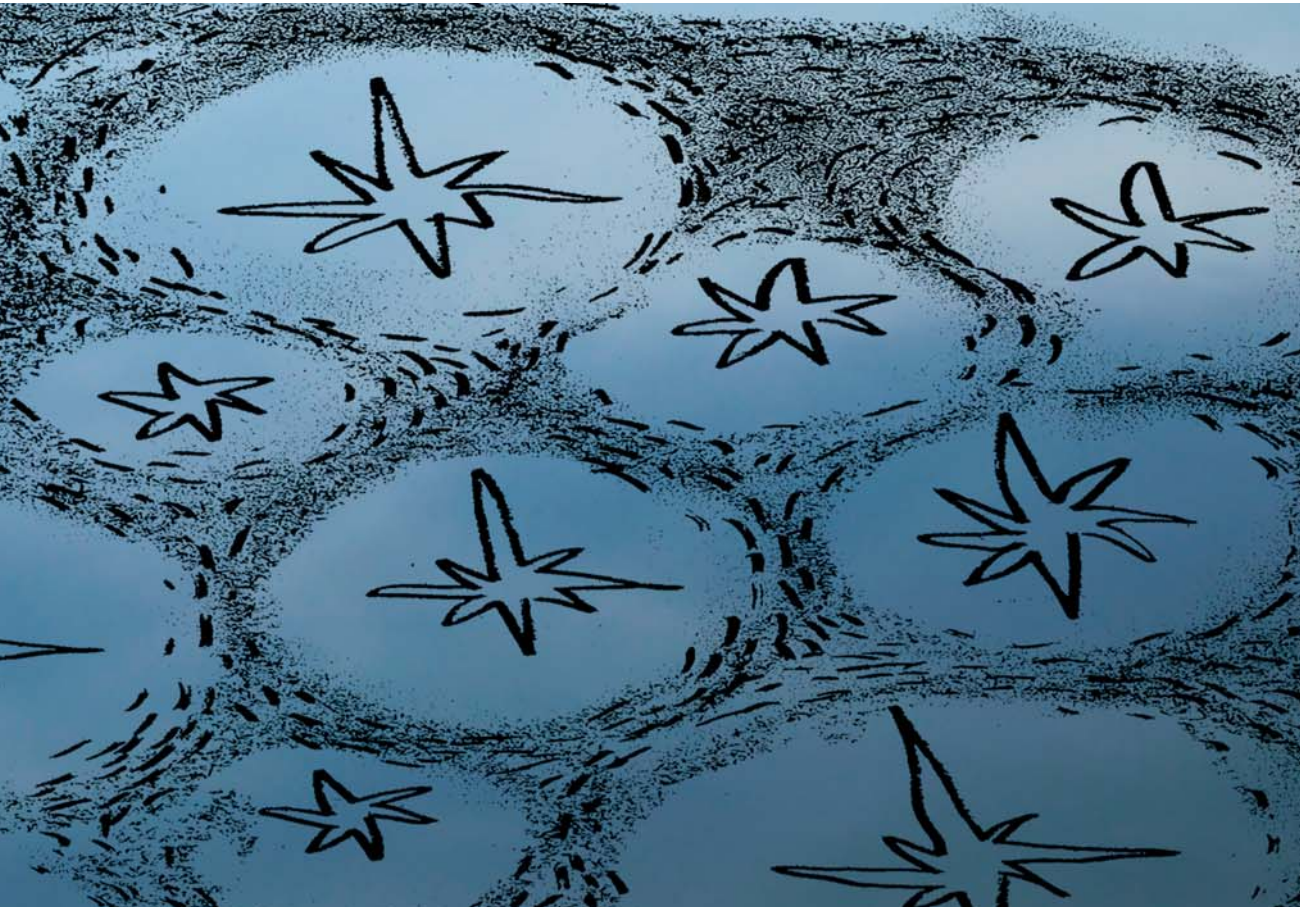


# Projekti tuli taloon – käymään vai asumaan

Kokemuksia syrjäytymisen ehkäisy -projektien tuloksista ja toteuttamisesta ammatillisissa oppilaitoksissa



Leena Nikander ja Juha Lahtinen (toim.)

Hyviä käytäntöjä ammatilliseen koulutukseen aktivoimiseksi 2 (Hyvät käytännöt 2) -projekti ja Toinen aalto II -projekti vievät teidät tässä julkaisussa syrjäytymisen ehkäisy -projektien kokemuksiin ja niistä saatujen hyvien käytäntöjen juurruttamisen problematiikkaan ammatillisissa oppilaitoksissa. Kokemukset on saatu Opetushallituksen hallinnoimista ja Euroopan sosiaalirahaston tuella toteutetuista innovatiivisista projekteista vuosina 2003–2007.

Kirjassa kuvataan innovatiivisten projektien yhteisen kehittämisen välinettä, verkostotyöskentelyä ja siinä eri teemoissa kehitettyjä hyviä käytäntöjä. Tavoitteiden mukaisen toiminnan aktiivinen ja johdonmukainen toteuttaminen sekä hyvien käytäntöjen juurruttaminen ovat sidoksissa johtamiseen. Johtamisen tarkastelu ja siitä saadut kokemukset suhteessa projekteihin muodostavat kirjan toisen keskeisen näkökulman.

Kirja on tarkoitettu kaikille, jotka kehittävät ammatillista koulutusta ja haluavat hyödyntää saatuja kokemuksia sekä pohtivat innovaatioiden levittämisen toimintamalleja omassa oppilaitoksessaan. Kirjasta saa myös runsaasti aineksia projektien johtamiseen oppilaitoksessa.



# **Projekti tuli taloon – käymään vai asumaan**

**Kokemuksia syrjäytymisen ehkäisy -projektien tuloksista ja  
toteuttamisesta ammatillisissa oppilaitoksissa**

**Leena Nikander ja Juha Lahtinen (toim.)**

Leena Nikander ja Juha Lahtinen (toim.)  
Projekti tuli taloon – käymään vai asumaan  
Kokemuksia syrjäytymisen ehkäisy -projektien tuloksista ja  
toteuttamisesta ammatillisissa oppilaitoksissa

ISBN 978-951-784-454-3 (PDF)  
ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 13/2007

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

**JULKAISIJA – PUBLISHER**

Hämeen ammattikorkeakoulu  
PL 230  
13101 HÄMEENLINNA  
puh. (03) 6461  
faksi (03) 646 4259  
julkaisut@hamk.fi  
www.hamk.fi/julkaisut

Ulkoasun suunnittelu ja taitto: HAMK Julkaisut  
Kansikuva ja muut piirroukset: Juha Lahtinen

Hämeenlinna, marraskuu 2007

# Sisällysluettelo

<b>Saatteeksi .....</b>	<b>5</b>
<b>Kirjoittajat .....</b>	<b>7</b>
<b>ESR-ohjelmat ja -hankkeet Suomessa .....</b>	<b>10</b>
Pirjo Väyrynen	
<b>Hyvien käytäntöjen etsintää .....</b>	<b>18</b>
Leena Nikander	
<b>Syrjäytymisen ehkäisy -projektin johtamisen ja juurruttamisen kysymyksiä ...</b>	<b>40</b>
Seija Mahlamäki-Kultanen	
<b>Verkostoitumisesta sektorirajat ylittävään yhteistoimintaan – Työpajaprojektissako tulevaisuus?.....</b>	<b>60</b>
Elina Hakkarainen	
<b>Hankkeen haltuun – muutamia sanoja innovatiivisista hankkeista ja niiden juurtumisesta .....</b>	<b>70</b>
Juha Lahtinen	



## Saatteeksi

Tämä julkaisu on syntynyt monen vuoden verkostomaisen yhteistyön tuloksena, jossa useiden eri tahojen kanssa on pyritty löytämään hyviä käytäntöjä nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn. Käytännössä julkaisun suunnittelu käynnistyi Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun tulevaisuuden tilassa Sampolassa, jossa olimme koolla opetusneuvos Juhani Pirttiniemen pyynnöstä keväällä 2006. Paikalla oli opettajakorkeakoulun lisäksi Opetusalan koulutuskeskuksen ja Valtakunnallisen työpajajyhdistyksen edustajat. Yhteisellä asialla oleva ryhmä alkoi kutsua itseään ”Sampola-ryhmäksi”.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun Hyvät käytännöt 2 -projekti ja Opekon Toinen Aalto II -projekti ovat osallistuneet Opetushallituksen hallinnoimien Euroopan sosiaalirahaston projektien toteuttamiseen vuodesta 2003 lähtien. Opettajakorkeakoulun ja Opekon projektit ovat olleet ns. levitysprojekteja. Valtakunnallinen työpajajyhdistys on yhteistyötoimijana tuottanut monia aktiivisia menetelmiä projektien toimintojen tueksi jo 1990-luvun lopusta lähtien.

Näiden ESR-projektien tavoitteena on ollut ammatilliseen koulutukseen aktivoinnin ja keskeyttämisen vähentämiseen liittyvien hyvien käytäntöjen kehittäminen, levittäminen ja vakiinnuttaminen oppilaitoksissa. Kiitos näiden käytäntöjen löytymiselle kuuluu kaikille niille kymmenille ammatillisille oppilaitoksille, jotka ovat olleet oman projektinsa kautta kehittämässä ammatillista koulutusta.

Tämän julkaisun tarina alkaa Pirjo Väyrysen kirjoittamalla näkökulmalla ESR-projekteihin ja jatkuu Leena Nikanderin Hyvät käytännöt -projektin toiminnan kuvaamisella. Syrjäytymisen ehkäisy ja johtamisen tarkastelu etenee Seija Mahlamäki-Kultasen ja Elina Hakkaraisen casetarkasteluihin. Lopuksi Juha Lahtinen pohdiskelee syrjäytymisen ehkäisy -projekteissa tapahtunutta toimintaa teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta.

Projektien yhteiskunnallisesti merkittävänä tavoitteena on ollut syrjäytymisen ehkäiseminen, joka on jälleen ponnahtanut kiihkeään yleiseen keskusteluun syksyllä 2007. Artikkelissa olemme halunneet tuoda esiin projektien merkityksen myös pedagogisen johtamisen välineenä. Toivomme, että tässä julkaisussa esiintulevia ajatuksia ja kokemuksia voitte hyödyntää oman oppilaitoksenne kehittämisessä.

Hämeenlinnassa 26. lokakuuta 2007

Leena Nikander

Juha Lahtinen





## Kirjoittajat

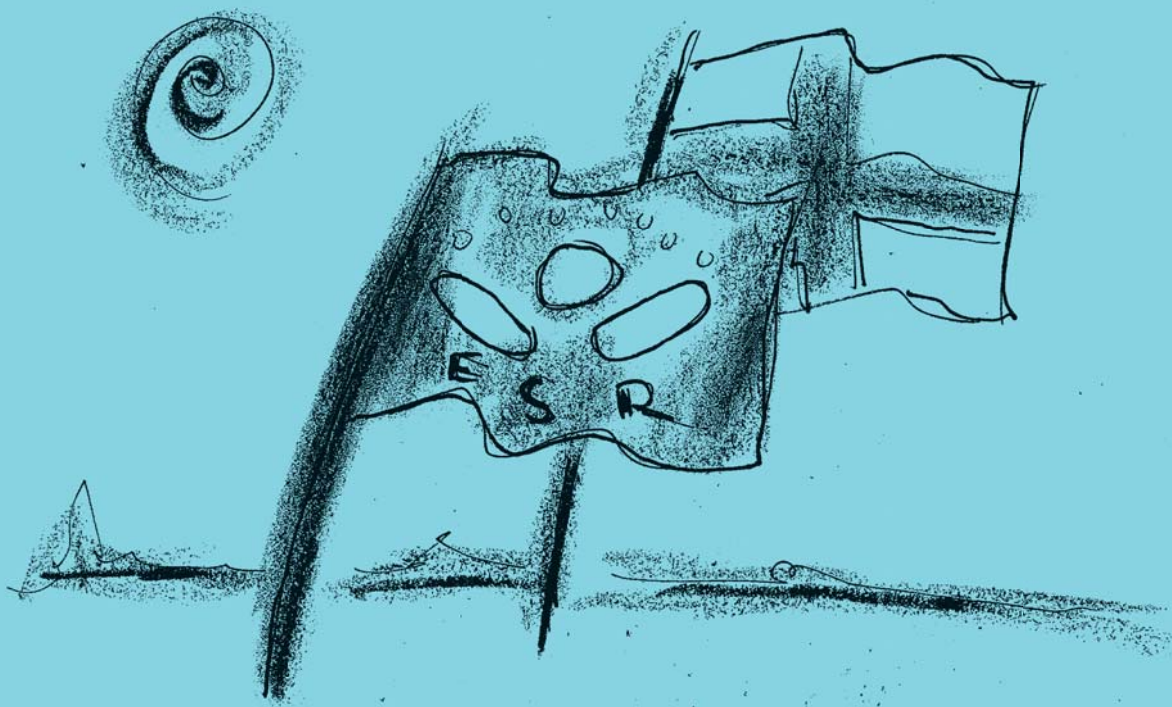
FL **Pirjo Väyrynen** toimii opetusneuvoksena Opetushallituksessa. Hän on toiminut Opetushallituksessa sen perustamisesta lähtien monenlaisissa ammatillisen koulutuksen kehittämistehtävissä ja myös kansallisissa arvioinneissa sekä koulutuksen laatuhankeissa. 1.3.2007 lähtien hän on toiminut Opetushallituksen Laadunhallinta ja seuranta toimintayksikköön kuuluvassa tutkimusryhmässä.

KT **Leena Nikander** toimii tutkimuspäällikkönä ja Hyvät käytännöt 2 -projektin projektipäällikkönä Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, jossa hänellä on yliopettajan virka. Hän on toiminut useissa erilaisissa tehtävissä opettajakorkeakoulussa. Ennen opettajakorkeakoululle siirtymistään vuonna 1997 hän toimi Hämeenlinnan nuorisoasteen koulutuskokeilun projektinjohtajana kuuden vuoden ajan.

FT **Seija Mahlamäki-Kultanen** toimii johtajana Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa sekä dosenttina Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa. Ennen opettajakorkeakoululle siirtymistään hän toimi Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksen rehtorina yli 20 vuotta. Hän on osallistunut lukuisiin kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimusprojekteihin.

YTM, sairaanhoitaja AMK **Elina Hakkarainen** työskenteli vuosina 2005–2007 yhteensä kahden vuoden ajan projektipäällikkönä Valtakunnallisessa työpajayhdistyksessä kolmella paikkakunnalla toimineessa ESR-rahoitteisessa EQUAL-projektissa, jonka keskiössä oli työpaja-koulu yhteistyön kehittäminen. Tällä hetkellä hän toimii Työministeriössä (Rakennerahastotiimissä) ja valmistelee väitöskirjaa.

KM, opinto-ohjaaja **Juha Lahtinen** on Opetusalan koulutuskeskuksen Opekon koulutussuunnittelija. Hän on työskennellyt Opekon Toinen aalto ja Toinen aalto II -hankkeiden projektipäällikkönä ja projektityöntekijänä 2003–2007. Ennen Opekoa hän työskenteli opinto-ohjaajana Riihimäen ammattioppilaitoksen ESR-hankkeissa vuosina 1999–2003.



**Artikkelissa tarkastellaan Euroopan sosiaalirahaston (ESR) vuoden 2006 lopussa päättyneen ohjelmakauden toimintaa yleisesti sekä erityisesti Opetushallituksen hallinnoiman toimenpidekokonaisuuden nimeltään "Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen" kannalta. Lisäksi kuvataan uuden ohjelmakauden 2007–2013 toiminnan painopistealueita.**

## Pirjo Väyrynen

Euroopan sosiaalirahasto (ESR) perustettiin Rooman sopimuksella vuonna 1957. Se on vanhin Euroopan unionin rakennerahastoista. Euroopan sosiaalirahasto on tärkein väline Euroopan unionin muuttaessa työllisyys-, koulutus- ja elinkeinopoliittiset tavoitteensa käytännön toimenpiteiksi jäsenmaissa. Euroopan sosiaalirahaston tehtävänä on auttaa työttömyyden torjunnassa, edistää työntekijöiden ammattitaitoa sekä tukea työvoiman ja yritysten osaamista uusissa työelämän haasteissa.

ESR-toiminta käynnistyi Suomessa maamme liityttyä Euroopan unioniin vuoden 1995 alussa. Maaliskuuhun 2007 mennessä maassamme on rahoitettu yli 9 400 ESR-hanketta. Nämä hankkeet ovat tarjonneet yli 33 miljoonaa henkilötyöpäivää koulutusta sekä muita työllistämis- ja kehittämispalveluja. Projektien toimenpiteisiin osallistuneiden lisäksi ESR-toiminnassa on ollut ja on mukana hankkeiden ohjausryhmissä työtään tekeviä yhteistyökumppaneita ja henkilöstöä toteuttajaorganisaatioista.

Suomessa ESR-toiminnalla etsitään, kokeillaan, tuotetaan ja toteutetaan uusia ratkaisuja kansalliseen työvoima-, koulutus- ja elinkeinopoliittikkaan sekä levitetään hyviä käytäntöjä. ESR-toiminta on tuotekehittelyä ja sen tarkoituksena on kehittää inhimillisiä voimavaroja edistämällä koulutusta sekä koulutetun ja ammattitaitoisen työvoiman saatavuutta työllisyyden turvaamiseksi. ESR-toiminnalla täydennetään kansallisia toimia.

Euroopan sosiaalirahaston osarahoittamaa toimintaa toteutetaan varta vasten laadittujen työllisyys-, koulutus- ja elinkeinopoliittisen ohjelmien avulla. Suomessa on toteutettu vuosina 2000–2006 tavoiteohjelmia 1 (Itä- ja Pohjois-Suomi), 2 (Länsi- ja Etelä-Suomi) sekä 3 (1-ohjelma-alueiden ulkopuolinen Suomi). ESR rahoittaa lisäksi yhteisöaloitetta Equal.

Euroopan sosiaalirahaston osarahoittamat projektit ovat edistäneet työmarkkinoiden toimivuutta ja elinikäistä oppimista, kehittäneet aktiivista koulutus- ja työvoimapolitiikkaa työttömyyden torjumiseksi sekä ehkäisseet sosiaalista syrjäytymistä. Projektitoiminta on lisännyt valmiuksia tutkimuksen, tieteen ja teknologian



alalla. ESR-projektit ovat edistäneet tasa-arvoisia mahdollisuuksia työelämässä sekä naisten ja miesten välistä tasa-arvoa.

## Päättyneen ohjelmakauden toiminta ja Opetushallituksen EU-hankkeet

Opetushallituksen rahoittamia projekteja on ohjelmakauden 2000–2006 aikana ollut käynnissä yhteensä 363, joista vuonna 2007 jatkuu vielä n. 100 projektia. Määrärahojen myöntövaltuutta näihin projekteihin on saatu yhteensä 90,4 milj. euroa. Seuraavassa on luettelo eri teemoihin sijoittuvien projektien lukumääristä ohjelmakaudella sekä niiden projektien määrä, jotka ovat käynnissä vielä vuonna 2007.

- Työssäoppiminen: 117 projektia / käynnissä 35
- Ura- ja rekrytointipalvelut: 39 projektia/ käynnissä 19
- Keskeyttämisen vähentäminen: 110 projektia / käynnissä 30
- Ammattiosaamisen näytöt: 85 projektia / käynnissä 26 + 2 Opetushallituksen omaa hanketta
- Huippuosajat: 2 projektia /käynnissä 1

Lisäksi Opetushallituksella on ns. oman tuotannon projekteja, jotka se rahoittaa ja toteuttaa itse ESR tavoite 3 ohjelmasta. Tällaisia projekteja ovat

- Näyttöjen tutkimus-, raportointi- ja levitysprojekti
- Kansallisen oppimistulosten näyttöperusteisen arvioinnin kehittäminen II-vaihe, ”KOPPI”-projekti.

Opetushallitus on toteuttanut myös lukuisia EU-projekteja, jotka on rahoitettu opetusministeriöstä. Tällaisia ovat mm. työssäoppimisen tietopalveluhanke, alueellisiin lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyö- ja oppimisverkostoihin liittyvät projektit sekä erilaiset ennakoitihankkeet. Opetushallituksessa on ollut lisäksi käynnissä useita muualta, lähinnä Leonardo da Vinci -ohjelmasta rahoitettua toimintaa.

## Opetushallituksen koordinoimat, EU:n Tavoite 3 -ohjelmaan kuuluvat projektit Suomessa

Tavoite 3 -ohjelma on luonteeltaan *kehittämishjelma*, jolla etsitään, kokeillaan ja tuotetaan uusia ratkaisuja sekä levitetään hyviä käytäntöjä Suomen työvoimaelinkeino- ja koulutuspolitiikkaan. Tavoite 3 -ohjelman toimenpiteiden on tarkoitus täydentää kansallista toimintaa sekä tukea Suomen kansallisen työllisyyspolitiikan toimintasuunnitelman (NAP) tavoitteita. Edelleen ohjelman toteuttamisen yleisperiaatteita ovat *innovatiivisuus ja lisäarvo, toiminnan keskittäminen ja vaikutta-*



*vuuden lisääminen, hallinnollisen järjestelmän yksinkertaistaminen ja tehostaminen sekä toiminnan läpinäkyvyys. Samoin elinikäisen oppimisen periaatteiden toteutumisen edistäminen työelämässä ja koulutuksessa on ohjelman yleisperiaatte. Ohjelman toteutuksessa painotetaan perinteiset hallinnonalat sekä sektorirajat (julkinen, yksityinen, järjestöt) ylittävien toimintamallien ja työskentelytapojen kehittämistä ja eri tahojen osaamisen hyödyntämistä.*

Suomen tavoite 3 -ohjelman visiona on *Tiedon, työllisyyden, osaamisen, yrittäjyyden ja tasa-arvon eurooppalainen Suomi.*

## **Toimenpide-kokonaisuus 2.2: Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen**

Nuorisotyöttömyys on Suomessa vähentynyt myönteisen taloudellisen kasvun seurauksena viime vuosina. Nuorten työttömyysaste on kuitenkin edelleen EU:n keskitason yläpuolella. Tämän toimenpidekokonaisuuden piiriin kuuluvien hankkeitten tavoitteena on ollut syrjäytymisen ehkäiseminen aktiivisella vailla ammatillista koulutusta olevia koulutukseen ja oppilaitoksissa keskeyttämisuhanalaisia opintojensa loppuunsaattamiseen ja tätä kautta parempien valmiuksien hankkimiseen työmarkkinoita varten.

Vakavimpia työllisyysongelmat ovat niillä, jotka eivät jatka peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa tai keskeyttävät ammatillisen peruskoulutuksen. Vuosittain noin 6 % peruskoulun päättävästä hieman yli 60 000 nuoresta ei jatka toisella asteella. Ammatillisen peruskoulutuksen aloittaa vuosittain hieman yli 40 000 (noin puolet heistä samana vuonna peruskoulun päättäneitä) opiskelijaa, joista noin 10 % keskeyttää.

Käynnistettyjen hankkeiden avulla on haettu malleja, miten tukea peruskoulun päättövaiheen opiskelijoiden hakeutumista jatko-opintoihin, ja miten puuttua ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden ongelmiin ennen kuin tilanne johtaa keskeyttämiseen. Lisäksi projekteissa on kehitetty vaihtoehtoisia tapoja koulutuksen loppuunsaattamiseen, uuteen koulutukseen siirtymiseen tai työelämässä tarvittavan ammattitaidon muunlaiseen hankkimiseen.

Käynnistetyissä projekteissa on tavoitteena ollut kehittää viranomaisten, yritysten ja muiden tahojen yhteistyössä menetelmiä peruskoulun päättövaiheen ja erityisesti ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden ongelmien tunnistamiseksi ja tarvittavien jatkotoimenpiteiden analysoimiseksi. Uudenlaisilla ratkaisulla on pyritty tukemaan koulutukseen hakeutumista ja opintojen loppuunsaattamista. Myös EU:n ensimmäisellä ohjelmakaudella saatuja kokemuksia oppilaitosten yhteydessä olevista työpajoista ja nuorten innovatiivisista työpajoista on hyödynnetty.

## **Uusi ohjelmakausi 200712–2013 ja opetushallinnon alan tehtävät**

ESR-ohjelmavalmistelu on tehty strategisten painopisteiden pohjalta helmikuusta 2006 alkaen. Ohjelmassa määritellään kansallisen ja alueellisen kehittämisen kannalta keskeiset toimenpiteet. Edellisen ohjelmakauden ja eri projektien vaikutavuuden arviointia tehdään koko ajan.



Manner-Suomen ESR-ohjelma 2007–2013 jakautuu valtakunnalliseen ja neljään suuralueittaiseen osioon. Kehittämishankkeet opetusministeriön hallinnonalalla ovat:

Toimintalinja 1: Työorganisaatioiden, työssä olevan työvoiman ja yritysten kehittäminen sekä yrittäjyyden lisääminen

- Yrittäjyyskasvatuksella ja -osaamisella muutosvoimaa
- Luovien alojen yritystoiminnan kasvun ja kansainvälistymisen kehittämissuunnitelma
- Kolmas sektori hyvinvointipalveluiden tarjoajana

Toimintalinja 2: Työllistymisen ja työmarkkinoilla pysymisen edistäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen

- Paremmat arjen taidot ja opintojen kautta töihin
- Maahanmuuttajien alkuvaiheen neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen

Toimintalinja 3: Työmarkkinoiden toimintaa edistävien osaamis-, innovaatio- ja palvelujärjestelmien kehittäminen

- Aikuisohjaus työelämän voimavarana
- Osaajana työmarkkinoille
- Avoimissa oppimisympäristöissä aktiiviseksi kansalaiseksi
- Innovaatio- ja osaamisjärjestelmien kehittäminen
- Koulutus- ja osaamistarpeiden ennakointi

Uuden ohjelmakauden 2007–2013 projektien haku avautuu marraskuussa 2007.

## Projektien vaikuttavuudesta

Projektitoiminta on päättyneellä ohjelmakaudella ollut todella vilkasta. Kentällä ja oppilaitoksissa tehdyn kehittämistyön ohella on lisäksi järjestetty lukematon määrä teemakohtaisia ja myös eri teemojen yhteisiä kansallisia ja alueellisia seminaareja. Opettajien ja eri toimijoiden koulutusta on myös järjestetty hyvin paljon.

Opetushallituksen koordinoimiin ESR-rahoitteisiin projekteihin on liitetty myös useita niiden toimivuutta ja vaikuttavuutta selvittäviä tutkimuksia ja seurantaselvityksiä. Projekteja on analysoitu sekä niiden käynnistämisen, toteutuksen että saatujen tulosten valossa. Projektitoiminnan vaikuttavuudesta ei voida tehdä kaikkia projekteja kuvaavaa johtopäätöstä. Projektien joukkoon mahtuu runsaasti onnistuneita, vaikuttavuudeltaan koulutuspoliittisiinkin ammatillisen peruskoulutuksen uudistamiseen johtaneita hankkeita, mutta myös vaikutuksiltaan varsin vaatimattomiksi jääneitä.

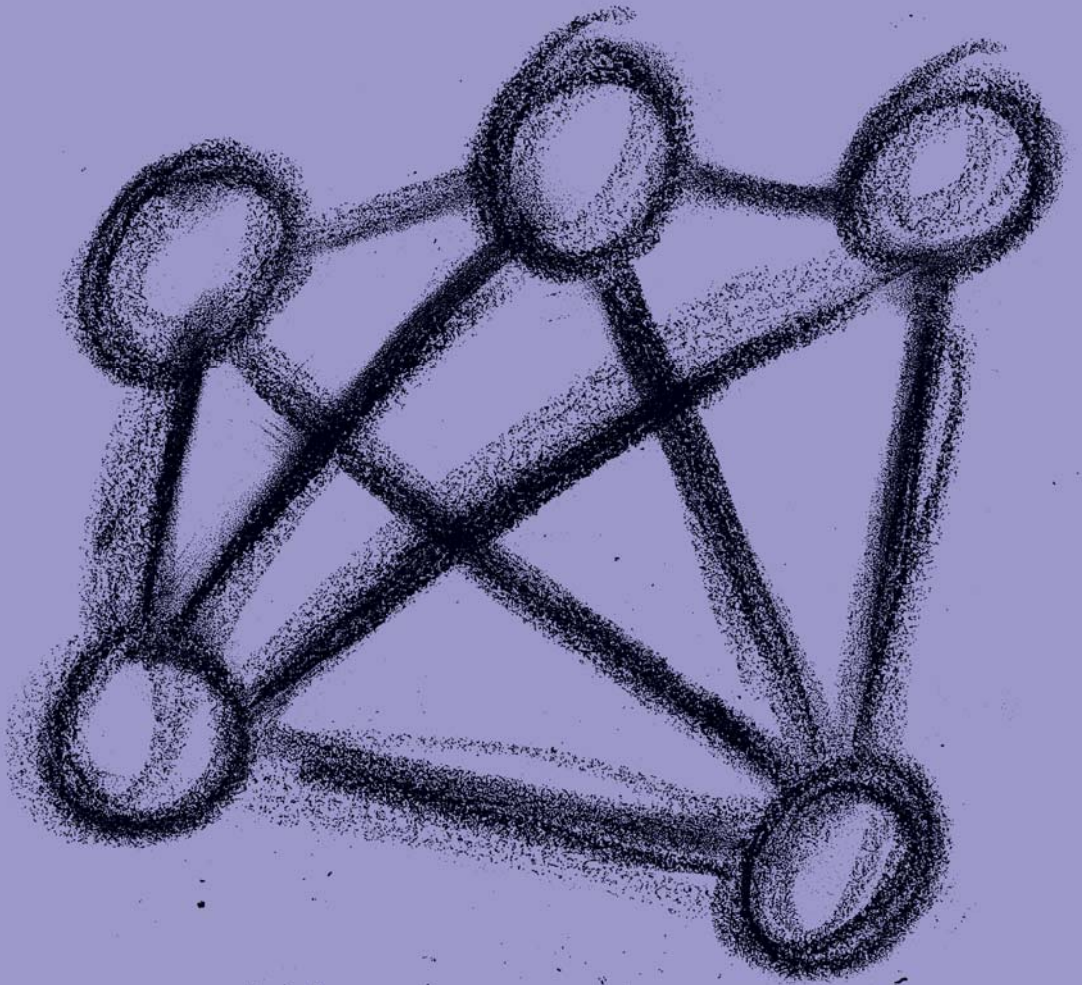


Projektien toimivuutta, vaikuttavuutta ja vakiinnuttamista on havaittu edistävän toimintojen sijoittaminen oppilaitoksen arkeen ja opintojen lomaan. Lisäksi tärkeänä on koettu opettajien osallistaminen, toimintamallin innovatiivinen, ympäristön ja kohderyhmän huomioon ottava soveltaminen ja ammatillisen koulutuksen alakohtaisten erityispiirteiden ja toimintaperiaatteiden hyödyntäminen.









Artikkelissa kuvataan Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun Hyviä käytäntöjä ammatilliseen koulutukseen aktivoimiseksi -projektin tavoitteita ja toimintaa. Projekti toteutettiin kahdessa eri vaiheessa vuosina 2003–2007. Tavoitteiden mukaisesti toiminta jakautui kolmeen osa-alueeseen: alueelliseen ja teemalliseen verkostotyöskentelyyn, jonka pääasiallisena tehtävänä oli tukea Etelä- ja Länsi-Suomessa toteutettuja innovatiivisia ESR-projekteja. Lisäksi järjestettiin kehittämis- ja levitysseminaareja. Tärkeänä koko ammatillista koulutusta kehittävänä asiana oli projektien sisältöjen integrointi opettajan-koulutukseen.

## Hyvien käytäntöjen etsintää

Leena Nikander



### Johdanto

Hämeen ammattikorkeakoulun yhteydessä toimivassa ammatillisessa opettaja-korkeakoulussa käynnistettiin Hyviä käytäntöjä ammatilliseen koulutukseen aktivoimiseksi -projekti (Hyvät käytännöt -projekti) vuoden 2003 elokuussa ja sen jälkeen Hyviä käytäntöjä ammatilliseen koulutukseen aktivoimiseksi 2 -projekti marraskuussa 2005. Siitä alkoi lähes 4,5 vuotinen projektitaival kahdessa eri vaiheessa, joissa molemmissa tavoitteena oli verkostotyöskentelyn keinoin tukea Etelä- ja Länsi-Suomessa toteutettavia Opetushallituksen hallinnoimia Euroopan sosiaalirahaston projekteja. Projektit kuuluivat ns. innovatiivisiin hankkeisiin tai innopajoihin.

Tässä artikkelissa kuvaan Hyvät käytännöt -projektiä innovatiivisten hankkeiden kokoajana ja levittäjänä. Ensimmäisellä kaudella 2003–2005 hankkeita oli 41



(Hyvät käytännöt 2005) ja toisella 32 (Nikander & Tuominen 2006). Toisella kaudella osa hankkeista oli uusia, mutta osa jatkoi ensimmäisen kauden tavoitteiden mukaisesti tarkentaen niitä saatujen kokemusten pohjalta. Kaikkien hankkeiden yhteisenä nimittäjänä oli ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja keskeyttämisten vähentäminen.

Samaan toimenpidekokonaisuuteen kuuluivat myös ura- ja rekryprojektit, mutta niitä ei käsitellä tässä artikkelissa.

Artikkelissa esiin tulevat kokemukset ja käsitykset pohjautuvat erityisesti vuosina 2003-2007 ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja keskeyttämisen vähentäminen - toimenpidekokonaisuudessa 2.2 toteutettuihin projekteihin Etelä- ja Länsi-Suomen alueella (Hyvät käytännöt 2005). Toimenpidekokonaisuuteen kuuluvia Opetushallituksen hallinnoimia projekteja oli yhteensä noin 100 mukaanlukien ensimmäiset innovatiiviset hankkeet vuodesta 1998 alkaen.

Hyvät käytännöt -projekti toimi siis kahdessa vaiheessa 2003 – 2005 ja 2005 – 2007. Molemmissa vaiheissa tavoitteet olivat yhtäläiset. Kiteytettynä ne olivat verkostotyöskentely, kehittämis- ja levittämiskoulutus ja opettajankoulutukseen integrointi. Projektien työskentelymuoto, verkostotyöskentely, vastasi aiempaa paremmin samaan teemaan kuuluvien tai maantieteellisesti samalle alueelle sijoittuvien projektien tarpeeseen tavata ja kehittää yhdessä. Yhteistyön tarve, kehittämisen suunnitelmallisuus ja koettu hyöty houkuttelivat projektitoimijoita mukaan verkostoon, ja tapaamiset saivatkin säännöllisen luonteen. Erityisesti ensimmäisessä vaiheessa, kun Hyvät käytännöt -projektin toiminta organisoitui ja projektipäällikkönä aloin koota projektitoimijoita yhteen, alueellinen verkostotyöskentely muodostui kiinteäksi.

Ensimmäisen projektivaiheen (2003–2005) alkuvaiheessa oli huomattavissa, miten itse projektitoiminta ja sen luonne, projektin johtaminen ja opettajien tietoisuuden lisääminen projektien tuotoksista olivat tärkeitä käsiteltäviä aiheita, mutta jotka olivat jääneet vähemmälle huomiolle. Tähän mennessä sisällöllinen kehittäminen oli ollut keskipisteenä, mutta kun projektit alettiin nähdä todellisenä mahdollisuutena kehittää olemassa olevaa toimintaa ja parantaa ongelmallisia kohtia, niiden merkitys pedagogisen johtamisen välineenä ja oppilaitoskulttuurin kehittämisessä korostui. Tämä puolestaan johti yhä yhteisöllisempään asioiden käsittelyyn, joka puolestaan edellytti kaikkien osapuolten tietoisuutta hankkeista ja kaikkien osallistumista. Projektien vakiinnuttamisesta tehtiin selvitys vuonna 2006 (Haapakorpi 2006).

Hyvien käytäntöjen etsintä, kokeilu ja kehittäminen sekä juurruttaminen ja levittäminen oli Hyvät käytännöt -projektin keskeinen tavoite.

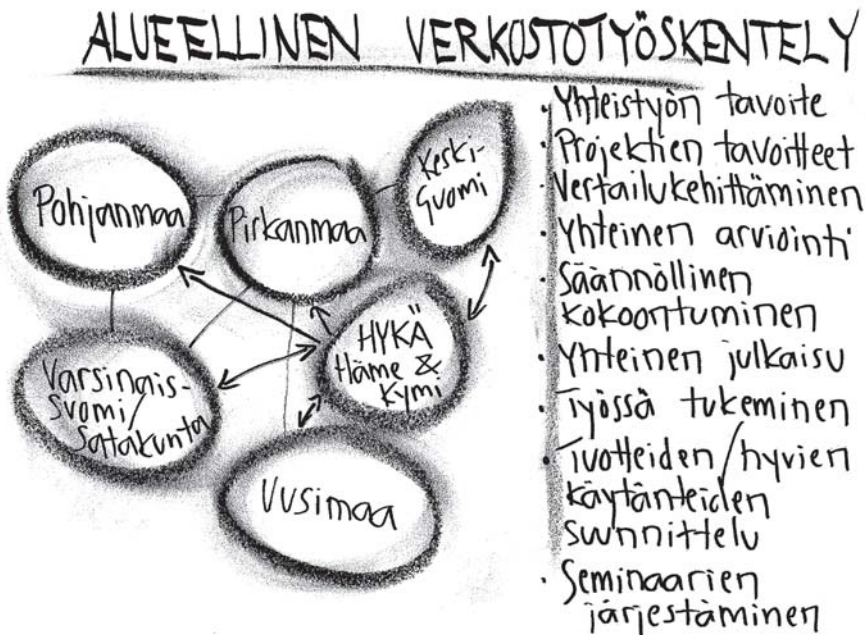


## Hyvät käytännöt -projektin tavoitteita ja toimintaa

Hyvät käytännöt -projektin tavoitteet jäsennettiin kolmeen osa-alueeseen: verkostotyöskentely, kehittämis- ja levittämisseminaarit sekä opettajankoulutukseen integrointi.

### Verkostotyöskentely

Hyvät käytännöt -projektissa yhteinen työskentely perustui vuosina 2003–2005 alueelliselle verkostotyöskentelylle kuudella maakunnallisella alueella. Projektitoimijat kokoontuivat säännöllisesti 3–4 kertaa vuodessa tietyn yhdessä valitun teeman kehittämiseen alueen eri oppilaitoksissa. Vertailukehittäminen ts. bench marking toteutui hyvin, kun eri alueiden projektitoimijoita kutsuttiin kertomaan omista kokemuksistaan ja kehitteillä olevista hyvistä käytännöistään. Eri oppilaitosten projektien tavoitteet olivat samansuuntaisia keskenään, mutta hyvin moninaisia yhdessä projektissa. Niinpä kuin luonnostaan verkostotyöskentelyn yhtenä tavoitteena oli kirkastaa projektitoimijoille itselleenkin keskeisimmät tavoitteet sekä jäsentää ja konkretisoida tavoitteita yhdessä ja erikseen. Ensimmäisen vaiheen lopulla projektitoimijat alkoivat hioa hyviä käytäntöjään niin, että ne olisivat siirrettävissä omassa oppilaitoksessa muille osastoille ja myös muihin oppilaitoksiin. Alettiin hienovaraisesti puhua prosesseista ja tuotoksista.



Alueellinen verkostotyöskentely ensimmäisessä vaiheessa 2003–2005.



Verkostotyöskentelyn keskeisiä toimintatapoja on kuvattu alueellinen verkostotyöskentely -kuvassa. Verkostotyöskentely pohjautui koettuun tarpeeseen, jossa aiheiden käsittely yhdessä ja asiantuntijoita kuullen edisti monipuolisesti kaikkien projektien etenemistä. Työskentely toimi hyvin myös vertaistapaamisena, jossa oli mahdollisuus purkaa yleensä projektitoimintaan liittyviä asioita. Projektien johtaminen nousikin yhdeksi kiintoisaksi aiheeksi, josta järjestettiin syksyllä 2004 ja keväällä 2006 kehittämisseminaarit.

Projektien sisällöt olivat samankaltaisia toisessa vaiheessa 2005–2007, mutta verkostotyöskentely enimmäkseen teemallista. Teemallisen työskentelyn hyödyt näyttivät olevan suuremmat kuin alueellisen työskentelyn, koska sama teema sitoi osallistujat kiinteästi samanlaisen kohteen kehittämiseen. Toisena syynä teemalliseen työskentelyyn oli projektien jakautuminen alueille epätasaisesti. Kaikkein aktiivisimmaksi projektitoimijaryhmäksi muodostui opettajien valmentamiseen ja hyvien käytäntöjen juurruttamiseen liittyvä teema. Tavallaan tämä todisti ajan muuttuneen käsittelemään syrjäytymisen ehkäisemisen tavoitetta välillisenä keinona koko oppilaitoksen kehittämisessä ja uusien pedagogisten toimintatapojen soveltamisessa.

#### **Kehittämisen- ja levittämisseminaarit**

Verkostotyöskentely sai siis varsin hyvän suosion. Sen lisäksi ammatillisissa oppilaitoksissa toteutettavien projektien tavoitteiden saavuttamista edistettiin järjestämällä projektitoimijoille ja opettajille ajankohtaiseen tarpeeseen pohjautuvaa kehittämiskoulutusta. Ensimmäisessä vaiheessa syksyllä 2004 toteutettiin opettajakorkeakoululla eri teemoja yhdistävä Nuoren haastava käyttäytyminen ja opetuksen arki -koulutus, jota sisältöä käsiteltiin ja pohdittiin aktiivisesti myös projektipäälliköiden verkostotapaamisissa. Edellä mainittu koulutus oli suunniteltu prosessimaiseksi ja omaa arjen toimintaa hyödyttäväksi. Siinä osallistujista toisen tuli olla ammatilliselta osastolta ja toisen yhteisistä aineista. Näin pyrittiin vaikuttamaan myös ammatillisten ja yhteisten aineiden yhteistyön lisääntymiseen.

Prossessimalli sai projektioppilaitoksista tulevilta osallistujilta hyvät palautteet, ja sitä kehiteltiinkin edelleen malliksi koko oppilaitoksen tai koulutuskuntayhtymän opettajille suunnattujen koulutusten järjestämisessä. Erityisesti Seinäjoen ammattioppilaitoksessa toteutettu koulutuskokonaisuus rakentui ao. mallille lukuvuonna 2004–2005 (toteutustavasta jäljempänä). Toteutuksesta saadut kokemukset inspiroivat Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymän ja silloisen Oriveden ammattiopiston (nyk. Pirkanmaan ammattiopisto, Oriveden toimipiste) projektitoimijat toteuttamaan opettajille lukuvuoden kestäväen koulutusohjelman 2006–2007. Yhteisöllisiä toimintatapoja yhdistävänä koulutuksen oli tarkoitus lisätä ymmärrystä nuoresta, nuoren kohtaamisesta (varhainen puuttuminen ja huolen puheeksi otto) sekä suunnitella ja ottaa käyttöön oppilaitokseen sopivia yhtenäisiä toimintamalleja.

Lisäksi järjestettiin muutama isompi yhteistyöseminaari, joista mainittakoon **Ammatillinen erityisopetuksen foorumi** 18.–19.11.2004 ja **Rohkeutta toimeen – kokeiluja ideoita nivelvaiheen kehittämiseen** 10.–11.3.2005. Nivelvaiheen ideointiin järjestettiin myös **Saata ja vaihda** -seminaari 12.3.2004.

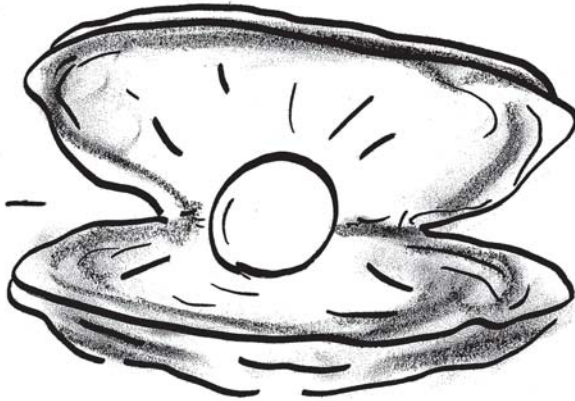


Toisessa vaiheessa 2005–2007 ammattikymppi-teema (muuttui myöhemmin ammattistartti -nimeksi, jota nimeä tässä käytetään) houkutteli runsaasti osallistujia kuulemaan ammattikympin hyvistä käytännöistä keväällä 2006. Tähän vaikutti Opetusministeriön päätös käynnistää ammatillisissa oppilaitoksissa ammatilliseen koulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus (sitemmin ammattistartti). Koulutuksen järjestäjät hakivat tätä koulutustehtävää, ja se annettiin 56 ammatilliselle oppilaitokselle. Kahtena vuonna peräkkäin toteutetussa Ammattikymppi-seminaarissa käsiteltiin opetussuunnitelmaa, toimintatapoja, ohjaajan roolia ja opetusmenetelmällisiä ratkaisuja.

Hyvät käytännöt -projektin kuului projektisuunnitelman mukaisesti toteuttaa tai osallistua valtakunnallisiin seminaareihin. Usein järjestäminen oli Opetushallituksen vastuulla. Seminaarit muodostuivat luonteeltaan seuraavanlaisiksi:

- Ensimmäisen vaiheen päättyessä järjestettiin useita alueellisia koulutus- ja tiedotustilaisuuksia kehitetyistä malleista. Tilaisuudet oli tarkoitettu usein miten ei-projekteissa toimineiden oppilaitosten henkilöstölle.
- Toisena tyyppinä olivat vuosittain toistuvat projektitoimijoiden omat seminaarit, joissa kehitettiin yhdessä teemoja ja esiteltiin hyviä käytäntöjä. Vapaamuotoisempina ja tutustumista korostavina tapaamisina ne olivat tärkeitä vertaiskohtaamisia.

Toisen toteutusvaiheen aikana kehittyivät merkittäviksi hyvistä käytännöistä tiedottaviksi ja niitä edelleen kehittäviksi seminaareiksi ns. **Helmiseminaarit**, joita Hyvät käytännöt -projekti toteutti yhteistyössä Opekon Toinen aalto II -projektin kanssa.



Helmiseminaarien ideana oli parhaiden helmien kalastus oman hankkeen tai oppilaitoksen toimintatavan kehittämiseksi sekä omien helmien esittely. Näitä seminaareja järjestettiin kaiken kaikkiaan kuusi. Yhteinen loppuseminaari oli nimeltään **Helmien Helmi**, jossa hyviä käytäntöjä esiteltiin opiskelijan polun mukai-



sesti. Koulutus käynnistettiin laajemmalla yhteiskunnallista ajattelua siivittävillä teemalla, jonka jälkeen siirryttiin konkreettisiin hyvien käytäntöjen esittelyihin.

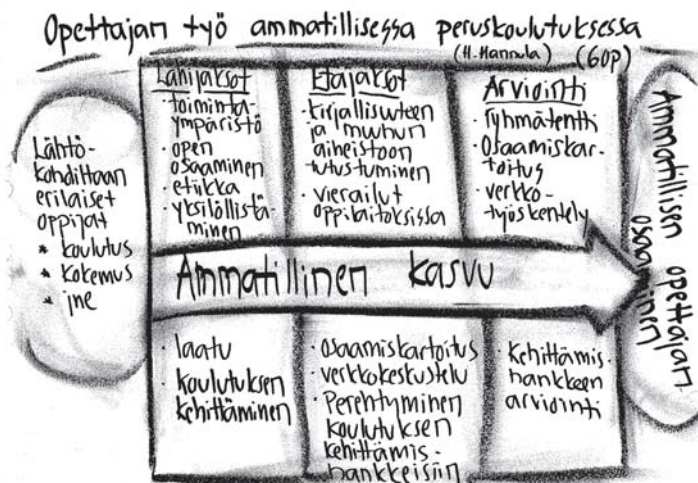
Toisen vaiheen aikana konsultointi muodostui tärkeäksi yksittäisiä projekteja tukeväksi toimintamuodoksi.

### Ammatilliseen opettajakoulutuksen integrointi

Projektien merkitys oppilaitosten kehittämisessä lisääntyi Euroopan sosiaalirahaston hankekauden aikana. Oletettavaa on, että projektiosaaminen kaiken kaikkiaan lisääntyi ja rahoitusta opittiin käyttämään kehittämismielessä. Oppiminen tässä asiassa on jatkuvaa ja seuraava ESR-hankekausi tarjoaa jälleen uusia mahdollisuuksia. Kiistämättä voitaneen väittää, että hankeosaamisesta, kehittämisestä ja verkostoissa työskentelystä on kehittynyt yksi tärkeä opettajan ydinosaamisalue.

Tästä johtuen projekteihin ja kehittämishankkeisiin tutustuminen ja projektimaisen kehittämisen ymmärtäminen on nähty tarpeellisena integroida HAMK:n ammatillisen opettajakorkeakoulun ammatillisen opettajakoulutuksen opetus- ja toteutussuunnitelmaan. Integrointi kiinnittää projektin sisällöt aidosti opettajakorkeakoulun perustoimintaan ja tuo ajantasaista tietoa opettajaopiskelijoille. Integrointi on ollut Hyvät käytännöt -projektin innovaatio, ja sittemmin myös muiden ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettujen projektien vallitseva toteutustapa.

Opettajakorkeakoulun näkökulmasta opetussuunnitelman kehittämiseen saatu kokemustieto on ajantasaisuudessaan tärkeää. Hyvät käytännöt -projektin ensimmäisen vaiheen aikana lehtori Heikki Hannula suunnitteli Opettajan työ ammatillisessa peruskoulutuksessa -opintojakson sisältöjä ja prosessia projekteihin tutustumisen näkökulmasta alla olevan kuvan mukaisesti (opetussuunnitelma lukuvuosi 2006 – 2007).



Lukuvuoden 2006 – 2007 aikana ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajakunta työsti uutta opetussuunnitelmaa, jossa ammatillisen opettajan ydinosaamisalueisiin luettava kehittämis- ja muutososaaminen pohjautuu projektien aikana saaduille kokemuksille.

Ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa ja opinto-ohjaajakoulutuksessa käsiteltiin myös Hyvät käytännöt -projektissa esiintulleita hyviä käytänteitä. Syksyllä 2006 kaksi opinto-ohjaajien kouluttajaa kokosivat Hyvät käytännöt dvd:n opettajien ja oppilaitosten käyttöön.

Opettajankouluttajien tietämystä lisäämään koottiin opiskelijan polun mukainen kansiomateriaali, jossa parhaimpia käytäntöjä – helmiä – esiteltiin prosesseina ja tuotoksina materiaaleineen.

## Teemojen kehittäminen

Hyviä käytäntöjä kehitettiin eri teemoissa, joita oli jäsennetty ammatilliseen koulutuksen aktivoiminnin ja keskeyttämisen vähentämisen toimenpidekokonaisuudessa. Ensimmäisen vaiheen aikana työskentely oli alueellista ja eri teemoja otettiin esiin tapaamisissa yhteisen tarvekartoituksen pohjalta. Eri alueilla käsiteltävät teemat olivat erilaisia. Tavoitteena oli kuitenkin aina antaa eväitä projektin eteenpäin viemiseen omassa oppilaitoksessa. Tässä vaiheessa alettiin jäsentää sitä, mihin projektit kohdistivat toimintaansa: oppilaitoksen sisäiseen kehittämiseen vai hyvän käytännön levittämiseen muihin oppilaitoksiin.

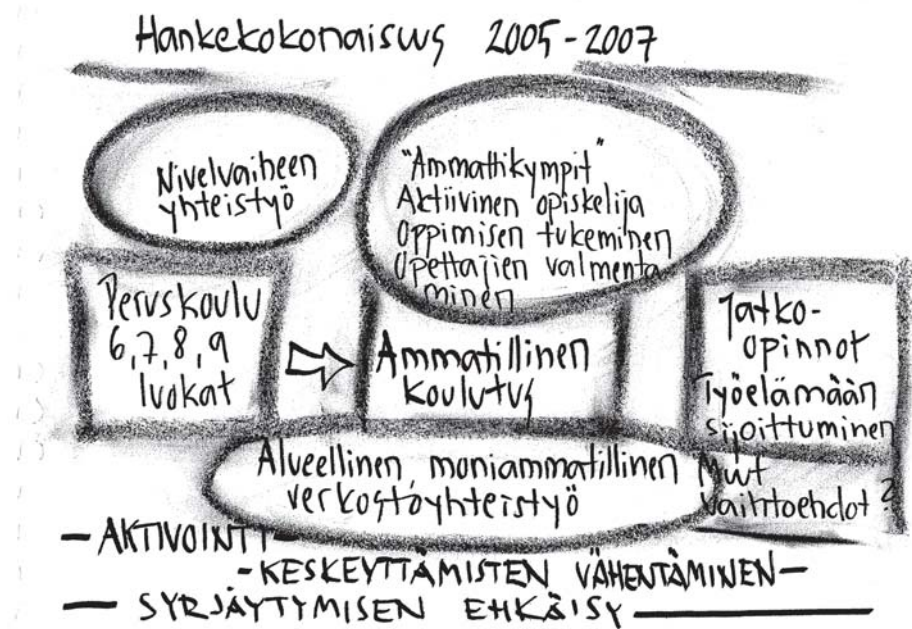
Toisessa vaiheessa siirryttiin teematyöskentelyyn, johon siirtymistä puolsi myös se, että tarkoituksena oli kehittää hyvää käytäntöä ts. tuotetta, jota voidaan soveltaen siirtää myös muihin oppilaitoksiin. Tuote-sanana käyttö näytti aluksi oudoksuttavan projektitoimijoita, mutta kun sen ideointiin järjestettiin opettajakorkeakoululla yksi kehittämispäivä, niin idea tuotteistamisesta sai myönteisemmän ja projektin tavoitteita selventävän leiman. Tuotteistamiseen tutustuttiin ensimmäisen kerran ensimmäisellä kaudella Uudenmaan alueellisessa verkostotyöskentelyssä, jossa projektitoimijoiden kanssa oli päädytty saamaan lisää ymmärrystä tuotteistamisasiaan. Hyvään käytäntöön ja sen tuotteistamiseen alettiin suhtautua tavoiteltavana lopputuloksena.

Verkostotyöskentelyyn perustuvat teemat muotoiltiin Opetushallituksessa hyväksytyistä projektisuunnitelmissa esitetyistä tavoitteista. Kukin projektitoimija sai itse valita, missä teemassa halusi olla mukana. Teema-alueet muodostuivat Hankekokonaisuus-kuvan (s. 25) mukaisesti seuraavanlaisiksi:

- perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen - nivelvaiheen yhteistyö
- erilaiset nuoren opintoja edistävät vaihtoehdot
- ”ammattikymppit”, ammattistartti
- opiskelijoiden aktivointi ja osallistuminen
- opettajien valmentaminen ja toimintojen juurruttaminen.



Eri teemoihin lukeutuvien projektien tavoitteena oli nuoren mahdollisimman hyvä ja oikea sijoittuminen jatko-opintoihin ja/tai työelämään. Syrjäytymisen ehkäisyyn piti näin ollen alkaa jo perusopetuksessa, jossa opintojen ohjauksen laatuun ja sisältöihin kiinnitettiin huomiota. Useassa projektissa tämä tarkoitti kiinteää yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja perusopetuksen kesken.



Hankekokonaisuus-kuva esittää projektin teemoja koulutusjärjestelmäkohtaisesti. Nuoren elämässä eri jatko-opinnot ja uranvalinta ei suinkaan sijoitu näin hierarkisesti, vaan moni syrjäytymisuhan alla oleva nuori kokeilee useampaa erilaista reittiä ja kuva pitäisi esittää enemmän nuori-lähtöisesti. Tällöin nuori on toiminnan keskellä ja erilaiset palvelut sijoittuvat nuoren ympärille tukemaan hänen valintojaan. Seutukunnallisessa yhteistyön kehittämisessä tavoitteena on kaikkien perusopetuksesta lähtevien nuorten sijoittuminen joko lukioon tai ammatilliseen koulutukseen, ohjaavaan ja valmistavaan koulutukseen, työpajoihin tai työhön. Alueellisesti nuorille on tarjolla vaihtelevasti erilaisia vaihtoehtoja. Pää tavoitteena on tietää, mihin kukin nuori on sijoittunut. Hämeenlinnassa keväällä 2004 perusopetuksen päätti 562 nuorta, joista lukion oli valinnut 322 ja ammatillisen peruskoulutuksen 214. Noin kolme prosenttia eli 18 nuorta jäi tilastotieteen saavuttamattomiin. (Hämeenlinnan kaupungin selvityksiä 2006.)

Lisätietoa projekteista on mm. Opetushallituksen sivulla <http://www.oph.fi/amatillinenes/> sekä ammatillisen opettajakorkeakoulun sivulla <http://www.aokk.fi>. Lisäksi eri teemojen hyviä käytäntöjä on koottu <http://www.edu.fi> -sivustolle.

Artikkelin lopussa on listattu eri teemoissa toimineiden projektien yhteystiedot (liite 1).



## Projektikokemuksiani – Leena puhuu



Neljän ja puolen projektivuoden aikana ymmärrykseni ja osaamiseni ESR-projektissa toimimisesta on kehittynyt valtavasti. Heti alusta saakka huomasin, että sisällöllisen kehittämisen rinnalla vertaiskohtaaminen oli tärkeää. Tästä syystä pidin tärkeänä sitä, että projektipäälliköt saivat tukea myös muuhun kuin sisällölliseen kehittämiseen. Niinpä syksyllä 2004 toteutettiin Hyvät käytännöt -projektin alaisuuteen kuuluville projektipäälliköille suunnattu koulutus, jonka tarkoituksena oli toimia vertaistukena ja projektipäällikön osaamista kehittävänä. Sisällöllisten tavoitteiden lisäksi edistettiin työhyvinvointia valitsemalla koulutuspaikaksi toteuttajayhteistyökumppanin Saku ry:n Äkäslompolossa sijaitseva Kuerkievari. Tuon koulutuksen aikana koottiin mm. projektitoiminnan kriittiset kohdat projektitoimijoiden omien kokemusten pohjalta (Nikander 2005, Projektipäällikön Pitkospuut 2004). Kolmen päivän aikana yhteistoiminnallisen tekemisen ja liikunnan vuorottelulla jäsennettiin projektityötä seuraaviin kriittisiin kohtiin:

- Projektin suunnittelu ja hallinta
  - tuleva projektitoimija suunnittelussa mukana
  - mahdollistetaan säännöllinen tiedotus
  - mietitään ohjausryhmän kokoonpano siten, että se tukee tavoitteiden saavuttamista
- Projektiryhmän vetäminen
  - oma esimerkki/malli tärkeä
  - tiedottaminen ja avoimuus
  - tilanneherkkyys (personallinen ominaisuus)
- Johdon ja muun organisaation sitouttaminen
  - kokemus asian omistajuudesta
  - hyöty omalle työlle
- Projektipäällikön oma jaksaminen
  - projektitiimit, vertaistuki, verkostotyöskentely
  - tavoitteiden rajaaminen ja tuen saanti johdolta
  - erilaisuuden hyväksyminen, ”suodatinkyky”



Koontiin tuotetut asiakohdat olivat hyvin yhteneväisiä muiden vastaavanlaisten selvitysten kanssa. Vähän myöhemmin alettiin määritellä hyvät käytännöt -käsitettä, jota on esitelty Hyviä käytäntöjä ja kokeiltuja malleja oppilaitosten kehitystyöhön (Nikander 2005).

Lapissa järjestetyn koulutuksen tarpeellisuus ja hyödyllisyys tuli sittemmin puheeksi useaan otteeseen ja vastaavanlainen tilaisuus järjestettiin Saku ry:n järjestämien Naisten liikuntatreffien yhteydessä keväällä 2006. Osallistujien vähäisempi määrä (kaikki naisia) ei vähentänyt tilaisuuden antia, vaan projektin johtaminen oppilaitoksessa ja projektissa toimiminen oli edelleenkin ajankohtainen ja kiinnostava aihe. Keskustelu ja asioiden jäsentäminen kummassakin koulutustilaisuudessa/kehittämisseminaarissa oli itselleni hyvin avartavaa ja herätti ihailevia tunteita kaikkia projektitoimijoita kohtaan. Kun tahtoa on, niin tuloksia syntyy.

Projektitoiminnasta olen huomannut ja aiemminkin todennut sen, miten projekti on prosessi – tavoitteet säilyvät samoina, mutta toimintatapa voi ja sen tuleekin muuttua tilanteiden ja olosuhteiden mukaan. Näin ajatellen tilanne- ja kontekstisidonnaisuus sekä prosessimainen luonne luovat välttämättä myös olosuhteita, joissa ei voi välttyä epäonnistumisilta. Reilusti voin kuitenkin todeta, että projekti on hyvä projekti, vaikka sen lopputuloksena kehitteillä olevaa käytäntöä ei otetakaan käyttöön. Projekti on kuitenkin aina vain mahdollisuus parantaa olemassa olevaa. Näin hyvää projektia ei voi käsitteellisesti rinnastaa hyvään käytäntöön vaan kyse on kahdesta eri asiasta.

Projektin tavoitteiden edistyminen, hyvien käytäntöjen kehittäminen ja niiden juurruttaminen oppilaitoksessa tukeutuu mitä suurimmassa määrin johtamisen tapaan. Johtamistavan ja johdon mukanaolon rinnalla yhtä tärkeäksi muodostuu projektipäällikön oma sisällöllinen ja henkilökohtainen osaaminen opettajien ja eri koulutusalojen välisen yhteistyön aikaansaamisessa. Oppilaitoksen johtamisjärjestelyt, pedagoginen johtaminen muodostavat perustan projektin kiinnittymisessä oppilaitoksen strategiaan ja perustehtävään sekä hyvien käytäntöjen juurruttamiseen.

Olen ymmärtänyt, että Hyvät käytännöt -projekti oli ensimmäinen Opetushallituksen tukiprojekti (toimenpidekokonaisuus 2.2), jossa tuettiin kentällä olevia projekteja niiden omassa kehittämistehtävässä. Opetushallituksessa oli siis viisaasti huomattu, että uusien toimintojen vakiinnuttaminen ja juurruttaminen edellyttää projektien välistä yhteistyötä ja opettajien valmentamista ja kouluttamista uusiin toimintatapoihin. Yhtenäisen koulukulttuurin aikaansaaminen ei toteudu ilman vuorovaikutuksen lisäämistä ja yhteisöllisten toimintatapojen käyttöönottoa. Oman kokemukseni mukaan tämä on yksi oppilaitoksen oppimisen ilmapiiriä mittaava kriteeri ja haastavimpia tehtäviä ajatellen pedagogista johtamista. Olen huomannut, että opettajille on tärkeää ymmärtää, mitä hyötyä tai lisäarvoa uuden toimintatavan toteuttamisesta syntyy itselle, niin että asetetut panokset ovat oikeassa suhteessa tuloksiin. Olen myös tyytyväisenä huomannut, että pedagoginen keskustelu ja oman itsensä kehittäminen ovat nousseet tärkeiksi puheenaiheiksi opettajanhuoneissa. Minusta on vahvasti alkanut tuntua siltä, että nyt on tullut yhteisöllisen kehittämisen aika ammatillisissa oppilaitoksissa.



## Erilaisia malleja juurruttamiseen

Koska tässä julkaisussa mielenkiinto suuntautuu syrjäytymisen ehkäisyyn ja oppilaitosten johtamiseen, käsitellään tässä seuraavassa erilaisia juurruttamisen malleja. Samalla tämä on yksi teemallisen verkostotyöskentelyyn teemoista, joita jäljempänä kuvataan lisää.

Projektin rooli oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä ja levittämisessä vaihtelee oppilaitoksittain. Yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa perustettiin työryhmä, jonka jäsenet oli tasapuolisesti koottu eri osastoilta ja jossa oli johdon edustus. Työryhmän tehtävänä oli välittää tietoa johtoryhmästä opettajille ja projektitoimijoille ja työryhmästä johtoryhmään sekä osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Näin meneteltiin mm. Loimaan ammatti-instituutissa, jossa muodostettiin H-ryhmä ammatillisen koulutuksen houkuttelevuuden ja vetovoimaisuuden suunnittelemiseksi ja E-ryhmä opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi. Työryhmien toiminta tuotti keskeyttämisen toimenpideohjelman, joka sittemmin toimi mallina Toinen aalto II -projektin projektipäällikön Tarja Koskisen kokoamalle julkaisulle (Koskinen 2006).

Tärkeää on ollut huomata, että projektin tuotosten juurruttamisen pitää tapahtua samanaikaisesti muun toiminnan ohessa, ei vasta projektin päättymisen jälkeen. Tätä tukee se, että vallitsevasta käytännöstä ja kehitettävistä toiminnoista on osastojen välillä hyvin vähän tietoa. Asiantuntijuuden ja osaamisen jakamista kokeiltiin Seinäjoen ammattioppilaitoksessa, jossa järjestettiin opettajakunnalle koko lukuvuoden mittainen valmennusohjelma ”Arjen taitojen kehittäminen yhteisöllisesti”. Siihen kuului neljän yhteisen lähipäivän lisäksi osastokohtaista työskentelyä, jota tuki ammatillisen opettajakorkeakoulun erityisopettajankoulutuksen lehtori. Keskeisenä punaisena lankana koulutuksessa oli prosessimaisuus, jossa kukin jakso niveltä toinen toisiinsa ja kehitti aiemmin saatua tietoa ja taitoa. Lukuvuoden aikainen osastojen osaamisen kehittäminen päättyi yhteiseen jakamisen päivään, jossa yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmin (YTO) jaettiin osastojen hyviä käytäntöjä. Mallia on kuvattu tarkemmin julkaisussa Hyviä käytäntöjä ja kokeiltuja malleja oppilaitosten kehitysohjelmaan (Nikander 2005).



*Kehittämisprosessin innostusta.*



Isoissa, monia yksiköitä tai toimipisteitä käsittävässä koulutuskuntayhtymässä järjestettiin opettajien toimintaa tukevaa koulutus- ja valmennustoimintaa niin, että jokaisesta yksiköstä valittiin edustajat koulutukseen. Yksikön edustajat muodostivat työryhmän, joka valitsi oman kehittämistehtävän ja jonka edistymistä tuettiin yhteisissä lähijaksoissa esiinotetuilla aiheilla. Tämänkaltaista yhteistyösuunnitelua toteutettiin mm. Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymässä.

Opettajien valmentamisen keskeisenä seikkana näyttäisi olevan alusta saakka tapahtuva osallistaminen, joka sitoutuu koko oppilaitoksen osaamisen johtamiseen yksilön osaamisen ja vahvuuksien kehittämällä sekä osaamisen ja asiantuntijuuden tarkoituksenmukaisella kohdentamisella.

### Perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen – nivelvaiheen yhteistyö

Perusopetuksen mahdollisuudet tarjota oppilaille ammatin valintaa tukevia tietoja ja toimintamuotoja kehittyvät projektivuosina yhteistyössä ammatillisen koulutuksen kanssa. Kiinteän yhteistyön seurauksena perusopetuksen oppilaat pääsivät tutustumaan ammatilliseen koulutukseen paitsi lyhyin vierailun koko luokan kanssa niin yksilöllisesti suunniteltuina pitempinä, muutaman päivän jaksoina. Oppilaan näkökulmasta ajankohtaisen ja realistisen tiedon saaminen eri ammattialoista ja ammatillisista opinnoista tukee mielekästä päätöksentekoa, vahvistaa oikeaa ammatin valintaa ja vähentää valinnan satunnaisuutta esim. kaverin kanssa samalle alalle hakemista. Lisäksi käytännön tekemisestä syntyy kokemuksellinen kuva. Projekteista saatujen kokemusten mukaan jo kahdeksannella luokalla aloitettu tavoitteellinen ammatinvalintaa tukeva toiminta ehkäisee syrjäytymistä etenkin valinnastaan epävarmoilla ja erityistä tukea tarvitsevilla nuorilla. Porissa ja Hyvinkäällä suunniteltiin yhteistyössä Työterveyslaitoksen kanssa ryhmämentelmään perustuva kurssi peruskoululaisille, jonka nimeksi tuli Uravalmennusta nivelvaiheisiin.



Monipuolista ammatinvalintaa tukevaa aktivointitoimintaa järjestettiin tuloksellisesti esim. Koulutuskeskus Tavastiassa Hämeenlinnassa. Kahdeksasluokkalaisille tarjottiin rastirata ja pajapäiviä, kokeiluluonteisesti järjestettiin erityistä tukea tarvitsevalle, muutamalle oppilaalle aktiivista toimintaa ammatillisessa oppilaitoksessa kahtena päivänä kuukaudessa. Yhdeksäsluokkalaisille järjestettiin yksilöllisiä tutustumiskäyntejä aktivointitehtävineen sekä keskustelufoorumeita, joihin osallistui 5–6 ammatillista opiskelijaa. Joissakin ammatillisissa oppilaitoksissa järjestettiin peruskoulun kahdeksasluokkalaisille ja heidän huoltajilleen leirikouluja, joissa viihtyisän oppimisympäristön lomassa kerrottiin ammatillisesta koulutuksesta. Näin toimittiin esim. Espoossa Omniassa. Monet näistä edellä mainituista tavoista jäävät normaalitoimintaan.

Useissa oppilaitoksissa järjestettiin peruskoulun rehtoreille, opoille, opettajille, oppilaille ja heidän vanhemmilleen yhteistyössä koulun ja muiden sidosryhmien kanssa suunniteltuja alueellisia tiedotustilaisuuksia, joissa esiteltiin ammatillista koulutusta ja kerrottiin työllisyysnäkyistä eri ammattialoilla. Tällaisesta esimerkkinä on Loimaan seudulla järjestetyt ammattien illat, jotka oli suunnattu vanhempien ohella kuntapäättäjäille ja työnantajille. Ammattien illat käynnisti Länsi-Suomen lääninhallituksen Osaamisen juurruttaminen -projekti (2004–2006) ja järjestelyissä oli mukana Loimaan ammatti-instituutin lisäksi mm. TAT:n koulu-coachvastaava. Lisäksi Loimaan ammatti-instituutissa järjestettiin vanhempainiltoja kuudennen ja seitsemännen luokan siirtymävaiheessa. Perusopetuksen aineenopettajien tietämys ammatillisista aloista ja opinnoista muodostui myös tärkeäksi nuoren laaja-alaista opintojen ohjausta ja uravalintaa tukevaksi asiaksi. Niinpä aineenopettajille järjestettiin mahdollisuus tutustua omakohtaisesti ammatilliseen koulutukseen ja aloihin yhden päivän tai puolen päivän aikana esim. Omnian pedagogiset iltapäivät.

Luonnollisesti opinto-ohjaajille järjestettiin säännöllisesti tiedotustilaisuuksia ja varsinkin siirtymävaiheessa oli perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen välillä kiinteä yhteys oppilaista saatavien tietojen kokoamiseksi. Projekteissa kehitettiin useammanlaisia tapoja välittää tietoa peruskoulun oppilaasta toisen asteen ammatilliseen koulutukseen mm. opinto- ja oppilaanohjaajien yhteiset, säännölliset tapaamiset keväällä, uudenlaiset siirtymälomakkeet sekä vanhempien, nuoren ja opettajan tapaamiset. Tiedon siirto on huolellisuutta ja suunnitelmallisuutta vaativaa yhteistyötä.

## **Erilaiset nuoren opintoja edistävät vaihtoehdot**

Virheellisten valintojen, nuoruuden, perhe- ja elämänolosuhteiden, oppimisvaikeuksien tai muun tämänkaltaisen asian vuoksi jo ammatilliseen koulutukseen päässyt nuori voi olla aikeissa keskeyttää opintonsa ilman tarkempaa jatkosuunnitelmaa. Näissä tapauksissa koulun omat toimenpiteet ja kokonaistoiminnan järjestelyt olivat keskeisellä sijalla. Huomio kiinnittyi erityisesti opintojen ohjauksen ja erityisopetuksen järjestelyihin, mutta myös muunlaisilla kokemuksilla oli merkitystä nuorelle. Erityisen tärkeää on ollut tunnustaa ja hyväksyä se, että opiskelijoiden tukeminen on kaikkien opettajien tehtävä. Tukeminen ei rajoitu pelkästään ammattitaidon hankintaan vaan myös kasvatuksellinen tukeminen, nuoren kohtaaminen ja erilaisuuden/moninaisuuden hyväksyminen on nykyisessä koulunpidossa yhtä tärkeää. Nuoren ympärillä olevan maailman ymmärtäminen,





sen kokonaisvaltaisuus ja vaativuus, on haasteellinen tehtävä oman historiansa ja kokemustensa pohjalta ajatteleville ja toimiville opettajille ja muulle henkilöstölle. Sisällölliseen kehittämiseen otettiinkin yhä useammin mukaan nuoren kohtaamisen taidot ja nuoren maailman ymmärtäminen.

Erityisen herkkä kohta opintoihin sitoutumisessa ja niiden jatkamisessa on opintojen alussa. Hyviä malleja saatiin kaikille uusille opiskelijoille pidetyistä ryhmäytymispäivästä/päivistä. Ne sijoituivat joko yhteen päivään tai useammalle päivälle ensimmäisen kahden viikon aikana. Nuoret tutustuivat toisiinsa ja opettajaansa vapaamuotoisen toiminnan avulla ja loivat näin pohjan turvallisuutta edistävälle oppimisympäristölle. Ryhmäytymispäivässä on tärkeätä se, että ryhmänohjaaja osallistuu siihen.



Joissakin oppilaitoksissa panostettiin opiskelijoiden orientoimiskurssiin opiskelun alussa. Sen kesto saattoi olla viikon, yhden jakson tai peräti koko syyslukukauden, jolloin laajuudeksi tuli 1 ov. Orientoimiskurssin piti ryhmänohjaaja, joka oli valmistettu hyödyntämään kurssia varten suunniteltua oheismateriaalia. Orientoimiskurssilla oli opintoihin sitoutumisessa suuri merkitys, sillä oppimisympäristön tutuus ja turvallisuus oli monelle opintonsa aloittavalle nuorelle opintojen alkuun saattamisen ja niissä etenemisen ehto. Hyviä kokemuksia tästä saatiin mm. Mäntän seudun koulutuskeskuksessa, jonka kurssia koskeva ja käytössä oleva materiaali löytyy opetushallituksen edu.fi -sivuilta nimellä Ytyä opiskeluun.

Yksilöllisen tuen järjestäminen lisäsi erilaisia rästitupia tai oppisoppeja, joissa opiskelijat paneutuivat erityisohjauksessa heille vaikeaan aineeseen. Usein tukea on tarvittu yhteisissä aineissa, mutta myös ammatillisissa aineissa on vastaavia työpajatyyppejä toteutuksia. Ammatillisten aineiden opetusta tukemaan palkattiin joissakin oppilaitoksissa ammatillisia ohjaajia (nimitykset vaihtelevat), jotka olivat ammatillisen tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita ja jonkin verran omalta alaltaan työkokemusta saaneita nuoria. Ammatillisten ohjaajien ohella



oli monissa oppilaitoksissa myös nuoriso-ohjaajia tai koulunkäyntiavustajia, joiden pääasiallinen tehtävä oli nuoren tukeminen arkielämän tilanteissa. Näin toimittiin mm. Koulutuskeskus Tavastiassa, jossa ko. tukihenkilöitä on palkattu vakinaiseen työsuhteeseen.

Oppilaitoksissa laadittiin opettajien toiminnan tueksi ryhmänohjaajan käsikirjoja, joihin koottiin ryhmänohjaajan tarvitsemaa tietoa opiskelijan ohjaamisessa ja ns. varhaisessa puuttumisessa. Lisäksi ryhmänohjaajan kansioista löytyivät lomakkeet ja aihioita tuntien toteuttamiseen.

### **”Ammattikympt”, ammattistartti**

Käsitteenä ”ammattikympt” -sana voidaan rinnastaa mm. perusopetuksen lisäluokkiin, joissa tekemällä oppiminen, ammattialoihin tutustuminen ja peruskoulun arvosanojen korotus on mahdollista. ”Ammattikympt” tai ammattistartit, jota nimitystä alettiin käyttää vuonna 2007, viittaavat ammatilliseen koulutukseen ohjaavaan ja valmistavaan koulutukseen. Ammattistartti on laajentanut nuorelle tarjottavia koulutusvaihtoehtoja toisella asteella, jossa pääasialliset koulutusvaihtoehdot ovat olleet lukio tai ammatillinen koulutus. Valinnoistaan epävarmojen tai syrjäytymisuhan alla olevien nuorten mahdollisuudet onnistua tavallisella luokalla ovat yleensä heikot: suuri ryhmä ja samanaikainen eteneminen opinnoissa suovat harvoin myönteisiä oppimisen kokemuksia. Myönteisten oppimiskokemusten merkitys terveen itsetunnon rakentamisessa ja omiin vahvuuksiin luottamisessa on kiistaton, mutta se vaatii erityisjärjestelyitä niin opettajilta kuin oppilaitoksiltakin. Yksilöllisten opintopolkujen mahdollistaminen kuuluu ammatillisen koulutuksen tehtäviin.

Projekteissa saatujen kokemusten mukaan ammattistrattien toteuttamisen tärkeitä kysymyksiä olivat seuraavat:

- miten, milloin ja kenelle luokkaa markkinoidaan
- miten opiskelijat valitaan
- millainen opetussuunnitelma rakennetaan
- miten eri oppiaineita toteutetaan erikseen ja yhdessä
- millainen on ohjaajan/opettajan rooli
- miten mahdollistetaan ammattiaiineisiin tutustuminen ja millaista yhteistyötä se edellyttää.

Oppilaitoksen muiden opettajien näkökulmasta oli myös tärkeää tietää, millaisesta toteutuksesta on kysymys ja miten se liittyy heidän toimintaansa ts. mitkä ovat eri toimijoiden vastuut. Joustavan ja yksilöllisen opiskelusuunnitelman mahdollistamiseksi oppilaitoksen tuli huolehtia riittävästä ja säännöllisestä tiedottamisesta henkilöstölle. Lisäksi yhteistyö eri sidosryhmiin esim. nuorten työpajoihin selvitettiin yksilöllisten oppimispolkujen suunnittelussa. Huoltajien merkitys korostui ja korostuu tässä opiskeluvaihtoehdossa.





Projekteissa ammattistartit muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Kiinteä luokka, jossa ryhmä työskenteli yhdessä koko lukuvuoden pääasiallisesti yhden opettajan johdolla esim. Kangasalan ammatti-instituutissa, Vammalan ammattikoulussa ja Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymän Järvenpään yksikössä.
2. Perusryhmä oli sama koko lukuvuoden ajan, mutta yksittäisiä opiskelijoita kävi satunnaisesti oman tarpeensa mukaan saamassa yksilöllistä ohjausta opintoihinsa esim. Pirkanmaan ammattiopiston Oriveden yksikössä ja Valkeakosken ammattiopistossa.
3. Ryhmän kokoonpano vaihteli lukuvuoden ajan. Jotkut opiskelijat olivat päivän, toiset saattoivat olla muutaman kuukauden. Järjestelyn avulla opiskelija tuettiin löytämään oma opiskelualansa, saamaan motivaatiota ja sitoutumaan opintoihinsa. Opiskelijoita ohjasi useampi opettaja ja ohjaaja. Esimerkiksi Rauman ammattiopistossa toimittiin näin.

Ammattistartin toteutuksissa opettajan rooli oli toimia ohjaajana ja kannustajana. Henkilökohtainen ohjaus ja yksilöllisen opinto-ohjelman laatiminen olivat jokaisen opiskelijan oikeus ja siihen panostettiin näissä ryhmissä. Nuoren oman tavoitteellisuuden löytäminen vaati ohjaajalta kohtaamiseen liittyviä taitoja ja persoonallisia ominaisuuksia ehkä enemmän kuin normaaliluokilla. Nuoren kokonaisvaltainen tukeminen näkyi myös opinto-ohjelmassa, johon kuului vahvasti oman elämän hallinnan, arkielämän ja käytännön taitojen oppimista. Yksilöllisyyden huomioimisen lisäksi merkitykselliseksi oli havaittu ryhmäyttäminen ja yhteisten pelisääntöjen luominen. Myös oppimisympäristöllä oli suuri merkitys opintoihin kiinnittymisessä esim. oman oppimisympäristön suunnittelun ja rakentamisen avulla.



## Opiskelijoiden aktivointi ja osallistuminen

Toimintaa, jossa nuoret itse voivat olla mukana suunnittelemassa projektitoimenpiteitä, on ollut hyvin vähän. Opintojen aikainen osallistaminen päätöksentekoon ja toimintaan aktivointi on osoittautunut tarpeelliseksi ja parhaimmillaan se on johtanut nuorten monipuoliseen osallistumiseen oppilaitoksen toiminnoissa. Tällaisen toiminnan välillisten vaikutusten ulottuminen myös muuhunkin yhteiskunnalliseen päätöksentekoon osallistumiseen on hyvin todennäköistä.

Projekteja, joissa tavoitteellisesti pyrittiin aktivoimaan nuoria osallistumaan, toteutettiin mm. Arlainstituutissa Osallistamalla tutkintoon! -projektissa. Projektin tuotoksena kehitettiin oppilaitokseen opiskelijoiden osallistumisjärjestelmä, jonka tavoitteena oli uudenlainen toimintakulttuuri. Siinä opiskelijat toimivat tiimiorganisaatioissa ja erilaisissa omaehtoisissa ryhmissä vaikuttaen koulun toimintaan. Ryhmiä, joihin opiskelijat osallistuivat olivat liikuntatuutorit, asuntolatoimikunta, tukiopiskelijat, oppilaskunta, yhdysopiskelijaverkosto, tutkintoryhmät ja johtokunta.

Asuntolatoiminnan järjestelyt erityisesti vapaa-aikana ja harrastuksiin liittyen tuottivat käyttökelpoisia toteuttamismalleja mm. Jyväskylän ammattiopistossa, jossa yhteistyössä Saku ry:n Liikkumalla opit ammattiisi -projektin kanssa kehitettiin liikunnallisia aktivointikeinoja.



Saku ry:n projektissa tuotettiin Aktiivisesti ammattiin -kansiomateriaali opettajille ensimmäisessä vaiheessa. Toisen projektivaiheen aikana suunniteltiin työkykypassia, joka oli myös opetusministeriön mielenkiinnon kohteena.

Sakki ry:n Tutka-projektissa haettiin muotoja opiskelijoiden tukemiseen vertaistuellla. Vertaistukimuodoksi kehitettiin tutortoimintaa, joka onnistuessaan tuki



oppilaitoksen muuta ohjaustoimintaa. Projektin aikana tuotettiin tutortoiminnan käsikirja koulutuksen järjestäjille.

### **Mitä opettajakorkeakoulu on oppinut projekteista?**

HAMKin ammatillinen opettajakorkeakoulu on ollut aktiivinen projektitoimija. Toimijana se on saavuttanut paljon sisällöllistä ja ajankohtaista tietoa koulutuskentästä, verkostoitunut laajasti koulutuksen järjestäjien kanssa sekä oppinut lisää verkostotyöskentelystä ja projektijohtamisesta. Kaikki tämä oppiminen näkyy joko suorina hyötyinä tai epäsuorempana hiljaisena tietona opetussuunnitelmien uudistamisessa, käytännön toiminnan organisoinnissa yhteistyökumppaneiden kanssa ja projektien johtamisessa opettajakorkeakoulussa. Projektitoiminta uudistaa jatkuvasti tietoa arjen käytännöistä, kehittää opettajien osaamista monipuolisesti ja pitää ammatillisen opettajakorkeakoulun elävänä ja aktiivisena toimijana.

Lukuvuoden 2006–2007 aikana Hämeenlinnan ammatillisessa opettajakorkeakoulussa suunniteltiin opettajankoulutuksen uutta opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma pohjautui ammatillisen opettajan asiantuntijuuden kannalta keskeiseen ammattialakohtaisen osaamisen ja pedagogisen ymmärryksen yhdistämiseen. Työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin vastaaminen edellyttää opettajalta yhteistyötaitojen lisäksi kykyä yhdistää opetus ja alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Opettajankouluttajan työstä saadut kokemukset ja alan tutkimus sekä monipuoliset verkosto- ja projektikokemukset muodostivat opettajan ydinosamisalueet seuraavanlaisiksi :

- Itsensä kehittämisosaaminen
- Vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen
- Ammattikasvatus- ja opetusosaaminen
- Toimintaympäristöosaaminen
- Kehittämis- ja muutososaaminen (Opetussuunnitelma 2007–2008).

#### **HAMKin Ammatillinen opettajakorkeakoulu kentällä**

- Opettajakorkeakoululla on valtakunnan tasoinen aluekehitystehtävä.
- Opettajankoulutusta toteutetaan alueellisesti, niin että opettajaopiskelijat voivat sitoa kehittämistehtävänsä oppilaitoksensa kehittämishaasteisiin.
- Hankkeiden avulla kehitetään koulutuksen järjestäjien henkilöstön osaamista vaikuttamalla myös alueella esiintyviin yhteistyötarpeisiin.
- Täydennyskoulutuksessa on siirrytty kumppanuusoppilaitosten kanssa tehtyihin puitesopimuksiin, joissa korostuu prosessimainen ja tavoitteellinen koko yhteisöä koskeva kehittäminen.

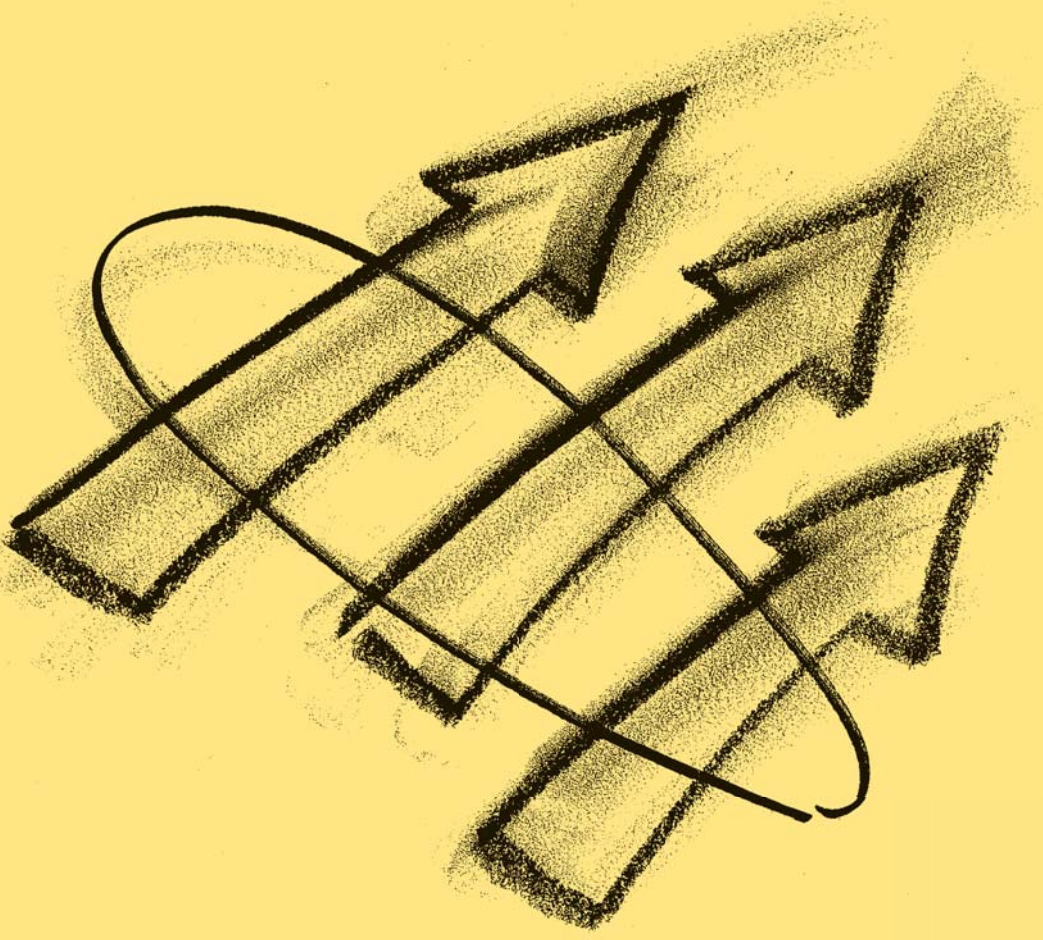


## Lähteet

- Haapakorpi A. 2006. Kun projekti päättyy, mitä jää jäljelle? Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentämisen projektit ammatillisissa oppilaitoksissa – ESR-projektien kehittämien toimintamallien vakiinnuttamisen arviointia. Opetushallitus. Vantaa.
- Hyvät käytännöt. 2005. Innovatiivisissa hankkeissa kehiteltyjä hyviä käytäntöjä. Alueellinen luettelo projektikuvauksineen. Hyviä käytäntöjä ammatilliseen koulutukseen aktivoimiseksi -projekti 1.8.2003 – 30.9.2005. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Hämeenlinnan kaupungin selvityksiä 2006. Rafael Helstenin laatima selvitys.
- Koskinen T. (toim.) 2006. Toisen asteen yhteys? Aktivointia ammatilliseen koulutukseen ja keskeyttämisen ehkäisyä Opetusalan koulutuskeskus. Tampere.
- Nikander L. (toim.) 2005. Hyviä käytäntöjä ja kokeiltuja malleja oppilaitosten kehitystyöhön. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Nikander L. & Tuominen E. (toim.) 2006. Hyvät käytännöt. Innovatiivisissa hankkeissa kehiteltyjä hyviä käytäntöjä. Hyviä käytäntöjä ammatilliseen koulutukseen aktivoimiseksi 2 -projekti 1.10.2005 – 31.7.2007. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Opetussuunnitelma 2006 – 2007. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma 2006 – 2007.
- Opetussuunnitelma 2007 – 2008. Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma 2007 – 2008.
- Projektipäällikön pitkospuut 2004. Leena Nikanderin koonti koulutustilaisuudesta. Erillinen moniste.









Seija Mahlamäki-Kultasen artikkelissa käsitellään projektimuotoisen kehittämisen ja johtamisen yhteyksiä kolmen tapausoppilaitoksen kokemusten pohjalta. Artikkelia varten haastateltiin johdon edustajia, projekteja toteuttaneita ja niihin osallistuneita henkilöitä.

Innovatiivisen projektin juurtuminen ja hyvien käytäntöjen kehittäminen on aina sidoksissa omaan toimintaympäristöön. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät muuttavat muotoaan ehkä nopeimmin koko ammatillisen koulutuksen historian aikana. Parhaassa tapauksessa innovatiivisissa projekteissa kehitetyt hyvät käytännöt auttavat johtoa ja koulutuksen järjestäjää uusien yksiköiden yhteisen identiteetin ja yhteisten toimintamallien löytämisessä.

# Syrjäytymisen ehkäisy -projektin johtamisen ja juurruttamisen kysymyksiä

**Seija Mahlamäki-Kultanen**

## Johdanto

Kaija Miettisen (2007) viimeistelyvaiheessa oleva väitöskirja erityisopetuksen toteutumisesta ammatillisessa peruskoulutuksessa nostaa esille tärkeitä haasteita koulutuksen toteuttamisen ja kehittämisen välisistä suhteista ja kehittämistoimien juurtumisesta. Opetussuunnitelman perusteet ja muut normit ohjaavat toimintaa ja niiden sisältämä informaatio vaikuttaa vähintään asiakirjojen tasolla. Ne ovat luonteeltaan varsin pysyviä ja edellyttävät, että asiantuntevat kentän toimijat osaa- vat soveltaa annettuja ohjeita. Euroopan sosiaalirahaston tuella toteutetut syrjäytymisen ehkäisyprojektit puolestaan antavat mahdollisuuden kokeilla ja kehittää toimintaa annettujen normien puitteissa ja kehittävät toimijoiden osaamista toivottuun suuntaan. Projektit ovat luonteeltaan määräaikaista ja kestävät tyypillisesti 2–3 vuotta. Haasteena on, miten juurruttaa määräaikaista kehittämistyön tuotokset pysyvään toimintaan.

Tämä artikkeli perustuu Hyvät käytännöt -projektissa kerättyihin kokemuksiin ja mielipiteisiin kolmessa syrjäytymisen ehkäisyprojektia toteuttaneessa ammatillisen koulutuksen järjestäjän toimintaympäristössä. Valitut koulutuksen järjestäjät olivat Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä Keuda, Omnian ammattiopisto ja Kouvolan seudun ammattiopisto, josta jälkimmäisestä tehtiin käytännön syistä muita vähemmän haastatteluja. Se ei johtunut esimerkiksi projektien keskinäisestä paremmuudesta eikä sen kaltainen tarkastelu ole edes tämän artikkelin tavoitteena. Hyvien käytäntöjen juurtuminen on aina sidoksissa kyseessä olevaan tilanteeseen ja kontekstiin. Tiedonkeruun ja raportin tavoitteena on nostaa esille hyviä käytäntöjä ja niiden taustalla olevan toimintaympäristön suhdetta. Jokainen kehittämisprojekti oli omalla tavallaan monessa suhteessa onnistunut.

## Projektien ja niiden toimintaympäristön kuvaus

Koulutuksen järjestäjät ja toteutetut projektit ovat:



### *Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä Keuda, Cooper-projekti*

Cooper-projektissa kehitetään nivelvaiheyhteistyötä ja malleja syrjäytymisen ehkäisyyn varhaisen puuttumisen keinoin ja koulutetaan opettajia. Projektia hallinnoi Kuntoutussäätiö. Projektityhteistyö on käynnistynyt jo vuosia sitten; yhteistyössä on aiemmin toteutettu Terttu-projekti (erilaisen oppijan tukeminen työssäoppimisessa) ja Joint-Nivel -projekti (nivelvaiheyhteistyö ja ammattikymppiluokka).

Raporttia varten haastateltiin Cooper-projektin työntekijöitä ja projektikoulutukseen osallistuneita sekä oppilaitosjohtoa. Projektin työnjako oli toteutettu niin, että projektihallinto oli ulkoistettu asiantuntevalle projektihallintoon sekä kehittämisen substanssia taitavalle henkilölle. Muut projektin toimijat olivat osa-aikaisia ja heidän päätyönään olivat erilaiset opiskelijahuollon tehtävät.

Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina.



### *Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia, Omnian ammattiopisto, Kased2-projekti*

Omnia koostuu useista aikaisemmin erillisinä toimineista oppilaitoksista, joissa on toteutettu useita erillisiä syrjäytymisen ehkäisytyötä tehneitä projekteja. Kased2 -projektissa kehitetään nivelvaiheyhteistyötä, opiskelijahuollon tukitoimia, opetuksellisia tukitoimia ja vakiinnutetaan kehitettyjä käytänteitä. Kased2 projekti on jatkoa Kased-projektille.

Kased2 projektin osalta tietoja antoivat projektin päällikkö, kehittämisjohtaja, muiden samassa toimintakentässä toimivien projektien päälliköt ja projektiasiantuntijat sekä opinto-ohjaajat haastattelun ja sähköpostikyselyn avulla.

### *Kouvolan seudun ammattiopisto, TATU2-projekti*

TATU2 -projektin tavoitteena on keskeyttämisen ehkäisy työpajamuotoisen toiminnan avulla ja uusien toiminta- ja ohjausmallien kehittäminen ammatilliseen koulutukseen.

TATU2-projektin osalta haastatteluun osallistui yksi koulutus-päällikkö.



## Projektijohtamisen teemoja ja johtopäätöksiä tapausesimerkeistä

### Projektin lähtökohta ja kehittämiskohteen valinta, projekti-idea

Kohderyhmän ja projektin osallistujien itse kokemasta aidosta tarpeesta lähtevällä projektilla on parhaat mahdollisuudet myönteiseen vastaanottamiseen ja juurtumiseen organisaatiossa (Mahlamäki-Kultanen 2003). Syrjäytymisen ehkäisyprojektien juurtumista edesauttaa tällä hetkellä se, että ne liittyvät niin suoraan välttämättömäksi koettuun koulutuksen järjestäjien perustehtävään ja että projektit vaikuttavat suoraan oppilaitosten tulostittareihin. Johto kokee luonnollisesti tavoitteen silloin tärkeäksi. Aina ei ole ollut näin – haastatellut toivat esille, kuinka muutamia vuosia sitten saattoi käydä joskus niinkin, ettei tavoite ollut läheskään kaikkien kouluyhteisön jäsenten mielestä tavoittelemisen arvoinen. Sen sijasta he kannattivat koulutuksen valikoivan pois alalle soveltumattomia keskeyttämisten kautta. Mielenpide on ymmärrettävä, kun ajattelee ammatillisen koulutuksen toisen asiakkaan, työelämän odotuksia ja myös opettajan työtä. Tänä päivänä toisen asteen ammatillista koulutusta tarkastellaan enemmän koko ikäluokan kouluttamisen periaatteen näkökulmasta.

Syrjäytymisen ehkäisyprojektista saatuja kokemuksia ei sisältötemansa erityisyyden vuoksi voi välttämättä siirtää suoraan muihin projekteihin, joiden tavoitetta ei koeta niin luontevasti osaksi jokaisen perustyötä (esim. verkko-oppiminen, yrittäjyyden edistäminen). Syrjäytymisen ehkäisytyö sitoutuu vahvasti arvoihin eivätkä siihen innostu ja ehkä parhaiten sovikaan kaikki kouluyhteisön jäsenet.

Haastatellut kertoivat projektien suunnitteluvaiheessa tehdyistä kehittämistarvekartoituksista. Niissä oli esimerkiksi kyselyn avulla selvitetty niitä osaamisalueita, joita oppilaitosten työntekijät haluavat itse kehittää. Tulosten tulkinta edellyttää harkintaa. On tunnistettava ne asiat, joista yhteisö on yhtä mieltä ja toisaalta kuulemaan ja analysoimaan niitäkin kehittämistarpeita, joita vain yhteisön kriittisimmät nostavat esille. Kehittämistarpeita kartoittavan on myös luotettava omaan vaistoonsa, ei vain siihen, mitä yhteisön jäsenet itse osaavat pukea sanoiksi.

Kehittämishankkeen suunnittelussa on osattava sovittaa yhteen johdon tärkeiksi näkemät tavoitteet ja strategiset linjaukset, tarjolla olevat kehittämisohjelmat ja -rahoitukset ja yhteisön jäsenten esittämät yksittäiset toiveet. Myös kehittämisviranomaisena toimivan Opetushallituksen aktiivisesta otteesta projektitoiminnan käynnistämiseksi jollain osa-alueella nousi esille myönteisiä kokemuksia.

Haastatelluissa yksiköissä painotettiin hivenen eri tavoin kehittämisen bottom up - ja up down -lähestymistapoja ja niiden välistä suhdetta. Ylhäältä ohjattujen ja esimerkiksi koulutuspoliittisista ystävä tai kasvatustieteellisen tutkimuksen tuloksesta nousevien projektien toteuttaminen ja juurtuminen on hyvin erilaista kuin osallistujien omista toiveista toteutettujen projektien. Vaikutti siltä, että kaikissa kuvatuissa tapauksissa hyvät tulokset selittyivät sillä, että oli lähdetty liikkeelle osallistujien omista tarpeista ja toiveista.

Haastatelluissa nousi esille, että kehittämisen kohteen valinta on melko vahvasti sidoksissa opettajien erilaisiin mielenkiinnon kohteisiin ja koulutusalan tilanteeseen. Kaikkia koulutusaloja syrjäytymisen ehkäisytyö ei kiinnosta samalla tavalla, vaan muut teemat ovat kiinnostavampia ja uudet asiat juurtuvat silloin helpom-



min. Esimerkkeinä mainittiin kansainvälisyys, työssäoppiminen ja syrjäytymisen ehkäisy, jotka kaikki vaikuttaisivat kiinnostavan hiukan erilaisia koulutusaloja ja opettajia. Harvat opettajat ja koulutusalat ovat kiinnostuneita 'kehittämisestä' sen itsensä vuoksi.

### Kehittämistyön ja perustyön välinen suhde



Koulutuksen järjestäjät joutuvat ratkaisemaan kehittämistyön oikean organisatorisen paikan omalle toimintaympäristölleen soveltuvalla tavalla. Isoissa organisaatioissa on usein erillinen kehittämisosasto, vaikkakin varsinainen kehittämistyö tehdään suurelta osin opetusyksiköissä. Kun tilannetta verrataan esimerkiksi teollisuuden tuotekehityslaboratorioon, ero on selvä, koska ammatillista opetusta ei voi viedä laboratorioon. Sen sijasta kehittämistyötä tehdään elävissä ympäristöissä ja joka hetki luokissa, työsaleissa, käytävillä, koulun ruokalassa, vapaa-ajan tiloissa ja työssäoppimisen kohteissa. Haastatellut opetusalan henkilöt kertoivat arvostansa tukea käytännön työhön enemmän kuin hallinnollisia ja käsitteellisiä toimenpiteitä. Toisaalta jonkinasteinen ammatillinen etäisyys ja käsitteellinen ote ovat välttämättömiä, jotta työntekijä voi kriittisesti tarkastella työtään ja jotta voidaan puhua kehittämisestä.

Tiedonkeruussa kerättyjen kokemusten mukaan koulutuksen järjestäjän erillisen kehittämisosaston vastuulla on parhaimmillaan hankeprosessien hallinta. Osaan projektihenkilöstön kierto osastolta toiselle lisää osaamisen jakamista yhteisössä.

Tiedonkeruissa kuvattiin jonkin verran opettajien kehittämistä ja passiivista vastarintaa kehittämistyölle. Se ilmenee esimerkiksi joko suorana torjuntana tai passiivisena sivuun jättäytymisenä. Opettaja ei ole kiinnostunut kehittämään



edes omaa työtään selvästi haittaavaa ongelmaa, jos hän kokee yleisemmin työnsä muuttuneen itselleen vieraaksi, erilaiseksi kuin se oli hänen ammattiin tullessaan. Keskusteluissa nousi esille, että moni opettaja kokee tehtäväkseen ensisijaisesti opettamisen, ei kehittämistyön. Opettajat puhuvat perustyöstä, jota he haluaisivat tehdä rauhassa ”kehittämisen” eli työstä puhumisen sijasta. Tätä ajatusta ja mielikuvaa vahvistaa entisestään se, että erityisesti esr-kehittämiseen liittyvä raportointivelvollisuus ja siihen liittyvät tekniikat kuten työajan ja osallistujien seuranta sekä toimintojen dokumentointi koetaan usein ikävinä ja holistiselle kasvatustyölle vieraina työtehtävinä.

ESR-säädösten edellyttämä työajan erillisuus ammatillisen peruskoulutuksen toteuttamisesta merkitsee sitä, ettei projektityöntekijä voi hoitaa varsinaisia koulutuksen järjestäjän omia työprosesseja. Toisaalta ideoiden ja mallien juurtumisen kannalta kiinteä vuorovaikutus, rinnalla kulkeminen ja yhdessä tekeminen ovat tärkeitä. Koulu yhteisössä toimivat muut opettajat toivovat usein, että kehittämistyöntekijät toimivat yhdessä muiden kanssa arkisissa tilanteissa eivätkä asetu ulkopuolisen kouluttajan tai konsultin rooliin ja tehtävään. Syrjäytymisen ja keskeyttämisen ehkäisytyössä ollaan tekemisissä haastavien elämäntilanteiden ja ongelmien kanssa ja työ on hyvin intensiivistä ja ihmistä koskettavaa, ei etäistä kouluttamista. Siksi parityö toimisi hyvin projektityön ja tulosten juurruttamisen keinona (vrt. Helander & Seinä 2007).

Perustyön ja kehittämisen suhdetta voi kuvata rinnakkain kulkevinä virtoina, jotka vaikuttavat kumpikin toisiinsa, vaikka kulkevat omaa uomaansa. Ne ilmentävät pedagogista ajattelua ja toimintaa. Ne eivät välttämättä aina kehity samassa rytmissä, vaan ajattelu kulkee edellä ja toiminta muuttuu vasta myöhemmin käsitteellisen ajattelun uudistumisen kautta (Mällinen 2007). Työstä nousee ongelmia ja toisaalta ideoita ja käsitteellistyksiä, joita sitten kehittämistyössä reflektoidaan.

Ammattikasvatuksen perusluonne on työn tekemistä ja toimintaa sekä sen lomassa tapahtuvaa ammatillista keskustelua. Kehittämistyön perusolemus, havaintojen teko ja reflektiivinen keskustelu, nivoutuvat tähän hyvinkin luontevasti, jos kehittämistyöntekijä osaa toimia yhteisössä luontevasti ja hänelle johdon taholta järjestetään siihen luonteva mahdollisuus ja henkinen tila toimia etnografisella otteella. Koulutusten ja luentojen pito erillisissä opetustiloissa jää herkästi hyvin ulkoiseksi tavaksi juurruttaa uutta kehitystä kouluorganisaatioihin.

### **Moniammatilliset verkostot muutosten keskellä**

Syrjäytymisen ehkäisyprojektin erityishaasteena on, että tarvitaan yhteistyötä eri hallinnon aloilla ja eri esimiesten johdossa toimivien ammattiryhmien ja henkilöiden kesken. Tämä edellyttää työtehtävien erilaisten lähtökohtien ja tavoitteiden ymmärtämistä ja myös käytännön järjestelyjä yhteisen kohtaamisen mahdollistamiseksi. Haapalaisen (2007) tutkimus eri organisaatioita ja aloja edustavien henkilöiden yhteisestä työprojektista osoitti, että tarvitaan oppimista, jotta osattaisiin edes puhua samasta asiasta niin, että kukin ymmärtää, mistä puhutaan likimain samalla tavalla. Opettajaa ohjaavat vahvasti työelämän odotukset, sosiaali- ja terveysalan toimijoita taas nuoren asiakkaan näkökulma.



Verkostot edellyttävät jatkuvaa ylläpitoa ja ne myös muotoutuvat kaiken aikaa uudelleen verkostojen ulkoisista ja sisäisistä syistä. Hyvät projektityöntekijät vaihtavat tehtäviä, projektityölle on ominaista katkonaisuus ja työntekijöiden vapaaehtoinenkin tehtävien vaihto oman kehityksen turvaamiseksi. Julkisten palvelujen alalla menossa olevat rakennemuutokset ja esimerkiksi palvelurakennemuutos vaikuttavat vahvasti hyvin monista eri ammattiryhmistä muodostuvien syrjäytymisen ehkäisytyössä toimivien verkostojen toimintakykyyn tällä hetkellä.

Koulutuksen järjestäjien organisaatiouudistuksissa projektit voidaan yleisemmin nähdä kahdesta pääsuunnasta. Yksittäisten aikaisempien oppilaitosten toteuttamat projektit ja niissä toimivat henkilöt omaavat usein paljon osaamista ja tietoa kouluyhteisöstä ja sen toimintavoista. Projektityöntekijöillä on usein ollut varsinainen näköalapaikka organisaatioon. He voivat yhdessä rakentaa organisaation yhteenkuuluvuutta ja tuntea hyviä toimivia työtapoja. Projektit voidaan nähdä myös kielteisestä näkökulmasta; voidaan ajatella, että niitä on paljon, ne ovat erillisiä ja erinimisiä ja etäällä varsinaisen toiminnan ytimeistä. Näin toimimalla voidaan menettää paljon arvokasta potentiaalia yhteisön rakentamiseen ja kehittämiseen edelleen.

Kaikissa haastatteluihin osallistuneissa organisaatioissa oli toteutettu mittavia uudistuksia lähivuosina. Omniassa oli haastattelujen aikaan juuri päättymässä lukuvuosi, jolloin uudistettu organisaatio oli toiminut uudessa muodossaan ensimmäistä vuottaan ja monet isot rakenteelliset ja toiminnalliset uudistukset olivat vahvasti vaikuttamassa projektimuotoisen kehittämisen taustalla. Suunta tuntui kuitenkin olevan se, että aikaisempien yksittäisten oppilaitosten ja yksiköiden erillisistä projekteista siirrytään kokoaviin, organisaation yhteisiin projekteihin. Keudassa organisaatiouudistuksia oli tulossa, mutta ne eivät suunnitelmien mukaan muuta kovin perusteellisesti nykyisiä toimintatapoja.

### **Projektien juurtuminen on aina hidasta ja edellyttää arkisen työn tuntemista, suunnittelua ja hitauden sietämistä**

Kaikki tiedonkeruuseen osallistuneet koulutusorganisaatiot ovat varsin isoja. Koko tuhansien opiskelijoiden ja satojen opettajien yhteisön tasoisen muutoksen saavuttaminen vie vuosia. Opettajan työn reunaehdot, työn eriaikaisuus ja yksinäisyys sekä määrämuotoiset piirteet estävät kohtaamista ja keskustelua. Projektia suunniteltaessa työn realiteetit on pakko tunnistaa ja konkreettiset tapahtumat on ajoitettava yhdessä työtä suunnittelevien organisaation edustajien kanssa noin puoli vuotta ennen toivottua toteutusta. Projektin vetäjä joutuu tyytymään kompromisseihin ja sietämään jonkinasteista turhautumista monien tärkeiden asioiden kilpaillessa yhteisön edustajien ajasta. Koulutyön käytännön ja aikataulujen suunnitteluun liittyvät asiat ja esimerkit tulivat myönteisellä tavalla esiin kaikissa yksiköissä.

### **Projekti-idean innovatiivisuus**

Syrjäytymisen ehkäisyn alueella toimivassa projektissa toiminnan luonne vaihtelee jatkumolla hyvin abstraktin (pedagogisen) innovaation keksimisen ja levittämisen ja toisaalta hyvin konkreettisen tekemisen välillä. Projektin juurtumisen kannalta



on tarpeen analysoida projektin innovatiivisuutta tästä näkökulmasta. Hyvin innovatiivinen idea ei välttämättä merkitse joka suhteessa hyvää projektia.

”Cooper ei oikeastaan ole innovaatio, vaan se on tarpeellinen ja hyödyllinen asia, jota kaikki haluavat kehittää.” ”Kased2:n innovaatio on leirikoulu, joka onkin ihan oikeasti innovaatio. Se keksittiin hakemuksen teon vaiheessa ja se osoittautui hyväksi, mutta kalliiksi toteuttaa jatkossa.”

Hyvin innovatiiviseksi koettu projekti-idea voi helposti herättää vastustusta ja jäädä siksi juurtumatta, vaikka idea olisi periaatteessa hyvä. Projektin vetäjän on hyvä analysoida projektia tästä näkökulmasta ymmärtääkseen sen juurtumiseen liittyvää problematiikkaa. Ihmisyhteisöt saattavat vastustaa uutta asiaa vain sen uutuu- den vuoksi ja jos uuden asian tekeminen ja soveltaminen edellyttää vielä monien uusien taitojen oppimista, sen leviäminen on hidasta. Esimerkiksi Keudan Cooper- hanke on koettu pikemminkin hyväksi ja hyödylliseksi asiaksi, vaikka sitä ei pide- tä niinkään innovaationa. Vanha hyvä asia on nostettu uuteen arvoon. Innovaatio on lähellä opettajien omaa työtä: syrjäytymisen ehkäisy on sitä, että yhteisö toimii saumatta ja systeemisesti, ei mikään erillinen tempu. Tämänkaltaista tavoitetta kohti yhteisön jäsenet tuntuvat pyrkivän mielellään.

Innovatiivisuus voi olla myös projektin toteuttamistavassa. Asia voi olla sinänsä vanha, mutta toteuttamistapa on uusi.

Kased2-hankkeessa kehitettiin kokonaan uusi tapa yhdistää kaksi tarvetta: peruskoululaisten tarve järjestää leirikouluja ja ammatillisen oppilaitoksen ja alueen muiden nuorten kanssa työskentelevien tarve esitellä omaa toimintaansa nuorille. Syntyi leirikoulu, joka poikkeaa aikaisemmista toimintakäytännöistä, saa aikaan hyviä tuloksia ja hyvää palautetta, mutta on toimintana hankalasti vakiinnutetta- vissa sen aiheuttamien melko suurten erilliskustannusten takia hyvään lopputu- lokseen pyrittäessä.

### **Johdon innovatiivisuus**

Johdon innovatiivisuus ja osallistuminen projekteihin on vahvasti johtajan persoo- naan ja johdettaviin ihmisiin kietoutuva asia. Optimitalanteen löytäminen tapah- tuu aina kullekin yhteisölle ja sen kulttuurille ominaisella tavalla. Hyvin innova- tiivinen johtaja voi läkähdyttää yhteisön jatkuvien muutosten virtaan – hyvin vir- kamiesmäinen johtamistapa puolestaan sammuttaa alaiustenkin innovatiivisuuden. Hyvässä tapauksessa ylin johto osallistuu innovaatioprosessiin ja pystyy jopa itse tuottamaan uusia innovaatioita, mutta niiden määrä ja läpivieminen organisaati- ossa on hallittua. Hyvä johtaja tukee innovatiivisia alaisiaan antamalla palautetta ja osallistumalla myös näkyvästi ja säännöllisesti kehitystyöhön. Hän antaa alai- sille selkeän viestin siitä, että perustehtävän hyvä hoitaminen on myös arvostettua ja kiinnittää huomion systemaattisten, pitkäkestoisten prosessien sujuvuuteen, ei vain yksittäisiin näkyviin tilanteisiin. Innovatiivisten työntekijöiden johtamisessa on tärkeä huolehtia keskusteluyhteydestä ja mahdollistaa reflektio.

Tutkimuksessani rehtorien ja opettajien vuorovaikutuksesta pedagogisessa joh- tamisessa nousi hyvin vahvasti esille rehtorin tietokäsitys (Mahlamäki-Kultanan 1998). Jos rehtori näkee mahdolliseksi tuottaa tietoa yhdessä opettajien ja muun





henkilöstön kanssa omaa työtä oppilaitoksessa kehittämällä, maaperä innovatiiviselle johtamiselle on olemassa.



### **Kehittämistyön sosiaalinen muoto**

Cooper-projektin juurtumisen kannalta nousivat vahvasti esille parityön edut ( vrt. Helander & Seinä 2007). Haastatellut kokivat, että parityön ja ryhmän voimavarat kannattaa hyödyntää suunniteltaessa projektin toteutusta ja työnjakoja eri vaiheissa.

Parityö toimii projektin eri vaiheissa eri tarkoituksissa. Parityö tukee projektityöntekijän jaksamista projektin ja idean alkuvaiheissa, antaa psykologista tukea ja tuntuu mukavalta. Se luo keskusteluympäristön, jossa voidaan reflektoida näkyväksi toimintatapoja ja hiljaista tietoa, jolla on olennaisen tärkeä merkitys esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyssä ja yhteisön ilmapiirin kehittämisessä. Parityötä on hyödynnetty jopa koulutuksen rästitehtävien teossa, jolloin velvollisuus tuntuu mukavammalta. Parityö tukee myös uusien toimintatapojen ja projektin idean juurruttamisessa. Parityö ja saattaen vaihto varmistaa toimintatapojen pysyvyyden myös henkilövaihdostilanteissa.

Esimerkiksi TATU2-projektissa on noussut esille se, miten vertaisen onnistuminen ja vertaisen antama tuki auttaa opettajaa paremmin uskomaan tavoitteen realistisuuteen vaikeissakin opiskelijahuoltotilanteissa. ”Jos kerran kolleega on tässä onnistunut, ehkä se on minullekin mahdollista.”

### **Johtajan strateginen osaaminen**

Johdon strategisen ajattelun ja päivittäisjohtamisen yhteensovittaminen ratkaisee, muodostuuko koulutuskuntayhtymien ”lukemattomista” projekteista sinällään hyviä asioita tekevä, mutta irrallinen joukko projekteja ja niissä hyöriä ihmisiä vai hyvin yhteen johdettu, systeeminen kokonaisuus, joka tukee koulutuksen järjestäjän toimintaa, sen jäsenten yhteisöllisyyden kokemusta ja osaamisen kehittämistä.



Työntekijöitä on tuettava näkemään projektit johdonmukaisena jatkumona yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Johdon tulee luoda innovaatioiden leviämislle hyvät rakenteet. Projekteista tiedottamiselle on oltava aikaa ja tiedottamisen tulisi saada sille kuuluva strateginen asema. Pienillä teknisillä asioillakin voi olla tärkeä merkitys: Jos projektit ovat aina ”opettajankokouksen esityslistan viimeiset pykälät”, niitä ei mielletä toiminnan ytimeen kuuluviksi asioiksi. Ne ovat aina niitä irrallisia asioita, jotka kuuluu mainita, mutta jotka jäävät varsinaisen toiminnan ja perustyön ulkopuolelle ja joista huolehtiminen kuuluu erilliselle projektihenkilöstölle. Projektien esittely koulutuksen järjestäjän verkkosivuilla ja sisäisissä verkoissa on myös haaste. Jos projektit näkyvät vain nimillään, nimet eivät välttämättä kerro sisällöstä tai tavoitteista eikä kokonaisuus hahmotu asiaa tuntemattomille.

Omniassa oli kokeiltu kehittämissyksikön jalkautumista opetusyksiköihin esittelemään toimintaansa ja saatu hyvää palautetta opiskelijoiden kiinnostuksesta kehittämistä kohtaan. Opettajat eivät kuitenkaan kaikissa yksiköissä osallistuneet yhtä aktiivisesti tapahtumaan.

Johdon on hyvin tärkeä myös rajata kehittämisen kohteita tarvittaessa jopa lujasti. ”Otetaan tänä vuonna nämä kaksi asiaa. Kokeillaan ja kehitetään niitä. Tuetaan niitä kaikin tavoin. Muilta osin mennään vanhaan malliin ja virheettömästi. Näin energiaa jää tehdä jotain kunnolla.” Joskus jotain tulee siis myös hetkeksi valmiiksi. Samaa asiaa ei voi kehittää loputtomiin, koska ihmisen into sammuu. Organisaatio voi torjua kehittämistyön merkityksen, jos siltä samanaikaisesti odotetaan kovin moniin erisisältöisiin kehittämistehtäviin osallistumista.



## Yhteisön rakentaminen

Syrjäytymisen ehkäisy ammatillisessa koulutuksessa perustuu vahvasti yhteisön voimaan ja sen vahvistaminen on keskeistä projektityössä. Nivelvaiheyhteistyö ja oppilaitoksen ohjausprosessien tunnistaminen ja yhteisissä malleissa pysyminen edellyttää saumatonta yhteistyötä, pienten tekojen ja yhteisten sopimusten merkityksen tunnistamista. Yksinkertaisimmillaan kyse on esimerkiksi siitä, että työjärjestykset rakennetaan tukemaan yhteisöllisyyttä ja ryhmien muodostumista, vältetään pirstaleista ”kurssitarjottimen” ajattelua. Nykykoulu ei ole systeeminen, valintoja on liikaa – niitä ei yksin tai ylipäätään lainkaan pysty tekemään. Valintojen tekeminen on aina raskasta. Vaatimukset nuorelle, kasvussa olevalle ihmiselle ovat liian kovia. Toiminta on rakennettava niin, että nuoret jäävät positiivisessa mielessä kiinni siitä, ettei heistä ole kuulunut hetkeen ja että heitä on kaivattu. Tarkastuspisteitä on oltava säännöllisesti. Tarpeellisuuden tunne on jokaiselle tärkeä. Systeemisen koulun voi rakentaa vain johdon tuella.

Syrjäytymisen ehkäisyprojekteissa henkilövaihdokset ovat melko tavallisia eikä projektityöntekijän ole aina helppo löytää asemaansa eikä hahmottaa projektin ja taustaorganisaation kokonaisuutta. Toisinaan projektityössä on hankala vetää tarkkaa rajaa siitä, mikä työ kuuluu ammatillisen koulutuksen perustyöhön ja mikä on erillistä kehittämistyötä ja projektia. Syrjäytymisprojektin vetäjä voi toimia jopa opettajan työparina, jolloin kokemus ja osaaminen siirtyvät kyllä välittömästi, mutta opiskelijan kannalta katsottuna jatkuvuus ei ehkä ole taattua.

Hyvä projekti nostaa selkeästi arvioinnin avulla esille uusia kehittämistarpeita ja tunnistaa asiat, jotka tehdään valmiiksi ja juurrutetaan ja toisaalta ne asiat, jotka on myöhemmin otettava kehittämisen kohteeksi. Kehittämiskohteiksi esimerkiksi Keudan projektin jälkeen jää edelleen nivelvaiheen tiedonsiirto ja tarpeettomien testausten karsiminen nivelvaiheen molemmin puolin. Projekti on voitu perustaa hoitamaan jokin yhteisössä vallinnut kehittämistarve kuntoon. Tuloksena voikin olla, että projektin esille nostama tarve jopa kasvaa ja tarvitaan uusia toimenpiteitä: uusia työntekijöitä, uusia vakinaisia toimenkuvia ja toimia tai uusia, aikaisemmasta kehittyneitä projekteja. Yksittäisen opiskelijan tai toisaalta koko kouluyhteisön kannalta tilanne voi olla vaikea hahmottaa. Monen projektin yhtenä aikaansaannoksena on ollut vakituisten tukijärjestelmien ja opiskelijahuoltohenkilöstön tarpeen esille tulo ja uusien työtehtävien ja toimenkuvien kehittäminen. Taustalla ovat tietysti vaikuttaneet myös muut samanaikaiset muutokset yhteiskunnassa ja nuorten samanaikaisesti lisääntynyt tuen tarve.

Isoissa koulutuksen järjestäjien yksiköissä yhteisöllisyyden rakentaminen on hyvin haasteellista, koska opetustyö väistämättä edellyttää tiivistä luokassa läsnä olemista. Työntekijöille jää aika vähän energiaa ja mahdollisuutta liikkua ja tutustua toisten toimintaan. Projektien sijaitseminen jossakin toimipisteessä johtaa yleensä väistämättä siihen, että inhimillinen vuorovaikutus on vilkkainta fyysisesti samassa paikassa sijaitsevien välillä. Ajatukset ja ideat vaihtuvat siellä parhaiten muiden jäädessä etäisemmäksi. Verkkosivut ja runsaskaan tiedottaminen eivät vaikuta tätä perusongelmaa helposti ratkaisevan.





Isojen koulutusorganisaatioiden väistämätön piirre on tietynasteinen etäisyys jopa fyysisesti, mikä on omiaan luomaan tiedonkatkoksia ja epäluottamusta. Luottamus syntyy vuorovaikutuksessa. Jos sitä ei ole, koetaan etäisyyttä ja vähäisistäkin pettymyksistä voi syntyä vääriä uskomuksia ja epäluottamusta. Tavallista on, että perustyötä tekevät kokevat hallinnon ja kehittämisen itselleen jonkun verran etäisinä ja vieraina asioina.

### Vallitseva tilanne vai jatkuva muutos

Haastatteluissa puhuttiin paljon muutoksista, joita nuorten elämässä, työelämässä ja opetuksessa on tapahtunut. Muutosten määrän tulisi olla sellainen, että ihmisillä säilyy hallinnan tunne tai he alkavat vastustaa kaikkia muutoksia ja projekteja jakamatta edes miettiä, mistä niissä on kysymys. Johdon merkitys muutosten aikana on luonnollisesti ensiarvoisen tärkeä.

”Nykyään on liikaa monien lankojen esille poimimista ja se kutominen jää tekemättä. Pitäisi osata priorisoida. Ottaa aikaa, tehdä eri tavalla ja juurruttaa se.”

Vaikutelmakseni jäi, että organisaation voimakkaat muutokset ja rakenteiden perusteellinen uudistaminen sujuvien ja yhteisten kehittämisprosessien löytämiseksi herättävät aluksi paljon keskustelua ja kritiikkiäkin, mutta kehittämistyötä tekevät uskovat niiden lopulta johtavan laajoihin ja hahmotettaviin kokonaisuuksiin. Toimintojen virtaviivaistaminen on esimerkiksi Omniassa saanut ulkopuolelta hyvää palautetta.

### Projektien keskinäiset yhteydet

Tutkituissa oppilaitoksissa on onnistuneesti kehitetty syrjäytymisen ehkäisyyn liittyviä asioita projektiyhteistyön jatkumona. Projekteihin on tuotu uusia elementtejä ja tavoitteita, samat kumppanit ovat jatkaneet useita peräkkäisiä projekteja.



Toisinaan on myös uusien tavoitteiden ja mahdollisesti uusien kumppanien aika, jotta uudistutaan ja nähdään asioita tuorein silmin.

Kokonaisuuden rakentamisessa projektien hahmottaminen ja niiden välinen synergiaetu on tärkeä. On haastavaa muodostaa kokonaiskuvaa, tehdä tilannekatsausta ja tutustua erilaisiin kulttuureihin kehittämistyön suunnittelun pohjaksi useiden tuhansien opiskelijoiden ja satojen opettajien kokoisten yksiköiden liityessä yhteen yhteisiksi ammattiopistoiksi. Ison koulutuksen järjestäjän kehittämisprojekteja tekevät ihmiset ovat tavallisesti lähtöisin kaikista aikaisemmista erillisistä yksiköistä. Työntekijät ovat vuosien varrella levittäneet omia, keskenään vähän erilaisia ideoita ja ajatuksiaan organisaatioiden muotoutuessa uudelleen. Projektityöntekijän muuttaessa asemaa organisaatiossa heidän johtamansa projektit ovat saattaneet laajentua, muuttaa muotoaan ja/ tai saada uusia kohderyhmiä. Muutoksia on voinut tapahtua monta kertaa eikä niitä ole jälkeinpäin helppo jäljittää. Johdon haasteena on koota yhteen osaaminen ja ideat uutta kokonaisuutta rakentavalla tavalla.

#### **Ulkopuolinen asiantuntija ja/tai projektin työntekijä omasta talosta**

Haastatteluissa keskusteltiin myös opetusyksiköiden ja erillisen kehittämisosaston yhteistyöstä ja kehittämistyöntekijöiden asemasta suhteessa opetushenkilöstöön.

Keudan projekteissa on onnistuneesti osattu käyttää ulkopuolisia asiantuntijoita niissä rooleissa, joissa heistä on hyötyä. Ulkopuolinen toimija on tarpeen työtehtävissä, joissa hänen osaamisensa projektihallinnosta on parempaa kuin oman henkilöstön. Ulkopuolinen projektien välittäjäorganisaatio voi ottaa vastuulleen osan projektin hallinnosta, jota monet koulumaailman ihmiset vierastavat. Ammatillisessa koulutuksessa projektimainen työtapana on monelle vielä aika vieras eikä ajatus osaamisen kehittämistä projektimaisesti työskennellen ole selvä. Erään haastatellun sanoin: ”Ei osata suunnitella pitkäjänteisesti vuosien tai puolen vuoden päähän, kun koulu elää aina tässä hetkessä hyvin hektisesti.” Ulkopuolisen kouluttajan ja toimijan läsnäolo luo myös koulutustilanteisiin ammatillista etäisyyttä ja tunnelmaa. Vaikka oman henkilöstön ja yhteisön jäsenillä olisi vastaavaa osaamista saatavana, sitä ei välttämättä koeta yhtä arvokkaana.

#### **Onko projektin tavoitteena vaikuttaa syvällisesti muutamaan harvaan toimintoon ja yhteisön jäsenen vai ottaa kaikki mukaan kaikkeen?**

Haastatellun kokeneen kehittämistyöntekijän sanoin koulumaailman peruskokemuksiin sisältyy normi, että jos jotain on saatavana, sitä pitää olla tarjolla kaikille yhtä paljon ja samoin pelisäännöin. Siksi projektin toimenpiteisiin kannattaa suunnitella jokin sellainen osa, joka on tarjolla ”kaikille” eli avoimella periaatteella mahdollisimman monelle. Tämä ei saa johtaa resurssien tuhlaamiseen ja ripottelemiseen, mutta ajatuksena on tukea kohdennettujen, runsaampien resurssien jakamista ja sitä, että yhteisö hyväksyy resurssien valikoivan allokoinnin.

Projektin työntekijöillä ja varsinkin vetäjillä on oltava valtavasti energiaa jaksakseen yhä uudestaan ja uudestaan kertoa uusille yhteisön jäsenille projektistaan myös syvällisten vaikutusten aikaan saamiseksi.



## Opetushenkilöstön koulutuksen hyviä käytäntöjä

### 1. Väljät raamit ja oman soveltamisen mahdollisuus

Keudan projektikoulutuksissa on toteutettu periaatetta, jonka mukaan osallistujat saavat valita kehittämisen kohteensa pienissä ryhmissä itsenäisesti ja tehdä mielekkääksi kokemaansa kehittämistyötä lähellä omaa arkea. Palaute tästä ratkaisusta on erittäin hyvä.

### 2. Koulutuksessa tuotettujen mallien resurssointisuunnitelmat tehdään heti

Koulutuksen kehittämiskohteet on kiinnitetty omaan, seuraavan lukuvuoden työhön ja resurssien suunnitteluun. Näin mallit eivät voi jäädä tyhjiin leijumaan ja toteutumatta, kun ne sisältyvät opettajien työsuunnitelmiin. Esimerkiksi selkeä resurssipankki erityisopetuksen tarpeisiin hankkeessa kehitettyjen mallien pohjalta toimisi hyvin.

### 3. Koulutus tukemaan yhteisöllisyyttä; toteutustavat ja sisällöt

Keudan opettajien ja opiskelijahuoltohenkilöstön koulutusmalli on rakennettu niin, että siinä on ulkopuolinen vetäjä. Koulutuksessa tehdään pienryhmytyötä oman lähiyhteisön sisältä muodostetuissa ryhmissä ja osallistutaan yhteisiin koulutuspäiviin, joissa on luentoja ja yhteistä keskustelua. Yhteisessä koulutuksessa kokemus koulutuksen järjestäjän kokonaisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta vahvistuu. Koulutuksen sisällöt tuovat uutta tietoa, mutta vahvistavat myös yhteisöllisyyttä ja arvojen pohdintaa. Osallistujat ovat itse nostaneet esille useita tiedollisia tarpeita ja kokevat, että tästä aihepiiristä tarvitaan paljon uutta tietoa. Myös johdon edustajat ovat osallistuneet työnsä sallimissa rajoissa koulutuksiin ja heille on asetettu samat vaatimukset suoritusmerkinnän saamiseksi (esimerkiksi poissaolojen korvaus). Koulutus on järjestetty niin, että ihmiset tulevat fyysisesti suurin piirtein yhtä kaukaa. Omalta työpaikalta pois pääsy ja muiden tapaaminen koetaan myönteisenä vaihteluna. Kun huomaa muiden painivan melko samanlaisten ongelmien kanssa, oma olo helpottuu. Koulustustoimenpiteet ja sisällöt on rytmitetty koulun sisäiseen toimintalogiikkaan. Palautetilaisuudet ovat yhteisöllisiä. Verkko-ohjausta ei ole oikeastaan ollut eikä sitä myöskään ole kaivattu, kun on haluttu tavata henkilökohtaisesti toinen toista näiden asioiden ympärillä.

### 4. Palaute koulutusmallista

Osallistujien palaute kaikesta edellä kuvatusta on hyvä. Pienryhmissä tehtävä kehittämistehtävä ja vapaat keskustelut on koettu erityisen merkityksellisiksi. Projekti ja koulutus perustuvat ryhmän toimintakyvyn ja voiman lisäämiseen, ei yksittäisten osallistujien tekemiseen osaavammaksi. Suunnitelmissa on myös ryhmäprosessien lopettaminen koulutuksen päättyessä.

## Projektityöntekijän tarvitsema tuki

Projektin vetäjä tarvitsee johdon tukea konkreettisten järjestelyjen mahdollistamisessa ja henkisen tilan luojana projektille, aloitteiden ja ideoiden kommentoijana,



tiedottamisen tukijana sekä palautteen antajana. Myös johdon on hyvä olla aloitteellinen ja nostaa esille yhteisön tarpeita ja näkökulmia.

Projektityö on varsin kuluttavaa, jatkuvaa esillä ja innostuneena oloa. Se vaatii myös palautumista ja lepoa.

### **Juuruttamisen keinoja**

Eskon puumerkillä tarkoitetaan sitä, että jokainen (suomalainen) haluaa jättää työhön oman jälkensä eikä halua välttämättä ottaa ideoita toiselta. Siksi projektin tuotokset ja mallit on tehtävä melko väljinä raameina ja jätettävä tilaa omaan soveltamiseen. Malli ei saa olla liian jäykkä eikä myöskään liian vaikea ja vaativa.

Kaikissa yksiköissä on pyritty suoraan vaikuttamaan pysyviin rakenteisiin ja luomaan uusia entistä tuloksellisempia käytänteitä. Projektien juurruttamisessa on käytetty jonkun verran myös julkaisu- ja Internet-toimintaa (kirjalliset julkaisut ja Internet-sivut).

Pääpaino levittämisessä toiminnan ja opettajien tasolle on aina henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa ja siinä, että tulokset puhuvat puolestaan; onnistuneet esimerkit, opiskelijoiden tutkintojen suorittaminen ja valmistuminen kertovat tuloksista ja motivoivat. Näin on käynyt esimerkiksi TATU2 -projektissa.

Usein projekteissa huomataan, että ihmiset tietävät kyllä, miten heidän tulisi toimia, mutta eivät aina voi tai halua toimia tavalla, johon heitä ohjataan. Ihmisiä ei saa eikä pysty pakottamaan mukaan kehittämiseen esimerkiksi silloin, kun se on heidän elämän- ja työtilanteeseensa sillä hetkellä täysin kohtuutonta.

### **Projektien johtamisen haasteita**

Osa opettajista pitää turvallisista ja samoina pysyvistä tilanteista ja jättäytyy siksi mielellään kehittämisen ulkopuolelle. Informaatiota on paljon tarjolla ja sitä valikoituu luonnollisistakin syistä niin, että opettajat eivät edes huomaa kaikkea tärkeää.

Projektityön suunnittelun tavallinen haaste opetusallalla on opettajan työn lukuvoimien suunnittelukäytäntö. Opettajien työsuunnitelmat laaditaan varhain keväällä ja opettajien työaika sidotaan niin, että opetusvelvollisuudet täyttyvät. Vapaata resurssia uusien projektien käynnistämiseen kesken lukuvuoden on vaikea järjestää ja se johtaa useimmiten siihen, että opettajat ottavat projektityön vastaan ylittuneina. Lukujärjestykseen merkityt tunnit on hoidettava opiskelijoiden välittömien tarpeiden mukaisesti ja projektityö jää muuhun aikaan. Opettajien osallistuminen on silloin kovin pirstaleista ja kehittämistyö käy hankalaksi. Jos ihmiset joutuvat tekemään projektia ylimääräisellä ajalla ja muun ohella, ei siitä tule sellaista hyvää lopputulosta kuin toivotaan. Jos taas tekijät eivät ole pysyvästä henkilökunnasta, ei todellinen toimintaan juurtuminen onnistu.

Juuruttamisen vaatima aika aliarvioidaan aina. Hyvän projektin vaatima aika kuuluu erään haastatellun antaman esimerkin mukaan seuraavasti:



6 kk menee luottamuksen saamiseen, roolin muuttamiseen uutta tehtävää vastaavaksi, jos oman organisaation edustaja vaihtaa tehtävää ja ryhtyy projektityöntekijäksi.

2–3 kk menee sitten siihen, kun ihmiset sitoutuvat kokeilemiseen

1 v menee uuden asian kokeiluun yhden opiskelijaryhmän ja -sukupolven kanssa ja silloin on vasta yksi kokemus olemassa

3 kk menee sen selkiyttämiseen, mitä oikeastaan saatiin aikaan

levittämiseen tarvittaisiin vielä puoli vuotta lisää!

”On täysi työ, että saa projektin pakettiin kahdessa vuodessa.”

## Hyvin onnistuneen projektin mallintaminen

Haastattelujen pohjalta mallinnettiin hyvin onnistuneen projektin tapahtumien kulku seuraaviksi vaiheiksi:

**Ideoiden kokoaminen ja tarvekartoitus:** Projekti-ideoita kootaan ja kehkeytetään jatkuvasti esimerkiksi yhteisössä elämällä ja sen kriittisiä kohtia havainnoimalla (opettajat ja opiskelijahuoltohenkilökunta, kehittämistyöntekijät, laaturyhmä, johto). Jokaisella on vastuu kehittämistarpeiden viemisestä eteenpäin organisaatiossa.

**Projekti-idean valinta:** Edellä kuvatuista aineksista valitaan ne projekti-ideat, joihin sitoudutaan kehittämissuunnitelman tasoisesti ja valitaan myös pois ne asiat, joita ei tällä strategiakaudella aktiivisesti kehitetä. Tässä päätöksenteossa otetaan huomioon kansalliset ja kansainväliset koulutuspoliittiset linjaukset ja ylimmän johdon asettamat strategiset suuntaviivat.

**Valituista kehittämiskohteista tiedottaminen organisaation tasolla:** On tärkeä varmistaa se, että opiskelijat ja työntekijät ovat perillä siitä, mikä kehittämisen kohde on tällä hetkellä keskeisin ja mistä asioista ei tarvitse tällä kertaa tarpeettomasti huolehtia.

**Sitoutuminen projekti-ideaan:** Johto sitoutuu ja sitouttaa projektiin yhteisön jäsenet sen hakuvaiheesta alkaen. Johto tarkoittaa tässä sekä ylintä johdon tasoa, rehtoria, että koulutusjohtajia ja -päälliköitä. Johto tukee projektia sekä viestinnällä että konkreettisilla toimilla. Johto resurssoi strategisesti tärkeiden hakemusten tekoon työaikaa, vaikka ulkopuolista rahoitusta ei vielä ole saatavana.

**Osaamisen johtaminen:** Johdolla on käytettävissään reaaliaikainen tieto ja toimivat tietojärjestelmät henkilöstön osaamisesta ja mielenkiinnon kohteista projektiryhmien ja muiden ryhmien rekrytoinnin ja työn suunnittelun perustaksi.

**Hakemuksen teko:** Hankehallinnosta ja kehittämistehtävistä vastaavat erityistyöntekijät tuovat mukaan oman asiantuntemuksensa. Yhteistyössä kunkin kehittä-





tämisen kohteen substanssiasiantuntijoiden ja mahdollisesti aiotun kohderyhmän kanssa valmistellaan projektihakemus.

**Rahoittajaviranomaisen toiminta:** Rahoittajaviranomainen toimii ennakoitavasti ja niin, että hankkeiden haku on mahdollista kohtuudella rytmittää lukuvouden suunnitteluun.

**Myönteinen projektipäätös ja projektin käynnistäminen:** Projektipäätöksen tultua johto suunnittelee projektin toteutuksen vielä yhdessä projektiin valittavien henkilöiden ja sen toimintaympäristön ja mahdollisesti kohderyhmän edustajien kanssa. Projekti ja sen asema toimintaympäristössään hahmotetaan ja mallinnetaan aika ajoin tilanteiden muuttuessa.

**Projektin ohjaus ja proaktiivinen projektijohtaminen:** Projektin aikana tapahtuviin muutoksiin on varauduttu. Epäjatkuvuuskohdat mahdollistavat uudelleenarvioinnin ja toimivat myönteisen kehityksen edistäjinä. Projektin toimijat tuntevat hyvin paitsi oman projektinsa, myös sen toimintaympäristön ja yhteisön viralliset ja epäviralliset toimintatavat.

**Projektin päättyminen ja juurruttaminen:** Hyvissä ajoin ennen projektin päättymistä analysoidaan projektin prosessi ja tuotokset sekä tuotosten juurtumisen tilanne. Laaditaan suunnitelma juurruttamisesta ja tunnustetaan myös projektissa esille nousseet uudet kehittämistarpeet.

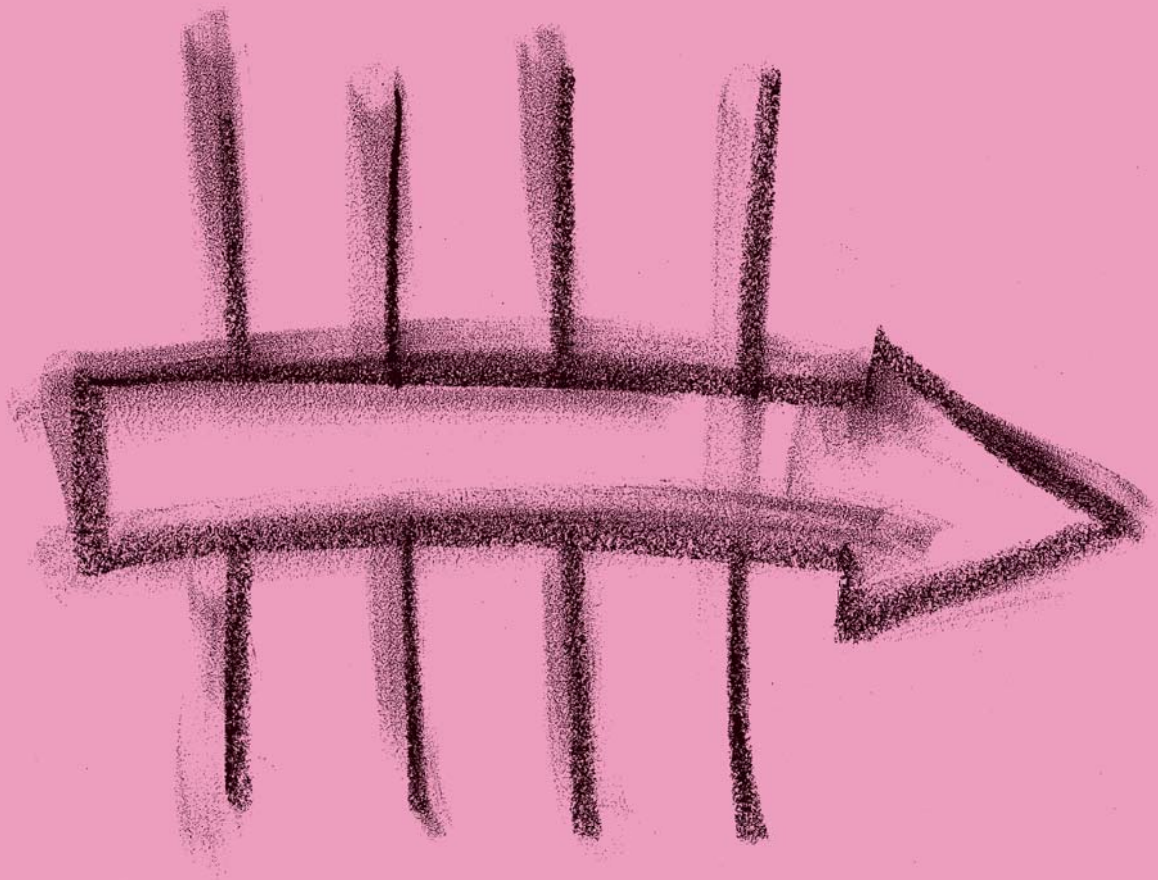


## Kirjallisuus

- Haapalainen P. 2007. Learning within projects. A Qualitative Study of How Learning Contributes to Knowledge Management in Inter-organizational Construction Projects. Acta Wasaensia No. 179, Industrial Management 14. Universitatis Wasaensis 2007.
- Mahlamäki-Kultanen S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Acta Universitatis Tamperensis 599. Tampereen yliopisto.
- Mahlamäki-Kultanen S. 2003. Leonardo da Vinci -ohjelman ensimmäisen vaiheen (1995 – 1999) arviointi ja toisen vaiheen (2000 – 2006) väliarviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2003:43. Opetusministeriö.
- Miettinen K. 2007. Erityisopetuksen toteutuminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Väitöstutkimus, julkaisematon käsikirjoitus (esitarkastuksessa). Tampereen yliopisto.
- Mällinen S. Conceptual change process of polytechnic teachers in transition from classrooms to web-based courses. Acta Universitatis Tamperensis; 1255, Tampere University Press, Tampere 2007.
- Seinä S. & Helander J. 2007. Tiimeistä työpareiksi. Toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisu 3. Saarijärven Offset oy, Saarijärvi.







**Kirjoituksessa hahmotellaan projektimuotoista toimintaa kolmella alueella työpajatoiminnassa, siihen olennaisesti liittyvässä poikkisektoraalisuudessa sekä näiden yhdistelmässä; tulevaisuuden työpajaprojektissa. Tekstissä kuvataan työpajoja toimintaympäristönä nostaten poikkisektoraalisuuden ja poikkisektoraaalisen kehittämisen korostetusti esille, pohtien lopuksi tulevaisuuden työpajaprojektien kehittämisalueita.**

## Verkostoitumisesta sektorirajat ylittävään yhteistoimintaan – Työpajaprojektissako tulevaisuus?

**Elina Hakkarainen**

Tässä kirjoituksessa pyörittelen projektimuotoista toimintaa kolmella alueella – työpajatoiminnassa, siihen olennaisesti liittyvässä poikkisektoraalisuudessa sekä näiden futuristisessa yhdistelmässä tulevaisuuden työpajaprojektissa. Aluksi hahmottelen toimintaympäristöä eli työpajoja sekä sen ytimessä olevaa poikkisektoraalisuutta, sen jälkeen sektorirajat ylittävää kehittämistä parhaimmillaan ja myös pahimmillaan. Päätän kirjoituksen pohdintaan siitä, mitä poikkisektoraalisella työpajaprojektilla tulevaisuudessa voitaisiin kehittää.

### Mikä on työpaja?

Työpaja määritellään erityistyöllistämisen yksiköksi, joka tarjoaa eri-ikäisille asiakkaille mahdollisuuden saada tukea erilaisten ohjaus- ja valmennuspalveluiden avulla vaikkakin vuonna 2004 tehty selvitys osoittaa nuorten osuuden kaikista työpajalaisista olevan 72 % (Kähkönen & Hanni 2005, 55). Asiakkaat ovat lähinnä muuten heikossa työmarkkina-asemassa olevia ihmisiä (Ylipaavalniemi, Sariola, Marniemi & Pekkala 2005, 9). Nuorten työpajatoiminta alkoi kahden sektorin yhteistyöstä ja kehittyi moniammatilliseksi osaamiseksi. Parhaimmillaan nuorten työpajatoiminta yhdistää nuoriso-, sosiaali- ja opetustoimien sekä työhallinnon osaamista mielekkääksi kokonaisuudeksi ja palvelujatkumoksi asiakkaan tarpeiden mukaisesti. (Kähkönen & Hanni 2005, 5).

Täytyy rehellisesti myöntää, että tullessani töihin työpajamaailmaan en tarkkaan tiennyt, mitä olin valinnut. Jo pian huomasin joutuvani puolustelemaan työpajoja toimintamuotona, jotta organisaatioiden yhteistyötä kehittänyt projektimme saisi elintilaa. Tämä ei ollut mikään optimaalinen tilanne edistää yhteistyötä. Kuultuani ja luettuani työpajatoiminnan historiaa ymmärsin huonon maineen, joka on osin saatu syystä.

Työpajatoiminnan juuret ulottuvat 1980-luvulle ja sen kasvutarina on sisältänyt uudistumista ja kehittymistä moneen suuntaan. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna työpajaympäristö on saanut olla mukana monenlaisessa muutoksessa; uuden työmuodon syntymisessä, nuorison massatyöttömyydessä, lamassa, EU:n liittymisen aikakaudessa ja toiminnan säännönmukaisessa kehittämisessä ra-



kennerahastovarilla. Työpajatoiminta pysyi muutoksessa mukana itsekin muotoutumalla. (Marniemi, Pekkala & Virtanen 2004, 6–12). Projektivarat ovat pitkään olleet olennainen osa toiminnan kehittämistä ja ylläpitämistä (Kähkönen & Hanni 2005, 11). Kuitenkin toimintaa on leimannut sisällöllinen jäsentymättömyys mutta myös toisaalta aito mahdollisuus: työpaja on työkalu eri alojen ammattilaisten yhteiseksi työsaraksi.

Toiminnan muotoutuvuus ja myöhemmin sen monimuotoisuus ovat antaneet työpajoille pitkäkestoisen leiman. Laajaan joukkoon (Suomessa arvioidaan olevan noin 220 työpajaa) on mahtunut myös laaja kirjo osaamista. Vaihtuva ja vähäinen työvoima sekä epävarmuus tulevasta (mm. rahoituksesta) on summautunut yhteen joissakin tapauksissa vähäiseksi työn laaduksi. Toisaalla taas oma asemoituminen on otettu haasteena ja mahdollisuutena, jonka tuloksena on hyvinkin laadukasta työtä. Tämä kauaskantoinen ja ristiriitainen leima näyttäytyykin yhteistyötilanteissa.

Kolmasosaa työpajoista hallinnoi kunta, loput ovat seutukunnallisia tai järjestöjen ja säätiöiden hallinnoimia. Kuntien hallinnoimista työpajoista 47 prosenttia hallinnoi nuoriso- tai vapaa-aikatoimi. Muita vastuussa olevia toimialoja kunnissa ovat mm. sivistys- tai sosiaalitoimi sekä henkilöstö- tai keskushallinto (Kähkönen & Hanni 2005, 17–18). Laajan kentän hallinnollinen, toiminnallinen ja rahoituksellinen monimuotoisuus on mahdollistanut reaktiivisuuden, johon muut hyvinvointipalvelut tuskin kykenevät. Muotoutuvuus on tarkoittanut toimijoille myös vaadetta luovuudesta, sopeutumiskyvystä ja pitkästä pinnasta - tulevaisuus kun on näyttänyt varsin lyhyellä aikajänteellä.

## Poikkisektoraalisuus

Poikkisektoraalisuuden sijoitan hyvinvointipalveluihin, joihin sisältyväksi ymmärrän sosiaali-, terveys- ja koulutuspalvelut. Tässä artikkelissa kuvattu yhteistyö tapahtuu koulutuksen ja työpajojen kesken. Yhteistyötä koulutusorganisaatioiden kanssa työpajoilla on tehty 1990-luvun puolivälistä saakka; enemmän ja vähemmän järjestelmällisesti. Yli puolet (55,8 %) työpajoista ilmoittaa tekevänsä kouluyhteistyötä (Kähkönen & Hanni 2005, 37). Suurin osa tekee yhteistyötä toisen asteen oppilaitoksen kanssa (90 %), yli puolet myös peruskoulujen kanssa. Lisäksi yhteistyötä tehdään vähemmässä määrin työväen-/kansanopistojen, ammattikorkeakoulujen ja lukioiden kanssa. Suurena ongelmana on toiminnan maksuttomuus – suurin osa työpajoista (70 %) ei saa korvausta työstään. (Hakkarainen 2004). Toimintaa on kokeiltu ja aloitettu yksittäistapauksilla ja projekteilla, helppo ratkaisu varsinkaan kun se ei vaadi merkittäviä alkusijoituksia organisaatiolta.

Työpajatoiminnan mahdollisuudet on huomattu mm. jo edesmenneen hallituksen ja Vanhasen II hallituksen hallitusohjelmassa. Konkretiaan eri mahdollisuuksien spekulatiivisissa on jo päästy opetusministeriön Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistiossa. Siinä työpajatoimintaa liikutellaan koulutuksen nivelessä - elimellisenä osana mahdollisuuksia. (Opetusministeriö 2005, 83–85.)

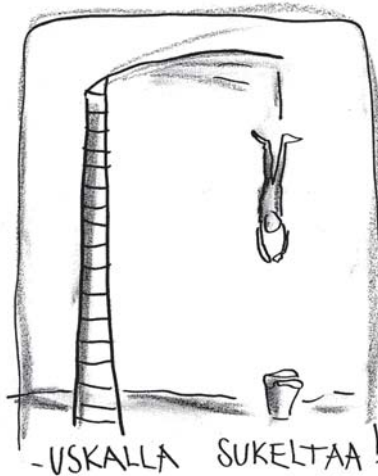
Huolimatta haasteista monella paikkakunnalla tapahtuvan, moniorganisaation, moniammatillisen ja poikkisektoraalisen projektitoiminnan tikuista kynsien alla



olin innoissani. Tässä toiminnassa on huonoa ja hyvää toisella tavalla kuin missään muussa.

Eri hallinnonalojen yhteistyötä kehittäviä projekteja vaihtelevilla sisältöalueilla on ollut useita. Moniammatillisesta yhteistyöstä ja poikkisektoraalisuudesta on puhuttu taatusti kauemmin kuin kaksikymmentä vuotta. Yhteistyöstä on tullut myös mantramainen hokema, jota kehittämisehdotukset, suositukset ja toimintasuunnitelmat suorastaan vilisevät. Myös toiminnan raportoinnin aikana on selvää, että yhteistyötä on ollut, totta kai, ”kävi se sosiaalitoimiston harjoittelija-Lilli hakemassa täältä esitteitä silloin kesällä”. Olenkin tietoisesti siirtynyt käyttämään sanaa yhteistoiminta tarvelähtöisestä, suunnitellusta ja pitkäkestoisesta yhdessä toteutetusta ihmisläheisestä toiminnasta pelkän yhteistyö-käsitteen luoman illuusion sijasta.

Monen eri hallinnon alan yhteistyö tarkoittaa sukeltamista itselle uusiin tai vieraisiin sisältöalueisiin, kurkistusta toisen hallinnon alan käytäntöihin (niin hyvässä kuin huonossakin), epäluuloa uusia ihmisiä ja toimintatapoja kohtaan. Asiaa huomattavasti auttaa kiinnostus toista ammattilaista, hänen osaamistaan ja organisaatiotaan kohtaan. Olen monesti kohdannut tilanteita, joissa kukaan ei uskalla kysyä, mitä kaikkea kanssapeluri oikeasti työkseen tekee tai mikä organisaation toimintatapa kyseisessä tilanteessa onkaan. Asioista suoraan puhumista voidaan vältellä yllättävänkin pitkään - asian, ja pahimmassa tapauksessa asiakkaan - kärsiessä meta-tasoisesta työntekijäkontaktista.



Joskus monen hallinnon alan välinen yhteistyö tarkoittaa yhteistyötä yli paikkakuntarajojen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että työaika kuluu monin kerroin, jos yhteyksistä ja yhteisyydestä halutaan pitää kiinni. Matkustaminen monen paikkakunnan välillä vie aikaa (ja joskus hermoja), mutta rakentaa yhteisöllisyyttä ja yhteistä tietoa paremmin kuin mikään muu. Vastuun ja vallan kysymykset poikkisektoraalisissa projekteissa ovat kovin ameebamaisia. Usean organisaation erilaisten tavoitteiden, henkilökohtaisten työtapojen ja taipumusten ristiaallokossa





seilaus saattaa hämärtää horisontissa olevan tavoitteen. Pahimmillaan kukaan ei tiedä kuka päättää suunnan tai heittää ankkurin veteen.

## Mitä aito yhteistoiminta eri organisaatioiden kesken on?

Poikkisektoraalinen toimintaympäristö mahdollistaa projektille laaja-alaisen kehittämisen. Projektissa on lupa kokeilla. Työaika voi käyttää rutiinien lisäksi niiden oikeiden asioiden eteenpäinviemiseksi, myös yhteistyökumppanin organisaatiossa. Enää ei voi kahvihuoneessa manata, kuinka yhteistyökumppani ei kerta kaikkiaan tajua ja ymmärrä tehdä töitään oikein, kun voi itse tehdä asialle jotakin. Suoraan puhuminen on kuitenkin monelle vaikeaa.

Haasteena projektille poikkisektoraalisessa toimintaympäristössä on emo-organisaatioiden sitoutuminen. Projekti on helppo käsittää vain toiminnan volyymin lisääjänä ja siitä on helppo olla kiinnostunut vain tilinteon hetkinä. On uskomatonta, että toiminnan kehittäminen, tiedon lisääminen, uuden löytäminen ja hiljaisen tiedon esiin kaivaminen on monessa organisaatiossa sysätty projektin henkilöstölle. Muu henkilöstö (koskee sekä johtoa että työtovereita) kiinnostuu projektista vain silloin kun on ”pakko” eli ohjausryhmän, johtokunnan tai vastaavan toimitielimen kokouksissa, jos silloinkaan. Mahdollisuus kartuttaa omaa tietoa pitäisi kiinnostaa yksittäistä työntekijää ja organisaation toiminnan edistämisen tulisi kiinnostaa johtoa (oikein käytettynähän se tarkoittaa myös lisääntyviä resursseja). Pelkäämmekö paljastuvamme ollessamme kiinnostuneita? Levitämmekö kaikkien eteen oman tietämättömyytemme, jos kokeneina työntekijöinä kysymme nuoremmalta henkilöstöltä miten muuten yksittäisiä työtehtäviä tulisi hoitaa? Ylpeytemmekö sitoo meidät rutiiniin ja vanhaan uomaan? Entä viekö kannustaminen jotain meiltä pois?

Yhteistyötilanteissa korostuu jutustelemisen taito. On tärkeää osata luotsata kevyttä keskustelua yhteisen hetken tasoittamiseksi. Kaikki voivat osallistua keskusteluun puhuttaessa uutisista, klassisesti säästä tai tulossa olevista kaupungin tapahtumista. Mutta osaammeko virittää itsemme ja keskustelukumppanimme tilaan, jossa voimme saada asioita todella eteenpäin. Kaunopuheinen suoraan puhumisen taito lienee yhteistyötilanteissa arvokkain taito.

Projektiin sitoutumattomuutta voidaan perustella projektiähkkyllä tai epäuskolla: ”kyllähän sen nyt tietää, ettei projekteilla muutosta aikaan saada, mutta antaa nuorien kokeilla - kunhan eivät tule meidän työtapoja muuttamaan”. Tietoon liittyy foucaultmaisesti myös aina kysymys vallasta, totta kai. Kokemus vertautuu kirjatietoon, naisnäkemys miehiseen näkökulmaan, johtajan idea työntekijän aloitteen.

Aito innostus on suuri käyttövoima. Työstään virikkeitä saava ja intensiivisesti työtään tekevä kaappaa haltioituneisuudessaan myös muut mukaan yhteiseen tekemiseen. Innostus korvaa joskus myös taidon. Silmät ja posket palaen projektistaan puhuva projektityöntekijä tekee ahkerasti töitä ja kokeilee ennakkoluulottomasti, sekä uskaltaa tehdä virheitä. Virheiden tekemisestä saattaa tulla este yhteistyölle, samoin kuin omalle kasvamiselle.





Luotettavuus sitoo ihmiset yhteistyöhön. Hallinnon alalla tai ammatilla ei ole väliä, kun tekee ajallaan mitä lupaa. Kokouksissa tai nopeissa kohtaamisissa on helppo sanoa lähettävänsä sen ja sen sähköpostin, faksaavansa eilisen paperin tai lukevansa muistion. Aina ei tule muistettua, että jonkun ihmisen työn eteneminen saattaa olla kiinni siitä itselle yhdentekevästäkin teosta.

Kaikille ja kaikkien osaamiselle pitää myös löytyä paikka ryhmässä. Yhteistyöryhmässä kaikki ovat samanarvoisia vaikka puheenjohtaja tai ryhmän vetäjä olisikin nimetty. Asioita käsiteltäessä kaikki saavat puheenvuoron ja kaikkia kuunnellaan. Tehtäviensä tasalla oleva puheenjohtaja laittaa suut suppuun loputtomasti äänessä olevilta ja kysyy hiljaisilta. Ryhmätilanteeseen mennessä ennakkoluulot, aikaisemmat kokemukset muista ihmisistä sekä yhteistyöhaluttomuus heitetään syrjään ja kiinnostutaan siitä, mitä ryhmän muilla jäsenillä on annettavaa. Jokaista ihmistä ja hänen panostaan arvostetaan. Ryhmän tuotos on yhteinen keksintö.

### **Mitä poikkisektoraisissa työpajaprojekteissa kannattaisi tulevaisuudessa kehittää?**

Ensimmäinen haaste on saada rahoitus kuntoon. Vuonna 2004 työpajoille suunnatun kyselyn mukaan noin 30 %:lle työpajoista on tehty vakinaistamispäätös, jonka tarkoituksena on selkeyttää pajan roolia ja asemaa kunnan hyvinvointipalveluissa. (Kähkönen & Hanni 2005, 11 – 12). Laadukas ja kehittyvä toiminta on mahdollista vain varman rahoituspohjan kautta. Työpajan asiakasnuorten elämäntilanteet ovat entistä haastavampia, jota heijastelee myös pajajakson jälkeinen koulutukseen tai työelämään sijoittumisprosentti, joka on 45 % (Kähkönen & Hanni 2005, 41).

Työpajajakso/yksilövalmennusprosessi saattaa helpostikin venyä vuoden mittaiseksi. Levähdysjakso koululta, jonka aikana on tarkoitus suorittaa muutama opintoviikko vapaavalintaisia tai ammatillisia aineita voi muuttua elämäntilanteen perusteelliseksi selvittämiseksi ja oikeisiin palveluihin ohjaamiseksi. Työpajajakso mahdollistaa yksilöllisyyden ja ajan antamisen moniammatillisuuden ohella, tätä parempia eväitä ei liene vielä keksitty. Hyviin tuloksiin palveluiden rajoja rikkovilla yksilöllisillä asiakkuuksilla on päästy mm. Oulussa antamalla prosessille aikaa ja yhdistämällä työpajan, työhallinnon ja ammatillisen oppilaitoksen palveluja luovalla ja tarpeenmukaisella tavalla. Koulukuntoisuuden saavuttaminen ei kuitenkaan välttämättä ole realistista joidenkin nuorten kohdalla työpajajakson jälkeen.



Oikeampi vaihtoehto saattaa tällöin olla joku muu palvelu. Oikein kohdistetut ja oikein ajoitetut palvelut säästävät resursseja merkittävästi kaikilta. Eräänä mahdollisuutena työpajat voisivatkin tulevaisuudessa ottaa roolin koulukuntoisuuden määrittelijöinä oppilaitokselle.

Työpaja-kouluyhteistyössä pitkien työpajajaksojen sisältö on mutkikkaiden elämäntilanteiden ja elämänhallinnan haasteiden oikomista, moniammatillista ja poikkisektoraalista yhteistyötä parhaimmillaan. Kysymys kuuluukin, kenen vastuulla on maksaa 15–17-vuotiaan nuoren työpajajakson kustannukset. Kenellä on lopullinen vastuu?

Työpajajakson vaikuttavuuteen eli seurantaan tulisi kiinnittää huomiota. Yli puolet nuorten työpajoista ei seuraa pajajakson jälkeistä sijoittumista vuoden jälkeen (Kähkönen & Hanni 2005, 56). Tosin seurannan ongelma taitaa päteä kokonaisuudessaan nuoren elämän nivelvaiheisiin. Seurantatilastot eivät kerro kronologista totuutta vaan hetkellisen totuuden yksilöistä. Taulukkojen väliin voi hukkaa lukuisia nuoria, heidän tahtomattaankin.

Työpajalla on mahdollisuus oppia tekemällä työtä esimerkiksi puu-, metalli-, media-, kierrätys- tai vaatetuspajalla. Työn taitojen harjoittelua tukee yleensä ammattitutkinnon omaava valmentaja ja elämänhallintaan tukea antaa yksilövalmentaja, jonka koulutustausta voi olla esimerkiksi sosiaalialan korkeakoulututkinto (ylempi tai alempi). Varsinaiseen oppimisen ohjaukseen ei kuitenkaan kiinnitetä huomiota. Oppimisen ohjauksella en tarkoita oppilaanohjausta vaan keskittymistä opiskelu- ja oppimistaitojen harjaannuttamiseen. Oppimistaitojen harjaannus ei koske vain erityisiä oppijoita (esimerkiksi ADHD- tai Asperger-oppijoita) vaan kaikkia työpajalaisia.

Opiskelu- ja oppimistaitojen harjaannutus osaltaan johtaa strukturoidumpaan (ammatti- tai perus-) opintojen suorittamiseen työpajalla. Työpajojen ja koulujen/oppilaitosten tulisi miettiä tarkkaan, mitä yhteistyöltä haluavat. Työpajalle sijoittaminen ei saa olla viimeinen hätäratkaisu, vaan perusteltu päätös. Tämä edellyttää molemminpuolista ymmärrystä ja tietoa tarjottavista palveluista, työtavoista sekä yhteisen toiminnan mahdollisuuksista. Vaasassa on tehty ansiokasta työtä mm. järjestämällä keskustelutilaisuuksia ja vierailuja työpajalla sekä ammatillisessa oppilaitoksessa.

Opetussuunnitelmien pilkkominen työpajatehtäviksi on rakentanut yhteistä toimintaa joillakin paikkakunnilla mm. Jyväskylässä. Eri ammattialojen opetussuunnitelmien vertailu työpajan opintopajoihin on konkretisoitunut suoritettavia kokonaisuuksia ja tehnyt suoritettujen opintojen hyväksilukemisesta helpompaa. Jyväskylässä on myös kokeiltu luovaa koulu-yritys-työpajayhteistyötä, jonka eri muotojen jatkojalostaminen saattaisi tuottaa hyviä tuloksia. Tosin Saksan kaltaiseen duaalikoulutusmalliin ei liene syytä mennä.

Työpajojen asiakkaat koostuvat säännönmukaisesti erilaisista oppijoista: joko on tarve opetella uusia taitoja oman työllistymisen tukemiseksi, harjoitella työyhteisössä toimimista tai on esimerkiksi tarve opiskella osa ammattia käytännönläheisemmin. Mitä me ihmisinä ja työntekijöinä voimme oppia poikkisektoraalisesta projektitoiminnasta? Vähintäänkin avoimuutta, kiinnostusta, suvaitsevaisuutta ja vastavuoroisuutta.





### Tutustumisen arvoisia työpajoja ovat mm:

#### Oulun kaupungin nuorisoasiainkeskuksen nuorten työpajat

Aikaisempiin projekteihin ja alueelliseen/paikalliseen yhteistyöhön vahvasti sitoutunutta työtä. <http://www.oulu.ouka.fi/nuoriso/tyopajat/>

#### Jupiter-säätiö, Vaasa

Innovoivaa, innostunutta ja dynaamista kehittämistä. <http://www.jupiter.fi>

Helsingin opetusviraston nuorten työpajojen **Woodoo-verstas**: Pitkällä aikajänteellä tehtyä päämäärällistä kehittämistyötä. [http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Woodooverstas?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/fi/Opetusvirasto/Ty%C3%B6pajat/WooDoo-verstas/](http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/Woodooverstas?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/fi/Opetusvirasto/Ty%C3%B6pajat/WooDoo-verstas/)

### Lähteet

Kähkönen S. & Hanni M. 2005. Nuorten työpajat -selvitys vuodelta 2004. Lapin lääninhallitus. Sevenprint.

Marniemi J., Pekkala T. & Virtanen P. 2004. Kuoleman suudelma 1990-luvun työpajatoiminnalle? PAKE -suomalaisen työpajatoiminnan kehittämishankkeen loppuraportti. Valtakunnallinen työpajajyhdistys ry. Edita Print Oy.

Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Yliopistopaino.



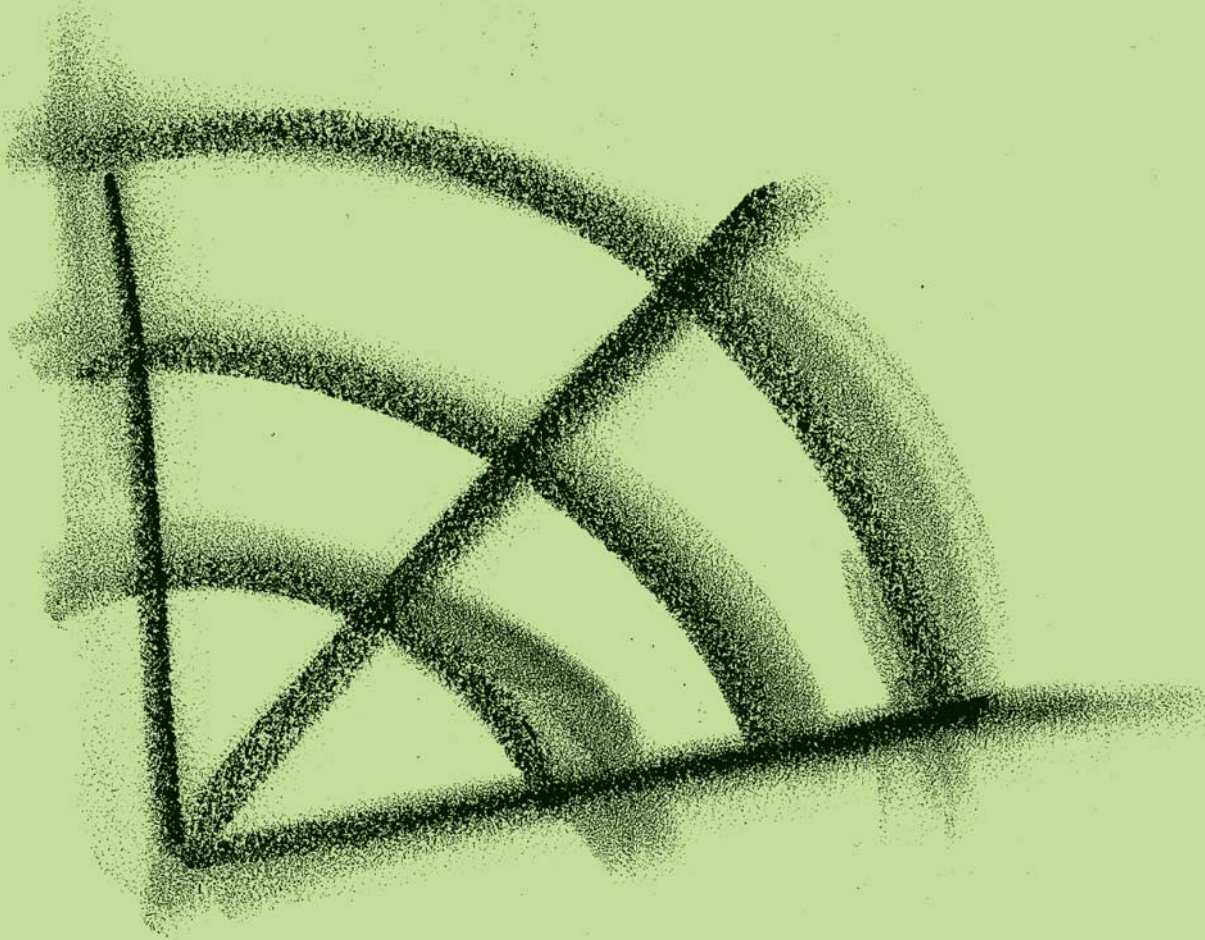
Ylipaavalniemi P., Sariola L., Marniemi J. & Pekkala T. 2005. Sosiaalisen työllistämisen toimialan käsitteet. Vates-säätiö. Savon kirjapaino.

### **Julkaisemattomat lähteet**

Hakkarainen. 2004. Selvitys työpaja-kouluyhteistyöstä. OPEQUAL -projekti. Julkaisematon.

OPEQUAL-projektin aineistot (mm. projektin lopputuote CD-ROM)





**Tässä artikkelissa kuvailen innovatiivisten projektien toimijoiden työn sijoittumista organisaatioiden tiedon johtamisen kolmelle tasolle. Nämä kolme tasoa perustuvat Pirjo Ståhlen ja Mauri Grönroosin kuvauksiin. Lisäksi hahmottelen hanketoimijoiden erilaisia profiileita hankkeen juurruttamiseksi noiden kolmen tason: mekaanisen, orgaanisen ja dynaamisen suhteessa. Artikkelin lopussa peilaan kehitystyötä Paul Kleen teoriaan modernin taiteen olemuksesta sekä Rogersin innovaatioiden diffuusion teoriaan.**

## Hankkeen haltuun

### – muutamia sanoja innovatiivisista hankkeista ja niiden juurtumisesta

**Juha Lahtinen**

Olen työskennellyt Opetushallituksen koordinoimissa osin ESR-rahoitteisissa ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyyn ja ammatilliseen koulutukseen aktivoivissa hankkeissa vuoden 1999 alusta. Noiden kahdeksan vuoden aikana olen seurannut useiden hankkeiden toimintaa ja ollut ylpeä siitä näyteikkunapaikasta, jolla seisten olen saanut olla mukana todistamassa erittäin hienojen ja vaikuttavien hankkeiden esiinmarssia.

Hankkeiden keston aikana olen saanut tai joutunut kirkastamaan käsitystäni ammatillisesta koulutuksesta ja eritoten yksittäisten oppilaitosten ja opettajien halusta todella kehittää oppilaitostensa toimintaa opiskelijälähtöisesti. Siirryin tuolloin vuosia sitten ammatilliselle puolelle perusopetuksesta ja minulla oli harhainen käsitys siitä, että ammattioppilaitoksen henkilöstö lukee ammattilehtensä insinöörilehtiä ja ammatillisesti kehittyäkseen tekniikan alan opuksia.

Hankkeiden myötä ja tutustuttuani ammatillisen koulutuksen toimijoiden halukkuuteen kehittää työtään sekä pedagogisia ja oppilashuollollisia taitojaan, olen totta kai kääntänyt kelkkani. Nykyään olen sitä mieltä, että ammatillinen koulutus on muutosherkkydeltään ja kehityspotentialiltaan tämän maan koulutuksen kärki. Osa tuosta käsityksestä on syntynyt lukuisissa seminaareissa ja koulutus-tilaisuuksissa, joissa olen saanut keskustella innovatiivisissa kehityshankkeissa työskentelevien ammattilaisten kanssa.

Koska kaikki kehitys vaatii toiminnan jälkeistä kriittistä tarkastelua, haluan tässä artikkelissa hyvistä kokemuksistani huolimatta tarkastella ammatillisen koulutuksen Innopajoja ja ammatilliseen koulutukseen aktivointihankkeita kriittisin silmälasein. Noihin silmälaseihini olen valinnut varsin kuluneet ja koetellut linssit, joita kuvailen tuonempana. Viimeiseen lukuun liittämäni Paul Kleen lainaus modernista taiteesta on Seija Mahlamäki-Kultasen metaforapureman aiheuttama lisäys ja kuvastaa mielestäni maailman systemisyyttä.

### Projekti kehityshankkeena

Tässä artikkelissa käsittelen projektien toteutusta hyvin subjektiivisesti, mutta pitkän ESR-projektikokemuksen valossa. Kirjoitan pääosin minä-muodossa, enkä





yksilöi nimeltä hyvin toimivia tai vastaavasti kumpujen yöhön painuneita hankkeita. Keskityn kuvailemaan keskeyttämisen ehkäisyyn ja ammatilliseen koulutukseen aktivointiin liittyviä ESR-projekteja innovaatioina, jotka noudattelevat tiedon johtamisen (Stähle & Grönroos, 1999) teorian mukaisesti organisaatioiden kolmea tasoa.

Keskeyttämistä ehkäisevien ja koulutukseen aktivoivien projektien tarkoituksena on ehkäistä keskeyttämisiä tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa sekä aktivoida peruskoulun päättövaiheessa olevia ja muita vailla ammatillista koulutusta olevia nuoria ammatilliseen koulutukseen (Opetushallitus 2006)

Projektit pyrkivät luomaan innovaatioita niin oppilaitoksiin kuin koko ammatillisen koulutuksen sektorille. Projekteilla pyritään vaikuttamaan rakenteisiin, jotta innovatiivisia käytäntöjä voitaisiin luoda osaksi oppilaitosten toimintaa. Muutosta on siis pyrittävä saamaan aikaan oppilaitosten toiminnassa (organisatorinen rakenne), varainkäytössä ja hallinnossa (poliittinen rakenne), oppilaitoksia koskevassa päätöksenteossa ja viranomaissäätelyssä (regulatiivinen rakenne) ja ammatillista koulutusta koskevissa asenteissa ja koulutukseen liittyvissä arvoissakin (kulttuurinen asenne) (Rantanen & Vehviläinen, 2007). Tämän artikkelin lähestymiskulma keskittyy oikeastaan kaikkiin näihin kehitysalueisiin, organisaation kolmen tason teoria voidaan liittää edellä mainituista mihin hyvänsä.

Olennaisten osaamisen viitekehys näiden hankkeiden toiminnan sisällöllisessä ymmärtämisessä ja toiminnan vakiinnuttamisen edellytyksenä on koulutuksellisen syrjäytymisen monisyisen käsitteen hahmottaminen ja ymmärrys erityisopettajien ja ohjauksellisten interventioiden vaikutuksesta.

Hankemaailmassa toimimiseni aikana olen suorittanut opinto-ohjaajan opinnot, johtamisen erikoisammattitutkinnon, opetushallinnon tutkinnon sekä vielä kesken olevan innovaattorin erikoisammattitutkinnon. Kaikissa näissä opinnoissa ja niihin liittyvissä harjoitus- ja loppu töissä olen keskittynyt nimenomaan erilaisten kehityshankkeiden ja projektien juurtumisen ja vaikuttavuuden tarkasteluun.

Aloitin ESR-hankkeesta, jonka jälkimainingit elävät edelleen valtakunnallisella tasolla, mutta hankeoppilaitoksessa ei enää hankkeen hyväksi koettua toimintaa ole. Tämä on pieni aasinsilta siihen, miksi haluan tässä artikkelissa keskittyä projekti-toimijoiden ja erityisesti projektipäälliköiden, projektiorganisaatioiden ja projektioppilaitosten johtajien sitoutumiseen hankkeen juurruttamiseen.

Käytän taustateorianana kolmea ilman tieteellistä perustelua valittua ajatusmallia. Jos kirjoittaisin tieteellistä artikkelia, voisin nimittää tätä lähestymistapaa triangulaatioksi. Viimeisessä luvussa vedän kolme teoriaa yhteen ja oman ajatteluni kautta pyrin täsmentämään valitsemani teoriat projektijohtamisen viitekehukseen.

Ensimmäinen ja keskeisin kolmesta lähtöteoriasta on Pirjo Stählen ja Mauri Grönroosin teoria organisaation kolmesta tasosta (1999). Toinen lähestymiskulmani on jo kuusikymmentäluvulla kehitelty Rogersin (2003) innovaatioiden diffuusioteoria kiistanalaisin Mooren (1991) lisäyksiin ja kolmantena taiteilija Paul Kleen modernin taiteen teoria esseestä Von Moderne Kunst (1923).



Koko hankkeissa toimimani ajan olen kuullut seminaareissa ja koulutustilaisuuksissa puhetta muutoksesta ja innovaatioista. Innovaatioiden luojina ovat toimineet hanketoimijat, projektipäälliköt ja projektityöntekijät. Harmillisen usein on kuitenkin innovaatioiden juurtumista ja levittämistä mahdollistava taho loistanut poissaolollaan. Innovaatioiden johtaminen ja kehityshankkeiden juurruttaminen johtamisjärjestelmien ja resurssien jakamisen kautta on keskeisempää kuin johtajan kyky kirjoittaa nimiä hankehakemuksiin.

Innovaation käsitteen kautta tarkasteltuna hyvä käytäntö on hyvä vasta silloin, kun se muuttaa vallitsevia käytäntöjä eikä ole korvattavissa muilla vastaavilla käytännöillä (Rantanen & Vehviläinen, 2007)

Uusien innovatiivisten mallien pääsy esille ja juurtuminen vaatii Juutin ja Vuorelan (2002) mukaan sallivaa ja suvaitsevaa ilmapiiriä. Hän korostaa luovuuden rakentuvan aina erilaisuuden varaan. Luova idea on aina uhka nykyisyydelle ja olemassa olevalle ajattelulle ja jopa organisaatorakenteelle. Juutin ja Vuorelan (2002) mukaan ei siis olekaan ihme, jos luova idea tukahdutetaan. Hänen mukaansa menestyvä organisaatio kuitenkin vaalii erilaisuutta ja rakentaa sen varaan kokeiluja, joista pulppuaa uudistuksia. Tämän ajattelun pohjalta voidaankin hyvin arvioida projektiorganisaatioiden kykyä hyväksyä tuollaiset Juutin ja Vuorelan (2002) kuvaamat uudistusuhat osaksi projektien tuottamaa uudistumista. Tällaisen ”uhkaavankin” hankkeen tulosten kääntäminen kehityksen kielelle vaatii erityisesti organisaatioiden johdolta proaktiivista tulevaisuuden tekemisen asennetta.

Johtaja Reijo Jouttimäki kuvaa oppilaitoksen rehtorin tai johtajan tehtävää enenevässä määrin omalla professionaan (Jouttimäki 2005). Jouttimäen mukaan perinteisen hallinnon, lainsäädännön ja talousosaamisen rinnalle on noussut kyky nähdä tulevaisuuteen. Ei riitä, että oppilaitos toimii tällä hetkellä erinomaisesti. On nähtävä, miten toimintoja ja henkilöstöä kehitetään niin, että myös tulevaisuudessa oppilaitos toteuttaa tavoitteensa. Rehtori tarvitsee sekä visiointikykyä että valmiuksia visioiden toteuttamiseen. Visiointiin ja tulevaisuuden tekemiseen hyvänä apukeinona toimivat hankkeet, joiden tarkoitus on toiminnan kehittäminen ja juurruttaminen, ei määräaikainen budjetin tai tuntimäärien kerryttäminen.

## Syrjäytymisen ehkäisy -käsite

Koska projektit kuuluvat toimenpidekokonaisuuteen Syrjäytymisen ehkäisy, on projektissa toimivien syytä tuntea käsitteen taustaa.

*Sen, joka aikoo iskeä linnunpoikaa terävällä tikulla, täytyy kokeilla sitä ensin itseensä ja tuntea, kuinka se sattuu. – Afrikkalainen uskonnollinen moraalisääntö*

Merkittävää on, että syrjäytymistä ja ns. pudokkaita käsittelevissä tutkimuksissa koulun osuus ja rooli oppimisvaikeuksien synnyssä ja kehittämisessä on noussut voimakkaana esille. Kouluallegrikkojen kohdalla syrjäyttävä tekijä on koulu (Ihatsu 1996). Ihatsu toteaa tutkimuksessaan, että oppilaiden omat kokemukset ja tunteet mm. opetussuunnitelmien sopivuudesta ja opettajien vuorovaikutustyyleistä ovat nousseet tärkeiksi ymmärrettäessä syrjäytymistä ja sopeutumattomuutta.



Suomessa nuorten jääminen koulutuksen ulkopuolelle on huomattavasti vähäisempää kuin useimmissa muissa Euroopan maissa. Kuitenkin meilläkin tilanne on koettu ja koetaan merkittäväksi yhteiskunnalliseksi ongelmaksi.

Useissa yhteyksissä on esitetty, että koulun nykyinen toimintamalli ei ole oppilaiden mieleen. Markku Jahnukainen (1995) korostaa, että vaikka koulut usein epäonnistuvatkin päivittäisessä työssään, yksittäisissä kehittämisprojekteissa mukana olleet oppilaat ovat sitä vastoin olleet motivoituneita opintoihinsa. Tämä Pirttinie-men (2000) mukaan osoittaaakin sen, että koulu voi onnistua erilaistenkin nuorten kanssa, jos toimintamuotoja muutetaan. Jahnukaisen mukaan erityiskasvatuksellista ajattelua tulisikin siirtää nykyisin toimivista projekteista laajemmaksi uuden-aikaisen koulutuksen toteuttamiskäytännöksi.

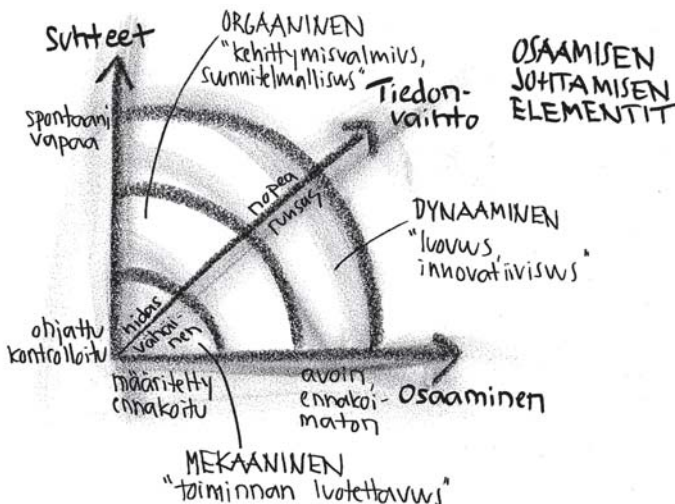
Varsinkin viimeksi kuvatussa Jahnukaisen (1995) ajatuksessa peilautuukin hyvin haaste yksittäisen hankkeen juurruttamiselle ja aktiiviselle valtavirtaistamiselle.

### Organisaation kolme tasoa, tiedon johtaminen

Grönroosin ja Stählen (1999) ja Grönroosin (2006) mukaisesti jaottelen seuraavissa luvuissa projektien johtoon ja toteuttamiseen liittyviä toimijoita kolmella dimensiolla.

- Osaaminen
- Vuorovaikutus ja tiedonsiirto
- Suhteet

Näiden eri dimensioiden asteikot sitten muodostavat organisaatioiden kolmen tason teorian. Nuo kolme tasoa ovat seuraavassa taulukossa esiintyvät mekaaninen, orgaaninen ja dynaaminen taso.



### **Mekaaninen toimintaympäristö**

Ståhlen ja Grönroosin (1999) mukaan mekaaninen toimintaympäristö muodostuu organisaatioissa sinne, missä operoidaan tunnetulla tiedolla ja missä ihmisten sijainti organisaatiohierarkiassa määrittelee tiedon virtoja. Mekaanisen toiminnan tehokkuuden määrittelee se, miten hyvin jokainen pysyttelee omassa tehtävässään. Laadun mekaaniseen toimintaan tuo juuri tietoisuus siitä, että kaikki tarkasti ennalta sovitut tehtävät tulevat hoidettua. Heikkous mekaanisessa organisaation toiminnassa on se, että organisaatio ei ole juurikaan kiinnostunut yksilön osaamisesta yli tehtävärajojen. Järjestelmä on usein yksilöä ajatellen turvallinen, mutta helposti turhauttava, varsinkin silloin jos koko organisaation toimintakulttuuri on hyvin säädelyä.

Mekaanisen organisaation tiedonsiirto kulkee ylhäältä alas ja tietovirta on yksisuuntaista, ohjeet eivät ole keskustelun pohja, vaan tarkoitettu noudatettaviksi. Mekaaninen toimintaympäristö on tehokas siellä, minne se sopii, esimerkiksi suojelu- ja pelastusalalla, mutta innovatiivisten hankkeiden toiminnassa sillä saattaa olla halvaannuttava vaikutus. Mekaaninen byrokratia on usein välttämätöntä, mutta tuo positiivinen byrokratia saatetaan ainakin projektityöympäristössä kokea pahimmillaan jopa kiusantekona. Innovoivat projektitoimijat saattavat mekaanisessa ympäristössä kokea itsensä koneen osasina ja turhautua siitä.

### **Orgaaninen toimintaympäristö**

Orgaaninen organisaatio tähtää nykyisen toiminnan kehittämiseen ja kasvuun. Orgaanisessa ympäristössä kehitystä haetaan hallittua kasvua. Orgaanisen on näytettävä kehittämiskykyä käytännössä. Laadun takeena on tällöin se, että kehitystä hallitaan jatkuvasti ja sitä arvioidaan niin, että toiminnan parantamiselle löytyy suuntaelementtejä. Orgaaninen systeemi kasvaa, kehittyy hallituin askelin ja uudistuu sisältäpäin.

Orgaanista osaamista tarvitaan erityisesti asiakassuuntautuneissa organisaatioissa, tässä yhteydessä siis oppilaitoksissa. Ihmisten palvelu tapahtuu aina suhteellisen nopeaa reagointia vaativissa tilanteissa reaaliajassa. Vaikka kaikki mekaaninen koulun toiminta olisi täysin kunnossa, tapahtuu koulun perustehtävän keskeisin tilanne, oppijan kohtaaminen, aina ennakoimattomassa ja suhteiden kannalta nopeasti liikkuvissa tilanteissa.

Orgaaninen oppilaitos kehittyy avoimissa ulottuvuuksissa, siellä suhteiden spontaani muodostuminen ja toimijoiden keskinäinen linkittyminen sekä tiedon epämääräisyys ovat lisääntyneet. Työtehtävät myötäilevät muuttuvia tilanteita ja reagoivat niihin ilman tarkkaa ohjekirjamaista ohjeistusta tai valmiita vastauksia.

Orgaanisessa toimintaympäristössä vaikutusvalta on siirtynyt monissa osin johdolta henkilöstölle. Se käyttää valtaa yhteisen kommunikaation varassa.

Projektitoiminnassa orgaanisen tason toiminta on merkittävää, mutta ei merkittävintä. Nykyisen toiminnan kehittämisen tulee olla osa oppilaitoksen perustehtävää ilman ulkopuolista hanketoimintaa. Siksi projekteissa koko projektioiganisaation



projektilta saatu suurin hyöty syntyy organisaation kolmannella, dynaamisella vyöhykkeellä.

### **Dynaaminen toimintaympäristö**

Dynaaminen organisaation toimintaympäristö syntyy pääosin silloin, kun eri osaaminen yhdistyy ja yhteistoiminnallisesti uudenlaisia rakenteita kehittäen synnyttään täysin uudentyypisiä verkostoja.

Dynaaminen toimintaympäristö muodostuu mahdollisuuksista, joista monet eivät ole toteutettavissa oppilaitoksen omin voimin. Monissa projekteissa verkottuminen toisiin toimijoihin on kehittynyt siten, että oppilaitoksen organisatoriset rajat jopa hämärtyvät.

Dynaamisen ympäristön luonteenomaista toimintaa on sukkulointi tietämättömyyden ja ennakoimattomuuden viidakossa. Tieto ja tiedonkäsitys ovat keskeisessä roolissa, mutta erityisen tärkeää on kyky toimia tilanteissa, joissa tiedon kenttä on avoin (Stähle & Grönroos 1999). Tässä tilanteessa intuitiolla on tärkeä rooli ja projektitoimijoilla onkin innovaattorin rooli luotaessa uudenlaisia toimintamalleja.

Tiedon lisäksi olennaista dynaamisessa toimintaympäristöissä on jatkuva ja jopa ääritilanteissa kaoottinen informaation virta. Tiedon on kuljettava reaaliaikaisesti ja vilkkaasti, jopa niin että kaaoksesta puristuu luovan kehityksen kosmos – uudellinen tapa toimia.

Dynaaminen, uutta luomaan pyrkivä hanketoiminta on aina riskialtista. Innovaatiotoimintaa ei voida selkeästi ennakoida, mutta onnistuessaan innovaatiot tuottavat dynaamiselle organisaatiolle sellaista kehityspääomaa joka tuottaa todellista arvoa.

Summauksena voitaisiin sanoa, että mekaaninen organisaatio toimii määriteltyjen toimintojen, orgaaninen organisaatio nykyisen toiminnan kehittämisen ja dynaaminen organisaatio uutta luovan innovaation kentällä.

Kaikki nämä organisatoriset tasot ovat innovatiivisten hankkeiden juurtumisen kannalta elintärkeitä, mutta pääpainon on koko hanketta ajatellen oltava orgaanisessa ja dynaamisessa toiminnassa.

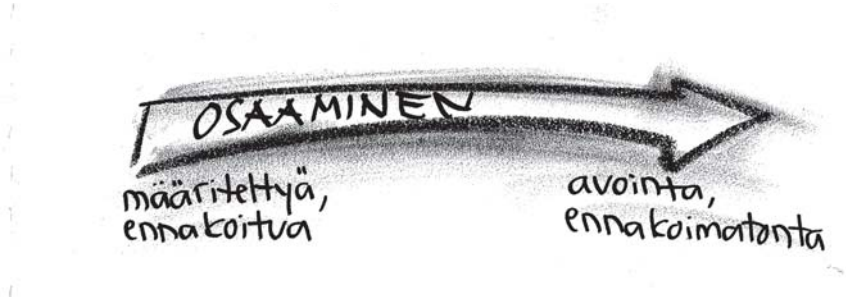
### **Osaaminen**

Kuten ensimmäisessä luvussa kirjoitin, on näiden hankkeiden kannalta erityisen tärkeää pystyä hahmottamaan sekä koulutuksellisen syrjäytymisen käsite, ammatillisen koulutuksen koko kenttä sekä ohjauksen ja erityisopetuksen viitekehys. Osaamista voidaan kuvata kompetenssin käsitteellä, eli pätevyydellä toimia juuri sen asian puitteissa, joita asiayhteys vaatii. Ammatillisten innohankkeiden kannalta keskeinen osaaminen on siis päivänselvästi oppilaitosten organisaatiokulttuurin tuntemusta, erilaisuuden johtamisen kykyä, ammatillisen koulutuksen ja koko



suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemista ja erityisesti kykyä tunnistaa ja tunnustaa hankkeisiin osallistuvien nuorten erilaisuus ja erilaiset oppimistyylit.

Jaan seuraavissa luvuissa osaamisen käsitettä eri projektitoimijoiden osalle. Osaamisen tasoa voidaan kuvata jana-ajattelulla seuraavasti:



Tarkasti määritelty osaaminen tarkoittaa tässä yhteydessä sellaista osaamista, joka perustuu tarkkoihin toimenkuviin, rajattuun pätevyyteen ja julkisen vallan käyttöön. Äärimmilleen vietyä tarkasti rajattu osaaminen on sitä, että työtehtävän aloittaessaan työntekijä pystyy koko ajan selkeästi tiedostamaan ja tunnistamaan kulloisenkin työvaiheen ja pystyy sijoittamaan sen selvästi toimenkuvansa vaatimuksiin.

Ennakoimaton osaaminen puolestaan tarkoittaa osaamista reagoida arvaamattomiin ja nopeasti vaihtuviin tilanteisiin mahdollisimman nopeasti ja kuitenkin siten, että toiminta on tavoitteen suuntaista. Tällaisen osaamisen kehittäminen vaatii paljon kokemuksellista reflektiota ja Aristotelen mukaan ”kokemuksen jälkeistä pohdiskelua”.

Osaamisen tarkka määrittely tuo organisaation ja yhtä lailla projektin toimintaan sellaista laadullisuutta, joka mahdollistaa esimerkiksi hanketoimijoille hyvin tunnetun dokumentoinnin ja määrällisten raporttien tuottamisen. Toiminnan laadullinen luotettavuus lepääkin tuolla ennakoitavan ja määritellyn osaamisen alueella.

Nopeaan luovaan reagointiin ja osaamisen reaaliaikaiseen käyttöönottoon perustuva innovatiivisen tiedon ja taidon osio majoilee sitten janan oikeassa päässä.

Jossain keskivaiheilla on sitten se tavanomaisen osaamisen tärkeä ja laaja harmaa vyöhyke, missä tämänhetkistä osaamista kehitetään ilman liiallista innovointia, mutta projektihallintaan liittyvästä byrokraatiasta ei kuitenkaan olla liian huolissaan.

### Projektipäällikön osaaminen

Varsinkin syrjäytymisen ehkäisy ja ammatilliseen koulutukseen aktivointi -projektien yhteydessä projektipäällikön osaamisen on oltava laajempaa kuin vain projektihallinnan osaamista. Hänellä on oltava selkeä näkemys hankkeen sisällöllisestä substanssista. Oikeastaan jo hankehakemusta kirjoitettaessa projektipäällikön

tulisi aloittaa hankkeen aihepiirin keskeisten käsitteiden semanttinen ja sisällöllinen haltuunotto. Erityisopetukseen kiinteästi integroituvissa hankkeissa on joskus ollut kiusallista huomata, että hanketta operationaalisella tasolla pyörittävät projektipäälliköt eivät ole esimerkiksi tunteneet HOJKS ja HOPS -lyhenteiden eroa tai integraation ja inklusion käsitteellistä eroa. Pahimmillaan jopa seminaariesityksissä sekä ohjauksen että erityisopetuksen käsitteistö on puuroutunut semanttiseksi sekasotkuksi, joka ennemmin hämmentää kuin selkeyttää projektin toimintaa. Pääsääntöisesti Opetushallituksen ESR-hankkeiden projektipäälliköt ovat koko oman projektitoimintani ajan olleet varsin hyvin osaamiseltaan laaja-alaisia, mutta usein hanketoiminnassa on kyllä edustettuna osaamisen koko kirjo.

Projektipäällikön osaamisen tulee olla ehdottomasti niin laajaa, että koko osaamisen akseli on edustettuna. Osaamisen painopisteen tulee olla jossakin täysin ennakoidun ja täysin ennakoimattoman välimaastossa, siten että valmiudet vastata kummankin pään huutoon ovat käytössä.

Joissakin hankkeissa projektipäällikön osaaminen valjastetaan lähes täysin raporttien kirjoittamiseen ja budjetin seurantaan. Tällöin on huolehdittava siitä, että hankkeella on myös käytössä sellaista innovatiivista työresurssia joka mahdollistaa muiden hanketoimijoiden vapaan liikkumisen myös osaamisakselin ennakoimattomaan päähän.

Projektin keskeisiä onnistumisen edellytyksiä on luonnollisesti sopivan vetäjän valinta. Hänellä on useimmin tehtävänimikkeenä projektipäällikkö tai projektin vetäjä. Kehittämishankkeen, projektin, vetäminen vaatii paljon. Kokeneilta projektipäälliköiltä saadun palautteen mukaan projektin vetäjän ominaisuuksiin kuuluvat ainakin seuraavat seikat:

- rohkeus
- aito innostuneisuus asiaan
- avoimuus, ulospäin suuntautuneisuus
- ahkeruus
- rehellisyys
- organisointikyky ja kyky hallita kokonaisuuksia
- lojaalisuus organisaatiota kohtaan
- kyky innostaa muita
- joustavuus
- pitkäjänteisyys
- stressin sietokyky
- ... ja ennen kaikkea positiivinen asenne

Mielestäni tässä projektin vetäjän oppaassa (2004) luetellut seikat ovat sellaisia odotuksia, joita tarvitaan kaikessa johtamisessa ja myös muissa vaativissa toimisissa. Tunnen syvää nöyryyttä lukiessani mitä hyvänsä luetteloa niistä vaateista, joita nykyaikaisten organisaatioiden henkilöstölle asetetaan. On vaikea sanoa luetteloita tavatessaan, että: tuollainen minä olen. Joskus tuntuu siltä, että meitä ihmisiä asetetaan paljon vartijoiksi. Totuus on se, että toiminnan vaikuttavuudelle on asetettava myös velvoitetta lopullisen maksajan eli veronmaksajan suuntaan. Jo Suomessa on tuhansia projekteja, joiden tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisy, koulutuksen kehittäminen, yhteistyömallien parantaminen, osallisuuden lisääminen jne. Omal-



ta osaltaan jokainen projektipäällikkö joutuu kantamaan vastuuta siitä, että projekti myös tuottaa lisäarvoa.

Projektinjohtaminen on varsin vaativaa työtä – kuten johtaminen tietysti yleensäkin. Projekteissa tavoitellaan usein kehitystuloksia, jotka ovat innovatiivisia. Harvoin tyydytään siihen, että projekti tuottaisi sitä samaa, mitä meillä jo on olemassa. Vaativuutta tuottaa myös se, että projektinjohtajan on luotava projekti varsin nopeasti, tuotettava tulos ja purettava organisaatio. Tällaiseen tilanteeseen ”vakiintuneen” toiminnan johtaja joutuu harvoin. Tämä merkitsee myös sitä, että projektissa ei ole valmiina mitään vakiintuneita toimintaa ohjaavia johtajuusrakenteita sen paremmin kuin johtajuutta korvaaviakaan rakenteita. Johtajan on siis aina todellakin johdettava – tavalla tai toisella – muuten projekti ei käynnisty eikä edisty. (Jalava 2001.)

Johtajuus näissä innovatiivisissa hankkeissa on pitkälti vastuun ottoa toiminnasta, sisällöllistä laadun valvontaa, asiakkaiden toiveiden huomioimista, projektin sisäisten tehtäväjakojen kirkastamista, markkinointia ja yhteydenpitoa toimijoihin ja rahoittavaan tahoon. Sen lisäksi suuri osa näkymätöntä projektinhallintaa on raportointi, budjetin seuranta, oman organisaation edustaminen, yhteydenpito, oman ajan hallinta ja järjissään pysyminen.

Projekti on sukua toimintatutkimukselle, jossa toimintaa evaluoidaan tietyin välein ja ollaan valmiita muuttamaan toimintaa arvioinnin mukaan. Virheiden teko on suotavaa, mutta virheellisen toiminnan muuttaminen toivottavaa.

### Projektitoimijoiden osaaminen

Projektitoimijoilla tarkoitan tässä erityisesti projektisihteeriä tai projektille mahdollisesti palkattuja projektityöntekijöitä. Luonnollisesti vaatimukset heidän osaamisensa luonteesta riippuvat paljon tehtävänkuvasta.

Projektisihteerin osaaminen on ilman muuta keskittynyt määritellyn osaamisen alueelle. On vaikeaa kuvitella, että sihteeri pystyisi tekemään hankkeen laadun varmistamiseksi parasta mahdollista työtä, jos toimintaperiaatteet ja vaatimukset vaihtelevat ennalta määräämättömästi. Palkkojen ja kirjausten tulee perustua hankesuunnitelmaan ja projektisihteerin osaamisen olennaisen osa onkin projektin taloushallintaan liittyvää osaamista ja sitä myöden projektisuunnitelman tuntemista perin pohjin.

Erityistä tukea ja yksilöllisiä opetusmenetelmiä käytäviin hankkeisiin hakeutuvan projektityöntekijän tulee varautua luovaan ja ennakoimattomaan osaamisen vaatimukseen. Useissa innopajoissa on työskennellyt esimerkiksi nuorisotyön tai vapaa-aikatyön parista rekrytoituja henkilöitä, jotka ovat tottuneet tarpeen tullen hyvinkin luoviin ja poikkeaviin interventioihin aikaisemmissa tehtävissään.

Ongelmia innovatiivisten projektien toimintakentässä saattaa syntyä silloin, kun projektitoimijoita kerätään joskus jopa vastahankaisen henkilökunnan keskuudesta esimerkiksi palkkausperusteiden päätoimisuuden turvaamiseksi. Ongelmaksi täysin projektin toimintaan ja hankesuunnitelmaan sitoutumattoman toiminnassa saattaa muodostua silloin se, että projektitoimijaksi nimetty henkilö ei allekirjoita





lainkaan hankkeen taustalla vaikuttavia arvoja. Siksi olennaista tässäkin on työyhteisön keskinäinen vuorovaikutus hyvin varhaisessa vaiheessa, mieluiten hyvissä ajoin ennen hankesuunnitelman kirjoittamista.

### **Projektiorganisaation osaaminen**

Koska tässä artikkelissa käsitellyssä ovat nimenomaan ammatillisen koulutuksen syrjäytymisen ehkäisyyn keskittyvät innopajat ja aktivointihankkeet, on koko organisaationkin osaamiselle asetettava tiettyjä reunaehtoja.

Keskeistä hankkeen juurtumiselle ja toiminnan jatkumiselle on se, että hanke toteutetaan tarvepohjaisesti. Siksi koko organisaation jonkintasoinen arvokeskustelu voisi toimia pohjana sille, minkä tyyppisiä kehityshankkeita organisaatio ylipäättään haluaa ja mihin henkilöstö haluaa sitoutua.

Innopajojen aloittaessa keskiössä oli vahvasti keskeyttämisen ehkäisy. Tuolloin ongelmasta puhuttiin paljon julkisuudessa ja ammatilliset oppilaitokset olivat huolissaan joidenkin opintoalojen kuihtumisesta kokonaan.

### **Oppilaitosjohdon osaaminen**

Mielestäni oppilaitosjohdolta voidaan vaatia sekä kiinnostusta että osaamista sellaisissa projekteissa, joita oppilaitoksessa toteutetaan. Innovatiiviset työpajat ja ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen ehkäisy ja ammatilliseen koulutukseen aktivointi -hankkeissa oppilaitosjohdon tulee siis kyetä näkemään, millaisen puutteen poistoon projekti oppilaitoksessa vastaa. Jos oppilaitoksen johto hyväksyy ja allekirjoittaa hankehakemuksia on allekirjoittaja luonnollisesti hankkeen ylin vastuuhenkilö ja siten myös vastuussa hankkeen sisällöllisestä toiminnasta ja sen vakiintumisesta oppilaitoksen toimintaan.

Projektin suunnittelu on laajahko asiakokonaisuus, jota on paljon kirjallisuudessa kuvattu. Tässä yhteydessä todetaan lyhyesti, että varsinaisia projektin suunnittelun keskeisiä tehtäviä ovat tulostavoitteiden erittely ja niiden saavuttamisen keinojen suunnittelu, resurssien määrittely ja hankinta, aikataulujen suunnittelu sekä työn ja vastuunjako. Projekteissa, jotka tehdään ensimmäistä kertaa - ja jotka siksi ovat vaikeasti ennakoitavissa - on kaikkein keskeisintä jakaa projektivisio työstettäväksi tulostavoitteiksi. Kun tiedetään kirukkaasti, millaisia tuloksia tavoitellaan, tavoitteet lähtevät ohjaamaan toimintaa ja seuranta ja muutossuunnittelu on luontevaa. Toinen tärkeä tekijä on aikataulun hahmottelu, sillä projekti on aina väline saavuttaa ja suorittaa jotakin. Muita toteutukseen liittyviä ennakoiteja tehdään sen mukaan, miten tuttu alue on ennestään ja miten (usein kylläkin näennäisesti) tarkan kuvan tulevien tapahtumien kulusta haluamme itsellemme luoda. (Jalava 2001.)

### **Suhteet**

Suhteilla tarkoitetaan tässä projektitoimijoiden verkostoitumista niin lähiverkostoihin kuin etäisempiinkin toimijoihin. Suhteet ovat siis sekä sisäisiä oppilaitoksen verkostoja että oppilaitoksen ulkopuolisia verkostoja.





### Projektipäällikön suhteet

Keskeisin verkostotoimija on kaikkia projektin lankoja käsissään pitelevä projektipäällikkö. Projektipäällikkö on oikeastaan lentoliikennetermein HUB, solmukohta, joka toimii linkkinä eri toimijoiden välillä. Projektipäällikön on tunnettava mieluummin jo ennen projektin alkua oppilaitoksen toimintaympäristön keskeisimmät toimijat. Hän luo hyvin nopeasti hankkeelle kasvot ja hyvin monissa Opetushallituksen ESR-hankkeissakin hanke on hyvin voimakkaasti leimautunut hankkeen vetäjän persoonaan. Tämä on monessa tilanteessa projektin vaikuttavuuden kannalta merkittävää, mutta samalla tavoin lähes kaikkien hankkeiden kaksiteräinen miekka. On loistavaa löytää ja rekrytoida asiaan vihkiytynyt ja verkostovalmiuksiltaan herkkävainuinen projektipäällikkö, mutta luonnollisesti vaarana on se, että hankkeen loppuessa vetäjä hakeutuu muualle töihin tai kenties hyvä henkilö rekrytoidaan jo hankkeen aikana vihreämmille niityille.

Suhteiden dimensiossa kaikki projektitoiminnan aikana laajentuneet uudet verkostot tulisi jo hankkeen alusta nähdä oppilaitoksen, ei vain hankkeen verkostoina. Tässä merkittävässä osassa onkin hanketoiminnan aikana tapahtuva avoin ja vilkas vuorovaikutus ja tiedonvaihto.

### Projektitoimijoiden suhteet

Projektitoimijoiden suhteiden taso riippuu heidän sovitusta roolistaan hankesuunnitelmassa. Projektsihteerin on esimerkiksi kyettävä luomaan toimiva ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde hanketta koordinoivan organisaation toimijoihin (OPH) sekä oman oppilaitoksen taloushallinnasta vastaaviin henkilöihin. Voidaan ajatella, että projektsihteerin suhteet ja suhteiden painopiste on enemmän määrittelyn osaamisen kuin spontaanin suhdetoiminnan alueella.

Projektissa työskentelevän opettajan tai ohjaajan suhteiden kenttä puolestaan painottuu päivän selvästi lähemmäs suhdeasteikon spontaania kärkeä. On merkittävää, että projektityöntekijä saa haltuunsa normaalit oppilaitoksen verkostojen mallit ja toimintakulttuurin, mutta hänen on kyettävä laajentamaan suhteiden kenttää laajemmalle ns. yhteistoimintaverkostoihin esimerkiksi nuorisotoimen, poliisin, kolmannen sektorin ja sosiaalitoimen alueella. Samalla tavoin suhteet vanhempiin

ovat erityisopetuksen piiriin luettavassa toiminnassa huomattavasti merkittävämmässä roolissa kuin yleisopetuksessa. Ohjauksen laadun kallistuesssa akateemisen ohjauksen lisäksi myös sosiodynaamisen ja oppimisen ohjauksen suuntaan on projektitoimijoiden herkkyyden suhteiden alueella oltava perinteistä koulun ohjausjärjestelmää korkeammalla tasolla. On siis luotava opiskelijoiden kokonaisvaltaisen tukemisen kannalta poikkeuksellisen tiheitä ja monipuolisia verkostoja. Projektitoimijoiden on hahmotettava projektitoiminnan lähiverkostot ja kaukoverkostot ja arvoitettava sitä, millä tavoin verkostot tukevat hankkeen tavoitteita.

### **Projektioorganisaation suhteet**

Kun oppilaitokseen on haettu ja saatu innovatiivinen hanke, olisi varsin nopeasti nähtävä hanke koko oppilaitoksen hankkeena. Jos projekti on hermeettinen, sisäänpäin lämpiävä puuhapaja, on selvää, että sen toiminta ei jalkaudu organisaation toimintaan lisäarvoksi. On mahdollista, että oppilaitoksessa on hanke, joka on verkottunut hyvin laajasti alueellisesti yli hallintokuntarajojen ja perinteisten raja-aitojen. Jos projektin suhteiden verkosto ei laajene koko oppilaitoksen uudeksi laajentuneeksi verkostoksi, on pelkona se, että hankkeen päätyessä verkostot repeytyvät ja toiminta palaa takaisin projektia edeltävälle tasolle.

Sama toimii luonnollisesti myös toiseen suuntaan. Projektioorganisaatio on useimmiten useiden inhimillisten toimijoiden viidakko, joilla on jo henkilökohtaisellakin tasolla valtava määrä kontakteja. Näiden kanavointi hanketoimijoiden hyväksi vaatii läpinäkyvyyttä ja keskustelua. Useissa projekteissa olen kuullut projektitoimijoiden jopa käyttävän sanoja, joissa he kokevat oppilaitoksen alkuperäisten työntekijöiden olevan ”mustasukkaisia” omien hyvien suhteidensa päältä. Tuollaisissa tilanteissa voidaan kysyä, millä tavoin oppilaitoksessa on käyty arvokeskustelua ja millaisessa arvossa oppilaitoksen sisäisessä keskustelussa koetaan avoimuus.

### **Oppilaitosjohdon suhteet**

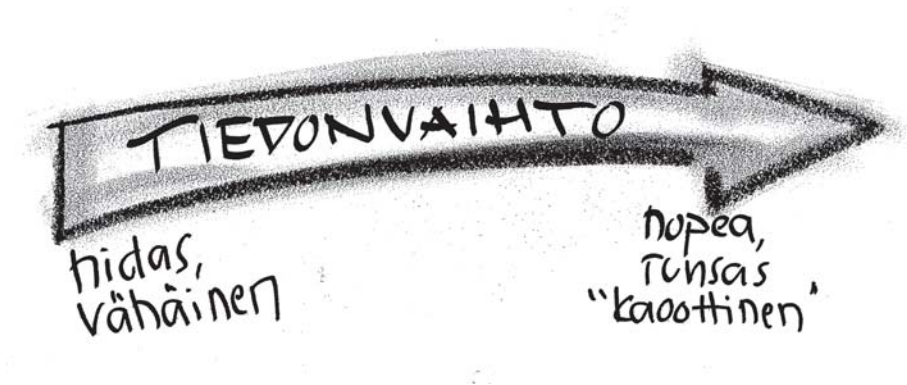
Oppilaitosten suhteiden ja verkottumisen kulttuurin keskeisin ylläpitäjä niin hyvässä kuin pahassakin on oppilaitosjohto. Johdon suhtautuminen ja yhteys projektitoimijoihin, erityisesti projektipäällikköön määrittelee hyvin pitkälti hankkeen sisällöllisen juurtumisen mahdollisuudet.

### **Vuorovaikutus ja tiedonsiirto**

Toimiva organisaatio on mielestäni dialoginen ihmisyhteisö. Dialogin kautta yhteisiä merkityksiä ja yhteistä ymmärrystä vahvistava projekti on myös oppilaitoksen perustehtävää tukeva projekti. Suomen rehtorijärjestö SURE:n puheenjohtajana toiminut Jorma Lempinen totesi jossakin keskustelussa, että tulisi aina muistaa, että oppilaitos on oppimisen tukipalveluyksikkö. Tuohon viitekehukseen upotettuna innovatiivinen projekti on oppimisen tukipalveluyksikön sallittu piriste joka edelleenkehittää oppilaitoksen kykyä tukea kaikenlaisten oppijoiden oppimista. Tuo tehtävä jos mikä vaatii kaikkien toimintaan osallistuvien vilkasta tiedonvaihtoa ja vuorovaikutusvalmiuksia.



Tiedonsiirto ja näkyväksi tekeminen keskustelun ja avoimuuden kautta ovat projektitoiminnan olennaisia mahdollisuuksia toiminnan juurruttamiseen. Ilman vahvaa näkymistä ja kuulumista ulospäin tulee projektista helposti Aristoteleen runousopin mukainen näytelmä, jossa on draaman kaarta mukaileva alku, keski-kohta ja loppu. Tuo draaman olemus ei kuitenkaan saisi olla hankkeen kulkukaavio. Näkisin mieluummin hankkeen kulkevan kaarella: alku, keskikohta, nousu ja vakiintuminen. Projektien elinkaaresta on toki olemassa useita humoristiskyyntisiä kuvauksia näin ainutkertaisen projektien aikakaudella, mutta niiden toistelu ei kuulu tähän.



### Projektipäällikön vuorovaikutus ja tiedonsiirto

Kuten suhteiden tasolla, niin myös tiedonsiirron tasolla projektipäällikön merkitys on keskeinen. Hän luo hankkeelle fyysiset kasvot ja puhuvan suun. Jos projektipäällikön vuorovaikutustaidot eivät ole siinä määrin riittävät, että hän ei kykene saamaan hanketta kuuluviin oppilaitoksen keskusteluissa, on vaarana, että hanke vaietaan kadoksiin. Liiallinen innovointi ja liian nopean ja runsaan tiedonsiirron infoähkyä on kuitenkin viisasta välttää, jotta projektikieli ja sen kaoottinen nopeus ei halvaannuta muita kumppaneita. Usein projektipäällikön saattaa vallata hankehätä, koska muutaman vuoden toiminnan aikana tulee puskea läpi huikeita visioita ja tiedottaa niistä vuolaasti kaikille yhteistyökumppaneille.

Projektipäällikön tulisi tiedonsiirronkin akselilla välttää nuolen ääripäitä. Ei kannata pitäytyä vain hankesuunnitelmaan kirjatuuissa mekaanisissa puitteissa, mutta yhtä lailla ei kannata heittäytyä hörhötiedotukseen ja esiintyä vilkkaasti ja vuolaasti oppilaitoksen ainoana todellisena ajattelijana. Molemmat ääripäät saattavat palvella projektin tavoitteita äärimmäisen ei-toivotusti.

### Projektitoimijoiden vuorovaikutus ja tiedonsiirto

Projektitoimijoiden tiedonsiirto riippuu jälleen heidän tehtäväkuvastaan. Olennaista on kuitenkin se, että mekaanisen tason tiedon tulee olla kaikkien niiden saatavissa, joita tieto koskee. Jos opiskelijan etu on vaakalaudalla, tulee projektitoimijoiden tarkkaan punnita salassapidon ja esimerkiksi lain lastensuojelusta välistä

rajanvetoa. Jos hanke toimii moniammatillisesti verkostuneena, kuten suurin osa näistä innohankkeista on toiminut, on huomioitava lyhyen luottamuksen ilmapiiri. Lyhyellä luottamuksella tarkoitetaan tässä sellaista ammatillista luottamussuhdetta, joka kestää ammatillisen yhteisen keskustelun johtamatta silti riippuvuussuhteeseen. Projektitoimijoiden ja heidän verkostojensa tulee olla siis vuorovaikutussuhteissaan sellaisella lyhyen luottamuksen tasolla, että he tietävät kaikkien asiaan liittyvien toimivan yhteisen, oppilasta ja hänen opintojaan edistävän moraalisen imperatiivin hengessä.

### **Projektioorganisaation vuorovaikutus ja tiedonsiirto**

Elisa Rantasen ja Jukka Vehviläisen (2007) tekemän ESR-hankkeiden vaikuttavuutta kuvaavassa tutkimuksessa yhdeksi hankkeiden myötä tapahtuneeksi positiiviseksi muutokseksi nousee oppilaitoksen yhteistyö. Tutkimukseen vastanneiden mielestä erityisesti yhteistyö moniammatillisten asiantuntijoiden ja peruskoulujen kanssa lisääntyi. Yhteistyö liitettiin opiskelijan kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Rantasen ja Vehviläisen raportin mukaan oppilaitoksen ulkopuolisilta asiantuntijoilta, kuten kunnan nuorisotoimesta, sosiaalitoimesta, työvoimahallinnosta ja työpaikoilta oli saatu tukea nuorten ongelmien käsittelyssä. Peruskoulujen kanssa yhteistyötä oli erityisesti vahvistettu ns. nivelvaiheessa.

Tämä tutkimuksellinen positiivinen tulos kertoo projektioorganisaation toiminnan kehittymisestä hermeettisestä sisäänpäin kääntyneisyydestä ulospäin, moniammatilliseen yhteistyöhön. Tiedon johtamisen kuviossa voidaankin siis sanoa vuorovaikutuksen ja tiedonsiirron kehittyneen mekaanisen organisaation määrittelystä ja vähäisestä tiedonsiirrosta informaatiotulvaan joka tuottaa uudenlaisia innovatiivisia kumppanuuksia. Juuri sitä ulospäin avointa koulua jota useissa yhteyksissä kaivataan.

### **Oppilaitosjohdon vuorovaikutus ja tiedonsiirto**

Oppilaitosjohdon osalta tiedonsiirron ja vuorovaikutuksen vaade on ns. hermoilla olo. Oppilaitosjohdon tulee kyetä toimimaan niin luottamuksellisessa suhteessa projektitoimijoihin, että reaaliaikainen tieto virtaa jatkuvasti koko kolmiasteisen tiedon johtamisen kentässä. Voisi sanoa, että oppilaitosjohdon tulisi sietää eniten tiedonsiirron ja vuorovaikutuksen kaoottisuutta ja kyetä tiivistämään tästä kaaoksesta toiminnan järjestäytynyt kosmos. Grönroosin ja Ståhlen (1999) mukaan juuri organisaation johdon esimerkki ohjaa paljon vuorovaikutusta ja sen määrittelemät vapausasteet määrittelevät pitkälti sekä tiedonvaihdon suuntaa että voimaa. Mitä enemmän yhteistyötä esiintyy ja mitä tiiviimpi on vuorovaikutteinen yhteistyösuhde, sitä enemmän tietoa vaihdetaan ja sitä suurempi on virtauksen volyymi. Voidaan siis yksinkertaistaen sanoa, että myös hankemaailman tiedonsiirron ja vuorovaikutuksen kentässä esimiehen käytös muovaa käyttäytymistä

### **Projektitoimijoiden asettuminen osaamisen johtamisen kuvioon**

Jotta osaamisen johtamisen vahvuudet ja heikkoudet tulisivat parhaiten esille, on havainnollista piirtää osaamisen pinta-alakuvio osaamisen johtamisen kuvioon.



Eri toimijoiden tuottamat oman osaamisen pinta-alakuviot päällekkäin asetettuna antavat selkeän kuvan mahdollisista osaamisen puutteista tai erilaisista paino-  
tuksista.

### **Projektipäällikön profiili**

Projektipäällikön toimiala on hanketoiminnassa selvästi laajin. Hänen tulee olla dynaamisen alueen visionääri, jonka tietämys ja vastuu projektin mekaanisen alueen laadunvarmistuksesta tulee olla vakaalla pohjalla. Olenkin kuvannut projektipäällikön profiilia eräänlaisella ”luumallilla”, jossa laajin ja keskeisin osaaminen keskittyy sekä mekaaniselle, että dynaamiselle alueelle. On selvää, että myös nykyisen toiminnan kehittäminen on tärkeää, mutta se ei ole suoranaisesti projektin tehtävä. Kun puhutaan innovaatioista, näkisin tämän kaltaisten projektien olevan nimenomaan enemmän uusia, jopa radikaaleja innovaatioita tuottavia kuin vaihteittaisia vanhan toiminnan kehittämishankkeita.

### **Projektitoimijoiden profiili**

Projektitoimijoiden osalta osaamisprofiili riippuu heidän toimenkuvastaan. Jos toimija on projektisihteeri, on hänen osaamisensa selkeäsi mekaanista laadunvarmistusta ja sen varmennusta, että hankkeen laadulliset indikaattorit dokumentoidaan tarkasti ja hankesuunnitelmaa noudatetaan.

Projektisihteerinä toimivan henkilön osaaminen voi siis olla hyvinkin ennalta määrättyä ja ei niin substanssiorientoitunutta. Projektisihteerin ei siis tarvitse välttämättä tuntea esimerkiksi koulutuksellisen syrjäytymisen ilmiötä, erityisopetuksellista terminologiaa tai oppimistyyliä. Hänen tehtävänsä on vastata siitä, että projektitoimintaan budjetoidut rahat riittävät ja että maksatushakemusten ja raporttien lähettäminen tapahtuu ajallaan.

Suhteiden tasolla projektisihteeri toimii niin ikään määriteltyjen suhteiden alueella ja toiminnan laadukkuuden kannalta onkin parempi, että hänen ympärillään liikkuvien ja hänelle tehtäviä antavien henkilöiden määrä säilyisi mahdollisimman tarkoituksenmukaisena. Projektisihteerin ei tarvitse olla moniammatillinen verkostotoimija, jolle hänen tehtäviinsä ole selkeästi tuollaisia tehtäviä määrätty.

Tiedonvaihdon ja vuorovaikutuksen osa-alueella projektisihteeri on kuitenkin enemmän esillä myös vilkkaamman ja toimintaa tukevan jatkuvan vuorovaikutuksen kentällä. Siksi projektisihteerin toimenkuvaa voidaan kuvata kartiomaisesti siten, että osaamisen ja suhteiden dimensiot ovat voimakkaammin mekaanisen organisaation alueella ja vuorovaikutuksen ja tiedonsiirron akselilla projektisihteerin toiminta on varmasti ainakin orgaanisella eli nykyistä toiminta kehittäväällä tasolla.

Jos projektille on palkattu muita työntekijöitä, esimerkiksi nuorisotyöntekijä tai erityisopettaja, on selvää, että hänen profiilinsa osaamisen tasolla on koko janan mittainen. Usein erityisopetuksellisissa tehtävissä vanhakantainen, mekaaniseen toistoon ja ennakoitavuuteen perustuva opetustyyli ei toimi, siksi erityisesti ope-

tustehtävissä projektityöntekijän tulee olla jatkuvasti valmis kyseenalaistamaan opetustyyliänsä ja tekemään nopeitakin korjausliikkeitä.

Suhteiden tasolla projektissa toimivan erityisopettajan, ohjaajan tai nuorisotyöntekijän tulee painottaa toimintansa ehdottomasti dynaamiselle tasolle. Samoin hänen tiedonsiirtovalmiutensa ja kykynsä sekä vastaanottaa että jakaa informaatiota tulee olla äärimmäisen luovaa. Projektissa toimivan ohjaus ja opetushenkilön profiili painottuu äärimmäisen vahvasti organisaation dynaamiselle tasolle. Heidän tapauksessaan on äärimmäisen tärkeää myös substanssituntemus. Erityisopetuksellisissa ja ohjauksellisissa hankkeissa oppimis- ja tiedonkäsitusten jatkuva päivittäminen ja vanhojen paradigmojen kyseenalaistaminen perustellen on innovatiivisen toiminnan edellytys.

Projektitoimijoilla tulee niin ikään olla selkeä käsitys oppilaitoksen toiminnasta. Siinä mielessä vaikuttavuuden kannalta helpointa on rekrytoida projektitoimijat omasta organisaatiosta ja sitouttaa heidät myös jatkamaan organisaation kehittämistoimintaa hankkeen erillisen rahoituksen päätyttyä.

### **Projektioorganisaation profiili**

Mielestäni projektioorganisaatio voi toden teolla sitoutua vain sellaiseen toimintaan, joka syntyy tarpeesta. Siksi jo ennen projektin aloittamista olisi hyvä valjastaa koko organisaatio mukaan tarvekartoitukseen tai hankkeen kaavaillun toiminta-alueen arvo keskusteluun. Projektioorganisaation tulisi olla osaamisen tasolla valmis tai ainakin herkkä ottamaan vastaan uudenlaista osaamista esimerkiksi oppilashuollollisissa tai erityisopetuksellisissa aihepiireissä. Jos oppilaitoksessa esimerkiksi ei lähdetä arvioimaan HOJKSien toteutumaa tai siinä ei koeta organisaation taholla ilmenevän minkäänlaista ongelmaa, voi olla vaikeaa sitouttaa koko organisaatiota mukaan oppilaitoksen HOJKS-käytänteitä vahvistavaan projektiin.

Projektioorganisaation profiilin tulisi olla mielestäni aika tiukasti kartiomallinen siten, että toiminnan laatu varmistuisi hyvin toimivan mekaanisen toiminnan osalta. On helpompaa lähteä innovoimaan vaikkapa poissaolojen vähentämiseen tähtäävää toimintamallia silloin, kun organisaatiossa huolehditaan poissaolojen seurannasta jo ennen hanketta. Ilman laadullista kivijalkaa hankkeet saattavat kohdentua mutu-periaatteella sellaisten ongelmien korjaamiseen, joita ei faktisesti edes ole olemassa. Kartiomallisissa projektioorganisaation keskeinen toiminta on myös hyvin voimakkaasti kehitysmuotoinen nykyisen toiminnan kannalta (orgaaninen taso). Tällöin voidaan helposti kuvitella, että dynaamisella vyöhykkeellä operoiva hanke toimivuutensa osoitettuaan saa vastakaikua myös koko oppilaitoksen henkilöstöltä. Dynaamisen toiminnan kanavoituminen orgaanisen tason kehittämiseksi vaatii tosin myöhemmin kuvatun Mooren (1991) kuilun ylittämistä.

Kartiomallisissa osa organisaation toiminnasta on ilman innovatiivisia hankkeita-kin edes hitusen dynaamisella vyöhykkeellä. Tämä kuvastaa sitä, että organisaatio ei hae innovatiivista kehitystä ainoastaan määrämittaisilla ulkoa rahoitetuilla projekteilla, vaan se on suunnannut toimintaresurssejaan todelliseen kehitystoimintaan jo perusrahoituksellaan. Parhaimmassa tapauksessa tällöin tapahtuu niin, että innovaation siemen on jo organisaation pellossa itämässä ja projekti voidaan nähdä sateena, joka mahdollistaa innovaation kasvun ja kukinnan. Tuon kukki-



van kehitystyön juurtuminen organisaation orgaanisen tason toiminnaksi on sitten kiinni siitä, missä määrin tulosten voidaan nähdä joillain mitattavilla indikaattoreilla hyödyttävän oppilaitoksen perustehtävän toteutumista.

### Oppilaitosjohdon profiili

Edellä oppilaitoksen koko toimintaa kuvaileva kartiomalli sopii profiiliksi myös oppilaitosjohdolle. Kartiomallin huipun tulee vain olla tasaisempi ja innovatiiviselle alueelle kurkottavan kärjen pidempi. Artikkelin alussa siteeraan Reijo Jouttimäkeä siitä, että oppilaitosjohtajan (rehtorin) tulee kyetä näkemään tulevaisuuteen. Ei riitä, että johto ajautuu tulevaisuuteen ottamalla ajopuun lailla vastaan muuttuvan yhteiskunnan haasteet reaktiivisesti ja turhautuen. Yhtä lailla johto on askeleen jäljessä silloinkin, jos se reagoi aktiivisesti tulevaisuuteen sopeutuen ja esimerkiksi muuttuvaa ja erilaistuvaa opiskelija-ainesta määräaikaisilla tekohengitystoimilla tukien. Nykyisessä oppilaitosorganisaatiossa johtajan tulee olla proaktiivinen tulevaisuuden tekijä, joka Olli Luukkaisen (2006) sanoin katselee tulevaisuuteen kaksiteholasein kauas katsoen ja lähellekin nähden.

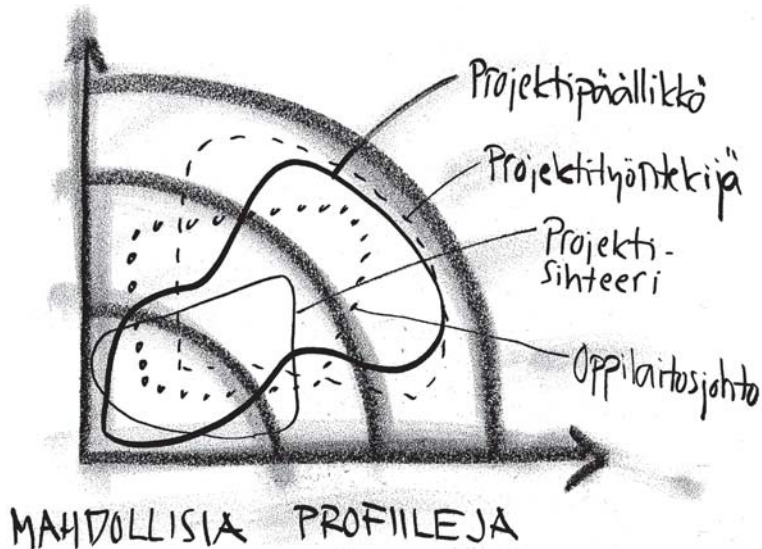
Organisaation toimintoja ei voida johtaa standardoidusti, vaan olennaista on uudistaa organisaatiota muutosten aiheuttamien vaatimusten mukaisesti. Siksi oppilaitosjohdon tulee kyetä mekaanisen laadunvarmistuksen ja orgaanisen nykytoiminnan kehittämisen lisäksi myös operoimaan joskus ”henkimaailman hommilta” vaikuttavien dynaamisten kehityshankkeiden parissa. Näitä henkimaailman ilmiöitä ja toisin tekemisen malleja oppilaitoksiin innovatiiviset projektit ovat tarjoilleet. Menestyvimpiä organisaatioita toimialasta riippumatta ovat yleensä ne, jotka kykenevät ennakoimaan muutoksia ja uudistamaan toimintaansa mahdollisimman nopeasti.

Opekon tekemästä oppilaitosjohdon osaamisprofiilia ja sen kehittämistarpeita luotaavasta tutkimuksesta (Pietiläinen 2006) löytyy mielenkiintoinen kohta koskettaen oppilaitosjohdon kehittämistarpeista projektijohtamisen osa-alueella. Tutkimuksen mukaan vastaukset viestivät projekteihin kyllästymisestä ja osaamistarpeiden selkeyttymättömyydestä. Tyypilliset vastaukset projektiosaamisen kehittämistarpeista olivat: ”haluan ylipäänsä kehittää projektiosaamiseen liittyvää osaamistani tai ”En halua lainkaan kehittää projektijohtamiseen liittyvää osaamistani.” Yksittäisissä vastauksissa haluttiin kuitenkin lisätä projektin arviointiin sekä projektien käynnistämiseen ja suunnitteluun liittyviä taitoja. Oppilaitosjohto koki ongelmaksi kuitenkin ajan loppumisen aina jossain vaiheessa projektia. Samoin oppilaitosjohto koki ongelmalliseksi kaksoisroolinsa projektin toimijoina ja arvioijina, lisäksi päänvaivaa tuotti ideoiden muuttaminen konkreetiksi projektisuunnitelmiksi ja toiminnoiksi.

Kaiken kaikkiaan mielestäni ainakin tämän artikkelin piiriin kuuluvien paljolti oppilashuollollisten projektien kannalta näen sekä menneeseen kaksiteholaseilla katsellen että tulevaisuuteen kaukoputkella kurotellen merkittävimäksi sen, että oppilaitosjohto osoittaa aitoa kiinnostusta hankkeeseen, johon oppilaitos on sitoutunut. Merkittävää on lisäksi se, että johto tukee toimijoiden joskus ontuvaakin räppimistä hankesuossa ja luo omalta osaltaan hanketoiminnalle merkityksiä osana oppilaitoksen toiminnan kokonaiskehittämistä.







### Yhteenveto profiileista

Profiileja voidaan kuvata yksinkertaisesti monilla esimerkeillä. Opetusalan koulutuskeskuksen johtaja Reijo Jouttimäki kuvaa organisaation kolmen tason toimintaa erinomaisella urheilumaailman esimerkillä. Reijo Jouttimäen esimerkki tulee mäkihyppyn maailmasta. Organisaation mekaanista osaa kuvaa kaikki hyppäämisen mahdollistavat fasiliteetit, kuten se, että on olemassa hyppääjä, mäki ja sukset. Mekaanista osaamista on myös se, että sekä hyppääjällä että hänen valmentajallaan on mahdollisimman selvä kuva hyppäämisen lainalaisuuksista ja reunaehdoista. Organisaation tasoa mäkihyppyesimerkissä kuvaa sitten urheilijan kehittäminen ja valmentajan kyky tehostaa valmennusta niin, että hyppääjä olemassa olevien rajoitteitten ja mahdollisuuksien puitteissa kehittää suoritustaan. Valmentajan organisaation osaamista on tuntee valmennuksen vaikutus urheilijan suorituskykyyn. Kuitenkin ilman innovatiivista, dynaamiselle alueelle ulottuvaa kehityspiikkiä ei suoritus muutu olennaisesti paremmaksi, ainoastaan olemassa oleva toiminta kehittyy. Kun mäkihyppääjä ja valmentaja tekevät kehityspistoja dynaamiselle vyöhykkeelle, he alkavat ajatella koko hyppäämistä toisin. Miksi suksien tulee olla juuri tuossa asennossa, miksi ponnistus lähtee juuri noin, miksi lentoasento on juuri tuollainen. Dynaamisen ja innovatiivisen toiminnan perustana on katsoa ja tehdä toisin, kyseenalaistaa ja kehittää. Kun ruotsalainen Jan Boklöf hyppäsi ensimmäisen kerran sukset v-asennossa, häntä pidettiin mäkihyppyn kummajaisena. Kuinka ollakaan uuden polven dynaamisesti ajattelevat valmentajat ja mäkihyppääjät aloittivat uuden tyylin harjoittelemisen. Alkuun tyylistä vähennettiin pisteitä, mutta ajan kuluessa v-tyylistä tuli osa mäkihyppyn mekaanisen alueen viitekehystä. Nykyisessä mäkihyppysä lajiharjoittelun pohjana on v-asento.

Mauri Grönroosin (2006) mukaan jokainen organisaatio tarvitsee hyvin organisoitua ja kurinalaista mekaanista tason. Sama koskettaa ilman muuta kehitysprojekteja. Kukaan verkostokumppani tai opiskelija ei halua tai pysty tehokkaasti työskentelemään sekasortoisen organisaation kanssa, vaikka se olisi kuinka luova

ja dynaaminen. Erityisesti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa työskentelevien hankkeiden tulisi toimia kellon tarkkuudella, luotettavasti ja hyvin ennakoidvasti.

Tuota positiivisen byrokratian esiintymistä innovatiivisissa hankkeissa usein kahdetaan. Projektitoimijat uskovat, että byrokratia on aina pahasta luovuudelle. Toisaalla taas byrokratian läpi liikaa katsovat johdon ja koulutuksen järjestäjän edustajat taas käyttävätkin byrokratiaa innovaatioiden halvaannuttamiseen. On niin helppoa seurata budjettien toteutumia, oppilaiden sijoittumisia, tuntikirjauksia, poissaoloja ja muita määrällisin ja matemaattisin indikaattorein mitattavaa.

Organisaatioiden ja tässä yhteydessä projektien orgaanisen tason toimintaa voidaan kuvata suhteiltaan avoimemmiksi, keskusteleviksi ja erityisen innokkaasti olemassa olevaa toimintaa kehittäväksi ”viilaukseksi”.

Orgaanista toimintaa kuvaavat hyvin hanketoimijoiden toistuvat palaverit ja esimerkiksi osallistuminen oppilashuoltoryhmien kokouksiin. Noissa tilaisuuksissa hanketoimijat saavat usein sanoa kehitysehdotuksiaan nykyisten toimintojen tehostamiseksi. Joissain hankeorganisaatioissa innopajojen vetäjät ovat päässeet järjestämään koko työyhteisön kehittämispäiviä, joissa varsinkin erityisopetuksen ja ohjauksen vastuualueita on määritelty ja oppilaitoksen toimintaa on kehitelty monipuolisesti esimerkiksi SWOT-analyysien tai tuplatiimimenetelmien avulla. Tämä on merkittävää ja hankkeiden kannalta merkittävää työtä, mutta keskittyy pääsääntöisesti jo olemassa olevien toimintojen kehittämiseen, eikä vielä uutta luovaan innovointiin. Orgaanisella tasolla kehittäminen ja yhteisen dialogisen jakamisen kautta tapahtuva rikastuttava vuorovaikutus kehittää ja tuottaa paljon ideoita. Usein toiminta tällä tasolla johtaa kuitenkin ideoiden vellomiseen varsin pienten detajien parissa ja varsinaiset pyörryttävät ahaa-elämykset jäävät pimentoon. Yleensä yksittäisten ihmisten tuottamat yksittäiset ideat pyörivät aikansa kehityskohteina ja hiipuvat sitten pulpahtaakseen esiin seuraavassa aivoriihessä tai kehityspäivässä.

Innovatiivinen ja uutta luova taso on dynaaminen taso. Dynaamiselle tasolle päätäkseen projektitoimijoiden tulee haastaa koko organisaatio uutta luovaan dialogiin. Suhteita tulee aktivoida, tulee kaivaa esiin aivan uusia toimijoita, kolmatta sektoria, vapaaehtoistyöntekijöitä, viranomaisia, verkostokumppaneita, joiden näkökulma saattaa olla hyvin erilainen kuin oppilaitoksen perinteinen paradigma.

Dynaamisella tasolla rajat ulkomaailmaan hämärtyvät (Grönroos 2006). Informaation ja tiedonvaihdon annetaan pulputa vapaasti ja osaamisen tasolla ollaan valmiita reagoimaan todella avoimiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin. Informaatio virtaa suhteiden moninaisuuden viidakosta ja moninaisen dialogisen kanssakäymisen hedelmät suodatetaan osaamisen pääomaksi. Ihmisten väliset suhteet ovat avoimia myös oman projektin ja oman projektiorganisaation ulkopuolelle. Syntyy todellista innovatiivista verkostotoimintaa, jossa kenties aikaisemmin hallintokuntarajan yli määrärahoista kiistelevät tahot löytävät toisensa ja ryhtyvät kehittämään ennennäkemättömiä keinoja yhteisen toimintansa kehittämiseksi.

Äärimmillään dynaamisella tasolla toimiva projekti rakentaa kumppanuuksia yli ammattirajojen, vaihtaa tietoja luottamuksen ilmapiirissä ja luo uutta ja ennen kokeilematonta. Innovatiivisten pajaprojektien tapauksessa parhaimmillaan han-



kekunnissa syntyi moniammatillisia verkostoja, yhteistoiminnallisesti toimivia valmentavan ja ohjaavan koulutuksen hankkeita, peruskoulun, aikuislukion ja ammatillisen koulutuksen yhdessä tuumin toteuttamia ammattikympejä ja lisäopetusluokkia. Jossain synnytettiin uudenlaisia ammattinimikkeitä, toimenkuvia tehtiin uudelleen poikkihallinnollisesti, opetussuunnitelmaa käytettiin äärimmäisen luovasti, verkotuttiin työssäoppimispaikkoihin pedagogisen yhteistyön kautta pilkkoen akateemisia opintoja top-jaksoille. Lyhyesti sanoen monessa innohankkeessa teutaroitiin dynaamisella vyöhykkeellä oikein hartiavoimin.

Juuri tuossa liiallisessa innossa luoda ja järkyttää olemassa olevia rakenteita piilee myös innovatiivisuuden miekan kaksiteräisyys. On päivänselvää, että keskittyessä sataprosenttisesti uuden luomiseen ja vanhojen rakenteiden kritiikkiin, hävinee hanketoimijoilta kyky pitää huolta erityisesti oman projektin mekaanisesta tasosta ja sitä kautta toiminnan luotettavuudesta. Usealle hanketoimijalle on kiperimmäksi työtaakaksi kasvanut oppilaslistojen ylläpito, budjettien seuranta, raportointi, hankkeen arviointi ja kenties oman työn selkeyttäminen.

Samoin orgaanisen tasonkin toiminta saattaa hieman häiriintyä keskityttäessä liikaa innovointiin ja rakenteiden uudistamiseen olemassa olevien rakenteiden ja toimintamallien kehittämisen sijasta. Voi olla, että jossain kävi niin, että innovointi aivan uusien kumppaneiden tai toisten innoprojektikumppanien kanssa tuntui selvästi mielekkäämmältä kuin oman oppilaitoksen luotuneita asenteita edustavien kollegojen toiminnan kehittäminen. Onhan itsetuntoakin mukavasti kohottavampaa päästä projektipäällikkönä tai projektityöntekijänä kertomaan julkisille foorumeille siitä, miten loistavia innovatiivisia kehitysportaita omassa hankkeessa on suunniteltu ja toteutettu kuin tuumata ihan vain kotipesässä sitä, miten kauan sitten opettajapätevyytensä saavuttaneen insinööriutisista ammatillisen kiinnostuksensa ammentavan kollegan vastarantainen pää saataisiin hyväksymään opiskelijoiden yksilöllisiä opiskelupolkuja.

On elintärkeää, että hankkeet, erityisesti hankkeet, joiden etuliitteessä on sana innovatiivinen, vierailevat ahkerasti organisaation kolmen tason dynaamisella vyöhykkeellä. Kuitenkin on yhtä lailla tärkeää, että laadullinen kivijalka on muurattu mekaaniselle tasolle ja voimakkain panostus ladataan orgaanisen tason kehittämiseen. Olenkin kuvannut usein ideaalista projektin kuvaa salmiakkikuviolla.

## Moderni taide ja OPS-työ

*”Sallinette minun käyttää tässä vertauskuvaa, puun vertauskuvaa. Taiteilija on tutkinut tätä monihahmoista maailmaa ja on olettamuksemme mukaan kaikessa rauhassa vähitellen alkanut löytää siinä paikkansa. Hän on määritellyt sijaintinsa se verran hyvin, että hän on alkanut saada järjestystä ohivirtaaviin kuviin ja kokemuksiin. Tätä tuntuman hakemista, tätä sijainnin määrittelyä luonnossa ja elämässä vertaan puun juuriin.*

*Juurista nousee mahla, se virtaa taiteilijaan ja hänen lävitseen hänen silmiinsä.*

*Taiteilija on puun runko.*



*Mahlan virtauksen voiman vavisuttamana ja pakottamana hän siirtää näkemyksensä työhönsä.*

*Puun latvus kehittyy ajassa ja tilassa kaikkien näkyvillä. Näin myös taiteilijan työ.*

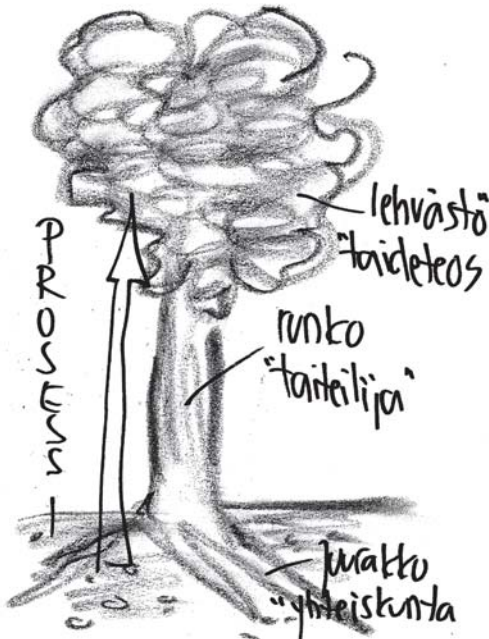
*Kukaan tuskin ryhtyisi väittämään, että puun latvusto kasvaisi samanlaiseksi kuin juuristo. Jokainen ymmärtää, että yläosa ei voi olla alaosan peilikuva. On selvää, että eri funktiot eri elementeissä tuottavat olennaisesti erilaisen tuloksen.*

*Mutta aina joskus taiteilijalta halutaan kieltää nämä taideteoksen kannalta välttämättömät poikkeamat mallista. Kihkoilussa mennään jopa niin pitkälle, että häntä syytetään taitamattomuudesta ja tahallisesta vääristelystä.*

*Ja kuitenkin itselleen kuuluvassa osassa puun runkona hän vain kerää syvyyksistä nousevan mahlan ja ohjaa sen eteenpäin. Hän ei ole herra eikä palvelija, pelkkä välittäjä.*

*Hänen osansa on vaatimaton. Latvuksen kauneuskaan ei ole hänen ansiotaan, se on vain kulkenut hänen lävitseen.”*

*- Paul Klee, modernista taiteesta, 1923*



Tämä Kleen teoria kuvaa mielestäni erinomaisella tavalla myös projektiluonteisen kehityshankkeen toimintaa, erityisesti projektihenkilöstön työtä. Hieman samantyyppisellä luokittelulla voidaan kuvata kaikkea uudistustoimintaa tai innovaatioita,

jotka syntyvät toimintaympäristön analyysin pohjalta. Projektia suunnittelevan henkilön tai työryhmän tulee taiteilijan tavoin kyetä näkemään ne puutteet tai kehitystarpeet, joiden korjaamista tai kehittämistä projekti tulee vahvistamaan. Tässä mielessä toimintaympäristö ja ammatillisen koulutuksen järjestämiseen liittyvät mekaaniset tekijät (OPS, laki) ovat ikään kuin mahla, jota puu juurillaan imee maasta. Samaan taustaan tai maaperän olemukseen liittyy myös opiskelijoiden erilaiset yksilölliset tarpeet, elämäntilanteet ja oppimaan oppimisen kyky.

Jos opiskelijan erityispiirteet, opetussuunnitelmat ja yhteiskunnan koulutukselle asettamat odotukset ovat projektihenkilöstölle kirkkaina mielessä, voi se ryhtyä kehittämään tuosta maaperästä imemäänsä mahlaa omalla toiminnallaan kohti kukoistavaa latvusta. Projekti siis toimii taiteilijan tavoin kuin puun runko ja antaa katalyyttisesti toimien opiskelijoiden muokkautua sellaisiksi kuin heidän on tarkoitus tulla. Tämä lopullinen latvus ja sen vehreys on sitten projektin lopullinen tulos. Kenties tuo tulos on pienentynyt keskeytysprosentti, tarkemmin kristalloitunut koulutusvalinta, varhaisen puuttumisen malli, henkilöstön toimivampi työnjako, räätälöidympi koulupolku ja ohjauksellinen taito, mikä hyvänsä. Olen-naista on kuitenkin, että latvus ei ole juurakon peilikuva. Siksi projektihenkilöstön ja koko projektia koordinoivan organisaation on hyväksyttävä projektitoiminnan liukuminen enemmän ja vähemmän dynaamiselle alueelle. Tämä edellyttää oppilaitosjohdolta kykyä innovatiiviseen ajatteluun ja eritoten innovatiivisen ajattelun sallimista organisaatiossaan.

## Projektit ja innovaatioiden diffuusio

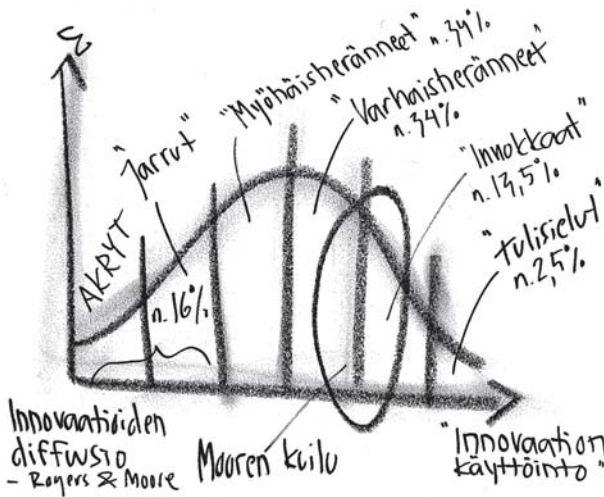
Projektitoiminnan vakiintumisen kannalta on merkittävää tarkastella joitain teorioita innovaatioiden omaksumisesta ja valtavirtaistumisesta. Usein innovaatioiden juurtumista tarkastellaan Rogersin (2003) diffuusiomallia käyttäen ja siksi tarkastelenkin nyt hanketoiminnan ja toimintojen sijoittumista tälle perinteiselle käyrälle. Rogersin malliin lisään myös joskus kovastikin kritiikkiä saaneen Mooren (1991) kuilumallin. Ylipäänsä lähden tässä siitä ajatuksesta, että ihmiset luovat organisaatioiden innovaatiot ja omalla toiminnallaan myös vastaavat niiden juurtumisesta. Tätä nimitetään käytäntöjen evoluutioksi (Panzar 1993). Diffuusiolla tarkoitan tässä Rogersin teorian mukaan spontaania ja ohjattua ideoiden leviämistä. Rogersin mukaan nykyään tunnetaan yli 20 yksilön taustaan liittyvää tekijää, joiden on tutkimuksellisesti todettu vaikuttavan innovaatioiden juurtumisprosessiin.

Rogersin innovaatioiden käytäntöön juurtumisen teoriassa hän jakaa innovaation omaksijat viiteen asenneryhmään:

- a) Innovaattorit (tulisielut) jotka tuovat ja tuottavat innovaatioita organisaatioonsa. He ovat ikään kuin organisaationsa muukalaisia, jotka ovat aina valmiita koettelemaan riskaabeiltakin tuntuvia riskejä. Heitä on noin 2,5%
- b) Varhaiset omaksijat (innokkaat) jotka ovat usein suosittuja ”trend makereita” yhteisöissään. Heitä seurailaan ja heidän suhtautumisensa uudistukseen luo paljon kasvualustaa innovaation juurtumiselle. Heitä on noin 13,5%



- c) Varhainen enemmistö (varhaisheränneet) jotka harkitsevat ja seurailevat innovaation hyötyä seurailemalla innokkaiden toimintaa innovaation alueella. heitä on noin 34%.
- d) Myöhäinen enemmistö (myöhäisheränneet) jotka ovat alkuun hyvin skeptisiä ja seurailevat varhaisen enemmistön saavuttamaa hyötyä. heitä on noin 34%.
- e) Vastahakoiset (jarrut) jotka välttävät toimimista innovaation parissa ja jopa ovat valmiita estämään innovaation juurtumista. Heitä on noin 16%.
- f) Lisäksi voidaan viimeisestä segmentistä erottaa hieman leikkillisesti pieni noin 2,5% joukko henkilöitä, jotka eivät missään tilanteessa aio ottaa uutta innovaatiota käyttöön. Heitä voidaan nimittää vaikka AKRYiksi eli Ainoastaan Kuolleen Ruumiini Yli.



Rogersin mukaan diffuusio tapahtuu aina aikajanalla saman tavoin. Kaiken uuden aloittavat innovaattorit. Kun puhutaan Innovatiivisista hankkeista, olisi varmasti tehokkainta, jos voisimme nähdä kaikkien innovatiivisten hankkeiden hankesuunitelmien kirjoittajien (ja allekirjoittajien) lähteneen kehittämään innovatiivista toimintaansa tuosta segmentistä. Jos innovaattoriasemaan tai segmenttiin asetetut henkilöt eivät itse omaksu innovaation sisältöä, ei se tuskin koskaan jalkaudu käytäntöön. Ainakin taikurin itsensä tulisi siis uskoa tempunsa onnistumiseen.

Rogersin (2003) mukaan jokaisen yksilön idean omaksumisen valmius riippuu siitä, miten innovaatio vastaa viiteen kysymykseen:

1. Mikä on innovaation suhteellinen hyöty, tarjoaako se parannusta entiseen
2. Kuinka hyvin uusi innovaatio sopii yksilön omaan arvomaailmaan ja kokemuksiin

3. Millainen on yhteisön ja yksilön tarve muutokseen
4. Miten uutta toimintamallia on mahdollista kokeilla ennen vakiinnuttamista
5. Millä tavoin innovaation hyödyt on laajennettavissa koskemaan koko yhteisöä.

Jokaiseen segmenttiin a–f kuuluva siis kysyy noita viittä kysymystä itseltään ja määrittelee siten, millä tavoin hän tulee suhtautumaan innovaatioon. Voidaan helposti ajatella, että jos AKRY-joukkoon kuuluva opettaja reflektoi noilla viidellä kysymyksellä esimerkiksi koulutuksellisesti syrjäytymisvaarassa olevan opiskelijan tukemista hankkeen piirissä kehitetyn kaksiohjeitajamenetelmän avulla, lienee sanomattakin selvää, että viimeistään toisen kysymyksen kohdalla hän hylkää innovaation.

Johtamisen ja hankeorganisaation johdon sijoittumisen Rogersin käyrään voidaan katsoa olevan tae innovaatiotoiminnan nousulle tai tuholle. Jos hanke on laitettu käyntiin ilman organisaation johdon halukkuutta ja valmiutta innovatiiviselle hankkeelle, on selvää, että hankkeen innovaatiosta tulee vuosien mittaan enemmänkin piikki lihaan kuin hankkeen jälkeisen toiminnan suuntaelementti. Voinkin siis väittää, että ennen hankehakemuksen allekirjoittamista oppilaitosjohdon tulisi reflektoida omaa orientaatiotaan ensin diffuusiokäyrän avulla ja sitten kysyä hiljaa itseksensä viisi kysymystä.

Koska innovaatio kulkee käyrällä aina eteenpäin saman kaavan mukaan, tulisi projektioorganisaation johdon edesauttaa kaikkien oppilaitoksen henkilöstöryhmien ja yksilöiden vertailukehittämistä suhteessa projektin innovaatioihin. Oppilaitokset ovat täynnä kriittistä massaa, joka aina katsoo edellisten innovaation omaksujien saavuttamaa hyötyä. Jos kriittinen massa kokee hyötävänsä innovaatiosta, syntyy pikku hiljaa sosiaalinen paine ja sitä myöden dominoefektin lailla innovaatio saa mahdollisuuden levitä koko yhteisöön. Jos suurin osa oppilaitoksen henkilöstöstä kokee uuden toiminnan hyödyllisenä, luo vertaiskäyttäjien määrä oppilaitokseen uuden toimintakulttuurin, jonka seuraaminen on hyödyllistä. Tällöin innovaation käytöstä koituu suurempi hyöty kuin sen vastustamisesta. Tässä tilanteessa puhutaankin usein Mooren kuulusta eli populistisesta lisäyksestä Rogersin malliin (Moore 1991).

Mooren kuuluteoriassa uuden innovaation markkinointi tulisi aina kohdentaa yhteen segmenttiin kerrallaan siten, että edellisen segmentin ottaessa innovaation käyttöön, sen hyödyn osoittaminen kohdennettaisiin erityisesti seuraavaan segmenttiin. Innovatiivisissa ESR-hankkeissa tulisi siis kohdentaa uuden toimintamallin hyödyn esittely niille, jotka ovat eniten innovaation suuntaan kallellaan, ei suinkaan vastahakoisimmille jääräpäille.

### **Epiloginomainen loppulause**

Tämä hajanainen ja luikerteaen rönsyilevä artikkeli on oikeastaan hyvin paljon samannäköinen, kuin kokemukseni innovatiivisten hankkeiden maailmasta. Siellä täällä äärimmäisen hienoja ajatuksia, joita tekisi mieli lähes sanoa omikseen, jollei



tietäisi niiden olevan lainaa. Toisaalla innostumista, toisaalla väsymistä samojen itsestäänselvyyksien toistoon. Toisaalla syyttymistä, toisaalla yksilöllistä ja kollektiivista kyynisyyttä. Kuitenkin koen itseni etuoikeutetuksi, kun olen saanut olla osana tätä hankeperhettä.

Mielestäni hankkeet ovat pääosin löytäneet paikkansa organisaation kolmen tason kuviossa. Välillä on höyrypäisinä kaahotettu dynaamisen vyöhykkeen ilmestyksissä ja varsin pian taas laskettu osallistujia ja budjetteja äärimmäisen tarkan mekaanisen osaamisen reunaehtojen maailmassa. Usein on päästy näkemään myös jonkun hankkeen innovaation jalkautuminen osaksi organisaation nykyistä, organista toimintaa. Se on tuntunut hyvältä.

Innovaatioiden juurtumisessa valopäiset hanketoimijat ovat kohdanneet jarruja, jopa AKRYjä (Noista termeistä muuten kiitos Mäntässä aikoinaan innopajassa työskennelle Jouko Luomille), mutta eivät he ole juurikaan hankkeita kaataneet. Joskus on joku saattanut yrittää, mutta dialogisin keinoin on pärjätty lähes kaikkialla.

Paul Kleen puukuviota katselen usein. Olen hahmotellut sen avulla muitakin hankkeita kuin näitä innopajoja. Koettakaapa mieltä saman teorian läpi opetussuunnitelmia tai vaikka leikkimökin rakentamista. Ottakaa sitten yhteyttä, jos löydätte jotain jännää.

4.9.2007 Junassa matkalla Ouluun

### Lähteitä ja käytettyä kirjallisuutta

- Grönroos M. (2006). Mahdollisuuksien aika – kohti virtuaalista organisaatiota, Transatlanta.
- Ihatsu M. (1996). Käyttätymishäiriöt kolmen ammattioppilaitoksen kokemana, Joensuun Yliopisto, kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia n:o 61, Joensuu.
- Jahnukainen M. (1995) Erityisopetuskokemuksia – näkökulmia modernin nuoruuden kohtaamiseen peruskoulussa. Nuorisotutkimus 13 (4)
- Jalava U. (2001). Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen. Tammi.
- Jouttimäki R. (2006). teoksessa: Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Opetushallitus. Helsinki. 2006.
- Juuti P. & Vuorela, A. (2002). Johtaminen ja työhyvinvointi. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Klee P. (1923, suom. 1987). Modernista taiteesta. Suomen taiteilijaseura. Helsinki.
- Luukkainen O. (2006) Luento SYVE-seminaarissa Rovaniemellä 15.9.2006





- Moore G. (1991): *Crossing the chasm*, Harper Business, USA.
- Panzar M. (1993). Evoluutioteoria tulevaisuuden tutkimuksen metodina, teoksessa Vapaavuori M (toim.) *Miten tutkimme tulevaisuutta. Tulevaisuuden tutkimuksen seura*. Helsinki.
- Pietiläinen V. (2006). *Oppilaitosjohdon osaamisprofiilit ja osaamisen kehittämistarpeet*, Opeko.
- Pirttiniemi J. (2000). *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut – peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsinki.
- Projektin vetäjän opas (2004). *Täydennetty laitos*. Etelä-Suomen lääninhallitus, sivistisosasto. Helsinki.
- Rantanen E. & Vehviläinen J. (2007). *Kannattavaa opiskelua? Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa*, Opetushallitus. Helsinki.
- Rogers E. (2003). *Diffusion of innovations*, 5th edition, Free Press, NY, USA.
- Stähle P. & Grönroos M. (1999). *Knowledge management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*, WSOY, 1999.
- Taipale A., Salonen M. & Karvonen K. (toim) (2006). *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa*. Opetushallitus.



