

**KOULUTTAJANA KEHITTYMINEN JA KOULUTUKSEN  
KEHITTÄMISEN HAASTEET**

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Psykiologian laitos  
PL 35  
40351 Jyväskylä**

**Sari Koivula  
Jyväskylän yliopisto  
Psykiologian laitos  
Pro gradu -tutkielma  
Kevät 2000**

# **Kouluttajana kehittyminen ja koulutuksen kehittämisen haasteet**

Tekijä: Sari Koivula  
Ohjaaja: Ulla Kinnunen  
Jyväskylän yliopisto  
Psykologian laitos  
Kevät 2000  
32 sivua

## **TIIVISTELMÄ**

Tutkimuksessa tarkastellaan erään julkisen organisaation sisäisten kouluttajien työssä kehittymistä sekä heidän kehittymishaasteiden luonteen muutosta vuoden mittaisen ”Henkilökunnan yhteistyön ja tavoitehakuksen tiimityön kehittäminen” -koulutusprojektin aikana. Tutkimuksessa oli 14 kouluttajaa, joiden käsityksiä omasta kouluttajuudesta kerättiin kyselylomakkeiden ja kirjallisen raportoinnin avulla. Projektin tarkoituksena oli kehittää koulutusta traditionaalisesta kouluttajakeskeisestä toiminnasta yhteistoiminnallisemmaksi ja oppijan omaa vastuuta lisäävämmäksi toiminnaksi, sekä kehittää kouluttajien valmiuksia vastata koulutuksen kehittämisen tarpeisiin ja tiimityön tuomiin uusiin haasteisiin. Kouluttajan rooli oli tähän mennessä ollut tiedonvälittäjän rooli ja koulutettavien oma vastuu oppimisessa jäänyt minimaaliseksi. Koulutusprojektissa lähdettiin siitä perusoletuksesta, että muutoksen tekeminen lähtee eräänlaisesta tiedostamisprosessista, jossa kouluttaja tulee tietoiseksi oman asiantuntijuutensa vahvuuksista, rajoituksista ja kehittymishaasteista. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös organisaation koulutustoiminnan kehittämistä kokonaisuutena sekä siihen liittyviä pulmia ja edistäviä tekijöitä. Koulutusprojektin alussa haasteena nähtiin omien tiedollisten valmiuksien puutteellisuus, tiedon välittämisen taitojen sekä ydinviestin tunnistamisen vaikeus. Vuoden aikana yhteisön ja muiden kouluttajien tuki tuli tärkeäksi ja kouluttajat alkoivat pohtimaan omaa kouluttajan työtään ja sen roolia osana organisaation rakenteita ja käytäntöjä. Koulutuksen tavoitteiden asettaminen, oman tehtäväkuvan selkeyttäminen ja koulutuksen vaikuttavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden seuranta nousivat keskeisiksi kehittämistarpeiksi. Kentän panosta ja mukaan ottamista koulutuksen suunnitteluun ja tarpeiden kartoitukseen haluttiin lisätä. Tehottomuuden minimoiminen ja koulutuksen tavoitteiden yhdenmukaistaminen strategisin keinoin katsottiin välttämättömäksi.

Avainsanat: koulutus, kouluttaja, kehittäminen

## JOHDANTO

Ammatillisen kehittymisen vaatimus näyttää muodostuneen itsestäänselvyydeksi useimmissa asiantuntijaorganisaatioissa. Asiantuntijoilta odotetaan jatkuvaa tietojen uudistamista ja oman työtaidon kehittämistä. Vastuu kehittämisestä on työntekijällä tai asiantuntijalla itsellään. Oman työn tutkimisen ja kehitystyön tarpeen voi parhaiten määrittellä ihminen itse, ei työnantaja. Elinikäinen oppiminen tarkoittaa juuri yllä mainittua kehityspyrkimystä. Esitetyn näkökulman mukaan pohjakoulutus on sananmukaisesti pohjakoulutusta, joka muodostaa perustan asiantuntijuuden kehittymiselle. Työkokemus ja eräänlainen työn sekä itsen tuntemuksen yhteenliittymä ja sen elementtien tutkiminen on avain työssä onnistumiselle ja resurssien mahdollisimman hyvälle hyödyntämiselle. Perusajatuksena voidaan pitää sitä, että oman työn tutkiminen ja siitä seuraava tiedostamisprosessi on välttämätön ehto myös muuttumiselle, niin työn kuin itsen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulutusprojektia, johon osallistui ryhmä kouluttajia julkiselta sektorilta. Koulutusprojektin ”Henkilökunnan yhteistyön ja tavoitehakuksen tiimityön kehittäminen” tarkoituksena oli kehittää kouluttajien valmiuksia vastata koulutuksen kehittämisen tarpeisiin sekä tiimityön tuomiin uusiin haasteisiin. Tarkoituksena oli myös lisätä henkilökunnan itseohjautuvuutta oppimisessa sekä vahvistaa heidän muutosvalmiuttaan. Kouluttajan rooli oli tähän mennessä ollut tiedonvälittäjän rooli ja koulutettavien oma vastuu oppimisessa jäänyt minimaaliseksi. Koulutusprojektissa lähdettiin siitä yksinkertaisesta perusoletuksesta, että muutoksen tekeminen lähtee eräänlaisesta tiedostamisprosessista, jossa kouluttaja tulee tietoiseksi oman asiantuntijuutensa vahvuuksista, rajoituksista ja kehittymishaasteista. Kuinka muuttaa toimintatapoja, ellei nykyisestä toimintavasta ja kehittymisen mahdollisuuksista ole tietoinen? Tämän tiedostamisprosessin avuksi otettiin käyttöön nk. konsultatiivinen menetelmä (ks. esim. Soini & Tensing, 1999). Tässä tutkimuksessa raportoidaan kouluttajien kehittymishaasteiden luonteen muutosta projektin kuluessa sekä tuotetaan huomioita, ideoita ja ajatuksia koko organisaation koulutuksen kehittämiseen.

Työelämässä menestymisen ennustettavuutta arvioitaessa ei enää tarkastelukohteena välttämättä olekaan esimerkiksi ikä ja asema organisaatiossa. Uusi näkökulma kohdentuu työntekijän kykyyn tiedostaa omaa osaamistaan ja toimintatapaansa sekä persoonallisuuden piirteitä ja arvoja. Kilpailukyvyn ja oman kehittymisen edellytys on kyky oppia omista kokemuksistaan (Hatchuel, 1999; Marsnick, 1996; Ruohotie, 1997; Seibert, 1999). Uran suunnittelua ja ura-ajattelua on totuttu ajattelemaan sosiaalisena ja aineellisena nousuna tai ainakin yhä korkeammalle nousun pyrkimyksenä. Ura-ajatteluun on tuotu toisenlaista näkökulmaa sitä kautta, ettei uran luominen perustukaan enää ulkoisille tunnusmerkeille, vaan sitä luonnehtii yhä enemmän ammattitaidon kehittymisen sekä sisäisen kehittymisen tarpeen korostaminen. Kasvu nähdään horisontaalisena osaamisen laajentumana ja vuorovaikutusverkoston kehittymisenä. Työn sisällöllinen tutkiminen ja kehittäminen lisäävät hyvinvointia ja työn antoisuutta. Samalla ajatuksella on pyritty myös antamaan urakehityksen oikeutus kaikille ammattiryhmille, ei vain ”korkeammalle portaalle” (Lähteenmäki, 1995, Ruohotie, 1997). Horisontaalisen kehittymisen arvostaminen ja vertikaalisen ulottuvuuden tärkeyden väheneminen lienee olennainen osa asiantuntijuustutkimuksen ja koulutuksen paradigman muutosta.

Kehittymisen vaatimus omassa työssä on tuonut mukanaan myös myymisen vaatimuksen, joka tarkoittaa sitä, että asiantuntijan tulee olla kykenevä markkinoimaan omaa osaamistaan myös oman organisaation ulkopuolisille tahoille. Tulostavasti ja taloudellisen kannattavuuden vaatimus on tullut yhä enemmän myös julkiselle sektorille. Oman työnsä myymisen edellytyksenä on se, että on tietoinen tuotteestaan, eli osaamisestaan jota on myymässä. (Filander, 1997). Kuinka omasta työstä sitten tullaan tietoiseksi siinä määrin, että se voidaan hinnoitella, vieläpä kilpailukykyisesti? Asiantuntijuuden määrittelyn ja hinnoittelun perusteiden konkreettisuus onkin osoittautunut melkoiseksi vaikeudeksi. Kuittinen ja Salo (1997) mainitsevat, että asiantuntijaorganisaation on usein vaikeaa esittää konkreettisia tuloksia tai vaikutuksia toimintansa tueksi. Tällöin joudutaan monesti turvautumaan retoriikan käyttöön ja ympäristön eräänlaiseen vakuutteluun. Sama ongelma yhdistää monia asiantuntijoita. Esimerkiksi psykologin työssä onnistuminen on hankalasti määriteltävä asia ja oman ammattitaidon määrittely hyvin haasteellinen tehtävä.

Miten tutkimus on kyennyt vastaamaan näihin uusiin vaatimuksiin? Asiantuntijuustutkimus on siirtynyt kognitiivisten taitojen tutkimuksesta praktisten

taitojen tutkimiseen. Alan tutkimusta kuvaa eräänlainen käytännönläheisyys, jolloin tutkijat ovat kiinnostuneita asiantuntijoiden osaamisesta aidoissa tilanteissa (Tynjälä & Nuutinen, 1997). Aidoissa tilanteissa selviäminen liittyy myös asiantuntijuuden kapea-alaisuuden ja laaja-alaisuuden väliseen problematiikkaan. Työn tekemisen ja työmarkkinoiden kulttuurisen muutoksen vuoksi kapea-alaisuutta arvostetaan yhä vähemmän ja työmarkkinoille pyrkivältä odotetaan joustavaa suhtautumista työtehtävien ja koulutuksen väliseen vastaavuuteen (Haapakorpi, 1998). Lähtökohdaksi on siis alkanut muodostua praktisen osaamisen ja sopeutuvuuden arvot käsiteltäessä asiantuntijuutta.

Asiantuntijuuden kehittymistä on viime aikoina tutkittu paljon nk. reflektion näkökulmasta, varsinkin opettajatutkimuksen piirissä. Näkökulma pitää oppimisen perusmekanismina reflektiota, joka puolestaan muodostuu kriittisyydestä suhteessa omaan ajatteluun, työhön, työyhteisöön ja ongelmanratkaisuun. Reflektion ongelma on käsitteellinen epäselvyys sekä lisäksi sen yksilökeskeisyys varsinkin kun reflektiivisyyden katsotaan olevan henkilössä itsessään (Karila & Ropo, 1997). Reflektion kyky tai sen vaatimus suhteessa omaan työhön johtaa loogisesti kokemuksen tarkasteluun.

Reflektiivinen asiantuntijuus tarkoittaa jatkuvaa oman työn kriittistä arviointia, havainnointia ja toimintaa niin, että tavoitteena on käytäntöjen ja sosiaalisen kontekstin kehittäminen ja muuttaminen (Järvinen, 1990). Tiivistetysti voisi siis sanoa, että kohteena on työn ammatillinen sisältö ja sen puitteet. Tästä voisi päätellä, että asiantuntijasta, työntekijästä tai ekspertistä, mitä nimikettä sitten kulloinkin käytetään, on kehittymässä yhä laaja-alaisemmin myös itsetuntemuksen, oman itsensä asiantuntija. Oleellista tuossa pyrkimyksessä on myös se, kuinka tuota itsetuntemusta kyetään hyödyntämään työelämässä, muuttuvissa työympäristöissä ja organisaatioissa.

Henkilöstön kehittämisen ammattilaiset ja heidän työnsä on kiinteästi sidoksissa aikuiskoulutuskäytäntöihin. Kehitystyötä tekevät ja heidän asiantuntijuutensa on kiinteässä yhteydessä organisaatioissa tapahtuvan kehitystyön vaikuttavuuteen (Valkeavaara, 1997). Henkilöstön kehittämisen ammattilaisille avautuu näin aivan uudenlaiset ja laajemmat mahdollisuudet ja haasteet omassa työssään. Ainakin alaa seuraava on voinut huomata, että henkilöstöjohtamiseen, henkilöstön kehittämiseen ja koulutukseen yleensä kohdennetaan yhä enemmän varoja ja resursseja niin yrityksissä kuin julkisissakin organisaatioissa. Aikuiskoulutuksen piirissä työskentelevät ovat joutuneet myös aivan uudenlaisten haasteiden eteen kehitystä seuratessaan.

Sopeutuvaisuuden ja joustavuuden vaatimus työelämän tarpeisiin on noussut tärkeäksi näkökohdaksi ja samalla virittänyt myös tutkimusta reagoimaan ammatilliseen kehitykseen liittyviin teemoihin (Becher, 1996).

Uusi tietämys ja uudet yhteiskunnalliset tarpeet koskien aikuiskoulutusta näyttävät siten, että pelkästään perinteiseen opetukseen perustuva koulutus ei enää riitä organisaation kehittämiskeinoksi. Saralan (1991) mukaan traditionaalinen koulutus, jonka tavoite ja sisältö on määrätty etukäteen, sopii vain hitaasti muuttuviin ja ennustettaviin tilanteisiin. Nopeissa muutostilanteissa koulutus- ja kehittämishankkeet aloitetaan ilman tietoa siitä, mitkä ovat organisaation varsinaiset kehittämistarpeet ja mitkä matkan varrella eteen tulevat ongelmat. Tästä syystä kouluttamisen sijasta olisi siirryttävä oppimisen tarkasteluun ja sen miettimiseen kuinka oppimista voisi edistää "luonnollisissa konteksteissa". Näkökulma on muuttunut siinäkin, että yksittäisen henkilön katsotaan liittyvän suurempaan kokonaisuuteen. Jonkin tuotteen tai palvelun tuottamisesta vastaa useampi toisiinsa riippuvuussuhteessa oleva henkilö. Tästä syystä kehittämistyön tulisi kohdistua koko ryhmään, joka tuotantotyötä tekee. Jos mennään askeleen edelle, voidaan sanoa, että lisäksi tarvitaan erilaisten ryhmien kokonaiskehittämistä koko "organisaation muodostaman kokonaisjärjestelmän kehittämiseksi". Erilaisten työryhmien oppimisen kehittämisen suunnittelussa pohditaan enemmän sitä, kuinka työssä voisi oppia (Sarala, 1991). Myös Karila ja Ropo (1997) pitävät asiantuntijuuden yhtenä ulottuvuutena sosiaalisuutta ja sen kehittymistä yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutteisena prosessina. Lisäksi Launis (1994) pyrkii jäsentämään asiantuntijayhteistyötä asiantuntijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä vuorovaikutuksen syntymistä suhteessa asiakkaaseen. Näissä yhteistyön muodoissa hän katsoo syntyvän koko yhteisön asiantuntijuuden.

Asiantuntijuus, tai Ropon (1991) artikkelissa käytetty synonyymi eksperttiys, on usein määritelty ongelmanratkaisutaitoja mittaamalla ja arvioimalla. Korostetusti nämä taidot tulevat esille silloin kun puhutaan koulutustehtävissä toimivista asiantuntijoista. Edellisestä asiantuntijuuden määrittelystä on löydettävissä lähestymistapa, joka pyrkii hahmottamaan asiaa yksilön näkökulmasta lähtien. Yhteiskunnallisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on alettu pyrkiä makro- ja mikrotason ilmiöiden yhdistämiseen ja ilmiön tutkimiseen laajemmassa mittakaavassa. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sen yhdistämistä, mikä oppimisessa on oleellista yksilön kannalta ja mitkä asiat vaikuttavat jatkuvalla kasvulla suotuisten olosuhteiden

muodostumiseen. Yhdistämistä on pyritty viemään eteenpäin toimintatutkimuksen, organisaatiopsykologisen tutkimuksen ja toiminnan teorian tutkimuksen avulla (Järvinen, Kontkanen, Poikela, Stachon & Valkama 1995).

Minkälaisia käytännön toimenpiteitä seuraa kokemuksen hyötykäytöstä ja kokemuksen korostamisesta tai kontekstuaalikehityksellisen lähestymistavan käyttöönottamisesta? Entä mitä näillä lähestymistavoilla niillä voisi olla menetelmällisesti annettavana ammatillisen kehittymisen edistymiseen? Vertaiskonsultaatio, kehitysvuoropuhelu, mentorointi ovat menetelmiä tai termejä, jotka on kehitetty vastaamaan yllä oleviin tarpeisiin. Näitä lähestymistapoja yhdistää prosessinomaisuus, vertaisten tuki, erilaisten näkökulmien etsiminen, ongelmaratkaisu, kehittyminen työssä ja ihmisenä. Lisäksi muita ominaisuuksia on mahdollisuus keskusteluun luottamuksellisessa ilmapiirissä sekä uusien ideoiden testaaminen. Asiantuntemusta koskeva tieto on hyödyllistä myös silloin kun puhutaan työryhmien ja tiimien toiminnasta. On tärkeää olla tietoinen siitä miten löydetään tehokas, toisiaan täydentävää näkemystä, kokemusta ja tietämystä (Eteläpelto, 1999). Eteläpellon mukaan tulisi löytää menetelmiä, jotka auttaisivat asiantuntijoita tulemaan tietoiseksi omasta asiantuntemuksestaan, sen sisällöstä, haasteista, puutteista ja kehittämisalueista. Tämän tutkimuksen kohteena olevassa koulutusprojektissa on käytetty menetelmänä nk. konsultatiivista menetelmää, ja se tarjoutuu tulkittavaksi yhtenä tällaisena menetelmänä, joka toimii monipuolisen tiedostamisen välineenä. (Koivula & Soini, 1997; Soini, Koivula & Tensing, 1998a; 1998b; Soini & Tensing, 1999). Eteläpelto (1999, 188) kiteyttää menetelmien ja työtapojen tuottamisesta työelämän ja asiantuntijuuden kehittämisen tarpeisiin näin:

*”Tarvitsemme menetelmiä, jotka voisivat auttaa asiantuntijaa itseään tulemaan tietoiseksi oman osaamisensa erityislaadusta samoin kuin sen rajoituksista ja kehittämishaasteista. Tällaisia menetelmiä voitaisiin käyttää yhtä hyvin henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien täsmentämisessä kuin toimivien tiimien rakentamisessa.”*

Näiden edellä mainittujen lähestymistapojen isänä voitaneen pitää Kurt Lewiniä ja hänen aloittamiaan työseminaareja tai pienryhmäkoulutusta, joiden puitteissa väestöryhmien välisiä ristiriitoja selvitellessä, aivan kuin varkain, kehitettiin mielenkiintoinen tapa tutkia toimintaa. Työseminaarin ryhmissä oli keskustelua seuraamassa havainnoija, joka päivän päätteeksi raportoi ja kommentoi näkemäänsä ja kuulemaansa muiden havainnoitsijoiden kanssa. Havainnoitsijakokouksiin alettiin ottaa

mukaan myös ryhmiin osallistuneita, jolloin nämä saivat mahdollisuuden kehittää itsekriittistä pohdintaa (Lewin, 1948).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään vertaiskonsultaation käsitettä muodossa peer consultation tai peer mentoring. McDougall ja Beattie (1997) kuvaavat vertaiskonsultaatiota puhumalla vertaissuhteesta tai oppimissuhteesta, jotka hänen näkemyksensä mukaan ovat erityisen hedelmällisiä liittyen organisaatiomuutokseen. Mahdollisuus keskustella erilaisista asioista turvallisessa ympäristössä, mahdollisuus testata uusia ja joskus epävarmojakin ajatuksia ja ideoita sekä mahdollisuus katsoa asioita erilaisista näkökulmista on McDougallin mukaan suotuisia elementtejä tehokkaalle oppimiselle. Kram ja Isabella (1985) jäsentävät vertaisten välisiä suhteita kolmen ulottuvuuden kautta. Vuorovaikutus voi perustua informaation jakamiselle ja välittämislle, toisaalta suhdetta voi määrittää kollegiaalisuus, joka näyttäytyy tuessa urasuunnitteluun, molemminpuolisessa työhön liittyvässä palautteenannossa ja ylipäätään ystävyydessä. Kolmatta ulottuvuutta nimitetään erikoisvertaissuhteeksi (special peer), mikä tarkoittaa sellaista vertaissuhdetta, jossa korostuu emotionaalisen tuen, henkilökohtaisen tuen ja palautteen antamisen elementti sekä ystävyys.

McDougall ja Beattie (1997) tutkivat vertaiskonsultaation olemusta ja tarkoituksenmukaisuutta sekä sitä, minkälaisissa tilanteissa sitä tapahtuu. Kysymyksessä ei siis ollut minkään ennalta määritellyn menetelmän käytön kautta tulleen tutkimustiedon tarkastelu, vaan tutkimuksessa kerättiin henkilöstöhallinnon jatko-opiskelijoilta kokemuksia vertaiskonsultaatio-tilanteista. Tutkimus aloitettiin selvittämällä opiskelijoiden käsityksiä vertaiskonsultaatiosta. Tällä varmistettiin se, että oltiin yhtä mieltä siitä, mitä ilmiötä lähdetään tarkastelemaan. Metodologisesti tutkijat päätyivät käyttämään Flanaganin vuonna 1954 *Psychological Bulletin*issa esittämää kvalitatiivista menetelmää nimeltä ”Critical Incident Technique”. Menetelmän tarkoituksena on kerätä mielipiteiden, olettamusten tai aavistusten sijaan tarinoita kokemuksista, joita sitten tutkija lähtee analysoimaan (vrt. Soini, 1999). Tutkimuksessa henkilöitä pyydettiin kertomaan joku tilanne, jossa he olivat kokeneet oppineensa vertaisensa seurassa. Lisäksi he kuvasivat minkälaisia tuntemuksia ja ajatuksia tilanteeseen liittyi.

Sisällönanalyysin perusteella saatiin erilaisia määritelmiä vertaissuhteille ja niiden yhteydelle oppimiseen. Vertaiskonsultaation hyötyinä yksilön tasolla tässä tutkimuksessa nähtiin toisen tuki oppimisessa, erilaiset näkökulmat oppimisen apuna, motivoituminen,



itsevarmuuden kohoaminen sekä stressin hallinta. Tärkeäksi näkökulmaksi nousi myös vertaisen oleminen peilinä ideoille ja näkemyksille. Toisen ja itsen arvostaminen ja oman itsetuntemuksen lisääntyminen nähtiin myös hyödyllisinä puolina. Mitä ongelmia tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt näkivät? Yhteistä oli, että oli vaikeaa löytää mitään isompia ongelmia mutta esimerkiksi ajan puute nähtiin yhtenä tärkeimmistä. Oli vaikeaa järjestää aikaa yhteiselle pohdinnalle ja reflektoinnille. Osallistujat epäröivät, että vertaiskonsultaatio saattaa muodostaa myös klikkejä ja epäilyjä luottamuksen puutteen vuoksi. Luottamus tämän tyyppisessä suhteessa nähtiin erityisen tärkeänä, jos sitä ei ole, ilmapiiri ei ole suotuisa oppimisprosessille (McDougall & Beattie, 1997).

Horisontaalisen orientaation laajentaminen ja oman asiantuntijuuden tarkasteleminen ko. näkökulmasta oli myös tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena olevan koulutusprojektin yksi tärkeimmistä tavoitteista (vrt. Ruohotie, 1997). Mitä orientaatiolla saavutettiin ja kuinka omat kehittymisen haasteet ja niiden luonne muuttuivat vuoden mittaisen projektin aikana? Tarkastelun alla ovat erityisesti kouluttajien ammatillinen kehittyminen, nk. asiantuntijuuden kehittyminen. Mitä oman kehittymisensä haasteita koulutettavat esittivät koulutuksen alussa ja kuinka ne muuttuivat koulutuksen edetessä eli kuinka tämä asia nähtiin koulutuksen päättyessä? Koulutuksen aikana, alkuvaiheessa käytettiin konsultatiivista menetelmää, jolla pyrittiin ”jalostamaan” kouluttajien ensimmäisellä kerralla esittämiä ammatillisia haasteita. Tutkimuksessa ei voida varsinaisesti esittää ko. menetelmän osuutta tässä prosessissa mutta tämän työskentelyn tulokset raportoidaan yhtenä haasteiden luonteeseen vaikuttavana tekijänä ja työskentelymuotona.

Koulutusprojektiin osallistui 14 aluetason kouluttajaa. Vaikka koulutusprojektin yleisenä tavoitteena olikin organisaation koulutuksen uudistaminen, tässä projektissa lähdettiin realistisesti liikkeelle yksittäisten kouluttajien asiantuntijuuden ja kouluttajan työn kehittämisestä. Tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia ovat kouluttajien haasteet kouluttajana kehitymisessä koulutusprojektin alussa?
2. Miten haasteet muuttuivat luonteeltaan koulutusprojektin kuluessa?
3. Kuinka organisaation koulutusta tulisi kehittää, mitkä tekijät hidastavat ja mitkä edistävät tuota kehitystä?

## **TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

Koulutukseen osallistui erään julkisen organisaation 14 sisäistä henkilöstökouluttajaa. Organisaatio tuottaa nk. hyvinvointipalveluja. Kouluttajat toimivat pääosin tehtävässä oman toimensa ohella. Naisia heistä oli 10 ja miehiä 4. Ryhmän keski-ikä oli 46.3v.

Aineisto kerättiin käyttämällä strukturoituja kyselylomakkeita koulutusprojektin alussa (23.9.96) ja lopussa (8.9.1997). Koulutuksen alkupuoliskolla koulutettavilta kerättiin myös konsultatiivisen työskentelyn raportit, joissa he luonnehtivat omia haasteitaan ja pulmiaan kouluttajina.

Alkukyselyllä, joka tehtiin 23.9.96 koulutuksen alkaessa pyrittiin selvittämään osallistujien käsityksiä omasta osaamisestaan ja siitä, mitä kehittymistarpeita heillä oli. Edelleen jatkossa koulutuksessa pyrittiin selvittämään osallistujien kouluttajana toimimisen haasteita. Menetelmänä käytettiin nk. konsultatiivista menetelmää (Soini ym. 1998a) 3-4 hengen ryhmissä.

Loppukysely suoritettiin viimeisellä koulutuskerralla. Siinä kysyttiin osallistujien ajatuksia siitä, kuinka organisaation koulutustoimintaa tulisi kehittää ja sitä mitkä tekijät vaikeuttavat ja hankaloittavat osallistujan omaa toimintatapaa muuttua kouluttajana.

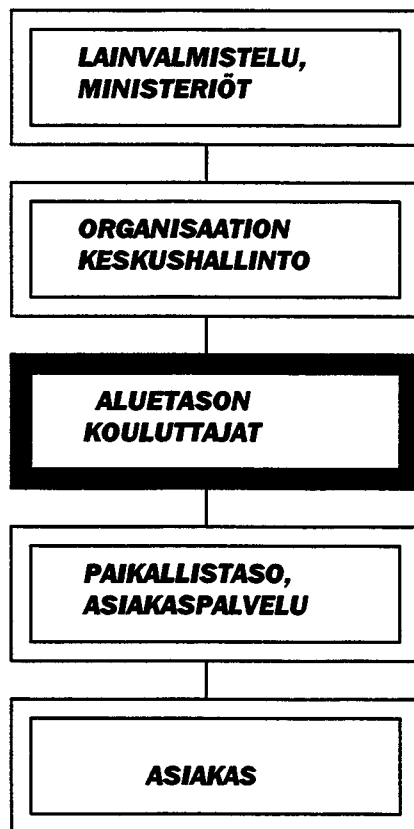
### **Koulutusprojektin sisältö ja tarkoitus**

Koulutusprojekti lähti käyntiin vuonna 1996 kun organisaatiosta otettiin yhteyttä ja pyydettiin yhteistyömahdollisuutta. Yhteisen suunnittelun tuloksena projekti nimettiin pääotsikoltaan nimeksi: Henkilökunnan yhteistyön ja tavoitehakuksen tiimityön kehittämisen projektiksi .

Koulutusprojekti sovittiin yhteensä 6 päivän mittaiseksi aikavälillä 23.9.96 - 8.9.97. Projektin vetäjänä toimi erikoistutkija Hannu Soini Oulun yliopistosta, koulutus toteutettiin Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden tiloissa. Projektin tarkoituksena oli saada aikaan konkreettisia muutoksia ja siksi katsottiin tarpeelliseksi tämä vuoden

mittainen periodi, jotta myöskin arviointi voisi olla kokemuksiin, ei odotuksiin perustuvaa. Tosin on huomioitava, että vuosikin tämälntyyppisessä koulutuksessa ja toimintatapojen muuttamispyrkimyksissä on varsin lyhyt aika. Koulutuspäivien teemaa oli tarkoitus kehittää tarpeiden mukaisesti. Valmista ohjelmaa koko vuodeksi ei siis esitetty etukäteen vaan lähdettiin siitä, että keskitytään teemoihin, jotka tulisivat nousemaan esille koulutuksen kuluessa. Tämä seikka on hyvää pitää mielessä, kun tarkastellaan tutkimustuloksia, etenkin osallistujien alussa esittämiä haasteita omalle kehittämiselleen.

Koulutettavat, joiden haasteita ja niiden kehittymistä tässä tutkimuksessa tarkastellaan, asettuvat nk. aluehallintoon. Käytännössä toimintaa ohjaa ylhäältä käsin keskushallinto, viime kädessä ministeriöt ja alhaalta käsin tarkasteltuna asiakas (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Kouluttajien sijoittuminen organisaatiossa

Koulutuspäivät (6 päivää) ja niiden sisällöt muotoutuivat ohjelmiltaan seuraavanlaisiksi:

## **I Yhteistoiminnallisen oppimisen käsite ja organisaation kehittäminen**

Tilaisuudessa käytettiin varsin paljon aikaa koulutustapahtuman tavoitteiden asettamiseen ja toiminnan suunnitteluun. Työskentelytapoina käytettiin luentoja ja harjoituksia sekä pienryhmätyöskentelyä.

## **II Uusi oppimiskäsitys ja koulutuksen haasteet**

Päivän aikana tarkasteltiin otsikon mukaisia teemoja luennoimalla ja keskustelemalla. Olennaisena osana oli työskentelyä, joka kohdentui omien koulutuksellisten tehtävien ja haasteiden tutkimiseen ja tunnistamiseen. Menetelmänä käytettiin ryhmätyöskentelyä sekä konsultatiivista menetelmää otsikolla ”haasteeni kouluttajana”.

Konsultatiivisen työtavan tavoitteena on tarjota jokaiselle osallistujalle mahdollisuus tarkastella omaan työhön liittyviä pulmia ja haasteita. Ryhmän jäsenet pyrkivät auttamaan kertojaa tunnistamaan omaan työskentelyotteeseen liittyviä ongelmia ja kehittämisalueita. Tämän tyyppinen työskentely edellyttää valmiutta oman toimintatavan avoimeen tarkasteluun, sekä omien asenteiden, mielikuvien ja käsitysten kyseenalaistamiseen. Konsultatiivisessa työskentelyssä (ks. kuvio 2) kukin osallistuja toimii seuraavissa rooleissa:

### **1. Esittäjäryhmä**

Esittäjäryhmä kuvaa työhön, toimenkuvaan tai opiskeluun liittyvään asiaan tai projektiin liittyvää pulmaa tai haastetta, joka on ajankohtainen, toistaiseksi ratkaisematon ja tärkeä. Kertajat pyrkivät antamaan mahdollisimman monipuolisen kuva pulmaan kertomalla siitä konkreettisesti ja maanläheisesti. Ryhmän tarkoituksena oli keskustelemalla päätyä johonkin aiheeseen, joka kosketti tai oli olennainen kaikille sen jäsenille, ei niin, että olisi otettu vain yksittäisen henkilön ongelma.

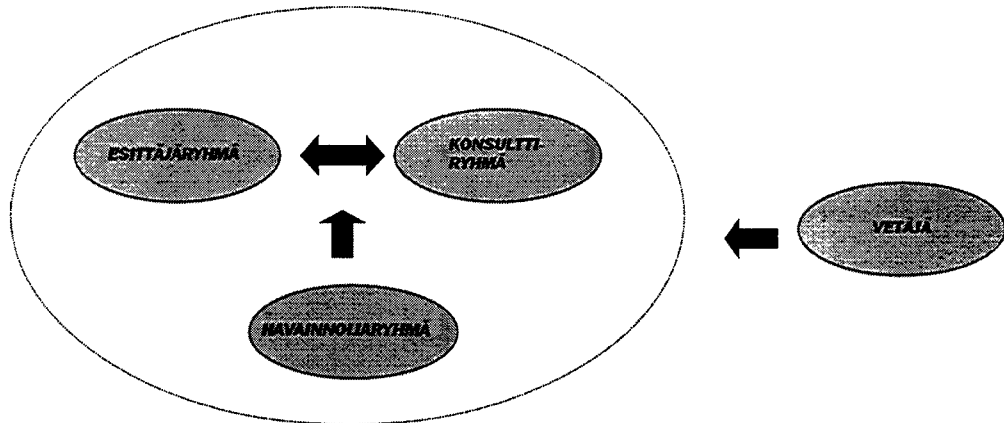
### **2. Konsulttiryhmä**

Tehtävänä on auttaa pulman kertojia tunnistamaan heille ominaisia toimintatapoja ja erityispiirteitä. Konsulttiryhmä tai tukiryhmä keskittyy kuuntelemiseen, eikä yritä ymmärtää tilannetta liian helposti - samalla koettaen myös kyseenalaistaa esittäjän kuvausta. Konsulttiryhmä auttaa esittäjiä puhumaan konkreettisesti pyytämällä esimerkkejä tai täsmennyksiä. Tehtävänä ei ole tarjota valmiita ratkaisuja esittäjille, vaan auttaa heitä saamaan monipuolinen kuva tilanteestaan. Tavoitteena on tutkia ja

tarkastella, ei ratkaista pulmaa. Alussa kannattaakin ensisijaisesti kuunnella ja tehdä vaikkapa muistiinpanoja mutta huolehtia kuitenkin siitä, ettei harjoitus jää esittäjien yksinpuheluksi.

### 3. Havainnoijaryhmä

Tehtävänä on havainnoida ryhmän toimintaa ja erityisesti konsulttien työskentelyä. Mitä kysymyksiä kenties sivuutetaan? Mitä jäi kuulematta? Mistä aiheesta tulisi puhua enemmän? Puhutaanko todella esittäjän vai jonkun toisen pulmasta? Havainnoija osallistuu keskusteluun työskentelyjakson lopussa n. 10 minuutin loppuarvioinnin aikana. Muutoin havainnoijat eivät käytä puheenvuoroja konsultin ja esittäjän keskustellessa. Keskustelua johti koulutuksen vetäjä. Hän ei varsinaisesti osallistunut työskentelyyn mutta piti huolen aikataulusta ja keskustelun asianmukaisesta kulusta. Konsultatiivisen työskentelyn raportit on kerätty työskentelyn jälkeen osallistujilta.



Kuvio 2. Konsultatiivinen menetelmä

### **III Opetustapahtuman suunnittelun kysymyksiä**

Tämän päivän aikana käsiteltiin koulutustapahtuman suunnitteluun liittyviä kysymyksiä, oppimista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä ryhmissä. Lisäksi osallistujat aloittivat oman koulutustapahtuman suunnittelun pienryhmissä. Tarkoitus oli, että koulutuspäivien välissä he toteuttaisivat omaa koulutustaan uudella, yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Osallistujille annettiin koulutustapahtuman suunnittelussa pedagogisessa mielessä varsin vapaat kädet koska koulutuksen tarkoituksena ei ollut opettaa osallistujille varsinaisesti uusia oppimismenetelmiä.

### **IV- V Arviointi oppimisen tukena (2 päivää)**

Teoreettisella tasolla käsiteltiin arviointia oppimisen tukena ja itsearviointia kehittämistoiminnan perustana. Näiden kahden päivän aikana valmisteltiin koulutustapahtumien suunnitelmia ja niiden arviointia.

### **VI Organisaation koulutuskulttuurin uudistamisen ongelmia ja haasteita**

Viimeisellä jaksolla arvioitiin kolme toteutunutta koulutuskokeilua. Mikä onnistui, mikä meni pieleen ja voidaanko näillä toimintatavoilla kenties jatkaa samalla tavalla jatkossa? Lisäksi käsiteltiin luennoin tiimien toiminnan arvioimista ja tiimin näkyviä ja näkymättömiä tekijöitä sekä koulutuksen uudistamisen ongelmia ja haasteita.

## **Aineiston analyysi**

Aineisto analysoitiin niin, että kerättyä materiaalia luokiteltiin kussakin vaiheessa erikseen. Ensimmäisessä vaiheessa, jossa osallistujilta kysyttiin heidän haasteistaan kouluttajana kehittymisessä, osallistujien vastauksia lajiteltiin sisällönanalyysin avulla pääluokkiin sen perusteella mihin haasteet kohdistuivat. Pääluokat muodostuivat seuraaviksi: Sisällölliset kysymykset, taidolliset kysymykset ja luokka muut. Sisällöllisillä kysymyksillä tarkoitetaan työssä tarvittavaa ”substanssin” hallintaa. Tässä tapauksessa kouluttajilla nämä sisällölliset taidot korostuvat lakien sisällön tuntemuksen ja lakien yhdenmukaiseen tulkitsemisen tarpeina. Taidolliset kysymykset liittyvät puolestaan pedagogisten taitojen hallintaan eli siihen, kuinka auttaa omia koulutettavia itseohjautuvuuteen ja miten toteuttaa uudentlaisia oppimismenetelmiä. Luokka muut

sisältää erityisesti ryhmä- ja tiimityötaitojen oppimiseen liittyviä seikkoja. Samoja pääluokkia ei käytetty jokaisessa vaiheessa, vaan eri vaiheiden luokittelut muodostuivat omanlaisikseen. Konsultatiivisen työskentelyn raportteja käsiteltiin niinkään vastaajien raporttien sisältöjä luokittelemalla. Alun luokittelu ei enää sopinut tässä vaiheessa, joten oli muodostettava uudet pääluokat; tiedonvälittämiseen liittyvät haasteet, koulutuksen aseman uudelleen arviointi ja esiintymiseen sekä vaikuttavuuteen liittyvät haasteet.

## **TULOKSET**

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmana oli kartoittaa vuoden aikana tapahtuvaa muutosta kouluttajien käsityksissä koskien heidän ammatillista osaamistaan. Tuota ketjua pyrittiin hahmottamaan mm. kyselyjen ja osallistujien kirjallisen raportoinnin avulla. Konsultatiivisen työskentelyn tarkoituksena oli myös syventää käsitystä, mikä siinä oli oleellisinta ja tärkeintä ammatillisen kehittymisen kannalta. Konsultatiivista menetelmää ja sen hyötyä on sinällään vaikeaa lähteä arvioimaan, pikemminkin koulutusta on käsiteltävä jatkumona, jonka osana ko. menetelmä on. Konsultatiivista menetelmää voi pitää nk. horisontaalisesti latautuneena menetelmänä. Horisontaalisuudella tarkoitetaan sitä, että menetelmä tarjoaa osallistujalleen monipuolisen mahdollisuuden tarkastella omaa toimintatapaa laajasta näkökulmasta, eikä se rajoita sitä esim. vain oman toiminnan tiedollisten elementtien tarkasteluun. Olennaista tuossa tarkastelutavassa on myös yhteistyö muiden kanssa.

### **Kouluttajana kehittymisen haasteet koulutusprojektin alussa**

Alkukyselyssä koulutettavilta kysyttiin, mitä heidän tavoittelemansa osaaminen sisältää ja millä alueella he haluaisivat kehittyä saavuttaakseen tavoitteet ammatillisessa kehittämisessä. Lisäksi kartoitettiin odotuksia koskien alkavaa koulutusta. Tavoitteet jaoteltiin kolmeen luokkaan; sisällölliset valmiudet, pedagogiset taidot sekä muut tavoitteet.



## **Kouluttajan sisällölliset valmiudet**

Alueella, jolla lähes kaikki 14 kouluttajaa kokivat tarvitsevansa lisää osaamista on nimenomaan substanssin hallintaan liittyvät asiat. He haluaisivat päästä hallitsemaan opettamaansa ainesta paremmin ja laajemmin syventämällä sitä. Käytännössä heidän substanssinsa on lakien ja asetusten tulkinta ja tulkinnanvaraisuuden huomioiminen. Useimmat nimeävät tarkasti alueen, joka on keskeinen heille sekä koulutettaville mutta myös yleisiä mainintoja ”substanssin hyvä hallinta” on useampia. Atk-osaamisessa kokee puutteita noin kolmannes ja yksi kouluttaja toivoo saavansa *”budjetin teon salat julki”*. Ala, jolla kouluttajat toimivat, on lainsäädännön vuoksi hyvin muuttuva käytännöiltään. Uusien lakisäädösten tullessa voimaan koulutettavat kokevat riittämättömyyttä koska he näkevät, että kehityksen perässä on vaikeaa, jopa mahdotonta pysyä.

## **Kouluttajan pedagogiset taidot**

Kouluttajat kokevat suurimpia puutteita pedagogisissa taidoissaan. Yleisiä toiveita paremmaksi tai taitavammaksi kouluttajaksi kehittymisestä esitetään. Eteenpäin pyrkimisen haaste näkyy haluna kehittyä ja kehittää omaa koulutusta ”uusien eväiden” tai ”uusien tuulien” tai ”näköalojen” avulla. Kouluttajien toiveet kohdistuvat koulutuksen tulevaan ohjelmaan, jonka toivotaan tuottavan heille uudenlaisia kouluttajankykyjä sekä tarjoavan raameja tai työmalleja. Toive pedagogisten menetelmien oppimisesta näyttää olevan suuri. Kouluttajat kysyvät minkälaista materiaalia olisi järkevää jakaa omille koulutettaville ja miten organisoida kokonaisuuksia tai oppia kokonaisuuksien hallintakeinoja. Pedagogiseksi taidoksi voisi nimetä myös halun olla motivoiva, luova, rohkaiseva ja kannustava kouluttaja, jolla lisäksi on hyvät neuvottelu- ja keskustelutaidot.

Edellisestä huolimatta koulutettavat toivovat omien taitojensa kehittymisen ohella lähes yhtä paljon sitä, että heidän omat koulutettavansa oppisivat ottamaan itse enemmän vastuuta omasta oppimisestaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Moni kysyy, kuinka saada koulutettavien omat voimavarat käyttöön sekä aktiivinen panos mukaan koulutukseen ja oppimiseen. Yksi koulutettava kiteyttää näin: *”tavoitteena*

*on oppia auttamaan koulutettavia löytämään ”oikea” asiantuntijuus, jolloin minun roolini olisi lähinnä kysymysten herättäjä.”*

### **Tiimityötaidot, tehtävänkuva ja toiminnan arviointi**

Organisaatiossa oli koulutuksen alkaessa aloitettu tiimiorganisaation rakentaminen ja vastauksissa olikin selkeästi nähtävissä tiimityötä kohtaan ilmenevät suuret odotukset. Lähes kaikki vastaajat muutamaa lukuun ottamatta toivovat tiimimäisen toiminnan tuovan uutta myös koulutuksen toteuttamiseen. Itseltään ja koulutettaviltaan he toivovat tiimityön ja ryhmätoiminnan taitojen kehittymistä sekä tiimityön hyödyntämisen taitoja koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yksi vastaaja toivoo perustettavilta tiimeiltä myös yhteistyötä koskien koulutusta. Ryhmässä toimimisen taitoihin liittyy myös halua kehittyä ihmisenä moniulotteisesti niin, että se myös edistäisi itseluottamusta ja -varmuutta. Oman tehtäväkuvan toivotaan selkeytyvän niin, että kouluttajat olisivat tietoisia organisaation tavoitteista ja siitä mitä heidän tekemältään työltä odotetaan. Edelleen tässä kohdassa huomio kohdistuu tiettyyn riittämättömyyden tunteeseen siitä, mikä työn tekemisessä on ”tarpeeksi” ja mitkä ovat odotukset. Tiimityön ja tehtäväkuvan selkeyden ohella yksi tärkeä näkökulma liittyy koulutustoiminnan arviointiin ja vaikuttavuuteen. Kouluttajat ovat tulleet epävarmoiksi oman koulutuksensa merkityksestä ja arvosta. Onko opetuksesta hyötyä ja miten voitaisiin resursseja käyttää mahdollisimman tehokkaasti hyväksi? Paitsi paineeseen, liittyy tämä myös edellä mainittuun tiimiorganisaation rakentamiseen ja siihen liittyviin odotuksiin.

### **Haasteiden muutos koulutuksen aikana - kohti horisontaalista tarkastelua**

Konsultatiivisen menetelmän käytöllä pyrittiin täsmentämään kouluttajien haasteita. Haasteiden luonteen muutos sai yllättäviäkin piirteitä niin yksilöllisellä kuin yhteisöllisellä tasolla. Koulutuksen alussa koulutettavat näkivät yhtenä tärkeimpänä haasteenaan oman koulutus- tai osaamisalueensa sisällöllisen tuntemuksen mutta

konsultatiivisen työskentelyn jälkeen ei esitetty yhtään ongelmaa, joka ko. alueeseen olisi liittynyt. Tosin, yhä edelleen pysyttiin laajahkosti pedagogisten taitojen kehittämisessä ja näiden taitojen puutteiden tarkastelussa. (Ks. taulukko 1. s. 20)

### **Tiedonvälittäjästä toiminnan organisoijaksi**

Koulutettavat pohtivat paljon tiedon käsitteeseen ja sen välittämiseen liittyviä teemoja. Miten saada omille koulutettaville sanoma perille niin, että se olisi harkittua ja kohderyhmän huomioonottavaa toimintaa. Mietitään sitä, mikä tieto on sitä puhdasta tietoa jossa ydinviesti olisi tallella.

*”Onnistunut koulutustapahtuma edellyttäisi tarkempaa tietoa koulutettavista ja heidän työtaustastaan, odotuksista yms. kuin mitä tällä hetkellä on ollut käytössä ennen koulutusta.”*

Edelliseen liittyy myös kiinteästi tavoitteen merkitys. Kun tiedetään mihin koulutuksella pyritään, se määrittää myös käytäntöjä eli esimerkiksi sitä, mitä tulisi rajoittaa ja mikä on oleellista tietoa tavoitteen kannalta. Edelleen vastaajat pohtivat koulutuksen arviointia ja sen vaikuttavuutta. Eräänlaista ristivetoa on nähtävissä myös siinä, mikä olisi itseohjautuvuuden sekä valmiiksi pureskellun tiedon suhde. Kouluttajat tarkastelevat itseäänkin kriittisesti.

*”Minulla saattaa olla taipumus antaa liian valmiita vastauksia tilanteisiin, joissa vaihtoehtoisetkin ratkaisut tulisivat kysymykseen.”*

Koulutuksen vaikuttavuutta ja arviointia katsotaan myös vastuun kautta. Useissa tilanteissa koulutuksen kuluessa koulutettavat puhuivat siitä, kuinka heidän toimintansa on julkisen arvioinnin alla koko ajan. He näkivät, että heidän vastuullaan, ainakin välillisesti, on myös tämä julkisuuskuva sitä kautta, että he ovat kouluttajia, jotka organisaation toimintatapoja ja käytäntöjä jakavat. Asiakaslähtöisyys tarkoittaa tässä kohdassa sitä, että epäjohdonmukaisella koulutuksella voidaan saada aikaan myös harmia ketjun loppupäässä oleville.

*”Toimintamme virheet näkyvät välittömästi yleisön osastokirjoituksissa.”*

Edelliseen vastuukysymykseen viittaa erään vastaajan kommentti: *”Tarjoanko valmista vai luonko tuskaa? Mitä tapahtuu, jos en anna valmiita vastauksia? Kuka vastaa, ellei opita?”*

## **Koulutuksen aseman uudelleen arviointi**

Täsmentävän työskentelyn aikana kouluttajat ryhtyivät tarkastelemaan koulutustoiminnan perusjalkaa eli sitä, mikä todella oli koulutuksen asema ja paikka organisaatiossa. Mitkä ovat heidän työskentelynsä raamit, edellytykset ja kehittymismahdollisuudet. Heräsi kysymys myös siitä, mitkä ovat yksilön mahdollisuudet oman työnsä kehittämiseen. Koulutuksen suunta ja ehdot tuntuivat olevan aika tarkkaan määritellyt organisaation keskushallinnon toimesta. Kouluttajat kokevat, että heidän työnsä on loppujen lopuksi varsin pieni osa toimintaa ja kenties jopa aliarvostettu. Pelkästään koulutuksen muuttaminen ja uudistusmielinen toiminta ei riitä, vaan olisi myös muutettava myös organisaation yleisiä rakenteita ja asenteita koulutusystävällisimmiksi.

*”Koulutus on vain osa yhteisöämme ja rakenteita, miten saada muutosta?”*

Suurimmaksi käytännön ongelmaksi, työntekoa ja työn kehittämistä hidastavaksi tekijäksi vastaajat mainitsevat ajankäytön ongelman eli aikapulan. Aikapula on kahtalainen. Toisaalta nähdään, että koulutettavan aineksen määrä ja muuntuvuus on niin suuri, ettei aika yksinkertaisesti riitä sen välittämiseen koska koulutukseen varattu aika on aivan liian pieni.

*”Opetuksen kertainterventio on huono lähtökohta opetukselle.”*

Toisaalta koetaan riittämättömyyden tunnetta siitä, miten heidän omien koulutettavien itseohjautuvuus olisi varmistettavissa niin, että se takaisi yhtenäiset työtavat. Toisin sanoen, itseohjautuvuuden implementoinnin katsotaan vievän uusine toimintatapoineen entistä toimintatapaa enemmän aikaa. Tämä näkyi koulutuksen aikana toteutettavien koulutuskokeilujen aikana. Osallistujat valmistelivat innokkaasti uudentyyppisiä koulutustapahtumiaan ja onnistuivat viemään ne läpi kohtuullisen onnistuneesti. Palaute kannusti jatkamaan mutta kokeilijat itse epäilivät voimavarojensa riittävyttä tulevaisuudessa. Paluuta entiseen ei oikein ollut mutta uusikin arvelutti.

## **Karismaattisella esiintymisellä vaikuttavuuteen**

Kukaan kouluttajista ei projektin alussa kuvannut ollenkaan seikkoja, jotka liittyisivät erityisesti esiintymiseen. Konsultatiivisen työskentelyn tuloksena kävi ilmi, että varsin paljon koetaan esiintymisjännitystä ja epävarmuutta. Syntyy vaikutelma, että ammattiesiintyjän ei tulisi jännittää ja sen myöntäminen on ehkä hiukan häpeällistäkin. Joku kokee puhuvansa liian hiljaisella äänellä, toinen miettii, kuinka ”*pystyä esiintymään vapautuneesti ja luontevasti*”. Omien koulutettavien innostaminen karismaattisia kykyjä käyttäen on toiveena mutta ei vielä käytössä. Kolmannes kouluttajista kokee ylipäänsä esiintymisen vaikeana, jopa epämiellyttävänä ja vastenmielisenä.

Tämä viimeinen kohta sisältää varsin paljon paitsi vaikuttavaan esiintymiseen ja vakuuttavuuteen, myös motivoimiseen liittyviä ongelmia. Miten luoda koulutustapahtumasta luova ja innostava, kuinka elävöittää esiintymistä mahdollisimman tehokkaasti?

*”Ongelmani on luoda koulutustilanteesta keskusteleva (nyt kalvoilla asioiden luettelointia) ja osallistuva.”*

Vastaajat katsovat, että on nimenomaan kysymys erityisestä kyvystä saada ihmiset innostumaan, kuuntelemaan ja keskustelemaan.

*”Miten saada oppimistilanne kiinnostavaksi/helpoksi, vaikka asia olisikin vaikea?”*

Oppimiselle suotuisan vuorovaikutuksen onnistuminen on kiinni kouluttajan taidoista saada kuulijat mukaan. Jos ei itse ole siihen valmis tai kyvykäs, tuloksia ei synny:

*”Miten saada tsempattua itseni hyvään vireeseen?”*

Eräs vastaaja vastaakin yksiselitteisesti tuntevansa tässä kohdassa riittämättömyyden tunnetta.

Taulukko 1. Keskeiset haasteet ja niihin sisältyvät ratkaistavat asiat yksityiskohtaisemmin

<b>KESKEISET HAASTEET KOULUTTAJAN TYÖSSÄ</b>	<b>RATKAISTAVAT ASIAT</b>
<b>TIEDONVÄLITTÄJÄSTÄ TOIMINNAN ORGANISOIJAKSI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ONKO TIETO JA KOHDERYHMÄ TASAPAINOSSA?</li> <li>- MITKÄ OVAT KOULUTUKSEN TAVOITTEET?</li> <li>- MIKÄ ON KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS?</li> </ul>
<b>KOULUTUKSEN ASEMAN UUELLEENARVIOINTI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MITKÄ OVAT KOULUTUKSEN EDELLYTYKSET?</li> <li>- ONKO KOULUTUKSELLA ALIARVOSTETTU ASEMA?</li> <li>- AIKAPULA HANKALUUTENA</li> <li>- ITSEOHJAUTUVUUS VAIKEAA</li> </ul>
<b>KARISMAATTISELLA ESIINTYMISELLÄ VAIKUTTAVUUTEEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ESIINTYMISJÄNNITYS</li> <li>- INNOSTAVUUS TAITONA</li> <li>- KUINKA MOTIVOIDA, HERÄTTÄÄ KESKUSTELUA?</li> </ul>

### **Organisaation koulutustoiminnan kehittäminen; edistävät ja hidastavat tekijät**

Koulutusprojektin päätteeksi pyrittiin vielä kerran arvioimaan sitä, mitkä koulutuksen kehittämistyössä ovat sellaisia tekijöitä, jotka toimintaa edistävät tai vaikeuttavat. Lisäksi osallistujilta kysyttiin sitä, kuinka heidän organisaationsa koulutustoimintaa tulisi kehittää. Edellinen kysymys esitettiin siksi, että projektin kuluessa ongelmien luonne alkoi muuttua yhä yhteisöllisempään suuntaan. Kouluttajat alkoivat tulla tietoisiksi omasta toimintatavastaan mutta myös oman toimintatapansa muuttamisen ja muuttumisen rajoituksista.

## Toimintatavan muuttamista vaikeuttavat tekijät

Projektin loppuvaiheessa ongelmien luonne alkaa selkeytyä. Ongelmien lähtökohdaksi kuvataan kahtalaisia seikkoja, joko oman itsen rajallisuutta kouluttajana tai organisaation muutoshaluttomuutta viljelevää kulttuuria. Vastaajat ottavat voimakkaasti kantaa organisaation vanhan kulttuurin ja rakenteiden jäykkyyteen. Organisaation keskushallinto saa osakseen lähes jokaiselta vastaajalta kommentteja vanhakantaisuudesta. Eräs vastaaja kuvasi tätä seikkaa näin:

*”Toimintaa vaikeuttaa vanha kulttuuri, jossa leimaa-antavinta ovat: auktoriteettimainen asiantuntijuus ja luottamuksen puute oppijoihin”.* Koulutuksen asemaa organisaatiossa kuvannee lienee ajanpuutteen ilmoittaminen yhdeksi koulutustyön kehittämisen hidasteeksi:

*”Organisaation koulutusperinne; asiat ja menetelmät, aikataulut ovat usein ylhäältä annettuja” tai ”koulutusideologia ulkoa annettavan tiedon välittämistä.”*

Kiire ja suunnittelun puute liittyvät yhteen. Kun aikaa huolelliselle suunnittelulle ei ole, on varmempaa turvautua vanhoihin toimintatapoihin.

*”Luennointi toisaalta helppo tapa kouluttaa, siihen on kaavat valmiina. Koulutustavan muuttaminen vaatii enemmän perehtymistä, se vaatii rohkeutta ja mielikuvitusta.”*

Edellisessä kommentissa on jo selkeämmin nähtävissä huomattavasti aiemmin mainittu oma riittämättömyyden tunne. Joku kokee tarvitsevänsä paljon enemmän koulutusta kehittyäkseen hyväksi kouluttajaksi. Mielikuvituksen puute, ideoiden puute ja jäykkyys, niin organisaation kuin omakin jäykkyys. Mainitsepa yksi vastaajista syyksi ”oman riittämättömyyden”.

Paineet muutoksille ovat muodostuneet varsin suuriksi ja niihin vastaaminen näyttyy projektin loppuvaiheessa monille hyvinkin raskaina. Osallistujat näyttävät jakautuvan kahteen osaan, toiset ovat toiveikkaita tulevaisuuden suhteen ja toiset näkevät etteivät mitenkään pysty toimintatapojaan muuttamaan, ainakaan ellei siihen vielä saada lisäkoulutusta.

## **Toimintatavan muuttamista edistävät tekijät**

Mitkä tekijät sitten auttavat ja edistävät muuttumista? Mistä tekijöistä saa apua ja tukea sekä uskoa omalle työlle ja uudistumiselle? Tässä kohdassa on erityisen vahvasti nähtävillä loppumassa olevan projektin vaikutukset. Useimmat uskovat yhteistoiminnallisuuden ja koulutettavien oman vastuullisuuden ja itseohjautuvuuden kehittämiseen ja sen hyödyllisyyteen. Osallistujilla on hyvä yhteishenki ja toive vertaistensa tuesta käytännön työssä. Oma into on myös ikään kuin tarttunut omalla työpaikalla oleviin tai ainakin niin uskotaan.

*”Minulla on halua muuttaa toimintatapoja, entisestä olisi päästävä eroon. Toimintaympäristöni on muutosystävällinen” tai: ”...edistää se, että kehittämiselle on annettu luottamusta ja osin siihen uskotaan. Edistävää on myös työtiimini, jossa tuetaan ja autetaan kehittämistyössä.”*

Tietynlainen riskinotto-kyky, joustavuus ja kokeilunhalu näyttää lisääntyneen. Joku mainitsee alkavansa tästä lähtien itsekkäämmäksi ”oikealla tavalla” eli ottaa enemmän aikaa suunnittelulle. Koulutuksen kuluessa moni mainitsi, että esimerkiksi artikkelien lukeminen ja erilaisiin aineistoihin tutustuminen ei ollut organisaation tai työyhteisön normien mukaista. Se nähtiin ajanhukaksi, jota tulisi harrastaa vain työajan ulkopuolella iltaisain ja viikonloppuisin- niin kuin useimmat tekivätkin. Korostetusti edistävänä tekijänä erottui tiimin tuki työskentelyssä.

## **Kuinka organisaation koulutustoimintaa tulisi kehittää?**

*”Nyt näytetään periaatteessa vihreää valoa itseohjautuvalle oppimiselle mutta samaan hengenvetoon korostetaan vain kvantitatiivisia mittareita ja edellytetään, että oppimisen pitäisi olla nopeaa ja taloudellista.”*

Edellisessä kommentissa kiteytyy organisaation taholta tuleva ristiriita. Toimintatapoja voidaan kyllä muuttaa mutta sen tehokkuuden tulisi olla kattavasti mitattavaa. Lisäresursseja koulutuksen kehittämiseen ei myöskään ole saatavilla. Osallistujat korostavat aika paljon omien koulutettaviensa etukäteisvalmistelua ja etukäteen perehtymisen tärkeyttä. Kentän panosta osana suunnittelua halutaan lisätä.



Yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtana voidaan nähdä oma vastuullisuus ja sitoutuminen oppimisessa.

*"Tulisi pyrkiä pois valmiiksi pureskellusta opetuksesta jossa "opettajan ääni" ei anna tilaa ajattelulle eikä omalle pohdiskelulle. Osa koulutusta tarvittaneen aina luentomaisesti mutta siinäkin tulisi olla mahdollisuus osallistua opetukseen kommentein, kysymyksin. Kuitenkin kouluttajalla tulisi olla homma hanskassa, jotta kokonaisuus säilyy."*

Vastuun korostaminen näkyy myös seuraavassa:

*"Koulutus on perinteisesti massiivista, joka "risauksesta" on aina järjestetty koulutus. Ei ole tarvinnut itse miettiä asioita, pohtia niitä. Nyt ollaan menossa oikeaan suuntaan tällä kehittymismallilla. Vielä pitäisi miettiä onko kaikki koulutus tarpeellista."*

Koulutuksen tavoitteiden yhdenmukaistaminen ja perustehtävän selkeyttäminen nähdään tärkeänä seikkana. Tähän liittyy kiinteästi myös asenteiden muutoksen vaatimus kaikilla organisaation tasoilla. Ei riitä, että paikallistasolla ollaan yksimielisiä koulutuksen kehittämisen suunnista - myös keskushallinnon asenteiden on muututtava.

*"Toimintaa pitää kehittää avoimempaan suuntaan - pois keskushallinto keskeisestä ajattelusta (tiedon ylipapitar-tyyliin.) Johto, kaikilla tasoilla pitää saada ymmärtämään "uudet koulutusmallit". Esimiehille pitää saada infoa ennalta opiskelemisen tärkeydestä ja ajan järjestämistä oppimista varten."*

Vastaajat puhuvat opiskelun ja oppimisen arvosta suhteessa sille varattuun aikaan. Heidän näkemyksissään esimieskunnalle tulisi keskushallinnon taholta virallisesti perustella koulutuksen tärkeys, jotta sille voitaisiin turvata riittävästi aikaa.

Vaikka resurssi- ja aikapula on ilmeinen, syytetään koulutusta tehottomuudesta. Yhteistyön ja yhteisten pelisääntöjen puuttuessa tehdään paljon päällekkäistä työtä ja resursseja "tyhjäkäytetään" turhaan. Ratkaisuksi ehdotetaan tähän strategista ratkaisua: *"Valtakunnallinen, yhtenäinen koulutusstrategia, perustehtävä, arvot yms. selvät"* Puhutaan jopa filosofian tai ideologian muuttamisen välttämättömyydestä.

## POHDINTA

Tutkimuksen kohteena olevaa koulutusta tarkastellaan vuoden mittaisena periodina, jonka aikana kouluttajien käsitykset muokkautuvat luentojen, harjoitusten, koulutuskokeiluiden sekä oman pohdinnan tuloksena. Kantavana periaatteena koulutusprojektissa on se seikka, että asiantuntijuutta tai hyviä kouluttajankykyjä ei voida opettaa vaan käsitys tarkoituksenmukaisesta toimintatavasta, kehittymisen haasteista ja sen pulmista muodostuu osallistujien oman pohdinnan ja toiminnan; reflektion ja dialogin tuloksena.

Koulutuksen alussa kouluttajat näkevät suurimpana puutteenaan pedagogiset taidot. Tämä esitetään kahdesta näkökulmasta lähtien. Kouluttajat näkevät, että heidän tiedolliset valmiutensa ovat puutteelliset ja he kokevat riittämättömyyttä pysyä perässä muuttuvissa olosuhteissa. Muuttuvat olosuhteet tarkoittavat lähinnä lakien ja niiden tulkinnan jatkuvaa muokkautumista. Kouluttajat eivät mielestään hallitse substanssia niin, että lakien tulkinnan yhdenmukaisuus olisi turvattua. Toisaalta taidot tiedon välittämiseen eivät ole riittävät. Yleisiä toiveita paremmaksi tai taitavammaksi kouluttajaksi kehittymisestä esitetään. Eteenpäin pyrkimisen haaste näkyy haluna kehittyä ja kehittää omaa koulutusta ”uusien eväiden” ja ”uusien tuulien” tai ”näköalojen” avulla. Nämä uudet pyrkimykset heijastuvat luonnollisina toiveina alkavaa koulutusta kohtaan. Ehkä se tarjoaisi sellaisia työmalleja tai opetusmenetelmiä, joita he voisivat käyttää työnsä tukena ja joista he konkreettisesti hyötyisivät.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ja oppijan oma vastuullisuus oppimisessa nähdään yhdeksi keinoksi selviytyä muutospaineissa. Organisaatiossa oli koulutuksen alkamisajankohtana menossa tiimitymisprojekti ja se saattaa heijastua vastauksissa. Tiimimäisen toiminnan toivotaan tuovan helpotusta koulutuksen toteuttamiseen ja suunnitteluun mutta samalla korostetaan tarvetta kehittää omia ryhmässä toimimisen taitoja ja siten kehittyä myös ihmisenä. Itseohjautuvuus on osa tiimin toiminnan perusajatuksia ja osallistujien mielissä tiimi on sellainen yksikkö, johon voidaan turvautua muutoksen hetkellä. Kirjosen (1999) mukaan tiimityötä ei ole julkisessa hallinnossa vielä kyetty hyödyntämään vaan siellä tietynlainen päällikkövetoisuus on suurimmaksi osaksi edelleen toiminnan lähtökohta. Kun työtä kontrolloidaan

ulkopuolelta, se aiheuttaa useita epäkohtia ja esteitä henkilökohtaiselle kasvulle ja oppimiselle. Työntekijästä tulee tietyllä tavalla ”avuton”, joka hankaloittaa itseohjautuvuuden toteutumista oppimisessa.

Kouluttajat kokevat myös epävarmuutta ja suoranaista epätietoisuutta oman tehtävänkuvansa suhteen. Tällä saattaa olla varsin paljon tekemistä sen seikan kanssa, että vain muutama heistä toimii päätoimisena kouluttajana. Useimmat toimivat kouluttajina päätoimensa ohella. Oman tehtävänkuvan selkeyttämisen toivotaan tulevan apua organisaation taholta niin, että he olisivat tietoisia koulutuksen tavoitteista ja suunnista. Riittämättömyyden tunteen kokeminen on yleistä. Kun tavoitteet eivät ole selkeät, toiminnalla ei tunnu olevan rajoja ja eikä myöskään tyytyväisyyden tunnetta tehtyyn työhön pääse syntymään.

Selkeiden ja konkreettisten tavoitteiden asettamista pidetään varsinkin tiimityön onnistumisen kannalta merkittävänä tekijänä. Erityisen tärkeiksi tavoitteet nousevat ristiriitoja kohdatessa, jolloin ongelmanratkaisu helpottuu kun toiminnan tavoitteet ovat kaikille osapuolille selkeät (Hendrix, 1996).

Tiimityön ja tehtäväkuvan selkeyden ohella yksi tärkeä näkökulma liittyi toiminnan arviointiin ja vaikuttavuuteen. Kouluttajat näkevät, ettei heillä ole omassa toiminnassaan varaa koulutuksen keinoilla kokeilla vaan kaikkien toimenpiteiden ja pedagogisten kokeilujen täytyy olla tietyssä mielessä turvallisia ja taattuja. Epätietoisuus oman työn tuloksista saattaa aiheuttaa sellaisia virheitä, ”jotka on luettavissa lehtien mielipidepalstoilta”. He ovat sitä mieltä, että heidän tekemänsä virheet koituvat lopulta hankaluuksina suhteessa asiakkaisiin ja nämä tekevät nämä hankaluudet julkisiksi.

Konsultatiivisen menetelmän käytön jälkeen kouluttajat pohtivat edelleen tiedon välittämiseen liittyviä pulmia. Sisällölliset valmiudet eivät olleet lainkaan keskeisiä tässä vaiheessa vaan enemmänkin pohditaan sitä, mikä tieto on oleellista ja mikä on ydinviesti. Tavoitteen merkityksen tiedostamista korostetaan edelleen. Mihin koulutuksen avulla ollaan pyrkimässä?

Valkeavaara (1999) puhuu ristiriidasta tavoitteissa ja niiden merkityksissä. Johdon ja kouluttajan välillä saattaa vallita aivan erilainen tietoisuus tavoitteista. On esimerkiksi vaikeaa viedä läpi koulutusohjelmaa, jonka tavoite ei ole pelkästään henkilöstön oppimisessa vaan ehkä kenties tulevissa irtisanomisissa (Valkeavaara, 1999). Omien kykyjen rajallisuutta yleensä pohdittiin. Kouluttajat ovat tulleet epävarmoiksi oman koulutuksensa merkityksestä ja arvosta. Kouluttajat pohtivat, että heidän työnsä on

loppujen lopuksi varsin pieni osa päivittäistä toimintaa ja kenties jopa aliarvostettua. Vastauksista käy ilmi, että pelkästään koulutuksen muuttaminen ja uudistusmielinen toiminta ei riittäisi vaan olisi myös muutettava laajemmin koko organisaation rakenteita ja asenteita. Tulisi pystyä arvioimaan onko opetuksesta hyötyä ja miten voitaisiin käytettävissä olevia resursseja käyttää mahdollisimman tehokkaasti hyväksi. Suurimmaksi ongelmaksi kouluttajat kuvaavat ainaisen aikapulan. He kokevat joutuneensa hankalaan tilanteeseen siinä, että heidän resurssinsa eivät enää riitä tiedon hallussa pitämiseen, eikä toisaalta myöskään omien koulutettavien itseohjautuvuuden varmistamiseen.

Itseilmaisun ja esiintymisen koetaan hankalana ja vaikeana, siitä huolimatta että kouluttajat joutuvat esiintymään varsin paljon. Kuten aiemmin mainittiin, monet toimivat kouluttajina oman toimensa ohella ja olisikin ollut mielenkiintoista ottaa selvää, kuinka moni oli ajautunut tai ”määrätty” kouluttajaksi ja kuinka moni hakeutunut tähän työhön. Kiinteästi edelliseen yhdistyy myös pulmat liittyen motivoimiseen ja sitoutumisen. Kouluttajat halusivat kehittyä enemmän koulutettaviaan innostaviksi ja keskustelemaan herättäjiksi.

Koulutusprojektin päättyessä haluttiin tarkentaa tekijöitä, jotka edistävät ja hidastavat kouluttajien kehittymistä omassa työssään. Kun vuotta aiemmin kysyttiin samaa asiaa, kouluttajat perustelivat hyvin vahvasti ongelmiaan yksilöllisestä näkökulmasta lähtien. Nyt yhtä vahvana kehitystä hidastavana tekijänä nähtiin organisaation vanhakantainen kulttuuri sen myötäinen muutoshaluttomuus. Tätä ilmentää, että aikapula oli se, joka koettiin keskeiseksi kehityksen jarruksi. Aikapula osoittautui keskeiseksi ongelmaksi myös korkeakouluopiskelijoille tehdyissä tutkimuksissa (McDougall & Beattie 1997; Soini ym. 1998a, b). Soinin tutkimuksessa aikapulan katsottiin olevan pikemminkin sosiaalisesti hyväksyttävä selitys mutta kun pulman syitä syvennettiin konsultatiivisen menetelmän avulla eteenpäin, taustalta löytyi moninaisia ryhmädynaamisia ja henkilökohtaisia syitä. McDougall ja Beattie eivät raportoi analysoineensa henkilöstöhallinnon jatko-opiskelijoiden raportoimaa aikapulaa pitemmälle. Käsillä olevan tutkimuksen kouluttajaryhmän aikapulaa olisi ollut mielenkiintoista tarkastella vielä lähemmin mutta toisaalta heillä kyseinen seikka luultavasti enemmän realiteetti kuin defensiivinen selitys.

Paineet muutoksille ovat muodostuneet varsin suuriksi ja niihin vastaaminen näyttäytyivät projektin loppuvaiheessa monille varsin raskaina. Osallistujat näyttävät

jakautuvan kahteen osaan; toiset ovat toiveikkaita ja innokkaita ja toiset näkevät, etteivät mitenkään ole vielä valmiita toimintatapojaan muuttamaan, ainakaan ilman lisäkoulutusta.

Toimintatapojen muuttamista edistäviä tekijöitä vahvimpana tulee esille oman ryhmän tai tiimin tuki. Samanhenkisten ihmisten kanssa on helppoa ja luontevaa työskennellä jolloin myös vastuu sekä työtaakka jakaantuvat tasaisesti kaikkien osapuolten välille. Riskinotto kyky ja joustavuus on ryhmässä mahdollista ja kokeilunhalu kasvaa kun ei yksin ole vastaamassa kaikesta. Koulutettavien vastuullisuuden tunne omasta oppimisestaan nähdään myös erittäin tärkeänä ja se näkyy käytännössä siinä, että koulutettavien toivotaan valmistautuvan etukäteen ennen koulutukseen tuloa, esimerkiksi tutustumalla materiaaliin tai valmistelemalla jotain kouluttajien heille lähettämiä etukäteistehtäviä.

Kuinka koulutettavien mielestä organisaation koulutustoimintaa tulisi ylipäänsä kehittää? Kentän panosta ja mukaan ottamista koulutuksen suunnitteluun ja tarpeiden kartoitukseen halutaan lisätä. Perinteisesti tässä organisaatiossa on järjestetty paljon koulutusta ”*joka risauksesta*” niin kuin eräs vastaaja sanoo. Tehottomuuden minimoiminen ja koulutuksen tavoitteiden yhdenmukaistaminen strategisin keinoin katsottiin välttämättömäksi. Uudistushalukkuus tuntuu vielä olevan varsin marginaalista ja kouluttajat toivovatkin, että myös keskushallinto hyväksyisi yhteistoiminnallisuuden koulutuksen peruslähtökohdaksi. Lisäksi odotukset kohdistuvat esimiesten asenteen muutokseen ja esimerkin kautta henkilöstön asenteen muutokseen. Vaikka oppivaksi organisaatioksi kehittymisessäkin vastuu ja sitoutuminen ovat avainasioita yhtälailla, ellei vieläkin tärkeämpänä edellytyksenä kehittymiselle on johdon kehittymismyönteisyys sekä osallistuminen kehittämiskoulutukseen ja -toimintaan (Ruotsalainen, 1996).

Kirjonen tutki Keski- Suomen lääninviraston henkilöstöä. Tämän tutkimuksen kohdejoukko oli saneerausuhan alla ja se toi omat ominaispiirteensä tutkimustuloksiin muita jotain vertailukohtaa käsillä olevaan tutkimukseen voidaan nähdä. Kun lääninviraston henkilökunnalta kysyttiin opiskelutarpeita, nämä vastasivat tarvitsevansa atk-taitoja, kielitaitoa, tiimityötaitoja sekä oman työn kehittämistä mukaan lukien asiakaspalvelu, -vuorovaikutus, -yhteistyö, ja neuvottelutaitoja (Kirjonen, 1999). Vuorovaikutustaitojen tarve on tuttua myös tämän tutkimuksen kohdejoukolle.

Alun perin tutkimuksessa oli tavoitteena tarkastella nimenomaan konsultatiivisen menetelmän osuutta käsitysten muuttumisessa mutta varsin pian kävi ilmi, että vain

yleisten huomioiden tekeminen on mahdollista. Tämä siksi, että on vaikeaa paikallistaa yhden menetelmän merkitystä osallistujien oman raportoinnin perusteella. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista seurata systemaattisemmin samantyyllisen koulutuksen kehityskulkua niin, että konsultatiivista menetelmää käytettäisiin johdonmukaisesti esimerkiksi kolme kertaa ja niiden tulokset raportoitaisiin tarkemmin kuin käsillä olevassa tutkimuksessa. Selkeänä rajoituksena tässä tutkimuksessa voisi nähdä kirjallisen tutkimusaineiston suppeuden. Uskottavuutta voisi tarkastella Lincolnin ja Guban (1985) mukaisesti havaintoaineiston uskottavuuden, johtopäätösten uskottavuuden ja yleistysten uskottavuuden avulla. Onko tutkimuksen kohteena ollut joukko riittävän suuri tai onko heistä kerättyjen havaintojen määrä riittävä? Luotettavampaan ja kenties johdonmukaisempaan tulokseen oltaisiin päästy haastattelemalla kaikki tutkimukseen osallistuvat 14 kouluttajaa. Kyselylomakkeen käyttö oli kuitenkin perusteltua siksi, että niiden tukena oli mahdollista käyttää havainnointia koulutuksen kuluessa. Konsultatiivisen menetelmän raportointia olisi voinut laajentaa siten, että tueksi olisi kerätty joko ääni- tai videomateriaalia. Lisäksi seurannan järjestäminen esimerkiksi vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä olisi voinut valaista todellisia konkreettisia tuloksia eli sitä, kuinka toimintatavat ja käytännöt ovat todella muuttuneet.

Tiivistäen voisi sanoa, että koulutettavien näkemys omasta asiantuntijuudestaan tai pikemminkin kehittymistarpeistaan muuttui nimenomaan vertikaalisesta horisontaaliseen. Tutkimuksen tulokset tukevat nk. sosiaalisen konstruktivismin periaatteita, jonka mukaan oppiminen perustuu oppijan omaan aktiivisuuteen ja tavoitteiden asettamiseen.

Alussa haasteena nähdään omien tiedollisten valmiuksien puutteellisuus ja tiedon välittämisen taitojen ja ydinviestin tunnistamisen vaikeus. Vuoden aikana yhteisön ja muiden kouluttajien tuki tulee tärkeäksi ja kouluttajat alkavat pohtimaan omaa kouluttajan työtään ja sen roolia osana organisaation rakenteita ja käytäntöjä. Koulutuksen tavoitteiden asettaminen, oman tehtävänkuvan selkeyttäminen ja koulutuksen vaikuttavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden seuranta nousevat keskeisiksi kehittämistarpeiksi. Samalla tietynlainen organisaation sisäinen asiakaslähtöisyys korostuu; kouluttajat toivovat kentän laajempaa osallistumista koulutustoiminnan kehittämiseen, valmisteluun ja tavoitteiden asettamiseen. Kentällä tässä tarkoitetaan paikallistasoa eli heidän koulutettaviaan. Aikaisemmin asiakaslähtöisyyttä käytetään nimenomaan palveluiden käyttäjiä kuvaamaan. (ks. s. 25)

Eräissä organisaation muutosprosesseja ja niiden kokemista kartoittavassa tutkimuksessa kävi ilmi, että työntekijät toivovat, että kun muutosprosessia aletaan viedä läpi olisi tärkeää ottaa huomioon työntekijöiden asiantuntemus ja näkemykset (Mauno & Virolainen 1996).

Oman ajattelun ja pohdiskelun merkitystä korostetaan ja ”opettajan ääntä” halutaan vähentää. Vaikka organisaatiokin voi muodostua ongelmatilanteissa kasvottomaksi syntipukiksi, näyttää siltä, että tässä tapauksessa organisaation yleinen asenne on vielä itseohjautuvuudelle ja osallistuvalla oppimiselle kohtuullisen jähmeä. Tämä seikka näkyy paradoksina myös kouluttajien vastauksissa; he toivoivat, että keskushallinto ”*virallisesti perustelisi*” koulutuksen tärkeyttä. (ks. s. 23) Toisaalta tämä on ymmärrettävissä niin, että yleinen hyväksyntä ja suositus lausutaan ääneen tarkoituksena helpottaa toiminnan luonteen muuttumista itseohjautuvuuden suuntaan.

Tutkimuksen kohteena olleista kouluttajista monet ovat tyytyväisiä vuoden kestäneeseen projektiin ja haluavat kertoa myös muille alueille omista kokemuksistaan ja näkemyksistään pohjautuen tähän projektiin. He kokivat toimivansa ikään kuin pioneereina uudelle näkökulmalle organisaation perinteisen koulutusnäkökulman rinnalla. Projekti jatkuu heidän aloitteestaan paikallistasolla samantyyppisiä toimintatapoja käyttäen.

## LÄHTEET

- Becher, T. (1996). The Learning Professions. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 43-56.
- Eteläpelto, A. (1999). Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. *Psykologia*, 34 (3), 186-190.
- Filander, K. (1997). Kehittäjät tulevaisuuden verkostoasiantuntijoina. Teoksessa, J.Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto. (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s.136-148). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Haapakorpi, A. (1998). Professio tulevaisuudessa- etu, loukku vai mahdollisuus? Teoksessa, M-R. Järvinen, R.Rinne, E.Lehtinen (toim.), *Yliopistot ja muuttuva työelämä* (s.43-64) Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:60.
- Haverinen, A. (1999). Rooleilla uusia näkökulmia oppimiseen. *Aktuumi*, (s.55-58). Oulun Yliopisto.
- Hendrix, G. (1996). The Importance of Goals to the Success of Work Teams. CSWT reports. University of North Texas.  
URL:<http://www.workteams.unt.edu/reports/ghendrix.htm>
- Hermans, H. J. M (1999). Dialogical Thinking and Self-innovation. *Culture & Psychology*, 5 (1), 67-87.
- Järvinen, A. (1990). Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Kasvatustieteiden Tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, A., Kontkanen, L., Poikela, E., Stachon, E., Valkama, H. (1995). Työ, Asiantuntijuus ja Oppiminen- tutkimuksen uutta paradigmaa etsimässä. *Aikuiskasvatus*, 15(2), 71-83.
- Karila, K., Ropo, E. (1997). Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa; J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto, (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s.149-157). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Kirjonen, J. (1999). Asiantuntijan itseohjautuvuuden rajat- Kokemuksia lääninhallinnon organisaation muutoksista. Teoksessa Eteläpelto, A.& Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 48-63). Porvoo ; Helsinki : WSOY.



Koivula, S. & Soini, H. (1997). Educators Identification of the Challenges and Personal Course of Action. Fifth European Congress of Psychology, Dublin, Ireland, July 6-11, 1997.

Kram, K.&Isabella, L. (1985). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 28 (1),110-132.

Kuittinen, M., & Salo, P. (1997). Voiko asiantuntijaorganisaatio olla oppiva organisaatio? *Hallinnon tutkimus* 3, 201-207.

Launis, K. (1997). Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa; J. Kirjonen, P. Remes, A.Eteläpelto, (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s.122-133). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics.* New York. Harper& Brothers.

Lincoln, Y.S& Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, Sage.

Lähteenmäki; S. (1995). "Mitä kuuluu- kuka käskää?" Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä- vaihemallin mukainen tarkastelu. *Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, Sarja A-1:1995.*

Marsnick, V.J. (1996). Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow & al. *Uudistava oppiminen- kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s.41-65). Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 23.

Mauno, S.& Virolainen, M. (1996). Työntekijät organisaatiomuutoksessa. Muutoksen kokeminen, epävarmuus ja hyvinvointi neljässä työorganisaatiossa. *Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan työpapereita.* No 95.

McDougall, M.& Beattie, R.S. (1997). Peer Mentoring at Work. The Nature and Outcomes of Non Hierarchical Developmental Relationships. *Management Learning*, 28 (4), 423-437.

Ropo, E. (1991). Opettajaeksperttiyden kehittyminen. *Aikuiskasvatus*, 11(3),153-163.

Ruohotie, P. (1997). Kokemus on paras opettaja- jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka (toim.), *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa* (s.43-70). Seinäjoki, RT Consulting Team.

Ruotsalainen, M. (1996). Oppivaksi organisaatioksi kehittymiseen vaikuttavat tekijät. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitos.

Sarala, U. (1991). Laatupiirit oppimisen välineenä. Teoksessa A Pulkkis & M. Vartiainen (toim.) Muuttuva organisaatio- kehittyvä ryhmätyö (s. 45-57). TKK report 137.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Seibert, K.W (1999). Reflection- in- action: Tools for Cultivating On- the- Job Learning Conditions. *Organizational Dynamics*, Summer 1999. 66-77. American Management Association.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning organization*. New York : Doubleday Currency.

Soini, H., Koivula, S. & Tensing, M., (1998a). Peer Consultation as a Method for Promoting Students' Self-regulation and Small Group Learning in Adult Education. The 6th International Conference on Experiential Learning, July 2-5, Tampere, Finland

Soini, H., Koivula S., Ropponen, L.& Tensing, M. (1998b). Peer collaboration in higher education - Peer consultation as a method for promoting students' self-regulation and small group learning

Elektroninen julkaisu: Järvelä, S. & Kunelius, E. (toim.), *Learning and Technology: Dimensions to learning processes in different learning environments* [online]. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 1, 1998. Saatavilla pelkästään elektronisessa muodossa:

URL: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514248104/>

Soini, H. (1999). Education students' experiences of learning and their conceptions about learning disability. Towards a comprehensive theory of learning. *Oulun Yliopisto, Acta Universitatis Ouluensis*. E 40.

Soini, H.& Tensing, M. (1999). Konsultatiivinen metodi: Roolityöskentelyyn perustuva ongelmanratkaisumenetelmä korkeakouluopiskelijoille. Raportissa: Lapinlampi, T. (toim.), *Opetusta ja oppimista uusin keinoin. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla 9/1999* (s. 45-57). Opetuksen kehittämysyksikkö. Oulun yliopistopaino.

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. (1997). Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa; J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 182-195). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Valkeavaara, T. (1999). Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Teoksessa A.Eteläpelto, P.Tynjälä, (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 83-101). Porvoo ; Helsinki : WSOY.