

TAMPEREEN YLIOPISTO

VERKOSTOITUMISELLA KOHTI AVOINTA KOULUA

**Seudullinen koulutuksen järjestäjien yhteistyö toisen asteen
koulutuksessa Kouvolan seudulla**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Ammattikasvatuksen
tutkimus ja koulutuskeskus
Pro gradu -tutkielma
Timo Olli
2006

Tampereen yliopisto – Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Tekijä

Olli Timo Heino Henrik

Työn nimi

Verkostoitumisella kohti avointa koulua - Seudullinen koulutuksen järjestäjien yhteistyö toisen asteen koulutuksessa Kouvolan seudulla

Työn laji

Pro gradu –tutkielma

Päiväys

21.4.2006

Sivumäärä

66 + 6

Työn ohjaaja

KT Outi Raehalme

Tiivistelmä

Tutkimus on laadullinen, toimintatutkimuksen luonteisesti toteutettu tapaustutkimus koulutuksen järjestäjien kokemuksesta yhteistyöstä ja koulutuksen järjestäjien verkostoitumisesta sekä näiden seikkojen yhteydestä oppilaitoksille asetettuihin haasteisiin. Tutkimuksen viitekehys muodostuu postmodernin yhteiskunnan tuomista muutoksista ja haasteista niin opiskelijoille, opettajille, oppilaitoksille kuin koko koulutusjärjestelmällekin sekä verkostoitumisen merkityksestä koulutukselle monimutkaistuvassa maailmassa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten koulutuksen järjestäjä kokee nämä muutokset ja vaatimukset sekä miten se kokee yhteistyön ja verkostoitumisen ja siihen vaikuttavat tekijät. Tutkimus perustuu yksilön inhimilliseen kokemukseen häntä ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta ja niistä merkityssisällöistä, joita hän kokemukselleen antaa. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat koulutuksen järjestäjää edustavat henkilöt, sivistystoimenjohtaja tai vastaavat.

Tutkimuksen aineisto on kerätty tutkijan tekemällä teemahaastattelulla ja sitä täydentävällä elämyslomakkeella. Tutkimusmenetelmät pohjautuvat käsitykseen eksistentiaalisesta fenomenologiasta ja hermeneuttisesta tutkimusotteesta. Tutkimus on toteutettu Kouvolan seudulla haastatteleamalla seitsemän kunnan ja yhden kuntayhtymän edustajia maaliskuusta - heinäkuussa 2005. Tutkimuksen tarkoituksena on jo osittain olemassa olevan tiedon syventäminen ja saadun tiedon soveltaminen yhteistyön kehittämisessä.

Tutkimuksen tuloksena ilmeni, että koulutuksen järjestäjät kokivat yhteistyön tärkeäksi ja olivat siihen halukkaita ja pitivät sitä tärkeänä koulutuksen laadun ja kehittämisen kannalta. Yhteistyön lähtökohtana on opiskelijakeskeisyys. Verkosto muodostuu kahdesta sisäkkäin ja samanaikaisesti toimivasta verkostosta: Organisaatioverkostosta ja ihmishdeverkostosta, jonka lähtökohta on verkostoissa toimijoina olevien henkilöiden välinen luottamus, henkilösuhteiden ja henkilökemioiden toimivuus.

Avainsanat : Verkostoituminen, yhteistyö, avoin oppimisympäristö

Sisällysluettelo

| | |
|---|-----------|
| 1. JOHDANTO | 6 |
| 2. KOULUTUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN YHTEISKUNNAN JA KOULUTUSPOLITIIKAN NÄKÖKULMASTA | 11 |
| 2.1 Koulutuksen tehtävä ja osaamistarpeet..... | 17 |
| 2.2 Mitä oppilaitosten yhteistoiminta on ? | 19 |
| 2.3 Oppilaitosten yhteistoiminnan kehittyminen..... | 20 |
| 2.4 Yhteistyön kehittämisen lähtökohdat ja päämäärä | 21 |
| 3. OPPIMISYMPÄRISTÖ | 23 |
| 3.1 Avoin oppimisympäristö, avoin koulu..... | 24 |
| 3.2 Mahdollisuus valintaan | 25 |
| 3.3 Koulutuksen laatu | 26 |
| 3.4 Muutos, haaste organisaatiolle..... | 28 |
| 4. NUORISOASTEEN KOULUTUSKOKELU – ERÄS MALLI KOULUTUKSEN KEHITTÄMISEEN | 30 |
| 4.1 Valinnaisuuden ja oppilaitosten yhteistoiminnan vaikutus..... | 30 |
| 4.2 Kokeilun mallit..... | 31 |
| 4.3 Yhteistyö ja verkostot kokeilussa..... | 31 |
| 5. SOSIAALINEN PÄÄOMA | 33 |
| 6. VERKOSTOITUMINEN | 36 |
| 6. VERKOSTOITUMINEN | 36 |
| 6.1 Verkostoteorian soveltaminen oppilaitosten yhteistyössä | 38 |
| 6.2 Co ⁿ verkostoitumismalli | 38 |
| 6.3 Vektostoitumiseen mahdollistavat tekijät..... | 39 |
| 6.4 Edellytyksiä verkostoitumiselle | 40 |
| 7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 41 |
| 7.1 Tutkimuksen pääongelma | 41 |
| 7.2 Tutkimuksen rajaaminen | 42 |
| 7.3 Tutkimusmenetelmät | 42 |
| 7.4 Tutkimuksen aineisto ja sen tulkinta..... | 49 |
| 8. TUTKIMUSTULOKSET | 53 |

| | |
|---|----|
| 8.1 Tuloksista yleensä | 53 |
| 8.2 Koulutuksen järjestäjien käsitys koulukeskeisyydestä | 53 |
| 8.3 Koulukeskeisyyden vastakohta | 55 |
| 8.4 Yhteistoiminnan hyödyt ja haitat | 56 |
| 8.5 Tekijät, jotka vaikuttavat verkoston (yhteydet, vuorovaikutus ja sidokset) syntymiseen | 58 |
| 8.6 Verkostoitumisen, yhteistyön tärkeys ja sen merkitys | 60 |
| 8.7 Halukkuus verkostoitumiseen..... | 62 |
| 8.8 Verkostorakenne Kouvolan seudulla | 62 |
| 9. JOHTOPÄÄTÖKSET | 65 |
| LÄHTEET: | 67 |
| LIITTEET | 70 |
| Liite 1 | 70 |
| Liite 2..... | 71 |

Kuviot

| | |
|---|-----------|
| Kuvio 1 Koulutusverkosto Kouvolanseudulla | 8 |
| Kuvio 2 Coⁿ verkostoitumismalli | 38 |
| Kuvio 3 Tutkimusasetelma | 51 |
| Kuvio 4 . To² Verkostoitumismalli | 66 |

1. JOHDANTO

Oppilaitosten väliselle yhteistyölle on asetettu monitasoisia ja moniulotteisia tavoitteita. Yhteistyön merkitystä ei vähennä se, että nykyinen koululainsäädäntö edellyttää oppilaitosten välistä yhteistyötä. Koululla, laajasti käsitettynä on, edelleen luostarikoulun perintö sekä hyvässä että huonossa mielessä (Kataja 1996, 13-14).

Peruskoulun jälkeistä koulutusta uudistettiin voimakkaasti 1980-luvulla. Tällöin saivat alkunsa laki ja asetus nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta, joka ensimmäisen kerran Suomessa konkreettisesti mahdollisti yhteistyön toisella asteella, jopa pakotti siihen. Nuorisoasteen koulutuskokeilussa lukiot ja ammatilliset oppilaitokset, jotka sijaitsivat samalla seutukunnalla, tekivät yhteistyösopimuksia keskenään niin, että opiskelijoilla oli mahdollisuus valita opintoja toisista oppilaitoksista ja suorittaa rinnakkain ylioppilastutkinto ja ammatillinen tutkinto sekä hyväksilukea muualla suoritettuja samantasoisia opintojaan. Tämän lisäksi oli mahdollisuus suorittaa ei-tutkintoon johtavat lukio- ja ammatillisista opinnoista koostuvat yhdistelmäopinnot. Nuorisoasteen koulutuskokeilu toteutettiin kuudellatoista (16) paikkakunnalla Suomessa. Kouvolan seutu ei ole ollut nuorisoasteen koulutuskokeilupaikkakunta, joskin Kouvolan kaupungin lukioita on käytetty nuorisoasteen koulutuskokeiluihin liittyvissä tutkimuksissa vertailuoppilaitoksina.

Oppilaitosten välinen yhteistyö Kouvolan seudulla yleensäkin on siis ollut ja on edelleen satunnaista, lähinnä kahdenkeskisiin sopimuksiin perustuvaa yhteistyötä. Ammatillisen koulutuksen järjestäjiä on myös seudullisesti organisoitu uudelleen viimeisen kymmenen vuoden aikana ja näin on tähän päivään mennessä muodostettu entisistä erillisistä oppilaitoksista uusi yksi seudullinen ammatillinen oppilaitos.

Samanaikaisesti Kouvolan seudun kunnat ovat muodostaneet vapaaehtoisen monialaisen kuntayhtymän, jonka yhtenä toimialana on muun muassa järjestää

seutukunnan ammatillista koulutusta. Kouvolan seudun kuntayhtymä on siis toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjä ja myös toinen osakas Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa, josta kuntayhtymä omistaa 49 % ja Kotkan kaupunki 51%.

Kouvolan seudun kuntayhtymän muodostavat Kouvolan ympärillä olevat kuusi muuta kuntaa. Kuntayhtymän kunnat ovat Anjalankoski, Elimäki, Iitti, Jaala, Kouvola, Kuusankoski ja Valkeala. Kunnat muodostavat vapaaehtoisen monitoimialaisen kuntayhtymän. Monialaisuus merkitsee sitä, että kuntayhtymällä on koulutuksen lisäksi ylläpidettävänä viisi muuta toimialaa. Toimialat ovat ammatillinen koulutus, maankäytön suunnittelu, yhteistyön koordinointi, jätehuolto, elinkeinotoimi, hallinto- ja tukipalvelut ja oppisopimuskoulutus.

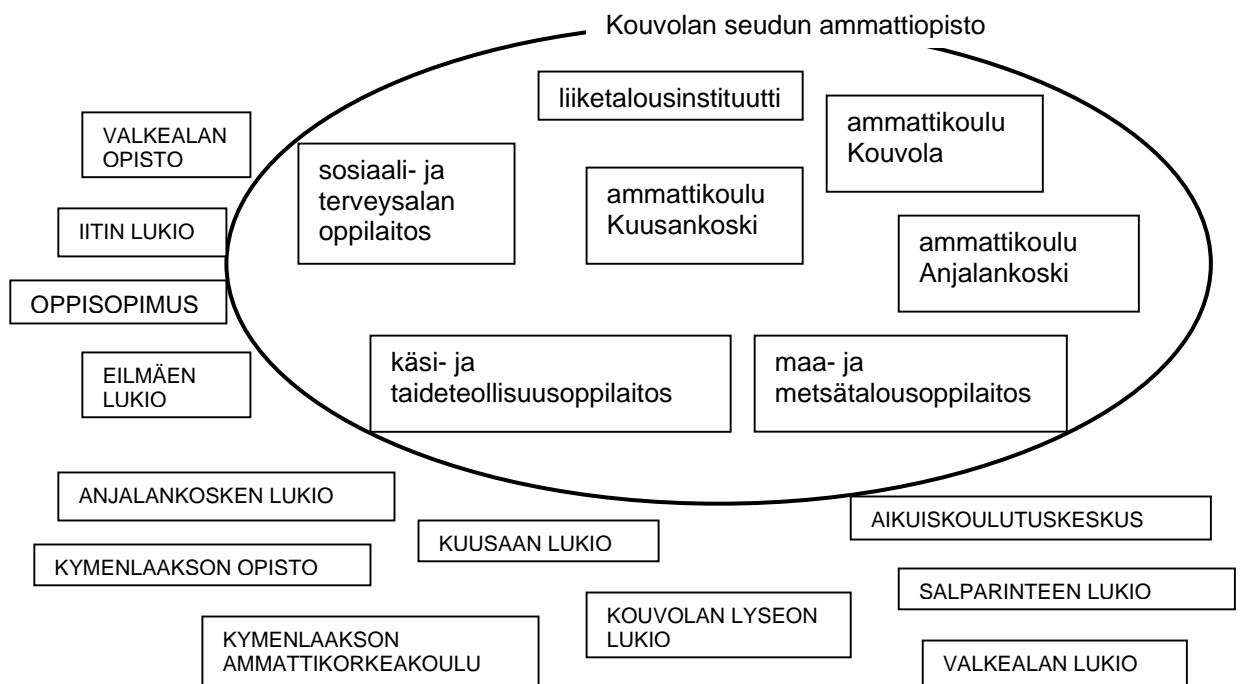
Kuten jo aikaisemmin mainitsin, kuntayhtymän ammatillinen koulutus muodostuu seitsemästä entisestä ammatillisesta oppilaitoksesta, jotka on kuntayhtymän ylläpitämänä yhdistetty vuoden 2001 alusta yhdeksi oppilaitokseksi, **Kouvolan seudun ammatilliseksi oppilaitokseksi**. Oppilaitos muodostui seuraavista tulosyksiköistä: Anjalan toimipiste (maa- ja metsätalouden opetusta), Anjalankosken toimipiste (tekniikan- ja liikenteen sekä majoitus-, ravitsemis- ja hotellipalvelujen opetusta), Kouvolan toimipiste (tekniikan- ja liikenteen, majoitus-, ravitsemis- ja hotellipalvelujen sekä sosiaali- ja terveysalan opetusta, Kouvolan liiketalousinstituutti (kaupan ja hallinnon opetusta), Kouvolan muotoiluinstituutti (kulttuurialan opetusta), Kuusankosken toimipiste (tekniikan- ja liikenteen sekä majoitus-, ravitsemis- ja hotellipalvelujen opetusta), Kuusankosken sosiaali- ja terveysalan instituutti (sosiaali- ja terveysalan opetusta). Ennen yhdistämistä kuntayhtymällä oli kaksi oppilaitosta Kouvolan seudun ammatillinen opisto ja Kouvolan seudun ammatillinen oppimiskeskus. Opisto muodostui edellä mainituista instituuteista ja oppimiskeskus muista mainituista toimipisteistä.

Vuonna 2002 kuntayhtymän päättäjät tekivät jälleen päätöksen vasta perustamansa uuden yhden oppilaitoksen uudesta nimestä. Oppilaitoksen uusi nimi 1.1.2002 alkaen on **Kouvolan seudun ammattiopisto**. Ammattiopiston

muodostavat seuraavat yksiköt: Ammattikoulu, Anjalankoski, ammattikoulu, Kouvola, ammattikoulu, Kuusankoski, käsi- ja taideteollisuusoppilaitos, liiketalousinstituutti, maa- ja metsätalousoppilaitos ja sosiaali- ja terveysalan oppilaitos.

Lyhyellä aikavälillä tapahtuneet organisatoriset muutokset eivät näin suuressa oppilaitoksessa ole kovin nopeasti käytännön tasolle ulottuvia. Tämän lisäksi taustalla vaikuttavat voimakkaat oppilaitoskulttuurit jäänteinä entisistä itsenäisistä oppilaitoksista.

Kuntayhtymän ylläpitämän toisen asteen ammatillisen koulutuksen lisäksi lähes jokaisessa kunnassa kuntayhtymän alueella toimii kunnan itsensä ylläpitämä koululaitos. Toisen asteen yleissivistävää koulutusta eli lukiokoulutusta on Anjalankoskella, Elimäellä, Iitissä, Kouvola, Kuusankoskella ja Valkealassa. Tämän lisäksi seutukunnan alueella toimii Kymenlaakson ammattikorkeakoulun yksiköitä ja ammatillinen aikuiskoulutuskeskus, Valkealan kristillinen kansanopisto. Muuta koulutusta antavat kansalaisopistot Anjalassa, Kouvola ja Kuusankoskella sekä musiikkiopisto Kouvola. Oppilaitosverkosto kuntayhtymän alueella on kuvattu ao. kuviossa 1.



Kuvio 1. Koulutusverkosto Kouvolan seudulla

Niin kuin kuvasta näemme, on koulutuksen toimijoita (oppilaitoksia) ja koulutuksen järjestäjiä seudullisesti useita. Toisella asteella ehdottomasti suurin oppilaitos on Kouvolan seudun ammattiopisto, jossa oli vuonna 2005 noin 2200 opiskelijaa. Toisen asteen koulutuksen järjestäjiä ovat Anjalankosken kaupunki, Elimäen kunta (lukio), Iitin kunta (lukio), Kouvolan kaupunki (lukio), Kouvolan seudun kuntayhtymä (ammattillinen koulutus), Kuusankosken kaupunki (lukio) ja Valkealan kunta (lukio).

Nykyisessä tilanteessa eri koulutuksen järjestäjien taustalla on erittäin vahvoja omaia oppilaitoskulttuureja ja käytäntöjä, joten vaikkakin yhteistyötä jo tehdään, sen toteuttaminen on sattumanvaraista perustuu pääasiallisesti kahden oppilaitoksen keskeiseen yhteistyöhön. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset eivät juurikaan tiedä toisistaan, eivät edes rajanaapureina toimivat.

” Ennakkoasenteiden jäynä estää lähestymisen, tapa tuo tuttu taattojen antaa vakaan turvallisuuden tunteen –niin opettajille, oppilaille kuin vanhemmille. Koemme koulun rationaaliseksi luomukseksi, joka on viisaiden tietäjien suunnittelema, moderni ja siis itsestään selkeä. Miksi hyvään tulisi puuttua?” (Kataja 1996, 13). Oppilaitosten välistä yhteistyötä ei ymmärretä seudullisen aluepolitiikan välineeksi, instrumentiksi, joka oikein käytettynä on seudullisen vetovoimaisuuden osatekijä.

Kesällä 2001 pidetyn koulutuksen yhteistyöseminaarin aloitteesta seutukunnalle perustettiin ohjausryhmä tekemään pohjatyötä seudullisen yhteistyön mahdollistamiseksi. Yhteistyön kehittäminen vaatii kaikkien tasojen sitoutumista, etenkin hallinnollisen tason. Yhteistyön ohjausryhmään valittiin koulutuksen järjestäjien yhteisessä seminaarissa hallinnon edustajiksi Kouvolan seudun ammattiopiston johtava rehtori Timo Olli (puheenjohtaja), Kouvolan kaupungin sivistystoimenjohtaja Timo Tiainen, Kouvolan seudun kuntayhtymän koulutuslautakunnan puheenjohtaja Olavi Hopia, Kymenlaakson ammattikorkeakoulun vararehtori Jouni Ranta, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu muotoiluosaston johtaja Raimo Pelli, Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalousalan johtaja Markku Puustelli Kouvolan lyseon lukion rehtori Reino Ahonen

Opinto-ohjauksen osuus oppilaitosten välisessä yhteistyössä on hyvin merkittävä. Tästä on hyviä esimerkkejä jo toteutuneista seudullisista yhteistyöhankkeista. Tästä syystä toiseksi ryhmäksi perustettiin opinto-ohjauksen ryhmä ns. "Itu – tiimi" johon kuuluvat Kymenlaakson ammattikorkeakoulun opintotoimiston päällikkö Ulla Talvi (puheenjohtaja), Kuusaan lukion ja Naukion yläasteen opinto-ohjaaja Lasse Valjakka, Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalousosaston opinto-ohjaaja Jaakko Janhunen (sihteeri), sosiaali- ja terveystieteiden instituutin opinto-ohjaaja Ulla Silander, ammattikoulu, Anjalankoski tuntiohjaaja Miia Kujala, Kouvolan työvoimatoimiston ammatinvalinnan ohjauksen psykologi Rauno Pekkarinen, kuraattori Vekaranjärven varuskunnan kuraattori Riikka Sarapelto. Ryhmien tehtävänä on esittää yhteistyön kehittämissuhteita omasta näkökulmastaan koulutuksen järjestäjille. Itu-tiimin toiminta on vakiinnutettu niin, että Kouvolan seudulle on muodostumassa opinto-ohjauksen yhteistyöryhmä, jossa ovat edustettuina monialaisesti opinto-ohjaukseen liittyvät tahot. Yhteistyöryhmän toiminta perustuu opetushallituksen opinto-ohjauksen kehittämishankkeen yhteydessä luotuihin käytäntöihin.

Tutkimuksen päämääränä on tuottaa uutta tietoa Kouvolan seudun alueelliseen yhteistyömalliin hallinnollisesta näkökulmasta toisen asteen koulutuksen järjestäjien yhteistyöhön niin, että malli tukee seudullista aluepolitiikkaa ja näin mahdollistaa seutukunnan nuorille tavoitteena olevan avoimen oppimisympäristön

2. KOULUTUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN YHTEISKUNNAN JA KOULUTUSPOLITIIKAN NÄKÖKULMASTA

Koulutus on yhä tärkeämpi osa yhteiskuntaamme. Koulutuspolitiikka ohjaa koulutusta ja siihen liittyviä muita tekijöitä kuten hallintoa, opetussuunnitelmia, koulutusrakennetta jne. Koulutuspolitiikalla on siis yhä kasvava osuus yhteiskuntapolitiikan tekijänä, jolloin koulutusrakenteisiin tehdyt muutokset vaikuttavat oleellisesti yhteiskunnan suuntaan tulevaisuudessa. Hyvänä esimerkkinä tästä on nuorisoasteen koulutuskokeilu ja sen tulosten vaikutus koulutuspoliittisiin linjauksiin, esimerkiksi päätökset oppilaitosten tuntijaosta ja valinnaisuudesta. (Lehtisalo & Raivola R. 1999, 163 – 170.)

Koulutuksen vaikuttavuutta yhteiskunnan näkökulmasta voidaan tarkastella käytännön ja politiikan, teorian ja kokemuksen näkökulmista. Koulutuksen vaikuttavuuden tärkeä tekijä on ulkoinen vaikuttavuus, laatu: vastaako koulutus sille asetettuihin tavoitteisiin jolloin asiaa voidaan tarkastella koulutusvaliditeetin näkökulmasta tutkimalla koulutuksen asianmukaisuutta. (Lehtisalo 2000, 163-164.)

Lehtisaloon mukaan yhteiskunta asettaa odotuksia koulutukselle, siltä vaaditaan vaikuttavuutta. Koulutus organisaationa on yhteiskunnan ylläpitämää, joten edellä mainittu vaade on perusteltu. Koulutuspoliittiset lähtökohdat, teoreettinen ja metodologinen näkökulma ovat myös tietysti näiden odotusten taustalla. Tienkään ei saa unohtaa yksilön odotuksia, joiden pitää myös pystyä ohjaamaan omalta osaltaan isompaa järjestelmää.

Koulutusjärjestelmän tehtävä on muuttunut voimakkaasti sen syntymisen ajoista tarkasteltuna. Itse yhteiskunta on myös muuttunut aikojen myötä. On varmasti kaikkien etu, että koulutuksen ohjausjärjestelmissä on voitu ottaa huomioon nämä muutokset, rakentuivat koko koululaitos ja sen toimintakulttuuri alun perin oppivelvollisuuskoulun pohjalle, ja vaste sen jälkeen, kun tämän koulutusasteen tehtävä oli saatu riittävän kattavaksi, syntyi oppivelvollisuuden

jälkeisessä koulutuksessa (poikkeuksena tästä korkeakoulut). (Raivola 2000, 164-165.)

Enää emme voi sanoa olevamme yksin Pohjolan perukoilla, vaan yhteiskuntamme ja sitä ympäröivä maailma on tullut paljon lähemmäksi, voidaan jopa sanoa, että se on osa yhteiskuntaamme. Olemme osa kansainvälistä Eurooppaa, tietoyhteiskunnan asettamat vaatimukset ja mahdollisuudet ovat koulutuksen ja koulutuspolitiikan ympäristönä kun rakennetaan tulevaisuuden yhteiskuntaa, verkottuvaa tietoyhteiskuntaa. Koulutus tähtää tulevaisuuteen ja sen hallintaan. (Lehtisalo 1999, 16-17.) Tästä syystä on tärkeää yhdistää eri oppilaitosten voimavaroja ja osaamista vastaamaan edellä kuvattuihin koulutukselle asetettuihin haasteisiin.

Koulutuspolitiikka on vallankäyttöä, jolla voidaan säätää ja valvoa yhteiskunnallista hyvää. Koulutuspoliittisilla ratkaisuilla on löydettävä keinot päämääriin pääsemiseksi, on löydettävä oikea suunta ja valvottava sen toteutumista. On kuitenkin monia muita lähestymistapoja, joilla kaikilla on oma tärkeä merkityksensä koulutuspolitiikan muodostumisessa. Sosiaalisten rakenteiden, organisaatioiden, koulutusjärjestelmien olivat ne ulkoisia tai sisäisiä vaikutusta koulutuspolitiikkaan ei voi vähätellä. Koulutus organisaationa huolehtii jatkuvuudestaan määrittelemällä missionsa, päämääränsä ja toiminta-ajatuksensa, jolla esimerkiksi varmistetaan toiminnan voimavarat, tai systeemiteoreettisesti tarkasteltuna koulutusta kehitetään enemmän ja vähemmän normatiivisena järjestelmänä. Toisaalta normit luovat turvallisuutta ja jatkuvuutta, joista myös hyvin organisoidussa yhteistyössä on kyse. (Lehtisalo 1999, 30-31.)

Lehtisalons mukaan koulutus ja kasvatust ovat siis tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Olemme jo nyt ja tulevaisuudessa entistä voimakkaammin osa globaalia yhteiskuntaa. Tähän siirtymisessä koulutuksella on hyvin tärkeä osa. Koulutukseen tulee vaikuttamaan lähitulevaisuudessa useita erilaisia muutosvoimia, jotka pitää huomioida. Hyvinvoinnin ja toisaalta köyhtymisen muutokset syrjäytymisen kasvun vaarana, yhteiskunnassa tapahtuvan tuotannollisten aktiivisten kansalaisten vähentyminen ja muiden demografisten

tekijöiden muutokset sekä elämäntapoihin ja arvoihin liittyvät muutokset luovat maailmastamme erilaisia skenaarioita, joita yhteiskuntapoliittisia strategioita rakennettaessa tulisi kuunnella.

Koulutuksen tärkeimpänä tehtävänä on tuottaa yhteiskuntaan talouden kannalta yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, jotka voimistavat yhteistä kansantalouttamme. Elinkeinoelämän tarpeet niin, että yksilöllä on tarpeelliset tiedot ja taidot elantonsa hankkimiseen, asettavat koulutukselle kvalifikaatiovaatimuksia ja edellyttävät nopeaa reaktokykyä. Tämä aiheuttaa opetussuunnitelmatasolla kovia haasteita koulutukselle, jonka pitäisi tuottaa elinkeinoelämälle asiantuntijoita. Koulutuksen tulee tyydyttää tulevaisuuden osaamistarpeita. Hyvänä esimerkkinä empiirisen ennakkoinnin käytöstä tulevien osaamistarpeiden kartoittamiseksi on erään amerikkalaisen yrityksen tulos, jossa osaamistarpeet jakautuivat kolmeen isoon alueeseen: 1. henkilökohtainen varmuus ja eheys (eettisyys, laatu-tietoisuus, arviointi- ja päätöksentekokyky), 2. suoritusmotivaatio (tuloksellisuus, aloitteellisuus, sitoutuneisuus), 3. yhdessä tekemisen taidot (ryhmytyö ja sosiaalisen suhteiden taidot, viestintätaidot). Nämä osaamistarpeet ovat varmasti niitä menestystekijöitä, joita tulevat työntekijät tarvitsevat. Se, miten niitä toteutetaan opetussuunnitelmien ja koulutuspolitiikan koulutusstrategioiden tasolla, on varmasti iso haaste päättäjille ja koulutussuunnittelijoille. Ammattitaito kaikkine osa-alueineen ei voi tietenkään olla merkityksetön tulevaisuudessakaan. (Lehtisalo 1999, 40.)

Työ- ja koulutusorganisaatioiden välinen ristiriita tehokkuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon kannalta ei poistu. Koulutusta vastaavaa työtä ei kaikille riitä. Toisaalta kvalifikaatiovaatimusten mukainen tehokas koulutus on yhteiskunnallisesti haavoittuvaa ja kapea-alaista, vaikkakin ammattitaitovaatimuksen kannalta jossakin määrin perusteltua. Palkkatyö voi joutua kriisiin. Tehokkaan koulutusjärjestelmän ansiosta palkkatyö alkaa vähetä. Puhutaan työpaikkoja tuottamattomasta taloudellisesta kasvusta. (Lehtisalo 1999.)

Koulutuksen haasteena on edelleen vastata samalla järjestelmällä erilaisiin haasteisiin. Tässä yhteistyö strategisella ja operatiivisella tasolla on välttämätöntä.

Jos tarkastellaan ammatillisen koulutuksen merkitystä, on varmasti totta, että tällä koulutuksella on suuri merkitys yhteiskunnan sisäisessä toimintakapasiteetissa, niin asenteiden kuin kansalaisten toimintatapojenkin kehittäjänä. Globalisoituva maailma tarvitsee erilaisia osaajia. On kuitenkin todettava, että vahva peruskoulutus, jolla on mahdollisuus nopeisiin muutoksiin, on niin arvomaailman, kulttuuritaustan kuin ammattitaidonkin kannalta yksi yhteiskunnan tukipylväs. (Raivola 2000.)

Yhteiskunnalla on hallussaan koulutusjärjestelmä, joka syntyi eri eturyhmien kasvatusihanteista. Horisontaalisessa ja vertikaalisessa suunnassa olevat oppilaitokset on jollakin tavalla integroitava, jotta voidaan muodostaa niiden tuottamat kelpoisuudet ja muut elinkeinorakenteen vaatimat vastaavuus- yms. määrittelyt. Kun koulutus on laajentunut koko väestöä, niin lapsia kuin aikuisiakin, koskevaksi toiminnaksi, on koulupolitiikka muuttunut koulutuspolitiikaksi, jossa kysymys on arvojen valinnasta ja vallankäytöstä sekä toimintalinjojen vetämisestä ja keinoista käytännön kasvatus- ja koulutusongelmien ratkaisemiseksi. (Lehtisalo 1999.)

Yhteiskunnallisten muutosten vaikutus opetussuunnitelmiin ja koulutuksen kehittämiseen ja sitä kautta opettajan tehtävään on koulutuksen järjestäjän kannalta mielenkiintoinen seikka. Kehittämisen yhteydessä on suoritettava analyysiä siitä millaiseen työhön, työympäristöön ja yhteiskuntaan me opiskelijoita tai niin kuin kirja käyttää, nimitystä oppijoita kasvatamme. Kehitystyössä on myös mietittävä samalla, miten yhteiskunnan muutosten tulisi näkyä koulun tavoitteissa, opetuksen sisällöissä ja työmuodoissa, kun etsitään tasapainoa yhteiskunnan perinteiden ja yhteiskunnan uudistamisen väliltä. Kouluun kohdistuu ulkoisia muutospaineita seuraavien kehityssuuntien osalta: arvojen ja arvoristiriitojen uudet muodot, monikulttuurisuus ja väestön erilaistuminen, taloudellisen eriarvoisuuden lisääntyminen, informaatioteknologia ja vuorovaikutus, hyvinvointivaltio muutosten keskellä

sekä yhteistyö ja yhteisöllisyyden merkitys. Viimeaikainen suuntaus on ollut siirtää päätäntävaltaa keskusjohdolta paikalliselle tasolle ja koulujen tasolle. Tämä suuntaus aiheuttaa kirjan mukaan kouluille ja sen henkilöstölle halukkuutta vastata yhteisesti kasvatustehtävän tavoitteiden asettelusta, opetussuunnitelmasta, opetustyön toteutuksesta ja toiminnan arvioinnista. Yhteistyön merkitys koulun ja sen sidosryhmien välillä myös korostuu. (Korhonen & Leppilampi 1994.)

Teorian ja käytännön yhdistämisellä organisatorisesti ja pedagogisesti pyritään lähentämään yleissivistävää ja ammatillista koulutusta ja samalla uskotaan ammatillisten perusvalmiuksien kasvavan. Elämänhallinnan taitojen arvo korostuu ja laaja-alaisuudella pyritään poistamaan koulutuksellisia umpikujia. Nopeat muutokset elinkeinorakenteessa edellyttää työvoimalta ja tätä kautta koulutukselta uusia vaalmiuksia, ihmisiä ei enää kouluteta tai ainakaan pitäisi kouluttaa johonkin tehtävään vaan jonkin työsektorin työvoimaksi. (Lehtisalo 1999.)

Koulu on historiallisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävä instituutio, jonka pitäisi olla edistyksellinen ja viedä yhteiskunnan kehitystä eteenpäin. Koulun keskeisenä tehtävänä on ollut tiedon siirtäminen, ja se on nähty opetuksen keskeisemmäksi tavoitteeksi myös nykyisin. Nyt elämme vaihetta, jossa tiedon määrä ja etenkin sen siirtäminen on nopeaa, vaivatonta ja edullista sekä globaalia. Kirjoihin perustunut koulutieto on hyvin usein vanhentunutta eikä anna nyky-yhteiskunnassa vaadittavia valmiuksia. Koulun tulisi kyetä vastaamaan yhä nopeammin ja joustavammin yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja kehityssuuntiin. Byrokratia ja kankeat koulujärjestelmämme toimintamallit ovat syvään juurtuneita organisaatioissamme. Oppiminen on pilkottu pääsääntöisesti tunnin mittaisiin jaksoihin, jolloin syötetään tietoa, ja kun tiedon määrä jatkuvasti lisääntyy ja resurssit vähenevät, on pelkkä tiedon jakaminen ”luostarikoulumaisessa” oppimisympäristössä helpoin tapa toteuttaa vaadittu oppimäärä riippumatta siitä, oppivatko opiskelijat. (Kohonen 1994, 60-65.)

Yhteistyö on tärkeää koulun eri tasoilla. Puhutaan kollegiaalisesta tukitoiminnasta ja ohjauksesta. Kollegiaalinen luottamus on ehdottoman vaikuttava prosessi, jossa asiantuntemusta, havainnointia ja ohjausta jaetaan toisten kanssa niin, että jokainen kehittyisi ammatillisesti. Erilaiset koulutuskokeilut ovat kuitenkin valitettavan usein osoittaneet, että koulukulttuurista johtuen yhteistyömuotoja ja kokeilevaa toimintaa ei suosita, vaan moni opettaja kehittää omaa työtään yksin. Muutoksen on lähdettävä yksilöstä, mutta työyhteisön on sallittava muutos, uuden kokeilu ja rohkeatkin toimintatavat. Koulun johtamisen tulee olla ammattimaista ja kannustavaa ja luoda ilmapiiri, jossa on kehittymis- ja muuttumismahdollisuuksia. Muutos kohti yhteistoiminnallista koulua vaatii myös vanhojen järjestelmien romuttamista. Esimerkiksi opetusvelvollisuuteen perustuva palkanmaksujärjestelmä on muutoksen yksi keskeinen este jokapäiväisessä koulutyössä. Opettaja kokee tällaisessa järjestelmässä merkitykselliseksi työkseen vain pitämänsä tunnit, ei opetuksen suunnittelu - ja kehittämistyötä. (Kohonen 1994.)

Myös oppilaitoksen verkottuminen ulospäin on keskeistä, ja opettajan tulisi pystyä hyödyntämään erilaiset tilanteet itselleen ja ammatilliselle kehitykselleen. Kirjan mukaan yhteistoiminnallisuudessa on monia hyötynäkökohtia ammatillisuus lisääntyy, tulee uusia näkökulmia ja opettaja jaksaa paremmin työssään. Yhteistoiminnallisuus edellyttää avoimuutta, toisten hyväksymistä ja arvostamista, kokemusten jakamista ja halua oppia yhdessä ja toisilta. Yhteistoiminnallisuus edellyttää myös ristiriitojen sietämistä, kykyä ratkoa niitä sekä taitoa oppia ristiriidoista. Se edellyttää myös ajallista panostamista, mutta palkitsee sekä yksilön, ryhmän että työyhteisön kehityksellä. Tiimityötä käytetään keinona lisätä yhteistoiminnallisuutta. Työskentelyä tiimeissä pitää kuitenkin opetella, ja on muistettava, että muutos vaatii aina aikaa. Kollegiaalisesta toiminnasta on hyvin lyhyt harppaus yhteistoiminnallisuuteen, joita molempia menetelmiä voidaan mielestäni hyvin käyttää sekä opetuksessa että työyhteisöjen kehittämisessä. Uskonkin, että tulevaisuudessa - niin kuin jo nytkin - tulee yhteistoiminnallisuudella olemaan merkittävä osuus nimenomaan työyhteisöjen kehittämisessä, etenkin kun kehittämisen piiriin halutaan kytkeä koko koulu yhteisön henkilöstö, opiskelijat ja kaikki muut sidosryhmät. (Kohonen 1994.)

Yhteistoiminnallisten työtapojen kautta vastuu oppimisesta siirtyy opiskelijalle. Motivaatio syntyy sisältä niin, että opettajan ei tarvitse sitä luoda. Ryhmä kantaa ja jakaa vastuuta toisista ja kokemusten jakamisen kautta autetaan ja kannustetaan sekä, mikä tärkeintä, myös opitaan. Oppimiseen liittyy tietysti erilaisten tietojen ja taitojen oppimista, reflektiota ja arviointia, joita opiskelija voi hyödyntää elämässään.

2.1 Koulutuksen tehtävä ja osaamistarpeet

Koulutuksen yläkäsitteenä voidaan pitää kasvatusta, joka saattaa sisältää hyvin muodollisia tai epämuodollisia piirteitä. Koulutus on formaali kasvatukseenkeino, jossa oppiminen on organisoitu ja selvästi tavoitteellista. Muitakin mielipiteitä koulutuksesta ja sen merkityksestä yhteiskunnalle on. Koulutuksen asema kaikkivoipana instituutiona saa monet kriitikot (Freire, Illich, Husén) epäilemään ja esittämään koulutuksen vapauttamista. Epäilijöiden mielestä koulutus tekee ihmisen aloitteettomaksi ja passiiviseksi palvelujen kuluttajaksi, jolta puuttuu oman elämän hallinnan taidot. Asioissa on varmasti puolensa ja puolensa. (Lehtisalo 1999.)

Olen kuitenkin vakuuttunut koulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä ja siitä, että koulua, koulutusta ja koulutuspolitiikkaa tarvitaan jatkossakin osana tätä yhteiskuntaa.

Koulutuksen yhtenä tehtävänä on tuottaa yhteiskuntaan yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, jotka voimistavat yhteistä kansantalouttamme. Elinkeinoelämän tarpeet niin, että yksilöllä on tarpeelliset tiedot ja taidot elantonsa hankkimiseen, asettavat koulutukselle kvalifikaatiovaatimuksia ja edellyttävät nopeaa reagoitakykyä. Tämä aiheuttaa opetussuunnitelma- ja järjestelmätasolla kovia haasteita koulutukselle, jonka pitäisi tuottaa elinkeinoelämälle asiantuntijoita ja tekijöitä. Koulutuksen tulee tyydyttää tulevaisuuden erilaisia ja moninaisia osaamistarpeita. (Lehtisalo 1999.)

Nuorissa on tulevaisuus. Koulutus on panostusta nuoriin ja siihen osoitetut varat eivät ole kulutusta vaan sijoitus tulevaisuuteen. Koulutuksen ei pidä tuottaa välittömästi, vaan sen tuloksellisuus ja tuotos näkyvät vasta myöhemmin yhteiskuntakelpoisina ihmisinä, joita koulutus on tuottanut. Näin voidaan yleisesti ottaen mielestäni ajatella, tosin aivan näin suoraviivainen asia ei ole. Viime vuosina koulutuksen ohjauskulttuuri ja hallintomallit ovat muuttuneet voimakkaasti, ehkä voimakkaammin kuin koskaan aikaisemmin lyhyellä aikavälillä tarkasteltuna. Aikavälinä tarkoitan tässä noin kymmentä (10) vuotta. Normien purku monilla eri tasoilla on mielestäni ollut eniten asioihin vaikuttava tekijä. Ennen niin voimakkaasti lakien ja asetusten kontrolloima normi- ja resurssiohjaus, jota vielä toimeenpantiin voimakkaasti ns. päällikkövirastojen toimesta, on vaihtunut enemmän informaatio ja tulosohjaustyyppiseksi. (Raivola 2000.)

Uudet osaamisalueet ovat varmasti niitä menestystekijöitä, joita tulevat työntekijät tarvitsevat. Se miten niitä toteutetaan opetussuunnitelmien ja koulutuspolitiikan koulutusstrategioiden tasolla, on iso haaste meille paikallisesti, sekä päättäjille että koulutuksen järjestäjille. Ammattitaito kaikkine osa-alueineen on hyvin merkityksellinen tulevaisuudessakin. (Lehtisalo 1999.)

Jotta opettajan työ voitaisiin liittää uutta luovissa toimintaympäristöissä tarvittavan osaamisen kehittämiseen, tulisi sitä kehittää mielestäni kaksivaiheisena prosessina. Ensimmäisessä vaiheessa opettajien työstä olisi poistettava vanhat kehittämistä rajoittavat ja jopa estävät käytänteet. Työhön kohdistuvia ulkoisia rajoja tulisi tarkistaa. Samoin niiden opettajien, jotka omassa toiminnassaan ylläpitävät kehittymistyölle esteenä olevia asenteita, tulisi henkilötasolla poisottaa vanhat asenteet. (Luukkainen 1998.)

Toisessa vaiheessa opettajien tulisi henkilötasolla kehittää omia tulevaisuuden menestyksen taitojaan. ”Uuden opettajan” tulisi myös omaksua yhtäältä käsitys ihmisen perustarpeiden pysyvyydestä ja toisaalta käsitys elämysyhteiskunnasta. Edelleen omaksuttavien asioiden joukkoon kuuluvat muuttunut tiedonkäsitys, ajatus elinikäisestä oppimisesta, uudet opetettavaan

asiaan liittyvät työskentely- ja lähestymistavat sekä tietointensiivisen yhteiskunnan haasteet. (Luukkainen 1998.)

Teorian ja käytännön yhdistämisellä organisatorisesti ja pedagogisesti pyritään lähentämään yleissivistävää ja ammatillista koulutusta ja samalla uskotaan ammatillisten perusvalmiuksien kasvavan. Elämänhallinnan taitojen arvo korostuu ja laaja-alaisuudella pyritään poistamaan koulutuksellisia umpikujia. Nopeat muutokset elinkeinorakenteessa edellyttävät työvoimalta ja tätä kautta koulutukselta uusia valmiuksia, ihmisiä ei enää kouluteta tai ainakaan pitäisi kouluttaa johonkin tehtävään vaan jonkin työsektorin työvoimaksi. (Lehtisalo 1999.)

Työ- ja koulutusorganisaatioiden välinen ristiriita tehokkuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon kannalta toteutuu. Koulutusta vastaavaa työtä ei kaikille riitä. Toisaalta kvalifikaatiovaatimusten mukainen tehokas koulutus on yhteiskunnallisesti haavoittuvaa ja kapea-alaista, vaikkakin ammattitaitovaatimuksen kannalta jossakin määrin perusteltua. (Lehtisalo 1999.)

Tässä myös koulutusorganisaatioiden yhteistyöllä on mahdollisuus huomioida erilaiset tarpeet niin yhteiskunnallisesta kuin yksilöllisestäkin näkökulmasta.

2.2 Mitä oppilaitosten yhteistoiminta on ?

Koululainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjät yhteistyöhön keskenään. Perinteisesti lukiokoulutusta on kehitetty yleissivistävistä lähtökohdista ja ammatillista koulutusta ammatillisista lähtökohdista käsin. Yhteistyöllä lisätään lisätä opiskelijoiden mahdollisuuksia yksilöllisiin opintoihin ja mahdollistetaan valinnat yli oppilaitosrajojen. Käytännössä on kuitenkin usein niin, että yhteistoiminta on lähtöisin paikallisista tarpeista ja toteutuu paikallisina ratkaisuuina oppilaitosten verkostoitumisena (Numminen 1998, 12 .)

Kun yhteistyötä tehdään saman koulutusasteen, esimerkiksi lukion ja ammatillisen oppilaitoksen välillä, puhutaan horisontaalisesta yhteistoiminnasta, ja kun yhteistyötä tehdään koulutusasteiden yli, esimerkiksi ammatillisen oppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun välillä, puhutaan vertikaalisesta yhteistyöstä. Käytännössä esimerkiksi lukiolainen voisi muodostaa opinto-ohjelmansa sisällyttäen siihen kursseja oman oppilaitoksensa lisäksi toisesta vaikkapa lukiosta, ammatillisesta oppilaitoksesta, ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta. (Numminen 1998, 13.)

Yhteistoiminta edellyttää mielestäni myös edellisen lisäksi yhteistyötä opetussuunnitelmatasolla ja opetusjärjestelyiden suhteen.

2.3 Oppilaitosten yhteistoiminnan kehittyminen

Nummisen mukaan (Numminen 1998) toisen asteen oppilaitosten yhteistoiminnan historiassa voidaan erottaa neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa yhteistyö koski pääasiassa kahta oppilaitosta ja kosketti yleensä pientä opiskelijamäärää tai muutamaa oppiainetta. Nämä kokeilut edustivat joko kahden rinnakkaisen tutkinnon suorittamista, kuten ammattioppilaitos-lukio-kokeilu tai pienehköjä parin oppilaitoksen, kahden oppiaineen ja muutaman opettajan yhteistyöhankkeita, joissa esimerkiksi lukion opiskelija saattoi suorittaa taideaineiden opintoja käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa. Toisessa vaiheessa mukaan tulivat nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut vuosina 1991 – 1999. Näissä kokeiluissa oppilaitosten yhteistoiminta valittiin keinoksi lisätä koulutuksen joustavuutta ja koulutuksen tasoa sekä parantaa opetuksen laatua. Kolmannessa vaiheessa alettiin poistaa lukioden ja ammatillisten oppilaitosten yhteistoiminnan esteinä olevia säädöksiä. Tässä vaiheessa mahdollistettiin yhteistoiminnan harjoittaminen ilman koulutuskokeilua, vaikkakin opetussuunnitelmassa oleva valinnaisuus oli silloin vähäistä. Neljännessä yhteistoiminnan kehittämisvaiheessa koulutuksen järjestäjille tuli koululainsäädännön kokonaisuudistuksen myötä velvoite olla yhteistoiminnassa alueen muiden koulutuksen järjestäjien kanssa siten, että opiskelijoilla on mahdollisuus valita

opintoja toisistakin oppilaitoksista. Oppilaitosten yhteistoiminnan olisi siis pitänyt muodostua ns. normaaliksi toimintatavaksi.

Yhteistoiminta lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kesken merkitsee oppilaitosten verkostoitumista, jonka ydin on opiskelijan yksilöllisten valintojen mahdollistuminen. Verkostoituminen liittyy toiminnan organisoimiseen, mutta se on myös ennen kaikkea pedagoginen ratkaisu. Ensiksikin se laajentaa yksittäisen opiskelijan opiskelumahdollisuuksia avaamalla laajemman opetustarjonnan. Toiseksi se antaa mahdollisuuden kehittää opetusta yhdistämällä uudella tavalla teoriaa ja käytäntöä, yleissivistävää ja ammatillista opetusta sekä hyödyntämällä eri oppilaitosten erilaisia oppimisympäristöjä ja vahvuusalueita. Kolmanneksi se saattaa kehittää opiskelijoissa itseohjautuvuutta ja verkostossa toimimisen taitoja (Numminen, 1998 9 –10.)

2.4 Yhteistyön kehittämisen lähtökohdat ja päämäärä

Talousresurssien vähentyminen ja sitä kautta kustannussääntöjen aikaan saaminen on monen, erityisesti julkishallinnon hallintorakenteiden motiivi yhteistyölle. Toisaalta yhteistyön vaarana nähdään itsenäisyyden menettäminen. Laajeneva seutuistuminen pakottaa esimerkiksi kuntia arvioimaan omaa rooliansa niin, että yhteistyö lisääntyy ja seutukunnista tulee uusi hallintoyksikkö. (Aronen 1994, 14-16.)

Oppilaitosten yhteistyön perusteena on yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten laajuus, joihin oppilaitokset yksinään eivät voi vastata (Numminen 1998, 16-18). Valinnaisten opintojen lisääminen niin, että ne hyödyntävät useamman oppilaitoksen isompaa opiskelijajoukkoa, johtaa koulutusresurssien tehokkaampaan käyttöön (Numminen 1998, 20).

Seudullisesti koulutuksen järjestäjien yhteistyöhön vaikuttavat muuttoliike, opiskelijamäärän kehitys ja muutokset seudun elinkeinoelämässä. Seudullista yhteistyötä tehdään vielä vähän; koulutuksen järjestäjien tulisi huomioida jo lainsäädännönkin velvoite ja laatia koulutuksen järjestämiseen liittyviä

strategioita niin, että niissä huomioidaan yhteistyö muiden koulutuksen järjestäjien kanssa. Yhteistyö on tarkoituksenmukaista kaikissa koulumuodoissa. Suomessa koulutuksen järjestäjät, muun muassa kunnat, ovat tottuneet järjestämään koulutusta hyvin itsenäisesti, järjestämistä on tarkasteltu vain oman oppilaitoksen menestymisen näkökulmasta. Lähitulevaisuudessa koulutuksen järjestäjät joutuvat miettimään uudenlaisia toimintatapoja koulutuksen suunnittelussa kaikissa koulutusmuodoissa, jotta voidaan löytää järkeviä seudullisia koulutustarjonnan muotoja ja käynnistää todellinen strateginen yhteistyö. (Numminen & Stenvall 2004, 22-29.)

Lähtökohtana yhteistyölle on edellä mainituista seikoista johtuen mielestäni yhteinen tavoite, tahtotila ja näkemys eriasteisten oppilaitosten yhteistyön seudullista merkityksestä. Koulutuksen järjestäjien yhteinen näkemys koulutuksen merkityksestä alueellisen seutukuntapolitiikan välineenä on lähtökohta yhteistyön seudulliselle kehittämiselle. Kouvolan seutu on muuttotappiollinen seutukunta, joten yhteinen toteamus ”jotakin on tehtävä” siivittää varmasti yhteistyön kehittämistä eteenpäin.

3. OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimistilanteet ja –ympäristöt ovat hyvin keskeisessä asemassa puhuttaessa koulutuksesta. Tavoitteena tulee olla oppimisympäristöt, jotka edistävät opiskelijoiden kykyä uuden tiedon rakentamiseen. Eri tutkimuksissa korostetaan suljettujen oppimisympäristöjen tärkeyttä ja oppimisen sitomista arkielämän käytäntöihin. (Toiskallio 1998, 41-42.) Yleisesti oppimisympäristö määritetään paikaksi, tilaksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoituksena on edistää oppimista, jossa opiskelukäytännöt voivat poiketa perinteisestä opettajajohtoisesta käytännöstä (Manninen 2000, 29-30).

Oppimisympäristö on oppimisen fyysinen, psyykinen, henkinen ja sosiaalinen ympäristö. Fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan oppimisen apuvälineinä olevia laitteita, rakenteita ja infrastruktuuria. Oppiminen, tieto sekä kognitio määräytyvät kontekstuaalisena, tilannekohtaisesti. Oppimiskontekstit, oppimisympäristöt ja oppimistilanteet tulisi suunnitella niin, että otetaan huomioon tiedon ja taidon tuleva käyttö. Tiedon ja taidon omaksumiseen liittyy odotus siitä, että niitä pystytään käyttämään laajemmin kuin vain oppimisen aikana. Opetuksen tulee olla sidottuna opetettaviin tietoihin ja taitoihin sekä siihen todellisuuteen, jossa sitä käytetään. Yhdessä yhteydessä opittu ei välttämättä transferoidu, eli siirry toisiin konteksteihin, opetusta pitää voida kytkeä moneen kontekstiin ja sitä pitää voida jäsentää erilaisilla tavoilla. (Etäpelto & Tynjälä 1999.)

Psyykinen oppimisympäristö ohjaa havaintojen tekemistä ja tiedon käsittelyä. Koska ihmiset oppivat eri tavalla, on opetus suunnattava opiskelijälähtöisesti; opiskelijan omat sisäiset mallit toimivat vuorovaikutuksessa oppimisympäristöön, jota opiskelija havainnoi (Keskinen 1989, 70-90.)

Oppimisympäristön keskeiset käsitteet ovat tavoite, oppiminen, suoritusten arviointi, palaute ja oppimisilmapiiri.

Henkinen oppimisympäristö tarkoittaa oppimisilmapiirin myönteisyyttä. Oppimisilmapiiri on oppimisympäristön tekijä. Hyvä oppimisilmapiiri koostuu koulutettavien yksilöllisestä tuntemisesta, tukea antavasta suhtautumisesta ja opettajan hyvästä itsetietoisuudesta. Oppimisympäristön luominen on ympäristötekijöiden valintaa ja säätelyä. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa toimintatapa, koulurakennus, opetusmateriaalit ja opetustoiminta. Niiden avulla opitaan ymmärtämään oppimistavoitteita ja keskittymään kaiken olennaisen opiskeluun. (Etäpelto 1999.) Oppimisympäristön suunnitteluun kuuluu huomioida edellä mainitut tekijät.

3.1 Avoin oppimisympäristö, avoin koulu

Byrokratian purkaminen, päätöksenteon siirtyminen koulujen tasolle on tuonut tullessaan vastuun. Tuloksellisuutta vaaditaan kaikilla tasoilla ja kouluissa se tarkoittaa kehittymistä, koulun toiminnan mukauttamista ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin ja toiminnan pyörittämistä yhä kapenevien resurssien turvin. Nämä vaatimukset edellyttävät uudenlaisia toimintamalleja, uudenlaista ajattelua, siirtymistä omista ahtaista oppilaitosrajoista opiskelijälähtöiseen ajatteluun (Kataja, 191-192.)

Perinteisesti järjestettyä opetusta arvostellaan siitä, että se ei anna riittäviä valmiuksia itsenäiseen opiskeluun; oppilaitosten oppimisympäristöjä tulisi siis kehittää avoimempaan suuntaan. Tyypillinen oppimisympäristö voi syntyä oppilaitosverkostosta, joka on yhtä oppilaitosta avoimempi ja jossa valinnaisuuden olennainen lisääntyminen yli oppilaitosrajojen on mahdollista. Perinteinen oppimisympäristö on hyvin opettajajohtoinen ja ainekeskeinen. Kun oppimisympäristöjä avataan, opettavien aineiden välistä yhteistoimintaa, valinnaisuutta ja menetelmällisesti verkostossa olevien oppilaitosten monitieteellistä osaamista hyödynnetään. (Numminen 1998, 78-80.)

Avoimen koulun toteutusmalli vaikuttaa opettajan asemaan. Aikaisemmin itsestäänselvyytenä pidetyt mallit pitää muuttaa – asennetta pitää muuttaa. Asennemuutos lienee se vaikein ja myös pitkäaikaisin prosessi, joka avoimen

koulun toteutukseen vaikuttaa. Avoimen koulun toteuttaminen ei ole järjestelmätason muutos. Muutos kohdistuu pääasiassa totuttujen toimintatapojen ja asenteiden muuttumiseen – koulun kehittämiseen. (Kataja 1996, 21.)

3.2 Mahdollisuus valintaan

Tieto ilman taitoa ei ole sovellettavissa, ja vaatimatonkin taito edellyttää aina jotakin tietoa. Tulevaisuuden osaamistarpeet, kuten aikaisemmin on todettu, vaativat erilaista tiedon ja taidon tasoa työnsä tekijöiltä. Toisaalta vaaditaan pitkälle vietyä tiedon ja taidon tasoa, toisaalta hyvin laaja-alaista tasoa. Valinnaisuus on yksi keino päästä tähän vaatimukseen. (Ruohotie 2000).

Yhteiskunnan rakenne ja myös nuorten arvomaailma ovat muuttunut. Työmarkkinoiden muutokset ohjaavat nuorten käyttäytymistä koulutusvalintoja tehtäessä, mutta nuoret tekevät ja osoittavat tehdyillä valinnoillaan omia arvoasetelmiaan. Muutokset oppimisympäristöissä ja käsitys tiedon saannista on muuttunut voimakkaasti, niin kuin myös suhtautuminen erilaisiin käytännön ammatteihin. Koulutuksella on nuorelle myös sosiaalistava merkitys, joka voi yksilön näkökulmasta johtaa siihen, että hakeudutaan moneen koulutukseen. Nuoret haluavat valita mielekästä koulutusta (Kataja 1996, 55-59).

Valinnoilla opiskelija voi helposti yksilöllistää opiskeluaan. Koulutuspoliittisesti valinnaisuus siirtää koulutuksen kansallisen yhtenäisyyden painopistettä koulutuksen yksilöllistämiseen. Opiskelijan toimintaa valinnaisuudessa voidaan katsoa kahdella eri tavalla. Valinnan mahdollisuus palvelee lahjakkaita opiskelijoita, joilla tämä ominaisuus tehdä valintoja, on luonnostaan, tai valinnat ovat mahdollisuus toiminnan kautta tuottaa yksilöllisyyttä. Valinnaisuus ei yksin riitä, vaan se tuo haasteita opetukselle ja oppimiselle. (Kataja 1996, 96-99).

Kouvolan seudulla opiskelijoilla peruskouluopintojen jälkeen on vähän mahdollisuuksia opintojen valintojen kautta vaikuttaa opinto-ohjelmaansa. Järjestämällä tilaisuus todelliselle valinnaisuudelle voidaan vaikuttaa

opiskelijoiden motivaatioon, koulutuksen laatuun ja tehokkuuteen sekä tiedon ja taidon yhdistämiseen.

3.3 Koulutuksen laatu

Niin kuin edellä todettiin, koulutuksen ja varsinkin kasvatuksen laadunmäärittely verrattuna tuotantoprosessien laadunmäärittelyyn on paljon vaikeampaa, johtuen mitattavuudesta. Jatkuva laadun kehittäminen on lähtöisin yritysmaailmasta, siksi sen soveltuvuutta koulutukseen suoraan sovellettuna on syytä tarkastella kriittisesti (Manninen 1991.)

Mielenkiintoista kasvatuksen laatu käsitteessä on transformaatio. Se, että laatua tarkastellaan laadun todellisena muutoksena herättää toisaalta Mannisen mukaan ajatuksen vaikuttamisesta. Kasvatus on prosessi, joka voi aiheuttaa muutoksia ihmisen kognitiivisissa prosesseissa, asenteissa ja arvomaailmassa. Kasvatuksen laatua tarkasteltaessa siihen liittyy olennaisesti lisäarvona oppilaan tietojen, taitojen ja osaamisen kasvaminen.

Usein oppimisen laatua mitattaessa mitataan sitä, mikä on helppo mitata. Mitataan suorituksia ja saavutuksia. Nämä ovat usein poikkileikkauksia sen hetkisestä tilanteesta osoittaen laatua hyvin pinnallisesti. Koulutuksen laatua voidaan toki arvioida teknisestä tai taloudellisesta näkökulmasta. Koulun sisällä laatua voidaan tarkastella hyvin monesta näkökulmasta ja se aiheuttaa ristiriitoja: usein organisatorisesti laadulliset tavoitteet ja pedagogisesti laadulliset tavoitteet ovat vastakkain (Manninen 1991.)

Laatu on hyvin moniselitteinen asia. Se mitä laatu on, miltä se näyttää, on monesti laadun arvioijan silmissä. Laadun määrittämiseen liittyy kovin monta tekijää. Viittasin jo aikaisemmin laadun yhteen kriteeriin eli turvallisuuteen. Turvallisuus on yksi laadun komponentti. (Raivola 2000, 19).

Turvallisuus elinympäristössämme, kulkuneuvoissa, koneissa, asunnoissa, työpaikoilla jne. on niiden tilanteiden ennalta estämistä, joiden ei koskaan

toivota toteutuvan. Laatu on myös aikasidonnainen, jolloin ennustevaliditeetti on laadun mittauksen todennäköinen epävarmuustekijä. Koulutuksen osalta ennustevaliditeetti vielä korostuu. Laadun mittaamisen suhteen joudutaan laatu saavuttamaan jälkikäteen identifioiduista tekijöistä ja mitattuun laatuun vaikuttavat seikat ovat riippuvaisia ajallisesti koulutuksen jälkeen olevasta tilanteesta (Raivola 2000, 20-22.)

Laatu sanana on usein myös kovin asiakaslähtöinen. Koulutuksen laadullisuuden perustan tulee olla sellainen, että se säilyttää yksilön ja yhteiskunnan lähtökohdista käsin sen kulttuuriarvon, joka ylläpitää inhimillisyyttä. Asiakas "ostaa" tuotteen vain senhetkiseen tarpeeseen. Laatu ja asiakaskeskeisyys ovat jatkuvan laadunkehittämisen perusideoita. (Åhlberg 1997, 56 - 57).

On kiistanalaista sopiiko asiakaskäsite kaikkeen palvelutoimintaan. Niin kuin Deming (1993,145) toteaa: "We do not have customers in education". Samalla hän vastuuttaa molemmat, sekä opettajan että oppilaan yhteisvastuuseen oppimisen etenemisestä. Tässäkin mielestäni laadun ja turvallisuuden käsitteet sopivat hyvin yhteen. Turvallinen oppimisympäristö, opettajan ja oppilaan yhteisesti tekemänä mahdollistaa hyvää oppimisen laatua.

Toisaalta voidaan myös ajatella, että laatua on jatkuva laadun kehittäminen. Ihmiskunnan elinolojen muuttuminen aiheuttaa tarpeen laadunkehittämiseen, varsinkin teknistieteelliseen kehittämiseen. Laadun parantaminen (quality improvement) ymmärretään mielellään muutoksena. Laadun parantamisen kannalta todellisista tarpeista lähtöisin olevat muutokset ovat tarpeellisia. Välttämättä kaikki muutokset eivät kestä kriittistä tarkastelua. (Raivola 2000.)

Koulutuksen laatuun tällä on ollut varmasti monenlaisia vaikutuksia, ainakin kahdenlaista: sekä laatua nostavaa että laskevaa vaikutusta. Muutoksen alkuvaiheessa, jota kokemukseni mukaan edelleenkin ilmenee, on ollut vaikeaa monilla organisaatioilla luopua niistä totutuista ja turvallisista "puolestaan päättäjistä" joita normiohjaus on sisällään pitänyt. Laatu ehkä

perustui silloin pitkäjänteiseen kokemukseen, jota oli kuitenkin vaikea muuttaa tai kohdistaa uudelleen. Organisaatiot olivat itse vastuullisia omista ratkaisuksistaan, joiden laatu oli ja on ehkä edelleenkin vaikeasti valvottavissa. (Raivola 2000.)

Oppilaitosten välisen yhteistyön tavoitteena on myös seudullisesti nostaa koulutuksen laatua koskien eri koulutusasteita. Yhteistyötä suunniteltaessa on tavoitteena ottaa mukaan kaikki kouluasteet niin, että otetaan huomioon opinto-ohjauksen näkökulmasta seutukunnan lapset ja nuoret tarjoamalla koulutusmahdollisuuksia perusasteelta korkea-asteelle omalla seutukunnalla. Koulutuksen laatutavoitteena on myös kohdentaa ”oikeaa” koulutusta seutukunnan elinkeinorakenteen tarpeisiin. Tällöin koulutuksen ennakointi, niin määrällinen kuin laadullinenkin, on erittäin tärkeää ja se onnistuu vain tekemällä yhteistyötä koulutusorganisaatioiden, ja elinkeinoelämän kesken.

3.4 Muutos, haaste organisaatiolle

Verkostot rakentuvat hyvin yleisesti ihmisten välisiin henkilösuhteisiin, jolloin verkoston toiminta voi olla hyvin haavoittuva, henkilöt voivat muuttua tai henkilöiden väliset suhteet voivat muuttua. Verkostoitumisen ongelma on muutos. Muutos voi herättää epävarmuutta ja pelkoja. Kun puhutaan koulumaailmasta, hierarkkisuuden traditio on voimakas. Yhteistyö ja verkostoituminen merkitsevät oppilaitokselle kulttuurin muutosta. Muutoksessa arvot, normit, valtasuhteet ja käytännöt muuttuvat, ja niiden muutos on hidasta. Onnistunut muutos vaatii avointa yhteistyötä. (Numminen 1998, 110-111).

Eri kouluasteiden yhteistyön kehittäminen ainakin Kouvolan seudulla tulee olemaan erittäin suuren muutosprosessin takana. Muutos koetaan uhaksi, on paljon asioita, joita on tehtävä toisin kuin aikaisemmin. Muutoksessa on kyse myös luopumisesta. Osa entisistä oppilaitoksista menettää, on jo menettänyt, itsenäisyytensä. Tämän toteaminen ja toteuttaminen on pitkä prosessi. Henkilökohtaisesti koen erityisesti tämän muutosprosessin haastavaksi omalle

työlleni. Koetukselle joutuvat varmasti konfliktien hallintakyky, ihmissuhdetaidot, strategian hallintataidot jne.

4. NUORISOASTEEN KOULUTUSKOKELU – ERÄS MALLI KOULUTUKSEN KEHITTÄMISEEN

4.1 Valinnaisuuden ja oppilaitosten yhteistoiminnan vaikutus

Pääsääntöisesti 90-luvulla käynnissä olleen nuorisoasteen koulutuskokeilun päätavoitteet olivat koulutuksen verkottamisen tavoitteita edistäviä. Yhteiskunnan nopea muutos ja kansainvälistyminen ohjasivat 1990-luvun koulutuspolitiikkaa niin, että koulutustason nostaminen, koulutuksen laadun parantaminen, koulutusjärjestelmän toiminnan tehostaminen ja jatkuvan koulutuksen periaate asettivat tavoitteita, joilla pyrittiin tasa-arvoisempaan koulutusjärjestelmään ja jolla pyrittiin tuottamaan koulusivistys ja ammattipääoma kaikille. Koulutuksen arvioinnin yhteydessä todettiin puutteita koulutuspolitiikan, kansantalouden ja yksilön näkökulmasta. Suomessa tehtiin esitys koulutuksen kehittämiseksi (Mäkinen & Virolainen & Vuorinen 1997, 32–33). Kehittämiskohteet voitiin jakaa Nummisen mainitsemaan kolmeen ryhmään:

1. Koulujärjestelmän rakenteen kehittäminen esimerkiksi madaltamalla eri koulumuotojen raja-aitoja
2. Koulujärjestelmän toiminnan kehittäminen, yksilöllisten valintojen ja hyväksilukemisen mahdollistaminen
3. Opetuksen ja oppimisen sisällön ja tulosten kehittäminen, kuten teoreettisen ja ammattisuuntautuneen opetuksen jyrkän erottelun purkaminen

Koulutuskokeilulla pyrittiin selvittämään miten oppilaitosten yhteistoiminnalla voidaan kohottaa koulutuksen tasoa niin, että se palvelee muuttuvia työelämän tarpeita, kun opintoja monipuolistetaan, tehdään joustavammiksi niin, että ne mahdollistavat opintojen valinnaisuuden ja yksilölliset valinnat (Kataja 1996, 115).

4.2 Kokeilun mallit

Edellä esitetyistä lähtökohdista käynnistettiin Suomessa nuorisoasteen koulutuskokeilu noin 15 paikkakunnalla eri puolilla maata. Kokeilun piirissä oli 30 000 – 40 000 opiskelijaa. Kokeilussa olevien oppilaitosten opetussuunnitelmia ei muutettu, vaan ne noudattivat toisenlaisia tutkintojen perusteita, joissa pakollisten aineiden määrää vähennettiin merkittävästi, jolloin valinnaisuus lisääntyi. Kokeilupaikkakunnille muodostui erilaisia käytäntöjä yhteistyömuodoista ja yhteistyön syvyydestä. Yhteistyö oppilaitosten välillä oli Mäkisen mukaan kolmentasoista:

1. Yhteistoiminta-aika

Oppilaitosten välillä sovittiin yhteinen aika viikosta, jolloin kaikkien kokeilussa mukana olleiden oppilaitosten työjärjestys salli yhteistyön esimerkiksi tarjoamalla valinnaiskursseja opiskelijoille

2. Yhteistoimintajaksot

Kokeilussa mukana olevat oppilaitokset tekivät vertailuja ja sopimuksia opetussuunnitelmista ja niiden hyväksiluvuista.

3. Alueellinen yhteistyö

Alueella olevat oppilaitokset laajensivat yhteistyötä niin, että opetussuunnitelmia laadittiin ja kehitettiin yhdessä, mikä mahdollisti opiskelijalle koko alueen koulutustarjonnan hyödyntämisen yksilöllisen opinto-ohjelman laadinnassa.

4.3 Yhteistyö ja verkostot kokeilussa

Nuorisoasteen koulutuskokeilussa yhtenä yhteistyön tavoitteena oli päästä tilanteeseen, jossa oppilaitokset tekevät sopimuksia niin, että opiskelijan muissa oppilaitoksissa suorittamat opinnot voidaan hyväksilukea ensisijaisessa oppilaitoksessa osaksi hänen tutkintoaan. Yhteistoiminnan keskeisinä toimijoina ovat rehtorit ja opettajat (Virolainen 2000, 12).

Yhteistyö vaatii oppilaitoksilta työtapojen ja asenteiden muutosta. Ensimmäisessä vaiheessa koulutuskokeilussa olevat oppilaitokset tarjosivat opiskelijoille yksittäisiä kursseja sopimalla niin sanotut yhteistoiminta-ajat. Seuraavassa vaiheessa yhteistoiminta laajeni niin, että opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus suorittaa kahta tutkintoa rinnakkain. Tässä vaiheessa kokeiluoppilaitokset seurasivat tilannetta ja arvioivat, että tapahtuu koulutuksen järjestämisen näkökulmasta suuria mullistuksia, jotka vaikeuttavat toteuttamista. Kun näin ei käynyt otettiin käyttöön toteuttamismalleja, jotka sallivat yksilöllisempää opintojen suunnittelua. (Numminen 1998, 38-45.)

5. SOSIAALINEN PÄÄOMA

Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan kykyä toimia yhdessä yhteisen päämäärän hyväksi ja toiminnan perustana on luottamus ja vastavuoroisuus (Numminen 2004).

Verkoston toiminta perustuu yleensä ihmisten väliseen toimintaan, jossa niin sanotulla henkilökemialla on hyvin suuri merkitys. Onnistunut yhteistyö perustuu yhteisesti sovittuihin pelisääntöihin ja avoimuuteen. Moni yhteistyö voi epäonnistua jo pelkästään huonosti toimivien henkilösuhteiden vuoksi. Yhteistyön rakentamisessa on Niemelän mukaan kaksi tärkeää pelisääntöä, joita pitää soveltaa viisaasti ja harkiten:

1. Yhteistyötä voi harjaannuttaa ja opetella. Kun yhteistyön suunta ja päämäärät ovat riittävän selkeät ja houkuttelevat, ovat osapuolet hyvinkin halukkaita yhteistyöhön.
2. Verkostoyhteistyön ei tarvitse sietää ristiriitoja ja vastustusta loputtomiin. Toimivan yhteistyön edellytyksenä on hyvin toimiva yhteisö. Jos yhteisö ei toimi vaihdetaan jäseniä, kunnes saadaan toimiva yhteisö. *"Tässä mielessä verkostoyhteiskunta voi olla omalla tavallaan jopa raaka esimerkiksi ihmisille, jotka ovat syntyneet änkyröiksi"* (Niemelä 2002, 72). Henkilöiden yhteistyökyky on hyvin keskeinen ominaisuus verkostoyhteistyössä.

Organisaatioiden välisiä yhteyksiä kutsutaan strukturaaliseksi sosiaaliseksi pääomaksi, jolla saadaan lisää tehokkuutta ja luodaan rakenteita. Luottamus on pohja yhteistyölle ja tietojen vaihdolle organisaatioiden välillä. Arvostusta ja luottamusta kutsutaan relationaaliseksi sosiaaliseksi pääomaksi, jolla voidaan vaikuttaa yhteistyön avoimuuteen ja joustavuuteen. Hyvä ja luottamuksellinen yhteistyö toimii parhaimmillaan niin, että ymmärretään hyvin yhteinen kieli, osapuolet ymmärtävät toisiaan jo pienestä vihjeestä. Tätä kutsutaan kognitiiviseksi sosiaaliseksi pääomaksi (Niemelä 2002, 72-73.)

On hyvä muistaa, että ihmiset ovat yleensä yhteistyökykyisiä ja verkostossa toimiminen on vain uusi yhteistyöympäristö, johon yhteistyökyky tulee siirtää. Yhteistyötä joudutaan opettelemaan usein hyvinkin pitkään, mutta se johtaa luottamuksen kautta yhteisiin työskentelytapoihin (Numminen 2004, 41)

Nummisen mukaan oppilaitosten väliseen luottamukseen on sovellettavissa seuraavia tekijöitä:

1. Laskelmointi, joka sisältää epäluottamusta tai luottamusta yhtä paljon, on vasta ensimmäinen vaihe luottamusta rakennettaessa.
2. Yhteiset arvot ja normit ovat tärkeitä, ja kaikkien verkostossa toimivien tulee noudattaa ja hyväksyä ne. Näistä tulee keskustella avoimesti, jolloin lisätään toimijoiden keskinäistä luottamusta.
3. Mahdollisimman selkeä tieto, jolla yhteistyöhanke on perusteltu, lisää luottamusta.
4. Verkostossa toimivien henkilöiden samanlaiset taustat lisäävät luottamusta, syntyy kollegiaalinen luottamus.
5. Tieto verkostossa toimivien osapuolten heikkouksista ja vahvuuksista voi edistää yhteistyötä. Yhteistyöllä on yleensä kasvot, henkilö joka vetää hanketta. Hänen asiantuntijuutensa ja pätevyytensä lisäävät luottamusta
6. Yhteistyöhankeella on onnistuakseen oltava vahva taustatuki mahdollisimman monella tasolla. Luottamusta lisää se, että yhteistyöverkostossa olevat toimijat ovat sitoutuneita hankkeeseen.
7. Yhteistyöhankeiden eteneminen vaatii päätöksiä, tarvitaan organisoituneet rakenteet. Luottamuksen ylläpitämiseksi on hyvä perustaa erilaisia toimielimiä, joissa voidaan virallisesti sopia esimerkiksi yhteiset pelisäännöt.

Mitä luottamus oikeastaan on, milloin voidaan puhua luottamuksesta, mikä voi olla luottamuksen kohde? Joku tuntee luottamusta esinettä tai asiaa kohtaan, joku taas epäluottamusta instituutioihin. Kun puhutaan luottamuksesta voidaan instituutioita kohtaa osoittaa vain teknistä luottamusta ja varsinaista luottamusta muuhun, vai onko kaiken taustalla emotionaalisten suhteiden vaikutus siihen, keitä ja millaisia olemme? Instituutiot voivat vaikuttaa yksilöiden identiteettiä edistävällä tai lamaannuttavalla vaikutuksella. (Ilmonen 2000, 59-60.)

Luottamus nähdään hyvin usein pelkästään myönteisenä käsitteenä. Luottamus ja sen kaltaiset arvot eivät kuitenkaan ole konkreettisesti vaihdettavaa hyödykettä. Immosen kirjassa Fykuraman mukaan luottamus toteutuu vain tavaratuotannossa oletettuna hyveenä, joka ei sovellu luottamussuhteiden tarkasteluun yhteisöllisesti (Ilmonen 2000, 75.)

Yhteistyötä, sosiaalista pääomaa ja luottamusta tarkasteltaessa seutukunnan näkökulmasta on koulutuksen järjestäjien yhteistyö ja sen kehittäminen alueellisen koulutuspolitiikan välineenä. Osaaminen on alueen vetovoimaisuuden ja kilpailukyvyn kannalta on myös merkittävää. Oppilaitoskeskeinen toimintatapa on ongelma, joka on edelleen esteenä yhteistyölle. Laadittaessa seudullista koulutusstrategiaa on mielestäni viisautta tarkastella koulutusta kokonaisuutena ja huomioida koulutuksen arvo yhteiskunnalliselta kannalta (Numminen 2004.)

Yhteistyön onnistuminen rakentuu luottamukselle ja luottavaisuudelle, jotka voidaan erottaa toisistaan. Luottavaisuus (confidence) on yleistä suhtautumista, luottavaisuutta instituutioon ja sen edustajiin, kun taas luottamus (trust) on henkilökohtaista luottamusta toiseen henkilöön tai toimintaan. Luottamuksesta muodostuu laajempi luottavaisuus institutionaalisten käytänteiden kautta, ja näin syntyy luottamusrakenne (Virolainen 2000, 12-13).

6. VERKOSTOITUMINEN

Koulukeskeisyys on suomalaisessa koulujärjestelmässä muuttumassa oppilaitosten laajenevaksi yhteistoiminnaksi. Eri oppilaitokset, muun muassa lukiot ja ammatillisten oppilaitokset, ovat tehneet yhteistyöhankkeita. Yhteistyö on laajenemassa yli koulutusasteiden. Oppilaitosten välistä yhteistoimintaa voidaan hahmottaa verkostoitumisena (Mäkinen 1997). *Verkostoitumisella tarkoitetaan lukioiden ja ammatillisten paikallista tai alueellista yhteistoimintaa, jossa oppilaitokset sovittavat yhteen opetustaan siten, että opiskelijat voivat valita opintoja oppilaitosten yhteisestä opetustarjonnasta. Tähän yhteistyöhön osallistuvat myös kansalaisopistot, ammattikorkeakoulut, kesäyliopistot, musiikkiopistot jne.* (Mäkinen 1997, 47).

Oppilaitosten verkostoitumisen taustalla Mäkisen kirjassa Nummisen mukaan vaikuttavat seuraavat toisen asteen koulutuksen erityispiirteet:

1. Koulutusjärjestelmän hierarkkisuus ja kouluhallinnon moniportaisuus ovat luoneet byrokraattista koulukulttuuria.
2. Koulutuspoliittisesti asetetuista tavoitteista keskeisempiä ovat kouluksellinen tasa- arvo ja saavutettavuuden vaatimukset.
3. Opetussuunnitelmajärjestelmä on ollut suhteellisen keskittynyt, mutta päätösvalta opetussuunnitelman laatimisessa on 1990-luvulla siirretty kouluille.
4. Kouluverkon alueellinen hajautuneisuus on parantanut alueellista saavutettavuutta, mutta on johtanut keskimäärin pieneen koulukokoon. Aluerakenteesta johtuen kaupungeissa on koulukeskittyviä, mutta muuten koulujen väliset etäisyydet ovat pitkät.
5. Pääosin alueellinen oppilaaksi hakeutuminen ja oppilaaksi otto johtaa siihen, että alueen nuorten opetustarjonta on suhteellisen yhdenmukainen.
6. Opetuksen eriytyneisyys oppilaitoksittain merkitsee oppilaitoksen erikoistumista yleissivistävään tai jonkin ammattialan opetukseen. Opiskelijan kannalta se johtaa opetustarjonnan ja valinnanmahdollisuuksien rajautumiseen joko yleissivistävään tai yhden ammattialan opetukseen.
7. Kouluilla ei perinteisesti ole ollut opetusta koskevaa yhteistyötä

Näin käytännön kenttätyön kannalta edellä mainitut erityspiirteet liittyvät koulutuskulttuurien perinteisiin ja asenteiden muokkaamisen tasoon, mikäli muutosta aiotaan saada aikaan. Edessä on pitkä prosessi, jossa verkostoituminen on avainasemassa.

Verkostoitumisteorioita on kehitelty lähinnä liiketalouteen liittyen. Verkostoitumista on myös selvitelty palvelutuotannossa. Verkostoitumiskäsitteitä on hankala soveltaa toisiin aloihin, eikä niitä voi suoraan soveltaa käytäntöön. Verkostonäkökulmaa on kuitenkin mahdollista käyttää erilaisten ilmiöiden tulkintaan, mutta sen on sijoitettava asianomaiseen kontekstiin ja operationalisoitava tapauskohtaisesti. (Peltomäki & Kamppinen 1994, 138).

Yritysmaailman verkostosuhteet Lovion (1994, 95-95) mukaan voidaan pitää välittävänä mallina yrityksen hierarkiasuhteiden ja markkinasuhteiden välillä. Verkostosuhdeteorialle on ominaista pitkäaikaisuus, tehokkaan yhteistoiminnan mahdollistava informaation vaihto sekä verkostoon osallistuvien toimien yhteensovittaminen.

Kuntien yhteistyötä ja verkostoitumista palvelutuotannossa tarkastelevan Arosen (1994) mukaan verkostoituminen on yksi mahdollisuus kunnan tehokkuuden nostamiseen. Nykyisessä perinteisessä muodossaan se kuitenkin edustaa usein vain juuri ja juuri tyydyttävää askelta tehostaa toimintaa verrattuna jokaisen kunnan omaan itsenäiseen palvelutuotantoon. Huomioitavaa on myös, että verkostoituminen sisältää aina kustannuksia ja riskejä. (Aronen 1994, 55.)

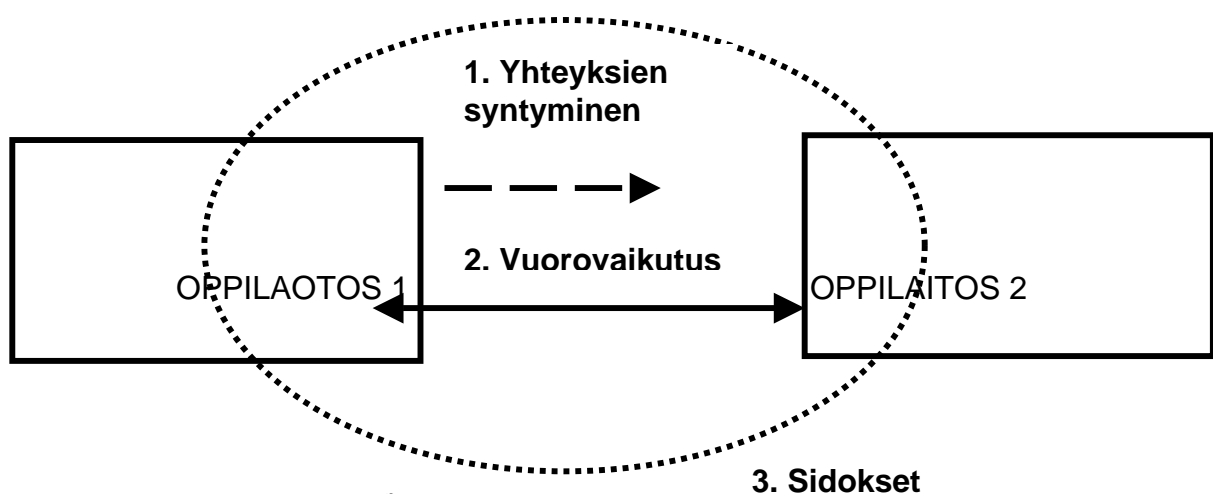
Arosen mukaan verkottuminen ei etene pidemmälle pelkkinä sektorikohtaisina hankkeina, vaan sen tulisi olla osa seudun strategiaa, jonka tavoitteena olisi oltava tehokkaampien palvelutuotannon tapojen kehittäminen väestö tarpeisiin (Aronen 1994, 53-56). Siksi seudullisesti onkin tärkeää todeta, että koulutus on osa seudullista aluepolitiikkaa. Koulutus tulisi entistä enemmän mieltää hallinnollisella tasolla yhdeksi seutukunnan kehittämisen välineeksi.

6.1 Verkostoteorian soveltaminen oppilaitosten yhteistyössä

Koulukeskeisyys on perinne, joka edelleen on oppilaitosten toimintatapa. Kaikkien toimintojen, kuten opetussuunnitelmien, opettajien, opiskelijoiden ja opetustarjonnan suhteen ajatellaan ns. ”meidän koulu” näkökulmasta. Opetukseen varatut resurssit ohjataan oppilaskohtaisten kustannusperusteiden mukaisesti. Opetussuunnitelmien ainejakoisuus ja opettajien toiminnan itsenäisyys tukee Sahlbergin (1996) mukaan tätä toimintatapaa. Sisäisen yhteistoimintakulttuurin herättäminen koulun sisällä edellyttää perinteistä poikkeavaa, pitkäkestoista ja erityisesti opetusmenetelmällistä koulutusta (Numminen 1998).

6.2 Coⁿ verkostoitumismalli

Raatikaisen verkottumismallin (1994, 19-38) mukaan verkoston syntyisessä voidaan erottaa seuraavat vaiheet: yhteys, vuorovaikutus ja sidos. Verkoston sisin taso, verkoston ydin on verkostoa koossa pitävä tekijä. Tämä on tärkein näkökulma. Verkon ympäristön ja ytimen välille jää kenttä, jossa vuorovaikutus toimii. Verkostomallilla pyritään kuvaamaan verkostoitumisprosessin ja verkostoajattelun dynaamisuutta. Dynaamisuus on ominaista verkostotyölle. Verkostossa toimii samanaikaisesti erilaisia ja eritasoisia tekijöitä sisäkkäin.



Kuvio 2. Coⁿ verkostoitumismalli

1. Yhteyksien syntyminen

Koulukeskeisyydestä johtuen oppilaitosten rehtorit, opettajat, opiskelijat ja opinto-ohjaajatkaan eivät tunne saman paikkakunnan toisten oppilaitosten vastaavia henkilöitä, puhumattakaan ns. seutukunnan eri oppilaitoksista. Henkilökohtaisilla yhteyksillä on merkityksensä, jolloin yhteydenotto on paljon helpompaa.

2. Vuorovaikutus

Verkoston jäsenet ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa. Verkoston jäsenet suunnittelevat yhdessä valinnaiskurssien sisältöjä, kurssitarjottimia, opinto-ohjauksen toteuttamista, sisäistä ja ulkoista tiedottamista, markkinointia ja mahdollista yhteistä informaatiojärjestelmää.

3. Sidokset

Verkoston jäsenet sitoutuvat yhteistoimintaan tekemällä sopimuksia esimerkiksi yhteisistä projekteista ja yhteistoiminnan suunnittelusta.

6.3 Vektostoitumiseen mahdollistavat tekijät

Koululainsäädäntöä on 90 – luvulla voimakkaasti uudistettu. Oppilaitosten toimintaa säätelevää normistoa on purettu niin, että lakien määrää on vähennetty yhdistelemällä lakeja ja siirtämällä toimivaltaa paikalliselle tasolle sekä samalla koulutuksen hallinnon moniportaisuutta on pyritty vähentämään. Opetusjärjestelyissä on otettu käyttöön uusia toimintamuotoja, kuten luokaton opetus, lukuvuoden jaksotus ja opintojen kurssimuotoisuus. Ammatillisen koulutuksen modulointia voidaan myös pitää järjestelmätason välineenä oppilaitosten väliselle verkostoitumiselle. Opiskelijoille on erilaisten tuntijakoratkaisujen avulla lisätty valinnan mahdollisuutta ja opiskelijan vaikutusmahdollisuutta omien opintojensa suunnittelussa ja toteutuksessa.

6.4 Edellytyksiä verkostoitumiselle

Nummisen mukaan oppilaitosten välisen yhteistoiminnan oppiminen prosessina tapahtuu asteittain (ks. kokeiluraportit). Opiskelijoiden mahdollisuudet oman opinto-ohjelman suunnittelussa ja oppilaitosten välinen pedagoginen yhteistyö lisääntyvät asteittain. Yhteistyö voi toimia verkostoajattelun kautta, ja sen täytyy näkyä jokaisen yksittäisen verkostoon osallistuvan toiminnassa. Raatikaisen (1994) mukaan verkosto on luonteeltaan jatkuvasti muuttuva, eikä sen toimintaa voi hallinnollisesti ohjata tai suunnitella etukäteen. Se muotoutuu ja kehittyy toiminnan kautta. Kaikkia verkoston voimavaroja ei saada heti käyttöön, vaan verkoston kehittäminen vaatii aikaa. (Raatikainen 1994).

Numminen toteaa myös, että oppilaitosten verkostosuhteilta edellytetään pitkäkestoisuutta. Opiskelijoiden opinnot kestävät toisella asteella yleensä 3 – 4 vuotta, joten opintojen jatkuvuus on turvattava aikakin täksi ajaksi ja varmuus opetustarjonnasta pitää olla koko opiskeluajaksi. Verkostosuhteiden tulee olla vastavuoroisia, jolloin jokainen voi hyötyä yhteistoiminnasta. Verkostotoiminnan tulee perustua luottamukseen, jolloin luotetaan toisen osapuolen antaman koulutuksen tasoon, laatuun ja opiskelija-arvosteluun. Yhteistyökumppaneiden kesken vallitsee avoimuus ja tietoa, joka koskee opetustarjontaa ja kehittämistoimintaa, välitetään toiselle. Kunnioitetaan sovittuja pelisääntöjä, kuten esimerkiksi sovittuja aikatauluja. Yhteistoiminnan infrastruktuuri muodostuu oppilaitosten välisistä sopimuksista. Käytännössä tämä merkitsee koulutuksen järjestäjien asettamia uusia yhteistoimintatavoitteita ja tässä kentässä toimijoiden sitoutumista tavoitteisiin.

Jokaisen tason sitoutuminen on yhteistoiminnan kannalta merkityksellistä ja se lähtee yksilöistä, ihmisistä.

7. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toisen asteen koulutuksen järjestäjien välistä sekä oppilaitosten välistä yhteistyötä ei Kouvolan seudulla ole organisoidusti toteutettu. Aikaisemmin käytössä olleet yhteistyömallit ovat palvelleet sen ajan tarkoitusta, mutta nyt opiskelijoille tarjottava valinnaisuus edellyttää yhteistyötä sekä pedagogisessa (ne toteuttavat, jotka osaavat) että taloudellisessa mielessä. Myös laki ammatillisista oppilaitoksista (1§ 2 mom.) edellyttää yhteistyöhön. Olen itse toiminut ammatillisen koulutuksen järjestäjän edustajana Kouvolan seudulla vuodesta 2001. Koko tämän ajan ja jo aikaisemminkin on seudulla keskusteltu eri koulutusorganisaatioiden välisestä yhteistyöstä, jota ei systemaattisesti ole. Tutkimuksen tarkoituksena on etsiä erityisesti vastausta kysymykseen miten oppilaitosten välinen yhteistyö koetaan ja millainen verkosto tai organisaatio tulisi Kouvolan seudulle luoda, opiskelijalähtöinen ja tehokas toiminta- ja oppimisympäristö. Verkostossa opiskelijoiden on mahdollista muodostaa omista lähtökohdistaan syntyviä yksilöllisiä opiskeluohjelmia. Kyseessä on soveltava tutkimus, jossa pyritään löytämään perusteita ja menetelmiä Kouvolan seudun toisen asteen koulutuksen järjestäjien yhteistyön kehittämiseksi. Tavoitteena on oman seutukunnan, Kouvolan seudun kehittäminen ja uusien toimintatapojen tutkiminen. Itseäni kiinnostaa, miten paperilla ja juhlapuheissa esitetyt suunnitelmat toteutuvat käytännössä.

7.1 Tutkimuksen pääongelma

Miten koulutuksen järjestäjä kokee muutoksen koulukeskeisestä toiminnasta oppilaitosten väliseen yhteistoimintaan toisen asteen koulutuksessa, mitkä tekijät vaikuttavat yhteistyöhön ja sen syntymiseen sekä mikä merkitys sillä on toisen asteen koulutukselle Kouvolan seudulla. Tässä tutkimuksessa peilataan nuorisoasteen koulutuskokeilussa saadun Coⁿ verkostoitumis- ja yhteistyömallin soveltuvuutta Kouvolan seudun toisen asteen koulutusyhteistyöhön.

Lisäksi pyritään hahmottamaan **millainen kouluverkosto tulisi alueellisesti koulutuksen järjestäjän näkökulmasta muodostaa ja miten se tulisi organisoida ja miten sitä tulisi kehittää**, jotta sillä voidaan mahdollistaa alueellisesti avoin laadullinen koulu, sekä selvitetään Kouvolan seudun toisen asteen koulutuksen järjestäjien halukkuutta oppilaitosten väliseen yhteistyöhön.

7.2 Tutkimuksen rajaaminen

Tutkimus kohdistuu Kouvolan seudulla oleviin toisen asteen koulutuksen järjestäjiin. Tutkimuksessa haastatellaan kaikkia toisen asteen koulutuksen järjestäjän edustajia: Anjalankosken kaupunki, sivistystoimen johtaja Veikko Niemi, Elimäen kunta, koulutoimen johtaja Ismi Korhonen, Iitin kunta, koulutoimenjohtaja Urpo Suikkanen, Kouvolan kaupunki, sivistystoimenjohtaja Timo Tiainen, Kouvolan seudun kuntayhtymä, yhteistyöjohtaja Asko Rautala, Kuusankosken kaupunki, sivistystoimenjohtaja Sirkka Uusipaikka, Valkealan kunta, sivistystoimenjohtaja Vesa Toikka.

7.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen casetutkimus, joka on toteutettu toimintatutkimuksen luonteisena, koska toimin itse yhtenä toimijana, koulutuksen järjestäjän edustajana tutkimusjoukoksi valittujen koulutuksen järjestäjien edustajien kanssa koko tutkimukseni ajan. Tutkimus perustuu käsitykseen **eksistentiaalisesta fenomenologiasta ja hermeneuttisesta filosofiasta** sekä **konstruktiiviseen oppimis- ja ohjaamiskäsitykseen**. (Rauste von Wright & von Wright 1999; Ruohotie 1998; Ojanen 2000).

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen case -tutkimus. Tutkimusote on fenomenologis -hermeneuttinen, eli tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään tutkittava asia. Toimintatutkimuksessa on kyse ennen kaikkea tavasta lähestyä tutkimuskohdetta. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohdetta lähestytään sisältä käsin. Toimin tutkijana mukana oppilaitosten yhteistyön kehittämisessä.

Fenomenologia filosofisena suuntauksena tarkoittaa ilmiöiden eli fenomeenien (kreikankielen sanasta **phaenomenon**) tutkimista korostaen sitä mikä ilmiössä itsessään on tarkastelemisen arvoista. Fenomenologia on jonkin asia kuvailevaa tutkimusta sellaisena kuin se ilmenee todellisuudessa. Varsinaisesti fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, mutta sitä voidaan käyttää myös tutkimusmenetelmän nimenä. Fenomenologiaa voidaan pitää vaikutusvaltaisimpana filosofisena suuntauksena 1900-luvulla ja sen merkittävimpanä edustajana pidetään saksalaista filosofia Edmund Husserlia (1859-1938). Hänen käsityksensä mukaan maailma on subjektiivinen ilmiö, joka rakentuu oman mieleemme sisällä. Hänen kiinnostuksen kohteensa oli tietoisuus ja sen rakenteet sekä keskeiset toimintatavat. Husserlin käsityksen mukaan tietoisuutta luonnehtii sen suuntautuneisuus eli intentionaalisuus. Tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin. Tietoisuuden rakenteet ovat myös merkitysrakenteita. Tietoisuus suuntautuu kohteisiin. Merkitysrakenne eli noema ohjaa tietoisuuden intentionaalisuutta. (Turunen 1995, 111, 207; Määttänen 1995, 221-222; Saarineen 1998, 255-257.)

Hermeneutiikka on tieteellinen lähestymis- ja ajattelutapa, joka pyrkii täydentämään positivismia tai korvaamaan positivismiin. Turunen (1995) mukaan ”Kaikki ihmistä ja hänen tuotteitaan tutkivat tieteet ovat ainakin joltain osin hermeneuttisia.” (Turunen 1995, 87–88, 90–91.)

Tekstien analysoinnissa olen käyttänyt hermeneuttista tutkimusotetta tavoitteena ymmärtää ja tulkita sitä, mitä tekstissä on.

Hermeneutiikka on oppi tekstien tulkinnasta. Sana tulee kreikan kielen sanasta **hermeneuin**, joka tarkoittaa tulkintaa, mutta myös selittämistä. Alkuperäiseltä merkitykseltään hermeneutiikka tarkoittaa Raamatun tekstien sekä antiikin klassisten tekstien tulkintateoriaa. Hermeneuttinen eli hengentieteellinen tutkimusperinne sisältää tutkimuskohteiden merkityksen ja mielen tutkimuksen. Lähtökohtana on, että ymmärtäminen on inhimillisen toiminnan perimmäinen ilmiö, jolla on ratkaiseva merkitys inhimillisen henkisen toiminnan synnyssä. Ymmärrys on väline, jota tarvitsemme käsittääksemme ihmisen toimintaa tietyssä kulttuurissa. Hermeneuttinen ajattelu pohjautuu siihen, että ilmiö on

abstrakti, kunnes se pystytään täsmällisesti konkretisoimaan ja ymmärtämään sen kokonaismerkitys jossakin yhteydessä. Metodina hermeneutiikka on siis ymmärtävä ja tulkitseva. Martin Heideggeriä pidetään eksistenttifilosofina, jonka filosofiassa on vahvoja hermeneuttisia perussävyjä, mutta hänen oppilastaan Hans-George Gadameria (s.1900) pidetään nykyaikaisen hermeneutiikan keskeisimpänä kehittäjänä. (Saarinen 1998, 258-259.)

Empiirisessä tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi tieteenfilosofista päätraditiota: positivismi ja hermeneutiikka. Hermeneutiikan metodi on ymmärtävä ja tulkitseva. Hermeneutiikassa tutkimusmenetelmänä on laadullinen tutkimus. Sen ote tutkimukseen on kuvaileva. Se ei testaa hypoteeseja, vaan rakentaa kokonaisvaltaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Kuvailevien tutkimusten tietoa ei usein pystytä saavuttamaan määrällisillä menetelmillä. Tutkimukset kuvailevat nimensä mukaisesti ilmiöitä, tilanteita ja tapahtumia. Kvalitatiivinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Sillä pyritään kokonaisvaltaiseen kontekstuaaliseen ymmärtämiseen. (Strauss & Corbin 1990, 17 – 19.)

Toimintatutkimus on itsereflektiivistä tiedonhankintaa, jonka päämääränä on sosiaalisten käytäntöjen kehittäminen. Carr ja Kemmis ovat tarkastelleet toimintatutkimuksen intressiä Habermasin tiedonintressiteorian valossa. He erottavat toimintatutkimuksessakin teknisen, praktisen ja kriittisen suuntauksen. (Carr ja Kemmis 1986, 202-204.)

Praktisessa toimintatutkimuksessa on keskeistä sosiaalisen käytännön ymmärtäminen historiallisesta näkökulmasta. Siinä tutkijan interventiivinen rooli pienenee ja toimijoiden oma reflektiivisyys on tärkeää, jotta tieto sosiaalisen käytännön historiallisesta määräytyneisyydestä voitaisiin saavuttaa. Praktisen toimintatutkimuksen tiedonprosessi on näin ollen induktiivinen: tieto saavutetaan käytännöstä reflektion avulla (Syrjälä & Numminen 1988).

Toimintatutkimukselle tunnusomaiset piirteet (Kemmisin ja McTaggartin 1988, 22-25) mukaan ovat, että (vrt. myös Kemmis 1994a, 3; 1995b, 5)

toimintatutkimus pyrkii saamaan aikaan kehittymistä sosiaalisessa käytännössä (improving practice). Keskeistä toimintatutkimusprosessissa on oppiminen aikaisemmasta toimintatavasta ja siinä toteutetuista muutoksista.

Toimintatutkimus muodostaa ajassa etenevän itsereflektiivisen spiraalin (self-reflective spiral). Toiminnassa seuraavat toisiaan aina uudelleen suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion vaiheet. Näin toimintatutkimus on systemaattinen oppimisprosessi, jossa ihmiset toimivat tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti, kuitenkin niin, että he säilyttävät avoimuutensa toiminnassa eteen tuleville odottamattomilla ja yllätyksellisillekin tilanteille. Juuri tuollaiset odottamattomat ja yllätykselliset tilanteet saattavat johtaa reflektoituina siihen, että tutkimus voi saada uuden, jopa alkuperäisestä poikkeavan suunnan. Toimintatutkimus on osallistuvaa (participatory): se on tutkimusta, jonka avulla ihmiset työskentelevät omien käytäntöjensä kehittämiseksi. (Kemmisin ja McTaggartin 1988.)

Toimintatutkimus on yhteistoiminnallista (collaborative). Toiminnasta vastuussa olevien henkilöiden sitoutuminen prosessiin on keskeistä, mutta toimintatutkimus laajenee koskettamaan myös kaikkia muita ihmisiä, jotka joko osallistuvat itse suoranaisesti kyseiseen sosiaaliseen toimintaan tai joihin kyseisellä sosiaalisella käytännöllä on vaikutusta. Toimintatutkimusprosessissa muodostuu tällä tavoin itsereflektiivinen yhteisö (self-critical community) , jonka jäsenet osallistuvat kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. (Kemmisin ja McTaggartin 1988.)

Toimintatutkimus edellyttää ihmisten teoretisoivan toimintaansa . Käytäntöä tarkastellaan korkeammalla abstraktiotasolla kuin tavanomaisesti. Se edellyttää sitä, että ihmiset kiinnostuvat (being inquisitive) toiminnastansa ja sen seurausten sekä sitä ympäröivien olosuhteiden välisistä yhteyksistä ja alkavat pohtia niitä. Tätä kautta toimintaa ja sen yhteyksiä opitaan ymmärtämään. Näin toimintatutkimus tuottaa tietoa, jonka avulla ihmiset ymmärtävät paitsi työtään, myös sen vaikutuksia muuhun elämäänsä. (Kemmisin ja McTaggartin 1988.)

Toimintatutkimus edellyttää vahvan todistusaineiston (compelling evidence) esittämistä siitä, millä tavoin aikaisempi käytäntö ja sen taustalla olevat oletukset ovat olleet virheellisiä. Toimintatutkimuksessa voidaan käyttää monenlaista aineistoa (open-minded about what counts as evidence or data). Se kuitenkin edellyttää aina muistiinpanojen tekemistä ja todistusaineiston keräämistä toiminnan kontekstista ja itse tutkimusprosessiin liittyvistä tekijöistä. Menettelytavoissa tapahtuneista muutoksista tulee kerätä tietoja, samoin kuin erilaisista seurauksista, joita käytännön muuttuminen on aiheuttanut. Aineiston keruussa on huomioitava myös se, millaisia muita toimintaan mahdollisesti vaikuttavia sitoumuksia ihmisillä on. (Kemmisin ja McTaggartin 1988.)

Toimintatutkimus edellyttää kriittistä analyysia (critical analysis) . Siinä mukana olevat ihmiset tekevät analyysia niistä olosuhteista, joissa he työskentelevät. Näin pyritään saamaan selville, kuinka tilanne on institutionaalisesti, sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutunut. Kriittisen analyysin avulla ihmisten on mahdollista rekonstruoida toiminnan kehittyminen, ja sen pohjalta nähdään myös käytännön muuttamisen mahdollisuudet. Toimintatutkimus on luonteeltaan poliittinen prosessi (political process). Se pyrkii saamaan aikaan muutoksia myös sosiaalisessa rakenteissa. Näin toimintatutkimus ulottaa vaikutuksensa myös niiden ihmisryhmien ulkopuolelle, jotka ovat välittömästi mukana kyseisessä sosiaalisessa toiminnassa. (Kemmisin ja McTaggartin 1988.)

Toimintatutkimuksella on lisäksi yhteys kriittiseen (emansipatoriseen) yhteiskuntateoriaan. Toimintatutkimus koostuu sellaisista osista kuin suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektointivaihe. Seuraavat piirteet ovat myös tärkeitä:

1. Toimintatutkimus on sosiaalinen prosessi.
2. Toimintatutkimus on osallistuvaa; toimintatutkimus kohdistuu tutkijoihin itseensä.
3. Toimintatutkimus kohdistuu käytäntöihin; tutkimuksen kohteena on siis sosiaalinen vuorovaikutustoiminta.

4. Toimintatutkimus on emansipatorista: sillä tarkoitetaan pyrkimystä vapautua epätarkoituksenmukaisista, tehottomista, epätasa-arvoisista ja epätyytyttävistä rakenteista, jotka rajoittavat kehittymistä ja itseohjautuvuutta
5. Toimintatutkimus on kriittistä. (Suojanen 1996, 3 mukaan Kemmis 1995.)

Toimintatutkimuksella pyritään vaikuttamaan käytännön toimintojen kehittymiseen ja tutkimuksen osallistujien toimintojensa ymmärtämiskyvyn lisääntymiseen sekä itse toimintatilanteen kehittämiseen. Toimintatutkija on kiinnostunut vanhojen tapojen kriittisestä tarkastelusta ja työnsä uudelleen muotoilusta. (Suojanen 1996, 3-4.)

Toimintatutkimukselle ei ole olemassa yleisesti tunnettua tai hyväksyttyä määritelmää, sillä kyseessä on lähinnä kyky lähestyä tutkimuskohdetta eikä niinkään erityisestä tutkimusmenetelmästä. Toimintatutkimusta voi tehdä esimerkiksi yksityinen opettaja, opettajaryhmä tai ulkopuolinen tutkija. (Cohen & Manion 1980, 174, 177-178.)

Toimintatutkimuksessa käytettävät menetelmät ovat lähempänä tulkinnallisia kuin empiiris-analyttisiä, sillä tarkoituksena ei ole vain käyttäytymisen objektiivinen tutkiminen, vaan toimintojen kehittäminen ja sosiaalisen ympäristön muuttaminen (Suojanen 1996, 11). ”Toimintatutkimuksella todellisuutta muutetaan, jotta sitä voisi tutkia, toisaalta todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisi muuttaa” (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44). Toimintatutkimus on prosessi, jolla tähdätään asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmaksi. Vaikka toimintatutkimuksen avulla saataisiinkin luotua uusia toimintatapoja, voidaan niitä pitää aina tilapäisinä, kunnes kehitellään vielä parempia toimintakäytäntöjä. Toiminnan kehittäminen ei siis pääty tutkimuksen loppumiseen, vaan se on jatkuva prosessi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29; Aaltola & Syrjäjä 1999, 18.)

Toimintatutkimus on subjektiivinen ja arvosidonnainen lähestymistapa. Tutkijan rooli on siinä olla aktiivinen, toimiva subjekti. Toimintatutkimus tarkastelee todellisuutta ihmisen konteksteista käsin ja huomioi sosiaalisen todellisuuden

rakentumisen prosessina, jossa tutkija ja hänen tulkitseva horisonttinsa on yksi huomioonotettava tekijä. Tieto on siis olemassa ihmisen elämismaailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen, horisontin kautta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46-48.)

Konstruktiivisen paradigman mukaisessa tutkimusasetelmassa metodologisena kriteerinä on ymmärtäminen, kun taas konventionaalinen tutkimusasetelma rakentuu siten, että se mahdollistaa ennakkokäsitysten testaamisen ja kausaalianalyysin. Pyrkimyksenä on näin paremmin ennustaa ja kontrolloida ilmiötä, keskeisenä käsitteenä on selittäminen. Konstruktiivisessa tutkimuksessa tuotokset eivät ole lopullisia tosia, vaan edustavat yksilötoimijoiden ja ryhmien kannalta merkityksellisiä rakenteita eli konstruktioita, joilla he hahmottava toimintaympäristöään. Traditionaaliset tutkimusten tarkastelutavat, joissa keskeistä on tutkimuksen toistettavuus ja yleistettävyyys ovat liian kapea-alaisia. Validius laadullisessa tutkimuksessa osoitetaan raportoimalla tutkimuksen kulku kokonaisuudessaan, aineiston keruu sekä johtopäätösten teko niin, että lukija voi itsenäisesti arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Grönfors 1985.)

Toimintatutkimus on prosessi, joka tähtää asioiden kehittämiseen entistä paremmaksi. Tästä johtuen toimintatutkimus sopii hyvin uusien toimintamallien ja -tapojen kehittämiseen ja testaamiseen. Toiminnan kehittäminen ei kuitenkaan pysähdy tutkimuksen loppumiseen, vaan se on jatkuva prosessi (Aaltola & Syrjälä, 1999, 18). Toimintatutkimuksellinen ote sopii hyvin mielestäni jatkuvassa muutoksessa elävään ammatillisen koulutuksen maailmaan. Koulumaailma on luonnostaan sopiva foorumi toimintatutkimukselle, onhan se ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö. Kasvatustieteissä toimintatutkimuksesta onkin tullut opettajatutkimuksen keskeinen metodi, joka kiteytyy usein käsitteeseen ”tutkiva opettaja”, jolla tarkoitetaan opettajaa oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, 29)

Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa on olla toimiva subjekti, joka tulkitsee tilannetta omasta näkökulmastaan käsin. Toimintatutkimus on subjektiivinen ja

arvosidonnainen lähestymistapa, jossa tarkastellaan todellisuutta ihmisten kontekstista käsin ja huomioidaan sosiaalisen todellisuuden rakentuminen prosessina, jossa tutkija ja hänen tulkitseva horisonttinsa on yksi huomioon otettava tekijä. (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, 48). Kemmisin (1994) mukaan tieto on olemassa tässä tapauksessa ihmisen elämissä maailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen, horisontin kautta. (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, 48.)

Tutkijan käsitys tässä tutkimuksessa yhteistyön ja verkottumisen mahdollisuuksista perustuu verkostomallin ja nuorisasteen koulutuskokeilun yhteistyömallien analysointiin ja vertaamisesta saatuihin tuloksiin. Tutkimuksen sisällön analyysi on deduktiivinen. Verkottumismallina on Raatikaisen Co^n – verkottoitumisprosessimalli ja yhteistyömalleina nuorisasteen koulutuskokeilussa kehittyneitä yhteistyömalleja. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Tässä haastateltiin Kouvolan seudun toisen asteen koulutuksen järjestäjiä. Toisessa vaiheessa heiltä pyydettiin myös pienimuotoinen kertomus siitä, kuinka yhteistyö Kouvolan seudulla koetaan ja miten sitä pitäisi kehittää. Kirjoitettaviin kertomuksiin annetaan orientaatio, jonka avulla vastaukset suuntautuvat oikeisiin asioihin, eli käytettiin ns. eläytymismenetelmää.

7.4 Tutkimuksen aineisto ja sen tulkinta

Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka on toteutettu casetutkimuksena. Olen itse ollut alusta saakka mukana nykyisen oppilaitosorganisaation seudullisen yhteistyön kehittämisessä. Tutkimuksen aineisto koostuu teemahaastatteluista ja haastatteluun osallistuvien henkilöiden kirjoitelmista ns. eläytymismenetelmästä. Haastateltavilta kysyin suostumuksen osallistumisesta haastatteluun ja myös suostumuksen aineiston käyttöön. Aineistoni koostuu koulutuksen järjestäjiä edustavien henkilöiden tuottamista vastauksista ja kuvauksista. Vastaukset ovat todellisuutta kuvaavia näkökulmia ja arvioita tilanteesta, eivät siis suoranaisesti vääriä tai tosia. Konstruktivisessa tutkimusparadigmassa ontologia on relativistista: on siis olemassa useita

sosiaalisesti rakentuneita totuuksia, jotka ovat riippumattomia kausaalisuhteista. Ne perustuvat yksilöiden hahmottamiin kokemuksiin ja ovat luonteeltaan vuorovaikutuksellisia. (Guba & Lincoln, 1989, 86).

Käytän tutkimuksessani teemahaastattelua ja eläytymismenetelmää. Eri menetelmillä saadut tiedot täydentävät ja tukevat toisiaan (Syrjälä & Numminen 1988). Useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa kutsutaan triangulaatioksi (Cohen & Manion 1980, 208). Triangulaatio on varsin luonnollinen keino tarkasteltaessa tapaustutkimusten luotettavuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 140).

Haastateltavat henkilöt on merkitty litteraatteihin koodeilla (esim. HA1.24/3.05.10:30). Koodissa HA tarkoittaa haastateltavaa, numero haastattelujärjestystä, seuraavat numerot merkitsevät haastattelupäivää (esim. 24/3.05 = 24. päivä maaliskuuta vuonna 2005) ja viimeiset numerot haastattelun alkamisaikaa (esim. kello 10.30).

Laadullisella tiedolla pyrin tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Yinin (1990, 23) mukaan tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monenlaista tutkimusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä, josta ilmiö ei ole selvästi erotettavissa. Olennaista on, että tapaustutkimus kohdistuu nykyisyyteen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää (Syrjälä & Numminen 1988, 7).

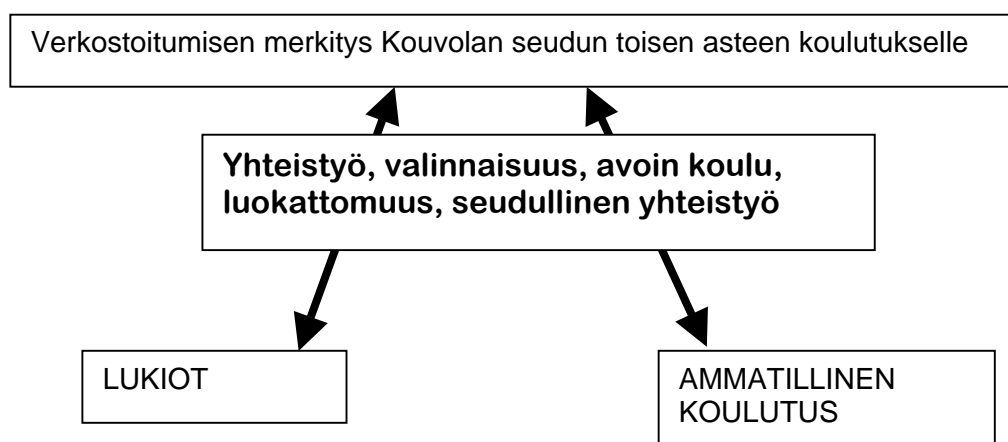
Pyrin tutkimukseni avulla ymmärtämään oppilaitosten välisen yhteistyön merkitystä ja sitä miten se vaikuttaa yhteistyöverkoston rakentumiseen Kouvolan seudulla.

Yhtenä aineiston keruumenetelmänä käytän teemahaastattelua ja tässä puolistrukturoitua haastattelulomaketta. Haastattelutilanteessa haastattelun aihepiirit ja teemat ovat tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidun haastattelun kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Hirsijärvi & Remes 1991, 35) Haastateltavan annetaan puhua vapaasti ja tutkijan tehtävänä on pitää

huoli siitä, että etukäteen päätetyt teemat tulevat käsitellyksi (Grönfors 1985, 105-106).

Haastattelin kaikkia Kouvolan seudun toisen asteen koulutuksen järjestäjän edustajia. Kuutta kunnan koulutoimen edustajaa (lukiokoulutus) ja yhtä ammatillisen koulutuksen edustajaa, yhteensä siis seitsemää henkilöä. Itse toimin Kouvolan seudun ammatillisen koulutuksen johtavana rehtorina, jolloin ammatillisen koulutuksen edustajana haastattelen kuntayhtymän yhteistyöjohtajaa. Nauhoitan haastateltavien luvalla haastattelut. Nauhojen kuuntelun jälkeen käytän aineiston analysoinnissa tarkoituksen mukaista litterointia ja ryhmittelen vastaukset esiin nousevien teemojen suhteessa. Elämymenettelmissä kirjoitetut kuvaukset vahvistavat vastausten rehellisyyttä ja pyrin tällä lisäämään tutkimuksen luotettavuutta, elämymenettelyä liitteenä 2.

Tutkimusasetelma kaaviona, jossa on kuvattu niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yhteistyön merkitykseen.



Kuvio 3. Tutkimusasetelma

Tutkimuksessani mielenkiintoni kohteena ovat ne merkityssisällöt, joita koulutuksen järjestäjien edustajat antoivat yhteistyölle, sen syntymiselle ja yhteistyön tarpeelle ja sen miten he kokevat näiden merkityssisältöjen vaikuttaneen heidän tapansa toimia. Aineistoni rakentuu henkilöiden tuottamista vastauksista ja todellisuuden kuvauksista. Kun merkitysrakenteita tutkitaan, on tutkimuksen kohteena se, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät

erilaisia asioita. Tästä syystä aineiston tulee olla tekstiä, jossa ihmiset puhuvat asioista omin sanoin eivätkä siten, että he joutuvat valitsemaan tutkijan valmiiksi jäsentämistä vastausvaihtoehdoista (Alasuutari 1993, 73). Niinpä valitsin tutkimukseni yhdeksi aineiston keräämisen muodoksi teemahaastattelun (liite 1), puolistrukturoidun haastattelumenetelmän. Tässä tutkimushaastattelun muodossa aihepiirit, teemat ovat tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2000, 204-205). Teemahaastattelussa korostuu haastateltavien elämysmaailma ja heidän määrittelemänsä tilanteet (Hirsijärvi & Hurme 1991, 36). Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, koska se hyvin vastaa kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Sitä voidaan kuitenkin käyttää myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Hirsijärvi & al. 2000, 5).

Tutkimukseni aineisto koostuu haastattelemieni henkilöiden tuottamista todellisuuden kuvauksista. Ne ovat näkökulmia ja arvioita todellisuudesta eivätkä siten suoraan vääriä tai tosia, ja vain osa kokemuksista on suoraan intentioitavissa eli tarkoittavat suoraan jotakin. Ontologia on konstruktivisessa tutkimusparadigmassa relatiivista eli on olemassa useita sosiaalisesti rakentuneita totuuksia, jotka ovat riippumattomia kausaalisuhteista. Ne perustuvat yksilöiden hahmottamiin kokemuksiin ja ovat luonteeltaan vuorovaikutuksellisia. (Rauhala 1995). Bergerin & Luckmannin mukaan: ”*Arkiymmärrys* sisältää lukemattomia esi- tai näennäistieteellisiä, itsestään selvinä pitämiään tulkintoja jokapäiväisen elämän todellisuudesta” Berger & Luckmann 1998, 30). Arkiymmärryksen mukaista todellisuutta kuvattaessa on nämä tulkinnat huomioitava samoin kuin todellisuuden itsestään selvänä pidetty luonne (Berger & Luckmann 1998, 30).

8. TUTKIMUSTULOKSET

Laadullisella tiedolla pyrin tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Yinin (1990, 23) mukaan tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monenlaista tutkimusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössä, josta ilmiö ei ole selvästi erotettavissa. Olennaista on, että tapaustutkimus kohdistuu nykyisyyteen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää (Syrjälä & Numminen 1988, 7).

8.1 Tuloksista yleensä

Tutkimuksen aineisto, haastattelut ja elämyslomakkeissa olevat tekstit on purettu suorina lainauksina ja ne on ryhmitelty teemoittain huomioiden tutkimusongelmat. Ennen lainauksia on teeman näkökulmaa laajennettu viittauksilla aiheita käsittelevään kirjallisuuteen. Tutkimusaineistosta on tehty tutkijan analyysi, joka on teeman lopussa.

8.2 Koulutuksen järjestäjien käsitys koulukeskeisyydestä

”...niin tota mulle tulee sitä sellanen umpioitunut olo...”

Koulukeskeisyys on koulujen ja oppilaitosten perinne, perinteinen toimintatapa ja rakenteista, kuten opetussuunnitelmasta, oma koulu ajattelusta jne. johtuva toimintakulttuuri. Opiskelijalähtöistä yhteistyötä, jolla olisi pyritty vaikuttamaan opiskelijan oppimisympäristöön, ei ole juurikaan ollut. Opettajan työnkuvaa heijastaa yksinäisyys, opettaja toimii yleensä yksin luokkansa kanssa tai tähän on ainakin totuttu, toisaalta työ on myös hyvin itsenäistä, opettaja voi tehdä työtänsä koskevia päätöksiä itsenäisesti.(Mäkinen 1997, 50).

Oppilaitos- tai koulukeskeisyyteen liittyy arviointia koulutusjärjestelmän toimivuudesta rakenteellisen, toiminnallisen ja laadullisen kehittämisen näkökulmasta (Mäkinen 1997, 32-34).

"...myöskin ehkä tähän liittyy tietyllä tavalla voisko sanoa opettajakeskeisyys liittyy tähän myöskin sitten eli ei niin vuorovaikutteista kun avoimessa koulussa, tämä on päällimmäinen havainto" (HA1.24/05.10:30).

"Koulukeskeisyys on nähtävissä koulujen aika pitkälle toimintatavoissa ja kulttuurissa vielä tänä päivänä, eli tota sellaiset oppilaitokset jotka ovat olleet hyvin sulkeutuneita ja itseriittosia ikään kuin oman toimintansa puolesta ja saaneet mahdollisesti hyviä tuloksiakin, niin kyllä siellä aika vahvat rajat ja seinät pidetään pystyssä viimmiseen asti, se vois kuvata koulukeskeisyyttä" (HA2.24/3.05.14.00)

"Mitähän se sitten vois olla. Mä kattelin näitä ja minusta oli vähän vaikea mitä tää koulukeskeisyys oikein tarkoittaa mutta mä ymmärsin, että koulukeskeinen on semmoinen koulu joka toimii hyvin siellä oppilaitoksen sisällä omista lähtökohdista katsomatta paljon ovista ja ikkunoista ulos..." (HA4.21/6.05.9:15).

"Eli oikeastaan koulukeskeisyys on sitä, että kaikki se koulun toiminta lähtee omista tarpeista ja koulun oman tehtävän toteuttamisesta, eli se keskittyy nimen omaan oman oppilaitoksen pyörittämiseen. kaikki toiminta tähtää siihen" (HA5.27/6.05.14:30)

"No mulle tulee mieleen lähtökohta kun koulu ajattelee omaa, niin hyvin keskeisenä ajatuksena on se oma päivittäinen toimintaympäristö ja tavallaan sen yhteydet laajempaan yhteiskuntaa eivät ehkä ole riittävän vahvoja..." (HA6.29/6.05.9:00).

"Vaikea sanoo, se varmaan tarkoittaa sitä, että koulua pidetään semmoisena elämälle vieraana asiana ja tota instituutiona, joka elää ulkopuolella yhteiskunnan" (HA823/7.05.9:15)

Lähes kaikki haastattelemani koulutuksen järjestäjät näkivät koulukeskeisyyden toiminnaksi jossa, oppilaitos tai koulu hoitaa omaa perustehtäväänsä niin, että se ei ole missään tekemisissä muiden vastaavien organisaatioiden tai ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

Koulujen perinteinen koulukeskeinen toimintatapa näkyy opettajan tavassa toimia. Koulukeskeisyydelle olennaista haastatteluiden perusteella on se, että koulu, eikä myöskään koulutuksen järjestäjä, ei tee yhteistyötä muiden kanssa, vaan on sulkeutunut oman toimintansa ympärille

8.3 Koulukeskeisyyden vastakohta

” ...se että toiminnan subjektina on oppilas ei objektina ja koulukeskeisyydessä oppilas on objekti ”

Yhteistoiminta on oppilaitoksille vieras toimintatapa, jota on opeteltava, se on uusi kokemus opettajille ja rehtoreille. Oppilaitoksille löytyy helposti yhteisiä yhteistyön kohteita, yhteisen suunnittelun ja esimerkiksi työjärjestysongelmien ratkaisun kautta (Kataja 1996, 120).

Viime aikoina tapahtuneet toimintaympäristön muutokset, kuntien yhteiset palvelustrategiat ja muu yhteistyö ovat ohjaamassa koulutuksen järjestäjiä aloittamaan entistä tehokkaammin seudullista yhteistyötä, joka vaikuttaa myös poliittisten päätöksen tekijöiden tarpeeseen olla päätöksenteossa ajan hermolla (Numminen 2004, 24).

”Se ilman muuta minusta on **opiskelijakeskeisyys tai oppilaskeskeisyys** tai semmonen joku kasvatus tai opetuskeskeisyys, joka ei ole ikään kuin laitoksen kanssa tekemisessä vaan sen työn kanssa näin nyt voisin kuvitella” (HA823/7.05.9:15)

”Se on just että miten sitä tarkastellaan, että mä katsoisin että siinä on tää **oppilaskeskeisyys**, jos ajatellaan käytännön toimintaa koulukeskeisyys – oppilaskeskeisyys ... ” (HA5.27/6.05.14:30)

...”tää toinen ääripää semmosta, että tota varmaan se lähtis sieltä rehtorista ja opettajista elikkä heillä olis kokoajan tuntosarvet ulospäin niin, että minkälaisia opetustyötä tukevia **yhteistyökumppaneita** löytyy ihan siitä lähiympäristöstä ...” (HA4.21/6.05.9:15)

Näkemykset koulukeskeisyyden vastakohtadasta poikkesivat hieman toisistaan, riippuen vastaajan näkökulmasta. Perusajatuksena oli, että koulukeskeisyyden vastakohtana on avoimesti ja yhteistyöhakuisesti toimiva koulu, jonka peruselementti on opiskelija. Tämä ajatus oli kaikilla vastaajilla saman suuntainen.

Koulukeskeisyyden vastakohtana on vastausten perusteella selkeästi opiskelijakeskeisyyden pohjalle rakennettu oppilaitosten avoin yhteistyö.

Yhteistyön kautta rakennetaan ne peruselementit, joista voidaan kehittää avoin oppimisympäristö.

8.4 Yhteistoiminnan hyödyt ja haitat

Tää on kyllä varmaan vanhoille poliitikoille saattaa olla kova juttu just näissä pienissä maalaiskunnissa, jotka taistelee elämästä, luulisin että ne ymmärtää sen että ilman yhteistoimintaa ei pärjää.

Yhteistoiminta on haaste toimijoille, mutta se myös lisää verkostoitumista toimijoiden kesken. Yhteistyö lisää opiskelijoiden valintamahdollisuuksia, tukee alue- ja elinkeinostrategioita, opettajien välistä yhteistoimintaa, vuorovaikutusta ja opetuksen kehittämistä ja lisäksi sillä on mahdollisuus kehittää organisaatioiden sisäistä ja ulkoista arviointia. Yhteistyön heikkoutena on heikko hyväksymisen ja sitoutumisen aste, koska perinteisesti on totuttu esimerkiksi oman kunnan järjestämiin peruspalveluihin (Numminen 2004, 26-27).

Koulutusjärjestelmän toimivuuteen ja oppimisen laatuun voidaan yhteistyöllä vaikuttaa. Yhteistoiminta vahvistaa oppilaitosten verkottumista muiden oppilaitosten kanssa ja opiskelijoille se avaa valinnan mahdollisuuden (Numminen 1998).

Kollegiaalinen ohjaus, joka perustuu luottamukseen ja asiantuntemukseen, on koulutuksen kehittämistyössä erittäin tärkeää; näin työkokemuksella hankittua tietoa voidaan siirtää tehokkaasti (Kohonen 2000, 67-68).

” Siinä varmasti hyöty tulee tälle yksilölle, **opiskelija** hyötyy tästä primäärinä, hän saa paremmat valmiudet jatko-opintoihin tai työelämään yleensäkin omaan elämäänsä sillä että hänellä on jo laaja kontaktipinta jo opiskelu vaiheessa... ” (HA1.24/.05.10:30).

” No hyötynäkökulmat on että pystytän **tehokkaammin suuntaamaan resursseja** elikkä silloinhan kun liikutaan avoimessa ympäristössä niin pystytään kurssitarjottimen suunnittelulla suuntaamaan sitä olemassa olevaa raha rahaa sekä tota inhimillistä resurssia paremmin kuin että ollaan yhden laitoksissa.” (HA2.24/3.05.14.00).

” No ehkä opetuksen kehittäminen ja laatusysteemit, voidaan tuoda semmosta uutta ajattelua ja sisältöä siihen varmaan sellainen **laadullinen kehittäminen** on se tärkein elementti... ” (HA3.20/6.13:00).

” No tota jotenkin mä ajattelisin että sillä saa sitä **laatua lisää** eliikkä tota se avartaa niin kun avartaa näkemyksiä ja sitten taas ... tietenkkin sitten tää resurssien, **resurssiahan sillä saa lisää**, eliikkä löytyy varmasti semmoista ammattitaitoo jossain mitä siell omassa koulussa ei välttämätä oo, eliikkä se semmonen **lisäarvo** ... ” (HA4.21/6.05.9:15).

” ...koska siinä on erilaiset kulttuurit aina yhdessä sehän on havaittu missä tahansa yhteistoiminnassa, että siinä **opitaan toisten tavoista** ja niitä pohtimalla niin jokainen hyötyy, kyllä mä sitä mieltä oon...” (HA823/7.05.9:15)

” No konkreettiset hyödyt on **yhteiset käytännöt**... ja sitä hyötyy sit välillisesti niin oppilas, opiskelija niin kuin tota henkilökuntakin” (HA5.27/6.05.14:30)

” ...kaks haittaa, toinen on se: liian isot linjat **hämärtää sitä perustyötä** mitä pitäis tehdä... ja toinen on sitten tää **resurssien riittävyys**, eli yhteistyö, varsinkin sen lisääminen alkuvaiheessa niin vaatii panostusta, niin voiko sitä panostusta irrottaa arjen rutiinista siitä omasta työstä ilman että se on kohtuuton, ettei lapsi mene pesuveden mukana. ” (HA5.27/6.05.14:30).

” Vaikea löytää mitään haittoja, mitä haittoja yhteistyöllä voi olla, korkeintaan kenties joidenkin henkilöiden **kuviteltu itsenäisen aseman menettämisen pelko**, henkilökohtaisia pelkoja mutta mitään asiallisia perusteita ylipäättänsä millään alueella yhteistyötä vastaan on vaikea löytää.” (HA7.23/7.05.14:15).

” No sanotaan että jos hyvin paljon tämmöstä tehdään niin tietysti **kustannushaittaa** voi olla, ennen kaikkea se että **työnjaksaminen**, kuinka paljon yksi ihminen jaksaa tehdä erilaista systeemiä, revetä joka paikkaan... ” (HA3.20/6.13:00).

” **Pelko** on takana ilman muuta, se on katastrofi jos tuota esimerkiksi meillä lopetetaan lukio...jos ruvetaan tekemään yhteistoimintaa niin siinä on heti takana se pelko että ne aikoo yhdistää lukioita, kyllä se on näin... ” (HA823/7.05.9:15)

” No niin kun tässä lähinnä itelle tulee ensimmäisenä tämä taloudellinen intressi ... oppilaitoksista puhutaan on tiedon ja ammatillisen osaamisen **asiantuntijuuden** saaminen laajempaan käyttöön tietynlaista osaamista saadaan laajemmille foorumeille... vielä niin kun paremmat fasiliteetit sitten kun verkosto on olemassa, ettei jokaisella tarvitse olla niitä kaikkia samoja nippeleitä, nappeleita ja koneita vaan hyödynnetään sitä verkoston yhtä osaa joka on vahva tässä...” (HA1.24/05.10:30).

Yhteistoiminnan hyödyt koulutuksen järjestäjien mielestä ovat selkeät, koulutuksen laadun kehittäminen, resurssien tehokkaampi käyttö ja yhteisten käytäntöjen levittäminen olivat tärkeimpiä, ja näistä hyötyy ensisijaisesti opiskelija. Haittana on pelko itsenäisyyden menettämisestä, mikä johtaa siihen että ei sitouduta yhteistoimintaan.

Verkostossa tiedon levittäminen ja jakaminen toimijoiden kesken on erityisen tehokasta. Tämä oli myös koulutuksen järjestäjien näkökulmasta erittäin tärkeä hyöty yhteistoiminnasta.

8.5 Tekijät, jotka vaikuttavat verkoston (yhteydet, vuorovaikutus ja sidokset) syntymiseen

Erilaisille koulutuskokeiluille on ollut ominaista se, että opettajat ovat pyrkineet kehittää opetustaan yksin tai vain muutaman opettajan ryhmissä. Yhteistoiminta kollegiaalisena ryhmänä ei ole hyväksyttävää, eikä se kuulu koulujen toimintanormistoon. Opettajat joutuvat kuitenkin usein tilanteisiin, jossa oma asiantuntemus ei riitä, on tarve saada vahvistusta tietoihin. Avoimen kollegiaalisuuden avulla yhteistyö voidaan saada hyväksytyksi suljetuissakin oppimisympäristöissä (Kohonen 2000, 69-70).

Yhteistyö ja sen syntyminen voivat tapahtua monentasoisesti ja se voi olla luonteeltaan virallista tai epävirallista, viralliseen yhteistyöhön liittyy myös paljon epävirallista yhteistyötä (Numminen 2004, 32-33).

Verkoston muodostumisessa tulee huomioida myös käsitys verkoston tarjoamista eduista, joita ovat keskinäinen luottamus, yhteinen tapa ymmärtää asiat ja yhteinen visio (Niemelä 2002, 47).

” Yhteyksien syntyminen perustuu aina jonkinlaaiseen ongelmaan tai toisaalta se saattaa olla jonkin asian ratkaisemiseen tarvittavan tiedon hankkiminen ...vaan se on niin että **tuota yhteys syntyy siitä kun mulla on tarve saada jotakin...** Tuota sitten tää **vuorovaikutus** on seurausta kun on päästy alkuun siitä niin se saattaa johtaa johonkin tällaiseen sanotaanko kiinteämpään yhteistoimintaan ...ja nehan on taas sidokset sellasia että molemmille on niistä **hyötyä**, että se täytyy jollakin tavalla oivaltaa että tämmöistä sopimusta ei voi tehdä yksin että kummallekin osapuolelle täytyy olla siitä joku hyöty.” (HA823/7.05.9:15)

” Mutta kyllä silläkin on merkitystä että siinä on sanotaanko tomonen **yhteisöllinen aspekti**, että kun täällä yksinään...” (HA823/7.05.9:15)

” ...Niin siinä on just nää inhimilliset tekijät, siinä pitäis olla **joku selvä johtaja**, jolla olis myös kykyä toimia siinä yhteisössä kokoavana johtajana...” (HA823/7.05.9:15)

” **Niin henkilökohtaiset pitkäaikaiset suhteet**, jossa on opittu tuntemaan ja sille liittyy **tämä luottamus justinsa**, se luottamushan perustuu siihen että siinä on pitkäaikainen yhteistyösuhde, joka on toiminnu, johon voi luottaa ja joka toimii asiantuntijana ja...” (HA823/7.05.9:15)

” No kyllä siinä ehkä **on se asiantuntijuus**, kova kokemus ja kova asiantuntijuus joka siinä pitäis olla mukana, jotta siitä olis jotain hyötyä, että se ei olis pelkkää sitä semmosta hauska...” (HA823/7.05.9:15)

” Joo kyllä se täytyy sillä tavalla olla että siitä täytyy joku **hyöty olla**” (HA823/7.05.9:15)

Henkilöiden välillä ja tuskin mitään yhtä sabluunaa siihen löytyy, ne voi syntyä **yhteisten projektien tarpeesta** tai niiden syntymisen kautta, jolloin niihin haetaan yhteistyökumppaneita, mutta ne voi syntyä ihan yleisemmin tavoitteista lähdetään tekemään yhteistyötä eri alueilla. Yhtä vastausta tuohon ei varmaankaan löydy ” (HA7.23/7.05.14:15).

Se että molemmat tai useammat osapuolet havaitsee, että kaikilla on tarve tehdä yhteistyötä ” (HA7.23/7.05.14:15).

Yhteyksien syntyminen edellyttää **ihmisten tapaamisia ja yhteisiä kokemuksia** ei ne oikeastaan muulla tavalla voi syntyä

” Varmaan siinä taustalle pitää olla **yhteinen tavoite yhteinen hyöty**, molemmat osapuolet näkisivät siitä olevat kehittämisessä hyötyä ” (HA6.29/6.05.9:00).

” Eli tää ykkös kohta **yhteyksien syntyminen tän lähtökohta on aina tää kohtaaminen...**” (HA5.27/6.05.14:30)

...hedelmällisimmät kohtaamiset että se ei tapahdu työasioiden merkeissä, eli **samaa työtä tekevät ihmiset kohtaavat vapaa-ajan merkeissä ...**(HA5)

Kyllähän siihen vaikuttaa **ihan henkilökohtaiset asiat**, eli onko henkilö kuinka työorientoitunut...” (HA5.27/6.05.14:30)

” Vuorovaikutuksessa, kyllä siinäkin lähtökohtana on tää **henkilökemia...**” (HA5.27/6.05.14:30)

” Kyllä siihen vaikuttaa myös **se hyödyn tunne** mitä ihminen saa siitä. Ihmiset on tänä päivänä, työntekijät opetusalailla kun kaikkialla muuallakin on hyötyperäisiä, eli pitää saada jotain ja tuntea saavansa jotain, eli sillä pitää olla se, se niin kun se eläminen omassa työssään, elää omassa työssään tietää mitä tarvitsee, mitkä asiat askarruttaa ja niihin tuntee saavansa vastausta tai tukea.” (HA5.27/6.05.14:30)

” Sidoksissa kysymykseen tulee **luottamuksen henki...** ja siihen liittyy nää **henkilökemia-asiat**, nää yhteyksien syntymisen asiat” (HA5.27/6.05.14:30)

” No yhteyksiä on tietysti syntynyt näitten **yhteisten tapaamisten** kautta, jotka on sitten niin kun joihin on ollu varmaankin **yhteinen intressi**, en mä oikeastaan nää muuta kun että niitä pitäis olla sitten vaan enemmän ” (HA4.21/6.05.9:15).

” Mun on kyllä mä en oikein osaa tohon vastata, että melkein sitte tuntuu siltä että pitäis olla tota, koska **tärkeintä on että ne kontaktit synty** ne ei niinkään koska koulutuksen järjestäjä seura täältä viraston niinku näkökulmasta mikä toimii, et loppujen lopuksi se olis siellä rehtorin, opettaja, opiskelija tasolla että tota he olisivat ite varmankin niitä henkilöitä, varsinkin nää rehtorit osais sanoa, että mitä vois olla,... ” (HA4.21/6.05.9:15).

” No tietysti täsmälliset sopimukset on kyllä nykymaailmassa erittäin tärkeitä jo sen takia että ihmiset vaihtuu ...pitää kirjata ja selvästi sopia että mitä on ajateltu, mitä on päätetty tehdä. En mä nyt oikeastaan sen kummempaa osaa nyt sitten, sitte sanoo ” (HA4.21/6.05.9:15).

Sanotaan että **henkilöillä pitää olla tahto sitä toimintaa kohtaan**, pitää nähdä se semmoisena voimavarana ja että se ei ole semmonen että taas pitää mennä kokoukseen...” (HA3.20/6.13:00).

” **Joo siis verkostohan ei ole itsetarkoitus vaan verkosto syntyy niihin tarpeisiin mitä meillä arkielämässä tulee ...**meidän resurssit tiukkenee ja joudutaan suuntaamaan resurssit uudestaan ja miettimään koulutuksen järjestämistä ja siin vaiheessa verkostot tulee aika luonnostaan että on haettava erilaisia toimintamalleja erilaisia toimintatapoja yhteistyötä, kyllä se ihan tällänen arkinen tausta tälle on ” (HA2.24/3.05.14.00).

” No onhan sillä tällaiset inhimilliset edellytykset ilman muuta että on yleisesti **sellaiset ihmiset ruoreissa että ne pystyy toimimaan keskenään**, se on kuitenkin selvä kyllä se niikun tälläisen yhteisen visionkin vaatii siitä että mihin suuntaanb edetään että jos on selkeästi näkemykset erilaiset siitä että mitä tulis tehdä niin turha siellä verkostossakaa on istua. ” (HA2.24/3.05.14.00).

Joo eli **tasapuolisuus on yksi niin kuin tai tasa-arvoisuus tasapuolisuus niin se on edellytys verkoston toimimiselle ...** samat pelisäännöt kaikki on niihin niin kuin sitoutunnut ja hyväksynnyt ne semmonen lainausmerkeissä onks se sitä **avoimuutta** ja tasapuolisuutta semmonen verkoston **arvo ...**” (HA1.24/.05.10:30).

Siten tää verkostojen syntyminen niin ykkösasia on kuitenkin se että on nää yhteydet ei synny ilman ihmisten tai ihmisten kontakteja tai rehtorien tapaamisia eli oltava tää tämmönen **ihmissuhdeverkosto** ensimmäisenä ja sitten vasta tulee se niin sanottu **organisaatioverkosto** siitä se varmasti lähtee liikkeelle...” (HA1.24/.05.10:30).

Yhteistyöverkoston syntyminen lähtee hyötytarpeesta, jossa verkoston käyttöön annettu osaaminen ja asiantuntijuus ovat perusteena. Hyvä verkosto perustuu henkilökohtaisiin suhteisiin, joiden pohjalla on luottamus ja tärkeänä osatekijänä henkilökemioiden toimivuus. Verkosto ei toimi, jos siinä olevien henkilöiden henkilökemiat eivät toimi. Verkoston syntyminen tarvitsee kohtaamisia, joissa asiantuntijuus ja luottamus rakennetaan ja myös arvioidaan, kohtaamisien ei tarvitse olla virallisia. Toimintansa kannalta verkosto rakentuu kahdesta sisäkkäin toimivasta osasta: ihmissuhdeverkostosta ja organisaatioverkostosta.

8.6 Verkostoitumisen, yhteistyön tärkeys ja sen merkitys

Onko koulutuksen järjestäjien välinen yhteistyö tärkeää ja miksi?

” No sitä ajattelen tietysti, että siinä on tää tämmönen yhteistoiminta aspekti aika tärkeä, niin kun tiedät niin me ollaan linnottauduttu ... ”

Yhteistyö koulutuksessa on merkityksellistä monella tasolla. Yhteistyön tärkeys korostuu rehtoreiden, oppilaanohjaajien, opettajien ja myös opiskelijoiden

välillä. Yhteistyö muuttaa koulun toimintatapoja ja laajentaa opiskelijan valinnaisuutta (Mäkinen 1997).

” ...no onhan se sen perusteella tärkeää se on olennainen asia ja sillä yhteistoiminnalla voidaan jotakin auttaa ...sen sosiaalisen kasvunkin kannalta vois olla hyvä että ... (HA823/7.05.9:15)

” Minust tää on asiaa tärkeä joo kyllä tää on tärkeää...niin vois olla parempi vaihtoehto että siinä **opiskeluaikana vois suuntautua** eri tavalla painottaa asioita mielenkiinnon ja valmiuksien mukaan ” (HA6.29/6.05.9:00).

” ...mutta tota tällänen hyöty ja tärkeys sille että on **yhteistyötä** lukioitten ja ammatillisen välillä. Kyllä sitähan **pitäis olla enemmän**, mehän puhutaan et valmistetaan opiskelijat työmarkkinoille ja tarvitaan ristiin koulutusta ja räätälöityä koulutusta ja muuta niin kyll se on jopa elinehto” (HA5.27/6.05.14:30)

Se on just siksi että pystytään **tavallaan ajaman alas sitä koulukeskeistä** kulttuuria ja näkemän ulos sieltä ikkunoista, sitten se on niin kuin asiakkaan näkökulmasta niin sille tulee löytää mahdollisuuksia löytää laajempaan opiskeluun.

” Se korostuu meillä – meillä perinteisesti lukion merkitys on erittäin korostunut ja nostettu jalustalle ja vieläkin muutokset koko maailma kaatuu... ” (HA2.24/3.05.14.00).

”...millä tavalla opiskelijoille saadaan tarjottua parhaat mahdolliset etenemismahdollisuudet ja **parhaan mahdollisen tasoisen opetus** ja tän suljetun koulun puitteissa resurssien tehokas käyttö ei välttämättä ole mahdollista ainoastaan sillä että tehdään asioita yhdessä” (HA7.23/7.05.14:15).

”...et se **palvelee sitä yhteiskuntaa** ja ihmisiä enempi kun jos koulu lähtee niin kun omista lähtökohdistaan. Mulle on muodostunut mielikuva et koulu joskus kouluttaa niitä koulutusaloja joissa sillä on resurssit eikä mitä tarvitaan. Koulu on silloin jäykkäliikkeinen.” (HA6.29/6.05.9:00).

”...sitä kautta taas yksilön kautta hyötyy koko **meidän yhteiskunta**, Suomi ja Eurooppa tässä mielessä että pysytään kilpailussa mukana ja voidaan pitää korkea sivistystaso ja ammattitaito pitää meillä...No sehän on sanotaanko että tärkein merkityshän sillä on se että itse kukin siinä toimiva voi **saada vahvistuksen** siihen mitä on tehny että sehän sen yhteistyön yksi tekijä on siinä hautaan vahvistusta sille että mennään suurin piirtein samalla tavalla kun mitä naapurit. Se on tavattoman tärkeä juttu, muuten hoidotaan yksin... ” (HA823/7.05.9:15)

Yhteistyö nähdään tärkeänä opiskelijälähtöisestä näkökulmasta. Opiskelijan hyöty merkitsee aina myös yhteiskunnallista hyötyä, mikä on koulutuksen järjestäjän näkökulmasta tärkeää.

8.7 Halukkuus verkostoitumiseen

Koulutuksen järjestäjät tehdessään strategioita tulevaisuutta ajatellen joutuvat huomioimaan ne kriittiset menestystekijät, joilla varmistetaan ydinasioiden onnistuminen. Varsinkin koulutuksen ja koulutustarpeen ennakointi on yksi tärkeä menestystekijä (Numminen 2004, 22-23). Motivaatio haluun tehdä yhteistyötä koulutuksen järjestäjätasolla on edellä mainituista seikoista johtuen ilmeinen.

” Tuota ilman muuta koska sehän **liittyy periaatteessa työtehtäviin** se on vaan se, että minkälaisessa roolissa kukin siinä yhteistyössä toimii ja minkälaisella asiantuntemuksella...” (HA823/7.05.9:15)

” Toki sitä olen tehnyt niin paljon kuin olen pystynyt .” (HA7.23/7.05.14:15).

” Ole kyllä mä oon siihen sitoutunut ja se on hyvä ” (HA6.29/6.05.9:00).

” Tota – itse osallistumaan, mä on hyvin **myönteisesti suhtautunut** kaikkeen yhteistyöhön ja sen tukemiseen ...” (HA5.27/6.05.14:30)

” Kyllä mä koen sen ihan tärkeäksi ja sisäistän sen...” (HA2.24/3.05.14.00).

” Kyllä mie kannatan siis ihan henkilökohtaisesti ja avoimesti sitä että meidän pitää verkostoitua... ” (HA1.24/.05.10:30).

Koulutuksen järjestäjillä oli selkeästi yhteistyöhalukkuutta Kouvolan seudulla. Yhteistyöhalukkuus nähtiin myös työtehtävään kuuluvana velvollisuutena, ja monien osalla se oli jo nyt jokapäiväistä toimintaa. Haastatteluissa tuli kuitenkin selkeästi ilmi se, että tutkimuksen aiheena oleva toisen asteen koulutuksen järjestäjien yhteistyö oli vielä hyvin vähäistä.

8.8 Verkostorakenne Kouvolan seudulla

Koulutuksen laadullinen ja määrällinen ennakointi on tulevaisuudessa koulutuksen järjestäjien keskeisin tehtävä, jonka toteuttamisessa seudullisten verkostojen rakentaminen ja yhteistyö on tehokas instrumentti. Yhteinen strategiatyö yhteisen vision saavuttamiseksi on tehtävä

koulutusorganisaatioiden välillä yhteistyössä, mikäli tavoitteena on seudullisuus (Numminen 2004, 22-23).

Yhteistoimintaan liittyy sen vähittäinen oppiminen, siis lähdetään liikkeelle pienimuotoisesta yhteistoiminnasta, joka edetessään johtaa laajempaan yhteistoimintaan, mikäli se nähdään toimijoiden kannalta hyödylliseksi. Verkosto tarvitsee kokonaisnäkemyksiä, ja sille tarvitaan aikaa, ja toimintaa pitää jonkun koordinoita (Mäkinen 1997, 50-51).

Oppiminen on käsitettävä laajasti ja uudella tavalla. Siihen liittyy opiskelijan osaamisen tunnistamisen lisäksi seudullinen tarkastelu huomioiden kaikki oppimisympäristöt ja seudun elinkeinotoimi, oppimismahdollisuudet työelämässä (Numminen 2004, 31).

” Ööö mikään organisaatiomuoto ei sinäällään ole ratkaisu tai avain, jonkun asian kehittämiseen tai ylläpitämiseen, se että missä järjestyksessä laatikot on toisiinsa ei takaa sinäällään yhtään mitään, oleellista on **kuitenkin ihmisten kyky ja halu tehdä yhteistyötä** – tää on nähty valitettavan monessa organisaatiouudistuksessa .” (HA7.23/7.05.14:15).

” ...Tulevaisuudessa on ikäluokat tietenkin pienenemässä koko suomessa, niin myös Kouvolan seudulla ja Kymenlaaksossa, sitten aletaan puhumaan puhtaasti **resurssien tehokkaammasta käytöstä**, tiloja jää vapaaksi, tilojen käyttöä täytyy tehostaa ja se tehostamisen mahdollisuus tulee yhteistön lisäämisestä mahdollisesta organisaation yhdistämisestä .” (HA7.23/7.05.14:15).

” Toisen asteen koulutus minusta tulisi olla kokonaisuus ja **samassa organisaatiossa** olla...tää on kuitenkin, Kouvolan seutu muodostaa selkeästi asumis, työssäkäynti ja asiointi alueen et kun kattoo ammatillisen koulutuksen ja lukion tilastoja niin molemmat rekrytoivat opiskelijat pääosin tältä alueelta ja sijoittuminen tapahtuu tälle alueelle

” Minusta se koulutuksen ylläpitäjä muoto olisi **kuntayhtymä**, koska se on julkista verovaroin ylläpidettävää toimintaa, se on koettu ja vakaa ylläpitäjä, tuo sen yhteiskunnan näkemyksen siihen mukaan myöskin ” (HA6.29/6.05.9:00).

” Kyllähän se pitäisi olla joku ylikunnallinen ratkaisu, **kuntayhtymän tyylinen** joku se ylipäättänsä mulla on semmonen ajatus kaikenlaisesta yhteistyöstä kuitenkin ne rajat mitä on olemassa joko hallinnollisesti tai ihmisten mieleissä ne rajat pitäis kaikki hälventää, et jos siitä tulis joku semmonen että ne olis niiku kuntakohtaisesti nii ei se toimi kyllä se pitäis olla yksi ja sama ylläpitäjä ” (HA4.21/6.05.9:15).

” Aivan. Kyllä mä toisen asteen ja ammatillisen keskittymän näkisin aikalailla järkevänä, että se toteutettaisi jonkinlaisena **kampanuksena**, kumminkin se mikä oppilailla on ongelmana päivittäin liikkua keskusalueelle, joka ihan selkeästi on niin kuin Kouvola – voi olla erillisiä etäyksiköitä, joissa on johonkin suuntaan erikoistuttu ... ” (HA2.24/3.05.14.00).

” Pohjois-Kymenlaaksossa selkeästi eli luoda toiselle asteelle mielellään niin kuin **yhden opetuksen järjestäjän malli**, jossa olis kaikki toinen aste niin ku yhdessä joka sitten kokoais tätä verkostoa ulospäin muihin oppilaitoksiin, muille asteille ja teollisuuteen nään että lukio koulutus pitäisi olla yhdessä tämän toisen asteen ammatillisen koulutuksen kanssa... ” (HA1.24/05.10:30).

Koulutuksen järjestäjien mielestä yhden koulutuksen järjestäjän malli toisen asteen koulutuksen järjestämiseksi seudullisesti on ehkä vääjäämättä ainoa vaihtoehto tulevaisuudessa. Ikäluokkien kehitys, työmarkkinoiden muutokset ja kuntien palvelurakennemuutokset huomioiden resurssien tehokas käyttö johtaa tähän koulutuksen järjestämismalliin. Toisaalta ratkaisu haasteisiin löytyy organisaatioissa työskentelevien henkilöiden kyvystä tehdä yhteystyötä. Epävarmuustekijöitä on monia, joten pienten askelten politiikka on koulutuksen järjestäjien näkemyksen mukaan ainoa oikea tie. Yhtenä varteenotettavana johtopäätöksenä tuli esille kuntayhtymä koko toisen asteen koulutuksen järjestäjänä.

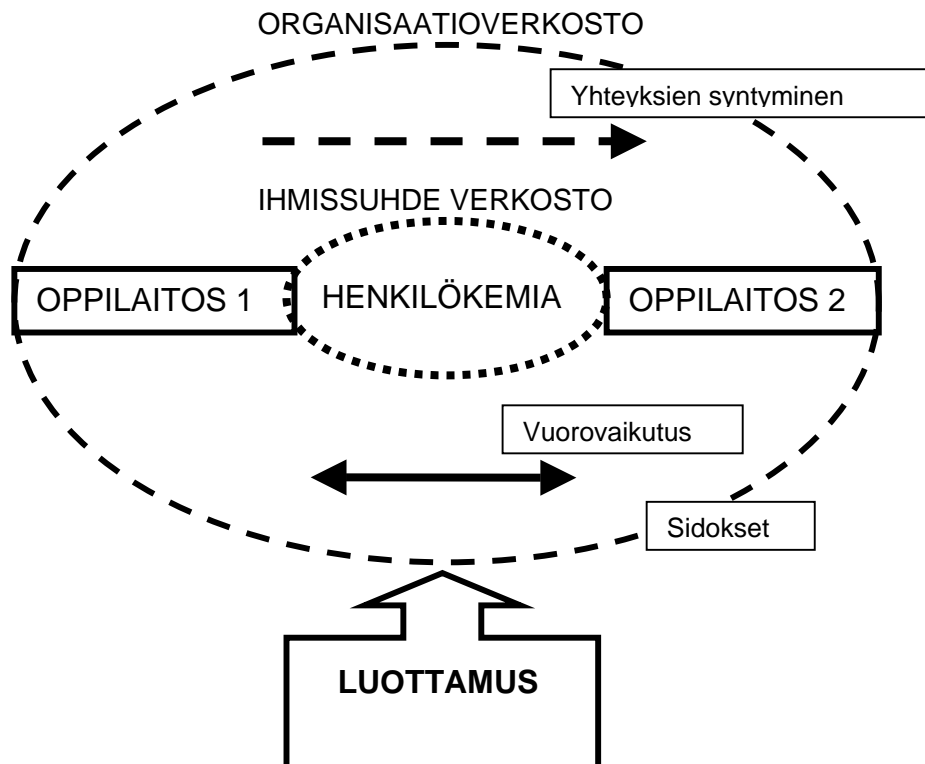
9. JOHTOPÄÄTÖKSET

Koulutuksen järjestäjät Kouvolan seudulla kokevat muutoksen koulukeskeisestä toiminnasta oppilaitosten väliseen yhteistoimintaan toisen asteen koulutuksessa tarpeelliseksi koulutuksen laadun ja kehittämisen parantamiseksi. Tärkeäksi se koetaan, jotta opiskelijalähtöiset oppimisympäristöt voidaan toteuttaa. Yhteistyöhön ja sen syntymiseen vaikuttavat eri koulutuksen järjestäjien väliset luottamukselliset suhteet ja henkilösuhteet eri toimijoiden välillä. Yhteistoiminnan verkostoitumisen merkitys on tärkeää toisen asteen koulutukselle Kouvolan seudulla, jotta seudullinen yhtenäisyys ja koulutuksen vetovoimaisuus säilytetään.

Kouvolan seudulla toimivat toisen asteen koulutuksen järjestäjät olivat halukkaita yhteistyöhön. Kouluverkoston muodolla yhteistyöhön liittyviä ongelmia ei voida ratkaista, mutta suurin osa tutkimukseen osallistuneista koulutuksen järjestäjien edustajista oli sitä mieltä, että toisen asteen koulutus tulisi organisoida niin, että sillä on yksi yhteinen ylläpitäjä, esimerkiksi kuntayhtymän tapainen koulutuksen järjestäjä, jotta sillä voidaan mahdollistaa alueellisesti avoin laadullinen koulu sekä kanavoida Kouvolan seudun koulutuksen järjestäjien halukkuutta oppilaitosten yhteistyöhön.

Tässä tutkimuksessa peilattiin nuorisoasteen koulutuskokeilussa saadun Coⁿ verkostoitumis- ja yhteistyömallin soveltuvuutta Kouvolan seudun toisen asteen koulutusyhteistyöhön. Tutkimuksen kohteena olleet koulutuksen järjestäjien edustajat esittelivät haastatteluissaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan yhteistyön muodostumisesta Kouvolan seudulla ja siitä miten se pitäisi organisoida tulevaisuudessa. Tuloksissa heijastelevat tiedossa olevat palvelurakenteiden muutokset ja osittainen epävarmuuskin tulevasta kuntia koskevista valtiovallan päätöksistä. Saatujen tulosten perusteella on seuraavalla sivulla kuvaan 4 lisätty niitä olennaisia tutkimustuloksissa saatuja tekijöitä, joita mielestäni verkostoitumismallissa pitäisi olla, ja näin syntyy uusi verkostoitumismalli, jonka nimeän To² verkostoitumismalliksi. Nimessä

merkintä To viittaa tutkijan nimeen ja yläindeksi 2 verkostomallin kahteen sisäkkäiseen verkostoon.



Kuvio 4. Muokattu To² verkostoitumismalli

Yhteistyöverkostoissa yhteyksien syntyminen, vuorovaikutus ja sidokset perustuvat ennen kaikkea toimijoiden väliseen luottamukseen ja näkemykseen siitä, että verkostossa toimiminen on sen asiantuntijuuden kautta hyödyllistä. Verkosto muodostuu kahdesta sisäkkäin ja samanaikaisesti toimivasta verkostosta, organisaatioverkostosta ja ihmissuhdeverkostosta, jonka lähtökohta on verkostoissa toimijoina olevien henkilöiden välinen luottamus, henkilösuhteiden ja henkilökemioiden toimivuus.

" monen yhteistyön kohtalona on kaatua sotaa, jolla ei lopulta ole edes mitään järkevää syytä" -

Seppo Niemelä

LÄHTEET:

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen, (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Ateena, 11-24.

Åhlberg M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkeatasoisena oppimisena. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 68. Joensuun yliopistopaino 1997

Alasuutari. P. Laadullinen tutkimus. 1993. Tampere: Vastapaino

Aronen, K. 1994. Kuntien yhteistyö ja verkostoituminen palvelutuotannossa. Acta 36. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Berger, P. & Luckman, T. 1998. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Kirjapaino Oy Like. Helsinki

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becomming critical. Education., knowledge and action research. London: Falmer.

Cohen, I & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Croon Helm.

Etäpelto, A & Tynjälä, P. (toim). 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. Fourth Generation on Evaluation. Newbury Park and New Delhi: Sage Publications.

Heikkinen, H. L. T & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. , Huttunen, R & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja, Jyväskylä: Atena

Hirsijärvi, S, Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu, Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Saajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ilmonen , K (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylän yliopisto. 2000. Jyväskylä. Kopijyvä Oy.

Keskinen, E. 1989. Kasvatuspsykologian perusteet. Taitojen oppiminen teoksessa Kuusinen Jorma (toim), Jyväskylä: Er-paino.

Lehtivaara, R.-L. ja Volanen, M.V. (toim). 1993. Nuorille avoin koulu. Nuorisosaasteen kokeilujen suunnitteluvaiheen tutkimuksia. Jyväskylän kasvatustieteiden tutkimuslautoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 80. Jyväskylän yliopisto.

Lovio, R. 1994. Markkinet, hierarkiat ja verkostot. Kokemäki: Pellervo-Seura

Luukkainen, O (toim.).1998. Tulevaisuuden tekijät. Juva: WSOY.

Manninen A (toim.) 1991. Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen kaupunkiliitto. Gummerus kirjapaino 1992

Mäkinen, R., Virolainen, M& Vuorinen, P. (toim.). 1997. Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisosaasteen koulutuskokeilussa.

Määttänen., P. 1999. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Numminen, U, Blom, H. 1998. Yhteistyö – oppilaitosten uusi toimintatapa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Numminen, U., Lampinen, O., Blom, H. ja Mykkänen, T. 2001. Nuorisosaasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportit 1 – 10- Lukuvuodet 1992-2000. Opetusministeriö. Helsinki.

Numminen, U., Stenvall, K. 2004. Seudulliseen yhteistyöhön, opetustoimen seudullisia verkostoja. Helsinki:Hakapaino oy

Peltomäki, M. & Kamppinen, M. 1994. Verkostonäkökulma yritystutkimuksessa. Teoksessa I. Raatikainen & J. Ahopelto (toim.) Verkostoajattelusta verkostotoimintaan. Kuopio: Kuopion yliopisto, 117-143.

Raatikainen, I. 1994. Coⁿ –verkkoutumisprosessimalli. Kuopio: Kuopion yliopisto

Raivola, R., Vuorensyrjä, M. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Sitra. 1998.

Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki. Yliopistopaino.

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

Ruohotie, P. & Grimmett, P. Professional Growth and Development. Career Education Center. 1996.

Saarinen, E. 1998. Filosofia. Porvoo. WSOY:n Kirjapainoyksikkö.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: SAGE Publications.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu

Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy

LIITTEET**Liite 1****TEEMAHAASTATTELU**

Verkostoitumisella kohti avointa koulua

1. Koulukeskeisestä toiminnasta yhteistoimintaan

- mitä mielestäsi koulukeskeisyys tarkoittaa
- mitä mielestäsi siirtyminen koulukeskeisyydestä yhteistoimintaan tarkoittaa
- miten koet siirtymisen koulukeskeisyydestä kohti yhteistoimintaan
- mitä hyötyä koulukeskeisyydestä luopumisesta mielestäsi on
- mitä haittaa koulukeskeisyydestä luopumisesta mielestäsi on
- miten edustamasi koulutuksen järjestäjä on verkostoitunut

2. Verkostoitumisen perusteet

- miten koulutuksen järjestäjien verkosto syntyy
- mitä se edellyttää
- miten se muodostuu

3. Verkostoitumisen merkitys

- mikä on mielestäsi verkostoitumisen idea
- mitä mieltä olet yhteistyöstä perusopetuksen kanssa
- mitä mieltä olet yhteistyöstä lukioden / ammatillisten oppilaitosten kanssa
- mitä mieltä olet yhteistyöstä ammattikorkeakoulujen / korkeakoulujen kanssa
- mitä hyötyä verkostoitumisesta / yhteistyöstä on
- mitä haittaa verkostoitumisesta / yhteistyöstä on
- onko oppilaitosten välinen yhteistyö mielestäsi tärkeää
- oletko henkilökohtaisesti halukas oppilaitosten väliseen yhteistyöhön
- miten verkostoitumista / yhteistyötä voisi kehittää

4. Millainen kouluverkosto tulisi alueellisesti muodostaa ja miten se tulisi organisoida?

- mitkä ovat verkoston muodostamisen lähtökohdat?
- mitkä ovat verkostoon liittyvät toimijat?
- mitkä ovat verkoston tavoitteet?
- mitä verkostolla saavutetaan?

4. Millainen koulu-/oppilaitosverkosto tulisi mielestäsi rakentaa yhteistoiminnan kannalta?

5. Miten edellä mainittu koulu-/oppilaitosverkosto tulisi mielestäsi organisoida ja miten sitä tulisi kehittää?