

A large, stylized orange number '1' is centered on the page. The top left of the '1' is cut off by the edge of the page. The number is composed of a thick vertical stem and a horizontal base. The top left arm of the '1' is a thick diagonal bar extending towards the top left corner.

AMMATTI-
KASVATUKSEN
AIKAKAUS-
KIRJA
1/2004

Ammattikasvatuksen aikakauskirja



1/2004

Päätoimittaja

Pekka Ruohotie, Tampereen yliopisto
puh. (03) 614 5600, pekka.ruohotie@uta.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén
puh. (09) 150 2421, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

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

Antti Kauppi, KL, tutkimuspäällikkö
Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Osmo Kivinen, professori
Turun yliopisto/
Koulutussosiologian tutkimuskeskus

Timo Luopajarvi, KT, johtava rehtori
Helsingin ammattikorkeakoulu

Annikki Mikkonen, KL, koulutusalojohtaja
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, rehtori
Risto Sääntti, projektinjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, johtava rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri *Kimmo Harra*, säätiönjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

Kustantaja

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –
OKKA-säätiö

Toimituksen osoite:

OKKA-säätiö
Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki
puh. (09) 150 2441, fax (09) 150 2418
www.okka-saatio.com
email: kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi
taina.lunden@oaj.fi

Tilaukset: toimituksen osoitteella

Tilaushinta

1—4/2004 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 2004 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

- Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena 4
Pekka Ruohotie

Artikkelit

- Tiedon johtamisen haasteet asiantuntijatyössä 16
Riitta Rissanen
- Johtajuuden ulottuvuudet ammattikorkeakoulussa esimiesten 26
käsityksistä konstruoituina
Leena Nikander
- Oppiminen monikansallisen yrityksen ylimmän johdon kehittämissuunnitelmassa 35
Risto Sääntti & Paula Kyrö
- Yrittäjyyskasvatus ammattikasvatuksen kentässä 45
Paula Kyrö
- Oppimiskumppanit verkossa – yhteisöllisiä ratkaisuja opetuksen uudistamiseen .. 64
Essi Ryymin & Kati Korhonen
- Globaalin ammattikasvatuksen kynnyksellä 75
Klaus Oesch

Katsauksia

- Hämeenlinnaan suunnitellaan tuotekehitys- ja koulutustehdasta 83
Pauli Pesosen ja Jouko Ruotsalaisen haastattelu
Markku Tasala

Ajankohtaista

- Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 90

Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena

Pekka Ruohotie

Moderni johtamistutkimus tarkastelee johtamista johtajien ja alaisten välisenä sosiaalisena vuorovaikutuksena. Johtajien on vastattava moniin haasteisiin, jotka vaikuttavat työyhteisön suoritukseen epäsuorasti: he ovat vastuussa muun muassa työyhteisön jäsenten minäidentiteetin kehittamisestä ja jatkuvan oppimisen edistamisestä. Tässä artikkelissa tarkastelen alaiskeskeistä lähestymistapaa, joka auttaa meitä ymmärtämään alaisten motivaatiota, tunteita ja kehitystä ja avaa mahdollisuuden pohtia, miten noihin prosesseihin voidaan johtamisen avulla vaikuttaa.

Johtaminen tutkimuksen kohteena

Johtajaan kohdistuneet tutkimukset ovat lisänneet ymmärrystämme johtajista, heidän johtajaominaisuuksiinsa ja johtamistyyleistä, mutta itse johtamisesta (ja johtajuudesta) sellaiset tutkimukset kertovat hyvin vähän. Johtaminen on sosiaalinen prosessi, jossa johtajan lisäksi on yksi tai useampia alaisia. Tästä prosessista meillä on hämmästyttävän vähän tietoa; emme tunne kovinkaan hyvin niitä psykologisia prosesseja ja mekanismeja, jotka valottaisivat johtamista vaikuttamisprosessina.

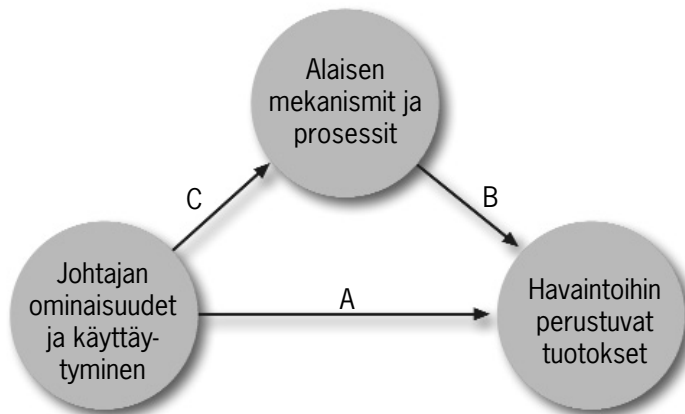
Johtajakeskeinen lähestymistapa ulottaa juurensa talonpoikaisjärkeen,

johtamisprosessien implisiittiseen ymmärrykseen. Niiden mukaan johtajien tehtävänä on sysätä liikkeelle tuottava toiminta ja vaikuttaa tärkeisiin tuotoksiin. Talonpoikaisjärjestä ammentavat teoriat rajoittuvat siihen, mitä ihminen voi helposti havaita, siis johtamiskäyttäytymiseen, sen sijaan, että ne keskittyisivät sisäisiin prosesseihin, kuten johdettavien psykologisiin reaktioihin tai heidän implisiittisiin teorioihinsa siitä, mitä johtajien tulisi olla. Helposti havaittavat riippuvuudet eivät useinkaan paljasta tapahtumien taustalla olevia kausaalirakenteita.

Calder (1977) kutsuu talonpoikaisjärjkeen vetoavia teorioita ensimmäisen asteen konstruktioiksi ja erottaa ne toisen asteen konstruktioista, jotka nojaavat mieluummin tieteelliseen teoriaan kuin havaintoihin perustuvaan tapahtumien ymmärtämiseen. Vaikka transformationaaliset johtajat voivat käyttäytyä tietyllä spesifisellä tavalla, ei ole lainkaan varmaa, että muutokset ihmisissä ja organisaation prosesseissa johtuvat suoraan heidän toiminnastaan.

Dvirin tutkijaryhmä (2002) selvitti johtamiskoulutuksen vaikutuksia Israelin puolustusvoimissa. Tutkimus osoitti monien kehityskriteerien osalta, että transformationalisen johtajakoulutuksen saaneiden upseerien joukot menestyivät paremmin kuin kontrolliryhmään kuuluneiden joukot. Tämä näkyi paitsi johdettavien suorituksissa myös heidän tehokkuususkomuksissaan, kollektiivisessa orientaatioissaan, yrittämisessään ja kyvyissään kriittiseen itsenäiseen toimintaan. Tutkimus ei kuitenkaan voinut osoittaa, että johtajien käyttäytyminen transformationaalisten johtamisoppien mukaan vaikuttaisi kyseisiin tuloksiin. Ellemme tunne niitä mekanismeja, jotka linkittävät johtajan aktiviteetit alaisen havaintoihin ja reaktioihin, emme voi todistaa johtamiskoulutuksen vaikutuksia alaisen suorituksiin.

Esimerkkimme paljastaa johtajaan fokusoituneen lähestymistavan heikkouden. Johtajalle suunnattu koulutus korostaa prosesseja, jotka ovat kovin etäisiä alaisen suoritusta ja reaktioita ajatellen: koulutusta ei ole sidottu alaisen prosesseihin, jotka paljon läheisemmin määrittävät odotettua muutosta.



Kuvio 1. Johtaja- (A) ja alaiskeskeiset (B ja C) näkökulmat johtamisen tutkimisessa.

Robert Lord ja Douglas Brown (2004) hylkäävät johtajakeskeisen lähestymistavan, sen että tyydytään vain kuvailemaan, mitä johtajat tekevät, tutkimaan johtajan aktiiviteettien ja tuotosten välisiä suhteita ja pohtimaan sitten, miksi johtamisvaikutuksia tapahtuu. He suosittavat Calderin jakoon viitaten toisen asteen tieteellisiä konstruktioita ja prosesseja, jotka tapahtuvat alaisissa. Tärkeintä johtamisen tutkimuksessa ja käytännössä on ymmärtää alaisten motivaatioita, tunteita ja kehitystä ja niiden pohjalta analysoida, kuinka esimiehet voivat vaikuttaa noihin prosesseihin. Vasta sen jälkeen, kun alaiskeskeiset mekanismit ja prosessit ymmärretään teoreettisesti, on mahdollista sitoa ne johtajan kvalifikaatioihin ja käyttäytymiseen. Lord ja Brown pyrkivät löytämään sellaisia ominaisuuksia ja prosesseja, jotka ovat a) vahvasti sidoksissa alaisten motivaatioon, affektiivisiin ja kehityksellisiin prosesseihin, b) riittävän yleisiä, jotta ne selittäisivät monentyyppistä käyttäytymistä ja c) vahvasti tieteellisiin tutkimuksiin perustuvia.

Miksi alaisen minäkäsitys?

Minäkäsitys täyttää kolme ydinvaatimusta, jotka johtamisteoriaa ajatellen ovat keskeisiä: minäkäsitys on avoin vaikutuksille, se on yksilön ominaisuus ja se on käsitteenä kattava.

Johtaminen on viime kädessä vaikutamisprosessi (ks. Lord & Smith 1999; Ruohotie 2000, 275-300 Beairsto & Ruohotie 2003). Johtajan täytyy kyetä muuttamaan alaisen kognitioita, kuten asenteita tai skeemoja, skriptejä ja muita tietorakenteita, jotka ovat avoimia muutoksille. Esimiehen vaikutus ulottuu

myös emootioihin: ne toimivat varoitus-signaaleina vaaratilanteissa, toisissa tilanteissa taas potentiaalisina palkkioina, ja motivationaalinen systeemi ohjaa emotionaalisia ja kognitiivisia prosesseja reagoitaessa ympäristöön.

Minuus (minän olemus) on kokoelma pieniä, suhteellisen itsenäisiä prosessointiyksiköitä, jotka aktivoituvat erilaisissa konteksteissa ja joilla on spesifit kognitiiviset, emotionaaliset, motivationaaliset ja toiminnalliset seuraamukset. Koska minäkäsitys on olemukseltaan dynaaminen (ts. sen sisältö riippuu tilanteesta), johtaja voi vaikuttaa niin, että alaisen minäkäsitystä määrittävät merkitykset muuttuvat tai niin, että alaisen minäkäsitys jollakin tavalla avartuu.

Ihmisillä on ainutlaatuinen kyky tehdä "aikamatkoja": he voivat palata menneeseen ja elää uudelleen jo kerran koettuja tapahtumia tai he voivat projisoida itsensä tulevaisuuden kontekstiin ja ennakoida toimintojaan ja niistä koituvia seuraamuksia itselleen. Kyky irtautua ajan ja paikan kahleista mahdollistaa sen, että voimme käsitteellistää potentiaalisia minäkuvia ja verrata niitä aiempiin minäkuviin. Toinen kriittinen ominaisuus on episodinen muisti: se eroaa yleisemmästä semanttisesta muistista, koska se on kontekstispesifinen ja tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottu. Minuus, episodinen muisti ja emootiot ovat olennainen osa integroitua itsensäätelysystemiä, joka toimii automaattisesti tehdesämme tilannearvioita. Ilman kyseistä minuuteen liittyvää emotionaalista kapasiteettia inhimillinen motivaatio heikkeneisi tuntuvasti.

Johtajan tulee ymmärtää, miten hänen toimintansa muokkaa alaisen psykologisia, sosiaalisia ja kognitiivisia tuo-

toksia kuten asenteita, skeemoja, motivaatiota, tunteita, havaintoja ja ryhmää kohtaan tunnettua kiintymystä. Lord ja Brown (2004) löysivät kirjallisuusanalyysinsä pohjalta suuren joukon psykologisia prosesseja ja tuotoksia, jotka ovat sidoksissa minäkäsitykseen. Kyseisiä prosesseja ovat affektiiviset reaktiot, motivaatio, itesääteily, ihmissuhteiden kehittyminen, informaation prosessointi, attribuutitulkinnat, arviointiprosessi, episodinen muisti sekä irtautuminen ajan ja paikan kahleista. Minäkäsitys nivoutuu suureen määrään erilaisia tuotoksia ja prosesseja, jotka ovat välttämättömiä johtamisen (ja johtajuuden) ymmärtämiselle.

Minäkäsitykset ja minäidentiteetti

Minäkäsitykset ovat minäidentiteetteihin liittyviä kognitiivisia rakenteita. Moderni kasvatustieteellinen tulkinta näkee minäkäsityksen kognitiivisena toimintana: jatkuvana itsensä käsitteellistämisenä suhteessa erilaisiin roolivaatimuksiin tai omaan kyvykkyyteen.

Minäkäsitystä voidaan kuvata tietorakenteeksi, joka sisältää monipuolista, yksilöön itseensä liittyvää tietoa. Eri tilanteissa korostuvat erilaiset minäkäsitykset. Varsin yleinen jako on jäsentää minäkäsityksiä sen mukaan, miten ne määrittävät yksilön identiteettiä. Sellaiset käsitteet kuin persoonallinen (tai individuaalinen) ja sosiaalinen identiteetti osoittavat, että minuutta koskevat tulkinnat riippuvat siitä, mihin yksilö kulloinkin samaistuu tai vertaa itseään.

Persoonallisessa identiteetissä on kysymys siitä, miten yksilö määrittelee itsen-

sä suhteessa toisiin ihmisiin havaitse- miensa yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien pohjalta. Kyseinen tulkinta määrää sen, miten ainutlaatuisesti hän kokee itsensä. *Sosiaalisessa identiteetissä* on vastavasti kyse siitä, miten yksilö määrittelee itsensä ollessaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa tai toimiessaan sosiaalisen ryhmän tai yhteisön jäsenenä. Sosiaalinen identiteetti ankkuroi minäkäsityksen laajempaan sosiaaliseen viitekehukseen. Vertailukohteesta riippuen voidaan erottaa ihmissuhteisiin perustuva tai kollektiivinen identiteetti. Ihmissuhteisiin perustuva identiteetti on tärkeä esimerkiksi esimies-alais-suhteiden hoidossa, kun taas kollektiivinen identiteetti on keskeinen mm. tiimityössä ja organisaation yhteisissä ponnisteluissa.

Todellisuudessa identiteettejä on vieläkin enemmän. Douglas Hall (1990) puhuu subidentiteeteistä. Niillä hän tarkoittaa ominaisuuksia tai tunnuspiirteitä, jotka ilmaisevat yksilön samaistumista eri rooleihin. Voimme siis puhua erikseen ammatti-identiteetistä, aviopuolison identiteetistä, vanhemman identiteetistä jne. Hallin mukaan kuhunkin rooliin liittyvä subidentiteetti kuvaa yksilön tulkintaa itsestä, kun hän pyrkii vastaamaan toisten ihmisten asettamiin odotuksiin.

Meillä on siis monia identiteettejä. Ne eivät kuitenkaan aktivoitu samalla kertaa: itse asiassa yhden identiteetin aktivoituminen estää toisten identiteettien aktivoitumisen. Minäidentiteettimme valikoituvat arvojemme ja tarpeittemme pohjalta ja perustuvat sosiaalisiin prosesseihin (Lord, Brown & Freiberg 1999).

Työskentelevä minäkäsitys

Robert Lord, Douglas Brown ja Steven Freiberg (1999) kutsuvat identiteettiä aktivoivaa mekanismia *työskenteleväksi minäkäsitykseksi* (working self-concept): se määrittelee jonkinlaisen standardin, johon henkilö vertaa itseään. Työskentelevän minäkäsityksen (TMK) spesifisen sisällön aktivoituminen riippuu kontekstin tai äskettäin saatujen kokemusten herättämisestä vihjeistä. Esimerkiksi eri rooleissa – kuten aviopuolisona, vanhempana, työntekijänä, kirkon jäsenenä, nappulaliigan valmentajana jne. – toimiminen riippuu sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä, ja näiden roolien aktivoituminen perustuu ympäristön tarjoamiin vihjeisiin. Vanhemman rooli aktivoituu kotona lasten kanssa touhutessa, aviopuolison rooli silloin, kun ollaan kahden puolison kanssa, työntekijän rooli aktivoituu työympäristössä jne. Jotkut minäkäsitykset – kuten vanhemman ja aviopuolison rooliin liittyvät – ovat hyvin läheisesti sidoksissa toisiinsa, kun taas toiset minäkäsitykset – kuten vanhemman ja työntekijän rooliin liittyvät – ovat hyvinkin kaukana toisistaan ja voivat olla jopa ristiriidassa keskenään.

Lord ja Brown (2004) erottavat minärakenteissa toisistaan myös perifeeriset ja ydinskeemat. Edelliset aktivoituvat vain hyvin spesifeissä konteksteissa (kuten nappulaliigan valmentajan rooliin liittyvät skeemat); ydinskeemat (kuten vanhemman rooliin liittyvät skeemat) puolestaan aktivoituvat monenlaisissa konteksteissa.

Työskentelevä minäkäsitys on kontekstin aktivoimien, minää koskevien ydinskeemojen ja perifeeristen skeemo-

jen jatkuvasti muuttuva kombinaatio (Lord, Brown & Freiberg 1999). Lord ja Brown (2004) mallintavat kyseistä minäkäsitystä kolmen komponentin avulla: vallitseva minäkuva (self-views), potentiaalinen minäkuva (possible selves) sekä tavoitteet ja standardit (current goals and standards).

*Vallitsevassa minäkuvas*sa on kysymys siitä, miten yksilö määrittelee itsensä suhteessa tietyn kontekstin viritämiin vaatimuksiin tai odotuksiin, esimerkiksi miten älykkäänä tai urheilullisena hän pitää itseään, miten hyväksi hän kokee sosiaaliset taitonsa tai miten tyytyväinen hän on ulkoiseen olemukseensa.

Potentiaalinen minäkuva määrittää sen, mitä yksilö voisi olla tai mitä hänestä voisi tulla. Tutkijoiden mukaan tulevaisuuden toiveet ja pelot ovat yhteydessä potentiaaliseen minäkuvaan (Markus & Wurf 1987). Vaikka kysymyksessä on tulevaisuuteen orientoitunut, hypoteettinen minäkuva, sen vaikutukset ulottuvat myös tämän hetken motivaatioon, aktiviteetteihin ja affektiivisiin tuotoksiin.

Tavoitteet ovat kontekstiin sidoksissa olevia skeemoja, jotka suuntaavat informaation prosessointia. Ne määrittävät myös tärkeällä tavalla yksilön motivaatiota ja käyttäytymistä sekä auttavat ymmärtämään minäkäsitykseen liittyvää itsesääteilyä. Tavoitteiden keskeinen tehtävä on luoda *standardeja*, joihin yksilö vertaa saamaansa palautetta.

Työskentelevän minäkäsityksen komponentit – vallitseva minäkuva, potentiaalinen minäkuva ja tavoitteet/standardit – ovat vuorovaikutuksessa keskenään

ja luovat *kontrollisysteemin*, joka säätelee motivaatiota ja tunnetiloja (Lord & Levy 1994). Kontrollisysteemit operoivat vertaamalla saatua palautetta relevanttiin standardiin ja reagoimalla tavalla, joka vaikuttaa palautteen ja standardin ristiriitaan (diskrepanssiin). Kontrollisysteemi voi siis liittyä mihin tahansa kahden komponentin yhdistelmään; toinen komponentti määrittää standardin ja toinen tarjoaa palautelähteen. Keskenään vertailtavista komponenteista riippuen voidaan erottaa erilaisia motivationaalisia prosesseja.

Oheinen kuva pyrkii mallintamaan työskentelevää minäkuvaa. Kun verra-

taan keskenään vallitsevaa minäkuvaa ja sen hetken tavoitteita, on kysymys proksimaalista motivaatiota määrittävästä asiasta; diskrepanssi koetaan silloin vahvasti affektiivisena. Kun nykytavoitteita verrataan potentiaaliseen minäkuvaan, on kysymys jo paljon etäisemmistä (distaalista) motivationaalisista prosesseista, koska minäkuva projisoituu tulevaisuuteen. Vallitsevan minäkuvan ja potentiaalisen minäkuvan vertailu luo perustan itsensä kehittämiseksi. Kuvioon piirretyt kaksisuuntaiset nuolet symboloivat minärakenteiden yhteyksiä, kuten sitä, että potentiaalinen minäkuva aktivoi (tai ehkäisee) tavoitteita ja päinvas-

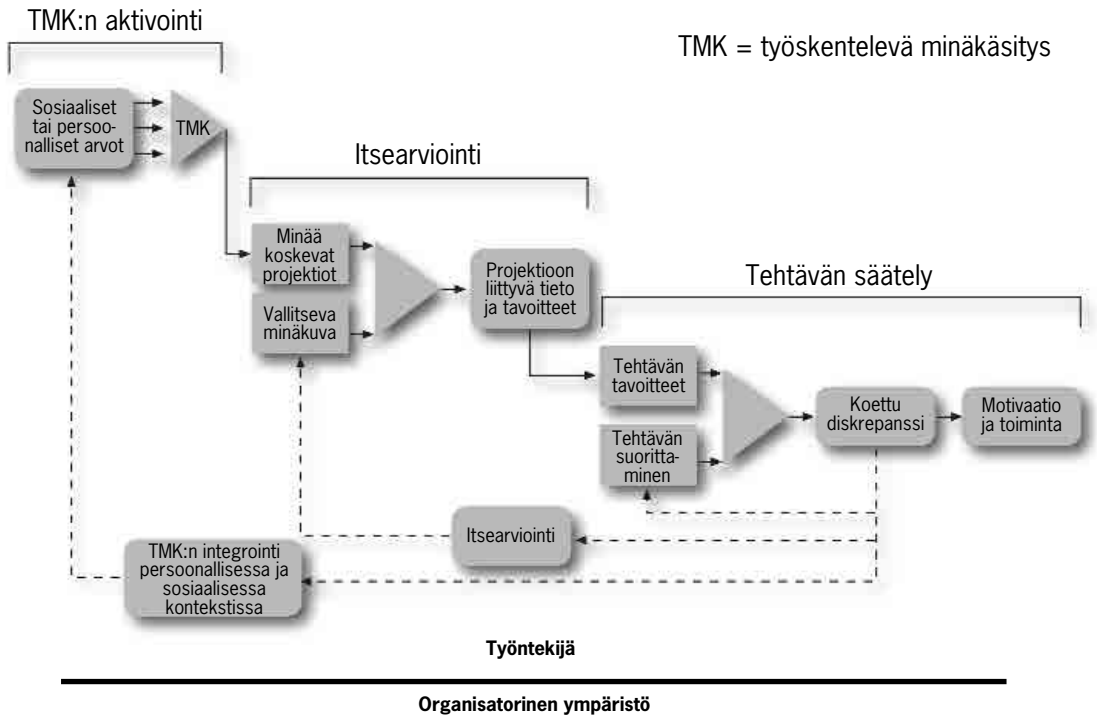


Kuvio 2. Työskentelevän minäkuvan mallintaminen (Lord & Brown 2004, 20).

Hierarkkinen itsesäätelymalli

Lord ja Brown (2004) ovat laatineet myös itsesäätelymallin (ks. s. 10), joka havainnollistaa motivationaalisten kontrollisysteemien toimintaa käyttäytymisen suuntaajana. Mallin triangelit kuvaavat vertailuja, joissa relevantista kontekstista saatua palautetta verrataan korkeamman tason systeemien

(kuten arvojen) määrittämään standardiin. Vertailun tuloksena syntyvä ”output” toimii standardina alemman tason systeemille tai havaintojen, tunteiden ja toimintareaktioiden määrittelylle. Diskrepanssit (koetut ristiriidat) muodostavat keskeisen motivationaalisen rakenteen monissa itsesäätelyteorioissa (Carver & Scheier 1998; Lord & Levy 1994).



Kuvio 3. Hierarkkinen itsesäätelymalli, joka linkittää työskentelevän minäkäsityksen tehtävän suorittamiseen (Lord & Brown 2004, 34).

Hierarkkinen itsesäätelymalli havainnollistaa, miten erilaiset palautekytkennät yhdistävät abstraktiotasoltaan erilaisia minärakenteita. Syntyneissä silmuissa voidaan erottaa kahdentyyppisiä mekanismeja. Ensinnäkin, korkean tason systeemit (kuten persoonalliset tai sosiaaliset arvot) määrittelevät tavoitteet/standardit alemman tason itsesäätelyprosessille, jolla on suurempi vaikutus tehtävän suorittamiseen (esim. resurssien kohdentamiseen käyttäen oikeudenmukaisuus- tai yhdenmukaisuusnormeja). Toiseksi, alemman tason systeemeistä saatu palaute kulkeutuu takaisin korkeamman tason systeemeihin ja ankkuroituu tehtävään tai projektiin tai sosiaalisiin/persoonallisiin arvoihin. Kontrollikytkentöihin liittyvä itsesäätely mahdollistaa sen, että yksilö voi reagoida koettuun ristiriitaan sekä kognitiivisen että käyttäytymistason muutoksilla. Yksinkertaisuuden vuoksi kuvioon on mer-

kitty katkoviivoilla vain käyttäytymistason palaute. Alemmalla tasolla on kysymys ulkoisesta tehtävään liittyvästä palautteesta, kun taas korkeammalla tasolla kysymys on pääasiassa sisäisestä palautteesta.

Kuviosta puuttuu kokonaan palaute, joka valaisisi tavoitetason mukautumista koettuun ristiriitaan. Esimerkiksi silloin, kun tietyssä tehtävässä suoritustaso jää alle tavoitteen, ihmisillä on taipumus laskea tavoitetasoa vähentääkseen ristiriitaa (Campion & Lord 1982; Kernan & Lord 1991). Tavoitestandardien kognitiivisen mukautumisen tulisi näkyä katkoviivana, joka kulkee havaitusta diskrepanssista tehtävän tavoitteeseen tai projektin tavoitteesta minää koskevaan projektistandardiin. Tältä osin Lord ja Brown ovat tietoisesti yksinkertaistaneet malliaan.

Edellä oleva kuvio havainnollistaa proksimaalista motivationaalista systeemiä: siinä on linkitetty yhteen vallitseva minäkuva ja nykyiset tavoitteet. Tulevaisuuteen suuntautuvan distaalisen motivationaalisen systeemin havainnollistaminen edellyttää sitä, että vallitseva minäkuva korvataan potentiaalisella minäkuvalla; muutoin kuvio on sama. Itsensä kehittämisen mallintamisessa vallitseva minäkuva luo standardin tehtävän säätelyn osalta, kun taas itsearviointin standardina on potentiaalinen minäkuva.

Ulkoinen motivaatio on riippuvainen tehtävän tavoitteesta ja saadusta palautteesta, eikä sellaisen motivaation ylläpitäminen edellytä korkeamman tason systeemeitä. Tästä syystä ulkoinen motivaatio koetaan ”pakkoon perustuvana”, ja se saattaa haitata luovan kapasiteetin käyttöä ja itsensä kehittämistä. Jotta esimies voisi edistää työyhteisön jäsenten autonomiaa, itsesäätelyä, luovuutta ja osaamisen kehittämistä, hänen on opittava integroimaan yksilön motivaatio ja minärakenteet. Tehtäväkeskeinen johtamistyyli heikentää pitkään jatkuessaan henkilöstön jäsenten ammatillista kasvua, luovuutta ja sisäistä motivaatiota.

Lord ja Brown (2004) pitävät kehittämäänsä hierarkkista itsesäätelymallia laajasti käyttökelpoisena, koska sen avulla voidaan joustavasti havainnollistaa proksimaalisten, distaalisten ja kehityksellisten motivationaalisten systeemien dynamiikkaa. Sen avulla voidaan lähestyä muun muassa monia johtamistyöhön liittyviä käytännön ongelmia. Esimerkkinä voisi olla vaikkapa negatiivisen palautteen antaminen. Ihmiset voivat hyväksyä negatiivisen palautteen, jonka seurauksena heidän oppimisensa ja suorituksensa voi jatkossa parantua, tai he voivat torjua palautteen, mikä näkyy

myös kiukkuna ja työhön sitoutumisen heikkenemisenä. Lord ja Brown uskovat, että negatiivisen palautteen haitalliset vaikutukset motivaatioon voidaan minimoida korostamalla mieluummin distaalisia kuin proksimaalisia motivationaalisia prosesseja. Tämä merkitsee sitä, että itsearviointiprosessissa vallitseva minäkuva korvautuu potentiaalisella minäkuvalla. Itsearviointiprosessi suuntautuu silloin pikemminkin oppimiseen kuin suoritukseen.

Työskentelevä minäkäsitys ja minäidentiteetin tasot

Brewer ja Gardner (1996) erottavat minäidentiteetissä jo aiemmin kuvatut kolme tasoa: individuaalisen, interpersoonallisen ja kollektiivisen tason. Kukin taso muodostuu hyvin kompleksisista ja dynaamisista systeemeistä, joita edellä on kutsuttu proksimaaliksi, distaaliseksi ja kehitykselliseksi motivationaaliseksi systeemeiksi. Asiaa voisi valaista esimerkiksi distaalisten motivationaalisten systeemien osalta. Ne linkittävät yhteen tehtävän tavoitteet ja potentiaalisen minäkuvan: motivationaalinen systeemi voi silloin perustua yksilön oman kompetenssin kehittämiseksi (persoonallinen identiteetti), vahvojen vuorovaikutussuhteiden rakentamiselle itselle tärkeiden ihmisten kanssa (interpersoonallinen identiteetti) tai jonkun spesifin ryhmän toiminnan ja statuksen parantamiselle (kollektiivinen identiteetti). Vieläkin konkreettisemmin eri identiteettitasoja luonnehtivat seuraavat esimerkit:

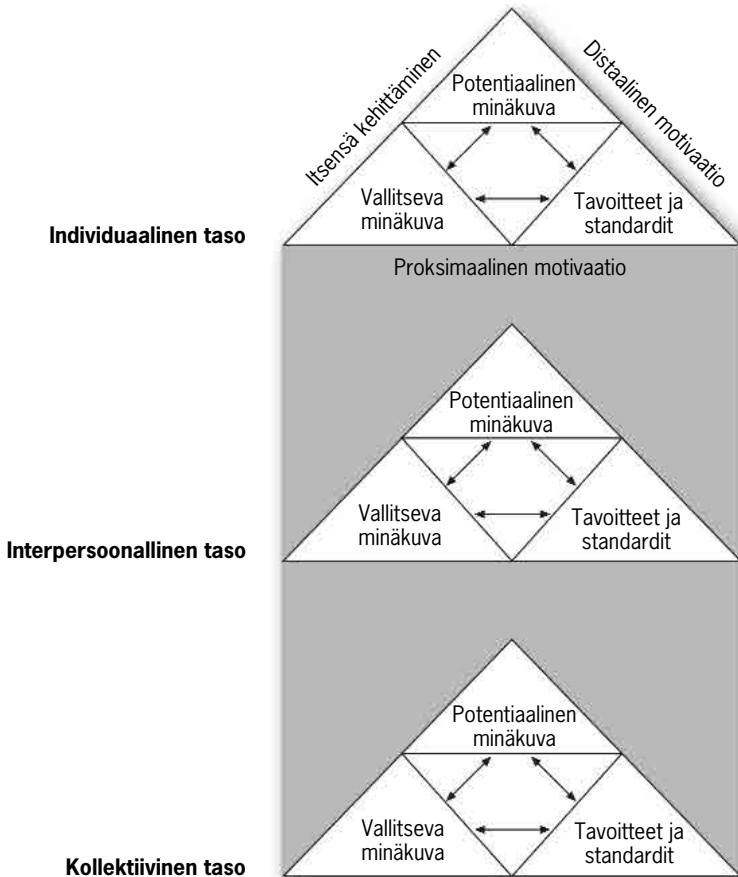
Matin esimies on vakavasti sairas ja siksi Matin on johdettava komiteaa esimiehensä sijasta. Tästä syystä hänen on tehtävä ylitöitä ja opeteltava ym-

märtämään raportteja, jotka käsittelevät uutta, käyttöön otettavaa informaatiojärjestelmiä. Kaikesta huolimatta hän kokee tilanteen mahdollisuutena näyttää omat kykynsä johtaa keskustelua ja ryhmän työskentelyä. Hän uskoo myös siihen, että tilanne auttaa häntä etenemään työssään ja että muut alkaivat luottaa hänen pätevyyteensä (individuaalinen taso).

Liisan esimies on myös pois työstä ja Liisan täytyy hoitaa esimiehensä tehtäviä. Hän kokee tilanteen mahdollisuutena osoittaa lojaaliutta esimie-

helleen ja kiitollisuutta siitä, että tämä on luottanut hänen arviointikykyynsä vaikeissa tilanteissa. Liisa toivoo, että uusi kokemus syventää entisestään hyvää yhteistyötä esimiehen kanssa (interpersoonallinen taso).

Riston esimies on loukkaantunut pahasti auto-onnettomuudessa. Esimiehen alun perin johtama kehittämissiimi yrittää kaikesta huolimatta jatkaa työskentelyä laadun kehittämiseksi ja pitää kiinni alunperin laaditusta aikataulusta. Kukin tiimin jäsen huolehtii sovitusta, aiemmin esimie-



Kuvio 4. Työskentelevän minäkuvan mallintaminen eri identiteettitasoilla (Lord, Brown & Freiberg 1999).

helle kuuluneesta tehtävästä ja varmistaa osaltaan sen, että tiimin korkeat standardit saavutetaan. Yhdessä he uskovat, että vahva sitoutuminen tiimiin ja sen tavoitteisiin sekä yhteiset ponnistelut tuottavat tiimille mainetta (kollektiivinen taso).

Selenta ja Lord (2002) ovat kehilleet mittavälineen minäidentiteetin tutkimista varten. Mittavälineen rakenneliditeettitarkastelu osoitti, että yksilöllistä identiteettiä voidaan luonnehtia kolmen dimension – vertailevan identi-

teetin, sisäisen identiteetin ja riippumattomuuden – avulla. Sosiaalista identiteettiä mittaavat dimensiot jäsenyivät kahteen ryhmään: interpersoonallinen taso, jota leimaa toisista välittäminen ja ihmissuhdeidentiteetti, sekä kollektiivinen taso, jota luonnehtivat ryhmän saavutuksiin keskittyminen ja ryhmäidentiteetti. Selenta ja Lord havaitsivat myös, että monikulttuurisuuteen liittyvät arvot noudattavat edellä esitettyä identiteettijakoa. Identiteettiä kuvaava kolmitasorakenne tukee vahvasti Brewerin ja Gardnerin esittämää identiteettijäsentelyä.

Taulukko 1. Minäidentiteetin tasot ja dimensiot (Selenta & Lord 2002).

Tasot ja dimensiot	Dimension kuvaus
<i>Individuaalinen taso</i>	
Vertaileva identiteetti	Yksilöllisiä ominaisuuksia tai saavutuksia verrataan toisten ominaisuuksiin/saavutuksiin
Sisäinen identiteetti	Minä määritellään vertaamalla sitä sisäiseen viitekehukseen
Riippumattomuus	Riippumattomuutta/itsenäisyyttä pidetään parempana kuin sosiaalisia aktiviteetteja
<i>Ihmissuhdetaso</i>	
Toisista välittäminen	Muiden auttaminen ja huolenpito toisista ihmisistä määrittää minää
Ihmissuhdeidentiteetti	Minän määrittely perustuu läheisiin ihmissuhteisiin ja itsereflektioon
<i>Kollektiivinen taso</i>	
Ryhmän saavutuksiin keskittyminen	Ryhmän saavutukset ja ryhmän sisäiset kontribuutiot määrittelevät minää
Ryhmäidentiteetti	Minä on määriteltävissä ryhmän ja toisten ihmisten ryhmään kohdistamien reaktioiden kautta

Lopuksi

Johtaminen mielletään yleisesti prosessiksi, jossa esimiesasemassa oleva henkilö vaikuttaa ryhmän jäseniin toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Johtajan keskeisenä haasteena on saada aikaan muutoksia alaisten sisäisissä mekanismeissa ja prosesseissa. Johtaminen ymmärretään tässä artikkelissa prosessina, jonka kautta johtaja/esimies luo edellytyksiä työryhmänsä jäsenien minäkuvan ja identiteetin muuttumiselle – ja sen seurauksena työkäyttäytymisen todelliselle ja pysyvälle muutokselle. Identiteetin muutosta voidaan tarkastella individuaalisella, interpersonaalisella ja kollektiivisella tasolla. Sisäisten prosessien dynamiikkaa pitää yllä aktiivinen minä, jota kutsutaan työskenteleväksi minäkäsitykseksi. Sen keskeisiä osatekijöitä ovat vallitseva minäkuva, potentiaalinen minäkuva sekä tavoitteet ja standardit. Ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja luovat kontrollisysteemin, joka säätelee motivaatiota ja tunnetiloja.

Lähteet

- Austin, J. T. & Vancouver, J. B. 1996. Goal construct in psychology: Structure, process and context. *Psychological Bulletin*, 120, 338–375.
- Bauer, T. N. & Green, S. G. 1996. Testing the combined effects of newcomer information seeking and manager behavior on socialization. *Journal of Applied Psychology*, 83, 72–83.
- Beairsto, B & Ruohotie, P. 2003. Empowering Professionals as Life long Learners. In B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (Eds.), *Professional Learning and Leadership*. University of Tampere: Research Centre for Vocational Education.
- Brewer, M. B. & Gardner, W. 1996. Who is this “we”? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 83–93.
- Calder, B. J. 1977. An attribution theory of leadership. In B. M. Staw & G. R. Salancik (Eds.), *New directions in organizational behaviour* (pp. 179-204). Chicago: St. Clair Press.
- Campion, M. E. & Lord, R. G. 1982. A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 265–287.

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. 1998. On the self-regulation of behavior. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. Teoksessa R. Dienstbier (toim.), Nebraska symposium on motivation (Vol 38). Perspectives on motivation. Lincoln: University Press, 454–471.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J. & Shamir, B. 2002. Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45, 735-744.
- Hall, D. 1990. Career development theory in organizations. Teoksessa D. Brown, L. Brooks and Associates, Career choice and development. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Kernan, M. C. & Lord, R. G. 1991. An application of control theory to understanding the relationship between performance and satisfaction. *Human Performance*, 4, 173–185.
- Klein, H. J. 1989. An integrated control theory model of work motivation. *Academy of Management Review*, 14, 150–172.
- Lord, R. G. & Brown, D. J. 2004. Leadership Processes and Follower Self-Identity. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Lord, R. G., Brown, D. J. & Freiberg, S. J. 1999. Understanding the dynamics of leadership: The role of follower self-concepts in the leader/follower relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78, 167–203.
- Lord, R. G. & Levy, P. J. 1994. Moving from cognition to action: A control theory perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 43, 335–398.
- Lord, R. G. & Smith, W. G. 1999. Leadership and the changing nature of performance. Teoksessa D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (toim.), *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation, and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Markus, H. & Wurf, E. 1987. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.
- Ruohotie, P. 2000. Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Selenta, C. & Lord, R. G. 2002. The individual, relational, and collective levels: Construct refinement and development of a measure of the self-concept levels. Manuscript submitted for publication.

Tiedon johtaminen asiantuntija- työssä

Riitta Rissanen

Yliopettaja, tutkimuspäällikkö, KT, KTM
Savonia-ammattikorkeakoulu/Savonia-Business
riitta.rissanen@savonia-amk.fi

Tässä artikkelissa tarkastellaan asiantuntijaosaamisen oppimiseen sekä työyhteisöjen asiantuntijatiedon oppimisprosessien johtamiseen liittyvää tiedon johtamisen keskustelua. Asiantuntijan työssä uuden oppimisen merkitys on osaamisen keskeisin elementti. Oppiminen ilmenee asiantuntijatyössä mm. uusina kokemuksina, tietoina, taitoina, asenteina tai uusina kontakteina. Työyhteisöille ja asiantuntijaorganisaatioille oppiminen on elinehto. Vain oppimisen avulla organisaatiot kykenevät kehittämään prosessejaan, toimintatapojaan sekä organisaatiokulttuurin sidottuja työn ja toiminnan arvoja (ks. Ojala, 1999; Senge, 1990; 1994; Thompson, Levine & Messick, 1999).

Johdanto

Tiedon johtaminen (knowledge management) on moniulotteinen ilmiö, jota voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tiedon johtaminen voidaan nähdä prosessina, jolloin tarkastelun kohteena on asiantuntijatiedon ja -osaamisen kehittäminen, hyödyntäminen ja siirtäminen organisaatiossa. Teknologinen näkökulma korostaa informaatioteknologian mahdollisuuksia osaamisen ja tiedon johtamisessa. Organisaation näkökulmasta tiedon johtaminen kiinnittyy organisaation ominaisuuksiin, sen rakenteisiin, kulttuuriin ja rooleihin. Osaamisen johtamisen kontekstissa tiedon johtaminen (knowledge leadership) kiinnittyy esimiestyön johtamiskäytäntöihin, inhimillisen eli aineettoman pääoman johtamiseen, motivointiin ja oppimiseen. Tiedon johtamisen perustana on kuitenkin aina tietopääoma, joka muodostuu ihmisten osaamisesta ja oppimisesta, työyhteisön olemassa olevista rakenteista ja niihin kertyneestä tiedosta sekä ihmisten ja organisaatioiden kyvystä tuottaa uutta tietoa ja osaamista (ks. Beckman, 1999; Fuller, 2002; Viitala, 2003).

Tiedon johtamisen perusteet asiantuntijatyössä liittyvät vähintäänkin kolmeen eri kysymykseen; *mitä asiantuntija tietää, mitä asiantuntijatyössä tulisi tietää ja kuinka asiantuntija kehittää tietämystään*. Vuosikymmeniä työssään ja ammatissaan ansioituneet asiantuntijat, mestarit, ovat jalostaneet kokemuksiaan ja taitojaan sekä kehittäneet tietämystään siitä, mikä työssä on oleellista ja miten työhön liitettävää tietoa hallitaan. Nykyisin asiantuntijatiedosta ja sen siirtämisestä on tullut organisaatioiden keskeisin kilpailutekijä ja muutosvoima (ks. Steward, 1998; Ståhle & Grönroos, 1999; Ståhle & La-

ento, 2000; Tynjälä, 1999; Hansen, Nohria, & Tierney, 2001). Tietoyhteiskunnassa tiedon, osaamisen ja aineettoman pääoman merkitystä korostuu kaikessa toiminnassa. Tästä johtuen tieto ja osaamisen johtaminen on kiinnostava puheenaihe niin yrityksissä kuin tiede- ja korkeakoulumaailmassakin. Asiantuntijaorganisaatioille tieto ja osaaminen ovat toiminnan perusta. Erityisenä haasteena asiantuntijaorganisaatioissa on tiedon prosessointi, organisointi ja osaamisen johtaminen. Ammattikorkeakoulujen toimintaa leimaa työelämän ammatteihin liittyvä tieto ja osaaminen sekä asiantuntijuus. Useimmat asiantuntijaorganisaatiot, kuten ammattikorkeakoulu, haluavat verkostoitua lisäarvoa ja tietämystä tuottavien kumppaneiden ja asiantuntijoiden kanssa. Ammattikorkeakoulun toiminnassa asiantuntijatiedon kehittyminen ja osaamisen jakaminen ovat ydinkysymyksiä. Osaamisesta ja uuden tiedon tuottamisesta on tullut keskeisin kilpailutekijä muuttuvissa asiantuntijaorganisaatioissa.

Asiantuntijatyön tietorakenteet

Asiantuntijan tietorakenteilla on merkitystä asiantuntijatyön hallinnassa (ks. Glaser, 1999). Asiantuntijalla on tyypillisesti korkeasti organisoidut ja integroidut tietorakenteet. Tämä ilmenee asiantuntijatyössä muun muassa siinä, että asiantuntijat pyrkivät rakentamaan kokonaiskuvan tiedosta tai asiantuntijatyöstä. Tämä kokonaiskuva ohjaa käytännön ongelmanratkaisua. Asiantuntija on myös kykenevä käyttämään nopeasti uutta tietoa konstruktioina. Hän kykenee yhdistämään ja organisoimaan tietoa uudelleen merkitykselliseksi toimintamalleiksi. Asiantuntijat ovat kykeneviä sitomaan pintatietoon liittyvät näkökul-

Asiantuntijoille kehitty opportunistinen suunnittelukyky.

mat työssä esiintyvien ongelmien syväliemmiksi periaatteiksi tai ongelmanratkaisuksi. Usein asiantuntijoille on tyyppilistä työssä esiintyvien ongelmien laadullinen käsittely ennen yksittäisiä kvantitatiivisia mittauksia.

Glaser (1999, 91) erittelee asiantuntijan tietorakenteiden ominaisuuksia ja niiden kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Yhteistä näkemyksille on se, että asiantuntijan tietorakenteet ovat usein sidottuja johonkin kontekstiin eli asiantuntijan omaan ammattialueeseen (vrt. Nijhof, 1998). Asiantuntijan tietämys on erikoista, tietylle ammattialalla erikoistunutta. Toisaalta asiantuntijan tietorakenteet mahdollistavat itseohjautuvien ongelmaratkaisuprosessien taitavan käytön, joka ilmenee muun muassa intuitiivisena ajatteluna. Asiantuntijat tarkkailevat omaa työtään ja ajatteluaan, joka ilmenee muun muassa kyvykkyytenä ratkaista uusia työhön liittyviä ongelmia. Voidaan sanoa, että asiantuntijoille kehittyä opportunistinen suunnittelukyky, mikä on mahdollista valmiiden ongelmaratkaisumallien ja syvälisten tietorakenteiden vuoksi. Näin ollen asiantuntijatyö voi muodostua sekä erittäin pätevistä rutiinikäyttäytymisestä että adaptiivisesta eli sopeutuvasta asiantuntijuudesta.

Yksinomaan asiantuntijuuden tieto-

rakenteiden määrittely ei vastaa kuitenkaan siihen kysymykseen, mitä asiantuntija tietää ja kuinka tätä tietoa voidaan johtaa. On selvää, että tiedon johtamisen resurssi on tieto. Lähtökohtaisesti tiedon käsitteen määrittely on monitasoinen ja käsitteen sisältö vaihtelee asiantuntijatyön käytännöllisestä tiedosta teoreettis-filosofisiin tiedonkäsitteisiin (ks. Eraut, 1994; Habermas, 1976). Beckman (1999) erittelee tiedon ominaispiirteinä erityisesti tietojohtamisen näkökulmasta seuraavasti:

1. Tieto on informaatiota, jota on organisoitu ja analysoitu niin, että se on ymmärrettävissä ja sovellettavissa ongelmanratkaisussa.
2. Tieto osoittaa toiminnan näkyvät ja näkymättömät yhteydet.
3. Tieto muodostuu uskomuksista, näkemyksistä ja käsitteistä, arvioista ja odotuksista, metodologiasta ja tietotaidosta.
4. Tieto on edellisten osien kokonaisuus, jota pidetään totuutena ja, joka tätä kautta ohjaa ihmisten ajatuksia, käyttäytymistä ja kommunikointia.
5. Tieto on informaation ja datan perustelua, joka aktiivisesti mahdollistaa toiminnan, ongelmanratkaisun, päätöksenteon ja oppimisen.

Tiedon ominaispiirteiden erittely osoittaa sen, että asiantuntijatyöhön liittyvän tiedon johtamisen haaste on moniulotteinen. On selvää, että pelkkien informaatioprosessien johtaminen on pelkistetympää, kun taas asiantuntijatyöhön liittyvien uskomusten, arvojen sekä työhön liittyvän osaamisen ja ymmärryksen siirtäminen on haasteellinen tehtävä kenelle tahansa asiantuntijaorganisaatiolle. Asiantuntijaorganisaation tietorakenteiden merkitys on kuitenkin siinä, että asiantuntijat kykenevät siirtämään

itselleen tutuksi tulleita ongelmanratkaisuprosesseja myös uusiin tilanteisiin. Asiantuntijat etsivät uuteen ongelmanratkaisutilanteeseen liittyviä samantyyppisiä tilanteita ja käyttävät ongelmanratkaisussa hyväksi hyvin hallitsemiaan malleja. Analogian avulla pyritään määrittämään sekä uuden ongelman osatekiöt että mallintamaan ratkaisua. Asiantuntijatyön kompetenssit ovat niitä tekijöitä, joihin vaikuttamalla voidaan tukea asiantuntijatiedon siirtymisen ja johtamisen edellytyksiä.

Asiantuntijaosaamisen moniulotteisuus ja asiantuntijatyön vaatimukset

Asiantuntijatyön vaatimukset ja asiantuntijatyöhön liittyvät osaamistarpeet ovat muuttuvia. Myös ammattien asema on jatkuvassa yhteiskunnallisessa muutoksessa. Tässä muutoksessa on selvää, että asiantuntijatietoa ei voida pitää vain valta-asemana, vaan muuttuva tieto ja asiantuntijuus korostavat jatkuvaa osaamisen arviointia sekä asiantuntijuuskompetenssien määrittelyä. Kompetensseja, kvalifikaatioita ja asiantuntijutta erittelevissä näkökulmissa korostuu yhteisenä piirteenä se, kuinka työelämässä osaamista ja työssä kehittymistä johdetaan tunnistamalla yksilöön tai työyhteisöön liittyviä taitoja ja tietämystä (ks. Ellström, 1998; Tynjälä, 1999a; Eteläpelto & Tynjälä, 1999; Ruohotie, 2000a; Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000; Ruoholinna, 2000).

Mitä asiantuntijan tulisi työssään tietää? Asiantuntijakompetenssien ja -kvalifikaatioiden vaatimukset ja eroavuudet tulevat parhaiten esiin asiantuntijatyön tarkastelussa. Kompetenssi merkitsee ensisijaisesti yksilön tai työyhteisön pätevyyttä suhteessa asiantuntijatyön vaati-

muksiin. Asiantuntijajaksilöllä voi olla osaamista, joka ei edusta niitä pätevyyskäsitteitä (kvalifikaatioita), joita esimerkiksi kyseisessä työssä tarvitaan. Edelleen asiantuntijatyössä voidaan vaatia kvalifikaatioita, jotka eivät vastaa yksilön osaamista. Pelkistäen kompetenssin merkitys asiantuntijatyössä on siinä, että asiantuntijaosaamisen sisältö ja vaihtoarvo määrittellään asiantuntijatyön kontekstissa. Kvalifikaation käsite voidaan näin ollen ymmärtää suppeampana yksilön pätevyytenä tai työn vaatimuksiin liittyvänä yksittäisenä ominaisuutena (Ellström, 1998; Hövels, 1998).

Asiantuntijatyön osaamisalueisiin kuuluvat luonnollisesti asiantuntijan ammattispesifit taidot ja tiedot, jotka muodostuvat asiantuntijatyön tieto- ja taitoperustasta. Asiantuntijakompetenssiin liittyvät myös yleiset työelämävalmiudet, kuten sosiaaliset taidot, luovuus ja innovatiivisuus, ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot sekä sähköisen viestinnän valmiudet. Asiantuntijaosaamisen moniulotteisuus merkitsee käytännössä sitä, että asiantuntijatiedon johtamisen haasteet ovat erityisesti oppimisen haasteita. Asiantuntijaosaamisen keskeisin pätevyysalue liittyy nimenomaan siirrettäviin taitoihin ja muutoksen hallintaan ja oppimiseen. Nämä avainpätevyudet ovat uudenlaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat kohtaamaan asiantuntijatyön vaatimuksia ja muutosta. Voidaan sanoa, että asiantuntijakompetenssin tärkeimpiin osa-alueisiin kuuluvat asiantuntija kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet, jotka ilmenevät oppimaan oppimisen taitoina sekä ammatillisena joustavuutena ja työelämän muutoksen hallintana (Zimmerman & Paulsen, 1995; Nijhof, 1998; Ruohotie, 2002a).

Asiantuntijatyön ja –osaamisen johtamisessa korostuvat näin ollen tiedon

vuorovaikutteisuus ja oppimista tukevien työympäristöjen rakentaminen. Asiantuntijatyö muodostuu yhä enemmän integroiduista holistisista taidoista, joita opitaan työkontekstissa eikä niinkään yksittäisinä taitoina. Näin ollen asiantuntijaosaamisen kehittymisen ja johtamisen kannalta on oleellista luoda sellaisia oppimis- ja työympäristöjä, jotka mahdollistavat asiantuntijataitojen ja -tietojen rakentumisen (Rissanen, 2003).

Tiedon johtamisen kannalta keskeistä asiantuntijatyössä on havaita se, että asiantuntijuus kehittyy sosiaalisissa konteksteissa, esimerkiksi työelämän aidoissa oppimisympäristöissä. Noviisi-yksilöt oppivat tiedollisia rakenteita ja käytännön tötaitoja enemmän kollektiivisissa toiminnissa, kuin pelkästään tietoa omaksumalla (ks. Säljö, 1996; Roth 1999). Usein juuri noviisi-asiantuntijat kehittävät taitojaan osallistumalla yhteiseen toimintaan kokeneimpien asiantuntijoiden kanssa. Asiantuntijatyölle on ominaista se, että asiantuntija ei vain jaa työyhteisössä tiedollisia rakenteitaan, vaan myös kykenee osallistumaan työyhteisön asiantuntijatoimintaan. Oppivassa ja uudistuvassa työyhteisössä asiantuntijat eivät vain puhu, vaan myös toimivat yhdessä. Oleellista asiantuntijaorganisaation tiedon johtamisessa on asiantuntijoiden sosiaalinen vuorovaikutus, jolloin asiantuntijatyön ongelmista oppiminen perustuu työyhteisön sosiaaliseen toimintaan ja kommunikaatioon.

Asiantuntijatyö kehittyy tietoa ja osaamista johtamalla

Asiantuntijaorganisaation tietämys ja osaaminen jalostuu tietoa jakamalla. Asiantuntijaorganisaation johtamisen peruslähtökohtana on asian-

tuntijaosaamisen kehittäminen sekä tieto- ja osaamisprosessien johtaminen asiakkaiden tarpeita ennakoiden. Asiantuntijatyön muutoksessa on lohdullista huomata se, että organisaatiolla ja sen verkostoilla on olemassa kaikki se tieto mitä työssä tarvitaan. Hyvin toimiessaan asiantuntijaorganisaatiot ja asiantuntijoiden muodostamat verkostot ovatkin mitä parhaimpia oppimisympäristöjä. Monentyyppistä tietoa ja osaamista syntyy niin yrityksissä, työyhteisöissä kuin korkeakouluissa tai tutkimuslaitoksissa (ks. Senge, 1994; Argote, 1999; Argyris, 1999; Tynjälä, 1999).

Erityisesti asiantuntijatyön hiljaisen tiedon johtaminen vaatii autenttisia oppimisympäristöjä eli työtilanteita tai -paikkoja, joissa tietoa opitaan ja kommunikoidaan. Vapaamuotoisissa verkostoissa organisaatioiden rajat hämärtyvät ja uudentyyppistä ammattitaitoa ja osaamista luodaan nimenomaan tiedon jakamisen kautta. Asiantuntijatyön ja -ammatin oppimisen kannalta on tärkeää havaita, että hiljaisen ammattitiedon oppiminen ei onnistu ”luokkahuoneissa”. Sveibyn (1997) mukaan esimerkiksi tacit-tiedon jakaminen ja siirtäminen ekspertiltä noviisille ei ole mahdollista ilman tietoista tiedonsiirron organisointia. Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen vaatii ammatti-kielen käyttämistä sekä keskusteluja. Asiantuntijatyön oppimiseen ja kehittämiseen tarvitaan siis useita tiedonmuodostusprosesseja (ks. Nonaka & Takeuchi, 1995; Nonaka & Konno, 1998). Socialisaatio mahdollistaa ammattikäytännön tacit-tiedon siirtymisen, vaikkakaan täysin se ei sitä takaa. Asiantuntijaorganisaation tieto perustuu pitkälti kieleen ja organisaation jäsenten sekä asiantuntijaorganisaatioiden väliseen keskusteluun. Tällöin tieto ei myöskään ole täysin siirrettävissä, vaan osa tiedosta jää luon-

nollisesti piileväksi (Aadne, Von Krogh & Roos, 1996).

Kuinka sitten asiantuntijatyön yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimisprosesseja voidaan johtaa? Tiedon johtamisen näkökulmasta tavoitteena on löytää ne keinot, joilla tuetaan organisaation asiantuntijatyön ja -toiminnan arviointia ja yksilöiden oppimista. Strategisesti ajatellen organisaation osaamisen ulottuvuudet muodostavat tiedon johtamisen kontekstin (Lehtonen, 2001, 191).

Asiantuntijatyön oppimisprosessien johtamisessa huomio kiinnittyy erityisesti tiedon jakamiseen, dialogiin ja verkostoitumiseen. Yksinkertaistaen tiedon johtaminen on asiantuntijaosaamisen yhteen saattamista ja vuorovaikutuksen varmistamista. Asiantuntijaorganisaation sisäinen ja asiantuntijaorganisaatioiden välinen kriittinen tiedon arviointi sekä tiedonsiirto ja verkottuminen, ovat hyviä keinoja muuttuvan tiedon oppimiseen ja johtamiseen. Yhteistyössä toimivien partnereiden tai yksilöiden väliseen oppimiseen ja tiedonsiirtoon liittyy kuitenkin tiettyjä edellytyksiä (ks. von Krogh & Roos, 1996; Rissanen, 2003). Perustavana lähtökohtia oppimisprosesseissa on ensinnäkin avoimuus ja halu jakaa tietoa sekä toimia yhteistyössä. Avoimuus merkitsee ennen kaikkea keskustelua ja avoimuutta yhteistyösuhteissa. Yhteydenpitokanavalla on myös merkitystä yksilöiden tai organisaatioiden välisen tiedonsiirron kannalta. Mitä rikkaampaa kommunikoinnin aste on, sitä tehokkaampaa tiedonsiirto on.

Luottamus on myös yksi tärkeimmistä tekijöistä partnereiden tai yksilöiden tiedonsiirrossa. Luottamus voi olla organisaation yksilöiden välillä olevaa luottamusta, joka liittyy muun muassa yh-

teistyön motiiveihin ja käyttäytymiseen. Edelleen asiantuntijoiden tai yhteistyökumppaneiden kyky sisäistää tietoa määrittää myös yhteistyösuhteiden laatua ja sisältöä. Asiantuntijaorganisaation aikaisemmat kokemukset ja organisaation kyvykyys tunnistaa ulkopuolisen tiedon merkityksiä määrittävät sen, kuinka uutta tietoa opitaan soveltamaan ja siirtämään organisaatiossa. Tämä merkitsee käytännössä sitä, että mitä syvällisempi organisaation nykyinen tietorakenne on, sitä paremmin se kykenee hyödyntämään ja hankkimaan uutta tietoa myös yhteistyösuhteissa. Asiantuntijaorganisaatiolle tämä on selkeä tiedon johtamisen haaste. Asiantuntijatietoa tulee jalostaa ja kehittää jatkuvasti, koska se on tiedonprosessoinnin ja uuden oppimisen kannalta organisaation elinehto. Kriittinen reflektio on asiantuntijaorganisaation ja asiantuntijatyön kehittymisen ja oppimisen peruslähtökohta. Reflektiivisyyttä edistää asiantuntijatyössä tapahtuva ohjaus ja omaa työtä koskevien ongelmien yhteinen pohdinta työyhteisössä (ks. Argyris, 1999; 2000; Eteläpelto 1992a; Schön, 1987).

Asiantuntijatyön tietämyksen johtaminen vaatii merkityksellisiä oppimisprosesseja sekä organisaatioiden välillä että yksilöiden tasolla. Yksilöiden oppimisprosessit vaikuttavat myös aina koko organisaation kontekstiin. Käytännössä yksilöt muuttavat asiantuntijaorganisaation käsitystä tiedosta ja osaamisesta. Organisaation näkökulmasta asiantuntijatieto voidaankin nähdä ihmismielen kollektiivisena varallisuutena (ks. Beckman, 1999). Tunnettua on myös se, että asiantuntijatietämystä opitaan ja kehitetään käytännön epävirallisissa yhteyksissä, jotka muodostuvat jäsenten keskinäisen sitoutumisen ja asiantuntemuksen perusteella (ks. Lave & Wenger, 1999; Wenger

& Snyder, 2000). Asiantuntijatyössä tämäntyyppiset yhteisöt ovat merkityksellisiä ammatillisen taitojen ja kyvykkyyksien kehittämisessä. Tiedon johtamisen tavoitteena on tällöin edesauttaa asiantuntijatyön keskusteluja, mentorointia ja ongelmanratkaisua yhdessä.

Asiantuntijaorganisaatioissa tiedonjohtamisen haaste liittyy oleellisesti oppimisprosessin johtamiseen. Organisaation esimiestyö on keskeisessä roolissa työyhteisön oppimiskulttuurin edistäjinä tai esteenä (ks. Viitala, 2002). Sveiby (1997) erittelee asiantuntijaorganisaation persoonallisuustyppejä sekä tyyppien kompetenssialueita. Asiantuntijat ovat tässä tarkastelussa tietointensiivisen organisaation keskeisin uudistumisen ja kehittymisen voimanlähde. Leader-tyyppisen asiantuntijan rooli nousee tärkeäksi asiantuntijaorganisaatiossa, nimenomaan johtajuuden näkökulmasta. Leaderit ovat tyyppisiä, jotka ovat päteviä sekä henkilökohtaisessa asiantuntijakompetenssissa että asiantuntijaorganisaatioon liittyvissä kompetensseissa. Leaderit ovat usein asiantuntijoita tai he kuuluvat samaan asiantuntijuusosaamisen ryhmään kuin huippuammattilaiset tai ekspertit. Leaderit ovat kuitenkin harvoin itse huippuasiantuntijoita.

Sveibyn (1997) mukaan leader-tyyppisellä asiantuntijalla on organisaatioissa yleensä kaksi tehtävää; leaderit tietävät mihin halutaan mennä ja he saavat toiset mukaan tähän haluttuun suuntaan. Leader-tyyppisen asiantuntijan pätevyysalueita ovat muun muassa vahvat kommunikointitaidot, empaattisuus ja energisyys. Leadereissa korostuu myös muutostyö sekä halu johtaa asiantuntijatyötä ja -organisaatiota kohti parasta tulevaisuutta. Leadereiden asema asiantuntijaorganisaatioissa ei kuitenkaan ole helppo, erityi-

sesti huippuasiantuntijoiden johtaminen on haasteellista. Asiantuntijaorganisaation johtajuudessa on keskeistä oivaltaa vapaus. Vapaus merkitsee asiantuntijoille annettua mahdollisuutta toteuttaa omaa luovuuttaan ja käyttää osaamistaan asiakkaiden hyödyksi kuitenkin niin, että huippuasiantuntijat eivät tule täysin riippumattomiksi asiantuntijaorganisaatioistaan.

Tutkimustuloksia

Asiantuntijaksi oppiminen ja asiantuntijaosaamisen kehittäminen ovat elinikäinen oppimisprosessi. Tässä oppimisprosessissa pelkkä tieto ei riitä osaamisen rakennusainekseksi, vaan asiantuntijatyön kehittymisessä tarvitaan myös käytäntöön soveltamista, jotta ammatilliset oppimistavoitteet saavutetaan. Ammattikorkeakoulujen on erityisen tärkeää tunnistaa asiantuntijatyöhön liittyvät kompetenssit ja osaamisen kehittymiseen liittyvät oppimistavoitteet. Fenomenografiseen tutkimusotteeseen perustuvassa väitöskirjatyössäni (Rissanen, 2003) hain vastausta muun muassa siihen, millaista osaamista ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen opinnäytetyö kehittää työelämäkontekstissa. Tuloksista kävi ilmi muun muassa se, että opiskelijat suhtautuivat asiantuntijuuden kehittymiseen varsin kriittisesti. Opiskelijoiden käsityksissä ilmeni, että asiantuntijaosaamiseen liitetään vahvasti työelämän kokemustieto ja asiantuntijatyöyhteisön kulttuurin hallinta. Käsityksissä ilmeni myös se, että työelämälähtöinen opinnäytetyö kehittää opiskelijan ymmärrystä asiantuntijatyön ja -kontekstin ominaisuuksista. Työyhteisöjen käsityksissä ilmeni jaetun asiantuntijaosaamisen kehittyminen erityisesti silloin, kun opinnäytetyötä suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä, niin sanotussa kehittä-

misen ja tutkimisen kumppanuussuhteessa.

Tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että asiantuntijuus kehittyy osittain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Asiantuntijaosaamisen kehittyminen on oppimisprosessi. Tämä oppimisprosessi on ammattikorkeakoulututkintojen ydin. Asiantuntijatyön kehittyminen vaatii oppimismahdollisuuksia työssä ja asiantuntijatehtävissä. Tiedon ja aineettoman pääoman kehittyminen osaamiseksi edellyttää siis yksilöltä ja oppimisympäristöiltä työkontekstin hallintaa. Asiantuntijaosaaminen määrittellään usein kontekstiin sidonnaisena. Näin ollen myös organisaatioiden toimintakulttuurit määrittävät vaadittavien kompetenssien sisältöä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kyetäkseen käyttämään omaa osaamistaan ja tietämystään tiedon johtamisen välineenä, asiantuntijoiden tulee oppia käyttämään kykyjään erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa.

Tiedon johtaminen kuuluu osaksi ammattikorkeakoulujen kehittymistä. Jatkuva tiedon uudistaminen ja osaamisen soveltaminen sekä uuden oppiminen ovat asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksiä. Muun muassa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta ilmentää korkeakoulun kyvykkyyttä johtaa ammattialansa tutkimiseen ja kehittymiseen liittyviä tieto- ja osaamisprosesseja. Yksinkertaisesti tiedon johtamisen tavoitteena on tällöin löytää, ymmärtää ja käyttää tietoa niin, että se tuottaa lisäarvoa organisaatiolle, sen jäsenille ja organisaation kumppaneille.

Lopuksi

Mielenkiinto asiantuntijatyötä ja -osaamista kohtaan on ymmärrettävää. Työn sisällöt uudistuvat ja

tietotyötä tekevien ihmisten osuus on jatkuvasti lisääntynyt. Asiantuntijat joutuvat työssään etsimään jatkuvasti uutta tietoa ja hakemaan ratkaisuja ennakoimattomiin tilanteisiin ja ongelmiin. Tiedon ja osaamisen hallitsemisesta ja johtamisesta on tullut asiantuntijaorganisaatioiden arkipäivää.

Tiedon johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa edellyttää pohdintaa siitä, millaista tietoa ja osaamista organisaatio tarvitsee, mistä sitä löytyy ja kuinka organisaation inhimillistä kyvykkyyttä voidaan kehittää. Asiantuntijatyön kehittäminen edellyttää erityisesti tiedon johtamista ja osaamisen johtajuutta. Monet nykyisistä tuotteista, palveluista tai toimintamalleista vaativat yhä enemmän asiantuntijaintoa- ja osaamista. Asiantuntijatyön johtajuuden haaste liittyy myös työyhteisön jäsenten itseohjautuvuuden kehittymiseen. Onnistuessaan itseohjautuvuuteen kannustaminen ja valtuuttaminen (empowerment) tukevat tietämyksen johtamisprosesseja. Tärkeää on huomata se, että itseohjautuvuus edellyttää tiedon lisäksi tarvittavia työvälineitä sekä halua oppimiseen ja kehittymiseen.

Lähteet:

- Aadne, J. H., von Krogh, G., & Roos J.* 1996. Representationism: The Traditional Approach to Cooperative Strategies. Teoksessa von Krogh G., & Roos J., (toim.) *Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and competition.* Sage Publications. London, s. 9-31.
- Argote, L.* 1999. *Organizational Learning. Creating, Retaining and Transferring Knowledge.* Kluwer Academic Publishers. London.
- Argyris, C.* 1999. *On Organizational Learning.* Second edition. Blackwell Publisher. Oxford

- Argyris, C. 2000. Teachnig Smart People how to learn. Teoksessa Cross, R. & Israelit, S. (toim.) Strategic Learning in a Knowledge Economy. Individual, Collective and Organizational Learning Process. Butterworth-Heinemann. Boston, 279-295.
- Beckman, T. J. 1999. The current state of knowledge management. Teoksessa Liebowitz J. (ed.) Knowledge management handbook. CRC Press. New York, 1-22.
- Glaser, R. 1999. Expert Knowledge and Processes of Thinking. Teoksessa (toim.) McCormick, R. & Paechter, C. Learning & Knowledge. Paul Chapman Publishing. London, 88-102.
- Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualifications. Teoksessa Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education.. Kluwer Academic Publisher. Dordrecht, 39-50.
- Eraut, M. 1994. Developing professional knowledge and competence. Falmer Press. London.
- Eteläpelto, A. (1992) Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY. Helsinki, s. 19-41.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY. Juva.
- Fuller, S. (2002) Knowledge Management Foundations. Butterworth - Heinemann. Boston.
- Habermas., J. (1976) Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. & Paloluoto. I. (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Gaudeamus. Helsinki, 118-141.
- Hansen, M. T., Nohria, N. & Tierney, T. (2001) What's your Strategy for Managing Knowledge. Harvard Business Review on Organizational Learning, s. 61 - 86.
- Hövels, B. (1998) Qualifications and labour markets: institutionalisation and individualisation. Teoksessa Nijhof, W.J. & Streumer, J. N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education.. Kluwer Academic Publisher. Dordrecht, 51 - 62.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2000) Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WS Bookwell Oy. Juva.
- Krog von G. & Roos, J. (1996) Arguments on Knowledge and Competence. Teoksessa von Krogh, G. & Roos, J. (toim.) Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and competition. Sage Publications. London, 100-115.
- Lave, J. & Wenger, E. (1999) Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. Teoksessa McCormick, R. & Paechter, C. (toim.) Learning & Knowledge. Paul Chapman Publishing. London, 21 - 35.
- Lehtonen, T., J. (2002) Organisaation osaamisen strateginen hallinta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Ammattikasvatus. Acta Universitatis Tampensis 867. Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Nonaka I. & Takeuchi H. (1995) The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford University Press. New York.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998) The concept of "Ba". Building a foundation for Knowledge Creation. California Management Review 40 (3), 40 - 53.
- Nijhof, W.J. (1998) Qualifying for the future. Teoksessa Nijhof, W. & Streumer, J. N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Kluwer Academic Press. Dordrecht, 19-38.
- Otala, L-M. (1999) Oppimisen etu- kilpailukyky muutoksessa. WSOY. Juva.
- Rissanen, R. (2003) Työelämälähtöinen opin- näytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomien oppinnäytetyöhön. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Kasvatustieteen tiedekunta. Ammattikasvat-
tus. Acta Universitatis Tampereensis 970.
Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Roth, W.-M. (1999) *Authentic School
Science: Intellectual Traditions*. Teoksessa
McCormick, R. & Paechter, C. (toim.)
Learning & Knowledge. Paul Chapman
Publishing. London, 6 - 20.
- Ruoholinna, T. (2000) *Koulutus vai kokemus?
Työtaitojen oppiminen opetuksen- ja kau-
pan aloilla*. Turun yliopiston kasvatustietei-
den tiedekunnan julkaisuja A:192. Turun
yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku.
- Ruohotie, P. (2000) *Oppiminen ja ammatillinen
kasvu*. WS Bookwell Oy. Juva.
- Ruohotie, P. (2002) *Kvalifikaatioiden ja kompe-
tenssien kehittämisen ammattikorkeakou-
lun tavoitteena*. Teoksessa (toim.) Liljander
Juha-Pekka. *Omalla tiellä*. Ammattikorkea-
koulut kymmenen vuotta. Edita Prima Oy.
Helsinki, s. 108-127.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective
Practitioner. Toward a New Design for
Teaching and learning in the Professions*.
Jossey-Bass Publisher. San Francisco.
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline. The art
and practice of the learning organization*.
Doubleday. New York.
- Senge, P. (1994) *The fifth discipline fieldbook.
Strategies and tools for building a learning
organization*. Nicholas Brealey Publishing.
London.
- Steward, T. A. (1998) *Intellectual Capital.
The new wealth of organizations*. Nicholas
Brealey Publishing. London.
- Stähle, P. & Grönroos M. (1999) *Knowledge
management – tietopääoma yrityksen kil-
pailutekijänä*. WSOY. Porvoo.
- Stähle, P. & Laento K. (2000) *Strateginen
kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja
ylivoimaan*. WSOY. Porvoo.
- Sveiby, C. E. (1997) *The new organizational
wealth. Managing & measuring knowledge-
based assets*. Berrett-Koehler Publishers.
San Francisco.
- Säljö, R. (1996) *Mental and Physical Artifacts
in Cognitive Practices*. Teoksessa Reimann,
P. & Spada, H. (toim.) *Learning in humans
and Machines. Towards an Interdisciplinary
Learning Science*. Elsevier Science.
Oxford, 83 - 96.
- Thompson, L.L., Levine, J.M. & Messick, D.M.
(1999) *Shared Cognition in Organizations.
The Management of Knowledge*. Lawrence
Erlbaum Associates Publishers. London.
- Tynjälä, P. (1999) *Towards expert knowledge?
A Comparison between a Constructivist
and a Traditional Learning Environment
in University*. University of Jyväskylä.
Jyväskylä.
- Viitala, R. (2003). *Osaamisen johtaminen
esimiestyössä*. Väitöskirja. Liiketaloustiede
44. *Johtaminen ja organisaatiot*. Universitas
Wasaensis 109. Vaasan yliopistopaino.
Vaasa.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. R. (2001) *Com-
munities of Practice. The Organizational
Frontier*. Harvard Business Review on
Organizational Learning (79), 1 - 20.
- Zimmerman, B. J. & Paulsen, A. S. (1995)
*Self-Monitoring During Collegiate
Studying: an Individual Tool for Academic
Self-regulation*. Teoksessa Pintrich, P. R
(toim.) *Understanding self-regulated
Learning. New Direction for Teaching and
Learning*. No. 63.. Jossey-Bass Publishers.
San Fransisco, 13 - 27.

Johtajuuden ulottuvuudet ammattikorkeakoulussa esimiesten käsitteistä konstruoituna

Oheinen artikkeli perustuu kirjoittajan väitöskirjaan "Hyvää mieltä ja yhteistyötä". Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus sekä Hämeen ammattikorkeakoulu. Akateeminen väitöskirja 2003.

Leena Nikander

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

Johtaminen käsitteenä on monidimensionaalinen ja sen määrittely vaihtelee ajasta, olosuhteista ja organisaatiomuodoista toiseen. Yhä useammin johtamisen ajatellaan kiinnittyvän ihmisten johtamiseen eli leadership-orientoituneeseen johtamistapaan, jossa työyhteisön jäsenet nähdään merkityksellisinä johtamiseen kuuluvina subjekteina, ei pelkästään objekteina. Tiimi- ja verkosto-organisaatioiden toi-

menta perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, jolloin myös siihen kiinnittyvä osaaminen on välttämätöntä. Leadership-orientoitunut johtaminen korostaa toivottujen asenteellisten, sosiaalisten ja tehtäviin liittyvien tuotosien saavuttamisen edellyttävän johtamisen ymmärtämistä sosiaalisena prosessina (Lord & Smith 1999). Esimiehelle asetetaan vaatimuksia, jotka liittyvät työyhteisön jäsenten ymmärtämiseen, erilaisuuden hyväksymiseen, tukemiseen ja heidän osaamisensa kehittämiseen ja

hyödyntämiseen yhteisen tavoitteen saavuttamisessa. Johtamiseen kohdistuvat erilaiset odotukset asettavat esimiehen haastavaan tehtävään, jossa ylin johto, kollegat, alaiset ja muut sidosryhmät asettavat toisistaan poikkeavia vaatimuksia ja odotuksia. Tuloksellinen johtajuus onkin hyvin kontekstuaalinen ja relationaalinen käsite (Day, Harris & Hadfield 2001).

Tämä artikkeli perustuu väitöstutkimukseeni, jonka tehtävänä oli tutkia johtamisen ilmiötä ammattikorkeakoulussa. Tavoitteena oli ymmärtää ja lisätä tietoisuutta johtamisen ilmiöstä ja johtajuudesta sekä saavuttaa tutkimuksellista tietoa siitä, millaisia sisällöllisesti ja laadullisesti erilaisia käsityksiä, variaatioita, esimiehillä on itsestään, omasta työyhteisöstään ja ammattikorkeakoulun johtamisesta. Johtajuuden kuvan muodostumisen taustalla oli esimiesten käsitykset yhteisön johtamisesta, joita kutsun *yhteisöllisiksi tekijöiksi* ja käsitykset itsestään johtajana, joita kutsun *yksilöllisiksi tekijöiksi*.

Tutkimukseen osallistujat olivat Hämeen ammattikorkeakoulun koulutusohjelmajohtajia ja esimiehiä (jatkoksa käytän esimies-käsitettä) eri aloilta, tasoilta, erilaisista tehtävistä ja eri paikkakunnilta. Tutkimuksen kontekstin muodostaa koulutusinstituutio, jossa useimpien esimiesten työkokemus pohjautui opetus- ja koulutustehtäviin ja samanaikaisesti sekä esimiehen että alaisen rooleihin. Tutkimuksen aineiston tuotti 64 esimiestä ja se koottiin Hämeen ammattikorkeakoulussa järjestetyn johtamiskoulutuksen yhteydessä lukuvuonna 1999 – 2000. Aineisto muodostui esimiesten kirjoittamista teksteistä, joita on analysoitu fenomenografisen tutkimusstrategian mukaisesti muodostamalla esimiesten käsityksiä ku-

vaavia kategorioita. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus. Metodologisesti tarkasteltuna johtamisen tutkimus on usein perustunut kvantitatiivisiin mittareihin (esim. Pirnes 1999), joissa esimiehet arvioivat itseään johtajina, alaiset arvioivat esimiehiä tai molemmat ovat tutkimuksen lähtökohtana. Em. kvantitatiivisen aineiston tuottamaa tietoa on tutkimuksesta riippuen saatettu syventää kvalitatiivisin menetelmin. Harvemmin on käytetty havainnointia, mutta niitäkin tutkimuksia on olemassa (ks. Komaki 1998; Taipale 2000).

Seuraavassa kuvaan saamiani tutkimustuloksia ja lopuksi esittelen johtajuuden ulottuvuudet, vahvuudet ja uhkat, ammattikorkeakoulussa.

Käsityksiä johtajuuden yhteisöllisistä ja yksilöllisistä tekijöistä

Aiempien tutkimusten analyysi johtajuudesta tuo esiin oman johtajuuden ymmärtämisen tärkeyden (esim. Santalainen & Huttunen 1993; Kotter 1996) ja sen merkityksen työyhteisön jäsenten kanssa toimimisessa (Pratch & Jacobowitz 1997). Monenlaiset johtajuuteen kohdistuvat odotukset kulmineituvat esimiehen käyttäytymiseen (Day, Harris & Hadfield 2001) ja siihen, että ihmisten pitää hyväksyä johtajuus (Karlöf 1995). Johtajan ominaisuuksiin katsotaan kuuluvan myös tietynlaista karismaattisuutta, joka saattaa ääritapauksissa suunnata ajattelua yli-inhimillisiin luonteenpiirteisiin (vrt. Juuti 2001).

Oma johtajuus

Tutkimuksen tulokset kuvaavat esimiehen positiivista minäkäsitystä. Positiivisuus näkyy mm. siinä, että esimiesten käsityksistä välittyy halu

kehittämiseen suhteessa itseen ja työyhteisöön. Eri aineistoihin pohjautuen itsearviointi nousee esiin realistisena. Mitä realistisemmin esimiehet arvioivat itseänsä, sitä paremmat mahdollisuudet heillä on esimiehenä kehittymiseen (Pirnes 1999) ja menestymiseen. Oman johtajuuden ymmärtäminen edistää itsensä johtamista ja kehittää esimiehen kykyä sopeutua muiden ihmisten odotuksiin sekä kykyä suoriutua hyvin tehtävistään (vrt. Sosik, Potosky & Jung 2002, 212). Positiivisuuden ja realismisuuden voidaan tässä tutkimuksessa tulkita ilmentävän esimiehenä koettuja onnistumisia työyhteisön jäsenten kanssa (vrt. Rauste - von Wright & von Wright 1994), koska niiden kautta esimies peilaa myös omaa itseään.

Esimiesten minäkäsitys näyttäytyy sosiaalisena eli kollektiivisena (Lord & Smith 1999), muut ihmiset huomioon ottavana ja yhdessä tekemisenä (Pratch & Jacobowitz 1997), jossa tärkeänä tekijänä on persoonallisuuden piirteisiin kuuluva oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus. Tämä tulos on samansuuntainen Lordin & Smithin (1999) teoriaan kanssa, jossa esimiehen tehtävänä on alaisten itsetunnon kohentaminen. Yhteneväisyyttä on myös Pirneksen (1999) tutkimustuloksiin, joiden mukaan eniten korostuva käyttäytymispiirre esimiehillä on luotettavuus. Tutkimuksen tulos tuo selkeästi näkyviin sen, että oman persoonallisuuden kehittäminen on osa johtajuutta ammatillisen osaamisen kehittämisen ohella. Esimiehet haluavat olla elinikäisen oppimisen ajattelun mukaisesti aktiivisia oppijoita ja ymmärtävät niin itsensä kuin alaitensa kohdalla asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen tärkeyden johtamisprosessiin kuuluvana osa-alueena (vrt. Lord & Smith 1999; London & Mone 1999).

Esimiehet kuvaavat myös epävarmuuttaan johtajina. Se näkyy heidän käsityksissään mm. urakokemusten vähäisyytenä, uramotivaation satunnaisuutena tai puutteellisena ammatillisena osaamisena. Omien resurssien riittävyttä ja työkykyyn liittyviä asioita pohditaan realistisesti. Kuitenkin vain hyvin harva esimies tuo esiin oman mahdollisen työuupumuksensa. Tulkinallisesti omien resurssien arviointia voi liittää paitsi työtehtävien hallintaan (ajan käyttö) niin päätöksentekotaidon, toiminnan sujuvuuden ja tavoitteisuuden kategorioihin (vrt. Ruohotie & Honka 1999, 25). Ne kaikki tuovat esiin tilanteita ja olosuhteita, joissa joko itsestä tai yhteisöstä johtuvien seikkojen vuoksi on mahdollisuus kokea työkyvyn heikkenemistä. Erityisesti ajan käytön ja päätöksentekotaidon ongelmat näyttäisivät muodostavan kriittiset tekijät heidän työprosessissaan.

Esimies-alais -suhde

Johtajuus-käsite nähdään dyadisena rakenteena, sosiaalisena prosessina tai vuorovaikutussuhteena (Slater 1995; Lord & Smith 1999). Siinä voidaan erottaa ulkoisen ja sisäisen välinen vuorovaikutus, joilla viitataan havaittuun ulkoiseen todellisuuteen ja sisäiseen koettuun todellisuuteen tapahtumille annettuina subjektiivisina merkityksinä (Keski-Luopa 2000).

Suhteessa alaisiinsa eli opettajiin esimiehet näyttäytyvät työyhteisön jäseniään kunnioittavina, arvostavina ja heidät huomioon ottavina, jolloin tutkimustulos saa tukea aiemmista tutkimuksista (vrt. Bass & Avolio 1990; Lord & Smith 1999; Kirjavainen & Laakso - Manninen 2001). Näiden määritysten kautta esimiehet edustavat hyvin osaamisen ja

transformatiivisen johtamisen periaatteita toteuttavaa esimiestä. Tähän kuuluu yhdessä tekemistä ja kollegiaalisen päätöksenteon tavoitteita, joissa kunnioitetaan työyhteisön jäsenten asiantuntijuutta.

Sen sijaan tutkimuksen tulokset eivät nostaneet esiin kilpailevien ryhmien - sisä- ja ulkoryhmien -ajattelutapaa, jota Liden & Graen (1980) ovat havainneet omissa tutkimuksissaan (vrt. myös Allinson, Armstrong & Hayes 2001). Vain täydellisyyden tavoittelu -kategoria tuo esiin esimiehen alaisiin kohdistuvat vaatimukset. Lähiyöyhteisön kollegiaalinen ja tasavertainen kehittäminen tulee esiin tuloksissa sen sijasta, että arviointia kohdistuisi yksittäisiin alaisiin. Hyvien ihmisuhteiden korostaminen ja arvostus omassa työyhteisössä on useiden esimiesten ajattelun ja toiminnan taustalla, ja näin heijastaa ammattikorkeakoulun yhteisesti hyväksytyjä arvoja. Tutkimuksen esimiehet näyttävät osaavan leadership-orientoituneen esimiehen toimintatavan, jota myös Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) edellyttävät nykyiseltä johtajuudelta.

Ammatti- korkeakoulukonteksti

Ammattikorkeakoulu muodostaa asiantuntijaorganisaation, jossa on yhtä aikaa vallalla useampia johtamiskäsityksiä. Hämeen ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaavina johtamiskäsityksinä löydettiin strateginen johtaminen, osaamisen johtaminen, transformatiivinen johtaminen ja prosessijohtaminen. Sen sijaan pedagogiseen johtamiseen kiinnittyvää ajattelua oli heikosti näkyvissä.

Johtamiskoulutuksen toteuttaminen

yhteisöllisyyden kehittämisen lähtökohdasta on ollut esimiesten käsitysten mukaan onnistunut ja näin sen voidaan sanoa edistäneen muutoksen johtamista (transformatiivinen johtaminen ja osaamisen johtaminen). Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon lisääntyminen on kehittänyt myönteistä asennetta HAMKiin yhteisönä ja myös omiin esimieskykyihin, jotka mm. urasuunnittelun satunnaisuuden vuoksi koettiin puutteellisiksi. Osaamisen johtamisen näkökulmasta myös työkykyasioiden näkyvä käsittely johti myönteiseen suhtautumiseen.

Ammattikorkeakoulun yhteisöllisyyden kehittymiselle luonteeltaan erilaiset koulutusohjelmat muodostavat eräänlaisen kynnyksen. Kynnys näkyy ammattikorkeakoulun tarjoamien olosuhteiden arvosteluna ja epäilynä yhteneväisen kehittymisen toteutumismahdollisuuksista. Olosuhteilla voidaan tutkimustulosten mukaan käsittää esim. keskustelun ja avoimuuden puuttumista yhteisestä toimintakulttuurista samoin kuin esimiesten sekä heidän työyhteisönsä mahdollisuutta kehittyä osittain käskyttämiseen pohjautuvassa toimintaympäristössä. Prosessijohtamisen idea ei ole vielä levinnyt koko organisaation tasolle huolimatta siitä, että se on ammattikorkeakoulun näkyväksi tehty johtamismalli. Yhteisön tilassa voidaan tulosten mukaan nähdä vielä kehittymisen tarvetta. Tietämyksen lisääminen ja keskustelu ovat siis edelleen tarpeellisia. Uudenlaisen johtamisen menetelmien kuten kehityskeskustelun soveltaminen on ammattikorkeakoulun tuotosten näkökulmasta positiivisia vaikutuksia aiheuttava mm. sitoutuneisuutta, työtyytyväisyyttä ja työssä jaksamista. Tällaisten tuotosten toteutuminen edellyttää sitä, että esimies itse valmistautuu, varaa aikaa keskusteluun ja sitoutuu kehityskeskustelun ta-

voitteeseen. Tuloksissa kehityskeskustelulla oli merkitystä itsetuntokokemukselle.

Yhteenvetona

Tyytyväisyys itseen ja lähityöyhteisössä toimiseen, mutta tyytymättömyys ammattikorkeakoulun yleiseen johtamiskulttuuriin ei liene tavaton. Tulosta voidaan verrata eri tahojen erilaisiin johtamista koskeviin odotuksiin (vrt. Day ym. 2001). Lähityöyhteisön odotukset ja tarpeet näyttävät tässä tutkimuksessa leadership-orientoituneena, kun taas ylimmän johdon tai ammattikorkeakoulun ylimmän hallinnon asettamat tavoitteet edustavat management-orientaatiota. Yhteisen lähtökohdan löytäminen ja yhteisöllisyyden syntyminen on pitkälinen prosessi ja vaatii uhrauksia ja innovaatioita niin ylimmältä johdolta kuin operatiivisen tason toimijoilta (vrt. Kolehmainen 1997; Hokkanen 2001). Ensiarvoisen tärkeää on se, että toimintaympäristössä löydetään erilaisia tapoja synnyttää sitoutumista ja yhteiseen tavoitteeseen pyrkimistä. Tällaisten tuotosten kehittymisestä ovat vastuussa esimiehet, jotka omalla esimerkillään sitoutuvat itse toimintaan (vrt. Laakkonen 1998). Sitoutumista auttaa ja edistää ammattikorkeakoulun tarjoama luonteeltaan ja sisällöltään erilaisen tuen antaminen esimiehille. Olennaista on pohtia ja miettiä niitä keinoja, joilla jokaisen yksikön toimintaa joustavoitetaan, ei jäykistetä.

Johtajuus vahvuuksina ja uhkina

Edellä esittämistäni johtajuuden tekijöistä konstruoin synteetisomaisesti johtajuuden kuvan vahvuuksia ja uhkia kuvaavina ulottuvuuksina. Synteetisomaisesti muodostetut ulottuvuudet kuvaavat ammattikorkeakoulun johtajuutta eräänlaisena esimiehen käyttäteorian. Johtajuuden vahvuudet näyttävät neljänä ulottuvuutena: itsensä tuntemisen positiivisuus, johtajuus kollektiivisena professiona, esimerkillisyys johtajuutta määrittämässä ja johtajuus ihmisten kanssa toimimisena. Johtajuuden uhkia ilmentävät affektiiviset tekijät. Seuraavassa kuvailen näitä ulottuvuuksia.

Itsensä tuntemisen positiivisuus

Itsensä tunteminen johtajana, oman johtajuuden tunnistaminen tarkoittaa tämän tutkimuksen pohjalta nimenomaan yksilön itsetuntemusta, käsitystä itsestä. Löydettyihin kategorioihin pohjautuen voitaneen todeta, että itsetuntemus määrittyy niinä havaintoina, joita esimiehet ovat saaneet työyhteisössään. Koska havainnot ja ajattelu ovat olleet vastausten taustalla, niin tästä voitaisiin päätellä työyhteisön jäsenten kanssa syntyneen vuorovaikutuksen olleen positiivista ja kannustavaa. Koulutuksen aikana minäkäsityksessä tapahtuneita muutoksia tarkastellaan myös positiivisesti niiden itsetuntoa kohottaneiden merkitysten vuoksi. Itsetunnon kohoaminen on tulosten mukaan seurausta myös onnistuneesti toteutuneesta kehityskeskustelusta, jossa näkyy esimiehen alaisesta välittäminen. Tämä välittäminen näkyy myös mm. esimiesten persoonallisuuden ku-

vauksissa, joissa oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen liittyvät luonteenpiirteet korostuvat. Tämän seurauksena saadaan erilaisuuden huomioimiselle hyvä lähtökohta. Urakokemusten merkitys on tärkeä omaan itsetuntemukseen kuuluva tekijä.

Johtajuus kollektiivisena professiona

Asiantuntijaorganisaatiossa osaamisen ja asiantuntijuuden arvostaminen ja kunnioittaminen näyttättyy esimiesten ajattelussa erityisen paljon. Oman osaamisen ja taitojen kehittäminen on itselle tärkeitä ja omia urakokemuksia arvostetaan tässä merkityksessä, vaikkakin uudenlaisen organisaation johtajuuden sisältöä pohditaan ja omaa onnistumista aprikoidaan. Oman osaamisen riittävyys suhteessa työtehtävien vaatimukseen tulee esiin myös toiminnan sujuvuuden onnistumisena. Esimiehet pohtivat toiminnan sujuvuutta tehtävien hallintana ja näkevät sen edellyttävän selkeästi määriteltyjä tehtäviä ja tietoisuutta vastuusta. Tästä vasta seuraa se, että asiantuntijuutta voidaan jakaa työyhteisössä ja osaamisen kehittämistä kohdentaa työyhteisön jäsenille. Esimiesten sosiaalista minäkäsitystä kuvaa hyvin se, että ammatillisen kasvun tavoitteet esitetään myös alaisia koskevana.

Asiantuntijuuden merkitys työyhteisön tulokselliselle toiminnalle nähdään kaikista riippuvaisena eikä vain johtajan vastuulla olevana toimintana. Tämä todistanee esimiesten tiimiytymiseen kypsyyneestä ajattelusta. Tulosten perusteella voidaan väittää, että perinteinen käsitys johtajasta tekemässä päätöksiä yksin on väistynyt ammattikorkeakoulun johtajuusajattelussa. Ammattikorkeakoulun johtajuus on professiota, jossa yhdistyy

oma ja alaisten asiantuntijuus. Se sisältää empowermentiin perustuvaa kaikkien alaisten arvostamista, jolla on alaisten itsetuntoa kohottava vaikutus. Kognitiivisen tyylin samankaltaisuuden vaatimus ei näytä myöskään korostuvan.

Johtamisen tavoitteena näyttää olevan yhteisöllisyyden kehittäminen. Yhteisöllisyyden kehittyminen esim. yhteisönä pelisääntöinä ja ohjeina toteutuu parhaimmillaan oman oivalluksen, ymmärtämisen ja valtuuttamisen seurauksena. Tätä tukee myös ne kategoriat, jotka esiintyivät koko yhteisöä koskevassa arvioinnissa suhteessa koulutuksen onnistumiseen.

Johtajuus kollektiivisena professiona tarkoittaa kaikkien työyhteisön jäsenten mahdollisuutta osallistua omaa asiantuntijuuttaan jakaen yhteiseen päätöksentekoon.

Esimerkillisyys johtajuutta määrittämässä

Esimerkillisyyden vaatimus nousee oman johtajuuden pohdinnassa niin määrittelyn kuin tavoitteiden yhteydessä muodostuneissa kategorioissa selvästi esiin. Tarkastelu on positiivisia ilmauksia välittävä. Se näyttättyy ihanne-esimiehen kategoriassa miellyttävänä luonteenpiirteinä, joiden realistisuutta voisi tietenkin pohtia. Positiivisena ilmiönä voidaan pitää sitä, että esimiehiltä löytyy tahtoa (itsensä johtaminen) muuttaa itseään ja käyttäytymistään yleisesti hyväksytyyn johtamisen kaltaiseksi (normatiiviset tavoitteet, adaptiivinen johtamisen itsesääteilytaito). Ihanne-esimies hakee itsessään niitä piirteitä, jotka mahdollistaisivat onnistuneen johtamisen. Katteoria kuvaa lisäksi sitä, että perinteinen autoritaarinen suhtautuminen ei

näyttäisi olevan esimiesten ajattelun taustalla. Ihanne-esimies -kategoria tuo johtajuuden osatekijäksi persoonallisuuden. Keskeisiä persoonallisuuden piirteitä, jotka heijastuvat käyttäytymiseen, ovat oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden periaatteet. Ne ovat piirteitä, joita eri tahot odottavat johtajalta ja niiden merkitys yhteisön johtamisessa on todettu eri teorioissa erittäin tärkeäksi tekijäksi. Yhteisöllisissä käsityksissä ne muodostavat kulmakiven työyhteisön sitoutumiselle. Sitouttavan johtajuuden positiiviset ilmaukset kuuluvat myös esimerkillisyyteen, jota esimiehiltä voidaan odottaa.

Johtajuus ihmisten kanssa toimimisena

Peruslähtökohtana on se, että johtaminen on sosiaalista toimintaa ja tapahtuu yhdessä muiden kanssa. Edellä todettiin, että johtajuus on kollektiivista professiota, jossa nousee erityisesti esiin osaaminen ja tehtävien hallinta ja niiden jakaminen yhteisössä. Tämän kategorian olennainen sisältö keskittyy ihmisiin ja heidän kanssaan toimimiseen. Tämä kategoria on kiistattomasti erittäin näkyvä ammattikorkeakoulun johtajuutta kuvaava elementti. Se tulee erityisesti esiin yhteisön johtamisen kehittämisessä, mutta yhtä vakuuttavasti myös oman johtajuuden pohdinnassa ja sitä koskevassa tavoitteen asettelussa. Ihmisten kanssa toimiminen on keskustelukulttuuria, joka näkyy monenlaisena avoimuutena. Sen tavoitteena on onnistumisia ja kasvua tukevan ilmapiirin luominen yksilöiden huomioimisella ja palautteenannolla sekä vallan jakamisella yhteisöllisesti ja asiantuntijuuden arvostamisella. Se näkyy omana sitoutumisena ja positiivisena toisten ihmisten sitouttamisena. Ihmisten kanssa

toimiminen vaatii esimieheltä myös omaan persoonallisuuteen liittyvien taitojen kehittämistä.

Johtajuuden uhkaavat, affektiiviset tekijät

Affektiivisten rakenteiden kannalta tarkasteltuna johtajan tehtävissä ja johtajuudessa on useita uhkaavia tekijöitä. Ammatillisen osaamisen näkökulmasta päätöksentekotaitojen, delegoinnin, ajan käytön, organisoimisen ja tavoitteisuuden merkitykset voivat olla myös omaa itseä uhkaavia. Niihin liittyvät vallan ja arvovallan elementit kuvaavat näkyvästi johtajapositiota. Mikäli niissä toistuvasti koetaan epäonnistumisia, niin vaikutukset näkyvät paitsi omassa käyttäytymisessä, niin sitä kautta myös työyhteisössä. Omien resurssien väheneminen heijastuu työyhteisön jäseniin työtehtävien hoidon ja hallinnan vaikeutumisena. Erityisesti ajan puutteen kokeminen tehtävien hoidossa aiheuttaa ylitöitä, lisätöitä kaikille työyhteisön jäsenille. Esimies, jolla on vaikeuksia tehtävien hoidossa, ei myöskään ehdi jakamaan aikaansa alaisten kanssa.

Täydellisyys tavoittelussa työyhteisön mahdollisuus kollektiiviseen työskentelytapaan usein unohtuu ja monimutkaisten ongelmien ratkaisujen katsotaan kuuluvan esimiehelle laadun varmistamiseksi. Perinteisen, yksinään toimivan esimiehen kuvaa vahvistaa hänen taipumuksena vaatia ja välttää erilaisuutta. Erilaisuuden hyväksyminen ja alaisten erilainen työhön orientoituminen on vaikeaa hyväksyä. Esimiehen oma voimakas sitoutuminen hyväksyy tulosten mukaan vain samanlaisen orientaation alaiselta eikä sisällä juurikaan pohdintaa erilaisuuden syistä.

Omien resurssien riittävyyden pohdinta ja työkykyisyys näyttäytyvät usein ammattikorkeakoulun johtamisilmiötä pohdittaessa. Oman johtajuuden kokonaisvaltaiselle ymmärtämiselle on ehdotonta, että tunnustetaan itsessä myös toimintaa rajoittavia tekijöitä, samoin työyhteisöä kohtaan koettu kriittinen epäily voi tarkoituksellisesti suojata esimiestä pettymysiltä.

Tulosten mukaan johtajuuden uhkana voi olla myös kypsymätön yhteisöllinen toimintaympäristö. Toimintaympäristönä ammattikorkeakoulun johtaminen on vakaasti sidottu vision ja strategian mukaisiin pääprosesseihin, jotka viirallistetaan tavoite- ja tulossopimuksessa. Johtamisen menetelmänä se antaa mahdollisuuden koulutusohjelmajohtajan ja opettajien sekä opiskelijoiden keskusteluun ylimmän johdon kanssa, jolloin siitä on käytetty johdon ja koulutusohjelman välinen kehityskeskustelu -käsitettä.

Esimiehet arvioivat ammattikorkeakoulun tarjoamia mahdollisuuksia osittain skeptisesti. Heidän ammattikorkeakoulun toimintaympäristön kehittyneisyyteen kohdistuvat epäilynsä vaativat huomiota ja toiminnan laadullista tarkastelua.

Teorian ja käytännön vuoropuhelun aika

Tutkimustulokseni on nostanut esiin niitä käsityksiä, joita esimiehillä on omasta toimintaympäristöstään. Osaamisen kehittämisen näkökulmasta on tärkeää pyrkiä hyödyntämään saatuja tuloksia jatkuvalla, yhteisellä keskustelulla ja yhteisten toimintatapojen etsimisellä. Ammattikorkeakou-

lun esimiesten positiivinen suhtautuminen johtamistehtäväänsä on ollut onnistuneita tuotoksia aikaansaava tekijä. Tämä on vahvuus, joka pitää säilyttää ja jota pitää tukea ammattikorkeakoulun tuloksellisuuden näkökulmat huomioiden. Johtajuuden kehittäminen ja tietoisuuden rakentuminen johtajuudesta on organisaation toiminnan ja kehittymisen perusta.

Lähteet

- Allinson C. W., Armstrong S. J. & Hayes J. 2001. The effects of cognitive style on leader-member exchange: A study of manager-subordinate dyads. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 74. 201-220.
- Bass B. & Avolio B. 1990. The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4. 231-272.
- Day C., Harris A. & Hadfield M. 2001. Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership & Management*, vol. 21, no. 1. 19-42.
- Heikkilä-Laakso K. & Heikkilä J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiotto keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:57. Turku: Painosalama.
- Hokkanen S. 2001. Innovatiivisen oppimisyhteisön profiili. Ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 15.

- Juuti P.* 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja. Juva: WS Bookwell.
- Karlöf B.* 1995. Johtamisen käsitteet ja mallit. *Ekonomia* -sarja. Weilin+Göös. Porvoo: WSOY.
- Keski-Luopa L.* 2000. Johtajuuden ulkoinen ja sisäinen todellisuus. Teoksessa H. Hyyppä & A. Miettinen (toim.) Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Metanoia instituutti – organisaatiodynamiikka ry. Oulu: Kaleva. 76-103.
- Kirjavainen P. & Laakso-Manninen R.* 2001. Strategisen osaamisen johtaminen. Yrityksen tieto ja osaaminen kilpailuedun lähteeksi. Helsinki: Edita.
- Kolehmainen S.* 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 543.
- Komaki J. L.* 1998. Leadership From an Operant Perspective. London: Routledge.
- Kotter J. P.* 1996. Muutos vaatii johtajuutta. Helsinki: Rastor.
- Laakkonen R.-L.* 1999. Ammattikorkeakoulu reformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukoikeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. Vaasan yliopisto. Hallintotiede. No 67.
- Liden R. C. & Graen G. B.* 1980. Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership. *Academy of Management Journal*, 23. 451-465.
- London M. & Mone E. M.* 1999. Continuous Learning. In D. R. Ilgen & Pulakos E. D. (Eds.) *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation and Development*. San Francisco: Jossey-Bass. 119-153.
- Lord R. G. & Smith W. G.* 1999. Leadership and the changing nature of performance. In D. R. Ilgen & Pulakos E. D. (Eds.) *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation and Development*. San Francisco: Jossey-Bass. 192-239.
- Piines U.* 1999. Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikkaa. Aavaranta-sarja n:o 36. Keuruu: Otava.
- Pratch L. & Jacobowitz J.* 1997. The psychology of leadership in rapidly changing conditions: A structural psychological approach. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*. Vol 123 Issue 2, p169, 28 p. 169-196.
- Rauste - von Wright M.-L. & von Wright J.* 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ruohotie P. & Honka J.* 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita.
- Santalainen T. & Huttunen P.* 1993. Strateginen johtaminen julkisessa hallinnossa. *Ekonomia* -sarja. Weilin+Göös. Jyväskylä: Gummerus.
- Slater R. O.* 1995. The Sociology of Leadership and Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, Vol 31, Issue 3. p449, 24p. 449-472.
- Sosik J. J., Potosky D. & Jung D. I.* 2002. Adaptive Self-Regulation: Meeting Others' Expectations of Leadership and Performance. *The Journal of Social Psychology* 142 (2). 211-232.
- Taipale A.* 2000. Peer-assisted leadership -menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusproessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 213.

Oppiminen monikansallisen yrityksen ylimmän johdon kehittämissuohjelmassa

Risto Sääntti

Projektinjohtaja, FT
Nordea Bank Ab/Group HR Centre
risto.sääntti@nordea.com

Paula Kyrö

Yrittäjyyskasvatuksen professori, KT, KTT
Tampereen yliopisto/Ammattikasvatuksen tutkimus-
ja koulutuskeskus
paula.kyro@uta.fi

Johdanto

Artikkeli tarkastelee suuren monikansallisen yrityksen ylimmän johdon kehittämissuohjelmaa ja erityisesti ohjelman tarjoamaa tukea oppimiselle. Kyseinen eurooppalainen palveluyritys toimii useissa maissa ja sen henkilöstön määrä on yli 30.000. Asiakkaita sillä on noin 10 miljoonaa. Yritys on monivaiheisen fuusio- ja yritysostokehityksen lopputulos. Yrityksen toiminnan keskeisiä haasteita on yhdistää — kuten

myös muissa vastaavassa tilanteessa olevissa organisaatioissa — strategisten muutoshankkeiden läpivienti kvartaalitalouden¹ asettamien lyhyen tähtäimen tulostavoitteiden saavuttamiseen. Kenttäorganisaation tehokkuuden lisäksi toimintakyky hanke-, projekti- ja verkostoorganisaationa korostuu. Artikkelin pohdinnan kohteena on näkökulma tai näkökulmat oppimiseen joita ohjelma noudattaa. Etsimme myös tapaa, jolla johdon osaamista, opettamista ja oppimisen tukemista voi lähestyä organisaation käytännön todellisuudessa.

¹ Kvartaalitaloudessa yritysten toiminta painottuu kapeasti aktiviteetteihin, jotka maksimoivat neljännesvuosituloksen.

Tarkastelussa on yrityksessä vuonna 2003 toteutettu 'Executive Education and Development Programme'. Tämän ohjelman perusrakenne oli sama kuin edellisellä vuonna toteutetun pilotin. Analyysi perustuu kriittiseen osallistujahavainnointiin sekä keskeisten ohjelmamateriaalien tarkasteluun. Artikkelin toinen kirjoittaja osallistui kyseisen ohjelman suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lähtökohtamme on, että kokonaisvaltainen työskentely tutkimuksen kohteen parissa mahdollistaa syvällisen ymmärryksen saavuttamisen siitä (Coghlan & Brannick, 2001). Tavoitteemme on tässä tarkastelussa yhdistää tutkimuskohteen syvä ymmärrys sen objektiiviseen tarkasteluun.

Tehtyjen havaintojen ja materiaalin tarkastelun avulla muodostetaan kuva siitä tavasta jolla ohjelma tukee osallistujien ja organisaation oppimista. Lopuksi profiloidaan artikkelin tarkastelun pohjalta ohjelman ilmentämä oppimisenäkemyks.

Organisaation toiminnan menestys perustuu sen kykyyn ylläpitää, kehittää, koordinoita ja hyödyntää omaa osaamista (Ruohotie 1996). On haastavaa ja todennäköisesti osin mahdotonta kattavasti määrittellä ylimmän johdon tarvitsemaa osaamista. Organisaatiossa toimivilla ihmisillä on paljon enemmän osaamista ja tietämystä kuin mitä eksplisiittisesti voidaan ilmaista (Hannula ym. 2003). Tämä mitä ilmeisemmin pätee myös ylimmän johdon tehtävissä.

Organisaation sisäiset kehittämissuunnitelmat pyrkivät mahdollisimman suureen kohdistettavuuteen. Tavoite on opettaa tai auttaa osallistujia oppimaan käytännön työssä sovellettavissa olevia valmiuksia. Yritysten ulkoisen ja sisäisen ympäristön ollessa jatkuvassa muutoksessa ja toimintaympäristön yleisen monimutkaisuuden

lisääntyessä on vaikeata tarjota 'reseptiopeja' jotka ovat sellaisinaan hyödynnettävissä käytännön työssä. Ohjelman eräs perusajatus oli, että johdon tehtävä on luoda selkeyttä alaistensa tehtäviin, mutta että selkeyden odottaminen johdon oman työn suhteen on epärealistista. Johdon työ on dilemموjen kohtaamista ja niihin reagoimista. Dilemmat eivät ole ongelmia, jotka voidaan perinteisessä mielessä 'ratkaista'. Ne ovat jatkuvasti läsnä olevia ja toisiaan rajaavia näkökulmia, joiden suhteen johto joutuu tekemään valintoja (esim. lyhyt ja pitkä tähtäin, kontrolli ja vapaus, vakaus ja muutos) (Säntti, 2003). Näistä syistä metavalmiudet (ks. esim. Buckley 2002, Ruohotie 2003) korostuvat executive-tehtävissä auttaen käsitteellistämään ja tulkitsemaan johdon jatkuvasti kohtaamia moniulotteisia tilanteita.

Ylimmän johdon kehittämissuunnitelma

Ylimmän johdon kehittämissuunnitelma ei aivan tarkalleen ole sitä, mitä nimi kertoo. Konsernin aivan ylin johto (GEM, Group Executive Management) on ohjelman kohderyhmän ulkopuolella. Osaamisen kehittämistoimien kohteena ovat seuraavan tason tehtäviin (GSM, Group Senior Management) koulutettavat potentiaaliset henkilöt. Noin kymmenen prosenttia ohjelman osallistujista työskenteli GSM-tehtävissä ja loput osallistujista raportoivat näissä tehtävissä toimiville.

Kehittämissuunnitelma kokosi yhteen koko organisaation pienoiskoossa. Kaikki liiketoiminta-alueet ja hallintoyksiköt olivat edustettuina niiden koon mukaisesti painotettuina. Suurimman liiketoiminta-alueen kohdalla sovittiin poikkeus, jonka seurauksena sille tarjottiin osallistujapaikkojen määrä oli huomattavasti pienempi

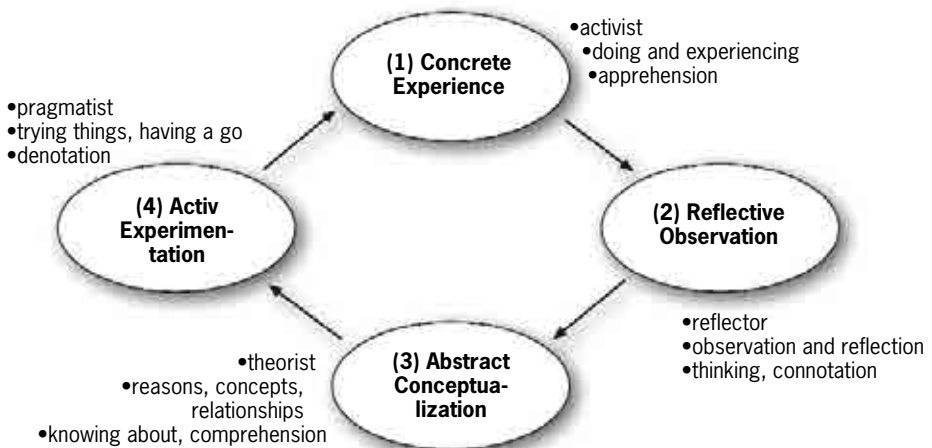
kuin sen painoarvo organisaatiossa. Tämän ratkaisun perusteena oli tasapainon löytäminen ja yhden liiketoimintalueen dominanssin välttäminen. Muussa tapauksessa kyseinen liiketoimintalue olisi saanut valtaosan paikoista. Funktioiden mukaisen jaottelun lisäksi osanottajien valinnassa huomioitiin kansallisuuksien välinen tasapaino, miesten ja naisten määrät jne. Osallistujien valinta tapahtui liiketoimintalueiden toteuttamalla kutsumenettelyllä. Osallistujamäärä — kokonaisuudessaan 37 henkeä — oli tämän tyyppiseen johdon koulutukseen suuri. Ryhmän koko vaikuttaa sekä vuorovaikutuksen laatuun että vuorovaikutusta tukeviin opetuksen lähestymistapoihin.

Kehittämishojelman tavoite oli tukea organisaation strategian toteuttamista. Ohjelman tehtävä on yhtenäistää strategiaa ja organisaation arvoihin kohdistuvaa ajattelua, syventää ymmärrystä organisaation liiketoimintamallista ja kehittää kriittisiä kompetensseja tämän päivän ja tulevaisuuden johtamistilanteisiin. Strategian toteuttamisen kannalta keskeistä on ohjelman tuki organisaation integraatioprosesseille. Kehittämishojelman tavoitteiksi kiteytettiin (1) laajentaa osallistujien tietopohjaa sekä johtamisessa tarvittavia kompetensseja heidän tämänhetkisen eksperttiinsä ulkopuolelle, sekä (2)

tukea organisaatiokulttuurin ja brändin rakentamista.

Ohjelman pituus oli 16 lähiopetuspäivää. Puolet näistä varattiin teemoille johtaminen, organisaatiokulttuuri ja muutos ja toinen puoli päivistä suunnattiin liiketoimintaa käsitteleviin teemoihin. Näitä olivat liiketoimintaympäristö, strategia, asiakassuuntautuneisuus, tuotto osakkeenomistajille ja liiketoiminnan suunnittelu. Ohjelma hyödynsi avoimeen Internetiin sijoitettua oppimisympäristöä (Virtual Learning Platform). Oppimisympäristö avattiin kuukautta ennen ohjelman alkua ja sen käyttö on mahdollista ohjelman päätyttyä.

Ohjelman oppimismalli (Learning Approach) painottaa käytännön ja teorian tasapainottamista, sekä ulkoisten ”World Class” -tasoisten että organisaation sisäisten asiantuntijoiden käyttöä, monimuotooppimista joka yhdistää luokkaoppimisen, virtuaalisen oppimisen, ryhmä- ja yksilöoppimisen sekä asioiden testaamisen käytännössä oman yksikön tasolla. Oppimismallissa painotettiin reflektion merkitystä yksilö-, pienryhmä- ja suuryhmätasolla. Kuviossa 1 esitelty ohjelmamateriaaleihin kuuluva Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli oli aktiivisessa käytössä (Kolb 1984, Kim 1998).



Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen malli (Experiential Learning Model).

Ohjelman osallistujien oppimistyyliä arvioitiin Kolbin mallin ulottuvuuksia mittaavalla testillä. Osallistujaryhmän jäsenten oppimistyyliä painottuivat rooleihin toimija (activist) ja pragmatisti. Käsitteellistäjän rooli (theorist) painotui selvästi vähiten.

Miten analysoida minkälaista oppimista ohjelma ilmentää

Erilaisia oppimisteorioita voi tarkastella laajempina oppimisparadigmoina, jolloin ne sisältävät erita-

soisia oletuksia maailmasta ja ihmisestä (ontologinen taso), tiedon syntyisestä (epistemologinen taso) ja näiden oletusten johdattamina käsityksiä oppimisesta (pedagoginen näkemys) ja opettamisesta (didaktinen näkemys). Tasojen merkitys ja niihin liittyvät käsitteelliset ajatukset oppimisesta vaihtelevat eri kulttuureissa. Kontinentaalinen, eurooppalainen näkemys on painottanut ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia sekä niiden merkitystä. Angloamerikkalainen suuntaus taas on enemmän kiinnittynyt pedagogisiin ratkaisuihin, joihin on luettu mu-

Taulukko 1. Oppimisparadigmat ja niiden analyysitasot.

ONTOLOGINEN PERUSTA - Käsitys maailmasta ja ihmisestä			
EMPIRISMI Ihminen on eläin eläinten joukossa. Maailmaa voi hallita järjellä, joka perustuu havaintoihin. Totuus on pysyvää ja samanlaista.	RATIONALISMI Ihminen on tiedon tuottaja ja prosessoija. Maailmaa, ihmistä ja luontoa hallitaan järjestämällä ja kontrolloidaan teknologialla. Totuus on pysyvää ja samanlaista.	Yhä rationalismi, mutta myös sen kyseenalaistamista. Ihminen on monimutkainen olento, totuus liittyy myös ihmisen kokemuksiin. Samaan aikaan on useita, erilaisia totuuksia. Totuus voi olla myös subjektiivista.	Laajentaa konstruktivismia. Ihmisten välinen vuorovaikutus liittyy ja muovaa käsitystämme maailmasta, totuus liittyy myös muihin ihmisiin ja ihmisten kollektiivisiin kokemuksiin.
EPISTEMOLOGINEN PERUSTA - Käsitys tiedosta ja sen synnystä			
Tieto perustuu aistihavaintoihin, luodaan havaitsemalla, kasvaa lineaarisesti, on eriytynyttä ja järjestettyä, sitä voidaan määrällisesti mitata ja arvioida.	Tieto luodaan järjellä ja muistamisella, se on edelleen eriytynyttä, jaetaan ympäristöstään irrallisina paloina.	Yksilö itse konstruoi tiedon, joka perustuu hänen aikaisempiin kokemuksiinsa.	Tietoa konstruoidaan yhdessä muiden kanssa ja sen syntymiseen vaikuttavat myös muiden kokemukset.
OPPIMISPARADIGMA - Käsitys oppimisesta ja opettamisesta			
BEHAVIORISMI	KOGNITIIVINEN PARADIGMA	KONSTRUKTIVISMI	SOSIAALIS-KONSTRUKTIIVISTINEN PARADIGMA
PEDAGOGIIKKA - Käsitys oppimisesta ja sen käytänteistä			
Oppija on kontrollin ja vaikutuksen kohde, oppiminen on reaktioiden summa, se tapahtuu luokahuoneessa, sitä voidaan tutkia laboratorio-oloissa.	Oppiminen on muistirakenteiden ja myöhemmin tietorakenteiden muuttamista. Oppiminen tapahtuu yksilön sisällä. Mitä enemmän tietoa annetaan ja sitä muistetaan sitä enemmän on tapahtunut oppimista.	Oppiminen on yksilöllistä ja sosiaalista. Se ei ole ajasta ja paikasta riippuvaista. Yksilö on keskiössä; hän päättää mitä ja miten oppia.	Laajentaa edellistä. Oppiminen on myös sosiaalista. Oppimiseen vaikuttavat myös muut oppijat.
DIDAKTIKKA - Käsitys opettamisesta ja sen käytänteistä			
Opettaja kertoo mitä, kuinka tietää ja tehdä, antaa kysymykset ja niihin liittyvät oikeat vastaukset.	Opettaja kertoo mitä tulee tietää, mikä on oikeaa tietoa, antaa paljon ja järjestettyä tietoa.	Opettaja tukee yksilön oppimista, luo resursseja ja mahdollisuuksia siihen.	Opettaja tukee yksilöllistä ja sosiaalista oppimista, luo edellytyksiä ja toiminnallisia mahdollisuuksia siihen.

kaan myös didaktiset, opettamiseen liittyvät kysymykset (Kyrö 2004).

Taulukkoon 1 on koottu ajatuksia kolmen vallalla olleen ja/tai olevan – behavioristisen, kognitiivisen ja konstruktivistisen - oppimisparadigman suhteesta näihin tasoihin. Lisäksi mukaan on otettu omana paradigmanaan konstruktivismiin kehittyneempi muunnos: sosiaalinen konstruktivismi.

Koulutusohjelmien oppimista voidaan arvioida suhteessa eri tasoihin ja niiden vuorovaikutukseen, jolloin usein implisiittiset oletukset saadaan ilmitasolla reflektoinnin ja edelleen toiminnan kehittämisen avuksi. Tämä on erityisen tärkeää silloin, kun organisaatioilla ei ole tietoista näkemystä yksilöiden ja organisaation oppimisen lähtökohdistaan. Monikansallisissa yrityksissä, voi myös olla erilaisia näkemyksiä itse kasvatuksellisista käsitteistä, jolloin kollektiivisen oppimisen ja tiedon jakamisen kannalta on tärkeää pohtia yhteistä näkemystä ja siihen liittyviä tavoitteita. Näin voidaan kehittää johdon metakompetensseja ja oppimisen sovellettavuutta organisaation käytänteisiin.

Miten oppimisenäkemyksiä on tässä artikkelissa tarkasteltu

Tässä artikkelissa ylimmän johdon koulutus- ja kehittämisohjelmaa arvioidaan oppimisparadigmojen ja niiden tasojen välisen vuorovaikutuksen avulla. Metodiksi on valittu analyysisynteesi, jolla tarkoitetaan kokonaisuuden hajottamista osiin lähtemällä lopputulemasta taaksepäin ja pyrkimällä löytämään ne ehdot, joilla lopputulema toteutuu ja synteesissä taas pyritään näitä eh-

toja noudattamalla yhdistelemään ja koostamaan aineksia, joita analyysi on tuottanut (Kyrö, 2004; Haaparanta ja Niiniluoto, 1998).

Ohjelmaa arvioidaan sekä ohjelman suunnittelijoiden että osallistujien näkökulmasta. Käytetyt aineistot on koottu taulukkoon 2. Lisäksi käytössä on ohjelman suunnittelijan ja toteutukseen osallistujan havainnot prosessista, jotka tuovat analyysiin syvemmän sisäisen näkökulman.

Ohjelmajohdon näkökulmaa valottavat aineistot

Ohjelmaesite

Ohjelman projektisuunnitelma

Moduulien minuuttiohjelmat (4 kpl)

Moduulien veto-ohjeet (4 kpl)

Oppimisprosessin kuvaus

Oppimispäiväkirjat (6 kpl)

Moduulien arviointimateriaalit (4 kpl)

Ohjelman arviointilomakkeet

Verkko-oppimisympäristön käytön seuranta

Osallistujien näkökulmaa valottavat aineistot

Moduulien arviointi (numeeriset ja sanalliset arviot)

Ohjelman arviointi (numeeriset ja sanalliset arviot)

Osallistujakommentit ohjelman eri vaiheissa

Taulukko 2.

Johdon kehittämisohjelman tarkastelussa käytettävissä olleet aineistot.

Aineistosta on purettu analyttisen päättelyn mukaan tasoittain ohjelman ilmentämät näkemykset ja niiden suhde oppimisparadigmoihin. Nämä on purettu kolmessa vaiheessa, ensin on analysoitu ohjelman ilmentämät näkemykset oppimiseen, sitten käsitykset opettamisesta ja siihen liittyvistä järjestelyistä. Lopuksi on arvioitu filosofisia sitoumuksia eli ontologista ja epistemologista tasoa. Nämä on viimein koottu synteessin mukaisesti koulutus- ja kehittämisohjelman ilmentämiin käsityksiin suhteessa tasoihin ja paradigmoihin. Näin edetään analyysi-synteessimetodin mukaisesti kokonaisuudesta osiin ja yleisiin periaatteisiin ja näistä kokonaisuuteen.

Oppiminen ylimmän johdon kehittämisohjelmassa

Osanottajien kokonaisarvio kehittämisohjelmasta jokaisen moduulin lopussa pyydettyssä välittömässä palautteessa oli erinomainen. Arviointikysymyksiä oli runsaasti. Näistä valittiin keskeiseksi yksittäiseksi ohjelman onnistumista määrittäväksi mittariksi osallistujan kokemaa ohjelman merkitys oman tehtävän kannalta. Osallistujien antamat arviot ylittivät myös tämän yksittäisen kysymyksen osalta jatkuvasti asetetun tavoitetasoa selvästi.

Ohjelman arvioinnin heikkous oli rajoittuminen osallistujien välittömästi lähiopetusjaksojen antamaan arviointiin. Joidenkin erittäin valovoimaisten ja arvostettujen asiantuntijoiden käytön jokaisen moduulin viimeisinä päivinä voi olettaa vaikuttavan annettuja arvioita korottavasti. On mahdollista, että tämän kaltainen viihteellinen 'floor show' -tekijä ohjaa tekemään ylipositiivisia arvioita. Ohjelman todellista tukea osallistujan oppimiselle ei arvioitu, arviointiin

ei kytketty osallistujan esimiestä tai muita lähitahoja, vaikutusta käytännön toimintaan osallistujan yksikössä tai vaikutusta sen tulokseen ei myöskään pyritty selvittämään.

Taulukoon 3 (seur. sivulla) on valittu merkityksellisiksi arvioituja ohjelman näkökulmia. Toisessa sarakkeessa niitä on tulkittu pedagogisen ja didaktisen toteutuksen näkökulmasta ja kolmannessa sarakkeessa ne on kytketty oppimisparadigmoihin.

Useat ohjelmajohdon tekemät pedagogiset valinnat kytkettyvät konstruktivistiseen ja sosiaalis-konstruktivistiseen oppimisparadigmaan. Näiden valintojen toteutumista rajoittavia — osin ohjelman ulkopuolisista reunaehdoista johtuvia — tekijöitä ovat oppimiselle varatun ajan rajaaminen pääosin lähiopetusjaksoille, tiivis ohjelman juoksutus, ryhmäkoon ja osin luennoitsijavalintojen aiheuttama vuorovaikutuksen painottuminen yksisuuntaiseksi. Näistä syistä kokonaisuus painottuu kognitiivis-behavioristiseen suuntaan.

Didaktisesta näkökulmasta konstruktivistisen ja sosiaalis-konstruktivistisen paradigman painotusta käytännön toteutuksessa heikensi riittämätön tuki 'triadi' -pienryhmien toiminnalle. Työnohjauksellinen ote ryhmien ohjauksessa olisi auttanut niitä suuntaamaan ja ohjaamaan toimintaansa, joka jäi osin hajanaiseksi. Oppimispäiväkirjaidea tarkentui ohjelman kuluessa ja heikensi toteutuksen onnistumista. Osallistujilla oli vain rajallisesti valmiuksia käyttää verkko-oppimisympäristöä ja kohdistettua tiedonhakukonetta.

Ohjelman nimi "Executive Education and Development Programme" viittaa

Taulukko 3. Ohjelman ilmentämät pedagogiset valinnat ja niiden oppimisparadigmat.

Analyysiin valittu ohjelman näkökulma	Tulkinta pedagogisesta ja didaktisesta näkökulmasta	Kytkeytyminen oppimisparadigmaan
Pedagogiset valinnat		
Oppiminen on rajattu tapahtumaan pääosin lähiopetuspäivillä (tavoitetaso 90%).	Oppiminen tapahtuu oppimiseen varatussa erityisessä ajassa ja paikassa.	Behavioristinen paradigma
Suuri osa opetuksesta on luennointia (asiantuntija siirtää tietoa opiskelijoille).	Opettaja ohjaa puheellaan ja erilaisilla mittareilla 'oikeiden' kysymysten ääreen ja monissa tapauksissa tarjoaa niihin liittyvät vastaukset.	
Luennoitsijoiden valintaan kiinnitetään huomiota. Kriteerit: teeman asiantuntijuus, uskottavuus osanottajien silmissä, kyky viihdyttää.	Oppimisen suunta on asiantuntijalta oppijalle. Opettaja antaa paljon jäsentynyttä tietoa, joka muuttuu oppijan osaamiseksi.	Kognitiivinen paradigma
Työskentely pääpainotteisesti suurryhmänä.	Suuri osallistujaryhmä (37 henk.) vaikuttaa osallistujien mahdollisuuksiin olla aktiivisia ja painottaa tiedon kulkua opettajalta oppijalle.	
Kolbin oppimismalli (Experiential Learning Process) on aktiivisesti käytössä.	Oppimismalli lähtee liikkeelle oppijan kokemuksesta, hyödyntää reflektiota, mallintamista ja aktiivista kokeilua.	Konstruktivistinen paradigma
Lähestymistavaksi on valittu monimuoto-oppiminen.	Osallistujat rakentavat eri oppimismenetelmien kautta yksilöllistä ja yhteistä tulkintaa todellisuudesta.	Sosiaalis-konstruktivistinen paradigma
Ohjelma tarjoaa ohjatun foorumin konsernijohdon ja osallistujien väliseen dialogiin.	Osallistujien ja konsernijohdon välistä keskustelua tuettiin mallilla, joka ohjasi määrittelemään ja työstämään osallistujien kannalta keskeisiä teemoja sekä tuki myös konsernijohdon osallistumista tähän keskusteluun.	
Ohjelma tuottaa henkilökohtaisen kehityssuunnitelman.	Yksilöllinen kehityssuunnitelma syntyy vuorovaikutuksessa oman pienryhmän ja esimiehen kanssa.	
Didaktiset valinnat		
Käytössä ovat yksityiskohtaiset lähiopetusjaksojen veto-ohjeet.	Opetus standardoidaan ja kussakin prosessin vaiheessa tapahtuva oppiminen määritellään etukäteen.	Behavioristinen paradigma
Verkko-oppimisympäristö (Virtual Learning Platform) on aktiivisessa käytössä.	Verkon kautta välitetään ja verkossa säilytetään tietoa valmennuksen järjestelyistä ja sisällöstä.	Kognitiivinen paradigma
Valikoituja johtamista käsitteleviä artikkeleita toimitetaan sähköpostitse ohjelman aikana ja 6 kk sen jälkeen.	Osallistujille toimitetaan kuukausittain tämän aktiivisesti valitsemista teemoista kaksi artikkelia.	
Oppimispäiväkirjat ovat käytössä moduuleilla ja niiden välillä.	Oppimispäiväkirjat ohjaavat käsiteltyjen asioiden omakohtaisen merkityksen reflektioon.	Konstruktivistinen paradigma
Käytössä on kohdistettu hakukone valikoitujen businesskoulujen artikkeleihin.	Osallistujat etsivät itse tarvitsemaansa tietoa (joka valmiiden valikoitujen artikkeleiden muodossa).	
Ryhmä-, kolmikko- ('triadi') ja yksilötason reflektiota käytetään.	Reflektion merkitys perusteltiin ja reflektio eri muodoissa sisällytettiin ohjelman rakenteeseen.	Sosiaalis-konstruktivistinen paradigma
Verkottumista tuetaan erilaisin menettelyin.	Kolmen hengen muodostama eri maita ja eri liiketoiminta-alueita edustava ryhmä (triadi) oli verkostovuorovaikutuksen pienin elementti. Pienryhmät koottiin yhdistämällä 2-3 triadia.	

useampaan oppimisnäkemykseen. Ohjelman suunnitteluvaiheessa keskusteltiin ohjelman nimestä ja sen ilmentämästä oppimisnäkemyksestä ja päädyttiin ehdotetun 'Executive Development Programme' nimivaihtoehdon sijasta käyttämään edelleen edellä mainittua versiota. 'Executive education' viittaa 'oikean' tiedon siirtämiseen opettajalta oppilaalle ja sijoittuu behavioristisen ja kognitiivisen oppimisparadigman alueelle. 'Executive development' viittaa tiedon rakentamiseen konstruoiden se suhteessa oppijan aikaisempaan tietoon. Näiltä osin oppimisparadigma viittaa konstruktivismiin.

Behavioristista oppimisnäkemystä organisaatiotodellisuudessa johdon kehittämisohjelman ulkopuolella korostavat näkemykset, jotka painottavat toimijan ulkoista käyttäytymistä. Kehittämisen tavoitteena on ensisijaisesti muutos käyttäytymisessä. Oppijan sisäisiä ajatteluprosesseja korostetaan vähemmän.

Lähiopetusjaksojen veto-ohjeet — 'Driving instructions' — määrittelevät käsiteltävän teeman, käytettävissä olevan ajan, asiasisällön, oppimistavoitteet, vastuuhenkilön ja käytettävät materiaalit. Veto-ohjeet olivat yksinomaan ohjelmajohdon käytössä ja niitä hyödynnettiin keskusteluissa organisaation sisäisten ja ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Valittu opetusteknokraattinen malli tarjoaa hallinnan tunteen. Käytännössä se mitä lopulta prosessissa tapahtui ei aina ollut laadittujen 'nuottien' mukaista. Improvisoinnin tarvetta oli runsaasti.

Verkko-oppimisympäristö tarjosi teknisen ja suhteellisen helppokäyttöisen paikan monensuuntaiseen vuorovaikutukseen ja tiedon etsintään. Kaikki ohjelman aineistot (etukäteisluennot,

asiantuntijapuheenvuorojen aineistot, osallistujien omat tuotokset) sijoitettiin verkkoon. Verkon kautta oli mahdollista hakea suunnatulla hakukoneella tietoa itseä kiinnostavasta aiheesta kansainvälisten bisneskoulujen kaupallisista artikkeleista. Osallistujille tarjottiin heidän mielenkiintonsa mukaisesti kuukausittain Executive Update -artikkeli heitä kiinnostavasta temasta (esim. strategia, etiikka tai markkinointi). Pienryhmäkeskustelut olivat mahdollisia verkossa kuten myös ryhmän sisäisten aineistojen säilyttäminen.

Verkko-oppimisympäristön käyttö oli käytännössä huomattavasti rajatumpaa kuin sen tarjoamat mahdollisuudet. Perusteellisen opastuksenkin jälkeen kynnys järjestelmän käyttöön oli korkea. Mahdollisesti osallistujat arvioivat saata- van hyödyn pieneksi. Verkon käyttöä oli mahdollista seurata sekä yksilö- että ryhmätasolla. Erot eri osallistujien verkon käytön suhteen olivat suuret. Yksikään triad -pienryhmistä ei käyttänyt sille verkkotyöskentelyyn varattua aluetta. Pari aktiivisinta ryhmää kirjautui sisään käyttäjiksi. Verkon käyttö painottui lähiopetusjaksoja koskevan materiaalin välityskanavaksi ja jossakin määrin omakohtaiseen artikkelien etsintään hakukoneen avulla. Johtopäätös on, että verkkoympäristön käytön korkean kynnyksen ylittäminen edellyttää perusteltua ja suunnitelmallista lähestymistapaa tutustuttaa osallistujat käyttämään sitä sekä löytämään omakohtaiset perusteet ympäristön käytölle.

Osallistujille tarjotut valikoidut artikkelit miellyttivät osallistujia, koska "ne tulevat automaattisesti pöydälleni, eikä minun ole tarpeen olla itse aktiivinen". 'Oikeaa' tietoa toimitetaan 'automaattisesti' oppijan tietovarastoon lisättäväksi.

Valinta rajoittuu päätökseen luenko artikkelin vai en. Suunnatut hakukoneet puolestaan edellyttävät oppijalta huomattavasti suurempaa aktiivisuutta teeman valinnassa oman intressin mukaan ja tämän jälkeen valinnan tekemistä tarjotuista teemaan liittyvistä teksteistä. Edellisen lähestymistavan oppimismäke- myks kognitiivinen ja jälkimmäinen konstruktivinen.

Johtopäätökset

Taulukko 4 esittää tulkintamme tarkastelun kohteena olleen ylimmän johdon kehittämisohjelman moniparadigmaattisuudesta. Ohjelma sisältää selviä kytkentöjä kaikkiin neljään oppimisparadigmaan. Ontologiset lähtökohdat ovat selvästi behavioristis-kognitiiviset. 'Totuuden' luonne nähdään selvästi pysyvänä ja samanlaisena — myös ”jatkuvan muutoksen” olosuhteissa. Usko mittaamisen ja kontrolloinnin mahdollisuuksiin on vahva. Samoin epistemologia on vahvasti behavioristis-kognitiivinen

Se missä määrin kehittämisohjelman pedagogiset ja didaktiset valinnat voivat olla 'ristiriidassa' vallitsevien ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien kanssa, on tärkeä ja kiinnostava kysymys.

Esimerkkiorganisaatiossa tämä tilanne ilmenee. On oletettavaa, että opettamisen ja oppimisen käytänteet, jotka eivät kytkeydy vallitseviin ontologisiin ja epistemologisiin lähtökohtiin ajautuvat jossakin vaiheessa näkyviksi tuleviin 'ongelmiin'. Esimerkkitapauksesta voidaan arvioida, että 'linjassa' olevat pedagogiset ja didaktiset käytänteet 'toimivat' paremmin. Tavoiteltavaa on, että pedagogiikka ja didaktiikka seuraa — tietoisesti tai tiedostamatta — teytyjä ontologisia ja epistemologisia valintoja. Näiden valintojen tekeminen tietoisiksi ja konkreettisiksi on ehdotuksemme käytännön organisaatioiden kanssa toimiville osaamisen kehittäjille. Tämän artikkelin lähestymistapa tarjoaa yhden tien tämän tietoisuuden rakentamiseen.

Tutkimuksen arviointi ja seuraukset johdon koulutuksen kentässä

Johdon valmennusohjelman toteuttamisen tosiasiallinen moniparadigmaisuus on haaste. Moniparadigmaisuus saattaa olla myös realiteetti käytännön organisaation toiminnassa. Lähestymistavat ja käsitykset siitä miten kehittämisohjelmia rakennetaan muodostuvat organisaatioissa sedimentteinä, jolloin

Taulukko 4. Johdon kehittämisohjelman oppimismäkemysten profiili.

	Oppimisparadigma			
	Behavioristinen	Kognitiivinen	Konstruktivistinen	Sosiaalis-konstruktivistinen
Ontologia	+	+		
Epistemologia	+	+		
Pedagogiikka	+	+	+	++
Didaktiikka	+	++	++	++

vanhan päälle kasautuu uutta. Yritysten kompleksisessa todellisuudessa tapahtuu paradigmojen uusiutumisen ja murrosvaihteita. Paradigmojen ja niiden käytännön sovellutusten väliset ja sisäiset ristiriidat ovat ilmeisiä. Nämä näkyvät oppijoiden, ohjelmien suunnittelijoiden ja yritysjohdon toiminnassa. Tämä korostaa refleksiivisyyden merkitystä. Tietoisesta reflektion kautta kerroksellisuus ja ristiriidat voi tehdä näkyviksi. Näin niitä voidaan käyttää valintojen perustana ja muutosta voidaan viedä haluttuun suuntaan. Valintojen moninaisuus on entistä todennäköisempää — kohdeorganisaation kaltaisessa tilanteessa — kun toimintaan vaikuttavat useat erilaiset kansalliset ja organisaatiokohtaiset oppimisparadigmat. Yhden vallitsevan paradigman tilanteessa reflektion merkitys on vähäisempää. Kyky reflektoida on siis johdon ja muiden toimijoiden keskeinen meta-vaikuttavuus, jonka tunnistamisen ja kehittämisen merkitys on suuri.

Lähteet

- Buckley, F., Monks, K. & McKeivitt, C.* 2002. Identifying Management Needs in a Time of Flux: A New Model for Human Resource Management Education. Working Papers. Center for Management Learning and Education. Dublin. (6.2.2004)
- Coghlan, D. & Brannick, T.* 2001. Doing Action Research in Your Own Organization. London: Sage Publications Ltd.
- Haaparanta, L. & Niimiluoto, I.* 1998. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. No. 3, 1986.
- Hannula, M., Kukko, M. & Okkonen, J.* 2003. Osaamisen ja tietämyksen hallinta suomalaisissa suuryrityksissä. e-Business Research Center. Research Reports 6. Tampere University of Technology & University of Tampere.
- Kim, D.H.* 1998. The Link between Individual and Organizational Learning. In D.A. Klein (Ed.). The strategic Management of Intellectual Capital. Butterworth-Heinemann, Boston.
- Kolb, D.* 1984 Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Kyrö, P.* 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Painossa.
- Ruohotie, P.* 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Edita, Helsinki.
- Ruohotie, P.* 2003. Self-regulatory abilities for professional learners. In B. Bearsto, M. Klein & P. Ruohotie (Eds). Professional Learning and Leadership. Research Centre for Vocational Education and Training, Hämeenlinna.
- Säntti, R.* 2003. Possibilities and Pitfalls in the Development of Organizational Culture. In B. Bearsto, M. Klein & P. Ruohotie (Eds). Professional Learning and Leadership. Research Centre for Vocational Education and Training, Hämeenlinna.
- Thrupp, M. & Willmott, R.* 2003. Educational Management in Managerialist Times. Beyond the Textual Apologists. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Yrittäjyyskasvatus ammatti- kasvatuksen kentässä –murroksien kautta integroitumiseen

Paula Kyrö

Yrittäjyyskasvatuksen professori, KT, KTT

Tampereen yliopisto/Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

paula.kyro@uta.fi

Sekä yrittäjyyden- että ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja niihin erikoistunut tutkimus on nuorta. Molempien osalta näiden kehittyminen ajoittuu 1900-luvun viimeisille vuosikymmenille (Kyrö 2001, Ruohotie 2000). Aiemmin niillä oli marginaalinen asema yliopistollisessa opetuksessa ja tutkimuksessa, yrittäjyyskasvatuksella yrittäjyyden tutkimuksessa ja ammattikasvatuksella lähinnä aikuiskasvatuksen tutkimusperinteessä. Tässä artikkelissa arvioidaan niiden kehitystä ja nykytilaa historiallisen murrosnäkömyksen pohjalta professionaalistumiskehyksessä. Tämä mahdollistaa niiden suhteiden pohtimisen ja toisaalta yrittäjyyskasvatuksen asemoimisen ammattikasvatuksen kentässä. Tutkimuksen tuloksena nousee esiin integroitunut näkökulma ammattikasvatuksen tutkimukseen.

Ammatti- ja yrittäjyyskasvatus uusia tulokkaita yliopisto-opetuksessa

Sekä ammatti- että yrittäjyyskasvatuksen yliopisto-opetus ja tieteellinen tutkimus on nuorta. Ruohotien (2000, 283) mukaan yliopistollisen ammattikasvatuksen opetusta ja tutkimusta alettiin vaatia entistä äänekkäämmin 1970-luvulla ja ensimmäiset väitöskirjat alkoivat ilmestyä 1990-luvulla.

Yrittäjyyden yliopisto-opetuksen tarjonta on myös kehittynyt viimeisen kahden- kolmenkymmenen vuoden aikana. Nykyään se on vakiinnuttanut asemansa yliopistojen opetustarjonnassa läntisissä teollistuneissa maissa (Fayolle 2000, Mendiez & Gasse 1999, Vesper & Gartner 1999, Römer-Paakkanen 1999). Tämä on osin seurausta pienyritysten voimakkaasta kasvusta ja työllistävästä vaikutuksesta. Suomessakin lähes 99 prosenttia yrityskannasta on pieniä ja niiden merkitys työllisyyteen ja etenkin uusien työpaikkojen synnyttämiseen on merkittävä (Suomen tilastollinen vuosikirja 2003). Yrittäjyyden korkeakouluopetus on tuonut 1990-luvulla yrittäjyyden keskusteluun myös yrittäjyyskasvatuksen käsitteen. Sen tutkiminen on pääasiallisesti tapahtunut yrittäjyystutkimuksen kentällä. Vasta 1990-luvun loppupuolella on virinnyt tutkimusta, jossa kasvatustieteellinen näkökulma integroituu yrittäjyystutkimukseen. Vuosituhannen vaihteessa Suomessa on lyhyellä aikavälillä ilmestynyt kohtuullinen määrä tällaisia jatko-opinnäytetöitä (esim. Kyrö 1997, Leskinen 1999, Nevanperä 2003, Joutsen-Onnela

2003, Paajanen 2001, Pihkala 1998, Remes 2003, Soininen, 2000).

Ammatti- ja yrittäjyyskasvatuksen yliopistollisen taipaleen taustalla on yrityskannan rakenteellista muutosta suurempi monimutkaistuvien toimintamallien, kysynnän rakenteellisten muutosten ja epävarmuuden aika, joka liittyy myös yhteiskunnan uudistumiseen. Uudistumisen luonnetta ja kehitystä voi historiallisista lähtökohdista kuvata kulttuurisen murrosnäkömyksen avulla, jolloin myös ammatti- ja yrittäjyyskasvatus integroituvat toisiinsa.

Murrosnäkemys historian tulkinnassa

Evoluutioteorian kentässä murrosajattelu edustaa näkemystä, jossa yhteiskunnallinen ja taloudellinen kehitys uudistuu murroksien kautta (Henrekson & Jakobsson 2001, Kyrö 2002, Schumpeter 1996). Alan Gibb (1993) on kuvannut sitä globaaleina paineina, jotka aiheuttavat valtion, organisaatioiden ja yksilöiden uudelleen asemoitumista suhteessa itseensä, muihin toimijoihin ja ympäröivään todellisuuteen. Ruohotien (1996, 420-425) analyysi yhteiskunnallisista, organisaatiotason ja yksilöä koskevista olosuhteista, jotka edellyttävät ammatillisten kompetenssien ja taitojen uudistamista seurailee Gibbin ajatuksia.

Murrosta leimaa siirtyminen ennustettavuudesta epävarmuuteen ja kompleksisuuteen. Sitä luonnehtii moninaisuus ja ristiriitaisuus vanhan ja uuden välillä. Tähän sosiaalisen todellisuuden uudelleen rakenteistumiseen liittyvät kysynnän ja tarjonnan mallien muutokset, työnteon muodot ja niiden

uudelleen organisoituminen sekä tekniikan ja tieteen kehitys. Muutokset liittyvät myös laajempaan yhteiskunnalliseen arvojen, poliittisen ja lainsäädännöllisen ilmapiirin uudistumiseen.

Heikkinen (2000a, 10) kytkee ammattikasvatuksen muutokset ”rajakohtiin”, joita ensisijaisesti eivät määritä lait ja asetukset, vaan ”ammattikasvatuksen uusien muunnosten” astuminen näyttämölle. Nämä muunnokset hän edelleen kytkee ammatilliseen elämänmuotoon ja sen muutoksiin. Heikkisen näkemys rajapinnoista ja niihin liittyvistä muunnoksista heijastavat murrosajattelua, vaikka niiden kuvaus ehkä nojaa pikemminkin evolutionääriseen historiantulkintaan (Heikkinen 2000a ja b, Heikkinen ja Kuusisto 2000). Heikkisen kuvatessa johdonmukaisesti ja monikerroksisesti ammattikasvatuksen kehittymistä yhteiskunnan ja työn luonteen muuttumisen sisäisestä dynamiikasta käsin yrittäjyyden murrokset puolestaan yhdistävät hänen lyhytsyklisemmän kuvausrakenteensa murrostulkintaan.

Sosiaalishistoriallisen tutkimuksen kenttään kuuluvan murrosnäkemysten pohjalta tämän artikkelin tavoitteena on toisaalta paikantaa ammattikasvatuksen keskeiset muutokset ja niiden suhde yrittäjyystutkimukseen, toisaalta arvioida murrosnäkemysten soveltuvuutta ammattikasvatuksen kehittymisen kuvaamiseen.

Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Sosiaalishistoria on poikkitieteellisesti orientoitunutta historiantutkimusta, jonka kohteena on yhteiskunta. Haapalan (1989) mukaan so-

siaalishistorian nykyvaihetta luonnehtii laajentunut näkemys, jossa valtion tilalle on tullut kulttuuri, joka korostaa toimintaa, vuorovaikutusta ja vertailua. Sosiaalishistoria pyrkii vastaamaan aikalaisia askarruttaviin kysymyksiin. ”Samalla, kun historiantutkimus työnä ja esityksenä on menneisyyden rekonstruktio, se on perimmiltään oman ajan konstruktioita, historian käsityksen luomista” (Haapala 1989, 10). Tämä tyyppistä sosiaalishistoriallista tutkimusta luonnehtii, kokonaisvaltaisuus, rakenneanalyysi, teoreettisuus ja yleistykset sekä poikkitieteellisyys. Historian tapahtumat jäsenyivät samaan aikaan kronologisesti ja teoreettisesti (emt.). Tällä menetelmällä murrosnäkemys on alun perin konstruoitu ja myös tässä tutkimuksessa sitä sovelletaan liittämällä se ammattikasvatuksen kehitykseen.

Aineisto muodostuu aikaisemmista yrittäjyyden ja professionaalistumisen kenttään liittyvistä tutkimuksista ja toisaalta ammattikasvatuksen historian kuvauksista. Taulukkoon yksi on koottu käytetyt aineistot ja niiden rooli tutkimuksessa. Taulukossa kaksi aineistot on kohdennettu yrittäjyyden kansainväliseen ja kansallisiin, sekä ammattikasvatuksen kehitysvaiheisiin. Aineistoja tulkittaessa on huomioitava, ettei niiden lainaus tee oikeutta tutkimuksissa viitattujen lukuisien muiden tutkijoiden tutkimukselle. Niihin ulottuakseen on tutustuttava aineistojen käsikirjoitukseen.

Tutkimuksen analyysivaiheessa koetaan kehitysvaiheet teoreettis-kronologisesti, kuten valittu sosiaalishistorian tutkimusihanne edellyttää. Tarvittaessa viitataan aineistoluetteloa yksityiskohteisemmin eri tutkijoiden näkemyksiin. Tulokset raportoidaan lyhyesti aikakau-

sittain yrittäjyyden, yrittäjyyden suomalaisen kehityksen ja ammattikasvatuksen vuoropuheluna.

Taulukko 1. Tutkimuksen aineistot.

TUTKIMUS	TEKIJÄ	ROOLI TUTKIMUKSESSA
Yrittäjyys ja murrosnäkemys		
Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa	Kyrö, 1997	Murrosnäkemysten konstruointi
The Transitional Development of Entrepreneurship in Finland.	Kyrö, 2002	Yrittäjyyden murrokset Suomessa (sosiaalishistoriallinen tutkimus) ¹
Yrittäjyys, talous ja kestävä kehitys	Kyrö, 1999b	Murroksien soveltaminen ja laajentaminen ekologisen taloustieteen kentässä (sosiaalishistoriallinen tutkimus)
Education and entrepreneurship searching for each other in the postmodern transition.	Kyrö, 1999a	Kasvatuksen ja yrittäjyyden yhteyden tarkastelua
Entrepreneurship Research in Europe: Perspectives and Outcomes	Fayolle, Kyrö ja Uljin (toim.), 2004	15 kansainvälistä artikkelia yrittäjyystutkimuksen kehityksestä ja nykytilasta
Aikuiskasvatus- lehti – teemanumero "Yrittäjyys, yrittäminen ja koulutus"	2001	Yrittäjyyskasvatuksen nykyvaihe
Ammatti ja professio		
The Management Consulting Industry Described by Using the Concept of Profession.	Kyrö, 1995	Profession kehityksen dynamiikka
Liikkeenjohdon konsultoinnin identiteetti: liiketoimintaketjun, ammatin ja kvalifikaatiovaatimusten jäsentämänä	Kyrö, 1992	Ammatillisen kehittymisen luonne
Ammattikasvatus		
Suomalaisen ammattikasvatuksen historia	2000	30 artikkelin kokoomateos ammattikasvatuksen historian vaiheista ja selityksistä
Professional growth and development	Ruohotie, 1996	Ammattikasvatuksen luonteen määrittelyä
Professional growth and development – Direction, delivery and dilemmas	Ruohotie ja Grimmet (toim), 1996	Ammattikasvatuksen kehityksen ja luonteen määrittelyä

¹ Sosiaalishistoriallinen tutkimus, joka historiallisten kuvausten lisäksi perustui käytettävissä oleviin aikasarjoihin, jotka kuvasivat kasvua, työllisyyttä ja itsensä työllistäjiä sekä Suomen talouden rakenteellista kehitystä samoin kuin yrityksistä saatavilla olevia uudempia tilastoja sekä ainoita historiallisia tilastoja vuosilta 1909, 1913, 1953 ja 1964 paikansi yrittäjyyden murrokset Suomessa.

Yrittäjyyden ja ammattikasvatuksen kehittyminen murroksissa

Murroksien ajoittuminen

Yrittäjyyden sosiaalishistoriallinen tutkimus paikansi läntisissä teollistuneissa maissa kaksi murrosta (Kyrö 1997). Ensimmäinen, modernin murros, ajoittuu valistuksen ajasta, 1700-luvun lopusta 1900-luvun vaihteeseen. Näissä aikarajoissa se vaihteli maittain seurailleen teollistumisen käynnistymistä. Suomessa ensimmäinen murros käynnistyi 1860-luvun nälkävuosista, jotka opettivat, kuinka haavoittuva viljanviljelyyn perustuva maatalous oli. Selvitäkseen Suomen täytyi joko muuttaa maatalouden tuotantosuuntaa tai kehittää teollisuuttaan. Se ryhtyikin näihin molempiin. Murros päättyi Venäjän tunnustaessa Suomen itsenäisyyden 1920. Suomessa murrosta luonnehti itsenäistymisprosessi ja kuten muissakin maissa elinkeinojen, ammatinharjoittamisen ja maanomistuksen vapautuminen. Se raivasi tietä feodaaliyhteiskunnan ja ammattikuntalaitoksen sosiaalisesta vakaudesta kohti uudenlaista työnjakoa.

Murroksesta kehittyi moderni aika, jota leimasi suurtuotannon sekä yhteiskunnan ja koulutuksen laajamittainen organisoituminen teollistuneissa maissa (esim. Bell 1974, Cameron 1995, Dillard 1967, Featherstone 1988, Giddens 1995, Harrison 1988, Harvey 1990, Kenwood & Loukheed 1988, Kyrö 1992, Piore-Sabel 1984, Turner 1990). Modernia aikakautta leimasi kaikilla elämän alueilla suunnittelu, järjestäminen ja eriytyminen. Organisaatioistuminen voidaan nähdä koko aikakautta leimaavana kulttuurin piirteenä, jota

luonnehti byrokratisoituminen, hierarkkistuminen, työnjaon homogenisoituminen ja historiattomuus. Siihen liittyvät myös yksilön toimintavapauden supistuminen, samoin kuin ihmisen ja luonnon eriytyminen toisistaan (esim. Etzioni 1968, Kasvio 1994).

Ammattikasvatuksen historiassa tähän kauteen paikantuvat erilaiset lyhytkestoisemmat alakohtaiset vaihekuvaukset (esim. Borgman & Henriksson 2000 sosiaali- ja terveysala, Itälä 2000, Nuotio, 2000 matkailu-, ravitsemis- ja talousala, Paasio 2000 kauppa- ja hallinto). Kausi päättyy Heikkisen maa- ja metsätalouden kehittymisen näkökulmasta nimeämään kauteen ”Puolustautuvan Maatalous-Suomen muuttuvat strategiat: 1940-luvulta 1970-luvulle”.

Toinen murros kohdattiin 1970-luvulla, jolloin kysyntä laski ja pirstaloitui, kysynnän ja tarjonnan mallit muuttuivat yhteiskunnan kohdatessa rakenteellisen muutospainet ja globalisoituvan talouden (Kyrö 1997, 1999b, globalisoituvasta taloudesta esim. Varis, Utsumi & Klemm, 2003).

Suomessa kehityksen ominaispiirteenä on vahva sidos maa- ja metsätalouden ja teollisuuden välillä ja toisaalta elinkeinojen rakenteellinen uudistuminen sekä murroksissa että modernina aikana. Kansantalouden kasvu on Hjerppen (1989) kasvututkimusten pohjalta muodostunut uusista toimialoista. Modernin murroksessa se muodostui sahateollisuudesta, modernina aikana paperiteollisuudesta ja siihen liittyvästä metalliteollisuudesta, postmodernin murroksessa yksityisistä ja julkisista palveluista ja viimein informaatioteknologiasta (Kyrö 2002).

Yrittäjyydelle taas on ollut tyypillistä, että se luonteeltaan on säilynyt samanlaisena, mutta kussakin aikakaudessa kiinnittynyt uusiin ilmiöihin (Kyrö 1997). Taulukkoon 2 on koottu murrosnäkemysten johdattelemat ammattikasvatuksen ja yrittäjyyden kehityksen keskeiset piirteet. Taulukko jäsentää sosiaalihistoriallisen tutkimuksen tapaan tapahtumat samaan aikaan kronologisesti ja teoreettisesti.

Modernin murros – yrittäjyyden ja ammattikasvatuksen syntyvaihe

Valistuksen aikana luotiin yrittäjyyden teoriaperusta ja eurooppalainen traditio. Yrittäjyyden ensimmäiset kuvaukset koskivat ainutlaatuista ja vapaata yksilöä, jolla oli kyky, halu ja oikeus luoda oma paikkansa yhteiskunnassa ja siten edistää yhteiskunnan uudenlaista hyvinvointia. Yrittäjä ja yrittäjyys mursivat syntymään perustuvia yhteiskunnan toimintamalleja ja instituutioita, kuten feodaalijärjestelmää ja ammattikuntalaitosta. Yrittäjyyden ensimmäinen koulukunta, fysiokraatit asettuivat silloin vallinnutta talouden järjestelmää, merkantilismia vastaan. Näissä alkuaikojen kuvauksissa kohteena oli makrotason, yhteiskunnan ja toisaalta yksilön, kansalaisen, välinen suhde. Keskustelua dominoi kontinentaalinen, eurooppalainen näkemys.

Modernin murroksessa luotiin myös pohja ammattikasvatuksen järjestäytyneelle ja eriytyneelle koulutukselle. Heikkinen (2000a, 15) nimittää kautta 1860/70-1910 ammattikasvatuksen synty-, tai alkuvaiheeksi ja sijoittaa siihen ammattikasvatuksen aloittaisen eriytymisen. Tätä ennen jo luotiin ammattikoulutuksen verkosto ja järjestel-

mä 1813 – 1860 välisenä aikana.

Murroksessa uudistettiin suomalaisen kansantalouden rakenne, luotiin yksilöille oikeus valita tapa ansainta elantonsa, asuinpaikkansa ja ammatinsa sekä levitettiin perusopetus koko kansan keskuuteen ja käynnistettiin muodollisen ammattikasvatuksen organisointi. Työn luonne muuttui kysynnän ja tarjonnan eriytyessä kokonaisvaltaisesta maatalousyhteisöistä ja ammattikuntien piirissä elämäntilanteesta opituista tuotantoprosesseista toimialakohtaisiin erityisvaatimuksiin.

Heikkisen ja Kuusiston (2000) mukaan Ruotsi-Suomen perintönä maatalouden ja pienyrittäjyyden polut erkainivat 1880-lukuun mennessä. Tähän kehitykseen he yhdistävät myös pienyrittäjä- ja työntekijänäkökulman kehittymättömyyden suomalaisen ammattikasvatuksen ominaispiirteinä.

Heikkisen (2000a, 17) viranomaiselostuksiin perustuvan arvion pohjalta 1840 Suomessa oli 21 ammatillista koulua, joissa oli noin 900 oppilasta. 1890 mennessä näiden määrä oli kohonnut 147:ään ja oppilaiden määrä lähes 6300:aan. Samalla niiden toimialat eriytyivät ja monipuolistuivat. Ammattien mukaisen jaon sijaan alkoi myös vakiintua toimialakohtainen jaottelu. Heikkisen (2000a, 15) mukaan tästä vaiheesta nousi kolme eri suuntaan sitoutuvaa kehityspolkua: Teollisuus-, Maatalous- ja Hyvinvointi-Suomi.

Seuraavalla sivulla
Taulukko 2. Yrittäjyyden ja ammattikasvatuksen kehitys murroksissa.

Yrittäjyyden kehitys	Yrittäjyyden kehitys Suomessa	Ammattikasvatuksen kehitys Suomessa
<p>Traditionaalinen aika ennen 1700-lukua – luokkayhteiskunta, syntymä määräsi ihmisen paikan yhteiskunnassa – yrittäjyys alkoi taipaleensa yksilöön liittyvänä terminä - seikkailija, riskinottaja - kysyntä ja tarjonta samassa yksikössä, paikalliset markkinat,</p>		
<p>Modernin murros 1700-luvulta 1900-luvun vaihteeseen – feodalismi ja ammattikuntalaitos murtuivat, demokratian ihanne syntyi - Teollistuminen käynnistyy, kysyntä ja tarjonta eriytyvät, kansainvälisten markkinoiden kehitys käynnistyy</p>		
<p>Yrittäjyyden teoriaperusta luotiin Euroopassa, YRITTÄJÄ YKSILÖ JA YRITTÄJYYS TALOUDELLISEN HYVINVOINNIN LUOJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanhojen käytänteiden murtaja, uusien omistamisen ja työnteon mallien kuvaaja • innovaattori, mahdollisuuksien havaitsija, synnytti uutta toimintaa yhdistämällä resursseja uudella tavalla uutta tietoa soveltaen, kantaen siihen toimintaan liittyvät riskit 	<p>1860-1920- kohden itsenäisyyttä ja vapautta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kansallinen herääminen ja itsenäistymisprosessi • Lait vapaalle elinkeinonharjoittamiselle ja maanomistukselle luotiin • Rakenteelliset muutokset maataloudessa ja teollisuudessa • Maa- ja metsätalouden sekä teollisuuden välinen riippuvuus • Korkeat kasvuluvut ja viennin laajeneminen 	<p>Ammattikasvatuksen syntyvaihe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eriytyvä ammattikoulutuksen organisointi käynnistyi • koulutus autenttiossa toiminnallisessa ympäristössä <p>Professioiden kehitys käynnistyi ammattikoulutuksesta irrallaan</p>
<p>MODERNI AIKA 1800-1900-LUVUT – suuryritykset ja julkinen sektori luovat hyvinvointia, eriytymisen ja organisoimisen ihanne, jatkuva kasvu ja laajenevat markkinat, rationaalisuus</p>		
<p>YRITTÄJYYS PIENYRITYKSEN OMISTAMISTA JA JOHTAMISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • USA dominoi yrittäjyyskeskustelua • Kansantalouden ja yrittäjyyden välinen yhteys katkesi • Kansantalouden ja yritysten teoriaa dominoi klassinen koulukunta 	<p>1920-1970 tavoite kasvussa, talouden vakaudessa ja hyvinvoinnin lisäämisessä</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suurteollisuus ja muutaman toimialan dominoivuus viennissä paperiteollisuus kehittyi korvaten puuteollisuutta • Yhteiskunnan järjestelmät ja hyvinvointiyhteiskunnan palvelutuotanto kehittyi • Pienyrityksillä oli marginaalinen asema taloudessa ja yhteiskunnassa • Työmarkkinoiden ja yhteiskunnan päätöksentekorakenteet institutionalisoituvat 	<p>Koulumaisen ammattikasvatuksen toimialaeriytynyt vaihe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ammattikoulutus eteni kohden koulu maista mallia ja eriytyi toimialoitain • Koulutus kohdentui suuryritysten ja julkisen sektorin palvelutarjontaan • Vaiheittainen koulutusrakenne vakinaistettiin
<p>POSTMODERNIN MURROS 1970- kysynnän lasku, monimutkaistuva, globalisoituva/lokalisoituvat markkinat ja polarisoitua yhteiskunta – joustavuuden, uusien käytänteiden ja innovatiivisuuden korostuminen, markkinarakenne monipuolistuu, julkinen ja yksityinen sektori alkavat integroitua</p>		
<p>YRITTÄJYYS ORGANISAATION TOIMINTATAVAN MUUTTAJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ulkoinen yrittäjyys • sisäinen yrittäjyys • omaehtoinen yrittäjyys <p>Eurooppalainen yrittäjyyden traditio alkaa taas nousta tieteessä</p> <p>Yrittäjyyskasvatuksen kehitys käynnistyy</p>	<p>1970- yrittäjyyden tuleminen talouden ja hyvinvointi keskusteluihin</p> <ul style="list-style-type: none"> • voimakkaat rakenteelliset ja taloudelliset muutokset • informaatioteknologia uutena toimialana • pienyritysten työllistävyyden ja kasvatuksellisen tarpeen tunnistaminen • Julkisen sektorin rakenteelliset muutospaineet • Lainsäädännöllisen ohjailun rooli edelleen korostuu • Suomi liittyy kansainväliseen yrittäjyys-tutkimukseen 	<p>Integroinnin ja laajenemisen vaihe Ammatillisen koulutuksen rakenteet uudistuvat</p> <ul style="list-style-type: none"> • keskiasteen uudistus • ammattikorkeakoulujen perustaminen <p>Ammattikasvatuksen professionaalinen kehitys käynnistyi</p> <ul style="list-style-type: none"> • ammattikasvatuksen yliopistopetuksen käynnistyminen ja oppi-aineen muotoutuminen <p>Yrittäjyys alkaa integroitua ammattikasvatukseen</p>

Aineistot

Aineistot: Aikuiskasvatus 2001, Kyrö 1997, 1999a, 1999b, Fayolle, Kyrö, Uljin (ed) 2004

Aikuiskasvatus 2001, Fayolle, Kyrö, Uljin (ed) 2004, Kyrö 2002

Fayol, Kyrö, Uljin (ed) 2004, Kyrö 1992, 1995, 1999a, Ruohotie 1996, Ruohotie ja Grimmet (toim)1996, Suomalaisen ammattikasvatuksen historia 2000

Murroksessa kehittyvä porvaristo ja kaupunkiyhteisöt alkoivat vaatia koulun ja myös oppisisältöjen muutosta. Toisaalta professiot ja niiden edustama tieteen kehitys vaikuttivat korkean asteen koulutuksessa ylhäältä käsin. Professio termin alkujuurat liittyvät 1500-luvulle. Professio merkitsi silloin ammattimaisuutta vastakohtana amatöörireille. 1500-luvulta eteenpäin termi sai uusia merkityksiä. Sillä alettiin viitata ensin yleensä ammattiin. Vähitellen kuvauksen painopiste siirtyi profession erityislaatuuteen muihin ammatteihin nähden (esim. Freidson 1986, Larson 1979, Raivola 1989).

Akateeminen opetuksen funktionaalinen eriytyminen ja tietämisen ja tiedon ihanne korkeimmassa opetuksessa ja tutkimuksessa korostui ja eriytyi taitojen oppimisesta. Professiot alkoivat ottaa keskeistä asemaa 1800- ja 1900-luvuilla. Niistä kehittyi eriytyneitä tiedeperusteisia ammatteja, jotka hallitsivat yhteiskunnan toimia asiantuntijuudellaan (professioiden vallasta esim. Friedson, 1986 ja kehityksestä Suomessa Konttinen 1991). Ammatikasvatuksen näkökulmasta tiedeperustat eriytyivät esimerkiksi tekniikkaan insinöörikoulutuksessa, lääketieteen terveydenhuollon puolella ja myöhemmin myös kauppatieteisiin.

Moderni aika – vakautta, hyvinvointia ja organisoitumista

Modernille ajalle oli tyypillistä vakauden etsiminen, sodan jälkeinen hyvinvoinnin kasvu, pienyritysten merkityksen marginalisoituminen samoin kuin yhteiskunnan palvelutuotannon kasvu ja sen työllisyysvaikutusten lisääntyminen. Organisaatioistuminen ilmeni päätöksenteon ja toiminnan ra-

kenteiden, kuten koulutus- ja työmarkkinoiden neuvottelujärjestelmien institutionalisoitumisessa, yhteiskunnan palvelutuotannon kehittämisessä ja lainsäädännöllisessä ohjailussa.

Yrittäjyyden tutkimusta alkoi hallita USA:lainen näkemys, jossa pääpaino oli yrittäjäpersoonan piirteiden tutkimisessa ja toisaalta pienyrityksen omistamisen ja johtamisen problematiikassa toiminnoittain eriytyneistä lähtökohdista. Yrittäjyyden kansantalouden yhteys katkesi. Sitä dominoi klassinen ja neoklassinen talousteoria.

Tiedeperusteisten ammattien, professioiden tutkimus ja ammatillisen koulutuksen polut hakeutuivat eriytyneille urilleen (Honka 2000, Konttinen 1991, Kyrö 1995, Parsons 1954). Kokonaisuutena ottaen voi todeta modernin ajan kehityksestä, että laajeneva ja eriytyvä suurteollisuus, sekä yhteiskunnan laajenevat yksiköt tarvitsivat eriytyneitä ammatillisia taitoja ja ammatillinen koulutus kohdentui palvelemaan näitä tarpeita. Toisaalta kehitettiin säädöstöä ja järjestelmiä sekä toimialoittain, mutta myös toiminnoittain eriytyneitä suurissa yksiköissä tapahtuvaa työntekoa varten. Eriytyminen oli sekä horisontaalista että vertikaalista. Demokratia ja tasa-arvon tavoitteena pyrittiin kansalaisille luomaan samanlaiset edellytykset ja mahdollisuudet opetukseen ja elannon hankintaan. Honka (2000) nostaa esiin myös kolikon toisen puolen, jonka mukaan oletettiin kaikilla olevan samanlaiset oppimisen edellytykset. Koulutusjärjestelmästä muodostui myös vakiintunut polku esiasteesta, perusasteelle, edelleen keskiasteelle, jossa valinnat ammatilliseen tai lukiosta korkeakouluun johtavalle polulle teh-

tiin. Kasvatustieteen piirissä eriytyminen näyttäytyi aikuiskasvatuksen löytäessä oman alueensa, jonka tutkimuksellinen paino keskittyi aikuisuuden erityispiirteisiin tiedon rakentumisen näkökulmasta. Siinä painopiste ei ollut toiminnallisissa, ammattikasvatuksen ytimeen kuuluvassa problematiikassa.

Postmodernin murros – ammatti- ja yrittäjyyskasvatus integroituvat

Taloudellisen kasvun jyrkkä lasku 1970-luvulle tultaessa herätti myös Suomen pohtimaan rakenteellisia muutoksia. Tässä yhteydessä yrittäjyys alkoi kytkeytyä kiinteästi niin talouden kuin koulutusjärjestelmänkin rakenteisiin ja yhteiskunnallisten rakenteiden uudistumiseen. Pienyritysten merkitys kasvoi ratkaisevasti sekä yleensä työllistäjänä, että uuden työn luoja. Tällä hetkellä 99 prosenttia yrityksistä on alle 50 työntekijän yrityksiä. Ne työllistivät 2003 50 prosenttia työntekijöistä ja muodostivat 41 prosenttia yritysten liikevaihdosta (Suomen tilastollinen vuosikirja 2003). Yrittäjyys on myös tullut osaksi opetus suunnitelmatyötä ja koulujärjestelmää (European Commission 2002). OECD-maiden ikärakenne, globalisoituvat talous, ympäristöön liittyvät huolet ja informaatioteknologian kehitys ohjaavat rakenteellista uudistumista (Kyrö 1999b). Suomessa talouden kasvu on syntynyt uudesta informaatioteknologian toimialasta (Kyrö 2002).

Ammattikasvatuksen rakenteelliset muutokset, sen yliopisto-opetuksen käynnistyminen, sekä toiminnallisuuden tutkiminen ja toiminnallisten tie-

teenalojen muotoutuminen esim. kotitalous-, käsityö- ja hoitoaloilla on leimaa-antavaa nykymurrokselle. Muutoksissa on myös kyseenalaistettu vanhojen ammatillisten rakenteiden ja professioiden tarpeellisuus. Tämä liittyy monimutkaistuvaan ympäristöön ja sen luomiin joustaviin ammatillisen kompetenssin tarpeisiin sekä niihin liittyviin tieteellisen tutkimuksen uudistumispyrkimyksiin.

Nykyisessä murroksessa yrittäjyys on löytänyt uuden kohteen, organisaation synnyttäen syntynyt uuden sisäisen yrittäjyyden käsitteen. Joskus sillä tarkoitetaan organisaation toimintaa, joskus yrittäjämäisesti toimivien yksilöiden toimintaa organisaatiossa ja niihin liittyvää yrittäjämäistä asennetta sekä ajattelu- ja toimintatapaa (Koiranen ja Ruohotie 2001). Murrosnäemyksen avulla nämä kaksi luonteeltaan erilaista kuvauskohdetta voidaan erottaa toisistaan, yksilön yrittäjämäinen ja organisaation kollektiivinen toimintatapa. Näin ajan saatossa on kehittynyt kolme yrittäjyyden muotoa: 1. Yksilön yrittäjämäinen toimintatapa, vanhin yrittäjyyden muoto, 2. Ulkoinen yrittäjyys, pienyrityksen omistaminen ja johtaminen ja 3. sisäinen yrittäjyys, organisaation kollektiivinen toimintatapa (ks. Kuvio 1 sivulla 54). Yrittäjyyden muodot ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja muovaavat toinen toistaan.

1990-luvun lopussa yrittäjyystutkimuksessa on myös havaittavissa pyrkimys löytää uudelleen eurooppalainen yrittäjyystutkimuksen traditio ja kiinteämpi yhteys inhimillisen toiminnan problematiikkaan. Eurooppalaisessa traditiossa painottuvat kulttuurinen pohdinta, inhimilliseen toimintaan



Kuvio 1. Yrittäjyiden muodot post-modernin murroksessa (Kyrö 1997).

liittyvät yksilölliset ja kollektiiviset, prosessit ja kompleksisen todellisuuden ja toiminnan jäsentäminen. Sille on myös leimaa-antavaa sellaisten metodologisten ratkaisujen etsiminen, jotka mahdollistavat pääsyn näiden prosessien tutkimiseen (Fayolle, Kyrö & Uljin (ed) 2004).

Suomen rooli kansainvälisessä yrittäjyystutkimuksessa on myös ratkaisevasti muuttunut. Modernin murroksessa Suomi ei osallistunut kansainväliseen yrittäjyiden tutkimukseen ja modernina aikana sen rooli ei myöskään näyttäytynyt. Sen sijaan postmodernin murroksessa Suomi, on aktiivisesti ottanut osaa kansainväliseen keskusteluun.

Yrittäjyyskasvatuksen keskustelua on käyty pääasiassa yrittäjyystutkimuksen sisällä. Siellä yrittäjyiden opetus-tarjonnan kasvu yliopistoissa on virit-

tänyt tutkimusta, jonka kohteena on korkeakouluopetuksen sisältämä yrittäjyysopetus. Näissä pääpaino on ollut opetusohjelmiin sisältyvien kurssien sisällön kartoittamisessa. Kehitykseen on liittynyt kasvava määrä pienyrityksen johtamisen kirjallisuutta. Kurssit ovat käsittäneet pääasiassa pienyrityksen johtamista, projektijohtamista, liiketoimintasuunnitelman laadintaa ja uuden liiketoiminnan synnyttämistä (esim. Fayolle 2000, Gibb 1993, Mendies & Gasse 1999, Scott, Rosa & Klandt 1998, Vesper & Gartner 1999).

Suomessa vastaava kartoitus osoitti, että lukuvuonna 1996/1997 annettiin yrittäjyyteen liittyvää koulutusta kahdeksassatoista korkeakoulussa osana tai pääaineena taloustieteellisessä tai teknillisessä tutkinnossa, sivuainekokonaisuutena tai yhden kurssin tai muutaman opintojakson kokonaisuutena. Opetuksen tavoitteista

löytyi kaksi pääsuuntausta, funktionaalinen tavoitteena valmentaa opiskelijoita taloushallinnon, henkilöstöhallinnon tai ylempään keski johdon tehtäviin ja toisena perustietojen opettaminen oman yrityksen käynnistämiseksi (Römer-Paakkanen 1999).

Euroopan komission vertailevassa raportissa, joka kuvasi yrittäjyyskasvatuksen tilaa jäsenmaissa, Suomi oli ainoa maa, joka oli koko yleissivistävän ja ammatillisen toisen asteen opetussuunnitelmissa sitoutunut yrittäjyyskasvatukseen.

Ammattikasvatuksen näkökulmasta postmodernin murroksen käynnistymistä leimaa keskiasteen uudistus, sitä seurannut ammattikorkeakoulujen perustaminen sekä ammattikasvatuksen yliopisto-opetuksen käynnistyminen. Näitä seuraa professionaalistumisen rakenteiden uudistuminen.

Keskiasteen uudistus koski lukion sekä alemman ja ylempään ammatillisen koulutuksen rakenteita. Vaikka prosessiin liittyivät työelämän uudistamistarpeet, niin Hongan (2000) mukaan päähuomio oli rakenteissa, ei sisällöissä. Syntysanat uudistukselle lausuttiin jo 1960-luvulla, mutta varsinaisen toteutuksen ajoittui sitä seuraaville vuosikymmenille. Vuonna 1978 prosessi legitimoitiin lailla keskiasteen koulutuksen kehittämisestä ja toteutukseen lähdettiin 1980-luvulla. Koulutusammatti-käsitteellä laajennettiin ja integroitiin oppisisältöjä, luotiin kolmi-asteinen rakenne, kouluaste, alempi ja ylempi opistoaste sekä luotiin joustava polku yliopisto-opintoihin. Uudistus vietiin läpi massiivisena komiteatyöskentelynä joka valmistukseen oli Hongan (2000) mukaan jo

osin vanhentunut ja jonka merkitys pystytään arvioimaan vasta myöhemmin. Uudistuksen oppimisenäkemyksiä luonnehti ajatus yksilöiden samanlaisista oppimisen edellytyksistä.

Murrosnäkökuvan pohjalta uudistus edustaa uudistamispyrkimystä, mutta sen toteutustapa ja sisältö noudattavat modernina aikana opittua, ositettua ja hierarkkista toimintatapaa. Toisaalta siitä opittiin seuraavaa suurta rakenteellista muutosta, ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämistä, varten. Se jätti myös jälkeensä idean joustavista opintopoluista, mikä alkoi kantaa hedelmää pyrittäessä uudistamaan oppimisen ideologiaa kompleksisessa ja muuttuvassa todellisuudessa.

Keskiasteen uudistusta huomattavasti vauhdikkaammin lähti liikkeelle ammattikorkeakoulu-uudistus. Sen koikeilu käynnistyi 1991 vakinaistuen 1995 ja nielaisten opistoasteen koulutuksen (Rauhala 2000). Toinen merkittävä ammattikasvatuksen uudistus oli ammattikasvatuksen yliopisto-opetuksen käynnistyminen ja oppi-aineen muotoutuminen (Ruohotien 2000). Muotoutuessaan se on hakenut oman, aikuiskasvatuksesta eriytyvän profiilinsa. Ruohotien mukaan aikuiskasvatuksen ja pedagogisen kasvatustieteen rinnalle on nyt noussut käsite ammattikasvatusta.

Taulukossa kaksi ovat nyt paikantuneet alussa asetettujen tavoitteiden mukaan ammattikasvatuksen keskeiset muutokset ja niiden suhde yrittäjyys-tutkimukseen. Myös ammattikasvatuksen liittäminen murrosnäkökuvan vaikuttaa toimivalta, eli tutkimuksen onnistuneisuuden arviointi konstruktion rakentumisena viestii murrosnä-

kemyksen mahdollisuudesta soveltua myös ammattikasvatuksen kehityksen kuvaamiseen. Argumentaatioltaan päättelyketjujen logiikka on niukan tilan takia kuitenkin varsin altis ja avoin kritiikille. Toisaalta kritiikki on myös erittäin tervetullutta rikastamaan ammattikasvatuksesta käytävään historiallista keskustelua. Vaikka siis näiltä osin tutkimus päällisin puolin täyttää sosiaalishistorian tutkimustavoitteet, siihen voidaan kohdistaa myös sosiaalishistorian nykytradition keskeinen kritiikki. Haapalan (1989) mukaan sosiaalishistorian tutkimusta leimaa pyrkimys suurten selitysten purkamiseen, mutta ei uusien rakentamiseen. Jotta artikkeli ei tyystin pysähtyisi tähän loukkuun, seuraavassa pohditaan vielä ammattikasvatuksen ja yrittäjyyskasvatuksen integroituvaa luonnetta ja sen asettamia odotuksia tulevaisuudelle professionaalistumisen valossa. Tarkastelu asemoi myös yrittäjyyskasvatuksen ammattikasvatuksen kenttään ja kentässä.

Johtopäätöksiä ja tulevaisuuden pohdintoja

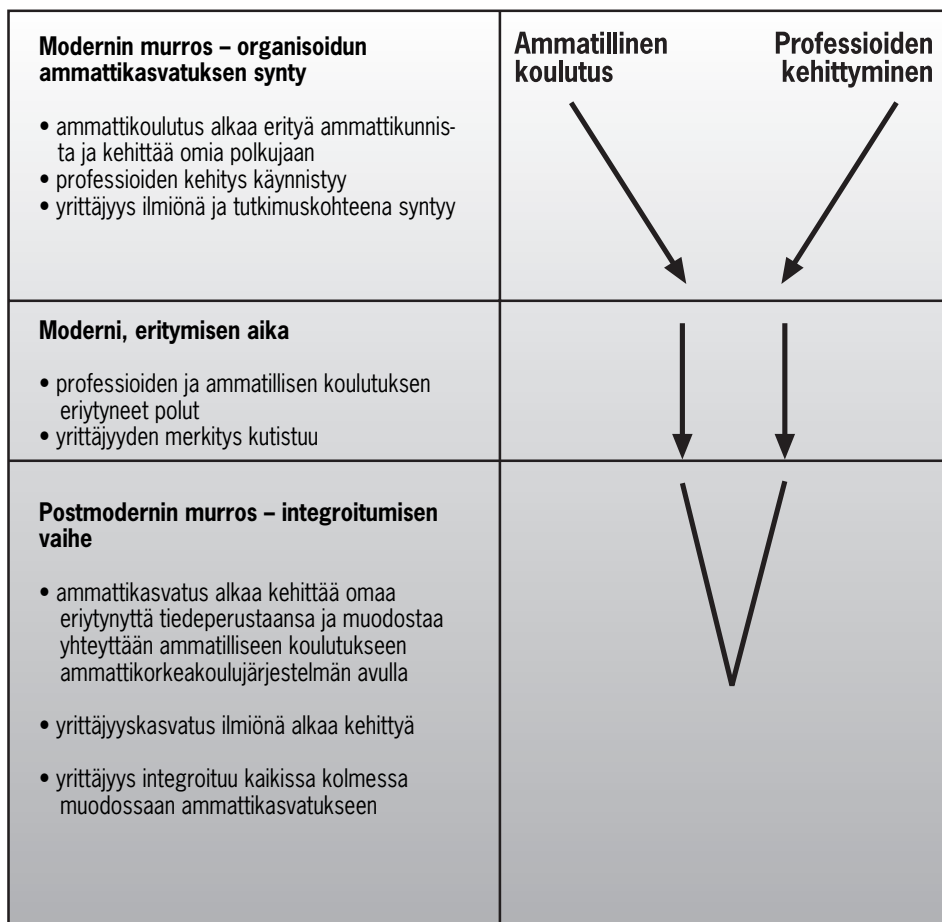
Ammatti- ja yrittäjyyskasvatuksen integroituminen profession näkökul- masta

Murrosnäkemys osoitti, kuinka modernin murroksessa organisoidun ammatillisen koulutuksen ja professioiden polut lähtivät eriytymään toisistaan. Yrittäjyyden kuten kasvatustieteenkin tiedeperusta alkoi muotoutua omilla tieteenaloillaan. Ammattikasvatus ei kuitenkaan liittynyt kasvatustieteen perinteeseen, vaan jäi toisaalta koulutusjärjestelmän, toisaalta erilaisten substanssitieteiden vastuulle. Modernina aikana polut ke-

hittyivät eriytyneinä. Tietämisen merkityksen korostaminen jätti taitamisen ja toiminnan tutkimuksen taustalleen. Yrittäjyys marginalisoitui taloustieteiden kentässä ja kenttään. Postmodernin murroksessa ammattikasvatus on alkanut integroitua professionaalistumisprosessiin ja toisaalta perinteinen professionaalinen rakenne on muuttunut ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittyessä. Rauhala (2000, 182) kutsuukin ammattikorkeakoulututkintoja puoliprofession nimikkeellä.

Toinen näkökulma saattaisi olla niiden tarkasteleminen tiedon luonteen pohjalta soveltavina professioina, jolloin professionaalistumisrakenteessa tiedekorkeakoulu edustaa uuden tiedeellisen tiedon tuottajaa, ammattikorkeakoulu sen soveltajaa, näiden molempien roolin konkretisoituessa myös ammatillisen toisen asteen opetuksessa ja oppimisessa. Tämä näkemys korostaa professioiden viimeisintä traditiota, jossa huomio on siirtynyt vallasta markkinoiden, verkostoitumisen ja organisaatioiden välisten suhteiden tutkimiseen. Tulevaisuudessa näiden välisen dynamiikan tutkiminen voisi avata uuden näkökulman professiokeskusteluun ja vastata monimutkaistuvassa ympäristössä, siinä toimimiseen liittyvien joustavien ammatillisten kompetenssien kehittämiseen.

Postmodernin murroksessa ammatikasvatuksen kontekstiin on syntynyt paineita laajentaa ja painottaa pienyritysympäristöä suurten yritysten ja julkishallinnon organisaatioiden rinnalla. Yrittäjyyden laaja näkemys ja sen kolme erilaista muotoa integroivat yrittäjyyskasvatuksen ammattikasvatuksen kenttään kuitenkin huomattavasti monimuotoisemmin.



Kuvio 2. Ammatillisen koulutuksen ja professioiden eriytyneet polut.

Kaikissa kolmessa yrittäjyyden muodossa on perustana inhimillinen toiminta. Yksilötasolla yrittäjää kuvataan vapaana, kokonaisvaltaisena ja ainutlaatuinen toimija. Hän havaitsee mahdollisuuksia ja yhdistää resursseja uudella tavalla, soveltaa uutta tietoa sekä ottaa vastuun omasta elämästään, elannostaan ja siihen liittyvistä riskeistä. Tässä prosessissa hän luo jotakin uutta, joka koetaan tarpeelliseksi tai haluttavaksi, joko yrittäjän, hänen lähipiirinsä, yrityksen tai yhteiskunnan taholta. Olennaista on, että yrittäjä etsii ja löytää mahdollisuutensa ympäröivästä todellisuudesta, joka ei ole rajautunut eikä eriytynyt. Tietämisen si-

jaan yrittäjyyden ytimessä on toiminta ja uuden toiminnan aikaan saaminen. Kasvatustieteen näkökulmasta tutkimuksen ytimessä on yrittäjämäisen yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan dynamiikka ja niiden vuorovaikutteisuus. Näihin liittyvää oppimista voi kutsua yrittäjyyspedagogiikaksi. Kyseessä on elinikäinen prosessi, jossa kulloinenkin konteksti määrittää, miten eri yrittäjyyden muodot ja niiden yhdistelmät kytkeytyvät oppimisen prosessiin.

Koulutusjärjestelmässä yrittäjyyden muodot saavat erilaisia painoarvoja riippuen yksilön iästä, elinvaiheesta ja

toimintaympäristöstä. Olennaista on, että tietäminen kontekstista, toimintatavasta tai pedagogiikasta ei ilman toimintaa täytä yrittäjyyskasvatuksen kriteeristöä. Euroopan unionin ja Suomen asettamien tavoitteiden kannalta tulevaisuuden odotukset kohdentuvatkin yrittäjämäisen toiminnan aikaansaamiseen. Eurooppalaisen tradition uudet sisällölliset painopisteet ja metodologiset avaukset tukevat tämän prosessin etenemistä. Siinä keskustelussa Suomella voi olla entistä varteenotettavampi asema.

Ammattikasvatuksen kentässä ja kenttään yrittäjyys tästä näkökulmasta integroituu, elinikäisenä prosessina, toimintojen uudistajana, toimintatapana, kontekstina ja viimein elannonansaintana, joka viittaa yrittäjyyteen urana.

Ammatti- ja yrittäjyyskasvatuksen käsitteellinen ja tutkimuksellinen kohtaaminen

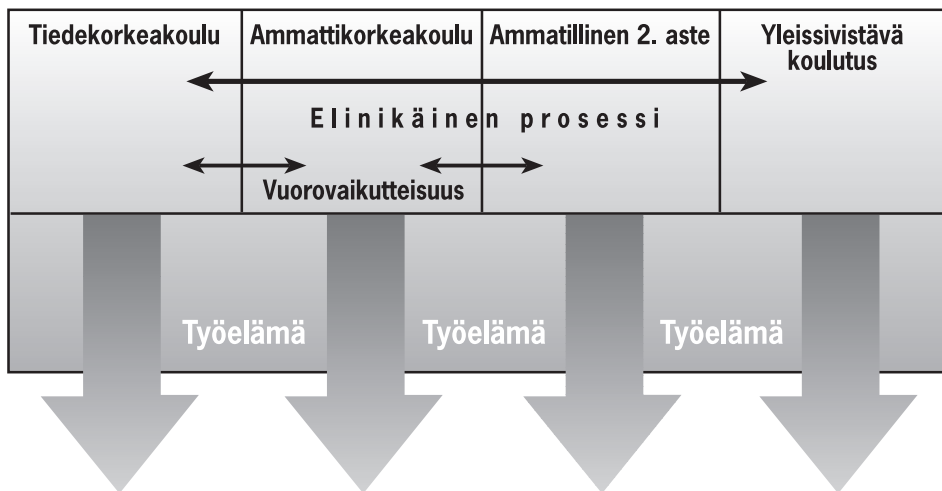
Ruohotie (2000) korostaa ammattikasvatusta aikuisikään sitoutuneen oppimisen sijaan, elinikäisenä prosessina. Toisaalta hän korostaa sen kiinteitä yhteyksiä sekä työelämään, että ammatilliseen opettajankoulutukseen. Ammattikasvatuksen funktioksi hän määrittelee työelämän kehittämisen sekä inhimillisen ja yhteiskunnallisen kehityksen turvaamisen. Tutkimustehtäväksi hän asettaa työtehtävät ja niihin liittyvät ongelmat sekä sellaisten opetus-oppimisprosessien analysoinnin ja konstruoinnin, jotka vastaavat uusia ympäristövaatimuksia uudella tavalla. Ensijajalle hän nostaa oppimisprosessin ja toissijaiseksi alakohtaisen substanssitiedon. Ammattikasvatuksen kohteena hän näkee ihmisen, jonka ammatillisen kasvuprosessiin pyritään vaikuttamaan.

Yrittäjyyden laaja näkemys sitoutuu näihin kaikkiin, mutta myös ehkä korostetummin painottaa toiminnallisuutta, joka on ammatillisen koulutuksen ytimessä ja toisaalta myös on modernina aikana ollut omiaan erottamaan ammatillisen koulutuksen professionaalistumisprosessista. Yrittäjyys kirkastaa myös ammattikasvatuksen proaktiivista luonnetta työelämän, organisaatioiden ja yksilöiden valmiuksien kehittämisessä.

Ammatillisen koulutuksen ja professionaalistumisprosessien integroituminen puolestaan laajentaa ammattikasvatuksen käsitteistöä ja soveltamisaluetta. Suomen kielessä ammattikasvatuksella on viitattu termiin ”vocation”, joka on suppeampia kuin termi ”occupation” ammatti ja toisaalta sulkee ulkopuolelleen ”occupation” käsitteeseen sisältyvän professio-käsitteen. Postmoderin murroksessa nämä molemmat integroituvat ammattikasvatuksen kenttään ja laajentavat käsitteistöä ja tutkimusaluetta. Kuviossa 2 on hahmoteltu näitä rakenteellisia, käsitteellisiä ja sisällöllisiä muutoksia sekä niiden suhdetta yrittäjyyskasvatukseen.

Kuviossa uuden tiedeperustan luominen ja soveltaminen integroituvat vuorovaikutteiseen prosessiin toistensa ja työelämän kanssa. Yrittäjyys taas integroituu näihin kaikkiin. Integroitunut kokonaisuus nostaa esiin myös kiintoisia tulevaisuuden tutkimusalueita ja näkökulmia.

Ruohotien mukaan ammattikasvatuksen tutkimuksessa on painottunut psykologinen ja sosiologinen näkökulma. Yrittäjyyden näkökulmasta painopiste kohdentuu toiminnallisen ja uudistavan pedagogiikan dynamiikkaan.



Ammattikasvatus:

Kohde: ihminen, jonka ammatilliseen kasvuprosessiin pyritään vaikuttamaan koko eliniän ajan.

Tutkimustehtävä: työelämän ja -tehtävien, niihin liittyvien ongelmien ja prosessien sekä uudistavan, toiminnallisen ja proaktiivisen oppimis-opetus dynamiikan ymmärtäminen.

Funktio: työelämän kehittäminen ja inhimillisen ja yhteiskunnallisen kehityksen turvaaminen.

Yrittäjyys: elinikäisenä prosessina, toimintojen uudistajana, kontekstina, toimintatapana, ja elannonansaintana.

Kuvio 3. Ammatti- ja yrittäjyyskasvatuksen integroituminen professionaalistumiskehyksessä.

Professionaalistumisen näkökulma taas kohdentaa odotuksia ammattikasvatuksen käsitteellistämiseen ja toisaalta koulutusrakenteen uudistuvaan, vuorovaikutteiseen dynamiikkaan.

Myös yrittäjyyskasvatuksen eurooppalaisen tradition uudelleen herääminen on nostanut nämä samat odotukset tulevaisuuden tutkimukselle. Sen kolme keskeistä tulevaisuuden tutkimuksen painopistettä ovat myös yrittäjyyskasvatuksen käsitteellistäminen ja rooli koulutusjärjestelmässä, oppimisen toimintatavaksi ja yksilöllisen ja

kollektiivisen dynamiikan tutkiminen ja viimein sellaiset metodologiset uudisteet, jotka mahdollistavat näiden tutkimisen.

Ammattikasvatuksen kenttään yrittäjyyden voidaan nähdä integroituvan kaikista näistä lähtökohdista. Se on ammatillisten toimijoiden ja toiminnan konteksti, se osallistuu ammattikasvatuksen käsitteellistämiseen, nivoutuu toiminnallisen pedagogiikan tutkimukseen ja integroituu uudistuviin koulutusrakenteisiin.

Tutkimuksen arviointi

Sosiaalihistoriallisen tutkimuksen onnistuneisuuden arvioinnissa keskeistä ei ole menneisyyden rekonstruktio, vaan sen kyky vastata aikalaisia askarruttaviin kysymyksiin ja toisaalta avata tulevaisuuden näkymiä. Haapalan (1989) mukaan arvioinnin viimeisenä vaiheena on oman tutkimuksen histografinen tarkastelu, reflektointi nykyaikaan, jossa kirkastuu tutkimuksen kontribuutio tieteelliseen keskusteluun.

Tutkimuksen tavoitteiden valossa paikannettiin ammattikasvatuksen keskeiset muutokset, joista nousi konstruktiona yksi uusi näkökulma professionaalistumiseen ja ammattikasvatuksen ja yrittäjyyden liitokseen.

Toinen tutkimuksen tavoite koski murrosnäkemysten soveltuvuutta ammattikasvatuksen historian tulkintaan. Murrosnäkemysten avulla luonnosteltu rekonstruktio kohdentaa huomion toiminnan uudelleen muotoutumiseen. Murroksissa ammattikasvatuksen luonne muuttui ja integroitui viimein yrittäjyyteen ja professionaalistumiskehitykseen, jotka molemmat nostivat esiin uusia kiintoisia tutkimusmahdollisuuksia ja painopisteitä.

Toisaalta Heikkisen kerroksellinen ammattikasvatuksen historian tulkinta on erittäin kiintoisa avaus uudelleen tulkintatapaan ja saattaisi myös toimia vastaavanlaisessa tehtävässä vaihtoehtona murrosnäkemykselle. Kuitenkin mahdollisuus tulkita kerroksia murroksien sisällä antaa viitteitä näiden yhdistämismahdollisuudesta historiallisten muutosten tulkinnassa.

Sellaisena tutkimuksen voidaan katsoa antaneen oman lisänsä sosiaalishistorian tutkimukseen.

Tutkimuksen kontribuutio kuitenkin nojaa siihen, että muodostettu rekonstruktio avautuu riittävän ristiriidattomana lukijalle. Se on ehto tulkintapohjan muodostumiselle. Tähän voidaan kohdistaa tutkimuksen kritiikki. Historian tutkimuksen seuralainen on ainainen epävarmuus argumentaation pitävyydestä ja mahdollisista huomattomista, mutta konstruktion kannalta olennaisista poluista. Argumentaation seuraaminen edellyttäisi perusteellisempaa ja monimuotoisempaa kerrontaa, johon artikkelin laajuus ei anna mahdollisuuksia. Toisaalta tutkimuksessa ei riittävän laajasti tarkastella suomalaisen ja kansainvälisen ammattikasvatuksen kehitystä, mitä yrittäjyyden kansainvälinen vertailuperusta olisi edellyttänyt. Tässä suhteessa puutteita on siis sekä kotimaisen kehityksen kuvaamisessa, sen ammattikasvatukseen liittyvän aineiston ohuudessa että kansainvälisen liitoksen argumentoinnissa.

Näine puutteineen, toivon kuitenkin, että artikkelin tuottamat keskustelunavaukset herättävät ajatuksia, jotka puolestaan ovat omiaan luomaan uusia ja rikkaampia tulkintoja ammattikasvatuksen menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuuden poluista.

Lähteet

- Aikuiskasvatus 2/2001. Teemanumero
Yrittäjyys, yrittäminen ja koulutus.
Kansanvalistusseura. Helsinki.
- Bell, D. 1974. *The Coming of Post-Industrial Society*. London: Heineman.
- Borgman, M. & Henriksson, L. 2000.
Laaja-alaista vai eriytyvää ammattikasvatusta? – Sosiaali- ja terveysalan ammatillisia kohtaamisia. s. 140-147. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Bearisto, B. & Ruohotie, P. (toim.) 2000.
Empowering Teachers as Lifelong Learners: Reconceptualizing, Reconstructing and Reculturing Teacher Education for the Information Age. Saarijärvi: Hämeenlinna, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Cameron, R. 1995. *Maaailman taloushistoria paleoliittiselta kaudelta nykypäivään. Teollistumista koskevin osin..* Suom. Tapio Helen. Juva: WSOY Suomen Historiallinen Seura.
- Dillard, D. 1967. *Economic Development of the North Atlantic Community: Historical Introduction to Modern Economics*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Etzioni, A. 1968. *Nykyajan organisaatiot*. Foorum Kirjasto. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. European Commission 2002. Final Report of the expert group "best procedure" project on education and training for entrepreneurship. November 2002.
- Fayolle, A. 2000. Setting up a favourable environmental framework to promote and develop entrepreneurship education. ICSB World Conference 2000. Brisbane, Australia.
- Fayolle A., Kyrö, P. & Uljin, J. (toim.) 2004 (tulossa). *Entrepreneurship Research in Europe: Perspectives and Outcomes*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Featherstone, M. 1988. In Pursuit of the Postmodern: An Introduction. Theory, Culture and Society. Vol. 5 s. 195-215.
- Freidson, E. 1986. *Professional Powers: The Study of Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gibb, A. 1993. *The Enterprise Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational goals*. International Small Business Journal Vol 11/3. s.11-24.
- Giddens, A. 1995. *Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa*. Teoksessa: Beck - Giddens - Lash: *Nykyajan jäljillä*, s. 83-152. Tampere: Vastapaino.
- Haapala, P. 1989. *Sosiaalhistoria. Johdatus tutkimukseen*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. Käsikirjoja 12.
- Harrison, D. 1988. *The Sociology of Modernization & Development*. London: Unwin Hyman.
- Harvey, D. 1990. *The Condition of Post-modernity*. Great Britain: Basil Blackwell.
- Henriksson M. & Jakobsson U. 2001. Where Schumpeter was nearly right – the Swedish model and Capitalism, Socialism and Democracy. *Journal of Evolutionary economics* 2001 11:331-358. Springer-Verlag.
- Heikkinen, A. 2000a. *Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita*. s. 10-27. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Heikkinen, A. 2000b. *Eliittimaanviljelijöistä ja työnjohtajista luonnon varojenkäytön asiantuntijoihin ja monitoimiyrittäjiin*. s. 92-103. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Heikkinen, A. & Kuusisto L. 2000. *Kädetaidoista asiantuntijakoulutukseen*. s.104-113. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Hjerpe, R. 1989. *The Finnish Economy 1860-1985. Growth and Structural Change*. Bank of Finland. Helsinki: Government Printing Centre.

- Honka, J. 2000. Keskiasteen koulunuudistus-koulutusta koko ikäluokalle- Ideologinen ja rakenteellinen muutos ammatillisessa koulutuksessa. s. 71-91. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Itälä, J. 2000. Ammatillisen koulutuksen rooli rakentamisessa. s. 41-70. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Joutsen-Onnela, M. 2003. Turvallisuutta ja sopusointua vai jännitystä ja valtaa. Tutkimus sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden yrittäjyys- ja muista arvoista. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunta, väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 25.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Gaudeamus Gummerus. Jyväskylä.
- Kenwood A. G. - Lougheed A. L. 1988. The Growth of the International Economy 1820-1980. London.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyysija, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus 2/01, s. 102-111.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin. Profioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö, P. 1992. Liikkeenjohdon konsultoinnin identiteetti: liiketoimintaketjun, ammatin ja kvalifikaatiovaatimusten jäsentämänä. Helsinki: Helsingin Kauppakorkeakoulun julkaisuja B-128.
- Kyrö, P. 1995. The Management Consulting Industry Described by Using the Concept of 'Profession'. Department of Education. University of Helsinki. Research Bulletin 87.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksissa. Jyväskylä Studies in Computer Science and Economics and Statistics 38. University of Jyväskylä.
- Kyrö, P. 1999a. Entrepreneurship and education searching for each other in the postmodern transition, p. 69-98. Teoksessa Tosse, Sigvart & Falkencrone, Pia & Puurula, Arja & Bergstedt, Bosse, 1999: Challenges and development. Adult Education Research in Nordic Countries. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Kyrö, P. 1999b. Yrittäjyys, talous ja kestävä kehitys. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunnan julkaisuja, No 119/1999. (Jyväskylä University, School of Business and Economics, No 119/1999).
- Kyrö, P. 2000. Entrepreneurship in the Post-modern Society, p. 37-45. In Wirtschafts Politische Blätter 2000 /47 Jahrgang. Wien: Wirtschaftskammer Österreich.
- Kyrö, P. 2002. The Transitional Development of Entrepreneurship in Finland. Teoksessa Braun G. & Diensberg Chr. (Hg) 2002: Entrepreneurship im Ostseeraum. Unternehmertum als Motor von Wachstum und Integration. Germany: Sigma 2002.
- Larson, M., S. 1979. The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley, California: University of California Press.
- Leskinen, P-L. 1999. Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä - opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteet ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot (Väitöskirja).
- Mendies, T. V. & Gasse, Y. 1999. Entrepreneurship and the Canadian Universities. Canada: Report of a National Study of Entrepreneurship Education.
- Nevanperä, E. 2003. Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa. How the young residents in Suupohja region see entrepreneurship. Jyväskylä Studies In Business and Economics No. 24, University of Jyväskylä.
- Nuotio, P. 2000. Matkailu, ravitsemus ja talousalan kehittäminen. s. 128-135. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Paasio, S. 2000. Kauppa ja hallinto. s. 114-127. Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 25.

- Parsons, T. 1954. *Esseys in Sociological Theory*. Revised edition. Glencoe, Ill.: The Free Press.
- Pihkala J. 1998. Yrittäjyyskasvatus koulussa - näkökulmana Suomen ja Englannin koulujärjestelmien yrittäjyys Hankkeet sekä suomalaisten opiskelijoiden yrittäjäorientaatio. Jyväskylän yliopisto.
- Piore, M. J. & Sabel, C. F. 1984. *The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity*. USA: Basic Books.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia: Opettajuus ja professionalismi. Tutkimusraportti A44. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos.
- Rauhala, P. 2000. Opistoasteista ammattikorkeakouluun. s. 178-183. *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä: *Studies in Education, Psychology and Social Research* No. 213.
- Ruohotie, P. 1996. Professional Growth and Development. Teoksessa: Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D. Hallinger, P. Hart, A. Kluwer (toim.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Netherlands: Part. I. Academic publishers.
- Ruohotie, P. & Grimmet, P. 1996 (toim.). Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. Saarijärvi: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Carrier Education Books.
- Ruohotie, P. 2000. Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. s. 282-287. *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia* Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Römer-Paakkanen, T. 1999. Yrittäjyyttä ja yrittävyyttä korkeakouluihin. Teoksessa: Kyrö P., Nurmi, K. & Tikkanen (ed.) *Yrittäjyden askeleita yhteiskunnassa*. s. 132-147 Helsinki: Yliopistopaino.
- Schumpeter, J. 1996. *Capitalism, Socialism and democracy*. Introduction by Richard Swedberg. First published in 1943. London: Routledge.
- Scott M. G., Rosa P. & Klandt H. 1998. *Educating Entrepreneurs for Wealth Creation*. s. 11-15 teoksessa Scott Michale G., Rosa Peter & Klandt Heinz (toim) 1998: *Educating Entrepreneurs for Wealth Creation*. USA: Ashgate.
- Soininen, L. 2000. Yrittäjyyskasvatuksen juurilla – yrittäjyyskasvatuksen kriittinen analyysi ammatillisen peruskoulutuksen näkökulmasta.
- Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2003. Tilastokeskus. Helsinki.
- Turner, B. S. (ed.) 1990. *Theories of Modernity and Postmodernity*. Theory, Culture and Society, London: SAGE Publications.
- Varis, T, Utsumi, T. & Klemm, W. (toim.) 2003. *Global Peace through the Global University System*, Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Vesper K.H. & Gartner W. B. 1999. *University Entrepreneurship Programmes 1999*. Lloyed Greif Center for Entrepreneurial Studies. University of Southern California.

Oppimis- kumppanit verkossa

– Yhteisöllisiä ratkaisuja
opetuksen uudistamiseen

Essi Ryymin

Oppimisteknologian konsultti, KM
Helsingin kaupunki/Opetusviraston mediakeskus
essi.ryymin@ude.hel.fi

Kati Korhonen

Tuotepäällikkö, KM
Werner Söderström osakeyhtiö/eWSOY
kati.korhonen@wsoy.fi

Tässä artikkelissa kerrotaan opettajien täydennyskoulutuksen innovaatiosta, jonka nimi on virtuaalinen työpaja.

Virtuaalinen työpaja tarkoittaa opettajien yhteisöllistä ja ongelmalähtöistä tiedonrakenteluprosessia, jota ohjataan verkko-oppimisalustalla. Innovaatio on osa ITCOLE-projektissa (<http://www.euro-cscl.org/site/itcole>) kehitettyä opettajien verkko-oppimisen täydennyskoulutus- ja konsultointimallia (Ryymin & Korhonen 2003), jonka tavoitteena on kehittää opettajien yhteisöllisen ja tutkivan verkko-oppimisen osaamista, tukea opettajien ammatillista kasvua ja edistää opetuskulttuurin muutosta yhteisöllisen ongelmanratkaisun keinoin.

EU:n Komission ITCOLE-projekti toteutettiin vuosina 2001 - 2003. Projektin lyhenne muodostuu sanoista "Innovative Technologies for Collaborative Learning and Knowledge Building" ja se oli yksi tietoyhteiskunnan teknologioihin keskittyvän IST-ohjelman "Schools of Tomorrow" -toiminnon projekteista. Projektilla oli kolme tieteellistä ja teknistä tavoitetta: kehittää uusia pedagogisia käytänteitä yhteisölliseen ja tutkivaan verkko-oppimiseen, suunnitella uusia pedagogisia käytänteitä tukeva verkko-oppimisympäristö ja levittää projektissa syntyneitä hyviä pedagogisia käytänteitä eurooppalaisiin kouluihin.

Projektissa tutkittiin ja kehitettiin pedagogisia käytänteitä ja teknologiaa kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin eurooppalaisia tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen malleja ja niihin liittyvää tutkimustietoa sekä rakennettiin pedagogisten mallien pohjalta verkko-oppimisympäristön ensimmäinen versio. Ensimmäisessä vaiheessa myös perehdytettiin opettajia projektin pedagogisiin malleihin ja verkko-oppimisympäristön käyttöön. Toisessa vaiheessa opettajat toteuttivat oppimisprojekteja verkko-oppimisympäristön ensimmäisen version tuella ja antoivat palautetta ympäristön käytettävyydestä. Projektin ensimmäiseen ja toiseen vaiheeseen osallistui Suomesta 10 opettajaa ja 235 oppilasta. Kolmannessa vaiheessa projektiin tuli Suomesta mukaan 21 uutta opettajaa ja 449 uutta oppilasta. Projektiin osallistui siis yhteensä 684 oppilasta. Kolmannen vaiheen uudet opettajat olivat projektiin jo osallistuneiden opettajien kollegoita. Laajentamalla kokeilua ja koulutusta koulujen

sisällä pyrittiin tukemaan opettajien yhteisöllistä työskentelyä ja tukemaan pedagogista muutostyötä kouluissa. Projektin kolmannessa vaiheessa ensimmäisen vaiheen opettajat saivat syventävää verkkopedagogista koulutusta ja uudet opettajat verkkopedagogiikan peruskoulutusta. Kolmannen vaiheen aikana kaikki opettajat toteuttivat oppimisprojektit omissa kouluissaan edelleen kehitetyn verkko-oppimisympäristön tuella. He myös antoivat kehitysehdotuksia verkko-oppimisympäristön lopullisen version kehittämiseksi ja osallistuivat hyvien käytänteiden levittämiseen kansainvälisessä seminaarissa.

Projektin yhtenä keskeisenä tuotoksena oli opettajien koulutus- ja konsultointimalli (Ryymän & Korhonen 2003), jolla pyritään tukemaan teknologian pedagogisesti korkeatasoista käyttöä tavallisissa kouluissa. Koulutus- ja konsultointimallin periaatteita ovat ongelmalähtöisyys, osallisuus ja yhteisöllisyys: opettajia ohjaava kouluttaja toimii oppimiskumppanina aidoissa oppimistilanteissa ja opettajat työskentelevät yli koulurajojen muodostetuissa verkostoissa. Näillä keinoilla edistetään tavoitteellisesti opettajien kykyjä ja valmiuksia suunnitella ja toteuttaa uusia verkko-oppimisen käytänteitä omassa toimintaympäristössään muutosvastarinnasta huolimatta.

Virtuaalinen työpaja aitojen ongelmien ratkaisijana

Virtuaalisia työpajoja ohjataan täydennyskoulutuksen siinä vaiheessa, kun opettajat toteuttavat ensimmäistä kertaa tutkivaa ja yhteisöllistä verkko-oppimista ja kohtaavat sellaisia monimutkaisia ja

autenttisia ongelmia, joita eivät pysty yksin ja perinteisin keinoin ratkaisemaan. Virtuaalinen työpaja toteutetaan yhden iltapäivän aikana ja se kestää noin kaksi tuntia. Työskentely tapahtuu verkko-oppimisolustan keskustelualueella ajatustyyppien (thinking types) avulla. Virtuaaliseen työpajaan on mahdollista osallistua tietokoneelta, jossa on verkkoyhteys. Työpajaan osallistuvat opettajat, kouluttajat ja käsiteltävän aihepiirin asiantuntijat.

Ajatustyyppit ovat viestityyppettä, jotka on nimetty ongelmanratkaisuprosessille tyypillisen vuorovaikutuksen ja tiedonrakenteluprosessin elementtien mukaan (Scardamalia & Bereiter 1992; 1994; Lipponen & Hakkarainen 1998). Virtuaalisessa työpajassa käytettyjä ajatustyyppettä ovat muun muassa ongelma, oma selitys, kommentti, syventävää tietoa, prosessin arviointi, yhteenveto ja työn organisointi. Ajatustyyppit havainnollistavat ongelmanratkaisuprosessin etenemistä tarjoamalla välineitä kognitiivisen toiminnan jäsentämiseen korvaamatta kuitenkaan osallistujien omia kognitiivisia ponnisteluja (Lipponen & Hakkarainen 1998). Tiedonrakentelulla tarkoitetaan yhteisöllistä työskentelyä käsitteellisten luomusten (esim. toimintamallien ja teorioiden) kehittämiseksi (Hakkarainen ym. 2000, 274). Virtuaalisen työpajan tavoitteena on siis tuottaa uutta tietoa ja käytännössä sovellettavia toimintamalleja.

Ongelmien tuominen oppimiskumppaneiden eli opettajien, kouluttajan ja asiantuntijan yhteiseen tiedonrakenteluprosessiin auttaa myös koulutuksen järjestäjää havaitsemaan opetuskulttuurin muutoksen esteenä olevia autenttisia ongelmia.

Suunnittelun lähtökohdat

Virtuaalisen työpajan pedagogisia periaatteita ovat yhteisöllinen ja ongelmalähtöinen oppiminen ja tiedonrakentelu vuorovaikutuksessa (Lipponen 1997; Vahtivuori, Wager & Passi 1999; Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001; Hakkarainen ym. 2000).

Virtuaalisen työpajan toimintamalli kehiteltiin tutkivan oppimisen mallin (Hakkarainen, Lipponen & Lonka 2000) ja aiempien koulutuskokemusten pohjalta. Kokemusten mukaan opettajat eivät välttämättä hyödy viikkoja kestävästä verkkokeskustelusta. Kuitenkin siinä vaiheessa, kun opettajat soveltavat uusia pedagogisia käytänteitä, he haluavat pohtia työhönsä liittyviä ongelmia yhteisöllisesti. Koska opettajien koulutus- ja konsultointimallin tavoitteena on kehittää opettajien tutkivan ja yhteisöllisen verkko-oppimisen osaamista, on tärkeää tuottaa opettajille omakohtainen kokemus tutkivan ja yhteisöllisen oppimisen prosessista ja tiedonrakentelusta verkossa. Näin syntyi idea intensiivisestä ongelmanratkaisuprosessista verkossa, jota tuetaan keskustelualueen ajatustyyppillä.

Toiminnan tukeminen ajatustyyppien avulla liittyy ihmisen ajattelun kognitiivisen tutkimuksen tuloksiin 15-20 vuoden ajalta. Ajatustyyppettä on käytetty aiemmin muun muassa CSILE-järjestelmässä (ks. esim. Scardamalia & Bereiter 1992; 1994; Lipponen & Hakkarainen 1998). Tiedonrakentelu verkko-oppimisolustan julkisessa tietokannassa muuttaa erilaisen asiantuntijuuden omaavien osallistu-

jien ajatteluprosessit avoimiksi ja havaittaviksi. Yhteisön on helpompi käsitellä ja jäljitellä kirjoitettuja kuin suullisesti esitettyjä ajatuksia. Näin yhteisön jäsenten on mahdollista omaksumaa kehittyneitä kognitiivisia käytäntöjä monimutkaisten ongelmien ratkaisemiseksi (Scardamalia, Bereiter, McLean, Swallow & Woodruff 1989; Lipponen & Hakkarainen 1998, 8). Virtuaalisessa työpajassa käytetyt ajatustyypit on muokattu ITCOLE-projektissa opettajien, projektin tutkijoiden ja kouluttajien yhteistyönä.

Virtuaalisen työpajan valmistelu ja ohjaaminen

Virtuaalisen työpajan organisoija ohjaa kouluttajaa. Ennen virtuaalista työpajaa opettajat esittävät toiveita ratkaistavasta ongelmasta ja kouluttaja muotoilee valitun ongelman kysymykseksi. Kouluttaja voi liittää ongelmaan myös tarinan, tapausesimerkin, joka helpottaa opettajien eläytymistä ongelmanratkaisuun. ITCOLE-projektissa virtuaalisia työpajoja toteutettiin esimerkiksi seuraavista aiheista: ”Tutkivan oppimisen prosessin ohjaaminen verkossa ja luokassa”, ”Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön edistäminen ja muutosvastarinta”, ”Syvenevän tutkimus- ja tiedonrakenteluprosessin ohjaaminen” ja ”Oppilaiden arviointi tutkivan oppimisen prosessissa”.

Ennen virtuaalista työpajaa opettajat perehtyvät artikkeliin tai osallistuvat luennolle, joka luo yhteistä tietopohjaa ja käsitteistöä ongelmanratkaisuun. Kouluttaja jakaa opettajat noin 6 - 10 hengen ryhmiin siten, että he ovat opetuskokemukseltaan ja verkkopedagogiselta osaamiseltaan erilaisia; hete-

rogeenisessä ryhmässä muodostuu enemmän erilaisia näkökulmia aiheeseen.

Virtuaalisen työpajan aikana kouluttaja ohjaa tiedonrakentelua lisäksymyksillä, kannustamalla ja toimimalla esimerkkinä ajatustyypien käytössä. Kouluttaja tarvitsee taitoa ohjata vuorovaikutusta verkossa: opettajien intuitiivisille ja spontaaneille käsityksille on tarjottava tilaa ja heitä on rohkaistava niiden esittämiseen. Kouluttajan on huolehdittava myös siitä, että tiedonrakenteluvaiheesta siirrytään johtopäätösten tekemisen vaiheeseen. Tämä edellyttää kouluttajalta tilanneherkkyyttä, vaikka toimitaankin emotionaalisten vihjeiden osalta niukassa verkkoympäristössä. Ohjausprosessi edellyttää kouluttajalta myös reaaliaikaista reflektiota omista ohjausmenetelmistä.

Virtuaalisessa työpajassa kouluttajan tehtävät ovat samantyyppiset kuin pitkäkestoisia verkkokursseja ohjaavilla opettajilla (Tella ym. 2001, 221-250). Virtuaalisessa työpajassa kouluttajan tehtävänä on 1) ohjata virtuaalisen työpajan aiheen ja ratkaistavien ongelmien suunnittelua, 2) hankkia aihepiiriin erityisasiantuntija, 3) ohjata opettajia työpajan toimintatavoissa, 4) ohjata opettajia verkko-oppimisalustan käytössä, 5) ohjata tiedonrakentelua sekä motivoida ja kannustaa osallistujia, 6) ohjata yhteenvedon tekemistä tiedonrakentelun johtopäätöksistä ja 7) ohjata yhteisöllistä palautekeskustelua.

Opettajien ja kouluttajan lisäksi työpajaan osallistuu myös aihepiiriin asiantuntija (esim. yhteisöllinen oppiminen, työelämän muutosjohtaminen,

verkkoympäristöjen suunnittelu, oppimisen arviointi jne.). Asiantuntijan tehtävänä on tuoda tiedonrakenteluun tutkimustietoa ja teoreettista viitekehystä, joiden avulla opettajat pystyvät liittämään arkiset käsityksensä teoreettisiin malleihin ja siten tarkastelemaan ja kehittämään omaa toimintaansa.

Virtuaalisen työpajan prosessin kuvaus

Työpaja on jaettu kolmeen vaiheeseen, joita ovat: 1) kartoitettava tiedonrakentelu, 2) syventävä tiedonrakentelu ja loppuyhteenvedo ja 3) päätös ja arviointikeskustelu.

Työpajan ensimmäisessä vaiheessa esitetään ratkaistava ongelma ja aloitetaan tiedonrakentelu. Tiedonrakentelun ensimmäinen vaihe on erilaisten selitysten etsimistä yhteiseen ongelmaan (esim. Miksi oppilaiden yksilölliset ongelmanratkaisuprosessit eivät ole käynnistyneet?). Tiedonrakenteluvaiheen jälkeen kouluttaja tekee tiedonrakentelusta ensimmäisen yhteenvedon.

Ensimmäisen tiedonrakenteluvaiheen yhteenvedon perusteella kouluttaja esittää uuden, syventävän ongelman, jolla hän pyrkii ohjaamaan opettajia uusien toimintamallien luomiseen (esim. Miten opettaja saisi oppilaat valitsemaan hyvät tutkimusongelmat ja jaettua heidät mielekkäästi pienryhmiin?). Toisen tiedonrakenteluvaiheen aikana opettajat luovat yhdessä uusia toimintamalleja, joiden avulla ongelma voidaan ratkaista käytännössä. Toinen tiedonrakenteluvaihe päättyy kouluttajan ja opettajien loppuyhteenvedoon uusista toimintamalleista.

Virtuaalisen työpajan ryhmien johtopäätöksistä tehdään yhteenvedo, jossa uusi tieto ja toimintamallit ryhmitellään loogisesti ja julkaistaan verkko-oppimisalustalla. Näin eri ryhmien johtopäätökset ovat kaikkien koulutukseen osallistuneiden käytössä. Virtuaalisen työpajan lopuksi kouluttaja ohjaa opettajat yhteisölliseen palautekeskusteluun, jossa reflektoidaan virtuaalisen työpajan toteutusta ja johtopäätöksiä.

Opettajien palautetta virtuaalisesta työpajasta

ITCOLE-projektissa toteutetuissa virtuaalisissa työpajoissa opettajilta pyydettiin palautetta työpajasta koulutuksen toteutusmuotona, kokemuksia virtuaalisen työpajaan osallistumisesta ja virtuaalisessa työpajassa syntyneen tiedon ja toimintamallien soveltuvuudesta omaan työhön. Opettajat kertoivat palautteissaan, että virtuaalisten työpajojen ongelmat olivat hyvin rajattuja, ajankohtaisia ja merkityksellisiä oman työn kannalta. Opettajat kokivat, että tiedonrakentelu toi esiin erilaisia näkökulmia ratkaistavaan ongelmaan ja uusia ideoita omaan opetukseen. Opettajat kokivat työpajan myös ruokkivan omaa ajattelua ja tukevan oppimisprojektin suunnittelua ja käytännön toteutusta.

Ensimmäistä kertaa tutkivaa verkko-oppimista toteuttavat opettajat mainitsivat tärkeäksi sen, että he saivat omakohtaisen kokemuksen tiedonrakentelusta verkossa. Opettajat kertoivat saaneensa työpajasta hyviä vinkkejä opetuksen organisointiin ja oppilaiden ohjaukseen verkossa. Tärkeää oli myös se, että opettajat kokivat saa-

neensa virtuaalisesta työpajasta rohkeutta käyttää verkko-oppimisalustaa omassa opetuksessaan. Opettajat kokivat, että työpajan rajattu aika motivoi osallistumaan tiedonrakenteluun ja ajatustyyppien käyttö oli haastavaa. Opettajat pohtivat palautteissaan paljon sitä, miten oppilaita tulisi ohjata ajatustyyppien käyttöön ja miten ajatustyyppien käyttöä voisi harjoitella yhdessä.

Tekniset ongelmat ja hitaat verkko-yhteydet haittasivat muutamien opettajien osallistumista täysipainoisesti virtuaaliseen työpajaan. Tekniset ongelmat olisi eliminointava mahdollisimman tarkasti etukäteen, samoin kuten olisi ennakoitava, miten toimitaan silloin kun ongelmia ilmenee työpajan aikana.

Pohdintaa virtuaalisesta työpajasta

*Yhteisöllisyys opetuksen
uudistamisen tukena*

Virtuaalinen työpaja luo opettajien keskinäiselle verkostoitumiselle selkeän tehtävän ja merkityksen; niiden ongelmien ratkaisemisen, joita oman opetustyön uudistaminen tuo esiin. Työpajaa sovelletaan erityisesti verkko-oppimisen pedagogisten mallien käytännön soveltamisen tukena. Koiviston ym. (2002) mukaan juuri virtuaaliopetuksen vaikutuksesta syntyy uudenlaisia haasteita opettajuudelle niin paljon, ettei yksittäinen työntekijä pysty niihin vastaamaan, vaan tarvitaan usean opettajan osaamisen yhdistämistä tiimityöskentelyksi.

Virtuaalinen työpaja edistää verkko-oppimisen käyttöönottoa kehittä-

mällä opettajien oppimiskumppanuutta, reflektiota ja kollegiaalista tukea. Myös Bransfordin, Brownin ja Cookingin (1999, 16-17) mukaan uuden teknologian pedagoginen käyttöönotto tuo opettajien ammatilliselle kehitykselle samat vaatimukset. Tutkijoiden (emt.) mukaan opettajien on ryhdyttävä innovaatiokumppaneiksi (partners in innovation) eli tarvitaan opettajien, rehtoreiden, oppilaiden ja yliopistojen ja jopa tietokoneteollisuuden välistä kriittistä kumppanuutta. Opettajat tarvitsevat aikaa ja kollegiaalista tukea uusien toimintakäytänteiden oppimiseen. Myös Engeström ja Launis (1999, 64, 73-75) kirjoittavat, että asiantuntijuus on yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Ratkaisut asiantuntijuuden kehittämiseen eivät löydy koulutuksen suunnittelijoiden pöydiltä, vaan opettajien toimintojen arkipäivän analyyseista ja työn kehittämisen kokeiluista – työelämässä vallitsevien rakenteiden ja toimintatapojen tietoisesta muuttamisesta.

Opettajien oppimiskumppanina ja virtuaalisen työpajan ohjaajana toimii kouluttaja. Järvisen (1990; 1999, 259) mukaan on ihanteellista, jos opettajan ammatillisen kehityksen prosessille työelämässä on tukija, fasilitaattori, jolla on professionaalinen ja konsultatiivinen orientaatio aikuisen oppimisprosessin tukemiseen.

Virtuaalisissa työpajoissa on saatu hyviä kokemuksia siitä, että työpajaan osallistuu asiantuntija, esimerkiksi oppimisen tutkija yliopistosta. Hakkaraisen ja Järvelän (1999, 256) mukaan keskeisenä strategiana koulun pedagogisissa kehityshankkeissa on yhteisön rakentaminen, joka tähtää erilaisten

asiantuntijakulttuurien kytkemiseen koulun oppimisprojektien tueksi. Tutkijat (emt.) arvioivat, että opetus- ja oppimiskäytäntöjen kehittäminen vastaamaan tietoyhteiskunnan haasteisiin ei ehkä ole mahdollista ilman laajennettujen oppimisyhteisöjen ja verkostojen muodostumista.

Tiedonrakentelun toteuttaminen virtuaalisessa työpajassa luo suuren joukon päällekkäisiä lähikehityksen vyöhykkeitä (Vygotsky, 1978). Ne auttavat opettajaa löytämään toimintamalleja, joiden seuraaminen on hänen kognitiivisen kehityksensä näkökulmasta mahdollista. Sosiaalisesti hajautettu asiantuntijuus, joka on yhteisöllisen oppimisen keskeinen muoto, mahdollistaa oppijaryhmälle korkeamman tasoiset saavutukset kuin muutoin olisi mahdollista. Kognitiivinen tutkimus tukee olettamusta, jonka mukaan asiantuntijuus kehittyy nimenomaan eritasoisten asiantuntijoiden muodostamissa yhteisössä (Lipponen & Hakkarainen 1998, 8-9).

Uuden pedagogisen toimintamallin ja –ympäristön omaksuminen

Virtuaalisessa työpajassa on kyse myös uuden pedagogisen toimintamallin omaksumisesta. Työpaja toimii havainnollistavana esimerkkinä siinä, minkälaisia verkko-oppimisen pedagogisia käytänteitä opettajat voivat soveltaa opetuksessaan. Hargreaves, Earl, Moore ja Manning (2001, 195-199) kirjoittavat, että on älyllisesti ja emotionaalisesti erittäin haastavaa oppia opettamaan toisin, kuin itseä on opetettu. Tutkijoiden (emt.) mukaan muutoksen toteutuminen edellyttää opettajien tukea käytännön yksityiskohdissa ja aikaa muutoksen pohtimiseen sekä

yksilöllisesti että yhdessä kollegoiden kanssa. Opettajat tarvitsevat ohjausta tukihenkilöltä uusien menetelmien mielekkääksi tekemisessä. Myös Lakkala, Lallimo & Rahikainen (2003, 12) korostavat, että opettajat tarvitsevat sekä tukea että toimintamalleja uuden pedagogisen mallin ja sen opettajalta edellyttämien toimintatapojen omaksumiseen. Erityisesti tutkivassa oppimisessä keskeisen syvenevän tiedonrakenteluprosessin mahdollistamiseksi on tärkeää, että opettajat saavat omaehtoisen kokemuksen yhteisöllisestä tiedon rakentamisesta ja ajatustyyppien käytöstä verkko-oppimisympäristössä. Näihin haasteisiin virtuaalinen työpaja osana opettajien verkko-oppimisen täydennyskoulutusta vastaa.

Virtuaalisessa työpajassa työskentelyä on harjoiteltava. Haastavinta on opetella avointa osaamisen jakamista ja yhteisöllistä tiedonrakentelua. Vuorovaikutuksessa kehittyminen vaatii yksilöltä valmiutta pitää toista ihmistä oman oppimisensa ja kehittymisensä lähteenä (Ruohotie 2000, 219). Tämä edellyttää monilta opettajilta oman oppimiskäsityksen tarkastelua. Ojasen (1998, 225) mukaan opettajilla ei useinkaan ole viitekehystä toistensa tukijana toimimiseen. Myös Rajala (2000) toteaa, että opettajat ovat usein individualistisen työorientaationsa vankeja, eikä heillä ei ole toimivia yhteisöllisiä käytänteitä.

Uudistava oppiminen ja ammatillinen kasvu

Virtuaalinen työpaja on koulutuksellinen ratkaisu, jolla pyritään edistämään opettajien ammatillista kasvua työelämässä. Ruohotien (2000, 9) mukaan ihmisen ammatillinen kasvu on

jatkuva oppimisprosessi. Sen kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Järvisen (1999, 259) mukaan opettajan ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena on reflektiivinen ammattikäytäntö. Reflektiivisessä ammattikäytännössä yksilön ja työyhteisön toiminnan kriittisen reflektion tavoitteena on käytännön kehittäminen. Järvisen (emt.) tutkimukset ovat paljastaneet, että opettajankoulutuksen ja työelämän välissä on ongelmallinen siirtymävaihe, jonka aikana opettajan oman työn reflektointi saattaa loppua ja tavoitteenasettelu madaltua.

Toisaalta voidaan perustellusti pohdita, kuinka paljon opettajankoulutuksessa kehitetään ja reflektoidaan juuri tieto- ja viestintätekniiikan ammattikäytänteitä. Esimerkiksi Saaren (2003, 13) mukaan tieto- ja viestintäteknikkaa ei ole tiedostettu opettajankoulutuksessa merkittäväksi pedagogiseksi tekijäksi eikä se ole integroitunut luontevaksi osaksi eri oppiaineiden didaktiikan koulutusta. Tämä tuo opettajien tieto- ja viestintätekniiikan täydennyskoulutukselle entistä merkittävämpiä haasteita.

Virtuaalinen työpaja tukee pitkäkestoista täydennyskoulutusta, joka tähtää uudistavaan oppimiseen (Mezirow 1996) ja opettajan työkäytänteiden muutokseen. Virtuaalinen työpaja soveltuu erityisesti työn ohella tapahtuvaan ongelmanratkaisuun ja osaamisen jakamiseen siinä vaiheessa, kun käytännön työn uudistaminen on konkreettisesti aloitettu, ja ensimmäiset ongelmat kaipaavat ratkaisua. Omasta osaamisestaan kiinnostunut,

jatkuvaan oppimiseen pyrkivä opettaja haluaa vaikuttaa näihin ongelmiin ja muokata itse tulevaisuuttaan. Uudistava oppiminen voidaankin määritellä prosessiksi, jossa yksilö tutkii, kyseenalaistaa ja tarkistaa niitä havaintoja, joiden avulla hän luo merkityksiä eri asioista. Prosessissa syntyy koko ajan uuta tietoa, joka auttaa ymmärtämään ja myös korjaamaan oman oppimisjärjestelmän puutteellisuuksia (Ruohotie & Honka 2003, 9).

Koulut innovatiivisiksi tietoyhteisöiksi

Ajatustyypeillä tuettu tiedonrakentelu virtuaalisessa työpajassa tähtää tehokkaaseen ongelmanratkaisuun. Virtuaalisen työpajan käynnistämä reflektioprosessi jatkuu luonnollisesti työpajan jälkeenkin. Virtuaalisen työpajan lisäksi on opettajille tarjottava koulutuksen aikana mahdollisuus kiireettömään, avoimeen dialogiin ja reflektioon ilman tiukkaa aikataulua. Onnistunut täydennyskoulutus tarjoaa monipuolisia koulutuskokemuksia ja erilaisia ohjausmenetelmiä prosessin eri vaiheissa.

Virtuaalisen työpajan ideaa on mahdollista soveltaa monin eri tavoin koulutuksen kaikilla tasoilla ja se on vapaa jatkokehittelylle. Myös ITCOLE-projektin opettajien koulutus- ja konsultointimalli edellyttää jatkokehittelyä erityisesti Silvermanin & Cassazan (2000) TRPP-mallin (theory, research, principles ja practice) tarjoamassa dynaamisessa viitekehyksessä. Neljän eri komponentin – teorian, tutkimuksen, periaatteiden ja käytännön – yhdistäminen vaatii kouluttajilta teoreettisten oppimismäkemyksien ja oppimista koskevan uuden tutkimuk-

sen tuntemista ja seuraamista sekä erilaisten käytännön ratkaisujen ja uusien oppimisympäristöjen tutkimista. Myös opettajien tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön täydennyskouluttajien täytyisi tehdä opetusta koskevat päätöksensä tutkimusten vahvistamiin teorioihin ja toimintaperiaatteisiin nojautuen. Erilaisten teorioiden tuoma ymmärrys auttaa parhaiten kehittämään opetusstrategioita jatkuvasti erilaistuville opiskelijaryhmille, esimerkiksi juuri työelämässä jo toimiville opettajille (Ruohotie & Honka 2003, 10-11).

Virtuaalinen työpaja tarjoaa mielekkään pedagogisen käytänteen verkko-oppimisen soveltamiseen täydennyskoulutuksessa. Verkko-oppimisympäristöjen innovatiivinen käyttö, kuten virtuaalinen työpaja, tuo erityisesti opettajien täydennyskoulutukseen uuden ulottuvuuden, sillä se mahdollistaa opettajien keskinäinen verkostoitumisen ja tekee koulurajat ylittävän osaamisen jakamisen sekä työkäytäntöiden uudistamisen näkyväksi. Tämä edistää osaltaan koulujen käytäntöyhteisöjä (mm. Wenger 1998) kehittämään kohti verkostoituneita, innovatiivisia tietoyhteisöjä (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003), joissa osaaminen ja innovaatiot liikkuvat esteettä. Osaamisen verkostot raikastavat koulun roolia proaktiivisena ja uutta luovana toimijana tietoyhteiskunnassa sen sijaan, että koulu pysyttyy osaamisvaatimukseen hitaasti reagoivana muutosvastarintamana. Uudistumaton, ”pinttyneiden toimintamallien” (Lauriala 2000, 90) koulu jää tieto- ja osaamisyhteiskuntakeskustelussa ulkopuoliseksi, mikä saattaa tarkoittaa sitä, että muut kuin opetus- ja

kasvatusalan osaajat alkavat määritellä koulun tehtävää ja toimintatapoja.

Tässä artikkelissa mainittu opettajien verkko-oppimisen täydennyskoulutus- ja konsultointimalli toteutettiin Helsingin opetusviraston mediakeskuksessa ensimmäisen kerran vuosina 2001 - 2002. Koulutukseen osallistui ala-asteen, yläasteen ja lukion opettajia yleis- ja erityisopetuksesta. Mallia sovellettiin opettajien täydennyskoulutuksessa ITCOLE-projektin aikana myös Ateenassa, Roomassa ja Amsterdamissa. Mallin mukainen koulutus jatkuu edelleen.

Lähteet

- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R.* 1999. How people learn: Brain, Mind, Experience and School. [<http://books.nap.edu/html/howpeople1/>] 25.9.2003.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S.* 1999. Tieto- ja viestintätekniikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus, 241-256.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L.* 2000. Tutkiva oppiminen – Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L.* 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 1, 4-13.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S.* 2001. Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Järvinen, A.* 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus, 258-274.
- Koivisto, J., Kylämä, M., Listenmaa, J. & Väinö, L. 2002. Virtuaaliopetuksen haasteet ja niihin vastaaminen. Malleja ja menetelmiä opetushenkilöstön osaamistarpeiden ennakointiin virtuaaliopetuksessa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Virtuaali OTE-projektin loppuraportti 28.2.2002. Opetusministeriö. ESR -projekti nro 81502.
- Lakkala, M., Lallimo, J., & Rahikainen, M. (2003). Teachers' conceptions and practices in organising and scaffolding computer-mediated inquiry. A paper presented at the symposium titled: 'Implementing a pedagogically meaningful electronic learning environment in four different European school contexts'. The 10th Biennial EARLI Conference, August 26-30, 2003, Padova, Italy.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY: Juva, 48-63.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Saarijärven Offset Oy, 88-97.
- Lipponen, L. & Hakkarainen, K. 1998. Tiedonmuodostus verkostopohjaisessa oppimisympäristössä. CSILE-projekti. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A6: 1998.
- Lipponen, L. 1997. Tietotekniikka yhteisöllisen oppimisen tukena. Teoksessa Tella, S. (toim.) Media nykypäivän koulutuksessa. Osa 1. Helsingin yliopisto Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 178, 99-107.
- Lipponen, L. 2002. Esimerkkejä tiedonrakentelun käytännöistä. Teoksessa Ilomäki, L. (toim.) Tietotekniikka koulun arjessa. Loppuraportti Helsingin kaupungin opetustoimen tietotekniikkaprojektista 1996-2000, 90-94.
- Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 223-236.
- Rajala, R. 2002. Jaksamista ja hyvinvointia. Kasvatus 3/ 2002, 223-225.
- Rahikainen, M., Lallimo, J., Lipponen, L., Lakkala, M., & Kleine Staarman, J. (2003). Use of scaffolds in collaborative networked learning environments. A paper presented at the 10th Biennial EARLI Conference, August 26-30, 2003, Padova, Italy.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Skills-julkaisu 2/2003. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ryymän, E. & Korhonen, K. 2003. The Teacher Training and Consulting Model. Deliverable 8.1. Innovative Technologies for Collaborative Learning and Knowledge Building. ITCOLE IST Project 26249. Abstract. [http://www.euro-cscl.org/site/itcole/itcole_training_consulting.pdf] 8.12.2003.
- Saari, S. 2003. Strategian toimeenpanon arviointi – kriittinen menestystekijä. Teoksessa Hyötyniemi, Y. (toim.) Muuttuu ko mikään? Näkökulmia tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön strategiaan. Opetusministeriön julkaisuja 2003:16, 12-17. [<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2003/opm16/opm16.pdf>] 10.12.2003.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1992.
An architecture for collaborative knowledge building. Teoksessa Verschaffel, L. (toim.) Computer-based learning environments and problem solving. Berlin: Springer-Verlag, 41-66.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1994. Computer support for knowledge building communities. The journal of the Learning Sciences, 3, 265-283.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., McLean, R., Swallow, J. & Woodruff, E. 1989. Computer-supported intentional learning environments. Educational Computing Research, 5, 51-68.
- Silverman, S.L. & Gasazza, M. E. 2000.
Learning and Development: Making Connections to Enhance Teaching. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita.
- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999.
“Opettaja, opettaja teletimi ‘Tellus’ kutsuu...” Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. Kasvatus 30, (3), 265-278.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: the development of higher psychological processes. Cambridge: MA Harvard University Press.



Globaalin ammattikasvatuksen kynnyksellä

Klaus Oesch

Fenix-teknologiaohjelman päällikkö, VTM

Tekes

klaus.oesch@finantec.fi

Ilman humanismia globalisaatio ei onnistu, sanoo professori Tapio Varis, UNESCO:n maailmanyliopistohankkeen – Global University Systemin puheenjohtaja. - Maailmanlaajuisen, digitaalitekniikan tukemalle kasvatukselle ja opetukselle on suuri tarve. Unescon rooli on koordinoiva ja tärkeä aikuiskasvatuksessa; onhan se luonut jo rauhankasvatuksen, kulttuuri- ja oppimisteollisuuden alueelle 308 oppitualetta ja 600 projektia vuoteen 2003 mennessä.

Olemme maailmanlaajuisesti siirtymässä tiedon ja teknologian muodostamaan ekosysteemiin, jossa tieto mer-

kitsee muutosta. Muutoksesta on tullut jatkuva olotila ja teknologiamuutosten aiheuttamien epäjatkuvuuksien hallintaan tarvitaan uusia toimintamalleja. Teknologiamailma on tulevaisuuteen suuntautunut; uudet teknologiat muuttavat maailmaamme niin perusteellisesti, että muutoksen voimaa on vaikea vastustaa, saati ymmärtää sen perusteita. Yksikään aikaisempi sukupolvi ei ole todistanut tällaista globaalista muutosta, jossa tekotodellinen viestinnän maailma muuttaa arjen todellisuutta. Siksi on tärkeä huomata, että suomalaisten osaamalla tekniikalla on kysyntää maailman kehittyvän aikuiskasvatuksen markkinoilla.

Aihetta käsitellään vastikään julkaistussa teoksessa: In Global Peace Through The Global University System (2003 toimittajina T. Varis, T. Utsumi ja W. R. Klemm, University of Tampere, Hämeenlinna, Finland, 518 sivua) uuden vuosituhatosen mediakasvatusta käsitellään monipuolisesti, eri näkökulmista, maailman huippuasiantuntijoiden voimin. Taiteilija Juhani Palmun värikäs kansi ja hieno painojälki lisäävät laajan opetuksen tulevaisuutta kuvaavan teoksen luettavuutta. Teokseen sisältyy myös artikkelit sisältävä CD-ROM.

Mediateknologia maailmanyliopiston perustana

Kirjassa monin artikkelein kuvattu hypermedia on yhteisöjen viestintäteknikka. Se on myös yhteiskunnan jatkuvan kehityksen ja konvergenssin ymmärtämisen työkalu. Vuorovaikutteisen verkon kautta lapset, perheet ja seniorikansalaiset voivat kokea osallistuvansa yhteiskunnan kehitykseen. Hypermedia on tietoyhteiskunnan kehittämisen menetelmä, joka oikein käytettynä suuntaa kansalaisten ajatteluvoiman yhteiskunnan kehittämiseen ja antaa heille palautemekanismin osallistua elämänilkaiseen oppimiseen. Vuorovaikutteinen viestintä ja yhteisöllinen toiminta aikaansaa nopeutuvan kehityksen kierteen, joka johtaa yhteiskuntaa muuttaviin toimintatapoihin.

Tähän ajatukseen perustuvat myös Global University Systemin kehittäjien mielipiteet. GUS on maailmalle verkotettu suurprojekti, jonka tavoitteena on kehittää e-oppimisen ja e-terveydenhoidon menetelmiä maailman

GUS

on 21:n

vuosisadan versio

menestyksekkäästä

Fulbright

ohjelmasta

kaikkien kansalaisten käyttöön ja YK:n päätavoitteena olevan digitaalisen koulun synnyn ehkäisemiseen. GUS toiminnan johtaminen on Suomessa, Tampereen yliopiston hypermedialaboratorion mediakasvatuksen professorin Tapio Variksen käsissä. Global University Network for Innovation toiminnasta vastaa Barcelonan yliopisto ja Virtual University Initiative Tokiossa kehittää on-line opetusta, tutkimusta ja tiedon jakelua. Macaon International Institute of Software Technology kehittää puolestaan opetusohjelmistoja.

Mediateknologian tukema, jokaiselle maapallon asukkaalle tarjolla oleva vapaa maailmanlaajuinen opetus on ehkä maailman mittavin tavoite, harppaus jälkitekolliseen yhteiskuntaan. Taustaorganisaatioksi tarvitaankin Unescon veroinen toimija, jonka missio on kehittää tulevien sukupolvien oppimismahdollisuuksia ja kansainvälistä yhteisymmärrystä. Toteutuksen käytännön keinoiksi esitetään laajakaistakurssitusta satelliittivälitteiseen oppimiseen ja kehitysmaiden internet-oppimisympäristöihin.

- GUS on 21:n vuosisadan versio menestyksekkästä Fulbright ohjelmasta, toteaa virtuaaliyliopiston opetussuunnitelmaa käsittelevä neurotieteen professori W. R. Klemm. Hänen mukaansa yhdysvaltalaisia, johtotähtenä toimivia esimerkkejä on jo monia. Näiden kärkeen kuuluvat Yhdysvaltain etäopetuksen konsortio, puolustusministeriön eArmy-verkkokoulutusprojekti sekä National Technology Universityn koulutusjärjestelmä, joita malleja voidaan soveltaa myös GUS:n toimintaa kehitettäessä.

Virtuaaliyliopistot tulevaisuuden luojina

Tietoyhteiskunnan kehitys on yhtäläillä viestinnän ja sosiaalisaation kehitysprosessi. GUS:n kehitysstrategiaksi nähdään teknologian vetämän muutoksen ymmärtäminen ja siihen perustuvien sosiaalisten innovaatioiden kehittäminen. Aikuiskasvatuksen tärkein tehtävä on lisätä yksilöiden selviytymiskykyä – taitoa nopeasti ja taloudellisesti sopeutua muutokseen. Mitä nopeammaksi muutostauhti käy, sitä enemmän huomiota opetuksessa on omistettava huomisen suuntaviivojen selville saamiseen. Enää ei riitä, että ymmärretään menneisyyttä tai nykyisyyttä. On myös opittava ennakoimaan muuttumisen suunta ja nopeus. Tiedon käyttäminen ja jalostus kasvavat nopeasti ja tukevat siten virtuaaliyliopistojen syntymistä. Tietämyksen hallinnan markkinat saavuttivat vuonna 1999 jo 9,4 miljardin dollarin rajan maailmassa. Kasvu on nopeaa: investointipankki Merrill Lynchin mukaan markkinat nousivat 53 miljardiin dollariin vuonna 2003. Yhdysvalloissa, Englannissa ja Australiassa oppimisalueen markkinoiden

kasvu on vauhdikkainta. Länsimaat johtavat markkinoiden kehitystä, sillä OECD-maissa korkeamman koulutuksen markkinat olivat tästä 30 miljardia dollaria. Koulutusyksiköiden on siten käytettävä yhä tehokkaammin informaatiotekniikkaa asiakaskuntansa saavuttamiseen ja oppimisprosessin tukemiseen.

- E-oppiminen onkin selviytymistaito, sillä globalisaatio kaataa valtioiden ja kulttuurien välisiä raja-aitoja, sanoo Tapio Varis. - Tietoverkoissa ja eri maiden välillä toimiva verkostotalous muodostaakin perustan uudelle toimintatavalle. Ajatusta tukee professori Marco Antonio Dias, YK:n yliopiston rehtorin erityisavustaja, joka uskoo myös utopian nopeaan toteutumiseen. - Tiedon vapaa jakaminen, kansakuntien tasavertaisuus, kansalaisten solidaarisuus vievät kehitystä eteenpäin. Uudella teknologialla tulee olemaan valtava potentiaali tietämyksen demokratisoinnissa. - Digitaalisen kuilun syntymisen estämiseksi on teknologiaa käytettävä innovatiivisella tavalla. Informaatio on jalostettava tietämykseksi, jolloin sen ymmärtäminen muodostuu oleelliseksi oppimisprosessiksi. Uusien oppimisympäristöjen luominen sekä tietoteknologian soveltaminen paikallisiin ja kansallisiin tarpeisiin ovat tärkeitä tavoitteita. Digitaalitalouden rautaiset lait vaikuttavat uuden konseptin kehitykseen: ajan säästön merkitys arjen toimissa ja henkilökohtaisen lisäarvon saaminen verkkoratkaisujen tukemana ovat kehityksen perustana.

Kaikessa kehityksessä asiakaslähtöinen, elinikäinen oppiminen on lähtökohtana. Euroopan yliopistot ovat avainasemassa tietoyhteiskunnan kehi-

tyksessä. Virtuaaliyliopisto on sen ilmenemismuoto, sanoo Euroopan yhteisön kulttuurista ja koulutuksesta vastaava komission jäsen Viviane Reding. Hänen mukaansa Euroopan yhteisön 2001 alkanut e-learning -ohjelma viitoittaa tietä tulevaisuudelle. - Digitaalinen lukutaito, eurooppalaisten virtuaaliyliopistojen kehitys ja virtuaalinen liikkuvuus verkoissa ovat tärkeitä kehityksen kohteita. Erasmus Mundus -ohjelma luo linkkejä korkeamman koulutuksen alueella ja sen masters course on jo toiminut pidemmän aikaa verkossa. - Virtuaalinen verkostoyliopisto on uusi konsepti, jonka soveltaminen käyttöön on vasta alkumetreillä toteaa myös ITU:n – kansainvälisen telekommunikaatio-organisaation – pääsihteerinä työskentelevä Yoshio Utsumi, joka vastaa GUS:in verkkoratkaisumalleista. – Nobelin palkinnon saajista 87 % uskoo internetin lisäävän opetuksen laatua ja 93 % heistä sanoo netin parantavan yhteyksiä kirjastoihin ja opettajiin. - Vuoteen 2020 mennessä uskon visuaalisten luokkahuoneiden olevan jo mittavassa käytössä.

Aikuiskasvatus sosiaalisena innovaationa

Tietoyhteiskunnan rakenne perustuu verkostoihin, joissa toimivat yhteisiin tavoitteisiin tähtäävät yhteisöt, joista hierarkkinen toimintamalli on purettu. Niiden viestintä perustuu hajautettuun, vuorovaiikutteiseen viestintään, joka tarjoaa mahdollisuuden sosiaalisiin innovaatioihin, uuteen oppimiseen ja uudelleen työnjakoon. Sosiaalisia innovaatioita ja sosialisatioprosessia pitää tukea ja vahventaa palvelu-teknologia

Nobelin

palkinnon saajista

87 %

uskoo internetin

lisäävän

opetuksen

laatua

-arvoketjujen, viestinnän ja oppimisen avulla. Teknologian käyttö on myös sosiaalista; käyttäjät muovaavat sitä, hyväksyvät tai hylkäävät sen. Teknologian käyttöönotto edellyttää aina koulutusta ja asennemuokkausta. Opetusteknologian kehitys tarjoaa myös sosiaaliselle muutokselle uuden mahdollisuuden ja sen suunta asetetaan pikemminkin poliittisten kuin markkinavoimien toimesta.

Nykymaailmassa 1,5 miljardia ihmistä ymmärtää englantia. Tänäpä 180 maalla on internet-yhteydet ja jo 700 miljoonaa ihmistä käyttää sähköpostia. - Englannista on kehittynyt oppimisen lingua franca ja se on myös kansainvälistämisen ja kansainvälisen viestinnän de facto -kieli, sanoo kanadalainen e-learning -asiantuntija Effie Dracopoulos. - Virtuaaliset yhteisöt ovat sosiaalisia verkostoja. Ne kehittyvät jo

nopeasti länsimaisissa tietoverkoissa ja niiden uskotaan tukevan ja rohkaisevan yksilötasolla tapahtuvaa henkilökohtaista tiedon hankintaa, joka myöskin muuttaa oppimisen tapoja. - Oppiva yhteisö on ideaalikehys uuden ymmärryksen kehittämiseksi ja yhteisön muodostamalle ”sosiaaliselle webille”, joka lisää yhteisön tietämystä sen kommunikaation lisäarvona. Samalla oppivien ja lisäarvoa tuottavien kansalaisyhteisöjen markkina- ja poliittinen valta lisääntyy. - Uudet teknologiat poistavat valtioiden rajoja ja muuttavat jäykkien organisaatioiden toimintaa. Inhimillisen oikeuksien lisääntyminen, demokratian tehokkaampi leviäminen ja julkisen hallinnon joustavampi toiminta ovat tuloksena teknologian aiheuttamasta, nykyisiä rakenteita murtavasta kehityksestä, uskoo Brenda M. Gourley, Ison Britannian avoimen yliopiston varakansleri. Hän peräänkuuluttaa yliopistojen ja sitä ympäröivän maailman tiivistä, argumentoivaa vuorovaikutusta ja opetuksen laventamista yliopiston ulkopuolelle, tutkijoiden ja käytännön toimijoiden tiivistä dialogia sekä huolenpitoa myös tavallisista kansalaisista.

Kirjan johtavana teemana on oppimisen ja mediateknologian yhdentymisen ja niiden tukemat aikuisopetuksen innovaatiot. GUS tähtää maailmanlaajuisten – Suomessakin valtion tiede- ja teknologianeuvoston peräänkuuluttamien – sosiaalisten innovaatioiden kehittämiseen. Sosiaaliset innovaatiot syntyvät, kun ongelmaan löydetään ratkaisu tarkastelemalla ilmiötä uudesta näkökulmasta ja kehittämällä syntyneeseen tarpeeseen uusia laitteita, toimintatapoja, verkostoja, politiikkaa ja näiden yhdistelmiä. Kaikki teknologiset keksinnöt kohtaavat kysymyksen,

miten ihminen elää ja toimii sosiaalisena olentona. Koska sosiaalinen innovatiivisuus syntyy käyttäjien tarpeista tai palvelujen liittämistä teknisten tuotteiden toimintaan, on innovaatioiden piiri rajaton.

Teknologiaharpaukset ja globalisaatio

Ugandalaisen Professori Dani Nabuderen artikkeli teknologian käyttöönotosta paimentolaisafrikassa on mielenkiintoista luettavaa. Hän näkee uuden pan-afrikkalaisen ihmiskuvan voivan kehittyä mediateknologian käyttöönoton ansiosta. – Länsimaat elävät 21:llä vuosisadalla kun Afrikka on heistä tuhat vuotta jäljessä. Tämä välimatka voidaan ottaa kuitenkin kiinni telematiikan aikaansaaman yhteiskunnan transformaation kautta. Elinikäisen oppimisen tarjoaminen televerkon kautta ydinperheille lapsuuden ja koulunkäynnin aikana on ratkaisu Afrikan heimokulttuurien ja valtioiden yhtenäistämiseksi. Nabuderen haaveen toteutuminen on vielä pitkällä, sillä web on länsimainen ilmiö: vuonna 2003 jopa 80 % verkkosaitteista oli englanninkielisiä. Vaikka Tokiossakin on tällä hetkellä enemmän tietoliikenneliittymiä kuin koko Afrikan mantelella yhteensä, nähdään mahdollisuudet mittaviksi. Afrikan maiden kärjessä on Etelä-Afrikka, jonka sairaaloista ja kouluista kuitenkin 75 % on vielä ilman puhelinta. Jopa yliopistoissa työskentelee 1000 ihmistä yhden tietokonepäätteen varassa. Cornellin yliopiston Dean Suthpin artikkeli paneutuu samaan asiaan. - Hybridien teknologioiden – internet-, on-line- ja tietokoneperustaisen etäoppimisen menetelmien soveltaminen on avainasemas-

sa myös kolmansissa maissa. Teknologia auttaa ongelman ratkaisutilanteissa, jotka ovat modernin ryhmäopetuksen lähtökohtina. Yhteisöllinen oppiminen ja oppijälähtöiset opetusaineistot ovat niihin soveltuvia ratkaisuja.

Informaatio- ja mediateknologian kehitys on synnyttänyt tietoyhteiskunnan perusrakenteen ja hypermedia tarjoaa käyttäjille uuden viestinnällisen ja toiminnallisen ympäristön. Tietoinfra on muodostunut länsimaissa viidenkymmenen vuoden kehityksen tuloksena, mutta se tarjoaa myös kehitysmaissa mahdollisuuden vuorovaikutteisiin oppimis- ja tietopalveluihin. Informaatioteknologia läpäisee nykyisin elämäämme. Se antaa meille lukemattomia mahdollisuuksia, mutta teknologia itsessään ei näe sukupolvien yli eikä se osaa muuttaa määrän kasvua laadun kasvuksi. Valinnat, teot ja maailman kuvavat kohtaavat vain ihmisessä itsessään. Meidän on itse otettava kantaa niihin päämääriin, joita pidämme tärkeinä. Meidän on itse valittava ne mallit ja metaforat, joilla tietoyhteiskunnasta puhumme ja joilla tekemme perustelemme. Toistaiseksi tietoyhteiskunnasta on puhuttu talouden, tekniikan ja tiedon termin. Tänäpä on monitieteisten, ihmislähtöisten palvelusovellusten ja elämänkestävän verkko-opetuksen vuoro. Teknologiaharppaus voidaan niin haluttaessa tehdä nopeasti; langattomien mobiiliverkkojen leviäminen savanneille, viidakoihin ja päiväntasaaja-alueelle voi tarjota myös ennakkoluulottomille suomalaisille opetusalan toimijoille mielikuvituksellisia e-learning -liiketoimintamahdollisuuksia.

Tähtäimessä globaali yhteistoiminnallisuus

Tietämysyhteiskuntaa kehittävät varsinaiset innovaatiot syntyvät ihmisten ja teknologian muodostamien uusien toimintamallien kehittämisen, käyttöönoton ja soveltamisen kautta. Yksi kolmasosa tietoyhteiskuntakehityksestä on teknologiaa, toinen kolmannes muutosviestintää ja kolmas kolmannes opiskelua ja sisäistämistä. - Tietokoneavusteinen oppiminen voi tarjota uuden opiskelumallin kaiken ikäisille, sanoo Microsoftin Euroopan e-learning -alueen johtaja Paul Lefrere. Hän painottaa laajamittaisen, rutiinitoimintaan perustuvan toiminnan tärkeyttä. - Kuljemme kohti jaettava ymmärtämistä, jota learning-on-demand -konsepti tukee. Siihen on kuitenkin ehdottomasti liitettävä myös kasvokkain tapahtuva kommunikaatio. - Tavoitteena tulee olla myös tietämyksen luonti prosessina verkostossa, joka toimii taloudellisin periaattein, vaatii virtuaaliyliopiston oppiaineistoja suunnittelevan Katalonian yliopiston professori Josep M Duarte. - Tietoyhteiskunnan kehitys vaatii yliopistojen osallistumista arjen elämään ja maailman kansalaisten tarpeiden ymmärtämistä. Yliopiston tulee siten kehittyä ajasta ja paikasta riippumattomiksi oppisisältöjen, opettajien, tutkijoiden, opiskelijoiden ja palveluiden verkostoiksi. Tavoite on ennennäkemättömän - onhan tähtäimessä maailman kollektiivisen älyn yhdistäminen globaaliksi yhteistoimintaverkostoksi.

GUS:n esittämässä viitekehityksessä suomalaisille oppimisteknologioiden kehittäjille tarjoutuu melkoisia näköaloja. Siitä on todistuksena esimerkik-

si professori Pekka Ruohotien artikkeli oppijaperusteisesta verkko-oppimisesta, jota aluetta on kehitetty jo pari vuosikymmentä Tampereen yliopiston piirissä. Tutkimusprojekteja on kehitetty kasvokkain ja verkossa tapahtuvaa oppimista yhteisöllisiin verkkoympäristöihin. Näiden avulla tietämystä voidaan siirtää kehitysalueille tietoliikenteen kasvaessa. Haasteeksi on muodostunut suomalaisen aikuisopetuksen konseptointi vientikelpoiseksi liiketoiminnaksi. Keihäänkärkinä voisivat toimia esimerkiksi älykkäitä sisältöjä ja verkkopalveluita tuottavat oppimisen, viihteen sekä tiedonjalostuksen yhtiöt, jotka tuottaisivat Unescon tukemaan GUS:n kaltaiseen jakelutiehen oppimistuotteita ja palveluita.

Kohti ihmiskeskeistä tietämys- yhteiskuntaa

Olemme paraikaa siirtymässä digitaalisen vallankumouksen myötä kohti monenkeskistä ja itseohjautuvaa yhteiskuntaa, jossa medialukutaito on tulevaisuuden kansalaisen selviytymistaito.. Tällaisessa yhteiskunnassa ei uudistuksia toteuteta keskitetysti kansallisvaltion tasolla päätettyinä reformeina vaan pikemminkin paikallisten kokeilujen ja niissä tuotettujen innovaatioiden kautta. Kehityksen tärkeimpiä tavoitteita ovat projektimainen työ, toimivat turvaverkot, osaamisen kasvattaminen läpi työuran sekä uudet osallistumisvaihtoehdot syrjäytyneille. Tieto- ja viestintäteknologian kehitys vaikuttaa sosiaalisen käyttäytymisen murrokseen, kansalaisten toimintatapojen muutokseen ja myös liiketoimintojen uudelleenorganisointiin. Mediateknologian kehityk-

Suurin este

ihmiskeskeiselle

tietoyhteiskunnalle

ovat teollisen ajan malleihin

jähmettyneet

ajatusmallimme

sen ansiosta tietoverkkojen markkinakysyntä siirtyy vuoteen 2010 mennessä yritys- ja kuluttajapalveluihin sekä ohjelmisto- ja sisältötekniikoiden konvergoituessa myös älykkäiden sisältöjen (skaalattavana mediana tuotettavat, interaktiiviset, ohjelmistotyövälineitä sisältävät oppiaineistot) alueelle. Teknologiakehityksestä siirrytään palvelukonseptien kehitykseen, joka vaatii monitieteisiä humanistien ja teknologioiden yhteisprojekteja. Mediateknologian kautta muutos ja uudet hypermediamaiset käyttötavat voidaan ulottaa jo ihmiskunnan kolmannen osan käyttöön vuoteen 2020 mennessä.

- Suurin este ihmiskeskeiselle tietoyhteiskunnalle ovat teollisen ajan malleihin jähmettyneet ajatusmallimme, sanoo artikkelissaan dosentti Kaisa Kautto-Koivula. - Inhimillinen tietämys ja luomiskyky ovat taloudellisen kasvun ja tietämysyhteiskunnan avaintekijät. Teknologiakonvergenssi ja ih-

misten sopeutuminen monimutkaistuvaan viestintäympäristöön ovat avaintekijöitä. Kautto-Koivula esittää teoksen ehkä mielenkiintoisimman puheenvuoron, vaikka ei voikaan sitoa sitä työnantajansa Nokian toimintamalliin. Kuitenkin maailmanlaajuisen menestykseen yltäneen yhtiön toimintafilosofia on parhain todiste siitä, mihin päästään tietämysperustaisella ihmisjohtamisella. Tällaista high tech -organisaation toimintamallia voidaan soveltaa myös GUS:n tulevana strategiana. Kautto-Koivulan mukaan ilmassa leijuu jo merkkejä mediatulvan ja ihmisten sopeutumiskyvyn epätasapainosta; tarvitaan ihmislähtöisempää teknologiakehitystä. - Siirtymme sisältölähtöisestä teknologiatarjonnasta asiakaslähtöisiin integroituihin palveluihin. Pidemmällä tähtäimellä kehitys kulkee kohti käyttäjälähtöisiä lisäarvoa luovia yhteisöjä. - Tietämys syntyy toimivissa työyhteisöissä teemällä ja oppimalla samanaikaisesti. Se asettaa haasteita ja vaatimuksia koulutusyksiköiden uusiksi toimintamalleiksi.

Siinäpä haasteita GUS:n kaltaiselle vuosikymmenien projektille.

”Think global, act local” on tämän oivallisen kirjan perussanoma, joka on kätketty sen kymmeneen mielenkiin-

toisiin raportteihin. Siinä kehityksessä suomalaisillekin tarjoutuu hämmästyttäviä, uusia toimintamahdollisuuksia aikuiskasvatusmarkkinoiden kehittämisessä. Tärkein sanoma on se, että suomalaisilla on nyt tuhannen taalan paikka astua rohkeasti globaalille areenalle ja ryhtyä hankkeiden kehittäjästä kansainvälisen e-learning -alueen toimittajiksi. Tietoverkko- hypermediatekniikkaan perustuvalla koulutuksella, konsultoinnilla ja ylläpidolla voidaan niinkään saavuttaa maailmanlaajuiset markkinat. Uusia mediateknologian käyttötapoja ja kokonaisia arvoketjun yli ulottuvia konsepteja voidaan toteuttaa kansainvälisinä projekteina. Tilanteen hyödyntäminen vaatii nopeita toimia ja ennakkolullottomuutta. Yrityksillä ja korkeakouluilla on runsain mitoin ohjelman käynnistämiseen tarvittavaa halua ja hankeideoita, mutta kilpailukykyisen yhteistyön aikaansaamiseksi osapuolten osaaminen on yhdistettävä. Suomen aikuiskasvatuksen osaamisella on tilausta maailmanlaajuisilla, kysyntälähtöisillä markkinoilla Kiinassa, Lähi-Idässä ja Afrikassa. Meidän onkin rakennettava nopeasti uusien konvergenssialueiden toimintaryhmiä, joissa yhdistetään tutkimus ja yritystoiminta kansainväliseen kilpailuun kykeneviksi projektiryhmiksi.

Kts. <http://akseli.tekes.fi/Resource.phx/tivi/vaui/index.htm>

Hämeenlinnaan suunnitellaan tuotekehitys- ja koulutustehdasta

Hämeen alueella tehtyjen kone- ja metallitoimialan selvitysten mukaan yritysten osaamisessa on puutteita, eikä tarjottu koulutus aina vastaa nykytarpeisiin. Valmistumaisillaan olevan projektisuunnitelman mukaan Hämeenlinnan seudulle lähdetään yhdessä paikallisten yritysten ja ammatillisten oppilaitosten kanssa perustamaan uutta konepajatekniikan tuotekehitys- ja koulutustehdasta, InnoFactorya, jotta metallialan yritysten kilpailukyky ja tärkeät työpaikat kyettäisiin tulevaisuudessakin säilyttämään maakunnassa.

S eudullisen elinkeinoyhtiön Kehittämiskeskus Oy Hämeen kokoama kone- ja metallialan työryhmä käynnisti asian tiimoilta esiselvityksen vuosi sitten.

Hämeenlinnan seudun metalliyri-tysten ja ammatillisten oppilaitosten edustajista kootun työryhmän mukaan alueen pk-yritykset tarvitsevat yhteistä osaamispoolia, joka kokoaa ja koordinoi konepaja-alan uusinta tietämystä niiden käyttöön.

Konepajatekniikan tuotekehitys- ja koulutustehtaalla InnoFactorylla tavoitellaankin koulutusorganisaatioiden ja yritysten välisen yhteistyön turvin laadukkaampaa ja monitaitoisempaa työvoimaa. Samalla haetaan mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa alan oppilaitosten koulutusohjelmiin.

Ammatillisessa koulutuksessa käytetty konekanta ja menetelmät eivät ole samaisen työryhmän mielestä riittävästi vastanneet alueen metalliyri-tysten tarpeita ja teknologisia vaatimuk-



Projektipäällikkö Pauli Pesosella on itsellään yli 30 vuoden työkokemus metalliteollisuudesta. 1990-luvun lopulla hän toimi Rautaruukin putkitekhaan johtajana Hämeenlinnassa. Viime keväästä saakka hän on työskennellyt yritysconsulttina.

sia. Projektipäällikkö **Pauli Pesosen** mukaan on järkevää hankkia yhteen paikkaan kalliimmat pitemmälle automatisoidut opetuskoneet, joita oppilaitokset voivat käyttää omassa opetuksessaan ja yritykset oman henkilöstönsä koulutuksessa.

Viime vuoden huhtikuussa käynnistetyllä, Kehittämiskeskus Oy Hämeen hallinnoimalla esiselvitysprojektilla selvitetään tulevan koulutustekhaan toimintamalli, mitä eri osaamisalueita sinne tulee ja miten toiminta organisoidaan ja rahoitetaan. Hanketta rahoittavat Etelä-Suomen lääninhallitus, Euroopan aluekehitysrahasto ja alueen metallialan yritykset.

Esiselvitysprojekti valmistuu maaliskuuhun vaihteessa. Projektisuunnitelman tavoitteiden mukaan vuokratiloissa toimiva fyysinen tuotekehitys- ja koulutustekha pyritään toteuttamaan mahdollisimman pienin kiintein kustannuksin. Yhtenä mahdollisuutena pidetään koneiden vuokraamista määräajaksi leasing-sopimuksilla.

– Tavoitteena joka tapauksessa on, että koulutustekhadasta ei sidota taloudellisesti seuraavaksi vuosikymmeneksi samoihin erikoiskoneisiin, jolloin se kykenee jatkuvasti uusiutumaan. Näin nopea reagointikyky syntyyiin koulutustarpeisiin säilyy, toteaa Pesonen.

Vastaavia teollisuuden, ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen, kaupunkien ja kuntien yhteisiä kehityshankkeita on muitakin eri puolilla maata. Turun koneteknologiakeskus sai käynnistyspäätöksen viime helmikuussa.

Perämeren kaaren alueella Steelpolis-ohjelmaan liittyvät tuotantostudioidot ovat käynnistäneet toimintansa Raahessa (raskas teräsrakentaminen), Torniossa (ruostumaton teräs) ja Nivallassa (mekatroniikka).

Samankaltaista konseptia on ryhdytty toteuttamaan myös muilla toimialoilla, mistä seuraavassa esitetään vain pari esimerkkiä. Elektroniikan tutkimus- ja koulutustekha on aloittanut toimintansa Forssassa. Savonlin-

nassa vahvistetaan koulutuskonepajan toimintaa. Siellä toimii myös elektro- niikkatehdas 3 K, ohjelmistotestaus- keskus Softatest ja Puusampo.

”Hanke parantaa metallialan imagoa”

Koulutuskeskus Tavastiaan on koottu yhteen Hämeenlinnan ja lähiseudun toisen asteen ammatilliset oppilaitokset. Koulutuskeskuksessa on noin 2 000 nuorisoasteen opiskelijaa. Hämeenlinnan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus liittyi osaksi Tavastiaa kuluvan vuoden alussa tuoden mukanaan 30 nuorisoasteen perusrahoituksen piiriin kuuluvaa opiskelupaikkaa. Aikuiskoulutuskeskuksessa on keskimäärin 200 opiskelija- paikkaa.

Tavastiassa annetaan koulutusta viidellä koulutuslalla, joista tekniikka ja liikenne on suurin. Muut ovat sosiaali- ja terveysala, kauppa- ja hallintoala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä kulttuuriala.

Tekniikan ja liikenteen koulutusala on jaettu suuruutensa takia kahteen lohkokon, joissa on yhteensä parikymmentä koulutusohjelmaa yhdeltätoista eri alalta. Koulutuslajohtaja **Jouko Ruotsalainen** vetää kone- ja metallialaa, autoalaa, sähköalaa ja talotekniikan alaa.

Ruotsalainen on mukana Inno-Factory-projektin ohjausryhmässä. Vaikka tuotekehitys- ja koulutustehdasta koskevat lopulliset päätökset ovat tulevien toimijoiden keskuudessa

vasta syntymässä, pitää Ruotsalainen aivan selvänä sitä, että Tavastia lähtee tavalla tai toisella tehtaan toimintaan ja rahoittamiseen mukaan.

– Kun hanketta oikein markkinoidaan, se jo sinällään parantaa metallialan imagoa ja houkuttelee nuoria hakeutumaan alan koulutukseen. On tärkeitä myös korjata nuorten keskuudessa vieläkin eläviä vääriä ennakkoluuloja raskaasta ja likaisesta teollisuustyöstä.

Koulutuskeskus Tavastiaan saatiin syksyllä 2002 ensimmäisen kerran moniin vuosiin valita metallialan opiskelijat sinne ensisijaisesti hakeutuneista nuorista. Aiemmin saattoi olla, että luokassa oli jopa puolet opiskelijoista poimittu mukaan erilaisilla jälkihakumenetelmillä. Opiskelijoiden motivaatio on kohentunut tästä syystä huomattavasti.

– Koulutuksen vetovoimaisuuden lisäämiseksi on tehty eri projekteissa paljon työtä, mikä alkaa vähitellen kantaa hedelmää. Mekin olemme saaneet tarkoitukseen rahaa opetushallitukselta, kiittelee Ruotsalainen.

– Toinen koulutuskysyntään myönteisesti vaikuttanut seikka on tieto siitä, että tänä päivänä teollisuus ottaa töihin kaikki metallialalta valmistuvat opiskelijat. Kun työelämään ei ole aiemmin saatu riittävästi koulutettua työvoimaa kone- ja metallialalta, yritykset ovat palkanneet töihin esimerkiksi autoalan ammatillisen tutkinnon suorittaneita ja täsmäkouluttaneet heidät metallipuolen töihin.



Koulutuskeskus Tavastian koulutusalaajohtaja Jouko Ruotsalainen on mukana InnoFactory-projektin ohjausryhmässä. – Kun hanketta oikein markkinoidaan, se jo sinällään parantaa metallialan imagoa ja houkuttelee nuoria hakeutumaan alan koulutukseen

Ammattikorkeakouluun valmistavalla opetuksella

Koulutusalaajohtaja Jouko Ruotsalainen ei ole suoralta kädeltä valmis allekirjoittamaan kaikkea kone- ja metallitoimialan selvityksissä esiintuotua kritiikkiä koulutuksen puutteellisuudesta Hämeessä. Nuorisasteen koulutuksessa ei hänen mielestään voikaan lähteä työelämän yksittäisistä tarpeista, koska kysymys on enemmänkin peruskoulutuksesta.

– Massakoulutusta ei varmaan ole mahdollista lähteä korvamerkitsemään tarkasti, mutta toki me kykenemme myöhemmin tarjoamaan räätälöityä jatkokoulutusta maksullisena palveluna. Työssäoppimista voidaan mielestäni kutsua myös täsmäkoulutukseksi.

Harjoittelujaksojen kautta opiskelija pysyy mukana alan viimeisimmässä kehityksessä. Työnantajalle tarjoutuu

sitä kautta mahdollisuus rekrytointiin, jota yhä useammat yritykset käyttävät hyväkseen pyrkiessään ennakoimaan lähivuosina uhkaavaa työvoimapulaa.

Tavastia on ilmeisesti opetusministeriönkin mielestä onnistunut luomaan tehokkaat opiskelijoiden työllistymistä tukevat verkostot, sillä se palkitsi oppilaitoksen vastikään muun muassa tästä syystä. Muita palkitsemiseen johdaneita syitä olivat oppilaiden sijoittuminen jatko-opintoihin, valmistusaika, opettajien pätevyys ja henkilöstön koulutus.

Opetusministeriö on asettanut tavoitteen, että yhä enemmän opiskelijoita hakeutuisi jatkamaan opintojaan ammattikorkeakouluun nimenomaan toisen asteen ammatillisten oppilaitosten kautta. Näin opiskelijat saisivat paremman tuntuman alan vaatimuksiin ja käytännön työhön.

– Olemme tätä silmällä pitäen järjestäneet jatko-opintoihin valmentavaa opetusta lisäämällä tämän väylän valinnoille opiskelijoille yleissivistävää opetusta, matematiikkaa ja kieliä. Kolmen vuoden aikana he kirjoittavat ylioppilaaksi näissä neljässä pakollisessa aineessa.

– Opetusministeriön asettama tavoite on, että 30 prosenttia meidän opiskelijoistamme jatkaisi. Tällä hetkellä saavuttamamme prosentti on vielä alle 20, täsmentää Ruotsalainen.

Konepaja- harjoittelu ja osaamis- verkko

Projektipäällikkö Pauli Pesonen puhuu myös nykyisessä insinöörikoulutuksessa havaitusta ongelmasta, käytännön tietojen ja taitojen, ”käden taitojen” huonosta hallinnasta, joka johtuu opiskeluajan vähäisestä ja usein yksipuolisesta työharjoittelusta.

Suunnitellun koulutustehtaan perustehtäviä on tarjota riittävän monipuolinen ja uutta teknologiaa sisältävä sisältävä tehdasmainen harjoittelu- ja koulutusympäristö oppilaitosten käyttöön. Koulutustehtaassa hankitun harjoittelukokemuksen myötä vastavalmistuneen insinöörin perehdyttämisen tapahtuisi nopeasti ja tehokkaasti.

– Sama koskee ammattikoulussakin opiskelevia kavereita. Jos erikoiskoneita ei ole ollut oppilaitoksen käytössä, voi koneiden hallitsemisen opetteleminen työpaikalla viedä juuri valmistuneelta turhan paljon aikaa.

– InnoFactoryn tavoitteena on luoda toimijoiden välille myös toimiva osaamisverkosto, joka tehostaa osaamisen siirtämistä paikallisen ammattikorkeakoulun osaamiskeskittymien ja pk-yritysten välillä. Samalla se luo markkinointikanavan alueella syntyville osaamispalveluille.

Paikkakunnalta löytyy jo ennestään metalliteollisuuden vahvaa osaamista. Rautaruukilla on oma teräskentämiskoulunsa, mutta se on mukana myös Hämeen ammattikorkeakoulun hallinnoimassa ohutlevykeskuksessa. Koulutuskeskus Tavastia on jatkokouluttanutkin ohutlevyvuolen ammattilaisia.

InnoFactoryn palvelut sopivat erityisen hyvin käynnistyville ja laajeneville yrityksille, joille tuotekehitys- ja koulutustehdas tarjoaisi mahdollisuuden vähäisemmällä riskillä kokeilla proto- ja koesarjavalmistusta. Yrityskumppanit voivat toteuttaa tehtaan tiloissa myös yhteisiä koulutusprojekteja ottaessaan samankaltaista uutta teknologiaa käyttöön.

– Kouluttaminen erikoiskoneen käyttöön voisi tapahtua siellä, jolloin yrityksen ei tarvitse seisottaa omia koneita.

Markku Tasala

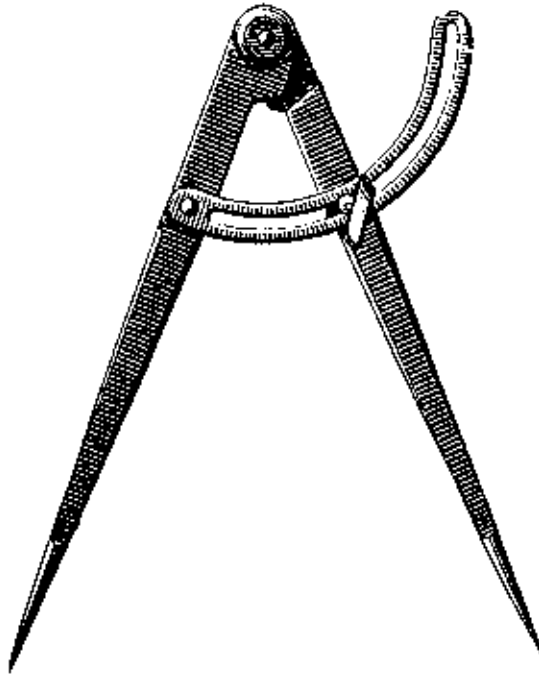
Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2004

Artikkelien lukijoina ovat toimineet seuraavat henkilöt:

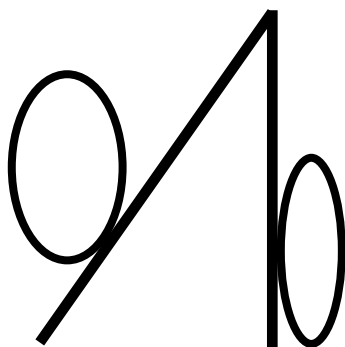
Prof. Juhani Honka

Prof. Pekka Ruohotie

Prof. Tapio Varis



OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

A j a n k o h t a i s t a



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KIRJAT

Juhani Kirjonen (toim.)

TIETOTYÖ JA AMMATTITAITO – KNOWLEDGE WORK AND OCCUPATIONAL COMPETENCE

Jyväskylässä 29.–31.1.2003 järjestetyn kansainvälisen Northern Lights -kongressin esitelmät. 2. täydennetty painos.

2003. 215 s. 27 e. Tilauuskoodi D061.

Helena Aittola (toim.)

EKG? EUROOPPA, KORKEAKOULU- TUS, GLOBALISAATIO?

Jyväskylässä v. 2002 järjestetyn VIII korkeakoulutuksen symposiumin esitelmät.

2003. 202 s. 26 e. Tilauuskoodi D060.

Raimo Vuorinen, Helena Kasurinen (toim.)

OHJAUS SUOMESSA 2002

Ohjauksen tulevaisuus 2002–2012? -seminaarin materiaali.

2002. 196 s. 25 e. Tilauuskoodi D055.

Sakari Ahola, Jussi Välimaa (toim.)

HEIMOJA, HENGENVILJELYÄ JA HALLINTOA

Korkeakoulututkimuksen seuran ensimmäinen vuosikirja 2002.

2002. 198 s. 25 e. Tilauuskoodi D053.

Jussi Välimaa (toim.)

FINNISH HIGHER EDUCATION IN TRANSITION

Perspectives on Massification and Globalisation

Kirja korkeakoululaitoksen 1990-luvulla alkaneesta suunnanmuutoksesta.

2001. 226 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D051.

Marjatta Lairio, Sauli Puukari (toim.)

MUUTOKSISTA MAHDOLLISUUKSIIN

Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä

Suuren suosion saavuttanut kirja opinto-ohjaajien työympäristön viime vuosien muutoksista ja niiden vaikutuksista ohjaajan työhön.

2001. 240 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D050.

Matti Vesa Volanen (toim.)

KOKEILUISTA REFORMEIKSI

Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisosaasteen koulutuskokeiluista ja ammattikorkeakoulureformista

2000. 147 s. 20 e. Tilauuskoodi D046.

Pirjo Pollari

"THIS IS MY PORTFOLIO"

Portfolios in upper secondary school English studies

Kirja kertoo portfoliokokeilusta lukion englannin kielen opetuksessa. Kokeilun tulokset ovat lupaavia.

2000. 272 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D045.

Marja-Leena Stenström, Johanna Lasonen (toim.)

STRATEGIES FOR REFORMING INITIAL VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE

Kirjassa etsitään keinoja kehittää ammatillista koulutusta Euroopassa.

2000. 160 s. 23,50 e. Tilauuskoodi D040.



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SARJAJULKAISUT

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUUN VAI YLIOPISTOON?

Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot

2003. n. 140 s. 22 e. Tilauuskoodi G018.

Erkki Kangasniemi

MILLÄ TOLALLA ASIAT OVAT?

Mitä indikaattorit kertovat Suomen toisen asteen kouluista?

Julkaisu vertailee ammatillisten koulujen ja lukioiden olosuhteita, resursseja ja prosesseja.

2003. 214 s. 24 e. Tilauuskoodi G017.

Maarit Virolainen, Sakari Valkonen

AMMATTIKORKEAKOULUISTA JA YLIOPISTOISTA TYÖELÄMÄÄN

Eroavatko amk-jen ja yliopistojen työelämysuhteet ja niiden antamat valmiudet? Entä millaisia ovat opiskelijoiden uraodotukset ja miten he muuttavat?

2002. 105 s. 17 e. Tilauuskoodi G016.

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen

OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA OPPILAITOKSEN NÄKÖKULMASTA

Julkaisu kertoo opintojen katkeamisen syistä ja pohtii keinoja keskeyttämisen ehkäisemiseksi.

2001. 70 s. 14 e. Tilauuskoodi G014.

Kristiina Korhonen, Raimo Mäkinen, Sakari Valkonen

SOSIAALI- JA TERVEYSALAN TUTKINNOLLA TYÖELÄMÄÄN

Julkaisu korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden sijoittumisesta työelämään ja heidän arvioitaan koulutuksestaan.

2001. 107 s. 15 e. Tilauuskoodi G013.

Kristiina Korhonen, Raimo Mäkinen, Sakari Valkonen

INSINÖÖRIN TUTKINNOLLA TYÖELÄMÄÄN

Julkaisu korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden sijoittumisesta työelämään ja heidän arvioitaan koulutuksestaan.

2000. 63 s. 14 e. Tilauuskoodi G009.

CD-ROM

Johanna Lasonen, Leena Lestinen (Eds.)

CONFERENCE PROCEEDINGS. UNESCO CONFERENCE ON INTERCULTURAL EDUCATION

Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. 15–18 June 2003. Jyväskylä.

2003. 30 e. Tilauuskoodi CD002.

Jaana Kettunen, Juha Lahti

TOIMINTAA TIETOVERKKOIHIN

Peda.net-verkkolehden ja -verkkoveräjän käyttö. Ohje CD.

2002. 25 e. Tilauuskoodi CD001.

TILAUKSET

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35 (Opinkivi)

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 014 260 3220

Fax. 014 260 3241

S-posti: asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi

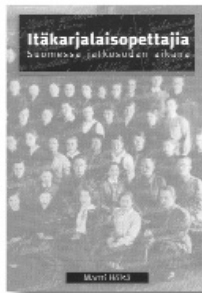
<http://www.jyu.fi/ktl/>

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, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

4 €

 kpl


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

10 €

 kpl


10 €

 kpl


5 €

2nroa (99)

 kpl


13 €

4nroa (00)

 kpl


12 €

3nroa (01)

 kpl


20 €

4nroa (02)

 kpl

Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka uusi 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.



20 €

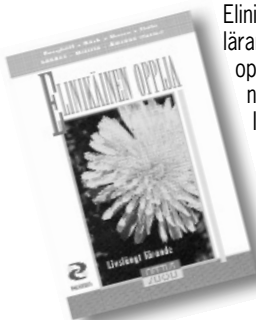
4nroa (03)

 kpl


2004

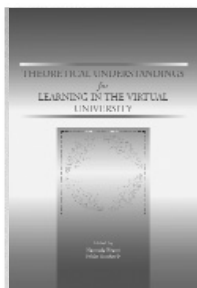
20 €

4nroa (04)

 kpl


Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajajamuijien 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



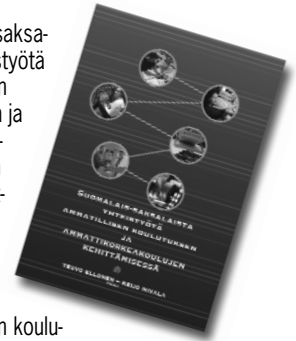
Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors Bruce Bearisto and Pekka Ruohotie.

20 € kpl



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

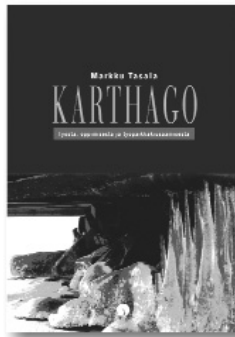
25 € kpl



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 maiden välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri Teuvo Ellonen ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri Keijo Nivala.

20 € 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 käydyssä polemisiin 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.



20 € kpl



7 €

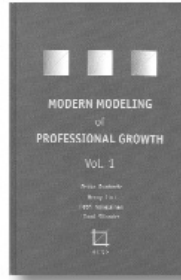
kpl

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



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

20 € kpl



Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksina ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlinearisten 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



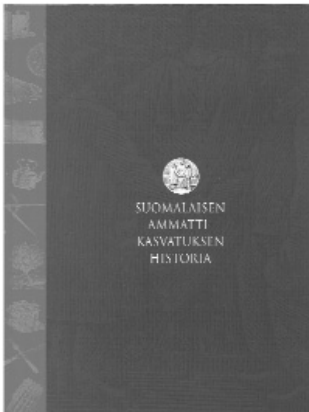
Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämishankkeen opinnäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori 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 opiskelijaksi yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin.

25 € 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. Rungas reportaasikuvitus.

25 € kpl



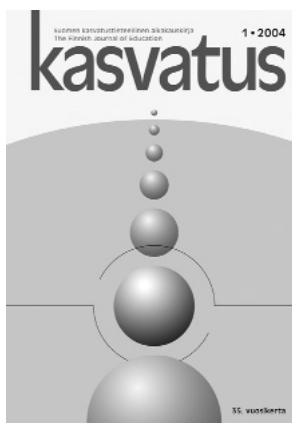
Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä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

Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin (09) 1502 441, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä: Rautatieäisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi _____

Osoite _____

Email _____



Tilaukset:
Aikakauskirja Kasvatus
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
puh. (014) 260 3210
faksi (014) 260 3241
sähköp. ulla.raiskila@ktl.jyu.fi

KASVATUS on opiskelijoiden, tutkijoiden, opettajien, kasvattajien ja opetushallinnon työntekijöiden oma tiedelehti.

KASVATUS julkaisee vuosittain noin 50 kasvatustieteiden ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsittelevää artikkelia ja katsausta, puheenvuoroja, alan uutisia, tapahtumia sekä kirjallisuusarvioiteja.

KASVATUS painottuu vuonna 2004 koulutuspoliittisiin kysymyksiin.

KASVATUS ilmestyy 5 kertaa. Tilaushinta kotimaahan on 34 e, ulkomaille 44 e, Suomen kasvatustieteellisen seuran jäsenille ja opiskelijoille (myös jatko-opiskelijoille) 24 e, irtonumerot 8 e.



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

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

2. Aikataulu

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

Vuoden 2004 teemat:

1. Osaamisen ja muutoksen johtaminen
2. Ammatillinen koulutus ja aluekehitys
3. Laadun arviointi
4. Ammatillinen opettajuus

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuviot ja kuvat tulee lähettää 4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua OKKA-säätiön levykkeellä sekä kahtena tulosteena, joista toisesta ei ilmene kirjoittajan nimi. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Tekstitiedostot ja kuvat tallennetaan eri tiedostoiksi. Ohjelmat, joilla teksti ja kuvat on tehty, tulee mainita. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin, osoite) OKKA-säätiölle. Lyhyet tekstit on mahdollista lähettää word-ohjelmalla tehtyinä word- ja RTF-muotoisina (kimmo.harra@okka-saatio.inet.fi).

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan 30000 merkkiä eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu 1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12 ja **ilman asetuksia**. 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.

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

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

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

6. Kuviot ja taulukot

Kuviot, kuvat ja taulukot numeroidaan juoksevasti ja niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Niiden tulee olla painovalmiita**. Kuviossa otsikko tulee alapuolelle ja taulukossa yläpuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Referee-kierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. **Viimeistely versio** lähetetään OKKA-säätiölle paperiversiona sekä levykkeellä (PC).

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.

SAVOLINNAN OOPPERAJUHLAT 9.7. – 7.8.2004

Oopperat Olavinlinnassa:

9.7., 13.7., 17.7., 22.7., 26.7. ja 29.7.

Offenbach: Hoffmannin kertomukset **Uusi tuotanto!**

10.7., 14.7., 16.7. ja 20.7.

Wagner: Lentävä hollantilainen

12.7., 15.7., 19.7., 23.7., 27.7. ja 31.7.

Puccini: Turandot

21.7., 24.7., 28.7. ja 30.7.

Mascagni: Cavalleria rusticana & *Leoncavallo: Pajatso*

Latvian Kansallisoopperan vierailuesitykset:

3.8., 5.8. ja 7.8. *Verdi: Naamiohuvit*

4.8. ja 6.8. *Rubinstein: Demoni*

Muut tilaisuudet Olavinlinnassa:

11.7.

Dvořák: Requiem, Estonia-teatterin orkesteri ja kuoro, johtajana *Eri Klas*

18.7. *Timo Mustakallio –laulukilpailu*: alkukilpailu klo 11.00, loppukilpailu klo 19.00

25.7. ja 1.8. *Karita Mattilan* konsertti

Savonlinnasalin tilaisuudet:

12.7., 13.7., 14.7. ja 15.7. Koko perheen ooppera Savonlinnasalissa:

Jaakko Kuusisto: **Koirien Kalevala**

16.7. *Tommi Hakala*, baritoni; *Kristian Attila*, piano

17.7. *Timo Mustakallio* –laulukilpailun 2002 voittaja *Laura Pyrrö*, sopraano

23.7. *Jorma Hynnisen* 35-vuotistaiteilijajuhlakonsertti

24.7. Vuoden taiteilija *Mikko-Ville Luolajan-Mikkola*

30.7. *Runeberg*-konsertti

31.7. "Pitkin ja poikin" Oopperajuhlaorkesterin ensemble poikkitaiteellisesti.

Lipunmyynti ja lisätiedot:

SAVOLINNAN OOPPERAJUHLAT

Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna

Puh. 015-47 67 50, Faksi 015-4767 540

sähköposti: info@operafestival.fi

www.operafestival.fi

