jolloin alkoi kehitys päätösvalan delegoinnista paikallistasolle. 1990-luvulla olivat tyypillisiä valtakunnan tasolla kutakin tehtäväksi antoa varten nopeasti perustetut työryhmät ja arviointi, jotka nousivat koulutuspolitiikan kehittämisen välineiksi. Talouspolitiikka vaikutti toisen asteen kehittämiseen siten, että 1970-luvun nuoriso-

työttömyys näkyi koulutuspolitiikan kehittämislinjauksissa kuten myös harjoitettu yhteiskuntapolitiikka. 1990-luvun koulutuspolitiikan välineistö pohjautuu uudensuolaan dokumentteihin. Artikkelin pohjautuu väitöskirjaksi: Valkolaki vai haalarit, vai molemmat.

Avainsanat: *Koulutuspolitiikka, hallitusohjelmat, koulutuksen kehittäminen, hyvinvointiyhteiskunta*

Abstract

This article describes Finnish upper secondary education policy from the 1970s until to 1990s when many complicated and disputable reforms were made. At 1970s the new generation of the policy-makers entered into political arena. The reformists supported the idea of comprehensive school and their impact and voice was clearly apparent in the executed reform which con-

sidered both upper secondary school and vocational school. Post Second World War the Finnish educational policy was mainly done by political committees which were empowered by Minister of Education. However, at 1980s the political power was delegated from the government to local politicians and authorities. At 1990s working groups were typical phenomena. Those were nominated by Minister of Education and they were following the political guidance. Shift from committees towards working groups narrowed down the number of people who were involved to decision making. The Finnish education policy has been strongly linked into national economy and social policy because it was seen as a remedy for youth unemployment. The article is based to thesis: **“The clash between equality and individualism”** by Raija Meriläinen.

Keywords: *Education policy, government program, education reform, welfare state*

Johdanto

Toisen asteen koulutus jakoi suomalaiset nuoret 1970-luvulla niihin, jotka olivat käyneet lukion ja niihin, jotka eivät sitä olleet käyneet. Jako rinnakkaiskoulujärjestelmässä oli selkeä ja syvä ja se määritteli nuoren tulevat jatko-opinnot ja sen jälkeisen työuran. Kansakoulu- ja valkolakin välillä jo neljännessä luokalla. Usein oppikoulunvalinnan määräsi vanhempien varallisuus ja koulutustausta (ks. Sysiharju, 1966, s. 72). Peruskoulu-uudistus antoi lisää harkintaa ja siirsi päätöksenteon yhdeksännelle luokalle. Peruskoulun myötä toisen asteen koulutus tuli kaikille avoimeksi

jatko-opintoväyläksi, jonka seurauksena 1990-luvulla yli puolet nuorista suoritti lukion. Peruskoulu kasvatti ylioppilastutkinnon suosiota ja kärjisti lukion ja ammatillisen koulutuksen kilpailuasetelman. Samaan aikaan rakennettiin hyvinvointiyhteiskuntaa, joka yksi perusta oli yksilön mahdollisuudet kouluttautua kykijensä mukaan.

Teollistuneet länsimaat mielletään hyvinvointivaltioiksi, joiden tunnusmerkkejä ovat demokratian ja oikeusvaltioperiaatteen lisäksi hyvinvointipalveluiden hankintaan käytettävien varojen varsin suuri osuus bruttokansantuotteesta. Teollistuneet länsimaat käyttävät koulutuksen, sosiaali- ja terveystalouden sekä eräiden muiden valtion perustettävien tuottamiseen merkittävän osan

bruttokansantuotteestaan. 1980-luvulta lähtien teollisuusmaissa pyrittiin kuitenkin rajoittamaan julkisten menojen kasvua ja seuraavalla vuosikymmenellä luotiin niin sanottu karsinnan teoria. Kansantalouden näkökulmasta hyvinvointia kuvataan bruttokansantuotteen avulla. Julkisten palveluiden osuus bruttokansantuotteesta kaksinkertaistui 1960-luvun alusta 1980-luvun loppuun ulottuvalla kaudella. (Paavonen & Kangas, 2006, s. 18; Harrinvirta, 2000.) Giuliano Bonoli selittää karsintaa neljällä eri tekijällä: globalisaatio, kansallisen omantunnon kaventuminen, uusliberalismi ja kuitu sosiaalisten tarpeiden kasvun ja rahoitusmahdollisuuksien välillä. (Ks. Pierson, 1994; Levy, 1999; Bonoli et al., 2000.)

Käsite hyvinvointivaltio tuli yleiseen käyttöön Isossa-Britanniassa toisen maailmansodan aikana, jolloin kansalaisten turvallisuudessa valtiovallan rooli korostui. Gøsta Esping-Andersen luonnehtii hyvinvointivaltiota kolmen mallin pohjalta: 1. Pohjoismainen malli, jossa päävastuu on valtiolla ja joka tunnetaan myös sosiaalidemokraattisena hyvinvointivaltiona. Esimerkkeinä tästä ovat Ruotsi ja Tanska. Hyvinvointivaltion etujen piiriin kuuluvat tasapuolisesti kaikki kansalaiset ja järjestelmän painopiste on tulonsiirroissa. Mallin tavoitteena on tasainen tulonjako ja täystyöllisyys. 2. Keskieurooppalainen malli, jossa päävastuu on perheellä. Sitä nimitetään myös konservatiiviseksi hyvinvointimalliksi. Esimerkkeinä ovat Ranska ja Saksa, joissa ydinperheen ympärille on luotu hyvinvointiyhteiskuntarakenteet. 3. Anglosaksisessa mallissa päävastuu on yksilöillä. Malli tunnetaan myös liberaalina hyvinvointivaltiona, josta esimerkkejä ovat 1980-luvun jälkeinen Iso-Britannia ja Yhdysvallat. Liberaalissa mallissa etuudet perustuvat tarveharkintaan. Yh-

teiskunta jakaa vähävaraiset avustettaviin tai avustuksia ansaitsemattomiin. Yhteiskuntamallille ovat tyypillisiä verokannan mataluus ja valtion sosiaalimenojen vähäinen osuus bruttokansantuotteesta. (Esping-Andersen, 1990, s. 24; ks. myös Kosonen, 1998, s. 36; Kosonen, 2001.)

Pekka Kosonen jakaa eurooppalaiset hyvinvointivaltiot neljään kategoriin. Ne ovat pohjoismainen, mannereurooppalainen, perifeerinen ja brittiläinen (Kosonen, 1998, s. 37). Jakoperusteena Kososella ovat työmarkkina-, hyvinvointi- ja sukupuolijärjestelmät. Pohjoismainen malli rakentuu laajaan työhön osallistumiseen, alhaiseen työttömyyteen ja universaaliin hyvinvointipolitiikkaan, jonka ytimessä ovat julkisen sektorin tuottamat palvelut. Pohjoismaisessa ja mannereurooppalaisessa mallissa sosiaalimenot ovat korkealla tasolla. Manneurooppalaisessa mallissa sosiaaliturvaa jaetaan työmarkkina-aseman perusteella. Perifeerisessä mallissa sosiaalimenot ovat alhaiset ja hyvinvoinnin turvaajana ovat sekä perhe että kirkko. Tästä esimerkkinä ovat Etelä-Euroopan valtiot. Isolla-Britanniassa on kehittynyt julkisipalvelumalli, joka on viime vuosikymmeninä edennyt kohti tarveharkintaisia etuuksia.

Ekspansiivinen hyvinvointivaltion kultakausi ajoittui 1940-luvun lopulta 1970-luvun alkupuolelle. Öljykriisi pysäytti kasvun ja teki kasvusta hidasta ja ailahtelevaista. Kosonen kuvaa pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden kehitystä seuraavilla tekijöillä: pyrkimys täystyöllisyyteen ja tasaiseen tulonjakoon, naisten osallistuminen palkkatyöhön, sosiaalietuuksien universaali jakoperuste ja laaja julkisen vallan osallistuminen palvelutuotantoon. (Ks. Kosonen, 1998; Julkunen, 2001.) Yhteistä kaikille Pohjoismailla ovat olleet pienet, vientiä tu-

kevat avotaloudet. Esimerkiksi Suomessa vientisektori on rakentunut metsäteollisuuden ympärille, joka on Suomessa ollut vahva toimija ammattiyhdistyssektorilla ja politiikassa. Pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan nojaaminen vientiin on tehnyt hyvinvointiyhteiskunnista haavoittuvaisia kansanvälisten suhdanteiden vaihteluille. Tämä on heijastunut suoraan työllisyyteen ja vaikuttanut valtakunnassa harjoitettuun politiikkaan. Kososen mukaan pohjoismainen malli tasapainoilee kolmen tekijän välillä, joita ovat pääomien kasautuminen, täystyöllisyys ja tasainen tulonjako (Kosonen, 1998, s. 57).

Raija Julkunen nimeää hyvinvointivaltion tunnuksiksi julkisen koulun, sairaalan ja sosiaaliturvan. Suomen rakentaminen kohti hyvinvointiyhteiskuntaa kulki muiden Pohjoismaiden kanssa samaan tapaan 1940-luvulta alkaen. Tuolloin Suomessa otettiin käyttöön universaaleja etuuksia kuten lapsilisät. Hyvinvointivaltiolle tyypillisiä säännöksiä olivat sittemmin sairausvakuutuslaki vuodelta 1963, peruskoulun puitelaki vuodelta 1968, kansanterveyslaki vuodelta 1972 ja päihähoitolaki vuodelta 1973.

Pekka Kuusen kirjoittama ”1960-luvun sosiaalipolitiikka” oli ilmestyessään ainutlaatuinen yhteiskuntatieteellinen julkaisu, joka kuvasti hyvinvointivaltion laajentumista Suomessa (Julkunen, 2001, s. 102). Yksittäisenä kirjana se vaikutti merkittävästi sodanjälkeisen Suomen yhteiskuntapolitiikan suuntaan sekä sen sisältöön aina seuraaville vuosikymmenille saakka. Kuusi hahmotteli kirjassaan hyvinvointiyhteiskunnan mallin, jota rakennettiin Suomessa parin vuosikymmenen aikana. Teoksen avainsanoja olivat taloudellinen kasvu, tasa-arvo ja kansallinen politiikan subjektina. Toimeksian-

non mukaisesti Kuusi rajoittui sosiaalipolitiikan alueelle ja jätti koulutuspolitiikan käsittelemättä. Kuusen kokonaisvaltaisen ohjelmamallin mukaisesti myös muut yhteiskuntapolitiikan lohkot kytkettiin taloudellisen kasvun, tasa-arvon ja laajenevan demokratian politiikkaan. Kuusen kirja muokkasi mielipiteitä hyväksymään uusia oppeja sosiaalisista tulonsiirroista. Siihen asti sosiaalimenoja oli pidetty kansantalouden kustannuksina. Kuusen mukaan tulonsiirrot ovat tuloja, jotka tukevat talouden kasvua ja ylläpitävät tasaista kysyntää. Samanlaisen päättelyn perusteella koulutusmenot tulee ymmärtää investointeina, jotka maksavat itse itsensä takaisin.

Koulutusmenot tulee ymmärtää investointeina, jotka maksavat itse itsensä takaisin.

Työmarkkinajärjestöt saavuttivat vanhan aseman hallitusvallan rinnalla vuonna 1968 solmitun tulosopimuksen myötä. Korporatismi tuli osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja muodosti yhden hyvinvointivaltion kulmakivistä. Sopimuksessa maan hallitus ja työmarkkinajärjestöt päättivät makrotasolla palkankorotuksista sekä työelämän ja hyvinvointipolitiikan peruslinjauksista, jolloin korporatistiseen sanastoon tuli käsite ”solidaarinen palkkapolitiikka”. Tuottavien alojen palkkatasoa seurasivat myös matalamman tuottavuuden alat. (Kiander & Lönnqvist, 2002, s. 44; Myllymäki, 1979.) Suomessa talous kasvoi nopeasti 1970-luvun energiakriisiin saakka, mikä takasi vakaan rahoituspohjan sosiaalisille uudistuksille.

Muihin Pohjoismaihin verrattuna Suomessa työväenliikkeen vaikutus oli vähäisempi, mutta maataloutta edustavien ryhmien vaikutus korostuneempi. 1960-luvulla syntynyt punamulta-hallituskoalitio ajoi sekä työväestön että maataloudesta elantonsa saavan väestön etuja. Samaan aikaan raha- ja finanssipolitiikka pyrki turvaamaan suomalaisen teollisuuden kansainvälisen kilpailukyvyyn ja sen säilymisen. Poliitikanteon eturivissä olivat sosiaalidemokraatit, keskusta (tuolloin puolue nimellä maalaisliitto) ja ammattiliitot. Suomen hyvinvointivaltiomallin tyypillinen piirre oli kolmikantaiset tupo-neuvottelut, joissa osapuolina olivat ammattiliitot, maan hallitus ja työnantajakärjestöt. Suomalainen hyvinvointimalli ajautui kriisiin myöhemmin kuin muualla, ja kriisin vaikutuksia voidaan kuvata 1990-luvun sokiksi. (Julkunen, 2001, s. 37, ss. 286–296; Kosonen, 1998, ss. 88–92; Tulopolitiikka 1976.) Hyvinvointivaltion hallitsemismallin keskeinen oivallus oli tulopolitiikan ja julkisen sektorin hyvinvointipolitiikan yhdistäminen. Konsensus-Suomi lähti liikkeelle vuonna 1977 Korpilammen kokouksesta, jossa maamme politiikan, talouselämän ja etujärjestöjen keskeiset edustajat kokoontuivat ja ryhtyivät synnyttämään uudenlaista yhteishenkeä (ks. Taivalsaari, 1990).

Hyvinvointipalveluiden kysyntä kasvoi yhteiskunnallisten muutosten seurauksena. Naisten siirtymistä ansiotyöhön seurasi lasten ja vanhusten hoitopalveluiden kysynnän kasvu. Julkisten palveluiden paternalistisen luonteen mukaisesti kansalaiset pidättyivät markkinaehtoisten palveluiden hankinnasta, kun etuudet toteutettiin pelkkinä tulonsiirtoina. Tuolloin ne toimivat vastoin kansalaisten omaa etua. Julkisten palveluiden käyttö kumuloitui keski- ja hyvätuloisille. Pitkä koulutusputki näytti olevan keskiluokan ulottumatto-

missa omarahoitusperusteisena. Julkisista palveluista muodostui keskeinen alueellisen tasa-arvon toteuttaja, koska valtionapujen kautta rakennettiin valtakunnallisesti kattavat koulutus- ja terveydenhuoltopalvelut. Näiden johdosta koko maa on pysynyt asuttuna. Markkinaehtoisesti rahoitetut palvelut sijoittuivat pääsääntöisesti asiakasvirtojen reuna-alueille. Lisäksi julkinen sektori toimi merkittävänä työllistäjänä tuottaessaan hyvinvointipalveluja. (Kosonen, 1998, s. 143, s. 155.)

Esping-Andersenin mukaan hyvinvointipolitiikan ongelmat eivät ole nousseet hyvinvointivaltiosta vaan ympäristön muutoksesta, jossa on siirrytty vakaasta teollisesta ajasta epävakaiseen jälkiteolliseen aikaan. Pohjoismainen hyvinvointivaltio joutui jo 1980-luvulla alkaneiden talouspolitiikan muutosten kautta sopeutumaan lamaan 1990-luvulla. (Esping-Andersen, 1996; 1999.) Skandinaavisen hyvinvointivaltion periaate on ollut universalismi eli ”kaikki maksavat – kaikki saavat”. Universalismin vastapoolina on yksilön valinnanvapaus. Universalismissa valtio ottaa kansalaisilta oikeuden tulkita sitä, mikä on hyvää, ja päättää tuottaa sen kaikille yksilöille asiantunteemukseen vedoten (Jallinoja, 1994, s. 33).

Alasuutari on tutkinut Helsingin Sanomien pääkirjoitusaineistoa. Hänen mukaansa keskustelun muutos kohti yksilöllisyyttä ajoittuu 1980-luvun alkupuolelle. Pääkirjoituksissa yleistyivät huomattavasti viittaukset yksilön näkökulmaan hyvinvointivaltion palvelusten käyttäjänä ja asiakkaana. Sosiaalipalvelujen kehittämisessä korostettiin asiakkaan tarpeita ja toiveita. (Alasuutari, 1996.) Ilmiöinä jälkiteollinen aika ja lama olivat erillisiä, mutta ne molemmat kuuluivat 1990-luvun tapahtumiin.

Talouspolitiikan todellisuus ja hyvinvointiyhteiskunta

Holkerin hallitus edusti samaan aikaan sekä muutosta perinteisestä hallituskokoonpanosta että hyvinvointia ajavan hallitsemisen hui-pennusta. Hallitus jatkoi valtion ja julkisen sektorin varaan rakennettua uudistuspolitiikkaa ja korporatiivista hallitsemista, jossa ei kyseenalaistettu työmarkkinapolitiikan ja hyvinvointivaltion kytkentää. Veroasteen muuttuminen kuvasi trendin muutosta. Hallitus halusi alentaa veroja, mutta käytännössä se nosti niitä. Veroaste oli vuonna 1987 40,1 % ja vuonna 1991 se oli noussut jo 45,4 %:iin. Veroasteen nousu johtui pitkälti hyvinvointipoliittisista uudistuksista (Tiihonen, 2004b, s. 39).

Markku Wilenius totesi, ettei Suomessa ollut 1980-luvun lopulla toimivaa markkinataloutta. Siksi talouden liberalisointiin suhtauduttiin myönteisesti. Hyvinvointivaltion järjestelmät olivat painuneet huomattavasti ja sosiaalisektorilla pelättiin työvoimapulaa. Laman myötä kaikki muuttui ja hyvinvointivaltio menetti suosituimmuusasemansa. Hyvinvointivaltiota alettiin pitää jopa syypäänä lamaan. (Wilenius, 2004, ss. 12–13; Wilenius, 2006.) Raimo Väyrynen mukaan uusliberalismi toimi muurinmurta-jana luoden ”merkitysyhteisön, jossa vapaasta ja avoimesta markkinataloudesta muodostui yritysjohtajien ja poliitikkojen yleisesti hyväksymä tapa hahmottaa asiat ja määritellä tavoitteet” (ks. Väyrynen, 2001, s. 55). Raija Julkusen mukaan talouskriisi auttoi uudistusten läpi viemisessä, koska sen kautta kanavoitui hyvinvointivaltion ja työmarkkinainstituutioiden muutosvaatimusten perusteet (Julkunen, 2001, ss. 293–294).

Sekä Ruotsin että Suomen taloudet kehittyivät 1980-luvulla voimakkaasti. Ulkomaankauppa kasvoi, talouden sääntely vapautui ja olosuhteet julkisten palveluiden tarjoamiselle olivat hyvät. Pohjoismainen hyvinvointivaltio vaurastui koko 1980-luvun, vaikka manner-Euroopassa kasvu hidastui jo 1970-luvulla. Hyvinvointivaltion kasvu pysähtyi 1990-luvun lamaan. Suomessa laman torjuntaan ja suhdanteiden tasaamiseen käytettiin niin sanottua työttömyyspuskuria, josta Kososen mukaan aiheutui hitaasti ale-neva massatyöttömyys. Korkeimmillaan työttömyys oli Suomessa vuonna 1994 18,4 prosentissa, jolloin työttömyys kohosi järjestelmän kannalta kestävämmälle tasolle. Suomessa lama ja valtion tulojen supistuminen antoivat perusteet julkisten menojen säästöohjelmalle, jota samalla tavalla toteutettiin maamme lisäksi ainoastaan Ruotsissa. (Kautto, 2000; Kosonen, 1998, ss. 257–260.) Toisen asteen kehittäminen alkoi kokeiluilla, joiden tarkoituksena oli yhtenäinen toinen aste (nuorisoasteen kokeilu) sekä jatko-opinnot korkea asteelle ammatillisesta peruskoulutuksesta (ammattikorkeakoulukokeilu) (Meriläinen, 2011a, 2011b, 2008).

Laman jälkeen talouskasvu elpyi Suomessa 1990-luvun lopulla. Hyvinvointivaltion kasvun tielle ilmaantui uusia vaikeuksia globaalin talouden heilahtelujen ja väestön ikärakenteen muutoksen myötä. Lama jätti hyvinvointivaltion osalta epäilyn. Poliitikot tarvitsivat poliittikkansa tueksi vision paremmasta huomisesta. Pohjoismaisen hyvinvointivaltion normatiivinen perintö heikentyi, eikä hyvinvointivaltion uudelle aatteelliselle suunnalle löytynyt instrumentteja historiasta. Pohjoismaissa työväen- ja agraaripuolueet menettivät perinteistä kannatustaan, jolloin puolueet hakivat kannatuksensa

yhä kasvavassa määrin keskiluokkaisista äänestäjistä. (Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi 19/2004, s. 22; Kosonen, 1998, ss. 306–312, ss. 320–322; Rahkonen, 2000, s. 67.) 1990-luvun Suomea kuvaavat seuraavat luonnehdinnat: ideologinen uusliberalismin ”häntä”, harppaus avoimeen talouteen ja jälkiteolliseen yhteiskuntaan, lama ja työttömyyden paisuminen, liittyminen Euroopan unioniin vuonna 1995 sekä yhteisvaluuttaan vuonna 1999. Edellä mainitut tekijät haastoivat perinteisen pohjoismaisen hyvinvointimallin. Pohjoismaisten hyvinvointitutkijoiden mukaan pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunta muuttui osana prosessia, mutta säilyi muuttuvan ympäristön keskellä (Julkunen, 2001; Kautto & Heikkilä, 2004; Kautto, 1999).

Julkunen tuo esille näkemyksensä eurooppalaisen politiikan kaksivaiheisuudesta 1990-luvulla, jolloin uusliberalismin oppien mukaan toimineet oikeistohallitukset toteuttivat kansallisessa talouspolitiikassa karsinta- ja restrukturaatiopolitiikkaa. Näitä seuranneet sosiaalidemokraattiset hallitukset, eivät yllättävää kyllä, muuttaneet taloushallinnon periaatteita, vaan jatkoivat jo aloitettua linjaa. Pekka Puoskari ajoitti talouden rakennemuutosdiskurssin päättymisen ja palaamisen hyvinvointivaltion arvoihin vuoteen 1999 eli presidentinvaaleihin. Hän kutsui käännettä hyvinvointiyhteiskunnan vastaisuksi, jonka käynnistäjäksi hän nimesi presidenttiehdokas Tarja Halosen. Kansa hyväksyi vastaiskun valitessaan Halosen presidentiksi. Myös syksyn 2000 kunnallisvaaliteemana oli hyvinvointivaltion puolustaminen. Hyvinvointidiskurssi voitti vaalit rakennemuutosdiskurssin sijasta, kun äänestäjät eivät pitäneet Lipposen johtamia sosiaalidemokraatteja hyvinvointipolitiikan

kannattajina. Vaalien seurauksena hallitus lisäsi ohjelmaansa hyvinvointipoliittisia äänenpainoja. (Julkunen, 2001, ss. 21–22; Puoskari, 2002, ss. 171–177.)

Vaalien seurauksena hallitus lisäsi ohjelmaansa hyvinvointipoliittisia äänenpainoja.

Risto Ranki on arvioinut suomalaista lamaa edeltänyttä politiikkaa ja puhuu ”säästämisen sietämättömästä vaikeudesta” (Ranki, 2000, s. 129). Suomen akuutti budjetti- ja rahoituskriisi vuonna 1991 tarjosi oikean hetken valtiontalouden budjettileikkauksille, joita perusteltiin hyvinvointivaltion säilyttämisellä, ei hyvinvointivaltion purkamisella. Harrinvirta tukee edellä mainittua näkemystä osoittaessaan julkisen sektorin reformin tarpeen, jota pohjoismaisessa mallissa hidasti konsensushakuinen enemmistödemokratia. Hallitukset etenivät varovaisesti. Julkunen mukaan niin Ruotsissa kuin Suomessa tehtiin sosiaaliturvan karsintoja ja uudelleenmuotoiluja, joiden myötä sosiaalipolitiikan universalistinen luonne kärsi. Julkunen haluaisi selvitetävän 1990-luvun muutosten vaikutusta suomalaisen universaalien sosiaalipolitiikan kykyyn tuottaa solidaarista ja yhtenäistä kannatusperustaa kaikille hyvinvointijärjestelmille. (Anttonen & Sipilä, 2000; Harrinvirta, 2000; Julkunen, 2001, ss. 27–28; Kvist & Saari, 2007; Saari & Silvola, 2007.)

Toisen asteen koulutuksen kehittämisessä näkyi edelleen ”koulutususko” si-

ten, että koko ikäluokka koulutetaan. Se näkyi myös kustannustehokkaissa koulutuskokeiluissa. Hallinnon uudistaminen, tulosjohtaminen ja päätösvallan delegointi olivat toimenpiteitä, jotka siirsivät valtaa keskushallinnosta paikallistalolle. Muutokset heijastuivat 1990-luvulla opetusministeriön hallinnon tuottamisessa asiakirjoissa. Opetusministerinä Christoffer Taxell muutti koulutuspolitiikan ohjausta. Kehittämisen välineeksi tuli valtioneuvoston hyväksymä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma. Samalla vuosikymmenellä hallitusohjelmat sisälsivät aikaisempaa selkeämmin koulutuspoliittisia kehittämis-kohteita. Tuolloin tasa-arvon määrittely lähti aikaisempaa voimakkaammin yksilön tarpeista. Kehityssuunnan muutos on kirjoitettu muun muassa valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa ”Suomen koulutusjärjestelmästä, koulutuksen tasosta ja kehittämislinjoista”. Tasa-arvon käsitteen tarkastelun siirtyminen yhteiskunnasta kohti yksilöä jäi koulutuspolitiikkaa ja suunta jatkuu 2000-luvulla. (Meriläinen, 2011, 2011a.)

Harjoitettu sosiaalipolitiikka ja hyvinvointimalli ovat sidoksissa oman aikansa historialliseen ja sosiaaliseen eetokseen ja ajattelumalleihin (Kiander & Lönnqvist, 2002, ss. 38–40). Yksinkertaisimmillaan yhteiskunnassa tapahtuva mentaalisten mallien muutos tarkoittaa uusien iskusanon käytönottoa poliittisessa diskursuksessa. 1990-luvulla puhuttiin esimerkiksi aktiivisesta ja ehkäisevästä sosiaalipolitiikasta ja kannustavuudesta. Julkusten mukaan mentaalisia malleja voidaan muuttaa diskursiivisin taktiikoin, jolloin kaikille yhteinen kriisitietoisuus voidaan toteuttaa mediassa jatkuvalla kriisipuheella. Karsinnan politiikka on eliitin toteuttama politiikkaa, jolloin eliitin näkemykset ja asioiden jäsenyykset ovat kiinnos-

tavia (Julkunen, 2001, ss. 30–31). Eliitti toteuttaa poliittista päätöksentekoa, jonka seurauksena syntyvät erilaiset hyvinvointipolitiikan päätökset, joihin myös koulutuspoliittinen päätöksenteko voidaan lukea.

Suomen taloudellinen kehitys 1970–1990-luvuilla raamittaa koulutuspolitiikkaa

Kuusen ajattelu sai paljon kannatusta ja vaikutti hyvinvointimenojen kasvuun ja siten julkisten menojen lisääntymiseen etenkin 1960-luvulla, jolloin julkisten menojen osuus oli vielä verrattain alhainen. 1970-luvulla hallitukset reagoivat ikään kuin talousvaikeudet olisivat olleet suhdanneluonteisia. Hallitukset sovelsivat omaksumaansa keynesiläistä politiikkaa entistä intensiivisemmin, mutta 1980-luvulta lähtien teollisuusmaiden edessä olivat talousongelmat, jotka eivät olleet enää vain suhdanneluonteisia, vaan maailmantalous oli muuttumassa perustavanlaatuisella tavalla. Syynä talouspoliittisen linjan muuttumiseen 1980-luvulla oli se, että julkinen valta nähtiin kasvavassa roolissa kansantalouden resurssien käyttäjänä. (Kuusi, 1961; Julkunen, 1987, 2001; Mannermaa, 2007, s. 37.)

1970-luvun Suomessa koulutuspoliittiset ajatukset pohjautuivat vuosikymmenen yhteiskunnallis-taloudellisiin olosuhteisiin. Suomen bruttokansantuote kasvoi vuosittain 6–7 prosenttia ja työttömyysaste oli alle 2 prosenttia. Avomien työpaikkojen määrä oli yli 30 000. Nuorisotyöttömyyttä ei ilmiönä tuolloin edes tilastoitu. Elettiin työvoimapulan aikaa, minkä vuoksi nuorten kiertoa koulutusjärjestelmässä piti nopeuttaa laskeamalla lukionkäyntiastetta ja vähentämällä moninkertaista koulutusta. Tässä ajat-

telussa voidaan nähdä 1970-luvun keskiasteen uudistuksen juuret. 1970-luvun koulutuspoliittista keskustelua leimasi keskustelu tasa-arvosta ja peruskoulun tasoryhmien poistamisesta, joka tehtiin eduskunnan päätöksellä 1974. Peruskoulu-uudistuksen ajateltiin lisäävän nuorten ikäryhmien yhteiskunnallista tasa-arvoa (Aho, 2003, ss. 156–157; Meriläinen, 2008, ss. 81–82; Meriläinen, 2011, ss. 113–119; Meriläinen, 2011a). Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo on ollut keskeinen tekijä suomalaisessa hyvinvoinnissa ja taloudellisessa kilpailukyvyssä. Lähtökohtana on jokaisen yksilön yhtäläinen oikeus saada kykijensä ja erityisten tarpeittensa mukaisesti opetusta ja kehittää itseään sosiaalisesta ja taloudellisesta asemasta ja asuinpaikasta riippumatta.

Taloudellinen tilanne heikentyi nopeasti työttömyyden kasvaessa Miittusen hallituksen aikana vuonna 1975. Taustalla olivat sekä viennin romahtaminen, voimakkaan inflaation heikentämä kilpailukyky ja vuonna 1973 puhjennut ensimmäisen yleismaailmallisen öljykriisin seuraukset. 1970-luvun lopulla talous kääntyi nousuun ennen muuta devalvaatioiden parantaman hintakilpailukyvyyn, mutta myös konsensusshengen ja elvytyspolitiikan ansiota. 1970-luvun Suomessa presidentillä oli talouden ja hallitsemisen järjestelmissä erityisen vahva rooli, koska YVA-sopimus oli tehnyt idänsuhteista sodanjälkeistä poliittista järjestelmää dominoivan tekijän.

Kauppa Neuvostoliiton kanssa muodosti 20–25 % Suomen viennistä. Idänkauppaa hallitsivat suurprojektit, jotka olivat luonteeltaan valtiojohtoisia ja joita presidentti koordinoi ja johti. Poliittisella johdolla oli vastuu neuvotteluista ja kauppa perustui valtioiden välisiin sopi-

Uusliberalismin nousun myötä markkinoiden valta vahvistui ja politiikan heikentyi.

muksiin, ei vapaaseen kilpailuun. Näin suomalainen talouselämä tuli riippuvaiseksi keskitetystä poliittisesta päätöksenteosta (Tiuhonen, 2003). Keskitetty ja talouspolitiikkaan kiinteästi sidottu poliittisen päätöksentekokulttuurin muutos heijastui vähitellen myös muuhun poliittiseen päätöksentekoon ja sitä kautta koulutuspolitiikkaan. Uusliberalismin nousun myötä markkinoiden valta vahvistui ja politiikan heikentyi (Kantola, 2002, ss. 13–14).

Talouskriisikeskustelu sai uusia muotoja 1980-luvulla (Mannermaa, 2007, s. 83). Öljykriisin ja nopean inflaation perillisenä moneen eurooppalaiseen maahan syntynyt huomattavan suuri rakenteellinen työttömyys imi julkisen sektorin varoja. Julkisessa hallinnossa työsken-televien määrä kasvoi 1980-luvulla kaikissa OECD-maissa Yhdysvaltoja, Isoa-Britanniaa, Kanadaa ja Japania lukuun ottamatta (Kosonen, 1987, ss. 112–139; Maailman paras julkinen sektori 1993, ss. 26–27; Tiuhonen, 2004b, s. 26).

1980-luvulla talouskriisejä käsittelevän keskustelun kärki osui ennen kaikkea hyvinvointivaltioon ja sen kustannusten kasvuun. Suomessa 1980-lukua määritteli konsensuspolitiikka ja -ilmapiiri, joka ulottui aina hallitus-, tulo- ja talouspolitiikasta työmarkkinaratkaisuihin, ja maamme julkinen talous oli hyvin hallinnassa. Veroaste vuonna 1985 oli 40,8 % BKT:sta, mikä oli Pohjoismaiden alhaisin. Julkisen palvelun piirissä toimivien

osuus oli koko 1980-luvun alkupuolen alhaisempi kuin muissa Pohjoismaissa.

Paraneva valtiontalouden tila lievitti säästöpolitiikan synnyttämää närää. Opetusministeriö saattoi koululainsäädännön ajantasaistamistyössään 1980-luvun jälkipuoliskolla keskittyä yhä enemmän havaittujen aukkojen paikkaamiseen. Useimmiten oli kyse suhteellisen pienistä parannuksista, joiden aiheena saattoivat olla muutokset lukioiden ja iltalukioiden opintososiaalisissa eduisissa, opettajien asemassa (Virkamieslainsäädännön uudistus) ja virkaan valitsemisessa sekä kouluhallinnon yksinkertaistamisessa ja päätösvallan hajauttamisessa. Riitta Seppänen-Järvelän mukaan valtionosuusuudistusten yhteydessä alettiin toteuttaa lukuisia kokeiluhankkeita, joita perusteltiin leikkaus-, tehokkuus- ja muutosvaatimuksin. Kokonaisuutena opetusministeriön hallinnonalan budjetitkehys muodostui 1980-luvulla suotuisaksi kansantalouden hyvän kehityksen ansiosta. (Autio, 1997, s. 25, s. 76; Seppänen-Järvelä, 2004, ss. 251–252.)

1980- ja 1990-luvun vaihteessa talouspoliittinen ympäristö ja talouspolitiikan harjoittamisen ehdot muuttuivat jyrkästi. Monet sodanjälkeisinä vuosina kehitetyt ja hyväksi koetut toimintamallit murenivat 1990-luvun alussa. Tärkeitä yleismaailmallisia, vanhaa mallia murentavia voimia olivat teknologian muutos ja yritysten kansainvälistyminen. Suomen kannalta erityisen tärkeä tekijä oli Neuvostoliiton sortuminen ja länsi-integraation voimistuminen. Kilpailu lisääntyi sekä raha-, hyödyke- että työmarkkinoilla (Kiander & Vartia, 1998, s. 276). Tutkijat ovat luonnehtineet 1980-lukua taloudellisenä nousuna ja poliittisena heikkenemisenä, jolloin tavoite- ja tulostietoisuus voimistuivat. (Vrt. Julkunen,

Suomi alkoi siirtyä sääntelytaloudesta kohti kilpailutaloutta.

2006; Kantola, 2002; Sulkunen, 2006.) 1980- ja 1990-luvun talouskehityksessä oli erilaisia piirteitä, mutta niiden perusasetelma ja kulku olivat samantapaisia. Eri tavoin säännellyt kansantaloudet avasivat itseään kansainvälisille markkinoille. Suomi alkoi siirtyä sääntelytaloudesta kohti kilpailutaloutta. (Ks. Alasuutari, 2004.)

Pääomamarkkinoiden nopea avaaminen aiheutti kansantaloudessa spekulatiivisen nopean kasvun, ja kuplan puhjetessa kansantalous ajautui talouskriisiin. Suomen 1990-luvun alun talouskriisi oli teollisuusmaissa omaa luokkaansa. Kansantuote laski jyrkemmin kuin yhdessäkään OECD-maassa toisen maailmansodan jälkeen. 1980-luvulla viiden prosentin tienoilla ollut bruttokansantuotteen vuotuinen kasvu pieneni seitsemän prosenttia ja vielä vuonna 1992 lähes neljä prosenttia. Suomi ajautui jo 1980-luvun lopussa kasvaviin talousongelmiin: teollisuuden kannattavuus heikkeni ja työvoimakustannukset nousivat suurimmaksi osaksi vahvan markan vuoksi. Rahoitusmarkkinoiden vapauttamisen seurauksena Suomeen tuli luottorahaa ja korkea markan arvo heikensi vientiä. Velkaantuminen ulkomaille paisui, ja sen seurauksena vaihto- ja maksutaseen vaje syveni. Vaihtotaseongelman korjaamiseksi mietittiin jopa keinotekoisien laman aikaansaamista velan kasvun pysäyttämiseksi. Työttömyys nähtiin korjausmekanismina, jolla voitiin hillitä inflaatiota ja alentaa yleistä kustannustasoa. (Kiander &

Vartia, 1998, s. 91, s. 111, ss. 286–56; Ranki, 2000, s. 16.)

1990-lukua voidaan luonnehtia kolmen eri periodin kautta. Niistä ensimmäinen oli syöksyminen lamaan eli vuodet 1990–93. Toisen vaiheen muodosti laman taittuminen vuosina 1994–95. Kolmantena vaiheena oli elpyminen vuosina 1996–99. Ruotsi ei vaittanut Suomea laman syvyydessä, mutta taantumun luonne muistutti suomalaista lamaa. Jaakko Kiander rinnastaa Suomen laman Meksikon, Brasilian ja Aasian maiden talouskriiseihin. Visa Heinosen mukaan suomalaisessa lamapolitiikassa on nähtävissä talouspoliittinen ajattelu, jossa työllisyys hoituu sen jälkeen, kun muut asiat on saatu kuntoon. (Heinonen ym., 1996, s. 88; Julkunen, 2001, s. 64; Kautto, 2000; Kiander, 1999, 2001.) Koulutus ja yksilölliset valinnat olivat koulutuspolitiikan kehittäjien vastaus taloudellisen nousun edistämiseen (Meriläinen, 2011).

Julkisten menojen supistukset vaikuttavat koulutukseen

Ahon hallituksen ohjelmaa laadittaessa vuonna 1991 taloudessa oli näkyvissä ongelmia, vaikka laman pahimmat merkit eivät olleet vielä esillä. Vaihtotaseen vaje oli suuri ja valtiontalouden tila voimakkaasti heikentyneessä. Kokonaistuotanto putosi nopeasti. Työttömyys kohosi ja muodostui yhä enemmän pitkäaikaistyöttömyydeksi. Valtio alkoi velkaantua. Valtiontalouden tilan heikentyessä aloitettiin toimenpiteet sen tasapainottamiseksi. Ahon hallituksen tekemillä säästöillä vuosina 1992–95 alennettiin valtiontalouden menoja nettomääräisesti lähes 35 miljardia markkaa. Tuolloin supistusten lähtökohtana oli niin sanottu Sailaksen paperi. Siinä

valtiovarainministeriön budjettipäällikkö Sailas esitti valtioneuvostolle noin 20 miljardin markan säästölistan. (Valtiovarainministeriö 1992.) Vasta syyskuussa 1992 tapahtunut markan kelluttaminen lopetti kireän rahapolitiikan ja toi ratkaisun sekä markan yliarvostukseen että korkeisiin korkoihin. Kianderin mukaan kyse ei ollut tietoisesta talouspoliittisesta valinnasta, vaan pikemminkin sen katastrofina pidetyn vaihtoehdon toteutumisesta, jota talouspolitiikassa oli kolmen vuoden ajan yritetty torjua (Kiander, 1999, s. 9; Kiander, 2001).

Julkisten menojen supistukset olivat keskeisellä sijalla lamakeskustelussa ja harjoitetussa lama-ajan talouspolitiikassa. Valtiovarainministeriön virkamiesjohdosta reagoi nopeasti lamaan jo helmikuussa 1991 esityksellään, jossa lähdettiin siitä johtopäätöksestä, ettei talouden ongelmia voitu ratkaista kysyntää elvyttävän ja työllisyyttä kohentavan finanssipolitiikan avulla. Tämän sijaan oli lähdettävä tiukan finanssipoliittisen linjan ja vientivetoisen kasvun tielle, joka johti kohti julkisten menojen karsintalinjaa. Pääosa valtiontalouden säästöistä toteutettiin Suomessa lama-aikana, kun Ruotsissa saman suuruusluokan säästöt tehtiin pääasiassa laman jälkeen (Julkunen, 2001, s. 73).

1990-luvulla eduskunta käytti talous- ja yhteiskuntapolitiikkaa valta valtion talousarvioon nähden, koska talousarvio oli hallitusta ja sen alaisia virastoja ja laitoksia sitova ohje. Päättyessään valtion varojen kohdentamisesta eduskunta vaikutti sekä tulonjakoon että julkisten palveluiden saatavuuteen. Julkisen sektorin kasvaessa määräraha-kohteiden joukko laajeni. Tämä oli osaltaan rajoittamassa eduskunnan mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskunnallisen kehityksen yksityis-

kohtaiseen ohjaukseen. Lisäksi eduskunnan päättävältä valtion vuosittaisen budjetin osalta rajoittivat eduskunnan aikaisemmin säätämät lait, joihin perustuivat niin sanotut lakisääteiset menot. (Nousiainen, 1998.)

1980-luvun lopulla alkanut kehitys kohti raamibudjetointia helpotti tarvittavien budjettileikkausten tekoa ja lisäsi valtiovarainministeriön virkamiesten valtaa suhteessa muihin ministeriöihin. Nopeasti omaksuttu valtionalouden säästölinja sai tukea muun muassa elinkeinoelämältä ja rahoitusmarkkinoilta. Julkusen mukaan valtion talouden tasapaino oli Suomessa pitkään ollut perinne. Valtionvelalla pelottelu sai aikaan jopa myyttisiä itsearvostukseen ja kansalliseen itsenäisyyteen liittyviä piirteitä. Hän totesi, että valtion velan hallittavuus tai hallitsemattomuus merkitsi taloustieteilijälle kokonaan erilaista näkökulmaa kuin maallikolle. (Julkunen, 2001, s. 76; Sauro, 1993, s. 11.)

1990-luvulla budjettien työstäminen muuttui raskaaksi. Opetusministeriö oli pakotettu turvautumaan poikkeuslain-säädäntöön, jotta lakisääteisiä menoja saatiin supistetuksi niin sanotun juustohöylämekanismiin avulla. Säästöjä haettiin alentamalla yksikköhintoja, lykkäämällä valtionosuuksien maksatusta, jatkamalla koulujen perustamishankkeiden jälkirahoitusmenettelyä, poistamalla osittain ilmaisateriaetuutta ja paluulla opiskelumaksuihin (Autio, 1997, s. 25).

Julkusen mukaan suomalaisessa ja englanninkielisessä tutkimuksessa ja sen soveltamisessa on suuri ero suhteessa uusliberalismiin ja sen merkitykseen. Anglosaksisessa tutkimusperinteessä uusliberalismi oli osa tutkimusperinnettä. Uusliberalistisen ajattelumallin mukaisesti val-

tion tuli keskittyä sille olennaisiin tehtäviin, joita olivat yksilöiden perusvapauksien, omistusoikeuden ja lainkäytön turvaaminen. (Julkunen, 2001, s. 48; Väyrynen, 1998, s. 138.) Julkisen sektorin järjestämien hyvinvointipalveluiden resurssointi saattoi toimia tehokkaammin yksityisissä käsissä. Puhdasoppisinta mallia tästä toteutettiin pääministeri Margaret Thatcherin kaudella. Thatcherilaisen hallinnon tavoitteena oli ”ohuempi” valtio siten, että yksityisille markkinoille syntyi uutta tilaa ja vapautta toimia. (Pierson & Smith, 1993.)

Julkusen mukaan mielenkiintoista oli se, että uusliberalististen poliitikkojen väistyttyä vallasta ja heidän jälkeensä tulleiden sosiaalidemokraattien talouspolitiikka ei juuri muuttanut suuntaa, ainostaan retoriikka oli erilaista. Presidentti Ahtisaari asetti vuonna 1994 Matti Pekkarisen johdolla työryhmän analysoimaan työttömyyden pysyvän alentamisen tiellä olevia esteitä. Työryhmän asettamisen taustalla oli työttömyyden kasvu. Työryhmän tehtävä oli laatia selvityksiä ja ehdotuksia sekä tehdä selkeät suositukset toimenpiteiksi ja toimintalinjoiksi, jotka tehokkaasti vähentävät työttömyyttä. (Julkunen, 2001, s. 50; Työttömyys 200 000:een.)

Paavo Lipposen I hallituksen aloittaessa toimintaansa vuonna 1995 talous oli jo monessa suhteessa kehittynyt parempaan suuntaan. Se näkyi julkisen talouden tasapainon parantumisena. Vaihtotase oli ylijäämäinen ja korkotaso matala, mutta työttömyys oli edelleen korkea. Hallitusohjelman yhtenä tavoitteena oli, että Suomi täyttää Euroopan unionin talous- ja rahaliiton kriteerit. Näin Suomi sai mahdollisuuden liittyä talous- ja rahaliiton kolmanteen vaiheeseen sen käynnistyessä. Valtiovarainministeriö kat-

*Globalisaatiokehityksessä
Suomen kilpailukyky tuli
entistä tärkeämmäksi kiinnos-
tuksen kohteeksi.*

soi, että näiden kriteerien täyttäminen ei asettanut erityisiä lisävaatimuksia talouspolitiikalle. Lipposen hallitus päätti Ahon hallituksen tavoin lisäsäästöistä, jotka valtiovarainministeriön julkaisun ”Julkisen talouden näkymiä ja haasteita” arvioin mukaan laskivat valtiotalouden menoja lähes 60 miljardia markkaa. (Valtiovarainministeriö 1996, s. 39; Valtiovarainministeriö 1998.)

Globalisaatiokehityksessä Suomen kilpailukyky tuli entistä tärkeämmäksi kiinnostuksen kohteeksi. Tämä lisäsi Suomessa kiinnostusta OECD:n julkaisemaan kilpailukykyraporttiin, jossa tilastojen pohjalta arvioitiin eri maiden kilpailukykyä 1990-luvulla. Valtiovarainministeriö tarkasteli toimintaympäristön haasteita ja totesi vastauksena kilpailukyvyn parantamiseen olevan koulutuksen sisällön uudelleen arvioimisen (Valtiovarainministeriö 1998, s. 2).

Ensimmäinen askel julkisen sektorin reformissa useissa Euroopan maissa oli pyrkimys rajoittaa julkista kulutusta. (Harrinvirta, 2000, ss. 26–27.) 1980-luvun Suomessa sitä ilmensi pyrkimys muuttaa valtion budjetointia siten, että alhaalta päin tulevia kustannuksia ja kuluja voitiin paremmin kontrolloida. Hallitukset sitoutuivat tiettyihin menorajoihin ja tasapainoisiin budjetteihin. Samalla budjettien menokehykset määriteltiin useiksi vuosiksi eteenpäin. Suomessa tämä näkyi 1990-luvulla valtiovarainministeriön kasvaneena budjetti-

valtana. Koulutuspolitiikan vaikuttajien mukaan kehitys oli väistämätöntä, sillä lama ja sen voittaminen ohjasi vahvasti koulutuksen suuntaa (Meriläinen, 2011, 2011a, 2008).

Valtiontalouden tervehdyttämisen vaikutuksia hallintoon viesti Lipposen I hallituksen ohjelma vahvalla hyvinvointivaltiolle ominaisella diskurssilla. Hallitus toteutti lupaamansa menoleikkaukset, sillä vuosina 1995–99 Lipposen I hallitus toteutti noin 22 miljardiin markkaan nousevat säästöt. Säästöt jäivät kuitenkin pienemmiksi kuin Ahon hallituksen säästöt. Toisaalta 1990-luvun lopulla tilanne muuttui. Erityisesti sähköteknisen teollisuuden poikkeuksellisen nopean kasvun johdosta optioista ja muista kannustimista maksetut verotulot kasvoivat ja valtion yritysten myyntitulot nousivat arvioitua suuremmiksi. Hallitus saattoi lisätä julkisia menoja. Menoleikkausten vastapainoksi Lipposen hallitukset kasvattivat valtion menoja vuosina 1995–2003 noin viidellä miljardilla eurolla. Valtion menot olivat vuoden 2003 talousarvioesityksessä 11 % suuremmat kuin vuoden 1999 tilinpäätöksessä. Samaan aikaan valtion korkomenot olivat vähentyneet ja hallinnonalojen menot kasvaneet lähes 18 % eli noin 4 % vuosittain (Tiihonen, 2004b, s. 63).

1990-luvun valtionosuusuudistus edusti uudenlaista ajattelua, sillä rahoituslakiin oli sisällytetty perustavaa laatua olevia säännöksiä yhteiskunnan vallankäytöstä, eritoten sen uusjaosta. Uudistuksen mittasuhteita tekee ymmärrettäväksi viime vuosikymmeninä vallinnut laaja-alaisten uudistusten suosinta, mikä kulki käsi kädessä hallinnon vahvan keskittyneisyyden kanssa. (Autio, 1997, s. 31.) Koulutuspolitiikassa se näkyi muun muassa erilaisten koulutuspoliittisten

asiakirjojen laajentumisena siten, että selkeät ja laajat esitykset pilkottiin pieniin ja eritasoisiin ehdotuksiin. Kehitys tuli esille valtioneuvoston koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman muutoksena tultaessa kohti 2000-lukua, mutta myös monissa koulutuspolitiikkaa käsittelevissä työryhmämuitioissa. Taloudellisen ohjauksen muutos valtionosuuksien muodossa näkyi toisen asteen koulutuksen kehittämisessä aina 2010-luvulle saakka, mikä tarkoitti valtiovarainministeriön suoraa vaikuttamista koulutuspolitiikkaan.

Koulutuspolitiikka hallitusohjelmissa

Hallitusohjelmat ovat luonteeltaan strategisia asiakirjoja, joiden kesto on mitoitettu neljäksi vuodeksi. Niiden laadintaan osallistuu puolueiden edustajien ohella muita intressiryhmiä, eivätkä ministeriöiden virkamiesten painavat kynänjäljet tai yksittäiset sooloilut ole harvinaisia. Ohjelmien politiikkalohkojen koordinointi ei useinkaan toimi, ja sivistystoimintojen osien välillä näkee vain harvoin tietoisesti yhdistäviä ja vuorovaikutteisia sidoksia. Tutkimusta tehdessäni luin ja analysoin hallitusohjelmat vuosilta 1968–2003 ja niiden seurauksena syntyneet hallitusten koulutuspoliittiset tavoitteet.

Kauko Mannermaa on tutkinut hallitusohjelmia 1970-luvulta 1990-luvulle ja niissä toteutuneita eri yhteiskunnallisten lohkojen eli (kuten Mannermaa nimitää) politiikkojen painotuksia. Mannermaan ryhmitteli politiikan kymmeneksi kohdaksi: maatalous- ja metsäpolitiikka, teollisuus- ja elinkeinopolitiikka, infrastruktuuri, työvoimapolitiikka, koulutus- ja tutkimuspolitiikka, hyvinvointipolitiikka, veropolitiikka, hallinnon ke-

hittäminen, aluepolitiikka ja ympäristöpolitiikka. Hänen mukaansa koulutus- ja tutkimuspolitiikan paino säilyi koko tarkastelujakson melko tasaisena, koska lohkon painoarvo lisääntyi merkittävästi jo 1960-luvulla. Koulutusta ja tutkimusta on pidetty koko tarkastelujakson ajan tärkeänä sekä kansantalouden kasvun että rakennemuutoksen kannalta. Erityisesti 1980-luvulta lähtien tutkimuksen ja teknologiapolitiikan merkitys on lisääntynyt (Mannermaa, 2007, ss. 113–120).

Mannermaa jakoi tutkimuksessaan hallitusohjelmat kolmeen eri ryhmään. Ensimmäinen vaihe eli julkisen sektorin kasvun kausi kesti yli 1970-luvun puolivälin. Hallitusohjelmien päälähtökohtana oli julkisten menojen kasvutarve. Kuvaavaa ajanjaksolle oli se, että julkiset menot nousivat selvästi ja verotus kiristyi. Toinen vaihe kesti 1970-luvun puolivälistä vuoteen 1991. Tätä ajanjaksoa Mannermaa nimitti julkisen sektorin kasvun hillinnän kaudeksi. Sille oli ominaista tiukka finanssipolitiikka. Vuonna 1991 alkanutta kolmatta jaksoa Mannermaa kutsui julkisen sektorin supistamisen kaudeksi. Taustalla oli vuoden 1991 laman seurauksena syntynyt valtiontalouden alijäämä. Lähtökohtana oli verotuksen saattaminen kansainvälisesti kilpailukykyiseksi. Tuolloin valtiontaloutta tasapainotettiin ja menot sopeutettiin niille varattuihin rajoihin. Tämän seurauksena monia julkisia toimintoja supistettiin. (Mannermaa, 2007, ss. 99–100.)

Suomessa on punamultayhteistyötä harjoitettu vuodesta 1937 alkaen. Vuodesta 1983 maamme hallitukset ovat istuneet koko vaalikauden, kun taas 1970-luvulle olivat tyypillisiä lyhytikäiset hallitukset. Yleisesti tarkasteltuna hallitusohjelmat olivat 1960- ja 1970-luvulla suppeita ja yleispiirteisiä. Tuolloin halli-

tuskoalitioissa oli lyhytikäisiä virkamieshallituksia, mutta jo 1970-luvulta löytyi kattavia hallitusohjelmia. Muutos perinteeseen yhteistyölinjaan tapahtui vuonna 1987, kun hallitusyhteistyön perinteiset värit muuttuivat punamullasta sinipunayhteistyöhön.

Taulukosta 1 nähdään, että pisimpään istunut hallitus 1970-luvulla oli Kalevi Sorsan enemmistöhallitus, jossa opetusministerinä toimi Ulf Sundqvist. Yli 700 päivää istuneita hallituksia oli 1970-luvulla vain yksi eli Sorsan II hallitus. Siinä opetusministerin tehtäviä hoiti Lars Kristian Gestrin ja hänen jälkeensä Jaakko Itälä, joka toimi opetusministerinä jo Karjalaisen II hallituksessa. Selvä muutos hallituskausien pituudessa tapahtui 1980-luvulla, jolloin hallitukset istuivat pääsääntöisesti koko vaalikauden. Ainoan poikkeuksen tästä teki Sorsan III hallitus, joka «jatkoi» Koivisto II:n työtä

Koiviston siirtyessä pääministerin tehtävästä presidentiksi.

Hallitusten toimikausien pituuden vaikutus voidaan nähdä myös niiden laatimissa hallitusohjelmissa. Edellä mainittu kuva vahvistuu kun tarkastelin hallitusten asettamista omia tavoitteitaan suhteessa perusopetukseen ja toisen asteen koulutukseen. Kaikkiaan viidellä 1970-luvulla istuneista hallituksista ei ollut erikseen mainittuja koulutuspoliittisia tavoitteita hallitusohjelmassaan, osalla niistä ei ollut edes hallitusohjelmaa. Ilman koulutuspoliittisia tavoitteita toimivat virkamieshallitukset: Aura, Aura II ja Liinamaa. Myöskään Miettusen III vähemmistöhallitus, jossa opetusministerinä oli Marjatta Väänänen, sekä Sorsan II enemmistöhallitus, jossa oli kaksi eri opetusministeriä, eivät mainitse erikseen koulutuspoliittisia tavoitteita.

Taulukko 1. Suomen hallitukset 1968–2003.

Pääministeri	Toimikausi	Toimikauden pituus pv	Linja
Koivisto	22.3.1968–14.5.1970	784	Enemm.
Aura	14.5.1970–15.7.1970	63	Virkam.
Karjalainen II	15.7.1970–29.10.1971	472	Enemm.
Aura II	29.10.1971–23.2.1972	118	Virkam.
Paasio II	23.2.1972–4.9.1972	195	Vähemm.
Sorsa	4.9.1972–13.6.1975	1013	Enemm.
Liinamaa	13.6.1975–30.11.1975	171	Virkam.
Miettunen II	30.11.1975–29.9.1976	305	Enemm.
Miettunen III	29.9.1976–15.5.1977	229	Vähemm.
Sorsa II	15.5.1977–26.5.1979	742	Enemm.
Koivisto II	26.5.1979–19.2.1982	1001	Enemm.
Sorsa III	19.2.1982–6.5.1983	442	Enemm.
Sorsa IV	6.5.1983–30.4.1987	1456	Enemm.
Holkeri	30.4.1987–26.4.1991	1458	Enemm.
Aho	26.4.1991–13.4.1995	1449	Enemm.
Lipponen	13.4.1995–15.4.1999	1464	Enemm.
Lipponen II	15.4.1999–17.4.2003	1464	Enemm.

Keskiasteen uudistus käynnistyi 1970-luvulla punamultapolitiikan ja pääosin vasemmistolaisen suunnitteluideologian valtakautena.

Koulutuspoliittisesti merkittäviä toisen asteen asiakokonaisuuksia 1970-luvulla olivat vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö ja valtioneuvoston periaatepäätös vuodelta 1974. Keskiasteen koulunuudistuksen valmistelutoimenpiteet perustuivat valtioneuvoston periaatepäätökseen keväältä 1974. Periaatepäätös ei kuitenkaan ollut keskiasteen koulunuudistuksen kokonaisuohjelma, vaan ainoastaan malli kyseisen koulutusasteen opetussuunnitelmallisen ja toiminnallisen rakenteen järjestämiseksi. (Komiteanmietintö 1973:52.) Hallitusohjelmien laajetessa ja niiden yksityiskohtien lisääntyessä niistä tuli entistä käyttökelpoisempia strategiapapereita. Niiden avulla arvioitiin hallitusten työnsä asettamia suuntaviivoja ja näiden toteutumista. Ohjelmista kehittyi työsuunnitelmia, jotka sisälsivät hallitusneuvotteluissa sovitut keskeiset tavoitteet ja uudistamishankkeet.

Kalevi Sorsan hallituksen ohjelmassa vuonna 1972 haluttiin uudistaa aluepoliittisen ja muun yhteiskuntapoliittisen suunnittelun organisaatio valtionhallinnossa. Lähtökohtana oli tehostaa taloudellista suunnittelua ja kiinnittää huomiota sen ja muun yhteiskunta- ja aluepoliittisen suunnittelun yhteenkuuluvuuteen, jonka seurauksena valtioneuvoston kansliaan perustettiin kyseisiä tehtäviä varten suunnitteluosasto vuonna

1973. Markkinoiden vaikutus oli kuitenkin vahvempi kuin valtion toimenpiteet, kun tarkastelussa oli esimerkiksi aluehallinto. Taloudelliset ongelmat kärjistyivät 1970-luvun puolivälissä, mikä osaltaan siirsi painopisteen suunnittelua akuuttien taloudellisten ongelmien ratkaisemiseen. Kehitys näkyi selvästi Mieltusen hallituksen ohjelmassa vuonna 1975, jossa ei enää puhuttu yhteiskuntapoliittisesta eikä edes taloudellisesta suunnittelusta. (Mannermaa, 2007, ss. 76–78.)

Keskiasteen uudistus käynnistyi 1970-luvulla punamultapolitiikan ja pääosin vasemmistolaisen suunnitteluideologian valtakautena. Tästä keskiasteen uudistamiseen jäi ideologisia rasitteita, jotka alkoivat oikeiston poliittisten asemien vankistuessa käydä painolastiksi. Uudistus ei purkanut riittävästi ylioppilassumaa eli graafisissa kuvioissa esiintyvää ”ylioppilaskyttyrää”. Ylioppilassuma oli suurten ikäluokkien koulutuksen järjestämiseen kuulunut ei-toivottu seurauksilmiö. Lukion ja ammatillisen koulutuksen epätasapaino yllätti koulunuudistajat. Suomen koulutuspolitiikkaa 1980-luvun alussa arvioineet OECD:n tutkijat epäilivät toisen asteen rinnakkaiskoulujärjestelmän tarkoituksenmukaisuutta. Suomalaiset koulutuspolitiikan toimijat eivät kuitenkaan vielä 1980-luvulla puuttuneet OECD:n asettamaan haasteeseen toisen asteen koulutuksen kaksinaisuuden muuttamisesta, johon vastaaminen 1990-luvulla tapahtui pääasiassa ammattikorkeakoulujen synnyn kautta (Autio, 1997, ss. 54; Lampinen, 2003; Meriläinen & Varjo, 2007).

Kansanrintamahallitusten kausi päättyi vuonna 1987 pääministeri Harri Holkerin sinipunahallitukseen, jonka myötä Suomessa omaksuttiin OECD:n pyrkimysten mukainen kasvu- ja rakennepo-

liittinen ajattelu. Hallinnon uudistamisen jatkamiselle pantiin painoarvoa. Toisaalta nähtiin tärkeänä vahvistaa ministeriöiden asemaa hallinnonalansa yleisessä ohjaamisessa ja kehittämisessä. Se oli selkeä viesti poliittisesta pyrkimyksestä uudenlaiseen talous- ja yhteiskuntapolitiikkaan. Kehityslinjan valintaa pidettiin ensimmäisenä merkinä halusta irtautua niin kutsutusta vaihtoehdottomasta demokratian mallista, jollaisena kokoomus oli kansanrintamahallituksia pitänyt. Myös muissa hallituspuolueissa esiintyi samansuuntaisia ajatuksia muuttumatonta hallituspohjaa kohtaan. (Kääriäinen, 2002; Mannermaa, 2007, s. 86; Tuomioja, 1980.) Hallituspohjan muutos yhdistettiin julkisuudessa käsitteisiin ”vapautuva ilmapiiri” tai ”glasnost”. Samansuuntaisia ajatuksia liitettiin myös noudatettuun koulutuspolitiikkaan, johon hallituspohjan muutos osaltaan vaikutti.

Pääministerinä Harri Holkeri pelkäsi julkisen hallinnon kasvua suhteessa kansantalouden työvoimaan. Hänen mukaansa julkisen hallinnon oli päästävä eroon byrokraattisista piirteistään ja hierarkioistaan. Pääministeri Holkerin hallinnon uudistamisen periaatteita olivat vaihtoehdotiset palvelumuodot, tulosvastuu, epäluottamuksen ilmapiirin hälventäminen, delegointi, hajauttaminen, valtioneuvoston kehittäminen ministeriöpainotteiseksi, tuottavuus, raamiohjaus, liikkeenjohdollinen ote johtamiseen, yhden luukun periaate ja liikelaitosuudistus (Holkeri, 1987, ss. 4–5).

Vuoden 1987 eduskuntavaalien jälkeen syntyneellä sinipunahallituksella oli sähköistävä vaikutus myös koulutuspolitiikkaan. Kokoomus oli pitkän oppositio kautensa aikana enemmän tai vähemmän väkinäisesti niellyt vasemmistoehdot

ratkaisut. Nyt sillä oli poliittista voimaa ja ideologista intoa iskeä koulutusjärjestelmän heikkouksiin ja luoda uutta linjaa. Holkerin hallitus antoi koulutuspoliittisen selonteon jälkeen syksyllä 1990 kaksi merkittävää koulutuspoliittista lakiesitystä, jotka siirsivät keskiasteen uudistuksen osaksi historiaa. Marraskuun alussa annettiin esitys, jolla ennen kaikkea tuotiin ammattioppilaitosten hallintoon oleellisia muutoksia. Samassa yhteydessä hallitus esitti keskiasteen koulutusta koskevan kehittämislain kumoamista sillä perusteella, että asetuksella oli luotu uusi koko koulutusjärjestelmän kattava suunnittelujärjestelmä (Asetus 137/1990; Autio, 1997, s. 53, s. 66).

Pääministeri Harri Holkerin hallitus painotti ohjelmassaan vuonna 1987, että rakennemuutoksen hallittu toteuttaminen edellytti ”sivistystoimia tieteen, tutkimuksen ja koulutuksen sekä kulttuurin sarjoilla”. Kulttuuri sijoitettiin ohjelmassa erikseen alaotsikkomaisesti sisältämään lähinnä taiteen ja viittauksenomaisesti liikunnan. Sivistystoimintojen kokonaisidea ohjelmasta ei löydy. Pääministeri Esko Ahon hallituksen ohjelmassa vuonna 1991 edettiin periaatteessa hieman pidemmälle sivistyspolitiikan korostuksissa. Sivistyspolitiikan ulottuvuuksia oli koottu otsikon ”Sivistys, tiede ja teknologia” alle, mikä merkitsi, että sivistyspolitiikan sisällöksi oli ajateltu koulutus- ja kulttuuripolitiikkaa tieteen jäädessä sen ulkopuolelle (Lehtisalo, 1998, s. 59). Hallitusohjelmat nostivat sivistyksen poliittiseen keskusteluun 1990-luvun alussa. Samaan aikaan alkoi toisen asteen koulutuksen uudistaminen, jossa yhtenä uudistuksen ideana oli yleissivistyksen laajentaminen koko toiselle asteelle, joten taustaidea oli siis sama kuin vuoden 1971 koulutuskomitealla.

Ahon hallitus joutui Holkerin hallituksesta periytyvien kattamattomien julkisten menojen edessä heti nimittämisen jälkeen tekemään voimakkaita säästöpäätöksiä valtiontalouden syöksykierteen pysäyttämiseksi. Sen oli kytkettävä hallinnon uudistukset julkisen talouden tasapainottamiseen. Hallitus ilmoitti kohdentavansa menoja uudelleen, kohottavansa julkisen toiminnan tuottavuutta, uudistavansa julkista hallintoa ja tarkistavansa yksityisen ja julkisen sektorin tehtävänjakoa. Valtiovarainministeriö täsmensi linjauksia heti vuonna 1992 keskipitkän aikavälin taloudellisessa arviossaan painottamalla julkisen sektorin sopeutumista, julkisen palvelutuotannon tehostamista, hallinnon karsimista, rationalisointia, tulosohjausta, ostopalveluihin tukeutumista, maksupolitiikan tehostamista, palvelumaksujen käyttöön ottamista, nettobudjetointia, yksityistämistä ja liikelaitostamista, tulosseurantaa ja henkilöstön määrän supistamista.

Ahon hallitusohjelmassa todettiin yksiselitteisesti: ”hallituksen painopisteenä on riippumatta taloudellisista suhdanteista koulutus, tutkimus ja kulttuuri.” Kun ohjelmassa oli muitakin sivistysviitauksia, voitiin perustellusti odottaa, että sivistyspolitiikka lisäsi suosiotaan myös politiikan käytännössä. Lehtisalon mukaan sivistyspolitiikka ja sivistystoiminnot joutuivat kuitenkin lamakurimukseseen yhteiskunnan muiden lohkojen joukossa, eivätkä ylevät juhlapuheet mainittavasti tilannetta kohentaneet. (Talouden näkymät ja talouspolitiikan linja vuoteen 1996, ss. 44–47; Temmes & Kivimäki, 1997; VM, 1995.)

Esko Ahon hallituksen kokoonpano – keskusta ja kokoomus – osoitti sen, että Suomeen syntyi jälleen uudenlainen poliittinen asetelma. Hallitusratkaisu pa-

lautti ideologiat politiikkaan. Ahon hallitus voitiin nähdä selkeänä porvarihallituksena. Sen hallituspohja heijasti suoraan vaalien tulosta. Poliittisen hallitsemisen kannalta Ahon hallituksen pysyvin institutionaalinen saavutus oli Suomen liittäminen Euroopan unionin jäseneksi. Hallitus pyrki murtamaan politiikan institutionaalisia rakenteita ja pidäkkeitä, erityisesti niitä, jotka ylläpitivät saavutettuja etuuksia. Pyrkimykset kohtasivat ankaraa vastustusta jo hallituksen ensimmäisten toimintaviikkojen aikana. Esko Ahon hallitus ei onnistunut luomaan toimivia välejä järjestöjen kanssa ja säästöpäätökset kiristivät välejä, joista esimerkiksi oli SAK:n yleislakkouhka vuoden 1991 marraskuussa.

Paavo Lipposen hallitukset vuosina 1995–2003 edustivat paluuta Holkerin hallituksen asettamiin poliittisiin asetelmiin, sillä SDP ja Kansallinen Kokoomus muodostivat hallituksen kantavan rungon. Lipposen sateenkaarihallituksen edustama rakenteellisen muutoksen ohjelma personoitui pääministeri Lipposessa, SDP:n puheenjohtajassa, joka oli 1980-luvun lopulta saakka vaatinut talouden, politiikan ja yhteiskunnan rakenteen muutoksia. Uuden hallitsemismallin piirteisiin kuuluivat osallistuminen eurooppalaiseen integraatioon ja siten eurooppalaiseen hallintajärjestelmään, irtautuminen perinteisestä valtiollisesta sääntelystä ja markkinoiden hyväksyminen sosiaalidemokraattien liittolaiseksi taistelussa tasa-arvon puolesta (Tiihonen, 2004b, s. 45; Tiihonen, 2004a).

Pääministeri Paavo Lipposen hallituksen ohjelma vuodelta 1995 alkoi näkemystietoisesti toteamuksella ”nopeiden muutosten maailmassa tulevaisuudelle on annettava suunta ja sisältö”. Kou-

*Koulutus ja tutkimus saivat
Lipposen hallituksen ohjelmas-
sa 1995 voimakkaita myönteisi-
siä painotuksia.*

lutus ja tutkimus saivat ohjelmassa voimakkaita myönteisiä painotuksia. Edellisen hallituksen toimikautensa lopulla tekemä periaatepäätös tietoyhteiskunnan toteuttamisesta siivitti Lipposen hallituksen ohjelmaan koulutus- ja tutkimusmyönteisyyttä. Kattavaa sivistyspolitiikka-termiä ei ohjelmassa kuitenkaan ollut. Arvioitaessa kolmen viimeisen 1990-luvun hallituksen ohjelmia sivistyspolitiikan kokonaisuuden näkökulmasta Lehtisaloon mukaan oli havaittavissa loivasti nouseva kaari, joka tarkoitti ainakin koulutuksen, tutkimuksen ja viestinnän roolien vahventumista yhteiskuntapolitiikassa. Pääministeri Paavo Lipposen hallituksen ohjelma ei kahden edellisen hallituksen ohjelmaan verrattuna kuitenkaan merkinnyt mitään uutta murrosvaihetta sivistysasiakirjaan. Ohjelmien käytännön toteuttaminen ontui pahiten 1990-luvun alkupuoliskon laman aikana. (Lehtisalo, 1998, s. 60.)

Pohdinta

Hallitusten työskentely muuttui selvästi tultaessa 1980-luvulta 1990-luvulle, jolloin strategisen työn rooli astui mukaan hallitustyöhön. 1980-luvulla hallitusohjelmia toteutettiin varsin leväperäisesti, kun taas 1990-luvulla hallitusohjelmien muotoilut tehtiin huomattavasti huolitellummin ja tutkimustietoa monipuolisesti hyödyntäen. Erityisesti Lipposen ensimmäisestä hallituksesta lähtien hallitusoh-

jelma lyötiin täsmällisesti lukkoon vaalien jälkeen ja sitä linjaa myös toteutettiin (Wilenius, 2004, s. 5, ss. 27–28). Samalla koko yhteiskuntapolitiittinen päätöksentekokulttuuri muuttui kohti suunnitelmallisuutta, mikä näkyi muun muassa ministeriöiden arjessa hallitusohjelmien seurannan ja raportoinnin kasvuna 1990-luvulta kohti 2000-lukua.

Lipposen hallitusohjelmissa esiintyi uuden hallintotavan tunnusmerkeistä sekä osaamisen että kannustamisen käsitteet, joiden mukaanotto korosti politiikan muutosta pois perinteisestä yksilöllä tukevasta kohti markkinoituvaa koulutuspoliittista suuntausta. Lipposen molemmat sateenkaarihallitukset toteuttivat konsensushakuista koulutuspolitiikkaa, joka oli jatkumoa Ahon hallituksen poliittiselle perinnölle. Tämän vuoksi on ollut mielenkiintoista nähdä 1990-luvun osalta pienet ristiriidat ja vaihtoehtottomuus sekä politiikan sitominen kilpailukyvyyn eetoksen. (Ahonen, 2008; Rinne, 2001, ss. 92–93; Rinne, 2002, ss. 87–88; Seppänen, 2006.) Koulutuspolitiikan linjaa ei voi selittää yksinomaan puoluepolitiikan ja opetusministereiden muutoksilla 1990-luvulla, sillä koulutuspoliittinen eliitti on ollut varsin yhtä mieltä tehdyn politiikan välttämättömyydestä. Toisen asteen koulutuksessa yksilön valinnaisuuden mahdollisuutta perusteltiin koulutuksen vapaaehtoisuudella jo ennen 1990-lukua. Perusopetukseen yksilölliset valinnat tulivat 1990-luvulla (ks. Kivirauma, 2001, ss. 75–87; Meriläinen, 2011; Seppänen, 2006; Varjo, 2007).

Anu Kantola on tarkastellut Suomen hallitusohjelmia vuosina 1977–2003 kilpailukyvyyn, osaamisen ja kannustuksen käsitteiden osalta. Mielenkiintoista on se, että kilpailukyky esiintyi käsitteenä jo 1980-luvun vaihteessa kolmen eri halli-

tuksen ohjelmassa eli Sorsa II:n, Koivisto II:n ja Sorsa III:n hallitusohjelmissa. Seuraavan kerran kilpailukyvyyn käsite nousi esille Ahon hallituksen ohjelmassa, mutta huomattavasti useammin edellä mainittu käsite oli Lipposen molemmissa hallitusohjelmissa. Sekä Sirkka Ahonen että Risto Rinne ovat tunnistaneet Lanen uuden hallintotavan eli NPM:n (New Public Management) ”rantaantumisen” suomalaisen koulutuspoliittiseen päätöksenteon 1990-luvulla, mitä osaltaan vahvistavat myös Kantolan havainnot hallitusohjelmista (Ahonen, 2008; Kantola, 2006, 166; Rinne, 2001, ss. 93–95).

Huolimatta lamasta tai juuri sen vuoksi toisen asteen koulutuksen tarkastelu nousi keskiöön 1990-luvun Suomessa. Tilannetta voidaan verrata 1970-luvulle, jolloin valtioneuvoston periaatepäätöksellä haluttiin muuttaa silloista keskiasteen koulutusrakennetta. Tuolloin yhtenä vaikuttava taustatekijänä oli kasvava nuorisotyöttömyys. Toisen asteen muutoksen lähtökohdaksi tuli 1990-luvulla aikaisempaa voimakkaammin nuoren opiskelijan tarpeet ja toiveet työuran suhteen. Koulutuspolitiikan välineiksi nousivat 1990-luvulla aikaisemmista vuosikymmenistä poiketen hallitusohjelmat ja koulutuksen kehittämissuunnitelmat.

Usko koulutukseen ja yksilön mahdollisuuksiin on ohjannut suomalaisia koulutuspolitiikkaa aina 1970-luvulta. Yhteiskunnan muutoksia ovat ohjanneet talouspoliittiset päätökset, joista 1990-luvun laman vaikutukset näkyivät toisen asteen kehittämisessä esimerkiksi yksilöllisten valintojen ja mahdollisuuksien korostumisena sekä asiakirjateksteissä että paikallisessa päätöksenteossa. Se tarkoitti myös sitä, että ammatillinen peruskoulutus nousi lukiokoulutuksen rinnalle

koulutuspoliittisen päätöksenteon keskiöön juuri 1990-luvulla.

Lähteet

-
- Ahonen, S. (2008). 1900-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa R. Meriläinen (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla* (ss. 11–21). Helsinki: OKKA-säätiö.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1996). *Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2004). Suunnitelmataloudesta kilpailutalouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? *Yhteiskuntapolitiikka*, 69(1), 3–16.
- Anttonen, A., & Sipilä, J. (2000). *Suomalaista sosiaalipolitiikkaa*. Tampere: Vastapaino.
- Asetus nuorisostaasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta 392/1991*.
- Asetus opetusministeriön hallinnonalan koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta 137/1990*.
- Autio, V.-M. (1997). *Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981–1995. Opetusministeriön historia VII*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Bonoli, G., George, V., & Taylor-Gooby, P. (2000). *European welfare future. Towards a theory of retrenchment*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Hallitukset ja ministerit*. Luettu 20.1.2015 osoitteesta: <http://valtioneuvosto.fi/tietoa/historiaa/hallitukset-ja-ministerit>.
- Harrinvirta, M. (2000). *Strategies of public sector reform in the OECD countries. A comparison*. Commentationes Scientiarum Socialium 57. Suomen tiedeseura.
- Heinonen, V., Mykkänen, J., Pantzar, M., & Ropponen, S. (1996). *Suomalaisen talouspolitiikan ajattelumallit valtiovarainministerien budjet-tiesitelmissä 1974–1994*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Holkeri, H. (1987). *Urho Kekkosen – muistoluento*. Helsinki: Paasikivi-seura.
- Jallinoja, R. (1994). Muuttuva perhe: arvot ja käytäntö. Teoksessa J. Antikainen, M.-L. Haataja, & M. Korhonen (toim.), *Näkökulma perheeseen* (ss. 29–40). Helsinki: Stakes.

Julkunen, R. (1987). *Työprosessi ja pitkät aalot. Työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen*. Tampere: Vastapaino.

Julkunen, R. (2001). *Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Tampere: Vastapaino.

Julkunen, R. (2006). *Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Vaajakoski: Gummerus.

Kantola, A. (2002). *Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomessa 1990-luvun talouskriisissä*. Viestinnän julkaisuja 6. Viestinnän laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki: Loki-kirjat.

Kantola, A. (2006). *Suomea trimmaamassa. Suomalaisen kilpailuvaltion sanastot*. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.), *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus.

Laki 391/1991 ja asetus 392/1991 nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulukokeiluista.

Julkunen, R. (1987). *Työprosessi ja pitkät aalot. Työn uusien organisaatiomuotojen synty*

Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 37/1978.

Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 474/1978.

Laki peruskoulujärjestelmän perusteista 467/1968.

Levy, J. D. (1999). Vice into Virtue? Progressive Politics and Welfare Reform in Continental Europe. *Politics & Society*, 27(2), 239–273.

Kautto, M., & Heikkilä, M. (2004). *Welfare in Finland*. Helsinki: Stakes.

Kautto, M. (1999). *Nordic social policy: changing welfare states*. London: Routledge.

Kautto, M. (2000). *Two of a kind? Economic crisis, policy responses and well-being during the 1990's in Sweden and Finland*. Stockholm: Fritze.

Kiander, J., & Lönnqvist, H. (2002). *Hyvinvointi ja talouskasvu*. Helsinki: WSOY.

Kiander, J., & Vartia, P. (1998). *Suuri lama. Suomen 1990-luvun kriisi ja talouspoliittinen keskustelu*. Helsinki: Taloustieto.

Kiander, J. (1999). *1990-luvun talouskriisi*. Suomen Akatemian tutkimusohjelman projektit. Helsinki: VATT.

Kiander, J. (2001). *1990-luvun talouskriisi. Suomen Akatemian tutkimusohjelma. Laman opeukset. Suomen 1990-luvun kriisin syyt ja seuraukset*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.

Kivirauma, J. (2001). Kansainvälistymisen pakot. Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa.

Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 73–90). Suomen kasvatustieteellisen seuran kasvatustieteen tutkimuksia I. Turku: Painosalama.

KM 1973:52. *Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö*.

Kosonen, P. (1987). *Hyvinvointivaltion haasteet ja pohjoismaiset mallit*. Tampere: Vastapaino.

Kosonen, P. (1998). *Pohjoismaiset mallit murroksessa*. Tampere: Vastapaino.

Kosonen, P. (2001). Globalization and the Nordic Welfare States. Teoksessa R. Sykes

(toim.), *Globalization and the European Welfare States* (pp. 153–172). London: Palgrave.

Kvist, J., & Saari, J. (2007). *The Europeanisation of Social Protection*. Bristol: Policy Press.

Kuusi, P. (1961). *Kuusi, Pekka 60-luvun sosiaalipoliitiikka*. Helsinki: WSOY.

Kääriäinen, S. (2002). *Sitä niittää, mitä kylvää: Keskustan strategiset valinnat 1964–2001*. Jyväskylä: Gummerus.

Lampinen, O. (2003). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.

Lehtisalo, L. (1998). *Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka*. Juva: WSOY.

Maaailman paras julkinen sektori. (1993). *Julhisen hallinnon kansainvälinen vertailuprojekti*. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Mannermaa, K. (2007). *Ohjailusta kilpailuun: Suomen hallitusten kasvu- ja rakennepoliitiikka vuosina 1962–1999*. Helsinki: Valtion taloudellisen tutkimuskeskus.

Meriläinen, R., & Varjo, J. (2007). Nuorisokoulutuksen historiallinen rakentuminen osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja -politiikkaa. Teoksessa M.T. Kuikka, E. Merimaa, J. Kauranne, A. Lappalainen, & J. Rantala (toim.) *Mikael Agricolasta opin ja tutkimuksen tielle* (ss. 247–264). Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja XLIV. Helsinki: Suomen kouluhistoriallisen seura.

Meriläinen, R. (2008). Näkökulma 1990-luvun suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Teoksessa R. Meriläinen (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Helsinki: OKKA-säätiö, 78–91.

Meriläinen, R. (2011a). Erilaisista tasa-arvokäsityksistä yksilöllisiin koulutusvalintoihin ja opilaitosyhteistyöhön. Teoksessa R. Meriläinen, & M. Vuorio-Lehti (toim.), *Toisen asteen koulutuksen kehittäminen yleissivistyksen ja koulutuspolitiikan ristipaineissa 1990-luvulla* (ss. 12–18). Helsinki: OKKA-säätiö.

Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä*. Helsinki: SuPerin julkaisusarja 1/2011.

Myllymäki, A. (1979). *Etujärjestöt, talouspolitiikka ja ylemmät valtioelimet. Julkisoikeudellinen tutkimus etujärjestöjen solmimien vakauttamis- ja tulopoliittisten sopimusten vaikutuksesta eduskunnan, tasavallan presidentin ja valtioneuvoston toimintaan ja asemaan vuosina 1968–1975*. Tampere: FinnPublishers.

Nousiainen, J. (1998). *Suomen poliittinen järjestelmä*. Kymmenes, uudistettu laitos. Helsinki: WSOY.

Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. (2004). *Suomi maailmantaloudessa – selvityksen loppuraportti 19/2004*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Paavonen, T., & Kangas, O. (2006). *Eduskunta hyvinvointivaltion rakentajana*. Helsinki: Edita.

Pierson, P., & Smith, M. (1993). Bourgeois Revolutions. The Policy Consequences of Resurgent conservatism. *Comparative Political Studies*, 25, 487–520.

Pierson, P. (1994). *Dismantling the Welfare State? Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peruskouluasetus 443/1970.

Puolueohjelmat. Luettu 19.4.2010 osoitteista: <http://www.fsd.uta.fi/pohtiva/ohjelma?tunniste=keskhyvinvointi1994>. <http://www.fsd.uta.fi/pohtiva/ohjelma?tunniste=keskohjelmaluonnos1989>. <http://www.fsd.uta.fi/pohtiva/ohjelma?tunniste=kokkoulutus1991>. <http://www.fsd.uta.fi/pohtiva/ohjelma?tunniste=sdpvaalivoite1990>.

Puoskari, P. (2002). *Laman varjo ja sateenkaari. Talouspoliittinen päiväkirja 1900-luvulta*. Helsinki: Edita.

Rahkonen, K. (2000). Mitä on tapahtumassa sosiaalipolitiikassa ja hyvinvointivaltiolla? ”Kommarien tien” sosiaalipolitiikasta. Teoksessa E. Nurminen (toim.), *Sosiaalipolitiikan lukemisto* (ss. 65–88). Helsinki: Palmenia.

Ranki, R. (2000). *Haltia vai haltija? Harri Holkerin talouspoliittinen ministerivaliokunta*. Helsinki: Edita.

Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 91–137). Kasvatusalan tutkimuksia 1. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rinne, R. (2002). Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka. Teoksessa *Koko Kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta* (ss. 127–145). Koulu ja menneisyys XXXIX. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.

Rinne, R., Kivirauma, J., & Hirvenoja, P. (2001). Nordic education policy under seige: Finnish educational politicians tell their stories. Teoksessa T. Popkewitz, & S. Lindblad (toim.), *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion: A report from the EGSIE project* (pp. 74–97). Uppsala Reports on Education 37. Uppsala: Uppsala University, Department of Education.

Saari, J., & Sihvola, J. (2007). Ulkopolitiikka, oikeudenmukaisuus ja hyvinvointivaltio. Teoksessa J. Saari & A. B. Yeung (toim.), *Oikeudenmukaisuus hyvinvointivaltiossa* (ss. 236–256). Helsinki: Gaudeamus.

Sauramo, P. (1993). Lama ja nuorisotyöttömyys. Teoksessa A. Santamäki-Vuori (toim.), *Työpoliittinen tutkimus 45*. Helsinki: Työministeriö.

Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Seppänen-Järvelä, R. (2004). Projekti – kehittämisen kehto vai musta aukko? *Yhteiskuntapolitiikka*, 69(3), 251–259.

Sulkunen, P. (2006). Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala, & P. Sulkunen, (toim.), *Projektiyhteiskunnan käänttöpuolella* (ss. 17–38). Tampere: Gaudeamus.

Sysiharju, A-L. (1966). Kenestä tulee ylioppilas? Suomalaisen lukiokäynnin problematiikkaa. *Kasvatusopillinen aikakauskirja*, 3, 112–163.

Sysiharju, A-L. (1972). *Keskikoulusta eteenpäin 1960-luvun Suomessa. Lukiotutkimus 1964–71: koulutusurat*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Taivalsaari, E. (1990). *Konsensus: johdatus Suomen 1980-luvun historiaan*. Porvoo: Werner Söderström.

Talouden näkymät ja talouspolitiikan linja vuoteen 1996. (1992). Helsinki: valtiovarainministeriö.

Temmes, M., & Kiviniemi, M. (1997). *Suomen hallinnon muuttuminen 1987–1995*. Helsinki: Edita.

Tiihonen, P. (2003). *Amerikka ja Eurooppa: demokratiasta, työstä ja taloudesta*. Helsinki: Eduskunta.

Tiihonen, S. (2004a). *From governing to governance. A process of change*. Tampere: Tampereen University Press.

Tiihonen, S. (2004b). *Poliittisen hallitsemisen ja julkisen hallinnon kehitys 1980–2003. Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys*. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra.

Tulopolitiikka 1976. *Taloustasku 6*. Helsinki: Taloustieto.

Tuomioja, E. (1980). *Vaihtoehdottoman demokratian kritiikki*. Helsinki: Otava.

Työttömyys 200 000:een. Tasavallan presidentin työllisyysryhmä 1994. Helsinki: Työministeriö.

Valtiovarainministeriö (1992). *Julkisen talouden tasapainon parantaminen: ehdotus talousneuvostolle*. Helsinki: valtiovarainministeriö.

Valtiovarainministeriö (1996). *Talous- ja rahoituksen vaikutuksia Suomen talouteen*. Helsinki: valtiovarainministeriö.

Valtiovarainministeriö (1998). *Julkisen talouden näkymiä ja haasteita*. Helsinki: valtiovarainministeriö.

Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Väyrynen, R. (1998). *Globalisaatio. Uhka vai mahdollisuus?* Jyväskylä: Atena.

Väyrynen, R. (2001). *Globalisaatiokritiikki ja kansalaisliikkeet*. Helsinki: Gaudeamus.

Wilenius, M. (2004). *Yhteiskunnallisen ennakoinnin rooli tulevaisuuden haasteiden tunnistamisessa*. Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra.

Wilenius, M. (2006). Yhteiskunta, Tulevaisuus ja Ennakointi. Teoksessa R. Heiskala, & E. Luhtakallio (toim.), *Uusi Jako: Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta* (ss. 218-237). Helsinki: Gaudeamus.

Hoitotyön opiskelijoiden farmakologian perusteiden ja lääkelaskennan osaaminen

Paula Stenfors

TtT, yliopettaja
Tampereen ammattikorkeakoulu
paula.stenfors@tamk.fi

Susanna Seitsamo

THM, lehtori
Tampereen ammattikorkeakoulu
susanna.seitsamo@tamk.fi

Kristiina Vähämaa

TtM, lehtori
Tampereen ammattikorkeakoulu
kristiina.vahamaa@tamk.fi

Tapio Yrjölä

YTM, lehtori
Tampereen ammattikorkeakoulu
tapio.yrjola@tamk.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää valmistumisvaiheessa olevien hoitotyön opiskelijoiden farmakologian ja lääkelaskennan perusvalmiuksia sekä opetuksen määrän ja tehostamisen merkitystä niihin. Tutkitussa oppilaitoksessa oli aloitettu vuonna 2008 lääkehoidon opetuksen kehittämishanke. Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa vaiheessa. Vuonna 2008 tutki-

mukseen osallistui 70 hoitotyön opiskelijaa ja 2012 vuonna 137 opiskelijaa. Vuonna 2008 valmistuneita opiskelijoita kehittämistoimet eivät olleet koskeneet.

Tutkimuksessa mittarina käytettiin Grandell-Niemen kehittämää LÄLat-testiä, joka on kehitetty hoitotyön farmakologian perusteiden ja lääkelaskennan osaamisen arviointiin. Vuonna 2012 valmistuneiden opiskelijoiden tulokset olivat parempia

kuin vuonna 2008 valmistuneiden. Tutkimuksessa tuli esille, että opiskelijoiden osaamisessa on kuitenkin edelleen puutteita sekä farmakologian perusteiden tuntemisessa että lääkelaskennan hallinnassa. Tulosten perusteella hoitotyön farmakologian opetuksen kehittämiseksi keskeistä ovat seuraavat asiat. Farmakologian ja lääkelaskennan opetuksen tulee olla olennainen osa kliinisestä hoitotyön opetuksesta ja harjoittelua. Farmakologian ja lääkelaskennan opetuksen tulee olla riittävän käytännön läheistä ja soveltavaa. Opetuksen tulee tukea opiskelijan kykyä itsenäiseen tiedonhakuun ja itsensä kehittämiseen sekä tietotasonsa itsenäiseen arviointiin.

Avainsanat: *Farmakologia, lääkehoito, lääkelaskenta, hoitotyö, hoitotyön koulutus*

.....

Abstract

The study aimed at determining graduating nursing students' basic abilities in pharmacology and medication calculation as well as the effects of the amount and intensification of education on the abilities. The studied university of applied sciences started a development project in pharmacotherapy education in 2008. The data

was collected in two phases. In 2008, 70 nursing students and in 2012 137 students participated in the study. The development measures did not apply to those graduated in 2008.

The instrument used in the study was the MCS Test developed by Grandell-Niemi for assessment of basic pharmacology and medication calculation competence in nursing. The results of students graduated in 2012 were better than the ones in 2008. The study demonstrated that students' competence was still defective both as regards basics of pharmacology and mastery of medication calculations. Based on the results, the following factors are important in development of pharmacotherapy education. Pharmacotherapy and medication calculation education have to form an essential part of clinical training and nursing education. Pharmacotherapy and medication calculation education have to be enough practical and applied. The education has to support students' independent information search and self-development as well as independent assessment of competence.

Keywords: *Pharmacology, pharmacotherapy, medication calculation, nursing, nursing education*



Johdanto

Viime vuosina on myös terveysalan koulutuksessa alettu keskustella koulutuksen vaikuttavuudesta ja kyvystä vastata työelämän tarpeisiin. Erityisesti hoitotyön koulutukseen liittyvää lääkehoidon opetusta on tarkasteltu kriittisesti, kun lääkehoidossa ilmenevistä puutteista ja selvistä potilasturvallisuutta uhkaavista virheistä on saatu tietoa. Työelämälähtöisen hoitotyön koulutuksen laatu heijastuu suoraan hoitotyön laatuun ja potilasturvallisuuteen.

Potilaan lääkehoidon toteuttaminen tapahtuu moniammatillisessa yhteistyössä. Lääkehoidon keskeisiä toteuttajia ovat lääkärit, proviisorit, farmaseutit sekä hoitotyön ammattilaiset kuten sairaanhoitajat, terveydenhoitajat, kättilöt ja ensihoitajat. Turvallinen lääkehoito edellyttää kaikkien osallistujien hyvää ammattitaitoa. Sosiaali- ja terveysministeriön vuonna 2006 julkaisemassa Turvallinen lääkehoito, valtakunnallinen opas lääkehoidon toteuttamisesta sosiaali- ja terveydenhoidossa, korostetaan lääkehoidon suunnitelmallisuutta ja kaikkien lääkehoidon toteuttamiseen osallistuvien henkilöryhmien ammattitaidon ylläpitämistä ja kehittämistä (STM, 2006). Terveysalan oppilaitokset ja korkeakoulut, jotka huolehtivat terveydenhuollon henkilöstön lääkehoidon peruskoulutuksesta, ovat velvollisia kehittämään lääkehoidon opetusta työelämän vaatimuksia vastaavaksi. Tässä tutkimuksessa keskitytään selvittämään hoitotyön ammatteihin opiskelevien sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja-, kättilö- ja esihoitajaopiskelijoiden lääkehoidon perusteiden osaamiseen.

Lääkehoito hoitotoimintona

Lääkehoidon teoreettiset lähtökohdat käsittävät lääkehoidon legitimit taidot eli lääkehoitoa ohjaavan normiston. Hoitohenkilökunnan on tunnettava lääkelainsäädäntö ja oma juridinen vastuunsa lääkehoidon toteuttajana. Toisena lääkehoidon tiedon alueena ovat riittävät farmakologian ja kliinisen farmakologian tiedot ja taidot (Veräjänkorva, 2008; Sulosaari et al., 2013). Lukuun ottamatta niitä vielä harvoja sairaanhoitajia ja terveydenhoitajia, joilla on lisäkoulutukseen perustuva rajattu lääkemääräämisoikeus, lääkelain (395/1987) mukaan vain lääkäri voi määrätä potilaalle lääkehoitoa. Kuitenkin sairaanhoitajan, kättilön, ensihoitajan tai terveydenhoitajan on tunnettava lääkehoidon toteuttajana käytössä oleva lääkeaine, sen vaikutusmekanismi elimistössä, sen mahdolliset haitta- ja sivuvaikutukset sekä kyettävä seuraamaan lääkehoidolla tavoiteltua hoitovastetta luotettavasti. Tähän sisältyy myös vaade osata saattaa lääkeaine käyttökuntoon asianmukaisesti (Veräjänkorva, 2008; Sulosaari et al., 2010). Lääkehoidon turvallinen toteuttaminen vaatii myös ihmisen anatomian ja fysiologian tuntemusta. Vasta tämän jälkeen kehittyy ymmärrys ihmisen terveydentilan muutoksista. Edellisten lisäksi lääkkeiden annostaminen vaatii matemaattisten perustaitojen hallintaa moitteettomasti (Ketchum et al., 2005; Veräjänkorva, 2008; Sulosaari et al., 2010).

Lääkehoidon opetus hoitotyön koulutuksessa

Sairaanhoitajakoulutuksen laajuus on 210 opintopistettä. Ensihoitajan ja terveydenhoitajan tutkinnossa opintopisteiden määrä on 240. Kättilön

tutkinnossa opintopistemäärä on 270. Opintoaika vaihtelee sairaanhoitajan tutkinnon kolmesta ja puolesta vuodesta kättilön neljään ja puoleen vuoteen. Kaikissa em. tutkinnoissa lääkehoidon osuuden tulee olla vähintään yhdeksän opintopistettä (OPM, 2006). Yksi opintopiste on 27 tuntia opiskelijan työtä. Koulutuksen tehtävänä on antaa sairaanhoitajille, ensihoitajille, kättilöille ja terveydenhoitajille työelämän vaatimat lääkehoidon teoreettiset ja käytännölliset perusvalmiudet. Lisäksi koulutuksen tulee antaa opiskelijalle sekä asenteelliset että taidolliset valmiudet jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja taitojensa ajan tasalla pitämiseen lääkehoidossa (OPM, 2006).

Edellä esitetyistä linjauksista huolimatta Sulosaaren et al. (2013) tutkimuksessa kuitenkin todetaan, että lääkehoidon opetuksen laajuus vaihtelee Suomen eri ammattikorkeakouluissa. Opetuksen laajuus oli keskimäärin 9,4 opintopistettä, mutta vaihteluväli oli 5-16 opintopistettä. Opetuksen toteutus vaihteli myös suuresti. Joissain oppilaitoksissa lääkehoidon opetus oli integroitu laajasti muuhun kliiniseen opetukseen läpäisyteemana, jolloin sen laajuutta oli lähes mahdotonta arvioida. Lääkehoidon opetuksesta vastasivat yleensä hoitotyön opettajat, mutta mukana oli myös proviisoreja, matemaatikoita ja lääkäreitä. Useiden kansainvälisten ja myös kotimaisten tutkimuksien mukaan hoitotyön ammatillisessa koulutuksessa on todettu olevan puutteita ja vaikeuksia riittävän lääkehoidon taitoperustan luomisessa valmistuville hoitotyön ammattilaisille (Grandell-Niemi, 2005; Harding & Petrick, 2008; Hughes & Ortiz, 2005). Ongelmat ovat liittyneet koko lääkehoidon prosessiin, joita ovat lääkkeiden tunteminen, lääkelaskujen osaaminen, lääkehoidon vaikutusten seuraaminen

ja lääkehoidon toteuttaminen lääkärin määräysten mukaisesti (Kvist & Vehviläinen-Julkunen, 2007; Reid-Searl et al., 2010). Bullock ja Manias (2002) esittävät yhdeksi syyksi heikkoon farmakologian oppimistulokseen opetuksen puutteellista laatua. Farmakologian opetuksen tulisi olla riittävän käytännön läheistä ja soveltavaa. Usein farmakologian erityisasiantuntijan opetus jää liian luonnontieteokeskeiseksi ilman sovellusta hoitotyön käytäntöön.

Yhdeksi keskeiseksi lääkehoidon virhelähteeksi ovat osoittautuneet puutteelliset lääkelaskennan taidot, jotka ovat aiheuttaneet virheitä lääkkeiden annostuksessa. Erityisen tärkeää opiskelijalle on saada harjoitusta kaikissa lääkehoitoon liittyvissä taidoissa hoitotyön todellisissa ja todellisuutta simuloivissa olosuhteissa (Burke et al., 2005; McMullan et al., 2010; Sears et al., 2010; Dyjur et al., 2011).

Edellä esitetyt puutteet lääkehoidon opetuksessa ja toisaalta lääkehoitojen jatkuva kehitys luo haasteita hoitotyön lääkehoidon opetuksen kehittämiseksi. Lääkehoidon opetusta tulee kehittää sekä määrällisesti että laadullisesti.

Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on seurantatutkimus, joka ajoittuu vuosille 2008 - 2012. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää valmistuvien opiskelijoiden farmakologian perusteiden ja lääkelaskennan osaamista sekä sitä, onko oppilaitoksessa toteutettu vuonna 2008 aloitettu lääkehoidon opetuksen kehittämistoiminta parantanut valmistuvien osaamista edellä mainittujen lääkehoidon osa-alueilla. Tutkimuksen kohteena

ollessa oppilaitoksessa kehittämistoimia olivat mm. kliinisen farmakologian opetuksen lisääminen erillisenä oppiaineena. Ensimmäisen vuoden neljän opintopisteen farmakologian perusteiden ja lääkelaskennan lisäksi toiselle opintovuodelle lisättiin proviisorin opettamana syventävä kliinisen farmakologian kahden opintopisteen opintojakso. Lääkehoidon ja lääkelaskennan painotusta pyrittiin lisäämään läpäisyteemana kaikissa kliinisen hoitotyön osa-alueissa. Lääkelaskennan opetusta kehitettiin tarjoamalla tukiovetusta vaikeuksissa oleville opiskelijoille ns. lääkelaskutyöpajatoiminnalla. Myös lääkehoidon opitun arviointia kehitettiin. Jokaiseen hoitotyön kokeeseen liitettiin lääkehoitoon ja lääkelaskentaan liittyviä tehtäviä. Vuonna 2008 otettiin käyttöön opiskelijoiden harjoittelussa sairaaloissa ja terveyskeskuksissa valtakunnallinen lääkehoidon passi. Lääkehoidon passi on kehitetty ohjaamaan ja seuraamaan hoitotyön opiskelijan lääkehoidon oppimista kliinisessä hoitotyös-

sä. Siinä varsin yksityiskohtaisesti seurataan opiskelijan lääkehoidon oppimista liittyen erilaisiin sairaanhoitotoimiin. Lääkehoidon passin arvioinnista vastaa harjoittelujaksoa ohjaava hoitaja. Kehittämistoiminta koski siis niin teoriaopetusta, harjoittelua kuin opitun arviointiakin. Uudistusten jälkeen oppilaitoksen lääkehoidon opetus omina erillisinä kursseina nousi kuuteen opintopisteeseen. Loput toteutuivat integroituna muuhun kliiniseen opetukseen läpäisyteemana sekä kolmannen opintovuoden lopussa toteutettavana farmakologian kokoavana kokeena. Lääkehoidon opetus tutkitussa oppilaitoksessa ennen ja jälkeen kehittämishojelman näkyvä taulukossa 1.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaiset valmiudet sairaanhoitajilla, ensihoitajilla, kättilöillä ja terveydenhoitajilla on opintojensa päättyessä farmakologian perusteista ja lääkelaskennasta?

Taulukko 1. Lääkehoidon opetus ennen kehittämishojelmaa ja sen jälkeen.

Lääkehoidon opetus ennen v. 2008		Lääkehoidon opetus v. 2008 jälkeen	
opintovuosi	opetus	opintovuosi	opetus
1.	Lääkehoidon ja lääkelaskennan perusteet 4 op	1.	Lääkehoidon ja lääkelaskennan perusteet 4 op Lääkelaskennan tukiovetus tarvitseville opiskelijoille
2. - 3.	Lääkehoidon opetus läpäisyteemana liittyen hoitotyön erityisalueisiin	2.	Farmakologian opetus 2 op Lääkehoidon passin käyttöönotto harjoittelussa
3.	Lääkehoidon kokoava koe	2. - 3.	Lääkehoidon opetus läpäisyteemana liittyen hoitotyön erityisalueisiin Lääkehoitoa ja laskentaa koskeva(t) tehtävä(t) joka kokeessa
4. - 5.	Lääkehoidon opetus liittyen suuntaaviin hoitotyön opintoihin läpäisevänä teemana	3.	Lääkehoidon kokoava koe
		4. - 5.	Lääkehoidon opetus liittyen suuntaaviin hoitotyön opintoihin läpäisevänä teemana sekä kaikissa kokeissa syventävä lääkehoitoon ja lääkelaskentaan liittyvä(t) tehtävä (t)

2. Paranivatko opiskelijoiden farmakologian ja lääkelaskennan oppimistulokset kehittämisohjelman jälkeen?

Tutkimuksen aineisto kerättiin erään suuren ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelmassa kahdessa vaiheessa. Tutkimuksen ensimmäiseen mittaukseen vuonna 2008 otti osaa 70 valmistumisvaiheessa olevaa opiskelijaa, joista 41 oli sairaanhoitaja-, 15 kättilö- ja 14 ensihoitajaopiskelijoita. Tätä ryhmää eivät lääkehoidon opetuksen kehittämistoimet vielä koskeneet. Tutkimuksen toiseen mittaukseen otti osaa vuoden 2008 elokuussa ja vuoden 2009 tammikuussa aloittaneet hoitotyön opiskelijat. He osallistuvat testiin opintojen valistumisvaiheessa vuonna 2012. Vuonna 2012 valmistuneista osallistui yhteensä 137 opiskelijaa, joista 97 oli sairaanhoitaja-, 18 terveydenhoitaja-, 17 kättilö-, ja viisi ensihoitajaopiskelijaa. Aineiston keruu tapahtui oppilaitoksessa tutkimuksen tekijöiden valvonnassa.

Tutkimuksessa käytetty mittari

Tutkimuksessa käytettiin Grandell-Niemen (2005) väitöskirjassaan kehittämää farmakologian perusteita ja lääkelaskennan hallintaa mittaavaa testiä, LLaT-testiä. Tässä tutkimuksessa käytetään testin vuoden 2008 versiota. Testi on kehitetty mittaamaan hoitotyön opiskelijoiden farmakologista ja lääkelaskennan osaamista. Testi koostuu kysymyksistä, jotka koskevat mm. opiskelijoiden peruskoulutusta ja siellä erityisesti matematiikan opiskelun laajuutta ja opintomenestystä. Varsinaisista tutkimuskysymyksistä 18 koskee farmakologiaa. Farmakologian kysymykset koskevat farmakologian peruskäsitteitä

ja lyhenteitä sekä farmakodynamiikkaa eli lääkkeiden vaiheita elimistössä ja farmakokinetiikkaa eli lääkkeiden vaikutusta elimistössä. Kolme kysymystä koskee lääkkeiden annosteluohjeita ja pakkausmerkintöjä. Vastausvaihtoehdot ovat oikein, väärin ja en tiedä. Lääkelaskentaan liittyy 14 tehtävää. Lääkelaskennan tehtävät liittyvät ensinnä perusmatemaattiisiin tehtäviin, yksikkömuunnostehäviin ja prosenttilaskuihin. Kaksi tehtävää koskee kykyä operoida murto-, desimaali-, ja prosenttiluvuilla sekä kykyä arvioida suuruusluokkaa. Kaksi tehtävää liittyy roomalaisten lukujen hallintaan. Varsinaisia lääkelaskuja on viisi tehtävää. Ne koskevat lääkkeen annostamista, laimentamista, kuivasta aineesta liuoksen valmistamista, annostamista potilaan painon mukaan sekä infuusionopeuden laskemista. Testissä kysytään myös lääkelaskennan opiskeluun liittyvien eri opiskelumenetelmien ja oppimisympäristöjen, kuten oppituntien, tietokoneen, opiskelijaryhmän merkitystä opiskelijoille. Opiskelijoiden mielipidettä mitataan viisiportaisella Likert-asteikolla (5 = erittäin usein, 4 = melko usein, 3 = en usein enkä harvoin, 2 = melko harvoin, 1 = erittäin harvoin). Vuonna 2012 valmistuneiden kyselyyn lisättiin vielä kolme kysymystä koskien heidän yleistä tyytyväisyyttään lääkehoidon opetukseen. Vastausvaihtoehdot olivat 5 = erittäin tyytyväinen, 4=melko tyytyväinen, 3 = en osaa sanoa, 2 = melko tyytymätön ja 1 = täysin tyytymätön. Poiketen oppilaitoksen koetilanteista opiskelijat saivat käyttää laskinta lääkelaskutehtäviä ratkaistessaan, koska haluttiin välttää huolimattomuusvirheiden vaikutusta tutkimustulokseen. Kliinisessä hoitotyössä voidaan käyttää laskinta apuna, joten tässä tutkimuksessa haluttiin nähdä, miten hoitotyön opiskelijat todellisuudessa osaavat ratkaista lääkelaskut.

Tutkimuksen eettiset näkökohdat

Tutkimukseen saatiin lupa oppilaitoksen tutkimus- ja kehittämis-toiminnasta vastaavalta varareh-torilta. Tämän jälkeen opiskelijoita pyy-dettiin tutkimukseen ja heille varattiin lukujärjestykseen oppituntien ulkopuo-lle mahdollisimman sopiva aika tut-kimuskysymyksiin vastaamiselle. Tutki-mukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Itse testitilanteessa oli aina läsnä joku tutkimuksen tekijöistä. Hän selvitti tut-

kimukseen osallistuvilla opiskelijoilla tut-kimuksen tarkoituksen ja vastasivat hei-dän kysymyksiinsä. Tutkimuksen osallis-tumisen luottamuksellisuus ja anonyy-miys raportoinnissa taattiin.

Aineiston analysointi

Tutkimusaineisto analysoitiin tilastolli-kesti SPSS 21.0 for Windows -tilasto-oh-jelmalla. Tutkimusaineistoa analyysissä käytettiin aineiston kuvailussa frekvens-sejä, keskihajonta-, vaihteluvälilukuja ja prosentteja. Tulokset on kuvattu tauluk-

Taulukko 2. Vastaajien taustatiedot.

Vastaajien tausta-tiedot (%)	v. 2008	v.2012
Sukupuoli		
nainen	85	93
mies	15	7
Ikä		
yli 30-vuotiaat	7	13
Peruskoulutus		
ylioppilaat	90	81
peruskoulu	10	19
Matematiikan arvosana		
kiitettävä	28	20
hyvä	52	64
tydyttävä	20	16
Matematiikka yo-kirjoituksissa		
pitkä oppimäärä	33	22
lyhyt oppimäärä	45	54
ei kirjoittanut	22	24
Aiempi terveystieteen tutkinto	29	27
Työkokemus terveystieteen alalta	19	24
Opiskeltava tutkinto		
sairaanhoitaja	59	71
kätilä	21	12
ensihoitaja	20	4
terveydenhoitaja		13

Taulukko 3. Opiskelijoiden vastaukset farmakologian kysymyksiin.

Kysymykset	v. 2008 n=70 N (%)			v. 2012 n=137 N (%)			p
	oikein	väärin	en tiedä	oikein	väärin	en tiedä	
Farmakologian perusteisiin liittyvät kysymykset							
hankittu toleranssi	60 (86)	10 (14)	0	126 (92)	9 (7)	2 (1)	0,12
lääke interaktio	43 (61)	27 (39)	0	110 (80)	25 (19)	2 (1)	0,007**
lyhenne aa	48 (69)	22 (31)	0	98 (71)	35 (26)	4 (3)	0,44
roomalainen numero	36 (52)	33 (47)	1 (1)	80 (58)	54 (40)	3 (2)	0,66
resoribletti	57 (81)	13 (19)	0	117 (85)	18 (14)	2 (1)	0,36
depot-valmiste	58 (83)	12 (17)	0	96 (70)	41 (30)	0	0,06
rektioli	56 (80)	13 (19)	1 (1)	128 (93)	9 (7)	0	0,01**
parenteraalinen antotapa	36 (52)	34 (48)	0	96 (70)	41 (30)	0	0,008**
parenteraalisuus käsitteenä	52 (74)	18 (26)	0	104 (76)	32 (23)	1 (1)	0,72
Farmakokinetiikkaan ja farmakodynamiikkaan liittyvät kysymykset							
lääkkeen jakautuminen elimistössä	38 (54)	32 (46)	0	66 (49)	69 (50)	2 (1)	0,66
lääkkeen erittyminen elimistöstä	48 (69)	22 (19)	0	98 (72)	37 (27)	2 (1)	0,71
iän vaikutus lääkkeen metaboliaan	69 (99)	1 (1)	0	134 (98)	3 (2)	0	0,71
solun reseptorin merkitys	53 (76)	17 (24)	0	104 (76)	28 (20)	5 (4)	0,28
antagonistin merkitys aktivoijana	32 (46)	38 (54)	0	89 (65)	46 (34)	2 (1)	0,01**
histamiini antagonistina	51 (73)	16 (23)	3 (4)	108 (79)	27 (20)	2 (1)	0,37
mittayksikkö IU	67 (96)	3 (4)	0	129 (94)	8 (6)	0	0,64
annostusohjemarkintä 1x4	66 (94)	4 (6)	0	120 (88)	17 (12)	0	0,13
lääkemuotomerkintä pakkauksessa	69 (99)	1 (1)	0	132 (96)	5 (4)	0	0,37

koina ja graafisena kuviona. Tutkimusryhmien eroa tarkasteltiin epäparametrisillä khiin neliö- sekä U-testillä. Tilastollisesti merkitseväksi katsottiin testin tulos, jossa p-arvo oli pienempi tai yhtä suuri kuin 0,05.

Tutkimustulokset

Tutkittavien taustatiedot on esitetty taulukossa 2. Vuonna 2008 tutkimukseen osallistui 70 hoitotyön opiskelijaa ja 2012 vuonna 137 opiskelijaa.

Opiskelijoiden farmakologian osaaminen

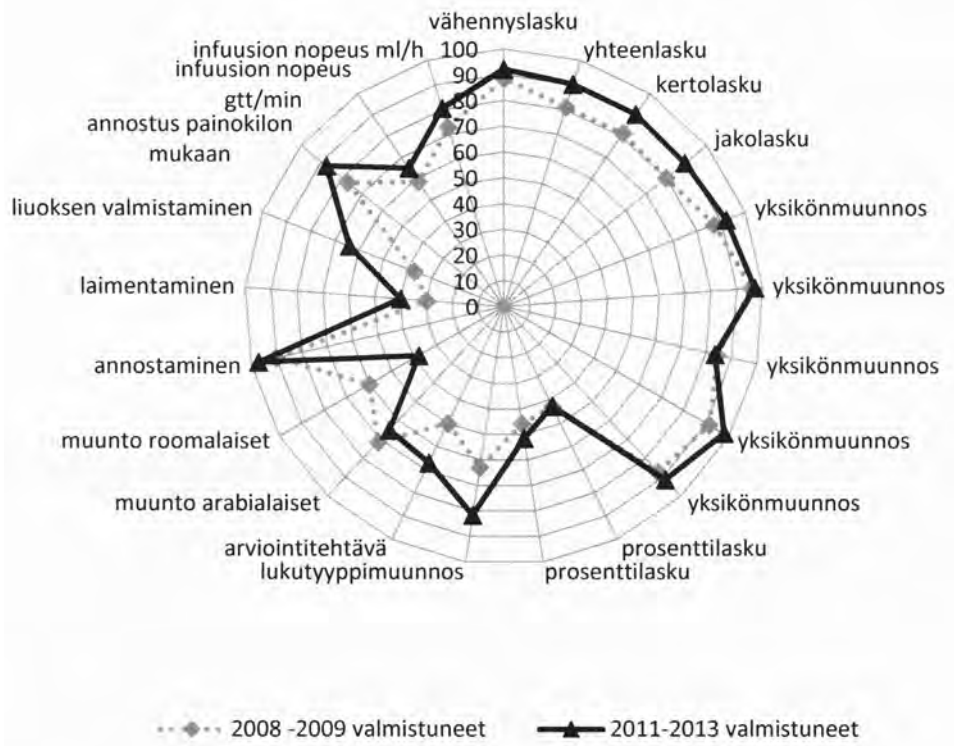
Opiskelijoiden farmakologian osaaminen ja sen peruskäsitteiden tuntemus osoitautui aihealueesta riippuen vaihtelevaksi. Erityisen vaikeita olivat kysymykset koskien lääkeaineiden vaiheita elimistössä. Myös farmakologiaan liittyvät käsitteet olivat opiskelijoille vaikeita. Parhaiten tunnettiin annostusohje ja pakkausmerkinnät sekä iän ja toleranssin merkitys lääkeaineen metaboliaan. Opiskelijoiden vastaukset farmakologiaa koskeviin kysymyksiin on esitetty taulukossa 3.

Vuoden 2008 ja 2012 valmistuneita opiskelijoita vertailtaessa jälkimmäisessä ryhmässä tunnettiin paremmin antagonistin merkitys ($p=0,01$), lääkeinteraktiot ($p=0,007$) sekä parenteraalinen an-

totapa ($p= 0,008$). Muut vastaukset ryhmien välillä olivat samansuuntaisia. Merkittäviä eroja ei ilmennyt, vaikka jälkimmäisellä ryhmällä oli ollut huomattavasti enemmän farmakologian opetusta.

Opiskelijoiden lääkelaskennan osaaminen

Testissä mitattiin matemaattisia perustaitoja, kuten yhteen-, vähennys-, kerto- ja jakolaskua sekä yksikkömuunnoksia ja prosenttilaskuja. Lääkelaskennan tehtävissä oli lääkeannos-, lääkeliuoslaskuja ja infuusion nopeuslaskuja. Testissä oli lisäksi yksi arviointitehtävä ja kaksi roomalaisten numeroiden tuntemusta mitattavaa tehtävää. Lääkelaskutehtävät olivat hoitotyöhön liittyviä lääkelaskennan perustehtäviä. Opiskelijoiden oikeiden vastausten osuus on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Opiskelijoiden oikeat vastaukset lääkekuissa (%). (v. 2008 n=70, v.2012 n=137).

Matemaattiset perustehtävistä opiskelijat suoriutuivat melko hyvin, mutta muissa tehtävissä ilmeni suuria puutteita. Erityisesti prosentti- ja liuoslaskut osoittautuivat vaikeiksi. Opiskelijat eivät myöskään tunteneet roomalaisia numeroita. Tarkasteltaessa vuonna 2008 ja 2012 valmistuvia ryhmiä esille tuli kuitenkin myös selvää kehitystä. Vuonna 2012 valmistuneet osasivat merkittävästi paremmin laskea liuoslaskun, kun liuos valmistettiin kuivasta aineesta ($p < 0,000$) sekä lääkkeen annostamisen ($p = 0,03$). Myös luvuilla operoiminen oli parantunut. Tehtävä, jossa erilaisia lukutyyppettä (murto-, desimaali- ja prosenttilukuja) piti muuntaa toiseksi, onnistui nyt merkittävästi paremmin ($p < 0,0001$). Yleisesti tulokset vuonna 2012 valmistuneilla olivat parempia kuin vuonna 2008 valmistuneilla. Ainoa poikkeus oli roomalaisten numeroiden tuntemus, joka oli entisestään heikentynyt.

Opiskelijoiden käyttämät lääkelaskennan opiskelumenetelmät ja tyytyväisyys opetukseen

Kun kysyttiin, miten usein ja miten opiskelet lääkelaskentaa opiskelusi aikana, todettiin, että opiskelijat harjoittelivat ja opiskelivat itsenäisesti varsin vähän lääkelaskentaa. Eniten opiskeltiin oppituntien aikana. Vuonna 2012 valmistuneiden keskuudessa itsenäisen opiskelun määrä oli lisääntynyt jonkin verran, mutta tulos on molemmissa ryhmissä hyvin samankaltainen. Tulos on esitetty taulukossa 4 sivulla 54.

Vuonna 2008 valmistuneista opiskelijoista 46 prosenttia ja 2012 valmistuneista 50 prosenttia piti nykyistä lääkelaskennan opetusmäärää liian vähäisenä. Vuonna 2012 valmistuneilta kysyttiin myös heidän tyytyväisyyttään lääkehoi-

don opetukseen kokonaisuutena. Tulos osoittaa, että opiskelijat eivät olleet kovinkaan tyytyväisiä saamaansa opetukseen. Kaikkein tyytymättöimpiä oltiin toisen vuoden lääkehoidon opetukseen, jossa keskitytään kliinisen farmakologian keskeisiin kysymyksiin, kuten yleisimpien sairauksien lääkehoitoon.

Pohdinta

Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata valmistumisvaiheessa olevien sairaanhoitaja-, kättilö-, ensihoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden farmakologian sekä lääkelaskennan tietoja ja taitoja. Aineisto kerättiin käyttämällä Grandell-Niemen kehittämää lääkelaskutaitoa mittaavaa LLaT-testiä. Testi on kehitetty mittaamaan hoitotyön ammattitehtävien ja alan opiskelijoiden lääkehoidon ja lääkelaskennan osaamista. Testin käyttöön oli testin kehittäjän lupa. Tässä tutkimuksessa opiskelijat saivat käyttää laskinta ratkaistessaan lääkelaskutehtäviä. Tutkimuksessa verrattiin v. 2008 ja 2012 valmistuneita hoitotyön opiskelijoiden lääkehoidon ja lääkelaskennan tuloksia.

Vuonna 2008 aineisto kerättiin neljästä hoitotyön opiskelijaryhmästä ja vastausprosentti oli 82. Vuonna 2012 tutkimuksen kohdejoukko olivat kaikki 252 hoitotyön koulutusohjelman opiskelijaa. Vastausprosentti jälkimmäisessä mittauksessa oli 54. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Jälkimmäisen mittauksessa kato muodostui melko suureksi. Aineiston keruun suoritettiin molemmilla kerroilla oppilaitoksessa välittömästi ennen teoriatunteja tai niiden jälkeen. Aineiston keruun suorittivat tutkimuksen tekijät. Suuren, juuri valmistumisvaiheen

Taulukko 4. Opiskelijoiden lääkelaskennan opiskelumenetelmät ja tyytyväisyys lääkehoidon opetukseen.

Opiskelijoiden lääkelaskennan opiskelutavat	n	ka	kh	vv	U-testi p-arvo
opiskelu luennoilla ja harjoitustunneilla					
v. 2008	70	3,16	1,1	4	0,45
v. 2012	137	3,26	1,16	4	
itseopiskelu oppikirjasta					
v. 2008	70	2,63	1,11	4	0,03
v. 2012	137	2,95	0,97	4	
itseopiskelua tietokoneen avulla					
v. 2008	70	1,64	0,74	2	0,001
v. 2012	137	2,14	1,02	2	
opiskelu opiskelijaryhmässä					
v.2008	69	2,06	0,99	4	0,41
v. 2012	137	2,18	0,99	4	
muu tapa					
v. 2008	21	1,76	1,26	4	0,84
v.2012	23	1,65	1,07		
lääkelaskennan opetus riittävää					
v. 2008	64	1,41	0,5	1	0,22
v.2012	131	1,5	0,52		
tyytyväisyys lääkehoidon opetukseen					
1. vuoden lääkehoidon opetus					
v.2012	129	3,29	1,14	4	
2. ja 3. opintovuoden lääkehoidon opetus					
v.2012	129	2,69	1,11	2	
syventävien opintojen lääkehoito					
v. 2012	129	3,21	1,07	4	

kynnyksellä olevan opiskelijajoukon tutkimukseen saaminen, osoittautui vaikeaksi. Kadon suuruus v. 2012 valmistuneiden keskuudessa sekä melko pieni otos v. 2008 heikentävät tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tutkimusaineisto koottiin vain yhdestä oppilaitoksesta, jolloin tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä koko Suomen ammattikorkeakoulujen hoitotyön koulutusohjelmiin.

Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessa selvitettiin lääkehoidon opetuksen kehittämistoimien vaikutusta oppimistuloksiin. Tulokset osoittavat, että lääkehoidon opetuksen tehostaminen ja tuntimäärän lisääminen paransi oppimistuloksia, kun verrattiin vuonna 2008 ja 2012 valmistuneita opiskelijaryhmiä. Muutos parempaan suuntaan jäi kuitenkin vielä vähäiseksi. Lääkehoidon

opetuksen kehittäminen hoitotyön koulutuksessa on keskeinen osa lääkehoidon turvallisuuden parantamisessa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että lääkehoidon opetuksessa on edelleen paljon kehitettävää. Tulos vahvistaa Sulosaaren ym. 2010 tutkimuksessa todettua koulutuksen laadun kriittisen tarkastelun välttämättömyyttä, jotta lääkehoidossa ilmenneviä ongelmia voitaisiin poistaa.

Useiden tutkimusten mukaan suuri osa hoitotyön opiskelijoiden lääkehoidossa tekemistä virheistä johtuu virheelisestä lääkelaskennasta (Konkloski et al., 2001; Harding & Petrick, 2008). Tässä tutkimuksessa lääkelaskutehtävistä vaikeimmiksi osoittautuivat prosenttilaskut ja liuoksen laimennustehtävät. Vain vajaat puolet opiskelijoista osasi laskea prosentti- ja laimennuslaskut oikein. Peruslaskutoimitukset, yhteen-, vähennys-, jako- ja kertolaskut onnistuivat hyvin. Tässä laskimen käyttö oletettavasti auttoi opiskelijoita. Myös murto-, desimaali- tai prosenttiluvun muunnostehtävät onnistuivat hyvin. Lisäksi yksikköjen muunnostehtävät osattiin hyvin. Varsinaisista lääkelaskuista lääkkeen annostamista ja infuusion nopeutta koskevat tehtävät osattiin parhaiten. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Grandell-Niemen et al. (2003) tutkimuksessa. Mullan et al. (2010) totesivat tutkimuksessaan, että hoitotyön opiskelijoiden numeraalinen arviointikyky ja aritmeettiset perustaidot sekä kyky operoida luvuilla ovat heikot. Näiden matemaattisten perusvalmiuksien puute vaikeuttaa lääkelaskennan oppimista. Yhtenä syynä tähän he näkivät laskinten käytön kouluissa. Toisaalta lääkelaskennan puutteellista osaamista saattaa selittää myös hoitotyön opiskelijoiden vähäisempi kiinnostus matematiikkaan ja vähäinen itseluottamus kykyihinsä siinä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ma-

temaattiset perustaidot eivät kuitenkaan osoittautuneet ainakaan kovin heikoiksi, koska noin 80 prosentilla opiskelijoista oli aiemmassa koulutuksessa hyvä tai kiitettävä arvosana matematiikassa. Enemmänkin tulos kertoo siitä, että hoitotyön koulutuksen ei pysytä siirtämään ja ottamaan käyttöön lääkelaskennassa opiskelijoiden matemaattisia valmiuksia eikä kehittämään niitä edelleen. Kokonaisuudessaan tulos osoitti, että valmistuvien hoitotyön opiskelijoiden lääkelaskennan taidoissa on edelleen kehitettävää. Ne eivät vastanneet täysin oppimistavoitteita, jossa keskeisenä tavoitteena on peruslääkelaskennan hyvä hallinta.

Myös farmakologian perusteiden osamisessa opiskelijoiden tiedot osoittautuivat puutteellisiksi. Tulos on tältä osin hyvin samansuuntainen kuin aiemmissakin tutkimuksissa. Farmakologian tiedot jäävät koulutuksessa heikoiksi (Bullock & Manias, 2002; Grandell-Niemi et al., 2005; Kvist & Vehviläinen-Julkunen, 2007). Grandell-Niemen et al. (2005) tutkimuksessa valmiiden hoitajien farmakologian tiedot olivat merkittävästi paremmat kuin hoitotyön opiskelijoiden. Bullock ja Manias (2002) esittävät, että farmakologian opetuksen tulisi olla riittävän käytännön läheistä ja soveltavaa. Usein farmakologian erityisasiantuntijan opetus jää liian luonnontiedekeskeiseksi ilman sovellusta hoitotyön käytäntöön. Tätä teorian ja käytännön välistä kuilua voitaisiin poistaa esim. hoitotyön opettajan ja farmakologian opettajan yhteisopetukselle. Tutkitussa oppilaitoksessa lääkehoidon perusteita ja lääkelaskentaa ensimmäisenä vuonna opettaa hoitotyön opettaja ja toisen vuoden kliinisen farmakologian opettaa proviisori. Integroidusta lääkehoidon opetuksesta kliinisissä hoitotyön opinnoissa vastaavat hoitotyön opettajat sekä lääketieteen opettajat. Pro-

viisorin asiantuntemuksen käyttö varsinkin viimeisen vuoden syventävissä hoitotyön opinnoissa vaikkapa yhteisopetuksena hoitotyön opettajan kanssa voisi olla hedelmällistä.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat opiskelevat itsenäisesti vähän lääkelaskentaa. Tämä osoittaa, että opiskelijat eivät olleet sisäistäneet jatkuvaa itsensä kehittämisen periaatetta lääkehoidon osaajina, jossa keskeistä on kyky ja motivaatio etsiä uutta tietoa osaamisensa pohjaksi (vrt. Sulosaari et al., 2010). Lääkehoidon turvallinen toteuttaminen edellyttää hyvää ammatillista päätöksen tekotaitoa, joka taas vaatii hyvää tietoperustaa ja kysyä soveltaa tietoa käytännön hoitotilanteisiin (Sulosaari et al., 2010). Teorian ja käytännön kuilu on yksi lääkehoidon opetuksen ongelmista (Reid-Searl et al., 2010). Sears et al. (2010) totesivat tutkimuksessaan, että hoitotyön opiskelijoiden lääkehoidon virheet vähenivät merkittävästi, kun opetukseen lisättiin lääkehoidon simulaatioharjoituksia. Simuloiduissa olosuhteissa opiskelijat löysivät tietojensa ja taitojensa puutteita ja voivat harjoitella turvallisesti ilman vakavien virheiden pelkoa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tämän tutkimukseen mukaan lääkehoidon opetuksen lisäämisellä on ollut myönteistä vaikutusta oppimistuloksiin, mutta kehitystyötä on jatkettava. Tulokset paljastavat myös, että hoitotyön opiskelijat ovat tyytymättömiä lääkehoidon opetuksen määrään sekä osin myös laatuun, vaikka lääkehoidon kehittämissuunnitelmassa oli lisätty lääkehoidon opetusmäärää sekä pyritty syventämään sisältöä. Hoitotyön lääkehoidon opintokokonaisuus on varsin laaja ja moniulotteinen. Lääkehoidon opetus ei ole vain erillinen yhdeksän opintopisteen kokonaisuus, vaan lää-

kehoito liittyy lähes kaikkeen hoitotyön toimintaan. Tarvitaan pitkäjänteistä kehitystyötä oppimistulosten parantamisessa ennen kuin se näkyy selkeästi lisääntyneenä lääkehoidon turvallisuutena ja parempina terveydenhuollon palveluina. Kuitenkin opiskelijalla itsellään on vastuu oman ammatillisuutensa kehittämisestä. Opetuksen kehittämistoimien vaikuttavuus ei tule näkyviin välittömästi vaan opetuksen sisällön ja opetusmenetelmien jatkuvan kehittämisen tuloksena.

Päätelmät ja kehittämissuhteet

Edellä esitettyjen tutkimustulosten perusteella voidaan esittää seuraavat päätelmät:

1. Lääkehoidon opetusta tulee kehittää hoitotyön koulutusohjelmassa.
2. Farmakologian ja lääkelaskennan opetuksen tulee olla riittävän käytännönläheistä ja soveltavaa, jotta sen vaikuttavuus näkyy lääkehoidon laadun paranemisena ja lisääntyneenä lääkehoidon turvallisuutena.
3. Opettajille on taattava mahdollisuus täydennyskoulutukseen lääkehoidon osalta.
4. Lääkehoidon ja lääkelaskennan itsenäisen opiskelun merkitystä tulee korostaa ja tätä kautta opiskelijan oma vastuu osaamisensa kehittämisestä mahdollistuu.
5. Jokaiseen hoitotyön osa-alueeseen tulisi nimetä lääkehoidon vastuupettaja, joka vastaisi kyseessä olevan hoitotyön erityisalueen lääkehoidon syventävästä opetuksesta. Hän tekisi myös läheistä yhteistyötä alan asiantuntijoiden ja työelämän kanssa.

Lähteet

- Bullock, S., & Manias, E. (2002). The educational preparation of undergraduate nursing students in pharmacology: a survey of lecturers' perceptions and experiences. *Journal of Advanced Nursing*, 40(1), 7-16.
- Burke, K. (2005). Executive Summary: The State of the Science on Safe medication Administration symposium. *American Journal of Nursing*, 105(39), 4-9.
- Burke, K., Mason, D., Alexander, M., Barnsteiner, J., & Rich, V. (2005). Making Medication Administration Safe: Report challenges nurses to lead the way. *American Journal of Nursing*, 105(3), 2-3.
- Dyjur, L., Rankin, J., & Lane, A. (2011). Mats for medications: an analytical exemplar of the social organization of nurses' knowledge. *Nursing philosophy*, 12, 200-213.
- Grandell-Niemi, H. (2005). *Medication Calculation Skills of Nursing Students and Nurses. Developing a Medication Calculation Skills Test*. Annales Universitatis Turkuensis D 682. Turku: University of Turku.
- Grandell-Niemi, H., Hupli, M., Leino-Kilpi, H., & Puukka, P. (2005). Finnish nurses' and nursing students' pharmacological skills. *Journal of Clinical Nursing*, 14, 685-694.
- Grandell-Niemi, H., Hupli, M., Puukka, P., & Leino-Kilpi, H. (2006). Finnish nurses' and nursing students' mathematical skills. *Nurse Education Today*, 26(2), 151-61.
- Harding, L., & Petrick, T. (2008). Nursing Student Medication Errors: A Retrospective Review. *Journal of Nursing Education*, 47(1), 43-47.
- Hughes, R., & Ortiz, E. (2005). Medication Errors: Why they happens, and how they can be prevented. *American Journal of Nursing*, 105(3), 14-24.
- Ketchum, K., Grass, C., & Padwojski, A. (2005). Medication Reconciliation: Verifying medication orders and clarifying discrepancies should be standard practice. *American Journal of Nursing*, 105(119), 78-85.
- Konkloski, M., Wright, L., & Hammett, B. (2001). Mistakes, I've Made a Few: Student Medication Errors. *Nurse Educator*, 26(4), 166.
- Kvist, T., & Vehviläinen-Julkunen, K. (2007). Valmistuvien sairaanhoitajien osaaminen erikoissairaanhoidossa hoitotyön johtajien arvioimana. *Tutkiva Hoitotyö*, 5(3), 4-9.
- McMullan, M., Jones, R., & Lea, S. (2010). Patient safety: numeral skills and drug calculation abilities registered nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(4), 891-899.
- Opetusministeriö (2006). *Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon - Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24. Helsinki: Opetusministeriö.
- Reid-Searl, K., Moxham, L., & Happell, B. (2010). Enhancing patient safety: The importance of direct supervision for avoiding medication errors and near misses by undergraduate nursing students. *International Journal of Nursing Practice*, 16, 225-232.
- Sears, K., Goldsworthy, S., & Goodman, W. (2010). The Relationship Between Simulation in Nursing Education and Medication Safety. *Journal of Nursing Education*, 49(1), 52-55.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2006). *Turvallinen lääkehoito. Valtakunnallinen opas lääkehoidon toteuttamiseen sosiaali- ja terveydenhuollossa*. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:32. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sulosaari, V., Suhonen, R., & Leino-Kilpi, H. (2010). An integrative review of literature on registered nurses' medication competence. *Journal of Clinical Nursing*, 20, 464-478.
- Sulosaari, V., Huupponen, R., Tornainen, K., Hupli, M., Puukka, P., & Leino-Kilpi, H. (2013). Medication education in nursing programmes in Finland – Findings from a national survey. *Collegian*, 21(4), 327-335. <http://dx.org/10.1016/j.colegn.2013.08.003>.
- Veräjänkorva, O., Huupponen, R., Huupponen, U., Kaukkila, H-S., & Torninen, K. (2008). *Lääkehoito hoitotyössä*. Porvoo: WSOY.

Tiedosta ja taidosta

Arto Mutanen

FT, Dosentti

Merisotakoulu

arto.mutanen@mil.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Kasvatuksessa niin tiedolla kuin taidolla on keskeinen tehtävä. Tieto-opissa tarkastelu on keskittynyt ns. propositionaalisen tiedon analyysiin. Tämä on osaltaan vaikuttanut taidon ja tiedon käsitteiden välisen yhteyden ohuuteen. Informaation käsite antaa tiedon ja taidon välille olennaisen yhteyden. Samalla tämä kytkeytyy teoreettisesti tiettyihin fenomenologiassa tarkasteltuihin kysymyksenasetteluihin.

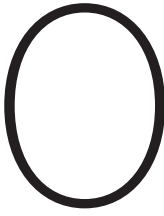
Avainsanat: *tieto, taito, informaatio*

Abstract

In education the notions of knowledge and skill play central role. In epistemology the most central notion has been the notion of propositional knowledge. The notion of propositional knowledge differentiates the notions of knowledge and skill. However, the notion of information interconnects conceptually the notions. At the same, the notion of information interconnects the study to the fundamental questions of phenomenology.

Keywords: *knowledge, skill, information*

Johdanto



Oppettamisessa on kyse oppilaan kaikkein sisäisimmän puolen aktiivisesta muokkaamisesta. Siten opettaminen ei ole vain yksilön tietojen ja taitojen lisäämistä, vaan siinä on kyse aina myös kasvattamisesta. Pedagogiikka tulee antiikin käsitteestä ”paidagogos”, joka tarkoitti luotettavaa orjaa, jolla oli vastuullaan nuorten miesten kasvattaminen ja ohjaaminen hyvään elämään. Pedagogiikkaan liittyi kaiken aikaa lasten ja nuorten miesten kasvatuksen ohella myös laajempi ajatus ihmisenä kasvamisesta. Tämä tulee erityisen hyvin kreikkalaisessa *paideian* käsitteessä, joka viittaa kasvatukseen, mutta samalla myös siihen päämäärään, johon ihmistä kasvatetaan. Kasvatettaessa tavoitteena on ihmiseksi kasvattaminen; antiikin kreikkalaisille tämä tarkoitti nimenomaan yhteiskuntaan kasvattamista. Tämän päämäärän täsmentäminen edellytti kreikkalaisuuden ja ihmisyyden täsmentämistä: mitä on olla ihminen? mitä on olla hyvä kansalainen (hyvä kreikkalainen)? Tällaisiin kysymyksiin vastaaminen edellytti kreikkalaisen kulttuurin luonnehtimista. Lopulta vastaus tiivistyy laaja-alaisena filosofiana, josta antiikin edelleen tunnemme. (von Wright, 1989, 2007.)

Antiikin ajattelu oli perustaltaan teleologista. Tämä näkyy myös kasvatusajatteluun liittyvässä käsityksessä ihmiseksi kasvamisesta: kasvatusta on nimenomaan ihmisenä kasvamista eli ihmiseksi kasvattamista. Kuitenkaan tämä ei edellytä, että taustalla oleva ihmiskäsitys olisi eksplisiittisesti muotoiltu; itse asiassa antiikin kreikkalaiseen pedagogiseen ajatteluun liittyy nimenomaan pyrkimys proble-

matoida ja eksplikoida ihmisen ideaalia. Tämä ideaalin ja toiminnan läheisyys on nykyajan ihmiselle vaikeasti jäsentävä asia. Nykyisin käsitteet ovat eriytyneet, siten emme kykene käsittämään niitä kreikkalaisten tavoin yhdeksi kokonaisuudeksi kietoutuneina. (Hintikka, 1969.)

Vaikka ajattelumme ei ole antiikin kreikkalaiseen tapaan teleologista, niin kasvatuksessa on kyse tavoitteellisesta toiminnasta. Kasvatusta ei ole yksittäisten tietojen ja taitojen jakamista, vaan yksilön kehityksen tukemisesta. Tähän ajatteluun viittaa nykyisessä kasvatustieteessä esiin nousseet uudet termit, esimerkiksi puhumme *oppijasta* emmekä oppilaasta. Kasvatuksessa on aina kyse erittäin olennaisesta suhteesta; suhteesta yksilöiden välillä. Vaikka kasvatusta ei ole yksittäisten tietojen ja taitojen jakamista, niin kasvatuksessa tiedoilla ja taidoilla on keskeinen rooli. On siten olennaisen tärkeää pohtia mitä tieto ja taito ovat.

Kieli on meille tuttu ja samalla myös vieras. Tämä pätee myös äidinkielestämme: meillä ei ole suoraa pääsyä myöskään äidinkielemme merkitysrakenteisiin. Kielen sanojen merkitystä tulee maistella ja kokeilla, mikä tuntuu parhaimmalta. Kuitenkaan tässä kokeilussa ei tulisi olla kyse aivan satunnaisesta merkitysvarianssista. Kielen sanoilla on tietty merkitys, jota ei kukin käyttäjä kykene omalla itenäisellä päätöksellä valitsemaan; kieli on olennaisesti sosiaalista. Oikean sanan valinta on usein vaikea tehtävä. Se olennainen merkitys, jota etsitään, ei löydy aivan helposti, vaan sitä tulee koetella, etsiä ja pohtia. (Lankinen, 2014.)

Kielen merkityksen ongelmatiikka tulee hauska tavalla Lewis Carrollin – oi-

kealta nimeltään Charles Lutwidge Dodgson – kirjassa Alicen seikkailut ihmemaassa:

”Mitä sinä tiedät tästä asiasta?” kuningas kysyi Alicelta.

”En mitään”, Alice sanoi.

”Et yhtään mitään?” kuningas tiukaksi.

”En yhtään mitään”, sanoi Alice.

”Merkityksellinen tieto”, kuningas sanoi valamiehille.

Valamiehet alkoivat kirjoittaa tätä muistiin, kun valkoinen kani keskeytti: ”Merkityksetön, teidän majesteettinne tietysti tarkoittaa”, hän sanoi kunnoittavalla äänellä, mutta kyräillen ja väännellen naamaansa samalla kun puhui.

”Merkityksetön, tarkoitan tietysti”, kuningas kiirehti sanomaan, mutta jatkoi hiljaa mutisten: ”Merkityksellinen – merkityksetön – merkityksellinen – merkityksetön”, kuin kokeillakseen kumpi sana kuulosti paremmalta.

Osa valamiehistä kirjoitti ”merkityksellinen” ja osa ”merkityksetön”; Alice istui sen verran lähellä, että näki heidän tauluihinsa. ”Mutta ei sillä ole mitään väliä”, hän ajatteli.

(Alicen seikkailut ihmemaassa, Lewis Carroll, 1995, ss. 124-125)

Sanojen merkitys on vaikeasti hahmottuva asia. Sanoilla on useita eri merkityksiä. Lisäksi merkitykset muuttuvat ajan mittaan. (Hintikka, 1969.) Perinteisesti kielen sanaan on katsottu liitty-

vän sen muoto, referentti sekä merkitys. Esimerkiksi, Frege tunnetusti erotteli sanan merkityksen (*Sinn*) ja sen referentin (*Bedeutungen*). Edellinen tarkoittaa kuitenkin sanan merkityksen ohella myös sitä tapaa, jolla sana viittaa referenttiinsä. Tällainen tekee siitä tietyssä selkeässä merkityksessä funktionaalisen. Tämä tulee lähelle Husserlin fenomenologiasa keskeistä *noeman* käsitettä. Husserlille fenomenologia on nimenomaan juuri tiedettä *noemoista*. (Hintikka 1983.) Edelleen Husserlin mukaan ”kaikki noemaattiset merkityssisällöt voidaan ilmaista kielellisten merkityksien (*Bedeutungen*) avulla” (Hintikka, 2009, s. 142).

Husserlin filosofian tulkinta on erittäin vaikeaa ja esimerkiksi mitään tiettyä *noeman* tulkintaa ei ole yksikäsitteisesti hyväksytty. Zahavi (2003, ss. 58-59) tekee jaottelun Länsirannikon ja Itärannikon tulkinnan välillä. Tässä artikkelissa nojaudumme pitkälle Hintikan ja Føllesdalin tulkintaan, mikä sijoittuu Zahavin jaottelussa Länsirannikon tulkinnan piiriin. Tässä perusajatus on tulkita Husserlin *noeman* käsite Fregen kielifilosofisen jäsenyyksen avulla. Zahavi (2003) argumentoi Itärannikon tulkinnan puolesta, missä Husserlin *noema* nähdään laajemman filosofisen viitekehyksen puitteissa. Kuitenkaan tämän artikkelin tavoitteena ei ole tehdä skolaarista Husserl-tutkimusta, joten emme tarkemmin ryhdy käymään läpi näiden eri tulkintojen perusteita ja oikeutusta. Tässä artikkelissa pitäydymme vain Zahavin mainitsemaan Länsirannikon tulkintaan, tarkoituksenamme on nähdä miten fregeläinen tulkinta on mahdollista laajentaa toiminnalliseen merkitykseen. Tämä ei tietysti ole mitenkään uusi tai yllättävä tulkinta. (Hintikka, 1983, Føllesdal, 2003.)

Zahavin tapaan on luontevaa, ja oikeutettuakin, kritikoida tässä artikkelissa olevaa tulkintaa. Kuitenkin yhtäältä tarkoituksemme ei ole antaa oikeaoppista Husserl-tulkintaa, vaan pureutua teemaamme tiedon ja taidon väliseen suhteeseen sekä tämän kasvatustieteelliseen relevanssiin. Siten rajoittumisemme Zahavin Länsirannikon tulkinnan tiettyihin piirteisiin on oikeutettua. Tämä tulkinta tulee, lähes silmiinpistävästi esiin Husserlin teksteistä. Esimerkiksi teoksessa Husserl (2001, ss. 75-76) tuo esiin noemaattiset ehdot nimenomaan ideaalisina episteemisinä ehtoina, mikä on juuri tässä artikkelissa esitetty laaja fregeläinen tulkinta.

Sanojen lisäksi myös asioilla, tapahtumilla ja esimerkiksi taideteoksilla on ”merkitys”. Tietyn taideteoksen, vaikkapa Leonardon taulun *Mona Lisan*¹ merkityksestä puhuttaessa voidaan tarkoittaa (i) sitä, mitä taiteilija on halunnut taululaan ilmaista, (ii) sitä, minkä merkityksen (nykyinen) katsoja saa itselleen katsellessaan taulua, (iii) sitä, mitä taulu merkitsi Leonardon omalle aikakaudelle tai yhteisölle tai (iv) sitä, mitä teos merkitsee nykyiselle aikakaudelle tai tulkitsevalle yhteisölle. Nämä kaikki ovat olennaisia ja tärkeitä, mutta poikkeavat toisistaan paljon.

Kasvatuksesta

Kasvatuksessa on aina kyse myös tiedoista ja taidoista. Kuitenkaan ei ole selvää, millä tavoin tieto ja taito tulevat mukaan kasvatukseen. Snellman pohti laajalti opetuksen ja kasvatuksen suhdetta. Hänelle on selvää, että sekä kodeilla että koululla on kasvatustuuta. ”Koska kuitenkin oikea on myös

toisi, toiminta tietämisen hedelmä, täytyy myös varsinaisen opetuksen kasvatata ihmistä. Se tekee tätä sitä enemmän, koska tietototuudesta riippuu opetettavan omasta vakaumuksesta” (Snellman, 1982, s. 233). Tässä Snellman antaa koululaitokselle hyvin samankaltaisen kasvatus-, tai paremminkin sivistystehtävän kuin mitä hän antaa yliopistolle artikkelissaan *Akateemisesta opiskelusta*.

Kasvatuksen ja opettamisen suhdetta on syytä pohtia tarkemmin. Kasvatustieteellisessä keskustelussa tuntuu taustalla olevan ajatus, että tiedot ja (käytännön) taidot ovat – ja tulee olla – eriytettyinä. Niin sanottujen lukuaineiden opettaja on nimenomaan tiedollinen opettaja ja käytännöllinen opetus katsotaan olevan tiedollisesta opetuksesta erillinen asia – ehkä kuuluvankin koulun muulle henkilöstölle kuin lukuaineiden opettajille. Joskus tuntuu olevan esillä ajatus, että kasvatusta ei oikeastaan kuulu laisinkaan koululaitokselle. Tällainen tuntuu perustuvan työnjaolliseen ajatukseen, että koululaitoksen tehtävä on opettaa ja kotien tehtävä olisi kasvattaa. Snellman puhuu paljon kodin kasvatustuuta puolesta. Kuitenkin hän edellyttää koululaitoksen hoitavan myös kasvatustehtävää. (Snellman, 1982b.) Voimme kysyä, onko opetuksen ja kasvatuksen erottamisen taustalla voimakkaan teknokraattisen ajattelun, jossa ihmiselämän eri puolet katsotaan voitavan eriyttää: yksilö on koulussa koululaisena eli (tiedon ja taidon) opetuksen kohteena ja kotona (ja/tai harrasteissa) vastuullisena eettis-ruumiillisena yksilönä. Snellmanilainen ajattelu on lähes päinvastainen kuin tällainen teknokraattinen ihmisen pirstaloiminen: Snellmanille ihminen on siveellinen, ruumiillinen yksilö tiettyssä traditiossa. (Toiskallio, 1981.)

¹ Leonardo da Vinci maalasi *Mona Lisan* vuosina 1503-1507.

Suomen kielessä tiedolla on tietty vahva merkitys, mikä ilmenee esimerkiksi sanonnassa 'luulo ei ole tiedon väarti'. Tieto on jossakin mielessä arvokkaampaa kuin (pelkkä) luulo. Lisäksi suomen kielessä tietämisellä on vahva käytännöllinen merkitys. Se juontuu sanasta tie. Tiedon käytännöllinen tai toiminnallinen arvo tulee ilmi siinä, että sen varassa voidaan kulkea perille. (Niiniluoto, 1989.) Tämä tiedon käytännöllisyys ja arvokkuus ovat kiinnostavalla tavalla jännitteisessä suhteessa edellä mainittuun teoreettisen tiedon ja käytännöllisen taidon välisen erottelun kanssa.

Tiedolla on Suomen kielessä vahva käytännöllinen ja toiminnallinen merkitys, on tiedon ja taidon välinen erottelu esiintynyt jo 1500-luvulta lähtien. Tiedon toiminnallisesta värityneisyydestä huolimatta on samalla tiedon ja taidon välinen etäisyys monessa suhteessa kasvanut. Tiedon ja taidon välinen suhde on ongelmallinen: tieto on aina taitoista ja taito on aina tietoista. Mikä tiedon ja taidon välinen suhde on, on oman tutkimuksensa aihe. Tätä suhdetta on pohdittu kiinnostavilla tavoilla pohdittaessa hiljaisen tiedon käsitettä, mutta myös pohdittaessa taidon käsitettä. (Niiniluoto, 1989; Koivunen, 2000; Halonen, Airaksinen & Niiniluoto, 1992; Kotila, Mutanen & Volanen, 2007.)

Tiedon ja taidon välinen erottelu on näkyvissä myös koulujärjestelmämme rakenteessa. Taidon opetus on olennaisesti liittynyt ammatilliseen koulutukseen. Ammatillinen koulutus on eriytynyt tiedollisesta korkeakoulutuksesta, joka on samalla pitänyt sisällään arvojärjestyksen: alempi ammatillinen ja ylempi tiedollinen koulutus. Tuntuu vahvasti siltä, ettei ammattikorkeakoulujärjestelmä tuo

tässä suhteessa juuri uutta ja omaleimaista näkemystä asiaan. (Heiskanen, 2004; Kotila, 2004; Himanka, 2007.)

Tiedon ja taidon välinen kuilu on esillä sekä koulutusjärjestelmän että käsitteellis-teoreettisella tasolla. Tieto-oppi vakiintuneena filosofian alana painottaa tietoa tieteellisen tutkimuksen perustavana käsitteenä, tutkimus nähdään nimenomaan uuden tiedon systemaattisena etsintänä (Niiniluoto, 1984). Taito-oppi ei ole samalla tavoin vakiintunut tutkimusala. Taitoon liittyvä tutkimus tapahtuu pitkälle lokaalisti sovellutuskontekstissa. (Niiniluoto, 1992) Näin taitoon liittyvä tutkimus hajaantuu eri alueisiin. Esimerkiksi käsityötaito (*practical art*) nähdään taiteesta (*fine art*) erillisenä alueena. Lisäksi näiden välissä on vielä taideteollisuus (*industrial art*). (Niiniluoto, 1990, luku 11.) Yleinen taito-oppi tarkastelisi taidon yleistä käsitettä ja toisi käsitteellistä jäsennyttä alaan ja samalla mahdollistaisi tiedon ja taidon välisen perustavan yhteyden eksplikaation. Kuitenkin nykyisin tiedon ja taidon välinen eriytyminen on erittäin vahva.

Tällainen eriytyminen on historian kuluessa tapahtunut prosessi. Tämän tiedostaminen ja jäsentäminen auttavat kuitenkin meitä orientoitumaan tavalla, joka ei kärjistä tai arvota erotteluja. Parhaimmillaan on mahdollista löytää hedelmällisiä tapoja rikkoa ja ylittää muotoutuneita rajalinjoja. G. H. von Wright kuvaa eriytymisprosessia seuraavalla tavalla.

Jos tällaiset motiivien yhteen kytke-
miset jostakusta vaikuttavat haetuilta,
niin hänen kannattaa syventyä esim.
renessanssin ja barokin aikaiseen, ny-
kyajan luonnontieteen lapsuudenajan
kirjallisuuteen. Hän näkee teknillisten

kysymysten erottamattomasti liittyvän siellä ”puhtaasti” tieteellisiin ja näiden vuorostaan filosofiin, uskonnollisiin tai esteettisiin kysymyksiin. Vasta myöhemmässä vaiheessa motiivien vyyhti alkaa hajota. Filosofia vapautuu uskonnon kahleista, tiede toisaalta spekulatiivisesta ajattelusta ja toisaalta käytännön soveltamisesta. Taideteollisuus ja tekniikka kulkevat eri teitä. Tämä puhtaak-siviljely ja erikoistuminen merkitsee, että kulttuurielämän eri puolien välinen ”hedelmöittävä kosketus” vähenee ja kehitystä edistävä motivaatio alkaa kulkea uusissa, usein ahtaissa raiteissa. Tyypillinen motivaatioyhteyksien hölyntymisen ilmaus on taidelajien joutuminen etsimisen ja kokeilujen vaiheeseen. (von Wright, 1989, ss. 191-192.)

Tiedosta

Nykyaikaisissa tiedolla tuntuu olevan erityisen tärkeä asema. Tieto ja tieteellinen tutkimus on keskeisessä asemassa monissa TV-sarjoissa – poliisisarjojen rikospaikkatutkijat, jotka näyttävät monitieteisinä asiantuntijoina, patologit, jotka pystyvät tutkimuksen avulla selvittämään mitä hienojakoisimpia yksityiskohtia tai profiloijat, jotka pystyvät tekojen jäljistä päättelemään yksityiskohtaista tietoa tekijästä tai hänen psyykestään. (Ks. Hintikka, 2007, s. 11.)

Tiedon arvon ja arvostuksen ohella esiintyy myös tietoa kriittisemmin suhtautuvaa pohdintaa. Tietoa ei nähdä (pelkästään) positiivisena voimana, vaikka perustaltaan suhtautuminen on myönteinen. Tieto ei yksin tai sen perinteisessä (koulu-) merkityksessä ole riittävää. Tarvitaan uudenlainen, aktiivinen tiedonkäsitys. Tällainen asennoituminen on herättänyt uutta kiinnostusta tiedon,

oppimisen ja toiminnan luonteeseen ja keskinäissuhteeseen. (Niiniluoto, 1994; Hintikka, 1983; Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004.)

Kasvatustieteissä on ollut voimakas kiinnostus tiedon käsitteeseen, mikä aktivoi hienoa kasvatustieteellistä tutkimusta. Kuitenkin painotettaessa tiedon käsitettä, on riski, että syvennetään edellä kuvattua kuilua tiedon ja taidon välillä. Toisaalta uudenlaisen tiedonkäsitteen etsintä johtaa helposti, että tiedon ja taidon välisen yhteisen perustan etsintä jää sivummalle. Tässä artikkelissa pyrimme etsiytymään perustavien kysymysten ääreen katsomalla tiedon käsitteen klassisia muotoiluja. Snellmanin luovan tiedon käsite on erinomainen esimerkki, mitä kasvatustieteessä tarkastellulla aktiivisella tiedon käsitteellä voitaisiin tarkoittaa. (Niiniluoto, 1994.)

Snellmanin ajattelu on edelleen monella tavoin ajankohtaista, erityisesti nykyisen kasvatustieteellisen keskustelun jäsentämiseksi on hyvä tutustua hänen käsitykseensä tiedon luonteesta. Hänen luonnehdintansa ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta ovat yllättävän hyvin kestäneet aikaa. Tieto-opissaan hän painottaa tietämisen laadullisia piirteitä, mikä mahdollistaa tietämisen luokittamisen laadullisesti eri tasoille. Snellman luonnehtii omaa tiedonkäsitystään seuraavalla tavalla:

Tietoon liitetään tavallisimmin vain se merkitys, että tietäminen on jokin tietty, annettu tiedon sisältö, jonka tiedonhaluinen omaksuu itseensä, siis tietoisuuteensa. Usein ollaan niin ajattelemattomia, että tällaisen enemmän tai vähemmän ajatuksettoman omaksumisen katsotaan riittävän todellisek-

si tiedoksi. Kuitenkin myönnetään, että tietävän ja tietoisin subjektin tulee käsittää tuo sisältö, vastaanottaa ja tajuta se käsittämällä, kun taas käsitteetöntä haltuunottoa kutsutaan pelkäsi muistitiedoksi. Käsittävä haltuunotto tarkoittaa tällöin sitä, että subjekti tajuaa annetun sisällön merkityksen ja yhteyden eli kykenee täsmentämään, selvittämään ja myös muilla kuin annetun sisällön sanoilla ilmaisemaan sekä toisille subjekteille välittämään tuon sisällön. Mutta tästä tietämisestä (siis annetun sisällön käsittävästä haltuunotosta) ja pelkästä muistitiedosta erotetaan vielä kolmaskin tietämisen tapa, nimittäin luova tietäminen, keksiminen, sellaisen sisällön tuottaminen, jota aiemmin ei ole kenenkään tietoisuudessa ollut. On helppoa nähdä, että tämä tiedon eri lajien jaottelu perustuu siihen, mikä katsotaan olevan tietävän subjektin ja annetun sisällön suhde.”(Snellman, 2000, s. 345.)

Snellmannille muistitieto on tietoa siinä mielessä, että tiedon agentti omaa tiedon, vaikkakaan hän ei ole sitä ”käsittänyt”. Tällainen ulkoa opeteltu ”tieto” toteutuu opitun toistamisena. Kyseessä on ns. sirpaletieto, jonka sovellettavuus ei ole kovin hyvä. Käsittäminen viittaa samalla kertaa niin ymmärrykseen, käsitteellistämiseen kuin käsittelyyn. Tiedon agentin käsittäessä asian, hän pystyy täsmentämään, selvittämään ja käsittelemään asiaa. Tämä tarkoittaa, että hän pystyy hahmottamaan asian eri tavoin; mahdollisesti ilmaisemaan asian toisin sanoen tai näyttämään konkreettisesti, mitä asia tarkoittaa. Siten tieto on sekä teoreettisesti että käytännöllisesti merkityksellistä. Tällainen käsittävä tieto on, kuten Aristoteles sanoi, on edellytys

opettamiselle: opettajan tulee kyetä selvittämään asia oppilaille heidän sitä kyessä. Tällöin kyseessä on käsitteellinen tieto, joka ei kuitenkaan edusta tietämisen korkeinta tai vaativinta astetta. Luovassa tietämisessä on kyse tiedon tuottamisesta: luova tietäminen aidosti uusien sisältöjen tuottamista. Tämän tulee kuitenkin tapahtua tietyissä traditioissa. Tällainen on olennaisessa mielessä dynaaminen käsitys tiedosta ja tietämisestä. Dynaamisuus liittyy sekä yksittäiseen tiedon sisältöön että vallitsevaan traditioon: luova tietäminen uudistaa sekä tiedon sisältöjä että traditiota. (Snellman, 1982a; vrt. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004.) Näin luova tieto mahdollistaa kriittisen ja perustellun toiminnan kehittämisen.

Snellman painottaa voimakkaasti humanistisen tiedon merkitystä. Hänen suhteensa taitoihin on tietyissä merkityksessä ”negatiivinen”. Erityisesti luonnontieteellinen tieto on Snellmanin mukaan sivistykselle ulkoista, instrumentaalista:

Luonnon tuntemus on ihmiselle välttämätöntä, koska se tekee toiminnan mahdolliseksi. Sillä kaikki toiminta on ulkoinen ilmiö, jonka kautta sekä ruumiinelimiä että kaikkia muita ulkoisia seikkoja täytyy käyttää välineinä toteuttamaan toiminnan tarkoitus, sen päämäärän saavuttaminen. (Snellman, 2005, s. 455.)

Luonnontieteellinen tieto instrumentaalisenä tietona on kulttuurille ulkoista. Näin luonnontiede, puhumattakaan käytännön taidoista, jää Snellmanin sivistysajatuksen ulkopuolelle. Snellman on suomalaisen sivistysyliopistoajatuksen isä ja hänen vaikutuksensa yleiseen käsityksemme sivistyksestä on edelleen vahva. (Toiskallio, 1981.) Tämä snellma-

nilainen käsitys lienee ollut osaltaan vaikuttamassa myös tiedon ja taidon välisen kuilun säilymiseen.

Tietäminen tapahtuu aina jossakin traditiossa.

Snellman näkee sivistyksen keskeisenä osana yhteisön traditiota. Snellmanille tradition käsite on erittäin keskeinen ja yksi sen keskeinen piirre liittyy sivistysperintöön. Menneet sukupolvet ovat rakentaneet, tietoja ja taitoja, jotka kohtaavat meidät tradition muodossa. Vaikka Snellmanille traditio on olennaisesti humanistisesti painottunut, niin siinä teoria ja käytäntö (toiminta) tai tieto ja taito yhdistyvät eheäksi tiedollis-toiminnalliseksi kokonaisuudeksi. Tämä mahdollistaa snellmanilaisen traditiokäsityksen laajentamisen myös luonnontieteitä, tekniikkaa ja taitoja käsittäväksi. (Toiskallio, 1981.)

Tietäminen tapahtuu aina jossakin traditiossa. Traditio on Snellmanille sekä teoreettisesti että käytännöllisesti keskeinen käsite: Traditio pitää sisällään ajan toimintamallit. Yksilö kohtaa tradition ”ulkoisena” voimana, parhaimmillaan – luovassa tietämisessä – sivistävänä voimana. Luovassa tietämisessä traditio uudistuu ja yksilö sivistyy. (Mutanen, Siitonen & Halonen, 2008; Toiskallio, 1981.) Snellmanilainen laadullinen luonnehdinta on kasvatustieteen kannalta erittäin keskeinen. Luova tieto on tietoa, jossa subjektiivinen ja objektiivinen kohtaavat.

Snellmanin tiedon luokituksen taustalla on olennaisesti yksi tiedon käsite, jota voidaan luonnehtia ns. klassisen tiedon määritelmän avulla. Tämän käsitteen määritelmä juontuu aina Platonin *Theaitetos*-dialogiin saakka ja sen mukaan tiedolla tarkoitetaan hyvin perusteltuja tosia uskomuksia. Siten tiedän, että lumi on valkoista, jos uskon, että lumi on valkoista, minulla on hyvät perusteet tälle uskomukselleni ja lumi todella on valkoista. Tätä ei tule sekoittaa Tarskin sopimukseen (T), mikä on adekvaatin tiedon määritelmän kriteeri eikä määritelmä (Tarski, 1944). Tietoa luonnehtii kolme ehtoa: (i) totuusehto, (ii) perusteluehto ja (iii) uskomusehto. Tiedoksi kutsutaan mitä tahansa, joka toteuttaa edellä mainitut ehdot. Tieteellinen ja arkitieto eivät siten tässä suhteessa merkittävällä tavalla eroa toisistaan: niin arkitieto kuin tieteellinen tieto ovat tietoa vain ja ainoastaan, jos ne toteuttavat tiedon määritelmän ehdot.

Tieto-opissa on ollut keskeistä tiedon määritelmän tarkka ja täsmällinen muotoilu: mitä käsite tieto *merkitsee* tai mitä *tarkoittaa* lause 'A tietää, että p'. Tämä on luonteeltaan *semanttinen* tehtävä. Määritelmän tavoitteena *ei* siten ole pohdita onko tieto mahdollista, miten sitä voi saavuttaa tai miten tunnistaa onko tietoa saavutettu. Nämä, sinänsä tärkeät kysymykset, on mahdollista ottaa käsittelyyn vasta sen jälkeen kun ymmärrämme mitä tiedolla tarkoitamme. On selvää, että nämä tiedon alaa ja rajaa koskevat kysymykset ovat keskeisessä asemassa tieto-opissa. Kuitenkin niiden käsittely voi onnistua vasta, kun on riittävän selkeä käsitys mitä tiedolla tarkoitamme. (Vrt. Sokrateen tuomia näkökulmia *Gorgias*-dialogissa.) Uudet aktiiviset tiedon käsitteet painottavat tiedon etsintään, hankintaan tai tie-

don sisällön ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä. Olisi kuitenkin tärkeää pohtia klassisen tiedon määritelmän ehtojen tulkintaa, jotta olisi mahdollista nähdä paremmin tiedon käsite nimenomaan käsittävänä tai luovana tietona. Näin ollen tiedon käsite saisi riittävää syvyyttä ja samalla tiedon ja taidon välinen yhteys olisi rakennettavissa syvällisellä käsitteellisellä ja käsittävällä tavalla.

Vuonna 1963 Gettier kirjoitti lyhyen artikkelin, jossa hän osoitti, että klassisen tiedon määritelmä sisältää tiettyjä olennaisia ongelmia: hän esplikoi esimerkkejä, joita emme intuitiivisesti (eli esiteoreettisesti tai arkikäsitteilyksen mukaan) pidä tietona, mutta kuitenkin määritelmän mukaan ne olisi hyväksyttävä tiedoksi. Miten määritelmää tulisi korjata? Tämä on johtanut tieto-opissa laajaan keskusteluun tiedon luonteesta, erityisesti kriittiseen klassisen tiedon määritelmän arviointiin.

Klassisen tiedon määritelmän mukainen tieto on *propositionaalista tietoa* eli tietoa, joka voidaan ilmaista lausein: 'A tietää, että p', missä A on tiedon agentti ja p on jokin lause. Sanomme, että lause p ilmaisee tiedon sisällön eli lause p toimii tiedon kantajana. Määritelmä ei itessään ota kantaa, millainen agentti A on. Siten se voi olla ihmisyksilö, eläin, kone tai vaikkapa yhteisö. Yhteisön tai ryhmän tiedosta puhuminen on kiinnostava erikoistapaus, jolle on mahdollista antaa erilaisia merkityksiä. (Kts. esimerkiksi Niiniluoto, 1989, ss. 48-57.) Esimerkissä 'Pekka tietää, että lumi on valkoista' agentti A on Pekka ja lause p on 'lumi on valkoista'.

Tiedon objektiivisuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi, että tiedossa on ky-

se jonkin agentin tiedosta. Klassinen tiedon määritelmä sanoo nimenomaan tämän: kyse on agentin tiedosta. Luonnollisesti tieteellinen tieto on samalla tavoin jonkin agentin – tutkijan – tietoa. Tässä merkityksessä subjektiivisuus ei ole ongelma, vaan määritelmällinen ominaisuus. Tiedon subjektiivisuus voi toisaalta tarkoittaa, että tiedon sisältö on jollakin tavoin tiedon agentin värittämää tai riippuvaista tiedon agentista: 'minulle p merkitsee ...' tai 'minulle on totta, että p'. Tällaisen subjektiivisuuden yhdistäminen klassisen tiedon määritelmän tousehtoon on ongelmallista, eikä sitä tieto-opissa voida yleisesti hyväksyä. On mahdollista nähdä relativismin tiettyjä muotoja tarkastelemalla tällaisen subjektiivisuuden luonnetta (Kelly, 1996, luku 15).

Puhuttaessa tieteellisestä tiedosta usein ei ajatella sitä tässä – klassisessa – merkityksessä eli tutkijan tietona. Tieteellisellä tiedolla tarkoitetaan usein persoonatonta tietoa, joka esiintyy tekstinä tieteellisessä kirjassa tai artikkelissa. Tämä on eräs merkitys tiedon objektiivisuudelle. (Mutanen, 2010.)

Tiedon objektiivisuudella voidaan tarkoittaa eri asioita Yhtäältä tiedon objektiivisuus viittaa propositionaalisen tiedon propositionaaliseen sisältöön, merkitykseen. On selvää, että tiedon ilmaiseman lauseen merkitys on tietävästä subjektista riippumatonta. Toisaalta objektiivisuudella voidaan tarkoittaa, että tieto on eksplisiittisesti kirjoitettua tietoa. Tällainen on tietenkin koodattua (tai koodattavissa) ja siten siirrettävissä. Tieteellisessä argumentaatioissa edellytetään, että sekä tieto (tutkimuksen tulos) että sen perusteet (koejärjestelyt, havaintomenetelmät yms.) kirjataan näkyviin. Lukija,

joka ymmärtää tutkimuksen ja hyväksyy argumentaation pitää lopulta tietoa hyvin perusteltuna (uskomus). Näin myös lukija oppii tieteellistä tietoa. Tieteellisen tiedon oppimisprosessi voi olla kuitenkin erittäin vaikea, esimerkiksi maisterin tutkinto, joka antaa perustiedot tieteenalalta, vie aikaa noin 5 vuotta. Edelleen tiedon objektiivisuudella voidaan viitata tiedon sisällön totuudellisuuteen, mikä merkitsee samaa kuin klassisen tiedon määritelmän totuusehto. Joskus tiedon objektiivisuudella tarkoitetaan tiedon intersubjektiivisuutta, mikä takaa tieteellisen tiedon kommunikoitavuuden. (Niiniluoto, 1989; Mutanen, 2010.)

Taidosta

Tieto-oppi on keskeinen osa filosofiaa. Tieto-opillinen keskustelu on vakiintunut osaksi akateemista filosofista keskustelua, mutta myös osaksi yleisempää kulttuurikeskustelua. Taidon problematiikka ei ole samalla tavoin vakiintunutta. Keskustelu taidosta käydään osin liittyneenä johonkin laajempaan kokonaisuuteen, kuten esimerkiksi hiljaisen tiedon, osaamisen tai asiantuntijuuden kohdalla. Näiltä osin keskustelu ei ole löytänyt käsitteellisesti selkeitä ja jäsentyneitä muotoja. Varsinainen taidon käsitteeseen liittyvä filosofinen keskustelu on satunnaisempaa. (Kotila, Mutanen & Volanen, 2007.)

Aristoteleen mukaan taito on ”totuudenmukaisesti päättelevä tekemisvalmius” (Aristoteles, 1989, s. 110). Esimerkiksi talonrakennustaito koskee talojen tekemistä ja siten siihen liittyy käsitys siitä, miten taloja tehdään. Meillä on erilaisia erityistaitoja, kuten talonrakennustaitoa, koskevaa systemaattista tietoa, mutta yleinen käsitys, mitä taito on, ei

meillä ole. Erityisesti talonrakennustaito käsittää sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa. Teoreettinen tieto tarkastelee talonrakennukseen liittyvää kausaalista tietoa: *tietää, että* -tietoa. Käytännöllinen tieto tarkastelee talonrakennusta rakentajan näkökulmasta: *tietää kuinka* -tietoa. (Mutanen, 2010.)

Arto Siitonen (2007) on esittänyt kiinnostavan käsitteellisen analyysin taidon käsitteestä. Tässä analyysissä hän määrittelee taidon käsitteen rakenteellisesti klassisen tiedon määritelmän mukaisella tavalla. Tällainen määritelmä on teoreettisesti tärkeä: se tekee taidosta itsenäisen tutkimuksen kohteen samalla tavoin kuin tiedon määritelmä on tehnyt tiedosta tutkimuksen kohteen. Toisaalta määritelmän perusteella voimme ehkä päätellä, ettei taito ei ehkä olekaan niin ”hiljainen” kuin sitä on joissakin yhteyksissä annettu ymmärtää. Toisaalta eksplisiittinen taidon määritelmä mahdollistaa keskustelun taidon ja tiedon välisestä suhteesta systemaattisella tavalla. (Siitonen, 2007.)

Aristoteleen mukaan taito on ”totuudenmukaisesti päättelevä tekemisvalmius”.

Siitosen (2007) antamassa taidon määritelmässä on kolme ehtoa: (i) tehtävyysehto, (ii) perusteltavuusehto ja (iii) uskomusehto. Tehtävyysehto vastaa tiedon määritelmän totuusehtoa: jos henkilö osaa tehdä X:n, niin X tulee olla tehtävissä. Ei ole mielekäästä olettaa, että henkilö osaisi tehdä jonkin teon, joka ei ole laisinkaan tehtävissä. Tämä vastaa tiedon määritelmän totuusehtoa: henkilö ei voi – käsitteellisistä syistä – tietää, jotain,

mikä ei ole totta. Perusteltavuusehto tarkoittaa taitajan koulutusta ja harjaantumista, mikä oikeuttaa uskomuksen, että tekijä osaa tehdä tarvittavan teon. Tämä vastaa luonteella tavalla tiedon määritelmän perusteluhoitoa: tieto edellyttää, että henkilöllä on hyvät perusteet uskonnukselle. Tämä erottaa tiedon arvauksesta tai luulosta. Vastaavasti harjaantuneisuus erottaa taidon vain hyvästä onnesta onnistua jonkin asian tekemisessä. (Siitonen, 2007.)

Taidon määritelmä antaa meille mahdollisuuden kehittää systemaattista taito-oppia perinteisen tieto-opin rinnalla. On hyvä huomata, että sekä taidon että tiedon määritelmän perusteluhoito on luonteeltaan ”historiallinen”. Se viittaa aina ”taaksepäin”. Tiedon ja taidon perustelut tulee olla ennen tietoa tai taitoa. Tätä historiallisuutta syventää se, että perustelujen tulkinta eli uskomus näiden perustelujen olevan juuri perusteluja tähän tiettyyn asiaan, liittyy tiettyyn traditioon, tulkintatapaan. (Siitonen, 2007; Kelly, 1996; Kuhn, 1994.)

Tämä taidon määritelmä, joka vaikuttaa varsin yksinkertaiselta, kytkee taidon ja tiedon rakenteellisesti toisiinsa. Tämän merkitys on, että rakenteellinen samankaltaisuus mahdollistaa yhteisen käsitteellis-teoreettisen perustan etsimisen. Tällainen yhteinen perusta on nimenomaan informaation käsite. Informaatioteoria mahdollistaa yhteisen perusta luonnehdinnan tiedon ja taidon käsitteille. (Hintikka, 1983, 2007; Halonen & Mutanen, 2007.) Tämä yhteinen perusta kytkeytyy osaltaan fenomenologiseen problematiikkaan (Hintikka, 1983, 2009).

Taidon määritelmä antaa meille mahdollisuuden kehittää systemaattista taito-oppia perinteisen tieto-opin rinnalla.

Aristoteles jakaa tieteet teoreettisiin ja käytännöllisiin. Teoreettiset tieteet pyrkivät totuuteen (*episteme*). Teoreettisia tieteitä ovat esimerkiksi matematiikka ja astronomia. Käytännöllisten tieteiden käytännöllisyys viittaa niiden tavoitteen ihmisen toiminnan ohjaamisessa. Käytännöllisiä tieteitä ovat esimerkiksi etiikka ja ekonomia. Siten käytännölliset tieteet eivät ole ehkä nykyihmisen näkökulmasta laisinkaan käytännöllisiä: etiikka mielletään – kuten viimeaikainen koulukeskustelu antaa ymmärtää – epäkäytännöllisenä.² Näiden rinnalle Aristoteles tuo vielä produktiiviset taidot (*tekhnē*). Toiminnot Aristoteles jakaa kahteen luokkaan sen mukaan onko toiminnan päämäärä siinä itsessään (*praxis*) vai jokin toiminnasta erillinen tulos (*poiesis*). (Niiniluoto, 1994, s. 243.)

Siitosen (2007) esittämä taidon määritelmä rinnastaa rakenteellisella tasolla tiedon ja taidon. Tämä on erittäin kiinnostava piirre: Tiedot nähdään eksplisiittisinä, jotka voidaan kirjata ja siten (massa-) opettaa. Taidot puolestaan nähdään henkilökohtaisina, hiljaisina, joiden eksplikointi on vaikeaa, ellei mahdotonta. Niiden opettaminen on vaikeaa - opetus, ainakin taiteellisten taitojen kohdalla, teh-

² Opetusministeri Henna Virkkunen ei pitänyt etiikan ottamista koulujen opetusaineeksi tärkeänä, vaikka julkinen keskustelu yksilöiden oikeuksista osoitti nimenomaan puutteita eettisten kysymysten jäsentämisessä. Hän ehdotti etiikan sijaan draamaa, etteivät suomalaiset enää esiintyisi seinäruusuina maailmalla. Tämä antaa hyvän kuvan siitä, miten käytännöllisyys nykyisin ymmärretään.

dään henkilökohtaisena opetuksena. Tämä antaa kiinnostavia näkökulmia opetuksen järjestelyyn nähden: Perustuuko käsityksemme teoreettisten tietojen maso-
petuksen voimaan virheellisiin käsityksiin tiedon luonteesta. Tieto – määritelmän mukaan – on henkilökohtaista aivan samalla tavoin kuin taito. Tieto - määritelmän mukaan - samalla tavoin kuin taito edellyttää henkilökohtaista perustelusuhdetta agentin ja kohteen välille. Toisin sanoen sekä tieto että taito edellyttävät ymmärrystä. Siten tieto klassisen määritelmän mukaan on Snellmanin käsitteellisen tiedon tasolla; vastavasti taito edellyttää taidon käsittämistä. Tämä havainto avaa monia kiinnostavia kysymyksenasetteluja opetuksen ja koulutuksen luonteesta. (Mutanen, Siitonen & Halonen, 2008.)

Ilmaisutavasta

Tieto-opissa pääsääntöisesti esillä olevat perusteet ovat olleet kielellisesti ilmaistavissa olevia. Kuitenkin perusteissa viitataan havaintoihin ja niistä saatavaan tukeen. Tieteessä perusteina on tieteellisten kokeiden antama tuki. On hyvä tarkastella näiden perusteiden luonnetta. Aloitamme tarkastelun tarkastelemalla kielen ja kuvan välistä suhdetta. Kielen ja kuvan suhde on askarruttanut filosofeja, nykyisessä filosofisessa tutkimuksessa ei tämä suhde ole enää keskiössä.

Suomen *kielessä* kuvallisuus on kiehtovalla tavalla esillä. Teksti *kuvailee* kohdettaan. Maisema *sanoin kuvaamattoman* kaunis. Luennoitsija *kuvittelee* mielessään luennon herättämää keskustelua. Toisaalta käytämme arkikielessä muotoiluja, joissa kuville annetaan tekstuaalisia ominaisuuksia. Kuva *kertoo* enemmän kuin

tuhat sanaa. Lemminkäisen äiti *puhuttelee* katsojaa.

Kielen ja kuvallisuuden välisestä suhteesta antaa vaikuttavan esityksen Wittgenstein teoksessaan *Tractatus*, jossa hän argumentoi kielen ja kuvallisuuden identiteetin puolesta. Tällainen identiteetti pitää sisällään kaksi puolta: lauseet tulee nähdä kuvina ja kuvat tulee nähdä lauseina. On ehkä jossain mielessä helppoa nähdä yksinkertainen kuvaava lause, esimerkiksi kello on pöydällä, kuvana; mutta myös päinvastoin, yksinkertainen kuva on helppoa muuntaa lauseeksi askel askeleelta analysoimalla kuvan osia ja niiden keskinäisiä suhteita. Kuitenkin jo tällainen edellyttää jotain *kuvaustapaa*, jolla lause muunnetaan kuvaksi ja kuva muunnetaan lauseeksi. (Hintikka, 2009.)

Ollakseen kuva, kuvan tulee *kuvata* kohdettaan. Se, *miten* kuva kuvaa kohdettaan ei ole yksikäsitteisesti kiinnitettävissä. Yleisesti voimme sanoa, että kuvan ja kuvattavan kohteen välillä tulee olla (osittais-) *isomorfinen* suhde: suhde, joka sallii ”siirtymisen” sekä kuvasta kohteeseen että kohteesta kuvaan. Tällainen isomorfinen suhde kuvan ja kuvattavan välillä sopii hyvin sekä *kuvan ja kohteen* että *kielen ja kohteen* välisen suhteen analyysiin. Mutta tällöin tulee luontevasti esiin myös mahdollisuus kielen ja kuvan väliseen isomorfiasuhteeseen, mikä edellisen perusteella on juuri kuvallisuuden edellytys. (Hintikka, 1983.)

On selvää, että mikään yksinkertainen isomorfia-analyysi ei pysty kertomaan, miten ja miksi taulu *Lemminkäisen äiti* puhuttelee katsojaa. Taulun puhuttelevuus liittyy sekä kuvaan itseensä että siihen jaettuun merkityshorisonttiin, jossa tulkitsemme kuvaa. Edellä viittasimme

taideteoksen merkityksen kompleksisuuteen. Tätä ei tule nähdä vasta-argumentina edellä esitetyle, vaan pikemminkin rajoittavana tosiseikkana. Vastaava rajoitus koskee myös lauseiden kuvaunionetta. Kieli on omalla tavallaan monitulkin-taista, minkä huomaa helposti vaikka tar-kastelemalla runoutta.

Informaatioteoriassa viestin informaatiota mitataan viestin poissulkemien vaihtoehtojen määrällä. Mitä useamman vaihtoehtojen viesti sulkee pois, sitä informaatiivisempi viesti on. Tätä perusidea on informaatioteoriassa tutkittu erittäin paljon. Tätä on sovellettu menestyksel-lisesti formaalien ja luonnollisen kielen välittämän informaation tutkimuksessa, mutta myös kuvien antaman informaation tutkimuksessa. Tekojen ja taidon kohdalla sovellutukset ovat selvästi vähäisempiä, mutta alue on tutkimuksellisesti erittäin kiinnostava. Tällöin informaatio tulee määritellä toiminnallisesti tai behavioerallisesti. Tämä mahdollistaa tietoon liittyvän informaation ohella myös taitoon liittyvän informaation systemaattisen tarkastelun. (Halonen & Mutanen, 2007.)

Tällainen toiminnallinen tai behavioerallinen tulkinta ei enää suoraan liity fregeläiseen kielifilosofiseen lähestymistapaan, eikä siten myöskään pitäydy Husserlin noeman Länsirannikon tulkintaan. Fregläinen tapa tulkita kielen merkitys on tietty funktionaalinen operaattori, missä kielen ilmaisu voidaan liittää tilanekohtaisesti tiettyyn referenttiin. Näin kielellinen merkitys mahdollistaa kielellisten ilmausten soveltamisen mitä erilaisimmissa tilanteissa. (Hintikka, 2009.) Tämä funktionaalinen tulkinta on meillä edelleen taustalla, mutta tulkintamme on laajennettu kielellisistä ilmauksista käsit-

tämään myös muita merkityksellisiä tekijöitä. Näin voimme laajentaa yhden metodologisen lähestymistavan kattamaan sekä kielelliset että toiminnalliset merkityksen kantajat yhden ja saman metodologisen viitekehysten piiriin.

Tämä laajennus on lähellä Timo Laineen tuomaa filosofisen antropologian taustalla olevaa fenomenologian tulkintaa, jossa ”fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus kohdistuu aina kaikille tunnetun todellisuuden ’avaamiseen’ (Laine & Kuhmonen, 1995, s. 219). Laineen fenomenologia pureutuu nimenomaan ihmisen elämismailmaan tai toiminnallisen maailman tulkintaan. Vaikka Laineen fenomenologian kokonaistulkinta poikkeaa tässä artikkelissa esillä olevasta (rajoitetusta) tulkinnasta, on näiden välillä havaittavissa kiinnostavia yhteyksiä. Näiden lähempi tarkastelu edellyttää kuitenkin oman tutkimuk-sensa.

Kuva ei kuitenkaan esitä kohdettaan sellaisenaan. Kuva kuvaa kohdettaan jollakin tavoin. Se funktionaalinen yhteys – isomorfia – joka on kuvan ja kuvattavan välillä olemassa, ei ole mitenkään yksiselitteinen. Se on aina kulttuurisesti välit-tynyt. Tällainen kulttuurinen välittyneisyys mahdollistaa informaation symbolisen esittämisen. Symbolinen esittäminen mahdollistaa kuvan käsitteen laajentamisen samankaltaisuutta laajempaan esitysmuotoon. Picasso puhuu omasta kuvaa-mistavastaan nimenomaan tässä merkityksessä realistiseksi. (Hintikka, 1983.)

Kuitenkaan kuvallisuus ei ole laisinkaan ongelmatonta. Filosofiasa viime vuosisadalla pohdittiin paljon *sense datan* käsitettä: sitä objektia, johon havaintomme (kuvat) kohdistuvat. Esimerkiksi

hallusinaatiot osoittavat, ettei *sense data* voi olla todellinen kohde: hallusinaatiolla ei - määritelmän mukaan - ole kohdetta. ”Kuvallisen ajattelun hegemonia rohkaisee siis (ehkä tiedostamatta jäävää) dualistista ontologiaa, jossa vastakohtikseen on nostettu havaintomaailma ja todellisuusmaailma, fenomeenien ja noumeenien maailmat.” (Hintikka, 2009, ss. 148-149.) Mistä tällaisessa dualistisessa ontologiassa on oikein kyse? Onko fenomenologiassa lähtökohtaisesti sitouduttu tällaiseen dualismiin?

Olemme edellä todenneet, että (Husserlin) fenomenologia on *noemojen* tutkimusta. Toisin sanoen, fenomenologia tutkii sitä, miten mieleemme suuntautuu kohteisiinsa - olivatpa nämä todellisia tai ei. Totesimme, että Fregen kielifilosofinen merkityksen (*Sinn*) käsite toimii samalla tavoin. Husserlille havainto oli erittäin keskeinen esimerkki hänen tutkimuksissaan. Havaintoa on usein pidetty myös tiedon perusteeksi sopivana asiana: uskon, mitä itse näen. Kuitenkin ei ole mitenkään selvää, mitä havainto on. Selvää kuitenkin on, että kuullessani ystäväni äänen tai nähdessäni ystäväni, kuulen ja näen hänet, en jotain abstraktia aistidataa.

”Nähdessämme puun emme näe koelmaa värikkäitä läikkiä, esim. ruskeita ja vihreitä määrättyllä tavalla jakautuneina; näemme puun, aineellisen objektin, jossa on latva, takaosa, sivut jne. Osia siitä, esim. takaosaa, emme näe, mutta näemme esineen, jolla on takaosa.” (Føllesdal, 1970, ss. 37-38.)

Näin ollen havaitessamme jotain, havaitsemme enemmän kuin mitä tosiasiallinen havaintoinformaatio - se, mitä aiemmin kutsuttiin *sense dataksi* - pi-

tää sisällään. Tämä on kiistaton ja jokaisen tuntema tosiasia. Tämä antaa meille mahdollisuuden pohtia havainnon luonnetta tarkemmin. Føllesdal jatkaa edellä lainattua tekstiä:

”Vaikutelmat, joita aistimme saavat nähdessämme puun, ovat vain pieni osa niistä, joita odotamme saavamme puusta, jos esim. kävelisimme puun ympäri. Sarja tuollaisia odotuksia vastaa aktimme noemaa. Aistivaikutelmat, jotka olemme saaneet puusta, ovat jo täyttäneet jotkut odotuksistamme. Nämä ja muut niihin läheisesti liittyvät odotukset ovat täysin determinoituja ja vastaavat aktiemme noeman eräänlaista ”noemaattista ydintä”.” (Føllesdal, 1970, ss. 37-38.)

Havaitseminen on monella tavoin edeltä määrittynyttä. Meillä on tiettyjä odotuksia, millainen havaitsemamme maailma on. Tällaiset odotukset ovat tietoa todellisuudesta. Kuitenkaan kyse ei välttämättä, tai ei ehkä useimmiten, ole eksplisiittisestä propositionalisesta tiedosta, vaan asioiden tuntemuksesta. Tällainen asioiden tuntemus antaa agentille tietyn odotushorisonnin, jossa havaitseminen tapahtuu. Tämä mahdollistaa hänen fysikaalisten objektien havaitsemisen. Todellisuuden tyhjentyvätmyyden vuoksi, ei odotushorizontti voi olla täydellinen. Lisäksi odotushorizontti voi sisältää virheellisiä odotuksia. (Hintikka, 1983; Mutanen, 2010.)

Puut ovat kappaleita, joilla on tiettyjä (fysikaalisia) piirteitä. Näitä piirteitä kullakin kappaleella on periaatteessa tyhjentyvätön määrä:

”Liikkuen ympäri ja käyttäen aistejamme saatamme havaita, että yhä useammat odotuksemme täyttyvät ja tulevat determinoiduiksi. Puun koke-

misemme, joka ensin oli yksipuolinen, tulee näin rikkaammaksi, mutta loppua emme saavuta koskaan. Tulee aina olemaan äärettömän monia odotuksia, jotka eivät täyty eivätkä determinoi-du.” (Føllesdal, 1970, s. 38.)

Fenomenologiassa tutkitaan miten havainto ja muut intentionaaliset aktit suuntautuvat kohteisiinsa. Se, mikä niiden kohteena on, ei lähtökohtaisesti ole fenomenologin ongelmanasettelun keskiössä.

”Fenomenologi ei välitä siitä, mitä on tai ei ole häntä ympäröivässä reaalisessa maailmassa. Häntä ei häiritse se, että toisilla akteilamme on objekti, toisilla ei, vaan hän luo katseensa aktiemme noemoihin. Nämä ovat niitä fenomeeneja, ilmiöitä, joita hän tarkastelee.” (Føllesdal, 1970, s. 38.)

Fenomenologille tutkimuksen kohteet ovat fenomeenit tai noemat. Hän tutkii niitä ”selvittääkseen, miten hänen tajuntansa konstituoii maailman” (Føllesdal, 1970, s. 39). Tässä suhteessa fenomenologin tutkimuskohde muistuttaa Fregen kielentutkimusta kielen merkityksestä (*Sinn*). Niin noemat kuin merkityksetkin ovat luonteeltaan funktionaalisia objekteja. Siten niitä ei tule olioida: ne eivät ole maailmamme objekteja. Niiden kautta ei ontologiamme myöskään rikastu: ne eivät luo mitään uuden tyyppisiä olioita todellisuuteemme. (Hintikka, 1983.) Näin fenomenologia voi osaltaan selvittää informaation hankintatapojamme.

Lopuksi

Vaikka fenomenologisen tutkimuksen keskiössä on noemat, niin fenomenologisen tutkimuksen avulla on mahdollista saavuttaa tietoa

todellisuudesta. Samalla tavoin kuin kielen merkityksen tutkimus ei anna (suoraa) tietoa todellisuudesta, niin kielen merkitysrakenteen tutkimus antaa tietoa, miten kieli on todellisuuteen suuntautunut ja linkittynyt. (Hintikka, 1983.)

Fenomenologisen tutkimuksen avulla on mahdollista saada selville, miten havaintomme (ja muut intentionaaliset aktiimme) antavat tietoa todellisuudesta. Siten ymmärrämme paremmin miksi ja missä yhteydessä on hyvä luottaa havaintojemme ja muiden intentionaalisten aktiimme antamaan todistukseen. Behavioraalisen informaation käsitteen nojalla tämä on mahdollista laajentaa tietojen ohella kattamaan myös taitoja.

Kasvatuksellisesti tärkeää on ymmärtää tiedon ja taidon luonne. Sekä tietomme että taitomme perustalla on havaintojemme antamaa informaatiota. Siten on tärkeää tuntea miten havainnointimme toimii, miten mieli suuntautuu kohteisiinsa. Lisäksi ymmärtääksemme tiedon ja taidon keskinäisen yhteyden tarvitsemme ymmärrystä informaation luonteesta. Tieto ja taito perustuvat molemmat informaation, vaikkakin eri tavoin hankittuun. Informaatio on siten niin tiedon kuin taidon perustana. Niin tieto kuin taitokin saavutetaan lopulta (metodisesti) onnistuneen informaationkäsittelyprosessin lopputuloksena.

Lähteet

Artistoteles (1989). Nikomakhoksen etiikka, *Aristoteles VII*, Gaudeamus.

Carroll, L. (1995). *Alicen seikkailut ihmemaassa*. Helsinki: WSOY.

Føllesdal, D. (1970). Fenomenologia analyttisen filosofian ja eksistentiaalismin sitenä. Teoksessa J. Hintikka, & L. Routila (toim.), *Filosofian tila ja tulevaisuus*. Helsinki: WG.

- Føllesdal, D. (2003). The Thetic Role of Consciousness. Teoksessa D. Fisette (toim.), *Husserl's Logical Investigations Reconsidered* (ss. 11-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen : järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Halonen, I., Airaksinen, T., & Niiniluoto, I. (toim.) (1992). *Taito*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Halonen, I., & Mutanen, A. (2007). Taidon logiikka. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen, & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (ss. 199-215). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heiskanen, V. (2004). Itseoppineen paluu. Teoksessa H. Kotila, & A. Mutanen (toim.), *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu* (ss. 279-295) Helsinki: Edita.
- Himanka, J., (2007). Aristoteles, taito ja tieto. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen, & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (ss. 141-148). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hintikka, J. (1969). *Tieto on valtaa*. Helsinki: WSOY.
- Hintikka, J. (1983). *Kieli ja mieli*. Helsinki: Otava.
- Hintikka, J. (2007). *Socratic Epistemology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hintikka, J. (2009). Onko kaikki ajattelu kuvitteltua. Teoksessa L. Haaparanta, T. Klemola, J. Kotkavirta, & S. Pihlström (toim.), *Kuva*. Tampere: Tampere University Press.
- Husserl, E. (2001). *Logical Investigations, vol. I*. London: Routledge.
- Kelly, K. (1996). *The Logic of Reliable Inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Koivunen, H. (2000). *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kotila, H. (2004). Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila, & A. Mutanen (toim.), *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita.
- Kotila, H., Mutanen, A., & Volanen, M. V. (toim.) (2007). *Taidon tieto*. Helsinki: Edita.
- Kuhn, T. (1994). *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Helsinki: Art House.
- Laine, T., & Kuhmonen, P. (1995). *Filosofien antropologia: ihmisen kokonaisuutta etsimässä*. Helsinki: Ateena.
- Lankinen, P. (2014). Innovaatiokielioppi eli mitä innovaatioprojekteihin osallistujien tulisi tietää kielestä. Teoksessa T. Rautkorpi, A. Mutanen, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim), *Kestävä innovointi*. Metropolian julkaisusarja, Unigrafia. Helsinki: Metropolia.
- Mutanen, A. (2010). *Tieto, taito ja tutkimus: Osaamisen kehittäminen Merisotakoulussa*. Merisotakoulun julkaisuja 1/2010. Helsinki: Merisotakoulu.
- Mutanen, A., Siitonen, A., & Halonen, I. (2008). Sivistynyt asiantuntijuus. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen, & M. V. Volanen (toim.), *Ammattikorkeakoulu ja sivistys*. OPM:n julkaisuja. 2008:34. Helsinki: OPM.
- Niiniluoto, I. (1989). *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsitteanalyysi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niiniluoto, I. (1990). *Maailma, minä ja kulttuuri*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. (1994). *Järki, arvot ja välineet: Kulttuurifilosofisia esseitä*. Helsinki: Otava.
- Siitonen, A. (2007). Taito ja tieto. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen, & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (ss. 216-226). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Snellman, J. V. (1982a). Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa R. Wilenius, E. Ojanen, & P. Oksala (toim.), *J. V. Snellman, Teokset I*. Helsinki: Gummerus.
- Snellman, J. V. (1982b). Oppi valtiosta. Teoksessa R. Wilenius, E. Ojanen, & P. Oksala (toim.), *J. V. Snellman, Teokset I*. Helsinki: Gummerus.
- Snellman, J. V. (2000) Akateemisen vapauden todellinen luonne ja olemus. Teoksessa R. Savolainen, S. Linnavalli, & J. Selovuori (toim.), *Kootut teokset osa I*. Helsinki: Edita.
- Snellman, J. V. (2005) Luonnontieteen opetus ja reaalikoulu. Teoksessa R. Savolainen, S. Linnavalli, & J. Selovuori (toim.), *Kootut teokset osa 24*. Helsinki: Edita.
- Toiskallio, J. (1981). Traditio Snellmanin pedagogiikan peruskäsitteenä. Teoksessa *Snellman ja sivistys* (pp. 64-75). Jyväskylän yliopisto, Filosofian laitos, julkaisu 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- von Wright, G. H. (1989). *Ajatus ja julistus*. Helsinki: WSOY.
- von Wright, G. H. (2007). *Humanismi elämänasenteena*. Helsinki: Otava.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford: Stanford University Press.

Sissi Huhtala vahvistamaan aikakauskirjaa

*Kasvatustieteen tohtori **Sissi Huhtala** Helsingistä on valittu Ammattikasvatuksen aikakauskirjaan editorin tehtäviin.*

Huhtala on vahvistanut toimitusta viime vuoden lopulta saakka.

Hän tekee yhteistyötä aikakauskirjassa julkaistavien tieteellisten artikkeleiden kirjoittajien kanssa toimien myös heidän yhteyshenkilönään referee-artikkeleita arvioivien asiantuntijoiden suuntaan.

Sissi Huhtala työskentelee matematiikan opetukseen erikoistuneena laaja-alaisena erityisopettajana Stadin ammattiopistossa. Hänen vahvuudekseen katsottiinkin se, että hän tuntee toisen asteen ammatillista koulutusta ja hallitsee referee-käytännön.

– Pidän työtä hyvin mielenkiintoisena, koska se tarjoaa minulle näköalapaikan ammatillisen koulutuksen tutkimukseen.

Pysyn ajan tasalla siitä, mistä kirjoitetaan ja mitkä asiat ovat kulloinkin tieteellisen kiinnostuksen kohteina, Huhtala toteaa.

Huhtala tekee editorin työtä omalla vapaa-ajallaan. Hänen työpanoksensa keventää päätoimittaja **Petri Nokelaisen** työtaakkaa nopeuttaen samalla artikkeleiden tarkistusprosessia ja referee-menetelyä. On selvää, että kirjoittajat toivovat mahdollisimman pian palautetta lähettämistään artikkeleista.

– En itse osallistu referee-artikkeleiden arvioimiseen, vaan etsin siihen työhön asiantuntijat, joille lähetän artikkelit nimettöminä, Huhtala kuvailee tehtävänsä.

Kun refereeet lähettävät mahdollisia korjausehdotuksia, Huhtala toimittaa ne kirjoittajille työstettäväksi. Tavanomaisia artikkeleita, joita ei ohjata referee-menettelyyn, käy Huhtala myös itse läpi ja ehdottaa tarvittaessa kirjoittajille niihin muutoksia.

Referee-artikkelien määrä on kasvanut

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan sisältö on vuosien mittaan kehittänyt myönteiseen suuntaan, mistä kertoo sekin, että toimitukseen tarjotaan yhä enemmän laadukkaita referee-artikkeleita. Julkaistut referee-artikkelit merkitsevät kirjoittajilleen akateemista meriittiä. Niiden status on julkaisuluettelossa korkea.

Referee-menettelyn kautta kirjoittajat saavat myös hyödyllistä vertaispalautetta, jonka pohjalta on mahdollisuus muokata omaa artikkelia täydellisemmäksi.

Referee-artikkelin on täytettävä yleiset tieteelliselle artikkeleille asetetut tieteenalakohdattaiset vaatimukset. Arvi-

Erityisopettaja Sissi Huhtala on tehnyt uransa aikana paljon kehittämis- ja hanke-työtä. Hän on toiminut muun muassa tutkijana, opettajankouluttajana, suunnittelijana ja projektipäällikkönä.

ointiin osallistuvat asiantuntijat saattavat ehdottaa tekstiin muutoksia ja vaatia artikkeleihin joskus jopa lisäaineistoa. Voi käydä niinkin, että asiantuntija suosittelee toimitukselle artikkelin julkaisematta jättämistä. Referee-artikkelit vahvistavat myös itse julkaisun kiinnostavuutta ja uskottavuutta.

Sissi Huhtala on tilannut aikakauskirjaa useiden vuosien ajan, joten se oli hänelle jo ennestään tuttu. Hän on samaa mieltä Petri Nokelaisen kanssa siitä, että aikakauskirjassa on viime aikoina jäänyt toisen asteen ammatillinen koulutus liian vähälle huomiolle.

– Ammattikorkeakoulun korostumiselle on toki ollut ihan luonnollinen syy. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen



puolella ei kirjoiteta tieteellisiä artikkeleita, kun taas ammattikorkeakoulussa on yliopiston tapaan olemassa velvoite tutkimuksen tekemiseen ja julkaisujen tuottamiseen.

Huhtalan mielestä esimerkiksi yliopistoissa tehdään tutkimusta, joka kohdistuu toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Hän pyrkii toiminnallaan vaikuttamaan siihen, että aihetta käsittelevistä tutkimuksista kirjoitettuja artikkeleita julkaistaisiin yhä enemmän myös aikakauskirjassa.

– Ainahan ei tarvitse olla kyse tieteellisestä tutkimuksesta. Toisella asteella on hyvin vilkasta hanketoimintaa, mistä laaditut raportit löytäisivät varmasti lukijansa.

Oppimisvaikeudet kiinnostivat aina

Huhtala valmistui matemaattisten aineiden opettajaksi 1980-luvun alussa. Hän aloitti opettajana lukiossa, mutta löysi itsensä nopeasti opetustyöstä ammatillisen koulutuksen puolelta, mikä kiinnosti häntä itseään enemmän. Hän opetti kymmenkunta vuotta matematiikkaa useissa eri ammatioppilaitoksissa.

– Monet opettajat ovat kiinnostuneita niistä opiskelijoista, jotka oppivat hyvin ja menestyvät. Minun lempijuttuni oli se toinen porukka, Huhtala sanoo.

– Koin aina haasteeksi ne opiskelijat, jotka sanoivat, että ”yäk tätä matikkaa ja mihin sitä muka tarvii”.

Huhtala pääsi paneutumaan matematiikkaan liittyviin oppimisvaikeuksiin aloittaessaan erityisopettajakoulutuksen

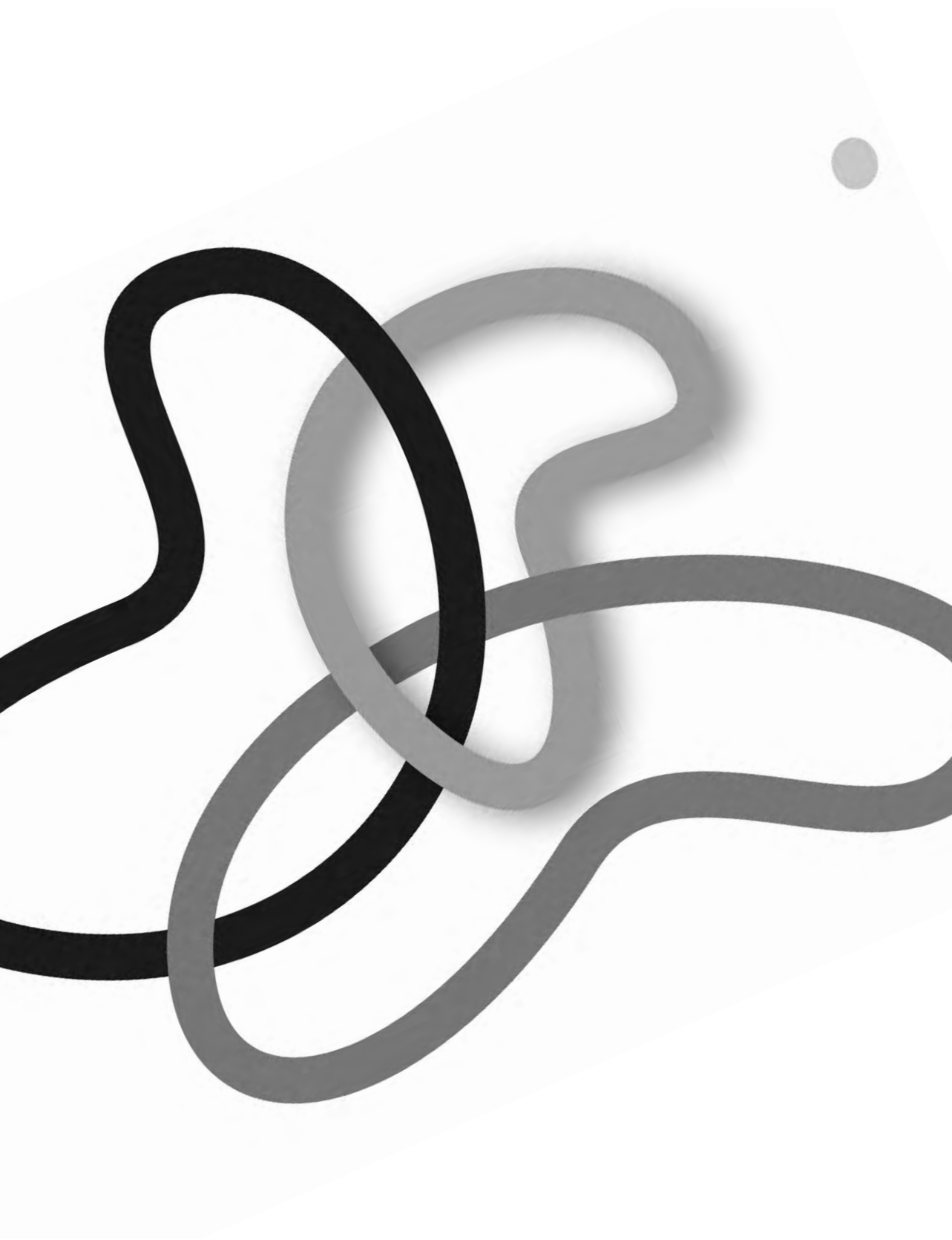
Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Kun hän oli valmistumassa, käynnisti Helsingin yliopisto matemaattisten aineiden opettajille tarkoitettun tutkijakoulun.

– Lähdin siihen innolla mukaan. Tutkijakoulu oli hyvin antoisa. Työskentelin päätoimisena tutkijanakin 3–4 vuotta. Matematiikkaklinikalta keräämäni materiaali tuotti aineiston väitöskirjaani *Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka*, Huhtala kertoo.

Helsingin kaupungin ammatillisiin oppilaitoksiin perustettiin vuonna 2000 ensimmäiset laaja-alaisen erityisopettajien virat. Huhtala halusi lähteä kehittämään uutta ja pestautui kyseiseen virkaan Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitokseen. Tässä virassa hän työskentelee edelleenkin. Vuonna 2013 oppilaitos muuttui Stadin ammattiopistoksi, kun Helsingin palvelualueiden, sosiaali- ja terveystieteiden sekä tekniikan alan oppilaitokset yhdistettiin.

Väitöskirjan valmistumisen jälkeen 2000-luvun alusta lähtien Sissi Huhtala on kysytty luennoimaan eri puolilla maata. Hän on kouluttanut opettajia erilaisissa täydennyskoulutuksissa ja luennoinut ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Vuosina 2005–2006 hän oli virkavapaalla ja toimi ammatillisen erityisopettajakoulutuksen lehtorina Hämeen ammattikorkeakoulussa.

Markku Tasala





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Maarit Virolainen

Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences

Interest in learning through work experience as a part of higher education has increased during the last decades. In this dissertation the focus is on internships, because they are the most influential form of learning through work experience organized by Finnish universities of applied sciences. A connective model has been used to examine how learning at school and work has been combined. This study explores how teachers, graduates and employers have experienced the internships.

2014. 156 s. 28 e. Tilauskoodi T029. Julkaisu on saatavilla myös verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



*Hannu Jokinen, Matti Taajamo, Maarit Miettinen, Kirsti Weissmann,
Sanna Honkimäki, Sakari Valkonen, Jouni Välijärvi*

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset

Miksi opettajan työhön hakeudutaan? Pysyvätkö opettajat ammatissaan vai harkitsevatko he alan vaihtoa? Millaisia ovat opettajan ammatin tulevaisuuden osaamistarpeet? Raportti perustuu Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä tutkimus- ja kehittämishankkeen (2010–2013) tuloksiin.

2013. 102 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



*Johanna Lasonen, Marianne Teräs, Minna Oksanen,
Katarzyna Kärkkäinen, Karita Hakala*

Materiaalia maahanmuuttotyötä tekeville ja heidän kouluttajilleen

OPPIMISEN JA ONNISTUMISEN ELÄMYKSIÄ MUUTTUVASSA
MONIKULTTUURISESSA MAAILMASSA

Maahanmuuttotyötä tekevien kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseksi on kahdeksan maan yhteistyönä kehitetty pilottikurssi "Kulttuurienvälinen kompetenssi". Tämän Euroopan komission rahoittaman hankkeen Suomen materiaali on koottu tähän julkaisuun.

2013. 86 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (toim.)

Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle

EUROOPPALAISEN ELINIKÄISEN OHJAUKSEN
TOIMINTAPOLITIIKAN VERKOSTON (ELGPN) RAPORTTI

Tämän "eurooppalaisen työkirjan" tarkoituksena on auttaa päättäjiä ja muita sidosryhmiä arvioimaan maansa tai alueensa elinikäisen ohjauksen nykytarjontaa ja mahdollisia pulonkaloja muiden Euroopan maiden käytäntöjen pohjalta.

2013. 105 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raportti eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston työstä kaudella 2011–2012

Tässä toimintakertomuksen tiivistelmässä esitellään Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) työn tuloksia kaudella 2011–12. Toiminnan kuvauksen lisäksi raportissa kerrotaan muun muassa verkoston vaikuttavuuden arvioinnista jäsenmaissa.

2013. 34 s. Saatavilla vain verkosta: kti.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



muita uusia ja aiempia julkaisuja

Taru Siekkinen: Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa. 2013. 45 s. 22e. F029. Saatavilla myös verkosta.

Päiviikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen, Anneli Ete-läpelto (toim.): Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. 2013. 194 s. 30 e. D108.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12. 2012. 91 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila, Sakari Valkonen: Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. 2012. 297 s. G045. Saatavilla vain verkosta.

Helena Aittola & Taina Saarinen (toim.): Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011. 2012. 238 s. 29 e. D104.

Matti Vesa Volanen: Theoria | Praxis | Poiesis. Individualization as the constitution of sociality. 2012. 136 s. 26 e. T028. Saatavilla myös verkosta.

Sakari Ahola, David M. Hoffman (Eds.): Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues. 2012. 442 s. 32 e. D103. Saatavilla myös verkosta.

Kari Nissinen, Jouni Välijärvi: Opettaja- ja opettajankoulutus-tarpeiden ennakoinnin tuloksia. 2011. 137 s. G043. Saatavilla vain verkosta.

Kimmo Oksanen, Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen (toim.): Game Bridge. Kohti ammatillisia avaintaitoja. 2011. 86 s. D099. Saatavilla vain verkosta.

Anne Kouvo, Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila: Opintopoluilla opintourille. Katsaus tutkimukseen. 2011. 87 s. G042. Saatavilla vain verkosta.

Ilpo Kuronen: "Mun kompassin neula vaan pyörii". Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. 2011. 89 s. 25 e. G041. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Towards leadership and management in guidance and counselling networks in Finland. 2011. 92 s. 25 e. D096.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: The Networked Guidance Service Provision (NEGSEP) Model. 2011. 50 s. 25 e. D095.

Kari Itkonen, Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen: Yritysten osaamisen kehittämisen verkostot ja vaikuttavuus Keski-Suomessa. 2011. 46 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen, Kari Itkonen: Osaamisen itsearviointityökalun kehittäminen yhteistyössä pk-yritysten kanssa. 2011. 50 s. Saatavilla vain verkostosta.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. 2010. 141 s. Saatavilla vain verkosta.

Ilpo Kuronen: Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. 2010. 362 s. 30 e. T026. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojoh-tamiseen? 2010. 348 s. 30 e. T025. Saatavilla myös verkosta.

Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas: Osioanalyysi testien arvioinnissa. 2009. 288 sivua. 29 e. Tilauskoodi D091.

Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.): Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. 2009. 309 sivua. 29 e. Tilauskoodi D090.

Timo Aarrevaara & Taina Saarinen (toim.): Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. 2009. 238 sivua. 27 e. Tilauskoodi D089. Saatavilla myös verkosta.

Raija Hämäläinen: Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning. 2008. 88 s. Saatavilla myös verkosta.

Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.): Pelaa ja opi. Räättälöityjä verkkopelejä ammatilliseen op-pimiseen. 2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta.

TILAUKSET:

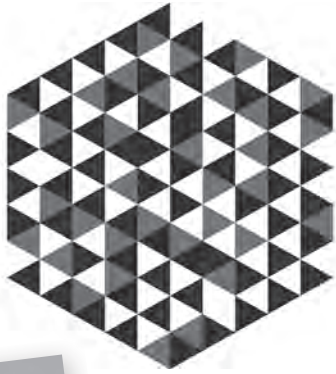
p. 040 805 4276 • kti-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.kti-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://kti.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 9 %).



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä,
puhelin 020 748 9679 tai
email: okka-saatio@oaj.fi



Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näyttäytyy kirjassa myös

eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€

Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittymään aktiivisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.



25€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkkoopetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen

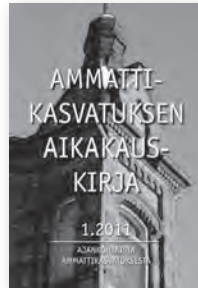
kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€

Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustietoa ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

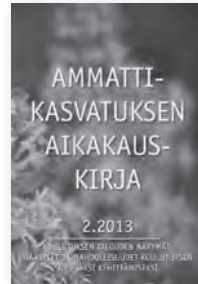
Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/4 numeroa
2011



20€/4 numeroa
2012



15€/3 numeroa
2013



30€/4 numeroa
2014



30€/4 numeroa
2015

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätön vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiseksi.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori **Tapio Variksen** juhla kirja **Communication and Learning in the Multicultural World** rakentuu asiantuntijaartikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.



12,50€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuomori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija **Antti Huovinen** haikautui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

10€

Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus – säätön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: **Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näätänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värrö**. Kirjan tehtävänä on antaa opetusallalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.



3€

Aktivoi kieltenopetusta rakenepelein. Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Peliin avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helppoja ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä. Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Latu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoitettaviksi aktiviteetteiksi.



60€

Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista on **Taina Juurakko-Paavolan** toimittama julkaisu, joka on suunnattu ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksesta kiinnostuneille. Se sisältää 22 artikkelia mm. opettajan roolista ohjaajana ja valmentajana, opetuskokeiluista ja opetusmateriaalin laatimisesta, ruotsin integroinnista ammattiaineisiin ja verkko työkalujen käytöstä ohjauksessa.



- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätön kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postimaksun hinnalla.

7,50€



Professori **Taimi Tulvan** toimittaman kirjan **Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot** aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

10€

OKKA ammattikirjallisuus



Opettajan professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: **Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Viljo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.**

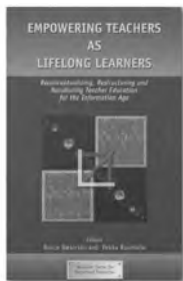
4€

Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälän** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantojen varten sekä vanhojentanssipukuihin tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.



Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammatillaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoa ja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

30€



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors **Bruce Beairst and Pekka Ruohotie.**

3€

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummassakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri **Teuvo Ellonen** ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri **Keijo Nivala.**



3€

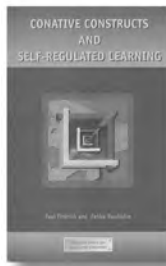
Markku Tuominen ja Jari Wiherosaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

Lähtökohdista on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteiden filosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eriasiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammatikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteiden teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.



12,50€



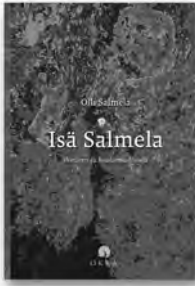
Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning **Paul R. Pintrich** (Michiganin yliopisto) ja **Pekka Ruohotie** (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itesäätelyssä.

3€

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi.** Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammatikasvattajaa ja virkamiestä. Runsas reportaasikuvitus.

12,50€





Isä Salmela - ihminen ja koulunuodistaja. Olli Salmelan kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmän me peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen.

Linjajakoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämänkin koulutyypin tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

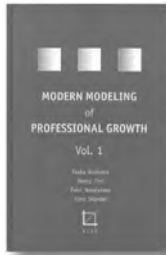
Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustais-telua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun – sen paremman – toteutumisen?

30€

Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatus-tieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joi-ta voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. **Pekka Ruohotie** (TaY) ja **Henry Tirri** (HY) sekä **Petri Nokelainen** ja **Toni Silander**. Paketti sisältää kirjan ja CD-rom:n.

7,50€



Elinikäinen oppija - Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan läm-eren alueen opettajamuistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3€

Mediakasvatuksen professori **Tapio Variksen** toimittamassa kirjassa **Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen** mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hy-permedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta.

Kirjan artikkelit valottavat me-diakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneu-dutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suo-messa ja kansainvälisellä tasolla.

10€



Vanhuuden monet kasvot on toimittanut **Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo** ja **Kimmo Har-ra**. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhe-nemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja seniioripettajien hyvinvoinnin kysymyksiä, gerontologista sosiaali-työtä palvelutaloissa ja vanhainkodeissa, vanhusten käsitteitä elinikäisestä oppi-misestä, muistisairauksia sekä sosiokulttuu-risen innostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulu-tusalojen säätö- ja OKKAsäätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suo-men Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat **Raili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusi-talo, Ülle Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi** ja **Sirpa Granö**. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori **Marjatta Marin** ja yliopettaja **Raili Gothóni**. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tar-koituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämis-tä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

10€

Raija Meriläinen (toim.) **Suomalaisen koulu-tuspolitiikan murros 1990-luvulla**. Kirjan kan-tavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-lu-vun Suomessa. Koulutuspolitiikka todellisuut-ta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta. Vuosikirjan kirjoittajina ovat **Sirkka Aho-nen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo** ja **Raija Mer-iläinen**.

7€



Ossi Naukkarinen's Art of the Environ-ment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes tra-ditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides concep-tual tools for making, teach-ing and receiving contem-porary art.

7€





Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi kouluttautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnalli-

sen ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.

10€

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.

Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa opetuksen ja oppimisen lähtökohdana yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TO-PAKKA) tuloksena. Hankkeen aikana ja kirjan toimituksen prosessissa elettiin todeksi jaettu ja syvenevä pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoiseksi malliksi toteuttaa ammatillista opettajankoulutusta. Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajakoulutuksen asiantuntijoita, hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opintojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita.



12€



Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.

www.oao.fi

Ohjeita kirjoittajille

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2015 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta/Petri Nokelainen
- 2) Kansainvälistyvä työympäristö ja ammatillinen kasvu/Vesa Korhonen ja Laura Pylväs
- 3) Ammatillinen koulutus murroksessa/Timo Luopajarvi ja Sissi Huhtala
- 4) Työpaikoilla tapahtuva oppiminen/Raija Meriläinen ja Mari Räcköläinen

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa.

Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanime, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteiden pituus (lähteinen ja liitteinen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asettelu ovat seuraavat: riviväli 1.5, fonttikoko 12, tekstinkäsittelyohjelmien asetuksia/tyylejä ei tule käyttää (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3-5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen.

5. Lähdeviitteet

5.1 Referoimattomat artikkelit

Tekstissä lähdeviitteet merkitään seuraavasti: Ruohotien (1996, 15-21) mukaan... ..aiheesta on runsaasti tutkimusta (Nikkanen & Lyytinen 1996; Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti: Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

5.2 Referoidut artikkelit

Referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. APA-tyyliin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä" (Thoma, Rest, Narváez & Derryberry, 1999, p. 325).



Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology*, 11(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book)

Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence. Retrieved April 13, 2007, from http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html.

Ks. lisäohjeet osoitteesta www.okka-saatio.com/aikaukskirja/ohjeitakirjoittajalle.php.

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyyliille omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan.

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittävällä tavalla osal-

listuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

APA 2001. Publication Manual of the American Psychological Association. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Taulukoiden, kuvioiden ja kuvien tulee olla painovalmiita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan lehden toimituskuntaa ja ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.

8. Julkaisuoikeudet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OTTU ry.) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatusversiossa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehteen kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöön sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti.

Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaan opinnäytetyöhön (pro gradu, väitöskirja).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Vuositain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto. Artikkelin valitaan edellisen vuoden vuosikerrasta.