



PÄIVIKKI LAHTINEN

Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua  
ja osaamista tukeva johtaminen  
ammattikorkeakoulussa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,  
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,  
1. päivänä syyskuuta 2009 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

PÄIVIKKI LAHTINEN

Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua  
ja osaamista tukeva johtaminen  
ammattikorkeakoulussa

English abstract

*Acta Universitatis Tamperensis 1432*  
*Tampere University Press*  
*Tampere 2009*

# AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 3551 6055  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1432  
ISBN 978-951-44-7772-0 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 862  
ISBN 978-951-44-7773-7 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2009

## ESIPUHE

Ammattikorkeakoulu toi tullessaan uudenlaisia haasteita opettajan työhön, eikä niistä suinkaan vähäisimpänä tutkimus- ja kehitystyön osuuden lisääntyminen. Tarve kehittää omia tutkimusvalmiuksiani heräsi jo ammattikorkeakoulun alkuvaiheessa, jolloin päätin tehdä lisensiaatin tutkimuksen. Työ lisensiaatin tutkimuksen parissa innoitti minua jatkamaan oimien tutkimusvalmiukseni kehittämistä. Lisäksi sen aikainen työni esimiestehtävissä innosti aiheen valinnassa, jolloin tämä väitöskirja konkretisoitui suunnitelmasta todellisuudeksi. Kiitokset väitöskirjan valmistumisesta kuuluvat usealle taholle.

Ensimmäisenä haluan osoittaa lämpimät kiitokseni ohjaajalleni professori Marja-Leena Stenströmille, joka on tukenut ja kannustanut minua positiivisella otteellaan väitöskirjatyöni aikana. Marja-Leena Stenströmin johdolla käydyt keskustelut opiskelijakollegoiden kanssa seminaariryhmässä ovat olleet myös erittäin innostavia, ja ne ovatkin vieneet väitöskirjaprosessiani aina eteenpäin. Erityisesti haluan kiittää professori Pekka Ruohotietä, jonka laaja-alainen asiantuntijuus on auttanut minua monessa vaiheessa pääsemään tutkimuksessani eteenpäin. Väitöskirjani esitarkastajille professori Riitta Viitalalle ja professori Jouni Välijärvelle haluan esittää kunnioittavat kiitokseni saamistani kriittisistä, mutta arvokkaista ja kannustavista palautteista, jotka ovat auttaneet tutkimukseni viimeistelyvaiheessa.

Parhaimmat kiitokseni filosofian lisensiaatti Leena Nietosvuorelle äidinkielen tarkastuksesta ja filosofian maisteri Päivi Einoselle sekä kauppatieteiden yo Anu Lahtiselle avusta englannin kielisen tiivistelmän käännöksessä. Ilman tutkimuksen kohteina olleita ammattikorkeakoulussa työskennelleitä opettajia ja heidän esimiehiään sekä esitutkimusvaiheessa mukana olleita henkilöitä tämä tutkimus ei olisi koskaan valmistunut. Olen kiitollinen kaikille haastatteluissa mukana olleille henkilöille. Olen saanut keskustella tutkimuksestani jakaen kokemuksia kollegoiden kanssa, mistä heille suuri kiitos.

Tutkimustyö on ollut vuosien mittainen prosessi, ja se onkin täyttänyt useamman viikonlopun kalenteristani ja ajatuksistani. Minulla ei ole ollut useinkaan riittävästi aikaa perheelle, sukulaisille ja ystäville, tai en ole ollut aidosti läsnä, vaikka olisin paikalla ollutkin. Harras-

tuksia väitöskirjan tekeminen ei ole kuitenkaan estänyt, vaan se on onneksi ollut mahdollista myös veneen kannella kirjoittaen. Lämpimimmät kiitokseni esitän puolisololleni Markulle tuesta väitöskirjaprosessini aikana. Lämpimät kiitokseni myös vanhemmilleni ja sisarilleni sekä kaikille ystäväilleni, joiden kannustuksella on ollut merkittävä rooli tutkimustyöni eri vaiheissa.

Lahden Tapanilassa kesäkuussa 2009

*Päivikki Lahtinen*

# TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päivikki Lahtinen: IKÄÄNTYVÄN OPETTAJAN AMMATILLISTA KASVUA JA  
OSAAMISTA TUKEVA JOHTAMINEN AMMATTIKORKEAKOU-  
LUSSA

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ikääntyvien ammattikorkeakoulussa työskentelevien terveysalan opettajien ja heidän esimiestensä käsityksiä ikääntyvien opettajien osaamisesta ja ammatillisesta kasvusta sekä ikäjohtamisesta ja työstä. Tutkimuskysymykset ovat: millaisia käsityksiä haastateltavilla on johtamisen yhteydestä ikääntyvien opettajien osaamiseen ja voimaantumiseen ja millaisia käsityksiä haastateltavilla on johtamisen yhteydestä ikääntyvien opettajien ammatilliseen kasvuun ja työhön. Ikääntyvällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yli 45-vuotiasta henkilöä. Tutkimusote on fenomenografinen. Tutkimuksessa on kategorisoitu ja analysoitu sekä ikääntyvien opettajien että heidän esimiestensä käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Teoreettisen viitekehyksen keskiössä ovat opettajan ikääntymisen tarkastelu työn ja johtajuuden kannalta, transformationaalinen johtaminen sekä ikääntyvän työntekijän ammatillisen kasvun ja osaamisen tarkastelu. Tutkimuksen empiirisen aineiston muodostavat 19 teemahaastattelua, jotka on toteutettu neljässä eri ammattikorkeakoulussa. Opettajahaastattelut ja yksi esimieshaastattelu, joka on toiminut esihaastatteluna muille esimieshaastatteluille, ajoittuvat loka-joulukuuhun 2003 sekä maaliskuuhun 2004 ja loput esimiesten haastattelut syksyyn 2004.

Ikääntyvien opettajien käsitysten perusteella ammattikorkeakoulujen perustaminen on vaikuttanut myönteisesti opettajien koulutushalukkuuteen, koska se on tuonut työhön uudenlaista haasteellisuutta ja positiivisia muutoksia oppimisympäristöön. Suuri osa opettajista on suorittanut ammattikorkeakouluopettajan pätevyudeksi vaadittavan maisteritutkinnon vanhemmalla iällä, työn ohessa. Joillakin opettajilla on jatkotutkinto joko suoritettu, tai se on kesken tai suunnitelmassa.

Käsitykset ikääntyvän opettajan ammatillisesta kasvusta sisältävät ihmisenä kasvamisen, asiantuntijuudessa kehittymisen sekä vuorovaikutuksessa oppimisen. Opettajan rooli ilmenee kasvattajana ja toisaalta opettajan ammatillisena roolina. Opettajan ammatillinen identiteetti vaikuttaa ikääntyvän opettajan asiantuntijuuden kehittymiseen. Ammatillinen identiteetti ilmenee toisaalta opettaja opettajana ja toisaalta opettaja sairaanhoitajana.

Ikääntyvän opettajan voimaantumista edistävää johtamista kuvaavia asioita ovat muun muassa opettajien jaksamisesta huolehtiminen ja työhyvinvoinnin edistäminen. Kannustavan palautteen merkitys nostetaan erityisen merkitykselliseksi, samoin opettajan osaamisen ja iän tuoman kokemuksen arvostaminen. Ikääntyvien opettajien osaamista kuvataan vahvaksi ja iän mukanaan tuomaa kokemusta pidetään arvokkaana voimavarana työyhteisöissä.

Tutkimustulokset osoittavat, että osaamisen jatkuvuuden turvaaminen on tärkeää. Tämän voi havaita eläkkeelle lähtevien opettajien kokemuksen ja tietotaidon eli hiljaisen tiedon turvaamisen merkityksestä esitettyjen käsitysten pohjalta. Asiantuntijuuden jatkuvuuden turvaaminen ja hiljaisen tiedon siirtyminen ikääntyviltä opettajilta heidän nuoremmille kollegoilleen ovat eräitä keskeisimpiä haasteita työyhteisöissä. Tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa laajasti ammattikorkeakoulusektorille.

Avainsanat: ikääntyvä opettaja, ammatillinen kasvu ja osaaminen, johtaminen, terveysala ammattikorkeakoulussa, fenomenografinen tutkimusote

## **ABSTRACT**

Tampere University

Faculty of Education

Päivikki Lahtinen: THE LEADERSHIP SUPPORTING PROFESSIONAL GROWTH  
AND COMPETENCE OF AN AGING TEACHER AT A UNIVER-  
SITY OF APPLIED SCIENCES

This qualitative study looks at the conceptions that aging health care sector teachers and their immediate superiors have of the aging of teachers and its relationship e.g. to teachers' professional competence, to professional growth, aging management and work. The study aimed at answering to the following questions: what kind of conceptions the interviewees have about leadership and its relationship to the competence and empowerment of teachers and what kind of conceptions the interviewees have about the leadership and its relationship to the professional growth and work of teachers. In this study, the term aging refers to a person aged 45 and over. The research approach in this study is phenomenographical. In this aging teachers' and their immediate superiors' different kinds of subjective conceptions of the research topic have been analysed and categorized.

In the center of the theoretical frame of reference, there are the observation of teachers aging from the point of view of work and leadership, the transformational leadership and the observation of the professional growth and competence of an aging worker. The empirical data were obtained through 19 interviews which were collected in four separate universities of applied sciences. The interviews of the teachers and one interview of an immediate superior, which was a pre-interview for the others, were conducted in October and December 2003 and in March 2004. The remaining interviews of immediate superiors were conducted during autumn 2004.

The conceptions of the professional growth of the aging teacher include the human growth, the development of the expertise and learning in interaction. The teachers' role manifests an educator and on the other a professional role. The professional identity of the teacher influ-



ences the developing expertise of the teacher. The professional identity shows the teacher on the one hand as a teacher and on the other hand as a nurse.

On grounds of the conceptions of the aging teachers', the establishment of universities of applied sciences has positively influenced teachers and their willingness to educate themselves, because it has brought new challenges and positive changes in their learning environments. Many of the teachers have taken the Master's degree required for a teacher at the universities of applied sciences alongside work at an older age. Some teachers have also taken a post-graduate degree or it is unfinished or they have been planning to take one.

The things which describe the empowering leadership of aging teachers are, for instance, taking care of the endurance of teachers and promoting welfare at work. The meaning of encouraging feedback is especially significant, as well as the competence of the teacher and the appreciation of the experience gained with the years. The competence of aging teachers is described as a strength and the experience gained with the years was found as a resource in the work community.

The study also indicates, for instance, the importance of securing the continuity of the competence. In other words, the study shows the conceptions of the meaning of securing the experience and know-how, i.e. tacit knowledge, of the teachers who are about to retire. This is one of the most important challenges in work communities. The results can also be applied at universities of applied sciences in a wider perspective.

Key words: aging teacher, professional growth and competence, leadership, health sector in university of applied sciences, phenomenographical research approach

# SISÄLTÖ

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
1 JOHDANTO	12
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	12
1.2 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimusraportin rakenne	15
1.3 Ammattikorkeakoulu toimintaympäristönä	16
1.4 Terveysala toimintaympäristönä ja terveysalan opettajuus ammattikorkeakoulussa	19
2 JOHTAMINEN ASiantuntijaorganisaatioissa	23
2.1 Käsitteitä johtamisesta ja osaamisen johtamisesta	23
2.2 Transformationaalinen johtaminen koulutusorganisaatioissa	29
2.3 Yhteenveto	40
3 IKÄÄNTYVÄ TYÖNTEKIJÄ	41
3.1 Ikääntyvä työntekijä työelämässä	41
3.2 Ikääntyvän työntekijän voimaantuminen	49
3.3 Työntekijän ikääntyminen johtajuuden haasteena	54
3.4 Ikääntyvän työntekijän ammatilliseen kasvuun ja osaamiseen yhteydessä olevia tekijöitä	58
3.5 Ikääntyvän työntekijän oppiminen	65
3.6 Työssä oppiminen osana elinikäistä oppimista	69
3.7 Hiljainen tieto ja mentorointi ikääntyvän työntekijän ammatillisen kasvun vahvistajina	74
3.8 Yhteenveto	78
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	80
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	81
5.1 Fenomenografia ja sen käyttö tässä tutkimuksessa	81
5.2 Haastattelut	84
5.3 Tutkimusprosessin kuvaus	85
5.3.1 Esihaastattelut	85
5.3.2 Haastattelujen toteuttaminen	86
5.3.3 Haastatteluaineiston luotettavuus	89
5.3.4 Aineiston analyysi	91
5.3.5 Fenomenografisen analyysin luotettavuus	95

5.4 Tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia	96
6 TULOKSET	100
6.1 Käsitteet johtamisen yhteydestä ikääntyvän opettajan osaamiseen ja voimaantumisen tukemiseen	100
6.1.1 Ikäjohtamisesta eri-ikäisten johtamiseen	102
6.1.2 Ikääntyvän opettajan osaamisen arvostaminen	105
6.1.3 Osaamisen jatkuvuuden turvaaminen	109
6.1.4 Ikääntyvän opettajan voimaantumista edistävä johtaminen	112
6.2 Käsitteet johtamisen yhteydestä ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun tukemiseen ja työhön	125
6.2.1 Ikääntyvän opettajan ammatillinen kasvu	126
6.2.2 Muutos ammattikorkeakouluksi	139
6.2.3 Ammatillista kasvua ja osaamista tukeva työyhteisö ja työympäristö	151
6.3 Yhteenveto tutkimustuloksista	153
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	158
7.1 Osaamisen ja voimaantumista edistävän johtamisen merkitys transformationalisessa johtamisessa	158
7.2 Ikääntymisen merkityksellisyys ammatillisessa kasvussa ja osaamisessa	161
7.3 Työn ja työyhteisön merkitys ikääntyvän opettajan transformationalisessa johtamisessa	164
7.4 Haasteet johtajuudelle terveystieteen ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun ja osaamisen näkökulmasta	166
7.5 Jatkotutkimusehdotuksia	169
LÄHTEET	171
LIITTEET	195
Liite 1: Kirjallinen suostumus haastatteluun	195
Liite 2: Haastatteluteemat ikääntyville opettajille	196
Liite 3: Haastatteluteemat esimiehille	197
Liite 4: Esimerkki opettajahaastattelusta ja esimerkki esimieshaastattelusta	198

## KUVIOT

KUVIO 1. Tutkimusraportin rakenne	16
KUVIO 2. Opettajan pedagogisen ajattelun lähtökohdat	21
KUVIO 3. Työkykytalo	45
KUVIO 4. Kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijät	62
KUVIO 5. Analyysiprosessin eteneminen	94
KUVIO 6. Ikääntyvän opettajan osaamista ja voimaantumista tukevan johtamisen merkitystä kuvaavat kategoriat	101
KUVIO 7. Johtamisen merkitystä ikääntyvän opettajan ammatillisessa kasvussa ja työssä kuvaavat kategoriat	126
KUVIO 8. Ikääntyvän opettajan transformationaalisen johtamisen taustalla vaikuttavat tekijät	157

## TAULUKOT

TAULUKKO 1. Oppimisen typologia	73
TAULUKKO 2. Haastateltavien ikäjakauma	85

## 1 JOHDANTO

”OECD: Väestön ikääntyminen uhkaa suomalaisten elintasoja”. Näin otsikoi Helsingin sanomat taloussivuillaan 6.10.2004 Päivi Isotaluksen laatiman artikkelin. Siinä kerrotaan, miten OECD (teollisuusmaiden järjestö) perää lisää kilpailua ja joustoa palkkaratkaisuun. OECD:n mukaan Suomessa vanheneva väestö tuo esiin työmarkkinoiden heikkoudet, esimerkiksi sen, että työvoiman kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa toisiaan. Suurten ikäluokkien siirtyminen eläkkeelle voi merkitä jopa 0,25 prosenttiyksikön heikennystä vuosittaiseen talouskasvuun tällä kuluvalle vuosikymmenellä ja ensi vuosikymmenellä talouskasvu hidastuu vielä enemmän. Suomessa 40-vuotiaan on vaikea päästä työhön tai vaihtaa työpaikkaa ja viisikymmenvuotiaat pitävät työhön pääsyä jo mahdottomana (Laukkanen 2000). Kuitenkin OECD:n Education Policy Analysis-julkaisun (1998) päätelmissä korostetaan esimerkiksi, että iäkkäämmän opettajapolven pitkä kokemus tulisi nähdä erityisenä rikkautena, ja kokemusta tulisi käyttää aiempaa tietoisemmin opetuksen uudistamisen hyödyntämiseksi. Tarvi- taan siis toimenpiteitä, joiden avulla ikääntyvät opettajat pysyisivät työelämässä mahdollisimman pitkään. Ikääntyvien (yli 45-vuotiaiden) opettajien johtamisessa on kiinnitettävä erityistä huomiota heidän jaksamiseensa, ammatillisen kasvun mahdollistamiseen ja osaamisen jatkuvuuden varmistamiseen.

### 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Väestörakenteen keskeisin kehityssuunta Suomessa, kuten muissakin EU-maissa, on suurten ikäluokkien ikääntyminen. Väestön ikääntymisen voidaan katsoa olevan yksi ihmiskunnan riemuvoitoista, mutta se on myös yksi suurimmista haasteista, sillä maailmanlaajuinen ikääntyminen tuo mukanaan valtioille lisääntyviä taloudellisia ja sosiaalisia vaatimuksia (Krech 2002; Naegele & Walker 2006). Työikäisistä yhä suurempi osa on ikääntyviä, kun taas nuorten osuus on vähenemässä. Kilpailukyky ja tuottavuus ovat paljolti ikääntyvän työvoiman varassa, koska se on vuosina 2005 - 2025 määrällisesti suurin inhimillinen resurssi työelämässä. Saattaa jopa olla, että suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle viimeistään vuosina 2010 - 2015 eläkeläiset muodostavat Suomessa tärkeän työvoimareservin. Heille elinikäinen oppiminen voi olla strategia turvata omaa hyvinvointia. (Ilmarinen 2000b, 18 - 19.) Eläketurvakeskuksen (2004) oletuksena on, että ikääntyneiden henkilöiden työssä jat-

kaminen lisääntyy jo tällä kuluvalle vuosikymmenellä, mutta merkittäviä vaikutuksia on odotettavissa vasta pitkällä aikavälillä. Vuoden 2005 alusta voimaan tulleen työeläkeuudistuksen myötä työn jatkamisen taloudellisten kannustimien on tarkoitus parantua ja vanhuuseläkeiän muuttua joustavaksi. (Eläketurvakeskus 2004.)

Eläkeuudistuksen tarkoituksena on kannustaa kuusikymmenvuotiaita pysymään työelämässä, vaikka uuden eläkemallin voimaan tulo tapahtuu hitaasti. Eläkeuudistus onkin tulevaisuuden ratkaisu, koska se vaikuttaa täysin vasta sellaisten henkilöiden eläkkeisiin, jotka ovat aloittaneet työnsä vuonna 2005. Eläkeuudistuksen myötä varsinaiselle vanhuuseläkkeelle voi jäädä joustavasti ikävälillä 63 - 68 vuotta. Suurin osa työnantajista on sitä mieltä, että yhdessä työntekijän kanssa päätetään työssä jatkamisesta, mikäli työntekijä haluaa jatkaa työntekoa täytettyään 63 vuotta. (Tuominen, Takala & Tuominen 2004.) Joustava eläkeikä - tutkimuksen mukaan yli puolet työssä käyvistä aikoo jatkaa työssä vähintään 63-vuotiaiksi, mutta työssä jatkaminen 65 ikävuoden jälkeen kiinnostaa vain pientä osaa tutkimukseen osallistuneista (Tuominen & Pelkonen 2004). Vuonna 2006 Suomessa eläkkeelle siirtyneiden mediaani-ikä oli 60,1 vuotta ja eläkkeelle siirtyneiden keskiarvoikä 57,4 vuotta (Suomen virallinen tilasto 2007). Ilmarinen (2003, 397) toteaa huolestuneisuutensa monien työntekijöiden varhaisten eläkeajatusten myötä työelämästä poistumisesta. Yksi konkreettinen esimerkki siitä, että ikääntyvän ihmisen voimavarat ja työn vaatimukset eivät ole tasapainossa, on pako työstä eläkkeelle (Ilmarinen 2000b). Koska eläkeuudistuksen myötä on oletettavaa, että työtä tehdään yhä iäkkäämpänä, on korkea aika panostaa ikääntyvien ja ikääntyneiden työntekijöiden työssä jaksamisen edistämiseen. Vain siten voi eläkeuudistus toteutua kunnolla.

Ilmarinen (2002) korostaa, että organisaation ja erityisesti johdon sekä esimiesten tehtävänä on vastata siitä, mitä ja miten työtä tehdään. Koulutuksen avulla voidaan ylläpitää ammattitaitoa ja sillä voidaan vahvistaa ikääntyvän työntekijän asemaa työyhteisössä ja luoda pohjaa jaksamiselle työelämässä (Parkatti, Tikkanen & Kauppi 2002). Myös Willis ja Margrett (2002) korostavat ikääntyvien työssäkäyvien koulutuksen ajantasalla pitämisen merkitystä. Kautto-Koivula ja Huhtaniemi (2006) toteavat syvällisen tietämyksen kehittyvän pitkän ajan kuluessa ja tietämys- ja innovaatiotuotannon vaativan oikeanlaista osaamista, asiantuntijuutta sekä innovaatiokyvykkyyttä. Pitkä kokemus on ennemminkin välttämättömyys kuin este, ja yli 55-vuotias työntekijä on erittäin arvokas resurssi sekä käytännön osaamista ja ajattelu-

työtä että kädentaitoja painottavissa ammateissa (Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2006, 326 - 327).

Työvoiman ikääntyminen kahden seuraavan vuosikymmenen aikana edellyttää uudenlaista lähestymistapaa myös ikäjohtamiselta (Naegele & Walker 2006). Alasoini (2006, 50) puhuu uudenlaisesta psykologisesta sopimuksesta, jonka mukaan työnantaja pyrkii hyvän johtamisen ja työn organisoinnin avulla takaamaan työntekijöille mahdollisuuksia haasteelliseen työhön ja oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen. Näin työnantaja voi myös huolehtia työntekijöiden työllistettävyydestä. Onkin korkea aika pohtia konkreettisia toimenpiteitä, joiden avulla ikärakenteen muutos huomioidaan työelämässä. Koska ei voida lyhyellä aikavälillä enää vaikuttaa ikärakenteiden muutoksiin, on varauduttava väestön ikärakenteen vanhenemiseen tuottamalla strategioita, joiden avulla yhteiskunnan perusrakenteet saadaan kestämään Suomessa. (Ilmarinen 2000b, 18 - 19.)

Muutoksen toteutuessa syntyy aina jotain uutta, jolloin on kyse oppimisesta (Ruohotie 2000, 208). Muutospaineissa ei Launiksen ja Engeströmin (1999, 65) mukaan ole kysymys vain organisaatiomallien tai tietotekniikan uudistamisesta, vaan myös työnteon kulttuuristen muotojen sekä työelämän henkilöstöstrategioiden muutoksesta. Tutkimukseni kohteina olleet ikääntyvät terveysalan opettajat sekä heidän esimiehensä olivat kokeneet organisaatiomuutoksen joko muutama vuosi tai reilu kymmenen vuotta ennen haastatteluja ammattikorkeakoulun perustamisen myötä. Ikääntyviin työntekijöihin ja erityisesti ikääntyviin terveysalan opettajiin on kohdistettu Suomessa sangen vähän tutkimuksia. Ikääntyvien työntekijöiden oppimisesta ja johtamisesta pitäisikin lisätä tutkittua tietoa (Tikkanen 1998; Saarenheimo 2002). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta ammattikorkeakoulun toimintaympäristössä tapahtuvasta ikääntyvien opettajien johtamisesta sekä heidän ammatillisen kasvunsa ja osaamisensa tukemisesta.

Tutkimusintressini aihetta kohtaan on noussut omasta työurastani ja kokemuksistani ammattikorkeakoulussa sekä opettajana, yliopettajana että esimiestehtävässä toimimisesta. Omassa työyhteisössäni ikääntyvien opettajien osuus tätä tutkimusta aloittaessani on ollut erittäin suuri, sillä lähes kaikki opettajat ovat olleet yli 45-vuotiaita. Olen kokenut johtamisen haasteellisena ja erityisesti ikääntyvien opettajien kohdalla olen kokenut lisätiedon tarpeellisena johtajuuden kehittämiseksi.

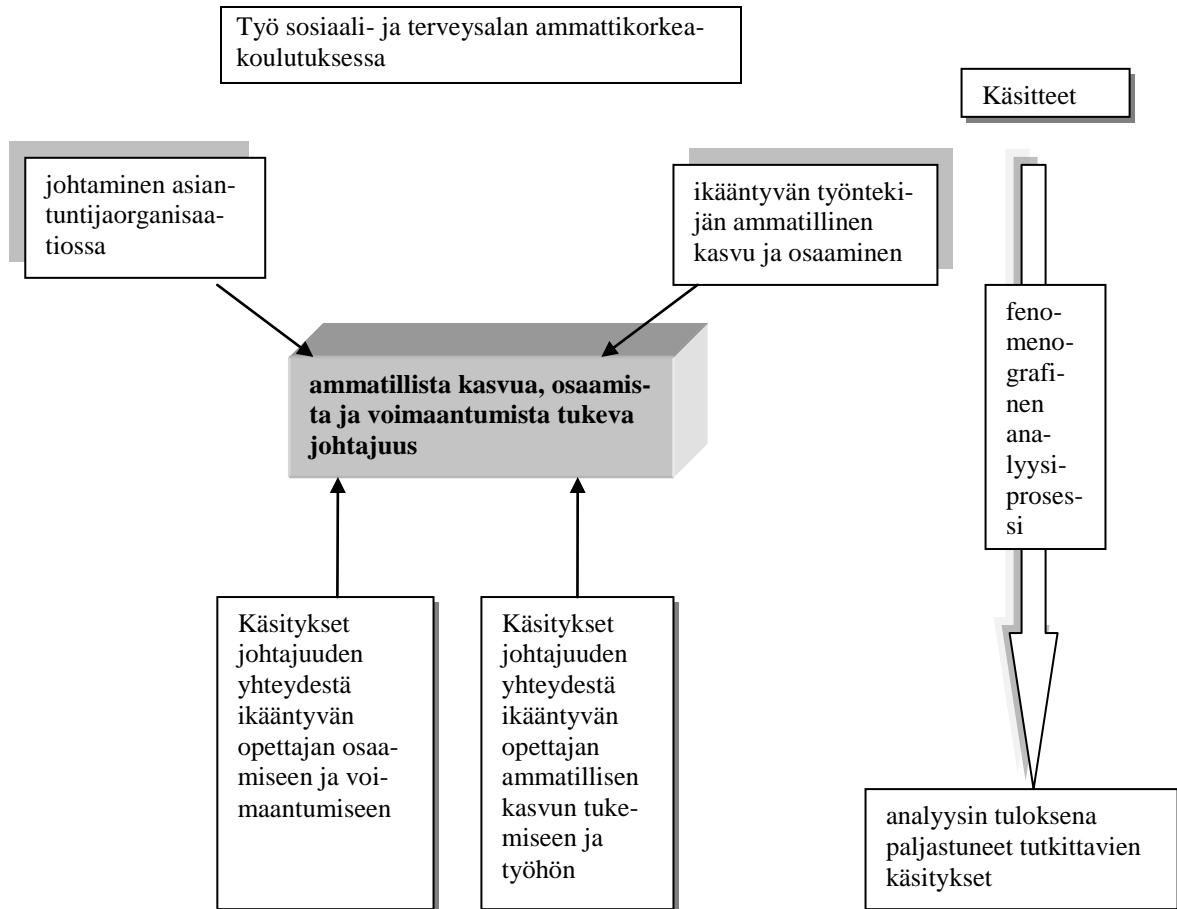
## 1.2 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimusraportin rakenne

Tämä tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen. Tarkoituksena on kuvata ikääntyvien ammattikorkeakoulussa työskentelevien terveystalon opettajien ja heidän esimiestensä käsityksiä opettajien ammatillisesta kasvusta ja osaamisesta sekä johtamisesta ja työstä. Näitä kaikkia edellä mainittuja asioita on tarkoitus kuvata fenomenografisen tutkimusotteen avulla opettajien ikääntymisen kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa ammattikorkeakoulun terveystalon toimintaympäristössä tapahtuvasta ikääntyvien opettajien johtamisesta ja ikääntymisen merkityksestä työssä (vrt. Naegele & Walker 2006). Tutkimuksessa tarkastellaan ikääntyvien terveystalon opettajien sekä heidän esimiestensä käsityksiä ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun mahdollistamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä koulutusorganisaatiossa. Ikääntyvillä opettajilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia yli 45-vuotiaita henkilöitä eläkkeelle jäämiseen saakka, vaikka Työministeriön komiteanmietintö (1996: 14) rajaakin ikääntyvän työntekijän yli 45-vuotiaaksi, mutta alle 55-vuotiaaksi. Tutkimuksen tarkoituksen kannalta ei ole oleellista erotella ikääntyvää ikääntyneestä, eli 55-vuotiaasta työntekijästä (Työministeriö, komiteanmietintö 1996: 14). Ikääntyvän henkilön määritelmään palataan lähemmin luvussa 3.1.

Tutkimus rakentuu empiiristä osuutta ohjaavasta ja jäsentävästä teoreettisesta viitekehuksesta sekä empiirisestä osasta. Kuvaan tutkimuksen alussa ammattikorkeakoulua ja terveystalaa toimintaympäristöinä. Sen jälkeen tarkastelen kirjallisuuskatsauksen sekä aiempien tutkimusten valossa johtajuutta ensin yleisellä tasolla, sitten tarkemmin transformationaalista johtajuutta. Seuraavaksi käsittelen ikääntymistä ja sen merkitystä työssä sekä työntekijän ikääntymisen merkitystä johtajuuden näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat myös ikääntyvän työntekijän ammatillinen kasvu ja osaaminen. Metodologisena lähtökohtana pohdin fenomenografisen menetelmän soveltuvuutta tutkimuksessa ja tutkimustuloksissa esittelen opettajien ja heidän esimiestensä käsityksiä fenomenografisen aineiston analyysin pohjalta. Lopuksi pohdin tutkimuksen ulkoista luotettavuutta tarkastelemalla tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä suhteessa aineistoon. Tarkastelen tutkimuksen tuloksia aiemmin aiheesta tehtyjen tutkimusten avulla sekä esitän joitain jatkotutkimusaiheita. Kuviossa 1 esittelen tutkimusraportin rakennetta ja tutkimuksen keskeisten teoreettisten käsitysten ja käsitteellisten määritelmien sekä menetelmällisten ratkaisujen suhdetta (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 214).



Kuviossa 1 esiintyviä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita tarkastellaan lähemmin seuraavissa luvuissa.



KUVIO 1. Tutkimusraportin rakenne

### 1.3 Ammattikorkeakoulu toimintaympäristönä

Ammattikorkeakoulukokeilut on aloitettu Suomessa vuonna 1991 kokeilulain (L391/91) perusteella. Ammattikorkeakouluista on haluttu luoda yliopistojen rinnalle (duaalimalli) tasa-vertainen, autonomiaa nauttiva ja yliopistoja täydentävä korkea-asteen koulutussektori, jolla on ollut keskeisenä tavoitteena korjata koulutusrakenteessa ilmenneet epäkohdat. (Salminen 2001.) Raskin (2002, 31) mukaan ammattikorkeakouluverkoston perustaminen on ollut jatkumo suomalaiselle koulutuspolitiikalle, jonka keskeisenä pyrkimyksenä on taata tuleville

sukupolville yhä tasokkaampi koulutus. Ammattikorkeakoulutusjärjestelmän avulla on hattu ottaa huomioon työelämän ja yhteiskunnan muutokset, korjata koulutusjärjestelmän rakenteellisia epäkohtia sekä parantaa ammatillisiin asiantuntijatehtäviin pyrkivien koulutuksen laatua (Rask 2002, 31; Opetusministeriö 2006b). Varmola (2002) on todennut ammattikorkeakoulujen olleen tapa purkaa niin sanottua ylioppilassummaa, kun lukioverkko on kasvanut ja laajentunut. Lisäksi ammattikorkeakoulut ovat mahdollistaneet maakunnille tavan purkaa korkeakoulupaineita (Varmola 2002, 371). Salminen (2003) toteaa puolestaan, että 1990-luvun koulutuspolitiikan tarkastelu ei ole mahdollista ainoastaan kansallisesta näkökulmasta, koska kansainvälistymiskehitys heijastuu olennaisena osana kaikkeen politiikan tekemiseen. Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämisessä onkin ollut havaittavissa yleiseurooppalaisia kehitystrendin piirteitä (Salminen 2003, 25). Korkea-asteen koulutuksen lisäämisellä on pyritty turvaamaan positiivista taloudellista kehitystä ja maan taloudellisen kilpailukyvyn parantamiseksi ammattikorkeakoulujen kehittyminen yliopistojen rinnalle noudattaakin yleismaailmallista kehitystrendiä (Salminen 2001, 88 - 89).

Vuonna 2005 ammattikorkeakouluja oli 29 ja ne olivat joko yksi- tai monialaisia. Näiden lisäksi ovat Poliisiammattikorkeakoulu ja Ålands Yrkehögskola. Terveysalan koulutusta järjestetään 25 ammattikorkeakoulussa. Yleisin koulutusohjelma terveysalalla on hoitotyön koulutusohjelma, joka on kaikissa mainituissa 25 ammattikorkeakoulussa. Koulutusohjelmassa on ammattikorkeakoululain (L351/2003) mukaan lehtoreita ja mahdollisesti yliopettaja/yliopettajia. Koulutusohjelman johtajana tai vastaavana voi olla koulutusjohtaja, koulutusalaajohtaja, koulutusohjelmavastaava, koulutuspäällikkö jne. Organisaatorakenne riippuu ammattikorkeakoulusta ja koulutusohjelmasta.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ensimmäisessä vaiheessa on ollut Varmolan (2002) mukaan kokeiluvaihe vuosina 1992 - 1996 ja vakinaistumisvaihe vuosina 1996 - 2000. Kokeiluvaiheen jälkeen on syntynyt yksityisten ja kunnallisten ammattikorkeakoulujen verkko ja on muodostettu monialaisia ammattikorkeakouluja yhdistämällä entisiä oppilaitoksia (Varmola 2002, 371 - 372). Liljander (2002, 10) toteaa ammattikorkeakoulujen korkeakoulumaistumisen päässeen toden teolla vauhtiin niiden vakinaistuessa. Kaupin (2003, 7) mielestä ei ole itsestään selvää, miten opiskelu ja opetus eroavat toisen asteen ja korkea-asteen ammatillisessa koulutuksessa etenkin, kun ainoa esimerkki korkea-asteen koulutuksesta Suomessa on tullut yliopistoista. Ammattikorkeakoulut ovatkin tukeutuneet yliopistoihin teh-

dessään pesäeroa ammatillisen koulutuksen traditioon esimerkiksi arvostamalla yliopistollista jatkokoulutusta ja suosimalla luento- ja kurssimuotoista opiskelua (Kauppi 2003, 8).

Ensimmäiset ammattikorkeakoulut on vakinaistettu vuonna 1996, ja vuoden 2000 alusta lähtien koko ammattikorkeakoulujärjestelmä on toiminut vakinaisena. Ammattikorkeakouluissa on tutkintoon johtavaa koulutusta kahdeksalla (8) koulutusalueella 80 paikkakunnalla. (Opetusministeriö 2006b.)

Suomen korkeakoulututkinnot jaotellaan eurooppalaiseen tapaan ensimmäisen, toisen ja kolmannen syklin tutkintoihin. Ammattikorkeakoulututkinto on ensimmäisen syklin tutkinto ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto toisen syklin tutkinto. Korkeakoulututkintojärjestelmästä sekä tutkintojen tuottamasta kelpoisuudesta on säädetty korkeakoulututkintojen järjestelmästä annetussa valtioneuvoston asetuksessa. (Opetusministeriö 2006b.)

Ammattikorkeakoulujen tehtävät on määritetty ammattikorkeakoululaissa (351/2003), joka painottaa työelämälähtöisyyttä ja sen kehittämistä. Ammattikorkeakoulujen tehtäviä ovat yksilön ammatillisen kasvun tukeminen, tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvan opetuksen tarjoaminen, työelämää ja aluekehitystä tukevan, ammattikorkeakouluopetusta palvelevan sekä elinkeinorakenteen huomioon ottavan soveltavan tutkimus- ja kehitystyön harjoittaminen.

Vuosille 2007 - 2012 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa opettajat nähdään voimavarana. Opetushenkilöstön mahdollisuuksia johdonmukaiseen osaamisen kehittämiseen tulisikin parantaa kehittämissuunnitelman mukaan. Valtioneuvosto on hyväksynyt ammattikorkeakoulutuksen painopisteiksi muun muassa:

- korkeatasoisen työelämälähtöisen opetuksen
- soveltavan tutkimus- ja kehitystyön erityisesti pientä ja keskisuurta yritystoimintaa ja palvelusektoria tukien
- alueelliseen työvoimatarpeeseen vastaamisen
- yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen hallinnollisen yhteistyön tiivistämisen ja yhteisen strategisen päätöksenteon erityisesti heikomman väestökehityksen alueilla (Opetusministeriö 2008).

Ammattikorkeakoulut joutuvat ottamaan kantaa ainakin seuraavanlaisiin kysymyksiin luodessaan omia toimintatapojaan ja omaa identiteettiään: käsitykset työelämäyhteyksistä, osaamisesta, tiedon luomisesta ja oppimisesta sekä opettamisesta. Kauppi (2003) näkee ammattikorkeakouluissa tapahtuvan kehittämistyön lähtökohtina näkemykset työelämän kehityksestä ja sen asettamista haasteista oppimiselle, opetukselle, koulutuksen suunnittelulle sekä ammattikorkeakoulujen johtamiselle. (Kauppi 2003, 7-8.) Opetusministeriön keskustelumuistion 8.3.2006 (Opetusministeriö 2006b) mukaan korkeakoulujen rakenteellisessa kehittämisessä keskeinen lähtökohta on duaalimalliin perustuvan järjestelmän kansainvälisen kilpailukyvyyn ja houkuttelevuuden parantaminen osana eurooppalaista korkeakoulu- ja tutkimusaluetta. Kotila (2002, 77) toteaa kuitenkin tulevaisuudessa olevan mahdollista, että duaalimalli jää välivaiheeksi korkeakouluopetuksen horisontaalisen harmonisointiprosessin edeltäjäksi Hollannin tapaan. Tiusasen (2005, 139) mielestä tulevaisuuteen suuntautuvan ammattikorkeakoulun on katseltava ympäristöään ja seurattava ennen kaikkea opetusmarkkinoiden trendejä sekä kehitystä.

Ammattikorkeakoulun on toimittava kiinteässä yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa ja sen tavoitteena on tuottaa korkeatasoista osaamista. Opettajan osallistuminen tutkimus- ja kehitystyöhön on edellytys opettajan oman asiantuntijuuden kehittämiseksi ja ajantasais- tamiselle. Laakkonen (2003) liittyy dynaamisen ammattikorkeakoulun toimintaan jatkuvan kehittämisen, oppimisen ja uusiin olosuhteisiin sopeutumisen. Hänen mukaansa oppilaitoksen muutoksessa olisi korostettava kolmea periaatetta: kehittämisen on oltava lähellä opettajan käytännön työtä, sen tulee syventää oman toiminnan analysointia ja ymmärtämistä sekä tukea koulukulttuurin kollegiaalisten normien vahvistumista. Muutos on pysyvä, jatkuvasti etenevä prosessi. Mikäli ammattikorkeakoulussa suhtaudutaan siihen ja oppimiseen myönteisesti ja halutaan luopua vanhoista rutiineista ja omaksua uutta, on ammattikorkeakoululla mahdollisuus menestymiseen. (Laakkonen 2003, 280 - 282.)

#### **1.4 Terveysala toimintaympäristönä ja terveysalan opettajuus ammattikorkeakoulussa**

Ammattikorkeakoulut ovat joutuneet osoittamaan, että koulutuksen taso niissä on noussut verrattuna opistotason koulutukseen. Ammattikorkeakoulut ovatkin olleet jatkuvan arvioinnin kohteina ja ne ovat osoittaneet monenlaisin mittarein mitattavaa laatua. Tämä on edellyt-

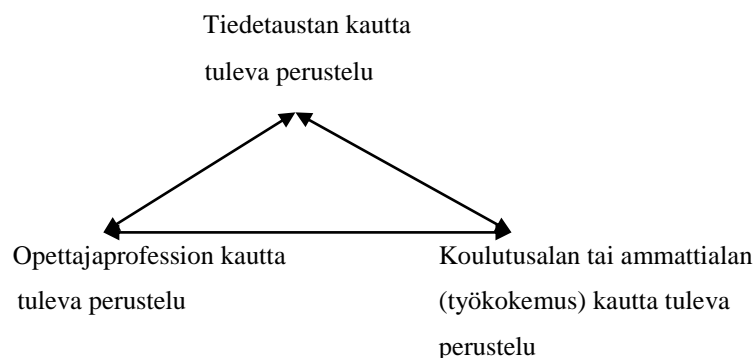
tänyt erityisesti ammattikorkeakoulujen opettajilta panostusta tutkintotasojen nostoon. (Salminen 2003, 24 - 25.) Niin terveystalalla kuin muillakin ammattikorkeakoulun koulutusaloilla kaikki koulutus on kehitetty ammattikorkeakouluopetuksiksi. Opetus tapahtuu asiantuntijaorganisaatioissa ja perustuu ensisijaisesti työelämän sekä sen kehittämisen vaatimuksiin (Laakkonen 2003, 274).

Terveysala ei poikkea erityisesti muista ammattikorkeakoulun koulutusaloista opettajuuden suhteen, mutta sille on tyypillistä opettajien pitkä kokemus alalta. Terveysalan opettajat ovat peruskoulutukseltaan esimerkiksi fysioterapeutteja, sairaanhoitajia tai terveydenhoitajia, ja he ovat työskennelleet siinä tehtävässä useita vuosia ennen erikoistumista ja jatko-opintoja. Terveystalalla opettajan pätevyyteen on riittänyt ennen ammattikorkeakoulua opistotasoinen opettajan tutkinto, mutta ammattikorkeakoulun myötä pätevyysvaatimukset ovat muuttuneet ja opettajalla täytyy olla korkeakoulututkinto. Siksi useat terveysalan opettajat ovat joutuneet pätevöittämään oman tutkintonsa korkeakoulututkinnoksi. Valtio on tukenut opettajien koulutustason nostamista, mutta suurin osa opettajista on opiskellut oman työnsä ohessa, mikä on vaatinut opettajilta paljon omaa panostusta koulutukseen. Vanhanen-Nuutinen ja Harri (2003, 285) ovat todenneet terveysalan opettajien kokeneen jatkuvan muutoksen toisaalta myönteisenä ja haasteellisenä asiana, toisaalta kielteisenä, kun opettajat eivät ole pystyneet vastaamaan riittävästi muutoksen mukanaan tuomiin haasteisiin. Lisäksi oma muutoksen hallinta on koettu riittämättömäksi. Moni opettaja on suorittanut myös jatkotutkimuksen, aloittanut jatkotutkintoon tähtäävät opinnot tai suorittanut viikonloppuisin erilaisia PD-opintoja. Näistä opettajista hyvin suuri osa on ollut nimenomaan ikääntyviä opettajia. Kiinnostava kysymys on, mikä saa erityisesti ikääntyvät opettajat yhä uudelleen palaamaan opintojen pariin ja kehittämään omaa osaamistaan ja millaista tukea he kokevat siinä tarvitsevan-  
sa?

Ammattikorkeakouluissa tapahtuvien muutosten myötä terveysalan opettajuuteen, kuten yleensäkin opettajuuteen kohdistuu muutospaineita, kun työelämässä uudenlaiset ajattelumallit ja organisaatiokulttuurit korvaavat perinteisten organisaatioiden mallit (Ruohotie & Ripatti 2006, 10) ja lisäksi ympäröivästä yhteiskunnasta nousee tehokkuus- ja tuottavuusvaatimuksia (Vanhanen-Nuutinen & Harri 2003, 285). Työn kuormittavuuden on todettu lisääntyneen ja ammattikorkeakoulutyön lukuvuosisykli sekä sisäiset ja ulkoiset kehittämisvaatimukset aiheuttavat työpaineita erityisesti opettajille (Antikainen 2005, 233).

Opettajuudessa on keskeistä jatkuva uuden etsiminen ja kokeileminen ja perusta valmiuksiin kohdata muutos on niiden ennakoitavuudessa (Luukkainen 2004, 192). Suomessa on keskusteltu vilkkaasti siitä, mitä on ammattikorkeakoulupedagogiikka, onko opetus ammattikorkeakoulussa erilaista kuin opistoasteella. Laakkonen (2003) toteaa ammattikorkeakoulupedagogiikan olevan korkeakoulupedagogiikkaa, jossa huomioidaan ammatillisuus ja ammattitaito. Opetuksen tulee perustua tieteenalan tiedeperustaan sekä tutkittuun tietoon (Laakkonen 2003, 274). Opettajan tehtävänä on valmentaa opiskelijoita metakognitiivisesti säädeltyyn toimintaan sekä tarjota mahdollisuuksia kokeilla opittuja asioita käytännössä. Opiskelijoita on pyrittävä ohjaamaan sellaisiin toimintakokonaisuuksiin, joita työssä kohdataan (Ruohotie & Ripatti 2006, 13). Entisestä itsenäisestä opisto-opettajan roolista sisällön asiantuntijana opettajalta odotetaan ammattikorkeakoulussa opettajien välistä yhteistyötä, työelämäyhteyksien rakentamista ja syventämistä sekä opiskelijalähtöisten opetuksen suunnittelutaitojen osaamista (Norvanto 2002). Holopainen ja Mäkisalo (2002) toteavat yksintyöskentelyn kulttuurin mahdottomaksi koulutuksen kehittämisessä ja yleisesti yhteiskunnan koulutukselle asettamien haasteiden vastaamisessa. Opettajat ovat joutuneet miettimään keinoja yhteisöllisen oppimisen kehittämiseksi terveysalan koulutuksessakin (Holopainen ja Mäkisalo 2002).

Pedagogisen toiminnan lähtökohtana ammattikorkeakoulussa tulisi olla ammatillisen toiminnan kehittäminen. Opettajien käytännön toiminta on sidoksissa heidän tapansa ajatella ja tuottaa opetuksessa pedagogisia ratkaisuja ja päätöksiä. (Kotila 2002, 74 - 77.) Opettajan pedagogisen ajattelun lähtökohtia voidaan tarkastella seuraavan kuvion 2 mukaisesti:



KUVIO 2. Opettajan pedagogisen ajattelun lähtökohdat ammattikorkeakoulukontekstissa (Kotila 2002, 79)

Kotila (2002, 88) sanoo ammattikorkeakouluyhteisön ja opettajien pedagogisen ajattelun erojen syntyvän monialaisuuden haasteista sekä opettajien erilaisesta koulutustaustasta. Terveystieteiden opettajilta edellytetään ennen opettajakoulutukseen hakeutumista ammatillisen perustutkinnon lisäksi käytännön työkokemusta. Lisäksi useimmat nykyiset terveystieteiden opettajat ovat suorittaneet alansa vuoden mittaiset erikoistumisopinnot. Kotilan (2002, 87) mielestä ammattikorkeakoulut voivat vahvistaa omaa olemassaolon tarkoitustaan ja yhteiskunnallista rooliaan ammattikorkeakoulupedagogiikan kautta.

## 2 JOHTAMINEN ASiantuntijaORGANISAATIOSSA

Tässä luvussa luon katsauksen kirjallisuuden pohjalta johtamisen problematiikkaan asiantuntijayhteisössä. Ammattikorkeakoulu on asiantuntijayhteisö, eikä sen johtamisessa noudateta liike-elämän tapaista johtajuutta, vaan siellä toteutetaan ennen kaikkea asiantuntijaorganisaation ja itsenäisten asiantuntijoiden työn johtamista (Luukkainen 2004, 2008). Aluksi tarkastelen johtamista yleisesti ja erilaisia käsityksiä siitä. Sen jälkeen tuon esille asiantuntijaorganisaation johtamiseen sekä osaamisen johtamiseen liittyviä seikkoja. Toisessa aluvussa paneudun transformationaalisen eli uudistavan johtamisen malliin koulutusorganisaatiossa. Yleensä johtamista tarkastellessani käytän johtaja-käsitettä, mutta tarkastellessani asioita työntekijöiden ja lähiesimiehen näkökulmasta käytän myös käsitettä esimies.

### 2.1 Käsityksiä johtamisesta ja osaamisen johtamisesta

Johtamisesta ei voida esittää yhtä ainoaa määritelmää, vaan tutkijat pyrkivät määrittelemään sitä henkilökohtaisista näkökulmistaan ja omista johtamisen ilmiöön kohdistuvista intresseistään käsin. Stogdill (1974, 279, Yuklin, 2006 mukaan) päätyy laajan johtajuuteen liittyvän kirjallisuuskatsauksensa pohjalta siihen johtopäätökseen, että johtamisen määritelmiä on lähes yhtä monta kuin on sitä yrittäneitä käsitteen määrittelijöitäkin. Kiistaa johtamisen määrittelyssä käydään muun muassa siitä, pitäisikö johtaminen nähdä erityisenä roolina vai jaettuna vaikuttamisprosessina. Useimpien määritelmien mukaan johtaminen nähdään prosessina, jossa yhden henkilön tavoitteellinen vaikutus ryhmässä tai organisaatiossa ilmenee vuorovaikutussuhteiden ja erilaisten toimintojen mahdollistamisena, ohjauksena ja organisointina. (Yukl 2002, 2 - 3; Amabile, Schatzel, Moneta & Kramer, 2004.)

Myös suomalaisista tutkijoista muun muassa Sydänmaanlakka (2004, 105) ja Ruohotie (2006) määrittelevät johtajuuden sosiaalisesti prosessiksi, missä johtaja vaikuttaa ryhmään tai organisaatioon ja sen jäseniin. Johtaminen määräytyy puolestaan aktiviteeteista, joiden avulla johtaja saa aikaan muutoksia organisaation tai ryhmän tuotoksissa sekä työyhteisön jäsenten ajattelussa, minäkäsityksissä, emootioissa, motivaatiossa ja toimintastrategioissa (Ruohotie 2006, 114).



Kirveskari (2003) puolestaan toteaa oppilaitosten johtamista käsittelevässä väitöskirjassaan, että johtaminen voidaan määritellä johtamisen tasojen, toiminnallisten kokonaisuuksien tai johtamisessa käytettävien menetelmien mukaan. Toiminnallisilla kokonaisuuksilla hän tarkoittaa strategioiden johtamista sekä toiminnan, organisaatiokulttuurin ja itsensä kehittämistä. Johtaminen on Kirveskarin mukaan käsitteenä monimerkityksinen, koska se sisältää sekä tieteenalakohtaisia että tietoteoreettisia merkityseroja. (Kirveskari 2003, 53, 56.) Ojala sen sijaan (2003) määrittelee suomalaista koulutusjärjestelmää ja oppilaitosjohtamista käsittelevässä väitöskirjassaan johtamisen johtamisroolien hallinnaksi, jolloin johtaja pyrkii hallitsemaan organisaation tehtäviä ja toimintoja näiden roolien avulla. Johtamisroolit voidaan siis nähdä organisaation toiminnallisten elementtien haltuun ottamisen välineinä. (Ojala 2003, 29.)

Johtamisessa erotetaan usein toisistaan asioiden johtaminen (*management*) ja ihmisten johtaminen, johtajuus (*leadership*) (Kotter 1998; Yukl 2002, 5; 2006, 5; Beirsto 2003, 37). Käsitteistä ja niiden välisistä eroista käydään jatkuvaa kiistaa. Management-orientoituneen ja leadership-orientoituneen johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet kuvataan usein erilaisina ja heillä sanotaan olevan erilaiset arvomaailmat. Management-orientoituneen johtamisen taustalla on mekanistinen maailmankuva, ja se perustuu autoritäärisyyteen ja byrokraattiseen rakenteeseen, kun taas leadership-orientoitunut johtaminen pohjautuu orgaaniseen maailmankuvaan ja sen perustana on yhteisyys. Management-orientoituneet johtajat antavat käskyjä ja ohjeita, kun leadership-orientoituneet johtavat puolestaan käyttävät dialogia johtamisen välineenä. Management-orientoituneet johtajat arvostavat pysyvyyttä, järjestystä ja tehokkuutta, kun leadership-orientoituneet johtajat sitä vastoin arvostavat joustavuutta, innovatiivisuutta ja mukautuvuutta. (Yukl, 2002, 5; 2006, 5 - 6; Beirsto 2003.) Kotter (1998, 47 - 48) puolestaan toteaa asiajohtajien (*management*) johtamisen kontrolloimiseksi ja valvonaksi, jolloin he ohjaavat henkilöstöä oikeaan suuntaan, kun taas leadership-orientoituneet johtajat motivoivat työntekijöitään varmistamalla heidän inhimilliset perustarpeensa.

Koulutusorganisaatiossa on peruslähtökohtana asiantuntijaosaamisen kehittäminen sekä tieto- ja osaamisprosessien johtaminen ennakoimalla asiakkaiden eli opiskelijoiden tarpeita (vrt. Rissanen 2004b). Tiedon johtaminen (*knowledge leadership*) liittyy osaamisen johtamisen kontekstissa esimiestyön johtamiskäytänteisiin, inhimillisen eli aineettoman pääoman johtamiseen, motivointiin ja oppimiseen. Tiedon johtaminen voidaan nähdä prosessina, jol-

loin tarkastelun kohteena on asiantuntijatiedon ja osaamisen hyödyntäminen, kehittäminen ja siirtäminen organisaatiossa. Informaatioteknologian mahdollisuudet osaamisen ja tiedon johtamisessa korostuvat teknologisesta näkökulmasta, kun taas tiedon johtaminen liittyy organisaation ominaisuuksiin, kulttuuriin, sen rakenteisiin ja rooleihin organisaation näkökulmasta. Näin ollen osaamisen johtamista (*knowledge management*) voidaan pitää moniulotteisena ilmiönä. (Bouthillier & Shearer 2002; Rissanen 2004b; Kivinen 2008.)

Osaamisen johtamisen moniulotteisuutta ilmiönä kuvaa sekin, että sen rinnalla käytettävää käsitettä tiedon johtaminen on vaikea erottaa osaamisen johtamisesta (Martensson 2000; Kakabadse, Kouzmin & Kakabadse 2001). Aivan viime aikoina on Suomessa tehty useita väitöskirjatutkimuksia osaamisen johtamisesta ja strategisesta johtamisesta (esim. Kivinen 2008; Huotari 2009; Hyrkäs 2009). Osaamisen johtaminen voidaan kuvata prosessina, jonka aikana organisaatiossa vahvistuu sen ydinosaaminen (Santosus & Surmacz 2001; Crawford 2004). Kivinen (2008) tarkastelee tiedon ja osaamisen johtamista sekä teoreettisesti että käytännön toimintana empiirisesti terveydenhuollon organisaatioissa. Tutkimuksella on kaksi tarkoitusta: selkeyttää *knowledge management* -käsitettä käsiteanalyysin avulla sekä kuvata tiedon ja osaamisen johtamisen toteutumista ja selittää siihen vaikuttavia tekijöitä terveydenhuollon organisaatioissa. Aineistona olleista artikkeleista tehdyn käsiteanalyysin pohjalta saatu käsiteanalyysi osoittaa, että *knowledge management* -käsite on harvoin määritelty täsmällisesti ja seikkaperäisesti. (Kivinen 2008, 18, 190.) Samaan johtopäätökseen päätyy Viitala (2004, 187), kun hänen kirjallisuusanalyysinsä osaamisen johtamisesta tuottaa rikkaan, mutta pirstaleisen kuvan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Kivisen (2008) tutkimustulosten mukaan keskustelu tiedon ja osaamisen johtamisesta on lähestynyt organisatorisen oppimisen keskustelua. Käsiteanalyysi sekä muut Kivisen viimeaikaiset tarkastelemat tutkimukset osoittavat kolmen eri sukupolven esiintymistä tiedon ja osaamisen johtamisessa. Tiedon prosessointi ja siirtäminen tietotekniikkaa hyödyntäen ovat esiintyneet ensimmäisessä sukupolvessa. Hiljaisen, kokemuksellisen tiedon ja osaamisen arvo sekä luonne ja merkitys organisaatioille korostuvat toisen sukupolven tiedon ja osaamisen johtamisessa. Keskustelu painottuu hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon ja osaamisen muuttamiseen sekä erityisesti yksilöillä olevan hiljaisen tiedon ja osaamisen siirtämiseen laajemmin organisaation laajemmin hyödynnettäväksi. Kolmannessa sukupolvessa korostuu sosiaalisuus entistä vahvemmin ja painotus on organisatorisessa dialogissa sekä jaetussa tulokinnassa. Käsiteanalyysin pohjalta Kivinen määrittelee tiedon ja osaamisen johtamisen stra-

tegiten tavoitteiden mukaiseksi, suunnitelmalliseksi tiedon ja osaamisen hallinnan sekä oppimisen prosesseja yhdistäväksi ja edistäväksi toiminnaksi terveydenhuollon organisaatioissa ja niissä vallitsevissa kulttuureissa. (Kivinen 2008, 190 - 193.)

Alvesson ja Kärreman (2001) tarkastelevat artikkelissaan osaamisen johtamisen erilaisia määritelmiä. He esittävät paradoksin, että tiedosta ei tiedetä kovinkaan paljon, mitä se on, mutta sen sijaan tiedetään miten sitä johdetaan. Alvesson ja Kärreman jakavat osaamisen johtamisen neljään ulottuvuuteen: laajennettu kirjasto, yhteisö, normatiivinen kontrolli ja hyväksytyt suunnitelmat. Mikäli osaamisen johtaminen perustuu yhteisöön, sille on Alvessonin ja Kärremanin mukaan ominaista hiljaisen tiedon ja osaamisen näkeminen organisaation toiminnan perustana. Nonaka ja Takeuchi (1995) esittävät hiljaisen tiedon (*tacit knowledge*) käsitteen organisaatiotasolla ja tuovat esiin tiedon muuntamisen prosesseina neljä erilaista toimintoa: sosialisatio, ulkoistaminen, sisäistäminen ja yhdistäminen. Tiedon luominen prosesseissa tapahtuu spiraalimaisesti, jolloin hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Organisaation oppiminen riippuu siitä, miten ihmiset antavat ja jakavat osaamistaan toisilleen. Johtamisen ja järjestelmien tehtävänä on tukea tätä. (Nonaka & Takeuchi 1995, 56 - 57.)

Von Krogh, Ichijo ja Nonaka (2000) esittävät osaamisen johtamisen tilalle käsitettä osaamisen mahdollistaminen, koska heidän mielestään johtajien keskeinen tehtävä organisaatioissa on osaamisen luomisen tukeminen eikä niinkään sen kontrolloiminen. Osaamisen mahdollistaminen sisältää suhteiden ja keskustelujen helpottamisen samoin kuin paikallisen tiedon jakamisen organisaation sisällä sekä organisaatiosta ulos. Syvemmällä tasolla se vapauttaa emotionaalisen tiedon uuden merkityksen ja ”huolenpidon” organisaatiossa, ensinnäkin osoittamalla, miten ihmiset luottavat toisiinsa ja toiseksi vahvistamalla luovuutta – jopa leikkisyyttä. (Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 4.)

Keskeistä tiedon johtamisen kannalta on, että asiantuntijuus kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Noviisi-asiantuntijat voivat esimerkiksi kehittää taitojaan osallistumalla kokeneimpien asiantuntijoiden kanssa yhteiseen toimintaan. (Rissanen 2004b.) Koivuniemi (2004, 199) tuo esille väitöskirjatutkimuksensa tulosten perusteella työkyvyn johtamisen käsitteen, jonka tulisi olla osa johtamisjärjestelmää, kuten osaamisen johtaminenkin. Esimiestyön merkitys voidaan nähdä organisaation toiminnan kannalta keskeisenä menestystekijänä, jolloin henkilöstön hyvinvoinnista ja oppimisesta huolehtiminen sekä päätöksenteko ja on-

gelmanratkaisuprosessi kulminoituivat johtamisessa (Koivuniemi 2004, 168). Myös Luukkainen (2004) korostaa henkilöstön osaamisen tehokasta hyödyntämistä, jonka hän näkee osaamisen johtamisena. Työyhteisö on saatava sitoutumaan tavoitteisiin sekä tekemään töitä niiden saavuttamiseksi. Tämä edellyttää, että kaikkien työyhteisön jäsenten on tiedettävä, mitä heiltä odotetaan ja kuinka tarvittavaa osaamista kehitetään. (Luukkainen 2004.) Todelliseen oppimiseen ei voi kätkeä ketään (Luukkainen 2004, 115). Jotta esimies pystyy edistämään työyhteisön jäsenten autonomiaa, itsesäätelyä, luovuutta ja osaamisen kehittämistä, on hänen kyettävä integroimaan yksilön minärakenteet ja motivaatio (Ruohotie 2004).

Viitalan (2004) väitöskirjatutkimus osaamisen johtamisesta kohdistuu niihin elementteihin ja piirteisiin esimiestyössä, jotka edistävät organisaation menestymiselle tärkeää oppimista esimiehen johtamassa työyhteisössä. Tutkimuksessa on suoritettu kirjallisuusanalyysi sekä laadullinen esitutkimus, haastattelemalla osaamisen johtamisen asiantuntijoita. Esitutkimuksen pohjalta ilmiö on operationalisoitu, jonka jälkeen on suoritettu kyselytutkimus (Viitala 2004, 113). Tutkimuksen näkökulma lähtee ihmisten johtamisesta (*leadership*) vastapainona osaamisen johtamisessa yleensä vallitsevalle *management* -näkökulmalle. Tarkastelun kohteena on siis yksilöiden oppiminen organisaatiotason oppimisen sijaan. (Viitala 2004, 20, 22.)

Viitalan (2004) haastattelututkimus osoittaa esimiehen tehtäviksi osaamisen kehittämisen suunnan selkiyttämisen, ryhmätoiminnan rakentamisen ja yksilön kehittymisen tukemisen (Viitala 2004, 126). Haastatteluaineiston esiintuoma kuva esimiehen mahdollisuuksista edistää oppimista johtamassaan työyhteisössä tiivistyy seuraaviin kolmeen kohtaan: 1) keskustelun herättäminen ja sen sisällöllinen suuntaaminen osaamisen kehittymiselle tärkeisiin asioihin 2) sellaisten järjestelmien, toimintamallien ja välineiden kehittäminen, jotka edistävät oppimista ja osaltaan tuottavat oppimista 3) oppimiselle ja keskustelulle suotuisan ilmapiirin kehittäminen (Viitala 2004, 136). Kyselyaineisto koostuu esimiesasemassa olevista henkilöistä. Kyselytutkimuksen tuottama malli tarkentaa haastattelututkimuksen tuottamaa ideaalimallia siten, että esimiestyöhön sisältyvät osaamisen johtamisen elementit ovat oppimisen suuntaaminen, oppimisprosessien tukeminen, esimerkiksi johtaminen ja oppimista edistävän ilmapiirin luominen. (Viitala 2004, 152, 166.) Esimiestyössä tulee panostaa erityisesti ilmapiirin kehittämiseen silloin, kun halutaan edistää oppimista työyhteisössä (Viitala 2004, 189).

Samansuuntaiseen tutkimustulokseen kuin Viitala (2004), päätyvät myös Cheng ja Chen (2006) terveydenhuollon opettajien keskuudessa tekemässään osaamisen johtamista käsittelevässä tutkimuksessaan. Chengin ja Chenin tutkimuksessa pyritään tuottamaan osaamisen johtamisen strategioita sairaalakouluympäristössä opettajien käyttöön. Tulosten mukaan opiskelijat hyötyvät eniten opetuksesta ja kokevat oppimisen tehokkaimpana, mikäli oppimisympäristö onnistutaan luomaan innovatiiviseksi ja oppimista edistäväksi. (Cheng & Chen 2006.)

Osaamisen johtamista ja kompetenssipohjaisia kehittämismenetelmiä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä (Alvesson & Kärreman 2001; Isopahkala 2004). Perusteluna Isopahkala esittää tälle kritiikille, että kehittämismenetelmien pyrkimyksenä on ollut hänen mielestään tehokkuuden ja tuloksen maksimointi, kun samaan aikaan on nähty henkilöstön valtaistumisen itseohjautuvuuden, omaehtoisen ammatillisen kehittymisen sekä tiimimäisten työtapojen lisääntyminen autoritäärisen johtamiskulttuurin sijasta. Isopahkalan (2004) mukaan jatkuvalla oppimisen vaatimusten, tulosjohtamisen ja suorituksen arvioinnilla manipuloidaan ja hallinoidaan työntekijöitä. (Isopahkala 2004, 256.) Alvessonin ja Kärremanin (2001) kritiikin sijaan kohdistuu osaamisen johtamisen käsitteen *management*-osan pitämiseen itsensäselvyytenä.

Osaamisen johtamisen yhteyttä uudistavaan eli transformationaaliseen johtamiseen, transaktionaaliseen johtamiseen ja laissez-faire eli antaa mennä-tyyliseen johtamiseen on tutkinut Crawford (2003, 2004). Crawford (2003, 2004) toteaa, että tutkimustulokset osoittavat osaamisen johtamisen ja transformationaalisen johtamisen käytäntöjen välillä olevan vahvan yhteyden. Osaamisen johtaminen ei sen sijaan esiinny transaktionaalisessa johtamisessa ollenkaan ja antaa-mennä johtaminen ennustaa sitä kielteisesti. Osaamisen johtaminen ja työntekijäkeskeinen johtaminen ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa ja transformationaalisen johtamisen sekä osaamisen johtamisen välillä todetaan olevan syy-seuraussuhde. Transformationaaliset johtajat soveltavat myös paremmin nykyistä tekniikkaa työpaikoilla kuin transaktionaaliset tai antaa mennä-tyylistä johtamista toteuttavat johtajat (Crawford 2004.) Seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin transformationaalista eli uudistavaa johtamista, mitä käsitteitä tässä tutkimuksessa lähinnä käytetään.

## 2.2 Transformationaalinen johtaminen koulutusorganisaatiossa

Transformationalisen eli uudistavan johtamisen mallin kehittäjänä pidetään James McGregor Burnsia, joka on julkaissut vuonna 1978 teoksen nimeltä *'Leadership'*. Transformationalisen johtamisen mallia on kehittänyt myöhemmin muun muassa Bernard Bass sekä lukuisa joukko muita tutkijoita (Balster 1992; Yukl 2006, 263). Burns ja Bassin tutkimukset kohdistuvat poliittiseen johtamiseen, armeijan upseereiden johtamiseen sekä bisnesjohtajien toimintaan. Kumpikaan ei kohdistanut tutkimuksiaan kuitenkaan koulutusorganisaatioon. (Balster 1992.) Beirston (2003, 18 - 19) mukaan Burns (1978) tunnistaa johtamisessa kaksi alakategoriaa: transaktionaalisen johtamisen (Beirston käsite management) ja transformationalisen johtamisen (Beirston käsite leadership), jotka ovat toisilleen vastakkaisia johtamistapoja. Bassin ja Steidlmeierin (1998, 2) mukaan ne ovat kuitenkin keskinäisessä suhteessa vastakkaisuudesta huolimatta ja molemmissa on kysymys auktoriteetin oikeutuksesta ja siitä, miten työntekijät suhtautuvat siihen. Mikäli transformationaalinen johtaminen on autenttista, se on luonteeltaan erittäin moraalista ja jokaisessa johtamisen ulottuvuudessa toteutuvat eettiset standardit (Bass & Steidlmeier 1998, 2).

Transformationaalista johtamista on kuitenkin myöhemmin tutkittu myös koulutusorganisaatioissa (mm. Leithwood 1992; Bogler 2001; Shieh, Mills & Waltz 2001; Hallinger 2003; Glanz 2007; Pounder 2008; Vecchio, Justin & Pearce 2008). Gill (2001) on todennut Bernard Bassin teorian transformationalisesta johtamisesta ja sen kehittämisen lisänsen ymmärrystä voimaannuttamisen, inspiraation ja motivaation merkityksestä johtamisessa. Suomalaisessa kirjallisuudessa ovat esiintyneet ainakin käsitteet transformationaalinen johtaminen (transformational leadership Beirston 1997; 2003), muutosjohtaminen, muutoksen johtaminen (esim. Juuti 1995; Heikkilä & Heikkilä 2005, 234; Kanste 2005; Vuorinen 2008), uudistava johtaminen (Antikainen 2005), syväjohtaminen (esim. Kujala 2000; Nissinen 2001; Kinnunen 2003) ja transformatiivinen johtaminen (esim. Ruohotie 1996a; Nikander 2003, 87). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä transformationaalinen johtaminen tai uudistava johtaminen. Transaktionaalista johtamisen käsitettä käytetään sen sijaan yleisesti suomenkielisessäkin johtamiskirjallisuudessa. Antikaisen (2005) mukaan ammattikorkeakoululta edellytetään transformationaalista johtajuutta. Perusteluna tähän Antikainen (2005, 67) näkee sen, että transformationalisen johtamisen avulla asiantuntijatyötä toteuttavaa henkilöstöä voidaan tukea psykologisen voimaantumisen keinoin.

Ammattikorkeakoulun tulon myötä koulutusorganisaatioissa, kuten myös terveystalalla, on tapahtunut ja tapahtuu jatkuvasti muutoksia. Sosiaali- ja terveystalalan yhdistämistavoitteet ovat asettaneet haasteita toimintakulttuurin kehittämiseksi. Luopajarvi (2002) toteaa, että ammattikorkeakoulu-uudistus on aiheuttanut henkilöstössä vanhan organisaation luoman turvallisuuden tunteen katoamisen. Tämän syiksi hän mainitsee resurssien tiukentuessa keskinäisen kilpailun työpaikan säilyttämisestä, puutteellisen tiedottamisen, sekä huonon palkitsemisen kehittämistyöhön osallistumisesta. Erityisesti opetushenkilöstölle on asetettu muospaineita opetuksen ja työelämäyhteyksien kehittämisen suhteen ammattipätevyysvaatimusten lisäksi. Muutosten läpivieminen on edellyttänyt ammattikorkeakouluissa työskenteleviltä johtajilta sekä tuen antamista henkilöstölle että visionäärinä olemista. (Luopajarvi 2002, 204.)

Transformationalisesta johtamisesta koulutusorganisaatioissa tehtyjen tutkimusten perusteella malli näyttäisi sopivan hyvin ammattikorkeakouluun, sillä sen on todettu soveltuvan hyvin muutoksen johtamiseen ja organisaation kehittämiseen (Kark, Shamir & Shen 2003; Hallinger 2003). Transformationalisen johtamisen yhteydestä on tehty myös joitain oppimiseen tai opiskelijoihin kohdistuneita tutkimuksia (mm. Coad & Barry 1998; Pounder 2008). Pounder esittää myönteisiä tutkimustuloksia tutkittuaan viimeistä opiskeluvuottaan suorittavia BBA-ohjelman opiskelijoita yliopistossa. Hän on tutkinut transformationalisen johtamisen merkitystä luokassa opintojen aikana. Tutkimustulokset osoittavat, että luokassa tapahtuvalla transformationalisella johtamisella on positiivinen ja merkittävä vaikutus siihen, miten opiskelijat ymmärtävät luokan dynaamisuutta kolmen johtajuutta kuvaavan tuloksen termin: erityiset ponnistukset, tehokkuus ja tyytyväisyys. Pounder tosin toteaa, että vaikka tulokset ovat hyvin lupaavia, lisätutkimuksia tarvitaan. Hänen tutkimusjoukkonsa on vain yhdestä yliopistosta, joten tarvitaan laajempaa näkemystä asiasta. (Pounder 2008.)

Huomattavasti suurempi osa transformationalisen johtamisen tutkimuksesta koulutusorganisaatioissa kohdistuu opettajiin kuin opiskelijoihin (mm. Bogler 2001; Crawford 2003, 2004; Hallinger 2003; Vecchio, Justin & Pearce 2008). Transformationalisesa johtamisessa pyritään organisaation kehittämiseen kokonaisvaltaisesti. Koulutusorganisaatioissa transformationalisella johtamisella tähdätään erityisesti opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Transformationalinen johtaminen vaikuttaa koulutusorganisaatioissa positiivisesti erityisesti siksi, että sillä voi olla henkilöstöä voimaannuttava vaikutus. Myönteistä on myös sen sisältämä mahdollistava johtajuus opetuksen ja oppimisen kehittämisen näkökulmista tarkastel-

tuna. (Hallinger 2003.) Leithwood (1992) näkee transformationaalisen johtajan keskeisinä tehtävinä koulutusorganisaatiossa: olla henkilöstön apuna kehittämässä ja ylläpitämässä yhteistoiminnallista ammatillista koulukulttuuria, tukea opettajaa kehittämään työtään sekä auttaa opettajaa entistä tehokkaampaan ongelmanratkaisuun työhön liittyvissä kysymyksissä.

Transformationaalinen johtaja pystyy sitouttamaan opettajia jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja vuoropuheluun oppimisestaan opettajien kesken luomalla oppimista edistävän työilmapiirin (Hallinger 2003). Johtaja on myös visionääri, joka innostaa ja motivoi henkilöstöään kohti uusia haasteita sekä mahdollistaa työyhteisön kehittämisen (Leithwood 1992; Hallinger 2003, Crawford 2003, 2004). Transformationaalisella johtamisella ja tiimin kehittämislä on positiivinen vaikutus tiimin vuorovaikutukseen ja tiimin rakentamiseen (Arnold, Barling & Kelloway 2001; Thyer 2003). Transformationaalisten johtajien rooli organisaation kehittämisessä voi olla merkittävä, koska he voivat käyttää siinä monenlaisia keinoja, he pystyvät esimerkiksi hyödyntämään erilaisia havainnointitekniikoita ja käyttämään hyväkseen ryhmädynamiikkaa (Bass & Steidlmeier 1998, 14).

Henkilöstön kehittyminen edellyttää johtajalta, että hänen on oltava tilanneherkkä, ystävällinen ja ymmärtävä ja lisäksi mahdollistettava työntekijöidensä itsereflektio. On tärkeää, että johtaja antaa kehittymismahdollisuuden kaikille työntekijöille tasapuolisesti. Tämä kaikki edellyttää johtajalta itseltään visionäärinä olemista (Trofino 2000; Gill 2001; Thyer 2003.) Johtajan on oltava tasapainossa itsensä kanssa ja tunnettava itsensä (Murphy 2005). Transformationaalisen johtajan tehtävänä on Murphyn (2005) mukaan toimia organisaation innovatiivisen paradigman toimeenpanijana. Uudistava johtaminen lisää henkilöstön luottamusta, sitoutumista sekä tiimin tehokkuutta. Transformationaalisen johtamisen ilmeneminen riippuu Bassin (1985) mukaan siitä kontekstista, missä johtaja ja työntekijät toimivat vuorovaikutuksessa keskenään (Bass ym. 2003). Kommunikaatio edellyttää kuitenkin sekä johtajien että työntekijöiden panostusta vuoropuheluun (Thyer 2003).

Sekä uudistava että transaktionaalinen johtaminen voivat vaikuttaa positiivisesti ja edistää luovuutta työympäristössä, mutta erityisesti uudistavan johtajan karismaattinen toiminta, älyllinen stimulointi ja työntekijöiden yksilöllinen kohtaaminen näyttäisivät lisäävän työntekijöiden luovaa vapautta, rohkeutta ja sisäistä motivaatiota luovuuteen (Politis 2004). Jotta työympäristö olisi luova ja yhteistoiminnallinen, on esimiehen stimuloitava työntekijöiden uskomuksia, mielipiteitä ja käyttäytymistä palavalla halulla, jopa tulisieluisesti (Murphy



2005). Shieh, Mills ja Waltz (2001) ovat tutkineet puolestaan transaktionaalisen ja transformationaalisen johtamistyylien vaikutusta hoitotyön koulutusohjelman henkilöstön työtyytyväisyyteen ja todenneet luottamuksen rakentamisen, älyllisen stimuloinnin ja palkkioilla kannustamisen johtamisen ulottuvuuksien merkittävästi ja positiivisesti ennustavan työtyytyväisyyttä, mutta aktiivisen asioiden johtamisen ulottuvuuden ennustavan sitä negatiivisesti. Bogler (2001) sitä vastoin on tutkinut esimiehen transformationaalisen ja transaktionaalisen johtamistyylin, päätöksentekostrategian ja opettajien ammattitietoisuuden vaikutuksia työtyytyväisyyteen. Hänen yksi merkittävimpiä tutkimuslöydöksiään on se, että opettajien ammattitietoisuus vaikuttaa erittäin vahvasti heidän työtyytyväisyyteensä, ja että esimiesten transformationaalinen johtaminen vaikuttaa opettajien työtyytyväisyyteen sekä suorasti että epäsuorasti ammattitietoisuuden kautta.

Transformationaalista johtamista ilmentävät neljä ulottuvuutta, joita ovat ihmisen yksilöllinen huomioiminen (*individualized consideration*), älyllinen kannustaminen (*intellectual stimulation*), inspiroiva motivointi (*inspirational motivation*) ja luottamuksen rakentaminen/idealisoiva vaikutus (*behavioral idealized influence*) (Bass 1997; Avolio, Bass & Jung 1999; Nissinen 2001; Bass, Avolio, Jung & Berson 2003; Kinnunen 2003). Seuraavassa luvussa kuvataan esimiehen idealisoivaa vaikutusta työntekijöiden voimaantumisen edistämisessä.

### **Transformationaalinen johtaja työntekijöiden voimaantumisen edistäjänä**

Yksi transformationaalisen johtamisen neljästä ulottuvuudesta eli esimiehen idealisoiva vaikutus/luottamuksen rakentaminen (*behavioral idealized influence*) perustuu siihen, että esimies nähdään ihailtuna, kunnioitettuna sekä luotettavana henkilönä, ja työntekijät samaistuvat häneen ja pyrkivät jäljittelemään häntä. Esimies jakaa riskit työntekijöidensä kanssa ja hänen toimintansa taustalla vaikuttavat arvot ja periaatteet perustuvat eettisyyteen. Tätä ulottuvuutta kuvataan myös karismaattisena vaikuttamisena. (Avolio, Bass & Jung 1999.)

Vuorisen (2008) muutosjohtajuutta käsittelevässä tutkimuksessa sairaanhoitajat ovat arvioineet osastonhoitajan kaikkein yleisimmäksi johtamistoiminnoksi lupauksista ja sitoumuksista kiinni pitämisen. Toiseksi yleisimmäksi osastonhoitajien johtamistoiminnoksi sairaanhoitajien nimeämänä mainitaan muiden kunnioitettava ja arvoa antava kohtelu ja kolmanneksi yleisimpänä toimintona osastonhoitajan kyky tehdä selväksi heidän luottamuksensa työntekijöille.

kijöihinsä. Osastonhoitajien itsearvioinneissa sen sijaan yleisimmäksi yksittäiseksi johtamistoiminnoksi on muodostunut muiden kunnioittava ja arvoa antava kohtelu. Toiseksi yleisimmäksi johtamistoiminnoksi osastonhoitajat ovat nimenneet lupauksista ja sitoumuksista kiinni pitämisen. Kolmas johtamistoiminto oli tehdä ihmisille selväksi luottamus heidän kykyihinsä. (Vuorinen 2008, 65 - 68).

Gillespie ja Mann (2004) sanovat transformationaaliseen johtamiseen ja luottamuksen rakentamiseen perustuvassa tutkimuksessaan, että johtajaan luottamusta vahvimmin ennustavat tekijät esimiehellä ovat neuvotteleva johtajuus, yhteiset arvot työyhteisössä ja esimiehen idealisoiva vaikutus/luottamuksen rakentaminen. Myös Glanz (2007) esittää transformationaalisen johtajan yhtenä piirteenä luottamuksen rakentamisen työyhteisöön. Se edellyttää esimieheltä avoimuutta ja uskottavuutta (Glanz 2007).

Kark, Shamir ja Chen (2003) liittävät transformationaalisen johtamisen tähän ulottuvuuteen myös voimaantumisen. Voimaantumisen vahvistumiseksi transformationaalinen johtaja pyrkii kehittämään keinoja, joiden avulla työntekijän kyvykkyys ja motivaatio paranevat. Voimaantumista selittäviä tekijöitä ovat: 1) tehokkuususkomukset, joilla tutkijat tarkoittavat henkilön luottamusta omaan kykyynsä suoriutua tehtävästä, 2) kollektiiviset/yhteisölliset tehokkuususkomukset eli ryhmän luottamus toimintansa tehokkuuteen ja kykyynsä suoriutua tehtävistä sekä 3) henkilön itsearvostus eli käsitykset omasta arvostaan organisaation jäsenenä (Kark ym. 2003). Työntekijän riippuvuus esimiehestä tai voimaantuminen eivät Karkin ym. (2003) mielestä ole suhteessa toisiinsa vastakkaisia tekijöitä, vaan ne voivat esiintyä yhtä aikaa ja olla toisistaan riippumattomia. Tämä tarkoittaa sitä, että saman esimiehen vaikutuksesta voi työyhteisössä esiintyä sekä riippuvuutta että voimaantumista, mutta mallin testaus on kuitenkin osoittanut, että niiden välinen korrelaatio on alhainen (Kark ym. 2003).

Työntekijöiden voimaantumisesta on viime vuosina kiinnostuttu eri tutkimuksissa (Dimitriades 2004). Johtajuutta sosiaalisen identiteetin näkökulmasta käsittelevissä tutkimuksissa on fokusoiduttu lähes kokonaan siihen prosessiin, miten johtaja voi lisätä henkilöstönsä itesesäätelytaitoja, sitoutumista ja saavutuksia. Ei kuitenkaan ole vielä selvitetty sitä, miten johtajan oma samastuminen organisaatioon stimuloi henkilöstön identifikaatiota. Tutkiesaan johtajia ja heidän alaisiaan sekä koulutusorganisaatiossa että terveydenhuollossa van Dick, Hirst, Grojean ja Richter (2004) ovat huomanneet, että korkean itsetunnon omaavilla johtajilla on taipumus innostavaan vuorovaikutukseen, ja he saavat aikaan organisaatiossa

positiivisen ilmapiirin tehostamalla työpaikan vuorovaikutussuhteita, jolloin henkilöstön työtyytyväisyys lisääntyy. On kuitenkin huomattava, että esimiehet eivät ole vain organisaation sosialisatioagenteja. Heidän tavoitteellisen sosialisatioprosessinsa rakentamisen ja siitä seuraavan johdonmukaisen viestinnän johdosta voidaan lisätä henkilöstön samastumista organisaatioon. Johtajan ja henkilöstön samastumisen välillä on yhteys, jonka vuoksi johtajat nähdään avainhenkilöinä yhdistettäessä organisaation identiteetti ja sen jäsenten käsitykset itsestään. Vahvistamalla ja kehittämällä tätä sidettä siitä hyötyvät sekä yksilöt että organisaatio. (van Dick ym. 2004.)

Tehokkaat johtajat omaksuvat ja edistävät yhteisiä arvoja ja tuovat sen esiin omalla käyttäytymisellään eli *"by walking the talk"* (Gill 2001). Huomioidessaan organisaation historian ja tilannekohtaiset haasteet sekä mahdollisuudet vision ja kulttuurin muodostusprosesseissa sekä strategian kehittämisessä ja vain ymmärtäessään niiden merkityksen, transformationaalinen johtaja voi inspiroida työntekijöitä ja liittää vision todellisuuteen (Gill 2001, Murphy 2005). Transformationaalinen johtaja voi saada työntekijät syttymään visioon, päinvastoin kuin mitä transaktionaalinen näkemys visiosta on (Trofino 2000; Thyer 2003). Vaikka esimiehen tehtävänä on toimia visioijana, hän tarvitsee siihen työyhteisön tukea. Esimies ei onnistu tehtävässään, mikäli työntekijät eivät ole yhtä mieltä esimiehen kanssa organisaation visiosta. (Glanz 2007.) Esimiehen tulee arvostaa ja kuunnella työntekijöiden mielipiteitä ja pyytää esittämään kysymyksiä, mikä puolestaan vähentää henkilöiden välisiä konflikteja ja huonoja yhteistyösuhteita. (Murphy 2005.)

Transformationaliset johtajat voidaan luokitella Murphyn (2005) mukaan kolmeen ryhmään: visionäärit, futuristit ja muutosten katalysaattorit, jolloin johtamisessa omaksutaan proaktiivinen lähestymistapa. Transformationaliset johtajat motivoivat ja luovat tarmoa henkilöstöön, jolloin se pyrkii yhteisiin tavoitteisiin, yhteisesti muodostettuun visioon ja saavuttaa voimaannuttavan kulttuurin, missä henkilökohtaiset arvot ja molemminpuolinen kunnioitus vallitsevat. Tällaiset johtajat lisäävät siis henkilöstönsä tietoisuutta organisaation keskeisimmistä kysymyksistä. Myös Kark, Shamir ja Chen (2003) sekä Popper ja Mayselless (2003) ovat todenneet uudistavan johtamisen ja työntekijöiden voimaantumisen olevan positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Popperin ja Maysellessin (2003) mukaan transformationaliset johtajat nimittäin lisäävät työntekijöiden autonomiaa ja rohkaisevat heitä ajattelemaan itseenäisesti ja kriittisesti, kohottavat työntekijöiden itsesäätelyn tasoa, itseluottamusta, pätevyyttä, itsearvostusta ja itsensä johtamista sekä lisäävät heidän luovuuttaan ja riskinottoaan.

Starkey (2003) määrittelee voimaantumisen käsitteen kiistanalaiseksi, jolla on erilaisia merkityksiä, ja joka perustuu erilaisiin ideologioihin. Bartram ja Casimir (2007) ovat tutkineet muun muassa työntekijöiden voimaantumisen ja johtajan luottamuksen välillisiä vaikutuksia transformationaalisessa johtamisessa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että työntekijöiden voimaantuminen johtaa aiempaa parempaan työn suoritustasoon, mutta ei aiempaa parempaan työtyytyväisyyteen. Sitä vastoin luottamuksesta johtajaan seuraa aiempaa parempi työtyytyväisyys, mutta ei aiempaa parempi työn suoritustaso. (Bartram & Casimir 2007.)

Voimaantuminen tulee esille myös Yuklin (2006) kuvauksessa transformationaalisesta johtamisesta. Yukl korostaa yhtenä keskeisimmistä eroista karismaattisen ja transformationaallisen johtamisen välillä juuri voimaantumisen ilmenemistä. Transformationaalinen johtaja saa aikaan mitä todennäköisimmin enemmän sellaisia asioita, jotka voimaannuttavat työntekijöitä, kuin karismaattinen johtaja. Transformationaalinen johtaja myös vähentää työntekijöiden riippuvuutta itsestään enemmän kuin karismaattinen johtaja esimerkiksi delegoimalla keskeistä määräysvaltaa työntekijöille, kehittämällä työntekijöiden ammattitaitoa, kohottamalla heidän itsetuntoaan, luomalla itseohjautuvia tiimejä, eliminoimalla tarpeetonta valvontaa ja rakentamalla voimaantumista tukevaa kulttuuria. (Yukl 2006, 271.)

Toisaalta transformationaalisen johtajan yhdeksi ominaisuudeksi liitetään myös karismaattisuus. Tosin Yukl (1998, 327) toteaa, että transformationaalisia johtajia voi löytää mistä tahansa organisaatiosta miltä tahansa tasolta, mutta karismaattiset johtajat ovat harvassa. Johtajan karismasta ollaan kiinnostuneita, koska osa työntekijöistä on riippuvaisia johtajan opastuksesta ja innoituksesta, ja he kokevat johtajan yliverlaiseksi henkilöksi. Karismaattisilla johtajilla on vahva tarve valtaan, korkea itseluottamus ja vahva usko omista uskomuksistaan sekä ajatuksistaan (Yukl 2006, 252). Karismaattinen johtaja käyttää valtaa työntekijöihinsä, mutta myös työntekijät käyttävät valtaa johtajaansa. Karismaattisen johtamisen perusolemus on sen emotionaalisessa sidoksessa johtamisen ja johtajan välillä, eikä sen luonne ole kovinkaan rationaalinen. (Takala & Aaltio 2005.) Karisman ja karismaattisen johtamisen legitimitetti on sosiologisesti ja psykologisesti työntekijöiden uskomuksen attribuutti eikä niinkään johtajan ominaisuus. Tästä johtuen johtaja nähdään tärkeänä henkilönä, koska hän voi karismaattisesti saada aikaan tunteen uskosta ja siten vaatia myös kuuliaisuutta (Takala 1997). Työntekijät samastuvat karismaattisen johtajan pyrkimyksiin ja haluavat yltää samaan kuin esimiehensä (Bass & Steidlmeier 1998, 2).

Transformationaliksi johtajiksi kutsutaan niitä johtajia, jotka inspiroivat työntekijöitään ylittämään omat mielenkiintonsa organisaation hyväksi ja kykenevät syvällisesti ja erinomaisesti vaikuttamaan työntekijöihin. He ovat myös karismaattisia johtajia, kuten esimerkiksi äiti Teresa. (Trofino 2000; Takala & Aaltio 2005.) Johtajalla on oltava karismaa, suopeuden lahjaa, toimiakseen menestyksekkäästi. Ilman sitä johtaja ei pysty työskentelemään esimerkiksi kompleksisen organisaation esimiehenä. (Takala 1997.) Karisman avulla johtaja voi myös voimaannuttaa henkilöstöään (Murphy 2005). Transformationaalisten johtajien oletetaan tehostavan työntekijöiden suorituskapasiteettia asettamalla yhä korkeampia odotuksia ja luomalla yhä suurempia vaateita ryhtyä jatkuvasti vaikeampiin haasteisiin (Bass ym. 2003).

Waldman, Ramírez, House ja Puranam (2003) ovat tutkineet transaktionaalisen ja karismaattisen johtajuuden yhteyttä organisaatioiden suorituskykyyn sekä organisaatioiden olosuhteisiin nähden. Heidän tutkimustuloksensa paljastavat ainoastaan marginaalisia tai tilastollisesti merkityksettömiä yhteyksiä sekä transaktionaalisen johtamisen että karisman ja epävarmojen olosuhteiden välillä siitä huolimatta, että mittareina on käytetty yleisesti käytettyjä metodeja. Tutkijat pitävät karismaattisen johtajuuden vaikutuksia epävarmoissa olosuhteissa mielenkiintoisina, sillä tulokset osoittavat karismaattisen johtajuuden mahdottomaksi toimia tietyissä oloissa. Koska tutkimus on toteutettu yrityksissä, tutkijat toteavat, että olisikin tärkeää tutkia karismaattista johtajuutta myös yksilöllisellä tasolla tai ryhmätasolla. (Waldman ym. 2003.)

DeGrootin, Kikerin ja Crossin (2000) meta-analyysi osoittaa johtajan karisman vaikutuksen työntekijöiden suoritustasoon huomattavasti alhaisemmaksi kuin mitä julkaistu kirjallisuus aiheesta on esittänyt. Tutkijat selittävät syiksi ensinnäkin tutkimuksen kohdejoukon kokoa ja samankaltaisuutta, sillä useat tutkimuksista on toteutettu puolustusvoimissa. Puolustusvoimissa karismaattiseen johtajaan luotetaan enemmän kuin siviilissä. Karismaattisen johtajuuden vaikuttavuuden toiseksi syyksi tutkijat esittävät ryhmän merkitystä. Tulokset osoittavat, että karismaattisen johtajuuden ja ryhmän suoritusten välillä on kaksi kertaa merkittävämpi yhteys kuin karismaattisen johtajuuden ja yksilön suoritusten välillä. (DeGroot, Kiker & Cross 2000.)

Suomalaisista tutkijoista muun muassa Juuti on esittänyt kritiikkiä karismaattista johtajuutta kohtaan. Juuti (2003, 14 - 35) tuo esille kolme johtajuuden ongelmaa, jotka liittyvät karisman tarpeen lisääntymiseen työyhteisössä. Karismaattinen johtajahahmo luo Juutin (2003, 14) mukaan oman maailman uudelleen entistä paremmin vastamaan ympäristöä ja pyrkii siirtämään sen muiden maailmaksi. Näin johtaja pelastaa onnistuessaan yhteisön muut jäsenet persoonan hajoamisen uhalta, mutta samalla he joutuvat karismaattisen johtajan maailman sisältämiin kahleisiin. Toinen ongelma liittyy johtajan valtaan liittyvien seikkojen ja nopeaa ongelmanratkaisua muuttuvassa ympäristössä vaativan tilanteen avoimen, kriittisen tarkastelun väliseen ristiriitaan. Se tulee esiin, kun tilannetta ei tarkastella avoimesti ja kriittisesti eikä ratkaisuvaihtoehtoja etsitä, vaan halutaan miellyttää vallassa olevaa henkilöä. Valta saattaa pahimmillaan ehkäistä tilanteen avoimen tarkastelun, ja avoin vuorovaikutus ihmisten välillä vääristyy. Johtaja nostetaan jalustalle, jolloin häneltä katkeaa kosketus realiteetteihin, ja luonnollinen kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa katkeaa. (Juuti 2003, 14 - 35.)

Kolmas johtamisen ongelma Juutin toteamana koostuu yksilöiden ja kulttuurin kehittymisen mahdollisuuksista ja tarpeesta. On olemassa organisaatioita, joiden kulttuuri on vielä varsin alkeellinen, joissa johto ja työntekijät luokittelevat itsensä omiksi ryhmikseen ja rajaavat kommunikaation omaan piiriinsä. Rajojen muodostamisen lisäksi johto voi heijastaa pahanolon tunteensa työntekijöihin ja pitää heitä laiskoina, kun taas työntekijät saattavat heijastaa pahanolon tunteensa esimiehiin ja pitää heitä hiostajina. Tällaisessa organisaatiossa käydään taistelua luottamuksen ja epäluottamuksen sekä samanlaisuuden pulmien kanssa. Erilaisuutta ei hyväksytä, vaan kaikkien oletetaan tulevan organisaation kaltaisiksi. Edellistä kehittyneemmässä organisaatiossa esiintyy normien sisäistämisen pulmia. Seuraavaksi kehittyneemmässä organisaatiossa johtaja on asetettu taistelemaan kaiken hyvän puolesta kaikkea pahaa vastaan, jolloin johtajasta on muodostunut rakkauden kohde, jonka suosiosta alaiset kilpailevat. Tässä kehitysvaiheessa taistellaan auktoriteettiasemasta, vaikutusvallasta ja oma-aloitteellisuuden mahdollisuuksista sekä eteenpäin pääsystä. (Juuti 2003, 14 - 35.)

### **Transformationaalinen johtaja työntekijöiden mentorina**

Toisessa transformationaalisen johtamisen ulottuvuudessa, yksilöllisessä huomioimisessa (*individualized consideration*) on keskeistä, että esimies kiinnittää huomiota työntekijöiden henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen toimimalla heidän valmentajanaan tai mentori-

naan. Kasvua ja kehittymistä tukevan ilmapiirin avulla esimies luo mahdollisuuksia uuden oppimiseen. Prosessin tavoitteena on tunnistaa ja ottaa huomioon jokaisen työntekijän henkilökohtaiset koulutukselliset tarpeet ja toiveet (Avolio, Bass & Jung 1999.) Esimies pyrkii luomaan sellaiset olosuhteet, jossa kaikilla työntekijöillä olisi yhtäläiset mahdollisuudet kehittää kykyjään. Kaikkien kyvyt pyritään saamaan optimaalisesti työyhteisön käyttöön (Bass & Avolio 1994). Esimies toimii ohjaustilanteissa avoimesti ja konsultoiden (Avolio, Bass & Jung 1999) antaen alaisilleen mahdollisuuden suorittaa tehtäviä itsenäisesti ja vastuullisesti, mutta tarvittaessa kuitenkin heitä tukien (Bass & Avolio 1994).

Kanste (2005) on selvittänyt hoitotyön johtajuuden ja hoitohenkilöstön työuupumuksen yhteyttä terveydenhuollossa sekä moniulotteisen johtajuuden ja työuupumuksen esiintymistä suomalaisessa hoitotyössä. Hoitotyön johtajan käyttäytymisessä esiintyy eniten muutosjohtajuuden ulottuvuuksista työntekijöiden innostamista ja yksilöllistä kohtaamista sekä luottamusta rakentavaa toimintaa. Tuloksista selviää, että lähes puolet (44 %) hoitotyön johtajista huomioi alaisensa usein yksilöllisesti. Johtajat kohtelevat työntekijöitä yksilöinä, eikä vain ryhmän jäseninä, he tarjoavat työntekijöilleen kehittymismahdollisuuksia työssä, he kuuntelevat alaisiaan aktiivisesti ja tukevat henkilöstön yksilöllistä osaamista. Toisaalta on huomattava, että viidesosa johtajista huomioi alaisensa yksilöllisesti erittäin harvoin. (Kanste 2005, 25, 118 - 119.)

### **Transformationaalinen johtaja työntekijöiden kannustajana**

Älyllinen kannustaminen (*intellectual stimulation*) eli kolmas transformationaalisen johtamisen ulottuvuus tarkoittaa sitä, että esimies kannustaa työntekijöitä innovatiivisuuteen ja luovuuteen ja pyrkii hahmottamaan työtään uudesta näkökulmasta. Epäonnistumisista tai virheistä ei seuraa pilkantekoa eikä yleistä kritiikkiä muiden työntekijöiden taholta. Esimies pyytää ongelmanratkaisuprosessissa mukana olevilta työntekijöiltä uusia ideoita ja luovia ratkaisuja. (Avolio, Bass & Jung 1999.) Hän rohkaisee työntekijöitä kyseenalaistamaan rutiininomaisia työtapoja ja tukee heitä itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon sekä haasteiden kohtaamiseen (Bass & Avolio 1998). Crawfordin (2003, 2004) tutkimuksesta ilmenee, että transformationaalinen johtaminen voi lisätä myös johtajan henkilökohtaista innovatiivisuutta.

Gillespien ja Mannin (2004) tutkimuksessa todetaan, että esimiehen älyllinen kannustaminen on positiivisesti yhteydessä työntekijöiden luottamukseen suhteessa esimieheen. On kuitenkin huomattava, että yhteys on huomattavasti heikompi kuin esimerkiksi työntekijöiden luottamus esimiehiä kohtaan, mikäli esimies toimii luottamusta rakentavasti. Tutkijat otaksuvat tähän olevan seuraavanlaisia syitä: 1) heidän kohdejoukkonsa, korkeasti koulutetut tutkijat ja teknologit, jotka työskentelevät tutkimus- ja kehittämistiimeissä, ovat jo itsestään kiinnostuneita työstään, 2) esimiehen käyttämällä älyllisellä kannustamisella lienee merkittävästi vähäisempi rooli luottamuksen rakentamisessa tällaisissa olosuhteissa, missä keskustellaan uusista ja haastavista ideoista, 3) lisäksi tällaiselle työyhteisölle ovat tyypillisiä uusien tieteellisten menetelmien ja tekniikoiden opiskelu. (Gillespie & Mann 2004.)

Kansteen (2005) tutkimustulosten mukaan hoitotyön johtajista vain vajaa kolmannes (30 %) kannustaa alaisiaan yksilöllisesti. Tämä ilmenee siten, että johtaja etsii erilaisia ongelman ratkaisumahdollisuuksia ja ehdottaa uudenlaisia näkökulmia työn tekemiseen sekä rohkaisee työntekijöitä ilmaisemaan mielipiteitään ja kyseenalaistamaan työyksikön nykyisiä toimintatapoja. Lähes puolet (45 %) johtajista kannustaa työntekijöitä yksilöllisesti vain satunnaisesti ja neljännes johtajista kannustaa heitä yksilöllisesti vain erittäin harvoin. (Kanste 2005, 119.)

Työyksikköön voidaan löytää uudenlaisia menetelmiä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, kun kyseenalaistetaan nykytila työntekijöiden älyllisen kannustamisen kautta. Esimies pystyy tunnistamaan ja kertomaan työntekijöilleen organisaation mahdollisuudet ja uhat sekä vahvuudet ja heikkoudet. (Bass 1985.)

### **Transformationaalinen johtaja työntekijöiden innostajana**

Inspiroiva motiivointi (*inspirational motivation*) tarkoittaa sitä, että esimies toimii innostavasti, kun hän omalla käyttäytymisellään ja tarjoamalla haasteita työssä pystyy motivoimaan työntekijöitään (Avolio, Bass & Jung 1999). Bassin ja Avolionin (1994) mukaan esimies suhtautuu tulevaisuuteen hyvin optimistisesti, ja hän luottaa siihen, että työyhteisön yhteiset tavoitteet saavutetaan. Työntekijät ja esimies ovat motivoituneita visioimaan tulevaisuutta yhdessä (Bass & Avolio 1994). Vuorinen (2008, 95) toteaa, että osastonhoitajat innostavat työpaikalla muita yhteiseen visioon konkreettisten ja mitattavien tavoitteiden asettamisen sekä arvioinnin avulla. Työpaikalla vallitsee hyvä yhteishenki, innostuneisuus sekä opti-



mismi. Esimies kannustaa työntekijöitä muodostamaan sellaisen tulevaisuuden kuvan, joka on niin houkutteleva, että he lopulta muodostavat sen itselleen. (Avolio, Bass & Jung 1999.) Tällaisesta tilanteesta Csikszentmihalyi (1990, 3) käyttää flown eli virtauskokemuksen käsitettä.

Flow eli virtauskokemus esiintyy sellaisessa tilanteessa, jossa yksilö kokee toiminnan tavoitteen niin mielekkäänä, että hän sitoutuu siihen täydellisesti keskittyen ja jopa unohtaen ulkopuolisen maailman (Csikszentmihalyi 1990, 3). Virtauskokemus rakentaa yksilön itseluottamusta ja hänen ajatuksensa, aikomuksensa, tunteensa sekä kaikki aistinsa ovat fokuoituina kohti samaa päämäärää (Csikszentmihalyi 1990, 39 - 42). Hyvän flow-kokemuksen ehtona on haasteiden ja taitojen välinen tasapaino. Mikäli yksilö haluaa pysyä tällaisessa virtauskokemuksessa, hänen on jatkuvasti kehityttävä ja opittava lisää taitoja sekä edettävä taas uudelle kehitystasolle (Csikszentmihalyi 2003, 64.) Ihmiset, jotka kokevat useammin virtauskokemuksen, ovat Csikszentmihalyin (1990, 158 - 159) mukaan erityisen vahvoja, aktiivisia, luovia sekä motivoituneita, ja jotka pitävät sekä haasteita että taitoja korkealla tasolla, tuntevat olevansa onnellisempia, luovempia ja tyytyväisempiä kuin muut.

### **2.3 Yhteenveto**

Tässä luvussa olen tarkastellut johtamista asiantuntijayhteisössä sekä tuonut esiin transformationaalisen eli uudistavan johtamisen mallin koulutusorganisaatiossa. Ammattikorkeakoulun on kehityttävä ja muututtava jatkuvasti, joten transformationaalinen johtamismalli soveltuu sinne hyvin. Erityisesti terveysalan opettajilta on edellytetty ammattikorkeakoulun tulon myötä tutkintotason nostoa, sillä ennen ammattikorkeakoulua terveysalalla on työskennellyt runsaasti opistotason koulutuksen saaneita opettajia. Useat näistä opettajista ovat olleet ikääntyviä aloittaessaan yliopistokoulutuksen. Transformationaalinen johtaja motivoi henkilöstöään kehittämiseen ja on tukena henkilöstönsä voimaantumisprosessissa. Tämä on erityisen tärkeää ikääntyvien ja ikäänntyneiden työntekijöiden kohdalla.

### 3 IKÄÄNTYVÄ TYÖNTEKIJÄ

Tässä luvussa paneudun aluksi ikääntyvän työntekijän käsitteen määrittelyyn sekä ikääntymisen ja vanhenemisen käsitteiden problematiikkaan. Tarkastelen lisäksi toimintakyvyn yhteyttä vanhenemisen biologisiin ja fyysisiin, psyykkisiin sekä sosiaalisiin tekijöihin. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen ikääntyvän työntekijän voimaantumista, käsitettä voimaantuminen ja voimaantumista prosessina. Esitän katsauksen työntekijöiden ikääntymisestä johtamishaasteena ja selvitän ikääntyvän työntekijän ammatilliseen kasvuun ja osaamiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Seuraavaksi esittelen ikääntyvän työntekijän oppimiseen vaikuttavia seikkoja sekä paneudun työssä oppimiseen osana elinikäistä oppimista. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen tutkimuksen kannalta oleellisia käsitteitä hiljainen tieto ja mentorointi ikääntyvän työntekijän ammatillisen kasvun näkökulmasta.

#### 3.1 Ikääntyvä työntekijä työelämässä

Yli 50-vuotiaiden määrän on ennustettu pysyvän työvoimamme suurimpana ryhmänä ainakin vuoteen 2025 asti (Ilmarinen 2003, 395). Työministeriön komiteamietintö (1996: 14) rajaa ikääntyvän työntekijän yli 45-vuotiaaksi, mutta alle 55-vuotiaaksi. 55-vuotias on Työministeriön komiteamietinnön (1996: 14) mukaan ikääntynyt. Myös Naegele ja Walker (2006) toteavat 55-vuotiaat ja sitä vanhemmat työntekijät ikääntyneiksi EU-tason määrittelyssään. Tikkanen (1998, 20) käyttää tutkimuksessaan käsitettä ikääntyvä ("*older*") työntekijä alkaen 40-vuotiaista, mikä voidaan hänen mukaansa nähdä käytännöllisenä tai toiminnallisena näkemyksenä. Alaikärajan valinnan perusteena hänellä on ikäsyrjinnän alkamisen ikäraja työelämässä. Tikkasen (1998) mukaan työntekijän määrittely ikääntyväksi tai ikääntyneeksi riippuu kuitenkin määrittely-yhteydestä (ammattiala, -asema tai urakehityksen vaihe esim.) sekä yhteiskunnallis-historiallisesta ajankohdasta. Paloniemi (2004) tarkoittaa ikääntyvällä työntekijällä tutkimuksessaan yli 45-vuotiaasta, koska hänen asemansa työmarkkinoilla on merkittävämpi ikämäärittelyyn vaikuttava peruste kuin esimerkiksi työkyky. Kangas ja Nikander (1999, 7) määrittelevät myös ikääntyvät 45 - 64-vuotiaiksi. Wiitakorpi (2006, 193) sen sijaan esittää keinotekoisesti luotujen ikääntymisikärajojen hylkäämistä kronologisen iän muodossa, koska ikääntymiselle ei hänen tutkimustulostensa mukaan voida asettaa selkeää

ikärajaa. Itse määrittelen ikääntyvän työntekijän tässä tutkimuksessa yli 45-vuotiaasta eläkkeelle jäämiseen saakka. En siis erottele ikääntyvää ikääntyneestä (yli 55-vuotias), koska tutkimuksen tarkoituksen eikä tutkimuskysymysten näkökulmasta tarkasteltuna erottelu ole merkityksellistä.

Iän tai ikääntymisen käsitteet eivät ole yksiselitteisiä, koska ikä voidaan määritellä esimerkiksi kronologisen, biologisen, sosiaalisen tai psykologisen iän perusteella. Kirjosen, Huuh-tasen ja Ilmarisen (1994) mukaan ikääntyminen on biologisten muutosten ja elämänkaareen kertyvien kokemusten yhdistelmä, jossa esiintyy yksilöllisiä eroja ja vanheneminen puolestaan tarkoittaa ikääntymiseen liittyviä, monitahoisia yksilöllisiä prosesseja. Aiken (1995) toteaa, että ikä on kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnainen ja että traditioaleissa, maatalousvaltaisissa yhteisöissä vanhuksia kunnioitetaan enemmän ja heidän taitojaan käytetään paremmin hyödyksi kuin moderneissa, teknologiaperustaisissa yhteiskunnissa. Sen lisäksi jokaisessa yhteiskunnassa on joukko ihmisiä, joiden ikä ja kehitysvaihe vaikuttavat heidän määritelmänsä vanhasta ihmisestä; esimerkiksi 30 - 40-vuotias voi olla vanha lapsen näkökulmasta, kun taas keski-ikäisen mielestä 75-vuotias on vanha. 75-vuotias ei kuitenkaan koe itse itsensä välttämättä vanhaksi. (Aiken 1995, 2.)

Ollilan (2002, 322) mielestä 38-vuotias mies on nuori, mutta samanikäinen nainen on antiikkia. Hän toteaa edelleen, että meillä on neljävitosten naisten vastainen kampanja, joka kertoo tuon ikäisten naisten voimasta. Sekä vanhat että uudet naisena ja ihmisenä olemisen mallit ovat murroskohdassa ja vanhoiksi määriteltyjen naisten käsissä on suomalaisen yhteiskunnan historiassa ensimmäistä kertaa vahvaa valtaa laajalla rintamalla. (Ollila 2002, 391.) Vanhenemismuutosten tutkimukseen liittyy kuitenkin edelleen problematiikkaa. Luotettavinta tietoa vanhenemisen fysiologisista muutoksista saisi pitkittäistutkimusten avulla, joissa seurattaisiin terveenä pysyviä henkilöitä riittävän kauan, mutta tällaisten tutkimusten toteuttaminen on käytännössä vaikeaa. (Tilvis 1993, 41.)

Vaikka arkikielessä sanoja ikääntyminen ja vanheneminen käytetään toistensa synonyymeina, ne ovat osittain eri asioita. Ilmarisen (2006, 60) mukaan ikääntyminen tarkoittaa kronologista, kalenterin mukaan tapahtuvaa ikääntymistä, kun taas vanheneminen kuvaa vanhenemisen prosessia. Vanheneminen on hidas ja monimutkainen prosessi, se ei tapahdu yhdessä yössä. Psykologiset toiminnot muuttuvat tavallisesti hyvin vähän normaalin ikääntymisen kuluessa. Tyypillisempää onkin stabiilius kuin muutos. Mikäli muutoksia tapahtuu, ne ovat

hyvin yksilöllisiä, eivätkä vaikuta kaikkiin ihmisiin samalla tavalla. Normaalissa ikääntymiseen liittyvässä prosessissa harjoittelu ja aktiivinen elämäntapa näyttäisivät ehkäisevän ei-toivottavia toimintahäiriöitä. (Berg 2002.) Lahnin (2000, 41 - 42) mielestä ikääntyminen merkitsee kehitysprosessia, ei ainoastaan vanhana olemisen vaihetta eikä tämä prosessi vastaa kronologisesti etenevää vanhenemistä. Hellsten (1998) toteaa puolestaan, että ikä on yksi ominaisuus, jonka avulla luokitellaan, ryhmitellään ja valikoidaan ihmisiä. Ikäluokat toimivat elämäkokemuksia ja rooleja koskevien sosiaalisten ja kulttuuristen odotusten määrittämisessä (Hellsten 1998).

Ikääntymisessä nähdään tutkimusten mukaan sekä positiivisia että negatiivisia seikkoja. Osa ihmisistä näkee, että vanhana oleminen on sairaana olemista eikä vanhoille kannata enää opettaa uusia asioita, kun taas toiset kokevat, että vanhana oleminen on vapautta, viisautta ja elämästä nauttimista. (Chen 2001.) Ikääntymisen myötä fyysinen suorituskyky heikkenee, mutta muutokset ovat hyvin yksilöllisiä. Psykkinen ja sosiaalinen toimintakyky kehittyvät tai säilyvät suhteellisen ennallaan aikuisiän. Kokemuksen ja iän mukanaan tuomien vahvuuksien avulla voidaan kompensoida fyysisen suorituskyvyn heikkenemistä. Vaikka toimintakyky muuttuu iän lisääntyessä, ei normaali vanheneminen estä työntekoa eikä rajoita ihmisen kykyä hoitaa vaativiakin tehtäviä. (Reina-Knuutila 2001, 7.) Työn ulkoisilla ja sisäisillä puitteilla, kuten fyysisellä, psykkinisellä ja sosiaalisella työympäristöllä, johtamisella sekä töiden organisoinnilla voidaan vaikuttaa merkittävästi työkykyyn ja voimavarojen tehokkaaseen hyödyntämiseen (Reina-Knuutila 2001, 18). Ilmarinen (2006) sanoo, että tutkimusten yleinen johtopäätös on, että yksilöiden erot arjen työsuorituksissa ja suorituskyvyssä ovat suuremmat kuin ikäryhmien väliset erot. Lisäksi ammatin, koulutustason ja työkokemuksen merkitys on ikää suurempi, jonka vuoksi kaavamaiset ratkaisut ikääntyvien töiden järjestelyissä eivät ole toimivia (Ilmarinen 2006, 62).

Rissasen (2004a) lisensiaatin tutkimuksen tulosten mukaan ikääntyvät opettajat arvostavat sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti omaa ikäänsä, uuden oppimishaluaan sekä joustavuuttaan ja ovat ylpeitä saamastaan senioriteetti-arvovallasta. Lähinnä ikääntyvät opettajat näkevät ikääntymisen fyysisen voimavarojen vähenemisenä, mikä ei kuitenkaan vaikuta välttämättä opetukseen. Yksi vanhenemisen varjopuoli on hitaus, mutta kokonaisuutena vanheneminen on tulosten mukaan luonnollista elämäntapaa. Tutkimuksen kohdejoukkona olleet ikääntyneet opettajat toteavat ikääntymisen seesteisenä aikana ja osa tuntee suoranaista ikäylpeyttä. Ikä ja sen mukanaan tuoma kokemus on tuonut lisää uskottavuutta, sallivuutta

ta, itseluottamusta, itsetuntemusta, motivoituneisuutta, vastuullisuutta, kykyä hallita kokonaisuuksia sekä taitoa hoitaa laaja-alaisia, koko kouluorganisaation asioita. Ikääntyneet ovat kokeneet arvostusta työyhteisössään ja he ovat pitäneet kokemustaan ”kovana sanana”. (Risänen 2004a.)

Koivuniemen (2004) kunta-alalla toteutetun tutkimuksen tulosten mukaan yli 50-vuotiaat sitä vastoin ovat kokeneet muita ikäryhmiä enemmän, ettei heidän työtään arvosteta. He sanovat myös kiireen vaikuttavan tehtävistä suoriutumiseen ja tutkija toteaaakin yli 50-vuotiaiden kykenevän parhaiten arvioimaan omaa työsuoritustaan eli sitä, onko työ hyvin vai huonosti tehty. Wiitakorven tulokset (2006, 183) puolestaan osoittavat, että ikääntyvät työntekijät eivät olleet kokeneet merkittävästi itseensä kohdistunutta ikäsyrrjintää työpaikoillaan. Samassa tutkimuksessa on havaittu sen sijaan lisääntyviä ikään liittyviä työarvojen muutoksia, kun perspektiivi työhön loittonee eläkeiän lähestyessä ja objektiivisuus omaan työhön kasvaa. Työn ei annettu hallita ajatuksia, vaikka se ei sinänsä ollutkaan vähäpätöinen asia. Iän myötä työntekijät myöntävät voivansa ottaa itselleen oikeuden luovuttaa. Tutkija tosin esittää relevantin kysymyksen, salliiko muutosvauhti työuran lopussa työssä jarruttamisen. (Wiitakorpi 2006, 187.)

Ihmisen terveydellisillä voimavaroilla on tärkeä merkitys ihmisen työkyvyn rakentumisessa. Työkykyä voidaan tarkastella esimerkiksi kuntoutuksen, työterveyden tai sosiaalivakuutuksen näkökulmasta. (Ilmarinen 2006, 79.) Seuraavassa tarkastelussa työkyky on työhyvinvoinnin, työssä jaksamisen ja jatkamisen sekä työterveyden tavoitteiden keskiössä. Toimintakyky, joka voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn, on osa terveydellisiä voimavaroja ja se muodostaa työkyvyn perustan. Toimintakyvyn osatekijät ovat sidoksissa toisiinsa ja esimerkiksi muutokset fyysisessä toimintakyvyssä vaikuttavat psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. (Ilmarinen 1999, 84 - 85.) Yksilön työkykyyn vaikuttavat toimintakyvyn lisäksi työntekoon liittyvät tekijät, arvot, ammatillinen osaaminen, perhe, lähiyhteisö ja yhteiskunta (Ilmarinen 2003, 396 - 398; 2006, 79 - 81). Kuviossa 3 on kuvattu Ilmarisen (2003, 398; 2006, 79 - 81) talomallia, jonka avulla voidaan tarkastella työkykyä. Kuten Ilmarinen (2003) toteaa, mitä vahvempi ja monipuolisempi on talon pohjakerros, sitä vankempi on koko talo. Samalla vahva perusta hidastaa ikääntymisen vaikutuksia työkykyyn (Ilmarinen 2003, 396).

Ammatillisen osaamisen kerros on noussut yhä tärkeämmäksi työkykyvaatimusten kohotesa. Kolmannessa kerroksessa on kuvattu työntekoon liittyviä arvoja, asenteita sekä työmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Neljännessä kerroksessa eli työn kerroksessa sijaitsevat esimiestyö ja johtaminen, työyhteisö, työolot ja organisaatio sekä työn sisältö ja vaatimukset. Työkykytalon pystyssä pysymiseen vaikuttavat oleellisesti työn kerroksen ja ihmisen voimavarakerroksen yhteensopivuus ja keskinäinen tasapaino. Johdolla sekä esimiehillä on keskeinen vastuu neljännessä kerroksesta, sillä he pystyvät muuttamaan, kehittämään ja organisoimaan työyhteisöä sekä siellä tehtävää työtä. Sen sijaan työntekijä on itse päävastuussa voimavarakerroksistaan. Kaikkien kerrosten välillä vallitsee kuitenkin riippuvuus, ja talomallissa korostuvat sekä yhteistyö että yhteisöllisyys. Esimiestyöllä voidaan tukea yksilöiden voimavarojen kehittämistä, ja vastaavasti työntekijät voivat vaikuttaa työilmapiiriin. (Ilmarinen 2003, 396 - 398; 2006, 79 - 81.)



KUVIO 3. Työkykytalo (Ilmarinen 2003, 398; 2006, 80)

Seuraavaksi tarkastelen toimintakykyä vanhenemisen vaikutuksena biologisiin ja fyysisiin, psyykkisiin sekä sosiaalisiin tekijöihin.

## **Vanhenemisen biologiset ja fyysiset vaikutukset**

Työntekijän näkökulmasta fyysisen toimintakyvyn muutoksia on tarkasteltu muun muassa sydän- ja verenkiertoelimistön, ruumiin rakenteen, tuki- ja liikuntaelinten toimintakyvyn sekä keskeisten aistitoimintojen kannalta (Ilmarinen 1999, 87). Vanhenemisen myötä elimistön toiminta hidastuu, erilaiset säryt, kivut ja sairaudet ovat yhä todennäköisempiä, eivätkä ihmiset ole yhtä halukkaita toteuttamaan kaikkia niitä asioita, joita he nuorina tekivät (Jarvis 2001, 44). Vanheneminen aiheuttaa elimistössä fyysisiä muutoksia, jotka ovat soluissa, kemiallisessa aktiivisuudessa ja hormonituotannossa tapahtuvien muutosten seurausta. Biologinen vanheneminen johtuu fysiologisista muutoksista, joita ovat esimerkiksi hengitys- ja verenkiertoelimistössä tapahtuva suorituskyvyn lasku, ikääntymisen ulkonaiset merkit eli ihossa, hiuksissa ja kynsissä tapahtuvat muutokset, lihasvoiman heikkeneminen, tuki- ja liikuntaelimestön heikkeneminen, hermostossa tapahtuvat muutokset (hermosolujen vähentyminen alkaa 25 ikävuoden jälkeen) ja ruoansulatusjärjestelmän muutokset (Ross & Casey 1993, 243 - 248; Aiken 1995, 33 - 61; Rubin, 2000; Pajala, Sihvonen & Era 2003, 123 - 127).

Liikkuminen vaikeutuu ikääntymisen myötä ja reaktioaika hidastuu, mutta yksilölliset erot motorisissa toiminnoissa voivat olla hyvinkin huomattavia (Aiken 1995, 61). Fyysisen toimintakyvyn heikkeneminen, kroonisten sairauksien ja ammattitautien yleistyminen, uupumus sekä ennen aikainen siirtyminen työkyvyttömyyseläkkeelle ovat esimerkkejä työn tuottavuutta vähentävistä tekijöistä ikääntyvällä henkilöstöllä (Reina-Knuutila 2001, 14). Vanhenemista ei pystytä estämään kokonaan, mutta näyttäisi mahdolliselta, että terveellisillä elämäntavoilla ja pyrkimyksellä eroon stressaavista tekijöistä sitä voidaan hidastaa (Portin 2003, 312).

Flinck (2005) on tutkinut organisaation muutoskyvykkyyttä, jatkuvaa kehittymistä ja työn ilon säilyttämistä, jotta työkykyä, työmotivaatiota ja työyhteisön toimivuutta voidaan pitää yllä. Flinckin (2005, 13) tutkimuksessa on kolme tavoitetta: 1) suunnitella, toteuttaa ja arvioida ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden henkilöstön kanssa kehittämistoimintoja työssä jaksamisen ylläpitämiseksi ja yhteistyön kehittämiseksi 2) selvittää, onko tällaisella kehittämistoiminnalla työssä jaksamista ylläpitävää ja yhteistyötaitoja kehittävää merkitystä 3) kuvata opiskelijoiden ja yhteistyökumppaneiden ajatuksia, käsityksiä ja tunteita ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alasta. Tutkimustuloksissa todetaan muun muassa, että

suuri työmäärä, työn hallinnan vaikeus ja jatkuva kiire haittaavat työhyvinvointia. Työssä jaksamista tukevia keskeisiä tekijöitä puolestaan ovat tulosten mukaan perhe, työyhteisön ihmissuhteet ja työn mielekkyys (Flinck 2005, 137).

Nakarin (2003, 189) työilmapiiriä, työntekijöiden hyvinvointia ja muutoksen mahdollisuutta käsittelevässä väitöskirjassa puolestaan iän merkitys nousee esiin muun muassa työntekijöiden sairauspoissaoloina. 50-vuotiailla tai sitä vanhemmilla on eniten sairauspoissaoloja, joiden osasyiksi tutkija toteaa ikääntymiseen liittyvät tekijät. Työntekijöiden hyvinvoinnin kannalta kertyneillä työvuosilla on merkitystä, jolloin ikä ja tehtävissä toimittu aika ovat yhteydessä keskenään siten, että työkokemuksen lisääntyessä stressi lisääntyy, mutta sitä enustavien tekijöiden laatu ja määrä ovat erilaisia työuran alussa olevilla ja pitkän aikaa tehtävissään toimineilla. (Nakari 2003, 189.) Moniulotteista hoitotyön johtajuutta ja hoitohenkilöstön työuupumusta käsittelevän tutkimuksen tulosten mukaan iäkkäämpien, määräaikaisten työntekijöiden ryhmässä emotionaalinen väsymys ja työstä etäännyminen on voimakkaampaa kuin pysyvissä työssä olevilla (Kanste 2005, 166).

### **Vanhenemisen psyykkiset vaikutukset**

Psyykkisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan henkilön kykyä suoriutua erilaisista älyllisistä ja muuta henkistä ponnistelua vaativista tehtävistä (Reina-Knuutila, 2000, 7). Tutkimukset osoittavat, että älyllisissä toiminnoissa tapahtuu vanhenemisen myötä vain vähäistä heikkenemistä tai sitä ei tapahdu ollenkaan. On myös mahdollista, että älylliset toiminnot paranevat iän myötä. Aiken (1995, 130) näkee, että vanhemmiten motivoituminen psykologisiin testeihin on huomattavasti alhaisempaa kuin nuoremmilla, koska vanhemmat eivät koe testejä merkityksellisiksi omalle elämälleen. Kuusisen (2003, 168 - 169) mukaan iän ja älykkyyden välisessä tutkimuksessa merkittäväksi seikaksi on osoittautunut Hornin ja Cattellin jo vuonna 1967 julkaistu älykkyysteoria.

Teorian merkitys tulee siitä, että siinä yleinen älykkyys eriytyy joustavaksi älykkyudeksi (*fluid intelligence Gf*) ja kiteytyneeksi älykkyudeksi (*crystallized intelligence Gc*). Nämä älykkyuden muodot korreloivat keskenään ja korrelaation taustalla on yleinen älykkyys. Verbaalisen kiteytyneen älykkyuden on todettu säilyttävän tasonsa läpi lähes koko elämänsä, ja sen heikkeneminen alkaisi vasta 80. ikävuoden paikkeilla. Suorituspainotteinen



joustava älykkyys sitä vastoin on korkeimmillaan nuorilla aikuisilla ja 45. ikävuoden jälkeen se alkaisi heiketä. (Kuusinen 2003, 168 - 169.) Ruoppila (2003, 189) toteaa empiirisiin tutkimuksiin viitaten, että niin sanottu henkilön tietovarantoa kuvaava kiteytynyt älykkyys, joka ilmenee esimerkiksi kielitaitona tai yleisen tiedon määränä, lisääntyisi aina varhaiseen vanhuuteen asti ja alkaa heiketä hitaasti vasta noin 65 vuoden iässä.

Ihmisen ikääntyessä tapahtuu heikkenemistä joustavaa älykkyyttä (älykkyuden mekaniikka) edustavissa suorituksissa. Yksilöt voivat kuitenkin sopeutua iän mukanaan tuomiin kognitiivisiin muutoksiin muun muassa valikoivan optimoinnin ja kompensoinnin avulla. Valikoinnissa yksilö säilyttää tehokkuutensa pienentämällä toimintojensa aluetta ja suuntaamalla energiansa todella tärkeänä pitämäänsä asiaan ja sellaiseen, joka parhaiten vastaa hänen elämäntilanteensa vaatimuksia. Kompensoinnissa ihminen voi harjoitella uusia metakognitiivisia taitoja tai hän voi käyttää enemmän aikaa uusien asioiden opetteluun tai ottaa käyttöön uusia teknisiä laitteita (kuulolaite esimerkiksi). Ikääntyvien työntekijöiden on todettu käyttävän edellä kuvatun kaltaisia sopeutumismekanismeja säilyttääkseen tehokkuutensa työssä. (Kuusinen 2003, 171 - 172.)

ÄlykkyYTEEN sisältyvät muun muassa kyky ymmärtää uutta informaatiota, kyky abstraktiin ajatteluun, kyky tehdä rationaalisia päätöksiä ja verbaalinen sujuvuus. Kognitiiviset prosessit, kuten oppiminen, muistaminen ja älylliset toiminnot, ovat riippuvaisia henkilön fyysisestä ja psykologisesta toimintakyvystä. (Jacoby, Bishara, Hessels & Toth 2005.) Muun muassa perintötekijät, sukupuoli, ravitsemus ja terveys vaikuttavat vanhalla iällä mentaaliseen kykyyn (Aiken 1995, 130). Reina-Knuutila (2001) toteaa iän vaikuttavan positiivisesti suoritussellaisista tehtävistä, joihin sisältyy tietoperustaista arviointia ja tiedon tuottamista ilman aikapainetta. Kokemuksella voidaan tällöin usein parantaa suoritusta (Reina-Knuutila 2001, 14). Ilmarisen (1999) mukaan juuri ikääntyvien työntekijöiden kokemuksella, työn arvostamisella ja sitoutuneisuudella, motivaatiolla, sosiaalisella älykkyydellä sekä persoonallisilla ominaisuuksilla voidaan selittää ikääntyvien työntekijöiden parempaa tuottavuutta. Kokemuksella voidaan kompensoida toimintakyvyn heikkenemistä raskaissakin työtehtävissä (Reina-Knuutila 2001, 16). Amerikassa vanhemmat aikuiset ovat muodostaneet 1990-luvun puolivälissä suhteellisen pienen osan opiskelijapopulaatiosta, mutta opiskeluohjelmien mukanaan tuoma menestys on lisännyt heidän motivaatiota jatkaa opintojaan. Tämä on pitänyt erityisen hyvin paikkansa, kun opinnoissa on huomioitu vanhempien oppijoiden erityistarpeet ja rajoitukset opintoja rakennettaessa. (Aiken 1995, 131.)

## **Vanhenemisen sosiaaliset vaikutukset**

Reina-Knuutilan (2001, 7) mukaan ikääntyminen ei sinänsä vaikuta sosiaaliseen toimintakykyyn, kun taas Ilmarinen (1999, 108) toteaa aiempiin tutkimuksiin viitaten sosiaalisen toimintakyvyn muuttuvan iän myötä, koska ihminen oppii ikääntyessään tuntemaan omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa ja pyrkii muuttamaan käyttäytymistään havaintojensa mukaan. Sosiaalisen toimintakyvyn muuttuminen on kuitenkin hyvin yksilöllistä ja siihen vaikuttavat muun muassa vuorovaikutustaidot ja kyky toimia toisten kanssa (Reina-Knuutila 2001, 7; Osborne 2003). Ikääntyvien sosiaaliseen elämään kuuluvat keskeisesti ystävät. Ikääntyvien ystäväpiiri koostuu yleensä samanikäisistä, samoja arvoja puolustavista, samanlaisen aseman ja mielenkiinnon omaavista henkilöistä. (Aiken 1995, 241). Tiedyt vanhenemiseen liittyvät fyysiset tekijät, kuten kuulon tai näön heikkeneminen ja liikkumisen vaikeutuminen voivat myös vaikuttaa merkittävästikin sosiaaliseen elämään (Osborne 2003).

Tutkimusten mukaan ihmisten tietoisuus omasta ikääntymisestä lisääntyy 50-vuotiaasta lähtien, kun omat lapset ovat aikuisia, omaa ikää verrataan toisten ikään sekä sosiaalisessa että työkontekstissa, tullaan isovanhemmiksi ja kohdataan toisten kuolema oman sukupolven sisällä (Osborne 2003; Bhatia 2004). Isovanhemmat saattavat nykyään kokea vuorovaikutuksen lastenlastensa kanssa jopa vaikeaksi, koska kulttuuriset erot näiden kahden sukupolven välillä ovat suuria. Tähän on todettu vaikuttavan esimerkiksi nykyisten isovanhempien omat lapsuuskokemukset, jotka ovat hyvin erilaisia kuin tämän päivän lapsilla. (Bhatia 2004.) Kuitenkin lastenlapset ja lastenlastenlapset ovat hyvin tärkeitä isovanhemmilleen, koska nämä edustavat suvun jatkuvuutta ja mahdollistavat isovanhempiensa uudentlaisia sosioemotionaalisia rooleja. Lisäksi lapset tarvitsevat isovanhempiaan yhtä paljon kuin isovanhemmat tarvitsevat lapsia. (Aiken 1995, 238 - 239.)

### **3.2 Ikääntyvän työntekijän voimaantuminen**

Voimaantumisen (*empowerment*) -käsite on yleistynyt sosiaali- ja terveydenhuollon käytännön, sosiaali- ja terveystalouden tasolla sekä johtamisen alueella. Käsitettä ei ole kuitenkaan useinkaan selkeästi määritelty (Starkey 2003). Pitts (2005) toteaa voimaantumisen iskusanaksi ja sanoo sen tulleen tärkeäksi johtamisen osatekijäksi niin julkiselle kuin yksityisellekin sektorille. Kuten jo luvussa 2.2 todetaan, transformationaalinen johtaminen voi

edistää työntekijöiden voimaantumista. Tässä luvussa paneudutaan tarkemmin ikääntyvän työntekijän voimaantumiseen.

Siitonen (1999, 91) esittelee sanakirjamuotojen analyysin perusteella voimaantumiskäsitteen merkityksen muutoksen vuosisatojen aikana voimaannuttamisesta ihmisen omista lähtökohdista voimaantumiseen. Lyytinen ja Nikkanen (2005, 129) tiivistävät voimaantumisen oman sisäisen voimansa löytämiseksi ja sitoutumiseksi ja tuovat esille organisaation toiminnan tehostamisen ajankohtaisena sekä tärkeänä asiana vastattaessa työyhteisön hyvinvoinnin ja tuloksellisuuden vaatimuksiin. Tarkastelen ikääntyvän (yli 45-vuotiaan) työntekijän voimaantumisen ja voimaannuttamisen yhteydessä lisäksi palautteen merkitystä johtamisessa.

*Empowerment*-käsitteelle on useita suomenkielisiä vastineita. Siitä käytetään ainakin synonyymeja voimaantuminen, valtautuminen, voimaannuttaminen, valtaistuminen ja valtauttaminen (Lyytinen & Nikkanen 2005, 131). Lyytisen ja Nikkasen (2005) mukaan voimaantuminen-käsitteen käyttö on lisääntynyt viimeisen noin kahden vuosikymmenen aikana voimakkaasti kirjallisuudessa. Voimaantuminen-käsite on vakiintunut useille tieteenaloille. (Lyytinen & Nikkanen 2005, 131.) Beirsto ja Ruohotie (2003) esittävät kritiikkiä kirjallisuudessa usein esitellylle voimaantuminen-käsitteen määrittelylle. Heidän mielestään voimaantuminen olisi merkityksetön, mikäli sitä ei olisi mahdollista toteuttaa oikeasti. Voimaantumista ei kuitenkaan saada aikaan pelkästään luomalla yksilölle sellaisia olosuhteita, joissa hän voisi ottaa enemmän vastuuta tai ottaa enemmän osaa päätöksentekoon. Yksilö tarvitsee myös vaikutusmahdollisuuksia työssään voimaantuakseen. (Beirsto & Ruohotie 2003, 117.)

Sekä käsitteet voimaantuminen että voimaantumisprosessi ovat lähellä motivaation käsitettä, jolloin painotus on yksilöllisessä käsittämisessä, ymmärtämisessä ja emootiossa. Tästä näkökulmasta voimaantuminen sisältää käsityksen kyvykkyydestä motivaation hallintaan, kognitiivisiin keinoihin ja niihin toimenpiteisiin, joiden avulla asia otetaan haltuun. Tämä vaatii muun muassa vahvoja itsesäätelyvalmiuksia ja tulosodotuksia. (Beirsto & Ruohotie 2003, 117 - 118.) Siitonen (1999, 98) näkee kuitenkin voimaantumisen ja motivaation traditioiden välillä ratkaisevana erona sen, että voimaantuminen nähdään ihmisestä itsestään kasvavana prosessina ja tämän takia voimaantumisen orientaatioissa toisen voimaannuttaminen (vrt. motivointi) ei ole mahdollista.

Voimaantumisessa on kaksi aspektia, joista ensimmäinen on henkilökohtainen voimaantuminen ja toinen, miten työskentelemme toisten kanssa ja tuemme heidän itsesääteilyvalmiuksiaan, itsenäisyyttään ja kasvuaan (Pastor 1996). Lyytinen ja Nikkanen (2005) toteavat puolestaan voimaantumisessa olevan kyse hyvin monimutkaisesta ja yksilöä kokonaisvaltaisesti koskevasta psykofyysisestä prosessista, joka on riippuvainen ympäristön konteksteista. Ympäristön tarjoamalla tuella ja edellytyksillä on tärkeä merkitys yksilön voimaantumisessa ja motivoitumisessa (Lyytinen ja Nikkanen 2005, 132).

Suomalaiset tutkijat (esim. Siitonen 1999, 93; Kiikkala, Immonen, Sohlman, Ahonen & Siitonen 2000; Heikkilä & Heikkilä 2005, 220) määrittelevät voimaantumisen ihmisestä itseltään lähtevänä sekä henkilökohtaisena että sosiaalisena prosessina, jota ei voi tuottaa tai aiheuttaa toinen ihminen. Prosessi voi käynnistyä jonkin riittävän positiivisesti vaikuttavan tapahtuman seurauksena tai henkilön oman sisäisen pohdiskelun ja oivalluksien kautta (Kiikkala ym. 2000). Voimaantuminen ei ole staattinen tila, vaan dynaaminen prosessi, jossa johtaja, työntekijät ja koko tiimi kehittyvät (Pastor 1996). Se on oppimisprosessi, jossa yksilö vahvistaa omaa näkemystään kompetenssistaan, itseluottamuksestaan ja halustaan sitoutua yhä laajemmalle toiminta-alueelle omassa henkilökohtaisessa elämässään tai työelämässään. Voimaantuvassa organisaatiossa johtaminen on avustamista ja mahdollistamista, jolloin itsensä johtaminen ja ihmisten johtaminen on muutoksen johtamista, mikä johtaa uuden oppimiseen. Tämä voidaan havaita ihmisten käyttäytymisen muutoksena, mutta se edellyttää johtajalta luovaa joustavuutta hänen osallistuessaan ihmisten muutosprosesseihin. Esimiehen tehtävänä on toimia prosessissa fasilitaattorina, sillä työntekijät sitoutuvat muutokseen vahvasti, kun heitä arvostetaan, kuunnellaan, rohkaistaan ja ymmärretään. (Heikkilä & Heikkilä 2005, 220 - 221.)

Siitonen (1999, 99) esittää tutkimuksessaan kysymyksen, olisiko ihmisten hyvinvoinnin edistymisestä kiinnostuneiden johtajien helpompi siirtyä voimaantumisen orientaatioon kuin uudistaa motivaatio-näkemystään? Kiinnostusta voimaantumisesta ja sen prosesseista on lisännyt työntekijöitä työyhteisössä koskettaneet ongelmat, kuten työssä uupuminen ja työssä jaksaminen, liiallinen fyysinen ja psyykinen työkuormitus sekä työssäkiusaaminen (Lyytinen & Nikkanen 2005, 134).

Monitahoiset analyysit osoittavat vahvan ja johdonmukaisen yhteyden organisaation oppimisen ja opettajien voimaantumisen välillä, kun on mitattu koulun tunnusomaisia piirteitä ja opettajien henkilökohtaisia kokemuksia. Yhteys voimaantumiseen on todettu erityisen vahvaksi opettajien työelämän alueella sekä opiskelijoiden koulukokemuksissa. (Marks & Seashore Louis 1999.) Pitts (2005) on tutkinut johtajien koulutuksen yhteyttä työntekijöiden voimaantumiseen. Tutkimustulokset osoittavat, että äskettäin koulutetut johtajat voimaannuttavat vähemmän uskottavasti työntekijöitä kuin johtajat, joiden koulutuksesta on kulunut aikaa jo kauemmin. Myös ne johtajat, joilla on enemmän koulutusta, ovat todennäköisemmin voimaannuttavia johtajia kuin johtajat, joilla on vähemmän koulutusta. (Pitts 2005.)

Isopahkalan (2004) pienryhmien ohjattua keskustelua käsittelevä tutkimus työelämästä ja työtehtävien vaihtumisesta osoittaa, että työn uudenlaiset muodot edellyttävät työntekijöiltä kokonaisvaltaista panostusta, venymistä, jatkuvaa uusiutumista sekä paineensietokykyä. Sen vuoksi olisikin tärkeä edistää iloista, kannustavaa ja myönteistä ilmapiiriä työyhteisössä. Tutkimuksessa todetaan, että vaikka työntekijöiden työmäärä ja työn vaativuus kasvavat, asioihin vaikuttamisen mahdollisuudet pienenevät. Painottamalla jatkuvaa oppimista, jakamalla asiantuntijuutta ja keskittymällä yksilöllisiin tarinoihin, voidaan heikentää asiantuntijatyötä tekevien päätöksenteko- ja vaikutusvaltaa sekä rajoittaa mahdollisuuksia kyseenalaistaa vallitsevaa tilannetta (Isopahkala 2004). Hyvä työntekijä voi samaistua voimaantumisprosessin päämääränä olevaan aloitekykyiseen, aktiiviseen ja arvonsa tuntevaan ihmiskuvaan, eikä voimaantumatta oleminen tunnu olevan sallittu vaihtoehto. Voimaantumisen prosessia hyödyntävä kehittäminen voidaan Isopahkalan (2004, 262,263) tutkimuksessa nähdä myös asenteiden muokkauksena.

Voimaantuminen on kytköksissä Ruohotien (2000, 299) mielestä muutoksen johtamiseen. Voimaantuminen ja voimaannuttaminen voivat edistää innovaatioiden toteutusta yhdistämällä muutosjohtamisen edellytykset ja voimaantumisen eri dimensiot: huolehtimalla siitä, että henkilöstön työssä tarvitsema itseohjautuvuus, työn merkityksellisyys, työssä tarvittava kompetenssi ja vaikutusvalta sekä työn merkityksellisyys ovat kunnossa organisaation eri tasoilla (Ruohotie 2000, 299). Voimaantumista edistävä johtaminen on osallistavaa, vuorovaikutteista ja mahdollisuuksia etsivää ja siinä nousee esille työn ja työntekijöiden arvostus sekä uusien, järkevien ratkaisujen etsiminen yhdessä työntekijöiden kanssa (Kiikkala ym. 2000). Mattilan (2008, 47) tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää sosiaali- ja terveysalalla työskentelevien ihmisten voimaantumisprosesseja. Mattila (2008) toteaa tutkimuksessaan,

että mikäli sosiaali- ja terveystalalla toimiva ihminen ei koe pystyvänsä vastaamaan tavoitteidensa mukaisesti kaikkiin työn vaatimuksiin, hän kokee itsensä riittämättömäksi ja hänen voimansa häviävät vähitellen. Työntekijä kokee työyhteisön silloin lannistavana ja voimia imevänä sekä työnsä vaatimuksiin vastaamisena. (Mattila 2008, 121.)

Organisaation täytyy varmistaa, että sekä työntekijöiden psykologinen voimaantuminen että tekninen voimaantuminen täydentävät toisiaan, mikäli se toivoo saavuttavansa sitoutumises- sa ja tuottavuudessa uusia tasoja. Joka tapauksessa on huomioitava, että työntekijöiden voimaantumiseen sitoudutaan ja että se on mahdollista. Organisaatioille on haaste luoda kasvuorientoitunut ilmapiiri, joka edistää työntekijän elinikäistä oppimista ja tukee sitä. (Beairsto & Ruohotie 2003, 119 - 121.) Voimaantuvassa organisaatiossa palautteella tarkoi- tetaan avointa kohtaamistilannetta, johon liitetään informaation käsittely ja välittäminen eri osapuolten käyttäytymisen ja tekemisten kesken (Heikkilä & Heikkilä 2005, 103). Jotta ih- misten voimaantuminen varmistetaan, on tärkeää, että jokainen organisaation jäsen oppii se- kä antamaan että vastaanottamaan rakentavaa palautetta (Heikkilä & Heikkilä 2005, 104 - 105).

### **Palautteen merkitys ikääntyvälle työntekijälle voimaantumista edistävänä tekijänä**

Erilaiset palautteet ovat jääneet itseisarvoiksi Toikan (2002, 206) tutkimustulosten mukaan ammattikorkeakoulussa (esimerkiksi ilmapiirikyselyt, itsearviointit, opiskelijakyselyt), eikä niitä näin ollen ole käytetty strategisen johtamisen työkaluina. Myös Kaupin (2004) mielestä arvioinnista on usein tullut institutionalisoitunutta sekä itseisarvoista toimintaa, jolloin arviointitietoa kerätään laatujärjestelmien ja kansallisten arviointien vaatimusten täyttämiseksi. Raudaskoski (2000, 155) sen sijaan toteaa ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksia käsittelevässä tutkimuksessaan, että ammattikorkeakoulun arviointi liittyy kiinteänä osana ammattikorkeakoulujen strategiaan ja sen keskeinen tehtävä on toiminnan jatkuva kehittä- minen. Arviointia kerätään esimerkiksi opiskelijoilta ja se kootaan systemaattisesti ja käy- dään läpi opettajien keskuudessa. Tämän arvioinnin ensisijainen tarkoitus on opettajan oman työn kehittäminen. Arviointi on vaikuttanut muun muassa siihen, että on uudistettu koulu- tusohjelmien sisältöjä sekä työtapoja eli didaktisia menetelmiä. Lisäksi opettajien koulutuk- sen kehittämisohjelmia on aloitettu arvioinnin pohjalta ja opintojen organisointi sekä ohjaus- järjestelmät ovat kehittyneet arvioinnin myötä. (Raudaskoski 2000, 156.)

Parhaimmillaan arviointi tarjoaakin mahdollisuuden sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen tukemiseen, tiedon luomiseen ja pedagogiseen kehittämiseen (Kauppi 2004). Esimies voi vaikuttaa sellaisen ilmapiirin muodostamiseen, missä tämä on mahdollista. Kuten Kauppi (2004) hyvin toteaa, arvioinnissa on aina lopulta kysymys arvon määrittämisestä. Asioista on voitava keskustella avoimesti, jotta voidaan ymmärtää mikä on arvokasta, mikä ei (Kauppi 2004).

Antikaisen (2005) ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmää ja henkilöstön toiminnan väliä yhteyksiä käsittelevä tutkimus osoittaa, että ammattikorkeakoulussa palkitaan osaamisesta ja hyvät työsuoritukset huomataan. Palkitsemisjärjestelmää, johon sisältyvät muun muassa opintovapaat, artikkelipalkkiot ja avustukset konferenssikuluihin, pidetään motivoivana ja kannustavana. Kannustavaa ja positiivista palautetta haastateltavat ovat saaneet opiskelijoilta, työtovereilta, rehtorilta sekä muilta esimiehiltä. Muutama haastateltava huomauttaa, että palautetta on tullut vain silloin, kun se on ollut kielteistä ja että opiskelijapalautejärjestelmässä on vielä kehittämistä.

Positiivista palautetta voi olla myös esimieheltä saatu tuki ja kannustus hyvin tehdystä työstä. Wiitakorpi (2006, 93) on selvittänyt ikääntyvien työntekijöiden kokemuksia ammatillisen osaamisen tukemisesta työpaikallaan. Wiitakorven (2006, 183) tulosten mukaan erityisesti keski-ikäisten oppimismotivaatioon ja työminäkuvaan vaikuttaa positiivisesti esimiehen taholta osoitettu tuki pedagogisen johtajuuden muodossa. Taitavasti annetulla palautteella voidaan Heikkilän ja Heikkilän (2005, 105) mukaan vaikuttaa merkittävästi koko voimaantuvan organisaation kehittymiseen ja sen jäsenten työsuorituksiin, koska palautteen avulla voidaan muun muassa tarkistaa omia tavoitteita ja verrata niitä organisaation yleisiin tavoitteisiin. Selkeä tavoitetietoisuus sekä motivoi että auttaa ymmärtämään pitkäjänteistä kehittämistä, ja rakentavan palauteprosessin myötä organisaation jäsenten keskinäinen luottamus vahvistuu ja tunne kuulumisesta joukkoon lisääntyy (Heikkilä & Heikkilä 2005, 105).

### **3.3 Työntekijän ikääntyminen johtajuuden haasteena**

Ihmisten ikääntyminen tuo organisaatioihin sekä mahdollisuuksia että uhkia ja se asettaa haasteita johtamiselle (Ilmarinen 2000a, 185; Juuti 2001a, 6). Yksi uhkakuva muodostuu siitä, että organisaatiosta voi lähteä suuri joukko avainhenkilöitä yhtä aikaa eläkkeelle ja syn-

tyy osaamisen mahdollinen vaje. Korvajärven (1999, 86) tutkimus kohdistuu toimihenkilöiden työn sisältöihin ja työn organisoinnin tapojen muutoksiin yhdeksällä hyvin naisvaltaisella työpaikalla. Tutkija tuo esille, että iän merkityksestä on keskusteltu 1990-luvulla paljon enemmän kuin kymmenen vuotta aiemmin. Naiset ovat alkaneet hahmottaa omaa ikäänsä tutkimustyöpaikoilla nimenomaan rasitteena. He ovat kantaneet huolta omasta ja muiden jaksamisesta, työnsaannin ja uralla etenemisen mahdottomuudesta. Tutkimuksen mukaan työpaikoilla on esiintynyt huoli työpaikan vinoutuneesta ikärakenteesta ja työyhteisön keski-ikä on todettu turhan korkeaksi. Lisäksi iän on koettu vaikuttavan rekrytoinnissa siten, että mikäli ei löydy nuorta työnhakijaa, joudutaan tyytymään iäkkäämpään, mikäli hänellä on erinomaiset ansiot. (Korvajärvi 1999, 86 - 92.) Sennett (2002, 98) tuo esiin ikäkysymyksen työelämässä siinä mielessä, että ikääntyviä työntekijöitä kohtaan esiintyvät asenteet heijastuvat työssäoloajan lyhenemistä kuvaavissa tilastoissa, mikä on voinut johtaa nuoruuden korostamiseen työpaikalla.

Ennakkoluulojen perusteella on ollut luontevaa kohdistaa muun muassa saneeraustoimenpiteitä nimenomaan ikääntyviin työntekijöihin. Joustavuus työelämässä luonteenpiirteenä on liitetty nuoruuteen, jäykkyys sen sijaan on yhdistetty ikääntyneisiin. Tämä on selittänyt erityisesti ikääntyneiden yritysjohtajien painostamiseen jäämään eläkkeelle jo alle 60-vuotiaina, vaikka he voisivat olla henkisesti parhaassa iässä. Näihin ikään kohdistuneisiin ennakkoluuloihin sisältyykin selkeä viesti ikääntyneemmille työntekijöille: kokemuksen karttuessa sen merkitys vähenee. Vanhemman työntekijän vuosien mittaan hankkima ammatillinen tietotaito voi muodostua esteeksi hänen esimiehensä ajamille muutoksille. Instituutin näkökulmasta nuorten joustavuus työpaikalla antaa heistä ikääntynyttä mukautuvamman kuvan; he ottavat helpommin riskejä, mutta myös alistuvat helpommin. (Sennett 2002, 99 - 100.) Haasteita johtajuudelle asettavatkin esimerkiksi epäsuora ikäsyrjintä työpaikoilla ja se, että henkilöstöön kohdistuvia päätöksiä tehtäessä ei ole riittävästi tietoa ikääntymisestä (Ilmarinen 2000a, 185).

Työntekijöiden ikääntyminen tuo kuitenkin organisaation mahdollisuuden inhimillisten voimavarojen entistä laajempaan hyödyntämiseen (Juuti 2001a, 6). Ikääntyvien ja ikääntyneiden johtamisen lähtökohtana on esimiehen oma asenne ikääntymistä kohtaan. Arvostamalla ikääntymistä ja kuuntelemalla ikääntyneitä voidaan ennalta ehkäistä kielteisten ikäasenteiden syntymistä työpaikalla (Juuti 2001a, 69), vaikkakin Sennettin (2002, 99) mukaan kokeneet ja ikääntyvät työntekijät ovat esimiehiään kohtaan kriittisempiä kuin uudet työntekijät.



kijät. Ikääntyvät esittävät arvosteluaan muita helpommin, mikäli päätöksenteko ei ole toimivaa (Sennett 2002, 99). Myönteisen ikäasenteen myötä esimies kokee ikääntymisen positiivisena asiana, jolloin voi havaita itsessään uusia voimavaroja, kykyä hallita asioita paremmin kuin aiemmin tai kykyä ratkaista monimutkaisempia ongelmia kuin ennen. Kun taas ikäasenteen ollessa kielteinen, esimies näkee työntekijöissä vain kielteisiä muutoksia heidän ikääntyessään. (Ilmarinen 1999; 2000a. )

## **Ikäjohtaminen**

Ikäjohtamisella tarkoitetaan eri-ikäisten johtamista, jossa huomioidaan työntekijän ikä ja ikäsidonnaiset tekijät päivittäisessä johtamisessa, työn suunnittelussa sekä organisoinnissa siten, että jokainen pystyy saavuttamaan terveellisesti ja turvallisesti sekä henkilökohtaiset että organisaation tavoitteet (Ilmarinen 2006, 56). Ikäjohtaminen korostaa työelämän kulun tuntemista ja työn sovittamista siten, että selvittää haasteista ja kriiseistä (Ilmarinen 2003, 400). Kansallinen ikäohjelma, joka on toteutettu Suomessa vuosina 1998 – 2002, on tähdännyt yli 45-vuotiaiden työssä pysymisen edellytysten, työllistymisen edellytysten sekä työttömien työnsaantimahdollisuuksien kohentumiseen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002). Siinä todetaan, että julkisen sektorin työpaikoilla on ikäjohtaminen hieman lisääntynyt, eikä työntekijöiden ikään perustuva eriarvoinen kohtelu ole huomattava ongelma työpaikoilla Suomessa. On kuitenkin huomioitava, että ikäohjelmassa mukana olleet työntekijät ovat mieltäneet tilanteensa huonommaksi kuin työnantajat. Erityisesti julkisella sektorilla ikääntyvät työntekijät ovat kokeneet syrjintää voimakkaasti. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002.)

Kansallinen ikäohjelma asettaa haasteeksi erityisesti ikääntyville suunnitellun, heidän tarpeistaan lähtevän ja myös työympäristön, työn organisoinnin sekä osaamisen kehittämistarpeet huomioivan työkykyä ylläpitävän toiminnan, joka auttaa ikääntyvien työssä jaksamista ja antaa hyvät lähtökohdat hyvää kolmatta ikää varten. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002.) Kolmannella iällä tarkoitetaan työiän ja varsinaisen vanhuuden välissä olevaa ikävaihetta. Toisin sanoen kolmas ikä koittaa silloin, kun työelämä jää taakse. Se on siis nuorten eläkeläisten elämää. Kolmatta ikää voidaan pitää myös hyödyllisenä ja välttämättömänäkin käsitteenä, sillä aikaisemmat ikäluokitukset eivät jäsennä riittävästi elämäntulkua. Keski-ikä ja vanhuuden välissä on omaleimainen elämänvaihe, jota pidetään tutkimuksellisesti kiinnostavana ja joka tarvitsee oman nimen. (Karisto 2002.) Ikäohjelmaan on liittynyt tutkimus- ja

kehittämistoimia, jotka ovat lisänneet tietoisuutta ikääntymisestä sekä ikääntyvien työntekijöiden vahvuuksista ja tarpeista. Lisäksi se on tuonut esiin työntekijöiden ikääntymiseen liittyviä haasteita ja muutostarpeita. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002.)

Euroopan Unionissa on työstetty ikäjohtamisen ohjelmaa sekä julkista että yksityissektoria varten 1990-luvun puolivälistä lähtien. Vuonna 2006 julkaistu ohjelma on tarkoitettu ohjeeksi kaikille, jotka vastaavat ikääntyvien työntekijöiden johtamisesta Euroopan Unionin alueella. (Karppinen & Buschak 2006.) Ohjelmassa ovat seuraavat ikäjohtamisen kahdeksan dimensiota Naegelea ja Walkeria (2006, 7 - 23) soveltaen:

- työllistyminen
- oppiminen, elinikäinen oppiminen
- uralla kehittyminen
- joustavat työaikamahdollisuudet
- terveyden edistäminen ja työsuojelu, työolosuhteet
- uuteen työhön sijoittuminen
- työstä lähteminen ja siirtyminen eläkkeelle
- monipuoliset toimintatavat eri tilanteissa, että pystytään vastaamaan ikääntymisen mukanaan tuomiin haasteisiin työpaikoilla.

Kosken (2005) Diakonia-ammattikorkeakoulussa, Helsingin yksikössä ja pääkaupunkiseudun terveysalan organisaatioissa sekä järjestötyön sektoreilla toteutetun tutkimuksen mukaan ikäjohtamista ei ollut käsitteenä pohdittu työyhteisöissä, mutta havaintojen perusteella ilmenee, että osa esimiehistä johtaa ikääntyneitä ja nuoria tietoisesti eri tavoin. Wiitakorven (2006, 184) tutkimustulokset osoittavat, että ikääntyviin työntekijöihin kohdistuvaa ikäsyrjintää ei ole koettu merkittävästi. Työnantajat ovat osoittaneet tulosten mukaan pitävänsä huolta työntekijöiden ammatillisen osaamisen kehittämisestä. Vaikka työnantajan koetaan luoneen oppimismahdollisuuksia osoittamalla arvostusta ja pitämällä huolta osaamisen kehittämisestä, ei osaamisen tukemisen koettu täyttävän ikääntyvien tarpeita riittävästi (Wiitakorpi 2006, 183).

Ihmisten työssäoloaikaa tulisi pidentää nykyisestä ja sitä varten tarvitaan tietoa esimerkiksi siitä, miten työssä jaksamista ja työssä viihtymistä tuetaan. Harri (1997) on tutkinut suoma-

laisten hoitotyön opettajien käsityksiä työelämästä, mikä siinä on hyvää ja toisaalta mikä on huonoa, sekä sitä, millaiseksi opettajat ovat kokeneet hyvinvointinsa työssä. Työelämän laatu on koettu yleisesti hyväksi, mutta työelämän asettamien vaatimusten ja organisaation jäsenten tarpeiden välillä on koettu ristiriitaa. Mitä vanhempi opettaja on, sitä huonommat ovat kokemukset työstä. Tutkija toteaa, että ikääntyminen tulee ottaa huomioon työyhteisössä määritettäessä työtehtäviä ja että tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia erityisesti ikääntyvien hoitotyön opettajien työhyvinvointia. (Harri 1997.)

Ikääntyvien ja ikääntyneiden hyvään johtamiseen pätevät samat periaatteet kuin johtamiseen yleisemminkin. Vaativimpana esimiestyön ominaisuutena Ilmarinen (1999) toteaa olevan töiden yksilöllisen suunnittelun, jolloin hyvä esimies pystyy muuttamaan töitä henkilöstön voimavarojen mukaan. Esimiehen ja johdon tulisi kyetä kehittämään työntekijöiden osaamisresursseja, vapauttamaan voimavaroja, tukemaan ammatti-identiteetin kehittymistä, mahdollistamaan vuorovaikutuksessa kehittyvää uraa, asettamaan osaamistavoitteita sekä suunnittelemaan kehittämistä, arvioimaan osaamista ja sen kehittämistä sekä sitouttamaan työntekijät työhön ja organisaatioon (Ruohotie & Honka 1999, 124 - 125). Nakari (2003, 88) tarkastelee väitöskirjassaan työilmapiirin yhteyttä työntekijöiden hyvinvointiin sosiaali- ja terveystalvveluja tuottavassa organisaatiossa. Tutkimuksessa todetaan esimiestoiminnan ja tasapuolisuuden olevan aina yhteydessä työntekijöiden hyvinvointiin. Tasapuolista kohtelua ovat tulosten perusteella muun muassa oikeudenmukainen työnjaon järjestäminen ja jokaisen työntekijän työn arvostaminen. Nämä seikat mahdollistavat työntekijöille työn kehittämisen ja motivoivat työhön. (Nakari 2003, 190.)

### **3.4 Ikääntyvän työntekijän ammatilliseen kasvuun ja osaamiseen yhteydessä olevia tekijöitä**

Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu perustuvat Ruohotien (1998, 7) mukaan yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. Monimuotoinen ura-käsite on noussut kuvaamaan jatkuvaan oppimiseen rakentuvaa ammatissa kehittymistä (Ruohotie 1998). Ammatillinenkin ura tulee nähdä osaamisen kasvuna, jolloin sekä taidot että asiantuntemus kasvavat ja vuorovaikutusverkosto kehittyy (Ruohotie 1996b, 6).

Ruohotie (1996b, 60 - 61) määrittelee ammatillisen kasvun alueet siten, että ammatilliseen pätevyyteen vaikuttavat ympäristön muutos, organisaation ilmapiiri, työn luonne ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Ammatillisen kasvun esteeksi voi muodostua työn aiheuttama stressi. Mikäli työrooli ei ole selkiytynyt, työssä esiintyy rooliristiriitoja, työ on psyykkisesti kuormittavaa ja muutosvaatimukset rasittavat työntekijöitä liikaa tai ilmapiiri on kireä, voi seurauksena olla haitallinen stressi, joka tukahduttaa kasvua ja kehitystä. (Ruohotie & Honka 1999, 125.) Ikääntyneiden opettajien kehittymishalulla ja kyvyillä on suuri merkitys koko koulutusta toteuttavan yhteisön toiminnan kehittämisessä, koska se mitä ilmeisimmin vaikuttaa nuorempiin kollegoihin (Rissanen 2004a).

Ikääntyvän (yli 45-vuotiaan) työväestön koulutuksesta ja ammatillisesta kehittämisestä on ryhdytty keskustelemaan entistä enemmän 1990-luvun puolivälistä alkaen vastavetona 1980-luvun varhaiseläkepolitiikalle ja 1990-luvulla lisääntyneelle ikäsyryjinnälle. Lisäksi keskustelun viriämiseen on vaikuttanut vanhenemiskäsityksissä tapahtunut muutos, kun pelkän vanhenemisen alamäen tilalle on nostettu jatkuvan kehittymisen ja kasvun mahdollisuudet sekä vahvuudet. Edelleen koulutuksen ja jatkuvan oppimisen rooli työelämässä on noussut yhä merkittävämmäksi kaikissa ikäryhmissä. (Tikkanen & Kujala 2000, 73 - 74.) Yleensä ikääntyvän aikuisen osaamisvajeen korjaaminen (esimerkiksi terveystieteiden opettajatutkinnon päteyttäminen maisteritasoiseksi) heikentää aikuisopiskelijan omaa ansiotasoa ja vaatii opiskelun, perhe-elämän ja työelämän yhteensovittamista (Stenström 2002, 242). Tikkanen (1998, 82) ja Sallilan (2000, 10) mielestä erityinen haaste kohdistuu kouluttajien asenteiden muuttamiseen. Tikkanen (1998, 81 - 82) vertaa ikääntyvän työväestön oppimista ja koulutusta marginaalisten ryhmien asemaan työelämässä ja yhteiskunnassa ja asettaa sen yhdeksi suurimmista haasteista ammatillisessa koulutuksessa toimiville aikuiskouluttajille.

Paloniemen (2004, 11) tutkimuskohteena on ollut iän ja kokemuksen merkitys ammatillisen osaamisen ja sen kehittämisen prosessissa. Tutkimuksen lähtökohtina ovat elinikäisen oppimisen diskurssi, ikädiskurssi, ammattitaidon, osaamisen ja asiantuntijuuden diskurssi sekä poliittinen ja taloudellinen diskurssi. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata pk-yritysten työntekijöiden käsityksiä osaamisesta ja sen kehittämisestä työelämässä ja lisäksi heidän käsityksiään iän ja kokemuksen merkityksestä tässä prosessissa (Paloniemi 2004, 11 - 12.) Kronologisen iän merkitys todetaan Paloniemen (2004) tutkimuksessa merkityksettömäksi työntekijöiden ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Iän merkityksellisyys nousee sen sijaan keskeiseksi myönteisenä, kokemuksen karttumiseen sidonnaisena persoonalli-

sena kasvuna ja kehityksenä. Iän myönteisyys osaamisessa tulee esille erityisesti kokemuksellisen asiantuntijaosaamisen lisääntymisenä, missä keskeistä on hiljainen tieto ja käytännöllinen osaaminen. (Paloniemi 2004, 136.)

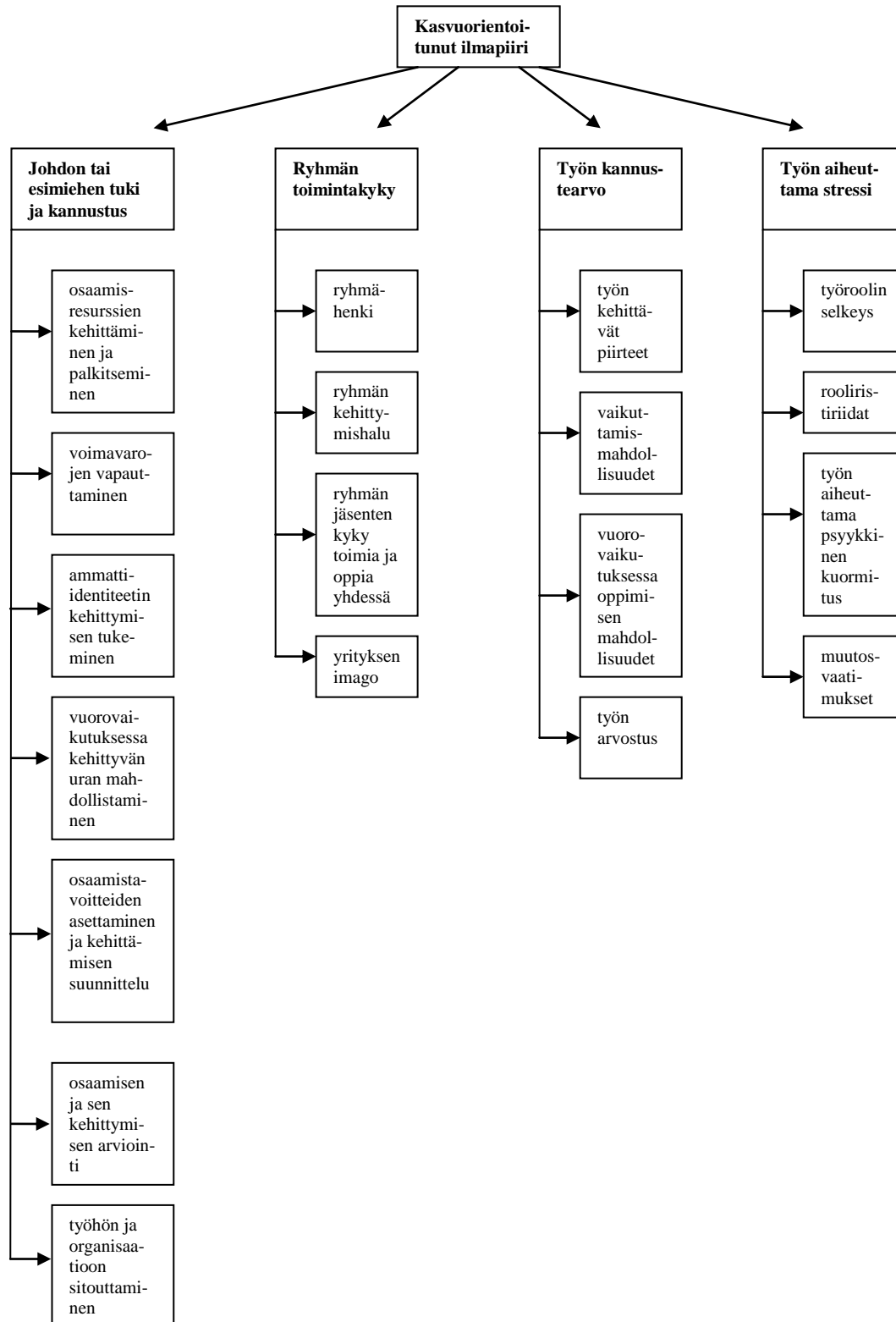
Osaamisen kehittämisen tavat korostavat Paloniemen (2004) tutkimuksessa käytännöllistä ja todellisissa toimintaympäristöissä hankittua kokemusta sekä sen yhteisöllistä hyödyntämistä. Ikä on merkityksellinen osaamisessa ja sen kehittämisessä työelämässä juuri kokemuksen ja käytännöllisen osaamisen karttumisen kautta. (Paloniemi 2004, 136.) Wiitakorven (2006) tutkimus osoittaa, että ikääntyvien työntekijöiden omat henkilökohtaiset ominaisuudet (esimerkiksi motivaatio, halu, innovatiivisuus, elämänhallinta) vaikuttavat merkittävästi heidän osaamisensa kehittämiseen. Lisäksi ikääntyvien työntekijöiden ammatillinen itsetunto on korkea ja he kokevat työtyytyväisyyttä ja lisäksi heillä on vahva halu oppia uutta. Iän lisääntymistä ei voida pitää ratkaisevana tekijänä oppimismotivaation vähenemiselle. Oman oppimisen tueksi tarvitaan myös ympäristön hyväksyntä ja tuki. (Wiitakorpi 2006, 186 - 187.)

Ruohotie (2000, 51) kuvaa kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöissä niitä tekijöitä, jotka organisaatiossa ovat tärkeitä vaikuttimia kasvuorientaation kehittymisen kannalta. Näitä tekijöitä ovat johdon kannustus ja tuki, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo sekä työn aiheuttama stressi. Nämä tekijät voidaan jakaa edelleen osatekijöiksi. Ruohotien (2000, 51) näkemys näistä työntekijän kasvuorientaation kehittymisen kannalta tärkeistä tekijöistä selviää kuviosta 4.

Esimiesten ja johdon haasteisiin Ruohotie (2000, 52) sisällyttää osaamisressurssien kehittämisen ja palkitsemisen, voimavarojen vapauttamisen, ammatti-identiteetin kehittämisen tukemisen, vuorovaikutuksessa kehittyvän uran mahdollistamisen, osaamistavoitteiden asettamisen ja kehittämisen suunnittelun, osaamisen ja sen kehittämisen arvioinnin sekä työhön ja organisaatioon sitouttamisen. Ryhmän toimintakykyä kuvaavat ryhmän kehittymishalu, ryhmän jäsenten kyky toimia ja oppia yhdessä, ryhmähenki sekä organisaation imago. (Ruohotie 2000, 52.)

Työn kannustearvoon vaikuttavat työn kehittävät piirteet ja vaikuttamismahdollisuudet. Ruohotie (2000, 52) toteaa myös vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuuksien ja työn arvostuksen olevan keskeisiä ammatillisen kasvun kannalta työhön liittyviä ominaispiirteitä. Ammatillisen kasvun esteeksi voi sen sijaan muodostua työn aiheuttama stressi. Stressiä

voivat aiheuttaa roolin selkiytymättömyys, epämääräinen työrooli, rooliristiriidat, työn aiheuttama psyykinen kuormitus sekä muutosvaatimukset työssä. Nämä saattavat rasittaa liiaksi työntekijää ja kiristää työilmapiiriä. Haitallinen stressi tukahduttaa ammatillista kasvua ja kehitystä. Kuvio 4. (Ruohotie 2000, 52.)



KUVIO 4. Kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijät (Ruohotie 2000, 51)

Henkilöstön osaaminen ja ammatillinen kasvu ovat keskeisiä strategisia tekijöitä organisaatiossa (Beairsto 1996, 91; Lämsä 2003, 99). Työorganisaatiossa osaamisella on kaksi ulottu-

vuotta, joista ensimmäinen on henkilöihin liittyvää ryhmä- ja organisaatorajat ylittävää ammatillista pätevyyttä ja toinen tietyssä organisaatiossa esiintyvää tietoa ja taitoa (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 75).

Ammatillisessa huippuosaamisessa korostuvat ammattispesifinen tieto, taito soveltaa tietämystään käytännön ongelmien ratkaisuisissa sekä korkean asteen ajattelun taidot ja metakognitiiviset taidot (Ruohotie 2005a). Ammatillinen kompetenssi sen sijaan viittaa yksilön kykyyn suoriutua ammattiin kuuluvista ja työorganisaation arvostamista työtehtävistä tai suoriutuspotentiaaliin. Se on riippuvainen sekä työntekijän valmiuksista että työhön kohdistuvista roolivaatimuksista. Itsesäätelyvalmiudet ovat välttämättömiä ammatillisen kompetenssin jatkuvan ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta. Kognitiiviset kyvyt (tiedot, taidot ja kyvyt) sekä affektiiviset ja konatiiviset valmiudet (motivaatio, minäkäsitys ja persoonallisuuden piirteet) ovat keskeisiä ammatillisen kompetenssin osatekijöitä. Yleinen kristallisoitunut älykkyys (Gc) on kokemuksen ja koulutuksen myötä hankittuja tietoja ja taitoja, joka pysyy korkeana yli keski-ään. Se voi jatkaa kehitystään myöhäiseen aikuisikään asti. Gc on ammatillisen kompetenssin tärkeä osa. Oivaltava älykkyys (Gf) on sitä vastoin yhteydessä abstraktiin päättelyyn, muistiin ja älyllisiin prosesseihin. Sitä tarvitaan ongelmatilanteissa uusien ratkaisujen löytämiseen. (Ruohotie 2005b.)

Ammatillisen kehittymisen ja työkäyttäytymisen kannalta keskeisiä affektiivisen ja konatiivisen alueen käsitteitä ovat motivationaaliset ominaisuudet, persoonallisuuden piirteet ja volitionaaliset (tahdonalaiset) prosessit. Tunnollisuus näyttäisi ennustavan parhaiten työsuoritusta. Minäkäsitys viittaa yksilön arvioon omasta kyvykkyydestään tai kompetenssistaan, joka on suhteellisen pysyvä ominaisuus, kun itseluottamus sen sijaan voi vaihdella huomattavastikin ympäristötekijöiden vaikutuksesta. Oppimisen taito ja korkea ammattispesifisen osaamisen taso mahdollistavat yksilön osaamisen jatkuvan kehittämisen ja uusintamisen. (Ruohotie 2005b.) Kompetenssin ylläpitäminen koko työuran ajan edellyttää kuitenkin jatkuvaa oppimista tukevaa ja ammatilliseen kasvuun kannustavaa työympäristöä (Ruohotie 2000, 50 - 52; Ruohotie 2005,b).

Ammatillinen kehittäminen käsittää kaikki kehittämistoiminnot, jotka tukevat yksilön ammatillista pätevyyttä. Kehittäminen tulisi nähdä jatkuvana, elinikäisenä prosessina. (Ruohotie 1996b, 15.) Luukkainen (2000, 184) liittyy opettajan uuteen asiantuntijuuteen muutoksen kohti parempaa ja tarpeen toimintaa ohjaavien eettisten päämäärien sekä tavoitesuuntien



selkiinnyttämiseen. Opettajasta pitäisi kehittyä muutosagentti, johon liittyvät muun muassa oma kasvatusnäkemys, henkinen itsenäisyys sekä eettinen vastuu, ajattelun uudistaminen ja ammatillinen kasvu sekä jatkuva oppiminen itsereflektion kautta (Luukkainen 2000, 184). Vertanen (2002) on tutkinut toisen asteen ammatillista koulutusta ja ammatillista aikuiskoulutusta. Tutkimus on luonteeltaan tulevaisuussuuntautunut tutkimus. Tutkimustulosten perusteella tulevaisuuden ammatillisen opettajan on oltava sekä oman ammattialansa että pedagogiikan asiantuntija. Osaavat terveystalan opettajat ovat osa koulutusorganisaation menestystekijöitä, koska heidän osaamisensa kautta opiskelijat saavat valmiuksia työelämään (Vertanen 2002, 209.) Organisaation menestys ja tasapainoinen kehitys kuvastavat sen henkilöstöhallinnon tilaa sekä sitä, miten organisaatiossa suhtaudutaan henkilökunnan kehittämiseen (Tikkanen, Valkeavaara & Lunde, 1996).

Ammattikorkeakouluissa on pyritty uudistamaan koulutusta muun muassa opettajien osaamistasoa kohottamalla. Opettajille on tarjottu sekä jatko- että täydennyskoulutusta ja he ovat lisänneet työelämä tietouttaan. Raudaskosken (2000, 152 - 153) ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten sisällönanalyttisen tarkastelun pohjalta voi todeta, että ammattikorkeakoulut ovat perustamisestaan lähtien tarjonneet opettajille mahdollisuuksia ja valmiuksia opetuksen kehittämiseen, koska opettajien osaamistason voidaan katsoa kytkeytyvän uusien innovaatioiden kehittämiseen.

Mäki (2000, 15) on tutkinut kaksiosaisessa tutkimuksessaan muun muassa ammattikorkeakoulun henkilöstön käsityksiä yksikkönsä ilmapiiristä ja opetushenkilöstön käsityksiä yksikkönsä toiminnan laadusta. Lisäksi tutkijan tavoitteena on ollut selvittää, millaisia yhteyksiä organisaation toiminnan laadulla on henkilöstön käsityksiin organisaation ilmapiiristä. Tutkimuksessa todetaan, että terveystalan henkilöstö haluaa käyttää aikaansa sekä muita resurssejaan kehittämiseensä enemmän kuin muiden koulutusalojen edustajat (Mäki 2000). Tähän Mäki (2000, 239) näkee syynä sen, että ammattikorkeakoulu-uudistuksen johdosta terveystalan henkilöstö on joutunut ehkä eniten osoittamaan sitoutumistaan työhön, kun ammattikorkeakoulukokeilun käynnistyessä koulutustason nostamisvaatimus on kohdistunut erityisesti terveystalan opettajiin.

Jokaisella opettajalla on itsellään vastuu omasta kehittymisestään, mutta esimiehen on tiedettävä opettajan toiveet, odotukset ja mahdolliset kehittämiseen liittyvät uhkatekijät, jotta hän pystyy tukemaan opettajaa kehittymisessään. Johtajan yksi keskeisiä tehtäviä onkin

työntekijöiden oppimisen toimintojen edistäminen ja suuntaaminen. (Ruohotie & Honka 1999.) Viitala (2004, 192) kuvaa esimiesten osaamisen johtamista käsittelevässä tutkimuksessaan osaamisen johtamisen tasoja erilaisilla aktivaatitasoilla (kollegat, luotsit, kapteenit, valmentajat). Kollegoille on tyypillistä, että he aktivoivat henkilöstöä lähinnä omalla esimerkillään ja luotsien ominaisuuksiin kuuluu edellisen lisäksi se, että he edistävät oppimista työyhteisössä osoittamalla ja selkiyttämällä sille suuntaa. Kapteenit ovat seuraavalla askelmalla ja ottavat edellisten lisäksi huomioon työyhteisön ilmapiirin. Valmentajat, jotka ovat edistyneimpiä osaamisen johtajia, huomioivat myös työntekijöiden oppimisprosessit. (Viitala 2004, 192.)

### **3.5 Ikääntyvän työntekijän oppiminen**

Oppiminen on Ruohotien (2005a) mukaan oppijan sisäinen prosessi, missä omakohtaisen kokemuksen tuloksena syntyy suhteellisen pysyvä muutos hänen suorituspotentiaalissaan. Tässä on keskeistä, että oppiminen ymmärretään prosessina, oppiminen johtaa suorituspotentiaalinen muutokseen ja oppiminen on kokemuksen tulos (Ruohotie 2005a). Ruohotie (2000, 53) näkee kaikkein antoisimmiksi oppimiskokemusten tarjoajiksi työhön liittyvät ongelmat, jolloin mahdollisuus oppimiseen liittyy uuteen tai epäselvään tilanteeseen sekä ristiriitaisten vaatimusten kohtaamiseen. Yksilön kehittyminen eli kasvuprosessi jatkuu ihanne-tapauksessa läpi työelämän, mutta käytännössä kasvuprosessi katkeaa usein jossain vaiheessa (Ruohotie 2000, 49 - 50).

Oppiminen voi hidastua iän myötä (Ilmarinen 1999; Suutama 2003, 179), mutta voimakkaalla oppimismotivaatiolla voidaan kompensoida oppimisen hidastumista. Motivaatio on sidoksissa oppijan arvoihin, uskomuksiin, tavoiteorientaatioon ja odotuksiin (Ruohotie 2000, 75). Sallila (2000, 10) ja Suutama (2003, 178) toteavat, että motivaatio ja elämäkokemus ovat ikääntyvän oppijan vahvuuksia ja että kokemustietovaranto auttaa uuden oppimisessa. Aktiivinen elämäntapa, haasteisiin vastaaminen, uudet kokemukset ja terveet elämäntavat ovat muistille eduksi eri ikävaiheissa (Suutama 2003, 178). Myös Wiitakorven (2006, 186 - 187) tutkimustulosten mukaan ikääntyvillä työntekijöillä on vahva motivaatio uuden oppimiseen, eikä iän lisääntyminen ole ratkaiseva tekijä oppimismotivaation vähene-miselle. Iän mukana näyttäisi tapahtuvan ulkoa oppimisen ja pienten tosiasiatietojen tai muiden yksittäisten asioiden oppimisen heikkenemistä, kun taas syvällistä oppimista vaati-

vien asiakokonaisuuksien ja keskeisten sisältöjen ymmärtämiseen ja hallintaan ikä ei vaikuta, vaan ne säilyvät tai jopa kehittyvät oppimiskokemusten myötä (Suutama 2003, 179).

Iän myötä käytännöllinen älykkyys pysyy samana tai kehittyy edelleen ja siinä näyttäisi olevan olennaista luonteeltaan informaali eli hiljainen tieto. Ikääntyvän henkilön työelämäkontekstissa hiljaisen tiedon merkitys ja sen yhteys käytännölliseen älykkyyteen elämänkulussa luovat huomattavasti myönteisemmän kuvan kuin perinteinen kykyjen tutkimus. (Paloniemi 2003.) Kielteisenä puolena muutoksista ja oppimisesta yli 45-vuotiailla voi seurata stressiä työssä, mutta silti oppiminen merkitsee asioiden omaksumista ja hallintaa. Työssä oppiminen onkin turvannut osaltaan monen ikääntyvän työelämässä selviytymistä. (Ilmarinen 2000a, 37.) Tähän pyritään myös elinikäisellä oppimisella. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaan jokaisella on mahdollisuus oppimiseen ja jokaisella on yksilöllinen oppimispolkunsa, joka vaihtelee riippuen oppijasta ja hänen oppimisvaatimuksistaan (Lifelong Learning 2003).

Elinikäisen oppimisen viitekehystä on tarvittu kasvatukseen ja koulutukseen, koska on siirrytty nopeasti tietoyhteiskuntaan, on esiintynyt taloudellisia ja sosiaalisia muutoksia ja väestön ikääntyminen on aiheuttanut demografisia paineita Euroopassa (Lifelong Learning 2003). Elinikäisellä oppimisella pyritään myös lisäämään työssä käymistä ja edistämään kansalaisten aktiivisuutta, mutta se nähdään lisäksi olennaisena keinona kansalaistaitojen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kehittämiseksi. Keskeinen periaate elinikäisessä oppimisessa on tasa-arvo ja tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien takaaminen kaikille iästä, kotiseudusta, asuinpaikasta, sukupuolesta ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Tavoitteena on nostaa koko väestön koulutus- ja osaamistasoa ja erityisesti ehkäistä syrjäytymistä. (Linnakylä & Malin 2002, 174.) Rinteen (2003a, 15) mukaan suomalaisen elinikäisen oppimisen strategian ydin on se, että oppimisesta muodostuu elinikäinen toimintatapa ja ihmisen asenne jatkuvaa oppimista ja kasvua kohtaan on myönteinen.

Suomi kuuluu Euroopan kärkimaihin, kun puhutaan investoinneista inhimilliseen pääomaan, osallistumisesta aikuiskoulutukseen, keski- tai ylemmän asteen tutkinnon suorittaneista tai tutkimukseen, kehitykseen ja informaatioteknologiaan panostamisesta. Tästä huolimatta tarvitaan jatkuvaa panostusta sekä väestökehityksen että osaamisen ongelmien asettamien haasteiden selvittämiseen. (Rinne 2003b, 222; Lönnroth 2004.) Elinikäinen oppiminen (Lönnrothin (2004) mukaan elinaikainen oppiminen) voidaan nähdä avaimena yksilöiden

sosiaaliseen osallistumiseen, työllisyyteen, yrityksen ja yksilön kilpailukykyyn sekä sopeutumiskykyyn. Lisäksi elinikäinen oppiminen, kuten myös elinikäinen kasvatus näyttäisivät olevan hyväksytyjä toimintatapoja useimmissa Läntisen maapallon osissa. Koska elinikäinen oppiminen sisältää yhä vahvasti idean ammatillisesta kasvusta, se jättää huomioimatta kolmannen iän (luvussa 3.3 kohdassa *ikäjohtaminen* on määritelty kolmas ikä tämän tutkimuksen kannalta) kokonaisuudessaan (Jarvis 2001, 6). Jarvis on sisällyttänyt kolmanteen ikään kuuluviksi 50 - 74-vuotiaat (Jarvis 2001, 1). Nuorimmat tässä ikäryhmässä ovat siis vielä työelämässä ja vanhimmat jo eläkkeellä. Juuri kolmas ikä on tulevaisuudessa Tuomiston (2003, 78) mukaan yhä selkeämmin uusi oppimisikäkausi, johon olisi valmistauduttava ennen eläkkeelle siirtymistä.

Rinne (2001) määrittelee elinikäisen oppimisen ensinnäkin tutkintoihin ja todistuksiin pelkistymättömänä ja oppimisen ei-välineellistä arvoa korostavana mallina. Toiseksi Rinne (2001) korostaa elinikäistä oppimista kaikkien universaalina perusoikeutena opiskella riippumatta iästä, kansallisuudesta, sosiaalisesta asemasta, sukupuolesta tai rodusta. Kolmantena elinikäisen oppimisen tunnuspiirteenä on oppimisen näkeminen sen epämuodollista puolta painottavana, jolloin korostuu elämän- ja ammattitaitojen 'äänetön' oppiminen. Neljänneksi Rinne (2001) näkee elinikäisen oppimisen oppilaitoksissa valmiiksi pureskeltuna ja paloitetuna tarjoiltua opetusta kohtaan kritisoiavana opiskeluasenteena. (Rinne 2001, 41.) Tikkasen (2003, 408) mukaan elinikäinen oppiminen on nykyisessä kasvatus- ja koulutuskeskustelussa omaksuttu yläkäsitteeksi, joka on määritetty niin laaja-alaiseksi, että voidaan puhua myös elämänlaajuisesta oppimisesta.

Koska elinikäinen oppiminen on yritykselle vain väline työn tehostamiseen ja tuottavuuden parantamiseen, ovat elinikäisen oppimisen strategiat ja oppivat organisaatiot aina organisaatiokeskeisiä, eikä niissä huomioida yksilöllisiä oppimis-, kehitymis- eikä uralla etenemistarpeita. Tästä syystä työ voi muodostua parhaimmillaankin vain osaksi yksilön elinikäistä kehitys- ja oppimisprosessia. (Tuomisto 2003, 73.) Työmarkkinoiden epävakaistuminen tulee Rinteen (2001, 31) mukaan murentamaan perinteisen koulutuksen lupaamaa ammat-tisidonnaisuutta, kun samalla monenlaisesta aikuiskoulutuksesta muodostuu kiinteä osa uria työelämään. Työntekijöiltä edellytetään epävarmuuden sietämistä työpaikalla ja valmiutta paljonkin muuttuviin työtehtäviin ja monitaitoisuuteen. Tämä vaikuttaa elinikäisen oppimisen vaatimusten kasvamiseen työn vaihtoehtona. (Rinne 2001, 31.) Vaikka oppiminen kuu-

luu ihmisenä olemiseen, ei ole järkevää edellyttää yksilöltä jatkuvaa tavoitteista ja tietoista oppimista, ikään kuin ”elinkautista oppimista” (Antikainen & Komonen 2003, 111).

### **Ammatti-identiteetti**

Ihmisen käsitys itsestään, siitä mihin hän kuuluu ja millainen hän on ja mihin samaistuu, on yhteydessä siihen, miten ja mitä hän oppii. Ammatillisen identiteetin on sanottu olevan vahvasti sidoksissa käsityksiin ja mielikuviin itsestä. Näiden ymmärtämistä aikuiskasvatuksessa pidetään tärkeänä, koska ne ohjaavat ammatillisen identiteetin uudelleen rakentumista. (Eteläpelto 2005.) Koska ammatti-identiteetin kehittyminen alkaa tulevaan ammattiin sosiaalistumisessa jo ammattikorkeakouluopintojen aikana, on opettajilla ja ohjaajilla keskeinen rooli sekä yksittäisinä toimijoina että asiantuntijayhteisönä sen käsityksen syntymisessä, mihin opiskelija kokee kuuluvansa ja samastuvansa (Mäntylä 2007, 93). Esimiehen on ymmärrettävä, miten hänen toimintansa muokkaa alaisen psykologisia, sosiaalisia ja kognitiivisia tuotoksia. Minäkäsitys liittyy suureen määrään erilaisia prosesseja ja tuotoksia, jotka ovat välttämättömiä johtamisen (ja johtajuuden) ymmärtämiselle. (Ruohotie 2004.)

Minäkäsitys voidaan kuvata tietorakenteena, joka sisältää monipuolista, yksilöön itseensä liittyvää tietoa. Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti osoittavat, että minuutta koskevat tulkinnat riippuvat siitä, mihin yksilö milloinkin samaistuu tai vertaa itseään. (Ruohotie 2004.) Tiilikalan (2004) väitöstutkimuksessa on tarkasteltu ammatillista opettajuutta osana suomalaista ammattikasvatusjärjestelmää. Tutkimusaineistona ovat olleet terveysalan, metallialan ja kaupanalan ammatillisten opettajien elämäkerralliset haastattelut sekä erilaiset dokumenttiaineistot liittyen opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Opettajan persoonallisen identiteetin todetaan olevan yhteydessä ammattiin ja ammattipersonaan ja se todentuu kollektiivien tasolla ja materialisoituu eritasoisina kulttuurisina muodostelmina. Persoonallinen identiteetti on siis osa kulttuuria. (Tiilikala 2004).

Ruohotien (2006) mukaan yksilöllä on monia identiteettejä, esimerkiksi ammatti-identiteetti, vanhemman identiteetti ja aviopuolison identiteetti. Minäidentiteetin yhteydessä Ruohotie (2006) nostaa esiin alaisen minäkäsityksen ja sen nivoutumisen suureen määrään erilaisia prosesseja ja tuotoksia, jotka ovat välttämättömiä johtamisen (sekä johtajuuden) ymmärtämiseksi. Minäkäsitykset ovat minäidentiteettiin liittyviä kognitiivisia rakenteita, joita ovat esimerkiksi persoonallinen identiteetti ja sosiaalinen identiteetti. Persoonallisessa identitee-

tissa on kysymys siitä, miten yksilö määrittelee itsensä suhteessa toisiin ihmisiin havaitsemiensa eroavuuksien ja yhtäläisyyksien perusteella. Sosiaalisessa identiteetissä sen sijaan on kyse siitä, miten yksilö määrittelee itsensä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa tai toimiessaan jäsenenä sosiaalisessa ryhmässä tai yhteisössä. Sosiaalinen identiteetti myös liittyy minäkäsityksen laajempaan sosiaaliseen viitekehykseen. Ihmissuhteisiin perustuva identiteetti on keskeinen esimerkiksi esimies-alaisuudessa, kun taas kollektiivinen identiteetti korostuu tiimityössä. (Ruohotie 2006, 117 - 118.)

Ammatillinen identiteetti on osa persoonallista identiteettiä (Tiilikkala 2004). Ammatillisen opettajan on Tiilikkalan (2004) mukaan hallittava sekä ammatillinen työ että kasvatustyö, koska hän on sekä ammatillisuuden että kasvatuksellisuuden edustaja. 1990-luvulla ammatillisuuden osuus opettajan työssä on pienentynyt, kun kasvatusta on ollut opettajien mukaan järjestyksenpitoa ja äitinä tai isänä olemista. Lisäksi ammattikasvatusvastuuta on pyritty siirtämään työelämälle. Tultaessa 2000-luvulle vaaditaan uudenlaista opettajuutta, kun ammatti tulevaisuudessa opitaan työpaikoilla ja tietoverkoissa. Opettajan on jatkossa oltava oppimiskokemusten mahdollistaja. (Tiilikkala 2004.)

Sonninen (2005) kuvaa ammatti-identiteettiä tahdonalaisten rakenteiden, sisäisen voimaantumisen ja minäidentiteetin tasojen muodostamaksi kokonaisuudeksi, joka muodostuu johtamisen sosiaalisessa prosessissa. Sisäinen voimaantuminen syntyy johtamisen tuotoksena, joka vaikuttaa minäidentiteetin eri tasoihin. Nämä vaikuttavat edelleen tahdonalaisiin rakenteisiin. Ammatti-identiteetti rakentuu johtamisen sosiaalisen prosessin tuotoksena. Myös Sonnisen (2005) mukaan ammattikorkeakoulun opettajan ammatti-identiteetti on muuttamassa. Ammatillisen identiteetin kehittyminen opettamisessa, kasvattamisessa ja johtamisessa edellyttää koko persoonallisuuden kehittymistä ja kasvua ihmisenä (Eteläpelto 2005).

### **3.6 Työssä oppiminen osana elinikäistä oppimista**

Työssä oppimisen ja elinikäisen oppimisen on nähty olevan kiinteässä yhteydessä toisiinsa (Järvinen & Poikela 2000; Hodkinson & Bloomer 2002, 29), jolloin oppimisen tavoitteena on työsuoritusparantaminen, yhteisöllisyyden kehittäminen sekä työntekijöiden elämäntaitojen ja henkilökohtaisen kasvun tukeminen (Järvinen & Poikela 2000). Luukkainen (2000, 191) toteaa yksilön kasvuprosessin eli kehittymisen jatkuvan ihannetapauk-

sessä läpi koko työiän. Yhtenä elinikäisen oppimisen visiona on esitetty, että työ ja muu elämä tulevaisuudessa liittyvät yhä kiinteämmin yhteen (Järvinen & Poikela 2000).

Koska Suomen nykyisessä tavoiteasettelussa, kuten muissakin Pohjoismaissa, pyritään kohoittamaan matalan pohjakoulutuksen saaneiden koulutustasoa, on erityiseksi ikääntyvien tavoitteeksi esitetty yli 50-vuotiaiden koulutukseen osallistumisen lisäämistä ja eläkeikäisen väestön elämänlaatua ja selviytymistä parantavien opinto- ja sivistyspalvelujen lisäämistä (Tikkanen 2003, 410). Wiitakorpi (2006, 193) korostaa puolestaan, että elinikäisestä oppimisesta käytävässä keskustelussa tulisi tuoda esille ne positiiviset tekijät, jotka tarvitaan muuttuvassa toimintaympäristössä eikä korostaa oppimista vain pakkona tai välttämättömyytenä työelämän vaatimuksia varten.

Elinikäinen oppiminen ei ole pelkästään positiivinen asia, vaan se on Jokisaaren (2004) mielestä laaja käsite, joka sisältää myös ristiriitaisia painotuksia. Se edellyttää jatkuvaa oppimista, koska esimerkiksi tekniikka ja työn vaatimukset muuttuvat koko ajan ja ehtona onnistumiselle on omien oppimistaitojen kehittäminen. Ihmisen ainoa mahdollisuus teknokratiassa on sopeutuminen muutokseen ja jatkuva oppiminen, jotta hän saavuttaisi tuotteistetun maailman täydellisyyden. Yksilön tulisi selviytyä mahdollisimman pitkälle ilman että hän paljastuisi kelvottomaksi. Olisi siis jatkuvasti päivitettävä tietoja ja taitoja, mutta teknologian nykyinen kehitys on yksilölle liian intensiivinen ja tietojen ja taitojen jatkuva päivittäminen oppimisprosessina voi epäonnistua. Mikäli elinikäinen oppiminen asetetaan ulkoisesti velvollisuutena, se sisäistyy yksilölle vaatimuksena päivittää jatkuvasti itseään. Elinikäisestä oppimisesta voi muodostua paradoksaalisesti immateriaalinen väline, jonka avulla kehitetään yksilöiden kyvykkyyttä, vaikka juuri elinikäisen oppimisen vaatimuksen sisältämä jatkuvan riittämättömyyden oletus aiheuttaa kyvyttömyyden ja alkuperän häpeän. Elinikäinen oppiminen voi kääntää oppimismotivaation sisäsyntyisestä ulkosyntyiseen motivaatioon, mikäli sitä pidetään teknokratiaan sopeuttavana strategiana. (Jokisaari 2004.)

Ymmärtääkseen työssä oppimista on oltava selvillä reflektion ja kontekstin käsitteiden välisestä suhteesta (Järvinen & Poikela 2000). Mezirow (1995, 17 - 36) sanoo oppimisen olevan prosessi, jossa tietty kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa voidaan tarkistaa siten, että uusi tulkinta ohjaa myöhempiä arvottamista, toimintaa ja ymmärtämistä. Odotustottumukset eli tietty oletusten joukko määräävät sen, mitä havaitaan ja ajatellaan. Toisin sanoen tapa tulkita kokemuksia jäsentyy tietyn oletusten joukosta. Aikuisten oppimi-

nessa on erittäin tärkeää huomioida merkityksenannon tottumukset. Merkityksenannossa on kaksi ulottuvuutta eli merkitysskeemat ja merkitysperspektiivit. Aikuisopiskelussa keskeistä on myös aiemmin opitun jälkikäteisreflektointi, jonka avulla selvitetään, onko oppiminen yhä perusteltua nykyisissäkin olosuhteissa. Mikäli reflektiivinen toiminta ymmärretään omien oletusten kriittiseksi arvioinniksi, se voi olla oleellinen osa päätöksentekoa. Kriittinen reflektio tarkoittaa ennako-oletuksiin kohdistuvaa reflektiota eli ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. (Mezirow 1995, 17 - 35.) Mezirowin (2000) mielestä transformatiivinen oppiminen alkaa siitä, kun yksilö tiedostaa kriittisesti itsensä ja muiden itsestään selvyysnäkökulmia pitävät ajattelutavat. Aikuisten oppimiskokemukset sisältävätkin aina kriittistä reflektointia eli uudelleenarviointia suhteessa siihen tapaan, jolla ongelmia on asetettu, asennoiduttu havaitsemiseen, tietämiseen, tuntemiseen, toimimiseen ja uskomiseen. Kriittinen reflektointi edellyttää aina yksilön omien merkitysperspektiivien arviointia ja tarvittaessa niiden muuttamista, jolloin mahdollistuu uudistava oppiminen. (Mezirow 1995, 17 - 35.)

Malinen (2000) on verrannut Mezirowin, Knowlesin, Kolbin, Revansin ja Schönin teorioita aikuiskasvatuksen ilmiössä, erityisesti aikuisten kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Mezirowin määritelmä hiljaisesta tiedosta on Malisen mukaan vastakkainen esimerkiksi Schönin määritelmälle, jonka mukaan hiljainen tieto on korkealaatuista, henkilökohtaista tietoa, ja joka ilmenee yleensä toiminnassa (Malinen 2000, 36). Mezirowin määritelmä on reseptitietoa, joka on kulttuurisesti yhtenäistettyä, eikä tiedon subjekti edes välttämättä tiedosta oppineensa. Koska Mezirowin teoriassa merkitysperspektiivit ovat laajemman prerationaalisen, järjestämättömän (*unarticulated*) kulttuurisen käsitteen rakenteita, ne tuottavat helposti vääristyneen kuvan todellisuudesta. Malisen mielestä Mezirowin 'korkea' tieto (*'superior' knowledge*) on emansipatorista tietoa, joka on määritelty tietona, joka saavutetaan kriittisen itsereflektion kautta. Se eroaa selvästi 'teknisestä' mielenkiinnostamme objektiivista maailmaa kohtaan tai 'käytännöllisestä' mielenkiinnostamme sosiaalisissa suhteissa. Tämä oppiminen, joka perustuu itsereflektioon, voi olla jopa vääristynyt. (Malinen 2000, 36-37.)

Työssä oppimista voi tapahtua monella tavalla ja sen käsitteellistäminen riippuu tutkijasta (Hodkinson & Hodkinson 2004, 261). Työssä oppimista on tarkasteltu ainakin seuraavista lähtökohdista käsin: ongelmanratkaisun merkitys asiantuntijuuden kehityksessä (Bereiter & Scardamalia 1993), kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984; Schön 1987; Tynjälä & Collin 2000), kehittävä työntutkimus (Engeström 2001), ekspansiivinen oppiminen (Tuomi-Gröhn



2000), transfer oppimisprosessissa (Eraut 2002; 2004), tilanteeseen sidottu oppiminen (Lave & Wenger 1991), organisaation oppiminen (Senge 1990, Nonaka & Takeuchi 1995; Argyris & Schön 1996; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000), sosiaalisten suhteiden merkitys työssä oppimisessa (Rainbird, Munro & Holly 2004) ja transformatiivinen eli uudistava oppiminen (Mezirow 1995; 2000). Työssä oppiminen on noussut tärkeäksi tekijäksi organisaatioiden menestymisen turvaamiseksi (Fuller, Munro & Rainbird 2004, 1) ja johdon tehtävänä onkin luoda sellainen työympäristö, joka tukee innovatiivisuutta, ryhmien toimintaa sekä uuden tietämyksen luomista (Järvinen & Poikela 2000).

Fuller ja Unwin (2002) esittävät viisi työssä oppimisen ja pedagogiikan teoreettista mallia ja toteavat, että rajat mallien välillä ovat yhä häilyvämpiä, vaikka ne voi havaita sellaisinaan useissa organisaatioissa. Ensimmäinen malli on transmissio-malli (*the transmission model*), jossa taitojen ja tietojen siirtyminen tapahtuu hierarkisesti joko työssä itsessään tai työympäristön ulkopuolella. Malli on synonyymi tayloristilaiselle lähestymistavalle, missä on hyvin selkeästi määritellyt työroolit, univormut kuuluvat työhön ja päätöksenteko kuuluu itsestään selvästi johtajille. Sekä kokemuksellinen oppiminen että informaali oppiminen liittyvät tähän malliin.

Toisena mallina Fuller ja Unwin (2004, 97) kuvaavat edellisen mallin peilikuvan, niin sanottu oppimisen informaalisien prosessien ja hiljaisen tiedon. Kolmannessa mallissa oppiminen on yhtä paljon kollektiivista kuin yksilöllistäkin toimintaa. Taustalla on oppimisen sosiaalinen teoria, jossa yhdistyvät sekä transmissio- että hiljaisen tiedon mallien aspektit. Neljäs malli on kompetenssiin perustuva malli. Tässä mallissa opettajat ja harjoittelijat helpottavat ja ohjaavat oppimista esimerkiksi listan avulla, joka kuvaa oppimiselle asetettuja kriteereitä. Oppija voi harjoitella myös ilman ohjaajaa standardisoidun ohjelman avulla. Viidentenä ja viimeisenä mallina Fuller ja Unwin (2004, 99) tuovat esille Yrjö Engeströmin kehittävän työntutkimuksen mallin, jolle on ominaista, että ihmiset oppivat jokapäiväisissä sosiaalisissa tilanteissa, mutta syvemmän oppimisen taso edellyttää strukturoitua opetusta ja oppimista.

Hodkinson ja Hodkinson (2004, 260) ovat sitä mieltä, että työssä oppiminen on yhdistelmä oppimisen eri muotoja ja he esittävät työssä oppimisen typologian (Taulukko 1), jossa on kaksi ulottuvuutta: oppimisen tavoitteisuusaste (*the degree of intentionality of the learning*) ja sen laajuus (*the extent to which what is learned is known by others or entirely new*). Taulukossa 1 on kuvattu Hodkinsonin ja Hodkinsonin (2004, 261) oppimisen typologia:

TAULUKKO 1. Oppimisen typologia (Hodkinson &amp; Hodkinson 2004, 261)

	Intentionaalinen/suunniteltu	Ei intentionaalinen/ei suunniteltu
Sen oppimista, jonka muut jo tietävät	(1) Suunniteltua oppimista, jonka muut jo tietävät	(2) Olemassa olevaan yhteisöön ja käytäntöön sosiaalistumista
Jo olemassa olevien kykyjen kehittämistä	(4) Suunniteltua/aiottua olemassa olevien kykyjen parantamista	(3) Suunnittelematonta, meneillään olevan käytännön parantamista
Oppimista, joka on uutta työpaikalla (tai niin uskotaan)	(5) Suunniteltua/aiottua oppimista, jota ei ole tehty aiemmin	(6) Suunnittelematonta oppimista, jota ei ole tehty aiemmin

Työssä oppimisessa on tavoitteena asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittyminen. Työssä voidaan oppia eri tavoin, joista Evans ja Rainbird (2002, 7 - 28) esittelevät neljä toisiinsa liittyvää työssä oppimisen muotoa:

1. Työssä oppiminen työharjoittelussa ja oppisopimuskoulutuksessa (*initial work-based learning in traineeships and apprenticeships*), joihin erityisesti nuoret osallistuvat koulutuksen loppupuolella.
2. Työssä oppimiseen perustuvat tutkinnot ja 'perustutkinnot' (*work-based degrees and 'foundation' degrees*), joihin osallistumalla voi saada opintoviikkoja työkokemuksensa ja saavutustensa perusteella. Tämä työssä oppimisen muoto on lisääntymässä korkeakoulutuksessa erityisesti Australiassa, Isossa Britanniassa ja Yhdysvalloissa.
3. Nonformaali työssä oppiminen (*non-formal work based learning*) on työstä ja ympäröivästä yhteiskunnasta saatavan kokemuksen myötä tapahtuvaa oppimista.
4. Mahdollisuus jatkuvaan nonformaaliin oppimiseen työpaikalla (*access to continuing non-formal learning opportunities through the workplace*), jossa ulkoiset palvelun tuottajat mahdollistavat työssä oppimisen. Tietoverkkojen välityksellä tapahtuva oppiminen on keskeistä ja elinikäinen oppiminen liittyy tähän kiinteästi. (Evans ja Rainbird 2002, 7-28.)

Tikkasen (1998, 79) tutkimuksen mukaan työhön liittyvää oppimista tapahtuu muodollisen koulutuksen ohella informaalissa (arkioppiminen) ja nonformaalissa (epävirallinen oppiminen) yhteydessä. Nonformaalinen oppiminen sisältää myös hiljaista tietoa ja metakompetenssin korostamisen tärkeänä osana ammatillista osaamista. Oppiminen ja koulutus määritetään tutkimuksessa työhön liittyväksi, kun niihin liittyy osaamisen käyttö ja merkitys työntekijän tiedoille ja taidoille sekä työsuorituksille. Tutkimuksessa ei tehdä selkeää rajanvetoa ammatillisen ja muun osaamisen välillä. (Tikkanen 1998, 79.) Tarkasteltaessa informaalia työssä oppimista osana elinikäisen oppimisen diskurssia, tulee tavoitteena olla oppijaa itseään hyödyttävän oppimisen laadun parantaminen tai hänen henkilökohtaisen kasvun tukeminen sekä oppimisen kehittäminen sosiaalisena investointina (Järvinen & Poikela 2000).

Tuomi-Gröhnin (2000) tarkastelun lähtökohtana työssä oppimiseen ovat transfer-käsitykset. Kun perinteiset transfer-käsitykset ovat tarkastelleet työssä oppimista vain koulun ja opiskelijan näkökulmasta, tarjoaa kehittävän transferin käsite välineen muuttuvien tilanteiden kohtaamiseen ja muuttuvien tietojen ongelmaan. Tuomi-Gröhn (2000) jakaa transfer-käsitykset kolmeen ryhmään, joissa transferin perustana on 1) tiedon siirto tehtävästä toiseen tai 2) yksilöllinen taipumus tuottaa koulussa opittuja ajattelutapoja sen ulkopuolella tai 3) toiminnan jatkuvuus tilanteesta toiseen vuorovaikutuksessa sosiaalisen kontekstin kanssa. Ekspansiivinen oppiminen ja kehittävä transfer kuvaavat oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyöhön perustuvaa yhteistoiminnallista tiedon tuottamista työpaikan ongelmien ratkaisemiseksi. Ekspansiivisella oppimisella tarkoitetaan sitä, että yksilöllinen oppiminen ja toimintajärjestelmä (esimerkiksi oppilaitos) kietoutuvat toisiinsa, ja yksilöllinen oppiminen voidaan ymmärtää vain koko organisaation osana. Ekspansiivisen oppimisen katsotaan alkavan siitä, kun organisaatiossa kyseenalaistetaan olemassa oleva käytäntö. Siitä voi seurata laajeneva debatti ja nykytilanteen ristiriitojen yhteistoiminnallinen analyysi, jonka seurauksena mallinnetaan uusi, entistä kehittyneempi käytäntö. (Tuomi-Gröhn 2000.)

### **3.7 Hiljainen tieto ja mentorointi ikääntyvän työntekijän ammatillisen kasvun vahvistajina**

Ikääntyvien työntekijöiden eläkkeelle siirtymisen myötä työyhteisöstä katoaa paljon arvokasta hiljaista tietoa (*tacit knowledge*). Tacit knowledge on suomalaisessa johtajuutta käsittelevässä kirjallisuudessa käännetty hiljaiseksi tiedoksi (esim. Pitkänen 2002, 207), äänettömäksi taidoksi (Juuti 2001b, 315 - 319) tai piileväksi tiedoksi (Ruohotie & Honka 1997, 12 - 13). Käsitteen katsotaan olevan peräisin Michael Polonyilta jo 1960-luvulta (Sveiby 1997; Barbiero 2003), jolloin hän on jaotellut tiedon hiljaiseen ja eksplisiittiseen tietoon (Arnal & Burwood 2003). Nonaka ja Takeuchi ovat nostaneet 1990-luvun puolivälissä uudelleen esiin hiljaisen tiedon käsitteen (*tacit knowledge*). Heidän mielestään länsimaisessa ajattelutavassa korostuu näkemys siitä, että yksilöt hallitsevat ja prosessoivat tietoa, jolloin oppiminen tapahtuu heissä. Hiljainen tieto on vaikeasti nähtävissä ja formuloitavissa, se on henkilökohtaista ja intuitiivista sekä huonosti jaettavissa muiden kesken (Nonaka & Takeuchi 1995, 8 - 9; 2001, 59 - 62; Helakorpi & Olkinuora 1997, 17; von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 6; Charney 2002; Evans 2002, 80). Eksplisiittinen tieto sitä vastoin on kirjat-

tua tietoa, joka on helposti prosessoitavissa (Nonaka & Takeuchi 1995, 8 - 9; 59 - 62; 2001, 66 - 67) ja koodattavissa sekä ilmaistavissa toisille (Evans 2002, 80). Yksilö voi hankkia hiljaista tietoa suoraan muilta työyhteisön jäseniltä havainnoimalla ja seuraamalla eli kartuttamalla kokemuksiaan (Nonaka & Takeuchi 2001, 68). Hiljainen tieto voi myös pukeutua sanoiksi parhaiten erilaisissa taitavissa suorituksissa useissa konkreettisissa työtavoissa, jotka ovat muidenkin nähtävissä (Nikkanen & Kantola 2007, 88).

Hiljaisella tiedolla on kaksi ominaisuutta: ensinnäkin kognitiivinen dimensio, joka sisältää perinteitä, yhteisesti hyväksytyjä havaitsemisen tapoja, uskomuksia, oletuksia sekä mentaalisia malleja, ja toiseksi tekninen dimensio, joka muodostuu tilannekohtaisista taidoista ja tietämyksestä (Nonaka & Takeuchi 1995, 8 - 9; 2001, 59 - 67; Collis & Winnips, 2002; Ruohotie & Honka 2003, 38). Charneyn (2002) mukaan hiljainen tieto on ihmisten välistä tieto-aidon (*know-how*) jakamista, joka edesauttaa organisaatiota menestymään, mutta todellinen älyllinen pääoma tulee kuitenkin vasta hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon tasapainoisesta yhdistelmästä. Leskelä (2002) kuvaa työyhteisöä ja sen hiljaista tietoa jäävuorivertauksen avulla, jolloin 90 prosenttia jäävuoresta on näkymättömissä pinnan alla ja vain 10 prosenttia siitä näkyy veden pinnan yläpuolella. Näitä näkyviä asioita ovat infrastruktuuri, organisaatorakenteet, käytettävissä oleva budjetti ja osa resursseista. Pinnan alla on valtaosa työyhteisön tulokseen ja toimintaan vaikuttavista tekijöistä: arvot, uskomukset, tunteet ja vaistot. (Leskelä 2002, 48.)

Collisin ja Winnipsin (2002) mukaan hiljaisen tiedon tuottaminen on monimutkainen prosessi ja sen ydinkohdat liittyvätkin siihen, miten hiljainen tieto saadaan esiin ja ilmaistaan konkreettisessa muodossa. Lisäksi he kysyvät, miten ollaan vuorovaikutuksessa tehokkaasti ja miten hiljaista tietoa käytetään uudelleen myöhemmissä oppimistilanteissa. Collis ja Winnips (2002) esittävät kaksi skenaariota, joiden avulla hiljaista tietoa voidaan organisaatiossa tuottaa tehokkaasti yhdistämällä siitä ydinkohdat. Nämä kaksi skenaariota sisältävät oppimiseen liittyviä käsitteitä sekä teknologiaa ja operationaalisia strategioita.

Ensimmäinen skenaario liittyy sellaisiin epävirallisiin oppimistilanteisiin, joita tapahtuu mentorointitilanteissa työpaikalla. Erityisesti silloin, kun työntekijä, jolla on vähemmän kokemusta työstä kuin hänen ohjaajallaan tai mentorillaan, joka joutuu tekemisiin itselle uuden ja vieraan asian kanssa. Tällaisessa tilanteessa on avainasia omaksua sellaiset rakentavat strategiat ja välineet, joiden avulla voidaan lisätä mentorin tai ohjaajan hiljaisen tiedon tuot-

tamista. Tässä tilanteessa mentorin antama tuki on keskeinen, koska hän jakaa silloin jotain omasta hiljaisesta tiedostaan mentoroitavalle henkilölle. Tämä tapahtuu esimerkiksi selittämällä, miten hän mentorina olisi toiminut tilanteessa. Mentori voi liittää yhteen omat aiemmat kokemuksensa ja kertoa miten itse voisi hoitaa asian parhaiten ja tehokkaimmin. Toinen skenaario liittyy muodollisen oppimisen kehykseen, luokkahuoneeseen tai WWW-pohjaiseen oppimiseen ja siihen, miten tällaisessa tilanteessa lisätään hiljaisen tiedon tuottamista. (Collis & Winnips, 2002.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osittain ensimmäisen skenaarion toteutumista ikääntyvien terveystieteen opettajien sekä heidän esimiestensä kokemana ilmiönä.

**Mentorointia** voidaan pitää sosiaalistumisprosessina, jonka aikana mentoroitava tutustuu esimerkiksi uuteen työhön ja ammatin sisältöön (Moberg 2008; Talley 2008). Mentorointiprosessi on dynaaminen, jonka aikana mentoroitavan taidot kehittyvät, uusi työntekijä voi oppia kokeneemalta kollegaltaan, mielipiteet voivat kehittyä ja mentoroitava voi oppia käytännön asioita työyhteisöstä. Mentorointiprosessiin sitoutuessaan sekä mentori että mentoroitava hyötyvät siitä ja oppivat ja kehittävät sitä edelleen (Fletcher 2000, 3 - 4; Moberg 2008; Talley 2008). Mutanen ja Lämsä (2006) rajaavat mentoroinnin asiantuntijoiden ja johdon kehittämisen menetelmäksi, jota organisaatiot toteuttavat systemaattisesti organisointuna prosessina.

Mentoroinnin avulla pyritään helpottamaan koulutettavien siirtymävaihetta ohjaamalla ja tukemalla heitä, helpottamalla tietä, mahdollistamalla, opastamalla ja johtamalla heitä. Mentorointi on osa jatkuvaa henkilökohtaista sekä ammatillista kehittymistä. (Fletcher 2000, 1.) Mentorointisuhde mahdollistaa opettajille pysymisen muutosten tasalla ja mahdollistaa muutokset myös opettajille. Mentorit ja mentoroitavat luovat uutta tietoa keskinäisen vuorovaikutuksensa pohjalta, ja myös tämä uusi tieto johtaa muutokseen. Sekä mentorin että mentoroitavan sitoutuessa mentorointiprosessiin he molemmat hyötyvät ja oppivat siitä sekä kehittävät sitä edelleen. (Fletcher 2000, 3 – 4; Talley 2008.)

Leskelä (2005, 5) on tutkinut 21 aikuisopiskelijan ja heidän seitsemän mentorinsa mentorointiprosessia ammattikorkeakoulussa. Leskelä (2005, 29) määrittelee mentoroinnin vuorovaikutussuhteeksi, jossa mentori ohjaa aktoria (mentoroitavaa) henkilökohtaisessa tai ammatillisessa kasvussa tai urapohdinnoissa. Lisäksi tyypillistä on, että mentorointi on ajallisesti pitkäkestoista ja että mentori on aktoria kokeneempi. Sekä mentorin että aktorin uskomukset

ja merkitysrakenteet eli käyttöteoriat voivat olla mentorointiprosessin aikana kehittävän tarkastelun kohteena (Leskelä 2005, 29, 242). Tutkimus osoittaa, että mentoroinnilla on merkittäviä vaikutuksia aktoreille, esimerkiksi voimaantumiseen, käsitysten uudistumiseen sekä urakehitykseen, ja että mentoroinnin avulla pystytään edistämään laaja-alaisesti aikuisopiskelijoiden ammatillista kehittymistä (Leskelä 2005, 5). Myös Lahtisen, Harrin, Laitinen-Väänänen ja Heinosen (2008) tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä asiantuntijuutta sekä hiljaisen tiedon hyödyntämistä ja osaamisen vahvistamista yhdessä organisaatiossa, osoittaa, että mentoroinnin koetaan tukevan työyhteisössä ryhmän jäsenten ammatillista kasvua. Mentoroinnista nähdään olevan hyötyä ammatillisesti erityisesti heti perehdytysjakson jälkeen, mutta se koetaan hyödylliseksi myös työuran missä vaiheessa tahansa. (Lahtinen ym. 2008, 58).

Mentorointi on yksi keino, jonka avulla työntekijöitä voi auttaa itse löytämään ratkaisun pulmallisiin tilanteisiin ja kehittämään proaktiivista ongelmanratkaisukykyä (Isopahkala 2004, 262). Mentorointiprosessin ja sekä keskitettyjen että hajautettujen oppimistilaisuuksien avulla voidaan vahvistaa henkilökunnan ammatillista kasvua (Trofino 2000). Mentorointi voi olla yksi keino, jolla voidaan tukea aikuisen persoonallisuuden jatkuvaa ja kokonaisvaltaista kasvua (Eteläpelto 2005).

Mutasen ja Lämsän (2006) tutkimuksen tarkoituksena on kuvata mentoroitavina olleiden naisten mentorointikokemuksille antamia merkityksiä suhteessa heidän urakehitykseensä. Mentoroinnin tehtävät tulevat esille tutkimuksessa uratehtävinä sekä psykosiaalisina tehtävinä. Uratehtävänä näyttäytyminen tarkoittaa sitä, että naiset kokevat mentoroinnin johtamisuran tietoiseksi edistämiseksi. Psykososiaalisena tehtävänä näyttäytyminen tarkoittaa puolestaan sitä, että mentorin rooli nähdään ensinnäkin mentoroitavan roolimallina toimimisena sekä uskon luojana ja kannustajana urakehityksessä. Toisena psykososiaalisena tehtävänä mentorin rooli nähdään siten, että mentorointi on mentoroitavan työstä kumpuavien tunteiden käsittelyn paikka tarkentuen mentorin ymmärtäjän, sielunhoitajan, jopa terapeutin rooleiksi. (Mutanen & Lämsä 2006.)

Sydänmaanlakka (2004, 91) toteaa puolestaan mentoroinnin ja valmentamisen olevan mielenkiintoinen uusi alue, jossa voidaan tehokkaasti ja nopeasti jakaa hyviä johtamiskäytäntöjä. Ikääntyminen työyhteisössä tarkoittaa johtamishaasteena mielestäni sitä, että on huomiotava tiedon ja osaamisen jatkuvuuden turvaaminen eläkkeelle siirtymisistä huolimatta. Eri-

tyistä huomiota on tällöin kiinnitettävä hiljaisen tiedon siirtymisen varmistamiseen ikääntyviltä työntekijöiltä nuoremmille. Ammattikorkeakouluissa on terveysalalla jäämässä lähivuosina runsaasti opettajia eläkkeelle, joten hiljaisen tiedon ja mentoroinnin merkitys on erityisen keskeinen.

### 3.8 Yhteenvedo

Tässä luvussa olen tarkastellut ikääntyvän työntekijän käsitettä ja määritellyt ikääntyvän yli 45-vuotiaaksi. Ikääntymisen ja vanhenemisen käsitteitä on käytetty arkikielessä usein toistensa synonyymeina, vaikka ne ovat osittain eri asioita. Ikääntyminen nähdään yleensä kromologisena, kalenterin mukaan tapahtuvana ikääntymisenä, vanheneminen sen sijaan kuvataan vanhenemisen prosessina. Ikääntymisen myötä fyysinen suorituskyky heikkenee, mutta yksilölliset muutokset ovat tavallisia. Psykkinen ja sosiaalinen toimintakyky säilyvät ennallaan tai kehittyvät aikuisiällä.

Aiemmat tutkimustulokset osoittavat ikääntyvien työntekijöiden kokeneen arvostusta työssään ja osaamisessaan, mutta päinvastaisiakin tuloksia esiintyy. Työntekijöiden ikääntyminen tuo työyhteisöön sekä mahdollisuuksia että uhkia ja se asettaa haasteita johtamiselle. Esimiehillä on oltava henkilöstöä koskevia päätöksiä tehdessään riittävästi tietoa ikääntymisestä ja heidän oma asenteensa ikääntymistä kohtaan on ikääntyvien ja ikääntyneiden johtamisen lähtökohtana. On todettu, että ikääntymisen myötä hiljaisen tiedon ja käytännöllisen osaamisen merkitys ovat keskeisellä sijalla työntekijän kokemuksellisen asiantuntijaosaamisen kehittämisessä. Ikääntyvillä työntekijöillä on korkea ammatillinen itsetunto, he ovat tyytyväisiä työhönsä ja heillä on vahva halu oppia uutta. Ammatillisen kasvun kannalta keskeisiä työhön liittyviä ominaispiirteitä ovat vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuudet ja työn arvostus.

Ammattikorkeakouluista on terveysalalta jäämässä lähivuosina runsaasti opettajia eläkkeelle, minkä vuoksi hiljaisen tiedon siirtämiseen kokeneilta, kohta eläkkeelle jääviltä opettajilta nuoremmille kollegoille tulisi kiinnittää huomiota. Myös mentorointiin on syytä panostaa, sillä työyhteisöstä katoaa arvokasta tietoa työntekijöiden eläkkeelle lähdön myötä. Mentori antaa tukensa mentoroitavalleen muun muassa jakamalla omaa hiljaista tietoaan, kertomalla omista kokemuksistaan ja tukemalla mentoroitavan persoonallista kasvua.

Voimaantuminen nähdään yksilöstä itsestään kasvavana prosessina ja voimaantuvassa työyhteisössä johtaminen on tämän avustamista ja mahdollistamista. Voimaantumisen varmistamiseksi ihmisen on osattava sekä antaa että vastaanottaa rakentavaa palautetta. Erityisesti ikääntyvien oppimismotivaation ja työminäkuvan kannalta esimiehen tuki on todettu merkittäväksi.



## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiin on haettu vastauksia antamalla ikääntyville opettajille ja heidän esimiehilleen puheenvuoro. Tutkimuskysymysten teemat perustuvat edellä esitettyyn tutkimuksen viitekehykseen. Taustalla on oletamus muun muassa siitä, ettei työpaikoilla ole riittävästi tietoa ikääntymisestä, ja että myönteisen arvostuksen myötä voidaan ehkäistä negatiivisten ikäasenteiden kehittymistä (Ilmarinen 2000a, 185; Juuti 2001a, 69).

1. Millaisia käsityksiä haastateltavilla on johtamisen yhteydestä ikääntyvien opettajien osaamiseen sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksessa?
2. Millaisia käsityksiä haastateltavilla on johtamisen yhteydestä ikääntyvien opettajien voimaantumiseen sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksessa?
3. Millaisia käsityksiä haastateltavilla on johtamisen yhteydestä ikääntyvien opettajien ammatillisen kasvun tukemiseen ja työhön liittyen sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksessa?

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä henkilöstökoulutusta tai täydennyskoulutusta liittyen eri-ikäisten ja erityisesti ikääntyvien johtamiseen ammattikorkeakoulussa. Tulokset ovat hyödyksi myös pohdittaessa keinoja asiantuntijuuden jatkuvuuden turvaamiseksi sekä hiljaisen tiedon siirtämiseksi ikääntyviltä ja ikääntyneiltä opettajilta heidän nuoremmille kollegoilleen ammattikorkeakoulussa opettajakunnan eläköityessä lähivuosina. Tuloksia voidaan soveltaa myös muihin asiantuntijaorganisaatioihin, erityisesti sosiaali- ja terveysalalla.

## 5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

### 5.1 Fenomenografia ja sen käyttö tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa sovelletaan fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia on laadullinen tutkimusote, jonka kehittäminen on alkanut jo 1970-luvulla Ruotsissa Göteborgissa. Tällöin Ference Martonin tutkimusryhmässä tutkittiin yliopisto-opiskelijoiden oppimiskäsityksiä (Marton 1988a, 141; Marton 1988b, 176; Marton 1994; Häkkinen 1996, 6; Ashworth & Lucas 2000). Barnard, McCosker ja Gerber (1999) toteavat fenomenografian olevan vielä vähän tunnettu laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, joka soveltuu kuitenkin hyvin terveydenhuollon ja erityisesti terveyden säilyttämisen, käytännön toiminnan, teorian ja koulutuksen tutkimukseen. Viime aikoina tutkimussuuntaus on kuitenkin kehittynyt entistä teoreettisempaan suuntaan, kohti oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämistä (Huusko & Paloniemi 2006). Roisko (2007) toteaa fenomenografisen lähestymistavan soveltuvan hyvin aikuisoppijoiden oppimisen kokemistapojen tutkimiseen, koska lähestymistapa paljastaa niissä huomattavia variaatioita. Tutkimuksen tuloksena esitetään fenomenografisen tulosavaruuden muodossa holistinen kuvaus näistä erilaisista kokemustavoista (Roisko 2007, 191 - 192). Oppimiseen, osaamiseen ja työhön liittyvä fenomenografinen tutkimus työelämäkontekstissa on lisääntynyt (Sandberg 2000; Collin 2002; 2005). Tässä tutkimuksessa ikääntyvien terveystalan opettajien ja heidän esimiestensä käsityksiä tarkastellaan opettajien työelämäkontekstissa suhteessa johtamiseen.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa lähdetään siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa ilmaista kielellään tietoisensa käsityksen (Gröhn 1993, 7 - 8; Ahonen 1994, 121 - 122; Marton 1994; Huusko & Paloniemi 2006). Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ikääntyvien terveystalan opettajien ja heidän esimiestensä käsityksiä ikääntyvien opettajien ammatillisesta kasvusta, osaamisesta ja voimaantumista sekä niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Näitä tekijöitä pyritään kuvaamaan ikääntyvien terveystalan opettajien ja heidän esimiestensä kokemuksina, havaintoina, käsityksinä, tulkintana ja ymmärryksenä (Järvinen 1985, 51; 1990, 28; Marton 1988a, 144; 1988b, 179; Häkkinen 1996, 23; Järvinen & Karttunen 1997, 165; Marton 1994; Åkerlind 2005).

Ahonen (1994, 132 - 133) toteaa, että fenomenografisen tutkijan on teoreettisesti perehdyttävä aiheeseen ja on paneuduttava siihen tiedonalaan jota koskevia käsityksiä on tarkoitus tutkia. Aloitin teoriaan perehtymisen ennen tutkimushaastatteluja ja analyysia, mutta fenomenografiselle tutkimusprosessille ominaisesti teorian muodostus sekä aineiston hankinta ja luokittelu etenivät spiraalinomaisesti, vuorotellen (Ahonen 1994, 125; Säljö 1994). Oma tutkijan perspektiivini tutkittavaan todellisuuteen on keskeinen lähtökohta fenomenografiassa tutkimuksessa (Järvinen & Karttunen 1997, 166). Olin toiminut ennen haastatteluja useita vuosia ammattikorkeakoulun terveystalalla opettajana ja yliopettajana sekä esimiehenä, joten minulla on oma kokemus ammattikorkeakoulun terveystalasta toimintaympäristönä ja kokemus koulutuksen siirtymisestä ammattikorkeakouluun. Ikäni puolesta olin haastattelujen aikaan hieman nuorempi kuin haastateltavat, mutta se ei missään haastattelujen vaiheessa tuntunut vaikuttaneen haastatteluihin.

Fenomenografiassa voidaan erottaa kaksi erilaista näkökulmaa, joista ensimmäinen pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiötä ja toinen näkökulma, joka pyrkii tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä ja on fenomenografian ensisijainen tutkimuskohde. (Gröhn 1993, 7; Järvinen 1990, 28; Järvinen & Järvinen 1995, 58; Järvinen & Karttunen 1997, 165 - 166; Ramritu & Barnard 2001.) Tämän tutkimuksen kohteena ovat siis ikääntyvien opettajien ja heidän esimiestensä erilaiset käsitykset samasta ilmiöstä ja näiden käsitysten vaihtelu, eikä siinä olla niinkään kiinnostuneita yksilön kokemuksista, vaan painotetaan kollektiivista merkitystä (Barnard ym. 1999; Niikko 2003, 14; Åkerlind 2005). En etsi vastausta siihen, miksi haastateltavat ajattelevat niin kuin ajattelevat, enkä siihen, miksi jokin asia on niin kuin on, vaan pyrin kuvaamaan haastateltavien käsitysten ja kokemusten laadullisia eroja (vrt. Gröhn 1993, 12; Ahonen 1994, 126; Marton 1994). Koska tutkimuksen kohteina ovat neljän eri ammattikorkeakoulun terveystalalla yksikköjen ikääntyvät opettajat ja heidän esimiehensä, voi aineistosta nousta tarkastelun kohteiksi käsitysten laadullisia eroja ikääntyvien opettajien ja heidän esimiestensä välillä, mutta myös eri yksikköjen välillä. Fenomenografiassa kuvataan erilaisia tapoja, joilla todellisuutta koetaan ja käsitteellistetään sekä etsitään kategorioiden välisiä loogisia suhteita löydettyjen kuvaustapojen perusteella (Järvinen 1985, 51; 1990, 28; Marton 1994; Järvinen & Karttunen 1997, 165). Erilaisten käsitysten takana on ajatus, että ihminen konstruoi maailmaa omien kokemustensa kautta ja vertaa kokemaansa tähän konstruktiionsa, kun hän tulkitsee sitä. Käsityksellä voidaan näin tarkoittaa

sitä tapaa, jolla ihminen havaitsee itsensä suhteessa maailmaan tai on suhteessa siihen. (Järvinen & Karttunen 1997, 166).

Fenomenografiaa on toisaalta pidetty pelkkänä analyysimenetelmänä, jolloin sitä on sovellettu erityisesti kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysissä (Niikko 2003, 7), kuten tässä tutkimuksessa on toteutettu. Toisaalta sitä on tarkasteltu metodologisesta näkökulmasta, jolloin sille on pyritty löytämään teoreettista perustaa (Niikko 2003, 7). Esimerkiksi Roiskon (2007) aikuisoppijoiden oppimista yliopistossa käsittelevä väitöskirja, jossa on pyritty ymmärtämään oppimisen dynamiikkaa uudella ja erilaisella tavalla, edustaa sekä teoreettisesti että metodologisesti fenomenografista lähestymistapaa.

Fenomenografiassa tutkimuskohteena on siis todellisuus sellaisena kuin ihmiset sen käsitteellistävät (Järvinen & Karttunen 1997, 166). Fenomenografia erottaa käsityksessä kaksi aspektia: mitä-aspektin ja miten-aspektin (Uljens 1989, 23; Uljens 1992, 91 - 94; Barnard ym. 1999). Ihmisen tapa kokea jotakin on suhteessa siihen, miten hänen tietoisuutensa rakentuu, jolloin tietoisuus käsittää sekä mitä-aspektin, joka vastaa kohdetta itseään, että miten-aspektin, joka puolestaan on suhteessa toimintaan ja voidaan kuvata dynaamisen vuorovaikutuksen käsittein kahden ilmiön, rakenteellisen ja merkitysulottuvuuden välillä. Yksilö on aina tietoinen jostain (mitä) ja jollakin tapaa (miten) (Niikko 2003, 17 - 19). Heinonen (2002) kritisoi fenomenografisessa lähestymistavassa hyväksytyyn yksilöstä riippumattoman todellisuuden olemassaoloa, koska toteaa sen olevan ristiriidassa konstruktivistisesti suuntautuneen arvioinnin relativistisen todellisuuskäsityksen kanssa. Heinonen (2002, 64) tulkitsee käsitysten kontekstuaalisuuden ja relationaalisuuden sekä intersubjektiivisuuden toimivan välittävänä tekijänä fenomenografian ja konstruktivismin sisällä. Ihminen viestii käsityksissään ympäröivälle maailmalle antamistaan merkityksistä, ja fenomenografian avulla tieto voidaan tieteellistää ja saattaa teorianmuodostukseen (Lehtimäki 2004, 225).

Fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää on saada selville mahdollisimman kattavasti tutkittavien erilaiset käsitykset jostain ilmiöstä (Järvinen & Karttunen 1997, 167). Säljö (1994) kritisoi fenomenografisia tutkimuksia siitä, että niissä irrotetaan usein käsitykset kontekstistaan. Tavoitteena on siis löytää ja systematisoida tietystä ryhmässä, eli tässä tutkimuksessa ikääntyvien terveysalan opettajien ja heidän esimiestensä keskuudessa vallitsevia ajattelutapoja, jotka ovat sosiaalisesti huomionarvoisia ja jaettuja (Huusko & Paloniemi 2006). Tästä seuraavat johtopäätökset, eli missä suhteissa haastateltavien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä

vaihtelevat. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että asioita ei pyritä asettamaan riippuvuuden tai syyn ja seurauksen suhteeseen, vaan pyritään ymmärtämään, mistä ikääntyvien opettajien ja heidän esimiestensä käsitysten vaihtelussa on kysymys. (Ahonen 1994, 126.)

## 5.2 Haastateltavat

Tähän tutkimukseen valittiin haastateltaviksi ikääntyviä (yli 45-vuotiaita) terveystalouden opettajia (n=14) ja heidän lähiesimiehensä (n=5) neljästä eri puolilla Suomea sijaitsevasta ammattikorkeakoulusta. Ammattikorkeakoulujen valinta tapahtui osittain harkinnanvaraisesti siten, että soitin syyskuussa 2003 kolmelle ammattikorkeakoulun terveystalouden yksikön esimiehelle ja kysyin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kaikki esimiehet vastasivat tiedusteluuni myönteisesti. Neljänneltä esimieheltä tiedustelin asiaa sähköpostitse joulukuussa 2003 ja häneltä sain myönteisen vastauksen tutkimukseen osallistumisesta tammikuussa 2004. Ammattikorkeakoulujen valintaan vaikutti se, että osa terveystalouden yksiköistä oli toiminut vakinaisena vuodesta 1996 lähtien. Ammattikorkeakoulu oli siis toiminut vakinaisena ns. ensimmäisestä aallosta lähtien ja osa vuodesta 1999 lähtien eli vakinaistaminen oli tapahtunut toisen aallon myötä. Lisäksi ammattikorkeakoulut poikkesivat toisistaan koulutusalojen määrän suhteen. Tutkimusluvut sain kirjallisina kaikista ammattikorkeakouluista ja kaikista tutkimuksen kohteina olleista terveystalouden yksiköistä nimettiin yhteyshenkilö, jonka kanssa sovin henkilökohtaisista haastatteluista.

Haastateltavilla ikääntyvillä opettajilla piti olla kokemusta terveystalouden opettajana toimimisesta sekä vähintään 45 vuoden ikä. Koska yhdellä haastatellulla opettajalla ei ollut kokemusta varsinaisesti terveystalouden opettajana toimimisesta, jätin hänen haastattelun tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimukseen osallistuneilla esimiehillä puolestaan tuli olla kokemusta ikääntyvien opettajien johtamisesta. Kaikkien haastateltavien tuli olla halukkaita tuomaan esille kokemuksiaan tutkittavasta aiheesta. Haastateltavien osallistuminen tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen, ja kaikki antoivat kirjallisen suostumuksensa (liite 1) osallistumisestaan haastateltaviksi tutkimukseen. Sovin kaikkien haastateltavien kanssa siitä, etten tuomissään tutkimuksen vaiheessa esille ammattikorkeakouluja nimeltä. Taulukossa 2 on kuvattu haastateltavien ikäjakauma.

Haastateltavista useimmat (kuusi opettajaa ja kaksi esimiestä) olivat iältään 50 - 54-vuotiaita, kaksi opettajista oli alle 50-vuotiasta, kolme opettajaa ja kaksi esimiestä 55 - 59-vuotiaita ja kolme opettajaa sekä yksi esimies yli 60-vuotiaita (taulukko 2). Kaikki haastateltavat olivat naisia. Lähes kaikki opettajahaastateltavat olivat joko virassa tai toistaiseksi nimitettyinä tehtäväänsä. Ainoastaan yksi opettaja toimi määräaikaisena, mutta hänelläkin oli virka toisessa oppilaitoksessa. 12 opettajaa toimi hoitotyön opettajana, yksi terveydenhoitotyön ja yksi hallinnon ja johtamisen opettajana. Lisäksi yhdellä hoitotyön opettajista oli esimiestehtäviä omassa koulutusohjelmassaan, mutta hän oli haastatteluissa opettajana ja vastasi opettajan roolissa haastattelukysymyksiin. Opettajista 12 teki haastattelujen aikaan täyttä työvelvollisuutta eli 1600 tuntia lukuvuodessa ja yksi noin 1000 tuntia ja yksi 1500 tuntia lukuvuodessa. Esimiehistä kolme työskenteli ammattikorkeakouluvirkaehtosopimuksessa eli heidän työvelvollisuutensa oli 1600 tuntia, yhdellä oli erillinen sopimus ja yksi esimiehistä oli KVTESin piirissä.

TAULUKKO 2. Haastateltavien ikäjakauma

Haastateltavat	Ikä 45 - 49	Ikä 50 - 54	Ikä 55 - 59	Ikä 60 tai yli	<b>Kaikki</b>
Opettajat	2	6	3	3	14
Esimiehet	0	2	2	1	5
<b>Yhteensä</b>	2	8	5	4	19

## 5.3 Tutkimusprosessin kuvaus

### 5.3.1 Esihaastattelut

Suoritin esitutkimuksena esihaastattelun kahdelle ikääntyvälle ammattikorkeakoulun terveysalan opettajalle, jotka eivät työskennelleet tutkimuksen kohteina olleissa ammattikorkeakouluissa. Kumpikin esihaastatteluun osallistuva vastasi sekä iältään että opettajakokemukseltaan hyvin varsinaisia tutkimuksen tiedonantajina toimineita opettajia. Esihaastattelun tuottamaa aineistoa ei käytetty varsinaisena tutkimusaineistona vaan sen tarkoituksena oli todentaa ja täydentää kirjallisuuden ja esiyymmärryksen myötä syntyneitä teemoja, joita käytettiin

tettäisiin varsinaisissa tutkimushaastatteluissa. Nauhoitin esihaastattelut ja litteroin aineiston sanatarkasti välittömästi haastattelujen toteuduttua. Esihaastatteluaineistoa kertyi noin 46 sivua 1-rivivälillä kirjoitettuna. Esihaastattelujen perusteella tein joitakin tarkennuksia haastatteluteemoihin.

### 5.3.2 Haastattelujen toteuttaminen

Ennen kuin laadullista aineistoa lähdetään keräämään, on tutkijan kiinnitettävä huomio ainakin kahteen seikkaan: Onko tutkittavasta aiheesta olemassa sellaista kokemusperäistä tietoa, jota ei vielä tiedetä ja miten se eroaa siitä tiedosta, joka jo on tilanteesta. Lisäksi on selvitettävä, mikä on paras menetelmä, joka tuottaa kyseisen informaation (Pittman & Maxwell 1992, 761; Patton 2002, 12 - 14). Laadullinen tutkimusmenetelmä soveltuu aineiston keruumenetelmäksi kun kerätään tietoa esimerkiksi kokemuksista (Krause & Kiikkala 1996, 77; Perttula 1996, 99; Patton 2002, 13 - 14). Fenomenografisessa tutkimuksessa suositeltavia aineiston keruumenetelmiä ovat avoimet tai puolistrukturoidut haastattelut (Gröhn 1993, 12; Simola 1993; Ahonen 1994, 136; Järvinen & Karttunen 1997, 167; Barnard, McCosker & Gerber 1999). Pohjana tässä tutkimuksessa on yhdeksäntoista (19) teemahaastattelua, koska fenomenografisessa tutkimuksessa on oleellista saada mahdollisimman kattava kuvaus tutkittavien erilaisista ilmiöön liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista. Tutkijalla tulee olla jollain tavalla mielessään selvillä tutkimuksen perimmäinen tarkoitus haastatteluja suunniteltaessaan ja tutkimushaastattelujen täytyy kohdentua johonkin myös haastateltavien mielessä (Ashworth & Lucas 2000). Jonkinlainen ennako-oletus tutkimukseen ryhtyessä on näin ollen välttämätön (Ashworth & Lucas 2000; Huusko & Paloniemi 2006).

Haastatteluprosessissa tulisi toteutua dialogisuus ja reflektiivisyys ja tutkijana tulisi olla herkkä haastattelutilanteelle (Barnard ym. 1999; Niikko 2003, 31). Aineistonkeruussa on keskeistä, että kysymyksenasettelu on avointa, jolloin erilaiset käsitykset voivat ilmetä aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006). Tutkimushaastattelun onnistumisen kannalta on keskeistä, että tutkijalla ja tutkittavalla on yhteinen näkemys haastattelussa käytettävistä käsitteistä (Ashworth & Lucas 2000). Tutkittavat saivat haastatteluteemat (liitteet 2 ja 3) tutustuttaviksi hyvissä ajoin ennen haastatteluja ja mikäli he halusivat tietoa tutkimuksesta tai haastattelusta, kerroin niistä ennen haastattelun alkua. Kun laadullinen tutkimus suunnitellaan ja tutkimusaineisto kerätään eettisiä periaatteita noudattaen, tutkimukseen osallistuvat ovat

selvillä tutkimuksen tarkoituksesta, hyödyistä ja haitoista (Koro-Ljungberg 2005). Haastattelija ei saa johdatella haastateltavia vastauksissa, keskustelussa eikä selittämässä haastattelun aikana, vaan hänen tulee vaalia vapaata haastattelurakennetta, rentoa vuorovaikutusta haastateltavan ja itsensä välillä ja haastateltavan tunnetta yksilöllisestä vapaudesta. Saavuttaakseen fenomenografisen haastattelun tavoitteen, on haastattelijan omaksuttava hyväksyvä asenne, ystävällinen ja rentoutunut haastattelutyylillä ja aito kiinnostus haastateltavan sanomista kohtaan. (Barnard ym. 1999.) Usea haastateltava totesi haastattelutilanteen olleen sellainen, että haastateltava koki saaneensa kertoa itselleen tärkeästä aiheesta. Haastattelut olivat olleet haastateltavien mielestä avoimia ja usein myös mukavia keskustelutilanteita (vrt. esimerkit haastatteluista liitteessä 4).

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 35) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) toteavat haastattelun etuna ensinnäkin joustavuuden, koska haastattelijalla on mahdollisuus selventää ilmausten sanamuotoja, oikaista väärinkäsityksiä sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Muita etuja haastattelussa Tuomen ja Sarajärven mukaan ovat havainnointimahdollisuus sekä se, että haastatteluluvan annettuaan haastateltavat harvoin kieltäytyvät haastattelusta. Kritiikkiäkin haastattelua kohtaan esitetään, esimerkiksi haastattelun subjektiivista lähestymistapaa kohtaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija on yleensä laadullisessa haastattelussa sekä tiedon kerääjä että tiedon analysoija. (Patton 2002, 48 - 50.)

Teemahaastattelussa on tärkeintä, että se etenee tiettyjen, keskeisten teemojen varassa. Tämä mahdollistaa haastateltavien äänen esiin tulemisen ja ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän asioille antamansa merkitykset ovat tärkeitä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 36; 2001, 48.) Teemahaastattelussa ei voi kysellä mitä tahansa, vaan pyrin löytämään haastattelun avulla merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 77).

Haastateltavilla oli tutkimushaastatteluissa mahdollisuus kertoa mielipiteensä ja kokemuksensa vapaasti. Pystyin tarvittaessa pyytämään haastateltavaa perustelemaan vastauksensa, jolloin tietoa oli mahdollista syventää (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelujen avulla sain tietoa opettajien ja esimiesten omakohtaisista käsityksistä ja kokemuksista ja mi-



nulla oli mahdollisuus tarvittaessa toistaa kysymys tai tarkentaa sitä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Vaikka haastattelut suoritettiin teemahaastattelun avulla, keskustelu oli usein vapaamuotoista ja rönsyilevääkin. Haastattelujen pääteemat (liitteet 2 ja 3) käsittelivät ikääntymistä, ammatillista kasvua ja osaamista sekä niiden tukemista ja johtamista.

Toimitin kaikille haastateltaville haastatteluteemat hyvissä ajoin etukäteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 75) sähköpostitse, jolloin haastateltavilla oli mahdollisuus tutustua teemoihin ja tutkittavaan aiheeseen. Aineiston keruun ensimmäinen vaihe ajoittui loka-joulukuuhun 2003 sekä maaliskuuhun 2004. Tuolloin suoritin teemahaastattelut 14 terveystalon ikääntyvälle opettajalle sekä yhdelle esimiehelle. Tämä esimieshaastattelu toimi esihaastatteluna muille esimieshaastatteluille ja on mukana varsinaisessa aineistossa. Loput esimieshaastattelut toteutettiin 26.10. – 1.12.2004 neljälle terveystalolla toimineelle esimiehelle. Yhdestä ammattikorkeakoulusta haastatteluihin osallistui kaksi esimiestä johtuen toisen haastateltavan erityisasiantuntijuudesta aihetta kohtaan. Lopetin haastatteluaineiston keruun, kun huomasi, ettei uusi aineisto tuottanut tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan tuolloin aineiston riittävydestä, saturaatiosta eli kylläntymisestä (Eskola & Suoranta 1998, 62).

Haastattelut ajoittuivat yleensä haastateltavien työpäiviin, mutta kahden opettajan haastattelu toteutettiin heidän vapaapäivänään. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, ja ne kestivät 45 - 90 minuuttia, useimmat kuitenkin reilusti yli tunnin. Laadullinen haastattelu tarkoittaa menemistä lähelle haastateltavia, menemistä sinne ympäristöön, missä haastateltavat esimerkiksi työskentelevät. Näin haastattelun yhteydessä saa tietoa haastateltavien työskentelyolosuhteista, mitä työssä tapahtuu. (Patton 2002, 48.) Tämän tutkimuksen haastattelut tapahtuivat haastateltavan valitsemissa paikoissa. Kolme haastattelua toteutettiin ammattikorkeakoulun ryhmätyöhuoneessa, yksi tyhjässä luokahuoneessa, yksi haastateltavan kotona sekä loput haastateltavien työhuoneissa eli siinä työympäristössä, jota tutkimus käsitteli (vrt. Denzin & Lincoln 2003, 48). Haastattelujen toteutuminen terveystalon opetusympäristössä antoi ensikäden tietoa työyhteisöistä ja organisaatioista tutkijalle (Denzin & Lincoln 2003, 48 - 49). Haastattelu haastateltavan toimintaympäristössä voi lisätä haastattelijan ymmärrystä siitä, miten haastateltava ajattelee, toimii ja tuntee työssään (Patton 2002, 48 - 50). Haastattelutilanteet olivat pääsääntöisesti hyvin rauhallisia eikä niissä esiintynyt häiriötekijöitä. Neljässä haastattelutilanteessa soi haastateltavan puhelin kesken haastattelun, mutta keskeytykset eivät juuri vaikuttaneet häiritsevästi haastattelutilanteisiin, sillä haastateltavat joko vastasivat

puheluihin lyhyesti tai jättivät vastaamatta ja laittoivat puhelimen kiinni. Muita häiriötekijöitä ei haastattelujen aikana esiintynyt.

Mikäli haastateltavat kysyivät ennen haastattelujen alkua tutkimuksesta, kerroin yleensä tutkimusaiheesta yleisesti ja mielenkiinnon heräämisestäni aihetta kohtaan. Uskon, että ammattikorkeakoulujen nimeämättä jättäminen vapautti tutkittavia kertomaan kokemuksensa ja käsityksensä rehellisesti, vaikkakin muutaman haastateltavan kohdalla kävi niin, että varsinaisen haastattelun päätyttyä haastateltava kertoi lisää omia aiheeseen liittyviä kokemuksiaan. Nämä asiat kirjasin tutkijan päiväkirjaan (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 52 - 53). Muutama haastateltava vastasi joihinkin esimiehen toimintaa koskeviin kysymyksiin kuiskaamalla, koska ei halunnut missään nimessä esimiehen tai kenenkään muunkaan ulkopuolisen kuulevan vastausta. Nämäkin vastaukset tosin kuuluivat hyvin nauhalta.

Tein muistiinpanoja haastatteluista välittömästi haastattelutilanteiden jälkeen tutkijan päiväkirjaan siitä, millainen haastattelutilanne oli ja miten se eteni sekä siitä, miten haastateltavat esimerkiksi kertoivat asioista. Nämä muistiinpanot olivat jo osa aineiston kuvausta siinä mielessä, että ne perehdyttivät minut tutkijana haastateltaviin sekä heidän työyhteisöihinsä. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että aineistonkeruu ja analyysi lomittuvat toisiinsa (esim. Taylor & Bogdan 1998, 141). Esimerkit haastattelutilanteiden kuvauksista ovat liitteessä 4.

### **5.3.3 Haastatteluaineiston luotettavuus**

Kvalitatiivisen tutkimuksen ei ole tarkoitus pyrkiä yleistettävyyteen, joten aineiston laatu näyttäytyy erilaisena kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullinen aineisto tulisi hankkia sieltä, missä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy. Haastatteluaineiston valinnassa on huomioitava tarkoituksenmukaisuusperiaatteen toteutuminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että valitaan sellaisia haastateltavia, jotka haluavat osallistua tutkimukseen ja kykenevät ilmaistamaan itseään selkeästi. (Nieminen 1997, 216.) Tutkimukseen valitut haastateltavat edustivat ikääntyviä ja ikääntyneitä terveysalan opettajia ja heidän esimiehiään ammattikorkeakoulussa. Haastatteleamalla sekä opettajia että heidän esimiehiään neljästä eri ammattikorkeakoulusta pyrin lisäämään aineiston monipuolisuutta. Kaikilla haastatelluilla esimiehillä oli kokemusta ikääntyvien työntekijöiden johtamisesta ja kaikilla haastateltavilla oli koke-

musta tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Korostin haastateltaville ennen haastattelun alkua, että osallistuminen tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista ja haastattelun sai keskeyttää milloin tahansa. Haastattelemieni opettajien ja heidän esimiestensä vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen lisäsi aineiston luotettavuutta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on oleellista, että tutkittavien anonymiteetti säilytetään, joten olen käyttänyt haastateltavista koko tutkimusprosessin ajan aineiston aukikirjoituksesta lähtien kirjain- ja numerokoodeja. Lisäksi on pidettävä huoli siitä, että haastateltavilla on riittävästi tietoa tutkimuksen ja haastattelun kulusta ennen suostumustaan haastatteluun. (Ks. Pittman & Maxwell 1992, 756; Munhall 1993, 397; Nieswiadomy 1993, 42; Eskola & Suoranta 1998, 56; Fontana & Frey 2005, 715.) Olin lähettänyt kaikille haastateltaville haastatteluteemat hyvissä ajoin tutustuttaviksi ennen haastattelua ja kerroin tutkimuksesta ennen haastattelutilannetta, minkä lisäksi tutkittavilla oli mahdollisuus kysellä tutkimuksesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Vaikka haastateltujen tulee saada tietoa tutkimuksesta riittävästi, ei annettu tieto saa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Vehviläinen-Julkunen 1997, 30).

Ennen haastattelun aloittamista haastateltavat allekirjoittivat kirjallisen suostumuksensa haastatteluun. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 184) toteavat hyvän haastattelurungon parantavan haastatteluaineiston luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa haastattelun teemat perustuivat tutkittavasta ilmiöstä jo aiemmin tiedettyyn, eli teemojen taustalla oli tutkimuksen teoreettinen viitekehys (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 77 - 78).

Haastattelijan rooli on merkittävä teemahaastattelun onnistumisen kannalta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 184) mielestä haastattelukoulutuksella voidaan parantaa haastattelun laatua. Haastattelin tutkijana itse kaikki haastateltavat, joten en katsonut haastattelukoulutusta tarpeelliseksi. Haastattelijana minulla oli kokemusta aiemmista opinnoistani ja tutkimuksistani (pro gradu ja lisensiaatin tutkimus), samoin työkokemuksestani sekä esimiehenä että opettajana. Haastattelutilanteissa vuorovaikutus oli luontevaa, ja kuten luvussa 5.3.2 jo totesin, haastateltavat kertoivat hyvin avoimesti teemoihin liittyvistä aiheista. Tähän lienee vaikuttanut sekin, että olin haastattelijana ulkopuolinen henkilö haastateltavien työyhteisöissä.

Julkunen (2003, 53 - 55) ottaa kantaa iän merkitykseen aineiston keruussa ja toteaa, että haastattelussa haastattelijan ja haastateltavan iällä ja sukupuolella saattaa olla väliä. Julku-

nen lisää, että naisten on ilmeisesti luontevampaa keskustella ikääntymisestään kuin miesten. Kuuluin itse haastatteluja toteuttaessani iältäni samaan ikäluokkaan ikääntyvien haastateltavien (vrt. taulukko 2) kanssa, vaikka olinkin heitä jonkin verran nuorempi. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat naisia ja he toivat esille runsaasti käsityksiään muun muassa ikääntymisestään.

Haastattelutilanteita olen kuvannut luvussa 5.3.2 ja liitteessä 4, jossa on kaksi esimerkkiä tutkijan päiväkirjasta lainatuista haastattelutilanteista. Onko minulla tutkijana ollut vaikutusta aineiston luonteeseen? Joidenkin haastattelutilanteiden jälkeen haastateltava sanoi tilanteen olleen hänelle melkein työnohjauksellinen, kun sai sanoa ääneen asioita, joita oli itseksensä paljon miettinyt. Tämä osoittaa, että haastateltavat kertoivat rehellisesti omia käsityksiään tutkimusaiheesta. Seuraavassa luvussa 5.3.4 tarkastelen tarkemmin aineiston analyysia ja luvussa 5.3.5 analyysin luotettavuutta. Haastateltavien sitaattit tutkimuksen tulososassa lisäävät osaltaan aineiston luotettavuutta.

#### **5.3.4 Aineiston analyysi**

Keskeisiä tuloksia fenomenografisessa tutkimuksessa ovat kategoriat, jotka muodostuvat aineiston analyysin perusteella ja jotka kuvaavat aineistossa esiintyvien käsitysten ja kokemusten variaatiota (Marton 1988a, 146; Ahonen 1994, 127; Järvinen & Karttunen 1997, 167; Niikko 2003, 28). Analyysin tarkoituksena on siis löytää laadullisesti erilaiset tavat ymmärtää tutkittava ilmiö (Patton 2002, 432). Vertaamalla ilmaistujen käsitysten erilaisuuksia ja samanlaisuuksia käsitykset voidaan luokitella laadullisesti erilaisiin ryhmiin (Simoila 1993). Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin haaste on nimenomaan sen massiivisen aineiston ymmärtämisessä, jolloin siihen sisältyy muun muassa transformaatiota, keskustelua aineiston kanssa ja sen synteisiä (Patton 2002, 432). Fenomenografisen tutkimuksen analyysi ei ole kovinkaan strukturoitu eikä sille ole olemassa yksittäistä ja selkeästi määriteltyä menettelytapaa (Niikko 2003, 32).

Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi etenivät seuraavien vaiheiden kautta: aloitin tutkimusaineistoon perehtymisen kirjoittamalla itse sanasta sanaan auki kaikki haastattelut. Koska laadullisen aineiston analyysi on intuitiivinen ja induktiivinen prosessi, tutkijan on hyvä analysoida ja koodata itse oma aineistonsa (Taylor & Bogdan 1998, 141).

Litteroinnit ajoittuivat loppuvuoteen 2003, loppukevääseen 2004 sekä loppuvuoteen 2004 eli pian haastattelujen jälkeen. En muuttanut sanoja kirjakielisiksi, vaan kirjoitin ne kuten ne lausuttiin. Kirjoittaessani auki haastatteluja ne palautuivat elävinä mieleen. Tein sivuhuomautuksia tekstiin, mikäli haastatteluissa ilmeni jotain erityistä, esimerkiksi kuiskatut vastaukset tai äänen painon vaihtelut, pitkät tauot ja haastattelun keskeytys haastateltavan puhelimen soidessa. Haastattelujen kuuntelu yhdessä tutkijan päiväkirjan kanssa oli ensimmäinen vaihe aineiston reflektoinnissa, sillä jo tässä vaiheessa peilasin kuulemaani ja lukevani omiin kokemuksiini ammattikorkeakoulussa. Kuten Ahonen (1994, 124) toteaa, mitä paremmin tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin pystyy tavoittamaan haastateltavien tarkoittaman merkityksen. Tulkinnessa säilyy aina kuitenkin tietynlainen subjektiivinen elementti, mutta tiedostettuna se ei ole tulkitsemista haittaava tekijä, vaan oma kokemustausta auttaa Ahosen (1994, 124) mukaan paneutumaan tutkittavien lähtökohtiin. Aineiston litteroinnin suorittaminen itse oli tämän vuoksi tärkeä vaihe ennen kirjoitettujen tekstien lukemista (vrt. Ashworth & Lucas 2000). Aukikirjoitettua tekstiä kertyi yhteensä 353 sivua tekstimuodossa, 1-rivivälillä kirjoitettuna.

Analyysin toisessa vaiheessa luin tutkimusaineiston läpi useita kertoja saadakseni siitä kokonaiskuvan. Litteroinnin ja lukemisen jälkeen siirsin teemahaastatteluaineiston Word-tekstinkäsittelyohjelmasta Atlas.ti-ohjelmaan, jota käytetään tyypillisesti strukturoimattoman tai vähän strukturoimattoman tekstiaineiston (kuten teemahaastattelut) temaattisessa luokittelussa (Lonkila & Silvonen 2002, 7). Hyödynsin Atlas.ti-ohjelmaa aineiston koodaamisessa alustaviin, teemojen mukaisiin luokkiin ja pystyin tulostamaan kaikilta haastatelluilta esimerkiksi teemojen *Ikääntyminen* tai *Ammatillinen kasvu ja sen tukeminen* keskustelukohdat omina teemoinaan. Tämä vaihe oli tarpeellinen haastatteluaineiston runsauden takia ja näin aineistoa pystyi rajaamaan tutkimuskysymysten kannalta pienemmiksi kokonaisuuksiksi. Kuten Ahonen (1994, 143) toteaa, teemakokonaisuudet pysyvät usein tulkintayksikköinä, mutta analyysin edetessä ne jäsenytyvät ja tulkinnan kehittyessä niistä nousee ehkä ensin yksi ja pian toinenkin merkitys. Tässä vaiheessa en pyrkinyt tulkitsemaan aineistoa vaan hahmottelemaan haastatteluaineistoa kokonaisuutena teemoittain. Aineistosta esiin nousseet käsitykset eivät pitäytyneet tiettyjen teemojen sisällä ja analyysissa tarkastelinkin haastattelumateriaalia laaja-alaisesti, jotta kaikki materiaali olisi otettu huomioon (vrt. Paloniemi 2004, 52).

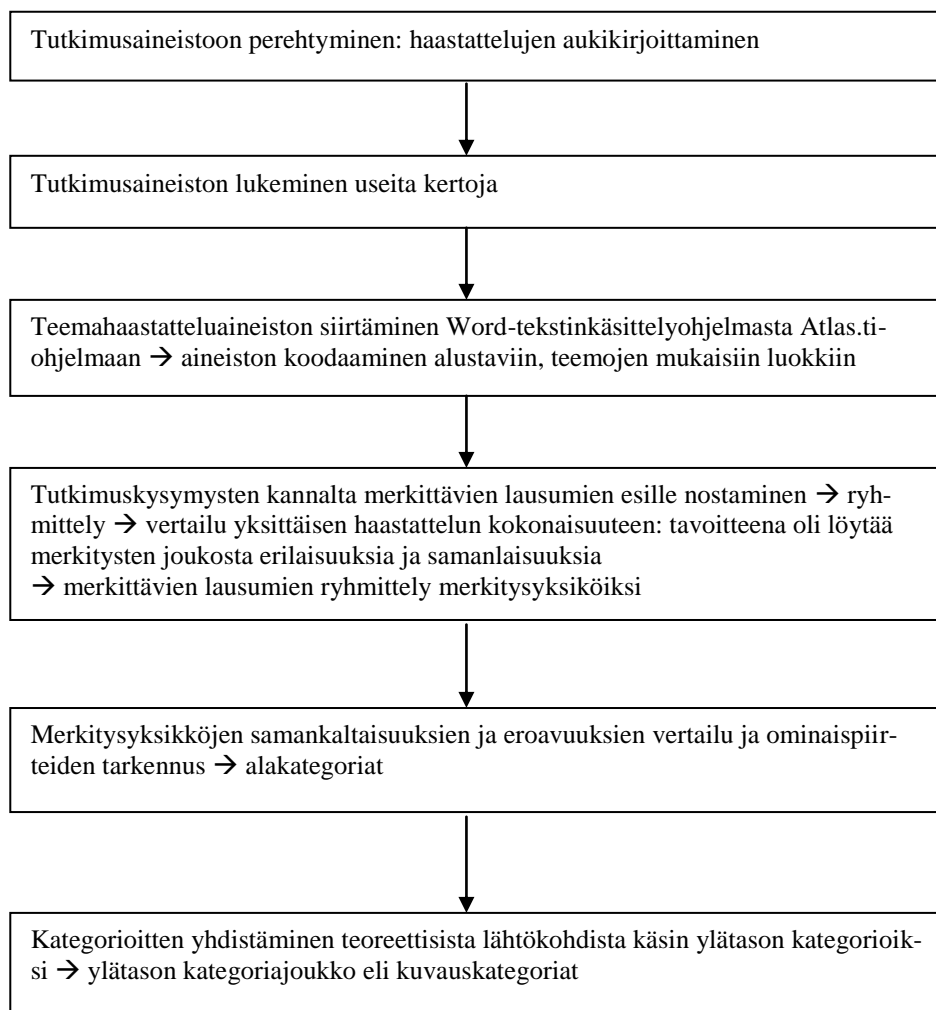
Pattonin (2002, 433) mielestä laadulliselle tutkimukselle kirjoitetut useat oppaat, kirjalliset ohjeet ja esimerkit ovat vain viitteellisesti noudatettavia. Samoin laadullisen tutkimuksen analyysille on tyypillistä, että tutkija kehittää oman tapansa analysoida aineistoaan (Taylor & Bogdan 1998, 140; Patton 2002, 433). Aineistoni analyysi jatkui siten, että nostin tutkimusaineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä lausumia, joita ryhmittelin vertaamalla niitä yksittäisen haastattelun kokonaisuuteen. Tavoitteena tässä vaiheessa oli tunnistaa niitä erilaisia käsityksiä, joita haastateltavat olivat tuottaneet tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (vrt. Paloniemi 2004, 52). Pyrin löytämään merkitysten joukosta erilaisuuksia ja samanlaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia (vrt. Niikko 2003, 34). Ryhmittelin esiin nostamiani merkittäviä lausumia merkitysyksiköiksi ja huomioin niiden alkuperäisen kontekstin (vrt. Häkkinen 1996, 42), mutta myös sen merkitysyksikön, johon sijoitin lausuman.

Analyysin kolmannessa vaiheessa vertailin merkitysyksikköjen samankaltaisuuksia ja eroavuuksia keskenään ja tarkensin näin merkitysyksikköjen ominaispiirteitä. Mikäli havaitsin mahdollisia rajatapauksia, palasin alkuperäiseen aineistoon ja vertasin merkitysyksikköä siihen. Vähitellen näistä merkitysyksikköjen muodostamista ryhmistä muodostuivat toisistaan erottuvat alakategoriat. Nimesin merkitysyksikköjen muodostamat ryhmät alakategorioiksi sisältöjen perusteella siten, että alakategoriat eivät asettuneet limittäin toistensa kanssa, mutta kukin alakategoria kuvasi jotain erilaista tietystä tavasta kokea tutkimuksen kohteena ollut ilmiö (vrt. Niikko 2003, 36). Jokainen alakategoria liittyi toinen toisiinsa osana laajempaa kategoriasysteemiä.

Analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistin kategorioita teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisemmiksi ylätasoon kategorioiksi, joista muodostui ylätasoon kategorijoukko (vrt. Niikko 2003, 36 - 37) eli kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen päätuloksen (Marton 1988b, 194; Häkkinen 1996, 33) ja ne edustavat käsitysten sekä kokemusten keskeisiä merkityksiä (Niikko 2003, 37). Tavoitteenani oli löytää aineistosta laadullisesti toisistaan eroavia käsityksiä, jotka kuvasivat tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä, eivätkä olleet toistensa kanssa päällekkäisiä. Vaikka haastateltujen opettajien ja esimiesten käsitykset vaihtelivat yksilöittäin, ei tuloksissa ole yksilökohtaista tarkastelua, koska fenomenografiassa kategoriat kuvaavat ajattelutapoja yleensä. Kuvauskategoriat voivat olla vertikaalisia, horisontaalisia tai hierarkkisia (kuvaus)kategoriasysteemeitä (Uljen 1989, 4651; Niikko 2003, 38 - 39). Käytän aineiston luokittelussa pääasiassa horisontaalista katego-

riasysteemiä, jossa kaikki kuvauskategoriat ovat yhtä tärkeitä ja tasavertaisia (Uljens 1989, 47 - 48; Niikko 2003, 38) ja erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä (Niikko 2003, 38). Aineiston pariin palasin vielä raportin viimeistelyvaiheessa muokatakseni kuvauskategorioita tarkoituksenmukaisiksi (vrt. Ahonen 1994, 125). Käytin myös vertikaalista kategoriasysteemiä, jolloin muodostin kategoriat käsitysten yksilö- tai yksikkötason (terveysalan yksikkö) vaihtelun mukaan. Kuviossa 5 kuvaan analyysiprosessin etenemisen.

### Analyysiprosessin eteneminen



KUVIO 5. Analyysiprosessin eteneminen.

### 5.3.5 Fenomenografisen analyysin luotettavuus

Niikko (2003, 39) esittää, että fenomenografisessa tutkimuksessa sovellettaisiin epistemologisessa (tietoteoreettisessa) keskustelussa esillä olevista totuusteorioista totuuden koherenssikriteerejä arvioitaessa ja perusteltaessa tehtyjä ratkaisuja sekä korrespondenssikriteeriä arvioitaessa tehdyn tulkinnan ja raaka-aineiston välistä suhdetta. Koherenssiteorian mukaan väite on totta, mikäli se on johdonmukainen tai yhtäpitävä muiden väitteiden kanssa, kun taas korrespondenssiteorian mukaan väite on totta, mikäli se vastaa todellisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132).

Ikosen (2001) näkemyksen mukaan teoria ja empiria tulisi nähdä ykseytenä ja tärkeintä teellisessä tutkimuksessa onkin se, että tutkija pystyy osoittamaan tietävänsä, mitä tekee ja miksi tekee. Tutkijan on seurattava tarkasti omaa analyysiaan ja kuvattava lukijoille koko analyysiprosessi ja analyysin tulokset niin luotettavasti ja täydellisesti kuin mahdollista (Eskola & Suoranta 1998, 211; Ikonen 2001; Patton 2002, 434). Yhtenä keinona luotettavuuden lisäämiseksi on analyysipäiväkirjan pitäminen ja osien liittäminen siitä tutkimuksen tekstiin (Eskola & Suoranta 1998, 219). Fenomenografisiin tutkimuksiin on kohdistunut kritiikkiä sen takia, ettei analyysiprosessi ole riittävän läpinäkyvästi kuvattu tai kategorioiden rakentaminen on jäänyt keskeneräiseksi. Tähän on voinut olla syynä, että kategorioiden välinen vertailu puuttuu, jolloin teoreettinen keskustelu jää irralliseksi. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Silvermanin (1993), 157 - 148) mielestä aineiston luokittelu osoittaa tutkimusaineiston reliabiliteettia ja luokittelun tulisikin olla sellainen, että toinen tutkija päätyisi samanlaiseen luokitteluun. Ahonen (1994, 130) puhuu puolestaan prosessin intersubjektiivisuudesta, eli toisella tutkijalla ei voi olla täysin samaa ”connoisseurshipia” kuin alkuperäisellä tutkijalla. En ole käyttänyt aineiston tai kategorioiden analysoinnissa tai luokittelussa toista tutkijaa, mutta lukuisat keskustelut eri yhteyksissä ikääntyvien opettajien ja heidän esimiestensä kanssa ovat lisänneet ymmärrystäni ikääntyvien opettajien ammatillisen kasvun ja osaamisen johtamisen ilmiöstä. Toisen tutkijan käyttäminen aineiston analysoinnissa ei olisi ollut mahdollistakaan, koska olin sitoutunut pitämään aineiston vain itselläni. Olin luvannut kaikille haastateltaville, ettei heidän henkilöllisyytensä tai ammattikorkeakoulunsa tule kenenkään muun kuin tutkijan tietoon, joten olen luokitellut aineiston itse. Se voi heikentää aineiston luotettavuutta. Cavanagh (1997) puhuu sisällön analyysin luotettavuuden lisäämisestä face-validiteetin avulla. Face-validiteettia on toteutettu tässä tutkimuksessa, kun olen esittä-



nyt alustavia tutkimustuloksia asiantuntijaryhmälle, joka on todennut tulokset hyvin paikansa pitäviksi (vrt. Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 37). Myös ammattikorkeakoulu työyhteisönä ja -ympäristönä on minulle tuttu sen olemassaolon alusta lähtien.

Vaikka teoreettista perehtyneisyyttä tutkittavaan ilmiöön on pidetty fenomenografisessa tutkimuksessa välttämättömyytenä, on se Häkkisen (1996, 48) mukaan myös riski, koska se voi ohjata haastattelua liikaa tutkijan toivomaan suuntaan. Ahonen (1994, 154) sanoo tutkijan teoreettisen perehtyneisyyden vaikuttavan siihen, miten hyvin tutkijana olen onnistunut sitä käyttämään haastattelutilanteissa hyväkseni tutkittavaan ilmiöön tai käsitteeseen. Tällä tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkija on pystynyt syventämään kysymyksillä haastattelua. Jokainen haastattelu on edennyt sisällöllisesti teemojen mukaan, vaikka teemojen järjestys on saattanutkin vaihdella ja kaikkien haastattelujen sisältö on pysynyt hyvin aiheessa. Luvussa 5.1 olen kuvannut tutkijan positiotani ja olen pyrkinyt kuvaamaan analyysiprosessin niin seikkaperäisesti, että lukija pystyisi seuraamaan sen etenemistä.

#### **5.4 Tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia**

Tutkimuksen eettisillä kysymyksillä tarkoitetaan yleensä tutkimuksen kohteena oleviin henkilöihin liittyviä kysymyksiä (esimerkiksi anonymiteetti), itse tutkimukseen liittyviä kysymyksiä (tutkimusaihe, tutkimuksen raportointi) sekä tutkijan omaa vastuullisuutta tutkimuksessa (Ks. Munhall 1993, 395 - 408; Nieswiadomy 1993, 39 - 51; Vehviläinen-Julkunen 1997, 26 - 33; Eskola & Suoranta 1998, 52 - 60; Tuomi & Sarajärvi 2002, 122 - 130).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tulkita ja lisätä ymmärrystä ikääntyvien ammattikorkeakoulussa työskentelevien terveystalan opettajien sekä heidän esimiestensä käsityksistä opettajien ikääntymisestä ja sen yhteydestä opettajien ammatilliseen kasvuun, osaamiseen, johtamiseen ja työhön. Tiedonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastatteluja, jotka on kohdistettu ikääntyville opettajille sekä heidän esimiehilleen. Tutkimuksella voidaan katsoa olevan yhteiskunnallinen merkitys (vrt. Uusitalo 1991, 30), sillä ammattikorkeakouluun ja erityisesti terveystalan koulutukseen ja johtamiseen kohdistuneita tutkimuksia on vasta vähän Suomessa. Osana laadullisen tutkimuksen eettisyyttä on tärkeä ilmaista tutkimuksen hyöty ja se, kuka siitä hyötyy (Koro-Ljungberg 2005). Aiheen valinta on tapahtunut oman

mielenkiintoni, todetun tutkimustarpeen sekä kokemukseni ja aiheen aiemman tuntemukseni perusteella (Ks. Krause & Kiikkala 1996, 66). Aiheen ja tutkimuksen kohderyhmän valinnan jälkeen olen anonut kaikista tutkimuksen kohteena olleista ammattikorkeakouluista tutkimusluvut, jotka jokaisen koulutusohjelman esimies on myöntänyt.

Tutkimusraportissa olen kuvannut prosessin kulkua totuudenmukaisesti ja siten, että lukijan on mahdollista seurata prosessin etenemistä. Oma ymmärrykseni on luonut rajat tutkimusraportin kirjoittamiseen ja tutkimustulosten tulkintaani. Olen aukikirjoittanut ajatukseni mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti sekä esitellyt raportissa tutkimuksen tarkoituksen kannalta keskeiset asiat. Koska tutkimukseen osallistuneiden opettajien tai heidän esimiestensä ei ole ollut mahdollista lukea tutkimusraporttia tai alustavia tutkimustuloksia (Nieswiadomy 1993, 48) eikä siten tarkistaa antamiensa tietojen oikeellisuutta ja tulkintaani niiden pohjalta, jää tutkimuksen arviointi tältä osin lukijalle. Koro-Ljungberg (2005) korostaa tutkimusprosessin yksityiskohtaista raportointia, jotta jokainen lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen aitoudesta sekä totuudenmukaisuudesta. Demokraattisuus on osa eettisyyttä, jolloin erilaiset ja eriävät mielipiteet tuodaan tutkimuksessa esille ja kaikki näkökulmat raportoidaan tasapuolisesti (Koro-Ljungberg 2005).

Aiemmassa luvussa olen jo viitannut tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseen osana sen toteutusta, joten tässä luvussa arvioin koko tutkimuksen luotettavuutta. Laadullista tutkimusta arvioitaessa huomio on kohdistettava koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1998, 211). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista esiintyy tutkijoiden välillä erimielisyyksiä siitä, millaisin kriteerein laadullista tutkimusta tulisi arvioida. Taylorin ja Bogdanin (1998) mukaan useimmat tutkijat eivät kannata reliabiliteetti -käsitteen käyttöä laadullisen tutkimuksen aineiston koodauksen tuotosten yhteydessä, kuten määrällisessä tutkimuksessa tehdään yleisesti. Validiteettia ei sen sijaan voi laadullisessa tutkimuksessa unohtaa (Taylor & Bogdan 1998, 154.) Tynjälän (1991, 387 - 398) mukaan kuitenkin sekä validiteetti- että reliabiliteetikysymykset ovat relevantteja myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja niitä on mahdollista arvioida. Tässä tutkimuksessa haastateltavien suorat lainaukset kuvaavat löydösten autenttisuutta: niiden perusteella lukija voi päätellä, olenko tutkijana huomionut oleelliset asiat haastatteluista ja ovatko kategoriakuvaukset onnistuneita. Lisäksi validiteetin merkityksellisyys ilmenee tutkimuksen metodin ja tulkinnan välillä (Lincoln & Cuba 2003, 274.) Sisäistä validiteettia kuvaa tutkimuksessa se, miten olen tutkijana pystynyt tulkitsemaan tuloksia omista ennakkokäsityksistä ja kokemuksistani huolimatta (Ks. Eisen-

hart & Howe 1992, 645), sekä sitä, millaisena lukijalle välittyy tutkimuksen tieteellinen ote ja tieteenalan hallinta (Eskola & Suoranta 1998, 214).

Kokemukseni niin terveydenhuollon opettajana kuin opettajien esimiehenä ovat todennäköisesti vaikuttaneet käsityksiini ja olenkin pyrkinyt tiedostamaan ne koko tutkimusprosessin ajan, erityisesti aineiston keruun ja analyysiprosessin aikana. Ulkoinen validiteetti on enemmän yhteydessä minuun tutkijana kuin tutkittavien käyttäytymiseen ja sillä tarkoitetaan tekemieni tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 214). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 188) tarkoittavat ulkoisella validiteetillä tutkimustulosten yleistettävyyttä esimerkiksi erilaisiin tilanteisiin ja erilaisiin henkilöihin. Tässä tutkimuksessa esille nousseet käsitykset ammatillisen kasvun ja osaamisen tukemisesta perustuvat neljässä ammattikorkeakoulussa toteutettuihin ikääntyvien terveysalan opettajien ja heidän esimiestensä teemahaastatteluihin.

Keskeinen *luotettavuuden kriteeri* kvalitatiivisessa tutkimuksessa on *tutkija itse*, hänen persoonallisuutensa. Lähtökohtana luotettavuuden arvioinnissa on tutkittavan ilmiön ja tutkimusmenetelmän vastaavuus (Burns & Grove 1987, 80; Perttula 1995, 40; 1996, 97.) Tutkija itse on laadullisessa tutkimuksessa mittari ja tutkimuksen metodin uskottavuus onkin riippuvainen siitä, millaiset taidot tai pätevyys tutkijalla on toteuttaa tutkimusta sekä siitä, miten huolellinen tutkija on tutkimusta toteuttaessaan (Eskola & Suoranta 1998, 211; Ashworth & Lucas 2000; Patton 2002, 14; Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa on myös pidetty liian subjektiivisena ja siihen on kohdistettu kritiikkiä nimenomaan sen takia, että tutkija on itse mittari sekä aineiston keruussa että sen tulkinnessa. Henkilökohtainen kontaktini haastateltavien kanssa tutkimuksen aikana on ollut ainoastaan haastattelutilanteissa, joten kontaktit eivät ole olleet läheisiä. (vrt. Denzin & Lincoln 2002, 50.)

Kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta nousevat esiin pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä totuutta, vaan kaikki totuudet ovat osittaisia ja epätäydellisiä (Denzin & Lincoln 2003, 252; Niikko 2003, 39). Näkemys totuuden luonteesta vaikuttaa siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131).

Analyysin kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus sisältyvät Mäkelän (1990, 47 - 48) sekä Politin ja Hunglerin (1991, 594) mukaan tutkimusaineiston luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen aineiston riittävyden ja analyysin kattavuuden tarkastelemiseksi on kuitenkin vaikeaa tai jopa mahdotonta suunnitella ennakolta sopivaa aineiston kokoa. Aineiston kooksi muodostui tämän tutkimuksen aikana kaiken kaikkiaan 19 haastattelua. Saadakseni vastaukset kaikkiin tutkimuskysymyksiin oli oleellista, että haastattelin eri ammattikorkeakouluja edustaneita opettajia ja heidän esimiehiään (vrt. Aavarinne 1993, 61). Yhdessä ammattikorkeakoulussa haastateltavia esimiehiä oli kaksi. Tämä johtui kyseisen yksikön senhetkisestä tilanteesta. Olin haastatellut 12 opettajaa, kun aineisto ei tuottanut tutkimuskysymysten kannalta enää merkittävää uutta tietoa, eli tutkimuksen saturaatiopiste oli saavutettu (Vrt. Mäkelä 1990, 52; Nieswiadomy 1993, 159; Eskola & Suoranta 1998, 62 - 64.) Halusin kuitenkin luotettavuuden lisäämiseksi vielä suorittaa jo aiemmin sovitut opettajahaastattelut.

*Tutkimuksen raportoinnin luotettavuuden* arvioinnissa on keskeistä intersubjektiivisuuden arviointi (Tynjälä 1991), jolla tarkoitetaan tutkimusraportin luettavuutta ja lukijan mahdollisuuksia seurata tutkimuksen kulkua, tutkijan päättelyä sekä lukijan mahdollisuutta arvioida niitä. Olen tuonut tutkimusraportissa esiin tutkijanpositioni ja kokemukseni ammattikorkeakoulusta, joten olen esittänyt sekä henkilökohtaisen että ammatillisen tietoni, jotka ovat voineet vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin tai tulkintaan (Tynjälä 1991). Raportissa olen pyrkinyt ilmaisemaan ratkaisuni selkeästi ja perustellusti, jotta lukija tulisi vakuutuneeksi niiden oikeellisuudesta. Vaikka tutkimusraportti on syntynyt suhteessa tutkimusaineistoon, se perustuu omaan tulkintaani tutkijana. Näin lukijalle jää viime kädessä arvioitavaksi intersubjektiivisuuden osallisuus raportissa (vrt. Koro-Ljungberg 2005.)

## 6 TULOKSET

Tarkastelen esimiesten ja ikääntyvien opettajien käsityksiä johtamisen yhteydestä opettajan osaamisen ja voimaantumisen tukemiseen sekä esimiesten ja ikääntyvien opettajien käsityksiä johtamisen yhteydestä opettajan ammatilliseen kasvuun ja työhön pääasiallisesti yhdessä. Käytän esimiehistä ja opettajista käsitettä haastateltava tai vastaaja, koska tulokset ovat suurimmalta osin yhteneväisiä. Selkeitä eroja ikääntyvien opettajien ja heidän esimiestensä käsityksissä tuli esille muun muassa ATK-taitojen oppimisessa sekä verkkopedagogiikan kohdalla ja ammattikorkeakoulun myötä tulleessa muutoksessa työsuunnitelmien laadinnassa. Vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa ei noussut esiin esimiesten haastatteluissa, mutta korostui opettajien keskuudessa.

Mikäli on aiheellista erottaa haastateltavat toisistaan, käytän käsitteitä esimies ja (ikäntyvä) opettaja/työntekijä. Suorat lainaukset konkretisoivat muodostamiani kuvauskategorioita, jolloin lukija pystyy päättämään, ovatko laatimani johtopäätökset luotettavia ja olenko tullut kinnut aineistoa tutkimuskysymysten kannalta relevantilla tavalla. Suorat lainaukset on sisennetty muusta tekstistä. Esittelen tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tutkimuskysymykset yksi ja kaksi on yhdistetty tuloksissa.

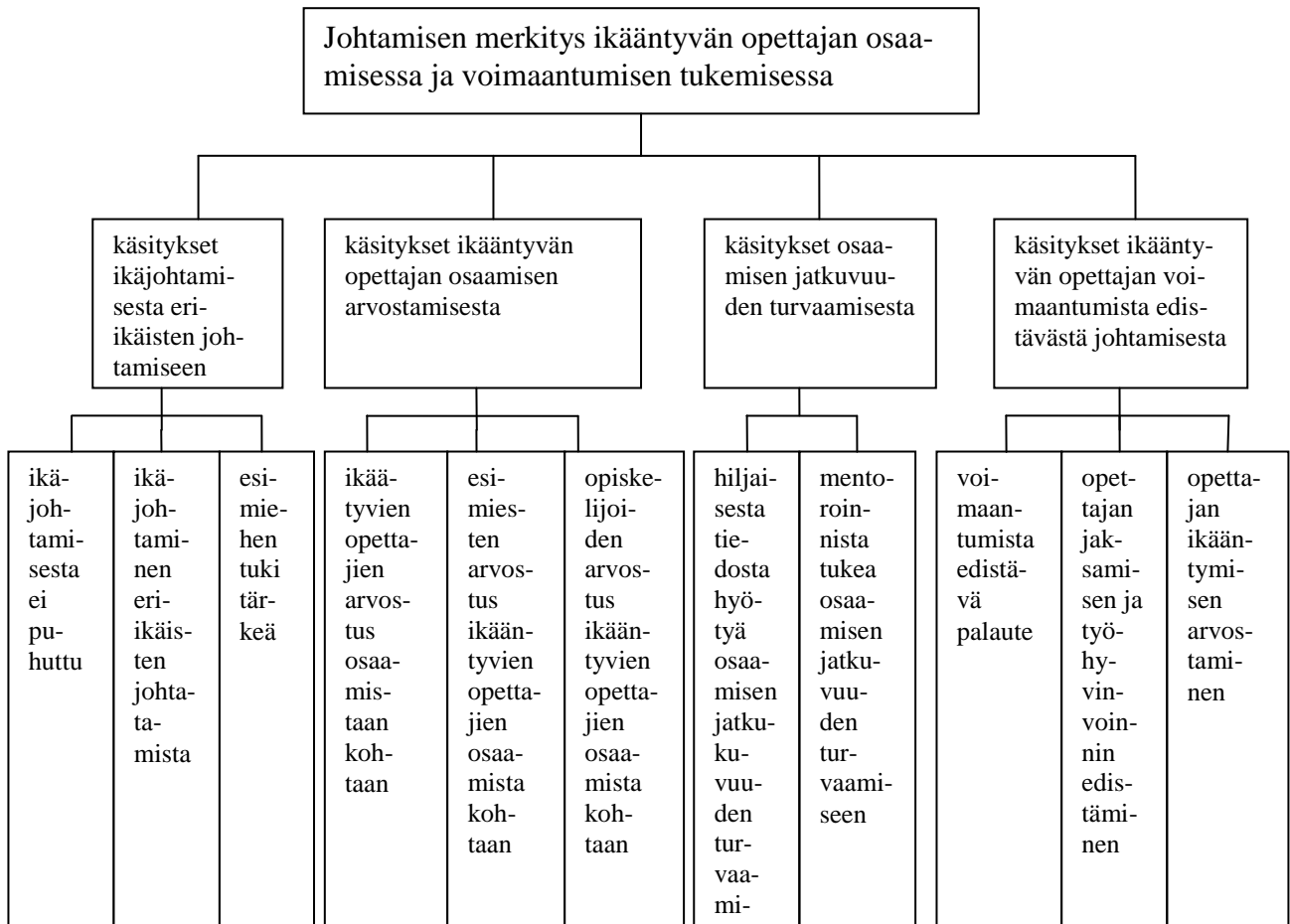
### 6.1 Käsitykset johtamisen yhteydestä ikääntyvän opettajan osaamiseen ja voimaantumisen tukemiseen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää haastateltavien käsityksiä johtamisen yhteydestä ikääntyvien opettajien osaamiseen ja toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää haastateltavien käsityksiä johtamisen yhteydestä ikääntyvien opettajien voimaantumiseen sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutuksessa. Seuraavat aineistosta nousseet yläkategoriat kuvaavat johtamisen merkitystä ikääntyvän opettajan osaamiseen ja voimaantumisen tukemiseen.

- ikäjohtamisesta eri-ikäisten johtamiseen
- ikääntyvän opettajan osaamisen arvostaminen

- osaamisen jatkuvuuden turvaaminen
- ikääntyvän opettajan voimaantumista edistävä johtaminen.

Kuviossa 6 hahmottelen kategorioiden muodostumista ensimmäiseen tutkimuskysymyksen.



KUVIO 6. Ikääntyvän opettajan osaamista ja voimaantumista tukevan johtamisen merkitystä kuvaavat kategoriat

### 6.1.1 Ikäjohtamisesta eri-ikäisten johtamiseen

Yhtenä haastatteluteemana oli ikäjohtaminen, mutta se oli käsitteenä vieras useimmille haastatelluille sekä opettajille että heidän esimiehilleen. Ikäjohtamisesta ei juuri ollut puhuttu työyhteisöissä. Ikäjohtamisesta eri-ikäisten johtamiseen muodostuivat seuraavat kolme alakategoriaa:

1. ikäjohtamisesta ei puhuttu
2. johtaminen eri-ikäisten johtamista
3. esimiehen tuki tärkeä.

#### Ikäjohtamisesta ei puhuttu

Useimmat ikääntyvät opettajat eivätkä heidän esimiehensä olleet juurikaan miettineet, mitä ikäjohtaminen sanana tarkoitti käytännön tasolla. Moni haastateltava totesi myös, ettei ymmärtänyt koko sanan merkitystä. Jotkut sanoivat, että olivat toki kuulleet ikäjohtamisen sanana, mutta eivät olleet koskaan pohtineet sen tarkemmin mitä se voisi tarkoittaa heillä omassa työssään. Joku myönsi kuulevansa ikäjohtamisen ensimmäisen kerran sanana haastattelun yhteydessä. Työyhteisöissä, missä ei ollut puhuttu ikäjohtamisesta, ei yleensä ollut keskusteltu muistakaan työntekijöiden ikään liittyvistä asioista.

Joo tää asia tää ikäjohtaminen on mulle hepreaa tällä hetkellä. Se on asia mihin mie en ole kauheesti paneutunut yleisesti ottaen. Mut ikäjohtaminen on minusta tietysti sitä että tuota minusta ikääntyvä työntekijä muuten on vasta sitten kun mie täytän sen 55 vuotta. Mä en osaa sanoa että me ei olla koskaan aikasemmin kauheesti mietitty että me todella ollaan täällä niin sen ikäsi että meillä vois oikeestaan tehdä ikäjohtamista yleisesti ottaen huomioon että kun me ollaan kaikki esimieskin on no tuota pikkasen minuu nuorempi mut että me ollaan kaikki niin siinä samassa iässä että me ei varmaan kamalasti kuitenkaan siitä iästä olla kuitenkaan koskaan puhuttu (DD 53)

Jaaha eipäs olekaan ihan helppo kysymys en ole koskaan miettinyt tällaista käsitettä. Ikäjohtaminen. Mä en oo kuule ikinä kuullukaan tämmöstä sanaa ikäjohtaminen. Ei mun mielestä tuu esiin täällä. Mun mielestä täällä näyttelee suurinta osaa raha ja tulos (AA 22)

Ikäjohtamiselle ei nähty mahdollisuuksia toteutua työyhteisöissä. Sitä pidettiin käsitteenä liian teoreettisena ja käytännölle vieraana. Työyhteisöissä olisi tarvittu keskustelua siitä, mitä ikäjohtaminen tarkoitti konkreettisesti, mitä ikääntyvät opettajat sillä itse ymmärsivät ja mitä esimiehet sillä ymmärsivät. Erityisesti ikääntyvät opettajat totesivat, että työyhteisöissä

ei ollut pohdittu opettajien iän merkitystä työssä. Toisaalta keskustelua olisi toivottu työpaikoilla siitä, miten ikä tai opettajan elämäntilanne olisi huomioitu esimerkiksi työn suunnittelussa.

Että mä näkisin että se ikäjohtaminen tulee sieltä että me ollaan vähän niin kun sellasen mahottoman edessä että käytännössä sillä ei minusta oo mitään merkitystä että valtakunnan tasolla se on niin semmosta aikamoista sanahelinää koska jos aattelis että mitä se tarkoittaa. Että mitä se on että millä tavalla se mahdollistetaan että minä en ota sitä edes todellisena koska sitten minusta siinä on vähän sitä teoreettista höpinää jolla ei sitten oikeestaan oo käytännössä merkitystä. Sille ei ole mahdollisuutta toteutua. Tällä hetkellä toi ikäjohtamisen ja voimavaroihin ja jaksamiseen liittyvä se keskustelu on niin kun hyvin elämälle vierasta (DD 51)

Tuo oli semmonen asia minun piti ihan kattoo se käsite mutta enpä kerinny ja tänä aamunakaan en muistanu koko asiaa että mitä sillä (ikäjohtamisella) ihan oikeesti tarkotetaan kun sen luulee ymmärtävänsä mutta ehkä sitä ei taas ihan ymmärrä. Mä en koe tätä niin kun koen tän niin kun vieraana ja erikseen tämmösen niin kun ikäjohtaminen (BB 33)

### **Johtaminen eri-ikäisten johtamista**

Sekä ikääntyvien opettajien että heidän esimiestensä käsitykset johtamisesta olivat sen suuntaiset, että siinä korostui eri-ikäisten työntekijöiden johtaminen. Haastatteluista kävi ilmi, että esimiehen tuli ottaa huomioon johtamisessaan sekä työntekijöiden ikä että ikääntymismuutokset. Terveysalalla, missä valtaosa opettajista oli naisia, oli ikääntymisessä tiettyjä erityispiirteitä, jotka haastateltavien mielestä johtajan oli hyvä tunnistaa. Johtamisessa oli huomioitava myös työntekijöiden terveydentila, millä oli vastaajien mukaan vaikutusta työntekoon. Haastatteluissa tuli esiin ikäjohtamiskäsitteen merkitys myös silloin, kun sillä viitattiin ainoastaan ikääntyvien johtamiseen. Yleensä ikäjohtamisen käsitettä kuitenkin vierastettiin ja moni haastateltava perusteli sitä sillä, että kyse ei ole ainoastaan ikääntyvien tai ikääntyneiden johtamisesta.

Että tavallaan siinä tulee se tuen ja tämmösen tarve että nousee siitä että se ei oo mikään että se ei voi olla mikään kronologinen eikä biologinen ikä vaan se ehkä kuitenkin on sidottu myöskin kuitenkin siihen miten ihan nää normaalit ikääntymismuutokset tapahtuu meissä kaikissa väijäämättä. Ja naisilla niin kun tässäkin iässä niin tuntuu reilumman puoleisesti. Niitten huomioon ottaminen siinä johtamisessa puolin ja toisin (BB 33)

No mä ymmärrän sen sillä tavalla tai että se on tullu terminä käyttöön silloin kun on huomattu että väki ikääntyy ja sillä iällä on merkitystä kaiken kaikkiaan että sillä johtajalla on itellään ja toisaalta sitten työntekijöillä ja niillä henkilöillä ketä johtaa että tietyn ikäiset ikään kuin osataan ottaa huomioon (TE 3)

No varmasti on kyllä se että pitäis ottaa huomioon se että meillä on vanhenevia ja tuota sen huomioiminen nimenomaan se että se päivittämisen mahdollisuus on. Mutta myöskin se että meillä on nuoria. Niin kyllähän sitten tietysti heidänkin johtaminen. Ikäjohtamistahan



se on sekin kun siellä on sitten ihan nuoria. Niin myöskin heidän huomiointinsa ja sitten se heidän arvostamisensa ettei he jää sinne jalkoihin ja anneta heille vaan jotakin opetettavaksi ja vietäväksi ja muut vievät paremmin tai mielestään tärkeimpiä aineita. Että huomioidaan ikäjohtamisessa eri ikävaiheissa olevat opettajat (AA 23)

Ikääntyvät opettajat korostivat haastatteluissa, että suurten ikäluokkien ihmiset tulisi huomioida huomattavasti nykyistä paremmin työelämässä. Heidän tukemiseensa oli panostettava, koska opettajat kokivat olevansa yhteiskunnan eräänlaisia tukipilareita. Eräessä ammattikorkeakoulussa kävi ilmi, että kaupunki oli ottanut ikäjohtamisen painopistealueekseen ja tarjosi muun muassa ikääntyville työntekijöille opetuspaketteja ikäjohtamisesta.

Kyllähän tässä ikäjohtamisessa niin tässä pitää olla aika murroksessa ja muutoksia asenteissa ja mitä tapahtuu koska ikääntyminen kaatuu meidän käsiin. Meidän on otettava suurten ikäluokkien ihmiset huomioon aivan toisella tavalla kuin aikaisemmin koska tää systeemi ei pysy pystyssä ilman meitä vanhenevia. Nuoria ei tuu ne ei tee lapsia ne ei oo töissä ne ei pysty niin tota huolehtiin tästä yhteiskunnasta niin kuin me. Niin tota tää ikääntyminen tää kääntää vähän tätä toisin päin (AA 21)

### **Esimiehen tuki tärkeä**

Ikääntyvien opettajien mielestä esimiehen tuki heille oli osa ikäjohtamista. Tuki saattoi olla konkreettisesti esimerkiksi tiedon lisäämistä tai opettajien asioiden esille ottamista ammattikorkeakoulun johdon tasolla. Opettajien lähestyessä eläkeikää he olisivat halunneet saada tietoa eläkeasioista. Esimiehen oli tärkeää varautua ennakolta opettajan eläkkeelle jäämiseen. Siinä olivat keskeisiä asioita aineiston perusteella muun muassa hiljaisen tiedon siirtäminen ja mentorointi sekä osaamisen siirtäminen. Näitä asioita käsitellään luvussa 6.1.3. Esimiehen tuki saattoi olla sitäkin, että hän tunnisti ikääntyvien opettajien osaamisalueet ja hyödynsi niitä opettajien töitä suunnitellessaan. Opettaja koki onnistumista ja työn iloa saadessaan tehdä sellaista työtä, missä hän koki osaamisensa vahvana. Esimiehen tuki saattoi kohdistua myös ikääntyvän opettajan osa-aikaeläkkeen tai lyhennetyin työajan mahdollistamiseen.

En tiedä olenko kaikkien resurssin ottanut käyttöön mutta ainakin yhden kohdalla olen onnistunut. On niin innostunut että oikein pahaa tekee. Että ainakin hänen kohdalla tää kokemus ja tää kyky niin ottaa tällanen homma haltuun niin on otettu haltuun (TE 2)

Pitäisi saada lisää tietoa että mitä merkitsee kun tulee vuosia lisää ja eläkeikä lähestyy että ihan niin kun taloudellisesti pitäis näistä asioista selkeämmin tiedottaa. Annetaan ihmisille hoitovapaat ja niistäkin tietoa niin miksi ei sitten tuommoisesta kun tulee ekaa kertaa eteen (CC 42)

Esimies vois ehkä jollain lailla näkyvämmiin ottaa esille näitä meidän ikääntyvien asioita tai en tiijä kun hän on aina menossa. Hänkin on huonosti tavattavissa että hän on ollu paljon xx ja muuta että tuota että olis joku mihin vois niin kun hänet tavoittaa (DD 54)

### **6.1.2 Ikääntyvän opettajan osaamisen arvostaminen**

Ikääntyvän opettajan osaamisen arvostamista kuvaavat aineiston perusteella seuraavat kolme alakategoriaa (kuvio 6):

1. ikääntyvien opettajien arvostus osaamistaan kohtaan
2. esimiesten arvostus ikääntyvien opettajien osaamista kohtaan
3. opiskelijoiden arvostus ikääntyvien opettajien osaamista kohtaan.

Sekä ikääntyvät opettajat että heidän esimiehensä painottivat ikääntyvien opettajien osaamisen arvostamista ja sitä, että esimies luotti opettajien osaamiseen. Erityisesti ikääntyvät opettajat olisivat arvostaneet sitä, että tehtävien jakamisessa olisi huomioitu opettajien osaaminen. Myös opiskelijat arvostivat ikääntyvien opettajien osaamista opettaja- ja esimieshaastattelujen perusteella.

#### **Ikääntyvien opettajien arvostus osaamistaan kohtaan**

Haastatellut opettajat arvostivat pääsääntöisesti itse omaa osaamistaan sekä työtään ja halusivat kehittää itseään. Työyhteisön eli lähinnä kollegoiden arvostus ikääntyvän opettajan osaamista kohtaan saatettiin sitä vastoin kokea joskus heikoksi. Haastatteluista ilmeni myös, että jotkut iäkkäämmät opettajat vähätelivät omaa osaamistaan.

Mutta tää että meillä kyllä ollaan hyvin taitavia niin kun että meillä kun on niin kun varmaan joka työyhteisössä on joku tämmönen ”Liisa Ihmemaassa” joka on niin kun hyvin taitava viittaamaan tai niin kun antaa rivien välistä niin kun toista vähättelevää palautetta että. Mutta silloin siinä on aina niin kun se että niin se kolahtaa että näkeekö se että onko sille niin tota maaperää mutta että (DD 51)

Vähän tuntuu että vanhemmat opettajat on pikkuisen niin kun nurkassa että enhän minä osaa mitään ja mulla ei ole mitään jakamista. Mutta mä en itse ole semmonen. Mähän arvostan omaa työtäni että mä en ole silleen semmonen mutta että sitäkin vois olla (CC 43)

Ikääntyvät opettajat toivat esille, että työyhteisössä saatettiin olla sitä mieltä, ettei opettaja esimerkiksi osannut opettaa, vaikka hänellä itsellä olisi ollut vankka käsitys omasta osaamisestaan. Oman työn arvostamista kuvasi muun muassa se, että itsellä koettiin olevan sellaista tietotaitoa, jota ei kenelläkään muulla siinä työyhteisössä ollut. Osaamiseksi arvostettiin myös sitä, että opettaja pystyi myöntämään, ettei hän osannut jotain asiaa, vaan joku muu (esimerkiksi opiskelija) saattoi osata asian paremmin kuin opettaja itse.

Vaikka minä oon ainoa niin ainoana asiantuntijana niin en minä usko että se mitenkään sitä niin kun sitä tilannetta kohentaa. Että kyllä minä koen jollakin tapaa olevani asiantuntija tässä että tuota ja olen. Täytyy sanoa että minun asiantuntijuus on jotenkin enemmän kuin kenenkään muun tässä asiassa.. näillä alueilla (BB 31)

Mie yhelle opiskelijalle nauroin että on se hyvä kun sie osaat että kun miekään en osaa. Mie oon 30 vuotta tätä asiaa harrastanu mutta mie en vielä tiedä xxx ja xxxhoidosta kaikkee että siellä on koko ajan sellasta asiaa. Mut kuitenkin mie oisin ehkä sitä mieltä että ehkä mie tiedän enemmän kuin sinä. Ei ne kyllä aina usko minuu (naurua). Mut ilman muuta siellä on aina sellasii eikä se minuu häiritse etten mie tiedä. Mie oon oppinu tässä vuosien myötä että mie tiijän niin paljon että mie voin myöntää sen että mie en tuota osaa, mut mie yleensä tiedän mistä mie sen tiedon haen (DD 53)

Käsityksiä ikääntyvien opettajien oman osaamisen arvostamisesta vahvisti sekin, että käytännön työelämästä pyydettiin opettajan asiantuntijuutta esimerkiksi tutkimuksen tekemiseen. Kun terveysalan opettajalla oli itsellään kokemusta hoitotyöstä, hänen oli helppo ymmärtää toimintaympäristöä, jossa tutkimusta toteutettaisiin. Lisäksi opettajan pitkä koulustausta (sairaanhoidon opettajan tutkinto ja lisäksi suoritettu korkeakoulututkinto) antoi haastateltujen kokemusten mukaan hyvän pohjan tutkimustyön tekemiseen. Omassa työyhteisössä käytyjä opettajakollegojen konsultointeja pidettiin osaamista arvostavina. Tällöin saatettiin kokea, että itsellä oli jotakin hyödyllistä annettavaa työyhteisölle.

Haastatteluista ilmeni myös käsityksiä osaamisen vähäisestä arvostamisesta tai jopa osaamisen huomioimatta jättämisestä, mikä koettiin osaamisen arvostamattomuutena. Toisena tekijänä osaamisen arvostamattomuuteen liittyvänä tekijänä nähtiin, että työyhteisössä ei tunnettu kaikkien ikääntyvien opettajien osaamisalueita tai että osaaminen oli hyvin kapea-alaista. Eräiden haastateltavien mukaan itsensä muita tärkeämmäksi kokeneet ja muita pätevämmäksi tunteneet opettajat eivät olisi arvostaneet toisten opettajien osaamista. Koettiin kuitenkin, että mikäli ikääntyvällä opettajalla itsellään oli vahva itsetunto ja hyvä ammatti-identiteetti, hän arvosti omaa osaamistaan muiden arvostuksesta riippumatta. Toisaalta mikäli opettaja ei itse arvostanut omaa osaamistaan, eivät sitä muutkaan arvostaneet. Oma osaaminen saatettiin kokea jopa uhkana työyhteisössä.

Ja sitten mulla on sen verran hyvä tuo ammatti-identiteetti ja vahva itsetunto että mä arvostan itse. Että mä oon aina jos mä huomaan sitten että on tämmöstä että ei arvosteta niin sitten se mun oma arvostus on pitänyt yllä... et sillai mä oon päässy sitten yli hyvin monenkin. Ja vois sanoa että ehkä se ikääntyminen on sillä tavalla vaikuttanu että kaikkia arvosteluja ei niin kun kuuntele niin herkästi. Tai kuuntelee mutta ei ota niin kun sillä tavalla. Että siitä arvioinnistakin poimii niin kuin sen oleellisen että millä on merkitystä (CC 43)

Ikääntyvät opettajat korostivat osaamisen arvostamisessa esimiehen tapaa ja halua jakaa vastuuta työyhteisössä. Opettajat kokivat iän ja kokemuksen myötä omaavansa mahdollisuuksia ottaa vastaan enemmän vastuuta erilaisista työtehtävistä kuin mitä esimies oli heille toistaiseksi osoittanut. Sekä esimiehet että opettajat totesivat haastatteluissa esimiehen olevan hyvin kiireinen ja siksi hänen olisi pitänyt pystyä delegoimaan nykyistä enemmän tehtäviä osaajille. Esimiehet korostivat omien tehtäviensä vaikeaa delegoimista, mutta he kokivat vastuun jakamisen kuitenkin lisääntyneen oman ikääntymisensä myötä.

Mä sanon tän johtamisen näkökulmasta niin nimenomaan johtajan tehtävähän on se että se osaa delegoida oikein niille osaajille. Ja tää on mun mielestä se pointti mikä ei välttämättä se on tosi vaikee ja jos ajattelee johtamista niin silloinhan asiat menis kun osattais ottaa se ja hyväksyä se heikko ja toimittais niiden ikääntyvien osaamisen kautta (AA 21)

### **Esimiesten arvostus ikääntyvien opettajien osaamista kohtaan**

Esimiesten käsityksissä korostui pääasiassa kunnioitus ikääntyvien opettajien osaamista ja jatkuvaa opiskelua kohtaan. Jotta esimies pystyi arvostamaan ikääntyviä opettajia ja heidän osaamistaan, hänen oli tunnettava opettajat ja heidän osaamisensa hyvin. Kun esimies tunnusti ja tunnusti ihmisten erilaisuuden ja sen, millaiset mahdollisuudet itse kullakin oli kehittää itseään ja työyhteisöään, se osoitti osaamisen arvostamista. Eräs esimiehistä kuvasi osaamisen arvostamista seuraavalla tavalla:

Jos aattelee ikääntyvien johtamista niin pitää tuota siis näiden niin kun mä sanoin tuossa arvostus on kun ne odottaa ikääntyvä odottaa enemmän arvostusta kun se nuori. Nuori ajattelee että hänellä on tässä vielä aikaa ja voi näyttää ja niin edelleen se tulee sitä kautta että pitäis olla sellaset suhteet ettei ikääntyvä koe itseään uhatuksi tai sitä että hänen osaamistaan jollain lailla että sitä ei ole tai että sitä minimoidaan tai vähätellään tai muuta (TE 3)

Esimiehet arvostivat ikääntyvien opettajien osaamisessa sitäkin, että se helpotti heidän omaa työtään esimiehinä, kun ikääntyviä ei tarvinnut yleensä perehdyttää uusiin tehtäviin samoin kuin nuorempia työntekijöitä. Ikääntyvät opettajat osasivat työnsä ja pystyivät soveltamaan kokemustaan ja tietotaitoaan uusiinkin tehtäviin ilman erityistä perehdytystä.

Mut se että mä arvostan todella mejän pitkään työssä olleitten sitä asiantuntijuutta ja erityisesti meillä nyt on muutama jotka on yli 50 vuotta niin heillä on niin oma se erikoisosaamisensa jota he päivittävät ja pitävät yllä sitä omaa osaamistaan jota tuetaan meillä. Että sillä lailla mä ajattelen (TE 5)

Lähes kaikki esimiehet kuvasivat opettajien osaamista vankaksi omalla alueellaan ja pitivät iän mukanaan tuomaa kokemusta ensiarvoisen arvokkaana voimavarana työyhteisössä. Pitkä kokemus opetustyöstä oli tuonut varmuutta ja paineensietokykyä opettajille sekä kykyä nähdä asioita laajoina kokonaisuuksina. Ikääntymisen myötä tieto oli syventynyt ja opettaja pystyi paremmin hyödyntämään sitä uuden oppimisessa.

Kyllä mä niin kun ensisijaisesti lähden siitä ja mun kokemuksen on ihan vahvasti se että ikääntyneet opettajat on erittäin ammattitaitoisia erittäin sitoutuneita tähän työhönsä ja tavallaan siihen että opiskelijat oppivat hyvin asioita että ehkä tämä on yks niitä ongelmiakin että semmonen kauhee täydellisyyteen pyrkimys on niin kovaa ja sitten heidän vahvuutensa on se että heillä on erittäin hyvät työelämäverkostot joita on rakennettu pitkään ja hartaasti ja ne toimivat edelleenkin hyvin (TE 1)

### **Opiskelijoiden arvostus ikääntyvien opettajien osaamista kohtaan**

Sekä ikääntyvät opettajat itse että heidän esimiehensä korostivat yleensä opiskelijoiden arvostavan ikääntyvien opettajien osaamista haastattelujen perusteella. Vaikka opettajat itse olisivat vähätelleet omaa osaamistaan, se ei näkynyt heidän mielestään opiskelijoiden arvostuksissa.

Että se riippuu hirveen paljon näistä pedagogisista taidoista. Ja opiskelijat kyllä arvostaa kokemusta. Jos opettaja ei itse niin kun koe että hän on jotenkin ja selittelee ja pyytää anteeks niin opiskelijathan arvostaa kokeneita opettajia (TE 2)

No mie koen kyllä että sen oman työni osaan tehdä että mä oon utelias ja aina valmis niin kun opiskeleen lisää ja kokeilemaan että mie en koskaan niin kuin että mie en oo sen luontoinen ehkä. Ja opiskelijoiltahan on aina tullut tota hyvä palaute että ehkä tapa opettaa on ollut mieluinen ja sitten mullahan on valtavan hyvä ja pitkä käytännön kokemus (DD 54)

### 6.1.3 Osaamisen jatkuvuuden turvaaminen

Kolmas yläkategoria liittyen johtamisen merkitykseen ikääntyvän opettajan osaamisessa ja voimaantumisen tukemisessa on osaamisen jatkuvuuden turvaaminen (kuviokuva 6). Osaamisen jatkuvuuden turvaaminen koettiin tärkeäksi sekä esimiesten että ikääntyvien opettajien käsityksissä kaikissa haastatelluissa ammattikorkeakouluissa. Siitä muodostuivat seuraavat kaksi alakategoriaa:

1. hiljaisesta tiedosta hyötyä osaamisen jatkuvuuden turvaamiseen
2. mentoroinnista tukea osaamisen jatkuvuuden turvaamiseen.

#### **Hiljaisesta tiedosta hyötyä osaamisen jatkuvuuden turvaamiseen**

Lähes kaikki haastateltavat korostivat hiljaisen tiedon merkitystä työyhteisössä, mutta opettajahaastattelujen aikaan asiaan ei ollut puututtu organisaatioissa. Ikääntyvät opettajat olivat saattaneet keskustella keskenään hiljaisen tiedon mahdollisesta katoamisesta eläkkeelle lähtevien opettajien myötä, ja he olivat esittäneet tämän huolensa myös esimiehelleen. Eräässä yksikössä haastatteluista ilmeni, että hiljaisesta tiedosta ei ollut työyhteisössä puhuttu juuri lainkaan.

Joo ei kauheesti oikeestaan olla puhuttu hiljaisesta tiedosta että tota ei oikeestaan missään tilanteessa että se on aina just se että mitä ollaan joskus ihan yleisellä tasolla keskusteltu mut ei olla hirveesti oikeestaan puhuttu että hyvä kun käsite on tuttu (DD 53)

Ikääntyvillä opettajilla oli tulosten mukaan runsaasti hiljaista tietoa eli sellaista tietoa, mikä ei näkynyt jokapäiväisessä työssä ulospäin, mutta jonka merkitys oli korvaamaton työyhteisön toimivuuden ja opetuksen sujuvuuden kannalta. Iän ja kokemuksen myötä opettajille karttuneet tieto ja taito siirtyivät vanhemmalta kollegalta nuoremmalle parityöskentelyssä ja käymällä asioita läpi keskustellen. Etenkin työyhteisöön tulleiden uusien opettajien koettiin hyötyneen vanhemmilta kollegoiltaan saamistaan neuvoista ja toimintaohjeista erilaisissa käytännön tilanteissa.

Ei ole systemaattista meillä ei vaan he (uudet opettajat) tulee sitten kun heillä on joku ongelma niin he tulee sitten jonkun meidän vanhemman opettajan luokse että mites minä tämän ja mikä tämä nyt miten tässä menetellään tässä tilanteessa? Tuosta tullaan tuosta ovesta ja asiat voi olla hirveen pieniä kuten että mistä avaimet saa kun opiskelijat menee

käytännön harjoitteluun että ne voi olla hirveen pieniä. Näistä se koostuu niin. Onko ne koekysymykset semmosia että voiko tän mitata? (BB 31)

Just eilen illalla ajattelin siinä nukkumaan ruvetessa että no niin nyt kun meille tuli yksi uus opettaja niin hänellä on tentinvalvonta perjantaiamuna niin pitääpä muistaa kertoa miten se tapahtuu. Että mitä ja miten että se kuitenkin se hänen että hän on tukeutunut paljon niin tietyllä tavalla haluaa että hän sitten tietää kaikki että puoli tuntia istuu ensin kaikki että kaikki tämmöiset asiat kaikki vaikka ne on niitä pieniä asioita mutta tärkeitä asioita (BB 33)

Kolmessa ammattikorkeakoulussa haastatellut ikääntyvät opettajat toivat esiin huolensa siitä, että hiljaisen tiedon siirtoon ei ollut varauduttu työyhteisössä eikä siihen ollut resursoitu työaika. Opettajat korostivat haastatteluissa, että hiljaisen tiedon siirtoa varten ei ollut luotu systemaattista järjestelmää. Ei ollut varauduttu esimerkiksi eläkkeelle jäävän opettajan tiedon tai taidon talteenottoon tai siirtämiseen nuoremmille kollegoille. Tämä saattoi aiheuttaa eläkkeelle jäävälle opettajalle kokemuksen, että hänen työtään tai kokemustaan ei arvostettu työyhteisössä. Kokemuksen mukana siirtyi sellaista tietoa, mitä ei mistään muualta saanut ja joka oli muotoutunut työn tekemisessä. Esimerkiksi asiantuntijuuden jatkuminen jollakin substanssiosaamisen alueella olisi vastaajien mielestä pitänyt pystyä turvaamaan.

Just eilen juttelin tän opettajan kanssa joka nyt sitten kokoeläkettä hakee jos hän pääsee niin hänellä on valtava tietotaito jota ei ole millään tavoin hyödynnetty ja hänen kokemuksensa myöskin siitä että hänen työtä ei niin kun arvosteta. Mut ei se on se sillai että näistä kehittämisestä mä näkisin sen niin että se tulee se hiljainen tieto just tämmösenä tilannetietona pystyy ei voikaan selittää ei voi nyt sanoa että samat ihmiset on mutta kuitenkin niin hyödynnetään. Luulen niin että koska se ei oo välttämättä sit sitä asiantuntijuutta joka on jonain oppiarvona tai muuta vaan niin kun se kokemus. Että meillä on se hyödyntäminen ainoastaan niin kun niin mutta sitä ei ole että se ei ole varmaan semmonen että sitä ei ole tietoisesti mietitty (DD 51)

Tuota niin kun omalta kohdaltani tuo osaamiskohta niin siinä on se ehkä se että olis. Ja sitä hiljaista tietoa niin sitä pitäis enemmän täällä kunnioittaa itse kunkin kohdalla täällä. En sano itseni kohdalla yksin mutta yleensäkin (CC 44)

Johtamisen avulla olisi voitu tukea hiljaisen tiedon siirtämistä organisaatiossa tasolta toiselle tai henkilöltä toiselle, mutta se olisi edellyttänyt suunnitelmallisuutta ja sitoutumista niin esimieheltä, tietoa siirtävältä ikääntyvältä opettajalta kuin myös tietoa vastaanottavalta nuoremmalta opettajaltakin. Myös esimiehet korostivat organisaation tasolla ongelmana tilannetta, mikäli tietäminen hävisi työyhteisöstä lähtevien ihmisten mukana. Hiljaisen tiedon siirtämiseksi olisi pitänyt tehdä jotain, mutta useimmat esimiehet kokivat epävarmuutta siitä, millaisia toimenpiteitä se olisi edellyttänyt konkreettisesti työyhteisössä. Eräässä yksikössä oli panostettu hiljaisen tiedon siirtymiseen ja siirtämisen kehittämiseen tämän tutkimuksen opettajahaastattelujen jälkeen, ennen esimieshaastattelua.

Toisaalta niin tätä ikääntymistähän voidaan niin tuota hyödyntää sillä tavalla että sit kun tulee uusia opettajia niin sitten se iäkkäämpi on tavallaan se joka sitten sitä hiljasta tietoa sitten tavallaan siirtää sille nuoremmalle mutta meidän organisaatio on oikeestaan aika haavoittuvainen kun rupee sitä tarkemmin miettimään että ne on niin kun yhen kortin varassa monet asiat ja sen takia on tää ... tiimi tai parityöskentely... (TE 4)

Tiedätkö ei systemaattisesti hyödynnetä hiljaista tietoa että tää on kyllä varmaan semmonen asia joka meidän pitäis ottaa kehittämisen alle. Että kyllä se tää pitää kyllä meillä siihen ikäjohtamisohjelmaan ottaa ihan selkeesti. Ja myös tää niin kun musta siihen liittyy tää verkostojen siirtäminen ja kaikki tämmönen että tuota että yhteistyö mihinkään tahoon ei kärsi sen takia että henkilöt muuttuu (TE 1)

## **Mentoroinnista tukea osaamisen jatkuvuuden turvaamiseen**

Hiljaisen tiedon hyödyntämisen lisäksi mentoroinnin avulla koettiin voitavan turvata osaamisen jatkuvuus työyhteisössä. Mentoroinnissa ikääntyvä opettaja saattoi siirtää hiljaista tietoa nuoremmalle kollegalleen esimerkiksi nuoremman opettajan seurattessa ikääntyvän opettajan työskentelyä. Nuorempi kollega ei välttämättä ollut iältään nuorempi vaan myöhemmin työyhteisöön tullut. Panostaminen mentorointiin koettiin tulosten perusteella erittäin tärkeäksi. Ikääntyvien opettajien pitkä kokemus työstä oli tuonut esimiesten mukaan opettajille varmuutta työhön, minkä vuoksi he olivat hyviä mentoreja nuoremmille kollegoilleen.

Tossa xx:ssa me ollaan nyt kehittämässä semmosta mentorointisysteemiä ja meillä on ollu yks semmonen mentorointiprojekti työelämän kanssa. Että se olis tosi hyvä kyllä joo kyllä .. Mä jotenkin nään että just nää ikääntyneet opettajat joilla on niin kun varmuus tästä alasta niin niille sitten on sama miten sitä opettaa (TE 2)

Opettajien käsityksissä korostuivat ikääntyvän opettajan osaaminen ja kokemus, joiden jakaminen olisi mahdollistunut nuorempien kollegoiden kanssa mentoroinnissa. Toisaalta tuotiin esille, että opettajien osaamisalueita ei välttämättä tiedetty tai tunnettu kovinkaan hyvin työyhteisössä. Tällöin ei mentorointikaan ollut mahdollista. Esimerkiksi opettajan aiempaa kokemusta mentorina toimimisesta ei hyödynnetty työyhteisössä. Mentorointi ei toteutunut myöskään uudelle opettajalle, koska se olisi vienyt liian paljon työaika. Resurssit mentoroinnin järjestämiseksi olivat haastateltavien opettajien kokemusten perusteella liian vähäiset.

Mä olen aikaisemmassa työpaikassa ollutkin paljon mentorina ja sekin oli jossain vaiheessa rasite kun oli vaikka minkälaisissa ohjauspiireissä. Mutta mä näkisin monen kohdalla ja itseni ja sitten että sitä osaamista tuotais esille ja että mitä osaa tehdä. Ja ehkä se arvostamattomuus täällä sitten silleen tai näkyy silleen että esimerkiksi minä en tiedä kaikkien osaamisalueita. Että ei niin kun kukaan ole esitelly ei kukaan ole tullut sanomaan että tämän minä osaan (CC 43)



En mä oo ainakaan huomannu että multa olis tässä työyhteisössä kukaan tullu neuvoo kysymään. Mutta mä itse hyödynnän sitä mutta tuota en mä oo huomannu että työyhteisö sitä hyödyntää. Eikä ollu erikseen nimetty mentoria että mä muistelin että olis sanottu että huonekaverit jotka on pitkään ollu siinä että neuvoo enemmän sitten että sillä tavalla kyllä. Että ei minun tietääkseni ei ole johdonmukaista mitenkään. Että ei mulla ole ollu sellaista. Mä yhdessä vaiheessa kysyinkin niin siinä tulikin heti esille että niin että siihen sitten resurssoidaan niin ja niin paljon. Mä tulkitsin sen sitten sen sitten niin että jos mä meen siihen niin sitten niidenkin resurssit vähenee (CC 41)

Esimiesten ja ikääntyvien opettajien yhteinen käsitys oli, että mikäli mentorointiin ei pian panosteta, suurten ikäluokkien yhtäaikaisesta työstä lähtemisestä seuraa ongelmia tietotaidon kadotessa samanaikaisesti. Mentoroinnin nähtiin olevan vielä hyvin kehittymätöntä terveystieteen koulutuksessa. Yhdessä haastatteluyksikössä oli kuitenkin jo ryhdytty toteuttamaan tiimi- tai parityöskentelyä, jossa tavoitteena oli tietotaidon ja kokemuksen siirtyminen opettajalta toiselle.

Joo siinä rinnalla joka..ja tää juttu meillä tuli esille myös kun meillä aloitti tänä syksynä niin meillä aloitti meidän entinen xxaineiden opettaja jäi pois oli meillä viisi kuusi vuotta. Ja sit meille tuli uusi xxopettaja joka on aloittanu ihan a:sta ihan alusta eli tuota siinä olis ollu tosi tärkeä että olis ollu rinnalla vähän aikaa mut eihän organisaatiolla oo varaa palkata kahta yhtä aikaa (DD 52)

#### **6.1.4 Ikääntyvän opettajan voimaantumista edistävä johtaminen**

Ikääntyvän opettajan voimaantumista edistävää johtamista kuvaavat aineiston perusteella seuraavat kolme alakategoriaa:

1. voimaantumista edistävä palaute
2. opettajan jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistäminen
3. opettajan ikääntymisen arvostaminen

#### **Voimaantumista edistävä palaute**

Käsitykset palautteen merkityksestä ikääntyvän opettajan voimaantumista edistävänä tekijänä korostuivat haastatteluissa. Käsityksistä muodostuivat seuraavat alakategoriat:

1. esimiehen antama kannustava palaute
2. palautteen merkitys opettajan ammatilliselle kasvulle

### 3. esimiehen saama palaute.

**Esimiehen antama kannustava palaute** ikääntyville opettajille vaihteli eri työyhteisöissä samoin kuin käsitykset kannustavasta palautteesta. Kannustava palaute saattoi olla ylipäättään ikääntyvän opettajan huomioiminen, esimerkiksi tervehtimällä ja kysymällä kuuluisia. Kannustavaksi palautteeksi todettiin myös esimiehen tuki ikääntyvälle opettajalle erityisesti opettajan saaman huonon opiskelijapalautteen jälkeen. Kannustukseksi koettiin myös se, että esimies olisi joskus muistanut antaa palautetta hyvin tehdystä työstä työntekijöilleen. Haastateltujen opettajien mukaan palautteen saaminen esimiehiltä ei kuitenkaan ollut itseltään selvää.

No en mä tiedä saadaanko me nyt niin kauheesti sitä palautetta. Se on mun mielestä kautta aikain että kun me kaikki täällä tehdään niin hirveesti työtä niin välillä kaipais että meille sanottais että kyllä te hyvin teette kyllä te teette. Ja ehkä sitä aina silloin tällöin tulee mutta sitä kaipais vähän enemmän kuin nyt kun täällä jokainen meistä ikääntyvistä on niin että on pitkät päivät ja ollaan kuitenkin suhteellisen valmiita kaikkiin uudistuksiin (CC 44)

Ikääntyvien opettajien palautetta koskevissa käsityksissä ilmeni, etteivät he aina saaneet kannustavaa palautetta esimieheltä lainkaan tai eivät ainakaan omasta mielestään saaneet sitä riittävästi. Opettajien käsitykset itsestään ja osaamisestaan saattoivat olla haastateltavien mukaan hyvinkin epärealistisia, mikäli he eivät saaneet kannustavaa palautetta toiminnastaan.

Kun joskus mie oon kysyny esimieheltä esimerkiks että sano nyt X että mitä sie oot mieltä sit se vaan sanoo että sie oot tunnollinen työntekijä. Mut sit mie sanon et tuo ei kerro mulle yhtään mitään niin silleen sielt ei niin kun musta saa yhtään kannustusta mutta en mä oo varma sitten että saanks mä siltä pomolta yhtään sen kummallisempaa kun mitä mä saan tuossa ehkä jokapäiväisessä elämässäkään (DD 53)

Palautetta antaneet esimiehet kokivat, että kannustavaa palautetta odotettiin ja se myös otettiin vastaan. Vaikka yleensä fenomenografisen tutkimuksen analysoinnin tarkoituksena ei ole kategorisoida eri tutkimusyksiköitä toisistaan, toimittiin tässä tutkimuksessa toisin muun muassa palautteen annon merkityksen yhteydessä. Tutkimuksesta nimittäin ilmeni, että yhdessä yksikössä ikääntyvät opettajat korostivat esimiehen antavan liian vähän positiivista palautetta tai antavan palautetta ainoastaan silloin, kun se oli kielteistä. Sitä vastoin yhdessä yksikössä korostettiin systemaattisen palautejärjestelmän puuttumista, koska koettiin, ettei oltu riittävän rohkeita ottamaan vastaan palautetta. Kuitenkin opettajien käsitysten mukaan

palautteen antamisen olisi pitänyt olla spontaania, osa jokapäiväistä toimintaa. Palautteen hyödyntämiseksi olisi pitänyt kehittää systemaattinen järjestelmä, jonka avulla olisi voitu kehittää työtä opiskelijoiden oppimisen hyväksi.

Sanoisin että meillä johtaja hän on ollut hirveän huono antamaan positiivista palautetta. Hänen tapansa on antaa palautetta vaan silloin kun se on ehkä sellainen epäkohta kielteinen jota sitäkin tulee aina aina vaikka kuinka yrität tehdä työsi hyvin niin aina tulee. Niin ne palautteet tulee aina ilman että on ottanut tai kysynyt esimerkiksi minulta asioista selvää joka on aivan toisenlainen. Että se on puute mutta selvästi hän on kasvamassa toiseen suuntaan kyllä siinä parempaan suuntaan (AA 23)

Ihan oikeesti kyllä että vaikka sanotaankin että kissa kiitoksella elää mutta kyllä niin kun yksinkertainen asia vois olla niin mä en ainakaan koe. En minä tiedä saako täällä kukaan muukaan tai kuka se sitten on joka saa jotkut semmoset ihmiset jotka ovat tehneet täällä töitä 20 tai 30 vuotta. Niin heillä on ihan erilainen suhde. Mut nimenomaan niin ei tuu ei tuu kyllä palautetta sillä lailla mitä minä koen että esimiehen tulee antaa. Esimies voi antaa hyvin monenlaista palautetta mutta tärkeintä on mun mielestä että antaa sitä (AA 22)

Kyllä sitä palautetta joskus odottaisi että vaikkei sitä nyt mitään kummempaa kiitosta mutta kumminkin että se sieltä joskus tulisi niin kyllä se ihan hyvä asia olisi... että kyllä se olisi tärkeitä (AA 23)

Esimiehet kokivat palautteen antamisen haasteellisena. Positiivisen palautteen antaminen ikääntyville opettajille oli heidän mielestään yleensä huomattavasti helpompaa kuin kriittisen palautteen antaminen. Esimiesten mielestä erityisesti ikääntyneet opettajat kaipasivat tukea ja kannustusta esimieheltään. Ikääntyvät odottivat esimiesten käsitysten mukaan konkreettisia osoituksia tai palkkioita toiminnastaan.

Ei ei ole helppo antaa palautetta. Siis kyllä positiivista palautetta on helppo antaa mutta ei negatiivista että tuota siis mä oon kehittynyt siinä hirveesti että kyllä tää työ opettaa ja se minkä mä oon ehkä kaikkein selkeimmin oppinu on se että silloin kun joku jäynää niin silloin siitä on ensimmäisenä puhuttava sen ihmisen kanssa ettei tule sellaista tilannetta että juttuja kulkeutuu jostain muualta ja sitten itkevä ihminen tulee mun huoneeseen ja sanoo että sinä kuulemma oletkin ollut sitä mieltä niin sehän on kamalinta mitä voi ikääntyvälle ihmiselle työssä tapahtua. Mutta sehän on yks osa sitä esimiehen työtä että löytää semmoset perustelut jotka on irrallaan ihmisistä. Että kyllä siinä kehittyä mutta sitten kun on väsynyt niin sitten tavallaan niin kun tääkin on aina vaikeempaa (TE 1)

Odotetaan että siis ainakin ikääntyvä henkilö odottaa tämmöistä niin kun arvostuksen osoittamista ja tällaista enemmän että sen pitäisi näkyä jollakin lailla sen siinä toiminnassa ja ehkä sellaisia niin kun konkreetteja huomion osoituksia ja tai palkkioita että jotain tällaista on. Ja varmaan myös sillä tavalla että kattoo että hänellä on niin kun lupa tuota ja hänellä on niin kun enemmän oikeuksia kun jollakin muilla. Että siihen tulee niin kun tällasta että kun mä olen jo täällä niin pitkään ollu (TE 3)

Käsitykset kannustavan palautteen laadusta nostivat esille kysymyksen palautteen tarkoituksenmukaisuudesta. Palautteen laatu ei tuntunut aina olevan ikääntyvien opettajien mielestä

tarkoituksenmukaista, ja joskus he olivat pohtineet sen aitoutta saadessaan monenlaista palautetta. Erityisesti ikääntyvät opettajat kaipasivat esimiehen antamana kannustavaa, rakentavaa ja kriittistä palautetta, ja vertaisarviointia toivottiin yhtenä palautteen saamisen ja antamisen keinona. Esimiesten käsitysten mukaan palautteen annossa oli tärkeää pyrkiä antamaan positiivista palautetta ja olemaan resurssina sekä kannustajana. Toisaalta palautetta antaessaan esimies saattoi käyttää asemansa suomaa valtaa ja pitää tiukankin keskustelun, jopa kurinpalautuksen (TE 2) koko työyhteisössä, mikäli olisi kokenut sen tarpeellisena. Haastateltavien mielestä palautteen annossa oli oleellista, että palaute oli perusteltua. Erään haastateltavan kokemus saamastaan palautteesta oli, että mä oon vähän silmän alla tarkkailtavana (CC 43).

Puute on meillä just tää se systemaattinen palaute että sitä mä niin kun ajattelin että sillai taas niin kun tätä tällaista miten sanois niin kun sen elämänviisauden tuomaa niin kun jalat maassa että pitää niin kun suodattaa se että mikä on sellasta mikä on niin kun aitoo palautetta. Että kun tulee niin kun monenlaista palautetta ja siinä suhteessa niin kun sen samalla tavalla aattelee että siitä palautteesta että kyse on siitä oikeastaan että pystyykö sitä näkemään ja kuulemaan ja ottamaan vastaan (DD 51)

**Palautteen merkitys opettajan ammatilliselle kasvulle** sisälsi opiskelijoiden antaman palautteen ikääntyville opettajille sekä kollegoiden toinen toisilleen antaman palautteen ja esimiehen antaman kannustavan palautteen. Opiskelijapalautetta pidettiin erittäin merkityksellisenä opettajan oman ammatillisen kasvun kannalta ja sitä koettiin saatavan enemmän kuin palautetta esimieheltä. Oman opettajakokemuksen lisäksi moni haastateltava totesi saaneensa opiskelijoilta hyvää palautetta opetuksestaan, kun taas jotkut epäilivät omaa osaamistaan subjektiiviseksi näkemykseksi, mikä ei välttämättä ollutkaan täysin realistinen. Positiivisen palautteen saaminen opetuksesta koettiin motivoivana pitämään yllä ammatillista pätevyyttä ja se tuki opettajan omaa ammatti-identiteettiä. Jokaisessa haastattelun kohteena olleessa terveysalan yksikössä kerättiin opiskelijapalautetta, mutta palautteen hyödyntämistä ei opettajien mukaan toteutettu systemaattisesti eikä tarkoituksenmukaisesti. Tämän vuoksi hyöty opiskelijapalautteen merkityksestä opettajien ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittämiseksi jäi opettajalle itselleen.

Sanotaan että opiskelijoilta saan palautetta. Viimeksi ajattelin eilen kun kävin X:ssä ohjaamassa opiskelijaa niin siellä varta vasten oli pyytäny vanha opiskelija jäämään että hän halusi nähdä ja tuota opiskelijan ohjaaja sanoi että hän oli sanonut että hän haluaa nähdä hyvän opettajan. Että näillä sanoilla kehtaan nyt sanoa tässä. Että kyllähän opiskelijoilta saa palautetta ja sitten se että mulla on hirveen hyvät yhteydet tuonne työelämään niin mä saan myöskin sieltä palautetta. Tietysti eli nämä koen että on kunnossa (AA 23)

Varmasti niin tuntuu joskus että sitä (palautetta) ei saa ollenkaan ja sitten taas sitä tulla

tupsahtaa niin kun yks kaks kerralla hyvinkin paljon. Viime viikko tai siis lomaa edeltävä viikko oli sellainen että silloin tuota tuli esimieheltä ja tuli työtovereilta ja sitten mikä ilahduttavinta niin sitten oli opiskelijalta kännykkäviesti että kiitos hyvästä ohjauksesta ja kyllä se tuntuu hyvälle. Kyllä opiskelijat on aivan mahtavia kun välittävät sen. Ja se tuntuu siltä että se oli just siinä hetkessä missä pitikin olla että siitä sillä tavalla (BB 33)

Esimiehet saivat palautetta opettajien toteuttamasta opetuksesta tai yleensä opinnoista suoraan opiskelijoilta. Nämä palautteet olivat useimmiten negatiivisia ja niihin puututtiin esimiehen harkinnan mukaan. Esimiesten käsitysten mukaan opiskelijapalautteissa esiintyviin suuriin poikkeamiin tai toistuviin asioihin puututtiin, mutta opiskelijapalautetta pitäisi hyödyntää paremmin ja opiskelijapalauttejärjestelmää pitäisi kehittää. Esimies voisi yhdessä opettajan ja opiskelijoiden kanssa pitää palautetilaisuuksia, joissa käytäisiin läpi kehitettäviä asioita. Tällöin viesti palautteesta välittyisi samanlaisena kaikille ja kaikilla olisi mahdollisuus ottaa kantaa asioihin.

Kyllä ne opiskelijat tulee tuosta ovesta ja tulee sähköpostista viestiä että useimmitenhan ne on niitä negatiivisia asioita. No se riippuu asiasta että tuota ja tietysti tämmösistä toistuvista asioista niin totta kai niistä puhutaan ja niihin täytyy puuttua ...Ja kun minä sitä palautetta kysyn opiskelijoilta pitkin opintoja... että mitä ne ihan oikeesti sitten täällä oppii... (TE 4)

Vastuu ammatillisesta kasvusta ja osaamisesta oli haastateltavien ikääntyvien opettajien mukaan jokaisella itsellään. Itsearviointi omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamiseksi koettiin tähän liittyen keskeiseksi. Esimiehen antama palaute nähtiin tärkeäksi, koska se saattoi tukea ikääntyvää opettajaa opettajan oman osaamisen kehittämisessä.

No pelkkä koulutushan ei riitä että minusta esimies voisi olla esimerkiksi joskus niin kuuntelemissa tunteja ja ohjata ja olla tavallaan asiantuntijana siinä että hän tietäis mitä minä teen... (CC 44)

Kahdessa yksikössä ikääntyvät opettajat kertoivat, että he antavat palautetta toinen toisilleen. Etenkin yhteisopetustilanteissa tämä vertaisarvioinnin merkitys koettiin keskeiseksi itsensä kehittämisen kannalta, koska siinä sai suoraa palautetta välittömästi opetustilanteen jälkeen. Opettajien kokemat hankalat tilanteet töissä olivat sellaisia, jolloin keskustelu kollegan kanssa koettiin tarpeelliseksi. Haastattelut osoittivat, että palautetta annettiin kaiken kaikkiaan liian vähän ja vaikka sitä jonkun verran annettiin, sen käsittely jäi kesken. Opetta-

jien mukaan palautteen laatuun ja reflektointiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota osana johtamista.

Muutama kollega on sellainen toinen on sellainen joka vähän niin kun kättelee ulkopuolelta tätä niin häneltä ja hänen kanssaan niin kun sillai käydään luottamuksellista keskustelua että kun tulee vaikee hetki niin voi mennä keskustelemaan ja saa palautetta. Mutta sitten niin kun toivois enemmän palautetta oli se sitten hyvää tai huonoo niin tuota kollegoilta siis täällä työyhteisössä kaiken kaikkiaan niin olis ihan kiva kun sais enemmän palautetta (DD 52)

**Esimiehen saama palaute** saattoi toimia välillisesti merkityksellisenä ikääntyvien opettajien voimaantumista edistävänä toimintana. Esimiehet kokivat nimittäin tarvitsevansa palautetta omasta toiminnastaan, jotta he pystyisivät kannustamaan ikääntyviä opettajia heidän työssään ja edistämään opettajien työssä jaksamista. Esimiesten käsitykset saamastaan palautteesta sisälsivät ensinnäkin viestin siitä, että he saivat palautetta vähän tai eivät ollenkaan toiminnastaan esimiehinä. Toiseksi koettiin, että esimiehen saama palaute ei ollut aina relevanttia, vaan opettajat antoivat palautetta vain silloin, kun se oli positiivista. Esimiesten käsitykset suoran, kriittisen palautteen puuttumisesta liittyivät siihen kokemukseen, että ikääntyvät opettajat näkivät esimiehensä kiireen, eivätkä hienotunteisuuttaan antaneet suoraa palautetta hänelle. Haastatteluissa tuotiin myös esiin, että oli pitänyt opetella, että esimiehenä saatu palaute ei aina liittynyt persoonaan vaan johonkin asiaan tai laajemmin ammattikorkeakoulun toimintaan. Kaiken kaikkiaan esimiehet toivoivat itselleen ja oman toimintansa kehittämiseksi nykyistä enemmän palautetta.

Siis mä olen aina tyytyväinen kun mä saan palautetta vaikka se välitön reaktiohan voi olla että melkein itkettää jos oikein tulee semmosta kovaa palautetta niin kun joskus tulee ja nyt ihan äskettäinkin on tullut vaikka ja ja mä oon yrittänyt opetella sitä että se ei koske minua henkilönä. Mutta ei se ihan helppoa ole mutta kyllä minä niin kun yritän sitä ihan oikeesti ja yritän sanoo meidän ikääntyville että oli se mitä oli niin mä haluan sen kuulla et se on sittenkin minusta parempi kuin se että ihmiset eivät voi puhua. Mielellään suoraan joo (TE 1)

## **Opettajan jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistäminen**

Ikääntyvän opettajan voimaantumista edistävän johtamisen toinen alakategoria on opettajan jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistäminen. Esimiehen keskeisenä tehtävänä aineistossa esiintyneiden lausumien perusteella pidettiin sitä, että hän pitää huolta ikääntyvien opettajien jaksamisesta ja mahdollistaa työnteon. Yhtä esimiestä lukuun ottamatta kaikki mainitsi-

vat ikääntyvien opettajien jaksamisen ja kantoivat huolta sen toteutumisesta. Työnteon mahdollistaminen tapahtui resurssien oikeanlaisella kohdentamisella ja työnjaollisten seikkojen avulla. Keinoina ikääntyvien jaksamisen edistämiseksi nähtiin muun muassa osa-aikaeläke, lyhyempi työaika tai muut joustomahdollisuudet työaikasuunnitelmissa, kuten riittävät resurssit esimerkiksi opetuksen toteutukseen.

On se on se on pakko antaa alemmaa resurssia. Mä ainakin sanon että mä en ainakaan jaksa näitä tehdä. Meilläähän aikoo jäädä toi yksikin jää sairauslomalle ei ikääntyvät jaksa tehdä. Ja varmaan siinä on se että jotenkin sitä vielä jaksais tehdä jos olis selvät säännöt. Jos ei täällä ole selviä sääntöjä niin niin tuota se on tuo että yhtäkkiä sieltä kaikki rupee sinkoileen eri tyyppisesti niin se on kauheeta (CC 41)

Työn tarkoituksenmukaisella suunnittelulla voitiin vaikuttaa ikääntyvän opettajan työssä jaksamiseen. Haastatteluista ilmeni, että tätä nykyä kaikkien opettajien työn suunnittelussa noudatettiin samoja periaatteita, mutta varmasti pian joudutaan jakamaan resurssit yksilöllisesti henkilön iästä ja tilanteesta riippuen. Toisaalta uuden opettajan työhön perehtymiseen olisi pitänyt olla varattuna työsuunnitelmassa aikaa, mutta toisaalta myös ikääntyvän opettajan työsuunnitelman pitäisi voida olla väljempi kuin nuoremman. Eräs haastateltava totesi, että iäkkäämmän ihmisen johtamisessa pitää olla armoa (DD 52). Ikääntyvät opettajat korostivat oman osaamisen kehittämisenä kannalta ja omaa jaksamistaan helpottavana tekijänä työn suunnittelussa sitä, että he olisivat voineet keskittyä joihinkin tehtäviin.

Mä tarkotan kyllä nyt ihan tällä resurssilla ennen kaikkee sitä että on aikaa tehdä sitä mitä tarttee tehdä että tietysti resursseissa on sitten myös kysymys siitä että tehdään ja katotaan mikä on tärkeä tehdä jos meillä on aikaa vähän niin pannaan tärkeysjärjestykseen asiat. Mutta että kyllä se on mun mielestä ihan keskeinen tää tän työn jonkinlainen mitoittaminen ja työn kohdentaminen on ja se varmaan vielä enemmän koskee ikääntyviä ihmisiä kuin nuoria opettajia. Että nuoret ehkä helpommin tekee omia ratkaisujaan että vanhemmat on tottuneet siihen että johtajan kanssa voidaan niitä linjata. Siinä on sitten tämmönen ihan kulttuurinen sukupolvikysymys mukana (TE 1)

Ja jos ajattelee niin kun meidänkin ikääntyvien jaksamista ja työssä kehittymistä niin kyllähän se johonkin kehittyis jos sun tehtävän kuva ei menis ihan laidasta laitaan. Että saisi panostaa siihen tiettyyn. Mutta kun hyvin helppo se on niin tota määrittää mitä muut tekee että onko tää niin hektistä ja semmosta semmosten suunnittelun tekeminen sille ei jää aikaa millään tasolla niin sitten tosiaan aina työntää mikä on lähin ja helpoin (AA 21)

Jaksamiseen vaikutti haastateltavien mukaan myös ikääntyviin opettajiin kohdistuva kohtelu työyhteisössä. Esimieheltä odotettiin tasapuolista kohtelua ja yhteiset pelisäännöt kaikkien kesken koettiin erittäin tarpeellisiksi. Ne olivat haastateltujen opettajien mielestä sellaisia perusasioita, joiden varassa opettajien jaksamista voitiin edistää. Ikääntyvät opettajat toivoi-

vat esimieheltään tukea ja kannustusta heikkoinakin hetkinään ja opettajat kokivat, että heidän huomioiminen yksilöinä edisti heidän jaksamista. Kaikki esimiehet mainitsivat opettajien tukemisen ja kannustamisen jaksamista edistävänä keinona. Erityisesti korostettiin persoonallisen kasvun tukemista ikääntymisen myötä, kun ammatillisen kasvun tuen tarve pieneni. Luottamuksen ja vapauden kokemukset työssä olivat ikääntyville opettajille voimavaroja, jotka tukivat jaksamista.

Et se (esimies) hyväksyy ne mun toimenpiteet ja ne mun ratkasut mitä mä oon tehny niin kun näin. Et musta se on niin kun sellasta ja just todella et sit se todella kysyy että mitä mulle kuuluu ja haluaa kuulla eikä se että kysyy vaan ja huomenna kysyy samat asiat uudestaan jolloin minusta niin se ettei se ole edes halunnu kuulla sitä se ei oo kuullu mitä mä sanon (DD 53)

Että sillä tavalla niin kun se kollegiaalisuus ja luottamus että meillä on niin kun voinu puhua asioista jotka ei sitten niin kun että sitä on kunnioitettu sitä jokaisen yksilöllisyyttä. Että se on oikeestaan semmoinen harvinainen piirre. Mutta kyllä minusta niin kun tää koska nyt on todella sellainen johtaja joka ihan aidosti että häneen voi luottaa niin on varmaan niin kun se että jos on ehdotuksia vaikka hänellä niin kun se että joo kyllä yhteisöllisesti myöskin kannetaan sitten huolta toisistamme (DD 51)

Meillähän on vaihtunut esimies nyt että varmaan kokemus hänen kanssaan on lyhyt mutta hyvin myönteiset kokemukset tässä alkuvaiheessa. Hän kyllä tavallaan antaa niin kun sitä vapautta ja vastuuta ja tunnistaa sitten sen jokaisen erilaisuuden niin kun mitkä mahdollisuudet on ikääntyvissä (BB 33)

Ikääntyvien opettajien jaksamista voidaan edistää myös hyödyntämällä nykyistä paremmin työyhteisön eri-ikäisten opettajien kokemusta jaetun asiantuntijuuden avulla, kun ammatillista osaamista jaetaan kollegojen kesken. Iän lisäksi haastateltavien käsityksissä ilmeni henkilön elämänvaiheen huomiointi johtamisessa. Ikääntyvien opettajien oma elämäntilanne saattoi olla sellainen, että jaksamiseen ja opettajan tukemiseen olisi pitänyt kiinnittää entistä paremmin huomiota. Ikääntyvillä opettajilla saattaa olla esimerkiksi kotona hoidettavat vanhemmat, jotka vaativat aikaa ja voimia ansiotyön ohessa.

Niin siinä ikääntyvien tukemisessa on eri asiat vain mitkä vaativat sitä aikaa. Niin tuota minä en osaa sanoa että millä tavalla mutta se asia just että se asia varmasti että jos asia tunnustetaan että joku asia on ihmisellä elämässä pielessä tai näkee toisen uupuvan tai ei saa näitä asioitaan tehtyä. Kauhistuttaviahan ne on ne kertyvät pinkat siellä nurkassa jos niitä alkaa olla (BB 33)

Käsitykset oman jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistämisestä liittyivät ikääntyvillä opettajille omaehtoiseen toimintaan, esimerkiksi fyysisen kunnon ylläpitämiseen. Tyypillisiä keinoja fyysisen kunnon ylläpitämiseksi olivat hiihto, kävely, sauvakävely ja voimistelu. Myös



konserteissa käyminen koettiin jaksamista edistäväksi, samoin perheen ja ystävien kanssa seurustelu. Muutama ikääntyvä opettaja totesi, että he eivät jaksa, eikä heidän aikansa riittänyt minkäänlaiseen liikuntaan vapaa-ajalla. He lepäsivät viikonloput, jotta jaksaisivat olla taas seuraavan viikon töissä. Näillä opettajilla oli yleensä huoli myös työajan riittävydestä annettujen tehtävien tekemiseen ja he kokivat jatkuvasti tekevänsä töitä yli suunnitellun työsuunnitelman.

Mut kun mie harrastan henkilökohtaisesti jo sen verran et se on kuulunu aina mun elämään. Kun se on niin hektistä se mun elämä muuten niin mie lähen sit joskus puol yheksän aikaan illalla kuntosaliin kun se on ihan lähellä tai kävelemään. Niin eilenkin mie läksin kävelemään puol yheksältä illalla (DD 52)

Niin nyt kun olis mahdollisuus harrastaa jotain niin ainoo on että vetää luunsa äkkiä kotiin nukkuu hyvin ja on kotona. Viikon hommat menee siihen että jos vaan on joku ylimääräinen niin koko viikko menee siihen että yrittää päästä tasapainoon. Mä oon niin väsyksissä tähän työhön että...mä haluan ...olla viikonlopun ihan vaan hiljaa että mä niin kun koko ajan mietin että kun mä oon hiljaa vaan ja oon ulkona että mä jaksan sen seuraavan viikon (CC 41)

Iän merkitys ikääntyvän opettajan jaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta korostui haastatteluissa. Kaikkien esimiesten käsityksissä ilmeni opettajien ikääntymisen huomioiminen johtamisessa. Sen sijaan opettajien käsitykset ikääntymisen huomioimisesta lähijohtamisessa vaihtelivat. Niistä esiintyi sekä myönteisiä että kielteisiä käsityksiä. Eläkeikää lähestyttäessä kaivattiin lisää tietoa esimerkiksi erilaisista työaikamahdollisuuksista. Opettajien negatiivisten käsitysten mukaan esimiehet eivät johtamisessaan erityisesti ottaneet huomioon opettajien ikää.

Oon kokenu että ikä huomioidaan. Johtuuko se sitten iästä vai johtuuko se muusta niin varmaan sitten pystyy tukemaan kaikkia samalla tavalla. Että sitten varmaan just se että pitäis saada lisää tietoa että mitä merkitsee kun tulee vuosia lisää ja eläkeikä lähestyy että ihan niin kun taloudellisesti pitäis näistä asioista selkeämmin tiedottaa. Että jos ei itsellä oo aikaa tai mahdollisuutta tai jos se tiedon saanti on kovin monimutkaista niin ei tule hankittua. Silloin vois nähdä niitä mahdollisuuksia että vois tehdä sitä alennettua työaikaa esimerkiksi...että kyllä se vaikuttaa ja kyllähän tässä tämä työmäärä ikääntyvällä on haasteellinen ja haittaa omaa ammatillista kasvua ja kehittymistä (CC 42)

Mutta siinä mielessä niin tota en mä oo kokenu ainakaan mitään tämmöstä että ois mietitty että sä oot nyt sen ikänen tai muuta. Että se on enemmänkin sellaista vitsailua että sillä on varmaan vaihdevuodet ja sillä on nyt kuumia aaltoja ja muuta kun se on äkänen tai muuta vastaavaa. Niin kun aikoinaan että nyt on varmaan se aika kuukaudesta. Että mä en kyllä oo havainnu mitään sellaista (AA 22)

## **Opettajan ikääntymisen arvostaminen**

Kolmas alakategoria johtamisen merkityksen yhteydestä ikääntyvän opettajan osaamisen ja voimaantumisen tukemiseen on opettajan ikääntymisen arvostaminen. Haastateltavien käsitykset ikääntymisen arvostamisesta tuottivat kahdenlaista arvostamista. Ensinnäkin aineiston pohjalta nousi käsitys oman ikääntymisen arvostamisesta, josta oli sekä positiivisia että kielteisiä kokemuksia. Toisaalta ikääntymisen arvostamista voitiin tarkastella työyhteisön näkökulmasta, jossa esiintyi niin ikään sekä myönteisiä että kielteisiä käsityksiä.

Ikääntymisen arvostamisesta muodostuivat seuraavat kaksi alakategoriaa:

1. oman ikääntymisen arvostaminen
2. työyhteisön suhtautuminen ikääntymiseen.

**Oman ikääntymisen arvostaminen** liitettiin myönteisenä käsityksenä hyvään ja pitkään kokemukseen opettajana sekä haluttomuutena lähteä ennenaikaisesti eläkkeelle, kun taas arvostamattomuus ilmeni välinpitämättömyytenä omaa osaamista kohtaan.

Oman ikääntymisen arvostamisesta muodostuivat seuraavat kaksi alakategoriaa:

1. arvostaa omaa ikääntymistään
2. ei arvosta omaa ikääntymistään.

## **Arvostaa omaa ikääntymistään**

Haastateltavien ikääntyvien opettajien käsitykset ikääntymisestä olivat yleisesti positiivisia ja tällöin oma ikääntyminen koettiin myönteisenä asiana. Ikääntyvät opettajat arvostivat omaa ikääntymistään ja korostivat sen mukanaan tuomia positiivisia puolia. Myönteisesti ikäänsä suhtautuvat opettajat kertoivat haastatteluissa pohtivansa, mitä mahdollisuuksia opettajana voisi vielä olla ennen eläkeikää. Kukaan näistä opettajista ei kuitenkaan suunnitellut jatkavansa työelämässä eläkeikänsä jälkeen. Opettajilla ei myöskään ollut juuri halua ennenaikaiselle eläkkeelle tai osa-aikaeläkkeelle.

Tähän ikääntymiseen sinänsä niin mä en ihan oikeesti niin mä en koe millään tavalla

että mä oon ikääntymässä. Siis sillai mä en tarkota että mä oon ikinuori vaan mulla ei oo niin kun mitään jaksamisen kanssa ongelmia. Mä oon fyysisesti hyvässä kunnossa ja ei oo onneks sairauksia..vielä 15 tai 16 vuotta vaikka mitä mahdollisuus tehdä vielä. Et mä niin kun koen sen enemmän sellaisena että onneks mulla on näin paljon kokemusta. Mulle ikääntyminen se on ainakin tässä vaiheessa ihan positiivinen asia ja se on niin kun sitä vahvuutta ja ammatillista kasvua mitä tässä on (AA 22)

Mie en oo hirveesti pistäny niin ruutii mihinkään niin eläkeajatuksiin. Mie en siis oo haaveillu eläkepäivistä. Se ei mulla oo niin kun strategiana. Mu sit kun mie alan olla yli kuuskymppinen sit mie alan miettiin mikä se vuosi on jolloin mie niin kun jään. Mut et en mie oo ollenkaan sen tyyppinen et mie haluisin niin kun eläkkeellä kauheesti niin kun olla että se ei oo ollu niin kun kauheesti ajatuksissa (DD 52)

Positiiviseen opettajan oman ikääntymisen arvostukseen vaikutti osaltaan vahva ammatillinen itsetunto, kun opettaja koki, että hän oli itse vahvoilla nuorempien opettajien joukossa omalla asiantuntijuusalueellaan. Ikääntyvien opettajien pitkä kokemus työelämässä oli tuonut heille henkistä pääomaa, mikä edesauttoi uusien asioiden edessä. Myönteiseen ikääntymisen kokemukseen liittyi joillakin opettajilla kokemus siitä, että kykeni ikääntymisen myötä ottamaan työssään rauhallisemmin. Ikääntyminen lisäsi myös varmuutta työssä. Mikäli opettaja suhtautui positiivisesti omaan ikäänsä, hän ei kokenut fyysisiä vaivoja merkitykselliseksi. Tällöin henkisen iän merkitys korostui. Tuloksista ilmeni, että myönteinen ikääntymisen kokemus lisäsi myös arvostusta nuoria kohtaan. Myönteisesti omaan ikääntymiseensä suhtautuvat opettajat eivät myöskään halunneet tulla kohdelluiksi ikääntyneinä.

Jos mä aattelen jos mä olisin .. mulla on paljon elämänkulkua. Niin kun mä oon monelle sanonu että nythän on paras ikä tehdä töitä. Ei ole lapsia ei ole enää lapsia ei ole opiskelua... nyt voi panostaa kaiken sen kokemisen kokemuksensa ja aikansa niin tähän työhön. Mä nään niin (AA 21)

Mä voisin sanoa että mä oon kokenu tämän viiskymppiä voisko sanoa että pari viimeistä vuotta on ollu merkityksellistä niin kun siinä omassa ikääntymisen kokemuksessa. Oon huomannu sen että tietyllä tavalla tahti on hiljentynyt. Ja se johtuu siitä että mulla on edellä ollu kymmenen vuotta niin kun sellaista todella hektistä työtä ja hirveesti sitä menemistä ja se vauhti oli välillä vois sanoa kamalakin. Niin mä oon ehkä nyt niin kun pysähtynyt. Mutta se ei tarkoita sitä että mä olisin niin kun työssä niin kuin tulokset työssä olis huonompia että ehkä mä oon tullut jotenkin viisaammaks. Ja se liittyy jotenkin tähän viiteenkymmppiin ja jotenkin näkee niin kun realistisemmin kaikki asiat ja hirveesti miettii mitä on tullut tehtyä että onko sitä ja toisaalta sitten myös sitä tulevaisuutta. Mutta vois sanoa että henkinen henkisen iän merkitys on niin kun enemmän kuin sitten semmosen fyysisen vaikka fyysisiäkin vaivoja on tullut. Että sillä on niin kun merkitystä sillä ikääntymisellä. Ja mä oon huomannu se varmaan liittyy siihen henkiseen varmaan että yhä enemmän arvostaa niin kun nuoria että ajattelee että ne on meidän tulevaisuus (CC 43)

## **Ei arvosta omaa ikääntymistään**

Haastatteluissa esille otettuun kysymykseen ikääntyvän opettajan arvostuksesta ikääntyvät opettajat saattoivat tuoda esille, etteivät arvostaneet ikääntymistään. Arvostuksen puute saattoi ilmetä toisaalta osaamisen arvostamisessa. Mikäli ikääntyvä opettaja ei arvostanut omaa osaamistaan, ei hän arvostanut myöskään ikääntymistään. Käsitykset oman ikääntymisen arvostamisesta kertoivat, että ikääntyvät opettajat arvostivat nuoria opettajia enemmän kuin ikääntyviä kollegoitaan. Edelleen oman iän korostumista haluttiin estää välttämällä tilanteita, joissa ikäkysymys nousisi väistämättä esiin. Ei haluttu osallistua esimerkiksi ikääntyville tarkoitettuihin tilaisuuksiin. Ei siis haluttu leimautua ikääntyväksi, jolloin ikääntyminen koettiin negatiivisena päinvastoin kuin aiemmin mainittujen ikääntymistään arvostavien kohdalla.

Meillä on niitä semmosia ...vapaa-ajan tapahtumia ja sitten työterveyshuollosta on tämmöstä ...-juttua viritelty et kaikkee tämmöstä niin en minä yhtään innostunu siitä. Jotenkin tuntuu että tulee kuitenkin enemmän leimatuksi semmoiseksi ikääntyväksi opettajaksi jos lähtee että minä en ehkä sinne mene (BB 33)

**Työyhteisön suhtautuminen ikääntymiseen** liittyi ikääntyvien opettajien työllistämiseen, heidän pedagogiseen osaamiseensa sekä eläkkeellä olevien opettajien huomioimiseen.

Työyhteisön suhtautumisesta ikääntymiseen muotoutuivat alakategoriat:

1. työyhteisössä arvostetaan ikääntymistä
2. työyhteisössä ei arvosteta ikääntymistä.

## **Työyhteisössä arvostetaan ikääntymistä**

Ikääntyvien opettajien esimiehet arvostivat niin ikääntyviä opettajia kuin ikääntymistäkin. Esimerkiksi uusien työntekijöiden rekrytoinnissa ikä ei haastateltavien mukaan yleensä vaikuttanut valintakriteereissä, vaan vaikuttavana tekijänä oli henkilön pätevyys haettavaan tehtävään. Tosin rekrytoinnissa painotettavia asioita olivat esimerkiksi verkko-osaaminen, projektiosaaminen, kansainvälisyysosaaminen ja uusien ideoiden tuominen työyhteisöön, mitkä seikat usein kuitenkin puolsivat nuorempien valintaa. Ikääntyneiden opettajien koettiin olevan erittäin hyvin työhönsä sitoutuneita, mikä toisaalta lisäsi työyhteisössä positiivista suhtautumista heihin, mutta toisaalta käsityksistä nousi liiallinen täydellisyyteen pyrkimys, jon-

ka muut työntekijät kokivat jopa ongelmalliseksi. Keskeiseksi seikaksi ikääntyvien opettajien arvostamisessa nousivat heidän omaamansa pedagogiset taidot. Mikäli ikääntyvän opettajan koettiin olevan hyvä opettaja, hänen uskottiin hallitsevan työnsä hyvin, ja kun hän halusi kehittää itseään, häntä myös arvostettiin.

Ei oo iällä ollu rekrytoinnissa merkitystä että enemmänkin sitten sillä kokemuksella on ollu merkitystä mutta ei sillä iällä sinällään. Kyllä ne on nää muut asiat tietysti että se täytyy se tuota ne muodolliset pätevyudet on se ensisijainen ja sitten tulee nää muut jotka asetetaan yleensä asetetaan aina etukäteen sitten ja meillähän on nää haastattelut (TE 3)

Kyllä meillä aina arvostettiin sitä vanhempaa ja on kuunneltu ja annettu merkityksiä hänen kokemukselleen... ja meidän on otettava suurten ikäluokkien ihmiset huomioon aivan toisella tavalla kuin aikaisemmin koska tää systeemi ei pysy pystyssä ilman meitä vanhenevia (AA 21)

Mun mielestä nää meidän opettajat niin painaa töitä ja joskus tuntuu että niin kun vanhemmasta päästä niin käyttävät paljon kokemustaan ja ovat sellasia aika vankkoja semmosia peruskallioita (TE 2)

Nuorempien kollegoiden koettiin arvostavan ikääntyvien opettajien kokemusta. Haastateltavien mukaan nuoremmat kollegat kääntyivät vanhempien opettajien puoleen kysyäkseen neuvoa työhön liittyvissä käytännön asioissa. Opettajat, joilla oli vähemmän kokemusta opetuksesta, konsultoivat mielellään myös pedagogisista asioista pitkän opettajakokemuksen omaavia opettajia.

Tietysti meillä on varmaan niin kun semmonen sukupolven vaihdoskin omalla tavallaan tapahtunu että on nuoria ja nyt en osaa sanoakaan mikä meidän keski-ikä on mutta se on kuitenkin lähempänä viittäkymmentä kuin kolmeakymmentä ja meillä on muutamia nuoria. Ja nää nuoret on hyvin kunnioittavia ja paljon kysyvät ja tämmöstä mentorointiasiaa siinä on paljon mukana. Että sitä kokemusta ainakin on arvostettu (BB 33)

### **Työyhteisössä ei arvosteta ikääntymistä**

Työyhteisöissä esiintyi myös kielteisiä käsityksiä ikääntymisen arvostamisesta. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan itse kertonut, ettei arvostaisi ikääntymistä tai ikääntyvää opettajaa. Sen sijaan haastateltavilla itsellään oli sellainen käsitys työyhteisöstään, että siinä suhduuttiin kielteisesti ikääntymiseen. Kielteisyyttä kuvattiin esimerkiksi eläkkeelle lähteneiden unohtamisella tai ettei eläkkeelle lähtemistä ollut huomioitu lainkaan. Ikääntyvien opettajien eläkkeelle jäämiseen liittyi kielteisiä kokemuksia myös siten, että koettiin eläkkeelle lähteneiden jättäneen huomioimatta entinen työyhteisönsä kielteisten kokemustensa takia.

Eläkkeellä olevia ei koettu huomioitavan työyhteisössä, vaikka kutsumalla heitä esimerkiksi yhteisiin juhliin. Sitä vastoin työyhteisöissä, joissa ei juuri noussut esiin käsityksiä työyhteisön kielteisestä suhtautumisesta ikääntymiseen, eläkkeellä olijat kutsuttiin yhteisiin tilaisuuksiin mahdollisuuksien mukaan.

Oli hirveen ikävä koko eläkkeelle jäänti että sitä ei kyllä mitenkään hyödynnetty eikä se jättänyt jälkeensä tai... Niin opettaja joka jäi eläkkeelle sillä oli paljon hyviä juttuja. Jotenkin ne jotka on jäänyt eläkkeelle vähän aikasemminkin niin tota ne on vähän niin kun savustettu pois sitten. Ei niillä ole mitään sidettä tänne eikä ne käy täällä eikä ne käy meidän luona enää ja se on varmaan asia joka painaa varmaa aika montaa opettajaa (CC 41)

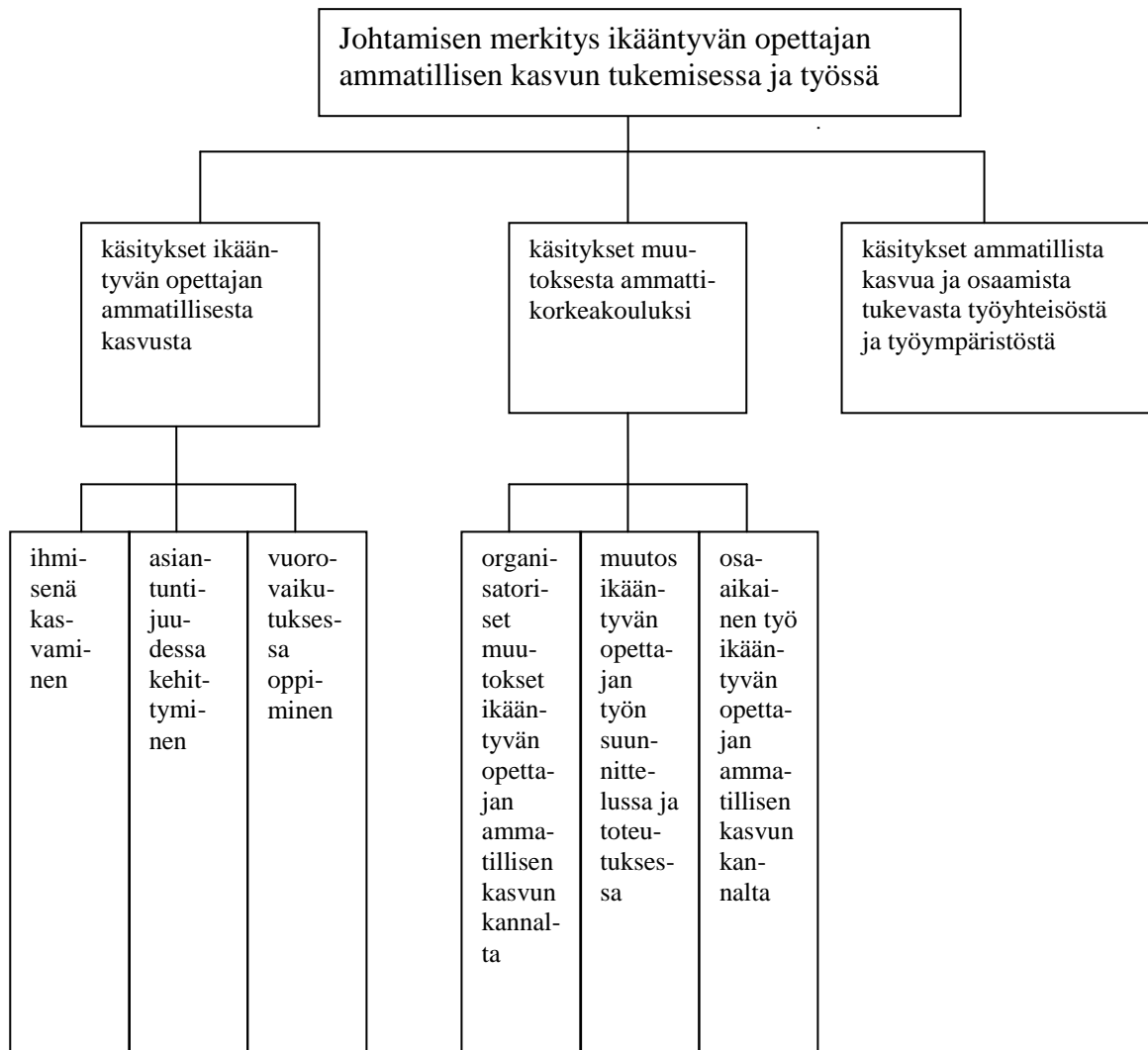
Et mä niin kun huolestuin tästä xxjen ikärasismista että kun x ajattelee että mitähän ne opiskelijat ajattelee kun on jo tän ikänen mitähän sitten niin kun että eihän sitä enää jaksa ja tietysti sitten kun meillä ihmiset jää eläkkeelle. Että se on niin kun sillai ihanaa että hän ei uskonut että ei oo edes ajatellu vaan päinvastoin niin kun mie nään sen niin kun myönteisenä asiana. Ja siinä suhteessa mä aattelin että semmosta ikärasismia mä en oo kuullu kun täältä xx:n kautta (DD 51)

## **6.2 Käsitykset johtamisen yhteydestä ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun tukemiseen ja työhön**

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää ikääntyvien opettajien ja heidän esimiestensä käsityksiä johtamisen yhteydestä ikääntyvien opettajien ammatillisen kasvun tukemiseen ja työhön sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksessa. Seuraavat aineistosta nousseet yläkategoriat kuvaavat johtamisen merkitystä ikääntyvän opettajan ammatillisessa kasvussa ja työssä:

- ikääntyvän opettajan ammatillinen kasvu
- muutos ammattikorkeakouluksi
- ammatillista kasvua ja osaamista tukeva työyhteisö ja työympäristö.

Kuviossa 7 kuvaan kategorioiden muodostumista kolmanteen tutkimuskysymykseen.



KUVIO 7. Johtamisen merkitystä ikääntyvän opettajan ammatillisessa kasvussa ja työssä kuvaavat kategoriat

### 6.2.1 Ikääntyvän opettajan ammatillinen kasvu

Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua kuvaavat aineiston perusteella seuraavat kolme alakategoriaa:

1. ihmisenä kasvaminen
2. asiantuntijuudessa kehittyminen
3. vuorovaikutuksessa oppiminen.

### **Ihmisenä kasvaminen**

Yhdeksi ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun alakategoriaksi muodostui ihmisenä kasvaminen. Ihmisenä kasvaminen koettiin henkilökohtaisena kasvuna, jonka nähtiin sisältyvän ammatilliseen kasvuun ja se liittyi opettajana kehittymiseen. Opettajat sisällyttivät tähän myös pedagogisen kehittymisensä. Kasvaminen ihmisenä tapahtui opettajaksi kasvamisen rinnalla, kun ikääntymisen koettiin tuovan mukanaan kokemusta, vahvuutta, rohkeutta ja avarakatseisuutta. Elämäkokemus oli lisääntynyt ikääntymisen myötä, mikä oli koettu ikääntymisen myönteisenä seurauksena. Ammatillinen kasvu saatettiin nähdä myös osana ihmisenä kasvua. Yhdessä ammattikorkeakoulussa ihmisenä kasvaminen ei noussut lainkaan esiin haastateltavien käsityksissä.

Jos nyt ajattelen oman työni kautta ja oman itseni kautta niin kyllähän ammatilliseen kasvuun sisältyy myöskin ihmisenä kasvaminen mikä se elämä ja se persoonallisuus mitä se oma henkinen se ihmisenä kasvaminen sanoisin sen näin. Mutta omalla kohdallani ajattelen myöskin että se opettajuus sinänsä on siinä rinnalla ja siinä tietysti on omalla kohdalla ammatillinen kasvu ja sanoisin että pitää pysyä ajan hermolla koska on ammattiaineen opettaja ja pitää elää tässä päivässä ja vielä ajatella eteen päinkin. Eli sen substanssiosaamisen päivitys ja sen ylläpitämisen niin myöskin pedagogisten taitojen ylläpitäminen ja tietysti kasvaminen siinä alueella. Että ne on niin kun kasvot mutta sitten myöskin se ihminen siellä. Että mä näkisin että ne on nää kolme keskeistä asiaa (AA 33)

Ikääntyvät opettajat toivoivat, että ihmisenä kasvaminen huomioitaisiin johtamisessa ammatillisen kasvun tukemisen ohella esimerkiksi huomioimalla opettajan elämäntilanne suhteessa siihen, millaiseksi opettajan työaikasuunnitelma muotoutui. Ikääntyvät opettajat korostivat haastatteluissa oman mielenkiintonsa pohjalta tapahtuvaa itsensä kehittämistä. Siihen ei työnantaja tai muut ulkopuoliset tahot voineet vaikuttaa, tai ainakaan vaikutus ei opettajien mielestä ollut yhtä positiivinen kuin omasta sisäisestä halusta lähtevä kehittäminen.

..varmaan minusta siinä on niin kun kaiken se sydän kaiken pohja ois se että elät sitä että sulla on niin kun tilannetajua vielä elämään että elät niin kun tätä aikaa ja vaikka niin kun sillä tavalla niin kun se ammatillinen kasvu on osana sitä ihmisenä kasvua. Niin mä näkisin sen, että se on just se että niin kun sitä ei voi erottaa siitä irralleen. Elikkä se ihmisen kokonaispersoonallisuuden ymmärtäminen...että se niin kun lähtee ihmisen sisältä niin sieltä persoonasta...niin mä näkisin sen että se on just se että ei vaan ..vaan ihminen



kokonaisuutena vaan se ammatillinen kasvu on sitä vaan että nähtäis myöskin se ihmisen elämänvaihe siellä. Et sellasta mä niin ko et sitä niin ko toivois että tämmöstä että meillä tää ihmisuus nousisi..(DD 51)

Myös esimiesten käsityksissä ilmeni ihmisenä kasvamisen merkityksellisyys kolmessa ammattikorkeakoulussa osana ikääntyvien opettajien ammatillista kasvua. Esimiehet korostivat vuorovaikutusta ja dialogia itsensä ja opettajien välillä, mutta toivat esiin myös opiskelijoiden oppimiseen johtavan tukemisen osana opettajien ammatillista kasvua. Esimiesten kokemusten mukaan heidän oli tärkeää tukea erityisesti ikääntyviä opettajia erilaisissa työpäivän arkeen liittyvissä tilanteissa, esimerkiksi kuuntelemalla opettajia.

Jokaisellehan ikääntyvälle se on tosi tärkeä asia siis jollakin lailla siin sanoo se että sulla on oma paikka tässä ja että sä oot hyvin merkittävä ja se on hyvin merkityksellinen asia..et.. ihminen ja että sä oot tehnyt hyvin työsi jos kerran on niin niin...et kyllä se onkin se ihmisenä kasvaminen tietenkäin hoitoalalla vielä erityisesti niin korostuu...(TE 4)

Siis jos mä kytken sen (ammatillisen kasvun) tähän opettajan työhön niin mä ajattelisin että se on niin kun taitoa tukea opiskelijoiden oppimista sairaanhoitajan terveydenhoitajan ja kättilön ammattiin ja tavallaan myö sellaista niin kun ihan ihmisenä kehittymiseen liittyvää tukemista. Että se on nimenomaan taitoa tehdä ihmisten kanssa tämmöstä kehittymistyötä. Se varmaan sisältää sit tietoja mut se on ennen kaikkee semmonen hyvin vuorovaikutuksellinen prosessi...Mä koen että ihmiset kokevat että he saavat semmosta tukea multa mutta tiedän että arkitilanteessa hyvin herkästi puhutaan asioista mutta niin kun yritän esimerkiksi ottaa huomioon sen että miltä ikääntyvästä ihmisestä tuntuu ja niin kun tukea sitä. Mutta että kyllä mä tiedän että on jotenkin kauheen helppo sitten asioiden kautta puhua (TE 1)

Ikääntyminen oli tuonut tullessaan senkin, että monia asioita tarkasteli ikään kuin ”läpi sormien”, miettien mikä oli tarkoituksenmukaista eikä oman henkisen vahvuuden myötä hätkähtänyt ihan pienistä asioista. Hankalista tilanteista haluttiin pysytellä erossa. Ammatillista kasvua kuvattiin persoonana kasvamisena, ihmisenä kypsymisenä ja oman henkisen tason kasvuna. Tähän vaikuttivat sekä omat että työyhteisössä vallitsevat arvot ja niiden yhteen sopiminen. Mikäli omien arvojen koettiin olevan ristiriidassa työyhteisössä vallitsevien arvojen kanssa, ei ammatillista kasvua eikä näin ollen ihmisenä kasvamista koettu pääsevän tapahtumaan. Ihmisenä kasvaminen koettiin tärkeäksi siksikin, että voitiin välittää opiskelijoille myönteinen kuva omasta kasvusta.

Kyllä mä ymmärrän sillä ammatillisella kasvulla sitä että mä kasvan niin kun sekä ammatillisesti että persoonana että henkisellä tasollakin. Että tuota se edelleenkin niin kun täydentyis ja tuota vois kehittyä kun tämä maailma muuttuu ja koko yhteiskunta muuttuu ja monet asiat ja toisaalta niiden asioiden niin kun saaminen siihen omaan kokemuspäiriin ja miten niitä voi käsitellä ja hoitaa että kyllähän sekin on kasvun paikka. Ja miten tähän tämä hoitamisen maailma liittyy ja niiden asiakkaiden kohtaaminen hyvin erilaisten asiakkaiden omasta kokemuspäiristä pois niin se on hirveen tärkeä. Että vois sillä lailla kasvaa sitä erilaisuutta. Ja sitten vois miettiä ja ymmärtää että mitä se tarkoittaa koska

kuitenkin opiskelijoille se kuvan välittäminen on tärkeää että on itse kasvanut (CC 41)

Haastateltavien ikääntyvien opettajien käsityksissä korostui oman elämän pohdinta suhteessa työhön ja henkiseen kasvuun, kun työ vaati enemmän aikaa kuin olisi halunnut siihen käyttää. Ikääntyvän opettajan oma elämäntilanne saattoi olla esteenä hänen ammatilliselle ja henkiselle kasvulleen, kun esimerkiksi hänen omat vanhempansa olivat niin huonokuntoisia, että he tarvitsivat jokapäiväistä huolenpitoa.

Yhtenä ihmisenä kasvamisen ilmenemismuotona kuvattiin suhtautumista osaamisen jakamiseen, minkä todettiin pääsääntöisesti lisääntyneen ikääntymisen myötä. Nuorempana opettajana pidettiin tiukemmin kiinni opetusmateriaaleista, eikä omia materiaaleja luonnostaan annettu toisille, mutta ikääntymisen ja opettajakokemuksen lisääntymisen myötä käytännömuuttui ja osaamisen jakaminen nähtiin luonnollisena osana opettajan työtä. Tosin haastateluista ilmeni myös kommentteja, ettei omia opetusmateriaaleja annettu toisten käyttöön.

Silloin mun kansiot oli heillä jotka opetti sitä. Samoin mun ...kansio on ollu sitten heillä jotka on myöhemmin tulleet taloon. Et mie oon niin kun ollu valmis antaa omat kansioni ja mie tiedän tasan tarkkaan että sie joudut tekemään hirveen työn vaikka sie katot minun kansion niin siitä huolimatta että meillä on jotain mutta tiedän että meillä on ihmisiä jotka eivät anna omiansa (DD 53)

Ikääntymisen myötä jakaa enemmän osaamistaan (TE 3)

### **Asiantuntijuudessa kehittyminen**

Lähes kaikkien haastateltujen käsitykset asiantuntijuudessa kehitymisestä olivat erittäin koulutusmyönteisiä ja haastateltavat halusivat lähes poikkeuksetta kehittää itseään jatkuvasti ammatillisesti, vaikka oma osaaminen koettiin hyväksi. Tähän vaikutti osaltaan ikääntymisen kokeminen positiivisena asiana. Opettajat mielsivät olevansa asiantuntijoita omalla alueellaan, mutta kehitettäväkin löytyi. Tutkittavien käsitykset ikääntyvien terveysalan opettajien ammatillisesta kasvusta painottuivat opettajien asiantuntijuuden kehittämiseen ja siinä erityisesti ammatilliseen perehtymiseen omalla substanssiosaamisen alueella sekä tutkintotavoitteiseen koulutukseen osallistumiseen. Tutkittavien mukaan osaamisen kehittäminen oli osa ammatillista kasvua. Substanssiosaamisen sekä pedagogisten taitojen ylläpitäminen ja kehittäminen koettiin erittäin tärkeiksi ammatillisessa kasvussa.

Koen kyllä että sen oman työni osaan tehdä ja mä oon utelias ja aina valmis niin kun opiskeleen lisää ja kokeilemaan. Ja sitten mullahan on valtavan hyvä käytännön kokemus että mie jatkuvasti päivitän tiedot käytännössä että se on musta hyvä että oli se sitten yliopistosairaala tai keskussairaala niin jotenkin mä oon aina tervetullu. Ja aina ne myöskin konsultoi että kun ne tekee omia pieniä tutkimuksia. Että musta tuntuu että en mä nyt ihan huonokaan opettaja ole ollu (DD 54)

Opettajilla korostui substanssiosaamisessa käytännön työelämän ammatillinen osaaminen, mitä terveysalalla käytännössä tapahtui ja siihen liittyvän tietotaidon ylläpitäminen ja päivittäminen. Heidän oli tärkeää tietää terveysalan käytännöstä ja olla siinä visioijan roolissa, eli nähdä tulevaisuuteen, jotta he pystyivät kouluttamaan tulevaisuuden osaajia. Eräs haastateltava totesikin, että ”työelämä muuttuu vain uusien työntekijöiden kautta” (AA 33), joten terveysalan opettajien oli pidettävä tiedot käytännöstä ajan tasalla ja pystyttävä tarjoamaan opiskelijoille sellaisia oppimiskokemuksia, jotta he olisivat olleet näitä huomisen kehittäjiä. Ikääntyvien opettajien huolena nousivat haastatteluissa esiin heidän omat kykynsä seurata aikaansa tiedon nopeasti kehittyessä. Työelämän ja koulutuksen muutokset loivat osaltaan kehittämisvelvoitteita ikääntyville opettajille, mutta myös paineita jatkuvaan kouluttautumiseen.

Se (ammatillinen kasvu) on varmaan semmosta ettei jämähdä on herkkä niin kun tämmösille mitä ajassa liikkuu ja mitä tuolla hoitamisessa liikkuu ja otan koulutusta niin paljon kuin on mahdollista. Että kyllä mä niin kun mulla olis semmoinen tietty taju tästä omasta työstä ja sen tavoitteista ja sitä että mä nyt ja pystyisin olemaan mukana tässä kelkassa ainakin jossain määrin. Enhän mä nyt voi sanoa että minä siellä etujoukoissa en tietenkään mutta sillä tavalla että itsellä olisi sellainen olo ja sisäinen tunne että mä oon jossakin kuitenkin vahvoilla jollain lailla (BB 21)

Haastatteluista nousi esiin asiantuntijuudessa kehittymiseen liittyen ikääntyvän opettajan **ammatillisen identiteetin** kaksi kuvausta. Nämä olivat seuraavat: opettaja opettajana sekä opettaja sairaanhoitajana. Opettaja opettajana kuvasi hänen oman ammatillisen osaamisensa kehittämisen suuntautumista pedagogiseen kehittämiseen ja substanssiosaamisen kehittämiseen. Toisena esiintyi käsitys itsestä sairaanhoitajana, jolloin omaa osaamista haluttiin kehittää sairaanhoitajan ammattitaidon lisäämiseksi. Omalla työhistorialla koettiin olevan vaikutusta siihen, millaiseksi ammatti-identiteetti oli kehittynyt.

Mä nään itseni kauheen pitkälti sairaanhoitajana. Ja ilmeisesti se johtuu siitä että mä opetan sairaanhoitajan työhön. Ja näkee sitä ja tietenkin sitä ajattelee pedagogisesti mutta mä enemmän panostan tutkimiseen sitä mitä sairaanhoitajan ammatillinen kasvu ja ammatissa kasvaminen ja ammattitaito on kuin mitä mä mietin mitä on se opetustyössä olevan tai tutkin aikaisempaa kirjallisuutta tai muuta (AA 21)

Työhistoria ja pitkä työikä on vaikuttanut siihen miten identiteetti on kehittynyt. Mä

luulen että mulla olen siinä mun ammatillisessa kasvussa sellanen tasanen vaihe menossa opettajana. Mä koen että mä olen tietyllä tavalla huipulla siinä nimenomaan siinä ammatillisessa kasvussa (CC 43)

Opiskelijoiden harjoittelun ohjaus koettiin ikääntyvien opettajien keskuudessa yhtenä keinona päivittää omia tietoja käytännöstä ja mahdollistaa ajan tasalla pysyminen. Osallistuminen oman alan koulutuksiin lisäsi substanssiosaamista ja näihin koulutuksiin osallistuminen mahdollisti saman asiantuntijuusalueen kollegojen tapaamisen ja osaamisen kehittämisen asiantuntijavaihdon ja dialogin avulla. Nämä tapaamiset koettiin tärkeiksi, koska työyhteisöissä oli usein vain yksi opettaja yhtä asiantuntijuusaluetta kohti (esimerkiksi vanhusten hoitotyö, lasten ja nuorten hoitotyö), eikä reflektointi oman asiantuntijuusalueen opetuksesta näin ollen ollut omassa työyhteisössä mahdollista. Esimiesten käsityksissä opettajien ammatillisesta kasvusta sen sijaan korostui oman työn kehittäminen ja sitoutuminen siihen oman työyhteisön näkökulmasta. Toisaalta opettajat itse kuvasivat kuitenkin omaa työtään ras- kaaksi juuri sen takia, että oli pidettävä koko ajan itseä ajan tasalla.

Pidän tärkeenä käytännön ohjausta että kyllähän sieltä jää käteen että missään ei opi tunteen opiskelijoita niin hyvin ja just sen ammatillisen oma ammatillinen kasvu tapahtuu kans siinä. Tavallaan realiteetit pysyy niin kun vielä tässäkin vaiheessa käsissä (DD 54)

Mä ymmärrän sillä sitä että kun ihminen niin kun kasvaa ammatillisesti ja niin sanotusti oppii sen työnsä niin jäsentyy hänelle semmoiseksi yksinkertaiseksi kokonaisuudeksi mielen sisältöön ja sen jälkeen hän pystyy niin kun tekemään semmosia omia sovellutuksia ja luomaan jotakin ja tekeen siitä työstä oman näköistä. Sitä pidän ammatillisena kasvuna ja että ikääntyvä on koko ajan siitä kiinnostunut myöskin niin kun kehittämään sitä ja kyseenalaistamaan omia toimintatapoja ja että se jotenkin selkiää hänelle että minä osaan tämän ja teen sitä tänään näin ja ehkä huomenna eri tavalla (TE 2)

Yhtä tärkeänä kuin substanssiosaamisen kehittämistä pidettiin omien pedagogisten taitojen kehittämistä ja kasvatustieteellisiä opintoja. Pedagogisten taitojen kehittämiseksi oli joissain työyhteisöissä järjestetty koko ammattikorkeakoulun henkilöstölle koulutusta ammattikorkeakoulupedagogiikasta. Terveysalan koulutusmyönteisyyttä kuvasi hyvin se, että terveysalan opettajien osallistuminen näihin koko ammattikorkeakoulun koulutustilaisuuksiin oli haastateltavien mukaan hyvin runsasta. Muutaman haastateltavan mukaan terveysalan opettajat olivat aina mukana kaikessa etujoukoissa, olipa kyseessä koulutukseen osallistuminen tai jonkun uuden toimintatavan, hankkeen tai projektin kehittäminen. Ikääntyvät opettajat halusivat tuoda oman ammatillisen kasvunsa lisäksi kokemuksia koulutuksista myös koulutusohjelmaansa. Ammatillisen osaamisen koettiin vahvistuvan ikääntymisen myötä ja oman opetusalueen osaaminen koettiin hyvänä.

Varmaan sen perustehtävän ymmärtäminen, että auttaa toisia oppimaan ja tietysti se opiskelijälähtöisyys ja sen huomioiminen. Ja sit tietysti myös kyllä mun mielestä siihen kuuluu se tiedon keruu siis ammatillisesta näkökulmasta tiedon pitäminen jatkuvasti ajan tasalla sekä sen pedagogisen pätevyyden lisäämistä ja monipuolistamista ja sit toisaalta sen tiedollisen puolen ylläpito (CC 42)

Se ammatillinen kasvu niin se on sekä niin kun ajan hermolla olemista siinä että mitä hoitotyö on ja missä siinä niin kun mennään. Mutta sitten ehkä enemmän vielä mulle on tärkeää se että se mun opettajuus se pedagogisesti ajateltuna. Että ainahan sitten sen uuden tiedon niin tietyllä tavalla niin sen niin kun löytää kirjoista lehdistä ja uusimmista tutkimuksista kun seuraa niitä ja näin. Mut sit se että muuttuu ajan hengessä niin pedagogisesti niin uudistuu ja sit toisaalta niin että pystyy elämään niin tonne ulospäin niin ajan virrassa niin kun mukana ja uudistamaan sekä tätä itseään että myöskin niin tuomaan tähän mejän koulutusohjelmaan sitä että missä mennään niin kun tuolla (DD 52)

Päinvastaisiakin käsityksiä koulutushalukkuudesta nousi aineistosta, kun pedagogisten taitojen todettiin olevan niin hyvät, että koettiin opettajaksi kasvun jo tapahtuneen, eikä pedagogisen itsensä kehittämisen koettu olevan enää tarpeellista. Osa opettajien käymistä koulutuksista tapahtui kuitenkin heidän omalla ajallaan, mutta osallistumista pidettiin ennemminkin mahdollisuutena kuin velvollisuutena. Opettajien kesken tapahtuva reflektointi koulutuslaisuksien jälkeen olisi koettu tarpeelliseksi, jotta opettajat olisivat voineet keskustella koulutuskokemuksistaan. Haastatteluista nousi esille pääosin myönteinen käsitys uuden oppimisesta ja käsitys siitä, että kaikista eteen tulevista asioista voi oppia jotain uutta suhtautumalla uusiin asioihin positiivisesti. Ammatillista kasvua sen sijaan saattoi estää ikääntyvän opettajan oma haluttomuus tarttua uusiin haasteisiin tai haluttomuus osallistua koulutuksiin.

Mullahan on ollu aikaa nyten ehkä sillä tavalla että mulla on nyt ollu tilaisuus käydä kaikki koulutukset mitkä on mejän alan ja olen jopa saanu talolta siihen rahaakin että siihen ei oo kukaan laittanu jarrua et kiitos hyvän xxx:n (esimiehen). Ja olen tavannu kolleegoita aina näillä päivillä nehän on kauheen tärkeitä. Mut se että mulla ei oo ketään kenen kans mä niistä kokemuksistani keskustelen että tavallaan se tieto jää tähän. Ei ole kukaan joka olis kiinnostunu niistä ei ketään et kenen kans vois tavallaan siitä keskustella (DD 54)

Haastateltavien mielestä ikääntyminen ei vaikuttanut kielteisesti täydennyskoulutuksiin tai muihin lyhytkestoisiin koulutuksiin osallistumiseen, pikemminkin päinvastoin. Koettiin, että kun oli ikää ja kokemusta riittävästi, pystyi ottamaan koulutuksellisia haasteita paremmin vastaan ja pystyi paremmin tunnistamaan omat kehittämisalueensa. Iän myötä itsensä kehittämisen tarve tuntui voimistuvan ja elämänikäinen opiskelu koettiin välttämättömänä ammatillisen opettajan ammatissa toimimiseksi.

Kyllä mä koen sen mun oman alueen osaamisen hyvänä ja tietenkkin sen että mä myöskin opiskelen jatkokoulutuksessa xxkorkeakoulussa. Mulla on semmoisia omia intressejä joista mä tykkään ja suoritan xxopintoja ja niinku sitä että siinä on kiva ventiloida vähän. Se antaa työhön semmosta omaa. En mä jaksata tätä työtä pelkästään että siinä on niin kun semmonen käsityö siinä rinnalla jota tekee koko ajan (CC 41)

Sen sijaan tutkintotavoitteiseen koulutukseen hakeutumiseen ikääntyminen vaikutti kahdella tavalla. Toisaalta ikääntymisen ei koettu olevan este tutkintotavoitteiseen koulutukseen, jolloin jatkokoulutus omaksuttiin mielekkääksi ja luonnolliseksi osaksi elämää ja osaksi omaa ammatillista kasvua. Eräissäkin haastattelussa kävi ilmi, että koulutusohjelman ikääntyvistä opettajista sangen moni teki lisensiaatin tutkimusta tai väitöskirjaa. Osa haastateltavista opettajista oli suorittamassa ammattikorkeakoulun jatkotutkintoa. Muutamalla haastateltavalla oli jatkotutkinnon suorittaminen sen sijaan keskeytynyt, mutta heillä oli tulevaisuuden suunnitelmissa aikomus jatkaa opintojaan mahdollisuuksien mukaan. Toisaalta ikääntyvillä opettajilla oli jatkokoulutushalukkuudesta vastakkaisiakin käsityksiä, sillä sen koettiin olevan turhauttavaa, eikä siitä koettu olevan hyötyä työssä tai uralla etenemisessä enää nykyisessä ikävaiheessa.

En minä oo sitä ajatusta kun joskus heikkona hetkenä että ei enää opi jotain asiaa tai ja muuta että kyllä meillä niin meillä on oikeestaan niin aika montakin tämmöstä jo lähempänä kuuttakymmentä olevaa ihmistä jotka sitten tekee lisuria tai väitöksiä tohtorin täitöskirjaa sillä tavalla että ei se ikä siinä asiassa oo esteenä (TE 4)

T: Minähän olin jatko-opinnoissakin mutta ne jäi sitten...(BB 33)

H: Kuuluuko sinne tulevaisuuden visioon niiden jatko-opintojen jatkaminen?

T: No tavalla tai toisella kyllä se sitten kuuluu. Mutta tietysti pitää sanoa se että nyt en ota sitä. Että . . .kyllä se tavalla tai toisella varmasti kuuluu. Että minähän tykkään kyllä kirjoittaa hirveesti että se kirjoittaminen on sitten varmaan lukemisen rinnalla yks harrastuskin mulla (BB 33)

Et se on nyt ollu, et koska en oikein tiedä että kannattaako sitä nyt ruveta enää itteensä hirveesti millään jatko-opinnoilla enää kun ikää on 52. Että kannattaako sitä nyt sitten sehän tulee ihan omaks iloksi. Niin ei mulla sillä puolella niin että ei sen enempää kyllä ole mitään ajatuksia (AA 21)

Haastateltujen opettajien keskuudessa ikääntymisellä koettiin olevan ristiriitaisiakin vaikutuksia uuden oppimisesta. Ikääntymisen merkitys uuden oppimisen kannalta tuotiin esille kokemuksina, että ikääntymisen myötä muisti oli huonontunut, jo opitusta luopuminen oli vaikeaa, eikä uusiin hankkeisiin tai projekteihin ryhdytty kovinkaan helposti. Motivoitumi-

nen ja uskallus sekä oma jaksaminen ryhtyä uusiin haasteisiin koettiin vaikeampana nykyisin kuin aiemmin. Niinpä opettajien mukaan ikääntymisen myötä oli tehtävä entistä enemmän valintaa siitä, mihin ryhtyy. Kun hoitotyön opettamisesta karttui jatkuvasti lisää kokemusta ja uuden oppiminen oli väistämätöntä, opettajat olivat sitä mieltä, etteivät he pystyneet riittävästi unohtamaan aiemmin oppimaansa.

..on kokemusta erilaisesta hoitotyön opettamisesta ja siinä tulee se ristiriita minkä vois niin kun ikääntymisellä selittää että sun pitää sä yllä pidät vanhaa mut sun pitää koko ajan ottaa uutta mut sä et pysty riittävästi pois työntämään sitä vanhaa. Et tätäkin mä oon miettiny. Et se on aika semmonen merkittävä mikä pitäs nostaa esille ja miettiä että missä määrin sitä vanhaa on säilytettävä (AA 21)

Joidenkin esimiesten käsitykset ikääntymisen merkityksestä uuden oppimiseen tulivat esille muun muassa opettajien ATK-taitojen oppimisessa ja itsensä ajan tasalla pitämisessä ikääntyvien ja erityisesti ikääntyneiden opettajien mahdollisten tietoteknisten taitojen heikkouksien ja verkkopedagogiikassa ilmenneiden puutteiden myötä. Tähän liittyi esimiesten näkökulmasta usein myös huoli ikääntyneiden haluttomuudesta kehittää näitä taitoja. Lisäksi esimiesten kokemus oli, että uusia ideoita työn kehittämiseksi ei tullut ikääntyviltä opettajilta samassa määrin kuin nuoremmilta. Tietotekniset taidot tai verkkopedagogiikan oppimisen haasteellisuus sen enempää kuin haluttomuus oppia näitä taitoja ei sen sijaan esiintynyt opettajien käsityksissä lainkaan.

Mut sit kun tullaan tän tyyppisiin asioihin kun osaamisen jakaminen ja tietokoneen käyttö ja verkkopedagoginen osaaminen ja projektien hallinta ja tällanen niin niin kyllä niissä on enemmän ikääntyneillä opettajilla ongelmia kuin nuorilla opettajilla ja ehkä sit vähän semmosta vähän niin kun motivaatio-ongelmaa opiskellakin niitä asioita että kyllä tämmöseen uusien tämmösten uusien pedagogisten menetelmien kehittäminen no kyllä sitä jotkut meillä tekee tämmöset vanhemmatkin opettajat mutta pääsääntöisesti sitä tekee nuoremmat opettajat ja semmosia uusia ideoita että miten viedään niin kyllä ne enimmäkseen tulee nuorilta opettajilta (TE 1)

Ikääntyvän opettajan asiantuntijuudessa kehittymiseen vaikutti myös esimiehen tuki ikääntyville opettajille. Merkitykselliseksi koettiin sekä persoonallisen kasvun tukeminen että tukeminen työssä jaksamisen edistämiseksi. Ikääntyvät opettajat odottivat esimieheltään kannustamista heikkoina hetkinäänkin, kun tuntui, että työt kaatuivat päälle, eikä itsensä kehittäminenkään kiinnostanut. Ikääntyvä opettaja tarvitsi haastateltavien käsitysten mukaan tukea mahdollisesti enemmän kuin nuorempi kollegansa. Erityisesti esimiesten käsityksissä

korostui ikääntyvien opettajien vapauden ja vastuun tukeminen itsensä kehittämiseksi. Osaamisen kehittämisen tukeminen auttoi ikääntyvää opettajaa jaksamaan entistä paremmin työssään. Hoitoalalla korostetaan ihmisenä kasvamista ja tämä korostui haastateltavien käsitksissä persoonallisen kasvun tuen merkityksellisyydessä. Myös opintovapauksien ja virkavapauksien myöntäminen todettiin yhdeksi tukimuodoksi.

Esimies ja jokainen niin kun ymmärtää sen ihmisen erilaisuuden merkityksen hänen eri kehitysvaiheissaan että tavallaan siinä ikääntyessä tulee eri tavalla se tuen ja tämmösen tarve...että se esimiehen tehtävänä on olla muunlainen tuki kuin olla olemassa. Olla käytettävissä silloin kun hänen mielipidettään tarvii taikka tarvii rohkaisua johonkin asiaan (BB 33)

Minä oon kyllä terottanu että ikääntyvät ovat aika vapaasti sitten saaneet niin kun suunnitella ja kyllä se toimii. Jonkun verranhan joustoja täytyy ihmisten tehdä että riippuu sitten siitä asemasta missä se ihminen tai työtehtävistä missä ihminen on että joku joutuu joustamaan enemmän kuin joku toinen. Että niitä vastuuta on sillä lailla olemassa mutta että tuota se on hyvin pitkälle ihmisestä itestään kiinni että minä oon sitten kysynyt sitä omaa itsensäjohtamistaitoa ja että onko siinä tavoitetta kehittyä siinä tai että onko tarvetta kehittyä että osaa rajata osaa priorisoida asioita ja... (TE 5)

### **Vuorovaikutuksessa oppiminen**

Kolmanneksi alakategoriaksi ikääntyvän opettajan ammatillisessa kasvussa muodostui vuorovaikutuksessa oppiminen. Tähän liitettiin sosiaalinen vuorovaikutus eri ihmisten kanssa ja siihen kuului keskeisenä osana vuorovaikutusosaaminen. Ikääntyvien opettajien vuorovaikutusosaaminen oli haastateltavien kuvaamana sitä, että pystyy kuuntelemaan ongelmatilanteessa nuorempaa kollegaa tai opiskelijaa ja tuomaan keskusteluun oman näkemyksensä ja että dialogin kautta löydetään yhteinen ratkaisu ongelmaan. Käsitykset vuorovaikutuksen merkityksestä ikääntyvien opettajien ammatillisessa kasvussa korostuivat erityisesti opettajien haastatteluissa, sillä asia ei noussut esiin esimiehillä.

Ammatillinen kasvu miellettiin opettajien keskuudessa vuorovaikutukselliseksi ja vastavuoroiseksi prosessiksi, jossa tavoitteena tulisi olla kaikkien vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien oppiminen. Vuorovaikutus nähtiin merkitykselliseksi opettajien ja opiskelijoiden, opettajien ja esimiesten, opettajakollegojen sekä opettajien ja käytännön hoitotyöntekijöiden kesken. Tuutoroinnit ja ohjauskeskustelut opiskelijoiden kanssa saattoivat muovata ammatillista kasvua, kun opettajana joutui esimerkiksi harjoittelun ohjaustilanteessa perustelemaan omaa näkemystään tai tuutorointitilanteessa piti löytää ratkaisu oppimisen mahdollistamiseksi opiskelijan hankalissa elämäntilanteissa.



Ja musta tuntuu että mä niin kun ammatillisesti oon kasvanut että opiskelijat ne on ne jotka on muovannu kyllä hyvin pitkälle sitä semmosta ammatillista kasvua ja sitten ne jotka niin kun tekee hoitotyötä ne ihmiset. Että jotenkin tietää vielä mitä se arki on tietää minkälaisii tarpeita on ja kaikki semmoset asiat (DD 54)

Se on mun sellasta ammatillista uudistumista ja siihen liittyy myös se että mie preppaan itteeni silleen että mie myös niin kun näissä henkisesti ja fyysisesti mie jaksan aina niin kun ottaa niitä haasteita vastaan ja katon että se on niin kun mun vastuulla ja toisaalta että jos tulee sellainen et on muutama sellanen tukipalari sitten että jos tulee sellanen hetki jos ottaa sillai niin kun päähän niin on ihminen kelle voi täällä työyhteisössä tavallaan sen niin kun aukaista... Pitää näkyä että mie oon käytännön ohjaaja. Kun ohjaa opinnäytetöitä niin mie oon koko ajan kiinteessä yhteydessä työelämään. Kun on ne ohjaustilanteet niin mie järjestän ne tuonne työelämäohjaajan kanssa (DD 52)

Haastateltavien näkemysten mukaan keskustelut kollegojen kesken tukivat ammatillista kasvua ja lisäsivät ymmärrystä niin omasta kuin toisenkin asiantuntijuusalueesta. Ennen ammattikorkeakoulun tuloa yhteiset kahvi- ja ruokailuhetket olivat merkittävä osa kollegojen keskinäistä ajatusten vaihtoa ja niillä oli ammatillisesti tärkeä rooli. Ammattikorkeakoulun tulon myötä ajan puutteen vuoksi yhteisiin kahvi- ja ruokailuhetkiin ei ollut juurikaan mahdollisuutta, mikä oli vähentänyt huomattavasti ammatillista ajatusten vaihtoa terveystalon opettajien kesken. Ammatillinen kasvu nähtiin ammatillisena keskusteluna, tapana toimia ja tapana keskustella kollegojen kesken sekä omassa työyhteisössä että laajemmin. Keskeisenä ammatillisen kasvun paikkana nähtiin yhteisopettaminen nuoremman kollegan kanssa. Tällöin ikääntyvä opettaja tunsu saavansa tuoretta tietoa opetettavasta aiheesta ja hän itse koki antavansa nuoremmalle kollegalleen jotain omista kokemuksistaan. Näissä jaetun asiantuntijuuden tilanteissa vastavuoroisuus opettajien kesken oli tärkeää, mutta myös opiskelijoiden rooli oppimistilanteissa oli merkittävä, koska he saattoivat tuoda tilanteeseen kokemuksensa omasta elämästään tai harjoittelujaksoltaan.

Mä oon ottanu opintokokonaisuuteen nuoren opettajan niinko aisapariks ja me sitten jaetaan sen nuoren opettajan kanssa näitä asioita. Et nuoren kanssa semmonen liittoutuminen että joitain asioita mä tiedän hyvin ja mä hoidan ne ja katotaan ja sitten se tekee joitain asioita ja toisaalta sitten sen nuoren kanssa voi sanoa että mikä mua niin kun ottaa päästä. Ja on sillä nuorella sit taas toisaalta hyviä raikkaita ajatuksia. Että se nuori tulee siinä ja sanoo että se olis näin ja mä voin vaikka etsiä tutkimuksia sillä aikaa kun se tekee toista että me vähän jaetaan niitä voimavarojakin (CC 41)

Se ammatillinen kasvu on myöskin sitä että sä käyt työyhteisössä ja keskusteleet ihmisten kanssa ja saat siitä ymmärrystä että kuinka vähän sä loppujen lopuksi tiedät tästä ja tästä ja sä voit ihmisten kanssa yhteistyössä sitten niin kun saada vielä tässä iässä lisää asioista selvää ja muuta tällästä että mä koen sen sellasena hirveen laajana asiana (AA 22)

Ammatillisen kasvun tilanteet liittyivät ikääntyvillä opettajilla esimiehen kanssa pidettyihin kehityskeskusteluihin ja esimiehen antamaan palautteeseen osaamisesta. Kehityskeskusteluissa käytiin läpi opettajien pedagogista kehittymistä, sen tavoitteita ja haasteita sekä toteumaa, mutta keskusteluja ei aina koettu kovinkaan vuorovaikutuksellisina. Ikääntyvät opettajat toivoivat lisää vuorovaikutuksellisia keskusteluja oman esimiehensä kanssa osaamisensa kehittämiseksi. Ammatillista kasvua koettiin voivan tapahtua erityisesti sellaisissa esimiehen kanssa toteutuneissa vuorovaikutustilanteissa, joita pidettiin voimaannuttavina.

Eihän se (kehityskeskustelu) oo sillä tavalla niin kun semmosten asioiden kuulemista, että mitä niin kun toivoo, se ei varmaan niin hauheesti oo sitä. Ja sitten se ammattikorkeakoulu laittaa niin kun omia paineita näille jotka on johtoasemassa että niilläkin on niin älyttömästi työtä. Ihan niin kun meilläkin on. Siinä ei jää semmoista aikaa että mitähän... (CC 41)

Vuorovaikutuksessa oppimista kuvasivat myös aineistosta ilmenneet kaksi erilaista opettajan roolia:

1. opettaja kasvattajan roolissa
2. opettajan ammatillinen rooli.

**Kasvattajan rooli** näyttäytyi erityisesti ikääntyneimpien opettajien ja nuorisoasteen opiskelijoiden välillä. Omaa roolia opettajana verrattiin äidin rooliin, koska koettiin, että nuoret tarvitsivat raameja toiminnalleen ja heiltä odotettiin kunnioittavaa suhtautumista opettajaa kohtaan. Etenkin nuorten opiskelijoiden kohdalla koettiin tärkeänä elämään opettaminen, jolloin opettaja oli vastuussa opiskelijoiden ammattiin kasvusta. Esimerkiksi opiskelijoiden harjoitteluun lähtiessä opettajan velvollisuutena oli ohjata opiskelijoita oikeanlaisessa puukeutumisessa ja ulkonäköä koskevissa kysymyksissä (esimerkiksi erilaiset lävistykset). Opettajan piti myös ohjata opiskelijoita vanhempia ihmisiä kunnioittavaan puhetapaan. Joissain tapauksissa haastateltavat kokivat nuorten opiskelijoiden käyttäytymisen sellaisena, että nuoret vaativat opettajilta heidän kaikkien toiveidensa täyttämistä, eivätkä hyväksyneet opettajan esittämiä vaihtoehtoja.

Ja tuota nuorempien kohdalla siinä on niin kun tietynlainen kuitenkin se vastuu siitä nuoren ammattiin kasvusta eri tavalla mukana ja semmoseen tilanteeseen jouduin kun heitä niin kun kasvatuksellisesti puhuttelin ja sanoin että mielestäni minulla on nyt oikeus teille tämä sana. Että siinä oli kysymys tämmösestä kärsivällisyyden lisääntymisestä niin kun heille ja tämmösestä kunnioittavasta suhtautumisesta ja tämmöstä. Ja sitten kun olin sen tehny niin mietin että onko tämä oikeenkaan niin sitten tuli opiskelija sanomaan että oli erittäin hyvä että sanoit että olis pitäny sanoa jo paljon aikasemmin että miks siihen ei oo kukaan aikasemmin puuttunu. Niin

sen koin että semmosessa tilanteessa tietysti niin on oikeus ei tietysti niin että nuorta nuoria loukaten. Mutta se niin se pitäis aina löytää mitä opiskelijat tarvitsevat...Että heitä...he tarvitsee ne raamit ja sen järjestyksen (BB 33)

Ja joskus niin kun mietti että onko liian äitimäinen että jotenkin se ja huolehtiiko liikaa ja ne tosin ne tuutorointitilanteet kun mä oon kehittelemässä semmoista systeemiä että mä annan semmoisen ryhmäpalautteen kurssin jälkeen (CC 43)

Mä en taho niinko millään sietää tuota nuorten semmosta käyttäytymistä ja semmosta narsistisuutta että mulle kaikki ja jos en saa ohjattua harjoittelua niin siitä vierestäni niin sitten en mee mihinkään että .. että se ois semmonen että siihen pitäis puuttua (CC 41)

Ikääntyneimmät haastateltavat opettajat tunsivat ikääntymisen vaikuttavan sosiaaliin suhteisiin nuorisoasteen opiskelijoiden kanssa, kun nuorten käyttämä kieli tuntui opettajasta vieraalta eikä ymmärretty toinen toistaan. Sähköpostin käytön lisääntyminen ammattikorkeakoulun aikana oli joidenkin haastateltavien kokemusten mukaan erityisesti vaikuttanut opiskelijoiden käyttämään kirjoitettuun kieleen. Sen lisäksi, että opiskelijoiden lähettämät viestit olivat lyhyitä, ne tuntuivat haastateltavista sellaiselta nuorten käyttämältä puhekieleltä, että se ei ikääntyvien opettajien mielestä ollut aina asiallista. Tämän vuoksi opettajat kertoivat huolestumisensa siitä, miten opiskelijoita voisi ohjata hyvään kielelliseen ilmaisuun. Sukupolvien välinen ero koettiin kielen lisäksi kulttuurin ja arvomaailman erilaisuutena nuorten ja ikääntyvien välillä.

..että sukupolvien kuule ero on. Siis se on ihan siis joka on normaalia käyttäytymistä nykynuorille niin kuule mä saatan panna sen epäkohteliaaksi käyttäytymiseksi tai ajatella että puuttuu hienotunteisuutta ja että tämä ei ole ammatillista käyttäytymistä. Näin saatan hyvin herkästi panna. Esimerkiksi puheeseen saatan varmasti hyvin nopeasti kiinnittää huomiota että on alatyylä että ei sovi että on sillä tavalla. Joka on niin kuin nykytyylä mutta mä en niin kun sillä tavalla voi olla perillä näiden kulttuurista en ole. En ole suoraan sanon vaan mä niin kun sitä minkälainen minulla itselläni on käsitys minkälainen hoitotyöntekijä on ja mitä minä niin arvostan siinä hoitotyöntekijässä. Niin minä yritän viedä jos se opiskelija poikkeaa jollain tavalla (BB 21)

Joskus on tietysti asioita yleisesti ottaen että hetkinen missä mennään niin mun on sitten ihan pakko kysyä että hei mitä sie puhut kun niillä on semmonen oma kielensä ja mie en ymmärräkkään. Niin sitten mie joskus kysyn niiltä et hei mikä maa mikä valuutta kun tota mie en aina tiedä et mistä se nuoriso et joskus silleen. Mutta kyllä se tietysti kyllä sen niin kun selvästi huomaa että nyt niin jossain suhteessa jotkut opiskelijat kattoo että toi on semmonen äiti-ihminen tai isoäiti-ihmisen ikänen mut ei kauheen monen kohdalla (DD 53)

Heti tuo sähköpostikin on sellainen että ne (opiskelijat) suoltaa sieltä mitä sattuu että ne ei varmaan yhtään ees aattelekaan että ei ne voi sillä tavalla niinku kirjoittaa. Kyllä sieltä tulee niin kauheeta tekstiä välillä että aattelee että ei voi hoitotyöhön ikinä mennä. Että se me kyllä kaikki tunnetaan luissamme. Ja niin kauheeta viestiä tulee. Kyllä opiskelijat on sillai muuttuneet että se on minulle tässä ja nyt (CC 41)

Ikääntyvän opettajan **ammattillinen rooli** puolestaan ilmeni etenkin tuutoroinnissa niin nuorisosaasteen kuin aikuisopiskelijoidenkin kohdalla. Ikääntyvät opettajat pitivät tuutoroinnin aikaista dialogia aikuisopiskelijoiden kanssa hyvänä, koska se koettiin enemmän keskusteluna vertaisen kanssa, joilla oli jo kokemusta työelämästä. Tuutorointi nuorten ja aikuisopiskelijoiden kohdalla koettiin toisaalta samankaltaisena, toisaalta hyvinkin erilaisena. Ikääntymisen merkitys tuli esille opiskelijoiden tukemisena heidän erilaisissa elämäntilanteissa erityisesti nuorille opiskelijoille. Aikuisopiskelijoiden kohdalla käsitykset tuutoroinnista edustivat toisaalta kumppanuutta, toisaalta perinteistä opettaja opettaa ja opiskelija opiskelee-käsitystä. Käsitykset vanhempien opiskelijoiden ja erityisesti terveystieteen ammatin jo omaavien aikuisopiskelijoiden tuutoroinnista kertoivat jopa kilpailutilanteesta tuutorin eli opettajan ja opiskelijan välillä. Opiskelijat saattoivat esimerkiksi lähteä kilpailemaan opettajan kanssa opetustilanteessa opetussisällöistä tai opettajan osaamisen tasosta.

Sillä tavalla kyllä ajattelen että tässä kun on ammattitutkinnon suorittaneita työelämässä olevia niin sehän on hyvin niin kuin vertaisen kanssa keskustelua. Siinä on semmoinen dialogi ja ajatusten vaihtaminen. Ihan niin kun tässä nyt näitä ajatuksia kerrotaan. Ja se on semmosta ohjausta ja kannustamista ja tukemista ja siinä on sitten opiskelija hyvin kokonaisvaltaisesti opiskelija mukana. Ja tuota nuorempien kohdalla siinä on niin tietynlainen kuitenkin se vastuu myöskin siitä nuoren ammattiin kasvusta eri tavalla mukana (BB 33)

Itse asiassa se ikäero niihin vanhimpiin ei mulla niin kauheen suuri ole, mutta kyllä siinä voi olla tuutoroinnissa monellakin tavalla eroa. Monet vanhemmista luottaa niin kun ja pystyy tasaveroisesti keskustelemaan ja sit osa vanhemmista lähtee niin kun kilpailemaan.. että lähtee niin kun kilpailemaan siinä opettamisessa osaamisessa että (CC 42)

## 6.2.2 Muutos ammattikorkeakouluksi

Käsitykset muutoksista keskiasteen oppilaitoksesta ammattikorkeakouluksi olivat pääosin myönteisiä, mutta päinvastaisiakin käsityksiä esiintyi. Kokemukset muutoksista olivat hyvin monitasoisia. Ne liittyivät esimerkiksi työn resurssointijärjestelmän muutokseen, virkaehtosopimuksen muuttumiseen kaikilla opettajilla ja useimmilla esimiehillä sekä organisatorisiin muutoksiin.

Muutosta ammattikorkeakouluksi kuvaavat aineiston perusteella seuraavat alakategoriat:

1. organisatoriset muutokset ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun kannalta
2. muutos ikääntyvän opettajan työn suunnittelussa ja toteutuksessa

### 3. osa-aikainen työ ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun kannalta.

Sekä ikääntyvien opettajien että heidän esimiestensä käsitykset työstä ja työyhteisöstä ammattikorkeakoulun terveysalalla liittyivät pääosin niissä koettuihin muutoksiin ammattikorkeakoulun olemassaolon aikana. Ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä terveysalalla, kuten muillakin ammatillisen koulutuksen aloilla, oli nimittäin haastateltujen mukaan koettu suuria organisatorisia ja työn sisällöllisiä muutoksia. Aiemmin oli ollut tyypillistä, että terveysalan koulutus oli toiminut itsenäisesti omana yksikkönään, mutta ammattikorkeakoulu oli tuonut tullessaan yhdistämispaineita sosiaali- ja terveysalan koulutuksille. Haastateltujen käsitykset ammattikorkeakoulussa tapahtuneista organisatorisista muutoksista olivat toisaalta myönteisiä, toisaalta kielteisiä.

Muutokset ja niihin sopeutuminen olivat vaatineet aikaa niin ikääntyviltä opettajilta kuin heidän esimiehiltäänkin. Ammattikorkeakouluun oli luotu oma virkaehtosopimus, joka oli haastateltavien mielestä aiheuttanut suuria muutoksia työn suunnittelussa ja toteutuksessa. Terveysalan opettajien työ oli muuttunut entistä enemmän opiskelijan ohjaajaksi, tuutoriksi. Nämä seikat olivat osaltaan vaikuttaneet ikääntyvien terveysalan opettajien ammatilliseen kasvuun ja sen tukemiseen.

#### **Organisatoriset muutokset ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun kannalta**

Tutkimuksen kohdehenkilöiden käsitykset työpaikkansa organisatorisista muutoksista painottuivat erilaisten toimintakulttuurien esille tuomiseen sosiaali- ja terveysalan välillä sekä yleensä ammattikorkeakoulun organisaatiossa tapahtuneisiin muutoksiin. Muutokset nähtiin toisaalta positiivisina toisaalta haasteellisina.

Haastateltavat pitivät ammattikorkeakoulun perustamista kaiken kaikkiaan myönteisenä asiana, kun työhön oli tullut uutta haasteellisuutta ja oppimisympäristö koettiin laajempaan kuin mitä se oli ollut keskiasteen koulutuksen aikana. Ammattikorkeakouluun valitut ikääntyvät opettajat tunsivat, että heidän asiantuntijuuteensa luotettiin ja heitä arvostettiin opettajina. Erityisesti positiivisena seikkana korostettiin ammattikorkeakoulun autonomista roolia, kun sitä verrattiin aiempaan rooliin valtion tai kunnan hallinnon aikaan.

Voin sanoa että tää on oikeestaan mun työuralla ollu kaikkein jollain tavalla tämmöinen

helpoin ja vapauttavaakin tavallaan. Että luotetaan niin kuin tavallaan niin kuin opettajaan ja asiantuntijuuteen ja sitten tuntuu ettei tule tuolta ulkopuolelta meidän määräyksiä. Niin kuin oli ennen aikaan tää ammattikasvatustahallitus joka määritteli lähes kaiken. Nyt tää työympäristö on tosiaan semmonen se luottamus ja se vapaus on tässä niin kun tullu. Se on semmonen voimavara tässä työssä niin kun ikääntyvällekin josta mä kyllä pidän. En tykkää niin niin hirveesti olla tämmösen määrällävänä. Tää on ehkä mun työurallani paras tapa tehdä työtä (BB 21)

Pääsääntöisesti erittäin mielenkiintosta et siis aivan ihanaa ja tota noin mukavaa että on upeeta olla niin kun mukana tällasessa koulu-uudistuksessa, joka on minun kohdallani ehkä järjestyksessä toinen tämmönen isompi eli keskiasteen uudistus oli suuri ja tää on sitten toinen tämmönen iso ja kyllähän tässä varmaan vielä kolmaskin uudistus meni (TE 2)

No ihan mieletön asia (ammattikorkeakoulun tulo)...tätä ollaan puitu tästä tän meidän organisaation kautta. Siis tää koko homma on tässä siis sillä lailla koko tää mikä liittyy paikallishallintoon on mulla. Eli on enempi porukkaa niin kun toimimassa tiettyjä kuvioita jakamassa (TE 5)

Haastateltavien käsitykset organisatorisista muutoksista painottuivat muutoksiin toimintakulttuurissa sosiaali- ja terveysalan välillä sekä henkilöstökysymyksiin. Kun sosiaali- ja terveysalalle asetettiin ammattikorkeakouluissa tavoitteeksi yhdistää korkeakoulutasoinen koulutus, syntyi sen myötä kaksi toisistaan erilaista toimintakulttuuria. Erityisesti esimiehet korostivat sosiaali- ja terveysalojen erilaista kulttuuria ja sitä, miten vaikea oli oppia hyväksymään toisen toimintatapaa. Sillä koettiin olevan selvä vaikutus työskentelyyn ja yhteistyön edistämiseen sosiaali- ja terveysalan koulutusten välillä. Haastatteluista nousseiden käsitysten valossa yhteistyön kehittäminen sosiaali- ja terveysalan koulutusten kesken koettiin todella haasteellisena ja aikaa vieneenä, mutta toisaalta se lisäsi ymmärrystä toiselta asiantuntijuusalueelta, mikä nähtiin hyvin myönteisenä asiana.

Niitä työpäiviä on pidentäny tää opettajan työn muutos että kyllä se työmäärä on paljon suurempi kuin aikaisemmin. Mutta nyt tuntuu tai sitten ikä on tuonu sen että ei kerkiä. Onhan se tuonu muutoksia sillä tavalla että on yhteisiä kokouksia yhteisiä suunnitteluja ja tietysti paineita olis enemmänkin ja sitten että olis tällasta opetusta sosiaali- ja terveysalalla yhdessä että kyllä se on tuonu muutoksia (AA 23)

..ja sitten erittäin iso muutos oli se että me yhdistyttiin sosiaalialan kanssa joka oli jo tuota kymmenen vuotta toiminu jo itsenäisenä omana oppilaitoksenaan. Eli tuli uus henkilökunta uudet tilat uus toimintakulttuuri kaikki niin kun samanaikaisesti... ja se toimintakulttuuri oli jo muodostunu täällä niin hyvin erilaiseksi. Silloin siinä oli aika iso se kulttuurimyllerrys siinä alkuvaiheessa (TE 3)

Tutkimushaastattelujen aikaan sosiaali- ja terveysalan koulutusten yhdistämisestä oli kulu-  
nut muutamasta vuodesta liki kymmeneen vuoteen. Niissä ammattikorkeakouluissa, joiden vakinaistaminen oli tapahtunut jo ensimmäisessä aallossa eli 1990-luvun puolivälissä, suh-

tautuminen koulutusten yhdistämiseen oli huomattavasti neutraalimpaa kuin niissä ammattikorkeakouluissa, missä vakinaistaminen oli tapahtunut myöhemmin. Sen sijaan ammattikorkeakouluissa, joissa vakinaistamisesta ei ollut kulunut montakaan vuotta, oli haastateltujen kokemusten mukaan käyty kiihkeääkin keskustelua terveysalan ja sosiaalialan koulutusohjelmien välillä. Nämä koulutusohjelmat olivat saaneet toimia aiemmin hyvin itsenäisesti, joissain ammattikorkeakouluissa eri rakennuksissakin. Kun toimintoja ammattikorkeakoulun myötä olisi pitänyt pyrkiä yhdistämään, sen oli koettu aiheuttaneen hämminkiä ja jopa riitoja koulutusohjelmien välillä. Toimintakulttuurin muutokseen sopeutuminen oli vaatinut aikaa vuosia, minkä voi todeta erään haastateltavan lausumastakin: Kahdeksan vuotta kestänyt toimintakulttuurin muutos, nyt alkaa olla OK (TE 3). Päätöksentekojärjestelmien erilaisuus sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmien välillä oli heijastunut haastateltavien mukaan ammattikorkeakoulun syntyvaiheeseen ja oli hankaloittanut yhdistymispyrkimyksiä. Haastattelujen perusteella tämä kaikki ei voinut olla vaikuttamatta työyhteisöissä terveys- ja sosiaalialan opettajien välisiin suhteisiin ja sitä kautta opetukseen.

No kokonaisuutena no sitten tietysti oikeestaan niin meidän oma yksikkö koko tää sosterv niin sekin on vielä vähän vieras ihan johtuen siitä että mitäs me ollaan nyt kasassa oltu ollaanks me nyt vuosi periaatteessa. Ollaanks me sitäkään niin ei me vieläkään oikein hyvin että tunnistetaan terveysalan opettajat koska me ollaan aika paljon oltu. Mutta sitten sosiaalipuoli jää vieraaksi vaikka on meillä ollu yks virkistyspäivä mutta kummasti niin myö oltiin omassa porukassa siellä (DD 53)

Ja se skisma jo mikä täällä on näiden kahden koulutusohjelman (sosiaali- ja terveysala) välillä on musta pöyristyttävää. Ja niin kun mä en tiedä että onko se minun osaltani juuri sitten se että yksi on tämä minun sosiaalialan osaamiseni mutta olen ihan selkeästi saanu juuri tästä kasvatustieteestä että se ei oo mitään (AA 22)

Yhteistyön kehittäminen sosiaali- ja terveysalojen välillä koettiin edelleenkin haasteellisena. Ammattikorkeakoulujärjestelmän syntyminen aiheutti muutoksia organisatoristen muutosten lisäksi myös henkilöstössä. Osa aiemmin keskiasteella työskennelleistä terveysalan opettajista siirtyi ammattikorkeakouluun, osa toiselle asteelle. Erityisesti ikääntyvät opettajat kokivat jopa ristiriitoja näissä henkilövalinnoissa. Useat pitkätkin henkilösuhteet olivat saattaneet katketa ammattikorkeakoulun tulon myötä, kun haastateltavien kokemusten mukaan ammattikorkeakoulu sai yleensä valita opettajansa ensin ja loput opettajista saivat siirtyä toiselle asteelle. Ikääntyvien opettajien mielestä perusteluna heidän valinnalleen ammattikorkeakouluopettajiksi oli heidän omaama erityinen asiantuntijuus jollakin alueella.

Ei meitä hirveen monta olekaan sen ikäisiä koska tässähän kävi semmonen tietty miten

mä sanosin tota valintatilanne silloin kun tää muuttu ammattikorkeakouluksi ja sitten että ketkä tuli tänne ja ketkä jäi sinne. Ja siinä vaiheessa tuota tietysti muu enemmistö oli tietysti paljon nuorempia jotka tuli tänne. Mutta mulla oli yks tietty asia minkä mä uskon että oli se syy miksi mä tulin mukana että mä olin mukana ...opetuksessa niin siihen ei kai hulluja löydy niin paljon (CC 44)

Ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittymisen myötä esimiesten lukumäärä useimmiten väheni koulutusohjelmatasolla. Haastateltavien mukaan ammattikorkeakoulun hallinnossa lisättiin jatkuvasti henkilöstöä ja sen aiheuttamat kustannukset kuluttivat oman koulutusohjelman resursseja ja vaikuttivat siten myös ikääntyvien opettajien työssäjaksamiseen ja sekä itsensä että oman työn kehittämismahdollisuuksiin.

..meillä haluttiin vähentää pomoja ja tota noin se tuntu silloin niin kun kauheen viisaalta koska silloin meni niin kun että ei ollu semmosta niin kun oikeeta johtoryhmätyöskentelyä kun kaikkien koulutusjohtajat ja jokaisen niin kun osastonjohtajat söhläs siellä. Haluttiin se yksi toimiala yksiin käsiin ja sitten sälytettiin niin kun hirveesti tehtäviä toimialajohtajalle (TE 2)

### **Muutos ikääntyvän opettajan työn suunnittelussa ja toteutuksessa**

Ammattikorkeakoulun koettiin vaikuttaneen opettajien resurssien jakoon ja erityisesti suunnittelutuntien ja opetuksen määrän väliseen suhteeseen sekä muun työn kuin opetustuntien määrittelyyn. Tällä oli vaikutusta erityisesti ikääntyvien ja ikääntyneiden opettajien työhön. Käsitykset olivat lähes pelkästään negatiivisia ja suurimpana ongelmana koettiin resurssien epätasapaino. Suomessa otettiin käyttöön ammattikorkeakoulun virkaehtosopimus ja sen myötä uudenlaiset työsuunnitelmat, jotka laadittiin vuosittaisen työajan eli 1600 tunnin mukaan. Periaatteena oli, että kaikki työ näkyisi työsuunnitelmassa, mutta haastateltavien käsitykset tästä olivat, ettei kaikkea tehtävää työtä saatu näkymään työsuunnitelmassa. Esimerkiksi opiskelijoille laadittavat henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat (HOPS) veivät opettajilta kokemusten mukaan erittäin paljon aikaa, eivätkä useinkaan näkyneet työsuunnitelmasa lainkaan.

Kyllä se on aikamoinen työmäärä ikääntyvilläkin siis mikä pitää tehdä että 1600 tuntia on tehty ja meillä ainakin niin esimerkiksi lehtorilla niin siinä on paljon opetusta ja nyt kuitenkin niin lehtorin työ niin siitä ei voi suunnittelua irrottaa. Eli nää tavat joilla me työtä tehdään ne sisältää hirveesti kokoustamista yhteistä suunnittelua ja se on aliresursoitua. Että opetustyö on jotenkin saatu hanksaan mutta tää muu työn resurssointi se on ihan alakantissa (TE 1)

Siis tosi paljon tulee tämän tyyppistä mikä ei ole missään. Vaikka on tuutorsysteemit ja



muut niin ei ne ei ne kata ollenkaan tällasia asioita (opiskelijaohjaus). Että jos nyt haluais tänne tuoda niitä katkuisempia puolia tuoda esille niin kyllä tää hoitotyön opettajan työ on sellainen että eihän se välttämättä se 50 prosenttia siis osa-aikaeläke ei se toteudu. Täytyy sanoa että ei. Onko siinä sitten tapa tehdä työtä vai mikä tässä mulla mutta tuota hyvin paljon..kyllähän ne oppitunnit ja nämä ohjaus nehän on 50 prosenttia mutta kunpa tää meidän työ on semmoista vähän muutakin. Eli nämä opiskelija-asiat ja kaikenlaiset oppinnäytetyöt ynnä muut että tuntuukin että ne menee ylihommaksi (BB 21)

Mikäli ikääntyvä opettaja teki vähennettyä työaika, rutiinitöihin kohdistunut vähennys koettiin kohtuuttoman suurena. Osa haastatelluista opettajista koki, ettei ikää eikä normaaleja iän mukanaan tuomia muutoksia huomioitu riittävästi työn suunnittelussa, vaan esimerkiksi resurssien ja työnjako tapahtui kaikille samalla tavalla. Näitä kielteisiä kokemuksia ammatikorkeakoulun virkaehtosopimuksen mukaan toteutettavasta 1600 tunnin työsuunnitelmasta esiintyi sekä ikääntyvillä opettajilla että esimiehillä. Opetustuntien ja suunnittelutuntien ei koettu olevan oikeassa suhteessa työaikasunnitelmassa eikä niin sanottuihin rutiinitöihin, esimerkiksi sähköpostin ja postin lukemiseen koettu olevan riittävästi ikääntyvillä opettajilla resursseja. Haastateltujen sekä opettajien että heidän esimiestensä mukaan käytännön työelämän kanssa toteutettava yhteistyö jäi usein kokonaan resurssimatta. Opiskelijoiden harjoittelun ohjaukseen oli tietty resurssi, mutta sen ei koettu olevan riittävä, jotta olisi voitu pitää yllä työelämysuhteita. Lisäksi harjoittelun ohjausresurssi oli pienentynyt useassa työyhteisössä vuosi vuodelta. Vuosittaisen tehtävän työtuntimäärän lisäksi haastateltavat esittivät tarpeen viikottaisen tuntimäärän määrittelystä. Tämä seikka korostui haastatteluissa erityisesti ikääntyneimmillä opettajilla.

On semmonen tunne että enää ei mutta se voi johtuu niin kun monesta että ei niin kun taho enää työpäivän aikana ehtii että työmäärä on valtavasti lisääntyny vaikka ehkä toisinpäin pitäisi olla. No kun se on kuulemma työnantajan kannalta kallis mutta että se sillai kun aattelee että ite miettii enkä käy sitä analysoimaan enemppää että mikä muuttui silloin kun mentiin tähän 1600:aan mutta ei se oo tietysti siitä johtuvaa vaan se on tää työn luonne muuttunu jo niin. Että mulla on jotenkin niin kun hassu tähän vaikka se sit tulee tuolla myöhemmin niin just ikääntymiseen liittyen että jos nyt vielä 10 vuotta on siihen normaalieläkeikään niin löytää että ei oikeestaan ajattele sitä että tarviis olla työ ja se vapaa-aika erillään vaan että sitä niin kun sen luontevan tavan. Työpäivien pituudet on sitä kahdeksaa yhdeksää kymmentä tuntia vaikka ei mitään ylimääräistä tee ja sitten vielä että mitä kotona on tehtävää (DD 51)

Jo tuo 1600 tuntia tekee sen että myö tehään niska limassa töitä. Plus että ei se käytännössä riitä...Just meille sanottiin että meillä on kuitenkin aika hyvin sitä opetustuntimäärää että jossain on kuulemma vielä vähemmän. No sehän tekis vaan lisää töitä. Ja sit kun ikää tulee niin sen huomaa että kun ei oo enää niin nopee. Ei oo ollenkaan niin nopee. Jos aattelee muutosta niin kyllä se niin kun silleen tuntuu että en tiedä kuinka paljon se on sitten ihan sitä todellista sitä että se työmäärä ja se semmonen lisääntyy ja on se lisääntyny mutta sitten myös sen huomaa ite että se ei ihan niin helppo tietyllä tavalla että se ikä tuo myös siihen sen semmosen että ei taho niin kun jaksaa.. Siinäkin suhteessa tuo mejän vuotuinen työaika on huono kun siinä ei oo minkäänlaista määrittelyä siitä viikottaisesta työajasta (DD 53)

Esimiehet toivat esiin työsuunnitelman laatimiseen oman, johtamisen näkökulman. Heidän mielestään jotkut ikääntyvät opettajat halusivat työsuunnitelmansa jo suunnitteluvaiheessa niin täyteen, ettei siihen jäänyt liikkumavaraa eli mahdollisuutta täydentää suunnitelmaa lukuvuoden aikana. Tällöin mahdollisuudet joustavuuteen työsuunnitelman toteutuksessa jäivät vähäisiksi, ja työ saattoi tuntua kuormittavammalta kuin siinä tapauksessa, että työsuunnitelmaa olisi täydennetty lukuvuoden aikana. Esimiehen näkökulmasta etukäteen täyteen suunniteltu työsuunnitelma esti mahdolliset muutokset työsuunnitelmaan ja esimerkiksi uusien hankkeiden ja projektien täytäntöönpanon lukuvuoden aikana. Työtehtäviä määrittäessä tuli huomioida muun muassa teoriaopetuksen ja harjoittelun ohjauksen määrä. Yhdessä työyksikössä oli tehty periaatepäätös, että kaikilla opettajilla lukuun ottamatta yliopettajia oli teoriaopetuksen lisäksi harjoittelun ohjausta, koska sen koettiin tuovan joustavuutta ja mielekkyyttä työhön ja sitä kautta vaikuttavan edullisesti ikääntyvien opettajien työssä jaksamiseen.

Mä joskus mietin vielä sellasia asioita että miten toiminnassa saisi sen että kun tulee hirveesti haasteita ja tulee koulutuspyyntöjä ja johonkiin osallistumiseen ja niin edelleen et miten ja kenelle jättäis sen työsuunnitelman aina pikkuisen avoimeksi joka olis joustava ottamaan vuoden aikana tulevia asioita. Kun meillä on tietyt opettajat on jo sellasia joille pitää olla se työsuunnitelma ihan se 1600 tuntia täynnä... Et mä aattelen just tämmönen niin kun joustavuus siinä ja muutosten hyväksyminen niin saattaa olla joillekin hirveän vaikeaa.. ja sit osa on niitä jotka sanoo et he kyllä voi joustaa. (TE 5)

Ikääntyvien opettajien mielestä viikottainen tuntimäärä työssä nousi niin korkeaksi, että se haittasi heidän jaksamistaan. Kaikissa ammattikorkeakouluissa korostettiin työn paljoutta, joka johti siihen, että koettiin ainaista kiirettä, ja kalenteri tuntui olevan aina täynnä. Erityisesti esimiehet toivat esiin ikääntyvien opettajien työn suunnittelun tärkeyden ja sen, että olisi pystyttävä priorisoimaan ja valikoimaan tehtäviä, koska kaikkea ei kuitenkaan ehditty tekemään. Kaikkien uskottiin tekevän paljon töitä. Terveysalan erityispiirteenä koettiin olevan, että aina lähdettiin mukaan kaikkeen uuteen. Tämä jatkuva kiinnostus ja innostuneisuus uutta kohtaan aiheuttivat myös ihmettelyä haastateltavien keskuudessa.

Ja me ollaan siitä puhuttu ja mie sanoin että yks kaunis päivä mie lopullisesti hermostun niin mie oon nyt yrittäny siitä kauniisti puhua että mie en jaksa tätä että mulla on sitten 40 tuntia viikossa opetettavaa että se maksimi on 20 tuntii (DD 53)

Me täällä terveystalan ammattikorkeakoulun puolella ollaan no ainahan se on ollut. Ensinnäkin naisia paljon töissä aina mennään kaikkeen niin kun tiukemman mukaan ja

olla mukana uudistumassa ja tekemässä uutta ja mistäs se on muusta kun omasta ajasta sitten pois. Ja uusi sitten tuli tämä virkaehtosopimuskin niin kyllähän tässä on naimisissa työn kanssa. Mun mielestä se on lisännyt opetusvelvollisuutta. Tai se riippuu siitä miten sitä katotaan. Mutta jotenkin tuntuu että sitä kun 800 tuntia per lukukausi niin siinä on aika paljon tekemistä. Tai sitten mä en osaa itse järjestää että mä teen ehkä turhan tunnollisesti kaiken. Oon miettiny lyhentää työaikaa että olis edes omaakin aikaa. Tälläkin viikolla no tää onkin ollu aika tiukka viikko niin seitsemäksi oon melkein tullu ja hyvä jos seitsemältä on lähteny pois niin silloin aina tulee mieleen että vois sitä muutakin tehdä. Nyt on se tunne päällä että sata asiaa tekemättä (CC 44)

Siis kaikkihan kaatuu päälle mutta niistä pitää valita ne relevantit hommat ja tota yrittää keskittyä niihin. Erityisen kivaa on minusta ollut tää uus lainsäädäntö.. tästä ikääntymisestä niin siinä on niin kun kahtalaista että tietysti toisaalta että ei jaksa enää niin paljon kuin nuorena mut toisaalta sitten esimerkiksi nää jotka tekee puolikasta niin nehän tekee hirveen innovatiivista ja hyvää työtä jotka on jääny puolelälle. Se on tietysti työnantajalle hankalaa mutta niistä ihmisistä musta tuntuu että niistä saa puolikkaana enemmän irti kun sais kokonaisuena (TE 2)

Erityisesti osa-aikaeläkkeellä olevien opettajien käsitykset työmäärästään olivat sen suuntaisia, että he olivat töissä enemmän kuin mitä heidän työsuunnitelmissaan oli. Lisäksi he toivat esille, että omalla ajalla tuli tehtyä paljon työtä ja he saattoivat tulla osa-aikaeläkepäivinäkin töihin. Perusteluna tähän opettajat esittivät, että opiskelijoiden oli vaikea ymmärtää, ettei opettaja ollut aina tavoitettavissa. Sekä ikääntyvät opettajat että heidän esimiehensä korostivat viikottaisen työmäärän nousevan usein yli 40 tuntiin, mutta he itsinkin kokivat työntekonsa liian tunnolliseksi ja olevansa itse myös syyllisiä lisätyöhön. Opettajille tuntui olevan ominaista, ettei kaikkea tehtyä työtä tullut merkittävä työn toteutukseen, koska lisätyötä ei kuitenkaan korvattaisi tai työn kirjaamisesta koettiin aiheutuvan vain lisää työtä. Tosin vastakkaisiakin käsityksiä esiintyi, että lisätyö kyllä korvattaisiin, mikäli siitä oli sovittu esimiehen kanssa. Ikääntyvillä opettajilla painottui käsitys, että työajan seurannan merkitys jäi vähäiseksi, kun suuri työmäärä oli kuitenkin tiedossa ja opetukset oli hoidettava.

Ei tule kaikkee laitettua ylös mitä tekee ja siinä on sitä projektityötä hyvin paljon sitten yhteydenotot ja muut kaikki jotka sitten että tulis kaikki puhelut ja sähköpostit laitettua ylös niin se on niin kun se harmaa alue. Se niin kun se koulutuspäivien järjestely on siellä niin kun saa otettua mutta se muu on sitten niin kun näkymätöntä työtä mitä joka tapauksessa joutuu tekemään (BB 33)

Omalla ajallahan se paljon on kyllähän se totta näin on että kyllähän sitä täytyy omalla ajalla kuule ei työaika riitä missään nimessä ei. Mutta se on sitten myös vähän semmoinen miten mä nyt sanoisin tämän ikääntymisen myötä ehkä mä oon ymmärtävämpi myöskin opiskelijatilanne että pystyy paremmin analysoimaan ja ymmärtämään jollain tavalla että nuorempana sitä oli aika ehdoton että selvitä vaan omat asiat. Ja tää on niin kun negatiivinenkin juttu ja tavallaan meneekin liian syvälle näihin systeemeihin. Ei missään ajallisesti eikä sitten ja antaa tietysti niin kun mahdollisuuden opiskelijalle sitten velloa aika paljonkin. Että aika vaikeaa se rajan veto on. Eikä voi sanoa että kuule nyt mulla on aikaresurssi niin että mulla ei ole

aikaresursseja. Ei voi sanoa. Ei kerta kaikkiaan...Mä oon vähän liian kiltti ainakin suhteessa opiskelijoihin että mä oon aina käytettävissä ja tapaamisia sovin että voisihan sitä olla tiukempi. Mutta en minä enää opi ja opiskelijoista se on hyvin vaikea ymmärtää että opettaja ei ole tavoitettavissa (BB 21)

Ammattikorkeakoulun mukanaan tuomiin muutoksiin työssä oltiin toisaalta myös erittäin tyytyväisiä. Vaikka työtä tuntui olevan paljon ja sitä tehtiin välillä kovankin paineen alla, vahva sitoutuminen työhön koettiin positiivisena. Esimiesten käsitykset työstä olivat selkeästi myönteisempiä kuin ikääntyvien opettajien. Kukaan esimiehistä ei ilmaissut haastatte- luissa tyytymättömyyttään työtään kohtaan, vaikka se sisälsikin heidän mielestään joskus ikäviä asioita. Heidän käsityksensä painottuivat työhön sitoutumiseen, työn haasteellisuuteen ja työtyytyväisyyteen. Työn haasteellisuuteen sisältyi ensinnäkin koko terveysalan kou- lutuksen tulevaisuuden hahmottaminen ja siihen tarvittavan osaamisen hallinta ja toisaalta koko korkeakoulukentällä Suomessa mahdollisesti tapahtuvat muutokset. Esimiesten koke- musten mukaan ikääntyvät opettajat olivat erittäin työhönsä sitoutuneita, joskus jopa liian si- toutuneita. Myös opettajat ilmaisivat huolensa osa-aikatyötä tekevien kollegoittensa työajan riittävydestä työn suorittamiseen.

Mun mielestä tää niinko jos aattelee työtovereita mikä koostuu etupäässä hoitotyön opettajista ja sit jossain määrin sosiaalipuolen opettajista et heidän kanssa on yhteistä ja tätä meidän yhteistä taivalta niin mä koen tän myönteisenä et kyl mä nään niin tota työympäristön että tässä ei oo mitään moitteita. Mutta mun mielestä työtä on enemmän. Et kun muistelee niitä että oli tiettyjä oppitunteja tietyt tuntimäärät ja niihin valmistautui niin siihen oli aikaa. Nyt ei oo. Että kyllähän ihmiset kokee että puolikasta ei voi tehdä että töitä on niin paljon tai sitten että se ei jää puolikkaaks. Mutta siitähän juuri tulee se vois olla yks tekijä sille että puolikkaana on sähköposti aina auki ja sitten voi tulla sille puolikkaalle tällöinen tunne että pitää niihin vastaila (AA 21)

No niin kun henkisesti niin musta tää on ihan semmonen avoin ympäristö että tänne oli tietyllä tavalla helppo tulla ja kaikki oli kiireisiä mutta täällä oli semmonen tekemisen meininki. Nuoret ja vanhat nuorempi tai vanhempi opettaja kaikki paikkii hirveesti töitä ja nauttii siitä kyllä. Semmonen kuva mulle on tullu (CC 42)

Kyllä se osa-aikaisuus toimii että jonkun verranhan joustoja täytyy ihmisten tehdä riippuu siitä asemasta missä ihminen tai työtehtävästä missä ihminen on että joku joutuu joustamaan enemmän kuin joku toinen. Minä oon sitten kysynyt sitä omaa itsensäjohtamistaitoa ja että onko siinä tavoitetta kehittyä siinä tai että onko tarvetta kehittyä että osaa rajata osaa priorisoida asioita ja tuota sitten kehoitella ihmisiä lähtemään täältä kotiinsa (TE 4)

Jokaisessa haastattelemassani yksikössä ilmeni joitain työtytymättömyyttä kuvaavia seik- koja. Kaikkein merkityksellisimmäksi tyytymättömyyttä aiheuttavaksi asiaksi koettiin kes- kustelumahdollisuuksien puute. Tämä seikka korostui kolmessa haastatteluyksikössä työhön ja työyhteisöön liittyvissä ikääntyvien opettajien käsityksissä, mutta esiintyi kaikissa haasta-

telluissa terveystalouden yksiköissä. Kiireen koettiin osaltaan vaikuttaneen siihenkin, ettei ollut enää aikaa yhteisiin kahvihetkiin. Kiire oli haastateltavien mukaan lisääntynyt ammattikorkeakoulun myötä. Sähköpostin käytön lisääntyessä koettiin, että tietokone yksin oli huono väline keskustelussa, olisi pitänyt olla mahdollisuuksia myös henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Ikääntyvät terveystalouden opettajat toivat haastatteluissa esille kokemuksensa siitä, ettei työyhteisössä kuulu, mitä he sanoivat eivätkä he uskaltaneet sanoa ääneen, mitä halusivat.

Mut yhä enemmän niin kun tuntuu siltä että vuosien myötä tullut kiire ja äskenkin kun mie haikailin kahviseuraa niin ei ollut ketään kuka olis lähteny. Kaikki oli menossa jonnekin suuntaan. Että semmosta niin kun jos mä aattelen silloin kun mä tulin tähän taloon niin semmosta yhtenäisyyttä ei enää löydy. Että se kiire on niin kun vieny sen että jokaisella on niin hirvittävästi sitä omaa työtä (DD 53)

Ja se vuorovaikutuksen ja ajatusten vaihtamisen puute. Meillä oli tosiaan niin kun sitä iloa siinä työssä ja oli hauskoja juttuja ja kaikkea ja tehtiin jotain yhdessäkin. Se on jotenkin niin kun muuttunu. Että mulla on tietysti tämä kuuden vuoden väli tässä että mä en tiedä mitä tässä välissä on tapahtunut. Mä luulen että se työn sisältö on muuttunut ja sitä työmäärääkin on tullut lisää ja sitten se ammattikorkeakoulupedagogiikkakin se näkemys ammattikorkeakoulupedagogiikasta on muuttanut sitä. Ja opetuskäytännöt ja opetusnäkemykset että opiskelijoiden pitää olla itsenäisempiä ja varmasti siihen on vaikuttanut myös opettajien identiteettiasiat että miten he kokee sen. Jos he kokee huonommuutta vanhemmat opettajat niin kyllä siinä on sitten varmaan sitä. Mieluummin sitä on sitten omassa kammarissaan ja miettii. Jotain tämmöstä (CC 43)

Joillekin haastatelluille muutokset näyttäytyivät uudenaikaisena mahdollisuutena ja vahvuutena ja muutos olikin vaikuttanut myönteisesti ikääntyvien opettajien halukkuuteen kehittää itseään kohti ammattikorkeakoulupedagogiikassa edellytettäviä valmiuksia. Opettajien kokemukset ammattikorkeakouluopettajan pätevyudeksi vaadittavan maisteritutkinnon suorittamisesta olivat erittäin myönteisiä. Suurin osa opettajista oli suorittanut maisteritutkinnon myöhemmässä iässä, työn ohessa ja joillakin oli jatkotutkinto suoritettu, se oli kesken tai suunnitelmissa suorittaa. Haastateltavien käsitykset jatkotutkinnon suorittamisesta liittyivät joko omaehtoiseen itsensä kehittämiseen tai joillakin mahdolliseen yliopettajuuteen. Osa haastatelluista puolestaan koki, että muutos edellytti jatkuvaa itsensä ja organisaation kehittämistä, johon joku muu, eli ammattikorkeakoulun johto saneli ehtoja ennemminkin kuin opettaja tai koulutusohjelma itse. Tällä tarkoitettiin sitä, että opettaja ei voinut niinkään itse valita koulutuksia, mihin osallistui, vaan ammattikorkeakoulun johto edellytti koko henkilöstön osallistuvan tiettyihin koulutuksiin.

Tietysti ihan jo se tieteellinen näkökulma koko koulutukseen tulee siitä kun tekee itse

tutkimusta niin kun koko ajan. Xtieteessä olen yliopistossa sisällä ja xtieteen liseniaattitutkinnon vuonna x suorittanu ja nyt väitöskirjaa viimeistelen. ..Minusta meidän työnantaja on hyvin huomionnut kyllä tän kouluttautumisen..Meillähän niin kun yleensäkin terveysalalla niin opettajat opiskelee ja meillä aina koulutusjärjestelmä on edelläkävijä. Koulutusjärjestelmä on aina uudessa kiinni koska mie sanosin että meidän opettajakunta on aikaansa seuraavaa. Terveysalan opettajat on ajan hermolla niin kun koko ajan asioissa niin tota niin kun siinä ikääntyminen ei ainakaan oo näytelly millään tavalla mitään roolii meillä (DD 52)

Sitten kyllä nimenomaan se että se on se työn luonne tavallaan tuonut että sitten kuitenkin se vastuu jokaisella sitten siitä oman osaamisen esille tuomisesta ja ja niistä vastuualueiden ottamisesta ja semmosia niin se on tullut hyvin paljon opettajalle itselleen. Että haasteita riittää kyllä hyvin monessa paikassa ja sitten onhan se ihan selkeästi kiivastunut tää tahti...Tää ikääntyminen on varmaan vaikuttanu koska sitten kuitenkin ne tietyt ne ydinasiat on sieltä noussu esille mitkä on tärkeitä. Vaikka monesta asiasta on kiinnostunu niin on jotenkin niin kun hahmottunu se oma tärkeä ja se oma päämäärä mitä sitten haluaa vielä (BB 33)

### **Osa-aikainen työ ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun kannalta**

Terveysalan yksiköissä oli sekä positiivisia että negatiivisia käsityksiä osa-aikaisesta työstä. Positiiviset käsitykset tulivat esille erityisesti esimiehiltä ja yhden yksikön opettajilta. Tässä yksikössä ei kukaan opettajista ollut osa-aikaeläkkeellä, vaan osa-aikaisuus tarkoitti sitä, että työvelvollisuus oli alle 1600 h vuodessa. Moni ikääntynyt opettaja teki osa-aikaista työvelvollisuutta erityisesti oman jaksamisen tai terveysongelmien takia, mutta osa-aikatyölle saattoi olla syynä myös halu omaan ammatilliseen kehittymiseen. Osa-aikatyö mahdollisti monelle ikääntyvälle opettajalle koulutukseen pääsyn paremmin kuin silloin, kun hän oli kokopäivätyössä. Haastatteluista ilmeni, että kun teki osa-aikaista työtä, saattoi osallistua lähes kaikkiin ammattikorkeakoulun tarjoamiin koulutuksiin ja sen lisäksi voi vielä osallistua omaehtoiseen itsensä kehittämiseen.

Joo sen takia minä oonkin siinä (lyhennytyssä työajassa) että mä saan käydä koulutuksissa. Joo mä pääsen vielä ilmaseks kaikkiin niihin mitä täällä on. Se antaa sellasta liikkumavapautta mulla että kun on sellaisia mielenkiintoisia alueita niin mä voin vähän junaila ja miettiä että mä voisin mennä tonne kuuntelemaan ja kätteleen kun ei sitä niin täydellä. Mä en ole tehnyt enää moneen vuoteen täyttä niin tuntuis hirveen vaikeelta tehdä sitä. Tässä mä saan kuitenkin sitä mä niin kun ventiloin siellä. Mä nään samalla erilaisia ihmisiäkin (CC 41)

Vaikka osa-aikaeläkkeellä olevat ikääntyvät opettajat mielsivät tekevänsä töitä enemmän kuin työvelvollisuudessa oli määrätty, he pitivät ratkaisua osa-aikaeläkkeestä hyvänä. Osa-aikaeläke mahdollisti töiden tekemisen rauhallisemmassa tahdissa kuin jos olisi tehnyt ko-

kopäivätyötä. Mikäli opettajakollegat havaitsivat osa-aikaeläkeläisen olevan töissä osa-aikaeläkepäivänään, he yleensä ottivat tähän kantaa. Kun osa-aikaeläkeläisten käsitykset työajan käytöstä olivat sellaiset, että he tekivät töitä enemmän kuin olisi pitänyt, niin esimiesten kokemus oli toisenlainen. Esimiesten käsitykset osa-aikaista työtä tekevien kokemuksista olivat, etteivät osa-aikaista työtä tekevät opettajat tehneet sovittua enempää työtä. Lisäksi esimiehet korostivat osa-aikaeläkeläisten hyvää ja innovatiivista työn tekoa. Esimiesten mukaan opettajien oli pidettävä itse huoli siitä, etteivät he tehneet yli sovitun tuntimäärän töitä.

Minä oon kyllä terottanu että he tekevät vain sen ajan mitä on määrätty ja aika vapaasti he ovat saaneet sitten niin kun sen suunnitella että milloin eläkepäivät ovat. Ja niistä on sitten lista olemassa tai suunnitelma ja oven pielessä on viesti että milloin on työssä ja milloin eläkkeellä. (TE 4)

Mun mielestä vanhemmasta väestä niin ne on innokkaampia ja saavat enemmän tulosta ja ymmärtävät ja jotenkin siis nauttivat siitä. Ovat kyllä lujilla mut jotenkin niin kun sitten nää nuoremmat taas on enemmän semmosia että mitä tällasta että vanhat on mun mielestä ollu niin kun mun alaisissa niin kyllä sitä sellasta halukkuutta ja innokkuutta löytyy että niin kun ainakin sosteropettajat on tämmösiä (TE 2)

Kielteiset käsitykset osa-aikaisuudesta tai osa-aikaeläkkeistä liittyivät kokemuksiin lukujärjestyksen teon vaikeuteen osa-aikaisen työajan puitteissa, työmäärään osa-aikaisuuteen nähden, vapaapäivien järjestämisen hankaluuteen sekä tiedon kulun puutteellisuuteen. Haastattelun kohteina olleissa yksiköissä ei ollut yhteisesti sovittu osa-aikaista työtä tekevien työn rytmittymisestä (esimerkiksi viikosta kolme päivää työssä ja kaksi vapaalla), mitä pidettiin jossain määrin työn suunnittelua hankaloittavana asiana. Lisäksi ammattikorkeakouluissa kysyttiin sitä, kuka määritteli sen, milloin osa-aikaista työtä tekevä ikääntyvä opettaja oli töissä ja milloin vapaalla. Nämä seikat saattoivat haastateltujen mukaan aiheuttaa ristiriitoja työntekijöiden keskuudessa ja aiheuttaa turhaakin väsymistä työhön.

Meillä on ollu näitä osa-aikaeläkeläisiä ja meillä on tällä hetkellä mutta se on aika hankalaa tässä työssä että se ei että osittain niin kun koko ajan tietyllä tavalla siitä sitten kokoukset saattaa jäähä riippuen miten oot paikalla niin on aika pitkää pätkii pois sit tulee tekeen pätkää. Niin siinä jää niin kun hirveen paljon ulkopuolelle siitä. Sitten taas jos tekee kolme päivää viikossa niin ne ei onnistu kuitenkaan se lukujärjestyksen teko et se on niin huonoo (DD 53)

Osa-aikatyötä tekevien ikääntyvien opettajien omat kielteiset käsitykset osa-aikaisuudesta liittyivät ennen kaikkea siihen, etteivät he pystyneet pitämään riittävästi tai ei lainkaan vapaapäiviä, joita osa-aikaiseen työaikaan sisältyisi. Heidän kokoaikatyötä tekeviä kollegoi-

taan askarruttivat tilanteet, jolloin he eivät tieneet, saattoiko osa-aikatyötä tekevään ottaa yhteyttä. Erityisesti tämä tilanne korostui silloin, mikäli ei ollut selvillä se, oliko osa-aikatyötä tekevällä vapaapäivä, vai oliko hän muuten muualla kuin työpaikalla. Osa-aikatyötä tekevät itse kokivat hankalana sen, että he eivät pystyneet olemaan läsnä kaikissa kokouksissa ja jäivät näin ollen informaation ulkopuolelle. Tieto ei kulkenut kokouksista osa-aikaisille heidän käsityksinään riittävän hyvin. Yksi mieltä askarruttava seikka oli lisäksi sähköposteihin vastaaminen osa-aikaisena työntekijänä. Sähköpostista oli tullut niin kiinteä vuorovaikutuksen väline, että haastatteluissa nousi esille sellainenkin kysymys, että pitäisikö sähköposteihin kuitenkin aina vastata, riippumatta siitä, onko työssä vai vapaalla.

Mutta mä oon tehny tämän saman työn nää vuodet osa-aikaeläkkeellä et mä oon tehny sen vaan niin kun puolta nopeammin ja puolella palkalla. Täsmälleen saman työn kaikki (DD 54)

Sitten on tietysti sekin että vähän hankalaa on tietää se että milloin voi soittaa ja milloin on se osa-aikainen että milloin voi häiritä ja milloin ei voi häiritä. Että jokaisella on sitten siitä että meillä on ne järjestelmät että sähköpostissa ilmoitetaan niitä asioita ja sitten on niitä aikatauluja milloin on paikalla ja milloin on pois. Se vain aina teetättää sen että käyt katsomassa tai muistat sen että olet rekisteröinyt sen miten tämä opettaja menee (BB 33)

### **6.2.3 Ammatillista kasvua ja osaamista tukeva työyhteisö ja työympäristö**

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu työyhteisöä ja työympäristöä läheisesti toisiinsa liittyvinä käsityksinä, koska haastateltavien käsityksiä näistä kahdesta käsitteestä on ollut välillä mahdotonta erottaa toisistaan. Samassa yhteydessä on voitu puhua työyhteisöstä ja työympäristöstä.

Työyhteisöistä ja työympäristöistä oli sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia. Kahdessa yksikössä haastateltavat kertoivat, että he tunsivat aidosti ylpeyttä työyhteisöstään. Työyhteisössä esimies koettiin merkittävänä avoimen keskustelukulttuurin rakentajana. Mikäli keskustelu oli avointa työyhteisössä, se vaikutti positiivisesti työilmapiiriin ja edelleen niin työyhteisön jäsenten kuin opiskelijoidenkin oppimiskulttuuriin. Keskeiseksi tekijäksi ammatillista kasvua ja osaamista tukevassa työyhteisössä todettiin myös luottamuksellinen, yhdessä tekemisen ilmapiiri, jonka muodostumisessa esimiehellä oli keskeinen rooli.

Tänne on mukava tulla ja omalla tavallaan tästä on ylpeäkin tästä työyhteisöstään ja ajattelee kuitenkin että tämä on hyvä työpaikka ja kaikkien kanssa ainakin terveysalalla yhteistyö toimii. Kyllä se varmaan vielä tässä terveysalan sisällä on... Annetaan



mahollisuuksia myöskin kehittää ja osallistua koulutuksiin ja kuullaan niitä ajatuksia mitä esittää ja puhutaan niistä asioista ja ne otetaan sitten todella huomioon että tulee kuulluksi (BB 33)

Toisaalta vahva yksintyöskentelyn kulttuuri oli vaikuttanut siihen, että esimerkiksi opetusmenetelmän kehittämisen myötä yhteistyön saavuttaminen koettiin haasteellisena, jopa mahdottomana. Aidolle yhteistyölle toivat esteitä myös luottamuksen puute toisiaan kohtaan, yhtenäisyyden puute työyhteisön sisällä ja kokemus siitä, että vahvojen persoonien mielipiteet vaikuttivat liikaa koko työyhteisön toimintaan. Osaltaan tyytymättömyyttä työyhteisöä kohtaan kuvasivat käsitykset yhteistyön puutteesta sosiaali- ja terveystalouden välillä. Näiden kahden koulutusohjelman välillä ei koettu olevan juuri mitään yhteistä, ei tunnettu toinen toisiaan eikä toinen toistensa tapoja työskennellä.

Että tää tämmönen yksin työskentelyn kulttuurista että jokainen on pakertanut meilläkin varsin suuri osa opettajista on niitä tätä meikäläisen ikäpolvea ja sitten vanhempia niin jokaisella on ollut se oma tontti jonka on hoitanut. On käynyt luennoimassa. Kukaan ei niin kuin tiedä mitä on niin kun opettanut että siellä opetussuunnitelmassa lukee jotain. Ja nyt sitten kun lähetään yhä enemmän sitä kulttuurin kehittämistä tähän neuvottelevaan keskustelemaan suuntaan (DD 51)

Ja se kun opettajan työ on aika autonomista niin en ois uskonutkaan että se semmonen aito oikea yhteistyö ja läpinäkyvyyden aikaansaaminen että mitä me teemme niin se on osalle opettajista niin äärettömän henkisesti niin raskas prosessi... joutuu niin kun ihan eri tavalla niin kun antautumaan siihen jollain tavalla siihen yhteistyöhön (DD 52)

Ammattikorkeakoulu työympäristönä todettiin yleisesti haasteelliseksi, mukavaksi ja mielekkääksi. Työ koettiin positiivisessa mielessä vaativana, jolloin se asetti riittävästi haasteita. Yhtä yksikköä lukuun ottamatta fyysinen työympäristö miellettiin hyväksi ja erityisesti korostettiin työympäristön viihtyisyyttä. Yhdessä työyhteisössä lähes kaikilla opettajilla oli yhden hengen työhuoneet, mikä mahdollisti tarvitessaan työrauhan. Vaikka yhden hengen huoneet olivat pieniä, ne tuntuivat hyviltä, sillä opiskelijoiden henkilökohtainen tuutorointi ja ohjaus koettiin helpompana järjestää omassa työhuoneessa. Myös oma tietokone nähtiin työtä huomattavasti helpottavana tekijänä kaikissa työyhteisöissä. Oma tietokone olisi mahdollistanut myös omaan ammatilliseen koulutukseen liittyvien tehtävien tekemisen, joskaan aikaa sellaiselle ei tahtonut opettajien mukaan olla. Yhdessä työyksikössä fyysiset tilat olivat ahtaat, mutta samassa tilassa oleminen mahdollisti avoimen keskustelun, jota puolestaan pidettiin myönteisenä seikkana. Pienen työyhteisön etuna nähtiin se, että kaikki tunsivat hyvin toisensa.

Joo et kyl mä nään niin tota työympäristön että tässä ei oo mitään moitteita ja mun mielestä niin kun jos aattelee työtovereita ja tätä meidän yhteistä taivalta niin mä koen tän myönteisenä. Ainakin meidän tässä aika pienessä työyhteisössä mitä tässä me ollaan aika paljon samanikäisiä (AA 21)

Meillä on viihtyisä koulu meillä on hyvät tilat jokaisella on tota kaikki tietotekniset laitteet on hyvät ja tota sit meillä on jokaisella niin lähes jokaisella jos ei jokaisella oma henkilökohtainen työhuone. Esimerkiksi mikä on erittäin tärkeitä että täällä on omat tavarat ja meillä on kirjastopalvelut on hyvät (DD 52)

Yhdessä työyhteisössä opettajien fyysiset tilat koettiin erityisen huonoiksi, kun yhdessä pienessä työhuoneessa saattoi olla kolmekin opettajaa kahden tietokoneen ääressä. Tällöin työhuoneessa ei ollut mahdollisuutta pitää opiskelijaohjauksia, vaan oli varattava erillinen tila niitä varten. Oman tietokoneen puuttuminen vaikeutti työskentelyä, koska silloin kun itsellä olisi ollut aikaa työskennellä tietokoneella, ei välttämättä huoneessa ollut tietokone käytettävissä.

Jos aattelee fyysisistä työympäristöä niin tähän on ihan mahdoton yhtälö meitä on kolme tuollasessa pienessä purkissa että...eihän siinä mitään rauhaa ole tehdä töitä no siinä kun kolme on niin se on niin tukossa että siihen kun joku pyyhkähtää neljänneksi niin...nääh on ihan epäinhimilliset näät olot. Kolmella on kaksi tietokonetta ja pitää vuorotella (CC 41)

### 6.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Käsitykset johtamisen merkityksestä ikääntyvän opettajan osaamiseen ja voimaantumisen tukemiseen toivat esiin ikäjohtamisesta eri-ikäisten johtamiseen, ikääntyvän opettajan osaamisen arvostamisen, osaamisen jatkuvuuden turvaamisen ja voimaantumista edistävän johtamisen. Johtaminen nähtiin siis eri-ikäisten johtamisena ja johtamisessa korostettiin ikääntyvien tukemista työelämässä. Esimiehen tuki koettiin erityisen tärkeäksi eläkeikää lähestyvälle opettajalle.

Ikääntyvät opettajat itse, heidän esimiehensä ja opiskelijat arvostivat ikääntyvien opettajien osaamista ja iän tuomaa kokemusta. Esimiehet korostivat ikääntyvien työntekijöiden kokemusta arvokkaana voimavarana työyhteisössä. Ikääntyvien opettajien hiljaista tietoa olisi pitänyt pystyä haastateltavien käsitysten mukaan hyödyntämään organisaatioissa tasolta toiselle tai henkilöltä toiselle nykyistä paremmin. Hiljaisen tiedon siirtämiseen opettajien eläköi-

tyessä ei ollut varauduttu opettajien mielestä riittävän hyvin ammattikorkeakouluissa. Mentoroinnin avulla ikääntyvä opettaja olisi voinut siirtää hiljaista tietoa nuoremmalle kollegalleen. Ikääntyvät opettajat kokivat pitkän työkokemuksen myötä omaavansa hyvät valmiudet toimia mentoreina.

Käsitykset ikääntyvän opettajan voimaantumista edistävästä johtamisesta toivat esiin alakatgoriat voimaantumista edistävän palautteen, opettajan jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistämisen sekä opettajan ikääntymisen arvostamisen. Esimiehen antama kannustava palaute koettiin opettajan voimaantumista edistäväksi tekijäksi ja kannustavaksi palautteeksi saattoikin riittää ikääntyvän opettajan huomioiminen, esimerkiksi kuulumisten kysyminen. Palautteen saaminen ei kuitenkaan haastateltujen käsitysten mukaan ollut itsestään selvää, sillä sitä ei aina saanut ollenkaan tai ei ainakaan riittävästi. Esimiesten käsitysten mukaan oli tärkeää pyrkiä antamaan positiivista palautetta ja olemaan kannustajana sekä resurssina opettajille. Haastateltavat korostivat erittäin tärkeäksi esimiehen tehtäväksi opettajan jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistämisen. Esimiehen tuli pitää huolta siitä, että hän mahdollisti ikääntyvien opettajien työnteon esimerkiksi resurssien oikeanlaisella kohdentamisella, mahdollistamalla osa-aikaeläkkeen tai lyhyemmän työajan ja lisäämällä joustomahdollisuuksia työaikasuunnitelmaan.

Käsitykset ikääntyvän opettajan ammatillisesta kasvusta sisälsivät ihmisenä kasvamisen, asiantuntijuudessa kehittymisen ja vuorovaikutuksessa oppimisen. Ihmisenä kasvamisen huomioiminen johtamisessa ammatillisen kasvun rinnalla koettiin tärkeänä, jolloin merkitykselliseksi nousi ikääntyvän opettajan elämäntilanteen huomiointi esimerkiksi työaikasunnitelmaa laadittaessa. Haastateltavien opettajien käsityksissä korostui oman elämän pohdinta suhteessa työhön ja henkiseen kasvuun, kun oma elämäntilanne vaati aikaa ja panostusta ammatilliselta kasvulta. Opettajan pedagogisten taitojen ja substanssiosaamisen kehittäminen sekä ylläpitäminen koettiin hyvin tärkeiksi ammatillisessa kasvussa. Erityisesti korostettiin käytännön työelämän tietotaidon ylläpitämistä ja päivittämistä.

Ikääntyvän opettajan asiantuntijuuden kehittymisen taustalla ilmeni kahdenlaisia käsityksiä ammatillisesta identiteetistä: opettaja opettajana, jolloin hän kehitti omaa ammatillista osaamistaan pedagogisesti ja substanssiosaamisen näkökulmasta ja toisaalta opettaja sairaanhoitajana, jolloin oman osaamisen kehittäminen painottui sairaanhoitajan ammattitaidon lisäämiseen. Esimiesten käsityksissä korostuivat ikääntyvien opettajien sitoutuminen oman

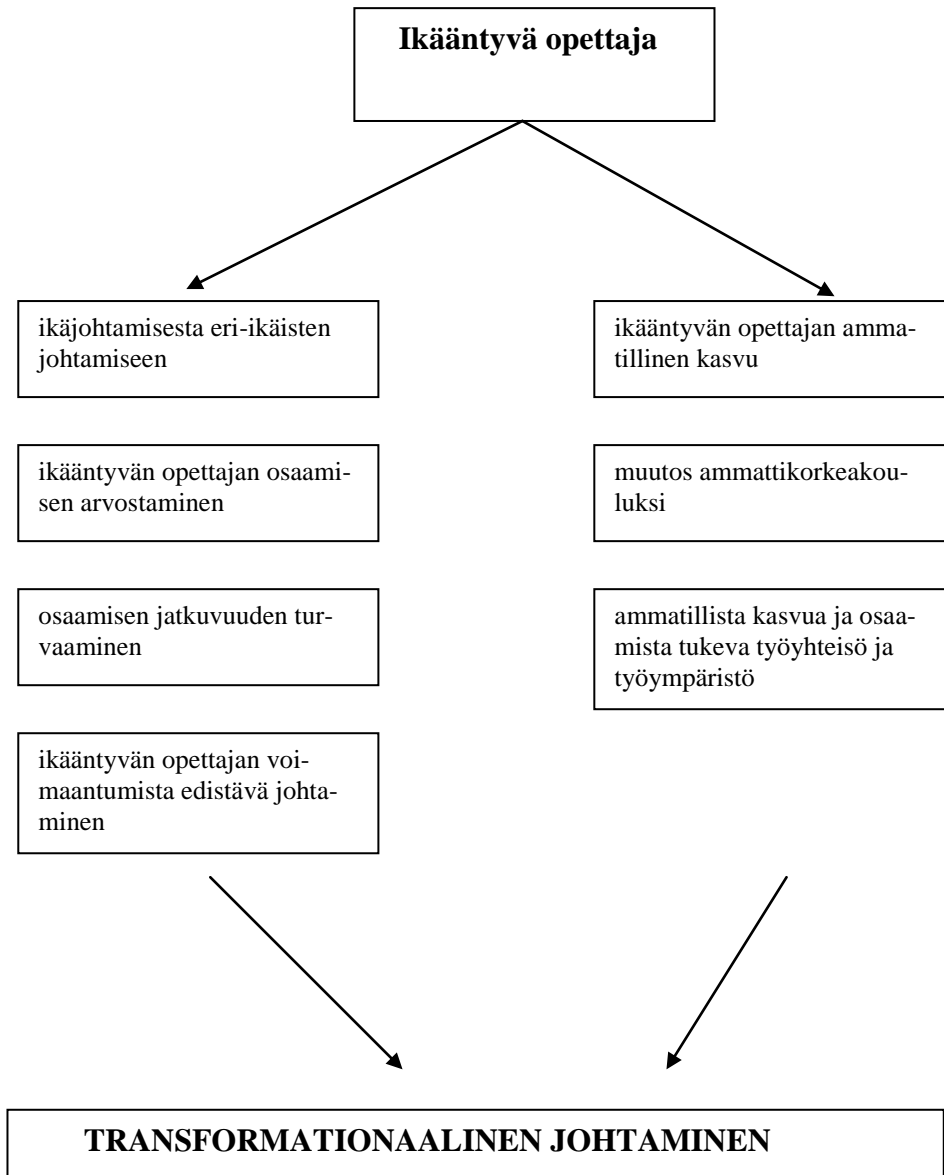
työn kehittämiseen, mutta ATK-taitojen ja verkkopedagogiikan oppimisessa ikääntyvillä oli esimiesten käsitysten mukaan nuorempia enemmän puutteita. Ammatilliseen kasvuun liittyi myös vuorovaikutuksessa oppiminen, johon sisältyi muun muassa jaetun asiantuntijuuden tilanteita ikääntyvän opettajan ja hänen nuoremman kollegansa kesken. Näissä yhteisopettamisen tilanteissa kumpikin osallistuva osapuoli tunsi oppivansa toiselta, ja opetustilanne koettiin dialogisena.

Vuorovaikutuksessa oppimista kuvasivat aineistosta ilmenneet kaksi erilaista opettajan roolia: 1) Opettaja kasvattajan roolissa, joka kulminoitui ikääntyvillä opettajilla heidän verratessaan itseään äitiin nuorisoasteen opiskelijoiden kohdalla. Nuorten uskottiin tarvitsevan raameja toiminnalleen, ja opettajien oli puututtava nuorten pukeutumiseen sekä ulkonäköksyyksiin esimerkiksi ennen opiskelijoiden harjoittelujaksolle lähtöä. Lisäksi nuorisoasteen opiskelijoiden käyttämä kieli tuntui ikääntyneimpien opettajien mielestä vieraalta. 2) Opettajan ammatillinen rooli puolestaan ilmeni aikuisopiskelijoiden kohdalla tuutoroinneissa, jotka koettiin dialogina vertaisen kanssa, jolla oli kokemusta työelämästä.

Haastateltujen opettajien ja heidän esimiestensä käsitykset ammattikorkeakoulun tulosta olivat kokemuksina pääosin myönteisiä, muun muassa työn haasteellisuuden lisääntymisen ja myönteisen oppimisympäristön vuoksi. Toimintakulttuurin muutos ja yhteistyön kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden koulutusten yhdistämistavoitteiden myötä olivat aiheuttaneet haasteita organisaatioissa. Uudenlaiset työsuunnitelmat, jotka otettiin käyttöön ammattikorkeakoulun virkaehtosopimuksen myötä, olivat herättäneet runsaasti keskustelua työpaikoilla. Erityisesti opetustuntien ja suunnittelutuntien välillä oli esiintynyt epäsuhtaa työsuunnitelmassa. Ikääntyvät opettajat kokivat viikoittaisen tuntimäärän niin korkeaksi, että se häiritsevi työssä jaksamista. Vaikka työtä todettiin olevan paljon ja sitä tehtiin välillä kovankin paineen alla, työhön sitouduttiin hyvin.

Muutos ammattikorkeakouluksi oli vaikuttanut myönteisesti ikääntyvien opettajien halukkuuteen kehittää itseään maisteritutkintoon tai jatkotutkintoon. Myös osa-aikainen työ mahdollisti usealle opettajalle pääsyn koulutukseen huomattavasti helpommin kuin koko-aikaisessa työssä. Käsitykset osa-aikaisen työn kielteisistä puolista kulminoituivat kokemuksiin lukujärjestyksen laatimisen vaikeudesta osa-aikaisen työajan puitteissa, vapaapäivien järjestämisen hankaluuteen ja työmäärään osa-aikaisuuteen nähden.

Esimiehellä todettiin olevan merkittävä rooli avoimen keskustelukulttuurin rakentajana työyhteisössä. Mikäli keskustelu oli avointa ja työilmapiiri myönteinen, ne vaikuttivat positiivisesti opiskelijoiden ja työyhteisön jäsenten oppimisilmapiiriin. Esimies pystyi vaikuttamaan myös luottamuksellisen ja yhdessä tekemisen ilmapiiriin muodostamiseen. Aitoon yhteistyöhön loivat esteitä luottamuksen puute toisiaan kohtaan ja yhtenäisyyden puute työyhteisön sisällä. Kuvioon 8 on koottu tekijöitä, joiden avulla voidaan toteuttaa ikääntyvän opettajan transformationaalista johtamista asiantuntijaorganisaatiossa.



KUVIO 8. Ikääntyvän opettajan transformationaalisen johtamisen taustalla vaikuttavat tekijät

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

### 7.1 Osaamisen ja voimaantumista edistävän johtamisen merkitys transformationaalisessa johtamisessa

Vahvimmin ikääntyvien opettajien voimaantumista edistäviksi tekijöiksi johtamisessa sekä opettajien ammatillisen kasvun ja osaamisen tukemiseksi uudistavan johtamisen näkökulmasta aineistosta nousevat esiin eri-ikäisten johtaminen ja esimiehen tuki ikääntyville, ikääntymisen ja osaamisen arvostaminen sekä opettajien jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistäminen. Nieminen (2007, 314) mieltää opettajien työssä jaksamisen jatkuvan muutoksen tuottamien vaatimusten keskellä haasteena, johon yhtenä vastauksena voisivat olla muun muassa tutkimuksissa ja kokeiluissa kehitetyt uudenlaiset, vähemmän uuvuttavat oppimismenetelmät sekä kuormituksen jaon kehittäminen ja uran aikana ajoittain myös muun kuin opetustyön tekeminen. Myös Ruohotien (2000, 51 - 52) kasvuorientoituneen ilmapiirin mallissa osaamisresurssien kehittäminen ja palkitseminen sekä voimavarojen vapauttaminen (empowerment) ovat johdon ja esimiesten keskeisiä haasteita.

Jaksamiseen ja työhyvinvoinnin edistämiseen vaikuttavat tässä tutkimuksessa oikeanlainen työn resurssointi ja työnjaolliset seikat, esimerkiksi osa-aikaeläkkeen mahdollistaminen sekä muut joustomahdollisuudet työaikasuunnitelmissa (vrt. Antikainen 2005, 200). Myös Julkusen ja Pärnäsen (2005) tutkimustulosten mukaan tulisi tukea ikääntyvien työntekijöiden osa-aikaeläkettä. Se on todettu tärkeäksi työntekijän näkökulmasta, koska se on työntekijän omassa päätösvallassa.

Positiivisen palautteen merkitys jaksamista edistävänä toimenpiteenä tulee esille tässäkin tutkimuksessa. Palautetta annetaan kuitenkin liian vähän ja vaikka sitä jonkin verran annetaan ja otetaan vastaan, sen käsittely on niukkaa. Antikaisen (2005, 190) tutkimuksen mukaan opettajien mielestä osaamisesta palkitaan ammattikorkeakoulussa ja hyvät työsuoritukset huomataan. Työtoverit, rehtori ja muut esimiehet sekä opiskelijat ovat antaneet positiivista ja kannustavaa palautetta, mutta muutaman haastateltavan mielestä palautetta on annettu vain kielteisissä yhteyksissä ja opiskelijapalautejärjestelmän hyväksikäytössä on todettu olevan vielä kehittämistä (Antikainen 2005, 190). Voimaantumista edistävän johtamisen yhtenä keskeisenä asiana voisikin tutkimuksen perusteella nostaa ikääntyvien työntekijöiden

johtamisen, jonka perustana on heidän hyvinvoinnin turvaaminen (vrt Vesterinen 2006, 141). Ikääntyviä opettajia pidetään työhönsä sitoutuneina, heidän nähdään omaavan hyvät pedagogiset taidot, he haluavat kehittää itseään, ja heitä myös arvostetaan. Rissasen (2004a) tutkimus ikääntyneiden opettajien kokemuksista ammattikorkeakoulussa osoittaa, että vanheneminen on luonnollista elämäntapaa ja ikääntyneet opettajat arvostavat omaa ikäänsä sekä joustavuutta, he haluavat oppia uutta, ja he ovat ylpeitä saamastaan senioriteettivallasta. Julkusen ja Pärnäsen (2005) tutkimuksen perusteella monet henkilöstöjohdon edustajat suhtautuvat varauksellisesti ikääntyneen määrittelyyn ikävuosien perusteella. He haluavat välttää ikästereotyyppioita ja haluavat nähdä työntekijät yksilöinä. Osa henkilöstöpäälliköistä määrittelee vanhaksi 50 - 55-vuotiaan henkilön, kun 60-vuotiaiden työntekijöiden mukaan vanha on selvästi vanhempi kuin päälliköiden määrittelemä henkilö. Työntekijät eivät pidä itseään vanhoina tai ikääntyneinä, vaikka jotkut muut samankäiset saattavatkin heidän mielestään olla jo vanhoja tai ikääntyneitä. (Julkunen & Pärnänen 2005.)

Haastatellut opettajat arvostavat omaa osaamistaan ja kokevat olevansa asiantuntijoita omalla alueellaan, ja he tuntevat omaavansa korkean ammatti-identiteetin sekä vahvan itsetunnon (vrt. Pearce ym. 2002). Murphy (2005) toteaa tutkimuksessaan, että transformationaalinen eli uudistava johtaja arvostaa ja kuuntelee työntekijöiden mielipiteitä. Tässä tutkimuksessa ikääntyvien opettajien kokemus ja tietotaito arvostetaan erittäin hyviksi työyhteisöissä. Tämä tulee myös osoittaa ikääntyville opettajille sekä sanoin että konkreettisten toimenpiteiden avulla. Nikkanen ja Kantola (2007, 89) korostavat hiljaisen tiedon olemassaolon tarpeellisuutta ja hyödyllisyyttä, vaikka kaikkea osaamista ei aina tuotaisikaan näkyville.

Kokemuksen ja tietotaidon häviämiseen liittyy huoli hiljaisen tiedon häviämisestä, mikäli asiaan ei pikaisesti puututa. Yhtenä ratkaisuvaihtoehtona mainitaan mentorointijärjestelmän kehittäminen, jolloin ikääntyvä opettaja voisi jo hyvissä ajoin ennen eläkkeelle lähtöä perehdyttää nuorempaa kollegaa ja näin siirtää osaamistaan työyhteisölle. Tällainen järjestelmä on mahdollista kehittää ammattikorkeakouluihin ja hyödyntää näin ikääntyvien kokemusta ja osaamista. Leskelän (2005, 243) tutkimuksessa mentorointi koetaan lähes poikkeuksetta positiiviseksi, johon aktorin näkökulmasta sisältyy sekä mahdollisuuksia että heikkouksia. Mahdollisuuksina koetaan rohkeus, avoimuus, sitoutuneisuus ja aktiivisuus. Mentorointi on tuottanut runsaasti positiivisia asioita aktoreille, kuten esimerkiksi ammatillisuuden kehittymistä, jaksamisen lisääntymistä, työtyytyväisyyttä ja voimaantumista.



Transformationalisen johtamisen kaikkia neljää ulottuvuutta: ihmisen yksilöllinen kohtaaminen, älyllinen stimulointi, inspiroiva motivointi ja luottamuksen rakentaminen (Bass 1985; Bass 1997; Bass & Avolio 1994; Avolio, Bass & Jung 1999; Nissinen 2001; Bass, Avolio, Jung & Berson 2003; Kinnunen 2003) voidaan tarkastella haastattelujen perusteella. Bass ja Avolio (1994) sekä Avolio, Bass ja Jung (1999) tarkoittavat yksilöllisellä huomioimisella sitä, että esimies kiinnittää huomiota työntekijöiden henkilökohtaiseen kasvuun sekä kehittymiseen toimimalla esimerkiksi mentorina ja ottamalla huomioon työntekijöiden henkilökohtaiset tarpeet ja toiveet. Esimiehen tuki erityisesti ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun tukemisessa tulee esille tässä tutkimuksessa henkilökohtaisena tukemisena. Osaamisen kehittämisen tukeminen auttaa opettajaa myös jaksamaan työssään entistä paremmin. Kansteen (2005) mukaan vajaa puolet hoitotyön johtajista huomioi alaisiaan yksilöllisesti siten, että he kuuntelevat alaisia aktiivisesti ja tukevat alaistensa yksilöllistä osaamista.

Älyllinen kannustaminen sisältää muun muassa esimiehen kannustuksen innovatiivisuuteen ja luovuuteen (Bass & Avolio 1994; Avolio, Bass & Jung 1999). Tässä tutkimuksessa haastateltavat painottavat ikääntyvien opettajien tukemista ja kannustamista jaksamista edistävinä tekijöinä, samoin esimiesten antaman kannustavan palautteen merkitystä opettajan jaksamisen sekä erityisesti opettajien itsensä kehittämisen kannalta. Samoin Shich, Mills ja Waltz (2001) toteavat älyllisen stimuloinnin, luottamuksen rakentamisen sekä palkkioilla kannustamisen johtamistyylien ennustavan positiivisesti hoitotyön koulutusohjelman henkilöstön työtyytyväisyyttä. Kansteen (2005) tutkimustulosten mukaan hoitotyön johtajista vain vajaa kolmannes kannustaa alaisiaan yksilöllisesti.

Työhön on tuonut haasteellisuutta ammattikorkeakoulun tulon myötä muun muassa korkeakoulutasoisen koulutuksen kehittäminen. Avolion, Bassin ja Jungin (1999) mukaan inspiroivaan motivointiin sisältyy työpaikan hyvä yhteishenki, jolloin yhteisössä vallitsee innostuneisuus ja optimismi. Esimies motivoi työntekijöitään tarjoamalla heille haasteita työssään. Työntekijöiden motivoinnin myötä transformationaaliset johtajat saavat henkilöstön pyrkimään yhteisiin tavoitteisiin. (Avolio, Bass & Jung 1999.) Sekä Kark, Shamir ja Chen (2003) että Popper ja Mayselless (2003) toteavat transformationalisen johtamisen ja työntekijöiden voimaantumisen olevan positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Myös Ruohotien (2000, 51 - 52) kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöitä kuvaavassa mallissa työn kannustearvoa kuvaavat työntekijän vaikuttamismahdollisuudet työssä ja työn kehittävät piirteet. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat halusivat esimiesten jakavan enemmän vastuuta ja dele-

goivan tehtäviä työntekijöille, mutta esimiehet kokevat puolestaan vastuun jakamisen vaikeana.

Mikäli opettajilla on myönteinen asenne omaa ikääntymistään kohtaan, he arvostavat ikääntymistä, eivätkä he tunne halua ennenaikaiselle eläkkeelle tai osa-aikaeläkkeelle. Ikääntymisen arvostamista lisää vahva ammatillinen itsetunto eli kokemus omasta vahvuudesta asian tuntijuusalueellaan. Toisaalta haastatteluista nousee esiin käsityksiä negatiivisesta suhtautumisesta ikääntymiseen, eikä ikääntyvää kollegaa arvosteta samalla lailla kuin nuorempaa. Vaikka kukaan ei kerro suoraan kielteisestä suhtautumisestaan ikääntyviä opettajia kohtaan, ilmenee haastattelujen pohjalta työyhteisön negatiivista suhtautumista ikääntyviä opettajia kohtaan. Ruohotien (2000, 51 - 52) kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöitä kuvaavassa mallissa työn kannustearvoa mallintaa muun muassa työn arvostus. Mallissa ei sen sijaan korosteta erityisesti ikääntymisen arvostamista tai ikääntyvän työntekijän arvostamista.

## **7.2 Ikääntymisen merkityksellisyys ammatillisessa kasvussa ja osaamisessa**

Ikääntyvien opettajien käsitykset ammatillisesta kasvusta sisältävät keskeisenä osana ihmisenä kasvamisen, joka sisältää esimerkiksi asioiden tarkastelun työyhteisössä eri tavalla kuin aiemmin. Ei haluta puuttua joka asiaan, vaan annetaan asioiden tapahtua ja pysytellään erossa hankalista tilanteista. Elämänkokemuksen lisääntyminen iän myötä on haastateltaville yksi ikääntymisen myönteisistä seuraamuksista. Julkusen ja Pärnäsen (2005) tutkimuksessa vanhenemisen positiiviset seuraukset liittyvät ammattitaitoon, kokemukseen, luotettavuuteen sekä puurtamiseen. Vanhemmilla työntekijöillä todetaan olevan kokemusta, viisautta ja rutiinia, mutta toisaalta nuoriin verrattuna haluttomuutta oppia ja omaksua uutta (Julkunen & Pärnänen 2005). Ruohotien (2000, 51 - 52) kasvuorientoituneen ilmapiirin mallissa johdon ja esimiesten yhtenä haasteena on ammatti-identiteetin kehittymisen tukeminen, mutta mallissa ei esiinny ihmisenä kasvamisen tukemista, jonka ikääntyvät työntekijät ovat tuoneet esiin tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetin tukemisen lisäksi. Shieh, Mills ja Waltz (2001) toteavat tutkimustuloksissaan, että luottamusta rakentavien hoitotyön koulutusohjelmien esimiesten tulee ottaa huomioon työntekijöidensä henkilökohtaiset tarpeet ja jakaa riskit koulutusohjelmassa.

Ammatillisen kasvun yhtenä esteenä näkyy opettajan oma elämäntilanne, joka ei mahdollista voimavaroja opiskeluun siten kuin opettaja olisi itse halunnut. Oman osaamisen jakaminen koetaan työssä luonnollisena toimintatapana, kun aiemmin oli pidetty tiukasti kiinni itse kukin omasta opetusmateriaalista. Myös Paloniemen (2004, 137) tutkimuksessa työntekijöiden kokemuksellisen osaamisen jakaminen nousee esiin (kronologista) ikää merkittävämpänä tekijänä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä.

Lähes kaikki haastateltavat iästä riippumatta tässä tutkimuksessa ovat erittäin koulutusmyönteisiä, ja he haluavat kehittää itseään ammatillisesti. Organisaatioissa onkin tärkeää tukea ikääntyviä työntekijöitä ammatillisessa kasvussaan ja on pyrittävä mahdollistamaan sekä substanssiosaamisen että käytännön työelämän ammatillisen osaamisen jatkuva kehittäminen. Ikääntyvän työntekijän esimies voi osoittaa tällä arvostusta sitä asiaa kohtaan, että ikääntyvä työntekijä ja hänen osaamisensa on samalla tavalla arvokasta kuin nuoremman kollegan. Ilmarisen (2003, 396 - 398; 2006, 79 - 81) työkykyä kuvaavan talomallin mukaan ammatillisen osaamisen kerros on yhä merkittävämmässä asemassa työkykyvaatimusten kohotessa. Rissasenkin (2004a) tutkimuksessa osa ikääntyneistä opettajista on erittäin kiinnostuneita ja innostuneita oman työnsä kehittämisestä ja pitää huolta oman kelpoisuutensa säilyttämisestä. Julkusen ja Pärnäsen (2005) tutkimuksen mukaan opettajien opiskelu omalla ajallaan on muodostunut suorastaan traditioksi, mikä kuvaa heidän motivaatiota itsensä kehittämiseen.

Ikääntymisen myötä itsensä kehittämisen tarve ammatillisesti tuntuu opettajista yhä voimakkaammalta ja koulutukselliset haasteet tuntuvat helpommin tunnistettavilta. Mielenkiintoista on havaita, että moni haastateltava on aloittanut yliopistolliseen jatkotutkintoon tähtäävät opinnot, vaikka jatkotutkinnon suorittaminen ei suinkaan ole taannut erilaisia työtehtäviä, yliopettajuutta tai muuten muutosta työhön. On kuitenkin tärkeää, että työtehtävät vastaavat henkilön kykyä ottaa vastuuta asioista. Haastattelujen perusteella ikääntyville opettajille voisi jakaa ammattikorkeakouluissa nykyistä enemmän vastuuta. Tämä voisi lisätä työhyvinvointiakin. Sennet (2002, 94) viittaa korkeakoulututkinnon suorittaneiden määrän nopean lisääntymisen myötä tapahtuneeseen ylikoulutukseen, jonka hän sanoo olevan osoitus uudelle järjestykselle ominaisesta polarisoitumisesta.

Esimiesten esiin tuomaan ikääntyvien opettajien ATK-taitojen oppimiseen ja heikkouksiin tietoteknisissä taidoissa sekä verkkopedagogiikassa voi pohtia syitä esimerkiksi kouluttajien

ja koulutettavien mahdollisella ikäerolla ja erilaisella kielellä. Stenströmin ja Valkosen (2002, 91) yli 40-vuotiaiden aikuiskoulutuskeskuksissa ja oppisopimuskoulutuksessa opiskelleiden koulutushalukkuutta koskevissa tutkimustuloksissa kerrotaan, että tietotekniikka- valmiuksien tärkeyttä painottavat eniten koulutukseen motivoituneet ja vähiten heikon koulutushalukkuuden omaavat. Rissasen (2004a) tutkimuksessa ilmenee, että ikääntyminen voi olla myös yksilökysymys, jolloin esimerkiksi kiinnostus tai kyky oman työn kehittämiseen on menetetty. Myös Korvajärven (1999, 88) tutkimuksessa esiintyy ikääntyvien työntekijöiden epäily uuden tietotekniikan oppimisen vaikeudesta.

Opettajien vuorovaikutustilanteet opiskelijoiden, kollegoiden, esimiesten ja käytännön työtä tekevien kanssa vaikuttavat ammatilliseen kasvuun, mutta ajan puutteen vuoksi näitä tilanteita todetaan olevan liian vähän. Tärkeäksi ammatillisen kasvun paikaksi ikääntyvät opettajat mainitsevat yhteisopetuksen nuoremman kollegan kanssa, jolloin heidän mielestään kummallakin opetukseen osallistuvalla on mahdollisuus oppia toiseltaan eli voidaan puhua jaetusta asiantuntijuudesta. Myös Antikaisen (2005, 196) tutkimuksessa kuvataan positiivista vuorovaikutusta yhteisessä pohdinnassa, kehittämisessä ja asioiden hoitamisessa, jolloin esiin tulee oppimisnäkökulma. Samoin Mällisen (2007, 191) ammattikorkeakouluopettajien pedagogisen ajattelun käsitteellistä muutosta tarkastelevassa tutkimuksessa kaikki haastateltavat korostavat opettajien vertaistuen merkitystä ja yhteistyötä opintojaksoilla. Savonmäki (2007, 170) kuvaa tutkimuksessaan ammattikorkeakouluopettajien kollegiaalista vuorovaikutusta, joka nousee oman työn haasteista ja arkipäivän ongelmista. Esimiesten kanssa ammatillista kasvua kehittävät tilanteet liittyvät tässä tutkimuksessa kehityskeskusteluihin ja niissä saatuihin palautteisiin. Vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuudet on yksi työn kannustearvon osatekijöistä Ruohotien (2000, 51 - 52) kasvuorientoituneen ilmapiirin mallissa.

Käsitykset opettajan roolista kasvattajana näkyvät ikääntyneimpien opettajien ja nuorisostaan opiskelijoiden välillä. Nämä opettajat vertaavat omaa rooliaan äidin rooliin, koska heidän mielestään nuoret tarvitsevat raameja toiminnalleen ja heiltä odotetaan kunnioittavaa suhtautumista opettajaa kohtaan. Opiskelijoiden ammattiin kasvamiseen pidetään tärkeänä sisällyttää elämään opettaminen. (Vrt Tiilikkala 2004.) Opettajien ikääntyminen näkyy myös sosiaalisissa suhteissa nuorisostaan opiskelijoiden kanssa siten, että opettajat eivät aina koe ymmärtävänsä nuorten käyttämää kieltä. Lisäksi sukupolvien välinen ero ilmenee kulttuurin ja arvomaailman erilaisuutena nuorten ja ikääntyvien välillä (vrt. Bhatia 2004).

Käsitykset opettajan ammatillisesta roolista liittyvät tuutorointiin niin nuorisoasteen kuin aikuisopiskelijankin kohdalla. Auvinen toteaa (2004, 354) tutkimuksessaan opettajan kasvatuksellisen roolin ammattikorkeakoulussa liitetyn erityisesti opiskelijoiden ammatillisen kasvun eettiseen, taidolliseen ja tiedolliseen ohjaamiseen. Kuten tässäkin tutkimuksessa, myös Auvinen (2004, 354) toteaa tutkimuksessaan, että opettaja ei voi olla kasvattajana vain passiivinen sivustaseuraaja, vaan hänen on aikuiskasvattajana kunnioitettava opiskelijoiden oikeutta tehdä valintoja oman elämänsä suhteen. Opettaja on siis sekä opiskelijan omaehtoisuuden kasvun tukija että aktiivinen kasvun ohjaaja (Auvinen 2004, 354).

### **7.3 Työn ja työyhteisön merkitys ikääntyvän opettajan transformationaalisessa johtamisessa**

Työ terveysalalla on muuttunut haastateltujen mukaan niin sisällöllisesti kuin organisatorisestikin ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittymisen myötä (vrt Savonmäki 2007, 170). Ammattikorkeakoulujen tulee kuitenkin vastata jatkuvasti muuttuviin yhteiskunnan vaateisiin, ja se edellyttää niiltä ajan tasalla olemista ja siten myös opettajilta jatkuvaa kouluttautumista. Pääosin niin opettajien kuin esimiestenkin käsitykset muutoksista ovat positiivisia, kuten työn haasteellisuuden lisääntyminen ja oppimisympäristön laajentuminen sosiaali- ja terveysalan yhteistyön lisääntyessä. Tämä tosin on aiheuttanut myös negatiivista haastetta, kun kaksi toisilleen erilaista toimintakulttuuria olisi pitänyt yhdistää. Kuten Tiusanenkin (2005, 134) toteaa tutkimuksessaan, on työyhteisön ja tiimien välisen vuorovaikutuksen oltava hyvätasoisista ja onnistunutta, jotta muutos toteutuu onnistuneesti ja muutoksen sisäistäminen mahdollistuu.

Työn suunnittelussa nähdään ongelmaksi opettajien puolelta esimerkiksi resurssien epätasainen jakautuminen, opetustuntien ja suunnittelutuntien epätasapaino, liika tunnollisuus, opettajien iän huomioimatta jättäminen sekä jatkuva kiire. Antikaisen (2005, 218) tutkimuksessa on hyvin samansuuntaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa: ammattikorkeakoulun opettajalle ovat aiheuttaneet rasisuoreita muun muassa työn epätasainen jakautuminen, suuret opiskelija- tai opetustuntien määrät, rakenteelliset ongelmat (aikataulut, työaikasiunnitelmat) ja kiire. Osa-aikaeläkkeestä on tutkimustulosten perusteella hyviä kokemuksia,

koska se edistää ikääntyvien työntekijöiden työssä jaksamista. Tämä kannattaa huomioida suunniteltaessa henkilöstöresursseja.

Esimiehet tuovat puolestaan esiin ongelmana opettajien halun täyttää työsuunnitelma jo lukuvuoden alussa niin täyteen, ettei lukuvuoden aikana ole mahdollisuuksia täydentää tai muuttaa sitä. Esimiehet korostavat opettajien työhön sitoutuneisuutta, joskus jopa liiallista sitoutumista. Hallingerin (2003) tutkimus osoittaa, että opettajien sitoutuminen edellyttää transformationaalista johtajuutta. Koska opettajat itse saattavat olla esteenä opettajien johtamiselle, transformationaalisia periaatteita tarvitaan opettajien saamiseksi jakamaan johtajuuteen liittyviä toimintoja (Hallinger 2003).

Ruohotie (2000, 51 - 52) sisällyttää kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöissä johdon tai esimiesten haasteisiin työhön ja organisaatioon sitouttamisen. Ilmarisen mukaan työkykytalon pystyessä pysymiseen voidaan vaikuttaa esimiestyöllä, koska esimiehet voivat tukea työntekijöiden voimavarojen kehittämistä. Lisäksi Ilmarisen (2003, 396 - 398; 2006, 79 - 81) mielestä työyhteisössä on keskeistä yhteistyö esimiesten ja työntekijöiden välillä sekä yhteisöllisyys. On oleellista, että ikääntyvät työntekijät ja heidän esimiehensä yhdessä keskustelevat muun muassa työntekijöiden työsuunnitelmista ja työstä sekä odotuksista työtä kohtaan.

Päinvastoin kuin Auvisen (2004, 326) tutkimuksessa, opettajat eivät ole kokeneet ammattikorkeakoulun mukanaan tuomia muutosvaatimuksia tämän tutkimuksen mukaan ahdistavina, vaan pääosin positiivisina haasteina. Muutokset ovat tuoneet opettajille mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Ruohotie (2000, 71) näkee vuoropuhelun harjoittamisen osana yhteistoiminnallisuutta. Siinä on kysymys dialogista, jossa henkilöt pyrkivät löytämään yhdessä uusia ajatuksia, joita he eivät yksin olisi oivaltaneet. Tällainen keskustelu auttaa pääsemään uuteen ja entistä monipuolisempaan ymmärtämykseen asioista ja ongelmista. Se on kuitenkin mahdollista vain ryhmässä, missä vallitsee tasavertaisuus ja luottamus ryhmän jäsenten kesken. (Ruohotie 2000, 71.) Mikäli esimies toimii luottamusta rakentavasti, esimiehen älyllinen kannustaminen on positiivisesti yhteydessä työntekijöiden luottamukseen suhteessa esimieheen (Gillespie ja Mann 2004). Esimiehen tuki ikääntyvien opettajien itsensä kehittämisessä ja ammatillisessa kasvussa on opettajien älyllistä kannustamista tässä tutkimuksessa.

Esimiehen todetaan jäävän tulosten mukaan välillä liian etäiseksi omien kiireidensä takia. Esimiehen tulisi osoittaa työntekijöilleen, että hänellä on joskus aikaa kuunnella heitä. Kuten Antikainen (2005, 233) toteaa, lähiesimiehen ja johdon on käytävä aiempaa enemmän vuorovaikutteista keskustelua yhdessä henkilöstön kanssa.

Työyhteisön ja -huoneen merkitys on havaittavissa ohjaustilanteissa opiskelijoiden kanssa sekä siinä, millaiseksi yhteistyö koetaan sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmien välillä (vrt Politis 2004). Opettajille on tärkeää opiskelijoiden henkilökohtainen ohjausmahdollisuus ja lisäksi opettajille työrauha on oleellinen tekijä työssä viihtymiseksi. Siksi opettajien työhuoneisiin on kiinnitettävä huomiota ja työolosuhteet luotava sellaisiksi, että työskentely on motivoivaa. Opettajan työssä tietokone on välttämättömyys ja sen käyttö pitäisikin olla mahdollista jokaisella opettajalla. Dick ym. (2004) korostavat työpaikan ja sen vuorovaikutussuhteiden merkitystä työntekijöiden voimaantumisprosessissa.

Mikäli työyhteisössä hyväksytään opettajien yksintyöskentelyn kulttuuri, eikä tiimiopetusta tai vastaavia opetusmenetelmiä juurikaan tarvitse käyttää, tuodaan esille vaikeutena yhteisopetuksen kehittäminen. Tällöin ammatillinen vuorovaikutus ei ole mahdollista eikä ammatillista kasvua pääse dialogin avulla tapahtumaan. Myönteinen ja turvallinen työilmapiiri sekä luottamuksellisuus työyhteisössä ovat perusta yhteistyön kehittämiseen ja niiden luomisessa esimiehen rooli on keskeinen. Vuorisen (2008) tulokset osoittavat myös, että yleisimmäksi osastonhoitajan muutosjohtajuutta osoittavaksi johtamistoiminnoksi sairaanhoitajat arvioivat lupauksista ja sitoumuksista kiinni pitämisen. Sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmien välillä yhteistyön kehittämisen esteeksi mainitaan tässä tutkimuksessa syinä muun muassa, että ei tunneta toinen toistensa toimintatapoja eikä koulutusohjelmien välillä koeta olevan yhteistä sisältöä. Muutosvaatimukset voivat aiheuttaa stressiä työssä kuormittamalla liikaa työntekijää ja kiristämällä ilmapiiriä, mikä voi muodostua ammatillisen kasvun esteeksi (ks. Ruohotie 2000, 51 - 52).

#### **7.4 Haasteet johtajuudelle terveysalan ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun ja osaamisen näkökulmasta**

Ikääntyvät terveysalan opettajat odottavat esimiehiltään tukea työssään, jotta he jaksavat kohdata jatkuvasti uudentlaisia haasteita ja motivoituisivat yhä uudelleen kehittämään sekä

itseään että työtään jatkuvasti kasvavien vaatimusten mukaisesti. Keskeinen haaste johtajuudessa onkin ikääntyvien työntekijöiden jaksamisesta huolehtiminen mahdollistamalla sellaiset työolosuhteet, että työn tekeminen on motivoivaa ja sopivan haasteellista. Terveysalan naisvaltainen enemmistö on erityisen keskeisessä asemassa puhuttaessa ikääntyvästä työvoimasta, sillä alalta on jäämässä eläkkeelle erittäin suuri joukko työssä käyviä ammattilaisia lähitulevaisuudessa. Siksi tämän tutkimuksen haasteet ovat keskeisiä ja siirrettävissä yleisemminkin terveysalalle.

Esimiehen kyky kuunnella työntekijöitään on tärkeä taito. Siihen liittyvät aito dialogi sekä avoin, keskusteleva ilmapiiri työpaikalla. Esimies voi olla vuorovaikutustilanteessa läsnä kuulematta aidosti työntekijöidensä mielipiteitä, jolloin muodostuu helposti kuva välinpitämättömyydestä. Mikäli esimies on työntekijöiden tavoitettavissa tarvittaessa, se lisää turvallisuuden tunnetta työpaikalla. Tämä puolestaan on perusta työyhteisön vuorovaikutukseen perustuvalla yhteistyöllä. Esimiehen tulisi tuntea alaistensa asiantuntijuusalueet ja osaamisen taso, jotta hän pystyy sopivassa määrin jakamaan heille vastuuta ja mahdollisesti delegoimaan tehtäviä. Vaikka työntekijät ikääntyvät, he eivät suinkaan odota vastuun työssään vähenevän. Pikemminkin he kaipaavat vastuullisia työtehtäviä, jotta he voisivat hyödyntää pitkää työkokemustaan ja asiantuntijuuttaan. Vulkko (2001, 145) toteaa, että rehtorin tehtävänä on mahdollistaa opettajien osallistuminen yhteiseen päätöksentekoon jakamalla valmisteluvastuuta erilaisille pienryhmille tilanteen mukaan.

Yksi keskeisimmistä haasteista tämän tutkimuksen tulosten pohjalta on ikääntyvien työntekijöiden eläkkeelle lähdön ennakointi. On tärkeää, että eläkkeelle lähtemisen tilanteisiin valmistaudutaan työyhteisöissä, että eläkkeelle lähtevä voi kokea lähtönsä positiivisena. Eri-tyisesti hiljaisen tiedon, mutta tietysti myös muun tietotaidon, siirtäminen ikääntyviltä ja eläkkeelle lähteviltä nuoremmille ja vasta työyhteisöön tulleille kollegoille on tärkeää suunnitella työpaikoilla etukäteen. On oleellista, että hiljaisen tiedon siirtämiseksi suunnitellaan sellainen järjestelmä, joka toimii systemaattisesti kaikkien työpaikalta lähtevien kohdalla. Silloin hiljainen tieto todella jää työyhteisön käyttöön, ja eläkkeelle lähtevä kokee oman kokemuksensa ja osaamisensa arvokkaaksi ja itsensä hyödylliseksi. Yhtenä mahdollisuutena hiljaisen tiedon siirtämisessä on mentorointi eläkkeelle jäävän ja nuoremman kollegan kesken. Esimiehellä tulisi olla tiedossa ajankohdat, jolloin työntekijät siirtyvät eläkkeelle, sillä eläkkeelle lähdöt ovat yleensä merkittäviä hetkiä työntekijälle. Tässä tutkimuksessa ilmenee esimerkki huonosti hoidetusta eläkkeelle lähdöstä, jossa työntekijä on käynyt tyhjentämässä



työhuoneensa ja lähtenyt työpaikalta ilman esimiehen huomiointia. Työntekijä ei ole ollut missään yhteydessä työpaikkaansa eläkkeelle lähtönsä jälkeen, mutta kollegoiden mukaan lähdössä on selvästi ollut havaittavissa katkeruutta. Työntekijälle olisi tärkeää, että hänelle välittyisi sellainen tunne eläkkeelle siirtyessä, että hänen työpanoksensa on ollut erittäin arvokas työyhteisön kannalta. Eläkkeelle jäämisen ei tarvitse merkitä kaikkien siteiden väistämätöntä katkeamista työyhteisöön. Esimiehellä on keskeinen rooli työntekijän myönteisen eläkkeelle lähdön kokemuksen saamiseksi. Useassa ammattikorkeakoulussa on esimerkiksi tapana kutsua eläkkeellä olevat työntekijät yhteisiin juhliin tai tapahtumiin vuosittain, mikä lisää yhteisöllisyyttä ja pitää yllä suhteita entisiin työtovereihin.

Ammattikorkeakoulun virkaehtosopimus voi asettaa haasteita työajan suunnittelulle erityisesti ikääntyvien työntekijöiden kohdalla, mikäli ei olla valmiita molemminpuoliseen joustavuuteen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan työaika ei ole hyvä suunnitella tunti tunnilta täyteen ennen lukuvuoden alkua. Esimiehen tulisi huomioida työajan suunnittelussa ikääntyvien työntekijöiden henkilökohtaiset tarpeet, joita ovat esimerkiksi iäkkäät, hoitoa tai huolenpitoa vaativat vanhemmat tai lapsenlapset. Toisaalta taas työntekijän puolelta odotetaan valmiutta ennakolta suunnittelemaan mahdollisiin muutoksiin työsuunnitelmassa, jonka vuoksi siihen olisi jätettävä tietynlainen joustonvara. Näitä muutoksia voivat tuoda lukuvuoden aikana erityisesti resursseja vaativat ammattikorkeakoulun myötä lisääntyneet erilaiset projektit ja hankkeet.

Yhden haasteen asettaa osa-aikainen työ, mikä on usein hyvä vaihtoehto erityisesti eläkeikää lähestyvällä työntekijällä, kun on halua pysyä työelämässä mukana, mutta on myös halua panostaa vapaa-aikaan. Kuitenkin joissain työyhteisöissä osa-aikaista työtä tekevät ikääntyvät työntekijät kokevat tutkimuksen mukaan tekevänsä työtä enemmän kuin mitä työsuunnitelmassa on määrätty. Heidän esimiehensä toteavat tosin, että jokaisen on itse huolehdittava siitä, ettei tee työtä enempää kuin, mitä on ennalta sovittu. Joskus on mahdollista, että ikääntyvän tai ikääntyneen työntekijän kohdalla työsuunnitelma suunnitellaan tarkoituksellisesti väljemmäksi kuin normaali 1600 tuntia, vaikka ko. henkilö olisikin kokopäivätyössä. Tämä edellyttää esimieheltä tilannetajua ja työntekijänsä tuntemista, mutta mahdollistaa työntekijälle entistä paremman panostuksen työntekoon ja työrauhan sekä keskittymisen työtehtäviin. Voi olla työpanoksen kannalta järkevämpää, että ikääntynyt työntekijä tekee vähemmän työtunteja paremmalla työpanoksella kuin että hänen työsuunnitelma on täynnä erilaisia, hyvinkin toisistaan poikkeavia opetustunteja, hankkeita tai projekteja jne. Tästä asiasta

voisi olla hyvä keskustella avoimesti työyhteisössä. Esimiehen on osattava asettaa oikea määrä oikeanlaisia haasteita ikääntyville ja ikääntyneille työntekijöille. Haasteita ei saa olla liikaa, mutta niitä ei myöskään saa olla liian vähän.

Ikääntyvän työntekijän ammatillisen kasvun tukemisen rinnalla keskeistä on ihmisenä kasvamisen tukeminen. Esimiehen keskeinen rooli tässäkin tehtävässä on huomioida työntekijöiden henkilökohtaiset tarpeet, koska työntekijät voivat kaivata tukea nimenomaan esimerkiksi omien vanhempien hoitamisen vuoksi. Esimiehen tarjoama tuki ja kannustus positiivisen palautteen muodossa edistää ikääntyvän työntekijän työssä jaksamista. Palautteen antamiseen on lähiesimiesten kiinnitettävä tutkimuksen tulosten mukaan kuitenkin entistä enemmän huomiota. Useassa koulutusorganisaatiossa kerätään opiskelijapalautetta, mutta se jää tämän tutkimuksen tulosten mukaan usein hyödyntämättä. Opettajan ammatillisen kasvun kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää, että palauteprosessi olisi systemaattinen ja kehitetty loppuun saakka, jolloin opettaja saisi palautetta työstään ja voisi kehittää opetustaan sekä kehittyä itse pedagogina.

## 7.5 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksen tulokset ilmentävät ammattikorkeakoulujen terveystalan ikääntyvien opettajien ammatillista kasvua ja osaamista tukevaa johtamista neljässä tutkimuksen kohteena olleessa työyhteisössä. Koska kysymyksessä on fenomenografinen tutkimus, jossa on tutkittu ikääntyvien terveystalan opettajien sekä heidän esimiestensä käsityksiä ja käsitysten sekä kokemusten laadullisia eroja, ei sen tuloksia voida yleistää. Tutkimuksen kohdejoukkoa voisi tulevaisuudessa laajentaa muihin ammattiryhmiin, koulutusorganisaatioihin sekä muualle julkiselle sektorille, jolloin kvantitatiivinen tutkimus olisi tarkoituksenmukainen ja tulokset laajemmin yleistettävissä.

Tutkimus nostaa esiin ikääntyvän opettajan kahdenlaisen roolin: opettajan roolin kasvattajana ja opettajan ammatillisen roolin. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opettajien ikääntymisestä suhteessa omaan oppimisprosessiinsa ja ammatilliseen kasvuunsa. Onko opettajan ikääntymisellä merkitystä opiskelijan oppimisprosessissa? Ja jos, niin miten se ilmenee?

Ammattikorkeakoulun virkaehtosopimukseen sisältyy 1600 tunnin työvelvollisuus, josta 400 tunnin osalta opettaja voi valita tehtävän ajan sekä paikan (OVTES Kunnallinen opetus- henkilöstön virka- ja työehtosopimus 2005 – 2007, 142). Tämän tutkimuksen perusteella opetustunnit ja suunnittelutunnit eivät jakaudu kokemusten mukaan oikeassa suhteessa, ja viikoittainen työtuntimäärä saatetaan kokea liian korkeaksi, jopa työssä jaksamista haittaavaksi. Olisikin tarpeellista saada näyttöä työsuunnitelmien toteutuksesta ja valtakunnallises- ta vertailtavuudesta, jotta pystyttäisiin luomaan yhtenäisiä linjoja työsuunnitelmien laatimi- seksi.

## LÄHTEET

- Aavarinne, H. 1993. Ohjauksellisten ja opetuksellisten valmiuksien kehittyminen sairaanhoitajakoulutuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis D 269. Oulun yliopisto. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografia kvalitatiivisena oppimisen tutkimuksena. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 113 - 160.
- Aiken, L.R. 1995. Aging. An introduction to gerontology. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Alasoini, T. 2006. Työnteon mielekkyyden muutos Suomessa vuosina 1992 - 2005. Työolo-  
barometrin aineistoihin perustuva analyysi.  
[www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/03\\_tutkimus\\_ja\\_kehittaminen/02\\_tykes/05\\_aineistopankki/  
julkaisut/raportti45.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/03_tutkimus_ja_kehittaminen/02_tykes/05_aineistopankki/julkaisut/raportti45.pdf) Viitattu 31.7.2007.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. 2001. Odd couple: making sense of the curious concept of  
knowledge management. Journal of Management studies 38 (7), 995 - 1018.
- Amabile, T.M., Schatzel, E.A., Moneta, G.B. & Kramer, S.J. 2004. Leader behaviors and  
the work environment for creativity: Perceived leader support. The Leadership Quarterly  
15, 5 - 32. <http://www-sciencedirect.com> Viitattu 13.6.2005.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. <http://www.finles.fi/laki/alkup/2003/2003030351>  
Viitattu 25.10.2006.
- Antikainen, E-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutki-  
mus ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1088. Tampe-  
reen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2003. Elämäkerta ja elämänkulku kasvatuksen ja aikuiskas-  
vatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja ai-  
kuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuk-  
sen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 84 - 121.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. Organizational learning II: theory, method and practice.  
Reading, MA: Addison. Wesley.
- Arnal, S.G. & Burwood, S. 2003. Tacit knowledge and public accounts. Journal of Philoso-  
phy of Education 37, 377 - 391.
- Arnold, K.A., Barling, J. & Kelloway, E.K. 2001. Transformational leadership or the iron  
cage: which predicts trust, commitment and team efficacy? Leadership & Organization  
Development Journal 22 (7), 315 - 320. <http://www.emerald-library.com/ft> Viitattu  
30.5.2005.

- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25 (3), 295 - 308.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992 - 2010. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 100. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Avolio, B.J., Bass, B.M. & Jung, D. 1999. Reexamining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 7, 441 - 462.
- Balster, L. 1992. Transformational leadership. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Transformational-Leadership.htm> Viitattu 7.4.2005.
- Barbiero, D. 2003. Tacit knowledge. Dictionary of philosophy of mind – tacit knowledge. <http://www.artsci.wustl.edu/~philos/MindDict/tacitknowledge.html> Viitattu 24.9.2003.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: a qualitative research approach for exploring understanding in health Care. *Qualitative Health Research* 9 (2), 212 - 226.
- Bartram, T. & Casimir, G. 2007. The relationship between leadership and follower in-role performance and satisfaction with the leader. The mediating effects of empowerment and trust in the leader. *Leadership & Organization Development Journal* 28 (1), 4 - 19.
- Bass, B.M. 1985. Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- Bass, B.M. 1997. The ethics of transformational leadership. Working papers. (Academy of leadership press). [http://www.academy.umd.edu/publications/klspdocs/bbass\\_pl.htm](http://www.academy.umd.edu/publications/klspdocs/bbass_pl.htm) Viitattu 7.4.2005.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. 1994. Introduction. Teoksessa B.M. Bass & B.J. Avolio (toim.) Improving organizational effectiveness through transformational leadership. International educational and professional publisher. London – New Delhi - Thousand Oaks: Sage Publications, 1 - 9.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. 1998. Multifactor leadership questionnaire report. Sandy Sample. Mind Garden@Inc., Redwood City.
- Bass, B.M., Avolio, B.J., Jung, D.I. & Berson, Y. 2003. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology* 88 (2), 207 - 218.
- Bass, B.M. & Steidlmeier, P. 1998. Ethics, character, and authentic transformational leadership. Ethics, moral character and authentic transformational leadership. Revised 24.9.1998, 1 - 21. <http://cls.binghamton.edu/BassSteid.html> Viitattu 30.5.2005.

- Beairsto, J.A.B. 1996. Professional growth and development: what is it and how do we know if it's working? Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmert (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 91 - 111.
- Beairsto, J.A.B. 1997. Leadership in the quest for adhocracy: new directions for a postmodern world. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A. Vol 535. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Beairsto, B. 2003. Multi-Dimensional administrative interaction: A binocular model of simultaneous leadership and management. Teoksessa B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (toim.) Professional learning and leadership. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 1 - 47.
- Beairsto, B. & Ruohotie, P. 2003. Empowering professionals as lifelong learners. Teoksessa B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (toim.) Professional learning and leadership. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 115 - 145.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Illinois: Open Court.
- Berg, S. 2002. Age-related changes on psychological functioning. Kansallinen foorumi: Aktiivinen ja elämään suuntautuva vanheneminen 11.-12.2.2002 Jyväskylä, 11 - 13.
- Bhatia, M. 2004. Newsletter. Aging Research and Education 4, 1 - 4.
- Bogler, R. 2001. The influence of leadership style on teacher job satisfaction. Educational Administration Quarterly 37 (5), 662 - 683.
- Bouthillier, F. & Shearer, K. 2002. Understanding knowledge management and information management: the need an empirical perspective. Information Research, 8 (1), 1-30.  
<http://informationr.net/ir/8-1/paper141.html> Viitattu 25.1.2009.
- Brown, W., Birnstihl, E.A. & Wheeler, D.W. 1996. Leading without authority: an examination of the impact of transformational leadership cooperative extension work groups and teams. Journal of Extension 34 (5) <http://www.joe.org/joe/1996october/a3.html> Viitattu 7.4.2005.
- Burns, J.M. 1978. Leadership. New York: Harper & Row.  
[http://changingminds.org/disciplines/leadership/theories/burns\\_transformational.htm](http://changingminds.org/disciplines/leadership/theories/burns_transformational.htm)  
Viitattu 7.4.2005.
- Burns, N. ja Grove, S. 1987. The practice of nursing research. Conduct, critique and utilization. WB. Philadelphia: Saunders Company.
- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: concepts, methods and applications. Nurse Researcher 4, 5 - 16.

- Charney, M. 2002. Total knowledge management.  
<http://km.ittoolbox.com/documents/document.asp?Zi=2010> Viitattu 19.1.2005.
- Chen, N. 2001. The meaning of aging. *Journal of Extension*, Vol 39. Number 6.  
<http://joe.org/joe/2001december/iw2.html> Viitattu 9.2.2005.
- Cheng, K.W. & Chen, Y. F. 2006. The process of integrating “knowledge management” into teachers “teaching resources” – a case study on the hospitality college. *Journal of Instructional Psychology* 35 (4), 380 - 386.
- Coad, A.F. & Barry A.J. 1998. Transformational leadership and learning orientation. *Leadership & Organization Development Journal* 19, 164 - 172.
- Collin, K. 2002. Development engineers’ conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education* 24 (2), 133 - 152.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice. Design engineers’ learning at work. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in education. Psychology and Social Research 261.
- Collis, B. & Winnips, K. 2002. Two scenarios for productive learning environments in the workplace. *British Journal of Educational Technology* 33 (2), 133 - 148.
- Crawford, C.B. 2003. Exploring the relationship between knowledge management and transformational leadership. *Knowledge management and leadership*.  
[www.aces.uiuc.edu/~ALE/2003/crawford.pdf](http://www.aces.uiuc.edu/~ALE/2003/crawford.pdf) Viitattu 3.6.2005.
- Crawford, C.B. 2004. Transformational leadership, innovation and knowledge management: empirical findings and emergent conclusions. *Transformational leadership and knowledge management*. <http://www.leadershipeducators.org/2004/crawford.pdf> Viitattu 30.5.2005.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. 2003. *Good business: leadership, flow and the making of meaning*. Chatham: Mackays of Chatham plc.
- DeGroot, T., Kiker, D.S. & Cross, T.C. 2000. A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences* 17, 356 - 371.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2003. *Locating the Field*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research*. 2. painos. United States of America: Sage Publications, Inc. 47 - 53.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2003. *Paradigms and perspectives in transition*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research*. 2. painos. United States of America: Sage Publications, Inc. 245 - 252.

- van Dick, R., Hirst, G., Grojean, M.W. & Richter, A.W. 2004. A view from the top relationships between leaders' and followers' self-concepts and implications for followers' attitudes and behavior. Running Head: social identification from a leader-follower perspective. [www.abs.aston.ac.uk/newweb/research/publications/docs/RP0420.pdf](http://www.abs.aston.ac.uk/newweb/research/publications/docs/RP0420.pdf) Viitattu 30.5.2005.
- Dimitriades, Z. 2004. Individual, job, organizational and contextual correlates of employment. Empowerment: some greek evidence. EJBO Electronic journal of Business Ethics and Organization Studies 9 (2), 36-43. <http://ejbo.jyu.fi/> Viitattu 1.6.2005.
- Eisenhart, M.A. & Howe, K.R. 1992. Validity in educational research. Teoksessa M.D. LeComte, W.L. Millroy & J. Preissle (toim.) The handbook of qualitative research in education. San Diego: Academic Press, Inc. 643 - 680.
- Eläketurvakeskus. 2004. Eläketurvakeskuksen tutkimusohjelma 2005-2009. [www.etk.fi](http://www.etk.fi) Viitattu 25.1.2005.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: towards an activity-theoretical reconceptualisation. Journal of Education and Work 14 (1), 133-156.
- Eraut, M. 2002. The interaction between qualifications in the promotion of lifelong learning. Teoksessa K. Evans, P. Hodkinson & L. Unwin (toim.) Working to learn. Transforming learning in the workplace. Guildford: Biddles Ltd. 63 - 78.
- Eraut, M. 2004. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) Workplace learning context. London: Routledge, 201 - 221.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. 2005. Aikuiskoulutus nousussa, miten siihen vastaa alan tutkimus? Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. Aikuiskasvatus 25 (2), 150 - 154.
- <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2005/137/en/1/ef05137en.pdf> Viitattu 23.1.2009.
- Evans, K. 2002. The challenges of 'making learning visible': problems and issues in recognizing tacit skills and key competences. Teoksessa K. Evans; P. Hodkinson & L. Unwin (toim.) Working to learn. Transforming learning in the workplace. Guildford and King's Lynn: Biddles Ltd, 79 - 94.
- Evans, K. & Rainbird, H. 2002. The significance of workplace learning for a 'learning society'. Teoksessa K. Evans, P. Hodkinson & L. Unwin (toim.) Working to learn. Transforming learning in the workplace. Guilford, and King's Lynn: Biddles Ltd, 7 - 28.
- Fletcher, S. 2000. Mentoring in schools: A handbook of good practice. St Ives: Clays Ltd.



- Flinck, M. 2005. Itse teossa. Toimintatutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan henkilöstön työssä jaksamisen kehittämishankkeesta vuosilta 2000-2002. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 222. Turku: Painosalama Oy.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 2005. The interview. From neutral stance to political involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The sage handbook of qualitative research. 3. painos. United States of America: Sage Publications, Inc. 695 - 727.
- Fuller, A., Munro, A. & Rainbird, H. 2004. Introduction and overview. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) Workplace learning in context. London: Routledge, 1 - 18.
- Fuller, A. & Unwin, L. 2002. Developing pedagogies for the contemporary workplace. Teoksessa K. Evans, P. Hodgkinson & L. Unwin (toim.) Working to learn. Transforming learning in the workplace. Guilford: Biddles Ltd, 95 - 111.
- Gill, R. 2001. Beyond transformational leadership: developing visions, values and strategy. Bernard Bass Festshchrift. Binghamton, New York, May 31-June 2, 2001. [www.leadership.co.uk](http://www.leadership.co.uk) Viitattu 30.5.2005.
- Gillespie, N.A. & Mann, E. 2004. Transformational leadership and shared values: the building blocks of trust. Journal of Managerial Psychology 19 (6), 588 - 607.
- Giorgi, A. 1999. A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. Journal of Phenomenological Psychology 30 (2), 68 - 84.
- Glanz, J. 2007. On vulnerability and transformative leadership: an imperative for leaders of supervision. International Journal of Leadership in Education 10 (2), 115 - 135.
- Goleman, D. 2001. What makes a leader? Teoksessa J. Henry (toim.) Creative management. 2. painos. London: SAGE Publications Ltd, Cromwell Press Ltd, 127 - 139.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1 - 32.
- Haataja, A. 2007. Viisikymppisten työllisten työssä jatkamista ennakoivat tekijät. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:18. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=28707&name=DLFE-3628.pdf&title=Viisikymppisten tyollisten tyossa jatkamista ennakoivat tekijat fi.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3628.pdf&title=Viisikymppisten_tyollisten_tyossa_jatkamista_ennakoivat_tekijat_fi.pdf) Viitattu 6.2.2009.
- Hallinger, P. 2003. Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Carfax Publishing Company, part of the Taylor & Francis Group, Cambridge Journal of Education. 33 (3), 329 - 352.
- Halme, P. 2005. [http://ejbo.jyu.fi/pdf/ejbo\\_vol10\\_no2\\_pages\\_31-40.pdf](http://ejbo.jyu.fi/pdf/ejbo_vol10_no2_pages_31-40.pdf) Viitattu 6.2.2009.

- Harri, M. 1997. Nurse educators' well-being at work in Finland. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 46. Department of Nursing Science. Department of Health Policy and Management. Kuopio: University of Kuopio.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantumisen työyhteisön haasteena. Porvoo: WSOY.
- Heinonen, S. 2002. Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen sidosryhmäperusteinen arviontitutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 180. Helsinki.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Hellsten, K. 1998. Varttuneet työntekijät ja hyvinvointivaltion muutospainet. Teoksessa M. Rajavaara (toim.) Työtä, eläkettä vai työttömyyttä? Ikääntyneiden pitkäaikaistyöttömien palvelutarveselvityksen osaraportti 4. Kansaneläkelaitos, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 37, 1998. Helsinki: Hakapaino Oy, 33 - 64.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hodkinson, P. & Bloomer, M. 2002. Learning careers: conceptualizing lifelong work-based learning. Teoksessa K. Evans, P. Hodkinson & L. Unwin (toim.) Working to learn. Transforming learning in the workplace. Guildford: Biddles Ltd, 29 - 43.
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. 2004. The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) Workplace learning in context. London: Routledge, 259 - 275.
- Holopainen, A. & Mäkisalo, M. 2002. Yhteistyön ja keskustelukulttuurin kehittäminen vertaistyöskentelyn avulla. Esimerkkinä terveystieteen opettajat. Aikuiskasvatus 4, 330 - 335.
- Huotari, P. 2009. Strateginen osaamisen johtaminen kuntien sosiaali- ja terveystoimissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1382. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162 - 173.
- Hyrkäs, E. 2009. Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 338.

<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/43678/isbn9789522147172.pdf> Viitattu 23.2.2009.

- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 32 (5), 437 - 449.
- Ilmarinen, J. 1999. Ikääntyvä työntekijä Suomessa ja Euroopan Unionissa – tilannekatsaus sekä työkyvyn, työllistyvyyden ja työllisyyden parantaminen. Työterveyslaitos, sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus ja työministeriö. Helsinki: Miktor.
- Ilmarinen, J. 2000a. Ikääntyminen ja työ. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Ilmarinen, J. 2000b. Väestön ikärakenteen kehitys, työelämän tarpeet ja yhteiskuntapolitiikan haasteet. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 18 - 40.
- Ilmarinen, J. 2002. Aktiivinen työelämässä, toimintakykyisenä eläkkeellä. Abstrakti kansallisessa foorumissa: aktiivinen ja elämään suuntautuva vanheneminen 11.-12.2.2002. Jyväskylä, 20 - 23.
- Ilmarinen, J. 2003. Ikääntyvän työvoiman työkyvyn ylläpitäminen. Teoksessa E. Heikkinen ja T. Rantanen (toim.) *Gerontologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 395 - 407.
- Ilmarinen, J. 2006. Pitkää työuraa. Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan unionissa. Työterveyslaitos. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Isopahkala, U. 2004. Mitä reflektointi ja valtaistuminen työelämässä tarkoittavatkaan? Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa. *Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu*. Toim. S. Havu-Nuutinen ja M. Heiskanen, 256-265. [http://joypub.joensuu.fi/publications/other\\_publications/kasvtied\\_paivat/kasvtied.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvtied_paivat/kasvtied.pdf) Viitattu 14.4.2005.
- Isotaulus, P. 2004. Helsingin Sanomat 6.10.2004.
- Jacoby, L.L.; Bishara, A.J.; Hessels, S. & Toth, J.P. 2005. Aging, subjective experience, and cognitive control: dramatic false remembering by older adults. *Journal of Experimental Psychology* 134 (2), 131 - 148.
- Jarvis, P. 2001. *Learning in later life. An introduction for educators & carers*. St Ives plc: Clays Ltd.
- Jokisaari, O-J. 2004. Elinikäinen oppiminen – Häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus* 1, 4 - 16.
- Julkunen, R. 2003. *Kuusikymmentä ja työssä*. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.

- Julkunen, R. & Pärnänen, A. 2005. Uusi Ikäsopimus. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.
- Juuti, P. 1994. Johtamisteoriat ja johtamisjärjestelmien kehittäminen. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö-kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos, 74 - 91.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Keuruu: Otava.
- Juuti, P. 2001a. Ikäjohtaminen. Ikäohjelma 1998-2002. Hyvä ikä. JTO-tutkimuksia, nro 13. Helsinki: Viestintä Oy Viisikko /Oy Edita Ab.
- Juuti, P. 2001b. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja no 48. Juva: PS-kustannus, WS Bookwell.
- Juuti, P. 2003. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavaranta-sarja no 38. 3. painos. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Järvinen, A. 1985. Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seurantatutkimus. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A. Vol 197. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.
- Järvinen, A. & Karttunen, P. 1997. Fenomenografia- käsitysten kirjon kuvaaja. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 164 - 173.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus 4, 316 - 324.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1995. Tutkimustyön metodeista. Tampereen yliopisto. Tampere: Opinpaja Oy.
- Kaistila, M. Hyvä esimiestyö. Kuntatyö kunnossa. Työturvallisuuskeskus. Kuntaryhmä. Kuntien eläkevakuutuskeskus.
- Kakabadse, N.K., Kouzmin, A. & Kakabadse A. 2001. From tacit knowledge to knowledge management. Leveraging invisible assets. Knowledge and Process Management 8 (3), 137 - 157.
- Kallioinen, O. 2007. Ihmisten ja osaamisen johtaminen innovaatiotoiminnan ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 280 - 292.

- Kangas, I. & Nikander, P. 1999. Johdanto. Teoksessa I. Kangas & P. Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 7 - 26.
- Kanste, O. 2005. Moniulotteinen hoitotyön johtajuus ja hoitohenkilöstön työuupumus terveydenhuollossa. Väitöskirja. University of Oulu. Oulu: Oulu University Press. <http://herkules oulu.fi/isbn9514276485/> Viitattu 8.3.2007.
- Karisto, A. 2002. Kolmannen iän käsitteestä ja sen käytöstä. Gerontologia 3, 138-142.
- Kark, R., Shamir, B. & Chen, G. 2003. The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency. Journal of Applied Psychology 88 (2), 246 - 255.
- Karppinen, J. & Buschak, W. 2006. A guide to good practice in age management. Foreword. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2005/137/en/1/ef05137en.pdf> Viitattu 28.1.2009.
- Kauppi, A. 2003. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen kehityslinjoja. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatu ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Oyj Edita Abp, 6 - 18.
- Kauppi, A. 2004. Arvioinnin monet kasvot. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2004. 6. vuosikerta. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 4 - 8.
- Kautto-Koivula, K. & Huhtaniemi, M. 2006. Rengistä isännäksi. Vapaaksi kvartaalitalouden talutusnuorasta. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kiikkala, I., Immonen, T., Sohlman, B., Ahonen, J. & Siitonen, J. 2000. Sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijä muutosten pyörteissä. Dialogi 6, 1 - 6. <http://www.stakes.fi/paasky/jutut/pyorre.html> Viitattu 7.6.2005.
- Kinnunen, T. 2003. Johtamisen kehittyminen. Kokeellinen pitkittäistutkimus johtamistaidon kehittymisestä puolustusvoimissa syväjohtamisen mallin mukaisesti. Väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia 26. JTO-tutkimuksia nro 15. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kirjonen, J. 1999. Asiantuntijan itseohjautuvuuden rajat. Kokemuksia lääninhallinnon organisaatiomuutoksesta. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 48 - 65.
- Kirjonen, J., Huuhtanen, P. & Ilmarinen, J. 1994. Johtopäätökset työelämän kysymyksistä ikääntymisen kannalta. Teoksessa J. Ilmarinen (toim.) Ikääntyminen ja työ. Helsinki: Työterveyslaitos, 251 - 260.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 256. <http://acta.uta.fi> Viitattu 10.2.2005.

- Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja, E, Yhteiskuntatieteet 158. Kuopio: Kopijyvä. <http://www.uku.fi/vaitokset/2008/isbn978-951-27-1068-3.pdf> Viitattu 30.1.2009
- Koivuniemi, T. 2004. Henkilöstövoimavarojen moninaisuus, muutos ja johtaminen kuntasektorilla. Henkilöstötilinpäätöksillä ja kehittämishankkeilla hyvää henkilöstötyötä. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 333. <http://acta.uta.fi> Viitattu 10.2.2005.
- Kolb, D.A. 1984. Experimental learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 36 (4), 274 - 284.
- Korvajärvi, P. 1999. Ikäsyönnän kokemukset ja käytännöt työelämässä. Teoksessa I. Kangas & P. Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 85 - 105.
- Koski, A. 2005. Ikäjohtaminen sosiaali- ja terveysalan työssä. Hyvinvoinnin rakentajahanke. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja D. Työpapereita 27. Helsinki: Multiprint Oy.
- Kotila, H. 2002. Pedagogiset haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Kainulainen (toim.) Ammattikorkeakoulu – tehdas vai akatemia? Diakonia-ammattikorkeakoulu suomalaisessa ammattikorkeakoulujärjestelmässä. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A. Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint Oy, 66 - 94.
- Kotter, J.P. 1998. What leaders really do. Teoksessa Harvard business review on leadership. A Harvard Business Review Paperback. United States of America, 37 - 60.
- Kujala, R. 2000. Syväjohtamisen yhteys alaisten työmotivaatioon. Helsingin yliopiston tutkielma.
- Krause, K. & Kiikkala, I. 1996. Hoitotieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä. Tampere: Kirjayhtymä Oy. Tammer-Paino Oy.
- Krech, R. 2002. Active ageing makes the difference. Keynote presentation. Kansallinen forumi: aktiivinen ja elämään suuntautuva vanheneminen 11.12.2002. Jyväskylä, 32 - 35.
- von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2000. Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation. New York: Oxford University Press.
- Kuusinen, J. 2003. Älykkyys ja vanheneminen. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) Gerontologia. Tampere: Tammer-Paino Oy, 164 - 173.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 273 - 284.

- Laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista. 391. Helsinki.
- Lahn, L.C. 2000. Ikääntyvät oppijat oppivassa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 41 - 72.
- Lahtinen, P., Harri, M., Laitinen-Väänänen, S. & Heinonen, P. 2008. Yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittyminen portfolioprojektissa. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja A. Tutkimuksia, osa 13. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WS Bookwell Oy, 21 - 34.
- Laukkanen, R. 2000. Väestö ikääntyy – mitä tekee aikuiskoulutus? Aikuiskasvatus. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 20 (2), 180 - 181.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64 - 81.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leach, L. 2005. Nurse executive transformational leadership and organizational commitment. *Journal of Nursing Administration* 35 (5), 228 - 237.
- Leithwood, K. A. 1992. The move toward transformational leadership. *Educational Leadership* 49 (5), 8 - 12.
- Lehtimäki, R. 2004. Fenomenografian tutkimuskohteen laajentaminen. Yhtenäistyvät ja erilaistuvat polut oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa. Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu. Toim. S. Havu-Nuutinen ja M. Heiskanen ss. 224 - 231.  
[http://joypub.joensuu.fi/publications/other\\_publications/kasvtied\\_paivat/kasvtied.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/other_publications/kasvtied_paivat/kasvtied.pdf)  
Viitattu 14.4.2005.
- Leskelä, J. 2002. Motivaatiojohtaminen. Ihmistuntemuksen ja itsetuntemuksen kehittäminen matkalla kohti oppivaa organisaatiota. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu C:25. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1090. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Lifelong Learning. 2003. The European Commission.  
[http://europa.eu.int/comm/education/live/what\\_islll\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/live/what_islll_en.html) Viitattu 23.3.2003.

- Liljander, J-P. 2002. AMK-uudistus kymmenessä vuodessa korkeakouluksi. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita Prima Oy, 10 - 20.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2003. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The landscape of qualitative research. 2. painos. United States of America: Sage Publications, Inc., 253 - 291.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa. Aikuiskoulutukseen osallistuminen ja siitä syrjäytyminen SIALS-aineiston valossa. Teoksessa Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa. "Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää". Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 96, 171 - 236.
- Lonkila, M. & Silvonen, J. 2002. Laadullinen tekstianalyysi Atlas.ti 4.2.-ohjelmalla. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita. N:o 63. Helsinki: Yliopistopaino.
- Luopajarvi, T. 2002. Suomen ammattikorkeakoulujen kehittyminen tutkimusten valossa. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita Prima Oy, 292 - 316.
- Luukkainen, O. 2000. Olemme paljon vartijoina – koulu tulevaisuutta varten. Teoksessa M-L. Toivanen (toim.) Kirjeitä rehtoreilta. Juva: WS Bookwell Oy, 178 - 201.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Sähköinen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 318. <http://acta.uta.fi> Viitattu 10.2.2005.
- Lyytinen, H.K. & Nikkanen, P. 2005. Kehittämiskoivomaa arvioinnista. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Rävänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 129 - 141.
- Lämsä, A-M. 2003. Työyhteisö laatua luomassa. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Oyj Edita Abp, 96 - 108.
- Lönnroth, J. 2004. Kilpailukyky, koulutus ja työllisyys – eurooppalaisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 24 (4), 333 - 339.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. SoPhi. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Marks, H. M. & Seashore Louis K. 1999. Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. Educational Administration Quarterly 35 (5), 707 - 750.
- Martensson, M. 2000. A critical review of knowledge management as a management tool. Journal of Knowledge Management 4, 204 - 216.
- Marton, F. 1988a. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Herman & R. Webb (toim.) Qualitative research in



- education: focus and methods. Explorations in ethnography series. London: The Falmer Press, 141 - 161.
- Marton, F. 1988b. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution*. New York: Praeger Publishers, 176 - 205.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & N. Postlethwaite (toim.) *In the international encyclopedia of education*. 2. painos, Vol 8. Pergamon 1994, 4424 - 4429. <http://ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html> Viitattu 9.2.2005.
- Marques, J.F. 2006. Leadership: emotional intelligence, passion and... what else? *Journal of Management Development* 26 (7), 644 - 651.
- Mattila, H. 2008. Voimaantumisen ydin. Sosiaali- ja terveysalalla toimivien ihmisten mahdollisuuksia voimaantua työssään. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 151. Kuopio: Kopijyvä.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Lahden koulutuskeskus oppimateriaaleja 23, Helsinki: Painotalo Miktor, 17-37.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core concepts on transformation theory. Teoksessa J. Mezirow and associates. (toim.) *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 3 - 33.
- Mezirow, J. et al. 2005. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Oppimateriaaleja 23. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Moberg, D.J. 2008. Mentoring for protégé character development. *Mentoring & tutoring: Partnership in Learning* 16 (1), 91 - 103.
- Moneta, G. B. & Csikszentmihalyi, M. 1999. Models of concentration in natural environments: a comparative approach based on streams of experiential data. *Social behavior and personality* 27 (6), 603-608.
- Munhall, P.L. 1993. Ethical considerations in qualitative research. Teoksessa P. L. Munhall & C. O. Boyd (toim.) *Nursing research: A qualitative perspective*. 2. painos. New York: National league for nursing press, 395 - 408.
- Murphy, L. 2005. Transformational leadership: a cascading chain reaction. *Journal of nursing Management* 13, 128 - 136.
- Mutanen, S. & Lämsä, A - M. 2006. Mentoroinnin merkitykset naisten urakehitykselle. *Halinnon tutkimus* 4, 19 - 32.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab, 42 - 61.

- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekiäjät ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 743. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 58. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Mällinen, S. 2007. Conceptual change process of polytechnic teachers in transition from classrooms to web-based courses. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1255. Tampere: Tampereen Yliopistopaino – Juvenes Print.
- Mäntylä, R. 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 92 - 102.
- Naegele, G. & Walker A. 2006. A guide to good practice in age management. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2005/137/en/1/ef05137en.pdf> Viitattu 28.1.2009.
- Nakari, M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 226. Väitöskirja. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nieminen, H. 1997. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY: 215 - 221
- Nieminen, J. 2007. Muutoksen myllerryksessä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 305 - 316.
- Nieswiadomy, R.M. 1993. Foundations of nursing research. Norwalk. Connecticut: Appleton & Lange.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nikander, L. 2003. Hyvää mieltä ja yhteistyötä. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK & AKTK – julkaisuja 3/2003. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Nikkanen, P. & Kantola, J. 2007. Hiljaisen tiedon tekeminen näkyvämmäksi. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 78 - 91.
- Nissinen, V. 2001. Military leadership. Critical constructivist approach to conceptualizing, modeling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces. National De-

- fence College. Väitöskirja. Department of Management and Leadership. Defence Staff Training Division. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 2001. Organizational knowledge creation. Teoksessa J. Henry (toim.) Creative management. 2. painos. London: Sage Publications. Cromwell Press Ltd, 64 - 82.
- Norvanto, T. 2002. Sisällön asiantuntijoista verkkovirtuoseiksi. Ammattikorkeakouluopettajien täydennyskoulutuksen haasteita. Aikuiskasvatus 4, 316 - 323.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Väitöskirja. Acta Wasaensia. No 119. Hallintotiede 8. Universitas Wasaensis.
- Ollila, M-R. 2002. Erheitä ja virheitä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Opetusministeriö 2006b. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006. Opetusministeriön monisteita 2006:2. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/korkeakoulujen\\_rakenteellisen\\_kehittamisen\\_periaatteet](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/korkeakoulujen_rakenteellisen_kehittamisen_periaatteet). Viitattu 25.10.2006.
- Opetusministeriö 2008. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 – 2012. Kehittämissuunnitelma.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu\\_2012\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf) Viitattu 26.3.2009
- Osborne, J.W.2003. Some aspects of ageing and social relationships. Part 2.  
<http://dlibrary.acu.edu.au/research/ageing/thot03jul17.html> Viitattu 9.2.2005.
- OVTES. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2005 – 2007. Juva: WS Bookwell Oy.
- Pajala, S., Sihvonen, S. & Era, P. 2003. Asennonhallinta ja havaintomotorinen kyvykkyys. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen. Gerontologia. Tampere: Tammer-Paino Oy, 123-142.
- Paloniemi, S. 2003. Myöhäismodernissa ikänormit murtuvat – ikä on itsestä kiinni. Iälle annettuja merkityksiä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Aikuiskasvatus 3, 193 - 203.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Väitöskirja. Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research 253. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Parkatti, T., Tikkanen, T. & Kauppi, M. 2002. Ikääntyvän työntekijän työssäjaksaminen: työnkehittämisohjelma ja sen vaikuttavuus. Gerontologia 2, 74 - 82.

- Pastor, J. 1996. Empowerment: what it is and what it is not. Empowerment in organizations. 4 (2), 5-7. <http://www.leader-values.com/Content/detailPrint.asp?ContentDetailID=86> Viitattu 6.6.2005.
- Patton, M. Q. 1997. Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a larger context. Evaluation Practice 18 (2), 147-163. <http://www.stanford.edu/~davidf/patton.html> Viitattu 7.6.2006.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. California: Sage Publications, Inc. Thousand Oaks.
- Pearce, C. L., Sims, Jr H. P., Cox, J. F., Ball, G., Schnell, E., Smith, K. A. & Trevino, L. 2003. Transactors, transformers and beyond. A multi-method development of a theoretical typology of leadership. Journal of Management Development 22 (4), 273 - 307.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 1, 39 - 47.
- Perttula, J. 1996. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Pitkänen, R. 2002. Mahdollisuuksien johtaminen – kehittämisestä metakehittämiseen. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Pittman, M. A. & Maxwel, J. A. 1992. Qualitative approaches to evaluation. Teoksessa W. L. Millroy & J. Preissle (toim.) The handbook of qualitative research in education. M. D. LeComte. San Diego: Academic Press, Inc, 729 - 770.
- Pitts, D.W. 2005. Leadership, empowerment, and public organizations. Review of Public Personnel Administration 25 (1), 5 - 28.
- Polit, D.F. & Hungler, B.P. 1991. Nursing research. Principles and methods. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.
- Politis, J.D. 2004. Transformational and transactional leadership predictors of the 'stimulant' determinants to creativity in organizational work environments. Journal of Knowledge Management 2 (2), 23-24. [www.ejkm.com](http://www.ejkm.com) Viitattu 30.5.2005.
- Popper, M. & Mayselless, O. 2003. Back to basics: applying a parenting perspective to transformational leadership. Leadership Quarterly 14 (4), 41 - 65.
- Portin, P. 2003. Vanheneminen biologisena ilmiönä. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen. (toim.) Gerontologia. Tampere: Tammer-Paino Oy, 302 - 312.
- Pounder, J.S. 2008. Transformational leadership: practicing what we teach in the management classroom. Journal of Education for Business, September/October, 2 - 6.
- Rainbird, H., Munro, A. & Holly, L. 2004. The employment relationship and workplace learning. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) Workplace learning in context. London: Routledge, 38 - 53.

- Ramritu, P.L. & Barnard, A. 2001. New nurse graduates' understanding of competence. *International Nursing. Official Journal of the International Council of Nurses* 48 (1), 47 - 57.
- Rask, M. 2002. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä*. Arene. Helsinki: Edita Prima Oy, 31 - 41.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 166. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House ja Lievestuore: ER-Paino Ky.
- Rauhala, P. 2000. Ensimmäinen Karthagossa vai toinen Roomassa – rehtori ammatillisessa oppilaitoksessa. Teoksessa M-L. Toivanen (toim.) *Kirjeitä rehtoreilta*. Juva: WS Bookwell, 36 - 5.
- Reina-Knuutila, U. 2001. Ikä, työkyky ja tuottavuus. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2001:2. Helsinki.
- Rinne, R. 2001. Palkkatyön yhteiskunnasta elinikäisen oppimisen yhteiskuntaan? Teoksessa V. Tissari (toim.) *Elinikäisen oppimisen tulevaisuudenkuvia – Aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden keskustelua Suomen Eurodelfoitutkimuksen pohjalta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Helsinki: Yliopistopaino, 28 - 50.
- Rinne, R. 2003a. Arjen, työn ja kulttuuristen merkitysten jäljillä. Haasteita 2000-luvun aikuiskoulutukselle. Teoksessa J. Manninen; A. Kauppi; A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 9 - 40.
- Rinne, R. 2003b. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 219 - 246.
- Rissanen, M. 2004a. ”...kyllä kokemus on kova sana”. Ikääntyneiden opettajien kokemuksia opettajuudesta ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (4), 31 - 40.
- Rissanen, R. 2004b. Tiedon johtaminen asiantuntijatyössä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (1), 16 - 25.
- Roisko, H. 2007. Adult learners' learning in a university Setting. A phenomenographic study. Sähköinen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 614. <http://acta.uta.fi> Viitattu 29.10.2007.
- Ross, M & Casey, A. 1993. Health concerns associated with aging. Teoksessa A.C. Beckingham & B.W. DuGas. *Promoting healthy aging. A nursing and community perspective*. St.Louis: Mosby-Year Book, Inc., 243 - 266.
- Rubin, 2000. Process of aging in women: Muscular strength and bone mass density-part VII. [www.therubins.com/aging/procwom.7.html](http://www.therubins.com/aging/procwom.7.html) Viitattu 9.2.2005.

- Ruohotie, P. 1996a. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 1996b. Professional growth and development in organizations. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmet (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 9 - 69.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2004. Minäkäsityksen ja –identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 6 (1), 4 - 15.
- Ruohotie, P. 2005a. Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (1), 4 - 11.
- Ruohotie, P. 2005b. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (3), 4 - 18.
- Ruohotie, P. 2006. Minäkäsityksen ja –minäidentiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 114 - 128.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. Tiedon luominen organisaatiossa. Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 11 - 41.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Skills-julkaisu 2/2003. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. & Ripatti, A. 2006. Asiantuntijuutta ammattikasvatuksen PD-koulutusohjelmalla. Teoksessa S. Soikkeli; M. Haapasilta & L. Siikaniemi (toim.) Näkökulmia ammatilliseen kasvuun. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja C. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 9 - 16.
- Ruoppila, I. 2003. Viisautta. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) Gerontologia. Tampere: Tammer-Paino Oy, 185 - 192.
- Saarenheimo, M. 2002. Työtä, työtä, työtä tehdään... Gerontologia 2, 49 - 50.
- Sallila, P. 2000. Ikääntyminen aikuiskoulutuksen haasteena. Teoksessa Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 7 - 17.

- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Yhteenvedo-osa ja artikkelit. Opetusministeriö.  
[www.minedu.fi/julkaisut/Research\\_in\\_Finland/pdf/81Yhteenvedo.PDF](http://www.minedu.fi/julkaisut/Research_in_Finland/pdf/81Yhteenvedo.PDF) Viitattu 29.4.2006.
- Salminen, H. 2003. Aikuiskoulutuksen haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 24 - 35.
- Salonen, M. 2000. Mitä johtajuus on? Teoksessa M-L Toivanen (toim.) Kirjeitä rehtoreilta. Juva: WS Bookwell Oy, 22 - 30.
- Sandberg, J. 2000. Understanding human competence at work: an interpretative approach. Academy of Management Journal 43 (1) <URL: <http://www.proquest.umi.com>> Viitattu 9.2.2005.
- Santosus, M. & Surmacz, J. 2001. The ABCs of knowledge management.  
<http://www.cio.com/research/knowledge/edit/kmabcs.html> Viitattu 24.9.2005.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. <http://ktl.jyu.fi/img/portal/7849/T023.pdf> Viitattu 11.1.2008.
- Schön, D.A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P.M. 1990. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. Kivinen E. ja Kivinen D. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Shieh, H.L., Mills, M.E. & Waltz, C.F. 2001. Academic leadership style predictors for nursing faculty job satisfaction in Taiwan. Journal of Nursing Education 40 (5), 203 - 209.
- Sii-tonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 37. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Silverman, D. 1993. Interpreting Qualitative Data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage Publications.
- Silverman, D. 2005. Doing qualitative research. A practical handbook. 2. painos. Trowbridge Witshire: Cromwell Press ltd.
- Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. Hoitotiede 5 (1), 21 - 30.
- Sonninen, J. 2005. Uudistuvaa opettajuutta mahdollistava johtaminen AMK:ssa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (2), 46 - 56.

- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. Ikäohjelman monet kasvot. Kansallisen ikäohjelman 1998 – 2002 loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002: 3. Helsinki. <http://www.stm.fi/Resource.phx/hankk/paatt/ikaohjelma/index.htx?template=print> Viitattu 27.1.2007.
- Starkey, F. 2003. The 'empowerment debate': consumerist, professional and liberational perspectives in health and social care. *Social Policy & Society* 2 (4), 273 - 284.
- Stenström, M-L. 2002. Aikuiset koulutuksessa: Yhteenveto ja johtopäätöksiä 40+- tutkimuksesta. Teoksessa M-L. Stenström, P. Linnakylä, A. Malin, P. Nikkanen, E. Piesanen, & S. Valkonen (toim.) *Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa. "Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää"*. Helsinki: Opetusministeriö Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 96, 237 - 245.
- Stenström, M-L. & Valkonen, S. 2002. Yli 40-vuotiaiden aikuiskoulutuskeskuksissa ja oppisopimuskoulutuksessa opiskelleiden koulutushalukkuus. Teoksessa M-L. Stenström, P. Linnakylä, A. Malin, P. Nikkanen, E. Piesanen, & S. Valkonen (toim.) *Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa. "Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää"*. Helsinki: Opetusministeriö Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 96, 67 - 104.
- Steyn, G.M. 2003. Creating knowledge through management education: a case study of human resource management. *Education* 123 (3), 514 - 531
- Strömmer, R. 1999. *Henkilöstöjohtaminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Suomen virallinen tilasto. 2007. *Tilasto Suomen eläkkeensaajista 2006*. Helsinki: Hakapaino Oy. Verkkajulkaisu.
- Suutama, T. 2003. Muisti ja oppiminen. Teoksessa E. Heikkinen ja T. Rantanen (toim.) *Gerontologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 174 - 184.
- Sveiby, K. E. 1997. Tacit knowledge. <http://sveiby.com/articles/Polanyi.html> Viitattu 24.9.2003.
- Sydänmaanlakka, P. 2000. *Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Säljö, R. 1994. Minding action; conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik* 14 (2), 71 - 80.
- Takala, T. 1997. Plato and charisma. *EJBO-Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies* 2 (1), 1 - 6. [http://ejbo.jyu.fi/index.cgi?page=articles/0201\\_4](http://ejbo.jyu.fi/index.cgi?page=articles/0201_4) Viitattu 7.6.2005.
- Takala, T. & Aaltio, I. 2005. Charismatic leadership and ethics from gender perspective. *EJBO-Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies* 10 (1), 1 - 14. [http://ejbo.jyu.fi/index.cgi?page=articles/0901\\_6](http://ejbo.jyu.fi/index.cgi?page=articles/0901_6). Viitattu 6.6.2005.



- Talley, H.C. 2008. Mentoring: the courage to cultivate new leaders. *AANA Journal* 76 (5), 331 - 334.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. 1998. *Introduction to qualitative research methods*. 3. painos. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Thyer, G.L. 2003. Dare to be different: transformational leadership may hold the key to reducing the nursing shortage. *Journal of Nursing Management* 11(2), 73 - 79.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (4), 8 - 19.
- Tikkanen, T. 1998. *Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston tutkimuskeskus 137. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and Lievestuore: ER-Paino Ky.
- Tikkanen, T. 2003. Elinikäinen oppiminen – elämäntaitoa ja ihmisenä kasvua. Teoksessa E. Heikkinen ja T. Rantanen (toim.) *Gerontologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 408 - 417.
- Tikkanen, T. & Kujala, S. 2000. PK-yritysten ikääntyvät työntekijät ja koulutus. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 73 - 97.
- Tikkanen, T., Valkeavaara, T. & Lunde, Å. 1996. Ikääntyvä työväestö ja elinikäinen oppiminen: organisaation näkökulma. *Gerontologia* 10 (4), 252 - 261.
- Tilvis, R. 1993. Vanhenemismuutokset. Teoksessa R. Tilvis ja L. Sourander (toim.) *Geriatrinen*. Gummerus Kirjapaino Oy, 41 - 79.
- Tiusanen, O. 2005. Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet. Tapaustutkimus Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja muutosmalleista 1995-1997. Väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 488. <http://acta.uta.fi> Viitattu 25.10.2006.
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 873. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Toivanen, M L. 2000. Kehityskeskustelut johtamisen välineenä. Teoksessa M L.Toivanen (toim.) *Kirjeitä rehtoreilta*. Juva: WS Bookwell Oy, 53 - 56.
- Trofino, A.J. 2000. Transformational leadership: moving total quality management to world-class organizations. *International Nursing Review*, 47, 232 - 242.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. *Aikuiskasvatus* 4, 325 - 331.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuominen, E. & Pelkonen, J. 2004. Joustava eläkeikä –tutkimus. Esiraportti joustavien ikärajojen valintatilanteeseen vuosina 2005-2007 tulevista yksityisalojen palkansaaajista. Eläketurvakeskuksen monisteita 45. Helsinki.
- Tuominen, E., Takala, M. & Tuominen, K. 2004. Työnantajat ja joustava vanhuuseläke. Eläketurvakeskuksen monisteita 51. Helsinki: Paino Edita Oy.
- Tuomisto, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 49 - 83.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387 - 398.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 4, 293 - 305.
- Työministeriön komiteanmietintö. 1996.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Studentlitteratur. Sweden. Lund.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. Reports from the Department of Education and Educational Research. Report no 1992:03. Department of Education and Educational Research. Göteborg: University of Göteborg.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Valpola, A. 2000. Kehityskeskustelun mahdollisuudet. 2. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Harri, M. 2003. Opettajan muutos ja kehittyminen tarinana. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 285 - 295.
- Varmola, T. 2002. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene. Helsinki: Edita Prima Oy, 371 - 382.
- Vecchio, R.P., Justin, J.E. & Pearce, C.L. 2008. The utility of transactional and transformational leadership for predicting performance and satisfaction within a path-goal theory framework. Journal of Occupational Psychology 81, 71 - 82.

- Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen- Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 26 - 34.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen muutokset vuoteen 2010 mennessä. HAMK & AKTK –julkaisuja 6/2002. <http://acta.uta.fi> Viitattu 23.3.2003.
- Vesterinen, P. 2006. Huomisen johtamisen kynnyksellä. Mitä johtajat itse kertovat johtajuudesta? Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 141 - 156.
- Viitala, R. 2004. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Väitöskirja. Acta Wasaensia. No 109. Liiketaloustiede 44. Johtaminen ja organisaatiot. 4. painos. Universitas Wasaensis 2004.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 66. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vuorinen, R. 2008. Muutosjohtaminen suomalaisessa yliopistosairaalassa osastonhoitajien ja sairaanhoitajien arvioimana. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 776. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7485-9.pdf> Viitattu 27.12.2008.
- Waldman, D.A., Ramírez, G.G., House R.J. & Puranam, P. 2003. Does leadership matter? CEO leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty. Academy of Management Journal 44 (1), 134 - 143.
- Wiitakorpi, I. 2006. Ammatillisen osaamisen tukeminen muuttuvissa toimintaympäristöissä: tutkimus ikääntyvien työntekijöiden näkökulmasta. Väitöskirja. Åbo Academi. <http://bibbild.abo.fi/ediss/2006/WiitakorpiIris.pdf>. Viitattu 7.5.2006.
- Willis, S.L. & Margrett, J.A. 2002. Aging and education. Elsevier Science Ltd. ScienceDirect – International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences: Aging and Education. 18.2.2003.
- Wink, H. 2007. Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä. Tapaustutkimus kehityskeskusteluista metsäteollisuuden organisaatiossa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 630. <http://acta.uta.fi> Viitattu 31.8.2007.
- Yukl, G. 1998. Leadership in organizations. 4. painos . New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Yukl, G. 2002. Leadership in organizations. 5. painos. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Yukl, G. 2006. Leadership in organizations. 6. painos. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Åkerlind, G.S. 2005. Academic growth and development-How do university academics experience it? Higher education, 50, 1 - 32.

**Kirjallinen suostumus haastatteluun**

25.9.2003

**Hyvä kollega, hyvä terveystieteen opettaja**

Opiskelen Tampereen yliopistossa tarkoitukseni tehdä väitöskirjatutkimus ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua tukevasta johtamisesta. Tähän tavoitteeseen pyrin selvittämällä ikääntyvien opettajien omia kokemuksia siitä, miten he ovat kokeneet esimiehensä tukeen heidän amatillista kasvuaan. Tutkimuksen tarkoituksena on lisäksi selvittää tiedonantajien kokemuksia siitä, millaisena he kokevat osaamisensa työyhteisössä. Olen saanut tutkimusluvan esimieheltäsi.

Kerään aineiston haastattelemalla, jonka nauhoitan. Aukikirjoitan nauhat itse ja käytän haastattelumateriaalia ehdottoman luottamuksellisesti. Haastateltavien anonymiteetti säilytetään.

Toivon Sinun suhtautuvan myönteisesti tutkimukseen ja lupautuvan haastateltavaksi väitöskirjatutkimukseeni. Sinulla on mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta milloin tahansa. Kiitos jo etukäteen antamastasi arvokkaasta avustasi!

Lupaudun haastatteluun

---

**Päiväys****Nimi**

Tutkimusterveisin

Päivikki Lahtinen  
Puh. 050 – 526 5930  
e-mail: paivikki.lahtinen@lamk.fi

## Haastatteluteemat ikääntyville opettajille

### Taustatiedot

- Ikä
- Työsuhte: virassa, määräaikainen, toistaiseksi, kauanko toiminut nykyisessä tehtävässä
- Työvelvollisuus: 1600 tuntia/lukuvuosi, jotain muuta: miksi
- Perhesuhteet

### Työympäristö

- Millaisena kokee työympäristön
- Millaisena kokee työyhteisössä suhtauduttavan, jos työaika < 1600 h lukuvuodessa
- työn muutokset

### Ikääntyminen

- Millaisia vaikutuksia ikääntymisellä suhteessa työhön
- Miten ikääntyminen vaikuttanut työssä
  - miten kokee työtovereiden suhtautuvan ikääntyvään opettajaan (arvostus esim.)

### Osaaminen

- oma osaaminen
- osaamisen arvostaminen
- osaamisen johtaminen
- saako palautetta, keneltä
- hiljaisen tiedon käyttö/hyödynnetäänkö?
- opettajuus/tuutorointi suhteessa ikääntymiseen
- Eläkeajatukset
  - millaisia ajatuksia eläkkeelle jäämisestä on

### Ammatillinen kasvu ja sen tukeminen

- Mitä ymmärtää ammatillisella kasvulla
- Miten ikääntyminen vaikuttanut ammatilliseen kasvuun
- Miten työsuhte (mikäli < 1600 h tai määräaikaisuus/vakituisen) vaikuttanut/vaikuttaa
- Millaista tukea kokee tarvitsevänsä
- Millaisena kokee/on kokenut tuen
- Kehityskeskustelut

### Ikäjohtaminen

- Mitä ymmärtää ikäjohtamisella
- Millaisena kokee/on kokenut ikäjohtamisen
- Millaista ikäjohtamista haluaisi

### Vapaa sana

- mitä muuta tulee mieleen?

## Haastatteluteemat esimiehille

### Taustatiedot

- ikä ja perhesuhteet
- nykyinen tehtävä: kauanko toiminut, millainen koulutus tehtävään (tarvitaanko jatkotutkinto, millainen tutkinto pitäisi olla, millainen virkaehtosopimus)
- paljonko alaisia, paljonko heistä ikääntyviä

### Työympäristö

- muutos opistotasolta ammattikorkeakouluksi johtamisen näkökulmasta: työaika, suhteet opettajiin, rekrytointi

### Ikääntyminen

- ikääntymisen vaikutuksia opettajien työhön
- ikääntymisen suhde omaan työhön, opettajiin, tuutorointiin, opettajuuteen
- eläkkeelle lähteminen

### Osaaminen

- opettajien osaaminen
- opettajien osaamisen johtaminen
- osaamisen arvostaminen
- kehityskeskustelut
- palautteen antaminen/saaminen
- millaisena kokee hiljaisen tiedon käytön/hyödyntämisen
- millaisena kokee mentoroinnin käytön/hyödyntämisen

### Ammatillinen kasvu ja sen tukeminen

- mitä ymmärtää ammatillisella kasvulla
- miten kokenut ikääntymisen vaikuttavan ammatilliseen kasvuun
- ikääntyvän opettajan ammatillisen kasvun tukeminen

### Ikäjohtaminen

- mitä ymmärtää ikäjohtamisella
- ikäjohtamisen toteutuminen

### Johtamishaasteita

- suurimpia johtamishaasteita työssä
- mistä saa tukea johtamistyössään

### Mitä muuta tulee mieleen?

- vapaa sana

### **Esimerkki opettajahaastattelusta (tutkijan päiväkirjamerkintöjä)**

Saavuttuani X yksikön ala-aulaan, siihen saapui sen päivän haastateltavani. Haastattelu tapahtui haastateltavan työpäivän päätyttyä. Olin sopinut haastatteluajan sähköpostitse (kuten olin sopinut kaikki muutkin haastatteluajat) ja minulla piti olla runsaasti aikaa valmistautua haastatteluun. Olinhan saapunut 15 minuuttia etuajassa sovitusta haastatteluajasta, mutta niin oli myös haastateltavani. Niinpä siirryimme yläkertaan ja valittuamme (haastateltava valitsi) tyhjän luokkahuoneen, purin tavarani ja laitoin kaksi tyhjää pöytää vastakkain, jotta olisi mukavampi keskustella.

**Haastattelutila** oli suuri, valoisa luokkahuone. Tila oli erittäin rauhallinen, mitään häiriötekijöitä ei ollut haastattelun aikana.

**Haastattelutilanne:** Haastateltava oli erittäin kiinnostunut haastattelusta ja haastattelun teemasta ja oli paljon äänessä. Haastattelun kuluessa meni pitkiä aikoja, etten kysynyt mitään, koska haastateltava puhui paljon. Tilanne oli kaiken kaikkiaan hyvin miellyttävä. Haastattelun yhteydessä ja haastattelun jälkeen haastateltava totesi, että hyvä juttu, että olen tarttunut tällaiseen aiheeseen. On kuulemma hyvin tarpeen. Haastateltava halasi lähtiessä ja toivotti hyvää kotimatkaa.

Haastattelu kesti 1 t 31 min.

### **Esimerkki esimieshaastattelusta (tutkijan päiväkirjamerkintöjä)**

Olin jälleen hyvissä ajoin haastattelupaikalla ja ehdin näkemään muutaman ennestään tutun opettajankin ennen haastattelua, joiden kanssa vaihdoin muutaman sanan tutkimukseni vaiheesta.

**Haastattelutila:** Haastateltavan yhden hengen huone, joka oli hyvin rauhallinen paikka. Radio oli haastateltavalla päällä haastattelun ajan, ja ehdinkin ajattelemaan, että toivottavasti se ei häiritse kuuluvuutta nauhalta (ei häirinnyt). Haastateltava laittoi puhelimet kiinni haastattelun alussa, joten niistä ei ollut häiriötä haastattelun aikana. Kukaan ei myöskään koputtanut ovelle tai soittanut ovikelloa.

Haastatteluympäristö (kerros, missä haastateltavan huone sijaitsi) oli muutenkin lämminhenkinen, sillä moni opettaja tervehti ja kyseli kuulumisia.

**Haastattelutilanne:** Haastattelu alkoi sovitusti klo 12.15. Aluksi keskusteltiin muutamalla sanalla yleisesti tutkimuksestani. Haastateltava oli varannut itselleen aikaa haastattelua varten, eikä kertaakaan tullut kiireen tuntu esille. Haastattelu eteni haastattelurungon (jonka olin lähettänyt aiemmin sähköpostilla) mukaan. Haastateltava vastasi kysymyksiin melko lyhyesti, joten jouduin joskus kysymään lisäkysymyksiä. Haastattelusta jäi erittäin positiivinen fiilis.

Haastateltava totesi haastattelun lopuksi, että mukavahan tästä aiheesta on keskustella. Saa ottaa tarvittaessa yhteyttä haastateltavaan esimerkiksi sähköpostin välityksellä. Erittäin kiva fiilis haastattelua ennen, sen aikana ja sen jälkeen.

Haastattelun kesto 1 t 8 min.