



ESA POIKELA

## Kontekstuaalinen oppiminen

Oppimisen organisoituminen  
ja vaikuttava koulutus



### **AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA**

Esitetään Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan  
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Pyynikin kiinteistön juhlasalissa A311, Pyynikintie 2,  
lauantaina 29. toukokuuta 1999 kello 12.

English summary

*Tampereen yliopisto*  
*Tampere 1999*

ESA POIKELA

# Kontekstuaalinen oppiminen

Oppimisen organisoituminen  
ja vaikuttava koulutus

English summary

*Acta Electronica Universitatis Tampereensis 339*  
*Tampere University Press*  
*Tampere 2004*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tampereen yliopiston  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 215 6055  
Fax (03) 215 7685  
taju@uta.fi  
<http://granum.uta.fi>

Painettu väitöskirja  
Acta Universitatis Tamperensis 675  
ISBN 951-44-4589-9  
ISSN 1455-1616

Vammalan kirjapaino Oy  
Vammala 1999

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 339  
ISBN 951-44-5954-7  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>  
Tampere 2004



## Esipuhe

Tämän tutkimuksen juuret ovat kymmenen vuoden takaa, jolloin olin kouluttajana ensimmäistä kertaa kosketuksessa Koulutuskeskukseen. Tuttavuus syveni aikuiskoulutuksen työpajan ohjaamisen myötä ja jatkui myös muiden koulutusohjelmien yhteydessä. Näin tulin tutustuneeksi sekä koulutussuunnittelijoihin että koulutukseen osallistuneisiin ihmisiin, joista sittemmin tuli tutkimukseni informantteja. Työpaja oli pedagoginen kokeilu, jolla oli merkitystä myös Koulutuskeskuksen itsensä kehittämisen kannalta. Samalla se viritti kysymyksen, miten hyvä täydennyskoulutus tuotetaan?

Ensimmäisen kiitoksen raporttini valmistumisesta kohdistankin niiden kahden oppilaitoksen rehtorille ja opettajille sekä Koulutuskeskuksen suunnittelijoille, projektitutkijoille ja johtajalle, joilta saamani informaation varaan rakensin koko tutkimusprosessin. Toinen kiitos kuuluu projektiryhmällemme, jonka jäseninä jakoivat olla loppuun asti jo aikaisemmin väitelleet Hannu Valkama ja Tapio Koivisto unohtamatta Kari Stachonia ja Leila Kontkasta, joilla oli aktiivinen rooli ryhmän alkuvaiheissa mutta jotka sittemmin keskittyivät muihin tehtäviin.

Kun ryhmä päätti hakea rahoitusta ja siihen tarjoutui tilaisuus Suomen Akatemian neljä vuotta sitten käynnistämän 'koulutuksen vaikuttavuus -ohjelmaan' liittyen, tarvittiin ryhmälle hyvä akateemisen standardin täyttävä johtaja. Käännyimme pitkällisten pohdintojen jälkeen Annikki Järvisen puoleen, josta ryhmämme sai erinomaisen vetäjän ja jonka ansiosta Akatemia suostui myöntämään projektille rahaa. Hänelle kiitos koko ryhmämme puolesta.

Akatemian rahoituksen ansiosta minulla oli mahdollisuus tehdä tutkimustyötä vuoden ajan Australiassa Sydneyn Teknologisessa yliopiston aikuiskasvatuksen osastolla (University of Technology, Sydney — School of Adult Education). Rahoitus koitui myös välillisesti puolisoni Sari Poikelan hyödyksi, joka oman stipendin turvin saattoi perehtyä ongelmaperustaiseen oppimiseen (Problem-Based Learning — PBL). Australiassa ohjaajanamme toimi David Boud, jolle osaltaan kuuluu kiitos väitöskirjani kuten myös Sarin liseniaattityön valmistumisesta.

Käsikirjoitukseni tarkastajina toimivat Pauli Juuti ja Tapio Vaherva, jotka lausunnoissaan eivät vaatineet mitään erityisiä muutoksia tai täydennyksiä raporttiin. Tapio Vahervan toteamukset saivat kuitenkin minut vielä kerran pohtimaan työn teoreettista osaa. Myös ohjaajani jaksoi lukea ko. osan vielä kertaalleen ja toivoakseni keskustelumme tuloksena tutkimuksen tavoitteena ollut formaalinen teoria on selkiytynyt. Sirpa Randell puki käsikirjoituksen kirjan muotoon. Heille, kuten myös muille tekstin työstämiseen vaikuttaneille erityinen kiitos työstä ja vaivannäöstä.

Tätä kirjoittaessa elämme Sarin kanssa jännittäviä hetkiä. Minun koitokselleni laskettu päivä on 29. toukokuuta. Sarin kohdalla päivämäärä on vähän myöhemmin kesäkuun puolella, jolloin poikamme on määrä syntyä tähän maailmaan. Mutta kuka tietää, ehkä Arsi Esaias ehtii ensin. Kirjani omistan hänelle sekä Raulille ja Anulle, jotka ovat ihmetelleet mitä oikein teen.

Pyynikillä painatusluvan myöntämispäivänä 21. huhtikuuta 1999

Tekijä

## Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee oppimisen organisoitumista ja koulutuksen vaikuttavuutta yhden täydennyskoulutusorganisaation puitteissa. Tavoitteena on tavanomaista syvemmän tutkimusotteen ja näkökulman saavuttaminen, mihin ei yleensä laajoilla lomakekyselyillä yletytä. Sana organisoituminen korostaa oppimisen riippuvan enemmän yksilöistä ja heidän elämänyhteisöistään kuin koulutuksen organisoimisesta. Ts. oppiminen mahdollistaa koulutuksen, jolloin koulutus ei ole syy oppimiseen vaan pikemminkin päinvastoin. Kuitenkin koulutuksen ja oppimisen tulosten välillä oletetaan vallitsevan kausaalisuhteen. Koulutuksella oletetaan olevan vaikuttavuutta niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin käyttäytymiseen.

Tutkimuksen keskeisiä teemoja ovat työssä oppiminen, asiantuntijuuden kehittyminen ja organisationaalisen osaamisen tuottaminen sekä koulutuksen vaikuttavuus. Teemoja ei ole kuitenkaan käsitelty minkään ennalta laaditun teoriakehyksen tai hypoteesien puitteissa, koska niin organisoitumisen kuin vaikuttavuudenkin ongelmaa on haluttu lähestyä oppimisen ja tutkittavien itsensä näkökulmasta. Valittu metodologinen lähestymistapa noudattaakin aineistolähtöisen grounded-teorian yleisiä periaatteita. Analyysivälineenä käytetään tutkimushaastatteluista laadittuja käsittekarttoja, joille haetaan tieto-opillinen perustelu kognitiivisten karttojen evoluutioteoriasta.

Tutkimuksen ensimmäinen osa on tausta-analyysi, jossa tehtävänä on eräänlaisen meta-teorian aukikirjoittaminen, sillä aineistolähtöinenkään tutkimus ei ala tyhjästä. Toinen osa on empiirinen analyysi, jossa kuvataan koulutusohjelmaan osallistuneiden ja koulutusta suunnittelevien henkilöiden toimintaa ja ajattelua heidän itsensä näkökulmasta. Haastatteluista laadittujen käsittekarttojen ja niiden poikittais- ja pitkittäisvertailun tavoitteena on saada mahdollisimman syvälinen kuva yksilöiden sekä työyhteisön ja -organisaation toiminnasta ja kehityksestä.

Kolmas osa on teoria-analyysi, jossa empiirisen analyysin tulokset ja johtopäätökset on aluksi koottu kohdetta kuvailevan ja selittävän erityisteorian eli substantiivisen teorian muotoon. Tämän jälkeen tulokset on johdettu teoreettisen yleistyksen eli formaalisen teorian tasolle, joka puolestaan on asetettu kriittiseen diskurssiin muiden vastaavia ilmiöitä selittävien teorioiden kanssa.

Tutkimuksen nimi 'kontekstuaalinen oppiminen' kertoo päähkinän kuoresta, mistä työssä oppimisessa, asiantuntijuuden ja organisaation ydinosaamisen tuottamisessa on perustaltaan kysymys. Yksilöt oppivat työssään murtautuen yksilöllisen työnsä kontekstista syvemmälle ja laajemmalle yhteisen työn kontekstin kautta koko organisaation työn ja aina käsitteellisen työn kontekstiin saakka. Ammatillinen ja organisationaalinen kehitys kietoutuvat toisiinsa tavalla, joka tekee osaami-

sesta entistä organisaatiospesifimpää mutta myös entistä laaja-alaisempaa työelämän yleisten pätevyyksien suhteen.

Vaikuttava koulutus on korkeatasoisen osaamisen tulosta, joka puolestaan on organisationaalisen oppimisen ja tiedonmuodostuksen prosessien ohjaamisen ja kehittämisen tulosta. Näitä prosesseja kuvataan tutkimuksessa palaute-, arviointi- ja evaluointitiedon kautta oppimiseksi. Palaute- ja arviointitiedon tuottaminen liittyy organisaation sisäisiin toimintaprosesseihin ja -konteksteihin. Evaluointitiedon hankkiminen on sidoksissa organisaation ulkoisiin prosesseihin ja erilaisiin verkostoyhteyksiin, joissa toimitaan monimutkaisten valta- ja vaikutussuhteiden kontekstissa.

Toimintakontekstit määrittävät oppimisen ehtoja ja suunnan, samalla kun hankittu kokemus vahvistaa opitun merkityksen ja laadun. Ydinosaamisen tuottamisen peruskysymys on, miten professionaalinen kehitys, oppimisen ja tiedontuottamisen prosessit kyetään organisaatiossa sovittamaan yhteen. Lisäksi täytyy kysyä, mistä ja miten elintärkeä tieto saadaan, hankitaan ja tuotetaan organisaation sovittaessa itseään ulkoisen kilpailun ja valtasuhteiden kenttään. Kyse ei ole vain organisaation sisäisistä oppimisen ja tiedon tuottamisen prosesseista, joista tutkittua tietoa on jo suhteellisen runsaasti. Tässä tutkimuksessa nostetaan esiin myös organisaatioiden ja instituutioiden välisen toiminta- ja vaikutusprosessien tutkiminen yksilöllisen oppimisen ja kehittymisen sekä organisationaalisen osaamisen lähteenä.

Vaikuttavan koulutuksen metafora on neuvottelu ja holografia, jotka kertovat kouluttavan ja koulutettavan osapuolen välisestä keskinäisestä riippuvuudesta. Kouluttava organisaatio kykenee parhaiten tuottamaan koulutusta, jonka merkitykset ja sisällöt se on käynyt omassa toiminnassaan läpi. On siis eroteltavissa toisaalta yleinen ja yhteinen maailma, jota kuvaavat holografiset prosessit ovat läpinäkyviä ja samankaltaisia eri organisaatioissa. Toisaalta on olemassa erityinen ja erilaisuuksien maailma, jossa käsiteltävistä asioista on neuvoteltava erikseen asiakkaiden ja muiden vaikuttajien kanssa.

Aika, paikka ja tilanne ratkaisevat koulutuksen laadun ja tehokkuuden. Vaikuttavan koulutuksen tärkein ehto on sen oikea ajoittaminen, ts. sovittaminen asiakkaan oppimis- ja kehitysprosesseihin. Oppimisen tuloksellisuuden ratkaisee yhteinen foorumi, jolla oppijat ja ohjaajat käsittelevät, syntetisoivat ja arvioivat yksin ja yhdessä hankkimaansa tietoa, jonka lähteet voivat olla yhtäläisiä yksilöiden kokemuksissa kuin yleisissä teorioissakin.

*Avainsanat:* kontekstuaalinen oppiminen, työssä oppiminen, ammatillinen kehittyminen, asiantuntijuus, koulutus suunnittelu, pedagoginen johtaminen, oppiva organisaatio, ydinosaaminen



## Summary

The research deals with the organization of the learning process and the effectiveness of education in a further education center context. The aim is to achieve a deeper view of the subject than by using ordinary survey research questionnaires. The starting point is that learning depends more on the individuals themselves and their communities than on the education and training systems. In other words, learning leads to education, rather than education causing learning. However, it is assumed that there is a causal relationship between education and learning, where learning results in education, rather than the reverse. Consequently learning and education outcomes are assumed to affect both the individual and the organizational behavior.

The main themes of the study are workplace learning, the development of expertise, the creation of organizational competence and the effectiveness of education. However, these themes are not considered within previously selected theoretical frames or using prior structured hypothesis. This is because the aim is to deal with the themes from the viewpoint of learning and the informants themselves. The chosen methodological approach follows the principles of grounded theory. The tools of the analysis are conceptual maps constructed from the interview data. The conceptual maps are epistemologically grounded in the evolutionary theory of cognitive maps.

The first part of the research is a background analysis where the aim is to clarify and reveal the researcher's adopted methodological approach, because any research, even based on grounded theory, does not begin without any underlying ideas. The second part is an empirical analysis which describes the activities and thoughts of the interviewees (the educational planners and the participants in the training program) as they themselves expressed them. The aim of the conceptual maps constructed from interviews is to gain a very deep picture of the development of individuals, the work community and the organization. The means of this analysis are crosswise and longitudinal comparisons between the maps.

The third part is a theoretical analysis beginning with the results and conclusions of the empirical analysis which leads to the formulation of a substantive theory, describing and explaining the research subject. After this the results are considered at a more general theoretical level, leading to a formal theory. Thus a challenge is issued for critical discourse and comparison of this formal theory with other formal theories researching similar phenomena.

The research title, 'contextual learning', expresses in a nutshell the basic ideas of workplace learning, and expertise and core competency development in an organization. People learn at work by going beyond the borders of their individual contexts, via a collaborative context, to the

organizational context, and even to the conceptual context of the work. Professional and organizational development are integrated in a way which makes the competence more deeply focussed and specific within organizations, while at the same time becoming more general within the broad work life.

Effective education is the result of the competent operation of highly skilled educational planners, where their competence, in turn, is the result of processes of organizational learning and creation of knowledge. In this study these processes are described as learning through feedback, assessment and evaluation within individual, collaborative, organizational and conceptual work contexts. Feedback and assessment are closely linked with the internal processes and contexts of organizational action. The knowledge derived from evaluation is dependent on the external processes and networks with other organizations and institutions operating in the context of complicated power relationships.

The action contexts define the conditions and the direction of learning, while the achieved experience confirms the meaning and quality of the learning process. The key question in producing core competencies is how the professional development and the processes of learning and knowledge creation can be linked together in the work organization. There are also the critical questions where and how the most important knowledge is received, acquired and produced in an organization while it operates in a complex competitive and power network context. It is not only a question of learning and knowledge creation processes inside the organization, since this area has already been relatively heavily researched. This study emphasizes and clarifies the action and influence of the processes between organizations and institutions, and how these become the source both for individual development and organizational competence.

The metaphors for effective education used in this study are negotiation and holography, which are intended to portray the dependence between the trainees and trainers. The training organization is best able to produce quality education when it has thoroughly worked through similar processes in its own development and therefore understands the situation of the client organization. Thus on the one hand there is a common and shared world described by the holographic processes, which are transparent and comparable in character. On the other hand there is a particular world of differences in which the issues of interest have to be negotiated separately with clients and other concerned parties.

Time, place and situation are decisive factors in educational quality and effectiveness. The most important condition for effective education is correct timing. In other words, how can education best be fitted to the clients' learning and developmental processes? The key to educational effectiveness is a shared forum where learners, trainers and educational planners together can synthesize, assess and deal with the acquired knowledge whose sources might be in individual experiences as well as in general theories.

*key words:* contextual learning, workplace learning, professional development, expertise, educational planning, pedagogical leading, learning organization, core competence

# Sisällysluettelo

1	Johdanto .....	17
I	<b>Tausta-analyysi</b>	
2	Moderni ja postmoderni kasvatusta .....	23
2.1	Elinikäinen oppiminen ja vaikuttava koulutus .....	26
2.1.1	Organisationaalisen tiedon ongelma .....	29
2.1.2	Koulutuksen vaikuttavuuden ongelma .....	34
3	Kontekstualismi tutkimuksen lähestymistapana .....	38
3.1	Tutkimusasetelma ja -ongelma .....	40
3.2	Kognitiivisten karttojen epistemologia .....	42
3.3	Grounded-teoria tutkijan karttana ja kompassina .....	44
3.4	Tutkimuksen toteutus .....	46
II	<b>Empiirinen analyysi</b>	
4	Aikuiskoulutuksen työpaja .....	51
4.1	Työpaja-analyysi 1991 .....	54
4.1.1	Suunnittelu ja ohjaaminen .....	55
4.1.2	Koulutus- ja oppimisprosessi .....	58
4.1.3	Johtopäätökset — oppiminen ja kehittäminen .....	63
4.2	Työpaja-analyysi 1995 .....	64
4.2.1	Muistaminen ja oma persoona .....	65
4.2.2	Opettaminen, kehittäminen ja johtaminen .....	71
4.2.3	Johtopäätökset — ohjaaminen ja johtaminen .....	78

4.3	Työpaja-analyysi 1991—1995 .....	79
4.3.1	Opiskelija A .....	79
4.3.2	Opiskelija C .....	82
4.3.3	Opiskelija B .....	85
4.3.4	Opiskelija D .....	88
4.3.5	Johtopäätökset — kehitys ja vaikutus .....	92
4.4	Työpajakoulutuksen vaikuttavuus .....	93
4.4.1	Tavoitellut vaikutukset .....	94
4.4.2	Toteutuneet vaikutukset .....	97
5	Koulutuskeskus .....	102
5.1	Toiminta-analyysi 1993 .....	103
5.1.1	Työ ja oppiminen .....	104
5.1.1.1	Koulutussuunnittelijat L ja T .....	105
5.1.1.2	Koulutussuunnittelijat U ja N .....	108
5.1.1.3	Koulutussuunnittelijat I ja E .....	112
5.1.1.4	Koulutussuunnittelijat S ja K .....	116
5.1.1.5	Koulutuskeskuksen johtaja J .....	121
5.1.2	Johtopäätökset — oma työ ja palautteesta oppiminen .....	125
5.1.3	Työyhteisö ja organisaatio .....	127
5.1.3.1	Aloittelevat suunnittelijat .....	128
5.1.3.2	Kokeneet suunnittelijat .....	131
5.1.3.3	Erikoistuneet suunnittelijat .....	134
5.1.3.4	Vastuutetut suunnittelijat .....	138
5.1.3.5	Johtaja ja koulutussuunnittelijat .....	142
5.1.4	Johtopäätökset — yhteistyö ja arvioinnista oppiminen .....	151
5.2	Toiminta-analyysi 1993—1995 .....	152
5.2.1	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen .....	153
5.2.1.1	Projektisuunnittelijat .....	154
5.2.1.2	Yleissuunnittelijat .....	161
5.2.1.3	Erikoissuunnittelijat .....	170
5.2.1.4	Johtavat suunnittelijat .....	178
5.2.1.5	Johtaja ja suunnittelijakunta .....	190
5.2.2	Johtopäätökset — osaaminen ja vaikuttamisesta oppiminen .....	195
5.2.2.1	Toimijaprofiilit .....	196
5.2.2.2	Vaikuttavuus ja vaikuttamisen mallit .....	202

### III Teoria-analyysi

6	Substantiivinen teoria — oppimisen kontekstit ja vaikuttamisen prosessit .....	207
6.1	Työssä oppimisen orientaatiot ja kontekstit .....	210
6.1.1	Tilanne-, toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientoituminen .....	211
6.1.2	Työssä oppimisen ja kehittymisen kontekstit .....	215
6.2	Ammatillinen kehittyminen ja organisaation oppiminen .....	219
6.2.1	Kehittymisen ja osaamisen urat .....	221
6.2.2	Osaaminen ja vaikuttaminen .....	225
6.2.3	Vaikuttamisen prosessit .....	227
7	Formaalinen teoria — kontekstuaalinen oppiminen ja vaikuttava koulutus .....	230
7.1	I vaihe — yksilöllisen työn konteksti .....	234
7.1.1	Organisaation toiminta ja oppiminen .....	234
7.1.2	Professionaalinen kehittyminen .....	237
7.1.3	Reflektiivinen oppiminen ja kontekstin ongelma .....	240
7.1.4	Yhteenveto ja arviointi .....	245
7.2	II vaihe — yhteisen työn konteksti .....	248
7.2.1	Toiminta- ja tiimioppiminen .....	249
7.2.2	Organisaation oppiminen .....	255
7.2.3	Yhteenveto ja arviointi .....	261
7.3	III vaihe — organisaation työn konteksti .....	263
7.3.1	Tieto vallan lähteenä — kompleksisuus, hierarkia ja aikajänne .....	264
7.3.2	Suunnittelu, vaikuttaminen ja valta .....	266
7.3.3	Aikuiskasvattajan kehitys, puitteet ja perspektiivit .....	268
7.3.4	Yhteenveto ja arviointi .....	269
7.4	IV vaihe — käsitteellisen työn konteksti .....	273
7.4.1	Tietämisen ja oppimisen kontekstuaalisuus .....	274
7.4.2	Tutkimuksen yhteenveto, tulokset ja arviointi .....	275
	Lähteet .....	283
	Liitteet .....	291

# Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Modernin ja postmodernin kasvatuksen vertailua .....	24
Kuvio 2.	Kontekstuaalinen analyysi .....	39
Kuvio 3.	Käsitesuhdemalli .....	40
Kuvio 4.	Tutkijan kartta .....	45
Kuvio 5.	Tutkimuksen metodologiakokonaisuus .....	47
Kuvio 6.	Aikuiskoulutuksen työpajan käsitekarttarunko 1991 .....	55
Kuvio 7.	Aikuiskasvatuksen työpajakokeilu — suunnittelija ja ohjaaja .....	56
Kuvio 8.	Koulutusprosessi ja työskentely — opiskelijat A, B, C ja D .....	59
Kuvio 9.	Kehittämishanke ja oppiminen — opiskelijat A, B, C ja D .....	62
Kuvio 10.	Aikuiskoulutuksen työpajan käsitekarttarunko 1995 .....	65
Kuvio 11.	Muistaminen ja oppiminen — opiskelijat A, B, C ja D .....	66
Kuvio 12.	Oma persoona ja oppiminen — opiskelijat A, B, C ja D .....	69
Kuvio 13.	Opettaminen ja kehittäminen — opiskelijat A ja C .....	72
Kuvio 14.	Kehittäminen ja johtaminen — opiskelijat B ja D .....	75
Kuvio 15.	Työpajakoulutuksen vaikutukset — opiskelija A .....	80
Kuvio 16.	Työpajakoulutuksen vaikutukset — opiskelija C .....	83
Kuvio 17.	Työpajakoulutuksen vaikutukset — opiskelija B .....	85
Kuvio 18.	Työpajakoulutuksen vaikutukset — opiskelija D .....	89
Kuvio 19.	Työpajakoulutuksen tavoitteet ja vaikuttaminen .....	95
Kuvio 20.	Koulutuskeskuksen toiminnan käsitekarttarunko 1993 .....	104
Kuvio 21.	Työ ja oppiminen — suunnittelijat L ja T .....	106
Kuvio 22.	Työ ja oppiminen — suunnittelijat U ja N .....	109
Kuvio 23.	Työ ja oppiminen — suunnittelijat I ja E .....	113
Kuvio 24.	Työ ja oppiminen — suunnittelijat S ja K .....	117
Kuvio 25.	Työyhteisö ja organisaatio — suunnittelijat T ja L .....	128
Kuvio 26.	Yhteistyö ja organisaatio — suunnittelijat N ja U .....	131
Kuvio 27.	Työyhteisö ja organisaatio — suunnittelijat E ja I .....	135
Kuvio 28.	Työyhteisö ja organisaatio — suunnittelijat K ja S .....	139
Kuvio 29.	Koulutuskeskuksen toiminnan käsitekarttarunko 1995 .....	153
Kuvio 30.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija T .....	155
Kuvio 31.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija L .....	159
Kuvio 32.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija N .....	163

Kuvio 33.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija U .....	167
Kuvio 34.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija E .....	171
Kuvio 35.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija I .....	175
Kuvio 36.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija K .....	179
Kuvio 37.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija S .....	185
Kuvio 38.	Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — johtaja J .....	191
Kuvio 39.	Työssä kehittymisen orientaatiot .....	211
Kuvio 40.	Työssä oppimisen ja kehittymisen orientaatiot .....	214
Kuvio 41.	Yksilöllisen työn konteksti ja palautteesta oppiminen .....	216
Kuvio 42.	Yhteisen työn konteksti ja arvioinnista oppiminen .....	217
Kuvio 43.	Organisaation työn konteksti ja evaluoinnista oppiminen .....	218
Kuvio 44.	Osaamisen tuottaminen ja valtakontekstin ulottuvuudet .....	221
Kuvio 45.	Tiedonmuodostus, ydinosaaminen ja vaikuttavuus .....	227
Kuvio 46.	Oppiva kurssiyhteisö .....	227
Kuvio 47.	Oppiva organisaatio .....	228
Kuvio 48.	Holografinen prosessivaikuttavuus .....	228





# 1 Johdanto

Artikkelissaan 'Työ, asiantuntijuus ja oppiminen — tutkimuksen uutta paradigmaa etsimässä' tutkimusprojektiaan aloitteleva 'Koulutuksen vaikuttavuus työorganisaatioissa' -kirjoittajaryhmä alkaa yhteisen ohjelmajulistuksensa sanoilla:

"Tavallisesti yhteiskunnallisen tutkimuksen lähestymistavoissa on vedetty paradigmaattista rajaa yhteiskunta-/makrotason ja yksilö-/mikrotason tutkimustapojen välillä. Edellinen on keskittynyt yksilöiden ja ryhmien toiminnan reunaehtoja tarkastelemaan rakenteellisen analyysiin, kun taas jälkimmäinen on tyytynyt analysoimaan yksilön ja ryhmien toimintaa annettujen rakenteiden puitteissa. Tässä artikkelissa haetaan tutkimusotetta, jonka avulla työtä ja asiantuntijuutta sekä oppimista koskevista käsityksistä tapahtunutta muutosta analysoidaan sekä mikro- että makrotason yhdyntävänä prosessina." (Järvinen et al. 1995, 76.)

Uuden tutkimusparadigman oletetaan löytyvän mikro- ja makrotason väliseltä mesotasolta, jolla operoivat mitä moninaisimmat yksilöiden muodostamat ryhmittymät, organisaatiot ja instituutiot. Juuri tämä taso on yhteiskunnallisen muutoksen tuottamisen ja ohjaamisen tärkein taso, joka on ollut organisaatiotieteilijöiden tutkimuskohde, mutta josta myös kasvatustieteilijät ovat alkaneet kiinnostua yhä enemmän.

"Uutta on, että muutoksen hallinnan avaintekijät nähdään niin organisaatioiden kuin yksilöidenkin oppimisessa. Kuitenkin törmätään helposti vanhaan dilemmaan: tutkitaan joko vain yksilöiden oppimista organisaatioissa tai pelkästään organisaation kehittymistä ympäristön asettamien ehtojen puitteissa." (Mt., 76.)

Avain dilemman ratkaisuun nähdään tutkimusotteessa, jonka avulla kyetään yhdyntämään eritasoisia mutta saman perusongelman ratkaisuun kietoutuvia lähtökohtia. Näitä ovat käsitteellistyvä työ, tietointensiivinen ja oppiva organisaatio sekä oppimisen organisoituminen ja reflektiivinen asiantuntijuus. Artikkelin lopussa osoitetaan myös tutkimuskohteet, joita tutkimalla voidaan sekä koetella tutkimusparadigmaa että tutkia itse muutosprosessia. "Aikuiskoulutusorganisaatiot ovat avainasemassa etsittäessä uusia lähestymistapoja koulutuksen, oppimisen ja työn integroimiseksi työelämässä. Haasteena on murtaa perinteisen suljetun formaalin koulutusinstituution malli." (Mt., 83.)

Koulutusorganisaatiot ovat sekä muutoksen kohteena että muutoksen tuottajia, jolloin ne ovat kiinnostavia tutkimuskohteita kahdessakin merkityksessä. Yhtäältä niiden sisäisiä kehitysprosesseja

voidaan tutkia muutoksen ilmaisijoina. Toisaalta voidaan tutkia niiden kykyä vaikuttaa muihin muutosprosesseihin.

Se, minkä tutkijaryhmä on ilmaissut yhteisenä tutkimustehtävänä, pätee myös käsillä olevan tutkimuksen lähtökohdana. Kyse on sekä metodologisesta kokeilusta että monitieteisestä yrityksestä tuottaa tietoa, jolla on niin teoreettista merkitystä kuin käytännöllistä sovellettavuuttakin. Tässä suhteessa tutkimus etsii osaltaan kasvatustieteelle merkityksellistä uutta tutkimusparadigmaa. Kasvatuksen ydintematiikka ymmärretään laajemmin kuin normatiivisessa kasvatustieteessä, joka näkee kasvatuksen ja oppimisen peruskysymysten kuvastavan yhteiskunnan ja yksilön välistä suhdetta. Rajojen ylittäminen vaatii näkemystä, jonka mukaan yksilöitä ei kasvateta ja kouluteta vain jotakin varten, vaan he ovat oppimis- ja kehitysprosessiensa kautta järjestelmien uudistajia ja rakentajia.

Yhteiskuntatieteilijät ja työelämän tutkijat ovat lähestyneet yksilöllisen, yhteisöllisen, organisaationaalisen ja yhteiskunnallisen muutoksen ytimessä olevaa kysymystä: mitä oppiminen on, miten oppimistoimintaa voidaan ohjata ja miten oppimisprosessien avulla voidaan kehittää ja muuttaa järjestelmiä. Kasvatustieteilijät ovat vastaavasti suuntautumassa perinteisestä koulutustutkimuksesta työssä ja työorganisaatioissa oppimisen tutkimiseen. Organisaatiotutkijoiden mukaan kehityksen avaimet ovat organisaatioissa itsessään, jotka voivat oppia ja tuottaa tietoa osaamisensa kehittämistä varten. Juuri tällä alueella on monitieteisen kohtaamisen paikka, jossa kasvatustiede voi antaa panoksensa ja tuottaa aidosti uusia ratkaisuja.

Monitieteisyys on ongelmallinen lähestymistapa, koska tutkimusta ei voida rakentaa jonkin tietyn teorian perusteella, vaan selitystä on haettava monista teorialähteistä. Äärimmillään teoreettista selitystä ei ole lainkaan olemassa, jolloin se on tuotettava tutkimusprosessin kautta. Lähtökohdana on, että tutkittavaa ilmiötä ei ole tyhjentävästi selitetty ja että tutkimusprosessin pitäminen mahdollisimman avoimena tuottaa uutta teoreettisesti kiinnostavaa tietoa. Tutkittavan ilmiön kuvaaminen ja selittäminen on siten enemmän teorian tuottamisen ja tutkimusprosessin ongelma kuin valinnan ja viitekehyksen rakentamisen ongelma.

Tässä tutkimuksessa monitieteisyys tarkoittaa psykologisen, sosiologisen ja organisaationaalisen tiedon käyttämistä oppimistoiminnan selittämisen perustoina. Oppiminen sekä organisoituu että on organisoitavissa. Organisoituminen selittyy oppivan subjektin tarpeista, kun taas organisointi perustellaan yhteiskunnan yksilöön kohdistamina vaatimuksina. Kyse on oppimis- ja koulutusprosessien yhteensovittamisesta, mikä tapahtuu koulutusorganisaatioissa mutta myös muissa työorganisaatioissa, joissa halutaan oppimista tapahtuvan. Prosessien yhteensovittaminen tapahtuu organisaationaalisen toiminnan tasolla, jolloin kyse ei ole vain erilaisten tietoperustojen integroinnista tai uudelleen tulkinnasta vaan tiedon tuottamisesta yhtäläillä teorian muodostusta kuin käytännön sovelluksiakin varten.

Tutkimus on metodologinen kokeilu kahdessakin mielessä. Ensiksi valittu monitieteinen lähestymistapa on johtanut aineistolähtöisen tutkimustavan valintaan, ts. tutkimus noudattelee grounded-teorian periaatteita. Näin grounded-teorian käyttö tekee itse tutkimuksesta kokeilun, koska aineistolähtöisyys ei yksistään takaa tavoitteena olevan uuden teorian syntymistä. Toiseksi grounded-teorian metodisia sääntöjä on noudatettu harkitun poikkeavalla tavalla. Haastatteluihin perustu-

vaa aineistoa ei ole käsitelty teorian kehittäjien esittämän luokitustavan mukaan vaan haastatteleista laadittujen käsitekarttojen avulla. Käsitekartat ovat aineiston koodikuvauksia, jotka kertovat käsitteiden merkityksistä ja suhteista toisiinsa ja joita keskenään vertailemalla saadaan esiin ilmiötä, tapahtumia, toimintaa ja käsityksiä koskevaa tietoa.

Analyysin välineenä käsitekartat ovat heuristinen oivallus, joka tulee perustelluksi tutkimusprosessin aikana tehdyllä epistemologisella löydöksellä. Laszlo et al. (1995) kuvaavat toimittamasaan kirjassa (*The Evolution of Cognitive Maps*) kognitiivisia karttoja, jotka ovat ns. heikon hypoteesin mukaan yksilöiden mentaalisia toimintamalleja ja ns. vahvan hypoteesin mukaan ei vain tieteellisiä selitysmalleja vaan kosmologinen maailmaselitys. Kartat eivät ole koskaan täydellisiä tai lopullisia, jolloin ne kehittyvät ja muuntuvat jatkuvasti yksilöiden oppimisen ja tieteellisen kehityksen seurauksena. Kenen tahansa käsitekartta, joka ohjaa asianomaisen omaa toimintaa on jo teoria itsessään. Näin arki- ja tieteellisen ajattelun jyrkkä vastakkainasettelu käy hedelmättömäksi, koska tiedon rakentaminen voidaan aloittaa suoraan ihmisten käsitysten vertailusta.

Tutkimuksen kohde on ammatillisen kasvatuksen ja julkisen hallinnon alueella toimiva täydennyskoulutusorganisaatio, jota jäljempänä kutsutaan Koulutuskeskukseksi ja sen aikuiskoulutuksen työpaja -niminen koulutusohjelma. Analyysi perustuu kahteen haastattelukertaan, jotka on tehty kahdesta neljään vuoden välein. Ko. koulutusohjelman ohjaajana tutkimuksen tekijä on ollut sikäli erikoisessa asemassa, että myös hän on ollut yksi haastateltavissa alkuvaiheessa. Työpaja oli pro gradu -työn (Paananen 1992) kohteena, jolloin tutkielman tehnyt opiskelija haastatteli myös ohjaajaa. Saatuaan aineiston myöhemmin omaa tutkimustaan varten tutkija on tulkinut myös oman haastattelunsa uudelleen ja laatinut siitä käsitekartan. Kun tutkija on lisäksi tehnyt yhteistyötä myös muiden informanttien kanssa, hän voi todeta itsekin olevansa osa tutkimuskohdettaan.

Asetelma, jossa tutkija huomaa olevansa osa tutkimusongelmaa ja jossa informantit toimivat omien, enemmän tai vähemmän eksplisiittisten teorioidensa pohjalta, vaatii soveliaista metodologista lähestymistapaa ja tietynlaista etäisyyden ottamista kohteeseen. Koulutuskeskus on itsessään ollut erilaisten mallien soveltamisen ja kokeilujen sovelluskenttä, jossa koulutussuunnittelijat testaavat teorioitaan ja hypoteesejaan. Henkilöt, joita he käyttävät ohjelmiansa ohjaajina ja kouluttajina, ovat osa näitä testejä. Myös tässä suhteessa metodologiset ratkaisut puhuvat puolestaan. Informanttien käsitykset tarjoavat rikkaan aineiston grounded-teorian soveltamista varten.

Tutkimus on jaksotettu kolmeen osaan, joita ovat tausta-analyysi, empiirinen analyysi ja teoria-analyysi. Tausta-analyysin tarkoitus on "kirjoittaa auki" tutkijan ajattelu. Tutkimus ei ala tyhjistä grounded-teoriaa käytettäessäkään, jolloin tutkijan toimintaa ohjaa aikaisempiin kokemuksiin pohjautuva metateoria. Näin myös lukija saa mahdollisuuden tutustua vaikuttimiin ja motiiveihin, joilla on ollut merkitystä tutkimuskohteen ja -tavan valinnassa, samalla kun tutkimus sidotaan aikaansa ja historiaaustaan.

Empiirinen analyysi jakautuu aikuiskoulutuksen työpaja-analyysein ja ja Koulutuskeskuksen toiminta-analyysein, joille on annettu tekstissä varsin runsaasti tilaa. Käsitekarttojen käyttö on ollut analyysin aloitusvaiheen oivallus, joka on myöhemmin saanut perustelunsa kognitiivisten karttojen evoluution epistemologiasta. Metodiset perusteet on kuitenkin esitetty jo edeltävässä osassa, joten raportointi ei noudata täysin kronologista järjestystä. Analyysit on tehty keskinäisen

vertailun avulla ja johtopäätökset on esitetty lukujen lopuksi ja koottu yhteen seuraavaan analyysivaiheeseen siirtymistä varten.

Teoria-analyysi jakautuu substantiiviseen ja formaaliseen teoriaan. Edellinen on vertailuanalyysien, uudelleen tulkintojen ja yleistysten tulos. Jälkimmäinen on puolestaan teoreettisen yleistyksen ja muiden vastaavia ilmiöitä selittävien teorioiden vertailun tulos. Näin johtopäätöksistä on edetty ilmiötä sen ainutkertaisessa kontekstissa kuvaavaan ja selittävään substantiiviseen teoriaan ja edelleen formaalisen teorian tasolle, jossa tutkimuksen löydökset asetetaan teoriadiskurssin yhteyteen.

Tutkimuksen nimi 'Kontekstuaalinen oppiminen — oppimisen organisointuminen ja vaikuttava koulutus' ilmaisee pähkinänkuoressa tutkimustuloksen. Koulutus ei ole syy oppimiseen mutta sen oikea ajoittaminen ja sovittaminen oppivan yksilön, yhteisön tai organisaation oppimis- ja kehitysprosesseihin tuottaa vaikuttavaa koulutusta.

I

# Tausta-analyysi



## 2 Moderni ja postmoderni kasvatus

Monien teorioiden mukaan länsimainen yhteiskunta on siirtymässä modernin teollisen aikakauden yhteiskunnasta postmoderniin informaatioyhteiskuntaan (esim. Harvey 1990, Turner 1991, Bauman 1992). Postmodernisteille muutos on paradigmaattinen, koska se ei liity vain modernin yhteiskunnan katoamiseen vaan myös tapaan ajatella ja käsittää maailma. Heidän mielestään modernin tieteen paradigmat perustuvat vain yhteen yhteiseen tapaan ymmärtää tiede ja yhteiskunta. Paradigmojen väliset erot ovat pelkästään kuvitteellisia, koska kaikki moderni teoria on järkikeskeistä ja todellisuutta kuvaavat systeemit on jaettu ja tuotettu itse. Objektiivinen tieto on illuusio, koska länsimaista filosofiaa, tiedettä ja sosiologiaa läpäisevät samat modernistiset perusoletukset.

Valistuksen ajan tieteen paradigmoja, empirismiä, rationalismia ja positivismia ei kuitenkaan ole kritisoitu vain postmodernin vaan jo aikaisemmin esimerkiksi humanismin ja kriittisen teorian lähtökohdista. Kritiikki on hyödyllistä, koska sen kautta tieteellinen ajattelu laajenee ja syvenee sisällyttäen lopulta itseensä myös kritiikin. Kysymys on siten enemmän modernisaatiosta kuin erityisesti siirtymisestä postmoderniin yhteiskuntaan tai postmodernistisen tieteen paradigman ylivertauudesta. (Chappel 1996, 14—16.) Modernisaation kannattajien mukaan paradigmaattinen muutos ei ole yhtä dramaattinen kuin postmodernistit olettavat.

Kyse on siirtymästä, joka on rajattavissa poliittisissa, taloudellisissa ja sosiaalisissa suhteissa tapahtuviin muutoksiin kasvatus mukaan lukien. Modernistit nojautuvat Habermasin (1989) kriittiseen teoriaan, jonka mukaan yhteiskunnassa on käynnissä jatkuva rationalisoitumisen, osittumisen ja ihmisten elämismailmat toisistaan erottava prosessi. Sen tuloksena elämää ja järjestelmää alkavat hallita ei-kielelliset voimat. Eettiset päämäärät, ihmisten välinen kommunikaatio ja yhteyssyyden tunteet korvautuvat vähitellen kasvottomilla markkinavoimilla ja byrokratialla. (Niemi 1997, 164—165).

Kasvatustieteessä vaikuttavat sekä modernistinen suuntaus (mm. Young, 1989, Aronowitz ja Giroux 1991) että postmodernistinen suuntaus (mm. Doll 1989, 1993, Hargreaves 1994). Bagnall (1994, 24—36) kuvaa postmodernin ja modernin kasvatuksen erilaisuutta vertaamalla jatkuvan kasvatuksen (continuing education) ja kompetenssiperustaisen kasvatuksen (competency-based education) eroja. Hänen mukaansa moderni kompetenssiperustaisen kasvatus on ideologia, mitä postmoderni jatkuva kasvatus taas ei ole. Bagnall määrittelee postmodernin kasvatuksen johdonmukaisesti modernin kasvatuksen vastakohtana (kuvio 1).

**Moderni kasvatus**  
(kompetenssiperustainen kasvatus)

**Postmoderni kasvatus**  
(jatkuva kasvatus)

Yksioppisuus	Monioppisuus
Rationaalisuus	Ekspressiivisyys
Yksinkertaisuus	Monimutkaisuus
Keskittäminen	Refleksiivinen kontekstuaalisuus
Tiedon teknisyyt	Tiedon monimuotoisuus
Käytännöllisyys	Kriittinen ymmärrys
Oppijan riippuvuus	Oppijan itsenäisyys
Reaktiivinen	Responsiivisuus
Hyötykeskeisyys	Avoimuus
Yksityistäminen	Määrittelemättömyys
Yhdenmukaistaminen	Osallistaminen
Eriyttäminen	Kokonaistaminen
Instrumentaalisuus	Fenomenalistisuus

*Kuvio 1. Modernin ja postmodernin kasvatuksen vertailua (Bagnall 1994)*

Postmodernia kasvatusta ei ole kuitenkaan järjestelmänä olemassa, jolloin yhtälailla sitä voidaan luonnehtia ideologiana, joka pyrkii asettumaan kaikkien modernien kasvatussuuntausten vastakohtaksi. Toisaalta Bagnallin esittämät tunnuspiirteet ovat yhteneviä monien humanististen, konstruktivistien tai kontekstuaalisten määritteiden kanssa, jolloin esitetty kritiikki on koottu vain yhteen postmodernin nimissä.

Suomessa Sahlberg (1996) esittää postmodernin uutena kasvatustieteen paradigmana, jossa vanha ja uusi ovat paradoksaalisessa suhteessa toisiinsa. Modernin logiikka väistyy, mutta ei kaatoa jääden täydentävänä vastakohtana tai vastinparina postmodernin rinnalle. Sahlberg (1996, 71—79) vertailee modernin ja postmodernin eroja epistemologian, logiikan, systeemiajattelun ja ideologian näkökulmasta.

Postmodernin epistemologiassa on kyse objektiivisuuden ja subjektiivisuuden suhteesta, logiikassa sen kaksi- ja moniarvoisuudesta, systeemeissä järjestyksen ja epäjärjestyksen, suljettujen ja avoimien systeemien sekä ulkoisen ja sisäisen kontrollin suhteesta, ideologiassa yksi- ja moniarvoisuudesta sekä mekaanisten ja orgaanisten metaforien käytöstä. Kasvatuksessa nämä eroavuudet tiivistyvät viiteen postmodernin paradoksiin:

- mitä enemmän kasvatusjärjestelmää hajautetaan, sitä tärkeämpää on keskitetty ohjaus; ylhäältä ohjatut muutokset eivät enää toimi, uudistaminen on hajautettava, mutta samalla koordinoiminen tarve kasvaa



- mitä enemmän opetetaan, sitä vähemmän opitaan; opetuksen käytetty aika vähentää oppimiseen käytettyä aikaa, tarvitaan uusia pedagogisia toimintatapoja
- yhteistyön lisääminen edellyttää yksilöllisyyden lisäämistä; yhteistoiminnallinen oppiminen ja opettajien kollegiaalisuus vaatii kollektiivisuuden ja yksilöllisyyden ottamista huomioon samanaikaisesti
- järjestys syntyy kaaoksesta; luovuudelle ja oppimiselle, jota ei ole ennakoitu, on annettava tilaa
- tiede tuottaa yhä yksityiskohtaisempaa tietoa, mutta silti elämisen epävarmuus lisääntyy; tulevaisuutta on yhä vaikeampi ennakoida muutoksen nopeuden vuoksi.

Kuitenkin näyttää siltä, että mitä konkreettisemmalle tasolle postmoderni ajattelu pyrkii, sitä vähemmän siitä itsestään jää jäljelle. Sahlbergin kuvaamat vastakohtaisuudet tunnetaan vanhastaan systeemiajattelun paradokseina, kuten kokonaisuuden ja osien, hierarkian ja ei-hierarkian tai systeemin ja konventionaalisen metodologian välisinä vastakohtaisuuksina (esim. Blauberger et al. 1977). Tässä suhteessa modernin ja postmodernin vastakohtaisuus toistaa vain systeemisen ymmärryksen paradokseja.

## Moderni ja postmoderni aikuiskasvatus

Aikuiskasvatuksen kehitystä parin viime vuosikymmenen aikana voidaan tulkita modernin ajan yhden suuren kertomuksen päättymisenä. Aikuiskasvatus on saanut alkunsa valistuksen projektina, muotoutunut kansan- ja kansalaisopistojen sekä järjestöjen harjoittamaksi vapaaksi kansansivistystyöksi ja muuntunut lopulta valtion ylläpitämiksi aikuiskoulutusinstituutioiksi. Perinteinen sivistystyö on menettänyt merkitystään valtiollisessa aikuiskoulutuspolitiikassa samanaikaisesti kun voimavarat on keskitetty uuteen ammatilliseen aikuiskoulutukseen.

Aikuiskasvatuksen tutkijoiden mukaan postmoderni ei kuitenkaan tarkoita yleissivistävän, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta ideaalinaan pitävän aikuiskasvatuksen loppua (Wildemeersch 1992, 31). Päinvastoin, uusi yhteiskunnallinen tilanne luo uusia sivistyksellisiä tarpeita epävarmuuden ja tiedon tulvan lisääntymisen, kansainvälistymisen ja ym. muutosten myötä. Sivistyksellisen tasa-arvon tavoittelu, persoonallisuuden ja taitojen kehittäminen eivät tarpeina ole hävinneet minnekään, vain perustelut ovat muuttuneet. (Sihvonen 1996, 228.)

Vapaata sivistystyötä on kritisoitu juuri siitä, että se ei ole kyennyt täyttämään tasa-arvoistavaa sivistystehtäväänsä. Eniten sen palveluja ovat käyttäneet ne, joilla jo on ollut kohtuullinen koulutustaso ja vähiten ne, joilla on koulutustakin vähiten. Sivistystyön yhteiskunnallisen oikeuden onkin perusteltava toisella tavalla. Rationalismiin, varmuuteen ja kontrolliin sidotun tasa-arvon sijaan yleissivistävän aikuiskasvatuksen legitimeetti voi perustua kriittisyyteen ja oikeudenmukaisuuden vaatimukseen. Näin humanistisella yksilön kykyjen vapauttamisen ihanteilla on yhä relevanssia (Kosmidou ja Usher 1992, 88—89).

Modernin ja postmodernin välinen jännite on näkynyt kamppailuna aikuiskasvatuksen, elinikäisen oppimisen ja jatkuvan koulutuksen käsitesisällöistä. Käsitteillä on historiallinen taustansa, joka ulottuu aina valtiollisesti organisoidun aikuiskasvatuksen alkuvaiheisiin. Esim. Castren (1929) kuvaa vapaata sivistystyötä yhden miehen komitean mietinnössään elämänikäisenä kasvatuksena, johon kaikilla aikuisilla on oikeus. Ammatin oppiminen ei kuitenkaan tähän oikeuteen sisältynyt, koska kyse oli sivistyksestä ja kasvamisesta yhteiskunnan jäsenyyteen.

Viisikymmentä vuotta myöhemmin Harva (1980) pyrki yhä pitämään aikuiskasvatuksen puhtaana tuotantoideologiasta. Samaan aikaan käytiin keskustelua siitä, pitäisikö tutkimuksessa puhua aikuiskasvatuksesta vai aikuiskoulutuksesta (Tuomisto 1980). 1990-luvulle tultaessa ammatillisen aikuiskoulutuksen läpimurto tapahtui laajuudella, joka sai kansansivistäjät kysymään, "onko vapaat sivistystyöt tehty" (Sihvonen 1990). Kyse ei ollut vain valtionapujen vähenemisestä, vaan pelko koko vapaan sivistystyön yhteiskunnallisen funktion katoamisesta.

Keskusteluun on ilmaantunut painotuksia, jotka ovat tulkittavissa pikemminkin taloudellisen liberalismien ja markkinaohjauksen kuin postmodernin yksilöllistymisen ja itseohjauksen merkitysten kautta. Muodikkaat puheet aikuisten oppimisen itseohjautuvuudesta saattavat kätkeä ajatuksen yhteiskunnan kasvatusta- ja koulutusvelvoitteiden vähentämisestä ja kustannusten siirtämisestä opiskelijoille itselleen. Markkinaohjattu yksilöllistyminen suosisi kuitenkin vain maksukykyisiä kansalaisia muiden ohjautuessa yhä syrjempään yhteiskunnalliseen periferiaan.

Modernin ja postmodernin välinen jännite ei ole vain kamppailua tekstien tulkinnasta ja käsitteiden sisällöistä vaan yhteiskunnallisen muutoksen suunnasta, vallasta ja politiikasta (esim. Smyth 1995, 1; Niemi 1997, 168). Muutosvaiheessa yhteiskunnan perustavat, yksilön ja valtion välisten poliittisten, taloudellisten ja sosiaalisten konstituutiosuhteet on neuvoteltava uudelleen (Eräsaari 1985, 7—9). Kyse ei ole vain kansallisella tasolla tapahtuvasta muutoksesta vaan toisilleen vastakkaisista ja samanaikaisista globalisaation ja lokalisaation tendensseistä (Martin & Schumann 1998). — Aikuiskasvatus uusintaa itsessään modernin ja postmodernin paradoksaalisuutta, sen on oltava sekä kriittistä suhteessa yhteiskuntaan että kyettävä tukemaan yhteiskunnassa käynnissä olevia yksilöitymisen ja uuden yhteisöllistymisen prosesseja.

## 2.1 Elinikäinen oppiminen ja vaikuttava koulutus

Aikuiskasvattajat määrittelevät elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen kolmen peruskäsitteen avulla. Ensiksi formaalisena oppimisena, joka on tärkein oppimisen muoto ja joka tapahtuu virallisen koulutusjärjestelmän puitteissa. Toiseksi nonformaalisena oppimisena, joka on organisoitu virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella esim. vapaan sivistystyön yhteisöissä. Kolmanneksi informaalisen oppimisena, joka tapahtuu sekä virallisen että epävirallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella esim. työ- ja arkipäivän tilanteissa. Percy (1997) toteaa kolmijaottelun kestäneen hyvin näihin päiviin asti, mutta uudessa tilanteessa formaalinen kasvatus on vaarassa jäädä toissijaiseksi verrattuna non- ja informaalisen kasvatuksen laajenemiseen.

Percyn mukaan formaalinen koulutus on kuitenkin ensisijainen suhteessa muihin kasvatuksen ja oppimisen organisointimuotoihin. Jatkuvan koulutuksen formaalinen alue tulisikin ymmärtää non- ja informaalisten kasvatuksen ja oppimisen laadun takeena. Vahvistaessaan kolmijaon Percy tekee sen vain yhdestä, kasvatuksen funktionaalisuutta tähdentävästä näkökulmasta. Kolmijako määrittää myös oppimista, joka ei voi olla non- tai informaalia formaalisen järjestelmässä tai päinvastoin. Ts. oppiminen on järjestelmän tuottamaa ja ohjaamaa, jolloin oppijan oppimisen funktioilla ei ole suurta merkitystä.

Asetelma muuttuu kuitenkin täysin, jos määrittelyä hallitsee oppijan tarkoituksien ymmärtäminen. Oppimisen näkökulmasta ei ole mitään syytä olettaa, että oppimistapa olisi ratkaisevasti erilainen opiskeltaessa formaalisessa tai norformaalisessa järjestelmässä. Formaalisessa koulutuksessa oppiminen voi olla niin non- ja informaalista kuin formaalistakin, ts. joku voi opiskella arvosanakeskeisesti, joku itseään kehittävästi ja joku oivaltaa sellaista, mitä opetussuunnitelmaan ei ole edes sisällytetty. Oppimisen näkökulmasta funktionaalinen paradigma osoittautuu kestäväksi elinikäisen oppimisen organisoinnin perusteeksi.

Oppimisen ja kasvatuksen välinen ristiriita palautuu makrotason yhteiskunnallisen ja mikrotason yksilöllisen yhteensovittamisen ongelmaan. Ristiriita voidaan määritellä uudelleen makro- ja mikrotason yhdenmisen mesotason (esim. Järvinen 1997, 131) ilmiönä, jolloin yhteiskunta- ja yksilötaso eivät olisi ainoita ongelman selityksperustoja. Mesotasoinen selittäminen on yleistä organisaatio- ja hallintotieteissä, joille tyypillinen metodologia on systeeminen lähestymistapa.

Systeemimetodologian avulla voidaan pyrkiä mesotasoa täsmällisempään kohdeilmion määrittelyyn ns. rajasyntemien avulla. Tutkittava kohde voidaan käsitteellistää laajempien syntemien leikkauskohdassa ja analysoida omana ilmiönään. Rajasyntemien toiminta ei selity vain aikaisemmin määriteltujen syntemien perusteella, koska toiminta määrittyy myös syntemistä itsestään. (Arnkil 1990, 84). Syntemi toimii myös itseohjautuvasti, jolloin sen toiminta ei selity ainoastaan ulkoisten tekijöiden perusteella. Funktionaalinen paradigma voidaan korvata syntemisellä paradigmatlla, joka ei sinänsä hävitä funktioita mutta johtaa niihin sisältyvien kausaalisten vaikutussuhteiden uudelleen tulkintaan. Elinikäisessä kasvatuksessa ja oppimisessa ei ole kyse vain siitä, että oppimista organisoidaan vaan se myös organisoiuu.

## Oppimisen organisoituminen ja organisointi

Alanen (1981, 44—45) kuvaa jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen kaksiulotteisena sosiologisena maastona, jossa koulutettava etenee vertikaalisesti ikäkausien mukaisessa järjestyksessä käyttäen hyväksi horisontaalisesti järjestyneitä formaalisia, nonformaalisia ja informaalisia oppimisen muotoja. Tuomisto (1991, 145) lisää kuvaukseen satunnaisen oppimisen, jonka hän esittää Marsickin ja Watkinsin (1990, 6—7) tapaan informaalisen oppimisen alakäsitteenä. Satunnainen (incidental) oppiminen ei kuitenkaan tarkoita mitä tahansa satunnaisuutta, vaan muun toiminnan esim. työn sivutuotetta (Watkins & Marsick 1992, 288).

Alanen on esittänyt Tuomiston (1994, 26) mukaan myös toisen kuvaustavan, jossa satunnaisella oppimisella on laajempi merkitys. Elinikäinen oppiminen hahmottuu kolmen sisäkkäisen kehän avulla. Eriytyneet opinnot muodostavat kehien ydinosan, joka tarkoittaa formaalisen ja ei-formaalisen (nonformaalisen) kasvatuksen organisointimuotoja. Ytimen ympäröivällä kehällä on informaalisen kasvatuksen alue, jonka puitteissa opitaan tietoisesti mutta ilman suunniteltuja opetusohjelmia, esim. kodin, vertaisryhmien, joukkoviestimien, työyhteisöjen, järjestöjen ja kulttuuripalvelujen piirissä. Laajin kehä muodostuu satunnaisoppimisesta, joka voi liittyä mihin tahansa tilanteeseen.

Satunnaisen oppimisen lisääminen elinikäisen oppimisen määreisiin ei muuta funktionaalista ajattelutapaa mutta tekee sen entistä mutkallisemmaksi. Formaalisen ja nonformaalisen kasvatuksen lisäksi on vielä jokseenkin ymmärrettävää puhua informaalisesta kasvatuksesta (Marsick & Watkins 1990) työn tavoitteistamisen yhteydessä. Satunnainen kasvatusta ei liene käsitteellisesti mielekäs edes tahattoman kasvatuksen merkityksessä. Funktionaalisen lähestymistavan suurin ongelma onkin, että se antaa oppimisesta äärimmäisen ohuen ja pintapuolisen kuvan. Käsitteet kykenevät erottelemaan toisensa vain kasvatuksen erilaisten funktioiden näkökulmasta. Funktionalismista onkin pyritty irtautumaan monin tavoin.

Jarvis (1987, 70) kuvaa kasvatuksen ja oppimisen välisen suhteen tilanneyhteyden kautta. Aikuiset oppivat kokemansa sosiaalisen kontekstin kautta, joka määräytyy formaalisten, nonformaalisten ja informaalisien tilanteiden kautta. Formaalisien tilanteiden perustana on byrokraattinen organisoituminen, jolloin oppiminen on sidoksissa ennalta ja ylhäältä määriteltyihin tavoitteisiin ja ohjeisiin. Nonformaaliset tilanteet ovat organisoituja, mutta eivät välttämättä byrokraattisesti, jolloin oppiminen voi perustua esim. työpaikalla asiantuntijan ja oppijan väliseen yhteistoimintaan. Sen sijaan informaaliset tilanteet eivät ole määriteltävissä, koska ne ovat ennakoimattoman piiloisen vuorovaikutuksen tulos ja siksi satunnaisia. (Mt., 176.)

La Bellen (1982) mukaan formaalisen, nonformaalisen ja informaalisen oppimisen muodot voivat toteutua oppimistilanteissa samanaikaisesti, mutta jokin niistä on vallitseva verrattuna muihin muotoihin. Esimerkiksi formaalinen on vallitsevaa koulussa, mikä ei sulje pois non- ja informaalisen oppimisen mahdollisuutta. Vastaavasti nonformaalinen on vallitseva muoto koulun ulkopuolisessa opiskelussa, mutta luo myös formaalisen kasvatuksen potentiaalin, esim. tutkinnon suorittamisen mahdollisuuden. Vastaavasti informaalinen, esim. työssä oppiminen sisältää formaalisen ja nonformaalisen oppimisen potentiaalin (mt., 162—163). Vallitseva oppimisen muoto ei siten määrydy vain tilanneyhteyden vaan kontekstin kautta, joka määrittää myös tilanneyhteyden.

Jarvis nostaa esiin oppijan subjektiivisen kokemuksen ja sosiaalisen kontekstin oppimisen organisoinnin lähtökohtana. La Belle määrittää kontekstin toiminnan yleensä eikä vain sosiaalisen toiminnan merkityksessä. Kun lisäksi oppimisen muodot sisältävät toisensa, voidaan La Bellen määrittelyä luonnehtia elinikäisen oppimisen kontekstuaalisena ja holograafisena kuvauksena. Vastaavasti Jarvisin määrittelyä voidaan pitää situationalistisena lähestymistapana, jossa tärkeintä on ottaa huomioon tilanteessa vaikuttavien yksilöiden toiminta. Kuvatut määrittelyt heijastelevat elinikäisen oppimisen ja jatkuvan koulutuksen käsitteenmuodostuksen ongelmallisuutta. Kyse ei ole vain itse ilmiön monimuotoisuudesta vaan selityserustojen erilaisuudesta.

## 2.1.1 Organisaationaalisen tiedon ongelma

Erilaiset yksilön oppimista käsittelevät teoriat tuottavat psykologista tietoa, jonka tarkoituksena on kuvata ja selittää oppijan subjektiivisen toiminnan perusteita. Vastaavasti yhteiskunnan ja sen instituutioiden kehitystä tarkastelevat teoriat tuottavat sosiologista tietoa, joka pyrkii kartoittamaan ja selittämään oppimiseen vaikuttavia rakenne- ja säätelytekijöitä. Psykologian mikrotason ja sosiologian makrotason välisellä mesotasolla operoivat teoriat tuottavat tietoa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, ryhmistä ja organisaatioista. Mesotason ilmiöiden selittämisessä on otettava huomioon samanaikaisesti sekä psykologinen että sosiologinen selitysperspektiivi.

Erilaiset selitysperspektiivit ja erilaisten tutkimusmenetelmien tuottama erilainen käsitteistö voidaan nivota yhteen systeemimetodologian avulla. Systeemisen tiedon voidaan sanoa olevan luonteeltaan eklektistä, koska se ammentaa monista erilaisista, jopa vastakkaisista teorioista. Eklektismin täytyy kuitenkin olla metodologisesti pätevää, jolloin erilaisista lähtökohdista hankittu tieto täytyy tuottaa systeemilöögisesti uudelleen. Ei riitä, että systeemisyiden vaatimus kohdistetaan vain tutkittavaan ilmiöön, vaan se on ulotettava myös selitysperspektiivin tarjoavaan psykologiseen ja sosiologiseen tietoon.

Systeeminen tutkimusprosessi etenee oletusten, väitteiden, alustavan, epätäydellisen ja osittaisen tosiasia-aineiston perusteella. Esim. tutkittaessa tiettyä systeemiä on tehtävä oletuksia myös laajemmasta systeemistä. Systeemimetodologia ei hylkää klassisia tutkimusmenetelmiä, mutta vaatii käyttämään niitä systeemistä periaatetta noudattavalla tavalla. Erityisen tärkeää on aikatekijän huomioonottaminen. Aika sitoo yhteen vastakohtaiset prosessit, jolloin saadaan tietoa systeemin kehityksestä. Koska paradoksaalisuus on systeemin ominaisuus, se sulkee pois myös ns. lopullisen tiedon tuottamisen mahdollisuuden. Tiedon määrä lisääntyy ja sen laatu paranee, mutta ajassa etenevän tutkimusprosessin tiedon lähteet ovat ehtymättömät. (Blauberg et al. 1977, 269–276.) — Seuraavassa pyritään elinikäisen oppimisen ja jatkuvan koulutuksen organisoitumista selittävien tietoperustojen systeemiseen kuvaukseen.

### Psykologinen tieto

Oppimista koskevaa tietoa hallinneet teoriat ovat luokiteltavissa behavioristisiin, kognitivistisiin, eksperientalistisiin ja humanistisiin teoriasuuntauksiin (Poikela & Poikela 1997). Psykologisia teorioita näistä ovat kolme ensin mainittua, jotka pyrkivät sanomaan jotakin hyvin olennaista yksilön oppimisproesseista. Humanistiset teoriat<sup>1</sup> tuottavat enemmän sosiaalipsykologisista kuin

<sup>1</sup> Yksilöä koskevan oppimiskäsityksensä humanismi on voinut aina lainata psykologisista teorioista, ensin behaviorismista, myöhemmin kognitivismista ja eksperientalistisista teorioista, mikä on ollut sekä etu että haitta. Etu se on ollut siinä mielessä, että humanistit ovat voineet aina olla kriittisiä suhteessa vallitsevaan teoriaan. Haitta sikäli, että vastakohtainen itseymmärrys tuottaa myös asennetta, jolla kielletään muiden teorioiden tieteellinen merkitys.

yksilöpsykologista tietoa kuvatessaan oppijan ja ohjaajan tai oppijoiden keskinäisen ja ryhmien välisen vuorovaikutusta.

Järvilehdon (s. 469—472) mukaan kognitiivisen ja behavioristisen psykologian välillä ei ole periaatteellista eroa, koska molemmat pitävät ulkoista syytä tai tapahtumaa ihmisen toiminnan perimmäisenä vaikuttimena. Samasta syystä myös Vuorinen (s. 58—73) pitää sosiaalisen oppimisen, toiminnan ja kognitiivisen psykologian teorioita piilobehaviorismina. Niin Vuorisen kuin Järvilehdonkin mukaan behavioristinen, kognitiivinen ja humanistinen psykologia tulee korvata systeemisellä psykologialla, jonka lähtökohtana on yksilön toiminta.

Vuorinen asettaa kysymyksen yksilön minuuden ja autonomian kehityksestä psykodynaamisen teorian pohjalta: kyse on psyykkisen energian sitomisesta elämän päämääriin ja toiminnan tavoitteisiin. Psykyen tavoitteena on homeostaattinen tasapaino, jolloin pyrkimyksenä on jännitteen vähentäminen, ei sen lisääminen ulkoisen toiminnan avulla kuten kognitiivistit olettavat. Psykyen itsesäätely toteuttaa konstanssiperiaatteen: "psykyen homeostaattisena tehtävänä on pitää sisäisenä jännitteenä ilmenevän psyykkisen tension — sitomattoman energian — taso mahdollisimman matalana tai ainakin vakiona." (Mt., 100.)

Jännityksen vähentäminen perustuu vapaana liikkuvan psyykkisen energian sitomiseen päämääriin ja tavoitteisiin liittyvien mielikuvien (halut ja tunteet) avulla, mikä ei ole sinänsä ristiriidassa kognitiivisten selitysten kanssa. Sen sijaan yksilön autonomian luonnetta, itseohjautuvuutta ja persoonallisuuden kehitystä koskevat päätelmät ovat ratkaisevasti erilaisia. Vuorinen (mt., 94—95) selittää psyykkisen aktiiviteetin Freudin sanoin: "ihmisen elämää hallitsee jatkuva pyrkimys muuttaa passiivisesti koettu aktiiviseksi." Kokemuksen haltuun ottaminen merkitsee mielensisäisten katastrofien välttämistä, mistä seuraa pyrkimys psyykkiseen itsesäätelyyn. Vain yksilö itse kykenee muokkaamaan persoonallisuuttaan ja sisäisiä toimintamallejaan.

Autonomian periaate on ehdoton, mutta se toteutuu kontekstuaalisena suhteena ympäristöön, jonka oppija kokee välittömänä tilanne- ja taustayhteytenä. Näin psykodynaaminen teoria välittää ajatuksen, jonka mukaan ihminen on sekä passiivinen että aktiivinen toimija: ellei ristiriitainen todellisuus johtaisi sisäisen jännitteen lisääntymiseen ja psyykkisen energian sitomiseen tasapainon palauttamiseksi, ei ulkoista toimintaa tarvittaisi lainkaan. Aktiivisuutta ei voida selittää vain olettamalla aktiivinen ihmiskuva, koska yhtä lailla voidaan olettaa passiivinen ihmiskuva, mistä seuraa hedelmätön ideologiaväittely kuvan oikeellisuudesta.

Mielikuvina ilmenevä psyykkisen energian itsesäätely ja yksilön pyrkimys sisäiseen tasapainon säätelämällä suhdetaan ulkomaailmaan ilmentävät psykologisen tiedon systeemisistä periaatteista. Oppijan autonomia ja oppimisen kontekstuaalisuus ovat siten systeemisen oppimiskäsityksen keskeisimmät ehdot. Oppijan kaikki toiminta ei ole tietoista ja suuri osa kokemuksesta on passiivisesti vastaanotettua. Siksi passiivisesti koetun (refleksio) muuntaminen aktiiviseksi merkitsee sekä tietoiseksi (kognitio) tulemistä että vaikuttamista (reflektio) kokemuksen uudelleen jäsentämiseen (Poikela 1994a, 113).

## Sosiologinen tieto

Kasvatusta ja koulutusta koskevaa tietoa tuottavat sosiologiset teoriat liittyvät yhteiskunnallisen sosialisatioprosessin tutkimiseen. Sosialisatiolla tarkoitetaan lasten ja nuorten mutta yhä useammin myös aikuisten kasvamista yhteiskunnan jäsenyyteen, millä tarkoitetaan kulttuuristen arvojen, normien ja niitä vastaavien käyttäytymistapojen omaksumista. Sosiaalistuminen alkaa perheyhteisöstä laajenee vertaisryhmiin ja täydellistyy koulutuksen ja muihin sosiaaliin järjestelmiin osallistumisen kautta. Mitä syvemmälle ikäkausiin sidottu sosiaalistuminen etenee, sitä enemmän siihen vaikuttavat myös työhön ja ammattiin liittyvät kysymykset.

Sosiologiset teoriat eivät ole kiinnostuneita vain kasvatuksen ja koulutuksen tai työtä ja ammatteja säätelevistä makrotasoista tekijöistä vaan yhä enemmän yksilön toimintaan vaikuttavista mikrososiaalisista tekijöistä. Perinteinen funktionaalista paradigmaa noudatteleva kvalifikaatio-, sosialisatio- ja professionalisatiotutkimus on antanut tilaa yksilön toimintaa, oppimista ja kulttuurisia merkityksiä korostaville lähestymistavoille (esim. Toikka 1984; Willis 1984; Vähätalo 1986; Konttinen 1990; Kortteinen 1992). Funktionaalinen paradigma on kyseenalaistettu myös konfliktiteoreettisen tutkimuksen ja ns. uuden kasvatussosiologian taholta, jolloin toiminnan selittäjiä haetaan valtaruuhmittymien makrososiologiselta ja yksilöiden mikrososiologiselta tasolta. Tutkijat voivat ammentaa ideoita edelleen myös funktionalismia edeltäneestä klassisesta sosiologiasta. (Takala 1991, 17—21.)

Kiinnostus yksilön oppimisen, sosiaalisen ja kulttuurisen toiminnan ehtoja ja merkityksiä sääteleviin ja tuottaviin tekijöihin ja niiden uudelleen rakenteistumiseen on tuotu uudella tavalla esille ns. refleksiivisen sosiologian muodossa (Beck 1995; Giddens 1995; Lash 1995). Menemättä syvemmälle refleksiivisen modernisaation problematiikkaan, suuntauksen voi sanoa edustavan kolmatta makrososiaalista ja yhteiskuntafilosofista lähestymistapaa kriittisen modernisaation ja postmodernismin tulkintojen rinnalla. Myös kasvatustieteen piirissä on ilmennyt kiinnostusta teorian perusteiden soveltamisesta kasvatustieteen ja erityisesti aikuiskasvatuksen kontekstissa (esim. Pasanen 1998; Onnismaa 1998). — Tässä yhteydessä systeemiloogisen selittämisen perusteluja haetaan kuitenkin hieman kauempaa ja pelkistetyimmällä tavalla.

Makrososiologian tasolla sosialisatiota voidaan tarkastella Eräsaaren (1985) tapaan yhteiskunnan konstituutiosuhteiden tilana ja muutoksena. Perhe, valtio ja tuotanto muodostavat kolmiyhteyden, jossa yksilön toimintaa säätelevät perussuhteet ovat joutuneet sosiaali- ja hyvinvointivaltion muokkaamiksi. Valtio on ottanut huolehtiakseen perheelle kuuluneita tehtäviä huolehtimalla koulutuksesta, kasvatuksesta, sosialisatiosta ja kansalaisvalistuksesta. Vastaavasti tuotantoyrityksillä ja ammattiyhdistysliikkeellä on yksilöön ja perheeseen ulottuvaa sääntelyvaltaa.

Yksilö kiinnittyy yhteiskuntaan kolmen ratkaisevan linkin, palkkatyö-, valtio- ja sosiaalisen suhteen kautta. Sosiaaliset suhteet määrittävät vuorovaikutuksen, ryhmäprosessien, tietoisuuden ja subjektiviteetin ilmiöinä ja ongelmina. Yksilön ja valtion suhteet ovat valta- ja oikeussuhteita, poliittisia vallankäytön, kontrollin ja hallinnon suhteita. Palkkatyön suhteet ovat luonteeltaan sopimuksellisia vaihto-, markkina- ja tuotannon herruussuhteita. Nämä perussuhteet on aika ajoin



neuvoteltava uudelleen, koska ne määräytyvät yhteiskunnan konstituutioperustassa tapahtuvien muutosten perusteella.

Eräsaaren tarkoittama sosiaalivaltio on erityisen synteesityön tulos, joka noudattaa suunnitelmatalouden, monetarismin tai hyvinvointivaltion strategioita. Suunnitelmatalouden tavoitteena on valtion ja tuotannon suhteiden normalistaminen, mikä tapahtuu vakioimalla perheen tehtävä kolmiyhteisessä tripodiasa, jolloin valtio turvaa työvoiman häiriöttömän uusintaminen tuotannon palvelukseen. Monetaristinen strategia määrittää tuotannon ja perheen suhteen työvoima- ja rahavirtojen järjestelyn kautta, jolloin valtiota tarvitaan erilaisissa palvelu-, järjestys- ja kontrollitehtävissä. Hyvinvointistrategia on taloudelliseen kasvuun perustuva synteesityön malli, jossa pyritään ottamaan huomioon samanaikaisesti tripodian kaikki kolme tekijää. (Mt., 7—14.)

Nykyisessä tilanteessa hyvinvointitavoitteita korvataan monetarismilla. Tuotannosta karsitaan tuottamattomat toiminnot, valtiota supistetaan kustannustehokkuuden lisäämisen ja byrokratian vähentämisen nimessä. Uuden synteesisivaiheen ongelmat näyttävät kasautuvan tripodian kolmannelle osapuolelle, perheelle, jonka kyky uusintaa työvoimaa ei ole joutunut vain vaikeuksiin. Uusintamistehtävä on jopa kyseenalaistettu työtä korvaavan automaatin ja informaatioteknologian yhä laajemman käyttöönoton vuoksi. Pysyvä palkkatyösuhde on yhä harvempien oikeus. Sosiaaliset suhteet privatisoituvat ja muistuttavat yhä enemmän markkinoiden vaihtosuhteita. Luottamus valtioon poliittisena instituutiona on alkanut horjua. Uusi synteesi on keskeneräinen ja neuvottelujen kohteena, mutta sopimisen pääfoorumi ei ole enää kansallisvaltion vaan kansainvälisen yhdentymisen tasolla.

Samankaltainen tripodiakuvaus löytyy myös Tuijnmanin (1986) jaksoittaiskoulutuksen vaikutussuhteita koskevasta kuvauksesta. Tuijnmanin kuvaa yksilön, koulutuksen ja työpaikan väliset vaikutussuhteet kolmiona, johon vaikuttaa sosiokulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten suhteiden reunaehtojärjestelmä. Tuijnmanin tavoitteena on ollut kuvata makro-, meso- ja mikrotason välisiä kytkentöjä ja dialektisia suhteita systeemisen periaatteen mukaisesti (mt., 30—36). Malli ei ole kuitenkaan ristiriidaton, sillä tripodiasa on kuvattu yksilön, työpaikan ja koulutuksen väliset suhteet samalla systeemitasolla.

Systeemimetodologian mukaan samalla tasolla pitäisi kuvata kuitenkin vain samantasoisia systeemejä, jolloin yksilö- ja organisaatiotasot ovat erotettavissa toisistaan. Systeeminen vastavuus löytyy, kun koulutus (education) jaetaan perheen kasvatustehtäväksi ja valtion koulutustehtäväksi, jolloin Tuijnmanin esittämät poliittiset, taloudelliset ja sosio-kulttuuriset vaikutussuhteet vastaavat holografisesti Eräsaaren kuvaamia valtio-, palkkatyö- ja sosiaalisuhteita. Organisaatiotason mallin ulkoiset dimensioulottuvuudet ovat siten koulutuksen (valtio), työn (tuotanto) ja kasvatuksen (perhe) välisiä vaikutussuhteita ja eritasoisia kytkentöjä. Yksilön paikka on vaikutussuhteiden leikkauspisteessä sekä niiden muokkaamana että kantajana. (Poikela 1994a, 22—23.)



## Organisaationaalinen tieto

Yhteiskunnallinen ja ammatillinen socialisaatio, koulutus- ja kasvatusjärjestelmä, työvoiman uusintaminen, palkkatyöhön tai yrittäjyyteen valmentaminen ovat käsitteitä, joiden taustalla on joukko makrososiologisia teorioita. Identifikaatio ja sosiaalistuminen, oppiminen ja kehittyminen, työ- ja ammattiuraan valmentautuminen edustavat vastaavaa psykologista ja mikrososiologista käsitteistöä. Käsitteiden ilmentämä tutkimuskohde voi olla sama, mutta selityserustat ovat erilaiset näkökulmien eritasoisuudesta johtuen. Tiedonmuodostuksen ja tieteenalojen eriytyminen alkaa vahvistaa itse itseään, jolloin ilmiöihin haetaan selitystä vain joko yhteiskunnasta tai yksilöstä.

Asetelma on näkynyt erityisen selvästi kasvatustieteissä, joissa tutkitaan toisaalta sitä, millä perusteilla, tavoitteilla ja keinoin instituutiot kasvattavat yksilöä yhteiskuntaa, kulttuuria, työtä ja sosiaalista elämää varten. Toisaalta tutkimus kohdentuu yksilön oppimista määrittäviin psykologisiin ja sosiaalisiin ehtoihin, joihin vaikuttamalla yksilö voi kasvaa ja kehittyä yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Näistä näkökulmista on ollut suhteelliseen selvää, mikä kasvatuksen normatiivinen tehtävä on ja mitä yksilön oppiminen on ja miten sitä voi ohjata. Kysymys kasvatuksesta on tiivistetty yhteiskunnan ja yksilön väliseen suhteeseen.

Käsitteenmuodostuksen ongelmat ovat nousseet esiin vasta, kun on alettu puhua ryhmän, yhteisön, organisaation tai instituution oppimisesta. Monikollinen oppiva subjekti on hankalasti käsitteellistettävissä oleva asia, koska yksilöllinen oppiminen on myös yhteisöllisen oppimisen perusta. Ryhmän, yhteisön, organisaation tai instituution ohjaaminen ja kouluttaminen on helpommin käsitteellistettävissä oleva asia, koska kyse on organisoinnista, johon organisaatio- ja hallintotieteet antavat vastauksia. Perinteiset hallinto- ja johtamisteoriat ovat kuitenkin osoittautuneet riittämättömäksi niin yksilöllisen kuin yhteisöllisenkin oppimisen tuottamisessa ja ohjaamisessa.

Kouluopetuksen tutkimisen tuloksena tehdyt "epädidaktiset" löydöt, kuten piilo-opetus suunnitelma (Broady 1987) tai koulukoodi (Rantanen 1989) kertovat havainnosta, jonka mukaan koulutuksen ja oppimisen organisoinnissa on otettava huomioon tekijöitä, joita ei voida suoraan kirjata opetus suunnitelmaan tai joiden havaitseminen on ylipäättään hankalaa. Oppimiskäyttäytyminen voi olla piiloisen järjestyksen ohjaamaa tai täysin ristiriidassa (Willis 1984) vallitsevan opetus suunnituksen kanssa, jolloin se vaikuttaa haluttujen päämäärien ja tavoitteiden sekä käytettyjen keinojen toteutumiseen. Eräät tutkijat (esim. Ziehe 1991) vaativatkin luopumaan "didaktiikan illuusiosta", että oppilaita voitaisiin opettaa, sillä he oppivat vain jos haluavat oppia.

Ziehen mukaan opetuksessa ei ole ensisijaista oppisisältöä. Oppimisen fokus on pikemminkin taustoissa (vrt. myös Kohonen 1988, 119—120), joissa on käynnissä aivan muita kuin oppisisältöön suoraan kohdistuvia prosesseja. Ratkaisevia ovat tilanteet, jolloin yksilön maailmankuva tai identiteetti on jollain tapaa järkkynyt. Tämän huomanteita opettajia Ziehe (1991, 193—202) varoittaa ns. koskettavuuden pedagogiikasta: mitä enemmän oppijoita pyritään "koskettamaan", sitä syvemmillä he vetäytyvät itseensä. Oppiminen voi alkaa vasta, kun identiteettiin liittyvä kehitysongelma on ratkaistu.

On olemassa instituutioita, joissa oppiminen tuotetaan pääsääntöisesti sosiaalistamisen kautta. Esimerkiksi armeijassa kasvatus perustuu sosiaalisen järjestyksen ensisijaisuuteen, jolla tähdä-

tään refleksiivisen käyttäytymisen vahvistamiseen. Ko. didaktiikkaa ei ole puettu opetus- vaan maanpuolustus suunnitelman muotoon, jolloin koulutus tähtää refleksioiden oppimiseen käskemisen ja tottelemisen kautta. (Poikela 1994b, 86.) Haluttuun tulokseen ei välttämättä päästä tätäkään kautta, koska yksilön arvot voivat olla ristiriidassa instituution tarjoaman käyttäytymismallin kanssa. Ts. organisationaalinen toimintakonteksti ja sosiaalinen tilanne aktivoivat yksilöissä esiin sellaista, joka ei ole yhteensopivaa halutun käyttäytymisen kanssa.

Toiminta, tilanne ja konteksti ovat määreitä, joiden kautta avautuu näkökulma organisationaaliseen tietoon, joka voi olla sekä näkyvää että piilevää. Se voi kietoutua niin yksilöiden motiiveihin ja vaikuttimiin kuin heidän välisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan tuottamiin uusiin tilanteisiin. Osa toimintaan vaikuttavasta tiedosta on saavutettavissa vasta tilanteissa, joissa puolestaan vaikuttavat kontekstiin sidotut taustatekijät. Kaikki toimintaan ja tuloksiin vaikuttava tieto ei voi olla ennalta tiedossa, jolloin tutkimuksessa vaaditaan mieluummin itsenäisiä metodologisia ratkaisuja kuin itsenäisiä teorioita. Tässä mielessä organisationaalinen tieto on systeemistä tietoa, jonka tuottaminen on aina ainutkertainen prosessi.

Organisationaalisen tiedon dilemma on näkökulman muuntelu. Tutkittava ilmiö selittyy milloin makro-, milloin mikroperspektiivistä, jolloin väliin jäävä mesotaso uhkaa redusoitua jompaankumpaan selityspereustaan. Redusoinnin välttämiseksi selitystä on haettava niin oppijan toiminnasta kuin toimintaan vaikuttavasta kontekstistakin. Konteksti määrittää oppimisen suunnan, asettaa reunaehdot ja luo edellytyksiä oppimiselle. Oppija puolestaan määrittää oman oppimistoimintansa subjektiivisten edellytystensä ja tahtonsa mukaisesti.

Oppimisesta seuraa aina jotakin, mikä on parhaimmillaan synkronissa asetettujen tavoitteiden kanssa. Onko kyse koulutuksen vai oppijan tavoitteista ja missä määrin ne ovat samansuuntaisia, on ratkaiseva kysymys odotettaessa tuloksia ja vaikutuksia. Oppiminen vaikuttaa aina, mutta vaikuttaako koulutus. Miten koulutuksen funktiot ja oppijan kehitystarpeet ovat kohtaannutettavissa?

## 2.1.2 Koulutuksen vaikuttavuuden ongelma

Raivolan (1997, 55) mukaan koulutuksen vaikuttavuustutkimuksella on kaksi perustehtävää. Ensiksi sen on kerrottava minkälaisia oppimistuloksia koulutusprosessi tuottaa ja millä prosessiin kuuluvilla ja kontekstuaalisilla tekijöillä eroja oppimisessa voidaan selittää. Toiseksi sen on kyettävä osoittamaan missä määrin opittu siirtyy opiskelutilanteiden ulkopuoliseksi hyödyksi oppijalle itselleen, hänen toimintayhteisölleen ja niiden kautta koko yhteiskunnalle. Näiden tehtävien suorittaminen vaatii huomion kiinnittämistä sekä koulutuksen sisäisiin, erityisiin toimintaehtoihin että ulkoisiin, yleisiin toiminnan edellytyksiin.

Koulutuksen vaikutuksista saadaan tietoa tilastoista, käytännön arviointitoiminnan ja evaluaatiotutkimuksen kautta. Tilastot kertovat määrällisistä suoritteista, arviointitoiminta käsittelee prosesseista saatua kokemustietoa ja evaluaatiotutkimus pyrkii systemaattisen arviointiin ja vaikutusten täsmälliseen mittaamiseen. Tavallisimpia evaluaatiomalleja ovat Hamblinin (1974) ja Kirkpatrickin (1976) tasoluokitukset sekä Daven (1980) ja Brinkenhoffin (1988) arviointimallit.

Hamblinin mallissa vaikutusten arviointi ryhmitellään ensimmäisellä tasolla reaktioihin (osallistujien tyytyväisyys), toisella oppimiseen (sisällöt), kolmannella työkäyttäytymiseen (muutokset), neljännellä organisaatioon (välitön hyöty) ja viidennellä tasolla perimmäiseen hyötyyn (tavoitteiden saavuttaminen).

Daven ja Brinkenhoffin evaluaatiomalleissa siirrytään jälkikäteisestä arvioinnista toiminnan ja prosessien välittömään arviointiin. Daven EIPOL-Grid -mallissa olosuhteiden, panosten, prosessien, tuotosten ja vaikutusten arviointi yhdistyy toiminnan esisuunnittelun, suunnittelun, toimeenpanon ja vakiinnuttamisen vaiheisiin. Brinkenhoffin kuusivaiheinen syklimalli alkaa tarpeiden ja tavoitteiden arvioinnista, jatkuu koulutuksen rakenteen, toteutuksen, oppimisen, työkäyttäytymisen ja saavutettujen tuotosten arviointina, miltä pohjalta sykli voi jälleen kertautua. (Vaherva 1988, 110; Ruohotie 1993, 185; Kantanen 1996, 85).

"Koulutuksen vaikuttavuutta ja tehokkuutta ei voi tutkia ilman näkemystä koulutuksen funktioista" (Raivola 1997, 58). Koulutuksella on yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja taloudellisia funktioita samalla kun sen odotetaan ottavan huomioon yksilön oppimis- ja kehitystarpeet. Funktioiden toteutumista voidaan kuitenkin problematisoida monella tavalla. Kenen intressejä koulutusjärjestelyt heijastavat, kuka koulutustoiminnasta on tulosvastuussa ja kenelle? Onko vastuu professionaalista, jolloin vastuu jaetaan oman ammattikunnan piirissä ja miten koulutuksen vaikuttavuus voidaan silloin osoittaa? Onko koulutuslaitos olemassa ongelmia varten, joita ratkotaan sen avulla? Millainen välinearvo koulutuksella on ja voidaanko näin suoraa funktionaalista suhdetta olettaa? Onko koulutuksen laatu ylivertaista osaamista muiden vastaavien organisaatioiden tuottamaan oppimiseen verrattuna? Miten koulutuksen laatua voidaan mitata ja vakuuttaa muut osaamisen tasosta?

Raivolan mukaan sisäisen toiminnan tehokkuus, laatu ja tuloksellisuus eivät ole vastaus vaikuttavuuden ongelmaan, koska jokin tärkeä yhteiskunnallinen funktio saattaa jäädä täyttämättä koulutusmarkkinoiden ehdoilla toimimisen tai koulutuspoliittisen päätöksenteon seurauksena. Vaikuttavuuden, ennen muuta kustannusvaikuttavuuden määrittämisessä on otettava huomioon sen tuottamisen hinta. Onko tietty tapa tuottaa koulutus halvempaa kuin jokin toinen tai mihin koulutusasteeseen on syytä kulloinkin panostaa? Mikä on formaalisen koulutusjärjestelmän arvo yhteiskunnalle ja voidaanko oppimista ohjata formaalisen järjestelmän ulkopuolella? Vastaukset löytyvät ymmärtämällä koulutus virallista järjestelmää laajemmin, myös ei-formaaliset muodot käsittävänä kokonaisuutena. (Mt., 59—62.)

## Tehokkuus, tuloksellisuus ja vaikuttavuus

Yleensä koulutuksen tavoitteiden ja tulosten välillä oletetaan vallitsevan kausaalisuhteen. Esim. Vaherva (1983) määrittelee koulutuksen vaikuttavuuden suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, joiden toteuttamiseen kohdennettuja resursseja hyödynnetään mahdollisimman tehokkaasti. Aikaansaadut tuotokset ja tulokset ovat seurausta resurssien taloudellisesta ja tehokkaasta käytöstä. Funktion, tavoitteen ja tuloksen välisen suhde on kuitenkin ongelmallinen, koska tavoitteen ja tuloksen välille asettava oppiminen ei ole täysin säädeltävissä oleva tekijä.

Vahervan mukaan käsitteellinen ero tehokkuuden ja tulosten sekä vaikuttavuuden ja vaikutusten välillä ei ole suuri ja tulee esille vasta ajallisessa vertailussa. Tehokkuudesta ja tuloksista on mielekästä puhua lyhyellä aikavälillä, kun taas vaikuttavuus ja vaikutukset ilmenevät vasta pitkällä aikavälillä. Kaikki vaikutussuhteet eivät kuitenkaan ole kausaalisia, koska koulutustuloksiin vaikuttavat tekijät, joita koulutusohjelmissä ei ole ja toisaalta ohjelmat tuottavat tuloksia, joita ei ole lainkaan sisällytetty tavoitteisiin. (Mt., 167—168.)

Kausaalisuus on pikemminkin odotus, jonka oletetaan vallitsevan koulutustavoitteiden ja -tulosten välillä ja joka edellyttää oppimista. Raivola (1997, 67) toteaa, ettei koulutusjärjestelyjen ja oppimisen välillä ole onnistuttu osoittamaan kausaalisuhteita. Kausaliteetit ovat pikemminkin olettamuksia, joita tulos- ja indikaattorihjaus tarvitsee. Suorien syy- ja seuraussuhteiden sijaan kysymys on kapasitaatiosuhteista eli mahdollisuuksien avaamisesta aina seuraavaan koulutusvaiheeseen siirtymistä varten.

Kyse on ennen muuta oppimisprosessista, joka tuottaa oppimistuloksia ja tavoiteltuja vaikutuksia. Oppiminen organisoituu koulutusprosessin eri konteksteissa, jotka sekä mahdollistavat että voivat myös estää oppimista. Tutkimalla kontekstia, voidaan löytää oppimiseen vaikuttavia kausaalitekijöitä, joiden perusteella on helpompi suunnitella koulutusta ja tuottaa haluttuja tuloksia ja vaikuttavuutta.

## Kontekstuaalinen oppiminen ja vaikuttaminen

Oppiminen voidaan määrittää systeemisesti kokemuksen ja kontekstin välisenä suhteena (Poikela 1994b ja 1995). Oppimistoiminnan suunnan määrittää konteksti, jolloin sen vallitseva organisointimuoto voi olla formaalinen, non- tai informaalinen oppiminen. Organisointuminen voi olla myös satunnaista mutta vain piilevässä merkityksessä, jolloin siihen sisältyvä potentiaali voidaan ottaa käyttöön missä tahansa kontekstissa tai muuhun organisointimuotoon liittyen. Oppimisen muodot sekä sisältävät että erottelevat toisensa, jolloin kontekstin määräämä organisointimuoto on vallitseva muiden ollessa piileviä ja potentiaalisia tilanteiden esiinnostamia oppimisen mahdollisuuksia.

Formaalisen oppimisen "luonnollinen" konteksti on koulutus, jonka didaktisessa järjestelmässä kasvatus ja oppiminen kohtaannutetaan. Mitä tiukemmin opetusta säädellään opetussuunnitelmana, sitä formaalisempaa oppimisen käsittely on. Siirtymä formaalisesta satunnaiseen suuntaan kertoo ohjauksen vähentymisestä, jolloin tilanne koetaan yleensä häiriötekijöiden lisääntymisenä. Opetussuunnitelmien väljentäminen voi kuitenkin ilmentää myös oppijakeskeisempiin menetelmiin siirtymistä, jolloin luodaan enemmän tilaa oppijoiden omakohtaiselle toiminnalle, merkitysten havainnoinnille ja tulkinnoille. Siten oppiminen voi siirtyä myös non- ja informaalisuuntaan, jolloin luodaan tilaa omakohtaisille kokemuksille ja niiden reflektiiviselle havainnoinnille.

Nonformaalinen oppiminen on vallitsevaa esim. perheen tai muun sosiaalisen yhteisön tuottamissa tilanteissa, joissa opitaan arvoja ja merkityksiä reflektoimatta niitä. Merkitysten reflektointi

tuottaa siirtymän tiedostavaan oppimiseen informaaliseen suuntaan ja luo potentiaalia formaalisen koulutuksen organisoinnille.

Informaalinen oppiminen<sup>2</sup> on työjärjestelmässä vallitseva muoto, jolloin oppimista ohjaavat työn opetteluun liittyvät henkilökohtaiset tavoitteet. Samalla opitaan nonformaalisti työyhteisön sosiaalisia merkityksiä, kulttuurisia ja sosiaalisia arvoja ja käyttäytymistapoja, jotka eivät ole niinkään aktiivisen oppimisen kohde kuin mukautumisen tila. Työnopastus tai henkilöstökoulutus ilmaisevat formaalisen oppimisen potentiaalia työpaikalla. Satunnainen oppiminen on periaatteessa vallitseva kaaoksen kontekstissa. Piilevänä se määräytyy, samoin kuin muutkin oppimisen muodot, kontekstin perusteella, sillä sattumukset työssä, koulutuksessa ja perheessä ovat erilaisia. (Poikela 1994a, 91—92; Poikela 1996, 294—296.)

---

<sup>2</sup> "Informaalissa "sorvin, aarporan ja hitsipillin kontekstissa" henkilö oppii selviytymään työvälineistä, urakoista, työnjohtajasta, työtahdin kiristys- ja palkanalennusyrityksistä; formaalissa, henkilöstökoulutuksen kontekstissa henkilö ehkä oppii — tai ainakin saa kuulla — "valitut palat" yrityksen laatupoliitiikan tavoitteista ja henkilöstön käyttöön tarkoitetuista tilastollisen laatuvalvonnan metodeista ja nonformaalissa, työmaan kahviporukoiden kontekstissa henkilö ehkä oppii, että tuotannon kehitys ja suunnittelu on "meille kuulumatonta" insinööri- ja toimihenkilöportaan työtä!" (Koivisto 1997, 43).

### 3 Kontekstualismi tutkimuksen lähestymistapana

Kontekstualismi on Pettigrewin (1985) mukaan yksi "maailman hypoteeseista", joiden tehtävänä on luoda järjestystä kaaokseen. Muita ovat formistiset, mekanistiset ja organistiset teoriat, joilla jokaisella on oma perusmetaforansa. Formistisella teoriolla se on samankaltaisuus, jonka mukaisesti asioita kategorioidaan. Mekanismi etsii pysyviä kausaliitteja ilmiöiden välillä, jolloin teoria toimii koneen lailla. Vastaavasti orgaaninen teoria kantaa metaforaa harmoniasta ja eheydestä. Kontekstualismin erottaa orgaanisesta teoriasta aikakäsitys ja sen metafora on historiallinen tapahtuma.


Historia, aika ja muutos ovat kontekstualismin peruskäsitteitä; ei niin etteivätkö ne ole tärkeitä määreitä millä tutkimuksen alalla tahansa, vaan se mitä tutkitaan on suhteutettava aina aikaansa ja paikkaansa. Organisaatioita ja niiden toimintaa selittävistä teorioista puuttuu yleensä aika ja historia muutosta selittävänä tekijänä. Nekin teoriat, jotka pyrkivät määrittelemään kontekstin, tekevät sen hyvin kapeassa, ympäristöä kuvaavien variaabeleiden tai oman metaforansa rajaamissa metodisissa puitteissa.

Teoreettisesti suuntautuneen ja käytännössä hyödyllisen tutkimuksen on kyettävä ottamaan huomioon organisationaalisen muutoksen jatkuvuus ja samanaikaisuus suhteessa muutoksen kontekstiin, prosessiin ja sisältöön sekä kykyyn vaikuttaa muutoksen suuntaan. Sellaisen tutkimuksen tulee olla avoin vaihteleville olosuhteille, herkkä muutoksen kohtaavan organisaatiokulttuurin sekä analyysitasojen, strategioiden ja tulosten muuttumisen suhteen. Tarvitaan ennen kaikkea aikajaksoihin rytmitettyä prosessuaalista dataa, jotta ko. syvältä ja syvälle vaikuttavat tekijät saadaan näkyviin. (Mt., 229—236.)

Omissa tutkimuksissaan Pettigrew on painottanut muutosprosessien sosiaalista, poliittista ja taloudellista kontekstia. Kontekstuaalinen lähestymistapa sisältää monitasoisen vertikaalisen ja prosessuaalisen horisontaalisen analyysin, jonka aika sitoo yhteen. Esim. muuttuva sosio-ekonominen konteksti vaikuttaa tasolta toiselle; ensin organisaation intressiryhmien käyttäytymiseen ja sitten organisaation sisäisen kontekstin muuttumiseen. Kontekstuaalisen analyysin on täytettävä tietyt ennakkoehdot:

- 1) teoreettisesti ja empiirisesti toisiinsa kytkeytyvät analyysitasot; eri tasojen käsitekategoriat määritetään tutkimuksen fokuksesta riippuen,
- 2) tutkimuksen kohteena olevan prosessin kuvaaminen; näkökulmana menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus sekä toimintaa kuvaava kieli,
- 3) prosessuaalinen analyysi vaatii käyttövoimakseen teoriaa; prosessi on mallinnettava päämäärien ja toiminnan suhteuttamiseksi,
- 4) vertikaalisen ja horisontaalisen analyysin yhteenkytkeminen; ratkaisevaa on eri analyysitasojen aito sitominen prosessiin.

Pettigrew pelkistää ehdot täyttävän tutkimusasetelman seuraavasti (kuvio 2):

Kontekstin muuntelu	Prosessin muuntelu	Tulosten muuntelu
Ulkoinen konteksti		1
		2
Sisäinen konteksti		3

Kuvio 2. *Kontekstuaalinen analyysi* (Pettigrew 1985, 240)

Analyysin pääkomponentit ovat kuvion mukaan konteksti, prosessi ja tulokset. Prosessien välinen kohtaamisalue (2) tulisi kuvata erityisen huolella. Analyysi alkaa prosessin tai prosessien kuvauksesta. Milloin ja miksi prosessi alkaa ja päättyy samoin kuin tutkimuksen alkaminen ja päättymisen ovat olennaisia tekijöitä. Onko prosessien välillä ollut aikaisempaa muuntelua tai pysyvyyttä on tärkeä analyysin lähtökohta. Analyysissa voidaan käyttää aikaisempia prosessia kuvaavia teorioita tai luoda uutta teoriaa.

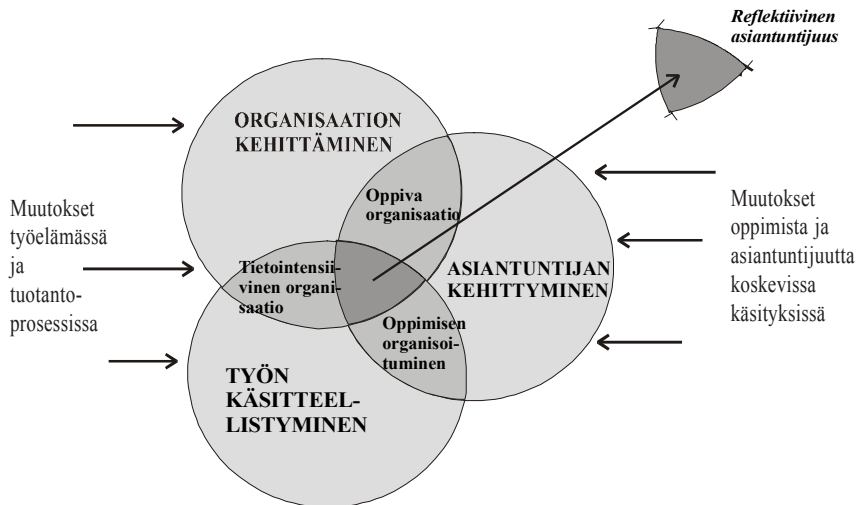
On tärkeää tietää millä analyysitasoilla kontekstissa liikutaan, rajoitutaanko esim. organisaation sisäiseen kontekstiin vai sisältääkö analyysi myös ulkoisen kontekstin aspektit kuten sosiaaliset ja ekonomiset vaikutukset tietynä ajankohtana. Kun analyysin tasot ja kategoriat on määritetty, tehtävänä on tutkia muutosta ja kehitystä erilaisissa konteksteissa. Yksi analyysin tavoite on kehittää vaihtoehtoisia kriteeristöä, joilla tutkimuksen tuloksia voi arvioida. (Mt., 237—241.)

Kommentoidessaan Pettigrewin ajattelutapaa Greiner (mt., 1985, 254) toteaa, että kontekstualismia on miltei mahdotonta erottaa avoimien systeemien teoriasta. Myös systeemianalyysi ottaa huomioon aikatekijän ja järjestelmät kuvataan dynaamisina ja kehittyvinä systeeminä. Greiner pitääkin systeemikuvausta selkeämpänä verrattuna Pettigrewin kontekstualismiin. Näin lieneekin, sillä systeemianalyysi on kuvaus järjestelmän rakenteesta, josta on puhdistettu kaikki epäolennainen. Sen sijaan kontekstuaalisuus liittyy myös siihen, mikä on "epäolennaista", toiminnan sisältöihin,

tilanteisiin, epävarmuuksiin, mahdollisuuksiin ja ughiin. Teoriat eivät kumoa, vaan täydentävät toisiaan.

### 3.1 Tutkimusasetelma ja -ongelma

Tutkimusasetelmaa kuvaava käsitesuhdemalli (kuvio 3) on heuristinen hahmotus siitä, mitä 'koulutuksen vaikuttavuus työorganisaatioissa' -tutkijaryhmä lähti alun perin tavoittelemaan. Oppimisen organisoitumisen teema sijoittuu työn käsitteellistymisen, organisaation kehittämisen ja asiantuntijan kehittymisen leikkausalueelle. Kuvion ydinalue eli reflektiivinen asiantuntijuus muodostuu em. alueiden eli oppimisen organisoitumisen, tietointensiivisen ja oppivan organisaation leikkausalueesta. Järjestelmän kehityksen reunaehdot liittyvät toisaalta työelämässä ja tuotantoprosesseissa käynnissä oleviin muutoksiin ja toisaalta oppimista ja asiantuntijuutta koskeviissa käsityksissä tapahtuneisiin muutoksiin. (Järvinen et al. 1995.)



Kuvio 3. Käsitesuhdemalli (Järvinen et al. 1995)

Käsitesuhdemalli sisältää kolme systeemistä tasoa, ensiksi makrotason yhteiskunnalliset, toiseksi mesotason organisaationaaliset ja kolmanneksi mikrotason yksilölliset tekijät ja toimijat. Kuvio hahmottaa yleisesti toimintajärjestelmän rakennetta, mutta kertoo vain vähän järjestelmän toimintaan vaikuttavien tekijöiden luonteesta ja merkityksestä.

'Koulutuksen vaikuttavuus työorganisaatioissa' -tutkijaryhmän yksi itselleen asettama ongelma liittyy tutkimusparadigman hahmottamiseen alueella, jolla kasvatus- ja organisaatiotieteet kohtaavat. Myös tämän tutkimuksen tavoitteena on osallistua paradigmaa hahmottavaan keskusteluun. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan asettaa teoreettista ongelmaa testaavaa hypoteesia, vaan



utkimusaineiston hankkiminen ja analyysi pidetään mahdollisimman avoimena tulkintojen ja teoreettisten päätelmien esittämiselle.

Käsitesuhdemalli kertoo tutkijaryhmän yhteisen lähtökohdan ja näkökulmat, jotka jäsentävät kunkin tutkijan tehtävää erikseen. Tutkimuksen tekijän työn se asettaa kohtaan 'oppimisen organisoituminen'. Sen reunaehdoja määrittävät tekijät liittyvät työn käsitteellistymiseen, organisaation kehittämiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen sekä niitä konkretisoiviin tietointensiivisen ja oppivan organisaation sekä reflektiivisen asiantuntijuuden ilmenemismuotoihin.

Tutkimuksen kohde on julkisen hallinnon alalla täydennyskoulutusta harjoittava koulutusorganisaatio, josta käytetään nimitystä Koulutuskeskus. Sen koulutussuunnittelijat ja erään koulutusohjelman osallistujat toimivat tutkimuksen informanteina. Konkreettinen, oppimisen organisoitumiseen ja koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvä tutkimuksen lähtökohta ja tehtävä voidaan tiivistää kahteen kysymykseen:

- 1) Mitkä tekijät vaikuttavat koulutussuunnittelijoiden ammatilliseen kehittämiseen ja miten oppiminen organisoituu Koulutuskeskuksessa?
- 2) Miten suunnittelijoiden tuottamat koulutusohjelmat vaikuttavat yksilöiden ja työorganisaation osaamisen kehittämiseen?

Koulutussuunnittelijoiden ammatillinen osaaminen on hyvien koulutusohjelmien tuottamisen edellytys. Toteuttamalla koulutusohjelmia he oppivat samalla tuottamaan parempia ohjelmia. Koska suunnittelijan ammattiin ei ole mitään erityistä koulutusta, ammatillinen kehitys tapahtuu työssä. Työstä saatu palaute on avain oppimiseen ja kehittämiseen. Mistä ja miten palaute tulee, hankitaan tai saadaan, sillä on vaikutusta oman työn ja koulutuksen laadun kehittämiseen. Koulutussuunnittelijat voivat vaikuttaa työhönsä ja itsensä kehittämiseen monin tavoin, mutta samalla he ovat itse monien vaikutusten kohteena. Siten vaikuttaminen ja vaikutetuksi tuleminen on tutkimuksen keskeisintä problematiikkaa.

## Käsittekartat analyysin välineenä

Tutkimusanalyysin avain ovat käsittekartat, jotka on laadittu informanttien haastattelujen perusteella. Ensimmäisessä vaiheessa on kuvattu yksilölliset käsittekartat, jotka ovat kuvauksia henkilöistä itsestään, omasta ja muiden oppimisesta, työstä, työyhteisöstä ja organisaation toiminnasta. Niiden perusteella on rakennettu yhteinen käsittekarttarunko, johon haastattelut on "koodattu uudelleen" ja joka on tuottanut rakennekuvauksen ja antanut siten näkökulman aineiston analyysiin ja tulkintaan.

Yksilöiden käsittekarttojen perusteella laadittu kollektiivisen toiminnan kuvaus ei ole enää suoraan palautettavissa kenenkään henkilökohtaiseen karttaan, koska se sisältää enemmän ja laadultaan erilaista informaatiota kuin yksilöiden subjektiiviset ja epätarkat kuvaukset. Kollektiivistakaan karttaa ei voida pitää täydellisenä, koska sen pohjana olevat kartat ovat toisiaan täydentävinäkin epätäydellisiä. Yhteinen kartta on kuitenkin enemmän kuin yksilöiden käsitysten summa, ts. se on

täsmällisempi kuvaus kuin mitä kukaan missä tahansa organisatorisessa asemassa oleva henkilö voi kuvata.

Käsittekarttojen subjektiivisuus ja epätäydellisyys on sekä tutkimuksen kohteen että analyysin ongelma. Ne perustuvat tutkittavien käyttämiin käsitteisiin, mikä tavanomaisessa tutkimuksessa herättää epäilyjä luotettavuudesta tieteellisen analyysin välineenä. Tällöin vaihtoehtona olisivat alusta lähtien tutkijan itsensä valitsemat käsitteet, joiden käyttöön informantit voivat suhtautua ymmärtämällä ne samoin tai eri tavalla, olemalla samaa tai eri mieltä tai olla kokonaan ymmärtämättä.

Ihmiset selviytyvät, tulevat toimeen, suunnittelevat ja tekevät päätöksiään nimenomaisesti omien käsittekarttojensa nojalla, mitä luonnehditaan hieman alentuvasti arkiajatteluksi. Toisaalta tutkijoilla ovat omat karttansa, jotka huolimatta tieteellisistä opinnoista ja metodologisista kursseista ovat omalla tavallaan subjektiivisia ja epätäydellisiä. Näin yhteiskuntatieteellinen tutkimus on oppimismatka maastoon, joka on kyllä kuvattavissa yleispiirteiltään mutta yksityiskohdiltaan jatkuvassa muutoksen tilassa.

Tässä tutkimuksessa kartta maastosta on rakennettu siellä liikkuvien henkilöiden kuvausten perusteella. Kuvauksia ei voida kyseenalaistaa, mutta voidaan kysyä, mikä niiden merkitys on kokonaiskuvan rakentumisessa. Voidaan kysyä myös toisinpäin, mikä on muotoutuneen tai muodostetun kokonaiskuvan merkitys yksilöllisten karttakuvausten rakentumisessa. Minkälaisia epistemologia perusteita karttojen muodostus noudattaa, millä tavalla niiden avulla voi suunnistaa ja millaista kompassia tarvitaan?

## 3.2 Kognitiivisten karttojen epistemologia

Yksinkertaisimmillaan käsittekartta on kuvaus, jossa käsitteet liitetään toisiinsa esittämisjärjestyksessä. Opetuksessa käsittekarttaa käytetään erityisen mind map -tekniikan muodossa, jolloin voidaan kuvata toisaalta miten opiskelijat liittävät sisältöä ja toimintaa kuvaavia käsitteitä toisiinsa ja toisaalta jäsennetään uutta tietoa tuottamalla yhteisiä käsittekarttoja (Buzan 1974; Novak & Gowin 1984; Deshler 1995). Laaja-alaisimmillaan käsite- eli kognitiiviset kartat liitetään informaation ja tiedonmuodostuksen tutkimiseen koko evoluution mitassa. Kognitiivisten karttojen merkitystä ja käyttöä ei perustella vain epistemologisesti vaan kosmologisen maailmanselityksen tasolla. Kyse on postmodernin tieteen tavasta hahmottaa fyysikaalisen ja kulttuurisen evoluution tutkimisen kehitystä. (Lazlo et al. 1995).

Ns. vahvan hypoteesin mukaan kognitiiviset kartat eivät ole vain yksilöiden omia ja keskenään jakamia prepresentaatioita ympäristöstä, vaan toimivia yhteiskunnallisia entiteettejä. Tieteellinen ja materiaallinen maailmanselitys on äärimmillään yksi ja sama, kysymys ei ole vain jonkin tieteenalan epistemologisesta vaan evoluutiota selittävästä kosmologisesta periaatteesta (Artigiani 1995). Selitys alkaa kvanttifysiikan havainnosta, jonka mukaan meneminen riittävän syvälle mikromaailmaan tuottaa ongelman, jossa havaintoväline ja havainnon kohde reagoivat toisiinsa eikä havaintoja voida tehdä enää minkään ennalta asetetun mittapuun mukaan. Tämä asettaa rajat

newtonilaisen tieteen paradigman pätevyydelle ja vaatii kehittämään uutta paradigmaa. Kyse on kognitiivisen kartan rakentamisesta, jonka avulla luodaan uusi kuva ihmisestä ja maailmasta.

Uusi paradigma alkaa termodynamiikasta ja saa tukea biologisten prosessien tutkimuksesta. Termodynaaminen itseohjauksen periaate ei liity vain energiaan, sen hankkimiseen tai loppumiseen, vaan myös siihen, että evoluutio itsessään antaa suunnan systeemin kehitykselle. Evoluutio johtaa kompleksisuuden ja ulkoisen energian käytön lisääntymiseen. Tässä prosessissa aika saa suunnan ja kehitys tulee mahdolliseksi. Kehityksen selittävä tekijä on systeemissä itsessään, sen itseorganisoidumisen kyvyssä. Kehittyäkseen systeemi tarvitsee energiaa eli informaatiota, jota ilman se jäähmettyy ja lopulta romahtaa sisäisen energian loputtua. (Mt., 29—56.)

Kognitiivisen kartan merkitys on 'vahvan hypoteesin' mukaisesti sen universaalisuudessa, kyvyssä selittää luonnon ja ihmisen toiminta uudesta näkökulmasta. Ns. heikon hypoteesin mukaan selittäminen ei ole enää singulaarisessa kaiken kattavan paradigman muodossa, vaan yksilöiden ajattelua ja toimintaa kuvaavassa pluraalisessa muodossa. (Lazlo et al. 1995, 7.) Kognitiiviset kartat voidaan esittää mentaalisisinä malleina, jotka kuvaavat ulkoisen maailman ominaisuuksia ja yksilön mahdollisuuksia toimia maailmassa.

Mentaalisten mallien tuottamisessa olennaisinta on informaatio ja sen käsittely. Informaation käsite ilmentää kahta perussuhdetta, jolloin se voi ilmentää suoraan sisältöä eli substanssia tai käyttömahdollisuutta eli referenssiä. Toisin sanoen informaatio voi olla sekä aktuaalista, jostakin kertovaa että potentiaalia, jotakin varten. Referentiaalista informaatiota ei voida käsitellä samalla tavalla kuin substanssia kuvaavaa symbolista informaatiota, sillä referenssi liittyy merkitykseen, joka on vain informaation käsittelijän mielessä eikä missään symbolisessa muodossa hänen ulkopuolellaan. Koska merkitys on sidottu paikkaan, aikaan ja kontekstiin, on referentiaalinen informaatio konstruoitava ensin ennen kuin symbolinen tiedon konstruointi on mahdollista.

Referentiaalinen järjestelmä ohjaa kognitiivisten karttojen muodostamista. Olennaista on, että vastaanotettu informaatio on kontekstisidonnaista. Referentiaalinen järjestelmä käsittelee vastaanotetun informaation aina uudelleen. Mentaaalisesti kysymys on uudesta informaatiosta, ei sen varas-toinnista. Koska alkuperäinen informaatio muuntuu prosessin aikana, todellisuus on tulkittua ja tässä suhteessa välittyntä ja keinotekoista. Kognitiivinen kartta ei ole vain prosessin lopputulos, vaan se on kokonaisuus, jossa alkuperäinen informaatio on muuntunut referentiaalisen järjestelmän kautta symboliseksi informaatioksi. Näin referentiaalinen ja symbolinen informaatio ovat saman jatkumon ääripäitä muodostaen itseorganisoiduvan systeemin kokonaisuuden.

Kognitiivisen karttaan sisältyvän informaation käsittelyn ongelma ei ole niinkään systeemien sisällä kuin niiden välillä, koska yksilöiden välinen kommunikaatio perustuu symbolisen informaation käsittelyyn. Kognitiiviset kartat ovat äärimmäisen persoonallisia, idiosynkraattisia, mistä seuraa niiden välisen kommunikaation vaikeus. Puhutussa kielessä pyritään tämän vaikeuden ylittämiseen, jolloin keskustelut eivät liity vain symbolien käyttöön, vaan myös referenssiin liittyviin merkityksiin. Keskustelijat olettavat ajattelevansa ja toimivansa yhteisten referenssien perusteella samalla kun keskustelutilanne on konkreettisestikin yhteinen. Kielen käytön sisältämien merkityksien avulla informaation vaihto tulee mahdolliseksi ja tuottaa mahdollisuuden toimintaan. (Kampis 1995, 135—148.)

Banathyn (1995, 206) mukaan on olemassa kahdenlaisia kognitiivisia karttoja, joista toiset kuvaavat maailman sellaisena kuin se on ja toiset sellaisena kuin sen pitäisi olla. Normatiivinen 'pitäisi'-ulottuvuus liittyy kuitenkin myös menneisyyteen, siihen että kognitiivinen kartta heijastelee arvoja ja käsityksiä, jotka eivät ole enää päteviä tässä ajassa. Näin on käynyt esim. kasvatusjärjestelmälle, joka toimii yhä teollisen aikakauden arvojen pohjalta ja joka tulisi uudistaa uuden tieteenkäsityksen ja kulttuurisen evoluution perustalta. (Mt., 208—219).

Tässä tutkimuksessa käsittekarttojen laadinnassa ja tulkinnassa on pyritty noudattamaan ensin 'heikon hypoteesin' ja sen jälkeen 'vahvan hypoteesin' mukaista periaatetta. Koska yksilöiden käsittekartat ovat idiosynkraattisia, subjektiivisia, epätäydellisiä ja jatkuvaa tulkintaa vaativia, yksilöiden on kommunikoitava jatkuvasti täydentääkseen niitä ja organisoidakseen niiden perusteella toimintaansa. Samalla suuri osa informaatiosta jää saavuttamatta, koska sitä ei dokumentoida eikä pyritä muuntamaan kokemuksi ja toimintaa jäsentävään muotoon. 'Heikon hypoteesin' periaatteen noudattaminen liittyykin tähän dokumentointitehtävään: mitä yksilöt ajattelevat, miten he uskovat toimivansa ja miten he näkevät muiden toiminnan?

'Vahvan hypoteesin' periaatteen noudattaminen liittyy yksilöiden kognitiivisista kartoista laadittuun yhteiseen käsittekarttaan, joka antaa kuvan ja selityksen tutkimuskohteessa itsessään tapahtuvaan toimintaan ja kehitykseen. Yhteisen kognitiivisen kartan sisältämä "pienoisparadigma" vaatii etsimään "astetta vahvempaa hypoteesia", joka kykenee selittämään koulutusorganisaatiossa tapahtuvaa kehitystä suhteutettuna muihin vastaaviin organisaatioihin. Miten eri teoriat selittävät ilmiötä, ovatko selitysmallit riittäviä, voidaanko niitä syventää tai onko tarpeen pyrkiä tuottamaan myös uutta teoriaa?

Tutkimuksen lähtökohta on haastatteluissa ja niiden sisältämissä "teorioissa", jotka on jäsennetty käsittekarttojen muotoon ja joita integroimalla analyysia voidaan edelleen syventää. Näin tutkimusta ei ohjaa mikään erityinen teoria vaan metodologinen periaate, joka tunnetaan ehkä hieman harhaanjohtavasti nimellä grounded-teoria. Oikeampi nimitys voisi olla grounded-metodologia, -lähestymistapa tai -strategia, koska se kertoo tavasta, jonka kautta on mahdollista luoda uutta teoriaa. Toisaalta onhan kyseessä metodologinen teoria, siis teoreettinen metodologia, joka voi olla samalla kertaa tutkijalle sekä kartta että kompassi.

### 3.3 Grounded-teoria tutkijan karttana ja kompassina

Grounded-teoria alkaa kritiikistä (Glaser & Strauss 1967), jonka mukaan empiirisissä tutkimuksissa pyritään vain verifioimaan jo olemassa olevia teorioita eikä kehittämään uusia. Liian usein päädytään vain siihen, mikä on sanottu jo aikaisemmin, ts. aineisto ei kerro mitään uutta teoreettisessa mielessä. Teorian muodostamisen mahdollisuus voi sisältyä kuitenkin jo aineistoon sen hankkimisen, analyysin ja tulosten käsittelyn vaiheisiin.

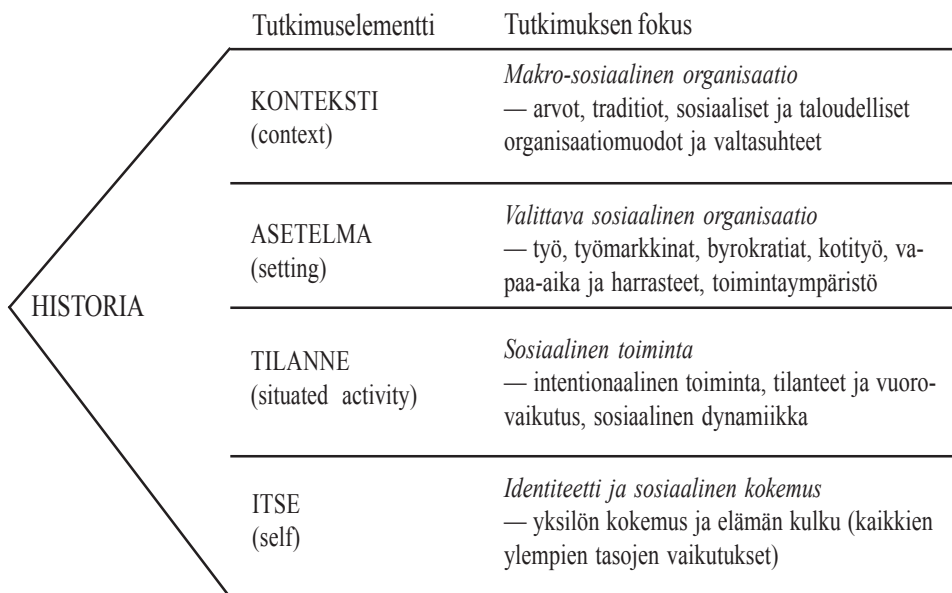
Glaserin ja Straussin grounded-teorian lähtökohta on komparatiivinen analyysi, jolla tarkoitetaan yleistä kokeellista ja tilastollista vertailua. Menetelmän avulla voidaan tuottaa kahdenlaisia, substantiivisia tai formaalisia teorioita. Substantiiviset teoriat liittyvät käytännöllisiin, sosiaalisiin

ja toiminnallisiin yhteyksiin. Niiden avulla voidaan vaikuttaa siihen, että asiat tulevat paremmin tehdyiksi, saadaan uusi näkökulma ratkaisuun tai formaalisen teorian kehittämiseen. Formaalisen teorian merkitys on sen yleisessä selityskyvyssä ja se on astetta yleisemmällä tasolla kuin substansiivinen teoria. (Mt., 21—43.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa (open coding) empiirinen aineisto ositetaan ja luokitetaan kategorioihin vertailujen avulla. Toisessa vaiheessa (axial coding) kategoriat liitetään yhteen analysoimalla niiden välisiä suhteita ja kontekstiyhteyksiä. Kolmannessa vaiheessa (selective coding) etsitään ydinkategoriat, jotka ilmaisevat kausaalisuhteet, sisältävät apukategoriat ja niiden ominaisuudet, jotka validoidaan aineistoa vasten. Kategorioita voidaan lopussa täydentää sikäli kuin ne vaativat edelleen erittelyä ja kehittelyä. (Strauss & Corbin 1991, Järvinen & Järvinen 1994.)

Layderin (1993, 60—70) kritiikki puolestaan alkaa siitä, mihin Glaser, Strauss ja Corbin ovat kehittämissään päätyneet. Layderin mukaan grounded-teorian sovelluksissa formaalisen, yleisen teorian muodostaminen on pikemminkin aineiston rajaamaa kuin ohjaamaa, jos teorian muodostuksessa nojataan vain aineistoon. Seurauksena on, että formaalisen teorian muodostamisessa tyydytään samanlaisten ja samalla yleisellä tasolla olevien teorioiden vertailuun. Se mitä ei kyetä ottamaan huomioon, liittyy tutkimusta ohjaavaan metateoriaan, valtaan ja historiallisiin tekijöihin.

Layder laajentaa grounded-teorian metodisia ulottuvuuksia etnografisen ja muun laadullisen tutkimuksen suuntaan esittäen tutkimusta ohjaavan kehikon, jota hän kutsuu tutkimuskartaksi (research map). Kartta sisältää viisi vaikutustasoa sekä aikaulottuvuuden, jolloin teorianmuodostuksessa kyetään ottamaan huomioon aikaan sidotut muutostekijät (kuvio 4). Tutkimus voi keskittyä kartan mille tasolle tahansa, mutta olennaista on se, että ylemmällä tasolla olevat tekijät on



Kuvio 4. Tutkijan kartta (Layder 1993, 72)

aina otettava huomioon analysoitaessa alemman tason tekijöitä. Kartta antaa toisaalta kuvan siitä, mihin tutkimus liittyy esimerkiksi arvioitaessa valmiita raportteja ja toisaalta se on tutkimuksen tekemistä ohjaava viitekehys (mt., 73).

Laaja-alaisimmillaan tutkimus voi perustua kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien yhdistelyyn siten, että kahdella alimmalla tasolla korostuvat havaintoihin ja haastatteluihin perustuvat laadulliset ja yksinkertaista laskentaa edellyttävät tehtävät. Kahdella ylimmällä tasolla kvalitatiivinen analyysi liittyy tulkinnalliseen ja teoreettiseen aineiston käsittelyyn sekä demograafisiin tilastoaineistoihin ja traditionaalisiin kvantitatiivisiin menetelmiin. (Mt., 114—115). Teorian rakentaminen voi alkaa eri tavoilla. Voidaan rakentaa typologioita ja vertailla niitä muihin vastaaviin sekä tuottaa struktuurallisia typologioita, jotka selittävät alemman tason ilmiötä. Vertailua voidaan täydentää eksploratiivisen tutkimuksen menetelmin käyttäen hyväksi monia erilaisia teoreettisia lähteitä.

Grounded-analyysi voidaan tehdä myös tukeutumalla ns. tausta- tai herkkyyssäsiteisiin, jotka toimivat liitos- tai solmukohtina yksilö-, yhteisö-, organisaatio- ja yhteiskuntatasoa tarkoittavien käsitteiden välillä. Tällaisten käsitteiden ominaisuus on kaksiulotteisuus, koska niiden avulla voidaan yhdistää mikrotason subjektiivisia ja makrotason objektiivisiä merkityksiä (mt., 129—150). Layderia tulkiten tämä tutkimus sisältää mieluummin etnografisen kuin sosiologisen otteen. Käsitteiden koodaaminen ei tapahdu tutkijan tekemien luokitusten vaan käsitekarttojen sisältämien merkityssuhteiden avulla.

Kukin haastattelu on kuvattu toisiinsa yhteydessä olevien perus-, ydin-, avain- ja apukäsitteiden karttana, joka mahtuu yhdelle konekirjoitusliuskalle. Koodauksen vaiheet ovat näkyvissä, ensiksi haastatteluista laadittujen yksilöllisten käsitekarttojen muodossa, toiseksi niiden yhdistelystä saadun yhteisen käsitekartan muodossa ja kolmanneksi uudelleen koodattujen ja keskenään vertailtujen käsitekarttojen muodossa.

### 3.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineiston ensimmäinen osa koostuu vuosina 1991 ja 1995 tehdyistä haastatteluista, joiden informanteina ovat olleet aikuiskoulutuksen työpajan opiskelijat, ohjaaja ja suunnittelija. Toinen aineisto on koottu vuosina 1993 ja 1995, jolloin informanteina ovat olleet Koulutuskeskuksen suunnittelijat ja johtaja. Analyysi on rakennettu kokonaan haastatteluaineiston varaan, vain kehystekijöiden osalta on nojaututtu joihinkin dokumentaariisiin lähteisiin, jotka nekin tulevat esiin haastatteluissa.

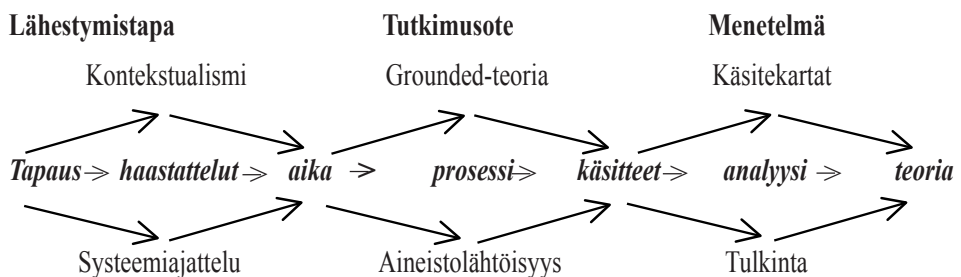
Suunnittelijoiden ensimmäistä haastattelua edelsi koko henkilökunnalle osoitettu kirjallinen kysely, joka palveli Koulutuskeskuksen sisäisiä kehitystarpeita. Tutkijalla oli kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa kyselyyn, jotta se toimisi myös tulevien henkilöhaastattelun orientaationa, johon teemarunkoon liittyen haastattelut toteutettiin mahdollisimman vapaamuotoisina. Teemat kartoittivat työntekijöiden ammatillista kehitystä, oman työn perusteita, käsityksiä Koulutuskeskuksen kehittämisestä, tulosalueista ja tiimien toimivuudesta sekä viihtyvyyden, tiedonkulun ja yhteistoimin-

nan laadusta. Ennen toista haastattelua kukin suunnittelija sai luettavakseen omasta haastattelusta kirjoitetun tekstin ja siitä laaditun käsittekartan, jonka arvioinnin kautta teemoja voitiin syventää ja ottaa huomioon haastattelujen välillä kulunut aika.

Aikuiskoulutuksen työpajan ensimmäiset haastattelut teki pro gradu -työtään valmisteleva opiskelija, joka osallistui ensin tarkkailijana työpajan istuntoihin ja sen jälkeen haastatteli ennalta asettamien teemojen mukaisesti niin opiskelijoita kuin ohjaajiakin. Toisen haastattelun toteutti tutkija suunnittelijoiden haastattelua vastaavalla tavalla. Haastatteluilta ei pyritty vaikuttamaan informanttien työhön tai työympäristöön, jolloin ei voida puhua varsinaisesta toiminta- tai evaaluaatitutkimuksesta. Niin haastattelut kuin ensimmäisten haastatteluiden validisuuden arviointikin ovat saattaneet vaikuttaa informantin käsityksiin itsestään oppijana, työntekijänä ja organisaation jäsenenä. Näitä vaikutuksia ei ole kuitenkaan arvioitu johtuen mm. siitä, että se olisi vaatinut vielä kolmannen haastattelukerran. Toisaalta näin aikaansaatuun mahdollisten vaikutusten merkitys ei ole suuri verrattuna työympäristön ja koulutuksen kautta kanavoituihin vaikutuksiin.

Syrjälän et al. (1995) mukaan tavanomaista kyselyä syvempi haastattelumenetelmä edellyttää intersubjektiviivista luottamusta haastattelijan ja haastateltavien välillä. Tutkija tuntee asian, tilanteen ja taustatekijät rakentaen luottamusta itsensä ja haastateltavan välille. Hän myös kuuntelee aktiivisesti, jolloin haastattelu on enemmän keskustelua kuin kyselemistä ja vastaamista. Haastattelun lähtökohta on puolistrukturoitu teemahaastattelu tai se on kokonaan avoin, koska tarkoituksena on tavoittaa myös ennakoimatonta tietoa. Teemojen käsittelyssä pyritään mahdollisimman syvälle, jolloin tavoitetaan asioita, joita tavanomaisissa kyselyissä ja haastatteluissa vain harvoin saadaan esiin. Keskusteluun kuuluu myös taiten tehty kyseenalaistaminen, jonka tarkoituksena on täsmentää haastateltavan ilmaisuja. (Mt., 136—138.)

Koska tutkimus kohdistuu yhteen koulutusorganisaatioon ja sen toteuttamaan yhteen koulutusohjelmaan, sitä voidaan luonnehtia myös tapaustutkimukseksi. Aineisto on avoin niin käytännöllisille kuin teoreettisillekin tulkinnoille, jolloin analyysissä on myös eksploraatiivisen tapaustutkimuksen piirteitä (Järvinen & Järvinen 1994; Yin 1984). Tutkimuksen metodologia, toteutus, lähestymistapa, ote ja menetelmä voidaan kuvata kokonaisuutena (kuvio 5).



Kuvio 5. Tutkimuksen metodologiakokonaisuus

Tutkimus alkaa tapauksesta, koulutusohjelman ja Koulutuskeskuksen toiminnan analyysistä. Tutkija tuntee erityisen hyvin ohjelman, koska hän on toiminut sen ohjaajana. Hän tuntee myös Koulutuskeskuksen toiminnan, koska on tehnyt yhteistyötä niin johtajan kuin suunnittelijoidenkin kanssa. Vain kolmeen suunnitteliijaan on tarvinnut tutustua vasta haastattelutilanteessa ja heistäkin kaksi on vasta palkattuja projektihenkilöitä.

Kontekstualismi ja systeemiajattelu ovat metodologisia periaatteita, jotka on kirjoitettu auki taustateorian ja lähestymistavan muodossa. Aineistolähtöisyys ja grounded-teoria kuvaavat tutkimusotetta, jonka mukaisesti aineiston hankinta ja tulkinta on toteutettu. Käsittekartat ovat analyysin väline, joiden avulla aineisto on tulkittu ja tulokset tuotettu.

Käsittekarttojen käyttö analyysimenetelmänä on heuristinen oivallus, joka on perustunut vapaa-muotoisen haastatteluaineiston luokittelun ja kategorioinnin ongelman ratkaisemiseen. Vastaa- vasti grounded-teoria tutkimusotteena on sallinut informanttien omista käsityksistä lähtevän tulkinnan. Kontekstualismi lähestymistapana on auttanut tulkintojen kiinnittämisessä ajan ja paikan, historian, yhteiskunnallisen tilanteen ja valtakysymysten jäsentämään kehikseen. — Seuraavilla sivuilla aineisto, sen tulkinta ja päätelmät puhukoot puolestaan.



II

# Empiirinen analyysi



## 4 Aikuiskoulutuksen työpaja

Ensimmäinen aikuiskoulutuksen työpajakoulutus toteutettiin vv. 1989—90. Ohjelma sisälsi neljä 3—4 päivän lähijaksoa ja sen kesto oli hieman yli puolitoista vuotta. Vv. 1990—91 toteutettiin toinen ohjelma hyvin vähäisin muutoksin. Aloituskaksikon lyhennettiin yhdellä päivällä, jolloin kaikki jaksot toteutettiin kolmen päivän pituisina (liite 1). Kolmas ohjelma toteutettiin vv. 1991—92 ja sen viimeisen jaksikon kesto oli kaksi päivää. Ohjelmiin osallistuneet henkilöt olivat ammatillisten oppilaitosten opettajia ja rehtoreita, mutta myös muista aikuiskoulutusorganisaatioista oli osallistujia. Koulutuskeskus oli perustettu noin vuotta ennen aikuiskoulutuksen työpajaohjelman aloittamista. Tästä syystä koulutus oli luonteeltaan kokeileva. Kuten muutkin samaan aikaan toteutetut ohjelmat, aikuiskoulutuksen työpaja on ollut vaikuttamassa Koulutuskeskuksen toimintaprofiilin muotoutumiseen.

### Koulutusohjelma

Aikuiskoulutuksen työpajan esitteessä (Paananen 1991) koulutusohjelman tavoitteita kuvataan seuraavasti:

- Työpajatyöskentely tukee osallistujien persoonallista ja ammatillista kasvua ja kehitystä elämänsä eri vaiheissa. Pajassa etsitään tapoja motivoitua ja uudistua elämässä ja työssä erilaisten taide-, ryhmä- ja tunnekeskeisten harjoitusten avulla.
- Lähtökohtana on saada opiskelijat tiedostamaan, miten opiskelija, ryhmä, opiskelun ohjaaja, oppimisympäristö aihekokonaisuustyöskentelykeskeisine kysymyksenasetteluineen vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.
- Opiskelija tutkii ja arvioi omaa arvomaailmaansa, ihmiskäsitystään ja oppimis- ja tietokäsitystään ja samalla arvioi omaa opetustaan ja työkäytäntöään mm. näistä lähtökohdista käsin.
- Työpaja on prosessina malli aikuiskoulutuksesta, jossa sovelletaan itseohjautuvia työtapoja ja kehittyvän oppimiskäsityksen jatkuvaa kriittistä arviointia. Ideana on tukea kollegiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden kehittämistä koulutuksen aikana.

- Työpajassa syvennetään tietoja kustakin aihekokonaisuudesta ja kehitetään omaa tietoista ajattelua. Oman kehittämishankkeen avulla arvioidaan ja testataan "ajattelun maastouttamista" omaan työyhteisöön.

Esitteessä kuvataan myös työpajan oppimisprosessin kuusi peruselementtiä:

- taide-, mielikuva- ja rentoutusharjoitukset
- ongelmanratkaisu ja kehitysvinkit
- opiskelumetodien tutkiminen
- keskustelut
- opiskeluteeman/kehittämishankkeen työstäminen
- alustukset teemoittain

Koulutusohjelman ensimmäisen jakso aloitettiin teemalla muutos ja aikuisopiskelu, jossa tarkasteltiin aikuiskasvatuksen yhteiskunnallista taustaa, työn ja oppimisen suhdetta koulutuksen yleisenä orientaatioperustana. Toinen teema liittyi aikuisten oppimisen psykologisiin perusteisiin ja oppimisteorioihin. Oman oppimisenäkemyksen tutkiminen aloitettiin tutustumalla milleriläiseen "mustaan pedagogiikkaan" (Miller 1985) ja freireläiseen "vapautuksen pedagogiikkaan" (Poikela 1987), joita taustoja vasten oppijat refleктоivat omia kokemuksiaan.

Opiskelijat olivat ennakolta tutustuneet aikuiskasvattajan identiteettiä käsittelevään kirjoitukseen (Vironen 1986), opettajan didaktiseen ajatteluun (Ekola 1989) ja bauhaus-ajatteluun (Gropius 1989), joka oli yksi työpajaa kantava idea. Työpajan toteutus aloitettiin ns. tulevaisuusverstaan toteutuksella (Jungk & Müellert 1989). Teemoihin liittyvä kirjallinen materiaali annettiin osallistujien luettavaksi ensimmäisen päivän iltana.

Kolmas teema liittyi oman kehittämishankkeen valmisteluun ja suunnitteluun seuraavaa lähijaksoa varten. Toinen jakso aloitettiin arvioimalla edellisen jakson vaikutuksia omaan oppimiseen ja työhön sekä kehittämishankkeiden suunnittelun edistymistä. Jakson teemat olivat koulutuksen suunnittelu ja oppiva yhteisö. Suunnittelun teemaa käsiteltiin erilaisten suunnittelutapojen soveltamisharjoitusten kautta. Teemaan oli ennalta tutustuttu koulun opetussuunnitelmakäytäntöä kritisoivan artikkelin avulla (Miettinen 1989).

Oppivan yhteisön tutkimuksessa noudatettiin samaa metodologia kuin ensimmäisenkin jakson aikana. Opiskelijat olivat tutustuneet ennakolta yhteisökasvatusta käsitteleviin artikkeleihin (Murto 1989; Pitkänen 1987). Kurssilla heille annettiin luettavaksi kaunokirjallisuutta, jotka liittyivät teemaan toisaalta yhteisökasvatuksen negatiivisiin (Sandemose 1965) ja positiivisiin (Makarenko 1957 ja 1958) tekijöihin liittyen.

Kolmannen jakson yleisteenä oli opettaminen ja ammatillinen kasvu. Teeman käsittely aloitettiin analysoimalla oman työn ja oppimisen ongelmia, joita opiskelijat muotoilivat ryhmissä oppimis- ja opetusteemoiksi, jotka puolestaan käsiteltiin ja arvioitiin yhteisissä harjoitustilanteissa. Kolmannella jaksolla oman oppimisen ongelmien ja kehittämishankkeiden käsittelylle varattiin huomattavasti enemmän aikaa kuin ensimmäisen ja toisen jakson aikana.

Neljännän jakson perusteema liittyi oppimisen arviointiin, jolloin ensin perehdyttiin arvioinnin teoreettisiin perusteisiin ja erilaisiin arviointitapoihin. Sen jälkeen arvioitiin läpikäytyä koulutusohjelmaa, ryhmäprosessia ja omaa oppimista ryhmässä. Oma oppimista arvioitiin henkilökohtaisen ja työssä oppimisen sekä itsensä kehittämisen ja oppimisteeman jatkotyöstämisen merkityksessä.

Jokaiseen koulutusjaksoon sisältyi tekemiseen, kuunteluun tai katseluun liittyviä harjoituksia, joilla tähdättiin vireystilan parantamiseen, rentoutumiseen tai siirtymiseen uuden teeman käsitteelyyn. Tekeminen liittyi värien käsittelyyn, piirtämiseen tai muovailuun, kuuntelu musiikkiin ja mielikuvaharjoituksiin, katselu kirja- tai videokuviin. Arvoja pohdittiin esim. intiaanipäällikkö Seattlen v. 1854 Yhdysvaltain presidentille esittämän vastauspuheen 'Maa ei kuulu ihmiselle, vaan ihminen maalle' (YK-tiedote 1991) kautta. Pohdinta jatkui myös iltaohjelman tilaisuuksissa, esim. Peter Weirin ohjaaman 'Kuolleiden runoilijoiden seura' tuotti keskusteluja opettajan roolista. Jaksojen välillä oli opiskelijaryhmien kokoontumisia ja viimeisen koulutusohjelman kohdalla kokeiltiin myös teleistuntoa, jonka tarkoituksena oli tukea opiskelijoita heidän kehittämistehtävissään.

Koulutusohjelmia toteutettiin kaikkiaan kolme ohjelmaa vuosien 1989—1992 aikana. Ohjelmista vastanneen suunnittelijan mukaan niistä luovuttiin kahdesta syystä, ensiksi taloudellinen lama johti oppilaitosten määrärahojen leikkaamiseen, jolloin maksulliseen koulutukseen hakeuduttiin aikaisempaa vähemmän. Toiseksi aikuiskoulutuksen työpaja oli ns. pilottikurssi, jossa keuhkailtiin uusia pedagogisia ideoita, jotka vähitellen siirtyivät myös muihin koulutusohjelmiin, jolloin työpajaa ei enää sellaisenaan tarvittu.

## Haastattelut

Työpajakoulutukseen osallistuneita opettajia ja rehtoreita haastateltiin ensimmäisen kerran keväällä 1991 ja toisen kerran syksyllä 1995. Ensimmäisen haastatteluun osallistui kahdesta oppilaitoksesta kaksi opettajaa, kaksi apulaisrehtoria ja rehtori. Yksi opettajista ei halunnut osallistua enää toiseen haastatteluun vedoten eläkkeelle siirtymiseensä. Koska toinen apulaisrehtori oli siirtynyt takaisin opettajan tehtäväänsä, toiseen haastatteluun osallistui edelleen kaksi opettajaa. Vastavasti toinen apulaisrehtori oli siirtynyt rehtorin tehtävään, jolloin toiseen haastatteluun osallistui kaksi rehtoria. Näillä perusteiden tutkimuksessa analysoitiin kahden opettajan ja kahden rehtorin haastattelut.

Ensimmäisessä haastattelussa, jonka teki kasvatustieteiden opiskelija pro gradu -työtään (Paananen 1992) varten, olivat mukana myös koulutusohjelman suunnittelija ja ohjaaja. Asetelma on sikäli erikoinen, että rekonstruoidessaan ensimmäisiä haastatteluja, tutkija on joutunut tulkitsemaan myös oman haastattelunsa ohjattuaan ko. koulutusta. Muita ohjaajia kurssilla ei ollut. Osallistujien oppimista ja työpajakoulutuksen vaikuttavuutta on analysoitu kolmen vertailuasetelman mukaan. Vuoden 1991 ja vuoden 1995 haastattelut ovat poikkileikkauksia, joiden perusteella osallistujia vertaillaan keskenään.

Kolmas analyysi on pitkittäisleikkaus, jolloin kunkin osallistujan kahta haastattelua on vertailtu keskenään. Näin on kyetty tavoittamaan haastateltavan käsitysten muuttuminen kuluneen neljän vuoden aikana. Analyysien tärkein vaihe on ollut haastattelujen tulkitseminen käsitekarttojen muotoon. Haastattelunauhojen kirjoittamisen jälkeen ne on luettu huolellisesti läpi. Toisen lukemisen aikana on alleviivattu sanat ja sanonnat, joilla haastateltavan näkökulmasta on oletettu olevan tärkeä merkitys käsitellyn aiheen suhteen. Tämän jälkeen on etsitty ja kuvattu ne käsitekartan muotoon.

Käsitekartta on muotoutunut toistuvan aineistoon palaamisen ja käsitteystehtävien jatkuvan tulkinnan kautta. Tuloksena on ollut jäsennelty käsitekartta, joka ei ole sama asia kuin assosiaatio-kehä kokoava mind map. Loppuvaiheessa on muodostettu yhteinen kutakin haastattelukertaa yhdistävä käsitekarttarunko. Tämän jälkeen on vielä palattu henkilökohtaisiin käsitekarttoihin konstruimalla ne perustematiikkaa kuvaavan käsitekarttarungon mukaan. Käsitekartan rakentamisessa on siten noudatettu tietynlaista konstruoinnin, de- ja rekonstruoinnin menetelmää samalla kun niiden autenttisuus on pyritty säilyttämään pitävyydellä mahdollisimman tarkasti haastateltavien omiin käsitteisiin.

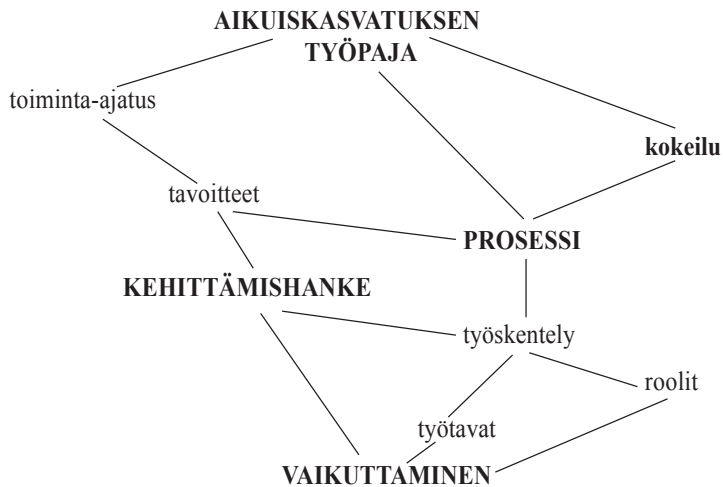
## 4.1 Työpaja-analyysi 1991

Ensimmäinen työpajahaastattelu tehtiin keväällä 1991 (liite 2). Haastattelijan tarkoituksena oli kerätä aineistoa aikuiskasvatuksen työpajakoulutusta käsittelevään pro gradu työhönsä (Paananen 1992). Haastateltavina oli kolme opettajaa, apulaisrehtori ja rehtori sekä koulutuksen suunnittelija ja ohjaaja. Yksi haastateltavista oli osallistunut ensimmäiseen työpajaohjelmaan v. 1989–90 ja muut osallistuivat parhaillaan toisen ohjelman (v. 1990–91) viimeiseen jaksoon.

Haastattelun struktuuri noudattelee toiminnan teorian (Engeström 1987a) didaktisia periaatteita. Kysymysten teemarakenne tavoittelee työpajan toiminta-ajatusta, teemoja, tavoitteita ja sisältöjä (kohde); oppimisprosessi, mielipiteet (oppija); työtapa, työvälineitä ja sosiaalimuotoja (välineet); työyhteisöä, yhteistyötä ja kommunikaatiota (yhteisö); oppijoiden, kouluttajan ja suunnittelijan roolia (työnjako); ohjeita, aikatauluja (säännöt).

Haastattelujen rekonstruoinnin ongelma on liittynyt em. viitekehukseen, joka on ohjannut haastattelijan kysymyksen asetelua. Monien kysymysten käsitteet ovat olleet outoja opiskelijoille, jolloin he ovat voineet sivuuttaa ne tai korvata ne omilla ilmauksillaan. Toisaalta vastaaja on voinut kertoa teemaan liittyen kaiken tärkeäksi kokemansa. Uudelleen tulkinnassa käsitteet on pyritty valitsemaan vastausten, ei kysymysten perusteella, ts. käsitekartan autenttisuus on pyritty takaamaan käyttämällä juuri niitä käsitteitä, joita haastateltava on itse käyttänyt (ks. liitteet 3–8).

Yhteinen käsitekarttarunko (kuvio 6) nostaa esiin keskeisimmät haastatteluteemat eikä se ei enää palaudu suoraan ensimmäisen haastattelun teemarakenteeseen. Nyt keskeisimmät teemat kietoutuvat prosessin, kehittämishankkeen ja vaikuttamisen käsitteisiin. Nämä ydinkäsitteet määrittävät keskeisen tematiikan, tulkinnan näkökulman ja analyysin toteutuksen avaten näkökulman oppijoiden toimintaan, oppimisprosessiin ja henkilökohtaiseen kehitykseen.



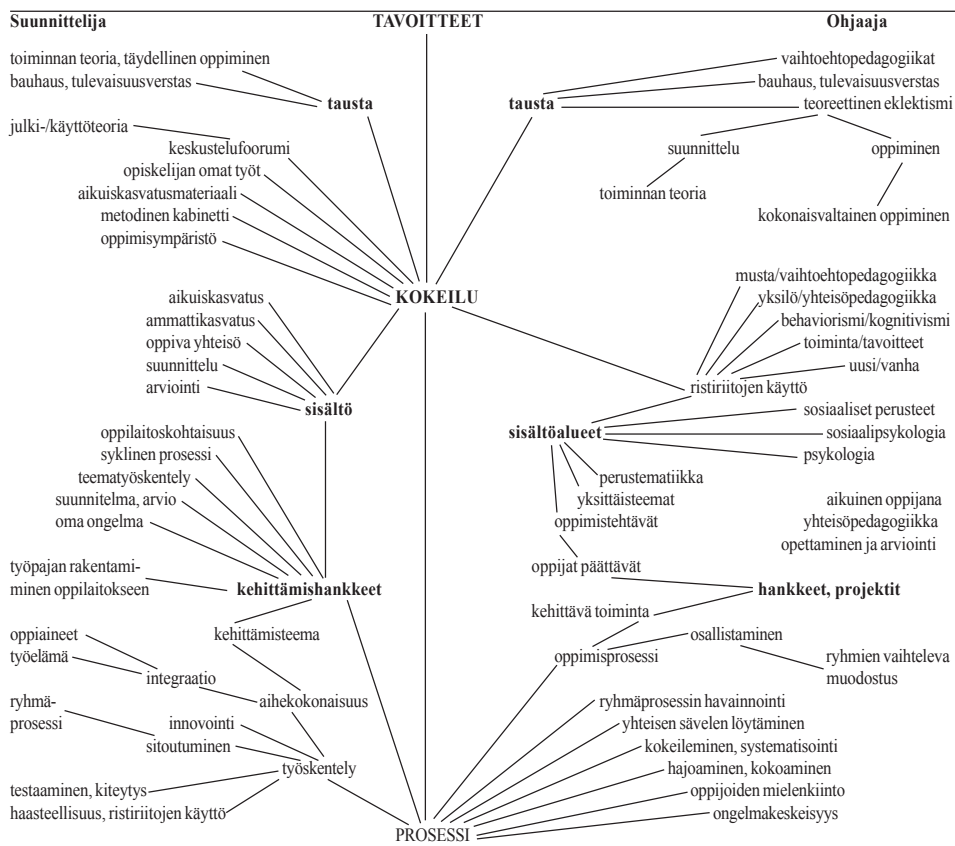
Kuvio 6. Aikuiskoulutuksen työpajan käsitekarttarunko 1991

Käsitekarttarunkoon on kuvattu myös suunnittelijan ja ohjaajan näkökulmaa jäsentävä kokeilun käsite. Toiminta-ajatus, tavoitteet, työskentely, roolit ja työtavat ovat peruskäsitteitä, mutta niillä ei ole vastaavaa tulkintanäkökulman merkitystä kuin em. ydinkäsitteillä. Vaikuttamisen käsite liittyy haluttujen ja tavoiteltujen vaikutusten arviointiin, joka puolestaan on yhteydessä työpajakoulutuksen vaikuttavuuden kokonaisarviointiin.

#### 4.1.1 Suunnittelu ja ohjaaminen

Aikuiskasvatuksen työpajan koulutusohjelma on ollut ennen muuta kokeilu. Sen taustalla on ammatillisen koulutuksen kehittäminen, ammattikorkeakoulujen kokeilujen suunnittelu, opetussuunnitelmien uudistaminen ja uusien pedagogisten työmuotojen etsiminen. Työpajakoulutuksessa tämä tausta on näkynyt pedagogisena kokeiluna ja opiskelijoiden oppilaitoskohtaisina kehittämistehtävinä. Ajatuksellista taustaa ja mallia kokeilulle on haettu hyvinkin kaukaa, toisaalta tulevaisuusverstaan (Jungk & Müellert, 1989) pedagogisesta toimintatavasta ja Bauhaus-koulun (Gropius 1989) ammatin, työn ja estetiikan yhdistämisen ideasta. Yhtenä lähtökohtana on ollut myös toiminnan teoria.

Suunnittelija ja ohjaaja kuvaavat käsitekarttavertailun (kuvio 7) mukaan kokeilun taustan varsin yhteneväisesti. Painotuserot liittyvät oppimiseen, jonka suunnittelija näkee johdonmukaisesti toiminnan teorian ja siihen liittyvän 'täydellisen oppimisen rakennemallin' (vrt. Engeström 1987b) kautta. Sen sijaan ohjaaja korostaa vaihtoehtopedagogiikkoja, teoreettista eklektismiä ja kokonaisvaltaista oppimista (vrt. Kohonen 1988; Kolb 1984) lähtökohtanaan. Käsituserot heijastuvat myös kokeilun sisältöä ja kehittämishankkeita koskeviin painotuksiin. Suunnittelija kuvaa sisällön opiskelun kohteena ja kehittämistehtävän oppilaitoksen toimintaan kytkeytyvänä konkreettisena hank-



Kuvio 7. Aikuiskasvatuksen työpajakokeilu — suunnittelija ja ohjaaja

keena. Sen sijaan ohjaaja painottaa prosessin kulkuun vaikuttavia sisältöalueita ja näkee hankkeet ja projektit opiskelijoiden henkilökohtaisina oppimistehtävinä.

Suurta merkitystä tausta-ajatusten erolla ei kuitenkaan ole, koska kummankaan mielestä työpajakoulutuksessa ole tarkoitus noudattaa puhtaasti mitään tiettyä mallia. Suunnittelija kuvaa kokeilua oppimisympäristönä ja metodisena kabinettina. Työpaja on keskustelufoorumi, jossa aikuiskasvatuksen materiaali ja opiskelijoiden omat työt ovat olennaisinta käyttöainesta. Hänen mukaansa kokeilussa pyritään alusta lähtien pintaa syvemmälle, tarkoituksena on löytää ristiriidat, jotka vaikuttavat opiskelijoiden ajatuksiin ja toimintaan. Myös ohjaaja näkee ristiriitojen käyttämisen merkityksen. Koulutuksessa tutkitaan uuden ja vanhan ajattelutavan sekä tavoitteiden ja nykyisen toimintatavan välillä vallitsevia eroja. Behavioristisen ja kognitiivisen ajattelutavan samoin kuin yksilö- ja yhteisöpedagogiikan sekä ns. mustan pedagogiikan (Miller 1985) ja vaihtopedagogiikan (esim. Freire 1972) väliset jännitteet ovat keskeinen koulutuksen käyttövoima.

Kokeilun sisältöalueet liittyvät ohjaajan mukaan psykologian, sosiaalipsykologian ja yleensä toiminnan sosiaalisia perusteita käsittelevän tiedon alueisiin. Perustematiikka käsittelee aikuisen oppimista, yhteisöpedagogiikkaa, opettamista ja arviointia. Suunnittelijan mukaan kokeilun sisäl-



löt liittyvät aikuis- ja ammattikasvatuksen sekä oppivan yhteisön tematiikkaan, kuten myös suunnitteluun ja arviointiin.

Kehittämishanke on alusta lähtien olennainen osa työpajakoulutusta. Tarkoitus on, että jokainen opiskelija valitsee oman tehtävän. Suunnittelijan (S) mukaan hanke on oppilaitoskohtainen suunnitelma tai arvio, joka liittyy työpajan rakentamiseen omaan oppilaitokseen. Sen lähtökohtana on oppijan oma ongelma, jota työstetään työpajaprosessin teemoihin liittyen. Tavoitteena on työpajan rakentaminen omaan oppilaitokseen. Ohjaajan (O) korostukset ovat varovaisia hankkeen tai projektin lopputuloksen suhteen. Hanke on oppijan itsensä valitsema tema tai oppimistehtävä, mutta se voi painottua yhtä hyvin oppijan oman persoonan kuin työnkin kehittämiseen.

"Meillähän työpaja on ollut sellainen kokeilu ... Ja kun oppija tulee siihen pajaan, niin hän aika nopeasti näkee siitä sen julkikeskustelun, julkiteorian, mitä tällä hetkellä käydään. Mutta me olemme entistä enemmän kiinnostuneita opiskelijan käyttäteoriasta. (S 1991)

"Siinä on kysymyksessä persoonallisuus, oma ammatillinen identiteetti ... kehittämishanke on työssä oppimisen ja oman ammattitaidon lisäämisen väline ja myöskin tällaisen yhteisen oppimisen väline siinä mielessä että kokemukset välittyvät muille ... sen täytyy liittyä siihen, mikä sillä hetkellä on opiskelijalle tärkeää, minkä hän kokee itsensä kehittämisen kannalta relevantiksi. ... Se ongelma on analysoitava ja se on käytävä läpi sillä tavalla, että siitä virtaa tarpeeton pois ". (O 1991)

Suunnittelijan mukaan prosessiin liittyy aihekokonaisuustyöskentely, joka näkyy pyrkimyksenä integroida oppiaineita ja työelämän käytäntöjä toisiinsa. Työskentely on innovatiivista ja vaatii sitoutumista ennen muuta ryhmäprosessiin. Työskentely tarkoittaa myös opitun testaamista ja kiteyttämistä. Se on haasteellista eikä ristiriitoja pyritä välttämään vaan niitä käytetään oppimisen edistämiseen. Ohjaaja luonnehtii koulutusta ongelmakeskeisenä, oppijoiden mielenkiinnon herättämiseen pyrkivänä prosessina. Prosessin kulkuun liittyy sen hajoaminen ja uudelleen kokoaminen. Sen luonteeseen kuuluu kokeileminen, mutta samalla se on systematisoitumassa, koska ensimmäisestä ja meneillään olevasta toisesta ohjelmasta on saatu kokemukset. Olennaista prosessissa on "yhteisen sävelen" löytäminen, mihin liittyy ryhmäprosessin jatkuva havainnointi. Oppimisprosessi on kehittävä ja osallistava, mihin päästään ryhmien vaihtelevan muodostuksen kautta. Samalla opiskelijoilla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa ryhmiin valitsemiensa teemojen ja ongelmien mukaan.

"... vetäjä ei lähde valmiiden kaavojen kanssa liikkeelle, vaan pyrkii löytämään yhdessä oppijoiden kanssa sen sävelen, yhteisen aaltopituuden niinkuin sanotaan. ... Pitää olla aika intensiteetti päällä, että pysyy mukana ei pelkästään ryhmien kanssa vaan jokaisen henkilökohtaisessa eteneemisessä ... On hyvin intensiivisiä jaksoja ja sitten on vähän löysempiä jaksoja, joissa rentoutetaan tai tehdään ihan muuta ja sitten taas työskennellään hyvin intensiivisesti ja se tuntuu toimivan. ... tietty rytmitys on löytynyt". (O 1991)

Suunnittelijan ja ohjaajan työnjako on selkeä; suunnittelija suunnittelee ja seuraa aktiivisesti kurssin toteutumista ohjaajan kouluttaessa ja ohjatessa prosessin etenemistä. Käsitukset keskinäisten roo-

lien merkityksistä eivät ole kuitenkaan täysin yhtenevät. Suunnittelija korostaa rooliaan koulutusohjelman tekijänä ja kouluttajan työnohjaajana. Ohjaaja puolestaan näkee suunnittelun pitkälle yhteisenä ja mieltää suunnittelijan roolin ideoijana, jota on täytynyt hiukan jarrutellakin.

"Minun roolini on tavallaan luoda tämä teoreettinen ja sisällöllinen viitekehys ja suunnitelma tälle ja koko ajan kehittää sitä ajatusta eteenpäin. ... Ensimmäisen ryhmän prosessin seurasin kokonaan ja nyt sitten koko ajan tietysti tarkkailen siinä, miten se asia menee eteenpäin, kuitenkin haastattelemalla aina opiskelijoita. ... suunnittelija toimii tavallaan tämän kouluttajan työnohjaajana, ja kouluttaja aikalailta purkaa niitä omia paineitaan. Ja sitten arviointikeskustelut käydään yhdessä". (S 1991)

"Suunnittelija on tavallaan näistä prosesseista irtautunut aikapäiviä sitten, että niinkuin oikein oli, että seurasi tarkemmin ensimmäisen kurssin toteutusta ja mehän suunniteltiin se hyvin pitkälle yhdessä. Että aika jännä oli se vaihe, että itse asiassa minä olin siinä, joka veti sellaista varovaista linjaa, että [S] loi ideoita ... niin ideointiapu, tapa millä hän hoiti sen asian on ollut tosihyvä. Nythän hän on sitten irtautunut tavallaan tästä prosessista kokonaan, että käy vaan kysymässä mitä kuuluu, miten menee ...". (O 1991)

Suunnittelijan ja ohjaajan yhteisymmärrys ja yhteistyö on varsin onnistunutta. Teoreettisissa taustaolettamuksissa, kehittämishankkeisiin kohdistuvissa odotuksissa ja keskinäisten roolien mieltämisessä on pieniä eroja, mutta ne eivät ole haitanneet työpajakoulutuksen toteutusta.

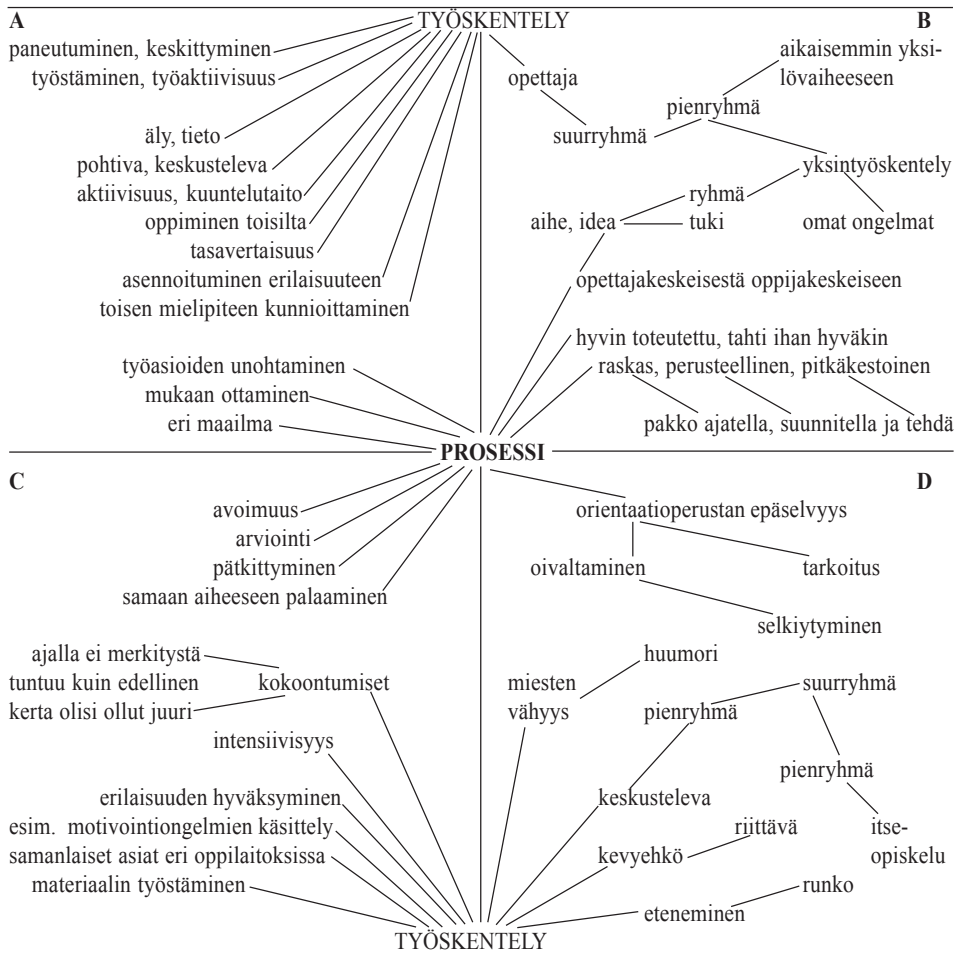
## 4.1.2 Koulutus- ja oppimisprosessi

Osallistujien suhde työpajakoulutukseen on jäsentynyt koulutus- ja oppimisprosessin ja omaan työhön liittyvän kehittämishankkeen kautta. Yksilöiden oppiminen, ryhmädynamiikan käyttö ja koko kurssiyhteisön työskentely on yhdentynyt prosessissa, joka on tuottanut oppijan kehitykselle välttämättömän kokemuksen. Prosessiin ja kehittämishankkeeseen liittyvät avainkäsitteet ja niihin liittyvät apukäsitteet tekevät mahdolliseksi vertailla opiskelijoiden autenttisia kokemuksia työpajakoulutuksesta. Vertailussa on mukana yksi opettaja (A) ja yksi rehtori (B) sekä kaksi apulaisrehtoria (C ja D), jotka sekä opettavat että tekevät hallinnollista työtä.

### Prosessi

Koulutus- ja oppimisprosessin kokeminen liittyy kurssin työskentelyyn, työtapoihin ja oppijoiden henkilökohtaisiin ja keskinäisiin sekä ohjaajan ja suunnittelijan rooleihin. Vertailussa ei ole kuitenkaan tarpeellista eritellä työtapoja tai rooliasetelmia, vaan tavoittaa yhteiseen työskentelyyn liittyvä peruskokemuksen laatu. Samalla saadaan myös käsitys oppijan kyvystä havainnoida itse prosessia, sen etenemistä, vaiheita ja merkitystä oman ja muiden oppimisen kannalta.

Vertailuyhdistelmä (kuvio 8) havainnollistaa prosessin kokemisen yksilöllisyyttä. Ensi silmäyksellä opiskelijoiden A ja C käsittekartat muistuttavat toisiaan ja vastaavasti opiskelijoiden B ja D kartat ovat toistensa näköisiä. A:lle ja C:lle näyttää olevan tyypillistä kokemusten kuvailu. Sen sijaan B ja D tuntuvat suhtautuvan erittelevämmin kokemuksiinsa. B:n kohdalla vaikuttaa myös ajallinen etäisyys koulutuksesta, joka on päättynyt edellisenä vuonna.



Kuvio 8. Koulutusprosessi ja työskentely — opiskelijat A, B, C ja D

Opiskelija A kuvaa työpajan eri maailmana, johon ohjaaja ja ryhmä ottavat hänet mukaan. Työasiat unohtuvat jääden työpaikalle omalla paikkakunnalla. Työskentelyn hän kuvaa vaativan älyä ja tietoa, se on luonteeltaan pohtivaa ja keskustelevaa sekä edellyttää aktiivisuutta ja kuuntelutaitoa. Työskentely on tasavertaista, siinä kunnioitetaan muiden mielipiteitä, opitaan asennoitumaan erilaisuuteen ja opitaan toisilta. Työskentely edellyttää paneutumista ja keskittymistä myös kehittämishankkeeseen sekä sen työstämistä ja työaktiivisuutta väliaikoinakin.

"... tulee niinkuin eri maailmaan tänne ... sitten se osuu siihen vaiheeseen mikä itse kullakin on. ... Että jollakin tavalla tuolla [O:lla] on kuitenkin kyky tai ja tuolla ryhmällä kyky sitten ottaa mukaansa ... ajatukset eivät kuitenkaan harhaile." (A 1991)

Opiskelija B pitää prosessia hyvin toteutettuna, tahtia "ihan hyvänäkin". Samalla prosessi on ollut raskas, perusteellinen ja pitkäkestoinen. On ollut pakko ajatella, pakko suunnitella ja pakko tehdä. Erityisesti hän painottaa sekä prosessin kulun että työskentelyn etenemisen vaiheisuutta. Ideana on ollut siirtyminen opettajakeskeisestä oppijakeskeiseen työskentelyyn. Ensin opettaja on suurryhmän kanssa työstänyt aihetta ja ideaa. Sen jälkeen on seurannut pienryhmän vaihe, jossa opiskelija on päässyt osalliseksi ryhmän tuesta ja jonka jälkeen on seurannut yksin työskentelyn vaihe. B on prosessin suhteen myös kriittinen; hän olisi halunnut aloittaa kehittämishankkeeseensa liittyvän yksilövaiheen jo aikaisemmin kuin se oli ryhmässä mahdollista.

"... piti päästä jo tätä omaa kouluani kehittämään. Että se yksilöllisyys olisi voinut vähän ehkä aikaisemmin alkaa. Että minua jo rupesi niinkuin vähän polttamaan paikkoja, kun oltiin ryhmässä ja vielä jotakin tehtiin yhdessä ja keskusteltiin, että minulla oli koko ajan vaan aina se oma koulu mielessä ja olisin halunnut sitä suunnitella". (B 1991)

Opiskelija C kuvaa prosessin avoimena, arvioivana ja jaksoittaisena ("pätkittyinä"). Jaksot yhdistyvät kuitenkin palaamalla samaan aiheeseen. Jatkuvuus näkyy lähijaksojen kokoontumisissa, jolloin ajalla ei tunnu olevan merkitystä, "tuntuu kuin edellinen jakso olisi ollut juuri". Työskentelyä leimaa intensiivisyys, erilaisuus hyväksytään ja esim. oppijoiden esiin tuomia motivointiongelmia kyetään käsittelemään. Osallistumista työskentelyyn helpottaa myös havainto, että eri oppilaitoksissa on saman tyyppisiä ongelmia. Työskentelyyn liittyy myös materiaali, jota tuotetaan ja työstetään ryhmässä.

"... hyvin semmoista intensiivistä työskentelyä. Niinkuin nyt vaikka tänäkin päivänä niin tauotta semmoinen kaksi tuntia, yli kaksi tuntia istutaan eikä kukaan katso kelloa ... sillä tavalla että kaikki on siinä aiheessa mukana koko ajan." (C 1991)

Opiskelija D on suhtautunut prosessin kulkuun hiukan epäilevästi. Häntä on haitannut koulutuksen orientaatioperustan epäselvyys, mikä hänen mielestään on kyllä voinut olla tarkoituskin. Vasta toisen jakson lopulla ja kolmannen jakson alkupuolella hän ja jotkut muutkin opiskelijat ovat oivaltaneet, mistä työpajakoulutuksessa on kysymys, jonka jälkeen asiat ovat selkiytyneet. Myös D nostaa esiin työskentelyprosessin vaiheet. Ensin työskentely on ollut yhteistä ja keskustelevaa, minkä jälkeen on siirrytty pienryhmiin, niistä suurryhmään, jälleen pienryhmiin ja viimeisenä vaiheena itseopiskeluun. Työskentely on edennyt myös kehittämishankkeen jäsentämisen rungon mukaan. Ainoana miespuolisena osallistujana (sikäli kuin ohjaajaa ei huomioda) D on ollut hiukan huolissaan kurssin naisvaltaisuudesta.

"... oikeastaan mitä kaipaisi, sitä semmoista huumoria mitä miehillä on ... se on hyvin kevyttä ja ... sillä on hirveän suuri vaikutus ryhmän työskentelyyn" (D 1991)

Haastattelija on halunnut kartoittaa myös koulutus- ja työskentelyprosessissa esiin nousseita ristiriitoja ja ongelmia. Kahden opiskelijan mukaan jotkut jaksot olisi ehkä voitu pitää kahden päivän pituisena kolmen päivän sijaan. Samalla he toteavat, että prosessin luonne ehkä olisi voinut kärsiä siitä. Yksi opiskelijoista olisi kaivannut enemmän samaa työtä tekeviä henkilöitä ryhmätyöskentelyyn. Toisaalta erilaisista tehtävistä on ollut hyötyä kokemusten vaihdossa. Kahdelle opiskelijalle on jäänyt mieleen myös ongelmallinen tilanne koskien erään opiskelijan tunnekuohua istunnon aikana.

"... hän oli erittäin voimakkaan oivalluksen saanut ... en tiedä miten siinä vetäjän olisi pitänyt käsitellä ... oliko se kuitenkin tavallaan oikein tehty, ettei siihen kiinnittänyt huomiota. Niin se jäi vaivaamaan hirveästi ... mutta sehän meni näköjään ihan hyvin ... on tasaantunut kaikki sitten." (D 1991)

"... siinä tuli pikkuisen semmoista kitkan tuntuista, että tuntui että jotkut sillä tavalla ylhäällä täällä sfääreissä ... Mutta tämä ryhmäjako sitten ... taas muutti tilanteen ja rauhoitti tilanteen." (C 1991)

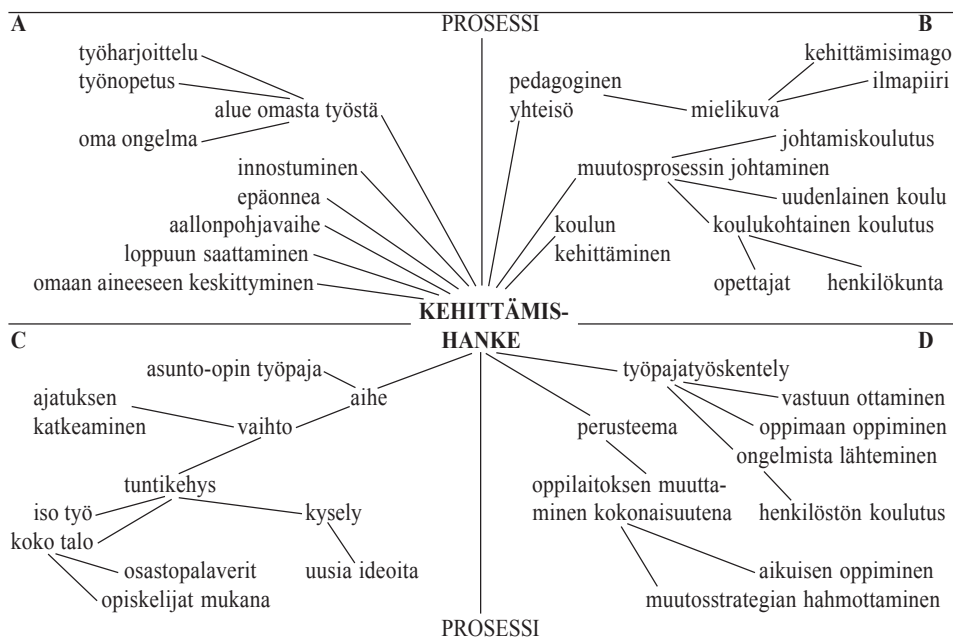
Käsittekartta on hahmottunut eri tavoin eri opiskelijoilla. A:n ja C:n käsitykset ovat lähellä toisiaan. Oppijana olemisen kokemus on heillä hyvin vahva, mutta kokemisessa on erojakin. A korostaa koulutuksen erilaisuutta verrattuna tavanomaiseen koulutukseen ja työelämään sekä vaatimuksia, joita prosessi kohdistaa opiskelijaan ja joita tämä puolestaan kohdistaa itseensä. Sen sijaan C puhuu enemmän kokemuksestaan ja havainnoista, jotka koskevat työskentelytapaa ja prosessin etenemistä.

Vastaavasti B: ja D:n käsitykset muistuttavat toisiaan. Kumpikin on havainnoinut työskentelyn kulkua ja päätyneen samanlaiseen oppimisprosessin kuvaukseen. Kumpikaan ei suhtaudu kriittisesti koulutusprosessiin. D:n mielestä koulutusohjelman orientaatioperusta olisi pitänyt olla selkeämpi heti alussa. B olisi halunnut irtautua ryhmävaiheesta ja siirtyä yksilölliseen työskentelyyn jo aikaisemmin kuin se oli mahdollista.

## Kehittämishanke

Kehittämishanke on ollut osa koulutusprosessia. Sen tehtävänä on ollut ankkuroida oma oppiminen työhön, työympäristöön ja oppilaitoksissa käynnissä oleviin muutosprosesseihin. Työpajan tehtävänä on ollut auttaa käynnistämään hanke ja toimia katalyyttina mahdollisesti jo aloitetun hankkeen suhteen. Hankkeelta on edellytetty riittävää vaatavuutta, jotta siihen liittyvien ongelmien ratkaiseminen johtaisi myös oppimiseen. Käsittekarttojen vertailu (kuvio 9) hahmottaa, mistä kunkin opiskelijan kohdalla kehittämishankkeessa on ollut kysymys.

Opiskelija A kertoo hankkeensa liittyvän työnopetuksen ja työharjoittelun organisointiin. Se on oma ongelma, jonka hän on valinnut itse ja tärkeä alue hänen omaa työtään. Hän on ollut alkuun kovin innostunut hankkeestaan, mutta kokenut sen toteuttamisessa epäonnea ja nyt on menossa aallonpohjavaihe. Tavoitteena on kuitenkin saattaa työ loppuun asti ja sen jälkeen keskit-



Kuvio 9. Kehittämishanke ja oppiminen — opiskelijat A, B, C ja D

tyä omaan opetusaineeseen. Alusta lähtien hänen suhteensa hankkeeseen on kuitenkin ollut epävarma.

"... sitä työstin aika hyvin, mutta sitten ajattelin että en sitä kerääkään. Että olin jopa sellaisessa vaiheessa, että vaihdanko koko hankkeen toiseen ... ja kuitenkin päädyin siihen, että en vaihda sitä hanketta ... Mutta vien tämän kyllä siihen päätöksen, mutta en usko että jatkan hanketta edelleen." (A 1991)

Opiskelija B:lle hanke on hyvin tärkeä asia, koska se liittyy koko koulun kehittämiseen. Tavoitteena on uudenlainen koulu, mikä vaatii niin opettajien ja kuin muunkin henkilökunnan kouluttamista koulukohtaisesti. Myös itseltään B edellyttää kouluttautumista luovan johtajuuden suuntaan. Kehittäminen on käynnistynyt jo aikaisemmin ja se on osa oppilaitoksen muutosprosessin johtamista, mutta vasta koulutuksessa hankkeen aihe on täsmentynyt. Hän on määritellyt aiheeseen pedagogisen yhteisön, jonka tehtävänä on luoda mielikuva kehittämisen suunnasta ja vaikuttaa myönteisen kehittämismägin ja ilmapiirin syntymiseen.

"... niinkuin lamppu syyti ... haluaisin niin muutamia tukihenkilöitä meidän opettajista sinne seuraavaan työpajaan. Ja niitä on nyt siellä käynyt, mutta ei se nyt riittä, pitäisi vielä saada että kaikki olisivat alkaneet vähän niinkuin käydä sitä tai jonkin tämän tyyppistä koulutusta ... Että kaikista paras olisi, kun kaikki koulutus voitaisiin tuoda tänne koululle." (B 1991)

Opiskelija C on vaihtanut aihettaan rehtorin kehotuksesta. Opettajana hän olisi lähtenyt rakentamaan oppiaineeseensa liittyvää työpajaa, mutta apulaisrehtorina hän on velvoitettu hyväksymään

koko koulun opetussuunnitelmaan liittyvän aiheen. Vaihto ei ole sujunut katkoksetta, ensimmäinen väliraportti on jäänyt tekemättä, koska "ajatuksen katkeaminen" on vaatinut keräämään uuden henkisen latauksen uutta työtä varten. Tuntikehyksen laadintaan liittynyt hanke on kuitenkin käynnistynyt ja C on aloittanut sen tekemällä kyselyn opettajille ja opiskelijoille. Kysely on tuottanut uusia ideoita ja ollut alku isolle koko talon käsittävälle työlle. Alusta lähtien C on pyrkinyt sitomaan hankkeeseen myös muita opettajia yhteissuunnittelun ja osastopalaverien kautta.

"Tämä vaihto tuli juuri ennen sitä viime kerran kokoontumista, mihin meidän piti tehdä väliraportti ja minä en pystynyt siihen väliraporttia työstämään ... ajatus tavallaan niinkuin katkesi ... en pystynyt hyppäämään heti toiseen ... että näköjään ihminen tarvitsee sitten semmoisen, että vaikka ei vielä kirjoita, niin tarvitsee semmoisen henkisen latautumisen siihen työhön". (C 1991)

Opiskelija D on tullut työpajakoulutukseen, koska hän haluaa edistää työpajatyöskentelyä omissa oppilaitoksessaan. Työpaja merkitsee oppimaan oppimista ja vastuun ottamista oppimisestaan. Työskentely on ongelmalähtöistä ja edellyttää henkilöstön kouluttamista ideaan. Kehittämishankkeen tarkoitus on muuttaa oppilaitosta kokonaisuutena, johon sisältyy muutosstrategian hahmottaminen ja aikuisen oppimiseen sopivien työtapojen ottaminen käyttöön. Hankettaan D haluaa viedä eteenpäin sekä työpaja-ajattelun että konkreettisten työpajojen rakentamisen tasolla.

"... perusteema on semmoinen että millä tavalla tämmöistä oppilaitosta kokonaisuutena voitaisiin muuttaa. Ensinnäkin niin että siellä on tämä aikuisen oppimisen idea ja se tapa millä aikuinen oppii ... ja sitten ... kasvaako nykyisessä systeemissä sitten riittävästi tämä tämmöinen itsenäisyys ja ... itsensä kehittämisen idea ... Miten tämmöinen muutos voitaisiin tehdä, se on se minun ongelmaidea, tämän muutosstrategian hahmottaminen". (D 1991)

Kehittämishankkeen valintaa on eniten ohjannut oppijan tehtävä ja asema oppilaitoksessaan. A on opettaja, jonka hanke liittyy hänen vastuualueelleen kuuluvaan työharjoitteluun ja työnopetukseen sekä niihin kytkeytyviin työelämäsuhteisiin. B on rehtori ja on pyrkinyt uudistamaan kouluun jo pitkään. Uudistamisen taustalla on ollut Opetushallituksen tukema sisäinen kehittäminen ja samaan aikaan on sattunut myös oppilaitoksen uudisrakentamisen vaihe. C on opettaja ja apulaisrehtori, joka on ensin valinnut oppiaineeseensa liittyvän aiheen, mutta päätenyt hallinnolliseen rooliinsa liittyvään aiheeseen. D on apulaisrehtori ja opettaja, joka on tullut koulutukseen perehtyä syvemmin työpajan tausta-ajatteluun ja saadaakseen tukea omille työpajahankkeilleen.

### 4.1.3 Johtopäätökset — oppiminen ja kehittäminen

Aikuiskasvatuksen työpajakoulutukseen on panostettu saman aikaisesti oppimisprosessin ja kehittämistoiminnan käynnistämiseen ja ohjaamiseen. Se on ollut sekä työpajan suunnittelun että koulutuksen toteutuksen lähtökohta. Prosessi ja hankkeet ovat olleet erillisiä ja samalla ne ovat kietoutuneet toisiinsa. Aluksi toiminnan fokus on ollut aikuisen oppimisessa, ryhmadynamiikassa

ja kurssiyhteisön luomisessa ja kehittämistehtävien ideoinnissa, jolloin on saatu aikaan riittävä motivaatio ja sitoutuminen sekä oppimiseen että kehittämiseen.

Seuraavassa vaiheessa opiskelijat ovat itse tuottaneet kiinnostuksensa perusteella pedagogista materiaalia ja hankesuunnitelmat, joita on yhteisesti arvioitu. Oppimisen ja kehittämisen suhde on muuttunut mitä pidemmälle kurssi on edennyt. Kehittäminen on lakannut olemasta oppimisen kohde ja siitä on tullut oppimisen lähde, fokus, jonka kautta oppija on itse asettanut oppimistavoitteensa. Opiskelijat ovat arvioineet toistensa hankkeita, jolloin he ovat sekä oppineet että vaikuttaneet toistensa hankkeisiin. Loppuvaiheessa oppiminen on muuttunut siinä määrin itseohjautuvaksi, että ohjaajaa ei enää ole tarvittu sisällön määrittäjänä ja että yksilöllisesti etenevä opiskelija on voinut kokea jopa haitallisena liian pitkänä pitämänsä ryhmätyöskentelyn vaiheen.

Kaikkien opiskelijoiden kohdalla eteneminen ei ole kuitenkaan tapahtunut ideaalilla tavalla. Opiskelija A on kokenut epäonnistuneensa kehittämishankkeensa ensimmäisessä kokeiluvaiheessa ja hankkeen muuttuminen koulutuksen jälkeen kehittämistyöksi on hyvin epävarmaa. Hän ei ole kyennyt kääntämään epäonnistumista oppimiseksi eikä koulutus ole kyennyt häntä siinä tukemaan. Koulutuksen ongelma on ollut siinä, että kokeilusta saatu informaatio on yksin oppijan itsensä varassa. Oppijan turhautuminen on estänyt häntä tuomasta esille kaikkea tarvittavaa informaatiota. Tilanne kertoo työpajakoulutuksen yhden paradoksaalisen heikkouden; koulutus on liian riippuvainen opiskelijoistaan. Toisaalta on syytä kysyä, olisiko alun motivaatiovaiheessa voitu tehdä jotakin paremmin.

Kehittämishankkeen epäonnistuminen ei ole kuitenkaan estänyt opiskelijaa jatkamasta työpaja-opiskeluaan. Mutta oppimisen luonne pysyy samana, oppija tuntee itsensä vastaanottavaksi osapuoleksi eikä kykene panostamaan yhteiseen työskentelyyn. Pitkällä aikavälillä se johtaa luopumiseen koko prosessista ja sen myötä oppimisesta. Tässä suhteessa opiskelija A:n ennuste on huono. Sen sijaan muut opiskelijat ovat käynnistäneet hankkeensa, integroineet sen toteuttamiseen muita työyhteisön jäseniä ja luoneet kehittämiselle koulutuksen yli ulottuvan perspektiivin. Heidän osaltaan kehittämiseen perustuvan oppimisen jatkuminen koulutusvaiheen jälkeen on hyvin todennäköistä.

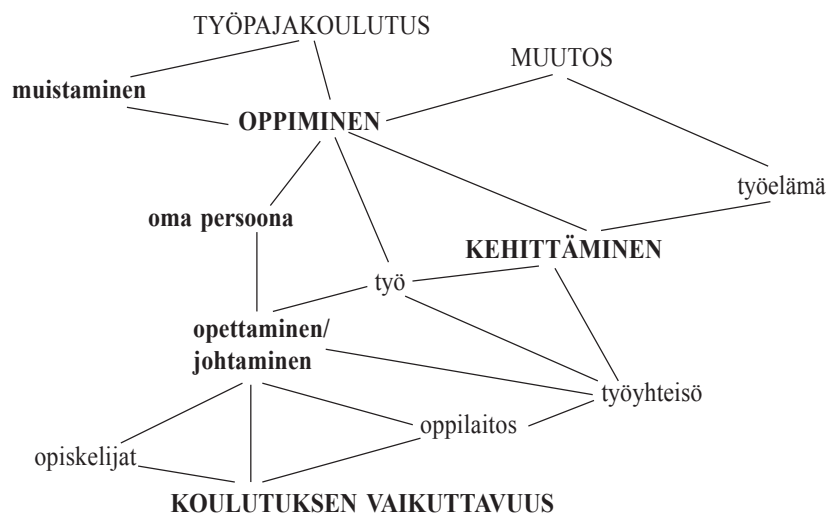
## 4.2 Työpaja-analyysi 1995

Toinen aikuiskasvatuksen työpajaan liittyvä haastattelu tehtiin syksyllä 1995. Neljän vuoden aikana haastateltavien toimenkuvissa oli tapahtunut sikäli muutoksia, että toinen apulaisrehtoreista oli palannut täysipäiväisen opettajan tehtävään ja toisesta oli tullut rehtori. Haastateltavat saivat luettavakseen edellisen v. 1991 haastattelunsa, koulutusohjelman esitteet ja toiseen haastatteluun orientoivat kysymykset (liite 9).

Opiskelijoita pyydettiin palauttamaan mieleensä työpajakoulutus ja arvioimaan, ovatko heidän ajatuksensa muuttuneet joidenkin asioiden kohdalla. Samoin heitä kehoitettiin pohtimaan omaa persoonallista kehitystä ja työpajan vaikutuksia näkemykseensä oppimisesta ja opettamisesta samoin kuin kehittämishankkeen vaikutusta omaan työhön ja koko oppilaitoksen toimintaan.



Käsitekarttarunko (kuvio 10) on laadittu samojen periaatteiden mukaan kuin edellisenkin haastattelun kohdalla (liitteet 10—13). Aikaisempaan verrattuna tilanne oli kuitenkin erilainen. Haastattelua ei strukturoitu minkään teoreettisen kehyksen mukaan vaan ainoastaan orientoivien kysymysten kautta. Haastattelijana oli koulutuksen ohjaaja, mutta nyt tutkijan roolissa, mistä on selkeästi etua mutta ehkä myös haittaa. Ohjaajana haastattelija tuntee läpikotaisin ko. koulutuksen, mutta tutkijana hän joutuu olemaan varuillaan mahdollisen johdattelun, hyvän opiskelijan ja ohjaajan efektien suhteen.



Kuvio 10. Aikuiskoulutuksen työpajan käsitekarttarunko 1995

Käsitekartan ydinkäsitteet ovat oppiminen, kehittäminen ja koulutuksen vaikuttavuus. Oppimista analysoidaan muistamisen ja oman persoonan kehityksen kautta. Oppiminen näkyy myös kehittämisessä, mutta vaikutusten kertautumisen ja muihin tekijöihin kietoutumisen vuoksi kehittämisessä tapahtuvaa oppimista on vaikea palauttaa työpajassa oppimiseen. Analyysissa kysymys jää arvioitavaksi työssä tapahtuneiden muutosten kautta lähinnä opettamiseen ja johtamiseen liittyen. Toisaalta oppimiseen ja kehittämiseen ovat vaikuttaneet työelämässä ja muualla yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, jotka on kuvattu myös käsitekarttaan. Muita keskeisiä käsitteitä ovat työyhteisö, oppilaitos ja opiskelijat.

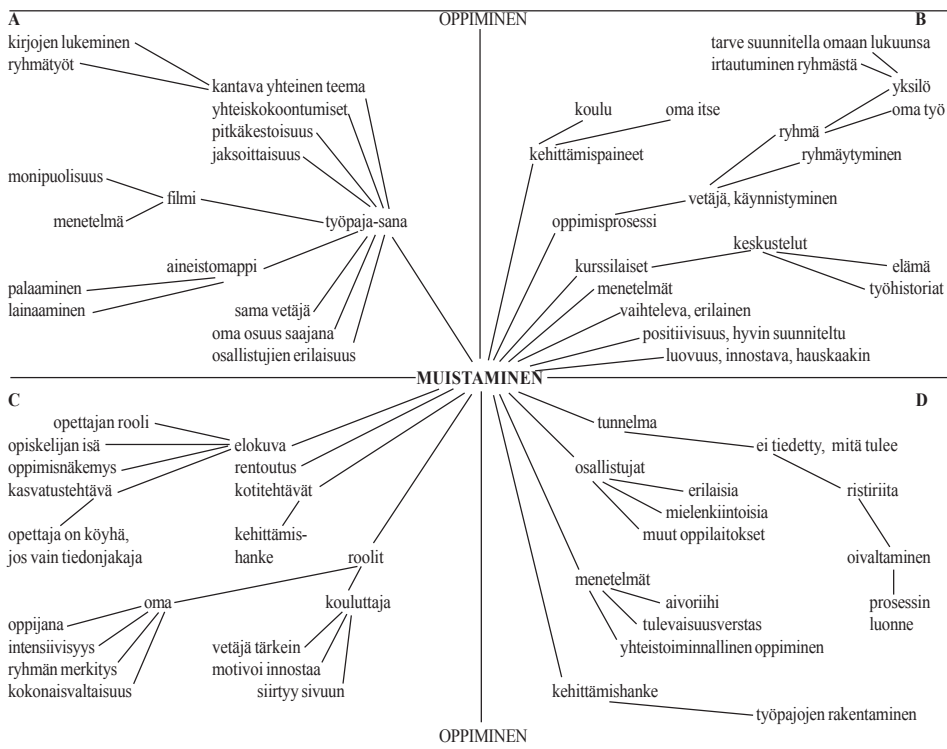
#### 4.2.1 Muistaminen ja oma persoona

Muistamisen tehtävänä on palauttaa mieleen se, mitä työpajakoulutuksessa on opittu. Ensimmäinen vertailu on tehty muistamisen ja oppimisen kontekstissa. On oletettavaa, että vain merkitykselliset asiat muistetaan. Koska koulutuksesta on kulunut yli neljä vuotta, konkreettiset vaikutukset pitäisivät näkyä oman persoonallisuuden kehittymisessä. Toinen vertailu liittyykin juuri tähän,

oppimisen ja oman persoonan välisen suhteen tarkasteluun. Analyysien tehtävänä on jäljittää se, mikä oppijoiden omien käsitysten mukaan on vaikuttanut heihin henkilökohtaisesti, ts. mitä he muistavat ja miten he ovat kokeneet muuttuneensa työpajakoulutuksen ansiosta.

## Muistaminen ja oppiminen

Käsittekarttojen vertailu (kuvio 11) kertoo työpajakoulutukseen liittyvistä muistikuvista ja niiden merkityksestä. Muistikuvat lähtevät purkautumaan työpajasanan muistelusta, tunnelman tai elämyksen mieleen palauttamisesta. Niiden merkitykset ovat hyvin yksilöllisiä ja heijastavat opiskelijan persoonallista ja ammatillista minää. Näissä muistikuvissa on sekä samankaltaisuutta että vaihtelua. Samankaltaisuus liittyy menetelmien ja ryhmätyöskentelyn muistamiseen, vaihtelu koettujen elämysten ja oivallusten voimakkuuteen.



Kuvio 11. Muistaminen ja oppiminen — opiskelijat A, B, C ja D

Opiskelija A palauttaa koulutuksen mieleensä sanan työpaja kautta. Mieleen on jäänyt koulutuksen pitkäkestoisuus ja jaksoittaisuus ja yhteiskokoukset. Työpaja itsessään oli koulutuksen kantava yhteinen teema, johon ovat liittyneet ryhmätyöt ja kirjojen lukeminen. Aineistomappin olemassaolo muistuu mieleen, siihen voi tarvittaessa palata ja lainata myös työtovereille. Hän on kokenut merkitykselliseksi osallistujien erilaisuuden ja että koulutuksella on ollut sama vetäjä

alusta loppuun. Oman osuutensa hän sanoo olleen enemmän saajan kuin antajan roolin. Kurssin aikana katsottu "filmi", (Kuolleiden runoilijoiden seura) on tehnyt häneen vaikutuksen. Hän on katsonut sen jälkeenkin päin ja erityisesti elokuvan opettajan käyttämät menetelmät ja niiden monipuolisuus ovat jääneet mieleen. A:lle työpajakoulutus, sen sisällöt ja siihen liittyneet toiminnot ovat kuitenkin jo etäinen asia. Vaikuttaa siltä, että hän mielellään unohtaisi koko asian.

"... ensiksi ... ajattelin että mitä minulla on jäänyt työpajasta mieleen, ei mitään. ... sitä ajatteli sitä sanaa ensin, että mitä se nyt sitten tarkoittaa tällainen sana. ... Että ehkä sellaisen tyyppisessä koulutuksessa olisi kannattanut käydä enemmän, joka on tällainen pitkä, parin vuoden ajanhan me käytiin siellä, eikö niin?" (A 1995)

Opiskelija B:n muistikuvat liittyvät koulutuksen poikkeamiseen tavanomaisesta. Sanat luovuus, innostava, hauskaakin, vaihteleva, erilainen, positiivisuus, hyvin suunniteltu kuvaavat kurssin onnistumista hänen kohdallaan. Kurssilaisten kanssa käydyt keskustelut liittyen työhistorioihin ja elämään ovat jääneet mieleen merkityksellisinä asioina. Menetelmien monipuolisuus elämyksineen, harjoituksineen, väliohjelmineen ja niiden muodostama kokonaisuus samoin kuin omakohtaiset kehittämispaineetkin palautuvat hyvin mieleen. Erityisesti hän korostaa oppimisprosessia, joka ensin on käynnistynyt vetäjän johdolla, jatkunut ryhmässä ja lopulta siirtynyt yksilötyön vaiheeseen. Prosessi on yhdistynyt oman kehittämishankkeen valmisteluun, jolloin hän on tuntenut tarvetta irtautua ryhmästä ja suunnitella työtään yksin, omaan lukuunsa. B:n suhde koulutukseen on intiimi, sosiaalisesti vahva kokemus.

"Ensin tuli mieleen, että tämä oli erilainen kurssi, mitä minulla on ollut ennen, ... siellä oli semmonen mieliala, semmonen innostunut ja innostava ja ihan semmoisia uudenlaisia menetelmiä sekä sinun tämä vetämisesi että mitä nämä kurssilaiset toivat. Että meillähän oli tällomaisia kuin [XX] siellä mukana ja muitakin hauskoja tyyppisiä ... että siitä jäi päällimmäiseksi mieleen sellaiset positiiviset tunteet joka suhteessa." (B 1995)

Opiskelija C muistaa työpajan myös elokuvan kautta. Erityisesti siitä on jäänyt mieleen opettajan rooli, erään opiskelijan autoritaarinen isä sekä elokuvan oppimiseen ja kasvatukseen kohdistuva sanoma. Hänestä opettaja on köyhä, jos on vain tiedonjakaja. Kurssilla käytetyt rentoutustuokiot, kotitehtävät kehittämishankkeineen ja oma oppijan ja kouluttajan rooli ovat hyvin mielessä. Vetäjän roolin hän arvostaa korkealle, se on ollut tärkeintä ryhmän motivoinnissa ja innostamisessa. Prosessin edetessä vetäjä on osannut myös siirtyä vähitellen sivuun. Oppijan roolinsa hän on kokenut intensiivisenä ja oppimisen kokonaisvaltaisena, missä ryhmän merkitys on ollut keskeinen. C:n muistikuvat liittyvät työpajaprosessin kulkuun, jota hän hahmottaa opettajan ja oppijan toiminnan kautta. Ennen kaikkea kokemus itse oppijana olemisesta on jäänyt hänelle vahvana mieleen.

"... kun siinä oli paikan päällä itse opiskelijana, oppijana, niin esimerkiksi ajantaju katosi täysin. Niitä ei ajatellut koska on ruokatunti, koska on kahvitunti, koska päätetään, vaan ne meni jaksoina. ... se kokemus ... tunnen sen vieläkin niin siellä kun pöydän ympärillä istuttiin". (C 1995)

Opiskelija D erittelee työpajakoulutuksen muistikuviaan tunnelman, osallistujien, menetelmien ja oman kehittämishankkeensa kautta. Hän muistaa työpajaprosessin alun epämääräisyyden, ristiriidan ja oivaltamisen kokemuksen. Alussa ei oikein tiedetty, mitä tulee, mikä aiheutti ristiriidan suhteessa hänen aikuisen oppimista koskevaan käsitykseensä. Myöhemmässä vaiheessa oivaltamisen kautta asiat alkoivat loksahdella paikoilleen ja prosessin luonne selkiytyä. Osallistujat olivat D:n mielestä erilaisia ja mielenkiintoisia erilaisine oppilaitostaustoineen. Käytetyistä menetelmistä hän tuo esille aivoriihen, tulevaisuusverstaan ja yhteistoiminnallisen oppimisen. Erityisesti kehittämishankkeella työpajojen rakentamisineen on ollut suuri merkitys hänen omissa oppimisessaan.

"... mielikuva mikä minulla jäi oli sellainen, että siinä tilanteessa, kun me oltiin niin ei se vaikuttanut näin rakenteellisesti mietityltä tai strukturoidulta, mitä se paperilla ehkä se ohjelma näyttää. ... minuahan se pikkuisen häiritsi, häiritsi jossakin vaiheessa. Mutta sitten ... niin muistan sen hyvin, että toisen jakson loppupuolella ... ja sitten minä huomasin että siellä oli muitakin, joilla alkoi selviämään ... Sitä en tiedä, oliko tämä tarkoitus, mutta näin se muistaakseni tapahtui." (D 1995)

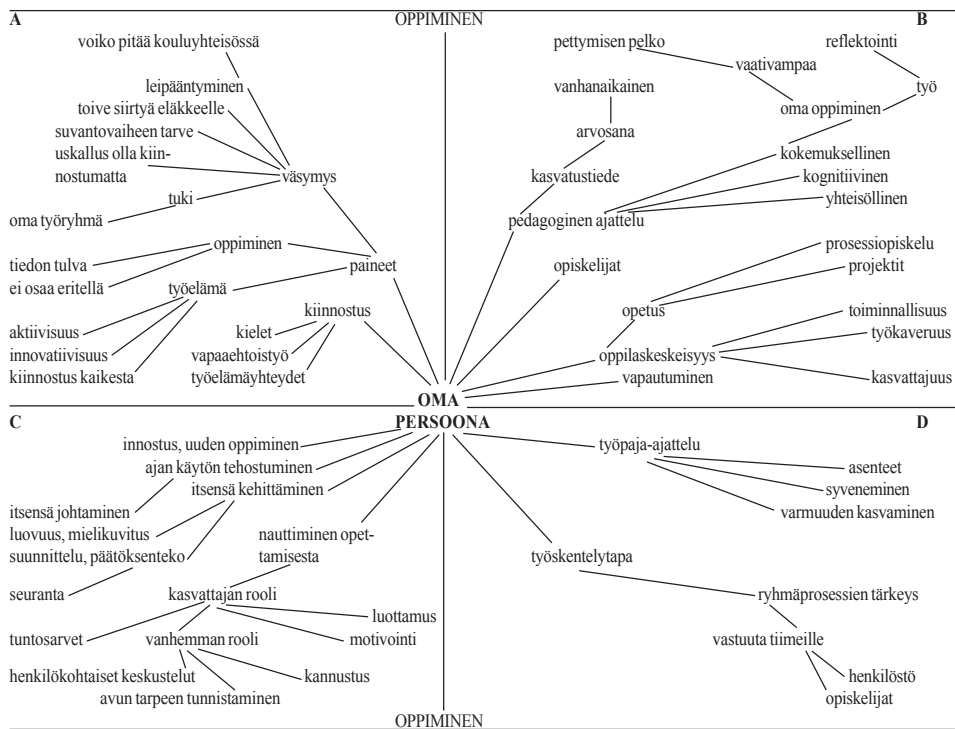
Työpajakoulutukseen on eniten ajallista etäisyyttä opiskelija B:llä, mutta kokemuksena se on edelleen hyvin lähellä. Opiskelija A on ollut koulutuksessa vuotta myöhemmin, mutta hänen muistikuvansa ovat selvästi etämmällä kuin muilla. Hänen täytyy ponnistella palauttaakseen asioita mieleen. Opiskelija D erittelee työpajakoulutusta järjestelmällisesti B:n ja C:n assosioidessa spontaanisti omia mielikuviaan. D:lle työpaja on jäänyt mieleen ristiriitaisena prosessina ja se mietityttää vieläkin. Myös B muistaa prosessin hyvin ja erityisesti oman tarpeensa työskennellä yksilöllisesti jo prosessin aikaisemmassa vaiheessa. Myös C:n muistikuvissa on hahmottunut prosessin tärkeys, jonka hän mieltää ohjaajan, oppijan ja ryhmän työskentelyn kautta.

## Oma persoona ja oppiminen

Työpajakoulutus on pyrkinyt antamaan virikkeitä persoonalliselle ja ammatilliselle kehitymiselle. Persoonalliseen kehitykseen ovat koulutuksen jälkeen vaikuttaneet luonnollisesti monet muutkin tekijät. Myös aktuaalinen tilanne haastattelun hetkellä voi vaikuttaa asiayhteyksiin ja tapahtumien merkitysten kokemiseen. Vertailu (kuvio 12) kertoo huomattavista eroista henkilökohtaisten vaikutusyhteyksien kokemisessa.

Opiskelija A kokee tilanteensa hyvin ristiriitaisena, työelämän paineet ja oppimisen paineet ovat johtaneet jatkuvaan väsymykseen. Työelämä tuntuu vaativan jatkuvaa aktiivisuutta, innovatiivisuutta ja kiinnostumista kaikesta. Oppia ei enää jaksa, koska tiedon tulva on niin suuri, että sitä ei enää osaa eritellä. A kokee suvantovaiheen tarvetta ja haluaisi siirtyä eläkkeelle. Hän sanoo "leipääntyneensä" kysyen, voiko sellaista opettajaa enää pitää kouluyhteisössä.

Toisaalta A sanoo saavansa tukea henkiseen väsymykseensä omalta työryhmältään ja työtovereilta. Mutta hänen kiinnostuksensa kohteet ovat jo työn ulkopuolella, kieliharrastuksissa ja vapaa-



Kuvio 12. Oma persoona ja oppiminen — opiskelijat A, B, C ja D

ehtoistyössä. Oppilaitoksen työelämäyhteydet kiinnostavat vielä, mutta niistäkin hän olisi sanojensa mukaan mieluummin kiinnostumatta. A sanoo uskaltavansa olla kiinnostumatta asioista, mutta toisaalta hän kokee, että vastuu omasta työstä vaatii aitoa kiinnostusta.

"... jos minulla ei ole oikein mitään annettavaa noille oppilaille, niin kyllä sitä silloin täytyy aikailalla mitata taikka miettiä, että mitä minä siellä sitten teen. Että voihan sen yhtä hyvin näin ajatella, että koituuhan se sen opiskelijan hyväksi ja parhaaksi, jos mitä paremmin minä jaksan, olen kiinnostunut, niinkuin aidosti kiinnostunut. Se on vaarallinen asia, että kun ei ole enää kiinnostunut." (A 1995)

Opiskelija B sanoo työpajakoulutuksen jälkeen vapautuneensa ja muuttuneensa oppilaskeskeisempään suuntaan. Hänen mielestään se näkyy suhtautumisena opiskelijoihin "luonnikkaina työkavereina" ja kasvattajuutena. Opetuksessa se näkyy toiminnallisuutena, projektien ja projektiopiskelun lisääntymisenä. Työpajakoulutus antoi B:lle myös sysäyksen suorittaa kasvatustieteen arvosanaopintoja. Approbatur arvosanan suorittamista pidemmälle hän ei kuitenkaan halunnut jatkaa, koska opetus tuntui vanhanaikaiselta ja tylsältä. Sen sijaan hän on entistä enemmän kiinnostunut kokemuksellisesta oppimisesta jatkona työpajakoulutuksen yhteisöllisen ja kognitiivisen oppimisen teemoille. Oppia voi myös reflektoida omaa työtään. Oman oppimisensa suhteen B sanoo muuttuneensa vaativammaksi mutta muuhun koulutukseen suhtautumista leimaa pettymisen pelko.

"Niin vaativa, mikään kurssi ei tahdo minulle oikein enää tyydyttää. ... Että sen teki ehkä just tämä työpajakoulutus että tuli niin vaativaksi, että mikään muu ei kelpaa enää. Minä oikein pelkään ottaa mitään kursseja itselleni, kun vaan petyt." (B 1995)

Opiskelija C kertoo olevansa innostunut ja oppivansa mielellään uutta. Hän kokee ajan käyttönsä tehostuneen ja osaa paremmin johtaa itseään. Hän pitää luovuutta ja mielikuvitusta itsensä kehittämisen liikkeelle panevina voimina. Suunnittelutaito ja kyky viedä päätökset loppuun asti ja asioiden seuranta on myös parantunut. C sanoo nauttivansa opettamisesta, ei pelkän opettajan vaan kasvattajan roolissa, joka toisinaan vaatii myös vanhemman roolin ottamista. Hänen opettajuuteensa kuuluu luottamuksen ja motivaation rakentaminen opiskelijoiden kanssa. Motivointi tarkoittaa kannustamista, johon liittyy myös henkilökohtaisten keskustelujen käyminen ja avun tarpeiden tunnistaminen. Opettajalla pitää olla "tuntosarvet", joiden avulla voi havainnoida, mistä erilaisissa yksilö- ja ryhmätilanteissa on kysymys. Työpajakoulutuksesta C kertoo löytäneensä ja käyttävänsä omassa opetuksessaan keinoja, jotka hän on itse kokenut hyväksi.

"... ne mistä tuntui, että tulee niinkuin omaa mielihyvää, niin niitä olen ... käyttänyt myöskin tuossa omassa opettamisessa." (C 1995)

"Kyllä sen liikkeelle paneva voima kuitenkin on ollut päällimmäisenä, vaikea sitä on prosenteiksi lukea, mutta ... kyllä se suurin tekijä oman opettamistavan muuttamisen, minä koen että on ollut." (C 1995)

Opiskelija D sanoo itsensä, asenteidensa ja työskentelytapojensa muuttuneen. Työpaja-ajattelu on syventynyt ja varmuus lisääntynyt. Hän on oppinut ottamaan entistä enemmän huomioon ryhmäprosessien merkityksen ja siirtämään vastuuta tiimeille työyhteisössään. Vastuuta voi siirtää niin opiskelijoille kuin henkilöstöllekin. Haastattelussa keskustelu kiertyy kaiken aikaa D:n työn ympärille. Hän ja työ tuntuvat olevan yhtä ja työpajakoulutuksella näyttää olleen sijansa hänen työperoonansa kehittämisessä. Oma kokemus on siirrettävissä myös työyhteisön kokemukseksi.

"... ensinäkään se [työpajakoulutus] tuki voimakkaasti sitä minun ajatusta tämmöisestä kokonaisvaltaisesta näkemyksestä ja poisti sitä epävarmuutta, mikä liittyy työpajanäkemykseen ja toi konkreettisia esimerkkejä. Tämmöinen kokonaisvaltaisuuden näkeminen tuli kyllä siellä esiin. Ja jos sitten ajattelee sitä, sehän oli kanssa osa tätä prosessia, se oli niinkuin yksi vaihe siinä pitkässä prosessissa, mitä henkilönä käyn, niin se taas vaikutti niiden hankkeiden kautta, jotka sillä tavalla konkreettisinä hankkeina meni pieleen. Taas tuli se kokemus siitä, että täytyykin lähteä asenneilmaston muutoksesta, työskentelytapojen muutoksesta, ajattelutavan muutoksesta liikkeelle, jotka sitten alkaa purkautumaan konkreettiseksi toiminnaksi." (D 1995)

Opiskelija A:n kohdalla työpajakoulutuksella on ollut merkitystä, mutta ei vaikutusta. Merkitystä sikäli, että se on ollut osa hänen kokemaansa painetta oppimiseen ja muuttumiseen. Hän ei kuitenkaan halua muuttua, toivoo suvantovaihetta ja pääsyä eläkkeelle, jonka hän näkee ratkaisuna väsymykseensä. Eläkeikään on kuitenkin vielä lähes kymmenen vuotta ellei se tapahdu ennen aikaisesti. Opettajana hän sanoo leipääntyneensä ja tiedostaa kiinnostuksen puutteen omaan työhönsä ole-

van vaarallista. Tässä suhteessa työpajakoulutuksella ei näytä olleen vaikutusta hänen opettajuuteensa.

Sen sijaan opiskelija C:n on kokenut työpajakoulutuksen ratkaisevan tärkeänä tekijänä oman opettajuutensa kehittämisessä. Hän on kyennyt laajentamaan opettajuuttaan kasvattajan ja aina vanhemman rooliin asti suhteessa opiskelijoiden kokemuksiin ongelmiin. Hänen kehityskuvaukseensa kuuluvat myös itsensä kehittämisen ja johtamisen teemat, luovuus, mielikuvitus ja luottaminen omiin tuntemuksiinsa. Työpajakoulutuksella näyttää olleen sekä merkitystä että vaikutusta C:n opettajuuden kehittämiseen.

Opiskelija B:n kohdalla työpajakoulutuksen merkitykset liittyvät koulutuksen toteutustapaan, prosessimuotoiseen toimintamalliin ja osallistujien tapaan olla mukana koulutuksessa. Työpajakoulutus on vaikuttanut hänen päätöksiinsä kehittää itseään, pedagogista ajatteluaan ja toimintatapaansa. Kasvatustieteen opiskelu sinänsä ei ole tyydyttänyt, mutta hän on onnistunut avaamaan näkökulman oppimiseen ja itsensä kehittämiseen työssä. B:stä on samalla tullut entistä kriittisempi ja valikoivampi oman kouluttautumisensa suhteen.

Opiskelija D:lle työpajakoulutus on ollut ennen muuta oman työtoiminnan kehittämisen väline. Tärkeintä on ollut viedä omia työpajaideoita käytäntöön. Koulutuksessa käytetyt menetelmät ja muiden osallistujien kokemukset ovat vaikuttaneet sekä häntä itseään että koulutusta koskeviin päätelmiin. Työpajakoulutus on aiheuttanut myös ristiriidan, jonka hän on havainnut oman ajattelutapansa ja koulutuksen toteutustavan välillä. Ristiriita on osoittautunut hedelmälliseksi, koska hän pohtii sitä yhä.

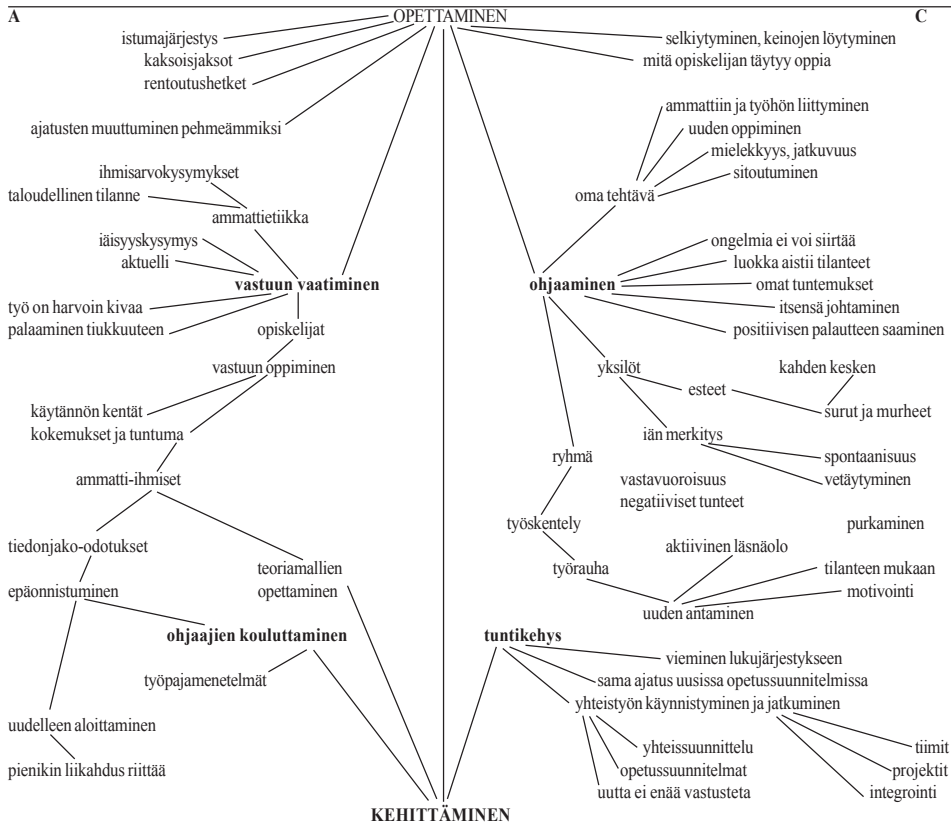
A ja C ovat opettajia, toimivat samassa oppilaitoksessa ja ovat käyneet saman työpajakoulutuksen. C:n kohdalla koulutus näyttää vaikuttaneen, A:n kohdalla ei. B ja D ovat rehtoreita ja molemmilla on oppilaitos johdettavanaan. Kumpikin on kokenut työpajakoulutuksen merkityksellisenä ja vaikuttavana. Seuraavat analyysit, jotka suoritetaan parivertailuna, kertovat mahdollisista eroista enemmän.

## 4.2.2 Opettaminen, kehittäminen ja johtaminen

Seuraavat kaksi analyysia tehdään parivertailuna ensiksi A:n ja C:n ja toiseksi B:n ja D:n välillä. Parivertailu on mielekästä, koska kullakin parilla on samankaltaiset työnkuvat ja toisaalta parienvälisen työnkuvien ero on suuri. Vastaavasti, koska kehittäminen liittyy työhön ja työ kehittämiseen, on mielekästä vertailla kehittämishankkeen jatkumista ja työssä tapahtuneita muutoksia. Neljän vuoden jälkeen työn muuttuminen näkyy niin opettamisessa kuin johtamisessakin. Kehittämishanke on saatettu tavalla tai toisella päätökseen, siitä on tullut osa oppilaitoksen jatkuvaa kehittämistä tai se on voitu myös keskeyttää. Muutokseen ovat vaikuttaneet monet asiat, työpajakoulutusta tärkeämmätkin tekijät. Seuraavien analyysien tehtävänä on tarkastella A:n ja C:n opetus-työn ja B:n ja D:n johtamistyön muuttumista suhteessa työpajakoulutukseen.

## Opettaminen ja kehittäminen

Opettajien A ja C käsittekarttojen vertailu (kuvio 13) osoittaa heidän omaa työtään koskevien käsitysten olevan hyvin erilaisia. A:n opetuksen ydinkäsite on vastuun vaatiminen, kun se C:llä on ohjaaminen. Myös kehittämishankkeiden merkitys on erilainen. A on kokenut epäonnistuneensa ja hanke on jäänyt kesken, mutta nyt sitä ollaan aloittamassa uudelleen. C on vienyt päätökseen oman hankkeensa, mutta kokee sen olleen uuden yhteistoiminnan alku ja muuttuneen jatkuvaksi kehittämiseksi.



Kuvio 13. Opettaminen ja kehittäminen — opiskelijat A ja C

Työpajakoulutuksen vaikutus näkyy hyvin niukasti A:n opetuksessa. Hän kertoo vaihdelleensa istumajärjestystä luokkatilanteissa ja on käyttänyt opetuksessaan aikaisempaa enemmän puolen-toista tunnin kaksoisjaksoja. Hän on kokeillut välillä myös rentoutustuokioita. C:lle sen sijaan työpajakoulutus on ollut "liikkeelle paneva voima" hänen parantaessaan opettamistapaansa. Se on selkiyttänyt ajatuksia, auttanut löytämään keinoja opetukseen ja näkemään mitä opiskelijan täytyy oppia.



Opettaja A kokee ajatustensa muuttuneen "pehmeämmiksi", mutta ei halua lukea sitä työpajakoulutuksen ansioksi tai viaksikaan. "Pehmeys" on johtanut pohtimaan vastuuta ja ammattietikkaa, joka liittyy työhön ja opiskeluun. Hän näkee yhteiskunnan taloudellisen tilanteen vaikuttaneen etenkin sosiaali- ja terveydenhoitoalaan kielteisellä tavalla aina siinä määrin, että ihmisarvokysymykset on syytä ottaa esille. "Työ on harvoin kivaa", mutta edellyttää vastuuntuntoa, jota on vaadittava myös opiskelijoilta. A on joutunut harkitsemaan palaamista vanhaan opetustapaansa vastuun ottamisen ongelmallisuuden takia. Kysymys vastuusta on aktueli ja samalla iäisyyskysymys, työelämä edellyttää sitä ja sitä on edellytettävä myös koulutukselta. Vastuun oppimisessa kokemukset ja tuntuma käytäntöön on tärkeä, koska ammatti-ihmisten sana painaa enemmän kuin opettajien sana.

"Mutta olen ollut huomattavasti lempeämpi sen vastuun suhteen tässä viime vuosina ja nyt olen joutunut ajattelemaan, että pitääkö palata takaisin siihen tiukkuuteen." (A 1995)

"... ammatti-ihmisillä, niin heidän puhumisellaan on huomattavasti suurempi merkitys kuin meidän opettajien puhumisella. ... hekin kävisivät aina tietyn välein täällä koulutuksessa ... ja heille voisi näitä uusia teorialleja opettaa." (A 1995)

A:n kehittämishanke on liittynyt työharjoitteluun ja työpaikkojen ohjaajien kouluttamiseen. Ensimmäinen koulutuskokeilu epäonnistui alkuunsa. Opettajat halusivat toteuttaa koulutuksen työpajametodien mukaisesti, mutta törmäsivät koulutettavien tiedonjako-odotuksiin. Vuotta ennen haastatteluhetkeä kehittäminen on kuitenkin käynnistynyt uudelleen, mutta huomattavasti varovaisemmin. A:n mukaan suuria muutoksia ei pitäisi odottaa, vaan pienikin liikahdus riittää. Kovin aktiiviselta A ei kehittämisen suhteen vaikuta, vaikka tunteeikin siihen jonkin verran kiinnostusta.

"Oltiin niin eri linjoilla, mitä ne odottivat ne käytännön ohjaajat ja mitä oppilaitoksen edustajat. Minä aina ajattelen, että jos olisin joutunut sellaiseen tilanteeseen, en olisi varmaan siitä niin hyvin selvinnyt. Mutta siinäkin tilanteessa täytyi kyllä toimia niin, että me olimme kaikki siellä kollegiaalisesti sen meidän opettajan takana että sitten kun käytiin näitä tällaisia keskusteluja siinä." (A 1995)

Opettaja C näkee opettamisen ohjaamisen kautta kuvaillen toimintaansa yksilöiden, ryhmien ja oppimistehtävien avulla. Yksilöt täytyy kohdata persoonina, joiden oppimista estävät erilaiset surut ja murheet, jotka tulee käsitellä opiskelijan kanssa kahden kesken. Ikä vaikuttaa paljon siihen millä tavalla niitä voi käsitellä. Nuorempien teini-ikäisten käyttäytymistä leimaa spontaanisuus, kun taas hieman vanhemmille on ominaista vetäytyminen.

"Näillä nuorilla se kaikki tajunta on niin spontaania, jos on huono olla, niin se on ja se näkyy. Mutta sitten taas vanhemmalla, hän vetäytyy sivuun ja on hiljainen ja tavallaan niinkuin menee itseensä. ... jos siellä on suuret esteet, surut taikka murheet päällimmäisenä, niin eihän se opi, ei sinne mene, se on aivan turha kaataa." (C 1995)

Opiskelijoiden täytyy kokea saamansa tehtävät omikseen, jotta niihin voi sitoutua ja kokea ne mielekkäinä. Tehtävissä pitää olla jatkuvuutta, niihin täytyy sisältyä uuden oppimista ja niiden tulee liittyä tulevaan ammattiin ja työhön. Ohjaamiseen liittyy itsensä johtaminen ja sitä täytyy opettaa myös opiskelijoille. Ohjaajan täytyy oppia luottamaan omiin tuntemuksiin ja käyttämään niitä tilanteiden hallinnassa. Positiivisen palautteen saaminen vahvistaa ohjaajuutta ja luottamusta omiin kykyihin. Myös luokka aistii tilanteet eikä esiin nousseita ongelmia voi eikä pidä siirtää.

"... jos siellä on negatiivisia tunteita niinkuin joskus luokassa on, niin minun on turha opettaa, ei se mene läpi. ... mutta kun sen on saanut sieltä purettua ... niin silloin se vasta lähtee se oppiminen eteenpäin." (C 1995)

Ryhmän ohjaamisessa on tärkeää antaa tilaa ja aikaa työskentelyn etenemiselle. Työskentelyssä pitää olla vastavuoroisuutta, mikä näkyy esimerkiksi ryhmän koossa, suuri ryhmä on yleensä pientä ryhmää tehokkaampi. Ryhmällä voi olla negatiivisia tunteita, jotka on purettava ennen kuin opetuksen voi aloittaa. Kun ryhmä on käynnistynyt, sille pitää antaa työrauha ennen kuin opettaja voi antaa uutta tietoa. Työskentely vaatii opettajalta aktiivista läsnäoloa, ryhmää on motivoitava ja suunnattava tilanteiden mukaan.

Kehittämishankkeensa C sanoo sisältäneen samoja ajatuksia, jotka ovat olleet uusissa, myöhemmin tulleissa opetussuunnitelmissa. Hanke on käynnistänyt opettajien yhteissuunnitteluun ja opetussuunnitelmien laadintaan liittyvän yhteistyön. Uutta ei enää vastusteta, tiimityö, projektiopiskelu ja oppiaineiden integrointi on alkanut hyvin.

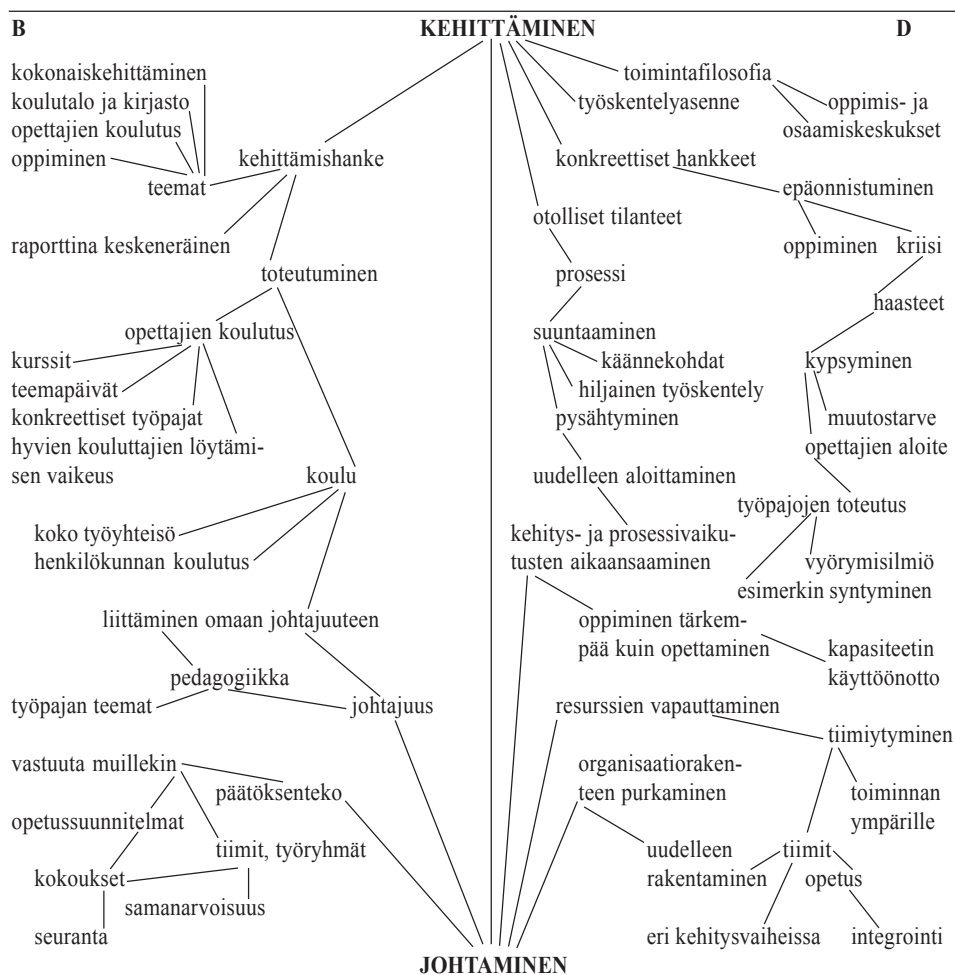
"Eli silloin kun tein ensimmäisiä kyselyjä ... Tähän työhön liittyen tuli näitä kyselyjä opettajilta, opiskelijoilta ja siinä tuli nimenomaan että opettajia pyydettiin etsimään tällaisia yhteistoimintamuotoja ja sieltä löytyi näitä. Ja sen jälkeen niitä on toteutettu, että kyllä ne ovat lähteneet ihan suoraan tämän työpajan myötä, ei sitä ennen." (C 1995)

A:n ja C:n ajattelussa ja opetustavoissa on suuria eroja. A näkee opettamisen yksilöllisen vastuun kautta. Hän kokee opettajana olevansa vastuussa myös siitä, että opiskelijat oppivat vastuunsa. Hän on halunnut luovuttaa vastuuta opiskelijoille, mutta harkitsee nyt 'palaamista tiukkuuteen'. Hänestä vastuun kantaminen kuuluu ammatilliselle oppilaitokselle, koska myös työelämä odottaa sitä. Samalla hän luottaa työelämän ammattilaisten kykyyn vaikuttaa opiskelijoiden vastuun oppimiseen. Koulutus ja ympäristö vaativat kuitenkin opetustavan muuttamista suuntaan, joka merkitsee hänelle pehmeyttä ja luopumista opettajan oikeudesta vaatia opiskelijoilta vastuullisuutta.

A:n tilanne on paradoksaalinen, koska hän ei luota opiskelijoiden kykyyn ottaa vastuu oppimisestaan. Vastuuta ei voi siirtää, koska se olisi omasta opettajuudesta luopumista. A on opettaja yksin opettamisen perinteisessä merkityksessä. C:n kehitys opettajana on päinvastainen. Hän on kyennyt luovuttamaan vastuun oppimisesta ohjaamilleen opiskelijoille ja ryhmille. Hän kokee olevansa tarpeen opiskelijoille heidän henkilökohtaisten ja ryhmän toimintaan liittyvien ongelmien auttajana ja tukijana. Hänestä olennaisinta on poistaa oppimista haittaavat esteet. Abstraktin vaatimisen sijaan C rakentaa luottamuksen ja yhteistoiminnan kulttuuria. Vaikka työtä on paljon, se ei tunnu rasittavan, koska hän saa paljon hyvää palautetta opetuksestaan.

## Kehittäminen ja johtaminen

Rehtoreiden B ja D käsittekarttojen vertailu (kuvio 14) kertoo kehittämisestä suhteessa johtamiseen, joka on heidän varsinainen tehtävänsä. Kehittämishankkeet ovat toteutuneet, muuttuneet kehittämistyöksi ja kietoutuneet erottamattomalla tavalla johtamiseen. Heidän hankkeensa ovat olleet suunnitelmia ja kokeiluja, joita ei ole saatettu kirjallisen raportin muotoon. Tavallaan ne ovat yhä keskeneräisiä, valmistumisensa prosessissa.



Kuvio 14. Kehittäminen ja johtaminen — opiskelijat B ja D

Rehtori B:n kehittämishanke on liittynyt koko oppilaitoksen kehittämiseen. B luettelee teemojen liittyneen oppimiseen, opettajien koulutukseen, koulutalon, kirjaston ja koulun kokonaiskehittämiseen. Raporttina hanke on jäänyt keskeneräiseksi, mutta käytännössä B toteaa hankkeensa toteutuneen. Opettajien osalta se on toteutunut kurssien, teemapäivien ja konkreettisten työpajakokeilujen kautta. Kohteena on ollut koko työyhteisö ja myös muulle henkilökunnalle on järjestetty koulutusta. Koulukohtaisen koulutuksen vaikeutena on kuitenkin hyvien kouluttajien löytäminen.

"Se on tästä työpajasta varmaan tullut, että vaatimustaso on kasvanut niin kauheasti". (B 1995)

"... sen minä olen oppinut näistä koulutuksista kanssa, että rehtori yksin tai kuka tahansa yksin ei ole mitään vaikutusta sillä. Että pitää koko työyhteisö kerralla ... me otettiin henkilökuntakin mukaan ja oppilaat ja opettajat, kaikki tietää mitä me oikein puhutaan." (B 1995)

Omaan johtajuuteensa B sanoo saaneensa aineksia työpajakoulutuksesta, jonka teemoja itse kukin opiskelija on voinut osaltaan soveltaa johtamistyöhönsä. Päätöksentekijänä B toteaa muuttuneensa. Hän on valmis luovuttamaan vastuutaan tiimeille ja työryhmille, mikä näkyy etenkin opetussuunnitelmien laadinnassa. B:n mukaan tiimit toimivat samanarvoisuuden periaatteen pohjalta ja yhteiset kokoukset ovat muuttuneet seurantakousten suuntaan, joissa arvioidaan opetussuunnitelmien ja muun toiminnan toteutumista.

Ajallisesti koulun kehittäminen ja työpajakoulutus ovat osuneet hyvin yhteen. Ennen työpajakoulutusta oppilaitos on kuulunut Opetushallituksen ns. sisäisen kehittämisen kokeilukouluihin. Koulutuksen aikana oppilaitoksessa aloitettiin uudisrakentamisen suunnittelu, joka teki mahdolliseksi myös toimivan ja uudenaikaisen kirjaston rakentamisen.

"... minulle tuli kyllä virike siellä ... me ollaan koitettu kehittää meidän kirjastoa, siitä tulee semmoinen työpaja. Se minulle ainakin selvisi ... kun me ollaan tähän tämmöiseen itsenäiseen opiskeluun ja muuhun ... En tiedä onko se tämän ansiota vai onko se tullut sitten jostain muusta, mutta sitä minä olen tehnyt nyt kaiken aikaa siitä lähtien." (B 1995)

Rehtori D sanoo kehittämishankkeensa sisältäneen toimintafilosofian, työskentelyasenteen ja konkreettisten kokeiluhankkeiden tason. Toimintafilosofiassa on paljon samaa kuin myöhemmässä oppimis- ja osaamiskeskusajattelussa. Työskentelyasenteet ovat muuttuneet niin omalla kuin opettajienkin kohdalla. Tärkein osa hanketta ovat olleet konkreettiset työpajat, joiden rakentaminen epäonnistui aluksi. Epäonnistumisesta, tilanteen kriisiytymisestä ja kokemuksista kyettiin oppimaan. Haasteet otettiin vastaan ja hyväksyttiin, kypsyttiin kohtaamaan muutostarve. Samalla työpajojen rakentamisen aloite oli siirtynyt opettajille ja käynnisti muutoksen. Seuraavassa vaiheessa tapahtui "vyörymisilmiö" ja syntyi myönteisiä esimerkkejä. Kokemus oli hyvin opettavainen kaikille.

D kuvaa kehittämistä prosessina, jossa ensin on osattava käyttää otollinen tilanne hyväksi, saatava aikaan prosessi. Käännekohtissa prosessia on suunnattava ja se vaatii koko ajan hiljaista työskentelyä. Vaikka se välillä pysähtyisikin, sen uudelleen alkaminen on aina mahdollista. Tuloksena ovat kehitys- ja prosessivaikutukset, työyhteisön jäsenten oppiminen ja toiminnan laadun

paraneminen. Prosessi tuottaa myös sellaisia positiivisia tuloksia, joihin ei ole alun perin pyrittykään.

"Yrittäjäpajaa minä kokeilin pitkän aikaa, ei se lähtenyt. ... sen sijaan yrityshautomo toimii, joka on tavallaan seurausta siitä." (D 1995)

"... jos sen sitten saa liikkeelle, miten sitä yrittää tukea, että se etenisi, se ei pysähtyisi tai se useimmiten pysähtyy, se saattaa pysähtyä pitkäksi aikaa. Mutta miten riittää sitkeys, että koko ajan yrittää siihen suuntaan viedä ja se on semmoista oivaltamista kanssa, että missä ovat ne tilanteet, tilaisuudet, missä yrittää sitä prosessia taas saada liikkeelle. ... siinä pitää se tietty määrä ihmisiä saada innostumaan asioista, että se lähtisi liikkeelle ... sitten tapahtuu semmoinen vyörymisilmiö, että jos se lähtee jossakin liikkeelle, sitten siitä syntyy tavallaan esimerkki, tulee paineet muille. ... jos syntyy jossakin hyvä kokemus, siitä tulee nämä heijastusvaikutukset. Miten saisi vaan sen hyvän kokemuksen tarpeeksi laajasti, se on se." (D 1995)

D:n mukaan johtamisessa kysymys on organisaation henkilöstön resurssien vapauttamisesta, heidän koko kapasiteettinsa käyttöönottamisesta. Se on mahdollista tiimiytymisen kautta, mikä tarkoittaa työryhmien organisoimista toimintojen ympärille muodollisen organisaation sijaan. Käytännössä se on merkinnyt vanhan organisaatorakenteen purkamista ja rakentamista uudelleen. Tiimit tekevät opetukseen liittyvää yhteistyötä, mikä näkyy esimerkiksi oppiaineiden integrointina. Tiimit ovat erilaisissa kehitysvaiheissa eikä yhteistyö suju heti vaikeuksista.

"... opettajat on tottuneet tekemään yksilöinä ... joku on hyvin tämmöinen pedantti ... toinen on semmoinen, sille ei merkitse muodot mitään, mutta tekee yhtä hyvin työnsä, sitten tämän sovittaminen yhteen, erilaisten työtapojen sovittaminen yhteen työpajassa, niin siinä tuli sitten selviä takapakkeja, se osittain purkaantuikin. Mutta nythän koko tämän oppilaitoksen systeemi kehittyy siihen suuntaan, että aina vaan lisätään työpajatyöskentelyä, se on joka puolella lisääntynyt." (D 1995)

Analyysi osoittaa kehittämisen ja johtamisen liittyvän yhteen ja jopa niin, että kehittäminen on ensisijaista johtamiseen nähden. B:n ja D:n johtamistyötä yhdistää näkemys vastuun jakamisesta ja henkilöstön osallistamisesta kehittämiseen ja muutosprosessiin. Osallistaminen liittyy henkilöstön koulutukseen ja oppimiseen työn uudelleen organisoimien kautta. Johtamiseen ja kehittämiseen liittyvät korostukset eroavat kuitenkin jonkin verran. B näyttää luottavan työyhteisön koulutukseen ja opettajien omaan organisoitumiseen tiimeiksi. D korostaa kehitysprosessia ja vaikuttamista siihen kaikissa mahdollisissa käännteissä. Yhteinen nimittäjä heidän työlleen on pedagoginen johtaminen, joka näkyy sekä omana oppimisena että henkilöstön kehittämisenä koulutuksen ja yhteisten oppimisprosessien kautta.

### 4.2.3 Johtopäätökset — ohjaaminen ja johtaminen

Työpaja-analyysi nostaa esiin kysymyksen, miksi koulutus on vaikuttanut B:n, C:n ja D:n kohdalla, mutta ei A:n kohdalla? Johtuuko se koulutuksesta, opiskelijasta itsestään vai heidän työympäristöstään? Myös A:n osalta voi sanoa koulutuksen vaikuttaneen, koska hän sanoo ajatustensa muuttuneen "pehmeämmiksi"; koulutus on vaikuttanut, mutta ei halutulla tavalla. Vaikutuksen voi tulkita jopa negatiiviseksi, koska A haluaa pysyä entistä päättäväisemmin vanhassa opetus-tavassaan. Miksi A ei sitten keskeyttänyt opiskeluaan työpajassa, jos sillä ei ole ollut häneen vaikutusta?

Keskeyttäminen olisi ollut vaikeaa, koska samalle kurssille osallistui myös kaksi muuta saman oppilaitoksensa opettajaa ja myös rehtori oli käynyt edellisen kurssin. Lisäksi koko henkilökuntaa on perehdytetty työpaja-ajatukseen yhteisessä koulutuksessa. Keskeyttäminen olisi merkinnyt enemmän kuin pelkkää kurssilta pois jäämistä, se olisi ollut protesti oppilaitoksen pedagogista kehittämistä vastaan.

Työympäristö ja koulutus ovat vaikuttaneet samaan suuntaisesti, mutta silti tulokset ovat olleet erilaisia eri henkilöiden kohdalla. Analyysin perusteella persoonallisuus on tekijä, jolla on ratkaiseva merkitys niin oman oppimisen kuin työn kehittämisenkin suhteen. Jos yksilö ei halua, ei uskalla eikä suostu muuttamaan identiteettiään, siihen ei vaikuta koulutuksen sisältö eikä toteutustapa. Oman opettajuuden perusteellinen muuttaminen on riski, jota opettaja ei mielellään ota. Ei riitä, että koulutus ja ympäristö toimivat samansuuntaisesti. Ammatilliseen identiteettiin asti ulottuva muutos vaatii yksilöllistä ja riittävän turvalliseksi koettua kehitysohjelmaa. Siihen työpajakoulutus ei ole A:n kohdalla mitään ilmeisemmin riittänyt siitäkään huolimatta, että työpajatoiminta on legitimoitu monella tavalla oppilaitoksen pedagogisen kehittämisen suuntana.

Työpajakoulutuksen perusajatus on liittynyt pedagogiseen kehittymiseen ja kehittämiseen. Opiskelijat B, C ja D ovat hyödyntäneet työpajaprosessin tuottamaa kokemusta ja tiedollista sisältöä omien ohjaus- ja johtamistaitojen kehittämisessä. C kokee oppineensa ja kehittyneensä työpajakoulutuksen ansiosta monin tavoin, ennen muuta se näkyy hänen tavassaan ohjata ryhmien ja yksilöiden oppimista ja työskentelyä. C puhuu myös johtajuudesta sekä itsensä johtamisen merkityksessä että johtamisen opettamisesta opiskelijoille. Hänelle johtamisella on hyvin käytännöllinen merkitys, se on itsensä kehittämisen, yksilöiden ja ryhmien ohjaamisen väline. Johtaminen on prosessin ohjaamista, koska ohjaajan on oltava aktiivinen myös seurattessaan ryhmän toimintaa ja prosessin etenemistä. Hänen täytyy kyetä puuttumaan siihen oikealla hetkellä ja oikealla tavalla. Toisin sanoen hyvä ohjaaja osaa myös johtaa.

B ja D ja ovat rehtoreita ja heidän kohdallaan kysymyksen ohjaamisen ja johtamisen suhteesta voi asettaa toisin päin; hyvä johtaja osaa myös ohjata. He ovat johtajia sanan tavanomaisessa merkityksessä, mutta myös ohjaajia työyhteisönsä kehittäjinä. Työpajakoulutuksessa B:n ja D:n oppiminen on fokusoitunut pedagogiikkaan ja kehittämisestä on tullut heille sekä henkilökohtaisen oppimisen että henkilöstön osallistamisen väline muutokseen. Henkilöstön osallistaminen, oppimis- ja ryhmäprosessien huomioonottaminen ja muiden käynnissä olevien kehitysprosessien suuntaaminen on muutosprosessin johtamista, jossa oppiminen tekee muutoksen mahdolliseksi.

Toimintatavat muuttuvat vasta oppimisen kautta, mutta muutosprosessin on myös tuotettava oppimista. Johtajina ja prosessin ohjaajina B ja D toteuttavat pedagogista johtajuuttaan.

Kysymys työpajakoulutuksen vaikuttavuudesta on kuitenkin vielä osittain avoin. Vertailut osoittavat vaikuttavuuden erilaisuuden eri opiskelijoiden kohdalla. Mutta mikä merkitys ja vaikutus koulutuksella on todella ollut kunkin opiskelijan kohdalla, sitä varten tarvitaan vielä kolmas analyysi. Seuraavaksi vertaillaankin v. 1991 ja 1995 haastatteluja kunkin opiskelijan kohdalla erikseen.

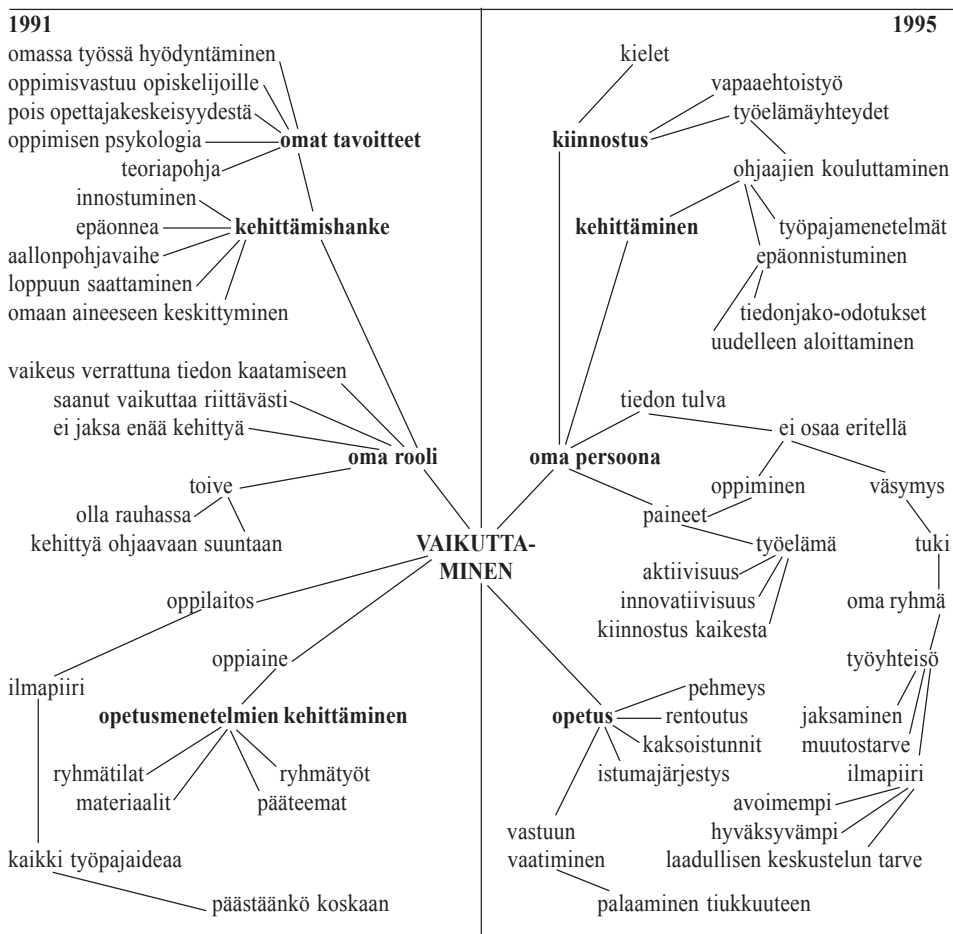
## 4.3 Työpaja-analyysi 1991—1995

Edellä olevat kaksi työpaja-analyysia ovat vertailevia poikkileikkauksia työpajakoulutukseen osallistuneiden neljän opiskelijan välillä. Seuraava analyysi on pitkittäisleikkaus, jonka avulla pyritään saamaan selville työpajakoulutuksen vaikutukset kunkin opiskelijan kohdalla erikseen. Lähtökohtana on vuosien 1991 ja 1995 haastattelujen käsitekarttojen vertailu. Ydinkäsitteenä on vaikuttaminen, johon suoraan tai välillisesti liittyvien käsiteparien, esim. kehittämishanke — kehittäminen tai omat tavoitteet — kiinnostus, avulla pyritään selvittämään kehityksen ja muutoksen vaikutussuhteet jokaisen opiskelijan kohdalla. Edellisissä analyyseissä kuvatut käsitteet toistuvat, mutta merkitysyhteys on toinen, koska vertailu liittyy oppijan aikaisempiin käsityksiin.

### 4.3.1 Opiskelija A

Työpajakoulutuksen (kuviot 15) aikana A on halunnut kehittyä opettajana ohjaavaan suuntaan, päästä pois opettajakeskeisyydestä ja antaa oppimisvastuuta opiskelijoille. Hän on halunnut parantaa teoriapohjaansa, erityisesti oppimisen psykologian osalta ja hyödyntää tietämystään omassa työssään. Toisaalta hän on suhtautunut epäillen sekä omaan oppimiseensa että koulutuksen työpajaideaan. Oman oppijan roolin suhteen hän on ilmaissut toiveen saada jo olla rauhassa ja epäilee, päästäänkö oppilaitoksessa koskaan ihannetilään, jossa kaikki toiminta on organisoitu työpajaidean mukaisesti.

Työpajassa A on kokenut oppijan roolin vaikeana verrattuna perinteiseen "tiedon kaatamisena". Koulutukseen hän on saanut mielestään vaikuttaa riittävästi todeten kuitenkin, että ei jaksa enää kehittyä. A on aloittanut kehittämishankkeensa innostuneena, mutta kokenut epäonnea jo alkuvaiheessa ja päättänyt keskittyä koulutuksen jälkeen vain omaan aineeseensa. Opetustaan hän on aikonut kehittää käyttämällä enemmän ryhmätiloja, joihin hän sijoittaisi vuosien varrella hankkimaansa materiaalia. Ryhmätyöskentelyn avulla hän toivoi saavansa "pehmeyttä" opetustapaansa ja oppiaineensa pääteemojen esittämiseen. Näin A:n toiveet ja halu ovat ristiriidassa keskenään.



Kuvio 15. Työpajakoulutuksen vaikutukset — opiskelija A

"... mihinkä minun täytyy itseäni koko ajan ohjata, että minä en tee liikaa sen ryhmän puolesta enkä anna mitään valmista, että vaan se ryhmä kantaisi itse niinkuin opiskelijatkin, itse vastuun siitä oppimisesta". (A 1991)

"... nyt pitäisi antaa minun olla rauhassa, etten minä jaksa kehittyä nyt mihinkään päin ... olen jo niin vanha, että nyt minulle täytyy sallia se, että mikä minä olen se, mikä minä olen tämän loppuaikaa." (A 1991)

Neljä vuotta myöhemmin A on samassa tilanteessa. Hänen itseään ja työtään koskevia ajatuksia leimaa väsymys. Väsymystä aiheuttavat paineet johtuvat sekä oppimisen että työelämän jatkuvista kehitysvaatimuksista. Tiedon tulvaa hän ei sanojensa mukaan osaa enää eritellä, työelämän paine aktiivisuuteen, innovatiivisuuteen ja kaikesta kiinnostumiseen tuntuvat ylivoimaisilta. Väsymyksiensä hän kokee saavansa tukea omalta työryhmältään ja työtovereilta, mutta on samalla huolissaan myös heidän jaksamisestaan. Hänestä tuntuu, että tilanteeseen on tullava iso muutos. Kuiten-



kin työyhteisön ja oppilaitoksen ilmapiiri on hänen mielestään muuttunut paremmaksi, se on hyväksyvä ja avoimempi verrattuna aikaisempaan. Samalla tarvittaisiin kuitenkin enemmän laadullista keskustelua, johon kiireen keskellä ei ole oikein aikaa. Omalla kohdallaan hän on tehnyt tietoisien valinnan olla oppimatta ja ryhtynyt odottamaan eläkettä.

"... en enää tiedä mitä tästä tiedon tulvasta sitten nyt enää. ... se on niin valtavaa, että en osaa käsitellä sitä enkä osaa eritellä että tuo olisi sellainen, jonka vielä voisin oppia. Että en tiedä olenko ihan muuten muuttunut, mutta että sitten valitsee sen tien, että en minä enää voi mitään oppia, odottaa vaan että eikö ne nyt keksi, että saisin päästä eläkkeelle, sitä minä olen ruvennut odottamaan." (A 1995)

A:n tärkeimmät kiinnostuksen kohteet eivät ole enää työssä. Hän olisi mieluiten puhumatta kehittämishankkeistaankin, mutta myöntää olevansa vielä kiinnostunut siihen liittyneistä työelämäsuhteista. Hanke on tavallaan alkanut uudelleen vuosi sitten. Vaikka hän on ollut valmis luopumaan hankkeestaan jo työpajakoulutuksen aikana, se on miltei ainoa asia, johon hän tuntee jonkin asteista mielenkiintoa. Toisaalta aiheeseen liittyvien konkreettisten tehtävien jatkuvuus on turvattu ja työelämysuhteiden rakentaminen toimii ilmankin hänen aktiivisuuttaan.

"Että sen verran täytyy vähän sanoa, että on kuitenkin tuosta vielä kiinnostunut, vaikka mieluummin kyllä olen sen takana, mitä tuossa ensiksi sanoin, että en yhtään mistään." (A 1995)

Opetustaan A on muuttanut vielä varovaisemmin kuin neljä vuotta aikaisemmin aikoi. Hän on käyttänyt enemmän puolentoista tunnin mittaisia kaksoisjaksoja, muutellut istumajärjestystä ja pitänyt rentoutushetkiä musiikin avulla. Ajatuksiltaan A sanoo muuttuneensa pehmeämpään suuntaan, mutta tuntevansa nyt tarvetta palata tiukempaan vastuun vaatimiseen opiskelijoilta. Hän on antanut vastuuta opiskelijoille, mutta he ovat käyttäneet sitä väärin mm. erään opintomatkan kohdalla.

"... meiltä jäi kolme opiskelijaa sinne ... ilmoittamatta, että he jäivät sinne. ... Koska heillä oli vapaaehtoinen tämä osallistuminen sinne ja kaikki oli tällä tavalla niin sanotusti tämmöistä pehmeämpää, että me ei määrätty että sinne tullaan ja yhdessä mietittiin ne tehtävät, mitä siellä tehdään ... Siitä huolimatta jäivät." (A 1995)

A:n suhde ohjaajaan on ollut aluksi ristiriitainen. Ensimmäisessä haastattelussa hän on sanonut olleensa ennakkoluuloinen ohjaajaa kohtaan tämän käytyä kouluttamassa henkilökuntaa hänen oppilaitoksessaan. Ennakkoluuloistaan hän sanoo päässeensä yli eivätkä ne näytä vaivaavan myöhemminkään haastattelutilanteissa. Toisaalta A sanoo osaavansa myös näytellä, mutta vakuuttaa saman tien, että siihen ei ole nyt syytä.

"Kouluttaja, ensiksi mulla oli kyllä häntä kohtaan ihan semmosia ennakkoluuloja ... että tästä ei taida tulla mitään, mutta olen päässyt myöskin niistä ihan ylitse. ... Ehkä nämä ennakkoluulot ... johtuu ihan siitä, että hän oli joskus aikaisemmin meidän omassa oppilaitoksessa ..." (A 1991)

"... vaikka kyllä näytellä osaan, ettei se siitä ole kiinni, kaikki [...]laiset osaavat näytellä, jotakin roolia viedä ... kyllä täällä on hyvin paljon ihmisiä, jotka varmasti osaavat ja uskaltavat puhua, että ei tarvitse näytellä mitään erinomaista ... niinhän minäkin uskallan sinulle sanoa, että olen leipääntynyt enkä yhtään pelkää että tästä mitään seuraa." (A 1995)

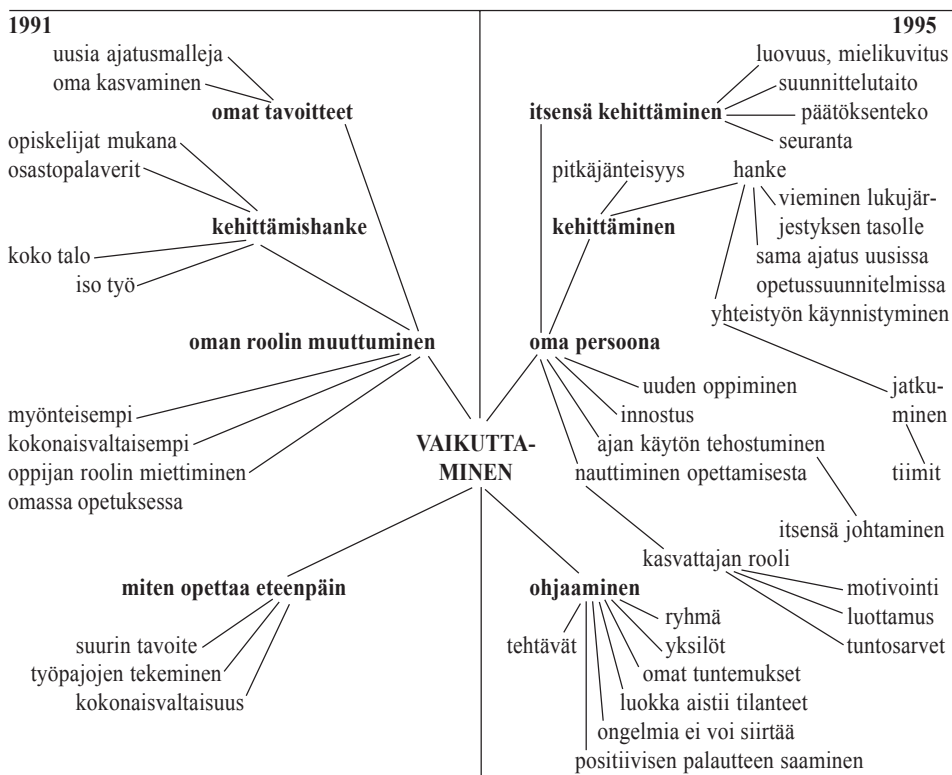
Työpajakoulutus on edustanut A:lle muutoksen vaatimusta ja oppimisen paineita. Paineitaan hän perustelee ikävuosillaan ja työn määrän lisääntymisellä. Haastatteluhetkestä on kuitenkin vielä lähes kymmenen vuotta hänen eläkeikänsä. Työmäärän lisääntyminen oppilaitoksen resurssien vähenemisen myötä on tosiasia, mutta ei yksin selitä väsymystä ja halua luopumiseen. Syytä on haettava siitä, mistä hän ei todella halua tai osaa luopua. Hänelle on osoittautunut mahdottomaksi luopua oman kokemuksen kautta hankitusta opettajuudesta ja ammatillisesta minästä, johon kuuluu yksin opettamisen ja yksin vastuun kantamisen perinne. Hän on sanojensa mukaan kyllä yrittänyt jakaa vastuuta opiskelijoiden kanssa, mutta se ei ole onnistunut.

Työpajakoulutuksen ohjaamisen mallia A ei ole hyväksynyt omassa työtavassaan, vaan on tyytynyt vähäiseen luokkaopetuksen muunteluun. Koulutus on ollut liian erilainen, liian vaikea ja liian vaativa ja toisaalta kuitenkin riittämätön, jotta hän olisi ottanut riskin muuttaa itseään. Käytännössä hän on joutunut hyväksymään muutoksen työympäristössään muiden koulutukseen osallistuneiden vuoksi ja koska koko koulua kehitetään työpaja-ajattelun kanssa samansuuntaisesti. A:n itsessään kantama muuttumattomuuden ja muuttumisen ristiriita on uuvuttamassa hänet perinpohjin. Työpajakoulutuksen olisi pitänyt tukea häntä ristiriidan ratkaisussa, mutta tieto on vain lisännyt tuskaa. Hänen päätöksensä "olla se, mikä on lopun aikaa" vaikuttaa peruuttamattomalta. Ympäristön ja koulutuksen aiheuttamista paineista huolimatta hän on pysynyt valinnassaan jo yli neljä vuotta ja aikoo pysyä edelleen.

### 4.3.2 Opiskelija C

Koulutuksen aikana opiskelija C on ollut oppilaitoksensa apulaisrehtori. Neljä vuotta myöhemmin hän on jättänyt hallinnolliset tehtävät ja on keskittynyt päätoimiseen opettamiseen. Työpajakoulutuksessa hän on asettanut tavoitteekseen uusien ajatusmallien oppimisen ja oman kasvamisen opettajana (kuvio 16). Opettajana C on odottanut koulutuksen vaikuttavan ennen kaikkea opetustapansa muuttumiseen. Se on ollut hänen suurimpana tavoitteena ja siihen on kuulunut niin konkreettisten työpajojen tekeminen kuin opettamisen oppiminen kokonaisvaltaisella tavalla.

Oman roolinsa C on kokenut muuttuneen jo työpajakoulutuksen aikana myönteisempään ja kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Erityisesti hän on pohtinut omaa rooliaan oppijana ja oppijan roolia omassa koulutustyössään. Neljän vuoden kuluttua C kokee olevansa edelleen innostunut. Hän sanoo oppivansa mielellään uutta, on oppinut käyttämään tehokkaammin aikansa hyväksi ja oppinut johtamaan itseään. Itsensä johtamisen taitoa pitäisi C:n mukaan opettaa myös nuorille. Eniten hänen käsityksiään opettajuudesta on vahvistanut kokemus oppijana olemisesta ja koulutuksesta saatu ohjaamisen malli.



Kuvio 16. Työpajakoulutuksen vaikutukset — opiskelija C

"Se [oppijan rooli] on hyvin rankka. ... ja erilainen, mutta sanoisin että mahdolloman hyvä. Että aluksi oli tätä opettajakeskeistä, mutta sen jälkeen mitä kauemmas ollaan menty, sitä sivumpaan tavallaan kouluttaja siirtyy." (C 1991)

"... kun itse oli siellä oppijana, niin sitä rupesi eri tavalla katsomaan myöskin sitä opiskelijan roolia. ... miten me todella opitaan, miten he kokevat. ... että tällainen se kuuluu olla koulussakin." (C 1995)

Itsensä kehittämisen perusta ovat luovuus ja mielikuvitus, jotka ovat "voima, joka panee liikkeelle kaikki muut". Opetustaan C on kehittänyt panostamalla yksilöiden ja ryhmien ohjaamiseen. Hän sanoo oppineensa luottamaan omiin tuntemuksiinsa ja käyttää "tuntosarviaan" yksilön, ryhmän tai luokan tunnetiloja havainnoidessaan. Myös luokka aistii tilanteet, ongelmat estävät oppimista eikä niiden ratkaisua pidä siirtää. C antaa hyvin paljon arvoa työpajakoulutukselle etenkin, kun hänen aikaisemmat kokemuksensa ovat olleet koulutuksen kanssa samansuuntaisia.

"Mutta mitä enemmän tässä nyt on ollut mukana ... monesti huomaa tuossa sitten tuolla paikan päällä oppilaitoksessa, että ne ajatukset ja ideat on olleet, niinkuin pohjimmiltaan, ne ovat tulleet kuitenkin täältä". (C 1991)

"... jos ajattelen omaa opetustani niin minulla on semmoiset vähintään kahden tunnin, useimmiten neljän tunnin periodit opiskelijoiden kanssa ... ne ovat neljä vuotta jo opiskelleet, niin se on ihan saman tyyppistä se opiskelu, että tehdään, se niinkuin pursuaa sieltä oppijasta." (C 1991)

Työpajakoulutus on vahvistanut C:n näkemystä usean tunnin intensiivijaksojen hyödystä ja opiskelijoiden kyvystä vaikuttaa omaan oppimiseensa. C:n kohdalla ei ole enää kysymys opettajuuden muutoksesta, vaan jo alkaneen kehityksen vahvistumisesta, mihin työpaja on tarjonnut runsaasti aineksia. Hän on saanut runsaasti positiivista palautetta ohjaajuudestaan. Palaute palkitsee ja antaa energiaa itsensä ja työn jatkuvalla kehittämiselle. C:n oppiminen on fokusoitunut vahvasti oppimisprosessiin ja sen ohjaamiseen.

"Vaikka asiat olisivat kuinka mielenkiintoisia, mutta vetäjän rooli on se tärkein, kyllä se on. Hän se saa ryhmän innostumaan, tuottamaan uutta, keskustelemaan. Ei ne keskustele, jos ei niitä saa motivoitua." (C 1995)

"... opetusjakson jälkeen se on positiivinen tunne ... suurimmalta osalta. Ja se tekee myöskin sen, minkä olen huomannut, haalii mahdollisimman paljon sitä uutta tietoa ja lukee ja tekee sen eteen töitä ja se ei ollenkaan tunnu että se rasittaisi ... opiskelijoiden innostunut mukanaolo ... se palkitsee koko ajan." (C 1995)

Konkreettisen työpajan rakentamisesta kehitystehtävänä C joutui luopumaan rehtorin kehotuksesta ja oman apulaisrehtorin asemansa takia. Oppilaitoksen opetussuunnitelmaan liittyvän tunnetikehyksen laatiminen osoittautui kuitenkin monessa mielessä hyödylliseksi sekä hänen itsensä että oppilaitoksen toiminnan kannalta. Se oli alku opetussuunnitelmien yhteiselle laadinnalle, käynnisti kyselyn kautta opettajien välistä yhteistoimintaa ennakoiden myöhemmin käyttöönotettuja opetussuunnitelmia.

"Olisinhan minä voinut tehdä sen yksin, mutta ei se olisi sitten palvellut taloa sitten millään lailla, meidän oppilaitosta, jos olisin tehnyt sen yksin oman kirjoituspöytäni ääressä". (C 1991)

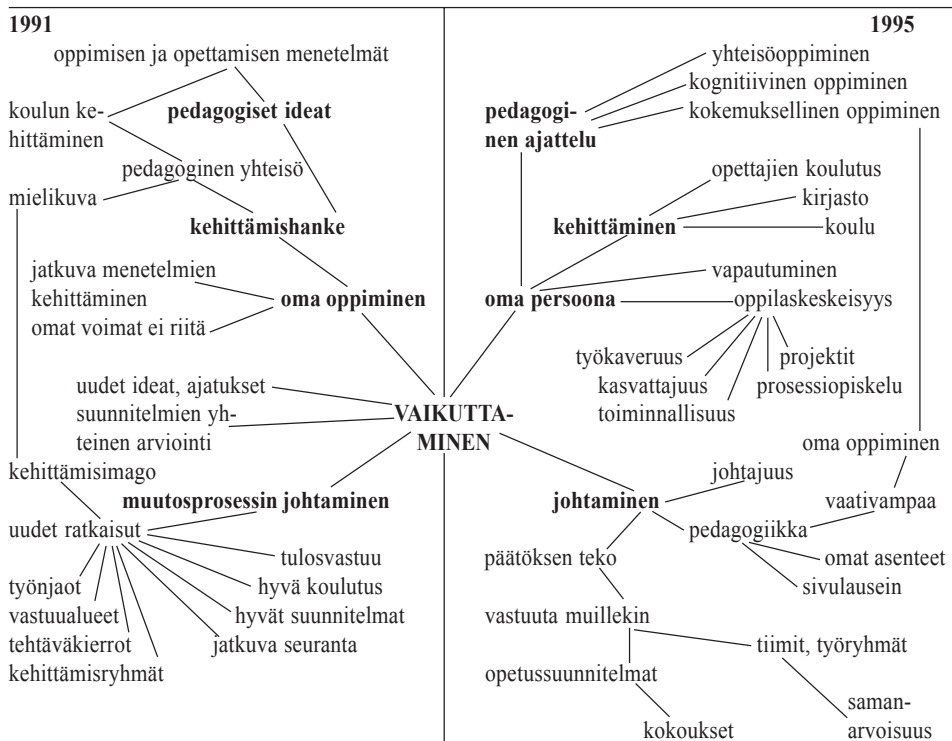
"Ja tämä aihehan lähti meidän rehtorilta eli hän oli kauaskantoinen opetuksen kehittämisen suhteen, samaten nämä opettajien koulutukseen lähettäminenkin, eihän niitä olisi, jos ei rehtori olisi suhtautunut myönteisesti." (C 1995)

Työpajakoulutus on vahvistanut C:n käsityksiä omasta opettajuudestaan. Mitään syvää ristiriitaa ammatillisen identiteetin muuttamiseen suhteen hänen ei ole tarvinnut kokea. Ainekset ovat olleet jo valmiina hänen kokemuksessaan, ne ovat olleet vain pukematta selkeän tiedollisen ja toiminnallisen mallin muotoon. Työpajakoulutus on auttanut luomaan käsityksen oppimisprosessista ja sen ohjaamisesta. Se on käsitteellistänyt ja vahvistanut toimintamallin, johon on valmius ollut jo olemassa. Ohjaamisen käsitykseensä hän on sisällyttänyt myös johtamisen erityisesti ryhmäprosessiin liittyen. C on ollut valmis oppimaan, kehittämään itseään ja työtään; työympäristön kehitys ja työpajakoulutus on antanut siihen tilaisuuden ja kokemukset koulutuksen jälkeen ovat edelleen vahvistaneet hänen valitsemaansa kehityssuuntaa.

### 4.3.3 Opiskelija B

Ensimmäisen haastattelun hetkellä opiskelija B:n työpajakoulutuksesta on kulunut lähes vuosi. Hänen perspektiivinsä koulutukseen on hiukan erilainen kuin muilla opiskelijoilla, jotka omien haastattelujensa hetkellä olivat vielä koulutuksensa viimeisellä jaksolla. Kolme toisen työpajakoulutusohjelman osallistujaa on B:n johtamasta oppilaitoksesta ja tulleet kurssille hänen kehotuksestaan. Toinen konkreettinen osoitus työpaja-ajatuksen merkityksestä B:lle on liittynyt oppilaitoksen henkilökunnan koulutukseen; työpajan ohjaaja on pitänyt kaksi aikuisten oppimiseen ja työpajatoimintaan liittyvää koulutusjaksoa paikan päällä. Myös suunnittelija on konsultoinut aikaisemmin oppilaitoksen sisäiseen kehittämiseen liittyen. B:n vahvin motiivi osallistua työpajakoulutukseen on ollut oman koulun kehittäminen.

Kehittämishankkeensa hän on määritellyt oppilaitoksensa kehittämisen pedagogisena yhteisönä (kuvio 17). B:n kehittämishanke on alkanut mielikuvan, vision ja strategian luomisesta pedagogisen yhteisön kehittämistä varten. Aikaansaadun kehittämismagon avulla on voinut perustella muutosprosessin vaatimia ratkaisuja. Hanke on ollut laaja, kauaskantoinen ja ohjannut koko oppilaitoksen kehittämistä. B sanoo hankkeensa toteutuneen, vaikka se ei olekaan valmistunut raportin muotoon. Kurssilla syntyneen kehittämisidean tulokset näkyvät nyt toiminnassa, mm. opetuksen, kirjaston ja koko koulun kehittämisessä.



Kuvio 17. Työpajakoulutuksen vaikutukset — opiskelija B

"... kun tuli ensimmäiseltä kerralta niin oli kauhean innostunut, että tähän on kivaa ja mielenkiintoista, mutta että silloin ei ollut esimerkiksi selvä se vielä, mitä itse haluaa kehittää." (B 1991)

"... se [kehittämishanke] jäi minulle mappiin varmaan ajatuksena vaan, että vähän pitäisi tehdä tätä ja tätä. ... mahdollisesti se sitten kuitenkin synnytti ajatuksia, mutta ei järjestelmällisesti sen paperin kohdalta. ... Eihän se näin synny, että rehtori käy kurseilla ja rupeaa koulun kehittämissuunnitelmaa ... Sen olen huomannut ihan, että rehtori yksin tai kuka tahansa yksin, ei ole mitään vaikutusta sillä. Että pitää koko työyhteisö sitten kerralla ja henkilökunta ja opettajat niinkuin me nähtiin tässä opetussuunnitelman yhteydessä, että sen minä olen oppinut, sen kriteerin." (B 1995)

Raportin laatiminen on ollut B:lle toisarvoista, tärkeämpää on ollut saada koko henkilöstö mukaan kehittämistoimintaan. Kehitys on näkynyt mm. opettajien tiimityön organisoitumisessa ja samanarvoisuuden periaatteen noudattamisessa työskentelyssä. Kehittäminen on kuitenkin hidasta, siinä tarvitaan koko henkilökuntaa mutta rehtori on avainasemassa. B luotsaa yhteisöään haluamaansa suuntaan hyvin varovaisella, miltei huomaamattomalla tavalla. Hän näyttää luottavan paljon opettajien kykyyn organisoida itse toimintaansa. Ajatuksensa hän esittää mieluiten harkitusti valittujen kouluttajien kautta.

"... minulle ainakin selvisi siinä koulutuksessa ja siis kehittämisessäkin, että mitään ei tapahdu äkkiä eikä suuria asioita, mutta koko ajan pikkusta, pikkusta. Ja siinä on kyllä rehtori avainasemassa". (B 1991)

"... ne [kehittämisajatukset] tulevat sivulauseissa opettajankokouksissa ja muissa ja tietysti omina asenteina ... uskon että se menee ehkä vieraan ihmisen kautta ja sitten tietysti minun kaikki asenteet ja sanomiset mitä tuolla kokouksissa ja muissa, semmosia päätöksiä tehdään". (B 1995)

B sanoo vapautuneensa persoonallisesti, muuttuneensa oppilaskeskeisemmäksi ja suosivansa toiminnallisuutta. Pedagogisessa ajattelussaan hän on edennyt työpajan aikaisesta yhteisöllisestä ja kognitiivisesta oppimisesta kokemukselliseen oppimiseen, jonka hän katsoo sopivan niin ammatillisen oppilaitoksen opetukseen kuin henkilökohtaiseen työssä oppimiseenkin. Työpajakoulutus on jäänyt B:n mieleen ennen muuta prosessina, jossa keskeisintä on ollut ryhmätyöskentelyn ohjaaminen ja ryhmän jäsenten vaikutus toistensa oppimiseen. Työpajakoulutuksen merkitys ja pedagogisen muutoksen suunta on saanut vahvistuksensa oman koulun toiminnassa. Viimeisen vuoden opiskelijat opiskelevat jo varsin itsenäisellä tavalla, mutta kehitys vaatii vahvistamista kaiken aikaa.

"Että se opettajan rooli niinkuin väistyi ja väistyi. Ja oppijan vaan niinkuin vahvistui ja itsenäistyi. Tällöinen minun mielestäni siellä oli se, joka minun mielestä koulussakin pitäisi olla, ja niinhän meillä tapahtuukin." (B 1991)

"... esimerkiksi nyt kun me työskennellään, meillä on melkein kaikki tällöistä jonkinlaista projektiovetusta. Me tehdään työelämän kanssa yhdessä ... se on meidän koko syksyn valtava ponnistus niin tällöinen prosessimainen opiskelu". (B 1995)

B:lle koulun kehittäminen on ollut muutosprosessin johtamista, jossa on tarvittu uusia ratkaisuja. Ne ovat olleet tarpeen tulosvastuun oppimiseksi, hyvien suunnitelmien, hyvän koulutuksen ja jatkuvan seurannan aikaansaamiseksi. Konkreettiset ratkaisut hän on kuvaillut työnjaon ja vastuualueiden uudelleen määrittelynä sekä tehtäväkiertojen ja kehittämisryhmien käyttöönottamisena. Hänelle työpajakoulutus on tarjonnut aineksia johtamiseen, vaikka johtajuuden teemaa ei käsiteltykään erikseen.

"... tämä muutosprosessin johtaminen tietysti on oikeastaan koko a ja o ja se siinä kaikista vaikein varmaan onkin, mutta tiedä sitten mitä sitä sitten, siinä on niin monta monessa." (B 1991)

"... siellä oli niitä aineksia ihan koko ajan ... yhteisöllisen oppimisen ideoita ja muita ja välillä vähän mustaa pedagogiikkaa meille, meidän kauhuksi. Kyllä mielestäni siinä oli justiin näitä, puhuttiin tästä kognitiivisesta oppimisesta ja ... mutta nyt olen ruvennut ajattelemaan tätä kokemuksellista oppimista. ... ei siellä välttämättä ollut johtajuus mukana. Mutta jokainen voi ajatella sen, itse miettiä että olen johtaja, miten voin ottaa tämän teeman niinkuin sillä tavalla." (B 1995)

Neljän vuoden aikana ikä näyttää kypsyttäneen B:tä ja luopumisen tunteet ovat nousseet mieleen. Mutta luopuminen ei liity niinkään työtehtäviin kuin valtaan. B sanoo olevansa valmis jakamaan vastuutaan ja valtaansa opettajien ja henkilöstön kanssa. Henkilökohtainen innostus näyttää tasaantuneen ja vastuuta voi antaa muillekin.

"Että kyllä minulla on kytymässä kaikki nämä ajatukset. Mutta nyt minun täytyy vaan saada lisää taas koulutusta ja vahvistusta ... että tähän työpajaan täytyisi laittaa jonkinlainen jatko." (B 1991)

"Ehkä minulla on semmonen luopumisen aika, että olen niinkuin huomannut, että se semmonen into kuin minulla oli nuorempana, vielä niin en sitä sano, että ... olisin väsynyt ... mutta olen huomannut, että minun ei kannata joka asiassa tai yritän ainakin ajatella, että ei minun tarvitse kunnostautua niin kauheasti, että minulla on sitten tämä taipumus että tästä vähän vastuuta muillekin." (B 1995)

Täysin tyytyväinen kehitykseen B ei kuitenkaan ole. Hänen mielestään työpajatyöskentely sopii ammatillisiin kouluihin ja se on näkynyt omassa oppilaitoksessa esim. projektiopetuksen ja prosessimaisen opiskelun lisääntymisenä. Mutta kehitys ei ole aivan sitä, mitä hän haluaisi. Se on vielä liian pienimuotoista, yhteistoiminnan laatu ei ole sitä, mitä se voisi olla eikä oppiaineiden integrointi toimi parhaalla mahdollisella tavalla vielääkään. Tässä mielessä hänen kehittämishankkeensa on yhä keskeneräinen.

"... ammatilliset koulut ... , missä on tätä käytännöllistä opetusta, sehän on semmosta työpajatyöskentelyä hyvin paljon, ja jos on tommonen aktiivinen ja semmonen ajattelevainen opettaja, niin kyllähän ne työskentelee justiin niin." (B 1991)

"Minusta tuntuu, että se ei ole oikealla raiteella. Että sitä me ollaan nyt yritetty ja puhuttu opettajien kanssa, että niinkuin yhdessä suunniteltaisiin tällöisiä, semmosia isompia kokonaisuuksia, mitä opiskelijat tekevät. Että ne tekevät semmosia pieniä jotakin, ei ne nyt tutkielmiakaan ole mutta semmosia pieniä ... ja sitten ne ruuhkautuvat ... ja kaikki pitää palauttaa samanaikaisesti. Vaan se olisi joku semmonen isompi kokonaisuus, että ne tarkastelisivat monelta kantilta ja siinä olisi integroitu kaikki oppiaineet siihen samaan. Että siitä me nyt ollaan koitettu virittää keskustelua. Mutta se opettajien suunnittelu-aika on kanssa hankala, kun meilläkin maksetaan vain pidetyistä tunteista." (B 1995)

Työpajakoulutuksesta B on hakenut pedagogisia ideoita itsensä ja koko koulun kehittämiseen. Koulutus on osunut oikeaan aikaan ja oikeaan kohtaan niin koulun kehittämisen kuin uudisrakentamisenkin suhteen. B on kyennyt hyödyntämään työpajakoulutusta oman oppimisen, koulun kehittämisen ja muutosprosessin johtamisessa. Hän on halunnut saada myös muut opettajat osalliseksi työpajakoulutuksesta, tuonut koulutusta myös koko henkilökunnalle ja kehittänyt oppilaitostaan työpajakoulutuksen aikana tuotettujen ajatusten mukaisesti. B on ollut valmis kouluttautumaan, työpaja on vahvistanut hänen käsityksiään ja tukenut hänen kehittämissyrkimyksiään hyvin. Hänen kohdallaan koulutukselle on ollut "tilaus" ja hän on käyttänyt sitä monipuolisesti hyväkseen sekä kehittänyt omaa pedagogista johtajuuttaan.

#### 4.3.4 Opiskelija D

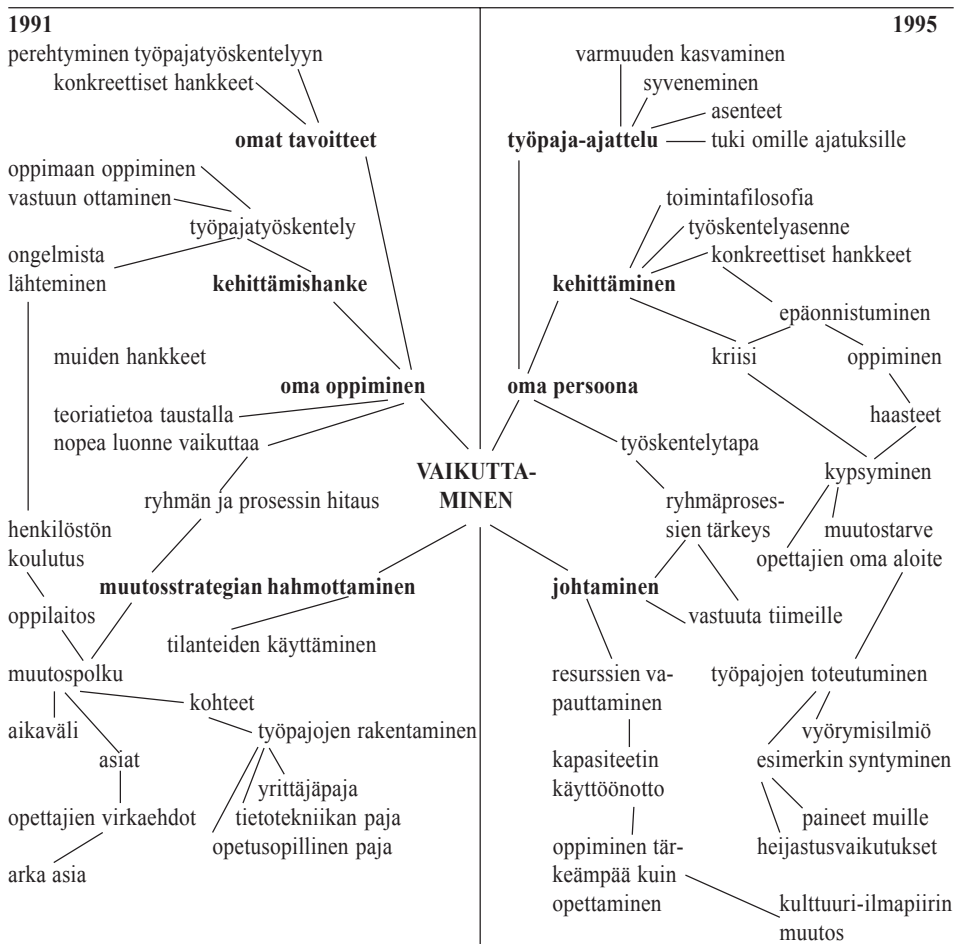
Opiskelija D on ollut työpajakoulutuksen aikana apulaisrehtori. Neljä vuotta myöhemmin hän on rehtori ja on saanut entistä paremmat mahdollisuudet kehittää oppilaitostaan. D:n tavoitteet niin oppimisen kuin kehittämisenkin suhteen ovat selkeästi sidoksissa oman oppilaitoksen ja sen henkilökunnan toiminnan parantamiseen. Oppilaitoksessa on tehty myös tutkielma, jossa on selvitelty työpajakokeiluista saatuja kokemuksia. Koulutuksen aikana D on halunnut perehtyä työpajatyöskentelyyn ja käynnistää samalla konkreettisia työpajahankkeita. Hankkeilla on ollut kaksitahoinen merkitys, toisaalta ne ovat auttaneet testaamaan työpajatyöskentelyn tausta-ajattelua ja toisaalta niiden avulla on haluttu vaikuttaa konkreettisesti opetuksen ongelmien ratkaisuihin (kuviot 18).

"Minullahan oli ... yhtenä semmoinen tavoite, minä olin -89 kirjoittanut, että pitäisi perehtyä työpajatyöskentelyyn ja alkaa sitä omassa oppilaitoksessa toteuttamaan ja sen takia minä tänne tulin ... noita hankkeita, mitä nyt yritän tuossa viedä pikkuhiljaa siellä eteenpäin, niin ne ovat tässä kyllä työstyneet". (D 1991)

"... minullahan oli niitä konkreettisia työpajoja, ... nämähän eivät lähteneet siinä muodossa liikkeelle. Mutta sen sijaan kuitenkin tämä työpaja-ajatus lähti pyörimään konkreettisenakin". (D 1995)

Alusta lähtien D:n tavoitteena on ollut koko oppilaitoksen muutosstrategian hahmottaminen kehittämishankkeensa kautta. Hän on kuvannut muutoksen polkuna, joka edellyttää henkilöstön koulut-





Kuvio 18. Työpajakoulutuksen vaikutukset — opiskelija D

tamista ja jonka edessä täytyy osata käyttää tilanteet hyväksi. Yksi hankalimpia esteitä on ollut opettajien virkaehtojärjestelmä, joka koetaan arkana asiana. Se tukee heikosti uutta työskentelytapaa ja sitä pitäisi muuttaa. Koska muutos ei etene suoraviivaisesti, sen toteuttamisen aikaväli on ongelmallinen. Käytännössä muutos on ollut yrittäjöpajan, tietotekniikan pajan ja opettajien opetusopillisen pajan kokeilua, mutta ne eivät ole toteutuneet toivotulla tavalla. Systemaattisen etenemisen sijaan kehitys on ollut polveilevaa, katkoksellista ja osin odottamatonta.

"Että kun tulee joku semmoinen otollinen tilaisuus, niin siinä voi ehdottaa, että voisiko tämän tehdäkin sillä ja sillä tavalla ... se on monesti kyllä otollisempi tapa viedä muutoksia kuin se että lähtee systemaattisesti". (D 1991)

"Sitten mikä on tullut, niin on myöhemmässä vaiheessa ... nämä tietotekniset pajat, ne ovat läheneet sitten tavallaan kyllä uudestaan liikkeelle, mutta ne ovat lähteneet sieltä toisesta päästä liikkeelle eli opettajista, henkilöstöstä." (D 1995)

Epäonnistumisen ja kriisin kokemisen kautta hankkeet ovat lähteneet uudelleen liikkeelle tai muuttaneet muotoaan. Kokemuksesta on opittu ja kehittämisen aloite on siirtynyt opettajille. Mutta kriisi ja haasteiden kohtaaminen ovat vaatineet muutostarpeen hyväksymistä ja kypsymistä. Työpajan ajatustapa ja työskentelyasenne on mennyt vähitellen läpi ja konkreettisten pajojen toteuttaminen on alkanut uudestaan. Kun muutos on lähtenyt liikkeelle, kehitys on ollut vyörynoimaista. Opettajien aloitteellisuus on tukenut myös tiimien muodostusta ja päinvastoin. Onnistuminen on luonut esimerkin, joka puolestaan on tuottanut muuhun yhteisöön kohdistuvia paineita ja heijastusvaikutuksia ja lopulta johtanut koko oppilaitoksen kulttuuri-ilmapiirin muutokseen.

"Toimintakulttuuri on selvästi muuttunut ja asenteet ovat muuttuneet ja kyllä siihen varmaan vaikuttavat monenlaiset prosessit. Me ollaan tähän samaan syssyyn sitten vuosi takaperin luotu tiimiorganisaatio, tiimiytyminen, organisoituminen tiimeiksi ja se on niinkuin uusi ajattelutapa." (D 1995)

Työpajakoulutuksen aikana D on kokenut olevansa oppijana ja työntekijänä muita nopeampi ja tuskastunut välillä koulutusprosessin ja ryhmän hitauteen. Hän on myös kokenut tietävänsä aikuisen oppimisen teoriasta muita opiskelijoita enemmän eikä koulutuksen toimintamalli vastannut täysin hänen oppimiskäsitystään. Omien käsitysten ja työpajakoulutuksen toteutustavan välinen ristiriita askarruttaa yhä.

"Ei oikein ollut tavallaan käsitystä, että mitähän tästä nyt oikein sitten tulee ..., joka kyllä johtuu vähän niinkuin omasta luonteesta, että niinkuin liian hitaasti jollakin tavalla mennään, että kun minun henkilökohtainen tapa on niin nopeasti kaikki saada aikaan ... sitten kolmannella jaksolla, niin sittenhän se vasta hahmottui". (D 1991)

"Tämä ristiriitahan syntyy siitä, että minulla on semmoinen ennakkokäsitys aikuisen oppimisesta ... että aikuinen haluaa jotenkin etukäteen tietää mitä tullaan opettelemaan ... ehkä se vaivasi minua kovasti siinä alkuvaiheessa. Mutta sitten tulee taas tämä, että mikä suhde tällä on tähän oivaltamiseen, ... itse ajattelen sillä tavalla, että siihen prosessiin pyritään vaikuttamaan näillä orientaatiopohjilla". (D 1995)

D sanoo työpajakoulutuksen tukeneen hänen ajatteluaan, se on antanut varmuutta toimintaan, syventänyt käsityksiä ja vahvistanut asenteita. Koulutus on herättänyt hänen ajattelussaan teoreettisen ristiriidan, mutta ei ole tuottanut valmista ratkaisua siihen. Pitäisikö koulutusta ohjata "orientaatiopohjilla" vai pitäisikö oppijoiden päätyä niihin prosessissa tapahtuvan oivaltamisen kautta? Ristiriita on ollut hedelmällinen, koska D on joutunut pohtimaan asiaa jatkuvasti oman oppilaitoksen muutosprosessin johtamisessa. Teoreettisesti ongelma on edelleen olemassa, mutta käytännössä hän on jo ratkaissut sen.

D on muuttanut työskentelytapansa, havainnut ryhmäprosessien merkityksen ja luovuttanut vastuuta tiimeille. Se on merkinnyt vastuun siirtämistä niin opiskelijoille kuin henkilöstöllekin, mitä hän kuvaa resurssien vapauttamisena muodollisen organisaation kahleista ja ihmisten koko kapasiteetin käyttämisenä oppimiseen ja työhön. Muutosprosessin läpivieminen on ollut opetta-

vainen kokemus, jonka takia hän on joutunut punnitsemaan henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ja tehtävänsä oppilaitoksen johtajana.

"Minun vanha työskentelytapa oli hyvin tällainen nopea, olin hyvin pitkälle itse työstänyt nämä asiat. Mutta siinä taas törmää siihen ongelmaan, että ihmiset eivät sitten miellä omaksi sitä asiaa. Tämä on selvästi muuttanut kyllä minun osalta sillä tavalla, että yrittää saada ryhmille, tällä hetkellä tiimeille, tiimin vastuulle työstettäväksi asioita". (D 1995)

"... miten voi käyttää niiden ihmisten työpanoksen hyväksi, jotka eivät muodollisessa organisaatiossa ole jossakin keskeisessä asemassa ... siinä me käytämme myöskin tätä tiimitymisideaa ... siinä nimenomaan pyrittiin vapauttamaan näitä resursseja. Vastuuta voidaan enemmän antaa selvästi, se on kyllä muuttunut kaiken kaikkiaan, sekä henkilöstölle että myöskin opiskelijoille." (D 1995)

D:n oma kokemus on vahvistanut saman, minkä hän on työpajakoulutuksessa havainnut; prosessi ja kokemuksen tuottaminen on tärkeää. Tieto otetaan vastaan ja hyväksytään vasta, kun siihen on olemassa valmius. Samalla nousee esiin aikaisemmin opitun, erityisesti teoreettisen skeeman ongelmallisuus. Sen muuttaminen on vaikeaa, vaikka sitä ei tarvitsisi kokonaan kumotaakaan. Skeema voi olla myös olemassa ennen kuin se on saanut käsitteellisen muodon, jolloin se on kokemuksen tuottamaa. Käsitteellistymättömän kokemustiedon muuntaminen käsitteelliseksi on suhteellisen helppoa verrattuna tiedollisten skeemojen muuttamisen vaikeuteen. Niiden "poisoppiminen" tai korjaaminen vaatii aikaa, jatkuvaa testaamista ja arviointia.

"... kun oli tavallaan kokenut, kokemuksen kautta päätyneet samanlaisiin ... kokenut samanlaisia ongelmia, mutta ei osaa itse ... tutkija tai semmonen sehän pystyy sen niinkuin ilmaisemaan ... Kuitenkin tavallaan on tiedostanut sen asian, että siellä on juuri tämä että miten se oppiminen pitää tapahtua". (D 1991)

"Joskus on semmoisia ideoita, että niiden on pakko, ettei niitä voi panna heti, koska ne tyrmätään heti sitten. Niitä pitää kysytellä, työstää pidemmälle, että niissä on se oikea suuruus. Ja sitten tämä vielä tähän, niin näkemykset aikuisen oppimiseen vahvistuvat jollakin tavalla, siis idea siitä, että oppiminen on tärkeämpää kuin se opettaminen." (D 1995)

D on käyttänyt työpajakoulutusta ennalta määrittelemänsä työpajatyöskentelyyn perehtymiseen ja tukena käynnistämilleen hankkeille. Hän kokee ajattelunsa syventyneen ja saaneensa tukea tavoitteilleen. Samalla hän on tiedostanut omalla kohdallaan ennakoimattoman ristiriidan, jota on työstänyt koulutuksen aikana ja jälkeen. Oliko ristiriita koulutuksen näkökulmasta tarkoituksellinen vai ei, on askarruttanut häntä. Ristiriitaa ei ole koulutuksessa joko riittävästi käsitelty tai se on kuulunut itsestään selvänä opetussuunnitelmaan. Joka tapauksessa D on saanut aineksia pohdintaan, joka ei alunperin hänen suunnitelmalliseen kouluttautumiseensa kuulunutkaan. D:n kohdalla työpajakoulutukselle on ollut "otollinen tilaisuus"; se on ollut "yksi vaihe siinä pitkässä prosessissa, mitä henkilönä käyn", kuten hän itse asian ilmaisee.

### 4.3.5 Johtopäätökset — kehitys ja vaikutus

A:lle työpajakoulutus on ollut henkilökohtaisen muuttumisen ongelman persoonallisen kehittämisen riski. Riskin ottamista hän on välttänyt päättämällä, että hän ei kykene enää oppimaan uutta. Todellisuuden ja päätöksen väliseen ristiriitaan hän toivoo ratkaisua eläkkeelle siirtymisestä. Hän on väsynyt kantamaan ristiriitaansa mutta joutuu tekemään niin vielä useita vuosia, ellei jotakin ennen aikaista ratkaisua tule. Myös D on kokenut ristiriidan, mutta hän on ollut avoin sen ratkaisun suhteen. Hän on hyväksynyt itseensä ja työtyyliinsä liittyneet muutostarpeet, analysoinut niitä ja muuttanut työtapaansa.

C ja D ovat noin kymmenen vuotta A:ta nuorempia, mikä selittää osittain erilaisen suhtautumisen niin itseän kuin työnkin kehittämiseen. A:n perspektiivissä eläkkeelle siirtyminen on jo näkyvillä, sen sijaan C:n ja D:n suunnitelmissa se on huomattavasti etäämmällä. A ja B ovat suunnilleen saman ikäisiä. Myös B on kokenut luopumisen tunteita, mutta ei koe vielä väsyneensä. Hän valmis luovuttamaan valtaansa ja vastuutaan muille, mikä ei kuitenkaan merkitse tehtävistä luopumista. Ikä on merkinnyt kypsymistä, oman kyvykkyyden uudelleen arviointia ja tilan antamista organisaation kuuluvien omille kehityspyrkimyksille. Ikä selittää luopumisen tunteita mutta ei luovuttamista.

A, B ja C toimivat samassa oppilaitoksessa. B on johtajana vaikuttanut A:n ja C:n hakeutumiseen koulutukseen ja koko oppilaitoksen kehittämiseen työpajamaiseen suuntaan. Siten A ja C ovat saaneet omalle oppimiselleen ja kehittämishankkeilleen oppilaitoksensa johdon tuen. Työpajakoulutuksen ja työyhteisön kehittämisen välillä on vallinnut vähintäänkin periaatteen tasolla kongruenssi, ts. työyhteisön kehittäminen ja opettajien koulutuksen on pitänyt olla samansuuntaista ja tukea toinen toistaan. Näyttää kuitenkin siltä, että C:n osalta yhdistelmä on toiminut, mutta ei A:n osalta.

Haastattelussa C on korostanut opettajien välistä yhteistoimintaa suunnittelussa ja viitannut myös kollegayhteistyöhön opetuksessa, lähinnä opettajien parityöskentelyyn. Sen sijaan A ei ole kuvannut opetukseen liittyvää yhteistyötä, vaikka onkin sanonut saavansa työryhmältään tukea omaan väsymykseensä. Näyttääkin siltä, että C tekee enemmän yhteistyötä muiden opettajien kanssa kuin A, joka työskentelee mieluiten yksin aikaisempaan tapaan jakamatta opetuksensa kehittämistä muiden kanssa. Yhteistoiminnan kehittäminen on ollut C:n kohdalla avain oman opettajuuden kehittämiseen. A ei ole vastaavaa avainta käyttänyt, joten hän ei ole saanut tukea oppimiselleen työnsä kehittämisessä. Tilanne kertoo toisaalta opetustyötä koskevien kehitysprosessien riippuvuudesta opettajista itsestään ja toisaalta oppilaitoksen kehittämisstrategian vaikeudesta tavoittaa yksittäinen, yksin työskentelemään tottunut opettaja.

D on kokenut omassa työssään työyhteisön kehittämisen ja oppimisen eri aikaisuuden ja eri vaiheisuuden ongelman. Muutosprosessin eteneminen on katkoksellista, asiat kriisiytyvät ja niiden on annettava kypsyä, kunnes opettajat ovat itse aloitteellisia ja valmiita muuttamaan toimintaa. Työskentely ryhmissä ei sekään ole ongelmatonta, koska yksin työskentelevät opettajat toimivat omien tottumustensa mukaan ja yhteisesti kehitetyt toimintastrategiat puuttuvat. Prosessin ohjaaminen ei ole kuitenkaan mahdotonta, jos osaa käyttää tilanteet ja käännekohtat hyödyksi ja

kykenee hyväksymään myös odottamattomat seuraukset. Siten prosessi itsessään tarjoaa mahdollisuuden oppimiseen ja uudelleen suuntautumiseen. Oppiminen ja kehittäminen luovat prosessi- ja kehitysvaikutuksia, jotka kertautuvat jälleen kehittymisen ja oppimisen kautta kerrannaisvaikutuksina.

Työpajakoulutuksen merkitys on ollut sen tarpeen, ajan ja paikan oikeassa määrityksessä. Se on tarjonnut oppimista ja opetusta koskevaa tietoa ja ennen kaikkea pedagogisen toimintamallin, jota opiskelijat ovat omalla tavallaan hyödyntäneet työssään tai jättäneet hyödyntämättä. A on halunnut pysyä omassa opetustavassaan. C on elänyt työpajassa oppijan roolin läpi, saanut mallin ohjaajuudelleen ja toteuttanut sitä opetuksessaan. B on oivaltanut opettajien kouluttamisen erikseen riittämättömäksi ja halunnut viedä työpajakoulutuksen oppilaitokseen kuten muunkin pedagogisen koulutuksen. Työpajakoulutus on vakuuttanut hänet hyvän koulutuksen voimasta. D on syventänyt ajatteluaan, käynnistänyt työpajakokeiluja ja oppinut niiden epäonnistumisista ja onnistumisista työyhteisön kehittäjänä. Hänelle työpajakoulutus on ollut tuki itsensä kehittämiseen prosessin ohjaajana.

## 4.4 Työpajakoulutuksen vaikuttavuus

Vuoden 1991 haastatteluihin perustuva ensimmäinen poikittaisanalyysi nostaa esiin toisiinsa kietoutuvat oppimisen ja kehittämisen teemat. Oppiminen on johtanut kehittämiseen, josta on vähitellen tullut myös oppimisen lähde. Vuoden 1995 haastattelujen perusteella tehty toinen poikittaisanalyysi liittyy oppimisen ja kehittämisen teemat ohjaamiseen ja johtamiseen; pedagoginen johtaminen sisältää ohjaamisen ja ohjaaminen johtamisen. Kolmas analyysi on pitkäaikaileikkaus kunkin opiskelijan v. 1991 ja 1995 haastattelujen vertailun perusteella. Opiskelijat ja heidän työyhteisönsä ovat olleet erilaisissa kehitysvaiheissa, joihin työpajakoulutus on sopinut verrattain hyvin. Kuitenkin koulutuksen vaikuttavuus on riippunut enemmän osallistujasta itsestään siinäkin tilanteessa, että työyhteisön kehittäminen ja koulutus ovat olleet kongruenssissa.

Seuraava eli neljäs analyysi on myös tietynlainen pitkäaikaileikkaus, jonka tarkoituksena on arvioida tavoitteiden saavuttamista suunnittelun ja ohjaamisen näkökulmasta. Arviointi tehdään suunnittelijan ja ohjaajan v. 1991 haastatteluista laadittujen käsittekarttojen perusteella. Vertailu ei liity niinkään työpajakoulutuksen julkilausuttuihin muodollisiin tavoitteisiin kuin haastatteluissa esiin tuotuihin haluttuihin tai tavoiteltuihin vaikutuksiin eli arvioihin, joita suunnittelija ja ohjaaja ovat tehneet haastatteluissaan toisen työpajaohjelman loppuvaiheessa. Tämän jälkeen on mahdollista tehdä yhteenveto työpajakoulutuksen vaikuttavuudesta kokonaisuudessaan.

## 4.4.1 Tavoitellut vaikutukset

Suunnittelija on kuvannut työpajan toiminta-ajatuksen tutkimispaikkana, jossa kohteena ovat nuorten ja aikuisten koulutuksen opetusmenetodit ja ajatukset. Tarkoituksena on ollut löytää tarttumapintoja ammatillisen oppilaitoksen opetuksen kehittämistä varten. Tutkiva työtapa on itsessään täydennyskoulutuksen menetelmä, jonka mukaan työpaja toimii ja jonka oppijat sisäistävät kokemuksellisen oppimisen myötä. Ohjaaja on vastaavasti eritellyt työpajaa fyysisenä ja henkisenä tilana, joka muodostaa menetelmien kokonaisuuden ja oppimisympäristön ja jossa oppimaan oppimisen taidot kehittyvät reflektoinnin, itseohjautuvan opiskelun ja yhteistoiminnallisuuden kautta.

Koulutuksen tavoitteet (kuvio 19) liittyvät suunnittelijan mukaan oppijoiden oman työtoiminnan ja oppilaitosten työkäytäntöjen kehittämiseen, tieteellisen ja käytännöllisen tiedon kohtaamiseen sekä arvopohdintoihin. Tavoitteena on ammatillisten oppilaitosten kehittäminen oppimisympäristönä, ohjaajien kouluttaminen ja vaikutusten ulottaminen opiskelijoihin.

Ohjaajan mukaan tavoitteet liittyvät työhön ja todellisuuteen, jossa on opittava selviytymään omin voimin niin työssä oppimisen kuin ammatillisen kasvunkin suhteen. Siihen työpaja tarjoaa ennen kaikkea pedagogisen esikuvan mutta myös muita ajatus- ja toimintamalleja. Opiskelija voi hyödyntää työpajan teoreettista ja tiedollista antia ja kehittää itseään. Perustavoitteena on saada oppijassa aikaan pysyväisvaikutus, joka kehittää ennen muuta häntä itseään mutta myös hänen työyhteisöään.

"... ammatillinen oppilaitos voisi olla hyvin sellainen työpaja, mutta että siellä pitäisi opettajien sijasta olla enemmän opiskelun ohjaajia, tutoreita ja mentoreita ... Siellä opiskelijat voisivat tehdä itselleen opiskelusuunnitelman ... parhaimmillaan se paja on tällainen monipuolinen oppimisympäristö". (S 1991)

"Keskeisimmät tavoitteet - no, juuri tämä, saada opettajissa aikaan ammatillista kasvua, saada jonkunlainen pysyväisvaikutus sen suhteen, että kehittäminen, itsensä kehittäminen, jatkuu myös työpajan jälkeen". (O 1991)

Koulutuksen vaikutusten suunnittelija näkee kohdistuvan oppijan persoonallisuuteen, työyhteisöön ja edelleen koko yhteiskuntaan. Persoonallisuuteen kohdistuvien vaikutusten tulisi näkyä motivaation ja ajattelun kehittämisessä sekä oppimis- ja opettamistyylin muuttumisena. Työyhteisöön vaikuttaminen merkitsee oppilaitosorganisaation kehittymistä oppimisyhteisönä ja siihen kuuluvien henkilöiden tietoisuutta oman organisaationsa kehittämisajattelusta ja perinteiseen työskentelyyn liittyvän "tuntisulkeismallin" murtamista. Yhteiskuntaan vaikuttaminen tapahtuu aikuiskasvatukseen liittyvien tieteellisiin opintoihin ja suomalaisen koulutusjärjestelmään vaikuttamisen kautta.

Ohjaaja arvioi koulutuksen vaikutuksia erilaisesta näkökulmasta. Vaikutus syntyy aikaansaadun prosessin kautta, jossa tärkeintä on löytää keinot, menetelmät ja välineet oppimisen ja kehityksen käynnistämiseksi ja ylläpitämiseksi. Prosessin saaminen liikkeelle on ehto tulosten tuottamiselle. Jos prosessi ei toimi eikä tuloksia synny, on mietittävä koko koulutuksen mielekkyyttä, kannattaako sitä järjestää lainkaan. Vaikutukset ovat näkyvissä jo prosessin aikana; oppimisen voi havaita



Kuvio 19. Työpajakoulutuksen tavoitteet ja vaikuttaminen

muuttuneen kysymyksen asettelun, työssä tehtyjen oivallusten sekä ongelmien esittämistavan muuttumisen kautta. Vaikutukset näkyvät myös oman persoonan ja asenteen itsearviointina sekä työpajametodin oppimisen ja toteuttamisen kautta. Oppilaitoksissa työpajakoulutuksen vaikutusten tulisi näkyä parempien oppimistulosten muodossa sekä opettajien ammattitaidon kasvuun liittyvän pedagogisen ja didaktisen osaamisen kehittymisenä.

Työpajakoulutuksesta vastannut Koulutuskeskus liittyy myös tavoiteltujen vaikutusten piiriin. Erityisesti suunnittelija korostaa työpajakoulutuksen merkitystä Koulutuskeskuksen sisäisessä kehittämisessä. Työpajakoulutus on tärkeä vaihe prosessissa, jossa Koulutuskeskus voi kehittyä aikuisopiskelun foorumina esikuvanaan "open university". Koulutuskeskus voi vaikuttaa rajojen murtamiseen muiden koulutuksen instituutioiden välillä sekä laajemmin tieteen, taiteen, työn

ja käytännön toimintamuotojen välillä. Myös ohjaaja toteaa panneensa merkille, että työpajalla on vaikutusta muuhunkin kurssisuunnitteluun.

"... työpaja on toiminut Koulutuskeskuksessa myös sisäisen kehittämisen välineenä. Alussa, kun lähdin viemään tätä asiaa eteenpäin, niin lähinnä koin sen niinkuin, työpaja oli oma aikuiskasvatustieteen työpaja ja silloin se oli minun työlohkoa. Mutta nyt tämä asia on sillä tavalla jo Koulutuskeskuksen yhteinen asia ... omassa yhteisössä toimin tällaisen työpajan kehittämiskonsulttina tavallaan." (S 1991)

"Tietysti miellyttävää on ollut todeta, että tällä olisi ollut vaikutusta muunkin kurssitoiminnan suunnitteluun talossa, kiva kuulla että se on ollut ilmeisesti jonkunlainen laboratorio, jossa on lähdetty kokeilemaan uutta ja aika hyvin onnistuttikin." (O 1991)

Suunnittelijan ja ohjaajan korostukset ja painotukset heijastavat erilaista ajattelun ja toiminnan kontekstia. Suunnittelija vastaa koulutusohjelman toteutuksesta tilanteessa, jossa suurin osa koulutettavista on ammatillisista oppilaitoksista. Häntä kiinnostaa kehitysvaikutusten aikaansaaminen nimenomaan oppilaitoksissa. Sen sijaan ohjaaja on kiinnostunut pedagogisesta suunnittelusta ja vastaa koulutusprosessin toteutuksesta, jolloin hän näkee vaikutukset lähempänä. Pysyvä kehitysvaikutus on saatava aikaan opiskelijassa. Opiskelijoiden kehittämishankkeiden vaikutuksiin kohdistuvissa odotuksissa on myös eroavuutta. Suunnittelija liittyy kehittämishankkeen suoraan työpajan rakentamiseen oppilaitoksessa. Ohjaaja taas näkee hankkeen oppijan itsensä kehittämisen välineenä ja ammatillisen kasvun mahdollisuutena.

"... tavoitteena on viedä aikuiskoulutusta, aikuiskoulutuksen työtapoja ja metodeja läpi ammatillisessa koulutuksessa ... kokeilemme tällaisista tutkivaa työtappaa ... oppijat rakentavat omaan oppilaitokseen myös sitten tällaisista työpajaa ja siellä syntyisi tällainen vastaava ongelmaratkaisuprosessi." (S 1991)

"Kehittämishanke on se, mihin se mielenkiinto tai se oppiminen välineellistyy, kohdentuu, mutta tietysti siinä on koko työ ... Siinä on kysymyksessä persoonallisuus, oma ammatillinen identiteetti ja ... molempien kehittäminen ja kehittyminen". (O 1991)

Haastattelun hetkellä ohjaajalla ja suunnittelijalla on takanaan yksi loppuun asti saatettu koulutusohjelma ja toinen juuri päättyvässä oleva työpajakoulutus. Siten tavoiteltuihin vaikutuksiin liittyy tiettyä realismia niin oman itsen ja opiskelijoiden kuin oppilaitostenkin suhteen. Tavoitteiden toteutuminen ei riipu vain koulutuksesta ja opiskelijoista, vaan myös oppilaitoksista ja niiden johdon suhtautumisesta.

"... itse olen oppinut tässä tavattoman paljon ... ensimmäinen kurssi oli kokeileva ja siinä haettiin rajat ja runko tälle hommalle ja sen jälkeen on pystynyt työskentelemään systemaattisemmin, ja siinä suhteessa oppii jatkuvasti lisää ... tietämys ammatillisen koulutuksen probleemoista lisääntyy kaiken aikaa, että siinä mielessä olen oppija oppijoiden joukossa. Minä koen sen tehtäväni sillä tavalla, että pidän koossa tämän prosessin ja jos ei ryhmä pysty päättämään, niin en tietenkään päätöstä vaadikaan, mutta jos ... ryhmä haluaa välttämättä tehdä niinkuin haluaa,



silloin sillä on näkemys asioihin ja se pystyy tekemään. Mutta jos sitä näkemystä ei ole, niin silloin minun on tehtävä sitä, että minun pitää pysyä sillä tavalla ajan tasalla." (O 1991)

"... oikeastaan aika tärkeää on lähteä rakentamaan oppilaitoksesta käsin tätä työpajaa ... tähän pitäisi liittyä semmoista oppilaitoskohtaista koulutusta myös. Se on jatkuva haaste se kehittämishanke, että se ei ihan noin vain aina lähde itsestään menemään. Se riippuu niistä oppijoista paljon ja heidän ammattitaidostaan, miten he viitsivät tehdä ja miten he sitoutuvat tekemään taas ja mitenkä oppilaitoksen johto on sitoutunut asiaa viemään eteenpäin." (S 1991)

Koulutuksen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen on vaatinut suunnittelijan ja ohjaajan välillä jatkuvaa dialogia. Heidän on ymmärrettävä toistensa kieli, ajattelun ja toiminnan konteksti. Kyse ei ole vain ymmärtämisestä vaan myös luottamuksesta, koska tavoitteiden, koulutuksen ja vaikutusten yhteys syntyy ja vahvistuu vasta prosessin edetessä. Suunnittelija ja ohjaaja ovat muodostaneet työparin ja tiimin, jonka yhteistyön laatu heijastuu koulutuksen onnistumiseen, kehittymiseen ja sen tulevaan käyttöön. Vaikuttaminen oppijoihin ja oppilaitoksiin on ollut koulutuksen toteutuksen aikaista realismia. Sen sijaan vaikuttaminen välillisestikin oppilaitosten opiskelijoihin ja yhteiskuntaan on huomattavasti monimutkaisempi kysymys; monien muidenkin kuin koulutukseen, osallistujiin ja oppilaitoksen johdon suhtautumiseen liittyvien tekijöiden, mm. koulutuspolitiikkaan ja työelämään liittyen, on oltava kongruenssissa.

#### 4.4.2 Toteutuneet vaikutukset

Aikuiskasvatuksen työpajan analyysi on edennyt monessa vaiheessa. Aluksi haastattelujen perusteella on rakennettu käsitekartat, joiden avulla on saatu esiin tärkeimmät koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvät teemat. Ensimmäinen analyysi on tehty suunnittelun ja ohjaamisen sekä oppijoiden kokeman koulutusprosessin ja kehittämistehtävien näkökulmasta. Toinen analyysi lähtee oppimisen ja kehittämisen teemoista, joiden integroituminen toisiinsa on ollut tärkein ensimmäisen analyysin havainto. Oppimista on tarkasteltu muistamisen ja oman persoonan kehittymisen kehyksessä. Vastaavasti kehittämistä on analysoitu työn, opettamisen ja johtamisen kontekstissa. Kolmannen analyysin perustana on ollut kunkin osallistujan henkilökohtainen kehitys ja arvio koulutuksen vaikutuksista. Koulutuksen kehitysvaikutukset ovat näkyneet heidän työssään suhteessa edellisen analyysin esiin nostamiin ohjaamisen ja johtamisen teemoihin. Neljäs analyysi on aloitettu palaamalla suunnittelijan ja ohjaajan käsityksiin työpajakoulutuksen vaikutuksista, mikä tekee em. analyysien kanssa mahdolliseksi kokonaisarvion tekemisen työpajakoulutuksen vaikutavuudesta.

## 1) Persoonaan kohdistuneet pysyväisvaikutukset

Opiskelijoiden persoonallinen kehitys on liittynyt ammatillisen identiteetin ja työpersoonan muuttamiseen. Koulutus on vaikuttanut opettajuuteen ja johtajuuteen siten, että sekä opetus- että johtamistyössä pedagogisten keinojen käyttö on lisääntynyt. Ideaalinen tilanne olisi saavutettu, jos kaikista koulutukseen osallistuneista opettajista olisi tullut ohjaajia ja rehtoreista pedagogisia johtajia. Analyysien perusteella vain toinen kahdesta opettajasta on onnistunut hyötymään koulutuksesta siten, että hän on todella kehittynyt ohjaajana. Sen sijaan kumpikin rehtori on kehittynyt pedagogisena johtajana.

Työpajakoulutuksen perustematikka kiteytyy pedagogiseen ohjaamiseen, jota opiskelijat ovat hyödyntäneet eri tavoin oman persoonallisuutensa, työnsä ja työyhteisönsä kehittämässä. Opiskelija A:n kohdalla vaikutukset ovat olleet hyvin vähäisiä, vaikka myös hän on koulutuksen aikana toivonut kehittyvänsä ohjaavaan suuntaan. Samanaikaisesti hän on esittänyt toiveen saada olla rauhassa, minkä hän neljä vuotta myöhemmin ilmaisee tietoisena valintana olla oppimatta. A:n tilanne ja päätös osoittaa, että työpajan tyyppinen täydennyskoulutus siinäkin tapauksessa, että työympäristö tukee haluttua kehitystä, ei tavoita henkilökohtaisia prosesseja, jotka estävät persoonallisen muutoksen tapahtumisen.

Opiskelija C on arvioinut omalla kohdallaan työpajakoulutuksen jopa vaikuttavammaksi kuin se on. Koulutus on ollut hänelle hyvin merkittävä, mutta valmius ottaa vastaan, oppia ja hyödyntää työpajan kokemus on ollut jo olemassa. Hänellä on ollut jo tuntuma pedagogiseen ohjaamiseen omassa työssään. Hänen ei ole ollut välttämätöntä käydä läpi syvää asennemuutosta tai riskeerata opettajuuttaan A:n tapaan. Hän on tavoittanut työpajakoulutuksesta olennaisen ja liittänyt oppimansa välittömästi oman työnsä kehittämiseen. Työpajakoulutus on tukenut hänen ohjaajuutensa kehittymistä hyvin.

Opiskelija B on hyödyntänyt työpajakoulutusta henkilökohtaisessa kehityksessään ja koko oppilaitoksen kehittämässä. C:n tapaan hän on tavoittanut työpajakoulutuksen pedagogisen sanoman ja ymmärtänyt sen merkityksen opettajien koulutuksessa ja koko työyhteisön kehittämässä. Hän on sisäistänyt ennen muuta työpajakoulutuksen toimintamallin, josta on tullut hänen oman kouluttautumisen mitta ja jota hän on pyrkinyt toteuttamaan myös omassa oppilaitoksessaan. Työpajakoulutus on vahvistanut hänen pedagogista johtajuuttaan.

Opiskelija D on nähnyt työpajakoulutuksen välineenä, jota voi hyödyntää oman oppilaitoksen työpajatoiminnan kehittämässä. Hän on saanut koulutuksesta tarpeelliseksi katsomansa, mutta samalla se on herättänyt tiedollisen ristiriidan, jolla on ollut hänelle merkitystä niin aikuisen oppimista kuin työn kehittämistä koskevien käsitysten pohdinnassa. Ristiriita koulutuksen prosessi-vaikutuksen ja sisällön esittämisen välillä on ollut hyvin hedelmällinen, koska hän on voinut jatkuvasti testata sitä johtamistyössään. Ristiriita on ollut odottamaton ja merkityksellinen ja sen vaikutus on näkynyt hänessä työhön kohdistuvan persoonallisen suhtautumistavan muutoksena.

## 2) Työhön ja työyhteisöön kohdistuneet prosessi- ja kehitysvaikutukset

Työpajakoulutuksessa opiskelijoiden työ on pyritty tavoittamaan kehittämishankkeen kautta. Se on ideoitu ja käynnistetty koulutuksen aikana tai se on voinut liittyä jo käynnissä olevaan hankkeeseen. Hankesuunnitelmia on käsitelty ja arvioitu yhteisesti koulutuksessa opiskelijoiden omien työraporttien perusteella. Tärkeämpää kuin loppuraportin valmistaminen koulutuksen aikana on ollut hankkeeseen liittyvän kehittämistyön jatkuminen myös koulutuksen jälkeen. Koulutuksen aikana hankeraporttien merkitys on kuitenkin ollut hyvin tärkeä, koska niiden avulla sekä osallistajat että ohjaaja ja suunnittelija ovat saaneet kosketuksen opiskelijoiden työhön liittyviin ongelmiin. Hanke on ollut ennen muuta ongelma ja sen käsittely koulutuksessa ongelmanratkaisuprosessi.

Opiskelijan itsensä ja muiden osallistujien oppiminen hankkeen kautta on riippunut hyvin paljon oppijasta itsestään. Ennen muuta hän on ollut oman työnsä informantti kurssiyhteisöön päin. Kurssiyhteisö on ollut hänen auditorionsa, kuulija, tukija ja arvioija, joka on esittänyt työn sisältöön, laajuuteen ja tasoon kohdistuvia vaatimuksia sopimiensa kriteerien perusteella. Asetelmassa jokainen on pyrkinyt oman hankkeensa osalta niin hyvään tulokseen kuin on kyennyt, sillä huono raportointi olisi tuottanut huonoa oppimista.

Työhön ja työyhteisöön kohdistuneet työpajakoulutuksen vaikutukset ovat tulleet myös koulutusprosessin kautta. Kokemus oppijana olemisesta, työpajan antama ohjaamisen malli ja ryhmädynaaminen prosessi ovat heijastuneet monella tavalla opiskelijoiden työhön. Työpajan prosessivaikutukset ovat kietoutuneet eri tavoin kehittämishankkeen kautta aikaansaatuihin kehitysvaikutuksiin opiskelijan työtehtävästä ja -asemasta riippuen. Prosessi- ja kehitysvaikutukset voivat kulkea myös eri teitä kohtaamatta missään vaiheessa, jolloin työn kehittäminen ja persoonallinen kehitys eivät ole kongruenssissa. Koulutuksen vaikuttavuuden maksimointi edellyttää niiden koostamista jatkuvana työn kehittämisen prosessina, jolloin oppiminen ja kehittäminen ovat kongruenssissa henkilökohtaisen työn kontekstissa.

Koulutuksen perusteella opettaminen ja johtaminen on fokusoitunut työn pedagogiseen kehittämiseen. Opettamisessa se on merkinnyt yksilöiden ja ryhmien toimintaan liittyvien toiminnallisten keinojen käyttöön ottamista sekä kasvattajan ja ohjaajan roolin sisällyttämistä omaan opettajuuteen. Johtamisessa se on tarkoittanut kehittämisen ja muutoksen ohjaamisen ensisijaisuutta verrattuna hallinnollisten rutiinien ylläpitämiseen. Ohjaajuuteen on sisällytynyt myös johtaminen, joka näkyy opettajan työskentelyssä luokkayhteisön ja ryhmäprosessien johtamisena. Vastaavasti johtajuuteen on sisällytynyt ohjaaminen, joka näkyy työyhteisön osallistamisena kehittämiseen ja muutosprosessin ohjaamisena haluttuun suuntaan. Ohjaamisen näkökulmasta prosessi- ja kehitysvaikutusten yhdistäminen yksilön ja yhteisön kehityksessä on pedagogista johtamista.

Perinteiseen opettajuuteen liittyy auktoratiivinen johtajuus. Opettajan sana luokkahuoneessa on ollut laki, johon sisältyy valta ja vastuu niin opettamisesta kuin oppimisestakin. Samalla se on erotettu muusta johtamisesta, joka perustuu hallinnolliseen asemaan ja tehtäviin. Yhteistoiminnallisuuden perustuvassa oppimis- ja työkuulttuurissa johtaminen on sen sijaan funktio, joka läpäisee toiminnan tasot ja ulottuvuudet, ts. samalla kun johtaminen on koordinoitua se on myös jaettua.

Työpajakoulutuksessa johtaminen ei ole ollut erillinen teema, mutta se on näkynyt tavassa osallistaa opiskelijat koulutuksen prosessiin, jakaa oppiminen ja arviointi osallistujien kesken ja luoda perspektiivi oppimiseen ja kehittämiseen myös koulutuksen jälkeen.

Prosessi- ja kehitysvaikutukset ovat toteutuneet eri opiskelijoiden kohdalla eri tavoin. Opiskelija A on soveltanut hyvin niukasti työpajan tarjoamaa ohjaamisen mallia omaan opetukseensa. Hän on kokenut luottaneensa liikaa opiskelijoiden vastuuntuntoon ja saanut kehittämishankkeeseensa liittyen huonoja kokemuksia uusien menetelmien soveltamisesta. Työpajakoulutuksen vaikutus hänen työhönsä on minimoitunut ja vähitellen kadonnut kokonaan. Opiskelija C on ollut A:n vastakohta myös tässä suhteessa. Hän on saanut runsaasti hyvää palautetta niin ryhmien kuin yksilöidenkin ohjauksesta. Kokemus on vahvistanut hänen käsitystään omasta ohjaajuudesta, tuottanut itseluottamusta ja tukenut jatkuvasti hänen itsensä ja työnsä kehittämistä. Toisin kuin A, joka on joutunut työssään vähenevän itseluottamuksen ja väsymisen kierteeseen, C kokee saavansa tyydytystä ja energiaa työstään.

B:n ja D:n mahdollisuudet vaikuttaa oppilaitostensa kehittymiseen ovat hyvin suuret. Kumpikin on nähnyt pedagogisen johtajuutensa vastuun jakamisen, yhteistoiminnallisen tiimityön tukemisen, henkilöstön osallistamisen, kehittämisen ja muutosprosessin johtamisen kautta. Opiskelija B on luottanut oppilaitokseen tuodun hyvän koulutuksen ja opettajien itseorganisoidumisen voimaan. Hänen pedagoginen johtajuutensa on sallivaa, opettajiin ja henkilöstöön luottavaa, mutta samalla tarkkailevaa ja tietoista omasta johtamisvastuustaan. Kehittämisen vaikutukset ovat näkyvissä, mutta ne eivät ole olleet riittäviä. Hänellä on käsitys siitä, mikä on vialla, mutta käsitystä on vaikea markkinoida henkilöstölle, koska hän ei halua olla liian auktoratiivinen ja haluaa johtaa pienin elein. Toisaalta hyvien kouluttajien löytämisen vaikeus luo ongelman, jossa kehittämissprosessia on hankala jatkaa syvemmälle.

Opiskelija D on asettanut kysymyksen prosessin johtamisesta toisella tavalla. Johtajana hänkään ei halua tehdä numeroa itsestään, mutta luottaa vähemmän ulkopuolisen koulutuksen ja konsultoinnin voimaan. Myös hän on oppinut luottamaan henkilöstön kykyyn kehittyä ja organisoidua tiimeihin. Mutta prosessiin on pyrittävä vaikuttamaan joka hetki. Se on käynnistettävä silloin kun siihen on tilaisuus, sitä on suunnattava silloin se on sopivassa käännekohtassa ja on osattava odottaa silloin kun se pysähtyy, jotta se voi alkaa uudelleen. Kun se on alkanut uudelleen ja aloite on siirtynyt osallistujille, seurauksena on työtapojen ja toimintakulttuurin muutos, joka merkitsee uutta perustaa kehittämisen jatkamiselle. D:n pedagoginen johtajuus on oppimis- ja kehitysprosessien ohjaamista ja integrointia muihin käynnissä oleviin muutosprosesseihin.

Työpajakoulutuksen prosessi- ja kehitysvaikutukset ovat vähitellen kietoutuneet muihin yksilöissä ja toimintaympäristöissä käynnissä oleviin prosesseihin ja lopulta ilmenevät johdannais- ja kerrannaisvaikutuksina, joita ei enää voi palauttaa vain työpajakoulutukseen.

### **3) Ammatilliseen koulutukseen ja opiskelijoihin kohdistuvat johdannais- ja kerrannaisvaikutukset**

Analyysien perustella ei ole paljon sanottavaa työpajakoulutuksen vaikutuksesta ammatilliseen koulutukseen, oppilaitosten opiskelijoiden oppimiseen tai ammatillisen osaamisen kehittymiseen. Vaikutukset ovat kuitenkin todennäköisiä, mikäli on onnistuneesti vaikutettu työpajakoulutukseen osallistuneiden henkilöiden pedagogiseen ajatteluun ja sitä kautta työn ja oppilaitosten kehittämiseen. Onnistuneet sovellukset, koulutussuunnittelun koordinointi ja koulutuspolitiikan tuki yhdessä muiden samansuuntaisten kehitys- ja muutosprosessien kanssa luo työpajakoulutukselle myös yhteiskunnallista merkittävyttä. Neljä vuotta on kuitenkin aivan liian lyhyt aika yhteiskunnallisen vaikuttavuuden mittaamiseen.

### **4) Koulutuskeskukseen kohdistuvat vaikutukset**

Työpajakoulutuksella on ollut vaikutuksensa myös Koulutuskeskuksen suunnittelu- ja koulutus-toiminnan käynnistämiseen ja toimintatapojen vakiinnuttamiseen. Työpajakoulutuksella on ollut merkitystä Koulutuskeskuksen toiminnan kehittämisessä, mikä ei kuitenkaan avaudu kuin osittain edellä olevien analyysien kautta. Työpaja-analyysi nostaa esiin pedagogisia teemoja, joilla voidaan olettaa olevan merkitystä Koulutuskeskuksen toiminnan suuntaamisessa.

Ensiksi työpajakoulutus on ongelmanratkaisuprosessi, joka ankkuroituu opiskelijoiden työtodellisuuden kehittämishankkeiden kautta. Voidaankin ajatella, että koulutussuunnittelijalle jokainen uusi koulutusohjelma on vastaavasti oppimista tuottava ongelmanratkaisuprosessi ja kehittämissanke sekä siten hänen oppimisensa ja kehittymisensä lähde.

Toiseksi koulutusohjelman suunnittelu, johtaminen ja ohjaaminen ovat toisiinsa kietoutuvia tehtäviä, mitä voidaan kuvata pedagogisena johtamisena. Vastaavasti suunnittelijoiden oppiminen ja kehittyminen ovat sidoksissa työyhteisössä toteutuvaan johtamiseen ja osallistamiseen samoin kuin koko Koulutuskeskuksen toiminnan kehittäminen. Ammatillinen osaaminen ei kehity vain koulutusohjelmien vaan myös työyhteisön ja työorganisaation kontekstissa.

Kolmanneksi täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus konkretisoituu lähinnä kahdella tasolla: toisaalta konkreettisten, havaittavissa olevien ja toisaalta abstraktien, yhteiskunnallisten vaikutusten tasolla. Koulutussuunnittelijoilta vaaditaan niin pedagogista osaamista kuin koulutuspoliittista näkemystäkin ennen kuin Koulutuskeskuksen organisoiman täydennyskoulutuksen voidaan edes olettaa olevan vaikuttavaa. — Se, miten tätä vaikuttavuutta tuotetaan, on seuraavien analyysien keskeisin mielenkiinnon kohde.

## 5 Koulutuskeskus

Koulutuskeskuksen tehtävään on kuulunut ensisijaisesti ammatillisten oppilaitosten, koulutus- ja kurssikeskusten henkilöstön, rehtoreiden, talouspäälliköiden, toimisto- ja kiinteistöhenkilöstön ja opettajien kouluttaminen. Myöhemmin koulutusta on kohdistettu myös yleissivistävää koulutusta antaviin oppilaitoksiin. Painotus ammatillisen koulutuksen suuntaan on kuitenkin säilynyt selkeänä. Koulutuskeskuksen tehtävä ja hallinnollinen asema on määritelty laissa ja asetuksessa, mikä on antanut sen toiminnalle varsin laajan liikkumavaran.

Tulosohjauksen periaatteiden mukaisesti Koulutuskeskus on pyrkinyt kattamaan yhä suuremman osan rahoituksestaan itse maksullisen koulutuksen kautta. Riippuvuus valtion budjetti-rahoituksesta ei kuitenkaan ole kadonnut tulosohjauksen myötä, koska suurin osa Koulutuskeskuksen asiakkaista toimii myös valtion rahoituksen turvin. Ohjaussuhde opetushallintoon on kuitenkin muuttunut perustuen enemmän sopimuksiin kuin suoraan linjahallintoon.

Tehtäväänsä Koulutuskeskus on toteuttanut vastaamalla oppilaitosyhteisöjen ja niiden henkilöstön koulutustarpeisiin. Se on järjestänyt perinteistä lyhytkurssitoimintaa ja pyrkinyt organisoidaan myös pitkäjänteistä kehitystyötä, johon lyhytkoulutus ei riitä. Vaikuttavampia koulutustapoja on etsitty uusien mallien soveltamisesta ja pedagogisista kokeiluista, joihin on kuulunut mm. aikuiskasvatuksen työpajakoulutus ja erimuotoiset koulutussuunnittelun, konsultatiivisen työn ja arviointitoiminnan kurssit. Opetussuunnitelmien uudistamiseen liittyvää Opetushallituksen tilaamaa koulutusta on ollut runsaasti ja siihen on vastattu hankkimalla kursseille ulkopuolista asiantuntemusta sekä palkkaamalla projektihenkilöstöä.

Tutkimuksessa on haastateltu Koulutuskeskuksen suunnitteluhenkilökuntaa, johon luetaan johtaja, koulutussuunnittelijat ja projektitutkijat. Ensimmäinen haastattelukierros tehtiin syksyllä 1993 koko henkilökunnalle suunnatun kyselyn pohjalta. Kysely oli tarkoitettu ensisijaisesti Koulutuskeskuksen sisäiseen kehittämiseen, mutta tutkijan oli mahdollista vaikuttaa siihen ottaen huomioon tutkimuksen tarpeet. Toinen haastattelukierros tehtiin kaksi vuotta myöhemmin syksyllä 1995 ja siihen osallistuivat kaikki aikaisemmin haastatellut henkilöt. Sen aineisto jäi hieman puutteelliseksi johtajan haastattelun nauhoituksen epäonnistuttua loppuosaltaan.

Haastattelut tulkittiin käsittekarttojen muotoon kunkin haastatellun kohdalla erikseen. Ensimmäisen kierroksen käsittekarttojen validisuutta testattiin toisen haastattelun yhteydessä antamalla henkilökohtainen haastatteluaineisto ja käsittekartta haastateltavalle ennakolta arvioitavaksi. Esi-

teetyt muutokset olivat hyvin vähäisiä, vain joitakin yksityiskohtia koskevia. Toisen haastattelun osalta vastaavaa arviointia ei tehty juuri siitä syystä, että karttojen kykyä kuvata tutkittavien ajatuksia ei oltu asetettu kyseenalaiseksi ensimmäisessä vaiheessa.

## 5.1 Toiminta-analyysi 1993

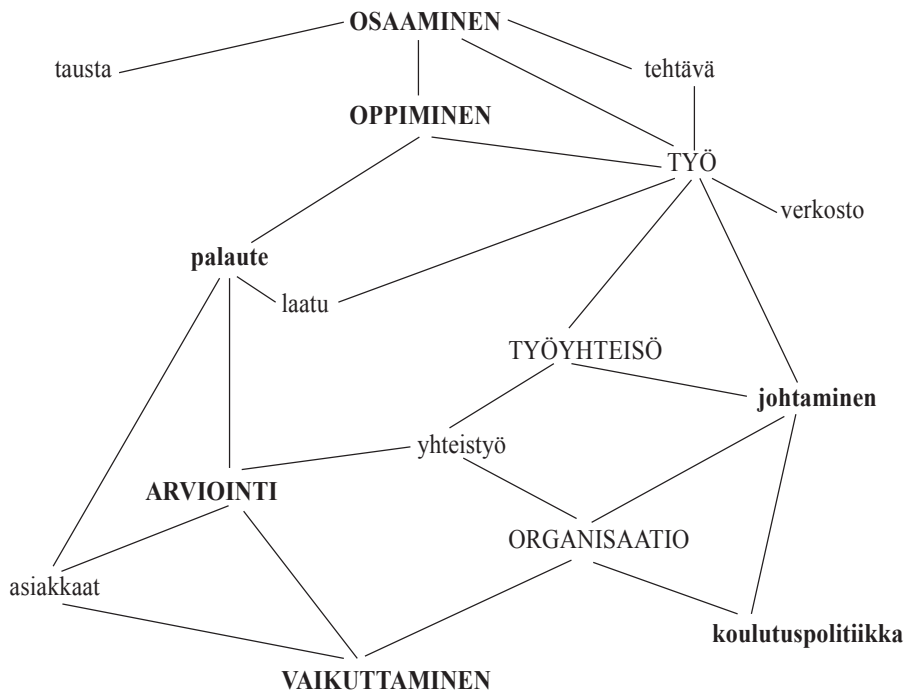
Ensimmäiseen haastatteluun osallistui kuusi koulutussuunnittelijaa, kaksi projektitutkijaa ja johtaja. Muuta henkilökuntaa ei haastateltu. Haastattelut tehtiin henkilökunnalle tehdyn kyselyn (liite 14) teemoja vapaasti mukailleen. Teemat olivat liittyneet ammatilliseen kehitykseen ja oppimiseen, omaan työhön ja Koulutuskeskuksen toiminnan kehittämiseen, sekä yhteistyöhön ja johtamiseen (liite 15).

Ensimmäisessä analyysivaiheessa suunnittelijoita vertaillaan keskenään tehtäväkuvan ja työhön rekrytointumisaikojen mukaisesti. Analyysi alkaa Koulutuskeskuksen palveluksessa vain muutama kuukauden olleiden projektisuunnittelijoiden käsityksistä työstään ja oppimisestaan. Seuraavaksi vertaillaan pitkän työkokemuksen omaavia yleissuunnittelijoita, minkä jälkeen vuorossa ovat noin kaksi vuotta talossa olleet oman erikoisalansa omaavat suunnittelijat. Tämän jälkeen analysoidaan johtamistehtävistä vastuuta ottaneiden suunnittelijoiden käsityksiä. Lopuksi vertaillaan johtajan ja muiden suunnittelijoiden käsityksiä toisiinsa.

Toiseen analyysivaiheeseen edetään ensimmäisen vaiheen kautta, jolloin vertailu perustuu suunnittelijoita yhdistävien ja erottavien tekijöiden löytämiseen. Teemat vaihtuvat yhteistyön, oppimisen ja johtamisen teemoihin analyysiasetelman pysyessä muutoin samana. Johtopäätösten kautta edetään v. 1995 toiminta-analyysiin.

Käsittekarttarunko (kuvio 20) on laadittu haastatteluun osallistuneiden henkilökohtaisten käsittekarttojen (liitteet 16—24) perusteella työpaja-analyysin tapaan. Näin aikaansaatu rakenne kuvaa Koulutuskeskuksen kollektiivisen käsittekartan perus-, ydin-, avain- ja apukäsitteiden välisiä yhteyksiä ja toiminnallisia suhteita. Osaaminen on ydinkäsite, jonka vasemmalla puolella kuvattu käsitteisyys liittyy henkilöstön taustaan ja jonka oikealla oleva käsitteisyys liittyy nykyiseen tehtävään. Muuta kronologiaa karttaan ei sisälly.

Kartta jakautuu kolmeen tasoon, joista ensimmäisellä tasolla osaaminen, oppiminen ja työ ovat analyysin lähtökohtiin liittyviä perus- ja ydinkäsitteitä. Palaute, laatu ja verkosto ovat oppimiseen ja työhön vaikuttavia analyysin esiin nostamia avainkäsitteitä. Toisella tasolla työyhteisö on peruskäsite, arviointi ydinkäsite sekä yhteistyö ja johtaminen avainkäsitteitä. Kolmas taso liittyy koulutuksen vaikuttavuuteen, jossa peruskäsite on organisaatio, ydinkäsite vaikuttaminen sekä avainkäsitteitä asiakkaat ja koulutuspolitiikka. Vaikuttamisen tematiikkaan keskitytään kuitenkin tarkemmin vasta vuosien 1993 ja 1995 haastattelujen vertailun vaiheessa.



Kuvio 20. Koulutuskeskuksen toiminnan käsittekarttarunko 1993

Analyysi tehdään suhteuttamalla yksilölliset käsittekartat niistä laadittuun yhteiseen käsittekarttarunkoon. Näin saadaan esille haastattelujen olennaisin tematiikka ja mahdollistetaan yksilöiden käsitysten vertailu suunnittelutyön yhteisen kontekstin puitteissa. Ensimmäinen esiin nouseva teema on työ ja oppiminen.

### 5.1.1 Työ ja oppiminen

Koulutussuunnittelijat ovat korkeakoulututkinon suorittaneita työssään pätevöityviä ammattilaisia. Yhdellä heistä on lisensiaattitutkinto muiden oppiarvojen vastatessa yliopiston nykyisiä maisterin tutkintoja liittyen humanististen, kasvatus- ja yhteiskunta- sekä kauppa- ja teknisten tieteiden aloihin. Lisäkoulutusta suunnittelijat ovat hankkineet omilla intressialueillaan mm. informaatiikkaan, tietotekniikkaan, ammatti- ja ympäristökasvatukseen, konsultatiivisiin työtapoihin ja johtamiseen liittyen.

Aineiston perusteella vertailu on loogista aloittaa projektisuunnittelijoista, joiden jälkeen vuorossa ovat erikois-, yleis- ja johtavat suunnittelijat sekä johtaja. Koska haastateltavien käsitykset ovat sidoksissa työkokemuksen pituuteen ja tehtävien muotoutumiseen Koulutuskeskuksen palveluksessa, vertailujärjestys tuottaa jatkuvasti syvenevää tietoa toiminnasta ja sen ehdoista.



### 5.1.1.1 Koulutussuunnittelijat L ja T

Koulutussuunnittelijat L ja T ovat projektitutkijoita, jotka on palkattu Koulutuskeskukseen määräaikaisina vain muutamaa kuukautta ennen haastatteluhetkeä. Suunnittelija L:lla on koke-musta kouluttajana toimimisesta mm. työsuojelun ja tietotekniikan kursseilta, mutta Koulutuskeskuksessa hän toimii pelkästään tutkijana. Suunnittelija T on ollut tehtävässään vielä lyhyemmän ajan kuin L. T:n mukaan tutkimus on Koulutuskeskuksessa uusi asia, mutta joka on tullut jäädäkseen. Kumpikin tutkija on riippuvainen rahoituksesta, joka ohjataan Koulutuskeskuksen kautta, mutta se on hankittava ulkopuolisista lähteistä.

"Tässä on sellainen järjestely, että kun anon rahaa, niin rahat tulevat tämän talon kautta." (L 1993)

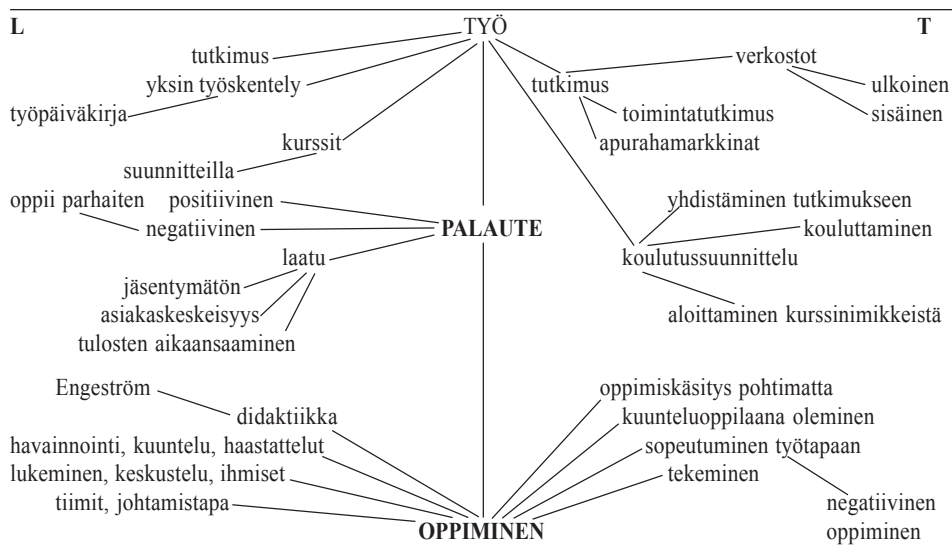
Tutkijoiden toimintavapaus on suuri, mutta samalla siihen liittyy ulkopuolisuuden, yksin työskentelyn ja ohjauksen puutteen kokeminen. Kumpikaan ei kuvaa kovin onnistuneeksi tapaa, jolla heidät on perehdytetty työpaikkaansa. Perehdyttämisohjelmaa ei ole ollut ja tutustuminen taloon ollut "vähän niinkuin sokea taluttaisi toista sokeaa", kuten L asiaa luonnehtii. Toisaalta heillä on ollut mahdollisuus osallistua Koulutuskeskuksen kursseille ja oppia haluamiaan asioita.

"Kuitenkin kun on näin vähän aikaa ollut tässä organisaatiossa, niin tuntee jollakin tavalla olevansa vieläkin ulkopuolinen. Sillä tavalla niinkuin uusi työntekijä varmasti aina tuntee. ... Tämä on niin kehittynyt ja sillä tavalla aika pitkälle kehittynyt työyhteisö omalla tavallaan. ... Jossain asioissa tässä odottaa kuitenkin, sanotaan sellaisia käskyjä. Kyllä sitä jotain toivoisi, ohjausta tai jotain tällaista ohjauksen muodossa." (T 1993)

Vertailun (kuvio 21) aluksi kiinnittyy huomio siihen, että koulutustyöstä saatavan palautteen käsite tulee esiin L:n, mutta ei T:n puheessa. Ero selittyy sillä, että T on ollut Koulutuskeskuksen palveluksessa vähemmän aikaa kuin L eikä hänellä ole aikaisempaa kurssikokemusta. Oltuaan vasta pari kuukautta työssä T ei ole myöskään ehtinyt omaksua muiden koulutussuunnittelijoiden puhetapaa.

Oppimistaan L ja T kuvaavat käytännön läheisenä. L:n mukaan se on arkea kotona, keskustelua työpaikalla, istumista ja kuuntelua seminaareissa, lukemista, tutkimustyön tekemistä ja siihen liittyvää havainnointia ja haastatteluja. Työssään L sanoo on oppivansa ihmisiltä ja tiimeissä, joihin on osallistunut. Myös talon johtamistapa vaikuttaa oppimiseen. Vastaavasti T sanoo oppivansa tekemällä, sopeutumalla työtapaan ja olemalla kuunteluoppilaana. T on oppinut myös asioita, jotka hän kokee negatiiviseksi työnsä kannalta, sillä "dead-linet" säätelevät työtä ja tulosta on tehtävä entistä nopeammin. Työ vaatii myös systemaattisuutta.

"Lueskelen ja kirjoitan. En oikein muuta, tietenkin jos laajasti ajatellaan niin kyllä siihen liittyy muutakin kuin lukemista. Varmaan katselen, elokuvia, kuvat on yksi tietysti. Tarkkailen ympäristöä ja sitten yritän jotenkin purkaa sitä kielellisesti. Sitten vertailen sitä, mitä olen saanut aikaan siihen, mitä näen ympärilläni, miten ymmärrän sen prosessin." (T 1993)



Kuvio 21. Työ ja oppiminen — suunnittelijat L ja T

"... pidän sellaista omaa työpäiväkirjaa ja liittyen ihan siihen, että tiedän miten olen tutkimuksessani edennyt. Siihen minä kyllä kirjaan muitakin tapahtumia, joita sitten seuraan, kyllä sieltä aina jotain kumpuaa." (L 1993)

Koulutuskeskusten toimintarutiininen opiskeluun T sanoo menneen yllättävän paljon aikaa. Tietoa on kyllä saanut yhteisissä palavereissa ja keskusteluissa, mutta se on ollut satunnaista. Myös muihin suunnittelijoihin ja yhteiseen tekemiseen tutustuminen on ollut hidasta. Oppimiskäsitystään T ei ole pohtinut, se on ollut hänelle itsestäänselvyys, jota ei ole tarvinnut ajatella. L sen sijaan sanoo oppimiskäsityksensä noudattelevan "Engeströmin oppeja", joita hän on opiskellut henkilöstökoulutuksen kursseilla.

Toistaiseksi kumpikaan suunnittelijoista ei ole organisoinut omia kurssejaan Koulutuskeskuksessa. Kummallakin kurssit ovat kuitenkin suunnitteilla. L haluaisi toimia myös kouluttajana omalla erityisosaamisen alueella. T:lle koulutussuunnittelu on uusia asioita, joka on aloitettava kurssinimikkeistä. Samalla hän toivoo, että kouluttaminen ja tutkimus voitaisiin yhdistää suunnittelussa mielekkäällä tavalla.

"Niin kyllä tuo atk-puoli voisi hyödyntää minua ehkä. Jos haluaisi. ... Nyt toisaalta oman tutkimuksen takia ei ole aikaakaan. Olisi se ihan mukavaa, jos sitä kysyttäisiin. ... Ehkä minua ei mielletä, koska olen tehnyt kaikkea muuta työtä täällä. Olenhan minä antanut atk-apua ihmisille henkilökohtaisesti ... mutta ehkä tuo atk-yksikkö ei miellä minua atk-osaajana kuitenkaan." (L 1993)

"Se ei ole pelkästään tutkimusta, puhdasta tutkimusta, vaan sen pitää liittyä tämmöiseen käytäntöön. ... tutkimus yhdistetään tämmöiseen kouluttamiseen". (T 1993)

Toisin kuin T suunnittelija L voi puhua koulutustyöstä aikaisemman kokemuksensa nojalla. Hänenä kouluttajan on tärkeää saada työstään palautetta, koska silloin on mahdollista oppia. Varsinkin negatiivisesta palautteesta oppii, vaikka se onkin haitallista liikkeessaan asiakkaiden keskuudessa positiivista palautetta nopeammin. Sen sijaan positiivisesta palautteesta voi kuulla vielä pitkänkin ajan kuluttua. Mutta palautteen vastaanottaminen voi olla ongelmallista. Omat tunteukset voivat olla ristiriidassa kurssilaisten kokemusten kanssa, jollei ole havainnut kaikkia kurssin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä.

"Minulla oli yksi kahden viikon kurssi ... ja minusta tuntui, että se meni aivan päin seinää. Silti se palaute oli ristiriidassa tuntemuksieni kanssa ... Se olikin itse asiassa kurssilaisten mielestä ollut onnistunut kurssi, vaikka itse koki, että se oli täysin epäonnistunut. ... Ehkä se oli sellainen kurssi, että ihmiset olivat lähteneet vaan kurssille ollakseen pois vähän aikaa ... mitä he iltaisin tekivät sen kahden viikon aikana, se niinkuin muodosti sen hyvän kurssin. Eli juuri nämä ulkoiset asiat". (L 1993)

Suunnittelija L:llä on selkeä käsitys myös koulutustoiminnan laadusta. Sen ensisijainen kriteeri on tulosten aikaansaaminen ja lopullisen tuomion siitä antaa asiakas. Koulutustyötä luonnehtiikin asiakaskeisyys, mutta laadun käsite suhteessa koulutukseen on yhä jäsentymätön. T:n mukaan laadun käsite on jäsentymätön hänellä itselläänkin. Keskeinen vaikeus on löytää laadun kriteereitä. Työssään T näkee tärkeänä tutkijoiden, kansalaisaktiivien ja viranomaisten välisen verkoston muodostamisen, koska siinä on kyse lähinnä toimintatutkimuksesta. Konkreettisia tuloksia ei ole ehtinyt vielä syntyä, mutta tutkimustyönsä eettisiä perusteita T on jo ehtinyt miettiä.

"Siinä on kai tärkein asia se, että pyrkii rehellisyyteen itselleen, oman itsensä kanssa tasapainoon, että voi kirjoittaa ja voi tuottaa sellaisia tuloksia, joiden takana voi olla. Se on tutkimuskohteen tai tutkimusaiheen mukaan meneminen tämmöisessä paikassa kuin täällä, niin se voisi johtaa johonkin ihan muuhun kuin minkä takana itse voi olla ja kyllä se on vaikka että tulisi jonkinlaisia ongelmia siitä, niin kyllä se tulos pitää olla semmoista, että sen itse hyväksyy." (T 1993)

Projektitutkijat L ja T ovat työssään alkuvaiheessa, jonka perusteella ei voida sanoa paljoakaan heidän oppimisestaan tai ammatillisesta kehittymisestään. Heidän pohdiskelussaan on kuitenkin eroa, joka liittyy työhön suuntautumiseen. Suunnittelija L puhuu koulutussuunnittelusta aikaisemman kouluttajatyönsä kautta ja näkisi mielellään itsensä kouluttajana myös Koulutuskeskuksessa. Toisin kuin T hän ei kuitenkaan pyri yhdistämään tutkimusta kouluttamiseen, vaan näkee mahdollisen koulutustyönsä irrallaan nykyisestä tutkimustyöstään. Sen sijaan suunnittelija T näkee tulevan koulutussuunnittelunsa tutkimuksen läpi, jolloin Koulutuskeskuksessa tulisi kyetä hyödyntämään tutkimusta. Näyttää siltä, että L:n ja T:n koulutussuunnittelijuus on alusta lähtien kehitymässä eri suuntiin.

## 5.1.1.2 Koulutussuunnittelijat U ja N

Suunnittelijat U ja N ovat monessa suhteessa erilaisia projektitutkijoihin L ja T verrattuna. He ovat olleet Koulutuskeskuksen palveluksessa sen perustamisesta lähtien, vastanneet yleissuunnittelijoina täydennyskoulutuksen organisoinnista useilla koulutusalueilla. Suunnittelija N on organisoanut täydennyskoulutusta useiden vuosien ajan ennen nykyistä työtään. Hänellä on ollut tilaisuus keskittyä lähes päätoimiseen kurssiopettajana toimimiseen omaan asiantuntemukseensa liittyvillä kursseilla. Myös U tuntee kiinnostusta kouluttajana toimimiseen, mutta vastuu ruotsinkielisen koulutuksen kokonaisuudesta antaa siihen vähän mahdollisuuksia.

"Minut otettiin järjestämään ruotsinkielistä koulutusta, täydennyskoulutusta ... haettiin ruotsinkielinen koulutussuunnittelija ja kurssi-informaattikko, että siinä olisi sellainen yhdistelmä, mutta sitä ei saatu. Silloin priorisoitiin tämä ruotsinkielinen koulutus suunnittelijalle ensisijaisesti ja sitten myöhemmin otettiin informaattikko." (U 1993)

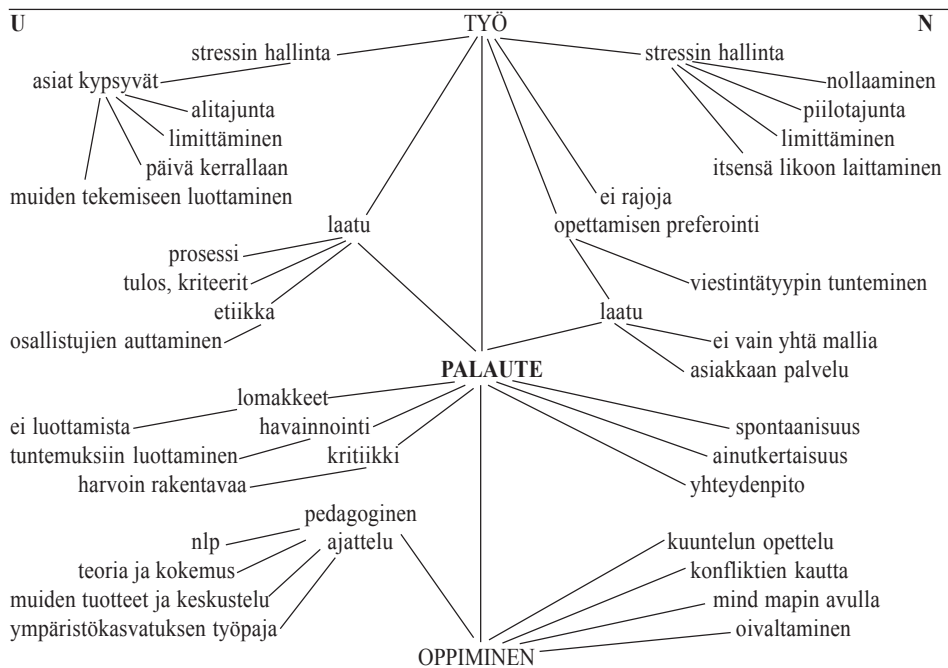
"... kuului siihen ensimmäiseen porukkaan joka taloon tuli. Meitä tuli viisi yhtäaikaan taloon ... minulle se oli haastavaa, että olin sakista kokonein ... On aivan eri juttu kahden silloisen kollegan, jotka tulivat yhtäaikaan taloon, niiden koulutussuunnittelukokemus ei ollut täydennyskoulutusta eikä se ollut lyhytkurssitoimintaa, mitä minä olin tehnyt ... Se tuntui minusta aika upealta, minähän voin tehdä jotain." (N 1993)

Aloittaessaan työnsä N on kokenut itsensä ammattilaiseksi verrattuna muihin, joilla ei ollut samaa kokemusta täydennyskoulutuksesta ja lyhytkurssitoiminnasta. Ristiriidoita tilanteesta ei voitukaan selviytyä erilaiset ammatilliset taustat omaavien suunnittelijakuntaan ja johtoon kuuluvien henkilöiden välillä. Sitä, mihin on tuntenut kiinnostusta, ei ole aina voinut tehdä ja vastaavasti tehtäväksi on tarjottu sellaista, mikä ei ole kiinnostanut. Monien kokemusten ja vuosien jälkeen tilanne on kuitenkin rauhoittunut ja N on löytänyt oman alueensa.

"Kyllä minä tiedän täällä kaiken jo ... Nythän se on tullut hirveän spontaanisti ja itsestään ne asiat, mitä minä olen ruvennut harrastamaan ja joihin olen ruvennut uppoamaan syvälle. Ne ovat tulleet jostain, en minä ole niitä tietoisesti hakenut, ne ovat vain istuneet kuin nenä päähän." (N 1993)

Käsittekarttavertailu (kuvio 22) osoittaa U:n ja N:n ajattelevan monista asioista hyvin samantapaisesti, mutta myös erilaisuutta on havaittavissa. Kumpikin on esimerkiksi joutunut kokemaan työsäään stressiä, jonka hallintaa he kuvaavat lähes identtisin käsittein.

"... panen asiat mietintämyssyyn vai mikä se on, en edes juuri mieli niitä. ... Mutta sitten huomaa, nyt on pari päivää ... nyt pitää saada se aikaan, niin saan sen aikaan. En tiedä onko se parempi vai, jos sitä olisi työstänyt kokoajan tietoisesti. Mutta se on säästävämpi tapa työskennellä." (U 1993)



Kuvio 22. Työ ja oppiminen — suunnittelijat U ja N

"Niin sanottu unikeksijä on ihana oivallus. ... pistää asian yöksi unikeksijälle. Ei se ole mitään huuhaata, uskon vakaasti näihin unitutkijoiden oivalluksiin. Unikeksijä on erittäin hyvä apulainen, se on parempi kuin kotitonttu tai mietintämyssy." (N 1993)

Asiat kypsyvät ali- tai piilotajunnassa, niitä voi tehdä limittäin päivä kerrallaan ja myös muihin pitää oppia luottamaan. Tilanteet voi nollata, käyttää erilaisia säätelystrategioita ja "laittaa itsensä likoon". Pieni ero stressin hallinnassa selittyy työtehtävän erilaisuuden perusteella. Siinä, missä N puhuu itsensä likoon laittamisesta, puhuu U luottamisesta muiden tekemiseen ja prosessin etene- misestä painollaan.

"... jos ei ole yhtään stressiä, jos kaikki näyttää ylettömän helpolta, niin kyllä pieleen menee. Ihan pieni stressi, että vaatii itseltään jotain ja pistää itseltään kaiken likoon, siitähän stressi juuri tulee. ... se on se toinen stressin muoto." (N 1993)

"... ei se mene niin että vaan hiki hatussa tekee ja tekee, yrittää pakottaa asioita. Koska nämä prosessit ... pitää vaan osata luottaa siihen, että kun on pannut alkuun, niin kyllä se omalla painollaan menee ... Minulla on jokin aikaraja kumminkin, niin kyllä se kypsyy." (U 1993)

N:n mukaan työnteolle ei ole asetettu rajoja, joskin sellaisia uhkakuvia on olemassa. Hän sanoo preferoivan työssään opetusta ja opettavansa asioita, joista hän on innostunut. Oma innostus ja kokemus opettavasta asiasta on välttämätöntä, jotta myös opiskelijat innostuisivat aiheesta. N:n mukaan tylsätkin asiat voidaan opettaa, jos ilmapiiri on hyvä. Oppimisesta on saatava myös mie-

lihyvää. Hän rajaa mieluusti osallistujien määrän kahteenkymmeneen, koska sitä useamman henkilön kanssa on vaikea olla kontaktissa. On tärkeää tuntea opiskelijoiden viestintätyypit, jotta kontakti olisi mahdollinen kaikkien kohdalla.

"... opetustilanteessakin tämä on hirveän olennaista, koska saattaa olla että joku jää täysin outen takia, että minä en ole käyttänyt yhtään hänen kanavansa ilmaisua ja olen puhtaasti jotain. Millä minä sitä tavoitan, jos en tarkkaile omaa viestintääni, miten minä puhun ja minkälaisia asioita käsittelen, mitä sanoja käytän." (N 1993)

Myös U toimisi enemmän kouluttajana, mutta se tuntuu ongelmalliselta, koska asiakkaat pitävät suunnittelijaa koulutuksen järjestäjänä eikä kouluttajana. Silti U on kehittänyt pedagogista ajatteluaan, hankkinut teorian tietoa ja kokemusta perehtyen mm. nlp-ohjaustekniikkaan. Myös keskustelemalla kollegoiden kanssa ja soveltamalla heidän koulutustuotteitaan omilla kursseilla voi oppia. Tekemällä oppii eniten ja parhaimpana kurssinaan U pitääkin toteuttamaansa ympäristökasvatuksen työpajaa, jossa hän on voinut toteuttaa myös omaa erikoisosaamistaan.

"... kyllä se mielestäni ympäristökasvatuksen työpaja oli ilman muuta semmoinen, koska siinä oli suuri opiskelijakeskeisyys ja aika paljon heidän ehdoilla, en tiedä kuinka paljon ... kyllähän se aika valmis oli se ohjelma, minun mielestäni vielä kehitys siitä olisi, että he itse tekisivät sen ohjelman." (U 1993)

N kuvaa oppimistaan oivaltamisena ja konfliktien kautta etenevänä. Hän sanoo innostuvansa helposti, minkä takia kuuntelua voisi opetella enemmän. Oivaltavan oppimisen takana on uteliaisuus, 'miksi' kysymysten esittäminen ja vastausten etsiminen niihin. Asiat kypsyvät mielessä ja tulevat esiin välähdyksinä. Yksi keino oivaltamiseen on mind-map -tekniikan käyttö.

"Minähän teen mistä asiasta hyvänsä mind-mapin eli todella analysoin niin, että hahmotan sen silmiäni eteen sen asian. ... Siinä tekniikassa on fantastinen idea se, että voi kesken kaiken palata tänne, alitajuntahan työskentelee koko ajan, voi palata toisesta kulmasta toiseen kulmaan. Juuri tämä seikkailu siellä kartalla edestakaisin, tämä hyödyntää aivojen molempia puoliskoja, sitä loogista puolta ja tätä tunnepuolta, tätä oikeata puolta, kaaoksesta järjestykseen ja päinvas-toin." (N 1993)

Kumpikaan suunnittelijoista ei nimeä täsmällisesti minkälaista oppimisnäkemystä noudattaa, mutta korostavat opiskelijakeskeisyyden, vuorovaikutuksen ja viestinnän merkitystä koulutustapahtumassa. Opiskelija on asiakas, jota varten koulutustuote kehitellään. Tuote on liikeidea tai paketti, joka myydään asiakkaille, joista halutaan kanta-asiakkaita. Joskus hyvä tuote myy itse itsensä ja joskus hyvänkin tuotteen myyminen on vaikeaa.

"... markkinointikyky ja kontaktit ... en näe että olen hirveän huono kontaktissa ... mutta kontaktien luomisvaiheessa, kun saadaan asiakaskontakti syntymään ... se on mielestäni minun ongelma". (U 1993)

"Mutta sitten oikeastaan pääsee hirveän vähällä markkinoinnilla, kun joku homma lähtee pyörimään. ... Sana on kulkenut ... Ne myyvät itsestään nämä kurssit." (N 1993)

Koulutustuotetta voidaan kehittää kurssipalautteen avulla. Kehittäminen tuottaa laatua ja on asiakkaan palvelua. Asiakkaalle ei kuitenkaan voi tarjota vain yhtä mallia, koska palvelu on sovitettava asiakkaan tarpeisiin. N:n mukaan kurssin onnistuminen riippuu kouluttajasta; jos ideaa ei ole pystynyt "myymään edes itselleen, niin eihän se mene silloin asiakkaillekaan". Näin kouluttaja on osa kurssituotetta ja laadun tae. Tulokset näkyvät kanta-asiakkuussuhteina ja uusina asiakkaina, joita vanhat lähettävät kurseille. U näkee työn laadun prosessin laatuna ja tulosta tuottavien kriteerien muodossa, joista ei aina ole edes tietoinen. Laatuun kuuluu myös eettisyys, joka tarkoittaa osallistujien auttamista esimerkiksi siten, että suunnittelija tekee kurssilaisten puolesta "tyhmiä kysymyksiä".

Palautetta U ja N keräävät kurseiltaan kirjallisessa muodossa, havainnoiden ja pitämällä yhteyttä asiakkaisiin. N luottaa spontaaniin ja ainutkertaiseen kurssin aikana saamaansa palautteeseen, mutta kerää aina myös systemaattisen kirjallisen palautteen. Lomakkeen avulla voi arvioida, jäikö jokin asia kurssilla huomaamatta. Asia voi olla tärkeä ja aiheuttaa kouluttajalle pohtimista pitkäksi ajaksi. U:n mukaan kirjallisiin arvioihin ei ole toisaalta luottamista, koska ne voivat sisältää turhaa kohteliaisuutta ja yleensä tehdään kurssin viime hetkellä. Koulutussuunnittelijan onkin opittava luottamaan omiin havaintoihinsa ja tuntemuksiinsa.

"Luulen, että aavistan sen keskustelun, mistä keskustellaan siellä, koska en tiedä, mitä tapahtuu kun ihmiset lähtevät täältä pois. En minä semmoista tutkimusta tee sen jälkeen ... aavistan sen niiden keskustelujen pohjalta, mitä ne keskustelevat ne koulutettavat. ... oikeastaan siinä on vertailua, mitä oli kurssin alussa ja mitä oli kurssin lopussa." (U 1993)

U:n mukaan lyhytkurssien kriittisen palautteen suhteen on toivomisen varaa, koska kritiikki on harvoin rakentavaa. Sen sijaan pitkäkestoisilta kurseilta voi saada hyvää spesifiä palautetta. Kumpikaan heistä ei koe systemaattisempaa seurantaa tarpeelliseksi, koska suunnittelu onnistuu ilman kukaan eikä organisaatiokaan vaadi enempää.

Jos kokisi joitakin asioita oikein hirveän ongelmallisiksi, sitten ehkä tulisikin tarve päästä jyvälle siitä, miksi tämä ei onnistu, miksi tämä menee pieleen." (N 1993)

Koska N opettaa pääsääntöisesti itse, siitä seuraa että hän käyttää vähemmän asiantuntijoita kurseillaan kuin U. Mutta asiantuntijoita voi käyttää myös suunnitteluresurssina eikä vain kouluttajina. U:lle asiantuntijaverkon merkitys on suuri, koska hän ei kouluta itse paljoakaan vaan vastaa kurssien suunnittelusta. Verkostoonsa hän ei ole täysin tyytyväinen, koska tietyn erityisosaamisen ja ruotsinkielen samanaikaisesti hallitsevia kouluttajia on vaikea hankkia.

U ja N ovat kokeneita koulutussuunnittelijoita, joiden yhteinen kiinnostuksen kohde on kurssipedagogiikassa. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että U puhuu pedagogisesta ajattelusta yleisemmällä tasolla kuin N, joka on keskittynyt lyhytkurssien didaktiikkaan ja käytännön koulutustyöhön. Käytännössä suuntautumista selittää työnkuva, joka sallii N:n keskittyvän opettamiseen omilla

kursseillaan, mihin U:lla ei ole vastaavanlaista mahdollisuutta huolimatta omasta erityisosaamisestaan. Kun U:n etenemistä kuvaa varovaisuus ja myös systemaattisen tiedon etsintä, niin N:n tekemisen tapaa luonnehtii spontaanisuus ja suoraviivaisuus. Erilaisuus ei näy paljoakaan itsensä ja oman työn kehittämisen tasolla, mutta voi olla merkityksellinen työyhteisön toiminnan tasolla.

### 5.1.1.3 Koulutussuunnittelijat I ja E

Suunnittelijat I ja E ovat aloittaneet työskentelynsä Koulutuskeskuksessa noin kaksi vuotta ennen haastatteluhetkeä. I on erikoistunut tietohallintoon ja hänellä on kokemusta alan suunnittelu- ja esimiestehtävissä. Nykyinen toimenkuva on jakautunut tasaisesti Koulutuskeskuksen oman tietohallinnon kehittämiseen ja tietotekniikan koulutuksen suunnitteluun. E on kirjastoalan asiantuntija ja työskennellyt vuosia alansa vastuullisissa tehtävissä ennen siirtymistään Koulutuskeskukseen, johon hänet palkattiin informaation tehtäviin.

"... kun tulin kuitenkin av-insinöörin virkaan, jossa sai hyvin vapaasti muokata sen oman toimenkuvan, mikä koskee koulutussuunnittelua ja koulutussuunnittelu kuitenkin rajautuu luontevasti siihen tietotekniikkaan." (I 1993)

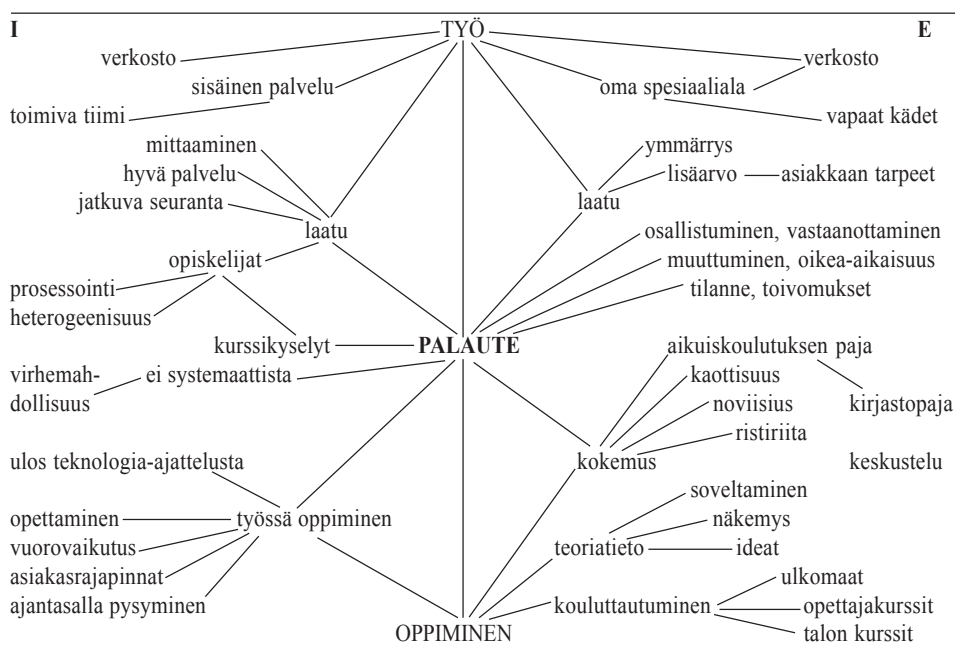
"Jos ajattelisin, että tässä olisi kaksi aspektia. Toinen olisi tämä kirjastopuoli ja katsoisin että siinä olisin ekspertti. Mutta sitten tämä ammatillisen kasvatuksen puoli ja se ... kyllä minä vielä varmaan olen matkalla siitä noviisista vähän eteenpäin." (E 1993)

Kumpikin on ammattilainen omalla erikoisalallaan, mutta vain jonkin verran aloittelijaa pidemmällä koulutussuunnittelijan urallaan. Koulutuskeskus tarjoaa kuitenkin hyvän ympäristön ammatillista kehitystä varten. He voivat osallistua tarpeellisiksi katsomilleen kursseille, hankkia koulutusta talon ulkopuolelta ja tukeutua kurssien suunnittelussa kollegoiden apuun. Heidän eksperttitytensä ja noviisiutensa kietoutuvat hedelmällisellä tavalla yhteen samalla kun toimenkuvan on voinut muokata vapaasti.

Käsittekarttavertailu (kuviot 23) tuo esiin ei niinkään I:n ja E:n toimenkuvan peruseroja kuin heidän ajattelutapaansa liittyvää erilaisuutta. Yhteistä aluetta on informaatioteknologian hyödyntäminen ja pyrkimys integroida se koulutustyön kautta oppilaitosten käytäntöihin. Suunnittelija I näkee tämän tehtävän tietotekniikan soveltamisena ja oppilaitosten tietohallinnon kehittämisenä. Suunnittelija E näkee oman kehittämistehtävän vieläkin vaativammaksi, kyse ei ole vain oppilaitosten kirjastojen kehittämisestä. Kirjastot, informaatioteknologia ja pedagogiikka on integroitava uudella tavalla.

"... pyrin pääsemään sieltä rajatusta teknologia-ajattelusta ulos siihen, että teknologia on apuväline ja ikäänkuin pitäisi koulutussuunnitteluun siirtää, sen ajattelun kohdentaa kokonaisuuksiin, toimintaan ja organisaatioon ja niiden kehittämiseen". (I 1993)





Kuvio 23. Työ ja oppiminen — suunnittelijat I ja E

"... tämmöinen oppilaitoskirjastoverkko on muualla maailmassa olemassa ja että sillä on oma teoriapohjansa, omat julkaisunsa ja että sitä Suomessa ei ole missään opetuksessa eikä siitä juurikaan keskustella. Se oli minulle sellainen iso ahaa-elämys." (E 1993)

E pitää työnsä kehittämisen käännekohtana ulkomailla hankkimaansa intensiivikoulutusta, joka on avannut uuden, myös teoreettisen näkökulman oman koulutusalan kehittämiseen. Hän kokee selkeästi, että tarvittava tieto ja osaaminen on hankittava talon ulkopuolelta, oman ammatillisen yhteistyöverkoston puitteissa. I näkee oman kehittymisensä lähteen toisella tavalla. Hän ei korosta niinkään ammatillista verkostoa kuin "asiakasrajapinnalla työskentelemisen" tärkeyttä.

"... minun tuntosarvet ovat paljon tästä talosta ulospäin. Se yhteistyöverkosto on ammatillisella puolella, täällä kirjastoammatillisella puolella, varsinaisen osaamiseni alueella. Se kehitys tapahtuu jossakin muualla kuin tässä talossa." (E 1993)

"... varsinaista oppimista on ollut hyvin paljon siinä asiakassuhteiden hoitamisessa. Siihen puoleen saa ehkä kaikkein eniten sellaista palautetta, missä itsekin on oikeastaan päässyt järjestämään sellaisia tilaisuuksia, missä on ikäänkuin voinut oppia näiden oppijoiden kanssa". (I 1993)

Tietotekninen kehitys vaatii I:n mukaan pysymistä ajan tasalla eikä sitä voida hoitaa millään muodollisella koulutuksella. Kirjallisuus ja lukeminen, pitäminen aistit avoinna, ovat keinoja pitää itsensä kehityksessä mukana. Mitään tietoista oppimisen mallia I ei sano soveltavansa, mutta on kuitenkin havainnut muutoksia oppimisessaan. E sen sijaan on pyrkinyt tietoisesti kehittämään näkemystään pedagogisilla kursseilla sekä ennen että jälkeen nykyisen työn aloittamista.

"Tässä on joutunut pakon edessä ikäänkuin tutustumaan siihen omaan tapaan omaksua uusia asioita ja tietoja toisella tavalla kuin ennen. ... Olen jonkin verran lueskellut asioihin liittyviä artikkeleita ja se on saanut pohtimaan noita asioita ja ehkä se muuttaa sillä lailla, että olen kriittisempi ja valikoivampi sen opin suhteen." (I 1993)

"... yritän ensin katsoa, mitä on jostain alasta kirjoitettu teoreettisesti ja saada siitä ideoita, että kokoisin tämmöisen kokonaisnäkemys. Siitä lähtisin miettimään sitten näitä sovellutuksia. Toisaalta opin yhteistyössä toisten kanssa keskustelemalla ja vaihtamalla mielipiteitä. ... Minulla on tähän omaan kenttääni ja toisaalta täällä tähän kenttään tuntosarvet. ... Mutta opin kyllä hirveän kaaoksen kautta. Se on minulle erityisen tunnusmerkillistä, että opin sillä tavalla, että se menee isojen paineiden kautta." (E 1993)

Kaaoksen ja paineiden kokemisesta huolimatta E ei koe erityistä stressiä työssään. Siitä selviää tekemällä töitä tehokkaammin, joskus viikonloppuisinkin. Stressin sijaan työssä tulee esiin ristiriita, jonka E kokee oman työnsä ja vallitsevan koulutuspolitiikan välillä. Oppilaitoskirjastojen kehittämisessä Opetushallituksen preferenssit eivät tunnu olevan kovin keskeisellä sijalla. Myöskään I ei koe mitään erityistä stressiä, sillä työ on jäsentynyttä ja aika riittää hyvin. Koulutuskeskuksen sisäisenä palveluna tietohallintotyö toimii hyvin oman työtiimin kanssa.

I sanoo suuntaavansa suunnittelutyötään myös omien oppimisintressien mukaan. Omilla kursseilla opettaminen auttaa oppimaan ja näkemään opiskelijoiden ongelmia. Yksi ongelma on kurssilaiosten heterogeenisuus. Opiskelijoiden omalle prosessoinnille pitää antaa tilaa, jolloin teknologia-ajattelua voidaan kokonaistaa tietohallintoajatteluksi. E:n mukaan teoreettisten tietojen soveltaminen ja koulutustyöstä hankittu kokemus ovat keskeinen oppimisen lähde. Yksi merkittävä kokemus on ollut osallistuminen aikuiskoulutuksen työpajaan. Myös I viittaa työpaja-ajatteluun, vaikka omaa osallistujan kokemusta hänellä ei siitä olekaan.

"Aika monessa tilaisuudessa on selkeästi jätetty se vastuu koko siitä ajan käytöstä opiskelijalle. On ryhmitöitä tai työpajoja, joissa joudutaan pohtimaan asia hyvinkin lyhyen alustuksen jälkeen." (I 1993)

"Enhän minä voi kouluttautua pelkästään itseni takia, vaan siitähän täytyisi syntyä jotain muuta ... se esim. aikuiskoulutuksen paja, siitähän syntyi sitten ideana se kirjastopaja. ... Minusta on tosi mahtavaa ... jo sen pajan aikana ja sen jälkeen kun on nähnyt, mitä ihmisissä tapahtuu sen vuoro vaikutuksen avulla ja toisaalta teoriapohjan avulla, jolla he pääsevät jäsentämään omaa työskentelyään". (E 1993)

Koulutustyöstä saadulla palautteella on kaksi merkitystä. Toisaalta se on seurantatietoa, joka liittyy asiakkaiden tarpeisiin ja auttaa niiden kartoittamisessa. Toisaalta palautteen merkitys on välittömän auttaen kehittämään kurssien laatua. E:n mukaan koulutustyön laadun kriteerinä on ymmärrys omasta työstä ja asiakkaiden tarpeista sekä lisäarvo, jonka asiakas kokee saaneensa osallistuesaan kurssille. Näin syntyy myös jatkokurssien tarpeita ja kanta-asiakkuussuhteita. I sanoo laatuun sisältyvän hyvän palvelun, yhteydenpidon ja jatkuvan seurannan. Laatua pitäisi kyetä myöskin mittaamaan, mutta se on vaikeaa ja on tyydyttävä toisen käden tietoihin. Käytännössä sitä mitataan välittömän palautteen kautta.

"Tärkeintä on kun näen tai tiedän, mitä tapahtuu siellä toiminnan tasolla. Se on kaikkein tärkein, tapahtuuko se yksilössä tai tapahtuuko sitten tämmöinen yhtäkkinen niin kuin uskon tuleminen ... Kun se tapahtuu yksilöiden tasolla ja kun se tapahtuu toiminnassa, niin silloinhan tiedän, että se on mennyt eteenpäin." (E 1993)

"... riippuu aina koulutustilaisuuden luonteesta, miten on sitoutunut itse siihen tilaisuuteen ... Jos on itse vetämässä jotakin tilaisuutta, silloinhan siinä elää varmasti kaiken aikaa mukana siinä, lähestulkoon osana sitä oppivaa yhteisöä, miltei mukana oppimassa sitä asiaa. ... Toisella tavalla, kun järjestää koulutusta, jossa rajautuu ulkopuoliseen sisältöjen suunnitteluun, siinä pystyy olemaan ikäänkuin neutraalisti eikä oikeastaan ole kovin vastaanottavainenkaan sille asialle, vaikka oikeastaan olisi hyvä olla." (I 1993)

Palautteen merkitys avautuu oman roolin kautta. Jos kouluttaa itse, kokee osallistujien palautteen eri tavoin ja havainnoi prosessin kulkua toisin kuin kurssia seuraava suunnittelija, joka voi havainnoida myös kouluttajan toimintaa. I:n mukaan palautteesta voi oppia, mutta se sisältää myös virheen mahdollisuuden silloin, kun se saadaan välittömästi kurssin jälkeen. Palaute voi olla liian positiivista tai negatiivista, koska muukin kuin kurssin sisältö voi vaikuttaa arviointiin. Oikeaan osuva palaute saataisiin vasta, kun osallistujat ovat palanneet työympäristöihinsä.

Tiedon saaminen työn tuloksista perustuu E:n mukaan pikemminkin tuntumaan kuin systemaattiseen seurantaan. Tilanteet, toivomukset, osallistuminen ja vastaanottaminen ovat asioita, jotka vaikuttavat palautteen laatuun. Matkalla oppilaitokseen asiat voivat muuttua eikä niitä ehkä otetakaan vastaan. Siksi palautteen pitäisi kertoa myös koulutuksen oikea-aikaisuudesta suhteessa asiakkaan tilanteeseen. Asiakkaat oppivat, mutta eniten oppii koulutussuunnittelija.

"Uskon, että kun tänään teen työni hyvin, se kantaa huomennakin. Se on se työn laadun pohja. ... hyvä ymmärrys omasta työstä. ... ja toisaalta hyvä ymmärrys asiakkaiden tarpeista. Kun nämä kohtaavat, katson minulla on siihen sekä teoreettisesti että muutenkin hankittu sellaiset valmiudet, että voin pitää itseäni asiantuntijana. Se tarkoittaa, että minun pitää huolehtia myöskin siitä, että ammattitaitoni pysyy yllä." (E 1993)

"... tämä on oppimisen paikka ... se on tämä oppiminen ja maailman avartuminen monellakin tavalla, että siitä saa toisenlaista hyötyä ... tämä on omalta osaltaan ainakin minua inspiroinut mahdolliseen jatko-opiskeluun. ... täällä viihtyy hyvin, kun asiakkaat antavat positiivista palautetta. Mutta me voitaisiin tietysti viihtyä paremmin, jos me koettaisiin kaikkien saama palaute myös omaksemme." (I 1993)

Suunnittelijat I ja E on rekrytoitu Koulutuskeskukseen omien alojensa asiantuntijoina. Kumpikin on joutunut miettimään asiantuntijuutensa perusteita suhteessa koulutussuunnitteluun ja oppilaitosten toimintaan. Heidän asiantuntemuksensa alueet leikkaavat toisiaan informaatioteknologiassa, mutta käytännössä he eivät ole muodostaneet työparia. Heidän persoonallisissa ja ammatillisissa suuntautumisissaan on niin paljon erilaisuutta, että kunnollisia yhteistyöprojekteja ei ole syntynyt. Kummankin työ vaatii oman osaamisen ylläpitämistä ja työn kehittämistä, mutta he näyttävät tekevän sen eri tavalla.

E on hankkinut alan teoreettista ja käytännöllistä tietämystä aina ulkomailta kouluttautumista myöten ja vaikuttamalla aktiivisesti omassa ammatillisessa yhteistyöverkostossaan. Hänelle Koulutuskeskus on pikemminkin toiminnan ja kehittämisen väline kuin oppimisen lähde. I pitää yllä osaamistaan seuraamalla aktiivisesti oman alan kehitystä panostamalla omaan oppimiseen asiakassuhteissa. Heidän suuntautumisessaan oman työnsä kehittämiseen on pikemminkin persoonallinen kuin ammatillinen ero.

E on sitoutunut työhönsä persoonansa ja asiantuntijuutensa kehittämisen, ei niinkään työpaikansa kautta. Hän on panostanut koulutusalan kehittämiseen tavalla, jossa ei ole kysymys vain olemassa olevien mallien soveltamisesta vaan uudenlaisen oppilaitoskirjaston luomisesta. I:lle työpaikan merkitys on suurempi jo yksin siksi, että hänen työpanoksestaan puolet suuntautuu Koulutuskeskuksen sisäiseen palveluun. Toinen puoli liittyy koulutuksen organisointiin, jossa pedagoginen problematiikka on kuitenkin vasta toisella sijalla verrattuna tietotekniikan sisällöllisiin ja soveltamisen vaatimuksiin. Suunnittelijoina he ovat asiantuntijoita, jotka suuntautuvat työnsä ja asiantuntijuutensa kehittämiseen eri tavoin. I:n orientaatiossa korostuu teknisyys mutta myös pyrkimys koulutustyön kokonaisvaltaistamiseen. E:llä järjestys on päinvastainen, hänen eksperimentiinsä laadullinen ominaisuus on kokonaisvaltaisuus, jota tekniikan hyödyntäminen seuraa.

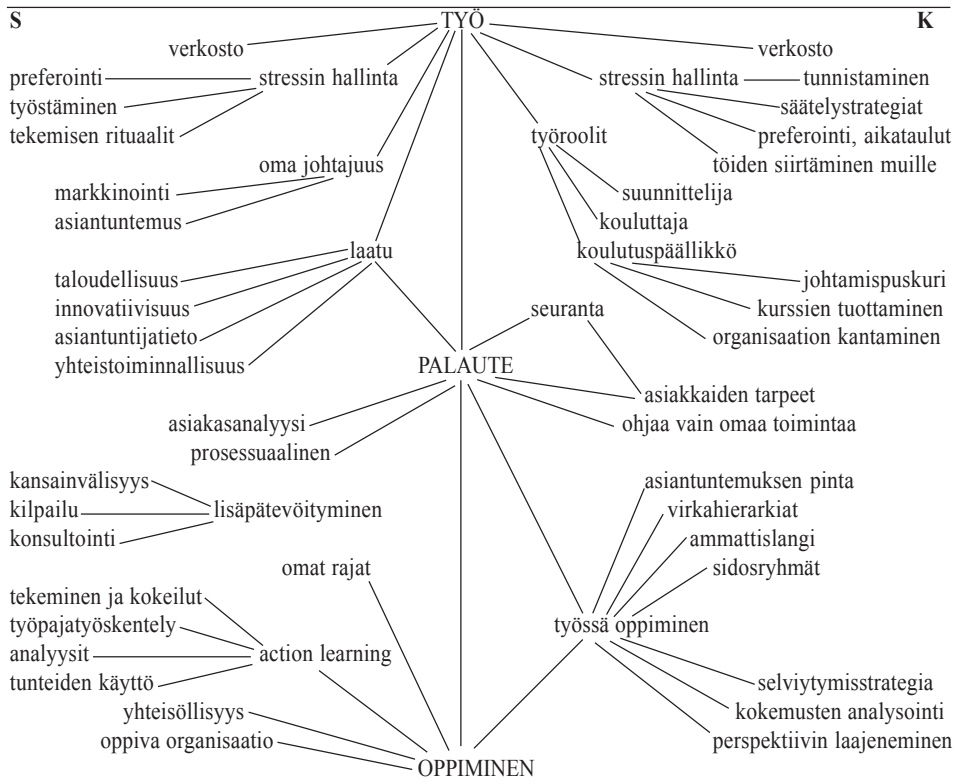
#### 5.1.1.4 Koulutussuunnittelijat S ja K

Suunnittelija S on aloittanut työskentelynsä Koulutuskeskuksessa heti sen perustamisvaiheessa ja suunnittelija K joitakin kuukausia myöhemmin. S on työskennellyt aikaisemmin ammattikasvatuksen alalla ja K on ollut tutkijana yliopistossa ja jonkin aikaa myös opettajana ammatillisessa oppilaitoksessa. Heidät on palkattu yleissuunnittelijoina ja vähitellen heistä on tullut Koulutuskeskuksen johtavia suunnittelijoita. Organisaation kasvaessa on ollut välttämätöntä jakaa johtamiseen liittyviä tehtäviä, joihin sisältyviä vastuita he ovat ottaneet monista syistä johtuen muita suunnittelijoita enemmän. Tämä tulee esiin välittömästi tavassa, jolla he kuvaavat työtään (kuvio 24).

"Kaikkein opettavaisinta mielestäni on ollut se vaikeus, että mitä työskentely on oppivassa organisaatiossa. Tietysti, jos katselee yksilön kannalta, on ollut mahdollisuus tehdä hyviä koulutusohjelmia, myydä ja viedä innovaatioita läpi, mutta kaikkein vaikein on ollut se yhteisön, yhteisöllisyyden kehittyminen." (S 1993)

"Jos joku silloin näissä yhteyksissä puhuessaan koulutuksesta olisi ruvennut puhumaan tuote ja tuotekehittely ja markkinointi ja tällaista, ylipäättään kaikki tällainen kaupallinen sanasto, mikä on osa nyt tätä meidän jokapäiväistä puhetta. ... Se on osa tiettyä sellaista ammattislangia, joka minusta ei ole ... yhteistä koko koulutussektorille. ... täälläkin tämä yhteinen sanasto liittyy tähän markkinaorganisaation pyörittämiseen enemmän kuin koulutuksen sisällölliseen puoleen." (K 1993)

S kiinnittää huomiota työyhteisön oppimisen ja kehittymisen ongelmiin K:n kuvatessa ammatillisen kulttuurin muuttumista tulosohjauksen ja markkina-ajattelun vaikuttamassa organisaatiossa.



Kuvio 24. Työ ja oppiminen — suunnittelijat S ja K

Työssään K erottelee suunnittelijan, kouluttajan ja koulutuspäällikön työroolit. Suunnittelijana hän haluaisi kouluttaa enemmän, mutta on sen sijaan joutunut ottamaan enemmän vastuuta epävirallisen koulutuspäällikkyyden muodossa. K:n mukaan organisaatiossa on pyritty luomaan johtamispuskuria henkilöstön ja johtajan välille. Samanaikaisesti K on huomannut itse alkaneensa "kantaa organisaatiota", jolloin hänelle on siirtynyt johtamisvastuuta miltei huomaamatta. Vastavasti suunnittelutyö on alkanut muotoutua kurssiproduktien tuottamiseksi.

"... aluksi kohteena oli yksittäinen kurssi ... Se oli koko työn fokuksena ... ikäänkuin omana selviytymisstrategiana liikkeellelähtö. Sitten jossain vaiheessa ... kun silmät alkoivat avautua eri tyyppisten sidosryhmien suuntaan eli tämmöistä verkostoa kehittämään. Asiakaskunnan ja suoraan asiakaskuntaan liittyviä tahoja ... tavallaan horisontti alkoi laajentua siihen suuntaan. Toisena puolena varsin alustakin lähtien oli ajatuksena tämä asiantuntijakouluttajien suunta yhtenä verkoston osana." (K 1993)

Työn oppiminen on alkanut yksittäisten kurssien suunnittelusta ja laajentunut asiakaskunnan tarpeiden ja kouluttajina toimivien asiantuntijoiden suuntaan. Kokonaisuus on vähitellen hahmottunut verkostona, johon kuuluvat asiakkaiden ja kouluttajien lisäksi myös muut koulutustyöhön vaikuttavat sidosryhmät kuten opetushallinnon viranomaiset. Heidän kanssaan asioiminen on merkinnyt näkymättömien virkahierarkiarajojen noudattamisen opettelua.

"... piti muutaman yrityksen, erehdyksen tai kokemuksen kautta huomata, esim. kansliapäällikölle et soita itse suoraan. ... Se tuli sellaisena hyvin kylmänä, kylmäkiskoisena, ei koskaan niin että olisi sanottu, että tehdään nämä rajat, vaan teon tehtyään huomasi, että nyt oli loukattu isällisiä tunteita." (K 1993)

Myös S on tietoinen johtajuuteen liittyvästä roolistaan. Vastuunsa hän näkee jakautuvan toisaalta Koulutuskeskuksen toiminnan markkinointiin ja toisaalta sisäiseen kehittämiseen. Mutta vastuu kuuluu muillekin kunkin asiantuntemuksen mukaisesti. Omaa asiantuntemustaan S haluaa kehittää konsultatiivisen työskentelyn ja johtamisen suuntaan.

"Jos ajattelen että [J] on toimitusjohtaja, niin minä koen että olen niinkuin markkinoija, niinkuin markkajohtaja, jotenkin seuraan että turvallisesti työpaikat säilyy ja johdan ja huolehden määrällisesti riittävästi ja sitten organisoin joitain prosesseja laajemmin. Mutta asiantuntijajohtajuus on meillä kaikilla, me johdetaan sitä asiantuntemusalueita mitä olemme, me johdetaan itseämme siinä asiantuntijuudessa." (S 1993)

S haluaisi päteväytyä konsulttina, kansainvälistyä ja oppia tekemään kilpailija-analyyseja muista alalla toimivista organisaatioista. Omat rajat on opittava tuntemaan, mutta rajoja on myös itsestä riippumattomista syistä, esim. sukupuolella on merkitystä. Toisaalta hyväksi konsultiksi kehittyminen on joka tapauksessa vaikeaa.

"Suomessa ei ole kovin helppo naiskonsulttina lyödä itseään läpi, se on realiteetti. Voi olla hyvä luennon pitäjä, hyvä kouluttaja, mutta hyvä prosessikonsultti, sen edessä täytyy olla vähän nöyrempi." (S 1993)

K:n mukaan koulutussuunnittelijan tehtävässä pitää asioihin perehtyä laajasti, mutta mihinkään ei ehdi perehtyä syvällisesti. Tästä syystä suunnittelijan asiantuntemus jää helposti pintapuoliseksi. Samalla on opeteltava puhumaan asiakkaan kieltä.

"... on jossain määrin pakko perehtyä siihen slangiin, koska keskustelua ei voi käydä asiakasryhmien kanssa minun kielelläni. Se pitäisi käydä ... aina asiakkaiden kielellä. ... Koen sen henkilökohtaisena pulmana, pitää perehtyä monien asiantuntemusalueiden pintaan. ... Kuitenkin ne tilanteet, sen takia että niiden pitäisi johtaa tilaukseen aina, ne ovat omalla tavallaan herkkiä, siinä joutuu aina miettimään missä määrin voi tyhmyytensä ilmaista." (K 1993)

Selviytymisstrategiasta alkanut työn oppiminen on muuntunut kokemusten analysoinnin kautta kokonaisuuksien hallinnan suuntaan, perspektiivi on laajentunut niin asiakkaiden, sidosryhmien kuin oman organisaationkin suuntaan. K kuvaa itseään henkilönä, joka oppii kokemuksen kautta. Hän pyrkii suhteuttamaan kokemuksensa lähinnä kirjallisuudesta hankittuun teoreettiseen tietoon.

"Mutta oppijana ja voisi sanoa tutkijanakin opin sellaisen empirian, kokemusten analysoinnin kautta. ... vähemmän semmoisen teoreettisen reflektion kautta. ... pyrkimys on suhteuttaa, tavallaan testata teoreettisen tiedon validisuutta myös omassa mielessä." (K 1993)

Suunnittelija S kuvaa oppimistaan termillä 'action learning'. Hänelle on tyypillistä oppia tekemisen, kokeilujen, analyysien ja myös tunteiden käytön kautta. Suhdettaan erilaisiin oppimismäke- myksiin hän kuvaa tutkivaksi ja mukana olemiseksi erilaisissa toimintaprosesseissa. Omaa käsitystään joutuu rakentamaan erilaisten koulukuntien teorioiden perusteella. Tärkeintä on viedä teoriat ja ideat käytäntöön. Yksi S:n tärkeimmistä kokeiluista on ollut aikuiskoulutuksen työpaja, jota hän on pyrkinyt juurruttamaan Koulutuskeskukseen.

"Nyt on jännä että meillä työpaja, aikuiskoulutuksen työpajan työkäytäntö on vähän kerrassaan siirtynyt kaikille meidän kursseille. ... ajattelisin että sitä pitäisi kehitellä eteenpäin ehkä, koska siitä on tullut jo meidän arkitodellisuutta". (S 1993)

S sanoo tuoneensa mukanaan asiantuntijaverkoston, joka hänellä on ollut jo ennen siirtymistään Koulutuskeskuksen palvelukseen. Verkostoon kuuluu eri koulutus- ja ammattialojen henkilöitä ja se laajenee ja kehittyy kaiken aikaa mm. yliopistojen ja kansainvälisten yhteyksien suuntaan. Verkosto ei käytetä vain koulutuksessa, vaan siinä oleviin ihmisiin täytyy perehtyä erityisellä tavalla.

"Kun tilaan heiltä koulutusta, tunnen heidän ajattelun. Heidän ei tarvitse selittää, että mihin heitä pyydän. Eli teen aika paljon työtä, opiskelen koko ajan ihmisten ajattelua ja sitä kautta saan näitä verkostoja syntymään." (S 1993)

Koulutussuunnittelijan ammattitaitoon kuuluu tuntea verkostoonsa kuuluvat ihmiset, jotta heitä voi käyttää oikeaan aikaan oikealla tavalla oikeassa tilanteessa. Työssä on otettava riskejä, koska koulutuksessa ei voi olla kyse vain asiakkaan miellyttämisestä. Joskus koulutustilaisuuksissa saa kielteistä palautetta, joka ei ole niinkään ilmausta koulutuksen huonosta laadusta vaan koulutus- suunnittelijan ja kouluttajan ammattitaidon testaamista.

"Joskus koen, että saan äärettömän huonoa palautetta jostain koulutuksesta sen takia, kun siinä ei ole hyvät luennoitsijat tai karismaattiset konsultit, vaan sellaiset kouluttajat ja konsultit, jotka haluavat todella työskennellä ja panevat asiakkaat ajattelemaan. ... esim. oppimisen kynnys- tilanteessa joissakin pitkissä ohjelmissa kolmannella ja neljännellä jaksolla saa todella negatiivista palautetta, ryhmä testaa minkälainen olet koulutussuunnittelijana ... Itse asiassa se testaa kouluttaja- ja konsulttitaitoa siinä tilanteessa eli se ryhmäprosessi pelaa ..." (S 1993)

Testaaminen kertoo muutosvastarinnasta, uusien asioiden oppimisen vaikeudesta ja asenteiden muuttamisen vaikeudesta. Mutta kun luottamus on saavutettu, oppimisen ja kehittymisen prosessi käynnistyy, jolloin koulutus tuottaa todellisia tuloksia. Asiakas oppii ja muuttaa toimintatapaansa. Myös suunnittelijalle sama prosessi merkitsee oppimista ja koulutusohjelman jatkuvaa kehittelyä.

"... kun minulla on joku koulutusohjelma tai tuote, minä toteutan sen, minä otan asiakkailta palautteen suoraan siihen ohjelmaan ja prosessiin, sitten minä muutan sen seuraavan ohjelman taas uudelleenlaiseksi, otan taas palautteen ja muutan uudelleenlaiseksi. Eli tähän tuotekehittelyprosessiin liittyy jatkuvasti asiakaspalaute." (S 1993)

S:n mukaan palautteessa on kyse asiakasanalyysistä, jossa täytyy saada selville asiakkaan kehitystarpeet. Tärkein palaute saadaan jo kurssin aikana, jolloin se on luonteeltaan prosessuaalista. Siihen kuuluu yhtälailla tunteiden käyttö kuin havainnointi ja kirjalliset kyselytkin. Palautetta voi saada myös jälkikäteen vuosienkin kuluessa. Se voi tulla asiakkailta tai se voi olla dokumentoituina raporteissa tai jopa tilastoissa. Eikä kysymys ole vain määrällisestä, esim. Opetushallituksen tilastoinnista, vaan siitä että juuri tietyn tyyppistä koulutusta on toteutettu edelläkävijän roolissa.

Myös K näkee palautteen merkityksen työn kehittämisen kannalta tärkeänä. Kurssi-arvio voidaan kerätä yksinkertaisen lomakkeen muodossa, joka sisältää pelkistetyimmillään neljä kysymystä: missä onnistuttiin, mitkä olivat pahimman puutteet, mitä pitäisi huomioida jatkossa ja muuta mainittavaa. Lomakearvion voi korvata myös loppukeskustelulla. K:n mukaan kurssipalautteen merkitys on kuitenkin rajallinen, koska se ohjaa vain suunnittelijan omaa toimintaa. Seuranta pitäisikin toteuttaa laajemmalla merkityksessä, jolloin asiakkaiden tarpeet saataisiin paremmin selville.

Palaute voi kertoa kouluttajan epäonnistumisesta, mutta viime kädessä kyse on hänet valinneen suunnittelijan ammattitaidosta.

"Jos kouluttajan värväys on epäonnistunut, niin sehän ei ole sen kouluttajan ongelma ensisijaisesti, vaan se on minun ongelma ensisijaisesti, koska olen vastuullinen tuottaja, vähän niinkuin tuotteen tuottajana. Kaikki kurssiin kohdistuva kritiikkihän kohdistuu silloin myös meikäläisen ammattitaitoon kurssin suunnittelijana ja järjestäjänä." (K 1993)

K kouluttaisi enemmän ja kehittäisi itseään kouluttajana, jolloin kurssien pedagogiseen kehittämiseen saisi paremmin tuntumaa. Siihen lyhytkurssimuotoinen koulutus tarjoaa kuitenkin vain rajoitetusti tilaisuuksia. Parhaana tapana kouluttaa hän pitää ongelmista ja kokemuksista lähtevää työtapaa, jonka senkin toteuttamisen mahdollisuudet ovat lyhytkurssilla rajallisia.

Kun K kuvaa koulutussuunnittelua kurssiproduktien tuottamisena, puhuu S koulutusohjelmasta tuotteena, joka on suunniteltu asiakkaan tarpeita varten. Tuotteen laatuun vaikuttavat innovatiivisuus ja asiantuntijatieto, joilla vastataan asiakkaan tarpeisiin. Laatua säätelee myös taloudellisuus ja yhteistoiminnallisuus, jotka resursseina vaikuttavat ohjelman laatuun. Näin laadun tuottamisen kriteerinä ei ole pelkästään koulutussuunnittelijan henkilökohtainen ammattitaito, vaan siihen vaikuttavat monet tekijät työorganisaatiossa ja toimintaympäristössä.

Työssään S sanoo panneensa "likoon" koko persoonallisuutensa. Hän kuvailee työotettaan innovatiivisena ja kunnianhimoisena. Hän vetää mielellään uudistuksia läpi liikkuen vanhan ja uuden rajapinnalla. Työhön liittyy myös kaoottisuutta, koska koko organisaatio on ollut koko ajan kasvun ja muutoksen tilassa. Myös stressituntemukset on pitänyt oppia kohtaamaan ja käsittelemään. Stressiä voi hallita preferoimalla tehtäviään, mikä kuuluu myös K:n hallintastrategioihin. Ensin on tunnistettava oireet ja käynnistettävä säätelystrategiat samalla kun työt voi asettaa järjestykseen ja siirtää mahdollisuuksien mukaan myös muiden tehtäväksi.

"Olen huomannut kuuden vuoden aikana, että tässä pitää kestää koko ajan kaaosta. ... Minulla on tällaisia rituaaleja, aloitusrituaali, prosessirituaali ja päätösrituaali. ... mutta kun tulee näitä syvänteitä, ahdistavia kokemuksia on enemmän, se rupeaa lyömään niin kuin päälle, työstät



kauemman aikaa niitä auki, sitten otat oikein jonkun viikonlopun esimerkiksi, oikein hiljaisen viikonlopun, jauhat sitä myllyä, otat pois niinkuin pitemmältä aikaväliltä. On tärkeää että analysoi ne. Siinähan saa palautetta itselleen myös ... työnä, että mistä se nousee". (S 1993)

"Eli sitä uhkaavaa monsteria pitämään siedettävällä etäisyydellä, vaikka se koko ajan velloo mielessä ja siihenkin liittyen pitää aina jotain sopia, esim. jonkin tapaamisen sopiminen kuukauden päähän. ... Kun saa päänsä pidettyä kylmänä sen suhteen, että kaikkia asioita ei tarvitse tässä ja nyt ratkaista ja saada järjestykseen." (K 1993)

Delegointiin antaa mahdollisuuden epävirallinenkin esimiesasema, vaikka siihen sisältyykin juuri epävirallisuudesta nouseva ristiriita. K:lle on luovutettu vastuuta organisaatiosta ja hän tuntee vastuunsa, mutta samalla päällikkövaltuudet ovat puutteelliset. Pienemmistä vastuista on hankala irtautua suurien vastuiden lisääntyessä, koska delegointiin tarvitaan virallinen toimivaltuus. K:n mukaan ristiriita liittyy myös muiden suunnittelijoiden tehtäviin ja vastuisiin. Alun perin työt on haluttu jakaa samanvertaisuuden periaatteen mukaan, mutta nyt suunnittelijakunnan sisällä on syntymässä hierarkiaa.

Suunnittelijat S ja K ovat Koulutuskeskuksen johtavia suunnittelijoita. Edellinen on hyvin tietoinen "varatoimitusjohtajan" roolistaan ja näkee työnsä johtajuutensa kautta. Vaikka hänenkään asemaan ei liity virallista vahvistusta, vaan hän on muodollisesti tasavertainen muiden suunnittelijoiden kanssa, hän ei koe sitä millään tavalla ongelmana. Sen sijaan K näyttää olevan vastoin tahtoaan johtavassa tehtävässä, johon hän on joutunut vastuuntuntonsa vetämänä ja organisaation työnjaon rationalisointitarpeen työntämänä. K:n ja S:n yhteinen intressi liittyy siihen, että he näkevät työnsä kehittämisen koko organisaation toimintajärjestelmän läpi. Samalla heidän työorientaatioissaan on erilaisuutta, joka tekee heistä toisiaan täydentävän työparin. Ideointi, kehittäminen ja kokeilu kuvaavat S:n toiminnan erityislaatua, kun taas K on analyttinen ja harkitseva kokeilujen suhteen, mutta silti valmis uusien tehtävien kohtaamiseen.

### 5.1.1.5 Koulutuskeskuksen johtaja J

Johtaja J on työskennellyt koulutuskeskuksessa sen perustamisesta lähtien. Hän on koulutukseltaan diplomi-insinööri ja hänellä on taustallaan pitkä ura ammattikasvatuksen hallinto- ja koulutus-tehtävissä ja kansainvälisessä toiminnassa. Omassa osaamisessaan hän korostaa ammatillisen koulutuksen tuntemusta ja kansainvälisiä yhteyksiä (ks. liite 24). Silti työn aloittaminen vasta perustetussa Koulutuskeskuksessa on ollut hänelle monessa mielessä aloittamista alusta.

"... työ on siinä mielessä ollut uuden alueen luomista ja tekemistä. Vielä sitten se, että itsellä oli ainakin varsin heikko käsitys siitä, että mitä koulutussuunnittelijalta vaaditaan ja voisi sanoa niin, että itsellä on ollut ajattelu, että omakohtaisesti pystyy kehittämään asioita sitä mukaa, kun ne tulevat vastaan." (J 1993)

J:n mukaan Koulutuskeskuksen lähtökohtana oli järjestää koulutusta oppilaitosten yhdistämiseksi. Tätä varten on saatu vapaat kädet, mutta aktiivisuutta ei ole odotettu koulutuspoliittisen keskustelun suhteen. Toisin sanoen Koulutuskeskus on haluttu nähdä mieluummin olemassa olevan koulutuspolitiikan toteuttajana kuin koulutuspoliittisena vaikuttajana. Tämän mukaisesti tehtävä määriteltiin lähinnä hallinnon henkilöstön koulutukseksi, mistä seurasi rajankäyntiä opettajien kouluttamisen sisällöistä.

"... alun perin lähtökohta on ollut, että me ollaan hallinnon kouluttajia, se on meidän reviirillä. ... me olemme ottaneet tämän hallintohenkilöstön, rehtorit, talouspäälliköt, toimistohenkilöt, vahtimestarit, tämän tyyppisen henkilöstön kohteeksemme, oppilaitoksen toiminnan kokonaisuuden kohteeksemme. ... sitten näitä opettajia ja muita ... Mutta emme ole menneet niinkään opettajien substanssialueelle." (J 1993)

Koska opettajien koulutus kuuluu opettajankoulutuslaitoksille, Koulutuskeskus ei ole suuntautunut opettajien koulutuksen sisältöalueille. Silti on ollut reviirikilpaa ja pelkoja uuden koulutusorganisaation ilmaannuttua samalle toiminta-alueelle. Pedagogista osaamista onkin jäsennetty Koulutuskeskuksessa ei opettajien taitojen vaan oppilaitosten kehittämisen näkökulmasta.

"... opetustyö on oppilaitoksen ydinalue ... jolloin johtaminen ja hallinto täytyy luoda sellaiseksi, että se tukee sitä pedagogista toimintaa ja pyrkii kehittämään sitä pedagogista toimintaa. ... Minun mielestä on ollut selvä, että ei voida ajatella johtamista pelkästään irrallisena pedagogiikasta." (J 1993)

Omana pedagogisena koulutuksenaan J pitää 1960-luvun puolivälin jälkeen hankkimaansa opettajan kokemusta. Tekniikan opetuksen virheellisyyksien havaitseminen johti päätökseen tulla toisenlaiseksi opettajaksi. Käytännössä se merkitsi opetuksen organisoimista uudelleen niin teoreettisen aineiston tuottamisen kuin käytännön järjestelyjenkin osalta. Muutos tuotti tulosta, oppilaat olivat innostuneita ja joidenkin menestystä J on seurannut myöhemminkin.

"... lähtökohta oli, että sai opiskelijat tekemään sillä tavalla, että sen näki että he olivat tajunneet sen kokonaisuuden ja ymmärtämään ja tekemään ja rakentamaan jotakin ja hankkimaan itse tietoa. ... etsittiin ideat maailmalta ja lähdettiin tekemään sitä, sovellettiin siihen teoriaa ja rakennettiin toimiva laite. Sitten jos ei sitä saanut menemään eteenpäin sitä prosessia, niin sitten oppilaan kanssa katsottiin ... Kyllä minä olen itse tällaisen mallin ja ajattelun rakentanut tällaisista omista kokemuksista ... kyllä kai se on se kognitiivinen ajattelu, mitä olen tässä joutunut lukemaan ja kuulemaan ja muuta, jossa omaan liittyy niitä osia aina ja siihen sen sulauttaa, niin kyllä se hyvin vastaa minun malliani." (J 1993)

Omaa oppimistaan J kuvaa käytännölliseksi. Kokemus on lähtökohta, koska siihen voi verrata teoriaa. Teoreettinen tieto karttuu aina tilaisuuden tullen, ajatukset ovat ikään kuin ilmassa, niitä pitää pystyä noukkimaan ja ne kypsyvät mietiskelyn ja pohdiskelun kautta. Kouluttajana J sanoo saavansa itselleen ajatuspalautetta tilaisuuksista ja keräävänsä niistä myös kaavaketietoja. Yleensä tilaisuudet ovat lyhytkurseja, joissa hän keskusteluttaa osallistujia ja tekee yhteenvetoja kes-

kustelusta. Toisenlaisen lähestymistavan vaativia pitkäkestoisia koulutusohjelmia on toistaiseksi ollut vähän ja niitä J pitääkin seuraavana haasteenaan. Osaamisensa haasteet johtaja J näkee tutkimustyön ja konsultatiivisen johtamisen suunnassa.

"... minulta puuttuu se osaaminen, tieto ja taju ... miten sitä kasvatustieteellistä tutkimusta tai ... en niin kauheasti nostaisi kasvatustiedettä esille, minun mielestä yhteiskuntatieteellinen tutkimus olisi parempi tässä, sosiaalipoliittinen tutkimus, hallintotieteellinen tutkimus. Miten tätä tehdään ja mitkä ovat sen traditiot ja näkemykset." (J 1993)

"Sitten toinen on sen varmuuden löytäminen, että ne johtamisajattelut, mitä edustamme nyt täällä ja mitä itse on imenyt satunnaisista lähteistä lukematta yhtään mitään kunnolla. ... meillä on aikalailla samanlainen ajatusmalli yrityksen konsultoinnista ja johtamisesta. Ja itsellä tekisi mieli, että pääsisi kokeilemaan oikein käytännössä sitä, että mitä se on ja sitten heijastella sitä oppilaitoksen johtamista ja yritysjohtamista toisiinsa." (J 1993)

Johtaja J on ammentanut taitonsa vuosien palvelusta koulutushallinnossa ja koulu-uudistusten toteuttamisista. Uudet ja hankalatkin asiat on pitänyt oppia viemään läpi vastustuksesta huolimatta, mikä on vaatinut periksiantamattomuutta ja luottamusta siihen, että ajan myötä asiat on toteutettavissa.

"... yleensä se ajattelu, minkä minä olin pohtinut läpi ja jonka vein sinne, kun se oli kypsynyt ja aika tuli, niin se meni läpi. ... opin sillä tavalla suhtautumaan asioihin, että tiesin että tuo ihminen sanoo niin, tuo ihminen sanoo noin ... kaikki nämä suurin piirtein negatiivisesti minua kohtaan ja asiaa kohtaan. Mutta ehkä se johtuu persoonasta ja tiesin, että jollain tavalla että asia muuttuu pikkasen ja asia kehittyi siinä keskustelussa, mutta se menee läpi ajan mukana." (J 1993)

Työtapaansa J luonnehtii tehokkaaksi, sillä hän tuntee saavansa aikaan tuloksia. Aika riittää töiden tekemiseen hyvin eivätkä ne aiheuta stressaantumista, etenkin kun työn vastapainona on mielekäs vapaa-aika. Asioihin pitää tarttua heti, niiden pitää antaa kypsyä tarpeellinen aika ja ne pitää toteuttaa ajallaan. Luottamus itseensä näkyy myös luottamuksena omien tuntemusten merkitykseen eri tilanteissa.

"Voisi sanoa, että minä luotan aika paljon omiin tuntemuksiini asioissa. Vaikka ne eivät heti avaudu, että mistä se nyt johtuu, niin kyllä se on hyvin ohjaava tekijä. Minä olen pitänyt sitä kauhean hyvänä, että tuntemukset tulee, nousee pintaan, jotka sitten täytyy selkiyttää." (J 1993)

Tuntemukset johtavat pohdintaan ja pohdinta johtaa päätelmiin, joiden perusteella voi toimia. Kyse on palautetiedosta, jonka hankkiminen perustuu keskustelujen havainnointiin niin koulutus-tilaisuuksissa kuin omassa organisaatiossakin. Keskustelun taso heijastaa toiminnan laatua ja kertoo kehitysprosessin etenemisestä, mutta niihin liittyvää tietoa pitäisi dokumentoida systemaattisemmalla tavalla.

"... se on tällöinen palaute, henkilökohtainen ajatuspalaute, mikä tulee tilaisuuksista. Kerään niistä joskus näitä kaavaketicioja. Kyllä minä näen, että meidän keskustelut syvenevät ... heijastelevat sitä tasoa, mitä meidän kouluttajat tilaisuuksissaan vetävät. Silloin ollaan ilmeisesti menty eteenpäin, jos tässä havaitsee syvenemistä. Tässä täytyisi päästä analyttisempaan ja systemaattisesti kerättyyn tiedostoon." (J 1993)

Palautteella on henkilökohtainen luonne, koska sitä ei ole saatavissa systemaattisessa muodossa, jolloin se olisi arviointitietona jaettavissa koko henkilöstön keskuudessa. J on halunnut systemaattisoida tiedon keräämisen, mutta se ei ole ollut vielä mahdollista.

"... mitä se merkitsisi meidän työskentelyssä, että me saataisiin se arviointitieto. Mutta sitten on ollut tapahtumia, ... että minä en ole katsonut voivani velvoittaa esimerkiksi omaa väkeä työskentelemään tietyllä tavalla, että saataisiin tätä arviointitietoa vielä nyt, mutta ei ole kypsyyttä." (J 1993)

Vaikka palautetietoa ei kyetäkään muuntamaan arvioinniksi, on toiminta J:n mukaan kehittynyt niin paljon, että Koulutuskeskus on alkanut saada uskottavuutta asiakaskentässä. Kentältä tulee asiakaspyyntöjä, joka kertoo koulutusorganisaation lyöneen itsensä läpi asiakkaiden mielissä. Tässä suhteessa uskottavuus on indikaattori, joka mittaa koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta ja sitä, että Koulutuskeskuksessa on valittu oikea toiminnan kehittämisen suunta. Kysymys on oppilaitosten kokonaisuuden kehittämisestä aina arvomaailmaa myöten.

"Jos kysyt kerran, ... toimimmeko niinkuin opetamme. Ja me opetamme että oppilaitos on oppimiskeskus, me ollaan minun mielestä sitä käsitelty paljon. Oppilaitos on kehittämiskeskus, sitäkin me ollaan käsitelty, koska me myymme palveluja toisten kehittämiseksi. Se on myös kulttuurikeskus ja silloin sinulta on jäänyt kysymättä kyllä, että mitkä on ne arvot, osittain on tullut sellaisiin asioihin vastattua ... mitä olisivat kulttuuriset näkökohdat, mitä haluaa nostaa, kohottaa ja kehittää." (J 1993)

J:n mukaan kyse on oppilaitosten ja ihmisten itsenäistymisestä, kansalaistoiminnasta ja kansainvälistymisestä. Kyse on myös siitä, onko oppilaitos aikaan sidottu seurailija vaiko muutoksen agentti ja edellä kulkija, joka ammentaa tietonsa sellaisesta mitä ei vielä ole.

"Meidän on ammennettava sieltä, mitä ei vielä välttämättä ole. ... silloin on tutkittava sitä olevaisuutta mikä on. ... On lähdettävä semmoisesta ajattelusta joka tapauksessa, että me olemme tutkiva, etsivä lähtökohdiltamme ja se on yksi ajattelu, mitä minä näen." (J 1993)

Kysymys on uuden toimintatavan löytämisestä ja uusien toimintamallien soveltamisesta. Samalla toimitaan vanhan ja uuden arvomaailman rajapinnoilla, joilla liikkumiseen sisältyy riskinsä.

"Voisi sanoa, että siinä ollaan perinteisen työväenliikkeen arvomaailman, meidän hyvinvointivaltion arvomaailman rajoilla liikutaan ja me joudutaan tiedostamaan ne lähtökohdat, me ollaan aroilla alueilla. Ja löytää siinä käyttäytymismallia, mikä hyväksyttäisiin ja joka voi viedä johonkin uuteen malliin, joka kenties on syntymässä mutta ei ole vielä analysoitu tässä yhteiskunnassa." (J 1993)

Johtaja J:lla on visio, jonka mukaan oppilaitoksia tulee kehittää. Hänellä on myös tietoisuus riskitekijöistä, jotka sisältyvät kehittämisvisioon. Valmiita toimintamalleja ei vielä ole, vaan ne on löydettävä tutkimalla ja kokeilemalla. Tässä tehtävässä tarvitaan Koulutuskeskusta, joka joutuu kehittämään itseään ja rakentamaan toimintamallejaan saman epävarmuuden vallitessa. Kysymys on koulutussuunnittelijoiden osaamisesta ja heidän professionaalista tasostaan. J:n mukaan kypsymistä ja kehittymistä on tapahtunut, mutta ei vielä riittävästi. Oppimista tapahtuu kuitenkin koko ajan.

Omalla kohdallaan J on jo alkanut harkita myös sivuun siirtymistä, mikä liittyy ikään ja haaluun tehdä vielä jotakin muuta pitkän uran jälkeen. Aivan vielä se ei kuitenkaan ole näköpiirissä.

## 5.1.2 Johtopäätökset — oma työ ja palautteesta oppiminen

Koulutussuunnittelijoiden oppimista ja kehittymistä työssään määrittää koulutustyöstä saatu henkilökohtainen palaute. Palautetta saadaan välittömästi kurssin aikana ja jälkeen mutta myös viikkojen ja vuosienkin kuluttua koulutuksen toteuttamisesta. Tärkein palaute saadaan havainnoimalla koulutusprosessia ja analysoimalla kirjallista kurssipalautetta. Kurssin päätösvaiheessa kerätty kirjallinen palaute on rutiinitoimenpide, jonka sisällöllinen tarkastelu kohdistuu tavanomaisesta poikkeavien huomioiden etsintään. Samalla se on ainoa systemaattisen palautteen hankkimisen muoto.

Palaute kohdentuu koulutusprosessin sisällöllisiin ja prosessuaalisiin tekijöihin. Edelliset liittyvät asiantuntemusalueisiin, joista suunnittelijalla ei välttämättä ole kovin syvällistä käsitystä. Jälkimmäiset ovat pedagogisia tekijöitä, joissa suunnittelija voi jatkuvasti syventää osaamistaan. Koulutussuunnittelijan asiantuntemus rakentuukin näiden kahden tekijän onnistuneesta yhdistämisestä: miten luoda koulutusprosessi, jossa yhdistyy paras substanssitietyys ja paras pedagoginen osaaminen. Koulutussuunnittelija tarvitsee tietoa tästä kombinoitiprosessista. Tieto on luonteeltaan kokemuksellista ja sen hankkiminen ei ole aivan yksinkertaista. Pelkkä havainnointi, kurssi-palaute tai keskustelut kouluttajien kanssa eivät riitä.

Kokemus voidaan parhaiten hankkia ryhtymällä kouluttajaksi oman asiantuntemuksensa alueella. Lähes jokainen suunnittelija on näin menetellytkin ja siten kyennyt tavoittamaan koulutussuunnittelijan ammattitaidolle välttämätön tuntuman pedagogiseen osaamiseen. Omalla osaamisella puolestaan on merkitystä asiantuntijoiden valinnassa ja heidän ohjaamisessa kurssien kouluttajina. Hankittu palaute ohjaa suunnittelijaa kehittämään sekä itseään ja ammatillista osaamistaan että työtä kurssien ja koulutusohjelmien kehittämisen merkityksessä. Koska koulutettavilta saatu palaute koetaan henkilökohtaisena ja jaetaan vain satunnaisesti kollegoiden kesken, kehittäminen tapahtuu ensisijaisesti oman työn kontekstissa.

Melkein kaikilla suunnittelijoilla on työssään stressikokemuksia. Osa ei koe stressiä kuitenkaan ongelmana ja on luonut omia säätelystrategioitaan sen hoitamiseksi. Stressi liittyy suunnittelu-työn hallintaan, valmistautumiseen kurssien ohjaamiseen ja koulutusprosessin tulosten analysointiin. Stressikokemuksen syvyys näyttää vaihtelevan riippuen tavasta, jolla suunnittelija on sitoutunut

koulutuksen toteuttamiseen. Jos itse toimii kouluttajana tai on muutoin vahvasti panostanut koulutuksen onnistumiseen, sopivalla määrällä stressiä ennakkoon on positiivinen merkitys. Vastavasti koulutuksen jälkeen stressitunteukset täytyy käsitellä ja reflektoida omassa mielessä. Stressi on luonteeltaan tunnepalautetta, joka on vieläkin henkilökohtaisempaa kuin muu koulutusprosessista saatu palaute.

Stressin hallinta on työn psyykkistä säätelyä, mikä, samoin kuin muukin palautteen käsittely, vaikuttaa tapaan, jolla henkilö kehittää itseään ja oppii työssään. Oppimistaan ja kehittymistään suunnittelijat luonnehtivat "tekemällä tai kokemuksesta oppimiseksi", "mallien kokeilemiseksi tai teorian soveltamiseksi", "asioiden tai tilanteiden kypsymiseksi", "itsensä likoon laittamiseksi" ja "vastuun tai organisaation kantamiseksi". Vastavasti työn kehittäminen saa lisäilmaisuja, jotka liittyvät laatuun, seurantaan ja vaikuttavuuteen kuten "kurssituotteen kehittäminen", "kurssituotteen tuottaminen", "asiakasanalyysi ja asiakkaiden tarpeet" jne. Käsitteet ja kieli heijastelevat yleistä koulutusmarkkinaorientaatiota, mutta silti suunnittelijoiden työorientaatiot ovat hyvin yksilökohtaisia.

Projektitutkijoiden L ja T työorientaatioissa on eroa siten, että toinen heistä näkee myös mahdollisen koulutustyönsä tutkimustoimintansa läpi. Toinen sen sijaan on kouluttaja, joka tekee tilapäisesti tutkijan työtä. Koulutussuunnittelijoina he ovat noviiseja, joskaan L:ää ei voi pitää täysin aloittelijana aikaisemman kouluttajakokemuksensa takia. Sen sijaan koulutussuunnittelijat U ja N ovat kokeneita suunnittelijoita. Kumpikin on täydennyskoulutuksen yleissuunnittelija, jolla on intressissään kouluttajana toimiminen. N kuvaa itseään kurssiopettajana, kun taas U:lle kouluttajuus merkitsee vielä kehityksintressiä. Heidän selviytymis- ja oppimisstrategiansa ovat lähellä toisiaan, mistä kertoo yhteinen luottamus asioiden kypsymiseen ja oivaltamiseen oman alitajuisen työskentelyn kautta.

Koulutussuunnittelijat I ja E ovat omilla osaamisalueillaan erikoistuneita suunnittelijoita. Heidän orientaatioilleen on yhteistä oman substanssiantuntemuksen perustalta työskentely ja yhdistäminen koulutussuunnittelijan osaamiseen. Heidän asiantuntijaorientaatioissaan on kuitenkin selkeä ero. I suuntautuu työorganisaatioon ja oman substanssialansa kehityksen seurantaan ja järjestelmien soveltamiseen. E on kehittäjä, joka pyrkii yhdistelemään erilaisia asiantuntemusalueita omassa osaamisessaan ja koulutuslallallaan hankkien tarvittavan tietämyksen kotimaisen ammatillisen verkostonsa ja kansainvälisten yhteyksiensä kautta. Oppijoina he ovat erilaisia samassa suhteessa. I:n oppimisessa korostuu tekeminen ja kokemus sekä niihin suhteutuva faktuaalinen tieto. E:lle on tärkeää ottaa haltuun ensin ongelman teoreettiset ilmenemismuodot ja perehtyä siihen liittyviin käytännöllisiin sovelluksiin ja sitten kokeilla itse.

Koulutussuunnittelijat S ja K ovat johtavia suunnittelijoita, joiden työorientaatioita yhdistää vastuuntunto, joka kohdistuu työyhteisön ja koko organisaation toimintaan. Vastuu merkitsee enemmän kuin johtamisjärjestelmään osallistumista. S:lle se on henkilökohtaista johtajuutta, jossa hän haluaa kehittyä konsultatiivisen ohjaamisen suuntaan. K:lle johtajuus on päällikkyyttä, jossa vastuut, valtuudet ja velvoitteet tulisi selkiyttää suhteessa johtamisjärjestelmään. K on joutunut ottamaan lisää vastuuta, kun taas S on mieltänyt ja halunnut ottaa johtamisvastuuta alusta lähtien. Asetelma näkyy myös heidän oppimisessaan. K on pragmaattinen ja analyttinen ja hankkii ongelmanrat-

kaisussa tarvittavan tiedon kokemustensa perusteella. S on kehittäjä ja ennen kaikkea ideoija, joka hankkii uutta tietoa ja pyrkii testaamaan ideansa myös käytännössä.

Johtaja J on vastuussa koko Koulutuskeskuksen kehittämisestä, mutta myös hänet voidaan lukea suunnittelijakuntaan, koska hän osallistuu käytännön koulutustyöhön sikäli kuin johtamistehtäviltä jää siihen aikaa. Johtajana, kouluttajana ja suunnittelijana J on "tee se itse mies", mikä heijastuu myös hänen näkemyksessään oppimisesta. Kokemus on paras opettaja, asiat kypsyvät omassa mielessä ja ongelmat ovat ratkaistavissa sitä mukaa kuin niitä ilmenee. Tarvittava tieto on löydettävissä monista lähteistä niin kirjallisuudesta ja asiantuntijoilta kuin erilaisista sosiaalisista verkoista ja tilanteistakin. Olennaisinta johtamisessa on oikeat visiot ja tavoitteet, joiden suunnassa aikatekijän huomioonottaen toimintaa voi ohjata.

Pidemmälle meneviä johtopäätöksiä ei edellä olevan perusteella ole vielä syytä tehdä, vaan siirrytään seuraavaan analyysivaiheeseen, jonka tehtävänä on tarkastella koulutussuunnittelijoiden toimintaa yhteisen työn ja työyhteisön kontekstissa. Siinä käsiteltävään tematiikkaan on saatu edellä olevasta tarkastelusta viitteitä, jotka liittyvät palaute- ja arviointitiedon väliseen muuntamisen problematiikkaan sekä työ- ja oppimisorientaatioiden merkitykseen yhteistyö- ja johtamisjärjestelmän organisoinnissa.

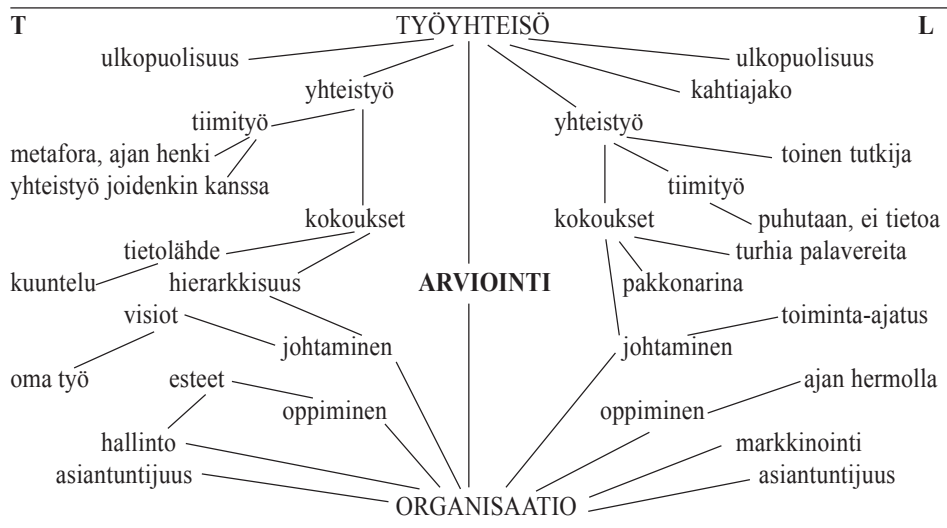
### 5.1.3 Työyhteisö ja organisaatio

Seuraava analyysi tehdään samanlaisessa parivertailujärjestyksessä kuin edellinenkin, joka ei antanut aihetta järjestyksen muuttamiseen. Sen sijaan vertailut otsikoidaan sen mukaisesti, mikä on tunnusomaisinta suunnittelijoiden työssä kehittymisen vaiheelle. Ensin verrataan toisiinsa aloittelevia suunnittelijoita, jotka ovat työskennelleet Koulutuskeskuksessa vasta muutaman kuukauden projektitutkijan nimikkeellä. Toisena vertaillaan kokeneita yleissuunnittelijoita, jotka ovat kiinnostuneita kehittämään itseään kouluttajina. Kolmantena ovat vuorossa erikoistuneet suunnittelijat, jotka pyrkivät integroimaan oman erikoisosaamisensa koulutussuunnitteluun. Neljännessä vertailussa ovat vastuutetut suunnittelijat, jotka jakavat työorganisaation johtamisvastuuta johtajan kanssa. Viidennessä vaiheessa vertaillaan johtajan ja muiden suunnittelijoiden käsityksiä Koulutuskeskuksen yhteisestä toiminnasta.

Analyysin ydinkäsite on arviointi, jolla tarkoitetaan koulutustyöstä ja yhteistoiminnasta saadun palautteen yhteistä käsittelyä. Peruskäsitteitä ovat työyhteisö ja organisaatio ja avainkäsitteitä yhteistyö, johtaminen ja oppiminen. Arviointi on käsitteenä kaksitahoinen, koska se ilmentää sellaista, joka ei ole vielä käytäntönä organisaatiossa, mutta jolla on todellisuusarvoa ajattelussa ja kommunikaatiossa. Kaikki suunnittelijat eivät edes puhu arvioinnista, mikä ei kuitenkaan estä heitä arvioimasta yhteistoimintaa ja sen laatua. Arviointi on olemassa ikään kuin toiminnan negaationa ja vaikuttaa työskentelyyn juuri siksi, että sitä ei ole kyetty organisoimaan tyydyttävällä tavalla.

### 5.1.3.1 Aloittelevat suunnittelijat

Projektitutkijat L ja T ovat koulutussuunnittelijoina noviiseja, jotka ovat keskittyneet tutkimusprojektiinsa, mutta kokevat työhönsä liittyvän myös koulutusintressejä. T näkee suunnitteluunsa ja mahdollisen kouluttajuutensa tutkimustyönsä läpi, kun taas L tekisi koulutustyötä ei niinkään tutkimukseen kuin muuhun erikoisosaamiseensa liittyen. Koulutussuunnittelijoina he tuntevat kokevansa ulkopuolisuutta (kuvio 25) ja kuuluvansa suunnittelijakunnan periferiaan. Myös tutkijan roolinsa he kokevat vakiintumattomana ja epämääräisenä suhteessa muihin suunnittelijoihin.



Kuvio 25. Työyhteisö ja organisaatio — suunnittelijat T ja L

"Tämä nyt on aika uusi ilmiö, tämä tutkimuspuoli täällä, että siihen suhtaudutaan jotenkin vähän epäluuloisesti ja sitten tämä teema vielä ... Mutta jotain semmoista on vielä, että kyllä koulutussuunnittelija tietää kyllä paikkansa. Tutkija tulee siihen, kaksi tutkijaa on tullut siihen, niin tässä on jotain kummallista uutta." (T 1993)

Myös muilla suunnittelijoilla on tutkimusintressejä, mutta heillä ei ole ollut työnkuvansa takia mahdollisuutta intressin toteuttamiseen. T:n mielestä johtajalla on kuitenkin tavoite, jonka mukaan koulutussuunnittelijan työhön pitäisi sisällyttää tutkivampi ote ylipäättään.

"[J] halusi nähdä ilmeisesti sen, että tämä tutkimus ja koulutussuunnittelijan työ nivelletään toisiinsa ... tutkimus yhdistetään tällaiseen kouluttamiseen ... ymmärtäisin niin, että se on kyllä niin, ettei tämä rajoitu tähän että palkataan pari tällaista erillistä tutkijaa, vaan että se tulisi koulutussuunnittelijan toimenkuvan sisään semmoinen tutkivampi ote." (T 1993)



L:n kuvaus omasta työstään ja roolistaan on toisenlainen. Tutkimus on tärkeä projekti, koska se tukee hänen jatko-opintopyrkimyksiään. Sen sijaan työnä tutkimus on vain yksi vaihe erilaisten tehtävien ja toimenkuvien sarjassa.

"Varma tulevaisuuden näkymä on tavallaan lähtenyt mielestä pois, että saisin vakinaisen työpaikan. Antoisaa on ollut sikäli, että olen saanut tutustua hyvin erilaisiin organisaatioihin ja yleensä tämmöisiin työkuultuureihin. ... Tällaiseen kulttuuriin on aina vaikeampi tulla, jossa ihmiset ovat olleet kauan ... tulee ja lähtee harjoittelijoita ja sitten on se vakinainen kalusto, joka on ja pysyy". (L 1993)

Yhteistyössä T ja L ovat lähinnä keskenään ja johtajan kanssa. Heidät luetaan suunnittelijakuntaan, jonka joukossa he kuitenkin tuntevat itsensä ulkopuolisiksi. Työyhteisö näyttää kahtia jakautuneelta ja hierarkkiselta. Koulutussuunnittelijoiden ja muiden työntekijöiden välillä vallitsee statusero.

"Kyllä täällä on aika voimakas kahtiajako, koulutussuunnittelijat ja muu henkilökunta. ... se tuli yhden henkilön suusta ... ja silloin minulle yksi koulutussuunnittelija vastasi, että hän ei kyllä näe asian olevan näin. ... En tiedä, onko moni valmis sanomaan rehellisesti, että asia on näin, mutta kyllä sen aistii ja kokee." (L 1993)

"Työyhteisönä, jos ajatellaan näitä ihmisiä, jotka täällä ovat töissä, mukavia ihmisiä. Yhteishenki tosin ei ole paras mahdollinen eikä aina tunnu pelaavan. Aikatavalla tuntuu, että täällä on sellaiset hierarkiat, joku vanha perinne tästä valtion hallinnon organisaatiosta." (T 1993)

Hierarkia ja jännitteet näkyvät T:n mukaan informaatiopalavereissa ja suunnittelijakokouksissa. Kokoukset ovat samalla hyvä tietolähde, jossa oppii kuuntelemalla. T:n mielestä talossa pyritään rakentamaan yhteishenkeä, mutta sen aitous on ongelma. Muutaman kuukauden pitempään talossa ollut L kokee tilapäisenä työntekijänä kokoukset turhina palavereina, joissa käytetään liikaa aikaa vähäpätöisiin asioihin.

"Koen ne kuitenkin oman työni kannalta aika turhina. Minulta menee tavallaan päivä viikosta on työn kannalta hukkaankin." (L 1993)

"Jos oikein uskoo tällaisiin virtauksiin, tällaisiin tiettyihin iskusanoihin ... se vaikuttaa keino-koiselta ja enemmänkin vaikuttaisi siihen toiseen suuntaan juuri. Se tuleekin näkyväksi, että yritetään saada keino-koisesti yhteishenkeä ... jos sitä on ylipäättään löydettävissä, voisi tulla muualta tai sitten sitä ei tule ja sen kanssa on opittava elämään." (T 1993)

Myös tiimityö on T:n mukaan iskusananomainen metafora, joka ilmentää ajanhenkeä. Käytännössä yhteistyö on todellisuutta vain joidenkin henkilöiden välillä. Myös L toteaa, että tiimeistä puhutaan, mutta käytännössä niitä ei ole. Koulutussuunnittelijat ja -sihteerit näyttävät kokoontuvan vain kaksistaan. Kokouksissa on pyritty rakentamaan toiminta-ajatusta ja luotu visioita lähitulevaisuuteen. L:n mielestä toiminta-ajatus on ongelmallinen, koska Koulutuskeskuksen asema on epävarma valtion opetushallinnon uudelleen järjestelyissä.

"Kyllä sellaisen epävarmuuden henki kuitenkin leijuu ilmassa ja minun mielestäni se vaikuttaa tähän toiminta-ajatus ajatteluun. Jos lähitulevaisuus ei ole taattu ja turvattu, niin on aika vaikeaa miettiä sitä toiminta-ajatusta pitemmällä tähtäimellä." (L 1993)

"[J]:lla on oma visio ja luulen, että muillakin on omia juttujaan, koulutus suunnittelijoilla. [J]:n oppimis-, kulttuuri-, kehittämisskeskus tuntuu, että tämä esimerkiksi sopii, jos ajattelee tätä sellaisena ideana, mihin tämän organisaation pitäisi pyrkiä. Kyllä minun työ ja tutkimus siihen niveltty mielestäni." (T 1993)

Koulutuskeskuksen T ja L näkevät asiantuntijaorganisaationa, jonka tehtävänä on hankkia vähintäänkin se asiantuntijuus, jota tarjotaan kursseilla. L:n mukaan organisaatio on ytimeltään terve, se ei ole vienyt kenenkään itsetuntoa eikä pakottanut ketään vain rutiineihin. Markkinoinnissa on kuitenkin ongelmia, koska kurseja joudutaan peruuttamaan. T:n mukaan toiminnassa ilmenevät ongelmat heijastelevat pikemminkin valtion hallinnosta peräisin olevaa byrokraattisuutta. Se esittää organisaatiota oppimasta, joskin oppivan organisaation termissä on kyse samanlaisesta metaforasta kuin tiimityössäkkin. L sen sijaan sanoo organisaation oppivan, kunhan se uudistuu pysyen ajan hermolla.

Kumpikin suunnittelija on havainnut, että Koulutuskeskuksen johtamistapaa kritisoidaan. L:n mukaan kyse ei ole vain aiheellisesta kritiikistä, vaan mihin tahansa organisaatioon kuuluvasta "pakkonarinasta". T siirtäisi johtamisvastuun mieluusti työntekijöille itselleen.

"En ole ollut yhdessäkään paikassa, jossa oltaisiin johtamisjärjestelmään ja organisaatioon sillä tavalla tyytyväisiä. Se on tavallaan pakkonarina joka paikassa oikeastaan. ... [J] ottaa vähän ehkä liiankin paljon mukaan ihmisiä ... voisi tehdä päätöksiä ihan yksinkin. ... Jos olisi niin päin, että (J) tekisi yksin päätökset eikä kysyisi muilta, niin taas valitettaisiin. En usko, että tuohon asiaan edes löytyy mitään ratkaisua. Aina se on huonoa." (L 1993)

"Tietyllä tavalla tehtävät ja toimenkuvat on muuttuneet pikkuhiljaa siihen suuntaan, että voi vapauttaa johtajat pois kokonaan silleen niinkuin fyysisinä henkilöinä ... työntekijät alkaisivat itse ... keskenään yhteistyötä organisoida omalla tavallaan. Mutta yhteydet muihin organisaatioihin, sehän olisi johtajien, tulee mieleen ainakin tässä organisaatiossa ilman muuta". (T 1993)

Kumpikaan ei puhu yhteistyöhön liittyvästä arvioinnista. Omaan työhön saatu palaute tulee sekin jostakin muualta kuin työorganisaatiosta. L sanoo saavansa arvioivaa palautetta tutkimukseensa tutkijaseminaarissa yliopistolla. T viittaa arvioinnin käsitteen selkiintymättömyyteen itselleen, mutta toteaa oppivansa kokouksissa käydyistä keskusteluista. Myös L toteaa, että niissä voi oppia, mutta hänen työnsä kannalta niillä keskusteluilla ei ole merkitystä. Keskusteluja käydään ja yhteistyötä tehdään pikemminkin parien muodostamalla epävirallisella tasolla.

Uusina työntekijöinä ja työyhteisön tulokkaina L ja T kykenevät havainnoimaan varsin tarkasti työyhteisön ilmapiiriä, mutta tuntevat huonosti sen tuottaneita tekijöitä. Työyhteisöön he kiinnittyvät eri tavoin. T pohtii tutkijana sitoutumistaan Koulutuskeskukseen toisin kuin L, joka orientoituu työhönsä tilapäisenä työntekijänä ja ilmeisestikin sitoutuisi työyhteisöön mieluummin kouluttajan kuin tutkijan roolissa. Heidän kohdallaan kyse on ammatillisen identiteetin rakentamisesta, ts. voiko Koulutuskeskus tarjota projektitutkijoilleen riittäviä kehitysmahdollisuuksia.

### 5.1.3.2 Kokeneet suunnittelijat

Suunnittelijat N ja U ovat työskennelleet Koulutuskeskuksessa sen perustamisesta lähtien. Heillä on aikaisempaa koulutussuunnittelijan kokemusta, joka N:llä liittyy täydennyskoulutukseen ja U:lla ympäristövalistukseen. Heitä yhdistää kiinnostus pedagogiikkaan ja heidän orientoitumisensa itsensä ja työnsä kehittämiseen on samoja piirteitä. Toisaalta heidän kulttuuritaustansa erilaisuus äidinkieleen ja koulutukseen liittyen on suuri. Ruotsinkielinen U on saanut teknisen peruskoulutuksen suomenkielisen N:n ollessa yhteiskuntatieteilijä. Mutta erolla ei näytä olevan merkitystä keskinäisen yhteistyön kannalta.

"Mehän [U]:n kanssa olemme vetäneet meidän henkilöstökoulutusta. Olemme samoista asioista kiinnostuneita, me halutaan käyttää samoja metodeja ja meillä on jonkinlainen ... jollakin tasolla synkkaa hirveän hyvin." (N 1993)

"Minulla ei tosiaan ole asiantuntemusta tiettyihin asioihin ja sitten käännyin [K]:n, [S]:n tai [N]:n luo". (U 1993)

U:n puheessa "synkkaamisen" erikoislaatu ei tule esiin hänen viitatessaan ainoastaan asiantunteemukseen liittyvään yhteistyöhön. Siten ilmaisu liittyy enemmän keskinäiseen suhteeseen kuin varsinaiseen yhteistyöhön. Huolimatta orientaatioiden samankaltaisuudesta N:n ja U:n puhettavassa on eroavuutta. N korostaa koulutuksessaan "presensissä elämistä", koska se mitä koulutuksessa tehdään on jo tulevaisuutta. U näkee tulevaisuuden toisella tavalla, sillä suunnitelmat toteutuvat harvoin sellaisenaan. On elettävä prosessien mukana tätä päivää ja siten vaikutettava tulevaisuuteen.

Suunnittelijoina U ja N jakavat myös työyhteisöön liittyvän erillisyyden kokemuksen mutta eri syistä (kuvio 26). Edellinen näkee syyn liittyvän kielitaustaan jälkimmäisen tarkoittaessa suoranaista syrjimistä organisaatioissa.



Kuvio 26. Yhteistyö ja organisaatio — suunnittelijat N ja U

"Se saattaa olla tällöinen kieliongelma, mikä nyt yhteiskunnassa yleensä on, senhän jokainen ruotsinkielinen huomaa, että sitä unohdetaan." (U 1993)

"Minä olen ainut, joka ei ole matkustanut tämän organisaation rahoilla ulkomaille. ... Aluksi koin sen sillä tavalla, että tämä on törkeää ... Mutta nyt olen ottanut sen sillä tavalla ... että olkoon". (N 1993)

Erikielisyys näkyy U:n mukaan myös siinä, että hänellä ei ole juurikaan tietoa toisten työtavoista eikä häntä ole kutsuttu yhteisiin tiimeihin, vaikka hän on halunnut mukaan. Keskustelupartneriksi hän kyllä kelpaa. N:n mukaan työyhteisöä ovat ravistelleet johdon ja henkilöstön väliset yhteen-törmäykset. Henkilöstö ei ole kuitenkaan ollut täysin yhtenäisen tavoitteissaan ja tilanne on pakot-tanut uudelleen asennoitumiseen ainakin N:n itsensä kohdalla. Seurauksena on ollut, että suunnitte-lijoiden välinen yhteistyö toimii parhaiten parien tasolla.

"Minuun ei ole tietääkseni koskaan otettu yhteyttä, kun on valmisteltu sitä ja sitä. ... semmoinen assosioitu jäsen kuin [U], se unohdetaan. Mutta en tiedä, saattaa olla myöskin, että se tiimi ei ole toiminut. Mutta minua ei ole kutsuttu mukaan, kun olen sanonut haluan olla mukana". (U 1993)

"Keskustellaan kyllä keskenämme, pareittain, miten sinulla meni se ja ollaan uteliaita ja kiin-nostuneita toistemme tuotteista. Mutta ei niin, että se tieto tulisi koko sakille. Se ei tähän kult-tuurin jostain syystä sovi." (N 1993)

N:n mukaan kyse ei ole vain siitä, että tehdään yhteistyötä pareittain, vaan syntyy myös haitallisia klikkejä. Yhteisen toiminnan ongelmat näkyvät palaute- ja arviointikeskustelun puutteena, jota keskustelu pareittain ja klikeissä korvaavat. Myös U toteaa yhteisen arvioinnin ja työnohjauksen puuttuvan, sillä mitään systemaattista arviointia ei ole. Yhteisistä kokouksista puuttuu "agenda", joka tekisi arvioinnin mahdolliseksi.

"Jos ollaan kaksi, kolme kertaa käyty tällainen keskustelukierros, niin se on kaikki koko tämän viiden vuoden aikana. Pitäisi käydä näitä läpi, pitäisi käydä jonkinlaista arviointikeskustelua, miten tämä meidän homma oikein skulaa." (N 1993)

"... jos ajattelen koulutuksen arviointia, niin minusta tuntuu, että jos se systematisoitaisiin ... että voisi kaikki yhdessä istua ja analysoida jotain koulutustapahtumaa. Se olisi mielestäni aika suuri apu." (U 1993)

Koulutuskeskuksessa on muodostettu tulosalueita ja niiden perusteella tiimejä, joiden tehtävänä on tulosten aikaansaaminen. N:n mukaan tiimien muodostamisessa ei ole onnistuttu, koska tulos-johtamisen lähtökohta on väärä. Pakkotiimit eivät toimi ja niiden sijaan tiimien pitäisi antaa muo-toutua spontaanisti henkilöiden valintojen pohjalta. Myös U suhtautuu epäillen vain taloudelli-seen tulokseen tähtäävään toimintaan.

"... nämä tulosalueet, jos lähdetään että se on lähtökohta, pitäisikin muodostaa sillä tavalla, että siinä on jo olemassa se tiimi. On olemassa joku porukka, jolle on luontevaa työskennellä yhdes-

sä. ... Eikä niin että ensiksi tehdään ne alueet ja sitten katsotaan, ketä ovat ne ihmiset, jotka hoitavat sen." (N 1993)

"Mielestäni ihmiset ovat aina tehneet työtä niin, että he yrittävät tuloksia tehdä. ... sitten tähdätään aika lailla kumminkin vain tähän taloudelliseen tulokseen ... miten määritellään se tulos ... jos ajatellaan yhteiskuntaa kokonaisuudessaan, niin johonkin ne ihmiset menevät, jotka ulos joutuvat. Eli mikä on työttömän tulos sitten?" (U 1993)

Kumpikin suunnittelija ajattelee, että tulosjohtaminen on ympätty väkisin organisaatioon. Kyse on muotitermistä ja uusista käsitteistä, mutta vanhasta toimintamallista. Tulosjohtamisen moraalinen dilemma on U:n mukaan siinä, että pelkkään taloudelliseen tulokseen tähtääminen murtaa työn moraalista pohjaa. N:n mielestä malli ei yksinkertaisesti toimi.

"... esim. nämä esimies-alais-keskustelut ... malli kai sanoo, että vähintään kaksi kertaa vuodessa joka ainoan työntekijän kanssa arvioidaan mennyttä ja katsotaan mitä tehdään tulevaisuudessa. Olen ollut kerran tämmöisessä ja siihen se jäi." (N 1993)

Koulutuskeskuksen työkuluttuuriin N ja U näkevät eri tavoin. N:n mukaan kyse on enemmän virastosta kuin koulutuslaitoksesta, vaikka toisaalta halutaan olla asiantuntijaorganisaatio. U ottaa esiin työkuluttuurin inhimillisen puolen, talossa uskalletaan sanoa eikä kenenkään tarvitse sen takia pelätä työpaikkansa puolesta. Organisaatio voi myös oppia ongelmanratkaisun ja muutoksen kautta, mikä riippuu suunnittelijoiden kehittymisestä ja koulutuskentän tuntemuksesta. Myös N näkee koulutusorganisaation oppineen, mutta ei ongelmitta.

"Aika kiitettävästi on mielestäni saatu informaatiota ... voidaan olla tilanteen tasalla, jos halutaan. Se on eri asia, miten se informaatio otetaan vastaan ... mielestäni täällä on semmoinen ilmapiiri kylläkin, että ihmiset uskaltavat sanoa." (U 1993)

"Kyllähän tämä organisaatio on oppinut, onhan tämä aika hyvin hitsaantunut tämmöiseksi ryhmäksi ... Tämä on jo organisaatio, tämä on siis orkesteri ... Mutta tuo kapellimestari ... Kai tämä orkesteri osaa soittaa. Kyllähän meillä on ollut jossain vaiheessa hirveästi noita sooloja. Minä olen voinut itsekin esittää sooloa aivan kauheasti." (N 1993)

Kumpikin huolehtii omasta työsektoristaan kääntyen muiden suunnittelijoiden puoleen silloin, kun tarvitsee apua omassa suunnittelussaan. Mistään yhteissuunnittelusta ei ole kuitenkaan kysymys, koska yhteistoiminta näyttää yleisestikin jäsentyvän epävirallisen parityöskentelyn muodossa. Tiimityötä on pyritty käynnistämään yhteisesti vahvistettujen tulosalueiden ympärille, mikä ei ole kuitenkaan onnistunut. U kokee, että hän ei ole päässyt tiimeihin mukaan, jos niitä ylipäätään on ja N:n mukaan tiimejä ei olekaan, koska ne on organisoitu väärällä tavalla.

Organisoinnin ongelmat eivät näy vain tulosjohtamisessa tai tiimien käynnistämisessä vaan ennen muuta yhteisen arvioinnin puuttumisessa. Niin U kuin N:kin haluaisivat, että koulutussuunnittelijoiden omasta työstään hankkima kurssipalaute käsiteltäisiin yhdessä ja että siitä voitaisiin myös oppia yhteisesti. Arviointikeskustelua pitäisi käydä systemaattisesti eikä siihen ole riittänyt

muutama keskustelukerta vuosien varrella. Arviointikeskustelujen sijaan työyhteisössä on ollut erimielisyyksiä ja yhteentörmäyksiä, joiden seurauksena tilanne on vakiintunut sellaiseksi, että aitoon työtä ja yhteistoimintaa ohjaavaan keskusteluun ei kyetä. Sen sijaan keskustelu organisoi-  
tuu satunnaisesti ja epävirallisella tasolla.

Vaikka kumpikin suunnittelija on ollut Koulutuskeskuksessa pitkään, heidän suhdettaan viralliseen organisaatioon leimaa erillisuus. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että jokapäiväisen työyhteisön tasolla ja epävirallisessa organisaatiossa he ovat sitoutuneempia. N on omaksunut oppositioasenteen suhteessa viralliseen johtamiseen. Myös U kritisoi johtamistapoja, mutta hänen asenteensa on ymmärtävä, koska työyhteisökään ei osaa toimia oikein. Yhtä mieltä he ovat siitä, että Koulutuskeskus kehittyä asiantuntijaorganisaation suuntaan. N:n mukaan kehittymistä ja oppimista haittaa kuitenkin virastomainen toimintatapa, joka liittyy sekä johtamiseen että yksin tekemisen tapoihin. U näkee asian myönteisemmin, organisaation oppimisen mahdollisuus on suunnittelijoiden asiantuntemuksen kehittämisessä ja työn kohteen paremmassa tuntemisessa.

### 5.1.3.3 Erikoistuneet suunnittelijat

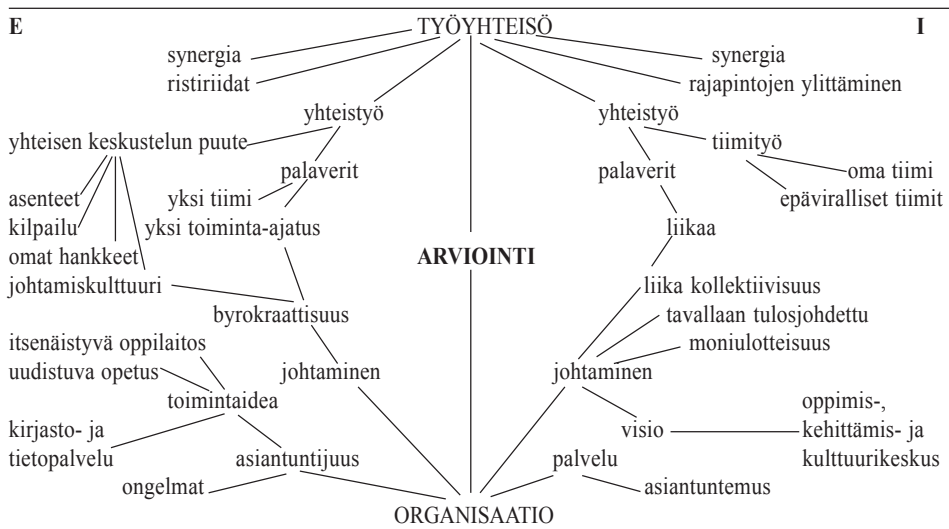
Suunnittelijoilla E ja I on noin kahden vuoden kokemus Koulutuskeskuksen palveluksessa. Heidät on palkattu oman alansa spesialisteina organisaatioon, mutta koulutussuunnittelu on alkanut hallita yhä selvemmin työnkuva. I on keskittynyt tietohallinnon ja E oppilaitoskirjastojen kehittämiseen. Heidän työtään yhdistävä tekijä liittyy informaatioteknologian käyttöön joskin sillä erotuksella, että se on I:n työn kohteena suoraan ja E:n työssä tärkeä osa kirjastoverkon kehittämistä. Mutta yhteistyötä heidän välillään ei juurikaan ole ollut.

"... noin puolitoista vuotta sitten meillä meni suurin piirtein puhumattomiin väleihin meidän tietotekniikkakoulutussuunnittelijan kanssa. Se on iso vahinko, koska katson, että kirjastot ja tietotekniikka ovat nykyisin niin lähellä." (E 1993)

"Mutta olemme päässeet jo tällaiseen ystävälliseen vuoropuhelun väleihin aina silloin tällöin". (E 1993)

"Toimin yhteistyössä niiltä osin, kun tietotekniikkakoulutus on nähty oleellisena ... nimiä ei ilmeisesti tarvitse mainita. ... Siis toimin yhteistyössä sellaisissa koulutussuunniteluissa, jotka liittyvät hallinnon kehittämiseen, monimuoto-opetukseen, tällaisilla selvillä painopistealueilla niiden koulutussuunnittelijoiden kanssa." (I 1993)

Yhteistyö ei ole vain I:n ja E:n välinen ongelma (kuvio 27), vaan koskee koko työyhteisöä. E:n mukaan yhteistyötä estävät henkilötason ristiriidat ja yhteisen keskustelun puuttuminen. Keskustelun estävät asenteet, jotka liittyvät työn yksin tekemiseen. Keskinäinen kilpailu ja omat hankkeet hallitsevat työtä ja Koulutuskeskuksessa vallitsee vanhanaikainen johtamiskulttuuri. Myös I toteaa yksintyöskentelyn ongelmaksi. Suunnittelijoilla on omat toimintaverkostonsa, joiden rajapintoja on vaikea ylittää. Ongelmista huolimatta kumpikin suunnittelija näkee yhteistyön potentiaalın ja synergian mahdollisuuden.



Kuvio 27. Työyhteisö ja organisaatio — suunnittelijat E ja I

"... jos ajatellaan niitä osaamisen alueita, mitä meillä täällä henkilökunnalla on ... voidaan ajatella, että olisi se ydinosaamisen alue. Ja silloin voidaan ajatella, että tällaisella yleisellä tasolla olisi synergiaa, mutta henkilökohtaisella tasolla on hirveitä ristiriitoja." (E 1993)

"... meillä on voimaa paljon yhdistää, syntyy synergiaa. Koska meillä on kuitenkin melko pitkä tausta kullakin suunnittelijalla ja voi sanoa, että on fakkiutunut ajattelemaan tietyllä tavalla ... niin tällainen yhteistyön kehittyminen on elinehto meille ja se on sitten haaste itse kullekin suunnittelijalle." (I 1993)

Yhteistyötä on yritetty saada aikaan käynnistämällä tiimityötä. Tiimejä on muodostettu, mutta niiden funktio on epäselvä.

"Täällähän yritetään kovasti näitä tiimejä ja pohditaan, millä tavalla voitaisiin työskennellä yhdessä, että olisi synergiaa." (E 1993)

"Tiimityötä ei synny asettamalla tiimi ... vaan tiimi syntyy yhteisen näkemyksen kautta siitä, miten tiiminä voidaan toimia tehokkaammin tai tehdä koulutus suunnitelmia paremmin. Se vaatii ensin semmoisen kypsytymisen, toisen työn arvostamisen ja osaamisen arvostamisen." (I 1993)

Oman tietohallintotiiminsä I sanoo toimivan aidon tiimin lailla. Itsensä hän näkee yhteistyöhakuisena tiimityöskentelijänä, joka ottaa mielellään vastuuta, jota voi myös delegoida muille tiimin jäsenille silloin, kun se on järkevää. Varsinaista tiimityöskentelyä suunnittelijoiden välillä I:n mielestä ei vielä ole. Epävirallisia tiimejä on kyllä, mutta ne eivät tue organisaation kokonaisuuden rakentumista. Myöskään E:n mukaan todellista tiimityöskentelyä ei ole saatu aikaan, vaan pikemminkin on niin, että suunnittelijoiden halutaan toimivan yhden tiimin lailla yhden toiminta-ajatuksen pohjalta. E puhuuakin mieluummin kahdenvälisistä yhteistyösuhteistaan henkilöstöön kuuluvien kanssa kuin tiimityöstä.

Yksi yhteistyön muoto ovat yhteiskokoukset, joita kummankin suunnittelijan mukaan on yksinkertaisesti liikaa ja ne kestävät liian kauan. Keskustellaan kyllä, mutta sillä ei tunnu olevan merkitystä, koska asioita ei kyetä aidosti jakamaan.

"Usein on keskustelua, palavereita, jotka kestävät hirmuisen kauan, mutta joissa ei oikeasti sitten tapahdu mitään. Meillä on osa koulutussuunnittelijoista, jotka eivät osallistu keskusteluun ollenkaan. Joko vetäytymällä henkisesti ja ovat sen näköisiä, että tämä asia ei kiinnosta heitä ollenkaan tai että ei tulekaan sinne ollenkaan." (E 1993)

"Niin, meillähän on ollut sellaisia tapoja, että positiivista palautetta jaetaan, mutta sitä ei pysty kokemaan yhteiseksi. Me ei eletä niin yhteisesti tätä, tässä työyhteisössä että jonkun toisen samaa palaute ... että kokee siitä minkäänlaista iloa." (I 1993)

Yhteinen keskustelu ei yllä arvioinnin tasolle, koska sillä ei ole merkitystä ja koska niissä jaettua palautetta ei koeta yhteiseksi. Lisäksi näyttää siltä, että vain positiivinen palaute pyritään muuntaamaan suunnittelijoiden yhteiseksi omaisuudeksi. Ongelmat tuntuvat olevan niin suunnittelijoiden yhteistyöhalukkuudessa kuin yhteistoiminnan organisointitavassakin.

Koulutuskeskuksessa on pyritty toteuttamaan tulosjohtamista, mutta ei onnistuneella tavalla. E:n mielestä johtaminen on yhä byrokraattista ja heijastelee vanhaa johtamiskulttuuria. I:n mukaan johtamista voi luonnehtia moniulotteiseksi ja organisaatio on tavallaan tulosjohdettu, mutta liian kollektiivisella tavalla paljoi ne palavereineen. Tulosjohtamiseen pitäisi sisältyä esimerkiksi henkilöstön kehittämissuunnitelma. Johtamisen periaatteet tulisikin selkiyttää samalla, kun tulosjohtamista vasta opetellaan.

Koulutuskeskusta on johdettu vision avulla, jonka mukaisesti oppilaitoksia kehitetään oppimis-, kehittämis- ja kulttuurikeskuksina. Visiosta on edelleen johdettu tulosalueet, joita ovat itsenäistyvä oppilaitos, kehittyvä hallinto ja uudistuva opetus. I:n mielestä visio on mielekäs, mutta on eri asia, mieltävätkö myös oppilaitokset sen samalla tavalla ja samalla nimellä. E:n mukaan kirjasto- ja tietopalvelujen kehittäminen on yksi selkeä elementti oppimis- ja kulttuurikeskuksen sekä oppilaitoksen itsenäistymisen ja opetuksen uudistamisen ideassa.

Koulutuskeskus näyttäytyy organisaationa E:lle ja I:lle hiukan eri tavoin. E on sitä mieltä, että kyse on asiantuntijaorganisaatiosta, koska suunnittelijat hallitsevat erilaisia asiantuntemusalueita. I näkee Koulutuskeskuksen palveluorganisaationa, koska koulutukseen liittyvä asiantuntemus ei ole niinkään suunnittelijoilla suoraan vaan heidän yhteistyöverkostoissaan. Oma asiantuntemus on rajautunut koulutuksen markkinointiin, hallintoon ja pedagogiikkaan.

"Silloin kun tulin tänne, luulin että tulen asiantuntijaorganisaatioon. Kyllä minä olen visusti vieläkin sitä mieltä, että meillä on asiantuntemuksen alueita, mutta sitten tässä on kaikkia muita vyyhtejä takana". (E 1993)

"... toivottavasti se on palveluorganisaatio, joka kuitenkin perustaa toimintansa tiedon jakamiselle ja levittämiseksi. ... tässä organisaatiosahan ei asiantuntemusta ole tai sitä on, mutta se on tietysti rajautunut tietyllä tavalla eli meidän asiantuntemushan on meidän yhteistyöverkostoissa." (I 1993)



Koulutuskeskus voi organisaationa oppia kummankin suunnittelijan mielestä. Organisaatio oppii pakon edessä, mutta sen oppimista tulee myös ohjata. Suunnittelijoiden käsityksistä välittyy vaikutelma, että ulkoisista tekijöistä johtuva epävarmuus on niin suuri, että kehitys on miltei ohjaamatonta ja että vähintäänkin suunnan valitsemisessa on vaikeuksia.

"Nyt tällainen totaalisen tuhon uhka, se kyllä panee meidät oppimaan aika paljon ja monenlaisia yhteistyöasioita ... Mutta oppiiko se organisaatio puhumalla vai tekemällä." (E 1993)

"Kyllä organisaatio oppii ja ... miten sitä oppimista ohjataan, se on eri asia. ... Ohjaus ja suunnan valinta siinä oppimisessa täytyisi jostain löytyä." (I 1993)

Koulutussuunnittelijat E ja I ovat asiantuntijasuunnittelijoita, jotka havainnoivat työyhteisöään ja -organisaatiotaan oman positionsa mukaan. Kumpikin näkee, että suunnittelijoiden keskinäinen yhteistyö toteutuu rajoitetulla tavalla ja siihen sisältyvä potentiaali jää käyttämättä suurelta osin. Organisaatiossa työskennellään käytännössä yksin ja vain tarvittaessa kääntyy jonkun toisen henkilön puoleen. Tavoitteena olevan tiimityöskentelyn tasolle ei työyhteisössä kyetä. Itsekin he ovat osa ongelmaa, sillä huolimatta yhteisistä intresseistään he eivät ole kyenneet keskinäiseen yhteistyöhön, joka näyttää muotoutuvan muiden kuin asiantuntijuuteen liittyvien tekijöiden perusteella.

Yhteistyön esteet tuntuvat olevan suunnittelijoiden keskinäisten suhteiden ja organisaation johtamisjärjestelmän alueella. Arvioivaan yhteiskeskusteluun ei kyetä huolimatta paljosta palaveroinnista. Keskusteluilla ei koeta olevan merkitystä silloinkaan, kun niissä pyritään käsittelemään jonkun koulutustyöstään saamaa positiivista palautetta. Johtaminen on sekä liian byrookraattista ja että liian kollektiivista, mikä ei tunnu miellyttävän enää ketään. Odotukset kohdistuvatkin johtamisen periaatteiden selkiyttämiseen ja määrätietoisempaan työyhteisön ohjaamiseen. Toisaalta toimintaa häiritsee kaiken yllä vaikuttava epävarmuus Koulutuskeskuksen olemassaolosta ja valitusta toimintalinjasta.

Suunnittelijoiden E ja I suhdetta työyhteisöönään määrittelee henkilökohtaisen asiantuntemuksen laatu ja työn kohde. Suunnittelija E näkee asiantuntemuksensa ja kehittämistyönsä olevan sidoksissa omaan yhteistyöverkostoonsa. Organisaation hän odottaa tukevan työtään ja antavan sitä varten tarvittavat aineelliset resurssit. Ohjaamiseen liittyviä odotuksia hänellä on ollut, mutta niistä hän on sanojensa mukaan joutunut luopumaan. Suunnittelija I sitoutuu organisaatioon toisella tavalla, koska hänen työnsä kohde on puoliksi talon sisällä. Koulutuskeskuksen tietohallinnon kehittäminen ja ylläpitäminen sitoo I:n suoraan organisaatioon, jolta pohjalta hän osallistuu myös koulutuspalvelujen tuottamiseen ulkoisille asiakkaille.

Asetelmasta seuraa, että I näkee Koulutuskeskuksen ensisijaisesti palveluorganisaationa, jonka tehtävänä on välittää koulutuksen avulla asiantuntemusta oppilaitosten käyttöön. E:n mielestä suunnittelijoilla on erilaista asiantuntijuutta hallussaan, jolloin ensisijaisesti kyse on asiantuntijaorganisaatiosta. Se, että asiantuntemuksen hyödyntämisessä ei onnistuta parhaalla mahdollisella tavalla, johtuu muista työyhteisöön sisällä ja ulkopuolella vaikuttavista tekijöistä. Visioista ja toimintaideoista huolimatta organisaatio tuntuu kuitenkin olevan ennen muuta ulkoisten tekijöiden armoilla sisäisten vaikeuksien ilmetessä organisaation johtamisen ja ohjaamisen ongelmina.

### 5.1.3.4 Vastuutetut suunnittelijat

Suunnittelija S on palkattu Koulutuskeskukseen heti sen perustamisen vaiheessa ja K muutamaa kuukautta myöhemmin. Erilaisista taustoista johtuen he ovat olleet varsin eri tilanteessa työtä aloittaessaan. S:n koulutustausta ja työkokemus on liittynyt suoraan ammattikasvatukseen, kun taas K on suuntautunut tehtäväänsä ensisijaisesti yliopistollisen tutkijataustansa perustalta. K:lle työ ei ollut juuri sitä, mitä hän odotti ja vasta myöhemmin se on alkanut saada odotusten mukaisia piirteitä. Myös S on joutunut alkuvaiheessa tarkistamaan työnsä perusteita.

"... työ ei ollut sitä, mihinkä olin luullut tulevani ... olin luullut tulevani sellaiseen tehtävään, jossa nämä suunnittelutehtävät ovat laajempia ... Sitten kun tulin huomasi tämän kuvan muutuneen juuri päinvastaiseksi". (K 1993)

"Heti kun tulin tänne ... minulla oli tietynlainen kriisi oman koulutussuunnittelijan roolini suhteen. ... että miten muutosta viedään läpi organisaatiossa. Sitten kun tulin tänne, oivalsin että se tulee tekemällä. Tekemällä. Organisaatiokulttuuri on tärkeä, organisaatiokulttuurissa on saatava näkyväksi se toiminta, uskon että se oli strateginen päätös silloin ... kun aloitin tämän työn, mistä syntyi mm. tämä työpajatyöskentely." (S 1993)

Taustaerot ja aloitusvaiheen erilaisuus ei ole estänyt tekemästä yhteistyötä, vaan päinvastoin, K ja S muodostavat toisiaan täydentävän työparin. Yhteisen toiminnan kohteena on taloudellisesti kannattavan kurssitoiminnan organisointi, mikä on samalla lisännyt kummankin johtamisvastuuta. S:n työnkuvaan johtaminen on kuulunut alusta saakka, mutta K on saanut huomata vastuunsa lisääntyneen yhteistyön seurauksena.

"... tarkoittaa että minä ja [K] organisoidaan iso määrä kursseja eri verkostojen kanssa ympäri Suomea. Se määrää tietysti sen meidän työn, joka tarkoittaa että me huolehdimme tietyistä taloudellisesta perustasta". (S 1993)

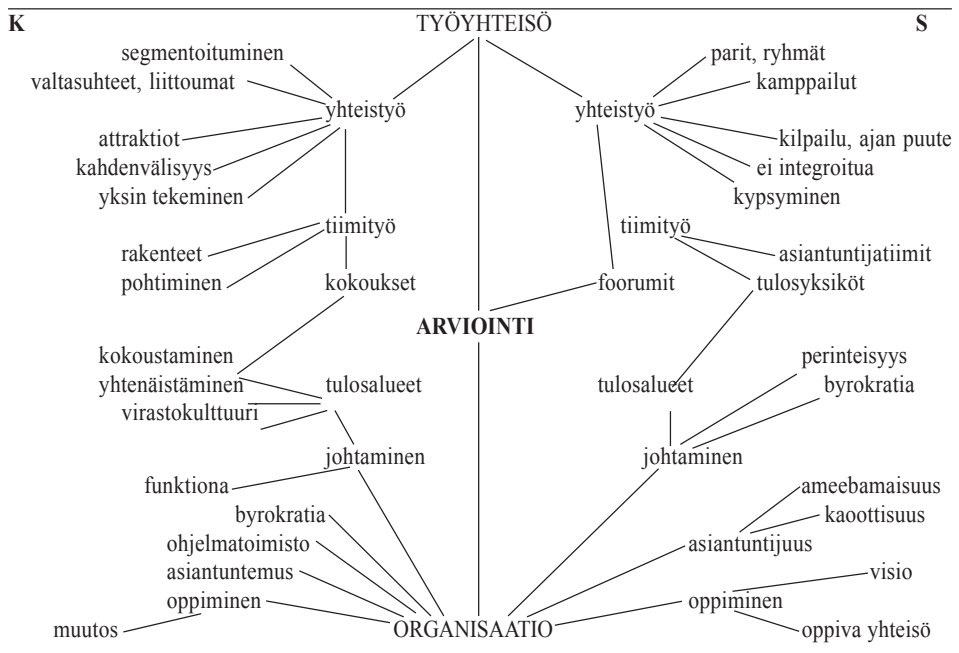
"... tässä on vielä se taktinen veto, että pannaan [S] ja minut yhdessä hoitamaan. Tietyissä asioissa [johtaja] ei pysty kääntämään minun päätäni, mutta [S]:llä on se tietty tapa vedota minuun yhteistyökumppanina, minun on hankalampi sanoa hänelle ei. ... Tällöinen hivuttaminen, hidas vaikuttaminen ... aikaisemmin käytiin riitoja, nyt ei ole niitäkään." (K 1993)

Aivan varauksetta K ei ole suhtautunut lisääntyvään vastuuseensa. Muuttunut rooli on kyllä antanut mahdollisuuden vaikuttaa toimenkuvaan ja delegoida osan tehtävistä koulutussihteereille, mutta se on tuottanut myös lisää hierarkiaa henkilöstön välille. Vastuiden ja velvollisuuksien lisääntyminen ei ole myöskään johtanut riittäviin valtuuksiin koulutuspäällikön roolissa. Sen sijaan S suhtautuu vastuuseensa omana valintanaan eikä näe siinä ongelmia.

"Nimittäin tähän on pikkuhiljaa kehittynyt sellainen yksi ylimääräinen hierarkiataso tähän meidän organisaatioon ... Se hierarkiataso on ... [S] ja minä. [Johtaja] on useammassa yhteyksissä viittanutkin, että meidän toimenkuva on ikäänkuin koulutuspäällikkö. Meillähän ei ole sellaista organisaatiota." (K 1993)

"Sen olen huomannut, koska meillä on taloudellinen vastuu ja että meillä on tiettyjä ohjelmia, minä preferoin niitä. ... yritän saada ihmiset innostumaan, jos joku näistä ohjelmista kiinnostaisi tai itse voisi osallistua taas toisten kollegoiden ohjelmiin, jotta me opittaisiin tässä yhteisöllisesti." (S 1993)

Työyhteisöään ja yhteistyön kehittymisen ongelmia K ja S kuvaavat pitkälle samoin kuin muutkin suunnittelijat (kuvio 28). S:n mukaan alkuvaiheessa on käyty kamppailuja ja taisteluja, jotka ovat liittyneet ihmisten erilaisiin kokemustasoihin ja hitaaseen kypsymiseen työyhteisön jäsenyyteen. Keskinäinen kilpailu ja ajanpuute ovat estäneet yhteistyötä, jota ei ole kyetty integroimaan mielekkäästi.



Kuvio 28. Työyhteisö ja organisaatio — suunnittelijat K ja S

K:n mukaan työyhteisössä on muodostettu valtasuhteita ja liittoutumia, joilla on ollut kapinajohtajansa. Kiihkeimpien valtapelien aika on kuitenkin ohi ja tilanne tasaantunut. Samalla on jouduttu pettymään alkuvaiheessa tavoitellun yhteisöllisyyden suhteen.

"Mielestäni siinä alkuvaiheessa, kun tuli eri puolilta eri yhteisöistä erilaista asiantuntemusta taloon ... jokainen toi sen oman vanhan ammatillisen työskulttuurin tähän uuteen yhteisöön ja sitten nämä kulttuurit kamppailivat koko ajan ja taistelivat. ... siinä oli kamppailu, koska ihmiset eivät vielä olleet kypsyneet siinä vaiheessa." (S 1993)

"kaksi vuotta ja ehkä yksi vuosi tähän tulon jälkeen käytettiin valtava määrä aikaa yhteiseen palaveeraamiseen. Silloin kaikilla näytti olevan haku päällä, että pitäisi jotain yhteistä ruveta löytämään. Mutta sitten ne tulokset, kokemukset elämystasolla olivat aikalailla turhauttavia. ...

Jossakin vaiheessa tämä on alkanut lähteä toiseen suuntaan ja tosiasiana hyväksytykin tämä tietty segmentoituminen ... enemmän tämmöistä yksin tekemistä ja spontaaneja yhteydenpitoja." (K 1993)

Yhtenä valtapelien foorumina ovat olleet yhteiset kokoukset. K:n mukaan kokouksia on yritetty aika ajoin kehittää siten, että niissä käsiteltävien asioiden perusteella kyettäisiin myös oppimaan. Ne ovat kuitenkin muuttuneet "kokoustamiseksi", jolla pyritään virastokulttuurin hengessä yhtenäistämään henkilöstön ajattelu- ja toimintatapaa. Myös S näkee kokousten ja yhteistyön ongelmallisen luonteen. Kehitys voisikin liittyä tulosaluejakoon, jossa eriyttämisen sijasta saataisiin aikaan todellisia yhteistyöfoorumeita.

"... vuosien mittaan on ollut yrityksiä, mutta ne eivät ole johtaneet pysyvään käytäntöön ... Että olisi vaikka parin viikon välein sellaisia tilanteita, joissa näitä nimenomaan työhön liittyviä kokemuksia purkaisimme ja kääntäisimme oppimiseksi. ... ne ovat aina tyssänneet johonkin." (K 1993)

"... meillä on näitä tulosaluejakoja. Niillä on se probleema, että emme voi eriyttää ... olen miettinyt, että meillä voisi olla enemmän yhteistyö, yhteistyöfoorumeita. Uskon semmoiseen yhteisön prosessiin." (S 1993)

S:n mukaan yhteistyöhön kypsyttään vähitellen, asiat pitää kyetä myös "jättämään silleen", koska ihmiset eivät ole heti valmiita ottamaan vastuuta. Tiimityö on yksi yritys kehittää yhteistyötä ja organisaatiota parempaan suuntaan. S:n mukaan vaikutukset alkavat näkyä asiantuntijatiimien ja tulosyksiköiden muodostumisen kautta. K:n mielestä organisaatiossa on kuitenkin luotu rakenteita, jotka estävät tiimityöskentelyn. Tulosalueet eivät ohjaa työtä, vaan yksittäiset kurssit. Ongelmaa pitäisi pohtia yhdessä. S näkee saman ongelman kahden erilaisen ajattelu- ja toimintatavan välisenä kamppailuna.

"Toiminta jäsenyyty itse asiassa projektipohjalta ja projekti voi olla esimerkiksi yksi kurssi. Se on se, joka ihmisten työtä täällä loppujen lopuksi jäsentää. ... Joku tällainen hyvään tahtoon tai toivomukseen rakentuva idea paremmasta tavasta tehdä töitä ... se ei toteudu ellei synny sitä tukevia muita järjestelyjä". (K 1993)

"Meillä kamppailee kaksi vaihtetta, tällainen tulosjohtamisorganisaation ajatteluun liittyvä malli, jossa on johtaja ja tulosyksikön vetäjät ja ihmiset, jotka toimivat näissä tiimeissä. Mutta nyt meillä on vapautumassa, meillä tulee tällaisia asiantuntijatiimejä, jotka toimivat sen mukaan, mikä sen ryhmän asiantuntijuus on ja se, joka on asiantuntija, vetää sitä tiimiä." (S 1993)

On siis olemassa kaksi toimintaideologiaa, joiden välillä käydään kamppailua kehittämisen suunnasta. Yhtäältä on kovin taloudellisiin realiteetteihin perustuva ajattelu, joka alkaa kurssien tuottamisesta ja myymisestä ja jota pyritään tehostamaan muodostamalla tulosalueita ja tulosyksiköitä. Toinen ajattelutapa lähtee suunnittelijoiden osaamisen yhdistämisestä asiantuntijatiimeiksi, joiden tehtävänä tuottaa ideoita ja kehittää toimintaa. Mutta on kolmaskin tekijä, joka vaikuttaa yhteistyön laatuun. Valtatekijät ovat mukana niin yhteisissä kokouksissa kuin tiimityöskentelyssäkin.

"Valtasuhteista vapaita keskusteluyhteyksiä on hyvin vähän tämän talon sisällä." (K 1993)

"Jokaisessa palaverissa käydään yhteisön sosiaalista valtakamppailua, jokainen testaa, suunnittelee kuka lähtee hänen imuunsa. Koko ajan valta on myös läsnä". (S 1993)

Valta ja vallankäyttö ei ole vain johtamisen ongelma, vaan liittyy kaikkeen yhteistyöhön. Sen yksi muoto on henkilöstön oma valta eli autonomia, joka tuo myös oman vastuun. Kaikki eivät vastuuta kuitenkaan halua. Monen kohdalla energia käytetäänkin vastustamiseen eikä vastuun kantamiseen.

"Sehän on tietysti tämmöisessä asiantuntija- tai semiasiantuntijaorganisaatiossa yksi pulma, että henkilöstöllä täytyy olla laaja autonomia, mutta henkilöstö ei aina jaksa elää sen laajan autonomiansa kanssa." (K 1993)

"... jos kerran on organisaatioon palkattu töihin, silloin on sitouduttava tekemään sitä perustehtävää. Jos siellä on tietyt ihmiset, on velvollinen tekemään yhteistyötä niiden ihmisten kanssa. Voi tietysti käyttää energiaa vastustamiseen, jos on niin paljon elämässä aikaa." (S 1993)

Työyhteisön kehittäminen ja organisaation johtaminen on hankalaa tilanteessa, jossa vaikuttavat erilaiset käsitykset, toimintaideologiat ja valtakysymykset. Kun myös johtamistavassa on kritisointavaa, on yhteistyön kehittäminen entistäkin vaikeampaa. K:n mielestä johtaminen pitäisikin nähdä funktiona, jossa kaikki ovat osallisia. S näkee johtamisen jakautuvan asiantuntijuuden perusteella, sillä se johtaa, jonka asiantuntijuudesta prosessissa on kulloinkin kysymys.

K:n mukaan Koulutuskeskus on samanaikaisesti byrokrania, ohjelmatoimisto ja asiantuntijaorganisaatio. Byrokratiana se kantaa valtion hallinnon perinnettä, ohjelmatoimistona tuottaa kurssi- ja oppimateriaalia ja asiantuntijaorganisaationa pyrkii vastaamaan asiakkaiden kehitystarpeisiin. Kehitystä näissä suhteissa voidaan kutsua tietyin varauksin organisaation oppimiseksi. Myös S toteaa organisaation kantavan perinteitä, mutta samalla kysymys on organisaation kulttuurin muutoksesta ja oppimisesta. Koulutuskeskus kehittyy oppivan yhteisön ja yrityksen tapaan yhteisen vision pohjalta. Siitä on muotoutumassa asiantuntijaorganisaatio, joka hakee uusia toimintamahdollisuuksia ameebamaisesti joustuen. Kehitykseen kuuluvat myös erilaisuus ja ristiriidat.

"... minusta se on luonnollinen kamppailu myöskin että tässä on tavallaan tällainen integraatiovaihe. ... et saa minkäänlaiseen rooteriin näitä ekspertejä, he ovat itsenäisesti ajattelevia ja tekevät, jos heitä huvittaa ... Minun mielestä on tärkeää havaita, että asiantuntijaorganisaatioon kuuluu tällainen jatkuva kaoottisuus ja kamppailu." (S 1993)

"Jos lähtee miettimään uudemmassa näkökulmasta, pitääkö meidän lähteä toteuttamaan tiimiorganisaatiota vai pitäisikö meidän vahvistaa tätä tuottajaorganisaatiota ... joko tosiaan tuotantotiimien pohjalta tai yksittäiset vastuulliset tuottajat. Mutta molemmissa tapauksissa pitää vahvistaa autonomisuutta ja selkiyttää sen rajat." (K 1993)

Tapa, jolla suunnittelijat S ja K havainnoivat ja analysoivat omaa ja yhteistä, työyhteisön ja koko organisaation toimintaa, kertoo vastuun kantamisesta ja johtotehtävien jakamiseen osallistumi-

sesta. He ovat sitoutuneita organisaatioonsa ja muodostavat yhdessä toimivan ja toisiaan täydentävän työparin. Kumpikin tarkastelee työyhteisöä ja yhteistä toimintaa realistisella tavalla. Heidän realismissaan on kuitenkin eroa. K analysoi asioita ja tapahtumia juuri sellaisena kuin ne näyttävät ja nostaa esiin pessimistisiä sävyjä arvioidessaan kehityskulkua ja mahdollisuuksia. S:n mielestä ongelmiin ja ristiriitoihin sisältyy paljon mahdollisuuksia. Hänen realismiinsa kuuluu usko tulevaisuuteen, sillä niin organisaatiot kuin ihmisetkin oppivat ja kehittyvät.

Työyhteisössä yhteisen pohdinnan ja arvioinnin tarvetta ei ole kyetty korvaamaan yhteisten kokousten määrällä eikä tavoitteena ollut yhteisöllisyyttä ole niiden avulla saavutettu. On ilmeistä, että organisaatioissa ei ole sellaisia rakenteita, jotka olisivat tukeneet yhteistyöskentelyä eikä siihen ole kyetty pelkällä tahdonvoimalla. Niin perinteet kuin rakenteetkin suosivat yksin työskentelyä eikä uusia toimintamuotoja ole vielä kyetty luomaan. Valtakamppailuja on käyty ja niitä käydään yhä, jolloin ne eivät voi olla vaikuttamatta työyhteisön muotoutumiseen. Niissä testataan omaa johtajuutta ja asiantuntijuutta samoin kuin koko organisaation johtamiseen liittyviä asioita. Suunnittelijat ovat tietoisia näistä asioista, mutta organisaatiolta puuttuvat keinot, joilla niitä kyettäisiin käsittelemään. Tavoite on kuitenkin olemassa: yhteisiä foorumeja tarvitaan oppimisen ja kehityksen mahdollistamiseksi.

Yhteistyön muodot ovat muotoutumassa toisaalta tulosalueiden ja niihin kytkeytyvän tiimityön ja toisaalta suunnittelijoiden osaamista yhdistävien asiantuntijatiimien kautta. Edellisessä on kyse tulosyksiköistä, jotka tulosjohtamisen periaatteiden mukaan tuottavat taloudellista tulosta omilla toimialueillaan. Jälkimmäisetkään tiimit eivät toimi ilman taloudellista vastuuta, mutta niiden perusidea on uusien mahdollisuuksien löytämisessä ja toiminnan kehittämisessä. K:n näkemyksen mukaan tuottajatiimien ja tiimiorganisaatioiden välillä voidaan valita. Henkilöstön autonomiaa on joka tapauksessa vahvistettava ja selkiytettävä toiminnan rajoja. S:n mukaan Koulutuskeskuksen kehityssuunta on kohti oppivaa yhteisöä ja asiantuntijaorganisaatiota, joskaan ilman ristiriitoja ei voida edetä.

### 5.1.3.5 Johtaja ja koulutussuunnittelijat

Edellisissä vertailuasetelmissä on sivuttu monia asioita, jotka liittyvät työyhteisön johtamistapaan ja organisaation johtamisjärjestelmään. Niiden täsmällisen käsittelyn paikka on vertailussa, jonka osapuolina ovat johtaja ja koulutussuunnittelijat. Monivertailuasetelma muuttaa hiukan myös esitystapaa. Analyysia ei kuljeteta suoraan käsittekarttojen perusteella vaan parivertailussa esiin tulleiden teemojen mukaan. Koska abstraktiotasoa ei ole kuitenkaan tarkoitettu nostaa parivertailuja korkeammalle, annetaan johtajan ja suunnittelijoiden "puheenvuoroille" runsaasti tilaa.

## Johtaminen ja työyhteisö

Johtaja J on tullut Koulutuskeskukseen valtion hallinnosta, jossa hänellä on takanaan pitkä ura ammattikasvatuksen kehittäjänä ja virkamiehenä. Työn aloittaminen Koulutuskeskuksessa tarjosi yllätyksiä heti alusta alkaen. Ensimmäinen oppimisen paikka oli työnantaja-työntekijä -asetelmaan liittyvän konfliktin kohtaaminen.

"... alkaisin ensimmäisenä kokemuksesta henkilöstön suhteen. Koska voi sanoa näin, että se henkilöstöasiain käsittely tämmöisessä yksikössä on ollut aivan erilaista kuin niissä aikaisemmissa yksiköissä, missä olen ollut. ... Täällä ne on kohdannut täysimääräisenä. ... yllätti täällä juuri tämä näkemys, että minä olen työnantajan edustaja ja he ovat työntekijöitä ja meillä on vastakkaisuus. ... koin sen, että se oli paikallinen voimakas työväenkulttuuri, mikä oli erilainen kuin mitä oli jo tuolla totunut." (J 1993)

Konflikti rauhoittui vasta, kun toteutettiin suunnittelijoiden [xx] vaatima yhteistyötoimikunta, joka perustuu työnantajan ja työntekijän väliseen yhteistoimintalakiin. Myös suunnittelijat ovat kertoneet johtajan ja henkilöstön välisestä vastakkainasettelusta, mutta kukaan ei ole viitannut työnantaja- ja työntekijäasetelmaan. Sen sijaan syitä on etsitty erilaisista koulutus- ja kokemustaustoista, ammattikulttuurien erilaisuuksista, johtamistavasta ja valtakamppailuista sekä suunnittelijoiden keskinäisistä suhteista.

"Ylinhän silloin oli [J] ja sitten oli kaksi suunnittelijaa ... [ ] oli näissä tilanteissa äänettömämpi yhtiömies ja silloin [ ] oli se, joka meille koko ajan selitti, mikä on pelin henki ... [hän] oli nämä systeemit luonut taloon tai pikemminkin tuonut ... Näissä keskusteluissa hän käytti mielenkiintoisia legitimoiminnan keinoja ... ne on hänellä ikäänkuin ne valttikortit." [xx 1993]

Työnantaja-työntekijä -asetelma on ollut yksi vaihe valtakamppailussa. Sen merkitys suunnittelijoille on ollut kuitenkin enemmän välineellinen kuin perustava ristiriita. Suunnittelijat etsivät akuuttiin tilanteeseen ratkaisua myös talon ulkopuolelta. Lopulta johtajan oli tehtävä oma päätös konfliktin rauhoittamiseksi.

"Sitten on ollut oppimisasiana selvästi konfliktitilanteen hallintakysymys. ... jouduin tekemään semmoisen ihan henkilökohtaisen ratkaisun ... siitä lähti paraneminen ... ei saa antaa ulkopuolisten auttajien ottaa roolia kovin pitkään, vaan se on itse selvitettävä ne vaikeudet, mitkä tulevat vastaan." (J 1993)

Myös suunnittelijat viittaavat tapahtumaan, joka on ollut mitä ilmeisemmin valtakamppailun käännekohta. Tilanteesta on opittu puolin ja toisin. Joillekin se on ollut helpottava kokemus, joillekin tappion paikka.

"... jokin juttu nousi niin, että tuli tosiaan sellainen pamaus. Sitten huomasi, tähän oli hyvä juttu, kaikki olivat ystävällisiä, kuin pieniä aurinkoja toisilleen. Se ei tuntunut väkineiseltä, vaan hyvä kun oli puhuttu tästä." [xx 1993]

"... mehän oltiin napit vastakkain pari—kolme vuotta yhtä soittoa. ... kun en minä sitä voi muuttaa, niin muutun itse. ... jos joku malli ei toimi, niin otetaan sitten toinen malli. Nyt se on toiminut tyydyttävästi. Ihan kohta kaksi vuotta tämä on pelannut aika hyvin." [xx 1993]

Johtajan ajama linja ja toimintatapa on mennyt läpi. Tilanne vakiinnutettiin, mutta ongelmaa ei kyetty kokonaan poistamaan. Suunnittelijoiden mielessä se heijastuu tulosjohtamisen vastustamisena. Johtamiseen sisällytetään byrokraattisuuden ja hallintokulttuurin leima, minkä johtaja on puolestaan kokenut muutosvastarinnan ongelmana.

"Jos toin jonkun asian, niin ihmiset toivat semmoisia arvioivia, negatiivisia puolia puolelta ja toiselta. ... se on ollut minulle hyvin yllätys ... että se muutosvastarinta oli tavattoman suuri. Me ollaan minun mielestä menty vuosi vuodelta eteenpäin ja nyt minulla alkaa olla ajatus, nyt me tehdään jo samanlaisella ajatuksella ja enää ei olekaan sitä muutosvastarintaa, vaan nyt me ollaan kypsytty siihen etsimiseen ja näkemyksen luomiseen." (J 1993)

J sanoo suunnittelijoiden ja hänen välillään tapahtuneen lähentymistä viime aikoina ja monella tavalla. Hän on tullut itse suunnittelijoita vastaan tekemällä myös koulutussuunnittelua ja suunnittelijat ovat omine ajatuksineen lähestyneet yksi toisensa jälkeen häntä. He ovat kuitenkin eri kehitysvaiheissa, jotkut ovat lähempänä, jotkut kauempana, muut sillä välillä mutta joku tavoittamattomissakin.

## Yhteistyö ja johtaminen

Johtaja J erittelee suhdettaan suunnittelijoihin tavalla, joka osoittaa hänen tuntevan työntekijänsä. Yhden suunnittelijan kanssa hän on tehnyt yhteistyötä alusta asti. Toinen on ollut negatiivinen alkuun, mutta ottanut myöhemmin enemmän vastuuta. Kolmas on keskustellut hänen kanssaan paljon ja työn tulokset alkavat näkyä. Neljäs on paljon omalla sektorillaan ja häntä olisi ehkä itse pitänyt lähestyä enemmän. Viides tuntuu eristäytyvän omalle alueelleen, mutta hänellä on hyvä ajattelu vaikkakin persoonallisia rajoituksia ylitettävänä. Kuudennen kanssa on vaikea saada avoimuutta syntymään, mutta hänkin on hyväksynyt yhteisen ajattelutavan.

Taloon vasta tulleet projektitutkijat jäävät J:ltä luonnehtimatta, heillä ei ole vielä selkeää paikkaa työyhteisön mentaalisisä kartastossa. Sen lisäksi, että suunnittelijat ovat yksilöitä, jotka J tuntee henkilökohtaisesti, heidän pitäisi olla ryhmä.

"... me koetetaan ryhmäyttää tätä näin ... vähitellen tämä yhteinen toimintafilosofia ja toiminta-ajattelu löytyy. ... keskustellaan siitä, että onko meidän toiminta-ajattelumme oppimiskeskus, kehittämiskeskus, kulttuurikeskus." (J 1993)

Ryhmäyttäminen on suunnittelijoille ongelmallinen asia, monen mielestä kyse on ajattelun ja toiminnan yhtenäistämisestä sekä byrokraattisesta toimintatavasta aina kielen käyttöä myöten.



"[J]:llahan on ihan selkeästi yritys, että meistä tehtäisiin yksi tiimi ja yksi yhteinen toiminta-ajatus ... että hyväksyttäisiin tietyt yhteiset toimintalinjat ja kaikki sellaiset." [xx 1993]

"... byrokratiassahan kokousten kautta on yhtenäistetty näkemystä, on luotu meidän näkemys asiaan, joka kielen käyttönä on ollut minulle hankalasti hyväksyttävä, että silloin kun johtaja puhuu asiasta, hän puhuu me muodossa. ... ne ovat olleet ikäänkuin osastojen kokouksia, jossa on yksi päätösvaltainen ihminen, jolla on oikeus luoda linjaa ja toiset ovat kuulijoita, joilla on oikeus osallistua keskusteluun, pyytää selvityksiä jne. ... mutta ei niin, että pyrittäisiin muokkaamaan sen päätösvaltaisen ihmisen näkemystä." [xx 1993]

Kysymys ei olisikaan vain visiosta ja sen sisällön hyväksyttävyydestä vaan toimintatavasta ja sen hyväksymisestä. Suunnittelijoiden kritiikki on ymmärrettävää juuri siksi, että se kohdistuu byrokrattisena pidettyyn johtamistapaan. Johtajan näkemys on kuitenkin toinen. Hänen sanomansa ei mene läpi, koska suunnittelijat näyttävät kaipaavan vahvempaa sanojaa.

"Tämä on odottanut tämä meidän väki, että joku ulkopuolinen auktoriteetti sanoisi ... me olemme pieni ja heikko, ettei me olla sanojia siinä, riittäviä ilmeisesti vai mikä siinä sitten on. ... omaksutaan tämä filosofia ja silloinhan se merkitsee, että me ollaan omaksuttu melko paljon sitä, että me tehdään sitä oppilaitoksen kokonaisuutta eli sitä perustyötä." (J 1993)

Vahvempi sanoja onkin ilmaantunut, sillä oppimis-, kehittämis- ja kulttuurivisio on näkynyt myös Opetushallituksen pääjohtajan kirjoituksissa. Koulutuskeskuksessa visiota on edelleen jäsenetty itsenäistyvän oppilaitoksen, uudistuvan opetuksen ja kehittyvän hallinnon tulosalueiksi, joiden pitäisi toimia tulosyksiköiden ja tiimityöskentelyn organisoinnin lähtökohtana. Visioiden ja tulosalueiden samoin kuin tulosjohtamisenkin toimivuuteen suhtaudutaan hyvin epäilevästi.

"Pikemminkin ne jäsentävät näitä ideoita siitä, että mihinkä suuntaan oppilaitosten pitäisi kehittyä, ovat kehittymässä. Ne ovat itsenäistymässä, joka tarkoittaa sitä, että siellä pitäisi hallintoa muokata sen mukaisesti että sitten opetustoimintaa kehittää, uudistaa." [xx 1993]

"Sellaisessa perinteisessä mielessä, kun tulosjohtamista ajatellaan, niin täällähän ei noudateta sitä tapaa, miten tulosjohtaminen etenee. ... siellähän pitäisi käydä läpi tämmöisessä tulosjohtamisprosessissa henkilöstön kehittäminen johonkin suuntaan". [xx 1993]

"... meidän johtaja ... hänellä on pitkään ollut ehkä tämmöinen perinteinen johtamismalli, siis että hän asettaa tavoitteita." [xx 1993]

Ristiriita näyttäisikin olevan siinä, että visio ja tulosalueet ovat oppilaitosten kehittämistavoitteita eikä Koulutuskeskuksen oman kehittämisvisio ja -alue. Oppilaitosten kehittämisessä Koulutuskeskuksella on siten missio, jota se toteuttaa koulutuspoliittisena tehtävänä. Tulosjohtaminen toteutuu retoriikan tasolla, mutta käytännössä Koulutuskeskusta johdetaan tavoitteiden kautta. Toisaalta johtaja ei itsekään väitä, että kyse olisi varsinaisesta tulosajattelusta.

"Ei minulla ole mitään sellaista tietoa, että mikä on puhdasoppinen tulosajattelu. ... kaikki tällaiset ajattelut ovat sillä lailla, että ne ovat koonnoksia monen ihmisen ajatusmaailmasta ... mutta

ei nyky-yhteiskunnassa pysty sellaiseen, että kehitetään ensin, vaan kyllä tämä tulos on saavutettava tällaisena oppivana organisaationa." (J 1993)

## Johtaminen ja kehittäminen

Johtajan toimintafilosofian mukaan niin ihmiset kuin organisaatiotkin oppivat toiminnan, tekemisen ja kokemisen kautta. Ongelmat voidaan ratkoa sitä mukaa kuin niitä kohdataan ja niiden ratkaisuprosesseissa opitaan. Hän puhuukin mieluummin henkilöstön kehittämisestä kuin kouluttamisesta.

"... en luota siihen, että meiltä löytyisi kouluttajia, jotka pystyvät antamaan muuta kuin satunnaista tietoa joistakin asioista, jotka liittyvät meidän työhön. ... meidän kehittymisemme asiantuntijaorganisaationa tapahtuu parhaiten niissä prosesseissa, kun me uskomme ja lähemme näihin prosesseihin ja tekemään niitä ja sitten katsomme, mitä tietoa me tarvitsemme liittää siihen, niin sitten me kehitymme." (J 1993)

Yksi oppimisen ja kehittymisen paikka on Koulutuskeskuksen kokouskäytäntö. Kokoukset ilmentävät johtajan mukaan henkilöstön osaamisen ja suunnittelijoiden professionaalista tasoa.

"Meillä on ollut palaverikäytäntö, viikkopalaveri, jossa katsotaan miten asiat menee ... Meillä on ollut suunnittelijapalaveri ja meillä on ollut sihteeripalaveri. Sitten on henkilöstön kokonaispalaveri ... Meillä ei ole mitenkään täsmällistä aikataulutusta näille välttämättä ollut ... Pieni yksikkö kun on, niin kyllä se menee suusta suuhun aika lailla monet asiat. Sanotaan näin, että laadun kehittämiseen me tarvitaan selvää systemaattista palaverointia ... tiimiryhmien pitäisi pystyä siihen, mutta tiimiryhmät eivät ole päässeet vielä lähellekään sen tyyppistä." (J 1993)

Johtaja toivoisi kokousten olevan korkeatasoisempia ja että niissä käytäisiin asiantuntevaa ammatillista keskustelua. Suunnittelijat suhtautuvat kokouskäytäntöön ehkä kriittisemmin kun mihinkään muuhun asiaan Koulutuskeskuksessa. Osa pitää palavereita turhina, osa on nimennyt ne kokoustamiseksi ja osa on kadottanut kokousten funktion kokonaan. Vastapainoksi kokouksilta odotetaan paljon, jäämäkkyyttä, arviointia, analysointia, ohjausta ja parempaa johtamista.

"Turhin hanke on osallistua semmoisiin palavereihin, joiden lopputulos ei ole juuri yhtään mitään tai siitä jatketaan seuraavassa palaverissa ... jäämäkempiä palavereita." [xx 1993]

"Niin monta eksperttiä kuin on talossa, niin monta näkökulmaa on näihin palavereihin. Sitten tämän johtajaparan täytyy olla uskollinen omalle persoonalleen ja vetää tietyllä tavalla, ei sille mitään voi." [xx 1993]

"Mutta ihan rehellisesti en bonjaa, mistä täällä aina on kysymys ja sen takia olen pyrkinytkin ajattelemaan, että kun en ymmärrä, yritän sovittaa työni sillä tavalla, että se sopisi siihen kokonaiskehikkoon, jonka ymmärrän" [xx 1993]

"... minussa vallitsee suuri hämmennys ... olen lopettanut uskomasta, että mikään toimii rationaalisen järjen mukaan, ei meidän kokoukset, ei yhteiskunta, ei mikään, se on jokin muu" [xx 1993]

"Mutta se mikä puuttuu minulta on ihan systematisoitu työnohjaus tai tällainen analysointitapa, että voitaisiin kehittää systeemiä että analysoitaisiin toistemme työtä ja saisimme apua toisiltamme." [xx 1993]

"Olen yrittänyt monta vuotta ympäri tänne mallia, että me käytäisiin henkilökunnan palaverissa joka ainoa perjantai, käytäisiin tällainen palautekeskustelu ... pitäisi käydä jonkinlaista arviointikeskustelua." [xx 1993]

Myös johtaja haluaa, että palaute- ja arviointikeskustelua käytäisiin. Hänen mielestään keskustelu ei ole kuitenkaan riittävän vapautunutta, ihmiset hautovat itsekseen asioita eivätkä kykene antamaan palautetta. Toisaalta kun hän on saanut heiltä palautetta, se on ollut negatiivista. Palautetta pitäisi kerätä myös keskusteluja systemaattisemmalla tavalla, mutta siihen suunnittelijat eivät ole vielä olleet valmiita.

"... minä en ole katsonut voivani velvoittaa esimerkiksi omaa väkeä työskentelemään tietyllä tavalla, että saataisiin tätä arviointitietoa vielä nyt. Mutta ei ole kypsyttää. Siitä olisi tullut vaan konflikti sitten, jos olisin lähtenyt sitä ajamaan ja se olisi rassannut liikaa väkeä." (J 1993)

## Johtajuus ja johtamistapa

Johtaja J on itse itsensä kouluttanut ja koulunut johtajaksi. Kokemus on ollut paras opettaja. Tarpeellisen tiedon saa seuraamalla aikaansa ja tilanteista, joissa käsitellään tärkeitä asioita. Oman itsenäisyytensä hän lukee persoonalliseksi vahvuudeksi ja toivoo samaa muilta.

"Itse koen itseni varsin itsenäisenä ihmisenä. Jollain tavalla toivoisin, että se oma henkilöstökin olisi itsenäinen ja että jokaikinen olisi itsenäinen ... että sen tuen antaminen olisi tällaista tasa-puolista neuvottelua ja tällaisessa ryhmässä keskustelua." (J 1993)

Itsenäisyys tarkoittaa myös itsenäistä työtapaa. Johtokunnan päätettäväksi tulevat asiat hän valmisteleo yksin, mutta hankkii niille myös henkilökuntansa hyväksymisen.

"Teen tietysti johtokunnalle menevän pohjan, teen yksin mutta se ajatusmalli työskentelee jo täällä ja minun ei tarvitse enää olla sillä lailla, että teen johtokunnalle paperia ja sitten minulla on kauhean vaikea hyväksyttää sitä henkilökunnalle. Että minä saan henkilökunnan taakseni, niin minulla ei ole siinä työtä enää, vaan se on jo olemassa olevaa kulttuuria." (J 1993)

Suunnittelijat näkevät johtajan ja hänen tyylinsä toisesta näkökulmasta. Johtamistavassa on kyllä pyrkimystä demokraattisuuteen ja humanisuuteen. Silti siihen sisältyy autoritaarista vallankäyttöä ja ehkä pikemminkin persoonallisen heikkouden kuin vahvuuden vuoksi. Mutta johtajan asiantuntemusta alallaan kukaan ei kyseenalaista.

"Jos ajattelee tätä johtajan johtamistyyliä ... on pyrkimystä ikäänkuin toteuttaa demokraattista johtamistyyliä, joka monissa asioissa toteutuu. Sitten toisaalta taas aistii sen, että [J] ei ole niin hirveän sinut itsensä kanssa". [xx 1993]

"... [J] kirjoittaa näitä papereitaan ja pohdintojaan. ... ne jysähtelee meidän postilaatikoihin ja sitten pälistellään taas niitä ... asioillahan täytyy olla joku selkäranka, täytyy olla joku esitys, jonka pohjalta sitten keskustellaan. ... se ei ole kuitenkaan sitä oikeaa keskustelua. Yksi syvä ongelma on tämä, että toisaalta ikäänkuin annetaan höllät suitset, että humanisti johdetaan, mutta toisaalta taas lyödään näpeille. Se on sellainen ongelma ... eli siinä on tämä vanha johtamiskulttuuri." [xx 1993]

"Keskustelut lähtivät yleensä puheenjohtajan taikka johtajan käsikirjoituksen pohjalta. ... Se, mistä keskustelua voisi käydä, oli rajattu keskustelun ulkopuolelle ... Ajatusten keskeinen sisältö ja mitenkä tiettyjä asioita rakennettaisiin olivat lukkoon lyötyjä ennen kuin keskustelu edes alkoi." [xx 1993]

"Se, että [J] on heikko henkilöstöjohtaja, siihen liittyy kuitenkin se, että hänellä on johtajuus, jota hän käyttää heikkoutensa vastapainona ja toisella puolella on omat argumenttinsa." [xx 1993]

"... kyllähän meidän johtaja on, oli hän minkälainen tyyppi tahansa, niin viime kädessä hän on sisällön asiantuntija. Hänellä on myös kansainväliset suhteet, niin viime kädessä, joka haluaa nähdä ja katsoa, hänellä on, sille ei niinkuin mitään voi." [xx 1993]

Suunnittelijoiden näkökulmasta kokouskäytännön ydinongelma on johtamistavassa ja -tyylissä, joka ankkuroituu hyvin vahvasti johtajan persoonaan, jota puolestaan on muokannut valtion hallintokulttuurissa hankittu kokemus. Suunnittelijoiden näkökulmasta johtaja ei ainoastaan edusta heitä esim. johtokunnan kokouksissa, vaan hän ajatteleekin heidän puolestaan. Ristiriita johtajan ja suunnittelijoiden näkemysten välillä näyttää ylipääsemättömältä. Siitä huolimatta kehitystä on tapahtunut johtajan mukaan niin työyhteisössä kuin koulutustyössäkin.

"Kyllä minä näen sen, että meidän omat sisäiset keskustelut syvenevät enkä minä osaa uskoa muuta kuin, että jos meidän omat keskustelut syvenevät, niin se merkitsee sitä, että ne keskustelut heijastelevat kuitenkin sitä tasoa, mitä meidän kouluttajat tilaisuuksissaan vetävät." (J 1993)

## Johtaminen ja organisaatio

Alun perin Koulutuskeskuksessa on haluttu jakaa työt tasa-arvoisesti erottelematta huonompia tai parempia töitä ja aiheuttamatta liikaa hierarkiaa.

"Meillä on alun pitäen ollut täällä se lähtökohta, että koetetaan kantaa vastuuta kaikesta. ... Se on ollut se perusajattelu, ainakin itsellä on ollut se, ettei ole sitä työnjakoa että tässä on näitä huonompi arvoisia töitä jollekin ja sitten tehdään rajoittuen tällaiseen vähän parempaan." (J 1993)

Kehityskulku ei ole mennyt kuitenkaan aivan odotusten mukainen. Vastuut ovat alkaneet jakautua epätasaisesti ja suunnittelijoidenkin välille on kehittymässä yksi hierarkiataro lisää.

"... tämä johtaminen alkaa muodostua liian kompleksiseksi, jolloinka välittömät suorat suhteet henkilöstöön tulevat rasittavaksi hoitaa, pitää kehittää tällaista puskuria siihen. ... [suunnittelijoilla] pitäisi olla hyvin pitkälle samanlaiset vastuut. ... mutta sitten on ollut joillakin alueilla henkilöitä, joiden kanssa on ollut hankalampaa hoitaa tätä kuin joidenkin toisten kanssa. Niin [J] on lähtenyt viemään tätä organisoitumista perinteiselle linjaorganisaatioon suuntautumisena. Hän suojaava tavallaan omaa elämänsä siellä puskureiden takana." [xx 1993]

Työnjaon lisääntyminen on toisaalta luonnollinen kehityskulku, joka johtuu tehtävien lisääntymisestä ja organisaation kompleksisuuden kasvusta. Toisaalta se sisältyy johtamiseen tietoisien tavoitteiden muodossa samoin kuin työntekijöiden pyrkimyksiinkin. Kaikki eivät halua samanlaista vastuuta ja tyytyvät vähäpätöisempään tehtävään.

"Hän on asettunut siihen, että hän voi, hän on sanonut, että hän voi olla niinkuin kakkossuunnittelijana, että [ ] johtaa tiettyä aluetta ja hän ottaa sieltä tehdäkseen joitain töitä." (J 1993)

Toinen kehityssuunta on tiimityöskentelyn aikaansaaminen, johon johtaja on panostanut jo monen vuoden aikana. Vastuun jakaminen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi, sillä ihmiset ovat tottuneet vastaamaan vain omista tehtävistään. Yhteinen vastuu nähdään kuuluvan johtajalle.

"Olen koettanut eri muodoissa rakennella tiimiä monen vuoden ajan tänne ... Mutta jotenkin he vyöryttävät sen vastuun aina takaisin minulle ... He ovat tottuneet työskentelemään yksin. Se on yksi asia. ... he ovat tuoneet tänne ... asiantuntemuksensa ja osaamisensa, josta pitäisi muuttaa tämän talon osaamiseen. Ja se on oppimisprosessi." (J 1993)

Mutta kyse ei ole vain oppimisesta, sillä suunnittelijoiden mukaan organisaatio suosii yksin työskentelyä eikä tiimityötä tukevia rakenteita ole riittävästi kehitetty. Yhtenä esimerkkinä on laskentajärjestelmä, joka perustuu yksilövastuuseen.

"Meidän laskentajärjestelmä, joka perustuu projekteille tyyppiä yksi kurssi, niin se on jyvitetty yhden suunnittelijan ja kurssisihteerin ... vastuutettu yksittäisille ihmisille. ... Niin, meillä on nimenomaan luotu sellaisia rakenteita, jotka sotivat koko ajan tiimityöskentelyä vastaan." [xx 1993]

Mutta virheitä on voitu tehdä jo henkilöstön rekrytointivaiheessa. Oppimisen ja kehittymisen ongelmat olisivat ehkä ratkenneet helpommin, jos olisi palkattu enemmän alalle suuntautunutta henkilöstöä.

"... ehkä olen tehnyt siinä suhteessa virhettä, että en vetänyt [ammattikasvatuksen] puolelta alkuun joitakin ihmisiä tekemään tätä. Tämä oli minulle yllätys - yliopistomaailman kankeus. ... Kuitenkin tämä alkaa vähitellen purkautua ja muuttua tuossa suhteessa, mutta sitten se vielä, että se tiimi ottaisi sen tulosvastuullisuuden eli rahallisen tulosvastuuden samalla kun sisällöllisen. Se ei vielä toimi ... Kukaan ei halunnut ottaa johtajan asemaa". (J 1993)

Tilanne on kuitenkin korjautumassa kahden suunnittelijan kohdalla, jotka ovat ottaneet vastuuta muita suunnittelijoita enemmän. Konkreettisesti se näkyy kansainvälisten tilaisuuksien organisoimisessa.

"Ensi vuonna minä en ole enää organisoimassa, vaan se siirtyy [ ]:lle ja [ ]:lle vastuu siinä. Eri ihmiset, suunnittelijat ovat olleet jo valmiita siihen." (J 1993)

Organisaatio kehittyy, ei aivan odotetulla tavalla, mutta kehittyy kuitenkin tavalla, joka auttaa johtajaa delegoimaan johtamisvastuuta kahdelle koulutussuunnittelijalle. Organisaation kehityksen johtaja näkee kahdessa merkityksessä.

"Sanotaan näin, että olemme olleet tieto-organisaatio järjestäessämme tällaista kurssitoimintaa ... Toivoisin, että me olemme kypsymässä enemmän ja enemmän asiantuntijaorganisaatioksi, joka pystyy tukemaan näiden itsenäisten oppilaitosten kehittymistä." (J 1993)

"... jos me nähdään, että me ollaan osittain tällainen oppiva organisaatio, niin nyt sitä teemme ja jos nähdään, että me olemme olleet kriiseissä, niin me olemme siitä oppineet." (J 1993)

Johtaja J:n mukaan Koulutuskeskus on oppiva organisaatio, joka kehittyy asiantuntijaorganisaatioksi täydennyskoulutuksen kentällä hankkimansa osaamisen kautta. Kehitys on tapahtunut sisäisten kriisien ja konfliktien sekä niiden voittamisen kautta. Johtajan mielestä prosessi on ollut opettava ja käännettävissä sisäiseksi vahvuudeksi. Sen avulla kyetään kouluttamaan myös ulkopuolisia.

Johtaja J on visionääri, ajattelija ja uudistaja, joka on joutunut kamppailemaan ammatillisen koulutuksen alueella näkemyksensä puolesta ja usein yksin. Hän on ammentanut kokemuksesta, tarttunut uusiin ajatuksiin ja ryhtynyt toimeen silloin, kun se on ollut järkevää. Hän uskoo myös organisaation oppivan samalla tavalla kokemuksen kautta.

Henkilöstön kouluttamisen sijaan J puhuukin mieluummin henkilöstön kehittämisestä. Hän ei usko suunnitelmalliseen koulutukseen oman organisaationsa kohdalla. Yhtenä syynä on tarpeeksi etevien kouluttajien puute. Mutta kouluttamiseen ei ole todellista tarvetta, koska ihmiset oppivat parhaiten tekemisen ja toiminnan prosessissa. Sama ei kuitenkaan tunnu pätevän oppilaitosten kohdalla, joille Koulutuskeskus tarjoaa koulutusta. J:n ajattelutapa on joko itsessään ristiriitainen tai myös oppilaitosten kohdalla on siirryttävä kouluttamisesta kehittämiseen, mihin J viittaakin puhuessaan oppilaitosten tukemisesta ja konsultoinnista.

Uudistajana johtaja J on kiinnostunut koulutuspolitiikasta. Yksi uudistamisen malli on visio oppilaitosten kehittämisestä oppimis-, kehittämis- ja kulttuurikeskuksina. Visio konkretisoituu itsenäisen oppilaitoksen, kehittyvän hallinnon ja uudistuvan opetuksen tavoitealueina, joihin Koulutuskeskus suuntaa toimintansa. Kyse on toimintafilosofiasta, joka henkilöstön tulee jakaa ja joka muodostaa myös organisaation oppimisen ja kehittymisen lähtökohdan. Tehtävänsä Koulutuskeskus voi toteuttaa mahdollisimman suuren autonomian ja korkeatasoisen professionaalisen osaamisen turvin.

Johtaja J johtaa tavoitteiden kautta. Tavoitteiden toteuttamisen prosessissa hän odottaa oman henkilöstön kypsyvän, kehittyvän ja oppivan ilman ylimääräistä panostusta. Omalta kohdaltaan

hän on panostanut työyhteisön kokouksiin, joissa henkilöstön pitäisi kyetä antamaan ja ottamaan vastaan palautetta, arvioimaan toimintaa ja käymään professionaalisia keskusteluja. Suunnittelijoilla on ollut vastaavia odotuksia, mutta kumpaakaan puolta tyydyttävään keskusteluun ei ole yrityksistä huolimatta kyetty.

#### 5.1.4 Johtopäätökset — yhteistyö ja arvioinnista oppiminen

Ensimmäisen analyysin perusteella voitiin päätellä, että koulutussuunnittelijoiden henkilökohtaisen työn oppimista ohjaa palaute, joka saadaan kurssien toteuttamisen kautta. Toisen analyysin mukaan oppimisen lähde on arviointi, jonka perusta on työstä saadun ja hankitun palautteen yhteisessä käsittelyssä. Yhteinen käsittely luo toimintaan yhteistyön elementin, joka vaikuttaa yksilöllisen työn suuntaamiseen. Näin luodaan uutta tietoa, joka ei enää ole vain yksilön henkilökohtaista vaan yhteisesti jaettua kokemustietoa. Kyse ei ole vain tiedosta vaan toimintakulttuurista, joka heijastaa yksilöiden välisen yhteistoiminnan laatua. Siten arviointi mahdollistaa sekä uuden tiedon tuottamisen että sellaisen toimintatavan luomisen, joka ei välttämättä ole näkyvän tiedon muodossa.

Kaikki tämä vaikuttaa olevan niin johtajan kuin suunnittelijoidenkin tiedossa, mutta oikeanlaista toimintatapaa ei ole kyetty tuottamaan odotuksista ja yrityksistä huolimatta. Sen sijaan työyhteisö ja organisaatio näyttää jakautuvan kahtia, viralliseen johtajan hallitsemaan alueeseen ja epäviralliseen työntekijöiden hallitsemaan alueeseen. Alueiden rajapinnoilla käydään valtakeskusteluja ja piirretään rajoja eri toimijoiden välille. Johtaja edustaa valtajärjestelmää, koulutuspolitiikkaa ja hallintoa määräten mitä organisaation julkisella foorumilla tapahtuu. Suunnittelijat edustavat itseään, työreviirejään ja työyhteisöä käyttäen valtaansa organisaation yksityisillä foorumeilla.

Kummallakin puolella on puolustettavanaan etuja, mistä seuraa että valtasuhteista vapaata keskustelua ei synny. Toistaiseksi on elettävä ensimmäisen valtataistelun synnyttämän status quon sääntöjen mukaisesti. Virallinen ja epävirallinen järjestelmä ei tule kuitenkaan toimeen ilman välittäjiä. Henkilöstö tarvitsee edustajansa johtajan suuntaan ja päinvastoin johtaja tarvitsee "puskurinsa" henkilöstön suuntaan. Vallan jakamisen ongelma pyritään ratkaisemaan luovuttamalla vastuuta molemmiin puolin hyväksytyille edustajille. Johtajalle ratkaisu on mielekäs, koska henkilöstöön luottamisen ongelma ratkeaa kahden suunnittelijan avulla. Osalle suunnittelijoista johtamisvastuusta kieltäytyminen on mielekästä, jolloin epävirallinen, privaattien foorumien muodostama järjestelmä ei ole uhattuna.

Uudessa mutkikkaammassakin tilanteessa status quon säilyttäminen näyttää olevan kaikkien etu. Tasapainoa uhkaavat järkyttää kuitenkin muut tekijät. Johtamisessa pyritään tulosajatteluun, jonka mukaisesti työ halutaan organisoida tulosalueiden ja tulosyksiköiden kautta. Joitakin tulosajattelun periaatteita jätetään toteuttamatta, mutta tulosjohtaminen ja tavoitejohtamisen välillä ei ole ristiriitaa. Edellinen vain täydentää jälkimmäistä. Sen sijaan ongelmana on tulosyksiköiden ja tiimityön nivominen yhteen.

Yksiköt vaativat suunnittelijoilta johtajuutta, mutta he näkevät tiimityöskentelyn enemmän omien osaamisalueidensa yhteensovittamisena. He nivoisivat tiimit mieluummin epävirallisen organisaation yhteyteen kuin tulosityksiköihin, joka edustaa virallista organisaatiota. Työorganisaation kehittäminen voisikin alkaa juuri tässä julkisten ja yksityisten foorumien integraatiopisteessä. Miksi näin ei tapahdu, selittyy paradoksaalisella tavalla: Kysymys on asiasta, jota eniten halutaan ja eniten pelätään eli asioiden ja toiminnan ytimeen menevästä yhteisestä arvioinnista.

Ilman yhteistyötä ja ilman yhteistä arviointia työyhteisö ja -organisaatio eivät kehity tai kehityvät hyvin hitaasti. Koulutuskeskuksessa käydään arviointikeskustelua, mutta sitä ei käydä yhteisissä kokouksissa vaan työyhteisön siinä osassa, jota hallitsevat suunnittelijat itse kahdenvälisine suhteineen, työpareineen, klikkeineen ja liittoutumiseen. Yhteistyötä määrittävät yksilöiden väliset myönteiset attraktiot, kielteiset "henkilökemiat" ja johtamista konfrontoivat valta-asetelmat. Näitä emootioiden ja sosiaalisen vaihdon kenttiä on äärimmäisen hankala integroida julkiseen organisaatioon vaikkakin periaatteessa se voisi olla mahdollista.

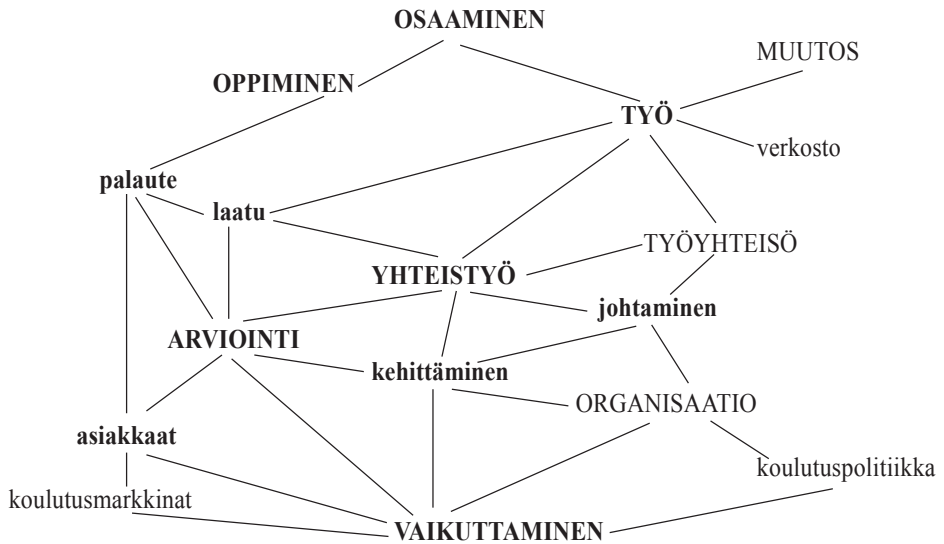
Käytännössä arviointi ja siitä oppiminen on ohjaamatonta, tulokset ovat satunnaisia osuen toisinaan oikeaan mutta tuottaen toisinaan myös väärinymmärrystä ja lukkiutuneita käsityksiä. Johdon ongelma ei ole vain tehdä epävirallinen viralliseksi ja näkymätön näkyväksi, vaan ylittää kahden kulttuurin rajat ja luoda uutta toimintakulttuuria. Tässä suhteessa Koulutuskeskus kykenee kehittymään palvelu- ja asiantuntijaorganisaationa valitsemalla oikean toimintalinjan, mutta oppivan organisaation tasolle yltäminen vaatisi tietoista "itsensä ylittävää" työ- ja toimintakulttuurin rakentamista.

## 5.2 Toiminta-analyysi 1993—1995

Toiseen haastatteluun osallistuivat kaikki ensimmäisessä haastattelussa mukana olleet henkilöt. He kaikki työskentelivät edelleen Koulutuskeskuksen palveluksessa. Toista haastattelua varten heille lähetettiin ennakkoon henkilökohtainen aikaisempi haastatteluaineisto ja ja tutkijan siitä laatima käsitekartta sekä lomake haastatteluun valmistautumista varten. Lomakkeessa (liite 25) haastateltavia pyydettiin perehtymään aineistoon, arvioimaan käsitekartan paikkansa pitävyyttä ja miettimään tapahtumia ensimmäisen haastattelun jälkeen sekä kuvaamaan asioita, joissa oma näkemys oli muuttunut tai kehittynyt. Lisäksi heitä pyydettiin pohtimaan oman työn näkökulmasta koulutuksen vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä sekä sitä, mikä vaikuttaa omaan työhön ja miten oma työ vaikuttaa. Tarkempaan instruktioita ei annettu, koska haastattelu haluttiin tehdä mahdollisimman vapaamuotoisesti.

Haastattelujen purkuvaiheessa kävi ilmi, että johtajan kohdalla nauhoitus oli loppuosaltaan epäonnistunut ja siitä voitiin purkaa tekstin muotoon vain kolmasosa. Johtajan haastattelun analyysi supistuu siten käsitekartan tarkistukseen ensimmäiseen haastatteluun liittyen ja Koulutuskeskuksen aseman tarkasteluun muuttuneessa toimintaympäristössä. Haastatteluista laaditut käsitekartat (liitteet 26—34) johtivat Koulutuskeskuksen toiminnan käsitekarttarungon (kuvio 29) tarkistuksiin.





Kuvio 29. Koulutuskeskuksen toiminnan käsittekarttarunko 1995

Karttaan on lisätty peruskäsitteenä muutos ja avainkäsitteenä kehittäminen sekä muutettu yhteistyön käsitteen painotusta. Muutoksen käsite liittyy kehitykseen ja tapahtumiin, joilla suunnittelijat katsovat olleen vaikutusta omaan ja yhteiseen toimintaan. Yhteistyön ja kehittämisen käsitteet nousevat esiin toiminnan dynamiikkaa kuvaavina käsitteinä, jolloin työyhteisön ja organisaation käsitteet ovat jääneet toiminnan kehyskäsitteiksi. Muutoin käsitteiden logiikka noudattaa samoja periaatteita kuin aikaisemminkin.

## 5.2.1 Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen

Toiminta-analyysin toisen vaiheen perusteema on vaikuttaminen, joka jätettiin avoimeksi edellisessä vaiheessa. Myös muutos on perusteema, joka näkyy suunnittelijoiden henkilökohtaisen ja yhteisen työn kehityksen kautta. Näin saadaan esiin tekijät, jotka ovat vaikuttaneet niin oman oppimisen ja työssä kehittymisen kuin yhteistyön edellytysten ja yhteistoiminnan kehittymisenkin kautta. Analyysin tekemistä säätelee samalla ekonomisuuden periaate, sillä keskittymällä olennaiseen kaikkia edellisiä analyysivaiheita ei tarvitse toistaa.

Analyysi tehdään yksilökohtaisina pitkittäisvertailuina vuosien 1993 ja 1995 haastatteluista laadittujen käsittekarttojen avulla. Parivertailuasetelma pyritään säilyttämään, mutta se tehdään yhteenvetojen tasolla. Suunnittelijoiden ja johtajan käsitysten vertailu tehdään vastaavalla tavalla. Analyysi aloitetaan jälleen projektitutkijoista, joiden muuttunutta työtä kuvaa nimitys projekti-suunnittelijat ja joiden jälkeen seuraavat yleis-, erikois- ja johtavat suunnittelijat sekä johtaja.

### 5.2.1.1 Projektisuunnittelijat

Projektitutkijoiden T ja L toimenkuva on kahden vuoden aikana muuttunut siinä määrin, että heistä voidaan käyttää yhteistä nimitystä projektisuunnittelija. Työn painotuksissa on kuitenkin eroa. T on edelleen ensisijaisesti tutkija, joka osallistuu koulutusprojektien toteuttamiseen. L sen sijaan on "jäädystänyt" tutkimuksen tekemisen toistaiseksi kokonaan ja pyrkinyt erikoistumaan omalle koulutus- ja kehittämisalalleen.

#### Projektitutkija T

Projektitutkija T:n kanssa haastattelu alkaa ensimmäisen haastattelun ja siitä laaditun käsittekartan pätevyuden arvioinnista. T on valmistautunut haastatteluun huolella ja kirjannut itselleen asiat, joista hän haluaa käsittekartan osalta keskustella. Ne liittyvät oppimiseen, tiimityöhön ja koulutusorganisaatioon.

"Joo, tämä oppiminen ja oppimiskäsitys, sinä kysyit sitä viimeksi täällä ja minun mielestä, minä olen itse ajatellut, että tämä oppiminen voisi olla tämmöistä, se olisi joko negatiivista tai positiivista. Ja tätä negatiivista oppimista juuri pitää varoa ... tämä sopeutuminen työtapaan, niin se ehkä viittaa siihen kohtaan." (T 1995)

T:n näkemyksen mukaan negatiivinen oppiminen on vaara, joka liittyy kiireeseen ja esimerkiksi väärin työtapojen oppimiseen, jotka sitten täytyy poisoppia jollakin tavalla. Toinen asia, mihin hän haluaa kiinnittää huomiota käsittekartassa liittyy hänen omaan oppimistapaansa.

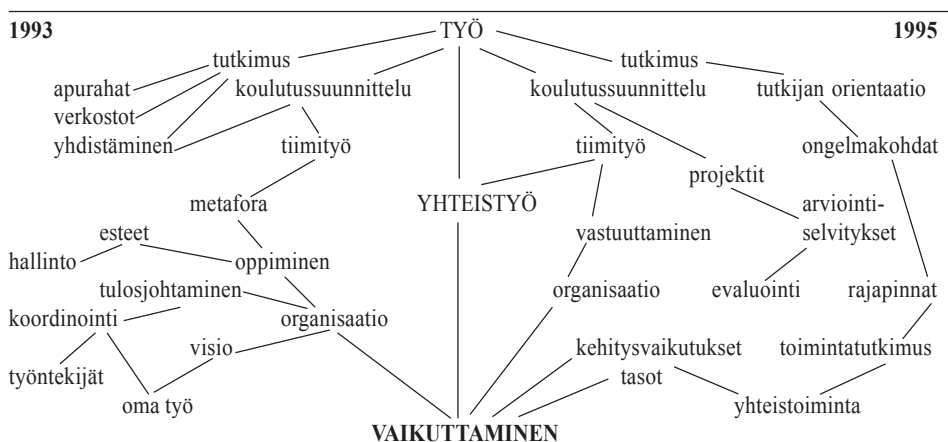
"... minä olen laittanut tänne, että ongelmakeskeinen oppiminen ... kun sanoin, etten ole miettinyt sitä oppimista oikeastaan koskaan, mutta että minä olen aina etsinyt johonkin ongelmaan vastausta ja lähtenyt sitä kaivelemaan. Se varmaan tästäkin tulee ilmi." (T 1995)

T sanoo oppimisensa olevan ongelmakeskeistä mutta samalla se on satunnaista, sillä koskaan ei tiedä etukäteen mitä tutkiessaan oppii. Päädyimme siihen, että 'negatiivinen oppiminen' merkitään lisäsakarana käsittekartan kohtaan 'sopeutuminen työtapaan' ja vastaavasti 'ongelmakeskeisyys' kohtaan 'tekemällä oppiminen'. Kysymys on tarkennuksesta, ei tulkintaristiriidasta. Seuraavaksi T haluaa kiinnittää huomiota tiimityöhön ja organisaatioon liittyviin käsityksiinsä.

"... silloinkin minä ymmärsin tämmöisenä toimivana yhteistyönä. Työyhteisön sisällä on olemassa työpareja tai kolme ihmistä tai neljäkin, jopa viisikin, jotka tekevät yhdessä jotakin työtä ja sitä tiimiä, tiimityöstä puhutaan edelleen, mutta ei, mutta tehdään päinvastaista eliä vastuutetaan eri ihmisiä eri asioiden hoitamiseen ja silloin nämä tiimit eivät muodostu luontevasti. ... mutta eihän minulla tässä ehkä muutoksia ole." (T 1995)

Tiimityö ei olekaan enää pelkkä metafora, vaan erilaisissa ryhmissä tapahtuvaa todellista yhteistyötä. Nyt se on käynyt selkeämmäksi, mutta tiimien tehtävien ja vastuiden suhteen on edelleen ristiriitaa. T haluaa myös tähdentää, että ei ole tullut maininneeksi sanaa koulutusorganisaatio, koska se on ollut itsestään selvä organisaation luonnetta kuvaavana käsitteenä. Käsittekarttaan ei kuitenkaan ole tarpeen tehdä näiltä osin muutoksia, koska se vastaa silloista haastattelua.

Työssään T on onnistunut pitämään kiinni tutkijan orientaatiostaan (kuvio 30). Tutkimustyön tilanne on ennallaan, rahoitus on haettava edelleen itse ja se tuntuu olevan irrallaan Koulutuskeskuksen muun toiminnan koordinoinnista. Sen sijaan paineet koulutussuunnitteluun ovat olleet ajoittain suuria. Koulutuskeskuksessa toteutetaan yhä enemmän koulutuksen tilausprojekteja.



Kuvio 30. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija T

"... Koulutuskeskuksen profiili on muuttumassa ... koulutuksen järjestäminen muuttuu yhä enemmän projekteiksi ja koulutusprojektien rinnalle saattaa tulla muita projekteja, tällöisiä organisoitintprojekteja, joihin saattaa siten liittyä osana tutkimus, koulutusta, monenlaista muutakin, ihan tällöisiä hallintojuttuja, johtamista ... sitä kautta ehkä selittyy osittain tämä tutkimuksen ja tutkijoiden tarve." (T 1995)

Muuttuneessa tilanteessa tutkijoita tarvitaan projektisuunnittelijoina ja -kouluttajina. Koulutusohjelmien toteuttamisessa tarvitaan T:n mukaan joustavaa työvoimaa. Aikaisempaan verrattuna todellisuus näyttää erilaiselta.

"... [tutkimus] on tullut jäädäkseen. Eiköhän se rahoituskin jostain löydy aina." (T 1993)

"... tällöisiä raadollisia kriteereitä. ... koska koulutussuunnittelijoille pitää maksaa kunnan palkka, on yksi tällöinen nimikejuttu. ... täällä on projektit lisääntyneet ja tarvitaan tällöistä joustavaa työvoimaa. ... Sitten täällä on tällöisiä projekteja, jotka ovat edellyttäneet tällöisiä pienimuotoisia selvityksiä ja sitä kautta tämä tutkimus ehkä tulee vähän lähemmäksi. Ja sitten on se, että ilmeisesti näistä tutkijoista on alunperinkin haluttu sitten vähitellen kouluttaa koulutussuunnittelijoita tai kouluttajia". (T 1995)

Tutkijuuudesta on vaikea pitää kiinni, mutta myös koulutussuunnittelijan asema on vaikea saavuttaa. Pysyviä suunnittelijoita ei mielellään oteta, koska heille on maksettava enemmän. Kun projekteja on paljon, tutkijat osallistuvat niihin suunnittelijoina ja -kouluttajina ja kun niitä on vähän, heillä on aikaa tutkia. Toisaalta T ajattelee edelleen, että tutkimus voi periaatteessa kuulua jokaisen koulutussuunnittelijan työhön. Koska opettajia kannustetaan tutkivaan oteeseen omassa työssään, täytyisi sama olla mahdollista myös suunnittelijoiden työssä. Koulutussuunnittelijan toimenkuvaa voitaisiin laajentaa tutkimuksen suuntaan sen sijaan, että perustetaan kahden hengen "tutkimusyksikkö". Tutkijasuunnittelijan rooli ei kuitenkaan ole aivan ongelmaton.

"... jos yksi ihminen tekee koulutussuunnittelijan ja tutkijan töitä niin se tarkoittaa, että silloin ei tee kumpaakaan oikein. Siinä ehkä kärsii enemmän tämä tutkimuspuoli ... jos siinä näitä molempia elementtejä on, se on juuri tämmöistä projektien vetämistä ... asioiden organisointia, verkostojen rakentamista ... en oikein osaa sanoa että mitä. Se on jotakin semmoista uutta ainakin minun mielestä, että mitä se kokonaisuus sitten on." (T 1995)

Kokonaisuus näyttää avautuvan tiimityöskentelyn kautta, joka on saanut T:n ajattelussa aikaisempaa konkreettisemmän merkityksen. Yksin tekeminen ole järkevää tutkimustyössäkään.

"... minä olen nyt havainnut, että tämmöinen tiimityö, se on ainut tapa tehdä asioita ja se on tietysti tämmöinen, mitä minä ehkä ennen en uskonut, varsinaisesti jopa tämmönen tutkimuksen tekeminenkin, siihenkin liittyy tämmöinen yhteistyö hyvin vahvasti." (T 1995)

Tiimityö on lisääntynyt koulutusprojektien myötä. Projekteista voi löytyä rooli myös tutkijalle. Erään koulutusprojektin toteutumisesta T onkin tehnyt arviointiselvityksen, jota voidaan pitää esimerkkinä evaluointitutkimuksen kytkemisestä koulutussuunnittelutyöhön.

Tiimien organisoinnissa on kuitenkin yhä ongelmia, jotka liittyvät johtamisen ja yhteistyön problematiikkaan. T:n mukaan suunnittelijoita vastuutetaan tulosalueiden mukaan, mutta käytännössä tiimit muodostuvat projektien mukaan. Toisaalta kilpailun lisääntyminen ja taustalla vaikuttavat valtakuviot ehkäisevät yhteistyötä. Oman asiantuntemuksen jakamiseen muiden kanssa liittyy pelko aseman menettämisestä.

"... jollakin on ikäänkuin ollut asiantuntemus ja osaaminen johonkin ja sitten jos joku jakaa sen, niin se ei olekaan se asiantuntija sen jälkeen." (T 1995)

Omasta tutkijan orientaatiostaan T:n ei ole kuitenkaan tarvinnut tinkiä. Hän on luonnehtinut työtään toimintatutkimuksena ja kahden vuoden aikana kuva tutkimuksen tehtävästä on täydentynyt ja täsmentynyt. Tutkimus ei ole kuitenkaan Koulutuskeskuksen ydinaluetta vaan pikemminkin periferiaa, jonka rajapinnoilla liikkuminen voi hyödyttää niin tutkimusta kuin koulutustakin.

"Ilmeisesti tarkoitus kuitenkin olisi tulevaisuudessa toimia sillä tavalla, että tämä olisi osittain toimintatutkimusta. Tähän liitettäisiin tämmöisiä asioita, että minun tutkimus tavallaan ja ne tulokset mitä tulee, ne pitäisi jollakin tavalla pystyä siirtämään kentälle ja vaikuttaa sillä tavalla siihen, mitä siellä tapahtuu." (T 1993)

"... se on sitä rajapintaa, joka yhdistää koulutuksen, työmarkkinat ja sosiaalipolitiikan jollakin tavalla toisiinsa. ... Tässä kuviossa minun tutkimus, työtehtävät sijoittuvat tänne yhteiskunnallisten ongelmakohtien havaitsemiseen ja lieventämiseen ... Elikä se ei ole ihan tätä ydinaluetta minun mielestä, mikä täällä on Koulutuskeskuksella perinteisesti ollut." (T 1995)

Koulutuskeskuksen ydinalue on opettajien täydennyskoulutusta. Opettajat työskentelevät oppilaitoksissa, joiden tehtävänä on luoda opiskelijoille edellytyksiä saada työpaikka ja tuottaa samalla työntekijöitä työmarkkinoille. Oppilaitoksilla on roolinsa alueellisen hyvinvoinnin kehittämisessä ja siihen voidaan vaikuttaa myös tutkimuksella. T:n tutkimusideat ovat vähitellen konkretisoituneet syrjäytymis- ja kansalaistoimintateemojen kautta työpajaprojektin muotoon.

"Siinä oli nuoret kohteena, tällaiset syrjäytyneet, ilman koulutusta ja työtä olevat nuoret. ... Pikkuhiljaa alkoi jäämään pois tämä syrjäytymisen käsite. Siitä tuli sellainen työnimi kuin kansalaistoimintaprojekti." (T 1993)

"... nyt on tällainen työpajaprojekti meneillään, joka siis liittyy kanssa tällaisiin, tähän rajan pintaan ja kyllä siinä tarkoitus on kehittää tällainen koulutusohjelma ... kyllä siinä koulutusohjelmassa on tarkoitus miettiä sitä, että mikä on yhteistä näille sosiaalityöntekijöille ja vapaaehtoistyöntekijöille ja virkamiehille sosiaalitoimen alueella ... tässä näkee noita mahdollisuuksia ... uuden tyyppisen koulutuksen luomiseen." (T 1995)

Työpajaprojekti avaa näkökulman myös vaikuttamiseen, jota tutkimuksella ja koulutuksella tavoitellaan. Saattamalla yhteen toiminnan eri osapuolia ja kouluttamalla kouluttajia, jotka puolestaan kouluttavat omissa verkostoissaan, saadaan aikaiseksi yhteisvaikutus, jolla kyetään lieventämään ongelmia ja aktivoimaan ihmisiä toimintaan. Tärkeää on vaikuttaa niihin, jotka kykenevät vaikuttamaan. T:n käsitys vaikuttamisesta ja vaikuttajista on konkretisoitunut toiminnan ja tekemisen eri tasoille. Kyse on kolmella tasolla toimivista päättäjistä, toimijoista ja osallisista sekä heidän yhteistoiminnastaan.

"Vaikuttavuus ja sen arviointi olivat vieraita asioita, kun tänne tulin. ... yritetään etsiä kaiken maailman kriteerejä oppimiselle ... sellaisia asioita ei voi mitata kovin hyvin eikä jäsentääkään. Ne tulevat tunteina tai kokemuksina ... vaikuttaminen, se on kummallinen termi. Pitää saada tuloksia aikaan ja vaikuttaa. ... Kun puhutaan vaikuttamisesta, niin pitää pystyä toteamaan, että jotain on muuttunut ja se vaatii aina jotain mittareita." (T 1993)

"Minulla on tietynlainen visio siitä, miten [oman työn] pitäisi vaikuttaa, mutta sitä minä en tiedä vaikuttaako se sillä tavalla. Että siinä on juuri nämä kolme tasoa, mitkä tässä on olleet ... jos ajatellaan tällamoista toimintatutkimusta, sen kautta, niin siinä on opettajat, koulutus suunnittelijat, päättäjät, tämä ensimmäinen taso. Ja sitten tulee tämä toinen taso, tällamoiset soveltavat työntekijät tai tällamoiset varsinaiset toimijat, siinä on juuri nämä nuorisotyöntekijät, sosiaalityöntekijät, vapaaehtoistyöntekijät, virkamiehet ja kansalaistoiminta niin edelleen. Ja sitten on se kolmas taso elikä nuoret työttömät, kouluttamattomat, ammattitaidottomat, työttömät noin laajasti. ... vaikutus on joka ryhmään suora mutta myöskin välillinen ... pyritään vaikuttamaan opettajiin ja päättäjiin, tällamoisiin, jotka sitten vaikuttaa." (T 1995)

Näin siis vaikuttamisessa on ensin koulutuspolitiikan taso, jolla toimitaan ongelmien ja tavoitteiden perustalta. Toinen taso on päätösten toimeenpanon, hallinnon ja yhteistoiminnan taso, joka saa aikaan tuloksia resurssiensa puitteissa. Kolmas taso ovat toimenpiteiden kohteet ja osalliset, jotka pyritään integroimaan yhteistyöhön ja aktivoimaan yksilöinä. Vaikuttavuuden osoittaminen on hankala tehtävä, jota T tarkastelee suppean ja laajan mittaamisen ongelmana.

Vaikuttavuutta voidaan evaluoida suppeasti mittaamalla kuinka hyvin asetetut tavoitteet on saavutettu. Tällöin osallistujien odotukset tai tavoitteet voivat jäädä arvioimatta, minkä laajempi näkökulma vaatii ottamaan huomioon. Yksilöllisten kykyjen lisäämistä, yhteisen toimintakyvyn paranemista ja yhteisöön vaikuttamista on kuitenkin hankala arvioida, jolloin mittaaminen monimutkaistuu edelleen. Lisäksi pitäisi kyetä ottamaan huomioon myös monia väliin tulevia tekijöitä, jotka ovat riippumattomia annetusta koulutuksesta.

"Mehän voidaan elää jossakin uskossa, että se vaikuttaa ja toivoo että asiat tietyllä lailla sitten vaikuttaa ja menee eteenpäin ja se on toinen asia kuin se, että pyrkii mittaamaan sitä ja toteamaan se, että onko näin. Että siis tämmöisessä epävarmuudessa meidän on pakko elää ja tehdä oletuksia tästä. ... Toinen on se, että onko se työ itsessään semmoista, että se antaa jotakin ... Siinä voi olla kaksi tietä, sitä ajattelee että vaikuttaako sen kautta tähän maailmaan että itse oppii vai suoraan ... tällä työllään". (T 1995)

Näin vaikuttavuus on kausaaliolettamus, jonka perusteella tutkija ja suunnittelija tekee työtään. Tuloksesta ei voi olla varma, mutta toiminnan mielekkyyteen täytyy luottaa, minkä lähteenä voi olla vain aikaisempi kokemus ja uuden kokemuksen hankinta toiminnan kautta. Vaikuttaminen on kaksisuuntainen prosessi. Oman oppimisen ja kehittymisen kautta tulee vaikutetuksi ja itse vaikuttaa omalla persoonallaan ja työllään ympäristöönsä.

Tutkija T toimii oman määrittäksensä mukaan Koulutuskeskuksen periferiassa koulutuksen, työmarkkinoiden ja sosiaalipolitiikan rajapinnalla, missä tutkimus ja koulutus yhdistyy ongelmien kautta. Hänen ajatustensa mukaan tutkimus on osa kaikkien suunnittelijoiden työtä. Tutkijakaan ei voi toimia yksin, vaan parhaiten hänkin saavuttaa työssään tuloksia yhteistyössä muiden suunnittelijoiden kanssa. Yhteistyön avain on tiimityöskentely, jossa koulutus- ja tutkimustyö voidaan integroida kokonaisuudeksi. Huolimatta koulutussuunnittelun paineista T on kyennyt pitämään kiinni tutkijan orientaatiostaan, löytänyt tutkijan roolinsa koulutusorganisaatiossa ja esittänyt perusteita tutkimuksen tarpeelle myös koko Koulutuskeskuksen kehittämisen näkökulmasta.

## Projektisuunnittelija L

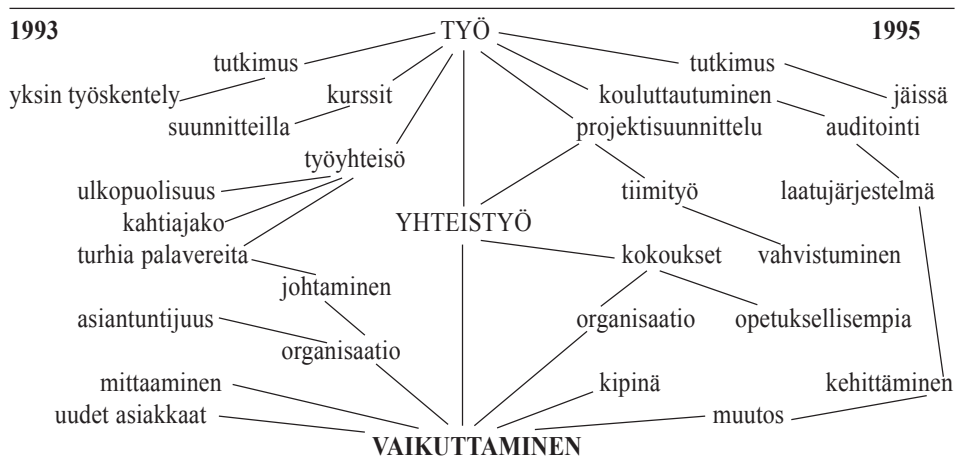
Projektitutkija L:n mielestä edellisestä haastattelusta tehty käsitekartta on pitänyt varsin hyvin paikkansa. Hänen kommenttinsa liittyvät kohtiin, jotka kuvaavat enemmän hänen aikaisempaa työhistoriaa kuin nykyistä työpaikkaa.

"Se on pitänyt minun mielestäni aika hyvin paikkansa, että ainoa ... tämä []-koulutusohjelma, minkä minä olen pyyhkinyt yli, se ei koske mitenkään, että se liittyy minun aikaisempaan työhistoriaani." (L 1995)

Keskustelu koskee myös käsittekartan mahdollista hierarkiaa ja käsitesuhteita, mutta muutoksia käsittekarttaan ei tule. Kun keskustelu siirtyi kahden vuoden aikana tapahtuneeseen kehitykseen, L toteaa kohdallaan kaiken muuttuneen.

"Silloinhan ... pääasiallinen oli tuo tutkimus ja sehän on nykyään jäissä, että minä olen saanut jatkoapurahan siihen, mutta en käytä sitä, kun se on kolmen vuoden siirtomääräraha. Että minä olen oikeastaan nyt sellaisella nimikkeellä kuin projektisuunnittelija enkä tutkija." (L 1995)

L on saanut tilaisuuden kouluttautua (kuvio 31) ja parantaa yritysten laatujärjestelmiin liittyvää tietämystään. Hän on hankkinut auditoijan pätevyyden. Tarkoituksena on luoda myös Koulutuskeskukseen laatujärjestelmä ja kehittää siihen liittyvää arviointia. Laatuasiat ovat olleet jo kauan hänen mielenkiintonsa kohteena.



Kuvio 31. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija L

"Paljon minua kiinnostaa tämä koulutuksen laatu, minähän olen tässä talon työryhmässä mukana. Mutta itse laatu-sana liittyen koulutukseen on aika jäsentymätön vielä." (L 1993)

"... tämä laatu-matiikka, mikä täälläkin on, se ... on hyvin paljon voimistunut ja sitä minun pitäisi myös tässä organisaatiossa laatujärjestelmää kehittää." (L 1995)

L on siirtänyt tutkimustyönsä tulevaisuuteen ja keskittynyt koulutukseen projektisuunnittelijana. Myös kouluttamiseen on tullut uutta mielekkyyttä. Yksittäiset kurssit ovat muuttuneet vähitellen koulutuskokonaisuuksiksi, joita Opetushallitus on tilannut. Tilausprojektit ovat vahvistaneet tiimityötä ja turha palaverointi vähentynyt. Kokouksista on tullut selvästi opetuksellisempia.

"... puhuin aikaisemmin näistä turhista palavereista, niitä pidetään vieläkin, mutta nyt on enemmän semmoisia, niissä on sellainen opetuksellisempi ote, että ihmiset oppivat niistä tilaisuuksista ja niistä yritetään saada enemmän hyötyä mitä aikaisemmin." (L 1995)

L on tyytyväinen etenkin oman tiimiinsä, joka on keskittynyt koulutuksen itsearviointiprojektien kehittämiseen. Myös tiedonvälitys on parantunut, johtaminen muuttunut ja asioita delegoidaan niille, jotka ottavat niistä vastuuta.

"... minun oma rooli on muuttunut, että en tiedä johtuuko se siitä, että minä koen että myös johtamisjärjestelmä on muuttunut. Mutta kyllä minun mielestäni täällä on tuota tiimiytymistä tapahtunut enemmän ja [johtaja] on delegoinut itseltään asioita ... vähän sillä tavalla, että ken on halunnut sitä vastuuta ottaa". (L 1995)

L:n oma asema on muuttunut ratkaisevalla tavalla. Ulkopuolisesta projektitutkijasta hän on edennyt keskeiseen rooliin organisaation laatujärjestelmän kehittäjänä. Työ on kuitenkin alussa, eniten hyötyä hankitusta tietämyksestä on hänelle itselleen. Riski, että Koulutuskeskus menettää laatuasiantuntijansa heti alkuun, on suuri.

"... miksi minä lähdin tuota laatujuttua ... yhteistyökumppanit ovat kaikki talon ulkopuolelta ja tuohon auditointiin liittyen, niin se lähti ihan minun henkilökohtaisista kehittämistarpeistani ... halusin saada tulevaisuudelle jotain sellaista pääomaa itselleni, lisäarvoa ... kun hakee jotakin muuta työtä." (L 1995)

Koulutuksen laatu on myös vaikuttavuutta, jota pitäisi dokumentoida jokaisen koulutusprojektin yhteydessä. Vaikuttavuuden seuraamiseksi ei riitä pelkkä tuntuma ja uusien asiakkaiden odottelu, vaan tarvitaan systemaattinen seurantasuunnitelma.

"Jos henkilö on kokenut saavansa täällä, että se koulutus on vaikuttanut jollakin tavalla, niin uudet asiakkaat tulevat ... tänne. Se on yksi sellainen mittari." (L 1993)

"... kun tätä talon laatujärjestelmää ollaan kehittämässä niin pitäisi saada enemmän dokumentteja myös tästä koulutuksen vaikuttavuudesta. ... ollaan puhuttu sitä, että laatujärjestelmän kehittämisen myötä tehtäisiin jokaiselle tällaiselle koulutusprojektille oma seurantasuunnitelma ... vaikuttavuussuunnitelma ... että miten sitä arvioidaan sitten jälkeenpäin." (L 1995)

L määrittelee vaikuttavuuden muutoksen aikaansaamisena tai tietyn kehityskulun vahvistamisena. Vaikuttavuus ei välttämättä näy, koska se on ehkä vain kipinä ihmisten mielessä, mutta johtaa myöhemmin johonkin.

"Minun mielestäni koulutus on ollut, sillä on ollut vaikuttavuutta silloin, kun voidaan osoittaa, että se on saanut aikaan jonkun muutoksen, johon pyritään tai se on vahvistanut jotakin asiaa mihin tai toimintaa mitä ollaan kehittämässä." (L1995)

L on panostanut laatuosaamisensa kehittämiseen, koulutussuunnitteluun ja kouluttajana toimimiseen. Hänen työorientaationsa on muuttunut täysin aikaisempaan tutkijan työhön verrattuna.



Projektitutkijasta on tullut projektisuunnittelija, joka tähtää tietyn asiantuntemusalueen hallintaan. Kehittymistoiveet ovat olleet näkyvissä jo kaksi vuotta aikaisemmin ja hän on käyttänyt johdonmukaisesti tilaisuutensa kehittyä laatuasiantuntijana. Hankkimansa koulutuksen hän realisoikin vaihtamalla työpaikkaa vuoden kuluttua haastattelusta.

## Yhteenveto

Projektitutkijoiden L ja T työorientaatiot ovat eriytyneet täysin toiseen haastattelukertaan mennessä. L:stä on tullut sanan varsinaisessa merkityksessä projektisuunnittelija, joka on panostanut oman asiantuntemuksensa ja koulutusosaamisensa kehittämiseen. T tarkastelee niin omaa kuin yhteistä työtäkin tutkimuksen läpi, mistä syystä hän on yhä ensisijaisesti projektitutkija. Sikäli kun painotetaan myös hänen suunnittelijan rooliaan, häntä voidaan luonnehtia Koulutuskeskukseen tutkijasuunnittelijana.

Sekä L että T ovat panneet merkille työyhteisössä tapahtuneen myönteisen kehityksen. Ennen muuta tiimityöskentelyssä on kehitytty aikaisempaa laajempien koulutusprojektien toteuttamisen ansiosta. Osa projekteista on liittynyt oppilaitosten itsearviointikäytäntöjen kehittämiseen, joten koulutussisältöjen voidaan olettaa vaikuttaneen myös Koulutuskeskukseen itseensä. Myös kokouskäytäntö näyttää kehittyneen ja johtamisjärjestelmä muuttuneen parempaan suuntaan. Minkään systemaattisemman arvioinnin olemassaolosta T ja L eivät kuitenkaan puhu vaan pikemminkin sen puuttumisesta ja estävistä tekijöistä.

Koulutuksen vaikuttavuus on ongelmallinen käsite kummankin suunnittelijan mielestä. T liittyy vaikuttavuuden monitasoisen yhteistoiminnan aikaansaamiseen ja sen kautta tuotettuihin vaikutuksiin. Vaikutuksia pitää kyetä myös mittaamaan ja arvioimaan, mutta epävarmuuden oloissa vaikuttaminen on lähinnä kausaalioletus. L kytkee vaikuttavuuden laadun käsitteeseen ja laatu-järjestelmän aikaansaamiseen, jolloin se tarkoittaa koulutuksen seuranta, arviointia ja mittaamista dokumentointijärjestelmineen. Vaikuttavan koulutuksen tulos on kehitys tai muutos, mikä ei välttämättä näy heti. Se on ongelma, koska muutoksen tapahduttua siihen ovat voineet vaikuttaa monet muutkin tekijät, joiden arviointi edelleen mutkistaa vaikuttavuuden mittaamista.

### 5.2.1.2 Yleissuunnittelijat

Koulutussuunnittelijat N ja U ovat kumpikin tulleet työnsä käännekohtaan. U on siirtynyt osapäiväiseen suunnittelijan työhön, minkä hän perustelee henkilökohtaisilla syillä. N on joutunut omassa työssään tilanteeseen, jossa väsyminen ja "leipääntyminen" pakottaa arvioimaan omaa työtilannetta ja tulevaisuutta.

## Koulutussuunnittelija N

Suunnittelija N arvioi ensimmäisen haastattelun käsitekartan pitävän paikkansa, mutta joitakin asioita hän olisi itse merkinnyt toisin.

"Minä totean sen, että tämä vastaa kyllä aika hyvin sitä, mitä silloin pari vuotta sitten puhuttiin. Joitakin termejä, käsitteitä, mitä sinä olet siitä minun haastattelustani poiminut tähän käsitekarttaan, niin olisin pistänyt ehkä eri sakaraan, eri käyryään, mutta en minä protestoi sitäkään vastaan, miten sinä olet ne tähän kirjannut, että saavat olla siellä." (N 1995)

N sanoo, että ei ole kirjannut lukemisen aikana mieleen tulleita asioita, mutta arvelee ko. sakarojen liittyvän palautteeseen ja vaikuttavuuteen. Niihin olisi ehkä voinut liittää jatkoajatuksia tai niitä olisi voinut yhdistää muihinkin käsitteisiin viivojen ja alikulkutunneleiden avulla. Kartta olisi voinut olla myös poikkipuolin eli suorakaiteen muodossa. Varsinaisia korjauksia ei ole kuitenkaan tarpeen tehdä. Mainittakoon, että juuri nyt L:lle lukeminen on työlästä johtuen silmävavoista, käsitekartan teksti näyttää liian pieneltä.

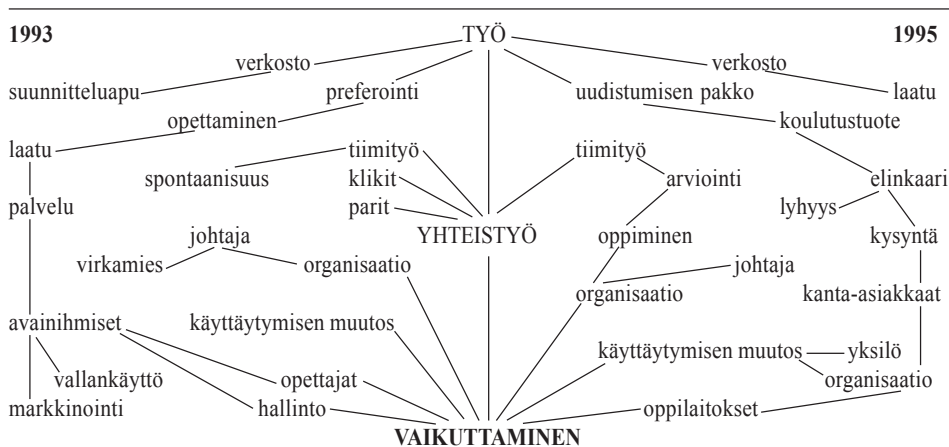
N pohtii, haluaisiko hän ottaa esiin asioita tärkeysjärjestyksessä vai etenisiikö kronologisesti. Kiinnostavinta olisi alkaa isoimmasta asiasta mutta helpointa edetä teemojen järjestyksen mukaisesti. Hän aloittaa asiasta, mikä on vaikuttaa sekä isoimmalta että myös kronologiassa ensimmäiseltä asialta.

"Mutta minä lähdin erityisesti tämän johtajan taustasta ja siitä että henkilöllä ei saisi olla hallinnollista taustaa ja mikä tässä on sitten muuttunut, niin minä korostaisin vielä enemmän sitä, että kun on kysymys koulutusorganisaatiosta, niin johtajan taustalla pitää olla muuta kuin hallintoa." (N 1995)

N haluaisi, että johtaja olisi taustaltaan pedagogi eikä hallintomies. Johtamisessa onkin tapahtunut muutosta, mutta ei aivan sillä tavalla kuin N olisi toivonut (kuvio 32). Hänen mielestään johtaja ei arvosta arjen koulutustyötä ja on loitontunut Koulutuskeskuksen arkielämästä. N:n kritiikissä on kuitenkin paljon henkilökohtaista, mikä juontuu erimielisyyksistä Koulutuskeskuksen perustamista lähtien. Hän on kokenut, että hän ei ole saanut tehdä asioita, joita osaa ja toisaalta on pyydetty tekemään asioita, joihin hänellä ei ole ollut kiinnostusta. Hänestä vika on johtamisessa, minkä takia Koulutuskeskus ei oikein voi olla esimerkki johtamis- tai laatu-koulutuksessa.

"Minähän osaan monia asioita, semmoisia mitä en saa täällä osata sen takia, että ne kuuluvat johtajan reperiin. Olen pitänyt itseäni [ ]-alan ammattilaisena ... mutta sitä minä en saa täällä harjoittaa muuta kuin opettajan roolissa, se on ok, mutta ei organisaatiossa sisällä ... tähän omaan toimintaan minä en saa niitä osaamisiani liittää, ne eivät kuulu minulle." (N 1993)

"Minä ajattelen esimerkiksi tuota johtamista, meidän lafa antaa johtamiskoulutusta ... meidän oma talo ei toimi minkäänlaisena laboratoriona, että voitaisiin todeta että se johtamiskoulutus vaikuttaisi millään tavalla ... sama liittyy näihin laatuasioihin". (N 1995)



Kuvio 32. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija N

Suunnittelutyössään N on voinut kuitenkin keskittyä asioihin, jotka hän on kokenut tärkeäksi sekä itselleen että koulutettaville. Hän on opettanut kursseillaan luovuuteen, muuttumiseen ja viestintään liittyviä asioita. Kaksi vuotta aikaisemmin hän on sanonut innostuneensa näistä asioista, mutta nyt hän kokee juuri niissä uudistumisen pakkoa, väsymisen ja kulumisen tunteen.

"Jos lähtee siitä, että suunnittelijan tehtävä olisi se ensimmäinen tehtävä, niin siihen jää kyllä aika vähän tätä nykyä aikaa. Koska itse tykkään tästä opetushommasta itse asiassa enemmän, preferoin sitä tällä hetkellä enemmän." (N 1993)

"Sitten se että niissä se uusiutumisen tarve juuri sellaisissa asioissa, jotka perustuvat luovuuteen ja tällaiseen uuteen ajatteluun ja soveltamiseen koko ajan, niin sehän on hirveän rasittavaa ... siis kuluttavaa, jos mikä. ... Kun tulee uudistumisen pakko, niin siihen pakkoon voi leipääntyä. ... meikäläinen rupeaa olemaan valmis eläkkeelle." (N 1995)

N:n mukaan koulutustuotteita on uudistettava jatkuvasti ja "pöytä on katettava" samalle asiakaskunnalle yhä uudestaan. Yhden tuotteen elinkaari on lyhyt, korkeintaan kolme vuotta, jonka jälkeen sitä ei enää kykene myymään. Samoja perusasioita on opetettu samoille ihmisille siten, että niihin on haettu uusia näkökulmia ja käytetty erilaisia menetelmiä. Mutta se ei riitä pitkään, sillä koulutustuote vanhenee vääjäämättä. Jos itse ei enää kykene tai jaksa uudistua, ei synny uusia tuotteitakaan. Tuote, joka on ollut paras aikanaan, menettää arvonsa, koska sitä ei voi uudistaa loputtomasti.

"Se on tietysti tämä paketti, jota olen erilaisina variaatioina pyörittänyt, tämä lähes kaiken voi tehdä toisinkin eli ... minkä olen ympäröinyt useiden kurssien sisään, osana tai sitten ihan irrallisena tämmöisenä erillisenä kurssina, pelkästään sitä. Se on kyllä toiminut helkkarin hyvin." (N 1993)

"... minun on täytynyt pukea sille uudet vaatteet sille hommalle, toteuttaa se ihan eri tavalla, jotta nekin ihmiset, jotka ovat itse asiassa aikaisemmin olleet näiden samojen asioiden kanssa

tekemisessä, jotta he saisivat siitä uuden näkökulman. ... Siis metodien pitää olla erilaisia, täytyy jotain uutta siihen tempaista, koska varsinaisesti ne perusasiat eivät miksiäkään muutu tai ainakin hyvin hitaasti, mutta miten tarjoilla, miten kattaa se pöytä, siinä on se, mikä täytyy uudistaa." (N 1995)

N on sanonut, että opettamiseen kuuluu myös pieni määrä stressiä, joka on onnistuneen koulutuksen yhtenä takeena. Nyt positiivinen stressikin on kääntymässä vastakohtakseen.

"... puhuin silloin pari vuotta sitten tästä stressistä ... siis kouluttajalle stressi on ihan välttämätön. Ei siitä hommasta muuten tule yhtään mitään ja ylimalkaan luoville työtavoille ja tällaisille, niin stressihän se on, joka sitä pyörittää, sehän siellä on pontimena, sanotaan käyteaineena on stressi. Ja sitten kun rupeaa leipääntymään siihen stressiinkin, vaikka kuinka tietäisi sen välttämättömyydeksi, rupeaa saamaan siitä tarpeeksi." (N 1995)

N sanoo väsähtäneensä myös suhteessaan toimintaverkostoonsa organisaation ulkopuolella. Verkosto on pienentynyt entisestäänkin, mutta hän luottaa sen laatuun ja kehittymiseen. Huolena on pikemminkin hänen oman hyödyllisyytensä verkostolleen.

"... se verkko on oikeastaan aika pieni, puhutaan kahdesta-, kolmestakymmenestä, joita minä käytän ihan konsulttiapuna, en välttämättä kouluttaja-apuna vaan konsulttiapuna. ... se on minun omani. ... Meillä on kyllä näitä yhteisiäkin, joita me niinkuin vaihdetaan, kysytään toisiltamme". (N 1993)

"... minun verkkonikin pitää siitä laadusta huolta, omasta laadustaan ... en tiedä, olenko minä näille verkostoni ihmisille enää ollenkaan niin hyödyllinen kuin he minulle, sitä minä en tiedä." (N 1995)

Väsyminen ja uudistumisen pakon kokeminen ei ole kuitenkaan N:n työn ainoa suunta. Toiminnan reunaehdot ovat muuttuneet ja avanneet perspektiiviä oman työn kehittämiseen. Koulutuspolitiikka on kehittynyt N:n mielestä parempaan suuntaan. Opetushallituksen tilaukset ovat työllistäneet myös häntä.

"Silloin pari vuotta sitten ei minulle olisi tullut mieleenkään lähteä lobbailemaan mihinkään Oph:hon ... Että ainakaan se ei mene hyvin, mutta nyt minähän olen lobbaillut täyttä häkää." (N 1995)

Myös yhteistyö Koulutuskeskuksessa on parantunut, suunnittelijat ovat kouluttaneet toinen toisiaan. Henkilökunta on hitsaantunut yhteen, aito tiimityö on korvannut klikkien, parien ja spontaanien tiimien toimintaa. Myös arviointi on arkipäiväistynyt verrattuna aikaisempaan, jolloin sitä oli tuskin lainkaan.

"Pari vuotta sitten minä olin aika lailla pihalla tästä arvioinnin, en nyt sanoisi ihan ideasta, mutta arviointikäytännöistä ja mitä sillä oikein ajetaan takaa ja nythän se on muuttunut arkipäiväksi." (N 1995)

Miksi näin on tapahtunut, sitä N ei sano tietävänsä. Arviointi on vain tullut taloon ja jokaisen on oltava siitä jyvällä. N on tarkistanut käsitystään myös organisaation oppimisesta.

"... silloin pari vuotta sitten se oli minun mielestä ajatuksenakin absurdi ... ettei semmoinen ei elollinen voi mitään oppia. No tietysti organisaatio koostuu näistä elävistä ihmisistä ja näistä soluista, jotka voivat sinänsä oppia. ... ajattelin hirveän tälläläilla yksilökeskeisesti, että ne ovat yksilöt, jotka oppivat. Mutta olen minä vieläkin kyllä kriittinen ... esimerkkinä oma organisaatio". (N 1995)

Työyhteisössä on tapahtunut myönteistä kehitystä yhteistyön osalta ja organisaatio on kokonaisuutenakin oppinut, joskin hitaasti. Mutta maailma ympärillä on muuttunut kovempaan suuntaan ja yhteiskunta tullut kyyniseksi.

"Tämä on hirveän kyynistä aikaa, että tarttuuko se sitten yksilötasollekin ... kyynisyys tietysti johtuu tämmöisestä visiottomuudesta. Vaikka kuinka höpötettäisiin siitä, tämmöinen muotisana on tämä visiointi ja visiot, niin kyllä se aika sisällyksetöntä on, mitä ne visiot on. ... Myöskin koulutuspolitiikan suhteen ja ylimalkaan koulutuksen suhteen minä olen aina ollut aika kerettiläinen". (N 1995)

Kysymys on arvoista ja niiden järjestyksestä. Koulutususkon ja teknisten arvojen sijaan N antaisi tilaa humanismille ja kriittisyydelle.

"... priorisoin ihan eri asioita kuin mitä meidän järjestelmä priorisoi. ... minun arvojärjestyksessä ei ole etusijalla niinkuin esimerkiksi luonnontieteet, matematiikka, tekniikka. Ne eivät ole niitä asioita, jotka auttavat välittömästi ihmistä minun maailmakatsomukseni mukaan. Minä nostaisin koulutuksen kärkeen juuri sellaiset asiat kuin filosofian ... siis ajattelun kehittämisen ... mitä pitäisi ihmiselle antaa ja opettaa häntä pienestä lähtien ajattelemaan, kyseenalaistamaan, olemaan kriittinen, kysymään miksi." (N 1995)

Priorisoinnissaan N haluaa olla toisinajattelija ja sitä hän haluaa olla myös käytännön koulutustyössä. Tärkeimpinä vaikuttamisen kohteinaan hän pitää oppilaitosten opettajia, jotka vaikuttavat oppilaisiin ja nämä puolestaan tulevaan yhteiskuntaan. Oppilaitosten johto, rehtorit ja taluspäälliköt eivät ole sinänsä tärkeä kohde, vaikka heillä onkin valtaa päättää ketkä lähtevät kursseille. Kahden viime vuoden aikana N:n ei ole tarvinnut muuttaa käsitystään koulutuksen vaikuttavuudesta.

"Minun mielestä koulutus on silloin vaikuttavaa, kun se vaikuttaa käyttäytymistavoissa jotenkin eri tavalla kuin on tehnyt aikaisemmin. ... Tietysti sitten organisaatiossa ... ihan analogisesti ... on yksi mahdollisuus vaikuttaa avainihmisiin ... avainihmiset eivät ole rehtoreita, vaan avainihmiset ovat opettajat, heidän vaikuttavat suoraan välittömästi niihin asiakkaisiin, opiskelijoihin. ... osa hallinnon väestä on aivan ehdottomasti avainihmisiä." (N 1993)

"... käyttäytymisen tasolla, silloin voidaan puhua vaikuttavuudesta, jos tapahtuu muutoksia. ... Sitten toisaalta tietysti organisaatiossakin, koska ne ihmiset kuitenkin toimivat jossakin yhteisössä jossakin organisaatiossa ... joidenkin kurssien jälkeen minä voin todeta, että siinä organisaatiossakin on tapahtunut muutoksia ... mielelläni vedän tämmöiselle konkretian tasolle tämän vaikuttavuuden." (N 1995)

On kuitenkin tärkeää on pohtia myös sitä, kuka määrittelee vaikuttamisen suunnan, mihin ja miten vaikutetaan. N:n mielestä se on filosofinen mutta samalla myös hyvin arkipäiväinen kysymys. Ihmiset ovat hullaantuneet tekniikkaan ja tietoa tulee tuutin täydeltä, mutta mitä kaikella tiedolla tehdään, siitä pitäisi käydä iso arvokeskustelu.

"... nyt vasta herätään siihen, että täytyy pystyä arvioimaan ... mitä me tehdään kaikella sillä. Että nyt sitten tulee huoli, tulee jälkikäteen. Nämä ovat ihan yhteiskuntafilosofisesti sellaisia asioita, joita takuulla tullaan tulevina vuosikymmeninä funtsaamaan vielä moneen kertaan". (N 1995)

Työssään ja työyhteisössään N on halunnut toimia niin kuin on pyrkinyt opettamaan, ollut kriittinen ja kyseenalaistanut. Kouluttajan urallaan hän on tullut käännekohtaan, jossa oma rooli täytyy punnita uudelleen. Työyhteisössään N toteaa tapahtuneen myönteistä kehitystä johtamista lukuun ottamatta. On opittu tekemään työtä yhdessä, toteuttamaan yhteisiä koulutusprojekteja ja käymään arviointikeskustelua. Yhteistyö on avannut uusia toimintamahdollisuuksia myös hänelle itselleen.

## Koulutussuunnittelija U

Koulutussuunnittelija U:n mielestä ensimmäisen haastattelun käsittekartassa tutkimus ja ympäristökasvatus on linkitetty väärin toisiinsa. Ne eivät kuulu yhteen, koska hän ei ole tehnyt ympäristökasvatusta koskevaa tutkimustyötä, vaan ympäristöterveyteen liittyvää valistustyötä. Tutkimusta hän on tehnyt, mutta se on liittynyt muihin asioihin. Toinen seikka, jonka hän haluaa tuoda esille, on hänen ruotsinkielisyytensä.

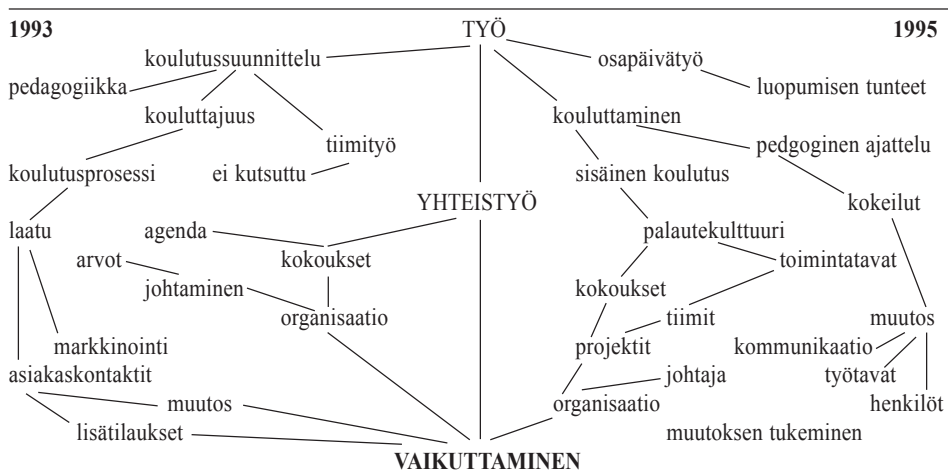
"... järjestän ruotsinkielistä koulutusta, minä olen itse ruotsinkielinen ja tavallaan toimin tässä työssäni eri kulttuurissa kuin kollegat. Ja se on aika mielenkiintoinen asia sinänsä, että sitä hän ei, kollegathan eivät aina miellä sitä, koska tässä suomenkielinen kulttuuri on vallitseva ja vallitseva kulttuuri ei huomaa sitä toista yleensä." (U 1995)

U:n mukaan ruotsinkielisyys vaikuttaa taustavirtana kaikkeen, mitä hän tekee. Konkreettisesti se näkyy esimerkiksi siinä, että suurin osa hänen toimintaverkostoon kuuluvista ihmisistä on ruotsinkielisiä. Se heijastuu myös pedagogiseen ajatteluun, koska pedagogiset käytännöt ovat erilaisia erilaisissa kulttuureissa. Se on jotakin samaa, joka näkyy esimerkiksi poikien ja tyttöjen kasvatuksen erilaisuudessa tai naisten ja miesten kulttuurien eroina.

Muilta osin haastattelusta esiin nostetut käsitteet ja niistä laadittu käsittekartta ja -suhteet tuntuvat pitävän paikkansa, mutta pienellä varauksella.

"... saattaa kyllä olla, että jos minä lukisin tämän uudestaan ja pohtisin vähän vielä, että onko sinun alleviivaukset täällä esimerkiksi oikeita ... niin saattaa olla, että joku muu nousisi, mutta ... en minä protestoi tätä vastaan." (U 1995)

Kahden vuoden aikana tapahtuneesta muutoksesta U haluaa ottaa ensimmäisenä esille oman pedagogisen kehittymisensä (kuvi 33).



Kuvio 33. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija U

"Ja se mitä minä ensin ajattelen on se, että olen kyllä näiden kahden vuoden aikana kehittynyt varmasti tässä vielä, tässä pedagogisessa ajattelussa. ... minusta on tullut huomattavasti enemmän kokeilija ja se on sitä, että uskallan ottaa enemmän riskejä." (U 1995)

U sanoo oppivansa kokemuksellisesti, kokeillen ja kokemustaan reflektoiden ja sitten teorioita hakien ja pohjatietämystään rakentaen. Hänen ajattelunsa on tullut kokonaisvaltaisemmaksi ja työkin tuntuu antoisammalta, kun oman toiminnan kautta voi oppia eikä asioita tarvitse opetella puurtamalla teorioiden kautta. Myös kokeiluihin sisältyvillä riskeillä on yhteys omaan kulttuuri-taustaan.

"... riski, että minä epäonnistun, on huomattavasti suurempi, kun vedän suomenkielistä kuin ruotsinkielistä tilaisuutta. Ja se on ihan hyvä kysymys tämä, että miten minä olen kehittänyt tällaisia riskinhallintajärjestelmiä. No yksi on semmoinen, että pyrin aina siihen, että nämä luentomaiset osuudet olisivat mahdollisimman pienet varsinkin, jos se on suomenkielinen." (U 1995)

U:n työsuhte on muuttunut päätoimisesta osapäiväiseksi työksi. Nyt pinnalla ovat työyhteisöstä luopumisen tunteet.

"... siirryin osapäivätyöläiseksi täällä ... keskityn aikalailla niihin, vain niihin tilaisuuksiin joita Opetushallitus on meiltä tilannut ... kun minä en ole täällä niin paljon enää, että voi ehkä helpommin tuntea semmoista, että minä en kuulu tähän yhteisöön. Tulee semmoinen, että siellä ne istuvat taas suunnittelemassa jotain mielenkiintoista ja minä en saa olla mukana." (U 1995)

U sanoo olevansa työssään "in" silloin, kun on mukana jonkin projektin suunnittelussa ja "out" silloin, kun työn mielekkyyttä pitäisi miettiä yleensä ja suhteuttaa sitä koko yhteiskuntaan. Kahden vuoden aikana tämä kokemus on vain vahvistunut.

"... mitä vanhemmaksi minä tulen, sitä absurdisemmaksi koko elämänmeno ja yhteiskunnan muutokset tulevat ja silloin helposti tuntee itsensä vähän olevan 'out' tästä systeemistä." (U 1995)

Uusi tilanne on luonut etäisyyttä työyhteisöön ja auttanut näkemään yhteistyöhön ja organisaatioon liittyviä erilaisia tekijöitä. Hyvät puolet ovat näkyvät entistä paremmin. Positiiviset asiat muistuvat mieleen paljon moitituista kokouksistakin.

"... joskus kun tulin tänne ... kuusi vuotta on mennyt, alussa ajattelin, että onpa täällä pitkiä ja perusteellisia kokouksia, mutta tavallaan olin myös hirveän kiitollinen siitä, koska minä tulin semmoisesta paikasta, missä vaan, missä ei lainkaan keskusteltu oikeastaan työntekijöiden kanssa ... Että semmoisia ideologioita ja pohtivia keskusteluja, mitä täällä oli silloin. Ja meillä oli, minun mielestä meillä oli erittäin hyviä ja erittäin pitkäväteisiä ja ne ovat ihan tyystin loppu." (U 1995)

Parasta kokouksissa ovat olleet niissä käydyt arvokeskustelut. Kaikki eivät olleet kokousten merkitystä ymmärtäneet, vaan vetäytyivät niistä. U:n mielestä vetäytymisessä on ollut kyse myös itsesuojelusta, koska on helpompaa jäädä pois kuin olla mukana. Yhteistä pohdintaa ja arvokeskustelua ei ole enää. Sen sijaan pienissä ryhmissä yhteistä suunnittelua tehdään paljon.

"... niin paljon kuin ennen ei ihmiset tee ihan yksinään enää projekteja ja siitä johtuen, että koulutuksen määrä on lisääntynyt ja on ollut suuria hankkeita ... pienissä ryhmissä tapahtuu suunnittelua aika lailla, mutta silloin se on kahden, kolmen hengen. ... mutta yhteistä pohdintaa ja tämmöistä, että voiko sanoakin arvokeskustelua ... sitä ei ole enää." (U 1995)

U:n mukaan yhteistyö toimii projektiryhmien tasolla, mutta yhteiskokoukset ovat menettäneet merkitystään. Kokonaisuutena toiminta on kehittynyt mm. sisäisen koulutuksen ansiosta, jonka suunnittelussa hän on ollut mukana. Myös johtamisen hän näkee aikaisempaan verrattuna toisenlaisessa valossa. Johtajakin tarvitsisi tukea kasvamisessaan, esimerkiksi ulkopuolisen mentorin tuella.

"Tämmöisissä asioissa otan aika pragmaattisen näkökulman. Kun en itse johtajaksi halua, minun ei tarvitsekaan näihin asioihin osata vastata." (U 1993)

"... [johtaja] on hyvin väsynyt ja vetäytynyt ... mutta se voi olla ... oma projektio, koska minäkin luovun asioista elämässäni ... hänhän on saanut hirveän vahvaa negatiivista palautetta täältä ... ja suojelee itseään ... Mutta se mikä ei ole oikein hyvä, että hän ei huomaa sitten sitä, että tietyt ajattelutavat, jotka hän on joskus vuosia sitten yrittänyt tänne tuoda ja sitten koko jengi on istunut siellä murjottamassa vastaan, niin sitten pikkuhiljaa ne ovat kumminkin tuotu tähän ajatteluun, että hän on onnistunut siinä." (U 1995)

Koulutuksen vaikuttavuuden U näkee oman suunnittelutyönsä kautta. Tulos on muutos, joka näkyy henkilöissä ja heidän toiminnassaan. Muutos pitää osata lukea jo koulutustilaisuudessa välit-



tömän palautteen muodossa. Kun oppijat ottavat vastuun oppimisestaan, se on merkki sitoutumisesta ja siitä, että muutos ulottuu myös työkäytäntöön, näkyy tavassa kommunikoida ja muussa kehityksessä. Suunnittelijan ja kouluttajan vastuu ei voi kuitenkaan ulottua koulutustilaisuutta pidemmälle. Se, mitä työpaikoilla tapahtuu, kuuluu koulutettaville itselleen.

"Näen aika vahvasti, että koulutan henkilöitä enkä organisaatioita." (U 1993)

"Mutta jos minä olen saanut muutoksen aikaan, jo että ihmiset huomaavat ahaa, minulla on jonkinlainen oma vastuu siitä, että mihin kehitän omaa työtä tai miten järjestelen sen työpaikoilla, että se tyydyttää paremmin, niin silloin minä olen jo päässyt sinne, mitä minä haluaisin oikeastaan." (U 1995)

Koulutussuunnittelija U on luopunut osasta työtään, mikä on luonut etäisyyttä oman ja yhteisen työn tarkasteluun. Työyhteisön hän näkee jo lähtijän silmin, monet asiat näyttäytyvät myönteisessä, mutta monet myös yhä kriittisessä merkityksessä. Samalla on jäänyt enemmän aikaa oman muutosvaiheen pohdinnalle ja kiinnostukselle työelämää suurempia asioita kohtaan.

"... pystyy liikkumaan tai pystyy käyttämään energiaa niin, että käyttää niitä energiavirtoja, jotka on jo olemassa, ettei tarvitse koko ajan itse niinkuin laittaa tuli takan alle, vaan siinä on jo tulta, jos vaan osaa käyttää hyväkseen. ... Tämä on semmoinen juttu, mihin minä tosiaan haluan luottaa ja tavallaan kehittää sitä taitoa". (U 1995)

Aikaisemmin U on sanonut laittavansa asiat mietintämyssyyn, jolloin ne stressaavat vähemmän ja työstyvät paremmin. Sama toistuu tässäkin, mutta laajemmassa ja syvemmässä merkityksessä.

## Yhteenveto

Suunnittelijoiden U ja N tilanteessa on hyvin paljon samankaltaisuutta. He ovat suunnilleen saman ikäisiä, työskennelleet Koulutuskeskuksessa yhtä pitkään ja kiinnostuneet samoista pedagogiseen toimintaan liittyvistä asioista. Kumpikin on lähes samanaikaisesti päätenyt tilanteeseen, jossa on välttämätöntä tehdä valintoja. Eroa on lähinnä siinä, että U on jo valintansa tehnyt siirtymällä osapäiväiseen työhön N:n pohtiessa vielä omia perusteitaan. N:n kurssiopettajan ura näyttää joutuneen umpikujaan, josta ulospääseminen vaatii uranvaihdosta muistuttavaa uudelleen orientoitumista. Siihen työyhteisö onneksi tarjoaa mahdollisuuksia.

Työyhteisössä tapahtuneet myönteiset muutokset N ja U ilmaisevat myös suunnilleen samoin sanoin. Heidän näkemyksissään on myös erilaisuutta, joka liittyy yhteistyön ja johtamisen laatuun. U näkee ongelmia myös suunnittelijoiden omassa suhtautumisessa yhteistyöhön ja johtamiseen. N sen sijaan on leppymättömän kriittinen johtamista kohtaan.

Koulutuksen vaikuttavuudesta he ajattelevat myös samaan tapaan. Vaikuttavuus näkyy asiakkaan käyttäytymisen muutoksena, joka näkyy jo koulutustilaisuuden aikana. Muutoksesta saa palautetta myös jälkikäteen asiakkaiden omien tuotteiden muodossa. Niin U:lle kuin N:llekin asiakas on henkilö, ei niinkään organisaatio tai instituutio. Muutos voi näkyä myös oppilaitoksen

toiminnan muuttumisena, mutta sinne asti koulutussuunnittelijan vastuu ei ulotu. On asiakkaan itsensä vastuulla, saadaanko myös asiakasyhteisössä muutosta aikaiseksi.

### 5.2.1.3 Erikoissuunnittelijat

Suunnittelijoiden E ja I työnkuvassa ei ole tapahtunut radikaaleja muutoksia. Kumpikin on vahvistanut koulutussuunnittelijan rooliaan asiantuntemusalueensa puitteissa. E on panostanut pedagogiseen osaamiseensa keskittyen oppilaitosten kirjastoverkoston kehittämiseen. I on pyrkinyt profiloitumaan tietohallinnon kouluttajana, mutta suuri osa hänen työstään liittyy edelleen Koulutuskeskuksen sisäiseen palveluun.

#### Koulutussuunnittelija E

Suunnittelija E sanoo edellisen haastattelun käsitekartan pitävän paikkansa hänen silloisen ajattelunsa kanssa. Se on kuitenkin erilainen kuin, mitä hänen ajatuksensa ovat nyt. Käsitekartan hän sanoo ilmentävän omaa kaoottisuuttaan, koska siinä ei erotu selvästi hänen oma alueensa ja muut alueet. Asiat voisivat myös linkittyä paremmin toisiinsa.

"Se näkyy sillä tavalla, että tässä on paljon tämmöisiä asioita, jotka tietyllä tavalla loppuvat niinkuin näin erikseen. ... ymmärrän että ihminen, joka kuuntelee minun haastatteluni ja tekee siitä tämmöisen käsitekartan, niin hänelle varmaan tulee semmoinen olo, että tässä on niinkuin paljon tällaisia erillisiä ajatuksia, mutta että minun päässäni jollain tavalla se liittyy, linkittyy siihen toisiinsa." (E 1995)

Mitään muutosehdotuksia E ei kuitenkaan halua tehdä, vaan käsitekartta jää sellaisenaan tutkijan käytettäväksi. Varsinaiseen haastatteluun liittyen E haluaa nostaa esiin ensimmäiseksi asian, joka ei ole hänen kohdallaan muuttunut.

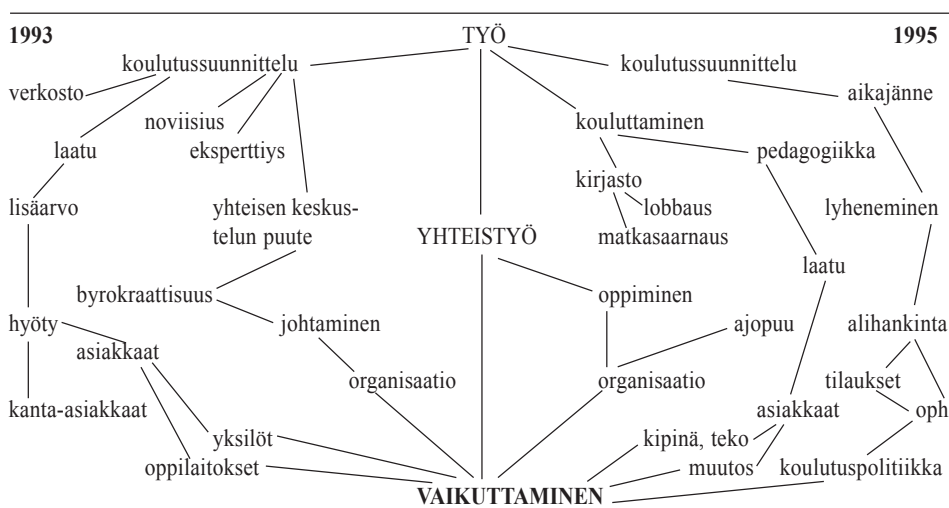
"... tästä suhteesta Oph:hon, niin se on sellainen, joka on yhä tietyllä tavalla täällä minun kohdallani akuutti, että siinä kohdassa varmaankaan ei ole tapahtunut muutoksia. ... Opetushallituksesta en ole vieläkään löytänyt nimettyä henkilöä, jonka kanssa voisin keskustella ... enkä minä saa sitten Opetushallituksesta semmoista subventiotukea." (E 1995)

E:n ongelma on akuutti, koska hänen koulutusalueensa ei kuulu niihin ohjelmiin, joita Opetushallitus tilaa Koulutuskeskukselta omien prioriteettiensä mukaisesti. Tilauksilla on subventioarvoa, koska tilaaja maksaa kurssikustannukset eikä koulutettavilta edellytetä kurssimaksuja. E:n on organisoitava koulutus yksin tai jonkun yhteistyökumppanin kanssa pilottikoulutuksena, johon voi hakea kokeilumäärärahoja tai katettava kustannukset kurssi-asiakkailta perittävinä osallistumismaksuina.

Ongelmista huolimatta hän katsoo perustyönsä alkaneen kantaa.

"... nyt kun olen ollut täällä kauemmin aikaa ja tehnyt näitä asioita ja nähnyt myöskin että tämä muutos tapahtuu tässä Suomessa kokonaan ilman minuakin, niin minulle on tullut semmoinen usko ja luottamus paljon siihen, että minä olen ollut ihan oikealla todellisella asialla." (E 1995)

E sanoo työnsä olevan kouluttamista, lobbaamista ja matkasaarnaamista uusimuotoisen oppilaitoskirjaston ja niitä yhdistävän verkoston puolesta (kuvio 34). Hänen ideanaan on yhdistää uusin pedagoginen tietämys ja informaatioteknologia tavalla, joka tekee kirjastoista itsenäistä opiskelua tukevan toimintaympäristön. Kirjastonhoitajilla ja opettajilla on siten yhteinen pedagoginen alue, jolla toimimiseen heitä pitää kouluttaa. Kumpikin ammattiryhmä tarvitsee perustietämystä, jonka perusteella kyetään ohjaamaan opiskelijoita itsenäisen tiedon hankinnan ja hallinnan taidoissa.



Kuvio 34. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija E

E:n mukaan monet tekijät yhteiskunnassa ovat tukeneet alan kehitystä. Sekä koulun että kirjaston on täytynyt avautua ympäristöönsä. Kehitystarpeet näkyvät mm. Valtioneuvoston tietoyhteiskuntastrategiaa koskevissa kehittämisspäätöksissä. Taustalla on vaikuttanut myös talouslama, joka on johtanut toimintojen karsimiseen ja etsimään kirjastojen kehittämiseksi uusia perusteluja. Suurin konkreettinen tekijä on ollut kuitenkin tietotekninen kehitys. Tietotekniikka on vapauttanut resurssija pohtimaan myös sisällöllistä puolta koulun ja kirjaston kehittämisessä. Tässä suhteessa Koulutuskeskus on alkanut näkyä.

"Meille on esimerkiksi tullut enemmän tätä tunnettuutta ... mutta se on äärettömän niinkuin semmoinen herkkä alue vieläkin, että siinä täytyy tosi taidolla jäsentää sanansa, että sitten ei tule tätä vanhaa skabaa koulun kontra kirjastot ja näin, vaan että molemmat puolet pääsisivät yli niitten vanhojen asenteittensa." (E 1995)

Koulutuskeskuksessa ko. asioita on mietitty, markkinoitu ja tehty tutkimustakin. Silti yhä on oltava varovainen, jotta opettajien ja kirjastonhoitajien ammattikunta-asenteita ei heräteltäisi. Parhaiten ideat ovat menneet läpi nuoren kirjastonhoitajasukupolven keskuudessa, koska he ovat valmiita omaksumaan uutta teoria-ajattelua ja uusia toimintamalleja.

"Se näkyy ehkä minun koulutuksessa sillä tavalla, että kurssieni sisällöt yhä vähemmän ja vähemmän ovat semmoisia perinteisiä kirjastonhoidollisia niinkuin luettelointi ja luokitusta, niitä voi opetella jossakin muualla, ja yhä enemmän tämmöistä todella tämän kirjaston ja pedagogiikan yhdistämistä. ... pyrin erittäin selkeästi siihen että ne ovat sekä opettajille että kirjastonhoitajille, että siellä syntyisi semmoinen ryhmäprosessi että kumpikaan ryhmä ei olisi toisiaan vastaan, vaan että ne voisivat nähdä sen yhteisen asian." (E 1995)

E ei ole voinut kuitenkaan keskittyä täysin omaan koulutus- ja kehittämisalueeseensa, vaan on joutunut osallistumaan myös muiden koulutusprojektien toteuttamiseen. Asetelma ei ole miellyttävä, koska tilausten organisoinnissa joutuu toteuttamaan muita kuin omia ajatuksiaan.

"... meidän koulutussuunnittelijoilla, joilla on sitten paljon näitä Opetushallituksen tilauksia, niin sitten he jakavat näitä tietyllä tavalla meille muille, jotka ollaan tavallaan niinkuin alihankkijoita, niin kyllähän siinä tulee sellainen olo kanssa joskus, ettei oikein tiedä miten päin olisi-kaan, kun joutuukin toteuttamaan jonkun muun ajatuksia. ... me ei olla ainoa Oph:n alihankkija, vaan siinä on täydennyskoulutuskeskuksia ja muita koulutusorganisaatioita. Että mikä on sitten tämä kilpailutilanne". (E 1995)

Opetushallituksen tilausten toteuttaminen merkitsee koulutuksen alihankintafunktion toteutumista eri tasoilla. Ensinnäkin se kohdistuu organisaatioon kokonaisuutena ja toiseksi työyhteisön sisälle vaikuttaen työnjakoon. Syntyy koulutusprojektit toteuttavia alihankintatiimejä, joihin kuuluminen perustuu usein enemmän välttämättömyyteen kuin omaan kiinnostuksen kohteeseen. Kolmas alihankintafunktio liittyy tilausten vaatiman asiantuntijuuden ostamiseen ulkopuolelta. Tarvittava osaamista joko ei ole talossa tai sitä ei saada käyttöön rajallisten aikaresurssien puitteissa. E:n mielestä suunnittelun aikajänne onkin selvästi lyhentynyt viime aikoina. Osallistuminen tilausprojekteihin on ristiriitaista, koska ne vievät aikaa omalta asiantuntijatyöltä.

Syntyneessä tilanteessa E on joutunut harkitsemaan omaa rooliaan Koulutuskeskuksen palveluksessa. Yksi mahdollisuus on hyväksyä tilanne ja ryhtyä jonkinlaisen koulutuspäällikön rooliin koulutuksen hankinta-, osto ja myyntiketjussa. Toinen mahdollisuus on vaihtaa työpaikkaa ellei organisaatiossa löydy tilaa omalle osaamiselle. Vaihtamiselle on muitakin perusteita, sillä organisaation asema koulutuskentässä ei ole muuttunut millään tavalla parempaan suuntaan.

"Mielestäni suurin ongelma on, miten tämä yleensä voisi säilyä." (E 1993)

"... tämä organisaatio on yhtä keikkuva varmaankin kuin kaksi vuotta sitten tai sitten vielä keikkuvampi. ... itsehän olen tehnyt sen ratkaisun, että lähdän tästä pois mahdollisimman pian ... luulen myöskin siinä, että ei ole niinkuin tietoisesti johdettu tätä organisaatiota selviämään, että on jätetty sitten aika paljon voisiko sanoa ajopuoksi". (E 1995)

Kritiikki kohdistuu myös johtamiseen, joka aikaisemmin näyttäytyi E:lle byrokraattisen johtamistavan muodossa, mutta jota nyt ei näytä olevan ollenkaan. Henkilöstöä tilanne on opettanut selviytymään, yhteistyön laatu on parantunut samalla kun on opittu vaikenemaan asioista, joista ei kannata puhua.

"Minä luulen, että kun tämä on vanhentunut tämä organisaatio ja mekin olemme vanhentuneet täällä, niin me olemme myöskin oppineet toisaalta tekemään työtä yhdessä ja toisaalta sitten jättämään jotkut asiat käsittelemättä kokonaan. ... kyllähän organisaatio oppii, että on tiettyjä asioita, joita ei pidä nostaa sitten ollenkaan valoon". (E 1995)

Organisaatio on oppinut kahdella tavalla ulkoisten tekijöiden pakottamana. Ensiksi konkreettista yhteistyötä on opittu tekemään koulutusprojektien kautta, joista on tullut Koulutuskeskuksen taloudellisen selviytymisen tärkein kulmakivi. Toiseksi työtä on opittu tekemään tavalla, jota työyhteisön sisäiset jännitteet ja prosessit eivät saa liiaksi häiritä. Ratkaisujen puuttuessa niistä täytyy vaieta.

Koulutuksen vaikuttavuutta E tarkastelee asiakkaassa tapahtuvan muutoksen kautta, mikä on myös hänen oman jaksamisensa lähde.

"... koulutus on vaikuttavaa silloin kun näen, että yksilöt oppivat ja muuttavat niitä työtapoja ja tekevät jotakin uudella tavalla, johon he ovat saaneet idean täältä. Niin silloin myöskin minä jaksan enemmän ja silloin minäkin jaksan luottaa taas enemmän, että kyllä tämä on ihan oikeata juttua." (E 1995)

Kipinä, teko tai toimintatavan muutos on osoitus vaikuttavasta koulutuksesta. Mutta hyvätkään kurssit ja laadukas koulutus eivät takaa yksin vaikuttavuutta. Järjestäjän tunnettavuudella on merkitystä, mutta ratkaisevinta on raha.

"Sanotaanko näin, että varmaan nyt, kun tämä tunnettavuus on tullut ... se oli ensin raivattava se oma tila, sitten ... että tiedetään että me järjestetään hyviä kursseja ja että sinne kannattaa mennä ... Mutta kolmas joka minun mielestä on tähän liittyvä, varsinkin kirjasto- ja tietopalvelusektorilla on tämä raha. ... jos meidän asiakkaalla ei kerta kaikkiaan ole rahaa tulla koulutukseen niin silloin se on vähän niinkuin turhanpäiväinen juttu. ... sen takia me yritetään päästä näihin Oph:n tilauksiin, koska ne ovat asiakkaille maksuttomia." (E 1995)

Viime kädessä kyse on koulutuspoliittisesta tuesta, koulutuspolitiikan prioriteeteista ja päätöksenteosta, jolla vaikutetaan aina opettajien peruskoulutukseen.

"... todella tämän asian läpimeno ... tarvitaan iso poliittinen päätös ja sitten tarvitaan opettajankoulutuslaitoksissa ... opettajien ja ammatillisten opettajien peruskoulutukseen ja sitten se voi mennä läpi siellä laajasti ... kyllähän me voidaan pyörittää näitä kursseja ... mutta semmoinen todellinen suuri muutos, niin se tapahtuu ... niissä instansseissa, jotka antavat sitä peruskoulutusta." (E 1995)

Näin E:n tuomat oppilaitoskirjaston kehittämisen ideat eivät jäisi vain Koulutuskeskuksen omaisuudeksi vaan transformoituisivat opettajien koulutukseen ja sitä kautta koko koulutusjärjestelmään. Tässä suhteessa täydennyskoulutuskeskus ja suunnittelija E olisivat tehtävänsä tehneet.

"... minusta on ollut ihan kiva olla täällä, mutta että nyt voisi katsoa sitten, olisiko jotkut muut hommat. Joku muu voisi jatkaa." (E 1995)

Suunnittelija E on onnistunut käynnistämään oman koulutus- ja kehittämisalueensa, toteuttanut siihen liittyviä koulutusohjelmia ja konsultoinut oppilaitoksia. Tilanne vaikuttaa kuitenkin kestävämmältä, koska työlle ei osoiteta riittävästi koulutuspoliittista tukea. Toisaalta E kokee tehneensä pioneerityötä, joka kantaa myös muissa organisaatioissa. Tässäkin suhteessa hän on vapaa lähtemään Koulutuskeskuksesta.

## Koulutussuunnittelija I

Koulutussuunnittelija I:llä on joitakin huomautuksia ensimmäisen haastattelun käsitkarttaan. Johtamisen osalta hän sanoo tarkoittaneensa, että tulosjohtaminen ei ole käytössä lainkaan. Ns. kovempi malli tarkoittaa vain tavallista linjaohjausta ja tietyn tason autoritaarista johtamista. Toinen huomautus liittyy tietohallintoon.

"Minä jakaisin tietotekniikan käsitteenä että se sisältää johtamisen, tietotekniikan johtamisen, siis tietohallintohan pitää sisällään johtamisen ja organisaation kehittämisen, mutta ne ovat kuitenkin yläkäsitteitä tietohallinnolle." (I 1995)

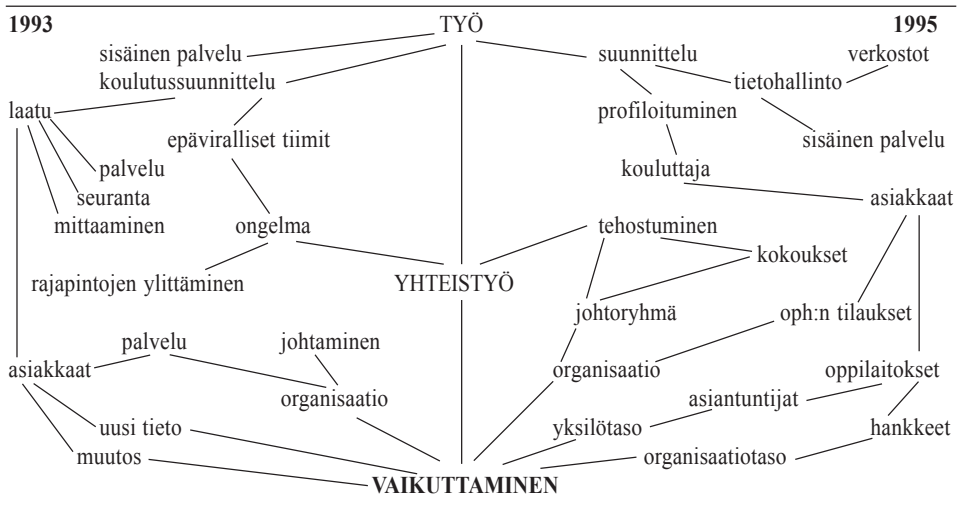
Muuten käsitkartta pitää paikkansa, mutta pienen tarkennuksen hän tekisi vielä tiimien epävirallisuuden liittyen.

"Käsitkartta muuten kuvasi mielestäni ihan hyvin tuota haastattelun kulkua ja sen sisältöä lukuun ottamatta näitä muutamia tarkennuksia, joita katson tarpeelliseksi tehdä siihen. Siinä on vielä tuolla yhteistyö-tiimityön kohdalla käsitteenä epävirallisuus ei tue kokonaisuutta. Oikeastaan siinä haastattelussa tarkoitin, että epäviralliset tiimit eivät tue kokonaisuutta". (I 1995)

Itse asiassa näin sen on tutkijakin ymmärtänyt. Enempää hiomista käsitkartassa ei ole. Kun siirryttiin kahden vuoden aikana tapahtuneen kehityksen tarkasteluun, I haluaa ensimmäiseksi ottaa esille johtamisjärjestelmässä tapahtuneet muutokset.

"... muutoksia on johtamisessa tapahtunut lähinnä siten, että virallisen organisaation puitteissa on muotoutunut, niinkuin tuossa haastattelussa aiemmin ennakoinkin, niin johtaminen on muuttunut useampitasoiseksi tai organisaatio on muuttunut oikeastaan kolmeen eri tasoon johtoryhmän perustamisen jälkeen. Kuitenkaan mitään muutosta siihen johtamisen, johtamiskäytäntöön ei sillä ole saatu oikeastaan aikaan." (I 1995)

I sanoo suuren osan tehtävistään liittyvän edelleen Koulutuskeskuksen sisäiseen palveluun, mutta samanaikaisesti hän on profiloitunut tietohallinnon kouluttajana aikaisempaa selkeämmin (kuvi 35). Erityisen hyödylliseksi hän on kokenut tietoverkoston käytön suunnittelussa.



Kuvio 35. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija I

"... oikeastaan parin vuoden aikana on oleelliseksi tullut tämä verkostojen käyttö. Että samalla kun tässä työssä on muotoutunut tällaiset verkostot ... oikeastaan se koulutuksen kannalta tärkein tieto tulee verkostoista. Se tulee teknisistä ja henkilöstön muodostamista verkostoista, että aika paljon tulee päivittäin." (I 1995)

Verkostoituminen on I:n mukaan kehityksen yleinen piirre. Yhteistyö tapahtuu asiantuntijaverkoissa, kehittämistoimintaa koordinoidaan verkostojen avulla ja oppilaitokset verkostoituvat alueellisesti ei vain keskenään vaan myös yritysten ja julkisen hallinnon kanssa.

"... meidän asiantuntemushan on meidän yhteistyöverkostoissa. ... kaikki ne verkostotkin kuuluvat tähän organisaatioon". (I 1993)

"Lähinnä minä näen tämän tietoverkkoyleiskunnan strategioiden muodostuksen nimenomaan siinä, mikä koskee tietoverkkoja, koulujen verkottamista tulevaisuudessa." (I 1995)

Verkostoilla on suunnittelijoiden yhteistyöhön vaikuttava ulottuvuutensa. Suunnittelijat ovat rakentaneet omat yhteistoimintaverkostonsa, mutta yhteistyötä on ollut vähän. Verkostojen raja-alueiden ylittämiseen on tarvittu konkreettista yhteistyötä, joka on rakennettu koulutusprojektien ympärille.

Kahden vuoden aikana tilanne on kuitenkin parantunut. Yhteistyö tiivistynyt, kokoukset tehostuneet ja tiimityöskentely kehittynyt.

"Me tehdään koulutussuunnittelua, niin ... suunnittelijoilla on kuitenkin omat verkostonsa, se rajapinnan ylittäminen on ongelma." (I 1993)

"... organisaatio on ruvennut toimimaan jonkin verran eheämpänä. ... epäviralliset tiimit ja epävirallinen organisaatio on ikääkuin jäänyt taka-alalle, niin samalla myös tämmöiset ristiriidat ja ongelmakohdat työssä ovat vähentyneet, koska jokainen on paremmin löytänyt kyllä paikkansa tässä organisaatiossa." (I 1995)

Myös kokoukset ovat tehostuneet tiimityöskentelyn ja johtoryhmän perustamisen myötä. Taustalta löytyvät kasvaneet tuottovaatimukset ja Opetushallituksen tilausten määrän lisääntyminen. I:n mukaan on opittu myymään ja markkinoimaan oikeita asioita ja tilaukset ovat ohjanneet muutakin koulutus suunnittelua tuottavampaan suuntaan. Tilaukset eivät kuitenkaan liity I:n omaan koulutusalueeseen eivätkä suoraan vaikuta hänen työhönsä.

"No, minun osalta ei oikeastaan ole ollut tilauksia Opetushallituksesta. Johtuu varmaan siitä, että koulutusalue, mitä hoidan, niin ei ole ainakaan toistaiseksi sisältänyt tämmöisiä koulutuspoliittisesti merkittäviä tai sellaiseksi tulkittuja juttuja. Että ne mitkä ovat omaan työhön sitten tulleet, ovat tulleet muiden kollegojen ... kautta mutta hyvin vähän." (I 1995)

Tilausten sijaan I sanoo toimivansa suoraan Opetushallituksen asiantuntijoiden kanssa, joiden kautta hän saa koulutuspyyntöjä. Omaan työhön vaikuttavat niin ulkoiset kuin sisäisetkin tekijät. Ulkoisia ovat tietotekniikan kehitys ja verkostoituminen sekä niihin liittyvien oppilaitosten kehittämishankkeiden toteuttaminen. Sisäisistä tekijöistä vaikuttaa eniten talon johtamistapa ja resurssit. Johtamisen pitäisi perustua selkeään tahtotilaan eikä vain kriisien ja uhkien välttämiseen. Sisäisten resurssien kohdalla kysymys on henkilöiden osaamisesta ja ajan tasalla pitämisestä. Teknologiset resurssit sinänsä ovat riittäviä.

Koulutuksen vaikuttavuuden I näkee mittaamisen ja ohjaamisen ongelmana. Jotta voidaan mitata, on tunnettava asiakkaiden tarpeet. Myös johdon tulisi antaa palautetta siitä, mikä on vaikuttavaa koulutusta.

"En näe sen vaikuttavuuden mittaamista mielekkäänä, jos ei ole lähdetty mittaamaan sitä tarvepuoltakaan." (I 1993)

"... pitää selvittää ja lähteä liikkeelle asiakaskunnan tarpeista ... Edelleen tänä päivänä askarruttaa ajatus siitä ... että näkisi oman koulutuksen osalta sen, mikä on se todellinen tarve sillä hetkellä. ... enemmän tämmöistä johdon näkemystä tämmöisen koulutuksen vaikuttavuudesta kaipaisi tai palautetta oikeastaan siltä taholta, että ... auttaako tämmöinen koulutus oppilaitoksen tai asiakkaiden toimintaa." (I 1995)

Koulutuksen vaikuttavuus on myös yhteistoiminnan ja oikean ajoittamisen ongelma. I:n mukaan pitäisi luoda suurempia yhteistyökokonaisuuksia yhdistämällä erilaisia voimia ja asioita, jolloin koulutuksessa saadaan aikaan isoja organisaation kehittämiseen liittyviä hankkeita. Tietohallinto olisi yksi strateginen osa näissä hankkeissa.

"Sen koulutuksen pitäisi ikään kuin ajoittua oikeaan ... eikä pitäisi olla erillisenä, vaan liittää myös tämä tietotekniikkakoulutus osaksi tämmöistä kehittämishanketta, itse asiassa pitäisi olla



mukana jo tänä päivänä, kun lähdetään arvioimaan oppilaitoksessa toiminutta tai kunnan tasolla toiminutta." (I 1995)

Vaikuttavan koulutuksen I on nähnyt perustuvan laatuun, johon kuuluu hyvä palvelu, laadun seuranta ja mittaaminen. Mutta kysymys on myös prosesseista, jotka ovat jo käynnissä ja yhteistyöstä asiantuntijoiden kanssa, jotka tuntevat hankkeisiin liittyvät koulutustarpeet.

"... aika useinhan asiantuntijat hakevat koulutusta sellaisiin hankkeisiin, jotka on sovittu jossakin, rakennetaan jotakin, tehdään jotakin valmiiksi, saadaan toimimaan. Jos se tämän koulutuksen avulla toteutuu, niin se on vaikuttanut, mutta se miten se on sidottu siihen kokonaisuuteen jää tietysti arvailujen varaan." (I 1995)

Koulutuksella halutaan saada aikaan tietty vaikutus, joka voi olla vain yksi tekijä monien muiden vaikuttavien toimenpiteiden kokonaisuudessa. Siten kysymys koulutuksen avulla aikaansaaduista vaikutuksista on lopulta suunnittelija- ja asiakasorganisaation välinen sopimusasia.

Koulutussuunnittelija I on jäsentänyt työnkuvaansa erityisesti asiakkaiden eli oppilaitosorganisaatioiden suuntaan. Hän sanoo profiloituneensa tietohallinnon kouluttajana. Myös asiakaskunnassa painopiste on muuttunut hallintoehenkilöstöstä tietotekniikan ammattilaisiin ja opettajiin. Myös yhteistyöverkostot ovat avautuneet I:lle uudella tavalla tiedon lähteenä ja toiminnan kantajana. Verkostoituminen on kehityksen avain ei vain tietotekniikan vaan yhteiskunnassa yleensäkin. Siten myöskään tietohallinnon koulutuksessa ei ole kysymys vain yksittäisistä koulutusohjelmista vaan kehittämisstrategioista tai -hankkeista, joissa täydennyskoulutuksella on oma tehtävänsä.

## Yhteenveto

Suunnittelijoiden E ja I työorientaatioissa ei ole tapahtunut aikaisempaan verrattuna suuria muutoksia. Kumpikin on vahvistanut oman alan asiantuntijuutta ja panostanut koulutukseen. I:n tilanne on kuitenkin vakaampi kuin E:n, koska hänen työpanoksestaan edelleenkin puolet kohdistuu Koulutuskeskuksen sisäiseen tietohallintoon. Hän ei ole myöskään riippuvainen Opetushallituksen koulutustilauksista, jotka E näkee oman koulutussektorinsa elinehtona.

Kumpikin on pannut merkille Koulutuskeskuksen sisäisessä työskentelyssä tapahtuneen kehityksen. Yhteistyöskentelyssä suunnittelijat ovat projektien ansiosta edistyneet, mutta johtaminen näyttää loitontuneen yhä etäämmälle. Siihen on vaikuttanut sekä johtoryhmän perustaminen että suunnittelijoiden projektityöskentelyn yhä itsenäisempi luonne. Opetushallituksen tilausten seurauksena Koulutuskeskus on saanut alihankintaorganisaation piirteitä, mikä on toisaalta tehostanut työskentelyä mutta toisaalta tuottanut sopeutumista olosuhteisiin kyseenalaistamatta kehitystä.

Koulutuksen vaikuttavuus näyttäytyy entistäkin mutkallisempaan asiana verrattuna kummankin suunnittelijan aikaisempaan haastattelutilanteen. E nostaa esiin koulutuspolitiikan merkityksen, jonka kautta saadaan aikaan syvälliset muutokset koulutusjärjestelmässä. Muutos on mahdollinen myös pienemmässä mittakaavassa yksilöiden tekojen ja käyttäytymisen muuttumisena. I näkee

täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden myös verkostoitumiskehityksen ja alueellisten kehittämishankkeiden valossa. Asiakkaan tarpeiden tuntemisen, koulutuksen laadun ja vaikutuksen mittaamisen lisäksi tärkeää on yhteistoiminta ja oikea ajoitus, jotta halutut vaikutukset saadaan aikaan.

#### 5.2.1.4 Johtavat suunnittelijat

Suunnittelijat K ja S ovat johtavia koulutussuunnittelijoita, jotka ovat ottaneet vastuuta Koulutuskeskuksen toiminnasta muita suunnittelijoita laajemmin. Heissä henkilöityvät monet Koulutuskeskuksen sisäiseen työskentelyyn liittyvät asiat. K ja S ovat persoonina erilaisia ja ajattelevat monista asioista eri tavalla, mutta ehkä juuri tästä syystä he ovat onnistuneet muodostamaan toimivan työparin.

#### Koulutussuunnittelija K

Suunnittelija K on kiinnostunut ensimmäisestä haastattelusta laaditun käsittekartan rakenteesta.

"... oletko sinä tutkijana tästä minun haastattelusta löytänyt tuommoisen käsitteellisen hierarkian, jossa tuossa sivulla A-nelosella ikäänkuin lähempänä ylälaitaa kirjatut keskeiset käsitteet olisivat siinä hierarkiassa ylempänä, keskeisempänä, tärkeämpänä, josta käsin minä haastateltavana tai oman työni tuntijana olen omaa työtäni tarkastellut." (K 1995)

Käsitteiden välillä on hierarkiaa, mutta K:n tarkoittamasta hierarkiasta ei aivan ole kyse. Yläosassa on kuvattu yksilön, keskellä työyhteisön ja alaosassa organisaation toimintaa. Hierarkia on pikemminkin näiden osien sisällä erilaisina käsitesuhteina.

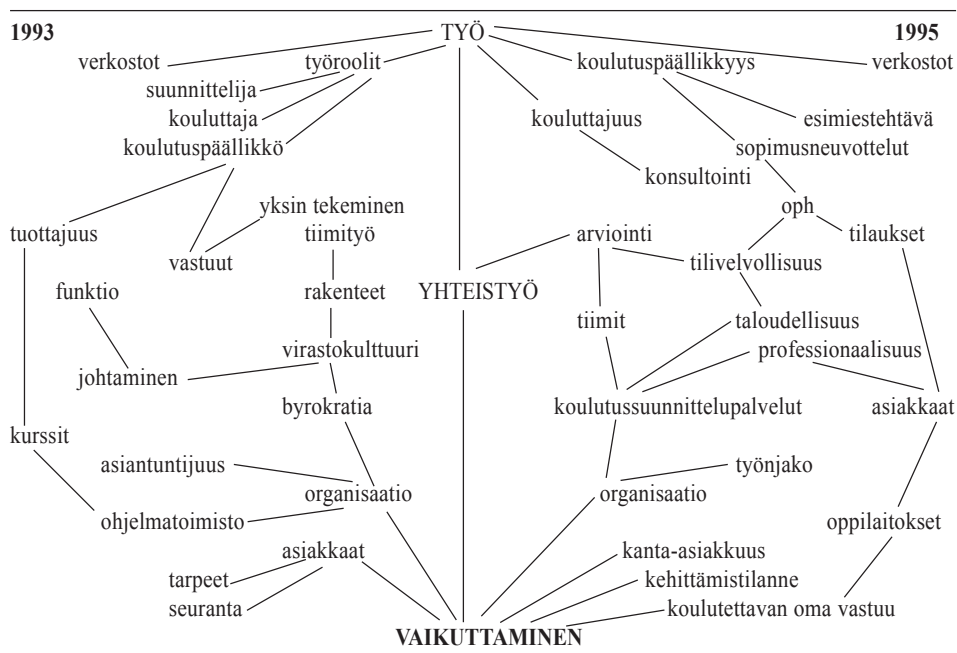
Käsittekartasta K haluaa nostaa esiin johtamiseen liittyvän kohdan. Siitä ei käy riittävän hyvin selville, että hän on tarkoittanut johtamista funktiona. Johtaminen ei ole vain johtajan tehtävä, vaan se on jaettava ja kuuluu tiettyyn rajaan asti kaikille läpi organisaation. Siihen liittyen hän on omalla kohdallaan puhunut 'organisaation kantamisesta' ja siitä pitäisi olla linkki myös johtamiseen. Toinen asia, jota K haluaa tarkentaa on tiimityö. Hän on käyttänyt sanontaa 'vastuiden pitäisi olla laajempia' ja tarkoittanut, että projektien, joista ihmiset kantavat vastuuta, pitäisi olla laajempia. Kolmas tarkennus liittyy kohtaan kurssipalaute, josta puuttuu sana havainnointi tai havaintojen teko. Muutoin käsittekartta vaikuttaa järkevältä.

"Ihan tuommoisena yleisenä kysymyksenä näen sen hyvin tärkeänä ja pätevänä välineenä nimenomaan tämän tyyllisissä tutkimuksissa. ... jään mielenkiinnolla odottamaan, että minkälaista lihaa ja tulkintaa nämä luurangot saavat sitten ympärilleen, kun se alkaa kiteytyä raportiksi." (K 1995)

Hänestä aikaisempi haastattelu on pätevä myös tämän päivän näkökulmasta, mutta sen jälkeen toimintaympäristössä on tapahtunut paljon.

"Yksi hyvin oleellinen asia, mitä kautta talon sisälle on tullut paljon uuden tyyppistä kohinaa ainakin ja toimintaakin, on tietysti tämä EU:hun liittyminen, joka on tuonut mukanaan kaikki EU-ohjelmat ja niiden ympärillä tapahtuvan askaroinnin ... [johtaja] keskittää työpanoksensa siihen suuntaan ... ollaan tällaisessa pyhän taikka tuollaisen onnellisen ohjaamattomuuden tilassa sen suhteen." (K 1995)

Johtamiseen liittyviä tehtäviä onkin jaettu siten, että K:lle on tullut vastuu Opetushallituksen kanssa sovittavista koulutustilauksista. Siihen liittyen K:n koulutuspäällikkyyden on vahvistettu muodollisestikin muutamaa viikkoa ennen tätä haastattelua (kuvio 36). K:n mukaan ratkaisu on ollut työnjaollinen eikä siihen ole sisällytynyt mitään materiaalisia etuisuuksia.



Kuvio 36. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija K

"... se mikä oli kaksi vuotta sitten näkyvissä ... Elikä se koulutuspäällikkyyden idea, mikä [J]:lla on ollut mielessä sen viimeisen puolenkymmentä vuotta ... tietysti olin aikaisemmin hyvin kova tämän vastustaja, niin olen sitten ensimmäisenä suostunut tähän tilanteeseen. Nimittäin vastaavanlainen posti oli kyllä tarjolla [S]:llekin, mutta hän ei ottanut sitä vastaan". (K 1995)

Päällikkyyden vastaanottaminen on ollut K:lle ristiriitainen asia, mutta urapaineita on kehkeytynyt myös valtion opetushallinnon eli koulutuksen tilaajan taholta. Vastuiden ja valtuuksien osalta odotettiin selkeitä määrittelyjä.

"... sitten sen keskeisen tilaajatahon tai asiakastahon suunnalta tullut paine ottaa isompi vastuu asian suhteen. ... se ei lähtenyt myöskään täältä käsin se tehtäväksi antaminen, vaan se lähti tilaajan taholta käsin liikkeelle, joka oli sinällään silloin myös tällainen varsin skitsofreeninen ja kestävä tilanne". (K 1995)

Tilanne ei ole täysin tyydyttävä vieläkään, sillä koulutuspäällikkyteen kuuluu esimiestehtäviä, mutta valtuuksia ei ole tarpeeksi. K on voinut järjestellä omaa työtään haluamallaan tavalla, mutta muiden töiden järjestelyihin hänen on vaikea puuttua, vaikka työn määrän lisääntyminen sitä vaatisi.

Koulutuskeskukseen on otettu projektityöntekijöitä, joille lisääntyvää työ määrää on jaettu. Myös heidän vastuut ja velvollisuudet ovat hankalia kysymyksiä etenkin projektitutkijoiden osalta, joiden pitäisi saada keskittyä tutkimiseen eikä kouluttamiseen. Vastuun ja valtuuksien ongelma liittyy johtamiseen. Vaikka johtaja on vetäytynyt paljolti sisäisten asioiden hoitamisesta, hän haluaa pitää asiat käsissään. K:n mielestä tällainen johtamistapa on hankala, koska asioita ei voi ennakoita vaan ne ajautuvat tiettyyn pisteeseen kunnes ratkaisuja on pakko tehdä.

Johtamisen ongelma on yleensä siinä, että sen täytyy olla samanaikaisesti sekä hajautettua että keskittyä. Johtaja koordinoi, mutta myös henkilöstöllä on vastuunsa johtamisesta.

"Merkittävä osa johtamisfunktion hoitamisesta on muualla kuin johtajan mielessä, mutta johtajan pitäisi kyetä koordinoimaan tai ... että johtaisi sitä johtamisprosessia, joka kuitenkin on hajautettua." (K 1993)

"... itse asiassa johtaminen ei ole vain johtajan tehtävä ... henkilöstön mielisissä tämä näyttää ikäänkuin pelkistyvän siihen, että vain johtaja johtaa ja silloin johtaja voidaan asettaa vastuuseen kaikesta, mikä menee pieleen ... Kun tosiasiallinen tilanne on se, että tietyissä rajoissa jokaisen pitää johtaa ja jokaisella on ollut siihen mahdollisuus silloinkin kaksi vuotta sitten, se vaan ei ollut niinkuin tunnustettu." (K 1995)

On ilmeistä, että kaikki eivät kuitenkaan halua johtamisvastuuta ottaa samassa laajuudessa kuin K. Alun perin hänkään ei ole sitä halunnut, mutta on vähitellen alkanut "kantaa organisaatiota", ts. hänellä on ollut vähintäänkin taipumusta ko. rooliin.

K:n intressinä on kehittyä myös kouluttajana, jota roolia hän on jonkin verran ehtinyt harjoit- taakin. Yhtenä konkreettisena syynä hän mainitsee, että itse kouluttamalla säästyvät ulkopuoliselle kouluttajalle maksetut palkkiot. K:lla on taustaansa liittyen myös halua tutkijan työhön, minkä toteuttaminen ei ole aikaisemmin ollut mahdollista. Nyt se on avautunut hiukan koulutuksen arviointimatiikkaan liittyen.

"... ainoa, mitä siitä on edelleen jäänyt puuttumaan on tämä tutkimuksen puoli. Sillä tavalla suunta on ollut päinvastainen, esimerkiksi lukemisen määrä on vähentynyt". (K 1993)

"... asiantuntemus ... tähän arviointiproblematiikkaan, jossa mielenkiintoisella tavalla, voi sanoa, että yhdistyy näitä aikaisempia intohimoja kuten muun muassa ... kiinnostuneisuus tutkimusmetologiaan. ... joskin marginaalisessa määrin ... toisaalta taas sitten tällainen var-

muus ... konsultatiivinen varmuus, niin on omalta puoleltani kasvanut vuosien mittaan." (K 1995)

Kehittymistään K kuvaa konsultatiivisen varmuuden kasvamisena suhteessa asiakkaisiin ja näkymättömän osaamisen lisääntymisenä suhteessa omaan organisaatioon. Yksi näkymättömän osaamisen ulottuvuus on ihmissuhdeverkosto. Vastuiden muuttuminen liittyy myös verkostoon, jota ei ole helppo siirtää muille.

"Näissä verkoissa on eri tyyppisiä solukoita. ... jotkut asiakasorganisaatiot ... ihmiset, jotka nimenomaan koulutustarpeiden ja -vaikutusten suhteen ovat löyhänä verkostona. ... Tietenkin näiden välityksellä on edelleen kiinni joissakin muissa verkostoissa." (K 1993)

"... minulla on kuitenkin se ihmissuhdeverkosto olemassa, joka vain on osittain yhteistä muille. ... se on näkynyt sillä tavalla, että on ollut jopa sellaisia kriisiytymisen oireita, kun olen ilmaissut, että jotkut toiset tulisivat ottamaan vastuuta tälle alueelle. Että se siirtymä täytyy hoitaa aika varovasti." (K 1995)

Verkostossa liikkuu ja virtaa asioita, joihin kuuluu niin sanallista kuin sanatontakin viestintää, asiat ovat ikään kuin ilmassa ja niihin pitää osata tarttua. K kuvaa virtaamisen energiana, joka syntyy arkipäiväisessä kanssakäymisessä. Siinä pitää myös ihmisten välisten henkilökemioiden sopia yhteen.

"... hakeudun myös tällöisten ihmisten seuraan ... joiden kanssa voi vähän niinkuin virtaa kierrättää. ... Merkitys on siinä ... semmoista vielä epämääräisempää, voisiko sanoa että energiaa, jota työntekoonsa saa ... eri yhteys-, ihmisverkostojen kautta." (K 1995)

Koulutuskeskuksen toiminnan luonne on K:n kertoman mukaan muuttumassa. Kun koulutettavat tulivat aikaisemmin pääsääntöisesti Koulutuskeskuksen tiloihin pitkienkin matkojen takaa, niin nyt suuri osa koulutuksesta järjestetään eri puolilla maata alueellisina tilaisuuksina. Pääsääntöisesti kyse on ollut Opetushallituksen tilaamasta koulutuksesta, mutta on olemassa merkkejä oppilaitosten vastaavista tilauksista. Näin koulutus ei ainoastaan alueellistu vaan paikallistuu. Vielä kuitenkin Koulutuskeskuksen olemassaolon ehdoissa ei ole tapahtunut olennaista muutosta. Mutta on opittu elämään epävarmuudessa ja kääntämään se jopa uusien vaihtoehtojen löytämiseksi.

Koulutuksen vaikuttavuus on K:n mukaan ketju, joka ulottuu yksilöiden tarpeista yhteiskunnallisten hyvinvointivaikutusten aikaansaamiseen saakka. Ketjun alkupäässä ovat asiakkaat ja heidän tarpeensa, joiden perusteella koulutusta organisoidaan. Myös vaikutusten mittaaminen on pitkälle asiakkaista riippuva asia. Työnsä vaikuttavuuden K näkee Koulutuskeskuksen organisaation läpi asiakkaan uusiin koulutustilaisuuksiin asti.

"Alkupäässä on tavalla tai toisella suoritettava tarpeiden kartoitus ja toinen pää on vaikutusten seuranta. Molemmissa päissä löytyy ne suurimmat puutteet ... tietyllä satunnaisuudella tai kontingenttisuudella aina isketään asiakasryhmienkin noteeraamiin koulutustarpeisiin ... Jos ajatellaan koulutukseen osallistujia, he eivät ole koskaan pyytäneet sitä, tutkikaa mitä vaikutusta teidän koulutuksella oli minuun. Näin kärjistetyksi sanottuna." (K 1993)

"... miten minun työ vaikuttaa, niin täytyy lähteä pohtimaan mikä tämä [Koulutuskeskus] kaiken kaikkiaan organisaationa on. ... Yhtäältä tämä on koulutussuunnittelua tuottava organisaatio. Toisaalta ... koulutuspalveluita, ... joidenka tarkoituksena on lisätä ihmisten osaamista ja muuttaa organisaatioita ... että siellä saadaan taas seuraavan vaiheen osaamista aikaiseksi niin kuin meidän työn kautta ... Vaikuttavuus on hyvää silloin, kun vanhat asiakkaat pysyvät kestoasiakkaina ja saadaan uusia tilauksia." (K 1995)

Koulutuksen vaikuttavuuden pohdintaan K lisää tilivelvollisuuden käsitteen. Tilivelvollisuus on laadultaan kahdenlaista, toisaalta taloudellista vastuuta, jota mitataan suoritteilla ja toisaalta professionaalista vastuuta, joka liittyy koulutuksen laatuun ja todelliseen vaikuttavuuteen. Käytännön ongelmana on, että koulutuksen tilaajalle raportointi legitimoit taloudellista mutta ei ammatillista vastuuta.

"... raportointivelvollisuus tarkoittaa sitä, että sanotaan että paljonko sitä jengjä kulki ja minkälaisissa tilaisuuksissa ... tuliko tarpeeksi suoritteita, jotta voidaan se rahamäärä tilille siirtää, mistä oli sovittu. ... se legitimoit sen, että [eettisen vastuun] voi jättää hunningolle. ... joku taho, joka rahoittaa toimintaa tilausten tai sopimusten kautta legitimoit sekä sitä, mitä tehdään että sitä, mikä voidaan jättää tekemättä." (K 1995)

Eettinen tilivelvollisuus on professionaalista vastuuta, jonka pitäisi toteutua asiakkaan suuntaan. Koska sitä ei mitata eikä siihen velvoiteta, se jää koulutussuunnittelijan itsensä varaan.

"Se tilivelvollisuus on epämääräinen, se on tietysti moraalinen, eettinen velvollisuus, joka ei velvoita sinällään tekoihin ... tämä ristiriita minusta on kyllä meillä selvästi olemassa ja ristiriita sillä tavalla, että minä kannan sitä ristiriitaa myös." (K 1995)

Ristiriita kytkeytyy "bisnesorganisaationa" toimimiseen, määrälliset suoritteet ja taloudellisen tuloksen varmistaminen ohjaavat ensisijaisesti toimintaa. Koulutuksen todellista vaikuttavuutta voidaan kyllä mitata esimerkiksi viivästetyn arvioinnin avulla, mutta sitä tehdään aivan liian vähän. K:n näkemyksen mukaan tämä juontuu aina koulutuspolitiikasta asti. Vaikka puheissa vaikuttavuuden arviointia pidetään tärkeänä ja jopa organisoidaan siihen liittyvää koulutustakin, niin käytännössä vaikuttavuutta tutkitaan hyvin vähän.

Koulutuskeskuksessa tilanne on hieman aikaisempaa parempi. Yksi laaja hankearvio on tehty ja toista ollaan aloittamassa. Tulokset vahvistavat koulutuksen ja kehittämisen integroinnin merkitystä.

"... yhden tämmöisen pitkäkestoisen kurssin ... yhteydessä suoritetaan vaikuttavuusseuranta ikäänkuin epäsuorasti. Kurssilaiset tuottavat tiettyjä väliraportteja, joissa he analysoivat omaa työtään tai kehitystään ... Sinulla on varmaan itselläsi jostain hankkeesta tietoa enemmän kuin minulla, esimerkiksi sen pajan yhteydessä". (K 1993)

"... ne talot, joissa asian eteen ei oltu juuri mitään tehty, niin katsoivat, että eivät olleet siitä koulutuksesta juuri mitään saaneet. Ja taas ne talot, joissa oli jo aika paljon tehty, oltiin aika pitkällä, niin ne arviot olivat vähän saman suuntaisia. Mutta ne, jotka olivat juuri käynnistäneet,

käynnistämässä opetussuunnitelmatyötä, katsoivat että olivat saaneet koulutuksesta merkittäväkin tukea siihen työhön." (K 1995)

Tulosten mukaan täydennyskoulutuksen vaikuttavuus on yhteydessä kehittämisprosesseihin, joita oppilaitoksissa on meneillään. Tärkeintä on oikea sisältö ja oikea ajoitus, mikä ei ole kuitenkaan vain koulutuksen järjestäjän vaan yhtälailla asiakkaan ongelma. K perää myös asiakkaan vastuuta etenkin silloin, kun asiakas on saanut riittävästi informaatiota tarjolla olevista ohjelmista. Myös asiakkaan tulisi osata ajoittaa koulutuksensa oikein varsinkin, kun kyse on aikuisista koulutettavista.

Täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden K tiivistää seuraavasti:

"... koulutus on vaikuttavaa, jos sen läpikäyneet ihmiset kykenevät käsittelemään omaan työhönsä liittyviä asioita uuden tyyppisestä näkökulmasta, uuden tyyppisin käsittein, ensimmäisen asteen vaikuttavuutta. Toisen asteen vaikuttavuutta on se, jos he työhön mentyään kykenevät justeraamaan jossain määrin omia työorientaatioitaan ... lähtevät vaikka yhdessä ... kehittelemään uutta pientäkin projektia ja saada sen aikaan." (K 1995)

Näin K tulee samalla määritelleeksi alueen ja rajan, mikä on koulutussuunnittelijan osuus ja mihin saakka hänen täytyy kyetä vastaamaan koulutuksen vaikuttavuusketjusta.

Suunnittelija K on edennyt urallaan koulutuspäällikön tehtävään, mikä on tarkoittanut jo käytännössä toteutuneen asiantilan muodollista vahvistamista. Valinnat eivät kuitenkaan ole olleet helppoja, koska sekä asemaan että tehtävään liittyy ristiriitoja. Asemaan sikäli, että koulutuspäällikkyyden on luonut uuden hierarkiaportaan organisaatioon ja tehtävään sikäli, että siinä joutuu tekemään jatkuvasti kompromisseja ammatillisen ja taloudellisen vastuun välillä. Työyhteisön ja organisaation kannalta hänen ratkaisunsa ovat tuntuneet välttämättömyyksiltä, mutta ne palkitsevat huonosti.

## Koulutussuunnittelija S

Suunnittelija S haluaa ottaa ensimmäisen haastattelun käsitekartasta esille oppimista kuvaavan kohdan.

"Eli tässä on tämä oppiminen -kohta, siinä tämä action learning -käsite ... lähinnä halusin vaan todeta tässä, että toimintaoppiminen yhteisössä tarkoittaa myös näitä kyseenalaistavia kokeiluja ... eli kolmella tasolla tavallaan, ihan perus-, arjessa oppiminen, sitten tämmöisiä kyseenalaistavia kokeiluja, jotka vaikuttavat organisaation muutokseen, sitten uutta luovat kokeilut eli innovaatiot, pilotit." (S 1995)

Toinen kohta, johon S haluaa kiinnittää huomiota liittyy johtamiseen ja tulosalueisiin. Kohtaan voitaisiin lisätä 'muut tulosalueet', jotka sisältävät hallinnon, sisäiset palvelut yms. toiminnot. Enempää tarkennuksia ei ole. S sanoo olleensa niin kiinnostunut menetelmästä, että on laatinut haastattelusta myös oman käsitekartan.

"Minua kiinnosti tämä haastattelu niin paljon, niin minä tosiaan tein oman käsitekartan omaan työkirjaani ... se oli mielenkiintoista, mitä olin ajatellut 9.11.1993 ... Se oli erittäin hauskaa ja mielenkiintoista, innostavaa. ... Se on tietenkin hiukan eri näköinen kuin tämä sinun, mutta siinä oli itse asiassa samat elementit." (S 1995)

Tutkijan laatiman käsitekartan S näkee osaamisesta kasvavana puuna. Ylhäällä on kasvatus yläkäsitteenä ja koulutussuunnittelu on perustehtävä. Vasemmalla puolella on ikään kuin osaamisen substanssi ja oikealla puolella tavallaan yhteisön ydinprosessi.

"No, tässähan ihan selkeästi huomaa, että tulee tämä yhteisöllisyys ja organisaationäkökulma, myöhemmin toteankin, että sitten tietenkin omalla työllä on tätä yhteiskunnallista vaikutusta ... tavallaan tämä koulutussuunnittelijan työ rakentuu tätä kautta ja vasta asiakassuhteen kautta päästään vaikuttamaan tähän yhteiskunnalliseen." (S 1995)

S on löytänyt käsitekartasta saman, mitä tutkijakin on siinä tavoitellut eli ajattelu- ja toimintaprosesseja kuvaavat asiat, joiden merkitykset avautuvat käsitesuhteiden kautta.

Myös S aloittaa kahden vuoden aikana tapahtuneen kehityksen tarkastelun johtamisesta, mutta kohteena on oma johtajuus ja siihen liittyvä konsultatiivinen työote.

"Jos ajatellaan johtajuutta, niin johtajuushan tietysti yhteisössä näkyy ihmisten työnä, jokainen johtaa omaa työtä, johtajuus ilmenee toisten kautta, että siitä nousee tämä minun filosofia. Ja minä olen nykyään sitten itse asiassa tuon -93 jälkeen kiteyttänytkin sitä asiaa, aika paljon pohjittanut sitä konsultoivan johtajuuden käsitteen kautta. Itse koen, sitä minä yritän arjen työssä tehdä." (S 1995)

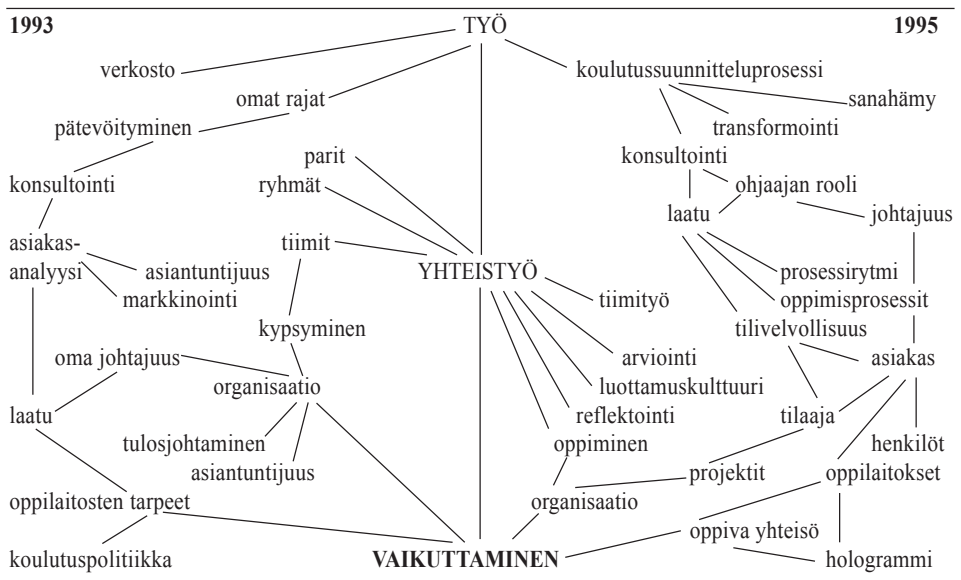
Konsultointi ja konsultatiivinen johtaminen on pitkään ollut S:n mielenkiinnon kohteena (kuviot 37). Hän on halunnut pätevyitä prosessikonsulttina, kouluttautunut ja suunnitellut konsultointiin ja johtamiseen liittyviä koulutusohjelmia.

"Minä olen ollut hyvä koulutussuunnittelija, hyvä koulutuksen markkinoija, uskon että olen sitä, mutta tällaisissa konsultointivalmiuksissa, siinä ei ole riittävästi taitoja." (S 1993)

"... olen saanut nyt tämän consulting in organisation and management developing program - ohjelman englanniksi loppuun, seitsemänvuotisen ohjelman ja sen kautta koen, että ... persoona rupeaa kantamaan ... kun toimii konsulttina". (S 1995)

Konsultin taitojaan S sanoo testanneensa Koulutuskeskuksessa sisäisen kehittäjän roolissa. Yksi tärkeimmistä testaamisen ja kehittämisen välineistä on ollut aikuiskoulutuksen työpaja. Työpajan suunnittelijana häntä on haastateltu jo neljä vuotta sitten, mistä on puhuttu kaksi vuotta sitten tehdyssä haastattelussa, mutta hän haluaa palata aiheeseen vielä tässäkin haastattelussa. S:n mukaan työpajasta on tullut vähitellen suunnittelijoiden yhteistä omaisuutta, jota jokainen on muunnellut omien tarpeidensa mukaan.





Kuvio 37. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — suunnittelija S

"... työpaja on toiminut Koulutuskeskuksessa myös sisäisen kehittämisen työvälineenä. ... siitä on tullut meidän yhteisössä semmoista kollektiivista toimintaa ja silloin minun roolini on muuttunut sillä tavalla, että ... toimin tällöisen työpajan kehittämiskonsulttina tavallaan." (S 1991)

"... meillä työpaja, aikuiskoulutuksen työpajan työkäytäntö on vähän kerrassaan siirtynyt kaikille meidän kursseille. ... se kurssi toi tätä kulttuurimuutosta tähän yhteisöön ja sen avulla tuli luvalliseksi pedagogiset innovaatiot ja kokeilut." (S 1993)

"... jokainen on keksinyt sen ruudin uudestaan, jotenkin se vaan ei ole työpajan työskentelyn näköistä ... Sitähän se aito transformaatio on, jokainen keksii sen ruudin oman näköisekseen". (S 1995)

Aikuiskoulutuksen työpaja on ollut kokeilu ja ns. pilottikurssi verrattuna muihin koulutusohjelmiin, joiden työtapoihin työpajan perusajatuksia on sovellettu.

"Ja sitten minun mielestä sitten työtapa, semmoinen istuntotyypinen työskentely mitä työpajassa, se on sen kautta jatkunut sitten. Ja sen kautta on tullut tämä prosessijohtamisen idea myös meille". (S 1995)

S:n näkemyksen mukaan työpajakoulutus on ollut erittäin vaikuttavaa koulutussuunnittelijoiden oman ja yhteisen kehittämisen näkökulmasta. Sillä on ollut merkitystä niin suunnittelijoiden ammatillisessa kuin koko organisaationkin kehittämisessä.

S kuvaa koulutussuunnittelua transformointiprosessina, jossa suunnittelijan tehtävänä on muuntaa tietoa, teorioita ja malleja asiakkaan ymmärtämälle kielelle. Esimerkiksi monien oppimismäke- mysten välillä ei ole niin suuria eroja kuin niihin liittyvien koulukuntien kielenkäytöstä voisi

päätellä. Erilaisuudessa on paljon "sanahämystä", jota koulutussuunnittelijan täytyy osata purkaa ja muuntaa sellaiseen muotoon, että ne kyetään koulutuksessa omaksumaan.

"... koulutussuunnittelija on ammattilainen, joka reflektoi aika paljon läpi niin sanottuja muoti-ilmauksia, käsitteitä. ... minun velvollisuus on tulkita näitä juttuja oman reflektion kautta johonkin ja sitten tarjota jotenkin tällaista yksinkertaisempaa juttua asiakkaalle. Ja sitten he kyseenalaistavat ja refleктоivat, tekevät siitä omia tulkintoja". (S 1995)

Suunnittelijan pitää elää reflektioprosessi itse läpi, jotta hän kykenisi kokemuksensa kautta ymmärtämään millaisista vaiheista oppimisessa kulloinkin on kyse. Asiakkaat tarvitsevat oppimisen foorumin, jossa he vuorostaan voivat käydä läpi omaa reflektioprosessiaan. Jokaisen tehtävänä on oivaltaa ja muuntaa käsiteltävät asiat omaa käyttöään varten. Tämä pätee niin suunnittelun kuin johtamisenkin oppimisessa.

"Eli minä koen, että konsulttina, koulutussuunnittelijana, johtajana täytyy kulkea itse se tie ennen kuin voi varmistua. Että pystyy täsmälleen johtamaan niin pitkälle kuin on itse kulkenut sen tien. Sitten kun on itse kulkenut, se on oma kokemus, sitä voi reflektoida sen asiakkaan kokemukseen ja sitten tutkailla, että miten tämä minulla meni ... käyttää itseä myös siinä semmoisena arviointikohteena, niinkuin peilata." (S 1995)

Omalla kohdallaan S sanoo prosessin avautuneen ohjaajan roolin merkityksen oivaltamisen kautta.

"Esimerkiksi tässä omassa oppimisprosessissa tämä konsultaatioprosessi aukesi ihan eri tavalla, kun tajusinkin että mikä on se ohjaajan rooli. ... Se on aikamoista hiljaista työskentelyä, se ei ole arviointia, se on enemmän, se on toisen laadun varjelua ... Monesti kun luullaan, että ohjaajan rooli on arvioida, onko tuo hyvä tai huono ... mutta se ei ole, vaan se on itujen varjelua." (S 1995)

Kokemus tuottaa oppimista, joka muuten ei ole mahdollista. Tällaisia asioita ovat mm. asiakasprosessien ymmärtäminen ja prosessirytmien tajuaminen. Omassa työyhteisössä oppimisen tukena voi käyttää kollegaa, johon voi luottaa palaute- ja arviointikeskusteluissa.

"... jonkun kanssa voi tehdä pareittain sopimuksen, miten me voidaan tutkia toistemme työtä. Minulla on eräs kollega, kun me hänen kanssaan tehdään, niin me arvioidaan neuvottelukäynnit, miten tämä meni ... Annetaan toisillemme palautetta ja jos sitä palautetta annetaan, niin se täytyy lähteä siitä, että sanotaan ensin positiivista, sitten sanotaan korjaamiskohta ja sitten taas ...". (S 1995)

S on aikaisemmin luottanut paljon siihen, että oppiminen tapahtuu työyhteisön kypsymisen kautta ja ihmiset ottavat sen myötä vastuuta. Mutta vastuuta ei voi ottaa, jos siihen tarvittava taito puuttuu. Kehitys ei tapahdu itsestään, vaan sitä pitäisi ohjata työyhteisön itsearviointiin, stop-analyysien kautta. Vaikuttaa siltä, että S ei enää täysin luota "silleen jättämisen" -taitoon aivan yhtä paljon kuin aikaisemmin.

"Joskus on sellaisia vaiheita, kun joitakin asioita viedään läpi, että se avunanto ei ole oikea ratkaisu. Kysymys on mieluummin silleen jättämisestä, jotta ihmiset pystyvät tarttumaan, itse ottamaan vastuuta asioista." (S 1993)

"... meillä ei ole riittävästi ollut näitä stop-analyyseja eli me ei olla pysähtynyt siihen, että mitä taitoja henkilöstön täytyy kehittää, jotta päästään uuteen seuraavaan vaiheeseen. ... ideamaailma menee nopeammin kuin tämä meidän todellisuus ja me ei osata sitä ideamaailmaa ja meidän todellisuutta yhdistää ... jos puuttuu taito, ei voi ottaa vastuuta." (S 1995)

S:n mukaan työyhteisössä on meneillään kamppailuvaihe, jossa neuvotellaan paljon yhdessä ja luodaan luottamuksen kulttuuria, mutta välillä palataan vanhan valtakulttuurin puolelle. Osassa yhteisöä toimii konsultoiva johtajuus, jonka kautta luottamuksen kulttuuria rakennetaan.

"Minä näen, että [konsultoiva ote] on, se on tärkein laatu johtajuudessa. Jos tämä laatu on, niin sitten hoituu nämä muutkin, hallinnolliset tehtävät, markkinointi, nämä johtajan perustehtävät. Mutta jos tämä laatu on heikko, silloin epäonnistuu ihmisten johtamisessa." (S 1995)

Konsultoiva johtajuus vaatii osaamista ja taitoja, mihin kaikki eivät vielä pysty. Myös tiimityö tarvitsee konsultatiivista johtamista. Koska kaikki eivät siihen kykene, byrokraattista johtamista toteutetaan yhä. Uuden toimintatavan merkit ovat olleet näkyvissä, mutta johtamisessa on kyse myös persoonan laadusta.

"Nyt on positiivinen vaihe menossa, nyt on sellainen nytkähdysvaihe tapahtumassa, laadullinen nytkähdys. Ihmiset lähtevät yksilöinä vetämään omia kehittämisryhmiä, ottavat vastuuta entistä enemmän tietyistä koulutuksen alueista." (S 1993)

"... selvästi minä olen havainnut, että toisilla ihmisillä on valta laatu nimenomaan johtamiseen ja osallistumiseen. Kaikilla ei ole sitä ja se täytyy hyväksyä. Varmaan siihen voi oppia, minä uskoisin että siinä yhteisöissäkin täytyy vähän miettiä." (S 1995)

Tiimit ovat käynnistyneet konkreettisten projektien kautta, mutta niiden välillä on vain vähän yhteistoimintaa. S:n mielestä tiimityön edistämiseen tarvitaan selkeä kehittämisohjelma, sillä tiimien yhteistyö on avain myös organisaation oppimiseen. Työyhteisö kuitenkin jarruttaa ja estää omaa oppimistaan päivittäin, ihmiset sabotoivat ja vaikeuttavat toistensa oppimista. Varsinkin kriisitilanteissa puolustusmekanismien kielteinen vaikutus tulee näkyviin, koska toimitaan omien tunteiden mukaisesti valtakulttuurin ehdoin. Tällaiset tekijät pitää tiedostaa ja ne täytyy käsitellä.

"... meillä tämä tunteiden tiedostamisprojekti, mikä yhteisössä on ollut ... se on vaikuttanut kyllä positiivisesti minun mielestä tähän kulttuuriin. Minusta pitäisi siirtyä tähän oppivaan, oppimiskulttuuriin. ... jos johtaja on defensiivinen sinua kohtaan ... tajuat, että se johtuu siitä, että johtaja ei kestä, että sinä teet hyvin, niin se pitää nostaa näkyville se asia. ... tässä tunteiden tiedostamisprojektissa me käytiin näitä läpi, se on totta meidän organisaatiossa. ... Kaikki yhteisön jäsenet eivät olleet siinä kyllä mukana." (S 1995)

S:n mukaan Koulutuskeskus on kehittämässä byrokraattisesta vaiheesta integraatiovaiheesta olevaan organisaatioon. Toisin sanoen työyhteisö opettelee oppimaan, luomaan oppimiskulttuuria ja muuntumaan oppivaksi organisaatioksi.

Koulutuksen vaikuttavuuden suunnittelija S on nähnyt riippuvan asiakkaiden tarpeista ja koulutuspoliittisesta päätöksenteosta. Hyväkään koulutusta ei kysytä, jos se ei ole koulutuspoliittisen trendin mukaista. Asiakkaille on pitänyt tarjota koulutuspoliittisesti legitimoitua koulutusta. Koulutuskeskuksen toteuttaessa Opetushallituksen tilaamia asiakkaille maksuttomia ohjelmia koulutuspolitiikan vaikutus on muuttunut vieläkin suoraviivaisemmaksi.

"Koulutuksella ei voi vaikuttaa, jos hallinto ei muuta normejaan. Asiakkaat käyttäytyvät täysin koulutuspoliittisten trendien mukaan. He eivät suostu kehittämään sitä yhteisöä he eivät uskalla ottaa mitään uusia ideoita ennen kuin Opetushallitukselta tulee lupa eli asiakkaat eivät osta niitä kursseja." (S 1993)

"Sen lisäksi, että me olemme viemässä Opetushallituksen koulutuspoliittisia tavoitteita läpi, niin meidän tehtävä on varmistaa, että semmoinen koulutus tuodaan, laadukas ja meillä on moraalinen tilivelvollisuus suhteessa asiakkaaseen." (S 1995)

Koulutus ei ole vain ns. toimeenpanokoulutusta tai valmiiden ohjelmien tarjontaa, vaan se pyritään suunnittelemaan yhdessä tilaaja- ja oppilaitosasiakkaiden kanssa mahdollisimman pitkälle. Kouluttajat ja tarvittaessa tutkijat vedetään suunnitteluun mukaan myös mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Koulutuksen sisältö, laatu ja vaikuttavuus jäsenytyvät siten neuvottelun ja sopimisen kautta. Prosessiin liittyvää koulutussuunnittelijan vastuuta ja tilivelvollisuutta S erittelee useasta näkökulmasta.

"... että todella on vastuussa omasta työstään moraalisesti, ammatillisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti, on tilivelvollinen näistä tekemisistään mitä tekee. Siinä tätä vaikuttavuutta. Taloudellisessa lähinnä tulisi se, että se ei olisi tuhlausta, siinä tulee kantaa yhteiskunnallinen vastuu. Sosiaalisesti on vastuussa siitä, että nämä asiat kantavat aikanaan ihmisten ajattelussa, mielessä. Ammatillisesti, että tässä olisi sellainen tietopohja, joka kantaa tulevaisuudenkin ammatillisessa maailmassa, tässä ei niinkuin myydä mitään vanhaa ja tarpeetonta. Moraalisesti tämä tarkoittaa sitten ainakin niitä omia arvoja ja asiakkaan arvoja." (S 1995)

Mitä parempaa koulutusta tuotetaan, sitä ainutkertaisempaa se on. S:n mukaan asiakasprosessia ei voi varastoida, vaan se on tuotettava joka kerta erikseen jokaisen asiakasryhmän kanssa. Jos ei onnistu prosessin ohjaamisessa, samalla koulutustuotteella voi epäonnistua toisen ryhmän kanssa. Tämä tarkoittaa, että prosessin ohjauksessa on oltava joka hetki tietoinen koulutuksen vaikuttavuudesta. On tärkeää huomata, että suunnittelija itse on osa prosessia ja ongelmaa.

"Tässä on semmoinen levittäytyminen ... että oppii yksin ja sitten ne oppii ... kollegan kanssa ja sitten se rupeaa kantamaan, että äkkiä huomaa, että oppii tiimin kautta ja sitten koko yhteisö kantaa. Ja kun on asiakastilanteissa, pystyy peilaamaan, että miten se yhteisöllinen oppiminen meillä käy, mitä ongelmia siinä on. ... että ahaa, tämä asiakas puhuu samasta ongelmasta, mikä on meillä, että tämä yhteisö on tietyllä lailla minulle myös hologrammi suhteessa asiakastyökentelyyn." (S 1995)

Jos uusia kehitysinnovaatioita ei ole Koulutuskeskuksessa itsessään saatu läpi, on todennäköistä, että ne eivät ole menneet läpi asiakasorganisaatioissaan. Tutkimalla omia kehitysprosessejaan Koulutuskeskus voi oppia hyvin paljon siitä, miten asiakasorganisaatioiden ongelmia voitaisiin käsitellä. Holografia tarkoittaa kouluttavan ja koulutettavan organisaation ongelmien ratkaisuprosessien samankaltaisuutta. S:n ajattelussa täydennyskoulutusorganisaatio kulkee kuitenkin asiakasorganisaation edellä tai ainakin pitäisi kulkea. Oppivana organisaationa se testaa itsessään, mikä on mahdollista vallitsevan politiikan kontekstissa.

Suunnittelija S analysoi ammattiaan koulutussuunnittelun, konsultoinnin ja johtamisen muodostamana kokonaisuutena. Koulutussuunnittelun hän näkee käsitteellisenä työnä, jossa teorioita ja malleja muunnetaan asiakkaiden ymmärtämän kielen muotoon. Konsultin roolissa toteutuu asiakaslähtöisyys ja -prosessien käyttö ongelmanratkaisun ja oppimisen ohjaamisessa. Johtajan laatuun kuuluu konsultatiivisuus ja kyky rakentaa luottamuksen kulttuuria ja ohjata organisaation oppimista. Suunnittelija S on toinen Koulutuskeskuksen johtavista suunnittelijoista, mutta johtajuuttaan hän ei ole halunnut pukea päällikkyyden muotoon, vaan mieluummin puhuu konsultatiivisen kehittäjän ja johtajan roolistaan.

## Yhteenveto

Koulutussuunnittelijat K ja S ovat vahvistaneet rooliaan ja asemaansa Koulutuskeskuksen johtavina suunnittelijoina. He ovat kuitenkin mieltäneet johtajuutensa eri tavoin. K näkee päällikkyytensä linjaorganisaation läpi, vastuiden, velvollisuuksien ja valtuuksien muodostaman ristiriitaisen vyöhdin kautta. S mieltää oman johtajuutensa asiantuntijuuden ja konsultatiivisen toimintatavan kautta. Erilaisuus näkyy myös henkilökohtaisessa työtavassa. Kun K analysoi tapahtunutta ja pohtii mahdollisuuksia, S ideoi ja suunnittelee uusia kokeiluja. Juuri tässä suhteessa he muodostavat hyvän työparin.

Kumpikin näkee työyhteisön johtamisjärjestelmän läpi. Vaikka johtamisessa on arvostelemisen aihetta, sitä on myös arvostelijoissa itsessään. Johtamisvastuuta on pyritty jakamaan tasavertaisuuden pohjalta. Kaikki eivät ole vastuuta kuitenkaan halunneet, vaan ovat käyttäneet energiaansa vastustamiseen pitämällä kiinni yksipuolisesta arvostelun oikeudestaan. Toisaalta yhteistyön laatu on parantunut projektitiimien ja sisäisen koulutuksen avulla, joiden puitteissa on opittu käymään myös palaute- ja arviointikeskustelua. S:n mukaan ilman tietoisia kehitysohjelmia työyhteisö ja organisaatio eivät kehity. Etenkin organisaatiokulttuurin ja valtajärjestelmään sisältyviä kehittymistä estäviä tekijöitä on opeteltava käsittelemään, jotta koko organisaatio voisi oppia.

Sekä S että K tuovat esiin tilivelvollisuuden käsitteen pohtiessaan täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta. Tilivelvollisuus on vastuuta kahteen suuntaan ensin koulutuksen tilaajalle taloudellisilla ja määrällisillä suoritteilla mitattuna. Toiseksi se sisältää ammatillisen ja eettisen vastuun, joka tarkoittaa asiakkaan saaman koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta. Taloudellista vastuuta on yksinkertaista mitata ja sillä on myös vaikutusta koulutuksen laatuun, koska ensisijaisena kriteerinä on täyttää tilaajan tarpeet ja vasta toissijaisesti koulutettavien asiakkaiden tarpeita.

Ammatillinen ja eettinen vastuu riippuu koulutussuunnittelijan ja kouluttajien osaamisesta, mistä voidaan joutua tinkimään määrällisten suoritepainoiden seurauksena. Koulutuskeskuksen toiminta näyttää joutuvan vähitellen "puun ja kuoren väliin", koska alihankkijana oma liikkumatila pienenee jatkuvasti. Koulutuksen tilaaja näyttää yhä selkeämmin ohjaavan niin asiakkaiden tarpeiden muodostusta kuin resurssejakin, joilla tarpeisiin vastataan.

### 5.2.1.5 Johtaja ja suunnittelijakunta

Johtaja J:n kanssa keskustelu alkaa edellisen haastattelun käsittekartan tulkinnasta. Esimerkiksi käsite osaaminen vaatii selkiyttämistä. Sillä tarkoitetaan nimenomaan henkilökohtaista osaamista, johon johtaminen linkittyy työnä. Toinen selkiyttämistä vaativa kohta liittyy arvoihin, jotka kartassa on linkitetty tiimityöhön. J sanoo arvojen ohjaavan myös johtamista tai arvot ovat ikään kuin kaiken toiminnan taustaa.

"... oikeastaan voi sanoa, että arvot voisi nähdä myöskin siinä, että se olisi tällainen vaikkapa erillinen saareke, joka tässä vaikuttaa kaikkeen, että se ei välttämättä tarvitse viivoja ollenkaan." (J 1995)

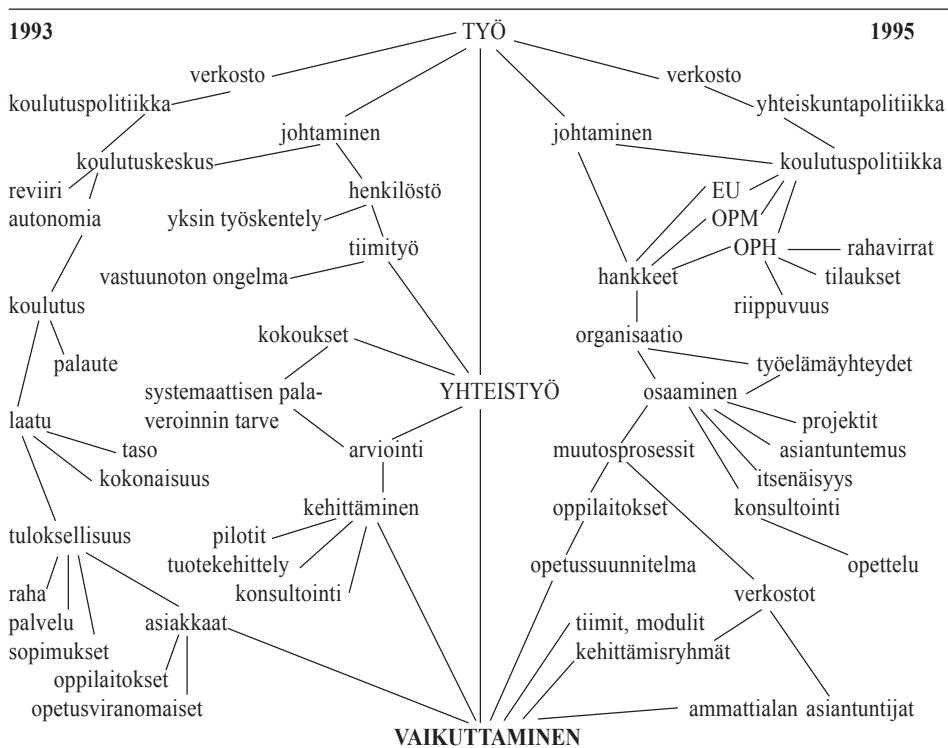
Näin varmasti onkin, mutta käsittekartan tehtävänä on ollut kuvata silloista haastattelua ja linkitykset on tehty siinä asiayhteydessä kuin käsitteitä on käytetty. Kolmas keskusteltava kohta liittyy koulutuspolitiikkaan, joka J:n mukaan ohjaa sekä johtamista että koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta. Koulutuskeskuksen on tehtävä oikeita asioita, ts. koulutuspolitiikan pitäisi näkyä käsittekartassa.

"Minä olen sillä tavalla tätä laatukysymystä meillä, tuolla tekstissäkin lähestynyt ... lähtökohdasta ... koulutuspolitiikka, että me tehdään oikeita asioita. Että on aivan turha mitata tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta yksittäisessä koulutuksessa ellei me kouluteta oikeita asioita." (J 1995)

Keskustelun jälkeen sovitaan, että tutkija tarkistaa tekstin ja tekee tarpeelliset korjaukset. Myöhemmin, haastattelun tekstiksi purkamisen vaiheessa on käynyt ilmi, että vain alkuosa haastattelusta on nauhallalla. Alkuosa sisältää kuitenkin tärkeitä asioita, joiden perusteella toinenkin käsittekartta on voitu laatia. Se on kuitenkin "tynkäkartta", joka antaa kuvan ulkoisista tekijöistä johtuvista toiminnan ehtojen muuttumisesta. Sen sijaan organisaation toiminnan sisäisten ehtojen muuttumisesta on jäljellä hyvin vähän informaatiota, joka sekin liittyy lähinnä suunnittelijoiden osaamisvaatimuksiin.

Ensimmäiseksi J haluaa puhua Koulutuskeskuksen toimintatavan muuttumisesta (kuvio 38). Hän on aikaisemmin odottanut suunnittelijoiden konsultoivan oppilaitoksia, mutta siihen heidän osaamisensa ei ole vielä riittänyt. Nyt tilanne on toinen, pelkkien kurssien järjestämisestä ollaan siirtymässä projektien suunnitteluun ja muutosprosessien ohjaamiseen.

"... se haaste, mikä meillä tällä erää on aika vahvana, on mennä prosessoimaan oppilaitosten kanssa konsultoivalla tyylillä. ... minä olen itse valmis heittäytymään sellaiseen prosessiin ja



Kuvio 38. Työ, yhteistyö ja vaikuttaminen — johtaja J

olen jo muutaman vuoden sanonut, että me mennään siihen, odottanut sitä tilannetta, koska meidän suunnittelijat ovat tähän valmiita." (J 1993)

"Tässä on muuttunut minusta semmoinen asia selvästi ... että puhutaan jo prosessista ... me ollaan menossa kurseista prosesseihin. Tällä erää näyttää selvästi, että on saatava käyntiin kunnollisia projekteja ... joista tulee pitkäjänteistä muutosprosessia ja silloinhan on kysymys ei pelkästään koulutuksen organisoinnista vaan muutosprosessin johtamisesta". (J 1995)

Kyse on pitkäjänteisistä prosesseista, joissa pyritään saamaan aikaan muutos yhden, kahden ja aina viiden vuoden kuluttua. Puhumisen ja muistoiden tekemisen sijaan on toimittava muutosprosessien hyväksi ja johdettava niitä. Koulutuksen todelliset vaikutukset syntyvät prosessin liikkeelle saamisen ja ohjaamisen kautta.

Johtaja on jatkuvasti pyrkinyt kansainvälistämään Koulutuskeskuksen toimintaa. Nyt siihen on aikaisempaa konkreettisempaa mahdollisuudet Suomen liittyttyä Euroopan Unionin jäseneksi. Yhteiskuntapolitiikan muutokset heijastuvat koulutuspolitiikkaan ja sen toteuttamiseen monella tavalla.

"Me olemme ensi vuoden ohjelmaan pitkän keskustelun jälkeen ottamassa monta kansainvälistä tapahtumaa. Eri ihmiset, suunnittelijat ovat olleet jo valmiita siihen. Minä olin tähän saakka ollut ainoa, joka on tuommoisia tehnyt, tuonut kansainvälisiä luennoitsijoita, järjestänyt tilaisuuksia." (J 1993)

"Voi sanoa niin, että esimerkiksi EU:n kansallishankkeet, nehän tuovat ihan uuden ajattelun. ... että me voidaan tehdä jotakin verkostoimalla alueellisesti ja verkostoitumalla ... ja panemalla sinne selviä tavoitteita. ... jos me halutaan saada tällaisia isoja projekteja aikaan niin, onko meidän talo siihen uskottava ilman näyttöjä. Eli tähän on meidän ongelmamme tällä erää, me tiedetään että me ollaan hyvä, kohtuullisen hyvä, mutta meiltä puuttuvat vankat näytöt ja kokemukset." (J 1995)

J näkee toimintamahdollisuuden kehittämishankkeissa, joihin on mahdollista hakea rahoitusta esim. EU:n kansallisen sosiaalirahaston kautta. Mutta näin mittaviin hankkeisiin ryhtyminen ei onnistu Koulutuskeskukselta ilman yhteistyökumppaneita. J:n mukaan pitäisikin pyrkiä alueelliseen yhteistyöhön, jonka osapuolina ovat maakunnalliset liitot, kunnat ja kuntayhtymät, elinkeinoelämä, yliopistot ja muut koulutuslaitokset. Koulutuskeskus voisi tällöin toimia organisoijana ja kehittämisen moottorina. Tähän on hyvät mahdollisuudet, sillä J:llä on itsellään laaja kansainvälinen verkosto ja hän tuntee koko suomalaisen ammatillisen koulutuksen kentän.

"Kansainvälisiä yhteyksiä on vaikka kuinka paljon ja kotimaisia ... paljon enemmän kuin pystyn tekemään ... ja mitkä konkretisoituvat ... ne konkretisoituvat sellaiset asiat selvästi, jotka näen meidän laitoksen kannalta strategisesti merkittävinä." (J 1993)

"Tämä on minun mielestä olennainen asia, että meillä on kontaktiverkosto, josta me löydämme ammattialan opettajien kouluttamiseen asiantuntijoita Suomesta ja ulkomailta. ... meillä on organisoiva mahdollisuus." (J 1995)

Alueellistuminen tapahtuu kansainvälistymisen kautta kansallisen keskushallinnon roolin heikentyessä. Myös Koulutuskeskuksella on mahdollisuus irtautua keskushallinnon ohjauksesta ja toimia alueellisten kehittämistäntressien perusteella. J:n näkemyksen mukaan käynnissä oleva keskushallinnon hajauttaminen merkitsee sen ohjaustehtävän jäämistä pois, jolloin Opetusministeriölle ja Opetushallitukselle jää lähinnä koulujärjestelmän ja oppilaitosten kokonaisuuteen liittyvä sääätely ja arviointi esimerkkinä tutkintojen ja opetussuunnitelmien rakenteiden perusteista huolehtiminen.

Myös Koulutuskeskuksen itsensä on pyrittävä mahdollisimman riippumattomaksi keskushallinnon ohjauksesta. Opetushallinnon suora ohjaus onkin vähentynyt, mutta sen tilalle on tullut riippuvuus Opetushallituksen koulutustilauksista, joiden osuus keskuksen rahavirroista on jo liian suuri. Rahoitusta pitäisikin hankkia muualta.

"... me ollaan enemmän markkinoiden armoilla ja pyritään hyväksi kuin että me oltaisiin keskushallinnon siipien suojassa ja toteuttamassa sieltä tulevaa ohjausta." (J 1993)

"Meidän pitää saada sitä muuta nousemaan, se on meidän itsenäisytemme elinehto ja sillä tavalla minä olen jättänyt Opetushallituksen tavallaan [ ]:n huomaa ja hoidan näitä muita asioita". (J 1995)

Koulutuksen vaikuttavuuden avain on J:n mukaan alueellisessa kehittämisessä, jossa oppilaitosten lisäksi on mukana työelämä. Vaikuttaminen alkaa kuntatason päättäjistä ja maakuntien merki-



tys lisääntyy. Vaikuttavuus ei ole vain kouluttamista vaan kehittämistä, joka täytyy tapahtua monella tasolla ja taholla.

"... oppilaitosten toiminnallista kokonaisuutta ei viedä eteenpäin ilman, että kunnan opetus-  
toimi, virkamiehistö ja luottamushenkilöstö, jotka ovat siellä, ovat asioiden takana. Meidän täy-  
tyy saada sinne se vaikuttavuus." (J 1993)

"... maakunnallinen rooli tulee ammatillisen koulutuksen kehityksessä ... kunnat ovat omistaja-  
yhteisöjä, muodostetaan kuntayhtymiä ... ne alkavat sanoa, miten tätä viedään eteenpäin." (J  
1995)

Myös Koulutuskeskus voi lähestyä suoraan yritysmaailmaa ja tarjota konsultointia yrityksille ku-  
ten oppilaitoksillekin. Koulutuskeskus voi auttaa oman osaamisensa kautta oppilaitoksia kehitty-  
mään. Yksinään siihen ei kyetä, vaan se vaatii verkostoitumista niin alueellisesti kuin valtakunnal-  
lisestikin.

"... siinä yhteistyössä taikka valtakunnallisessa verkostossa. Minä näen siten, että jos meillä on  
hyvä yhteistyö, joka pystyy tekemään jotain, niin sitä hyvää yhteistyötä kannattaa tukea ja antaa  
sen tehdä ja keskustella sitten mahdollisesta suuntaamisesta, jos näkee että se menee harhaan.  
Sillä tavallahan me kehitytään parhaiten, että meille annetaan se vapaus kehittää, tehdä asioita".  
(J 1995)

Miten koulutuksen vaikuttavuutta mitataan, siihen johtajalla on ollut kaksi vastausta.

"Nyt on huomattava tavallaan kaksi tasoa. Toinen on tämä kouluttajan, suunnittelijan taso, joka  
merkitsee että jokaikinen kurssi pitäisi mitata jotenkin sen vaikuttavuutta. Toinen taso on sitten  
tämä johtajan taso, koko laitoksen toiminnan taso. ... Minä en välttämättä voi sanoa sitä, että  
mitattaisiin vaikuttavuutta eikä mitatakaan vaikuttavuutta koko toiminnan tasolla. Mutta näen  
sen vuodesta toiseen tapahtuvana kehittymisenä". (J 1993)

Kahden vuoden aikana tilanne ei ole olennaisesti muuttunut. Toisen haastattelun puutteellisuuden  
takia johtajan näkemyksistä ja käsityksistä ei kuitenkaan voida enempää sanoa. Seuraavassa joh-  
tamisen ja kehittämisen teemoja joudutaankin käsittelemään korostetusti suunnittelijoiden näkökul-  
masta.

## Johtaminen ja kehittäminen

Jo ensimmäisessä haastattelussa johtaja J on ilmaissut ajatuksen sivuun siirtymisestään. Näin on-  
kin tapahtunut Koulutuskeskuksen sisäisen johtamisen osalta, mutta kansainvälisissä asioissa joh-  
tajan työpanos on lisääntynyt.

"Kyllä minä ne kerron, puhun näistä ja otan esille nämä, mutta en ole lähtenyt taistelemaan tästä.  
Jos minä olisin nuorempi, varmaan voisi olla, että vielä lähtisinkin, mutta minulla on alkanut  
tulla tällainen kypsytymisen hetki, jolloin alkaa kypsyä siihen sivuun siirtymiseen." (J 1993)

Koulutussuunnittelijat ovat nähneet kahden vuoden aikana tapahtuneessa muutoksessa vain vähän myönteistä. Heistä organisaatio tuntuu jääneen vaille ohjausta, johtaja on vetäytynyt eikä ole kiinnostunut suunnittelijoille tärkeistä asioista ja suunnittelijat ovat joutuneet ottamaan johtamisvastuuta.

"... ei ole niinkuin tietoisesti johdettu tätä organisaatiota selviämään, että on jätetty sitten aikapaljon voisiko sanoa ajopuiksi." [xx 1995]

"Pitäisi enemmänkin olla omaan ... tahtoon perustuvaa johtamista tai organisaation tahto pitäisi tuoda selkeämmin julki." [xx 1995]

"... [johtajaa] ei tippaakaan kiinnosta tällaiset pedagogiset asiat, ei liioin substanssiasiat. Sitä kiinnostaa yhä edelleen tällaiset organisatoriset asiat ... lähinnä nyt tämä sen ulkomaisten hankkeiden hömpötys." [xx 1995]

"... kun [johtaja] on tietyllä tavalla vetäytynyt, niin hän on pakottanut samalla tämmöiset palokuntalaiset ottamaan enemmän tällaista päällikkyysovastuuta". [xx 1995]

Esiin nousee ajatus, että kyse on tietoisesti valitusta johtamisen strategiasta, ts. asiat saatetaan pisteeseen, jossa on lopulta tehtävä ne ratkaisut, joita johtaja on halunnut. Toisaalta suunnittelijat ymmärtävät johtamisen ongelmia ja että vastuu omasta ja organisaation kehittymisestä on myös heillä itsellään.

"... niin kauan kuin esimerkiksi nähdään jonkun laatukselyn huono tulos, että vastuu on [johtaja]:lla, se on [johtaja]:n syy, että yhteisö on huono. Minä näen että silloin ihmiset eivät ota vastuuta omasta oppimisestaan ja osaamisestaan." [xx 1995]

"... se on oppimisprosessi koko ajan meidän yhteisön kaikille ihmisille, että he pystyvät kääntämään tämän organisaatiokulttuurin ... se on myös [johtaja]:lle oppimisprosessi, se on meille kaikille." [xx 1995]

Kyse on myös resursseista, kaikkeen suunnittelijoiden rahkeet eivät riitä eikä johtajan kaavailema verkostoyhteistyö ole vielä näköpiirissä.

"... ollaan mukana tietenkin kansainvälisessä yhteistyössä ja myös noissa EU-hankkeissa, mutta sielläkin täytyy olla järki kädessä koko ajan. Ei tämmöinen putiikki voi liehua kahdessakymmenessä eri kansainvälisessä hankkeessa ja uskotella että pystyy hoitamaan niitä niiden edellyttämällä pätevyydellä." [xx 1995]

"... johtaja paljon puhuu ... että me enemmän päästäisiin yhteistyöhön maakuntaliittojen kanssa. ... jos me pyritään satakaksikymmentä prosenttiseen laatuun, me ei voida lähteä tyhjän säkin kanssa viemään. Tässä olisi diagnosoitavaihe, selvitettäisiin vähän, mikä tämä tilanne on Suomessa, minkälaista koulutusta tarvitaan, mikä voisi olla meidän rooli ja osaamisalue." [xx 1995]

Osa kritiikistä selittyy toimintaympäristön muutosten nopeudella ja suuruudella. Osa selittyy psykologisesti, sillä osa suunnittelijoista kokee johtajan jättäneen Koulutuskeskuksen vaille ohjausta.

Ongelma on kuitenkin reaalisten toimintamahdollisuuksien kapenemisen ja kasvavien alueellisen ja kansainvälisen toimintahaasteisiin välillä.

## Yhteenveto

Johtaja on perustanut johtoryhmän, delegoinut johtamisvastuuta ja keskittynyt kansainvälisen ja alueellisen toiminnan kehittämiseen. Työyhteisön päivittäisjohtamisen, organisaation kehittäminen ja yhteyksien hoitaminen koulutuksen tilaajiin on siirtynyt johtavien suunnittelijoiden vastuulle. Samalla riippuvuus keskushallinnosta näyttää lisääntyneen huolimatta päivänvastaisesta tavoitteesta. Yhä suurempi osa Koulutuskeskuksen rahavirroista kulkee Opetushallituksen kautta.

Normiohjauksen muuttuminen tulosohjaukseksi ei ole vähentänyt riippuvuutta vaan lisännyt sitä entistään intensiivisemmällä tavalla. Enää ei valvota tavoitteiden saavuttamista vaan kontrolloidaan markkoja ja suoritteita. Ristiriita osaamiseen kohdistuvien vaatimusten ja käytössä olevien resurssien riittämättömyyden välillä aktualisoituu yhä selkeämmin. Jos tilannetta ei kyetä korjaamaan koko organisaation tasolla, suunnittelijat tekevät henkilökohtaisia ratkaisujaan esim. hakeutumalla toisiin koulutusorganisaatioihin.

## 5.2.2 Johtopäätökset — osaaminen ja vaikuttamisesta oppiminen

Yksinkertaisimmillaan koulutussuunnittelija on koulutuksen järjestäjä, joka suunnittelee koulutusohjelmat, hankkii kouluttajat, tilat ja huolehtii tilaisuuksien muista järjestelyistä sekä kerää osallistujilta välittömän palautetiedon. Koulutustilaisuuksissa suunnittelija oppii ja voi vähitellen siirtyä myös itse kouluttajaksi oman substanssiosaamisen alueellaan. Kouluttajan roolissa suunnittelija joutuu pohtimaan kurssilaisten oppimiseen ja omaan pedagogiseen osaamiseensa liittyviä kysymyksiä tavalla, joka tekee ne konkreettisemmaksi suunnittelutyössä. Siten suunnittelijan ammattitaito ei ole vain kurssien järjestelyä, hyvien kouluttajien rekrytointia ja kurssilaisten viihtymisestä huolehtimista vaan pedagogista osaamista, jonka kehittyminen alkaa oman kouluttajuuden kokemuksesta.

Koulutuskeskuksen suunnittelijoista kukaan ei ole pitäytynyt vain hallinnollis-teknisen suunnittelijan rooliin. Se ei ole ollut mielekäästä työjaollisestikaan, sillä kurssijärjestelyihin liittyvät tehtävät koulutussuunnittelija on voinut siirtää kurssisihteereille. Koulutuskeskuksen perustamisen vaiheessa suunnittelijat on palkattu yleissuunnittelijoina, toisessa vaiheessa on rekrytoitu erikoisaloihin perehtyneitä asiantuntijoita ja kolmannessa vaiheessa on hankittu projektitutkijoita ulkopuolisen rahoituksen turvin.

Analyysin perusteella suunnittelijoiden työnkuvan voi päätellä muotoutuneen ensiksi oman kehitymisintressin mukaisesti, toiseksi työyhteisöön sitoutumistavan mukaan ja kolmanneksi organisaation johtamisjärjestelmään osallistumisen perusteella. Koska organisaatio on uusi, sen toimintakulttuuri on sen henkilöstön, suunnittelijoiden ja johtajan tuottamaa hyvin akuutilla tavalla. Vali-

koitumisen erilaisiin työrooleihin, -asemiin ja -tehtäviin on tapahtunut eri tavalla kuin työorganisaatioissa, joilla on jo pitkä historia takanaan. Paikkaa työyhteisössä on joutunut etsimään samalla kun työorganisaation rakennetta on pyritty vakiinnuttamaan.

Asetelmissa on painanut eniten johtajan toimintatapa, joka juontaa valtion keskushallinnon palveluvuosista. Suunnittelijoiden taustat puolestaan liittyvät yliopistojen tutkimus-, tietopalvelu- ja koulutustehtäviin, ammattikasvatuksen opetustehtäviin sekä julkisen hallinnon ja yritysten palveluun. Alkuvaiheessa yhteentörmäyksiltä ja konflikteilta ei ole voitu välttyä, minkä tuloksena Koulutuskeskuksessa on vallinnut johtajan määrittelemä status quo. Kahden viime vuoden aikana tilanne on kuitenkin muuttumassa. Koulutuskeskukseen vaikuttavat yhä vahvemmin toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset ja ulkopuoliset voimat.

Kansainvälistymiskehitys on luonut uusia haasteita niin EU-projekteihin osallistumisen kuin alueellisen koulutusyhteistyön organisointiin. Valtion keskushallinnon tulosohejaus on vaikuttanut Koulutuskeskuksen työn organisointiin vieläkin intensiivisemmällä tavalla kuin perinteinen normiohjaus, jonka puitteissa oppilaitoksille tarjottiin koulutuspalveluja. Nyt koulutusta ei vain tarjota, vaan se tuotetaan ensin kilpailemalla Opetushallituksen koulutustilauksista ja sitten organisoimalla koulutus mahdollisimman taloudellisesti saadun rahoituksen puitteissa.

Uusi tilanne on vaikuttanut suunnittelijoiden työhön sekä myönteisesti että kielteisesti. Koulutusprojektien toteuttaminen on edistänyt projektityöskentelyä, jota suunnittelijat kuvaavat tiimityön kehittymisenä. Projektien organisoiminnin myötä suunnittelijat ovat oppineet myös arvioimaan projektiyhteistyötään. Arviointiosaamisen kehittymiseen on vaikuttanut myös sisäisen koulutuksen kautta hankittu arviointitietämys ja oppilaitosten itsearviointia käsittelevien koulutusprojektien toteuttaminen. Toisaalta koko organisaation tasolla yhteistyön tila ei ole olennaisesti parempi. Yhteiskokousten määrä on vähentynyt eikä organisaation alkuvaiheissa käytyjä arvo-keskusteluja enää ole.

Tärkeimmäksi arvoksi näyttääkin nousseen taloudellinen tehokkuus, jonka suunnittelijat kokevat kielteisesti. Koulutuskeskus joutuu toimimaan Opetushallituksen koulutustilausten alihankkijana. Koulutuspolitiikan vaikuttamisintressit ja suunnittelijoiden henkilökohtaiset kehitysintressit kohtaavat työorganisaatioissa ja -yhteisössä ristiriitaisella tavalla. Tilanne ei tyydytä, koska omaa osaamistaan voi kehittää ja käyttää rajoitetulla tavalla. Myöskään johtaja ei ole tilanteeseen tyytyväinen, koska Koulutuskeskus joutuu tinkimään kehityspotentiaalin sisältävästä autonomiastaan. Yhtäältä Koulutuskeskuksen olemassaolo koetaan uhatuksi mutta toisaalta epävarmuuteen nähden sisältyvän myös mahdollisuuksia entistäkin asiakaslähtoisemmän toimintatavan muodossa.

### 5.2.2.1 Toimijaprofiilit

Koulutuksen vaikuttavuus, suunnittelun kautta vaikuttaminen ja kouluttamisen vaikutukset ovat toteutuneet mutkikkaalla ja osin ristiriitaisella tavalla. Johtajan mukaan Koulutuskeskus on olemassa oppilaitosten kehittämistä varten, jolloin on osattava tehdä koulutuspoliittisesti oikeita asioita.

Toisaalta Koulutuskeskuksen ei pitäisi olla liian sidottu keskushallinnon päätöksentekoon vaan toteuttaa tavoitteita oman asiantuntijaosaamisen kautta.

Suunnittelijat kokevat koulutuspoliittisen päätöksenteon ja keskushallinnon ohjauksen vaikutukset työssään, mutta kytkevät vaikutusten aikaansaamisen omaan ammatilliseen osaamiseensa. He näkevät vaikutukset henkilökohtaisen työn, yhteistyön ja organisaation toiminnan kautta riippuen tavasta, jolla he tekevät työtään ja ovat sitoutuneet työyhteisöön ja johtamisjärjestelmään.

Analyysien perusteella voidaan kuvata suunnittelijoiden ja johtajan osaamisen profiloituminen työorganisaatiossa. Esiin nousevat tutkija-, kouluttaja-, asiantuntija-, päällikkö- ja konsulttisuunnittelijan sekä tavoitejohtajan profiilit. Profiilikuvauksia on vain kolme vähemmän kuin haastateltuja henkilöitä, ts. tehtyjen vertailuanalyysien perusteella voidaan kuvata kuusi profiilityyppiä.

## Tutkijasuunnittelija

Projektitutkijoina aloittaneista suunnittelijoista vain toinen on suuntautunut työhönsä alkuperäisen tutkimusorientaation mukaisesti. Tutkijana ja suunnittelijana hän kokee työskentelevänsä Koulutuskeskuksen periferiassa, tutkimuksen ja koulutuksen kohtaamisen raja-alueella. Siellä havaittujen ongelmien ratkaiseminen voi tuottaa myös uutta koulutusta, jolloin tutkimuksella on luonteva tehtävä täydennyskoulutuksen kehittämisessä. Koulutus- ja kehittämisprojektien vaikutusten arvioinnissa tarvitaan evaluointitutkimusta, koska kurssikyselyt ja välitön havainnointi eivät riitä suunnittelutyön perustaksi.

Tutkijasuunnittelijan mukaan jokaisella koulutussuunnittelijalla pitäisikin olla tutkijavalmiuksia sen verran, että omaan työhön voi soveltaa tutkivaa otetta ja että koulutusohjelmia kyettäisiin evaluoimaan. Hän ei voi kuitenkaan käytännössä työskennellä täysin orientaationsa mukaisesti joutuen jakamaan työtään tutkimisen ja projektisuunnittelun välillä. Tutkimus on edelleen irrallaan Koulutuskeskuksen toiminnan koordinoinnista ja yhtenä roolina on toimia puskurityöntekijänä koulutusprojekteissa. Projektien vaatima työ määrä vaihtelee niiden määrän ja suuruuden mukaan.

Tutkimustyönsä vaikuttavuuden tutkijasuunnittelija näkee yhteiskuntapolitiikan tasolla, sillä tavoitteena on saada eri intressiryhmät toimimaan epäkohtien poistamisen ja vähentämisen puolesta. Täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta tutkijasuunnittelija tarkastelee mittaamisen ja arvioinnin ongelmana. Tulosten vertaaminen tavoitteisiin on yksinkertaisinta mutta ei riittävä ratkaisu. Kun otetaan huomioon yksilölliset tavoitteet ja odotukset sekä pitkällä aikavälillä kehitykseen vaikuttavat muutkin tekijät, mittaaminen muuttuu huomattavan vaikeaksi ja evaluointia täytyy tehdä tutkimuksellisin menetelmin.

## Kouluttajasuunnittelija

Toinen kehityskuva koulutussuunnittelijan ammattiin avautuu kouluttajuuden kautta. Kaikki suunnittelijat ovat oivaltaneet kouluttajana toimimisen merkityksen oman ammatillisen kehityksensä

kannalta. Yksi heistä on sanonut preferoivansa kurssiopettajan työtään siinä määrin, että se on ensisijaista verrattuna varsinaiseen koulutussuunnitteluun. Toisaalta hänen kouluttajuudessaan on vetäytymistä omalle alueelleen, mikä johtuu torjutuksi tulemisen kokemuksesta lähinnä johtamiseen liittyvissä asioissa.

Kouluttajasuunnittelija on kuitenkin joutunut kestävämpään tilanteeseen. Työltä on katoamassa pohja, sillä kouluttajana hän on myynyt tuotteensa loppuun. Koska kouluttajan persoonana on osa kurssituotetta, on tuotteen jatkuva uudistaminen alkanut käydä voimille. Seurauksensa on väsyminen, joka näkyy niin henkilökohtaisessa uudistumisessa kuin koulutustuotteen uudistamisessakin. Kouluttajasuunnittelija on parantanut kurssituotteensa laatua asiakkailta saamansa palautteen varassa, muunnellut ja vaihdellut ohjelmiansa näkökulmia kunnes uudistamiseen ei ole enää mahdollisuutta. Henkilökohtaisen kehittymisen vaihtoehtoja ei ole monta, on joko luotava uusi tuote tai mentävä mukaan muiden suunnittelijoiden projekteihin.

Koulutustyöstä saatu palaute kanavoituu takaisin koulutustuotteen laadun kehittelyyn. Tuotetta ei kuitenkaan voi parantaa loppumattomiin eikä myydä jatkuvasti samalle asiakaskunnalle, jolloin vaikuttavuus häviää kysynnän lakattua. Tuote on toiminut tavarana tavoin, sillä markkinoiden ja asiakkaiden tarpeiden kyllästäminen on johtanut tavarana arvon menetykseen. Koska asiakkaat eivät enää osta tuotetta, kysynnän lakkaaminen osoittaa tuotteen vaikutuksen toteutuneen sataprosenttisesti. Toisaalta tuotteella ei ole enää vaikuttavuutta lainkaan ja siitä on luovuttava. Näin tuote itsessään on vaikuttavuuden mittari, se on vaikuttava niin kauan kuin sitä tarvitaan.

Koulutussuunnittelun markkinamalli, tuotteistaminen ja tuotekehittely ei kuitenkaan kuvaa täysin kuvaa koulutuksen vaikuttavuutta, joka kouluttajasuunnittelijan mukaan kohdistuu viime kädessä oppilaitoksen opiskelijoihin. Ongelma on siinä, että palautetietoa saa vain työn välittömän kohteen, opettajien ja hallinnon henkilöstön kautta. Sen sijaan käsitys siitä, siirtyvätkö vaikutukset opiskelijoihin ja heidän kauttaan yhteiskuntaan, jää suunnittelijan uskon varaan.

## Asiantuntijasuunnittelija

Kolmas ammatillinen kehitysura jäsenyytensä asiantuntijasuunnittelijan toimenkuvana, jonka lähtökohdista on tietyn erikoisosaamisen ja koulutussuunnittelun yhdistäminen. Koulutuskeskukseen on rekrytoitu kaksi asiantuntijasuunnittelijaa, joiden intressit eroavat jossain määrin mainitussa suhteessa. Myös muilla suunnittelijoilla on erikoisosaamisensa liittyviä pyrkimyksiä, mutta ei suoraan työnkuvassa kuten em. henkilöillä.

Asiantuntijasuunnittelija on oivaltanut työnsä ei vain koulutustuotteiden kehittelyä vaan aktiivisena paneutumisenä asiakasyhteisöjen kehitysongelmiin. Hän on hakenut kouluttautumalla ja kirjallisuudesta teoreettisia vastauksia havaitsemiinsa ongelmiin sekä tutustunut eri maissa koulutus- ja kehittämisalueellaan tehtyihin sovelluksiin. Kehittämistyönsä tukena hän käyttää ammatillista verkostoaan, jossa alan uusin tietämys ja osaaminen on tavoitettavissa. Käytännössä asiantuntijasuunnittelija on tehnyt työtään organisoimalla koulutusta ja konsultoimalla suoraan oppilaitoksia niiden kehitystarpeissa.

Työssään asiantuntijasuunnittelija on onnistunut hyvin, mutta kokee työtään vaikeuttavan kaksi asiaa. Ensiksi Koulutuskeskuksen sisäinen tilanne on ulkoisten paineiden ja johtamisjärjestelmään liittyvien tekijöiden vuoksi tilassa, jossa omalle työlle ei saa riittävästi tukea. Ulkoisista tulosvaatimuksista johtuen vaaditaan osallistumista projekteihin, jotka eivät ole mielekkäitä oman osaaamisen kannalta. Toinen kielteinen tekijä liittyy työn koulutuspoliittiseen arvostukseen ja tukeen. Sanallista tukea on runsaasti mutta taloudellista subventiota hyvin vähän.

Asiantuntijasuunnittelijan mukaan koulutuksen vaikuttavuus riippuu ensisijaisesti koulutuspoliittisesta päätöksenteosta. Korkeasta laadusta huolimatta asiakkaat eivät hanki vaikuttavaa koulutusta, koska sitä ei subventoida koulutustilausten muodossa eikä asiakkaiden saaman rahallisen tuen kautta. Nykytilanteessa asiakkaat hankkiutuvat kursseille, joita Koulutuskeskus organisoii koulutuksen tilaajan alihankintoina. Vaikuttavuuden asiantuntijamallin ja koulutuspoliittisen mallin tulisi tukea toisiaan. Käytännössä Koulutuskeskukselle on kuitenkin varattu vain toteuttajan rooli eikä asiantuntijamallia tueta lainkaan.

## Päällikkösuunnittelija

Neljäs kehityskuva liittyy koulutuspäällikön urakehitykseen, joka on alkanut yksittäisten kurssien järjestelyistä, oman kouluttajuuden testaamisesta ja vastuun ottamisesta yhteisten asioiden hoitamisessa. Sosiaalinen vastuuntunto on tehnyt hänestä "organisaation kantajan", mikä on vähitellen johtanut muodollisestikin vahvistettuun koulutuspäällikön rooliin. Päällikkyyden tarkoittanut tosiasiallisen tilanteen ja organisationaalisen osaamisen tunnustamista sisältämättä muita sosiaalisia tai taloudellisia palkintoja. Urakehitys on kuitenkin ollut ristiriitainen prosessi, koska se on tuottanut organisaatioon lisää hierarkiaa mutta ei riittäviä toimivaltuuksia uuteen esimiesasemaan liittyen.

Koulutuspäällikön tehtävään asianomainen on pikemminkin ajautunut ja joutunut kuin haikautunut, mikä hänen mukaansa on seurausta johtamistyylisestä ja kollegoiden suhtautumistavasta. Vastuuta olisi voitu jakaa tasaisemminkin, mikäli sitä olisi suostuttu jakamaan. Sen sijaan johtamisessa on noudatettu strategiaa, jossa asioiden on annettu ajautua pisteeseen, jolloin muita vaihtoehtoja ei enää ole ollut. Siten kysymys on ollut tietoisista valinnoista, jotka ovat saaneet aikaan epämurheellisen ja ristiriitaisen olon. Päällikkyydestään suunnittelija ei ole kuitenkaan halunnut kieltäytyä toisen johtavan suunnittelijan tapaan.

Oman työnsä vaikuttavuuden koulutuspäällikkösuunnittelija näkee organisaation läpi eikä siihen sisälly suuria ongelmia. Hankaluudet ovat koulutuksen tilaajan ja asiakkaiden suunnassa, joille koulutuksen järjestäjä on tilivelvollinen. Tilaajan intressissä on ensisijaisesti tiettyjen taloudellisten ja määrällisten suoritteiden täyttäminen. Asiakkaan intressissä on sen sijaan mahdollisimman hyvin kehitystarpeita vastaavan ja oikein ajoitetun koulutuksen hankkiminen. Intressiristiriita on ilmeinen, koska suunnittelutilanteessa on tingittävä yleensä tilaajan hyväksi, jonka rahoista on kysymys.

Vaikuttavan koulutuksen organisointi on myös tilaajan intressissä, mutta samaan laatuun ja vaikuttavuuteen ei päästä kuin jos koulutusta tarvitseva asiakas ja tilaaja olisivat sama yhteisö. Asetelman tekee vaikeaksi juuri se, että koulutustilauksista on pakko kilpailla ja optimoida laatua ja hintasuhde sellaiseksi, että tilaaja sen hyväksyy. Tilaajan intressissä on hyväksyä tarjous, joka on hinnaltaan hieman kilpailijoiden tarjouksia alhaisempi mutta laadultaan riittävä. Kilpailuttaminen tuottaa taloudellista tehokkuutta, jolloin pyritään yhä suurempien määrien tuottamiseen yhä pienemässä ajassa. Hintana on kuitenkin professionaalisen toimintavapauden supistuminen, ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksien rajoittuminen ja riippuvuus ulkoisesta rahoittajasta.

Vaikuttava täydennyskoulutus tuotetaan vastaamalla oikea-aikaisesti asiakkaan kokemuihin kehitystarpeisiin tai jo käynnissä oleviin kehitysprosesseihin. Siten koulutushallinnon tulosohtauksen tuottaman summittaisen vaikuttavuuden sijaan vaihtoehtona voisi olla asiakkaan kanssa käytävä neuvottelu- ja konsultaatioprosessi, jonka tuloksena kyetään käynnistämään aidosti vaikuttavaa kehittämistyötä, johon koulutus voidaan kytkeä.

## Konsulttisuunnittelija

Viides kehityskuva avautuu suunnittelijan kautta, joka on omassa osaamisessaan panostanut konsultatiivisen työtavan oppimiseen ja toteuttamiseen koulutusohjelmissaan. Johtotehtävät hän näkee luontevana osana työtään, mutta ei ole halunnut itselleen koulutuspäällikön roolia. Johtajuutensa hän näkee toteutuvan asiantuntijuuden ja konsultatiivisen johtamisen kautta. Asiantuntijuus merkitsee tietämystä, aloitetta ongelmanratkaisu- ja kehittämistilanteissa sekä kokeilujen käynnistämistä ja niistä oppimista. Konsultatiivinen johtajuus puolestaan tarkoittaa kykyä ohjata toiminta-, oppimis-, ja kehitysprosesseja liittyvät ne sitten organisaation sisäiseen kehittämiseen tai ulkoisiin asiakasprosesseihin.

Kehittäjän rooliin on kuulunut olla optimistinen niin oman työn kuin työyhteisönkin kehittämisen puolesta. Hän on nähnyt yksilö-, tiimi- ja projektityöskentelyn, työyhteisön ja organisaation kehittämisen prosessina, joka on alkanut oppimisen kautta tuottaa tulosta. Esteenä ollut valtakamppailu, mutta se on laantunut ja Koulutuskeskuksen mahdollisuudet toimia asiantuntijaorganisaationa ovat parantuneet. Kuitenkin yksilöiden kyvyssä ottaa vastuuta, tiimien välisessä yhteistyössä ja organisaation yhteisessä osaamisessa on vielä paljon kehittämisen varaa. Muutos ei tapahdu itseltään, vaan suunnitelmallisen kehitysohjelman kautta.

Konsulttisuunnittelijan mukaan koulutuksen vaikuttavuus on laatua, joka ei riipu niinkään koulutustuotteesta kuin asiakasprosesseista. Jokainen asiakasprosessi on ainutkertainen, johon koulutus täytyy sovittaa aina erikseen. Asiakasprosessin ohjauksessa on oltava jatkuvasti tietoinen koulutuksen vaikuttavuudesta. Ohjaajan persoonalla on merkitystä, mutta ratkaisevaa on prosessilaadun ja -rytmin tunteminen, ts. tietoisuus asiakasprosessin etenemisestä, minkä kautta koulutuksen vaikuttavuus avautuu.

Prosessivaikuttamisen avainsana on hologrammi, jossa konsultti ja ohjaaja käyvät yhdessä asiakkaan kanssa läpi prosesseja, joista heillä on kokemusta omissa työyhteisöissään ja aikaisem-



missa asiakasprosesseissa. Asiakkaan kehitysprosesseja voi tukea vain niin pitkälle kuin itse on kehityksessään käynyt läpi. Sama vaikuttamisen malli toteutuu myös prosessijohtamisessa, jossa johtaja voi ohjata ja kehittää työyhteisöään omien oppimis- ja kehitysprosessiensa kautta. Tärkeintä on saada aikaan prosessivaikutuksia, joiden kautta ihmiset oppivat ja jotka tuottavat myös halutut tuotos- ja tulosvaikutukset.

## Tavoitejohtaja

Kuudes ammatillinen kehityskuva jäsentyy Koulutuskeskuksen johtajan työn kautta. Johtajan näemyksen mukaan Koulutuskeskus on olemassa oppilaitosten kehittämistä varten. Toiminta on vaikuttavaa vain, jos koulutetaan asioita, jotka on valittu ja kohdennettu koulutuspoliittisesti oikein. Siten oppilaitosten kehittämisen lähtökohtana on koulutuspolitiikka, josta koulutuksen tavoitteet johdetaan. Vaikka koulutuspoliittinen päätöksenteko onkin keskitettyä, ei ole itsestään selvää, kuuluuko koulutuspolitiikka vain keskushallinnon päättäjille ja miten koulutuspolitiikka käytännössä toteutuu.

Johtaja korostaa Koulutuskeskuksen autonomiaa toisaalta itsenäisenä koulutuspoliittisena vaikuttajana ja toisaalta asiantuntijaorganisaationa. Mutta kummassakin suhteessa on vaikeuksia, sillä koulutuspoliittista vaikuttamista halutaan keskushallinnon taholta rajata eikä Koulutuskeskuksen suunnittelijoiden professionaalinen osaaminen ole kehittynyt vielä riittävän korkealle tasolle. Johtaja näkee Koulutuskeskuksen vahvuuden syntyvän suunnittelijoiden muutosvastarinnan lakkaamisen, sisäisten ristiriitojen kohtaamisesta ja kriisien voittamisen kautta. Ongelmien ratkaisu tuottaa oppimista ja kypsymistä, minkä kautta suunnittelijat ja työyhteisö ovat valmiimpia kohtaamaan uusia haasteita ja vaikeita asioita.

Työyhteisön sisällä tavoitejohtaminen uhkaa kuitenkin kääntyä vastakohtakseen. Kehitystä ohjaavat ratkaisut koetaan tehdyn ongelmien ja tilanteiden pakottamana eikä työyhteisön kehittämisisioihin ja -tavoitteisiin liittyvänä ongelmien ennakkointina. Työtä ja työyhteisöä muokkaavat tekijät tulevat yhä selkeämmin Koulutuskeskuksen ulkopuolelta ja ne koetaan pikemminkin uhkina kuin mahdollisuuksina. Organisaatio vaikuttaa ohjaamattomalta ja alkaa hajota sisäisesti työntekijöiden suunnitellessa henkilökohtaisia ratkaisujaan. Toisaalta työyhteisössä on käynnistetty kiinteitä prosesseja sisäisen koulutuksen ja tiimityöskentelyn muodossa. Niihin sitoudutaan kuitenkin eri tavoin ja eikä organisaation kehittämistä kyetä ohjaamaan riittävästi.

Johtaja on asettanut Koulutuskeskukselle korkeat laatuvaatimukset. Hänen mukaansa uudessa tilanteessa tarvitaan muutosjohtajuutta, jonka perusta on konsultatiivisessa työtavassa ja muutosprosessin hallinnassa. Työyhteisö ja organisaatio ovat kuitenkin johtamistavan testi, josta riippuu kyetäänkö muutosta viemään läpi aina asiakasorganisaatioihin saakka. Myös johtajalle työyhteisön kehittyminen on testi, mutta hän näkee sen enemmän suunnittelijoiden osaamisen tason kuin omana henkilökohtaisena kokeenaan. Johtaja ei koe itseään osana organisaation kehittämisen ongelmaa, vaan muutosprosessista puhuessaan hän pitää kiinni tavoitejohtamisen periaatteista. Ristiriita tavoitteiden asettelun ja sisäisten prosessien johtamisen välillä on aktualisoitumassa vääjäämättä.

## 5.2.2.2 Vaikuttavuus ja vaikuttamisen mallit

Suunnittelijat ja johtaja määrittävät koulutuksen vaikuttavuuden omien työorientaatioidensa ja toimenkuviansa mukaan. Yhteistä on vaikuttamisen kuvaaminen muutoksen aikaansaamisena, joka tapahtuu yksilöissä ja heidän kauttaan organisaatioissa ja yhteiskunnassa. Erot jäsenyivät sen mukaan, mikä nähdään oman työn kannalta vaikuttamisen ensisijaisena kohteena.

Tutkijasuunnittelijan näkökulmasta kyse on ensisijaisesti yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, ongelmien havaitsemisesta ja epäkohtien lieventämisestä tutkimuksen ja koulutuksen avulla. Tutkimus auttaa havaitsemaan koulutustarpeita ja koulutuksen vaikuttavuutta on tarpeen tutkia. Kouluttajasuunnittelijan työn kohteena ovat yksilöt ja avainihmiset, jotka vievät muutosta eteenpäin omassa työssään. He tarvitsevat kehittyäkseen laadukkaita koulutustuotteita, jotka myös tarjotaan laadukkaalla tavalla. Vaikuttaminen on välitöntä ja se voidaan lukea suoraan koulutettavien käyttäytymisestä ja heidän tuotoksistaan.

Asiantuntijasuunnittelijan näkökulmasta vaikuttavuudessa on kyse yksilöiden kouluttamisesta ja asiakasorganisaatioiden kehittämisestä, jota varten tarvitaan hyvä koulutustuote. Laadukaskaan tuote ei yksin riitä, vaan asiakkaalla on oltava motiivi ja varaa ostaa tuote, mihin voidaan vaikuttaa koulutuspoliittisin subventioin. Pääliikkösuunnittelija näkee vaikuttavuuden taloudellisen tehokkuuden ja ammattietiikan vaatimusten välillä tehtynä kompromissina. Tulohajausjärjestelmä legitimoitui määrälliset suoritukset ensisijaisesti toimintaa ohjaavaksi tekijäksi professionaalisen vastuunoton kustannuksella. Laadullinen vaikuttavuus toteutuu vain siinä laajuudessa ja syvyydessä kuin raha- ja aikaresurssit kussakin tilanteessa on mahdollista käyttää. Paras vaikuttavuus täydennyskoulutuksessa saavutetaan, kun koulutus kyetään mitoitamaan ja ajoittamaan oikein asiakkaan oppimis- ja kehitysprosesseihin.

Konsulttisuunnittelijan mukaan vaikuttavuus toteutuu monikerroksisella tavalla sisältäen taloudellisen, sosiaalisen, yhteiskunnallisen, ammatillisen ja moraalisen vastuun siitä, että asiakkaalle on koulutuksesta hyötyä. Koska jokainen asiakasprosessi on ainutkertainen, on koulutustuote sovittava joka kerta uudelleen asiakkaan tarpeisiin. Ensisijaista koulutuksessa on prosessivaikutus, josta täytyy olla joka hetki tietoinen, jotta haluttuihin tulos- ja tuotosvaikutuksiin päästään. Suunnittelun ja asiakkaan oppimis- ja kehitysprosessien välillä vallitsee holografia, jonka perusteella asiakkaan prosesseja voi ohjata vain niin pitkälle kuin ohjaaja on käynyt vastaavia prosesseja itsessään ja omassa yhteisössään läpi.

Johtajan mukaan vaikuttava koulutus liittyy yhteiskunta- ja koulutuspoliittisesti tärkeiden asioiden toteuttamiseen. Ennen kaikkea on koulutettava oikeita asioita, jotta halutut vaikutukset saadaan aikaan. Vaikuttavuutta voidaan arvioida suunnittelun ja johtamisen näkökulmista eri tavoin, jolloin suunnittelijoiden tasolla painottuvat koulutuksen välittömät vaikutukset ja johtajan tasolla koulutustoiminnan kokonaisvaikutus, jota voidaan havainnoida toimintakohteen jatkuvana kehityksenä.

Suunnittelijakunnan käytössä on useita koulutuksen vaikuttavuusmalleja, jotka orientoivat heidän työskentelyään, työssä oppimistaan ja ammatillista kehittymistään:

- 1) Koulutuksen markkinamalli eli tuotekehittelyn ja yksilöihin vaikuttamisen malli, joka sisältää yksinkertaisen palautetiedon kehän. Tuotetta voi kehittää ja uudistaa vain niin pitkälle kuin asiakkaat kysyvät sitä. Kysynnän lakattua vaikutukset ovat olleet joko sataprosenttisia tai tuotetta ei enää tarvita, jolloin se ei enää ole vaikuttavakaan.
- 2) Koulutuksen laadullisen vaikuttamisen malli, jossa vaikutukset kohdistuvat yksilöihin ja yhteisöihin, mutta kysynnän olemassaolo ei yksinään takaa koulutustuotteen siirtymistä asiakkaille. Kysyntää on tuettava koulutuspoliittisten subventioiden avulla, jotta asiakkaat kouluttautuisivat heitä varten räätälöidyn ohjelman mukaan. Laadun varmentamiseksi ei riitä vain asiakkailta saatu palautetieto, vaan tuotteen kehittämiseen tarvitaan tutkittua teoria- ja sovellustietoa sekä asiantuntijaosaamista.
- 3) Koulutuksen määrällisen vaikuttamisen malli, jossa vaikutusten oletetaan syntyvän, kun koulutuksen kohteena on samanaikaisesti mahdollisimman suuri osallistujajoukko, jonka halutaan saavan saman perustietämyksen. Vaikutusten oletetaan leviävän tasaisesti kaikkiin kehittämisen kohteena oleviin organisaatioihin. Malli on koulutuspoliittisen päätöksenteossa käytetty koulutuksen muoto, jossa koulutus tuotetaan alihankintoina tilaus- ja tarjous- sekä osto- ja myyntitapahtumina kohteen eli asiakkaan saadessa koulutuksen ilmaiseksi. Palautetietoa saadaan arvioimalla ketjun kaikkia vaiheita.
- 4) Koulutuksen prosessivaikuttamisen malli, jossa koulutus- ja oppimisprosessi tuottaa kehitysvaikutuksia, jotka puolestaan tuottavat haluttuja tuloksia ja vaikutuksia. Lähtökohdista ovat asiakkaan, yksilön ja yhteisön oppimis- ja kehitysprosessit, joita ohjataan konsultatiivisen johtamisen ja vaikuttamisen periaatteiden mukaan. Koulutettavat sisällöt ja toimenpiteet on kyettävä ajoittamaan ja rytmittämään prosessin mukaan, jolloin koulutus on oikea-aikaista ja oikeansisältöistä. Onnistumisen perusta on jo suunnitteluvaiheessa käynnistetty neuvottelu- ja konsultointiprosessi asiakkaan kanssa. Arviointi integroidaan oppimis- ja koulutusprosessiin, jolloin kaikki oppimiseen ja kehitykseen ja vaikuttamiseen liittyvät tekijät pyritään arvioimaan.
- 5) Koulutuspoliittisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen malli, jossa koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan ottaen huomioon taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, jotka tukevat tai estävät haluttujen vaikutusten toteutumista. Evaluoinnissa yhdistyy koulutuksesta hankittu välitön palautetieto, muut kehitystekijät huomioonottava viivästetty arviointitieto sekä yhteiskunnallisia vaikutuksia arvioiva tutkimustieto.



III

Teoria-analyysi



## 6 Substantiivinen teoria — oppimisen kontekstit ja vaikuttamisen prosessit

Tutkimus on edennyt vaiheeseen, jossa aineiston analyysin perusteella on voitu tehdä päätelmiä siitä, miten koulutussuunnittelijat oppivat työssään, mikä vaikuttaa heidän työhönsä sekä mihin ja miten heidän työnsä vaikuttaa. Uusi tutkimusvaihe tarkoittaa substantiivisen teorian luomista eli analyysin tulosten muokkaamista erityisteorian muotoon, joka kuvaa ja selittää tutkittua ilmiötä. Asiallisesti näin on jo tehty ensin aikuiskoulutuksen työpaja-analyysin ja sitten Koulutuskeskusten toiminta-analyysin johtopäätösten yhteydessä. Tulokset ovat kuitenkin hajallaan ja ne on syytä koota yhtenäiseksi esitykseksi, joka antaa kuvan siitä, miten suunnittelijat oppivat työssään, kehittyvät ammatissaan ja organisoivat vaikuttavaa täydennyskoulutusta.

Työpaja-analyysin mukaan aikuisopiskelijoiden oppiminen on organisoitunut toisaalta koulutusprosessiin kiinteästi integroituvan henkilökohtaisen oppimisprosessin ja toisaalta työhön ja työorganisaatioon kiinnittyvän kehittämishankkeen kautta. Mitä pidemmälle prosessi on edennyt, sitä tärkeämpi kehittämishankkeesta on tullut oppimisen kannalta. Hanke ei ole ollut vain oppimisen kohteena, vaan siitä on tullut vähitellen oppimisen lähde, joka on alkanut ohjata oppimista koulutusprosessin päättymisen jälkeenkin.

Työpaja-analyysin mukaan koulutuksella on vaikuttavuutta vain, jos koulutettava persoona haluaa sen vaikuttavan. Oppimisessa on kysymys oppijan persoonallisuuden ja identiteetin muuttumisesta aina jossakin suhteessa. Jos oppija ei halua muuttua tai ei ole siihen valmis, annetulla koulutuksella ei ole hänelle uuden tiedon satunnaista muistamista suurempaa merkitystä. Eräs tähän liittyvä paradoksaalinen havainto onkin, että aikuiskoulutuksen työpajan tapainen täydennyskoulutus on "liian riippuvainen opiskelijoistaan", ts. tuloksia saavutetaan vain jos koulutettavat niitä haluavat.

Koulutus ei ole syy oppimiseen, vaan oppijassa itsessään ja hänen toimintaympäristössään täytyy olla käynnissä sellaisia prosesseja, jotka motivoivat häntä kouluttautumaan. Koulutuksen on puolestaan kyettävä vastaamaan prosessin esiin nostamiin aktuaalisiin tarpeisiin. Sama havainto vahvistuu myös suunnittelijoiden koulutustyönsä vaikuttavuutta koskevissa pohdinnoissa. Vaikuttavan täydennyskoulutuksen täytyy ennen muuta olla oikein ajoitettu asiakkaan oppimis- ja kehitystarpeiden mukaan oli sitten kyse yksilö- tai organisaatioasiakkaista.

Työpaja-analyysi nostaa esiin oppimisen ohjaamiseen ja johtamiseen liittyvät teemat opetus- ja johtamistyön sekä työyhteisön toimintakonteksteissa. Oppimista on kyettävä ohjaamaan ja johtamaan sekä yksilöiden että ryhmien tasolla. Ohjaaminen merkitsee kuuntelua, tukemista ja auttamista asioissa, jotka ovat oppijalle emotionaalisesti ja sosiaalisesti tärkeitä. Johtaminen liittyy yksilöiden ja ryhmien oppimisprosessien tuntemiseen, motivointiin, tukemiseen ja sopimiseen tavalla, jossa on kyettävä etenemään yhteisten päämäärien ja tavoitteiden suunnassa. Opettaja ei ole vain ohjaaja ja tukija, vaan hän on myös pedagoginen johtaja.

Työpajakoulutus nostaa esiin pedagogisen johtajuuden erityisesti oppilaitosten johtamisessa ja kehittämisessä. Työyhteisössä on käynnissä monia samanaikaisia oppimis-, kehitys- ja muutosprosesseja, jotka johtajan on kyettävä havaitsemaan, integroimaan toisiinsa ja suuntamaan haluttuihin päämääriin. Prosessit ovat katkelmallisia, ne vaativat aikaa ja ne voivat ohjautua hyvinkin yllättävillä tavoilla ja monilta tahoilta. Tärkeintä on osata yhdistää johtamis- ja kehittämistyö, jossa tarkoituksena on saada esiin yksilöiden ja ryhmien osaamisen resurssit ja tukea niiden kehittymistä.

Analyysien mukaan työpajakoulutus ei ole vaikuttanut vain oppilaitosten suuntaan, vaan myös Koulutuskeskukseen itseensä. Työpajakoulutuksesta vastanneen suunnittelijan mukaan työpajakoulutus on ollut Koulutuskeskuksen sisäisen kehittämisen väline, se on tehnyt luvalliseksi kokeilut ja innovaatiot sekä siirtynyt vähitellen myös muiden suunnittelijoiden ammatilliseksi osaamiseksi heidän persoonalleen sopivalla tavalla. Suunnittelijat korostavat työpajakoulutuksen merkitystä oman työn ja työyhteisön kehittymisessä. Vain yksi koulutussuunnittelija ja talossa lyhyen ajan olleet projektisuunnittelijat eivät mainitse mitään työpajakoulutuksesta.

Koulutussuunnittelijoiden työn ja ammatin oppimiseen vaikuttavat tekijät kuvataan kolmen systeemisen tekijän kautta. Aluksi työ on opittava hallitsemaan teknisesti kurssijärjestelyjen tasolla, minkä jälkeen oppimista alkaa ohjata kurseilta hankittu välitön palautetieto. Palaute näkyy kurssien laadun parantamisessa ja uusien kurssien kehittämisessä. Palautetieto tuottaa käsityksen koulutuksen välittömästä vaikuttavuudesta yksilöihin ja välillisestä vaikuttavuudesta organisaatioihin.

Toisessa vaiheessa työn oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen alkavat vaikuttaa työyhteisön suhteet ja yhteinen kyky käsitellä yksilöiden työstään hankkimaa ja saamaa palautetietoa. Yhteistyön kontekstissa palaute saa arviointitiedon merkityksen, koska se ei ole enää luonteeltaan vain henkilökohtaisesta työstä saatua tietoa, vaan monien kokemusten ja merkitysten sävyttämää tietämystä. Ensimmäisessä toiminta-analyysissa huomio kiinnittyy siihen, että arviointia ei koeta olevan huolimatta paljosta yhteistä kokoontumisesta. Arviointi kiinnittyykin epävirallisen organisaation epävirallisiin yhteistyömuotoihin, joita edustavat erilaiset attraktiosuhteiden ja henkilökemioiden perusteella määräytyvät parit.

Arviointi aletaan kokea todelliseksi, kun se kiinnittyy vähitellen koulutusprojekteja toteuttavien tiimien työskentelyyn. Mutta arviointikeskustelua ei kyetä vielääkään käymään koko organisaation tasolla. On käynyt pikemminkin päinvastoin, sillä organisaatiossa on lakattu keskustelemasta toiminnan perustana olevista arvoista, jota keskustelua erityisesti johtaja on suosinut. Arviointitiedolla on kuitenkin relevanssia, koska se ohjaa suunnittelijoiden yhteistyötä koulutustilausten organisoimisissa. Eniten uuteen tilanteeseen vaikuttavat ulkoiset realiteetit, jotka pakottavat tehostamaan



toimintaa kilpailtaessa tilauksista ja kasvattamaan suoritevolyymia taloudellisten tulosten aikaansaamiseksi.

Seurauksena on työorganisaation erikoistuminen sekä hierarkian että tehtävien jakamisen suhteen. Koulutuskeskus alkaa toimia yhä selkeämmin koulutuksen alihankintaorganisaationa. Suunnittelijat keskittyvät projektien toteuttamiseen, joiden johtamisvastuu on langennut kahdelle suunnittelijalle. Kahdella muulla suunnittelijalla on suhteellisen itsenäinen toimialueensa, joskin toisen alueen resurssoinnissa on ongelmia. Seuraavat kaksi suunnittelijaa osallistuvat projektien toteuttamiseen ns. kakkossuunnittelijoina erilaisin työpanoksin. Kahdesta projektitutkijasta on tullut eräänlaisia puskurityöntekijöitä, joita tarvitaan erityisesti silloin, kun projektit vaativat lisää suunnittelu- ja koulutustyötä. Samanaikaisesti on palkattu myös muita projektisuunnittelijoita.

Alun perin tasavertaisuuden periaatteella aloittanut suunnittelijakunta on jakautunut sisäisesti johtavien, erikoistuneiden, osallistuvien ja avustavien suunnittelijoiden osahierarkioihin. Alihankintaorganisaatioksi kehittyminen on tapahtunut asiantuntijaorganisaation kustannuksella, sillä suunnittelijoiden asemoituminen uuteen organisaatiohierarkiaan ja koulutuksen organisointitehtäviin on erilaistanut heidän ammatillisen kehitymisensä mahdollisuuksia. Toisaalta työssä on ollut välttämätöntä oppia taloudellisesti tehokkaita toimintatapoja ja vakuuttamaan koulutuksen tilaaja ja asiakkaat organisaation osaamisesta niin koulutuksen laadun kuin vaikuttavuudenkin suhteen.

Suunnittelijat näkevät koulutuksen vaikuttavuuden työnsä kautta, mutta työnsä vaikuttavuutta he erittelevät yksilöllisen, yhteisen tai organisaation työn kautta. Työstä saatu palaute ohjaa oppimista ensin yksilöllisen työn kontekstissa, jolloin vaikuttavuus jäsenyy vain oman työn kautta. Toisessa vaiheessa yhteisesti jaettu palaute muuntuu arviointitiedoksi, joka tuottaa oppimista ja ohjaa arvioimaan koulutuksen vaikutuksia yhteisen työn kontekstissa.

Kolmannessa vaiheessa kyse ei ole vain suunnittelijoiden välisestä yhteistyöstä tai suunnittelijan ja asiakkaan vuorovaikutuksesta vaan koko suunnittelu- ja toimintaprosessiin kohdistuvasta neuvottelusta, sopimisesta ja arvioinnista. Tässä prosessissa ovat mukana myös intressitahot kuten koulutuksen tilaajan edustajat, asiantuntijat, tutkijat ja kouluttajat ja asiakkaiden edustajat. Neuvottelutilanteissa vaikuttavat intressit ja niiden yhteensovittaminen vaatii poliittista lukutaitoa, jossa pyritään löytämään paras mahdollinen ratkaisu. Tilanteissa saatu palaute on harvoin suoraa ja välitöntä eikä se ole neuvottelun kohteena asiasisällön tapaan. Niissä vaikuttavia tekijöitä ja saatuja kokemuksia on kuitenkin pyrittävä arvioimaan, jotta ne hallittaisiin paremmin jatkossa.

Asetelmassa voidaan puhua arvioinnista oppimisesta, mikä tarkoittaa ei vain omaan vaan koko organisaation työhön vaikuttavien tekijöiden ja vaikutusmahdollisuuksien arviointia. Siten arviointi on käsitteeltään vastaavalla tavalla laajempi kuin arviointi verrattuna palautteen käsitteeseen. Ts. palaute on työn kohteesta saatua välitöntä palautetietoa, joka muuntuu arviointitiedoksi yhteisen käsittelyn prosessissa. Arviointi lisää arviointitietoon toiminnan poliittisen aspektin, joka tarkoittaa tietoisuutta koulutusohjelmiin arvo-, hyöty- ja valtanäkökohtiin liittyvistä tarkoituksista ja tavoitteista.

Arvioinnista oppimisen mahdollisuudet rajautuvat kuitenkin työposition mukaan koska vaikuttamisprosessiin osallistumisen mahdollisuudet ovat erilaisia henkilöiden organisatorisen

aseman mukaan. Evaluointitiedon jakavat lähinnä ne henkilöt, jotka osallistuvat neuvottelijoina vaikuttamisprosesseihin. Tieto suodattuu tai sitä ei kyetä tuomaan organisaatioon sellaisessa muodossa, että se olisi helposti muiden työntekijöiden omaksuttavissa. Seurauksena on kuten Koulutuskeskuksessa, että suunnittelijoiden silmissä johto näyttää etäännyvän organisaation sisäisestä todellisuudesta, kun taas johdon näkökulmasta suunnittelijat näyttävät keskittyvän toisarvoiseen puuhasteluun olennaisempien asioiden sijaan.

Näyttää siltä, että osallistaminen ei sellaisenaan ole riittävä ratkaisu organisaation ja sen henkilöstön kehittämisen perustaksi. Osallistamista on kuitenkin jollakin tavalla tuotettava ja tuettava, jotta organisaatio voisi kokonaisuutena kehittyä. Vaikuttavuuden problematiikka kääntyy takaisin organisaatioon, sen johtamiseen ja kehittämiseen. Miten Koulutuskeskusta pitäisi johtaa, jotta jäsenet oppisivat työssään ja kehittyisivät ammatissaan koko organisaatiota hyödyttävällä tavalla? Millaisten tiedon ja oppimisen tuottamisen prosessien kautta Koulutuskeskus voisi kehittyä ja tuottaa osaamista, joka takaa olemassaolon oikeutuksen niin koulutusmarkkinoiden kilpailussa kuin koulutuspolitiikan valtakontekstissakin?

## 6.1 Työssä oppimisen orientaatiot ja kontekstit

Koulutuskeskuksen toimijat, johtaja ja suunnittelijat suuntautuvat oppilaitosten kehittämiseen valtionhallinnon tulohajautuksen periaatteiden mukaisesti. Tulohajautuksella haetaan tehokkuutta keskinäisen kilpailun ja kilpailuttamisen kautta, jonka seurauksena Koulutuskeskuksen tapaiset organisaatiot toimivat valtion opetushallinnon luomilla ja ohjaamilla koulutusmarkkinoilla. Markkinat eivät toimi kuitenkaan aitojen tavaramarkkinoiden tapaan, koska opetushallinto kykenee säätelemään niin koulutuksen tarjontaa kuin kysyntääkin. Ts. hallinto rahoittaa niin oppilaitosasiakkaiden osallistumista koulutusohjelmiin kuin niiden tuottamistakin koulutustilausten muodossa. Järjestelmässä on myös aitoja markkinapiirteitä, koska siinä hyödynnetään myös yksityisellä sektorilla toimivia koulutusyrityksiä ja ammatinharjoittajia.

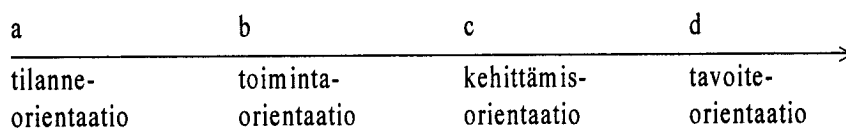
Koulutuskeskuksessa markkinaohjaus on näkynyt toimintakulttuuria muokkaavana kielenkäytönä ja myös oman työn laadun ja vaikuttavuuden arvioinnissa. Tuoteistaminen, laadun parantaminen ja tuotekehittäminen, kilpailu koulutustilauksista, asiantuntemuksen ostaminen ja myyminen, asiakkaiden hankinta ja kanta-asiakkaista huolehtiminen ilmaisevat toimintakulttuurin muutosta. Koulutusmarkkinat ovat muokkautumassa alihankintojen ketjuiksi, kun tulohajautuksessa pyritään kustannussäästöihin. Kilpailuttamisen oletetaan pitävän huolta koulutuksen laadusta ja vaikuttavuudesta. Hinta- ja laatusuhteen odotetaan optimoituvan, mutta parhaassakin tarjouksesta laadusta on jo tingitty, koska tärkeitä on suoritteiden määrä suhteessa kustannuksiin. Vaarana on, että koulutusmarkkinoilla määrä alkaa hallita laadun sijaan.

Tulohajautuksen luomat koulutusmarkkinat antavat Koulutuskeskuksen toiminnalle puitteet ja perspektiivit, joihin suunnittelijat sijoittavat itsensä, työnsä ja osaamisensa. Orientoituminen työhön ja itsensä kehittämiseen on vähintäänkin yhtä paljon sidoksissa persoonallisiin tekijöihin kuin toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin. Työhön ja tehtäviin ei vain valikoida, vaan niihin

myös valikoidutaan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja taipumusten mukaan. Näinä tekijöinä ovat analyysien perusteella mm. stressin säätely, oppimistapa ja -näkemys, yhteistyöhön ja työyhteisöön sitoutuminen, johtamisvastuuseen osallistuminen ja työorganisaation kehittäminen sekä henkilökohtainen kouluttautuminen ja ulkoiset yhteysverkostot.

### 6.1.1 Tilanne-, toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientoituminen

Koulutuskeskuksen suunnittelijoiden ja johtajan suuntautuminen työhönsä ja itsensä kehittämiseen voidaan jaotella tilanne-, toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientaation muotoon (kuvio 39). Jaottelu on yleistys eikä sitä voida enää palauttaa suoraan yksittäisiin toimijoihin.



*Kuvio 39. Työssä kehittymisen orientaatiot*

Tilanneorientaatio perustuu ongelmien kohtaamiseen tässä ja nyt. Ongelmia ei tarvitse ennakoida mutta niiden kohtaamiseen täytyy varautua psyykkisesti. Ratkaisut löytyvät ja kypsyvät ongelmien käsittelyprosessin aikana ja usein ilman tietoisia ponnisteluja. Toimintaorientaation perusta on tekemisen ja tapahtumien analysoinnissa. Huomio kiinnitetään ongelmien käsittely- ja ratkaisutapoihin, joita pohditsellaan aikaisemman kokemuksen ja myös teoreettisen tietämyksen valossa. Hankittu kokemus määrää uusien toimintojen suunnittelua.

Kehittämisorientaatiossa työtä hallitsee pyrkimys mallintaa toimintaa teoreettisesti ja muuntaa mallit kokeiluiksi, joiden kautta saadaan käytännöllistä kokemustietoa. Ongelmat, toiminta ja tilanteet pyritään ennakoimaan kouluttautumalla itse ja hankkimalla tietoa aikaisemmista kokeiluista ja sovelluksista. Tavoiteorientaatio liittyy toiminnan johtamiseen. Arvolähtökohdat, visiot, päämäärät ja tavoitteet määräävät toiminnan ja kehittämisen suunnan, jonka puitteissa kohdattavat ongelmat oletetaan ratkaistavan.

Työssä kehittymisen orientaatiot kiinnittyvät työn ja toiminnan kuvaukseen sisältäen samalla toimijan persoonallisen tavan hankkia tietoa ja oppia työssään. Oppiminen on enemmän tai vähemmän havaittava osa toimintaa jopa niin, että toimija ei ole aina edes tietoinen oppimisestaan. Toisaalta oppiminen voi johtaa toimintaan, jonka painopiste on oppimistoiminnassa. Tämä puolestaan edellyttää tiedon hankintaa, käsittelyä ja muuntamista henkilökohtaiseksi osaamiseksi, joka selittyy yksilöllisen orientoitumistavan mukaan.

## **a) Tilanneorientoitunut oppiminen**

Tilanneorientoitunut oppija käsittelee saamansa palautteen välittömästi ja yksin. Työtoveriensa kanssa hän ottaa palautteeseen liittyviä asioita esille epävirallisissa yhteyksissä ja valikoiden. Palautetiedon käsittelyä ohjaavat enemmän emootiot kuin analyttinen harkinta. Ongelmien ratkaisu ja tilanteista suoriutuminen tuottaa stressiä, jota voi hallita tekemällä asioita psyykkisesti oikein. Töiden tärkeys ja järjestys jäsentyy intuitiivisesti ja asiat kypsyvät mielessä ajan kuluessa. Toimintaa ohjaava tiedonhankinta on mieluummin satunnaista kuin suunnitelmallista. Tieto poimitaan ikään kuin ilmasta, keskusteluista työtovereiden ja omaan toimintaverkostoon kuuluvien henkilöiden kanssa.

Työstä saadun välittömän palautteen merkitys on suuri, koska se on tärkein palkkio hyvin tehdystä työstä. Vastaavasti negatiivinen palaute otetaan vakavasti, koska se kertoo työssä tehdystä virhearvioinneista. Kurssilaiset ovat asiakkaita, joita koulutetaan henkilöinä eikä niinkään yhteisöjensä edustajina. Jos koulutuksella on vaikuttavuutta myös organisaatioissa, se on enemmän asiakkaan itsensä kuin koulutuksen järjestäjän asia. Omaan työyhteisöön suhtautuminen on ambivalenttista. Yhteistyötä halutaan tehdä mieluiten henkilöiden kanssa, mutta toisten kanssa sitä ei haluta. Johtamisesta henkilöllä voi olla hyvin selkeät mielipiteet, mutta johtamisvastuuta hän ei itselleen halua.

## **b) Toimintaorientoitunut oppiminen**

Toimintaorientoitunut oppija pyrkii erittelemään palautetiedon huolellisesti tukeutuen aikaisempiin kokemuksiinsa ja teoreettisiin johtopäätöksiin. Hän on analyttinen, tekee päätelmiä, on valmis ottamaan myös harkitusti riskejä kehittääkseen työtään ja osaamistaan. Stressiin hän vastaa järjeistämällä tehtäviään ja tekemällä enemmän työtä. Hän toimii suunnitelmallisesti ja kokeillen. Toiminnan kautta hankittu kokemus ohjaa tiedonhankintaa, joka voi liittyä myös ammattialan asiantuntijoiden tai kirjallisuuden hyödyntämiseen.

Hänen mielestään palautetiedon hankinnan tulisi olla systemaattista. Asiakkaiden koulutus-tarpeita samoin kuin koulutuksen vaikuttavuutta pitäisi arvioida välitöntä kurssipalautetta laajemmin, syvemmin ja pidemmällä aikavälillä kuin mihin on nyt tyydytty. Koulutuksen tulisi vaikuttaa niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin tasolla, jolloin täydennyskoulutus voi vastata omasta osuudestaan vaikuttavan koulutuksen ketjussa. Oman työn ja koko organisaation kehittämisen perusta on asiakasyhteisöjen oppimis- ja kehitystarpeiden havaitsemisessa. Jokaisen suunnittelijan pitäisikin ottaa vastuuta yhteisestä kehittämistyöstä myös johtamisjärjestelmään osallistumisen merkityksessä.

### **c) Kehittämisorientoitunut oppiminen**

Kehittämisorientoitunut oppija erittelee palautetiedon merkitystä koulutusohjelmien tuottamisen, työyhteisön toiminnan ja organisaation kehittämisen näkökulmista. Kun palaute ja arviointi ei anna enää uutta, on tuote, kokeilu tai sovellutus valmis ja mielenkiinnon voi kohdistaa uusiin kohteisiin. Jatkuvaan uuden etsimiseen liittyy kaoottisuuden kokeminen ja stressin hallinnan opettelu, mihin kuuluu ennakointi, ongelmien työstäminen ja henkisestä palautumisesta huolehtiminen stressaavien tilanteiden jälkeen. Ennakointiin kuuluu myös itsensä kouluttaminen teoreettisen tiedon hankinnan ja käytännön sovelluksiin perehtymisen merkityksessä.

Koulutuksella pyritään tavoittamaan ensisijaisesti asiakasyhteisö, johon koulutettavat kuuluvat. Jotta koulutus olisi vaikuttavaa on kyettävä tunnistamaan asiakkaan ongelmat ja kehitystarpeet ja tuotettava niihin sopivia kehitys- ja koulutusohjelmia. Tämä vaatii asiakkaan kanssa käytävää konsultaatio- ja neuvotteluprosessia, jossa sovitaan yhteisesti kehittämistä tukevista koulutustoimenpiteistä. Sopimusmenettely tekee myös asiakkaasta koulutusprosessin vastuullisen osapuolen, jolloin koulutuksen vaikuttavuus kyetään parhaiten turvaamaan. Evaluoimalla asiakasprosesseja niistä voidaan oppia ja niiden tulisi ohjata myös oman organisaation sisäistä kehittämistä. Kouluttavan ja koulutettavan organisaation välisessä suhteessa toteutuu holografian periaate, jossa prosessi-vaikutukset ovat ensisijaisia ja ne voidaan tuottaa vain, jos kouluttava organisaatio on käynyt ne läpi omassa kehityksessään.

### **d) Tavoiteorientoitunut oppiminen**

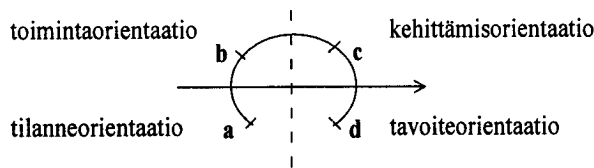
Tavoiteorientoitunut oppija luottaa arvojen, visioiden ja tavoitteiden voimaan ohjata työtä, oppimista ja ammatillista kehittymistä. Hänen näkökulmastaan oppimisprosessi ei itsessään ole ongelma, koska ongelmat ovat tiedon vastaanottajien erilaisuudessa ja kyvyssä käsitellä uusia asioita. Tiedon perille menemisessä aikatekijä on ratkaiseva, sillä oppiminen tapahtuu niin yksilöissä kuin organisaatiossakin tavoitteiden oikeellisuuden vahvistavan kypsymisprosessin tuloksena. Vaikutukset on havaittavissa keskusteluisäiltöjen ja toimintatapojen muutoksina.

Tavoitteet ratkaisevat toiminnan suunnan ja tulokset. Koulutuksen vaikuttavuus riippuu arvovalinnoista, joiden perusteella tavoitteet määritellään. Ongelmat kyetään ratkaisemaan sitä mukaa kuin ne kohdataan. Työyhteisössä uusien asioiden esittäminen herättää lähes aina muutosvastarinnan, koska kaikki eivät ole valmiita muutosprosessin läpiviemiseen liittyvän vastuun jakamiseen. Kehitys riippuu yksilöistä, jotka suhtautuvat persoonallisesti eri tavoin työhönsä ja kehittyvät ammatillisesti eri aikaisesti työorganisaation vaatiman yhteisen vastuun kantamiseen. Kehityskriisien läpikäyminen kääntyy kuitenkin koulutusorganisaation vahvuudeksi, miltä perustalta voidaan myös kouluttaa asiakkaita.

## Oppimis- ja työorientaatiot

Työssä kehittymisen orientaatiot sisältävät yhtäältä työhön ja toisaalta oppimiseen suuntautumisen, jolloin työ ja oppiminen kietoutuvat toisiinsa erottuen heikosti erillisinä prosesseina. Työn ja toiminnan näkökulmasta orientaatiot muodostavat suoran jatkumon (ks. kuvio 39). Oppimisen näkökulmasta dimensiota ei voi kuitenkaan esittää samalla tavalla. Tilanne- ja tavoiteorientaatioon sisältämät oppimistapojen, -tyylien ja -strategioiden kuvaukset ovat liian lähellä toisiaan, jotta ne voitaisiin esittää dimension ääripäinä. Niitä ei voida myöskään erotella täysin toiminta- ja kehittämisorientaatioiden vastaavista kuvauksista.

Esitystavan ratkaisu on yksinkertainen, sillä orientaatiot voidaan kuvata suoran janan ja "hevosenkengän" muodostamana yhdistelmänä (kuvio 40).



*Kuvio 40. Työssä oppimisen ja kehittymisen orientaatiot*

Kuvaus paljastaa myös oppimisen ja kehittymisen suhteeseen sisältyvät lisäulottuvuudet. Toiminta- ja kehittämisorientaatiot, jotka on kuvattu vaakaviivan yläpuolella, ilmaisevat tietoista ja aktiivista suhtautumista omaan oppimiseen. Alapuolella kuvatut tilanne- ja tavoiteorientaatiot sen sijaan eivät problematisoi oppimista omana tai erikseen tuotettavana tietoisena prosessina, vaan kypsymisenä, oivaltamisena tai tapahtumina, joita tilanteet ja toimiminen tavoitteiden suunnassa tuottavat. Vaakaviiva liittyy kuvaukseen myös ajallisen dimension menneestä nykyhetken kautta tulevaisuuteen. Nykyhetki on kuvattu pystyviivana, jonka vasemmalla puolella kuvatut tilanne- ja toimintaorientaatio asettuvat menneestä nykyhetkeen, kun taas oikealla puolella kuvatut kehittämis- ja tavoiteorientaatiot asettuvat nykyhetkestä tulevaisuuteen.

Tilanne- ja tavoiteorientoituminen ovat lähellä toisiaan oppimisen strategioina, mutta etäällä toisistaan toimintastrategioina. Tekeminen tuottaa kokemusta, mutta sen reflektointi jää pinnalliseksi, jolloin oppiminen on luonteeltaan satunnaista ja tässä suhteessa "vain kehittymistä", jonka konventionaalinen tiede sijoittaa sosialisointiprosessien tutkimukseen. Toiminta- ja kehittämisorientaatioissa reflektiolla on selkeä tehtävä, mutta sen syvyydessä on eroa. Toimintasuuntautunut oppija reflektoi kokemustaan toiminnan reunaehtojen ja sen hetkisen tietämyksensä perusteella, mihin hän pohjaa myös päätelmänsä. Kehittämissuuntautunut oppija liittyy pohdiskeluunsa myös teoreettisen tiedon aspektin, johon hän on jo ennalta varautunut ja jota hän pyrkii jatkuvasti täydentämään.

## 6.1.2 Työssä oppimisen ja kehittymisen kontekstit

Palaute, arviointi ja evaluointi ovat suunnittelijoiden työtä, oppimista ja kehittymistä tuottavia, ohjaavia ja sääteleviä perustekijöitä ja analyttisiä ydinkäsitteitä. Välitön palaute liittyy kurssien havainnointiin ja osallistujilta hankittuun lomaketietoon. Myös muiden suunnittelijoiden hankkima palautetieto kiinnostaa, mutta sen käsittelyä ei ole kyetty organisoimaan työyhteisön julkisilla foorumeilla. Yhteistä käsittelyä kuitenkin on, mutta se on ohjautunut epävirallisen organisaatioiden yksityisille foorumeille, joilla suunnittelijat keskustelevat ja tekevät yhteistyötä lähinnä pareittain.

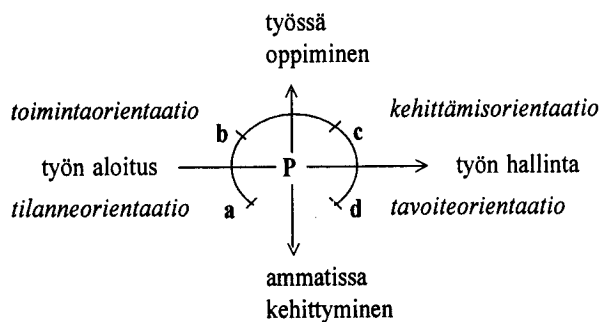
Alkuvaiheen jälkeen palaute- ja arviointikeskustelu on ohjautunut projekti- ja tiimityöskentelyn foorumeille, mikä on luonut oppimista systemaatisemmin tukevan arviointitiedon elementin. Samalla epävirallisten foorumien merkitys on vähentynyt, mutta koko organisaation tasolla yhteiseen arviointiin ei ole vielä kukaan kyetty. Päinvastoin, organisaatio on hierarkisoitunut ja yhteistoiminta segmentoitunut, jolloin kokonaistieto organisaation toiminnasta välittyy aikaisempaan verrattuna heikommin.

Hierarkisoituminen on antanut johtoryhmään kuuluville suunnittelijoille mahdollisuuden hankkia, käsitellä ja tuottaa koko organisaation työhön liittyvää tietoa muita työntekijöitä paremmin. Neuvottelu- ja konsultaatioprosessien käyminen koulutuksen tilaajan edustajien, asiakasyhteisöjen, asiantuntijoiden, kouluttajien ja muiden intressitahojen kanssa antaa tietoa siitä, mihin koko Koulutuskeskuksen toiminta tähtää, millaisiin kehitystarpeisiin koulutuksella vastataan ja millaisten ehtojen vallitessa koulutusta organisoidaan.

Suunnittelu-, päätöksenteko- ja toimeenpanoprosessit seuranta- ja arviointijärjestelyineen avautuvat koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvänä evaluointitietona. Koulutussuunnittelijat pyrkivät vaikuttamaan koulutusohjelmillaan, mutta heidän on tehtävä työtään vallitsevan koulutuspolitiikan ehdoilla, jolloin vaikuttavuudessa on kyse hyvin kompleksista suhteista. — Analyysien perusteella voidaan erottaa kolme kontekstiyhteyttä, joiden kautta suunnittelijat oppivat työssään ja kehittyvät ammatissaan.

### 1) Palautteesta oppiminen — yksilöllisen työn konteksti

Koulutussuunnittelijaksi oppiminen on alkanut aikaisemman ammatillisen osaamisen ja uuden noviisiaseman yhteensovittamisesta. Vain yksi suunnittelijoista on sanonut hallitsevansa koulutussuunnittelijan ammatin aloittaessaan työnsä Koulutuskeskuksessa. Muut ovat aloittaneet uuden ammattinsa perusteista tai vähintäänkin joutuneet tarkistamaan suunnittelijan orientaationsa uudelleen. Samalla he ovat tuoneet työyhteisöön aikaisemman ammattikulttuurinsa, mikä on aiheuttanut keskinäisiä jännitteitä. Ensisijaisena tavoitteena on kuitenkin ollut oman työn opettelu ja hallinta, joka on alkanut kurssipalautteen (P) hankkimisesta ja hyödyntämisestä omien kurssien suunnittelussa (kuvio 41).



Kuvio 41. Yksilöllisen työn konteksti ja palautteesta oppiminen

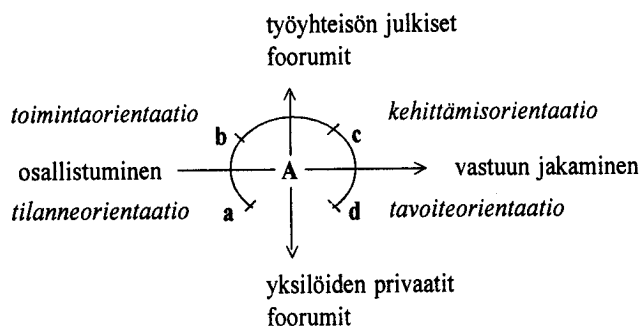
Työn opettelu tähtää työn hallintaan, jota kuvataan vaakasuoralla dimensiolla. Pystysuora dimensio kuvaa työssä oppimisen ja ammatissa kehittymisen suhdetta. Oppiminen ja kehittyminen tapahtuu näiden kahden dimension muodostaman jännitekentän puitteissa persoonallisten orientaatioiden mukaisesti. Ts. yksilöiden väliset erot alkavat näkyä jo tässä vaiheessa, koska he hyödyntävät hankkimaansa ja muuten saatua palautetietoa eri tavoin. Työ ja työtilanteet sekä oman työroolin ottaminen erilaistuvat jo varhaisessa vaiheessa.

Erilaistumisesta antaa havainnollisen esimerkin suunnittelija, joka on erikoistunut tietyn tyyppisten kurssien tuottamiseen ja päätyneet kurssiopettajan rooliin. Kurssituote on kehitelty mahdollisimman pitkälle asiakkailta saadun palautteen avulla samalla kun ko. henkilö on panostanut persoonansa opettamiseen. Aluksi kaikki on mennyt hyvin ja vaikeudet ovat kasaantuneet vasta kun asiakaskunta on kyllästetty ko. kursseilla. Samalla vaikeudet koetaan henkilökohtaisina, koska suunnittelija tuntee olevansa pakotettu joko uuden tuotteen kehittämiseen tai oman roolinsa uudelleen arviointiin koko työyhteisössä. Tuotekehittäminen on nykyisen roolin kannalta paras vaihtoehto, mutta liian kapea työorientaatio vaatii astumaan ulos yksilöllisen työn kehästä.

## 2) Arvioinnista oppiminen — yhteisen työn konteksti

Koulutussuunnittelijan ammatin oppiminen ei tapahdu vain henkilökohtaisen työn kontekstissa. Osaamisen kehittämiseen vaikuttavat työyhteisön tavat, säännöt ja kulttuuri, jotka vaativat tarkistamaan niin asenteita kuin sosiaalisia taitojakin. Osallistuminen työyhteisöön ja yhteistyöhön liittyvän vastuun ottaminen voi tapahtua monella tavalla. Osallistuminen voi olla vastuuseen sitoutumista tai vastuiden kiertämistä. Samalla on kyse sitoutumisesta organisaation viralliseen tai epäviralliseen järjestelmään. Osallistumisen tavan ratkaisee arviointitieto (A), jonka tuottaminen ja käyttäminen on puolestaan sidoksissa organisaation sosiaalisten järjestelmien avoimuuteen tai sulkeutuneisuuteen (kuviot 42).





Kuvio 42. Yhteisen työn konteksti ja arvioinnista oppiminen

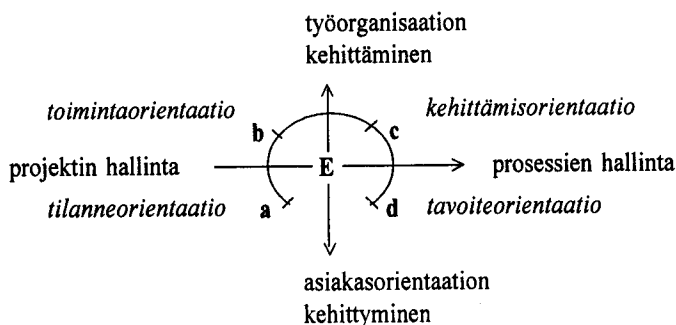
Oppiminen ja kehittyminen tapahtuu työyhteisön julkisten ja yksilöiden muodostamien privaattien foorumien sekä osallistumisen ja vastuunjaon välisessä jännitekentässä. Yksityisiä foorumeja määrittävät henkilöiden väliset attraktiosuhteet, henkilökemiat ja valtapelit, joita työyhteisössä käydään. Julkiset foorumit heijastavat organisaation rakennetta ja yhteistyön organisointia johtamisjärjestelmän puitteissa. Johtamistavasta ja työkuultuurista riippuen arviointikeskustelun käyminen painottuu joko privaattien tai julkisten foorumien suuntaan. Koulutuskeskuksessa kehityksen suunta on ollut yksityisistä rajoitettuihin julkisiin foorumeihin. Yksilötyö on yhdistynyt tiimityöhön ja epävirallisista pareista on edetty jäsenyeneempään projektityöskentelyyn.

Osallistumisjärjestelmän vastuuongelmia ei ole kyetty ratkaisemaan tavoite- ja tulosalueiden muodostamisen kautta. Sen sijaan projektien organisointiin liittyvän tiimityöskentelyn kautta vastuunjako on kyetty organisoimaan, joskaan se ei ole jakautunut tasaisesti suunnittelijoiden välillä. Olennaisinta asetelmassa on, että työorganisaatiossa käydään joka tapauksessa arviointikeskustelua. Jos sitä ei voida tehdä julkisesti, niin sitä käydään yksityisesti. Jotta oppimista voitaisiin ohjata arviointitieto tulisikin kyetä tuottamaan ja jakamaan ei vain tiimien vaan myös muut organisaatioyksiköt käsittävällä foorumilla.

### 3) Evaluoinnista oppiminen — organisaation työn konteksti

Koulutussuunnittelijan osaaminen mitataan viime kädessä organisaation osaamisen ja asiakkaiden ongelmien ratkaisemisen kautta. Kun suunnittelija kohtaa asiakkaan vain yksilöllisen työn kontekstissa, hänen sitoutumisensa työorganisaatioon on vähäinen ja asiakkaat näyttävät henkilöinä. Vastaavasti kun suunnittelija on sitoutunut ja kantaa vastuuta organisaation toimivuudesta, myös asiakkaat profiloituvat enemmän työyhteisöjensä jäseninä ja organisaatioidensa edustajina. Kyse ei ole enää vain henkilöiden kouluttamisesta, vaan asiakasorganisaatioiden kehittämisestä.

Kehittäminen vaatii työntekijöiden osallistamista ja yksilöissä ja työyhteisössä käynnissä olevien oppimis- ja kehitysprosessien hyödyntämistä. Samalla avautuu näkökulma organisaation ulkopuoliseen todellisuuteen, muihin organisaatioihin, instituutioihin, intressiryhmiin ja valtakelijöihin. Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen organisoituu monimutkaisten ja -suuntaisten vaihtussuhteiden evaluoinnin (E) kautta koko organisaation työn kontekstissa (kuviokuva 43).



Kuvio 43. Organisaation työn konteksti ja evaluoinnista oppiminen

Työorganisaation sisäinen problematiikka avautuu kehittämisen, integroinnin ja oppimisen näkökulmasta, jolloin sitä ei enää hallitse työyhteisön valtapelien osapuoliin sitoutuminen. Oppimista kantavat jännitteet liittyvät toisaalta projektien ja prosessien hallinnan väliseen muunteluun ja toisaalta oman työorganisaation ja asiakasorganisaatioiden kehittymisen väliseen muunteluun. Projektien toteuttaminen antaa mahdollisuuden opetella johtamisen taitoja, minkä jälkeen voidaan asettaa kysymys kehittämis- ja asiakasprosessien konsultatiivisesta ohjaamisesta ja johtamisesta. Oman ja asiakasorganisaation välillä vallitsee toiminnallinen holografia, jolloin työorganisaation ongelmien ratkaisussa hankittua osaamista voidaan soveltaa asiakasorganisaatioiden kehittämiseen ja päinvastoin, asiakasorganisaation ongelmanratkaisun malleja voidaan soveltaa omaan organisaatioon.

Holografian periaatteen noudattaminen vaatii etsimään yhteisen oppimisen ja ongelmanratkaisujen foorumeja, jotka ovat osa koulutusohjelmia (vrt. aikuiskoulutuksen työpaja) tai liittyvät suoraan asiakasprosesseihin, joihin vaikutetaan konsultatiivisin ohjaus- ja kehitystoimenpitein. Kouluttavan organisaation sisäinen tehokkuus saavutetaan asiakasprosessien tuntemisen kautta, jolloin koulutuksen vaikuttavuus perustuu asiakkaisissa käynnissä olevien oppimis- ja kehitysprosessien tunnistamiseen ja koulutustyön oikeaan ajoittamiseen.

Holografisen periaatteen määrittämä vaikuttavuuskäsitys avautuu suunnittelijoille evaluoinnista oppimisen ja organisaation työn kontekstin ymmärtämisen kautta. Koulutuksen oikeaa ajoitusta ei problematisoida vaiheessa, jossa asiakkaina koetaan vain yksittäiset henkilöt. Luonnollisesti tällöinkin vallitsee oletamus, että asiakkaat hankkivat koulutusta silloin kun tarvitsevat. Mutta oletamus ei perustu tietoon, vaan oletetun koulutustarpeen tyydyttämiseen kysynnän ja tarjonnan oloissa. Problematiikka ei avaudu vielä sisäisenkään arvioinnin vaiheessa, koska kosketus asiakasprosesseihin on edelleen heikko. Myöskään koulutuspolitiikan vaikuttimet eivät ole täysin selvillä johtuen tiedon suodattumisesta hierarkiapuskureiden kautta.

Vasta välitön kokemus asiakasprosesseissa ja koulutustilausten neuvotteluissa avaa näkökulman kouluttavien ja koulutettavien organisaatioiden ongelmien ja toimintakontekstin samankaltaisuuteen. Kyse ei ole niinkään tiedon jakamisesta tai sisältöratkaisuihin kuin ongelmien oikea-aikaisesta käsittelystä ja vastaamisesta asiakkaiden akuutteihin tarpeisiin niin ongelmanratkaisun kuin tiedon suhteen. Asetelma ei ole ristiriidaton, minkä suunnittelijat kokevatkin koulutuksen

tilaajan tulosvaatimusten ja asiakkaan näkökulmasta olennaisen ammatillis-eettisen vastuun välillä. Taloudellinen ja professionaalinen tilivelvollisuus näyttäytyvät ristiriitaisina vaatimuksina riippuen siitä, pyritäänkö sisäiseen kustannustehokkuuteen, tilaajaa tyydyttävään taloudelliseen tuloksellisuuteen vai pitkäjärjestyneeseen asiakasyhteisöissä toteutuvaan vaikuttavuuteen.

Työorganisaation osaaminen, asiakasorganisaatioiden ongelmien ratkaiseminen ja kehitysvaikeuksien aikaansaaminen ovat organisaation työn välittömiä kohteita, joihin Koulutuskeskus voi vaikuttaa omilla valinnoillaan hyvin pitkälle. Täydennyskoulutusorganisaationa se on kuitenkin vain yksi tekijä koulutusmarkkinoiden ja -politiikan kentässä. Suunnittelijat kokevat tämän todellisuuden epävarmuutena ja uhkana koko organisaation olemassaololle mutta näkevät jatkuvassa muutoksen tilassa myös mahdollisuuksia.

Koulutuskeskus ei vaikuta vain asiakkaisiin, vaan myös siihen vaikutetaan, mikä havaitaan, koetaan ja ymmärretään sekä reflektoidaan hyvin eri tavoin positioista ja näkökulmista riippuen. Kilpailuttaminen, tilaajan asettamien ehtojen noudattaminen, taloudellisten tulosten ensisijaistaminen ja koulutuksen volyymien kasvattaminen ovat ilmausta vallasta, jonka koetaan määräävän yhä täydellisemmin organisaation työtä. Koulutuksen alihankintaorganisaationa toimiminen luo vaikutelman, että Koulutuskeskuksen toiminta ja kehitys eivät ole enää siitä itsestään riippuvaisia.

Toisaalta suunnittelu- ja koulutustyö on aidosti tehostunut, ammatillinen osaaminen kehittynyt ja asiantuntijaorganisaationa on kehitytty. Epävarmuus on pakottanut tarttumaan myös kehitysmahdollisuuksiin. Osaamisen tasoa parantamalla pyritään lunastamaan olemassaolon oikeutus tilanteessa, jossa punnitaan koulutuskeskuksen koulutuspoliittista tarpeellisuutta. Osaaminen ei kenties ole ratkaisevin tekijä silloin, kun toimintaa määrittää yleinen valtakonteksti.

## 6.2 Ammatillinen kehittyminen ja organisationalinen oppiminen

Koulutuskeskus on tarjonnut erinomaisen mahdollisuuden tarkastella suunnittelijoiden ja johtajan sekä työyhteisön ja koko organisaation kehittymistä tilanteissa ja vaiheissa, joissa organisaatio on ollut vailla vakiintuneita piirteitä miltei joka suhteessa. Uudessa, omaa tehtäväkuvaa hakevassa organisaatiossa kenenkään suunnittelijan ei ole tarvinnut sovittaa itseään tiukasti ennalta määriteltyyn rooliin ja tehtäviin. Jokaisella on ollut mahdollisuuksia kehittyä kykyjensä ja intressiensä mukaisesti. Toisaalta organisaation kasvaessa on ilmaantunut myös rajoituksia, jotka ovat vaikuttaneet suunnittelijoiden oppimiseen ja kehittymiseen.

Kaikki eivät ole voineet tehdä juuri sitä, mitä ovat halunneet ja kompromissit ovat olleet välttämättömiä oman ja muiden työn yhteensovittamisessa. Jotkut ovat pyrkineet välttämään sitoutumista ja toiset ovat tunteneet sitoutuneensa jopa liikaa. Vastuut ja velvollisuudet eivät ole jakautuneet tasan, suunnittelijoiden välille on alkanut ilmaantua hierarkiaa ja tehtävät ovat eriytyneet. Toiminnan aloitusvaiheessa jokainen on tuonut mukanaan ammattikulttuurinsa, joiden yhteensovittaminen ei ole ollut ongelmatonta.

Tärkein taustavaikuttaja on kuitenkin ollut koulutuspoliittinen päätöksenteko ja valtion hallintokulttuuri, joka on välittynyt johtamisen kautta organisaatioon. Suunnittelijoiden mukaan työyhteisön ristiriidat, konfliktit, valtapelit ja -kamppailut on käyty johtajan edustaman hallintokulttuurin ja työntekijöiden edustamisen ammattikulttuurien välillä. Johtajan näkökulmasta kyse on ollut työntekijöiden ja työnantajien vastakkainasettelusta ja suunnittelijoiden ammatillisesta osaamisesta, joka on kohonnut kovin hitaasti professionaaliseksi tasolle. Kumpikin näkemys on oikea, sillä ristiriita on todellinen. Ratkaisuyrityksissä vain ei ole onnistuttu optimaalisella tavalla.

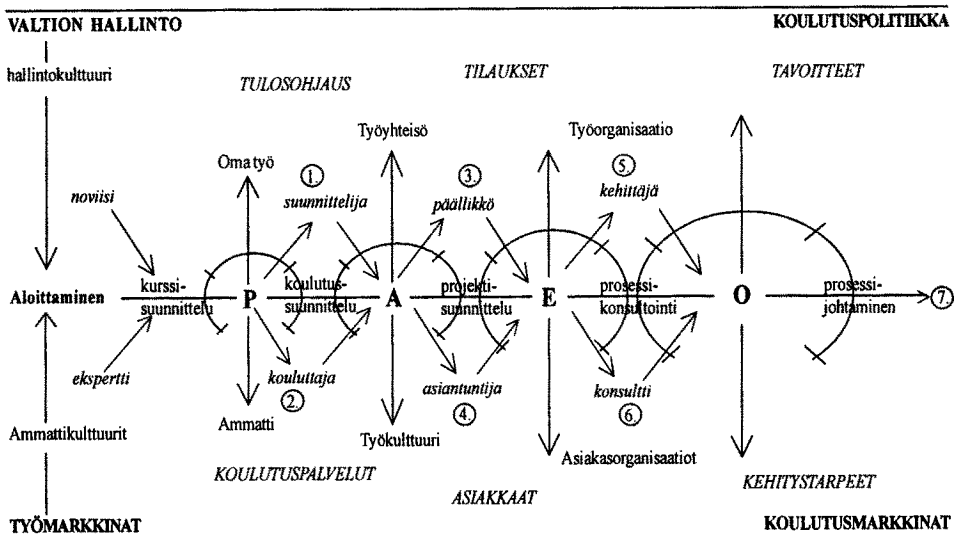
Alkuvaiheessa on aktualisoitunut valtakamppailu, jonka johtaja on kyennyt kääntämään edukseen ja vakiinnuttamaan useita vuosia kestäneen status quon. Tässä vaiheessa organisaatiota on yritetty kehittää tavoite- ja tulosjohtamisen periaatteiden mukaisesti muodostamalla tulosyksiköitä ja rakentamalla tiimityötä niiden ympärille. Siinä ei kuitenkaan ole onnistuttu kuin vasta vaiheessa, jolloin koulutuksen volyyymi alkoi kasvaa koulutustilauksien lisääntymisen seurauksena. Koulutuskeskusta alettiin organisoida koulutustilauksia toimittavana alihankintaorganisaationa. Samalla ratkaistiin yhteistyöskentelyn ongelmat projektitiimien avulla.

Suunnittelijan ammatin opettelu on alkanut koulutussuunnittelun noviisiuden ja aikaisemman ekspertiisin yhteensovittamisesta. Aluksi työ on kohdistunut yksittäiseen kurssiin, laajentunut koulutusohjelmien ja -projektien kautta ja syventynyt asiakasprosesseista lähteväksi konsultatiiviseksi osaamiseksi. Kehitys on ollut kuitenkin epätasaista eri suunnittelijoiden kohdalla. Jotkut ovat tyytyneet vähemmän vastuuta ja osaamista vaativiin tehtäviin ja työrooliin, toiset ovat asettaneet hyvinkin pitkälle meneviä tavoitteita oman työnsä ja osaamisensa kehittämiseksi.

Koulutuskeskus toimii valtakontekstissa (kuviot 44), joka liittyy lähtökohtaisesti valtionhallintoon. Sen toimintaa määrittää sekä harjoitettu koulutuspolitiikka ja opetushallinnon tulosohjaus että koulutusmarkkinat, jotka nekin on luotu koulutuspoliittisen päätöksenteon ja tulosohjauksen perusteella. Tulosohjaus on vaikuttanut paradoksaalisella tavalla Koulutuskeskuksen markkina-asemaan, sillä koulutuspalvelujen tarjoamisesta asiakkaille on siirrytty koulutustilausten toteuttamiseen. Sen sijaan, että asiakkaat ostaisivat koulutusta, he osallistuvat siihen, koska se on heille ilmaista. Osallistuminen koetaan tarpeelliseksi koska se on legitimoitu kehittämiseksi koulutuspolitiikan korkealla päätöksenteon asteella. Osa koulutuksesta on asiakkaille myös maksullista, mutta viimekädessä varat ohjataan siihenkin opetushallinnon kautta.

Koulutuskeskus toimii koulutuspoliittisen vaikuttamisen kontekstissa toteuttaen täydennyskoulutustehtävää, johon liittyvän osaamisen se on tuottanut oman organisaation kehityksensä kautta. Analyysien ja niistä johdettujen tulosten mukaisesti tämä kehitys voidaan tiivistää kaavaan  $P + A + E = O$ , jossa P tarkoittaa palautteesta oppimista yksilöllisen työn kontekstissa, A tarkoittaa arvioinnista oppimista yhteisen työn kontekstissa, E tarkoittaa arvioinnista oppimista organisaation työn kontekstissa ja O tarkoittaa P:n, A:n ja E:n kautta saavutettua osaamista.

Kuvio tiivistää oppimisen ja kehittymisen etenemisen kurssi-, koulutus- ja projektisuunnittelusta prosessikonsultointiin ja -johtamiseen asti sekä asemoi koulutussuunnittelijan ammatin suunnittelijan, kouluttajan, päällikön, asiantuntijan, kehittäjän ja konsultin kehityskuvat osaamisen rakentamisen vaiheissa. Seitsemäs tehtäväasemointi kuvaa johtajan ja hänen roolejaan organisaation, työyhteisön ja henkilöiden toiminnan koordinoijana.



Kuvio 44. Osaamisen tuottaminen ja valtakontekstin ulottuvuudet

Kuvio sisältää oletuksen, jonka mukaan työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen etenee yhä täydellisempään osaamiseen palaute-, arviointi- ja evaluointitiedon tuottamisen ja tietämykseksi muuntamisen kautta. Kyse ei ole vain yksilöiden vaan työyhteisön ja koko organisaation oppimisesta ja osaamisesta. Tämän synergiaa tuottavan prosessin hallinnassa ja ohjaamisessa on kuitenkin ongelmia, jotka näkyvät niiden kohtaamisen ja yhteisen käsittelyn vaikeutena.

## 6.2.1 Kehittymisen ja osaamisen urat

Keskeinen ongelma on, että organisaationaaliset vaikeudet joudutaan kohtaamaan yksilöinä. Tämä näkyy ammatillisen kehittymisen valintatilanteissa, joissa mahdollisuus ohjautua kehityksen "sivuraiteelle" on vähintäänkin yhtä suuri kuin pysyä osaamisen kehittymisen "pääraiteella".

### Suunnittelija ja kouluttaja

Koulutus-suunnittelijan ammatti alkaa kurssijärjestelyistä. On hoidettava paperityöt, täytettävä hakemuksia, laadittava kurssibudjetti, hankittava kouluttajat ja tiedotettava kurseista asiakkaille. Kurssin aikana on huolehdittava kurssilaisten hyvinvoinnista, viihtyvyydestä ja tarkkailtava opetuksen sopivuutta osallistujille. Tärkeintä on, että kouluttajat ovat asiantuntevia ja kurssilaiset viihtyvät. Kurssin lopulla suunnittelija kerää kurssipalautteen ja seuraa mahdollista loppukeskustelua. Kurssin jälkeen on tilinpidon vuoro, laskut ja palkkiot on hoidettava. Mahdollisesti kouluttajan kanssa käydään keskustelu kurssin onnistumisesta.

Suunnittelija voi pitäytyä kurssisuunnittelijan rooliin, keskittyä taitavien kouluttajien hankkimiseen ja rakentaa vähitellen kattavaa asiantuntijaverkostoa koulutustarpeisiin vastaamista varten. Mutta varsin pian hän voi havaita ristiriidan, joka liittyy asiantuntijoiden sisällölliseen ja pedagogiseen osaamiseen. Kurssilaisen tyytyväisyys ei riipu vain siitä, osaako asiantuntija asiansa vaan myös siitä, osaako hän kouluttaa. Koska asiantuntijoiden pedagoginen osaaminen ei ole itsestään selvyyttä, suunnittelijan on itse perehdyttävä pedagogiseen ohjaamiseen ja keskusteltava pedagogisista toteutuksista kouluttajien kanssa.

Seuraamalla taitavia kouluttajia suunnittelija oppii itse, mistä on vain askel kouluttajaksi ryhtymiseen oman asiantuntemuksen alueilla. Pedagogisen ohjauksen oppimiseen tulee pelkkää seuraamista konkreettisempi tuntuma ja kurssipalautte avautuu omien opetustaitojen kehittämisen näkökulmasta. Kouluttajana suunnittelija panostaa omaan persoonalliseen osaamiseensa ja pyrkii siten takaamaan koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden. Mutta samalla kun luodaan pohja uudelle kehitysvaiheelle, suunnittelijuuteen ja kouluttajuuteen sisältyy paikalleen jäämisen riski.

## Sivuraiteet: kurssisuunnittelija ja kurssiopettaja

Hallinnollisin perustein työskentelevän suunnittelijan tehtävään sisältyy riski tyytyä kurssisuunnittelijan rooliin, jolloin hän työskentelee vain järjestellen kursseja kehittämättä osaamistaan. Koulutuskeskuksessa tähän rooliin ei kuitenkaan ole kukaan jäänyt. Jokainen suunnittelija on halunnut myös kouluttaa ja kehittänyt koulutussuunnittelijuuttaan sitä kautta. Mutta myös kouluttajan rooliin voi pysähtyä, kuten analyysi on osoittanut. Kurssiopettajan roolissa ei ole kuitenkaan mahdollista jatkaa loputtomasti, jolloin asianomaisen on tarkistettava ammatillisen toimintansa perusteita. Samalla on käynyt ilmeiseksi, että sivuraiteelta ei ole helppo palata osaamisen kehittämisen pääraiteelle.

## Päällikkö ja asiantuntija

Vähitellen koulutussuunnittelija oppii näkemään työssään kokonaisuuksia, hän ei suunnittele vain kursseja, vaan koulutusohjelmia. Ohjelmat sisältävät yksittäisiä kursseja laajemman vastuun kantamisen ja töitä on soviteltava keskinäisen työnjaon mahdollisuuksien mukaan. Laajat koulutusohjelmat toteutetaan projekteina, joihin liittyy kasvava johtamisvastuu ja vaikuttaminen kollegoiden töiden organisointiin. Koulutussuunnittelijan tehtävä saa vähitellen koulutuspäällikön roolin piirteitä, mikä vaatii myös entistä suurempaa sitoutumista organisaatioon.

Toinen kehityssuunta johtaa enemmän asiakkaisiin kuin organisaatioon päin. Koulutuksen ja kehittämisen kohde on oman työorganisaation ulkopuolella, jolloin oman asiantuntijuuden kehittyminen nojaa enemmän ulkoisiin ammatillisiin ja yhteistoimintaverkostoihin kuin organisaation tarjoamiin resursseihin. Suunnittelija on suhteellisen riippumaton kollegoistaan ja heidän osaamisestaan ja voi toteuttaa asiantuntijan rooliaan itsenäisesti. Työn täytyy kuitenkin olla sovitettavissa

organisaation perustehtävään ja -strategiaan. Jos näin ei ole, asiantuntija kokee olevansa väärän organisaation palveluksessa tai organisaatiossa on aliarvioitu hänen kehittämistyönsä merkitystä. Seurauksena on viimeisenkin löyhän sidoksen katkeaminen organisaatioon.

Asiantuntija vaatii riittävää autonomiaa ja päällikkö riittäviä toimintavaltuuksia. Päinvastainen kehitys johtaa ongelmiin. Kummankin suuntaisesta kehityksestä on Koulutuskeskuksessa esimerkkejä. Vähäinen resurssointi ja intresseihin kuulumattomien tehtävien hoitaminen johtaa helposti työpaikan vaihdokseen. Samoin vastuun ja velvoitteiden kokeminen liian suurina suhteessa käytettävissä oleviin valtuuksiin johtaa ristiriitaan, josta seuraa halu hakeutua selkeämmin määriteltyihin tehtäviin.

## Sivuraiteet: osastopäällikkö ja erikoisasiantuntija

Koulutuskeskus on alkanut toimia alihankintaorganisaation tavoin, jolloin paine hierarkiaa lisäävään työnjakoon on kasvanut, mikä on näkynyt johtoryhmän ja koulutuspäällikön muodollisen aseman vahvistamisena. Tämän seurauksen koulutuspäällikkö on kokenut kätensä yhä sidotummaksi niin organisaation kuin asiakkaidenkin suuntaan. Työtä ohjaavat ulkoiset vaateet, valtuudet ovat epäselviä ja toiminnan tärkein tavoite on taloudellinen tulos. Organisaatioon vaikuttaa byrokraattinen tulosohtaus perinteistä normiohjaustakin tehokkaammin. Päällikkyyks muuntuu yhä selkeämmin hallinnollisen osastopäällikön tehtävän suuntaan.

Myös asiantuntijasuunnittelijan kohdalla byrokraatia on uhka, mikä voi johtaa erikoistumisesta eristäytymiseen itsenäisyyden ja autonomian sijaan. Liiallinen erikoistuminen näkyy yhteistyön vähäisyytenä ja välttelynä. Se johtaa helposti oman asiantuntijuuden suojaamiseen ja käyttöarvon vähenemiseen organisaatiossa. Erikoisasiantuntijan rooliin pitäytyminen on riski, joka kostaatuu ennen pitkää tietojen ja taitojen vanhenemisena, mistä seuraa että osaamiselle ei ole käyttöä muualakaan.

## Kehittäjä ja konsultti

Koulutussuunnittelijan urakehitys on edennyt lisääntyvän vastuun ottamisen kautta. Kyse on johtamisjärjestelmään sisältyvän vastuun jakamisesta, joka kohdistuu toisaalta sisään ja toisaalta ulos suhteessa omaan työorganisaatioon. Sisäänpäin suuntautuva johtamisvastuu merkitsee vaikuttamista organisaation kehittämiseen sekä toiminnan tehokkuudesta ja tulokellisuudesta huolehtimista. Ulospäin suuntautuva vastuu liittyy toimintaan vaikuttavien intressitahojen kanssa käyttöviin neuvotteluihin ja sopimuksiin ja asiakasorganisaatioiden tarvitsemien koulutus- ja kehitysprojektien organisointiin. Kumpaankin suuntaan kohdistuvan kehittämistyön yhteisenä nimittäjänä on konsultatiivinen vaikuttaminen.

Organisaation sisäisen kehittäjän roolissa koulutussuunnittelija toimii konsultatiivisen johtamisen periaatteiden mukaan pyrkien käynnistämään ja ohjaamaan työyhteisön oppimis- ja kehitys-

prosesseja tilanteissa, joissa se on mahdollista. Asiakasorganisaatioihin suuntautuva koulutus- ja kehittämistyö on myös luonteeltaan konsultatiivista. Kehittäminen alkaa yhteistyössä asiakkaan kanssa ongelmien löytämisestä ja määrittelystä mahdollisia koulutus- tai konsultointitoimenpiteitä varten. Tällöin koulutussuunnittelija ei toimi vain kouluttajan tai asiantuntijan vaan prosessikonsultin roolissa. Näin prosessikonsultaation perusajatuksena on saada aikaan oppimista niin työorganisaation sisäisessä kuin asiakasorganisaatioidenkin kehittämisessä.

## Sivuraiteet: kehittämisspäällikkö ja asiantuntijakonsultti

Koulutuskeskuksessa on tarjottu koulutusspäällikkyyttä myös toiselle johtavista suunnittelijoista, joka ei ole kuitenkaan ottanut roolia vastaan. Sen sijaan ko. henkilö on ollut kiinnostunut konsultatiiviseen asiantuntijuuteen ja johtamiseen liittyvistä työ- ja toimintatavoista sekä niiden soveltamisesta työ- ja asiakasorganisaatioiden kehittämiseen. Kiinnostus kehittämiseen ja johtajuuteen yhdistyneenä muodolliseen päällikkyyteen olisi voinut johtaa byrokraattiseen ratkaisuun, lähinnä kehittämispäällikön rooliin, ts. tiukempaan sitoutumiseen linjaorganisaatioon ja ainakin osittaista luopumista konsultatiiviseen kehittämiseen liittyvistä ajatuksista.

Toinen sivuraiteen mahdollisuus liittyy asiantuntijakonsultin rooliin, jossa toiminta painottuu ns. substanssiasiantuntemukseen myymiseen asiakkaille. Ts. suunnittelija luovuttaa henkilökohtaisen asiantuntemuksen asiakkaan käyttöön, ratkaisee ongelman tämän puolesta ja on käytettävissä uudelleen ongelman aktualisoituessa uudelleen. Täydennyskoulutusta antavan organisaation näkökulmasta valmiiden ratkaisujen käyttäminen ei ole kuitenkaan mielekästä, koska perustehtävän mukaisesti asiakkaassa on saatava aikaan oppimista ja kehittymistä, jolloin saavutettu osaaminen myös jää asiakasorganisaatioon.

Voidaanko Koulutuskeskuksessa toimia konsultatiivisen työn ja johtamisen periaatteiden mukaan riippuu paljon johtamistavasta, mutta myös ulkoisista tekijöistä, jotka pakottavat työskentelemään enemmän ulkopuolisen toimeksiantajan ehdoilla kuin asiakkaiden kehitystarpeiden ja asiakasprosessien perusteella. Ristiriita alihankintaan perustuvien ja konsultatiivisten työ- ja toimintatapojen välillä on joka tapauksessa aktualisoitumassa.

## Prosessi- ja muutosjohtaja

Koulutuskeskuksen toiminta-ajatus perustuu oppilaitosten kehittämiseen ja koko koulutuksen kentässä käynnissä olevan muutosprosessin tukemiseen. Siten täydennyskoulutusorganisaation johtamisen luonnollinen lähtökohta on muutosjohtaminen. Käytännössä johtaminen on perustunut oppilaitosten kehittämissivuihin ja niistä johdettuihin kehittämisalueisiin ja koulutustavoitteisiin. Johtaminen on ollut tehokasta vaikuttamista koulutuspoliittisten tavoitteiden suunnassa ei vain tavoitteiden toteuttamisen merkityksessä vaan myös niiden sisältöön vaikuttamisen merkityksessä.

Tavoitejohtamisen periaatteet ovat heijastuneet Koulutuskeskuksen sisäiseen kehittämiseen luottamisena oikeiden arvojen, visioiden, tavoitteiden ja toimintafilosofian voimaan tuottaa oppi-



mista ja ammatillista osaamista suunnittelijoissa ja koko henkilökunnassa. Näin on pitkälle tapahtunutkin, mutta jatkuvan muutosvстарinnan ja vastuiden epätasaisen jakautumisen kautta. Suunnittelijoiden välisestä tasavertaisuuden periaatteesta on ollut välttämätöntä luopua toiminnan volyymin kasvun ja osaamisen erilaistumisen vuoksi.

Käytännössä sisäisten kehitys- ja muutosprosessien ohjaaminen on jäänyt suunnittelijoiden varaan viimeistään silloin, kun yhteiskokouksia alettiin korvata johtoryhmän kokouksilla. Koulutuskeskuksen johtamista voidaan luonnehtia tavoitteisiin perustuvana muutosjohtamisena, mutta sisäisiä oppimis- ja kehitysprosesseja integroivasta ja ohjaavasta konsultatiivisesta prosessijohtajuudesta ei voida puhua sen varsinaisessa merkityksessä. Prosessijohtamisen ideat ovat kuitenkin jo näkyvillä ja niistä keskustellaan. Myös toteutuksiin pyritään, mutta suunta on ensin asiakasorganisaatioon oman työorganisaation odottaessa parempia aikoja.

### Sivuraiteet: virastopäällikkö ja kehittämiskonsultti

Koulutuskeskuksen johtamisen ongelma on, että sen autonomia on hyvin rajattua ja nykyisessä tulosohtauksen vaiheessa vieläkin kapeampaa kuin perinteisen normiohtauksen vallitessa. Kilpailuttaminen on johtanut tilanteeseen, jossa suunnittelijat tekevät töitä ensisijaisesti toimeksiantajalle eikä palvelua käyttäville asiakasorganisaatioille. Opetushallinnon byrokraatia näyttää vain vahvistaneen otettaan koulutusorganisaatioista. Byrokraatia tunkeutuu organisaation sisään, jolloin johtaja vaikuttaa toimivan hallintokoneistoa edustavan virastopäällikön roolissa.

Byrokraatin rooliin ei ole kuitenkaan pakko suostua, autonomiaa voi puolustaa ja kehitystarpeisiin voi pyrkiä vastaamaan mahdollisimman hyvin. Mutta roolista voi vetäytyä myös kokonaan ja panostaa siihen, mikä on henkilökohtaisesti helpointa, mukavinta tai kiinnostavinta. Yksi haastava tehtävä voi liittyä toimimiseen kehittämiskonsultin roolissa koulutuksen kansallisilla tai kansainvälisillä kentillä. Riski ei ole niinkään roolissa kuin siinä, että se voi tapahtua helposti oman työorganisaation kehittämisen kustannuksella, prosessijohtajuuteen sisältyvien veloitteiden välttämisenä.

## 6.2.2 Osaaminen ja vaikuttaminen

Koulutuskeskuksen osaamisen kehitys on edellä tiivistetty kaavaan  $P + A + E = O$ , jossa kyse on suunnittelijoiden henkilökohtaisista ja yhteisistä sekä asiakkaiden ja intressitahojen kanssa käytävistä oppimisprosesseista. Oppiminen ja kehittyminen ei kuitenkaan muunnu suoraviivaisesti organisaation oppimiseksi ja osaamiseksi. Suunnittelijat valikoituvat erilaisiin tehtäviin ja asemiin riippuen sekä henkilökohtaisten intressien toteuttamisen että organisaation tarjoamista mahdollisuuksista. Analyysien mukaan näihin mahdollisuuksiin vaikuttavat eniten organisaation ulkopuolelta tulevat tekijät eli vallitseva koulutuspolitiikka, sitä toteuttava tulosohtaus ja kilpailuttaminen täydennyskoulutuksen markkinoilla.

Ammatillinen osaaminen kristallisoituu pedagogisen ohjaamisen taitoon, joka on tärkein osa työtä riippumatta tarkastellaanko sitä suunnittelijan, asiantuntijan tai johtajan näkökulmasta. Koko organisaation tasolla voidaan puhua pedagogisesta ydinosaamisesta, joka on ratkaisevaa työorganisaation itsensä ja asiakasorganisaatioiden kehittämisen kannalta. Koulutuskeskuksen ydinosaamisen tuottaminen on prosessi, jonka puitteissa suunnittelijoiden on mahdollista oppia ja kehittyä. Tätä varten organisaation on tuotettava itsessään oppimisen mahdollistava tieto ja toimintatavat.

Kyse ei ole vain toisten tietämyksen jakamisesta ja toisilta oppimisesta vaan tiedonmuodostuksen prosessoimisesta oppimista ja ydinosaamisen tuottamista varten. Tässä suhteessa Koulutuskeskus ei ole onnistunut kovinkaan hyvin, vaikkakin kehitystä on havaittavissa. Koulutuksesta saatua palautetta ei käsitellä enää vain yksilöllisen työn kontekstissa tai parien muodostamilla privateilla foorumeilla. Arviointitietoa tuotetaan tiimien toimintaa ja projektien kehittämistä varten, mutta sitä ei ole kyetty jäsentämään koko organisaation mitassa. Vaikuttamisen prosesseista saatu tieto käsitellään myös, mutta vain johtoryhmän hierarkiatasoon kuuluvien henkilöiden kesken.

Koulutuksen vaikuttavuus on tulosta organisaation ydinosaamisesta, joka perustuu yhteiseen ammatilliseen osaamiseen, johon puolestaan vaikutetaan organisaation kehittämisen kautta. Vaikka kehittäminen ei ole kovin systemaattista ollutkaan, voidaan Koulutuskeskuksen organisaationaalisen tehokkuuden ja tuloksellisuuden havaita parantuneen vuosien mittaan. Opetushallinnon tulosoikeuden kautta luotu paine on johtanut kustannustehokkuuteen, joka on kohdistunut tulosvaatimuksina suunnittelijoiden osaamiseen ja näkynyt projekteja toteuttavan alihankintaorganisaation muotoutumisena.

Tulosoikeuden tuottama koulutuksen vaikuttavuus voidaan tiivistää prosessikaavion muotoon (kuviot 45). Yhteiskunta ja koulutuspolitiikka ovat kehittämisen ja koulutuksen käynnistäviä voimia ja perimmäinen syy Koulutuskeskuksen olemassaoloon. Sen on lunastettava olemassaolonsa tuottamalla koulutusta, joka auttaa oppilaitoksia tuottamaan yhteiskunnassa tarvittavaa osaamista aikaisempaa tehokkaammin. Tämän tehtävän toteuttamiseen keskus kykenee parhaiten tuottamalla oman toimintansa kautta tietoa ja osaamista, jota kehittämistyössä tarvitaan. Kyse ei ole vain toimeenpanokoulutuksesta, jota toteutetaan valmiin tiedon perusteella, vaan kehitysongelmien ratkaisusta, joihin ei löydy aina suoria vastauksia, vaan tarvittava tieto on tuotettava kehittämisen prosesseissa.

Kuviossa koulutuksen vaikuttavuus on ydinosaamisen kautta tuotetun tehokkuuden ja tuloksellisuuden funktio. Voidaan väittää, että tämä riittääkin konventionaaliselle koulutusajattelulle ja siihen sidotulle tulosoikeudelle, jonka perusoletus on, että tarvittava ydinosaaminen on koulutusorganisaatiossa jo valmiina. Koulutuskeskuksen toiminta-analyysi osoittaa kuitenkin, että ydinosaaminen on tuotettava jatkuvasti, jotta kyetään toimimaan tehokkaasti ja tuloksellisesti sekä vastaamaan myös asiakkaalle koulutuksen laadusta ja vaikuttavuudesta. Ydinosaaminen on sisäisen tiedonmuodostuksen, oppimisen ja kehittymisen funktio, jota voidaan tukea luomalla organisaation kehittämisen kautta oppimisen edellytyksiä ja tukemalla yksilöiden ammatillisen osaamisen kehittymistä.

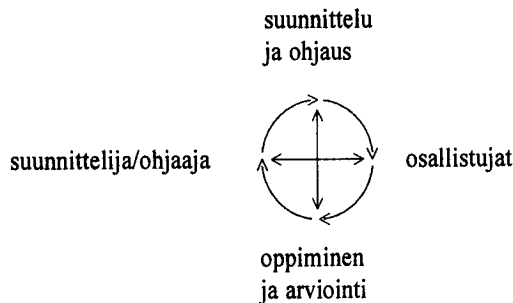


Kuvio 45. Tiedonmuodostus, ydinosaaminen ja vaikuttavuus

### 6.2.3 Vaikuttamisen prosessit

Tulosohjauksen kautta Koulutuskeskus on pakotettu miltei kestäättömään tilanteeseen. Toiminnan kehittämisessä huomio kiinnitetään asiallisesti vain tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen eikä ydinosaamisen tuottamiseen kyetä enää panostamaan riittävästi. Tästä syystä osaamisen kehitys muistuttaa enemmän oheistuotetta kuin systemaattista laadun parantamista. Kehitystä on kuitenkin tapahtunut lähinnä koulutuskokeilujen ja -ohjelmien tuottamiseen liittyen. Yksi tärkeä pilotti-ohjelma on ollut aikuiskoulutuksen työpaja, jolla on ollut merkitystä myös Koulutuskeskuksen sisäisen kehittämisen kannalta.

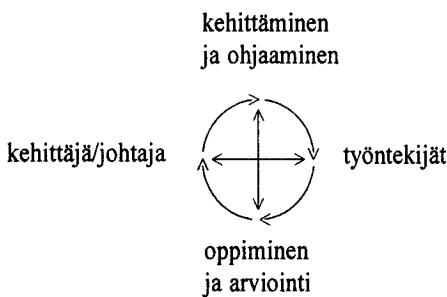
Aikuiskoulutuksen työpaja on luonut kurssiyhteisön (kuvio 46), jossa ei ole kyse vain osallistujien vaan myös suunnittelijan ja ohjaajan oppimisesta.



Kuvio 46. Oppiva kurssiyhteisö

Suunnittelu ja ohjaus on aluksi rakentunut olettamuksiin kurssilaisten oppimisprosessin etenemisestä ja tarkentunut arvioinnin perusteella jokaisen kurssijakson jälkeen. Suunnittelijan, ohjaajaan ja kurssilaisten muodostama kurssiyhteisö voidaan kuvata oppivana yhteisönä, jonka kehitys rakentuu suunnittelun ja ohjauksen sekä oppimisen ja arvioinnin väliseen jännitteeseen ja sen jatkuvaan muunteluun prosessin aikana.

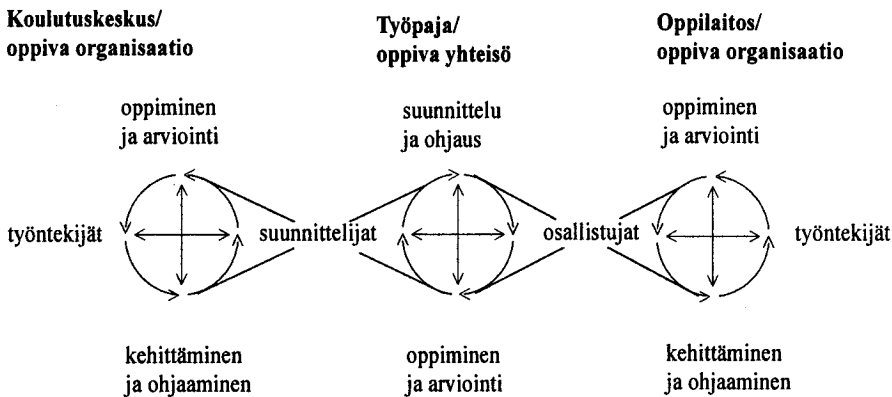
Koulutuskeskus ja oppilaitokset voidaan kuvata vastaavalla tavalla oppivina yhteisöinä, joissa jatkuva oppiminen ja kehittyminen perustuu kehittämisen ja ohjaamisen sekä oppimisen ja arvioinnin väliseen muunteluun. Yhteisön kehittämismvastuu kuuluu luonnollisesti johtajalle tai rehtorille, mutta se voi olla myös johtajaa avustavalla kehittäjän rooliin valtuutetulla suunnittelijalla tai muulla toimihenkilöllä. Näin voidaan pelkistää informanttien monissa yhteyksissä luonnehtima ajatus oppivasta organisaatiosta (kuvio 47).



Kuvio 47. Oppiva organisaatio

Kehittämisen ja ohjaamisen tavoitteena on osallistaa työntekijät yhteisiin oppimis- ja kehitysprosesseihin, joissa oppiminen on luonteeltaan reflektioivaa ja arvioivaa. Prosessit tuottavat uutta tietoa, jota käytetään edelleen oppimis- ja kehitysprosessien ohjaamisessa.

Tämän jälkeen voidaan tuottaa holografinen kuvaus oppivan kurssiyhteisön ja oppivien organisaatioiden välisestä prosessivaikuttavuudesta (kuvio 48).



Kuvio 48. Holografinen prosessivaikuttavuus

Vaikutukset eivät kohdistu vain koulutettaviin osallistujiin ja organisaatioihin vaan myös koulutuksen tuottaneeseen organisaatioon. Näin oppiminen ja vaikuttaminen ovat vähintäänkin kaksisuuntaisia prosesseja, jotka tukevat organisaatioissa jatkuvaa kehittämis- ja arviointiprosessia. Samalla toteutuu holografian periaate, jonka mukaan oppimis- ja kehitysprosessit sekä niitä tukevat kehittämis- ja arviointiprosessit ovat toiminnallisesti samoja tai samankaltaisia kaikissa organisaatioissa.

Ajatus holografiasta on tullut esille monella tavalla Koulutuskeskuksen suunnittelijoiden ja johtajan puheessa. Koulutuskeskus on omissa oppimisen ja kehittymisen prosesseissa kohdannut asiat, joita sen on kyettävä käsittelemään myös asiakkaiden kohtaamina ongelmina. Siten se on voinut tarjota mallin ja vähintäänkin suunnittelijoilla ja johtajalla on kokemusta koulutusorganisaation toimintapojen uudistamisesta. Mitä paremmin Koulutuskeskuksessa on opittu ratkaisemaan organisationaalaisia ongelmia, sitä paremmin voidaan myös asiakasorganisaatioita auttaa.

Työpajakoulutus on konkreettinen osoitus monisuuntaisesta oppimisesta ja koulutuksen holografisesta vaikuttavuudesta. Toiminta tapahtuu kuitenkin vielä koulutusohjelmien tasolla ulottumatta suoraan asiakasprosesseihin, joihin vaikutetaan kokonaisvaltaisemmin kehitysohjelmien kautta. Koulutuskeskuksen pyrkimys konsultatiiviseen asiantuntija- ja prosessityöskentelyyn onkin seuraava kehitysaskel, joskin tässä suhteessa organisaatiolla on vielä paljon opittavaa.

## 7 Formaalin teoria — kontekstuaalinen oppiminen ja vaikuttava koulutus

Substantiivinen teoria kuvaa Koulutuskeskuksen, sen suunnittelijoiden ja johtajan osaamisen kehittymistä organisationaalisen ja ammatillisen työn kontekstissa. Teoreettista pätevyyttä sanan varsinaisessa merkityksessä kuvauksella ei vielä ole, koska se rakentuu yhden tutkimuskohteen toiminnan hahmotukseen, analyysiin ja tulkintaan. Toisaalta pätevyyttä ei voida ignoroidakaan, koska tutkimus antaa varsin tarkan kuvan tietyn tyyppisestä kehityksestä tietynlaisen historiallisen tilanteen vallitessa.

Lähtökohtana on ollut, että suunnittelijoiden ja Koulutuskeskuksen toiminta on jatkuvaa, tiettyjen kontekstuaalisten tilojen vaikuttamaa ja siten kokonaisvaltaista. Substantiivinen teoria on nostanut esiin asioita ja ajatuksia, joilla on teorian kehittelyn näkökulmasta hypoteettinen luonne. Tästä seuraa, että esitetyt kuvauksia, malleja ja väitteitä on tarkasteltava myös muiden teorioiden ja metodologioiden kautta. Tutkimuksen seuraava vaihe liittyykin formaalisen teorian muodostamiseen.

Uuden analyysivaiheen tavoitteena on kohottaa tarkastelu abstraktiotasolle, joka tekee mahdolliseksi verrata teoreettisia löydöksiä muihin vastaavaa ilmiötä kuvaaviin ja selittäviin teorioihin. Uutta teoriaa muodostetaan karsimalla substantiivisesta teoriasta kaikki epäolennainen ja säilyttämällä olennainen, jonka jälkeen vertailu muihin formaalisiin teorioihin on mahdollinen. Muodostettua teoriaa ei voi kuitenkaan testata minkään tietyn teorian mittapuilla, koska eri teorat selittävät tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista.

Käsitteen muodostus on sidoksissa tilanteeseen, aikaan ja paikkaan, jolloin mitään tiettyä teoriaa on vaikea osoittaa muita samaa ilmiötä selittäviä teorioita pätevämmäksi. Sen sijaan jokaisen yksittäisen teorian voidaan olettaa olevan validi kohteensa suhteen, ts. sen kohteena oleva ilmiö tulee selitetyksi oman aikakautensa paradigmojen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa teorian muodostus nojaa oppimista, ammatillista kehittymistä ja organisationaalista toimintaa käsittelevään klassiseen ja uuteen tutkimukseen. Tavoitteena on kokonaisvaltainen teoreettinen ymmärrys, jonka tuloksena on pikemmin uusia kysymyksiä kuin yksiselitteisiä vastauksia.

Formaalisen teorian muodostus aloitetaan arvioimalla, kuinka hyvin analyysin metodologisia lähtökohtia on noudatettu käsittekarttojen ja grounded teorian periaatteiden osalta. Substantiivisen teorian löydökset kiteytetään teoreettiseen muotoon, jota seuraavan teoriadiskurssin tavoitteena

on sekä testata formaalista teoriaa että syventää teoreettista tarkastelua. Grounded-teorian periaatteen mukaisesti diskurssi pyritään nostamaan tietointensiivisen asiantuntijaorganisaation toimintaa yleisesti analysoivalle tasolle. Koulutuskeskuksen todellisuuteen palataan aika-ajoin mutta vain konkreettisen tutkimuskohteen merkityksessä.

## Metodologian arviointia

Käsittekarttoja käytetään tutkimuksessa suhteellisen harvoin huolimatta siitä, että käsittekartta-analyysi on selkeästi yksi laadullisen tutkimuksen välineistä (Miles & Huberman 1994). Esim. Fraser (1996) on käyttänyt käsittekarttaa opiskelijakeskeisen opetuksen tutkimiseen. Myös Åhlberg (1997, 285) kuvaa käsittekartan käyttöä tutkimuksen välineenä hakien sen alkuperää opetuksesta. Käsittekartan laadinnassa on pyritty mahdollisimman yksinkertaiseen muotoon, jolloin niitä on voitu käyttää samalla kertaa niin tutkimuksen kuin opetuksenkin välineenä. Kartan keskeisiä käsitteitä ei ole vain kuvattu toisiinsa liittyvinä, vaan myös niiden välinen yhteys on pyritty ilmaisemaan tekoa, toimintaa, laatua tai sisältöä ilmaisevalla teosanalalla tai muulla ilmaisulla.

Tässä tutkimuksessa käsittekarttoja on käytetty hieman toisella tavalla. Käsitteet on kuvattu perus-, ydin-, avain- ja apukäsitteiden välisinä suhdejärjestelminä. Käsitteiden välisen yhteyden kuvaaminen on jätetty tekstiin, koska tärkeintä on ollut esittää konteksti eli käsitevaruus, jossa subjekti, oli kyse sitten yksilöstä tai organisaatiosta, toimii ja liikkuu. Selkeys ja esitystavan ekonomisuus on osaltaan vaatinut pelkistettyä struktuurikuvausta. Käsittekarttoista on olemassa myös tietokoneohjelmia, joita tutkija voi käyttää analyysin apuvälineenä, joskaan niitä ei ole tässä tutkimuksessa käytetty. Sen sijaan on pitäyditty käsityössä metodologisen kokeilun merkityksessä.

Kyse ei ole ollut vain heuristisesta oivalluksesta vaan myös käsittekartan käytön sääntöjen luomisesta. Siten käsittekarttoista on tullut erityisellä tavallaan grounded-teorian analyysiväline. Kartat eivät ole kuitenkaan pelkkä väline vaan informantteina toimivien subjektien teorioita, jotka ovat vastauksia erilaisiin toimintatilanteisiin, toimivat ongelmanratkaisun perustana ja kehittyvät jatkuvasti. Käsittekartta-analyysi todentaa kognitiivisten karttojen teorian (vrt. Lazlo et al. 1995) heikkoa hypoteesia ilmaisemalla toimijoiden mentaalisia malleja ja niiden rakentumista. Sen sijaan vahvan hypoteesin todentuminen vaatii tutkijan väliintuloa ja tulkintaa, jonka tuloksena pyritään muodostamaan sekä yksilöiden että organisaation toimintaa kuvailevaa ja selittävää teoriaa.

Vahvan hypoteesin mukainen pyrkimys ei ole vain tutkijan intressissä, vaan se on ollut havaittavissa myös Koulutuskeskuksen toiminnassa itsessään. Määrittelemällä toimintaa ohjaavan periaatteen, vision ja toiminta-ajatuksen Koulutuskeskus on pyrkinyt vaikuttamaan henkilöstönsä toimintaan. Samalla se on antanut toiminnastaan kuvan myös ulkopuolisille asiakkaille ja intressitahoille, jotka pyrkivät vaikuttamaan sen tehtävään oppilaitosten toiminnan tukijana ja kehittäjänä. On kuitenkin kyseenalaista, onko esitetty visio aito Koulutuskeskuksen itsensä kehittämisen kannalta.

Oppimis-, kehittämis- ja kulttuurikeskusvisio on vain kuva siitä, mitä oppilaitokset voivat parhaimmillaan olla. Kuvaa on loogisesti täydennetty itsenäistyvän oppilaitoksen, uudistuvan opetuksen ja kehittyvän hallinnon tulosalueilla, jotka kertovat tavoitteista mutta lisäävät vain vähän toimijoiden itseymmärrystä ja kykyä kehittää osaamistaan muuttuvien vaatimusten mukana. Näin yhteiskunnallinen toimeksianto selittää vain toiminnan rationaliteetin, ei muuta. Sen sijaan osaamisen ja vaikuttavuuden tuottaminen organisaatiossa itsessään vaatii toimijoilta syvempää teoreettista ymmärrystä.

Tutkimuksen yksi lähtökohta on osallisuudessa, joka ilmentää niin tutkijan kuin informanttienkin rooleja osana tutkimuskohdetta, -prosessia ja tulkintaa. Tutkija ja informantit ovat kohdanneet toisensa tilanteessa, jossa tärkeintä on ollut keskinäinen ymmärrys, kommunikointi ja merkityksellisen informaation tuottaminen. Osallisuus jatkuu tutkimuksen tulosten julkistamisen jälkeenkkin, koska teorian pätevyyden koettelu on yhtäläillä tutkittavien kuin tieteellisenkin arvioinnin asia.

Toiminta-analyysien mukaan yksilöiden on työorganisaatiossa helpointa työskennellä yksin. Työhön liittyvien virheiden tekemisen mahdollisuus on vähäinen, jos ympäristö pysyy suhteellisen stabiilina. Yksin toimiminen ei ole kuitenkaan mahdollista ympäristön muuttuessa. Yksilöt reagoivat tilanteeseen vaihtamalla informaatiota keskenään, jolloin heidän referenssinsä ohjautuvat ensin persoonallisten tekijöiden, "attraktioiden ja henkilökemioiden" kautta. Organisaatiossa syntyy informaation järjestelmä, parien ja pienryhmien heikosti hahmotettava verkosto.

Ammatillisen osaamisen pohjalta rakentuvaan yhteistyöhön kyetään vasta kun ulkoiset muutospainet ovat kasvaneet niin suuriksi, että niihin on pakko vastata organisaationaalisen yhteistoiminnan kautta. Tähän liittyvän ohjaamisen ja kehittämisen ongelmana on informaation hankkiminen, vaihtaminen ja tuottaminen. Suunnittelijat ovat hankkineet informaatiota yksilöllisen työnsä kontekstissa, mutta sitä ei ole kyetty vaihtamaan ja muuntamaan yhteiseksi tiedoksi tavalla, josta he olisivat kokeneet hyötyvänsä. Sen sijaan informaatiota on jaettu ylhäältä, yksisuuntaisesti ja hyvässä tarkoituksessa hyvinkin paljon.

Informaatio on tulkittu valtakontekstissa, joka estää referensseihin perustuvan merkitysten vaihdannan ei vain organisaatiohierarkian vertikaalisessa vaan myös tehtäväjaon horisontaalisessa suunnassa. Visio, toiminta-ajatus ja tulosalueet on koettu annettuina, jolloin niiden uudelleen tuottaminen on ollut heikosti motivoitua tai ehkäistynyt kokonaan. Näin organisaatiolla ei olisi lainkaan omaa visiota tai se on sekoittunut oppilaitosten kehittämisvisioon, joka koetaan pikemminkin missiona kuin tehtävänä. Kolmas mahdollisuus on olemassa, jolloin visio tuotetaan organisaation ydinosaamisen perusteella ja vapaana valtakontekstin välittömistä vaikutuksista.

Käytännössä yhteisesti tuotetun ja jaetun vision tasolla Koulutuskeskuksella ei ole kognitiivista karttaa olemassakaan. Se on liian pirstoutunut eri tasoihin ja ulottuvuuksiin, jotta voitaisiin puhua yhteisestä kartasta. Sen sijaan on olemassa joukko karttoja, jotka kerrostuvat ja lohkoutuvat omistajansa käsitysten, aseman ja tehtävien mukaan. Jotta saavutettaisiin yhteisen kognitiivisen kartan taso, tulisi organisaation itsensä, siihen kuuluvien ihmisten, ryhmien ja koko työyhteisön arvioida ja tutkia toimintaansa. Tähän kyetään harvoin, jolloin se jää lähinnä ulkopuolisten tutkijoiden tehtäväksi kuten tässäkin yhteydessä.



Tutkijan toimintaa jäsentävät kontekstualismin periaatteet (Pettigrew 1985) ja grounded-teoria Layderin (1993) tulkitsemana. Layderin metodisen kartan ensimmäinen taso liittyy haastateltavien identiteetin ja sosiaalisen kokemuksen kartoittamiseen työorganisaation todellisuudessa. Toinen taso tuo esiin tilanteita, joiden puitteissa yksilöt ovat tulkinneet aktuaalisesti tapahtumia, vuorovai-  
kutusta ja toimintaa. Kolmas taso kohdentuu organisaation toimintaan ja kehittymiseen, joka jäsen-  
tää eniten analyysin tekoa ja tulkintaa. Neljännellä tasolla nousevat esiin valtakontekstiin liittyvät  
tekijät kuten vallitseva koulutuspolitiikka, valtionhallinnon tulosohejaus ja sen kautta luodut kou-  
lutusmarkkinat.

Toiminnan tasot yhteensitova tekijä on aika ja historia, jossa tulkinta tapahtuu. Analyysi ja  
tulkinta eroavat kuitenkin Layderin kuvauksesta siinä, että organisaatio nähdään mieluummin pro-  
sessina kuin ylemmältä alempiin tasoihin vaikuttavina tasoina. Organisaation ja sen toimijoiden  
kehittyminen on oppimis- ja kehitysprosessi, jossa osaamisen syvenemisen kautta murtaudutaan  
aina ahtaammasta laajempaan toimintakontekstiin. Näkemys organisaatiosta prosessina jäsentää  
esitystapaa, jonka mukaan teoria-analyysi etenee.

## Oppiminen ja kehittyminen asiantuntijaorganisaatiossa

Ensimmäisessä vaiheessa konteksti avautuu yksilöllisen oppimisen kautta, jonka merkityksen ja  
syvyyden ratkaisee oppija itse organisaation luomien tukijärjestelmien puitteissa. Oppiminen alkaa  
yksilöllisen työn kontekstissa, jolloin olennaisin kehittymistä ohjaava tieto saadaan välittömän  
palautteen muodossa henkilökohtaisesta työstä. Yksilöllisen työn kontekstissa oppiminen liittyy  
tematiikkaan, jota kuvataan lukuisissa aikuisten oppimista, organisaationaalista oppimista ja amma-  
tillista kehittymistä tarkastelevissa teorioissa (esim. Argyris & Schön 1974; Schön 1983; Eraut  
1994; Mezirow 1991; Marsick & Watkins 1990).

Toisessa vaiheessa kyse ei ole enää vain omasta työstä saadusta palautteesta, vaan sen yhdis-  
tämistä toisten työn palautteisiin arviointikeskustelujen avulla. Arviointi avaa yhteisen työn  
kontekstin, jossa oma työ sovitetaan ei vain toisten työhön vaan yhteiseen työhön. Arviointipro-  
sessissa tietoa ei vain käsitellä, vaan sitä tuotetaan organisaation jäsenten oppimis- ja kehitystar-  
peita varten. Organisaationaalisen tiedon tuottamisen ongelma yhdistää monia oppimis- ja organi-  
saatioteorioita, joiden keskeisin tematiikka käsittelee oppivia yhteisöjä, ryhmiä tai organisaatioita  
(mm. Revans 1982; Katzenbach & Smith 1993; Senge 1992; Zuboff 1988; Nonaka & Takeuchi  
1995).

Kolmannessa vaiheessa organisaatiossa tuotettua tietoa aletaan soveltaa asiakkaiden ongelmien  
ratkaisuun heidän toimintakontekstissaan. Osaaminen syvenee aktuaalisissa ongelmatilanteissa,  
joissa sovellettaviin ratkaisuihin vaikuttavat myös monet muut tekijät kuten erilaiset valtaintressit  
ja hyötynäkökohdat. Organisaationaalisen työn konteksti avautuu evaluoinnin, vaikuttamisesta ja  
vaikutussuhteista hankitun tiedon ja tulkintojen kautta sekä sen tuomisesta organisaatioon toimin-  
nan kehittämistä varten. Olennaisin tieto liittyy organisaation ulkopuolelta vaikuttaviin valta- ja

vaikutussuhteisiin sekä toimintamahdollisuuksiin niiden puitteissa (esim. Jaques & Clement 1991; Forester 1989; Wilson & Cervero 1996; Cranton 1996).

Neljännessä vaiheessa on kyse organisaation ydinosaamisesta, joka on yhteisesti tuotettujen ja jaettujen oppimis- ja kehitysprosessien tulosta. Organisaation työtä koskeva kysymyksenasettelu nousee tieteellisten abstraktioiden tasolle, jolloin paljastuu toimintaa selittävien teorioiden kontekstuaalinen ja paradoksaalinen luonne. Organisaation ja sen toimijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä ei voida käsitteellistää ilman teoreettisia konseptioita. Toisaalta minkään teoreettisen konseptin ei voida olettaa selittävän toimintaa täysin näkökulman kapeuden tai tietylle selitystasolle rajautumisen vuoksi. Tästä syystä organisaation osaamisen tuottajien, kehittäjien, suunnittelijoiden ja johtajien on kyettävä liikkumaan samanaikaisesti niin käsitteellisten abstraktioiden (esim. Lessem 1993) kuin konkreettisten ongelmanratkaisujenkin maailmassa.

## 7.1 I vaihe — yksilöllisen työn konteksti

Kognitiivisten karttojen teoria antaa kuvan yksilöistä informaation käsittelijöinä ja organisaatioista informaatiojärjestelminä. Teorian mukaan oppiminen on informaation tulkintaa yksilöllisiin, yhteisöllisiin, organisaationaalsiin ja aina tieteellisiin merkitysjärjestelmiin saakka. Oppiminen on samalla informaation tuottamista, koska symbolinen informaatio muunnetaan referenssijärjestelmän kautta aina uudelleen symboliseen muotoon. Näin ajatellen vain sellaisella symbolisella informaatiolla, joka koetaan tärkeäksi, käyttökelpoiseksi ja vaikuttavaksi, on merkitystä ja se tuotetaan uudelleen. Muu informaatio ei ole vain kuollutta, vaan se on myös haudattua. Joskin se voidaan kaivaa arkistoista ja tulkita uudelleen kuten viime vuosien historia esim. politiikan osalta osoittaa.

Oppiminen ei ole kuitenkaan yhtä kuin informaation käsittelyn järjestelmä. Jos olisi, niin kenenkään ei tarvitsisi erityisesti ponnistella oppiakseen eikä yhteiskunnan olisi koskaan tarvinnut luoda valtavia kasvatus- ja koulutusjärjestelmiään. Tai ehkä oppiminen onkin juuri niin yksinkertainen asia kuin informaatio- ja systeemiteoreetikot olettavat. Sen sijaan yhteiskunta on luonut valtavia kulttuurisia järjestelmiä, sosiaalisia instituutioita ja organisaatioita sekä toimintatapoja, jotka estävät oppimista. — Juuri tästä problematiikasta näyttää olevan kysymys Argyriksen ja Schönin (1974 ja 1978) organisaationaalisesta oppimisen teoriasta.

### 7.1.1 Organisaationaallinen toiminta ja oppiminen

Argyris ja Schön (1978) rakentavat toiminnan teorian kuvaamalla organisaatioissa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja tilanteita, jotka liittyvät ammatillisiin käytäntöihin, yksilöiden toimintaan työssään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen koko organisaation toiminnan kontekstissa. Organisaationaallinen oppiminen on vain osa teoriaa, käyttökelpoinen väline määrittää organisaation avun tarve eli sitä, mihin organisaatio ei kykene ja johon se tarvitsee ulkopuolista apua. Argyriksen ja Schönin mukaan oppiminen tapahtuu yksilöissä, jolloin sen organisaationaalisuus on pelkkä meta-

fora, mutta se on hyödyllinen käsitteenä, koska oppimiseen kautta voidaan kiinnittää huomio yksilöiden ja organisaation toimintaa ohjaaviin tekijöihin ja niiden korjaamiseen.

Yksilöiden oppiminen ja kehittyminen liittyy vuorovaikutukseen, joka on ammatillisiin käytäntöjen ja organisaationaalisten tilanteiden tuottamaa. Jokaisella yksilöllä on oma teoriansa, joka perustuu ajattelua ja toimintaa koskeviin käsityksiin, oletuksiin, sääntöihin, strategiaihin ja malleihin. Teoriassa on kaksi ulottuvuutta, jotka voivat olla ristiriidassa keskenään. Ihmiset sanovat toimivansa jonkin tietyn mallin mukaisesti, mutta eivät noudata sitä käyttäytymisessään. Näin he ilmaisevat sanoilla julkiteoriansa (espoused theory), mutta toimivat käyttöteoriansa (theory-in-use) mukaisesti.

Jokainen organisaation jäsen luo käyttöteoriansa perusteella representaation tai mielikuvan, joka on epätäydellinen kuva organisaation toiminnan kokonaisuudesta. Kuva on organisaationaalinen kartta, jota yksilö pyrkii jatkuvasti täydentämään todellisuuden perusteella. Näin syntynyt kartta perustuu kuitenkin enemmän sosiaalistumisen prosessiin kuin tietoiseen oppimiseen. Samalla tavalla kuin yksilöillä, myös organisaatioilla on käyttöteoriansa ja niihin perustuvat organisaationaaliset karttansa, joiden avulla yksilöt jäsentävät omia karttojaan.

Organisaationaalisilla kartoilla on kaksi perustehtävää, toisaalta ne kuvaavat aktuaalista toimintaa ja toisaalta heijastavat tulevaa toimintaa. Samalla ne ovat organisaationaalisen oppimisen väline. Koska yksilöt pyrkivät jatkuvasti täydentämään omia karttakuviaan organisaatiosta, he vaikuttavat samalla muutoksiin organisaation käyttöteoriassa. He voivat myös menettää kiinnostuksensa organisaatioon tai toisiinsa, jolloin kehitty entropiaa. Yksilöt lakkaavat olemasta muutoksen agentteja ja organisaatio hajoaa sisäisesti. Jotta näin ei tapahtuisi, on toimintaa kontrolloitava ja luotava olosuhteet, jotka tyydyttävät organisaation jäseniä.

Argyriksen ja Schönin kuvaus organisaationaalisesta oppimisesta perustuu Batesonin yksikehäisen (single-loop), kaksikehäisen (double-loop) ja monikehäisen oppimisen (deutero-learning) malleihin. Yksikehäinen oppiminen tarkoittaa vallitsevan strategian puitteissa tapahtuvaa oppimista, jolla tavoitellaan työn ja organisatorisen tehokkuuden lisäämistä. Yksilöt oppivat etsimällä tehokkaampia tapoja tehdä työtä ja vastaavasti organisaatio tehostaa toimintaansa poistamalla häiriötekijöitä.

Kaksikehäisen oppimisen tasolla huomio on toimintaa ohjaavissa normeissa, joiden muuttaminen johtaa toimintatapojen arviointiin ja uusien mallien tuottamiseen, mistä seuraa oppimista. Oppiminen on ongelmanratkaisua, jossa tärkeintä on tunnistaa, minkä tason ongelmasta on kulloinkin kysymys. Monikehäinen oppiminen on kykyä liikkua eri kehillä, jolloin kyse on myös aikaisemman oppimisen kontekstista. Näin yksilöt ja organisaatiot eivät opi vain ratkaisemaan ongelmia, vaan oppivat myös oppimaan. (Argyris & Schön 1978, 10—29.)

Argyris ja Schön mallintavat organisaationaalisen käyttöteorian muotoon "Model I Theory-in-Use", joka on kuvaus organisaatioiden toimintaa säätelevistä rationaali-teeteista, toimintastrategioista ja niitä seuraavista käyttäytymismalleista sekä oppimista estävistä tekijöistä. Mallin mukaan organisaatioissa opitaan vain yksikehäisen oppimisen tasolla (mt., 62—63). Oppiminen on mahdollista vain rajoitetun oppimisen mallin "Model O-I: Limited Learning Systems" puitteissa, koska vallitseva käyttöteoria perustuu oppimista estäviin ja rajoittaviin tekijöihin (mt., 110—112).

Koska yksikehäinen oppiminen johtaa pikemminkin käyttöteorioiden vahvistumiseen kuin niiden purkamiseen, tarvitaan kaksikehäistä oppimista, jonka kautta voidaan vaikuttaa organisaationaalista käyttäytymistä ohjaaviin normeihin. Tätä varten tarvitaan uudet säännöt ja uusi käyttöteoria "Model II theory-in-Use" ja siihen perustuva oppimisen malli "Model O-II: Learning Systems", jolloin toimintatavat ovat muutettavissa ja organisaatio voi oppia myös oppimaan (mt., 136—144).

Yksilöiden käyttäytymistä ohjaavat käyttöteoriat ovat yleensä niin vahvoja, että oppimista tuottavien organisaationaalisten karttojen laatiminen ei onnistu ilman ulkopuolista apua. Perussyynä organisaation kyvyttömyyteen muuttaa käyttäytymistä on ihmisen tavassa ajatella hierarkkisesti. Myös organisaatiot ovat hierarkioita, sillä asioiden ja toiminnan kompleksisuus, erikoistumisen ja kontrollin tarve sekä rajalliset resurssit kuten raha ja aika tuottavat hierarkkista työnjakoa. Mitä alemmalla hierarkiatasolla ihmiset toimivat, sitä vähemmän heillä on toimintavapautta.

Sen sijaan että ihmiset voisivat käyttää kaikkia kykyjään, he joutuvat erikoistumaan ja alistumaan kontrolliin. Seurauksena on defensiivinen ryhmädynamiikka, dysfunktioita ja kontrollin lisääminen. Virheet kätetään mieluummin kuin käsitellään tai ne luetaan jonkin muun viaksi. Lopputuloksena on kyvyttömyys keskustella ongelmista ja jähmettyminen status quo -tilanteeseen. (Mt., 119—127.)

Argyriksen ja Schönin kuvaus on enemmän teoria organisaationaalisen oppimisen esteistä kuin oppimisesta. Koulutuskeskuksen toimintaan liittyen se selittää erinomaisesti juuri niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat suunnittelijoiden oppimiseen ja kehittymiseen.

Oppiminen on tapahtunut yksikehäisen oppimisen tasolla ja alkuvaiheen valtakamppailujen tuloksena vakiinnutettu status quo on luonut rajat yksilölliselle oppimiselle. Sitä on säädellyt ekologisen sopeutumisen (ecological adjustment) periaate, jonka mukaisesti on opittu pelaamaan valtapelejä (games of deception) ja vaikenemaan asioista ja virheistä (camouflage errors), joita ei voida tuoda päivänvaloon. Suunnitelmat ovat olleet yleensä vain yhden henkilön omaa työtään varten (private plans) laatimia ohjelmia. Päätöksentekoon ja toimintaan on vaikuttanut 'tietosuppilo' (narrow funnel), jossa tärkein tieto on välittynyt lähinnä vain yhden henkilön kautta. (Vrt. Argyris & Schön 1978, 37, 95—105, 115—116).

Samalla teoria pitää sisällään oletuksen, jonka mukaan organisaationaalinen oppiminen on mahdollista vain sääntöjä, strategioita ja rakenteita muuttamalla. Kun olosuhteita muutetaan, ihmisten on arvioitava toimintamahdollisuutensa uudelleen ja muutettava käyttäytymistään. Koska muutos on vaikea tai jopa mahdoton toteuttaa organisaation itsensä voimin, siihen tarvitaan ulkopuolista apua eli konsulttia, joka johtaa muutosprosessia. Muutoksen aikaansaaminen tarkoittaa ongelmanratkaisua, jossa ongelman luonne osoittaa, onko kyse yksi- vai kaksikehäisestä oppimisesta.

Koska käyttäytymisen muutos on tuotettava organisaation ja yksilön ulkopuolelta, teoria implikoi behavioristisen käsityksen oppimisesta. Samalla se on miltei analoginen suhteessa kognitiivisten karttojen teoriaan. Julki- ja käyttöteorioita sekä niiden välistä suhdetta voidaan pitää kognitiivisen kartan symbolisten ja referentiaalisten funktioiden välisenä muunteluna. Tässä suhteessa behavioristin ja kognitiivistin päämäärä on sama: vaikuttaminen yksilöiden sisäisiin malleihin, mutta keinot ovat erilaisia. Kun edellinen pyrkii vaikuttamaan niihin välillisesti muokkaamalla

olosuhteita niin jälkimmäinen pyrkii muokkaamaan yksilön tietorakenteita välittömästi informaation avulla.

Koulutuskeskuksen toimintaekologian muutos on pakottanut suunnittelijoita muuttamaan käyttäytymistään. Alkuvaiheen status quo on alkanut murtua valtapelien osoittautuessa hyödyttömiksi ja epävirallisen organisaation merkitys on vähentynyt. Keskinäinen yhteistyö ja tiimityöskentely on kehittynyt projektihankkeiden toteuttamisen kautta. Sisäisten koulutusohjelmien avulla on kehitetty yhteistyötä ja vuorovaikutusta mm. työyhteisössä vaikuttavien tunnetekijöiden tiedostamiseen liittyen. Koska ulkoiset olosuhteet ovat muuttuneet, niihin on vastattu uusien toimintatapojen ja tiedonhankinnan kautta.

Näyttää siltä, että Koulutuskeskus olisi oppinut aidosti organisaationa aluksi tyyliin "Siperia opettaa", mutta myös omin voimin ja toimin henkilöstönsä osaamiseen nojautuen. Ulkoisten olosuhteiden muuttuminen selittää oppimisen syitä ja motiiveja, mutta ei vielä sitä, miten suunnittelijat oppivat työssään ja miten organisaatio kehittyy oppimisen tuloksena. Olisiko siis koulutus-suunnittelijoiden professionaalinen kehittyminen riittävä ehto organisaationaalisen osaamisen tuottamiselle?

## 7.1.2 Professionaalinen kehittyminen

Argyriksen ja Schönin tutkimustyö eriytyi myöhemmin edellisen jatkaessa teorian kehittelyä toiminnan tieteenä (action science), jonka perustana on ongelmanratkaisu, toiminnan ja oppimisen yhteyksien tutkiminen organisaatioissa (Argyris 1982). Teorian avain on tieteellisesti perusteltu interventio organisaation todellisuuteen, jossa toimintatieteilijä (action scientist) ratkoo ongelmia yhdessä organisaation jäsenten kanssa. Schön (1983) sen sijaan on suuntautunut yksilöiden, ammattilaisten (professionals) ja toimijoiden (managers) työn ja osaamisen tutkimiseen. Tuloksena on teoria, joka siirtää ammatillisen kehittymisen tutkimisen koulutuksesta työn ja toiminnan kontekstiin.

Teorian lähtökohta on kritiikissä, jonka mukaan ammatillisen tiedon muodostusta ei voida ymmärtää ainoastaan teknisen rationaalisuuden näkökulmasta. Osa tiedosta muodostuu ammatillisen käytännön kautta, kehittyä ja ilmenee toiminnan (knowing-in-action) ja sen reflektoinnin kautta. Reflektointi voi tapahtua toiminnan aikana (reflection-in-action) tai sen jälkeen (reflection-on-action). Olenneista on toiminnan aikana tapahtuva reflektointi, koska se on edellytys myös jälkeinpäin tapahtuvalle reflektoinnille, ts. toiminnasta on tehtävä havaintoja ennen kuin siitä voidaan keskustella.

Professionaalit ja managerit eivät tee työtä vain näkyvän tiedon ja teknisten proseduurien perusteella, vaan heidän toimintansa ilmentää taitamista (artistry), johon sisältyy ns. hiljaisen tiedon (tacit knowledge) aspekti. Reflektio on keino muuntaa hiljaista eli implisiittistä tietoa eksplisiittiseen muotoon ja siten oppia ja kehittyä ammatissa. Ammattia harjoittavan professionaalien ja organisaationaalista työtä tekevän managerin toimintakontekstit eroavat toisistaan, mutta ammatillinen kehittyminen on kummallakin mahdollista vain reflektiivisen praktiikan, kokemukseen ja käytäntöön perustuvan tiedon muodostuksen kautta. (Schön 1983, 37—69, 236—266.)

Eniten Schönin teoriassa on arvosteltu sen reflektiökäsitystä, voiko toiminnan aikana ylipääntään ajatella, jolloin reflektointi merkitsisi toiminnan keskeyttämistä. Näin reflektointi tarkoittaisi ajattelua ja ajattelu on mahdotonta kesken toimintaa. Eraut (1994, 142—149) väittää, että Schön on itse asiassa kehittänyt teorian ammatillisen tiedon metakognitiosta eikä reflektiosta. Koska professionaalit joutuvat toimimaan työssään rajoitettujen aikaresurssien puitteissa, ei toiminnan aikana ole mahdollista pohdiskella eikä punnita käytettävissä olevia strategioita uudelleen tai etsiä kokonaan uusia ratkaisuja.

Kyse olisi korkeintaan nopeista päätöksistä, joita tehdään toiminnan aikana ja jotka perustuvat jo olemassa oleviin malleihin. Korjaukset olisivat ainoastaan seurausta niistä koskevista valinnoista, jolloin ei ole kysymys reflektiosta vaan metakognitiosta, toiminnasta jo olemassa olevan ajattelustrategian pohjalta. Reflektio olisi siten mahdollista vasta jälkikäteen olipa sitten kysymys toimintaperiodista tai -prosessista. Schönin (1983, 275—283) mukaan toimintaan sisältyy kuitenkin aina rutiineja, jotka sallivat sen samanaikaisen havainnoinnin. Toiminnassa on myös katkoksia, joiden aikana sitä voidaan arvioida ja suunnata uudelleen. Toiminta on yleensä prosessi, ei yksi teko tai operaatio, jolloin sen reflektointiin jää aikaa riittävästi.

Sen sijaan Schönin hiljaisen tiedon (tacit knowledge) käsite sopii hyvin myös Erautin tiedonmuodostuksen epistemologiaan. Hänen pyrkimyksensä on rakentaa professionaalisen tiedon kartta (Eraut 1994, 102), jossa tavoitetaan kaikki olennainen ammatilliseen osaamiseen ja kehittymiseen liittyvä tieto. Lähtökohtana on propositionaalisen, teknisen ja praktisen tiedon jaottelu, johon liittyy myös tiedon käytön konteksti. Tietoa voidaan käyttää akateemisiin, organisationaalsiin tai poliittis-käytännöllisiin tarkoituksiin. Esimerkiksi kasvatuksesta voidaan puhua sen tieteellisessä, toiminnallisessa ja koulutuspoliittisessa merkityksessä. (Mt., 10—18, 25—39.)

Erautin mukaan tieteellisen tiedon ongelmana ei ole niinkään se, että ammatillisia käytäntöjä tutkitaan liian vähän, vaan se, että ammattilaisten jo olemassa olevaa tietämystä hyödynnetään tutkimuksessa aivan liian vähän. Professionaalinen käytäntö ei vain seuraa akateemista tietoa, vaan voi myös olla sen edellä. Tällaisessa tilanteessa tutkimuksessa tyydytään usein uuden tiedon tuottamisen sijaan vain käytännön teoreettisen rationaliteetin konstruointiin. (Mt., 54—56.)

Professionaalisen tiedon perusta on propositionaalisessa tiedossa, joka sisältää tieteellisen tiedon systematiikan, käytännön toiminnasta johdetut yleistyksiset ja erityisiin tilanteisiin, tapauksiin ja toimintoihin liittyvät oletukset. Tiedon käytön, persoonallisen tulkinnan ja vaikutelmien kautta propositionaalinen tieto muuntuu prosessitiedoksi. Propositionit eivät häviä, mutta kysymys ei ole enää ensisijaisesti siitä, mitä tietoa toiminta sisältää vaan miten voidaan toimia. Siten prosessitieto sisältää harkinnan, taitavan toiminnan, informaation hankinnan ja jakamisen sekä oman toiminnan kontrollin metaprosessit. (Mt., 100—116.)

Eraut esittää myös johtamistiedon kartan esimerkkinään koulun johtaja, joka on hankkinut tietämyksensä kokemuksen kautta. Kartta jakautuu kuuteen johtamistyössä välttämättömään tietokategoriaan. Ensiksi kartta sisältää tietoa ihmisistä, sillä johtajan on kyettävä sekä ymmärtämään että arvioimaan ihmisiä. Toiseksi siinä on situationaalista tietoa, koska tilanteet ja asiat täytyy ymmärtää ja arvioida oikein. Kolmanneksi siihen sisältyy tietoa kasvatuksen käytännöistä, koska ne ovat koulutustyön ydintoimintoja. Neljänneksi tarvitaan käsitteellistä tietoa, joka liittyy teorioiden

ja käsitteiden eksplisiittiseen ja implisiittiseen ymmärtämiseen ja käyttöön. Viidenneksi vaaditaan prosessuaalista tietoa, jota tarvitaan toiminnan ohjaamiseen. Kuudenneksi kartassa on kontrollitietoa, joka liittyy organisaation itsesäätelyyn, kykyyn hankkia ja käyttää toiminnasta saatua palautetietoa. (Mt., 77—82.)

Erautin mukaan professionaalisen tietoperustan uudelleen arviointi muuttaa ammatillisen koulutuksen opetus suunnitelmia sekä opetus- ja oppimistapoja. Joissakin maissa on jo otettu käyttöön uusia ongelmanratkaisuu perustuvia koulutusohjelmia (mt., 116—122). Hän ei kuitenkaan problematisoi ammatin oppimista tarkemmin, vaan tyytyy viittamaan ja Argyriksen ja Schönin organisaationaalisen oppimisen käsitteeseen (mt., 66, 97, 115, 148) ja myös lyhyesti Revansin (1982) toimintaoppimisen teoriaan (mt., 99). Kokemuksellisen oppimisen Eraut rajaa tilanteisiin, jotka liittyvät persoonallisten vaikutelmien muodostumiseen ja niiden jälkikäteiseen reflektointiin (mt., 107).

Professionaalien osaaminen pelkistyy Erautin teoriassa metakognitioiden ohjaamaksi taitavaksi toiminnaksi. Metakognition muodostuminen jää kuitenkin mysteeriksi ilman toiminnan aikana tapahtuvaa reflektiota. Samoin tiedon jaottelu sen lukemattomien käyttötarkoitusten ja esiintymistapojen mukaan on relativismia, jossa yhä yksityiskohtaisemmaksi etenevä tiedon lajien erottelu menettää merkitystään. Kognitiivisten karttojen teorian näkökulmasta Eraut tarjoaa käsitteitä ja välineitä lähinnä kartan symbolisella puolella liikkumiseen, kun Schön sen sijaan toimii kartan referentiaalisella puolella.

Kaikkea referentiaalista tietoa ei voida muuttaa näkyvään muotoon. Pyrkimyksestä huolimatta ammatillisesta osaamisesta jää aina jotakin tavoittamatta. Ero on siinä, että Erautille oppiminen on tiedosta oppimista, kun taas Schönille se on myös merkityksistä oppimista. Käsite, jonka mukaan oppiminen perustuu vain tietoon, johtaa tiedon ja koulutuksen erottamiseen sosiaalistumisesta. Sen sijaan kokemuksen perusteella oppiminen yhdistää tiedon ja merkityksen, jolloin oppimisen lähtökohta on reflektiossa.

Oppimisen ja kehittymisen väliset yksilölliset eroavuudet ovat selitettävissä enemmän reflektointiin liittyvien referenssijärjestelmien kuin symbolisten tietojärjestelmien erojen perusteella. Selitys on reflektion pinnallisuuden ja syvyyden välisissä aste-eroissa (vrt. Mezirow 1981, 3—24). Samalla selittyy myös ajattelun ja reflektion välinen ero. Toiminnan aikana tapahtuva reflektio on mahdollinen, koska ajattelu ei ole yhtä kuin sen työkalut, puhuttu tai kirjoitettu sana, käsitteet ja symbolit. Ilman käsitteitä korkeatasoinen reflektointi ei tule toimeen, mutta kyse ei ole myöskään aina aikaa vaativasta pohdiskelusta ja päättelystä. Ilmiöllä on monta nimeä kuten intuitio, luovuus, taitaminen tai artistry, jota termiä Schön käyttää.

Eraut tarjoaa kuitenkin teoreettisen välineen tulkita Koulutuskeskuksen toimijoiden työssä oppimista ja kehittymistä ammatissaan. Kyse on organisationaalisen ja ammatillisen työn erottamisesta toisistaan ja niiden välisen tiedonmuodostuksen kaksisuuntaisesta prosessista. Oppiminen edellyttää tiedonmuodostuksen prosesseja, joiden alkuperä on tieteellis-teoreettisen tiedonmuodostuksessa ja ammatillisessa käytännössä, jonka tiedonmuodostuksen lähteet puolestaan ovat organisationaalisen ja professionaalisen toiminnan alueilla. Tämän jälkeen ongelmana onkin toisiinsa kietoutuvan organisationaalisen ja professionaalisen tiedon erottaminen toisistaan.



Organisationaalisella tiedolla on manageriaalinen luonne, mikä tarkoittaa asioiden hoitamista ja tehdyksi saamista sekä johtamistoimintaa ja osallistamista johtamisjärjestelmään. Professionaalisen tiedon perusta on yleensä koulutuksessa, joka ei kuitenkaan ole samaa kuin asiantuntijan osaaminen henkilökohtaisen työn ja organisaation toiminnan kontekstissa. Asiantuntijuus kehittyy vasta pitkäaikaisen kokemuksen perusteella, missä kehityksessä organisationaalisella tiedolla ei näytä välttämättä olevan suurta merkitystä. Esim. Weick (1976) puhuu asiantuntijasuhteen löyhäsidonnaisuudesta (loose-coupling) tietointensiivisissä organisaatioissa. Tällöin asiantuntijat olisivat kiinnostuneita organisaatiosta tai manageriaalista asioista vain siinä mielessä kuinka hyvin he saavat tukea ja resursseja omalle osaamiselleen.

Asetelma on luettavissa myös Koulutuskeskuksessa. Suunnittelijoiden kiinnostuksessa on selkeitä eroja, jotka näkyvät suhtautumisessa johtamisjärjestelmään tai mahdollisuuksissa hankkia resursseja omaa asiantuntijatyötään varten. Ammatillisen kehittymisen problematiikka näyttää asetuvan juuri näiden tiedollisten aspektien väliin toisaalta motivaation ja toisaalta toimintamahdollisuuksiin välisenä ongelmana. Asetelmassa suurin osa suunnittelijoista näkee työnsä vain henkilökohtaisen työn ts. professionaalisen osaamisensa läpi. Osa näkee kuitenkin työnsä ja osaamisensa myös organisaation läpi, jolloin organisationaalinen tieto kietoutuu ammatilliseen tietoon ja päinvastoin. Näyttää siis siltä, että korkeatasoisen professionaalisen tietämyksen edellytyksenä on organisationaalinen ja manageriaalinen osaaminen, joka saavutetaan oppien ja kehittyen niin henkilökohtaisen ja yhteisen kuin koko organisaationkin työn kontekstissa.

### 7.1.3 Reflektiivinen oppiminen ja kontekstin ongelma

Substantiivisessa teoriassa koulutusorganisaation osaamisen kehitys on tiivistetty kaavioon  $P + A + E = O$ , jossa osaaminen tarkoittaa palautteesta, arvioinnista ja evaluoinnista oppimisen synergista summaa. Palautteesta oppiminen liittyy henkilökohtaisen työn ja kehittymisen kontekstiin ja on hyvin lähellä sitä, mitä Bateson (1972) ja Argyris ja Schön (1978) tarkoittavat yksikehäisellä oppimisella. Vastaavasti arvioinnista oppiminen muistuttaa kaksikehäistä oppimista ja evaluoinnista oppiminen monikehäistä oppimista. Yhtäläisyyksiä löytyy myös suhteessa Vygotskin (1982) lähikehityksen vyöhykkeen ja Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen teoriaan, jossa oppiminen kuvataan yksilön aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitysmahdollisuuden välisten ristiriitojen ratkaisujen kautta etenevänä prosessina.

Organisationaalisen oppimisen ja ekspansiivisen oppimisen teorian perusta on toiminnan tutkimisessa. Argyrikselle ja Schönille organisationaalinen oppiminen on kuitenkin vain metafora, josta on hyötyä organisaation kehittämisessä. Aito oppiminen olisi siten ainoastaan yksilön kehitykseen liittyvä asia. Sen sijaan ekspansiivisen oppimisen peruskäsite on ristiriita, jota Engeström kuvaa yksilön ja yhteiskunnan välisen jännitteen ratkaisemisena ja etenemisenä aina korkeammalle ristiriitatasolle. Kyse on ongelmanratkaisusta, jossa vaaditaan tietoista reflektointia ja oppimista sekä toiminnan uudelleen arviointia ja suuntaamista. Vaikka ko. teoriat ovatkin lähtökohdiltaan



erilaisia, ne tulevat toiminnan teoriona lähelle toisiaan kuvatessaan oppimista ja kehitystä ongelmanratkaisuprosessina.

Tämän tutkimuksen analyysin tuloksena kuvattu substantiivinen teoria nostaa esiin kaksi oppimis- ja kehitysprosesseissa vaikuttavaa perustekijää. Ensin henkilökohtaisen työorientaation, jossa oppiminen ja toiminta kietoutuvat toisiinsa, mutta eivät kuitenkaan ole yksi ja sama prosessi. Toinen perustekijä liittyy tilanne-, tausta- ja reunaehtotekijöihin, jotka vaikuttavat oppimiseen ja kehittymiseen ei vain tapahtumina vaan kehitys- ja muutosprosesseina. Kyse on siis siitä, miten ja mitä yksilöt oppivat yksilöllisen, yhteisen ja organisaationaalisen työn kontekstissa. Olennaisinta on vastata kysymyksen miten, joka kertoo orientaatiosta, oppimisen tavasta, strategiasta ja ehdoista kuin kysymyksen mitä, joka kertoo oppimisen kohteesta ja sisällöstä.

## Strategiat ja tyyli

Oppimisorientaatiota, -tyylejä ja -strategioita on kuvattu kirjallisuudessa monella tavalla ja monesta näkökulmasta. Tunnetuimpia ovat Martonin (1977) tutkimusryhmän tulokset, joissa oppiminen jaetaan pinta- ja syväprosessoinnin tasoihin. Pintaoppiminen kuvaa lähinnä opinnoista suoriutumista, kun taas syväoppiminen liittyy opiskelun motivoitumiseen itsensä kehittämiseen. Myös Pask (1976) kuvaa opiskelustrategioita jakaen ne serialistisiin ja holistisiin, operatiivisiin tehtävätehtävältä ja ymmärtämiseen pyrkiviin kokonaisvaltaisiin strategioihin. Niiden väliin asettuu myös ns. joustava oppimistyyli, jossa oppija ottaa huomioon tavoitteiden ja tehtävien lisäksi myös tilannetekijät.

Kolmas tunnettu jaottelu liittyy ns. kenttäriippuvien ja -riippumattomien havaitsemis- ja oppimistyylien erotteluun (Witkin & Goodenough 1981). Teorian tausta on Lewinin (1936) kenttäteoriassa, jonka mukaan ihmiset toimivat motivaatiojärjestelmässään vaikuttavien halujen ja tavoitteiden muodostamissa jännitekentissä. Tennantin (1988) mukaan kyse on kognitiivista tyyleistä, joilla on merkitystä sosiaalisten taitojen ja abstraktien asioiden oppimiselle, mutta ne ovat enemmän persoonan sisäisiä kuin persoonien välisiä taipumuksia. Tyyliin vaikuttaa myös konteksti ja siihen sisältyvän ristiriidan ratkaiseminen, jolloin kyse ei ole vain oppimisesta vaan oppimaan oppimisesta (mt., 95—99).

Lukuisat oppimisstrategia- ja kognitiiviset tyyliuokitukset ovat lähinnä piirreteoreettisia luokituksia, joita on tehty keräämällä tietoa lasten ja nuorten sekä myös aikuisten opetustilanteissa. Kolbin ja Fryn (1975, 33) tyylikuvaus on sen sijaan tuotettu oppimisprosessin mallintamisen avulla (konkreettinen kokemus — *divergoija* — reflektiivinen havainnointi — *assimiloija* — abstrakti käsitteellistäminen — *konvergoija* — aktiivinen soveltaminen — *akkommodoija* — konkreettinen kokemus). Kuvauksessa ei ole kyse niinkään ihmisten erottelusta tyylien mukaan kuin tyylien välisistä siirtymistä, muuntumisesta ja kehittymisestä, mihin myös ympäristötekijät vaikuttavat (vrt. Tennant 1988, 104—105).

Kolb on kehittänyt tyylistestin, jota sovelletaan paljon myös työelämässä. Tyylejä on määritelty suoraan syklin perusmääreiden mukaan, jolloin kokemus kytkeytyy käytännölliseen (pragmatist),

havainnointi harkitsevaan (reflector), käsitteellistäminen teoreettiseen (theorist) ja kokeileminen toiminnalliseen (activist) tyyliin (esim. Honey 1994, 102—105; Inglis 1994, 14—16). Valitettavasti tuloksena ei aina ole vain oppijan tyylin selvittäminen, vaan helposti myös tyyppittäminen, jolloin henkilö saa esim. osallistujan, harkitsijan, loogikon tai kokeilijan persoonallisen ja sosiaalisen leiman. Testi voi olla hyvä lähtökohta, mutta sen pitäisi johtaa tyyppittelyn sijaan oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen.

Tyylien, strategioiden ja orientaatioiden muuntuminen ja kehittyminen viittaakin siihen, että kyse on huomattavasti perustavimmista taidoista kuin vain reagoinnista tai toimimisesta erilaisten tavoitteiden, tehtävien ja ympäristöjen perusteella. Ko. taitoja on yleensä kuvattu metakognitioina, joita ihmiset käyttävät eri tavoin erilaisissa tilanteissa. Esim. lukeminen on taito, joka sisältää useita strategioita (Lehmuskallio 1983), joita käytetään eri tavoin eri tarkoituksiin luettaessa sanomalehteä, tieteellistä julkaisua, runoja, tai sarja- ja videokuvaa. Metakognitiiviset taidot ovat olemassa ja ne kehittyvät kaiken aikaa. Ne eivät kuitenkaan muodostu itsestään eivätkä ole suoraan opetuksen tulosta, vaan niiden muodostamiseen tarvitaan oppijan omia reflektointitaitoja.

## Reflektio ja transformaatio

Mezirow (1991) tarkastelee aikuisen persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista transformatiivisena prosessina, joka on reflektiivistä ja kriittistä kytkeytyen aikuisen elämän merkitysperspektiivien muuttumiseen. Reflektio ei kohdistu vain toiminnan sisältöön tai prosessiin, vaan myös taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Mezirow kiinnittää teoriansa Habermasin teknisen, praktisen ja emansipatorisen tiedonintressin jaotteluun. Transformatiivinen oppiminen on synonyyminen emansipatorisen ja itse-reflektioivan oppimisen kanssa. Vastaavasti kommunikatiivinen oppiminen liittyy praktiseen tiedonintressiin ja instrumentaalinen oppiminen tekniseen tiedonintressiin.

Aikuisen oppiminen on sidoksissa merkityksiin, jotka ovat olemassa merkitysskeemojen ja -perspektiivien muodossa. Merkitysskeemat liittyvät merkitysten sisältöön ja rakenteeseen ja merkitysperspektiivit niihin vaikuttaviin odotuksiin ja niitä ohjaaviin strategioihin. Näin aikuinen oppii jo olemassa olevien ja uusien merkitysskeemojen muodostamisen sekä merkitysskeemojen ja -perspektiivien muuntamisen kautta. (Mt., 72—98.) Oppimistoiminnassa olennaisinta on reflektio, joka voi kohdistua toiminnan sisältöön, prosessiin ja perusteisiin.

Jos toimintaan ei sisälly reflektiota, se voi olla automatisoitunutta tai se voi olla myös ajattelua edellyttävää toimintaa mutta ongelmatonta, vaiheesta toiseen pysähtymättä etenevää, jolloin aikaisempiin vaiheisiin ei tarvitse palata. Kolmas ei-reflektiivisen toiminnan muoto on introspektio, jossa henkilö ajattelee itseään ja tuntemuksiaan. Reflektion tasolle introspektio ei yllä, koska siinä ei kyseenalaisteta aikaisemmin opittua (mt., 107). Näin ollen oppiminen edellyttää kriittistä reflektiota. Kun toiminta ei ole reflektiivistä, myöskään oppiminen ei ole sitä.

Mezirow määrittelee reflektiivisyyden eri asteiseksi riippuen oppimisen muodoista. Instrumentaaliseen ongelmanratkaisun yhteydessä reflektio kohdistuu toiminnan sisältöön ja toimii annet-

tujen tavoitteiden suunnassa. Kommunikatiivisen oppimisen tasolla reflektio kohdistuu myös prosessiin, jolloin saadaan esiin välittömään toimintaan liittyvää tietoa. Transformatiivisen oppimisen tasolla reflektio kohdistuu myös toiminnan premisseihin, jolloin koko toimintaa ohjaavat merkitysperspektiivit muuttuvat. (Mt., 107—111.)

Aikaisemmissa kirjoituksissaan Mezirow (1981, 3—24) on jakanut reflektiivisyyden affektiiviseen, erottelevaan, arvoihin liittyvään, käsitteelliseen, psyykkiseen ja teoreettiseen reflektioon. Jaottelu on edelleen käyttökelpoinen, koska se sisältää ajatuksen aste asteelta syvenevästä tietoisuudesta. Näin ajatellen myös introspektiivinen toiminta olisi reflektiivistä yksilön affektoiden tasolla, jolloin oppimista tapahtuu vallitsevien skeemojen suunnassa, mutta kyse ei ole merkityskeemoja tai -perspektiivejä muuntavasta oppimisesta.

Mezirowin tukeutuminen Habermasiin teoriaan vaikuttaa keinotekoiselta esim. Conellyn (1996) mukaan. Hän syyttää Mezirowia eklektismistä ja väittää tämän siirtävän Habermasin makrotason sosiologisen konseptin suoraan aikuiskasvatuksen käytäntöihin, jolloin Habermasin kriittisen teorian perusoletukset on otettu sellaisenaan lähtökohdiksi ja samalla sivuutettu oppimiseen vaikuttavat sosiaaliset kulttuuri- ja valtarakenteet.

Conellyn mukaan Mezirow esittää aikuisten oppimistavan ja toiminnan suunnan riippuvan pikemminkin vapaasta tahdosta kuin niihin vaikuttavista yhteiskuntarakenteista. Tällöin oppimisen ohjautuminen ja perspektiivi ei riipu vain yksilöistä itsestään tai edes kasvatuksen järjestäjästä, vaan mahdollisuudet ja rajat määräytyvät yksilön toimintaa laajemmasta kontekstista. Mezirowin teoria edustaisikin näin kriittisen teorian sijasta kriittistä ajattelua, jonka perusteena ei enää ole tieteellinen argumentointi vaan tietyt humanistiset arvoasetelmat. (Mt., 242—249.)

Mezirow vastaa kuitenkin varsin tyhjentävästi kysymykseen mitä reflektiivisyys on ja mikä on reflektiivisen toiminnan kohde. Kriittinen reflektio ei sulje pois pyrkimystä vaikuttaa ympäristöön ja valtarakenteisiin. Merkityskeemojen ja -perspektiivien kehittymisen ja muuntamisen problematiikka avautuu aikuisen oppijan oman toiminnan näkökulmasta. Sen sijaan kysymys merkitysten ja ulkoisen todellisuuden kohtaamisesta, kontekstin ja vaikutussuhteiden ongelmasta jää avoimeksi. Tähän voidaan hakea vastausta toisen tyyppisen, työssä oppimista kuvaavan teorian suunnasta.

## Työssä oppimisen kontekstit

Marsick ja Watkins (1990) jäsentävät työssä oppimista (informal and incidental learning) neljän eri tason kautta. Alin taso kuvaa yksilöllistä, toinen ryhmän, kolmas organisaation ja ylin taso professionaalista oppimista. Tasojen sisältö avautuu ns. Joharin ikkunan kautta: yksilön ajattelussa ja toiminnassa on alueita, jotka ovat hänen itsensä ja muiden tuntemia sekä päinvastoin alueita, jotka ovat piilossa niin itseltä kuin muiltakin. On myös alueita, joita ei näe itse, mutta muut näkevät ja alueita, jotka näkee itse, mutta pitää piilossa muilta.

Yksilöllisellä tasolla avain itsensä kehittämiseen on toisilta saatu palaute (feedback) ja itsetutkiskelu (self-disclosure). Ryhmän tasolla palaute ja tutkiskelu kohdistuvat ryhmäprosessiin ja -ajat-

teluun sekä taustalla vaikuttaviin mentaaliin tiloihin ja perusolettamuksiin. Organisaation tasolla palautteen ja tutkiskelun kohteena ovat organisaation dysfunktiot, vallitsevat käyttöteoriat ja puolustautumisen mekanismit (vrt. Argyriksen ja Schönin kaksikehaisen oppimisen edellytykset). Professionaalaisella tasolla tutkiskelu kohdistuu yhteiskunnan toimintaan, asiakassuhteisiin ja ammattilliseen etiikkaan sekä professionalismin sivu- ja piilovaikutuksiin.

Tasot on kuvattu kartion muodossa, jossa yksilöllinen oppiminen luo perustan ryhmän oppimiselle, joka on jälleen perusta organisaation oppimiselle, joka puolestaan on perusta professionaaliseen oppimiselle. Näin professionaalinen oppiminen muodostaa kartion kärjen ja yksilöllinen oppiminen sen laajan pohjan (mt., 40—47). Tasojen sisäiseen dynamiikkaan kuuluva palaute ja tutkiskelu tarkoittaa tiedon keräämistä kaikesta siitä, mikä tukee oppimista auttaen löytämään ja korjaamaan virheitä organisaation käyttöteorioissa.

Yksilö saa ja antaa palautetta toisille henkilöille ja ryhmille. Itsetutkiskelu liittyy havaintojen kautta saatuun tietoon, ajatuksiin, tuntemuksiin ja piilo-oletuksiin. Ryhmän tasolla yksilöt jakavat palautteen, joka liittyy toimintaan ja tuloksiin. Tutkiskelu kohdistuu toimintoihin, muiden reaktioihin, suunnitelmiin ja niiden testaamiseen. Organisaation tasolla palautteen käyttö tarkoittaa vaikeuksien jakamista ja tutkiskelu oppimaan oppimista. Professionaalaisella tasolla palaute liittyy asiantuntijoiden tapaan jakaa oppimiaan asioita, reflektoida omia ja muiden virheitä, hankkia tietoa asiakkailtaan ja pätevoitää toiminnassaan. Professionaalien tutkiskelun kohteena on sidosryhmien toiminta, eettiset kysymykset ja julkinen keskustelu. (Mt., 241.)

Marsickin ja Watkinsin informaalinen oppiminen tarkoittaa koulutukselle vastakkaista oppimistapaa. Sen alakäsite on incidentaalinen oppiminen, jonka merkitys ei liity niinkään satunnaisuuteen kuin työtoiminnan sivu- tai oheistuotteen syntymiseen (mt., 6). Työorganisaatiossa voidaan rakentaa informaalinen opetussuunnitelma, joka tekee mahdolliseksi osallistaa työntekijät oppimistoimintaan, joka on osa tavoitteellista työtä. Oppiminen voidaan organisoida osana ongelmanratkaisua, johon sisältyy aina erehtymistä ja virheiden tekemistä. Koska ne ovat seurausta aikaisemmin opitusta ja automatisoituneista mutta uudessa tilanteessa toimimattomista rutiineista, virheiden löytäminen ja korjaaminen tuottaa incidentaalista oppimista. (Mt., 223—225.)

Työssä oppimista tarkoittavat käsitteet fokuoitetuvat Marsickin ja Watkinsin teoriassa yhtäältä palautteen ja tutkiskelun käsitteisiin sekä toisaalta yksilöllisen, ryhmän, organisaation ja professionaalisen toiminnan tason käsitteisiin. Palaute on toiminnasta hankittua, vastaanotettua ja jaettua tietoa, jota reflektoidaan eri tasoilla. Tutkiskelu sen sijaan kohdistuu toiminnan eri tasoilla piiloiseen tietoon, jonka tekeminen näkyväksi tuottaa oppimista samoin kuin palautteenkin käsittely. Ongelmallisinta teoriassa on oppimisen, siis palautteen ja tutkiskelun erottaminen toisistaan toiminnan eri tasoilla. Ihmiset eivät ajattele ja toimi vain tasojen sisällä vaan yhtäläillä niiden välillä.

Marsickin ja Watkinsin informaalisen ja incidentaalisen oppimisen teoria on rakennettu kouluoppimisen vastakohtaksi siinä määrin, että se on miltei peilikuva koulutuksen hierarkiarakenteesta, joka puolestaan heijastaa työelämän ammatillista hierarkiaa. Hierarkiatasot ovat todellisuutta, mutta on vaikea kuvitella, etteikö professionaalisen tason oppimiseen sisältyisi myös yksilöllisen, ryhmän ja organisaation tason oppimista ja etteikö yksilöllisen oppimiseen sisältyisi ryhmän,

organisaation ja ammatillisen toiminnan tasoihin liittyvää oppimista. Ts. tasot eivät voi olla toisensa poissulkevia vaan pikemminkin kerrostumia tai prosesseja, jotka kietoutuvat toisiinsa.

Toiminta ja oppiminen eivät ole itsessään hierarkkisia. Sen sijaan hierarkia asettaa kehitymiselle rajoja mutta myös mahdollisuuksia ja sitä enemmän mitä korkeammalla hierarkkisessa työnsijaissa toimitaan. Koulutuskeskuksen kohdalla Marsickin ja Watkinsin informaalisesta ja incidentaalisen oppimisen teoriaa ei voi hyödyntää suoraan, vaan sen tasokuvaus täytyy ikään kuin kaataa kyljelleen ja tulkita uudelleen. Tasolta toiselle kiipeämisen ja hierarkkisten lukkojen avaamiseen sijaan oppiminen ja kehittyminen voidaan kuvata merkitysskeemoja ja -perspektiivejä muuttavana prosessina ja murtautumisen kontekstista toiseen syvenevän organisaationaalisen ja professionaalisen kehityksen muodossa.

### 7.1.4 Yhteenveto ja arviointi

Edellä kuvatut teoriat selittävät työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä yhtäältä yksilöllisen toiminnan funktiona ja toisaalta ympäristön ja olosuhteiden säätökeinä rajoituksina ja mahdollisuuksina. Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria selittää yksilön oppimista ja kasvua muuntumisen prosessina, mutta kiinnittää vain vähän huomiota oppimiseen vaikuttaviin sosiaalisiin, organisaationaalisiin tai yhteiskunnallisiin reunaehtoihin. Marsickin ja Watkinsin näkökulma on miltei päinvastainen, heille työssä oppiminen on organisaation toimintojen ja työn oheistuotos.

Argyriksen ja Schöinin mukaan organisaationaalinen oppiminen estyy yksilöiden defenseseistä ja organisaation rakenteista johtuen. Tämän seurauksena oppiminen rajoittuu yksilöllisen työn kontekstiin, minkä ylittäminen vaatii ulkopuolista interventiota. Eraut näkee oppimisen ja kehittämisen avaimen olevan prosessuaalisen tiedon muuntamisessa symboliseen, sisällöllisesti omaksettavaan muotoon. Näkemys korostaa formaalisen koulutuksen merkitystä ja vaikuttavuutta. Myös Schön näkee prosessuaalisen tiedon merkityksen mutta toisin kuin Eraut. Schön korostaa reflektion ensisijaisuutta kognitioon nähden, jolloin kaikkea ammatilliseen osaamiseen sisältyvää hiljaista tai näkymätöntä tietoa ei voida saattaa symboliseen muotoon.

Mezirowin reflektion ja transformaation sekä Marsickin ja Watkinsin palautteen ja tutkiskelun käsitteiden kautta päästään lähelle sitä, mikä sisältyy tämän tutkimuksen ydinkäsitteisiin. Palautteesta, arvioinnista ja evaluoinnista oppiminen yhdistyy reflektiivisen toiminnan käsitteessä. Reflektio ohjaa oppimista toiminnan eri konteksteissa, jolloin ajattelun, toiminnan ja oppimisen dynamiikka avautuu jatkumona, jossa yksilön tehtävänä on murtautua omista kehitysprosesseissaan yhä syvemmin organisaationaalisen ja ammatillisen työn todellisuuteen.

Organisaation tehtävänä on luoda edellytyksiä, tukea ja vaikuttaa ohjaavasti työssä oppimiseen ja ammatilliseen kehittämiseen. Kyse ei ole vain esteiden poistamisesta vaan oppimista tukevien rakenteiden luomisesta organisaatioon. Koulutuskeskuksen suunnittelijoiden työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä säätelee dynamiikka, joka määräytyy yhtäältä henkilökohtaisen työorientaation merkityksistä ja toisaalta toimintakontekstin luomisesta mahdollisuuksista ja rajoituksista. Substantiivisessa teoriassa esitettyä työ- ja oppimisorientaatioiden kuvausta voidaan täsmentää

Mezirowin teorian avulla samoin kuin myös Marsickin ja Watkinsin teoriaa voidaan hyödyntää uudelleen tulkinnan kautta.

**Tilanneorientoitunut oppiminen** voidaan kuvata introspektiona, koska siinä on kysymys oppijasta itsestään, hänen tuntemuksistaan ja tavasta reagoida ongelmatilanteissa. Tilanteessa on kyse myös affektiivisesta reflektoinnista, joka voi johtaa oppimiseen tiedostamattomalla tasolla. Tällöin ongelma, oppimisen kohde ja siihen sisältyvät kysymykset on havaittu, mutta sisältöä ja prosessia ei työstetä tietoisella tasolla. Toimija luottaa, että ongelma ratkeaa alitajuisesti itsestään ajan myötä ilman erityisiä ponnisteluja. Strategia näyttääkin liittyvän enemmän stressin hallintaan kuin varsinaiseen ongelmanratkaisuun. Silti toimijat tuntuvat luottavan siihen myös oppimisen, erityisesti oivaltavan oppimisen menetelmänä, jolloin oppimisella on henkilökohtaiseen kehittymisen suunta.

Tilanneorientoitunut oppiminen kantaa kuitenkin huonosti, koska se toimii välittömän satunnaisen oppimisen merkityksessä ja työstä saatu palaute tulkitaan yksilöllisen tai enintään epävirallisen pari- tai ryhmäkeskustelun kontekstissa. Oppija suojaa itseään ja työtään ja puolustautuu samalla kaikkia ulkoisiksi kokemia muutospyrkimyksiä vastaan. Toisaalta hän hakee suoja työyhteisönsä niistä alueista, joita ei koe uhkaksi itselleen. Samalla hän odottaa tai ainakin haluaisi johdon toimivan siten, että koko työyhteisön voisi kokea turvalliseksi.

Asetelma nostaa esiin juuri sen, mitä Argyris ja Schön tarkoittavat yksikehaisellä oppimiselle ja johon myös Marsick ja Watkins nojautuvat oman teoriansa kehittämissä. Ts. suojautuminen ja defenssit estävät oppimista ja juuri niitä olisi työyhteisössä kyettävä käsittelemään. Sen sijaan Mezirowin teorian näkökulmasta kysymys on merkitysskeemojen ja -perspektiivien muuttumisesta tai pikemminkin niiden muuttamisen mahdottomuudesta, koska oppimista on ohjattu väärin tai ohjausta ei ole lainkaan. Tästä syystä oppimista tulisi ohjata siten, että se ei rajautuisi pelkästään yksilöllisen työn kontekstiin ja työorganisaation pinnanalaisiin merkitysjärjestelmiin.

**Toimintaorientoituneessa oppimisessä** reflektio kohdistuu sekä toimintasisältöön että -prosessiin, jolloin se vaatii pohdintaa ja päättelyä. Toimijat refleктоivat tuntemuksia, havaintoja, arvoja ja käsitteitä, jotka vaikuttavat suoraan toimintaan tai ovat taustalla vaikuttavia tekijöitä. Opittua työstetään aikaisempien merkitysskeemojen avulla, jotka muuntuvat ongelmanratkaisusta saadun kokemuksen perusteella. Sen sijaan merkitysperspektiivien muuttuminen on hidasta ja koetaan psyykkisenä paineena, joka pyritään torjumaan ja rationalisoimaan erilaisiksi selityksiksi.

Toimintaorientoitunut oppiminen on analyyttistä ja tuottaa luottamuksen omaan ongelmanratkaisukykyyn ja että ongelmat ovat ratkaistavissa rationaalisesti. Suhde työyhteisöön ja -organisaatioon jäsentyy vastaavalla tavalla. Yksilöiden asennoituminen, työyhteisön sosiaaliset pelit ja johtamisjärjestelmän ongelmat ovat asioita, jotka vaikuttavat omaan työskentelyyn, mutta joihin voi myös itse vaikuttaa valitsemalla järkevästi tavan, jolla on mukana yhteistoiminnassa. Työyhteisö avautuu työorganisaation tarjoamien mahdollisuuksien kautta, mutta siinä vaikuttaa myös yhteistyötä jarruttava epävirallinen organisaatio.

Päättely ja asennoituminen johtaa joko osallistumiseen yhteistyöhön liittyvän vastuun jakamiseen tai linnoittautumiseen omalle vastuualueelle. Edellinen merkitsee johtamisvastuun ottamista ja valtuuksien ja velvollisuuksien välisten ristiriitatilanteiden jatkuvaa punnintaa. Jälkimmäinen

tarkoittaa keskittymistä oman tehtävän tai yksikön hoitamiseen, jolloin muuhun työyhteisöön suhtautuminen on etäistä. Yhteisen työhön liittyvät tekijät ovat tärkeitä, mutta niiden käsittely koetaan hankalana ja miltei mahdottomana. Oppimista ja kehittymistä auttavan tukijärjestelmän tarve on ilmeinen.

**Kehittämisorientoituneessa oppimisessa** reflektio ei kohdistu vain toiminnan sisältöihin ja prosesseihin vaan myös sen perusteisiin. Sen lisäksi, että reflektointi on affektiivista, erottelevaa, arvoihin kohdistuvaa tai käsitteiden relevanssia pohtivaa, se on myös psyykkistä ja teoreettista reflektiivisyyttä. Se ei liity vain havaittaviin tosiasioihin, vaan niiden taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Mezirow kuvaa tätä sanalla retroaktiivinen reflektio, jolloin henkilö on tietoinen toiminnan kulttuurisista, teoreettisista ja myös episteemisistä premisseistä. Oppiminen on transformatiivista, merkitysperspektiivejä arvioivaa ja muuntavaa. Samalla omaan persoonaan kohdistuvat muutokset koetaan oppimiseen kuuluvana asiana.

Kehittämisorientoituneella oppimisella on selkeästi kaksi kiinnostuksen suuntaa, toisaalta käytännön sovellukset ja kokeilut sekä toisaalta teoreettisen tiedon hankinta niitä varten. Samalla kyse on itsensä ja asiantuntijuutensa kehittämisestä, jolloin toimija pyrkii hyödyntämään alan tutkimustietoa ja kokeiluihin liittyvää evaluointitietoa. Kirjallisuudesta ja toimintaverkostoista hankittu tieto tuodaan omaan työorganisaatioon ja sitä pyritään soveltamaan sekä työyhteisön sisäisessä kehittämisessä että asiakkaiden kehitystarpeisiin vastaamisessa. Sisäinen kehittäminen tähtää koko organisaation osaamisen parantamiseen. Kehitystarpeisiin vastataan myös verkostoitumalla eli hankkimalla ulkopuolelta osaamista, jota ei vielä omassa työyhteisössä ole.

Kehittämisorientoituneessa oppimisessa asiantuntemuksen sekä organisaationaalisen ja manageriaalisen tiedon merkitys on keskeinen. Kiinnostus voi kuitenkin jakautua siten, että ensisijainen mielenkiinto kohdistuu joko asiakas- tai organisaatioprosessien kehittämiseen. Edellinen voi sujua pitkälle ilman, että huomiota tarvitsee kiinnittää omaan organisaatioon, joka on lähinnä toimintaresurssi. Asiakasprosessin ongelmat johtavat kuitenkin kysymään myös organisaation toimivuutta. Vastaavasti organisaation kehittäminen toimii vain niin kauan kuin siihen on sisäistä valmiutta. Ennen pitkää kehittäminen on kytkettävä asiakasprosessien ongelmien ratkaisuuksiin.

**Tavoiteorientoituneessa oppimisessa** toiminta ja oppiminen ovat paradoksaalisessa suhteessa toisiinsa. Toiminnan tavoitteena on muutos, mutta sitä tukevan oppimisen ja kehittymisen oletetaan tapahtuvan itsestään. Oikean tiedon ja päättelyn katsotaan riittävän ongelmanratkaisun perustaksi, jolloin reflektointi kohdistuu lähinnä toiminnan sisältöihin. Prosessiongelmat ovat pikemminkin häiriötekijöitä, joiden poistaminen on kontrollin asia. Oppimista tapahtuu, kun oppija huomaa tavoitteiden arvon ja ponnistelee niiden saavuttamiseksi. Kaikki eivät kuitenkaan ole yhtä kyvykkäitä oppijoita. Tavoiteorientoitunut oppija näkee työyhteisön ja organisaation oppimisen tapahtuvan samalla tavalla kuin se tapahtuu yksilöissäkin. Ongelmat voidaan ratkaista sitä mukaa kuin ne kohdataan ja opitaan näin hankitusta kokemuksesta.

Työorganisaatio on olemassa tiettyä tarkoitusta varten, josta voidaan johtaa toiminnan päämäärät, tavoitteet ja keinot ja johon organisaation työntekijöiden osaaminen tulee suunnata. Tietoisuus perustehtävästä, sisäinen tehokkuus ja toiminnan tuloksellisuus ovat organisaation työtä kantavia periaatteita. Tavoitteiden toteuttamista haittaa työyhteisössä esiintyvä muutosvastarinta



ja henkilöiden asenteiden erilaisuus ja osaamisen eritasoisuus. Se, millainen organisaatio on, riippuu siis yksilöistä ja heidän kehitystasostaan. Toiminta on tavoitteellista ja siihen kytkeytyvän oppimisen oletetaan tapahtuvan spontaanisti. Näkemys oppimisesta on hyvin lähellä Marsickin ja Watkinsin incidentaalisen oppimisen käsitettä.

Edellä kuvatut teoriat tukevat teoreettista päätelmää oppimisesta ja kehittymisestä vaiheittaisena ja syvenevänä prosessina, joka perustuu ammatillisen ja organisationaalisen toiminnan jatkuvaan reflektointiin. Sen sijaan oppimisen kontekstuaalista luonnetta koskeville havainnoille ei ole löytynyt vielä riittävästi tukea. Miten työyhteisön julkiset ja yksityiset foorumit, työorganisaation yhteisölliset prosessit tuottavat oppimista sekä millä tavalla sosiaaliset, organisationaaliset ja institutionaaliset tekijät vaikuttavat oppimiseen?

## 7.2 II vaihe — yhteisen työn konteksti

Edellä kuvatut teoriat jäsentävät yksilöllistä oppimista ja ammatillista kehitystä työn, organisaation ja aikuiselämän todellisuudessa. Mezirowin teoria tukee substantiivisessa teoriassa kuvattua oppimisen organisoitumista. Analyysin esiin nostamat oppimiseen vaikuttavat ja ohjaavat organisationaaliset tekijät, mekanismit ja prosessit selittyvät kuitenkin enemmän Argyriksen ja Schönin teorian avulla. Selitys ei ole kuitenkaan riittävä, koska teoria sulkee pois organisaation itse tuottaman oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuden. Vastaavasti Eraut ja Schön tarjoavat ammatillisen kehittymisen avaimia, mutta eivät kuvaa riittävästi oppimisen ja tiedonmuodostuksen organisationaalisia prosesseja.

Yksilöllisen työn kontekstirajojen ylittäminen on vaikeaa, koska tilanteiden tai tavoitteiden reflektointi perustuu välittömään palautteeseen, yksilöllisiin tulkintoihin tai palautetiedon minimaaliseen jakamiseen organisaation privaateilla foorumeilla. Palautetiedon jakaminen, käsittely ja muuntaminen yhteiseksi kokemustiedoksi vaatii tiedon tuottamisen organisoitua omana erillisenä prosessinaan. Ts. työyhteisön tulisi kyetä jatkuvasti arvioimaan toimintaansa ja sen tuloksia sekä oppimaan näin tuotetun tiedon perusteella. Tässä tehtävässä ei yleensä onnistuta, koska yhteisen työn konteksti ei ole sama kaikille työntekijöille.

Organisationaalinen todellisuus avautuu eri tavalla eri hierarkiatasoilla toimivien näkökulmasta. Koulutuskeskuksessa erot eivät näy vain johdon, suunnittelijoiden ja muun henkilöstön asemaan liittyen vaan myös suunnittelijakunnan sisällä. Analyysin mukaan perusasetelma on kuitenkin johtajan ja suunnittelijakunnan välisen kontekstuaalisen todellisuuden erilaisuus. Kun suunnittelijat pyrkivät toimimaan yhteisen työn kontekstin perusteella, vastaavassa tilanteessa johtaja toimii yksilöllisen työn kontekstin perusteella. Hän kokee helposti henkilöstöltä saamansa palautteen koskevan persoonaansa, jolloin johtamistaitoihin ja -tapaan kohdistuva keskustelu ehkäistyy. Työntekijöiden silmissä johtaja alkaa näyttää entistä enemmän valtajärjestelmän kuin oman organisaationsa edustajalta.

Sama toistuu kaikkien hierarkiatasojen välillä. Kun työntekijöiden pitäisi toimia yhteisen työn kontekstissa, esimies toimii yksilöllisen työnsä kontekstissa. Tämän seurauksena työntekijät eivät



kykene jakamaan ja arvioimaan avoimesti työstään saamaa palautetta, koska he kokevat olevansa kontrollin kohteena ja tuntevat tarvetta suojautua sitä vastaan. Yhteinen oppiminen ehkäistyy ja rajautuu yksilöllisen työn konteksteihin. Oppimista kuitenkin tapahtuu, työyhteisö kehittyy ja organisaation osaaminen lisääntyy, mutta se organisoituu satunnaisella, incidentaalisella tavalla ja pääsääntöisesti epävirallisen organisaation yksityisillä foorumeilla.

Koulutuskeskuksessa raja-aidat alkavat ylittyä vasta, kun asiakasprosesseissa tapahtuneisiin muutoksiin reagoidaan kehittämällä projektityöskentelyä. Toisin kuin tulosalueet, projektit näyttävät olevan avain tiimityöskentelyn onnistumiseen. Tiimien itseorganisoidumiselle on avautunut uutta tilaa johtamisessa tapahtuneen muutoksen seurauksena. Keskittymällä ulkoisiin asioihin johtaja on siirtänyt vastuuta suunnittelijoille, mutta heistä se näyttää johtajan vetäytymiseltä. — Seuraavissa jaksoissa tätä problematiikkaa syvennetään tukeutumalla lähinnä Revansin (1982) toimintaoppimisen ja Katzenbachin ja Smithin (1993) tiimioppimisen, Sengen (1992) oppivan organisaation ja Nonakan ja Takeuchin (1995) organisaation tiedonmuodostuksen teorioihin.

## 7.2.1 Toiminta- ja tiimioppiminen

Revans (1982 ja 1983) tiivistää toimintaoppimisen (action learning) teoriansa kaavaan  $L = P + Q$ , jossa L tarkoittaa oppimista, P ohjelmallista koulutusta ja tiedon hankintaa ja Q kysymysten tekoon perustuvaa oppimista epävarman tiedon ja ongelmien ratkaisemisen tilanteissa. Teorian painopiste on Q:n, oppimista ja uuden tiedon tuottamista vaativan organisaation ongelmanratkaisun ja manageriaalisen osaamisen puolella.

Revans tekee selkeän eron asiantuntijaongelmien ja oppimista vaativien ongelmien ratkaisemisen välillä. Asiantuntijat tietoineen toimivat P:n puolella ja heidän osaamisensa keskittyy rutiiniluonteisten ongelmien ratkaisuun. Tästä syystä asiantuntijoiden on vaikea toimia tilanteissa, joissa heidän tietämyksensä ei enää päde. (Revans 1982, 750—765.)

Oppiminen on Revansille läpikotaisen autonominen ja sosiaalinen prosessi. Autonominen se on siinä mielessä, että jokainen oppija kontrolloi toimintaansa ja oppimistaan itse ja sosiaalinen siinä merkityksessä, että oppijat oppivat toinen toisiltaan (mt., 547). Oppimisen sosiaalisuutta hän kuvaa 'jaettujen vastoinkäymisten' (comrades adversity) -termillä, johon sisältyy vahva psykologinen elementti; oppijat ovat toinen toistensa terapeutteja sikäli, että he käsittelevät oppimisprosessin esiin nostamia syvimpiä tunteja tukien ja auttaen toinen toistaan (mt., 636, 720).

Toimintaoppimisessa ei ole kyse vain tekemällä oppimisesta, koska tekeminen ei sinänsä tuota oppimista. Olennaista on tekojen ja toiminnan reflektointi sekä kokemusten jakaminen muiden oppijoiden kanssa. Toimintaoppiminen on viisivaiheinen prosessi, joka alkaa ongelman herättämisestä kyselystä ja havaintojen tekemisestä, johtaa hypoteesien ja teorioiden esittämiseen, jatkuu kokeilun ja testaamisen sekä ratkaisujen tarkastelun ja arvioinnin kautta, minkä jälkeen tulevat seurannan ja ratkaisun vakiinnuttamisen sekä uusien ongelmien löytämisen vaiheet. Revans liittää toimintaoppimisen manageriaalisen työn, johtamisen, suunnittelun ja organisoimisen kontekstiin. Tavoit-

teena on parantaa päätöksentekoa, löytää siihen keinoja ja oppia keskinäisen vuorovaikutuksen kautta soveltaen samalla tieteellisiä metodeja.

Oppimista ja toimintaa määrittää suhde itseen, toisiin ja ulkomaailmaan. Suhdetta itseen Revans kuvaa ensimmäisen persoonan vaikutussuhteena, jossa toimija (manager) on tietoinen itsestään ja oman kehittymisensä ehdoista. Suhde toisiin tarkoittaa toisen persoonan vaikutussuhteita, joiden kautta oppiminen rikastuu keskinäisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden kautta. Suhde ulkomaailmaan kuvaa kolmannen persoonan vaikutussuhteita, joiden kautta ulkopuoliset vaikutukset välittyvät oppimiseen ja kehittymiseen. (Mt., 722—725.)

Epistemologiset perustelut teorialleen Revans hakee Piagetilta. Ensin ajatuksesta, jonka mukaan on välttämätöntä yhdentää eri tieteenaloja liian kapea-alaisten spesialiteettien ehkäisemiseksi. Toisen periaatteen mukaan yksilön älyllisen kehityksen perusta on toiminnassa, joka määrittää ulkopuolista maailmaa koskevia havaintoja. Ts. havaintojen teko seuraa toimintaa eikä toiminta havaintoja kuten konventionaalinen viisaus olettaa. Tästä syystä kaikki oppiminen on Revansin mukaan toimintaoppimista. (Mt., 776—784.) Samalla selittyy, miksi asiantuntijat ovat organisatiolle sekä hyödyllisiä että haitallisia. He ovat hyödyllisiä spesialisteina, joita tarvitaan ongelmien teknisessä ratkaisussa. Haitallisia he ovat silloin, kun heistä tulee liian erikoistuneina esteitä uuden organisaation tiedon tuottamiselle.

Kolmas epistemologinen perustelu liittyy toiminnan ja oppimisen väliseen dialektiikkaan. Lessem (1991, 17—29) tiivistää Revansin dialektiikan yhdeksään vastakohtaiseen käsittepariin, joita ovat muutos ja pysyvyys, kysyminen ja vastaaminen, käytäntö ja teoria, käsityö ja henkinen työ, tiede ja uskonto, kasvatus ja elinkeino, keskus ja periferia, maskuliinisuus ja feminiinisyys sekä itse ja toiset. Ristiriita on toimintaoppimista yleisesti kantava periaate, koska se sisältyy myös sen peruskaavaan menneen ja tulevan välisenä dialektiikkana. P kuvaa valmista tietoa, jonka perusta on menneisyydessä, kun taas Q liittyy epävarmaan tietoon, jonka vaikutussuunta on tulevaisuudessa.

P:n ja Q:n ristiriita konkretisoituu myös ajankäytön ongelmana. Lyhyellä aikavälillä on tehokkaampaa soveltaa valmista tietoa kuin tuottaa sitä oppimisen kautta. Seurauksena on asiantuntijatiiedon suosiminen ongelmien ratkaisuisissa ja sitoutuminen valmiiseen tietoon ja menneisyyteen. Toisaalta ympäristön muutos voi johtaa ongelmiin, joiden ratkaisuun ei ole valmista tietoa, vaan se on tuotettava oppimisprosessien kautta. Ongelmanratkaisuun liittyvä oppimisen organisointi ja uuden tiedon tuottaminen on samalla johtamiskysymys, jonka painopiste on enemmän Q:n kuin P:n puolella. Näin ristiriita heijastaa myös johtajuuden ja asiantuntijuuden välistä dialektiikkaa, jonka tasapainottamisesta organisaatioissa on aina kysymys (Morris 1991, 71—79).

Revans (1982, 750—751) kuvaa Q:n edellyttämää kyselyä, uuden tiedon ja luovuuden mahdollisuutta 'harkitun sattuman' käsitteellä. Olemassa olevan tiedon nojalla voidaan edetä mahdollisimman pitkälle, kunnes on ylitettävä raja, jossa varmaa tietoa ei enää ole. Kaiken valmistautumisen perusteella tilanteessa voidaan tavoittaa ratkaiseva uusi tieto, jota juuri siinä muodossa ei ole kyetty ennakoimaan. Toimintaoppiminen on ongelmanratkaisuprosessi, mutta Revans ei pyri sen täydelliseen mallintamiseen, koska prosessi voi edetä hyvin monella tavalla. Silloin Q:sta tulisi P,

joka on menneisyyteen sidottua asiantuntijätietoa ja jota sovellettaisiin ongelmanratkaisutekniik- kana.

Pedler (1991) sen sijaan mallintaa toimintaoppimisen sisältämän ongelmanratkaisuprosessin spiraalin muotoon, jossa oppiminen alkaa aikaisemmin jo opitusta ja etenee prosessina. Oppimi- sen fokus on ongelmassa, joka on vaikeasti ratkaistavissa ja vaatii uuden oppimista. Ongelma edellyttää sitoutumista, jolloin oppijat voivat kokea sen omakseen ja kykenevät tekemään oppi- misprosessiaan koskevia päätöksiä. Prosessissa vaikuttaa aikatekijä, joka integroi toisiinsa mennei- syyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden. Prosessin edetessä on varauduttava myös valtaongelmien ja konfliktien kohtaamiseen sekä niiden purkamiseen rakentavalla tavalla. Ongelmanratkaisu- ja oppimisprosessin tulos on persoonassa tai toiminnassa tapahtunut muutos, jolla on tietty kehitys- suunta. (Mt., xxv.)

Johtajien oppiminen on tärkeintä, koska heidän kauttaan uusi tieto ja osaaminen on helpoim- min levitettävissä organisaatioon. Siten johtaminen on osa organisaation oppimisjärjestelmää ja päinvastoin oppiminen on osa johtamisjärjestelmää. Myös asiantuntijoiden on opittava oppimaan. Oppiminen on kuitenkin mahdollista vasta, kun niin johtaja kuin asiantuntijakin tunnistaa osaa- misensa rajat ja luopuu professionalistisista asenteistaan. Toimintaoppimisen mukaan ihminen ja erityisesti asiantuntija voi kehittää koko potentiaaliaan vain jos hänet saadaan piirtämään kartta omasta tietämättömyydestään. (Revans 1991, 6, 12—24.) Näin Revans tulee ottaneeksi kantaa myös asiantuntijuuden kehittymiseen. Oppimisen ongelma ei ole asiantuntijuudessa vaan siihen sisältyneissä, aikansa eläneissä asenteissa.

## Oppiva yhteisö

Revans on selkeästi sitä mieltä, että oppimisen ohjaamisen ei pidä olla asiantuntijoiden vaan oppi- joiden itsensä käsissä. Oppimisen sosiaalinen prosessi alkaa yksilöiden kokemusten jakamisesta, jonka konteksti on oppiva yhteisö (learning community). Revansin mukaan työyhteisö voi oppia ilman ulkopuolista interventiota, koska kyse ei ole asiantuntijaratkaisusta vaan oppimis- ja kehitys- prosessien johtamisesta. Näiden prosessien ymmärtämiseen ja ohjaamiseen tarvitaan kuitenkin omaa kokemusta, mikä puuttuu monilta johtajilta ja tekee johtamistyön vaikeaksi.

Revansin toimintaoppiminen ei kata organisaation kaikkia kerrostumia, vaan vastaa lähinnä manageriaaliseen ongelmanratkaisuun ja managereiden itsensä muodostamaan oppivaan yhtei- söön. Tässä suhteessa se kuvastaa hyvin Koulutuskeskuksen managereiden (suunnittelijoiden ja johtajan) toimintaa, heidän keskinäisen oppivan yhteisönsä tilaa ja siihen liittyviä kokemusten jakamisen, vuorovaikutuksen ja johtamisen ongelmia. Revans fokusoii toimintaoppimisen vuorovai- kutukseen ja oppivaan yhteisöön problematisoimatta täsmällisemmin organisaation hierarkian vai- kutuksia. Hierarkialla on kuitenkin merkitystä ja oppiva yhteisö voi olla muutakin kuin manage- reiden muodostama ryhmä.

Myös Boland ja Tenkasi (1995) kuvailevat yhteisön toiminnan kehittymistä mutta enemmän tiedon kuin oppimisen näkökulmasta. Näkemystään he perustelevat organisaatioiden tietointen-

siivisyyden ja kommunikaation merkityksen lisääntymisellä. Organisaatiossa toimii ammatti-, projekti- ja kehitystehtävissä erilaisia asiantuntijaryhmiä, jotka muodostavat tietämisen yhteisöjä (community of knowing). Yhdessä ne muodostavat osaamisen verkoston, joka voi tuottaa uutta tietämystä merkitysten oppimisen ja kielellisten rutiinien luomisen kautta. Tuotetun tietämyksen perusteella ryhmä voi muodostaa uutta perspektiiviä ja suunnata siten toimintaansa verkostossa.

Kehityksen avain on yksilöiden tekemissä oletuksissa muiden ryhmien perspektiiveistä. Jotta tämä olisi mahdollista ryhmään kuuluvien yksilöiden on tehtävä itsereflektion avulla osaamisensa näkyväksi, mikä puolestaan mahdollistaa kommunikoinnin. Se, mikä tehdään näkyväksi, liittyy toiminnan kohteen raja-alueelle, jossa asiat eivät vielä ole hahmottuneet konkreettisesti. Tähän päästään apuvälineiden avulla, joita ovat kognitiivisen kartan tai kertomusrakenteen tuottaminen ja esittäminen. Kognitiivisella kartalla Boland ja Tenkasi tarkoittavat syy- ja seuraussuhteita ilmentävää käsittekuvausta. Kertomusrakenteella he tarkoittavat suurten ydintapahtumien erottelua pienistä tapahtumista, jotka sijoitellaan kertomuskuvauksessa ydintapahtumien yhteyteen. Näin saadaan esiin piileviä asioita ja kyetään uuteen perspektiivin muodostukseen.

## Oppivat tiimit

Kun Revansin näkökulmana on organisaation sosiaalinen ja manageriaalinen todellisuus ja Boland ja Tenkasi korostavat organisaation informatiivista ja kulttuurista rakennetta, niin Katzenbach ja Smith (1993) ottavat lähtökohdaksi vallitsevan organisaationaalisen hierarkian ja byrokraattisen todellisuuden. Heidän näkemyksensä mukaan jo olemassa olevissa organisaatorakenteissa voi toimia ryhmiä eli tiimejä, jotka toimivat samanvertaisuuden pohjalta ja voivat kehittyä tavanomaista työryhmää tehokkaammaksi.

Organisaatioissa käytetään tiimejä siitä yksinkertaisesta syystä, että ne ovat tehokas keino toteuttaa tavoitteita. Samasta syystä tiimit eivät voi olla itsetarkoituksellisia, ts. niiden muodostaminen ei voi olla itsessään päämäärä. Ne toimivat vain, jos niillä on selkeä funktio organisaation toiminnassa. Vaikka tiimit rikkovat hierarkkisen toiminnan periaatteen omassa työskentelyssään, ne eivät saa asettaa organisaation hierarkiaa kyseenalaiseksi. Myöskään hierarkia ei estä tiimien toimintaa, jotka päinvastoin luovat uusia välityksiä hierarkiatasojen välille. (Mt., 5, 12—14.)

Tiimit hyödyttävät organisaatioita, koska niissä toimivien henkilöiden osaaminen täydentää toinen toisiaan. Parhaiten ne toimivat korkeiden suoritusvaatimusten olosuhteissa. Monitaitoiset tiimit kykenevät tehokkaaseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon, jolloin myös yksilöiden taidot kehittyvät. Tiimit tuleekin muodostaa toisiaan täydentävien taitojen eikä persoonallisten ominaisuuksien perusteella. Taitoja tarvitaan ongelmanratkaisuun, mutta vähintäänkin yhtä tärkeää on uusien taitojen oppiminen. Tiimityöllä on oltava tarkoitus ja tavoite, joka voi liittyä mihin tahansa yhteistyötä edellyttävään tehtävään. (Mt., 47—55.)

Vaikeinta tiimien muodostaminen on manageriaalisen hierarkian ylimmillä tasoilla, koska johtajat ovat tottuneet työskentelemään yksin. He ovat henkilökohtaisessa vastuussa ja kilpailevat keskenään esim. ylennyksistä. Alemmillä hierarkiatasoilla olevat tiimit ovat tehokkaita juuri sen

takia, että niiden tavoitteet ovat eriytyneitä, ajallisesti rajallisten tehtävien toteuttamiseen liittyviä, kun taas johtotasolla tavoitteet ovat suoraan alisteisia organisaation päämäärien toteuttamiselle. Ongelmana voi olla myös se, että ylimmällä hierarkiatasolla kaikkien johtajien on kuuluttava tiimiin, jolloin tiimejä ei voi muodostaa puhtaasti toisiaan täydentävän osaamisen perusteella. Johtotason yhteistyö jääkin usein korkeintaan tehokkaan ryhmätyöskentelyn tasolle. (Mt., 216—221.)

Katzenbach ja Smith vertailevat byrokraattisen organisaation työryhmien ja asiantuntijaorganisaation tiimien muodostusta ja kehitystä. Työryhmän tehokkuus on hierarkkisesti määrätystä työnjaossa ja sisäisessä homogeenisuudessa, minkä perusteella sitä voidaan käyttää teknisessä ongelmanratkaisussa. Tiimin vahvuus on sen sijaan heterogeenisuudessa ja jäsenien osaamisen erilaisuuteen perustuvassa työnjaossa. Tiimin muodostamisessa ei ole kuitenkaan kyse vain oikeanlaisten ihmisten kokoonpanosta, vaan sen on kehityttävä ryhmästä tiimiksi. Tiimi voi olla myös työryhmää tehottomampi valetiimi tai keskustelukerho, jolla ei ole selkeää tehtävää eikä tarvetta kehittyä. Kehittyäkseen tiimi tarvitsee ohjaajaa, jolloin siitä voi tulla potentiaalisen vaiheen jälkeinen todellinen tiimi. Tätä kautta se voi kehittyä ns. huipputiimiksi, jossa myös johtajuus on jaettava. (Mt., 107.)

Tiimiorganisaation kehittämisen vaikeimpia ongelmia ovatkin yksilön ja ryhmän väliseen vastuunjakoon liittyvät kysymykset. Esim. Jaquesin ja Clementin (1991, 162—172) mukaan tiimityöllä on kaksi merkitystä manageriaalisessa hierarkiassa, ensiksi esimiesten ja alaisten välisinä kokouksina ja toiseksi heidän välisensä luovan työskentelyn metodina. Kummassakin tapauksessa tiimi tarvitsee vetäjän, joka on henkilökohtaisessa vastuussa tiiminsä tekemisistä ja saavutuksista. Ryhmä ei voi vastuuta ottaa, koska hierarkkisessa organisaatiossa ei ryhmäpäätöksillä ole merkitystä.

Katzenbach ja Smith sen sijaan esittävät, että korkeatasoinen tiimi voi tulla toimeen ilman tietyille henkilölle keskitettyä johtamistehtävää. Johtaminen voi olla jaettava tiimiin kuuluvien kesken ongelmanratkaisun vaatiman osaamisen mukaan. Organisaation vastuun kantamisen dilemma näyttääkin noudattavan kahta logiikkaa. On asioita, joissa vastuu täytyy olla henkilökohmainen ja on asioita, joissa vastuu on yhteinen. Kyse ei ole joko tai vaan sekä että -asetelmasta.

Yksilöllinen vastuu ankkuroituu organisaation päätöksenteko- ja valtajärjestelmään, kun taas yhteinen vastuu on sidoksissa sosiaaliseen järjestelmään. Oppiminen ja kehittyminen ovat eriaikaisia ja -suuntaisia prosesseja verrattuna organisaation rutiinien ylläpitämiseen ja asiantuntijaongelmien ratkaisemiseen.

## Oppimisen edellytykset

Revsanin toimintaoppimisen teoria vahvistaa kolme keskeistä teoriapäätelmää. Ensiksi yksilöllinen oppiminen muuntuu yhteiseksi kokemuksen jakamisen kautta toimijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja toisiinsa tukeutumisen kautta. Toiseksi työstä hankitun palautteen jakaminen, käsittely ja muuntaminen yhteiseksi arviointitiedoksi tuottaa yhteistä oppimista. Toiseksi yhteinen oppiminen tarvitsee tuekseen yksilöllä vaikeuksissa auttavan, luottamuksellisen ja turvallisen foorumin,

oppivan yhteisön, jossa kokemusten jakaminen on mahdollista. Kolmanneksi oppimista kantavat ongelmat ja ristiriidat, jotka on ratkaistava menneen ja tulevan, vanhan ja uuden tiedon, asiantuntijoiden ja managereiden kohtaamisen ja konfliktien kautta.

Koulutuskeskuksen todellisuudessa yhteisen työn käytäntö ei toimi kuitenkaan niin ideaalisella tavalla kuin teoria antaa olettaa. Palautteen jakaminen ja muuntaminen yhteiseksi tiedoksi on pikemminkin vahva odotus kuin selkeä tosiasia. Oppiva yhteisö vaikuttaa enemmän toiveelta kuin todellisuudelta. Ristiriidat sen sijaan ovat hyvin todellisia ja konkreettisia ja juuri niiden kautta voidaan ymmärtää oppivan yhteisön keskeneräisyys ja yhteisen oppimisen vaikeudet. Eniten oppimisen ja kehittymisen prosesseihin näyttääkin vaikuttavan edellä kuvattu kahden logiikan, päätöksenteon ja vastuun kantamisen dilemma.

Koulutuskeskuksen valta- ja päätöksentekojärjestelmään kytkeytyvät vastuukysymykset on pyritty ratkaisemaan muodostamalla tulosityksiköitä ja osoittamalla tulostiimeihin vastuulliset vetäjät. Tässä ei ole onnistuttu, koska vain osa toimijoista on ollut valmiita kantamaan suoraan organisaation perustehtävään ankuroitua vastuuta. Sen sijaan on haluttu, että tiimit muodostuvat alhaalta henkilökohtaisten osaamisten perusteella. Kumpikaan kehityslinja ei ole toteutunut halutulla tavalla.

Organisaatioon on kuitenkin syntynyt projektiryhmiä, joissa työskentely koetaan tasavertaiseksi ja joiden puitteissa tuotetaan myös arviointitietoa. Mutta oppimisen ja kehittymisen itseorganisoituminen ei ole tarpeeksi vahvalla pohjalla, koska organisaation kulttuurinen rakenne, informaatio-, kommunikaatiojärjestelmä (vrt. Boland & Tenkasi) ei ole kehittynyt riittävästi ulkoisista tekijöistä ja johtamistavasta johtuen. Aikaisemmassa vaiheessa työyhteisön keskustelu on pyritty ohjaamaan organisaation julkiselle foorumille, jossa ei kuitenkaan kyetty saamaan aikaan aitoa yhteiseksi koettua palaute- ja arviointikeskustelua. Sen sijaan keskustelu on ohjautunut kahden tai kolmen henkilön muodostamille yksityisille foorumeille johtamisen ulottumiin.

Uudessa tilanteessa yksityiset foorumit ovat menettäneet merkitystään ja aivan samoin on käynyt yhteiselle foorumillekin. Projektitiimit ovat alkaneet korvata niitä kumppakin. Puolijulkisina ja puoliyksityisinä ne ovat riittävän turvallisia muodostaakseen organisaatioon yhden sijasta useita oppivia yhteisöjä. Näin Koulutuskeskuksen organisaatio on muuttanut muotoaan, virallista ja epävirallista kulttuuria kantavasta linjaorganisaatiosta on muotoutumassa koulutuksen alihankintoja organisoiva ja taloudellista tulosta tuottava tulos- ja projektiorganisaatio.

Ulkoisen todellisuus on pakottanut sisäisen tehokkuuden etsimiseen ja voimien yhdistämiseen tiimityön muodossa. Ongelmat eivät ole kuitenkaan poistuneet. Ne ovat vain muuttaneet muotoaan. Organisaationaaliset oppimis- ja kehitysprosessit hakevat muotoaan, koska niihin liittyviä tiedonmuodostuksen prosesseja ei ole kyetty ottamaan haltuun. Myöskään päätöksenteon ja yhteisen toiminnan välistä vastuun kantamisen ja jakamisen dilemmaa ei ole onnistuttu ratkaisemaan tavalla, joka oikeuttaisi luonnehtimaan Koulutuskeskusta oppivana organisaationa.

## 7.2.2 Organisaation oppiminen

Swieringa ja Wierdsma (1992, 16—18) määrittelevät organisaation sosiaalisena konstruktiona ja systeeminä, jossa johtaminen (management) ja johtajuus (leadership) ovat kaksi saman asian eri puolia. Kumpikin tähtää samaan eli ihmisten ohjaamiseen halutun käyttäytymisen suuntaan, mutta erilaisin keinoin. Johtaminen on osa johtamisjärjestelmää (strategia, rakenne, järjestelmät, kulttuuri), jonka avulla vaikutetaan epäsuorasti organisaationaaliseen käyttäytymiseen. Johtajuus on välitöntä vaikuttamista ihmisten käyttäytymiseen tarkoittaen ohjeistamista, ohjaamista, neuvomista, taivuttelua ja motivoimista.

Organisaationaalinen oppiminen on Swieringan ja Wierdsman mukaan organisaationaalisen käyttäytymisen muutosta, joka tarkoittaa kollektiivista oppimisen prosessia. Oppiminen voi ylittää "kaksikehäisen" ja aina "kolmikehäisen" oppimisen eli organisaation perusarvojen ja periaatteiden tasolle (vrt. Argyris & Schön 1974 ja 1978). Siihen ei tiimiorganisaation rakentaminen pelkääntään riittä, tarvitaan uudenlaista johtamista ja johtajuutta. Organisaatio oppii, jos oppimisen tulos ei näy ainoastaan jonkun parantuneena työsuorituksena vaan kaikki organisaation jäsenet toimivat eri tavalla verrattuna aikaisempaan. Tunnusomaista oppivalle organisaatiolle on, että uutta osaamista ei vain saavuteta, vaan se jää pysyväksi ja että organisaatio ei ole oppinut vain kerran, vaan se on oppinut oppimaan.

Avainkäsite on kehittäminen, joka läpäisee kaikki organisaation ja oppimisen tasot. Oppiva organisaatio voidaan rakentaa kahdella tavalla. Ensiksi ns. turistimallin mukaisesti, jolloin alussa määritellään täsmälleen mitä halutaan, mihin ja miten mennään. Toiseksi ns. matkalaisen mallin mukaan, jossa ei tiedetä tarkkaan mihin mennään päätepisteestä puhumattakaan; on vain valittava suunta ja lähdettävä. Ensimmäisen mallin noudattaminen luo ristiriidan käyttäytymisen ja uudelleen organisoinnin välille, koska ihmiset tuntevat olevansa pakotettuja muutokseen. Toinen malli sen sijaan yhdistää organisoinnin ja käyttäytymisen, koska ajattelu, toiminta, reflektointi ja päätöksenteko integroituvat toisiinsa kollektiivisen oppimisen prosessissa. (Swieringa & Wierdsma 1992, 33, 71—80.)

Sengen (1996, 289—290) mukaan oppivan organisaation rakentaminen alkaa adaptatiivisen ja generatiivisen oppimisen muotojen erottamisesta toisistaan. Adaptaatio liittyy sopeutumiseen ja selviytymiseen, jollaiseksi oppiminen organisaatiossa tavallisesti ymmärretään (vrt. Argyris & Schön). Johtamisessa se tarkoittaa asioiden viemistä tilaan, johon ihmiset sopeutuvat ja oppivat seurausten kautta. Generatiivinen oppiminen tarkoittaa kehittämistä ja luovuutta pelkän selviytymisen ja sopeutumisen sijaan. Johtajien uutena tehtävänä on tuottaa oppimista, joka tähtää ongelmien syiden poistamiseen eikä oireiden hoitamiseen (vrt. Revans). Samalla johtajien on itsensä opittava.



## Johtaminen ja oppiminen

Sengen (1992) organisaation oppimista tarkoittava ydinkäsite on palaute, joka liittyy toiminnan vahvistamiseen tai tasapainottamiseen organisaation muodostamassa systeemissä kokonaisuudessa. Palaute on systeeminen takaisinkytkentä, joka sisältää kaksisuuntaisen vaikutusten virran. Systemi vaikuttaa toimijoihin ja toimivat puolestaan vaikuttavat systeemiin. Jokainen vaikutus sisältää sekä syyn että seurauksen samalla, kun jokainen toimija on osa työnsä palauteprosessia. Näin toimija on myös osa ongelmaa, jota hän ratkaisee, koska ei voi olla sen ulkopuolella. (Mt., 78—88.)

Jos toiminnassa on ongelmia, palautetieto ei kerro syitä, vaan oireen. Sengen mukaan ihmisten oireeseen kohdistamat reaktiot noudattelevat konventionaalista viisautta, aikaisempaan kokemukseen perustuvaa tietämystä, jonka perusteella havaitut ongelmat pyritään ratkaisemaan. Tasapainottavien prosessien aikaansaaminen edellyttää kuitenkin oireiden hoitamisen sijaan peruskaisujen tekemistä, jotka eivät ole välittömästi tavoitettavissa, vaan edellyttävät oppimista. Todellisuus toimii aina systeemisesti, mutta ihmisten ajattelu vain harvoin. Ihmiset ovat systeemiensä ja oman ajattelunsa vankeja ja vasta tietoisuus systeemin rakenteesta ja taito vaikuttaa sen toimintaan tekee mahdolliseksi ohjata sitä. (Mt., 51—54, 116.)

Oppimisen ongelma on siinä, että se perustuu kokemukseen, mutta tärkeimpien päätösten seurauksia ei koeta koskaan suoraan. Rakenteet tuottavat käyttäytymistä, mutta niitä on vaikea nähdä kuten niiden välisiä vaikutussuhteitakin. Kehitys alkaa rakenteiden ja vaikutusten tunnistamisesta ja käyttämisestä oppimisen käyteaineena. Oppiminen kohdistuu ajattelumallien tutkiskeluun ja luomiseen, yhteisten visioiden rakentamiseen ja keskinäiseen jakamiseen ja oppimiseen ryhmissä, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Oppiminen alkaa systeemiä tasapainottavien palauteprosessien tutkimisesta. Vahvistavat prosessit ilmaisevat vain jo opitun, jolloin niillä ei ole merkitystä uuden oppimisessa. (Mt., 101.)

Ilman työntekijöiden pyrkimystä henkilökohtaiseen osaamiseen organisaatio ei voi oppia ja ilman kokonaisuuden yhteensitovaa systeemiajattelua kehitykselle ei voi osoittaa suuntaa. Systemiajattelu on osaamisen kokonaisuus, joka kokoaa neljä muuta osaamisen aluetta, joita ovat henkilökohtaisen osaaminen, mentaalisten mallien muodostaminen, vision rakentaminen ja jakaminen sekä tiimioppiminen. (Mt., 5—23.) Senge puhuu holografiasta, jossa jokainen systeemin osa kertoo olennaisimman kokonaisuudesta. Näin jokainen organisaation jäsen voi osallistua yhteisen vision tuottamiseen ja jakamiseen, muuntaa mentaalisia mallejaan ja kehittää osaamistaan keskinäisen oppimisen prosessissa. (Mt., 211—214.)

Oppivan organisaation johtaminen alkaa vision ja välittömän todellisuuden välisen tension luomisesta. Se voi alkaa joko todellisuuden suuntaamisesta visiota kohti tai vision tuomisesta todellisuutta kohti. Olennaisinta on yhteinen työskentely todellisuuden ja vision välisen luovan jännitteen tilassa. Johtajuus vaatii toimimaan uusissa rooleissa, suunnittelijana, opettajana ja palvelijana. Se taas vaatii uusia taitoja, kuten visioiden rakentamisen ja jakamisen, mentaalisten mallien esiin saamisen ja kokeilemisen sekä systeemisen ajattelun taitoja. Johtaja tarvitsee myös uusia työkaluja, hänen tulisi osata käyttää systeemiä arkkityyppisiä, kartoittaa strategisia dilemmoja ja



rakentaa oppimisen laboratorioita tiimi- ja organisaatio-oppimista varten. (Senge 1996, 291—311.)

Reflektio, kokemus, palaute, osaaminen, mentaaliset mallit, tiimioppiminen ja systeemiajattelu ovat ydinkäsitteistöä, jonka avulla Senge rakentaa oppivan organisaation teoriaansa. Organisaatio on dynaaminen kokonaisuus, joka kehittyy yhteisesti tuotettujen ja jaettujen visioiden suunnassa. Tässä toiminnallisessa kokonaisuudessa visioiden ja nykyhetken jännite tuottaa mahdollisuuden oppia, jonka ohjaaminen on organisaation johdon tehtävänä. Sengelle organisaationaalinen oppiminen on lähinnä systeemistä vaikuttamista, jossa tärkeintä on muokata yksilöiden mentaalisia malleja halutun kehityksen suunnassa.

Tässä suhteessa Senge on täsmälleen samassa pisteessä kuin Argyris ja Schön, joiden mukaan organisaationaaliset kartat ovat oppimisen avain niin yksilöiden kuin koko organisaationkin tasolla. Argyrikselle ja Schönille organisaationaalinen oppiminen on ongelmanratkaisun sivutuote ja metafora. Myös Sengelle oppiminen on ongelmanratkaisua, mutta tiimien ja organisaation oppiminen on yhtä todellista kuin yksilöidenkin oppiminen. Kyse on vain tavoista, joilla se tuotetaan. Sengen teoria oppivasta organisaatiosta ei mene sittenkään riittävän syvälle. Kysymys mentaalisten mallien muodostumisesta, yksilöllisiin ja yhteisiin kognitiivisiin karttoihin vaikuttamisesta organisaationaaliseen oppimiseen ja tiedonmuodostukseen liittyen jää yhä avoimeksi.

## Organisaationaalinen tiedonmuodostus

Siinä, missä Senge on jatkanut siitä, mihin Argyris ja Schön ovat jääneet, Zuboff (1988) jatkaa siitä, mihin Revans on jäänyt oppivan yhteisön ja toimintaoppimisen teoriassaan. Revans ei pohdiskele Zuboffin tapaan uuden teknologian vaikutuksia, mutta näkee oppimisen liittyvän ongelmanratkaisuun tavalla, johon kuuluu myös uuden tiedon tuottaminen. Zuboff käyttää termiä 'yhteistyössä oppiminen' (collaborative learning), joka sisältää ajatuksen toimintaoppimisen ja käsitteellisen oppimisen välisestä jännitteestä. Toimintaan sisältyvät merkitykset täytyy muuntaa ensin eksplisiittiseen, näkyvään käsitteelliseen ja symboliseen muotoon, jonka jälkeen ne muuntuvat jälleen implisiittiseen, näkymättömään ja referentiaaliseen muotoon. (Zuboff 1988, 192—201.)

Zuboffin mukaan muutoksen objektiivinen perusta on teknologisessa muutoksessa, mutta ei niinkään automaatiassa kuin tietojenkäsittelyn järjestelmien kyvyssä informoida käyttäjiään. Informaatiojärjestelmä ei tuota vain suoritteita vaan tietoa, jonka lukemisesta ja käyttämisestä teknologian ja työn kehittämisessä on kysymys. Työ ja toiminta käsitteellistyvät informaatioteknologian käyttöönoton myötä, jolloin järjestelmien ongelmien, poikkeamien tai virheiden korjaaminen edellyttää teoreettista ajattelua. Analyysin yksi peruskäsite on 'action-centered skills', johon työ on perustunut niin suorittavalla kuin manageriaalisellakin tasolla.

Teollinen työ on ollut ruumiillista työtä, jossa työntekijä käyttää kehoaan työn suorittamiseen. Ammatillinen osaaminen samoin kun oppiminen on perustunut kehon liikkeisiin, motoriikkaan ja toimintaan sisältyvän näkymättömän tiedon saavuttamiseen ja hallintaan. Kaikkea ei ole tarvinnut esittää eksplisiittisessä muodossa, vaan työ on opittu seuraamalla, jäljittelemällä ja kokeilemalla

yritysten ja erehdysten kautta. Teknologisen kehityksen uudessa vaiheessa tämä näkymätön osaaminen on saatettu eksplisiittisen symbolisen tiedon muotoon, jonka avulla tuotantoprosessia voidaan ohjata. (Mt., 187—193.)

Johtamistyössä vastaava osaaminen on perustunut suullisen tiedon kulttuuriin, oman persoonan käyttämiseen ja muiden kanssa työskentelyyn. Osaamisen lähde on ollut asioiden tuntemisessa ja henkilösuhteissa ja käsitteellisten yhteyksien ymmärtämisessä ja käyttämisessä. Johtamisen taidot on opittu kokemuksen kautta. Uudessa tilanteessa kokemuksen merkitys muuttuu, koska informaatioteknologia muuttaa implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon tuottamisen ja oppimisen järjestyksen. Se, mikä on liittynyt kokemukseen, on ensin saatettava käsitteelliseen muotoon, jotta se voidaan oppia ja muuntaa jälleen ei-käsitteelliseen merkitysten muotoon. (Mt., 201—206.)

Informaatiojärjestelmään sisältyvä tieto on organisaation yhteistä omaisuutta, johon pääseminen on periaatteessa mahdollista kaikille organisaation tietojärjestelmää käyttäville niin johtajille kuin työntekijöillekin. Manageriaalinen työ muuttuu kontrolloinnista ohjaus- ja kehittämistyöksi kohdistuen intellektuaalisten taitojen ja sosiaalisen järjestelmän sekä teknologian ja toimintastrategioiden tuottamiseen. Näin tiedosta ja oppimisesta tulee organisaation toiminnan uusi perusta jopa niin, että oppimisesta voidaan puhua työn uutena muotona. (Mt., 392—395.)

Nonaka (1994, 19) ja Nonaka ja Takeuchi (1995, 61—70) analysoivat organisaation eksplisiittisen (näkyvä) ja implisiittisen (näkymätön) tiedon välistä muuntelua vähemmän informaatioteknologisin ja enemmän organisaationaalisiin painotuksiin kuin Zuboff. He kuvaavat muuntelun prosessia neljän tiedon olomuodon ja vaiheen kautta. Ensiksi sosialisaatioprosessina, joka tarkoittaa yksilöllisen implisiittisen tiedon muuntumista organisaationaaliseksi näkymättömäksi tiedoksi. Toiseksi eksternalisaatioprosessina (ulkoistaminen), jossa näkymätön tieto muuntuu uudeksi eksplisiittiseksi tiedoksi. Kolmanneksi kombinaatioprosessina (yhdistely), jossa eksplisiittinen tieto yhdistyy muuhun eksplisiittiseen tietoon. Neljänneksi internalisaatioprosessina (sisäistäminen), jossa kombinoitu eksplisiittinen tieto muuntuu jälleen implisiittiseksi tiedoksi.

Organisaationaalisen tiedonmuodostuksen prosessissa internalisaatio on vaihe, joka perinteisesti on ymmärretty oppimisena (Järvinen 1997). Tiedon muuntelun ongelmallisin vaihe liittyy eksternalisaatioon, koska näkymätön ja äänetön tieto on äärimmäisen hankala saattaa suoraan käsitteelliseen muotoon. Perinteisessä työkuultuurissa tähän ei ole ollutkaan suurta tarvetta, koska oppiminen on tapahtunut yksilöltä yksilölle myös nonverbaalisella tavalla. Tiedon tuottaminen edellyttää kuitenkin osaamisen ilmaisemista eksplisiittisessä, vähintäänkin metaforien ja analogioiden (Nonaka 1994, 21) muodossa, jotka ilmaisevat mistä on kysymys ja jotka kyetään jakamaan organisaationaalisisessa todellisuudessa.

Nonaka ja Takeuchi (1995) kuvaavat uuden tiedon tuottamisen laajenevan ja syvenevän spiraalin muodossa, joka alkaa sosialisaation prosessina muuntuen dialogin ja kollektiivisen reflektoinnin kautta eksternalisaation prosessiksi ja edelleen eksplisiittisten tiedon ainesten yhdistelyn kautta kombinoinnin prosesseiksi. Kombinoinnista siirrytään tekemällä oppimisen kautta internalisaation prosessiin, joka muuntuu kokemusten vaihdon foorumien kautta jälleen sosialisaation prosessiksi. (Mt., 70—72.) Kuvaus on miltei analoginen Kolbin (1984) oppimissyklin kanssa kuitenkin sillä

erotuksella, että Kolb mallintaa yksilön kokemuksellista oppimista Nonakan ja Takeuchin kuvatessa yhteistoiminnallista oppimisen ja tiedonmuodostuksen prosessia.

Yksilöllisen ja yhteisen oppimisprosessien vastinparit ovat havaittavissa helposti. Niitä ovat ensin konkreettinen kokemus ja kokemusten vaihto, toiseksi reflektiivinen havainnointi ja yhteinen reflektointi, kolmanneksi abstrakti käsitteellistäminen ja eksplisiittisen tiedon yhdistely ja neljänneksi konkreettinen kokeilu ja tekemällä oppiminen. Oppimisen yksilöllisen ja yhteisöllisen ja yhteisöllisen syklin välillä on holografinen vastaavuus, jota erottelee vain toiminnan subjektien välinen muuntelu. Sosialisaaion, eksternalisaation, kombinaation ja internalisaation prosessit ovat sijoitettavissa samalla tavalla ja samassa järjestyksessä syklin kenttiin, jolloin ne ilmaisevat yksilöiden ja heidän yhteisönsä oppimis- ja kehitysprosessien samanaikaisuutta ja -suuntaisuutta.

Nonaka ja Takeuchi asettavat uuden tiedon tuottamiselle joukon edellytyksiä, joista organisaation johdon on huolehdittava. Ensimmäinen edellytys on intentio, joka tähtää organisaation vision ja strategian toteuttamiseen. Kyse ei ole vain vision ja strategian yhteisestä tuottamisesta, vaan näkemyksen käsitteellistämistä siitä, millaista tietämystä tulisi tuottaa ja millaisin kriteerein uutta tietoa voidaan arvioida. Toinen edellytys on autonomia, joka antaa yksilöille ja ryhmille mahdollisuuden motivoitua aidosti tiedon tuottamiseen. Kolmas organisatorinen edellytys liittyy tietoiseen epävakaisuuden ja luovan kaaoksen hyödyntämiseen arvioitaessa rutiineja ja asenteita uudelleen organisaation kehittämisessä. Neljäs edellytys on tiedon ylimäärä, joka tarkoittaa tiedon tuottamista yli välittömän oman tarpeen, jolloin laadullisesti hyvä tieto saavuttaa jokaisen organisaatioon kuuluvan ja auttaa potentiaalisten johtajataitojen kehittämisessä. Viidentenä edellytyksenä on moninaisuuden ja vaihtelun periaate, joka vastaa toimintaympäristön moninaisuutta ja vaihtelua. (Mt., 74—83.)

## Muutoksen tuottaminen ja ohjaaminen

Samoin kuin Zuboff, Nonaka ja Takeuchi (1995, 125—129) osoittavat organisaation keskijohdolle uuden tehtävän, joskin hieman eri tavoin. He näkevät työjohtajat välittävänä linkkinä johdon ja keskijohdon välissä, jolloin kehittämisen suunta on keskeltä sekä ylös että alas eikä vain ylhäältä alas — tai alhaalta ylös verrattuna perinteisiin johtamismalleihin. Zuboff (1988, 396—399) näkee työnjohtajat oppimisen ohjaajina ja informaatiotoimintojen tukijoina, jolloin kehittäminen alkaa organisaation ytimessä olevasta informaatiojärjestelmästä välittyen sisäkehältä ulkokehälle ja takaisin.

Huolimatta posthierarkkisista korostuksistaan Zuboffin (mt., 401) ratkaisu on teknologinen verrattuna Nonakan ja Takeuchin näkemykseen, jonka mukaan informaatio on kaikkialla organisaatiossa ja suurin osa siitä on näkymättömän tiedon muodossa sosiaalisessa järjestelmässä ja organisaatiokulttuurissa. Johdon tehtävänä on organisoida toiminnot niin, että näkymätön tieto saadaan yksilöiden ja koko organisaation oppimista hyödyttävällä tavalla käyttöön. Toisin kuin Zuboff, joka asettaa ideaaliksi nonhierarkkisen organisaation, Nonaka (1994, 28) pyrkii sovittamaan yhteen ei-hierarkkisen ja hierarkkisen rakenteen samassa organisaatiossa.

Työnjaollinen perushierarkia ei häviä minnekään mutta sen lisäksi organisaatio voidaan ymmärtää kerrostuneena rakenteena, jonka pohjakerros muodostuu näkymättömästä tiedosta, organisaatiokulttuurista ja näkyvän tietoperustan rakenteesta. Toinen kerros on organisaation perustoimintoja ja rutiineja suorittava hierarkkinen ja byrokraattinen organisaatio. Kolmannen kerroksen muodostavat itseorganisoituvat ja tietoa tuottavat projektitimit, jotka ovat löyhästi ei-hierarkkisella tavalla sidoksissa toisiinsa. Malliaan Nonaka kuvaa ns. hypertekstiorganisaationa. (Mt., 33—34.)

Zuboffin mukaan organisaatio on informaatiojärjestelmä, joka kehittyy organisaation kuuluvien yhteisen osaamisen jatkuvan kasvun perusteella. Organisaation johto on systeemissä ratkaisevassa asemassa, koska se voi sekä sallia että estää henkilöstön pääsyn informaation lähteelle. Oppivaksi organisaatioksi kehittämisessä on siten viimekädessä kyse siitä, mihin valtaa halutaan käyttää. Nonaka ja Takeuchi pyrkivät ylittämään kysymyksen rakentamalla organisaatiosta näkemystä, jossa myös vallankäytön prosessit eriytyvät. Johdon tehtävänä on valita, tukeeko se tiedon tuottamisen ja muutoksen prosesseja vai pyrkiikö se ehkäisemään niitä.

Kysymys organisaationaalista muutoksesta on lopulta hyvin pragmaattinen. Kuka tai ketkä organisaatiossa ovat avainasemassa muutosprosessin tuottamisessa. Argyris, Schön, Revans ja Senge samoin kuin monet muut organisaatiotieteilijät asettavat muutoksen fokukseen manageriaalisen johdon erittelemättä täsmällisemmin heidän välisiä suhteitaan. Katzenbach, Smith, Zuboff, Nonaka ja Takeuchi näkevät muutoksen agentteina keskijohdon, joka operoi tiimioorganisaation kautta oppimisen ja informaatiovirtojen ohjaajina. Bekman (1998a, 1998b) palauttaa kysymyksenasettelun jälleen yksilön tasolle. Muutos on ensisijaisesti prosessinomistajan asia, kuka tahansa organisaation jäsen, jolla on näkemystä, tietoa ja kykyä ohjata muutosprosessia, voi sen tehdä.

Muutos alkaa asiakasprosessien tutkimisesta, jolloin pyritään siihen, että organisaatio kykenee vastaamaan mahdollisimman hyvin asiakasprosesseihin. Tieto muutostarpeesta välittyy lähinnä niiden tilanteiden kautta, joissa asiakas kohdataan ja jotka halutaan saada aikaisempaa toimivammiksi. Taustalla on näkemys organisaatiosta erityyppisinä prosesseina, joiden peruserroksen muodostavat organisaation toimintoja ylläpitävät prosessit. Toinen kerros koostuu asiantuntijaprosesseista, joiden puitteissa ratkotaan asiakkaiden rutiininomaisia ongelmia. Kolmas kerros muodostuu innovaatioprosesseista, joiden kautta tuotetaan uutta tietoa ja uusia sovelluksia organisaation kehittämistä varten. (Bekman 1998b, 9—14, 59—60.)

Muutoksen innovaattori on prosessinomistaja, joka kokoaa ympärilleen tukiverkoston ja hankkii uudistukselle päätöksentekijöiden ja johdon hyväksynnän. Prosessinomistaja toimii sisäisen kehittäjän ja konsultin tavoin (vrt. Cockman et al. 1992) ulkopuolisen konsultoinnin sijaan (vrt. Argyris & Schön 1978; Argyris 1993). Asetelmassa ei ole kyse vain ydin- ja tukiprosessit erottelevasta organisaatiomallista (esim. Ojala 1996, 164—166), vaan asiakasprosessien kautta hahmotuvasta prosessiorganisaatiosta.

Organisaation perusprosessit ovat tuotannon, markkinoinnin ja kehittämisen prosesseja, joihin asiantuntijatoiminnot kuten talous-, hallinto- ja henkilöstöyksiköt kiinnittyvät. Organisaation päätöksentekoprosessit kiinnittyvät puolestaan johtamistoimintojen kautta operatiivisiin informaatio-, kommunikaatio- ja säätelytoimintoihin, joiden kautta organisaation prosesseja pidetään yllä,

kehitetään ja uudistetaan. Prosessinäkemyksen mukaan organisationaalinen muutos etenee pienin askelin ja sen toteuttamisen aikaväli voi olla useita vuosia. (Bekman 1998a, 3—9.)

### 7.2.3 Yhteenveto ja arviointi

Revansin toimintaoppimisen teoria avaa näkökulman organisationaaliseen oppimiseen työyhteisön sosiaalisena prosessina. Oppiminen on kuitenkin enemmän managereiden eli johtajien, päälliköiden ja muiden johtohenkilöiden kuin kaikkien työntekijöiden asia. Tämän rajauksenkin huomioonottaen teoria kuvaa varsin hyvin Koulutuskeskuksen suunnittelijoiden oppimista työssään. Suunnittelijakunta, johon myös johtaja luetaan, muodostaa oppivan yhteisön, jossa yksilöllisiä kokemuksia ja työstä saatua palautetta voidaan käsitellä. Näyttää kuitenkin siltä, että hyvä tahto ja koettu tarve ei riitä oppivan yhteisön rakentamisessa, vaan on kysyttävä mitkä ovat sen edellytykset.

Oppivaa yhteisöä on pyritty rakentamaan julkisena foorumina (yhteiset kokoukset) johdon toimenpitein, mutta erilaisista orientaatioista johtuen siinä ei ole onnistuttu. Sen sijaan on syntynyt yksityisiä foorumeja (parit, ryhmät), jotka ovat myöhemmässä vaiheessa samoin kuin yhteiskokoukset korvautuneet projektitiimeillä. Tiimityöskentely yhdistää julkisia ja yksityisiä foorumeja, mutta Koulutuskeskuksessa kehitys näyttää tapahtuneen yhteisen julkisen foorumin kustannuksella. Seurauksena on, että työorganisaatio oirehtii monin tavoin, johdon ja suunnittelijoiden välillä on informaatiokatkoksia ja luottamuksen puutetta. Tässä suhteessa oppiva yhteisö on enemmän kuin yksilöiden ja ryhmien muodostama sosiaalinen järjestelmä. Oppiminen tarvitsee tuekseen informaatio- ja kommunikaatioverkostot, jolloin se on myös tietämisen yhteisö Bolandin ja Tenkasi esittämällä tavalla.

Revansin toinen tärkeä näkökulma liittyy organisationaalisen ja asiantuntijatiedon erotteluun. Edelliseen kuuluu epävarmuus, luovuus ja uuden etsiminen, kun taas jälkimmäinen tarkoittaa toimimista varman tiedon pohjalta. Erottelu kuvastaa myös Koulutuskeskuksen suunnittelijoiden osaamisen jakautumista. Suunnittelijoiden kiinnostuksen kohde näyttää kuitenkin enemmän vaihtelevan kuin olevan pysyvästi jommankumman tiedonlajin puolella. Oppimis- ja kehitysprosessin eri vaiheissa on vaarana pitäytyä vain toiseen (vrt. kehityksen sivuraiteet). Osaamisen kehittyminen edellyttää kuitenkin asiantuntijatiedon ja organisationaalisen tiedon jatkuvaa integrointia, jolloin edetään kohti sitä, mitä voidaan kutsua organisaation ydinosaamiseksi.

Nonaka ja Takeuchi esittävät teorian organisationaalisen tiedonmuodostuksen prosessista. Organisaatiossa oleva, tuotettu ja hankittu uusi tieto saa yhä spesifimmän luonteen ja vaikuttaa myös asiantuntijatietoon, josta tulee pikemminkin osa organisationaalista tietoa kuin organisaatiosta riippumatonta asiantuntemusta. Koulutussuunnittelijan osaamisessa tämä näkyy sitä paremmin, mitä syvemmin ja laajemmin hän hallitsee työtään ja ammattiaan. Oma työ ja osaaminen nähdään työyhteisön ja -organisaation läpi samalla kun asiakasorganisaatiot alkavat näyttäytyä holografiina suhteessa omaan organisaatioon. Kaikki eivät kuitenkaan näytä saavuttavan organisaation ydinosaamista tuottavaa kehitystasoa, vaan kehittyminen estyy joko itsestä tai organisaatiosta johtuvista syistä.

Senge näkee oppivan organisaation systeemisenä kokonaisuutena, jossa kehittymisen ratkaisee yhteinen tietoisuus, toiminta ja vaikuttaminen systeemiin osatekijöihin ja kokonaisuuteen. Organisaation kehittämisen ongelma on siinä, että järjestelmä toimii systeemisesti mutta ihmiset eivät. Ihmisten on siis opittava ajattelemaan systeemisesti. Koulutuskeskuksessa on pyritty yhteiseen visioon ja vaikuttamaan suunnittelijoiden mentaalisiin malleihin ja henkilökohtaiseen osaamiseen. Tiimityöskentelyä on yritetty käynnistää ensin tulosyksiköiden sitten projektienkin kautta. Kehittämisellä on kuitenkin ollut vain vähän tekemistä systeemiajattelun kanssa. Organisaatioita on kehitetty pikemminkin tavoite-keino-hierarkioiden mukaan kuin systeemisenä rakenteena.

Toisin kuin yksisuuntainen tavoite-keino-hierarkia systeeminen vaikuttaminen sisältää ajatuksen, jonka mukaan jokaiseen vaikutusprosessiin sisältyy takaisinkytkentä. Ts. vaikutus heijastuu myös takaisin ja muihin systeemin osiin, jolloin se ei ole vain kaksi- vaan monisuuntainen vaikutuksiltaan. Systeemin rakenne on holografia, jossa jokainen osasysteemi sisältää olennaisimman kokonaissysteemistä. Näin myös vaikuttaminen on luonteeltaan holografista, muutokset kokonaissysteemissä näkyvät osasysteemeissä ja päinvastoin. Tässä suhteessa systeemiajattelu ei ole aivan tuntematon asia Koulutuskeskuksessakaan, vaan sitä sivutaan ikään kuin luonnollisen ajattelun muotona.

Holografian käsite nousee esiin, kun keskustellaan suunnittelijoiden osaamisesta suhteessa asiakkaiden kehitystarpeisiin. Kyse on suunnittelijoiden ja asiakkaiden tai koulutus- ja asiakasorganisaation oppimis- ja kehitystarpeiden samankaltaisuudesta. Ohjatakseen koulutusta kouluttavan osapuolen täytyy käydä omassa kehityksessään läpi se osaaminen, minkä koulutettava haluaa oppia. Oppiminen ja kehittyminen on mahdollista samassa prosessissa, jolloin sen lähtökohta on pikemminkin ongelmanratkaisussa kuin asiantuntijatiedon välittämisessä. Näin organisationaalisen oppimisen periaate ulottuu asiakasprosesseihin, jotka ovat itsessään tai joita varten muodostetaan yhteisiä oppimisen ja tietämisen foorumeja kuten esim. aikuiskoulutuksen työpajan kohdalla on tehty.

Organisaatio ei ole vain systeemi vaan toimintaprosessien muodostama kokonaisuus. Prosessiorganisaationäkemyksen mukaan asiakkuussuhde ei rakennu pelkästään osto- ja myyntitapahtuman ympärille, vaan on enemmän yhteistyösuhde kuin vaihtotapahtuma. Koulutusorganisaation näkökulmasta ero on hyvin olennainen, koska asiakkaalle ei vain myydä tai välitetä koulutusta. Vastaaminen yksilöllisiin ja organisationaalisiin oppimis- ja kehitystarpeisiin vaatii asiakkaan osallistamista koulutus- ja kehitysohjelmien tuottamiseen. Koulutussuunnittelijat luonnehtivat työtappaa konsultatiiviseksi ohjaamiseksi, kehittämiseksi ja johtamiseksi. Missä määrin näin voi toimia, ei kuitenkaan johdu vain suunnittelijoista itsestään.

Asiantuntijaorganisaationakaan Koulutuskeskus ei voi toimia vain omien ideoittensa ja osaamisen perusteella. Käytännössä sen on toimittava hyvin pitkälle koulutuksen tilaajan, valtion opetushallintoa edustavan toimeksiantajan ehdoin. Myös tässä suhteessa todellisuus on holografinen mutta hyvin ristiriitaisella tavalla. Samalla kun halutaan toimia oppivan prosessiorganisaation tavoin, on tultava toimeen niin omaan kuin muihinkin organisaatioihin vaikuttavien byrokraattisten periaatteiden kanssa. Organisaatiot eivät toimi tyhjiössä, varsinkaan eivät valtatyöhyödyssä.

## 7.3 III vaihe — organisaation työn konteksti

Oppivan organisaation ideaan sisältyy retoriikkaa, joka kenties palvelee johdon havaitsemaa muutostarvetta, mutta pulmallisin kysymys liittyyne organisatoriseen hierarkiaan, päätöksentekoon ja valtaan. Esim. Coopey (1996, 365) toteaa teorioiden ja mallien vesittyvän käytännössä johtuen valtajärjestelmästä ja johtajista. Yleensä johto pyrkii pitämään vallan itsellään, jolloin se myös täydentää itseään sopiviksi katsomillaan henkilöillä. Se kykenee myös ideologisoimaan uudistamisen kielen tavalla, joka johtaa teorian rationaalis-instrumentaaliseen soveltamiseen. Tiimiorganisaatio ei ole tässä suhteessa vaihtoehto, koska johtajat ovat harvoin tiimien valitsemia.

Valtasuhteet ovat ratkaiseva tekijä uudistusten toteuttamisessa, koska ne voivat joko hidastaa tai nopeuttaa muutosta. Samalla ne muodostavat kontekstuaalisen ympäristön, jossa niin työntekijät kuin johtajatkin joutuvat toimimaan. Toiminta on valtasuhteiden määräämää, mutta myös valtasuhteisiin voidaan vaikuttaa. Vaikuttaminen vaatii kuitenkin tietoa siitä mitä valta on, miten se ilmenee ja perustelee itsensä ja miten sen kanssa voidaan toimia. Modernissa yhteiskunnassa näihin kysymyksiin voidaan hakea vastausta Weberin (1947) klassisesta byrokratioteoriasta, jota on aika-ajoin ajantasaistettu (esim. Vartola 1979; Jaques & Clement 1991).

Jaques ja Clement hylkäävät Weberin tradition ja karisman käsitteet legitimiin vallan lähteenä, mutta hyväksyvät legaalis-rationaalisen auktoriteetin legitimiisyyden. Valta on siten puhdasta rationaalisuutta, jolla ihmisten ja organisaatioiden tulevaisuuteen suuntautuva toiminta on perusteltavissa. Rationaalisuus puetaan kuitenkin lakien ja oikeudenkäytön muotoon, jolloin se kääntyy menneisyyteen sitoutuneeksi legaaliseksi rationalismiksi. Valtajärjestelmä voi perustella itsensä niin menneellä kuin tulevallakin, jolloin siihen vaikuttaminen on äärimmäisen hankalaa ja hidasta.

Rationaalisuus ja tietyllä aikajänteellä toimiminen ovat byrokraattisen organisaation ominaisuuksia. Byrokratian tärkein organisoiva periaate on toimivalta ja hierarkia. Johtavassa asemassa olevan henkilön toimivaltaan sisältyy vähintään neljä perusasiaa. Ensiksi johtajalla on oltava valta vaikuttaa alaisensa valintaan. Nimitetyksi ei voi tulla henkilö, jonka johtaja ei katso kykenevän työskentelevän työtehtävän vaatimusten mukaan. Toiseksi johtaja, eikä kukaan muu, päättää mitä alaisen tehtäviin kuuluu. Kolmanneksi johtajan tehtävänä on arvioida ja päättää, miten palkita alaisiaan. Neljänneksi johtajan on voitava päättää myös henkilön erottamisesta alaisuudestaan samalla tavalla, kun hän voi estää sopimattomaksi katsomansa henkilön valinnan. Ilman näitä valtuuksia johtajalla ei ole riittävää valtaa työnsä hoitamiseen. (Mt., 24—25.)

Byrokratian kriisi voidaan ymmärtää Jaquesin ja Clementin tapaan sen kantavien periaatteiden hämärtymisenä, rationaalisen päätöksenteon rapautumisena ja toiminnan dysfunktioiden lisääntymisenä. Kriisi on seurausta erilaisten intressiryhmien vaikuttamisesta ja sisäisen demokratian lisäämisen nimessä tehdystä päätösvallan hajauttamisesta. Organisaatioiden sisällä sitä ilmentää johtamisen kriisi ja organisaatioiden ulkopuolella yhteiskuntatasolla kysymys on vallan legitimaatiokriisistä.

Toisin kuin byrokratian lopun ennustajien (esim. Pinchot & Pinchot 1993) Jaquesin ja Clementin ratkaisu kriisiin on byrokraattisen hallinnan periaatteiden kirkastaminen, rationaalisuuden lisää-



minen ja manageriaalisen hierarkian perusteiden uudelleen määrittely. Byrokratiaa ei ole myöskään vähentänyt ammatillistuminen, kuten esim. Benveniste (1987) olettaa eikä sitä ole korvannut mikään erityinen ei-hierarkkinen organisaatiomuoto. Nonhierarkkiset tiimi- ja asiantuntija-organisaatiot pikemminkin vahvistavat poikkeuksina säännön kuin ilmentävät kehityksen valtavirtaa.

Olisiko sitten puhuttava postmodernista byrokratiasta, joka kykenee sisällyttämään itseensä kuriositeetit ja poikkeukset? Miten käyttää valtaa ja luovuttaa se samanaikaisesti, miten organisoida toimintoja ja antaa niiden organisoitua samalla kertaa, miten johtaa ja ohjata ja samalla olla itse ohjattaviansa johtama? Koulutuksen kohdalla organisationaalisessa käytännössä ja kriiseissä näyttää olevan kysymys juuri näistä paradokseista. On opittava toimimaan samanaikaisesti vähintäänkin kahdessa ellei useammassakin todellisuudessa, toimittava sekä rationaalisesti että impulsiivisesti eläen niin tässä hetkessä kuin tulevaisuudessakin. Valta, rationaalisuus ja byrokratia eivät ehkä ole näkyvin suunnittelun premissi, mutta varmasti merkityksellisin.

### 7.3.1 Tieto vallan lähteenä — kompleksisuus, hierarkia ja aikajänne

Manageriaalisella hierarkialla on Jaquesin ja Clementin (1991) mukaan kaksi legitimiteetin lähdettä, joista ensimmäinen perustuu ongelmien ja tehtävien kompleksisuuteen ja toinen henkilöiden kyvykkyyteen hallita kompleksisuutta. Kyvykkyys tarkoittaa kognitiivista osaamista, jota Jaques ja Clement mitoittavat välittömänä ja potentiaalisena kyvykkyytenä. Se on tiedollista vahvuutta, arvokapasiteettia, tietoja ja taitoja sekä kokemusta ja persoonallista osaamista, johon liittyy mahdollisimman vähän potentiaalia heikentäviä miinustekijöitä. Kapasiteettinsa mukaisesti ihmiset kykenevät käsittelemään tehtäviä neljällä eri kompleksisuuden asteella.

Ensimmäisellä asteella suoritetaan ohjeiden mukaisesti konkreettisia tehtäviä. Toisella asteella asioita kyetään kuvaamaan abstraktisti ja sijoittamaan erilaisiin kategorioihin palaamatta välittömään konkretiaan. Kolmannella asteella abstraktiotaso kohoaa käsitteellisten suhteiden ja vaikutusten ymmärtämisen tasolle hyvin laajoissa ja monimutkaisissa toimintakokonaisuuksissa. Neljännellä asteella abstraktiot ovat universaalisia ja liittyvät maailmalajuisiin kysymyksiin, yhteiskuntiin, ideologioihin ja filosofioihin. (Mt., 54—55.)

Pitkän päättelyketjun jälkeen Jaques ja Clement esittävät periaatteen, jonka mukaan kompleksisuuden asteet ja niiden tyypittäminen kognitiivisten toimintojen mukaan tuottaa universaalisen organisaation seitsemän perushierarkiatasoa. Ensimmäinen taso liittyy tehtävien välittömään suorittamiseen yhdestä päivästä kolmeen kuukauteen aikajänteellä. Toinen taso, joka on samalla johtamisen ensimmäinen taso, liittyy organisaation diagnostisiin tehtäviin aikajänten yltäessä kolmesta kuukaudesta yhteen vuoteen. Kolmannella tasolla on kysymys vaihtoehtoisista suunnitelmista ja ohjelmista, joiden aikajänne ulottuu yhdestä kahteen vuoteen.

Neljännellä hierarkiatasolla toiminta kohdentuu suunnitelmien ja ohjelmien keskinäisten vaikutusten analyysiin ja integroinnin ongelmiin aikajänten ollessa kahdesta viiteen vuoteen. Vii-



dennellä tasolla kompleksisuuden aste on käsitteellisellä, vaikeiden ja laajakantoisten ongelmatilanteiden tasolla, jolloin päätöksiä tehdään viidestä kymmenen vuoden tähtäimellä hyvin erilaisen tietolähteiden ja seurausvaikutusten analysoinnin perusteella. Kuudennella tasolla päätöksentekijöiden on kyettävä arvioimaan toimintaan vaikuttavia kansainvälisiä ja maailmanlaajuisia ympäristö- ja aikatekijöitä aikajänteen yltyessä kymmenestä kahteenkymmeneen vuoteen.

Seitsemäs hierarkiataso tarkoittaa pitkän aikavälin vaihtoehtoisten strategioiden etsintää ja suunnittelua universaalilla tasolla sekä erilaisista kulttuureista, arvojärjestelmistä peräisin olevan tiedon käyttämistä niin kansallisiin kuin kansainvälisiin tarpeisiin liittyen. Tällöin aikajänne on kahdestakymmenestä viiteenkymmeneen vuoteen. On olemassa tätäkin pidemmällä aikajänteellä toimivia organisaatioita, jolloin hierarkiatasojen määrä voi kohota kahdeksaan. (Mt., 92—100.)

Jaques ja Clement toteavat organisaatioissa olevan yleensä liikaa hierarkiaa, mikä tuottaa inertiaa ja dysfunktioita, jolloin ongelmat ovat pikemminkin seurausta ihmisten lyhytnäköisten intressien toteuttamisesta kuin byrokratiasta itsestään. Esimerkkejä ovat tilanteet, joissa päälliköiden määrä on kohtuuton verrattuna alaisten määrään. Jokaisella hierarkiatasolla tulisi olla vain yksi vastuullinen johtaja tiettyä alaisten määrää kohti. Se ei kuitenkaan tarkoita, että alaiset olisivat täsmälleen samassa asemassa toistensa suhteen, koska heidän kyvykkyydessään ja työtehtäviensä aikajänteessä on vaihtelua. (Mt., 113—116.)

Hierarkiassa kohoaminen on seurausta osaamisen lisääntymisestä, joka puolestaan on enemmän kokemuksen kuin koulutuksen tulosta. Koulutus on vain portti manageriaaliseen hierarkiaan, koska todellinen oppiminen ja kehitys tapahtuu vasta työssä. Siten esimiesten tehtävänä ei ole vain johtaa vaan myös ohjata ja kouluttaa alaisiaan (mt., 195—199). He ovat myös tiimiensä vastuullisia johtajia siinäkin tapauksessa, että kyse on luovaan ideointiin perustuvasta projektityöskentelystä, jossa esimies toimii enemmän tiimin jäsenenä kuin auktoriteettinsa kautta.

Jaques ja Clement kuvaavat miten valta ja vallankäyttäjät toimivat, legitimoivat toimintansa rationaliteettien kautta ja perustelevat byrokraattisen hallintokäytännön. Vallankäyttö on managerien, johtajien, päälliköiden ja esimiesten toimintaa, joka kohdistuu alaisten ja työntekijäasemassa olevien yksilöiden ohjaamiseen. Mitä korkeammalle tasolle hierarkiassa nousee, sitä enemmän asemaan sisältyy vallankäyttöä. Ylimmällä johdolla on kaikki valta, jota he delegoivat keskijohdolle, joka puolestaan kohdistaa vallankäyttönsä ns. lattiatason työntekijöihin.

Byrokraattinen valta ei ole kuitenkaan ainoa vallan muoto. On olemassa myös ns. asiantuntija-valtaa, jolla on merkitystä niin organisaation sisäisten kuin ulkoistenkin suhteiden muotoutumisessa. Epäilemättä myös koulutussuunnittelijat käyttävät valtaa ja ovat vallan käytön kohteena suhteessa organisaation johtoon, työntekijöihin ja toisiinsa sekä ulkoisiin intressiryhmiin ja asiakkaisiin. Valta on heille kuitenkin enemmän kuin toiminnan funktio tai kohde. Se on olosuhde, jossa he tekevät työtään.

## 7.3.2 Suunnittelu, vaikuttaminen ja valta

Foresterin (1989, 44) mukaan valta on olosuhde ja toimintaympäristö, jossa suunnittelijat joutuvat toimimaan. Valta ilmenee kyvykkyutenä kontrolloida päätöksentekoa, asettaa tehtäviä ja säädellä ihmisten tarpeita. Suunnittelussa vaikuttamisen lähteet ovat työn vaatimassa erityistiedossa ja -osaamisessa, organisaationaalisesti ja poliittisesti relevantissa tiedossa sekä ns. portinvartijan roolissa informaation lähteille. Suunnittelu ei ole ainoastaan teknistä ongelmanratkaisua tai informaation ja palautetiedon käsittelyä. Ennen kaikkea se on ongelmien muotoilua, käytettävän tiedon valitsemista ja uusien ratkaisumahdollisuuksien etsimistä. (Mt., 14—17.)

Suunnittelutyö on Foresterin mukaan kommunikatiivista toimintaa, joka etenee aivan muulla tavalla kuin suunnitteluteorioissa yleensä kuvataan. Se on pikemminkin selviytymistä käytännön tilanteista toisiin kuin järjestelmällistä vaihe vaiheelta etenemistä. Suunnittelutyö on läpikotaisin kommunikatiivista, koska kyse ei ole vain raporttien tai dokumenttien luomisesta, vaan toiminnan edellytysten, yhteyksien, järjestelyiden, osallistumisen ja suhteiden tuottamisesta. Organisatorisena prosessina suunnittelu on osa vallankäytön prosesseja sisältäen niin eettisen kuin poliittisenkin vastuullisuuden. (Mt., 20.)

Forester erottaa neljä konventionaalista suunnitteluideologiaa, ensiksi teknisen suunnittelun, joka mukaan ongelmat voidaan ratkaista rationaalisen tiedon avulla. Toiseksi pragmaattisen tai inkrementalistisen suunnittelun, joka tarkoittaa toimimista organisatoristen tai poliittisten tosiasioiden perusteella kuitenkin kyseenalaistamatta niitä. Kolmanneksi liberalistisen suunnittelun, joka kuvastaa tasa-arvo- ja demokratia-aseteita, mutta usein vailla realistista pohjaa. Neljänneksi strukturalistisen suunnittelun, jossa tavoitellaan yhteiskunnan ja organisaatioiden muuttamista, mutta muutos nähdään mahdottomana taloudellisten ja poliittisten rakenteiden vahvuuden takia.

Foresterin vaihtoehto on progressiivinen suunnittelu, joka lähtee kansalaisten osallistumisen laajentamisen ja rakenteellisten esteiden poistamisen perspektiivistä. Progressiiviset suunnittelijat toimivat suoraan valtarakenteissa ja -prosesseissa, joiden ymmärtämiseen ja hallintaan he tarvitsevat relevanttia tietoa. Samalla he hankkivat ja käyttävät informaatiota, joka voi yhtä hyvin olla oikeaa kuin väärääkin. Vastaavasti suunnittelijat ovat itse informaation lähteitä ja voivat välittää niin väärää kuin oikeaakin tietoa. Väärä informaatio (misinformation) voi olla tarkoituksellonta tai systemaattista heijastellen esittäjänsä poliittista tai taloudellista roolia myös ilman erityistä harhaanjohtamisen tarkoitusta.

Suunnittelijan on välttämätöntä oppia havaitsemaan niin satunnaisen ja kuin systemaattisenkin väärän informaation lähteet. Esittäjän asemasta ja roolista johtuva tiedon vinoutuminen vaatii lukemisen taitoa: kenellä asioissa on aloite ja kuka niistä vastaa; kuka vetoaa auktoriteettiin ja kuka mystifioi; kuka luottaa ja kuka epäilee tai kuka määrittelee ja ketkä tulevat määritellyiksi. Forester puhuu kommunikatiivisesta etiikasta, joka on luonteeltaan sekä käytännöllistä että poliittista. Suunnittelija on eettisesti vastuullinen toiminnastaan ja tavoitteistaan, koska hän voi valita minkä hyväksi ja miten hän eri tilanteissa toimii. Vastuuta ei ole ilman vaikuttamisen mahdollisuutta. Vastuun ja vallan kieltäminen tekee suunnittelusta vain päätöksenteon instrumentin, mikä on yleensä puettu puolueettoman teknisen suunnittelun muotoon. (Mt., 22—35.)

## Aikuiskoulutuksen suunnittelu

Wilsonin ja Cerveron (1996a) mukaan koulutussuunnittelua käsittelevässä kirjallisuudessa kuvataan yleensä koulutustarpeiden analyysi, tavoitteiden määrittely, sisältöjen valinta, metodien muotoilu, ohjelman toteuttaminen ja tulosten arviointi. Sen sijaan ei kerrota juurikaan keitä tarpeiden arvioinnissa tulisi olla mukana; kuinka mahdollisuudet käytetään tai virheet vältetään; miten niukoista resursseista kilpaillaan ja millä tavoin kollegat ja päälliköt voidaan vakuuttaa ohjelmien tärkeydestä. Vallitsevasta teknisestä lähestymistavasta seuraa, että suunnitteluteorioissa sivuutetaan lähes täysin organisaatioissa vallitsevien valtasuhteiden problematiikka.

Jokaisen organisaation suunnittelukäytännöissä vaikuttaa kilpailu rajallisista resursseista, liittoumat ja vaatimukset tai muutokset toimintapolitiikassa ja valtasuhteissa. Organisaation historia, tehtävän määrittäminen, resurssien saatavuus, kilpaileva ympäristö ja yhteiskunnalliset suhteet läpäisevät suunnitteluprosessin. Suunnittelutyö on läpikotaisin organisaation kontekstuaalisten tekijöiden vaikuttamaa. Suunnitteluteorioiden yhteinen puute onkin, että niissä ei kuvata suunnittelijan työn ja organisaation kontekstin integroitumista toisiinsa.

Kysymys on situationaalisesta tiedosta ja tavoista, joilla ohjelmia välittömästi suunnitellaan. Suunnittelijan kokemusmaailmassa vaikuttavat valtaan, intresseihin, sopimiseen ja vastuuseen liittyvät tekijät. Valta on luonteeltaan kausaalista ja toteutuu välillisesti tai välittömästi ilmaistujen intressien kautta. Suunnittelijoiden tehtävänä on sovittaa intressejä yhteen ja ottaa sitä kautta vastuu koulutusohjelmien vaikuttavuudesta. Ohjelmien vaikutukset eivät kohdistu vain koulutuksen osallistujiin, vaan myös valtasuhteisiin ja intresseihin, joita joko ylläpidetään tai ne muotoutuvat uudelleen ohjelmien tuottamisen ja toteuttamisen prosessissa.

Wilsonin ja Cerveron mukaan aikuiskoulutuksen suunnitteluprosessissa on aina mukana viisi intressiryhmää: opiskelijat, opettajat, suunnittelijat, institutionaaliset johtajat ja kiinnostunut yleisö. Prosessin metafora on neuvottelu, koska suunnittelussa sovitaan yhteen erilaisia intressejä (mt., 6—12). Instrumentaalinen suunnitteluasenne merkitsee sopeutumista teknisen avustajan rooliin ja vahvimman valtaintressin palvelua. Mikäli vallan ja intressien merkitystä ei opita havaitsemaan omassa työssä, suunnittelijat ovat kyvyttömiä ilmaisemaan kenen intressit ovat vallitsevia. Tilanteissa tarvitaan situationaalista ymmärrystä, joka on kykyä havaita itsensä ja omat vaikutusmahdollisuutensa. Toisaalta tarvitaan teoretietoa, joka avulla valtasuhteet ja intressit kyetään ymmärtämään ja sovittamaan yhteen oman työn kanssa. (Wilson & Cervero 1996b; 1996, 98—99.)

Sorkin (1996, 83—84) mukaan suunnittelu on kuitenkin enemmän kuin neuvottelua, koska koulutusohjelmissa on perimmältään kyse tietojen ja taitojen hankinnasta. Niillä on vain epäsuoria tai marginaalisia yhteyksiä valtasuhteisiin ja toimijoiden intresseihin. Siten suunnitteluprosessissa on kyse toisaalta neuvotteluprosessista ja toisaalta puitetekijöistä, joista ei neuvotella suoraan. On siis nähtävä myös suunnittelun metaprosessit, joissa pyritään parempiin neuvotteluasemiin ja määritetään mihin asioihin voidaan vaikuttaa ja mihin ei. — Aikuiskoulutuksen suunnittelija toimii valtakontekstissa, josta hänen täytyy tulla tietoiseksi oman kehittymisensä prosessissa. Jos kehitystä ei tapahdu, toiminnan perspektiivi kapeutuu pelkäksi ohjelmien toteuttamiseksi.

### 7.3.3 Aikuiskasvattajan kehitys, puitteet ja perspektiivit

Cranton (1996, 5—16) kysyy keitä aikuiskasvattajat ovat ja vastaa heidän olevan yliopistoissa ja oppilaitoksissa, liike-elämän ja teollisuuden, terveydenhoitoalan ja kansalaiskasvatuksen sekä erilaisten informaalistien organisaatioiden palveluksessa toimivia asiantuntijoita, konsultteja, kouluttajia ja muita toimijoita. Määrittely on yksinkertaisinta tehdä toimintakontekstin kautta, koska yhdistävää ammatillista identiteettiä ei ole, eivätkä kaikki aikuiskoulutuksen parissa työskentelevät eivät edes miellä itseään aikuiskasvattajina.

Cranton esittää aikuiskasvattajan ammatillista kehittymistä kuvaavan vaikutussuhdemallin, jonka ytimenä on itseohjautuva oppiminen, kriittinen reflektio ja transformatiivinen oppiminen. Kehityksessä syntyviin yksilöllisiin eroihin vaikuttaa opetustyön konteksti, jossa aikuiskouluttaja tekee työtään. Oppiminen tuottaa yksilöllisen muutoksen, joka puolestaan vaikuttaa opetustyön kontekstin, sisältöjen ja toimintatapojen muuttumiseen. Vastaavasti yksilöllinen muutos on yhteydessä organisaationaaliseen muutokseen, mikä vaikuttaa jälleen opetustyöhön ja omaan oppimiseen. Vaikutussuhteiden laajin kehys jäsentyy sosiaalisten muutosten ja kulttuurin kautta, jotka välittyvät yksilön oppimiseen saakka ja takaisin. (Mt., 165.)

Aikuiskasvatustoiminta sisältää Crantonin mukaan neljä erilaista perspektiiviä. Tekninen perspektiivi heijastaa traditionaalista valmiisiin instruktioihin perustuvaa suunnittelumallia ja perustuu positivistiseen tietokäsitykseen ja tiedon siirtämisen ideaan. Humanistinen perspektiivi korostaa ihmis-, oppija- ja asiakaskeskeisyyttä ja sen taustalla vaikuttaa konstruktivistisen paradigman mukainen tietokäsitys. Sosiaalis-toiminnallinen perspektiivi sisältää poliittisia painotuksia, jotka liittyvät ihmisten aktivointiin ja uudistuspyrkimyksiin. Postmoderni perspektiivi sisältää samoja painotuksia kuin humanistinen ja sosiaalis-toiminnallinen perspektiivi, mutta korostaa tavoitteiden fragmentaarisuutta ja kommunikaation merkitystä.

Perspektiivit luovat puitteen professionaalille kehitykselle, jossa vaikuttavat itseohjautuva oppiminen, kriittinen reflektio, transformatiivinen oppiminen, yksilölliset erot, opetustyön kontekstit, organisaatio ja kulttuuri, joihin muuttujiin Cranton suhteuttaa vaikutussuhdemallinsa. Itseohjautuva oppiminen kuuluu jokaisen toimintaperspektiivin peruselementteihin. Kriittinen reflektio liittyy sosiaalis-toiminnalliseen perspektiiviin. Vastaavasti transformatiivinen oppiminen liittyy humanistiseen perspektiiviin. Yksilöllisten erojen syntymisellä on merkitystä humanistisen ja postmodernin perspektiivin puitteissa.

Opetustyön konteksti painottuu teknisessä ja humanistisessa perspektiivissä. Organisaatio on olennaisin tekijä teknisen ja sosiaalis-toiminnallisen perspektiivin suunnassa. Kulttuurilla on eniten merkitystä sosiaalis-toiminnallisessa ja postmodernissa perspektiivissä. Kuitenkaan ei ole olemassa mitään lineaarista ammatillisen kehittymisen mallia. Yksilöt kehittyvät eri tavoin ja eri aikaisesti, jolloin joidenkin kehitys pysähtyy ja joidenkin jatkuu. Perspektiivit osoittavat kehittymisen suuntaa, jolloin itsensä kehittäjän on osattava toimia perspektiivien ja kontekstien erilaisilla tasoilla ja vaikutuskentissä. (Mt., 170—172.)

### 7.3.4 Yhteenveto ja arviointi

Crantonin kehitysperspektiivit ja Foresterin suunnitteluideologiat ovat miltei analogisia suhteessa toisiinsa. Teknisen, pragmaattisen ja inkrementalistisen suunnittelun sekä niihin liittyvän rationaalisen tiedon käytön voi nähdä sisältyvän aikuiskasvattajan ammatillisen kehittymisen ja toiminnan tekniseen perspektiiviin. Liberalistisen suunnittelun ja humanistisen perspektiivin välillä samoin kuin strukturalistisen suunnittelun ja sosiaalis-toiminnallisen perspektiivin välillä voidaan nähdä vastaava yhteys. Sen sijaan progressiivisen suunnittelun ja postmodernin kehitysperspektiivin välinen yhteys ei ole osoitettavissa aivan yhtä suoraviivaisesti.

Ei voida olettaa, että erilaiset suunnitteluideologiat ja -strategiat tai ammatillisen kehittymisen perspektiivit ja kontekstit olisivat täysin toisensa poissulkevia. Koulutussuunnittelijoilta on edellytettävä tehtävien ja asioiden teknistä hallintaa myös silloin, kun he toimivat liberalistisen tai strukturalistisen suunnittelun ja humanistisen tai sosiaalis-toiminnallisen perspektiivin suunnassa. Samaa ja huomattavasti enemmän on edellytettävä myös progressiivisen suunnittelun ja postmodernin perspektiivin kontekstissa toimivalta. Ts. koulutussuunnittelijan ammatin hallinta olisi syvimmillään ja laajimmillaan silloin, kun hän kehittyy ja toimii postmodernin perspektiivin ja progressiivisen suunnittelun periaatteiden mukaan, mihin sisältyy myös muiden perspektiivien ja suunnittelustrategioiden hallinta.

Perspektiivit ja strategiat eivät ole itsessään jatkumoa, joiden mukaisesti kehitytään ja toimitaan. Ne ovat pikemminkin kehitysmahdollisuuksia ja vaihtoehtoisia toimintatapoja, joiden puitteissa opitaan ja joiden välillä tehdään valintoja toimintatilanteista riippuen. Kapeimmillaan perspektiivi on silloin kun suunnittelija kykenee toimimaan vain ja pelkästään teknisen strategian perusteella eikä hänen voida edellyttää toimivan muulla tavalla. Näin ajatellen hän on vasta ammatillisen kehittymisensä alussa, jolloin hänen on saavutettava tietty osaamisen taso siirtyäkseen vaativampaan kehitysvaiheeseen. Teknistä vaihetta seuraisi humanistis-liberalistisen perspektiivin ja osaamisen vaihe ja edelleen sosiaalis-toiminnallisen ja strukturalistisen perspektiivin ja strategian vaihe kehityksen päättyessä postmodernin progressiivisen suunnittelun moniulotteiseen ja syvälliseen hallintaan.

Ottamatta täsmällistä kantaa siihen, onko kehitysperspektiivien ja suunnitteluosaamisen haltuunoton järjestys juuri esitetyn kaltainen, voidaan ajatella, että jotakin kehitysvaihetta ei voida hypätä yli suoraan seuraavaan vaiheeseen. Joka tapauksessa Foresterin teoriaan sisältyy ajatus, jonka mukaan progressiivinen suunnittelu on kehittyneempää kuin ns. konventionaalisen suunnitteluideologiat. Cranton olettaa teknisen kehitysperspektiivin olevan muita perspektiivejä kapeamman, jolloin niihin sisältyvät osaamisen vaatimukset ovat erilaisia. Näin ollen voidaan ajatella, että jokaiseen vaiheeseen sisältyvä osaaminen on edellytys seuraavan vaiheen hallinnalle. Muussa tapauksessa opitaan vain käsitteitä tai asenteita kehitysvaiheen edellyttämien taitojen jäädessä puutteelliseksi samalla kun osaamisen sisältyvä implisiittinen tieto jää saavuttamatta.

Oman ammatillisen kehittymisensä vaiheet läpikäynyt koulutussuunnittelija hallitsee myös aikaisemmat vaiheet, jolloin hänellä on edellytykset toimia myös muiden suunnittelijoiden ohjaajana ja mentorina. Kehitysperspektiivit ja suunnittelustrategiat yhteensitova tekijä on aika, joka

antaa oppimiselle ja toiminnalle suunnan sekä suunnittelulle puitteet. Mitä kompleksisempia asioita käsitellään, sitä pidemmällä aikajänteellä toimitaan ja sitä suurempaa kognitiivista pätevyyttä vaaditaan (vrt. Jaques & Clement). Aikajänteen vaihtelu kuvastaa siten perspektiivin muuntelua yksinkertaisten teknisten suoritusten ja monimutkaisten käsitteellisten kokonaisuuksien hallinnan välillä.

Koulutussuunnittelijan työn aikajänne on lyhimmillään silloin, kun sitä säätelee tekninen toimintaperspektiivi. Koulutuskeskuksessa suurin osa teknisestä työstä on voitu kuitenkin delegoida toimiville kurssisihteereille, jolloin suunnittelijan on mahdollista toimia pidemmällä aikajänteellä. Ensimmäinen ammatillisen kehityksen siirtymävaihe liittyykin teknisen kurssisuunnittelun muuttumiseen pedagogiseksi suunnitteluksi, jolloin oppiminen fokusoituu ihmisiin eli siihen, miten he oppivat aikuisina ja millaisia opetusmenetelmiä tulisi käyttää. Samalla kurseilla käytettävien asiantuntijoiden joukosta alkavat erottua henkilöt, jotka sisällön hallinnan lisäksi ovat hyviä kouluttajia. Teknisestä perspektiivistä on siirrytty humanistiseen perspektiiviin ja työotteen painopiste siirtyy pragmaattisen ihmiskeskeisen suunnittelustrategian noudattamiseen.

Toinen kehitysvaihe liittyy koulutussuunnittelun muuttumiseen projektisuunnitteluksi, joka kohdistuu yksilöiden kautta heidän taustayhteisöihinsä ja mielletään selkeästi osana koulutuspoliittisia reformeja. Henkilöllä on taustallaan teknisen suunnittelijan ja kouluttajana toimimisen pedagoginen kokemus. Uusi tilanne edellyttää tavoitteellista yhteistyötä muiden suunnittelijoiden, asiakkaiden ja koulutuksen tilaajien kanssa. Työn uudet ulottuvuudet ilmentävät sosiaalitoiminnallista perspektiiviä ja suunnittelu saa strukturalistisen strategian piirteitä.

Kehitysvaihe on kuitenkin täynnä ristiriitoja, jotka eivät johdu niinkään suunnittelijasta itsestään tai Koulutuskeskuksen vaatimuksista. Suunnittelijoiden näkökulmasta toiminnan aikajänne ei välttämättä pitene ratkaisevasti, koska organisaatiolta edellytetään ensisijaisesti koulutustilausten toimeenpanoa. Kyse on siten enemmän toimeksiantajan eli valtion opetushallinnon toiminnan aikajänteestä, jonka puitteissa vaaditaan pikemminkin teknistä ja pragmaattista suunnittelustrategiaa kuin aidosti ihmiskeskeistä tai toiminnan rakenteita muuntavaa strategiaa. Toisaalta suunnittelijoilla on vahva käsitys siitä, että he pystyisivät myös pitkäjänteisempään koulutus- ja kehitysohjelmien suunnitteluun, joista neuvoteltaisiin suoraan asiakasyhteisöjen kanssa.

Asiakkaan kehitystarpeisiin vastaaminen ja toimeksiantojen suorittaminen aktualisoi ristiriidan, jota ei voida ratkaista vain organisaation ja ammatillisen osaamisen kontekstissa. Ongelma on yritettävä ratkaista koulutuspoliittisen päätöksenteon ja vaikuttamisen kontekstissa. Koulutusorganisaation näkökulmasta vaikuttamisen aikajänteestä tulee huomattavan pitkä, tulokset ovat epävarmoja mutta edellyttävät jatkuvaa ponnistelua. Yksittäinen suunnittelija voi ratkaista ongelman joko sopeutumalla siihen, siirtymällä uuteen työpaikkaan tai jatkamalla työskentelyä muutoksen hyväksi. Pitkäjänteisen työskentelyn puolesta puhuu asiakkailta saatu tuki, ongelmien ja ratkaisupyrkimysten samankaltaisuus muissa organisaatioissa sekä pienetkin havainnot muutoksen etenemisestä.

Kolmas kehitysvaihe liittyykin projektisuunnittelun muuttumiseen prosessisuunnitteluksi, jolloin olennaisinta on vaikuttaa toimintakontekstissa, instituutioissa, organisaatioissa ja ihmisissä käynnissä oleviin oppimis-, kehitys- ja muutosprosesseihin. Koulutus nähdään interventiona, jonka vaikuttavuus on sidottu aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Kouluttava ja koulutettava osapuoli

toimivat samalla muutoksen ja kehityksen foorumilla, jolloin osaamisen tuottamiseen liittyvät tavoitteet ovat yhteisiä ja periaatteessa yhteneviä myös koulutuspoliittisten tavoitteiden kanssa. Ristiriidat ovat luonnollinen osa toimintaa, joka koetaan sekä vaikuttamisen kohteena olemisena että vaikuttajana toimimisena. Toimintaa voidaan luonnehtia progressiiviseksi suunnitteluksi, joka edellyttää suunnittelustrategioiden muuntelua osin ristiriitaisten kehitysperspektiivien ja valta-asetelmien puitteista.

## Johtaminen

Koulutuskeskuksen toiminnan rationaliteetti voidaan alistaa Jaquesin ja Clementin byrokraatiakriteereille, jotka liittyvät toimivaltasuhteisiin, hierarkian määrään ja toiminnan aikajänteeseen. Suunnittelijoiden keskinäiset toimivaltasuhteet ovat "itsejärjestyneet" johtavien, erikoistuneiden ja avustavien suunnittelijoiden kategorioihin, joista kuitenkin vain yhden suunnittelijan asema on vahvistettu muodollisesti johtavan aseman mukaan. Perushierarkian tasoja on kolme, suorittavan henkilökunnan, suunnittelijoiden ja johtajan tasot. Teorian mukaan Koulutuskeskus toimisi siten yhdestä päivästä kolmeen kuukauteen, kolmesta kuukaudesta vuoteen ja vuodesta kahteen vuotta kestävällä aikajänteellä.

Johtajan on kuitenkin mahdotonta toimia vain kolmannen tason aikajänteen mukaisesti. Oppimis-, kehittämis- ja kulttuurikeskusvisioineen organisaation toiminta ulottuu vähintäänkin viidestä kymmeneen vuoteen ja sitäkin pidemmälle aikavälille. Toisaalta organisaation toiminnan aikajänne on koulutustilausten toimittamisen vuoksi entisestäänkin lyhentynyt ja epäsuhta johtamisen ja suunnittelutyön välillä on lisääntynyt. Epäsuhta näkyy toteamuksissa, joiden mukaan johtaja kokee suunnittelijoiden professionaalisen tason riittämättömänä, kun taas suunnittelijoiden näkökulmasta johtaja on irtautunut organisaation todellisuudesta.

Ristiriitaa on pyritty ratkaisemaan traditionaalisella ja rationaalisella tavalla miehittämällä kolmas ja neljäs hierarkiataso, jolloin toiminnan aikajänteiden väliset aukkokohdat tulisivat korjatuksi. Johtavien suunnittelijoiden asema on määritelty siten, että toinen heistä toimii johtajan sijaisena ja toinen on muodollisestikin koulutuspäällikön tehtävässä. Toimivaltuutensa he kokevat eri tavoin edellisen mieltäessä asemansa asiantuntija johtajuutensa kautta jälkimmäisen kokiessa esimiesvaltuutensa riittämättömiksi. Johtajan näkökulmasta vain he ovat suostuneet jakamaan johtamisvastuuta muiden suunnittelijoiden kieltäytyessä siitä.

Asetelma aktualisoi byrokraatiaan ja asiantuntijuuteen perustuvien johtamistapojen välisen ristiriidan. Pitäisikö Koulutuskeskusta johtaa byrokraatiana vai asiantuntijaorganisaationa? Lisäksi niin johtaja kuin suunnittelijatkin näkevät Koulutuskeskuksen oppivana organisaationa, joka edellyttäisi muutos- ja prosessijohtamista. Jotkut suunnittelijat käsittävät Koulutuskeskuksen myös palvelujen tuottajaorganisaationa, joka on olemassa ainoastaan asiakkaitaan varten. Johtamistapa ei määriy kuitenkaan sen perusteella, onko Koulutuskeskus byrokraatia, palvelu-, asiantuntija- vai oppiva organisaatio.



Kysymys on pikemminkin siitä, missä määrin Koulutuskeskuksen on noudatettava byrokraattista rationaliteettia toimintojensa organisoinnissa, miten se toimii koulutus- ja asiantuntijapalveluita tuottavana organisaationa ja missä suhteessa se voi olla oppiva organisaatio. Johtamisen ongelmana on puolestaan, millä tavalla ko. toiminnan aspektit kyetään ottamaan huomioon johtamisessa, ts. huolehtimaan rutiineista ja palveluista, luomaan tilaa asiantuntijatoiminnoille sekä kehittämään organisaation ydinosiamista tuottavia innovaatiotoimintoja.

## Valta ja vaikuttaminen

Johtajan ja suunnittelijoiden käsitys Koulutuskeskuksesta asiantuntija- ja oppivana organisaationa ei ole vailla todellisuuspohjaa, mutta käytännössä se on sidottu lujasti byrokratian rationaliteetteihin. Byrokrania on vahvistunut tendenssinomaisesti ei vain sisäisen rationalisointitarpeen, vaan ennen muuta ulkoisten intressien vaikutusten seurauksena. Valtion opetushallinto on yhä useammin toimeksiantaja, jonka koulutustilauksista Koulutuskeskus kilpailee ja niitä toteuttaessaan toimii siten selkeästi alihankkijan roolissa. Valtion tulosohejaus on synnyttänyt koulutuksen ostaja myyntimarkkinat, joilla Koulutuskeskus kilpailee enemmän koulutustilauksista kuin asiakkaista.

Markkinat eivät ole kuitenkaan aidot, koska opetushallinto säätelee sekä koulutusta tarjoavien organisaatioiden toimintaa tilaamalla koulutusta että asiakkaiden osallistumista koulutukseen. Tilausten osalta koulutus on asiakkaille ilmaista ja silloinkin, kun he maksavat siitä, varat ovat pääosin peräisin valtion budjetista. Pyrkimyksistään huolimatta Koulutuskeskus ei ole voinut toimia aitojen koulutusmarkkinoiden ehdoilla. Menestys täydennyskoulutusorganisaationa ratkeaa ei niinkään markkinoilla kuin koulutuspolitiikan valtakontekstissa toimimisen ehdoin.

Toimeksiantajalla on oma käsityksensä koulutuksen vaikuttavuudesta, jonka suunnittelijat kokevat olevan ristiriidassa ammatillisten ja eettisten tavoitteidensa kanssa. Koulutuksen tilaajan vaatimus koulutuksen tuloksellisuudesta ja suunnittelijoiden käsitys koulutuksen vaikuttavuudesta on sovittava jatkuvasti yhteen neuvottelutilanteissa, joita käydään koulutusohjelmien toteuttamisesta. Kiinnostavaa on, että nimenomaan tuloksellisuus on yläkäsite valtion hallinnon käsiteapparaatissa, jolla koulutustoimintaa ohjataan. Tuottavuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus ovat alisteisia tuloksellisuudelle (Raivola 1997, 62), mikä on luettavissa myös Opetushallituksen (1995) oppaasta, joskin sillä erotuksella että tuottavuuden korvaa tehokkuuden käsite.

Sen sijaan Koulutuskeskuksen toimijoiden käsitehierarkiassa vaikuttavuus on yläkäsite, jolle tuloksellisuuden ja tehokkuuden tulisi olla alisteisia. Näin vaikuttavuus määräytyisi ensisijaisesti organisationaalisen ja professionaalisen osaamisen perusteella. Alihankintaorganisaationa Koulutuskeskuksen on kuitenkin organisoitava toimintansa kustannustehokkuuden, taloudellisten ja määrällisten suoritteiden perusteilla. Tilanne vaatii toimimaan olemassa olevien resurssien varassa, jolloin uuden osaamisen ja innovaatioiden tuottamiselle jää suunnittelijakunnan näkökulmasta liian vähän tilaa ja aikaa.

Ristiriitä joudutaan ratkaisemaan tinkimällä osaamisen kustannuksella, mikä tarkoittaa lyhyen aikavälin tuloksellisuutta pitkän aikavälin vaikuttavuuden jäädessä arvailtavaksi. Koulutusta toteute-



taan enemmän 'kaikille samaa' -periaatteen mukaisesti kuin asiakkaiden yksilöllisten tai yhteisöllisten oppimis- ja kehitystarpeiden perusteella. "Puun ja kuoren väliin" joutuneet suunnittelijat tekevät tilanteessa omat ratkaisunsa. Työstä irtisanoutuminen voidaan tulkita kannanottona tilanteeseen, sillä ne suunnittelijat, jotka ovat ottaneet mahdollisuuden esille toisessa haastattelussa, myös vaihtavat työpaikkaa kahden seuraavan vuoden kuluessa.

## 7.4 IV vaihe — käsitteellisen työn konteksti

Teoria-analyysi on edennyt vaiheeseen, jossa formaalisen teorian voidaan sanoa saaneen tukea muilta vastaavaa ilmiökenttää tarkastelevilta teorioilta. Niiden näkökulmissa on kuitenkin vaihtelua ja ne näyttävät myös keskenään ristiriitaisilta. Koulutuskeskuksen toimijoiden kokemaa todellisuutta näyttää vähintäänkin yhtä ristiriitaiselta, kompleksiselta ja vaikeasti haltuun otettavalta. Näin ajatellen toimintaa selittävät teoriat ovat itsessään kontekstuaalisia. Niillä on merkitystä vain, jos ne kykenevät selittämään tutkittavaa ilmiötä suhteessa aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa toiminta tapahtuu. Ristiriitaisetkin selitykset ovat sovittavissa toisiinsa ajan ja toiminnan etenevän prosessissa.

Lessem (1993) esittää kiinnostavan tavan sovittaa yhteen erilaisia teoreettisia lähestymistapoja. Hänen tavoitteenaan on jäsentää oppivan organisaation teoreettis-filosofista perustaa suhteuttamalla toisiinsa Jaquesin byrokraattisen rationalismin, Sengen systeemisen holismin, Zuboffin sosiaalisen humanismin ja Lazonickin (amerikkalainen taloustieteilijä) taloudellisen pragmatismien periaatteet. Näillä kaikkialle läpituoneilla ajattelutavoilla on juurensa eurooppalaisessa filosofiassa. Pragmatismien lähtökohdat ovat induktiivisessa ajattelussa ja empiirisissä kokeiluissa holismin edustaessa inhimillisen käyttäytymisen ja teknologisen kehityksen yhdyntävää systeemiajattelua. Rationalismi tarkoittaa abstrahointia ja deduktiivista päättelyä, kun taas humanismi alkaa yksilöistä, yhteistyön ja sosiaalisen toiminnan vaikutuksista.

Rationalismi on tuottanut byrokratian, jonka yksiulotteinen toteuttaminen johtaa dysfunktioihin ja inhimillisten resurssien kahlitsemiseen. Humanismi tähtää resurssien vapauttamiseen, mutta ei itsessään voi tulla toimeen ilman rationaalista ajattelua. Pragmatismi selittää markkinataloutta, mutta voi johtaa ylilyönteihin ja kokonaisohjauksen laiminlyönteihin, joiden korjaamisesta taas systeeminen holismi on kiinnostunut. Myöskään holistinen ajattelutapa ei riitä yksinään ongelmien ratkaisemiseksi, vaan lisäksi tarvitaan yksilöiden aloitteellisuutta ja pragmaattista kokeilemistä.

Lessem suhteuttaa filosofiat toisiinsa kärjellään seisovan neljän muotoon, jonka kulmissa on vasemmalla pragmatismi ja oikealla holismi sekä yläkulmassa rationalismi ja alakulmassa humanismi. Näkökulmat selittävät oppivan organisaation, yhteisön, systeemin ja yrityksen käsitteellistä konstruktiota. Oppivan *organisaation* ja byrokraattisen hierarkian välinen yhteys jäsentyy rationalistisen tiedonkäsityksen kautta. Sille vastakkaisesti oppiva *yhteisö* kiinnittyy sosiaaliseen järjestelmään ja organisaationaalisen tiedon tuottamisen humanistisiin selityksiin. Oppiva *yritys* on pragmaattinen näkemys markkinoilla tavaroita ja palveluja tuottavaan organisaatioon. Holistisen

oppivan *systemin* käsite on yleinen organisaatorajat ylittävän moniulotteisen systeemin merkityksessä. (Mt., 21—25.)

Kyse ei ole vain epistemologisista tai paradigmaattisista ajatustapojen eroista vaan erilaisiin kontekstuaalisiin näkökulmiin perustuvasta selittämisestä. Lessem päätty tietoperustaisen organisaation kuvaukseen, jonka toiminnot ja osatoiminnot ovat syklisessä yhteydessä toisiinsa, jolloin sekä perus- että osatoiminnot muodostavat syklisiä rakenteita. Sengeä mukaillen kuvausta voidaan luonnehtia syklien holografiana, joka ilmaisee kokonais-, perus- ja osasyklien toiminnallisen rakenteen samankaltaisuutta ja läpinäkyvyyttä.

Lessemin mukaan tietoperustaisen organisaation perustoiminnot ovat tiedon vaihtamisen, järjestämisen, muodostamisen ja jakamisen toimintasyklit. Perustoiminnot ovat sidoksissa toisiinsa kokeilun, käsitteellistämisen, systeemisen ajattelun ja sosiaalisen järjestelmän kehittämisen sykliin sekä uudelleen kokeilun kautta. Tiedon vaihtaminen tapahtuu markkinoilla ja sen sykliset vaiheet ovat kokeilu, teoretisointi, kysyminen, arviointi ja jälleen kokeilu. Tiedon järjestäminen tarkoittaa käsitteellistä abstrahointia, joka vaiheistuu konkreettisten asioiden, erityiskäsitteiden, abstraktien ideoiden ja universaalien periaatteiden kautta edelleen konkreettisiin asioihin.

Tiedon muodostaminen jäsentyy henkilökohtaisen osaamisen, mentaalisten mallien muodostuksen, systeemiajattelun, arvojen jakamisen ja tiimioppimisen kautta uudelleen henkilökohtaisen osaamiseen. Tiedon jakamisen sykliset osatoiminnot ovat informaatiostrategia, intellektuaaliset taidot, teknologian parantaminen ja sosiaalisen systeemin kehittäminen, joiden kautta edetään jälleen informaatiostrategiaan (mt., 191—211). Osaamisen kehittyminen on siten prosessuaalinen kokonaisuus, joka organisoituu toimintajärjestelmän ja tiedon käytön sekä oppimista ja kehittämistä tuottavien toimintasykliin mukaisesti.

## 7.4.1 Tietämisen ja oppimisen kontekstuaalisuus

Teoria-analyysien perusteella voidaan esittää viisi tärkeää päätelmää. Ensiksi ihmisen toimintaa selittäväillä formaalisilla teorioilla on kontekstuaalinen luonne samoin kuin oppimisympäristöillä, joihin teorit on suhteutettava. Toiseksi toimintaa ei voida ymmärtää ja selittää vain yhdestä näkökulmasta, koska sen luonne muuttuu ajan, paikan ja tilanteiden mukaan. Kolmanneksi toimintajärjestelmät ovat holografisia rakenteita, joissa yksilöt ja yhteisöt tulevat vaikutetuiksi ja vaikuttavat monisuuntaisten ja -tasoisten informaatio- ja kommunikaatioprosessien kautta. Neljänneksi organisationaalinen toiminta muodostuu kollektiivisesti tuotetuista prosesseista, joissa yksilöt ja ryhmät toimivat, oppivat, kehittyvät ja vaikuttavat. Viidenneksi informaatio ei ole yksiselitteistä, koska sen tulkinta riippuu yksilöiden referenssijärjestelmään sidotuista merkityksistä ja organisaation kommunikatiivisen järjestelmän tasosta.

Aika sitoo toiminnan prosessit toisiinsa, jolloin ilmiötä selittävät tekijät voivat muuntua ja vaihtua toimintasykliin edetessä jopa vastakkaisiin selityspersistoihin asti. Poikkileikkaukseen perustuva analyysi antaa kuvan kyseisellä hetkellä vallitsevasta tilanteesta ja vaikuttavista taustatekijöistä. Myös pitkätaajainen perustuu tilanteisiin pysähtyneisiin otoksiin, mutta kertoo sar-

jakuvan tapaan myös kehityksestä ja muutoksesta. Aikaansaatu kehityskuva kertoo toimintaan vaikuttavista tekijöistä ja ristiriidoista, jotka kyetään selittämään ajan, paikan ja tilanteen huomioonottavan selittämisen kautta.

Organisationaalinen toiminta ei selity vain yksilöllisen, yhteisen tai edes organisaation työn kontekstin kautta, vaan lisäksi on otettava huomioon politiikan valtakonteksti sekä taustalla vaikuttavat ideologiat ja teoreettiset maailmanselitykset. Selittäminen ja tulkinta on olennaisin osa koulutussuunnittelijan ammattitaitoa vähintäänkin silloin, kun puhutaan vaikuttamisesta sanan syvimässä merkityksessä. Ihmisen oppimisella ja kehittyemisellä on suunta, johon prosessiin vaikuttaminen vaatii suunnittelijalta ja ohjaajalta jatkuvaa oman käsitteellisen ymmärryksen syventämistä.

Tehtävänä on "purkaa sanahämyä", joka on kertynyt teorioiden, koulukuntien ja näkemysten ympärille, kuten eräs haastateltavista asian ilmaisee. Korkeatasoinen osaaminen ei ole ammatin hallintaa perinteisessä mielessä vaan paljon enemmän. Se on yhä organisaatiospesifimpää integroitua organisaation ydinsaamiseen, jolloin asiantuntijatiedon ja organisationaalisen tiedon välinen raja alkaa liudentua tiedontuottamisen ja oppimisen sosiaalisissa prosesseissa. Samalla se on yhä käsitteellisempää hyödyntäessään myös organisaation ulkopuolisia tiedontuottamisen prosesseja, tutkimusta ja tieteelliseen työn tuloksia.

Oppiminen, joka on alkanut palaute-, arviointi- ja evaluointitiedon tulkinnasta ja käytöstä, jatkuu tutkimustiedon tulkitsemisen ja hyödyntämisen merkityksessä. Oppiminen ja kehittyminen on ollut yksilöllisen, yhteisen ja organisaation työn kontekstirajojen ylittämistä. Työ vaatii yhä syvempää ja laaja-alaisempaa osaamista yhä käsitteellisemmäksi muuntuvan työn kontekstissa. Koulutussuunnittelun huippuammattilainen on samalla kertaa manageri, asiantuntija ja tutkija, joka toimii konsultatiivisesti, ohjaa kehitys- ja muutosprosesseja ja soveltaa uusinta tieteellistä tietoa työssään. Aivan täydellistä osaamista ei kukaan ehdi elinaikanaan saavuttaa, mutta ehkä se on mahdollista tiimeille ja sitä kautta kenties organisaatioillekin.

## 7.4.2 Tutkimuksen yhteenveto, tulokset ja arviointi

Tutkimuksen ensimmäisen osan, tausta-analyysin tarkoituksena oli antaa lukijalle kuva ja jäsentää tutkijan esiymmärrystä suhteessa tutkimusaiheeseen ja -kohteeseen. Jaksossa tarkasteltiin oppimisen organisoitumista, koulutuksen vaikuttavuutta ja tutkimuksen metodologiasia perusteita. Tutkimus kuvailtiin osana 'koulutuksen vaikuttavuus työorganisaatioissa' -tutkijaryhmän yhteistä tehtävää ja sen yhtenä lähtökohtana ollutta uuden tutkimusparadigman etsimistä. Kuinka hyvin tässä onnistuttiin, on enemmän tutkijaryhmän kuin yhdessä osatutkimuksessa arvioitava asia. Se on ollut kuitenkin selkeä lähtökohta tämänkin tutkimuksen suorittamiselle.

Metodologiset valinnat haluttiin tehdä "puhtaalta pöydältä" ilman teoreettisia alkuolettamuksia. Koska mikään tutkimus ei kuitenkaan voi alkaa ilman ennako-oletuksia eikä tutkija toimi ilman teorioita, tutkimusta ohjaava "metateoria" oli tarpeen kirjoittaa auki ennen empiiriseen analyysiin siirtymistä. Sen sijaan tutkimusprosessissa oli tärkeintä antaa aineiston puhua ja ottaa analyysin lähtökohdaksi ne asiat, tekijät ja käsitteet, joita informantit olivat tuoneet esiin haastatteluissa.

Tästä näkökulmasta kontekstualismi ja grounded-teoria olivat miltei itsestään selvä metodologinen lähtökohta.

Tutkimuksen toisen osan empiiriset analyysit perustuivat aikuiskoulutuksen työpajan ja Koulutuskeskuksen suunnittelijoiden haastatteluaineistoihin, jotka kerättiin kahteen otteeseen molempien haastattelujen osalta. Analyysit jakautuvat osa-analyyseihin, joissa käytettiin tutkimusvälineenä jokaisesta haastattelusta tehtyä käsitekarttaa. Käsitekarttojen käyttö, huolimatta siitä, että niitä on käytetty muussakin tutkimuksessa, olivat pikemminkin metodisen oivalluksen ja kehittelyn seurausta kuin valmiin välineen valitsemisen tulos. Analyysien ja tulkintojen vaiheissa kävi selväksi, että käsitekartta on aineistolähtöisessä tutkimuksessa enemmän kuin pelkkä väline.

Huolellisesti laadittuna käsitekartta on informantinsa kognitiivinen kartta, käsitteellinen ja tietyssä määrin myös teoreettinen malli, jonka perusteella yksilö ajattelee ja toimii. Arjen, työn, tutkimuksen ja tieteen ajattelu- ja toimintamallit eivät muodostakaan erillisiä maailmoja, vaan liittyvät ja lomittuvat toisiinsa vailla selväpiirteisiä rajoja. Tästä havainnosta seuraa tutkimuksen perustava paradigmakannanotto. Informanteina toimivien yksilöiden samoin kuin yhteisöjen, organisaatioiden ja instituutioidenkin kognitiiviset kartat ovat käsitteellisiä ja teoreettisia esityksiä, joiden perusteella on mahdollista muodostaa uutta teoriaa. Toisin sanoen ns. arki ajatteluun tutkijalla ei ole mitään syytä suhtautua alentuvasti. Virheellisten käsitysten, olettamusten ja uskomusten korjaaminen on kokonaan toinen asia.

Tutkimuksen kolmas osa, teoria-analyysi jakautuu kahteen jaksoon, ensin substantiiviseen teoriaan, jossa esitetään työpaja- ja toiminta-analyysien tulkinta ja tulokset yleistetyssä muodossa. Toinen jakso on formaalisen teorian kehittäjä, jolloin teoria alistetaan vastaavia ilmiöitä ja kohteita kuvaavien ja selittävien teorioiden "läpivalaisuun". Teoreettinen vertailu formaalisen teorian tuottamisen keinona on koko tutkimusprosessin vaikein vaihe. Tutkijan tehtävänä ei ole ollut vain arvioida teorioiden avulla omien tutkimustulostensa pätevyyttä vaan myös sitä, ovatko ne vertailuteorioina valideja muodostetun teorian koettelussa. Formaalin teorian muodostus ei sekään ole voinut tapahtua puhtaan vertaamisen ja teoreettisesta aineistosta nousevan tulkinnan perusteella. Ratkaisevinta on ollut empiiriseen ja teoreettiseen aineistoon pohjautuva vuoropuhelu ja kokonaisuus, jonka voi sanoa muodostavan tutkimuksen tavoitteena olleen formaalisen teorian.

Kun haastattelujen analysointi käsitekarttojen avulla on ollut heuristinen oivallus ja käytännöllisen kehittelyn tulos, niin kognitiivisten karttojen evoluutioteoria on ollut paradigman etsimisen tulos ja teoreettinen löydös. Kognitiivisten karttojen epistemologian perusteet esitetään jo tutkimuksen ensimmäisessä osassa, mutta merkitystä niillä on ollut vasta vaiheessa, jolloin ne ovat ohjanneet metateorian formaalisen teorian muodostusta. Tältä pohjalta selittyy pitkälle se, miksi teoria-analyysissa on käytetty juuri tiettyjä teorioita ja toisia jätetty käyttämättä samalla kun muut valintaperusteet liittyvät tutkimusteeman ja -kohteen käsitteellisiin yhteyksiin. Löytöä seuraa toinen paradigmakannanotto, jonka mukaan kognitiivisen karttaan sisältyvä merkitysten ja referenssien järjestelmä on ensisijainen suhteessa symbolisen tiedon järjestelmään silloin, kun on kyse yksilöiden ja yhteisöjen tiedonmuodostuksen ja oppimisen prosesseista. Ts. symbolisella tiedolla on merkitystä vain, jos se on tulkittu ja tuotettu uudelleen yksilöllisen ja yhteisöllisen merkityksenannon kautta.

Referentiaalisen ja symbolisen tiedon välinen muuntelu tulee monin tavoin esiin epistemologioissa ja formaalisissa teorioissa. Tieto-opissa on vanhastaan tehty erottelu propositionaalisen ja proseduraalisen tiedon välillä. Saman logiikan pohjalta on edelleen tehty ero proseduraalisen eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon välillä. Organisaatioteorioissa vastaava jaottelu tapahtuu konkreettisella tasolla, jolloin erotellaan virallinen ja epävirallinen organisaatio tai ryhmärakenne. Organisaatioteoriassa tunnettu julki- ja käyttöteorian erottelu heijastelevat samaa jakoperustetta. Vastavaa rajanvetoa aikuiskasvatuksessa on tehty formaalisen ja informaalisen kasvatuksen ja oppimisen välillä samoin kuin kouluoppimisessa virallisen ja piilo-opetussuunnitelman välillä.

Tässä tutkimuksessa referentiaalisen ja symbolisen tiedon muuntelu on ollut koko tutkimusprosessia jäsentävä jännite ja tutkimustulokseen vaikuttava tekijä. Oppiminen työorganisaatiossa on vaiheittainen prosessi, joka alkaa yksilöiden oppimisesta ja muuntuu yhteisen oppimisen kautta organisaation oppimiseksi. Oppimisprosessi tuottaa osaamista, joka on sekä tietoisesta tiedostamattoman toiminnan tulosta. Hieman yksinkertaista edellinen tarkoittaa oppimista esim. koulutuksen kontekstissa ja jälkimmäinen kehittymistä esim. työtehtävissä ja harrastuksissa. Konventionaalisen käsityksen mukaan jaottelussa on kyse formaalisen oppimisen ja socialisaation välisestä erosta. Tietoinen oppiminen ja sosiaalinen kehittyminen ovat kuitenkin saman prosessin eri puolia, jolloin ne edellyttävät toisiaan korkeatasoisen osaamisen tuottamisen prosessissa.

## Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus

Yksilöllinen ja yhteinen oppiminen ja kehittyminen asiantuntijaorganisaatiossa on kuvattu organisaationaalisen osaamisen tuottamisen prosessina, joka on tiivistetty kaavaan  $P+A+E=O$  (vrt. kuvio 44). P:n vaiheessa oppimista ja kehittymistä kantaa oman työn tietoisesta opettelusta ja ammatillisen kehittymisen välinen jännite. Palautetieto on oppimisen ja kehittymisen välttämätön ehto ja sen tulkinta tapahtuu yksilöllisen työn kontekstissa. Palautetiedon muuntaminen yhteiseksi ja jaetuksi kokemustiedoksi koetaan alusta alkaen tarpeelliseksi, mutta siihen ei kyetä monestakaan syystä (esim. Argyris & Schön 1978). Muuntamisen avain on arviointiprosessi, joka on kuvattu vaiheena A, jolloin oppimista ja kehittymistä kantaa yhteisen työn kontekstissa julkisten ja yksityisten foorumien välinen jännite.

Sen lisäksi että osallistujien tuottamaa kokemustietoa on vaikea käsitellä yhdessä organisaatio-psykologisista syistä johtuen, arviointitiedon tuottaminen on itsessään ongelmallinen prosessi. Koska vain osa palautetiedosta on käsitteellisessä tai muussa symbolisessa muodossa, ts. suuri osa siitä on kokemuksellisessa muodossa, sen käsittely on ennen muuta informaation tuottamisen ja merkityksellisen tiedonmuodostuksen ongelma (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995). Kokemuksiin sisältyvän implisiittisen tiedon muuntaminen yhteisesti jaettavan eksplisiittisen tiedon muotoon on vaikein ja ratkaisevin vaihe arviointiprosessissa. Jos siinä ei onnistuta, yhteisillä foorumeilla ei koeta olevan suurtakaan merkitystä henkilökohtaisessa kehityksessä. Jos sen sijaan onnistutaan, uuden tiedon yhdistäminen yhteisesti tuotettuun tietoon ei ole ylivoimainen ongelma, jolloin kehittyminen voi jatkua myös uuden implisiittisen tiedon syntyminen merkityksessä.

A kuvaa organisationaalisen osaamisen tuottamisessa vaihetta, jossa olettamuksena on, että tieto on lähtökohtaisesti jo olemassa, suurin osa sanattoman tiedon muodossa organisaatiokulttuurissa ja osa symbolisessa muodossa ylläpidetyissä informaatiojärjestelmässä. Tieto tulee ihmisten mukana varastoituen organisaation informaatorakenteisiin, jolloin sen olemassaolo ja käyttö eivät ole enää yksittäisistä henkilöistä riippuvia. Tärkein tieto organisaation säilymisen kannalta tulee kuitenkin sen ulkopuolelta, koska organisaatio ei ole olemassa vain itseään varten eikä voi toimia vain oman sisäisen energiensa varassa. Organisationaalisen osaamisen tuottamisen vaihe E on elintärkeä juuri tässä suhteessa. Oppimista ja kehittymistä kantavat jännitteet liittyvät työorganisaation kehittämiseen, asiakasyhteisöjen ja muiden intressitahojen kohtaamiseen.

Organisationaalisen osaamisen tuottamisen vaiheena E tarkoittaa evaluointiprosessia ja -tietoa, jolloin oppiminen tapahtuu koko organisaation työn kontekstissa. Olennaisinta on havaita, ymmärtää ja vaikuttaa tekijöihin, joilla on merkitystä organisaation menestymisen tavoittamisessa. Evaluointitiedon perusta on asiakasprosessien ja ulkoisten vaikutussuhteiden analyysissa, jolloin evaluointiprosessin tuottama tieto ohjaa koko organisaation kehittämistä. Tässä suhteessa se eroaa arviointitiedosta, joka ohjaa ensisijaisesti yksilöiden ja ryhmien oppimista ja kehittymistä organisaatiossa. Toiminnan metafora on neuvottelu, joka tarkoittaa politiikan ja valtaintressien vaikutusten havaitsemista toimintatilanteissa, erilaisten intressien yhteensovittamista ja vaikuttamista päätöksentekotilanteissa eri toimijoihin ja toiminnan kohteisiin.

Evaluointitiedon tuottamisen ongelma on sekä tiedon hankinnan että sen jakamisen ongelma. Organisaation sisäistä ja ulkoista maailmaa välittävän toimijan on työskenneltävä yhä käsitteellisemmällä tasolla samalla kun yhä suurempi osa toimintaan vaikuttavista elementeistä ja ulottuvuuksista ei ole suoraan havaittavissa ihmisten puheista tai esitetyistä dokumenteista. Motiivit ja vaikutimet piilevät taustoissa, tarkoituksissa ja tavoitteissa vaatien tilanteisiin sisältyvien intentioiden, merkitysten ja referenssien lukemista. Työ on sekä käsitteellistä että abstraktia, jolloin osaaminen on vaikea jakaa niiden organisaatioon kuuluvien kanssa, joilla ei ole vastaavaa kokemusperustaa.

Koska kokemusperustaa ei yleensä jaeta, ts. johtamistehtäviä ei kierrätetä sisäisten ja ulkoisten toimijoiden välillä, syntyy tilanne, jossa joillakin on perustavampaa tietoa toiminnan ehdoista kuin toisilla. Seurauksena on toimijoiden väliset statuserot, hierarkian lisääntyminen ja byrokratian lujittaminen. Seuraukset voivat olla myös niin pitkällä, että ne esitetään rationaalisen toiminnan syinä ja vallan legitiimeinä (vrt. Jaques & Clement 1991), jolloin byrokratia ja toimivalta perustellaan ihmisten kognitiivisten kykyjen ja toimintakapasiteetin erilaisuudella. Byrokratia johtuisikin ihmisten erilaisesta tiedonkäsittelyn kapasiteetista ja älykkyyden vaihtelusta eikä yhteisen toiminnan rakenteistumisen, koordinoinnin ja työnjaon tarpeesta.

Osaaminen on P+A+E-vaiheiden synerginen ja monikertainen summa, joka on tavallaan oppimisen ja kehittymisen päätepiste, mutta vain siinä merkityksessä että prosessi jatkuu yhä käsitteellisemmällä ja abstraktimmalla tasolla. Se on myös vaihe, jossa organisationaalisen ja professionaalisen tiedon voi sanoa tulevan yhteensovitetuksi. Työn ja tiedon elementit ovat yhdistyneet tavalla, joka tekee osaamisesta yhä organisaatiospesifimpää, ts. tietämisellä ja taitamisella on tehokasta ja välitöntä käyttöä vain ko. organisaatiossa. Henkilökohtainen osaaminen on yhtä kuin organisaation ydinosaaminen, jolle perustalle menestys ulkomaailmassa rakennetaan.

Samoin kuin P, A ja E ilmaisevat oppimisen ja kehittymisen kontekstinsa, myös O:lla on käsitteellisen työn kontekstuaalinen ulottuvuutensa. Oppimista kantavat jännitteet liittyvät yhteiskunnallisten ja institutionaalisten, organisaationaalisten ja inhimillisten oppimis- ja kehitysprosessien ymmärtämiseen, tutkimiseen ja teorian hyödyntämiseen sekä näihin prosesseihin vaikuttamiseen. Toimintaa selittävät osin ristiriitaisetkin teoriat (vrt. Lessem 1993) on ymmärrettävä aikaan, paikkaan ja taustaansa sidotussa kontekstissaan.

Vaikuttavan koulutuksen tuottaminen esitetään asiantuntijaorganisaation ydinosaamisen, sisäisen tehokkuuden ja tuloksellisuuden funktiona (vrt. kuvio 45). Ydinosaaminen on puolestaan organisaation sisäisen tiedonmuodostuksen prosessin, oppimisen ja kehittymisen sekä organisaation kehittämisen ja ammatillisen osaamisen tulosta. Ts. vaikuttavuuden perusta on ydinosaamisessa, joka asettaa vaatimuksensa ja rajoituksensa myös toiminnan tehokkuudelle ja talouden tuloksellisuudelle. Kuvio ilmaisee myös koulutusorganisaation toiminnan kontekstuaalisen rajan yhteiskunnan tarpeiden ja koulutuspolitiikan jännitekentällä.

Koulutusorganisaation kyky tuottaa vaikuttavaa koulutusta ei riipu vain sen kyvystä tuottaa ydinosaamista, vaan myös koulutuspolitiikan päätöksenteosta, joka voi yhtä hyvin rajoittaa kuin tukeakin ko. osaamisen tuottamista. Ristiriita aktualisoituu erilaisten toimintalogiikkojen seurauksena. Byrokraattinen rationaalisuus ja suoritteisiin perustuva tulosohjaus tuottavat tilauskilpailun kautta toimeksiantoja, jotka tekevät koulutuspalveluja tuottavasta organisaatiosta enemmän alihankkija- kuin asiantuntijaorganisaation. Ydinosaamisen tuottamisen sijaan toimintaa määrittää kustannustehokkuus ja määrällinen tuloksellisuus, joille tekijöille myös koulutuksen vaikuttavuus alistuu.

Toimeksiantajan logiikka edustaa mitä ilmeisemmin kausaalijattelua, jonka mukaisesti koulutuspoliittista päätöstä seuraavat tiettyjen toimien kautta halutut vaikutukset. Tietyissä määrin näin onkin, mutta väliin tulevien tekijöiden merkitys kasvaa, mitä yleisemmältä tasolta kehittäminen alkaa ja mitä huonommin itse kehityskohde tunnetaan. Asiantuntijalogiikka lähtee sen sijaan spesifisti määritellyn asiakkaan tarpeista ja ongelmista, joihin haetaan vastausta räätälöityjen koulutus- ja kehitysohjelmien avulla. Tällöin koulutusorganisaatio tarvitsee suhteellista autonomiaa, joka tarkoittaa yhtäältä vahvaa koulutuspoliittista tietoisuutta ja toisaalta asiakasprosessien tunte-  
musta.

Vaikuttava koulutus voidaan organisoida muullakin kuin kausaaliolettamuksia täydentävän funktionaalisen toiminnan tavalla (vrt. kuvio 48). Vaikuttavuus toteutuu toisiaan seuraavien syklisten prosessien kautta, jotka ovat yhtäläillä koulutuksen organisoi-  
jien kuin osallistujienkin jakamia. Yhteisen oppimisen foorumilla suunnittelun ja ohjauksen vaiheet samoin kuin oppimisen ja arvioinnin vaiheet sisältävä omat syklistet prosessinsa, jotka ovat koulutukseen osallistujien ja ohjaavien suunnittelijoiden kautta yhteydessä heidän omiin työorganisaatioihinsa. Vaikuttavuuden holografia toteutuu yhteisen foorumin kautta perustuen kouluttavan ja koulutettavan organisaation oppimis- ja kehitysprosessien sekä kehittämis- ja ohjaustoimintojen samankaltaisuuteen.

Organisationaalisten prosessien läpinäkyvyys mahdollistaa konsultatiivisen ohjaamisen, jonka perusta on asiakasorganisaatiossa käynnissä oleviin oppimis- ja kehitysprosesseihin vaikuttamisessa. Ohjaajan läpikäymät vastaavanlaiset oppimis- ja kehitysvaiheet omassa organisaatiossaan



sekä yhteisesti jaettu kokemuserusta ohjattavien kanssa luo molemminpuolisen oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuden. Yhtäläillä kuin koulutuksen vaikutukset välittyvät koulutettavien kautta asiakasorganisaatioon, ne välittyvät takaisin koulutusorganisaatioon. Ongelma on ainoastaan siinä, ovatko nämä tiedonmuodostuksen ja oppimisen prosessit organisoitu tavalla, joka tekee niiden hyödyntämisen mahdolliseksi (vrt. kuvio 44, vaihe E).

## Jatkotutkimuksen hahmottelua

Tutkimus on edennyt niin pitkälle kuin aineiston, analyysien ja teoriadiskurssin pohjalta on voinut edetä. Valitun metodologian puitteissa olisi kenties vielä voitu koota yksi empiirinen aineisto ja tehdä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä. Tässä mielessä tutkimus on prosessina jäänyt keskeneräiseksi. Sama ongelma liittyy myös muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin, sillä jossakin kohdassa prosessi on katkaistava ja esitettävä vähintäänkin välitilinpäätös. Nyt pidemmälle menevä teoreettinen kehittely olisi johtanut irtautumiseen ei vain aineistosta vaan myös tutkimusta ohjanneen grounded-teorian periaatteista.

Käsitelkartoista alkaneen teorian kehittelyn tuloksena on prosessikuvaus, joka päättyy pikemminkin jatko-odotuksiin kuin mihinkään suureen lopputulemaan. Tutkimus antaakin perusteita lähinnä työssä oppimisen, asiantuntijuuden kehittymisen ja organisaation osaamisen tuottamisen lähempiin analyyseihin. Oppimisen kontekstuaalinen luonteen ottaminen tulevan tutkimuksen lähtökohdaksi avaa näkökulman ei vain oppimiseen yksilöllisen tai yhteisen työn kontekstissa vaan myös valtakontekstin merkitykseen yhtenä tärkeimpänä oppimiseen ja kehittymiseen vaikuttavana tekijänä.

Asiantuntijuuden kehittymistä koskeneet päätelmät auttavat näkemään, millä tavalla asiantuntumuksen kehitys on riippuvainen organisaation toiminta-, johtamis- ja kehittämistavoista. Oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta asiantuntijat eivät ole oma "löyhäsiddonnainen" saarekkeensa organisaatiossa. Heidän osaamisensa on yhä enemmän riippuvaista organisaation ydinosaamisen tuottamisesta samoin kuin organisaation kehittäminen on yhä riippuvaisempi asiantuntijoiden panoksesta.

Organisaation osaamisen tuottaminen on prosessi, jossa organisaatio ei ole riippuvainen vain johtajistaan, asiantuntijoistaan ja työntekijöistään vaan ennen muuta tavasta, jolla toiminnot organisoidaan ja joilla oppimisen, kehittymisen ja osaamisen tuottamisen edellytykset luodaan. Tärkein tutkimusoptio liittyykin kysymykseen, mistä ja miten elintärkeä tieto hankitaan organisaatioon ja miten se saadaan henkilöstön käyttöön oppimista ja osaamista tuottavalla tavalla. Tämän tutkimuksen mukaan siinä on kyse evaluointitiedosta, joka hankitaan organisaatioiden ja instituutioiden verkostoyhteyksissä toimimisen kautta.

Verkostoyhteydet, tilanteet ja prosessit ovat valtatekijöiden ja -suhteiden läpäisemiä, jotka vaikuttavat syvälle organisaation sisäiseen todellisuuteen. Valtakontekstiin liittyvien tekijöiden ja vaikutusten tutkiminen on ollut pitkälti sosiologisen tutkimuksen aluetta. Kasvatustieteessä on tyydytty lähinnä toteamaan vallan ja hierarkian olevan oppimisen ja kehittämisen olennaisiin este



organisaatiossa. Asetelma ei liene aivan näin yksinkertainen. Erittelemätön suhde valta- ja vaikutus-  
suhteiden merkitykseen kertoo enemmän käsitteellisten työkalujen puutteesta kuin koetelluista  
tieteellisistä johtopäätöksistä. Tässä suhteessa oppimisen ja varsinkin organisationaalisen oppi-  
misen tutkijoiden edessä on laaja kyntämätön sarka.



## Lähteet

- Alanen, A.** 1981. Elinikäinen kasvatusta — jatkuva koulutus — jaksoittaiskoulutus. Teoksessa A. Alanen ja J. Sihvonen (toim.) Elinikäinen kasvatusta. Porvoo. WSOY.
- Argyris, C.** 1982. Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organisational. San Francisco. Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D.A.** 1974. Theory in Practice. San Francisco. Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D.A.** 1978. Organizational Learning: a Theory of Action Perspective. Reading, Massachusetts. Addison-Wesley.
- Arnkil, E.** 1990. Kehittyvä työntutkimus. Ajatuksia kehittävästä työntutkimuksesta. Sosiaalipoliittika 1990:2, 65—88.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A.** 1991. Postmodern education. Politics, culture & social criticism. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Artigiani, R.** 1995. From Epistemology to Cosmology: Post-Modern Science and the Search for New Cultural Cognitive Maps. In E. Laszlo & I. Masulli & R. Artigiani & V. Csanyi (eds.) The Evolution of Cognitive Maps. New Paradigms for the Twenty-First Century. Second printing. Luxembourg. Gordon and Breach.
- Bagnall, R.** 1994. Pluralising continuing education and training in a postmodern world: whither competence? In Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research. 2 (2), 18—39.
- Banathy, B.** 1995. The Cognitive Mapping of Societal Systems: Implications for Education. In E. Laszlo & I. Masulli & R. Artigiani & V. Csanyi (eds.) The Evolution of Cognitive Maps. New Paradigms for the Twenty-First Century. Second printing. Luxembourg. Gordon and Breach.
- Bateson, G.** 1972. Steps of ecology of mind. New York. Ballantine Books.
- Bauman, Z.** 1992. Intimations of Postmodernity. London Routledge.
- Beck, U.** 1995. Poliittikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere. Vastapaino, 11—82.
- Bekman, A.** 1998a. Client process and process organization. NPI-instituut voor organisatie ontwikkeling. AG Zeist. Draft.
- Bekman, A.** 1998b. Br an initiator in your own organization. NPI-instituut voor organisatie ontwikkeling. AG Zeist. Draft.
- Benveniste, G.** 1987. Professionalizing the Organization. Reducing Bureaucracy to Enhance Effectiveness. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

- Blauberger, I.V. — Sadovsky V.N. — Yudin, E.G.** 1977. *Systems Theory: Philosophical and Methodological Problems*. Moscow. Progress Publishers.
- Boland, R.J. & Tenkasi, R.V.** 1995. Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organization Science* 6, n:o 4, 350—372.
- Brinkenhoff, R.** 1988. *Achieving results from training*. San Francisco. Jossey-Bass Publisher.
- Broady, D.** 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere. Vastapaino.
- Buzan, T.** 1974. *Use your head*. London. BBC Books.
- Castren, Z.** 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Helsinki. Kansanvalistusseura ja kirjastolehti n:o 5—6, 121—165.
- Chappel, C.** 1996. Post-compulsory education and training: a modernist project. In *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*. 4 (1), 14—34.
- Cockman, P., Evans, B. & Reynolds, P.** 1992 *Client-Centred Consulting. A Practical Guide for Internal Advisers and Trainers*. London. McGraw-Hill Book Company.
- Conelly, B.** 1996. Interpretations of Jürgen Habermas in Adult Education Writings. In *Studies in the Education of Adults*. 28 (2), 241—252.
- Coopey, J.** 1996. Crucial gaps in 'the Learning Organization'. Power, politics and ideology. In K. Starkey (ed.) *How organizations learn*. London. International Thomson Business Press. 348—367.
- Cranton, P.** 1996. Professional Development as Transformative Learning. *New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Dave, R.H.** 1980. A built-in system of evaluation for reform projects and programmes on education. *International Review of Education* 26 (4) 475—482.
- Deshler, D.** 1995. Käsitekartat. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja täydennyskoulutuskeskus, 356—373.
- Doll, W.E. Jr.** 1993. *A post-modern perspective on curriculum*. New York. Teachers College Press.
- Dreyfus, H.L. and Dreyfus S.E.** 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer*. Oxford. Basil Blackwell.
- Ekola, J.** 1989. Opettajan didaktinen ajattelu. *Julkaisussa Ammatti ja koulutus. Ammattikoulutuksen aikakauslehti* (1), 9—10.
- Engeström, Y.** 1987a. *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y.** 1987b. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Eraut, M.** 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London. The Falmer Press.
- Eräsaari, R.** 1985. Sosialisatio- ja palvelutyön strategioiden hahmottelua. Näkökulmia aikuisten sosiaalisuuteen. *Toim. J. Tuomisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen julkaisuja* 21/1985. Tampereen yliopisto.
- Forester, J.** 1989. *Planning in the Face of Power*. Berkeley. University of California Press.
- Fraser, K.** 1996. *Student Centred Teaching: The Development and Use of Conceptual Frameworks*. Australian Capital Territory. HERDSA.
- Freire, P.** 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Middlesex. Penguin Books.
- Giddens, A.** 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere. Vastapaino, 83—152.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L.** 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York. Aldine Publishing Company.
- Gropius, W.** 1989. *The new Architecture and the Bauhaus*. Massachusetts.

- Habermas, J.** 1989. Moderni — keskeneräinen projekti. Teoksessa J. Kotkavirta & E. Sironen (toim.) *Moderni/postmoderni*. Jyväskylä. Tutkijaliitto, 95—113.
- Hamblin, A.C.** 1974. *Evaluation and Control of Training*. London. McGraw Hill.
- Hargreaves, A.** 1994. *Changing teachers, changin times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London. Cassell.
- Harva, U.** 1980. Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Teoksessa *Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja*. Aikuiskasvattaja. Juva. WSOY, 9—28.
- Harvey, D.** 1990. *The condition of postmodernity. The enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge. Blackwell.
- Honey, P.** 1994. *Styles of learning*. In A. Mumford (ed.) *Gower Handbook of Management Development*. Fourth Edition. Aldershot. Gower.
- Inglis, S.** 1994. *Making the Most of Action Learning*. Aldershot. Gower.
- Jaques, E. & Clement, S.D.** 1991. *Executive Leadership. A Practical Guide to Managing Complexity*. Cambridge. Blackwell.
- Jarvis, P.** 1987. *Adult Learning in the Social Context*. New York. Croom Helm.
- Jungk, R. & Müellert, N.R.** 1989. *Tulevaisuusverstaat*. Kerava. Suomen lataamo.
- Järvillehto, T.** 1991. Onko psykofysiologia yhtä kuin psykologia plus fysiologia. *Systeemisen psykologian lähtökohtia*. *Psykologia* 6/91, 469—477.
- Järvinen, A.** 1997. Oppimisen organisoiminen työyhteisössä. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen ja M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki. Edita, 118—132.
- Järvinen, P. & Järvinen, A.** 1994. *Tutkimustyön metodeista*. Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelyopin laitoksen julkaisusarja C (2).
- Järvinen, A., Kontkanen, L., Poikela, E., Stachon, K. & Valkama, H.** 1995. *Work, Exertise and Learning — searching for a new paradigm*. In M. Klasson, J. Manninen, S. Tosse & B. Wahlgren (eds.) *Social Change and Adult Education Research. Adult Education Research in Nordic Countries 1994*. Linköping. UniTryck, 154—168.
- Kampis, G.** 1995. *On Understanding How the Mind Is Organized: Cognition Maps and the “Physics” of Mental Information Processing*. In E. Laszlo & I. Masulli & R. Artigiani & V. Csanyi (eds.) *The Evolution of Cognitive Maps. New Paradigms for the Twenty-First Century*. Second printing. Luxembourg. Gordon and Breach.
- Kirkpatrick, D.** 1976. *Evaluation of Training*. In R.L. Graig (ed.) *Training and Development Handbook*. New York. McGraw-Hill, 18—27.
- Kantanen, U.** 1996. *Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta*. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 508*. Tampereen yliopisto. Vammalan kirjapaino.
- Katzenbach J.R. & Smith, D.K.** 1993. *The Wisdom of Teams. Creating the High-Performance Organization*. Massachusetts. McKinsey & Company.
- Kohonen, T.** 1988. *Keinotekoisien ja luonnollisen ajattelun eroista*. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Kognitiotiede*. Oy Gaudeamus Ab.
- Kohonen, V.** 1988. *Aineenopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 68.
- Koivisto, T.** 1997. *Uudistuva metallialan tuotantolaitos. Osallistava uudelleensuunnittelu mahdollisuuksien areenana*. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis 558*. Tampereen yliopisto. Vammalan kirjapaino.

- Kolb, D.** 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- Kolb, D. & Fry, R.** 1975. Towards an Applied Theory of Experiential Learning. In G.L. Cooper (ed.) *Theories of Group Processes.* London. John Wiley & Sons, 33—57.
- Konttinen, E.** 1990. Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja? Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 45.
- Korttinen, M.** 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki. Hanki ja jää.
- Kosmidou, C. & Usher, R.** 1992. Experiential learning and the autonomous subject. A critical approach. In D. Wildemeersch & T. Hansen (eds.) *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge.* Driebergen. VTA Groep, 77—91.
- La Belle, T.J.** 1982. Formal, Nonformal and Informal Education: a Holistic Perspective on Lifelong Learning. *International Review of Education.* XXVIII (1982), 159—175.
- Lash, S.** 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio.* Tampere. Vastapaino, 153—235.
- Layder, R.** 1993. *New Strategies in Social Research. An Introduction and Guide.* Cambridge, UK. Polity Press.
- Laszlo, E. & Masulli, I. & Artigiani, R. & Csanyi, V.** (eds.) 1995. *The Evolution of Cognitive Maps. New Paradigms for the Twenty-First Century.* Second printing. Luxembourg. Gordon and Breach.
- Lehmuskallio, K.** 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo—Helsinki—Juva. WSOY.
- Lessem, R.** 1991. *A Biography of Action Learning.* In M. Pedler (ed.) *Action Learning in Practice.* 2nd Edition. Brookfield. Gower.
- Lessem, R.** 1993. *Business as a Learning Community.* London. McGraw-Hill.
- Lewin, K.** 1936. *Principles of Topological Psychology.* New York. McGraw-Hill.
- Makarenko, A.** 1957. Paljasjalkaiset isännät. Osat I, II ja III. Helsinki. Kansankulttuuri Oy.
- Makarenko, A.** 1958. Liput torneissa. Osat I, II ja III. Helsinki. Kansankulttuuri Oy.
- Marsick, V.J. and Watkins, K.** 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace.* Routledge.
- Martin, H-P. & Schuman, H.** 1998. Globalisaatioloukku. Hyökkäys demokratiaa ja hyvinvointia vastaan. Tampere. Vastapaino.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R.** 1977. *Oppimisen ohjaaminen.* Espoo. Weilin + Göös.
- Mezirow, J.** 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32, 3—24.
- Mezirow, J.** 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco. Jossey-Bass.
- Miettinen, R.** 1989. Minkälaista oppimista koulun opetussuunnitelmakäytäntö tuottaa? *Tiedepolitiikka* 14 (4), 3—20.
- Miles, M. & Huberman, M.** 1994. *Qualitative data analysis.* London. SAGE.
- Miller, A.** 1985. Alussa oli kasvatus: kätetty julmuus ja väkivallan juuret. Helsinki. WSOY.
- Morris, J.** 1991. Minding our Ps and Qs. In M. Pedler (ed.) *Action Learning in Practice.* 2nd Edition. Brookfield. Gower.
- Murto, K.** 1989. Anton Makarenko 1988—1988. *Kasvatus* 4.
- Niemi, H.** 1997. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus ja kommunikatiivinen evaluaatio. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen, ja M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia.* Helsinki. Edita, 164—188.
- Nonaka, I.** 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 1 (5), 14—37.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H.** 1995. *The knowledge-creating company*. New York. Oxford University Press.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B.** 1984. *Learning How to Learn*. Ithaca, New York. Cornell University Press.
- Onnismaa, J.** 1998. Ohjausta epävarmuuteen — ohjaus ja neuvontatyö refleksiivisessä modernissa. Teoksessa J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsinki. Hakapaino, 61—107.
- Opetushallitus** 1995. *Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli*. Helsinki. Opetushallitus, arviointi 9.
- Otala, L.** 1996. *Oppimisen etu — kilpailukykyä muutoksessa*. *Ekonomia-sarja*. Porvoo. WSOY.
- Paananen, T.** 1991. *Aikuiskoulutuksen työpaja*. *Moniste*, 22.3.1991.
- Paananen, V.** 1992. *Työpajan oppimistoiminta*. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Pasanen, H.** 1998. *Refleksiivisen itseohjautuvuuskäsityksen hahmotusta*. Teoksessa J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsinki. Hakapaino, 11—59.
- Pask, G.** 1976. *Styles and strategies of learning*. *British Journal of Educational Psychology* 46, 128—148.
- Pedler, M.** 1991. *Introduction*. In M. Pedler (ed.) *Action Learning in Practice*. 2nd Edition. Brookfield. Gower.
- Percy, K.** 1997. *On formal, non-formal lifelong learning: reconceptualising the boundaries for research, theory and practice*. In P. Armstrong, N. Miller, M. Zukas (eds.) *Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference Crossing borders breaking boundaries. Research in the education of adults*. Birbeck College. University of London, 380—384.
- Pettigrew, A.M.** 1985. *Contextualist Research: A Natural Way to Link Theory and Practice*. In A. Lawler, S. Mohrman, Ledjord, & Gummings (eds.) *Doing Research That is Useful for Theory and Practice*. San Francisco, 222—274.
- Pinchot, G. & Pinchot, E.** 1993. *The End of Bureaucracy & the Rise of the Intelligent Organization*. San Francisco. Berret-Koehler Publishers.
- Pitkänen, I.** 1987. *Kirja-arvioita. Aksel Sandemose: Pakolainen ylittää jälkensä*. *Opistolehti* 4.
- Poikela, E.** 1987. *Tuntematon Paolo Freire*. *Kansanopisto* 2.
- Poikela, E.** 1994a. *Ammatti ja oppiminen. Jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti*. *Ammattien kehittäminen ja jatkuvan oppimisen muodot -tutkimusprojekti. Ammattikasvatussarja n:o 10*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Poikela, E.** 1994b. *Jatkuva oppiminen — organisoituminen kokemuksen ja kontekstin suhteena*. *Aikuis-kasvatus* 14 (2), 84—93.
- Poikela, E.** 1995. *Organizing the Continuing Learning Process*. In A. Kauppi, S. Kontiainen, K.E. Nurmi, J. Tuomisto, T. Vaherva (eds.) *Adult Learning in a Cultural Context*. *Adult Education Research Society in Finland*. University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre. Tammerpaino, 173—180.
- Poikela, E.** 1996. *Ammatin oppiminen — rakentajan ammatti ja jatkuva oppiminen*. Teoksessa J. Tuomisto, K. Heikkilä, A. Juhela, E. Poikela & M. Vuorikoski (toim.) *Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäisen*

- oppiminen. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A59. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 235—304.
- Poikela, E. & Poikela, S.** 1997. Conceptions of Learning and Knowledge — Impacts on the Implementation of Problem-Based Learning. In F. Eitel, and W. Gijsselaers (eds.) *Problem-based Learning. Theory, Practice and Research Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf.* Innsbruck-Wien. StudienVerlag. Heft 21 (1), 8—22.
- Raivola, R.** 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen ja M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys.* Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki. Edita, 54—70.
- Rantanen, H.** 1989. Koulun pedagogisen toiminnan kehittäminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa: koulukoodi ja opettajien yhteistyö. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Revans, R.** 1982. *The Origins and Growth of Action Learning.* Lund. Chartwell-Brat.
- Revans, R.** 1983. *The A-B-C of Action Learning.* Bromley, Kent. Chartwell-Bratt.
- Revans, R.** 1991. *Action Learning: its origins and nature.* In M. Pedler (ed.) *Action Learning in Practice.* 2nd Edition. Brookfield. Gower.
- Ruohotie, P.** 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Sandemose, A.** 1965. *Pakolainen ylittää jälkensä.* Jyväskylä. Gummerus Oy. Norjalainen alkuteos 1933.
- Sahlberg, P.** 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Research 119. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Schön D.A.** 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York. Basic Books.
- Senge, P.M.** 1992. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.* Sydney. Random House.
- Senge, P.M.** 1996. The leaders new work: Building learning organizations. Crucial gaps in 'the Learning Organization'. Power, politics and ideology. In K. Starkey (ed.) *How organizations learn.* London. International Thomson Business Press, 288—315.
- Sihvonen, J.** 1990. Onko vapaat sivistystyöt tehty? Opistotoiminnan kriittisiä kysymyksiä. Helsinki. KTOL.
- Sihvonen, J.** 1996. Sivistystä kaikille vai valituille. Kansalaisopistotoiminnan kehitys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 519. Tampereen yliopisto. Vammalan kirjapaino.
- Smyth, J.** (ed.) 1995. *Critical discourses on teacher development.* Great Britain. Cassell, Wellington House.
- Sork, T. J.** 1996. Negotiating Power and Interests in Planning: A Critical Perspective. In Cervero, R.M. & Wilson, A.L. (ed.) *What Really Matters in Adult Education Program Planning: Lesson in Negotiating Power and Interests.* New Directions for Adult and Continuing Education, no. 69. San Francisco. Jossey-Bass.
- Strauss, A. & Corbin, J.** 1991. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques.* Newbury Park. Sage.
- Swieringa, J. & Wierdsma, A.** 1992. *Becoming a Learning Organization. Beyond the Learning Curve.* Amsterdam. Addison-Wesley.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari S.** 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki. Kirjayhtymä.
- Takala, T.** (toim.) 1991. *Kasvatussosiologia.* Juva. WSOY.
- Tennant, M.** 1988. *Psychology and Adult Learning.* London. Routledge.



- Toikka, K.** 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Julkaisusarja B n:o 25. Valtion painatuskeskus.
- Tuijnman, A.** 1986. Recurrent education and socioeconomic succes: A theoretical and longitudinal analysis. Institute of international education university of Stockholm. No 1.
- Tuomisto, J.** 1980. Aikuiskasvatus vai aikuiskoulutus? Peruskäsite arvioitava uudelleen. *Opistolehti* 4.
- Tuomisto, J.** 1991. Elinikäisen kasvatuksen lähtökohtia ja ongelmia. *Aikuiskasvatus* 3/91, 142—148.
- Tuomisto, J.** 1994. Elinikäisen oppimisen muodot — teoreettisen lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto ja J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki. Kirjastopalvelu Oy, 13—45.
- Turner, B.S.** 1991. *Theories of modernity and postmodernity*. London. Sage.
- Vaherva, T.** 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttista tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisu A 1.
- Vaherva, T.** 1988. Yrityskoulutuksen laaja-alaisesta arvioinnista. Teoksessa A. Peltomäki (toim.) *Tuloksellinen koulutus*. Turku. Aavaranta-sarja 9.
- Vartola, J.** 1979. Valtionhallinnon rakenteellisen muutoksen ongelmasta. Tutkimus julkishallinnon kriisiteeseistä ja Max Weberin byrokraatioteoriasta sekä näiden välisistä suhteista valtion rakenteellisen muutoksen ongelman valossa. *Acta Universitatis Tamperensis, ser. A vol. 103*. Tampereen yliopisto.
- Vironen, V.** 1986. Aikuiskasvattaja — viihdyttävä vai vaikuttaja? *Opistolehti* 4.
- Vuorinen, R.** 1990. *Persoonallisuus ja minuus*. Juva. WSOY.
- Vygotski, L.** 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo. Weiling + Göös.
- Vähätalo, K.** 1986. Työelämä ja yhteiskunnan muutosprosessit — paineet sosiaalipolitiikan eriytymiseen. *Sosiaalipolitiikka 1986*. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen julkaisu.
- Watkins, K. & Marsick, V.J.** 1992. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11, 4, 287—300.
- Weber, M.** 1947. *The theory of social and economical organization*. New York. Free Press.
- Weick, K. E.** 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quartely* 21, 1—19.
- Wildemeersch, D.** 1992. Ambiguities of experiential learning and critical pedagogy. The challenge of scepticism and radical responsibility. In D. Wildemeersch & T. Hansen (eds.) *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge*. Driebergen. VTA Groep, 19—33.
- Willis, P.** 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Tampere. Osuuskunta Vastapaino.
- Wilson, A.L. & Cervero, R.M.** 1996a. Learning from Practice: Learning to See What Matters in Program Planning. In Cervero, R.M. & Wilson, A.L. (ed.). *What Really Matters in Adult Education Program Planning: Lesson in Negotiating Power and Interests*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 69. San Francisco. Jossey-Bass.
- Wilson, A.L. & Cervero, R.M.** 1996b. Paying Attention to the People Work When Planning Educational Programs for Adults. In Cervero, R.M. & Wilson, A.L. (ed.). *What Really Matters in Adult Education Program Planning: Lesson in Negotiating Power and Interests*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 69. San Francisco. Jossey-Bass.
- Witkin, H.A. & Goodenough, D.R.** 1981. *Cognitive Styles: Essence and origins, field dependence and independence*. New York. International Universities Press.
- Yin, R.K.** 1984. *Case study research. Desing and methods*. Beverly Hills. Sage.
- Yk-tiedote** 1991. Maa ei kuulu ihmiselle, vaan ihminen maalle. Intiaanipäällikkö Seattlen vastauspuhe Yhdysvaltain presidentille 1854. *Yk-tiedote* 2/1991.

- Young, R.E.** 1989. A critical theory of education. Habermas and our children's future. New York. Harvester Wheatsheaf.
- Ziehe, T.** 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Jyväskylä. Vastapaino.
- Zuboff, S.** 1988. In the Age of the Smart Machine. The Future of Work and Power. New York. Basic Books.
- Åhlberg, M.** 1997. Jatkuva laadun parantaminen korkeatasoisena oppimisena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.

## Aikuiskoulutuksen työpaja

\*\*\*\*\* Aikuisen oppiminen \*\*\*\*\*

Kouluttajana toimii assistentti Esa Poikela Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitokselta

### **Keskiviikko 4.4. Teema: Muutos ja aikuisopiskelu**

- |             |   |
|-------------|---|
| 10.00—12.00 | Kurssin avaus ja esittäytyminen<br>Koulutusohjelman yleinen viitekehys                      |
| 12.00—13.00 | Lounas  |
| 13.00—14.30 | Aikuiskasvatusajattelun yhteiskunnallista taustaa: työ ja oppiminen                         |
| 14.30—15.00 | Kahvitauko  |
| 15.00—16.00 | Kognitiivinen oppimisnäkemys:<br>— orientaatioperustan merkitys ja oppimisen vaihteellisuus |

\*\*\*\*\*

### **Torstai 5.4. Teema: Aikuinen oppijana**

- |             |   |
|-------------|---|
| 09.00—12.00 | "Mustasta pedagogiikasta kognitiiviseen oppimiseen"<br>— mustan pedagogiikan periaatteet<br>— vapauttavaan pedagogiikkaan: esim. Freire |
| 12.00—13.00 | Lounas  |
| 13.00—16.00 | Työpajan ideointi:<br>— valmistelu<br>— ongelmat<br>— ideointi  |

\*\*\*\*\*

**Perjantai 6.4. Teema: Oman hankkeen valmistelua**

- 09.00—12.00 Työskentelytapa: yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelyä  
Materiaaleihin perehtyminen ja suunnittelua  
— uusien materiaalien ja välineiden hyväksikäyttö
- 12.00—13.00 Lounas
- 13.00—14.30 Uusien menetelmien soveltaminen omaan oppilaitokseen ja omaan työhön
- 14.30—15.00 Kahvitauko
- 15.00—16.00 Töiden raportointi ja oman opiskelun jatkosuunnittelua

# Aikuiskoulutuksen työpaja 10.—12.10.1990

## Suunnittelu — oppiva yhteisö

Kurssilla työskennellään työpajaidean mukaisesti (tiedon hankinta, raportointi yms.). On myös mahdollisuus käydä tapaamassa niitä yhteistyötahoja, jotka liittyvät oleellisesti oman hankkeen eteenpäin viemiseen.

Jokainen sopii vierailuista itse ennen koulutukseen tuloa ja tapaamisista tehdään muistio.

### Ohjelma

Keskiviikko 10.10

10.00—12.00 **Mitä on tapahtunut edellisen tapaamisen jälkeen?**

Miten ideat ovat kehittyneet:

— oma oppiminen,

— työssä kehittyminen

Projektien, hankkeiden määrittely

12.00—13.00 Lounastauko

13.00—17.00 **Suunnittelun perusteista**

Mitä on hyvä suunnittelu?

Kahvi

#### **Työpajaharjoitus**

Yhteisökasvatuksen periaatteiden löytäminen: perehtyminen tehtävään lukuaineiston avulla (edellytetään myös iltalukua), Makarenkon ja Sandemosen kaunokirjalliset teokset

*"Sosiaalisen kasvatuksen sankareista"*

*"Kommentopedagogiikkaa"*

*"Vaikeita päiviä"*

*"Keskusteluja hyvin kasvatettujen poikien kanssa"*

*"Vihan teemat"*

*"Olette opettanut minut elämään"*

*"Janten lait"*

Torstai 11.10.

- 09.00—12.00 **Harjoitus jatkuu**
- työskentely ryhmässä
  - ryhmien välinen raportointi
  - johtopäätösten kokoaminen
- 12.00—13.00 Lounastauko
- 13.00— **Omien hankkeiden suunnittelu**
- tiedon, aineiston hankinta
  - työskentely työpajajaiidean mukaisesti
  - raportin laadinta

Perjantai 12.10.

- 09.00—12.00 **Raportointi edellisen päivän kokemuksista**
- hankkeen arviointi, toimintamahdollisuudet
- 12.00—13.00 Lounastauko
- 13.00—15.00 **Hankkeen konkretisointi**
- toimenpideohjelman rakentaminen
  - jatkosta sopiminen

### **Kouluttajana toimii Esa Poikela Tampereen yliopistosta.**

Ennen toista koulutusjaksoa tutustu seuraaviin artikkeleihin:

Miettinen, Reijo. Minkälaista oppimista koulun opetussuunnitelmakäytäntö tuottaa? TIEDEPOLIITIIKKA 4/89

Murto, Kari. Anton Makarenko 1888—1989. KASVATUS 4/89

Pitkänen, Irma. Aksel Sandemose: Pakolainen ylittää jälkensä. Kirja-arvioita. OPISTOLEHTI 4/87

Artikkelit on monistettu kurssikirjeen liitteeksi.

# Aikuiskoulutuksen työpaja 16.—18.1.1991

## 3. jakso

*Teema: Opettaminen ja ammatillinen kasvu*

*Kouluttaja: Esa Poikela Tampereen yliopisto*

*Keskiviikko*

- 10.00—12.00 *Oman työn ja oppimisen ongelmat*  
— valmistellut puheenvuorot (5 min/hlö) oppimisen teemojen muodostamisen perustaksi  
— ryhmien muodostaminen ja teemojen muuntaminen opetus—oppimisongelmiksi

*Lounastauko*

- 13.00—16.00 *Teemojen käsittely työpajassa*  
— aiheen perusproblematiikka  
— valmistautuminen opettamaan

*Torstai*

- 08.30—12.00 *Teemojen opettaminen ja arviointi*  
— muiden osallistujien perehdyttäminen aiheeseen; opetusnäköyksen perustelut, menetelmä ja sen valinnan perusteet; arviointi

*Lounastauko*

- 13.00—16.00 *Omien hankkeiden jatkotyöstäminen*  
— oman oppimisen edellytysten kartoittaminen; tiedon ja teorian (kirjallisuus yms.) tarve, oppimiskokemusten organisointi, luovuuden lisääminen

*Perjantai*

- 08.30—11.00 *Työpaja — ajattelun kriittiset pisteet*  
— mahdollisuudet ja rajat

*Lounastauko*

- 11.00—14.00 *johtopäätökset ja yhteenveto*  
— jatkotyöskentelystä sopiminen

## Aikuiskoulutuksen työpaja 4. jakso

Keskiviikko 15.5.1991

10.00—12.00 Virittäytyminen  
Oman opiskeluteeman/kehittämishankkeen analysointia

12.00—13.00 Lounastauko

13.00—16.00 Arviointitarpeet

- määrällinen
- laadullinen

tuotosarviointi, prosessiarviointi  
yhteisarviointi, itsearviointi

Edellisten näkökulmien liittyminen opiskeluteemaan/hankkeisiin

Torstai 16.5.1991

09.00—16.00 Ryhmäprosessin ja oppimisen arviointi

- koulutusohjelmat, jaksot, teemat
- ryhmän muotoutuminen
- ryhmän oppiminen
- oma oppiminen ryhmässä

Lounastauko pidetään klo 12.00—13.00

Perjantai 17.5.1991

09.00—15.00 Oman oppimisen arviointi

- henkilökohtainen oppiminen
- oppiminen työssä
- itsensä kehittäminen ja oman oppimisteeman jatkotyöstäminen

Lounastauko pidetään klo 12.00—13.00



## Liite 1

**Teemahaastattelurunko**

Teemahaastattelun rungon sisältämät kysymykset ovat ohjeellisia mutta eivät sitovia. Haastattelija seuraa joustavasti haastateltavan esiintuomia näkökohtia ja mukaillee kysymyksensä niiden pohjalta saadakseen mahdollisimman syvällistä, kattavaa ja haastateltavan erityispiirteitä vastaavaa informaatiota oleellisista teemoista.

Haastateltavalle tehdään haastattelun alussa selväksi, että haastattelussa annettavat tiedot ovat luottamuksellisia ja tulevat sellaisinaan ainoastaan tutkijan käyttöön. Tutkija käsittelee ja raportoi saamansa aineiston siten, että haastateltavien henkilöllisyys ei siitä ilmene.

Teemahaastattelurungossa korostetuin tekstein merkityt kysymykset on tulostettu tässä tutkimuksessa.

**Teema-alue 1. Taustaa — käsitys työpajatoiminnasta kokonaisuutena**

1. Mikä on aikuiskasvatuksen työpajan tarkoitus? Miksi se luotiin täydennyskoulutuksen työtavaksi?
2. Onko aikuiskasvatuksen työpajalla esikuvia, malleja, joista työpaja-ajattelua on kehitetty, jos on niin mitä? Perustele miksi? Mitä niistä on sovellettu työpajaan?
3. Mikä on työpajatoiminnan toiminta-ajatus?
4. Miten kuvailisit hyvin toimivaa työpajatoimintaa?
5. Miten se on toiminut käytännössä? Vertaile?
6. Minkälaisia ongelmia, vaikeuksia ja ristiriitoja näet työpajatoiminnassa?
7. Mitä kehitysmahdollisuuksia ja -ideoita voisit esittää?

**Teema-alue 2. Käsitys kouluttajan, oppijan ja suunnittelijan roolista ja työnjaosta työpajatoiminnasta**

8. Luonnehdi omaa rooliasi kouluttajana/oppijana/(suunnittelijana) työpajatoiminnassa.
9. Luonnehdi oppijan/kouluttajan/suunnittelijan roolia työpajatoiminnassa. Vertaile.
10. Miten työsi on muuttunut tai kehittynyt työpajatoimintajakson aikana?
11. Millainen on työnjako työpajassa (kouluttajan tehtävät, oppijoiden tehtävät, suunnittelijan tehtävät)?
12. Onko työpajassa esiintynyt mielestäsi ongelmia tai ristiriitoja, jos on niin millaisia? Kehittämis-ideat?

### Teema-alue 3. Käsitys työpajatoiminnan välineistä, kohteesta ja suoritteesta

13. Mitkä ovat aikuiskasvatuksen työpajan toiminnan tavoitteet? Voivatko oppijat vaikuttaa tavoitteiden määrittämiseen?
14. Mitä sisältöjä jakson aikana työpajassa käsitellään? Ketkä niistä päättävät? Voivatko oppijat osallistua sisältöjen valintaan?
15. Mihin tekijöihin työpajatoiminnassa halutaan ensisijassa vaikuttaa? (Mikä on mielestäsi työpajatoiminnan kohde (ilmiö, esine tai olento missä halutaan aikaansaada muutoksia)?)
16. Mitä aihekokonaisuustyöskentelyllä tarkoitetaan?
17. Mitä työtapoja (kuka viestittää ja toimii aktiivisesti; esim. esittävä opetus, tehtäviä antava opetus oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn, yhteistoiminnallinen opetus) työpajassa käytetään? Ketkä päättävät niistä? Onko oppijoilla mahdollisuus vaikuttaa opetusmuotojen valintaan?
18. Mitä sosiaalimuotoja (näillä tarkoitetaan yhteistoimintamuotoja, joilla osanottajat ryhmitellään. Esim. frontaaliopetus, yksin tapahtuva työskentely, pienryhmätyöskentely, parityöskentely jne.) työpajatyöskentelyssä käytetään? Ketkä päättävät niistä? Onko oppijoilla mahdollisuus vaikuttaa sosiaalimuotojen valintaan?
19. Mitä konkreettisia työvälineitä työpajassa on oppimistoimintaa varten? Millä perusteella ne on valittu? Mitä niiden avulla on haluttu tavoittaa, saavuttaa oppimisen kannalta?
20. Mitkä niistä ovat käytännön työskentelyssä osoittautuneet tärkeimmiksi ja miksi?
21. Mitä niistä on käytetty vähiten tai ei ollenkaan, miksi?
22. Kuvaile tärkeimpiä käyttämiäsi työvälineitä työpajassa. Miksi olet valinnut juuri ne?
23. Kuvaa oppimisprosessia työpajatoiminnassa. Perustuuko se mielestäsi johonkin tiedostettuun malliin. Jos perustuu niin mihin? Mihin tämäntyyppisellä oppimisprosessilla pyritään oppimisen suhteen?
24. Mikä on mielestäsi työpajassa oppimista ilmaiseva suorite, miten sitä arvioidaan, mitataan? (tuotos)
25. Miten työpajatyöskentelyssä opitun soveltaminen työelämään on järjestetty? Mainitse muutamia esimerkkejä.
26. Mitä kehittämishankkeella tarkoitetaan?
27. Millainen on oma kehittämishankkeesi?
28. Miten järjestely on toiminut käytännössä? Onko esiintynyt ristiriitoja tai ongelmia? Mitä kehittämisideoita esittäisit?
29. Millaisia organisoituja yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen muotoja työpajassa on käytössä? Mitä toivomuksia Sinulla olisi niiden kehittämiseksi?

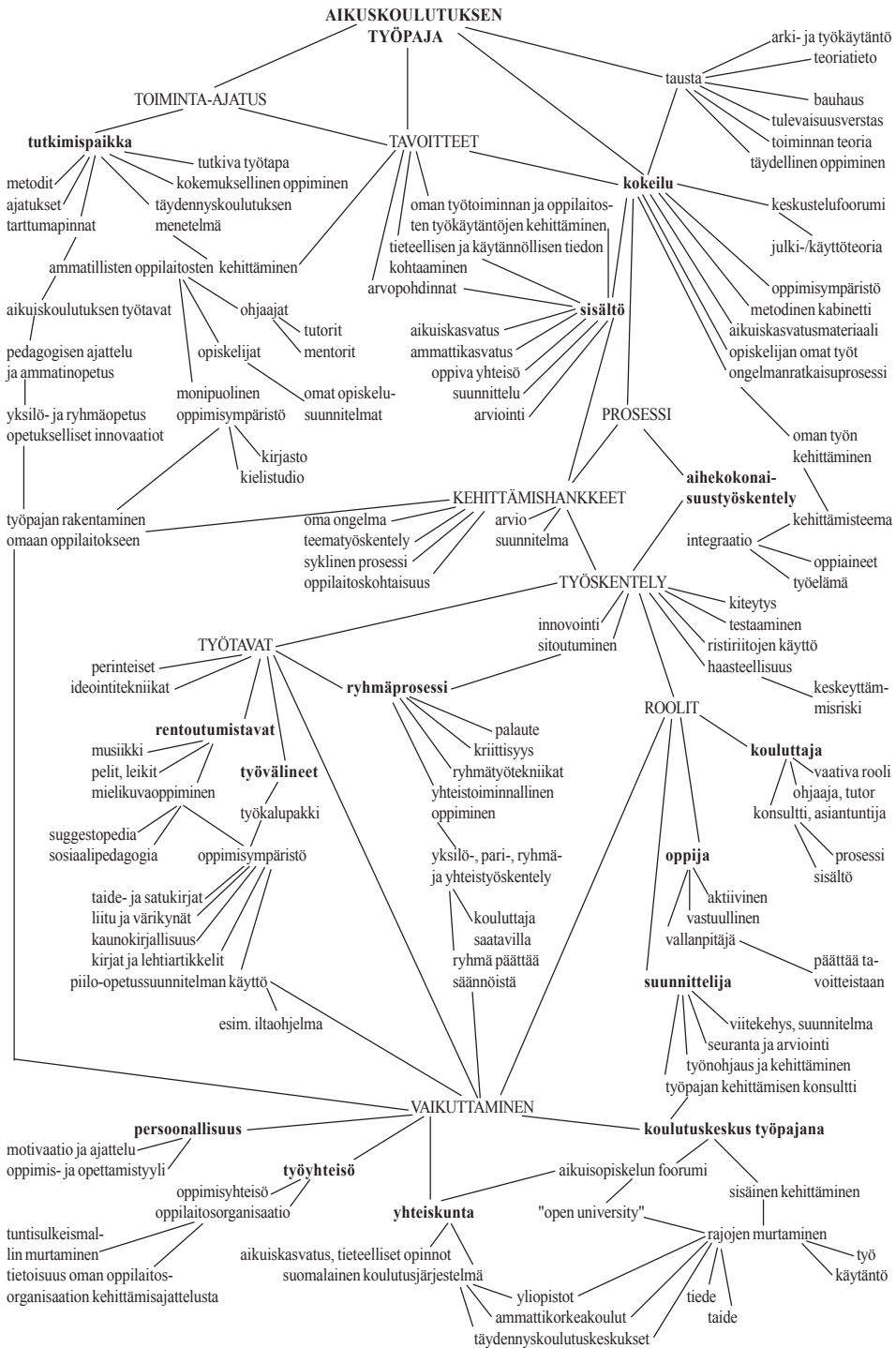
### Teema-alue 4. Säännöt

30. Mitkä säännöt ja ohjeet oleellisin vaikuttavat työpajatoimintaan ja työskentelyysi siellä?

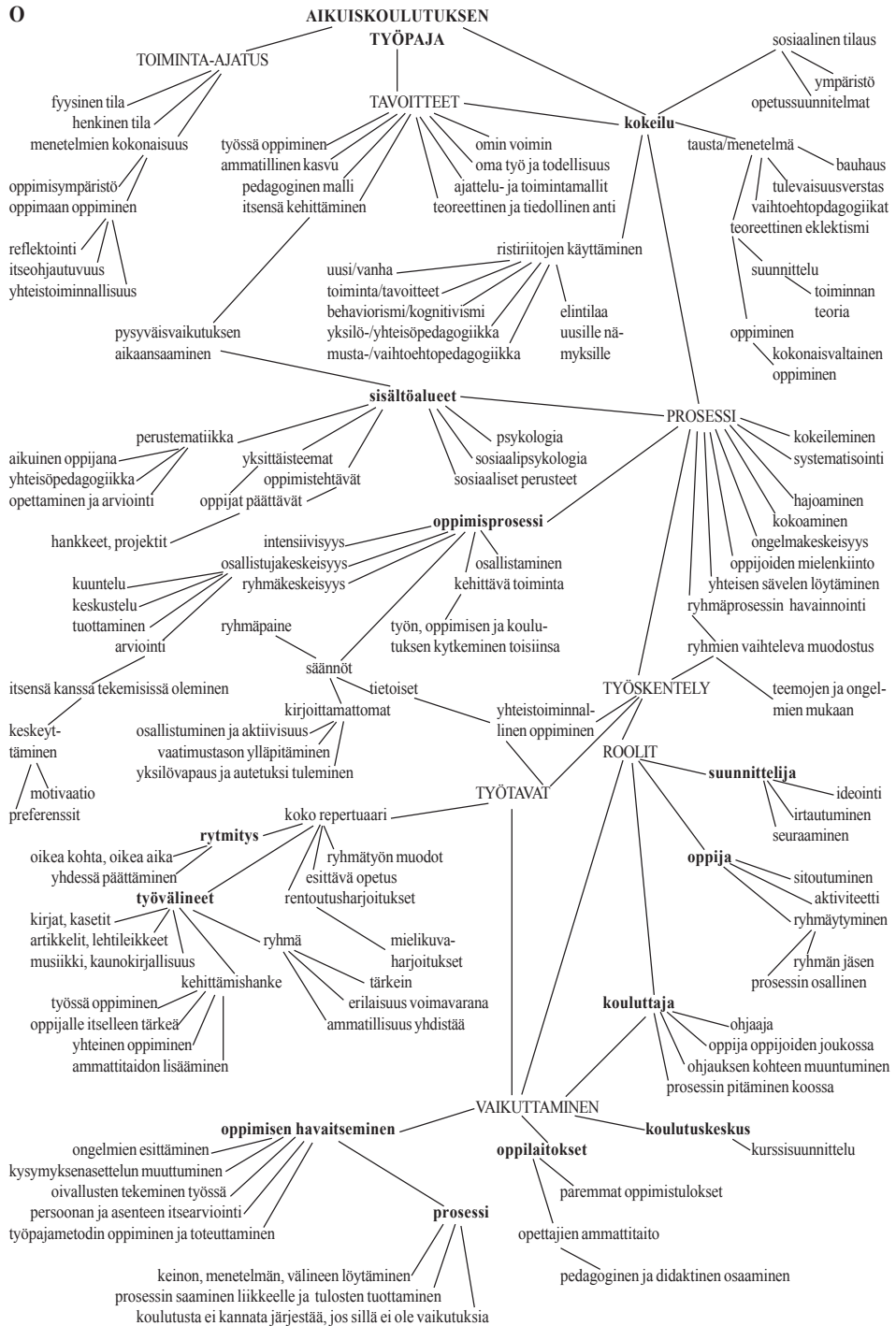
## Teema-alue 5. Työpajan työyhteisö

31. Millainen on työyhteisösi työpajassa? Keitä siihen mielestäsi kuuluu?
32. Keiden kanssa olet yhteistyössä ja kommunikoit työpajatoiminnan puitteissa?

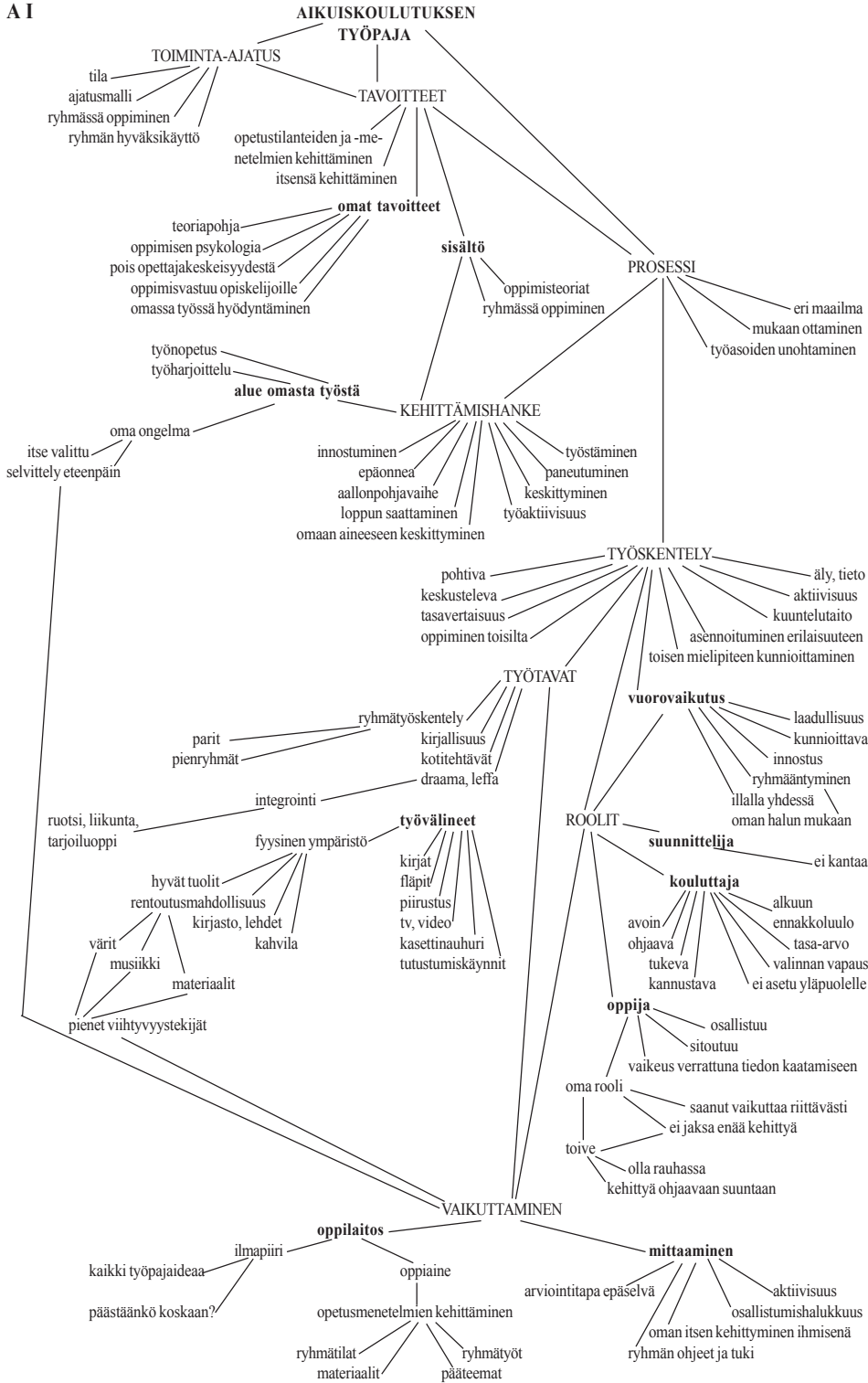
S



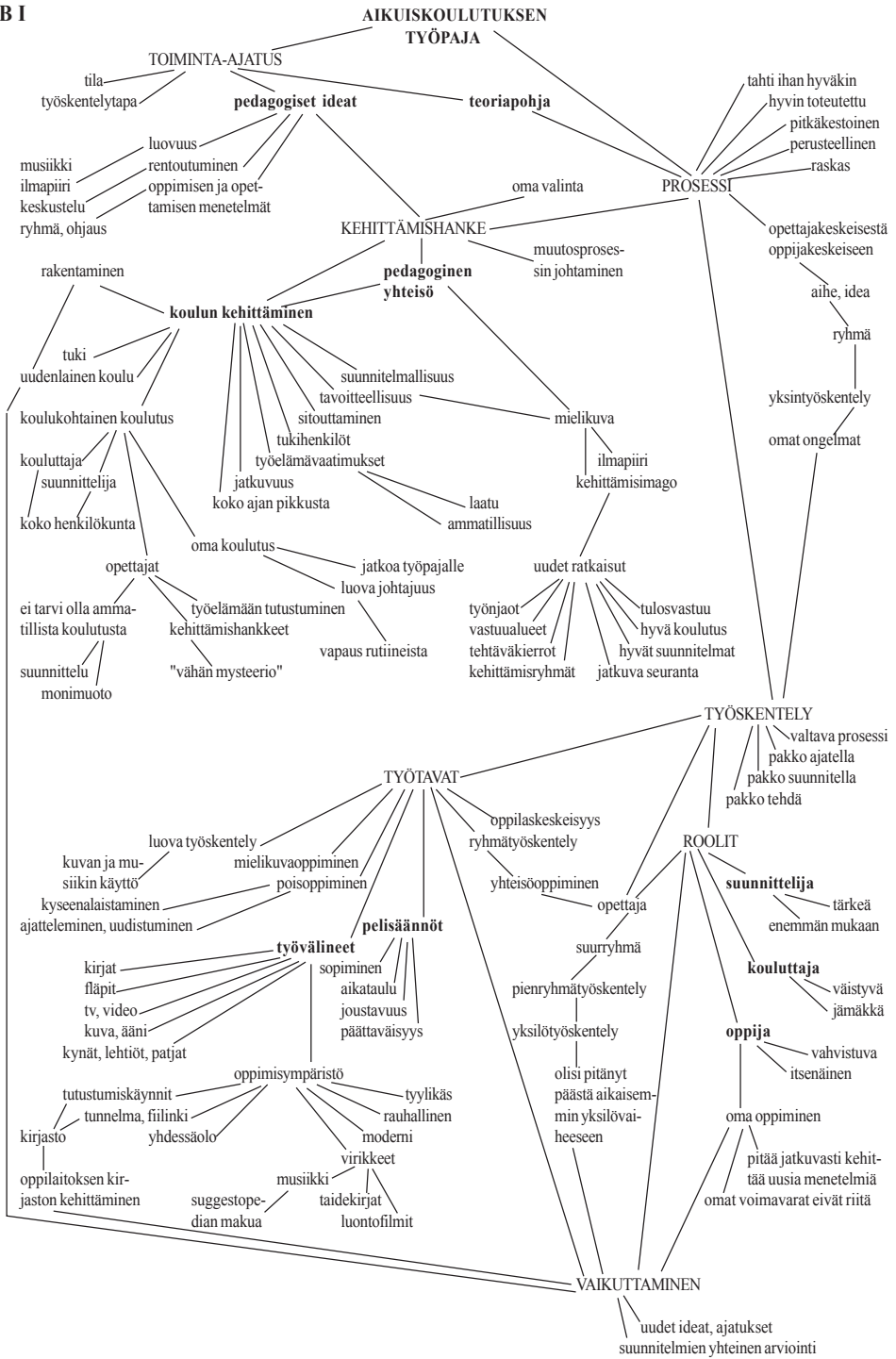
O



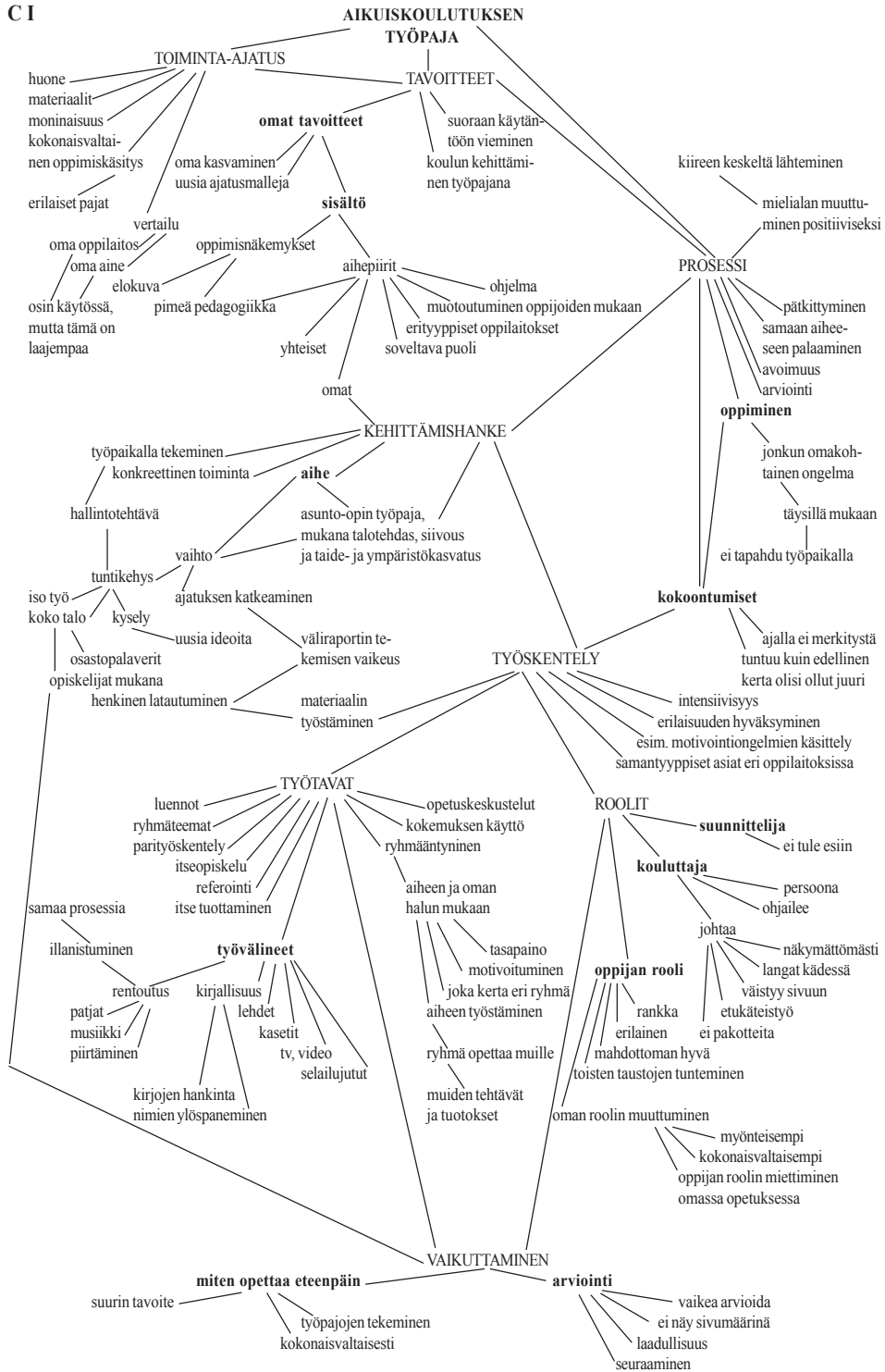
AI



**B I**

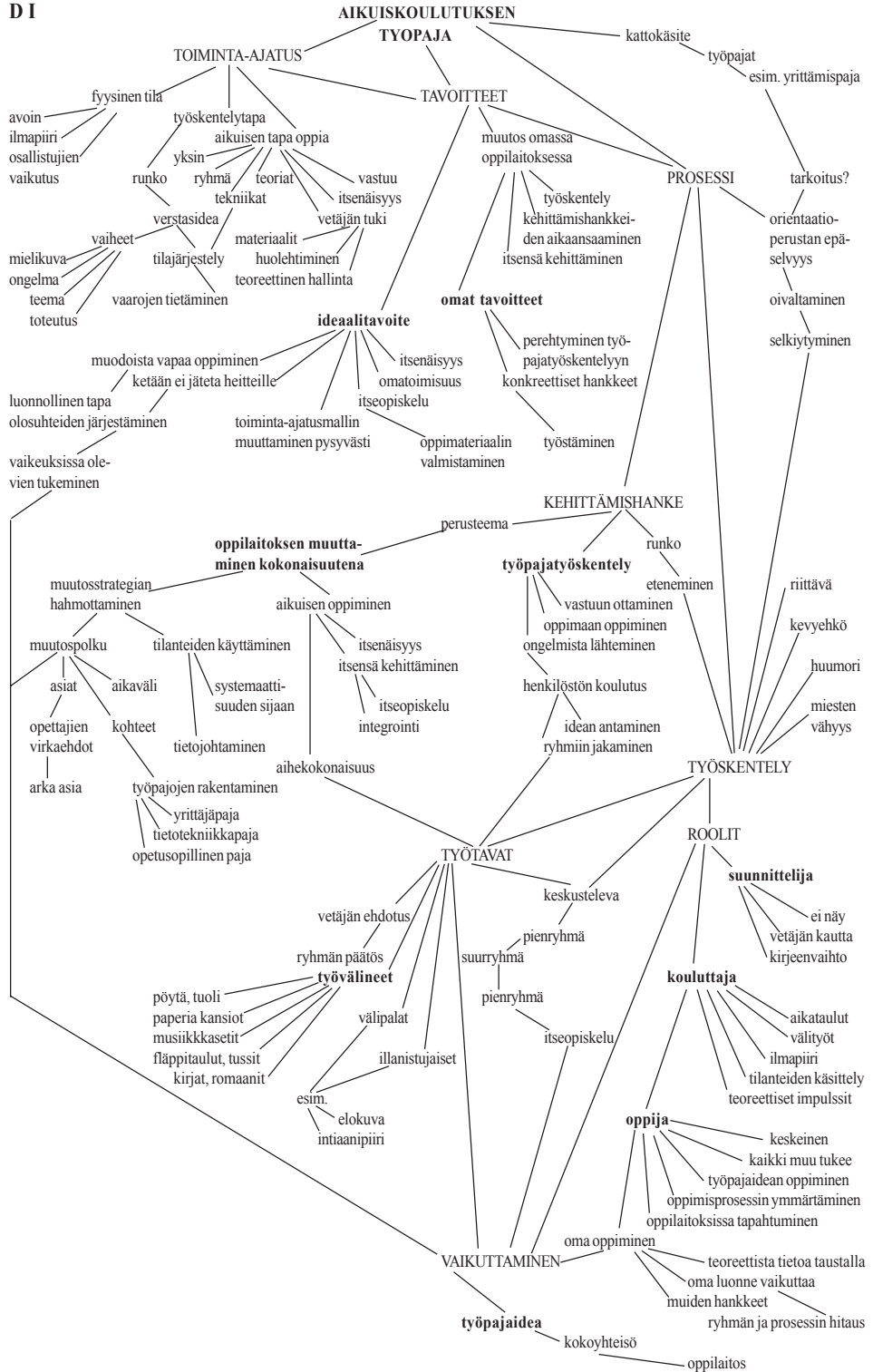


CI





DI



## Työpaja/II haastattelu

### Orientointi

24.8.95

Esa Poikela

### **Tärkeää: täytä tämä ennen haastattelua!**

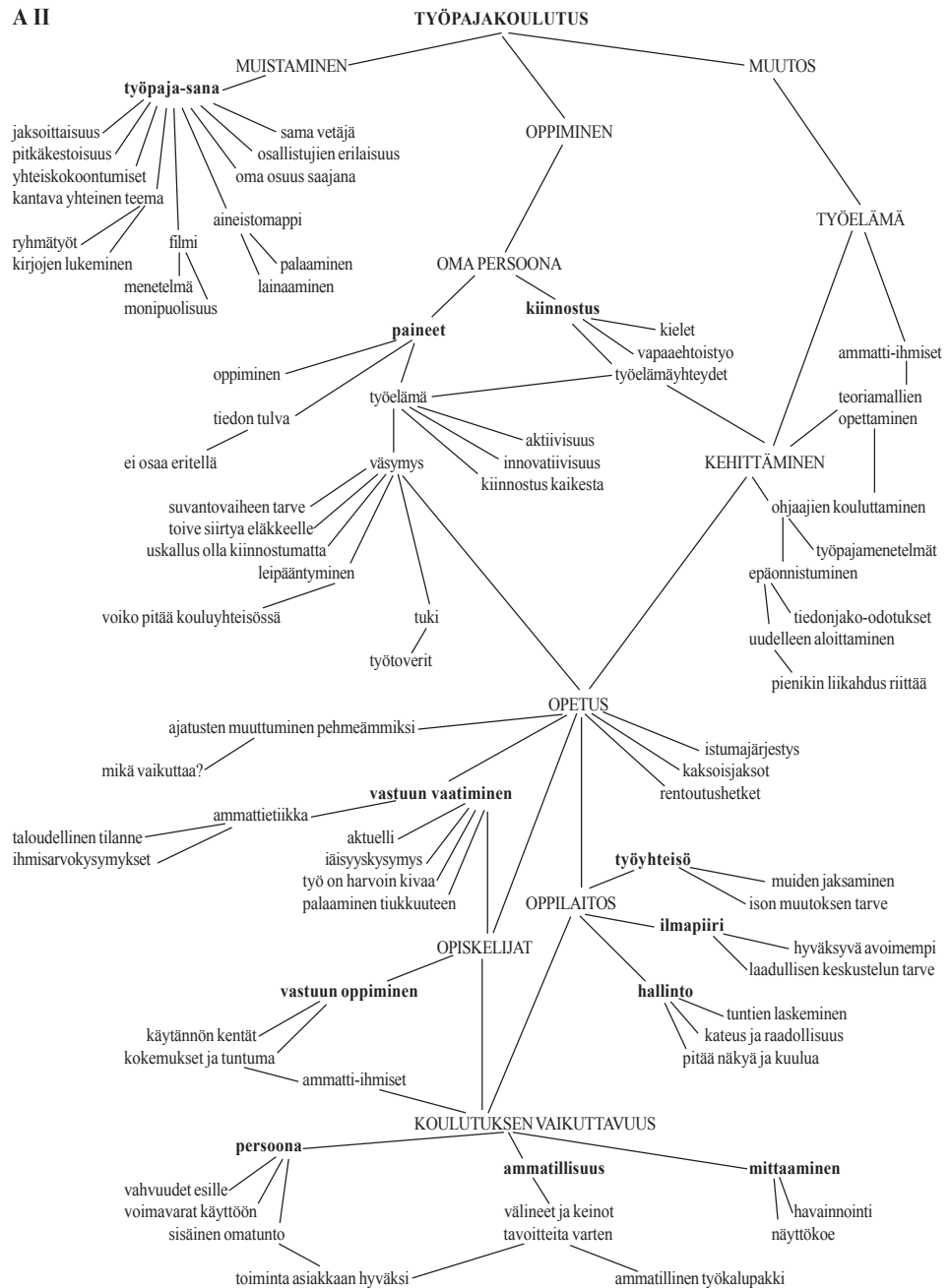
Tutkimusteema: oppimisen organisoituminen ja koulutuksen vaikuttavuus

Osateema: **työpajan vaikuttavuus**

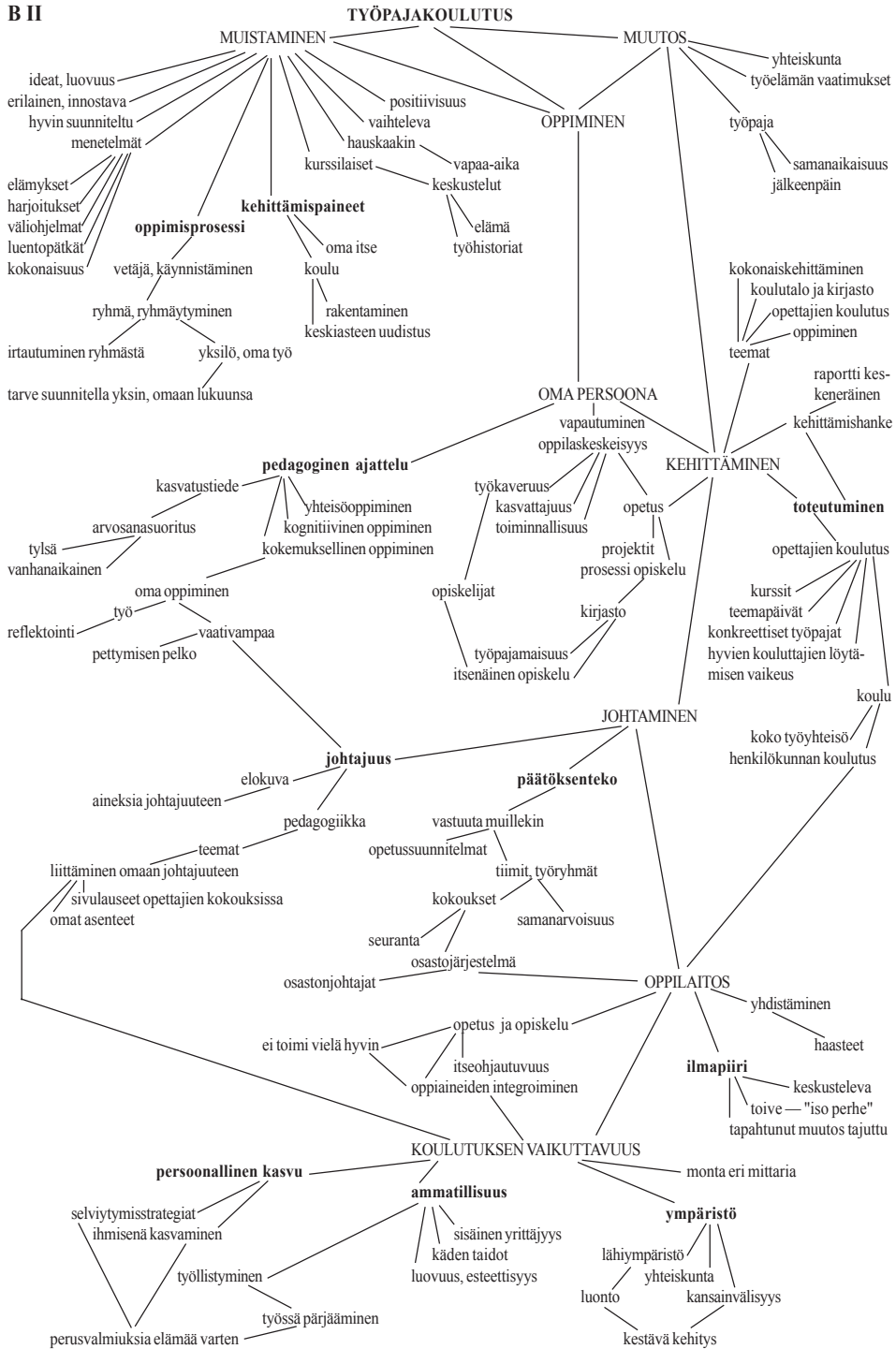
1. Palauta mieleesi aikuiskoulutuksen työpajan ohjelma (liite) rauhassa ja kiireettä. Kirjaa alla olevaan tilaan mieleesi tulevia asioita, tapahtumia ja yksityiskohtia, jotka liittyivät pajaan (vaikka pa ranskalaisin viivoin):
2. Lue ensimmäinen haastattelusi (ohessa) ja arvioi, ovatko ajatuksesi muuttuneet joidenkin asioiden kohdalla. Tee lista alla olevaan tilaan asioista, joita haluat joko edelleen alleviivata tai jotka nyt näet tyystin erilaisina.
3. Pohdi miten olet itse kehittynyt persoonana ja oppijana aikuiskoulutuksen työpajan ajoista lähtien. Miten työpaja on vaikuttanut näkemykseesi oppimisesta ja opettamisesta?
4. Kehittämishanke oli olennainen osa työpajaa. Arvioi hankkeesi onnistumista. Miten työ- ja toimintatapasi ovat muuttuneet?
5. Työpajan ideoiden ja kehittämishankkeiden avulla pyrit ehkä vaikuttamaan koko oppilaitoksen toimintaan. Missä asioissa onnistuit, missä asioissa seinä tuli vastaan? Analysoi hieman syitä.

Kiitos vaivannäöstä, haastattelen sinua piakkoin!

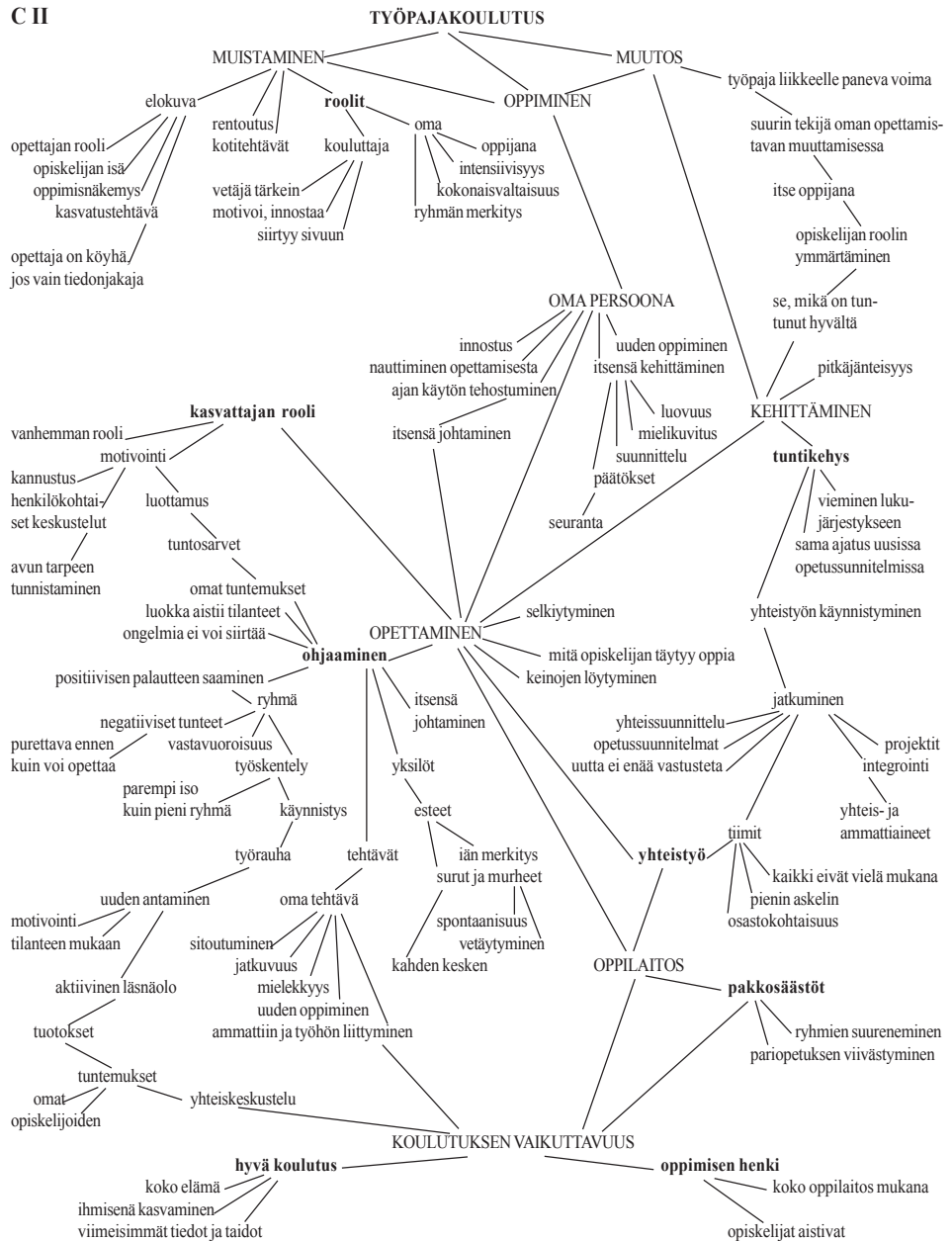
A II



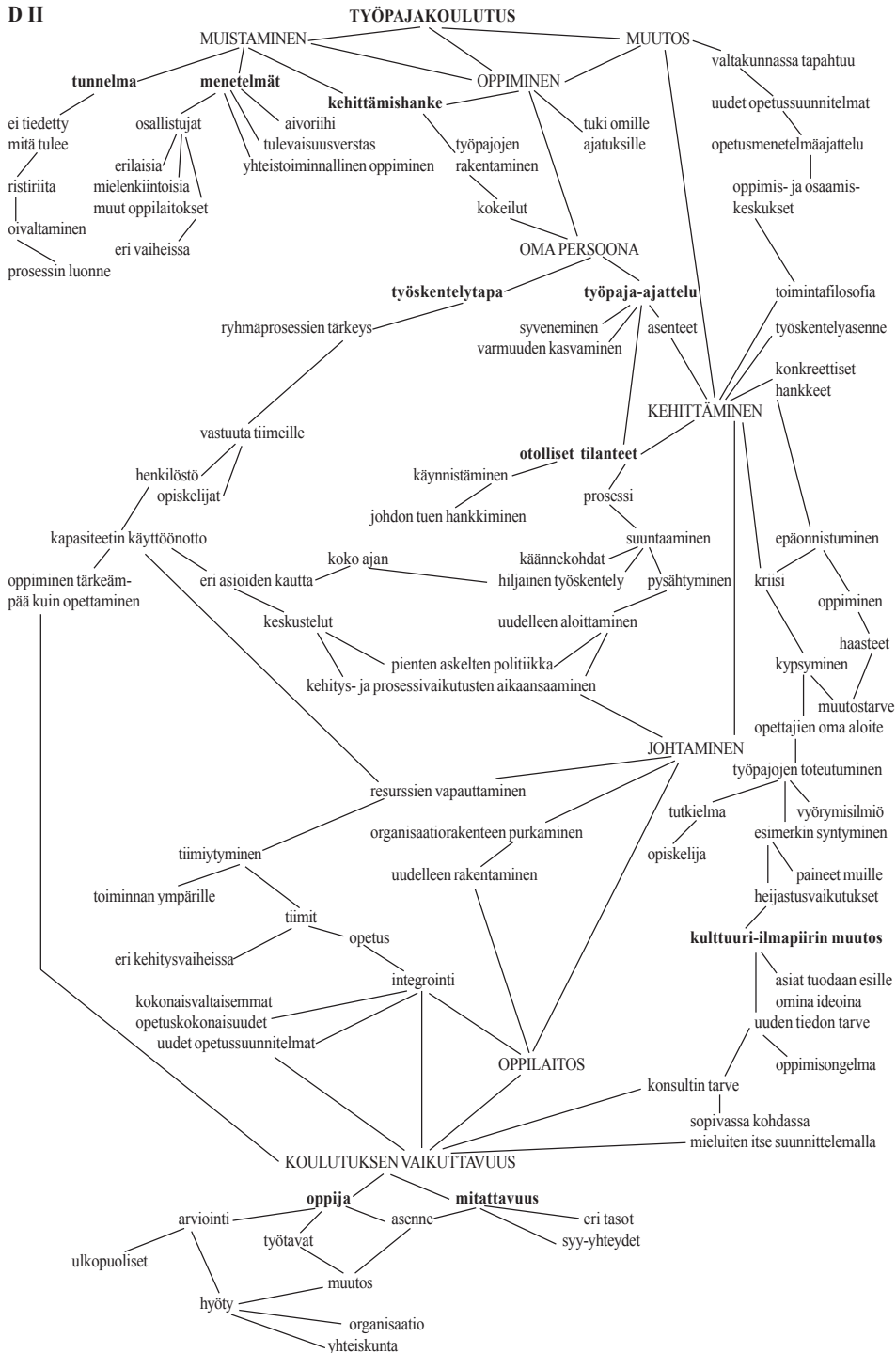
B II



C II



D II



## Koulutuskeskus

## Kysely

25.8./2.9.1993

1. Ammatillinen kehityskaari
  - a) Kerro mistä ja milloin tulit Koulutuskeskukseen, mitä odotit työtäsi ja miten se on vastannut odotuksiasi?
  - b) Millaisia kokemuksia, positiivisia ja negatiivisia, sinulla on ollut työssäsi Koulutuskeskudessa?
  - c) Mitä nyt teet? Oletko sopeutunut työhösi? Näetkö, että työsi tulisi muuttua toisenlaiseksi — millaiseksi?
  - d) Millaista kouluttautumista tehtävien muutoksiin kaipaat?
  
2. Näkemys koulutuskeskuksen kehittämisestä
 

Koulutuskeskus on aloittanut toimintansa ammatillisten oppilaitosten hallintohenkilöstön — johto ja toimisto — kouluttajana. Sen lisäksi koulutusta on järjestetty monen eri teeman ympärillä. Nyt meiltä odotetaan ainakin kentän laajentamista kaikkiin opetushallituksen alaisiin oppilaitoksiin.

  - a) Mitä ovat meidän vahvuutemme kohtaamaan odotettavissa olevia muutoksia? Entä heikkouksemme?
  - b) Mihin meidän tulisi mielestäsi ensisijaisesti suuntautua (aihe, kohderyhmä)? Perusteet? Voit myös kirjoittaa käsityksesi toiminta-ajatuksen muotoon.
  - c) Mistä toiminnasta, hankkeista, kurseista meidän tulisi luopua?
  - d) Mihin omassa työssäsi ensisijaisesti suuntautuisit?
  - e) Mitä meidän pitäisi tehdä asiakasmäärien nostamiseksi?
  
3. Oman työn perusteita
  - a) Oletko kiteyttänyt omaan työhösi toimintaperiaatteita, esim. mitä otat huomioon asiakasta palvellessasi, koulutusta suunnitellessasi tai muutoin? Kerro niistä. Ehkä saamme niistä yhteisiä malleja.
  - b) Tiivistä tähän erillisenä työtäsi koskevat hyvän laadun periaatteet.
  - c) Mikä käsitys sinulle on muodostunut työsi kautta koulutuksesi vaikuttavuudesta? Perusteet?
  
4. Tulosalue- ja muiden tiimien toimivuus
  - a) Missä tiimissä tai tiimeissä olet mukana vetäjänä tai jäsenenä, missä varalla?
  - b) Kuvaa näiden tiimien perustehtävä.
  - c) Minkä merkityksen näet tiimityöllä Koulutuskeskuksessa? Onko tiimisi täyttänyt tässä suhteessa vaatimukset? Mitä pitäisi tehdä tiimisi työn kohentamiseksi?
  - d) Varallaolo on pienessä joukossamme keskeisen tärkeä laadun tekijä. Kenen varamiehenä toimit tai voisit toimia tarvittaessa? Mitä ongelmia tässä suhteessa on? Kuka on sinun varamiehesi?
  - e) Onko mielestäsi yhteistyön koordinaatiossa ongelmia? Millaisia?

5. Viihtyvyys, tiedon kulku ja yhteistoiminta
  - a) Millaisia viihtyvyyteen, tiedon kulkuun ja yhteistoimintaan liittyviä parannuksia on mielesäsäsi?
  
6. Muita ajatuksia
  - a) Kerro muita ajatuksiasi näihin asioihin liittyen.



Koulutuskeskus  
Haastattelurunko  
25.10.1993

## **Ammattikasvatusorganisaatio ja koulutuksen vaikuttavuus**

1. Tutkimuksen tarkoituksesta, tietojen luottamuksellisuudesta ja käytöstä
2. Haastateltavan tausta
  - ikä, sosiaalinen tausta
  - koulutus ja tutkinto
  - ammatti ja ammatit
3. Kyselyn mieleen palauttaminen
  - miten koit?
  - kenen tarpeita kysely palveli?
  - millaisia vaikutuksia oletat kyselyllä olevan?
4. Kyselyn teemojen syventäminen
  - haastateltavan esittämien tiettyjen kohtien perusteella

## **Ammatillinen kehityskaari**

- (1b) Millaisia opettavia kokemuksia sinulla on ollut?  
Opitko kokemuksistasi helposti, entä muiden kokemuksista?  
Saatko tarvitessasi helposti tukea työtovereiltasi?  
Pyydetäänkö sinun apuasi usein?  
Keiden kanssa toimit tavallisimmin yhteistyössä, keiden kanssa harvemmin?
- (1.c) Organisaation toiminta, työsi ja osaamisesi — synkronissa vai ei?  
Miten osaamistasi voitaisiin hyödyntää paremmin?  
Mitä sinun tulisi vielä oppia täyttääksesi organisaation vaateet?  
Oppiiko organisaatiosi? Jos oppii, niin miten oppii?  
Kenen kanssa organisaatiossa pitäisi oppia, jotta organisaatio oppisi?
- (1.d) Mitä koulutusta organisaatio on tarjonnut?  
Mihin koulutukseen olet itse hakeutunut?  
Mitä koulutusta organisaatiossa ei suosita?  
Tarvitsetko ylipäättään lisää koulutusta?  
Miten kehität itseäsi, miten opit parhaiten?

### Lisäteema (1.e) Oppimiskäsitys

- Mitä ymmärsit oppimisen olevan ennen kuin tulit Koulutuskeskukseen?
- Onko käsityksesi muuttunut? Jos on, mikä sen muutti ja missä vaiheessa?
- Luonnehdi tämänhetkistä näkemystäsi oppimisesta, mihin suuntaan se on kehittymässä?
- Miten käsityksesi näkyy kursseilla, joita suunnittelet ja toteutat?
- Kerro "tyylipuhtain" idea, toteutus ja tulos.

## Näkemyksesi Koulutuskeskuksen kehittämistä

- (2.a) Millaiseksi organisaatioksi luonnehtisit Koulutuskeskuksen?  
Toimiiko organisaatio näkemyses mukaan oikein ja tehokkaasti? Mitä pitäisi parantaa?  
Mihin pitäisi kiinnittää huomiota toiminnan periaatteellisella tasolla, esim. sisäinen palvelu, johtaminen, yhteistyö, markkinointi jne.?  
Toimiiko Koulutuskeskus niin kuin itse opettaa hyvän organisaation toimivan?
- (2.b) Ketkä näet oman työsi kannalta tärkeimpänä kohderyhmänä?  
Millaista koulutusta he tarvitsevat? Miten määrittelet tarpeen? Miten suunnittelet? Miten olet toteutuksessa mukana? Miten arvioit?  
Kuinka hyvin muut ovat tietoisia työsi kohteista?
- (2.c) Mikä on "turhin" hanke, jossa olet ollut mukana? Perustele.  
Ovatko hankkeet yleensä riittävästi perusteltuja?
- (2.d) Mihin keskittyisit työsi lähitulevaisuudessa? Painopisteet?  
Miten organisaatiosi tulisi tukea suuntautumistasi?
- (2.e) Käyvätkö koulutuksen kysyntä ja laatu aina yksiin?  
Jos idea ja toteutus on hyvä, mutta koulutusta ei riittävästi kysytä, mitä teet?

## Oman työn perusteita

- (3.a) Miten kuvaillet otettasi työhön? Miten kuuntelet, kyseletkö, annatko mielelläsi neuvoja, otatko vastaan neuvoja, keiltä?  
Miten oikaiset asiakasta, jos huomaat hänen olevan väärässä?  
Miten toimit, jos itse olet ollut väärässä?
- (3.b) Miten määrittelet työn hyvän laadun, mitä laatu sisältää?
- (3.c) Mitä ymmärrät koulutuksen vaikuttavuudella?  
Millä tavalla kontrolloit koulutustyösi vaikuttavuutta? Onko sinulla systemaattista seurantajärjestelmää?  
Mikä kertoo sanoman menneen perille? Seuraatko omia tuntemuksiasi, minkä arvonnat niille?  
Millä aikavälillä huomaat vaikutusta tapahtuneen, vaikuttaako koulutus heti vai vasta pitkän ajan kuluttua?  
Milloin huomaat, että koulutuksella ei ole ollut vaikutusta ja miten silloin toimit?  
Millaisia tapoja sinulla on saada tietoa koulutuksesi vaikuttavuudesta?

Lisäteema (3.d) Miten organisoit työsi?

Hankitko suunnittelu- ja koulutusapua ulkopuolelta, mistä?

Millainen asiantuntija- ja kouluttajaverkko ympärillesi on rakentunut, määrä ja laatu?

Keitä pitää "vahtia", voiko joillekin luovuttaa koulutusvastuun kokonaan?

Riittääkö aikasi, miten preferoit tehtäväsi?

## **Tulosalue- ja muiden tiimien toimivuus**

— (4.c) Mitkä tiimit ovat näkemyksesi mukaan välttämättömiä, mistä voitaisiin luopua, mitä pitäisi olla?

Mihin kokouksiin osallistut mieluiten, mitä vältät, miten kokouskäytäntöä pitäisi kehittää?

Ovatko palaverit antaneet itsellesi mahdollisuuden kehittyä tai oppia jotakin? Jos on, niin mitä ja miten?

— (4.d) Mitä "varamiesjärjestelmä" voisi parhaimmillaan olla?

Ketkä voisivat kanssasi muodostaa keskinäisen varallaolosysteemin? Miksi?

— (4.e) Mitä yhteistyön koordinaatio mielestäsi sisältää?

Miten kehittäisit koordinointia?

Toimitaanko kuten opetetaan?

Lisäteema (4.f) Mitä ylipäätään ajattelet tulosjohtamisesta?

Onko mielestäsi olemassa kehittyneempää johtamistapaa? Miten sitä voisi soveltaa Koulutuskeskuksessa?

Jos ihminen nähdään organisaation resurssina, miten tätä resurssia tulisi kehittää?

## **Viihtyvyys, tiedon kulku ja yhteistoiminta**

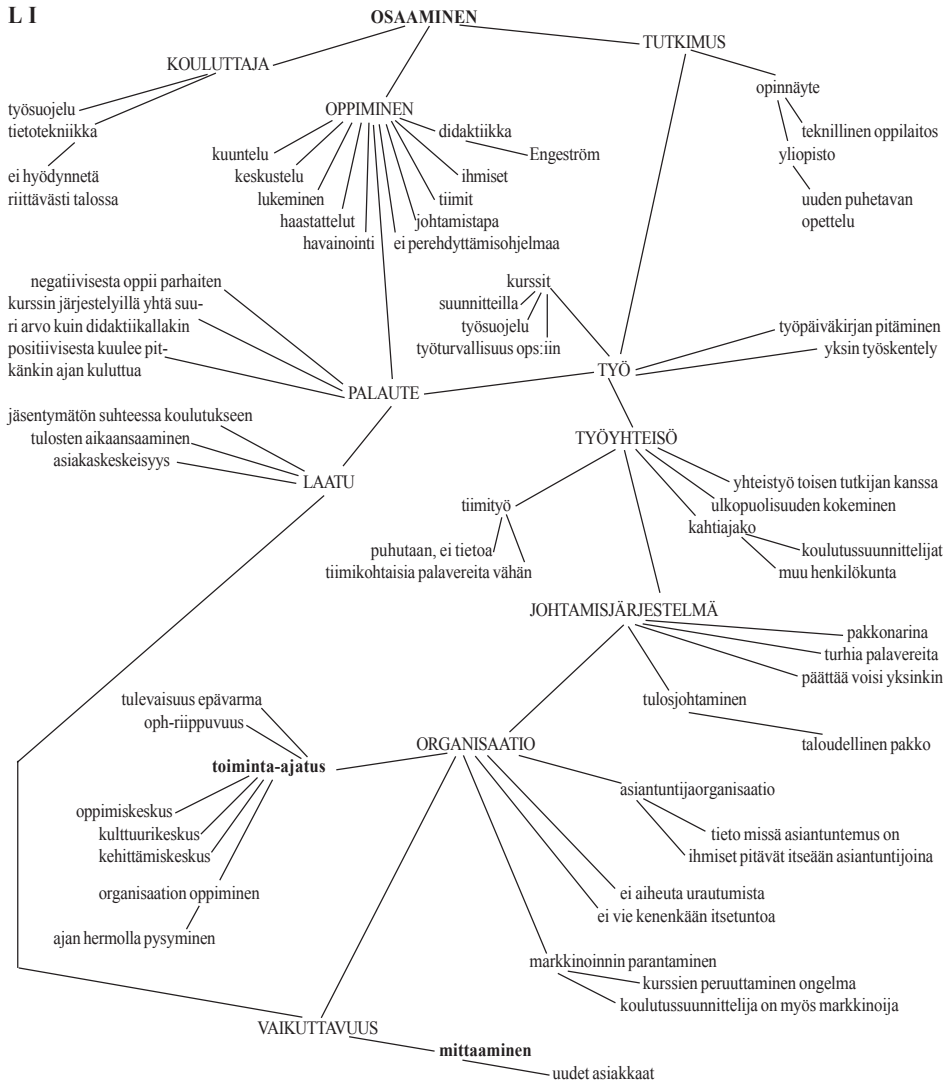
— (5.a) Mitä on tehty tähän asti, mitä tekemättä yhä?

Oletko yrittänyt vaikuttaa, miten?

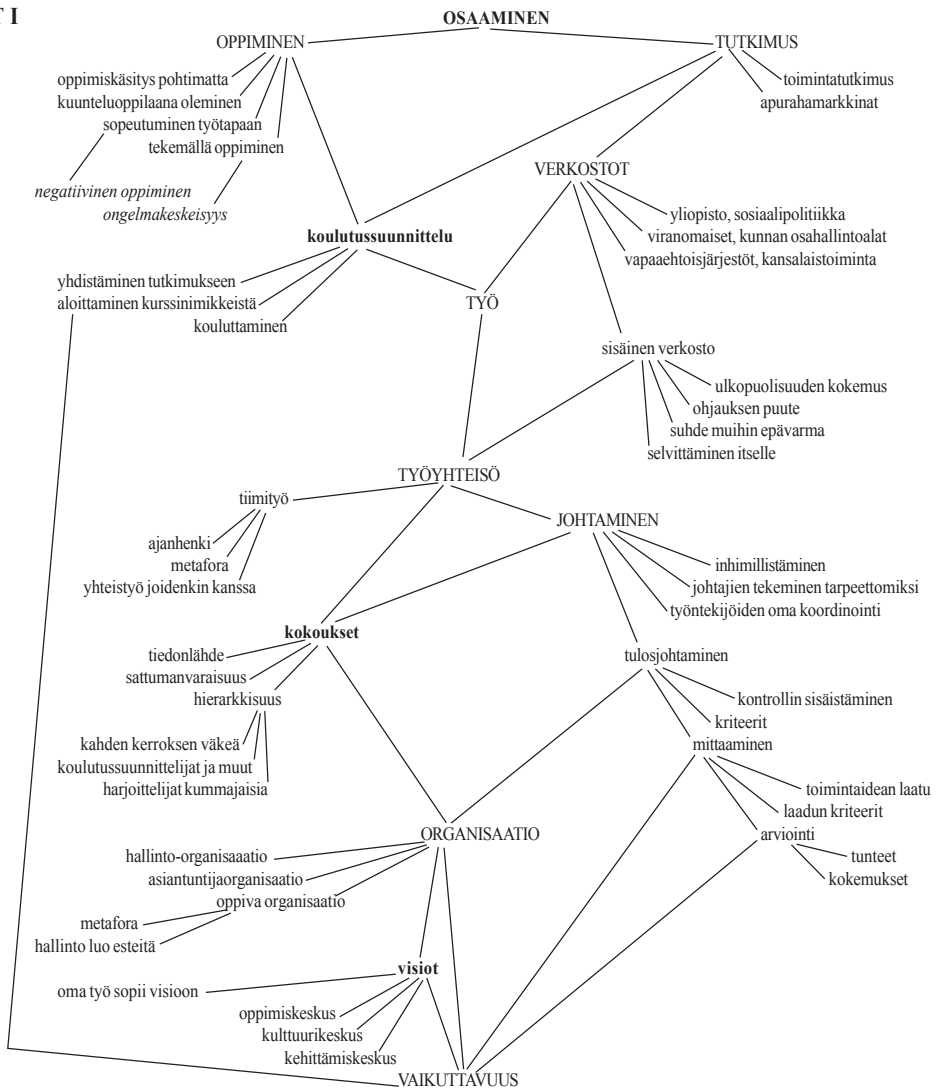
## **Muita ajatuksia**

— (6.a) Jäikö jotakin, jota emme käsitelleet?

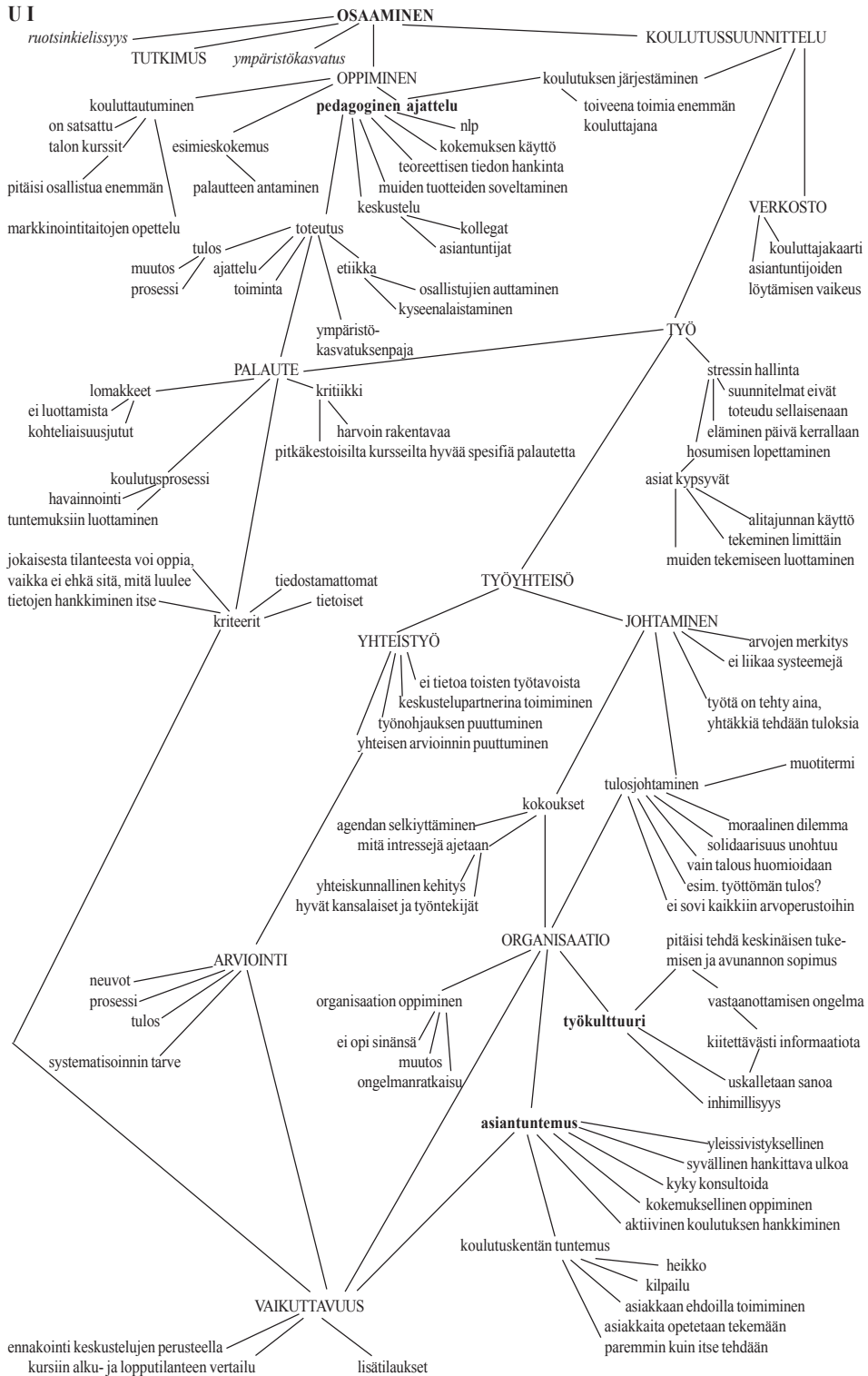
L I

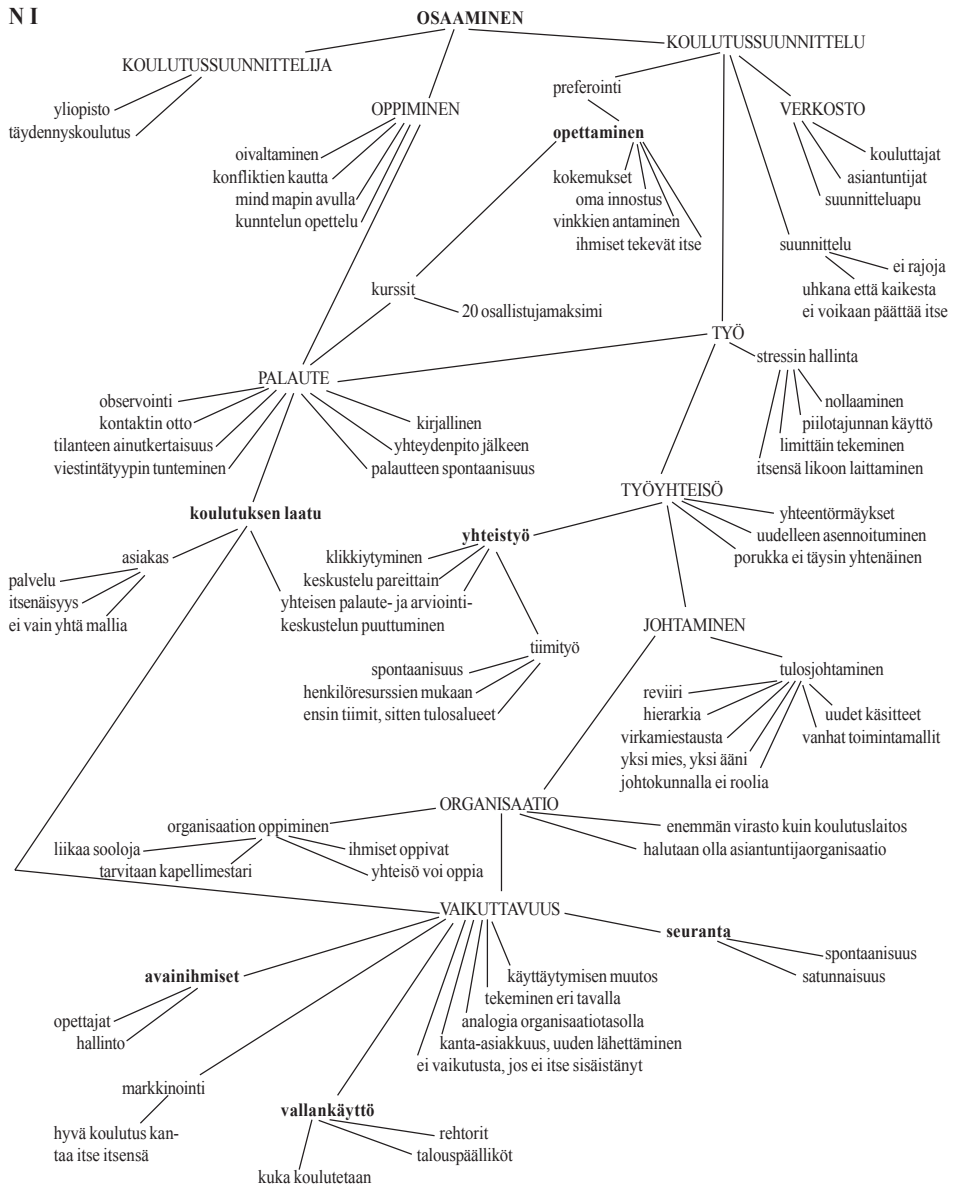


TI

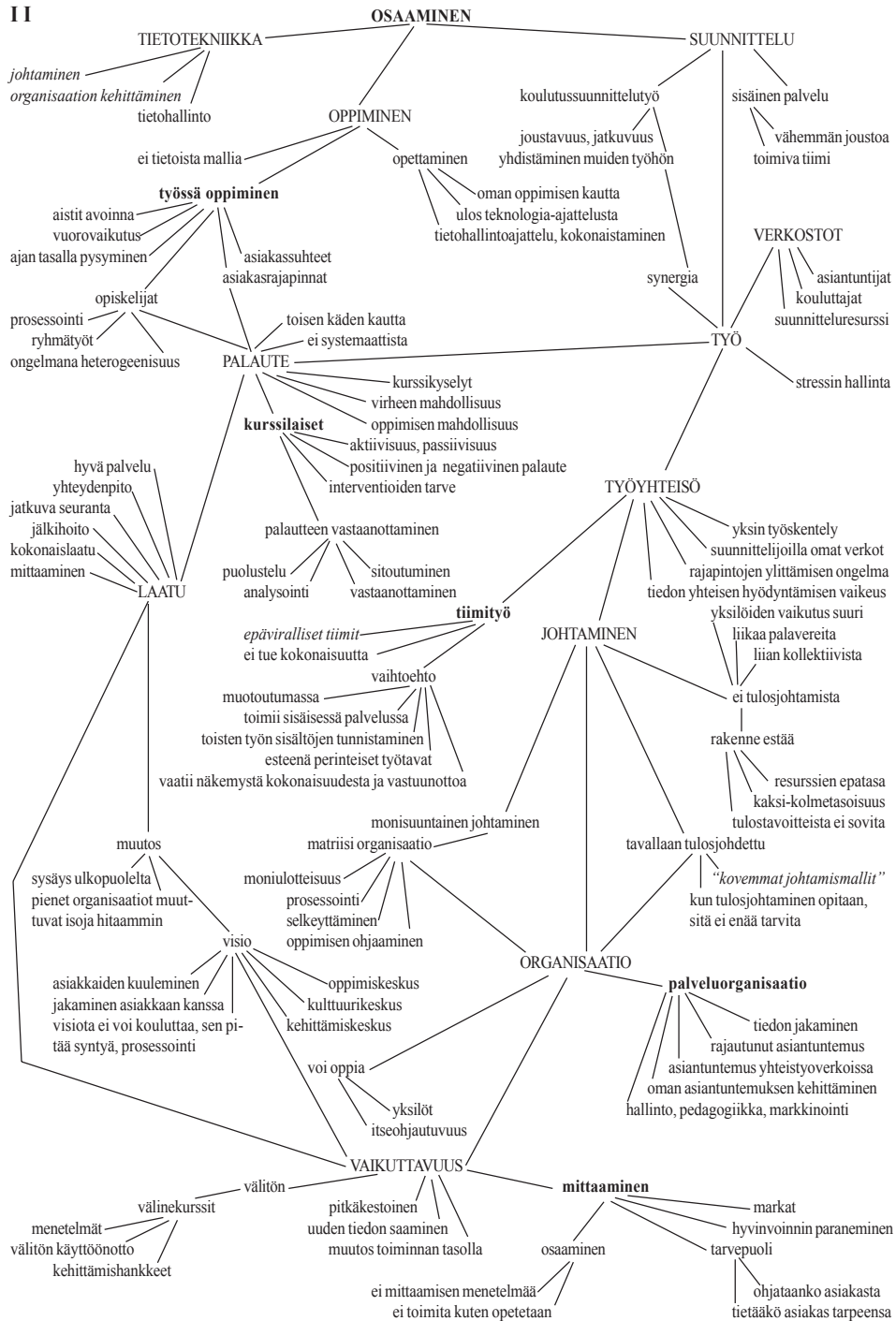


UI

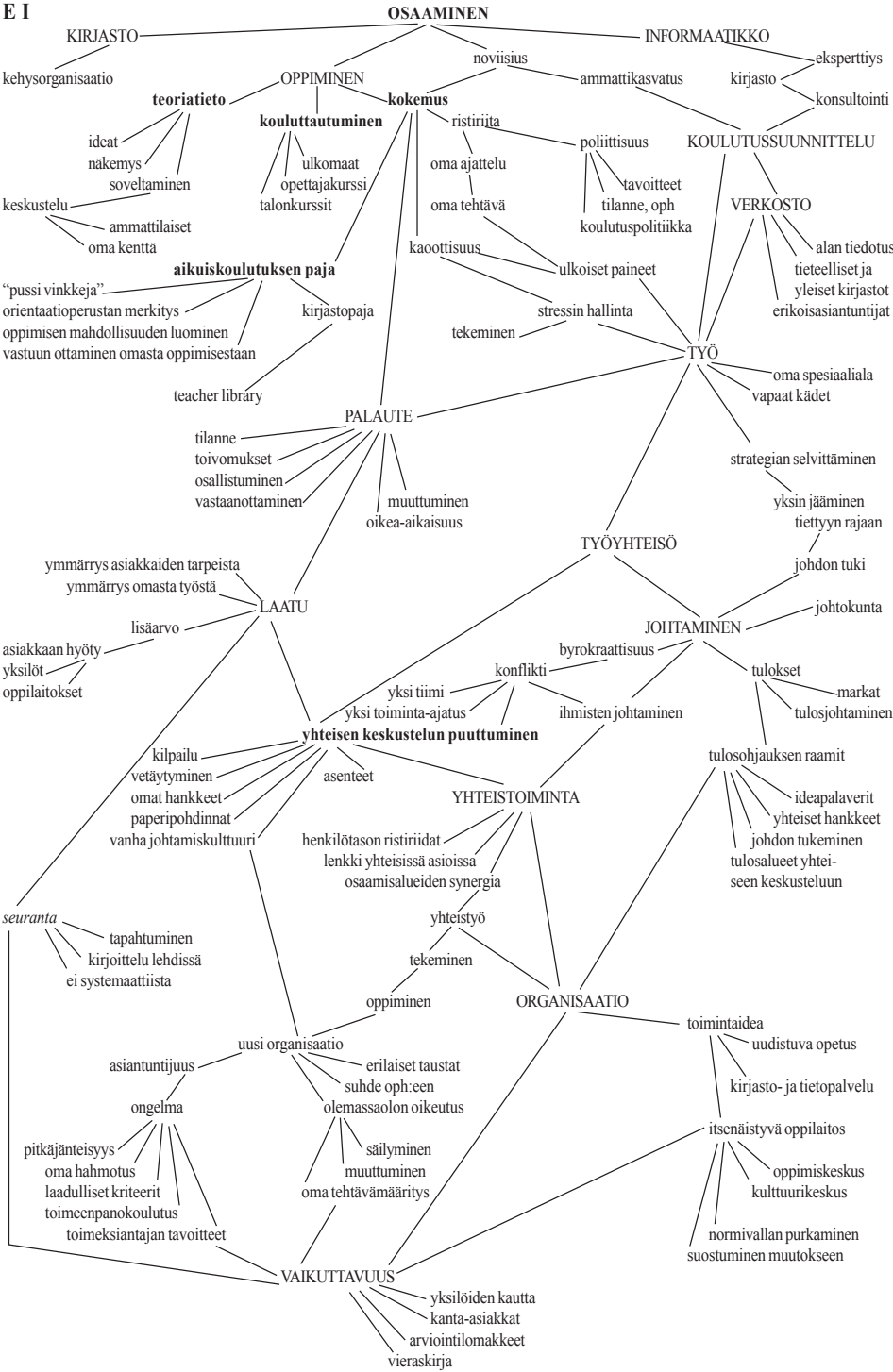
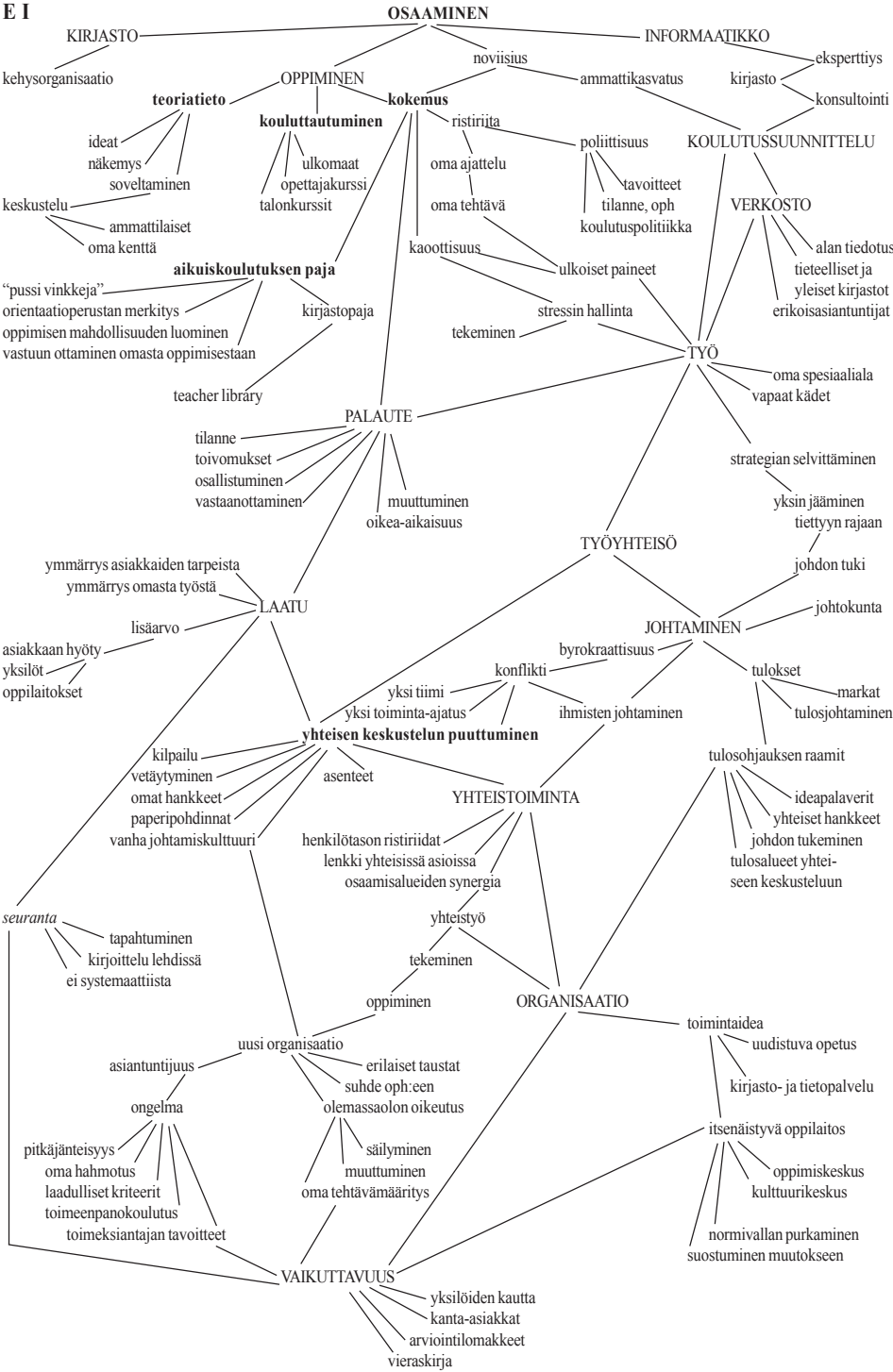




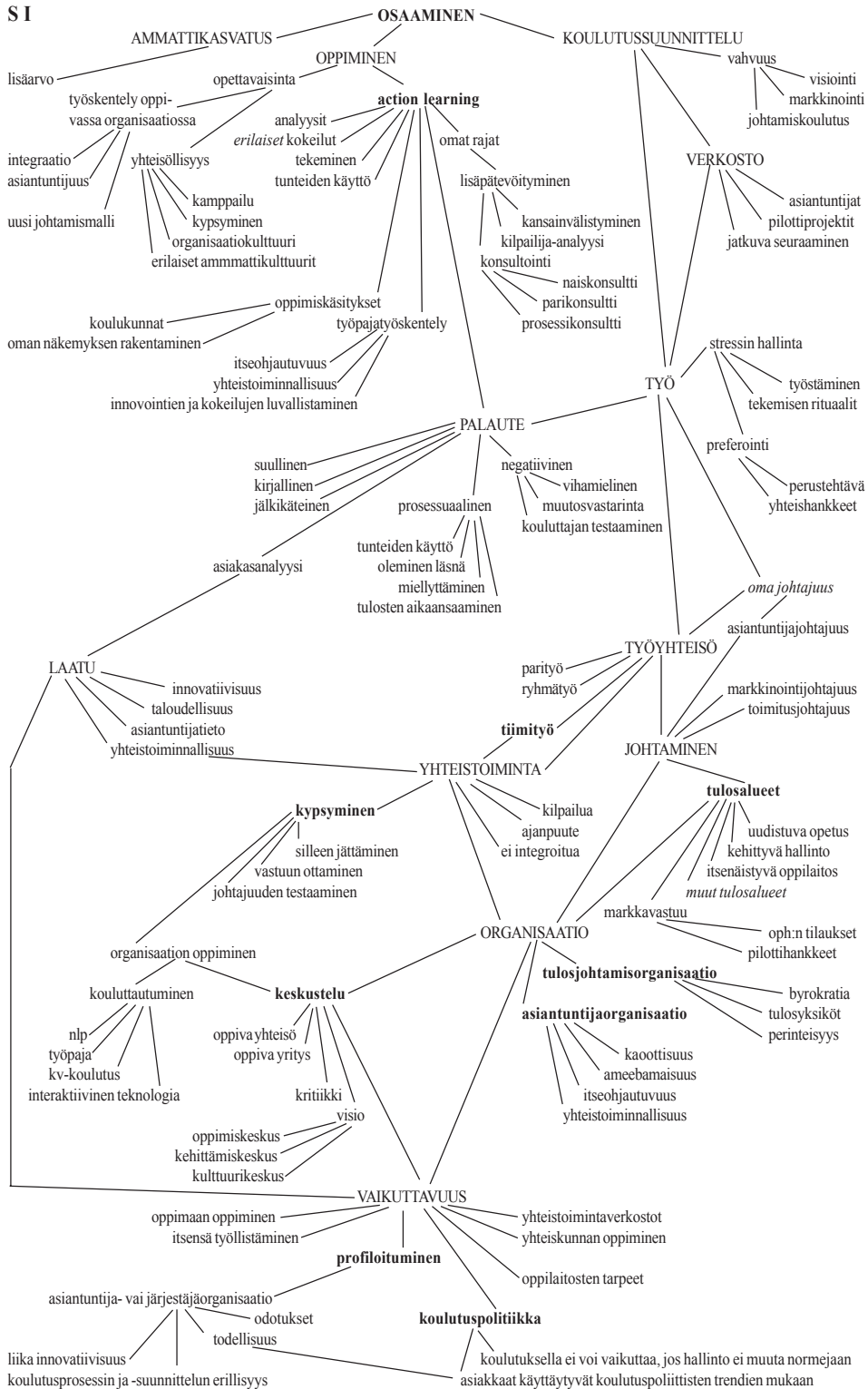
II

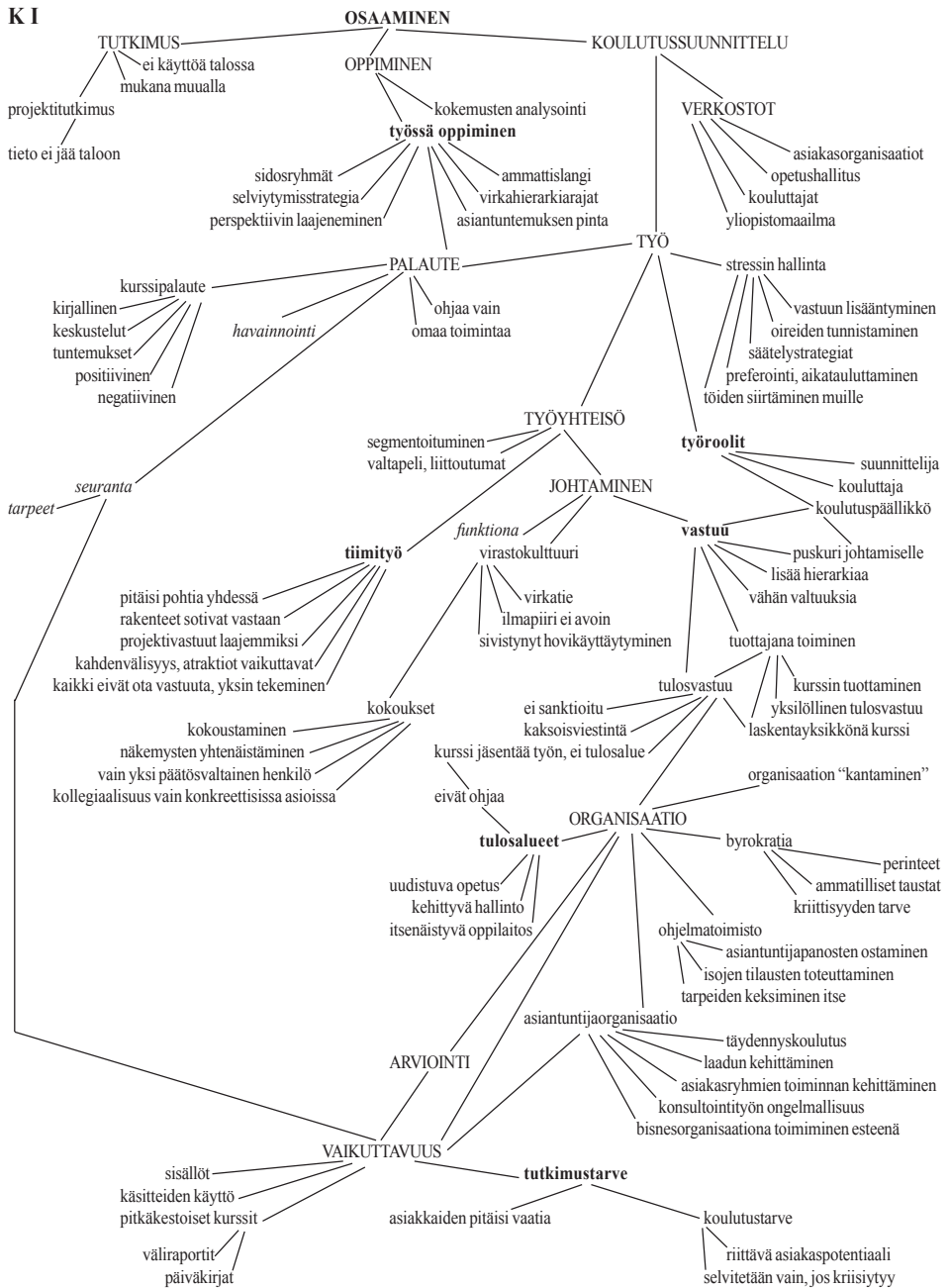




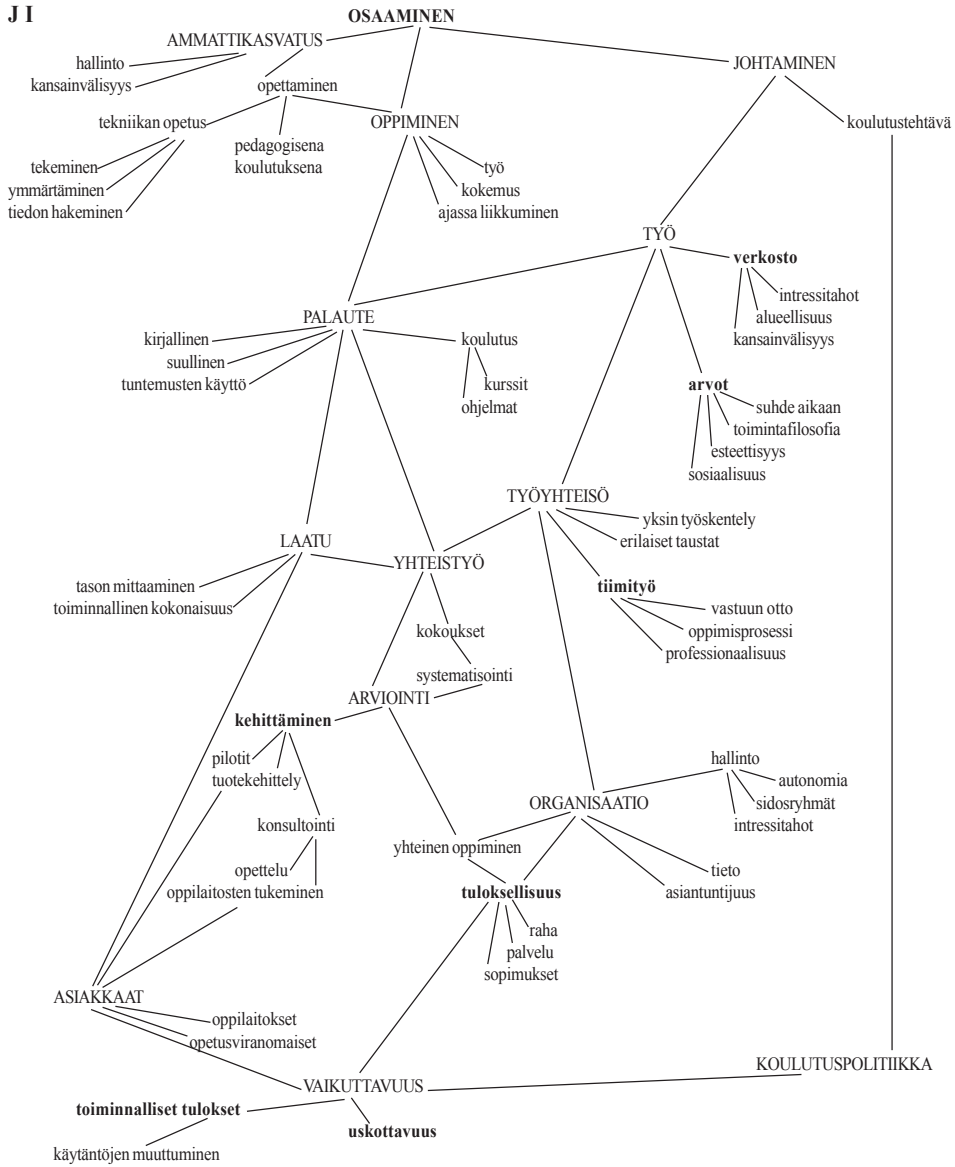


SI





J I



## **Koulutuksen suunnittelu/II haastattelu**

Orientointi

24.8.1995

Esa Poikela

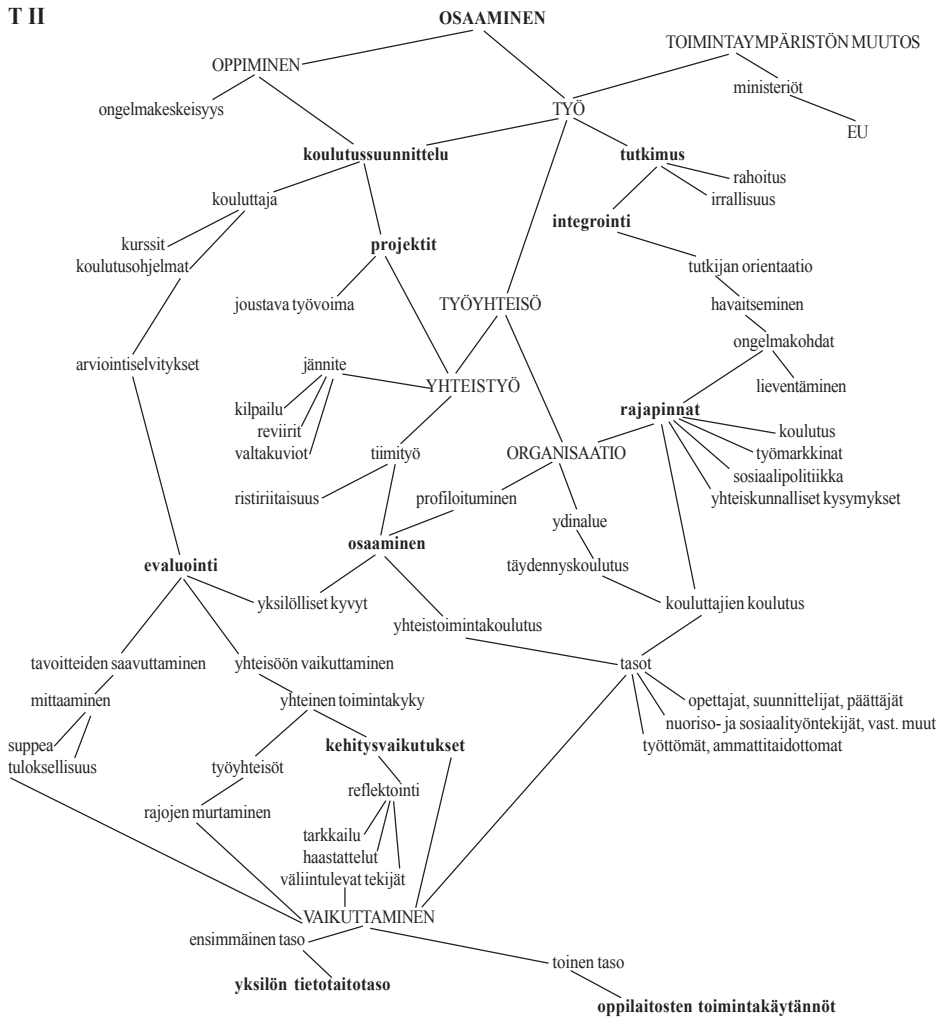
Tutkimusteema: Oppimisen organisoituminen ja koulutuksen vaikuttavuus

Osateema: **koulutuksen vaikuttavuus**

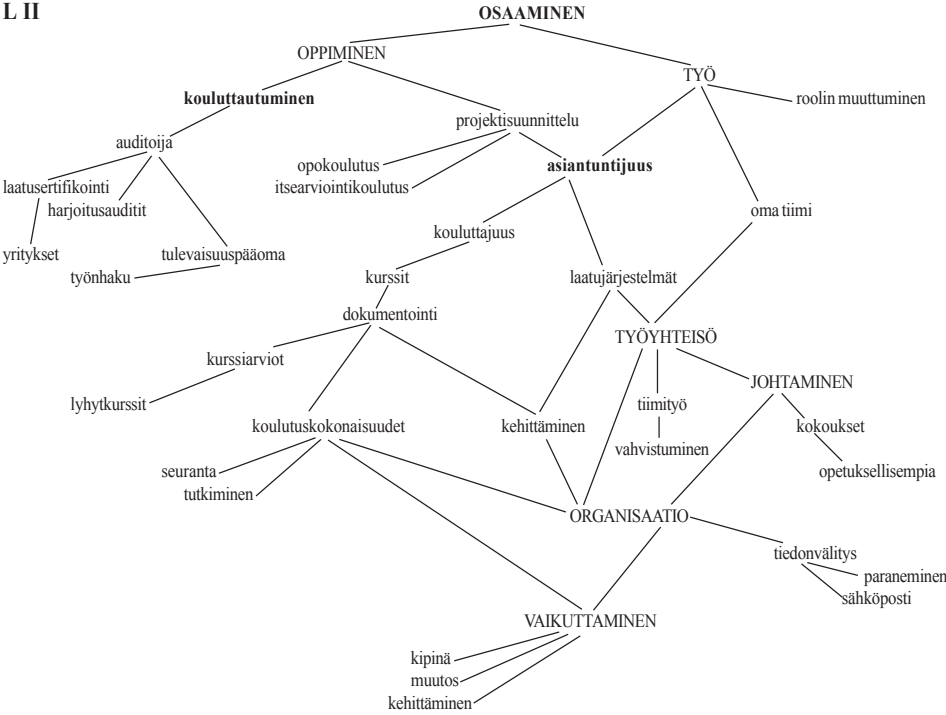
1. Pehdy huolellisesti oheiseen ensimmäiseen haastatteluusi ja siitä muotoiltuun käsitekarttaan. Arvioi kartan oikeellisuutta haastattelun, ei tämänhetkisen tilanteesi perusteella. Pitääkö käsitekuvaus paikkansa, mitä kohtia muuttaisit tai mitä olennaista kuvauksesta on jäänyt pois? Kirjaa huomiosi alla olevaan tilaan.
2. Mieti tapahtumia ensimmäisen haastatteluajankohdan jälkeen. Missä asioissa näkemyksesi on muuttunut tai kehittynyt ja miten nyt kuvaisit ko. asiat?
3. Pohdi tekijöitä, jotka liittyvät koulutuksen vaikuttavuuteen. Mitkä tekijät ovat olennaisimpia oman työsi näkökulmasta, mikä vaikuttaa työhösi ja miten työsi vaikuttaa?

Kiitos vastauksista, lopun voimme hoitaa haastattelussa!

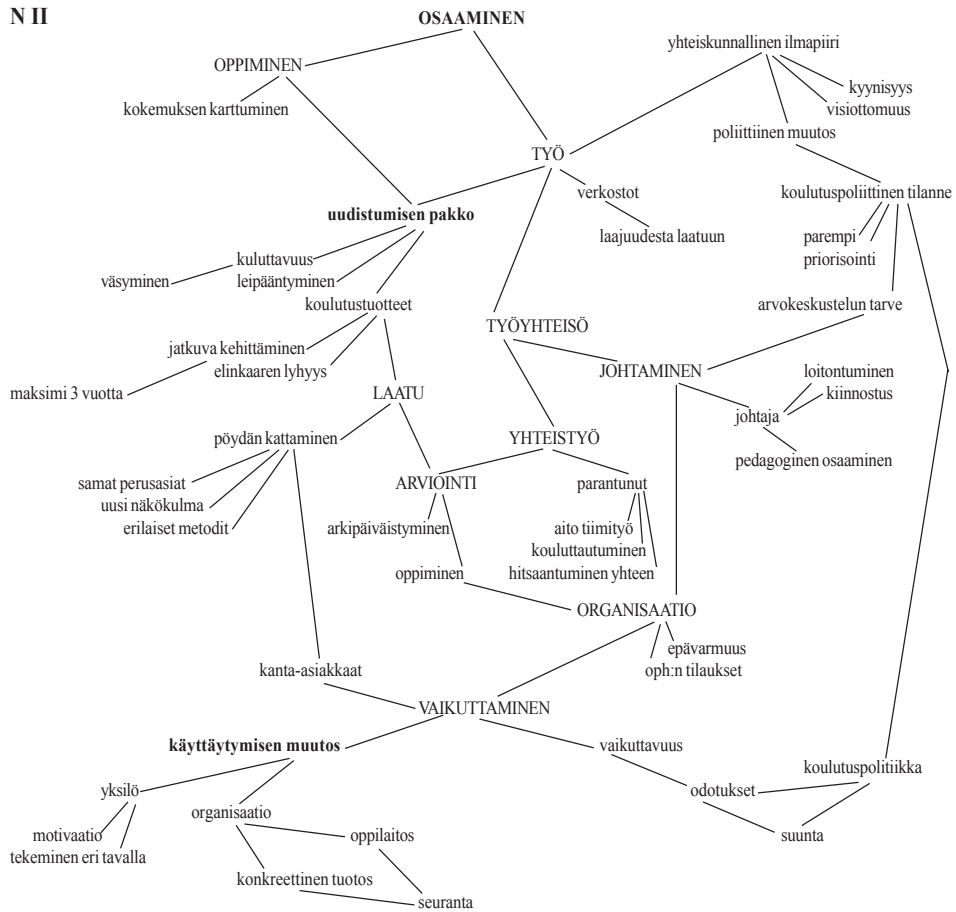
T II



L II

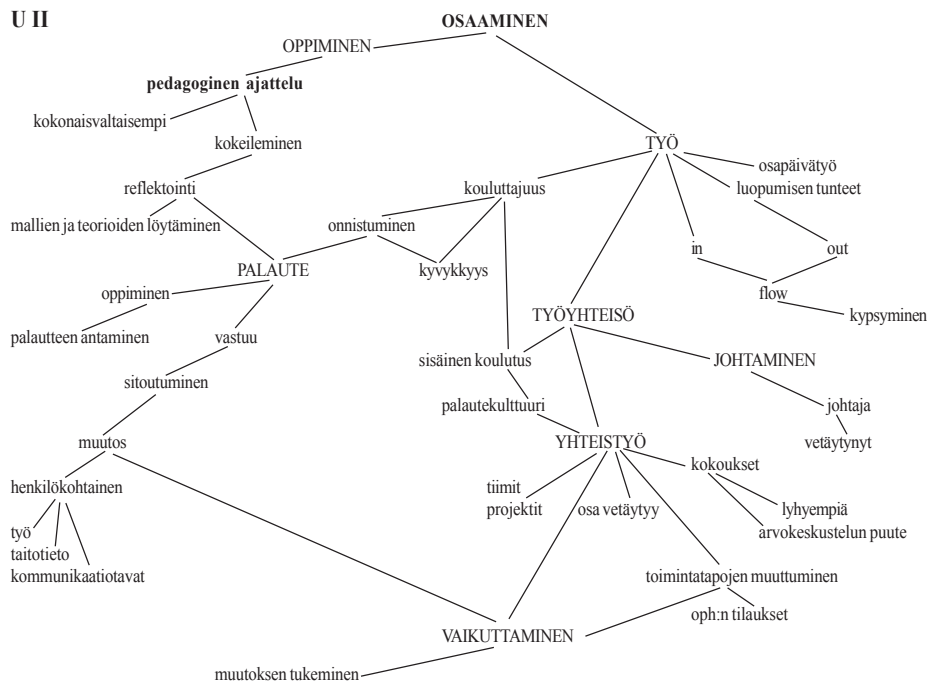


N II

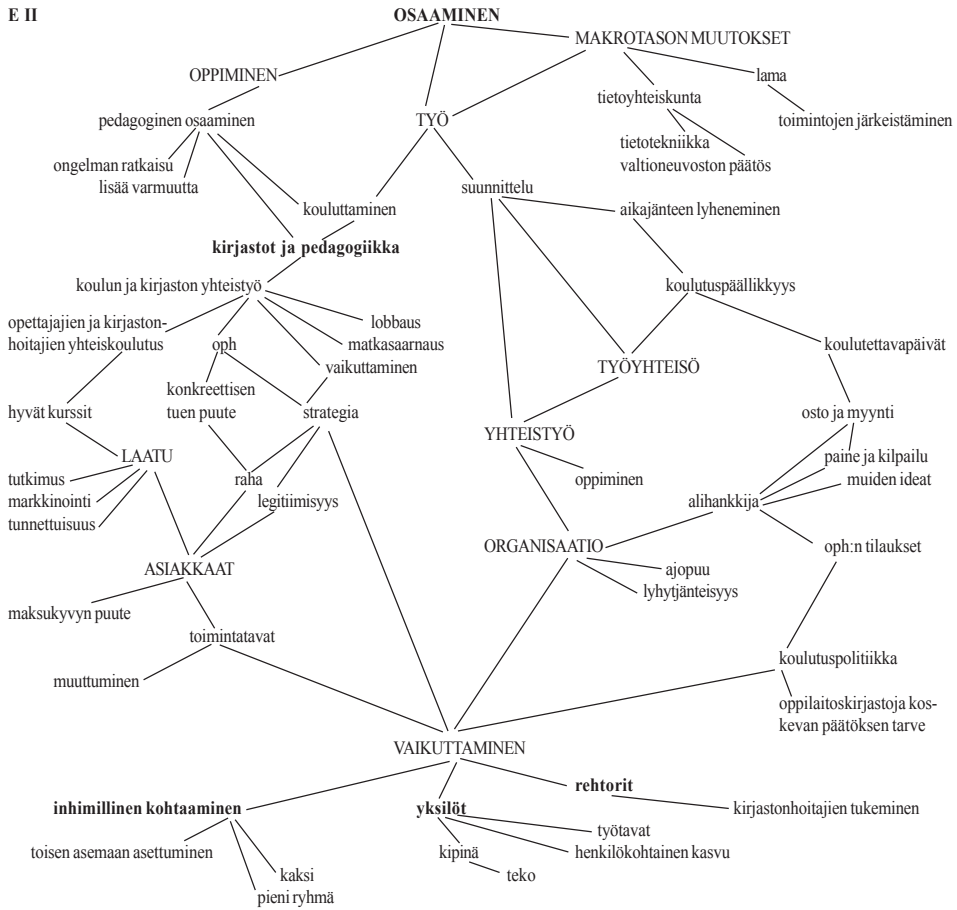




U II

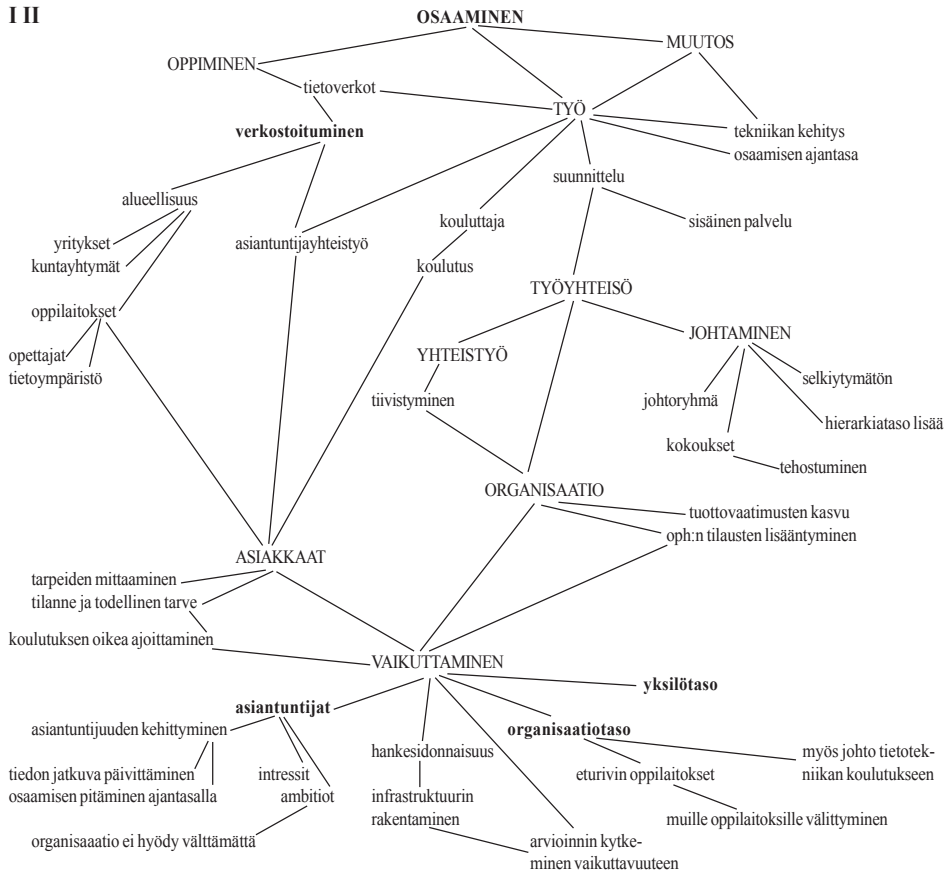


E II

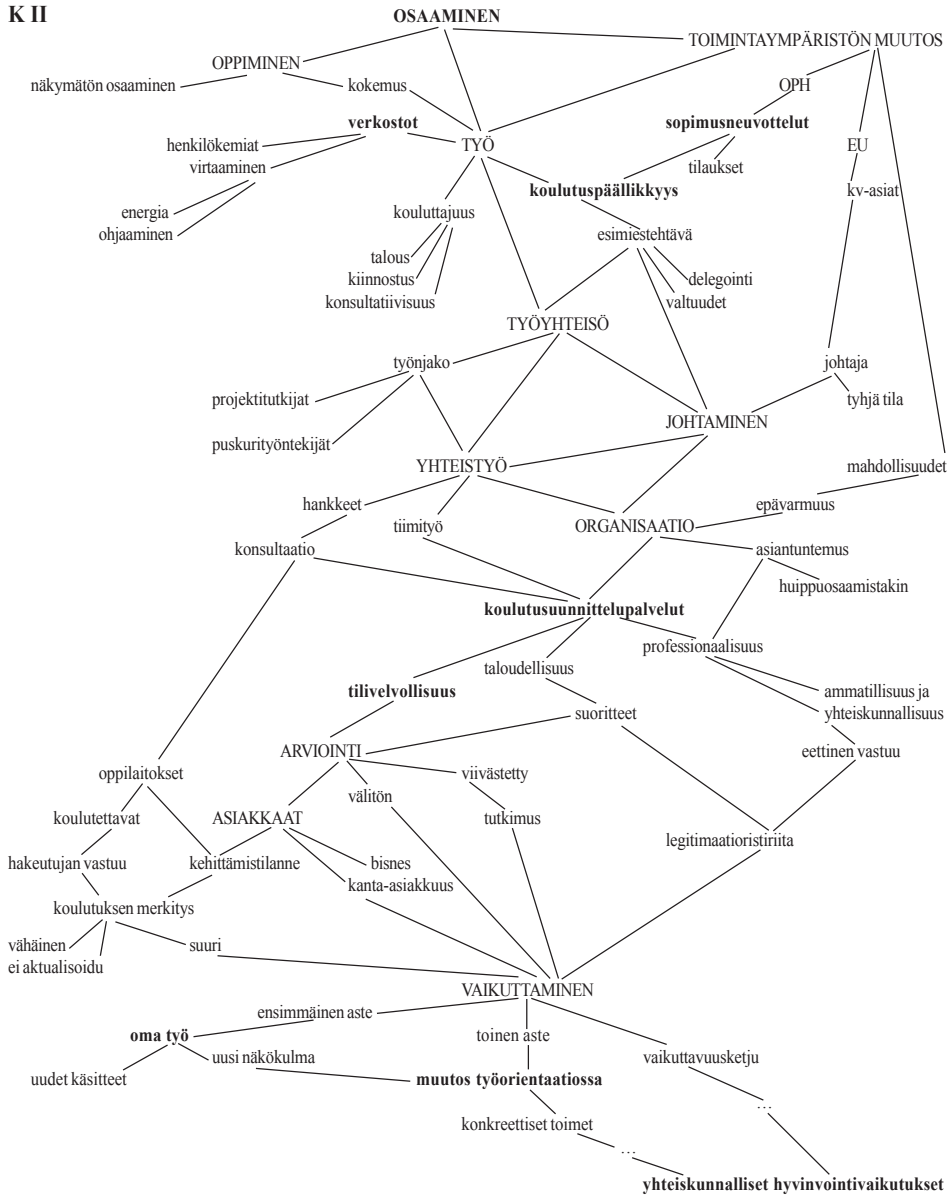


"minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa"

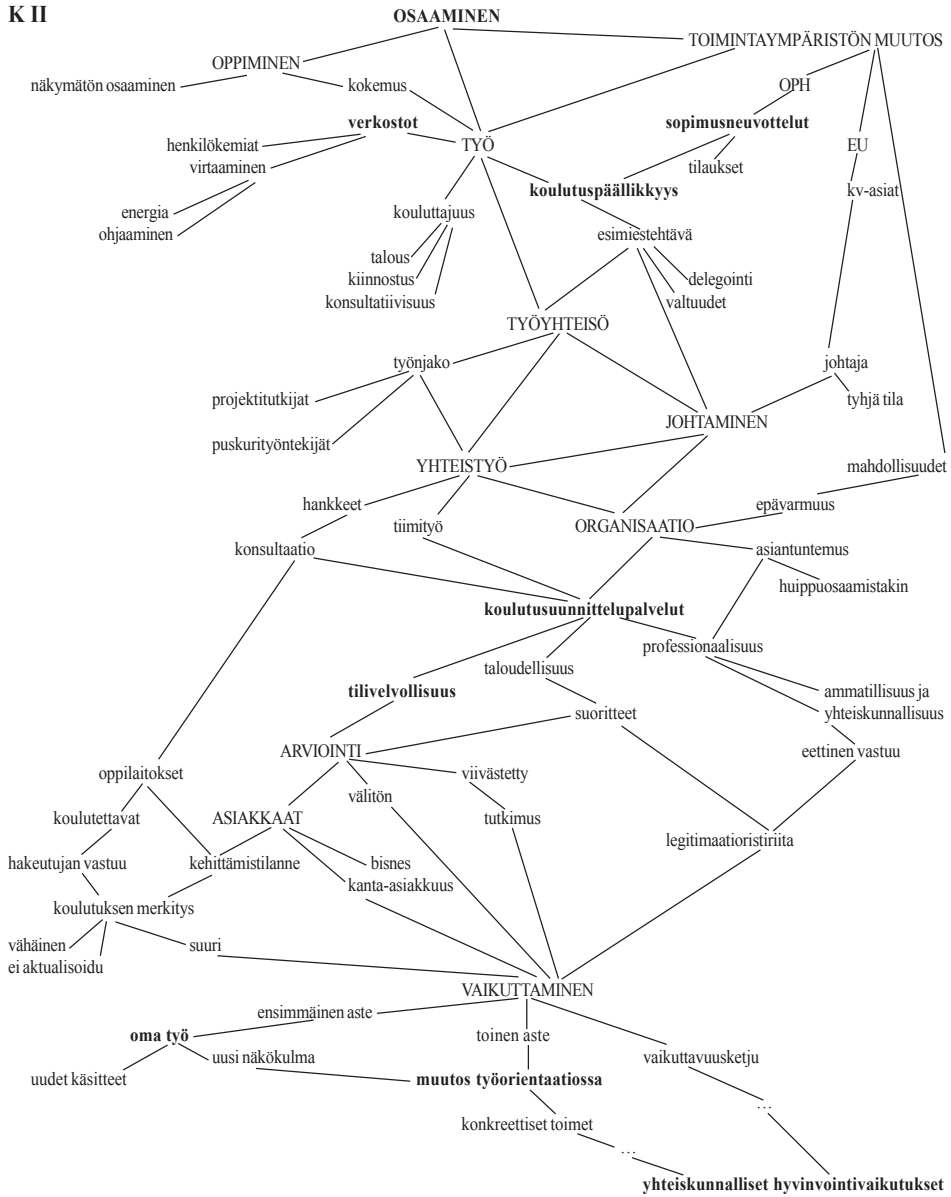
I II



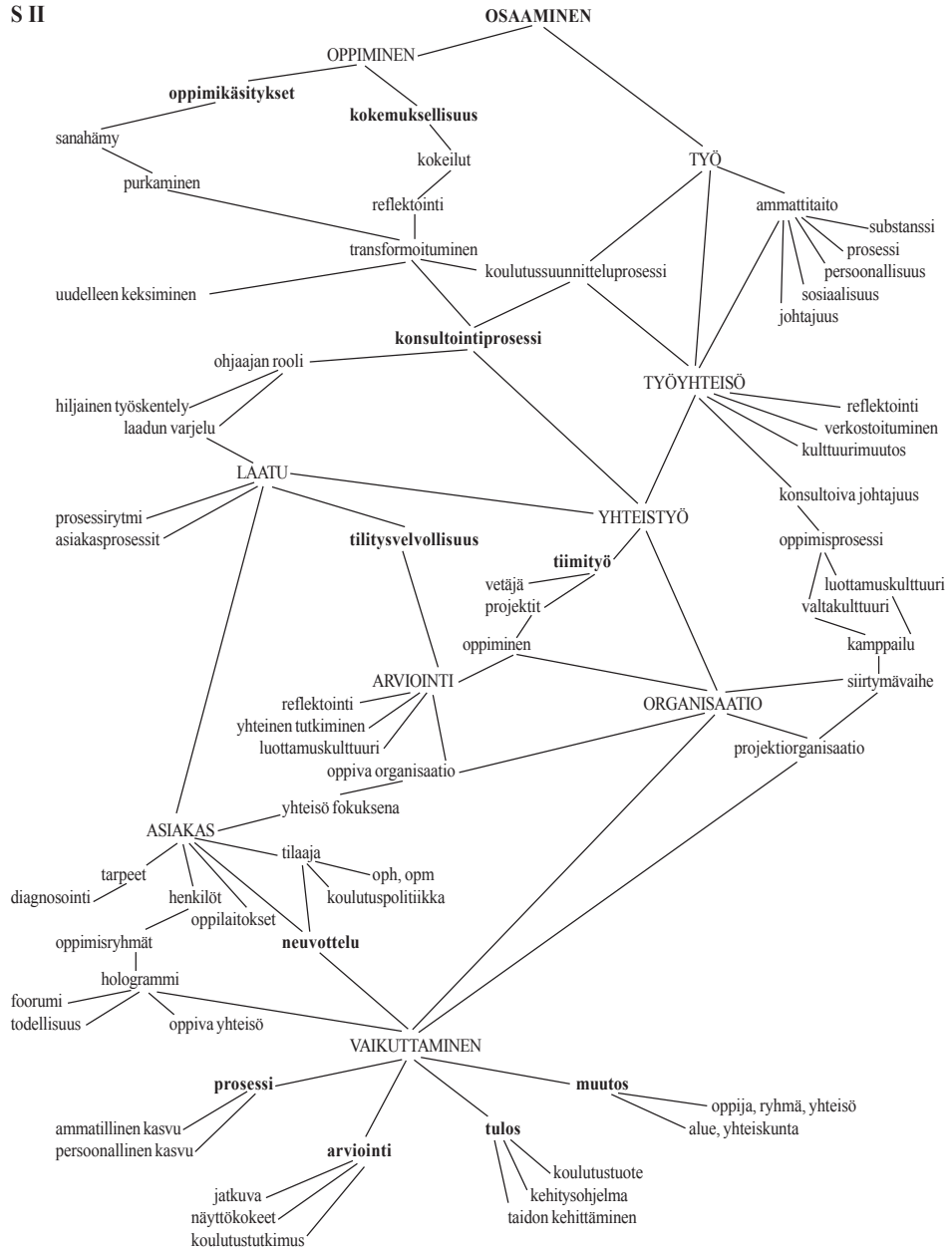
K II



K II



S II



**J II**

