



KEHITTÄJÄKUMPPANI OIVALLUSTEN ÄÄRELLÄ

**Case tutkimus pedagogin ammatillisesta
kasvusta strategisen viestinnän kouluttajana**

Anna-Liisa Juurinen

**Kehittämishankeraportti
Huhtikuu 2009**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Juurinen, Anna-Liisa	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 38 + 3	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi KEHITTÄJÄKUMPPANI OIVALLUSTEN ÄÄRELLÄ Case tutkimus pedagogin ammatillisesta kasvusta strategisen viestinnän kouluttajana		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu,		
Työn ohjaaja(t) Miettinen, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Aluekehittäjän ja opettajan työssä ja tarvittavissa kyvykkyyksissä on paljon yhteisiä piirteitä, mutta myös paljon eroavaisuuksia. Ammatit eroavat toisistaan tavoitteiltaan, orientaatioiltaan ja tarvittavan kokemusperäisen tiedon osalta. Tässä työssä vertaillaan pedagogin ja aluekehittäjän työssä tarvittavia kompetensseja, osaamisia ja työssä tarvittavaa hiljaista tietoa.</p> <p>Toisaalta tässä kehittämishankeraportissa kuvataan aluekehittäjän kasvua pedagogiksi erilaisiin oppijoihin, pedagogin työorientaatioon ja työssä tarvittavaan hiljaiseen tietoon liittyvien oivallusten kautta.</p> <p>Kolmanneksi raportissa pohditaan laajemmin henkilökohtaiseen kasvutarinaan ja teoriaan pohjautuen uuteen ammatilliseen opettajuuteen liittyviä ammatillisia ja yhteiskunnallisia haasteita. Yhteiskuntaan ollaan rakentamassa uutta opettajuutta, jossa opettajuudelle asetetut uudet sisällöt ja toimintatavat haastavat opetustyön ammatillaiset ja opettajankoulutuksen uudella tavalla. Opetustyö lähestyy yhteiskunnallisia kehittämistehtäviä toimintatavoiltaan, vaikka opetustyön keskeisimmät tavoitteet eivät ole muuttumassa.</p>		
Avainsanat (asiasanat) ammattillinen kehitys, ammattitaito, hiljainen tieto, kompetenssi, opettajuus, aluekehittäminen		
Muut tiedot		

Author(s) Juurinen, Anna-Liisa	Type of Publication Development project report	
	Pages 38 + 3	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title CO-DEVELOPER AT THE MERGE OF COMPREHENSION Case Study of Pedagogue's Professional Development as an Educator in Communication Studies		
Degree Programme (Vocational Teacher Education/Student Counsellor Education/Special Needs Teacher Education) Vocational Teacher Education		
Tutor(s) Miettinen Raija		
Assigned by		
Abstract Some required capabilities in teachers' and Finnish regional development officers' work are quite similar. Despite of similarities, there are also many differences. Professions have different goal and orientation towards development-process. Needed empirical knowledge is also unequal. Competency, Knowledge and Silent-knowledge needed in both professions is compared in this Report. On the other hand this report tells a story about personal growth from regional development officer to pedagogue. This growth happed through comprehension. First insight was about perspective towards different kind of learning capabilities. Second about orientation towards core-processes of both professions. Third insight came during this development project and concerned differential silent-knowledge needed in development officers' and teachers' work. Thirdly this report observe, through personal growth and theory, call for new kind of educator. Demand concerns both professional capabilities and need to be actively changing and developing community. New kind of educator is merging in our society, which challenge teachers professionally and teachers' education. Pedagogues' work is slowly approaching development officers work even though the core of teachers work is not changing.		
Keywords professional growth, professional skills, silent knowledge, teachers' profession, regional development		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

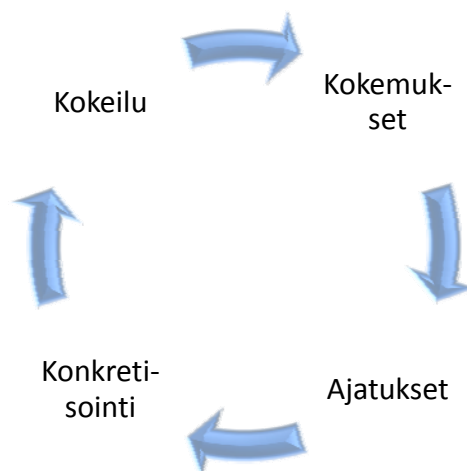
1	ESIPUHE	2
2	TUTKIMUSKYSYMYS	3
3	CASEN TAUSTA: MIKSI SYNTYI OPINTOJAKSO VIESTINTÄ KEHITTÄMISEN STRATEGIASSA JA VERKOSTOISSA?	4
4	KEHITTÄJÄKUMPPANI OPPIJANA	6
5	CASEN TOTEUTUS	7
5.1	Tiimiakatemia koulutusmalli.....	7
5.2	Opetuksen suunnittelu ja toteutus	8
5.2.1	Mediasuhteet	9
5.2.2	Neuvottelutilanteen viestintätaidot	10
5.2.3	Viestintä kehittämisen strategiassa	10
5.2.4	Viestintä osana strategista johtamista	11
5.2.5	Seudullinen identiteetti	12
5.3	Opiskelijaryhmä	13
5.4	Opetuksen arviointi	14
5.4.1	Palautteen kerääminen	14
5.4.2	Kiinnostavuus	14
5.4.3	Opintokokonaisuuden relevanssi työelämän kannalta	14
5.4.4	Opetussisältöjen onnistuminen	15
5.4.5	Hyödynnettävyys	16
5.4.6	Opetuksen metodinen onnistuminen.....	16
6	OPETTAJAN TYÖSSÄ TARVITTAVIA KOMPETENSSEJA	17
6.1	Tausta	17
6.2	Kompetenssin käsite	18
6.3	Knowing that, knowing how, knowing what, knowing whom, knowing why	20
6.4	Opettajan työssä tarvittavan hiljaisen tiedon tarkastelua	25
7	UUSI OPETTAJUUS VALOKEILASSA	30

1 ESIPUHE

Kehittämishankkeeni liittyy omaan kasvuuni opettajana ja siihen oivallukseen, ettei opettajana voi pakottaa oppimisprosessia. Opettajan tehtävä on ainoastaan tarjoilla olosuhteet sellaisiksi ja antaa sellaisia syötteitä, että oppimisprosessi lähtee käyntiin. Oppimisprosessin ohjaaminen edellyttää laajan substanssiosaamisen lisäksi suuren määrän opetustyötä ja oppimista koskevaa hiljaista tietoa.

Oma matkani alkaa aikuiskasvatuksen perusopinnoista Helsingin yliopistossa 90 – luvun loppupuolella ja on jatkunut monipuolisten aluekehittämistehtävien kautta tähän päivään ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijana. Oma oivallukseni syntyi opetusharjoittelussa Jyväskylän ammattikorkeakoulun Jämsänkosken Tiimiakatemiassa (jatkossa JTA) yksikössä.

Tiimiakatemiassa käytetään lehtori Timo Partasen kehittämää Kolbin kokemukselliseen oppimiseen perustuvaa opetusmetodia. Opetusmetodissa on tärkeintä synnyttää oppimisen kehä vahvassa yhteistyössä paikallisten aluekehittäjien, elinkeinoelämän, valmentajien (opetushenkilöstö) ja opiskelijoiden kesken. (Hakala, Hakkarainen, Nurminen, 2008 ja Leinonen, Partanen, Palviainen 2002, 23)



Kuva 1: oppimisen kehä Tiimiakatemiassa Leinosen, Partasen ja Palviaisen (2002, 23) mukaan

Peruslähtökohdat opetusharjoittelun suorittamiseen olivat hyvät. JTA:n opetusmetodi oli minulle tuttu sekä useista yhteistyöhankkeista että osallistumistani työelämän täydennyskoulutuksiin. Myös opetusharjoittelun aihepiiri rakentui oman vankan substanssiosaamiseni ympärille: kehittämisen strategiaan ja viestintätaitoihin sen tukena. Hyvästä alkuasetelmasta huolimatta opetustyön tekeminen kuitenkin hengästytti haasteillaan.

Aluekehittäjän työssä olen tottunut julkisiin esiintymisiin, eikä opettajan työhön liittyvä esiintymistilanne tuntunut vaikealta. Myöskään substanssin osalta en liikkunut heikoilla jäillä. Opetustyön teki haastavaksi, hengästyttäväksi, ensinnäkin se että ihmiset ovat erilaisia oppijoina. Toisaalta oivalsin vasta jonkun ajan kuluttua, että oppiminen tapahtuu kun sille antaa tilaa ja erilaisuuden huomioon ottaen erilaisia syötteitä. Aluekehittäjä vaikuttaa aktiivisuudellaan, opettaja – valmentaja antamalla tilaa, syötteitä ja palautetta. Kolmanneksi opintojakson tavoitteena oli rakentaa oppimisprosessi, jossa formaalin teoreettisen tiedon lisäksi olisi siirtynyt myös kokemusperäistä hiljaisista tietoa strategiseen kehittämiseen ja viestintään liittyen.

Yhteistä minua hengästyttävälle asioille oli se, että opetustyön harjoittelijana, eli pedagogin ammatissa nuorempana kollegana, minulla ei ollut riittävästi opettajan työhön liittyvää kokemusperäistä osaamista.

Opetusharjoittelu tarjoili aitiopaikan erilaisiin oppimisprosesseihin, opettajan työn orientaatioon ja hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyvien oivallusten saamiseen. Siitä kiitos rohkeille opiskelijoilleni ja osaaville ohjaajilleni. Parempaa kannustinta suorituksen parantamiseen ei voi olla olemassa, kun opiskelijoiden hämmentyneet ilmeet ja rehellinen, suorasukainen palaute.

2 TUTKIMUSKYSYMYS

Aluekehittäjän ja opettajan työssä ja tarvittavissa kyvykkyyksissä on paljon yhteisiä piirteitä, mutta myös paljon eroavaisuuksia. Ammatit eroavat toisistaan tavoitteiltaan, orientaatioltaan ja tarvittavan kokemusperäisen tiedon osalta. Yhteiskuntaan ollaan

kuitenkin rakentamassa uutta opettajuutta, jossa opettajuudelle asetetut uudet sisällöt ja toimintatavat haastavat opetustyön ammattilaiset ja opettajankoulutuksen uudella tavalla. Opetustyö lähestyy yhteiskunnallisia kehittämistehtäviä toimintatavoiltaan, vaikka opetustyön keskeisimmät tavoitteet eivät ole muuttumassa.

Pohdiskelen tässä kehittämishankeraportissa opetusharjoitteluni ja tutkimustiedon pohjalta aluekehittäjän ja opettajan töissä tarvittavia kompetensseja ja hiljaisen tiedon suhdetta kompetenssin käsitteeseen. Toisaalta tarkastelen omaa ammatillista kasvuani aluekehittäjästä pedagogiksi ja pohdin, minkälaista kehittämiseen liittyvää tietoa tai osaamista opettaja tarvitsee ammatillisessa kasvussaan.

Lopuksi pohdin, miten pedagogi voi vastata professiotaan koskeviin laajeneviin yhteiskunnallistumisen vaatimuksiin.

3 CASEN TAUSTA: MIKSI SYNTYI OPINTOJAKSO VIESTINTÄ KEHITTÄMISEN STRATEGIASSA JA VERKOSTOISSA?

Alueiden kehittämislain mukaan maakuntien kehittämistyön ja sitä tukevan aluepolitiikan tavoitteena on luoda edellytyksiä alueiden kilpailukyvyyn ja hyvinvoinnin takuulle osaamiseen ja kestäväan kehitykseen perustuvalla taloudellisella kasvulla, elinkeinotoiminnan kehitykselle ja työllisyyden parantamiselle (Aluekehityslainsäädäntö 2004, 11). Avainasemassa tämän lain toteutuksessa ovat alueilla toimivat aluekehittäjät ja erityisesti yritykset. Yhteinen strateginen näkemys alueen yritysten ja aluetoimijoiden välillä antaa parhaan perustan molempien strategiatyön onnistumiselle.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on ammatillisten asiantuntijoiden kouluttaminen työelämän ja sen kehittämisen tarpeisiin (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Siinä tehtävässään ammattikorkeakoulu antaa koulutusta, toimii aluevaikuttajana sekä harjoittaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Jämsän seudulla on pitkäjänteisesti ja määrätietoisesti toteutettu sekä aluekehittäjien koulutusta että rakennettu yhteistä innovaatioympäristöä. JTA kehitti alueellisenä innovaationa alue- ja yritysstrategiatyön 30 erikoistumisopinnot tavoitteenaan vahvistaa alueellista innovaatioympäristöä ja ke-

hittäjien kumppanuutta. Ensimmäinen opintojakso järjestettiin 2004. Alue- ja yritysstrategiatyön opinnot tekivät tehtävänsä ja seudun innovaatioympäristö, kehittämisen kumppanuus ja yhteinen näkemys alueen kehittymisestä ovat vahvistuneet (Hakala 2009).

Alueen kehittämisessä on kysymys verkostojen johtamisesta ja kehittämisen kumppanuudesta, jota voi tehdä vain taitavasti viestimällä. Sotarauta, Kosonen ja Viljamaa ovat teoksessaan Aluekehittäminen generatiivisena johtajuutena tutkineet aluekehittämisen johtajuuteen liittyviä ydinprosesseja ja tarvittavia kompetenssejä. Kirjoittajien mukaan hyvän aluekehittäjän kompetensseissa ja ominaisuuksissa korostuvat strategisen kyvykkyyden, teknisen osaamisen ja työn hallintaan liittyviin kysymysten rinnalla erilaiset sosiaalisiin kompetensseihin, neuvottelu- ja myyntitaitoisuuteen liittyvät ominaisuudet (Sotarauta, Kosonen, Viljamaa 2007, 84 – 87).

Aluekehittämisen ammattilaiset ovat harvoin viestinnän asiantuntijoita vaikka sosiaalisilla taidoilla, neuvottelutaidoilla ja myyntiosaamisella ratkaistaan, kuka menestyy aluekehittämistyössä ja kuka ei. Viestinnän osaamisen puuttuminen myös tunnistetaan alueiden, organisaatioiden ja yksilöiden heikkoudeksi ja monesti paine viestinnän ulkoistamiseen alan ammattilaisille on todellista. Kaikkea viestintää ei kuitenkaan voi, eikä kannatakaan ulkoistaa. Sen sijaan on perusteltua kehittää organisaatioiden viestintätaitoja ja nähdä viestintä osana alueiden, yritysten ja yksilöiden strategiatyötä. Viestinnän ammattilaiset voivat olla menestyksekkään aluekehittämistyön tukena, kun viestintä nähdään tärkeäksi osaksi strategisen johtamisen kokonaisuutta.

Aluekehittäjien viestintätaitojen puuttuminen ja halu vahvistaa Jämsän seudulla toimivien organisaatioiden osaamista strategisen viestinnän saralla olivat tämän case – tutkimuksen kohteena olevan viestinnän koulutuskokonaisuuden käynnistämisen taustalla. Aito aluekehittämisen kumppanuus JTA:n kanssa, yhdessä todettu osaamisvaje ja yhteiset aluekehittämisen intressit mahdollistivat uudenlaisen jopa innovatiivisen opintokokonaisuuden rakentamisen seutumme aluekehittäjien tarpeisiin.

Viestinnän koulutusta on tarjolla runsaasti esiintymistaitoon, johtajien viestinnän kehittämiseen, viestinnän tekniikoihin jne liittyen. Tarjolle tuodut viestinnän kokonaisuudet eivät kuitenkaan aiemmin ole pyrkineet ratkaisemaan edellä kuvaamaani haastetta: ymmärtää viestintä osaksi aluekehittämisen strategiaa. Tämän case – tutki-

muksen tavoitteena olikin viestinnän formaalin tiedon siirtämisen sijaan kokemuspäisen osaamisen siirtäminen oppimisprosessin kautta kehittäjäkumppanille.

4 KEHITTÄJÄKUMPPANI OPPIJANA

Jämsän seudulla aluekehittäjien osaamisen kehittämisen jäsentyneellä prosessilla on pitkä historia. 2000 – luvun alkupuolelta lähtien seudullisten aluekehittäjien verkosto on määrätietoisesti vahvistanut yhdessä tekemistään ja samalla kehittänyt seutukuntaa. Jämsän seudun aluekehittäjien keskuuteen on viime aikoina vakiintunut termi kehittäjäkumppanuus, millä tarkoitetaan Jämsän seudulla aluekehittämisen parissa toimivan innovaatioverkoston sisäistä yhteisyyttä ja sen erilaisia yhteistoimintamuotoja. Kehittäjäkumppani termiä käytetään myös yleisesti kuvaamaan yleisemmällä tasolla toimijoiden välistä myönteistä, aktiivista yhteistyötä ja yhteisyyttä.

Aluekehittämisen parissa työskentelee monenlaisia ihmisiä. 2000-luvun vaihteessa Reija Linnamaa ja Markku Sotara tutkivat Etelä – Pohjanmaan kehittäjäverkostoja ja hahmottivat Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostoissa yleiskehittäjäorganisaatioita ja erikoistuneita kehittäjäorganisaatioita. Yleiskehittäjille tyypillistä oli alueiden kehittäminen yleensä sekä erikoistuneiden kehittäjien toiminnan suuntaaminen. Erikoistuneet kehittäjät kehittivät jotakin tiettyä teemaa ja syvensivät ja täsmensivät alueen kehittämisaamasta oman toimintansa avulla. (Linnamaa, Sotara 2000, 49.) Linnanmaan ja Sotaraudan avainhavainnoksi nostaisin kuitenkin verkostosukkuloiden merkityksen verkoston toiminnan kannalta. Vaikka verkostot syntyvät organisaatioista, syntyvät ne myös ihmisistä ja ihmisten henkilökohtaisten ominaisuuksien varaan. Kirjoittajat kertovat verkostosukkuloista, jotka ymmärtävät verkostomaisen toiminnan logiikan, ovat yhteistyöhakuisia, itsensä peliin pistäviä ja toisten tavoitteet ymmärtäviä ja huomioon ottavia henkilöitä (Linnamaa, Sotara 2000, 144 – 149). Verkostosukkulasta käytän tässä yhteydessä analogiaa kehittäjäkumppani.

Markku Sotara on 2000 – luvun vaihteesta lähtien tutkinut aluekehittämistä ja aluekehittämisen parissa toimivia ihmisiä. 2007 ilmestyi Sotaraudan, Kososen ja Viljamaan kirjoittama aluekehittäjistä, kehittäjäkumppaneista, verkostosukkuloista, kertova teos, jossa tutkittiin Suomen kehittäjäverkostoissa toimivia aluekehittäjiä ja aluekehittäjän työssä tarvittavaa kompetenssia.

Sotarauta, Kosonen ja Viljamaa (2007, 13 - 19) tutkivat haastattelu- ja kyselytutkimuksen menetelmin yhteensä vähän alle kuuttasataa aluekehittäjää. Kehittäjät edustivat sekä kansallisen että paikallisen tason kehittäjiä sekä kaupungeissa että maaseudulla. Kyselyaineistossa painottuivat paikalliset kehittäjäorganisaatiot ml. kunnat sekä tutkimus- ja koulutusorganisaatiot.

Kyselytutkimuksen vastaajista 34 % oli johtavassa asemassa, 21 % edusti keskijohtoa ja 16 % teki operatiivista työtä työpaikallaan. Projektityössä oli 24 % vastaajista ja 4 % asemaa ei määritelty (emt. s.16). Myös vastaajien ikäjakauma oli varsin tasainen. Tosin alle 35 – vuoden ikäisiä oli vain 15 % vastaajista kun muiden kolmen ikäluokan edustavuus aineistossa oli n. 30 % luokkaa (emt. s. 17). Koulutustason ja -taustan osalta vastaajat edustivat koko väestöä, vaikka maisteri tai DI- tason koulutus ja toisaalta yhteiskunnallinen koulutusala olivat hallitsevia (emt. s. 18). Aluekehittäjiä kuvaavat taustamuuttajat on kuvattu raportin liitteessä 1.

Sotarautaan, Kososeen ja Viljamaahan (2007, 13 – 19) viitaten voidaankin esittää että opiskelijaryhmänä aluekehittäjät edustavat sekä ikärakenteeltaan, asemaltaan, koulutustasoltaan että koulutustaustaltaan hyvin monipuolisesti koko yhteiskuntaa. Opettajalle esitetyn kaltaisen opiskelijaryhmän heterogeenisuus ja oppimisen yksilöllistäminen asettavat suuria haasteita.

Aluekehittäjille suunnatun opintokokonaisuuden toteutuksessa tulee ottaa huomioon myös se, että osallistujat ovat aikuisia ja ammattilaisia, jotka haluavat kehittää itseään, työtään ja työyhteisöään sitoutuen pitkäjänteiseen ja itseohjautuvaan työskentelytapaan. Aikaisemmat oppimiskokemukset, työhistoria, henkilökohtaiset tavoitteenasettelut ja myös omaan ammattiin liittyvä orientaatio muodostavat kullekin osallistujalle omat lähtökohtansa opiskelussa.

5 CASEN TOTEUTUS

5.1 Tiimiakatemia koulutusmalli

Jämsänkosken Tiimiakatemia toiminta on kehittynyt reagoimaan ketterästi pienen kaupunkiympäristön toimintaympäristön muutoksiin. Pedagoginen kehittäminen on

yksikön alusta alkaen perustunut seudun elinkeinoelämän ja julkisen hallinnon strategisen työn tukemiseen. JTA:n tavoitteena on ollut tuottaa koulutettuja osaajia työelämän tarpeisiin tiiviissä yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa. Työn tuloksellisuudesta kertoo se että sadasta valmistuneesta lähes jokainen on koulutustaan vastaavassa työssä. (Hakala, Hakkarainen, Nurminen 2008.)

JTA:n ja yleisemmin Tiimiakatemia mallissa on kysymys koulutuksellisesta joustavuudesta sekä valmentajuuden ja työelämälähtöisyyden merkityksestä erilaisen osaamisen tuottajana (Hakala, Hakkarainen, Nurminen 2008). Lähtökohdiltaan ja toimintatavoiltaan toimintamalli on kulkenut vankassa etunojassa koulutusjärjestelmän, opetuksen ja opettajankoulutuksen uudistamisen suhteen. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja opetustyön tiiviissä yhteistyössä on pilotoitu ja testattu koulutusorganisaation uudenlaista toimintamallia.

Tiimiakatemia koulutusmallissa toimintaa voidaan kuvata kolmen toisiinsa kietoutuvan tehtävän kautta. Ensinnäkin tehtävänä on innovatiivinen osaamisen kehittäminen. Innovatiivinen osaamisen kehittäminen edellyttää uusien toimintatapojen omaksumista ja uusia oppimisen työvälineitä. Toisaalta tavoitteena on aktiivinen alueellisten verkostojen luominen, jolla tarkoitetaan alue- ja työelämälähtöisyyttä, osallistumista aktiivisiin kehittäjäverkostoihin, hankkeisiin, foorumeihin ym. Korkeakouluyksikkö ei ole halunnut etäännyä työelämästä vaan päinvastoin toiminnallaan edistänyt sillan rakentamista toimijoiden välille. Kolmanneksi oppilaitos on tuonut korkean tason asiantuntijuutta alueen toimijoiden käyttöön. (Hakala, Hakkarainen, Nurminen, 2008.)

Toimintamallille on ollut leimallista strategisuus, ketteryys, työelämälähtöisyys ja mahdollisuus testata pilotteja. Toimintamalli edellyttää opettajuudelta joustavuutta ja perinteiseen opettajuuteen liitettyjen osaamisten lisäksi aluekehittäjän työhön liittyviä kompetensseja.

5.2 Opetuksen suunnittelu ja toteutus

Opetusjakso viestintä kehittämisen strategiassa suunniteltiin räätälöidysti yhteishankkeena, jossa toteutuivat JTA:n tavoitteet toimia työelämälähtöisenä koulutuksen tuot-

tajana ja strategisen työn tukena, Jämsek Oy¹:n aluekehittämissyksikön tavoite parantaa kehittäjäkumppanien viestintäosaamista ja vahvistaa seudullista innovaatioympäristöä. Opetussuunnitelman laatimisesta vastasi Jämsek Oy:n kehittämisspäällikkö Anna-Liisa Juurinen yhteistyössä JTA:n valmentaja Sinikka Hakkaraisen kanssa. Opetusharjoittelusta laadittiin raamisuunnitelma, yksityiskohtaiset tuntisuunnitelmat, kerättiin monipuolista palautetta ja laadittiin myös opetusharjoittelun arviointiraportti.

Viestintä kehittämisen strategiassa opintokokonaisuuden tavoitteena oli parantaa kehittäjäkumppanien viestintävalmiuksia osana strategian toteuttamista. Opetuksella ei tavoiteltu viestinnän teoriaosaamisen syventämistä vaan painopiste oli vanhemman kollegan² kokemuksesta oppiminen. Viiden opintopisteen kokonaisuus toteutettiin kymmenen lähiovetusjakson ja oppimistehtävien kokonaisuutena. Oppimistehtävät suoritettiin ennen aihealueeseen liittyvää lähiovetusjaksoa ja niiden tavoitteena oli lisätä nuoremman kollegan valmiutta oppimiseen. Kurssin päätteeksi opiskelijat laativat oppimansa perusteella oman viestinnän kehittämissuunnitelmansa.

Valmentaja Hakkarainen toimi opintojakson vastuuolettajana. Kehittämisspäällikkö Juurinen vastasi opintokokonaisuuden käytännön toteutuksesta ja suoritti samalla opetusharjoittelunsa ammatilliseen opettajakorkeakouluun. Opetuksessa ei korostettu kurssin luonnetta Juurisen opetusharjoitteluna, sillä opiskelijoiden huomiota ei haluttu kiinnittää opetuksen mahdollisiin metodologisiin heikkouksiin. Opiskelijoilta kerätty palaute pyrittiin keräämään vaikutuksilta ”puhtaana”, vaikka opetusharjoittelun suorittamista ei varsinaisesti salattukaan.

Seuraavassa kuvataan opintojakson ydinsisällöt ja toteutus yleispiirteittäin.

5.2.1 Mediasuhteet

Yritysten, työyhteisöjen ja seutujen maine perustuu toiminnan laatuun ja tunnettuteen. Johdonmukaisen ja uskottavan julkisuuskuvan luominen edellyttää säännöllisiä yhteyksiä mediaan. On tärkeää, mutta myös taloudellista, että eri kanavista muodostuu

¹ Jämsek Oy on Jämsän seudun kehittämissyhtiö, joka tuottaa yrityskehittämiss- matkailu ja aluekehittämisspalveluitaan toimialueellaan.

² Käytän opiskelija ja opettaja termien sijaan termiparia nuorempi ja vanhempi kollega. Terminologialla pyrin korostamaan oppimistilanteen tasa-arvoisuutta ja oppimissprosessin kohteena olevaa tiedon suhdetta työelämään ja kokemussperäiseen osaamiseen.

yhtenäinen, tavoitteellinen viesti. Johdonmukaisesta julkisuudesta hyötyvät myös verkostojaan vahvistavat kasvuyritykset ja julkisyhteisöt.

Mediasuhteet opintojaksossa tutustuttiin suomalaiseen mediakenttään ja median pelisääntöihin. Opiskelijoille annettiin vinkkejä myönteisen julkisuuskuvan rakentamiseen, kerrottiin miten uutiset ja jutut syntyvät ja miten toimittajien mielenkiinnon saa herätettyä. Opintojaksolla käytiin läpi miten kannattaa valmistautua haastattelutilanteeseen ja pohdittiin mediaesiintymisen erityispiirteitä.

Mediaviestintään liittyvä kokonaisuus rakentui mediaviestintään liittyvästä teoriaopetuksesta, oppimistehtävänä laaditusta mediatiedotteesta palautteineen sekä lähiopeutusjaksosta, joka oli rakennettu paikallismedian päätoimittajan ja opetuksen toteutuksesta vastaavan opettajan välisen dialogin varaan.

5.2.2 Neuvottelutilanteen viestintätaidot

Erilaisten neuvottelutilanteiden onnistumisella on suuri merkitys yritysten, julkisorganisaatioiden, hankkeiden ja innovaatiotoiminnan menestymisessä. Onnistunut neuvottelutilanne edellyttää hyvien käytöstapojen lisäksi perusteellista valmistautumista.

Neuvottelutilanteisiin liittyvä kokonaisuus rakentui neuvotteluun valmistautumiseen, vaikuttamisen keinoihin, neuvottelutaitoon ja argumentointiin liittyvästä teoriaopetuksesta sekä kahdesta oppimistehtävästä. Toinen oppimistehtävistä oli rahoitushakemus, jossa opiskelijoiden muodostamat pienryhmät joutuivat perustelemaan rahoitushakemuksensa ja argumentoimaan hankkeensa puolesta lavastetussa rahoitusneuvottelussa.

5.2.3 Viestintä kehittämisen strategiassa

Onnistunut viestintä ja markkinointi tukevat yrityksen tai julkisyhteisön strategian toteutumista. Hyvin hoidettu viestintä vahvistaa strategian toimeenpanoa ja ottaa huomioon päätöksentekijät, asiakkaat sekä henkilöstön strategian toimeenpanossa.

Viestin tulee olla sama vastaanottajasta riippumatta, mutta viestinnän taso ja yksityiskohdat vaihtelevat. Päätöksentekijöille on perusteltua kertoa toiminnan taloudellisista

piirteistä, asiakkaalle häntä koskevista strategisista muutoksista ja henkilöstölle työhön vaikuttavista tekijöistä enemmän kuin muille viestinnän vastaanottajille.

Julkisorganisaatioita velvoittaa laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta, mikä takaa kuntalaisen tiedonsaannin. Julkisorganisaatioissa päätöksenteosta vastaavat demokraattisesti valitut hallitus ja valtuusto ja yrityksillä yritysmuodosta riippuen on oma päätöksentekokoneistonsa. Strategian toimeenpanoa helpottaa avoin tiedottaminen strategiasta, sen toimeenpanosta ja valmisteilla olevista asioista.

Viestinnän ja strategian toimeenpanon suhteeseen keskittyvä kokonaisuus toteutettiin strategian käsitteen määrittelyyn, strategiaprosessin konkretisointiin ja strategian viestimiseen liittyvistä teoriaopinnoista. Strategiseen viestintään liittyen opetus toteutettiin vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Toinen lähiopetusjakso keskittyi muutosviestintään ja oli rakennettu seututiedottajan ja opiskelijaryhmän välisen dialogin varaan. Lähiopetusjaksojen lisäksi opiskelijat laativat oppimistehtävänään muutosviestinnän suunnitelman.

5.2.4 Viestintä osana strategista johtamista

Johtamisviestintä on strategista johtamistyötä, voimavarojen suuntaamista sekä arkista tekemistä ja vaikuttamista tavoitteiden suuntaan. Organisaation johtamisviestintä on tärkeää, jotta organisaatio voisi ylipäättään toimia.

Organisaation johto on se, joka hahmottelee ja päättää yhteisön päämäärät ja tavoitteet. Se kertoo, mihin koko henkilöstön on pyrittävä. Johtamisviestinnän tehtävänä on hahmottaa visio, liikeidea, missio ja liiketoimintastrategia ja antaa niistä viestiminen viestinnästä vastaavien tehtäväksi. Pienissä organisaatioissa myös viestinnästä vastaaminen on monesti johtajan tehtävä.

Jotta organisaation jäsenet saavuttaisivat riittävän tiedon siitä, mihin pyrkiä, on viestinnän johtamisessa tarkasteltava viestintää kokonaisuutena ja toimittava kolmella eri tasolla: strategisella, taktisella sekä operatiivisella tasolla.

Viestinnän johtamisen strategisella tasolla määritellään viestinnän peruslinjat kaikelle viestinnälle, jotta johdon laatimat päämäärät välittyisivät kaikille organisaation jäse-

nille. Samalla luodaan tavoiteprofiili eli kuva siitä, millaiselta ulospäin halutaan näyttää.

Taktisella viestinnän tasolla puolestaan rakennetaan viestintäjärjestelmää, jolloin suunnitellaan resurssien sitomista muun muassa määrittelemällä viestinnän tehtävät ja lajit.

Operatiivinen taso viestinnässä tarkoittaa itse käytännön toimintaa, johon kuuluvat vuosisuunnitelmat, budjetit, projektit ja kampanjat sekä arkiviestintä. Toisin sanoen viestinnän johtamisen tai viestintäjohtajan tehtäviin kuuluvat vastaaminen informoinnista ja profiloinnista, oman vastualueen koordinoiminen sekä markkinointiviestintään, perehdyttämisympäristöön ja tietohallintoon perehtyminen yhdessä näiden osa-alueiden asiantuntijoiden kanssa. Näiden lisäksi viestinnästä vastaava toimii viestinnän asiantuntijana ja konsulttina esimies- ja verkostoviestinnässä.

Viestinnän ja johtamisen suhteeseen keskittyvä kokonaisuus toteutettiin strategian legitimointiin, vision esillepanoon, strategian johtamiseen ja viestijän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (viestijäkuva) liittyvistä teoriaopinnoista sekä aihealueeseen liittyvistä analyyseistä, keskusteluista ja oman viestijäkuvan arvioinnista. Kokonaisuuteen liittyen opiskelijat tekivät yritysten strategiaan ja niiden viestintään liittyvän oppimistehtävän.

5.2.5 Seudullinen identiteetti

Käsitteenä seudullinen identiteetti on kahtia jakautunut. Sillä tarkoitetaan sekä seudun ulkoista mainetta tai imagoa että sisäistä minäkuva. Median suhde alueen identiteettiin on vahva. Alueen identiteetti näyttäytyy suurelle yleisölle suurelta osin alueen tiedotusvälineiden kautta rakentuvana kokonaisuutena ja se voidaan pukea tarinan muotoon. Tarinan rakentamisessa medially on suuri rooli, mutta tarinaa voidaan vahvistaa myös muilla viestinnällisillä keinoilla.

Alueen sisäinen identiteetti syntyy alueen ominaisuuksista, historiasta, ihmisten käsityksistä alueeseen liittyen sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta. Yhtenäisen alueidentiteetin olemassaolo ei nykyään ole ollenkaan itsestään selvyyttä, sillä seutujen asukkaat

saattavat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta myös muita kuin asuinyhteisöjään kohtaan. Ulospäin identiteetti heijastuu yhteisön yleiskuvana, maineena.

Identiteetti ei ole perustaltaan muuttumaton. Se voi muuttua esimerkiksi yhteisön laajentuessa, yhdistymisessä muihin alueisiin tai toimintaympäristön kehityksen myötä.

Kokonaisuus toteutettiin identiteetin, maineen ja imagon välisen suhteen määrittelyllä ja imagon rakentamiseen liittyvällä teoriaopetuksella sekä aihealueeseen liittyvillä keskusteluilla. Kokonaisuuteen liittyen tehtiin kaksi oppimistehtävää.

5.3 Opiskelijaryhmä

Koska kokonaisuutta vasta pilotoitiin, opintokokonaisuutta ei markkinoitu koko kohderyhmälle (Jämsän seudun aluekehittäjät, kehittäjäkumppanit). Nyt toteutetun koulutuksen opiskelijaryhmä koostui JTA:n tradenomiopiskelijoista, joista valtaosa oli aikuisopiskelijoita.

Opiskelijaryhmä oli varsin heterogeeninen. Ikärakenne oli sellainen että nuorimmat opiskelijat olivat parikymppisiä ja vanhimmat yli viisikymppisiä. Väliin mahtui 30 – 40 -vuotiaiden ammatinvaihtajien ryhmä. Joillakin oppilaistani oli osaamista viestinnän alalta ja käytännön kokemusta viestinnän tekemisestä. Ammatilliselta taustaltaan ja kokemuksiltaan ryhmä koostui ensimmäistä tutkintoaan suorittavista nuorisoasteen opiskelijoista, suorittavan työn (mm. paperinvalmistaja, taksinkuljettaja) tai toimistotyön ohella tutkintoa suorittavista, yrittäjistä ja kotona työtä tekevästä aikuisopiskelijoista.

Opintokokonaisuus oli lähtökohdiltaan perinteisistä viestinnän kursseista poikkeava. Kurssin tavoitteena oli viestinnän merkityksen ymmärtäminen osana prosesseja, ei perinteisten viestintätaitojen tai viestinnän teoriaosaamisen lisääminen. Opintokokonaisuuden näkökulmasta kaikki opiskelijat lähtivätkin samalta viivalta.

Opiskelijaryhmä oli kooltaan pieni. Ilmoittautuneita oli 17, joista kaksi ei koskaan aloittanut kurssia ja yksi lopetti kesken. Lisäksi kurssin osallistujista useampi osallistui kurssiin sisältöjen vuoksi, ei opintopisteitä tavoitellen. Vakinaiseksi, aktiiviseksi opintopisteitä tavoittelevaksi ryhmäksi vakiintui 11 henkilöä.

5.4 Opetuksen arviointi

5.4.1 Palautteen kerääminen

Opintokokonaisuudesta kerättiin palautetta monipuolisesti. Opettajankoulutukseen liittyy opetuksen vertaisarviointien ja opetusharjoittelua ohjaavien opettajien palautteiden kerääminen. Näiden lisäksi palautetta kerättiin verkkopohjaisen arviointilomakkeen avulla kurssin internetsivuilla, ryhmän avoimessa palautekeskustelussa ja opintojaksojen aikana käydyistä keskusteluissa. Lisäksi tein jatkuvaa opetuksen ja oppisisältöjen itsearviointia sekä opetustilanteiden, että palautettujen oppimistehtävien perusteella.

5.4.2 Kiinnostavuus

Opintojakson sisältörunko oli toimitettu kiinnostuneille opiskelijoille osana kurssin markkinointia. Yksityiskohtaisesta ennakkomateriaalista huolimatta opiskelijat olivat yllättyneitä kurssin sisällöistä. Odotukset viestinnän koulutukseen liittyen kohdistuivat kielenhuoltoon ja perinteiseen puhetekniikan opetukseen. Huolimatta vääristä ennako-odotuksista, opetuksen sisällöllisestä ylitarjonnasta ja opetusharjoitteluun liittyvistä pedagogisista kehittämistarpeista, kurssi koettiin palautteen perusteella kiinnostavaksi kokonaisuudeksi ja oppimistehtävät kokonaisuuden kannalta relevanteiksi ja oikein mitoitetuiksi.

Opiskelijapalautteen pohjalta opintokokonaisuuden metodologinen kehittäminen nousi esiin kehitettävänä asiana. Opiskelijat toivoivat lisää käytännön harjoituksia ja työpaikkoja, joissa osaamista syvennettäisiin dialogin kautta. Positiivisena, joskin hämmäntävänä pidettiin sitä että kurssilla joutui itse ajattelemaan huolimatta luentopainotteisesta opetuksesta.

5.4.3 Opintokokonaisuuden relevanssi työelämän kannalta

Opintojakso oli suunniteltu silmällä pitäen kuntien, kuntaorganisaatioiden, alueellisten kehittämissyhtiöiden, yksittäisten projektien ja yritysten vastuhenkilöitä sekä yrittäjiä, jotka haluavat vahvistaa viestinnän osaamistaan osana työyhteisön johtamista, strategian toimeenpanoa ja verkostoyhteistyötä. Tradenomiopiskelijoista koostuneen pilot-

tijakson opiskelijaryhmä, ei täysin vastannut suunnittelun lähtökohtia. Vaikka aluekehittäjille ei voi tarkkaan määritellä tyypillistä profiilia (ks. liite 1) osaamisiin, koulutukseen tai ikään liittyen, opiskelijaryhmä erosi aluekehittäjistä erityisesti koulutustasonsa ja organisatorisen asemaansa osalta.

Opintokokonaisuuden relevanssi työelämän kannalta liittyy oleellisesti opiskelijan oppimisprosessiin ja asemaan organisaatiossa. Opintokokonaisuuden hyödynnettävyys suorittavan työn tehtävissä on selvästi alhaisempi kuin organisaatioiden tai hankkeiden johtotehtävissä, sillä opintokokonaisuus oli suunniteltu esimiestehtävissä tai johtotehtävissä toimivia varten.

Opintokokonaisuuden relevanssia työelämän kannalta pystyttiin arvioimaan opiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen ja oppimistehtävien perusteella. Relevanssi oli mitattavissa arvioimalla opiskelijan kykyä soveltaa oppimaansa oppimistehtävissä, kehittämissuunnitelmassa tai työelämään liittyvissä hankkeissa. Opiskelijoiden kyky soveltaa oppimaansa vaihteli jonkin verran. Osa opiskelijoista pystyi hyödyntämään oppimaansa sekä opiskelun aikana, että työelämässä ja esitti siitä myös näyttöjä. Toisilla soveltamisen kyvykkyyttä voitiin havaita oppimistehtävissä ja osallistumisessa keskusteluihin. Joidenkin opiskelijoiden osalta osaamisen sovellettavuudesta ja relevanssista työn kannalta ei ollut vahvoja näyttöjä.

5.4.4 Opetussisältöjen onnistuminen

Opetuksessa tietosisältöjä oli tarjolla liikaa ja opetus painottui liikaa luennointiin. Parhaiten näkemys tiivistyy opiskelijapalautteessa: ”Tätä asiaa olisi voinut käsitellä koko lukuvuoden ajan.” Tunteja valmistellessani koin että oppimateriaaleihin oli pakko ahtaa paljon tavaraa, jotta asiat saadaan ainakin tieteellisesti todistettua. Ydinasiat olisi pystynyt opettamaan paljon suppeammalla teoreettisella käsittelyllä, mikä olisi jättänyt runsaammin aikaa ryhmätehtävien tekemiseen ja ymmärtämisen syventämiseen.

Opetussuunnittelussa erilaisten oppijoiden huomioiminen jo ennakolta, oppimisprosessin synnyttämiseen liittyvän tilan tekeminen ja syötteiden valmisteleminen olisivat tiivistäneet opetussisältöjä ja tieteellistyyppisen todistelun osuus opetuksessa olisi voitu jättää vähemmällä.

Sisällön suunnittelun onnistuminen edellyttää opettajan työhön liittyviä oivalluksia ja sekä oppimisprosessia että pedagogiikan metodologiaa koskevaa hiljaista tietoa.

Opetussisältöjen rakentaminen aluekehittäjän työssä kerätyn hiljaisen tiedon varassa johti sekä suunnittelun että opetustilanteiden osalta harhaan, vaikka opintokokonaisuus vietiinkin päätökseensä onnistuneesti.

5.4.5 Hyödynnettävyys

Opintokokonaisuus rakennettiin ja pilotoitiin JTA:n ja Jämsek Oy:n yhteistyössä tavoitteena hyödyntää rakennettua kokonaisuutta joko osina tai kokonaisuutena jatkossakin. Tällaisena kokonaisuutena kokeilu jäi ainutkertaiseksi, mutta opintokokonaisuuden osia tullaan ottamaan käyttöön JTA:n valmistelemaan osaamisen johtamiseen liittyvässä opintokokonaisuudessa. Osaamisen johtamisen opintokokonaisuuden valmistelu on käynnissä ja toteutetaan aikaisintaan syksyllä 2009.

5.4.6 Opetuksen metodinen onnistuminen

JTA:n metodi pohjautuu Timo Partasen Tiimiakatemiaan kehittämään Kolbin kokemukselliseen oppimiseen perustuvaan metodiin. Opetusmetodissa on tärkeintä synnyttää oppimisen kehä vahvassa yhteistyössä paikallisten aluekehittäjien, elinkeinoelämän, valmentajien (opetushenkilöstö) ja opiskelijoiden kesken.

Oppimisprosessi toteutuu verkostoissa ja tiimi on oppimisen tärkein perusyksikkö. Metodisesti korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä. Opettajien eli valmentajien merkitys on oppimisprosessin tukeminen, rikastaminen ja suuntaaminen. JTA:n opettaja ei opeta tai luennoi, sillä oppimisprosessi syntyy opiskelijoiden muodostamissa tiimeissä ja soluissa.

Tiimiakatemian metodi edellyttää keskustelua ja kyseenalaistamista ja kuvittelin omaksuneeni tavan ajatella itseäni valmentajana, ei niinkään opettajana, suhteellisen nopeasti. Pyrin synnyttämään keskustelua, esitin kysymyksiä, analysoimme yhdessä ja oppimistehtävät tehtiin ennakkotehtävinä, jotta oppimisprosessilla oli mahdollisuus käynnistyä jo ennen varsinaista teoriaopetusta.

Ajauduin opetusharjoittelussa metodisiin vaikeuksiin, kun en osannut opetussuunnittelussa ottaa huomioon sisältöjen oikeaa mitoitus, erilaisten oppijoiden tarpeita

oppimisprosessissa, enkä antaa tilaa oppimiselle tieteellistyypisen todistelun sijaan. Oma tapani oppia, aluekehittäjän hiljaisen tiedon varaan rakennetut tietosisällöt ja osaaminen sekä aluekehittäjän aktiivinen paatos³ ei tukenut kaikkien opiskelijoiden oppimista tarvittavalla tavalla.

6 OPETTAJAN TYÖSSÄ TARVITTAVIA KOMPETENSSEJA

6.1 Tausta

Teen vakinaista työtä Jämsän seudun kehittämissyhtiö Jämsek Oy:ssä. Työni on Jämsän seudulla koordinoita aluekehittämistä. Aluekehittäjän työ on haasteellista, monipuolista ja paikoin hyvin hankalasti määriteltävää. Aluekehittäjän työn tavoitteet määrittellään usein hyvin yleisellä tasolla: vahvistaa seudun elinvoimaa, edistää yrittäjyyttä, kehittää koulutusta ja parantaa käytettävissä olevan työvoiman ja avointen työpaikkojen kohtaantoa työmarkkinoilla, jne.

Aluekehittäjän työssä tarvitaan paljon formaalia teoreettista tietoa yhteiskuntaan, yrittäjyyteen ja eri alojen substanssiin liittyen. Aluekehittäjän on oltava riittävän osaava teoreettisen tiedon taitaja ollakseen uskottava, mutta 10 vuoden kokemuksella aluekehittäjän työstä voin väittää, että suurelta osin työn menestyksekkäs hoitaminen edellyttää erilaisia sosiaalisia taitoja, verkosto-osaamista ja jatkuvaa kehittymistä, joista suuri osa karttuu kokemuksellisen oppimisen kautta henkilön ja organisaation hiljaiseksi tiedoksi.

Opettajan työssä yhdistyvät opetusalaan liittyvä syvälinen formaalin teorian tunteminen ja pedagoginen menetelmäosaaminen, mutta ne eivät riitä. Opettajana toimiminen edellyttää oppimista koskevaa hiljaista tietoa ja tilanneherkkyyttä.

³ Aluekehittäjä suhtautuu verkostoon aktiivisena toimijana ja hänen tavoitteenaan on muuttaa maailmaa vaikuttamalla, todistamalla ja perustelemalla asioita. Opettaja on työssään passiivisempi ja antaa tilaa. Hän ei todistele hän kysyy, tarjoaa syötteitä ja odottaa oppimisprosessia.

JTA:ssa opettajuus eroaa perinteisestä opettajuudesta siinä mielessä, että tavoitteiltaan ja ennen kaikkea toiminnaltaan korkeakouluyksikkö on vahvasti mukana Jämsän seudun strategisessa kehittämisessä. Tässä mielessä pelkkien opettajan kompetenssien omaaminen ei riitä, vaan JTA:n opettaja-valmentajan tehtävässä tarvitaan mausteena aluekehittämisen osaamista ja erityisesti alan hiljaista tietoa. Aluekehittämistä voi tehdä vain vahvassa vuorovaikutuksessa muiden alueen toimijoiden kanssa. Tähän yhteistyöverkoston JTA:n opettaja tuo näkökulmaisesti pedagogista ja koulutusorganisaatiolähtöistä osaamista.

Pohdiskelen seuraavassa aluekehittäjän ja opettajan töissä tarvittavia erilaisia kompetensseja ja hiljaisen tiedon suhdetta kompetenssin käsitteeseen. On selvää että ammateissa tarvittava hiljainen tieto eroaa toisistaan jo pelkästään työn orientaation vuoksi (aktiivinen aluekehittäjä, passiivinen pedagogi). Tämän lisäksi pohdiskelen, minkälaisesta aluekehittäjän työhön liittyvää tietoa tai osaamista opettaja JTA:ssa toimiessaan tarvitsee.

Käytän tässä työssä edellä mainittujen ammattialoihin liittyvien ominaisuuksien ja tarvittavien kompetenssien osalta lähteinäni Luukkanen (2004) väitöskirjaa: Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä ja Sotaraudan, Kososen ja Viljamaan (2007) teosta: Aluekehittäminen generatiivisena johtajuutena. Koska teosten taustalla toteutetut tutkimukset ja kerätyt tutkimusaineistot on kerätty eri tutkimusongelmaa silmällä pitäen, tutkimukset edustavat eri tieteenaloja ja myös terminologioiltaan ja määrittelyiltään eroavat toisistaan, tarkastelun tieteellinen todistusvoima on varsin rajallinen.

6.2 Kompetenssin käsite

Luukkanen (2004, 71) määrittelee kompetenssin termien kvalifikaatio ja ammattitaito avulla. Kvalifikaatio liittyy työelämän ammattitaitoon, eli siihen että työn tekeminen ja kehittäminen edellyttävät tietynlaista osaamista. Näitä työssä tarvittavia osaamistarpeita tai – vaatimuksia Luukkanen (emt.) kutsuu työn kvalifikaatiovaatimuksiksi. Kvalifikaatioon liittyvät voimakkaasti ammatin harjoittamiseen liittyvät formaalit vaatimukset. Työntekijällä tulee olla tietty tutkinto, tai osaaminen tulee muulla tavoin olla virallisesti tunnustettu, jotta hän voi olla kvalifioitunut työn tekemiseen. Kun

kompetenssi puolestaan ei edellytä formaalien vaatimusten täyttymistä (Luukkanen 2004, 72).

Aluekehittäjän työlle itsessään ei ole asetettu formaaleja kvalifikaatio-vaatimuksia, vaan aluekehittäjä voi olla kuka tahansa, jolla on riittävä kompetenssi. Sotarauda, Kosonen ja Viljamaa (2007) kuvaavat teoksessaan Aluekehittäminen generatiivisena johtajuutena aluekehittäjien kompetensseja. Vaikka Sotaraudan ym. (2007) toteuttaman tutkimuksen perusteella on piirrettävissä tyypillinen aluekehittäjä, aluekehittäjänä voi toimia yhtä hyvin metallimies, kuin tohtorin tutkinnon suorittanutkin. Suoritettulla tutkinnolla on merkityksensä ainoastaan kohteena olevan substanssiosaamisen kannalta. Oman näkemykseni pohjalta suurin merkitys aluekehittäjän kompetenssin kannalta on työhistorialla. Aluekehittäjän työn tekeminen edellyttää kokemusta ja sosiaalisen ympäristön tuntemista. Suoraan koulun penkiltä ei aluekehittäjäksi voi ryhtyä.

Opettajan työn osalta tilanne on toisenlainen. Opettajan työhön kvalifoidutaan nimenomaan opettajankoulutuksen kautta. Vaikka kuka tahansa työntekijä saattaisi olla formaalin teoriaosaamisensa ja omaamansa hiljaisen tiedon perusteella kompetentti toimimaan opettajana, kvalifikaatiovaatimuksiin törmätään erityisesti tilanteessa, jossa samaan opettajan työhön hakeutuu kompetentti, mutta ei kvalifioitu tai kvalifioitu eikä niin kompetentti opettaja (Luukkanen 2004, 70 – 79).

Hahmotan kompetenssin käsitteen erilaisista kyvykkyyksistä rakentuviksi työn menestykselliseen hoitamisen kannalta välttämättömiksi ominaisuuksiksi. Aluekehittäjän ja opettajan työssä tarvittavien kompetenssien vertailussa käytän hyväkseni seuraavassa luvussa esiin tuotua Sotaraudan, Kososen ja Viljamaan (2007, 41 - 46) luokittelua substanssi-, rakenne- ja prosessikompetensseihin sekä eri lähteisiin (ks. mm. Toom 2008, 47, Sotarauda ym. 2007, 41 – 47) viitaten (ja vahvasti soveltaen) tiedon eri muotojen luokittelua know-that, know-how, know-what, know-whom ja know-why – tyyppiseen tietoon.

6.3 Knowing that, knowing how, knowing what, knowing whom, knowing why

Teoksessa Hiljainen tieto, Auli Toom (2008, 47) pohtii hiljaista tietoa koskevaa argumentointia ja nostaa esiin Rylen (1949) tiedon muotojen jaottelun knowing that ja knowing how – tyyppiseen tietoon.

Knowing that tiedolla Ryle tarkoittaa kognitiivista tietämistä, kun taas knowing how tietäminen on aktiivista. Konkreettisesti Rylen luokittelman tietämisen tapojen ero on helpoin hahmottaa siten, että knowing that tieto on teoreettista tietoa siitä, kuinka hiukset leikataan. Knowing how tietämys syntyy aktiivisen tekemisen kautta kun opitaan käytännön tilanteessa, miten erilainen hius toimii saksilla tai veitsellä leikatessa.

Sotarauta, Kosonen ja Viljamaa (2007, 41 - 46) ymmärtävät aluekehittäjiä tutkiessaan kompetenssin käsitteen useita kykyjä yhdistäväksi kokonaisuudeksi. Heidän mukaansa ydinkompetenssit voidaan tiivistää kolmeen kokonaisuuteen, jotka ovat substanssi-, rakenne- ja prosessikompetenssit.

Substanssikompetenssit ovat erityisiä kykyjä, jotka sisältävät kehittämisen kohteeseen liittyvää tietämystä ja osaamista. Sotarauta ym. (2007, 41 - 46) puhuvat knowing – what tiedosta, joka eroaa edellä esitetystä Rylen luokittelusta siten, että knowing what tiedossa on kysymys kyvystä tunnistaa strategioiden sisällöt, toimenpiteet ja kehittämisen kohteena oleva olennainen substanssi. Omasta näkökulmastani katsellen, kysymys on strategisen ajattelun osaamisesta, kyvykkyydestä ajatella laajemmalla abstraktiotasolla ja ymmärtää kulloiseenkin tilanteeseen ja haasteeseen sopivat ja sisällöllisesti oikeat ratkaisut. Opettajan työssä knowing what osaaminen liittyy opetussuunnitteluosaamiseen, kykyyn tunnistaa olennainen opetettava aines ja soveltaa se tunti-suunnitelmatasolle.

Rakennekompetensseilla Sotarauta kumppaneineen (2007, 41 - 46) tarkoittavat kykyä luoda selkeät, joustavat ja tilanteeseen sopivat puitteet kehittämistyölle. Rakenteelliset tekijät voivat liittyä lainsäädäntöön, organisoitumistapaan tai vaikka organisaatioiden välisiin suhteisiin. Rakennekompetenssissa yhdistyvät knowing – that tyyppinen kognitiivinen tieto: ”Tiedän että julkiset hankinnat tulee kilpailuttaa”, ja knowing -

how tyyppinen tieto:” Tiedän miten kilpailuttaminen toteutetaan niin, että paras mahdollinen toteuttaja tulee valituksi.” Opettajan työssä rakennekompetenssit liittyvät knowing that osaamisen osalta opetusta koskevaan lainsäädäntöön ja koulutuksen organisoitumiseen ja knowing how osaamisen osalta kykyyn järjestää koulutustapah- tuma annetuissa puitteissa.

Prosessikompetenssit taas viittaavat persoonallisiin ominaisuuksiin, kykyyn motivoida ja johtaa verkoston vuorovaikutuksen prosesseja. Sotarauta kumppaneineen (2007, 41 - 46) katsoo, että prosessien johtamisessa on kysymys knowing whom tietämyksestä, eli kyvystä tai ominaisuudesta kytkeä keskeiset sosiaalisen pääoman lähteet ja verkostojen avaintoimijat osaksi prosesseja. Kehittämistyössä tämä tarkoittaa konkreti- soituna hankkeita, joiden toteutukseen tulee pystyä sitouttamaan suuri määrä mer- kittäviä avaintoimijoita⁴. Opettajan työssä keskeisin tarkasteltava prosessi on oppimis- prosessi. Knowing whom osaamisella tarkoitetaan opettajan työn kannalta kykyä kyt- keä työyhteisön osaaminen oppimisprosessiin. JTA:ssa työyhteisö nähdään perinteisiä oppilaitoksia laajemmin. Työelämä pyritään kytkemään mukaan oppimisprosessiin, opiskelija nähdään nuorempana kollegana ja oppimisprosessi monensuuntaisena.

Aluekehittäjien osalta know how – tietämys on Sotaraudan ja kumppaneiden (2007, 41 - 46) mukaan osa prosessikompetenssia, ja sillä tarkoitetaan niiden kykyjen muo- dostamaa kokonaisuutta, joiden varassa aluekehittäjä ymmärtää ja ohjaa verkostojensa toimintaa. Know how tietämyksen avulla hän saa vietyä verkostossa luodut asiat läpi monimutkaisessa suunnittelu- ja päätöksentekoprosessissa ja kykenee estämään kon- flikteja. Itse tulkitsen aluekehittäjän know-how:n myös rakenteellisen kompetenssin osaksi. Prosessikompetenssin osana JTA:n opettajan know how on myös verkosto- osaamista ja vahvasti saman sukuista aluekehittäjien osaamisen kanssa. Opettajan kehittämisprosesseihin liittyvä know how varmistaa, että oppilaitos on tiiviisti mukana työelämäyhteistyössä ja tuottaa koulutusta tulevaisuutta ennakoiden ja tarveperustai- sesti.

Edellä mainittujen kykyjen lisäksi knowing why –osaaminen on keskeistä aluekehit- täjän työssä. Knowing why -osaaminen liittyy kehittämistoiminnan motivaatioperus-

⁴ Avaintoimijalla tarkoitetaan tässä tahoja, jonka mukanaolo hankkeessa on erityisen tärkeää. Ilman avaintoimijan mukanaoloa, hankkeen tulokset eivät toteudu parhaalla mahdollisella tavalla.

taan eli sen tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Knowing why osaamisessa toimijan yhteiskunnallinen asema ja aluekehittäminen osataan asemoida suhteessa muuhun tapahtuvaan toimintaan (Sotara ym. 2007, 41 – 46). Opettajan työssä know why osaaminen liittyy opettajan työn arvoperustaan, käsitykseen hyvästä opettajuudesta (ks. mm. Luukkanen 2004, 160) ja työn eettisyyteen.

Myös uskomuksilla ja arvoilla sekä yhteiskunnalliseen toimintaan liittyvällä hiljaisella tiedolla on merkityksensä knowing why osaamisen rakentamisessa. Knowing why osaaminen on jatkuvassa liikkeessä. Osaaminen tai tietämys muuttuu ja vanhenee ajan kuluessa, sillä se luodaan aina uudelleen ja uudelleen erilaisissa asiakirjoissa, seminaareissa, tutkimuksissa ja kehittäjien tai opettajien työtään koskevissa pohdinnoissa.

Seuraavassa taulukossa tarkastelen aluekehittäjän ja opettajan työssä tarvittavia substanssi-, rakenne- ja prosessikompetensseja Rylen (1949) ja Sotaraudan ym. (2007, 41 – 46) luokittelun knowing that, knowing how, knowing what, knowing whom, knowing why – tyyppiseen osaamiseen pohjautuen. Tarvittaviin kompetensseihin liittyen viitataan Sotaraudaan ym. (2007, 84 – 101) ja Luukkaseen (2004, 70 – 79).

Kompetenssit	Tiedon muodot	Aluekehittäjän työssä tarvittavat kompetenssit	Opettajan työssä tarvittavat kompetenssit
Substanssi-kompetenssit: Erityiset kyvyt, jotka sisältävät kehittämisen alaan tai kohteeseen liittyvää tietämystä ja osaamista	Know that: kognitiivinen tietäminen	Kehitettävään kohteeseen liittyvä riittävä teoreettinen tieto. Uskottavuuden kannalta oleelliset tiedot	Omaan opetusalaan liittyvä varsin syvälinen teoreettinen tieto, pedagoginen osaaminen. Edellytys kva- lifoinnille
	Know how: aktiivisen tekemisen kautta kertynyt käytännön tieto	Kyky yksinkertaistaa ja poimia oleellisin, kyky ymmärtää erilaisuutta, kyky visioida muiden kanssa, kyky luoda uutta, kyky hallita omaa ajankäyttöä, kyky soveltaa muualta tuotuja ideoita omaan toimintaan	Opetettavaan asiaan ja oppimiseen liittyvä aktiivisen tekemisen kautta kertynyt käytännön opetusosaaminen, kyky analysoida ja muuttaa työtä
	Know what: kyky löytää kulloiseenkin tilanteeseen sopivat, sisällöllisesti oikeat toimin- tatavat	Strategiaosaaminen. Kokonaisuuksien hahmottaminen, kyky analysoida suurta määrää tietoa ja tehdä siitä johtopäätöksiä, kyky muuntaa visiot ja strategiat toiminnaksi, kyky loogiseen ja analyttiseen ajatteluun	Opetussuunnitelma-osaaminen, tuntisuunnitelma-osaaminen, opetusmenetelmä-osaaminen
Rakenne-kompetenssit: Kyky luoda selkeät, joustavat ja tilanteeseen sopivat puitteet tehtävälle työlle	Know that: kognitiivinen tietäminen	Aluekehittämisen alaan liittyvä lainsäädäntö, virallisuonteiset säännöt, oman taustaorganisaation toimintaohjeet, organisaatioiden väliset suhteet	Opetusmenetelmä-osaaminen, opetuksessa käytettävien työkalujen käytön osaaminen
	Know how: aktiivisen tekemisen kautta kertynyt käytännön tieto	Kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä, kyky organisoida yhteistyötä, kyky pitää rahasiat järjestyksessä	Kyky tehdä työsuoritus erilaisissa työympäristöissä ja yhä enemmän yhteistyössä muun työyhteisön kanssa, työaikaan, - tahtiin ja -kuriin sopeutuminen, tuotannollisuus, nopeus
Prosessi-kompetenssit: Persoonallisia ominaisuuksia, joilla viitataan kykyyn motivoida ja johtaa verkoston vuorovaikutuksen prosesseja	Know how: aktiivisen tekemisen kautta kertynyt käytännön tieto	Organisaatioiden väliset verkosto suhteet, yhteistyökumppaniverkosto, luottamus, sosiaalinen pääoma, uskottavuus	Jatkuva oppiminen, muutosherkkyys, ammattitaidon kehittäminen, verkosto-osaaminen, ennakointi
	Know why: toiminnan motivaatioperusta, sen tarkoitus ja tavoitteet. Toiminnan suhde yhteiskunnalliseen	Kyky tunnistaa erilaisia intressejä ja löytää yhteiset nimittäjät, päätöksentekomekanismien tunteminen, kyky ylittää organisaatioiden rajoja, kyky tunnistaa vastarintaa	Tarve päivittää omaa osaamista, täydennyskoulutus, sitoutuminen, itsereflektio, lojaliteetti, itseohjautuminen
	Know whom: kyky kytkeä keskeiset sosiaalisen pääoman lähteet ja avaintoimijat osaksi prosesseja	Kyky tunnistaa keskeiset toimijat, sosiaaliset taidot, neuvottelutaidot, verkosto-osaaminen, innostaminen, kyky myydä ideoita, selkeät ja vetoavat viestintätaidot	Kyky hyödyntää työyhteisön ja verkoston osaamista, tiimityö, verkosto-osaaminen, vuorovaikutus

Sotaraudan, Kososen ja Viljamaan (2007, 92 – 97) mukaan aluekehittäjän työssä erityisen tärkeiksi taidoiksi nousevat neuvottelutaitoihin ja strategiaan (strateginen johtaminen, kokonaisuuksien hahmottaminen, yhteiskunnallisen ymmärtäminen, jne.) liittyvät osaamiset. Työn hallintaan liittyen korostuu oman työn hallinta: ajankäyttö, kyky johtaa monia prosesseja päällekkäin ja uudistaa kehittämisen puitteita. Teknisten vaatimusten osalta aineistosta nousee esiin ainoastaan yksi aluekehittäjän työssä tarvittava osaaminen: kyky kirjoittaa. Myös sosiaaliset taidot ja myyntiosaaminen ovat aluekehittäjän työssä onnistumisen edellytyksiä.

Opettajan työssä korostuivat itsen motivointiin, jatkuvaan oppimiseen, joustavuuteen ja innovatiivisuuteen liittyvät osaamistarpeet. Luukkaseen (2004, 70 - 79) pohjautuen opettajan professio on historiallisesti nähty verkostoista irrallisena asiantuntijuutena. Opettaja on ennen kaikkea pedagogiikan ja oman ammattialansa osaaja, jonka tiimi on ollut oppilaitoksen sisällä. Maailman muuttuessa opettajuuden työhön kohdistuvat yhteiskunnalliset kompetenssivaatimukset ovat kuitenkin vahvan murroksen kohteena. Tiimiakatemian metodilla pedagogista muutosta on tehty ennakoiden ja uutta luoden 1993 alkaen Jyväskylässä ja 2000 alkaen Jämsänkoskella, eli useita vuosia etuajassa (Leinonen, Partanen, Palviainen 2002, 11).

Maailman muuttuessa, yhteiskunnan muuttuessa, eriarvoisuuden lisääntyessä, tietoyhteiskunnan tunkeutuessa kaikkialle, osaamisen vaatimusten paisuessa ja ihmisten tarpeiden erilaistuessa kasvatus kaipaa laaja-alaisia tulevaisuuden tekijöitä ja näkijöitä. Luukkaisen (2004, 88 - 90) mukaan uuden opettajan pitää samaan aikaan katsoa lähelle ja nähtävä kauas. Tulevaisuuden opettaja on aktiivinen, laaja-alainen tulevaisuuden tekijä, kasvattaja jolla on vahva eettinen omatunto. Tulevaisuuden opettaja toimii osana ympäröivää yhteiskuntaa vaikuttajana, kasvattajana ja oppimisprosessien tutorijana.

Luukkaisen (2004, 151 – 162) mukaan opettajakoulutusta kohtaavat uudet haasteet uudenlaisen opettajuuden synnyttämiseksi. Ensinnäkin opettajalta odotetaan jatkuvaa täydennyskoulutusta tietosisältöjen päivittämiseksi. Toisaalta opettajan tulee pystyä kantamaan kasvattajan vastuu. Kolmanneksi opettajan on kyettävä ennakoimaan tulevaisuutta ja rakentamaan opetussisällöt aktiivisessa yhteistyössä työelämän kanssa. Neljänneksi opettajalta odotetaan oppilaan ainutlaatuisuuden, erilaisten oppimisen

tapojen ja opetusmetodien monipuolista hallintaa. Myös opettajuuden eettisyys ja kasvatusvastuu tulevat Luukkasen mukaan vahvistumaan, koska perinteiset auktoriteetit ovat murtuneet tai murtumassa. Ammattikasvattajalta vaaditaan aiempaa enemmän.

6.4 Opettajan työssä tarvittavan hiljaisen tiedon tarkastelua

Sekä opettajan, että aluekehittäjän työn tutkimisen kannalta kiinnostavaa on tarkastella ns. tieteenalaan liittyvien formaalien (know that) substanssikykyjen sijaan niitä yleisiä ominaisuuksia, jotka liittyvät prosessiosaamiseen, hiljaisen tiedon siirtämiseen ja tiedon rakentumiseen prosessissa.

Auli Toom (2008, 47 - 52) määrittelee hiljaisen tiedon prosessiksi, jossa hiljainen tietäminen toimii instrumenttina, joka ohjaa todellisuuteen tietämisessä tai toimimisessa. Hiljainen tieto on yksilölle tai yhteisölle prosessissa syntynyttä ja reflektion pohjalta jalostunutta tietämystä, joka ohjaa yksilöä reagoimaan ”oikealla” tavalla yllättävässä professionaalissa tilanteessa. Samasta prosessista kirjoittaa myös Parviainen (2008, 50 – 53) kuvatessaan Edmund Husserl:in geneettistä fenomenologiaa.

Hiljainen tieto kertyy toimijalle toiminnallisuuden avulla. Parviainen korostaa teoksessaan *Meduusan liike* (2006, 50) kinestetiikkaa⁵ lähestymistapana. Itse hahmotan geneettisen fenomenologian laajemmin filosofisena näkökulmana tietoisuuden rakentamisesta. Tietoisuutemme rakentuu osallisuutemme kautta. Olemme toimijoina toiminnan virrassa, joka etenee askel askeleelta. Jokainen askel on reflektiivinen askel ja toiminnan tavoite on itse prosessi. Toimijoina emme siis etene päämäärätietoisesti kohti tavoitetta.” Vetovoimaista kaupunkiseutua, parempaa työvoiman kohtaantoa, jne.” Toimintamme tavoite on yhteinen kehittämisprosessi, jossa otamme askeleita kohti hämärää tulevaisuutta vailla todellista tietoa siitä mihin ottamamme askeleet johtavat. Jokaiseen askeleeseen liittyy riski, mutta myös mahdollisuus korjata prosessin suuntaa.

Ainakin aluekehittäjän työstä geneettisen fenomenologian näkemys: fenomenologinen vainu on helppo tunnistaa. Aluekehittäjinä edistämme prosesseja, joilla uskomme olevan merkityksensä yhteiskunnallisissa. Jokaisen askeleen jälkeen refleктоimme ympä-

⁵ Kinestetiikka on lähestymistapa, joka kuvaa ja analysoi systemaattisesti liikkeen ja liikkumisen merkitystä ihmisen kommunikaatiolle, toimintakyvylle, itsehallinnalle ja oppimiselle.

röivää ja tarkastelemme ottamamme askeleen merkitystä yhteisen projektimme kannalta. Kokemuksen kautta askeltamisemme tulee varmemmaksi, kun kehittämistä koskeva hiljainen tieto rakentuu kehittäjien yhteisessä prosessissa. Näin tapahtuu, kunnes jokin yhteiskunnallinen muutos taas pakottaa vaihtamaan etenemissuuntaa tai sen volyyymia, jolloin käyttökelpoinen hiljainen tietokin muuttuu. Käytän tässä työssä hiljaisen tiedon ja fenomenologisen vainun käsitteitä rinnakkain.

Opettajan työssä tavoitteena on vetovoimaisen kaupunkiseudun sijaan oppimisprosessin käynnistäminen. Opetussisällöt ja oppimisen tavoitteet on määritelty, mutta väitän että opettaja toimii yhtä lailla fenomenologinen vainunsa varassa kohdatessaan oppimisen erilaisuutta. Formaali tieto pedagogisista menetelmistä tukee opettajaa, mutta ei ratkaise kysymystä: ”Miten tukea jokaista oppilasta ja yksilöllistää oppimisprosessia riittävästi?”

Toisaalta opettaja joutuu myös opetuksen suunnittelun ammattilaisena pohtimaan nykyisten opetussuunnitelmien, pedagogiikan, koulutusjärjestelmän, jne. kykyä vastata ennakoiden yhteiskunnasta kumpuaviin koulutustarpeisiin. Pedagogisen hiljaisen tiedon lisäksi yhä useampi opettaja tarvitsee tietoa ympäröivästä ja verkostoissa syntyntä aluekehittäjän fenomenologista vainua.

Olen seuraavassa taulukossa verrannut Sotaraunaan ym (2007, 84 – 101) ja Luukkaseen (2004, 70 – 79) viitaten aluekehittäjän ja opettajan työssään tarvitsemia tiedon muotoja ja pohtinut niiden suhdetta hiljaiseen tietoon.

Tiedon muodot	Aluekehittäjän työssä tarvittavat tiedon muodot	Suhde hiljaiseen tietoon	Opettajan työssä tarvittavat tiedon muodot	Suhde hiljaiseen tietoon
Know that: kognitiivinen tietäminen	Riittävä kehitettävään asiaan liittyvä teoreettinen tieto, aluekehittämisen alaan liittyvä formaali tieto.	Ei – hiljaista tietoa	Omaan opetusalaan liittyvä varsin syvällinen teoreettinen tieto, pedagoginen osaaminen. Opetusmenetelmäosaaminen, opetuksessa käytettävien työkalujen käytön osaaminen. Edellytys koulutukselle	Ei – hiljaista tietoa
Know how: aktiivisen tekemisen kautta kertynyt käytännön tieto	Kyky yksinkertaistaa ja poimia oleellisin, kyky ymmärtää erilaisuutta, kyky visioida muiden kanssa, kyky luoda uutta, kyky hallita omaa	Yksilölle reflektion ja työyhteisössä toimimisen kautta syntyntä hiljaista tietoa	Opetettavaan asiaan ja oppimiseen liittyvä aktiivisen tekemisen kautta kertynyt käytännön opetusosaaminen, kyky analysoida ja muuttaa työtä, kyky tehdä työsuoritus	Yksilölle reflektion ja työyhteisössä toimimisen kautta syntyntä hiljaista tietoa

	ajankäyttöä, kyky soveltaa muualta tuotuja ideoita omaan toimintaan, Kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä, kyky organisoida yhteistyötä, kyky pitää raha-asiat järjestyksessä, organisaatioiden väliset verkosto suhteet, yhteistyökumppaniverkosto, luottamus, sosiaalinen pääoma, uskottavuus		erilaisissa työympäristöissä ja yhä enemmän yhteistyössä muun työyhteisön kanssa, työaikaan, -tahtiin ja -kuriin sopeutuminen, tuotannollisuus, nopeus Jatkuva oppiminen, muutosherkkyys, ammattitaidon kehittäminen, työelämäyhteistyö, ennakointi	
Know what: kyky löytää kulloiseenkin tilanteeseen sopivat, sisällöllisesti oikeat toimintatavat	Strategiaosaaminen. Kokonaisuuksien hahmottaminen, kyky analysoida suurta määrää tietoa ja tehdä siitä johtopäätöksiä, kyky muuntaa visiot ja strategiat toiminnaksi, kyky loogiseen ja analyttiseen ajatteluun	Henkilökohdainen osaamiseen, lahjakkuuteen ja älykkyyteen liittyvä ominaisuus. Ei hiljaista tietoa	Opetussuunnitelmaosaaminen, tuntuunniitelma-osaaminen, opetusmenetelmäosaaminen	Teknistä menetelmäosaamista – ei hiljaista tietoa
Know why: toiminnan motivaatiope- rusta, sen tarkoitus ja tavoitteet. Toiminnan suhde yhteiskunnalliseen.	Kyky tunnistaa erilaisia intressejä ja löytää yhteiset nimittäjät, päätöksentekomekanismien tunteminen, kyky ylittää organisaatioiden rajoja, kyky tunnistaa vastarintaa.	Henkilökohdaiseen osaamiseen ja valmiuksiin liittyvä asia (sosiaalinen herkkyy), liittyy hiljaisen tiedon rakentumisen prosessiin.	Tarve päivittää omaa osaamista, täydennyskoulutus, sitoutuminen, itsereflektio, lojaliteetti, itseohjautuminen	Henkilökohdaiseen orientaatioperustaan liittyvä tekijä, jonka merkitys hiljaisen tiedon karttumisen suhteen oleellinen
Know whom: kyky kytkeä keskeiset sosiaalisen pääoman lähteet ja avaintoimijat osaksi prosesseja	Kyky tunnistaa keskeiset toimijat, sosiaaliset taidot, neuvottelutaidot, verkosto-osaaminen, innostaminen, kyky myydä ideoita, selkeät ja vetoavat viestintätaidot, kyky sovitella,	Henkilökohdaiseen kyvykkyyteen liittyvä asia (sosiaaliset taidot), mutta karttuu hiljaiseksi tiedoksi	Kyky hyödyntää työyhteisön osaamista , tiimityö, verkosto-osaaminen, vuorovaikutus	Henkilökohdaiseen kyvykkyyteen liittyvä asia (sosiaaliset taidot), mutta karttuu hiljaiseksi tiedoksi

Sekä opettajan, että aluekehittäjän työn menestyksessä suorittaminen edellyttävät hiljaisen tiedon omaksumista. Hiljaisen tiedon luonteella on kuitenkin erilainen sisältö ammattiryhmästä riippuen, sillä tieto karttuu ja jalostuu professiota koskevissa prosesseissa. Edellä olen pohtinut aluekehittäjän ja opettajan työssä tarvittavaa tietoa ja sen suhdetta hiljaiseen tietoon. Vertailemissani ammattiryhmissä hiljaisella tiedolla on

merkittävä yhteys sosiaaliseen ja kulttuuriseen. Hiljainen tieto kertyy ja muuttuu vain vuorovaikutuksessa.

Aluekehittäjän työssä on kysymys Sotaraudan (2007, 92 - 101) ja kumppaneiden mukaan generatiivisesta johtajuudesta. Generatiivinen johtajuus ei ole vain tiedon ja osaamisen kokoamista yhteen, vaan mitä suurimmassa määrin sosiaaliseen uskottavuuteen liittyvä asia. Substanssin kannalta uskottava toimija saattaa jäädä täysin varjoon hallinnollisilla ja poliittisilla kentillä ja vastaavasti vahva hallinnon osaaja ei välttämättä saa ketään kuuntelemaan itseään substanssiasioissa. Aluekehittäjän työssä korostuvat ns. prosessikompetenssit: know-how, know-why ja know-whom, jotka kaikki ovat joko hiljaisen tiedon rakentumiseen liittyviä sosiaalisia osaamisia tai hiljaista tietoa itseään.

Aluekehittäjän työ osaaminen karttuukin mielestäni nimenomaan hiljaisen tiedon tai fenomenologisen vainun omaksumisen kautta. Sen vuoksi että suurin osa aluekehittäjän profession liittyvistä tiedoista on hiljaista ja koska sen kerääminen uudestaan ja uudestaan on hidasta, aluekehittäjien ammattiryhmän jäsenten sitouttamisella organisaatioon tai alueeseen, on suuri merkitys alueiden kilpailukyvyn kannalta.

Opettajan työssä hiljainen tieto liittyy sydämen sivistykseen ja yhteiskunnallisiin arvoihin, erilaisten oppijoiden, opetustilanteiden, oppimisympäristöjen ja ryhmien kohtaamiseen. Opettaja on nimenomaan oman ammattialansa ja pedagogiikan osaaja, jonka työn ydin on ja tulee olemaan oppimisen ohjaaminen.

Yhteiskunnallisuuden lisääntyminen, aiempaa joustavammat työelämälähtöiset koulutusmallit, monikulttuurisuuden lisääntyminen jne ovat haastamassa opettajaa uudella tavalla. Perinteinen oppilaitosyhteisö ja opettajuuden käsite ovat murtumassa, mikä tarkoittaa opetustyötä koskevan hiljaisen tiedon uudelleen arviointia aiempaa nopeammassa prosessissa. JTA:n koulutusmallissa käsitys perinteisestä opettajuudesta on jo murrettu ja opettajuuden ja oppilaitoksen rooli alueella on laajentunut pedagogisista tavoitteista kohti aluekehittäjyyttä.

Jos pohdiskellaan aluekehittäjän ja JTA:n opettajan työssä tunnistettavia eroja, suurimmat eroavaisuudet löytyvät substanssikysymyksistä (alan substanssi ja pedagogi-

nen asiantuntijuus) ja orientaatioissa⁶ profession ydinprosesseihin. Aluekehittäjän tehtävänä on aktiivisesti pyrkiä vaikuttamaan kehittämisprosesseihin sitouttamalla toimijoita ja resursseja agendan taakse. Opettaja sen sijaan keskittyy työssään oppimisprosessin rakentamiseen, yksilön oppimisen varmistamiseen, jonka aikaan saaminen on monesti passiivista, täkyjä tarjoilevaa toiminnallisuutta.

Aluekehittäjä on kehittämisen 10-ottelija. Hän on erikoistunut osaamaan monta lajia hyvin osaamatta yhtäkään todella hyvin. Opettaja taas on vahvemmin yhden lajin osaaja, jonka tehtävänä on valmentajuus ja mentorina toimiminen nuoremmille kollegoille.

Uuden opettajuuden myötä vaatimukset yhteiskunnallisuuteen ja aluekehittäjän työstä tuttuun vaikuttavuuteen (aktiivinen sitouttaminen, jne) ovat siirtymässä myös opettajien tehtäviksi. Opettajan on oltava kyvykäs laajentamaan oman alansa perinteistä osaamis pohjaa kohti aktiivista vaikuttajuutta ja käytännössä omaksumaan laajalti uutta yhteiskunnallisiin prosesseihin liittyvää hiljaista tietoa. Ei ihme että muutosvastarintaa ja hämmennystä on havaittu mm. Tiimiakatemia toimintaa kohtaan sekä opiskelijoiden että perinteisen oppilaitosyhteisön piirissä.

Molempia ammattiryhmiä ajaa vahva vakaumus. Aluekehittäjän törmää työssään monilta eri suunnilta tuleviin toiveisiin ja paineisiin. Pettymykset ja epävarmuus kuuluvat työhön. Opettaja taas tekee työtään eettisellä otteella tavoitteenaan oppimisprosessien synnyttäminen. Molempien ammattiryhmien vakaumuksen takaa löytyy yhteinen missio: ”Tehdä maailma paremmaksi.”

Lähestymistapojen erilaisuuden törmäyttäminen Tiimiakatemia metodilla on osoittautunut yhteiskunnallisesti arvokkaaksi. Kokemusta ja tuloksia alueella toimivien kehittäjien ja pedagogien (JTA, JAO, Jämsän TE-toimisto, Jämsek Oy ja kunnat) aidon kumppanuuden kautta syntyneistä hyvistä tuloksista on nähtävissä ainakin Jämsän seudulla.

⁶ aktiivinen aluekehittäjä – passiivinen pedagogi

7 UUSI OPETTAJUUS VALOKEILASSA

Olen edellä pohtinut opettajan ja aluekehittäjän työssään tarvitsemaa hiljaista tietoa ja argumentoinut uuden opettajuuden edellyttävän aluekehittämistä koskevan hiljaisen tiedon omaksumista. Näkökulmani on ollut yksilöllinen ja pedagogin kannalta haastava. Mikäli pedagogin osaamista lähestyy yksilönäkökulmasta käsin, hänen on pedagogisen, teoreettisen ja vuorovaikutusosaamisen lisäksi omaksuttava suuri määrä kehittäjäverkostojen käytössä olevaa formaalia ja hiljaista tietoa.

Helakorpi (2009, 2 - 5) sen sijaan tarkastelee uudenlaisen ammatillisen pedagogin ammattia verkosto-osaamisen näkökulmasta. Pedagogin ammatti on asiantuntijuutta yhtä lailla kuin aluekehittäminenkin, jossa avain asiantuntijuuteen on kehitymisprosessi. Siinä ammatilainen reflektoi osaamistaan suhteessa työhön, formaaliin tietoon, asiakkaisiin ja yhteistyöverkostoihin. Helakorven mukaan jokainen asiantuntija on aiempaa enemmän sidoksissa toimintakontekstinsa eri tekijöihin, mikä myös edellyttää tiedon merkityksen monipuolista pohdintaa suhteessa omaan asiantuntijarooliin yhteisössä.

Uusi opettaja on kasvatuksen asiantuntija, mutta toimii myös aikaisempaa enemmän tiimeissä ja verkostoissa sekä oman oppilaitoksensa sisällä, että yhteiskunnassa. Tiimit ja verkostoyhteistyö edellyttävät opettajalta dialogimaista, kehittävää työtettä ja sosiaalisten taitojen laajentamista verkosto-osaamisen piiriin. (Helakorpi 2009, 2 - 5.)

Helakorpi (2009, 5 – 7) kuvaa käytännön verkostoyhteistyötä useisiin kirjoittajiin viitaten. Hän katsoo, että verkostossa tapahtuva yhteistyö on merkittävä tekijä innovaatioiden syntymisen ja niiden hyödyntämisen kannalta. Verkostotoiminnassa osaamisen on katsottu välittyvän parhaiten tiiviisti toimivien epävirallisten yhteisöjen välityksellä. Helakorpi puhuu mm. Wesley ja Bysseen (2001) viitaten verkostojen toiminnan kolmesta osatekijästä, joita ovat yhteinen projekti, vastavuoroisuus ja jaettu toiminnan välineistö. Argumentoin aiemmin Parviaiseen (2006, 50) viitaten aluekehittäjän työssä tarvittavan fenomenologisen vainun rakentuvan kehittäjien yhteisessä prosessissa reflektoiden käynnissä olevaa prosessia. Helakorpi (2008, 7) ei puhu fenomenologisesta vainusta, mutta huomauttaa ammatilliseen koulutukseen liittyen:

”Kehittävän siirtovaikutuksen ja sosiaalisten yhteisöjen teorioita voidaan soveltaa myös ammatilliseen opettajaan rajanylittäjänä. Opettajan asiantuntijuus molemmista konteksteista ja hänen verkosto-osaamisensa auttaa myös oppijaa ylittämään koulutuksen ja työn rajavyöhykkeen.”

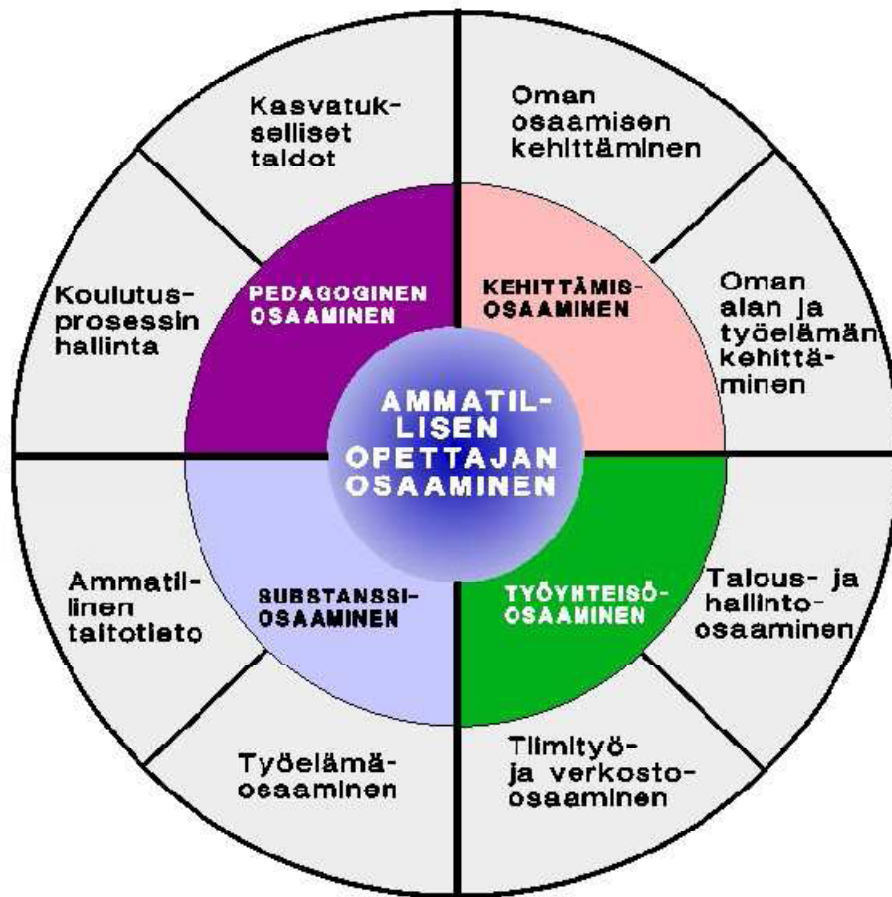
Opettajan työtä luonnehtii perinteisestikin reflektiivisyys, mikä tarkoittaa jatkuvaa kriittistä ja arvoperustaista oman toiminnan ja toimintaympäristön muutosten havainnointia ja arviointia. Helakorpi (2009, 12) esittää että uuden opettajan asiantuntijuutta voidaan jäsentää neljän reflektiivisen ulottuvuuden näkökulmista:

- 1) Ammatillinen reflektio suhteessa työn maailmaan
- 2) Tutkiva ja kehittävä reflektio suhteessa tieteiden maailmaan
- 3) Pedagoginen reflektio suhteessa oppijaan ja opetukseen sekä
- 4) Työyhteisöllinen reflektio suhteessa kouluorganisaatioon ja sen sosiaalisiin suhteisiin ja työtapoihin



Kuva 2: Opettajan reflektiivisyys-ulottuvuudet Helakorven (2009, 12) mukaan

Helakorven (2009, 13) mukaan myös pedagoginen asiantuntijuus voidaan tältä pohjalta määrittää neljään osaamisalueeseen: substanssiosaaminen, kehittämis- ja tutkimusosaaminen, pedagoginen osaaminen sekä työyhteisö- ja verkosto-osaaminen. Asiantuntijuus rakentuu ammatillisessa reflektioprosessissa ammattiin liittyvän formaalin ja käytännön tiedon varaan. Helakorpi korostaa, että asiantuntijuus on nykyään jaettua ja kehittyy mm. hiljaisen tiedon ulkoistamisen ja sisäistämisen jatkuvana muutosprosessina tiimissä ja koko organisaatiossa, myös ulkoisissa verkostoissa.



Kuva 3: Ammatillisen opettajan osaaminen Helakorven (2009, 13) mukaan

Uusi opettajuus on muuttanut opetustyön aiempaa laaja-alaisemmaksi. Opettaja ei enää keskity pedagogisen prosessin hallintaa, vaan työ sisältää aiempaa enemmän aktiivista työelämäyhteistyötä ja osallistumista erilaisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin. Pedagogisten taitojen lisäksi opettajan tulee kehittää omaa identiteettiään ja osaamistaan sekä opettajan ammatin hahmottamista osana yhteiskunnallista. (Ilomäki 2007, 13 – 25.)

Opettajan työssä ei koskaan voi eikä tule unohtaa profession perusasiaa: pedagogista prosessia, jonka ammatillainen opettaja on. Työyhteisöosaaminen, kehittämisosaaminen ja vankka omaan opetusalaan liittyvä substanssiosaaminen ei riitä, jos opettajan pedagoginen kasvu on kesken. Oma opetusharjoitteluani leimasi lähtökohtaisesti pedagoginen noviisius, josta kolmen oivalluksen kautta rakensin omaa opettajuuttani karvan verran paremmaksi.

Ensimmäinen oivallukseni liittyi oppimisprosessien ja oppijoiden erilaisuuteen. Pedagogin on kyettävä aktiivisesti tarkkailemaan oppimisprosessia ja muuttamaan sekä opetustapaansa että oppimisympäristöä siten että oppimisprosessi on mahdollinen jokaiselle oppijalle. Tämä vaatii formaalia tietoa käytössä olevista menetelmistä, mutta myös koulutusprosessiin liittyvää hiljaista tietoa. Myös toinen oivallukseni liittyi pedagogiseen osaamiseen. Oppimisprosessi tarvitsee tilaa ja aluekehittäjän aktiivinen orientaatio tilanteeseen ei aina toimi. Kehittäjäkumppani oppii oivallusten kautta ja oivallukset syntyvät sisäisissä prosesseissa, ei tieteellisen todistelun kautta.

Kolmas oivallukseni on syventynyt tämän kehittämishankkeen kuluessa. Opintojakson tavoitteena oli siirtää strategisen viestinnän formaalia ja hiljaista tietoa kehittäjäkumppanien käyttöön sekä vaikuttaa kehittäjäkumppanien viestintäorientaatioon. Opintokokonaisuus oli valmisteltu aluekehittämisen tavoitteiden mukaisesti ja sen toteutuksen kautta otettiin reflektiivisiä askelia aluekehittäjän fenomenologisen vainun varassa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lähestyin opetustehtävää oman aluekehittämiseen liittyvän formaalin ja hiljaisen osaamisen varassa, minkä vuoksi opetustilanteessa dominoi aluekehittäjän aktiivinen pyrkimys vaikuttaa.

Käytännön kokemukseni on se, että aluekehittäjän ja opettajan työssä ja tarvittavissa kyvykkyyksissä on paljon yhteisiä piirteitä, mutta myös paljon eroavaisuuksia. Ammatit eroavat tavoitteiltaan, orientaatioiltaan ja tarvittavan kokemusperäisen tiedon osalta. Huolimatta siitä että yhteiskuntaan ollaan rakentamassa uutta opettajuutta, pedagoginen osaaminen ei missään tapauksessa ole menettämässä merkitystään ammatillaisten kouluttamisessa.

Tulevaisuuden ammatillista osaamista ja innovaatioita tuottava malli saattaa kuitenkin rakentua Helakorven (2009) mukaan toisiaan täydentävistä merkityksellisistä verkostoista, joissa yksilön itsetuntemus lisääntyy, piilevä tieto tulee näkyväksi ja organisaatio hyötyy. Ilman muutokseen liittyvää tuskaa uusi opettajuus - tiimiytynyt ja verkostoitunut rajanylittäjä - ei kuitenkaan rakennu. Huhtanen (2007, 41) toteaa pedagogisten opintojensa matkakirjassaan:

”Ajattelun muutosta on saattanut tapahtua metataitojen – oman ajattelamisen taitojen – suhteen. Olen silti skeptinen. Sen sijaan olen tunnistanut aikamoisen vastustuksen omassa ajattelussa – ehkä se on kuitenkin tapa suojautua liialta muuttumisen paineelta. En sinänsä koe olevani ajattelussani lukkiutunut, en ainakaan haluaisi olla, mutta oppimisen

määrällä ja muunkin muuttumisen määrällä on jokin raja. Sitä ei voi ylittää ilman vakavia seurauksia.”

Olisiko ratkaisu kuitenkin Linnamaan ja Sotaraudan (2000, 144 – 149) verkostosukuloista, eli pedagogeista, joista tulee avainhenkilöitä oppilaitosten ja muun kehittäjäverkoston välille. Uuden opettajuuden vaatimus, jossa jokaiselta pedegogilta odotetaan vankkaa yhteiskunnallista suuntautuneisuutta, vahvaa verkosto-osaamista ja sosiaalisia kyvykkyyksiä lienee ylimitoitettu. Tulevaisuuden koulutusorganisaatio lähentynee toimintatavoiltaan Tiimiakatemiaa, mutta kaikkien pedagogien valmiuksiin toimia verkostosukkuloina en tällä hetkellä usko. Asetankin toivoni niihin joista se kyvykkyys löytyy: toimikoot he oppimisen tulenkantajina yhteistyöverkostoissa.

Lähteet:

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351

Haapasilta Minna, Siikaniemi Lena ja Soikkeli Sari (toim) (2007). Näkökulmia opettajuuteen ja asiantuntijuuteen. Tampere: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja C, osa 24.

Helakorpi Seppo (2009). Hämeen ammatillisen opettajakorkeakoulun openetti www-sivut. [verkkodokumentti] Ammatillinen kouluttaja - tiimiytynyt ja verkostoitunut rajanylittäjä. <http://ope.aokk.fi/~shelakorpi/verkosto-opettaja.pdf>. Viitattu 12.4.2009.

Huhtanen Kaija (2007). Pedagogiset opinnot ammattikorkeakoulun opettajuutta vahvistamassa. teoksessa Haapasilta Minna, Siikaniemi Lena ja Soikkeli Sari (toim) (2007). Näkökulmia opettajuuteen ja asiantuntijuuteen. Tampere: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja C, osa 24.

Ilomäki Risto (2007). Opettajuuden ja asiantuntijuuden haasteet vuosina 2000 – 2020. teoksessa Haapasilta Minna, Siikaniemi Lena ja Soikkeli Sari (toim) (2007). Näkökulmia opettajuuteen ja asiantuntijuuteen. Tampere: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja C, osa 24.

Iso-Koivisto Antti, Ruohomaa Marjatta (toim) (2004). Aluekehityslainsäädäntö. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Linnamaa Reija, Sotarauta Markku (2000). Verkostojen utopia ja arki. Tutkimus Etelä – Pohjanmaan kehittäjäverkostosta. Tampere: Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö, SENTE – julkaisuja 7/2000.

Luukkanen Olli (2004). Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Tampereen yliopisto. Noudettu 10.1.2009 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>

Parviainen Jaana (2006). Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Ryle G (1949): The concept of mind. London: Hutchinson's university Library viitattu teoksessa Toom Auli, Onnismaa Jussi, Kajanto Anneli (toim.) 2008. Hiljainen Tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Soikkeli Sari, Haapasilta Minna ja Siikaniemi Lena (toim) (2006). Näkökulmia ammatilliseen kasvuun. Tampere: Lahden ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja C, osa 16.

Sotarauta Markku, Kosonen Kati-Jasmin, Viljamaa Kimmo (2007). Aluekehittäjät generatiivisina johtajina. Tampere: Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö, Sente-julkaisuja 23 /2007.

Toom Auli, Onnismaa Jussi, Kajanto Anneli (toim.) (2008). Hiljainen Tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Toom Auli (2008). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Toom Auli, Onnismaa Jussi, Kajanto Anneli (toim.) (2008). Hiljainen Tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Wesley, P. W. & Buysse, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. Topics in Early Childhood Special Education 21(2), 114-124. viitattu julkaisussa Helakorpi Seppo (2009). Hämeen ammatillisen opettajakorkeakoulun openetti www-sivut. [verkkodokumentti] Ammatillinen kouluttaja - tiimiytynyt ja verkostoitunut rajanylittäjä. <http://ope.aokk.fi/~shelakorpi/verkosto-opettaja.pdf>. Viitattu 12.4.2009.

Julkaisemattomat lähteet:

Hakala Anne, Hakkarainen Sinikka ja Nurminen Ritva: Jämsänkosken Tiimiakatemia (JTA) pienten kaupunkiseutujen kehittäjänä, julkaisematon muistio 2008.

Hakala Anne: Jämsän seudun kehittäjien innovaatiopalvelujen organisoituminen, julkaisematon raportti 19.1.2009.

Virkkunen Jaakko: Opettajuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun toimintamallin kehittämisenä, noudettu 2.2.2009

<http://www.helia.fi/fi/amatillinenopettajakorkeakoulu/tutkimus-jakehittamistointa/toteutetuthankkeet/amk-opettajuudenkehittaminen/materiaalipankki/Opettajuudenkehittaminenammattikorkeakouluntoimintamallinkehittamisena.pdf>

Liite 1: Aluekehittäjien heterogeenisyyttä kuvaavat taustamuuttujat

Vastaajataho	Osuus vastaajista (n)	Vastaus %
Maakunnan liitto	21,3 % (113)	57,4 %
TE- keskus	10,0 % (53)	43,1 %
Teknologiakeskus / OSKE	13,0 % (69)	31,5 %
Paikallinen kehittäjäorganisaatio	48,2 % (256)	60,7 %
Kansallinen toimija	5,3 % (28)	43,1 %
Joku muu	2,3 % (12)	
Yhteensä	100 % (531)	

Millainen asema sinulla on organisaatiossasi?	lkm	%
Johtava asema	179	34
Keskijohto	112	21
Operatiivisten tehtävien hoito	85	16
Projektityö	128	24
joku muu	19	4
Yhteensä	531	100

Minkä ikäinen olet?	lkm	%
alle 35 vuotta	75	15
36 – 45	139	27
46 - 55	136	27
yli 55 vuotta	161	32
yhteensä	511	100

Mikä on koulutustasosi?	lkm	%
Tohtori tai lisensiaatti	41	8
Maisteri, DI, tai vastaava	374	73
AMK – tutkinto tai vastaava aiempi	82	16
Muu, mikä	16	3
Yhteensä	513	100

Miltä alalta olet saanut koulutuksesi?	lkm (n=521)	%
Yhteiskunnallinen ala	152	29,2
Tekninen ala	108	20,7
Taloudellinen ja /tai kaupallinen ala	105	20,1
Hallinnollinen ala	41	7,9
Maatalous- metsätieteellinen ala	38	7,3
Humanistinen ala	30	5,8
Luonnontieteellinen ala	29	5,6
muu, mikä	18	3,5

Liite 2:

Lyhennelmä Jussi Halttusen Tiimiakatemia verkossa julkaistusta historiakatsauksesta viitattu 13.4.2009 <http://www.tiimiakatemia.fi/index.php?ID=10517>

Tiimiakatemia – pedagogisesta ideasta koulutuksen laatuyksiköksi

Jyväskylässä aloitettiin kaupan ja hallinnon amk- koulutus syksyllä 1992. Ammatti- korkeakoulu-uudistuksen myötä alan koulutukseen haluttiin valtakunnallisesti tehdä merkittäviä muutoksia verrattuna kauppaooppilaitosten aikaisempaan ylioppilasmerkonomien koulutukseen.

Lehtori Timo Partanen oli toiminut Jyväskylän kauppaooppilaitoksen markkinoinnin ja yritystalouden lehtorina vuodesta 1973. Hänellä oli myös omaa kokemusta sivutoimisesta yrittäjyydestä. Ammattikasvatustahallituksen normiohjauksesta välittämättä Partanen kehitti aktiivisesti opetusmenetelmiä jo kauppaooppilaitoksen aikana 1980-luvulla käynnistämällä mm. erilaisia opiskelijaprojekteja yritysten antamien toimeksiantojen perusteella.

Vuotta 1993 voidaan pitää Jyväskylän Tiimiakatemia syntymävuotena, sillä tammikuun 19 päivänä uuden lukukauden alkuvaiheessa Timo Partanen naulasi Rajakadun koulun alakerran ilmoitustaululle viestin, jossa kysyttiin opiskelijoilta: ” Haluatko lähteä maailmanympärimatkalle ja oppia siinä sivussa hieman markkinointia”. Ilmoitus herätti suurta huomiota sekä opiskelijoiden että muiden opettajien keskuudessa.

Timo Partanen ryhtyi toteuttamaan opetusta yhdessä opiskelijoiden kanssa uudella tavalla. Merkittävin ero aiempaan oli se, että opiskelijat olivat alusta saakka tärkeä ja aktiivinen osa uuden oppimismallin rakentamisessa. Perinteisistä kursseista ja erityisesti lukujärjestyksistä luovuttiin ja oppimista ryhdyttiin toteuttamaan tiimityöskentelyn sekä pienimuotoisten projektien avulla. Silloiset projektit olivat pääsääntöisesti erilaisia yritysten toimeksiannosta tehtäviä markkinatutkimuksia ja -selvityksiä. Tärkeintä oli kuitenkin se, että tehtiin niitä töitä joita asiakkaat halusivat ja joita työelämässä oikeasti tehtiin. Samalla luettiin aktiivisesti aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

Tiimiakatemia toiminta sekä opiskelijamäärä kasvoivat tasaisesti useiden kymmenien uusien opiskelijoiden vuosivauhtia. Tässä vaiheessa käytännöksi oli muodostu-

nut, että opiskelija saattoi hakea Tiimiakatemiaan ensimmäisen opiskeluvuotensa jälkeen suorittuaan liiketalouden perusopinnot. Uusia opiskelijoita hakeutui aluksi pääosin ammattikorkeakoulun omasta liiketalouden koulutusohjelmasta, mutta vuosi vuodelta tulijoita oli lisääntyvässä määrin myös muista ammattikorkeakouluista.

Jyväskylän Tiimiakatemia kaltainen innovatiivinen koulutusmalli herätti suurta kiinnostusta paitsi Keski-Suomessa myös valtakunnallisesti. Vierailijoita ja tutustujia kävi Lutakossa jatkuvasti. Joitakin samankaltaisia koulutusyksiköitä syntyi muihinkin ammattikorkeakouluihin. Ensimmäisiä Jyväskylän ammattikorkeakoulun Tiimiakatemia seuraajia olivat vuonna 1999 Antti Klaavun Tampereen ammattikorkeakoulussa käynnistämä ProAkademia sekä Pirkko Tervosen Rovaniemelle kehittämä InnoAkademia. Myös elinkeinoelämässä yrittäjyyttä ja työelämäläheisyyttä korostava uusi koulutusmalli otettiin myönteisesti vastaan.

Tiimiakatemia on kaaosmaisesti, verkostoittain ja litteästi organisoitunut korkeakouluyhteisö, joka koostuu valmentajista ja opiskelijoista. Jokainen opiskelija kuuluu yhteen, koko opiskeluaikana samana pysyvään tiimiin, jolle on nimetty oma valmentaja. Kaikki tiimit toimivat nykyään osuuskuntamuotoisina yrityksinä, jotka on normaalisti perustettu ja ilmoitettu kaupparekisteriin, ja ne pitävät normaalin yrityksen tavoin kirjanpitoa toiminnastaan. Opiskelijoilla on erilaisia rooleja osuuskuntien toiminnassa ja ne vaihtuvat opiskelun aikana. Osuuskunnat hankkivat suoraan yrityksiltä ja työelämän organisaatioilta erilaisia toimeksiantoja sekä projekteja

Vuodesta 2000 eteenpäin Tiimiakatemia suuntautui markkinoinnin koulutuksen asemasta entistä enemmän yrittäjyyden kouluttamiseen ja uuden yritystoiminnan vahvistamiseen Keski-Suomessa. Samaan aikaan opetusministeriö myönsi määräaikaisen kahden vuoden toimiluvan yhdelle hallinnon ja kaupan alan yksikölle Eteläisen Keski-Suomen alueelle elinkeinopoliittisin perustein. Yksikön toiminta esitettiin painotettavan yrittäjyyteen tavanomaisen liiketalouden opetuksen sijaan. Jämsänkosken Tiimiakatemia toiminta käynnistettiin syyslukukauden 2001 alusta.

Jämsänkosken Tiimiakatemia suuntautui aktiivisesti toimialueensa yrittäjyyden kehittämiseen ja panosti myös vahvasti aikuiskoulutuksen järjestämiseen. Opetusministeriö vakinaisti Jämsänkosken Tiimiakatemia toimiluvan vuonna 2002. Pian sen jälkeen alkoi maassa vyöryä vahva rakenteellisen kehittämisen aalto, joka muutti pian tilan-

teen Jämsänkosken osaltakin. Pieniä yksiköitä ei maassa haluttu enää ylläpitää. Jyväskylän ammattikorkeakoulu Oy:n hallitus päättikin syksyllä 2006 lakkauttaa Jämsänkosken Tiimiakatemia tutkintokoulutuksen v. 2008 osana valtakunnallista korkeakoulujen rakenteellista kehittämistä.

Innovatiiviseen toimintamalliin sisältyy erityisesti sen kehittämisvaiheessa usein myös sellaista sisäänlämpiävää retoriikkaa ja ilmiöitä, jotka joskus voivat johtaa törmäyskursille ammattikorkeakoulun hallinnon ja johdon kanssa. Kokonaisuudessaan lainsäädännön ja opetusministeriön asettamat reunaehdot ja pelisäännöt on kyetty varsin hyvin sovittamaan Tiimiakatemia innovatiivisen toimintamallin kanssa ilman suurempia ongelmia. Tämä on kuitenkin vaatinut aika ajoin tiiviitäkin keskusteluja Tiimiakatemia valmentajien ja ammattikorkeakoulun johdon välillä.