AMMATTI-KASVATUKSEN AIKAKAUS-KIRJA

1.2007

OPPILAITOSTEN JOHTAMISKULTTUURI

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

1.2007

Päätoimittaja
Pekka Ruohotie, Tampereen yliopisto
puh. (03) 3551 3600, pekka.ruohotie@uta.fi

Toimitussihteeri
Taina Lundén
puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja
Pekka Ruohotie, FT,
ammattikasvatuksen professori
Tampereen yliopisto/
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja
koulutuskeskus

Antti Kauppi, KL, johtaja
Helsingin yliopisto/Koulutus- ja
kehittämiskeskus Palmenia

Osmo Kivinen, professori
Turun yliopisto/
Koulutussosiologian tutkimuskeskus

Timo Luopajärvi, KT, pääsihteeri
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

Annikki Mikkonen, KL, koulutusalajohtaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ulla Mutka, YTT, johtaja
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT,
ammattikoulutuksen dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Marja-Leena Stenström, YTT, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Matti Vesa Volanen, KM, tutkija
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja *Pekka Ruohotie*, professori
Keijo Kaisvuo, yliopettaja
Timo Lankinen, hallitusneuvos
Seija Mahlamäki-Kultanen, yliopettaja
Risto Säntti, henkilöstön kehittämisjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

Julkaisija
Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja *Timo Luopajärvi*
ARENE ry.
Ratatie 22, 01300 Vantaa
timo.luopajarvi@arene.fi

Sihteeri *Vesa Taatila*
Laurea ammattikorkeakoulu
Nummentie 6, 08100 Lohja as.
vesa.taatila@laurea.fi

Kustantaja
Opetus-, kasvatus- 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: kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta
1—4/2007 kotimaahan yhteensä 20 **€**

Ilmoitukset: toimituksen osoitteella

Ilmoitushinnat
Koko sivu 336 **€**, 1/2 sivua 168 **€**,
1/4 sivua 84 **€**

Ulkoasu/taitto
Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka
Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa
ilmestyy vuonna 2007 neljä numeroa

ISSN 1456-7989

OKKA

1

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

9. vuosikerta, numero 1 Huhtikuu 2007

Sisältö

Pääkirjoitus

Kari Korpelainen
Innovatiivisen organisaation johtaminen **4**

Artikkelit

Seija Mahlamäki-Kultanen
Ammatillisten opettajien osaamisen johtaminen eurooppalaisen hanketoiminnan viitekehyksessä **17**

Ritva Mäntylä
Kokemuksia opettajan työn yhteisöistä **29**

Leena Nikander
Hyvien käytäntöjen juurruttamista ammatillisessa peruskoulutuksessa - kokemuksia ESR-projekteista **38**

Annastiina Mäki
Organisaatio johdon ammatillisen kehittymisen ohjaajana **48**

Taimi Tulva
Ikäihmiset Virossa: senioriopettajien hyvinvointi ja vanhenemisen kokemukset **59**

Katsauksia

Ammatillisella toisella asteella paljon tutkittavaa
Jari Laukian ja Aki Pyykön haastattelu **72**
Anneli Rajaniemi

Mailman on yhtenäinen rekrytointikenttä
Taina Sopenlehdon haastattelu **75**
Markku Tasala

Kirja-arvostelu

Kohti asiantuntijuutta - Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla **80**

Ajankohtaista

Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja **84**

Ohjeita kirjoittajille **92**

Innovatiivisen organisaation johtaminen

Kari Korpelainen
Erikoistutkija, FT
Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus
Associate professor
Tallinnan yliopisto
kari.korpelainen@uta.fi

Muutokseen sopeutuakseen organisaatiot – niin yritykset kuin oppilaitoksetkin – pyrkivät jatkuvasti uudistumaan. Tämä aiheuttaa haasteita organisaatioiden johdolle: innovatiivisen organisaation johtaminen on vaativa tehtävä. Tässä artikkelissa pohditaan innovatiivisen organisaation johtamista teorian ja aiempien tutkimusten valossa. Erityisesti paneudutaan luovien ihmisten johtamiseen.

Innovatiivisuus on sidoksissa korkeatasoiseen osaamiseen. Ruohotien (1996) mukaan innovatiivisuus on oppimisen, taitojen yhdistelyn ja niiden juurtumisen tavoin *metataito*; metataidot ovat toisten taitojen taustalla ja niiden tehtävänä on hallita organisaatioiden tietopohjan jatkuvaa muutosta. Quinn, Anderson ja Finkelstein (1996) puolestaan näkevät itsemotivoidun luovuuden olevan korkeatasoisinta ammatillista osaamista. He erottavat osaamisen kehittymisessä neljä tasoa: kognitiivinen tieto, kehittyneet taidot, systeemien ymmärtäminen ja itsemotivoitu luovuus. Korkeimmantasoisen osaamisen – itsemotivoidun luovuuden – avulla yksilöt pysyvät uudistusten tahdissa ja uudistavat kognitiivista tietoaan, korkeatasoisia taitojaan ja systeemistä osaamistaan. Ilman itsemotivoitua luovuutta asiantuntijat tulevat itsetyytyväisiksi, menettävät tietämysetunsa ja voivat epäonnistua muutokseen sopeutumisessa. Erityisesti innovaatioihin liittyy aikaisempien taitojen vanhenemisen riski. Asian-

tuntijoiden työ on kuitenkin usein suunnattu viimeistellyn lopputuloksen aikaansaamiseen ja heiltä odotetaan vain satunnaisesti luovuutta. Quinn et alin mukaan ongelmaa vielä pahentaa se, että organisaatiot ovat luoneet liian homogeenisia asiantuntijoiden ryhmiä ja asiantuntijat arvostavat liiaksi vain toistensa mielipiteitä.

Innovatiivisen organisaation vaatimukset johtamiselle

Erilaiset olosuhteet ja erilaiset organisaatiot luovat erilaisia edellytyksiä luovuudelle ja innovatiivisuudelle. Vakaissa olosuhteissa mekanistinen organisaatio voi toimia, koska rutiinien hallinta antaa toiminnalle perustan. Kommunikaatio on kuitenkin pitkien, ylhäältä johdettujen kommunikaatioketjujen takia hidasta, mikä heikentää joustavuutta, vieraannuttaa alemman tason henkilöstöä ja laskee heidän motivaatiotaan sekä tappaa innovaation ja luovuuden (Flood 1999). Muuttuviin olosuhteisiin soveltuvan innovatiivisen organisaation johdon on Goodmanin (1995) mukaan huolehdittava siitä, ettei byrokratia rajoita luovuuden kasvua. Hän esittää luovuuden ihmisten residuaalivoimana; jonkin verran luovuutta vapautuu organisaatioissa kaikkina aikoina, mutta hierarkkinen organisaatio tekee kaikkensa painaakseen residuaalin mahdollisimman alhaiselle tasolle.

Innovatiivinen strategia on yhteydessä erilaistamispyrkimyksiin ja Robbinsin (1998) mukaan innovatiivisen strategia edellyttää orgaanista rakennetta. Francisin ja Woodcockin (1990) mukaan orgaaninen rakenne soveltuu erityisesti vaikeisiin luoviin tehtäviin, jotka ovat tyypillisiä esimerkiksi tutkimuksessa ja kehityksessä. Tällöin tarvitaan uusia ratkaisuja ja ajattelun tulee olla epäkonventionaalista – tavanomainen ajattelu ei riitä. Robbins (1998) toteaa termien orgaaninen ja mekaaninen olevan melko yleisiä ja viittaa Mintzbergin (1979; 1983; 1989) kehittämään spesifiseen organisaatiotypologiaan. Tämän typologian avulla voidaan nähdä, kuinka kontingenssitekijät vaikuttavat mekanistisuuden ja orgaanisuuden esiintymiseen organisaatioissa. Mintzbergin (1979; 1983) typologiassa on viisi erilaista organisaatiomuotoa, joista hänen mukaansa ainoa sofistikoituun innovatiivisuuteen kykenevä rakenne on *adhokratia*, josta hän onkin myöhemmin (emt. 1989) käyttänyt nimitystä innovatiivinen yritys. Adhokratioita löytyy kaikkialta, missä olosuhteet ovat kompleksiset ja dynaamiset (Mintzberg 1983; 1989). Edellytys innovatiivisen organisaation johtamiselle on proaktiivisuus – kyky ennakoida muutoksia ja suuntaamaan toimintaa muutostilanteissa.

Adhokratia on tiimiorganisaatio, joka sekoittaa tiimeihin erilaista osaamista edustavia asiantuntijoita. Tiimit auttavat yritystä sopeutumaan ympäristöön, parantavat koordinaatiota ja auttavat käyttämään resursseja tehokkaasti. Tiimien ansiosta vaikutusvalta ja kontrolli jakaantuvat laajemmalle organisaatioon ja ne auttavat organisaation ala- ja keskitasoa aikaansaamaan tuotoksen, jollaista ne eivät muuten pystyisi tekemään. Tiimit tuovat mukanaan myös terveen kilpailun sisäisistä resursseista. (Mintzberg 1983; 1989.) Tiimien muodostaminen ja niiden resursointi, niiden välisen kilpailun hallinta ja niiden työn tukeminen on olennaisen tärkeä osa innovatiivisen organisaation johtamista.

Mintzbergin (1983) mukaan adhokratialle on tyypillistä asiantuntijuus, orgaaninen rakenne ja informaalinen käyttäy-

tyminen. Tehtävät ovat usein kompleksisia ja oppimista vaativia. Innovatiivisen organisaation esimiehet tarvitsevat korkeatasoista asiantuntemusta pystyäkseen osallistumaan kompleksiseen työhön ja tullakseen arvostetuiksi organisaatiossa – pelkkä johtamisen ammattitaito ei välttämättä riitä. Muihin typologian malleihin verrattuna adhokratiassa kunnioitetaan kaikkein vähiten klassisia johtamisprinsiippejä - erityisesti määräysvallan keskittymistä. Koska innovointi merkitsee poikkeamista totutuista tavoista, innovatiivinen organisaatio ei voi luottaa minkäänlaiseen, ei edes taitojen standardointiin. Tämä johtaisi innovaation standardoimiseen, joka on jo ajatuksena mahdoton (Mintzberg 1983; 1989). Nykyiset tiedot ja taidot ovat vasta lähtökohta uusien tietojen ja taitojen rakentamiseksi; asiantuntijoiden täytyy koota voimansa kutakin projektia varten muodostetuissa poikkitieteellisissä tai -funktionaalisissa tiimeissä (Robbins 1998). Informaation kulku ja päätöksentekoprosessit ovat joustavia ja epämuodollisia. Johtajilta edellytetään luottamusta henkilöstön jäseniin ja uskallusta antaa heille vapautta ja valtaa. Johdon täytyy tukea uuden tiedon tuottamista ja osaamisen kehittämistä.

Adhokratiassa on usein samanaikaisesti sekä funktionaalinen että markkinapohjainen organisaatio, matriisirakenne. Asiantuntijat on yleensä sijoitettu omiin yksiköihinsä, mutta he työskentelevät markkinapohjaisesti rakennetuissa pienissä tiimeissä. Työn monimutkaisuuden vuoksi erilaisia päälliköitä on paljon. Päätöksentekovalta on jakautunut managerien ja asiantuntijoiden välillä – sen mukaan, millaisista päätöksistä kulloinkin on kysymys (Mintzberg 1983). Työn monimutkaisuus edellyttää viestinnällisiä ja yhteistoiminnallisia valmiuksia sekä asiantuntijoilta että managereilta. Konflikteja syntyy varmasti (Morgan 1997; Mintzberg 1983). Ihmisten välisen yhteistoiminnan sujuminen on esimerkiksi uusien tuotteiden projekteissa elintärkeää ja siksi niiden johtaminen on suurelta osin konfliktien johtamista (Rosenau & Moran 1993). Konfliktit ja aggressiivisuus ovat tarpeellisia adhokratian elementtejä, eikä niitä välttämättä pyritä ratkaisemaan, koska sen pelätään jäykistävän luovuutta.

Innovatiiviseen organisaatioon liittyy epämääräisyyttä ja sekaannusta. Lisäksi Mintzbergin mukaan adhokratia on politisoitunein hänen esittämistään organisaatiomuodoista. Jatkuvista henkilövaihdoksista aiheutuva lojaalisuuden puute, selvyyden puuttuminen tehtävistä, johtosuhteista ja kommunikaatiotavoista, alituisista esimiehen vaihdoksista johtuva henkilökohtaisen kehittymisen satunnaisuus sekä kilpailu resursseista, arvostuksesta ja palkkioista aiheuttavat runsaasti inhimillisiä ongelmia. Adhokratia on tyypillisesti vahvojen ihmisten organisaatio: parhaat ja soveltuvimmat selviytyvät, mutta heikoimmat sen sijaan karsiutuvat (Mintzberg 1983). Johdon pitää pyrkiä estämään sisäisen kilpailun muodostumista liian repiväksi ja kontrolloimaan liiallista stressiä.

Luovuustyylien merkitys

Yksilöillä on eroja muutoksiin suhtautumisessa ja niissä käyttäytymisessä. Jotkut sietävät epämääräisyyttä ja kaaosta. He haluavat muuttaa asioita ja tarvitsevat riittävästi vapautta ollakseen luovia. Zoharin (1997) mukaan 5–10% organisaation ihmisistä on tällaisia. Toiset 5% ei halua lainkaan muutosta. Enemmistö (85–90%) vieroksuu nopeita muutoksia, mutta ovat mukana muutoksissa, jos heidät onnistutaan mo-

Adaptiivisesti luovat yksilöt työskentelevät järjestelmän puitteissa.

tivoimaan tähän. Zohar esittää innovatiivisen yrityksen johtaminen tapahtuvan näiden kahden ryhmän välillä ("leadership at the edge"). Johtajan täytyy olla avoin ymmärtämään niiden ajatuksia, jotka haastavat hänen omat ajatuksensa sekä toisaalta kuuntelemaan myös niiden yksilöiden tarpeita, jotka haluavat tulla johdetuiksi: innovatiivisen johtamisen salaisuus on näiden kahden ryhmän kontribuutioiden integroinnissa.

Lisäksi inhimillisessä luovuudessa on tyylieroja. Kirtonin (1976; 1987; 1994) teorian mukaan ihmisten kognitiiviset tyylit vaikuttavat heidän suosimiinsa ongelmanratkaisu-, päätöksenteko- ja luovuustyyleihin. Näin ollen voidaan havaita erilaista luovuutta: kaikki ihmiset sijaitsevat jossain pisteessä ei-arvosidonnaisella asteikolla, jonka toisessa päässä on adaptiivisempi, toisessa innovatiivisempi luovuustyyli. Adaptiivisesti luovat yksilöt toimivat vähälukuisen ideajoukon kanssa, kiinnittävät huomiota yksityiskohtiin ja työskentelevät järjestelmän puitteissa. Innovatiivisesti luovat yksilöt taas luovat paljon ideoita, ovat kiinnostuneita enemmän kokonaisuudesta kuin yksityiskohdista sekä kyseenalaistavat vallitsevat ajattelu- ja toimintatavat. Kirtonin mukaan ei voida yksiselitteisesti sanoa, että henkilö, joka edustaa jompaa kumpaa tyyliä, olisi luovempi kuin toinen.

Goodmanin (1995) mukaan Kirtonin asteikon pohjalta luotu mittaväline paljastaa mielenkiintoista informaatiota yksilöistä, mutta samalla se kertoo organisaatioista, joissa he työskentelevät. Puccio, Talbot ja Joniak (2000) soveltavat Kirtonin luovuustyylejä yksilön ja ympäristön yhteensopivuuden tarkasteluun. Heidän tuloksensa osoittavat, että innovatiivinen ympäristö on luovan tuotoksen kannalta suotuisa ja adaptiivinen ympäristö epäsuotuisa. Nämä tulokset tukevat osittain väitettä, että paras ympäristö/ihminen -yhdistelmä on sellainen, jossa vallitsee yhteensopivuus yksilön ja organisaation luovuustyylin välillä. Edelleen Puccio et alian tutkimuksen mukaan luovan tuotoksen kannalta innovatiivisesti luovien yksilöiden ja adaptiivisesti luovan ympäristön yhdistelmä on selvästi huonompi luovan tuotoksen kannalta kuin adaptiivisesti luovien yksilöiden ja innovatiivisesti luovan ympäristön kombinaatio. Johdettavien luovuustyyli voi johdon kannalta olla kontingenssitekijä, joka sen tulee ottaa huomioon ja johon sen tulee pyrkiä oma toimintansa sopeuttamaan.

George ja Zhou (2001) ovat pyrkineet selvittämään, mitkä persoonallisuuden piirteet ovat tunnusomaisia luovalle käyttäytymiselle organisaatiossa. Heidän lähestymistapansa yhdistää yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen sekä persoonallisuuden viisifaktorimallin (Big Five). Tämän mallin soveltuvuutta on tutkittu työkäyttäytymisen suhteen, mutta ei juurikaan luovan käyttäytymisen tutkimiseen yritysorganisaatioissa. Aikaisemman tutkimuksen perusteella George et al. keskittyvät kahteen persoonallisuuden piir-

teeseen: avoimuuteen kokemuksille (openness to experience) ja tunnollisuuteen (conscientiousness), joiden on todettu olevan yhteydessä tieteenharjoittajien ja taiteilijoiden luovuuteen. George et alin mukaan avoimuus kokemuksillekaan ei edistä luovuutta, jos rajoitteet estävät potentiaalin käyttöä. Avoimuus kokemuksille edistää sen sijaan luovaa työkäyttäytymistä, jos (korostuneesti impulsseille herkät) yksilöt saavat positiivista palautetta ja jos yksilöiden tehtävät ovat heuristisia. Positiivinen palaute luo sitoutumista, kasvattaa sisäistä motivaatiota ja lisää divergenttiä ajattelua. Negatiivinen palaute taas vähentää sitoutumista, sisäistä motivaatiota ja suuntaa luovia pyrkimyksiä muualle kuin työhön. Johdon tulee antaa erityisesti positiivista palautetta ja välttää liiallista negatiivista palautetta. Lisäksi heuristiset tehtävät edistävät luovuutta.

Tunnollisuus on aikaisempien tutkimusten mukaan viidestä faktorista johdonmukaisimmin liitetty hyvään työkäyttäytymiseen. Samalla se on George et alin mukaan luovuutta ehkäisevä piirre, koska se edistää konformismia. Heidän mukaansa tunnollisuus vähentää kuitenkin luovuutta vain, jos esimiehet valvovat työtä liian tarkasti ja työtoverit eivät tue luovia pyrkimyksiä. Tunnollisuus ei siis sinänsä ole luovuutta ehkäisevää – se on sitä vain yhdistyneenä tilanteeseen, joka ruokkii konformismia ja kontrolloivia piirteitä tunnollisissa henkilöissä.

Sisäinen motivaatio, luovuus ja johtaminen

Amabile (1988; 1998) näkee luovuuden kolmen komponentin: 1) erikoisasiantuntemuksen (expertise), 2) luovan ajattelukyvyn ja 3) motivaation funktiona. Erikoisasiantuntemus on tietoa, jonka Amabile näkee koostuvan teknisestä, proseduraalisesta ja intellektuaalisesta tiedosta. Hän korostaa myös tiedon yhteyttä tiettyyn tiedon alaan. Luovan ajattelun taidot taas määräävät kuinka joustavasti ja mielikuvitusrikkaasti ihmiset lähestyvät ongelmia. Motivaatio – erityisesti sisäinen motivaatio – suuntaa ja energisoi luovuutta. Teorian mukaisesti ihmiset ovat luovimmillaan työskennellessään alueella, jonka muodostaa kaikkien kolmen luovuuden komponentin yhteinen alue (Amabile 1988; 1998; Amabile, Conti, Coon, Lazenby, & Herron 1996). Luovuuden parantamiseksi sekä organisaatioissa että yksilön tasolla esimiesten ja yksilöiden pitäisi pyrkiä tunnistamaan tuo alue: erityisen tärkeää tämä on luovimpien ihmisten kohdalla. Esimiehet voivat myös vaikuttaa kaikkiin kolmeen luovuuden osatekijään: asiantuntemukseen, luovan ajattelun taitoihin sekä motivaatioon. Kolmesta tekijästä Amabile kehottaa esimiehiä kiinnittämään huomiota etenkin sisäiseen motivaatioon. Johdon soveltamia luovuutta edistäviä menettelytapoja ovat tehtävien haasteellisuus, valinnan vapaus, resurssit, työryhmän piirteet, esimiesten kannustus sekä organisaation tuki (Amabile 1998).

Esimiehet voivat edistää yksilön ja tiimin innovatiivisuutta työn muotoilulla, esimerkiksi suunnittelemalla töitä, jotka sisältävät vähemmän rutiineja, vaativat enemmän vuorovaikutusta ja tuottavat korkeampaa sisäistä motivaatiota. Kyseiset työt ovat haasteellisempia kuin rutiinityöt ja niiden suorittamiseksi tarvitaan korkeampitasoisia taitoja ja parempaa yhteistoimintaa ja ongelmanratkaisukykyä kuin rutiinityössä (Korpelainen 2005).

Lyhyen aikavälin tehtäväkohtaiset tavoitteet ovat tärkeitä. Ne tarvitsevat silti

tuekseen strategisia tavoitteita – vasta niiden avulla voidaan luoda tarkoituksen tunnetta ja sitoutumista organisaatioon. Amabilen (1998) mukaan selvät strategiset tavoitteet parantavat luovuutta. Hän kehottaa johtajia kuitenkin antamaan työntekijöille vapautta keinojen valinnassa ja korostaa myös sitä, että esimiesten pitää myös turvata projekteille riittävät resurssit. Aikapaine ja tehtävän tärkeys voivat joskus lisätä sisäistä motivaatiota ja haasteen tuntua, mutta liian kireät deadlinet voivat tukahduttaa luovuutta ja aiheuttaa epäluottamusta ja liiallista stressiä. Luovuus vaatii aikaa; sitä on oltava sekä ideoiden tuottamiseen, niiden hautumiseen että niiden viimeistelyyn. Aikapaine saattaa saada ihmiset tekemään enemmän ja jopa tuntemaan itsensä luovemmiksi, mutta he eivät silti ajattele luovasti. Amabile, Hadley ja Kramer (2002) havaitsivat tutkimuksessaan, että monet amerikkalaisten yhtiöiden tietotyöntekijät tunsivat itsensä ylityöllistetyiksi, pirstaloituneiksi ja loppuun palaneiksi. Mitä enemmän asiantuntijat tunsivat painetta, sitä vähemmän he ajattelivat luovasti.

Epävarmassa ympäristössä tiimit kohtaavat odottamattomia ja uusia tilanteita, joista selviytymiseksi niiltä vaaditaan entistä enemmän ongelmanratkaisutaitoja ja luovan prosessin hallitsemista. Amabile (1998) kehottaa valitsemaan ryhmiin yksilöitä, jotka tukevat toisiaan, mutta edustavat erilaisia näkökulmia ja taustoja. Tällä on merkitystä tiimiluovuudessa, koska erilainen osaaminen ja erilaiset ajatustyylit aikaansaavat ideoiden yhdistelyä jännittävillä ja luovilla tavoilla. Monien tutkimusten mukaan tärkein ryhmän tehokkuuteen liittyvä tekijä on ryhmäkohtaisten tavoitteiden asettaminen (West et al. 1998). Edistääkseen tiimien innovatiivisuutta johdon on saatava tiimit myös sitoutumaan tavoitteisiin.

Ilman palautetta ja vahvistamista luova käyttäytyminen sammuu.

Esimiehet voivat vaikuttaa merkittävästi paitsi yksilön myös ryhmän luovaan toimintaan kannustamalla sitä kehittämään normeja, jotka tukevat luovuutta. Amabile et al. (1996) pitävät luovuuteen kannustamista luovuutta edeltävänä tekijänä ja työryhmän tukea kriittisenä edellytyksenä luovuuden syntymiselle. Tuen ja kannustuksen merkitys saattaa riippua siitä, millainen tehtävä on kyseessä. Porter, Lawler ja Hackman (1991) esittävät, että voimakkaasti positiiviset, rohkaisevat ilmaukset voivat lisätä vireystasoa tietyissä tilanteissa esimerkiksi vahvistamalla ryhmän jäsenten sitoutumista ryhmän tavoitteeseen ja korostamalla kunkin jäsenen merkitystä tavoitteen saavuttamiselle. Erittäin voimakas kannustus voi arvioinnin tai uhkan (tai aikapaineen) tapaan, vireystasoa lisäämällä, tehostaa suoritusta hyvin hallituissa tehtävissä, mutta ei välttämättä tee sitä innovatiivisessa toiminnassa, silloin, kun tehtävät ovat uusia ja tuntemattomia.

Ilman palautetta ja vahvistamista luova käyttäytyminen sammuu. Hyvät johtajat käyttävät Amabilen (1998) mukaan harvoin ulkoisia palkkioita ruok-

kiakseen luovuutta, mutta sen sijaan antavat tunnustusta luoville, myös epäonnistuneille, ponnisteluille. Rankaisevassa ympäristössä ihmiset kokeilevat entistä vähemmän, jolloin heidän sisäinen motivaationsa ja innovatiivisuutensa laskee. Sisäistä motivaatiota voivat edistää pienetkin ympäristön muutokset ja sen lisäys tuottaa nopeasti tuloksia. Sisäisen motivaation lisääminen voi kahdensuuntaisen vaikutuksensa ansiosta johtaa innovatiivisuuden sykliseen kehittymiseen; vastaavasti sisäisen motivaation väheneminen tai sen muuttuminen ulkoiseksi voi tukahduttaa syklisen kehityksen. Kannustava johtaminen, palaute ja vahvistaminen ovat niitä avaintoimia, joilla johto voi tukea luovaa käyttäytymistä. Johtajat voivat lisäksi toimia roolimalleina, painottaa sitkeyttä ongelmien ratkaisussa ja rohkaista viestintää organisaatiossa. Sellainen käyttäytyminen vaikuttaa Amabilen. (1998) mukaan positiivisesti kaikkiin luovuuden kolmeen komponenttiin. Johdon tulee painottaa innovatiivisuutta organisaation keskeisenä arvona ja luoda sitä tukevat prosessit. Esimieheltä saadun tuen lisäksi koko organisaation tuki parantaa innovatiivisuutta kestävällä tavalla.

Innovatiivinen ilmapiiri ja johtaminen

Organisaatioiden kannalta haasteellista on yhtäältä se, kuinka yksilöiden oppimista voidaan tehostaa ja toisaalta se, miten yksilöiden oppiminen saadaan hyödyttämään organisaatiota. Myös organisaatioiden joustavuus tuo haasteen oppimiselle. Tilapäisessä adhokratiassa oppimisen ja hiljaisen tiedon merkitys korostuu, koska organisaation kannalta on vaara, ettei projektin jälkeen ”jää mitään” (Mintzberg 1989).

Yksilö kokee työympäristönsä ilmapiirin kautta.

Kysymys on ajankohtainen yritysten hakiessa jatkuvasti entistä suurempaa joustavuutta projektien, ulkoistamisen ja verkostoitumisen kautta.

Yksilö kokee työympäristönsä ilmapiirin kautta. Ilmapiiri vaikuttaa työmotivaatioon, työtyytyväisyyteen ja työn tuloksiin. Hyvä ilmapiiri auttaa yksilöitä tyydyttämään liittymistarpeita ja vaikuttaa siihen, kuinka palkitsevaksi ihminen kokee työnsä. Ilmapiiri on myös yhteydessä taloudelliseen tulokseen. Tätä tukee Golemanin (2000) tutkimus, jonka mukaan ilmapiiri selittää miltei kolmanneksen yrityksen taloudellisesta tuloksesta.

Ilmapiiri on yhteydessä myös siihen, esiintyykö organisaatiossa innovatiivista käyttäytymistä. Innovatiivisuutta edistävän ilmapiirin pitää perustua yksilön kasvutarpeille, jotka edellyttävät yksilön sisäistä sitoutumista ja selittävät hänen pyrkimyksiään luovaan toimintaan. Ruohotie (2001) esittää ulkoisen ja sisäisen sitoutumisen voivan elää organisaatiossa rinnakkain. On kuitenkin mahdollista, että organisaatio ja sen johto ruokkii ulkoista sitoutumista, vaikka sen tulisi luo-

vuuden edistämiseksi edistää sisäistä sitoutumista.

Yksilön kasvutarpeiden tyydyttyminen riippuu siitä, onko hänellä mahdollisuuksia toimia luovasti ja kehittää luovuuttaan. ERG-teorian mukaan jos yksilö saa tyydyttää kasvutarpeitaan, hän haluaa tyydyttää niitä lisää (ERG-teorian hypoteesi 7, Alderfer 1972). Siinä tilanteessa hän etsii haasteita, joissa voi kasvaa, ja työympäristön pitäisi tarjota siihen mahdollisuuksia. Ruohotie kuvaa tällaista ympäristöä käsitteen kasvuorientoitunut ilmapiiri avulla ja on laatinut sille operationaaliset vastineet (Ruohotie 2000). Kasvuorientoitunut ilmapiiri kuvaa oppimiselle ja innovatiivisuudelle otollista ympäristöä, jonka tekijöitä ovat johdon ja esimiesten kannustus, työn kannustearvo, ryhmän toimintakyky ja työn aiheuttama stressi. Nämä jakaantuvat edelleen osatekijöiksi. Johtaminen on tärkeä osa ilmapiiriä, mutta ilmapiiriin vaikuttavat muutkin tekijät. Johtoa ei voida näin ollen asettaa yksinään vastuuseen organisaatiossa vallitsevasta ilmapiiristä, mutta ilmapiiriin ja erityisesti kasvumahdollisuuksiin vaikuttaminen voidaan joka tapauksessa nähdä yhdeksi johdon avaintehtäväksi.

Transformationaalinen johtaminen

Kasvuorientoitunut organisaatio on taitava luomaan uutta tietoa, siirtämään sitä ja muokkaamaan omaa käyttäytymistään heijastamaan uutta tietoa ja uusia oivalluksia (Garvin 1993). Tämä luonnehdinta kuvaa hyvin innovatiivisen organisaation perimmäisiä ajatuksia: innovatiivisessa organisaatiossa luodaan uudesta tiedosta oivalluksia, joista pyritään aikaansaamaan innovaatioita. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan tietoa luova yritys elää yhtä lailla ihanteista ja ideoista, ja juuri tämä seikka antaa vauhtia innovaatiolle, jonka ytimenä on luoda maailma uudelleen jonkin tietyn vision tai ihanteen mukaisesti. Nonaka et alin mielestä uuden tiedon luominen merkitsee kirjaimellisesti yrityksen ja sen kaikkien työntekijöiden uudelleen luomista jatkuvan, henkilö- ja organisaatiotasolla tapahtuvan itsensä uudistamisprosessin kautta. Kysymyksessä on jatkuva luonteinen transformaatioprosessi.

Nopeasti muuttuvassa ympäristössä on kyettävä luomaan uusia toimintamalleja, jolloin tarvitaan transformatiivista, uudistavaa oppimista. Luovan ja innovatiivisen henkilöstön johtamisessa tarvitaan myös tätä pyrkimystä tukevaa transformationaalista johtamista. Bass ja Avolio (1994) kuvaavat tällaista johtamista neljällä eri tekijällä: idealisoiva vaikutus, inspiroiva motivaatio, intellektuaalinen viritys ja yksilön huomioonottaminen. Bassin ja Avolion transformationaalisen johtamisen tekijöillä on yhtymäkohtia Amabilen, Nonakan ja Ruohotien tutkimusten ja näkemysten kanssa: ne kaikki osoittavat kasvuorientaation, ihanteiden, kokeilujen suosimisen ja motivaation keskeisiksi johtamisen lähtökohdiksi. Vaikka transformationaaliset johtajat voivat käyttäytyä spesifisellä tavalla, ei Ruohotien (2004) mukaan ole kuitenkaan varmaa, että muutokset ihmisissä ja organisaation prosesseissa johtuvat suoraan heidän toiminnastaan. Ruohotie (2004) korostaakin johtamista sosiaalisena prosessina. Vallitseva lähestymistapa johtamiseen on Ruohotien mukaan johtajakeskeinen ja tietoa johtamisen vaikutuksista alaisten motivationalisiin, affektiivisiin ja kehityksellisiin prosesseihin on vähän. Ruohotie (2004) viittaa minäkäsitysten ja identiteetin käsitteen keskeiseen asemaan sosiaalisten prosessien ymmärtämisessä.

Hallin (1990) mukaan työelämän oppiminen on lyhytjänteistä ja liittyy liiaksi tehtävässä tarvittavaan oppimiseen, mutta liian vähän henkilökohtaiseen oppimiseen. Suuri osa kehittämistoiminnastakin tähtää vain nykyisiin suorituksiin; tätä vähemmän kiinnitetty huomiota (tulevaisuuden) sopeutuvuuteen ja vielä vähemmän yksilöä koskeviin asioihin, esimerkiksi asenteisiin ja itsereflektioon. Kaikkein vähiten on kiinnitetty huomiota (pitkän tähtäyksen) identiteetin oppimiseen. Hall näkee henkilökohtaisen oppimisen olevan välttämätöntä myös tehtäväoppimisen kannalta. Innovatiivisuuden näkökulmasta organisaation lyhyen tähtäyksen suhtautumistapa henkilöstöönsä on pulmallinen. Mitä enemmän organisaatio Hallin (1990) mukaan painottaa lyhyen tähtäyksen näkökulmaa ja keskittyy vain nykytoimintaan, sitä vähemmän ihmiset ottavat innovatiivisen käyttäytymisen mukanaan tuomaa riskiä. He eivät halua vaarantaa onnistumista nykyisessä tehtävässään. Ruohotien (2004) mukaan pelkkä tehtäväoppiminen vetoaa ainoastaan proksimaaliseen motivaatioon – siinä on kysymys vallitsevista minäkuvista ja nykyisistä tavoitteista. Motivaatio on silloin ulkoista: se riippuu tehtävän tavoitteesta ja sen suorittamisesta saadusta palautteesta. Tehtäväoppiminen ei edellytä luovuudessa tarvittavia korkeamman tason ajattelun systeemejä. Tehtävämotivaatio ja tehtäväkeskeinen johtamistyyli heikentävät Ruohotien (2004) mukaan pitkään jatkuessaan yksilöiden kasvua, luovuutta ja sisäistä motivaatiota. Distaalinen motivaatio linkittää sen sijaan yhteen vallitsevan minäkuvan sijasta potentiaalisen minäkuvan ja tehtävän tavoitteet, jolloin motivaatio voi perustua itsensä kehittämiselle, vuorovaikutussuhteiden luomiselle ja jonkun spesifisen ryhmän statuksen parantamiselle (kollektiivinen identiteetti). Ruohotien (2004) mukaan esimiehen haasteena on saada aikaan muutoksia alaisten sisäisissä mekanismeissa ja prosesseissa: siksi esimiehen pitäisi oppia integroimaan yksilön motivaatio ja minärakenteet. Distaaliset ja kehitykselliset motivaatiosysteemit tuovat mukanaan oppimisen ja luovat osaltaan innovatiivisessa toiminnassa tarvittavaa dynamiikkaa.

Ostaa vai kasvattaa luovia kykyjä

Jos organisaatio päättää sijoittaa voimavaroja uuteen toimintaan, se merkitsee investointeja tutkimukseen ja kehitykseen. Innovaatioiden tuomat vaatimukset ihmisten pätevyydelle ovat suuret ja osaavista ihmisistä kilpaillaan niin organisaatioiden välillä kuin niiden sisällä. Kussakin organisaatiossa on pohdittava strategia, jonka avulla luova osaaminen voidaan varmistaa.

Strategian lähtökohta voi olla kompleksisuuden käsite. Csikszentmihalyin (1993; 1997) flow-teoriassa luovuus kehittyy toistuvien virtauskokemusten kautta. Niiden seurauksena ”minä” tulee kompleksisemmaksi: se samanaikaisesti sekä differentioituu muista että integroituu muihin. Kompleksisuus on minkä tahansa systeemin tasolla evoluution yksi keskeinen periaate. Teoriassa organisaatioiden, tiimien ja yksilöiden pitäisi menestyäkseen kehittyä kompleksisemmiksi, koska kahden organismin kilpaillessa energiasta kompleksisemmalla (kompleksisempi fysiologia tai käyttäytymisen repertuaari) on etu (Csikszentmihalyi 1993). Tämän mukaan kompleksiset yksilöt ja tiimit saavat vaativimmat projektit, ja niillä on siksi mahdollisuus menestyä ja kehittyä parhaiten.

Lähtökohtaisesti luovien kykyjen var-

mistamisen strategia voi perustua joko ”make-strategiaan” (luovien kykyjen kehittäminen omassa organisaatiossa), ”buy-strategiaan” (luovien kykyjen ostaminen toisilta organisaatioilta) tai näiden sekoitukseen (taulukko 1.). Lähtökohtana on tavoite aikaansaada kompleksisuutta, sekä riittävää differentiaatiota että riittävää integraatiota. Johtamisen ongelmat voivat poiketa toisistaan eri strategioissa.

Taulukko 1. Johdon vaihtoehdot luovien kykyjen varmistamiseksi ja eri vaihtoehtojen tuomat kriittiset kysymykset johtamisessa.

Henkilöstöstrategia (talenttistrategia)	**Suunta, jota valittu strategia vahvistaa**	**Johtamisen strateginen kysymys**
Make	Integraatio	Kuinka saada aikaan riittävä diffrentiaatio?
Buy	Differentiaatio	Kuinka saada aikaan riittävä integraatio?
Make and buy	Integraatio, differentaatio	Kuinka saada aikaan differentaatiota ja integraatiota?

Pitkäaikainen työskentely organisaatiossa lisää integraatiota. Kykyjen kehittäminen vahvistaa integraatiota jo siksi, että kehittäminen tapahtuu samassa ympäristössä sekä samojen arvojen ja normien vallitessa. Johtamisen keskeinen kysymys on tätä strategiaa noudatettaessa riittävän differentiaation aikaansaaminen. Kykyjen ostaminen vahvistaa differentiaatiota jo pelkästään siitä syystä, että ostetut työntekijät tulevat erilaisista ympäristöistä. Siinä tapauksessa johdon keskeinen ongelma on riittävän integraation aikaansaaminen. Tehtävä voi olla innovatiivisessa organisaatiossa hankala työn projektiluonteisuudesta, ihmisten vaihtuvuudesta ja heidän vahvoista minäkäsityksistään johtuen. Sekastrategiassa johdon huomion kohteena ovat yhtä lailla molemmat tekijät, sekä integraatio että differentaatio.

Käytännössä useimmat organisaatiot toteuttavat sekastrategiaa. Yksilöt ja tiimit differentioituvat erityisesti ainutkertaisten haastavien kokemusten kautta ja integroituvat organisaatioon sosiaalistumisen avulla. Vailla haasteita integroituminen tapahtuu yksipuolisesti (ns. kasvutarpeiden frustraatio) – liiallisen sosiaalistumisen, ns. passiivisen sopeutumisen, on todettu seuraavan useita vuosia samankaltaisena pysyvästä työstä. Hallin (1990) mukaan leipääntymistä ei tapahdu projektinomaisessa työssä – siinä innovaatio on rakennettu sisään jokapäiväiseen työhön. Csikzentmihalyi (1997) esittää luovuuden paradoksin: luovan yksilön täytyy yhtäältä sosiaalistua kunnolla siihen ammattiin ja yhteisöön, jonka piirissä hän toimii sekä oppia sen säännöt ja odotukset. Toisaalta, jos hän sosiaalistuu tähän liikaa, hänellä ei ole motivaatiota rikkoa sen rajoja, eikä hän ole kiinnostunut sen ulkopuolella olevasta tiedosta. Tästä syystä luova yksilö on usein marginaalipersoona, hänellä on toinen jalka alalla tai yhteisön sisällä, mutta toinen

sen ulkopuolella. Luovan organisaation johdon on pyrittävä edistämään sosiaalistumista sitoutumisen aikaansaamiseksi, mutta johdon on syytä kuitenkin varoa liiallista sosiaalistumista sen luovuudelle tuoman uhan vuoksi.

Monimuotoinen johtaminen

Innovatiivisuus on organisaatiolle vahva differoiva tekijä. Se näyttää olevan sitä johtajallekin. Cox ja Cooper (1988) ovat tutkineet menestyviä toimitusjohtajia käyttäen mittavälineenään mm. Kirtonin KAI-asteikkoa ja A/B-persoonallisuusasteikkoa. 165 johtajan analyysin perusteella he esittävät 16 menestyvän johtajan (high flyers) ominaisuutta. Näitä ovat päättäväisyys, vastoinkäymisistä oppiminen, tilaisuuksiin tarttuminen, suoritusorientaatio, sisäinen attribuutio, hyvin integroitu arvojärjestelmä, tehokas riskinhallinta, selvät tavoitteet, antautuminen työlle, sisäinen motivaatio, hyvä elämänhallinta, pragmaattinen lähestymistapa, analyyttiset taidot ja ongelmaratkaisutaidot, hyvät ihmistaidot, korkeaasteinen innovatiivisuus ja tyypin A persoonallisuus. Erittäin menestyvät johtajat ovat siis Coxin ja Cooperin tutkimuksen mukaan muiden ominaisuuksien lisäksi myös erittäin innovatiivisia. Tämä on eduksi innovatiivisen organisaation johtamisessa, mutta sillä on myös vaaransa: johdon on varottava liiallista dominointia ja ymmärrettävä asiantuntijoiden ja tiimien luova voima.

Johtaminen on kontekstisidonnaista. Se on sidoksissa ympäristön muutokseen ja erilaisiin organisaatiomalleihin. Suuri haaste johtamiselle syntyy ns. joustavien organisaatioiden myötä: organisaatioiden eri osissa ja erilaisilla sopimuksilla työskenteleviä ihmisiä motivoivat eri asiat. Urat koostuvat yhä useammin eri yhteyksissä hankituista kokemuksista ja niiden tuomasta osaamisesta – Hall (1990; ks. myös Ruohotie 2000) kutsuu näin muodostuvia uria monimuotoisiksi (protean careers). Proteus on kreikkalaisen mytologian meren jumala, joka kykenee muuttamaan halutessaan muotoaan. Metafora johtamiseenkin on ajateltavissa. Innovatiivisen organisaation johtajalla on kokemusta vaihtelevista tilanteista, hän oppii jatkuvasti uutta, on joustava ja osaa soveltaa oppimaansa sekä pystyy kehittämään uusia menettelytapoja uusissa, yllättävissäkin tilanteissa. Tässä yhteydessä voidaan jopa käyttää ilmaisua monimuotoinen johtaminen (protean leadership). Parhaimmillaan organisaatiossa onnistutaan luomaan ilmapiiri ja kulttuuri, joka saa ihmiset jatkuvasti tuottamaan uutta. Heidän vapaudentunteensa ja luovuutensa ovat ratkaisevia tulosten saavuttamiseksi. Hyvät tulokset lisäävät entisestään heidän itseluottamustaan ja uskoa mahdollisuuksiinsa menestyä. Johtamisella voidaan edesauttaa innovatiivisen kehän syntymistä.

Lähteet

Alderfer, C. P. 1972. Existence, Relatedness, and Growth. Human needs in organizational settings. New York: The Free Press.

Amabile, T. M. 1988. A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior 10*, 123–167.

Amabile, T. M. 1998. How to Kill Creativity. *Harvard Business Review 76 (5)*, 76–87.
Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. 1996. Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal 39*, 1154–1184.

Amabile, T. M., Hadley, C. N., & Kramer, S. J. 2002. Creativity under the Gun. *Harvard Business Review 80 (8)*, 52–61.

Bass, B. & Avolio, B. 1994. Improving Organizational Effectiveness trough Transformational leadership. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Cox, C. & Cooper, L. 1988. High Flyers: An Anatomy of Managerial Success. Oxford: Blackwell.

Csikzentmihalyi, M. 1993. The Evolving Self: A Psychology of For the Third Millenium. New York: HarperCollins Publishers.

Csikzentmihalyi, M. 1997. Creativity and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins Publishers.

Flood, R. L. 1999. Rethinking The Fifth Discipline: Learning within the unknowable. London: Routledge.

Francis, D. & Woodcock, M. 1990. Unblocking Organizational Values. USA: Scott, Foresman and Company.

Garvin, D. 1993. Building a Learning Organization. *Harvard Business Review 71 (4)*, 78–91.

George, J. M. & Zhou, J. 2001. When Openness to Experience and Conscientiousness Are Related to Creative Behavior: An Interactional Approach. *Journal of Applied Psychology 86 (3)*, 513–524.

Goleman, D. 2000. Leadership that gets results. *Harvard Business Review 78 (2)*, 78–90.

Goodman, M. 1995. Creative management. Great Britain: Prentice-Hall International.

Hall, D. T. 1990. Career Development Theory in Organizations. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.) *Career Choice and Development*. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 422–454.

Kirton, M. J. 1976. Adaptors and innovators: A description and measure. *Journal of Applied Psychology 61*, 622–629.

Kirton M. J. 1987. Kirton Adaption-Innovation Inventory Manual (second edition). Hatfield, UK: Occupational Foundation for Educational Research.

Kirton, M. J. 1994. A theory of cognitive style. In M.J. Kirton (Ed.) Adaptors and innovators: Styles of creativity and problem solving (rev.ed.). London: Routledge, 1–33.

Korpelainen, K. 2005. Kasvun pelivara. Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksissä. Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tamperensis 1092.

Mintzberg, H.1979. The Structuring of Organizations. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall.

Mintzberg, H.1983. Designing Effective Organisations. New Jersey, USA: Prentice-Hall.

Mintzberg, H.1989. Designing Effective Organisations. New Jersey, USA: Prentice-Hall.

Nonaka, I. & Takeuchi, K. 1995. The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.

Porter, L. W. & Lawler, E. E. & Hackman, J. R. 1991. Ways Groups Influence Work Effectiveness. In R. M. Steers & L. W. Porter (Eds.) *Motivation and Work Behavior*. New York: McGraw-Hill.

Puccio, G. J., Talbot, R. J. & Joniak, A. J. 2000. Examining Creative Performance in the Workplace through a Person-Environment Fit Model. *Journal of Creative Behavior 34 (4)*, 227–247.

Quinn, J.B., Anderson, P: & Finkelstein, S. 1996. How can an organization`s capabilities exceed the sum of its parts? Managing Professional Intellect: Making the Most of the Best. *Harvard Business Review 74 (2)*, 71–80.

Robbins, S. P. 1998. Organizational Behavior. Concepts, Controversies, and Applications. Eight edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Rosenau, M.D. & Moran, J. J. 1993. Managing the Development of New Products. Achieving Speed and Quality Simultaneously Through Multifunctional Teamwork. New York: Van Nostrand Reinhold.

Ruohotie, P. 1985. Kannustava työyhteisö: Tutkimustulosten avaama näkökulma esimiesten johtamistaidon kehittämiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 12. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1990. Kannustava johtaminen. Ammattikasvatussarja 2. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

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

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.

Ruohotie, P. 2001. Empowerment – muutoksen ja kasvun edellytys. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja 1*, 4–9.

Ruohotie, P. 2004. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttaminen johtamisen tavoitteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1*, 4–15.

Wageman, R. 1995. Interdependence and group effectiveness. *Administrative Science Quarterly 40*, 145–180.

West, M. A. & Anderson, N. R. 1996. Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology 81 (6)*, 680–693.

West, M. A., Borrill, C. S. & Unsworth, K. L. 1998. Team Effectiveness in Organisations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology 13*. Great Britain: John Wiley & Sons, 1–48.

Zohar, D. 1997. Rewiring the Corporate Brain. San Francisco, USA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

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

Seija Mahlamäki-Kultanen
Dosentti, FT
Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus
Yliopettaja
HAMK/Ammatillinen opettajakorkeakoulu
seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi

Johdanto

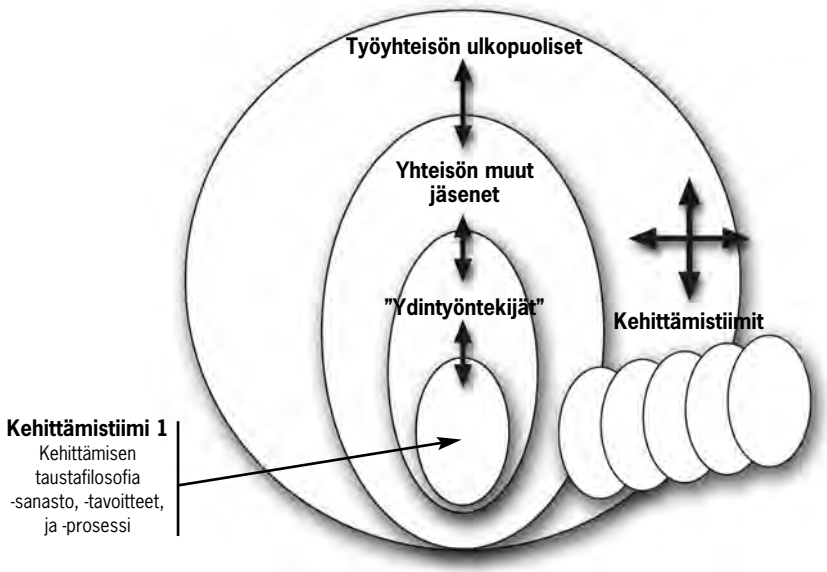
Artikkeli perustuu CIMO:n vuosina 2005-2006 koordinoiman "The changing role of VET teachers and trainers in Europe – TTVET" -valorisaatio-hankkeen aineistoon. Hankkeessa koottiin ja levitettiin tietoa siitä, miten ammatillisten opettajien työ ja osaamistarpeet muuttuvat ja miten Leonardo da Vinci –ohjelman kehittämishankkeet vastaavat näihin haasteisiin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, miten hankkeessa löytyneitä, opettajien osaamista onnistuneesti kehittäneitä hankkeita johdetaan osaamisen näkökulmasta.

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

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

Hankemuotoisen kehittämisen suuri haaste on aina löytää paikkansa isäntäorganisaatiossa ja juurruttaa käyttöön hankkeissa kehitetyt mallit omassa organisaatiossa ja ulkopuolella. Kansainvälisessä hanketyössä erillisyyden ongelma tulee esille erityisen herkästi. Vaikka hankkeen sisältö tukisi oppilaitoksen ja opettajien kokonaiskehittämistä, näitä yhteyksiä ei aina osata nähdä. Johdon tehtävänä on integroida organisaation kehittämishankkeet ja niissä syntyvä osaaminen koko organisaation hyödyksi ja etsiä kullekin hankkeelle soveltuvia rahoituslähteitä. Plaskoff (2003, 168) kuvaa erillisten kehittämishankkeiden tuottaman osaamisen leviämistä ja prosessien välisiä kytköksiä kuvan 1. mallin avulla. Todellisessa oppilaitosorganisaatiossa tilanne vaikuttaa usein kuvaakin irrallisemmalta eivätkä kehittämistyötä tekevät henkilöt ja tiedot välttämättä kohtaa ja tue toisiaan riittävästi.

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



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

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

Ammatillisen opettajan työhön kohdistuu paljon odotuksia

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

Ammatillisen opettajan osaamista ja sen uran aikaisen täydentämisen keinojen vaikuttavuutta on kuitenkin tutkittu toistaiseksi kohtalaisen vähän. Yhteiseurooppalaisella poliittisella tasolla on sovittu yhteinen viitekehys ammatillisen opettajuuden ja opettajien osaamisen kehittämiseksi - The Common European Principles for Teacher Competences and Qualification, jota täsmennettiin vuonna 2004 (European Comission 2004). Yhteistä viitekehystä tarvitaan, koska eurooppalaiset ammatillisen koulutuksen järjestelmät ja opettajien asema ja pätevyysvaatimukset eroavat toisistaan varsin paljon. Yhteisen viitekehyksen mukaan ammatillinen opettaja on henkilö, jonka osaaminen on määritelty oman maan lainsäädännössä ja siksi hänellä on erityinen asema. Ammatillisten opettajien osaaminen ja toiminta ratkaisee pitkälle sen, miten eri maiden koulutusjärjestelmät, väestön osaaminen ja työllisyys kehittyvät. Eurooppalaisen viitekehyksen yhtenä tavoitteena onkin vahvistaa opettajan ammatin vetovoimaa ja statusta.

Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan ammatillinen opettajuus

1. edellyttää korkeakoulututkintoa

2. sisältää ajatuksen elinikäisestä oppimisesta ja läpi uran jatkuvasta, omaehtoisesta ammatillisesta kasvusta, jota työnantajan tulee tukea eri keinoin

3. merkitsee liikkuvuutta, ei pysyvyyttä. Opettajan tulee uransa aikana liikkua maasta toiseen, koulutuksen tasolta toisella ja ammatista toiseen (vähintään alansa työelämään ja takaisin opetustyöhön)

4. perustuu kumppanuuteen, jonka osapuolina ovat koulutuksen, työelämän, kehittäjien ja tutkijoiden edustajat.

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

Suomalaisen ammatillisen opettajan mahdollisuudet vaikuttaa työhönsä ovat varsin suuret.

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

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

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

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

Tutkimuksen tarkoitus

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

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

Tutkimuksen toteutus

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

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

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

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

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

Nauhoitetut ja osittain videoidut haastattelut litteroitiin ja analysoitiin tutkimuksen pääteemojen kannalta ja niistä kirjoitettiin analyysimuistiot. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin TTnet-verkoston Helsingissä 2001 pitämän työpajan kokoamaa yhteistä, 8-osaista viitekehystä ammatillisten opettajien osaamistarpeista (Cort ym. 2004), jota täydennettiin ajankohtaisella asiantuntijatiedon keruulla. Hankekuvauksia ja hankevetäjien haastatteluja vertailtiin täydennettyyn viitekehykseen. Kaikki aineistojen taltiointi ja analysointi toteutettiin NVivo7 laadullisen aineiston analyysiin tarkoitetulla tietokoneohjelmalla.

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

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

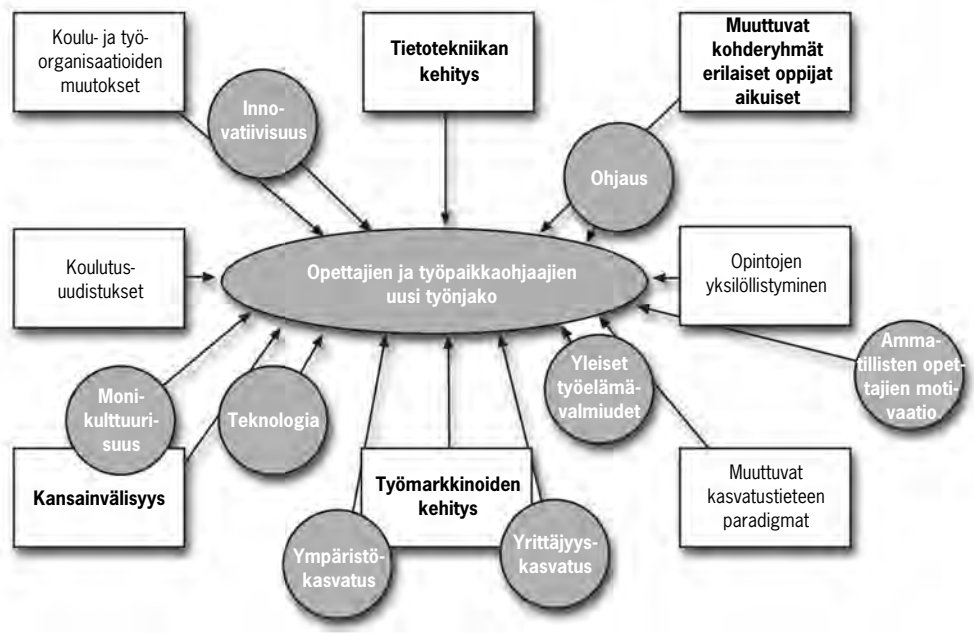
Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Ammatillisten opettajien osaamistarpeet ja käynnissä olevien hankkeiden tavoitteet

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

Kuvasta ilmenee, että suhteessa tuleviin osaamistarpeisiin hankkeet keskittyvät tiettyihin osa-alueisiin (lihavoidut kirjasimet) ja suuri osa jää paljon vähemmälle huomiolle (tavalliset kirjasimet). Hankkeet kohdistuvat kaikki sinänsä relevantteihin tavoitteisiin, mutta niiden yhteismäärä jää varsin kohtuulliseksi huomioiden opettajakohderyhmän valtava koko. Toki tarkoitus on, että kukin hanke tuottaa eurooppalaisessa yhteistyössä korkealaatuisia yhteisiä malleja ja työkaluja, joita voidaan käyttää ja levittää kustannustehokkaasti ja hyvin laajasti ohjelman osallistujamaissa. Tulosta tarkastellessa on tarpeen miettiä, mitkä kehittämisteemat nimenomaan hyötyvät eurooppalaisesta viiteryhmästä ja mitkä ovat niitä, joita parhaiten kehitetään kansallisin keinoin. Tietoa toteutuvista Leonardo da Vinci -hankkeista ja niiden tuotoksista saa Suomessa parhaiten CIMO:sta ja sen verkkosivujen kautta.

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



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

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

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

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

Osaamisen johtaminen kansainvälisissä hankkeissa

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

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

Eurooppalaisen hankkeen elinkaareen kuuluu tavallisesti pitkähkö hakemuksen valmisteluvaihe, jolloin tarvitaan jo moni-

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

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

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

Mallin ja samalla hankkeen perustan luovat projektiosaaminen ja ammatillisen

Kuva 3. Eurooppalaisessa kehittämishankkeessa tarvittava ja kehittyvä osaaminen.

koulutuksen ja eri substanssialueiden yleistuntemus, joita omaavia henkilöitä on oltava riittävästi hankkeen elinkaaren aikaisten henkilövaihdosten varalta. Päätoteuttajana oli kokenut projektiosaaja tai työpari, jolla on monipuolinen hankehallinnon ja projektijohtamisen osaaminen, mutta myös vahva ammatillisen koulutuksen tuntemus. He tarvitsevat taustakseen organisaation, josta saavat tarpeen mukaan hankehallinnon erityiskysymyksiin osaamista ja tukea. Toinen mallin osaamistaso muodostuu kunkin hankkeen relevantista substanssista. Hankkeen elinkaaren aikana kehittämiseen voi osallistua useitakin substanssialueen opettajia, joilla on myös oman alansa työelämäverkoston tuntemus. Heidän osallistumisen ja sitoutumisen asteensa vaihteli hankkeissa. Osa substanssialueiden opettajista toteutti hankkeen varsinaiset tehtävät ja saavutti tulokset. Osa hankkeiden toteuttajaorganisaatioista osallisti hankkeisiin myös sellaisia opettajia, jotka ovat mukana pikemminkin kehittämässä omaa osaamistaan, saamassa kokemusta kansainvälisestä toiminnasta, varmistamassa yleisen ilmapiirin myönteisyyttä hankkeen olemassaololle tai minimissään tuomassa esille opettajakohderyhmän tarpeita ja toiveita kehittämiselle ja arvioimassa tuotosten käyttökelpoisuutta. Mallin kolmas osaamistaso koostuu (monikulttuurisen) viestinnän korkeatasoisista ammatillisista valmiuksista, joilla projektin tuotokset saatetaan houkuttelevaan muotoon ja laajaan käyttöön. Tyypillisessä eurooppalaisessa pilottiprojektissa tuotetaan oppimateriaalia tai opetussuunnitelma omaa oppilaitosta laajempaan käyttöön. Vaikka opettaja on opettamisen ja oman oppimateriaalinsa tuottamisen ammattilainen, onnistuneissa hankeryhmissä oli otettu jo hanketta aloitettaessa mukaan tiedotuksen ja viestinnän osaajia luomaan yhteisiä linjoja, ei vain toimittamaan yhteen erisuuntiin edenneitä substanssiosaajien tuotoksia projektin lopuksi. Näin varmistettiin aineiston laatu. Kaikkien hankkeeseen osallistujien on kyettävä kirjaamaan näkyväksi käsitteellistä työtä, joskin hankekoordinaattorien tehtävänä on luoda dokumentoinnille rytmi ja välineet.

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

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

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

Lähteet

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

Brugia, M. Main European Trends in Training VET Teachers and Trainers. Leonardo da Vinci Valorisation Conference. Helsinki 3.-4.4.2006.

European Commission. 2004. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles_en.pdf. Luettu 27.2.2007.

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

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

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

Mahlamäki-Kultanen, S. 2003. Leonardo da Vinci. Ohjelman 1 vaiheen pitkän aikavälin vaikuttavuuden arviointi. Ohjelman toisen vaiheen väliarviointi. Opetusministeriön julkaisu 2003:43. (Myös Internet-versio).

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

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

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

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

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

Molloy, M. 2006. The Changing Role of VET Teachers and Trainers. Leonardo da Vinci Valorisation Conference. Helsinki 3.-4.4.2006.

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

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

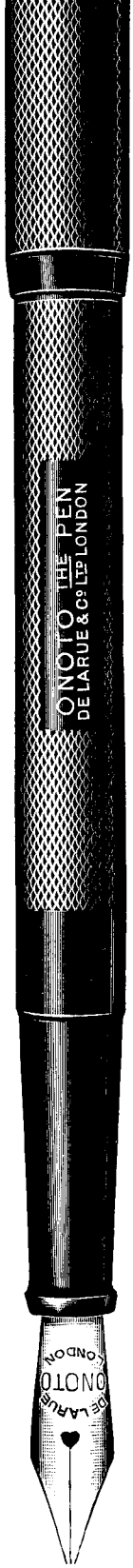
Penttilä, P. 2003. Sosiaali- ja terveysalan peruskoulutuksen työssäoppiminen työelämäkontekstissa opettajan oppimiskokemusten avulla tarkennettuna. Ammatillisesti suuntautunut lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.

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

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

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

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



Kokemuksia opettajan työn yhteisöistä

Ritva Mäntylä
Yliopettaja, KT
HAMK/Ammatillinen opettajakorkeakoulu
ritva.mantyla@hamk.fi

Johdanto

Lisääntyvä yhteistyö, suunnittelu, rahoituksen hankinta ja erilaisten projektien toteutus ja johtaminen ovat lisäämässä organisationaalisen osaamisen tehtäviä opettajan työssä. Tähän liittyen Vanhalakka-Ruoho (2006) on pohtinut opettajan professionaalisen autonomian mahdollisuuksia osana koulutusinstituutioiden muutoksia ja esittää kysymyksen: vastuullistetaanko opettajia organisaatiokansalaiseksi ammatillisuuden kustannuksella vai sitä rikastaen? Ensimmäisessä vaihtoehdossa riskinä ovat ylikuormitus, perustehtävän oheneminen, pitkäjänteisen työskentelyn estyminen ja liiallinen yhdenmukaistuminen (emt.). Kysymystä voidaan pohtia tutkimalla niitä keinoja, joilla rikastetaan osaltaan ammatillisuutta opettajan työssä? Organisationaalisen osaamisen edistämiseksi oppilaitoksissa toteutetaan monenlaisia kehittämishankkeita. Mitä on opittu näistä hankkeista, joihin on usein liittynyt ylikuormittumista, perustehtävän jopa hämärtymistä, tunnetta asiantuntijuuden vähenemisestä ja liiasta yhdenmukaisuudesta?

Tarkastelen tässä artikkelissa opettajien yhteisölliseen osaamiseen liittyviä kysymyksiä. Tarkastelun pohjalla ovat omat tutkimukselliset kokemukset, jotka liittyvät pääasiassa toisen asteen ammatillisten opettajien työelämäosaamisen kehittämishankkeeseen (KoKeVa Start). Kokemuksia on arvioitu laajemmin viime

vuonna ilmestyneessä raportissa (Mäntylä 2006), missä yhtenä tarkasteltavana asiana on opettajien yhteistyö eri sidosryhmien ja verkostojen kanssa. Yhteistoiminnassa syntynyttä oppimista olen tarkastellut aikaisemmin aikuiskouluttajille suunnatussa kehittämishankkeessa (Mäntylä 2002). Tällä hetkellä työskentelen sekä perusopetukseen että ammattikorkeakoulutukseen suunnattujen hankkeiden parissa. Kaikelle tälle kehittämistyölle voidaan antaa yhteiseksi nimittäjäksi "koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen".

Suuret koulutuksen järjestäjät muodostavat suuria organisaatioita, joiden hahmottaminen yksittäisen työntekijän tasolla alkaa olla todella vaikeaa. Opettajien yhteistyön lisääntyminen työelämän ja alueen muiden toimijoiden kanssa on arkipäivää ja käytäntöä niin toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa, aikuiskoulutuksessa kuin ammattikorkeakouluissa. Yhteiset tavoitteet ja yhteinen työn kohde yhdistää opettajat ja työelämän edustajat usein kiinteämmin toisiinsa kuin saman oppilaitosorganisaation jäsenet. Hankkeissa mukana olleet opettajat ovat arvioineet yhteistyön tuloksia, joista osa (*"sitaatit"*) on poimittu tähän artikkeliin. Yhteisessä kehittämistyössä on syntynyt aitoa oppimiskumppanuutta, mikä on herättänyt pohdintaa opettajien tiimioppimisesta, verkostoista ja työyhteisöstä. Yhteistoiminnassa tapahtunut oman työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittäminen on aiheuttanut ajoittain ylikuormittumista, tunteen perustehtävän osittaisesta hämärtymisestä ja asiantuntijuuden vähenemisestä. Mm. näiden kokemusten ja tuntemusten myötä on tarkasteltava yli organisaatiorajojen tapahtuvaa (yhteis) työtä, sen johtamista ja organisoimista uudella tavalla.

Yhteistoiminnan merkitys

Yleistäen voidaan sanoa, että yhteistoiminnassa tapahtuvan työn kehittämisen arvo tai merkitys muodostuu yhteisen toiminnan kautta. Yhteinen toiminta antaa oppimisen sisällöille merkityksen. Yhteistyön eri muodot tarjoavat toimijoille dialogisen foorumin, jonka tarkka suunnitteleminen etukäteen ei ole aina ollut mahdollista. Tavoitteellisuus ja ajan varaaminen yhteiselle oppimiselle ovat olleet onnistuneiden kehittämishankkeiden osatekijöitä. Tavoitteet on kytketty aina sekä oman työn että oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen.

Oppivassa organisaatiossa tiedon luomisen ongelma ei ole niinkään työntekijöiden taitojen päivittämisessä vaan uusien organisointitapojen ja uuden johtamisen oppimisessa. Merkittäväksi muodostuu siis sen luominen, jota organisaatiossa ei vielä ole. Tuomi (1999) näkee uuden tiedon syntymisessä perusyksikkönä käytännön työtä tekevän yhteisön. Organisaation tieto rakentuu neljällä tasolla: johtotaso, käytännön yhteisöt, erilaiset tiimit käytännön yhteisöjen välillä ja yksilötaso. On tärkeää, että jokaisella tasolla olevaa tietämystä pyritään saamaan esille ja yhdistelemään sitä. Oppiminen ja kehittyminen ovat nyt keskeinen osa ammattitaitoa ja osaamista. Onkin väitetty (Heikkilä 2006), että työssä ja työstä oppiminen on uusi työn tekemisen muoto.

Organisaation kehittämisen perinteessä suunnittelu ja tavoiteltu muutos toteutetaan organisaation virallisessa järjestelmässä ja näkyvän organisaatiokulttuurin varassa. Virallisen järjestelmän rinnalla on tiedostettu olevan informaali organisaatio, jota on pidetty usein epäjärjestyksen, kontrolloimattomuuden ja vastarinnan lähteenä. Shaw´n (1997) mu-

kaan tämä ns. varjo-organisaatio voi olla merkittävä muutoksen foorumi, jos se saadaan palvelemaan kehittämistyötä.

Kehittäminen ei toimi organisaatiossa vain virallisen vuorovaikutusrakenteen kautta, esimerkiksi esimies-alaissuhteessa. Muutosta voidaan lähteä rakentamaan organisaatiossa työskentelevien ihmisten itseorganisoitumisen kautta luomalla sellaisia tilanteita, joissa kehittämispyrkimykset ja näkemykset voivat päästä vapaasti toteutumaan. KoKeVa Startissa koulutukselliset kokonaisuudet kohdentuivat suoraan projektin toimijoihin. Varsinaiseen oman työn ja oppilaitoksen toiminnan kehittämiseen koulutuspäivien ulkopuolella toivottiin osallistuvan aina koko osaston tai toimialan esimiehineen yhteistoiminnallisesti. Tätä yhteistoimintaa pyrittiin tukemaan erilaisilla selvitys- ja kehittämistehtävillä, joihin tarvittiin myös KoKeVa Startiin osallistumattomien panostus. Näin on pystytty pieneltä osalta kytkemään virallinen kehittämiseen määritelty organisaatio toimimaan Shaw`n (1997) mainitsemaan informaalin organisaation sitouttamiseksi kehittämistyöhön.

Oppilaitos alueensa työelämän kehittäjänä

Uudenlaiset koulutuksen ja työelämän yhteistyömuodot ovat olleet viime vuosina merkittävinä kehittämiskohteina. Kehittävän transferin käsite kuvaa koulutuksen ja työelämän yhteistoimintaa, joka tähtää uusien ratkaisujen kehittelyyn työelämän tarpeisiin (Engeström 2001; Tuomi-Grön 2000). Yksi uudenlainen ratkaisu on yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti, joka muodostaa tiimin opiskelijoista, opettajista ja työelämän edustajista. Ongelmalliseksi tällaisten integroitujen kehittämisprojektien toteuttaminen on joskus muodostunut lähinnä oppilaitosten ”koulutyön” joustamattomuuden vuoksi. Opiskelijoiden ja opettajien pääseminen mukaan työelämän kehittämisprojekteihin edellyttää isompien, ammattiosaamisen teemoihin ja osa-alueisiin liitettyä opetus- ja toteutussuunnitelmaa, joustavuutta työaikasuunnitelmiin ja osittain sekavalta tuntuvien työprosessien ohjaamista ja johtamista.

Ammatillisen oppilaitoksen merkitys alueensa työelämän kehittäjänä liittyy siihen, millaiset kontaktit oppilaitoksella on työelämään. Kehittämishankkeiden yhtenä keskeisenä tavoitteena on ollut toimivien työelämäsuhteiden edelleen kehittäminen. Alueelliseksi muutoksentekijäksi kehittyminen edellyttää kuitenkin pitkäjänteistä toimintaa ja usein monien toimintatapojen uudelleen jäsentämistä ja –muokkaamista. Jotta oppilaitos pystyy osallistumaan aktiivisesti sidosryhmiensä osaamisen kehittämiseen, on tunnettava todella hyvin niiden toimintatavat ja toimintaympäristöt. Ammatillisen koulutuksen on päästävä lähemmäksi sinne, missä osaamista tarvitaan. Ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävänä on osaltaan varmistaa se, että opettajankoulutuksen tavoitteet ja toimintatavat tukevat tätä kehitystä.

Tutkimuksissa (mm. Tammilehto 2003) on osoitettu, että osaamisen kehittäminen on kontekstisidonnaista: vaikka yhteistoiminnan muodot ovat monipuolistuneet, osaamisen kehittäminen edellyttää edelleenkin suoria, säännöllisiä ja intensiivisiä vuorovaikutuskontakteja eri toimijoiden välillä. Oppilaitosten oma rooli alueellisina toimijoina merkitsee myös ns. oppivan alueen kehittymistä. Se, millaisena alueellisena kehittäjänä oppilaitokset näkevät itsensä, on olennaisen

tärkeä asia. Myös se, miten oppilaitokset hyödyntävät yhteistyötä opettajankoulutuslaitosten kehittämis- ja valmennuspalveluiden ja korkeakoulujen aluekehitykseen suunnattujen projektien kanssa, on syytä määritellä oppilaitoksissa uudelleen.

Poikelan (1999, 232) mukaan "*ammatillisen osaamisen pohjalta rakentuvaan yhteistyöhön kyetään vasta kun ulkoiset muutospaineet ovat kasvaneet niin suuriksi, että niihin on pakko vastata organisatorisen yhteistoiminnan kautta*". Yksi yhteistyöhön pakottava asia toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on nuorten näyttöjen kehittäminen yhteisesti työelämän edustajien kanssa. Aikuiskoulutuksessa toiminta ohjautuu aina ulkoisiin muutospaineisiin vastaamisesta. Ammattikorkeakouluilla on puolestaan alueensa kehittämistehtävä koulutustehtävään liitettynä ja perusopetuksessa pohditaan keinoja sidosryhmäyhteistyön edistämiseksi.

Oppivasta yhteisöstä…

Herranen (2003) käyttää nimitystä symbolinen yhteisöllisyys kuvaamaan keinotekoista yhteisöllisyyttä. Luonnollisen yhteisyyden tilalle on ollut syytä keksiä uusi nimi, koska tämän päivän suuret ja alakohtaisuuden sivuuttavat oppilaitosorganisaatiot vaikeuttavat luonnollisen yhteisöllisyyden kokemista. KoKeVa Startin yhden toteutusryhmän esimies kuvasikin organisaatio-/yhteisökeskeisen kehittämisen ongelmia seuraavasti:

"Kun on kyse oppilaitoksen tasolla tapahtuvista asioista, todella vaikeaa hahmottaa mitä ja miten pitäisi kehittää, koska nykyisin jo pelkästään työyhteisön määritteleminen on jatkuvassa organisaatiomuutoksessa vaikeaa!"

Suurissa organisaatioissa työyhteisön määritteleminen on tullut hankalaksi mieltää. Aina kun puhutaan organisaation kehittämisestä, kehittämisen kohde ikään kuin "ulkoistuu" opettajan ajatusmaailmassa. Siksi on parempi puhua lähiyhteisöstä, tiimistä tai kehittämisryhmästä ja siinä tehtävästä työstä. Opettajien kokemuksia tiimeistä voidaan kuvata seuraavasti:

"Oma lähitiimi (alakohtainen, projektitiimi) on nykyisin hyvä yhteisen kehittämisen paikka. Tätä tiimiä voidaan käyttää myös uusien hankkeiden, työtehtävien ja toiminnan kehittämiseen."
"Oma alakohtainen tiimi on toiminut hyvin ja lisännyt kollegiaalisuutta."
"Ryhmäkohtainen pohtiminen ja tekeminen tukivat työssäjaksamista, koska ryhmässä oli pääasiassa saman ikäisiä henkilöitä: yhteistyön ja yhdessä pohtimisen kautta saatiin ikään kuin vertaistukea."

Yhteistyö eri oppilaitosten (eri koulutuksen järjestäjät) välillä on koettu myös pääsääntöisesti hyväksi. Yhteistyön odotetaankin jatkuvan tavalla tai toisella. Niin tässä yhteistyössä kuin yhteistyössä työelämään pain näyttää toteutuvan se, että yhteistyö on aina tiettyjen ihmisten välistä toimintaa. Se voi olla myös verkostojen toimintaa, mutta aina kaikilla osapuolilla on kasvot ja nimi, he edustavat jotain alaa, asiantuntemusta tai osaamista, minkä kanssa ollaan tekemisessä. Verkostoituminen on käynnistynyt niin oppilaitoksen sisällä, työelämään kuin muihin oppilaitoksiin päin. Yhteistyökanavien (verkostojen) syntyminen on ollut siis yksi tuotos hankkeissa – tämän jälkeen alkaa sitten yhteistyömuotojen tarkentaminen ja käyttöön ottaminen osaksi koulutyötä. Nämä määritykset edustavat yhteisön tunnusmerkkejä. Jotta hyväksi koetut yhteistyömuodot eivät jäisi

pelkästään hankkeen aikaisiksi käytännöiksi hankkeen aikaisissa yhteisöissä, on todella tärkeää löytää sopivat työn organisointimuodot ja kunkin oppilaitoksen ja alueen tarpeisiin.

"Työyhteisön osaamisen kehittämisen paras tapa on yhdessä tekeminen." "Yhteisöllisyyden merkitys lisääntyy - miten toimitaan organisaatiomuutoksessa? Kun osan opettajien tietomäärä on lisääntynyt, se vaikuttaa heidän omaan työhönsä. Työyhteisössä tiedon lisääntyminen vaikuttaa juuri tiimiorganisaation välityksellä. Opettajat toimivat toistensa kouluttajina".

Tiimi koetaan yleensä opettajan työssä läheisimmin omaksi työyhteisöksi (Mäntylä 2002). Tiimi voidaan muodostaa hyvin monen eri tehtävän toteuttajaksi. KoKeVa Startin osallistujien kokemukset tiimimäisestä työstä ovat olleet pääsääntöisesti hyviä, joskin he toivovat edelleen näiden tiimien toiminnan kehittämistä. Tiimien paras anti opettajan työlle on se, että yhteisen työn suunnittelu, arviointi ja joskus myös toteutus on mahdollista tehdä työn kokonaisuutta palvellen. Vanhalakka-Ruohon (2006, 135) mukaan organisaatio-osaamisen professionaalisuus voi rikastua, kun työn kokonaisuus ymmärretään ja hallitaan yhä paremmin.

…verkostojen kautta…

Yhteistyöverkosto ei ole välttämättä lähde uuden oppimiseen, mutta se mahdollistaa sen tarjoamalla kontekstin ja yhteistyökumppanit. Oppilaitoksen merkitystä alueen kehittämisessä voidaan tarkastella myös sitä kautta, millaista osaamista oppilaitoksella on sidosryhmien käyttöön. Oppilaitoksella tulee olla ehdottomasti relevanttia substanssiosaamista sidosryhmien tarpeisiin nähden. Substanssiosaaminen tarkoittaa opettajien sisällöllistä ydinosaamista, ts. tiettyihin koulutusaloihin ja niiden erityisaloihin liittyvää tietämystä ja osaamista. Tämän substanssiosaamisen arvo oppilaitokselle määräytyy kuitenkin usein sen pohjalta, miten hyvin ne pystyvät siirtämään ja soveltamaan sitä asiakkaidensa ja sidosryhmiensä toimintaympäristöihin (Tammilehto 2003). Osaamisen (tieto, taito) siirtämistä tärkeämpi asia on yhteistyössä syntyvän, kaikille osapuolille uuden tiedon luominen.

"Arvokasta on ollut myös opiskelu muiden opettajien kanssa ja uudet ihmissuhteet ja kontaktit moniin alueella toimiviin oppilaitoksiin. Uskotaan, että näistä tuttavuuksista voi poikia myöhemmin yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa. Keskustelu eri oppilaitosten edustajien kanssa tuo uusia näkökulmia ja ajatuksia opetustyöhön."

Verkostoilla on tärkeä rooli osaamisen välittymisessä eri toimijoiden välillä. Samalla tämä luo edellytyksiä yhteisen tavoitteen synnyttämiseksi alueen työelämän kehittämistyössä. Tämän toiminnan ja yhteisen ymmärryksen syntymisen kautta on sitten mahdollista arvioida yhteistyön toimintamuotojen tarkoituksenmukaisuutta. Toimintaa arvioimalla voidaan kehittää yhteistyön laatua ja muuttaa tarvittaessa suuntaa. Sidosryhmien ja verkostojen kanssa syntyy siis aitoa oppimiskumppanuutta. "Epävirallisissa" yhteisöissä tai verkostoissa syntyvät innovaatiot jäävät helposti vain ko. yhteisön omaan käyttöön, mikäli viralliseen organisaatioon ei ole rakenteellista yhteyttä. Näin innovaatiot eivät välttämättä jalostu kollegiaaliseksi osaamiseksi. Verkostoissa tapahtuva johtamistyö edistää parhaimmillaan asiantuntijuuden, asiantuntijoiden ja organisaation kehittymistä.

"Työelämäjakso antoi hyvän lähtökohdan yhteistyön kehittämiseksi. Keskustelut, joita kävin työntekijöiden kanssa, yrityksen ja koulun yhteistyöstä olivat hyödyllisiä." "Molemmilla osapuolilla on hyvää tahtoa, mutta asia jää kuitenkin kovin helposti jokapäiväisten rutiinien ja kiireen alle. Opettajana osaan työelämäjakson ansiosta nyt keskustella työelämäedustajien kanssa oppilaitosyhteistyöstä hieman eri kantilta ajateltuna".

Yhteistyössä työelämän edustajien kanssa toteutetut kehittämistehtävät ovat olleet todella arvokkaita kehittämishankkeisiin osallistuneiden mielestä. Yhteistoiminnasta on opittu paljon uutta – erilaiset näkökulmat ovat rikastaneet omaa työtä. Yhteistoiminnassa on opittu uusia toimintatapoja opettajan opetustyöhön, mutta ennen kaikkea on opittu tekemään töitä yhdessä suunnitellen ja arvioiden. Yhteistoiminta ei ole rajoittunut pelkästään oppilaitoksen sisäisiin toimijoihin vaan osa opetuksesta on toteutettu yhteistyössä työelämän kanssa. Yhteistyön arvokkaimpia tuloksia varsinaisten konkreettisten työmuotojen lisäksi ovat olleet koulutuksen ja työelämän lähentyminen siten, että molemmat osapuolet arvostavat aikaisempaa enemmän toistensa osaamista ja toistensa toimintaa. Arvostaminen näkyy mm. ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden lisääntymisenä, mikä osaltaan edistää yhteistyön uusien muotojen syntymistä jatkossa. Yhteistyö opettajien kesken on ollut hyvin monimuotoista. Oppilaitoskohtaisesti toteutetuissa ryhmissä opettajat ovat tehneet yhteistyötä sekä oman alan että muiden alojen opettajien kanssa. Usean eri ylläpitäjän oppilaitoksista muodostuneissa toteutusryhmissä edellisten pienryhmien lisäksi on toiminut ryhmiä eri koulutuksen järjestäjien toimijoiden kanssa. Näin myös alueelliset rajat yhteistyölle ovat madaltuneet.

… käytännön yhteisöön

Oppimisessa törmätään ajoittain ongelmiin, joita voidaan tarkastella toimintaa estävinä rajoina. Rajojen ylittäminen on vaativaa sekä älyllisesti että emotionaalisesti. Käytännön yhteisöjen erilaiset kehityshistoriat tuottavat niiden välille raja-aitoja, jotka tulevat esille silloin, kun yritetään siirtyä yhteisöstä toiseen. Ympäristössä havaittava epävakaisuus laukaisee usein kyseenalaistamisen ja uuden järjestyksen luomisen. Organisaation sisäisten rakenteiden tulisi vastata ympäristön monimutkaisuutta. Vaihtelu voidaan turvata joko yhdistelemällä tietoa eri tavoilla (mm. verkostot) tai luomalla matala organisaatiorakenne. Yksi mahdollisuus on antaa rakenteiden kehittyä joustavasti ja projektimaisesti työntekijöiden yhteistyötarpeiden pohjalta. Tällöin kysymyksessä on käytännön yhteisölle (Wenger 1998) tyypillinen toimintatapa. Käytännön yhteisöistä näkee käytettävän myös termiä osaamisyhteisö.

Wenger (1998) esittää asiantuntijuuden ja osaamisen välittyvän tiiviisti toimivien epävirallisten käytännön yhteisöjen välityksellä. Ne ovat suhteellisen pieniä ihmisryhmiä, jotka toimivat päivästä toiseen yhdessä ja ovat erottamaton osa arkielämäämme. Näillä ryhmillä on joitakin yhteisiä tiedollisia tai käytännöllisiä tavoitteita, jotka saavat ryhmän jäsenet toimimaan yhdessä. Koska kysymys on yleensä hyvin epämuodollisesti ryhmänä tai verkostoina toimivista yhteisöistä, tulemme harvoin tietoiseksi käytännön yhteisöjen toiminnasta. Osaamisen ja uusien ideoiden välittyminen tapahtuu usein tällaisten yhteisöjen välityksellä. Koska ryhmällä on tiedollisia ja/tai käytännöllisiä tavoitteita toiminnassaan, ne suuntaavat voimakkaasti ryhmän ajattelua ja toimintaa. Oppilaitoksiin suunnatuissa kehittämishank-

keissa ulkopuolinen kouluttaja ja ohjaaja tukee uusien verkostojen ja uusien toimintatapojen kehittämistä. Voidaan sanoa, että KoKeVa Startin aikainen yhteistyö on osaltaan ollut käytännön yhteisön kaltaista. Uusien hyväksi havaittujen käytäntöjen "siirtäminen" virallisen oppilaitosorganisaation toimintaan on huolestuttanut hankkeissa mukana olleita opettajia. Opettajien kokemusten mukaan kaivataan toimintaa tukevia ja yhteistyötä helpottavia pelisääntöjä. Työn organisoinnin kannalta on olennaista selvitellä kysymystä, miten "valmiiksi" tällaiset mallit ja rakenteet olisi hyvä luoda menettämättä käytännön yhteisön etua uuden oppimisessa ja luomisessa? Pelkät rakenteelliset mallit kun eivät luo oppimista, mutta toisaalta jotain pysyvyyttä toimintatapoihin kaivataan - hankkeiden kokemusten pohjalta.

Käytännön yhteisöjen ei Wengerin (1998) mukaan tarvitse olla erityisen innovatiivisia, vaan ne voidaan ymmärtää neutraalisti ihmisten tapana liittyä yhteen erilaisia päämääriä tavoitellakseen. Käytännön yhteisöön voidaan liittää kolme keskeistä osatekijää. Lähtökohtana on yhteisen (1) jaetun yrityksen, projektin tai jutun toteuttaminen, mistä yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta. Osallistuminen merkitsee sitoutumista tämän yhteisen hankkeen toteuttamiseen. Toiseksi käytännön yhteisöön liittyy (2) vastavuoroista toimintaa, sitoutumista eli asioiden tekemistä yhdessä muiden jäsenten kanssa. Yhteiset käytännöt sitovat jäseniä toisiinsa, vaikka yksittäinen osallistuja ei olisikaan vuorovaikutuksessa jokaisen muun osallistujan kanssa. Käytännön yhteisöissä toimittaessa sekä organisatoriset että maantieteelliset rajat ylittyvät (Wesley & Buysse 2001). Kolmanneksi käytännön yhteisö tuottaa jatkuvasti kasautuvaa (3) jaettua toiminnan välineistöä. Välineistöä voivat olla esimerkiksi käsitteet, keskustelut ja toimintaa ohjaavat käsitykset.

Käytännön yhteisössä oppimisen tukeminen tapahtuu asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Asteittain syvenevä osallistuminen asiantuntijayhteistyöhön syntyy nimensä mukaisesti vähitellen: yhdessä tekemisen kautta prosessiin osallistujat omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista/äänetöntä tietoa. Yhdessä tekeminen "siirtää" toimintakulttuuria esim. aloittelevalle työntekijälle ja näin edistää asiantuntijaksi kasvua (Lave & Wenger 1991). Kaikki eivät välttämättä toimi yhteisöissä tiedonvälittäjinä, vaan toiset etsiytyvät mieluummin jonkin yhteisön ydintoimijoiksi. Yhteistyön muodot ja määrä eivät voi olla mitenkään samanlaiset kaikilla opettajilla. Oppilaitoksen toimintakulttuuri joko sallii tai estää yksilöllisten työnkuvien muodostamisen myös tässä suunnassa. Onkin mielenkiintoista seurata, miten suuret oppilaitoskonsernit pyrkiessään joustavuuteen ja synergiaetujen saavuttamiseen, ratkaisevat mm. tämän asian.

Loppujen lopuksi

Oppilaitos alueensa työelämän kehittäjänä liittyy keskusteluun oppivasta alueesta. Puhutaan myös oppivasta maakunnasta, oppivasta kaupungista jne. Oppilaitosten osalta on keskusteltu myös seutukouluista. Samalla kun visioidaan ja suunnitellaan suuria organisaatioita ja rakenteita, voidaan suunnitella hyvää ja toimivaa työyhteisöä, mikä tukee toisaalta yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa ja toisaalta yksittäisen opettajan ammatillisuuden kehittymistä. Ylikuormittumisen ja pitkäjänteisen työskentelyn estyminen ovat todennäköisiä tuloksia, mikäli verkostomainen työsken-

telytapa ja ns. perinteinen opettajan työnkuva liitetään yhteen. Yhteistyössä tapahtuva alueellinen kehittäminen on haaste opettajan työlle ja työtavoille, se on haaste työn organisoinnille ja johtamiselle ja se on samalla haaste opettajankoulutukselle. Kehittämishankkeissa mukana olleena on helppo yhtyä seuraavaan toteamukseen:

"Koulutusinsituutioiden johtamishaasteena on vastata käytännön "realiteetteihin" uhraamatta kasvatuksellisia ja koulutuksellisia ideaaleja. Kontrolli- ja hallintafantasioiden ja ympäristön myyttien viljelyn sijaan tarvitaan monipuolista ja avointa, keskustelulle altista tiedon tarjontaa, epävarmuuden sietoa, yhteistä mahdollisuuksien kehittelyä ja kuuntelemisen taitoa. Ristiriitoja ja vastakkainasetteluja ei voi kanssakäymisestä toivoa pois. Erityisen tärkeää on panostaa pikemminkin prosesseihin kuin visioihin ja tuloksiin. Prosesseja ei hallita managerialistisesti vaan niitä ohjataan tilaa antaen." (Vanhalakka-Ruoho 2006, 137).

Toimintaympäristölähtöisyys ja vaihtuvat (työ)yhteisöt haastavat meidät kaikki rakentamaan ammatillisen opettajuuden kulmakiviä ja osaamisalueita uudella tavalla. Monen kehittämishankkeen aikana on jo käynyt selväksi, että yhteistoiminta tiimeissä, verkostoissa tai käytännön yhteisöissä edistää uuden syntymistä ja uuden oppimista – mutta liian usein vain hankkeiden aikana. Hankkeista saatava "ulkopuolinen" tuki auttaa jonkin verran opettajaa jäsentämään omaa työtään uuden ja vanhan välimaastossa. Hankkeiden aikana on voitu yhdessä tarkistaa perustehtävää ja arvioida asiantuntijuuden kehittymistä. Jotta voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla tukea opetushenkilöstön omaehtoista työn kehittämistä ilman että kehittäminen "hankkeistetaan", on ns. pedagogisen johtajuuden löydettävä paikkansa ja tehtävänsä. On määriteltävä uudestaan ne toimintaympäristöt ja kontekstit, joissa sekä virallinen että "epävirallinen" yhteistoiminta voi kehittyä joustavasti. Tavoitteena on rikastaa yhteistyössä tapahtuvaa oppimista – ei rajoittaa ammatillista asiantuntijuutta.

Lähteet

Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Grön & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 19-27.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 20 (2), 84-98.

Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Aikuiskasvatus 2/2006, 144-147.

Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskurssiivisena tilana. Järjestystä. konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 85.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimitate peripheral participation. Cambridge University Press.

Mäntylä, R. 2006. Suunnatonta kehittämistä – kokemuksia osaamisen kehittämisestä oppilaitosorganisaatiossa Kokeva Start-hankkeen aikana. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammattillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 5.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä – opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto.

Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Acta Universitatis Tamperensis 675.

Shaw, P. 1997. Changing Conversations in Organizations. A Complexity Approach to Change. London: Routledge.

Tammilehto, M. 2003. Ammatillinen koulutus ja osaamisen alueellinen kehittäminen. Teoksessa J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin - tutkimusta 2000-luvun taitteessa. Kansanvalistusseura, 167-187.

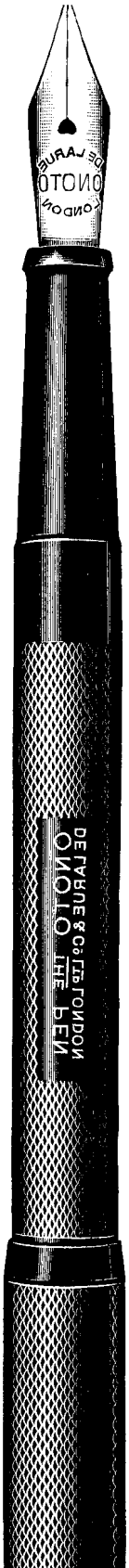
Tuomi, I. 1999. Corporate knowledge. Theory and Practice of Intelligent Organizations. Helsinki: Metaxis.

Tuomi-Grön, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. Aikuiskasvatus 20 (4), 325-331.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 124-143.

Wenger, W. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wesley, P. W. & Buysse, V. 2001. Communities of Practice: Expanding Professional Roles to Promote Reflection and Shared Inquiry. Topics in Early Childhood Special Education 21 (2), 114-124.

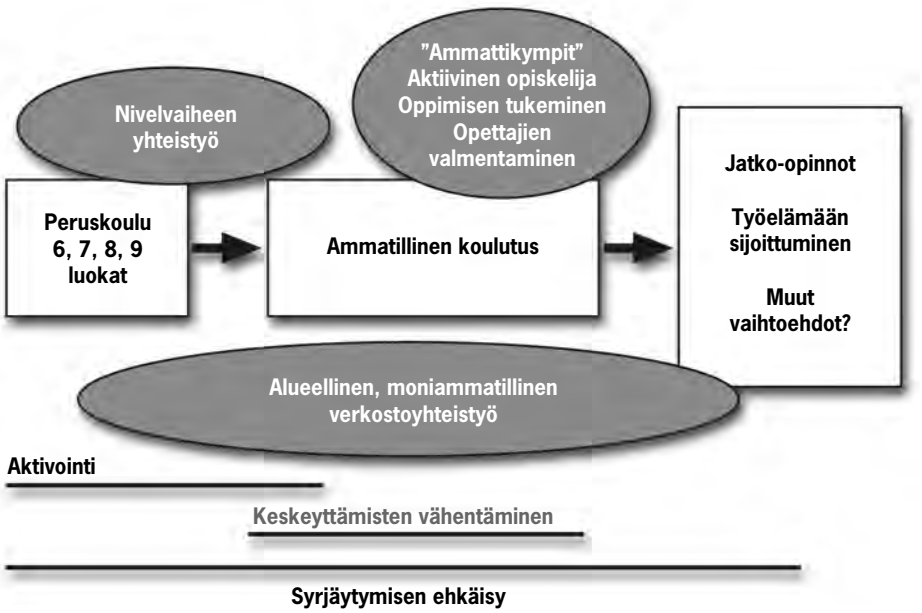


Hyvien käytäntöjen juurruttamista ammatillisessa peruskoulutuksessa – kokemuksia ESR-projekteista

Leena Nikander
Projektipäällikkö, tutkimuspäällikkö, KT
HAMK/Ammatillinen opettajakorkeakoulu
leena.nikander@hamk.fi

Johdanto

Tässä artikkelissa kuvaan omiin kokemuksiini ja ESR-projektien projektipäälliköiden käsityksiin pohjautuen oppilaitosten johtamista projekteissa kehitettyjen hyvien käytäntöjen juurruttamiseksi. Lähestymistapa on praktinen. Artikkelissa esiin tulevat kokemukset ja käsitykset pohjautuvat erityisesti vuosina 2003-2007 ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja keskeyttämisen vähentäminen - toimenpidekokonaisuudessa 2.2 toteutettuihin projekteihin Etelä- ja Länsi-Suomen alueella (Hyvät käytännöt 2005). Toimenpidekokonaisuuteen kuuluvia Opetushallituksen alaisia projekteja oli 42 toimintakautena 2003-2005 ja 30 parhaillaan menossa olevalla kaudella 2005-2007. Kuvassa 1. on kuvattu toimintakauden 2005-2007 hankekokonaisuutta teemoineen.



Kuva 1. Opetushallituksen alaisten ESR-projektien teemat toimintakaudella 2005-2007 (toimenpidekokonaisuus 2.2). Lisätietoa ao. projekteista on Opetushallituksen sivulla http://www.oph.fi/ammatillinenesr/

Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun projekti Hyviä käytäntöjä ammatilliseen koulutukseen aktivoimiseksi, on levitysprojektina koonnut Etelä- ja Länsi-Suomen alueella toimivia projekteja yhteen edistämään, arvioimaan ja kehittämään projektien tavoitteiden saavuttamista. Olen toiminut hankkeen projektipäällikkönä vuodesta 2003. Yhteinen työskentely perustui vuosina 2003-2005 alueelliselle verkostotyöskentelylle kuudella maakunnallisella alueella. Projektien teemat ovat lähes samat kautena 2005-2007. Verkostotyöskentelyn lisäksi projektien tavoitteiden saavuttamista on edistetty järjestämällä projektitoimijoille ja opettajille ajankohtaiseen tarpeeseen pohjautuvaa kehittämiskoulutusta. Merkittävinä hyvistä käytännöistä tiedottavina seminaareina ovat olleet ns. Helmiseminaarit, joita on toteutettu yhteistyössä Opekon kanssa. Helmiseminaarien ideana on parhaiden helmien kalastus omasta hankkeesta. Helmet kootaan hanketapaamisissa ja seminaareissa kaikkien nähtäväksi. Myös Opetushallituksen kanssa on yhteistyössä järjestetty useita levitystilaisuuksia. Projektien merkitys oppilaitosten kehittämisessä on lisääntynyt ja projektiosaamisesta on tullut yksi tärkeä opettajan osaamisalue. Tästä johtuen projekteihin tutustuminen ja projektimaisen kehittämisen ymmärtäminen on integroitu HAMin ammatillisen opettajakorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen opetus- ja toteutussuunnitelmaan.

Projekti on prosessi ja prosessimainen kehittäminen vaatii edistyäkseen sekä onnistumisia että epäonnistumisia. Projektin edistyminen, hyvien käytäntöjen kehittäminen ja niiden juurruttaminen oppilaitoksessa pohjautuu johtamisen tapaan, projektipäällikön osaamiseen sekä opettajien ja eri koulutusalojen väliseen yhteistyöhön yhteisen ta-

voitteen saavuttamisessa. Se, miten oppilaitoksen johtaminen on suunniteltu, muodostaa perustan projektin kiinnittymisessä oppilaitoksen strategiaan ja perustehtävään sekä hyvien käytäntöjen juurruttamisessa normaalitoimintaan. Tähän mennessä ESR-projektien vaikuttavuudesta on jo selkeää näyttöä. Ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuus on lisääntynyt ja ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttäminen vähentynyt 11 prosenttiin (Tilastokeskus 2006).

Ammatillinen oppilaitos toimintaympäristönä

Ammatillisen perusasteen oppilaitosten yhdistyminen isoiksi koulutuskuntayhtymiksi on ollut näkyvä muutostrendi 2000-luvulla. Pienten oppilaitosten elinkelpoisuus on asetettu kyseenalaiseksi suurten monialaisten koulutusorganisaatioiden rinnalla. Nummisen (2006) mukaan seudullista yhteistyötä perustellaan voimavarojen yhdistämisellä, palvelujen turvaamisella ja toimintojen järkeistämisellä. Ammatillisen koulutuksen suunnittelua ohjaavaksi periaatteeksi on tullut se, että kunnan tai yhteistoiminta-alueen, jolla on ammatillisen peruskoulutuksen järjestämislupa, asukasmäärän on oltava vähintään 50 000 asukasta (Lakiehdotus kunta- ja palvelurakenneuudistuksesta HE 155/2006).

Usean oppilaitoksen yhdistäminen merkitsee muutoksia monessa suunnassa. Rakenteissa ja toimenkuvissa muutokset ovat näkyviä ja astuvat voimaan heti uudessa organisaatiossa. Sisällöllinen ja toiminnallinen kehittäminen on hitaampaa ja vaatii aikaa sekä tavoitteellista toimintasuunnitelmaa. Oppilaitoksen johdolta yhdistyminen edellyttää valmistautumista osaamiseen johtamiseen, jotta entisissä erillisissä oppilaitoksissa kehitetyt hyvät käytännöt ja toimintatavat voidaan hyödyntää uuden organisaation yhteisiksi käytännöiksi. Näkemykseni mukaan taloudellisten ja hallinnollisten kysymysten ratkaisuja pohdittaessa on liian harvoin kyetty tai ehditty arvioimaan inhimillisiä, yksilöihin ja yhteisöihin kohdistuvia seurauksia.

Organisaation tietokäsitys on tärkeä tekijä kehittämisessä. Tietokäsitys sisältää organisaation näkemykset oikeasta ja väärästä tekemisestä tai onnistuneesta ja epäonnistuneesta toiminnasta. Organisaation tietokäsitys rakentuu tavalle ymmärtää, mikä on tietoa ja mikä merkitys kokemuksella on osaamisessa. Johtamisen näkökulmasta on oleellista kyky tulkita ja ymmärtää organisaation tietokäsitys, jonka varassa tietoa luokitellaan oikeaksi ja vääräksi (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen, Koivunen 2005, 79, 89). Projektitoiminnan näkökulmasta tarkasteltuna tietokäsityksen näkyväksi tekeminen on perusedellytys hyvien käytäntöjen levittämisessä. Tietokäsitys sisältää ymmärryksen oppilaitoksesta toimintaympäristönä, kokemuksen ja yhteisöllisen toiminnan merkityksen yhteisen tavoitteen saavuttamisessa. Se sisältää yhteisen käsityksen tavoiteltavasta tulevaisuudesta, jota voitaisiin Rovon ja työtovereiden 2005) mukaan kutsua organisaation oikeaksi tiedoksi.

Viime vuosikymmenen aikana ammatillisissa oppilaitoksissa yleistyi pedagogisen johtamisen käsite, jonka sisällöstä on useita määrittelyitä ja siitä syystä käsite on aina tarkistettava uudelleen. Viime aikoina oppilaitosten johtamisen yhteydessä on käytetty myös osaamisen

johtamisen käsitettä (mm. Nikander 2003). Osaamisen johtaminen on tuonut oppilaitoksiin opettajien osaamisen arvioinnissa ja kehittämisessä hyödynnettäviä strategisia työvälineitä kuten osaamiskartoituksia, kehityskeskusteluja ja mentorointia.

Perinteisesti organisaation oppiminen on perustunut yksilöiden oppimiseen ja vasta viime vuosina, erityisesti projektitoiminnan kehittyessä, on ymmärretty myös yhteisöllisen oppimisen merkitys (Mäntylä 2002). Yksintekemisen kulttuurista on pyritty avoimeen yhteisöön: yhteisölliseen, osastorajat avaavaan kehittämiseen oppilaitoksessa ja toisaalta oppilaitoksesta ulos suuntautuvaan alueelliseen kehitystyöhön. Opettajan pedagogisen osaamisen rinnalle onkin jo useamman vuoden liitetty työyhteisö- ja kehittämisosaaminen (Helakorpi 2005, 246-247). Viime aikaiset tutkimukset ovat myös vahvistaneet opettajan tulevaisuuteen suuntaavaa näkemyksellisyyttä ja eettisyyttä omassa työssään (Luukkainen 2004). Viimeksi mainittu korostuu erityisesti ammatillisessa peruskoulutuksessa, jossa osa nuorista hakee suuntaa omalle elämälleen.

Projektipäälliköiden käsityksiä projektien kriittisistä kohdista

Oppilaitosten laaja ja aktiivinen projektitoiminta on alkanut ESR-rahoituksen turvin 1990-luvun lopussa. Projektien tavoitteena on ollut kehittää innovatiivisia ratkaisuja oman oppilaitoksensa ja laajemminkin ammatillisen koulutuksen ongelmakohtiin ja jakaa saatua tietoa muiden oppilaitosten sovellettavaksi. Kokemusteni mukaan projekteille asetetut tavoitteet ovat usein olleet ylimitoitettuja, projektit ovat olleet lyhytaikaisia ja vaatineet vetäjältä oppilaitoskulttuurin tuntemusta, sisällöllistä asiantuntemusta ja hallinnointiin liittyvää osaamista. Projektipäällikön rekrytointi ulkopuolelta tai oppilaitoksen sisältä on ratkaistu eri oppilaitoksissa tilanteen ja toimintaympäristön vaatimusten mukaan. Molemmissa vaihtoehdoissa on omat etunsa ja haittansa (ks. Haapakorpi 2005, 8).

Seuraavassa kuvaan kriittisestikin oppilaitosten projektitoimintaa omien kokemusteni ja projektipäälliköiden kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Projektityöskentely ja yleensä hanketoiminta on edustanut uudenlaista toimintatapaa oppilaitoksissa ja opettajan valmentaminen tulevaan projektipäällikön tehtävään on ollut vähäistä. Oppilaitosmaailmassa projekti-sanalla on ollut huono kaiku: projekti vaatii ylimääräistä työtä, sen tulokset ja hyöty eivät ole selkeästi näkyvissä ja vaikuttavuus koko oppilaitoksen tasolla projektin päättymisen jälkeen huomaamatonta ellei olematonta. Tällä ajattelutavalla on selkeä yhteys projekteissa toimimisen uutuuteen ja vetäjän vähäiseen valmentamiseen. Vähäinen merkitys ei ole myöskään sillä, että projektin tarve oppilaitoksen perustehtävässä on jäänyt harkitsematta tai vähälle huomiolle. Näin ollen sen tulevaisuuteen suuntaava ja uusia mahdollisuuksia avaava luonne on jäänyt ymmärtämättä ja hyödyntämättä. Projektin erillisyyttä perustehtävästä lisää myös erillinen raportointivelvollisuus esimerkiksi työtunneista ja projektin toteutumisesta. Projektijohtamista on vasta opittu ammatillisissa oppilaitoksissa, ja tilanne vaihtelee luonnollisesti oppilaitoksittain.

Aktiivisilla ja toimintaansa kehittävillä koulutuksen järjestäjillä on useita

projekteja samanaikaisesti. Välttämätön projektien välinen yhteistyö oppilaitoksissa on kokemusten mukaan hyvin vähäistä. Kun projektien käytännön yhteydet toisiinsa ovat löyhiä, oppilaitoksen sisäisen projektiryhmän kokoontuminen epäsäännöllistä ja projektin todellinen tarve kyseenalainen, niin projektipäällikön tehtävän yksinäisyys korostuu. Projektien ja niiden vetäjien keskinäinen yhteistyö ja yhteistyön toteuttaminen opettajien kanssa juurruttamisen näkökulmasta on haaste oppilaitokselle ja yhteisölliselle kehittämiselle.

Hyvät käytännöt -projektin verkostotyöskentelyyn kuuluvat projektipäälliköt (18 henkilöä) kokosivat projektityön kriittisiä kohtia seminaarissaan syksyllä 2004. Kriittisillä kohdilla tarkoitetaan niitä tekijöitä, jotka edistävät projektin tavoitteen saavuttamista. Projektipäälliköiden yhteistoiminnallisen työn tuloksena syntyi seuraava kriittisten kohtien luettelo (vrt. Virtanen 2000):

• Projektin suunnittelu ja hallinta
-tulevan projektitoimijan tulee olla suunnittelussa mukana
-säännöllisen tiedotuksen mahdollistaminen oppilaitoksen kokouksissa alusta lähtien
-ohjausryhmän kokoonpano tavoitteiden edistämisen kannalta mielekäs

• Projektiryhmän vetäminen
-projektipäällikön oma esimerkki tai malli tärkeä
-jatkuva tiedottaminen ja toiminnan avoimuus/läpinäkyvyys
-projektipäällikön tilanneherkkyys, joustavuus (persoonallinen ominaisuus)

• Johdon ja muun organisaation sitouttaminen
-jokaiselle syntyisi kokemus asian omistajuudesta
-hyöty omalle työlle (esim. opettaja) näkyvä

• Projektipäällikön oma jaksaminen
-vertaistuki, verkostotyöskentely ja tiimit jaksamisen perustana
-tavoitteiden rajaaminen ja tuen saanti johdolta
-erilaisuuden hyväksyminen, epärelevanttien asioiden ”suodatinkyky”.

Haapakorpi (2006, 58) selvitti ESR-projektien kehittämien toimintamallien vakiinnuttamista. Hänen saamansa tulokset olivat samankaltaisia. Selvityksen mukaan ajattelu- ja toimintamallien vakiinnuttamiseen liittyviä edellytyksiä ja ehtoja ovat seuraavat: projektin tarve, kytkeminen kokonaiskehittämiseen, johdon tuki, henkilökunnan kokema hyöty, projektin erityisaseman ja arkityön välisen suhteen tasapaino, projektin suhde oppilaitokseen, resurssointi sekä projektin kohteen osallistaminen.

Hyvän käytännön määrittelyä

Käsitteenä hyvä käytäntö on ollut selkiytymätön ja erittäin kontekstisidonnainen. Hyvä käytäntö suuntaa ajattelun siihen, että kyseessä on jotakin parempaa (Työministeriö 2004). Parempaa on tarkoitus saada aikaan projektitoiminnalla. Hyvä käytäntö –käsite on kuitenkin syytä erottaa hyvän projektin käsitteestä, sillä hyvin toiminut projekti voi silti saada tulokseksi käytännön, joka ei sovellu olemassaolevaan organisaatioon eli hyvä projekti, mutta huono käytäntö. Hyvän käy-

tännön määrittely edellyttää sen tarkastelua mahdollisimman monesta perspektiivistä, esimerkiksi alueellisuuden, vakiintuvuuden ja historiallisuuden näkökulmista (Vehviläinen 2006, 10). Hyvä käytäntö voi olla toimiva vain jollakin alueella tai oppilaitoksessa. Hyvä käytäntö voi olla hyvä projektin ajan, mutta projektin päättymisen jälkeen se kuihtuu. Historiallisuus korostaa hyvän käytännön sitoutumista aikaansa ja ajalle ominaisiin tarpeisiin – esimerkiksi tässä artikkelissa käsiteltävissä projekteissa on ollut tärkeää löytää ratkaisuja nuorten sitouttamiseen ammatillisiin opintoihin. Muutaman vuoden kuluttua ammatillisessa koulutuksessa saatetaan puhua erilaisista pulmakohdista.

Tässä artikkelissa puheena olevien projektitoimijoiden kokemusten mukaan hyvä käytäntö voi kohdistua pieneen asiaan, jota ei ole vielä edes tunnistettu ongelmaksi tai laajaan, koko organisaatiota koskevaan uudistukseen. Se voi kohdistua opiskelijoihin, opettajiin, oppilaitokseen kokonaisuutena tai alueelliseen yhteistyöhön. Hyvän käytännön määrittely tuli ajankohtaiseksi keväällä 2005, jolloin projektipäälliköiden kanssa havahduttiin arvioimaan saavutuksia suhteessa tuloksiin. Mitä tuloksia tavoiteltiin? Miten tuloksista tulee tuotteita? Miten tuotteita levitetään ja juurrutetaan? Toisin sanoen projektipäälliköiden tietoisuus omasta tekemisestään suhteessa projektin tavoitteisiin syventyi (vrt. Mäkinen & Uusikylä 2003).

Yllätyksellisesti todettiin, että useimmat kehitetyt tuotteet tukivat ensisijaisesti oppilaitoksen kehittämistä ja vasta sitten disseminaatiota muihin oppilaitoksiin. Aiempi käsitys oli se, että tuotteita esitellään muille ennen kuin oman oppilaitoksen henkilöstö on niistä tietoinen. Vuosina 2003-2005 toteutettujen 40* projektin toimintaa on arvioitu seuraavasti akselilla sisäinen levitys vs. ulkoinen levitys:

- 18 projektia suuntautui kehittämään enemmän omaa sisäistä toimintaansa,
- 11 projektilla oli sekä sisäisen toiminnan organisointiin ja kehittämiseen liittyviä tehtäviä että mallin, hyvän käytännön kehittämistä ulkoiseen levitykseen.
- 11 projektia oli suuntautunut verkostomallien ja erilaisten yhteistyömallien kehittämiseen.

(* 42 aloittaneesta projektista yksi keskeytti ja ammatillisen opettajakorkeakoulun projektia ei otettu mukaan tähän laskentaan.)

Projektipäälliköiden alueellisessa verkostotyöskentelyssä keväällä 2005 tärkein käsiteltävä aihe oli tulosten ja prosessien benchmarkkaaminen ja tuotteistaminen. Verkostotyöskentelyssä etsittiin hyvien käytäntöjen tunnuspiirteitä ja löydettiin seuraavanlaiset:

- projekti on kokonaisuudessaan vaikuttanut niin prosesseihin kuin tuotoksiin ja luonut uutta (innovaatiot, inventiot)
- projekti on edistänyt nuorten kehitystä ja kasvua
  - -vastuu omista opinnoista ja elämänhallinnasta on lisääntynyt
- projekti on aikaansaanut muutoksia opettajan ajattelussa ja toiminnassa
  - -opettajien yhteistyö ja pedagoginen keskustelu on lisääntynyt
  - -vaihtelevien oppimismenetelmien soveltaminen ja arviointikäytänteiden monipuolistuminen
  - -nuoren ohjaaminen oikeaan paikkaan tarvittavan tuen mu-

kaan on onnistunut
-koulutettavuuden käsityksen muuttuminen (nuoren ja hänen maailmansa tuntemuksen lisääntyminen on muuttanut opettajien käsitystä nuoresta positiivisempaan suuntaan)

- projekti on aikaansaanut muutoksia oppilaitoksen käytäntöihin
  -mm. opinto-ohjauksen ja oppilashuollon järjestelyt
  -koulutuksen organisointi, osaamisen johtaminen
- projektin hyöty on tiedossa koko oppilaitoksessa
  -keskeyttämisten vähentyminen ja tutkintojen suorittaminen on tiedossa koulutusaloilla
  -yhteiset koulutustilaisuudet, kokoukset, palaverit ovat levittäneet onnistuneita tai lupaavia käytäntöjä
  -opettajien työtavat ovat uudistuneet ja täydennyskoulutusta on järjestetty koko oppilaitoksen opettajille yhteisöllisesti
- projekti on lisännyt verkostoyhteistyötä ja sen osaamista
  -nuoren "poluttaminen" alueellisesti moniammatilliseen verkostoon
  -oppilaitoksen tunnettuus ja maine/imagon tuntemus on lisääntynyt
- projektin tavoitteet on saavutettu ja prosessi on kuvattavissa levitystä varten.

Juurruttamisen kaksi mallia

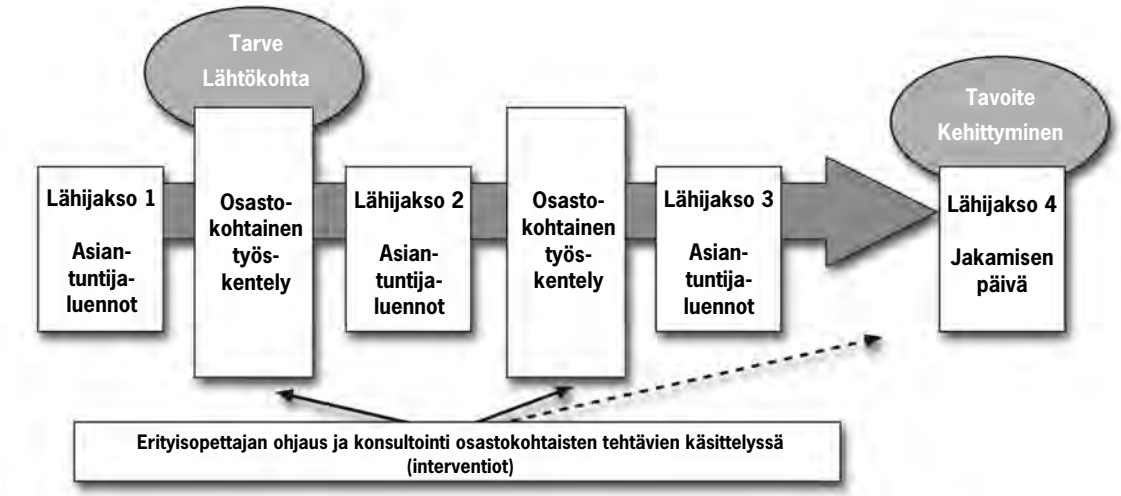
Hyvien käytäntöjen vakiinnuttaminen ja juurruttaminen edellyttävät opettajien valmentamista ja kouluttamista uusiin toimintatapoihin. Koulutuksen järjestäjän tietyssä yksikössä kehitetty hyvä käytäntö on usein levitettävissä kaikkiin yksiköihin, opintolinjoille tai koulutusaloille. Kriittisesti tarkastellen tämä on yksi projektin ja oppilaitoksen johtamisen haastavimpia tehtäviä: miten hyvä käytäntö vakiinnutetaan normaalitoimintaan. Onnistunut vakiinnuttaminen vaatii jatkuvaa tiedotusta projektin tavoitteiden saavuttamisesta ja siinä syntyneistä uusista toimintatavoista. Opettajille on tärkeää ymmärtää, mitä hyötyä tai lisäarvoa uuden toimintatavan toteuttamisesta voidaan saada niin, että asetetut vaatimukset ovat oikeassa suhteessa saavutuksiin.

Seuraavassa on kuvattu kaksi juurruttamisen mallia, joissa kummassakin oppilaitoksen johto on tukenut henkilöstön osaamisen kehittämistä projektissa.

1. malli: Koko oppilaitoksen opettajien osaamisen kehittäminen ja hyvien käytäntöjen juurruttaminen

Seinäjoen ammattioppilaitoksessa toteutettiin lukuvuonna 2004-2005 opettajistolle (106 opettajaa) suunnattu neljän opintoviikon laajuinen koulutus Arjen taitojen kehittäminen yhteisöllisesti. Koulutus sisälsi 3,5 lähipäivää ja keskimäärin kaksi (yht. 1 päivä) osastokohtaista työskentelypäivää (kuva 2).

Keskeisenä tavoitteena oli yhteisöllisesti kehittää opettajien valmiuksia ymmärtää erityistä tukea tarvitsevaa nuorta ja yhdessä kehittää uusia työtapoja opiskelijoiden oppimisen tueksi. Koulutustarve oli opettajien itsensä esiin tuoma ja koulutusta suunniteltiin laaja-alaisessa ryhmässä tietoisuuden lisäämiseksi ja tarpeiden esiintuomiseksi.



Kuva 2. Yhteisöllisen osaamisen kehittämisen prosessimalli Seinäjoen ammattioppilaitoksessa.

Koulutuksen toiminta-ajatus pohjautui yhteistoiminnallisen oppimisen idealle. Yksittäisten opettajien ja osastojen osaamisen lähtötaso ja tarpeet arvioitiin osastokohtaisesti ja tavoitteet sovittiin yhdessä. Jokaisen osaston tuli valita oman osaamisensa kehittymisen arviointia varten yksi tai useampi opiskelija. Lisäksi tavoitteena oli lähijaksoilla saatavan tiedon juurruttaminen heti arjen työhön. Osastokohtaisen työskentelyn edistymiseksi, keskustelun ylläpitämiseksi ja arjen toimintoihin saattamiseksi opettajakorkeakoulun erityisopettajakoulutuksen opettaja ohjasi ja konsultoi osastojen opettajia.

Lukuvuoden mittainen kehittämistoiminta huipentui yhteiseen osaamisen jakamisen päivään, jossa jokainen osasto sai mahdollisuuden esitellä kehittymistään. Ryhmät muodostettiin niin, että jokaisessa ryhmässä oli vähintään yksi opettaja joka osastolta. Näin kaikki opettajat eri ryhmissä pääsivät esittelemään osaston saavutuksia ja oppimista sekä ottamaan vastuuta oman osaston osaamisen esittelemisestä. Tällä tavalla raportointi- ja esittelyvastuu ei kohdistunut vain yhteen opettajaan.

Yhteinen ja tavoitteellinen osaamisen kehittäminen tuottaa luonnollisemmin yhteistyötä muiden osastojen kanssa. Tarpeet nostetaan näkyville ja keskustelu kohdistuu yhteisiin asioihin. Esimerkiksi tässä koulutuksessa osastokohtaisen työskentelyn aikana havaittiin tarvetta yhteisten aineiden ja ammatillisten aineiden opettajien yhteissuunnitteluun ja yhteisten pelisääntöjen sopimiseen. Tätä varten järjestettiin yhteisten aineiden opettajien ja ammatillisten osastojen edustajien suunnittelupäivä, jonka työskentelyn tuloksena havaittiin ja kirjattiin monta kaikille osastoille jaettavaa hyvää käytäntöä.

Osastojen toimintatapojen, projektien sisältöjen, kehitettyjen hyvien käytäntöjen ja yleensä käytäntöjen juurruttaminen tapahtuu tehokkaasti edellä kuvatuin menetelmin. Osastojen erillisyys ja opettajien toimintatapojen tuntemattomuus poistuvat ja oppilaitoksessa on mahdollista aikaansaada avoimemman kulttuurin ilmapiiri. Osastot ja opettajat pääsevät vaihtamaan koke-

muksiaan, vertailukehittämään, arvioimaan ja kertomaan saavutuksistaan. Tuloksellisuus edellyttääkin selkeiden epäkohtien kirjaamista ja tavoitteiden asettamista niiden korjaamiseksi. Ilman niitä toiminta saattaa olla päämäärätöntä hapuilua opetuksen ja oppimisen osa-alueilla. Vaikuttavuuden aikaansaaminen edellyttää suunnitelmallisuutta.

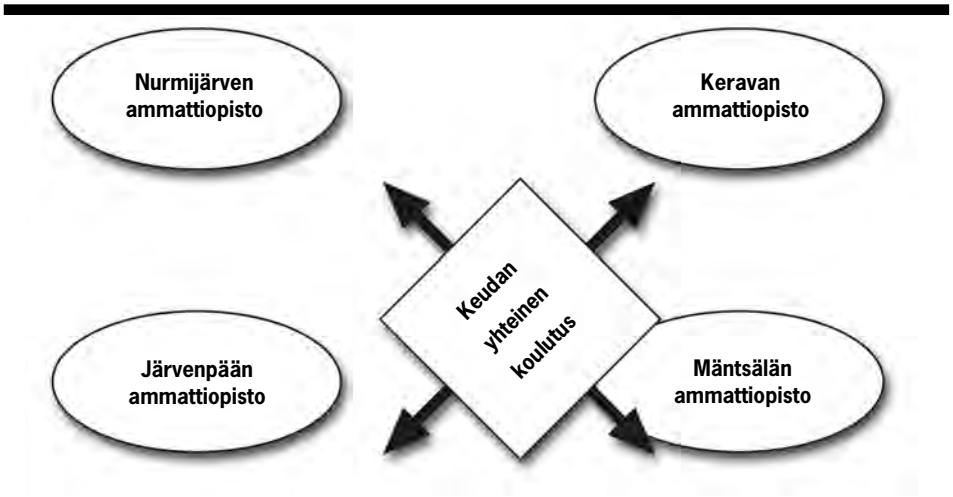
2. malli: Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymän eri yksiköitä osallistava yhteistyömalli

Isoissa, monia yksiköitä tai koulutusaloja sisältävissä koulutuskuntayhtymissä on mahdollisuus järjestää opettajien toimintaa tukevaa koulutus- ja valmennustoimintaa niin, että jokaisesta yksiköstä valitaan edustajat/työryhmä koulutukseen. Näin toteutetaan opettajien osaamisen kehittämistä Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymässä eli Keudassa lukuvuonna 2006-2007 (kuva 3).

Arkityössä yhteisvoimin eteenpäin -koulutukseen valittiin 24 opettajaa ja muun henkilökunnan edustajaa kuten opiskelijahuoltoryhmän jäseniä. Seudullisen kehittämisen ja yhteistyön näkökulmasta koulutusta tarjottiin myös peruskouluun, josta onkin osallistujia koulutuksessa. Koulutuksen tavoitteeksi muodostuivat seuraavat aihealueet:

- Opiskelijoiden tuen tarpeiden havaitseminen ja tukitoimien varhainen käynnistäminen
- Opetus- ja opiskelijahuollon henkilöstön yhteistyökäytäntöjä kehittävä koulutusohjelma
- Peruskoulun ja toisen asteen oppilaitosten yhteistyön ja opiskelijoita koskevan tiedon siirron kehittäminen.

Syksyllä 2006 alkaneessa koulutuksessa eri yksiköiden työryhmät määrittelivät oman tavoitteensa oppilaitoksen kehittämisessä ja osallistuivat koulutuksen sisältöjen suunnitteluun. Sisältöjen suunnittelu on jatkunut koko lukuvuoden ajan, sillä tässä esiteltävä työkäytäntöjä kehittävä koulutus perustuu osallistujien osallistamiseen niin tarpeen ja tavoitteen määrittelyssä kuin prosessin etenemisessä. Tavoitteena on kokeilla ja soveltaa arkityöhön rakennettuja käytäntöjä. Päätulokset tullaan raportoimaan ja onnistuneita käytäntöjä levitetään myös muille osastoille.



Kuva 3. Keudan työkäytäntöjä kehittävä koulutus "Arkityössä yhteisvoimin eteenpäin".

Koulutukseen laaditun suunnitelman mukaan siitä odotetaan saatavan sellaisia työkäytäntöjä, jotka auttavat opettajan ja opiskelijoiden työn sujumista. Tärkeänä hyötynäkökohtana on myös saada tietoa muissa Keudan oppilaitoksissa kehitetyistä hyvistä käytännöistä. Uuden ison koulutusorganisaation yhteisöllisen toiminnan kehittämisen näkökulmasta on hyödyllistä harjoitella suunnitelmallista yhteistyötä ja solmia tarpeellisia yhteistyösuhteita omalla alueella nuorten kanssa toimiviin tahoihin.

Mikä tekee kuvatuista malleista vaikuttavia?

Edellä kuvattujen kahden mallin vaikuttavimpina tekijöinä yhteisöllisen osaamisen näkökulmasta pidän sitä, että koulutus

- toteutetaan tietyn yksikön/koulutuskuntayhtymän opettajille yhteisöllisesti
- suunnitellaan yhteistyössä osallistujien kanssa
- perustuu osallistujien kokemaan tarpeeseen
- toteutetaan prosessinomaisesti niin, että kaikille suunnattujen lähipäivien välissä on ryhmä/osastokohtaisia työskentelyä, johon saadaan ohjausta
- sisältää arjen työtä kehittäviä tehtäviä, joita sovelletaan
- päättyy yhteiseen kehittymisen jakamiseen ja hyvien käytäntöjen juurruttamiseen.

Lähteet

Haapakorpi A. 2005. Kun Projekti päättyy, mitä jää jäljelle? Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentämisenprojektit ammatillisissa oppilaitoksissa – ESR-projektien kehittämien toimintamallien vakiinnuttamisen arviointia. Opetushallitus.

Helakorpi S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Hyvät käytännöt 2005. Innovatiivisissa hankkeissa kehiteltyjä hyviä käytäntöjä. Alueellinen luettelo projektikuvauksineen. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Lakiehdotus kunta- ja palvelurakenneuudistuksesta HE 155/2006.

Luukkainen O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?. Acta Universitatis Tamperensis 986.

Mäkinen A-K. & Uusikylä P. (toim.) 2003. Tiedosta – arvioi – paranna: Itsearviointi ESR-projektien kehittämisen työlineenä. Työministeriön julkaisuja.

Mäntylä R. 2002. Yksin mutta yhdessä – opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Nikander L. 2003. ”Hyvää mieltä ja yhteistyötä”. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Nikander L. (toim) 2005. Hyviä käytäntöjä ja kokeiltuja malleja oppilaitosten kehitystyöhön. Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Numminen U. & Stenvall K. 2006. Seudulliseen yhteistyöhön II. Kokemuksia ja toimintamalleja opetustoimeen. Opetushallitus.

Tilastokeskus 2006. http://www.stat.fi/til/kkesk/2004/kkesk_2004_2006-03-15_tie_001.html. Luettu 1.3.2007.

Työministeriö 2004. Hyvästä paras. Jaettu kehittämisvastuu ESR-projekteissa. Hyvät käytännöt –käsikirja. Valtioneuvosto.

Vehviläinen J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Opetushallitus.

Virtanen P. 2000. Projektityö. Helsinki: WSOY yritysjulkaisut.

Organisaatio johdon ammatillisen kehittymisen ohjaajana

Annastiina Mäki
Seniorikonsultti, KM
Psycon Oy
annastiina.maki@psycon.fi

Johdanto

Ammatillinen kasvu ja kehittyminen nähdään usein enemmän yksilön kuin yhteisön prosessina. Tarkasteltaessa johdon kehittämistä ei yksilökohtainen lähestymistapa kasvuun ole riittävä, vaan on tarpeen tarkastella ammatillista kasvua myös organisaation voimavarana. Olennainen kysymys on se, mitkä ovat organisaation edellytykset edistää yksilön kehittymistä johtamisen ammattilaiseksi? Kiinnostavaa on myös se, mitkä asiat työkontekstissa ovat merkityksellisiä johdon ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Mitä tiiviimmin johdon kehittämisen välineet on sidottu luonnolliseen kontekstiinsa, työympäristöön ja ammatillisiin verkostoihin, sitä tarkoituksenmukaisemmaksi ja houkuttelevammaksi systemaattinen itsensä kehittäminen muodostuu. Vaikka ammatillisessa kehittymisessä onkin kysymys paljolti henkilö-

kohtaisista valmiuksista ja valinnoista, on organisaatio vastuussa siitä, että se luo kehittymiselle otollisen kontekstin.

Johdon ammatillinen kehittyminen on vuorokeskustelua johtajan omien intressien ja valmiuksien sekä organisaation tarjoamien mahdollisuuksien kesken. Artikkeli tarkastelee johdon ammatillista kehittymistä sekä organisaatiokontekstista käsin että yksilön näkökulmasta. Artikkelin teoreettiset elementit, tulkinnat ja johtopäätökset pohjautuvat valmisteilla olevaan ammattikasvatuksen lisensiaatintutkimukseen.

Organisaatiokonteksti kehittymisen mahdollistajana

Esimiesten ammatillinen kehittyminen tapahtuu pääosin arjen johtamistyössä. Oppiminen on aina sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Havainto on tärkeä organisaation henkilöstön kehittämisen kannalta, sillä yhdessä kontekstissa opittu tieto ei transferoidu mielekkäästi toisiin konteksteihin, vaan oppimisympäristöt ja -tilanteet tulisi suunnitella kyseisen tiedon ja taidon tulevia käyttötarkoituksia silmälläpitäen (Rauste-von Wright, von Wright 1998, 33). On myös tärkeää tiedostaa, että vaikka yksilöt oppivat ikään kuin organisaatiokontekstin kautta, on yksilöiden oppimisprosesseilla ja niiden tuloksilla vastaavasti vaikutusta organisaation toimintaan (Cook & Yanow 2001, 401). Erityisen konkreettisena tämä kontekstin ja oppijan vastavuoroinen suhde näkyy juuri johdon kehittämisessä, kun oppimisprosessin tuloksena syntyneen toiminnan vaikutukset organisaatioon ovat laajat.

Kontekstin merkitys korostuu erityisesti situationaalisessa oppimisessa. Situationaalinen oppiminen voidaan määritellä tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka tapahtuu oppimistavoitteiden kannalta mahdollisimman relevantissa ympäristössä (Ruohotie & Honka 2003, 33; Billet, 1996). Problemaattista oppimisen situationaalisuuden kannalta on opitun siirtäminen muihin tilanteisiin. Opitut asiat ovat harvoin tiukasti sidoksissa tiettyyn kontekstiin, joten niiden joustavaan soveltamiseen kannattaa hakea ratkaisuja. Oppimisympäristön, oppimismenetelmien ja oppimistavoitteiden tulee olla yhteensopivia, jotta oppiminen tapahtuu mahdollisimman luontevalla tavalla. Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 87) varoittavat kuitenkin liiallisesta kontekstisidonnaisuudesta: tilanne voi määrittää oppimisen ehtoja niin paljon, että opitun siirtovaikutus häviää eikä opittua kyetäkään soveltamaan siirryttäessä uuteen tilanteeseen.

Oppija ei toimi tyhjiössä, vaan sääntöjen, normien ja odotusten vaikutuksen alaisena. Nämä luovat oppimiselle puitteet - joko mahdollistavat sen tai estävät sitä. Sosiaalisesti määräytyvät kontekstit eivät jäsennä vain oppimisen välttämätöntä perustaa, vaan ne määräävät myös mitä opitaan (Aaltola 1998, 52). Siksi johdon kehittämisessä on uskallettava etsiä rohkeasti erilaisia dialogi- ja toimintayhteyksiä. Kuten Rauste-von Wright ja von Wright (1998, 37) toteavat, yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin sekä hänelle itselleen että muille sosiaalisissa kontakteissa, kuten keskusteluissa ja pienryhmätyöskentelyssä. Näin mahdollistuu myös itsestään selvien asioiden problematisointi, reflektointi sekä ajatusten jatkosoveltaminen. Vuorovaikutteisuus on keskeinen osa oppimisen kontekstuaalisuutta.

Yksilön ammatillista kasvua ei silti tapahdu vuorovaikutuksen seurauksena automaattisesti, vaan kehittävälle vuorovaikutukselle on ominaista keskinäinen riippuvuus, sitoutuminen ja vastavuoroisuus (Ruohotie 2000, 28; Fletcher 1996). Kummankin osapuolen on hyödyttävä suhteesta - mutta otettava samalla myös vastuuta toisen osapuolen kehittymisestä.

Niin tutkija- kuin työyhteisöissäkin on viime aikoina tunnustettu kollektiivisen oppimisen arvo. Kollektiivisen oppimisen lisäksi puhutaan mm. kollaboratiivisesta oppimisesta, yhteisöllisestä oppimisesta, yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja tiimioppimisesta. Merkittävää kollektiivisessa oppimisessa on se, ettei keskusteluissa ainoastaan välitetä jo olemassa olevaa tietoa, vaan niissä luodaan myös uutta tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Oppijoilla on mahdollisuus ulkoistaa ajatteluaan ja siten kehittää edelleen omia käsityksiään. Oppijat tulevat tietoisiksi omista ja toistensa ajatteluprosesseista, kehittyvät vuorovaikuttajina, ongelmanratkaisijoina, neuvottelijoina ja kriittisinä ajattelijoina (Häkkinen & Arjava 1999, 211-213). Yhteistoiminta ei kuitenkaan takaa kollektiivista oppimista. Luottamus on ansaittava ja sitä on osoitettava jatkuvasti, jotta kukin jäsen kokee yhteistyön palkitsevaksi. Haasteellista kollektiivisen oppimisen näkökulmasta on, että kasvatuksemme, koulutuksemme ja työkokemuksemme painottavat yleisesti yksilövastuuta. Suorituksia myös arvioidaan ja palkitaan usein mittareilla, jotka korostavat yksilön menestymistä.

Johtamistaidolliset valmiudet kehittyvät suurimmaksi osaksi työssä oppimalla (Ruohotie & Honka 1999, 197). Työstä oppiminen on todennäköisintä tilanteissa, jotka henkilö kokee erityisen haastaviksi. McCauley (Ohlott, McCauley & Ruderman 1993) on kehittänyt tutkijaryhmänsä kanssa työssä kehittymisen arvioimisen DCP-mittarin (*The Developmental Challenge Profile*), joka keskittyy niihin työn piirteisiin, jotka ovat erityisen kehittäviä. Työn kehittävien piirteiden vaikutus perustuu mainittujen tutkijoiden mukaan siihen, että ne tarjoavat oppimismahdollisuuksia tai motivoivat oppimaan. Oppimismahdollisuudet liittyvät useimmiten erilaisiin ongelmiin ja pulmatilanteisiin, joita yksilö työssään kohtaa. Johtajan työssä näitä ovat vaatimukset muutosten aikaansaamiseksi, kuten uudistusten käynnistäminen, edeltäjältä perittyjen ongelmien ratkaiseminen, supistamispäätökset sekä alaisiin liittyvien ongelmien ratkaiseminen. Myös työhön liittyvä suuri vastuu kehittää, kuten korkeisiin, ulkoapäin asetettuihin vaatimuksiin ja paineisiin vastaaminen, liike-elämän moninaisuuden hallinta sekä työn aiheuttaman ylikuormitus. Vaikuttaminen henkilöihin, joihin yksilöllä ei ole suoraa vaikutusvaltaa on myös erityisen kehittävää. Johtajan kehittyminen kuitenkin vaarantuu, mikäli ongelmat kasvavat liian suuriksi eikä johtaja kykenekään

Organisaation vastuulla on varmistaa, että haasteet ovat oikeassa suhteessa henkilön valmiuksiin.

murtamaan toiminnan tiellä olevia esteitä. Vaikka työkokemukset toimivatkin esimiehen parhaina opettajina, on organisaation vastuulla varmistaa, että haasteet ovat oikeassa suhteessa henkilön valmiuksiin.

Johtaja oman kehittymisensä ohjaajana

Vaikka edellä kuvatuilla, organisaatiosta nousevilla elementeillä on kiistatta vaikutusta johdon kehittymiseen, on ammatillinen kasvu nähtävä myös yksilön prosessina. Ammatilliselle kasvulle on tyypillistä, että se on jatkuvaa, perustuu oppijan omille pyrkimyksille ja että oppija itse määrittelee kasvunsa suunnan (Dewey 1997/1938, 37). Yksilön ammatillinen kasvu on sekä organisaation että yksilön edun mukaista. Löytäessään oman paikkansa kiinnostavissa, omiin valmiuksiin ja tavoitteisiin soveltuvissa työtehtävissä käyttää yksilö osaamistaan täysimääräisesti sekä itsensä että organisaationsa hyväksi (Longworth & Davis 1996, 74). Kehittymisen kannalta keskeiseksi muodostuu arjen työtehtäviin ja haasteisiin sisältyvien oppimisen paikkojen tiedostaminen ja niiden hyödyntäminen.

Riittävät itsesäätelytaidot ovat johtajan ammatillisen kehittymisen ehdoton edellytys. Boyatzis on kiteyttänyt johtajuuden kehittymiseen liittyvät tutkimuksensa itseohjatun oppimisen teoriaksi nimeämäkseen malliksi (*theory of self-directed learning*). Malli perustuu viidelle oivallukselle, joista kukin on välttämätön sekä johtajana kehittymisen että toinen toisensa toteutumisen kannalta. Boyatzis korostaa erityisesti mallin viidettä oivallusta, sitä, että johtaja tarvitsee myös toisia ihmisiä kyetäkseen toteuttamaan mallin muut oivallukset: rakentaa ihanneminäänsä, tunnistaa todellisen minänsä, laatia kehittymissuunnitelman sekä soveltaa sitä käytännön tasolle (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 109 - 112). Oivallus on mielenkiintoinen myös siksi, että itseohjatun oppimisen teoria ei nimestään huolimatta suinkaan toteudu yksin, ilman reflektiota muiden ihmisten kanssa.

Johtajan ammatillinen kehittyminen tulee nähdä kasvu- ja kypsymisprosessina. Johtajana kasvu on tasapainoista, mutta oikein kohdennettua kehittymistä kaikilla johtamiskäyttäytymisen osa-alueilla. Taitava johtaja ei ainoastaan hallitse asioita ja ihmissuhteita, vaan myös kehittää niitä aktiivisesti. Johtajan urakehityksen taustalla tulisikin olla dynaaminen ja positiivinen kehitysajattelu, jonka mukaan ympäristö ja ihmiset muuttuvat, jolloin myös työn sisältöjen ja haasteiden on muututtava. Kehittyvä työ pakottaa vastavuoroisesti ihmistä itseään muuttumaan, mistä seuraa, että kehittyvä yksilö edistää puolestaan organisaationsa uudistumista (Pirnes 2003, 145).

Organisaation tehtävät johdon kehittäjänä

Modernien oppimisnäkemysten mukaan on oppiminen mielekäintä ja tuloksellisinta, kun oppija toimii itseohjautuvasti ja ottaa itse vastuun omasta kehittymisestään. Mikä sitten tulisi olla organisaation rooli esimiestensä kehittymisen suhteen? Pirnes (2003, 208) painottaa, että hyvin hoidetussa yrityksessä henkilöstövoimavarojen kehittäminen perustuu yrityksen strategiseen johtamiseen. Osaava henkilöstö nähdään tällöin yrityksen keskeisenä menestystekijänä, jolloin henkilöstön kehittämisen tulee lähteä toiminnan tavoitteista. Henkilöstön kehittämisen tavoitteena on tietysti tilanne, jossa yksilöiden urakehitys optimoituu ja organisaatio saa yksilön osaamisesta optimaalisen tuoton. Paras mahdollinen henkilös-

tön kehittämisen panos-tuotossuhde edellyttää Pirneksen mukaan selkeää mallia, jossa työn vaatimusten määrittely, henkilöarviointi, kehittymissuunnittelu sekä työn tulosten arviointi limittyvät toisiinsa muodostaen kiinteän prosessin.

Johdon kehittäminen, siihen liittyvät tavoitteet, suunnitelmat ja kehittämisohjelmat ovat osa laajempaa viitekehystä, josta useimmissa nykyorganisaatioissa käytetään nimitystä osaamisen johtaminen, knowledge management. Bukowitz ja Williams (1999, 2) määrittelevät knowledge managementin prosessiksi, jossa organisaatio luo vaurautta älyllisellä ja tietointensiivisellä varallisuudellaan. Älyllinen varallisuus on heidän mukaansa kaikkea sitä aineetonta varallisuutta, joka on havaittavissa yksilöissä, prosesseissa, systeemeissä ja organisaation kulttuurissa. Osaamisen johtaminen voidaan näin ollen nähdä viitekehyksenä, jonka kautta organisaatio tarkastelee kaikkia prosessejaan, myös johdon kehittämisen suuntaviivoja. Osaamisen johtaminen on nähtävä myös kiinteänä osana organisaation johtamisjärjestelmää. Se tuskin tuottaa haluttua tulosta irrallisena elementtinä, ellei organisaatiossa tehdä tietoista päätöstä sen liittämisestä osaksi normaalia johtamiskäytäntöä (Koivuniemi 2004, 76; Komulainen 2001, 50).

Ruohotie ja Honka (1999, 125) tarkastelevat henkilöstön kehittämisvastuuta organisaation ilmapiirin näkökulmasta. He toteavat kasvuorientoituneen ilmapiirin olevan yksi organisaation menestymisen ja henkilöstön sitoutumisen edellytys. Kasvuorientoituneen ilmapiirin kehittymiseen vaikuttavia keskeisiä tekijöitä ovat heidän mukaansa johdon tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo sekä työn aiheuttama stressi. Samat tekijät voivat joko estää oppimista tai toimia työn kehittävinä elementteinä, jotka aikaansaavat kehittymisen kannalta tärkeää muutospainetta, kuten aiemmin mainitut McCauleyn ryhmän tutkimustulokset osoittavat. Kasvuorientoituneen ilmapiirin tekijät korreloivat vahvasti henkilöstön työhön ja organisaatioon sitoutumisen kanssa myös Korpelaisen (2005, 115) väitöstutkimuksessa.

Callahan ja Greenhaus (1999) kuvaavat organisaation vastuuta yksilöiden kehityksen ohjaamisessa seuraavasti: Organisaation tulee luoda virikkeellinen oppimisympäristö, sitoutua jatkuvaan oppimiseen, tarjota edellytykset itsearvioinnille sekä viestiä organisaation odotuksista ja tarjolla olevista kehittymismahdollisuuksista. Organisaation tulee myös auttaa yksilöä löytämään tasapaino perheeseen ja työhön liittyvien odotusten välillä sekä vahvistaa ja palkita tavoitteiden suuntaista kehittymistä. Callahan ja Greenhaus näkevät organisaation roolin perustuvan mahdollisuuksien tarjoamiseen ja niiden edistämiseen. He uskovat vakaasti yksilöiden itseohjautuvuuteen, minkä toki pitääkin olla johdon kehittämisen lähtökohtana. Organisaation rooli voi kuitenkin olla myös edellä mainittua ohjaavampi, siten että johtajia ohjataan reflektoimaan omaa toimintaansa ja valitsemaan sen perusteella itselleen sopivat kehittämisratkaisut. Moni organisaatio näkee keskeiseksi tehtäväkseen myös seurata valittujen kehittämisratkaisujen vaikuttavuutta sekä yksilöiden kehittymisen etenemistä.

Henkilöstön kehittämisen rooli on sidoksissa organisaation johtamiskulttuuriin. Pirnes (2003, 208) toteaakin, että mikäli organisaatiossa on omaksuttu selkeä tavoitteinen johtamiskäytäntö, kuuluvat suoritusten ja kehittymismahdollisuuksien arviointi sekä niiden pohjalta tehtävä kehityssuunnittelu luontevana osana yksilön

Henkilöstön kehittämisen rooli on sidoksissa organisaation johtamiskulttuuriin.

ja organisaation välistä vuorovaikutusta. Hall (1990, 436) painottaa, että työelämän oppiminen on yleisesti ottaen suhteellisen lyhytjännitteistä: se liittyy usein liiaksi tehtävässä tarvittavaan oppimiseen ja liian vähän henkilökohtaiseen oppimiseen. Hänen mukaansa suuri osa kehittämiseen liittyvistä toimenpiteistä tähtää vain nykyisiin suorituksiin - ei niinkään yksilön sopeutumiskyvyn tai asenteiden kehittämiseen. Henkilökohtaiseen oppimiseen panostaminen on johtotehtävissä menestymisen kannalta kuitenkin välttämätöntä sekä lyhyellä että pitkällä tähtäyksellä.

Johtopäätöksiä

Vaikka henkilöstö ja henkilöstön kehittäminen on moderneissa organisaatioissa mielletty jo pitkään strategiseksi menestystekijäksi, on vasta viime aikoina alettu kiinnittää erityistä huomiota johdon kehittämiseen erillisenä osakokonaisuutena, jolla on omat tavoitteensa ja erityispiirteensä. Johtamisen ja johtajien kehittäminen on myös mielletty usein ikään kuin toistensa synonyymeinä. Niiden välinen ero on kuitenkin hyvä tiedostaa. Johtajia kehitettäessä on kyse henkilökohtaisesta oppimisesta ja omassa työssä kehittymisestä, kun johtamisen kehittäminen puolestaan tähtää koko organisaation oppimiseen ja strategioiden saavuttamiseen. Johdon kehittämisen tarkoituksena on toisin sanoen kehittää johtajia organisaation tarpeiden mukaisesti, ottaen kuitenkin huomioon yksilölliset ura- ja kehitystarpeet. Tutkimuksessani nousi neljä keskeistä, läpi tutkimusteemojen kantavaa näkökulmaa sille, miten organisaatio kykenee parhaiten tukemaan johtajiensa ja esimiestensä henkilökohtaista kehittymistä.

Johtopäätös 1: Organisaation tulee tukea aktiivisesti johdon yhteistä oppimista

Tutkimustulokset vahvistavat monen eri näkökulman kautta sitä, että organisaation tulee tukea aktiivisesti johdon yhteistä, yli yksikkörajojen tapahtuvaa oppimista. Johtopäätöstä tukee mm. Korpelaisen (2005) väitöstutkimus, jonka mukaan työyhteisöjen tarjoamat kasvuedellytykset välittyvät yksilön kasvumotivaatioon nimenomaan erilaisissa tiimeissä tapahtuvan vuorovaikutuksen sekä yksilön sosiaalisten kykyjen kautta (ks. Korpelainen 2005, 125). Antikaisen (2005) tutkimus korostaa puolestaan vuorovaikutuksen ja viestinnän merkitystä transformatiivisen johtamisen elementteinä (ks. Antikainen 2005, 238). Johdon vuorovaikutteinen toiminta ja monipuolinen viestintä näyttävät kaiken kaikkiaan luovan otollista perustaa henkilöstön kasvua tukevalle ilmapiirille (James, James & Asche 1990, 52; Ruohotie 2002, 51). Yhteinen oppiminen edistää siten sekä johtajan omaa että hänen alaistensa ammatillista kehittymistä.

Kollektiiviseen oppimiseen liittyvä kysymys on ennen kaikkea organisaatiokulttuurinen. Organisaatioilmapiirin tulee tukea avointa vuorovaikutusta ja halveksia

tiedon salaamista, jotta puitteet yhteiselle oppimiselle ovat olemassa. Mikäli johtamis- ja organisaatiokulttuuri sallii yhteisen, yli yksikkörajojen tapahtuvan oppimisen, on sitä mahdollista tukea erilaisten johdon kehittämismenetelmien avulla. Keskeistä menetelmien käytön kannalta on, että yhteistä oppimista tapahtuu monen eri kanavan kautta. Johdolle pitää siten tarjota monipuolisia mahdollisuuksia yhteiseen oppimiseen.

Näyttää siltä, että tehokkaimmat välineet johdon yhteiseen oppimiseen syntyvät arjen työn elementeistä. Kun työskentely on mietitty menetelmällisesti sellaiseksi, että se tukee varsinaisen tavoitteen lisäksi myös oppimista, syntyy yhteistä osaamista ikään kuin prosessin sivutuotteena. Johdon yhteistä oppimista on perusteltua tukea kuitenkin myös varta vasten oppimisen näkökulmasta järjestettyjen foorumien avulla. Erilaiset johdon yhteiset, vuorovaikutteiset työseminaarit edistävät yhteistä ymmärrystä. Myös johdon strategiatyöskentely on luonteva yhdessä oppimisen väline. Vaikka visio- ja strategiakeskustelujen fokuksena onkin kilpailukykyisen strategian syntyminen, kannattaa prosessia ohjata myös oppimisen näkökulmasta. Sisäinen benchmarking sekä erilaiset kehitys- ja yhteistyöprojektit ovat myös erinomaisia välineitä yhteistoiminnallisen oppimisen ja arjen työn yhdistämiseen.

Johdon yhteisten hankkeiden myötä syntyy toisaalta organisaation yhteistä osaamista, toisaalta yhteistyön kannalta tärkeitä henkilökohtaisia verkostoja. Kaikki edellä mainitut, organisaation yhteistä oppimista edistävät menetelmät tukevat samalla myös yksilön kehittymistä. Onkin tärkeää, että johdon yhteiset oppimisfoorumit otetaan huomioon myös henkilökohtaisia kehittymissuunnitelmia laadittaessa ja seurattaessa. Tämä edellyttää johdon kehittämiseen liittyvää pitkän tähtäyksen suunnittelua ja sen avaamista myös johdon kehittämisen asiakkaille, johtajille itselleen.

Työssä oppiminen on todennäköisintä henkilön kohdatessa haasteellisia tehtäviä.

Johtopäätös 2: Organisaation tulee mahdollistaa johdon kokonaisvaltainen ura- ja kehittymissuunnittelu

Organisaation tulee pohtia johdon ura- ja kehittymissuunnittelua toisiinsa tiiviisti nivottuna kokonaisuutena. Koska työssä oppiminen on todennäköisintä henkilön kohdatessa haasteellisia tehtäviä (Ruohotie 1998, 197), pitää johdolle ja potentiaaliselle johdolle tarjota mahdollisuus kehittää itseään monipuolisten työtehtävien kautta, mutta varmistaa samalla myös yksilöiden pitkäjänteinen kehittyminen. Johtajan työ on jatkuvasti muuttuvaa, mikä näyttää olevan toisaalta kehittymisen ehdoton edellytys, toisaalta merkittävä uhka pitkäjänteiselle itsensä kehittämiselle. Vaikka kehittyminen nähdään tärkeänä, jäävät pitkän jänteen kehittymistavoitteet ja -suunnitelmat usein akuuttien muutosten myötä arjen tekemisten varjoon. Problematiikka edellyttää kehittymissuunnitteluun sekä lyhyen että pitkän tähtäyksen näkökulmaa. Näke-

mystä tukee myös Hallin (1990, 436) esittämä huoli työelämän oppimisen lyhytjänniteisyydestä. Mikäli kehittämistoimenpiteet tähtäävät vain nykyisiin suorituksiin, ei tulevaisuuden metataidoille aseteta riittävästi painoarvoa. Tämä johtaa ennen pitkää itseohjautuvuuden, kokonaisnäkemyksen, ja sitä kautta myös suorituskyvyn, kaventumiseen.

Pitkän tähtäyksen suunnittelu nivoutuu luontevasti yhteen johtajien urasuunnittelun kanssa. Omaa urapolkua pohditaan tällöin usean vuoden aikajänteellä: Minkälaisia ammatillisia intressejä ja tavoitteita yksilöllä on uransa suhteen? Mitä osaamista uraan liittyvät tavoitteet edellyttävät kussakin uravaiheessa? Entä minkälaisten koulutukseen ja työtehtäviin liittyvien kehittymisratkaisujen kautta tavoiteltava ura- ja kehittymispolku voisi toteutua? Pitkän tähtäyksen kehittymissuunnittelun tulisi olla toisaalta riittävän täsmällistä, jotta se johtaa selkeisiin ammatillisiin valintoihin, toisaalta riittävän väljää, jotta se antaa tilaa ammattialalla ja organisaatiossa tapahtuville muutoksille. Organisaatio ei voi antaa pitkän tähtäyksen henkilökohtaisia lupauksia - mutta se voi koordinoida kehittymistoimintaa siten, että organisaation ja yksilöiden intressit kohtaavat mahdollisimman usein toisensa. Lyhyen tähtäyksen kehittymissuunnittelun ohjaamisessa tulisi sen sijaan kiinnittää erityistä huomiota työn akuutteihin muutoksiin. Johtajat tarvitsevat välineitä ja osaamista sekä kehittymissuunnitelmansa päivittämiseen muutostilanteissa että oman kehittymisensä arviointiin.

Johtopäätös 3: Organisaation tulee varmistua, että kukin johtaja saa kehittymiselleen riittävän tuen omalta esimieheltään

Näyttää siltä, ettei esimiehen merkitys alaistensa kehittymisen tukijana tee poikkeusta johtajien kohdalla. Myös johtajat kaipaavat esimieheltään ammatilliseen kehittymiseensä liittyvää tukea, kiinnostusta ja ohjausta. Ei ole merkityksetöntä, millä intensiteetillä esimies paneutuu alaisensa ammatillisiin intresseihin, tavoitteisiin ja kehittymissuunnitelmiin, miten hän antaa palautetta sekä osallistuu kehittymisen tavoiteasetantaan ja arviointiin. Esimiehen valmentajan roolissa painottuu selkeimmillään taito yksilön ja yhteisön osaamisen hahmottamiseen: esimies tuntee sekä yksilön että organisaation tavoitteet ja valmiudet ja kykenee siten suuntaamaan kehittymistä niin yksilön kuin organisaationkin kannalta relevanttiin suuntaan.

Esimiehen valmentajan tehtävä on vaativa, varsinkin kun valmennettavina on johtajia, joilta vaaditaan vahvaa itseohjautuvuutta ja monipuolista näkemystä. Valmentaja ei voi tällöin olla vain passiivinen kontrolloija, vaan sparraaja, joka kykenee hyödyntämään alaisen itseohjautuvuutta, sisäistämään yksilölliseen kehittymiseen liittyvät tarpeet sekä osallistumaan prosessiin aktiivisesti. Ruohotie (2002, 51) näkee esimiehen tarjoama tuen ja kannustuksen yhdeksi kasvuorientoituneen ilmapiirin keskeisimpiä tekijöitä. Hänen mukaansa esimiehen tukeen liittyviä käytännön tekemisiä ovat osaamisresurssien kehittäminen, voimavarojen vapauttaminen, osaamistavoitteiden asettaminen, kehittymisen arvioiminen, ammatti-identiteetin ja urakehityksen tukeminen sekä työhön ja organisaatioon sitouttaminen. Nämä ele-

mentit edellyttävät aitoa kiinnostusta ja perehtymistä alaisen ammatilliseen kasvuun. Parhaimmillaan kehitys- ja sparrauskeskustelut sekä yhteinen johtamisosaamisen reflektointi luovat mainioita kehittymismahdollisuuksia myös esimiehelle. Esimiehen valmentajanrooli edellyttää monipuolisia vuorovaikutustaitoja ja visiointikykyä - mutta myös pedagogisia valmiuksia. Varmistuakseen siitä, että kukin johtaja saa kehittymiselleen riittävän tuen, tulee organisaation huolehtia esimiesten valmentajanrooliin liittyvästä osaamisesta ja välineistä.

Johtopäätös 4: Organisaation tulee tarjota yhteisten kehittämiskeinojen lisäksi ratkaisuja myös johtajien yksilöllisiin kehittämistarpeisiin

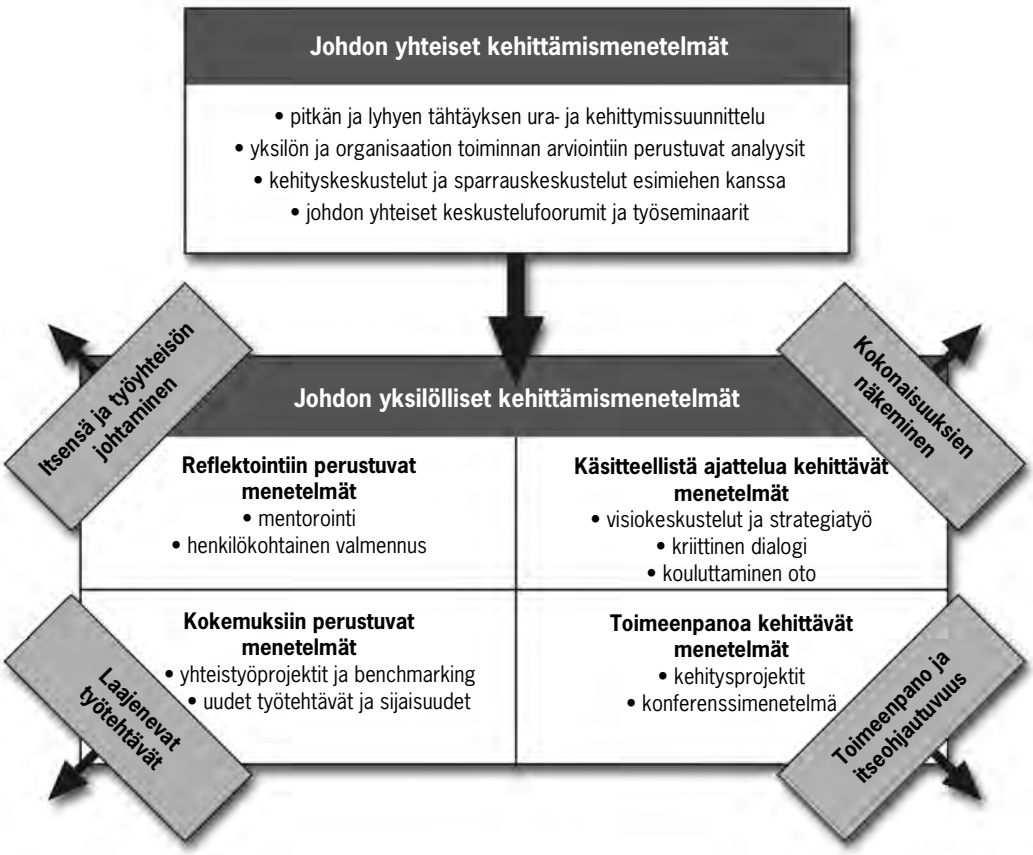
On tärkeää, että johdon kehittäminen perustuu yhteisiin toimenpiteisiin, jotka varmistavat osaltaan johtamisen laadun sekä mahdollistavat johdon yhteisen oppimisen. Yhtä tärkeää näyttää kuitenkin olevan, että organisaatio tarjoaa ratkaisuja myös johtajien yksilöllisiin kehittymistarpeisiin. Henkilökohtaiset kehittymistarpeet vaihtelevat yksilöstä - mutta myös tehtävästä, tilanteesta ja uravaiheesta - toiseen. Organisaation tulee myös varmistua käytettävien kehittämismenetelmien laadusta. Kehittämismenetelmien laatua voidaan kehittää kartoittamalla keskeiset johdon kehittymistarpeet ja määrittelemällä organisaatiossa käytettävät, kuhunkin tarpeeseen parhaiten soveltuvat menetelmät. Kehittämismenetelmät on siten mahdollista testata ja konseptoida sellaisiksi, että ne vastaavat laatukriteerejä ja ovat taloudellisia ja tehokkaita, jolloin tuotoksena syntyy organisaation oma kehittämismenetelmätarjotin.

Johdon kehittämismenetelmätarjotinta rakennettaessa lähtökohtana ovat organisaation strategia ja osaamistarpeet sekä niiden pohjalta määritellyt johdon yhteiset kehittämismenetelmät. Nämä luovat puitteet johdon yksilöllisille kehittämismenetelmille. Yksilöllisten kehittämismenetelmien tulee puolestaan määräytyä yksilöiden kehittymistarpeiden pohjalta. Esitän kuviossa 1 esimerkin johdon kehittämismenetelmätarjottimesta. Malli perustuu tutkimukseni teoriaviitekehyksen pohjalta kokoamaani menetelmäryhmittelyyn, jota olen muokannut tutkimustulosten perusteella. Malliin on valittu vain menetelmät, jotka ovat osoittautuneet tarkoituksenmukaisimmiksi tutkimuksen kohdeorganisaatiossa.

Johdon yhteiset kehittämismenetelmät ja -käytännöt parantavat osaltaan johtamisen laatua, ja sen myötä organisaation arvojen toteutumista. Menetelmätarjottimen yksilölliset kehittämismenetelmät lähtevät sen sijaan johtajien henkilökohtaisista kehittymistarpeista. Kehittymistarpeet on jaettu mallissa neljään eri perustarpeeseen, jotka vaihtelevat yksilön, tilanteen ja uravaiheen mukaan. Johtajan tulee kehittymissuunnitelmaa laatiessaan arvioida, mikä kehittymistarpeista on omalla kohdalla akuutein. Itsensä ja työyhteisön johtamiseen liittyvään kehittymistarpeeseen haetaan pääsääntöisesti apua *reflektointiin perustuvilla menetelmillä*, jotka painottuvat myös johdon yhteisissä kehittämismenetelmissä. Kokonaisuuksien näkemistä ja visiointikykyä edistetään *käsitteellistä ajattelua kehittävien menetelmien* avulla. *Toimeenpanoa kehittävät menetelmät* puolestaan aktivoivat ja kehittävät johtajan itseohjautuvuutta. *Kokemuksiin perustuvat menetelmät* taas toimivat erityisen hyvin tilanteissa, joissa johtajan työtehtävät ovat laajenemassa tai hän on siirtymässä uusiin tehtäviin.

Kehittämismenetelmien ryhmittely on sellaisenaan kaavamainen, sillä käytännössä kukin menetelmä kehittää yhtäaikaisesti useaa kehittymistarvetta. Mallissa käytetty jako perustuu siihen, mitä kehittymistarvetta kukin menetelmä näyttää palvelevan tehokkaimmin. Kehittämismenetelmien valinnassa on tärkeää lähteä yksilön henkilökohtaisesta kehittymistarpeesta. Tarpeen tunnistaminen perustuu aktiiviseen itsearviointiin, palautteen hakemiseen sekä erilaisten arviointien perusteelliseen analyysiin. Kehittymissuunnittelussa tulee edetä tavoite edellä: vain siten kyetään valitsemaan kutakin kehittymistarvetta ja -tavoitetta parhaiten edistävä menetelmä. Esitetyn kaltaista kehittämismenetelmätarjotinta voidaan organisaatiossa hyödyntää kehittymissuunnittelun apuvälineenä, kuitenkin vasta siinä vaiheessa, kun kehittymisen tavoitetila on määritetty.

Tutkimus vahvistaa käsitystä kontekstin merkityksestä yksilön kehittymisen ohjaajana. Organisaation keskeisenä tehtävänä on luoda konteksti, joka tukee johtajan kehittymiseensä liittyvää reflektointia ja itseohjautuvuutta. Vain tätä kautta johdon kehittäminen voi olla aidosti osa arjen johtamistyötä: vain tavoitteen omakohtaisen oivaltamisen myötä kehittämismenetelmät on mahdollista nivoa käytännön tekemiseen. Organisaation panostaminen johdon kehittämisen systematiikkaan ja menetelmiin ei saa johtaa vastuun siirtymiseen yksilöltä organisaatiolle - vaan organisaation ja yksilön tulokselliseen yhteistyöhön.



Kuvio 1: Esimerkki johdon kehittämismenetelmätarjottimesta.

Lähteet

Aaltola, J. 1998. *Oppiminen, tieto ja todellisuus*. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät - uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.

Antikainen, E. 2005. *Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Billett, S. (1996) *Situated Learning. Bridging sociocultural and Cognitive Theorising*. Learning and Instruction. 6 (3), 262-280.

Bukowitz, W. R. & Williams, R. L. 1999. *The Knowledge Management Fieldbook*. Great Britain: Biddles Ltd.

Callahan, G. A. & Greenhaus, J. H. 1999. *Personal and Career Development: The Best and Worst of Times.* Teoksessa A. I. Kraut & A. K. Korman (toim.) Evolving Practices in Human Resource Management. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Cook, S. D. N. & Yanow, D. 2001. *Culture and Organizational Learning*. Teoksessa J. M. Shafritz & J. S. Ott (toim.) Classics of Organizational Theory. 5th Edition. Belmont: Wadsworth Group Thomson Learning.

Dewey, J. 1997. 1938. *Experience & Education.* Touchstone. New York.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Publishing.

Hall, D. T. 1990. *Career Development Theory in Organizations*. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associate (toim.) Career Choice and Development. San Fransisco: Jossey-Bass, 422 - 454.

Häkkinen, P. & Arjava, M. 1999. *Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.

James, L. R. James, L. A. & Asche, D. K. 1990. *The Meaning of Organizations: The Role of Cognition and Values.* Teoksessa B. Schneider. (toim.) Organizational Climate and Culture. San Fransisco - Oxford: Jossey-Bass Publishers, 40 - 84.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.

Kauppinen, T. J. 2002. *Arvojohtaminen.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Koivuniemi, T. 2004. *Henkilöstövoimavarojen moninaisuus, muutos ja johtaminen kuntasektorilla. Henkilöstötilinpäätöksillä ja kehittämishankkeilla hyvää henkilöstötyötä*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Korpelainen, K. 2005. *Kasvun pelivara. Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksessä*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Komulainen, K. 2001. *Osaamisen johtaminen osana yrityksen johtamisjärjestelmää*. Työn tuuli 2/2001, 49 - 52.

Longworth, N. & Davies, K. W. 1996. *Lifelong Learning. New Vision, New Implication, New Roles for People, Orcanizations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page Limited.

Ohlott, P. J., McCauley, G. D. & Ruderman, M. N. 1993. *Developmental Challenge Profile. Learning for Job Experiences.* Center for Creative Leadership.

Pirnes, U. 2003. *Kehittyvä johtajuus - johtamisen dynamiikka*. 7. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. *Palkitseva ja kannustava johtaminen.* Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 2000. *Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana*. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu.* 2. painos. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. *Ammatillinen huippuosaaminen - Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen.* Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ikäihmiset Virossa: senioriopettajien hyvinvointi ja vanhenemisen kokemukset

Taimi Tulva
Sosiaalityön professori, KT, YT
Tallinnan yliopisto
ttulva@tlu.ee

Reet Velberg
Sosiaalineuvos, YM
Padisen kunta
reet.velberg@padise.ee

Voldemar Kolga
Psykologian professori, PsT
Akadeemia Nord
voldemar.kolga@gmail.com

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn.

Johdanto

Euroopan unionin (EU) tavoitteena on nimetä vuosi 2007 Euroopan yhdenvertaisten mahdollisuuksien teemavuodeksi. Avainsanoiksi tulevat oikeudet, monipuolisuuden hyväksyminen ja kunnioitus. Kun on kyse iäkkäistä ihmisistä koetaan ongelmaksi sukupolvien vastakkainasettelu, joka vaikuttaa laajemmin eläkeläisiin suhtautumiseen.

Virolaiset ikäihmiset joutuvat kohtaamaan suuria haasteita: toimeentulovaikeuksia, työelämän päättymisen tavallista aikaisemmin, ikään ja sukupuoleen kohdistuvaa syrjintää jne. On arvioitu, että vuonna 2030 Viron väestöstä 20 % on yli 65-vuotiaita. Ikäihmisistä naisten osuus on nyky-Virossa 67 %, mikä on enemmän kuin muissa Euroopan maissa. Noin 15 % väestöstä (1,3 miljoonaa) on yli 65-vuotiaita (Eesti Statistika Aastaraamat 2006). Yksinäisiä eläkeläisiä on noin 30 % vanhuuseläkkeen saajista ja heistä kolme neljäsosaa on naisia. Tämä haastaa koko sosiaali- ja terveysjärjestelmän.

Ikäihmiset eivät kuitenkaan ole homogeeninen ryhmä, vaan heidän sosiaalinen asemansa, taloudellinen turvallisuutensa ja toimeentulonsa vaihtelevat (Tulva & Viiralt 2003, Tulva 2003). Viroa ei voida verrata kehittyneeksi länsi- tai itä-eurooppalaiseksi valtioksi (Kolga 2006). Viron sisäinen kehitys on ollut erilaista, mikä vaikeuttaa näkemystä Viron sosiaalisista prosseista, esimerkiksi nuorten miesten suuresta kuolleisuudesta tai avioerojen paljoudesta. Tämä kehitys on ollut samanlaista kuin Venäjällä. Toisaalta taas masennuksen yleisyys tai internetin käytön laajuus vastaa länsimaista tasoa. Siksi on selitettävissä, että Viron iäkkäiden käsitystä hyvinvoinnista ei voi verrata länsimaiseen käsitykseen hyvinvoinnista ja elintasosta.

Koska opettajat ovat keskeinen tekijä yhteiskunnan ja kansan hyvinvoinnissa, on luonnollista kuunnella heidän ääntään ja antaa heille mahdollisuuksia itse kertoa omasta työstään, hyvinvoinnistaan ja vanhenemisen kokemuksistaan. Artikkelissa käsitellään iäkkäiden toimeentuloa, elämäntyytyväisyyttä, elämänlaatua/hyvinvointia ja vanhenemiseen liittyviä kysymyksiä. Keskitytään Harjun maakunnan senioriopettajien vanhenemiskokemuksiin heidän haastattelujensa perusteella.

Ikäihmiset tutkimuksen kohteena

Ikäihmisten elämänlaadun ja hyvinvoinnin kysymyksiä käsittelevät sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijät, psykologit ja terapeutit. Monissa tutkimuksissa kuten myös tässä hyvinvointia ja elämänlaatua käytetään synonyymeina (ks. myös Kiis & Pihlak 2004). Elämänlaadun arvioinnissa tärkeitä tekijöitä ovat elinympäristö, toimeentulo, harrastusmahdollisuudet, suhteet läheisiin ja yhteiskuntaan sekä avunsaantimahdollisuudet. Tavallisesti elämänlaatua arvioidaan sekä objektiivisin että subjektiivisin menetelmin. Ikäihmisen elämänlaadun edellytyksenä ovat sopiva ja turvallinen ympäristö, läheisistä ja ystävistä muodostuva tukiverkosto sekä oma fyysinen kunto ja toimeentulo (Saks 2006). Elämänlaatu voi epäilemättä vaihdella iän myötä ja siksi ikäihmisten tyytyväisyyttä, palveluiden tarjontaa ja laatua tulee tutkia toistuvasti.

Yhteiskuntamme taloudellinen kehitys ei ole ratkaissut epätasa-arvoon liittyviä ongelmia, vaan eri ryhmien hyvinvoinnin erot ovat jatkuvasti kasvaneet. Sosiaaliset riskit kasvavat ja individualistiset asenteet vahvistuvat (Lauristin 2006,11). Ajatellaan, että ihmisellä itsellään on vastuu tulla toimeen riskiensä ja ongelmiensa kanssa. Kaikki vanhukset eivät tule toimeen kuitenkaan yksin, vaan he tarvitsevat lähiverkoston tukea ja tämän verkoston puuttuessa yhteiskunnan tarjoamaa tehokasta ja välitöntä ammattiapua. Iäkkäiden toimeentuloon ja tyytyväisyyteen vaikuttavat mielenterveysongelmat ja sosiaalisten kontaktien vähäisyys (Viiralt-Nummela 2004).

Vastuullisen yhteiskunnan mittapuina ovat niin ikäihmisten adekvaattisen toimeentulon takaaminen kuin myös ikäihmisille suunnattu ja heidän erityistarpeensa huomioonottava sosiaalihuolto- ja terveydenhoitojärjestelmä. Vaikka eläkkeen määrä on jatkuvasti noussut (v. 2006 se oli n. 250 euroa), köyhyysloukku on uhkaamassa erityisesti yksinasuvia eläkeläisiä, joiden eläkkeestä suurin osa menee asumiskustannuksiin. Tällaisia ikäihmisiä on eniten kaupungeissa ja maaseudun kerrostaloissa. Toistaiseksi ei ikääntyneitä uhkaa virolaisessa yhteiskunnassa lisääntyvä köyhtyminen verrattaessa heitä lapsiperheisiin. Iän karttuessa ja terveydentilan

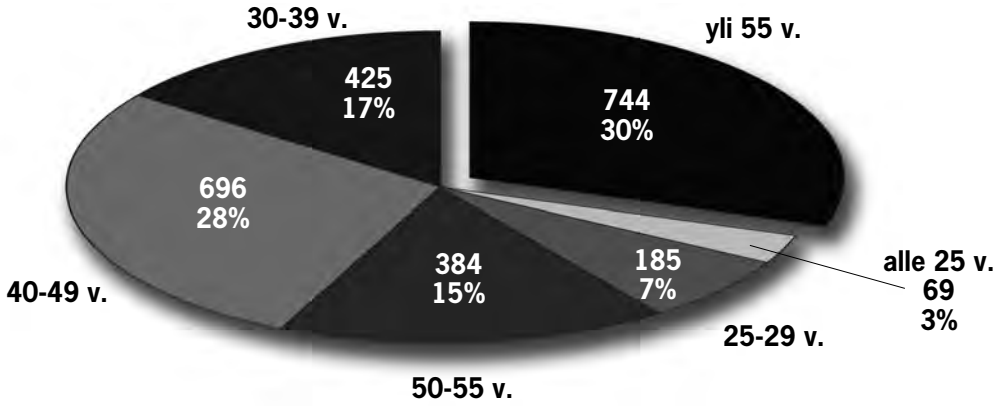
huonontuessa heidän itsenäinen toimeentulonsa kuitenkin heikkenee.

Suurin osa eläkeläisistä saa tulonsa peruseläkkeestä ja työssä käyvät myös palkasta. Eläkeläisten osuus työmarkkinoilla on viime vuosina huomattavasti kasvanut. **Viron Työmarkkinoiden ammattitilaston mukaan on vanhenevien ihmisten määrä työmarkkinoilla jatkuvasti kasvanut. Vuonna 2005 oli työmarkkinoilla eläkeläismiesten (65-74) osuus lähes 20 % ja naisten osuus 14 %. On huomattava, että 50-64-vuotiaiden ryhmässä naisten osuus työmarkkinoilla on vuodesta 2000 (49 %) alkaen kasvanut ja vuonna 2005 se oli jopa 63 % Miesten osuus on jäänyt kuuden vuoden aikana lähes samaksi ja vuonna 2005 se oli 64 %.** Positiivinen seikka on ikään perustuvan syrjinnän kieltäminen lailla. Viron työlakia muutettiin helmikuussa 2006: enää työnantajalla ei ole oikeutta irtisanoa työntekijää iän perusteella. Aikaisemmin työntekijän saattoi irtisanoa tämän täyttäessä 65 vuotta. Nykyään iäkkään työssäkäynti riippuu terveydestä, hänen pätevyydestään sekä kilpailukyvystään työmarkkinoilla. Oikeus vanhuuseläkkeeseen naisilla on nykyaikana 60 vuotta ja miehillä 63 vuotta. Miesten ja naisten eläkeikä tasoitetaan vuoteen 2016 mennessä. Myös eläkeiän nostoa harkitaan. Vanhenevassa yhteiskunnassa tuottava työvoima ja työikäisen väestön osuus vähenee, jolloin paine sosiaalikulujen nostamiseen lisääntyy, mikä saattaa vähentää sukupolvien välistä yhteisymmärrystä.

Eläkkeelle jäätäessä menetetään työntekijän rooli. Lasten itsenäistyminen taas vähentää vanhemman roolia. Tästä johtuen oleellista on sosiaalinen aktiivisuus sekä kyky reagoida uusiin mahdollisuuksiin. Viron väestön ikääntymisen keskeistä ongelmaa terävöittääkin kolmannen elämänvaiheen (ajanjakso eläkkeelle jäämisen jälkeen) väestönosan heikko yhteisöllisyys. Ylimenovaihe kolmannesta neljänteen elämänvaiheeseen, jossa tarvitaan yhä enemmän ulkopuolista apua, riippuu ensisijaisesti iäkkään terveydestä. Opettajilla, jotka ovat tulleet "kolmanteen ikään", on hyvät henkiset valmiudet ja runsaasti ammattillista kokemusta, mutta minkälaiset ovat heidän edellytyksensä aktiiviseen mukanaoloon niin ammattillisessa, yhteiskunnallisessa kuin myös vapaaehtoisessa työssä? Oleellista on se, millaisia kokemuksia henkilö omaa aikaisemmasta työhistoriasta, kuinka suhdaututaan senioriopettajaan resurssina ja minkälainen on heidän itsensä valmius osallistua aktivisesti yhteiskunnassa.

Taulukko 1. Perus -ja lukiotason opettajat iän ja sukupuolen mukaan vuonna 2005 (Eesti Statistika Aastaraamat 2006).

	Miehiä ja naisia yhteensä	**Miehet**	**Naiset**
Ikäryhmittäin yht.	15 827	2288	13 539
Alle 25	575	125	450
25-29	1313	207	1106
30-39	3503	462	3041
40-49	4850	633	4217
50-55	2349	354	1995
Yli 55	3237	507	2730



Kuvio 1. Ammatillisten oppilaitoksien opettajat Virossa ikäryhmien mukaan 2005/06 (http://www.hm.ee/index.php?044673).

Virossa on selkeästi nähtävissä opettajien vanhentumisen tendenssi (ks. taulukko 1 ja kuvio 1).

Taulukosta ilmenee naisten määrällinen enemmistö suhteessa miesopettajiin. Ikäryhmittäin suurin on 40-49-vuotiaiden osuus (noin 36 %). Nuoria, alle 40-vuotiaita työskentelee koulussa n. 31 % ja vanhentuvia (50+) noin 33 %. Esimerkiksi Viron vanhin opettaja on syntynyt v. 1917. Kuviosta (1) ilmenee, että ammatillisissa oppilaitoksissa on yli 50-vuotiaita yhteensä 45 %, 40-49-vuotiaita 28 % ja nuoria 27 %.

Suomen tilastot kertovat lähes samaa. Vuonna 2005 oli nuoria, alle 35-vuotiaita opettajia suhteellisesti eniten peruskouluissa (24 %), lukioissa (20 %) ja yliopistoissa (19 %). Ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa nuoria opettajia oli 11 % ja 10 %. Vastaavasti 50-vuotiaita tai sitä vanhempia opettajia oli suhteessa eniten ammattikorkeakouluissa (44 %) ja vähiten peruskouluissa (31 %) (http.www.stat.fi/til/ope 2004).

Postmodernismissa vanhuuden rajat ovat hämärtyneet. Se ei enää erotu selkeästi muista ikäryhmistä, vaan se sulautuu niihin eikä enää ole niiden vastakohta. Tämän käsityksen mukaan (Koskinen, Aalto et al. 1998) vanhuus tuo mukanaan uusia mahdollisuuksia ja valintoja. Tämä on ainutlaatuinen kypsyyden ajanjakso ihmisen elämässä. Luodessaan ns. „ikäkapitaalia“, iäkkäät ovat oleellinen resurssi sosiaalisen pääoman luomisessa yhteiskunnassa.

Hyvän vanhenemisen mallia (Marin 2002) analysoitaessa (Tedre & Tulva 1999; Tulva & Kiis 2003) selvisi, että Virossa noin puolella (49 %) ikäihmisistä puuttuvat edellytykset hyvään vanhenemisen: toimeentuloerot kaupungeissa ja maaseudulla ovat suuria. Tutkimuksia varten haastatellut eläkeläiset ovat eläneet Viron historian monia muutosvaiheita: Viron kaksi itsenäisyyden aikaa ja niiden välisen neuvostovallan kauden. Osa heistä on kokenut myös tsaarin ajan Venäjän, sodat ja vallankumouksen. Ikääntyvien elämäntilannetta ja avun tarvetta ei voi tarkastella ilman tätä historiallista viitekehystä ja sen kulttuurista ymmärrystä.

Vanheneminen on yksilöllistä, johon vaikuttavat työ- ja elämänkokemukset. Ikääntyvät pitävät juuri kokemusta tärkeänä. Ikääntymiseen liittyy myös opettajan muuttuneesta elämäntilanteesta 'second call' -ilmiö, kun perhevastuu vä-

henee ja työhön on aikaa enemmän (Rissanen 2004, 39).

Hyvänä esimerkkinä on eläköityneiden senioriopettajien panos nuorten opettajien neuvonnassa (Strong 2005) tai Alankomaissa eläköityneiden liikemiesten työskentely ammattikouluissa voidakseen jakaa omia työkokemuksia opiskelijoille (Onstenk 2003).

Vanhenemiselle annetaan uusia positiivisia merkityksiä. Voi sanoa, että siitä johtuu hyvinvointiyhteiskunnan tulevaisuus. Syyt ovat yksiselitteisiä. On ennustettu, että vuonna 2030 eläkeläisten osuus tulee olemaan jo lähes neljännes, mikä viittaa entistä laajemmin yhteiskunnallisiin muutoksiin, joihin väestön ikääntyminen liittyy.Suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle yhteiskunta eläkeläistyy. Silloin nousee tärkeäksi tämän kolmannesosan eläkeläisten aktiivisuus yhteiskunnallisessa elämässä, osallistumisen mahdollisuudet ja tuotannonkyky työmarkkinoilla (Reday-Mulvey 2005).

Onnistuneen vanhenemisen edellytyksenä on myös senioriosaaminen informaatiotietoalalla. Raimo Niemelä (2003) on tutkinut ikääntyneiden ihmisten informaatiokäyttäytymistä ja lisäksi myös eläkkeelle siirtyneiden opettajien arkieläman tiedonhankintakäyttäytymistä. Pohjoismaissa on toteutettu seniorien tietoverkon käytön opastuspäiviä, "seniorisurffeja", joiden tarkoituksena on ollut ikäihmisten tutustuttaminen mm. internetiin, sähköpostin käyttöön sekä erilaisiin tietokantoihin.

Uuden teknologian omaksumisessa on tärkeää, että senioriopiskelu tapahtuu esim. rauhallisessa ympäristössä, tukena tarvitaan selkokielisiä oppikirjoja, oppimisen tahti on hitaampi, jotta senioriopilailla olisi aikaa perehtyä opittuun aineistoon. Myös useat toistot edesauttavat opitun parempaa omaksumista.

Myös Virossa toteutetaan jatkuvasti infoteknologiaa ja erityisesti tietokoneen käyttöä koskevaa opetusta. Huomattavaa on seniorien aktiivinen osallistuminen koulutuksiin. Uuden teknologian käyttöönottoa edesauttaa internet- pisteitten laaja verkko Virossa. Internetin helppokäyttöisyyden takaamiseksi senioreille tulee tiedostaa, että internet on tarkoitettu kaikenikäisille. "Katso maailmaa" -projekti on opettanut tuhansille ihmisille internetin käyttöä. Myös ikäihmisille on tarjottu ilmaiseksi vastaavaa koulutusta ja ikäihmisten suhtautuminen internetin käyttöön on muuttumassa positiiviseen suuntaan. Tulevaisuudessa internetistä tulee myös osa vanhusten jokapäiväistä elämää. Vaatii rohkeutta ja uskallusta ottaa uusi teknologia käyttöön.

Miten voidaan vanhemman ikäpolven yhteydessä käsitellä iäkkäiden produktiivisuuden ja tuloksellisuuden merkitystä, koska he eivät enää tuota materiaalisia arvoja? Tämän tuottavuuden tilalle voi tulla sosiaalinen produktiivisuus, jota voidaan käsitellä kuten yksilöllistä sosiaalista vuorovaikutusta, jonka lähtökohtana on resiprookkisuus eli vastavuoroisuus (Siegrist et al. 2004). Merkityksellistä työssä jaksamisen ja muun panostuksen ohella on se, miten työpaikka ja läheiset suhtautuvat ikäihmiseen. Erityisen tärkeää tämän interaktion vaikutus on iäkkäälle itselleen.

"Tulevaisuudessa menestyvä työnantaja on se, joka luo työryhmiä, jotka koostuvat eri sukupolvien edustajista, sillä sukupolvilla on erilaiset näkökulmat..." (Meierkord 2004, 33). Näin ollen on oleellista tarjota mahdollisuus työnte-

koon kaikille niille, jotka sitä haluavat ja jotka siihen pystyvät. Virossa työssäkäynti on oleellista eläkeläisten hyvinvoinnin ja elämänlaadun säilyttämisen kannalta. Työorganisaatiot eivät aina ota huomioon seniorien tarpeita: tilannetta voi määritellä institutionaaliseksi ageismiksi, joka estää iäkkäiden aktiivista osallistumista työelämään (Caro et al. 1993).

Tutkimuksen viitekehys

Teoreettinen viitekehys muodostui Erik Allardtin (1996) hyvinvointiteoriasta, joka soveltui senioriopettajien toimeentuloa, subjektiivista hyvinvointia ja vanhenemisen kokemuksia koskevaan tutkimukseen. Teoria käsittää ympäristön vaatimukset ja niiden vastaamiseen käytettävissä olevat materiaaliset ja ei-materiaaliset resurssit, sisäisen minä-tunteen, identiteetin, elämänhallinnan ja muut yksilökohtaiset kyvyt ja kokemukset. Tärkeällä sijalla ovat lapsuus- ja nuoruusajan muistot, jotka ovat pohjana niin toiminnassa pysymiselle kuin myös elämäntavoille.

Allardtin mukaan hyvinvointi sisältää ensinnäkin elintason - having - tekijät, johon kuuluvat materiaalinen toimeentulo, asuinolot, koulutus ja terveys. Toiseksi on se turvallisuuden kokemista eli being, johon kuuluu ikäihmisen itseilmaisun mahdollisuus: harrastukset, vapaaehtoinen toiminta jne. Kolmanneksi Allardt erottaa hyvinvointia kokemuksellisena itsensä toteuttamisena eli loving, joka ilmenee lähisukulaisten ja sosiaalisen verkoston kautta: ystävien määrä, kontaktit yhteisössä, kontaktit perheen- ja suvun jäsenen kanssa. Myöhemmissä tutkimuksissa Allardt on lisännyt vielä neljännen seikan, tekemisen eli doing. Tekeminen on jatkuvassa toiminnassa pysymistä koskien kolmatta ikäkautta, josta voi muodostua elämän pisin periodi.

Allardt (1996, 234-235) toi hyvinvoinnin tutkimukseen mukaan sosiaaliset suhteet, yhteisyyden, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja sosiaalisen identiteetin muodostumista kuvaavat mittapuut. Erityisen tärkeänä hän pitää identiteetin muodostumista. Hän kuvailee sitä kykynä luoda selkeä kuva itsestään, omista kyvyistään ja ryhmätunnuksista saavuttaakseen adekvaatin omanarvontunteen.

Yhteiskunnan muuttumisen myötä esiin on noussut suuri joukko ongelmia, mutta samalla myös mahdollisuuksia. Niiden joukkoon kuuluvat perheeseen, ympäristöön ja työhön liittyvät ongelmat, samoin yksityisen ja kulttuuri-identiteetin muuttuvaa laatua olevat kysymykset. Giddensin (2001)) mukaan elämänpolitiikka käsittelee elämän valintoja. Se on valinnan, identiteetin ja molemminpuolisten suhteiden politiikkaa. Toiseksi teoriaksi on tutkimuksessa valittu Giddensin elämänpolitiikaa koskeva teoria.

Riskiyhteiskunta tuo mukanaan mahdollisuuksien moninaisuuden, vapauden ja vastuun ihmisen omasta luomisesta. Ulrich Beck (2005)) väittää, että nyky-yhteiskunta eroaa aikaisemmista juuri sen vuoksi, että maailmaa uhkaavat riskit eivät synny enää ihmiskunnan ulkopuolella, vaan ne ovat yhä enemmän ihmisten aiheuttamia. Yksilöityminen vapauttaa ihmisen yhä enemmän sosiaalisista siteistä, jotka tuovat mukanaan tiedostamisen muotojen muuttumisen yksityisiksi ja historian akselilta katsottuina ikään kuin historian ulkopuolisiksi. **Kolmantena teoriana käytettiin tutkimuksessa Beckin riskiyhteiskunnan teoriaa**.

Tutkimuksien perusteella voidaan

myös nähdä eroja miesten ja naisten subjektiivisen hyvinvoinnin ja todellisen tilanteen välillä (Hearn & Kolga 2006). Näin miehet arvioivat Euroopassa omaa terveyttä paremmaksi kuin naiset, vaikka heidän objektiivisen terveytensä näyttö on huonompi puhumatta korkeasta varhaisesta kuolleisuudesta. Tässä eroavat suomalaiset 25–65-vuotiaat naiset, jotka arvioivat omaa terveyttään miesten terveyttä paremmaksi (White & Cash, 2003). Odotettu elinikä Virossa on nousussa: naisilla 77 vuotta ja miehillä 66 vuotta. Erot eliniässä ovat sukupuolittain merkittäviä.

Allardtin (1996), Giddensin (2001) ja Beckin (1998) teorian mukaisesti artikkelissa valotetaan, mitkä ovat seniorihyvinvoinnin tekijät? Varhaisemmat tutkimukset (ks. Saks, Tiit & Käärik 2000) kertovat, että hyvinvointia huonontavina tekijöinä korostuivat yksinäisyys ja sosiaalisen verkoston hajoaminen. Virolaisten tutkimusten mukaan (Saks, Tiit & Käärik 2000) iäkkäillä virolaisilla esiintyy paljon masentuneisuutta (n. 40 %:lla). Iäkkäiden toimeentulovaikeudet ovat usein riippuvaisia sairauksista ja vanhuudesta. Sosiaalityöntekijoiden arvioiden mukaan iäkkäät tarvitsevat eniten kotipalveluja (84 %) ja kotiinkuljetuspalveluja (12 %).

Vanhusten avun tarpeeseen pyritään vastamaan ensisijaisesti vahvistamalla luonnollisia sosiaalisia verkostoja, korostamalla lasten vastuuta ja kehittämällä uudenlaisia sosiaalisen tuen verkostoja. Eri puolilla maata on avattu senioreille päiväkeskuksia, joissa on tarjolla aterioita, kylvetys- ja pyykkipalveluja sekä vilkasta harrastustoimintaa. Senioriopettajat tarjoavat esimerkiksi peruskoulun oppilaille tukea oppimisessa. Käynnistyneessä ”Iäkkäät iäkkäille” -projektissa painopisteenä on vapaaehtoistyö. Suuri osa toimijoista on kaupungissa asuvia senioreita. Tarvitaan asennemuutosta ja lisää vanhusten kysymyksiin perehtyneitä, ammattitaitoisia ja koulutettuja sosiaalityöntekijöitä sekä muitakin verkoston työntekijöitä osallistumaan sellaisiin toimintoihin, jotka takaavat aktiivisuuden ja tyytyväisyyden elämään.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusote on laadullinen ja fenomenologinen. Tutkimusaineiston hankinta perustui ns. mukavuusotokseen (convenience sampling), jossa tutkittavat valitaan läheltä kuten tässä tutkimuksessa samasta kunnasta.

Tutkimuksen laajempi tavoite oli tutkia ja kuvailla, millaisia ovat senioriopettajien reflektiot suhteessa vanhenemiseen ja kuinka senioriopettajat pärjäävät työssä. Tutkimuksesta selviää eletyn elämän ja nykyisyyden arvostus sekä se, miten vanheneminen ymmärretään ja kuinka siihen sopeudutaan sekä millaisia haasteita tuo työelämästä luopuminen. Tavoitteena oli tutkia työskentelevien ja eläkkeelle jääneiden senioreiden mahdollisuuksia ja toiveita työelämässä jatkamiseen sekä valmiuteen tehdä vapaaehtoistyötä ja kykyä tehdä kansalaisaloitteita. Keskeinen kysymys oli: millaisia ovat senioreiden toimeentulo, vanhenemisen kokemukset ja subjektiivisen hyvinvoinnin lisäämisen mahdollisuudet (ks. myös Velberg 2007)

Aineiston keräämisen metodina käytettiin kvalitatiivista metodia - haastattelua. Yrittäessään ymmärtää maailmaa, jossa ihmiset elävät, he antavat asioille ja objekteille subjektiivisia merkityksiä. Tutkiaksemme jotakin ilmiötä, tulkitaksemme sitä ja tehdäksemme siitä johtopäätöksiä, meidän on etsittävä ilmiöille an-

nettujen merkitysten moninaisuutta ja runsautta. Yksilökohtaisella kyselytutkimuksella saadaan oleellisia yksilöllisiä mielipiteitä. Vaikuttavia tekijöitä ovat historiallinen, kulttuurinen ja koulutuksellinen tausta kuten myös elinympäristö. Oleellista on myös, ettei todellisuutta voida yksinkertaisesti vain jakaa osiin, vaan tutkittavia subjekteja tulee tarkastella mahdollisimman kokonaisina (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152). Tutkija määrittelee ennalta oman näkökantansa, sillä haastatteleminen on prosessi, jossa haastattelija on sekä osallinen että läsnäolija, joka on mukana ajatusprosessissa.

Otanta koostui kahdeksasta Harjun maakunnan Padisen kunnassa elävästä eläkkeellä olevasta **nais**senioriopettajasta, jotka olivat naisia iältään 66–78-vuotiaita. Haastateltaviksi valittiin harkinnanvaraisesti ja haastateltavien suostumuksella neljä työssäkäyvää ja neljä eläkkeellä olevaa opettajaa. Haastatellut senioriopettajat ovat samaa sukupolvea, joka on elänyt läpi historiallisen murroksen tapahtumat, kärsinyt sodanjälkeisen yhteiskunnan köyhyyden ja vaivat. Viisi heistä oli yksin eläviä senioreja, kaksi asui yhdessä aviopuolison kanssa ja yksi yhdessä naimattoman täysi-ikäisen lapsensa kanssa. Yksi ikääntyneistä on lapseton, ja kolmella lapsi elää samassa kunnassa. Tutkimushenkilöitä haastateltiin ajanjaksolla heinäkuu 2005-tammikuu 2006; käytiin haastateltavien kotona ja haastattelut kestivät kukin 2-3 tuntia. Haastattelut koostuivat vapaamuotoisista osista, **jotka oli jaettu teemoittain**.

Analyysi toteutettiin seuraavasti: taloudellinen toimeentulo, aikaisemman työn luonne, lasten ja lastenlasten auttaminen, harrastustoiminta, terveydentila, suhteet yhteisössä ja vanhenemisen kokeminen. Suorien lainausten yhteydessä on suluissa tuotu esille haastateltavan järjestysnumero ja ikä. Lopullinen kategorioitu järjestelmä kuvasi tulkintaa, joka nousi yksittäistapausten kuvaamista keskeisemmäksi ja pyrki ulottumaan itse ilmiöiden ja teemojen kuvaamisen tasolle.

Senioriopettajat ovat taloudellisesti hyvin tai tyydyttävästi toimeentulevia. Eletään säästäväisesti. *En ole koskaan elänyt vain palkkapäivästä toiseen, olin silloin jo sellainen, kun palkkani oli hyvin pieni, silloin jouduin ajattelemaan, että kuinka eletään. Koskaan en ole ollut yhtään mitään velkaa (6-69).*

Oleellisena piirteenä nousi esiin lasten ja lastenlasten taloudellinen tukeminen**.** Se ei aina johtunut heidän toimeentulovaikeuksistaan, vaan yksinkertaisesti halusta auttaa ja mahdollisuudesta tuntea hyvää oloa sitä kautta. *Minulle riittää, piisaa vähästä...Niin, niin, ja kaikki, mikä yli jää... tai, tai... tai... noh, mitä toiset tarvitsevat - lapset tai lapsenlapset vaikkapa. Annan sen sitten kumminkin pois, kun en itse tarvitse, minä selviän vähäisellä tai... itse omillani niin (4-69).*

Työ onkin ollut haastateltujen elämäntapaa määrittävä osatekijä, sosiaalisen kanssakäymisen paikka ja itsensä toteuttamisen tapa. *Noh, epäilemättä minä sen takia voin olla tyytyväinen itseeni. Että olen aina tähän saakka työtä tehnyt. Ja noh, minä, minä luulen, etten taida olla työtovereillekaan niin vasten tahtoa tehnyt. Sen takia, että olen nuoremmillekin kollegoille aina puhunut, että jään pois ja he ovat sanoneet minulle, etten minä vielä saa mennä pois (6-69).*

Työskenteleminen on sekä taloudellisen toimeentulon että subjektiivisen hyvinvoinnin takaava tekijä ja merkittävä itsetunnon säilymiselle. Se tyydyttää kanssakäymisen tarpeen ja luo yhteenkuuluvuuden tunteen. Toimettomuus ja elä-

mästä nauttiminen, omien toiveiden ja unelmien realisoiminen eivät koskaan ole olleet etusijalla. *Eläkeiässä tulen paljon paremmin toimeen kuin koskaan aiemmin, sen takia, että palkkahan on aina ollut sellainen niukemman puoleinen - opettaja kumminkin... Mutta nyt, kun on eläke ja kun olen työssä, käyn töissä, niin sen verran me nyt ehkä sitten elämme paremmin, kuin me ennen olemme eläneet (8-66).* Mikäli toive työskennellä ei syystä tai toisesta ole täyttynyt, osana on ollut identiteetin kadottaminen.

Työstä lähtemistä kyllä harkitaan, äkillistä kotiinjäämistä ei yleensä toivota. Työskentelevät seniorit tunnustavat, että osa työtaakasta pystytään vielä hoitamaan, vaikka välillä väsyttää. Senioriopettaja on sitä mieltä, että hänelle tulee sanoa, kun häntä ei enää tarvita, kun löytyy parempi työntekijä. Työkyky liitetään ennen muuta tyydyttävään fyysiseen terveyteen.

Harrastusten parissa toimiminen antaa oleellisesti sisältöä vapaa-aikaan. Lempiharrastuksia ovat lukeminen ja ristisanojen ratkominen, kun taas luovien harrastusten parissa vietetään joka vuosi vähemmän aikaa. Vanhat harrastukset eivät kiinnosta ja uusia ei ole otettu omaksi. Ympäristöllä ja luonnolla on positiivinen vaikutus hyvinvointiin. Seniorit arvostavat korkealle yksityisyyttä ja suurin osa vakuutti toivovansa voida elää itsekseen aina elämänsä loppuun saakka. *Sanon, että olen onnenlapsi... En osaa kuvitellakaan tällä hetkellä, että minun pitäisi elää jossain toisessa talossa. Minä lähden aamulla ulos, ihan sama, mihin aikaan. Olen sellainen ihminen, joka on koko ikänsä halunnut oman pihan (1-71). Hieno mahdollisuus, joka aamu teet kierroksen ympäri. Meillähän oli kotona niin valtavasti kukkia ja piha oli tärkeä... Ei edes saksia ollut, niin köyhiä me olimme (5-71).*

Monet terveysongelmat - korkea verenpaine, nivel- ja silmäsairaudet, psykologiset ongelmat, ovat todella riskitekijöitä ja aiheuttavat huolia suurimmalle osalle senioriopettajia. Opettajan ammatti on raskas ja stressaava ja siihen kuuluu monia terveysriskejä. *Ja sitten se tunne, että alinomaa on kumminkin jotakin tekemättä. Joka ilta menet nukkumaan sen tunteen kanssa, että jotakin on tekemättä (5-71).*

Lähisuhteiden kategoriat ovat tiiviisti yhteydessä rooleihin, joita ihmiset elämässä täyttävät. Senioriopettajilla on rakkaat suhteet lapsiin ja lastenlapsiin. Heidän sosiaalisessa kanssakäymisessään ovatkin ylivoimaisesti ensisijalla perhe, lapset ja muut sukulaissuhteet. Läheisten ihmisten, aviopuolison tai lapsen menettäminen, on ollut elämässä hyvin raskas asia, ja surusta selviytyminen pitkä prosessi. Virolaisten ikäihmisten yksinäisyys rasittaa ja aiheuttaa stressiä (ks. myös Viiralt-Nummela 2004).

Haastattelun edetessä selvisi, että vapaaehtoistyössä ollaan mielellään valmiit olemaan mukana, mutta aloitetta odotetaan toisilta. Ystävyyssuhteet ovat erityyppisiä, suurin osa niistä on saanut alkunsa juuri kouluajalta tai ensimmäisestä työpaikasta. Suhde yhdistyksiin ja organisaatioihin on senioreilla lähes olematon. Poliittisessa toiminnassa ei olla mukana. Siitä ollaan hyvin perillä, mutta enimmäkseen ilmaistaan pettymystä siihen. Valtaapitävien halu rikastua, heidän ahneuksissa tehdyt liiketoimensa, rahapolitiikka ja rehellisyyden puuttuminen politiikasta tuomittiin.

Eläkkeellä olevilla senioriopettajilla on oma näkemys eläkkeellä olemisesta ja vanhenemisen kokemisesta. *Se on kyllä sanottava, ettei ole hyvä tunne olla eläkeläinen. En halua enää mennä töihin... niin, jostain syystä on*

joko media tai, tai on tämän eläkeläisen nimityksenkin tehnyt niin kamalan huonoksi. Niin, ei, se ei ole hyvä tunne. Muuten, kun näin ajattelee, niin työssäkään en enää haluaisi käydä. Ihminen kumminkin... menettää kykynsä (5-71). Senioriopettajien jäädessä eläkkeelle heidän sosiaalinen identiteettinsä on alkanut murentua, myös itsearvostus laskee ja positiivinen suhtautuminen elämään vähenee. Eläkkeellä olevat seniorit suhtautuvat kriittisesti kollegoihinsa ja niihin muutoksiin, joita koulussa on tapahtunut.

Tyytyväisyys elämään ei riipu lasten olemassaolosta, terveydentilasta tai siviilisäädystä. Sitä tukevat riittävä taloudellinen varmuus, toiminnassa pysyminen ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Subjektiivinen tyytyväisyys elämään on kaikkein eniten sidoksissa ihmisenä olemisen hyvinvoinnin kategorioihin: elämälle merkityksen antaminen, positiivinen suhtautuminen ja muutosten hyväksyminen ovat tärkeitä selviytymisen ehtoja. Vanhuus ja vanheneminen yhdistetään kyvyttömyydeksi tulla toimeen. Sitä ei osata ajatella elämään kuuluvana prosessina. Se on pikemminkin elämän pääteasema.

Pohdinta ja johtopäätökset

Kolmannessa iässä olevat seniorit eivät ole tiedostaneet valintoja ja mahdollisuuksia hyvinvoinnin säilyttämiseksi ja kohottamiseksi. He ovat panostaneet koko elämänsä lasten ja lastenlasten hyväksi, vaikka nykyään on jo olemassa mahdollisuuksia vähitellen investoida terveyteen ja itsensä kehittämiseen. Olisi voitava ymmärtää, että auttaessaan itseään pysymään vitaalina, toimeliaana ja omillaan toimeentulevana, auttaa myös omia läheisiään. Toimiessaan aktiivisesti terveytensä säilymisen eteen, ylläpitäessään henkistä vireyttään ja säilyttäessään optimistisen elämänasenteen, ikääntynyt ihminen takaa itselleen positiivisen minäkuvan ja sosiaalisten suhteiden säilymisen sekä tätä kautta myös suuremman subjektiivisen tyytyväisyyden elämään. On oltava samaa mieltä Giddensin (1999) kanssa, joka painottaa, että meidän on aktiivisemmin kuin edellisten sukupolvien rakennettava omaa elämäämme ja kannettava yhtä lailla vastuuta myös omien toimiemme seurauksista ja elämäntavastamme johtuvista tottumuksista.

Ainoastaan tällä tavoin ihminen pystyy olemaan nopeasti muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin vastaava pedagogi-kasvattaja-ohjaaja-malli; olemaan motivoitunut työntekijä, tuntemaan tyydytystä tehdystä työstä ja välttämään työssä uupumista. Koska tutkimusjoukko on pieni ja tutkimusote laadullinen, saatuja tutkimustuloksia ei voida yleistää. Kuitenkin ne antavat viitteitä tulosten merkityksellisyydestä ja ideoita uusiin tutkimuksiin.

Eläkkeelle siirtyville senioriopettajille tulisi suunnitella erityistä koulutusta ja myös uudelleenkouluttautumisen mahdollisuuksia, sillä iäkkäiden koulutustaso, kyvyt ja kokemukset ovat yhteiskunnalle oleellinen resurssi.

Työelämästä luopumisen tulisi olla prosessi, jonka aikana seniori valitsee osittaisen, työkykyään ja asiantuntijoiden suosituksia vastaavan työn. Osa-aikatyö ja jaettu työllisyys ovat hyödyllisiä myös sukupolvien välisen yhteyden kasvamiselle. Senioriopettajalle on hyvin oleellista kontaktien ja sidosten säilyminen entiseen työpaikkaan. On löydettävä molemmin puolin hyödyllisiä mahdollisuuksia niiden riittäväksi hyödyntämiseksi (mentorointi, apuopettaja, sijaisopettaja ja muita vastaavia) kouluelämässä.

Vanhempien ihmisten osuuden kasvaminen väestörakenteessa asettaa yhteiskunnalle vieläkin voimakkaamman tarpeen luoda vanhuuteen valmistautumisen mahdollisuuksia. Keskeistä on ikääntyneille oleellisen ja jokaista elämänaluetta koskevan informaation välittäminen ymmärrettävässä muodossa ja säännöllisesti - tämä mahdollistaa sen, että he voivat tehdä valintoja ja ratkaisuja helpommin ja oikeaan aikaan. Siihen, että Viron seniorit voisivat investoida enemmän omaan menestyksekkääseen vanhenemiseensa, tarvitaan yhteiskunnalta jatkuvia taloudellisia ja sosiaalipoliittisia toimenpiteitä myös lapsiperheiden paremman toimeentulon takaamiseksi.

Asenteiden muuttaminen on vaikeata, mutta on vahvistettava tietämystä siitä, että terveellinen elämäntapa ja fyysinen aktiivisuus jokaisella iällä on yksi tärkeimpiä edellytyksiä menestyksekkääseen vanhenemiseen. Ikääntyneiden yksinäisyyden välttämiseksi on oleellista erilaisten sosiaalisten kanssakäymismuotojen olemassaolo. Paikallishallintojen velvollisuutena on yhteisön sisäisten yhteyksien ylläpidoksi luoda kanssakäymiselle sopivia tiloja - seuraintaloja, päiväkeskuksia ja muita vastaavia. Oma-aloitteinen yrittäminen tarvitsee tukea ja senioreille on luotava mahdollisuuksia vapaaehtoistyöhön.

Vanhenevien työntekijöiden osuuden kasvu lisää epäilemättä uusia ammatillisia haasteita. Ammattikasvatuksella on innovatiivinen merkitys nyky-Viron yhteiskunnassa, koska se kohdistuu ihmisen elämän niihin puoliin, joilla on yhteys työmaailmaan. Työelämän muutokset ovat olennaisia ja koskettavat kaikkia ikäryhmiä, mutta erikoisesti ikääntyviä työntekijöitä (Ruohotie 2002).

Yhteiskunta ei ole osannut hyödyntää vanhuksia resurssina.

Työskentely ja työn olemassaolo ovat senioriopettajien subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta hyvin oleellisia. Työelämästä luovutaan vain terveyden huonontumisen takia. Työpaikalla on liian vähän mahdollisuuksia valita sopiva työmäärä.

Senioriopettajien työssä ilmenee yhteiskunnan muutosprosessit. Heidän työpanoksensa aikakausi oli neuvostonaikana, joka heijastuu myös heidän vanhenemiskokemuksissaan. Senioreiden taloudellisen toimeentulon takaamisen rinnalla on oleellista luoda edellytykset heidän osallistumiselleen sellaisiin toimintoihin, jotka takaavat aktiivisuuden ja tyytyväisyyden elämään. Yhteiskunta ei ole osannut hyödyntää vanhuksia resurssina.

Elämäntyytyväisyyttä vahvistavia tekijöitä ovat moniulotteinen sosiaaliverkosto, muutoksiin sopeutumisvalmius, positiivinen elämänkatsomus, selkeytynyt identiteetti ja kuuluvuus yhteisöön.

Kaksi kolmasosaa yksinasuvista ikäihmisistä on leskiä, mutta heidän ongelmiansa ei ole kartoitettu. Lesket ovat ”näkymättömiä” ja Viron sosiogerontolo-

gisissa tutkimuksissa teemaa ei ole käsitelty.

Sosiaalipolitiikassa tarvitaan dialogia siitä, miten kohdata ikääntyvän väestön ongelmia Kustannusten lisääntymisen riski ja ikäihmisten taloudellinen ahdinko haastavat sosiaalihuollon ja terveydenhoitojärjestelmän uudistumaan kaikissa Euroopan unionin maissa ja erityisesti Virossa.

Mitä heterogeenisemmaksi vanheneva väestönosa muuttuu, sitä erilaisempia hyvinvointitutkimuksia tarvitsemme: esim. tutkimusprofiili, jossa olisi huomioitu myös ikäryhmät, koulutustaso, sukupuoli, asuinpaikka ja muut tekijät sekä niiden mukanaan tuomat erot. Tällaiset tutkimukset mahdollistavat uudelleenkouluttautumisen, eläkkeelle siirtymisen pehmeän laskun, ikää vastaavan täydennyskoulutuksen sekä sukupolvien välisen sidonnaisuuden kasvun työelämässä. Ne auttavat löytämään ja aktivoimaan kolmannen sektorin potentiaalin ja hyväntekeväisyyteen osallistuvat ihmiset.

Suhtautuminen ikäihmisiin on muuttumassa: vanhempien työntekijöiden kokemusta, myönteistä suhtautumista työhön ja ongelmanratkaisukykyä on alettu arvostaa. Tarvitaan keskusteluja ja uusia ajattelutapoja, koska yhteiskunta kuuluu kaikenikäisille.

Lähteet

Allardt, E. 1996. Hyvinvointi-tutkimus ja elämänpolitiikka. *Janus: Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti 3, 224-241.*

Beck, U.2005. Riskiühiskond. Tee uue modernsuse poole.TÜ Kirjastus.

Caro F, G., Bass,S. A. & Chen,Y-P. 1993. Introduction: Achieving an aging productive society. In: F. G. Caro., S. A. Bass & Y-P. Chen (Eds.) *Achieving a Productive Aging Society.* London: Aubum House, 3-25.

Eesti Statistika Aastaraamat. 2006 Tallinn: Statistikamet. Vt. http://www.stat.ee.

Giddens, A. 2001.Sociology. Cambridge: Polity Press.

Hearn, J. & Kolga, V. 2006. Health. In: J. Hearn & K. Pringle (Eds.) *European Perspectives on Men and Masculinities: National and Transnational Approaches.* Houndmills: Palgrave Macmillan, 149 – 169.

Hirsijärvi,S., Remes,P. & Sajavaara,P. 2005.Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.

Kiis, A. & Pihlak, M. 2004. Vananemise ja heaolu teoreetilisi käsitlusi. – *Vananemine ja põlvkondadevaheline sidusus.* Tallinn.TPÜ. EV Sotsiaalministeerium, 27-40.

Kolga, V. 2006. Estonia: Societal context and transitions. In: K. Pringle, J. Hearn, H. Ferguson, D. Kambourov, V. Kolga, E. Lattu, U. Müller, M. Nordberg, I. Novikova, E. Olesky, J. Rydzewska, I. Smidovà, T. Tallberg & H. Niemi (Eds.) *Men and Masculinities in Europe.* London: Whiting & Birch, 59 - 74.

Koskinen, S., Aalto, L., Hakonen, S. & Päivärinta, E. 1998.Vanhustyö. Jyväskylä: Vanhustyön Keskusliitto.

Lauristin, M. 2006. Jätkusuutlikkuse poliitiline mõõde. Riigikogu Toimetised. Tallinn, 14-18.

Marin, M. 2002. Yhteiskunta ja hyvä vanheneminen: lähestymistapoja hyvän vanhenemisen yhteiskunnallisiin ehtoihin. Teoksessa E. Heikkinen & M. Marin (toim.) Rmt: Vanhuuden voimavarat. Helsinki, 89-114.

Meierkord, J. 2004. Tööhõive suurendamise algatusest Saksamaal. *Sotsiaaltöö 5, 32-33.*

Niemelä, R.2003. Uncertainty and coping in information seeking. Examining Everyday life information seeking of retired teachers. *Informaatiotutkimus 22 (3), 77-86.*

Onstenk, J. 2003. Entrepreneurship and vocational education. *European Educational Research Journal, vol. 2. 1, 74-89.*

Reday-Mulvey, G. 2005. Working beyond 60- Introduction :Key Policy Issues and Recommendations. *The Geneva Papers 30, 604-619.*

Rissanen, M. 2004. "...kyllä kokemus on kova sana" Ikääntyneiden opettajien kokemuksia opettajuudesta ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2004 (4), 31-40.

Ruohotie, P. 2002 .Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Saks, K. 2006. Hooldusest sõltuv elukvaliteet, hoolduse kvaliteet ja hoolduse juhtimise kvaliteet. Care Keys Eesti uuringu tulemused. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Saks, K., Tiit, E.-M. & Käärik, E. 2000. Eakate eakate elanike toimetuleku- ja terviseuuring 2000. Tartu.

Siegrist, J.,Knesebeck, O. & Pollack, G. 2004. Social productivity and well-being of older people: a sociological exploration. *Social Theory and Health 2, 1-17.*

Strong, M. 2005. Teacher Induction, Mentoring and Retention: A Summary of the Research. *The New Educator Volume1, Number 3, July-September 2005.*

Tedre, S. & Tulva, T.1999.Older Women in Transitions in Estonia: Continuing Care-givers. Ageing. In: *A Gendered World: Women`s Issues and Identities*. Santo Domingo:INSTRAW, 199-214.

Tulva, T. & Kiis, A. 2003. Aging in Estonia: The coping of the elderly and their need for services. *Hallym International Journal of Aging 5* (1), 71-90.

Tulva, T. 2003 Viro vanhenee: yhteiskunta kuuluu kaikenikäisille. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2003 (1), 28-35.*

Tulva, T. & Viiralt, I. 2003. Väärikas vananemine: müüdid ja tegelikkus. Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, Tallinna Pedagoogikaülikool.

Velberg, R. 2007. Seenioriõpetajate rahulolu eluga. Sotsiaaltöö 1, 37-41.

Viiralt-Nummela, I. 2004. Eakate üksindus – kas paratamatus? – *Vananemine ja põlvkondadevaheline sidusus*. Tallinn: TPÜ. EV Sotsiaalministeerium, 41-54.

White, A. & Cash, K. 2003. A Report of the State of Men`s Health across European Countries. Brussels: The European Men`s Health Forum.

Ammatillisella toisella asteella paljon tutkittavaa

Ammatillista toista astetta ja sen tutkimusta koskeva kirjoituskilpailu tuotti runsaan osanoton. Marraskuun 27. päivänä pidetyssä juhlallisessa palkintojenjakotilaisuudessa raadin puheenjohtaja professori Pekka Ruohotie esitteli ammatillisen koulutuksen tutkimusta ja kirjoituskilpailun kehittämissuuntaa. Palkituista Jari Laukia ja Aki Pyykkö kertoivat tuntojaan ja esittelivät kirjoituksiaan.

Professori Ruohotie tarkasteli laajaa ammattikasvatuksen aluetta tutkimuksen kohteena. Ammatillista kasvua voidaan tutkia esimerkiksi elinikäisenä prosessina, joka liittyy yhteiskunnan ja työelämän muutokseen. Professori **Anja Heikkisen** jaottelun mukaan näkökulma voi tuolloin olla esimerkiksi sosiologinen, psykologinen, hallinnollis-poliittinen, kasvatusfilosofinen tai kasvatushistoriallinen.

Monia tutkimuksia tehdään nykyään useimmiten korkeakoulusektorilta. Siksi kilpailulla haluttiinkin löytää henkilöitä, jotka ovat kiinnostuneita siitä, mitä tapahtuu ammatillisella toisella asteella, käden taitojen oppimisessa. Ruohotie toivoo tuon alueen tutkimuksen laajenevan. Kirjoituskilpailulla oli tavoitteena löytää ammatilliselta toiselta asteelta kantaa ottavia, kriittisiä ja tilanneanalyyttisiä kirjoituksia, jotka perustuvat tutkimuksiin. Kiinnostavia olisivat tutkimukset, joissa psykomotorisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja yhdistettäisiin kognitiivisiin ja metakognitiivisiin taitoihin.

Fyysikosta koulutuksen uudistajaksi

Tilaisuudessa neljännen palkinnon vastaanotti johtaja **Jari Laukia** Haaga-Heliasta, (marraskuussa vielä oppilaitoksen nimi oli Helia) Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta. Hän tarkasteli kirjoituksessaan ammattikasvatushallituksen ensimmäistä pääjohtajaa Aarno Niineä ammatillisen koulutuksen uudistajana.

Tutkiessaan ammatillisen koulutuksen historiaa Laukia löysi Aarno Niinin (1905–1952), jonka vaikutuksen ammatilliseen koulutukseen hän haluaa tuoda julkisuuteen. Laukian mielestä Niini voisi olla Suomen John Dewey. Dewey oli yhdysvaltalainen kasvatusfilosofi, joka korosti opetuksen ja käytännön toiminnan yhteen liittämistä.

Vaikka Niini oli koulutukseltaan fyysikko, hänestä kehkeytyi ammatillisen koulutuksen puolestapuhuja. Laukia kertoo, että Aarno Niinin vaikutus näkyy mm. keskiasteen ja peruskoulun uudistuksessa sekä ammattikorkeakoulujärjestelmän luomisessa. Niinin vaikutus kantaa siten aina tähän päivään saakka.

- Niini halusi jo 1940-luvulla, että ammatilliselta toiselta asteelta on jatko-opinto oikeus seuraavalle opintoasteelle. Hän näki sen, että ammatillisen koulutuksen tarjontaa ja arvostusta tulisi laajentaa. Niinin mielestä ammatillinen koulutus oli kulttuuria ja sivistystä luovaa aivan samoin kuin yleissivistäväkin koulutus.

Laukia kertoo, että Niini kiinnitti huomiota myös opettajan työhön, opetuksen laatuun ja pedagogiseen kehittämiseen. Niini halusi opetuksessa tuli käytettävän uutta tekniikkaa.

Jari Laukia ylsi neljänteen sijaan ja Aki Pyykkö sai kunniamaininnan OKKA-säätiön järjestämässä kirjoituskilpailussa.

- Menneisyydestä voi löytyä tällaisia helmiä, jotka tuovat uutta tulevaisuudenkin näkökulmasta. Ammatillisen koulutuksen historiasta löytyy vielä paljon tutkittavaa, Laukia vinkkaa. Siellä on henkilöitä, joiden työn näkyväksi tekeminen on tärkeää.

Laukiaa hämmästyttää Niinin moderni näkemys oppimisesta: Oppiminen on prosessi, jossa keskeistä on tietojen käytäntöön soveltaminen ja sitä kautta uuden oppiminen. Ja lisäksi Niini näki opettajan tehtävän oppimisen tukijana. Koska Niini ei ollut kasvatustieteilijä vaan fysiikan dosentti, hänen kasvatusopilliset näkemykset ovat entistäkin huomionarvoisemmat, Laukia arvioi.

- Ennakkoluulottoman Niinin ajatukset kestävät hyvin tätä päivää.

Pyykkö ei usko eläkepommiin

Kemi-Tornion ammattiopistossa opettava lehtori **Aki Pyykkö** sai kunniamaininnan kantaaottavalla kirjoituksellaan Vai että eläkepommi! Asenteellista sanahelinää. Aki Pyykkö toteaa, ettei tärkeistä aiheista kirjoittaminen kuitenkaan tarvitse olla ryppyotsaista, vaikka teksti olisikin sisällöltään kriittistä.

Jo otsikko antaa viitteen kirjoituksen tyylistä. Pyykkö tarttui osa-aikaeläkeläiselle tutuksi tulleeseen aiheeseen. Hänen mielestään opetusalalla ei ole tulossa isompaa eläkepommia, vaikka esimerkiksi ammatillisiakin opettajia on jäämässä paljon eläkkeelle.

- Ikäluokkien pieneneminen, yksiköiden yhdistäminen ja päällekkäisyyksien karsiminen takaa sen, että opettajia riittää.

Tilastot eivät kerro koko totuutta, hän muistuttaa. Pyykkö arvelee, että hänenkin vuonna 1944 syntynyt suuri ikäluokkansa jää vähin äänin eläkkeelle, eikä uusia opettajia tarvitse juurikaan ottaa tilalle.

Pyykkö mainitsee tekstissään, että ennusteiden mukaan keskeisissä teollisuusmaissa sataa työläistä kohti vuonna 2050 olisi jo 42 eläkeläistä. Nyt sata työntekijää îjoutuu huolehtimaanî keksimäärin 23 eläkeläisestä.

- Joutuu huolehtimaan -ilmaus on mielestäni erittäin asenteellista ja syyllistävää tekstiä.

- Ainakin meidän eläkeläisemme ovat pääosin itse eläkerahansa keränneet ja kartuttaneet rahastoja.

Hän muistuttaa, että Suomessa on tehty eläkeuudistuksia etunenässä moneen muuhun länsimaahan verrattuna.

Kilpailua uudistetaan

Kilpailu kirvoitti 35 osallistujaa lähettämään tekstinsä arvioitavaksi. Palkitut ja kilpailuraati esiteltiin edellisessä Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa 4/2006, joka ilmestyi joulukuussa. Numeron teemana oli ammatillinen toinen aste. Lehdessä julkaistiin neljä parasta ja yksi kunniamaininnan saanut kirjoitusta. Siinä oli myös kahden kärkisijan saaneen kirjoittajan haastattelut.

Ruohotie kertoi, että kilpailun järjestämisestä saadun kokemuksen perusteella jury päätti uudistaa kilpailua siten, että jatkossa vielä selkeämmin ilmaistaan tarve toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja ammattikasvatuksen tutkimusta koskevien kirjoitusten saamiseksi. Nyt palkitut kirjoitukset edustavat tuota pyrkimyksistä.

Anneli Rajaniemi

Metso-konsernin henkilöstöjohtaja Taina Sopenlehto:

”Maailma on yhtenäinen rekrytointikenttä”

Metso-konsernin henkilöstöjohtaja Taina Sopenlehto korostaa, että kansainvälisessä yrityselämässä koko maailma on yhtenäinen rekrytointikenttä. Työntekijöitä rekrytoitaessa korostuvat kansalaisuuden sijaan henkilökohtainen työpanos ja kyky toimia tiimin jäsenenä.

Metso-konsernilla on työntekijöitä tällä hetkellä eri puolilla maailmaa yhteensä noin 24 000 henkilöä. Vuoden 2006 lokakuuhun mennessä henkilöstömäärä oli noussut edellisvuodesta vajaat 5 prosenttia. Rekrytointi Suomeen on pienentynyt aikaisemmasta. Uutta väkeä on palkattu eniten kasvaville markkinoille Kiinaan, Intiaan ja Brasiliaan.

Metson henkilöstöstä 38 prosenttia on Suomessa, mikä tarkoittaa noin 9 000 ihmistä. Heistä suurin osa eli 3 600 kuuluu ylempiin toimihenkilöihin. Suurin yksikkö kotimaassa sijaitsee Tampereella.

Metso teki vuonna 2006 kaksi merkittävää yritysostoa. Se osti Kiinasta paikallisen paperikonevalmistajan, Shanghai-Chenming Paper Machineryn. Lokakuussa oli valmisteilla yrityskauppa koskien Aker Kvaernerin Pulping and Power -liiketoimintoja. Nämä yritysostot lisäävät Metson henkilöstöä globaalisti vajaalla 3 000 henkilöllä.

– Metso vahvistaa asemiaan Kiinassa, missä se on toiminut jo pitkään. Metso Paperille se on erittäin tärkeä markkina-alue, koska pääosa uusista paperikoneista tullaan rakentamaan Kiinaan, Taina Sopenlehto kertoo.

– Ammatillisen koulutuksen taso Suomessa on työnantajan näkökulmasta hyvä. Tärkeämmäksi kysymykseksi nousee usein motivaatio työhön ja oikea asenne. Jos on kiinnostunut oppimaan uutta ja tarttuu mielellään työhön, urakin lähtee varmasti hyvin eteenpäin, Taina Sopenlehto sanoo.

– Läsnäolemisemme siellä on välttämätöntä, jotta asiakkaat kyetään vakuuttamaan niin osaamisestamme kuin huoltomahdollisuuksistakin.

Myös Metso Mineralsille Kiina on merkittävä, koska siellä on paljon tekeillä infrastruktuuriin liittyvää rakentamista, mikä tuo asiakkaita erityisesti kivenmurskauksen saralta. Intia on toinen kasvava markkina-alue, missä on käynnissä isoja tiehankkeita.

– Kaivosbisnes on merkittävä osa Mineralsin liiketoimintaa. Metallin hinnannousu on saanut kaivosteollisuuden kukoistamaan, mikä yllätti meidätkin resurssipuolella. Kaivosalaa pidettiin pitkään taantuvana alana, minkä takia muuttuneessa tilanteessa on ollut vaikea löytää osaavaa ja kokenutta työvoimaa.

Suomalaiset eivät halua matkustaa

Metso tulee lähivuosina kohtaamaan koko suomalaiselle elinkeinoelämälle kiperän ongelman: työelämästä poistuu eläköitymisen kautta enemmän työntekijöitä kuin sinne tulee. Sopenlehto arvioi, että Metsolla saattaa tulla pulaa lähinnä lattiatason teollisuustyöntekijöistä.

– Meillä on esimerkiksi valimoita, joissa tehdään raskasta työtä. Löytyykö tulevaisuudessa ihmisiä, jotka haluavat sitoutua sellaiseen työhön ja tehdä sen parissa uransa? Löytyykö toisaalta osaamista huollon kaltaisiin after market -tehtäviin?

– Tällä hetkellä meillä ei ole vaikeuksia saada työvoimaa. Suomessa meille on tulossa enemmän väkeä kuin voimme ottaa sisään. Tähän tietysti vaikuttaa se, että Metsolla menee hyvin.

Sopenlehtoa ilahdutti viime syksynä julkaistun suomalaisen kansallisen tutkimuksen tulos: kiinnostavimpien työpaikkojen listalla Metso oli kavunnut sijalle neljä. Taloon tarjoutuva työvoima on hyvin laadukasta ja osaavaa. Konsernin henkilöstöjohtajaa huolestuttavat rekrytoinnin kannalta lähinnä suomalaisten asenteisiin viime aikoina ilmestyneet ominaispiirteet.

– Kyky toimia kansainvälisessä ympäristössä ei ole itsestäänselvyys. Siihen liittyy olennaisena osana matkustaminen jo senkin takia, että konsernin liikevaihdosta kertyy kotimaasta vain minimaalinen osa.

– Joskus aikaisemmin työhön kuuluvaa matkustamista ei koettu Suomessa hankalaksi tai epämiellyttäväksi. Tänään siitä on tullut jostakin syystä vaikea asia. Ehkä ihmisten arvot ovat muuttuneet. Monet arvostavat vapaa-aikaa sekä suunnitelmallisuutta ajankäytössä niin työssä kuin vapaa-aikanakin.

– Pitää muistaa, että maailma on kuitenkin tänä päivänä yhtenäinen rekrytointikenttä. Jos emme löydä Suomesta hyviä ja motivoituneita ihmisiä, me hankimme sellaisia muualta. Työntekijän kansalaisuudella ei ole niinkään merkitystä, mutta hänen työpanoksellaan ja tiimiominaisuuksillaan on.

"On oltava hyvä yrityskansalainen"

Metso-konserni toimii yli 50 maassa, mikä luo toiminnalle omat suuntaviivansa. Kansainvälinen yritys ei voi pitää

Itsetietoiset pari-kolmekymppiset elävät kaiken aikaa lähtötelineissä

Metso-konsernin henkilöstöjohtaja Taina Sopenlehto suhtautuu luottavaisin mielin siihen pari-kolmekymppisten sukupolveen, joka tänä päivänä hakee paikkaansa suomalaisesta työelämästä.

– He ovat joka tasolla paljon kielitaitoisempia kuin edeltävät sukupolvet. Ammattikoulun tyttöä tai poikaa ei enää hävetä puhua vieraita kieliä. Heidän tietämyksensä maailmasta on usein niin ikään vahvempi.

Sopenlehto on kuullut tätä sukupolvea arvosteltavan usein työhaluttomuudesta. Hänen mielestään kysymys on kuitenkin yksilöiden välisistä eroista. Nuorison asenne työhön ja elämään on kokonaisuudessaan muuttunut.

– He elävät aika lailla itselleen. He sitoutuvat työhön ja sen mielekkyyteen, mutta eivät firmaan samalla tavalla kuin aikaisemmin. Heidät on huomioitava yksilöinä, mitä kautta esimiestyöskentely tulee entistä tärkeämmäksi.

– He arvostavat työssään mahdollisuutta näyttää kykynsä. Käskemisestä ja ohjeistamisesta he eivät tykkää, mutta hyvällä he tekevät vaikka mitä. He peilaavat koko ajan itseään ja työtään ympäröivään maailmaan punniten erilaisia mahdollisuuksia. Lähtisinkö ulkomaille vai lähtisinkö sittenkin opiskelemaan?

– He pitävät koko ajan takaovea auki ja kokevat aidosti, että maailma on täynnä vaihtoehtoja.

– Monet nuoret kysyvät työhaastattelussa, että mikä täällä on minun positoni ja mihin minä tässä organisaatiossa sijoitun. Vastaan heille usein, että voin näyttää sen sinulle helposti jostakin kaaviosta, mutta se ei tarkoita sitä, että olet löytänyt paikkasi tässä työyhteisössä.

– Kun ympärilläsi olevat ihmiset tietävät, mitä sinä osaat ja missä asioissa he voivat luottaa sinuun tai arvostaa sinua, olet löytänyt paikkasi.

kiinni yhden pienen kulttuurin lähtökohdasta, mikä asettaa haasteen myös henkilöstölle: konsernissa on oltava sekä monikulttuurisia ihmisiä että monikulttuurisessa ympäristössä toimimaan kykeneviä ihmisiä.

Sopenlehdon mukaan suomalaiset joutuvat paikkaa hakiessaan yhä enemmän kilpailemaan myös ulkomaalaisten hakijoiden kanssa. Metson kansainvälisiin tehtäviin hakee tällä hetkellä runsaasti esimerkiksi kiinalaisia ja intialaisia, joita rekrytoidaankin paljon.

– Suomalaiset eivät lähde enää aikaisempien vuosien tavoin pitemmäksi aikaa asumaan ja työskentelemään johonkin asemamaahan. Ensisijaisesti sinne lähdetään viemään osaamista, kouluttamaan ja rekrytoimaan väkeä, jotta organisaatio saataisiin mahdollisimman pian toimimaan paikallisin voimin.

– Tämä ei ole arvojen suhteen mitään lähetyssaarnaajan työtä. Meidän on sopeuduttava ja löydettävä ne liiketoiminnan ympärillä olevat arvot, Sopenlehto korostaa.

Metson on oltava paikallisesti ”hyvä yrityskansalainen”, mikä tarkoittaa sitä, että paikallisella johdolla pitää olla paikkakunnalla hyvät suhteet ja hyvä näkyvyys. Brasilian tehtailla siinä on onnistuttu erinomaisesti. Metso tunnetaan siellä esimerkiksi katulapsi-projekteistaan.

– Pyrimme niillä kasvattamaan meille uusia työntekijöitä, mutta myös jakamaan hyvinvointia siihen paikalliseen yhteisöön. Teemme samanlaista työtä Intiassa. Pitää tehdä konkreettisia tekoja, joilla yhtiö osallistuu sosiaalisten olosuhteiden ja infrastruktuurin muokkaamiseen.

Metso-konserni lyhyesti

Metso on kansainvälinen teknologiakonserni, joka palvelee asiakkaita massa- ja paperiteollisuudessa, kiven- ja mineraalienkäsittelyssä, energiateollisuudessa sekä valituilla muilla teollisuudenaloilla.

Metso-konserni koostuu neljästä liiketoiminta-alueesta: Metso Paper, Metso Minerals, Metso Automation ja Metso Ventures. Konsernin liikevaihto vuonna 2005 oli noin 4,2 mrd euroa. Metsolla on toimintaa yli 50 maassa. Metson osakkeet on noteerattu Helsingin ja New Yorkin pörsseissä.

Metson liikevaihto kasvoi 17 prosenttia vuodesta 2005. Kasvu johtui hyvästä markkinatilanteesta, vahvistuneesta kilpailukyvystä ja siitä, että asiakaslähtöisyyttä painotettiin organisaatiossa voimakkaasti uudelleenjärjestelyjen jälkeen.

Metsolla on tuotantoa kaikilla mantereilla. Päämarkkina-alueita ovat Eurooppa ja Pohjois-Amerikka, jotka muodostavat lähes 70 prosenttia liikevaihdosta. Aasian ja Etelä-Amerikan merkitys kasvaa jatkuvasti.

Liikevaihdosta tuli vuonna 2005 Euroopasta 45, Pohjois-Amerikasta 21, Aasian ja Tyynenmeren alueelta 17, Etelä- ja Väli-Amerikasta 12 ja muualta maailmasta 5 prosenttia. Suomen osuus liikevaihdosta oli 8 prosenttia.

Henkilöstökoulutukseen panostetaan. Viime vuonna Metso koulutti työntekijöitään noin kolme päivää per henkilö. Tarjottava koulutus on hyvin monentasoista alkaen lattiatason perehdytyksestä päätyen strategiseen johtamiseen.

Konserni käyttää ulkopuolisina kouluttajina paljon myös kansainvälisiä koulutuslaitoksia. Jos työntekijä hakeutuu koulutukseen talon ulkopuolelle, mutta koulutus tukee hänen nykyistä tai tulevaa työtään talon sisällä, konserni on osallistunut koulutukseen joko rahallisen tuen tai myönnetyn vapaan muodossa.

– Meillä on käytössä koulutusformaatti, joka tunnetaan nimellä Metso-Akatemia. Aikaisemmin se oli tarkoitettu tohtoritason jatko-opiskelijoille, mutta nyt siihen on sisällytetty kaikki koulutus, joka ei ole firman omaa koulutusta ja tapahtuu firman ulkopuolella.

Markku Tasala

Taina Sopenlehto on koulutukseltaan tekniikan tohtori, joka on myös opettanut iltaisin tietotekniikkaa ammattikorkeakoulussa pääkaupunkiseudulla. Hän oli yllättynyt oppilaitoksessa tarjottavan opetuksen teoreettisuudesta. – Näiden insinöörien käytännön osaaminen on ollut aika heikolla tasolla, kun he ovat tulleet meille.

Sirpa Janhonen & Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.) 2005.

Kohti asiantuntijuutta

- Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla.

Vantaa: WSOY. 157 s.

Professori Sirpa Janhonen Oulun yliopistosta ja tutkimuspäällikkö Liisa Vananen-Nuutinen Helia ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ovat toimittaneet kirjan nimellä *Kohti asiantuntijuutta - Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla.* Kirjan toimittajilla on monipuolinen ja pitkäaikainen kokemus tutkimus- ja opetustyöstä sekä terveysalan käytännön työstä. Kohti asiantuntijuutta -kirja antaa työvälineitä opettajille ja opiskelijoille asiantuntijuuteen kehittymisen ja ammatillisen kasvun tueksi. Kirja koostuu kahdesta osasta: Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla ja Asiantuntijuuden kehittämisen menetelmiä.

Kirjan rakenne on selkeä. Otsikot johdattavat lukijan tarkastelemaan asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun kehittymistä oppimisen näkökulmasta. Tutkimukset ja käytännön esimerkit syventävät ja perustelevat käsiteltyjä asioita. Kuviot jäsentävät tekstiä, suuntaavat lukemista ja tuovat esille olennaiset asiat. Oppimistehtävien avulla opiskelijan huomio kiinnitetään asiantuntijuuden ja ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeisiin asioihin. Tehtävät auttavat lukijaa pohtimaan ja perustelemaan ja yhdistämään teoreettista tietoa käytännön kokemukseen. Varsinkin alkuvaiheen opiskelijoiden voidaan olettaa hyötyvän oppimistehtävistä. Kirjan toisen osan lukujen alussa olevat etukäteisjäsentäjät toimivat erinomaisina oppimisen orientoijina. Taulukkoina kuvatut yhteenvedot puolestaan tiivistävät ja jäsentävät esitetyt asiat systemaattisiksi kokonaisuuksiksi.

Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla

Kirjan ensimmäisessä osassa *Sirpa Janhonen ja Liisa Vanhanen-Nuutinen* käsittelevät *asiantuntijuuden kehittymistä* ja *asiantuntijuuden oppimista*. Asiantuntijuuden kehittymistä käsittelevissä luvuissa *Yhteistyössä löydetään vaihtoehtoisia ratkaisuja* ja *Mitä asiantuntijuus tarkoittaa sosiaali- ja terveysalalla* lukija ohjataan pohtimaan sitä, miksi hän on hakeutunut sosiaali- tai terveysalalle, millaisia tietoja ja taitoja asiantuntijaksi kehittyminen vaatii ja miten asiantuntijaksi opitaan.

Opiskelijan suuntautuminen ammattiin ja oppimiseen -luku antaa välineitä tarkastella Vanhasen (2000) tutkimukseen perustuen ammattiin suuntautuneisuuden vaihtoehtoina vuorovaikutukseen, asian-

tuntijuuteen ja ansiotyöhön suuntautumista ja sitä, mitä ominaisuuksia kukin suuntautuminen korostaa. Sosiaali- ja terveysalan laadullisiin tutkimuksiin perustuen esitellään ammatin oppimiseen suuntautumisen malli. Mallin mukaan sosiaali- ja terveysalan opiskelijat jakautuvat lähestymistavaltaan epävarmaan, ohjeita noudattavaan ja yhteistyökykyiseen ja vastuuntuntoiseen. Kirjoittajat korostava omiin tutkimuksiinsa nojaten, että edellä mainitut lähestymistavat voivat muodostua pysyviksi tavoiksi toimia. Asiantuntijaksi kehittyminen vaatii toimintatapojen jatkuvaa arviointia ja tiedostamista.

Kirjan ensimmäisen osan toisessa pääluvussa *Asiantunijuuden oppiminen* paneudutaan oppimisnäkemyksiin ja oppimismenetelmiin. Kirjoittajat tukeutuvat sosiaalisen konstruktivismin ideaan, jossa oppimisprosessi ymmärretään oppimisen ja tiedonrakentamisen välisenä vuorovaikutussuhteena. *Asiantunijuuden oppiminen* -luvuissa selvitetään merkityksellistä oppimista, kontekstuaalista oppimista, juonellista oppimista ja yhdessä oppimista, erityisesti yhteistoiminnallista oppimista ja dialogioppimista.

Merkityksellistä oppimista lähestytään kysymysten avulla. Opiskelija voi pohtia sitä, mitä kokemuksia hänellä on hoitamisesta ja huolenpidosta perhepiirissä tai terveydenhuollon asiakkaana. Lisäksi hän voi pohtia, mikä käsitys hänellä on sosiaali- ja terveysalasta, ja minkälaisia alaan ja työuraan liittyviä tavoitteita hänellä on ja millaiseksi työntekijäksi hän haluaa kehittyä. Asiaa lähestytään aikaisempien kokemusten, käsitysten ja tulevaisuuden tavoitteiden ja oppimisen tavoitteiden näkökulmasta. *Kontekstuaalista oppimista* käsitellään yhden henkilön oppimisen polkua kuvaavan esimerkin avulla. Esimerkissä korostuu oppimisen kontekstisidonnaisuus.

Juonellisessa oppimisessa viitataan Ference Martonin (esim. 1997) näkemykseen pinta- ja syväoppimisesta. Syvällisen oppimisnäkemyksen opiskelija haluaa muodostaa opittavasta asiasta mielekkään juonellisen kokonaisuuden. Kirjassa esitellään oppimista edistävinä keinoina mielle- ja käsitekartat (mind/concept/knowledge mapping). Ne selkiyttävät ajattelua ja auttavat rakentamaan opittavasta asiasta juonen. Toiminnan teoreetikot kutsuvat käsitekarttoja orientaatioperustaksi. Engeström (1984) jakaa ne ennakkojäsentäjiin, algoritmeihin, heuristisiin sääntöihin, systeemimalleihin ja alkusoluihin.

Yhdessä tekemistä ja yhdessä oppimista käsitellään sekä *yhteistoiminnallisen* että *dialogioppimisen* näkökulmasta. Kirjoittajat perustelevat yhdessä oppimisen merkitystä sillä, että yhteistyöllä on sosiaali- ja terveysalalla suuri merkitys. Yhteistoiminnassa korostuvat positiivinen riippuvuus, vastuu, vuorovaikutuksen tukeminen, sosiaalisten ja ryhmätyötaitojen harjaannuttaminen ja ryhmän toiminnan itsearviointi. Dialogioppiminen puolestaan tukee kehittämispainotteista työskentelyä, jossa kehittämisen kohteena voidaan ajatella olevan yhteinen oppimisen

tai kehittämisen kohde. Sitä työstetään ja tulkitaan yhdessä keskustellen käytännön tilanteissa. Dialogioppimisessa vaihtoehtoisten näkökulmien etsiminen ja löytäminen ja niiden käyttökelpoisuuden pohtiminen ja perusteleminen luovat pohjaa kriittiselle ajattelulle.

Asiantuntijuuden kehittämisen menetelminä

Kirjan toisessa osassa kuvataan *Asiantuntijuuden kehittämisen menetelminä* muun muassa portfoliota, kertomuksia, mittareita, merkityksellisten tapahtumien menetelmää, oppimista tietoverkoissa ja ongelmaperustaisuutta oppimisen välineenä. Liisa Vanhanen-Nuutinen esittelee *portfoliot* oppimisen ja kehittymisen jäsentämisen välineinä. Perus-, näyte-, arviointi-, kasvu- ja yhteisöportfoliota havainnollistetaan esimerkein. Esimerkit antavat ideoita sekä opiskelijoille että opettajille erilaisten portfolioiden käyttämisestä. Päivi Vuokila-Oikkonen ja Sirpa Janhonen puolestaan kuvaavat *kertomusta* oppimisen ja jaetun ymmärryksen kehittymisen välineenä. Luvussa korostetaan kuuntelemisen, jakamisen ja kaikkien osapuolten kokemusten tulkinnan merkitystä. Kertomuksia tuetaan valaisevin esimerkein.

Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Sirpa Janhonen kuvaavat *mittareita* opiskelijan asenteiden, tiedon ja toiminnan ymmärtämisen edistäjinä. Esimerkkinä luvussa käytetään ammattiorientaatiomallia, joka perustuu Vanhasen (2000) tutkimukseen ammattiin suuntautumisen tavoista (vuorovaikutukseen, asiantuntijuuteen ja ansiotyöhön suuntautuminen), kehittyvän hoitotyön malliin perustuvaa ammattiin oppimisen orientaatiomittaria (avustava ja epävarma, ohjeita vastaanottava ja yhteistyökykyinen ja vastuuntuntoinen oppija) ja Reynoldsin empatiamittaria.

Antti Niemi, Sirpa Janhonen ja Liisa Vanhanen-Nuutinen kuvaavat *merkityksellisten tapahtumien* (Critical Incident) menetelmää. Yhtenä esimerkkinä menetelmästä esitetään taitokoe, jossa opiskelijaa pyydetään kuvaamaan vaihe vaiheelta omaa toimintaansa, onnistumisia ja epäonnistumisia ja tuntemuksia taitokokeen jälkeen? Merkityksellisten tapahtuminen menetelmä esitetään keinona, joka oppimiseen liitettynä tuottaa analysoivan oppisisällön merkitykselliset tapahtumat.

Matti Vähäkuopus, Tiina Ervelius ja Päivi Vuokila-Oikkonen kuvaavat verkkoympäristöä sosiaali- ja terveysalan opiskelun välineenä. Kirjoittajat nojautuvat Vähäkuopuksen (2003) tutkimukseen, jossa selvitettiin keskustelua verkkoympäristössä. Tutkimuksen mukaan verkkokeskustelijat olivat ohittajia, asemoitujia (pitäytyminen omissa näkökulmissa), kollektiivisia opiskelijoita (tarkentava ja rakentava vuorovaikutus) ja ristiriitaisten repertuaarien käyttäjiä (kysymyksiin vastataan epäsopivasti). Kirjoittajien mukaan onnistunut verkko-opiskelu on dialogista ja yhteistoiminnallista.

Päivi Vuokila-Oikkonen käyttää *ongel-*

maperustaisen oppimisen esimerkkinä terveystieteiden opettajakoulutuksen hallinnon opetuksen kokeilua. Kokeilussa opiskelijat perehtyivät ongelmanratkaisuun prosessina. Oppimisen tavoitteena oli laajojen asiakokonaisuuksien hahmottaminen ja olennaisten asioiden ymmärtäminen. Lisäksi tavoitteena oli herättää opiskelijat oivaltamaan se, että ongelmiin on olemassa monia vaihtoehtoisia ratkaisuja.

Lopuksi

Kohti asiantuntijuutta -kirjassa esitetään oppimisnäkemyksiä, asiantuntijuuden kehittämisen menetelmiä ja niiden käyttötarkoituksia tuoreella ja luovalla tavalla. Kirjan tarkoituksena on auttaa pienentämään käytännön ja teorian välistä kuilua sosiaali- ja terveysalalla. Kirjoittajien korostama kriittinen ja tutkiva ote ja näkökulmien arviointi on näyttöön perustuvan työtavan ja sitä kautta oman työn kehittämisen ydin. Taito löytää ja rajata käytännössä ilmeneviä ongelmia, analysoida niitä ja löytää niihin vaihtoehtoisia tutkimustietoon perustuvia ratkaisuja ovat kirjan toimittajien mukaan keskeisiä taitoja asiakkaan ja moniammatillisen tiimin yhteistyössä. Kaikkia kirjassa esitettyjä oppimisen menetelmiä ja lähestymistapoja on mahdollista käyttää monin eri tavoin. Kirja sopii erinomaisesti opiskelijan itseopiskeluun, oman ammatillisen kehittymisen ja asiantuntijuuden kehittymisen arvioimiseen ja käytettäväksi opettajan tukimateriaalina.

Pirjo Havukainen

Ajankohtaista

KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Matti Vesa Volanen

FILOTEKNIA JA KYSYMYS SIVISTÄVÄSTÄ TYÖSTÄ

2006. 115 s. 23 e. Tilauskoodi D077

Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi (toim.)

OPETTAJAN TYÖ JA OPPIMINEN

2006. 287 s. 28 e. Tilauskoodi D076

Timo Aarrevaara, Jatta Herranen (toim.)

MIKÄ MEITÄ OHJAA?

Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista

2006. 327 s. 29 e. Tilauskoodi D075

Nematollah Azizi, Johanna Lasonen

EDUCATION, TRAINING AND THE ECONOMY

Preparing Young People for a Changing Labour Market

2006. 196 s. 26 e. Tilauskoodi D074

Eeva Kallio

KASVATUS HAJOAVASSA AJASSA

Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet

2005. 65 s. 21 e. Tilauskoodi D071

SARJAJULKAISUT

Merja Karjalainen, Helena Kasurinen (toim.)

OHJAUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS ALUEELLISESSA YHTEISTYÖSSÄ

Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti

2006. 205 s. 25 e. Tilauskoodi G031

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.)

TOWARDS GOOD PRACTICES FOR PRACTICE-ORIENTED ASSESSMENT IN EUROPEAN VOCATIONAL EDUCATION

2006. 68 s. 21 e. Tilauskoodi G030

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari Valkonen

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005

Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005

2006. 200 s. 25 e. Tilauskoodi G029

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari Valkonen

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI 2005

Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005

2006. 269 s. 27 e. Tilauskoodi G028

KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Maarit Virolainen

OSAAMISTA RAKENTAMASSA

Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä

2006. 131 s. 23 e. Tilauskoodi G027

Kati Mäkitalo

INTERACTION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

How to Support Collaborative Activities in Higher Education Settings

2006. 97 s. 22 e. Tilauskoodi T018

Matti Taajamo

ULKOMAISET OPISKELIJAT SUOMESSA

Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta

2005. 145 s. 24 e. Tilauskoodi T016

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULU JA YLIOPISTO YKSILÖLLISTEN KOULUTUSTAVOITTEIDEN TOTEUTTAJINA

2005. 149 s. 24 e. Tilauskoodi G025

Päivi Tynjälä, Pentti Nikkanen, Matti Vesa Volanen, Sakari Valkonen

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA JA TYÖYHTEISÖJEN OPPIMINEN

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA II

2005. 318 s. 30 e. Tilauskoodi G024

Päivi Tynjälä, Anne Virtanen, Sakari Valkonen

TYÖSSÄOPPIMINEN KESKI-SUOMESSA

Taitava Keski-Suomi -tutkimus. OSA I

2005. 359 s. 30 e. Tilauskoodi G023

Matti Vesa Volanen

OPISKELEVA POHJOINEN KESKI-SUOMI

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2005. 56 s. 20 e. Tilauskoodi G022

Marja-Leena Stenström, Kati Laine, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUT VÄYLÄNÄ TYÖELÄMÄÄN

Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot

2005. 150 s. 23 e. Tilauskoodi G021

Ellen Piesanen

YLIOPISTO-OPISKELIJAKSI VAIHTOEHTOISIN POLUIN

Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä

2005. 133 s. 22 e. Tilauskoodi G020

Matti Vesa Volanen

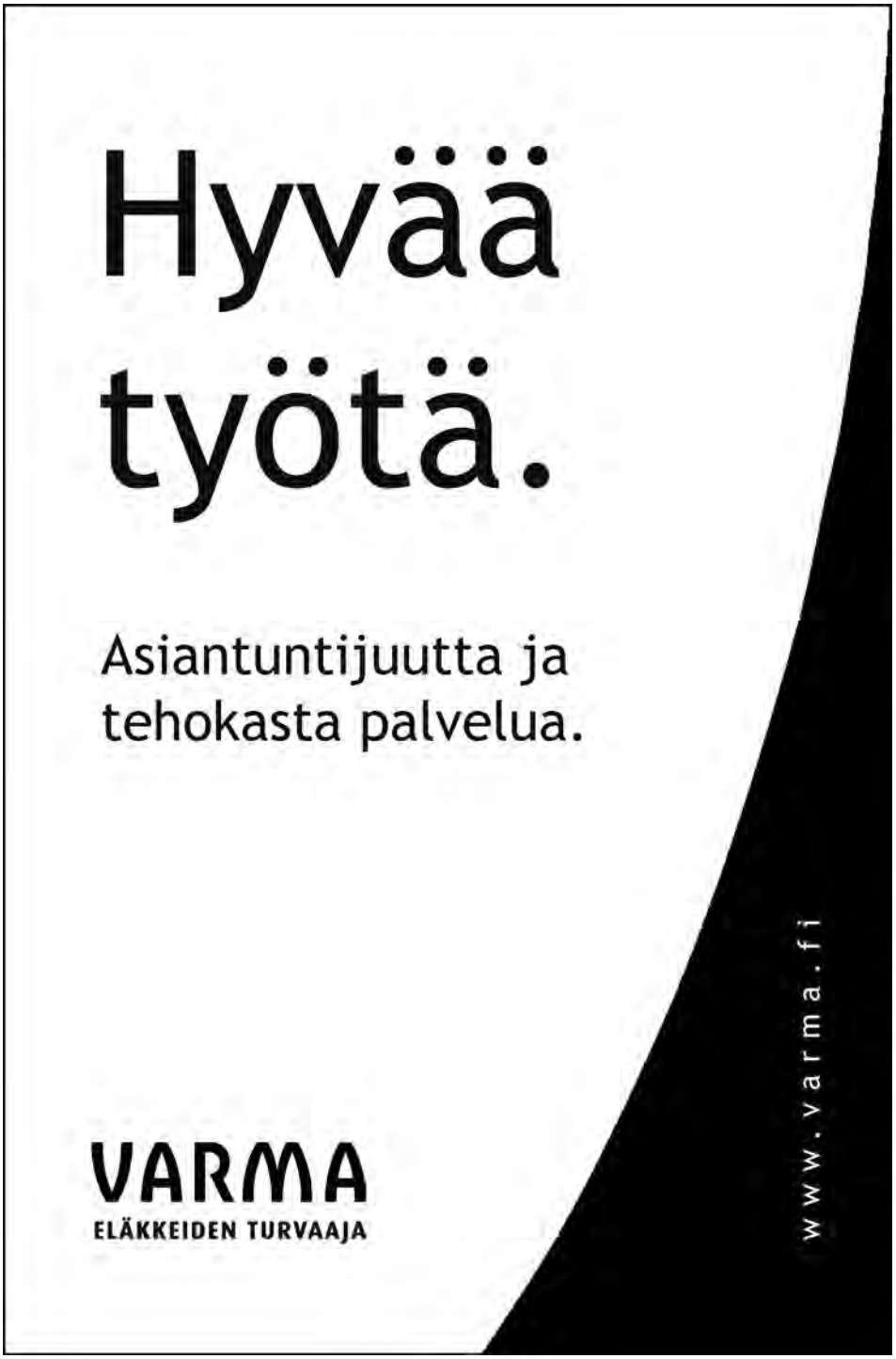
OPISKELEVA JYVÄSKYLÄN SEUTU

Toisen asteen koulutuksen alueellinen kehittäminen

2004. 108 s. 22 e. Tilauskoodi G019

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos
Asiakaspalvelu
PL 35 (Opinkivi)
40014 Jyväskylän yliopisto
Puh. 014 260 3220
Fax. 014 260 3241
S-posti: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi
http://www.ktl-julkaisukauppa.fi/


Hyvää
työtä.
Asiantuntijuutta ja
tehokasta palvelua.
VARMA
ELÄKKEIDEN TURVAAJA
www.varma.fi

Savonlinnan Oopperajuhlat

29.6. – 28.7.2007

Savonlinnan Oopperajuhlien 40-vuotista taivalta juhlistaa Olli Kortekankaan säveltämä Isän tyttö, joka on Oopperajuhlien ja Eduskunnan tilausteos, päärooleissa vuoden taiteilija Monica Groop ja Tommi Hakala. Juhlakesän toinen uutuusooppera on Lucia di Lammermoor. Kausi huipentuu Bolshoi-oopperan vierailuun. Lasten oopperaviikolla ohjelmistossa suositut Koirien Kalevala ja Hui kauhistus tuttuine koirahahmoineen.

Donizetti: Lucia di Lammermoor
29.6., 2.7., 4.7., 6.7. & 11.7.

Bizet: Carmen ➔
30.6., 3.7., 5.7., 9.7., 14.7., 18.7. & 20.7.

Olli Kortekangas: Isän tyttö
7.7., 10.7., 12.7. & 17.7.

➔ **Verdi: Macbeth**
13.7., 16.7., 19.7. & 21.7.

Lastenoopperat:

Jaakko Kuusisto: Koirien Kalevala
8.7., 9.7., 12.7. & 13.7.

Jukka Linkola: Hui kauhistus
10.7., 11.7. & 14.7.

Bolshoi-oopperan vierailuesitykset:

Musorgski: Boris Godunov
24.7., 26.7. & 28.7.

Leonid Desjatnikov: Rosenthalin lapset
25.7. & 27.7.

Kesän oopperatarjontaa täydentävät konsertit,
mm. italialaistenori **Fabio Armiliato** 8.7.

Lisätiedot:

Savonlinnan Oopperajuhlat
Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna
Puhelin (015) 47 67 50, faksi (015) 47 67 540
www.operafestival.fi

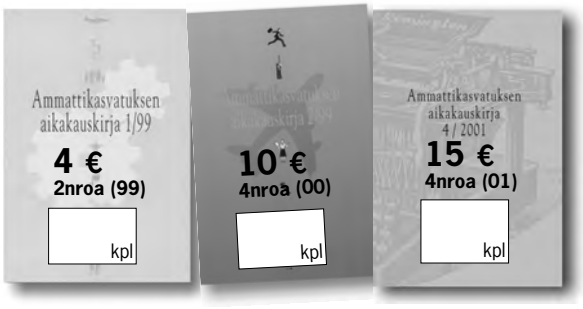
OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT

Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippu-asiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koiranen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

4 € kpl

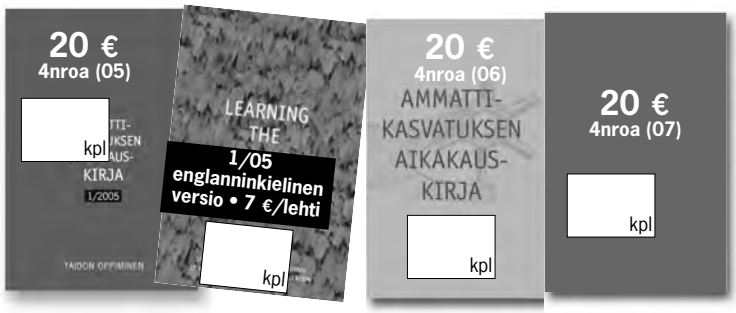
Kolmen kirjan paketti
12 € kpl

Kouluneuvos Martti Hölsän kirjoittamat teokset ”Valkoiset sivut”, ”Itäkarjalaisopettajia Suomessa jatkosodan aikana” ja ” Suomalainen kansakoulu Itä-Karjalassa 1941 – 44” perustuvat arkisto- ja muihin kirjallisiin lähteisiin sekä haastatteluihin. Tekstiä täydentää runsas kuva-aineisto.



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

Päätoimittaja: prof. Pekka Ruohotie.
Julkaisija:
Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opetta jamuistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

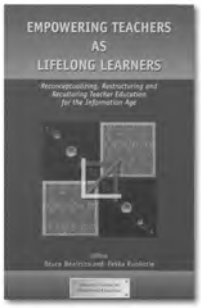
4 € kpl

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 € kpl

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.

8 € kpl



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

10 € kpl

Äly ja tunne on Anneli Kalajoen toimittama kirja Jukka Sarjalan puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaiseen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehittymisen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja –analyysejä, tutkinut kansanedus tajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

25 € kpl

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.

10 € kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta.Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Lakiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisten ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.

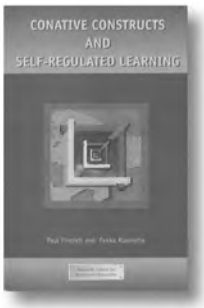
15 € kpl

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

5 € kpl

Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama Ammattikasvatusfilosofia on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisesitys. Lähtökohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatusfilosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.
Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofisena 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.

25 € kpl



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

10 € kpl

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

25 € kpl

Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin opinnäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

8 € kpl

Koulutuksen lumo on eturivin tutkijoiden kirjoittama teos koulutuspolitiikasta, arvioinnista ja koulutuksen kansainvälisistä kysymyksistä. Kirja sopii alan asiantuntijoille ja tutkijoille, opettajille sekä oppikirjaksi yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin.

15 € kpl

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 ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsas reportaasikuvitus.

25 € kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppalassa toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys peruskoulunuudistuksineen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on ryydittänyt sitä vuosien saatossa.

12 € kpl

Esa Poikelan toimittama professori Annikki Järvisen juhlakirja 'Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus' esittelee työssä oppimisen prosessimallin ja kuvaa sen soveltamista tietoteknologian, kaupan, teollisuuden, uusmedian, hoiva-alan ja opetusalan työn ja osaamisen kehittämisessä. Malli tekee mahdolliseksi tunnistaa ja ymmärtää sekä ohjata ja johtaa oppimista työpaikoilla.
Kirja on tarkoitettu koulutuksen kehittäjille, työssä oppimisen ohjaajille, tutkijoille ja opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneet oppimisen organisoinnista työpaikoilla, työelämälähtöisen koulutuksen suunnittelusta tai inhimillisten resurssien kehittämisestä työorganisaatioissa.

20 € kpl

20 € kpl

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

Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittamassa kirjassa 'Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valottavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.

20 € kpl

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.

20 € kpl

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.

20 € kpl

Professori Soili Keskisen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohtimaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden opinnäytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolisista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhlakirja Communication and Learning in the Multicultural World rakentuu asiantuntija-artikkeleille, 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.

25 € kpl

Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi
tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä:
OKKA-SÄÄTIÖ, Rautatieläisenkatu 6
00520 Helsinki.

Nimi _____

Osoite _____

_____

_____

Email _____

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.
Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarviointeja ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi ja ruotsiksi.

2. Aikataulu
Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: **maalis-, kesä-, syys- ja joulukuussa**. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2007 teemat & toimittajat:
1. Oppilaitosten johtamiskulttuuri/Kari Korpelainen • kari.korpelainen@uta.fi
2. Opettajan ammattitaidon kehittäminen/ Olli Luukkainen • olli.luukkainen@hamk.fi
3.Yrittäjyyskasvatus/Matti Koiranen • koiranen@econ.jyu.fi
4. Koulutuksen määrä ja tarpeiden kohtaaminen/ Lena Siikaniemi • lena.siikaniemi@phkk.fi

3. Aineiston toimitus
Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuviot 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, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luettaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus
Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12** ja **ilman asetuksia** (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstinsä luettavuuteen** niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

5. Lähdeviitteet
Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (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.

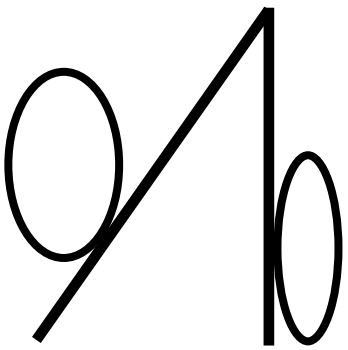
Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

6. Taulukot ja kuviot
Taulukot, kuviot 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
Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiansa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistelty versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.** Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle **8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua.**

8. Ehdot
Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta**. Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi