



Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuus

Olavi Hotarinen

**Opinnäytetyö
Marraskuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Olavi Hotarinen	Julkaisun laji Opinnäytetyö	
	Sivumäärä 72	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus Salainen _____ saakka	
Työn nimi Ammatillinen kasvu ja asiantuntijuus		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajankoulutus		
Työn ohjaaja(t) Lepänjuuri Aini		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Kehittämishankkeen tarkoituksena oli kuvata nykyisistä ammattikorkeakouluista valmistuneiden insinöörien asiantuntijuutta sekä selvittää ammattikorkeakoulutuksen roolia asiantuntijuuden tukena ja asiantuntijan urakehityksessä. Lisäksi tarkoituksena oli tarkastella ammattikorkeakoulutuksen merkitystä työelämän näkökulmasta.</p> <p>Asiantuntijuutta ja sen kehittymistä tarkasteltiin pääosin jo toteutuneen tutkimuksen teorian avulla. Teorialla haettiin ymmärrystä ammattikorkeakoulujen tavoitteelle tuottaa laaja-alaisia asiantuntijoita työelämän tarpeisiin. Haluttiin selvittää mitä asiantuntijuuteen kasvaminen vaatii niin opiskelijoilta kuin myös opettajilta.</p> <p>Työelämän vaikuttajille tehdyllä teemahaastattelulla haluttiin lisätä teoretiedosta saatuja mielipiteitä ja samalla haluttiin saada esille työnantajapuolen näkemys ammattikorkeakoulujen nykyisten tavoitteiden onnistumisesta. Koska väestön ikääntyminen on eräs tulevaisuuden suurimmista haasteista, otettiin työssä jaksaminen erääksi tarkastelun pääkohteeksi.</p> <p>Teemahaastattelu osoitti, että ammattikorkeakoulutus antaa riittävän perustan asiantuntijuuden tukemiseen ja työelämässä vaadittavien valmiuksien kehittämiseen, mutta huomattavana puutteena koettiin pakollisen työharjoittelun pituuden riittämättömyys. Koulutus, erilaiset vaihtuvat työtehtävät, oma asenne ja työyhteisön tuki nähtiin keskeisimpinä tekijöinä asiantuntijuuden kehittämässä ja ylläpitämisessä.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Ammattikorkeakoulu, asiantuntijuus, työyhteisö, ikääntyminen, teemahaastattelu.		
Muut tiedot		

Author(s) Olavi Hotarinen	Type of Publication Development project report	
	Pages 72	Language Finnish
	Confidential Until _____	
Title Professional growth and expertise		
Degree Programme Vocational teacher education		
Tutor(s) Aini Lepänjuuri		
Assigned by		
Abstract <p>The purpose of the development project was both to describe the expertise of polytechnic engineering and declare what is the role of polytechnic education in supporting expertise and as part of experts career development. Moreover, I aimed to discuss the meaning of polytechnic education for working life.</p> <p>The expertise and its development was regarded by means of theory already prepared study. By means of this theory wanted new understanding to the target of polytechnics to afford all-round specialists demanded in the working life. It aims to declare what it demands to grow up to the expertise by students and teachers.</p> <p>By means of thematic interview of specialist in working life wanted to know more information in addition to the theory knowledge. Furthermore wanted to know employers opinion, how are the present-days targets succeed in polytechnics. Because the population comes older and older and this is one of the greatest problem in the future, was in the job standing one main point in this development project.</p> <p>The thematic interview proved, that a polytechnic education gives a good foundation for supporting expertise and competence and for preparing students for working life, but there were also defects. The involuntary practical training was too short at all. Support from the working community, different tasks and assignment, education and ones own attitude were the factors of primary importance in developing and maintaining expertise.</p>		
Keywords Polytechnic, expertise, working community, getting older of population, thematic interview		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	3
2 KEHITTÄMISHANKKEEN TARKOITUS JA TAVOITTEET	5
3 AMMATILLISEN KORKEAKOULUTUKSEN KEHITYS SUOMESSA.....	6
3.1 Ammattikorkeakoulutuksen historia	6
3.2 Pyrkimys ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymiseen.....	8
3.3 Ammatillisen kasvun ohjaus ammattikorkeakouluissa	9
4 AJATUKSIA AMMATILISESTA KASVUSTA	11
4.1 Mikä on ammatti ja mitä on ammattitaito?	11
4.2 Ammattikasvatus ja ammatillinen kasvu.....	12
4.3 Asiantuntijuus.....	13
4.4 Asiantuntijuuden käsite ammattikorkeakouluissa.....	15
4.5 Ammatillinen kasvu elinikäisenä prosessina.....	16
5 TYÖYHTEISÖ AMMATILISEN KASVUN OHJAAJANA.....	18
5.1 Arvot, normit ja roolit	18
5.2 Organisaatiokulttuuri tienviittana.....	20
5.3 Työyhteisön kehittämisen haasteet.....	21
6 IKÄÄNTYMINEN JA JAKSAMINEN TYÖELÄMÄSSÄ.....	23
6.1 Jaksaminen ja ammatillinen kehittyminen	23
6.2 Koulutus ikääntymisen tukena	25
7 OPPIMINEN TYÖELÄMÄSSÄ	29
7.1 Erilaisia teorioita työssä oppimisesta	30
7.2 Erilaiset yksilöt oppijina.....	33
7.3 Yhteisö oppimisympäristönä.....	35
7.4 Hiljainen tieto ja mestari-oppipoika oppiminen.....	36

	2
8 AMMATILLINEN KOULUTUS TYÖELÄMÄN HAASTEISSA	40
9 YHTEENVETO KEHITTÄMISHANKKEEN TEOREETTISISTA LÄHTÖKOHDISTA	41
10 HAASTATTELUT KEHITTÄMISHANKKEEN TIEDONLÄHTEENÄ.....	43
10.1 Haastattelumenetelmän valinta	43
10.1.1 Teemahaastattelu	43
10.1.2 Fenomenografinen lähestymistapa kontekstin kuvaajana	44
10.2 Haastattelututkimuksen kulku ja aineiston keruu.....	45
11 HAASTATTELUTULOSTEN TARKASTELU	48
11.1 Puualan asiantuntijuus.....	49
11.1.1 Ammatilainen vai asiantuntija?.....	49
11.1.2 Työelämän vaatima asiantuntijuus	50
11.1.3 Asiantuntijuuden kehittyminen on pitempi prosessi	51
11.2 Asiantuntijuus ja ammattikorkeakoulutus.....	53
11.2.1 Ammattikorkeakoulutuksen rooli asiantuntijakehityksessä	53
11.2.2 Ammattikorkeakoulutuksen edut ja puutteet työelämässä.....	54
11.2.3 Työyhteisön merkitys asiantuntijuuden kehittämisessä.....	56
11.3 Ikääntyminen ja jaksaminen työelämässä	57
11.3.1 Asiantuntijuus ja jaksaminen	57
11.3.2 Ikääntyvän yksilön vahvuudet ja heikkoudet työyhteisössä	59
12 POHDINTA	61
LÄHTEET	65
Liite 1	73

1 JOHDANTO

Ammattikorkeakouluopiskelijan ammatillinen kasvu on opiskelijan yksilöllinen prosessi, jota ovat tutkineet niin ammatin perustana olevien tieteenalojen kuin myös kasvatustieteen edustajat. Ammattiin kasvamista ja kehittymistä on Suomessa tutkittu runsaasti eri tieteiden alueella koulutuksen näkökulmasta. Osa tutkimuksista on tehty toisen asteen koulutuksen, osa opistotasoisesta koulutuksesta ja osa yliopistokoulutuksen näkökulmasta. Ammatillisen kehittymisen kuvausta vaiheineen ovat tehneet monet tutkijat, esimerkiksi Niikko (1998, 10-11). Useimmat tutkimukset tarkastelevat kuitenkin opettajan ammatillista kasvua.

Opiskelijan kehittymistä ammattiin ohjaavat ammattikorkeakouluissa useat ohjauksen ammattilaiset kuten opettajat ja käytännön harjoittelun ohjaajat. Ruohotien (2003, 4-11) mukaan ohjausta koskevien teorioiden ja tutkimustulosten perusteella pidetään ohjauksessa tärkeänä, että opiskelija oppisi itse ohjaamaan ammatillista kehittymistään ja kasvuaan. Ammattiin kasvun ohjaus on aina teoriaan perustuvaa. Kosunen (1994, 275-284) osoitti, että opettajien teoriat ovat henkilökohtaisia ja yksilöllisiä, mutta niissä on yhteneviä piirteitä opettajien työkokemuksen pituudesta riippuen.

Kokemusperäiseen aineistoon perustuvaa valmista teoriaa, joka selittäisi ja kuvailisi opiskelijan vaiheittaista kasvua ja kehittymistä ammattikorkeakoulutuksen aikana ja varsinkin sen jälkeen, ei ole juurikaan saatavana. Ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen ohjaus ammattikorkeakouluissa edellyttäisi tutkittua tietoa siitä, mitä ammattiin kasvu ja kehittyminen ovat opiskelijan kokemana ja mitkä ovat tämän kehitysprosessin vaiheet.

Ammattiin kasvu on kehittymistä toimimaan ammatissa työelämän eri organisaatioissa. Tahvanainen (2001, 27) toteaa, että opiskelija pyrkii ymmärtämään ja jäsentelemään toimintaansa työpaikalla oman elämänhistoriansa ja siinä syntyneiden merkitysten pohjalta ammatin toimintakulttuurissa. Tämän toimintakulttuurin arvot ja normit ohjaavat pitkälti yksilön toimintaa. Ne saattavat myös rajoittaa normeista poikkeavaa, sinänsä hyödyllistä käyttäytymistä.

Varsinkin vasta valmistuneiden ammattikorkeakouluinsinöörin ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymistä koskevaa tutkittua tietoa on melko niukasti ja tutki-

muksen painopiste on ollut koulutuksen vaikutusten tutkimisessa. Siksi tämän kehittämistehtävän näkökulmaksi valittiin jo valmistuneiden, lyhyen ajan työelämässä olleiden insinöörien ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen tutkiminen.

Kehittämishankkeessa käytettiin teorian ymmärtämisen apuna teemahaastattelua, jonka kohteena olivat vasta valmistuneiden insinöörien esimiehet. Esimiehinä toimivat joko suoraan työnantajat ja päällikkö- tai johtajatason ylemmät toimihenkilöt. Näiden kokeneempien insinöörien asiantuntijuuden ja mielipiteiden kautta tarkasteltiin vasta valmistuneiden uusien insinöörien asiantuntijuutta. Tähänastinen tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden asiantuntijuudesta on tapahtunut pitkälti opiskelijoiden itsearvioinnin pohjalta. Tässä kehittämishankkeessa arviointi tapahtuu työnantajien edustajien taholta. Samalla he pyrkivät selvittämään omaa ammatillista kasvuaan ja asiantuntijuutensa kehittymistä.

Yksilön kehittyminen asiantuntijaksi tapahtuu vuorottelulla käytännön kokemuksen, teoreettisten käsitteiden opiskelun, opitun tiedon soveltamisen ja uuden tiedon konstruoinnin välillä. Vain tällä tavoin voi asiantuntijuudelle välttämätön teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integrointi tapahtua. Ammatillinen osaaminen ja käytännön tieto, praktinen osaaminen, syntyvät muualla kuin formaalissa opetuksessa. Asiantuntijuuden syntyminen ja jatkuva kehittäminen edellyttävät informaalia työssä oppimistä, jossa pystytään huomioimaan työelämän muutokset nopeasti. Koulutuksen ja työelämän välille tarvitaan yhä kiinteämpää yhteistyötä ja tiedon vaihtoa, että ammattikorkeakouluopiskelija saisi mahdollisimman hyvät edellytykset asiantuntijuutensa kehittämiseen.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Tämän hankkeen tarkoituksena on selvittää, miten nykyinen ammattikorkeakoulu on onnistunut tavoitteessaan tuottaa työelämän tarpeisiin laaja-alaisia asiantuntijoita. Ammattikorkeakoululain neljännessä pykälässä (Ammattikorkeakoululaki 351/2003) määritellään ammattikorkeakoulun tehtäväksi antaa korkeakoulutusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Asetuksessa tarkennetaan opintojen yleiseksi tavoitteeksi antaa opiskelijoille laaja-alaiset, käytännölliset tiedot ja taidot asianomaisen alan asiantuntijatehtäviin. Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.)

Lainsäädäntöön on valittu ammatin sijaan käsite ammattiala tai ammatillinen tehtäväala. On syytä huomioda, että toiminnaksi ammatin tai ammattialan työn sijaan on lainsäädännössä merkitty asiantuntijatehtävissä toimiminen. Asiantuntijatehtävät ovat ammatillisia, käytännön tehtäviä. Kuitenkin vasta työharjoittelussa opiskelija perehdytetään keskeisiin käytännön työtehtäviin. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003) toteaa, että opinnäytetyössä opiskelija osoittaa valmiuksiaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä.

Kehittämishankkeessa käytetään hyväksi teemahaastattelua. Haastattelurunko on jaettu kolmeen pääteemaan. Ensimmäinen pääteema käsittelee asiantuntijuuden käsitettä. Kysymysten avulla haastateltavat selvittelevät, mikä on heidän oman toimialansa asiantuntijuus ja mistä se muodostuu. Toinen pääteema selvittelee sitä, miten ammattikorkeakoulu on vaikuttanut tämän asiantuntijuuden kehittymiseen ja miten se on onnistunut tehtävässään tuottaa laaja-alaisia asiantuntijoita työelämän tarpeisiin. Kaikki kolme haastateltavaa ovat valmistuneet aikanaan nykyisten ammattikorkeakoulujen edeltäjistä, teknisistä oppilaitoksista. Koska he kaikki toimivat nykyään johtaja- tai päällikkötason tehtävissä, on heillä mainio mahdollisuus seurata alaistensa nuorten insinöörien asiantuntijuuden kehittymistä ja edesauttaa sen kehittymistä. Jotta haastateltavien valmistuminen entisistä teknisistä oppilaitoksista ei vääristäisi teemahaastattelua, suoritin vielä neljännelle nykyisestä ammattikorkeakoulusta valmistuneelle insinöörille sähköpostitse saman kyselyn jota käytin teemahaastatteluissa. Valitettavasti vastausten saaminen ei ollut yhtä rikasta kuin varsinaisissa teemahaastatteluissa. Katso liite 1.

Koska työväestön keski-ikä kohoaa jatkuvasti ja työelämä muuttuu koko ajan yhä hektisemmäksi, on kolmanneksi pääteemaksi valittu ikääntyminen ja jaksaminen työelämässä. Kysymysten avulla pyritään saamaan vahvistusta aikaisemman teorian tiedon tueksi. Auttaako koulutus ikääntyvän yksilön jaksamista ja millaista tämän koulutuksen tulisi olla. Onko ikääntyminen nähtävä pelkästään negatiivisena asiana, vai tuoko se tullessaan myös vahvuustekijöitä? Eikä jaksaminen työelämässä ole pelkästään ikääntyvien ongelma, vaan se koskettaa yhä nuorempia, johtuen työelämän vaatimasta nopeasta sopeutumistarpeesta ja työn jatkuvuuden epävarmuudesta. Teemahaastattelun avulla halutaan selvittää, miten asiantuntijuuden kasvaminen vaikuttaa jaksamiseen työelämässä. Onko asiantuntijuus ainoastaan positiivinen asia, vai voiko se muodostua myös rasitteeksi?

3 AMMATILLISEN KORKEAKOULUTUKSEN KEHITYS SUOMESSA

3.1 Ammattikorkeakoulutuksen historia

Suomalaisessa yhteiskunnassa on ammatti ammattikasvatuksen alkuaikoina perustunut aina 1900-luvun alkuun saakka perimiseen ja yhteiskunnalliseen luokkajakoon. Myös sukupuoleen perustuva jako oli voimakkaana vallalla pitkälle 1900-luvun alkupuolelle saakka. Tällaisia ammatinharjoittajia olivat muun muassa opettajat, papit, lääkärit, kauppiat sekä käsityöläiset. Osa ammatinharjoittajista oli saanut opillisen kasvatuksen, osa oli kehittynyt oppipoika-mestari tietä pitkin. On kuitenkin huomioitava, että suurimmalla osalla ei ollut mahdollisuutta ammattiin. Heikkinen (2000, 10-25) mainitsee, että ammatin perusteena olivat työtehtävät sekä asema työn organisaatiossa. Virkaan tai palkkaan perustuva työ määriteltiin sellaiseksi, joka ei vaatinut ammattitaitoa eikä ammatillista kasvattamista. Ammatti sisälsi yhteiskunnallisen aseman suhteessa muihin ammatteihin.

Yhteiskunnan keskushallinnon eriytyessä toimialoiksi 1800-luvun lopulla syntyi uusia ammattialoja. Ammattialoittainen eriytyminen alkoi ammattikuntien lakkauttamisella, jolloin käsityöläisperinteen mukainen kasvatusta loppui. Työ ja ammatillinen toiminta määriteltiin yhteiskunnassa uudelleen elinkeinovapauden mukana. Heikkinen (2000, 10-25) toteaa, että ammattiin kouluttautumista tapahtui Suomessa 1800-luvun lopulla jo kotiteollisuuden, teollisuuden, maanviljelyksen, kaupan ja merenkulun, tekniikan, puutarhan-, metsän- ja sairaanhoidon ammatteihin. Osassa ammateista kouluttautumi-

nen merkitsi tiedepohjaisen opetuksen saamista, osalla moraalista kasvatusta ja osalla sivistykseen perustuvaa kasvatusta. Ammatillisella koulutuksella tuettiin ammattien aseman säilymistä sääty-yhteiskunnan aseman murruttua.

Heikkinen (2000, 10-25) jatkaa, että ammatillisen koulutuksen 1900-luvun loppupuolella avaama kouluttautumistie korkeakouluopintoihin vaihtoehtona oppikoulun ja lukion tarjoamalle yleissivistävälle väylälle kohotti ammatillisen koulutuksen merkitystä. Yhteiskuntaan syntyi kokonaan uusia ammatteja, koska työ vanhoissa ammatteissa muuttui tiedon hallintaa vaativaksi. Vieraiden kielten ja tietotekniikan sekä jatkuvan oppimisen merkitys lisääntyi ammattiin ja työhön kasvamisessa.

Suomen syntyi 1990-luvulla likipitään koko maan kattava ammattikorkeakouluverkosto. Se sai alkunsa kokeilulain (L 391/91) perusteella vuonna 1991. Salminen (2000, 35-56) toteaa, että näiden kokeilujen taustalla olivat yleinen koulujärjestelmän kehittäminen, yleinen tasa-arvopyrkimys, yksilön ja yksilöllisyyden korostaminen, taloudellisen kasvun tavoite sekä taloudellinen näkemys, johon liittyivät koulutuksen ja työelämän lähentäminen toisiinsa ja koulutuksen ammatillistaminen. Numminen, Lampinen, Mykkänen ja Blom (2001, 77-83) jakavat raportissaan *nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut* ammattikorkeakoulujen synnyn kolmeen erilliseen vaiheeseen: etsintävaihe, kokeiluvaihe ja vakinaistumisvaihe.

Ammattikorkeakouluasemaa tavoittelevat oppilaitokset kohtasivat kaksi karsintavaihetta. Ensin karsittiin kokeiluun pääsevät oppilaitokset ja myöhemmin pysyvän luvan saavat oppilaitosten yhdistelmät. Vuosituhannen taitteessa ammattikorkeakouluverkosto oli kuitenkin muodostettu ja viimeisetkin oppilaitokset aloittivat toimintansa vakinaisena 1.8.2000 alkaen.

Numminen ym. (2001, 90-91) tulkitsevat Päivi Jaatisen (Jaatinen 1999) tutkimusta ammattikorkeakoulujen kulttuurisesta moninaisuudesta. Olennainen osa osakulttuurien välillä koskee oppimista. Tekniikka ja osa liiketaloutta nojaavat behavioristiseen oppimiskäsityksen kun taas sosiaali- ja terveysalalla sekä pääosalla liiketaloutta toimitaan kognitiivisen tai konstruktivisen oppimiskäsityksen varassa. Samantapaisia eroja on havaittavissa myös suhteessa opettajan rooliin.

3.2 Pyrkimys ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittämiseen

Ammatti liitetään yleensä edelleen palkkatyöläiseen, epäitsenäisen työn suorittamiseen ja ammattikoulutukseen. Ammattikorkeakoulun tehtävän määrittäminen asiantuntijuuteen kasvamiseksi ammattiin kasvattamisen sijasta osoittaa ammattikorkeakoulun pyrkimystä tieteen ja tutkimuksen kiinteään sitomiseen työhön ja työtoiminnan perusteiden syvempään hakemiseen koulutuksessa. Volasen (1992, 85-94) mukaan ammattikorkeakoulutus pyrkii omaa työtä koskevan asiantuntemuksen muodostamiseen. Tiedekorkeakoulu ja yliopisto pyrkivät vastaavasti muiden työtä koskevan asiantuntemuksen muodostamiseen.

Itälä (2000, 41-69) toteaa, että työelämän uudet vaatimukset tietoyhteiskunnassa otettiin huomioon ammattikorkeakoulu-uudistuksessa. Kielen merkitys työelämässä on korostunut, kokemuksista tehtyjä havaintoja ja niille annettuja tulkintoja joudutaan käsitteellistämään. Volasen (1992, 85-94) mukaan työssä ja sen perustelemisessa tulevat tiedonhallinnan taidot yhä tärkeimmiksi. Tieto ja taito on osattava tiivistää tuotteeksi. Mäkinen (1992, 1-8) mainitsee, että ammattikorkeakoulutukselle asetetut tavoitteet sisältävät teorian ja käytännön jatkuvan yhteyden, tieteellis-teoreettisen perehdyttämisen syvälle johonkin aihepiiriin ja tämän alan asiantuntijuuteen kouluttamisen. Volasen (1992, 85-94) mukaan koulutuksen keskeiset kysymykset ovat käsitys ammatin työn peruskäsitteistä ja ideoista, tulkinta työn käytännöistä, käsitys teorian toiminnallisuudesta sekä käsitys ammatin käytännöistä. Työprosesseihin liittyvä osaaminen on noussut työelämän muuttumisen mukana tärkeäksi ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden osa-alueeksi.

Lampinen, Laukkanen, Poropudas, Ravantti, Rinne ja Volanen (2003, 91-103) määrittävät ammattikorkeakoulujen tehtävän sitoutuneena ammattiin ja ammattitaitoon, niiden tutkimiseen ja kehittämiseen. Opiskelija oppii ammattikorkeakoulussa ammatin tutkimalla ja kehittämällä omaa ammattia, ei toisten ammattia. Opiskelija hakeutuu opiskelemaan ammattikorkeakouluun käytännönläheisellä orientaatiolla. Häntä kiinnostavat asiat joilla on käytännöllinen yhteys. Hän on kiinnostuneita työtehtävistä joihin liittyy käytännön tekemistä.

3.3 Ammatillisen kasvun ohjaus ammattikorkeakouluissa

Ammattikorkeakoulujen ohjausjärjestelmän muodostavat tavoite- ja tuloskeskustelut opetusministeriön kanssa, mutta operatiiviseen toimintaan liittyy koulukohtainen itsehallinto. Ammattikorkeakoulu on Rauhalan (2002, 61-68) mukaan tyypillinen asiantuntijaorganisaatio, jossa ohjauksen keskeinen haaste on saada yksilöt tekemään organisaation kannalta oikeita asioita. Pedagoginen johtaminen on asiantuntijuuden johtamista, joka edellyttää esimieheltä kykyä olla puuttumatta opettajan työn yksityiskohtiin ja kykyä jakaa alaisilleen riittävästi toimintavaltuuksia.

Rauhala (2002, 61-68) toteaa, että ohjauksen käytännön esimerkkejä ovat opiskelijavirran hallinta, opintojen edistymisen seuranta, oppimisen laadunvarmistus sekä opettajien työaikasuunnitelmien seuranta ja hyväksyminen. Himanen (2004, 15-16) mainitsee, että ohjauksen ja johtamisen keskeisimpiä tehtäviä ovat luovuuden tukeminen ja innostusta synnyttävien kunnianhimoisten päämäärien asettaminen. Työ tuntuu tarkoituksenmukaiselta, jos yksilöt kokevat voivansa vaikuttaa siihen ja voivat toteuttaa siinä potentiaaliaan. Himanen (2004, 15-16) mukaan esimiehen ja opettajan tehtävänä on muodostaa ilmapiiri, jossa yhdessä tekeminen ja innostus sekä rikastava vuorovaikutus ovat mahdollisia.

Ammattikorkeakoulujen erityispiirteenä on työelämäläheisyys ja yhtenä tärkeänä tehtävänä yhteiskunnan odotuksiin vastaaminen kouluttamalla asiantuntevaa henkilökuntaa tulevaisuuden työelämään. Onnistuakseen koulutustehtävässään, on työelämän kehityksen seuraaminen ja ennakointi ammattikorkeakouluille välttämätön tehtävä. Työelämässä on lähiaikoina tapahtunut suuria ja yhä nopeampia muutoksia. Nämä aiheuttavat ihmisissä epävarmuutta ja vaativat työelämältä ja koulutusorganisaatioilta entistä enemmän kykyä uuden oppimiseen, joustavuuteen ja muutoksiin.

Lairio & Puukari (2001, 9-12) toteavat, että ohjaus on ihmisten välinen teoriapohjainen prosessi, jossa terveitä ihmisiä autetaan ratkaisemaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmia. Ohjauksen tavoitteeksi on useimmiten asetettu käyttäytymismuutosten edistäminen, sosiaalisten ja henkilökohtaisten suhteiden parantaminen, sosiaalisten taitojen ja selviytymiskyvyn kehittäminen, päätöksentekoprosessien oppiminen sekä inhimillisten voimavarojen ja kasvun edistäminen.

Ohjaussuhteen rakentaminen sellaiseksi, että ohjattava osallistuu ohjaukseen vapaaehtoisesti ja sitoutuu työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi on opettajan ja opiskelijan yhteinen tehtävä. Lairio & Puukari (2001, 12) mainitsevat, että motivaatio ohjauksen jatkumiseen säilyy, jos ohjattava tuntee edistyvänsä tavoitteissaan. Opettajan tehtävänä on tarkastella opiskelijaa kontekstissaan, ympäristöissään ja suhteessa maailmankuvaansa. Erilaisia kontekstisia näkökulmia voivat olla kulttuurinen konteksti, sosiaalinen luokkakonteksti, perhekonteksti, työ- ja opiskelukonteksti, terveydellinen konteksti, sukupuolinen konteksti, ikäkonteksti, viiteryhmäkonteksti, uskonnollinen konteksti ja tukiverkostokonteksti.

Ammattiin kehittymisen ohjaus on ammattikorkeakouluopettajan keskeisimpiä työnsä osa-alueita. Ammattikorkeakoulun opiskelijan ohjaus on aikuisen tai aikuistuvan nuoren ohjausta. Ohjauksen tavoitteena on yksilön kehittyminen itsenäiseksi ja itse itseään ohjaavaksi, koko työiän ajan kehittyväksi ammattityön asiantuntijaksi. Ohjausmenetelminä ovat tukeminen, kuunteleminen ja tasavertainen vuoropuhelu, jossa opiskelija ja ohjaaja rakentavat yhdessä uutta ymmärrystä ammatin työstä ja tehtävästä. Ammattikorkeakouluopiskelija opiskelee ammattiin myös työelämässä, jossa hänellä on ohjaavan opettajan lisäksi työelämäohjaaja, ammattityön ja sen kulttuurin paras asiantuntija. Opiskelijan muuttaessa tapaansa toimia ammatissa hän määrittää ammatillisen identiteettinsä yhä uudelleen. Ruohotie (2003, 4-11) toteaa, että työelämä edellyttää yksilöltä kykyä jäsentää ammatispesifistä tietoa ja kykyä ymmärtää tehtävien perusteet ja merkitys. Yksilön menestyminen työelämässä edellyttää tämän lisäksi itsesääätelytaitoa ja tätä tukevia motivationaalisia valmiuksia.

4 AJATUKSIA AMMATILLISESTA KASVUSTA

4.1 Mikä on ammatti ja mitä on ammattitaito?

Nykysuomen sanakirja (1980, 70) toteaa, että *ammatti* on fyysisen henkilön varsinaisena päätyönään harjoittama elinkeino, joka voi olla henkinen tai käytännöllinen. Airaksinen (1993, 25-26) erottaa ammatit (esim. opettaja, lääkäri) ala-ammateista (esim. hoitaja), puoliammateista (esim. insinööri) ja liike-elämästä (esim. yritysjohtaja). Ammatit oikeutetaan viittaamalla niihin arvopäämääriin, joita kunkin ammatin harjoittaminen yhteiskunnassa palvelee ja jotka ovat yhteisiä kaikille tietyn ammatin harjoittajille. Ala-ammateilla on samat arvot kuin varsinaisilla ammattiteilla, mutta ei samaa tieteellistä koulutusta ja valtaa. Ammattien luokittelu tapahtuu Arhinmäen ja Rauhalan (1992, 140-141) mukaan määrittelemällä ne sosiaalisina rooleina, jolloin käsite viittaa ammatilliseen socialisaatioon.

Eteläpelto (1994, 20-21) mainitsee, että *ammattitaito* on yhteiskunnallisen työnjaon edellyttämää, tietyllä koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta tai pätevyyttä toimia määrättyssä ammatissa. Heikkinen (1993, 75) toteaa, että ammattitaito on kyky hallita koko työprosessi ajatuksen tasolla ja toimia oikein vaihtuvissa tilanteissa sekä oikean kokonaisuuteen kuuluvan ajattelutavan omaksumista.

Helakorpi (2001, 65) toteaa, että ammattitaito liittyy läheisesti osaamiseen. Ammatillisessa osaamisessa tieto johtaa luovaan käytännön toimintaan ja tiedon hallintaan. Rauhalan (1998, 230) mukaan yksilöllistä osaamista voidaan pitää osana organisaation kokonaisosaamista ja ne täydentävät toisiaan. Erityisen yhteiskunnallisen roolinsa mukaisesti asiantuntijalla on velvollisuus ja vastuu omasta ammattitaidostaan ja sen kehittämisestä toiminnan vaikutuspiiriin kuuluville tahoille.

Eteläpelto (1992, 19-42) mainitsee, että ammattitaidolla tarkoitetaan yksilön valmiutta tai pätevyyttä toimia määrättyssä ammatissa. Ammattitaitoon sisältyy tekemisen osaamista ja toimintaa staattisen työnjaon edellyttämässä tehtävässä. Asiantuntijuuden käsite eroaa ammattitaidon käsitteestä siten, että se ei ole ammattiin tai vakanssiin sitoutuvaa, vaan asiaan, aiheeseen tai tehtävä- ja ongelma-alueeseen liittyvää osaamista.

4.2 Ammattikasvatus ja ammatillinen kasvu

Yhä hektisemmäksi muuttuva työelämä vaatii yksilöiltä jatkuvaa ammatillista kasvua ja sopeutumista. Sama vaatimus kohdistuu myös erilaisiin kasvatusorganisaatioihin. Voitaneen todeta, että ammattikasvatus käsittää sekä ammatin että kasvatuksen. Heikkinen (1995, 38-41) mainitsee, että ammattikasvatusta voidaan tarkastella sosiologisesta, psykologisesta, hallinnollispoliittisesta, filosofis-historiallisesta sekä kulttuurisesta näkökulmasta. Aarnio, Helakorpi ja Luopajarvi (1991, 28) määrittävät ammattikasvatuksen kykyjen ja taipumusten sekä muiden persoonallisten ominaisuuksien kehittämiseksi. Valmistuttuaan yksilö on valmis ammattiin siten, että pätevyys muuttuu työn ja ympäristön muutosten mukana. Heidän mukaansa ammattikasvatuksessa painottuvat yksilön kasvuun kohdistuvien odotusten lisäksi myös työelämän ja ammatin kehittämistarpeet.

Heikkisen (1995, 32) mukaan työ, ammatti ja kasvaminen ovat ihmisen olemuksen ja olemassaolon toteutumisen ehtoja ja tuotoksia. Ammatillinen kasvu on yksilötasolla itsensä valitsemisen prosessi. Stenström tarkastelee ammatillista kasvua ammatillisen identiteetin kehittymisenä. Hänen (1993, 31) mielestään ammatillinen identiteetti on henkilöllä, joka tuntee hallitsevansa ammatin vaatimat taidot ja vastuun sekä on tietoinen osaamisensa vahvuuksista ja heikkouksista. Yksilön on oltava myös halukas jatkuvaan ammatilliseen kasvuun sekä sitouduttava ammatin arvoihin ja normeihin.

Ruohotie (2000a, 284) mainitsee, että ammattikasvatus on organisoitua kasvatus-toimintaa jonka avulla yksilöt voivat toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista päämääränä ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen. Lisäksi Ruohotie (2000a, 284) pitää ammattikasvatuksen tavoitteena edellytysten luomista itsenäiselle ammatilliselle toiminnalle sekä jatkuvalla kehittymiselle ammatissa.

Ruohotie (2003, 4-11) toteaa, että ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii muuttuvien ammattitaitovaatimusten edellyttämiä taitoja ja tietoja. Hän yhdistää kasvun uraan ja henkiseen kasvuun. Samalla kun yksilö kasvaa ammatillisesti, hän kasvaa myös ihmisenä. Ammatillisessa kasvussa on Ruohotien mukaan kysymys yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutuksesta. Ammatillista kasvua ja oppimista ei voi edes ymmärtää tarkastelemalla vain havaittavissa olevaa käyttäytymistä ja yksilön sisäisiä henkisiä projekteja.

4.3 Asiantuntijuus

Asiantuntijuutta on tutkittu ja määritelty monesta eri näkökulmasta. Mikä on asiantuntijuuden sisältö, miten asiantuntijuus syntyy ja miten se ilmenee? Yhteistä eri määrittelyille on Eteläpellon (1997, 100) mukaan se, että asiantuntijuus syntyy teoreettisen tiedon, käytännön tiedon sekä metakognitiivisen tietämyksen vuorovaikutuksen tuloksena. Toinen yhteinen piirre eri määrittelyille on Sallilan ja Vahervan (1998, 11-12) mukaan se, että asiantuntijuuden oletetaan syntyvän formaalin ja informaalin oppimisen tuloksena. Asiantuntijuuden kasvu edellyttää vahvaa teoreettista tietopohjaa. Asiantuntijuus saa pohjan formaalissa koulutuksessa mutta se kehittyy jatkuvasti toiminnan kautta, jossa informaalilla oppimisella on vahva rooli. Informaalille oppimiselle on tunnusomaista oppimisen kokemuksellisuus ja oppimisen sosiaalinen sekä kontekstuaalinen luonne.

Kuten ammattitaito, on myös *asiantuntijuus* vaikeasti määriteltävissä. Yhteistä näille molemmille käsitteille on kontekstisidonnaisuus. Synonymisanakirja (Leino & Leino 1990, 14) määrittää asiantuntijan *ekspertiksi* ja *erikoistuntijaksi*. Asiantuntemus on vastaavasti yhtä kuin *alan hallinta* ja *perehtyneisyys*. Eteläpellon (1994, 21) mukaan asiantuntijuutta ei rajaa ammatillinen vakanssi tai asema vaan asia, tehtävä tai ongelma-alue. Asiantuntijuudella tarkoitetaan perinteisiin ammatteihin kiinnittyvää ja liittyvää tiukasti tietämiseen perustuvaa erityisosaamista. Asiantuntija on sekä toteutuksen ammattilainen että toiminnan suunnittelija ja kehittäjä. Hän ymmärtää myös toimialansa laajempia yhteiskunnallisia kytkentöjä.

Pirttilä (1997, 72-76) mainitsee, että asiantuntija voi työskennellä erilaisissa ja erilaista teorioiden soveltamista edellyttävissä toimintarooleissa. Tällaisiksi hän nimeää tutkijan, innovoijan, diagnostikon, valistajan, simuloijan ja hoivaajan. Valistaja ja hoivaaja työskentelevät pääosin ihmisten todellisuuden asiantuntijoina ja muut asiantuntijatyyppit toimivat kaikilla asiantuntija-aloilla.

Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2001, 79-80) toteavat, että mikäli ammattilaisesta käytetään asiantuntija nimikettä, on tällöin kyse rutiiniasiantuntijasta eikä dynaamisesta asiantuntijasta. Rutiiniasiantuntijan osaaminen perustuu kerran hankittujen taitojen ja tietojen soveltamiseen, jotka eivät riitä kohdattaessa uusia ongelmia. Dynaaminen asiantuntijuus mahdollistaa sen sijaan tarkoituksenmukaisen toiminnan kaikissa

uusissa ja muuttuvissa tilanteissa. Dynaamisen asiantuntijan voi olettaa hallitsevan täydellisesti sekä tekniset, sosiaaliset ja normatiiviset kvalifikaatiot. Hänen todellinen pätevyytensä on laajempaa kuin työtehtävien edellyttämä pätevyys.

Ruohotie (2002a, 108-127) mainitsee, että asiantuntijakompetenssin osa-alueisiin kuuluvat ammattispesifiset taidot ja tiedot, jotka muodostuvat asiantuntijan ammatillisesta taito- ja tietoperustasta. Asiantuntijakompetenssiin (pätevyyteen) liittyvät myös yleiset työelämävaatimukset, kuten kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, luovuus ja innovatiivisuus, ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot sekä sähköisen viestinnän (media-kompetenssi) valmiudet. Ruohotien (2002a) mukaan asiantuntijakompetenssin tärkeimpiin osa-alueisiin kuuluvat ammatillista kehittymistä edistävät itsesääätelyvalmiudet, jotka ilmenevät oppimaan oppimisen taitoina sekä ammatillisena joustavuutena ja työelämän muutosten hallintana.

Lehtinen ja Palonen (1998, 91) ovat pohtineet asiantuntijuuden olemusta ja jakaneet tieteellis-ammattillisen osaamisen ja tietämisen ja taitamisen erikseen tieteelliseen tutkimustietoon ja työkokemuksen kautta syntyneeseen ammattitietoon. Heidän jaottelunsa vastaa tiedon jakamista formaaliin ja informaaliin tietoon ja tapaan hankkia nämä tiedot ja taidot.

Kolmas yhteinen tutkijoiden näkemys on, että asiantuntijalle on tunnusomaista jatkuva oman erityisosaamisensa kehittäminen. Tynjälä (1999a, 161) mainitsee, että asiantuntijuus ei ole pysyvä, kerran hankittu ominaisuus, vaan pikemminkin toimintatapa. Sille on ominaista jatkuva itsereflektio ja oppiminen eri tilanteissa. Asiantuntijuuden keskeisimpänä osana on pidetty tehtäväsuoritukseen liittyvää tietoa, tietämystä ja lisäksi ongelmanratkaisutaitoa. Eteläpelto (1997, 86-100) toteaa, että asiantuntijuus nähdään tällä hetkellä kuitenkin uudessa valossa siten, että siihen liitetään yhä voimakkaammin vaatimus käytännön osaamisesta. Ajankohtaiset painotukset heijastavat työelämässä vaadittavan asiantuntijuuden muuttuvaa luonnetta ja työelämään integroitumisen uusia vaatimuksia.

Eteläpelto (1998, 1) mainitsee, että asiantuntijatiedon yksi olennainen osa on ns. konteksti- ja tilannekohtainen tietämys, joka vaihtelee työorganisaatiosta toiseen. Se sisältää mm. paikallisen yrityskulttuurin, verkostojen ja toimintatapojen hallinnan. Asiantuntijuus ei ole enää vain yksilön ominaisuus, vaan se voi olla ominaista suu-

remmalle joukolle yhteisesti, esim. tiimille tai jopa suuremmalle työyhteisölle. Vastuuta oppimisesta ja kehittymisestä voidaan jakaa ryhmän kesken siten, että yhteisön jäsenet perehtyvät heitä itseään kiinnostaviin asioihin ja opettavat niitä toisilleen. Asiantuntijuuden syntyemisessä korostuu yhä enemmän työyhteisön sekä sen tiimien ja työryhmien välinen sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus sekä yhteistoiminnallinen oppiminen.

4.4 Asiantuntijuuden käsite ammattikorkeakouluissa

Ammattikorkeakoulusta valmistuneet tulevat työskentelemään oman alansa asiantuntija-, suunnittelu- ja kehittämistehtävissä. He vastaavat myös yritysten kansainvälisen kilpailukyvyn säilymisestä ja sen edistämisestä. Ekola (1992, 12) jakaa ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet henkilöt kahteen osaan: valmius hallita käsitteellisesti, tieteellisesti tavoitteellista toimintaa ja valmius toimia kansainvälisesti. Näiden valmiuksien sisään sijoittuu vielä kolme tarkempaa valmiusaluetta: johtamistaidot, kehittämisvalmiudet eli innovatiivisuus sekä yrittäjäyys.

Ammattikorkeakoulun tuottamasta asiantuntijuudesta on Eteläpelto (1992, 22-31) määrittänyt nykyajan asiantuntijan osaamista seuraavasti. Asiantuntija on laaja-alainen, jolloin hän hallitsee yhteiskunnallis-taloudellisen viitekehyksen. Hänellä on yrittäjämäinen ote työhön ja hän voi siirtyä tehtävästä toiseen. Asiantuntijalla on muutosvalmiutta ja hän kykenee kehittämään käytäntöjä tieteelliseen perusteltavuuteen nojaten. Asiantuntija hallitsee vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyötaidot.

Tynjälä ja Nuutinen (1997, 185-194) toteavat asiantuntijuuden rakentuvan korkeakoulutuksessa viidestä osatekijästä, jotka integroituvat toisiinsa asiantuntijaksi kehittymisen pitkässä prosessissa. Mainitut tekijät ovat formaaliin, teoreettiseen tietoon kuuluvat 1) *faktuaalinen* ja 2) *käsitteellinen tieto sekä mallit*, käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon kuuluvat 3) *proseduraalinen tieto ja taidot* sekä 4) *äänien tieto ja intuitio*. Lisäksi asiantuntijatietoon kuuluu 5) *itsesäätelytieto*, joka sisältää sekä metakognition että reflektiivisen tiedon. He liittävät asiantuntijuuteen myös arvot, ammatietiikan sekä henkilökohtaiset tavoitteet ja orientaation.

Kuten Eteläpelto (1992, 21) toteaa, ammattikorkeakoulut pyrkivät koulutuksellaan aikaansaamaan sellaista asiantuntijuutta ja monialaisuutta joka varmistaa työuralla

selviämistä, vaikka työtehtävät ja työala muuttuisivat elämän aikana useita kertoja. Työelämä edellyttää työntekijöiltään yhä kasvavaa laaja-alaisuutta ja kykyä siirtyä tehtävästä toiseen sekä kykyä laajentaa omaa tehtäväaluetta. Eteläpelto & Tynjälä (1999, 10) mainitsevat, että yhteisöt määrittävät itse sen, mikä on yhteisön omalla alueella asiantuntijuutta, kuten ne määrittelevät myös asiantuntijuuden tason omilla yhteisön sisäisillä kriteereillä. Tämä edellyttää, että koulutuksen suunnittelussa ja oppimisen toteutuksessa otetaan huomioon myös asiantuntijuuden tarvisijan, työyhteisön tarpeet.

4.5 Ammatillinen kasvu elinikäisenä prosessina

Ammatinvalinnasta ja sen vaikeudesta käydään jatkuvasti keskustelua. Valitettavan usein ammatinvalinta nähdään ainoastaan kertaluonteisena tapahtumana, jota voidaan auttaa erilaisilla ohjaus- ja tukitoimilla. Toisaalta korostetaan tulevaisuuden yhteiskunnan vaativan yksilöä olemaan valmis muuttamaan ammattiaan useitakin kertoja elämänsä aikana. Ammatillisen socialisaation tarkastelu olisi ulotettava pisimmillään työmotivaation, työtyytyväisyyden ja työviihtyvyyden tarkasteluun.

Rauhala (1993, 23) siteeraa Ruohotien tekemiä tutkimuksia seuraavasti. Ylempien toimihenkilöiden ja muiden henkilöstöryhmien kasvutarve kehittyy eri tavalla palvelusajan lisääntyessä. Kaikilla henkilöstöryhmillä on kasvutarve korkea palvelusajan alussa ja alenee työssäoloajan kasvaessa 6-10 vuoteen. Muilla henkilöstöryhmillä se alenee tämän jälkeenkin, mutta ylemmillä toimihenkilöillä se alkaa kasvaa.

Asiantuntijatehtävissä työskenteleviltä odotetaan vahvaa ammatillista osaamista, yhteistyökykyä, monitaitoisuutta, systeemistä osaamista ja oppimiskykyä. Lisääntyvät haasteet edellyttävät uusien tietojen ja taitojen oppimista sekä ammatti-identiteetin kehittymistä ja ammatillista kasvua. Ruohotie (2000a, 9) toteaa, että ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii muuttuvien ammattitaitovaatimusten edellyttämiä taitoja ja tietoja. Ruohotie (2000a) yhdistää kasvun uraan ja henkiseen kasvuun. Samalla kun ihminen kasvaa ammatillisesti hän kasvaa myös ihmisenä.

Ruohotien (2000b, 75-76) mukaan praktisen tiedon lisäksi ammatillinen kasvu edellyttää formaalista tietoa sekä yksilön metakognitiivisten, konatiivisten ja affektiivisten

kasvutekijöiden toimivuutta. Affektilla tarkoitetaan tiettyyn kohteeseen tai ideaan kohdistuvia tunnereaktioita. Konaatio viittaa niihin mentaalisiin prosesseihin, jotka auttavat kehittymään. Metakognitiivisen tietämyksen tehtävänä on integroida ja suodattaa formaalin ja praktisen tiedon käyttöä asiantuntijaksi oppimisessa.

Asiantuntijan ja aloittelijoiden oppimistapojen, samoin kuin taitavien ja taitamattomien oppijoiden on havaittu eroavan toisistaan (Ruohotie 2000b, 84-86). Voiko taitamaton oppija edetä asiantuntijaksi? Ruohotie (2000b, 98) toteaa, että onnistunut ammatillinen kasvu vaatii kehittyneitä oppimisstrategioita. Hyvien oppijoiden on todettu hyödyntävän tehokkaammin metakognitiivisia strategioitaan kuin heikkojen oppijoiden.

Hakkaraisen ym. (2001, 80-81) mukaan asiantuntijuudessa on keskeistä progressiivinen ongelmanratkaisu, joka perustuu Bereiterin ja Scardamalian analyysiin. Ongelmanratkaisutaidot kehittyvät, mikäli ympäristö tarjoaa riittävästi haasteita. Prosessi etenee seuraavasti: alun haparoinnin ja erilaisten yritys-erehdys kokemusten jälkeen päästään osittain automatisoituneisiin toimintamalleihin. Asteittain syvenevää ongelmanratkaisua kuvaa se, että osa kokemuksen ja kehittyneen rutiinin myötä vapautuvista voimavaroista sijoitetaan uudelleen ongelmien ratkaisuun vaativammalla tasolla.

Hakkaraisen (2000, 84-98) mukaan kasvua asiantuntijuuteen voi kuvata myös kulttuuriprozessina, osaamisyhteisöön kasvamisena. Tällöin korkeatasoista osaamista selitetään sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden avulla. Keskeisiä elementtejä ovat jaettu ymmärrys ja vastuu, jaetut välineet sekä vastavuoroinen toiminta. Aloittelijan kasvu asiantuntijaksi etenee asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Asiantuntijakulttuuriin tai ammattikuntaan päästään sisälle koulutuksen kautta, missä opitaan yhteisön tavat ja käytännöt. Koulutus yksin ei tuota asiantuntijuutta. Oppiminen etenee rutiinitehtävien itsenäisestä suoriutumisesta yhä laajempien kokonaisuuksien hallintaan ja päättyy kyseiseen asiantuntijakulttuuriin integroitumiseen.

Ammatillista kasvua voidaan tarkastella myös urakehityksen kautta. Ruohotie (2000b, 57-59) toteaa, että eri syyt saattavat laukaista prosessin, jossa yksilö alkaa tutkia nykyistä työtään ja osaamistaan, arvioida mahdollisia uusia uravaihtoehtoja ja valmistella henkilökohtaista urasuunnitelmaansa. Ulkoinen informaatio ja ohjaus, kannustus ja palaute vahvistavat valintatietoisuutta. Prosessin seuraavia vaiheita ovat kokeilu,

valinta, osittainen identiteetin muutos, vakiintuminen, lisääntynyt sopeutumiskyky ja myönteinen käsitys itsestä toimijana, jonka jälkeen prosessi voi käynnistyä uudelleen.

Asiantuntijan suoritus on niin kiinteästi osa asiantuntijaa itseään, että näyttää ettei hän pysty erittelemään suoritustaan. Tästä saatetaan tehdä joskus virheellinen johtopäätös, jonka mukaan asiantuntija ei käyttäisi oman alansa teoreettista tietoa ratkoessaan ongelmia ja tehdessään päätöksiä. Lehtinen ja Palonen (1998, 93) mainitsevat, että tällöin on kyse tiedon kapseloitumisesta. Tieto ei häviä, se kapseloituu ja on siinä muodossa käytettävissä. Lisäksi asiantuntijan tieto varastoituu skripteihin, joita voi pitää ennakkotapauksina. Skriptien ydin on todennäköisesti formaalia tietoa, mutta suuri osa niiden rakentumisesta tapahtuu informaalilla tavalla, usein havaintoihin liittyvien oivallusten kautta. Mikäli asiantuntijalle ominainen tulkinta ja päättelyntekotapa halutaan saada näkyviin, on annetun tehtävän oltava merkityksellinen.

5 TYÖYHTEISÖ AMMATILLISEN KASVUN OHJAAJANA

5.1 Arvot, normit ja roolit

Erilaiset arvot, normit ja roolit vaikuttavat näkyvästi tai näkymättöminä työyhteisön toimintaan. Jokainen yhteisö luo jäsentensä käyttäytymistä ohjaavia malleja, jotka leimaavat kyseistä yhteisöä. Ne ovat keskeisellä sijalla sekä kulttuuriin sosiaalistumisprosessissa että kulttuurin muutostapahtumassa. Uudet haasteet hyväksytään, jos ne ovat sopusoinnussa vallitsevan kulttuurin arvojen ja normien kanssa. Hofstede (1993, 25-27) mainitsee, että materiaalisen kulttuurin muutosten omaksuminen on nopeampaa kuin ei-materiaalisen kulttuurin. Jotta voisimme ymmärtää yksilön ammatillisen kehityksen kulkua työyhteisössä, on meidän ymmärrettävä näiden ohjaavien mallien merkitys.

Hofsteden (1993, 24) mukaan kulttuuri ilmenee lisäksi symboleissa, eleissä, kuvissa ja esineissä, joilla on kullakin tietty merkitys. Esimerkiksi erilaiset arvoaseman tunnukset, ammattikieli ja työasu kuuluvat tällaisiin symboleihin. Hofstede (1993, 25) jatkaa, että rituaalit ovat taas kollektiivisia toimintoja, joiden tärkeimpinä tehtävinä voidaan pitää ryhmän kiinteyden lisäämistä ja sen maailmankuvan perusarvojen ilmaisemista. Honko ja Pentikäinen (1970, 59-60) jakavat riitit siirtymäriitteihin, kalendaarisiin riit-

teihin ja kriisiriitteihin. Siirtymäriitit etenevät kolmessa vaiheessa: 1) irtautuminen edellisestä sosiaalisesta asemasta, 2) vaihdekausi, jossa yksilö on ikään kuin kahden aseman välillä ja 3) liittyminen uuteen asemaan. Edellisiä vaiheita vastaavat riitit ovat irtaantumis-, vaihde- ja liittymäriittejä.

Arvot ovat Scheinin (1987, 32-35) mukaan läsnä aina ja kaikkialla. Ne sijaitsevat kulttuurin näkyvän ja näkymättömän osan välissä. Arvot palvelevat orientaatioperustana ja valintojen kriteereinä ja ne ovat käsitys siitä, mikä on oikein tai toivottavaa. Sajama (1993, 88) toteaa, että arvosubjektilla tarkoitetaan sitä henkilöä tai ryhmää, joka pitää jotain asiaa jollakin tavalla arvokkaana. Arvo-objekti on taas asia tai olio, jota pidetään arvokkaana.

Turusen (1992, 9-18) mukaan eri asiat ovat eri yksilöille ja yhteisöille arvokkaita. Arvo voi olla mikä tahansa asia, jolle yksilö antaa positiivisen arvon asian itsensä vuoksi (itseisarvo). Asia voi olla myös arvokas välineenä tavoiteltaessa hyvää (välinearvo). Arvot eivät määräydy pelkästään ihmisestä käsin, vaan myös siitä kulttuurista, organisaatiosta ja yhteisöstä, jossa yksilö toimii. Kulttuurin syvimpänä olemuksena voi pitää arvostusten luomista ja ylläpitämistä. Ammatillinen kasvu ja ammattikasvatus ovat osa tätä arvojen muodostamis- ja ylläpitämisprosessia. Turunen (1992, 9-18) pitää tätä pääosin myönteisenä, joskin myöntää sen voivan olla joskus myös sitova ja rajoittava. Turunen (1992, 21, 59, 95, 121) jakaa arvot varsinaisiin arvoihin, ihanteisiin ja arvostuksiin sekä inhimillisesti arvokkaisiin kokemuksiin. Varsinaisia arvoja ovat esimerkiksi kauneus, totuus ja hyvyys. Varsinaiset arvot voivat olla hyvinkin arkipäiväisiä ja vaikuttavat yksilön elämään kaiken aikaa, joskin huomaamattomasti. Ihanteet poikkeavat varsinaisista arvoista siten, että ne ovat selvemmin yksilöiden ja yhteisöjen ominaisuuksia. Ihanteita on rajattomasti: muun muassa hienotunteisuus, rehellisyys, tehokkuus. Arvostukset poikkeavat varsinaisista arvoista ja ihanteista siten, että niillä on yleensä selvä, joko konkreettinen tai abstraktinen kohde.

Normit ovat Scheinin (1987, 35-36) mukaan yksityiskohtaisia, tiettyihin tilanteisiin liittyviä ohjeita, malleja tai sääntöjä. Yhteisö opettaa säännöt uudelle jäsenelleen ja niihin sitoudutaan jopa niin voimakkaasti, että jonkun muun normin pohjalta tapahtuvaa käyttäytymistä pidetään käsittämättömänä. Toisaalta yhteisö kontrolloi viralli-

sesti tai epävirallisesti jäsentensä normeista poikkeavaa käyttäytymistä. Normien rikkomisesta seuraa yleensä rangaistus ja niiden mukaisesta käyttäytymisestä saataan palkita. Normit voivat olla joko virallisia tai epävirallisia. Myös epäviralliset normit helpottavat jokapäiväistä yhteistyötä täyttämällä ne raot, joita viralliset säännöt eivät kata.

Roolit ovat arvojen ja normien ohella organisaatiokulttuurin peruselementtejä. Rooli määrittää sosiaalisten normien ohjaamaksi käyttäytymisen malliksi, jonka mukaista käyttäytymistä odotetaan tietyssä asemassa olevalta yksilöltä. Lindqvist (1995, 68-70) toteaa, että ammatillisen toiminnan lähtökohta on tiedollisesti ankkuroitunut, selkeä ja rajattu ammattirooli, joka antaa työhön asiantuntemusta, arvovaltaa ja objektiivisuutta. Ammattirooliin liittyy myös ongelmia, kuten etäisyyttä, kapeutta ja asiantuntijavallankäyttöä. Se tuottaa helposti ympärilleen riippuvuutta ja tunneköyhyyttä. Yleensä ihmiset kuuluvat samanaikaisesti useampaan yhteisöön joissa kaikissa heillä on oma roolinsa. Siirtyminen roolista toiseen tapahtuu tavallisesti mutkattomasti. Jos yhteisön odotukset ja vaatimukset ovat ristiriidassa yksilön omien odotusten ja velvollisuuksien kanssa, kehitty pakostakin rooliristiriitoja.

5.2 Organisaatiokulttuuri tienviittana

Organisaatiokulttuuritutkimus on kasvanut viime vuosikymmeninä rajusti varsinkin liike-elämässä ja terveydenhuollon alalla. Schein (1987, 26) mainitsee, että termiä kulttuuri voidaan soveltaa minkä kokoiseen yhteisöön tai sen osaan tahansa, kunhan sillä on vain ollut mahdollisuus oppia ja vakiinnuttaa näkemys itsestään ja ympäristöstään. Näin sillä on ollut tilaisuus kehittää omat norminsa ja perusoletuksensa. Organisaatioiden tai niiden osien kulttuuri voi olla vahva tai heikko sen mukaan, miten yhtenäisiä ja pysyviä jaetut käsitykset ovat. Vahvan organisaatiokulttuurin jäsenet ovat työskennelleet kauan ja tiiviisti yhdessä ja ovat onnistuneet ratkomaan menestyksekkäästi kohtaamansa ongelmat. Kulttuurin vahvuuteen liittyy omat ongelmansa, kuten joustamattomuus ja hitaus muutostilanteissa. Toisaalta kulttuurin vahvuus voi olla voimavara nimenomaan muutostilanteissa.

Hofstede (1993,258) mainitsee, että organisaatiokulttuuri on mielen kollektiivista ohjelmointia, joka erottaa organisaation jäsenet muiden organisaatioiden jäsenistä. Schein (1987, 26) määrittää organisaatiokulttuurin seuraavasti: Organisaatiokulttuuri

ilmentää sitä, miten organisaatiossa on totuttu toimimaan. Organisaatiokulttuuri on niiden perusoletusten ja uskomusten kooste, jonka organisaation jäsenet ovat yleisesti omaksuneet pyrkiessään ratkaisemaan ulkoiseen sopeutumiseen ja sisäiseen eheyteen liittyviä ongelmiaan.

Voidaan puhua myös virallisesta ja epävirallisesta organisaatiokulttuurista tai organisaation pinta- ja syvärakenteesta. Schein (1987, 32) jakaa kulttuurin näkyvään ja näkymättömään tasoon. Näkyvä taso muodostaa pintatason ja syvätasolle kuuluvat perusoletukset arvojen jäädessä edellisten väliin. Toisaalta kulttuurin pintatasoa ja virallista organisaatiota, toisaalta kulttuurin syvärakennetta ja epävirallista organisaatiota voidaan pitää toisiaan vastaavina lähikäsitteinä. Schein (1977, 21-22) toteaa, että epävirallinen organisaatio on sellainen organisaation jäsenten keskinäinen koordinaatiojärjestelmä, joka ei sisälly viralliseen kaavioon.

5.3 Työyhteisön kehittämisen haasteet

Työyhteisön kehittämistavoitteissa pyritään nykyään ainakin teoriassa yhdistämään työn taloudellinen tuottavuus ja työntekijöiden hyvinvointi. Tämä ei ole kuitenkaan onnistunut käytännössä kovinkaan usein, vaan on jouduttu aiheuttamaan ihmisille inhimillistä kärsimystä taloudellisen voiton tavoittelun myötä. Työn ja työyhteisön kehittäminen voidaan jakaa karkeasti ottaen kahteen pääsuuntaukseen: työn tuotantotekniseen rationalisointiin ja työn humanisointiin eli inhimillistämiseen. Vartiainen (1994, 7) mukaan näiden suuntausten takana on erilainen käsitys työn tuottavuuden saavuttamisesta ja henkilöstön korkeasta työmotivaatiosta ja työtyytyväisyydestä.

Rationalisointi korostaa työvälineiden, teknologian, työnkulun ja työmenetelmien kehittämistä sekä palkkauksen työmotivaatiota lisäävää merkitystä. Tämän ajattelutavan yhteydessä puhutaan usein rationaalis-ekonomisesta ihmiskuvasta. Työn humanisointi korostaa sen sijaan työn sisällön, vuorovaikutuksen ja kommunikaation kehittämistä työssä sekä toimivien ihmissuhteiden merkitystä. Vartiainen (1994, 7-11) mainitsee, että nykyisin näitä suuntauksia pyritään yhdistämään ja poistamaan näkemysten vastakkainasettelua perustuen siihen väitteeseen, että työn tuottavuus ja työntekijöiden hyvinvointi liittyvät toisiinsa.

Työn ja työyhteisön kehittämisen suurin haaste on se, että miten työntekijät saataisiin itse kehittämään omaa työtään osana arkityötä. Vartiainen (1994, 25) mukaan työtapojen kehittäminen muiden kuin työntekijöiden omasta halusta ja toimesta on osoittautunut vaikeaksi. Usein puhutaan työntekijöiden sitouttamisesta kehitystyöhön. Mieluummin pitäisi puhua työntekijöiden sitoutumisesta. Lähtökohtana ja pyrkimyksenä tulisi olla työntekijöiden omaehtoinen, vapaaehtoinen sitoutuminen, eikä ulkopuolelta pakotettu toiminta, sitouttaminen.

Työyhteisön kehittämistyötä käytetään sekä muutoksenhaun että muutoksen tuottamisen välineenä. Tästä johtuen on niiden suhde otettava huomioon kehittämistyössä ja pohdittava kehittämisen syytä ja sitä onko jatkuva kehittäminen tarpeen. Yhdeksi kehittämisen syyksi on mainittu talouden kasvun turvaaminen. Toinen merkittävä näkökulma on väestön ikääntyminen ja mahdollinen työvoimapula. Alasoini, Lifländer, Rouhiainen ja Salmenperä (2002, 9-10) mainitsevat, että keskeinen keino kompensoida työpanoksen pienenemistä on lisätä tuottavuutta. Vastaavasti niillä keinoilla, joilla tuottavuutta pyritään lisäämään, voi olla kielteisiä vaikutuksia ihmisten työkykyyn, työssä jaksamiseen ja työmotivaatioon. Tällaisia tilanteita syntyy varsinkin silloin, jos tuottavuutta pyritään nostamaan kiinnittämättä riittävästi huomiota henkilöstön tarpeisiin ja näkemyksiin. Työelämän kehittämisessä onkin haasteena löytää sellaisia ratkaisuja, joiden avulla tuottavuuskehitystä lisätään siten, että samalla huolehditaan myös henkilöstön hyvinvoinnista ja sitä kautta edellytyksistä pysyä työkykyisinä.

6 IKÄÄNTYMINEN JA JAKSAMINEN TYÖELÄMÄSSÄ

6.1 Jaksaminen ja ammatillinen kehittyminen

Jaksamista on käsitelty paljon ammattikirjallisuudessa, mutta mitään yhtenäistä yleisesti hyväksyttyä jaksamisen määritelmää ei ole. Usein jaksaminen tuodaan esiin käsitteen negatiivisessa merkityksessä, jolloin käytetään esimerkiksi ilmaisua ”burnoutin ehkäiseminen”. Positiivisiakin jaksamisen ilmaisuja on tutkimuksissa esitetty. Esimerkiksi Varila ja Lehtosaari (2001) puhuvat työnilosta. Hakanen (2005) tuo esille käsitteen työn imu (work engagement), jota hän pitää burnoutin vastakohtana.

Jaksaminen liitetään läheisesti toimintakyvyn käsitteeseen. Toimintakyvystä käytetään työelämässä usein ilmaisua työkyky. Toimintakyky jaetaan tavallisesti fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Näiden ulottuvuuksien kesken vallitsee kiinteä vuorovaikutus. Ruoppila (1997, 401) painottaa, että toimintakyky on suuressa määrin kontekstisidonnaista.

Yksilöiden edellytykset ottaa vastaan haasteita ja selviytyä elämän paineissa eroavat toisistaan. Edellytykset vaihtelevat myös yksilön elämäntilanteen mukaan. McClusky pyrkii selittämään vaihteluja 1960-luvulla kehittämällään teorialla, jonka lähtökohdanna on marginaalin käsite. Ruohotie (2000a, 130) käyttää tästä suomenkielistä termiä ”pelivara”. Marginaalilla, pelivaralla tarkoitetaan velvollisuuksien ja voimavarojen välistä suhdetta. Velvollisuudet ovat minän tai yhteiskunnan erilaisia vaatimuksia yksilöä kohtaan. Voimavarat ovat resursseja, kykyjä, yksilön hallinnassa olevia asioita, suhteita jne., joita yksilö voi käyttää selviytyäkseen velvollisuuksistaan. Marginaali on yksinkertaisimmassa muodossaan ylimääräistä voimaa tai energiaa.

Työelämä on muuttunut lineaarisesta yhä syklistemmäksi. Enää ei riitä, että opitaan työssä vaadittava ammattitaito nuorena. Jatkuva muutos työelämässä edellyttää kykyä toimia tilanteen vaatimalla tavalla ja oppimisen tilannesidonnainen luonne korostuu. Työntekijöiltä vaaditaan hyvin usein itsenäistä taitoa seurata oman alansa kehitystä ja hankkia vapaaehtoisesti uusinta tietoa. Ruohotie (1995, 1) toteaa, että työelämässä hankittu ammattitaito vanhenee yhä nopeammin, työväestön ikärakenne vanhenee, yhteiskunnallinen kehitys ja yhä nopeammalla vauhdilla uusiutuva teknologia muuttavat työtehtäviä sekä ammattirakenteita. Ruohotie toteaa edelleen, että aikuisen oppimisessa ja kouluttautumisessa korostuvat itseohjautuvuus ja kokemusten kautta oppi-

minen. Ruohotie siteeraa (1995, 8) aiempaa tutkimustietoa ja toteaa, että oppimista säätelee oppijan oma näkemys siitä, ohjaako hän itse omaa toimintaansa vai ohjaavatko ulkopuoliset tekijät hänen toimintaansa. Tästä näkökohdasta voitaneen päätellä, että myös työelämässä on vapaaehtoisella koulutuksella ja kouluttautumisella parhaat mahdollisuudet saavuttaa toivotut tulokset. Ammatillinen kehittyminen vaatii vahvan motiivin, pelkkä koulutus koulutuksen vuoksi ei kanna hedelmää.

Ruohotie (1995, 22) viittaa Alderferin tutkimuksiin toteamalla, että tavoitteiden saavuttaminen johtaa yleensä uusien korkeampien ja vaikeampien tavoitteiden asettamiseen. Vastaavasti asetettujen tavoitteiden saavuttamatta jääminen aiheuttaa yleensä tavoitetason laskun ja helpommin saavutettavien päämäärien asettamiseen. Esimiesasemassa olevan henkilön on pystyttävä arvioimaan työntekijälle asetettavat ammatillisen kasvun vaatimukset oikein. Mikäli ammatilliselle kasvulle asetetaan liian korkea tai nopea vaatimustaso, johtaa se työntekijän turhautumiseen ja motivaation laskuun. Ruohotie (1995, 23-24) toteaa, että arvot peilaavat toiminnan tavoiteltuja päämääriä. Arvot kytkeytyvät työtä, koulutusta ja perhettä koskeviin tavoitteisiin. Arvojen ja tavoitteiden välillä on voimakas vuorovaikutus. Tavoitteet kuvastavat arvoja ja jos tavoitteet muuttuvat negatiivisen palautteen vuoksi, muuttuvat myös yksilön arvot. Onkin tärkeää, että mikäli työntekijälle joudutaan antamaan negatiivista palautetta, palautteen on oltava rakentavaa ja kannustavaa. Jyrkkä arvosteleva palaute saattaa muuttaa ammattilaisen työelämälle asettamia tavoitteita alemmalle tasolle tai sammuttaa hänen työmotivaationsa.

Ammatillisen kasvun kannalta on tärkeintä, millaiseksi ihmiset kokevat työympäristönsä. Objekttiivinen todellisuus ei ole aina ratkaisevaa. Ruohotie (1995, 122) toteaa, että ammatillisen kehittymisen tärkeimpiä kannusteita tai rajoitteita ovat työn luonne ja järjestelyt, esimies-alainen suhteet, organisaation ilmapiiri, työpaikan ihmissuhteet ja johtamiskäytännöt.

Tietyt persoonallisuuden piirteet saavat toiset ihmiset kestämään työhön liittyviä paineita toisia paremmin. Perheen tuella on myös suuri vaikutus yksilön urakehitykseen. Perheen elämäntilanne vaikuttaa suuresti urakäyttäytymiseen varsinkin naisilla. Kinnunen ja Mauno (2002, 101) toteavat, että työssä pidetään tärkeänä inhimillisen kasvun tarpeiden tyydyttämistä sekä mahdollisuutta toteuttaa itseään. On tärkeää saavuttaa asettamansa tavoitteet, ottaa vastuuta sekä saada kokea itsearvostuksen

kannalta tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Perheeltä odotetaan rakkautta, kumppanuutta, vuorovaikutusta ja turvallisuutta. Työ ja perhe tyydyttävät erilaisia tarpeita. Halutessaan yksilö voi olla täysipainoisesti sitoutunut molempiin. Ruohotie (1995, 129) painottaa, että tutkittua tietoa työympäristön ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun on melko vähän. Tulevaisuudessa tulisikin suunnata tutkimus siihen runsaaseen ympäristökontekstiin, joka vaikuttaa ammatilliseen kehittymiseen laajan elämänuran aikana.

Ruohotie (1995, 284-285) tarkastelee Hackmanin ja Oldmanin (1975, 1976) laatimaa mallia, joka selvittelee, miten työn ominaisuudet vaikuttavat työsuoritukseen, työtyytyväisyyteen ja henkilöstön vaihtuvuuteen. Mallin mukaan yksilö saavuttaa työssään parhaat tulokset, jos hän kokee työnsä mielekkääksi, tuntee kantavansa vastuun työnsä tuloksissa ja on tietoinen työtoimintojen todellisista tuloksista. Meitä kaikkia kiinnostaa tieto siitä, miten hyvin olemme onnistuneet suorittamaan tehtävämme. Kannustava työ palkitsee sisäisesti. Palkkioiden saaminen on todennäköistä, jos työ edellyttää monipuolista kykyjen hyväksikäyttöä ja suurten työkokonaisuuksien hallintaa. Työn pitää olla myös merkityksellistä toisten ihmisten kannalta ja sallittava oma-aloitteellisuutta ja itsenäistä toimintavapautta.

6.2 Koulutus ikääntymisen tukena

Ikääntyminen ja ikääntyvien oppimiseen ja koulutukseen liittyvät asiat ovat olleet lisääntyvän mielenkiinnon kohteena aina 1990-luvulta lähtien. Lisääntynyt kiinnostus johtuu lähinnä talouden ja työelämän tarpeista. Kiinnostuksen syynä on työkykyisen väestön vanheneminen. Työelämän palveluksessa olevien keski-ikä kasvaa yhä kiihtyvällä vauhdilla. Tämä huolestaa sekä viranomaisia että työmarkkinaosapuolia.

Tärkeänä keinona ikääntyvien työkyvyn turvaamisessa ovat oppimista ja koulutusta edistävät toimenpiteet. Turvatakseen työvoiman saannin valtiovalta on joutunut nostamaan eläke-ikää. Sallila (2000, 8) toteaa, että työikäisten osuus pienenee kaikissa Euroopan maissa ja samanaikaisesti vanhusväestön eläke- ja terveydenhoitokulut kasvavat. Sallilan mielestä tilanne näyttää varsinkin Suomessa poikkeuksellisen vakavalta. Vain joka kymmenes suomalainen jaksaa tai haluaa olla työelämässä vanhuuseläkkeelle pääsyyn saakka. Ikääntyvien työntekijöiden työkyvyn ylläpitäminen edellyttää

tulevaisuudessa merkittävää panostamista koulutukseen, oppimiseen ja työyhteisöjen kehittämiseen.

Työelämän nopea muutos on suuri haaste niin työnantajille kuin työntekijöille. Valittavasti kuulee runsaasti sellaisia mielipiteitä, että suomalainen työyhteisö ei tarjoa riittävästi mahdollisuuksia itsensä kehittämiseksi. Nuoret ihmiset ovat työelämässä yleensä koulutetumpia kuin varttuneempi väestö. Nuorten taitoja ja innovatiivisuutta arvostetaan ja pitääkin arvostaa. Vanhenevien työntekijöiden suurin vahvuus lienee kokemus. Asenteiden muutos ja lisääntynyt tutkimustieto ovat lisänneet ikääntyvän väestön koulutusmotivaatiota. Juuri motivaatio ja elämäkokemus ovatkin aikuiskoulutuksessa vahvuuksia.

Tarkasteltaessa vanhempien ikäluokkien koulutusta otetaan poikkeuksetta esille heidän koulutuksensa puutteellisuus verrattuna nuorempiin ikäryhmiin. On aivan ilmeistä, että paremmin koulutetuilla nuorilla on paremmat mahdollisuudet menestyä alati nopeutuvassa työelämässä. On kuitenkin muistettava, että pelkkä koulutus ei voi korvata työelämässä saavutettua kokemusta. Ilmarinen (2000, 29) mainitsee, että työssä oppiminen on tarjonnut ikääntyville mahdollisuuden pärjätä työelämässä puutteellisesta koulutuksesta huolimatta. Mielestäni työssä oppimisen tärkeyttä ei ole osattu arvostaa riittävästi. Se ei ole mahdollisuus ainoastaan vähän koulutetuille ikäihmisille. Olen vakuuttunut, että työelämän syklisyyden lisääntyminen pakottaa lisäämään työssä oppimisen käytäntöjä.

Oppipoika-mestari perinne tulee lisääntymään nykyaikaan sovellettuna. Samaa mieltä on Ilmarinen (2000, 34-35) todeten, että Pohjoismaissa 75 % ikääntyvistä miehistä ja lähes 80 % ikääntyvistä naisista ei osallistu koulutukseen viitenä päivänä vuodessa. Tästä hän päättelee, että heillä ei ole tarvetta kehittää osaamistaan, he eivät halua kehittää ammattitaitoaan tai heillä ei ole mahdollisuutta haluistaan huolimatta päästä ammattikoulutukseen. Työelämän muutosten näkökulmasta voidaan päätellä, että koulutustarve koskee melkein jokaista työntekijää vuositasolla. Kurssimuotoinen koulutus on tähän tuskin oikea ratkaisu. Sitä vastoin oppiminen osana työtekoa ja työprosessia saattaisi olla ratkaisu kasvavaan koulutustarpeeseen.

Aikaisemmin työsuhteet olivat yleensä hyvin pitkiä. Yksilö saattoi olla saman työnantajan palveluksessa koko ikänsä. Nykyään tilanne on aivan toisin. Työsuhteet saat-

tavat olla hyvinkin lyhyitä ja tuotantokoneisto tai atk-ohjelmisto voivat muuttua useita kertoja työntekijän työssäoloaikana. Tämä asettaa varsinkin iäkkäämmän ihmisen uusien haasteiden eteen. Nopeaan muutokseen sopeutuminen on tässä avainasemassa. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 71-72) tiivistävät oppimisen aikuisiällä neljään perusajatukseseen. Ihmisen vanhetessa hänen minäkäsityksensä muuttuu riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä ja lisääntyvää itseohjautuvuutta. Aikuiselle kasvaa vanhetessaan monipuolisempi, yksilökohtainen kokemusvarasto, joka toimii myös oppimisen voimavarana. Vanhetessaan yksilön oppimisvalmiudet kytkeytyvät enenevässä määrin niihin kehitystehtäviin, jotka liittyvät hänen yhteiskunnallisiin rooleihinsa. Aikuiset arvostavat oppimista, jolla on välitöntä sovellutusarvoa. Oppiminen suuntautuu pääasiassa ongelmien ratkaisuun. Aikuisen oppimiseen liittyvät tavoitteet ovat yleensä erikoistuneempia kuin nuorilla. Arvostetaan sellaista oppimista, joka koetaan välittömästi hyödylliseksi. Valitettavasti aikuisen tietokehikot ovat myös syvemmälle juurtuneita. Uuden tiedon omaksuminen voi olla joskus vaikeampaa. Onkin oleellista, koetaanko koulutus ja uuden oppiminen ahdistavaksi vai haastavaksi.

Ilmarinen (2000, 37) toteaa, että uusien asioiden oppiminen työssä merkitsee ikääntyville töiden muuttumista ja todistaa, että myös ikääntyvät kokevat oppivansa työssä ja pystyvät vastaamaan työelämän muuttuviin tarpeisiin. Muutokset saattavat tosin lisätä heidän stressiään työssä. Kuitenkin valtaosa ikääntyvistä kokee, että vaatimukset ovat heidän taitoihinsa nähden juuri sopivia. Vain vajaat 8 % ikääntyvistä työntekijöistä pitää työn vaatimuksia turhan korkeina osaamiseensa nähden. Oppiminen ei ole kiinni iästä ja kannustava työ voi tarjota hyvät oppimisen mahdollisuudet.

Ikääntyminen ei heikennä mainittavasti yksilön kykyä oppia uusia asioita työelämässä. Kokemuksen myötä hänelle on kehittynyt uusia valmiuksia, jotka auttavat uuden tiedon omaksumisessa. Aikuisiällä oppiminen suuntautuu pääasiassa ongelmien ratkaisuun. Suurin haaste esimiehille työelämässä on se, että he saavat itsensä ja alaisensa oppimaan oppimista vapaaehtoisesti. Tehokasta oppimista ei tapahdu pakolla. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 157-158) mainitsevat, että nyky-yhteiskunnassa on olennaisimpia taitoja se, miten yksilö oppii oppimaan mahdollisimman paljon ja kykenee uusiutumaan koko elämänsä ajan. Ihminen valikoi ja tulkitsee toiminnastaan saaman palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään. Tätä valikointia ja tulkintaa ohjaavat aiempaan oppimiseen perustuvat tietorakenteet ja näihin

perustuvat odotukset. Oppiminen ei ole vain valmiin tiedon siirtymistä, vaan oppimiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, mitä yksilö on tarkkaillut ja tulkinnut.

Aikuisten opiskelu on yleistynyt 1970-luvulta alkaen huomattavasti ja varsinkin ammatillinen aikuiskoulutus on painottunut entisestään. Opiskelu on lisääntynyt varsinkin 30-55-vuotiaiden keskuudessa. On valitettavaa, että se on painottunut etupäässä parempiosaisiin ja pitkälle koulutettuihin väestöryhmiin. Pitkänen (2000, 187) toteaa, että kiinnostus aikuiskoulutukseen on ensisijaisesti yhteydessä koulutustaustaan eikä ikään. Puolison ja muiden läheisten ihmisten asenteilla ja mielipiteillä on koulutukseen osallistumiseen usein ratkaiseva vaikutus. Pitkänen (2000, 194) tarkastelee aikuisopiskeluun osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä aikaisemman tutkimuksen valossa. Motiivien ja esteiden ohella osallistumiseen vaikuttavat yksilön senhetkinen elämäntilanne, opiskelusta saadut henkilökohtaiset kokemukset ja henkilön elämänhistoria. Monien aikuisten koulutukseen osallistumiseen vaikuttavat sekä työnantajan odotukset että muut ulkoiset aktiivisuuteen ja joustavuuteen liittyvät vaatimukset. Joidenkin ihmisten arvojärjestelmään ei opiskelu yksinkertaisesti kuulu tärkeänä osana. Pitkäsen (2000, 195) mukaan yleisimmät aikuiskoulutuksen esteet varsinkin vanhemmalla iällä ovat asenne-esteet, terveydelliset esteet, perhe-esteet, sosiaaliset esteet ja tarjontaan liittyvät esteet.

Ikääntyvien ihmisten koulutukselle lienee monenlaisia esteitä. Valitettavin este on joidenkin ikäihmisten oma vastenmielinen suhtautuminen kaikkeen uuteen. Uudet käytännöt ja varsinkin koulutus ovat eräille työntekijöille välttämätön paha. Enkä voi väittää, että suhtautuminen olisi viime vuosina kääntynyt parempaan suuntaan. Onneksi tämä ryhmä on suhteellisen pieni. Kouluttautuminen on vaikeampaa pienissä ja osin keski-suurissa yrityksissä. Saattaa olla mahdollista, että työnantajat eivät näe ikääntyvän työntekijän koulutusta enää riittävän tuottavana panostuksena. Tikkanen ja Kujala (2000, 78) mainitsevat, että työnantajan ajattelua on toistaiseksi ohjannut koulutuksen talousajattelu. Myös valtiovalta on rajoittanut koulutusta asettamalla opintotuen saamiselle 55 vuoden yläikärajan. Työntekijöiden ikääntyminen on pakottanut työnantajapuolen muuttamaan suhtautumistaan työssä annettavaan ja omaehtoiseen koulutukseen. Aika näyttää, miten muualta Euroopasta Suomeen tulevat uudet työntekijät vaikuttavat tähän suhtautumiseen.

Pursio (2000, 109) mainitsee, että koulutustarpeen määrittelyn tulisi perustua työn muutoksen tuomiin uusiin ammattitaitovaatimuksiin. Työelämän muutoksessa korostuu ammatillisten valmiuksien sopeuttaminen työn vaatimukseen. Olisi varottava, että liian kapea-alaiset teknispainotteiset ammatilliset valmiudet eivät korostu liikaa sosiaalista kyvykkyyttä lisäävien valmiuksien kustannuksella. Tämän vaaran välttämiseksi meidän on syytä tarkastella Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (1999, 143) ajatuksia jaetusta asiantuntijuudesta. Jaetun asiantuntijuuden käsitteellä viittaamme prosessiin, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen jotakin, jota yksittäinen ihminen ei pystyisi toteuttamaan. Pk-yrityksissä jaetun asiantuntijuuden käyttäminen on pakon sanelema käytäntö. Suurteollisuudessa ja prosessiteollisuudessa on vaarana, että yksittäinen työntekijä jää toisarvoiseksi pelinappulaksi.

7 OPPIMINEN TYÖELÄMÄSSÄ

Voidaan perustellusti väittää, että on niin monia eri tapoja oppia työelämässä, että siitä ei voida esittää mitään yleistä yhtenäistä teoriaa. Tämän vuoksi on aiheellista selvittää erilaisia työssä oppimiseen liittyviä näkemyksiä. Tämän jälkeen tarkastelen muutamia niiden taustalla vaikuttavia yleisimpiä oppimisteorioita. Työssä oppimista voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Voidaan painottaa joko yksilöllisiä tai organisaatioon liittyviä kysymyksiä. Tarkastelun kohteena voi olla joko työyhteisö tai itse työtoiminta. Työssä oppimisen teorioissa oppimisen kontekstia pidetään keskeisenä lähtökohtana. Kontekstina voi olla itse työtoiminta, työyhteisö sekä organisaatio.

Työssä oppiminen sisältää siis hyvin erilaisia teorioita oppimisesta. Boudin ja Garrickin (1992, 2) mukaan ei ole olemassa vain yhtä tapaa ymmärtää työssä oppimista. Tarvitsemme useita näkökulmia, koska työ ja organisaatiot ovat erilaisia ja oppiminen erilaisissa konteksteissa on erilaista. Aikuiskasvatuksen alueella on yhtenä suuntauksena ollut tutkia työssäoppimista osana organisaation muutosprosessia. Kansainvälisestikin työssä oppimisen tutkimus on ollut laajeneva alue, jossa on havaittavissa erilaisia lähestymistapoja. Esimerkiksi varsinkin yritysmaailmassa kiinnostuksen kohteena ovat jo pitkään olleet erilaiset henkilöstön kehittämisen muodot.

Käsitteellisesti voidaan puhua formaalista ja informaalista oppimisesta. Esimerkiksi Aittola, Koikkalainen ja Vaherva (1997, 20-22) mainitsevat, että formaali oppiminen on koulutusinstituutioiden tuottamaa strukturoitua ja organisoitua oppimista, kun taas informaali oppiminen tapahtuu arkielämän toiminnassa. Organisointinsa suhteen työssä oppiminen voi olla esimerkiksi jonkun koulutusorganisaation järjestämää koulutusta, joka sisältää työssäoppimisen jaksoja. Kyseisenlainen työssäoppimisen muoto on saavuttanut ammatillisessa koulutuksessa runsaasti huomiota. Tämän tyyppisen oppimisen keskeisenä etuna voidaan pitää teorian ja käytännön yhteen liittymistä.

Perinteisesti työssä oppiminen on ollut jonkin ammatin oppimista työpaikalla. Tynjälä (1999, 129-130) kuvaa Engströmiin pohjautuen oppimistoiminnan historiaa seuraavasti. Lähtökohtana on ollut työtoiminta, jossa työprosessi on nähty itsessään oppimisprosessina. Tällainen oppiminen on ollut kuitenkin pääosin luonteeltaan tahatonta. Tavoitteellinen oppiminen on liittynyt myös aluksi työtoimintaan. Oppipojat ovat jäljitelleet mestareita. Pikkuhiljaa alkoi kehittyä myös organisoitua koulutusta erillään tuottamisesta työstä. Oppiminen oli pitkään kopioivaa, toistavaa ja siirtävää. Varsinaisesti tuottavaa, kriittistä ja kokeilevaa oppimista tapahtui vain tieteen ja taiteen piirissä.

7.1 Erilaisia teorioita työssä oppimisesta

Englanninkielisessä kirjallisuudessa työssä oppimisesta käytetään monia eri käsitteitä: workplace learning, work-based learning, work-related learning, learning in work life, on-the-job learning ja on-the job training. Suomalaisessa kirjallisuudessa työssä oppimisen määritelmiä on esitetty melko vähän. Määritelmät vaihtelevat sen mukaan, tarkastellaanko työssä oppimista nuorten vai aikuisten, formaalin vai informaalin oppimisen näkökulmasta. Yksilön ja organisaatioiden toimintaa työssä oppimisen kontekstissa painottavat määritelmät kuvaavat työssä oppimista useiden toimintojen ja tapahtumien yhdistelmänä. Niinpä työssä oppiminen voi olla työn ja teoriaopintojen vuorottelua, omalla työpaikalla tapahtuvaa ohjattua ja itseohjautuvaa oppimista tai ammattitaidon, asiantuntijuuden ja persoonallisuuden kehittämistä ohjatussa ja yhteistoiminnallisessa työprosessissa.

Työssä oppimisen tutkimuksessa voidaan erottaa useita teoreettisia lähestymistapoja, jotka vaihtelevat sen mukaan tarkastellaanko oppimista yksilöllisenä, yhteisöllisenä

vai eri organisaatioiden välisenä prosessina. Useissa tutkimuksissa oppiminen ja työtoiminta nähdään kietoutuvan yhteen. Työssäoppimisen hyödyistä formaalin koulutuksen yhteydessä ollaan melko yksimielisiä. Työssäoppimisen nähdään edistävän teorian ja käytännön tiedon integrointia, joka on sovellettavissa ja siirrettävissä oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista laajemmin eri konteksteihin.

Aiemmin työssä oppimiseen liittyvä oppimiskäsitys perustui mallioppimisen taustalla olevaan *behavioristiseen oppimiskäsitykseen*. Tässä lähestymistavassa oppiminen ymmärrettiin käyttäytymisen muutokseksi, ympäristöön sopeutumiseksi ja tiedon siirtämiseksi. Tynjälä (1999, 30) määrittää behavioristisen opetusmallin seuraavasti: Asetetaan käyttäytymistavoitteet ja jaetaan oppimateriaali osakomponentteihin. Määritetään sopivat käyttäytymisen vahvistajat ja opetus toteutetaan edeten vaihe vaiheelta. Lopuksi arvioidaan tulokset. Opetuksen tavoitteet on selkeästi määritelty ja asetettujen tavoitteiden on oltava oppijien saavutettavissa. Oppiminen etenee yksinkertaisesta monimutkaiseen. Oppijien motivaatiota ei suuremmin pohdita, vaan tärkeämpänä pidetään ns. sekundäärisiä vahvistajia, joina toimivat esimerkiksi kiitos, hyväksyvät kasvoniilmeet tai suorituspisteet. Oppimisen käyttäytyminen ohjautuu lähinnä ulkoisten palkkioiden eikä niinkään sisäisen motivaation perusteella.

Kun lähestyttiin 1900-luvun puoliväliä, tuli behavioristisen oppimiskäsityksen rinnalle *humanistiseen kasvatustajatteluun* perustuvia teorioita oppimisesta. Rauste-von Wright & von Wrigt (1994, 137) selventävät, että humanistisen psykologian edustajien keskeisin yhdistävä näkemys on minän tai itsen korostaminen ihmisen kehityksessä. Näkemyksen mukaan yksilön tavoitteet ovat peräisin hänen elämänsä keskipisteenä olevasta self’istä. Humanistisessa psykologiassa jokaisen yksilön selfiin liittyy juuri hänelle luonteenomaisia, ennalta annettuja mahdollisuuksia, jotka joko toteutuvat tai jäävät toteutumatta. Humanistisessa kasvatustajatteluun on tavoitteena ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittäminen sekä pyrkimys myötävaikuttaa onnellisen ihmisen syntymiseen. Kyseisessä ajattelussa pyritään eliminoimaan ero keinojen ja päämäärien välillä, että oppiminen koettaisiin mielekkääksi ilman konkreettisia tavoitteitakin.

Eräänä humanistiseen psykologiaan kytkeytyvänä suuntauksena voidaan mainita *kokemuksellinen oppiminen*. Sen juuret ovat humanistisen ajattelun lisäksi sidoksissa myös aikuiskasvatukseen. Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan itsereflektion roolia sekä toimintastrategioiden aktiivista kokeilua ja uusimista. Oppijan kokemuk-

silla ja elämyksillä on keskeinen rooli. Kokemuksellinen oppiminen ei ole mikään yhtenäinen teoria tai suuntaus. Poikela (2003, 123) mainitsee, että eri suuntauksilla on erilaisia painotuksia, mm. reflektion merkitys oppimistapahtumassa nähdään niissä eri tavoin. Suuntauksella on paljon yhtymäkohtia työssä oppimiseen. Suomessa käytettyjä nimityksiä ovat kokemukseen perustuva, kokonaisvaltainen sekä kokemuksellinen oppiminen.

Kognitiivisen psykologian, oppimisen ja opetuksen tutkimuksesta syntyi *konstruktivistinen oppimiskäsitys*, jonka mukaan oppiminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa havaintoja tulkitaan ja uutta tietoa rakennetaan aiemman tiedon ja kokemuksen pohjalta sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Konstruktivismiin pääidea on, että tieto ei siirry oppijaan valmiina pakettina, vaan yksilö rakentaa tietoaan itse jo aiemmin omaksumansa tiedon pohjalta. Oppiminen on oppijan oman aktiivisen tiedonrakentamisprosessin tulos. Oppiminen tapahtuu aina osana tilannetta tai kontekstia, joka antaa opittavalle tiedolle merkityksen. Prosessin keskeisin piirre on, että oppiminen on helpompaa, kun toiminnan tavoite on selvillä.

Mönkkönen & Enkenberg (1996, 18) mainitsevat, että oppimisprosessin kannalta ovat keskeisiä eräät psykologisen tutkimuksen kohteena olevat prosessit. Ihmisen havainnointiprosessi ja tarkkaavaisuuden suuntautuminen on nostettu oppimisen kannalta muistamista tärkeämmäksi. Arkiajattelussa ihmisen havainnointi nähdään tapahtuvaksi ulkoa sisäänpäin. Konstruktivistisessa ajattelussa nähdään sen sijaan, että havaitsemisessa ovat keskeisinä elementteinä informaation valikointi ja tulkinta. Havainnot saavat merkityksen kytkettynä aiemmin opittuun ja tulkitaan aiempien kokemusten muodostaman viitekehyksen pohjalta.

Oppimaan oppiminen on eräs tärkeimmistä taidoista, mitä konstruktivistisen näemyksen mukaan oppijan olisi hyödyllistä osata. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 66-70) toteavat, että kyse on taidosta, joka on opittavissa ja jota on mahdollisuus harjoitella. Kyse on ns. meta-aidosta, joka vaatii itsereflektiivisiä taitoja. Keskeisenä tavoitteena on tällöin opettaa oppijalle kriittistä ajattelua ja itsereflektiota. Tarkoitus on, että oppijat oppisivat arvioimaan omaa ymmärtämistään, tunnistamaan aukkoja tiedoissaan ja taidoissaan.

Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa käytetään. Käsitteellistä tietoa on verrattu työkaluihin, joiden käyttö opitaan ymmärtämään vain käyttämällä niitä. Tämä edellyttää yleensä sen kulttuurin käsitejärjestelmän omaksumista, jossa työkaluja käytetään. Prawatin (1990, 31) mukaan jopa abstrakteissa ja teknisissä käsitteissä hyvin suuri osa niiden merkityksestä tulee siitä kontekstista, joissa niitä käytetään. Tällöin konteksti tulee osaksi käsitteen merkitystä. Prawat ehdottaakin, että oppimistilanteessa lähdettäisiin ensin liikkeelle toiminnasta tai tilanteista, joista sitten edettäisiin relevantteihin käsitteisiin. Tätä ideaa on toteutettu erilaisissa oppipoikasysteemeissä ja sitä on pyritty hyödyntämään oppimistilanteita suunniteltaessa.

Konstruktivismia on käytetty myös kehitettäessä sovellutuksia työssä oppimiseen. Australialainen Billet (2002, 95) mainitsee, että työssä oppiminen voidaan nähdä kolmivaiheisena prosessina, jossa on mahdollista painottaa joitakin seuraavista. *Ohjattu osallistuminen työtoimintaan*, joka merkitsee oppimista jokapäiväisissä työtehtävissä, jaksottamalla tehtäviä, osallistumismahdollisuuksia lisäämällä sekä antamalla mahdollisuuksia saavuttaa tavoitteita. *Ohjattu oppiminen työssä* merkitsee kokeneen työntekijän ohjausta, mallintamisen, ohjaamisen ja tukemisen käyttöä, työntekijöitä itsenäiseen oppimiseen sitovien tekniikoiden käyttämistä. *Ohjattu opitun transfer* merkitsee kysymisen, ongelmanratkaisun ja skenaarioiden rakentamisen hyödyntämistä pyrittäessä laajentamaan oppijoiden tietoa uusiin tilanteisiin.

7.2 Erilaiset yksilöt oppijina

Kuten jokainen työyhteisö ja oppilaitos ovat erilaisia, niin omaavat myös eri yksilöt erilaisia oppimistyylejä. Samoin on heidän oppimismotivaationsa ja minäkäsityksensä toisistaan poikkeava. Leino & Leino (1990, 38-39) ovat koonneet useiden tutkimusten ja teorioiden pohjalta koosteen erilaisista oppimistyyleistä ja –strategioihin liittyvistä jaotteluista ja niiden suhteesta tiedonhankintaan.

Episteemiset tyyli ovat tiedonhankinnan tyylejä ja ne kohdistuvat yksilön tapaan rakentaa omaa maailmankuvaa omine uskomuksineen ja tietoineen. Ne kuvaavat yleisiä tapoja suhtautua tietoon, hankkia sitä omaan käyttöön ja pitää sitä luotettavana.

Oppimistyyli kohdistuvat yksilön oppimistoiminnassaan käyttämiin tapoihin lähestyä

ja jäsenellä oppimiskohdetta sekä käsitellä sitä. *Kognitiiviset tyylit* tarkoittavat yksilön tyypillisesti käyttämiä tapoja käsitellä tietoa eli tapoja tehdä havainnot, käsitellä niitä lyhytkestoisessa muistissa, kytkeä tieto aikaisemmin omaksuttuun ja muokata sekä käyttää sitä hyväksi. Leino & Leino (1990, 38-39) toteavat edelleen, että strategiat tai oppimisstrategiat kuvaavat yksilön tapoja lähestyä kutakin tehtävää tai tehtävätyyppejä.

Varsinkin oppimistyylien kuvausjärjestelmiä ja käsitteenmäärittelyjä on kehitelty useita. Joissakin määrittelyissä oppimistyylien ja –strategioiden välinen hierarkia on jäänyt epäselväksi tai sitä ei ole pohdittu riittävästi. Vilkkonen-Riihelä (2001, 342) mainitsee, että tilanteeseen valittu strategia pohjautuu yleensä oppijan persoonalliseen oppimistyyliin, mikä puolestaan perustuu persoonallisuuden piirteisiin ja sisäisiin malleihin. Oppija tarvitsee eri tehtävissä ja tilanteissa erilaisia strategioita. Oppija voi harjaantua näiden strategioiden käytössä, koska kuhunkin tilanteeseen soveltuvia strategioita ja työtapoja voidaan kehittää harjoittelemalla.

Ruohotie (2002, 42) toteaa, että oppimisstrategiat voidaan jakaa kolmeen osaan. *Kognitiiviset strategiat* auttavat oppijaa uuden oppiaineen omaksumisessa ja tiedonmuodostuksessa. *Metakognitiiviset strategiat* auttavat oppijaa suunnittelemaan, säätämään ja muokkaamaan kognitiivisia prosesseja. *Resurssien käyttöstrategiat* auttavat oppijaa käytettävissä olevien resurssien kontrolloimisessa. Tällaisia resursseja ovat muiden muassa aika, oppimateriaalit ja ulkopuolinen apu. Ropo (1984, 60) painottaa strategioiden yksilöllisyyttä ja sitä, että hyvä strategia ei ole välttämättä hyvä kaikissa tilanteissa. Esimerkiksi eri oppiaineiden oppimisessa ja eri tilanteissa strategioiden tehokkuudet vaihtelevat.

Myöskään eri oppimistyyli eivät ole pysyviä, vaan erilaisten oppimistyylien preferenssit vaihtelevat eri tilanteissa. Kolb (1984, 67) mainitsee, että erilaisen asiayhteyden lisäksi oppimistyylien esiintyminen on jossain määrin sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin. Oman oppimistyylin tiedostaminen auttaa oppijaa valitsemaan erilaisia toimintatapoja eli strategioita ja kehittämään niitä. Kolb (1984, 85) jatkaa, että kasvatuksen ja koulutuksen keskeisimpiä tehtäviä on muokata oppijien asenteita ja orientaatioita oppimista ja opiskelua kohtaan. Oppijoilla tulisi olla positiivinen asenne, oikeanlainen tiedonjano ja heidän oppimisstrategiansa olisi saatava tarkoituksenmukaisiksi.

7.3 Yhteisö oppimisympäristönä

Kuittinen ja Salo (1997, 201) toteavat, että oppivan organisaation määrittelyn lähtökohtana on usein organisaation kyky muuttaa rakenteensa, kulttuurinsa ja strategiansa itseuudistuviksi oppimisjärjestelmiksi kokonaisvaltaisen uudistumisen avulla. Ojala (1997) mainitsee, että oppivan organisaation käsitteelle ei ole olemassa yhtä ainuttakaan oikeaa määritelmää, vaan sitä voidaan kuvata monilla eri määritelmillä. Työyhteisön kehittämisellä kohti oppivaa organisaatiota pyritään siihen, että organisaatio osaa käyttää kaikkien yksilöiden ja ryhmien koko oppimiskykyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppiva organisaatio kykenee myös luomaan sellaisen ilmapiirin, joka kannustaa jatkuvaan oppimiseen ja kehittämiseen.

Marton ja Ramsteden (1988, 271) mainitsevat, että oppiminen tulisi nähdä laadullisena muutoksena henkilön tavassa nähdä, kokea, ymmärtää ja käsitteellistää asioita todellisessa maailmassa. Oppimista ei siten pidä yrittää määrittää ympäristöstään irrallisena tapahtumana, koska oppimisympäristöllä ja sillä, miten yksilö oppimisen itse ymmärtää on aina merkitystä oppimistilanteessa.

Ruohotie (1996, 106-107) toteaa, että vanhakantaisessa organisaatiossa tiedon koetaan olevan valtaa ja sitä kautta tiedon jakamisen uskotaan vähentävän tätä valtaa, mistä syystä tietoa ei mielellään jaeta toisille. Oppiva organisaatio puolestaan edellyttää tiedon vapautta ja kaiken saatavilla olevan tiedon jakamista tiimien ja sen jäsenten käyttöön. Esimiesten keskeisenä tehtävänä on siten helpottaa oppimista, luoda työyhteisöön rakentavia ihmissuhteita ja jakaa vastuuta sekä kannustaa työntekijöitä jatkuvaan oppimiseen ja tiedon jakamiseen.

Ruohotie (1996, 107) jatkaa, että oppivan organisaation perustana on ihmisten kollektiivinen oppiminen, jossa ihmiset oppivat toisiltaan ja yhdessä yhteistoiminnan kautta. Jatkuvan kehittymisen edellytyksenä yksilötasolla ovat oppimaan oppimisen taidot. Yhteistoimintaan liittyy puolestaan keskeisesti vuoropuhelun, dialogin harjoittelu. Dialogissa pohditaan yhdessä vaikeasti määriteltäviä kysymyksiä ja ongelmia, jossa on tärkeää toisen ajatusten syvä kuuntelu ja omien näkemysten kyseenalaistaminen.

Oleellista yksilön ja tiimien oppimishalulle ja motivaatiolle on yksilön käsitys organisaation ilmapiiristä. Juuti (1997, 79-82) määrittää organisaatioilmapiirin yksilön kuvaukseksi sen sosiaalisen ympäristön ominaispiirteistä, jonka osa hän on. Kertoesaassa ilmapiirin ja kulttuurin välisistä eroista henkilö itse yhdistää ilmapiiriin omiin yksilöllisiin havaintoihin. Ruohotie (1993, 152-153) sanoo, että organisaation yleinen ilmapiiri koostuu yksilöiden havainnoista siitä, missä määrin työympäristö on heille henkilökohtaisesti tai heidän organisatoriselle hyvinvoinnilleen eduksi tai haitaksi. Organisaation ilmapiiriin vaikuttavat tekijät Ruohotie (1993) jakaa organisatorisiin, esimiesten johtamistaitoa kuvaaviin, ryhmäprosessiin kuuluviin ja työprosessiin liittyviin tekijöihin.

Työn kannustavuuden ja työtyytyväisyyden välillä on selkeä yhteys varsinkin niillä työntekijöillä, jotka arvostavat kasvun mahdollisuuksia työssä. Ruohotien (2000, 53) mukaan työ itsessään ja siihen liittyvät vaikutusmahdollisuudet voivat ehkäistä tai edistää kasvupotentiaalin käyttöä. Vähän virikkeitä antava yksitoikkoinen työ ehkäisee sitä, kun taas vaihteleva ja itsenäinen työ luo hyvän lähtökohdan itsensä kehittämiseksi ja oppimiselle. Monille ammatillisille antoisimmat oppimiskokemukset liittyvät työtilanteisiin, joissa oppimista voi tapahtua ongelmakeskeisesti työkäytänteitä kehittämällä kannustavassa toimintakulttuurissa.

7.4 Hiljainen tieto ja mestari-oppipoika oppiminen

Asiantuntijuuden katsotaan syntyvän formaalin, koulutusorganisaation tuottaman strukturoidun koulutuksen ja informaalin, lähinnä työelämässä tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen kautta. Informaalin oppimisen muotoja ovat esimerkiksi itseohjautuva oppiminen, verkostoituminen, valmennus, mentorointi, toiminnan suunnittelu ja yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen. Ammattikorkeakouluissa on merkittävä informaalin oppimisen muoto ammatillinen harjoittelu, jossa opiskelija saa yritys ympäristössä oppia ja kokemuksia aidossa työkontekstissa.

Aalto ja Sarala (1991, 362) toteavat, että informaali oppiminen on kokemuksellista oppimista, jossa yksilöt etsivät merkitystä kokemilleen asioille. He pitävät informaalin oppimisena kaikkea sellaista oppimista, joka liittyy työntekoon ja itse työproses-

sisä tapahtuvan oppimiseen. Koska informaalia oppimista ei aina tiedosteta tai havaita, kutsutaan informaalin oppimisen kautta syntynyttä tietoa ja taitoa äänettömäksi eli piileväksi tiedoksi, joka tulee saada organisaatiossa yksilöltä myös muiden käyttöön.

Tiedon merkitys yleensä ja varsinkin ns. hiljaisen tiedon merkitys on tärkeää työyhteisön kehittämisen kannalta. Keskeiset kysymykset liittyvät tiedon jakamiseen ja saamiseen mahdollisimman laajasti koko työyhteisön hyötykäyttöön. Frank Blackler (1995) on laatinut tiedosta viisiportaisen luokituksen. Tiedon tyypit on jaettu 1. käsitteellistettyyn tietoon, 2. toiminnallistettuun tietoon, 3. kulttuuriseen tietoon, 4. ankkuroituun tietoon ja 5. kooditettuun tietoon. Käsitteellistetty tieto on riippuvainen käsitteellisistä taidoista ja kognitiivisista kyvyistä. Tämän tyyppinen tieto sisältää faktoja, käsitteitä, väittämiä ja toimintaperiaatteita. Toiminnallinen tieto on toimintakäytäntöjen osaamiseen liittyvää tietoa, taitotietoa, suureksi osaksi piilevää tietoa eli hiljaista tietoa tai kuinka-tietoa. Toiminnallistettu tieto on riippuvainen ihmisten läsnäolosta, tuntoaistin informaatiosta, fyysisistä vihjeistä ja kasvokkain käytävistä keskusteluista. Kulttuurinen tieto viittaa niihin prosesseihin, joilla tuotetaan yhteisesti jaettua tietoa. Ne riippuvat yhteisestä kielestä, ovat sosiaalisesti rakennuneita ja avoimia neuvotteluille. Ankkuroitu tieto on rakennettuna koneisiin ja systeemiin rutiineihin ja kätkeytyneinä rooleihin. Kooditettu tieto on käsitteellistä tietoa, joka on kirjattu ja kooditettu erilaisiin tiedostoihin, ohjekirjoihin jne.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja (4/2005) käsittelee laajasti mestari-oppipoika perinteen toteutumista nykyaikana ja hiljaisen tiedon jakamisen rajoituksia. Jouni Tuomi, Outi Wallin ja Anna-Mari Äimälä selvittävät siinä Pirkanmaan ammattikorkeakoulun vuosina 2002-2005 toteuttamasta mestari-kisälli valmennuksesta, joka kuului osana yrityksissä läpivietyyn työviihtyvyyshankkeeseen. Keskeistä hankkeessa oli organisaation oppiminen, jossa painotettiin keskustelua korostavaa käsiteohjautuvan kehittämisen prosessia (Kasvio, Lahtonen, Varis & Airaksinen 1999). Keskustelumenetelmässä hylätään yleiset teoriat hyvästä työstä ja organisaatiosta. Sen sijaan lähtökohtana on työyhteisön toimijoiden kokemustieto. Kehittämisen keskeiseksi muutosvoimaksi nousee mahdollisimman monen työyhteisön jäsenen osallistuva, henkilöstöryhmien ja työpisteiden rajat ylittävä keskustelu (Gustavsen & Hunnius 1981: Gustavsen 1990).

Menetelmän tavoitteena on infrastruktuurin luominen keskustelulle. Näin pyritään luomaan strategiaa itseohjautuvuuden lisäämiseksi ja jatkuvan kehittämisen tuottamiseksi työyhteisössä (Nikkanen & Lyytinen 1996). Menetelmän vahvuus on prosessikeskeisessä, yhteistyöhön perustuvassa kehittämismallissa (Gustavsen 1990), mutta samalla heikkoutena on kehittämisprosessia tukevien käsitteiden ja työvälineiden puute. Yhdeksi kehitystoimintaa ohjaavaksi käsitteeksi muodostui mestari-kisälli-malliin perustuva valmennus. Se toteutettiin yrityskohtaisena keskustelua korostavana prosessina.

Mestari-kisälli-suhteen uudenlainen ymmärrys avaakin mahdollisuuksia ylittää hiljaisen tiedon jakamisen sisältyviä rajoituksia. Uudessa oppimismallissa pidempään työtä tehnyt ja vaativammassa asiantuntijatehtävässä toiminut henkilö opastaa aloittelijaa työtehtävän suorittamisessa ja työssä syntyvien kehitystehtävien ratkaisemisessa. Perinteisessä mestari-kisälli-oppimisessä on kyse vahvasta mallioppimisesta, jossa työ opitaan seuraamalla taitavan työntekijän toimintaa ja havaitsemalla sitä ohjaavia sääntöjä (Raivola & Vuorensyrjä 1999). Siinä ei pohdita esitettyä mallia, eikä laajempaa kehittämistoimintaa tai oman yrityksen epäonnistumisen/onnistumisen ehtoja.

Hiljainen tieto syntyy Polanyiin (1983) mukaan ihmisen toiminnassa. Jonkin asian tietäminen tarkoittaa sitä, että siitä on luotu mielikuva tai malli yhdistämällä uutta tietoa vanhaan. Nonaka ja Takeuchi (1995) mainitsevat, että hiljainen tieto käsittää sekä tiedollisia että teknisiä osia. Yksilön ammatillinen tieto ja taito eivät ole irrallisia aavistuksia, vaan ne ovat tilanteiden, toiminnan ja ajattelun kokonaisuus, jonka yksi muoto on hiljaisuus. Hiljaisen tiedon sanalliseen muotoon saattaminen on vaikeaa, koska sen perusta on tunteessa (Polanyi 1983). Hiljainen tieto näkyy aina asiantuntijan toiminnassa. Se on välitön käsitys asiasta ja siitä, miten pitää toimia.

Jouni Tuomi ym. (Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2005) jatkavat, että organisaatioiden toiminnan kehittämisessä yksilöllinen ammatillinen hiljainen tieto on koettu ongelmaksi, koska se sulkee ammattitaidon yksilön osaamiseksi, joka häviää yhteisöstä yksilön mukana. Puhuttaessa hiljaisen tiedon jakamisesta ei ole selkeää näyttöä siitä, kumpi ohjaa toiminta primaaristi, kyky vai asenne. Notkolan (2002) tutkimuksen perusteella on oletettavaa, että työssä viihtymisen perustavin tekijä olisi tunne. Yksi-

löllä voi olla kyky jakaa omaa tietoaan, mutta häneltä voi puuttua halu siihen. Toisaalta jollakin voi olla halu jakaa hiljaista tietoa, mutta hän ei kykene tähän.

Ammatillinen hiljainen tieto on merkityksellinen yritykselle, mutta myös sitä omaavalle yksilölle. Hänelle siihen saattaa sisältyä formaalia tai informaalia valtaa, arvostusta, palkan lisää tai muuta vastaavaa. Miksi ihmisen pitäisi luopua tai edes jakaa valtaa ja arvostusta, jonka hän on omalla työllään ja ammattitaidolla hankkinut vuosien varrella, ellei hän saa mitään tilalle? Tällaisen mykän tiedon avaamisessa on avaimena vaikuttaminen tähän vaihtosuhteeseen. Vaihtosuhteen tulee olla yksilöä palkitseva. Muussa tapauksessa hän kokee itsensä todennäköisesti petetyksi.

Organisaation oppimisen kannalta luottamus ja ryhmävastuu auttavat sitä, että hiljaisen tiedon ja taidon jakaminen tapahtuu koko työryhmän tai tiimin sisällä, ei vain kahdenkeskisenä jakamisena, sekä myös ammattikunnan rajat ylittävänä. Organisaation toiminnan kannalta on edullista, että tieto ja taito ovat useamman henkilön hallussa. Tällöin organisaatio ei ole niin haavoittuva esimerkiksi avainhenkilön vaihtaessa työpaikkaa. Toisaalta uhkana voi olla se, useammasta osaajasta joku voi siirtyä kilpailemaan yritykseen vieden tietotaitonsa mukanaan. Jos tieto on vain yhden yksilön hallussa, voidaan häntä pidätellä esimerkiksi palkkauksella, mutta koko tiimi on jo kallimpi ratkaisu.

Huomiseen satsaavassa organisaatiossa osaamisen jakaminen on laadultaan enemmänkin levittämistä, joka tapahtuu ryhmä- tai tiimitasolla, mutta myös ammattikuntarajoja ylittäen. On selvää, että hiljaisen tiedon jakamisesta seuraa etua yritykselle, mutta siitä on seurattava etuja myös tiedon jakajalle. Koetut edut ovat yksilö- ja yrityskohtaisia, mutta prosessin aktualisoituminen vaatii yrityksissä luottamuksen ilmapiirin, että ihmiset uskaltavat puhua ja synnyttää kuhinaa. Engeströmin (2004) mukaan kuhina vie ihmiset pois putkesta johtaen oppimiseen ja kehitykseen. Avainasemassa on se, miten itse kukin kokee tullessa kohdelluksi.

8 AMMATILLINEN KOULUTUS TYÖELÄMÄN HAASTEISSA

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on työelämän kehittäminen ennakoimalla tulevaisuudessa tarvittavia uudentyyppisiä ammattitaitovaatimuksia. Lisätavoitteena on pyrkimys kehittää työympäristöjä siten, että ne tukisivat ammatillista kasvua mahdollisimman hyvin. Ammattikorkeakouluissa tavoitellaan laaja-alaista asiantuntijuutta. Jotta koulutus voisi vastata työelämän tarpeita ja riittävää ammatillisesta kasvusta huolehtimista, edellyttää se opettajilta kohteena olevan ammatillisen elämänmuodon realistista ja reaaliaikaista tuntemista ja muutosten ennakoinnin välttämättömyyttä.

Raudaskoski (2000, 159-161) alleviivaa opiskelijan näkemistä toimijana ja opetuksen perustumista ihmisen elämisaailmaan, lähelle arkipäivää ja lähiympäristöä. Lisäksi tutkinnon korkeakoulutasoisuus edellyttää koulutuksellisen tehtävän laajentamista ammattitaidon hallinnasta sivistykselliseen osaamiseen. Opistoasteen koulutus olisi Raudaskosken mukaan riittänyt ammatillisen asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen tuottamiseen. Näin ammattikorkeakoulujen vastuu ammatillisesta kasvusta ja ammattikasvatuksesta laajenee filosofis-historiallisen ja kulttuurisen näkökulman suuntaan.

Ammattikorkeakouluopettajien keskeisimpiä tehtäviä ovat opetussuunnitelmien tekeminen ja koulutusohjelmien sisällöllinen uudistaminen yhteistyössä eri tahojen kanssa. Luopajarvi (2000, 119-120) toteaa, että työelämän edustajat, opiskelijoiden ohella, kohoavat itseoikeutetusti merkittävimmiksi yhteistyökumppaneiksi. Työelämän edustajien tiiviimpää mukanaoloa koulutuksen kehittämishankkeissa jopa kaivataan. Koulutuksen kehittäminen on kaikkia osapuolia palveleva, yhteinen etu.

Työelämä on avainasemassa myös koulutuksen laadunarvioinnissa. Koska ammatillinen identiteetti viime kädessä muodostuu yrityskulttuurissa, tulisi perinteisen koulutuksen arviointitutkimuksen lisäksi paneutua yhä enemmän organisaatiokulttuurin ja sen osa-alueiden arviointiin. Mäkisalo ja Kinnunen (1999, 241) painottavat, että syvälinen muutos sekä koulutus että yritysorganisaatioissa vaatii vallitsevien asenteiden, arvojen ja normien tarkastamista. Peruslähtökohtana on muutostarpeen oivaltaminen ja muutoshalukkuus.

Miten koulutuksen laatu ammattikorkeakouluissa sitten vastaa korkeita vaatimuksia? Esimerkiksi Kangas (1999, 97), joka on työelämän edustaja, epäilee viimeaikaisia koulutuspoliittisia uudistuksia. Hänen mielestään niissä ei ole tunnistettavissa pyrki- myksiä todelliseen asiantuntijuuteen. Vastaavasti Laakkonen (1999, 143-144) toteaa, että työelämäyhteydet ovat lisääntyneet ammattikorkeakouluun myötä. Ammattikor- keakoulut ovat pyrkineet tunnollisesti ottamaan huomioon työelämän odotukset ja tar- peet kehittäessään toimintaansa ja laatiessaan opetussuunnitelmiaan.

Eteläpelto (1992, 19-23) määrittää ammattikorkeakoulujen haasteeksi seuraavanlaisia tehtäviä: ammattitaito ja asiantuntijuus, työelämän muutosten ennakointi ja niihin tie- toisesti vaikuttaminen sekä asiantuntijuuden kehittymisen vaiheiden näkyväksi teke- minen. Tulevaisuuden ennustaminen on aina vaikeaa ja vasta jälkeenpäin tiedämme miten ammattikorkeakoulut selviävät niille asetetuista haasteistaan.

9 YHTEENVETO KEHITTÄMISHANKKEEN TEOREETTISISTA LÄHTÖKOHDISTA

Ammattikorkeakoulut ovat syntyneet pääosin opistotasoisten oppilaitosten yhteydessä. Eroa opistoihin lähdettiin tekemään koulutuksen tasoa nostamalla. Keskeisiksi kehit- tämiskohteiksi nousivat tällöin opetuksen sisältökysymykset. Opiskelijoilla ja työelä- mällä oli korkeat odotukset siitä, että ammattikorkeakoulu lunastaa paikkansa korkea- koulujen rinnalla tarjoamalla sen vaihtoehdon, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät op- pimisessa. Ammattikorkeakoulujen oli kehitettävä menetelmiä, jotka antavat opiskeli- joille mahdollisuuden myös käytännön oppimiseen.

Ammattikorkeakoulujen ydintehtäväksi on määritelty ammatillisen asiantuntijuuden opettaminen. Ammattikorkeakouluja koskeva lainsäädäntö nostaa esiin käsitteet am- matillinen asiantuntija, ja ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimiminen. Ammatti- opintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija asianomaisen ammatillisen tehtävä- alueen keskeisiin ongelmakokonaisuuksiin ja sovellutuksiin siten, että hän kykenee työskentelemään itsenäisesti tehtäväalueen asiantuntijatehtävissä, kehitystyössä ja yrittäjänä. (Laki ammattikorkeakouluopinnoista n:o 255 / 1995).

Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää yksilö ohjatusti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltaminen työelämään.

Harjoittelu on kytketty ammattiopintoihin, mikä tarkoittaa ajallisesti opiskelijan opintojen loppuvuotia. Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa jo hankittuja tietojaan ja taitojaan ammattiopintoihin liittyvässä käytännön asiantuntijatehtävässä. Opinnäytetyön aiheen oletetaan löytyvän viimeistään opiskelijan harjoittelujakson aikana hänen työharjoittelupaikassaan. (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista n:o 256 / 1995).

Asiantuntijuus käsitteenä on laaja ja sitä on määritelty monin eri tavoin. Asiantuntijuuteen liitetään lähinnä tiedot, taidot, osaaminen, kokemukset, reflektiivisyys, sosiaalinen tunnustaminen ja valta. Asiantuntijuuden nähdään olevan sidoksissa koulutukseen ja sitä kautta ammattitaitoon sekä työyhteisöön, joka taas osaltaan muokkaa omat soveliaana pidettävät arvot, normit ja roolit. Ammattitaito käsitteenä kytketään taas lähinnä yksilöön ja ammattilähtöisyyteen. Asiantuntijuutta ei ajatella aivan niin suppeana käsitteenä.

Asiantuntijuuden osatekijöiksi määritellään teoreettinen tieto, käytännön tieto, äänetön tieto ja intuitio, itsesäätelytieto, joka pitää sisällään metakognition ja reflektiivisen tiedon. Yleensä erilaisissa asiantuntijuuden kehittymisen teorioissa korostuu tiedon luonteen muuttuminen kokemuksen ja tiedon ja taidon lisääntyessä, oppiminen, reflektiivisyys, pohdiskeleva ote sekä käsitteellistäminen.

Eteläpelto, Kirjonen, Lasonen, Nuutinen ja Tynjälä (1995, 10) toteavat, että ammattikorkeakoulun tavoitteena on luoda pohjaa myöhemmin työelämässä tapahtuvalle asiantuntijuuden kehittymiselle. Tynjälä (1999, 160) pitää koulutusjärjestelmää asiantuntijuuden edellytyksiä luovana instituutiona. Ammattikorkeakoulutus on saanut myös osakseen paljon arvostelua. Kritiikki koskee lähinnä teorian ja käytännön erillisyyttä, koska niiden ei nähdä edistävän asiantuntijaksi kehittymistä. Koulutuksen pääongelmana nähdään siis monen mielestä teorian vääränlainen soveltaminen käytäntöön.

Yhteiskunnan muutokset asettavat vaatimuksia koulutukselle ja työelämän asiantuntijoille. Tynjälän (1996, 425) mielestä nämä muutokset tarkoittavat haasteita opetussuunnitelmallisiin muutoksiin ja oppimiskäsitysten selkeyttämiseen. Ammattikorkeakoulu tarvitsee selkeän määrittelyn siitä, millainen on aktiiviseen muutoksen hallintaan ja joustavuuteen kykenevä tulevaisuuden asiantuntija. Hänen on joka tapauksessa

pystyttävä yhdistämään alansa koskevaa teoriaa ja käytäntöä ja osattava kehittää omaa ammattialaansa. Opetuksen näkökulmasta kaivataan vastauksia siihen, miten oppiminen organisoidaan, miten oppimista ohjataan ja miten teoria ja käytäntö integroidaan.

10 HAASTATTELUT KEHITTÄMISHANKKEEN TIEDONLÄHTEENÄ

10.1 Haastattelumenetelmän valinta

10.1.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelun avulla pyrittiin hakemaan lisävahvistusta jo toteutuneen teorian kartoituksen ymmärtämiseen. Teemahaastattelun kolme pääteemaa olivat puualan asiantuntijuus, asiantuntijuus ja ammattikorkeakoulutus sekä ikääntyminen ja jakaminen työelämässä. Teemahaastattelu valittiin siksi, että tutkittaessa ihmisiä ja heidän mielipiteitään, on mielestäni ihmisten itse parasta kertoa heitä koskevista asioista.

Hirsjärvi ja Hurme (2004, 34-35) toteavat, että haastattelu on hyvin joustava menetelmä, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tämä antaa mahdollisuuden saada esiin vastausten taustalla olevat motiivit. Ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia ja joskus jopa ymmärtämään merkityksiä toisin kuin alussa ajateltiin. Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan säädellä ja tarvittaessa voidaan kysyä selvittäviä ja syventäviä lisäkysymyksiä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 35) mukaan haastattelulla on tietenkin myös haittoja. Haastattelu vaatii suorittajaltaan taitoa ja koulutusta. Haastattelu vie paljon aikaa ja sen katsotaan sisältävän paljon virhelähteitä, jotka voivat aiheutua niin haastatteliijoista kuin myös haastateltavista. Haastatteluista aiheutuu helposti kustannuksia ja aineiston analysointi, tulkinta ja raportointi ovat usein ongelmallista, koska valmiita ”malleja” ei ole tarjolla.

Validiteettia pohdittaessa voidaan erottaa kahdenlaista validiteettia. *Validiteetti* eli pätevyys: mittaaminen on Lehtisen (2003, 28-29) mukaan validia silloin, kun onnistutaan mittaamaan juuri sitä, mitä on aiottu mitata. Hirsjärvi ja Hurme (1995, 129) toteavat,

että *käsitevaliditeetti* on heikko siinä tapauksessa, että emme pysty tavoittamaan tutkittavasta ilmiöstä olennaisia piirteitä tai emme pysty johtamaan teoriasta keskeisiä käsitteitä. Tämä näkyy lähinnä tutkimuksen pääkategorioiden ja ongelmanasettelun heikkoutena sekä haastattelurungon huonona suunnitteluna. Käsitevalidiutta ei voida parantaa jälkikäteen. Riittävä käsitevalidius voidaan taata tutustumalla suunnittelu- vaiheessa riittävän perusteellisesti haastateltavaan ryhmään ja sen käyttämiin käsitteisiin ja kielenkäyttöön sekä perehtymällä aikaisempiin tutkimuksiin.

Hirsjärvi ja Hurme (1995, 129) mainitsevat, että teemahaastattelun *sisältövalidius* on huono, jos teemaluettelon ja teema-alueita koskevien alustavien kysymysten laadinta epäonnistuu. Tällöin kysymykset eivät tavoita haluttuja merkityksiä. Sisältövalidiutta voidaan varmistaa varautumalla tarpeeksi useaan kysymykseen ja riittäviin lisäkysymyksiin kultakin teema-alueelta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 194) painottavat sitä, että haastattelussa on ratkaisevaa, miten haastattelija onnistuu tulkitsemaan vastauksia kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa. Haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista.

10.1.2 Fenomenografinen lähestymistapa kontekstin kuvaajana

Tässä haastattelussa sovelletaan fenomenografista lähestymistapaa. Gröhn (1993, 5) mainitsee, että fenomenografisessa tutkimusotteessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset oppivat ja kuinka he ymmärtävät tutkittavan ilmiön. Fenomenografinen tutkimusote on laadullinen lähestymistapa, jossa pyritään kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään todellisuuden, tässä tapauksessa asiantuntijuuden kehittymisen, erilaisia käsityksiä. Fenomenografiassa tuotetut kuvauskategoriat ovat sidoksissa kuvattavan ainutlaatuisen sisältöön. Gröhn (1993, 17) jatkaa, että fenomenografinen näkemys tiedosta, ajattelusta ja oppimisesta korostaa kuvauksien sisältöön sidottuja spesifisiä piirteitä ja laadullisia eroja.

Fenomenografisella tutkimuksella (= ilmiön kuvaus) pyritään selvittämään, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Tutkimuksessa valitaan ilmiö, johon liittyviä ihmisten käsityksiä tutkitaan. Käsitykset ovat laadullisesti erilaisia, ja ne riippuvat mm. ihmisten iästä, koulusivistyksestä, kokemuksesta ja sukupuolesta. Metsämuurosen (2003, 174-175) mukaan fenomenografia on kiinnostunut siitä, miten

maailma ilmenee ja miten ihmiset ymmärtävät ja tulkitsevat tapahtumia sekä miten he muodostavat niistä käsityksiä. Millaisia kuvia ihmiset muodostavat todellisuudesta omassa tietoisuudessaan ja miten ihmiset ymmärtävät asioita. Tutkimuksen kohteena ovat siis *ihmisten erilaiset käsitykset samasta ilmiöstä ja niiden vaihtelu*. Kiinnostuksen kohteena on ilmiön koko laajuus. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ilmiöitä määrittävät termit, termien hierarkkiset, loogiset suhteet sekä niiden vaihtelut.

Fenomenografinen tutkimus ja sen kulku on Metsämuurosen (2003, 175) mukaan seuraavanlainen. Tutkimusote on kvalitatiivinen. Ensin tutkija valitsee tutkimuksen kohteen kiinnittäen huomion asiaan tai käsitteeseen, josta tuntuu esiintyvän erilaisia käsityksiä ja tulkintoja (esim. asiantuntijuuden kehitys). Seuraavaksi tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja alustavasti jäsentää asiaan liittyvät näkökohdat. Kolmantena vaiheena tulee aineiston kokoaminen. Tutkija haastattelee sellaisia henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiä tutkittavasta asiasta. Viimeisenä vaiheena on aineiston luokittelu. Aineisto litteroidaan ja kirjoitettu teksti analysoidaan. Aineistosta etsitään laadullisesti erilaisia käsityksiä, joista laaditaan kuvauskategorioita.

Aineiston kokoamisessa yleisin aineistonkeruutapa on yksilön haastattelu. Voidaan käyttää myös ryhmähaastatteluja, havainnointia tai hyödyntää kirjoituksia tai historiallisia dokumentteja. Ellei ryhmähaastattelu ole videoitu, saattaa olla joskus vaikeaa erottaa jälkikäteen, kuka haastateltavista on kulloinkin äänessä. Aineiston analysointiyksikkönä ovat siis *käsitykset, eivät ihmiset*. Analysointi perustuu aineistoon, ei valmiiseen luokittelurunkoon tai teoriaan. Teoria on kuitenkin erottamaton osa luokittelua. Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkityksen perusteella. Merkityksistä pyritään kokoamaan abstraktimpia merkitysluokkia (kategorioita), joiden avulla erilaisia merkityksiä pyritään selvittämään. Tuloksena syntyy tutkijan konstruoima kuvaus merkitysluokista ja niiden välisistä loogisista yhteyksistä.

10.2 Haastattelututkimuksen kulku ja aineiston keruu

Tässä kehittämishankkeessa apuna käytetyn teemahaastattelun laajuutta rajoittivat luonnollisesti taloudellisten ja henkisten voimavarojen rajallisuus. Teemahaastattelulomakkeen teema-alueet ja niiden rinnalle suuntaa antavat kysymykset haastattelujen helpottamiseksi laadittiin noudattaen kehittämishankkeen tavoitteita sekä viitekehityksen runkoa. Teemahaastattelulomakkeen teema-alueet jaoteltiin seuraaviin kokonai-

suuksiin: puualan asiantuntijuus, asiantuntijuus ja ammattikorkeakoulutus ja ikääntyminen ja jaksaminen työelämässä (Liite 1). Koska varsinkin laadullisessa tutkimuksessa pidetään validiteettia usein ongelmallisena, käytettiin ohjaavaa opettajaa mahdollisimman paljon apuna teemahaastattelukysymysten suunnittelussa. Hirsjärvi ja Hurme (1995, 41-42) painottavat, että käytettäessä teemahaastattelua, on suunnittelu- vaiheen tärkeimpiä tehtäviä haastatteluteemojen suunnittelu. Tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat perehdyttyä teoriaan ja tutkimustietoon. Haastattelurunkoa suunnitellessamme emme laadi yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan teema-alueuutelon. Tällöin teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä. Ne ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat, suhteellisen pelkistettyjä luetteloita.

Haastateltavien valinnassa Hirsjärvi ja Hurme (1995, 130) kehottavat tutkijaa miettimään tarkoin, mikä ryhmä vastaa parhaiten tutkimuksen ongelmanasettelua. Haastateltavien valinnalla tarkoitetaan tässä sen jälkeen suoritettavaa ratkaisua, kun kohdejoukko on jo määrätty. Hirsjärvi ja Hurme (1995, 58-59) toteavat, että useimmin suositellaan satunnaisotosta, mutta esimerkiksi Lazarfeld ehdottaa valittavaksi sellaisia henkilöitä, jotka tuntevat hyvin haastattelun kohteen. Pienissä otannoissa tällaisella tarkoituksenmukaisuusvalintaan perustuvalla otannalla päästään tarkempaan lopputulokseen. Hirsjärvi ja Hurme (2004, 58-59) mainitsevatkin, että kvalitatiivisesti suuntautuneessa tutkimuksessa on tapana puhua otoksen sijasta *harkinnanvaraisesta näytteenä*, koska tilastollisten yleistysten sijasta pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin tai etsimään uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin tai ilmiöihin. Muutamaa henkilöä haastatteleamalla voidaan saada merkittävää tietoa.

Tässä haastattelututkimuksessa haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti. Haastateltavia oli yhteensä kolme kappaletta. Kaikki haastateltavat asuivat ja työskentelivät suhteellisen pienellä maantieteellisellä alueella. Vaikka kaikki haastateltavat olivat jollain tavalla tuttuja, varottiin, ettei heidän joukoissaan ollut ketään suoranaista tuttua, ettei se vaikuttaisi haastattelun kulkuun tai vastauksiin. Kaikki haastateltavat täyttivät kolme valintakriteeriä. He kaikki olivat valmistuneet insinööreiksi nykyisiä ammattikorkeakouluja edeltävistä teknisistä oppilaitoksista. He kaikki toimivat asiantuntijatehtävissä erilaisissa puualan yrityksissä. Kaikilla heillä toimi alaisinaan ammattikorkeakouluista valmistuneita, eri-ikäisiä insinöörejä. Koska otokseen haluttiin myös työnantajapuolen näkemys asioista, oli haastateltavien joukossa myös yrittäjänä

toimiva insinööri koulutuksen saanut toimitusjohtaja. Muut haastateltavat olivat joko päällikkö tai johtajatason asiantuntijatehtävissä.

Aivan loppuvaiheessa päätettiin ottaa tutkimukseen mukaan sellaisen henkilön, joka oli valmistunut nykyisestä ammattikorkeakoulusta insinööriksi kaksi vuotta sitten. Hän oli suorittanut teknikon tutkinnon ennen insinööriopintojaan ja hänen laajaan työkokemukseensa kuului muun muassa usean vuoden asiantuntijaura Euroopan ulkopuolella. Hänen mielipiteillään haluttiin välttää vaara, että haastattelun lopputulosta muuttaisi se, että kaikki haastateltavat olivat valmistuneet ammattiinsa teknisistä oppilaitoksista ennen ammattikorkeakoulua. Hänen haastattelunsa tapahtui sähköpostin avulla, eikä se ollut valitettavasti yhtä rikas kuin kasvokkain tapahtuneet haastattelut. Näin kävi siitäkin huolimatta, että hänelle suoritettiin lyhyt kahdenkeskinen jälkihaastattelu ilman keskustelun äänitystä.

Alusta alkaen lähdettiin liikkeelle siitä perusajatuksesta, että haastateltavien henkilöllisyys pysyy salassa. Janhonen ja Nikkonen (2001, 39) toteavat, että laadullisen tutkimuksen tärkeitä eettisiä periaatteita ovat tiedonantajan vapaaehtoisuus, henkilöllisyyden suojaaminen sekä luottamuksellisuus. Tärkeää on myös se, ettei tutkija tutkimuksellaan vahingoita tiedonantajaa. Haastattelijalla oli tietenkin tiedossa haastateltavien nimet, mutta haastattelunauhoissa ei tullut esille haastateltujen nimiä. Kehityshankkeen suorittaja teki kaikki työn vaiheet itse ja esitti tutkimustulokset totuuteen pyrkien.

Haastateltavia lähestyttiin ensin sähköpostitse ja annettiin siinä tietoa teemahaastattelusta ja sen tarkoituksesta. Alusta alkaen korostettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja luottamuksellisuutta. Suostumuksensa haastateltavat antoivat sähköpostitse. Erillistä esihaastattelua ei suoritettu, vaan teemahaastattelun runko lähetettiin etukäteen haastateltaville sähköpostitse. Kun haastateltavat olivat perehtyneet haastattelukysymyksiin, sovittiin haastateltavien tapaaminen joko puhelimitse tai sähköpostitse. Haastattelut suoritettiin haastateltaville parhaiten sopivissa, heille tutuissa paikoissa. Haastattelut nauhoitettiin myöhemmän analysoinnin vuoksi. Haastattelut olivat täysin kahdenkeskisiä.

Voimavarat huomioiden haluttiin puualalta saada mahdollisimman laaja otanta. Otanta rajattiin mekaaniseen puuteollisuuteen. Tulosten oikeudenmukaisuuden takia jätet-

tiin haastattelijan oma suppea työalue sahaiteollisuudessa tarkastelusta kokonaan pois. Haastateltava A toimi tuotantojohtajana eräässä Suomen suurimmassa ja nykyaikaisimmassa liimapalkkitehtaassa. Koska uuden tehtaan tuotannon ylösajo oli saatu toteutettua tarkoin aikataulussaan, saattettiin tästä päätellä, että ongelmanratkaisutilanteista oli selvitty menestyksekkäästi.

Haastateltava B oli työnantajan edustaja ja toimitusjohtaja. Hänen yrityksensä sovelsi uusinta teknologiaa kattotuoliteollisuudessa. Teemahaastattelun kannalta pidettiin tärkeänä sitä, että työnantajan mielipide saataisiin esille tulosten tarkasteluvaiheessa. Juuri työnantajien mielipiteitä pidettiin arvokkaina, kun ohjailaan ammatillisen koulutuksen suuntaviivoja. Tämän on tietysti tapahduttava opetuksen ammattilaisten kanssa yhteistyössä.

Nykyaikaisissa tuotantolaitoksissa on tuotantokoneiston nykyaikaisuus ja koneiden kunnossapidon tehokkuus ratkaisevan tärkeää menestymisen kannalta. Tästä syystä pidettiin mielekkäänä haastatella myös kunnossapidon asiantuntijoita. Haastateltava C toimi automaatioinsinöörinä kehitystehtävissä. Viimeisenä tutkimukseen mukaan tullut henkilö D oli metallialan kunnossapitopäällikkö. Yhteistä kaikille haastatelluille oli 15-25 vuoden työkokemus ja työskentely alansa uudenaikaisimmassa tuotantolaitoksissa. Haastatteluista voitaneen näin ollen käyttää myös asiantuntijahaastattelun nimitystä.

11 HAASTATTELUTULOSTEN TARKASTELU

Positiivisinta haastatteluissa oli haastateltavien innostuneisuus asiasta. He kaikki olivat varsin kiireisiä henkilöitä, mutta kun heiltä oli saatu varattua haastattelu-aika, paneutuivat he asiaan vakavasti. Teemahaastattelut kestivät häiriöineen keskimäärin 45 minuutista puoleentoista tuntiin. Kaksi haastateltavaa joutui vastaamaan kerran puhelimeen, ja kesken kolmannen haastattelun jouduttiin vaihtamaan sanelukoneeseen patterit. Haastateltavat pitivät teemahaastattelun kolmea pääteemaa varsin onnistuneina ja näkivät niiden välillä loogisen yhteyden.

Haastattelujen tulkinnassa pyrittiin noudattamaan mahdollisimman pitkälle fenomenografista tutkimuskäytäntöä. On valitettavaa, että haastattelijan kokemattomuus vastaavilaisista tehtävistä latisti tutkimushaastattelun antia. Tätä puutetta korjaa uskoakseni

ohjaavilta opettajilta saatu tuki ja opastus. Järvinen ja Järvinen (2004, 83) toteavat, että fenomenografinen tutkimusote ei tutki ajattelu- ja havainnointiprosesseja sinänsä eikä jonkin ilmiön ”oikeaa” olemusta, vaan ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Järvinen ja Järvinen (2004, 83) jatkavat, että tutkimusotteen ensimmäiseksi keskeiseksi piirteeksi nousee *perspektiivin valinta*. Ensimmäisen asteen perspektiivissä orientoidutaan maailmaan ympärillämme ja tehdään siitä päätelmiä. Toisen asteen perspektiivissä, josta fenomenografia on kiinnostunut, orientoidutaan ihmisten ajatuksiin tai kokemuksiin ympäröivästä maailmasta ja tehdään niistä johtopäätöksiä.

Koska teemahaastattelun kolme pääteemaa puualan asiantuntijuus, asiantuntijuus ja ammattikorkeakoulutus ja ikääntyminen ja jaksaminen työelämässä saivat kaikki innostuneen vastaanoton, muodostettiin niistä pääkategoriat. Niiden alle syntyi alakategorioita teemahaastattelukysymyksistä siltä osin kun oli mielekästä. Alakategorioilla oli joko vastaavuutta toisiinsa ja pääkategoriaan tai ne saattoivat olla täysin irrallisia.

11.1 Puualan asiantuntijuus

11.1.1 Ammatilainen vai asiantuntija?

Teoriaosuuden tarkastelussa havaittiin, että ammatillisuuden ja asiantuntijuuden käsitteiden tarkka määrittely ja erittely on kovin vaikeaa. Voidaan varmaankin todeta, ettei se ole edes tarkoituksenmukaista. Samaa voidaan sanoa tarkasteltaessa teemahaastatteluun osallistuneiden henkilöiden mielipiteitä. Kaikki haastateltavat totesivat heti alkuun, että ammatilainen osaa jonkin ammatin, mutta asiantuntija osaa asiat laajalaisemmin. Kun sitten pyydettiin heitä selvittelemään eroja tarkemmin, alkoi heidän mielipiteissään löytyä eroja.

Noin periaatteessa ammatilainen pystyy sanomaan rintaäänellä ja käytännön kokemuksella, että mitenkä se asia on. Asiantuntija kaivaa saman asian kirjoista ja muualta. Asiantuntijalla ei välttämättä ehkä olisi niin paljon käytännön kokemusta. Periaatteessa voi olla asiantuntija, vaikka ei välttämättä tietäisi mitään käytännön asiasta. Silti voi sanoa tasan tarkkaan miten se asia on. Ei siinä ole oikeestaan selvää eroa. Kyllä se on pitkälti samaa. Puhuisin kyllä molemmista mieluummin sanalla asianosaaja. (A)

No mikä nyt tulee ensimmäisenä mieleen, niin ammatilainen osaa sen yhen alan ja asiansa. Sillä on tietty oma työtehtävä. Ammatilainen on

oman ammattinsa asiantuntija. Asiantuntija pystyy vertaamaan eri asioita keskenään. Siihen liittyy sitten jo monesti laajempi koulutus ja työkokemus. Siinä se oikeestaan on suurin ero. (B)

Jos nyt puhutaan puualan asiantuntijasta, niin voidaan sanoa, että se voi tietää hyvin globaalisti asioista ja tuotevirroista eri mantereilla ympäri maailmaa. Sitten voidaan puhua asiantuntijuudesta Suomen mittakaavassa tai voidaan puhua asiantuntijuudesta eri laitosten sisällä. Asiantuntija tietää laajempia kokonaisuuksia. Ammatilainen tietää ihan detaljikohtaisesti asiat. Raja on hämärä. Sitten voidaan puhua henkilöistä jotka hankkivat oman toimeentulonsa jossakin ammatissa yrittäjinä. Tällainen henkilö on sekä ammatilainen, että asiantuntija. Hän hallitsee tarkan detaljitiedon sekä laajemmat kokonaisuudet. (C)

Tarkastelussa selvisi, ettei ammatillisuuden ja asiantuntijuuden välille voi tehdä kovin jyrkkää rajanvetoa. Eräs haastateltava yhdistäisi nämä kaksi käsitettä mieluummin yhdeksi käsitteeksi *asianosaaja*. Mielestäni oli varsin nerokas oivallus todeta, että henkilö joka on samalla ammatilainen sekä asiantuntija, on monessa tapauksessa puualalla toimiva pienyrittäjä. Varsinkin puualan linjaorganisaatioissa ei asiantuntijuus voi toimia ilman pikkudetaljien saumatonta toimintaa. Asiantuntijuus on riippuvainen ammattilaisten omasta asiantuntijuudesta.

11.1.2 Työelämän vaatima asiantuntijuus

Haastatteluista saatiin selkeä kuva siitä, että työelämässä vaadittava asiantuntijuus on nykyään paljon laaja-alaisempaa kuin esimerkiksi vielä parikymmentä vuotta sitten. Enää ei riitä, että yksilö hallitsee oman alansa suppean toimintakulttuurin. Muutoksiin sopeutuminen on nykyään lähes tärkein asiantuntijalta vaadittava ominaisuus. Ongelmanratkaisutaitoja voitaneen pitää yhtä tärkeänä ominaisuutena.

No joo, tuo on hankalampi kysymys. En kyllä osaa sanoa. Kyllähän siinä pitää olla joku perustieto takana, joka on hankittu koulun penkillä. Minäkälaisella koulun penkillä, se on sitten eri asia. Saattaa olla ettei tarvii välttämättä käydä paljoakaan kouluja, kun oppii asiat. Riippuu yksilöstä. (A)

Kait se vaatii luovuutta, kekseliäisyyttä ja näkemystä. Pitää pystyä hyödyntämään olemassa olevat tiedot ja taidot. Ongelmanratkaisutaitoa vaaditaan, asioitten kehittämistä. Pitää tietää kuinka asiat saadaan menemään niin kuin pitää. (A)

Suomalaiset puualan osaajat eivät kilpaile enää pelkästään keskenään. Nykyään on oltava hereillä koko ajan ja oltava perillä mitä kilpailijat muualla Euroopassa ja laajemmalla alueella tekevät.

Kyllä nykyään vaaditaan laaja-alaista alan tuntemusta ja näkemystä, myös kansainvälisesti. On nähtävä, kuultava ja aistittava. Eurooppa on yhtä markkina-alueita. Tämä on tietysti haaste ja mahdollisuus. (B)

Jos on suoritustason yläpuolella oleva henkilö, niin uuden oppiminen ja asioiden kyseenalaistaminen ovat tärkeimpiä perusvalmiuksia. Voi olla myös suoritustason asiantuntijoita: tuotantohenkilöstö ja kunnossapito. Niin, kyllä pitää olla valmis oppimaan uutta ja kyseenalaistaa asioita. Kyllä se nykytouhu, että kaikki on liian valmiina, on iso miinus. (C)

Työelämä vaatii monipuolista ja laaja-alaista oman ammatin hallintaa. On hallittava tuotantomenetelmät, ympäristöpolitiikka, henkilöstöpolitiikka. On osattava sopeutua vallitseviin ja vaihtuviin tilanteisiin. (D)

Asiantuntijat työskentelevät nykyään samanaikaisesti monien eri toimintakontekstien puitteissa ja liikkuvat näiden kontekstien välillä. Asiantuntijoilta vaadittavat tiedot ja taidot ovat eri konteksteissa erilaisia. Monikontekstuaalisuus johtaa siihen, että asiantuntijat kuuluvat lukuisiin eri toimintajärjestelmiin ja yhteisöihin.

11.1.3 Asiantuntijuuden kehittyminen on pitempi prosessi

Kaikki haastateltavat olivat melko yksimielisiä siitä, ettei asiantuntijuus voi kehittyä pelkän teorian pohjalta. Pitemmälle kehittyvä asiantuntijuus vaatii kuitenkin kivi-jalakseen teoreettista tietoa. On huomattava, että teorian tietoa on saatavilla muualtakin kuin alan oppilaitoksissa. Oppilaitosten tarjoamaa perustietoa pidettiin kuitenkin kaikkein arvokkaimpana teorian perustana. Ongelmien ratkaisutilanteita pidettiin kaikkein parhaina asiantuntijuuden kehittäjinä.

Asiantuntijuus kehittyy vain käytännön ongelmien parissa. Jos on liian valmista, ei voi kehittyä. Jos työ on enemmän monipuolista, niin väkisin joutuu kehittymään. (A)

Kyllä se on pitempi prosessi, ei yksittäisistä tilanteista, varmaan edesauttaa. Ongelmien selvittäminen kehittää, joutuu perehtymään. Uusi tuote tai tuotekehitys. (B)

Teoria on selkänöjä. Äkkiongelmat ja niiden ratkaisu. On pantava kaikki voimavarat peliin. Perusasiat on tiedettävä. Asiantuntijuus kehittyy detaljitiedon kanssa. Tuttu ja turvallinen ilmapiiri on miinusta! (C)

Sopivan haastavaa työilmapiiriä pidettiin tärkeänä tekijänä asiantuntijuuden kehittämisen kannalta. Yrityskulttuuri ratkaisee paljon ja moderni työympäristö tietysti edesauttaa kehitystä. Koulutustaso ja henkilökohtaiset ominaisuudet ratkaisevat paljon. Nimenomaan puualan koulutustasoa kyseenalaistettiin hieman. Puu on jäämässä jälkeen kilpailijoistaan teräksestä ja betonista. Suomesta puuttuu kaikkein korkein koulutustietämys puualalla. Tarvittaisiin puuprofessori.

Jos kaikki on liian valmista, ei voi kehittyä. Jos on enemmän monipuolista, niin väkisin joutuu kehittymään. Ei liian vaativaa. (A)

Asiantuntijuutta edistää kansainvälinen tiedonvaihto. Eri piirien, tutkimuslaitosten ja yritysten kansainvälinen toiminta. Tämä koulutustaso, mitä tämä nyt on? Onko sillä riittävät edellytykset, nimenomaan puualalla. Ei välttämättä ole homma hanskassa. Eihän meillä ole nykyään edes puualan professoria. Meillä oli hyvä brändi, nyt ollaan kyllä jäämässä jälkeen teräkselle ja betonille rakentamisessa. (B)

Moderni ympäristö on plussaa. Henkilökohtaiset ominaisuudet ratkaisevat. Taipumukset, halu ja tahto. Läpi harmaan kiven. Yrityskulttuuri ratkaisee. (C)

Oman asiantuntijuuden kehittämiseen vaikutti tietysti yksilön asema organisaatiossa. Suoranaisesti oppikirjoista ei tietoa hakenut kukaan asiantuntijuutensa kehittämiseen. Kun kaikkia haastateltavia voidaan pitää alansa asiantuntijoina Euroopan kehittyneimissä tuotantolaitoksissa, on täysin ymmärrettävää, ettei heitä hyödyttävä tieto kerkeä tulla alan oppikirjoihin. Parhaina oman asiantuntijuuden kehittämislähteinä pidettiin alan messuja ja seminaareja. Alan julkaisut ja lehdet nähtiin arvokkaina tiedon lähteinä. On hakeuduttava sinne, missä tapahtuu!

Suoraan sanoen en hae asiantuntijuutta mistään kirjoista ja kansista. Ongelmanratkaisutilanne on keskeinen kun on uudet laitokset ja määriä on saatava ylös. Kyllä se 99,9 % löytyy muualta kuin kirjoista. (A)

Pitää hakeutua sellaisiin piireihin mistä löytyy tietoa. Kansainväliset seminaarit ja näyttelyt maailmanlaajuisesti. Kansainvälisten yritysten tiedonvaihto on tärkeää. Pitää katella ympäriinsä. (B)

Alan julkaisut, tutkimukset ja lehdet on tärkeitä. Messut on hyviä. Sinne kone- ja laitevalmistajat tuo uusimmat tuotteensa nähtäville. Ei sinne mitään vanhaa romua tuoda. Pitää tietää missä mennään. Tänne asti selviytyneet laitevalmistajat on turvallisia. Pieninkin kiinnike voi pysäyttää tuotannon. Ei siinä sitten asiantuntijuus auta. (C)

Pitää miettiä eri ratkaisuja monipuolisesti ja ottaa eri näkökohdat huomioon. (D)

Haastateltavien mielestä ammattikorkeakoulutus antaa riittävät perusvalmiudet asiantuntijan urakehitykselle. Sillä on aivan keskeinen rooli, jonka onnistumisesta riippuu millainen tulee olemaan tulevaisuus puualalla. Koulutus antaa perusvalmiudet mistä tietoa voi hankkia.

Voidaan todeta, että asiantuntijuus tai ammattilaisuus eivät ole erillisten taitojen summa, vaan kyky yhdistää erilaisia ammattiin kuuluvia tietoja ja taitoja tarkoituksenmukaisesti toimiviksi kokonaisuuksiksi ja soveltaa näitä kokonaisuuksia tarpeen mukaan.

11.2 Asiantuntijuus ja ammattikorkeakoulutus

11.2.1 Ammattikorkeakoulutuksen rooli asiantuntijakehityksessä

Ammattikorkeakouluista valmistuneet toimivat oman alansa suunnittelu-, kehittämis- ja asiantuntijatehtävissä. Heidän vastuulleen siirtyy myös yritysten kansainvälisen kilpailukyvyn säilyttäminen ja kehittäminen. Asiantuntijalta vaaditaan kykyä hallita käsitteellisesti, tieteellisesti tavoitteellista toimintaa ja valmiutta toimia kansainvälisesti. Johtamistaidot, kehittämisvalmiudet sekä yrittäjäyys kuuluvat oleellisesti näihin valmiuksiin.

Mitä sillä nyt haetaan? Riippuu tehtävästä. Jos on laajempi tehtäväkenttä, on aina helpompi kehittyä. Niin kun sanoin, se antaa perustiedot. Se korostaa ammattilaisen ja asiantuntijan eroa. Onko sillä nyt sitten mitään eroa loppupeleissä. No tietysti jos on hyvin koulutettu, on paremmat perusvalmiudet. Miten sen nyt katsoo, en tiedä. (A)

Henkilökohtaisesti opisto antoi hyvät valmiudet, kun alussa oli pitempi harjoittelu. Oliko se peräti vuosi? Antoi se kyllä uskallusta itselle ja työnantajalle. Sieltä valmistuneet ovat nykyään kyllä raakileita ja kaikista ei ikävä kyllä ole näihin hommiin. (B)

Se on keskeinen rooli, sen onnistumisesta riippuu millaisia asiantuntijoita meille tulee. Se on ihan niinkun ydinasia. Koulutus antaa riittävät perustiedot, luo edellytykset. Mutta ei paljon muuta. Ainakin aikaisemmin on ollut näin. Se on se lähtötaso. Paljon riippuu siitä, millaisia opettajia sinne saadaan, onko työelämän kokemusta? (B)

Kyllä se antoi ajatusmaailman mistä tietoa saa. Kyllä se silti vaatii vapaaehtoista tekniikan harrastamista. Pitäs kyllä hakeutua sille alalle mille on taipumuksia. Ei sitten tule pakkopullaa. Ihmistuntemus ja detajitieto on kyllä hävinnyt, kun lopettivat sen teknikkokoulutuksen. (C)

Vaikka ammattikorkeakoulutus antaa riittävät perusvalmiudet asiantuntija- ja urakehitykselle, vaatii menestyminen silti yksilön omaa panostusta ja mielenkiintoa vapaaehtoiseen lisäopiskeluun. Tämä opiskelu voi tapahtua yhtä hyvin kirjojen, lehtien tai työyhteisön avulla. Niin kuin kaikilla muillakin aloilla, niin kaikilla ei ole valitettavasti kykyä soveltaa koulutuksen antamia perusvalmiuksia työelämässä.

Numminen ym.(2001, 98) toteavat jo hieman vanhentuneessa raportissaan, että tekniikan alan insinööreistä vuonna 1998 oli 93 prosenttia ja amk-insinööreistä 76 prosenttia ansiotyössä. Yrittäjinä toimi vain 2-3 prosenttia. Suurin osa määritteli asemakseen organisaatiossa asiantuntijatason. Ammattikorkeakouluinsinööreistä joka viides ilmoitti työskentelevänsä suoritustason töissä. Oma näkemykseni puualalta on, että suoritustason tehtävissä, lähinnä työnjohtajina, toimii ainakin puolet valmistuneista amk-insinööreistä.

11.2.2 Ammattikorkeakoulutuksen edut ja puutteet työelämässä

Ammattikorkeakoulutuksen eduista ja puutteista kaikki haastateltavat olivat melko yksimielisiä. Kuten jo edellä selvisi, nähtiin koulutuksen antavan riittävät työelämässä tarvittavat perusvalmiudet. Merkittävänä puutteena nähtiin pakollisen työharjoittelun riittämättömyys. Sen pituus on nykyään puoli vuotta ja jos kesäharjoittelu ei ole ollut mielekästä tai riittävän laaja-alaista, jää käsitys työelämän tarpeista auttamatta liian vähälle. Kesäharjoittelun päällimmäisenä tarkoituksena nähtiin usein vain rahanansaintatarkoitus. Kesäharjoittelu saattoi antaa myös mahdollisuuden tutustua eri aloille oman mielenkiinnon mukaan. Työharjoittelun pituus ei ollut ainoa kriteeri. Puolen vuoden oikein kohdennettu harjoittelu saattoi antaa merkittävää työkokemusta. Ratkaisevaa oli oikeanlainen työharjoitteluilmapiiri.

Kyllä tarvitaan enemmän tietyllä lailla työelämässä oloa. Perusharjoittelua jollakin linjalla eri kohteissa. Riippuu tietysti mille alalle koulutus on. (A)

Työharjoittelu on liian lyhyt, ehdottomasti. Valmistutaan liian nuorena,

liian puutteellisin tiedoin ja taidoin. Tähän asti on ollut asiat suhteellisen hyvin, mutta huonompaan suuntaan mennään. Tulevat aivan liian vihreinä. Joudutaan kouluttamaan työpaikalla vuosi, ennen kuin osaavat mitään. Aikaisemmin oli ennen kouluun menoa pakollinen harjoittelu. Oliko se peräti vuosi? (B)

No minä olen huono vastaamaan. Mikä on käsittelyperspektiivi? Pienellä surulla kyllä täytyy sanoa, ainakin koneenrakennuksen ja kunnossapidon vinkkelistä. Tarvitaan ymmärrystä isommasta vaikka samalla päässä on detaljitietoa. Näitä molempia pitäisi pystyä tarkastelemaan samanaikaisesti. Kyllä alan osaajat on hävinny, kun loppu se teknikkokoulutus. Kaikki annetaan nykyään liian valmiina. Ei se auta vaikka miten hypistelee solmiota ja kalvosinnappeja ja katselee pajan ikkunasta ulos. (C)

Työharjoittelulla on suuri merkitys kehittymiselle, mutta pitää olla sopiva työharjoittelupaikka ja työharjoitteluilmapiiri. Jos olis vaikka kaksi puolen vuoden jaksoa kahdessa osassa. (D)

Teknikkokoulutuksen lopettaminen koettiin suurena virheenä. Työmarkkinoilta puuttuu nykyään varsinainen suoritustason työnjohtajaporras. Kun ainakin puualalla huomattava osa valmistuneista insinööreistä joutuu työnjohtajatehtäviin, on havaittavissa turhautumista. On aivan selvää, että kaikille ei riitä asiantuntijatehtäviä, eivätkä kaikki kykene niihin. Ammattikorkeakoulu antaa perusvalmiudet, loppu on kiinni yksilön omista kyvyistä ja halusta oppia.

Työelämän ja työnantajapuolen on kuitenkin muistettava, että he olivat itse mukana edesauttamassa teknikkokoulutuksen lopettamista. Nykyään ollaankin käynnistämässä uudelleen rakennusmestari ja tuotantomestarikoulutusta. Insinööriliitto vastustaa ajatusta, että rakennusmestarit tulisivat ammattikorkeakouluista. Niihin on suunniteltu 210 opintopisteen tutkintoa, kun insinöörikoulutus vaatii 240 opintopistettä.

Hyvin merkittävänä vahvuuksina ammattikorkeakoulutuksessa nähtiin korkea kielitaitosaaminen ja kehittyneet tietotekniikkavalmiudet. Nykyään pidetään vähintään englannin kielen osaamista jonkinlaisena minimivaatimuksena. On vaikea kuvitella, että yksilö pääsisi tai joutuisi laajempiin asiantuntijatehtäviin ilman peruskielitaitoa. Tietoteknisten valmiuksien osaaminen on välttämätöntä. Näihin perusvaatimuksiin törmää nykyään jo suoritusportaassa. Avarakatseisuus ja kyky hankkia uutta tietoa koettiin myös suurena vahvuutena.

Kielelliset ja tietotekniset kyvyt ovat hyvällä mallilla oikeastaan jo kaikilla. No joo, onhan nykyään kait joka paikassa näin. (A)

Kyllä kielitaito ja atk-valmiudet ovat isoja vahvuuksia. Kuvien käsittely ja piirtäminen on vahvuuksia, niin ja avarakatseisuus. Kyllä se antaa ymmärryksen detaljitiedosta ja samalla taidon käsittää laajempia kokonaisuuksia. (C)

Ne on kyllä hiiri kädessä syntyneitä. Me ollaan vanhaa lyijykynäporukkaa. Ei me koskaan tulla näitten nuorempien tasolle. (C)

11.2.3 Työyhteisön merkitys asiantuntijuuden kehittämisessä

Työyhteisöllä nähtiin olevan merkittävä rooli asiantuntijuuden kehittämisessä. Hyvin toimiva ja kannustava yhteisö antaa virikkeitä ja luo sopivia haasteita. Vastaavasti huono työyhteisö tukahduttaa kehittymistä. Työyhteisön vaikutus saattoi olla siis joko positiivinen tai negatiivinen. Tärkeimpänä nähtiin hyvin toimivat ihmissuhteet organisaatiossa. Esimies- ja alaisuhteiden pitäisi toimia molempiin suuntiin. Viime kädessä nähtiin, että yksilön oma vahvuus ratkaisi kehittymisen.

No kyllähän sillä on merkitystä, mutta mitä sillä haetaan loppupeleissä. Riippuu tehtävästä. Ainahan voi kehittää omaa asiantuntijuuttaan, vaikka olis yksinkertaisempikin tehtävä. Kyllähän se väkisin kehittyy. Jos on laajempi kenttä, on helpompi kehittyä. Roolit ja muut voivat rajoittaa, riippuu henkilöstä. (A)

Työyhteisöllä on tosi merkittävä rooli, se on ihan oleellista. (B)

Politiikka ei saa olla liian varovaista. Jotkut ei uusi koneitaan. Kaikki voimavarat menee varaosia etsiessä tai mieltiessä mistä niitä tehdään. Ei siinä sitten riitä voimavarat uuden kehittämiseen. (C)

Hyvä työyhteisö kehittää itse itseään ja samalla henkilökohtaista asiantuntijuutta. (D)

Työyhteisössä kuuluu esimiehen perustehtäviin motivoida alaisiaan ja työtovereitaan. Työntekijöiden omien tavoitteiden ja päämäärien tiedostaminen on tärkeää. On vaikeampaa muuttaa ihmisten tahtoa, kuin selvittää se, mitä he tahtovat. On myös tärkeää, että työnantajan vaatimukset ovat selkeitä ja yksilöityjä, että työntekijät ymmärtävät mitä heidän tulee työnantajan näkökulmasta tavoitella. Mikäli tavoitteet ovat keskenään ristiriitaisia, aiheuttaa se ristiriitaa myös työntekijöissä ja tukahduttaa halun kehittää omaa ja organisaation asiantuntijuutta.

Työyhteisön toiminnan ja johtamisen kannalta on huomattava, että ihmistä ei voi muuttaa ulkoapäin, vaan vaikuttamisessa on kyse aina molemminpuolisesta vuorovaikutussuhteesta. Koska työyhteisön jäsenten erilaisuus ja erimielisyydet ovat yhteistyön ydin, voidaan asioihin löytää paras ratkaisu, jos niitä käsitellään yhdessä eri näkökulmista, kaikkien näkemyksiä kunnioittaen. On tärkeää, että koko organisaatio on mukana kehittämässä työyhteisön asiantuntijuutta alkaen työntekijöistä aina toimitusjohtajaan saakka.

11.3 Ikääntyminen ja jaksaminen työelämässä

11.3.1 Asiantuntijuus ja jaksaminen

Yleensä ikääntyminen ja työuupumus liitetään läheisesti toisiinsa. Mutta nykyään koskettavat jaksamiseen liittyvät ongelmat kaikkia ikäluokkia ja kaikkia henkilöstöryhmiä. Nykyajan työelämässä stressi on sisäänrakennettu moniin työtehtäviin haasteellisine tavoitteineen ja kiireellisine aikatauluineen. Asiantuntijatehtävissä työskenteleviltä vaaditaan vahvaa ammatillista osaamista ja monitaitoisuutta. Lisääntyvät haasteet edellyttävät uusien tietojen ja taitojen oppimista. Tämä saattaa joskus aiheuttaa epätasapainon velvollisuuksien ja voimavarojen välille.

Asiantuntijuus koettiin työelämässä pääosin positiivisena ja jaksamista edistävänä ilmiönä. Vankan työkokemuksensa ansiosta asiantuntija ratkaisee eteen tulevat ongelmat helpommin kuin aloittelija. Tämä tuottaa hänelle positiivista tyydytystä. Mutta toisenlaisiakin mielipiteitä ilmeni. Yksilöä, jonka tiedetään tietävän paljon asioista, käytetään tietysti kaikin tavoin hyväksi. Tämä saattaa muodostua pitemmän päälle rasitteeksi ja aiheuttaa väsymistä.

Kyllä se asiantuntijuus tietyllä tavalla ehkä auttaa, kun on monipuolinen ja laajempi tehtäväkenttä. Kummasti sitä vaan jaksaa. Onhan se varmaankin rasite. Jos joku jotain tietää, aina on joku jotain kysymässä. Ei se ole vielä vaikuttanut jaksamiseen. (A)

Ei se asiantuntijuus ole ainakaan rasite. Kyllä se tukee jaksamista joka asiassa. Ei se voi mitenkään muodostua rasitteeksi. (B)

Voi se olla rasitekin. Jos ympäröivä popula tietää, että tiedät asioista, niin kyllä riittää töitä. Toisaalta se voi kehittää itseään ja pitää virkeänä. Kyllä se joskus tyhjentää takin. (C)

Voi olla joskus rasite, mutta useimmin on helpottava vaikutus. (D)

Kuka sitten on vastuussa, jos joku organisaatiossa väsy? Tähän tuskin löytyy yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Työntekijän lähintä esimiestä pidettiin pääosin vastuussa alaisensa jaksamisesta. Portaikossa ylemmällä esimiehellä on harvemmin mahdollisuutta paneutua asioihin. Viimekädessä se on tietysti koko työyhteisön asia. Joittenkin mielestä vastuu on myös yksilöllä itsellään.

Kyllähän se kyllä on lähin esimies aika pitkälti vastuussa näistä asioista. Alainen esimies suhteen olisi oltava toimiva. Portaikossa ylempi niin harvoin pystyy keskustelemaan. Kaikkien kanssa ei kyllä kerkeä puhumaan. (A)

Kyllä se on suoran esimiehen vastuulla ensisijaisesti. Onhan se sitten koko yhteisön asia, miten sitä tuetaan ja miten autetaan ylös. (B)

Itse sitä on ensisijaisesti vastuussa ja lähin esimies. Kyllä esimiehen on ajettava aina täysillä valoilla ja hokattava, hei hetkinen. Silmät on oltava auki kuin suitsirenkaat. (C)

Yhtiön johdolla, työterveyshuollolla, osaston johtajilla. (D)

Miten henkilöstön työssä jaksamista voitaisiin edistää? Tärkeimpinä edistäjinä pidettiin monipuolisia ja vaihtelevia työtehtäviä. Motivoiva kannustava työyhteisö oli yhtä tärkeä vaikuttaja viihtymiseen ja jaksamiseen. Esimies alainen suhteen pitäisi toimia. Työntekijän roolien ja tehtävien olisi oltava selkeät ja tasapainossa keskenään. Tokihan se on paljon yksilöstä kiinni. Luonteelleen ei ihminen mahda mitään, saati sitten toisen luonteelle.

No joo, pitäisi saada tekeminen mielekkääksi. Monipuolisuus ja vaihtelevat työtehtävät. Se on niin paljon henkilöstä kiinni. (A)

Kyllä se on motivoiva ja kannustava työyhteisö. Henkilön tulee viihtyä. Sitä kautta sitä jaksaa paremmin. (B)

Esimies- alaisuuteen olisi oltava oikea. Pitäs olla silleen hyvät alaiset ja esimiehet, että pystyy luontevasti keskustelemaan. Hyvä henki, jouheva, ei töki olemattomista asioista. Ei tarvitse vääntää rautalangasta mallia kun on hyvät alaiset. Esimies antaa raamit, ei tiukka formaatti. Voit itse etsiä alaisten kanssa parhaat ratkaisut. (C)

Koulutuksen merkitystä ikääntymisen ja jaksamisen tukena ei pidetty itsestään selvyytenä. Se saattoi herättää jonkin verran ihmetystä. Mikäli jotain koulutusta järjestetään,

olisi sen oltava tiukasti sidoksissa oman työtehtävän hoitoon. Tokihan koulutus ymmärrettiin laajempaan ilmiönä kuin pelkkä oppilaitoksissa tapahtuva opetus. Sen uskottiin helpottavan joissakin tilanteissa ikääntymisen tuomia rasituksia.

Jotenkin on, en näe kyllä! Jos työnantaja järjestää, pitäisi koulutuksen edistää yksiselitteisesti oman tehtävän hoitoa. (A)

Kyllä sillä voi olla merkitystä. Uskoisin, että se tukee jaksamista. Koulutuksen olisi liityttävä olennaisesti käytännön työhön. Sen pitäisi antaa uusia ulottuvuuksia työssä ja olisi tarjottava motivoivia haasteita (B)

Kyllä, jos sinulla on sivistyspohjaa enemmän, niin kyllä. On sillä merkitystä, jos sinulla ei ole henkilökohtainen negatiivinen pakkomielle koulutusta vastaan. (C)

Tällaisen koulutuksen olisi oltava työelämässä aktivoivaa. Se voi olla hyvinkin sopeutuvaa ja sopeutettua. Isommat koulutukset on asia erikseen. Koulutus voi olla hyvinkin joustavaa. Ei koulutusta koulutuksen vuoksi, että saadaan koulutusrekisterit täyteen. (C)

Sopivasti toteutetulla koulutuksella on helpottava vaikutus ikääntymisen tuomiin rasituksiin. Tällaisen koulutuksen olisi oltava oman alan kurssitusta sopivassa suhteessa teoriaa ja käytännön uusia tuulia. (D)

11.3.2 Ikääntyvän yksilön vahvuudet ja heikkoudet työyhteisössä

Keskimääräinen eläkkeelle lähtöikä ei ole noussut, vaikka ihmisten elinikä kasvaa koko ajan. Syynä tähän saattaa olla, että eläkeikää lähestyvä henkilö väsyä alati vaikeutuvien työtehtävien takia. Mikäli uskomme asiantuntijoiden ennusteita, ikääntyy työväestö entisestään. Meidän on pärjättävä kansainvälisessä kilpailussa väestön ikääntymisestä huolimatta tai juuri sen avulla. Ikääntyvän työntekijän vahvuudet on pystyttävä nostamaan esille ja on mietittävä miten kasvavia heikkouksia korvataan.

Mitä vahvuuksia iäkkäämmällä yksilöllä on työelämässä? Vuosien varrella kertynyt laaja kokemukseräinen tieto ja taito ovat suuria vahvuuksia. Uuden omaksuminen perustuu vanhan tiedon pohjalle. Korkea ammattitaito ja asiantuntijuus korvaavat fyysisistä ja psyykkistä heikkenemistä. Vanhemmat ihmiset ovat yleensä työelämässä nuorempi tunnollisempia ja vastuuntuntoisempia.

Kyllä vanhemmilla on tietynlainen ihan eri asenne kuin näillä nuorilla pojan jolpeilla, jotka on juuri valmistuneet koulun penkiltä. Vuosien var-

rella kertyy kokemusta, oli tilanne kuin tilanne. Se on tietyllä tavalla vahvuus. (A)

Kokemus on suuri vahvuus mitä ei muut voi saavuttaa. (B)

Vanhemmilla on laaja kokemusperäinen tieto, jos ovat olleet aktiivisia työelämässä. Uuden omaksuminen ponnistaa vanhasta. Asiantuntijuus korvaa hidastumisen. Jos on esimerkiksi aktiivinen metallimies, niin sillä on liiveissä niin paljon taitoa ja tietoa. Sen työsaavutus on ihan eri luokkaa. (C)

Iäkkäämmän vahvuutena on pitkän työuran tuoma elämäkokemus ja sen tuoma laaja-alaisuus. (D)

Väestön vanheneminen koetaan myös uhkana. Vanhemman yksilön jaksaminen on pakostakin heikompaa. Sekä fyysinen että psyykinen kunto on yleensä heikompi kuin nuoremmilla. Joskus vanhempi työntekijä ei sopeudu uuteen työympäristöön ja alan muutoksiin.

Vanhempi henkilö jää helposti työyhteisön ulkopuolelle, jos muut työntekijät ovat nuorempia. On ihme, jos kuuluu kovin syvällisesti porukkaan. Hän voi toisaalta olla piristävä ja positiivinen asia. Tavallaan niinkun jonkinlainen oppi-isä. (A)

Jaksaminen on kyllä ikääntyneillä heikompaa. Ei olla enää samassa fyysisessä ja henkisessä kunnossa. (B)

No joo. Fyysinen jaksaminen heikentyy. Oppimiskäyrän tasainen alue on ohitettu. Asiantuntijuus korvaa hidastumista. (C)

Joskus vanhempi ei sopeudu uuteen työympäristöön ja alan muutoksiin. (D)

12 POHDINTA

Tässä kehittämishankkeessa pyrin selvittämään, miten nykyinen ammattikorkeakoulu on onnistunut tavoitteessaan tuottaa työelämän tarpeisiin laaja-alaisia asiantuntijoita. Osasyynä tähän hankkeeseen oli haluni ymmärtää omassa työyhteisössäni työtovereinani toimivien nuorten insinöörien motiiveja ja ammatillista käyttäytymistä. Enkä oikein itsekään ollut täysin tietoinen siitä, missä kulkee ammattilaisuuden ja asiantuntijuuden raja. Toisten ymmärtämisellä pyrin kehittämään omaa tietoisuuttani esimiestyön ja opettajuuden tavoitteista ja vastuista.

Teoriataustallisen avulla hain vahvistusta omalle käsitykselleni, että asiantuntijuus muodostuu yhdessä teoretiedon ja työpaikoilla tapahtuvan käytännöllisen tiedon ja harjoittelun avulla. Muun muassa Eteläpelto (1998) mainitsee, että asiantuntijatiedon yksi olennainen osa on ns. konteksti- ja tilannekohtainen tietämys, joka vaihtelee työorganisaatiosta toiseen. Se sisältää mm. paikallisen yrityskulttuurin, verkostojen ja toimintatapojen hallinnan. Asiantuntijuus ei ole enää vain yksilön ominaisuus, vaan se voi olla ominaista suuremmalle joukolle yhteisesti. Asiantuntijuuden syntymisessä korostuu yhä enemmän työyhteisön sekä sen tiimien ja työryhmien välinen sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus sekä yhteistoiminnallinen oppiminen.

Jotta ymmärtäisimme paremmin työyhteisön merkityksen asiantuntijuuden kehittymisessä, tarkastelin teoriaosassa työyhteisön lainalaisuuksia. Uudet haasteet hyväksytään, jos ne ovat sopusoinnussa vallitsevan kulttuurin arvojen ja normien kanssa. Esimerkiksi Hofstede (1993) mainitsee, että materiaalisen kulttuurin muutosten omaksuminen on nopeampaa kuin ei-materiaalisen kulttuurin. Jotta ymmärtäisimme yksilön ammatillisen kehityksen kulkua työyhteisössä, on meidän ymmärrettävä ohjaavien lainalaisuuksien merkitys.

Työväestön ikääntyminen asettaa tulevaisuudessa yksilöt, organisaatiot ja työnantajat entistä suurempien haasteitten eteen. Miten ikääntyvät yksilöt saadaan viihtymään työelämässä ja millä keinoilla työntekijöiden jaksamista voitaisiin auttaa? Tästä syystä tarkastelin ikääntymistä ja jaksamista työelämässä teoriaosuudessa painotetusti.

Pienimuotoisella teemahaastattelulla pyrin syventämään valmiista teoriasta saamiani käsityksiä. Suoritin teemahaastattelun kolmelle puualan asiantuntijalle. Tämän lisäksi

suoritin vielä saman kyselyn sähköpostilla neljännelle asiantuntijalle. Haastattelutosten tulkinnassa käytin fenomenografista lähestymistapaa. Siinä ei pyritä selvittämään yksittäisten ihmisten mielipiteitä, vaan sitä, miten ihmiset kokevat tietyn ilmiön. Teemahaastattelussa oli kolme pääteemaa: Puualan asiantuntijuus, asiantuntijuus ja ammattikorkeakoulutus sekä ikääntyminen ja jaksaminen työelämässä. Teemahaastattelun tulokset tukivat pitkälti jo valmista teoriatietoa. Lähes ainoa ennako-odotuksista poikkeava tulkintatulos oli, että koulutuksen merkitystä ei pidetty mielestäni kovin suurena työelämässä jaksamisen tukijana.

Kun tarkastelin puualan asiantuntijuutta ja asiantuntijuutta yleensä, ei ammattilaisen ja asiantuntijan käsitteiden eroa pidetty täysin selvänä. Niiden koettiin olevan osin päällekkäin ja toisiaan täydentäviä. Tokihan miellettiin täysin valmiin teorian mukaan, että asiantuntija käsittelee laajempia kokonaisuuksia. Eräs haastateltava käyttäisi yhteistä käsitettä *asianosaaja*. Todettiin myös, että henkilö, joka on samanaikaisesti ammattilainen ja asiantuntija, on monessa tapauksessa puualalla toimiva pienyrittäjä.

Kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä puualan vaatimasta asiantuntijuudesta. Sen nähtiin olevan laaja-alaista ja vaativan monikontekstuaalista osaamista. Todettiin, ettei asiantuntijuus voi kehittyä pelkän teorian avulla. Asiantuntijakehitys tapahtuu käytännön työtehtävissä, missä ympäröivä yhteisö joko auttaa tai haittaa tätä kehitystä. Asiantuntijuus vaatii kuitenkin kehittyäkseen teoreettisen kivijalan. Parhaina asiantuntijuuden kehittäjinä pidettiin ongelmanratkaisutilanteita, alan näyttelyitä ja messuja ja kansainvälistä yhteistyötä. Jonkinlaisena uhkana nähtiin, että Suomesta puuttuu puualalta tällä hetkellä kaikkein korkein professoritason tutkimus- ja kehitystyö.

Ammattikorkeakoulun nähtiin onnistuneen tehtävässään tuottaa laaja-alaisia asiantuntijoita työelämän alati muuttuviin tarpeisiin. Tulevaisuuden pelkona nähtiin se, että uudet insinöörit valmistuvat aina vain nuorempina. Tällöin heille ei kerkeä kertyä työelämän arvostamaa työkokemusta. Huomattavana puutteena pidettiin pakollisen työharjoittelun lyhyttä. Puolen vuoden harjoittelua pidettiin täysin riittämättömänä. Tätä toki korvasivat opiskelijoiden kesäharjoittelut, jos ne oli suoritettu oikein valikoidusti. Opinnäytetyö koettiin myös positiivisena. Sen avulla moni opiskelija löysikin työpaikan. Tekniskotason poistamista koulutusohjelmasta pidettiin täysin yksimielisesti suurena virheenä. Tosin myönnettiin, että myös työnantajapuoli oli mukana tässä hankkeessa. Opetuksen vahvuuksina nähtiin kielitaito- ja tietotekninen osaaminen.

Asiantuntijuutta pidettiin pääosin auttavana tekijänä työelämässä jaksamisen tukena. Se koettiin myös osin rasitteeksi. Siltä, joka tietää asioita, kysytään yleensä eniten. Koulutuksen merkitystä ikääntymisen ja jaksamisen tukena ei arvostettu kovin paljon. Mikäli koulutusta järjestetään, olisi sen oltava kurssimuotoista täsmäkoulutusta, joka liittyy kiinteästi ihmisen työtehtävään.

Kenet sitten nähtiin vastuullisena, jos joku organisaatiossa väsyä? Syyllistä ei haluttu etsiä, mutta lähin esimies nähtiin henkilönä, jolla on mahdollisuus huomata väsyminen. Tokihan yksilön itsensä pitää myös pystyä seuraamaan asioita. Tärkeimpinä jaksamisen edistäjinä pidettiin monipuolisia ja vaihtelevia työtehtäviä. Motivoiva ja kannustava työyhteisö oli yhtä tärkeä tekijä. Työntekijän roolien ja tehtävien pitää olla selkeät ja tasapainossa keskenään. Esimies alainen suhteen pitää toimia molempiin suuntiin.

Miten kehittämishanke saavutti asetetut tavoitteet? Alun perin minulla oli tarkoitus tarkastella tässä hankkeessa ammattikorkeakoulutuksen lisäksi toisen asteen koulutusta ja varsinkin aikuiskoulutusta. Melko pian kuitenkin huomasin, että kehityshanke kasvaa liian laajaksi ottaen huomioon käytettävät voimavarat ja aika. Rajasin tarkasteluni ammattikorkeakouluihin siitä syystä, että nykyään työskentelen nuorten amkinsoörien kanssa tiiviisti päivittäin ja halusin paremmin ymmärtää heidän motivaatioitaan ja tavoitteitaan. Tämä hanke antoi minulle uutta ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta, jonka pohjalta pystyn paremmin kehittämään nuorempien työtovereitteni opastusta.

Mielestäni tämä puolen vuoden jakso, joka minulta on mennyt tämän kehittämishankkeen toteuttamiseen, on kuitenkin kehittänyt parhaiten ajatteluani pyrkiessäni kohti opettajan ammattia. Se on antanut minulle nöyryyttä. Nöyryyttä ymmärtää, että opettajuus ei ole vain kerran hankittu pysyvä ominaisuus, vaan se kehittyy jatkuvasti. Kuten asiantuntijuutta ei voi kehittää pitemmälle ilman käytännön harjoittelua, ei myöskään opettajuus kehity ilman harjoittelua aidossa ympäristössä. Mutta koulutus antaa vankan kivijalan, jonka varaan on hyvä rakentaa uutta tietotaitoa. Opettajuus kehittyy ihmissuhdeammattina, jossa korostuu valmius kohdata lisääntyvä oppijoiden erilaisuus ja työympäristön vaihtelu.

Olen vakuuttunut, että vankat työelämäyhteyteni ja saamani ammatillinen opettajakoulutus antavat minulle hyvät edellytykset kehittää tulevaa opettajuuttani. Tämän kehittämishankkeen suunnittelu ja toteutus ovat kehittäneet myös valmiuksiani uuden tiedon hankinnassa. Lienemme kaikki samaa mieltä siitä, että maailmassa on nykyään tarpeeksi tarvittavaa tietoa. Meidän on vain osattava etsiä oikeaa tietoa oikeasta paikasta.

LÄHTEET

- Aalto, T. & Sarala, U. 1991. Organisaatiossa oppimisen esteet ja mahdollisuudet. Teoksessa E. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia A 49, 363-365.
- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovellutuksia. Helsinki: WSOY.
- Airaksinen, T. 1993. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 19-60.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6/1997. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Alasoini, T., Lifländer, T., Rouhiainen, N. & Salmenperä, M. 2002. Innovaatioiden lähteillä. Miksi ja miten suomalaista työelämää kannattaa kehittää? Työelämän kehittämisohjelma. Helsinki. Työministeriö.
- Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2005. 7. vuosikerta. (22-29)
- Ammattikorkeakouluasetus 2003. Annettu 15.5.2003 No 352/2003.
- Ammattikorkeakoululaki 2003. Annettu 9.5.2003. No 351/2003. Suomen säädös-kokoelma.
- Arhinmäki, J. & Rauhala, P. 1992. Ammattikäsitteen muutos ja ammatillinen sosia-lisaatio. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) Ammattikasvatus ja socialisaatio. Tampere: Tampereen yliopisto, Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, 109-145.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista vuodelta 1995. 256/3.3.1995
- Billett, S. 2002. Workplace Pedagogic Practices. LlinE, Lifelong Learning in Europe (2), 94-103.
- Blackler, F. 1995.. Knowledge, knowledge work and organizations. On overview and interpretation, Organization Studies 16, No 6, 1021-1046.
- Boud, D. Garrick, J. 1999. Understandings of workplace learning. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (eds.) Understanding Learning at Work. London: Routledge, 1-11.
- Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.
- Engström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 19-42.

- Eteläpelto, A. 1994. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 19-42.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 86-102.
- Eteläpelto, A. 1998. The development of expertise in information systems design. Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research, 146. University of Jyväskylä.
- Eteläpelto, A., Kirjonen, J., Lasonen, J., Nuutinen, A. & Tynjälä, P. 1995. Teoksessa: Remes, P. (toim.) Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita 1.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva. WSOY.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: Gröhn, T & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.
- Gustavsen, B. & Hunnius, G. 1981. New patterns of work reform. The case of Norway. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, B. 1990. Vägen till bättre arbetsliv. Strategier och arbetsformer I ett utvecklingsarbete. Falköping: Arbetlivscentrum.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työnimuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Väitöskirjatutkimus Helsingin yliopisto. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 31 (2), 84-98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen -älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY
- Heikkinen, A. 1993. Taidon, kompetenssin ja kvalifikaation käsitteistä. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.) Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Tampereen yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 73-82.
- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Tampereen yliopisto. Acta unversitas Tampereensis ser vol. 442.
- Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa: Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: Okka-säätiö ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. 10-27.

- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Himanen, P. 2004. Välittävä ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Helsinki. WSOY.
- Honko, L. & Pentikäinen, J. 1970. Kulttuuriantropologia. Porvoo: WSOY.
- Ilmarinen, J. 2000. Väestön ikärakenteen kehitys, työelämän tarpeet ja yhteiskuntapolitiikan haasteet. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuis-kasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 18-40.
- Janhonen, S & Nikkonen, M. (toim.) 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Porvoo: WSOY
- Juuti, P. 1997. Yrityskulttuurin murros. Aavaranta-sarja nro 31. Johtamistaidon Opisto. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Järvinen, J. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: OPINPAJAN KIRJA
- Kangas, R. 1999. Hoitotyön johtaminen muutoksessa. Teoksessa R. Simoila, R. Kangas & J. Ranta (toim.) Hoitotyötä johtamaan. Helsinki: Kirjayhtymä, 92-107.
- Kasvio, A., Lahtonen, M., Varis, M. & Airaksinen, J. 1999. Kehittäminen arjen voimavaraksi. Tutkimus toimintatapojen kehittämisestä Helsingin kaupungin työpaikoilla 1995-1998. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kinnunen, U. & Mauno, S. 2002. Työ ja perhe-elämä vanhempien ja lasten näkökulmasta. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 99-118.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kuittinen, M. & Salo, P. 1997. Voiko asiantuntijaorganisaatio olla oppiva organisaatio? Hallinnon tutkimus 3, 201-208.

Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski- Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia. No 67. Hallintotiede 4.

Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa: M. Lairio, & S. Puukari. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuskeskus. 9-19.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista vuodelta 1995. 255/3.3.1995

Laki (391/91) ja asetus (392/91) nuorisoasteen koulutuksesta ja ammattikorkeakoulukokeiluista. 1991.

Lampinen, O., Laukkanen, E., Poropudas, O., Ravantti, H., Rinne, R. & Volanen, V-M. 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Oma kirja.

Lehtinen, T. 2003. Kohti tutkivaa työtapaa -lähiopetuksen luentorunko. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston opintomateriaalia.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva. Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Leino, A. & Leino, P. 1990. Synonymisanasto. Keuruu: Otava.

Leino, A-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä

Lindqvist, M. 1995. Lääkintäetiikka inhimillisenä toimintana. Teoksessa V. Launis (toim.) Lääkintä- ja hoitoetiikka. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 55 -75.

Luopajarvi, T. 2000. Ammattikorkeakoulut työelämän kehittäjinä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Julkaisu D:126. Hämeen ammattikorkeakoulu, 111-121.

Marton, F. & Ramsden, P. 1998. What does it take to improve learning? Kirjassa Ramsden, P. (Ed.) Improving learning: New perspectives. London: Kogan Page.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Mäkinen, R. 1992. Mitä on ja miten tehdään ammattikorkeakoulu? Teoksessa: J. Lasonen, R. Mäkinen, K. Korhonen, K. (Toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: 73. 1-8.

Mäkisalo, M. & Kinnunen, J. 1999. Opettajana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opettajien käsityksiä omasta ja kollegoiden toiminnasta. Aikuiskasvatus 19 (3), 231-243.

- Mönkkönen, H. & Enkenberg, J. 1996. Situated Learning and Instructional Design. Implementation of the Strategies of Situated Learning in Computer-Based Environments. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 61. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge creating company. New York: Oxford University Press.
- Notkola, V. 2002. Työhyvinvointi ei ole sattumaa. – Tutkimus hyvien käytäntöjen vaikuttavuudesta. Työssä jaksamisen ohjelma – 2002. Helsinki: Snellman Oy.
- Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom, H. 2001. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 10. Lukuvuodet 1992-2000. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nykysuomen sanakirja. 1980. Lyhentämätön kansanpainos. Osat I ja II. A-K. 7. painos. Porvoo: WSOY.
- Otala, L. 1997. Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY
- Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttien ehtona. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-82.
- Pitkänen, M. 2000. Eläkeikäisten osallistuminen opintotoimintaan. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 182-200.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto.
- Polanyi, M. 1983. The tacit dimension. New York: Anchor Press.
- Prawat, R.S. 1990. Changing schools by changing teachers' beliefs about teaching and learning. The Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects. Series N:o 19. Institute for Research on Teaching. Michigan State University. Michigan.
- Pursio, H. 2000. Ikääntyvän henkilöstön suunnitelmallinen työkyky ja koulutus suurteollisuudessa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 98-115.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1999. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.

Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 166. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä University Printing House.

Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammatti ja ammatillinen kasvu. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 15-29.

Rauhala, P. 1998. Palvelevatko ammattikorkeakoulut työelämää? Aikuiskasvatus, 3, 228-235.

Rauhala, P. 2002. Pedagogisen johtamisen haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen. Hämeenlinna: OPED –projekti & Hämeen ammattikorkeakoulu, 61-68.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY

Rauste-von Wright, M.-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. JUVA: WSOY

Ropo, E. 1984. Oppiminen ja oppimisen tyyli. Viitekehyksen kehittäminen ja oppimisen tyylien empiirinen tarkastelu peruskoulussa ja korkeakoulussa. Acta Universitatis Tamperensis 172.

Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinna.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uudistettu painos. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos Hämeenlinnan toimipaikka. Ammatikasvatussarja 8.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita

Ruohotie, P. 2000a. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. 2000b. Ammatikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) Suomalaisen ammatikasvatuksen historia. OKKA-säätiön julkaisuja & Tampereen yliopiston ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja, 282-286.

Ruohotie, P. 2002a. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki. Edita Prima, 108-127.

Ruohotie, P. 2002b. Motivation and self-regulation in learning. In Niemi, H. & Ruohotie, P. (Eds.) Theoretical understandings for learning in the virtual university. University of Tampere. Research Centre for Vocational Education and Training.

- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (1), 4-11.
- Ruoppila, I. 1997. Johdanto osaan ”Vanhuus”. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY. 400 -407.
- Sajama, S. 1993. *Arkipäivän filosofiaa*. Tampere. Kirjayhtymä Oy.
- Salminen, H. 2000 *Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudesta*. *Futura* 2/2000, 35-56
- Sallila, P. 2000. Johdanto: Ikääntyminen aikuiskoulutuksen haasteena. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 7-17.
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa: Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu. 7-14.
- Schein, E. H. 1977. *Organisaatiopsykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin+Göös.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 31-45.
- Tahvanainen, I. 2001. *Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana*. Helsingin yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Tikkanen, T. & Kujala, S. 2000. Pk-yritysten ikääntyvät työntekijät ja koulutus. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 73-97.
- Tuomi, J., Wallin, O. & Äimälä, A.-M. 2005. *Mestari-kisälli valmennus tulevaisuutta tekevässä yrityksessä*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7, 4, 22-29.
- Turunen, K. E. 1992. *Arvojen todellisuus*. Helsinki: SHKS.
- Tynjälä, P. 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppimien ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Oy. 160-179.
- Tynjälä, P. 1996. *Kirjoittaminen oppimisen välineenä korkeakoulutuksessa*. *Kasvatus* 5/96. 425-438.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. *Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa*. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 182-195.

Tynjälä P. 1999a. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työnilo –Ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa. Joensuun yliopisto Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia N.o 80. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Vartiainen, M. 1994. Työn muutoksen työvälineet. Muutoksen hallinnan sosiotekniset menetelmät. Tampere: Tammer - Paino Oy.

Vilkko-Riihelä, A. 2001. Psyhyke, psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

Volanen, V. M. 1992. Teorian ja käytännön välisestä suhteesta ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: J. Lasonen, R. Mäkinen, K. Korhonen. (toim.) Opistosta ammattikorkeakouluksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: 73. 85-94

von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus 7. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Liite 1

TEEMAHAASTATTELU

1. Puualan asiantuntijuus.

- mitä eroa on ammattilaisella ja asiantuntijalla?
- millaista asiantuntijuutta työelämä vaatii nykyään?
- mitä on puualan asiantuntijuus ja mistä se muodostuu?
- mitä tietoja, taitoja ja ominaisuuksia asiantuntijalta vaaditaan?
- missä tilanteissa ja miten asiantuntijuus kehittyy?
- mitkä asiat edistävät tai haittaavat asiantuntijuuden kehittymistä?
- miten kehität omaa asiantuntijuuttasi?

2. Asiantuntijuus ja ammattikorkeakoulutus.

- mikä on ammattikorkeakoulun rooli asiantuntijaksi kehittymisessä?
- millaiset perusvalmiudet ammattikorkeakoulutus antaa asiantuntijan urakehitykselle?
- miten ammattikorkeakoulutus on vaikuttanut asiantuntijakehitykseen?
- miten ammattikorkeakoulutus on pystynyt vastaamaan työelämän tarpeisiin?
- mitkä ovat ammattikorkeakoulutuksen edut ja puutteet työelämän kannalta katsottuna?
- mikä on pakollisen harjoittelun (6 kk) osuus mielestäsi ammattikorkeakouluopiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta?
- mikä merkitys työyhteisöllä on asiantuntijuuden kehittymisessä?

3. Ikääntyminen ja jaksaminen työelämässä.

- miten asiantuntijuus tukee jaksamista työelämässä ja voiko se olla rasite?
- miten henkilöstön työssä jaksamista voidaan edistää?
- mitä mieltä olet koulutuksen merkityksestä ikääntymisen tukena työelämässä?
- millaista tämän koulutuksen tulisi olla?
- keiden vastuulla on jaksamisen ylläpitäminen organisaatioissa?
- mitkä tekijät näet ikääntyvän henkilön vahvuuksina työyhteisössä?
- mitkä ovat ikääntyvän henkilön heikkouksia yksilön ja työyhteisön kannalta?