

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 1

Emma Kostainen

Viestintä ammattiosaamisen
ulottuvuutena

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
toukokuun 24. päivänä 2003 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2003

Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 1

Emma Kostainen

Viestintä ammattiosaamisen
ulottuvuutena



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2003

Editors

Maarit Valo

Department of Communication, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo and Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN 9513915417

ISBN 951-39-1541-7 (PDF)

ISBN 951-39-1406-2 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2003, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2003

ABSTRACT

Kostiainen, Emma

Communication as a dimension of vocational competence.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003, 305 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities,

ISSN 1459-4331; 1)

ISBN 951-39-1541-7

Summary

Diss.

The main purpose of the study is to examine both the relationship of communication to vocational competence, and the vocational orientation of communication instruction in higher vocational education, as practised in Finnish polytechnics. The study examines teachers', students', and polytechnic graduates' experiences and perceptions. Altogether, 28 communication teachers and 64 students, in 13 groups, were interviewed from the two main disciplines, technology and commerce. The teachers were interviewed in individual, and the students in focus-group interviews. Surveys were distributed to polytechnic graduates, and a total of 277 out of 600 surveys (46,2 %) were returned.

The results seem to indicate that there is a strong tendency in working life to move towards a work culture in which work is mainly based on creating symbols and meanings. Although a transition is taking place from function-based work culture to meaning-based work culture, the meanings workers give to communication do not support this transition, as it might have been assumed. In a meaning-based work culture, workers still use communicative "tools" and concepts typical of function-based work culture. Even though the demands of working life for workers' communicative competence are very insistent, the meanings workers attach to communication tends not to change in step with the changes in working life.

Central issues in communication instruction oriented to vocational development are knowledge of working life, integration of formal and informal learning environments, profession-specific teaching and learning, and the integration of theory and practice. It is important that communication instruction is linked up with vocational image and identity – and not only with particular communication practices and situations.

Keywords: communication, communicative competence, vocational competence, polytechnic, working life, vocational education, speech communication

SISÄLLYS

ESIPUHE

1	JOHDANTO	9
1.1	Tutkimuksen tavoitteet ja merkitys	9
1.2	Tutkimuksen taustaa	11
1.3	Tutkimustehtävä	17
2	AMMATTI- JA VIESTINTÄOSAAMINEN	21
2.1	Näkökulmia ammattiosaamiseen	21
2.1.1	Ammattitaidosta ja kvalifikaatioista ammattiosaamiseen	21
2.1.2	Ammattiosaamisen tarkastelunäkökulmia	26
2.1.3	Laaja-alainen ammattiosaaminen	29
2.2	Näkökulmia viestinnälliseen ammattiosaamiseen	30
2.2.1	Viestinnän asema ammattiosaamista kuvaavissa luokituksissa	30
2.2.2	Yleisyyden ja siirrettävyyden problemaattisuus	34
2.2.3	Viestintä hiljaisena osaamisena	40
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	48
3.1	Kontekstina ammattikorkeakoulu	48
3.1.1	Keskeinen koulutusväylä	48
3.1.2	Ammattikorkeakouluopetuksen luonne	51
3.2	Tutkimuskysymykset	53
3.3	Tutkimusmenetelmä	55
3.3.1	Perustelut menetelmän valinnalle	55
3.3.2	Haastattelujen toteuttaminen	61
3.3.3	Kyselyn toteuttaminen	67
3.3.4	Aineiston analysointi	72
4	TYÖELÄMÄN HAASTEITA VIESTINNÄLLE	79
4.1	Työn tekeminen muutoksessa	80
4.2	Työelämän viestintäosaamisen tarpeet opiskelijoiden, opettajien ja valmistuneiden kokemana	83
4.3	Työkulttuurien ominaispiirteitä	89
4.3.1	Toiminta- ja merkityskeskeinen työkulttuuri	89
4.3.2	Työn konkreettisuus ja abstraktisuus	96
4.3.3	Osaamisen henkilökohtaisuus ja yhteisöllisyys	101
4.3.4	Lojaalisuus ja luottamus	105
4.4	Johtopäätöksiä: Näkökulman muutoksia	107
5	VIESTINTÄ- JA AMMATTIOSAAMISEN SUHDE	110
5.1	Viestinnän osaamislistoista merkityksiin	110
5.2	Viestintä- ja ammattiosaaminen hierarkiasuhteena	111
5.3	Viestintäosaaminen ammattiosaamisen äärirajoilla	117

5.4	Viestintäosaamisen ammatilliset merkitykset	123
5.4.1	Viestintäosaaminen informaatio- ja merkitys- perustaisuutena	126
5.4.2	Viestintäosaaminen yhteisöllisyytenä	128
5.4.3	Viestintäosaaminen konkreettisissa yhteyksissään ...	132
5.4.4	Viestintäosaaminen normittamisena	133
5.4.5	Viestintäosaaminen resurssina	135
5.4.6	Viestintäosaamisen merkitykset ja työkulttuuri	137
5.5	Johtopäätöksiä: Viestintäosaamisen pinnallisuus ja syvyys .	141
6	AMMATILLINEN NÄKÖKULMA VIESTINNÄN OPETUKSESSA JA OPPIMISESSA	145
6.1	Koulutus työelämän osaamisen tuottajana	145
6.2	Viestinnän opetuksen profiili ammattikorkeakouluissa	149
6.2.1	Viestinnän opetuksen kysymyksiä ammattiin tähtäävässä koulutuksessa	149
6.2.2	Viestinnän opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoutuminen	154
6.2.3	Viestinnän opetuksen solmukohtia	171
6.2.4	Viestinnän opetuksen arvostus ja asema	178
6.3	Viestinnän opetuksen ja oppimisen työelämäsuuntautunei- suuden ulottuvuuksia	184
6.3.1	Rajapinnat työelämään	184
6.3.1.1	Opetuksen integrointi	199
6.3.1.2	Formaali ja informaali oppimisympäristö	201
6.3.1.3	Opettajien työelämäntuntemus	204
6.3.2	Opitun siirrettävyys	211
6.3.3	Käytäntö ja teoria viestinnän oppimisessa	219
6.3.3.1	Käytännöllisyyden vaatimus	219
6.3.3.2	Käytännön ja teorian integrointiin	224
6.4	Johtopäätöksiä: Työelämäsuuntautuneen viestinnän opetuksen ja oppimisen monensuuntaiset jännitteet	236
7	PÄÄTÄNTÖ	246
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	251
8.1	Tutkimuksen validiteetin arviointia	252
8.2	Tutkimuksen reliabiliteetin arviointia	257
8.3	Haasteita jatkotutkimukselle	261
	SUMMARY	263
	KIRJALLISUUS	267
	LIITTEET	296

ESIPUHE

Viestintä kytkeytyy ihmisten elämään mitä moninaisimmissa yhteyksissä. Tutkimuksessani tarkastelen viestinnän merkityksiä työelämässä ja ammattiosaamisen välisiin suhteisiin sekä työelämäsuuntautuneen viestinnän opetuksen ja oppimisen kysymyksiin. Viestintäosaamisen merkitys on ilmeinen, kun pohdimme, millä tavalla teemme työtämme tai mikä työssämme onkaan keskeistä. Kuitenkin näitä asioita, jotka ovat jatkuvasti läsnä ihmisen arjessa, tulee harvoin erityisemmin problematisoitua. Työelämän muutoksessa viestintäosaamiselle antamamme merkitykset vaativat ehkä uudelleenarviointia.

Keskustellessani tutkimusaiheestani eri yhteyksissä olen huomannut viestinnän ja työn tekemisen suhteen kiinnostavan monia. Jo arkikeskusteluissa olen pannut merkille ne monensuuntaiset merkitykset, joita ihmiset viestintä- ja ammattiosaamisen suhteelle antavat. On ollut mielekästä tutkia aihetta, joka herättää ihmisissä kiinnostusta.

Esitän lämpimät kiitokseni professori Maarit Valolle, joka on ohjannut, kannustanut ja rohkaissut minua tutkimustyöni kaikissa vaiheissa. Hänen kanssaan käymäni keskustelut ovat olleet tutkimusprosessini antoisimpia hetkiä. Lisensiaatintyöni tarkastajaa professori Hannele Niemeä kiitän neuvoista, jotka ohjasivat tutkimustani eteenpäin. Professori Heleena Lehtoselle ja professori Maili Pörhölälle olen kiitollinen arvokkaista kommenteista ja ehdotuksista työni viimeistelyvaiheessa.

Kiitos myös kollegoilleni Kirsi Kalliolle, Teija Lukkarille ja Tuulikki Saarelle avustamisesta tutkimustyössä. Sovellussuunnittelija Pekka Rahkonen ja käytönsuunnittelija Ritva Puttonen Jyväskylän yliopiston atk-keskuksesta auttoivat tilastanalyysissä.

Suomen Kulttuurirahasto, Jyväskylän yliopisto sekä Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiö ovat tukeneet taloudellisesti tutkimustyötäni. Jyväskylän yliopistolle olen kiitollinen myös tutkimukseni hyväksymisestä Jyväskylä Studies in Humanities -julkaisusarjaan. Miellyttävästä yhteistyöstä kiitän julkaisusihteeri Marja-Leena Tynkkystä ja julkaisukoordinaattori Pekka Olsbota.

Työni kieliasun on tarkastanut tutkija Vesa Jarva ja englanninkielisen kieliasun lehtori Michael Peacock. Kansikuvan on suunnitellut ja toteuttanut Heli

Ruokolainen. Kuvioiden laatimisessa ja viimeistelyssä on asiantuntevasti ja kärsivällisesti auttanut lehtori Mikko Jäkälä. Lämpimät kiitokseni heille kaikille.

Kiitän kaikkia läheisiäni kannustuksesta tutkimusprosessini aikana. Erityinen kiitos kuuluu puolisolteni Pekka Kostiaiselle tuesta ja kiinnostuksesta tutkimustyötäni kohtaan. Omistan väitöskirjan äidilleni Kirsti Suhoselle, joka sai minut jo pienenä kiinnostumaan uuden oppimisesta.

Puumalan Linnasaarella pääsiäispäivänä 2003

Emma Kostiainen

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja merkitys

Viestintä kytkeytyy ihmisen toimintaan erilaisissa elämänyhteyksissä monin eri tavoin. Viestintä ympäröi meitä kaikkialla, ja muokkaamme sekä luomme todellisuutta ja merkityksiä viestiessämme toistemme kanssa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen viestinnän merkityksiä työelämässä ja ammattiosaamisessa: tarkoitus on jäsentää ja kuvata yhtä ammattiosaamisen keskeistä ulottuvuutta, viestintäosaamista.

Tutkimuksen tärkeimpänä innoittajana on ollut kiinnostus viestinnän ja ammatillisuuden välisiin suhteisiin sekä viestintäosaamisen oppimiseen ammattiin tähtäävässä koulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sekä viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta että ammattiosaamisen kehittymiseen tähtäävää viestinnän opetusta ja oppimista eli sitä, millaisia mahdollisia piirteitä selkeästi ammattiin suuntautuva koulutus tuo viestinnän opetukseen.

Tällä hetkellä ihmisen työn ja ammattiosaamisen tutkimuksen tulee olla monitieteellistä. Helakorpi (1992, 188–189) korosti jo 1990-luvun alussa, että työn ja ammattitaidon tutkiminen ei ole vain kasvatustieteellistä, sosiologista, psykologista tai tekniikkaan liittyvää. Hänen mukaansa työelämässä kohtaavat mitä moninaisimmat ongelmat, joita voidaan ratkaista työelämään liittyvien ilmiöiden monipuolisella tarkastelulla. Tämä tutkimus tarjoaa *viestinnällisen näkökulman* ammattiosaamisen ja työelämän tarkasteluun. Näkökulmaa voisi verrata Rikkisen (1996) tutkimukseen, joka käsittelee ammattitaitoa ihmisenä olemisen näkökulmasta. Hän on kiinnostunut siitä, tuoko erityisesti emotionaalinen ja moraalinen osaaminen ammattitaitoon ja -osaamiseen jotain sellaista, mitä ei voida korvata lisäämällä työntekijöiden käyttötietoja, koneita, laitteita, tietotekniikkaa tai taloudellisia resursseja. Omassa tutkimuksessani on kyse samankaltaisesta eri osaamisen alueiden suhteiden problematiikasta – siitä, millainen merkitys viestintäosaamisella on yksilön koko ammattiosaamisen kirjossa.

Tutkimuksessani viestintäosaamisen käsite saa merkityksensä puheviestinnän ja interpersonaalisen viestinnän määritelmistä nousevien näkökulmien pohjalta. Puheviestinnän alalle on tyypillistä eklektisyys: alan ydintä on määritelly monenlaisista ideologisista lähtökohdista ja tutkimuksessa on käytetty monen-

laisia lähestymistapoja (ks. esim. Littlejohn 1999; Olsen, Weber & Trimble 2002; Sprague 2002). Alan moninaisuudesta johtuen puheviestinnästä on olemassa sadoittain määritelmiä, mutta yhteistä useimmille määritelmille on kuitenkin ihmisten välisen yhteyden, vuorovaikutuksen, sekä vuorovaikutusosapuolten yhteisvastuullisen toiminnan korostaminen. Puheviestintä mahdollistaa yhteisön jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen, jossa merkityksiä – ideoita, mielipiteitä, käsityksiä, tunteita – luodaan, jaetaan ja vaihdetaan. Viestintä ymmärretään prosessiksi, jossa yhdessä muokataan ja säädellään sosiaalista todellisuutta. Ihmisten välinen henkilökohtainen vuorovaikutus voi tapahtua joko kasvokkain tai teknologian avulla. (Ks. esim. Frey, Botan & Kreps 2000; Littlejohn 1999; Valo 2000a.) Työyhteisöjen informatiivisuuden sekä osaamisen ja toimintojen dokumentoitavuuden lisääntyessä myös kirjoitetut tekstit ja niiden tulkinta ovat tärkeässä asemassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (ks. esim. Zuboff 1990). Näihin määritelmiin perustuen tarkoitan viestintäosaamisen käsitteellä yksilön viestinnällistä toimintakykyä, jonka avulla yksilö toimii ammatissaan: niitä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tietoja, taitoja, kykyjä, ominaisuuksia, asennoitumista ja ymmärrystä, joita ammattilainen tarvitsee työssä menestyäkseen ja joille hän antaa omat merkityksensä ja oman painoarvonsa. Tutkimukseni lähdän siitä oletuksesta, että viestintäosaaminen liittyy yksilön ammattiosaamiseen – viestintäosaaminen on ammattiosaamisen ulottuvuus, ei pelkästään ammattiosaamisen yksi osa tai erityisalue.

Olen kiinnostunut siitä, millä tavalla ihmiset, jotka päivittäin ovat tekemissään joko ammattitaidon opettamisen ja oppimisen tai konkreettisten työtoimintojen kanssa, käsittävät viestinnän ja ammattiosaamisen suhteen. Tutkimuksessa selvitetään ammattikorkeakoulujen kaupallisen ja teknisen alan viestinnän opettajien, opiskelijoiden sekä aloilta valmistuneiden käsityksiä ja ajatuksia tutkimuksen kohteena olevista näkökulmista. Tutkimus käsittelee viestintää ammattiosaamisena sellaisilla toimialoilla, jotka edustavat hyvin suurta osaa suomalaisesta työvoimasta. Esimerkiksi vuoden 1997 toimialoittaista työvoiman osuutta koskevien tilastojen mukaan lähes 40% työvoimasta voidaan tulkita työskentelevän kaupan ja hallinnon tai tekniikan ja liikenteen alalla (ks. Kaivo-Oja & Kuusi 1999).

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta ja työelämäsuuntautunutta viestinnän opetusta käsittelevälle tutkimukselle on tarvetta monesta syystä. Tutkimukselle on tarvetta ensinnäkin siinä mielessä, että nykyinen työelämä edellyttää toimijoiltaan monipuolista viestintäosaamista. Viestinnän tärkeys työelämässä on ilmeinen, mutta viestintä- ja ammattiosaamisen suhde ja suhteelle annetut merkitykset ovat kuitenkin melko vähän pohdittu ja problematisoitu alue työelämän viestintää ja viestinnän opetusta tarkastelevissa tutkimuksissa. Ammattitaitoisten ihmisten työsuoritukset voivat suurestikin poiketa toisistaan riippuen siitä, millaisen merkityssisällön he antavat eri osaamisen alueille (Ruohotie 2002, 19). Koska viestintä on niin perustavaa laatua oleva osa ihmisen toiminnassa, se ymmärretään usein hyvin ulkoapäin määriteltynä ja valmiiksi annettuna työntekijän ominaisuutena. *Yksilön omia jäsennyksiä ja merkityksiä* viestinnästä osana ammattiosaamista ei juurikaan ole tutkittu. Niinikään emme vielä tiedä, millä tavoin ammattiin tähtäävä viestinnän opetus pyrkii osaltaan edistämään oppijan ammatillista kehittymistä. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää selvittää ja pohtia,

millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajilla, opiskelijoilla ja ammattikorkeakoulusta valmistuneilla on viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta, ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksesta ja työelämän vaatimasta osaamisesta.

Viestinnän opetuksen kontekstina tutkimuksessa ovat ammattikorkeakoulu, koska niiden odotetaan suuntautuvan selkeästi työelämään. Ammattikorkeakouluille asetettujen tavoitteiden mukaan niiden tehtävänä on tarjota koulutusta, jolla on työelämässä suoraa tarvetta ja hyötyä. Yleensäkin kvalifikaatioiden ja osaamisen määrittelyn ongelmana voidaan pitää tieteellisen perustan puutetta. Usein työelämäkvalifikaatioiden yhteiskunnalliset ja yksilölliset ehdot määritellään työn ja opetuksen asiantuntijoiden yhteistyönä (Rikkinen 1996, 9). Koska viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta ei ole juuri tutkittu, viestintään liittyvän työelämäosaamisen määrittely on ollut hyvin kapean tieteellisen perustan varassa. Suomessa viestintä- ja ammattiosaamisen suhteeseen liittyvä tutkimus on ollut vähäistä. Niinikään tutkimus viestinnän opettamisesta ammattiin suuntautuvissa opinnoissa on ollut harvinaista. Edelleen, viestintätieteiden alalla on yleensäkin nähty tarvetta pedagogiseen tutkimukseen. Pedagoginen, opetukseen ja oppimiseen liittyvä tutkimus on esimerkiksi opetusviestinnän tutkimukseen verrattuna ollut vielä melko vähäistä. Niinikään viestinnällisistä ilmiöistä itsestään nouseva sisältö- ja kontekstispesifi lähestyminen on viestinnän opetuksen tutkimuksessa ollut vähäistä. (Ks. Daly 2002; Sprague 1993.) Näin ollen tutkimuksella voidaan katsoa olevan tarvetta koko koulutusjärjestelmän kannalta, kun arvioidaan tarkoituksenmukaisten tutkintojen tuottamista.

Koska viestintäosaamisen tarve korostuu nykyisissä työtehtävissä, on tärkeää tarkastella sitä, mikä on viestinnän opintojen merkitys koko ammattiin tähtäävässä koulutuksessa. Tuloksia pystytään hyödyntämään erityisesti työelämään tähtäävän ja työelämän viestinnän koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä viestinnän opettajien koulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ammattiosaamisen viestinnällisiä jäsenyyksiä, jotka voisivat toimia yhtenä viestinnän opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana. Kun tiedetään, millaisia ovat opettajien, opiskelijoiden ja työelämässä toimivien käsitykset viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta sekä viestinnän opetuksesta ja oppimisesta, opetusta voidaan kehittää ja suunnitella aiempaa paremmin. Tutkimuksen toivotaan myös tuovan uusia näkökulmia osaamis- ja ammattikorkeakoulukeskusteluun sekä osaltaan edistävän ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä.

1.2 Tutkimuksen taustaa

Viestintä kytkeytyy ihmisten elämään mitä moninaisimmissa yhteyksissä. Viestintätieteiden alan moninaisuus heijastuu myös tutkimusalueiden monipuolisuuteen. Puheviestinnän alan tutkimuksissa tarkastellaan esimerkiksi erilaisia interpersonaalaisia vuorovaikutussuhteita ja viestintäorientaatiota, kulttuurien välisiä viestintäsuhteita sekä viestintää ryhmissä ja tiimeissä, erilaisissa yhteisöissä ja mediassa. (Ks. esim. Frey ym. 2000; Isotalus 1996; Pörhölä 1995; Trent 1998.)

Tutkimus kohdistuu yhä enemmän myös tietokonevälitteiseen ja viestintäteknologioiden avulla tapahtuvaan viestintään (ks. esim. Jäkälä 2000; Valo 2000a). Niinikään viestintää tutkitaan erilaisissa työelämän ammatillisissa konteksteissa, esimerkiksi poliittisen viestinnän (ks. esim. Kaid 1998; Tainio 2001) ja terveystieteiden viestinnän konteksteissa (ks. esim. Mikkola 2000; Thompson 1998).

Puheviestinnän alalla viestinnän tarkastelu opetuskontekstissa on ollut yksi keskeisimmistä tutkimuskohteista. Tutkimuskohteina ovat olleet sekä puheviestinnän opettamisen ja oppimisen kysymykset (communication education) että opetusviestintä (instructional communication) (ks. esim. Daly 2002; Friedrich 2002). Viestinnän opettamisen ja opetusviestinnän tutkimusalueiden lähestymistapojen eroa on määritelty esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

“[–] teaching of our own discipline (Communication) [–] the role of communication in the practice of teaching in general (Communication in Instruction)” (McCroskey, Richmond & McCroskey 2002, 384)

“By its nature, communication education research is addressed to [–] those who teach communication. Instructional communication research is intended to be consumed by an infinitely larger audience, teachers of all subjects at all levels” (Sprague 2002, 341).

Opetusviestintä on 1980-luvulta lähtien ollut keskeinen puheviestinnän tutkimusalue. Opetusviestintä tarkastelee viestintäprosesseja ja -suhteita (esim. opettajien ja oppilaiden viestintähalukkuutta, opettajien viestintätyyliä, välittömyyttä) opetuskontekstissa yleensä ja millä opetusallalla tahansa. (Ks. esim. McCaleb 1987; McCroskey ym. 2002; Sallinen-Kuparinen 1987; 1992.)

Puheviestinnän opettamisen tutkimusalue tarkastelee viestinnän opetukseen ja oppimiseen liittyvää problematiikkaa. Opettamisen tutkimus on puheviestinnän alalla merkittävää, koska alan on katsottu osittain määrittävän sen kautta mitä opetetaan: “To some extent, the field of communication defines itself by what it teaches” (Backlund 2002). Tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi keskeisiä opetussisältöjä, taitojen oppimista ja arviointia sekä opetusmenetelmiä (ks. esim. Morreale & Backlund 2002; Valkonen 1997; Valo 1995). Puheviestinnän tutkimusallalla tutkimukseni sijoittuu viestinnän tarkasteluun sekä ammatillisessa (viestintä- ja ammattiosaamisen suhde) että viestinnän opettamisen (viestinnän opettaminen ja oppiminen ammattiin tähtäävässä koulutuksessa) kontekstissa. Viestintäosaamista ja viestinnän opetusta tarkastellaan suhteessa työelämään.

Työelämä on yksi keskeisimmistä aikuisen toimintaympäristöistä, ja länsimaisissa yhteiskunnissa arvojärjestelmät ovat pitkälti työsidonnaisia. Aikamme koulutuspoliittisessa keskustelussa työn ja ammattien vaatimukset ovat olleet keskeisellä sijalla. Niinikään ammattiin suuntautuvaa koulutusta koskevaa keskustelua on hallinnut se, millaisia haasteita ja vaatimuksia työ asettaa oppimiselle. (Kauppi 1993, 60.) Nyt elämme tilanteessa, jossa työelämää ei voida luonnehtia vakaaksi toimintaympäristöksi ja työelämän vaatimuksia on yhä vaikeampi kuvata. Yhteiskunnan kehitykselle näyttäisi olevan tunnusomaista epävakaa heilahtelu, epäjatkuvuus, yllätyksellisyys ja ennakoinnin vaikeutuminen. Kyseessä on yhteiskunnan rakennemuutos, ehkä vuosikymmeniä kestävä epävakauden tila. (Ks. esim. Nijhof & Streumer 1998b, 12; Suomi ja Euroopan tulevaisuus 1996.) Työelämän ja koulutuksen kehityksen yllätyksellisuutta kuvastaa se, että ajankoh-

taisessa työelämä- ja koulutuskeskustelussa on tarvetta yhä enemmän puhua tulevaisuuden ennakoinnista (ks. esim. Hyyryläinen 2001; Visanti 1999).

Työmarkkinoiden muuttumisen ja kasvavien vaatimusten vuoksi työn ja koulun suhde on nähty keskeiseksi kehittämisen kohteeksi monissa Euroopan maissa (Konkola 2000, 10; Stasz 1998, 187). Ammattiin tähtäävälle koulutukselle ja siitä saataville tutkinnoille on kohtuullista esittää vaatimus, että ne luovat toimivan perustan yksilön työllistymiselle ja toimeentulolle sekä työssä menestymiselle ja elämänhallinnalle. Ammattiin tähtäävän koulutuksen olisi annettava pohja sille, miten yksilö toimii työelämässä sekä nyt että tulevaisuudessa. Työelämän näkökulma on kiinteästi yhteydessä ammatilliseen koulutukseen, sillä yksilöä hyödyttää parhaiten sellainen koulutus, joka vastaa työelämän tarpeisiin, sekä nykyisiin että tuleviin. (Mäkinen 1997, 98.) Tällä hetkellä koulutus- ja opetuslalla on erityisen tärkeää pohtia sitä, millaista viestinnällistä ammattiosaamista nykyiset työtehtävät vaativat ja millä tavalla näitä osaamisen alueita pystytään koulutuksessa tarkoituksenmukaisimmin kehittämään.

Viime vuosikymmenien aikana viestintäosaamisen voidaan katsoa pikkuhiljaa siirtyneen yleissivistävästä osaamisesta ammattiosaamisen keskiöön. Työelämän muutokset sekä ammattiosaamisen ja asiantuntijuuden laajeneminen asettavat koulutuksen haasteelliseen tilanteeseen, jossa niin sanotun yleissivistyksen ja ammatillisen erityissivistyksen suhdetta onkin syytä pohtia. Voidaan kysyä, koulutetaanko opiskelijoita ammattiin vai yleisemmin työorganisaatioihin ja työmarkkinoille, laaja-alaisiksi asiantuntijoiksi. Tämä kysymys saattaa mielestäni yleissivistävät aineet, joihin myös viestintä yleisesti liitetään, uuteen asemaan ammattiaineisiin nähden (ks. esim. Nijhof 1998, 19; Väärälä 1995b, 32). Jo 1980-luvun alussa keskiasteen koulutuksen uudistamisen yhteydessä puhuttiin yleissivistävän opetuksen lisäämisestä ammatillisessa koulutuksessa. Yleissivistävän opetuksen lisäämisen ja kehittämisen katsottiin antavan muun muassa paremmat edellytykset mahdolliseen ammatin vaihtamiseen. Laaja-alaisen ammattitaidon avaimiksi nähtiin jo tuolloin sekä opetuksen ammatillisten että yleissivistävien oppisisältöjen kehittäminen. (Numminen 1980, 150.)

Se, mitä yleissivistyksellä tarkoitetaan, näyttää muuttuvan työelämän muutosten myötä. Tämä on nähtävissä esimerkiksi 1990-luvun alkupuolella laaditussa ammatillisen aikuistutkintotyöryhmän muistiossa, jossa todetaan yleissivistyksen sisällön muuttuneen ja muuttuvan. Uudenlaisina valmiuksina nähdään esimerkiksi "ihmissuhde- ja yhteistyötaidot, joista on tullut olennainen osa ammattitaitoa lähes kaikissa ammateissa". (Opetusministeriön työryhmien muistioita 27:1992, 13.) Ammattiin tähtäävää koulutusta kehitettäessä tärkeää onkin se, miten yleissivistävien aineiden tehtävä ymmärretään; ovatko ne vain yleistä sivistystä vai kiinteä osa yksilön ammatillista kasvua ja ammattiosaamista. Niin sanottujen yleissivistävien tai yleisaineiden ja ammatillisten aineiden yhteensovittamisessa tulisi pyrkiä koulutukselliseen kokonaisuuteen, joka edellyttää myös yleis- ja ammattiaineiden sisältöjen integraatiota ja eheyttä. Myös ammattiin opiskelevat pystyvät ymmärtämään yleisaineiden merkityksen ja tarpeellisuuden helpommin silloin, kun ne selvästi kytkeytyvät sisällöllisesti omaan ammatitilaan. (Kiviniemi 1991, 66–67.) Sekä työelämän että koulutuksen muutosten keskellä on tärkeää tarkastella sitä, millaisia ovat ne opetuksen ja oppimisen prosessit, jotka johtavat asiantuntijoiden ja ammattiosaamisen kehittymiseen.

Omassa tutkimuksessani on tarkoitus selvittää näitä opetuksen ja oppimisen prosesseja viestinnän kannalta: millä tavoilla viestinnän opetus kytkeytyy ammatillisiin konteksteihin.

On selvää, että ammattiin tähtäävän koulutuksen on tänä päivänä panostettava viestinnän opetuksen kehittämiseen. Viestinnän opettamisella onkin nykyisessä yhteiskunnassa selvä yhteiskunnallinen ja sosiaalinen tilaus. Luonnollista on, että viestinnän opettajien tieto-, taito- ja kokemustaso vaihtelee. Viestinnän opetuksen kehittämisen pohjaksi tarvitaan lisää tutkimustietoa ammattiosaamisen jäsentämisestä viestinnän näkökulmasta sekä työelämäsuuntautuneen viestinnän opetusmenetelmistä ja käytänteistä. Oletukseni on, että eri kouluasteiden – esimerkiksi peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten – opettajien tietotaso viestinnästä ja kokemus opettamisesta on hyvin vaihteleva. Kyse ei ole kuitenkaan siitä, etteikö tietoa olisi, mutta tieto voi olla jäsentymätöntä eikä välttämättä perustu esimerkiksi viestintätieteiden alalla tehtyihin uusimpiin tutkimuksiin (ks. esim. Daly 2002; Kostiainen 2002; Sprague 1993). Tutkimus pyrkiikin viestinnän opetuksen ja oppimisen osalta antamaan vastauksia myös ammattikorkeakoulutuksen epistemologisiin ja metodologisiin kysymyksiin (ks. Helakorpi 1997). Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulutuksen epistemologiset ja metodologiset kysymykset liittyvät siihen, miten ammattikäytännöt ja niihin kouluttautuminen ovat muuttuneet ja millaisia menetelmiä muuttuvan työelämän viestintäosaaminen edellyttää viestinnän opetukselta ja oppimiselta. On olemassa hyvin vähän tutkimusta siitä, saavuttavatko ammattiin opiskelevat sellaista viestintäkompetenssia, jolla on relevanssia heidän omalla ammattialallaan (Daniels 2001, 150).

Viestinnän opetusala on perinteisesti pidetty hyvin käytännöllisenä, eli opetus on pyrkinyt vastaamaan käyttäjänsä tarpeisiin sekä opiskelussa että työssä. Kuitenkin tutkimuksissa on viitteitä myös siitä, että työelämän vaatiman viestintäosaamisen ja ammatillisessa koulutuksessa saatujen viestintävalmiuksien välillä on epäsuhta (ks. esim. Heikkilä 1996; Maes, Weldy & Icenogle 1997; Thomas 1995). Koulutustarpeen perusongelmana onkin se, mitä pidetään työn ja ammattien tosiasiallisina vaatimuksina. Ei ole lainkaan itsestään selvää, millaisia taitoja, tietoja ja asenteita menestyksellä toiminta eri ammateissa ja työtehtävissä 2000-luvulla opintojansa päättävältä todella vaatii. (Ks. esim. Silvennoinen, Naumanen & Hautala 1994, 27.) Jotta ammattiin tähtäävä opetus voisi vastata muuttuvan työelämän tarpeisiin, se vaatii oppilaitosten ja opettajien pysymistä ajan tasalla sekä oman substanssin hallinnassa että työelämän tuntemuksessa. Useat tutkimukset korostavatkin opettajien työelämän tuntemisen tärkeyttä ja oppimisen kytkeäntä entistä enemmän todelliseen työelämään (Väärälä 1995b; Mäkinen 1997). Esimerkiksi Suomessa tehdyssä tutkimuksessa (Korhonen & Mäkinen 1994) ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opiskelijoilta kysyttiin arvioita päättyvän opiskelun luonteesta ja sen antamista valmiuksista. Yhtenä koulutuksen epäkohtana pidettiin opiskelun vieraantumista käytännöstä ja opettajien puutteellista käytännön työelämän tuntemusta.

Voisi ajatella, että viestinnän opetus olisi parhaimmillaan silloin, kun opettaja tuntee opiskelijoiden tulevan työympäristön eli ne käytännön työelämän taidot ja tilanteet, joissa opiskelija opittuja tietoja ja taitoja soveltaa. Tämänkaltainen ajattelu saattaa tuntua idealistiselta, mutta tarve on todellinen. Voi olla

kohtuutonta vaatia, että viestinnän opettajien tulisi hallita oman viestinnän asiantuntemuksensa lisäksi sellainen asiantuntemus, jota heidän opiskelijoiltaan-kin vaaditaan. Nykyisin kuitenkin korostetaan yhä enemmän sitä, että viestinnän opetuksen pitäisi pystyä vastaamaan mitä erilaisimpien ammattien vaatimuksiin. Voitaneen olettaa, että esimerkiksi insinöörit, terveydenhoitoalan tai kaupallisen alan ihmiset tarvitsevat kukin omiin tarpeisiinsa suuntautunutta ja sovellettua viestinnän opetusta. Monilla aloilla onkin yhä enemmän pyritty vastaamaan työelämän vaatimuksiin ottamalla koulutuksessa huomioon kunkin alan viestinnälliset erityistarpeet. (Ks. esim. Garside 2002; Sprague 1990; Stasz 1998.) Esimerkiksi monissa insinöörien ja kaupallisen alan koulutusta koskevissa tutkimuksissa todetaan, että viestinnän opettajien ja viestinnän kursseja suunnittelevien pitäisi tuntea opiskelijoiden tuleva ammatti ja ammattikieli sekä sovellettava viestinnän teorioita ammatillisiin konteksteihin (ks. esim. Bruckmann 1983; Sorenson, Savage & Orem 1990). Suomessa opetusministeriön ammatillisesti eriytyvän koulutuksen kehittämistä pohtinut työryhmä on todennut, että ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen opettajien yhteyksiä työelämään tulisi tehostaa (Opetusministeriön työryhmien muistioita 17:1996, 16).

Kun suunnittelemme viestinnän koulutusta, meidän pitäisi työelämän muutoksien vuoksi olla entistä kiinnostuneempia siitä, millaiseen työelämään koulutamme ammattiin opiskelevia. Opetuksen ja koulutuksen parissa työskentelevien olisi hyödyllistä seurata aikaansa ja perustella opetuksensa sisältöjä, tavoitteita ja periaatteita ajankohtaisten ilmiöiden sekä työelämästä kumpuavien tarpeiden ja vaatimusten pohjalta. Viestinnän opettajien on tärkeää olla tietoisia ja pohtia sitä, millaista taustaa vasten viestinnän opetusta tulee nykyisessä yhteiskunnassa tarkastella ja millaisia perusteluja viestinnän opetuksen ja opiskelun tärkeydelle on olemassa. Työelämän nopea muuttuminen asettaa nyky-yhteiskunnassa toimiville asiantuntijoille uusia vaatimuksia ja edellyttää uudenlaisia valmiuksia ja osaamisen alueita. Nykyisin ihmisellä on elämänsä aikana mitä todennäköisimmin useita työtehtäviä tai ammatteja. Myös itse ammatti tai ammattien toimintaympäristö ja työn tekemisen muodot saattavat muuttua. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 182.) Muuttuvassa työympäristössä työtehtäviä kuvataan niin, että yksilöillä ei välttämättä ole varsinaista työpaikkaa, vaan muuttuvia rooleja (Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1997, 28–29). Esimerkiksi epätyypilliset työsuhteet lisääntyvät, eikä perinteistä palkkatyötä ja jatkuvaa työsuhdetta välttämättä ole tarjolla. Työt ovat usein määrä- tai osa-aikaisia ja työntekijöitä palkataan yhä useammin projektiluonteisiin asiantuntijatehtäviin. Työn saanti ja työtehtävien menestyksekkäs hoitaminen vaatii kunkin alan substanssiosaamiseen liittyvän ammattipätevyyden lisäksi entistä enemmän kykyä luoda suhteita sekä rakentaa ja ylläpitää keskinäiseen luottamukseen perustuvaa moniammatillista verkostoa. (Ks. esim. Deo, Hyland, Ryan & Sloan 1994; Ilmonen 2000a.) Työn yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välinen jännite onkin nousemassa keskeiseksi ammattiosaamisen määrittäjäksi (Väärälä 1998, 23).

Lisäksi monet työ- ja asiantuntijatehtävät ovat paljolti luonteeltaan ns. symbolianalyttisiä ammatteja. Nämä ammatit ovat sellaisia, joissa ei käsitellä konkreettisia esineitä tai tuoteta standarditavaroita, vaan palvelut ovat yhä enemmän käsiteltäviä symboleja: erilaisia tietoaaineistoja, verbaalista ja visuaalista informaatiota. Symbolianalyttisissä ammateissa edellytetään kykyä tehdä

päätelmiä ja yleistyksiä laajoista asiakokonaisuuksista monensuuntaisen informaation perusteella. (Scott 2000, 240–241; Tynjälä 1999, 170.) Työyhteisöjen ja yritysten pyrkimykset parantaa työn laatua ovatkin lisänneet viestintäkoulutuksen tarvetta. Olennaista ei ole kuitenkaan se, että lisätään viestinnän määrää tai vaaditaan uudenlaisia taitoja (Nijhof & Streumer 1998b, 12; Zimmermann, Sypher & Haas 1996) vaan se, miten viestinnän merkitys ymmärretään osana ammatiosaamista ja miten viestintäosaamista voidaan kehittää ja siten hyödyntää erilaisissa työelämän yhteyksissä.

Suomen elinkeinorakenne perustuu yhä selkeämmin tieto- ja osaamisintensiivisiin aloihin ja näin ollen koko elinkeinoelämän kilpailukyvyyn on nähty rakentuvan yhä enemmän tiedon ja osaamisen varaan (Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000, 29). Monet työelämän tutkijat ovat luonnehtineet 1990-luvulla kehityssuuntia esimerkiksi sellaisten käsitteiden avulla kuin ”tieto- ja osaamisepurustainen taloudellinen kasvu” ja ”innovaatiovälitteinen tuotantomalli”. Keskeisenä kaikelle toiminnalle uudistuneessa työelämätilanteessa pidetään intelligenssiä, ideoita ja innovatiivisuutta. Tällaisten työelämän kehityssuuntien taustalla on yleensä ajatus, että yritysten menestyminen perustuu entistä enemmän tietotyöhön, kykyyn luoda ja soveltaa uutta tietoa. (Järvinen & Poikela 2000, 316; Kaivo-Oja & Kuusi 1999, 26; Reich 1995.) Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että viestintäosaamisen merkitys korostuu. Esimerkiksi valtioneuvoston tulevaisuusselonteossa eduskunnalle korostetaan, että ”itsensä hallinta ja vuorovaikutustaidot ovat se perusta, jolle tulevaisuuden menestyksellinen ammatillinen osaaminen rakentuu” (Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi 1997).

Ennustamattomuudesta ja epävakauudesta huolimatta ihmisen ammatti ja sen kehittymisen ennakointi on keskeinen kouluttamisen lähtökohta. Ammatin käsite on vuosien saatossa laajentunut ja monipuolistunut. Siinä missä ammatteja aiemmin analysoitiin seuraamalla työtehtäviä ja laatimalla suoriteluetteloita, nykyään kaikkia ammatissa tarvittavia työtehtäviä ja osaamisen alueita on jopa mahdotonta etukäteen ennustaa ja opettaa. Aiemmin esimerkiksi opetussuunnitelma muodostui luetteloksi kaikista niistä tehtävistä, jotka opiskelijan tulee osata kyetäkseen hallitsemaan ammattinsa. Nykyään puolestaan opetuksen lähtökohtana tulisikin olla ammatin tarkasteleminen laajemmin työntekijän ammatinkäsityksen ja ammatti-identiteetin lähtökohdista. (Ks. Luopajarvi 1993b, 241.) Nykyisessä muuttuvassa maailmassa ja työelämässä yhä tarpeellisempaa onkin pohtia ja tarkastella sitä, millä tavalla työntekijä itse jäsentää ammattiaan ja ammatiosaamistaan. Tärkeää on pohtia myös sitä, kuka luo ammatitaitovaatimukset ja millaisissa tilanteissa. Muutosten nopeus edellyttää yhteydenpitoa ja ammatiosaamiseen liittyvien näkemysten samansuuntaisuutta työmarkkinoiden, työelämän, ammatillisen koulutuksen ja opetukseen osallistuvien välillä (ks. Taalas 1995, 25).

Tutkimuksen toteuttaminen *ammattikorkeakoulukontekstissa* on haasteellista siitä syystä, että järjestelmä on viime vuosien aikana muotoutunut osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja etsii parhaillaan omaa profiiliaan. Ammattikorkeakoulut ovat nykyisellään huomattava ja kasvava koulutusväylä. Ammattikorkeakoulukeskustelussa koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot ja työelämän suhde ovat saaneet paljon huomiota. Ammattikorkeakoulujen kiinteä yhteys työ- ja elinkeinoelämään johtaa myös tarkastelemaan ammattikorkeakoulun pedagogisia

ratkaisuja ja kehittämään niitä. Niin ikään ammattikorkeakouluille selvästi osoitettu haaste työelämän ja ammattien kehittäjänä vaatii koulutuksen pysymistä ajan tasalla ja olemista jopa aikaansa edellä. Osaamiskuilu – epäsuhta työvoiman osaamisen ja työpaikan vaatimusten välillä – on haaste koulutusohjelmien sisällöille ja opetuksen toteuttamiselle ammattiin suuntautuvassa koulutuksessa (Stasz 1998, 187).

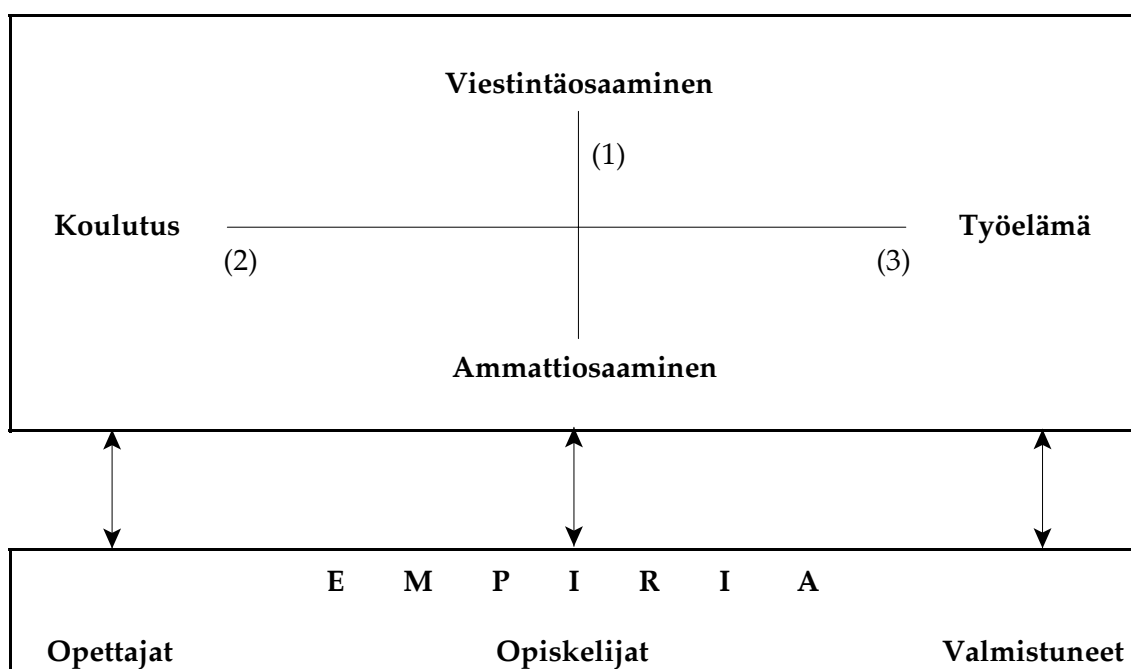
Oppilaitosten työelämäyhteydet ja työssäoppiminen ovat nousseet amatilista koulutusta koskevassa keskustelussa keskeiselle sijalle. Koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusta ja limittymistä sekä ammatillisen koulutuksen tehtävää työelämän kehittämisessä korostetaan (ks. esim. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1995-2000, 6; Opetushallitus, moniste 23/1997). Työssä tekemällä oppiminen onkin Kivisen ja Silvennoisen (2000a, 308) mukaan kokenut eräänlaisen renessanssin esimerkiksi juuri siitä syystä, että uusia elinkeinoja – muun muassa informaatio- ja kommunikaatioteknologiassa – syntyy kaiken aikaa eikä niihin valmistavia oppikursseja ole välttämättä oppilaitoksissa heti tarjolla. Työelämänäkökulma sekä työn ja koulutuksen suhteen pohtiminen on erityisen ajankohtaista viestinnän opetuksen ja oppimisen kohdalla.

Ammattikorkeakoulujen tutkintojen rakennetta koskee asetuksessa määräys, että ne koostuvat perusopinnoista, ammattiopinnoista, harjoittelusta ja päättötyöstä. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle muun muassa riittävä viestintätaito. Erityisesti perusopintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alainen yleiskuva asianomaisen tehtäväalueen asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa, työelämässä ja kansainvälisesti, sekä perehdyttää opiskelija asianomaisen tehtäväalueen yleisiin teoreettisiin perusteisiin ja viestintään. (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/256; ks. ammattikorkeakoulujen lainsäädännön uudistumisesta Opetusministeriön uutiset 2002.) Jo runsaat pari vuosikymmentä sitten ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunta rajasi kaikille yhteisen yleissivistyksen siksi sivistyksen osaksi, jolla on yleinen käyttöarvo ja jota pidetään yhteiskunnan kaikille jäsenille tarpeellisena, jonka saamiseen jokaisella on oikeus ja jonka soveltaminen ei rajoitu tiettyihin ammattitehtäviin tai tietyille toiminta-alueille (Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietintö 1977,1). Ammattiin tähtäävän koulutuksen viestinnän opetusta tutkittaessa keskeiseksi kysymykseksi nousee se, millä tavalla kaksi kehittämisen kohdetta – pyrkimys sekä viestintä- että ammattiosaamisen kehittämiseen – yhdistyvät tavoitteen asettelussa ja sisältöjen valinnassa.

1.3 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävä jakautuu selkeästi kahteen alueeseen: viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen tarkasteluun sekä työelämäsuuntautuneen viestinnän opettamisen ja oppimisen kysymyksiin. Näistä näkökulmista johdetut tutkimuskysymykset on tarkemmin esitelty luvussa 3.2. Tutkimuksen osa-alueiden suhteita, teoreettista ja

käsitteellistä viitekehystä sekä tutkimuksen empiiristä tasoa on pyritty havainnollistamaan tutkimusasetelmaa kuvaavassa kuviossa 1.



KUVIO 1 Tutkimusasetelman kuvaus

Tutkimuksen teoreettinen ja käsitteellinen viitekehys muodostuu seuraavista alueista: (1) viestintäosaamisen käsitteen tarkastelu suhteessa ammattiosaamiseen, (2) koulutuksen ja työelämän vuorovaikutusta perustelevat sekä ammatillisista kehittymistä tarkastelevat näkökulmat ja teoriat ja (3) käsitykset ja teoriat työn tekemisen tavoista, työelämän muutoksista sekä työelämän asettamista haasteista viestintäosaamiselle. Tutkimuksessa teoreettinen ja käsitteellinen viitekehys ei tarkoita pysyttämistä vaikkapa tiettyjen tarkkarajaisten teoreettisten käsitysten rajoissa, vaan paremminkin tutkimuksen osa-alueita tarkastellaan teoreettisten näkökulmien ja käsitteiden tai niiden yhdistelmien valossa. Tutkimuksen empiirisiä aineistoja ovat ammattikorkeakoulun viestinnän opettajien ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden haastattelut sekä ammattikorkeakoulusta valmistuneiden kyselylomakeaineisto.

Tutkimuksessa tarkastellaan, millä tavoin viestintäosaamiseen liittyvät ammattiosaamisen piirteet hahmottuvat työelämässä ja työelämän mahdollisessa muutoksessa. Tarkoituksenmukaisen teoreettisen kehikon tutkimuksen ensimmäisen osa-alueen – viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen tarkastelun – tulkinnaan tarjoavat viestintäprosessia, työn muutosta ja työkuultuureja sekä ammatillisista kehittymistä tarkastelevat näkökulmat (ks. esim. Castells 1999; Engeström 1995; Flecha 1999; Habermas 1984; Ilmonen 2000a; Littlejohn 1999; Nurminen 1993; Webster 1997; Zuboff 1990). Niiden kautta pyritään luomaan kuvaa tämän päivän työelämästä ja siitä, miten viestintä liittyy työn tekemiseen. Työelämän tarkastelu rajataan viestintäosaamisen kannalta keskeisiin näkökulmiin työelämän muutoksessa ja ajankohtaisessa työelämäkeskustelussa. Työelämän viestintäosaamisen

kohdistuvia haasteita sekä viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta tarkastellaan luvuissa 4 ja 5.

Tutkimuksessa halutaan tarkastella viestintään liittyvän koulutuksen relevanssia eli tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 17). Koulutuksen ja työelämän suhde on pedagogisessa mielessä problemaattinen. Tähän suhteeseen ei löytyne riittävää vastausta perinteisestä kvalifikaatiotutkimuksen kysymyksenasettelusta, jossa pyritään määrittelemään työelämän vaatimat kvalifikaatiot ja ottamaan työelämän vaatimukset sellaisenaan koulutuksen lähtökohdaksi. (Eteläpelto 1993, 116.) Voitaneen olettaa, että nykyisissä työtehtävissä tarvitaan paljon sellaista viestintäosaamista, joka ei työelämän vaatimuksissa vielä ole kovin ilmeistä, ja jota koulutus ei nykyisellään välttämättä vielä osaa tarjota. Tässä tutkimuksessa pohditaan, millainen on koulutusorganisaatioiden rooli työelämässä tarvittavan viestinnällisen osaamisen kehittämisessä, millainen on formaalin ja informaalin oppimisen merkitys sekä miten voisi parhaiten kehittää viestinnällistä osaamista niin, että se on opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta hyödyllistä. Näin ollen tarkoituksenmukaisen teoreettisen tulkintakehikon tutkimuksen toisen osa-alueen – työelämäsuuntautuneen viestinnän opettamisen ja oppimisen – kysymysten tulkintaan tarjoavat puolestaan koulutuksen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen merkitystä perustelevat sekä ammatillista kehittymistä tarkastelevat teoriat ja näkökulmat. Tällaisia viestintäosaamisen kannalta keskeisiä näkökulmia tarjoavat sosiokulttuurinen oppimisnäkemys ja oppimisen situaatioteoriat (ks. esim. Brown, Collins & Duguid 1989; Dannels 2001; Eteläpelto & Light 1999; Lave & Wenger 1991; Rogoff 1991) sekä oppimisen kokemuksellisuutta korostavat teoriat (Kolb 1984; Schön 1983; 1988). Olennaisen näkökulman viestintäosaamisen oppimiseen sekä koulutuksen ja työelämän suhteen tarkasteluun tarjoaa myös siirtovaikutuksen eli transferin käsite (ks. esim. Beach 1999; Engeström 2001; Tuomi-Gröhn 2000; 2001; Whitston 1998).

Sosiokulttuurinen oppimisnäkemys ja oppimisen situaatioteoriat (ks. esim. Brown ym. 1989; Lave & Wenger 1991; Rogoff 1991) korostavat yksilön sosiaalisuutta professionaaliseen kulttuuriin. Näkemyksissä korostetaan yhteisöllisyyden ja kulttuurin jatkamisen merkitystä oppimisprosessin tavoitteena sekä oppimisen liittämistä käytäntöön aitojen ongelmien avulla. Lähestymistavat analysoivat oppimista yhteisölliseen toimintaan osallistumisena ja korostavat viestintäosaamisen oppimisen konteksti-, kulttuuri- ja tilannesidonaisuutta (ks. Dannels 2001; Miettinen 2000, 281). Professionaalisen kulttuurin vuorovaikutukseen osallistuminen nähdään keskeisenä oppimisen mekanismina. Myös kokemuksellisuutta korostavissa lähestymistavoissa nousevat esiin oppimisen sosiaalisuus, metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittäminen, merkitysperspektiivin muuttuminen, ongelmakeskeisyys sekä teorian ja käytännön vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa ja asiantuntijuuden kehittämisessä. Tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta myös oppimisen siirtovaikutuksen tarkastelu on keskeisessä asemassa, koska siirrettävyys on tapana liittää vahvasti viestintäosaamiseen. Oppimisen sosiokulttuurisuutta ja situatiivisuutta, kokemuksellisuutta sekä opitun siirtovaikutusta koskeville näkemyksille on yhteistä se, että oppiminen nähdään aktiivisena yksilöllisenä tai sosiaalisena mukautumis- ja osallistumisprosessina oppijan ympäristöön. Näiden näkemysten avulla on mielekästä

tarkastella viestintäosaamisen kehittymiseen tähtäävän koulutuksen ja työelämän välisiä suhteita. (Ks. esim. Kolb 1993, 150.) Näiden näkökulmien avulla pyritään luomaan viitekehystä, joka antaa mahdollisuuden arvioida työelämäsuuntautuneen viestintäosaamisen oppimista. Työelämäsuuntautuneen viestinnän opettamisen ja oppimisen kysymyksiä tarkastellaan luvussa 6.

2 AMMATTI- JA VIESTINTÄOSAAMINEN

2.1 Näkökulmia ammattiosaamiseen

Kun tutkitaan viestinnällistä ulottuvuutta yksilön ammattiosaamisessa, on olennaista selvittää ammattiosaamisen käsitettä ja sen lähikäsitteitä tutkimusaiheen näkökulmasta. Ammattiosaamiseen liittyvät käsitteet ammattitaito, kvalifikaatio, kvalifikaatiovaatimus, kvalifikaatiotyyppi, kompetenssi ja osaaminen värittävät moninaisuudellaan ja sekavuudellaankin tutkimusaluetta. Erityisesti käsitteitä kvalifikaatio, kompetenssi, pätevyys ja ammattitaito käytetään usein toistensa synonyymeina ja monessa eri merkityksessä. Käsitteille ei ole muodostunut yhteisesti hyväksytyjä määritelmiä, vaan suuri joukko erilaisia käsitteanalyyssejä ja määrittely-yrityksiä (Ellström 1994, 19–20; 1997, 48–49; ks. myös Pelttari 1997, 45; Ruohotie 2002). Ammatillista toimintaa kuvaavissa käsitteissä näkyy selkeästi se kehitys, jonka työ ja ammatit ovat yhteiskunnallisena toimintana läpikäyneet (Honkakoski 1995, 76–77). Tässä luvussa pyritään luomaan kuvaa siitä kehityksestä, jonka tuloksena ammattitaidon ja sen määrittelyssä käytettävä kvalifikaation käsite on yhä useammin korvattu osaamisen käsitteellä.

2.1.1 Ammattitaidosta ja kvalifikaatioista ammattiosaamiseen

Ihmisen ammattiosaamista on perinteisesti luonnehdittu *ammattitaidon käsitteellä*. Ammattitaidon käsite on ollut keskeinen erityisesti yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tarkasteltaessa esimerkiksi yhteiskuntaluokkia ja -kerrostumia tai sukupuolten välisiä eroja. Vaikka ammattitaidon käsitettä on käytetty paljon, sen merkitykset ovat hyvin moninaisia ja käsitteen merkitystä on tutkittu ja pohdittu yllättävän vähän: onko ammattitaito lähinnä hyödykkeiden tuottamisprosessin välttämätön osatekijä vai kenties sosiaalinen tuote? (Ks. esim. More 1982; Vallas 1990.) Suomen kielessä yhdyssana ammattitaito viittaa kahteen asiaan. Ammatti ymmärretään usein työnjaollis-yhteiskunnalliseksi käsitteeksi, joka viittaa tiettyyn tehtäväalueeseen ja työnjakoon perustuvaan asemaan yhteiskunnassa tai työorganisaatiossa. Ammattitaito on jotakin, mitä ammatti vaatii. Käsitteelle on vaikea antaa yksiselitteistä määritelmää, koska suomen kielessä ammatti-sanalle anne-

taan erilaisia merkityksiä. Tällöin ammattitaidon laajuus vaihtelee sen mukaan, miten ammatti ymmärretään. (Taalas 1993, 517; Taalas & Venäläinen 1994; ks. myös Pelttari 1997, 29.) Käsitteen kaksitahoisuus tulee esille myös Räsänen (1994, 27–31) määritelmässä. Hän pitää ammattia yhteiskunnallistuneen toiminnan käsitteenä. Käsite ilmaisee sekä työnjakoa että persoonallisuuden kehitykseen liittyviä tekijöitä, kuten kykyjä, pätevyyttä, tietoja ja taitoja. Yksilölle ammatti on tärkeä itsensä toteuttamisen ja yhteiskuntaan vaikuttamisen kanava. Ammattitaidolla on perinteisesti tarkoitettu yhteiskunnallisen työnjaon edellyttämää, tietyllä koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta tai pätevyyttä toimia määrättyssä ammatissa (Eteläpelto 1992). Seuraava Kurtakon ja Mutkan (1995) määritelmä osoittaa hyvin sen, miten ammattitaidon määritelmässä usein korostetaan konkreettista tekemistä:

”Ammattitaito arvioidaan tekojen menestyksen, ei selitysten oikeellisuuden perusteella. Lääkärin ammattitaito on hänen kyvyssään parantaa sairauksia tai insinöörin hänen kyvyssään tuottaa ihmisten tarvitsemia esineitä tai rakennuksia. Ammatillisuus on yleisesti ilmaistuna ihmisen tai yksilön käytännöllistä suhdetta ympäristöön ja/tai sen erilaisiin kohteisiin ja ilmiöihin.”

Nykyisessä yhteiskunnassa edellisen kaltainen vahvasti tekemistä korostava ammattitaidon määrittelyminen voi osoittautua liian kapeaksi. Kuten luvussa 4 tarkemmin esitetään, nykyisin hyvin monissa työtehtävissä ammattitaito tai ammatillisuus on konkreettisten toimintojen sijaan yksilön käsitteellistä tai abstraktia suhdetta ympäristöön ja sen ilmiöihin. Niin ikään voitaneen ajatella, että ammattitaitoa arvioidaan tekojen menestyksen sijaan yhä enemmän juuri ”selitysten oikeellisuuden perusteella” eli sen mukaan, miten yksilö luo merkityksiä ja ilmaisee niitä viestinnän välityksellä. Esimerkiksi Haltian (1995, 13) määritelmässä otetaan huomioon myös tämä ammattitaidon ”abstrakti” puoli. Hänen mukaansa ammattitaito on henkisiin, sosiaalisiin ja käsittelytehtäviin liittyvää osaamista jossakin teknisessä ja organisatorisessa työympäristössä. Osaaminen viittaa lähinnä työntekijän ominaisuuksiin, tekninen ja organisatorinen ympäristö puolestaan työn vaatimuksiin. Ammattitaito-käsitteen tilalla onkin yhä useammin alettu käyttää sellaisia käsitteitä kuin esimerkiksi työelämätaidot tai asiantuntijataidot (ks. esim. Vesterinen 2001, 33).

Kvalifikaation käsite on 1970-luvulta lähtien vakiintunut käyttöön kuvattaessa ammattitaitoa (Räsänen 1998, 13). Kvalifikaation käsitteessä taito on yleensä määritelty kyvyksi toimia ennalta määriteltyjen teknisten tai käytännöllisten sääntöjen mukaisesti. (Lehtisalo & Raivola 1999, 39.) Kvalifikaatiota on pidetty yhdistävänä käsitteenä työn ja työntekijän välisessä suhteessa. (Taalas 1995, 7.) Koska kvalifikaation käsite yhdistää työn ja yksilön psykologiset edellytykset, se on saanut keskeisen aseman työelämän yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa. Käsite on ollut viime vuosien aikana keskeisessä asemassa tutkittaessa työelämän teknisiä ja organisatorisia muutoksia sekä työelämän ja koulutuksen välisiä yhteyksiä. (Ellström 1994, 29; 1997; ks. myös Hövels 1998; Väärälä 1995a.)

Kvalifikaatioon liittyvän käsitteistön terminologinen sekavuus on silmiinpistävä eikä niiden merkityssällöistä ole löydetty konsensusta (ks. esim. Metsämuuronen 1999, 141; Pelttari 1998, 86; Ruohotie 2002, 14). Kvalifikaatio-termin

suomenkielisenä vastineena käytetään usein sanoja taito, osaaminen, valmius, kelpoisuus tai pätevyys (Mäkelä 1995, 128; Kuusi 1996, 87; Taalas 1995, 7; Turtiainen 1997, 17). Kvalifikaatiolla tarkoitetaan joissakin tutkimuksissa myös niin sanottuja avaintaitoja (ks. esim. Lindqvist & Manninen 1998, 24). Kvalifikaatiota käytetään usein suoraan "ammattitaidon" ja "ammattillisen pätevyyden" synonyymina (ks. esim. Ellström 1994, 19; Leppänen 1994; Väärälä 1998, 22). Ellströmin (1994, 19-20) mukaan erilaiset kvalifikaatiota kuvaavat termit ovat sukulaiskäsitteitä ja lähtöisin samasta käsiteperheestä. Tämä tarkoittaa sitä, että käsitteillä on yhteinen ydinsisältö mutta sen lisäksi kullakin on myös oma erityinen merkityksensä. Kvalifikaation, kompetenssin, pätevyyden ja taidon käsitteiden käytöstä esitetään kuitenkin perusteltua kritiikkiä. Ongelmia ja epätietoisuutta tuottaa se, että esimerkiksi kvalifikaatio-käsitettä käytetään useassa merkityksessä. Toisaalta esiintyy erilaisia tulkintoja kvalifikaation, taidon ja pätevyyden sisällöllisistä suhteista. (Eraut 1994; Jaakkola 1995, 113.)

Kvalifikaation käsitettä on jaoteltu ja määritelty monella tavalla (ks. esim. Takala 1995; Tuomisto 1986, 28). Käsitteen ongelmana pidetään toisaalta sen intuitiivista selkeyttä, mutta toisaalta sen laajaa soveltuvuutta. Laajimmillaan mikä tahansa edellytys tai valmius työssä toimimiselle voidaan tulkita tietyksi kvalifikaatioksi. Kvalifikaatioilla viitataan yleensä tulevaan aikaan, tietojen, taitojen, taipumusten ja valmiuksien tulevaan käyttöön (Broady 1986, 219; Haltia 1995, 15; Rinne, Kivinen & Naumanen 1991, 98). Yhtäältä kvalifikaatio voidaan nähdä esimerkiksi työntekijästä irrotettuna kelpoisuuden määrittelynä, ennalta määriteltynä taitojen ja valmiuksien rakennelmana (Volanen 1989, 202). Useissa määritelmässä kvalifikaatio ymmärretään ihmisen ominaisuutena. Tällöin käsitteellä tarkoitetaan ihmisen toimintakykyä, ominaisuutta tai valmiutta, pätevyyttä työtehtävään (ks. esim. Jessup 1991, 15; Rauhala 1993, 16; Rousi 1985; Väärälä 1992, 1995a). Rousin (1985) mukaan kvalifikaatio tarkoittaa henkilön yksilöllisiä valmiuksia toisaalta kehittyä ja oppia ja toisaalta toteuttaa tiettyjä työtehtäviä. Kvalifikaatioon sisältyvät kaikki ne valmiudet ja kyvyt, jotka vaaditaan ammattiin kytkeytyvien toimintojen suorittamiseksi. Toikka (1982, 11, 42) määrittelee kvalifikaation työprosessin elementiksi. Hänen mukaansa kvalifikaatioissa on kysymys työntekijän ominaisuuksista ja kvalifikaatio on työvoiman pätevyyttä työn suorittamiseen. Käsite voi edelleen saada erilaisia painotuksia riippuen siitä, puhutaanko esimerkiksi koulutus- tai työmarkkinakvalifikaatioista tai työ- tai työkvalifikaatioista (Kivinen, Rinne, Kankaanpää, Haltia & Ahola 1993, 32).

Kuten jo edellä olevista määritelmistä käy ilmi, kvalifikaatioiden määrittelyn ongelmana on ollut myös se, liittyvätkö ne työntekijään vai työtehtäviin. Jälkimmäisessä, työtehtäviin liittyvässä merkityksessä onkin alettu puhua työn kvalifikaatiovaatimuksista erotukseksi työntekijän ominaisuuksista. (Lehtisalo & Raivola 1999, 39.) Helakorven ym. (1988, 148) mukaan kvalifikaatiovaatimukset osoittavat, minkälaisia ominaisuuksia henkilöltä vaaditaan, jotta hänen työsuorituksensa olisi ammattitaitoista. Yksilön kelpoisuus ilmaistaan kvalifikaatiovaatimuksina – koulutus-, työkokemus- tai ominaisuusvaatimuksina – esimerkiksi työpaikkailmoituksissa (ks. esim. Kivinen ym. 1993). Taalaksen (1995) mukaan kvalifikaatiovaatimukset ovat niitä vaatimuksia, joita työ tai työnantaja edellyttävät työntekijältä. Kvalifikaatio ja kompetenssi puolestaan ovat sitä, millä työntekijät vastaavat työnantajan tai työn asettamiin vaatimuksiin.

Kvalifikaatioita ei välttämättä ole tarkoituksenmukaisinta kuvata yksilön pysyvinä ominaisuuksina vaan työprosessin sisäisinä suhteina, joihin aina liittyy muutospaineita (Helakorpi ym. 1988, 157). Toikka (1984, 12) on todennut, että työnsosiologiassa kvalifikaatiota ei tarkastella pelkästään yksilön ominaisuutena, vaan kyse on yksilön ja työn välisistä yhteiskunnallisista ehdoista. Monet tutkijat ovatkin yhtä mieltä siitä, että kvalifikaatio on suhdekäsite, jolloin kvalifikaatio ymmärretään yksilöiden ominaisuuksien sekä heidän työhönsä liittyvän ympäristön väliseksi suhteeksi (Ellström 1994, 29; Hövels 1998, 53–54; Jaakkola 1995, 119; ks. myös Pelttari 1997, 26). Esimerkiksi Jaakkola (1995, 119) pitää kvalifikaatiota suhdekäsitteenä. Hänen mukaansa kvalifikaatiot kuvaavat työstä johdettujen vaatimusten ja yksilön yksittäisten taitojen välistä suhdetta; lisäksi kvalifikaatiot kuvaavat niitä yksittäisiä ammatillisia sisältöalueita, joista yksilön ammatillinen pätevyys muodostuu. Tällöin kvalifikaatiota ei ymmärretä staattisena käsitteenä, vaan se on aina määriteltävä suhteessa yksilöön ja kulloiseenkin ympäristöön – sekä yksilössä että ympäristössä voi tapahtua muutoksia. Edelleen kvalifikaatio voidaan ymmärtää myös koulutuksen ja työn välisenä suhteena (ks. esim. Pelttari 1997). Myös Väärälän (1995a, 47) mukaan kvalifikaatiot eivät ole pelkästään työntekijälle ulkoapäin määrättyjä vaatimuksia ja ehtoja eivätkä vain yksilön ominaisuus, vaan suhde yksilön ja työn yhteiskunnallisesti määräytyvien ehtojen välillä. Ammattiin opiskellessaan ihminen kohtaa enemmän tai vähemmän valmiit työelämän kvalifikaatiovaatimukset, mutta samalla hän omalla työtoiminnallaan osallistuu niiden tuottamiseen. Kvalifikaatiotarkastelun avulla tulisikin etsiä ihmisten toiminnan mahdollisuuksia, jolloin kvalifikaatiot eivät ilmene niinkään vaatimuksina, vaan mahdollisuuksina ja uusina suhteina (Väärälä 1992, 32).

Koska kvalifikaatiot voivat liittyä joko työntekijään tai työtehtäviin, niistä erotukseksi on omaksuttu ammatillisen pätevyyden, *kompetenssin* käsite, jolla viitataan yleensä työntekijän ominaisuuksiin. Taalaksen ja Venäläisen (1994, 17–19) mukaan ammattitaidon käsitettä voidaan tarkastella joko työelämän ammattitaitovaatimuksina (qualifications) tai työntekijän ammatillisena pätevyytenä (competence). Määritelmän mukaan kvalifikaatio on ammattitaidon yksi ulottuvuus ja ammatillisella kvalifikaatiolla tarkoitetaan työelämän vaatimuksista johdettuja ammatissa toimimisen valmiuksia. Myös Ellström (1994, 29–30, 37–38; 1997, 49) määrittelee ammattitaidon kvalifikaation ja kompetenssin avulla. Hänen mukaansa kompetenssi lähtee yksilöstä ja hänen potentiaalista kyvystään suhteessa määrättyyn työhön. Sen sijaan kvalifikaatio lähtee työstä ja sen asettamasta vaatimuksesta yksilön pätevyydelle. Ellström siis määrittelee ammattitaidon yhtäältä kvalifikaatioina, joita työ ja työtehtävät todellisuudessa tarvitsevat, ja toisaalta työnantajien määräämänä tai edellyttämänä muodollisena ja epämuodollisena pätevyytenä. Hän pitää työn todellisista vaatimuksista lähtevää kvalifikaatiota tärkeämpänä kuin työnantajan vaatimuksista lähtevää.

Vaikka käsitteitä kvalifikaatio ja kompetenssi käytetäänkin yksilön ammattitaidon määrittelyssä usein vaihtoehtoisina, ne pohjautuvat erilaisiin teoreettisiin ja sosiaalisiin lähtökohtiin. Kvalifikaation käsitteen ajatellaan pohjautuvan lähinnä siihen työmarkkina- ja kvalifikaatiotutkimukseen, jota on vahvasti dominoinut saksalainen traditio. Kompetenssin käsitteen puolestaan ajatellaan perustuvan lähinnä angloamerikkalaiseen traditioon ja oppimisen psykologiaan

orientoituneisiin kompetenssiteorioihin. (Hövels 1998, 52.) Esimerkiksi Mäkinen (1993, 6) käyttää käsitteitä vaihtoehtoisina. Hänen mukaansa ammatillinen kompetenssi tai kvalifikaatio määritellään niiksi taidoiksi ja vaatimuksiksi, jotka nähdään välttämättömänä edellytyksenä menestyksekkäälle tai ainakin tyydyttävälle suoritukselle ammatissa. Kompetenssi on jotain, jonka tarpeen määrittelee ammatti ja työ ja jonka omistaa yksilö. Kompetenssin ajatellaan heijastavan työelämän todellisuutta: "It reflects action, behaviour or outcome which has real meaning in the occupational sector to which it relates" (Fletcher 1992, 51).

Kuten edellä olevista määritelmistä voidaan huomata, useimmissa kompetenssin määrittelyissä painottuu käsitteen käyttö juuri yksilön ominaisuutena (ks. myös Pelttari 1997, 26–27). Yksilöllisyyden korostuminen tulee esille myös Leppäsen (1994) ja Taalaksen & Venäläisen (1994, 19) määritelmissä: ammatillisen kompetenssin määrittely lähtee yksilön kyvyistä tiedollisesti ja taidollisesti hallitun ammatin tai ammattialueen toiminnallisia kokonaisuuksia.

Edelleen kvalifikaation ja kompetenssin käsitteitä voidaan eritellä niiden konkreettisuuden tai abstraktiuden mukaan. Väärälän (1998, 22) mukaan suomen kielessä pätevyys-sanaa voidaan pitää yleiskäsitteenä sille, mitä kvalifikaatio teoreettisena ja toisaalta taito konkreettisena käsitteenä määrittävät. Esimerkiksi Streumer (1993, 69) pitää kompetenssia abstraktimpana kuin kvalifikaatiota. Hänen mukaansa kvalifikaatio viittaa konkreettisiin toimintojen suorituskykyyn ja kompetenssi puolestaan näiden toimintojen sääntelyyn. Kompetenssi on näin ollen enemmän tekemisissä ajattelun rakenteen, skeemojen tulkinnan ja toimintamallien kanssa kuin erityisten taitojen tai yksittäisten tiedon elementtien kanssa. Kompetenssi on lähellä potentiaalisen käsitettä: se on jotakin, joka on erityistä kullekin ihmiselle, jota on vaikea tavoittaa ja joka näyttäytyy jatkuvana kehityksenä elämän eri aloilla. Toisaalta Taalas (1995, 16) pitää kompetenssille olennaisena myös sitä, että se on saavutettu määrätietoisesti ja vapaaehtoisesti oppimisen tuloksena, se ei kehity itseksensä tai satunnaisesti.

Ammattitaidon ja kvalifikaation käsitteiden on työelämän ja ammattien muuttumisen myötä kuitenkin katsottu käyneen riittämättömiksi kuvaamaan niitä moninaisia tehtäviä ja toimintoja, joita yksilö työssään kohtaa. Esimerkiksi kvalifikaatiot on tyypillisesti yhdistetty tarkkarajaisiin ammatteihin, mutta nykyisessä yhteiskunnassa koko ammatin käsite on epämääräistynyt (Lehtisalo & Raivola 1999, 39). Tilalle on omaksuttu esimerkiksi edellä kuvattu kompetenssin ja yhä yleisemmin *osaamisen* käsite (ks. esim. Poikela 1998; Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000; Visanti 1999; Välijärvi & Linnakylä 2002). Erityisesti ammatillisessa koulutuksessa käytetään usein esimerkiksi käsitettä "työelämälähtöinen osaaminen" kuvaamaan yksilön osaamista muuttuvassa työelämässä (Lyytinen 1999, 9; Vesterinen 2001, 11). Osaamisen käsitteellä on haluttu viitata taitojen soveltamiseen sosiaalisessa tilanteessa ja tapaukseen liittyvässä kontekstissa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 39; ks. myös Metsämuuronen 1999.) Voisi ajatella, että ammattitaidon ja kvalifikaation käsite edustaa ns. adaptiivista lähestymistapaa yksilön työtoimintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ammattitaito ja kvalifikaatiot määritellään suhteessa tiettyihin, olemassa oleviin työtehtäviin. Sen sijaan osaamisen käsite edustaa selkeämmin ns. kehityksellistä (developmental) näkökulmaa työssä toimimiseen, ja se on näin ollen muodostunut esimerkiksi kvalifikaatiota käyttökelpoisemmaksi. Kehityksellinen näkökulma tarkoittaa sitä, että yksilöillä

ymmärretään olevan kapasiteettia muokata työympäristöään haluamallaan tavalla eikä yksilön välttämättä ajatella adaptoituvan vallitseviin olosuhteisiin. (Ks. Ellström 1997.)

Osaamisen käsite kuvaakin hyvin sitä kehitystä ja muutosta, jonka käsitykset työn tekemisestä ja ammattitaidosta ovat läpikäyneet. Osaamisen käsite ilmentää sitä, että opiskelulla ja kokemuksella hankittu tieto otetaan käyttöön eikä osaamista nähdä pelkästään tietoina tai koulussa hankittuna päätetilana. Osaaminen nähdään aktiivisena ja dynaamisena tietämisenä, jossa tiedon sisältö ja sen soveltaminen yhtyvät. (Lehtisalo & Raivola 1999, 39.) Osaamisen käsitteessä yhtyvät toimintojen, taitojen ja tiedon hallinta. Lisäksi osaaminen pitää sisällään myös toiminnan ennakkoinnin, yksilön valmiuden toimia muuttuvissa tilanteissa. (Ks. Räisänen 1998, 12.) Esimerkiksi Metsämuuronen (1999, 140) käyttää suomenkielistä termiä osaaminen laajasti tarkoittamaan taitoja, kykyä ja ominaisuuksia, joita ammattilainen tarvitsee suoriutuakseen työstä. Vastaavasti osaamistarvesanaa hän käyttää synonyymina kvalifikaatiovaatimuksille ja tarkoittaa osaamistarpeella niitä vaatimuksia, joita työntekijältä edellytetään.

Tässä tutkimuksessa käytetään osaamisen käsitettä ja puhutaan viestintä- ja ammattiosaamisesta. Osaamisen käsite soveltuu tähän tutkimukseen, sillä käsite ei korosta tietojen ja taitojen erottelua (ks. esim. Eteläpelto 1993, 111). Taidot ovat vain osa ammatillista osaamista: ammatillinen osaaminen on kirjallisuudessa ymmärretty taitojen hallinnan lisäksi myös toimintojen hallinnaksi, pätevyudeksi ja kvalifikaatioksi (Räisänen 1998, 10–15). Ammattiosaamisella tarkoitetaan lähinnä tiedoista, taidoista ja yksilön ominaisuuksista muodostuvaa toimintakykyisyyttä, jonka avulla yksilö toimii ammatissaan (ks. Jaakkola 1995, 119).

2.1.2 Ammattiosaamisen tarkastelunäkökulmia

Yksilön ammattiosaaminen voi saada erilaisia määritelmiä riippuen siitä, millaisesta tai kenen näkökulmasta käsitettä tarkastellaan. Ammattiosaamista voi lähestyä esimerkiksi tarkastelemalla sitä *erilaisina suhteina*. Ammattia voidaan tarkastella esimerkiksi työtehtävän ja tekijän välisenä vuorovaikutuksena. Tällöin ammatti voidaan ymmärtää ihmisen suhteeksi omaan työhönsä, työn vaatimiin käytännön tehtäviin ja taitoihin ja sen luomaan yhteiskunnalliseen asemaan ja arvostukseen. Näin ammatista tulee sosiaalinen suhde, jonka kautta työntekijä suhteuttaa itsensä työhönsä, tehtäviinsä ja muihin työntekijöihin. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 293; Vuorinen 1988, 29.) Räisänen (1994, 33–34) puolestaan korostaa ammatin hahmottamisessa tapaa, joka lähtee siitä, millaisessa suhteessa työ on johonkin kokonaisuuteen. Ammattiin sisältyvä työ voi olla sellainen, että toiminnan pääpaino on esimerkiksi ihmisissä, tavaroissa tai ideoissa. Tämän tyyppinen ammattikäsitteys ei siten ole yhteydessä esimerkiksi tehtäväsidonnaiseen tai yhteiskuntasidonnaiseen ammattikäsitteeseen. Ammatin perustan Räisänen mukaan muodostaa yhä useammin se, kuinka paljon ihmisellä on työssään mahdollisuuksia siirtyä sääntöjen noudattajasta sääntöjen laatijaksi. Muuttuvassa työssä tilanteiden uudelleen määrittely ja tulkinta ovat keskeisiä, ja tällöin työntekijä joutuu osallistumaan uusien sääntöjen laadintaan, ymmärtämään niiden tarpeellisuuden, sovittamaan sääntöjä laajempaan kokonaisuuteen ja soveltamaan niitä järkevimmäksi katsomallaan tavalla. Perusolettamusten, vallitsevien viitteke-

hysten ja erilaisten itsestänselvyyksien kyseenalaistamisesta on tulossa osa jokaista ammattia. Tutkimuksessani ammattiosaamista tarkastellaan suhteessa viestintäosaamiseen. Näkökulma on siinä, millaiseksi tutkittavat jäsentävät viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen ammattiin opiskelevien tulevaisuudessa tai jo ammatissa toimivien työtehtävissä.

Edelleen ammatti ja ammattiosaaminen voi saada erilaisia merkityksiä, kun sitä tarkastellaan erilaisten ammattikäsitteiden näkökulmista. Ammattia voidaan tarkastella ainakin objektiivisen, funktionaalisen tai tulkinnallisen ammattikäsitteiden näkökulmasta (ks. esim. Helakorpi ym. 1988, 149; Rätty 1987; Sandberg 2000).

Objektiivisen tai yhteiskuntasidonnaisen ammattikäsitteiden mukaan ammattien määräytymisen perustana on yhteiskunnassa muodostunut työnjako. Tämän käsitteiden mukaan ammatit eivät muodostu työntekijän oman ammatti-identiteetin tai -ideologian vaikutuksesta. Työntekijöiden on sopeuduttava ammatteihin, jotka on määritelty työnjaossa ja annettu työntekijöille. (Rätty 1987, 118; Räsänen 1994, 32–33.)

Funktionaalinen tai rationaalinen käsitys ammatista liittyy niihin toimintoihin ja tehtäviin, joita henkilö työssään hoitaa. Käsite painottaa ammattipätevydessä tiettyjen suoritusten osaamista, mutta ei niinkään kiinnitä huomiota työsuorituksen tiedolliseen perustaan. Työtä analysoitaessa voidaan pienimpinä osatekijöinä pitää tiettyjä työn suoritukseen kuuluvia liikkeitä, havaintoja ja asentoja: näistä pienistä osatekijöistä, työn piirteistä ja ominaisuuksista muodostuu työtoimintoja (Sandberg 2000). Räsänen (1994, 31) käyttääkin funktionaalista tai rationaalista ammattikäsitteestä nimitystä tehtäväsidonnainen ammattikäsite. Tosin nykyisessä rationaalissa ammattikäsitteessä ammattipätevyden määrittely perustuu aiemman tayloristisen aika- ja liiketutkimuksen sijaan työn analyysiin, esimerkiksi työtehtävien kuvauksiin, työn erityisvaatimusten tarkasteluun tai työtehtävien arviointiin (ranking) sen kompleksisuuden tai työtehtävässä vaadittavien tietojen ja taitojen mukaan (ks. esim. Armstrong 1991). Tyypillistä rationaalille ammattikäsitteelle on, että työn osatekijät ymmärretään pääasiassa kontekstista riippumattomiksi (context independent) (ks. Sandberg 2000). Esimerkiksi juuri viestintäosaamisen ajatellaan – mielestäni harhaanjohtavasti – olevan kontekstista riippumaton ja näin ollen sen ymmärretään olevan sellaisenaan omaksuttavissa eri työtehtäviin ja -konteksteihin:

“[–] although the rationalistic approaches differ in the ways they identify competence, they provide similar theories of competence at work: they all regard competence as an attribute-based phenomenon [–] human competence is described as constituted by a specific set of attributes that workers use to accomplish their work [–] furthermore, attributes are primarily seen as context-independent [–] that is, a specific attribute, such as communication skills, is regarded as having a fixed meaning in itself; it is viewed as independent of context and thus as able to be adopted in a range of work activities.” (Sandberg 2000.)

Rationaalisen ammattikäsitteiden edustamaa käsitteistä, jonka mukaan viestintäosaaminen on kontekstista riippumaton, on syytä problematisoida. Ihmisten välinen viestintä voidaan määritellä kokonaisvaltaiseksi tapahtumaksi, jossa osallistujien ja ympäristön merkitys on olennainen. Viestiessään erilaisissa toimintaympäristöissä yksilö ottaa toiminnassaan huomioon suuren määrän ympäris-

töön liittyviä tekijöitä ja käyttää viestiessään tilannetietoutta hyväkseen monella tavalla. Tilannetietoutta hyödynnetään esimerkiksi arvioitaessa omaa viestintäkäyttäytymistä ja toisia vuorovaikutusosapuolia sekä asetettaessa tavoitteita viestinnälle. (Littlejohn 1999, 110; Penman 1992, 244–245).

Tulkinnallisella ammattikäsitteellä, josta voidaan käyttää myös nimityksiä subjektiivinen sekä yksilö- tai ihmissidonnainen ammattikäsitte, tarkoitetaan ihmisen omaa käsitystä ammatista (ks. Helakorpi ym. 1988, 149; Räsänen 1994; Rätty 1987; Sandberg 2000). Tulkinnallinen lähestymistapa perustuu tulkinnallisen sosiologian perinteeseen, jonka aloittajana voidaan pitää Weberiä (ks. esim. Weber 1969). Sosiologeista muun muassa Berger ja Luckmann (1995) ja Giddens (1976; 1991) ovat kehittäneet lähestymistapaa edelleen. Lähestymistavan mukaan yksilön käsitys ammatistaan muodostuu sen tieto-, taito- ja valmiuspohjan perusteella, jota yksilö käyttää osittain hyväkseen hoitaessaan työpaikan tarjoamaa positiota. Subjektiivisen ammattikäsitteksen ajatellaan muodostuvan kasvuprosessina, johon vaikuttavat voimakkaasti yksilön elämänkaaren vaiheet, kasvatus ja koulutus. Ammatti ymmärretään ajattelevan ihmisen ehdoilla tapahtuvaksi toiminnaksi ja osaamiseksi. (Helakorpi ym. 1988, 152–153; Nurminen 1993, 49; Räsänen 1994, 33; Rätty 1987, 120–122.)

Tulkinnallisen lähestymistavan mukaan yksilön ammattiosaamista ei voida tarkastella kahden erillisen kokonaisuuden – työntekijän ja työn – kautta. Sen sijaan työntekijä ja työ muodostavat koetun työprosessin kautta yhden kokonaisuuden. Keskeisin tulkinnallisen lähestymistavan väite on, että yksilön ammattitaito tai -osaaminen ei ole ensisijaisesti tietynlainen joukko työssä tarvittavia ominaisuuksia. Sen sijaan työntekijän työn tekemisessä käyttämät tiedot, taidot ja muut ominaisuudet pohjautuvat hänen omiin käsityksiinsä työstä. Työntekijän tavat ymmärtää työnsä synnyttävät, muovaavat ja organisoivat hänen tietojaan ja taitojaan yksilölliseksi osaamiseksi, jonka varassa työtä tehdään. Päinvastoin kuin rationaalisessa lähestymistavassa, työn tekemisessä tarvittavat ominaisuudet ymmärretään pääasiassa kontekstisidonnaisiksi. Ne määrittyvät kulloisenkin tilanteen kautta: “the meaning work takes on for workers in their experience of it, rather than a specific set of attributes, constitutes competence”. (Sandberg 2000.)

Tutkimukseni lähestymistapaa yksilön viestinnälliseen ammattiosaamiseen voidaan pitää pääosin tulkinnallisena. Tulkinnallinen lähestymistapa on katsottu tarkoituksenmukaiseksi tarkasteltaessa nykyistä nopeasti muuttuvaa työelämää. Työelämän rakenteiden muuttuessa muuttuu myös se, miten työ ylipäättään mielletään ja käsitetään (Ranta 1997, 72). Tutkimuksessani olen kiinnostunut yksilön omista, viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta koskevista käsityksistä. Tulkinnallisen lähestymistavan tarkoituksenmukaisuutta yksilön työn tarkastelussa voidaan perustella muun muassa Giddensin (1984, xxiii) ajatuksella siitä, että työtoimintoja tehdään pääosin niin sanotun käytännöllisen tietoisuuden (practical consciousness) varassa. Tämä käytännöllinen tietoisuus koostuu niistä kaikista osaamisen alueista, jotka toimija implisiittisesti tietää pystyäkseen suoriutumaan työelämän tehtävistä, ilman että hänen täytyy aina ilmaista niitä ääneen. Tämä tulkinnallisen lähestymistavan huomio on olennainen, kun tarkastellaan viestintää suhteessa ammattiosaamiseen. Yksilön ammattiosaamisen näkymättömän tai hiljaisen puolen merkitys nousee esille myös Brownin ja Duguidin (1991, 40) tekemästä katsauksesta työelämän käytänteitä tarkastelemaan etnografiseen tutkimukseen.

He ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että ihmisten todelliset tavat tehdä työtä eroavat merkittävästi tavoista, joilla organisaatiot kuvaavat työtä virallisissa dokumenteissaan – manuaaleissaan, koulutusohjelmissaan, organisaatiokaavioissaan ja työnkuvauksissaan.

2.1.3 Laaja-alainen ammattiosaaminen

Ammattiin tähtäävän koulutuksen ja nykyisin erityisesti ammattikorkeakoulujen yhteydessä puhutaan käsitteiden ammattitaito, asiantuntijuus, laaja-alainen ammattitaito ja professio merkityksistä ja suhteista. Ammattitaidon ja asiantuntijuuden erona on pidetty sitä, että asiantuntijuutta ei rajaa ensisijaisesti määrätty ammatillinen työnjako, vaan jokin aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue. Asiantuntijuus viittaa yleensä jonkun alan tai asian erityistuntemukseen. Asiantuntijuudella tarkoitetaan usein perinteisiin ammatteihin liittyvää tai ammattien sisällä ilmenevää erityisosaamista, joka määrittyy tehtävä- tai ongelma-alueittain. Ajatuksena on, että yksilö kehittyy vaiheittain noviisista asiantuntijaksi. Laaja-alaisuus on ollut ammatillisen koulutuksen tavoitteena jo 1980-luvulta lähtien. Laaja-alaisuuden merkityksestä on ollut ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmassa erilaisia tulkintoja. Yhtäältä laaja-alaisuutta on tarkasteltu ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen suhteen näkökulmasta. Tällöin laaja-alaisuudella on haluttu korostaa yleissivistävien aineiden merkitystä ammattiaineiden rinnalla ja, vielä yleisemmin, koulutuksen sivistyksellistä tehtävää. Edelleen ammatillista peruskoulutusta koskevassa keskustelussa laaja-alaisuudella tarkoitetaan työntekijän monialaista osaamista ja toiminnallista joustavuutta. (Ks. Ekola 1991; Eteläpelto 1992; Korhonen 1992; Ruohotie 2002; Taalas 1995.) Professioneilla on puolestaan tarkoitettu ammattien parhaimmistoa, kermaa, kuten Rauhala (1993) termiä luonnehtii. Tyypillisinä professioneina pidetään esimerkiksi lääkäreitä ja asianajajia, joiden osaaminen perustuu pitkälti tutkimuspohjaiseen teoreettiseen tietoon ja pitkään koulutukseen. Tosin työntekijäasteen ammattien – jotka eivät ole professioneita – on teknisen kehityksen myötä katsottu saavan professionaalaisia piirteitä. (Rauhala 1993, 20–21.)

Viestintäosaamisen merkitys laaja-alaisuuden määrittelyssä nousee esille puhuttaessa yleisistä ja avainkvalifikaatioista, joiden merkityksen oletetaan tulevaisuudessa lisääntyvän kaikilla ammattialoilla. Niitä tietoja ja taitoja, jotka auttavat työntekijöitä *kohtaamaan muutoksia ja reagoimaan niihin*, on alettu kutsua avainkvalifikaatioiksi (Ruohotie 2002, 17; Streumer & Bjorkquist 1998). Esimerkiksi suomalaisissa työelämän ennusteissa alasta riippumattomina avainkvalifikaatioina on pidetty muun muassa yhteistyötaitoja ja viestintää sekä luovuutta, itsenäisyyttä ja joustavuutta. (Ks. Eteläpelto 1992; Kuusi 1996; Suikkanen & Viinamäki 1996; Takala 1995.) Näitä viestintään liittyviä ammattiosaamisen ulottuvuuksia tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa (2.2).

2.2 Näkökulmia viestinnälliseen ammattiosaamiseen

Edellä on pyritty kuvaamaan ihmisen ammattiin ja ammattiosaamiseen yhteydessä olevia käsitteitä ja näkökulmia. Ammattiosaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa lähinnä yksilön tiedoista, taidoista ja ominaisuuksista muodostuvaa toimintakykyisyyttä, jonka avulla yksilö toimii ammatissaan (ks. Jaakkola 1995, 119). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yksi ammattiosaamisen ulottuvuus – viestinnällinen ammattiosaaminen. Tutkimuksessa käytetään tässä yhteydessä yleensä käsitettä viestintäosaaminen.

Ihmiset antavat kokemuksilleen merkityksiä sekä luovat ja ylläpitävät suhteita viestinnän avulla. Viestintä mahdollistaa työyhteisön jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen, jossa merkityksiä – ideoita, mielipiteitä, käsityksiä, tunteita – luodaan, jaetaan, vaihdetaan ja tulkitaan. Tutkimuksessani viestintä ymmärretään aktiiviseksi prosessiksi, jossa yhdessä muokataan ja säädellään työyhteisön sosiaalista todellisuutta. Todellisuutta konstruoidaan viestinnän avulla erilaisissa ryhmissä, eikä näin ollen ole olemassa yhtä universaalia, kaikkialla pätevää viestintätodellisuutta: merkityksiä ei useinkaan ihmisten välisessä keskinäisessä vuorovaikutuksessa vain ”löydetä”, vaan niitä on jaettava ja tulkittava erilaisissa ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa. (Ks. esim. Cushman 1998; Frey ym. 2000; Littlejohn 1999.) Viestintäosaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön viestinnällisistä tiedoista, taidoista ja ominaisuuksista muodostuvaa toimintakykyisyyttä, jonka avulla yksilö toimii ammatissaan ja työyhteisössään. Eli käsitteellä tarkoitetaan niitä viestintään, vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyviä taitoja, kykyjä, ominaisuuksia, asennoitumista ja ymmärrystä, joita ammattilainen tarvitsee menestyäkseen työssä ja joille hän antaa omat merkityksensä ja oman painoarvonsa. Tutkimuksessani lähdän siitä oletuksesta, että viestintäosaaminen liittyy yksilön ammattiosaamiseen – viestintäosaamista tarkastellaan suhteessa ammattiosaamiseen, ei pelkästään ammattiosaamisen yhtenä osana tai erityisalueena.

Kuten ammattitaitoa ja ammattiosaamista kuvaavat käsitteet, niin myös viestintää ammattiosaamisen ulottuvuutena kuvaavat käsitteet ovat hyvin kirjavia: esimerkiksi ”yleiskvalifikaatio”, ”pehmeä kvalifikaatio”, ”sosiaalisesti vaiettu taito”, ”sosiokulttuurinen kvalifikaatio”, ”siirrettävä kvalifikaatio”, ”työntekijän subjektiiviset ominaisuudet” tai ”ääneton kvalifikaatio”. Tässä tutkimuksessa on tarpeen pohtia niitä käsityksiä ja piirteitä, joita viestintään liitetään yksilön ammattiosaamisen tarkastelussa. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, millaiseksi osaamisen ulottuvuudeksi viestintää luonnehditaan yksilön ammattia, kvalifikaatioita tai ammattitaitoa ja -osaamista käsittelevässä kirjallisuudessa ja keskustelussa: millaiseksi ammattiosaamisen ulottuvuudeksi viestintä ymmärretään ja millaisia ominaisuuksia viestintäosaamiseen liitetään.

2.2.1 Viestinnän asema ammattiosaamista kuvaavissa luokituksissa

Näyttäisi siltä, että sekä koulutus että työelämä pyrkivät vastaamaan nopeasti muuttuvan työelämän vaatimukseen nimeämällä joukon yksilön osaamisalueita yleis- tai avaintaidoiksi. Yleis- ja avaintaitojen luettelo saattaa hieman vaihdella

ajan ja ympäristön vaatimusten mukaan. Lähes poikkeuksetta siitä löytyy kuitenkin viestintäosaamiseen liittyviä alueita. Tämän vuoksi yleis- ja avaintaitojen tarkastelu on tämän tutkimuksen kannalta olennaista. Yleis- ja avaintaidot tulevat selkeästi esille erilaisissa tavoissa luokitella ammateissa vaadittavia kvalifikaatioita, kvalifikaatiotyyppinä. Tässä tutkimuksessa en pyri tekemään kattavaa selvitystä erilaisista kvalifikaatiotyyppiluokituksista (ks. aiheesta esim. Ruohotie 2002). Sen sijaan keskityn siihen, millaisena ja millaisessa asemassa näissä erilaisissa jäsenyksissä viestintäosaaminen näyttäytyy.

Tyypillisiä tapoja luokitella yksilön työssä tarvitsemia kvalifikaatioita ja osaamista on jaotella niitä esimerkiksi

- sensomotorisiin, kognitiivisiin ja motivaatio-kvalifikaatioihin (Ellström 1994, 22; Toikka 1984, 12),
- ydin- ja reunakvalifikaatioihin (Helakorpi 1992; 1995; Vuorinen 1988, 38),
- yleisosaamiseen ja alalla tyypillisesti vaadittavaan osaamiseen (ks. esim. Honkakoski 1995; Stasz 1998),
- laaja-alaisiin, hybridisiin, ydin- ja siirrettäviin taitoihin (Nijhof 1998),
- työtehtäväspesifisiin taitoihin, yleiseen ammatilliseen osaamiseen ja yleisiin ominaisuuksiin ja taitoihin (Visanti 1999, 21–22),
- ammattispesifisiin taitoihin ja tietoihin, yleiseen työelämävalmiuteen ja ammatillista kehittymistä edistäviin itsesäätelyvalmiuksiin (Ruohotie 2001),
- tuotannollisiin ja yleiskvalifikaatioihin (HE 286/1993, 7),
- yleisosaamiseen, asiaosaamiseen, asiakasosaamiseen ja strategiseen osaamiseen (Kaivo-Oja & Kuusi 1999, 157),
- ammatillisen perusosaamisen ja niin sanottuihin ammattivapaisiin sisältöihin (Suikkanen ym. 1996) tai
- tuotannollisiin, innovatiivisiin ja normatiivisiin kvalifikaatioihin (ks. esim. Ollus ym. 1990, 138–139; Räisänen 1998; Taalas 1995, 107–108; Vuorinen 1988, 38–40; Väärälä 1995a, 44–47; 1995b).

Näistä ammattiosaamista kuvaavista jaotteluista on usein nähtävissä se, että viestintäosaaminen ymmärretään melko *erilliseksi osaksi* yksilön spesifiä ammattiosaamista. Viestintäosaaminen sijoittuu usein “yleiskvalifikaatioihin”, “yleisosaamiseen” tai “ammattivapaisiin sisältöihin”. Esimerkiksi yleisosaaminen tai -kvalifikaatiot määritellään tyypillisesti osaamiseksi, jota tarvitaan alalla kuin alalla, eli viitataan yhteistyö-, viestintä- ja ongelmanratkaisutaitojen kaltaisiin “yleisesti tarpeellisiksi” katsottuihin osaamisen tarpeisiin ja taitoihin. Niin ikään ammattivapailta sisällöillä tarkoitetaan muun muassa “sosiaalisia yhteistyötaitoja, yrittäjäystaitoja, kansainvälisyystaitoja ja jatkuvan opiskelun perusvalmiuksia” (Suikkanen ym. 1996). Ydinosaamisella, tuotannollisilla kvalifikaatioilla tai työtehtäväspesifeillä taidoilla tarkoitetaan puolestaan kullakin alalla tyypillisesti vaadittavaa erityisosaamista, välittömiä ja yleisimmin tarvittavia taitoja. Tuotannollisilla kvalifikaatioilla tarkoitetaan esimerkiksi sellaista teknistä osaamista, mikä on tarpeen työn välittömässä suorituksessa. Normatiivisten kvalifikaatioiden ajatellaan sen sijaan olevan ihmisen henkilökohtaisia ominaisuuksia, joihin kuuluvat mm. “vuorovaikutustaito” tai “sosiaalinen kyvykkyys”.

Avain- tai yleistaidon käsitteitä käytetään hyvin kirjavasti eikä yleisesti hyväksytyä määritelmää ole löydettävissä. Kirjallisuudessa käytetään samassa tai hieman eri merkityksessä sellaisia käsitteitä kuin avainkvalifikaatiot, avaintaidot, perustaidot, ydintaidot, yleistaidot, yleiset oppimistulokset ja siirrettävät kvalifikaatiot (ks. esim. Jessup 1991, 30; Nijhof 1998, 33; Silvennoinen 1999, 27; Whitston 1998, 309). Hövels (1998, 57) on eritellyt käsitteiden käyttöä eri maissa. Hänen mukaansa käsitteitä "basic qualifications" ja "transferable qualifications" käytetään lähinnä saksankielisillä alueilla, käsitteitä "key qualifications" ja "core skills" Isossa-Britanniassa, käsitettä "generic skills" Kanadassa ja käsitettä "basic skills" Yhdysvalloissa. Suomessa käytetään myös vaihtelevasti käsitteitä yleis-, avain- tai ydinkvalifikaatio (ks. esim. Haltia 1995; Kaivo-Oja, Kuusi & Koski 1997). Edelleen käsitteet saattavat vaihdella koulutustason mukaan. Joissakin yhteyksissä ammatillisessa koulutuksessa käytetään käsitettä "core skills" ja korkeakoulutuksessa termiä "transferable skills" (Kemp & Seagraves 1995). Vaikka käsitteitä käytetään kirjavasti ja hieman eri merkityksissä, niitä yhdistää suhde työssä tarvittaviin kvalifikaatioihin ja niiden opettamiseen (Nijhof & Streumer 1998b, 13). Avaintaitoja näyttäisi yhdistävän usein myös käsitys niiden laaja-alaisesta soveltamisen mahdollisuudesta, käytäntöpainotteisuudesta, taitojen siirrettävyydestä ja kyvystä mukautua muuttuviin tilanteisiin.

On hyvin yleistä, että erilaisissa osaamis- ja kvalifikaatioluokitteluissa yksilön *viestintäosaamisen määrittely on puutteellista tai se mainitaan hyvin ylimalkaisesti ammattitaitovaatimuksissa*. Viestintään liittyvää osaamista myös kuvataan monenlaisilla termeillä ja sijoitetaan hyvin vaihtelevasti erilaisiin kvalifikaatioluokkiin. Tämä tulee esille lukuisten suomalaisten ja ulkomaalaisten komiteoiden ja työryhmien listauksista niistä yleis- tai avaintaidoista, joita koulutuksesta valmistuvan tulisi hallita ja joita työelämä erityisesti kaipaa. Tulevaisuuden avaintaitoalueita on selvitetty muun muassa erilaisissa ennakoitihankkeissa. Esimerkiksi Suomessa tehdyssä Sivistyksen tulevaisuusbarometrissa (Kaivo-Oja, Kuusi & Koski 1997) seuraavat tulevaisuuden avaintaidot arvioidaan tärkeimmiksi vuoteen 2017 mennessä: "kommunikaatiovalmiudet", "muutoksen sietokyky", "oppimiskyky", "ekologisuus", "erilaisuuden sietokyky (kulttuurin kompetenssi)", "ihmissuhdetaitojen osaaminen", "globaali vastuu- ja tulevaisuusajattelu" sekä "tietointensiivinen ammattiosaaminen". Englannin työelämälähtöisen NVQ-järjestelmän (National Vocational Qualifications) laatimassa kvalifikaatioluokituksessa avaintaidoiksi määritellään puolestaan "matemaattinen soveltaminen", "viestintä", "informaatioteknologia", "oman oppimisen kehittäminen", "yhteistyötaito" ja "ongelmanratkaisu" (Fletcher 1991; Jessup 1991; Oates 1998, 101). Edelleen Patterson ja Bell (2001) esittelevät Australiassa kansallisesti hyväksytyt seitsemän avaintaitoa (key competencies) artikkelissaan, joka käsittelee yleistaitojen (generic skills) opetusta ja oppimista yliopistoissa. Avaintaidoiksi määritellään yksilön kyky "etsiä ja käyttää informaatiota", "kommunikoida tehokkaasti muiden kanssa", "suunnitella ja organisoida työtehtäviään", "olla tehokkaassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa", "hyödyntää matemaattisia ideoita", "soveltaa ongelmanratkaisustrategioita tarkoituksenmukaisilla tavoilla" ja "kyky soveltaa teknologiaa". Lisäksi viestintään liittyvää osaamista on kvalifikaatioluokituksissa kuvattu muun muassa seuraavanlaisilla nimikkeillä: "ongelmanratkaisutaidot", "sosiaaliset yhteistyötaidot", "ihmissuhdetaidot", "motivoinnin

taidot”, “kuuntelemisen taidot”, “tiimityötaidot”, “johtamistaidot”, “henkilökohtaiset ja interpersonaaliset taidot”, “esiintymistaidot”, “vuorovaikutustaidot”, “kieli- ja viestintätaidot”, “kommunikaatiovalmiudet”, “viestintäteknologiaan liittyvät taidot”, “neuvottelutaidot” (ks. esim. Dagget 1994; Kaivo-Oja ym. 1997; Kuusi 1996, 87; Lindqvist ym. 1998; Suikkanen ym. 1996, 171; Visanti 1999, 21–22).

Kvalifikaatioluokituksista voidaan huomata, että viestintään liittyvät osaamisen alueet ilmaistaan niissä usein “sosiaalisten taitojen” tai “sosiaalisen kyvykkyyden” nimikkeellä. Viestinnän ja sosiaalisten taitojen suhdetta tarkasteltaessa on syytä pohtia sitä, ovatko sosiaaliset taidot jotain enemmän tai vähemmän kuin viestintätaidot, vuorovaikutus tai viestintäosaaminen (ks. esim. Baxter 1998; Bostrom 1998; Valo 1995). Sosiaalisia taitoja ja viestintätaitoja käsitellään kvalifikaatioluokituksissa rinnakkain, vaikka sosiaalisilla taidoilla usein tarkoitetaan aivan samoja kanssakäymisen taitoja kuin viestintätaidoillakin (ks. Valo 1995). Esimerkiksi Väärälän (1995a, 45–46) määritelmä sosiokulttuurisista kvalifikaatioista tai kyvykkyydestä voidaan tulkita suurelta osin viestinnälliseksi osaamiseksi. Hänen mukaansa sosiokulttuurinen kyvykkyys ilmenee tiimi- ja verkostokeskusteluissa, joissa tarvitaan kykyä yhdistellä totutusta poikkeavalla tavalla erilaisia osaamisen alueita ja erilaisten ihmisten osaamista. Se ilmenee myös kykyä käyttää toisten osaamista oman osaamisen tukena ja oppimisen lähteenä: riippuvuuksien kasvu luo yhä enemmän sosiaalisia rakenteita ja tilanteita, jotka eivät ole entuudestaan tuttuja. Väärälän mukaan sosiokulttuuriset kvalifikaatiot myös toimivat metodologisena välineenä analysoitaessa yksilön ja kollektiivin suhteita työprosessin muutoksessa.

Jos sosiaalinen määritellään laajasti ‘yhteisölliseksi’ tai ‘yhteisössä elämiseen liittyväksi’, on Valon (1995, 76) mukaan löydettävissä vain harvoja sosiaalisia taitoja, jotka eivät toteudu puheviestinnän avulla (esim. äänestäminen tai liikenteessä toimiminen). Myös Bostrom (1998) on tarkastellut sosiaalisen vaikuttamisen (social influence) ja viestinnän suhdetta esimerkiksi erittelemällä erilaisia tilanteita, joissa ihmisten teot (“what they do”) ovat tärkeämpiä kuin heidän viestintänsä (“what they say”). Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi terveyteen liittyvien tottumusten muuttamisen (kuten tupakoinnin lopettaminen) tai tietyt toiminnot urheilussa (esim. pallon lyöminen) tai jokapäiväisissä arkirutiineissa (esim. suolan ojentaminen ruokapöydässä). Kyse lienee enemmänkin siitä, että viestintä tapahtuu aina jossakin sosiaalisessa tilanteessa. Tällöin sosiaalinen konteksti määrittää ne normit, joiden mukaan esimerkiksi interpersonaalisen viestinnän tarkoituksenmukaisuutta arvioidaan (ks. Baxter 1998, 61–62).

Käytössä olevissa kvalifikaatio- ja osaamisluokitteluissa viestintäosaamista ei ole useinkaan konkretisoitu (ks. myös Rikkinen 1996, 7) eivätkä jaottelut pohjautu viestinnän teoreettisiin jäsenyyksiin. Esimerkiksi samassa kvalifikaatioluokituksessa saatetaan korostaa sekä “kommunikaatiovalmiuksia” että “ihmissuhdetaitojen osaamista”. Näin ollen viestintäosaaminen jää kvalifikaatioluokituksissa usein toteamisen tasolle ja hyvin epämääräiseksi, joten se jää luokituksia mahdollisesti soveltavien koulutus suunnittelijoiden tai viestinnän opettajien omien käsitysten, tietojen ja tulkintojen varaan. Viestinnän opetuksen kannalta on tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä jäsentää viestintäosaamista teoreettisesti esimerkiksi sisällöllisen fokuksen tai viestintäkontekstin mukaan.

Niinikään viestintäosaamista voi jäsentää viestintätaitojen ryhmittelyyn mukaan. (ks. esim. Frey ym. 2000; Littlejohn 1999; Valo 1995.)

Viestinnän sisällöllisen fokuksen mukaan tarkasteltaessa viestintäosaamista voidaan ryhmitellä seuraavien näkökulmien mukaan: sanomien tuottaminen (esim. millä tavalla luomme sanomia ja ilmaisemme niitä), merkitysten luonti ja tulkinta (esim. millä tavoin merkitykset syntyvät ihmisten välisessä ammatillisessa vuorovaikutuksessa tai millä tavoin työkuulttuuri muokkaa merkityksiä), sanomien rakenne (esim. millä tavoin sanomat rakentuvat ammatillisissa keskusteluissa), vuorovaikutuksellinen dynamiikka (esim. millä tavoin ammatillinen vuorovaikutussuhde rakentuu) tai institutionaalisen ja yhteiskunnallisen dynamiikan näkökulmasta (esim. millä tavoin valtaa käytetään erilaisissa yhteiskunnallisissa vuorovaikutussuhteissa). Kvalifikaatioluokituksissa viestintäosaamisen voi teoreettisesti ryhmitellä myös *viestintäkontekstin mukaan*. Tällöin viestintäosaamista voidaan tarkastella erilaisissa konteksteissa, kuten interpersonaalinen viestintä (esim. viestintä erilaisissa ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa), ryhmäviestintä (esim. päätöksenteko, ongelmanratkaisu, neuvottelut, viestintä tiimeissä), yhteisöjen viestintä (esim. verkostoituminen) ja media. (Ks. Frey ym. 2000; Littlejohn 1999.) Edelleen viestintäosaamista voi lähestyä *viestintätaitojen ryhmittelyjen pohjalta*. Tämä auttaa havainnollistamaan esimerkiksi sitä, että erilaiset ammatilliset vuorovaikutussuhteet ja -kontekstit eivät välttämättä edellytä erilaisia taitoja, vaan painottavat eri tavoin taitojen hallinnan tärkeyttä (ks. Valo 1995). Viestintäosaamista voidaan tarkastella esimerkiksi merkkijärjestelmiin (esim. verbaalisten ja nonverbaalisten viestien ymmärtäminen), puhumiseen ja kuuntelemiseen tai havainnointiin tai esiintymiseen ja ryhmäviestintään liittyvien jäsenysten pohjalta (taitojäsenyksistä ks. esim. Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990; Valkonen 1997; Valo 1995).

Kvalifikaatioluokituksissa viestintäosaamisen teoreettinen jäsentäminen tuo selkeyttä kirjaviin ja yleisluontoisiin kuvauksiin viestinnästä suhteessa ammattiosaamiseen. Tällöin monet muutoin hyvin eritasoiset sekä irrallisiksi ja ylimalkaisiksi jäävät viestintäosaamisen alueet pystytään perustelemaan teoreettisten jäsenysten pohjalta nouseviksi ammattiosaamisen ulottuvuuksiksi.

2.2.2 Yleisyyden ja siirrettävyyden problemaattisuus

Useimmista kvalifikaatioluokitusten määritelmistä huomataan, että työssä tarvittavaa osaamista nimitetään yleis- tai erityiskvalifikaatioksi sen mukaan, miten laajasti sitä ymmärretään käytettävän erilaisissa tehtävissä (ks. Saukkonen 1993, 261; Silvennoinen 1999, 27). Nykyisessä työyhteiskunnassa lienee kuitenkin syytä kyseenalaistaa ja problematisoida sitä, millä perustein kunkin osaamisalueen käyttölaajuutta arvioidaan. Se, millä perustein tietyn osaamisalueen käyttölaajuus määräytyy, on hyvin epämääräistä. Esimerkiksi työnantajan ja työntekijän käsitykset erilaisten osaamisalueiden laajuudesta ja merkityksestä saattavat vaihdella. Viestintäosaamisen lokeroiminen johonkin tiettyyn kvalifikaatioon on ongelmallista, sillä voitaneen ajatella, että vaikkapa vuorovaikutustaidot ovat jollain tasolla aina läsnä yksilön työtoiminnassa. On esimerkiksi vaikeaa määritellä, missä määrin viestintäosaaminen on läsnä vaikkapa tuotannollisissa kvalifikaatioissa – alueella, johon sitä ei perinteisesti katsota kuuluvaksi. Muun muassa

Haltian (1995) kvalifikaatioluokittelun voi tulkita niin, että viestintäosaaminen vaikuttaa tuotantoon. Hänen jaottelussaan viestintään liittyvä osaaminen (jota hän nimittää sosiaalisiksi taidoiksi) on luettu tuotannollisiin kvalifikaatioihin eikä normatiivisiin kvalifikaatioihin kuuluvaan sosiokulttuuristen kvalifikaatioiden tyyppiin. Tällä Haltia on halunnut korostaa, että kyseessä on osa tuotantoon vaikuttavaa ja sisältyvää ammattitaitoa. Hänen mukaansa sosiaalisten taitojen merkitys vaihtelee luonnollisesti työtehtävän mukaan, mutta hän ei näe niitä jonakin ylimääräisenä tai ammattiosaamisen lisäksi olevana osaamisena. (Haltia 1995, 16; ks. myös Haltia & Kivinen 1995, 16.) On mielenkiintoista havaita, että usein juuri viestintään liittyvän osaamisen merkitykset ja painotukset kvalifikaatioluokituksissa ja työelämän arvostuksissa vaihtelevat suuresti. Siinä missä esimerkiksi Haltia (1995) näkee, että viestintään liittyvä osaaminen vaikuttaa myös tuotantoon, Silvennoisen ym. (1994, 80) tutkimuksen mukaan viestintään liittyvää osaamista (sosiaalisia taitoja) pidetään työelämässä osin jopa muoti-ilmiönä.

Edelleen erilaisissa kvalifikaatioluokitteluissa ja -listauksissa viestintäosaamisen problematisointi on jäänyt pitkäksi aikaa vahvojen normatiivisten otaksu- mien vuoksi sille tasolle, että viestintä kuuluu ns. yleis- tai avaintaitoihin, koska se on mukana kaikessa yksilön toiminnassa. Esimerkiksi ammattitutkintolain yleisperusteluissa (HE 286/1993, 7) ammattitaidolla tarkoitetaan "tuotannollisia kvalifikaatioita eli välittömiä työtaitoja sekä työn perusteiden ja kokonaisuuden ymmärtämistä ja toisaalta yleiskvalifikaatioita eli yhteistyö-, viestintä- ja ongelmanratkaisutaitojen kaltaisia työelämässä yleisesti tarpeellisia tietoja". Dikotominen asetelma niin sanottujen yleistaitojen (generic skills) ja työspesifien taitojen (job-specific skills) välillä on tyypillinen luonnehdittaessa yksilön ammattiosaamista (ks. esim. Stasz 1998, 187). Myös oppilaitosten opetussuunnitelmissa viestintä on perinteisesti sijoitettu yleisopintoihin. Niinikään luotetaan paljon viestinnän oppimiseen yleensä elämän aikana tai vasta työelämässä. Esimerkiksi Euroopan Unionin (European Commission 1996, 30–32) koulutuksen Valkoinen kirja jaottelee yksilön työllistymisen ja työuran kannalta tärkeät osatekijät perustietämiseksi (basic knowledge), tekniseksi tietämiseksi (technical knowledge) ja sosiaalisiksi taidoiksi (social aptitudes). Kirjassa esitetyn näkemyksen mukaan perustietäminen omaksutaan lähinnä kotona ja koulussa, tekninen osaaminen oppilaitoksissa sekä soveltuvin osin työpaikoilla harjaantumalla. Sosiaalisten taitojen taas ajatellaan olevan peräisin niin kotoa ja töistä kuin elämästä yleensäkin. Myös Björnåvoldin mukaan (1998, 8–9) interpersonaalaisia taitoja (esimerkiksi yhteistyökyky ja kyky työskennellä tiimeissä) voidaan oppia vain todellisissa sosiaalisissa työympäristöissä. Tällä tavoin ajateltuna viestintäosaamista ei ymmärretä kovinkaan tavoitteellisena tai asiantuntevaa ohjausta tarvitsevana oppimisen alueena.

Kuten edellä on jo käynyt ilmi, viestintäosaaminen ymmärretään usein henkilökohtaisena yleistaitona – "personal skills, independent of specific roles or occupations", kuten Debling (1995, 92) asian ilmaisee. Kuitenkin sitä pidetään hyvin tärkeänä osana ammatissa menestymistä. Kysymykseksi jää, mitä pidetään yleisenä ja mitä ammatillisena erikoisosaamisena (ks. esim. Haltia & Hämäläinen 1999) ja mikä on varsinaista oman alan erityisosaamista ja mikä jotain muuta oheisosaamista. Esimerkiksi seuraavasta Tynjälän (1999, 162) esittämästä lausu-

masta on havaittavissa viestintäosaamisen yleisyys ja käsitys viestinnästä ylimääräisenä lisänä varsinaiseen oman alan erityisosaamiseen:

“Tämän päivän työelämässä työnantajat edellyttävät asiantuntija-asemassa olevilta työntekijöiltään oman erityisalan asiantuntemuksen lisäksi kykyä löytää oikeaa tietoa ja soveltaa sitä, yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja, suullisia ja kirjallisia kommunikaatiotaitoja, kielitaitoa, joustavaa päätöksentekotaitoa sekä kykyä kestää paineita ja epävarmuutta.[– –]Yksi tämän päivän suurimpia haasteita koulutukselle onkin kehittää opetusmenetelmiä, joissa integroituvat alakohtaisen tiedon opiskelu ja edellä kuvattujen yleisten taitojen harjaannuttaminen.”

Dikotominen asetelma nousee esille myös siinä, että ammattiosaamiseen liittyvä viestintäosaaminen nähdään kvalifikaatiojaotteluissa usein tieto-taito -akselin taitopuolella. Esimerkiksi työn vaativuuden arvioinnin kehittämistyöryhmä (Työn vaativuuden arvioinnin kehittäminen 1994, 16–20) jakaa työhön liittyvät osaamisen kvalifikaatiot tietoihin ja taitoihin. Tietoulottuvuus koostuu työn edellyttämästä koulutuksesta, työkokemuksesta, tietojen laajuudesta ja syvyydestä sekä uuden tiedon tarpeesta. Taitojen nähdään koostuvan välinetaidoista (tekniset, matemaattiset, kielelliset), fyysisistä taidoista, harkinta- ja päätöksentekotaidoista (organisointi- ja ongelmienratkaisutaidot) sekä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoista. Myös Heijken ja Ramaekersin (1998, 228) jaottelussa ammattiin liittyvä viestintäosaaminen painottuu taitopuolelle. Heidän mukaansa työssä vaadittava osaaminen koostuu kaikkiaan seitsemästä osa-alueesta: alakohtaisista tiedoista ja taidoista, organisaatioon liittyvästä tiedosta, institutionaalisesta tiedosta, tiedon ja aineistojen hallintaan liittyvästä tiedosta, johtamistaidosta, ulkoisista viestintätaidoista (external communication skills) sekä sosiaalisista ja henkilökohtaisista taidoista. Viestintäosaamista ei voi kuitenkaan tulkita pelkästään ammattiosaamisen taitoulottuvuudeksi. Esimerkiksi oppimisen näkökulmasta viestintäosaaminen tulee nähdä mitä suurimmassa määrin viestintätietoon perustuvaksi osaamisen alueeksi (ks. Littlejohn & Gray 1996; McCroskey 1998).

Kysymys avain- tai yleiskvalifikaatioista tai -taidoista koulutuksen ja työelämän välisissä suhteissa ei ole suinkaan uusi, vaan keskustelua on käyty 1970-luvulta asti (Hövels 1998, 57). On kuitenkin edelleen syytä kysyä, onko viestintäosaamisen sijoittaminen kvalifikaatioluokituksissa avaintaitoihin tai opetussuunnitelmissa yleisopintoihin liian yksinkertainen ja helppo ratkaisu. Onko viestintäosaamista sen yleisen luonteen vuoksi pidetty liian itsestään selvänä ja onko avaintaidot otettu ja omaksuttu koulutukseen ja opetussuunnitelmiin liiaksi valmiina annettuina? Whitstonin (1998, 315) mukaan yleistaitoajattelussa vallitsee oletus, että yleistaidot ovat jo implisiittisesti läsnä ihmisten toimintakäytänteissä. Näin ollen niistä tarvitsee vain tehdä eksplisiittisiä ja jakaa tämä eksplisiittinen ymmärrys taitojen olemassaolosta oppijoiden kanssa. Suuntaus, että viestintään liittyvä osaaminen hoituu niin sanotusti “omalla painollaan” näkyy myös siinä, että esimerkiksi ammattitutkintojen arvioinnissa ei pidetä tärkeänä, että näitä “yliammatillisia” kvalifikaatioita mitattaisiin omilla kokeillaan tai järjestettäisiin valmentavaa kurssia viestinnälliseen osaamisen liittyvistä sisällöistä. Sen sijaan näytöt suunnitellaan sellaisiksi, että myös viestintään liittyvä osaaminen voi tulla niissä ilmi, ja näytöt arvioidaan myös näiden yliammatillisten kvalifikaatioiden suhteen. (ks. Mäkinen 1998, 90.) Niin sanottujen yleistaitojen

näyttö ja teoreettinen ymmärrys jää esimerkiksi näyttökokeissa hyvin sattumanvaraiseksi (ks. Haltia 1999, 130). Tällöin arvioinnissa kiinnitetään kenties huomiota sellaisiin viestinnällisen ammattiosaamisen piirteisiin, jotka ovat työn tekemisen kannalta keskeisiä, mutta joita ammattitutkinnon suorittajalla ei välttämättä ollut mahdollisuus tietoisesti kehittää.

Kritiikkiä avaintaitoja kohtaan ei pidä suinkaan ymmärtää niin, että ne olisivat tarpeettomia. Päinvastoin avaintaitojen relevanssi työelämän, työllistymisen ja muutoinkin yksilön elämän kannalta on ilmeinen, mutta tutkimus ei ole vielä onnistunut luomaan luotettavaa taksonomiaa tai systeemiä avaintaidoille (Nijhof 1998, 33). Luettuaan listauksia työelämän yksilöltä edellyttämistä avaintaidoista ei voitane kiistää kyseisten taitojen hyödyllisyyttä ja tärkeyttä. Sen sijaan lähempää ja kriittistä tarkastelua vaatii se, millaisia ominaisuuksia ja odotuksia avaintaitoihin sisällytetään tai millä perustein ja kenen näkökulmasta tietyt osaamisen alueet määritellään yleis- tai avaintaidoiksi. Näyttäisi siltä, että viime aikoina on aiempaa kriittisemmin alettu pohtia ja jopa kyseenalaistaa näiden avaintaidoiksi tai -kvalifikaatioiksi nimettyjen osaamisalueiden tehtävää, luonnetta ja paikkaa oppilaitosten opetussuunnitelmissa.

Useissa viimeisen vuosikymmenen aikana tehdyissä tutkimuksissa ja julkaisuissa onkin pohdittu, *miksi avaintaitoja tarvitaan ja mikä on niiden tehtävä koulutuksessa* (ks. esim. Hövels 1998; Nijhof & Streumer 1998a; Whitston 1998; Wolf 1991). Tämä pohdinta on keskeistä viestinnän opettamisen näkökulmasta, koska useimmat avaintaitoja koskevat luonnehdinnat koskevat selkeästi viestintäosaamista. Yhtä mieltä ollaan usein esimerkiksi siitä, että avaintaidot kompensoivat opiskelijoiden varhaista erikoistumista ja kaventavat akateemisen tai yleisen ja ammatillisen koulutuksen välistä kuilua. Lisäksi on ajateltu, että avaintaitojen avulla varmistetaan se, että opiskelijoilla on sellaisia taitoja, joilla on relevanssia työelämässä, ja koulutetaan sellaisia ihmisiä, joita työnantajat haluavat palkata. (Whitston 1998.) Myös Nijhof (1998, 20) ja Nijhof ja Streumer (1998b, 11) tuovat esille sen, että avaintaidoilla pyritään laajan koulutusohjelman takaamiseen. Niiden avulla on pyritty tuomaan ratkaisu siihen, että nuoria pystytään paremmin valmentamaan uuden vuosituhannen ammatteihin, työllistymiseen ja kansalaisuuteen. Avaintaitojen on lisäksi ajateltu tarjoavan mahdollisuuden yksilölliseen joustavuuteen ja liikkuvuuteen työmarkkinoilla. (Hövels 1998, 57). Whitstonin (1998, 308–309, 313) mielestä tarvitaan kuitenkin enemmän tietoa, mitä avaintaidot itse asiassa ovat, mihin niitä todellisuudessa tarvitaan ja mikä on niiden suhde koko opetussuunnitelmaan. Hän herättää mielestäni aiheellisesti kysymyksen siitä, tarvittaisiinko sittenkin perusteellista opetussuunnitelmien tarkistamista sen sijaan, että pelkästään lisätään avaintaitoja opetukseen, jotta varmistettaisiin opiskelijoiden pätevyys muuttuvilla työmarkkinoilla.

Avaintaitoihin liittyy monia ongelmia, joita ei välttämättä ole pohdittu riittävästi. Whitston näkee uhkana sen, että jos koulutuksessa avaintaitojen ”voimaan” luotetaan liikaa, koulutus saattaa entisestään kaventua ja painottua käytännöllisiin oppimistuloksiin. Usein liiankin itsestään selvästi oletetaan, että työnantajat vaativat käytännöllisyyttä. Edelleen monien, avaintaitoihin helposti liitettävien käsitteiden merkityksiä ei varsinaisesti ole mietitty loppuun saakka. Erityisesti siirrettävyyden eli transferin käsite – mikä tyypillisesti yhdistetään avaintaitoihin ja siten myös viestintäosaamisen oppimiseen – on hyvin proble-

maattinen. (Ks. esim. Beach 1999, 103; Brown 1998; Streumer & Bjorkquist 1998, 251). Usein avaintaitojen ja siirrettävien taitojen (transferable skills) käsitteitä käytetään täysin samassa tarkoituksessa, jopa synonyymeinä (ks. Nijhof 1998, 31; Whitston 1998, 308). Avaintaitojen yhteydessä siirrettävyydellä usein tarkoitetaan, että keskeinen avaintaitoja määrittelevä ominaisuus on niiden soveltuvuus useisiin tilanteisiin:

“The term transferable skills is often used interchangeably with key skills to identify their defining characteristic and chief attraction, namely that they are applicable in other situations and contexts” (Whitston 1998, 308).

Näyttäisi siltä, että siirrettäviä taitoja – kuten avaintaitojakin – on pidetty ratkaisuna joustavan ja mukautuvan työvoiman tarpeeseen. Kuitenkin on olemassa enemmän vakuutteluja ja puhetta avaintaitojen siirrettävyydestä kuin varsinaisia näyttöjä (ks. myös Kemp & Seagraves 1995; Oates 1992; Smith, Ford & Kozlowski 1997). Erilaisissa siirrettäviä taitoja kuvaavissa luetteloissa, kuten avaintaitojenkin – tarkoitetaanhan näillä usein samoja taitoja – on jonkin verran sisällöllistä vaihtelua. Kuitenkin siirrettäviksi taidoiksi usein nimetään esimerkiksi kirjalliset ja verbaaliset viestintätaidot, interpersonaaliset taidot, ongelmanratkaisutaidot, viestintäteknologia ja vieraiden kielten taito (ks. esim. Jessup 1991). Myers (1992) on todennut tutkimuksessaan, että avaintaitojen edustama lähestymistapa transferiin on riittämätön yksilön ammatillisen joustavuuden kehittymisessä. Avaintaitoja kuvaavat luettelot koostuvat tyypillisesti yleisistä tehtävä- ja työkuvauksista, eivätkä ne perustu mihinkään yhtenäiseen teoreettiseen käsitykseen taitojen ja työtehtävien suhteista, eivätkä ole kovin valideja kuvattaessa taitojen ja työn suhdetta. Pelkät avaintaitojen kuvaukset eivät Myersin mukaan itsessään muodosta riittävää pohjaa transferin ilmenemiselle. Tämä ns. avaintaitojattelu saattaa johtaa helposti siihen, että koulutuksessa kiinnitetään huomiota enemmänkin tuotoksiin kuin itse oppimisprosessiin (Whitston 1998, 308). Avaintaidoitan usein ilmaistaan tuotoksenomaisina yksilön valmiuksina työmarkkinoille. Esimerkiksi Allan (1996) on tutkimuksessaan määritellyt listan yliopistotason siirrettävistä avaintaidoista (key transferable skills), jotka ilmaistaan oppimistuotoksina. Allanin laatimassa listassa siirrettäviksi avaintaidoiksi mainitaan esimerkiksi kyky viestiä tehokkaasti (communicate effectively), informaatioteknologian käyttäminen (esim. erilaisissa muodoissa olevan datan luominen, varastointi, lähettäminen ja hankkiminen), oma-aloitteisuus (esim. itsensä motivointikyky, päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukyvyt) ja tiimityöskentely (esim. työskenteleminen yhteistyöhaluisesti ryhmissä, kyky arvioida ryhmän toiminnan tehokkuutta ja heikkouksia).

Idea siirrettävistä taidoista liittyy oletukseen, että on olemassa joukko taitoja, jotka kulkevat aina ihmisen mukana (Kemp & Seagraves 1995). Tämä käy ilmi esimerkiksi Jessupin (1991, 80) avaintaitojen määritelmästä:

“The essential feature of core skills is that they are common to many activities. [– –] The essential point about these facets of competence [– –] is the extent to which the skills are common to behaviour in different areas and contexts. [– –] This is based upon the assumption that the acquisition of the core skill in some areas of competence and contexts offers the potential of generalisation or transfer to other areas and contexts which employ the same skill.”

Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että niin kutsutut siirrettävät taidot olisivat tyystin tilanteesta riippumattomia ja sellaisenaan siirrettävissä. (Kemp & Seagraves 1995.) Viestintäosaaminen ei välttämättä kulkeudu sellaisenaan yksilön mukana tilanteesta toiseen. Viestinnän opetusta ja oppimista koskevat tutkimukset ovat pääosin keskittyneet siirtovaikutuksen tarkasteluun opiskeluaikana, ja työelämään saakka yltävää viestintäosaamista koskevaa transfer-tutkimusta on melko vähän (ks. Clark 2002). Näin ollen viestintäosaamisen leimaaminen ominaisuuksiltaan siirrettäväksi on harhaanjohtavaa. Viestinnän pitää ammattiin tähtäävässä koulutuksessa "ansaita" paikkansa oppijan ammatillisessa kehitysprosessissa. Siksi viestintäosaamiseen liittyviä näkökulmia on syytä problematisoida ja kytkeä ammatilliseen kehittymiseen. Tämä vaatii myös opetussuunnitelmien tarkastamista ja sen miettimistä, millä tavalla viestintään liittyvä aines näkyy koko opetussuunnitelmassa. Wolf (1991) kyseenalaistaakin hyvin vahvasti ja kärkevästi sen, että ammattilaisilla olisi mukanaan joukko kannettavia taitoja, joita voi tarpeen tullen soveltaa erilaisissa tilanteissa:

"Do people really mean that accountants, lawyers, pharmacists and managers have "portable skills" with which they can (should?) move easily from one occupation to another, pausing only to pick up a reference book or two? Or that much of their training could be carried out in common? Surely not."

Wolf (1991) tuo esille myös sen, että avaintaitojen määrittelyssä on huomattavan paljon epätasällisyyksiä ja jopa "mitäänsanomattomuuksia". Hän kysyy, mitä esimerkiksi sellainen avaintaidoksi mainittu ominaisuus kuin "kyky keskustella muiden työpaikalla olevien ihmisten kanssa työn tekemisestä" merkitsee yhtäältä varastotyöntekijälle, yrityksen tiimijohtajalle tai vaikkapa kirurgille?

Oletus siitä, että on olemassa joitakin opittuja "yleistaitoja" tai "siirrettäviä taitoja", ei sovi yksiin useimpien nykyisin vallalla olevien oppimiskäsitysten kanssa (Nijhof 1998, 31; Whitston 1998, 314). Kun oppiminen esimerkiksi ymmärretään prosessiksi, sitä ei voida määritellä tuotoksen tai lopputuloksen avulla, kuten yleistaitojen oppiminen usein käsitetään (ks. esim. Kolb 1993, 144). Whitstonin (1998, 317) mukaan oppimisen siirrettävyyden keskeinen tekijä on juuri oppimisprosessi, eivät yksittäiset taidot tai tiedot, joiden ajatellaan itsessään olevan siirrettäviä. Jos opitun siirrettävyys ymmärretään tiettyjen avaintaitojen ominaisuutena, kohdistetaan näihin taitoihin Whitstonin mukaan liikaa ja usein jopa vääriä odotuksia. Myös koulutuksen ja työelämän yhteyksiä korostavan situationaalisen oppimisen näkökulman valossa avaintaidon käsitettä on tarkasteltava kriittisesti. Avaintaitoja olisi syytä tarkastella myös epistemologisesta näkökulmasta: Millainen käsitys tiedosta on yleistaitoajattelun ja siirrettävyyden taustalla? Billettin (2001) mukaan oppimisen situationaaliset tekijät asettavat kyseenalaisiksi käsitykset, joiden mukaan tieto voitaisiin ymmärtää olemukseltaan eikonkontekstiksi, kuten avaintaidot tyypillisesti ymmärretään. Avaintaitojen edustaman yleisyyden sijaan osaamisen liittämisen kontekstiin on tärkeää. Siirrettävyyden problematiikkaa viestintäosaamisen oppimisessa tarkastellaan lähemmin luvussa 6.3.2.

Jos viestintäosaamisen yhteydessä käytetään yleis- tai avaintaitokäsitteitä, on ne *liitettävä tarkoituksenmukaiseen kontekstiin* – muutoin ne jäävät oppijalle merkityksettömiksi osaamisen luonnehdinnoiksi tai pelkiksi käsitteiksi. Voisi

ajatella, että avain- tai yleistaidot toimivat paremminkin käsitteinä, joiden avulla oppimisen kohdetta havainnollistetaan ja eri ammattitehtävien osaamisalueiden yhteneväisyyksiä voidaan korostaa. Sen sijaan tarkempaa erittelyä ja täsmennystä kaivataan, kun mietitään mitä viestintäosaaminen erilaisissa työtehtävissä tarkoittaa ja millaisia merkityksiä viestintäosaaminen saa erilaisissa työkonteksteissa.

2.2.3 Viestintä hiljaisena osaamisena

Kun tarkastellaan viestinnällistä ammattiosaamista koskevia luonnehdintoja, niissä toistuvat edellä kuvatun yleisyyden ja siirrettävyyden lisäksi hyvin usein käsitteet ”hiljainen osaaminen” tai ”hiljainen tieto” (tacit knowledge). Edelleen viestintäosaamisen kuvaillaan usein olevan luonteeltaan jotain ”pehmeää”, ”piilevää” tai ”sosiaalisesti vaiettua” osaamista. Ellströmin (1994, 51–52) mukaan tietyt ammattiosaamisen alueet ovat eksplisiittisiä tai teoreettisia taitoja (kunkin), joita voi verbalisoida tai välittää muille. Toiset ammattiosaamisen alueet puolestaan ovat luonteeltaan implisiittisiä, hiljaisen osaamisen alueita. Viestinnällisen ammattiosaamisen määrittelyn kannalta on olennaista pohtia, missä määrin sen ymmärretään olevan luonteeltaan eksplisiittistä tai teoreettista, toisaalta implisiittistä tai hiljaista osaamista. Hiljaista osaamista onkin tutkittu ja tarkasteltu enimmäkseen ihmisen työkäyttäytymistä ja esimerkiksi johtamistaitoa käsittelevissä yhteyksissä (esim. Lahn 1998; Schön 1983; Silvennoinen 1998; Sternberg & Horvath 1999). Hiljaisen osaamisen on todettu olevan huomionarvoinen osa työssä menestymistä ja johtamistaitoa. Hiljaisen osaamisen käsitteellä on ajateltu olevan yhteyttä myös käytännöllisen älykkyyden (practical intelligence) käsitteeseen. (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath 1995; Wagner & Sternberg 1986).

Viestintätieteissä hiljaisen tiedon ja osaamisen problematiikka liittyy viestinnän *tietoisuuden ja ei-tietoisuuden* suhteen tarkasteluun. Tämän keskustelun voidaan katsoa alkaneen erityisesti Langerin ja hänen tutkimusryhmänsä toimesta (ks. esim. Langer, Blank & Chanowitz 1978; Langer, Chanowitz & Blank 1985). Heidän tutkimustensa tulokset, joissa vuorovaikutusosapuolten ei-tietoisien toiminnan merkitys vuorovaikutuksessa havaittiin olennaiseksi, ovat johtaneet viestinnän alan tutkijoita uudelleenarvioimaan tietoisuuden (conscious, intentional, mindful communication) ja ei-tietoisuuden (unconscious, mindless communication) asemaa viestintäprosessissa (ks. Bailey 1986; Kellermann 1992; King & Sawyer 1998, 326–327; Hample 1992; Stamp & Knapp 1990). Usein viestinnän tutkijat ovat päätyneet siihen, että viestinnän ei voi ajatella olevan joko pelkästään tietoisista tai tiedostamatonta. Jos kaikki viestintään liittyvät ratkaisut olisivat tiedostamattomia, emme voisi välttämättä olla tavoitteellisia viestinnässämme tai pyrkiä vaikuttamaan. Jos taas tiedostaisimme viestiessämme kaiken, se saattaisi haitata vuorovaikutustilanteiden sujuvuutta ja luontevuutta. (Ks. Motley 1992.) Bavelas ja Coates (1992, 304) ovat analysoineet keskusteluja ja tulleet siihen johtopäätökseen, että monet piirteet keskusteluissa osoittavat viestijöiden toimivan tietoisesti. Esimerkiksi viestijäosapuolten toistensa puheenvuoroihin reagoimisen nopeus (responses are *immediate*) ja vastausten tarkkuus (participants produce

precise, perfectly fitted responses) eivät tue käsitystä, että viestinnässä toimittaisiin täysin ei-tietoisesti.

Tietoisuuden ja toimintojen tarkoituksellisuuden on nähty olevan olennainen osa ihmisyyttä. Motleyn (1992, 322) mukaan tämä heijastuu tapaamme kuvata ihmistä ja meiltä puuttuu sanastoa kuvata ei-tietoisuutta viestinnässä: "The central problem, as I see it, is one of vocabulary. We use ordinary words to describe unconscious processes." Se millä tavalla viestinnästä esimerkiksi kirjoitetaan, sisältää usein oletuksen, että viestintä pohjautuu pääosin tietoisille valinnoille tai että ihminen pystyy kontrolloimaan viestintään liittyviä kognitiivisia prosesseja. Kun kuvaamme ihmisten viestintää, kuvaamme heidän esimerkiksi "ottavan puheenvuoron", "säätävän puheenvuorojen vaihtumista", "luovan merkityksiä" tai "arvioivan kuulemaansa". Monien viestintään yhteydessä olevien kognitiivisten prosessien (esim. havaitseminen, muisti) on kuitenkin todettu olevan pääosin ei-tietoisia (Hample 1992). Tietoisuuden ja ei-tietoisuuden suhdetta viestinnässä onkin usein selitetty niin, että monet vuorovaikutustilanteissa tehtävät päätökset ja ratkaisut ovat ei-tietoisia tai jopa automaattisia, mutta niistä tullaan tietoisiksi epätavallisissa tai normaalista poikkeavissa tilanteissa, esimerkiksi konflikteissa tai epämiellyttäviksi koetuissa viestintätilanteissa. Tosin tuloksetas viestintä problemaattisissa viestintätilanteissa ei välttämättä ole aina tietoisia. (Motley 1992).

Hiljaisen tiedon käsitteellä pyritään kuvaamaan ilmiötä, jossa toisaalta yksilön tiedostamaton ja toisaalta käytännön toiminta yhdistyvät. Polanyi (1967) alkoi käyttää ensimmäisenä käsitettä "tacit knowledge". Hän tarkoittaa sillä sellaista tietoa, jonka ihminen tietää ja osaa toimiessaan, mutta jota hän ei osaa selittää tai joka on ainakin hyvin kömpelästi puettavissa sanoiksi. Hodkingin (1992) tulkinnan mukaan Polanyi tarkoitti käsitteellä kaikkia niitä piilossa olevia rakenteita, kokemuksia ja "pikkutaitoja" (minor skills), jotka muodostavat yksilön senhetkisen pätevyyden. Polanyiin käsite muistuttaa Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) intuitiivisen ymmärtämisen (intuitive understanding) käsitettä. Polanyi havainnollistaa käsitettä tunnetulla esimerkkillään tuttujen kasvojen tunnistamisesta: Kun näemme satojen ihmisten joukosta tutut kasvot, me vain yksinkertaisesti tunnistamme ne. Emme osaa sanoa tai selittää, miten tämä itse asiassa tapahtuu. Samanlainen ilmiö toteutuu myös ihmisen viestinnässä: teemme jatkuvasti viestinnällisiä ratkaisuja, valintoja ja tekoja emmekä välttämättä osaa sanoa, miksi teimme tai sanoimme juuri niin.

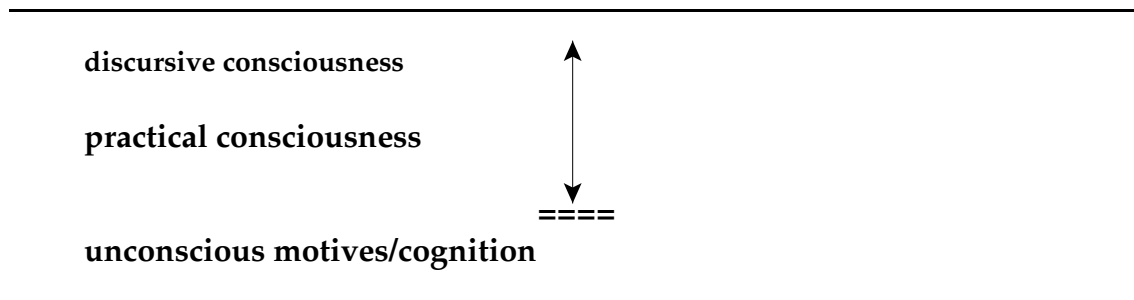
Mistä sitten johtuu, että vaikka ihminen osaa jonkin asian, hän ei siitä huolimatta ei kykene kertomaan niitä periaatteita ja sääntöjä, joihin osaaminen perustuu? Rylen (1961) tulkinnan mukaan tämä ei välttämättä johdu puutteellisista kyvyistä selittää asioita, vaan siitä, että osaaminen ei perustu tietämiseen. Lakoffin ja Johnsonin (1999, 10, 13, 103) mukaan on olemassa tutkimusta ja todisteita siitä, että suurin osa yksilön ajattelusta on tiedostamatonta. Ihmisen ajattelu toimii tietoisuuden ulottumattomissa niin nopeasti, että voimme saada vain pienen osan tietoiseen tarkasteluamme. Tämä tiedostamaton ajattelu, jota Lakoff ja Johnson kutsuvat kognitiiviseksi tiedostamattomaksi (the cognitive unconscious), antaa rakenteen ja muodon ihmisen tietoiselle ajattelulle.

Myös Giddens (1984) on eritellyt hiljaisen ja tietoisien toiminnan suhteita. Hän käyttää käsitteitä refleksiivinen kapasiteetti (reflexive capacity), diskursiivi-

nen ja praktinen tietoisuus (discursive, practical consciousness) sekä tiedostamaton (unconscious). Hänen mukaansa ihmisille on ominaista ymmärtää tekemäänsä toiminnan aikana. Tämänkaltaista refleksiivistä kapasiteettia yksilö käyttää jokapäiväisessä sosiaalisessa toiminnassaan. Refleksiivinen kapasiteetti toimii kuitenkin vain osittain diskursiivisella, puheen tasolla. Suuri osa yksilön toiminnasta tapahtuu Giddensin mukaan praktisen tietoisuuden varassa. Praktinen tietoisuus rakentuu ihmisen sosiaalista toimintaa ohjaavista hiljaisen tiedon alueista, jotka eivät välttämättä ole diskursiivisesti ilmaistavissa. Giddensin mukaan diskursiivisen tietoisuuden (discursive consciousness) ja praktisen tietoisuuden suhde tulee ymmärtää eri tavalla kuin diskursiivisen tietoisuuden ja täysin tiedostamattoman (unconscious) suhde:

“Between discursive and practical consciousness there is no bar; there are only the differences between what can be said and what is characteristically simply done. However, there are barriers, centred principally upon repression, between discursive consciousness and the unconscious. [– –] Discursive consciousness means being able to put things into words. The ‘unconscious’ in psychoanalytic theory has reference to the opposite of this – not being able to give verbal expressions to the prompting of action.” (Giddens 1984.)

Diskursiivisen ja praktisen tietoisuuden ja tiedostamattoman suhdetta Giddens on havainnollistanut seuraavan kuvion (kuvio 2) tapaan:



KUVIO 2 Diskursiivisen ja praktisen tietoisuuden sekä tiedostamattoman suhde (Giddens 1984, 7)

Diskursiivisen ja praktisen tietoisuuden välissä Giddens ei näe selkeää rajaa, vaan ne erottaa toisistaan se, mikä voidaan sanoa ja mikä vain tyyppillisesti tehdään. Sen sijaan diskursiivisen ja tiedostamattoman välillä on eräänlainen muuri.

Myös Erautin (1994, 15) ja Schönin (1983, 49) mukaan ihmiset eivät välttämättä tiedä, mitä tietävät. Tai taitavat ammattilaiset usein tietävät enemmän kuin osaavat sanoa, kuten Schön (1983, viii) asian ilmaisee. Schön (1983, viii, 49; 1988, 25–26) kuvaa hiljaisen tiedon kaltaista ilmiötä käsitteillä “knowing-in-action” tai “knowing-in-practice”. Hänen mukaansa suurin osa tämänkaltaisesta “knowing-in-action” -osaamisesta on hiljaista. Schön (1983, 54) liittää hiljaisen tiedon kaltaiseen osaamiseen kolme ominaisuutta. Ensinnäkin hänen mukaansa on olemassa toimintoja, oivalluksia ja näkemyksiä, joita voimme toteuttaa spontaanisti; niitä ei tarvitse miettiä ennen toimintaa tai sen aikana. Tämä muistuttaa Schneiderin ja Shiffrinin (1985) ajatusta siitä, että kun toimintamme muodostuu rutiininomaiseksi, emme enää käytä mentaalisia resurssejamme sen kontrolloimiseen. Tietety

toiminnot esimerkiksi ihmisten välisissä keskusteluissa saattavat olla jo niin yliopittuja (overlearned), että niistä on tullut automaattisia ja ei-tietoisia (Bavelas & Coates 1992, 301). Viestintätieteissä informaation prosessointia kuvaava Action Assembly -teoria (ks. esim. Greene 1997; Littlejohn 1999) pyrkii selittämään sitä, kuinka esimerkiksi tiettyihin tilanteisiin ja toimintoihin liittyvät ominaispiirteet, suhteet ja viestintäkäyttäytyminen ovat symbolisesti varastoituneena yksilön pitkäkestoiseen muistiin. Samankaltaisissa tilanteissa ja toiminnoissa nämä muistissa olevat menettelytavat (procedural records) aktivoituvat käyttöön. Lisäksi emme Schönin (1983) mukaan useinkaan tiedosta oppineemme tekemään näitä asioita; me vain yksinkertaisesti huomaamme tekevämme niitä. On myös olemassa tapauksia, joissa saatamme tulla tietoisiksi ja sisäistää hiljaisen osaamisen osaksi toimintamme rakenteita; joissakin toisissa tapauksissa emme tule koskaan siitä tietoisiksi. Olimme tietoisia tai emme, on kuitenkin tyypillistä että olemme usein kykenemättömiä kuvamaan sitä tietoa, jonka toimintamme paljastaa:

“In some cases, we were once aware of the understandings which were subsequently internalized in our feeling for the stuff of action. In other cases, we may never have been aware of them. In both cases, however, we are usually unable to describe the knowing which our action reveals.” (Schön 1983.)

Schön (1988, 25) havainnollistaa hiljaista tietoa esimerkillään pyörällä ajamisesta. Pyörällä ajaessamme siihen liittyvä tieto on spontaania, se on toiminnassa itsessään (knowing is in our action) ja siksi emme osaa selostaa tarkasti tekemäämme. On tyypillistä, että alkaessamme selittää tätä “hiljaisen tiedon” varassa tapahtuvaa tekemistä – vaikkapa pyörällä ajamista – selitämme epätarkasti tai annamme luultavimmin ns. vääriä vastauksia. Jos toimisimme pyörällä ajaessamme tarkasti selityksemme mukaan, olisimme todennäköisesti pulassa. Lisäksi meillä on tapana “huomata” hiljainen tieto silloin, kun rutiininomaisiin toimintoihin tulee poikkeuksia tai yllätyksiä. Myös viestijät tulevat yleensä tietoisiksi viestintäkäyttäytymisestään silloin, kun tilanne on jollakin tapaa erikoinen (Andersen 1986, 95; Motley 1992, 307). Silloin näemme asiat uudella tavalla ja kiinnitämme huomiomme myös hiljaisen tiedon ominaisuuksiin. On tyypillistä, että yksilön tietoisuus herää juuri sellaisissa tilanteissa, joissa ei jostain syystä enää voikaan toimia rutiinien mukaan, vaan toiminnalle on löydettävä uusia muotoja (Joas 1996, 129–130). Hiljainen osaaminen ei kuitenkaan tarkoita aina sitä, että yksilö toimii työtä tehdessään pelkästään intuitiivisen tietämyksen varassa, ajattelematta. Ihmisen toiminnalle on tyypillistä, että toimimme ja arvioimme käyttäytymistämme yhtäaikaisesti: teemme jatkuvasti arviointeja siitä, voimmeko luottaa siihen mitä olemme tekemässä. (Lahn 1998, 40; Schön 1983, 50.)

Schönin näkemystä hiljaisesta tiedosta (knowing-in-action) on kritisoitu siitä, että hän ei kovin tarkasti pohdi tai problematisoi hiljaisen tiedon ja yksilön taitavan toiminnan yhteyttä (ks. esim. Lahn 1998, 41). Tätä yhteyttä on tarkastellut esimerkiksi Eraut (1994). Hän määrittelee taitavan käyttäytymisen (skilled behaviour) monimutkaiseksi toiminnaksi tai tekemisen jatkumoksi, josta on tullut käytännön ja kokemuksen kautta niin rutiininomaista, että se on lähes automaattista. Tämä taitava toiminta saavutetaan Erautin mukaan suurimmaksi osaksi käytännön ja palautteen kautta. Palaute voi olla esimerkiksi fyysisen suorituksen

– vaikkapa pyörällä ajamisen opettelu – yhteydessä sensomotorista tai erilaisten työsuoritusten yhteydessä palautetta kollegalta (ks. Lahn 1998, 34). Vähitellen ammattilaisen tieto omasta osaamisestaan – vaikkapa esim. opettajan tieto siitä kuinka opettaa – muuttuu hiljaiseksi tiedoksi, jota on vaikea selittää muille tai jopa itselle. Monia samankaltaisia esimerkkejä hiljaisesta osaamisesta voi löytää monista ammateista, erityisesti juuri interpersonaalisten ja viestintätaitojen alueella. Viestinnälle on ominaista, että yksilö suunnittelee viestintätekojaan ja tavoitteitaan ainakin pääpiirteissään. Mutta itse viestintäteko, vuorovaikutus muistuttaa Erautin kuvaamaa taitavan toiminnan jatkumoa, jota etukäteissuunnitelmien sijaan ohjaavatkin ensisijaisesti yksilön nopeat ja intuitiiviset ratkaisut. (Eraut 1994, 50, 115.)

Kun pohditaan asiantuntijuuteen liittyvää tietoa, on Lahnin (1998, 38) mukaan eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon suhdetta tarkoituksenmukaisinta tarkastella juuri viestinnällisessä viitekehyksessä. Tätä hän perustelee sillä, että yleensä kollegoiden välistä suullista vuorovaikutusta työtilanteissa tukee heidän välillään oleva yhteinen ymmärrys (common understanding) ja tilanteen luomat, asiayhteyteen liittyvät vihjeet (contextualization cues), joiden avulla tilanteissa tehdään tulkintoja. Näin ollen voisi ajatella, että ammattilaisen toiminnassa tieto ja viestintä – yhteinen ymmärrys ja vuorovaikutus – nivoutuvat saumattomasti yhteen. Jos esimerkiksi kuunnellaan kahden kollegan välistä keskustelua, se ei välttämättä ”aukene” ulkopuoliselle kuuntelijalle, koska kollegoiden välillä on paljon sellaista yhteistä ymmärrystä, jota ei ole tarpeen verbalisoida. Ei ole varmaan yleistä, että esimerkiksi työtovereiden kanssa vuorovaikutuksessa oltaessa kovin tietoisesti pohditaan, miten keskustelu nyt jatkuu, mikä olisi tässä tilanteessa tuloksellisinta tai toteutanko nyt omaa ammattiosaamistani tuomalla osaamiseni ja tietoni esille. Bavelas & Coates (1992) osoittavat, kuinka viestijät tiedostamattaan mukauttavat omaa verbaalista ja nonverbaalista viestintäänsä muiden vuorovaikutusosapuolten viestintään sellaisella tavalla, että lopputulos muistuttaa mitä erinomaisinta yhteiskoreografiaa. Myös Andersen (1986) tuo viestinnän tietoisuutta tarkastelevassa artikkelissaan esille sen, että suuri osa tehokkaasta viestinnästä on luonteeltaan automaattista (habitual). Hänen mukaansa eksperttiydessä onkin pitkälti kysymys laajojen tiedostamattomien osaamisresurssien ”paljastumisesta” ja käyttöönottamisesta (ks. myös Sprague 1993).

Bereiterin ja Scardamalian (1993, 46–61) kuvaukset hiljaisesta tiedosta ilmentävät osuvasti viestintäosaamiseen liittyvän hiljaisen tiedon ulottuvuuksia. Bereiter ja Scardamalia jakavat hiljaisen tiedon kolmeen alueeseen: informaaliin tietoon, vaikutelmiin perustuvaan impressionistiseen tietoon ja itsesätelytietoon. Heidän mukaansa asiantuntijatieto on suurelta osin edellä mainitun kaltaista, hiljaista tietoa. Informaali tieto on vaikeasti selitettävissä olevaa tietoa, jota ei niin sanotusti ”löydy kirjoista”. Informaali tieto on usein tilanteisiin ja mentaaliin toimintoihin vahvasti sidoksissa olevaa tietoa, jota asiantuntijan tarvitsee harvoin selittää ja jota hänen ei ole tarvinnut muotoilla mielessään itselleenkaan. Tieto ikään kuin aktivoituu käyttöön tietyissä tilanteissa. Bereiterin ja Scardamalian mukaan on tärkeää huomata, että kaikki tarkatkin yritykset selittää informaalia tietoa ovat vain likiarvoja, tulkintoja informaalista tiedosta – eivät informaalia tietoa itsessään. Edelleen vaikutelmat ja tunteet ovat olennainen ja erottamaton

osa tietoa. Vaikutelmiin perustuvan tiedon merkittävä tehtävä on olla yksilön toimintaa ja teoriaa koskevien arvioiden ja näkemysten perustana. Heidän kuvaavassa esimerkissään amatööri- ja asiantuntijaviininmaistajan erottaa toisistaan se, että amatöörillä on vaikutelmia ja asianmukaisia käsitteitä kuvata viinejä, mutta hänellä ei ole asiantuntijan tavoin vakaata vaikutelmiin perustuvaa tietoa viineistä ja johdonmukaisia merkityksiä käytettäville käsitteille. Olennaista vaikutelmiin perustuvalla tiedolla on myös se, että se tukee formaalin tiedon hankkimista ja motivoitumista – formaalia tietoa saattaa olla vaikeaa omaksua, jos yksilön vaikutelmat eivät tue sitä. Itsesäätelyyn tarvittavan tiedon voidaan ajatella olevan “metatietoa”, joka ohjaa muiden tiedon lajien käyttöä. Itsesäätelytietoa voidaan pitää muihin hiljaisen tiedon alueisiin verrattuna ehkä eniten yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvänä tietona. Kuten Bereiter ja Scardamalia itsesäätelytietoa osuvasti luonnehtivat: “It is knowledge *for me*. It will not necessarily work for you”. Hiljaisella tiedolla voi heidän mukaansa olla jopa merkittävämpi rooli asiantuntijuudessa kuin formaalilla tiedolla. Viestintäosaamisen näkökulmasta itsesäätelytieto auttaa meitä ymmärtämään esimerkiksi sitä, että tarkoituksenmukaisimmaksi koettu tapa toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa perustuu hyvin yksilöllisiin tulkintoihin. Hiljaiseen osaamiseen liittyikin voimakkaasti tilanteita arvioivan metatiedon ulottuvuus: kokonaisvaltainen intuitio ja joustava kyky arvioida nopeasti kulloisenkin tilanteen vaatima tiedon taso ja tarkkuus (Holma, Lappalainen & Pilkevaara 1997, 18).

Kuten monista määritelmistä on käynyt ilmi, hiljaisen osaamisen ominaispiirteinä pidetään sen vahvaa kytkeytymistä toimintaan ja yksilön menettelytapoihin (action-oriented, procedural, practical knowledge) ja käsite yhdistetään enemmänkin ns. käytännön kuin akateemiseen tietämykseen. Hiljaista osaamista luonnehditaan usein niin, että se ei ole niinkään opetettavissa, vaan sen voi oppia itsenäisesti ilman muiden erityistä apua. (Ks. esim. Lahn 1998, 30; Sternberg, Wagner, Williams & Horvath 1995, 916). Esimerkiksi Dipboye (1997) pitää tietoisuutta itsestä (self-knowledge) ja interpersonaalisia taitoja sellaisina asiantuntijuuden hiljaisen osaamisen alueina, jotka eivät ole suoranaisesti opetettavissa (less trainable). Myös Kellerman (1992, 293) toteaa, että monet viestinnälliset toimintastrategiat ovat sekä niitä opittaessa että käytettäessä pitkälti automatisoituneita: “they are learned and used tacitly”. Yhtenä hiljaisen osaamisen ominaisuutena pidetään lisäksi sitä, että sen avulla yksilö pystyy saavuttamaan henkilökohtaisesti arvostamia tavoitteita (Sternberg ym. 1995, 916).

Käytettäessä käsitettä “tacit” ei välttämättä tarkoiteta sitä, että tämänkaltaisen tieto olisi täysin tietoisuuden ulottumattomissa tai sitä ei voisi verbalisoida tai suoraan opettaa. Paremminkin sillä halutaan tarkoittaa, että se tavallisimmin hankitaan ja opitaan suoranaisten opetustilanteiden ulkopuolella (“it must be acquired in the absence of direct instruction”), enimmäkseen epäsuorasti ja informaaleissa oppimistilanteissa, usein jopa ilman minkäänlaista osaamisen verbalisointia. Kuitenkin hiljaisen tiedon kaltaista osaamista pidetään olennaisena yksilön selviytymiselle ja menestymiselle muuttuvissa ja epävakaisissa ympäristöissä. (Dipboye 1997; Wagner 1987, 1236). Esimerkiksi Valkeavaaran (1998, 533) henkilöstön kehittäjien asiantuntijuutta tarkastelevassa tutkimuksessa informaaleiksi ja hiljaisen osaamisen kaltaisiksi luonnehditut alueet, kuten analyttisyys ja valmentamisen (coaching) taito, nousivat keskeisiksi pätevyysalueiksi. Myös

Valkeavaaran mukaan kyseisiä osaamisen alueita opitaan pääosin kokemuksen kautta. Edelleen näillä hiljaisen osaamisen alueilla nähdään olevan asiantuntijuudessa ns. välittävä tehtävä. Tällä Valkeavaara tarkoittaa sitä, että kyseisten implisiittisten taitojen välityksellä yksilön osaaminen tulee koko organisaation käyttöön. Sternberg ym. (1995, 917) luonnehtivat hiljaisen osaamisen välittävää tehtävää instrumentaalisuuden käsitteellä. Instrumentaalisuus toteutuu juuri siinä, että hiljainen osaaminen tekee yksilölle mahdolliseksi saavuttaa hänen tavoitteensa.

Suomalaisissa tutkimuksissa ja keskustelussa "tacit knowledgen" kaltaista osaamista kutsutaan tyypillisesti termeillä "sosiaalisesti vaiettu kvalifikaatio", "äännetön kvalifikaatio" tai "äännetön ammattitaito" (ks. esim Kivinen 1998; Metsämuuronen 1999, 140). Kivinen (1998) tarkoittaa äänettömällä ammattitaidolla esimerkiksi Schönin (1983) ja Erautin (1994) tapaan sellaisia työssä tarvittavia taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisenä tai toiminnallisena tietona ja ovat osa työn kokonaishallintaa, mutta eivät välttämättä ole tiedostettuja. On huomattava, että hiljaisesta osaamisesta puhuttaessa on merkityseroja sen suhteen, puhutaanko perinteisesti hiljaiseksi osaamiseksi ymmärrettävistä taidoista vai taidoista, joita vain ei tunnusteta tai mielletä ammattitaidon osaksi. Kivinen (1998, 76) sanookin, että monet äänettömiksi mielletävät taidot – kyky vaikuttaa toisiin, innostuneisuus, innostavuus, rakentavuus, yhteistyökyky, kommunikointi- ja ihmissuhdetaidot, tahdikkaus, diplomatia, monitaitoisuus, vastuun kanto organisaation virheistä, kyky ohjata, kouluttaa ja perehdyttää muita – eivät välttämättä ole perinteisiä äänettämiä taitoja, vaan voivat olla muulla tavoin näkymättömiä "sosiaalisesti vaiettuja" taitoja. Tällöin "äännettömyys" voi tarkoittaa sitä, että kyseisiä ominaisuuksia ei välttämättä tunnusteta ammattitaidon osaksi. Tällaisina äänettäminä tai sosiaalisesti vaiettuina taitoina, joita ei helposti ymmärretä ammattitaitoon kuuluvina, voisi pitää myös tunteita (Ihanainen 1995, 87) sekä moraalisuutta ja emotionaalisuutta (Rikkinen 1996). Metsämuuronen (1999) tuo keskusteluun yhden käsitteen lisää ja ehdottaa, että mikäli kyseiset ammattitaidon osatekijät tiedostetaan ja tunnustetaan kvalifikaatiotekijöiksi, niitä voitaisiin nimittää esimerkiksi pehmeiksi kvalifikaatioiksi. Vaikka Metsämuuronen nimeämä pehmeä osaaminen saattaa olla hieman selkiytymätön tai julkituomaton osa ammattitaitoa, hän näkee sen tekijänä, joka erottaa hyvän ammattilaisen vieläkin paremmasta.

Viestintäosaamisen yhteydessä on olennaista pohtia sitä, millä tavalla "hiljaiseksi" viestintäosaaminen ymmärretään: tarkastellaanko viestintäprosessin tasolla sitä, mikä on tiedostettua ja mikä tiedostamatonta (mindfull, mindless, consciouss, unconsciouss) vai tarkastellaanko ammattiosaamisen tasolla sitä, mikä tiedostetaan ja tunnustetaan ammattiosaamisen osaksi. Kun määritellään viestintäosaamisen ja hiljaisen osaamisen suhdetta, hiljaisuus näyttäisi liittyvän viestintäosaamiseen toisaalta ilmiön tasolla ja toisaalta asenteiden ja merkitysten tasolla. Ilmiötasolla viestintäosaaminen voitaneen osaltaan ymmärtää "tacit knowledge":n kaltaiseksi hiljaiseksi osaamiseksi, joka on osa työn kokonaishallintaa, mutta ei ole aina tiedostettua. Tutkimuksessa ei kuitenkaan täysin hyväksytä sitä näkemystä, että hiljaisen osaamisen kaltainen tieto ei olisi tietoisesti opittavissa. Toisaalta viestintäosaaminen voidaan ymmärtää myös "sosiaalisesti vaietun kvalifikaation" tai "äännettömän ammattitaidon" kaltaiseksi osaamiseksi, jota ei helposti ymmär-

retä ammattiosaamiseen kuuluvaksi. Tällöin on enemmänkin kysymys yksilöiden asenteista viestintäosaamista kohtaan ja yksilöiden viestinnälle antamista merkityksistä: millä tavalla viestinnän koetaan jäsentävän omaa ammattiosaamista.

Tutkimuksessani lähdän ilmiötasolla siitä oletuksesta, että sekä tietoinen että ei-tietoinen toiminta ilmenevät rinnakkain ja täydentävät toisiaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (ks. King & Sawyer 1998, 327). Pelkkä tietoinen tai ei-tietoinen viestinnän ulottuvuus ei yksinään riitä selittämään esimerkiksi vuorovaikutuksen kompleksisuutta (Bavelas & Coates 1992). Asenteiden ja merkitysten tasolla on puolestaan olennaista ymmärtää, että ihmiset voivat antaa viestintäosaamiselle hyvin erilaisia merkityksiä ja suhteuttaa viestintää omaan ammattiosaamiseen hyvin eri tavoin. Nämä erilaiset tavat ymmärtää viestintäosaamisen hiljaisuutta ovat olennaisia tehtäessä tulkintoja viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta. Niinikään viestintäosaamisen hiljaisuuden ja tiedostamattoman (mindlessness) käsitteiden pohtiminen on olennaista myös viestinnän opetuksen kannalta (King & Sawyer 1998). Vaikka viestinnän tietoisuuden ja ei-tietoisuuden suhdetta on syytä problematisoida, on viestinnän ”aktiivisuus” ja ”tietoisuus” keskeistä viestinnän opetuksessa. Vaikka viestintä ymmärretään osin ei-tietoisena, viestinnän opetuksen tehtävä on juuri kehittää meitä tiedostamaan viestintäprosesseihin ja viestintäsuhteisiin liittyviä ilmiöitä sekä näin auttaa tiedostamaan viestinnän merkitys ammattiosaamisessa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Kontekstina ammattikorkeakoulu

Tutkimuksessa käsiteltävät näkökulmat ja ongelmat sijoittuvat ammattikorkeakoulukontekstiin. Ammattikorkeakoulu on mielenkiintoinen ja tarkoituksenmukainen konteksti viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen ja työelämäsuuntautuneen viestinnän oppimisen tarkastelun kannalta. Ammattikorkeakoulu tutkimuksen kontekstina on perusteltu, koska ammattikorkeakoulut ovat nykyisellään merkittävä koulutusväylä Suomessa, ja ne elävät osaltaan vielä muutosvaiheessa ja niillä on selkeä pyrkimys ammatillisuuteen. Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen kannalta on kiinnostavaa tarkastella, millaisena opettajat, opiskelijat ja jo työelämässä toimivat ammattikorkeakoulusta valmistuneet tämän suhteen mieltävät. Viestinnän opetuksen ja oppimisen kannalta puolestaan on kiinnostavaa, millaisiin periaatteisiin opetus ja oppiminen ammattikorkeakouluissa perustuu. Lisäksi on mielenkiintoista tarkastella, millä tavalla ammattikorkeakouluille asetetut tavoitteet oppimisen luonteesta mahdollisesti toteutuvat. Tässä luvussa käsitellään ammattikorkeakoulua koulutusväylänä ja oppimisympäristönä.

3.1.1 Keskeinen koulutusväylä

Ammatillisen koulutuksen järjestelmää on Suomessa kehitetty viime vuosina kokonaisvaltaisesti ja systemaattisesti. Ammattikorkeakoulukäsite tuli suomalaisen koulutuskeskusteluun voimakkaasti 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa, ja vuodesta 1991 alkaen Suomeen alettiin luoda ammattikorkeakouluverkostoa. Viestinnän opetuksen tarkastelu ammattikorkeakouluissa on haasteellista siitä syystä, että järjestelmä on vasta viime vuosien aikana tullut osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja etsii vielä omaa profiliaan.

Ammattikorkeakoulujen tulon tiede- ja taidekorkeakoulujen rinnalle, ensin keskustelun tasolla, sittemmin kokeiluna ja vakinaistettuna vuodesta 1996 lähtien, on nähty olennaisesti vaikuttaneen suomalaiseen korkeakoulupolitiikkaan (Salminen 2001, 69; ks. myös Kurtakko 1995; Teichler 1990). Vielä 1990-luvun alussa ammattikorkeakoulu oli Suomessa "työkäsite tai visio, jonka tehtävänä on

suunnata ammatillisen opisto- ja korkea-asteen koulutuksen kehittämistä lain 22.2.1991/391 tarkoittamien kokeilujen avulla" (Mäkinen 1992). Tästä työkäsityksestä ja visiosta on tullut todellisuutta monessa oppilaitoksessa. Kaikki ammattikorkeakouluille asetetut tavoitteet liittyvät yleiseen pyrkimykseen kehittää ammatillista koulutusta. Järjestelmän luomisessa on kyse jo vuosikymmeniä jatkuneesta ammatillisen koulutuksen rakenteellisesta uudistamisesta. Tässä uudistamistyössä pyritään koulutuksen tasoa nostamalla ja laatua parantamalla sopeuttamaan suomalainen ammatillinen korkeakoulutus eurooppalaiseen ympäristöön. (Ahola & Nurmi 1997, 139.)

Ammattikorkeakoulut ovat huomattava ja kasvava koulutusväylä. Niitä on kehitetty maassamme ammatillisen opisto- ja korkea-asteen oppilaitosten pohjalta (Korhonen ym. 1994; Lampinen 1995b). Eduskunta hyväksyi ammattikorkeakoulujärjestelmän vakinaistamista koskevan lainsäädännön vuonna 1995, ja ensimmäiset yhdeksän ammattikorkeakoulua vakinaistettiin 1.8.1996. Kaikki ammattikorkeakoulut ovat olleet vakinaistettuja 1.8.2000 lähtien. Tällä hetkellä maassamme on yhteensä 29 opetusministeriön hallinnonalan ammattikorkeakoulua. Lisäksi Ahvenanmaalla toimii Ålands yrkeshögskola ja sisäasiainministeriön alaisuudessa Poliisiammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulujen on tarkoitus korvata opistoaste ja ammatillinen korkea-aste, ja nykyisellään ammattikorkeakoulu kattaa jo yli 80 % aikaisemmin opisto- ja korkea-asteella olleista opintolinjoista. (Ks. AMKOTA OnLine; Opetusministeriö 1998; Salminen 2000, 35; 2001, 15, 74; Tilastokeskus 2001.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämisen tavoitteena on saattaa 60–65 prosenttia ikäluokasta korkeakoulutukseen: kolmasosa yliopistoihin ja kaksi kolmannesta ammattikorkeakoulutukseen (Kivinen ym. 1993, 10; Lasonen & Stenström 1995, 6). Vuonna 2000 ammattikorkeakoulutuksessa aloitti 33 600 opiskelijaa, eniten tekniikan ja liikenteen koulutusosalalla (32%) sekä kaupan ja hallinnon koulutusosalalla (30%). Kaupallisen ja teknisen alan lisäksi kolmen suurimman koulutusalan joukkoon kuuluu myös terveydenhuoltoala. (Tilastokeskus 2001.) Vuonna 2001 ammattikorkeakouluissa aloitti 31 837 opiskelijaa, kun yliopistoihin hyväksyttiin samana vuonna 28 399 opiskelijaa. Kaikkiaan vuonna 2001 ammattikorkeakouluissa tutkintoon johtavassa koulutuksessa oli 121 500 opiskelijaa. (AMKOTA OnLine; KOTA OnLine.)

Suomi ei ole ammattikorkeakoulujärjestelmän toteuttamisessa Euroopan ensimmäinen maa, vaan Suomen ammattikorkeakouluja on lähdetty kehittämään erityisesti Iso-Britannian (Polytechnic), Hollannin (Hoger Beroepsonderwijs) ja Saksan (Fachhochschule) järjestelmien pohjalta. (Lampinen 1995a; 1995b.) Saksaan ja Iso-Britanniaan ammattikorkeakouluja perustettiin 1960- ja 1970-luvuilla, ja Hollannissa ne aloittivat toimintansa 1986 (Dahlheimer 1995, 81; Kurtakko & Mutka 1996, 3). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kokonaisrakenteen on nähty olevan lähempänä Hollannin kuin Saksan järjestelmää. Samankaltaisuus Saksan kanssa voidaan selittää suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyhistorialla, niillä yhteyksillä ja tiedoilla, mitä muiden maiden ammattikorkeakouluista on tuolloin ollut olemassa. Sen sijaan samankaltaisuutta Hollannin järjestelmän kanssa pidetään pikemminkin sattumana. Suomalaisen, saksalaisen ja hollantilaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän perustamisessa on se yhteinen piirre, että ammattikorkeakoulun toteutuksessa oli kyse olemassa olevan koulutuksen tason

kohottamisesta ja tutkintojen kansainvälisen vertailtavuuden ja arvostuksen turvaamisesta. Järjestelmät sinänsä eroavat toisistaan rakenteellisilta ratkaisuiltaan. Eräiden muiden maiden kehityslinjoja – kuten yliopistoihin yhdentymistä Isossa-Britanniassa – suomalainen ammattikorkeakoulu ei ainakaan toistaiseksi noudattele. (Salminen 1997, 322; 2001, 67–68.) Iso-Britannia on jo pitkälti luopunut 1960-luvulla perustamistaan ammattikorkeakouluista ja muuttanut niitä yliopistoiksi (ks. Pratt 1995). Pohjoismaista Norjassa ja Ruotsissa on myös omat ammattikorkeakouluksi luokiteltavat oppilaitoksensa (Kurtakko ym. 1996). Itä-Euroopan maissa ammattikorkeakoulujen kaltaisina oppilaitoksina voidaan pitää ammatti-instituutteja (Tenhiälä 1996).

Vaikka ammattikorkeakoulu on jo käsitteenä vakiintunut, on usein vielä epäselvää, mikä on ammattikorkeakoulun ensisijainen tehtävä ja paikka suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Ammattikorkeakoulukeskustelussa on ollut nähtävissä selvä pyrkimys samanaikaisesti sekä muodostaa käytännöllisyyttä ja työelämäyhteyksiä korostava koulutusjärjestelmä vastapainoksi yliopisto-opiskelulle että nostaa koulutuksen taso yliopistokoulutuksen tasolle. Kun opistot muutettiin ammattikorkeakouluiksi, niistä haluttiin tehdä statukseltaan samanarvoisia kuin yliopistoista. Alkuvaiheessaan ammattikorkeakoulujen kaavailtiin olevan varteenotettava ja vertailukelpoinen vaihtoehto yliopistoille. Perinteisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä on haluttu tehdä työnjakoa, vaikka sen tarkka määrittely on vaikeaa. Ammattikorkeakoulututkintojen on esimerkiksi korostettu tähtäävän perinteisiä yliopistotutkintoja enemmän työelämän asiantuntija-, suunnittelu- ja kehittämistehtäviin. (Ks. esim. Helakorpi & Olkinuora 1997; Lampinen 1995a; 1995b; Lehtisalo 1994.)

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen työnjaosta Lehtisalo ja Raivola (1999, 154) ovat sitä mieltä, että ammattikorkeakoulu on joutunut ottamaan jopa liioitellusti etäisyyttä yliopistoihin. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen alkuvaiheessa puhuttiin paljon niin sanotusta akateemisesta imusta (academic drift), joka tarkoittaa sitä, että koulutuksellisessa hierarkiassa alempana olevalla on taipumus jäljitellä hierarkiassa ylempänä olevaa, eli ammattikorkeakoulu alkaisi muistuttaa toimintatavoiltaan ja opiskelukulttuuriltaan yliopistoa. Lisäksi akateemisen imun on ajateltu näkyvän myös opiskelijoiden pyrkimisenä ammattikorkeakoulun jälkeen yliopistoon. Vaikka ammattikorkeakouluista on haluttu muodostaa statukseltaan samanarvoisia perinteisten korkeakoulujen kanssa, niin käytännössä ammattikorkeakoulu saattaa olla vain porras opisto- ja yliopisto-opintojen välillä. Tätä kuvaavat hyvin esimerkiksi viitteet siitä, että yli kolmannes ammattikorkeakoulun opiskelijoista suunnittelisi yliopisto-opintoja ammattikorkeakoulun jälkeen. (Ks. esim. Lampinen 1995b; Lehtisalo 1994.)

Suomessa lienee valtaosin hyväksytty perusajatus, että ammattikorkeakoulut toimivat yliopistojen rinnalla ja ovat erilaisia kuin yliopistot. Ammattikorkeakouluja ei ole haluttu niinkään nähdä jatkumona yliopistoihin. Päinvastoin niitä pidetään jo osaltaan yliopistojen kilpailijoina, jos ajatellaan opiskelijoita valitsemassa koulutusväyliään tai sijoittumista työelämään tutkintojen jälkeen. (Salminen 2001, 71.) Selkeä kilpailutilanne on jo esimerkiksi siinä, että ammattikorkeakoulut ovat pitkälti keskittyneet kaupalliselle ja tekniselle alalle, joilla myös yliopistojen opetus on laajaa ja ammattisuuntautunutta (Lampinen 1990). Erityi-

sesti näillä aloilla kilpailu opiskelijoista ja koulutuksen tehokkuudesta on ilmeinen.

Lokakuussa 2002 hallitus antoi esityksen uudesta ammattikorkeakoululaista. Uudella lailla korvataan ammattikorkeakouluopinnoista vuonna 1995 annettu laki. Uuteen lakiin otetaan nykyistä selkeämmät säännökset ammattikorkeakoulujen asemasta ja tehtävistä korkeakoulujärjestelmässä. Uudessa laissa huomioidaan se, että ammattikorkeakoulut ja yliopistot muodostavat yhdessä korkeakoululaitoksen, jossa molemmilla on oma selkeä profiilinsa. Uuden lain on tarkoitus tulla voimaan 1.8.2003. (Opetusministeriön uutiset 2002.) Tosin Suomessa 1.8.2005 käyttöön otettava yliopistojen kaksiportainen tutkintorakenne (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002) haastaa suomalaisen korkeakoulutusjärjestelmän duaalimallin. Tällöin ammattikorkeakoulututkinto tuottaa kelpoisuuden jatkaa opintoja esimerkiksi yliopistojen maisteriohjelmissa.

3.1.2 Ammattikorkeakouluopetuksen luonne

Ammattikorkeakouluja koskevassa keskustelussa uuden koulutusjärjestelmän legitimaatio perustuu moniin haasteisiin, joihin koulutuksen odotetaan vastaavan. Näitä haasteita ovat erityisesti koulutustason nostaminen, uusien ammattitaitovaatimusten ennakointi, koulutuksen ja työelämän kiinteä yhteistyö, uusien oppimiskäsitysten mukaisten opetusmenetelmien kehittäminen ja kansainvälistyminen.

Eräs olennainen muutos ammattikorkeakoulukokeilussa on ollut se, että on luovuttu keskitetystä opetussuunnitelmajärjestelmästä. Kokeiluyksiköt laativat itsenäisesti omat koulutusohjelmat suuntautumisvaihtoehtoiseen. Vaikka koulutusohjelmat vahvistetaan vielä opetusministeriössä, oppilaitoksen itsesäätelyn mahdollisuudet nähdään suurempina kuin aiemmin. (Salminen 2001, 40.)

Mäkisen (1992, 2) mukaan olennaisinta minkä tahansa koulutuksen määrittelyssä on koulutukselta odotettu opiskelutulos eli se, minkälaisin toimintavalmiuksin ja -pyrkimyksin varustettuja ihmisiä koulutus valmistaa. Ammattikorkeakouluja koskevassa keskustelussa puhuttiinkin 1990-luvun alussa joskus pelkästä kyltinvaihdosta. Opiskelun ja opetuksen tason nähtiin olevan hyvin tärkeää koko ammattikorkeakoulujen kehittämistyön kannalta, ja tason ajateltiin ratkaisevan viime kädessä sen, tuleeko ammattikorkeakouluista ”kyltinvaihtokokeiluja” vai jotain todellista tulosta (Mäkinen 1992, 6). Uudistusta ei ole juuri millään taholla haluttu ajatella vain kyltinvaihdokseksi tai nimenmuutokseksi (ks. Mikkola & Nurmi 2001; Salminen 2000). Suoritettujen arviointien mukaan ammattikorkeakoulut ovat tehneet ansiokasta kehitystyötä koulutustason nostamisessa. Tämä näkyy Salmisen mukaan esimerkiksi siinä, että koulutusohjelmissa on uudistettu aidosti koulutuksen sisältöjä ja rakenteita, opettajien kouluttautuminen ja tutkintojen tason nosto on ollut nopeaa ja määrätietoista, työelämäyhteydet aluetasolla on rakennettu toimiviksi ja vuorovaikutteisiksi ja kansainvälistyminen on ollut vauhdikasta. (Salminen 2000, 38–39.)

Ammattikorkeakoulutuksen haasteena ei nähdä vain senhetkisten työelämän vaatimusten tuntemista, vaan myös tulevaisuuden ennakoimista. Ammattikorkeakoulujen odotetaan sekä ennakoivan työelämän muutoksia että myös aktiivisesti ja tietoisesti vaikuttavan näiden muutosten suuntaan. Näin ollen korostetaan, että ammattikorkeakoulujen opetus ei voi olla senhetkisen työelä-

män kopiointia, vaan työn muotoja ja sisältöjä uudistavien aktiviteettien ja oppimistehtävien tarjoamista. Työelämän muutosten ennakoimista sekä työelämän ja ammattien kehittämistä pidetään keskeisenä, koska ammattikorkeakouluista valmistuvien nähdään olevan merkittävä avainryhmä työ- ja tuotantoelämän kehittämisessä. (Eteläpelto 1992, 19; Kurtakko ym. 1996.) Valtion tiede- ja teknologianeuvoston katsauksen mukaan ammattikorkeakouluja on kehitettävä alueidensa innovaatiotoimintaan merkittävän panoksen antaviksi tiedon ja osaamisen keskuksiksi (Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000, 5).

Myös opetusministeriö korostaa viestintäalan koulutuksen kehittämistarpeita koskevassa muistiossaan (Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1997, 5), että ammattikorkeakoulujen on vielä selvemmin kuin yliopistojen kyettävä vastaamaan nopeisiin työelämän muutoksiin. Ammattikorkeakouluopetukselle onkin luonteenomaista, että ammattikorkeakoulun on osoitettava tarpeellisuutensa tuottamalla sellaista koulutusta, jolla on suoraa tarvetta ja hyötyä työelämässä. Koulutuksen tulisi työelämän odotusten mukaan olla käytännönläheistä. Toisaalta käytännönläheisyyttä ei saisi kuitenkaan tulkita liian kapeasti, esimerkiksi joidenkin tiettyjen työelämää koskevien erityistietojen tai taitojen opiskeluksi. (Lampinen 1995a, 2–3.)

Ammattikorkeakouluja koskevassa kirjallisuudessa puhutaan paljon sekä yksilökeskeisestä että laaja-alaisesta lähestymistavasta oppimiseen. Ammattikorkeakouluissa halutaan korostaa joustavaa ja oppijan yksilöllisiä valmiuksia korostavaa oppimista. Opetuksessa ja oppimisessa halutaan painottaa tavoitteellisuutta, oppijan omaa aktiivisuutta, itseohjautuvuutta, itsereflektiota, oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja prosessiluonnetta sekä konkreettisen toiminnan ja käsitteellisen hallinnan yhdistämistä. Oppimisen siirtovaikutusta pidetään oppimisen keskeisenä arviointikriteerinä. (Ks. Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Ekola 1992; Lehtinen 1992a; Rauste-von Wright & von Wright 1997.)

Ammattikorkeakoulujen odotetaan selvästi pyrkivän oppimisen situationaalisuuteen, suuntaamaan oppimisprosessia koulutusinstituutiosta aitoihin toimintaympäristöihin (ks. esim. Kauppi 1993). Myös projektityöskentely on ollut hyvin näkyvä ja laajasti käytetty pedagoginen ratkaisu koulutuksen ja työelämän yhteistyölle ammattikorkeakoulussa (Vesterinen 2001). Kiiwaassa ammattikorkeakoulukeskustelussa on tosin usein unohdettu, että monet ammattikorkeakoululle ominaiset opetuksen kehittämisen periaatteet ovat käytössä myös muissa oppimisyhteisöissä. Saattaa olla, että perustellakseen omaa olemassaoloaan ja tavoitteitaan ammattikorkeakoulujen on korostettava näitä yleisesti käytössä olevia opetuksen ja oppimisen periaatteita.

Ammattikorkeakouluille asetetut kehittämisen haasteet asettavat opettajien ammatilliselle osaamiselle uusia vaatimuksia. Ammattikorkeakoulun opettajalta edellytetään esimerkiksi laaja-alaisuutta, työ- ja elinkeinoelämän tuntemusta sekä aktiivisuutta kouluttautua ja toimia yhteistyössä sekä muiden opettajien että ulkopuolisten yritysten ja organisaatioiden kanssa. Opettajilta vaaditaan myös ammattikorkeakoulun tavoitteiden mukaisten oppimiskäsitysten tuntemista ja opetusmenetelmien kehittämistä ammattitaidon oppimista tukevaan suuntaan. On sanottu, että ammattikorkeakoulut tarvitsevat opettajia, jotka pystyvät saamaan oppilaitoksessa aikaan radikaalejakin muutoksia (Kurtakko ym. 1996, 26).

Kaikissa ammattikorkeakouluissa opiskelijoille tarjotaan viestinnän opetusta. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle riittävät viestinnällisen osaamisen valmiudet toimia työelämän muuttuvissa tehtävissä. Erityisesti perusopintojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija asianomaisen tehtäväalueen viestintään.

3.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen yleisenä motiivina on kiinnostus viestintäosaamisen ja ammatillisuuden välisiin suhteisiin. Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on jäsentää ja kuvata yhtä ammattiosaamisen keskeistä osaamisaluetta, viestintäosaamista. Viestintäosaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön viestinnällisistä tiedoista, taidoista ja ominaisuuksista muodostuvaa toimintakykyisyyttä, jonka avulla yksilö toimii ammatissaan. Tutkimuksen toisena tavoitteena on tutkia viestinnän opettamista ammattiin tähtäävissä opinnoissa ja sitä, millaisia piirteitä työelämäsuuntautuneisuus tuo viestinnän opetukseen.

Ensimmäinen tutkimuskysymys on: *Millainen ammattiosaamisen alue viestintäosaaminen on?*

Tutkimuksessa lähestytään viestinnän ja ammatillisuuden suhdetta kolmesta eri perspektiivistä: ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien, opiskelijoiden sekä työelämän eli ammattikorkeakoulusta valmistuneiden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millä tavalla viestinnän opettajat, ammattiin opiskelevat ja ammattiin valmistuneet käsitteellistävät viestinnän ja ammattiosaamisen suhdetta. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen tutkimuksessa halutaan selvittää, millä tavalla viestintäosaaminen ilmenee yksilön ammattiosaamisessa: millaisia käsityksiä kohdehenkilöillä on viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta, millä tavalla viestintäosaaminen jäsentää yksilön ammattiosaamista ja millaisia viestintäosaamisen alueita pidetään keskeisinä työelämässä. Tutkimuksessa lähdetään siitä oletuksesta, että yksilöillä on olemassa jonkinlainen sisäinen malli tai käsitys siitä, millä tavalla viestintä kytkeytyy osaksi ammattiosaamista ja millaista viestintäosaamista heidän työnsä edellyttää.

Kysymykset koulutuksen ja työelämän kohtaamisesta nousevat yhä uudelleen esille pohdittaessa koulutuksen roolia ammattiin kasvamisessa. Keskustelua ovat viime vuosina siivittäneet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tapahtuneet rakenteelliset ja sisällölliset uudistukset. Uuden koulutusjärjestelmän näkyvimpiä tunnusmerkkejä Suomessa ovat ammattikorkeakoulut, joiden viestinnän opetukseen ja viestinnän opetuksen profiilin muotoutumiseen kiinnostukseni kohdistuu.

Opetusta ja oppimista voidaan tarkastella sekä yksilön että ympäröivän yhteiskunnan tarpeiden näkökulmasta. Yksilön kannalta opetuksen ja oppimisen voidaan ajatella olevan tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on erilaisten oppimisprosessien kautta kehittää yksilön ajattelua ja toimintaa ja vastata hänen henkilökohtaisiin oppimistarpeisiinsa. Yhteiskunnan kannalta tavoitteellisen opetuksen ja oppimisen tulisi pohjautua niihin ajankohtaisiin ja ennakoitavissa

oleviin osaamisen tarpeisiin, joita esimerkiksi muuttuvat organisaatiot ja uudet työssäkäynnin muodot toimijoiltaan edellyttävät. Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulujen opetuksessa yhdistyvät monet tämän päivän koulutukselle kohdistetut odotukset. Työelämän muutosten myötä koulutuksen odotetaan vastaavan ajankohtaisiin tarpeisiin, ja koulutusta suunnittelevien ja toteuttavien edellytetään olevan ajan tasalla näissä muutoksissa. Osaamisvaatimuksissa korostetaan yhä enemmän viestintää, yhteistyökykyä, joustavuutta ja mukautumista vaihteleviin työtehtäviin. On tärkeää pohtia sitä, millaisia vaatimuksia muutokset sekä koulutusjärjestelmässä että työelämässä asettavat viestinnän opetukselle ja oppimiselle. Edelleen on tärkeää tarkastella sitä, millä tavalla näitä uusia haasteita viestinnän opetuksessa pohditaan ja millaisen oppimisprosessin kautta yksilön ammatillinen kasvu ja kehittyminen olisi mahdollisimman laadukasta ja tarkoituksenmukaista.

Toinen tutkimuskysymys on: *Millainen opetus ja oppiminen kehittää viestinnällistä ammattiosaamista?*

Tutkimuksessa tarkastellaan viestinnän opetusta ammattikorkeakoulujen kaupallisella ja teknisellä alalla. Tavoitteena on tutkia viestinnän opettamista ammattiin tähtäävässä koulutuksessa ja sitä, millaisia piirteitä ammatillinen orientaatio tuo viestinnän opetukseen. Ammattiin oppimisen ja työelämässä toimimisen kannalta olennaista on se, millaiselle tulkinnalle yhteiskunnasta, työelämästä ja ammattiosaamisesta opetus ja sen kehittäminen perustuu. Käsitteet jatkuvassa muutoksessa olevasta työelämästä ja muuttuvasta osaamisesta korostavat viestinnän merkitystä ja näin myös ammatillisessa koulutuksessa saatavan viestintäosaamisen merkitystä. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen tutkimuksessa halutaan selvittää, millaista on työelämäsuuntautunut viestinnän opetus ja oppiminen: millaista se on viestinnän opettajien ja opiskelijoiden kokemana, millaiseksi jo valmistuneet kokevat sen ja nykyisen työn vaatimusten suhteen, ja millaisena se voisi kehittää tarkoituksenmukaisimmin muuttuvassa työelämässä tarvittavaa viestintäosaamista.

Opetuksen ja oppimisen tarkastelu ei tässä tutkimuksessa kohdistu oppimisen arvioinnin kysymyksiin. Tutkimuksessa pyritään yleisesti kartoittamaan viestinnän opetuksen tilaa ammattikorkeakoulujen kaupallisella ja teknisellä alalla. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää yleensäkin sitä, millaisten ongelmien kanssa ollaan mahdollisesti tekemisissä sekä millaisia painotuksia viestinnän opetuksella ja opiskelulla on ammattikorkeakouluissa. Ammattiin tähtäävässä koulutuksessa on tärkeää pohtia sitä, millaiseksi ns. yleis- tai yleissivistävien aineiden, joihin myös viestintä yleisesti liitetään, tehtävä ymmärretään ja mikä on niiden asema ja arvostus koko koulutuksen kirjossa. Edelleen toisen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus selvittää, millaisia yhteyksiä viestinnän opetuksella on työelämään, millä tavalla viestinnän yhteyksiä todelliseen maailmaan ja työelämään pyritään havainnollistamaan ja millä tavalla viestintäosaamisen ajatellaan siirtyvän erilaisiin toimintaympäristöihin.

3.3 Tutkimusmenetelmä

3.3.1 Perustelut menetelmän valinnalle

Tutkimusongelman luonne ja käsitys tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat siihen, millä tavalla tutkimusaineistoa kerätään. Janesick (2000, 392) on osuvasti verrannut tutkimuksen tekemistä ja kristalliin katsomista toisiinsa: se, mitä näemme, riippuu siitä, miten katsomme. Tutkimusotteen valinnassa ollaan tekemisissä tutkimuksen filosofisten kysymysten kanssa ja tällöin tutkijan on pohdittava tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä. Ontologisiin kysymyksiin tutkija etsii vastauksia pohtimalla tutkittavan ilmiön luonnetta eli sitä, miten hän hahmottaa tutkittavan ilmiön, mikä on todellista ja mitä voidaan pitää todisteina. Epistemologiset kysymykset tarkoittavat tutkimuksen tieto-opillista tarkastelua, ja ne koskevat tiedostamisen ja tiedonsaannin ongelmia. Näihin kysymyksiin tutkija etsii vastauksia pohtimalla esimerkiksi sitä, miten ajattelee saavansa tietoa ja millaista tietoa tutkimuksellaan saa.

Tutkimuskysymyksiin haen vastauksia ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien yksilöhaastatteluilla, ammattikorkeakouluopiskelijoiden ryhmähaastatteluilla sekä ammattikorkeakoulusta valmistuneille suunnatulla lomakekyselyllä. Tutkittava ilmiö – viestintä- ja ammattiosaamisen suhde – on tutkimuksen kohteena haasteellinen, sillä sitä voidaan osin pitää hiljaisen tiedon kaltaisena ilmiönä, josta yksilö ei välttämättä ole täysin tietoinen ja jota hän ei aina kykene käsitteellistämään tai kielellistämään. On problemaattista, miten ainakin osittain implisiittinen ulottuvuus yksilön ammattiosaamisesta saadaan tarkasteltavaan, käsiteltävään ja tutkittavaan muotoon. Tällöin on tarkoituksenmukaista tarttua ilmiöön useasta eri näkökulmasta, mikä vaatii monenlaisten menetelmien hyödyntämistä. Esimerkiksi opettamisen ja oppimisen kehittäminen edellyttää monentyyppistä tutkimustietoa: joskus tarvitaan määrällistä tietoa koulutukseen liittyvien ilmiöiden yhteyksistä, joskus taas laadullinen tieto opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista ja ajattelusta on opetuksen kehittämisen kannalta hyödyllistä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 7). Näin ollen tutkimuksen tavoitteeksi muotoutunut tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan sekä laadullisia että määrällisiä.

Ihmistieteissä, kuten monissa muissakin tieteissä, mittaaminen on usein hyvin epäsuoraa. Tutkittava ilmiö ei välttämättä sellaisenaan ole mitattavissa. Sen sijaan voidaan mitata jotain sellaista, josta voidaan tehdä johtopäätöksiä kyseisen ilmiön suhteen. (Ks. Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994.) Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä *ontologisesta* oletuksesta, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavien (opettajien, opiskelijoiden, valmistuneiden) käsityksistä heitä ympäröivästä todellisuudesta, jossa tutkittava ilmiö (viestintä- ja ammattiosaamisen suhde, työelämäsuuntautuneen opetuksen ja oppimisen kysymykset) mahdollisesti toteutuu. Tämän tutkimuksen *epistemologisena* oletuksena pidetään puolestaan sitä, että tutkittavien ihmisten kokemukset ja käsitykset ilmentävät heitä ympäröivää todellisuutta, ja että todisteina toimivat ihmisten omat kertomukset ja käsitykset, joita tavoitellaan haastattelumenetelmällä ja lomakekyselyllä.

Triangulaatio – erilaisten aineistojen ja menetelmien yhdistäminen sekä tutkijatriangulaatio – on tarjonnut monipuolisen näkökulman tutkimuksen aihealueeseen. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään kolmesta perspektiivistä: tutkimuksessa olen haastatellut ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajia ja opiskelijoita sekä lähettänyt kyselyn ammattikorkeakoulusta valmistuneille. Tutkimuksessa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen lähestymistapa nähdään toisiaan täydentävinä. Näin on pystytty tarkastelemaan esimerkiksi merkitysten ja määrällisten piirteiden vastavuoroisuutta (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 133). Esimerkiksi on pystytty tarkastelemaan erilaisia merkityksiä sisältävien käsitteellisten ilmiöiden (esim. erilaiset tavat jäsentää viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta) yleisyyttä ja niiden yhteyksiä erilaisiin vastaajien taustalla oleviin muuttujiin ja tekijöihin (esim. työkuultuuri). Tutkijatriangulaatio toteutuu siinä, että aineiston analyysissä käytettiin rinnakkaisluokittelijoita.

Triangulaation etuna on se, että eri menetelmillä kerättyjen aineistojen näkökulmat tukevat toisiaan ja rakentavat kokonaisvaltaisempaa kuvaa tutkimuskohteesta (ks. esim. Denzin & Lincoln 1994; Silverman 1993). Viestintätieteissä triangulaatio on ollut suosittua siitä syystä, että sen avulla on pyritty lisäämään ymmärrystä kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Yhtenä metodologisen triangulaation tapana on viestintätieteellisissä tutkimuksissa käytetty juuri kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston yhdistämistä. Niinikään haastattelua ja kyselyä on viestintätieteellisissä tutkimuksissa käytetty usein samaa ilmiötä tutkittaessa. Molempia menetelmiä voidaan pitää itseraportointimittareina (self-report measures), joissa vastaajat tuottavat tietoa omista ja muiden ihmisten uskomuksista, mielipiteistä ja käyttäytymisestä. (Frey ym 2000, 85, 99–100.) Tosin kritiikkiä metodologista eklektismiä vastaan – esimerkiksi kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston käyttämisestä samaa ilmiötä tutkittaessa – on esitetty juuri erilaisten aineistojen ontologisiin sitoumuksiin perustuen (ks. esim. Siljander 1992; Varto 1992, 30–31). Tässä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön ontologinen tarkastelu on päinvastoin rohkaissut käyttämään useita toisiaan tukevia tutkimusaineistoja.

Teemahaastattelut toteutin yksilö- ja ryhmähaastatteluina. Haastattelu nähtiin opettajien ja opiskelijoiden kohdalla tarkoituksenmukaisimmaksi menetelmäksi kerätä aineistoa, koska yhtäältä oltiin kiinnostuneita opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä, jotka koskivat viestinnän opetuksen käytännön toteutumista, ja toisaalta oltiin kiinnostuneita niistä käsityksistä, millaista työelämärelevanssia viestinnän opetuksella ja opiskelulla koetaan olevan. Näin ollen ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien ja opiskelijoiden haastattelut toimivat ikkunana, joiden kautta voidaan tarkastella yhtaikaa sekä kouluun että koulusta ulos (ks. Väärälä 1995a, 21). Tutkimuksessa on mukana myös työelämän näkökulma: ammattikorkeakoulusta valmistuneiden näkemykset siitä, millaiseksi ammattiosaamisen ulottuvuudeksi viestintä ja ammattikorkeakoulussa saadun viestinnän opetuksen hyödyllisyys työssä toimimisen kannalta koetaan.

Ammattikorkeakoulun viestinnän opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä tutkittaessa menetelmän valinnassa lähdettiin siitä ajatuksesta, että haastattelu-
menetelmällä päästään esimerkiksi survey- tai observointimenetelmää paremmin käsiksi niihin *käsityksiin ja merkityksiin*, jotka kertovat jotain olennaista viestinnän opetuksesta ja opiskelusta työelämään valmentavana toimintana. Lomakekyselyn

avulla puolestaan tavoitellaan enemmän sitä, millaisen merkityksen työelämässä toimivat antavat viestinnälle omassa ammattitaidossaan ja opetuksen hyödyllisyydelle työelämässä. Haastatteluaineistosta analysoidaan opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä tutkimuskysymysten esittämistä näkökulmista. Kyselylomakeaineistosta tarkastellaan merkitysten lisäksi myös ilmiöiden määrällistä ilmenemistä. Näin ollen kolmen tutkimusaineiston näkökulmasta pyritään luomaan kokonaisvaltaisempaa kuvaa, jossa eri aineistot limittyvät ja tukevat toisiaan.

Oman ammattiosaamisen jäsentäminen sekä opetus ja oppiminen ovat ajassa muuttuvia ilmiöitä, joten tutkimuksen voi ajatella kohdistuvan tutkittavien senhetkiseen ajatteluun ja käytäntöihin. On luonnollista, että esimerkiksi mielipiteet ja käsitykset omasta ammattiosaamisesta sekä opetuksen käytänteet ja toimintatavat saattavat muuttua lyhyelläkin aikavälillä. Opettajien käsityksissä esimerkiksi heijastunevat aina kyseisenä aikana noudatettavien opetussuunnitelmien painotukset. Tutkimus kuvaa aina senhetkistä asioiden tilaa ja tutkittavien tutkimushetken kokemuksia ja käsityksiä. Tutkimuksessa halutaan löytää erilaisia mahdollisia käsityksiä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteista sekä viestinnän opettamisesta ja sen työelämäyhteyksistä. Kyselyaineiston kohdalla joistakin näkökulmista on mahdollista tarkastella myös niiden yleisyyttä tai harvinaisuutta.

Yksilö- ja ryhmähaastattelu aineiston keruun menetelminä

Haastattelun käyttö tutkimusmenetelmänä on perusteltua, kun ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset kokevat ja miten he tulkitsevat maailmaa. Tutkimus on haastattelumenetelmän osalta laadullinen. Myös kyselyn avointen osioiden analyysi on toteutettu laadullisesti. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että siinä ei pyritä niinkään yleistykseen vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan jokin teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Tämän vuoksi on tärkeää, että analysoitava aineisto muodostaa tutkimuksen tavoitteen kannalta mielekkään kokonaisuuden, tapauksen. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on pikemminkin tutkimusaiheen kannalta kiinnostavaksi arvioitu leikkaus esimerkiksi ihmisten ajatuksista ja käsityksistä kuin varsinainen otos (ks. Pyörälä 1995, 14). Tätä leikkausta tutkitaan yleensä kohderyhmässä, jonka elämässä oletetaan tiivistyvän tutkimusaiheen kannalta kiinnostavia piirteitä. Yleistettävyyden kriteeriksi nouseekin Eskolan ja Suorannan mukaan (1996) järkevä aineiston kokoaminen ja esimerkiksi haastattelututkimuksessa haastateltavien valinta. Haastattelututkimuksessa haastateltavien valinnassa olisi suotavaa, että heitä yhdistää jonkin tietyn ryhmän jäsenyys tai toiminta jossain tietyssä ympäristössä ja kokemusmaailmassa. Tässä tutkimuksessa haastateltavia yhdistää se, että kaikki haastatellut viestinnän opettajat opettavat ammattikorkeakoulussa. Niin ikään kaikkien haastateltujen opiskelijoiden kokemusmaailmaa yhdistää se, että he opiskelevat ammattikorkeakoulussa.

Toiseksi haastateltavien valinnan kriteeriksi laadullisessa haastattelututkimuksessa nousee Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan se, että haastateltavilla on tutkimusongelmasta tekijän tietoa. Tässä tutkimuksessa kaikki tutkittavat toimivat ja heillä on kokemuksia siitä kontekstista, johon tutkimuskysymykset keskittyvät. Kolmantena ja luonnollisena haastateltavien valinnan kriteerinä pidetään

sitä, että he ovat kiinnostuneita tutkimuksesta. Aineiston järkevä muodostamisen ja haastateltavien valinnan lisäksi yleistettävyyttä parantavat mahdolliset vertailuasetelmat. Tässä tutkimuksessa haastateltavat on valittu niin, että on olemassa vertailuasetelma opettajien ja opiskelijoiden näkemysten välillä.

Tyypillisin haastattelumenetelmä on yksilöhaastattelu, ja laadullisen tutkimuksen menetelmäkirjallisuus käsittelee runsaasti yksilöhaastattelua (ks. esim. Briggs 1986; Kvale 1996; Silverman 1993). Haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi silloin, kun halutaan saada tietoa sellaisista asioista, joita ei voi suoraan observarvoida (Patton 1990, 278). Haastattelumenetelmän käyttö perustuu ajatukseen, että ihminen on tietoinen olento, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista käsityksensä. Esimerkiksi yksittäisten pedagogisten tilanteiden observoinnilla päästäisiin kuvaamaan viestinnän opetuksen ja opiskelun piirteitä vain tietyiltä osin. Haastattelumenetelmää pidetään joustavana ja mukautuvana tiedon keruun menetelmänä. Haastateltavien puheen tulkinta on aina monimerkityksistä huolimatta siitä, kuinka huolellisesti haastattelija asettaa kysymyksensä tai tulkitsee vastaukset. Haastattelumenetelmää pidetään kuitenkin yhtenä yleisimmistä ja tehokkaimmista tavoista, kun tavoitellaan yksilöiden erilaisia tapoja ymmärtää maailmaa. (Ks. esim. Fontana & Frey 1994, 361.)

Opiskelijoita haastateltaessa ajateltiin, että ryhmähaastattelun avulla voidaan laadullisen tutkimuksen idean mukaisesti selvittää erilaisia ilmiötä kuvaavia käsityksiä ja kokemuksia. Ryhmähaastattelu ei ole ollut kovin yleinen tapa kerätä tutkimusaineistoa, vaan se on noussut voimakkaammin esiin vasta 1990-luvulla (Eskola ym. 1996). Se on aineistonkeruumenetelmä, jota on alunperin käytetty joukkoviestinnän tutkimisessa ja sittemmin markkinointitutkimuksissa (Lederman 1990) sekä esimerkiksi työyhteisön kehittämisen välineenä (Moilanen 1995). Ryhmähaastattelun ideana on tuoda ryhmässä useita erilaisia näkökulmia samaan keskusteluun (Morgan 1988). Maykut ja Morehouse (1994, 104) määrittelevätkin ryhmähaastattelun lähinnä tavoitteelliseksi keskusteluksi, jossa yhdistyvät yksilöhaastattelun ja osallistuvan havainnoinnin piirteet. Ryhmähaastattelua pidetään tehokkaana tiedonkeruun muotona, koska tietoja saadaan usealta henkilöltä yhtä aikaa (Hedges 1985). Haastattelussa on paikalla samalla kertaa useita haastateltavia ja yksi tai jopa useita haastattelijoita. Haastattelun tavoitteena on saada aikaan ryhmäkeskustelu tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. (Eskola ym. 1996.) Yhtenä ryhmähaastattelun ominaispiirteenä pidetään ryhmän homogeenisuutta eli sitä, että haastateltavia esimerkiksi yhdistää jonkun tietyn kulttuurisen ryhmän jäsenyys (Krueger 1988, 28).

Ledermanin (1990) mukaan ryhmähaastattelumetodi pohjautuu muun muassa siihen perusoletukseen, että ihmiset tarvitsevat usein apua tiedon löytämisessä, ja auttajan roolissa on haastattelija tai tutkija, joka kohdistaa haastattelun tiettyyn suuntaan. Tätä perusoletusta voi laajentaa myös niin, että ryhmähaastattelussa tiedon aktivoijina ja auttajina voivat olla myös muut ryhmäläiset: tutkija tai haastattelija ei ole välttämättä yksin tässä roolissa. Ryhmän dynaamisuutta voidaan hyödyntää, jotta saataisiin mahdollisimman alkuperäistä tietoa, eikä synnytetä niinkään "group think" -ilmiötä. Niin ikään yhtenä perusoletuksena menetelmässä on, että ryhmähaastattelua käytetään silloin, kun ryhmä on esimerkiksi tutkimusongelman kannalta tärkeämpi kuin yksilöt. Tällöin puhutaan synergiasta.

Ryhmähaastattelu ei ole yleensä strukturoitu, vaan tavoitteena on suhteellisen vapaamuotoinen, mutta kuitenkin asiassa pysyttelevä keskustelu. Haastattelijan tai keskustelun vetäjän roolia on mietittävä etukäteen. Ryhmähaastatteluja koskevassa kirjallisuudessa ideaalitalanne on, että haastattelija itse saattaa keskustelun alkuun ja on sen jälkeen mahdollisimman hiljaa (Eskola ym. 1996). Esimerkiksi Willis (1978) on luonnehtinut ryhmähaastattelua menetelmäksi, jossa tutkijan kysymykset eivät niinkään ohjaa haastattelun etenemistä, vaan ryhmän jäsenet alkavat kysellä asioita toisiltaan, pohtia ryhmälle tyypillistä tapaa suhtautua keskusteltavaan asiaan tai ehkä kiistellä tulkinnoista. Tässä tutkimuksessa katsottiin tarkoituksenmukaiseksi, että ryhmähaastattelussa oli haastattelijan asettamia kysymyksiä ja teemoja, jotka rajasivat keskustelua ja veivät sitä eteenpäin (ks. Patton 1990). Tällä haluttiin varmistua siitä, että tutkimuksessa saataisiin tutkimusongelman kannalta relevanttia aineistoa.

Ryhmähaastatteluja käsittelevässä kirjallisuudessa esitetään, että sopivia aiheita ovat sellaiset, joista ryhmän jäsenillä mahdollisesti on erilaisia mielipiteitä. Tällöin ryhmä saattaa toimia uusien mielipiteiden stimuloivana, ja asiat voivat tulla esiin toisella tavalla kuin yksilöhaastatteluissa. (Eskola ym. 1996; Lederman 1990.) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voitu etukäteen tietää, millaisia kokemuksia ja mielipiteitä opiskelijoilla on omasta viestinnän opiskelustaan. Ryhmähaastattelujen toteuttamiseen lähdeittiinkin avoimesti siitä asetelmasta, että opiskelijat pystyvät vapaasti tuomaan omia mielipiteitään esille ja vertailemaan mielipiteitään keskenään.

Tutkimuskäytössä voidaan erottaa ainakin kaksi ryhmähaastattelun käyttötarkoitusta ja -tapaa. Ensinnäkin ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelun sijasta. Tällöin ryhmähaastattelussa saatetaan saada tietoa tavallista enemmän, sillä osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää muistikuvia, tukea tai rohkaista toisiaan. Toiseksi ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelun ohella. Tällöin voidaan esimerkiksi haastatella vastaajat ensin yksin ja sen jälkeen ryhmänä. (Eskola ym. 1996.) Tässä tutkimuksessa opiskelijoita haastateltaessa ryhmähaastattelua käytettiin yksilöhaastattelun sijasta. Opiskelijoita haluttiin haastatella ryhmässä, koska heillä on *yhteisiä kokemuksia viestinnän opiskelusta* ja keskustelunomaisessa tilanteessa ajateltiin saatavan erilaisia käsityksiä esille monipuolisemmin kuin yksilöhaastatteluissa. Opiskelijoiden kokemuksista voitaisiin saada esille jotain sellaista, mikä ei välttämättä nousisi esiin yksilöhaastatteluissa. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi ne käsitteet, hahmottamis- ja argumentointitavat, joiden varassa ryhmä toimii kulttuurisena ryhmänä (Willis 1978).

Ryhmähaastatteluissa haastateltavien lukumäärä riippuu pitkälti tutkijan omasta harkinnasta. Siitä esitellään kirjallisuudessa kuitenkin erilaisia suosituksia. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1996) pitävät sopivana määränä yhdellä kertaa noin neljästä kahdeksaan henkeä. Krueger (1988, 27) puolestaan esittää, että ryhmähaastattelussa on yleensä seitsemästä kymmeneen ihmistä tai jopa neljästä kahteentoista ihmistä. Sopivaa ryhmän kokoa on määritelty niin, että sen tulisi olla tarpeeksi pieni, jotta kaikki voivat osallistua, mutta tarpeeksi suuri, jotta tulee esille erilaisia käsityksiä. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden määrä ryhmässä vaihteli neljästä seitsemään. Ryhmähaastatteluja tehtäessä on yleensä suositeltu sitä, että ryhmän jäsenet eivät tuntisi toisiaan. Tätä on perusteltu sillä, että jos ihmiset ovat säännöllisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, vastauksiin

saattavat vaikuttaa yhteiset kokemukset, tapahtumat tai keskustelut. (Krueger 1988, 28.) Tutkimukseni kysymyksenasettelun kannalta en pitänyt välttämättömänä sitä, että opiskelijat olisivat toisilleen vieraita. Ryhmähaastatteluihin osallistuneet opiskelijat olivat homogeeninen ryhmä ensinnäkin siinä mielessä, että he olivat kaikki ammattikorkeakoulun opiskelijoita, ja toiseksi he opiskelivat samaa alaa (joko kaupallinen tai tekninen ala). Missään ryhmässä opiskelijat eivät olleet täysin vieraita toisilleen. Ryhmät olivat joko sellaisia, että vain osa haastateltavista oli toisilleen tuttuja, tai sitten kaikki tunsivat toisensa hyvin tai jossain määrin.

Ryhmähaastattelun etuina on pidetty sitä, että se on suhteellisen nopea tapa kerätä tietoa ja se on sosiaalisesti orientoitunut metodi, jolla saadaan todellista elämää koskevaa tietoa sosiaalisessa ympäristössä. Lisäksi ryhmähaastattelua pidetään joustavana menetelmänä, jota voi mukauttaa kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Ryhmähaastattelujen toteuttamisen kustannukset ovat myös yleensä pieniä. (Krueger 1988, 44–47.) Ryhmähaastattelun on koettu olevan erityisen käyttökelpoinen silloin, kun voidaan ennakoida, että haastateltavat esimerkiksi arastelevat haastattelua. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelun käyttäminen ei johdu haastateltavien arkuudesta, sillä opiskelijat saivat osallistua vapaaehtoisesti. Ryhmähaastattelujen rajoituksina on pidetty esimerkiksi sitä, että haastattelija pystyy kontrolloimaan vähemmän kuin yksilöhaastattelussa, aineistoa on vaikea analysoida, ryhmät voivat olla hyvin erilaisia ja ryhmiä saattaa olla vaikea saada kokoon. Lisäksi haastattelijan tulee olla hyvin harjaantunut. (Krueger 1988, 44–47.) Kerätessään aineistoa ryhmähaastatteluilla tutkijan on oltava tietoinen menetelmän rajoituksista, sillä ne voivat olla kriittisiä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Ryhmän kontrolloivalla vaikutuksella on sekä myönteinen että kielteinen puoli. Toisaalta ryhmä voi auttaa, jos on kysymys muistinvaraisista asioista, tai ryhmä voi auttaa väärinymmärrysten korjaamisessa. Toisaalta ryhmä voi myös estää ryhmän kannalta kielteisten asioiden esiintulon. (Hedges 1985, 71–91.) Tässä tutkimuksessa ryhmän kannalta kielteisiä asioita olisivat voineet olla esimerkiksi omat opiskelutottumukset, puutteellinen motivaatio tai kielteinen asenne. Ryhmähaastatteluihin osallistuneet opiskelijat vaikuttivat vastauksissaan rehellisiltä, sillä he kertoivat sekä myönteisistä että kielteisistä asenteistaan ja kokemuksistaan.

Vaikka ryhmähaastatteluissa pyritään hyödyntämään ryhmää niin, että saatu tieto olisi mahdollisimman alkuperäistä, voi ryhmähaastattelun rajoituksena olla se, että joku tai jotkut haastateltavat alkavat dominoida tilannetta ja näin osa mielipiteistä ei välttämättä tule ryhmässä esille. Parissa tämän tutkimuksen haastattelussa yksi tai muutama opiskelija selvästi hallitsi keskustelua, esimerkiksi teki useimmin vastausaloitteita tai kommentoi useimmin muiden vastauksia. Pyrin kuitenkin saamaan kaikki mukaan esimerkiksi kysymällä, mitä muille tulee tästä asiasta mieleen. Nämä seikat on otettava huomioon tuloksia tulkittaessa ja johtopäätöksiä tehtäessä. Haastattelujen alussa korostin, että vaikka ollaan ryhmässä, niin jokainen puhuu omasta puolestaan ja voi olla samaa tai eri mieltä aivan vapaasti. Haastatteluissa opiskelijat osoittivatkin myös erimielisyytensä.

Ryhmähaastattelussa tuotettua tutkimusaineistoa pidetään arvokkaana, koska tutkijalla on mahdollisuus havainnoida keskustelevaa ryhmää. Hänellä on mahdollisuus nähdä, kuulla ja eritellä sellaisia asioita, jotka eivät yksilöhaastatte-

luissa ole mahdollisia havainnoida tai eivät tule esille (Maykut ym. 1994). Tällaisia ryhmähaastattelussa esille tulevia asioita voisivat olla esimerkiksi ne termit, käsitteet, hahmottamistavat ja argumentaatiostruktuurit, joiden puitteissa ryhmä toimii ja ajattelee kulttuurisena ryhmänä (esimerkiksi millaisin käsittein ja termein ammattikorkeakoulun opiskelijat puhuvat toisilleen viestinnän opiskelusta). Lisäksi keskustelunomaisuus saattaa aktivoida haastateltavat puhumaan myös sellaisista asioista, jotka saattaisivat esimerkiksi itsestäänselvyyksinä jäädä yksilöhaastattelun ulkopuolelle. (Willis 1978; ks. myös Alasuutari 1994, 120.)

Kysely aineiston keruun menetelmänä

Viestintätieteellisessä tutkimuksessa kyselylomake on haastattelujen ohella hyvin tyypillinen aineiston keruun menetelmä, ja molempia menetelmiä usein käytetäänkin samojen ilmiöiden tutkimisessa (Frey ym. 2000, 99–100). Kysely on suhteellisen nopea tapa kerätä tietoa laajalta kohderyhmältä, ja sitä käytetään paljon asenteita, mielipiteitä ja käyttäytymistä mittaavissa tutkimuksissa. Kyselyllä voidaan kerätä laaja aineisto ja siinä voidaan kysyä monenlaisia asioita monin eri tavoin. Kun kysely valitaan tutkimusmenetelmäksi, on kuitenkin syytä ottaa huomioon kyselyyn liittyvät puutteet. Kyselyn ongelmana pidetään heikkoa vastaamisprosenttia ja vastaamiseen liittyvää arvaamattomuutta. Aina ei voida tietää sitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhteutuneet tutkimukseen tai kuinka rehellisiä ja huolellisia vastaajat ovat olleet. Niinikään on vaikeaa määritellä sitä, kuinka onnistuneita vastausvaihtoehdot ovat vastaajan kannalta. On esimerkiksi vaikeaa kontrolloida sitä, jos vastaaja on ymmärtänyt jotain väärin. Kyselytutkimuksille ei ole olemassa mitään yleisesti hyväksyttyä minimivastausprosenttia. Usein kritisoidaan myös menetelmällä kerätyn tiedon pinnallisuutta ja luotettavuutta, koska vastaajilla ei välttämättä ole kiteytyneitä käsityksiä niistä asioista, joita heiltä kysytään. (Ks. esim. Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 120–121; Frey ym. 2000, 198–224.) Kysely on kuitenkin toimiva ja tarkoituksenmukainen menetelmä, kun halutaan esimerkiksi selvittää laajan kohderyhmän käsitysten yleisyyttä.

Viestintätieteellisessä tutkimuksessa kyselyä käytetään menetelmänä tyypillisesti silloin, kun halutaan selvittää viestinnän suhdetta johonkin toiseen muuttajaan tai ilmiöön (Frey ym. 2000, 202). Tässä tutkimuksessa opettajien ja opiskelijoiden haastattelut ja niiden analyysi edelsivät kyselyä. Näin ollen työelämään kohdistuvalla tarkastelulla haluttiin selvittää erilaisten, jos osaksi haastateluissa esille nousseiden käsitysten ja näkökulmien riippuvuuksia, vaihtelua ja yleisyyttä. Näin ollen kysely nähtiin tarkoituksenmukaiseksi tavaksi tutkia työelämässä toimivien käsityksiä viestintäosaamisen suhteesta ammattitaitoon ja opetuksen hyödyllisyydestä työn kannalta.

3.3.2 Haastattelujen toteuttaminen

Haastatteluaineistossa on mukana 28 äidinkielen ja viestinnän opettajaa ja 13 opiskelijaryhmää, joissa on yhteensä 64 opiskelijaa. Opettajien ja opiskelijoiden aineisto koottiin pääosin vuoden 1997 alussa. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 36,5 tuntia. Haastatellut opettajat ja opiskelijat ovat seitsemästä ammattikorke-

koulusta ja kolmestatoista teknisestä tai kaupallisesta oppilaitoksesta eri puolilta Suomea. Tutkimuksessa mukana olleet ammattikorkeakoulut valittiin tutkimukseen mukaan pääosin seuraavin perustein: a) tutkimukseen haluttiin mukaan sekä vakinaisia (tutkimushetkellä kaksi ammattikorkeakoulua) että kokeiluvaiheessa olevia ammattikorkeakouluja (tutkimushetkellä viisi ammattikorkeakoulua), b) ammattikorkeakoulut valittiin maantieteellisen sijainnin mukaan eri puolilta Suomea. Aineistossa on mukana opettajia ja opiskelijoita Etelä-Karjalan, Jyväskylän, Lahden, Mikkelin, Pohjois-Savon, Tampereen ja Turun ammattikorkeakouluista. Tutkimukseen mukaan valittiin ammattikorkeakoulujen koulutusaloista kaksi suurinta, jotka ovat tekninen ja kaupallinen ala.

Toisen tutkimuskysymyksen kannalta tavoitteena ei ole yleistää tuloksia kaikkien Suomen ammattikorkeakoulujen viestinnän opetukseen, vaan kuvata viestinnän opetuksen ja opiskelun tilannetta ja opiskelun luonnetta seitsemän ammattikorkeakoulun teknisillä ja kaupallisilla aloilla. Vaikka tutkimuksessa eivät ole mukana kaikki Suomen ammattikorkeakoulut eivätkä kaikki opintosuunnat, aineisto muodostanee kuitenkin suuntaa antavan kuvan viestinnän opetuksen toteutuksesta sekä viestinnän opettajien ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden käsityksistä viestinnän opetuksesta ja opiskelusta.

Tutkimus on rajattu käsittelemään ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien antamaa viestinnän opetusta. Aineistossa on mukana kunkin oppilaitoksen kaikki viestinnän opettajat tai enemmistö heistä. Tutkimuksessa pyrittiin siihen, että varsinaisten viestinnän opettajien vastuualueella olevat kurssit ja heidän kokemuksensa kurssien opettamisesta olisivat kattavasti (haastateltujen kuvauksissa) tässä tutkimuksessa mukana. Toisen tutkimuskysymyksen kannalta olisi myös ollut perusteltua, että tutkimuksessa olisi tarkasteltu koko ammattikorkeakoulun antaman opetuksen viestinnällisiä sisältöjä. Tällöin tutkimuksessa olisi ollut mukana esimerkiksi myös ammattiaineiden opetuksen ja opettajien näkökulma. Voitaneen olettaa, että joissakin ammattiaineissa (esimerkiksi markkinointi) käsitellään myös viestintään läheisesti liittyviä sisältöjä. Koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita nimenomaan viestinnän opetuksesta, oli tutkimuksen rajauksen ja tutkimusekonomistenkin seikkojen vuoksi tarkoituksenmukaista pysyä viestinnän opettajien vastuualueella olevan opetuksen kysymyksissä. Haastateltavien taustatiedot on koottu taulukkoon 1.

Haastatelluista opettajista (N = 28) naisia on 21 ja miehiä 7. Puolet haastatelluista opettajista on ammattikorkeakoulujen teknillisistä oppilaitoksista (10 naista ja 4 miestä) ja puolet kaupallisista oppilaitoksista (11 naista ja 3 miestä). Haastatelluista opettajista 25 on valmistunut yliopistosta pääaineenaan suomen kieli ja kolme pääaineenaan vieras kieli (saksa, venäjä tai ruotsi) ja sivuaineena suomen kieli. Aineistossa mukana olevat opettajat olivat haastatteluajankohtana iältään 25:stä 61:een vuotta. Heidän keski-ikänsä on 47 vuotta. Opetuskokemus haastatelluilla opettajilla vaihtelee vuodesta 32 vuoteen.

Haastatelluista opiskelijoista (N = 64) naisia on 35 ja miehiä 29. Haastatelluista opiskelijoista 29 (9 naista ja 20 miestä) on ammattikorkeakoulun tekniikan ja liikenteen alalta ja 35 (26 naista ja 9 miestä) kaupan ja hallinnon alalta. Opiskelijoista nuorimmat olivat haastatteluajankohtana 20-vuotiaita ja vanhin 48-vuotias. Yksi opiskelijoista ei maininnut taustatietolomakkeessa ikäänsä. Haastatelluista opiskelijoista 17 opiskeli oppilaitoksessa ensimmäistä vuotta, 25 toista vuotta, 15

kolmatta vuotta ja 7 neljättä vuotta. Haastatelluista opiskelijoista 40 ilmoitti aikaisemmaksi koulutukseksi lukion, 12 ammatillisen koulutuksen ja 12 sekä lukion että ammatillisen koulutuksen.

TAULUKKO 1 Opettajien ja opiskelijoiden aineisto taustamuuttujittain

Opettajat (N = 28)			Opiskelijat (N = 64)		
Sukupuoli	f	%	Sukupuoli	f	%
Nainen	21	75,0	Nainen	35	54,7
Mies	7	25,0	Mies	29	45,3
Yhteensä	28	100,0	Yhteensä	64	100,0
Koulutusala	f	%	Koulutusala	f	%
Kauppa ja hallinto	14	50,0	Kauppa ja hallinto	35	54,7
Tekniikka ja liikenne	14	50,0	Tekniikka ja liikenne	29	45,3
Yhteensä	28	100,0	Yhteensä	64	100,0
Pääaine yliopistossa	f	%	Opiskeluvuosi	f	%
Suomen kieli	25	89,3	1.	17	26,6
Vieras kieli	3	10,7	2.	25	39,1
Yhteensä	28	100,0	3.	15	23,4
Ikä	f	%	4.	7	10,9
25-35 v	7	25,0	Yhteensä	64	100,0
36-45 v	4	14,3	Ikä	f	%
46-55 v	10	35,7	20-25 v	50	78,1
yli 56 v	7	25,0	26-30 v	10	15,6
Yhteensä	28	100,0	yli 31 v	3	4,7
Opetuskokemus	f	%	ei ilmoittanut	1	1,6
1-5 v	5	17,9	Yhteensä	64	100,0
6-10 v	5	17,9	Aikaisempi koulutus	f	%
11-15 v	4	14,3	Lukio	40	62,5
16-20 v	4	14,3	Ammatillinen koulutus	12	18,8
yli 21 v	10	35,7	Molemmat ed.	12	18,8
Yhteensä	28	100	Yhteensä	64	100

Ammattikorkeakoulujen ja oppilaitosten rehtoreilta kysyttiin muodollista suostumusta tutkimukseen, ja kaikki rehtorit suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti. Ennen haastattelujen tekemistä tutustuin oppilaitosten opinto-oppaisiin sekä niissä esitettyihin viestinnän kurssien tavoitteisiin ja kuvauksiin. Viestinnän opettajiin otin yhteyttä soittamalla heille joko henkilökohtaisesti tai niin, että joissakin oppilaitoksissa yksi opettajista toimi viestinnän opettajien yhteyshenkilönä. Hän otti yhteyttä muihin viestinnän opettajiin ja sopi heidän kanssaan haastatteluaikat. Opettajat olivat kiinnostuneita tutkimuksesta, eikä kukaan heistä ei kieltäytynyt haastattelusta. Sekä opettajien että opiskelijoiden haastattelut nauhoitettiin, eikä kenelläkään haastateltavalla ollut mitään nauhoittamista vastaan.

Opiskelijaryhmät muotoutuivat yleensä niin, että joko yksi tai useampi viestinnän opettaja kertoi opiskelijoilleen mahdollisuudesta osallistua tutkimushaastatteluun, ja näin tutkimukseen saatiin mukaan vapaaehtoisia opiskelijoita.

ta. Haastateltavaksi pääsemisen edellytyksenä oli se, että oli osallistunut tai parhaillaan osallistui ammattikorkeakoulun viestinnän opetukseen. Lisäksi opiskelijaryhmää kokoaville opettajille korostettiin, että opiskelijat olisi hyvä olla eri vuosikurssien edustajia. Kaikille haastatteluun osallistuville opettajille lähetettiin vielä ennen haastattelua kirje, jossa muistutettiin sekä omasta että opiskelijoiden haastatteluajasta ja -paikasta.

Opiskelijoiden saaminen mukaan haastatteluihin joko opettajien tai jonkun opiskelijan kautta osoittautui opettajien ja opiskelijoiden yhteistyöhalun ansiosta toimivaksi järjestelyksi, ja opiskelijat olivat paikalla sovittuna aikana. Yhdessä oppilaitoksessa opiskelijaryhmä oli saanut virheellistä informaatiota haastattelun kestosta. He luulivat haastattelun kestävän arvioitua lyhyemmän ajan, eivätkä voineet jäädä haastateltaviksi opiskeluasteiden vuoksi. Haastattelu voitiin kuitenkin tehdä, sillä siihen saatiin osallistumaan muita lähistöllä olleita opiskelijoita.

Opettajien haastattelut

Opettajien haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, ja niiden kesto vaihteli 40 minuutista 75 minuuttiin; haastattelujen keskimääräinen kesto oli 55 minuuttia. Haastattelin opettajia henkilökohtaisesti joko heidän työhuoneessaan tai jossain muussa rauhallisessa tilassa.

Ennen opettajien haastattelujen aloittamista kerroin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta. Lisäksi korostin haastattelujen luottamuksellisuutta. Opettajien haastattelut aloitettiin keskustelemalla yleisesti kunkin opettajakokemuksesta ja siitä, kuinka kauan oppilaitos oli ollut ammattikorkeakouluna. Kirjoitin jokaisen haastattelun jälkeen haastattelupäiväkirjaan kokemuksia haastattelujen ilmapiiristä ja muista haastatteluista luonnehtivista asioista. Kaikissa opettajien haastatteluissa oli vapautunut ja leppoisa ilmapiiri. Ainoastaan kahden haastattelun jälkeen olin luonnehtinut päiväkirjaan, että haastateltava vaikutti välillä hieman varautuneelta. Nämä vaikutelmat olivat tulleet lähinnä haastateltavan lyhyistä vastauksista ja sellaisista vihjeistä, joissa haastateltava ikään kuin halusi haastattelijalta varmistuksen siitä oliko vastannut ”oikein” (esimerkiksi kysyvä ilme, maininta ”en minä nyt tiedä onko tämä oikein, mutta [- -]”). Monet opettajat mainitsivat haastattelun päätteeksi, että tutkimus on mielenkiintoinen, ja he kokivat tärkeäksi saada esittää omia näkemyksiään viestinnän opetuksesta ammattikorkeakoulussa.

Haastattelujen teemat muotoiltiin tutkimuskysymysten pohjalta. Opettajien haastattelurungon pääteemat ovat:

- **viestinnän opetus ja oppiminen**
 - viestinnän opetuksen yleiset periaatteet (viestinnän kurssit, kurssien sisällöt ja painotukset),
 - viestinnän opetuksen ammatillinen orientaatio (opettaminen ammattiin opiskeleville, opettamisen haasteellisuus, mitä pitää tärkeänä opettaessaan ammattiin opiskelevia, mikä ohjaa opetusta, millaisissa asioissa viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuus näkyy, ongelmat, opetuksen antamat valmiudet työtä ja ammattia varten, teorian ja käytännön suhde, tavoitteiden määräytyminen, sisältöjen määräytyminen, menetelmät, opiskelijoiden oppiminen),
 - viestinnän opetus ja opiskelijoiden tarpeet (opiskelijoiden osallistuminen, opetuksen ja opiskelijoiden tarpeiden vastaavuus, opiskelijoiden yksilölliset erot ja tarpeet),

- viestinnän opetus ja työelämän tarpeet (opettajan ammattien tuntemus, yhteistyö työelämän kanssa, työelämän odotukset, erikoistumistarpeet),
- viestinnän opettamisen resurssit (ammattikorkeakoulun resurssit, omat kehittymistarpeet, opetuksen integrointi, viestinnän opettamisen arvostus),
- **viestintäosaamisen merkitys ammattiosaamisessa**
 - viestinnän jäsentäminen osana ammattiosaamista (viestinnän merkitys työelämässä, opiskelijoiden ammattiosaamisessa)
 - viestintäosaamisen merkitys työn saannissa ja työssä menestymisessä,
- **taustatiedot**
 - sukupuoli, koulutusala, pääaine, ikä, opetuskokemus.

Tutkimushaastatteluilta sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksia haluttiin lähestyä mahdollisimman avoimesti, ja tämän vuoksi haastattelija kysyi yleisesti esimerkiksi viestinnän opetuksesta, tavoitteista ja viestinnän kursseista ammattikorkeakoulussa eikä suunnannut tarkastelua esimerkiksi tiettyihin kursseihin (peruskurssit, valinnaiset kurssit jne.). Yleisen viestintä-käsitteen käyttöä perustellaan tässä tutkimuksessa juuri sillä, että puhuttaessa yleisesti viestinnästä päästään laajemmin käsiksi niihin kokemuksiin ja käsityksiin, joita haastateltavat liittävät viestinnän opetukseen ja opiskeluun (esimerkiksi puheviestintä, kirjallinen viestintä, viestintäteknologia, media). Lisäksi viestintä-käsitteen käyttäminen on perusteltua siksi, että tutkija pyrkii mahdollisimman vähän vaikuttamaan omilla käsitteillään tai rajauksillaan esimerkiksi siihen, millaiset kurssit tai asiat liitetään viestinnän opettamiseen ja opiskeluun. Esimerkiksi puheviestintä-termi saatetaan tulkita liian kapeasti. Aineiston analyysissä pyritään kuitenkin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, millä tavalla puheviestintään liittyviä asioita koetaan ja kuinka niistä puhutaan.

Haastattelurunkoa käytettiin haastattelujen pohjana ja teemasta toiseen edettiin joustavasti. Teemahaastattelurungon käyttämisen etuna pidetään sitä, että tutkija on huolellisesti päättänyt, mihin käytävissä oleva aika käytetään haastattelutilanteessa (Patton 1990, 283). Tässä tutkimuksessa haastattelurungon käyttäminen oli tarpeellista, sillä opettajia haastateltiin yleensä työpäivän aikana ja heillä oli myös oma aikataulunsa noudatettavana.

Teemojen käsittelyjärjestys ja teemasta toiseen siirtyminen tapahtui jokaisen haastattelun luontevan etenemisen mukaan. Haastateltujen opettajien kertomistavoissa oli jonkin verran eroja. Usein opettajat kertoivat eri teemoihin liittyvistä asioista oma-aloitteisesti tai kertoivat haastattelijan teemasta toiseen siirtymisen jälkeen teeman eri näkökulmista niin, että kaikista näkökulmista haastattelijan ei tarvinnut esittää kysymyksiä. Osa opettajista puolestaan antoi haastattelijan kysymykseen vastauksen ja jäi selvästi odottamaan, että haastattelijaa tekee uuden kysymyksen tai siirtyy uuteen teemaan. Haastattelijana pystyin muotoilemaan kysymyksiä ja niiden määrää kunkin haastateltavan mukaan. Lisäksi opettajia pyydettiin haastattelun lopussa kertomaan, oliko heillä vielä jotain viestinnän opetukseen liittyvää, joka ei ollut tullut haastattelun kuluessa esille. Muutamat opettajat lopussa vielä tiivistivät tärkeimmiksi kokemiaan asioita. Joskus jo nauhurin sulkemisen jälkeen jäin keskustelemaan opettajien kanssa aiheesta, ja jos arvioin opettajan kertomat kokemukset tutkimuksen kannalta olennaisiksi, käynnistin nauhurin uudelleen.

Opiskelijoiden haastattelut

Opiskelijoiden ryhmähaastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, ja niiden kesto vaihteli 40 minuutista 90 minuuttiin. Ryhmähaastattelujen keskimääräinen kesto oli 54 minuuttia. Opiskelijoiden määrä ryhmissä vaihteli neljästä seitsemään. Haastattelin opiskelijoita haastatteluun varatussa rauhallisessa tilassa. Kerroin heille ennen haastattelun aloittamista lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta ja lisäksi kerroin muutamia ryhmähaastatteluun liittyviä seikkoja. Kerroin, että ryhmähaastattelussa pyritään keskustelunomaisuuteen eikä kysymyksiin tarvitse vastata esimerkiksi tietyssä järjestyksessä vaan vapaasti keskustellen. Lisäksi pyysin, että he puhuisivat aina yksi kerrallaan helpottaakseen nauhan kuuntelemista ja purkamista. Kerroin myös, että vaikka eri teemoista keskustellaan ryhmissä, niin jokainen tuo esille omia henkilökohtaisia mielipiteitään ja kokemuksiaan. Painotin haastattelujen luottamuksellisuutta. Kirjasin myös opiskelijoiden ryhmähaastattelujen jälkeen päiväkirjaan kokemuksiani haastatteluista ja niiden ilmapiiristä.

Opiskelijoiden haastattelut sujuivat rennossa ja vapautuneessa ilmapiirissä, ja usein opiskelijoilla oli myös hauskaa. Useiden haastattelujen jälkeen opiskelijat sanoivat, että oli hyödyllistä ajatella asioita keskusteluissa esille tulleista näkökulmista. Muutamien haastattelujen jälkeen opiskelijat sanoivat, että jos haastattelun tekisi nyt uudestaan, nousisi mieleen todennäköisesti vielä enemmän asioita, joista olisi halunnut sanoa. Opiskelijoiden haastattelut aloitettiin niin, että heitä pyydettiin aluksi kertomaan jotain yleistä omasta opiskelustaan, esimerkiksi mikä kenenkin suuntautumisvaihtoehto on ja monettako vuotta opiskelee. Näin opiskelijat saivat myös hieman taustatietoa toisistaan, sillä kaikki eivät välttämättä olleet toisilleen entuudestaan tuttuja.

Ryhmähaastatteluissa ongelmia saattavat tuottaa tallentamisen tekniset ongelmat ja haastateltavien äänen sekoittuminen toisiinsa nauhaa kuunnellessa (Eskola ym. 1996; Laurinen, Luukka & Sajavaara 1996). Tässä tutkimuksessa haastateltavien äänet haluttiin erottaa nauhalta analyysia varten. Opiskelijoiden äänen tunnistamisella arveltiin olevan merkitystä yleensäkin keskustelun kulun ymmärtämisen kannalta ja esimerkiksi sen vuoksi, onko heillä työkokemusta vai ei, millaisia viestinnän kursseja he ovat käyneet tai minkä ikäisiä he ovat. Ryhmähaastattelujen litteroinnissa pyrin helpottamaan äänten tunnistamista niin, että alussa pyysin haastateltavia kertomaan oman suuntautumisvaihtoehdonsa ja vuosikurssinsa järjestyksessä vasemmalta oikealle. Tällä tavoin jokaisen haastateltavan ääni pystyttiin tunnistamaan. Opiskelijat täyttivät heti haastattelun jälkeen lomakkeen taustatiedoistaan ja nämä lomakkeet oli numeroitu juoksevasti. Myös taustatietolomakkeet jaettiin opiskelijoille järjestyksessä vasemmalta oikealle. Näin jokainen haastateltu opiskelija sai oman "numeronsa". Jos esimerkiksi samassa haastattelussa oli neljä opiskelijaa, he saattoivat saada numerot 51–54.

Haastattelun jälkeen piirsin haastattelutilanteesta istumakartan, johon merkitsin kunkin haastateltavan "tuntomerkkejä" (esim. mies, nainen, voimakas murre, voimakas/hiljainen ääni, pehmeä 's', melko paljon/vähän äänessä) sekä muita tunnistamisen kannalta olennaisia vihjeitä, jotka liittyivät joko äänen piirteisiin tai puheen sisältöön (esimerkiksi nuhainen, ääntämisvirheet, on ollut jo työelämässä mukana, äänen laatu, suuntautumisvaihtoehto jne.). Näiden seikko-

jen avulla haastateltavien äänet pystyttiin tunnistamaan nauhalta eikä ryhmähaastattelujen videotointia näin ollen nähty tutkimustehtävän kannalta tarpeelliseksi. Äänten tunnistamista helpotti myös se, että opiskelijoiden haastattelut litteroitiin sitä mukaa kun niitä tehtiin, eli haastattelun tekemisen ja purkamisen väli ei ollut kovin pitkä.

Opiskelijoiden haastattelujen teemat muotoiltiin tutkimuskysymysten pohjalta. Haastattelurungon pääteemat ovat:

- **viestinnän opetus ja oppiminen**
 - yleisiä kokemuksia viestinnän opiskelusta ammattikorkeakoulussa (viestinnän kurssit, kurssien sisällöt ja painotukset),
 - viestinnän opiskelun ammatillinen orientaatio (millaisissa asioissa viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuus näkyy, ongelmat, opiskelun antamat valmiudet omaa työtä ja ammattia varten, teorian ja käytännön suhde, sisältöjen määräytyminen, menetelmät, oma oppiminen),
 - viestinnän opiskelu ja omat tarpeet (oma osallistuminen opetuksen suunnitteluun, opetuksen ja omien tarpeiden vastaavuus, omat yksilölliset erot ja tarpeet),
 - viestinnän opiskelu ja työelämän tarpeet (yhteistyö työelämän kanssa, työelämän odotukset, erikoistumistarpeet, opettajan ammattien tuntemus),
 - viestinnän opiskelun resurssit (ammattikorkeakoulun resurssit, opetuksen integrointi, viestinnän opiskelun arvostus),
- **viestintäosaamisen merkitys ammattiosaamisessa**
 - viestinnän jäsentäminen osana ammattiosaamista (viestinnän merkitys työelämässä, omassa ammattiosaamisessa),
 - viestintäosaamisen merkitys työn saannissa ja työssä menestymisessä,
- **taustatiedot** (kysyttiin erillisessä taustatietolomakkeessa)
 - sukupuoli, oppilaitos ja koulutusala, opiskeluvuosi, ikä, aikaisempi koulutus.

Haastattelurunkoa käytettiin opettajien haastattelurungon tavoin haastattelujen pohjana ja teemasta toiseen siirryttiin joustavasti. Suurimmassa osassa ryhmähaastatteluja päästiin keskustelunomaisuuteen, jossa päärooli oli opiskelijoiden keskustelulla ja haastattelijan osuus oli lähinnä kysymysten avulla suunnata keskustelua tiettyyn teemaan tai tarkentaa joitakin teemoja. Vain parissa ryhmähaastattelussa haastattelijan selkeästi odotettiin vievän kysymyksillään keskustelua eteenpäin. Myös opiskelijoita pyydettiin haastattelun lopussa kertomaan, oliko heillä mielessä jotain sellaisia asioita, joita ei noussut keskustelussa esille.

3.3.3 Kyselyn toteuttaminen

Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden käsityksiä tutkittiin standardoidulla postikyselyllä. Kyselylomakkeen muuttujien määrittelyssä ja kysymysten laadinnassa käytettiin perustana opettajien ja opiskelijoiden haastattelujen tuloksia sekä teoreettisen kirjallisuuden pohjalta muotoutuneita teemoja. Vaikka molemmilla aineistoilla – haastattelu- ja kyselyaineistolla – on haettu vastauksia samoihin tutkimusongelmiin, opettajien ja opiskelijoiden aineisto painottuu tutkimuksessa viestinnän opetusta ja oppimista tarkastelevassa osassa. Kyselylomakeaineisto puolestaan painottuu viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta tarkastelevassa osassa.

Mittavälineen osioiden valinnassa on jokaisen osion kohdalla arvioitava, kuinka hyvin se mittaa kohteena olevaa käsitettä. Tavoitteena on, että mittavälineen tulee kattaa mittaamisen kohteena oleva käsite. Toisena mittavälineelle

asetettavana vaatimuksena on, että sen osiojoukko on riittävän edustava – käsitteen kaikki osa-alueet on saatava mittauksen kohteeksi. (Erätuuli ym. 1994, 106.) Tässä tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä – viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta – operationaalistettiin työnkuvaa sekä viestintäosaamisen merkitystä omassa ammattiosaamisessa ja työyhteisössä mittaavien muuttujien kautta. Lisäksi kyselylomakkeessa pyydettiin arvioimaan ammattikorkeakoulussa saadun viestintäkoulutuksen hyödyllisyyttä ja vastaavuutta suhteessa vastaajien nykyiseen työhön. Kyselylomake on liitteenä (liite 1). Kyselylomakkeen operationaalistamista – käsitteiden yhteyttä konkreettiseen havaintotodellisuuteen ja muuttujaluokitusta – on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Kyselylomakkeen operationaalistaminen

A) Oma nykyinen työnkuva

- A1) ammattinimike (osio 10)
- A2) työpaikka (osio 11, ilmoittaminen vapaaehtoista)
- A3) mitä / millaisia työtehtäviä (osio 13)

B) Viestintäosaamisen merkitys omassa ammattiosaamisessa

- B1) nykyisen työn viestinnälliset puolet, työssä tarvittavat viestintäosaamiseen liittyvät asiat (osio 15, osion 49 työssä tarvittavaa osaamista mittaavat muuttujat)
- B2) viestinnän jäsentäminen osana ammattiosaamista
 - viestintä- ja ammattiosaamisen suhde, merkityksellisyys (osiot 14, 50)
 - viestintäosaamisen merkitys menestymisessä ja urakehityksessä (osiot 16, 18, 44)
 - viestintäosaamisen olennaisuus/epäolennaisuus työssä (osiot 17, 27, 28, 31, 35, 40)
 - viestintä ydin-, reunaosaamista (osiot 21, 23)
- B3) viestinnällisten työtehtävien motivoivuus (osiot 25, 29)
- B4) oma viestintäosaaminen (osiot 37, 42, 46)

C) Viestintäosaamisen merkitys omassa työyhteisössä

- C1) viestintä työyhteisön toimintakulttuurissa
 - viestintäosaamisen arvostus ja asema (osiot 20, 22, 34, 43)
 - työyhteisön viestintäosaaminen (osiot 30, 33, 48)
- C2) viestintäosaamisen sosiaalinen merkitys (osiot 26, 36, 45)
- C3) viestintäosaamisen merkitys työyhteisössä vaikuttamisessa (osiot 38, 41, 47)

D) Oman koulutuksen arviointi

- koulutuksen arviointi nykyisen työn kannalta (osiot 19, 24, 32, 39, osion 49 koulutusta mittaavat muuttujat)

E) Taustatiedot

- sukupuoli, koulutusala, ikä, valmistumisvuosi, ammattikorkeakoulu, suoritettu tutkinto, työssäolovuodet, työtilanne, työnantaja (osiot 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12)

Kyselylomakkeessa käytettiin useita erilaisia kysymystyyppejä: monivalinta-kysymyksiä (osiot 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12), kokonaan avoimia kysymyksiä (osiot 13, 15), täydennettäviä kysymyksiä (osiot 2, 5, 10, 11, 14) ja 5-portaiseen likert-asteikkoon perustuvia kysymyksiä (osiot 16–49). Likert-osioissa käänteisiä osioita ovat 21, 29, 35 ja 37. Lisäksi lomakkeen viimeisessä kysymyksessä (osio 50) käytettiin episodimenetelmää. Siinä pyydettiin kuvailemaan jotakin erityisesti mieleen painunutta kokemusta, jossa viestinnällä on ollut merkittävä asema tai tehtävä työssä tai työyhteisössä. Vastaajia pyydettiin kirjoittamaan mahdollisimman yksityiskohtainen kertomus kyseisestä kokemuksesta. Kysymyksen tuottaman

laadullisen aineiston lisäksi sen avulla voidaan reliabiliteetin kannalta kontrolloida kyselyaineiston sisäisiä jäsennyksiä (esim. syventää likert-osioiden antamaa tietoa) ja tulkita vastaajien viestinnälle antamia merkityksiä.

Kyselyn toteuttamisen vaiheet

Opettajien ja opiskelijoiden haastatteluaineistoon perustuva tutkimus raportoitiin lisensiaatintyönä (Suomalainen 1999), ja tämän pohjalta suunniteltiin ammattikorkeakoulusta valmistuneiden käsityksiä kartoittava kyselylomake. Lomakekysely koskee niitä vuosina 1998–2001 valmistuneita, joita haastateltiin heidän opiskeluaikanaan. Näin ollen aineistot muodostavat ajallisesti jatkumon ja koskevat periaatteessa samaa kohdejoukkoa.

Elo- ja syyskuun 2001 aikana otettiin yhteyttä tutkimuksessa mukana olleisiin oppilaitoksiin (yhteensä 14). Oppilaitoksista pyydettiin hallinnon ja kaupan sekä tekniikan ja liikenteen aloilta vuosina 1998–2001 valmistuneiden yhteystietoja. Yhteystietojen luovuttamisessa oppilaitokset noudattivat erilaisia käytänteitä. Kahdeksasta oppilaitoksesta tutkimuskäyttöön luovutettiin valmistuneiden nimet ja syntymäajat tai henkilöllisyystunnukset. Useimmiten mukana oli myös opiskeluaikainen osoite. Kolmesta oppilaitoksesta luovutettiin suoraan jo valmiiksi päivitettyt osoitetiedot. Kahdessa oppilaitoksessa toimittiin niin, että oppilaitoksesta otettiin yhteyttä valmistuneisiin. Valmistuneista ne, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen, ottivat minuun itse sähköpostitse tai puhelimitse yhteyttä. Yksi oppilaitos ei luovuttanut mitään tietoja valmistuneista, joten se oli jätettävä kokonaan kyselytutkimuksen ulkopuolelle. Niiden, joista oli tiedossa nimi ja syntymäaika tai henkilöllisyystunnus, osoitetiedot saatiin Väestörekisterikeskuksesta.

Ennen varsinaiselle tutkimuksen kohderyhmälle lähettämistä kyselylomake esitestattiin sen toimivuuden toteamista varten. Lokakuun 2001 lopussa esikyselylomake lähetettiin sadalle Jyväskylän ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan sekä tekniikan aloilta valmistuneelle joista puolet oli naisia ja puolet miehiä. Esikyselylomakkeista palautui vastausajan loppuun mennessä 36 kappaletta, joten esikyselyn vastausprosentti oli 36,0%. Kyselyn likert-osioiden samaa ulottuvuutta mittaavista osioista muodostettiin kaikkiaan kymmenen summamuuttujaa. Lomakkeiden likert-osiosta tehtiin osioanalyysi, jolla tarkistettiin, sijoittuvatko kaikki tiettyä ulottuvuutta mittaamaan tarkoitettut osiot juuri tälle summamuuttujalle. Osioanalyysin mukaan mikään esikyselylomakkeen osioista ei korreloinut niin matalasti osioiden summaan, että kyseinen osio olisi pitänyt poistaa yhdenmukaisuusasteen kohottamiseksi. Esikyselylomakkeen summamuuttujien reliabiliteetti vaihteli välillä 0.59–0.89. Näin ollen kaikki osiot jätettiin myös lopulliseen lomakkeeseen. Esikyselyssä myös avoimiin kysymyksiin vastattiin kohtuullisen paljon, joten avointen osioiden määrää ei tarvinnut vähentää. Esikyselyn perusteella muokattiin varsinaisen tutkimuksessa käytetty kyselylomake. Esikysely vaikutti varsin toimivalta, joten lomakkeeseen ei tehty suuria muutoksia. Avointen osioiden sanamuotoja muokattiin ja tarkennettiin sekä joidenkin likert-osioiden järjestystä muutettiin.

Kyselytutkimuksen perusjoukkona voidaan tässä tutkimuksessa pitää kaikkia ammattikorkeakoulun kaupan ja hallinnon sekä tekniikan ja liikenteen

aloilta vuosina 1998–2001 valmistuneita. Ammattikorkeakouluista luovutettiin kaikkiaan noin viiden tuhannen (N=5003) vuosina 1998–2001 valmistuneen yhteystiedot. Tästä muodostui tutkimuksen kehikkoperusjoukko (frame population), eli joukko, joka voitiin käytännössä tavoittaa (ks. esim. Heikkilä 2001, 34). Tästä kehikkoperusjoukosta kyselytutkimukseen valittiin systemaattisella otannalla 600 valmistunutta (noin 12 %) seuraavasti:

Sekä kaupan ja hallinnon että tekniikan ja liikenteen alalta valmistuneiden kehikkoperusjoukko järjestettiin sekä ammattikorkeakouluittain, koulutusaloittain että sukupuolen mukaan listoiksi, joissa kohdeperusjoukkoon kuuluvat olivat satunnaisessa järjestyksessä, tässä tapauksessa aakkosjärjestyksessä. Perusjoukko jaettiin otannan koolla, jolloin saatiin systemaattisen otannan poimintaväli. Näin ollen noin joka kahdeksas valmistunut kehikkoperusjoukosta valittiin mukaan tutkimukseen. Vuoden 2001 lopussa kysely lähetettiin kaikkiaan 303 naiselle ja 297 miehelle.

Kyselylomakkeita lähetettiin eri ammattikorkeakoulusta valmistuneille seuraavasti:

Etelä-Karjalan amk:	106 (hallinto ja kauppa 53, tekniikka ja liikenne 53)
Jyväskylän amk:	106 (hallinto ja kauppa 53, tekniikka ja liikenne 53)
Lahden amk:	67 (hallinto ja kauppa 14, tekniikka ja liikenne 53)
Mikkelin amk:	106 (hallinto ja kauppa 53, tekniikka ja liikenne 53)
Pohjois- Savon amk:	3 (kauppa ja hallinto 3)
Tampereen amk:	106 (kauppa ja hallinto 53, tekniikka ja liikenne 53)
Turun amk:	106 (kauppa ja hallinto 53, tekniikka ja liikenne 53).

Kolmen viikon vastausajan umpeuduttua kyselyyn oli vastannut 211 (35,2 %) ammattikorkeakoulusta valmistunutta. Yhdeksää valmistunutta posti ei ollut tavoittanut. Uusintakysely lähetettiin kaikille vastaamatta jättäneille (kyselylomakkeeseen oli merkitty numero, jotta kyselyn palauttaneille ei enää lähetettäisi uutta kyselylomaketta). Uusintakyselyt postitettiin helmikuun 2002 alussa. Uusintakyselyn jälkeen vastauksia palautui viikon vastausajassa 66 kappaletta. Tutkimuksen vastausprosentiksi saatiin 46,2% (N = 277), jota voidaan pitää tyydyttävänä. Palautuneista lomakkeista kuitenkin hylättiin 6 kappaletta (ensimmäiseltä kyselykierrokselta 2, toiselta 4), koska ne oli palautettu lähes täyttämättöminä. Näissä tapauksissa vastaajat ilmoittivat, että he olivat opiskelijoita tai koulutustaan vastaamattomassa työssä ja kokivat sen vuoksi vastaamisen kyselyyn turhaksi tai sitten he kertoivat olevansa kiireisiä eikä heillä sen vuoksi ollut aikaa täyttää lomaketta. Lopullisessa aineistossa on mukana kaikkiaan 271 lomaketta (45,2%). Lomakekyselyyn vastanneiden taustatietojen frekvenssi- ja prosenttijakaumat on koottu taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Valmistuneiden aineisto taustamuuttujittain

(N = 261-270)			Suoritettu tutkinto		
Sukupuoli	f	%		f	%
Nainen	149	55,0	amk tradenomi	125	46,1
Mies	122	45,0	amk insinööri	133	49,1
Yhteensä	271	100,0	jokin muu	13	4,8
			Yhteensä	271	100,0
Koulutusala	f	%	Toiminut nyk. työssä	f	%
Hallinto ja kauppa	127	46,9	alle vuoden	100	38,3
Tekniikka ja liikenne	144	53,1	1-2 v	88	33,7
Yhteensä	271	100,0	2-3 v	35	13,4
			3-4 v	22	8,4
			4-5 v	5	1,9
			yli 5 v	11	4,2
			Yhteensä	261	100
Ikä	f	%	Työtilanne	f	%
22-36 v	132	48,7	vakituisen työ	171	63,1
27-31 v	99	36,5	määräaikainen työ	50	18,5
32-36 v	14	5,1	osa-aika tai keikkatyö	7	2,6
37-41 v	9	3,4	yrittäjä tai freelancer	7	2,6
42-46 v	8	2,9	työllistetty	1	0,4
47-51 v	4	1,5	työtön työnhakija	11	4,1
yli 52 v	5	1,9	työvoimapol. koulutus	2	0,7
Yhteensä	271	100,0	opiskelija	15	5,5
			äitiysloma, hoitovapaa	6	2,2
			muuten työel. ulkop.	1	0,4
			Yhteensä	271	100
Valmistumisvuosi	f	%	Työnantaja	f	%
1998	31	11,5	pieni yritys	51	19,1
1999	68	25,2	keskisuuri yritys	55	20,6
2000	93	34,4	suuri yritys	99	37,1
2001	76	28,1	valtion yhtiö/liikelaitos	9	3,4
jokin muu	2	0,7	järjestö, säätiö tms.	4	1,5
Yhteensä	270	100	oma yritys, toiminimi	7	2,6
			valtion virasto	5	1,9
			yliopisto/korkeakoulu	5	1,9
			ammattikorkeakoulu	5	1,9
			valtion tutkimuslaitos	3	1,1
			kunta tai kuntayhtymä	16	6,0
			jokin muu	8	3,0
			Yhteensä	267	100
Ammattikorkeakoulu	f	%			
Etelä-Karjalan amk	52	19,2			
Jyväskylän amk	49	18,1			
Lahden amk	34	12,5			
Mikkelin amk	37	13,7			
Pohjois-Savon amk	3	1,1			
Tampereen amk	53	19,6			
Turun amk	43	15,9			
Yhteensä	271	100			

Lomakekyselyyn vastanneista (N = 271) naisia on 55,0% (f = 149) ja miehiä 45,0% (f = 122). Vastanneista lähes puolet (46,9%, f = 127) on valmistunut hallinnon ja kaupan alalta ja hieman yli puolet (53,1%, f = 144) tekniikan ja liikenteen alalta. Niinikään noin puolet on suorittanut tradenomin tutkinnon (46,1%, f = 125) ja puolet insinöörin tutkinnon (49,1%, f = 133). Muutamat valmistuneista (4,8%, f = 13) ovat suorittaneet ammattikorkeakoulun kaupan ja hallinnon tai tekniikan ja liikenteen alalta jonkun muun kuin tradenomin tai insinöörin tutkinnon (esim. BBA, rakennusarkkitehti, miljöosuunnittelija, Bachelor of Environmental Management). Vastaajat olivat lomakekyselyn ajankohtana iältään 22:sta 57:ään vuotiaita. Heidän keski-ikänsä oli 28 vuotta. Vastanneista 11,5% (f = 31) on valmistunut

vuonna 1998, noin neljännes (25,2%, $f = 68$) vuonna 1999, reilu kolmannes (34,4%, $f = 93$) vuonna 2000 ja runsas neljännes (28,1%, $f = 76$) vuonna 2001.

Tutkimukseen vastanneet jakautuivat melko tasaisesti eri ammattikorkeakoulujen kesken. Lisäksi kaikki kolme (1,1%) kyselyssä mukana ollutta Pohjois-Savon ammattikorkeakoulusta valmistunutta vastasivat kyselyyn. Nykyisessä työssään kyselyyn vastanneet ovat olleet alle vuodesta 24:ään vuoteen. Vastanneista 38,3% ($f = 100$) on toiminut nykyisessä työssään alle vuoden. Lähes puolet (47,1%, $f = 123$) on toiminut nykyisessä työssään 1-3 vuotta, noin kymmenesosa (10,3%, $f = 27$) 3-5 vuotta sekä 4,2% ($f = 11$) yli viisi vuotta. Enemmistö valmistuneista (63,1%, $f = 171$) on vastaamishetkellä vakituisessa työssä ja noin viidennes (21,1%, $f = 57$) määrä- tai osa-aikaisessa työssä. Lopuista (15,9%, $f = 43$) osa toimii yrittäjänä tai freelancerina, on työllistettynä, työttömänä, työvoimapolitiisessa koulutuksessa, tai he ovat opiskelijoita, äitiyslomalla tai muuten työelämän ulkopuolella. Enemmistö valmistuneista (76,8%, $f = 205$) työskentelee pienessä, keskisuuressa tai suuressa yrityksessä.

3.3.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksen aineisto koostuu opettajien yksilö- ja opiskelijoiden ryhmähaastattelusta sekä kyselylomakkeen kvantitatiivisesta ja laadullisesta aineistosta. Pääosa haastatteluaineistojen analyysistä tehtiin ajallisesti ennen kyselyaineiston analyysiä. Näin ollen haastatteluaineisto toimi kyselyn toteuttamisen lähtökohtana ja antoi tiettyjä suuntaviivoja myös kyselyaineiston analyysiin. Niin ikään kyselyaineiston analyysissä esille tulleet seikat johtivat analysoimaan haastatteluaineistoa näiden seikkojen valossa. Tutkimuksessa eri aineistoja on analysoitu limittäin ja vuorottain toistensa kanssa. Tällä tavoin on pyritty luomaan kokonaisvaltaista kuvaa tutkimuksen aihealueesta.

Haastatteluaineiston analyysi

Opettajien yksilöhaastattelut ja opiskelijoiden ryhmähaastattelut (yhteensä 36,5 tuntia) litteroitiin. Haastateltavien vastaukset litteroitiin sanatarkasti. Ainoastaan selkeästi toistuvia sisällöttömiä sanoja ei aina kirjoitettu ylös (esim. niinku, tota). Poisjätetyillä sanoilla ei ollut merkitystä puheen varsinaisen sisällön kannalta. Tauot merkittiin tekstiin kolmella pisteellä, paitsi erityisen pitkät tauot, joista huomautettiin sulkumerkein. Myös nauraminen sekä ironinen tai huvittunut sävy merkittiin litteraatioon. Ryhmähaastatteluissa päällekkäin puhumiset (kommentit, tarkennukset yms.) merkittiin sulkuihin. Myös kaikki haastattelijan kysymykset kirjoitettiin näkyviin.

Laadullisen tutkimusaineiston analyysissä on tyypillistä edetä vaiheittain. Vaikka laadullisen tutkimusaineiston analyysimenetelmästä on olemassa runsaasti kirjallisuutta, on usein löydettävissä samankaltainen perusidea aineiston analyysin vaiheista. Teschin (1990, 77) mukaan tutkijat usein käyttävät omia termejään analyysitavoissa, vaikka analyysin vaiheet ja tavat olisivatkin suhteellisen samantaisia. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviimmin toisiinsa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullinen tutkija joutuu aineiston keruusta lähtien pitämään mielessään sekä suhdet-

taan tutkittaviin että suhdetaan aineistoonsa erityisesti silloin, kun tutkija itse kerää aineiston. (Mäkelä 1990; Wahlström 1993, 251.)

Useimmat laadullisen aineiston analyysin lähestymistavat sisältävät eräitä yhteisiä piirteitä. Yhteinen piirre on esimerkiksi se, että yleensä analyysiä ei pidetä tutkimusprosessin viimeisenä vaiheena, vaan se punoutuu kehämäisesti yhteen aineiston keruun kanssa ja analyysi on systemaattinen ja kattava, mutta samalla joustava. Edelleen eri lähestymistapojen yhteinen piirre on, että työskentelyprosessissa aineisto jaetaan tavalla tai toisella (koodit, kategoriat, teemat) pienempiin jaokkeisiin tai yksikköihin, kuitenkin niin että yhteys kokonaisuuteen säilyy koko ajan. Kvalitatiiviselle analyysille on tyypillistä, että nämä aineistosta eroteltavat yksiköt luokitellaan lähinnä aineistosta itsestään syntyvän jäsennyksen avulla sillä tavalla, että luokitteluperusteet ovat joustavat koko prosessin ajan. Edelleen eri kvalitatiivisten analyysitapojen yhteisenä piirteenä pidetään sitä, että vertailua käytetään pääasiallisena analyysivälineenä, ja analyysin tuloksena on jokin korkeamman asteen synteesi. (Ks esim. Alasuutari 1994; Miles & Huberman 1994; Strauss & Corbin 1990.)

Alasuutarin (1994, 30) ja Teschin (1990, 114) mukaan kvalitatiivinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta tai toiminnasta. Alasuutari puhuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tesch puolestaan puhuu yksityiskohtaisen tarkastelun vaiheesta (detailed examination) ja keskeisten piirteiden määrittelyn vaiheesta (determination of its essential features). Havaintojen pelkistämisessä on Alasuutarin mukaan kaksi osaa. Ensinnäkin aineistoa voidaan tarkastella vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Tällöin kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Tässä vaiheessa tekstimassa pelkistyy hallittavammaksi määräksi erillisiä "raakahavaintoja". Toisena osana havaintojen pelkistämisessä on havaintojen yhdistäminen, jolloin erilliset raakahavainnot yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai muutaman havainnon joukoksi. Tähän päästään etsimällä havaintojen yhteisiä piirteitä tai nimittäjiä. Havaintojen yhdistäminen yhteisiä piirteitä etsimällä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että pelkistämisen tavoitteena olisi määrittellä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa Alasuutarin mukaan tulosten tulkintaa. Arvoituksen ratkaisemisessa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä.

Myös grounded-teorian (Strauss 1987; Strauss ym. 1990) mukaisessa aineiston sisällön analyysissä edetään erilaisten aineistoa pilkkovien, teemoittelevien ja synteisiä tekevien vaiheiden kautta. Tämän lähestymistavan mukainen aineiston analyysi pyrkii luomaan ja täsmentämään teoriaa, eli siinä yritetään löytää merkityksiä ihmisen arjen toiminnalle. Grounded-teorian mukainen lähestymistapa kvalitatiivisen aineiston analyysiin etenee kolmen vaiheen kautta. Kvalitatiiviselle analyysille tyypilliseen tapaan vaiheita ei voida erotella tarkasti toisistaan, ja analyysi on ilmiölähtöistä eli induktiivista. Grounded-teoriassa analyysin periaatteena on jatkuva vertailu (constant comparative analysis). Analyysin kolme vaihetta kutsutaan avoimeksi koodaukseksi, akselikoodaukseksi ja selektiiviseksi koodaukseksi. Avoimessa koodauksessa aineistoa pilkotaan, vertaillaan ja teemoitellaan. Ensimmäisessä vaiheessa tekstistä haetaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavia abstraktioita eli muodostetaan kategorioita. Akselikoodaus on prosessointivaihe,

jossa luotuja kategorioita vertaillaan ja selvitetään niiden välisiä käsitteellisiä suhteita. Selektiivisen koodauksen vaiheessa pyritään nimeämään ydinkategorioita. Tässä vaiheessa kategorioiden keskinäisiä suhteita täsmennetään ja etsitään aineistoa keskeisimmin selittävät kategoriat. Grounded-teorian mukaisessa aineiston analyysissä suhde teoriaan on abduktiivista, eli teoria, aiemmat tutkimukset ja käsitykset tutkittavasta aiheesta sekä aineiston analyysi vuorottelevat tutkimusprosessissa. (Strauss 1987; Strauss ym. 1990.)

Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston analyysissä on löydettävissä piirteitä, jotka ovat yhteisiä useille kvalitatiivisen aineiston analyysissä käytetyille menetelmille (vrt. Alasuutari 1994; Miles ym. 1994; Strauss ym. 1990; Tesch 1990). Tutkimuksessa on kuitenkin käytetty pääosin Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen aineiston analyysimenetelmää, joka soveltuu hyvin aineistolähtöiseen analyysiin. Se sisältää kolme toisiinsa nivoutunutta prosessia: aineiston tiivistämisen (data reduction), aineiston esittämisen (data display) sekä tulkinnan ja johtopäätösten tekemisen (conclusions drawing/verification). Aineiston tiivistäminen tarkoittaa aineiston koodausta, yhteenvetoja, teemojen etsimistä ja ryhmittelyä (Straussin ja Corbinin avoin koodaus); aineiston esittäminen tarkoittaa informaation organisointia ja koontia (Straussin ja Corbinin akselikoodaus). Johtopäätösten tekeminen on tulosten tulkintaa ja merkitysten löytämistä aineistosta (Straussin ja Corbinin ydinkategorioiden etsiminen).

Laajan haastatteluaineiston laadullinen käsittely, johon kuuluu toistuva palaaminen aineistoon, olisi hankalaa ilman jonkinlaista aineiston organisointia tai koodausjärjestelmää (Ahonen 1994, 141; Tesch 1990, 114). Tässä tutkimuksessa koodausta käytetään joustavana työvälineenä sekä laajan *aineiston tiivistämistä* ja organisointia helpottavana työvaiheena. Koodaus-termin käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kritisoitu. Deyn (1993, 58) mukaan koodauksella on harhaanjohtavia konnotaatioita, ja yleisessä käytössä se viittaa epäsäännönmukaisuuksien ja päällekkäisyyksien välttämiseen. Sanalla on myös mekaaninen sävy, mikä ei sovi laadulliseen analyysiin. Tesch (1990, 121) käyttääkin koodaamisesta termiä aineiston lajittelu (sorting data).

Tässä tutkimuksessa koodaus määritellään joustavaksi aineiston tiivistämisen menetelmäksi, joka on jo sinällään merkityksenantoprosessi ja osa tulkintaa (ks. Coffey & Atkinson 1996; Miles ym. 1994; Strauss 1987; Strauss ym. 1990). Koodauksesta voisi tutkimuksessani käyttää myös nimityksiä luokittelu tai teemoittelu, mutta selkeyden vuoksi käytän tästä analyysin vaiheesta koodausnimitystä. Tässä tutkimuksessa koodit muodostettiin muutamista kategorian sisältöä symboloivista kirjaimista. Käytännössä koodauksella tarkoitetaan sitä, että analysoitavan tekstin osia jaotellaan niihin kategorioihin (yhteen tai useampaan), joihin ne liittyvät. (Miles ym. 1994, 56; Tesch 1990, 121.)

Aineiston analyysissä koodauksen yksityiskohtaisuuden aste riippuu tutkimuksen tavoitteista. Koodauksen tarkkuus voi vaihdella esimerkiksi Straussin (1987) edustamasta tekstiaineiston rivi riviltä -koodauksesta Jonesin (1985) yleisiä perusteemoja aineistosta nostavaan luokitteluun. Aineiston analyysin yksityiskohtaisuuden aste sijoittuu yleisimmin näiden kahden ääripään välille, niin kuin esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytettävä Milesin ja Hubermanin analyysimenetelmä. Tyypillisimmin koodit muodostuvat esimerkiksi lauseista, lausekokonaisuuksista tai kappaleista. (Miles ym. 1994, 64.) Laadullisessa tutki-

muksessa ilmaisun merkitys paljastuu usein vasta sen asia- ja tilanneyhteydestä. Siksi ilmaisua tulee tarkastella näissä yhteyksissä, ei erillisenä aineiston osana. Siksi haastateltavien lausumia kannattaa käsitellä usein niin laajoina yksikköinä kuin on tarkoituksenmukaista. (Ahonen 1994, 124; Panzar 1991.) Koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita haastateltavien käsityksistä, katsottiin tarkoituksenmukaisimmaksi koodauksen tarkkuudeksi ajatuskokonaisuuksien koodaaminen. Aineiston koodauksessa haastateltavien lausumia käsiteltiin merkityksellisinä kokonaisuuksina, eli analyysissä pyrittiin löytämään merkitysyksikköjä. Merkitysyksiköt määriteltiin lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat (Ahonen 1994, 143; Maykut ym. 1994). Merkitysyksikköinä toimivat usein kokonaiset lauseet tai kappaleet. Tässä tutkimuksessa analyysin yksiköitä ovat haastatteluissa esiin tulevat erilaiset tavat kokea ilmiö, eivät yksittäiset haastateltavat.

Laadullisen aineiston analyysissä käytettävät koodit voivat syntyä monella tavalla (ks. Coffey ym. 1996; Miles ym. 1994). Voidaan esimerkiksi aloittaa teoreettisesta tai käsitteellisestä viitekehyksestä, eli aineistoa koodataan avainkäsitteiden ja teoreettisten ideoiden mukaan. Yksi tapa koodata on aloittaa etukäteen muotoillusta, koko tutkimusprojektia inspiroineesta tutkimuskysymyksestä. Koodeja sanotaankin osuvasti ajattelun työkaluiksi. Niitä voi laajentaa, muuttaa tai yhdistää sitä mukaa, kun ideat kehittyvät vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Koodien luominen on systemaattinen ja organisoitu tapa lukea ja pohtia aineistoa. Koodaus voi suoraan heijastaa myös haastattelijan tekemiä kysymyksiä. Kysymyksistä nousevien teemojen mukainen koodaus ei aluksi lisää aineiston ymmärtämistä, ja se onkin pohjimmaltaan aineiston tiivistämistä. On luonnollista, että laadullisessa aineistossa tiettyyn teemaan tai koodiin liittyvät asiat eivät löydy yhdestä kauniista ryhmästä tai jokaisen haastattelun samasta kohdasta. Koska haastateltavat luonnollisesti puhuvat tutkijan luomaan koodiin liittyvistä asioista muuallakin kuin juuri tiettyä asiaa kysyttäessä, on aineistoa luettava yhä uudestaan ja uudestaan. Tässä tutkimuksessa koodit ovat syntyneet pääosin tutkimuksen keskeisistä käsitteistä, haastattelun teemoista ja kysymyksistä sekä aineistosta itsestään.

Käsitykseni mukaan tutkimuksen käytännössä laadullisuus tarkoittaa mm. sitä, että tutkimusaineiston koodaus ja tulkinta ei ole mikään kertasuoritus, vaan tutkijan on hyvä keskustella aineistonsa kanssa jatkuvasti: merkityksiä tulkitsaan, niitä koodatessaan ja vielä raporttia kirjoittaessaan. Omassa tutkimuksessani haastatteluaineistoon tutustumista edesauttoi se, että tein itse haastattelut ja myös litteroin ne. Litteroin haastatteluja samalla kun keräsin uutta haastatteluaineistoa, joten samalla pystyin tekemään havaintoja siitä, millaisiin asioihin tulevaisuudessa haastatteluissa kannattaa kiinnittää huomiota. Haastatteluista pidettiin myös haastattelupäiväkirjaa. Päiväkirjaan kirjattiin ylös esimerkiksi haastattelujen aika, paikka, kesto, luonnehdintoja haastattelujen ilmapiiristä sekä muita haastattelusta mieleen jääneitä asioita ja huomioita.

Hubermanin ja Milesin (1994) analyysimenetelmän mukaan koodeista luotiin niin sanottu koodilista ja koodit määriteltiin. Koodien nimet muodostettiin niin, että ne ovat semanttisesti lähellä niitä termejä, joita ne edustavat. Samalla kun koodeista tehtiin listaa, ne myös määriteltiin esimerkiksi seuraavaan tapaan:

ONG-RES: ongelmia, joita opettajat kokevat opetuksen resursseissa, esim. ajankäyttö, tilat
 ONG-ARV: ongelmia, joita opettajat kokevat arviointiin liittyvissä asioissa
 MOT-MER: mainintoja, joissa luonnehditaan motivaation aikaansaamisen merkitystä jne.

Koodien määrittämisen tarkoituksena on pyrkiä varmistamaan se, että merkitysyksiköt tulevat koodatuksi sisällöllisesti systemaattisesti. Tutkimuksessa koodit saattoivat mennä myös päällekkäin (ks. Tesch 1990, 121). Tämä tarkoittaa sitä, että samassa merkitysyksikössä saattoi olla useita koodeja, sillä haastateltavien ilmaukset ovat usein merkitykseltään eritasoisia ja käsittelevät useaa eri teemaa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa sama analyysiyksikkö (esim. puhejakso) saattoi saada motivaatiota, ongelmien kuvausta tai viestinnän opetuksen asemaa kuvaavan koodin. Tällainen koodaustapa auttoi myös tulkintaa, koska aineistosta pystyi näkemään suoraan esimerkiksi sen, millaisista asioista puhuttiin toistensa yhteydessä. Aineistoa lukemalla ja koodaamalla hahmotettiin, millaisia teemakokonaisuuksia haastattelun kukin osa sisältää. Tutkimuksessa koodauksen avulla systemaattisesti työstetystä aineistosta muodostui uusi ja tiiviimpi aineiston taso, niin sanottu analyysiaineisto.

Tiivistyneen analyysiaineiston avulla päästiin analyysin seuraavaan vaiheeseen, *aineiston esittämiseen* (data display). Aineiston esittäminen on analyysiprosessin avainvaihe, jonka tarkoituksena on saattaa aineisto luettavaan ja tutkittavaan muotoon (Miles ym. 1994, 46, 91). Se tarkoittaa sitä, että saman koodin alla oleva aineisto kootaan samaan paikkaan, eli se on tiedon esittämistä systemaattisesti visuaalisessa muodossa (ks. myös Tesch 1990, 122). Tässä tutkimuksessa aineiston esittämisen vaiheessa koodien sisältöä purettiin samanaikaisesti erilaisiin sisältömatriiseihin, kognitiivisiin karttoihin ja tietokonetiedostoihin. Niihin merkittiin samalla paikka, josta koodatun merkitysyksikön sisältö löytyy varsinaisesta aineistosta. Analyysissä voitiin näin aina palata tutkimuksen perusaineistoon, koska koodattujen merkitysyksikköjen tarkka paikka alkuperäisessä tutkimusaineistossa oli määritelty. Se pystyttiin määrittämään haastattelutunnisteen ja rivitunnisteen avulla. Sisältömatriisissa esimerkiksi numerosarja 15.6.7 tarkoittaa, että kyseinen merkitysyksikkö löytyy haastateltavalta numero 15, sivulta 6 ja sivulla kohdasta 7.

Aineiston esittämisen vaiheessa analysointistrategiana käytettiin niin sanottua cross-case -analyysiä. Siinä sisältömatriiseihin ja kognitiivisiin karttoihin ryhmiteltiin eri ihmisten vastauksia yhteisiin kysymyksiin tai analysoitiin erilaisia näkökulmia keskeisestä aiheesta. (Miles ym. 1994, 172; Patton 1990, 376.) Opettajien aineistosta sisältömatriisit tehtiin haastateltujen henkilöiden (esim. ope1, ope2 jne.) mukaan (Miles ym. 1994). Opiskelijoiden haastatteluaineistosta tehtyjä koodeja ei purettu matriiseihin henkilöiden mukaan, vaan niistä tehtiin omia matriiseja ja tiedostoja ryhmittäin (esim. R1, R2 jne.). Aineiston esittämisen vaiheessa aineistosta pyrittiin löytämään haastateltavien lausumien laadullinen erilaisuus, niiden kvalitatiivinen variaatio, ei niinkään määrää tai edustavuutta (vrt. Ahonen 1994, 127; Gröhn & Jussila 1989).

Analyysin seuraavaa vaihetta, *tulkintaa ja johtopäätösten tekemistä* on vaikea ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa jopa epätarkoituksenmukaista erottaa analyysin muista vaiheista tai tulosten esittämisestä. Tässä tutkimuksessa tulkintaa on tehty

jo koodien luomisen vaiheessa sekä tulosten esittämisessä ja päätelmissä. Tulkinassa ja johtopäätösten tekemisessä on kyse siitä, että tiivistetystä aineistosta etsitään esimerkiksi malleja, teemoja ja säännönmukaisuuksia tai yhtä lailla kontrasteja, paradokseja ja epäsäännöllisyyksiä (Delamont 1992; Huberman ym. 1994, 429; Miles ym. 1994). Tässä tutkimuksessa on päädytty kuvaamaan tulokset laadullisesti erilaisina mahdollisina tapoina käsittää tutkittava ilmiö. Näitä erilaisia käsitystapoja löytyy haastateltavien vastauksista, joita havainnollistetaan suorilla lainauksilla. (Ks. esim. Gröhn ym. 1989, 18; Marton 1994; Peräkylä 1995.)

Kyselylomakeaineiston analyysi

Kaikki palautetut lomakkeet käytiin läpi ennen tietojen tallentamista, jotta mahdolliset epä johdonmukaisuudet voitaisiin löytää. Palautuneista lomakkeista hylättiin kuusi, muilta osin lomakkeet oli täytetty pääasiassa huolellisesti. Kyselylomakkeella kerätyn havaintoaineiston tilastollinen tietojenkäsittely toteutettiin SPSS for Windows -ohjelmistolla (SPSS © 2002, SPSS, Inc.). Kyselylomakkeen laadullisen aineiston (avointen osioiden) koodauksessa, jäsentämisessä ja analyysissä käytettiin ATLAS.ti -ohjelmaa (ATLAS.ti. © 1997-2003 Scientific Software Development).

Kyselyn avointen osioiden sisällönanalyysissä käytettiin samantyyppistä laadullisen aineiston analyysitapaa kuin aiempana esitellyssä haastatteluaineiston analyysissä. Aineistoa lukemalla ja koodaamalla hahmotettiin, millaisia teemakokonaisuuksia avointen osioiden vastaukset sisältävät. Teemojen ja koodien määrittelyllä pyrittiin varmistamaan se, että merkitysyksiköt tulevat koodatuksi sisällöllisesti systemaattisesti. Kuten haastatteluaineistossa, myös kyselyaineiston avointen osioiden analyysissä koodit saattoivat mennä myös päällekkäin (ks. Tesch 1990, 121), eli samassa merkitysyksikössä saattoi olla useita koodeja. Koodauksen avulla systemaattisesti työstetystä aineistosta muodostui analyysiaineisto.

Tiivistyneen analyysiaineiston avulla päästiin kyselyn avointen osioiden analyysissä seuraavaan vaiheeseen, aineiston esittämiseen. Tässä vaiheessa analysointistrategiana käytettiin haastatteluaineiston analyysin tapaan cross-case-analyysiä, jossa ATLAS.ti -ohjelmalla ryhmiteltiin eri ihmisten vastauksia yhteisiin kysymyksiin tai analysoitiin erilaisia näkökulmia keskeisestä aiheesta. Aineiston esittämisen vaiheessa kyselylomakeaineistosta pyrittiin löytämään sekä valmistuneiden lausumien laadullinen erilaisuus ja niiden kvalitatiivinen variaatio että niiden määrä tai edustavuus. Myös kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä kerätyn havaintoaineiston tilastollinen analyysi tehtiin SPSS-ohjelmalla.

Kyselylomakkeen summamuuttujat muodostettiin sellaisista osioista, jotka teoreettisesti ja haastattelujen tulosten perusteella liittyivät selvästi toisiinsa. Summamuuttujia muodostettaessa muuttujia samansuuntaistettiin siten, että vaihtoehto viisi (5) merkitsee kaikissa summamuuttujissa korkeinta tai positiivisinta vaihtoehtoa ja yksi (1) matalinta tai negatiivisinta vaihtoehtoa. Summamuuttujien ominaisuuksien tutkimiseksi ja reliabiliteetin arvioimiseksi niistä tehtiin osioanalyysi. Yhdenmukaisuuden indeksinä käytettiin Cronbachin alfa-kerrointa, jolla arvioitiin muuttujien sisäistä yhtenäisyyttä. Frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja -hajontoja käytettiin jakaumien tarkastelussa ja

aineiston kuvaamisessa. Erilaisten ryhmien (esim. ikä, koulutusala, sukupuoli, työtilanne, työvuodet, valmistumisvuosi, työkuultuuri, myönteinen tai kielteinen asennoituminen) ja muuttujien (esim. summamuuttujat, avointen vastausten luokat) välisten keskiarvoerojen tarkastelussa ja testaamisessa käytettiin T-testiä (riippumattomien ja riippuvien otosten T-testi) ja varianssianalyysiä (ANOVA).

Kyselylomakkeen summamuuttujien reliabiliteetti vaihtelee välillä 0.50–0.88 (ks. taulukko 4). Mikäli reliabiliteetti on yli 0.70 tai 0.80, voidaan sitä pitää yleensä hyvänä. Jos reliabiliteetti vastaavasti jää alle 0.50, on reliabiliteettiin suhtauduttava hyvin kriittisesti. (Ks. Erätuuli ym.1994, 104; Heikkilä 2001, 187.) Tässä tutkimuksessa kymmenestä summamuuttujasta viiden reliabiliteetti vaihtelee välillä 0.70–0.88 ja neljän välillä 0.60–0.67. Yhden summamuuttujan reliabiliteetiksi jää 0.50. Summamuuttujien reliabiliteettia voidaan yleensä pitää kohtuullisena, joiltakin osin jopa hyvänä. Näin ollen mitään muuttujaa ei jätetty pois jatkoanalyysistä.

TAULUKKO 4 Summamuuttujien reliabiliteettien estimaatit

Summamuuttuja	Cronbachin alfa -kerroin
Viestintäosaamisen merkitys omassa ammattiosaamisessa	
Viestintäosaamisen merkitys menestymisessä ja urakehityksessä	.60
Viestintäosaamisen olennaisuus / epäolennaisuus työssä	.81
Viestintä ydin-, reunaosaamista	.50
Viestinnällisten työtehtävien motivoivuus	.67
Oma viestintäosaaminen	.72
Viestintäosaamisen merkitys omassa työyhteisössä	
Viestintäosaamisen arvostus ja asema	.60
Työyhteisön viestintäosaaminen	.67
Viestintäosaamisen sosiaalinen merkitys	.71
Viestintäosaamisen merkitys työyhteisössä vaikuttamisessa	.70
Koulutus	
Oman koulutuksen arviointi	.88

Tutkimuksen tuloksia ja tulkintoja esitettäessä kohdehenkilöiden käsityksiä havainnollistetaan haastatteluista ja kyselylomakkeista poimituilla lainauksilla. Opettajien haastattelusitaateissa symbolina käytetään lyhennettä OPE, opiskelijoiden haastattelusitaateissa lyhennettä OPI. Haastattelijan kysymyksistä ja puheesta käytetään symbolia H. Valmistuneiden kyselylomakkeesta poimituissa sitaateissa käytetään lyhennettä VAL. Lisäksi lyhenteen perässä oleva numero ilmaisee tutkimushenkilön numeroa. Esimerkiksi lyhenne VAL056 tarkoittaa, että kyseinen lainaus on valmistuneelta, jonka lomake on koodattu numerolla 056.

Tutkimuksen seuraavissa luvuissa haastattelu- ja kyselyaineistot pääosin limittyvät teemoiltaan ja näkökulmiltaan toisiinsa. Kyselyaineisto kuitenkin painottuu viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen tarkastelussa ja haastatteluaineistot painottuvat viestinnän opetuksen ja oppimisen tarkastelun yhteydessä. Luvussa 4 tarkastellaan työelämän haasteita viestintäosaamiselle, luvussa 5 ammatti- ja viestintäosaamisen suhdetta sekä luvussa 6 ammatillista näkökulmaa viestinnän opetuksessa ja oppimisessa.

4 TYÖELÄMÄN HAASTEITA VIESTINNÄLLE

Tässä luvussa pyritään luomaan kuvaa tämän päivän työelämästä ja viestinnän yhteydestä työn tekemiseen. Työelämään valmentautumisen ja viestinnän opetuksen suunnittelun ja kehittämisen perusteluksi ei enää riitä retoriikka siitä, että viestintäosaamisen merkitys kasvaa. Monissa työelämän monimutkaistuvissa tilanteissa ei automaattisesti hahmoteta viestinnän paikkaa kuin ehkä kaikkein ilmeisimmissä työtehtävissä. Jotta viestinnän opetus ja koulutus pystyy vastaamaan yksilön ammatillisen kehittymisen tarpeisiin, tulisi opetusta suunnittelevien ja toteuttavien tietää, mitä ovat todella ajankohtaiset viestintäosaamisen ydinalueet. Opettajan tietoisuus opiskelun kautta saatavien valmiuksien ja työn vaatimusten suhteesta nousee erittäin merkittäväksi.

Keskeinen väylä tiedostaa osaamistarpeita on tarkastella työn tekemisen tapoja ja niissä tapahtuvia mahdollisia muutoksia ja kehityksen suuntaa. On tarvetta yhä analyttisemmin tarkastella yhteiskunnan tämänhetkisiä työn tekemisen tapoja ja sitä, miksi ja miten viestintä niihin liittyy. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä tekemään kattavaa analyysiä yhteiskunnan ja työelämän muutoksesta ja murroksesta. Sen sijaan kohdennan ja rajaan tarkastelun tutkimusaiheen kannalta olennaisiin näkökulmiin työelämän muutoksessa ja ajankohtaisessa työelämäkeskustelussa. Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä, miten viestintäosaamiseen liittyvät työn tekemisen ja ammattiosaamisen piirteet hahmotetaan työelämässä ja työelämän mahdollisessa muutoksessa. Monet seikat työelämän muutoksessa – esimerkiksi ennakoinnin vaikeutuminen, tietoon ja symbolien käsittelyyn pohjautuvan työn lisääntyminen, työn abstraktien piirteiden korostuminen, yhteisöllisyys ja luottamuksen merkityksen kasvaminen – asettavat monensuuntaisia haasteita työntekijöiden viestintäosaamiselle. Tätä tarkastellaan luvuissa 4.1–4.3, joissa sekä ajankohtaisen työelämäkeskustelun että empiirisen aineiston pohjalta pyritään luomaan kuvaa siitä, millaisena työelämän viestinnälliset kontekstit ja tehtävät näyttävät. Tätä taustaa vasten luvussa 4.4 esitetään johtopäätöksiä lähinnä teoreettisen pohdinnan pohjalta.

4.1 Työn tekeminen muutoksessa

Tutkimuksessani on olennaista pohtia sitä, millaisia ovat työn tekemisen tavat tällä hetkellä ja mitkä ovat työn tekemisen tapojen mahdolliset muutossuunnat. Tämänkaltaista ajatustyötä ovat jo vuosikymmenien ajan tehneet työnsosiologit yrittäessään löytää yleisiä ammattitaitovaatimusten muutossuuntia (Ollus ym. 1990, 137). Työnsosiologit näyttävät päätyneen siihen, että ammattitaitovaatimusten muutokset ovat sidoksissa tapaan organisoida työprosesseja ja tapaan käyttää työvoimaa. Myös yhteiskunnan rakennemuutos vaikuttaa ammattitaitovaatimuksiin: tiettyjen ammattien ja tehtävien määrä lisääntyy ja toisten vähenee, ja työprosessin tekniset ja organisatoriset muutokset vaikuttavat ammattien ja tehtävien sisäisiin kvalifikaatorakenteisiin. (Ahola, Kivinen & Rinne 1991, 67; Kaivo-Oja 1998; 42; Rantanen 1997; ks. myös Rifkin 1997.)

Työn organisoinnin uudet muodot tarkoittavat rakenteellisesti sitä, että perinteiset hierarkiat ja byrokraatit ovat muuttumassa yritysten välisiksi ja yritysten sisäisiksi *verkostoiksi* (Järvinen & Poikela 2000, 316). Kuitenkin samalla, kun luodaan kuvaa huomisen työelämästä, on tunnistettava myös ne monensuuntaiset jännitteet ja riskit, joita tulkinnat tulevaisuuden osaamisesta pitävät sisälleen. Koulutuspoliittisissa selvityksissä ja erilaisissa elinkeinoelämän tulevaisuusvisioissa pidetään tietynlaisena populaarina itsestäänselvyytenä, että informaatioyhteiskunta vaatii työelämään siirtyviltä nuorilta uutta ja entistä korkeatasoisempaa osaamista (Lehtinen 1992b, 67; ks. myös Nijhof & Streumer 1998b, 12). Puhutaan jopa, että työelämän osaamisvaatimuksissa on käynnissä jatkuva vallankumous (permanent revolution) (Lahn 1998, 29). Viime aikoina on alettu kuitenkin kysyä, miten luotettavasti työelämän kehityksen suunta määritellään ja millaiseen kvalifikaationäkemykseen laaja-alaisuus ja monitaitoisuus ammatin oppimisessa perustuvat. Lähivuosien ja pitemmän aikavälin kehityksen tulkinta on aina jossakin määrin yksipuolista, liioiteltua ja riskialtista – sitä tulisi spesifioida ja kohdentaa, jotta pystyttäisiin tarkemmin arvioimaan sitä, mikä on muuttumassa. (Lehtisalo ym. 1999, 281; Väärälä 1995a, 49–50, 58–59.)

Työelämä ja työmarkkinat ovat alkaneet näyttäytyä myös tutkijoille aiempaa selvemmin sosiaalisena järjestelmänä, jolle on ominaista jatkuva muutos sekä taloudellinen ja sosiaalinen *epävakaas*. Epävakaas näkyy myös siinä, että se, mikä nyt tuntuu työelämässä läheiseltä ja ilmeiseltä, ei välttämättä toteudukaan. Sen sijaan tilalle ilmestyy uusia asioita, joita ei vielä tänään osata nähdä tai jotka eivät vielä ylipäätään ole mahdollisia. (Ranta 1997, 73; Suikkanen & Linnakangas 2000, 104.) Giddens (1990) onkin korostanut tiedon refleksiivistä monitorointia erilaisen järjestelmien muutoksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että käytäntöjä arvioidaan jatkuvasti uuden tiedon valossa. Myös tieto itsessään on jatkuvasti alttiina uuden arvioinnille. Epävakauden tilaa ja kehityksen yllätyksellisyyttä kuvastaa myös se, että ajankohtaisessa työelämä- ja koulutuskeskustelussa on tarvetta yhä enemmän puhua *tulevaisuuden ennakkoinnista* (ks. esim. Hyyryläinen 2001; Visanti 1999). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että yhä enemmän tutkitaan toimintaympäristön vaihtoehtoisia kehityskulkuja ja arvioidaan todennäköisyyksiä, mahdollisuuksia ja uhkia sekä asetetaan tavoitteita toiminnalle. Yhä useammin on tapana ajatella, että tulevaisuus syntyy erilaisista valinnoista. Sitä parempia valintoja voidaan

tehdä, mitä paremmin erilaisia päätösvaihtoehtoja ennakoidaan ja niiden seurauksia arvioidaan. (Suomen tulevaisuus ja toimintavaihtoehdot 1993, 9.)

Vaikka kehitys on yllätyksellistä, käynnissä olevia ja ennakoitavia työelämän muutoksia on arvioitu hyvin samansuuntaisiksi niin Suomessa kuin muual- lakin maailmassa. Suomen työministeriön 15 vuoden aikaperspektiiville sijoit- tuvassa työskenaariohankkeessa (Andersson ym. 1997) keskeisinä työelämän kehitystrendeinä nähdään organisaatioiden hierarkkisen kulttuurin murtuminen, toimintojen virtaviivaistaminen, työn tekemisen uudet muodot – esimerkiksi projektimaisten töiden lisääntyminen – sekä työn *sosiaalisuuden korostuminen* (ks. myös Kasvio 1997).

Olellainen ja selkeä muutos suomalaisessa elinkeinorakenteessa on ollut *tietotyön kasvu* viimeisinä vuosikymmeninä (Ollus ym. 1990; Rantanen 1997; Vuorinen 1991). Suomen elinkeinorakenteen ja elinkeinoelämän kilpailun on todettu perustuvan aiempaa selkeämmin tieto- ja osaamisintensiivisiin aloihin (Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000, 29). On arvioitu, että tällä hetkellä yli puolet suomalaisista työskentelee tietotalouden piirissä (Lehtisalo ym. 1999, 281). Tämä suuntaus tulee esille myös Lindqvistin ja Mannisen (1998; 1999) tulevaisuu- den asiantuntijatyötä koskevissa tutkimuksissa, joissa ennakoitiin, että uuden informaatioteknologian käyttö, kielitaito, verkostoissa työskentelemisen taito sekä tiimityö- ja ihmissuhdetaidot lisääntyvät eniten. Niinikään amerikkalaisen taloustieteilijä Rifkinin (1997, 29, 114) mukaan yritysmaailman yli pyyhkäisee ns. re-engineeringin – ydinprosessien uudistamisen ja virtaviivaistamisen – aalto, jonka seurauksena yrityksissä tehdään työtä teknologiayhteisyyden eteen, perinteisiä johtajatasoja karsitaan, työtehtäväluokituksia tiivistetään ja työntekijöi- tä koulutetaan moniosaajiksi.

Yhtenä selkeänä muutoksena ja jälkiteollisten työyhteisöjen ominaisuutena voidaan pitää ns. diskursiivisten, yksilöitä sosiaalistavien toimintojen lisääntymis- tä, esimerkiksi laatupiirien ja itseohjautuvien tiimien yleistymistä (Garrick 1998, 60). Edelleen tulevaisuuden organisaatorakenteet tulevat ennusteiden mukaan olemaan entistä enemmän prosessiorganisaatioiden aikaa. Tämänkaltaiset organi- saatiot ja tiimiyttäminen tulevat korostamaan työntekijöiden *vuorovaikutustaitoja*. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 3: 1997; ks. tiimeistä esim. Katzenbach & Smith 1991.) Tosin nämäkään suuntauksiset eivät välttämättä oikeuta tekemään kovin pitkälle meneviä tulkintoja siitä, onko teollisuus väistymässä informaatio- yhteiskunnan vallatessa alaa. Esimerkiksi monet uudet informaatioammatit näyttäisivät vielä olevan kiinteästi sidoksissa perinteisiin teollisiin rakenteisiin. (Väärälä 1995a, 88.) Kehityksen suuntauksesta onkin nähtävissä kahdenlaista tulkintaa. Vaikka työelämän muutosten optimististen näkemysten mukaan perinteisten tuotanto-organisaatioiden ennakoidaan muuttuvan haasteellisia tehtäviä tarjoaviksi, jatkuvan oppimisen ja luovan ongelmanratkaisun organisaatioiksi, on samaan aikaan nähtävissä myös täysin päinvastaisia kehityslinjoja. Tämä näkyy erityisesti palvelualoilla, joissa monia työtehtäviä on pyritty viemään entistä standardoidumpaan ja rutiinimaisempaan suuntaan. (Järvinen & Poikela 2000, 317; ks. myös. Eriksson & Tiittanen 1997, 2.) Tällöin puhutaan yhteiskunnan mcdonaldoitumisesta, jolloin työtehtävien piirteitä ovat haasteellisten ja itsenäis- ten tehtävien sijaan tuotteiden yksinkertaisuus, tehokkuus, laskettavuus, ennus- tettavuus ja kontrolli (Ritzer 1993).

Työelämän ja organisaatioiden muutosta pohdittaessa oma laaja kysymyksensä on se, *mistä työelämän muutosten ajattellaan saavan alkunsa*: mitä rataa ne tapahtuvat, millaiset muutokset alkavat ensin ja mitkä toiminnot seuraavat alkaneita muutoksia. Onko muutoksen liikkeellepaneva tekijä teknologia, vai alkaako muutos ensin ihmisten toimintakäytänteissä? Tai alkavatko muutokset kenties ihmisen ajattelutapojen, esimerkiksi oppimis- tai tiedonkäsitteiden muuttumisesta?

Useiden työelämäntutkijoiden ja yhteiskuntateoreetikkojen mukaan keskeinen muutosvoima työelämässä ja yhteiskunnassa on teknologia tai tietotekniikka (ks. esim. Bliss & Säljö 1999; Kaivo-Oja & Kuusi 1999, 20; Ranta 1997, 72; Webster 1997). Esimerkiksi Websterin (1997, 7–23) mukaan muutokset yhteiskunnassa ja työelämän rakenteissa saavat alkunsa teknologisista innovaatioista. Hänen mukaansa yhteiskunnan kehityskulku informaatioyhteiskunnaksi voidaan tulkita viidellä tavalla, jotka ovat toisiinsa yhteydessä. Nämä tulkinnot ovat teknologinen, taloudellinen, ammatteihin perustuva, sijaintitekijöiden merkitykseen perustuva ja kulttuurinen tulkinta. Websterin näkemyksen mukaan ne kuvaavat informaatioyhteiskunnan kehitysvaiheita, jotka ovat aina edellytyksiä seuraavalle kehitysvaiheelle. Ensinnäkin teknologiset innovaatiot, informaation prosessointi, varastointi ja siirtäminen ovat johtaneet informaatioteknologian sovelluksiin. Tämän seurauksena on puolestaan muodostunut erityinen talouden ryhmittymä, informaatiotalous. Informaatiotalous on edelleen ollut yllykkeenä informaatiotyöhön perustuvien ammattiryhmien muodostumiselle. Sijaintitekijöiden merkitys (spatiaalisuus) puolestaan tarkoittaa sitä, että verkot yhdistävät ihmisiä heidän sijainnistaan riippumatta. Tällöin ajan ja tilan organisointi muuttuu dramaattisesti. Tästä kaikesta seuraa, että informaation lisääntyminen ja erilaisten informaatiokanavien moninaisuus vaikuttavat ihmisten jokapäiväiseen elämään ja lopulta muokkaavat kulttuuria, jossa elämme. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteossa eduskunnalle (Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi 1997) suomalaisen tietoyhteiskunnan kehitystä tulkitaan näiden samojen kehitysvaiheiden kautta.

Myös Blissin ja Säljön (1999, 8) mukaan teknologia on organisatoristen ja yhteiskunnallisten muutosten alkuunpaneva tekijä. Heidän mukaansa ihmisten ja niin sanottujen artefaktien – ihmisen valmistamien välineiden – välillä on kiinteä yhteys erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä: kun teknologia muuttuu, niin muuttuu myös ihmisen tapa ajatella ja oppia. Lopulta muutokset heijastuvat myös työntekijöiden viestintäkäytänteisiin. Ruohotien (1998a) mukaan muutosta ja johtajuutta käsittelevässä kirjallisuudessa on keskitytty muutoksiin, jotka etenevät organisaation hierarkiassa ylhäältä alaspäin. Tällöin periaatteena on Websterin (1997), Blissin ja Säljön (1999) tapaan ollut, että tietyt strategiat (esim. teknologiset ratkaisut) muuttavat viestintä- ja toimintakäytänteitä ja muutos on ohjattavissa. Ruohotie (1998a, 51) kysyy, mitä tapahtuu, jos muutos alkaakin alhaalta ylöspäin, siirtyy vähitellen tehtävistä ja niiden suoritustavoista ajatteluun ja arvoihin. Tämän suuntaisen näkökulman muutoskeskusteluun tarjoaa Gustavsen (1992). Hänen näkemyksensä perustuvat toimintatutkimukseen, jonka tarkoituksena oli saattaa alulle ja tukea uusia työn tekemisen muotoja organisaatioissa. Hän tarkastelee tutkimuksessaan eräissä ruotsalaisissa organisaatioissa 1990-luvun alussa toteutettua ns. LOM-ohjelmaa (leadership, organization, codetermination). LOM-strategian näkökulma muutoskehitykseen on, että *muutokset viestinnän tavoissa*

(patterns of communication) johtavat ja panevat alulle muutosprosesseja koko organisaatiossa:

“New patterns of communication are, in turn, meant to lead to changes in the way the development work is conducted as well as in the amount of developmentally oriented work which is performed. [–] In the LOM strategy the changes in work organization can be expected to be ahead of the changes in technology since it is reasonable to believe that a communicatively oriented strategy will penetrate work organization before it penetrates the selection and configuration of technological elements.”(Gustavsen 1992, 69–70)

Gustavsenin mukaan muutokset organisaatiossa alkavat viestinnällisten tapojen muuttumisesta ja päättyvät lopulta teknologisiin muutoksiin. Hänen mukaansa muutokset viestinnällisissä tavoissa vaikuttavat ensinnäkin siihen, mitkä asiat ja kohteet ylipäätään määritellään muutoksen kohteiksi, sekä siihen, millä tavalla muutos käytännössä toteutetaan. Edelleen muutokset organisaatorakenteessa edeltävät teknologisten valintojen tekemistä. Gustavsenin mallissa yksilön toiminta on muutoksen agentti: olemmeko kokeneet työelämän muutokset sillä tavoin kuin viestimme organisaatiossa? Sen sijaan esimerkiksi Websterin (1997) sekä Blissin ja Säljön (1999) malleissa yksilön on muutokseen reagoija: viestimmekö niin kuin organisaatiossa tapahtuneet teknologiset muutokset edellyttävät?

Voitaneen olettaa, että oli muutoksen agentti tai kehityssuunta työelämässä mikä tahansa, viestintäosaaminen liittyy aina yksilön työn tekemiseen jollakin tasolla. Työn tekemisen tavoissa ennen, nyt ja tulevaisuudessa viestintäosaaminen saa erilaisia merkityksiä, ja muutoksella on jossain vaiheessa vaikutuksia vuorovaikutukseen ja viestintäosaamisen asemaan työelämässä.

4.2 Työelämän viestintäosaamisen tarpeet opiskelijoiden, opettajien ja valmistuneiden kokemana

Tässä luvussa kuvataan empiirisen aineiston pohjalta ammattiin opiskelevien ja viestinnän opettajien odotuksia sekä ammattikorkeakoulusta valmistuneiden kokemuksia viestintäosaamisen tarpeesta työelämässä. Nämä käsitykset antavat taustan, jota vasten myöhemmissä luvuissa esitettäviä työkuultuurien piirteitä sekä merkityksiä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta voidaan tulkita.

Opiskelijoiden ja opettajien odotukset

Tässä tutkimuksessa on olennaista tarkastella, millaisia työelämän viestintäosaamiseen kohdistuvia odotuksia työelämäänsä valmistautuvilla opiskelijoilla ja heidän viestinnän opettajillaan on. Millaiseen työelämään viestinnän näkökulmasta tarkasteltuna ammattiin opiskelevat ajattelevat menevänsä ja millaiseen työelämään opettajat ajattelevat opiskelijoitaan kouluttavansa?

Opiskelijoiden ja opettajien kuvauksille työelämän viestintäosaamisen tarpeista on ominaista se, että työelämän tarpeita kuvataan hyvin yleisellä tasolla ja käsitykset työelämän odotusten vaativuustasosta ovat vaihtelevia.

Vaikka monet työelämän kehityksen mallit antavat viestintäosaamiselle merkittävän sijan yksilön työkäytännöissä, sekä opettajille että opiskelijoille on tyypillistä luonnehtia työelämän viestinnällisiä odotuksia kuitenkin hyvin *yleisellä tasolla* (“hyvät viestintävalmiudet sekä kirjallisella että suullisella puolella”, “avaavat suunsa ja osaavat muotoilla ajatuksiaan”) tai työhön liittyvien yksittäisten viestinnän piirteiden – puheviestintään tai kirjoittamiseen liittyvien odotusten – tasolla (“pitää osata teititellä”, “täytyy osata kirjoittaa selkeitä tiedotteita”). Yleisellä tasolla luonnehdittaessa työelämän ajatellaan odottavan esimerkiksi viestinnällisesti orientoituneita, “sanavalmiita” ihmisiä ja sitä, että yleensä “kielen taidot” tai “kommunikointitaidot” hallitaan. Edelleen yleisellä tasolla liikkuvat myös ne luonnehdinnat, joissa työelämän koetaan odottavan työntekijöiltä “että suullinen ja kirjallinen viestintä sujuisi paremmin” tai “semmosia käytännön taitoja”.

Selkeästi puheviestinnän osaamiseen liittyviä työelämän konkreettisia odotuksia nähdään olevan esimerkiksi esiintymistaito ja -varmuus, ryhmätaidot, kokous- ja neuvottelutaidot, perusteleminen ja vakuuttavuus sekä vuorovaikutustaidot (“täytyy osata puhua vakuuttavasti”, “tekniikoilla neuvottelutaito on ihan numero yksi”).

Kirjoittamisen puolella työelämän ajatellaan odottavan työntekijältä esimerkiksi kykyä tilanteen mukaan hoitaa kirjallisia viestejä, kaupan rutiinikirjeiden ja tiedotteiden kirjoittamisen hallintaa tai prosessikirjoittamisen taitoa. Seuraavassa opettajan haastattelussa nousevat esille sekä puheviestintään että kirjoittamiseen liittyvät osaamisvaatimukset.

H Millaisia viestintätaitoja tullaan tarvitsemaan?

OPE1No aivan varmasti jos miettii näitä meidän sisältöjäkin, niin ihan varmasti nää insinöörit tarvii neuvottelutaitoja. Musta se on kaikista, ehkä tärkeinkin näistä mitä me täällä opetetaan ja opitaan. Neuvottelutaito on varmasti se mitä tarvii. Elikkä sitä tarvii niin jokapäiväisissä tilanteissaki, mutta sitten työpaikallakin näissä isoissa tärkeissä neuvotteluissa. Että se varmasti ja sitten mun mielestä ihan selvästi uskallusta avata suunsa, liittyy taas tuohon äskeiseenkin, mutta niinkun muihinkin tilanteisiin. Että tämmöstä rohkeutta, esiintymisvarmuutta, varmuutta siitä että osaa ja pystyy ja uskaltaa ja niin pois päin. Että kyllä tää homma hoituu et tarvii sitä esiintymisvarmuutta. Täällä me annetaan siihen periaatteessa kokemuksia, mahdollisuuksia sitä kokeilla. Harjotellaan yleisön edessä puhumista ja sellasta. Elikkä siitä vähän sais eväitä, liian vähän mutta vähän kuitenkin, että pääsee alkuun. Ja sitten just se neuvottelutaito on musta se ihan keskeinen. Ja kyllä sit jos miettii miten insinöörejähän haetaan nykyisin hirveen paljon myyntitöihin, niin kyllä täytyy osata puhua vakuuttavasti. Siis vakuuttamisen taitoa, perustelun taitoa ilman muuta. Ne on ihan tämmösiä musta selkeitä asioita. Ja sitten taas kirjalliselta puolelta niin kyllä varmaan liikekirjeet on aika tärkeä osa. Ihan tällanen yksittäinen osa niin mikä pitää. Niihin liittyy taas näihin liikekirjeisiin, että osaa asemoida sen tekstin oikein ja joka on täällä se ykkösjuttu heti ykköskurssilta lähtien. Ja sitten se että osaa kirjoittaa asiatyylin tekstiä, että erottaa sen miten voi puhua ja miten pitää kirjoittaa. Ja sitten tosiaan mitä ne on ne liikekirjeet, tarjouspyynnöt ja muut kyllä ne on varmaan keskeisimpiä asioita.

Sekä opettajien että opiskelijoiden *käsitykset työelämän odotusten vaativuustasosta ovat vaihtelevia*. Yleinen käsitys opettajilla ja opiskelijoilla on se, että työelämän odotukset ovat viestinnän suhteen vaativia, mutta vaativuutta ei välttämättä osata eritellä. Työelämän ajatellaan odottavan “aika valmista tuotosta” ja että ammattikorkeakoulusta valmistuneet ovat “valmiita puhujia”, ja viestinnällistä

osaamista pidetään itsestään selvänä. Edelleen osa opettajista ja opiskelijoista on sitä mieltä, että työpaikka ei ole enää mikään viestinnän kouluttaja. Sekä opettajat että opiskelijat ovat huolestuneita siitä, pystytäänkö työelämän vaativiin odotuksiin vastaamaan. Huolestuneisuus näkyy esimerkiksi seuraavissa haastattelukatkelmissa:

H Mitä te arvelette, että työelämä sit odottaa?

OPI50 Kyll se varmaan odottaa aika valmista ihmistä. Ainakin jotkut, ettei ne silleen aattele et sille nyt ainakaa pitää alkaa tällasii viestintähommii enää opettaa. Että sanotaan, että opetetaan niinkun se työ. Tämmöset viestintähommat mä luulisin et ne kyl luulee et semmoset pitäs jo osata jo kun sinne tulee. Et ei se oo enää mikään viestinnän kouluttaja.

OPI49 Totuus voi olla kumminkin vähän toisenlainen. Kun menet sinne töihin niin näät et, et pystytkään kommunikoimaan niitten ihmisten kanssa. Ei osaa esittää asioita oikein, selvästi.

OPI51 Kyll varmaan on niinku työelämässäkin, niillä henkilöillä niin joku käsitys tästä ammattikorkeakoulusta. Että me ollaan nyt sitten vähän parempia kun nää vanhat insinöörit. Ehkä ne odottaa meiltä enemmän, vaikka tuskin periaatteessa on sen paremmat valmiudet kun niillä vanhan [opistotason koulutuksen käyneet], viestinnän suhteen.

H Millaiset on sinun mielestä työelämän odotukset?

OPE24 Mä luulen että nykysin se odottaa aika valmista tuotosta. Sanotaan nyt vaikka kokouksen puheenjohtajana pitää pystyä suorilla olemaan ja tai samaten neuvottelun vetäjänä ja osallistumaan keskusteluun tai laatimaan joku asiakirja. [- -] Mut ikävä kyllä mulla on joskus mielikuva semmonen, että hyvin puolitiessä ollaan. Niin kun odotukset on suuremmat kun mihin pystyy sitten.

Osa opettajista ja opiskelijoista on puolestaan sitä mieltä, että työelämän odotukset viestinnällisen osaamisen suhteen eivät ole kovin vaativia. Tätä kuvaavat esimerkiksi sellaiset opettajien käsitykset, että ammattikorkeakoulun viestinnän opiskelussa ”mihinkään verbaaliseen jonglööriin ei tähdätäkään” tai että ”työelämä ei varmaan ymmärrä odottaa paljon mitään”. Toisinaan myös opiskelijat katsovat, että työelämän odotukset ammattikorkeakoulusta valmistuvan viestintäosaamiselta eivät ole erityisen vaativia. Samalla kuitenkin korostetaan sitä, että vaikka työelämä ei odotakaan ”viestinnällistä guraa”, tullaan työpaikalla ihmettelemään, jos viestintää ei hallita. Usein arvellaan, että työelämän edustajat eivät välttämättä vielä tunne ammattikorkeakoulusta valmistuvien osaamisen alueita ja tasoa. Siksi odotusten esimerkiksi viestinnän suhteen ajatellaan olevan epärealistisia: työnantajat odottavat joko liikaa tai eivät aseta viestintäosaamiselle mitään painoa.

Valmistuneiden kokemukset

Työelämässä toimivat ammattikorkeakoulusta valmistuneet arvioivat omaa viestintäosaamistaan ja kuvailivat, millaiset työtehtävät nykyisessä työssä vaativat viestinnällistä osaamista. Valmistuneiden arviot jakautuvat heidän arvioidessaan omaa osaamistaan. Enemmistö (58,4%, $f = 157$) valmistuneista ($N = 269$) kokee hallitsevansa riittävästi viestintään liittyviä asioita, mutta vajaa puolet (41,6%, $f = 112$) ei koe hallitsevansa tai ei osaa sanoa mielipidettään. Edelleen noin puolet valmistuneista ($N = 268$) pitää viestinnällistä osaamista vahvana alueenaan

työssään (50,8%, f = 136) tai kokee olevansa taitava viestinnällisissä asioissa (50,8%, f = 137).

Omaa viestintäosaamista näyttäisi olevan kohtuullisen vaikea arvioida. Lähes kolmasosa vastaajista (29,9%, f = 80) ei osaa sanoa mielipidettään viestinnällisestä osaamisesta vahvuutena työssään, eikä yli kolmasosa (33,3%, f = 90) osaa sanoa, onko taitava viestinnällisissä asioissa. Noin viidennes (19,4%, f = 52) vastaajista ei pidä viestintäosaamista vahvuutena työssään. Kaikkiaan kymmenen viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta mittaavan summamuuttujan keskiarvosta omaa viestintäosaamista mittaavan summamuuttujan keskiarvo on kuudenneksi suurin. Valmistuneiden arviot omasta viestintäosaamisestaan on koottu taulukkoon 5.

TAULUKKO 5 Oma viestintäosaaminen valmistuneiden arvioimana (1= täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä, tähdellä* merkitty osio on käänteinen ja keskiarvossa käänteisyys on otettu huomioon)

	(N = 268–270)	
Summamuuttuja	ka.	s
Oma viestintäosaaminen	3.41	.79
Väittämä		
En mielestäni hallitse viestintään liittyviä asioita riittävästi*	3.43*	1.08
Koen, että viestinnällinen osaaminen on vahva alueeni toimiessani nykyisessä työssäni	3.40	1.03
Olen mielestäni taitava viestinnällisissä asioissa	3.39	.85

Tutkimuksessa valmistuneet arvioivat, missä määrin he kokevat tarvitsevansa työssään erilaisia valmiiksi lueteltuja viestintäosaamisen alueita ja viestinnällisiä konteksteja. Taulukkoon 6 on koottu ne viestintäosaamisen alueet, joita yli puolet valmistuneista (50,6% – 90,1%) kokee tarvitsevansa työssään paljon tai erittäin paljon.

TAULUKKO 6 Työssä paljon tarvittavat viestintäosaamisen alueet valmistuneiden arvioimina

Arvioi, missä määrin tarvitset seuraavia asioita omassa työssäsi	(N = 262–271)				
	paljon / eritt. palj. %	kohtal. %	vähän/ ei lainkaan %	puuttuu %	yht. %
yhteistyökykyä	90,1	6,6	2,2	1,1	100,0
kykyä esittää asiat ymmärrettävästi	89,6	5,9	3,0	1,5	100,0
sähköpostin käyttämistä	88,5	5,5	4,5	1,5	100,0
ihmissuhdetaitoja	88,2	7,7	2,6	1,5	100,0
vuorovaikutusta muiden kanssa	87,8	9,6	1,5	1,1	100,0
sosiaalisia taitoja	84,8	11,4	3,0	0,7	100
tietotekniikan hallintaa	83,4	11,4	3,7	1,5	100,0
keskustelutaitoja	81,9	11,1	5,6	1,5	100
ongelmanratkaisua	79,0	14,8	4,8	1,5	100
tiedon esittämistä	77,9	16,6	4,1	1,5	100
vakuuttavuutta	73,0	16,2	8,8	1,8	100

(jatkuu)

TAULUKKO 6 (jatkuu)

perustelemista	71,2	21,0	6,6	1,1	100
kuuntelemista	70,1	21,4	7,7	0,7	100
tiimityötä	67,9	21,4	9,9	0,7	100
neuvontaa	63,9	20,7	13,3	2,2	100
kirjallisen viestinnän hallintaa	67,9	18,8	12,6	0,7	100,0
neuvottelutaitoja	62,7	18,5	17,4	1,5	100
ryhmätyöskentelyä	61,6	25,5	11,8	1,1	100,0
palautteen vastaanottamista	60,2	28,0	10,3	1,5	100,0
innostavuutta	59,1	24,4	14,8	1,8	100
diplomatiaa	58,3	27,7	12,2	1,8	100,0
ammattillisten tekstien tuottamista	58,0	19,9	20,6	1,5	100,0
ilmapiirin luomista	58,3	26,9	14,0	0,7	100
esiintymistä	56,8	25,1	16,6	1,5	100,0
kykyä vaikuttaa toisiin	56,1	31,4	11,5	1,1	100
viestintäteknologian hallintaa	50,9	25,1	20,6	3,3	100
muiden aktivointia	50,6	26,2	22,1	1,1	100,0

Valmistuneet (N = 262–271) kokevat tarvitsevansa paljon tai erittäin paljon esimerkiksi kykyä esittää asiat ymmärrettävästi (89,6%, f = 243), käyttää sähköpostia (88,5%, f = 240), hallita tietotekniikkaa (83,4%, f = 226) ja esittää tietoa (77,9%, f = 211). Tulokset näyttäisivät tukevan käsitystä siitä, että työelämässä osaaminen ymmärretään yhä enemmän työntekijöiden yhdessä muodostamaksi ja tuottamaksi. Työelämän viestintäosaamisen tarpeissa korostuvat työntekijöiden yhteisöllisyyttä tukevat interpersonaaliset tiedot ja taidot. Myös informaation käsittelyyn, välittämiseen ja ymmärtämiseen liittyvää viestintäosaamista koetaan tarvittavan huomattavan paljon.

Seuraavasta taulukosta (taulukko 7) tulevat esille sellaiset viestintäosaamisen alueet, joiden suhteen valmistuneiden arviot vaihtelivat melko suuresti, sekä alueet, joita enemmistö kokee tarvitsevansa vähän tai ei lainkaan. Prosenttiluvut on vahvennettu taulukkoon sen perusteella, mihin luokkaan arviointien enemmistö sijoittuu.

Valmistuneiden arvioinneissa on paljon hajontaa esimerkiksi viestinnän kulttuurisuuteen (vieraiden kielten hallinta, kansainvälisyys, kulttuurienvälinen viestintä), kouluttamiseen ja ohjaamiseen, johtamiseen (johtaminen, tiimien johtaminen), yksilöesiintymiseen (esityksen havainnollistaminen, yleisölle esiintyminen, puheenpitäminen), tiedottamiseen tai verkostoitumiseen liittyvissä osa-alueissa.

Viestintätaitojen kannalta erityisen haasteelliset viestintäkontekstit tai viestinnälliset tehtävät – esimerkiksi TV- ja radioesiintyminen, haastattelut, haastatteluihin vastaaminen, kokouksen johtaminen – koetaan hyvin marginaaliseksi osaamisen alueiksi. Näitä viestintäosaamisen alueita yli puolet valmistuneista (58,3% – 94,9%) arvioi tarvitsevansa vähän tai ei lainkaan omassa työssään. Marginaalisia osaamisen alueita ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työtehtävissä näyttäisivät olevan myös erilaiset viestinnällistä erikoisosaamista vaativat työtehtävät, kuten viestintäsuunnittelu, mainonta tai multimedia- ja internetsovellusten tai tietoverkkojen laatiminen.

TAULUKKO 7 Työssä tarvittavia viestintäosaamisen alueita valmistuneiden kokemana

<i>Arvioi, missä määrin tarvitset seuraavia asioita omassa työssäsi</i>	(N = 262–271)				
	paljon / eritt. palj. %	kohtal. %	vähän/ ei lainkaan %	puuttuu %	yht. %
vieraiden kielten hallinta	49,8	25,8	22,9	1,5	100,0
kyky kouluttaa muita	48,7	22,9	27,3	1,1	100,0
kokoustaidot	46,5	24,7	27,3	1,5	100,0
tiedottaminen	45,7	24,7	28,0	1,5	100
esityksen havainnollistaminen	44,6	28,8	24,4	2,2	100,0
palautteen antaminen	44,3	28,8	25,5	1,5	100
muistion kirjoittaminen	43,1	25,5	29,9	1,5	100,0
motivointi	40,6	30,6	26,9	1,8	100
kyky ohjata muita	40,2	28,4	29,9	1,5	100,0
konfliktinratkaisu	39,1	25,5	34,0	1,5	100
nonverbaalinen viestintä	38,0	33,9	27,0	1,1	100,0
tiedotteen laatiminen	38,0	28,8	31,3	1,8	100
empatia	36,6	33,9	27,6	1,8	100
yleisölle esiintyminen	36,1	24,7	37,2	1,8	100
kansainvälisyys	35,8	22,1	40,6	1,5	100,0
oman osaamisen markkinointi	33,5	31,7	33,2	1,5	100
suostuttelu	32,8	28,4	36,9	1,8	100
verkostoituminen	32,5	27,3	38,8	1,5	100
johtaminen	30,7	23,2	44,7	1,5	100
tiimien johtaminen	30,2	23,2	45,8	0,7	100
puheen pitäminen	26,6	24,0	48,3	1,1	100,0
kulttuurienvälinen viestintä	24,7	24,0	49,8	1,5	100,0
kokouksen johtaminen	21,4	18,8	58,3	1,5	100,0
esitteiden laadinta	16,2	17,0	64,9	1,8	100
henkilöstön hallinta	18,4	12,9	67,2	1,5	100,0
haastattelemine	14,0	15,1	69,0	1,8	100
tietoverkkojen laatiminen	11,8	15,9	69,3	3,0	100,0
mainonta	12,2	14,4	71,6	1,8	100,0
haastatteluihin vastaaminen	10,7	16,2	71,6	1,5	100,0
viestintäsuunnittelu	11,8	14,4	72,3	1,5	100,0
internet-sovellusten laatiminen	12,1	13,3	72,7	1,8	100
multimediasovellusten laatiminen	9,2	15,5	73,8	1,5	100,0
radioesiintyminen	2,2	3,3	92,6	1,8	100
TV-esiintyminen	1,1	2,6	94,9	1,5	100

Melko samansuuntainen tulkinta viestintäosaamisen tarpeesta tulee esille valmistuneiden kuvatessa omin sanoin (ks. liite 1 osio 15) niitä työtehtäviä, joiden he kokevat nykyisessä työssään vaativan viestintäosaamista (ks. taulukko 8). Vähemmistö viestintäosaamista vaativia työtehtäviä koskevista maininnoista (N = 587) koskee erilaisia esiintymis- ja esittelytilanteita (3,2%, f = 19), viestintäteknologiaa (7,0%, f = 41) tai tiedottamiseen ja markkinointiin liittyviä työtehtäviä (7,3%, f = 43). Maininnoista 15,2% (f = 89) kuvaa viestintäosaamista erilaisissa yhteistä päätöksentekoa edellyttävissä yhteyksissä. Viestintäosaamista koetaan tarvittavan eniten erilaisissa ammatillisissa interpersonaalisisissa suhteissa, asiakaspalvelussa ja yhteistä päätöksentekoa edellyttävissä yhteyksissä. Enemmistö (16,5%, f = 97) viestintäosaamista vaativia työtehtäviä koskevista maininnoista kuvaa viestintää erilaisissa ammatillisissa interpersonaalisisissa suhteissa, esimerkiksi keskusteluisissa, kehityskeskusteluissa, projekteissa, tiimeissä, yhteyksien luomisessa ja ylläpitämisessä yhteistyökumppaneihin ja kansainvälisissä kontakteissa. Niinikään

16,5% (f = 97) viestintäosaamista vaativia työtehtäviä koskevista maininnoista kuvaa viestintäosaamista erilaisissa asiakaspalvelutehtävissä, esimerkiksi asiakaskäynneillä tai myyntityössä.

TAULUKKO 8 Viestintäosaamista vaativia työtehtäviä valmistuneiden kokemana

Viestintäosaamista vaativat työtehtävät	(N = 587)		(N = 252)
	f	% maininnoista	% vastaajista
Ammatilliset interpersonaaliset suhteet	97	16,5	38,5
Asiakaspalvelu	97	16,5	38,5
Päätöksenteko	89	15,2	35,3
Kirjallinen viestintä	67	11,4	26,6
Koulutus, ohjaus ja suunnittelutyö	54	9,2	21,4
Puhelimessa viestiminen	44	7,5	17,5
Tiedottaminen ja markkinointi	43	7,3	17,1
Viestintäteknologia	41	7,0	16,3
Kaikissa työtehtävissä mukana	33	5,6	13,1
Esiintymis- ja esittelytilanteet	19	3,2	7,5
Ei tarvitse viestinnällistä osaamista	3	0,5	1,2
yhteensä	587	100	233,0

4.3 Työkulttuurien ominaispiirteitä

Tässä luvussa pohditaan eri tavalla määrittyvien työkulttuureiden – toiminta- ja merkityskeskisen työkulttuurin – ja viestintäosaamisen välisiä yhteyksiä. Lisäksi tarkastellaan, millä tavalla ammattikorkeakoulusta valmistuneet sijoittuvat erilaisiin työkulttuureihin. Työkulttuureihin sijoittumisen tarkastelu tarjoaa tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen (millainen ammattiosaamisen alue viestintäosaaminen on) kannalta olennaisen lähtökohdan vertailla työkulttuureihin sijoittumisen ja valmistuneiden viestinnällisten työtehtävien sekä viestintäosaamiselle annettujen merkitysten mahdollisia yhteyksiä (luku 5.4.6). Työkulttuurien tarkastelussa ja vertailussa on mahdollista tarkastella viestintäsuhteessa ammattiosaamiseen ja työprosessien kokonaisuuteen uudella tavalla. Esimerkiksi, millaisia haasteita työkulttuurien erilaiset orientaatiot – työn konkreettisuus ja abstraktisuus, osaamisen henkilökohtaisuus ja yhteisöllisyys, lojaalisuus ja luottamus – mahdollisesti asettavat työntekijöiden viestintäosaamiselle?

4.3.1 Toiminta- ja merkityskeskisen työkulttuuri

Työelämää on pyritty kuvaamaan ja selittämään monin käsittein. Työelämää ja työelämän muutosta tarkasteltaessa voidaan hahmottaa kaksi erilaista ja viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentämisen kannalta merkityksellistä työn tekemisen kulttuuria. Työkulttuurit on tässä tutkimuksessa nimetty niihin tyypillisesti yhdistettävien ominaisuuksiensa ja piirteidensä perusteella toimintakeskeiseksi ja merkityskeskiseksi työkulttuuriksi.

Toimintakeskeisen työkulttuurin voidaan ajatella edustavan perinteisen, lähinnä teollisen yhteiskunnan kaltaista työkulttuuria. Esimerkiksi Zuboff (1990)

kutsuu toimintakeskeiseksi työntekijöiden niin sanottua vanhaa työtapaa ja osaamisen laatua. Toimintakeskeistä työkuulttuuria luonnehditaan tyypillisesti organisaatorakenteeltaan hierarkkiseksi ja lähinnä rutiinituotantopalvelujen varaan perustuvaksi.

Merkityskeskeiseksi nimeämäni työkuulttuurin voidaan puolestaan ajatella edustavan lähinnä jälkiteolliselle yhteiskunnalle ominaista, ja tällä hetkellä vielä kehittymässä olevaa työkuulttuuria. Historiallisesti tarkasteltuna merkityskeskeisen työkuulttuurin yhteiskuntaa nimitetään jälkiteolliseksi, postmoderniksi, informaatio- tai tietoyhteiskunnaksi (ks. esim. Väärälä 1998, 23). Merkityskeskeisessä työkuulttuurissa työn ominaisuuksia luonnehditaan usein muun muassa seuraavilla käsitteillä: henkinen ja intellektuaalinen työ (ks. esim. Flecha 1999), aineeton pääoma (intellectual capital) (ks. esim. NORDIKA 2001), sosiaalinen pääoma (ks. esim. Ilmonen 2000a; 2000b; Kasvio 1997; Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi 1997), älyllisiin taitoihin perustuva työkuulttuuri, informatiivinen yhteisö, tekstillistyminen (Zuboff 1990), informaatiointensiivisyys (Kaivo-Oja ym. 1999, 27; Lillrank 1997), verkostoituminen, sitoutuminen, luottamus (ks. esim. Engeström 1995; Seligman 2000; Streumer & Bjorkquist 1998, 252; Väärälä 1995a) ja symbolianalyttinen työ (ks. esim. Castells 1999; Reich 1995; Tynjälä 1999). Nimien ja käsitteiden kirjavuus kuvastaa myös sitä, että uudenlainen työkuulttuuri on vasta kehkeytymässä ja usein vasta potentiaalista. Tämän vuoksi uusi työkuulttuuri tai yhteiskunta on eräänlainen työhypoteesi. (Väärälä 1998, 23.)

Työelämäkeskustelussa suuntauksena näyttäisi olevan, että organisaatio- ja tuotantorakenteiden muuttumisen seurauksena yhteiskunnassa on siirrytty ja siirrytään edelleen voimakkaasti toimintakeskeisestä työkuulttuurista kohti jälkiteollista, merkityskeskeistä työkuulttuuria. Toikka (1982) on jo 1980-luvun alussa kuvannut tätä kehitystä siten, että se on muutos käsityömäisestä ja rationalisoidusta työstä humanisoituun ja teoreettisesti hallittuun työhön. Siirtymä ei ole kuitenkaan jyrkkä. 2000-luvulla elämme tilanteessa, jossa vaikuttavat samanaikaisesti maatalousyhteiskunnan aikaiset henkiset perinteet, teollisen yhteiskunnan rakenteet ja mentaaliset perinteet sekä osaamisyhteiskunnan haasteet ja todellisuus (ks. Salminen 2000, 36).

Siirtymä toimintakeskeisestä työkuulttuurista merkityskeskeiseen työkuulttuuriin on keskeistä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen määrittelyn kannalta. Tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisia tulkintavälineitä erilaisten työkuulttuurien ominaispiirteiden tarkasteluun ja vertailuun viestinnän näkökulmasta tarjoavat erilaiset lähestymistavat viestintäprosessin määrittelyssä (Frey ym. 2000; Littlejohn 1999) ja Habermasin (1984) kommunikatiivisen toiminnan teorian lähestymistapa ihmisen toiminnan muotojen tarkasteluun.

Erilaisten työkuulttuurien näkökulmiin liittyen työelämän viestintäprosesseja voi tarkastella sekä informaatio- että merkityskerustaisesta lähtökohdasta käsin (ks. esim. Frey ym. 2000, 27–28; Littlejohn 1999, 6–9). Monet nykyisistä viestinnän määritelmistä painottavat jompaakumpaa näkökulmaa tai perustuvat niiden yhdistelmään. *Informaatiooperustainen lähestymistapa* (information exchange perspective) painottaa viestintää informaation siirtämisen välineenä yksilöltä tai viestintälähteestä toiselle – se korostaa prosessia ja niitä viestintätapoja, joilla asioista tehdään yhteisiä (“focus on the process of making things common”). Tällöin viestintä nähdään ensisijaisesti tarkoituksellisena sanomien tuottamisena

ja informaation välittämisenä. *Merkityspersustainen lähestymistapa* (meaning-based perspective) painottaa puolestaan vastaanottamista ja tulkintaa – korostaa sitä, *mistä* tehdään yhteistä (“emphasize which is made common”). Tällöin viestintäprosessi nähdään ensisijaisesti vastaanottajakeskeisenä merkityksenantoprosessina: aistihavaintojen syntyminen, tulkintojen tekeminen ja merkitysten muodostamisena. Merkityspersustaisen lähestymistavan mukaan havaintojen tekeminen on aina valikoivaa, ja tulkintoja ja merkityksenantoa ohjaavat vahvasti aikaisemat kokemukset ja ennakkokäsitykset.

Viestinnän asemaa ja tehtävää erilaisissa työkuultuureissa voi tulkita myös Habermasin (1984) *kommunikatiivisen toiminnan teorian* viitekehityksessä. Kommunikatiivisen toiminnan teorian avulla voi tarkastella sekä systeemiä että elämismailmaa. Näin ollen teoriaa voi soveltaa myös työelämään, ja tällöin teoriasta on löydettävissä yhtymäkohtia toimintakeskeiseen ja merkityskeskeiseen työkuultuuriin. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassa on havaittavissa yhtymäkohtia myös viestintäprosessin määrittelyn informaatio- ja merkityspersustaisuuden näkökulmiin. Habermasin mukaan ihmisen toiminnan muodoissa on eriteltävissä kaksi päätyyppiä: päämääräorientoitunut (orientation to success, menestykseen tähtäävä) ja ymmärtämisorientoitunut (orientation to reaching understanding, yhteisymmärrykseen tähtäävä) toiminta. Toiminnan kaksi orientaatiota eivät Habermasin mukaan eroa toisistaan vain analyttisesti, vaan myös todellisuudessa:

“In identifying strategic action and communicative action as types, I am assuming that concrete actions can be classified from these points of view. I do not want to use the terms “strategic” and “communicative” only to designate two analytic aspects under which the same action could be described [– –] Rather, social actions can be distinguished according to whether the participants adopt either a success-oriented attitude or one oriented to reaching understanding.” (Habermas 1984, 286.)

Näin ollen myös työn tekemisen voi Habermasin teoreettisia käsitteitä käyttäen tulkita olevan onnistumiseen ja menestymiseen tähtäävää päämääräorientoitunutta ja toisaalta ymmärtämisen tavoitteluun tähtäävää toimintaa. Ihmisen toimintaorientaation erottelun (päämääräorientoitunut / ymmärtämisorientoitunut) lisäksi Habermas typologisoi ihmisen toimintaa sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen toimintaan. Tällöin saadaan kolme toiminnan perustyyppiä: sosiaalinen yhteisymmärrykseen tähtäävä toiminta (kommunikatiivinen toiminta), sosiaalinen menestykseen tähtäävä toiminta (strateginen toiminta) sekä ei-sosiaalinen menestykseen tähtäävä toiminta (instrumentaalinen toiminta)(ks. kuvio 3).

Toiminnan tilanne / orientaatio	Päämääräorientoitunut	Ymmärtämisorientoitunut
Ei-sosiaalinen	Instrumentaalinen toiminta	----
Sosiaalinen	Strateginen toiminta	Kommunikatiivinen toiminta

KUVIO 3 Toiminnan muodot Habermasin mukaan

Instrumentaalisella toiminnalla tarkoitetaan lähinnä sellaista yksilön ei-sosiaalista toimintaa, jolla halutaan kontrolloida ja manipuloida toimintaympäristöä. Tällöin toimijan tarkoituksena on toiminnan teknisiä sääntöjä noudattaen sekä tapahtumia ja asioita manipuloiden saada aikaan haluamansa lopputulos. Instrumentaalissa toiminnassa tehokkuuden menestyksen mittana on intervention tehokkuus suhteessa päämääriin. Strategisella toiminnalla puolestaan tarkoitetaan sellaista sosiaalista toimintaa, jolla halutaan kontrolloida ja manipuloida ihmisiä. Tällöin yksilö pyrkii vaikuttamaan toisten vuorovaikutusosapuolten valintoihin ja yrittää saada heitä toimimaan haluamallaan tavalla. Toiminnan menestymisen mittana on niin ikään tehokkuus. Instrumentaalista ja strategisesta toiminnasta selkeästi poikkeavalla kommunikatiivisella toiminnalla Habermas tarkoittaa sosiaalista toimintaa, jolla halutaan tavoitella molemminpuolista ymmärtämistä. Kommunikatiivisessa toiminnassa osallistujat eivät ensisijaisesti tavoittele omaa, yksilöllistä menestystä tai onnistumista, vaan he pyrkivät koordinoimaan toimintaansa yhteisymmärryksen pohjalta. (Habermas 1984; ks. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriasta myös Kangas 1989; Kaunismaa 1992.) Viestintäprosessin tarkastelun näkökulmasta strategisen ja kommunikatiivisen toiminnan ymmärtäminen toisistaan erillisinä ei kuitenkaan ole aina tarkoituksenmukaista. Strateginen toiminta voidaan toisinaan tulkita ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sen kaltaiseksi tavoitteelliseksi ja vaikuttamaan pyrkiväksi viestinnäksi, jonka pyrkimyksenä on edistää yhteisiä päämääriä ja myös yhteisymmärrystä.

Toimintakeskeistä työkuulttuuria voi viestintäprosessin määrittelyn ja kommunikatiivisen toiminnan teorian näkökulmasta pitää pitkälti strategisena ja informaatioperusteisena – sanomien tuottamisen ja välittämisen työkuulttuurina. Merkityspenustaista työkuulttuuria voidaan taas pitää pitkälti ymmärtämisorientoituneena – yhteisymmärryksen ja merkitysten muodostamisen työkuulttuurina. On huomattava, että työkuulttuureita on epätarkoituksenmukaista eritellä täysin dikotomisesti esimerkiksi strategiseksi tai yhteisymmärrystä tavoittelevaksi: työkuulttuureissa on elementtejä molemmista toiminnan muodoista (ks. Gustavsen 1992, 71). Jaottelun avulla voi tulkita sitä, mitkä ominaispiirteet painottuvat eri työkuulttuureissa.

Erilaisten työkuulttuurien tarkastelu auttaa ymmärtämään viestinnän asemaa ja merkitystä ja sitä, miksi viestintäosaamisen merkitys yhä useammassa työtehtävissä on nykyään muodostunut keskeiseksi. Työn tekemisen jäsentäminen työkuulttuureittain tarjoaa näin ollen mielekkään tulkintakehikon viestinnän tarkastelun kannalta. Seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 9) on työelämää koskevan tutkimuksen, ajankohtaisen keskustelun, viestintäprosessin määritelmien ja kommunikatiivisen toiminnan teorian (ks. esim. Engeström 1995; Flecha 1999; Frey ym. 2000; Habermas 1984; Littlejohn 1999; Reich 1995; Zuboff 1990) perusteella kootusti esitetty näihin kahteen erilaiseen työkuulttuuriin tyypillisesti liitettävien ilmiöiden ominaispiirteitä. Taulukkoon on koottu työn luonnetta, viestinnän merkitystä, arvovallan ja ammattipätevyyden arviointia ja oppimista erilaisissa työkuulttuureissa luonnehtivia piirteitä.

TAULUKKO 9 Toiminta- ja merkityskeskeisen työkuulttuurin ominaispiirteitä

Toimintakeskeinen työkuulttuuri	Merkityskeskeinen työkuulttuuri
Työn luonne	
<ul style="list-style-type: none"> • työ näkyvää, fyysistä • tapahtuu konkreettisesti toimintayhteydessä • tapahtuu samaan aikaan samassa paikassa • informaatio ja osaaminen henkilökohtaista, ei dokumentoitavaa • sidokset työntekijän ja -antajan välillä perustuvat lähinnä lojaalisuuteen • yhteisöllisyys julkilausumaton voimavara • työ suoritetaan alusta loppuun • työn tulokset konkreettisia tuotteita, suorituksia (lopputuotteita) • ammatit liittyvät esim. tuotanto- ja henkilöpalveluihin • hierarkkiset valvontarakenteet 	<ul style="list-style-type: none"> • työ ei ole näkyvää, vaan käsitteellistä • tapahtuu toiminnasta irrallaan, abstrakteissa yhteyksissä • voi tapahtua eri aikoina eri paikoissa • informaatio ja osaaminen yhteistä, dokumentoitavaa • sidokset työntekijän ja -antajan välillä perustuvat lähinnä luottamukseen • yhteisöllisyys tietoisesti kehitettävä kohde • osarutiinien yhdistäminen • työn tulokset esim. erikoistuneita ongelmanratkaisuja • ammatit liittyvät symbolianalyttisiin palveluihin • itseohjautuvat työryhmät, itsekontrolli
Viestinnän merkitys	
<ul style="list-style-type: none"> • konkreettinen, toimintaan sidoksissa • merkityksiä jaetaan ja hyväksytään äänettömästi • viestintä hiljaista, sisäsyntyistä osamista • viestinnällä haetaan vastauksia lähinnä kysymykseen "miten" • vuorovaikutus onnistumisorientoitunutta 	<ul style="list-style-type: none"> • käsitteellinen, toiminnasta irrallaan, työntekijä tekee kysymyksiä, on tiedonhaluinen • merkitysten muodostaminen, jakaminen ja hyväksyminen perustuu viestintään • viestintä työn tekemisen perustaso • viestinnällä haetaan vastauksia myös kysymyksiin "mitä" ja "miksi" • vuorovaikutus ymmärtämisorientoitunutta
Arvovallan, ammattipätevyyden arviointi	
<ul style="list-style-type: none"> • asemassa, toiminnassa • työ puhuu puolestaan 	<ul style="list-style-type: none"> • merkitysten luomisessa, taitavassa ilmaisemisessa • työntekijä puhuu puolestaan
Oppiminen	
<ul style="list-style-type: none"> • tapahtuu ennen työelämään astumista • formaaleissa ympäristöissä 	<ul style="list-style-type: none"> • ei erillinen toiminto • tuottavan toiminnan ydin • työn uusi muoto

Työkuulttuureiden vertailemista edellä esitetyn taulukon tavoin *ei kuitenkaan pidä tulkita dikotomisesti* niin, että nämä erilaiset työkuulttuurit esiintyisivät aina puhtaasti sellaisinaan, olisivat toisistaan irrallaan tai toisensa poissulkevia. Sen sijaan jaottelu tulisi ymmärtää jatkumona, jolle työn tekemisen tavat voidaan sijoittaa, ja jonka ääripäitä toimintakeskeinen ja merkityskeskeinen työkuulttuuri edustavat.

Valmistuneiden sijoittuminen työkulttuureihin

Valmistuneiden (N = 260) kuvauksia tulkittiin työkulttuurien avulla siten, että kuvailivat omia tyypillisiä työtehtäviään (ks. liite 1 osio 13) ja aineistoa luokiteltiin erilaisten työkulttuurien ominaisuuksien perusteella. Tulkinnoissa on otettava huomioon se, että valmistuneet ovat jo vastatessaan ja työnsä kuvaukselle käsitteitä nimitessään subjektiivisesti tulkinneet omaa työtään.

Valmistuneiden kuvausten perusteella työn tekemisen tavat tulkittiin sijoittuvan toiminta- ja merkityskeskeisen työkulttuurin jatkumolle niin, että hieman vajaalla kolmanneksella (29,6%, f = 77) valmistuneista (N = 260) työ painottuu ominaisuuksiltaan selkeästi jatkumon toimintakeskeiseen päähän, vajaalla puolella (45,4%, f = 118) merkityskeskeiseen päähän, ja neljäsosalla (25,0%, f = 65) valmistuneista työn tekemisen tavoissa on puolestaan piirteitä molemmista työkulttuureista. Valmistuneiden sijoittuminen työkulttuureihin on esitetty taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittuminen työkulttuureihin

Työkulttuuri tulkittavissa ominaispiirteiltään	(N = 260)	
	f	%
Merkityskeskeiseksi	118	45,4
Toimintakeskeiseksi	77	29,6
Sekä toiminta- että merkityskeskeiseksi	65	25,0
	yhteensä 260	yhteensä 100,0

Tulos tukee osaltaan ajankohtaista keskustelua työn tekemisen muutoksista. Siirtymää merkityskeskeisen työkulttuurin suuntaan ilmentää, että työn kuvausten perusteella enemmistön (45,4%) ammattikorkeakoulujen tekniseltä ja kaupan alalta valmistuneista voi sijoittaa merkityskeskeiseen työkulttuuriin. Esimerkkejä merkityskeskeiseen työkulttuuriin sijoittuvista työnkuvauksista on koottu taulukoon 11.

TAULUKKO 11 Merkityskeskeisen työkulttuurin kuvauksia valmistuneiden aineistosta

Merkityskeskeinen työkulttuuri

Kuvaile lyhyesti, millaisia työtehtäviä työpäivääsi yleensä kuuluu.

VAL044	Vastaa sähköisen vakuutuskansiosovelluksen ylläpidosta ja kehityksestä. Työpäivä kuluu suunnittelutehtävissä, koordinoinnissa ja tiiminvetoon liittyvissä tehtävissä.
VAL135	ohjelmointia, ohjelmistosuunnittelua, spesifikaatioiden lukemista, kokouksia
VAL169	asioiden/projektien järjestelyä, ohjelmien hallinta (omat sovellukset, valmiit ohjelmat), vuorovaikutusta eri ryhmiin (omat työntekijät/asiakas), viestintä kirjallisesti ja suullisesti, suunnittelu
VAL392	Elinkaarianalyysin laatiminen sis. esim. tietojen tarkistus, Excel-taulukoiden luominen, henkilökunnan kanssa keskusteleminen aiheeseen liittyen, palaverit ym.

Merkityskeskiseen työkuulttuuriin tulkittiin kuuluvaksi sellaiset henkilöt, joiden työ on kuvausten perusteella enimmäkseen erilaista tietotyötä, eikä se suurimmalta osaltaan ole perinteisessä mielessä näkyvää. Tyypillinen piirre on se, että työtä tehdään paljon erilaisissa vuorovaikutustilanteissa: tiimeissä, palavereissa, neuvotteluissa ja kokouksissa. Lisäksi työtä tehdään usein suorittavista toiminnoista irrallaan, joskus hyvin abstrakteissakin toimintaympäristöissä. Edelleen heidän työn tulokset ovat usein esimerkiksi erikoistuneita ongelmanratkaisuja, neuvontaa ja konsultointia, kehitys- ja suunnittelutyötä, koordinointia, projektinhallintaa, erilaisten tietokantojen ylläpitoa, sovelluksia tai analyyseja.

Lähes kolmanneksen (29,6%) valmistuneista voi työn kuvauksista tehtyjen tulkintojen mukaan puolestaan sijoittaa *toimintakeskeisen työkuulttuurin* piiriin. Heidän työnsä on enimmäkseen fyysistä tai perinteisesti ajateltuna näkyvää. Lisäksi työtä tehdään pääosin konkreettisissa toimintaympäristöissä ja myös työn tulokset ovat usein konkreettisia tuotteita tai henkilökohtaisia työsuorituksia. Edelleen työtehtävät ovat usein rutiininomaisia ja liittyvät lähinnä asiakas- tai tuotantopalveluihin. Esimerkkejä toimintakeskeiseen työkuulttuuriin sijoittuvista työnkuvauksista on koottu taulukkoon 12.

TAULUKKO 12 Toimintakeskeisen työkuulttuurin kuvauksia valmistuneiden aineistosta

Toimintakeskeinen työkuulttuuri	
<i>Kuvaile lyhyesti, millaisia työtehtäviä työpäivääsi yleensä kuuluu.</i>	
VAL227	puhelinvaihteen hoito, laskutus, autopapereiden hoitaminen, asiakaspalvelu
VAL303	sekalaisia varastotöitä
VAL341	koneen hoitaja (apulainen)
VAL567	vaatteiden myymistä: asiakaspalvelua, kassatyöskentelyä, siivousta, myymälän siistinä pitämistä, välillä myös "paperitöitä"
VAL319	tilausten tekoa (leivät, yms.), asiakaspalvelu, hedelmä-/vihannestiskien parissa puuhastelu, joskus kassatyöskentely, kuormien purkaminen, yms. muut kaupan työt

Neljäsosaa valmistuneista (25,0%) ei voi työn kuvausten perusteella sijoittaa suoraan kumpaankaan työkuulttuuriin, vaan kuvaukset pitävät sisällään ominaisuuksia sekä *toiminta-* että *merkityskeskisestä työkuulttuurista*. Työn tekemisen tavoissa on piirteitä samalla sekä konkreettisista, fyysisistä toimintayhteyksistä että käsitteellisistä toimintayhteyksistä. Työ on usein perustaltaan esimerkiksi tieto- tai suunnittelutyötä, mutta sille on olennaista myös suunnitelmien ja ratkaisujen konkreettinen testaus tai kokeilu. Esimerkkejä sekä *toiminta-* että *merkityskeskiseen työkuulttuuriin* sijoittuvista työnkuvauksista on koottu taulukkoon 13.

TAULUKKO 13 Toiminta- ja merkityskeskeisen työkultuurin kuvauksia valmistuneiden aineistosta

Sekä toiminta- että merkityskeskeisen työkultuurin piirteitä	
<i>Kuvaile lyhyesti, millaisia työtehtäviä työpäivääsi yleensä kuuluu.</i>	
VAL126	toimistotyötä: tietokonehommia, päätösten kirjoittamista, keskeneräisten asioiden setvimistä; tarkastuksia: elintarvikehygieenisiin ja asiakkaiden terveydellisiin seikkoihin huomioon kiinnittäviä tarkastuksia ravintoloissa, myymälöissä, kampaamoissa jne.
VAL312	tietokoneohjelmien ohjelmointi, suunnittelu, testaus ja dokumentointi
VAL400	maaperän kunnostuskohteiden koordinointi, velvoitteiden täyttämisen seuranta, vesinäytteiden otto, raportointi, satunnaiset esitelmät, puhelinkeskusteluja ja sähköpostitse hoidettuja yhteyksiä
VAL483	ohjelmien suunnittelu, koodaaminen, testaaminen, ylläpito ja konsultoiminen

Työkulttuureihin sijoittumisessa ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolen ja iän mukaan. Sen sijaan työkultuureihin sijoittumisessa on olemassa koulutusalalan mukaisia eroja. Työkulttuureihin sijoittumisen jakaumat koulutusaloittain on esitetty taulukossa 14.

TAULUKKO 14 Valmistuneiden sijoittuminen työkultuureihin koulutusaloittain

Työkulttuuri	Koulutusala	Hallinto ja kauppa		Tekniikka ja liikenne		Yhteensä (N = 260)	
		f	%	f	%	f	%
Toimintakeskeinen		54	43,9	23	16,8	77	29,6
Merkityskeskeinen		43	35,0	75	54,7	118	45,4
Sekä toiminta- että merkityskeskeinen		26	21,1	39	28,5	65	25,0
	Yhteensä	123	100,0	137	100,0	260	100,0

Enemmistö hallinnon ja kaupan alan koulutuksen saaneista työntekijöistä (N = 123) näyttäisi työskentelevän toimintakeskeisesti painottuneessa työkultuurissa (43,9%, f = 54), kun taas enemmistö tekniikan ja liikenteen alan koulutuksen saaneista (N = 137) työskentelisi merkityskeskeisesti painottuneessa työkultuurissa (54,7%, f = 75). Tilastollisen merkitsevyydestä (Pearson Chi-Square) mukaan työkultuureihin sijoittumisen jakaumien ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (p = .000) koulutusalalan mukaan.

4.3.2 Työn konkreettisuus ja abstraktisuus

Kuten valmistuneiden työn kuvauksista voidaan tulkita, yhtenä keskeisimmistä työkultuureita erittelevistä piirteistä voidaan pitää työn konkreettisuuden tai abstraktisuuden astetta. Työn konkreettisuudella tai abstraktisuudella voidaan olettaa olevan omat vaikutuksensa myös työelämän viestinnän tarkasteluun. Henkisen ja fyysisen työn uudenlaiset suhteet ja siten myös näkyvän ja näkymättömän osaamisen suhteet (Väärälä 1998, 23) asettavat haasteita viestintäosaamiselle. Työelämässä yhteisten merkitysten muodostaminen ja jakaminen sekä työn tulosten arviointi perustuu yhä enemmän viestintään. Näitä haasteita tarkastellaan tässä luvussa.

Jo vuosikymmeniä sitten Bernstein (1977, 143) viittasi työelämän konkreettisuuteen ja abstraktisuuteen tarkastellessaan yksilön kielenkäytön ja ammatillisen kokemuksen välistä yhteyttä. Hänen käsityksensä soveltuvat hyvin viestinnän ja vuorovaikutuksen merkityksen arviointiin työelämässä. Silloin, kun työssä vaaditaan enemmän konkreettista ja fyysistä kuin symboleihin perustuvaa työntekoa ja kun työ tarjoaa vain niukasti mahdollisuuksia päätöksentekoon osallistumiseen, myös viestinnän ja vuorovaikutuksen luonne painottuu enemmän konkreettisiin kuin abstrakteihin näkökohtiin. Niin ikään fyysisesti painottuneessa työssä viestintä ja vuorovaikutus painottuu enemmän työn konkreettiseen ja ulkoiseen olemukseen kuin prosessien täsmälliseen kuvaukseen ja syiden ja tarkoitusten tutkimiseen. Zuboff (1990) on kehittänyt Bernsteinin ajatusta edelleen, ja hänen mukaansa toimintakeskeisessä työskentelyssä yksilön taidot perustuvat informaatioon, joka on saatu konkreettisen ja fyysisen toiminnan yhteydessä. Kun toimintakeskeiselle työskentelylle ominainen välitön toimintayhteys loittonee työntekijästä teknologisoitumisen, esimerkiksi tietokoneiden myötä, työn suorittamista koskevat vihjeet muuttuvat pitkälti käsitteellisiksi. Tällöin työ tulee luonteeltaan abstraktimmaksi, koska työ riippuu yhä enemmän informaation ymmärtämisestä ja käsittelystä, ja merkitykset on luotava tietoisesta selvittelyprosessin – työntekijöiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Käsitteellisessä ja rationalisoidussa työssä ammattitaito perustuu kokemustietoon ja työntekijä hallitsee työprosessin ensisijaisesti mekaanisesti – merkityskeskisessä työskentelyssä työprosessi hallitaan teoreettisesti (ks. Toikka 1982).

Zuboffin (1990) mukaan erilaisten symbolisten tietovälineiden edellyttämä merkityksen luominen vähentää työpaikoilla konkreettisen toiminnan kokemuksia ja jopa mahdollisuuksia niihin. Kun sellainen toiminta puuttuu, jonka kautta merkityksiä kyettäisiin omaksumaan, ihmiset joutuvat itse *muodostamaan merkityksistä omat käsityksensä ja viestimään niistä muille*. Fyysisten taitojen sijaan ihmiset tarvitsevat työssä menestyäkseen entistä enemmän ns. älyllisiä taitoja, kuten Zuboff nämä taidot nimeää. Merkityksen luominen ja yhteisten tulkintojen tekeminen – älyllisen osaamisen yhteenkokoaminen – puolestaan perustuu työntekijöiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Saattaa olla, että toimintakeskeiseen työskentelyyn tottuneet työntekijät tulevat jossakin määrin epävarmoiksi, kun he joutuvat etäälle varsinaisesta toimintayhteydestä, vaikkapa tuotannosta. Työn loittoutuessa toimintayhteyksistään työntekijät tarvitsevat ”tietääkseen” kasvokkain tapahtuvaa kanssakäymistä. Kun ollaan niin sanotusti ”irrallaan” toimintayhteydestä, työntekijöiden välisen henkilökohtaisen viestinnän koetaan olevan panostetumpaa, tunnepitoisempaa ja helpommin häiriintyvää kuin toimintakeskeisessä työskentelyssä. Kun ihminen kohtaa työssään ongelman käsitellessään tietoa esimerkiksi erilaisten symbolisten tietovälineiden kanssa, niin vastaukset ongelmiin löytyvät usein keskustelusta toisten kanssa. Zuboffin näkemyksen mukaan toimintakeskeisiä taitoja tukevat näkemykset voidaan ilmaista fyysisesti, mutta symbolien maailman älyllisten taitojen soveltamisessa luodut merkitykset täytyy kuvata eri tavalla, jotta ne voidaan ilmaista, omaksua ja tehdä tunnetuiksi. Työntekijöiden ja johtajien kehittämät tulkinnat syntyvät aktiivisen yhteisen keskustelun kautta ja oletuksia testaamalla. (Zuboff 1990, 24, 80, 203–223.) Modernissa yhteiskunnassa tieto ymmärretään yhä enemmän hypoteeseina: tietoa ei niinkään pidetä totena, vaan sitä voidaan muuttaa tai jopa

hylätä (Giddens 1991, 3). Työelämässä oletukset testataan ja tarpeellinen tieto punnitaan yhä enemmän viestintäosaamisen varassa: keskusteluissa tuotetaan ja muokataan tietoa, tavoitellaan yhteistä ymmärrystä, ja tiedon hyödyllisyyttä arvioidaan ja perustellaan.

Työelämässä viestintäosaamisen kannalta merkityksellistä siirtymää konkreetista abstraktiin kuvaa myös se, että organisaatioiden uskotaan panostavan yhä enemmän materiaalisten resurssien sijasta *inhimillisiin resursseihin*. Valtion tiede- ja teknologianeuvoston katsauksen mukaan kehittyneet teollisuusmaat ovat mukana muutosprosessissa, jossa resurssi- ja investointipohjaisesta taloudesta ollaan siirtymässä innovaatio- ja osaamisperusteiseen talouteen (Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000, 12; ks. myös Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi 1997, 27). Työ- ja elinkeinoelämän todellisuus näyttää nykyään yhä enemmän siltä, että organisaatioiden uutta kasvua haetaan koneisiin ja laitteisiin investoinnin sijasta inhimillisistä tekijöistä (Kurtakko ym. 1996, 8) sekä aineettomasta tai sosiaalisesta pääomasta (ks. esim. Ilmonen 2000b; NORDIKA 2001).

Sosiaalisen pääoman käsite on luonteeltaan hyvin kompleksinen, mutta käsitteen ytimenä yleensä pidetään informaation kulkua helpottavia sosiaalisia verkostoja sekä niissä vallitsevia vastavuoroisuuden normeja ja luottamusta (Ruuskanen 2000, 97). Näin ollen muuttuvat työtehtävät, työn sisältö ja työnjako edellyttävät työntekijöiltä entistä laajempaa viestintäosaamista. Myös ne, jotka esimerkiksi teknisellä tai kaupallisella alalla eivät varsinaisesti ole opiskelleet viestinnällistä alaa, tarvitsevat työtehtävissään suuressa määrin yhteistyökykyä, vuorovaikutusta ja keskustelu- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä ovat ainakin jossain määrin tekemisissä erilaisten viestintäteknologioiden ja niin sanotun sisältötuotannon kanssa. Esimerkiksi Castells (1999, 40) kuvaa tämänkaltaista kehitystä niin, että taloudellisista syistä inhimillisiä resursseja suunnataan kasvavassa määrin informaation prosessointiin ja muihin ”non-goods-producing” -toimintoihin. Muun muassa teknologian edistymisen on ajateltu muuntavan työprosesseja suuntaan, jossa viestinnästä, tiedosta ja analyttisistä taidoista tulee nopeasti tärkeä tuottavuuden tekijä. Edelleen pääoman, hyödykkeiden ja työvoiman globalisoitumisen on todettu nopeuttavan kansainvälisten yritysten toimintojen hajauttamista ympäri maailmaa. Näistä kehityssuunnista seuraa, että inhimilliset resurssit tai ns. henkinen kapasiteetti ovat kansallisille talouksille ensisijaisen arvokasta pääomaa. (Ks. Flecha 1999, 65-66; Reich 1995.)

Tietointensiivisessä teollisuudessa kilpailun nähdään perustuvan enemmänkin abstrakteihin järjestelmiin (viestintään ja ajattelutapoihin) kuin yksittäisiin tuotteisiin (Ranta 1997, 74). Työntekijöiden ja työyhteisöjen *viestintäosaamisesta tulee yhä merkittävämpi kilpailuvaltti*. Asiakkaat ostavat pikemminkin osaamista kuin tuotteita ja palveluja (NORDIKA 2001, 17). Kuten tässäkin tutkimuksessa käy ilmi, työn tulos tai vaikkapa kansojen välinen kauppatavara on yhä harvemmin konkreettinen lopputuote tai suoritus, mutta yhä useammin erikoistunut ongelmanratkaisu (esim. tutkimus, tuotesuunnittelu), ongelmantunnistus (esim. markkinointi, mainostus, asiakasneuvonta) tai välitys (esim. rahoitussopimusten tekeminen) (ks. Reich 1995, 129). Kaikki työn tekemisessä tarvittava tieto ei enää välttämättä olekaan suoraan havainnoitavissa tai fyysisesti nähtävissä. Työyhteisön kulttuurissa yhteinen tietoperusta – vuorovaikutuksessa yhteisesti jaetut mielipiteet ja näkemykset – saattaa yhä useammin perustua yhteisten tulkintojen

ja teorioiden eikä pelkästään fyysisen toimintaympäristön piirteiden varaan (ks. Resnick 1991, 12). Myös Lashin (1995) refleksiivisen moderniuden teoriassa on nähtävissä siirtymä työelämän konkreeteista toimintayhteyksistä abstrakteihin toimintaympäristöihin. Hän olettaa, että parhaillaan väistymässä olevat yhteiskunnalliset rakenteet ovat laajasti korvautumassa informaation ja viestinnän rakenteilla. Näin ollen ihmisten pääsy juuri tämänkaltaisiin viestinnälle perustuviin vallankäytön rakenteisiin määrittää Lashin (1995, 154–166) mukaan pitkälti heidän elämänmahdollisuuksiaan. Informaation ja viestinnän rakenteille perustuvassa yhteiskunnassa tuotanto koostuu yhä enemmän tietointensiivisistä ”suunnitteluprosesseista” ja vähemmän aineellisista ”työprosesseista”. Tietointensiivisyys puolestaan merkitsee välttämättä refleksiivisyyttä. Se tarkoittaa Lashin mukaan itserefleksiivisyyttä sikäli, että työläisiä ei enää tarkkailla, vaan he tarkkailevat itse itseään, ja suurin osa työn ohjauksesta on horisontaalista eikä vertikaalista (ks. myös Eriksson ym. 1997; Reich 1995). Tällöin työntekijä-työnantaja -asetelman luonne muuttuu: työntekijät tekevät erilaisissa ryhmissä ja tiimeissä päätöksiä, joita aikaisemmin tekivät heidän esimiehensä ja työnantajansa (Rantanen 1997, 98).

Koska monissa nykyisissä työtehtävissä asema, vaikutusvalta ja tulot eivät välttämättä riipu muodollisesta asemasta ja tittelistä, työn sisältö saattaa jäädä hämäräksi ihmisille. Merkityskeskeisessä työkuulttuurissa oman ammatin kuvaaminen ei välttämättä ole yksiselitteistä. Koska työ muodostuu yhä enemmän henkisistä prosesseista ja kommunikoinnista eikä käsin kosketeltavasta tuotannosta, työn sisältöä voi olla vaikea kuvata täsmällisesti. (Ks. esim. Reich 1995, 201.) Tämä heijastuu esimerkiksi siinä, että työtehtävien kuvauksissa ammattikorkeakoulusta valmistuneet käyttävät runsaasti abstrakteja ja metaforisia ilmauksia, kuten ”materiaalivirran hoitaminen”, ”ajan hallinta”, ”resurssien hallinta”, ”prosessissa esiintyvien pullonkaulojen tarkkailu” tai ”ohjelman vääntäminen”. Kuitenkin merkityskeskeiselle työkuulttuurille voi ajatella olevan ominaista, että ne jotka osaavat ilmaista itseään viestinnällisesti taitavasti, ovat usein edullisemmassa asemassa pätevyyttä arvioitaessa. Voisi olettaa, että merkityskeskeisessä työkuulttuurissa ei voikaan enää ajatella, että ”kyllä työ puhuu puolestaan”, vaan on yhä enemmän itse osattava esimerkiksi puhumalla tuoda julki työn saavutukset ja merkitykset. Zuboffin (1990, 342) mukaan käsitteellisen työn viestinnälliset vaatimukset pakottavat aiemmin sisäsyntyisen ja suurelta osaltaan sanattoman osaamisen muuttumaan psykologisesti aktiiviksi ja yksilöllisesti erilaistuneeksi osaamiseksi. Työntekijöiden yhteisen toimintayhteyden puuttuessa yksilöt joutuvat itse tulkitsemaan saamaansa informaatiota ja siten osoittamaan, millaiset tulkinnat ovat heille merkityksellisiä. Näin ollen arvovalta työyhteisössä määrittyy ennemminkin merkitysten luomisen ja niiden ilmaisun kuin tietyn aseman tai toiminnan kautta.

Työn tarkasteleminen konkreettisuuden ja abstraktisuuden näkökulmasta heijastuu työn sisällön kuvausten problemaattisuuden lisäksi laajemmin myös ammattien kuvaamiseen. Työn kohteen ja työntekijän välillä on yhä enemmän erilaisia välittäviä tekijöitä. Tämä näkyy esimerkiksi uusien tittleiden määrän kasvuna (ks. esim. Reich 1995, 202; Vuorinen 1991). Monet nykyisistä ammattinimikkeistä kuvaavat juuri sitä, kuinka työntekijän ja työn kohteen välillä on erilaisia välittäviä tekijöitä. Tämä ilmenee jossain määrin myös tutkimuksessani

mukana olleiden ammattikorkeakoulusta valmistuneiden ammattinimikkeissä (prosessin valmentaja, systeemianalyytikko, sovelluskonsultti, järjestelmäasiantuntija).

Työelämän muutoksen aikaansaamia ammattirakenteen muutoksia, joilla voi nähdä olevan olennaista merkitystä viestintäosaamisen kannalta, hahmottaa Reich (1995) amerikkalaista kehitystä tarkastelevassa analyysissään. Hänen mukaansa yhteiskunnassa on kolme työn ryhmää: rutiinituotantopalvelut, henkilöpalvelut ja erityisesti lisääntymässä olevat *symbolianalyttiset palvelut*. Reichin ajatus symbolianalyttisten palvelujen osaamisalueista on tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen, sillä tähän ryhmään voidaan käsittää kuuluvan suuren osan ammattikorkeakoulujen kaupalliselta ja teknilliseltä aloilta valmistuneista. Reichin mukaan voidaan havaita kolme symbolianalyttisiin palveluihin liittyvää erilaista, mutta toisiinsa liittyvää osaamisaluetta (ongelmanratkaisu ja -tunnistus sekä strateginen välitys), jotka vievät yrityksiä eteenpäin. Nämä alueet liittyvät pääpiirteissään viestintään.

Ensimmäinen osaamisalue on kyky ratkaista ongelmia, jotta asioita voidaan yhdistellä uusilla tavoilla. Sen jälkeen ymmärrys on muutettava suunnitelmiksi ja ohjeiksi uusien tuotteiden ja palveluiden luomista varten. Toisella osaamisalueella – ongelmantunnistuksessa – tehtävänä on saada asiakas ymmärtämään, mitkä ovat hänen tarpeensa ja miten ne parhaiten tyydytetään räätälöityjen tuotteiden avulla. Kolmas osaamisalue liittyy ongelmanratkaisijain ja ongelmantunnistajain toisiinsa. Tällä osaamisalueella työskentelevät ovat niin sanottuja strategisia välittäjiä, joiden on tunnettava teknologioita ja markkinoita sekä kerättävä varoja. Nämä palvelut eivät kuitenkaan päädy maailmankauppaan standarditavaroina vaan käsiteltyinä symboleina, esimerkiksi erilaisena tietona, sanoina tai suullisina ja visuaalisina esityksinä. Reichin kuvauksessa symbolianalyttikon työstä viestinnän merkitys on keskeinen:

”Kun symbolianalyttikot eivät ole keskustelemassa työtovereidensa kanssa, he istuvat tietokoneiden ääressä tutkimassa sanoja ja lukuja, siirtelemässä ja muuttamassa niitä, kokeilemassa toisia sanoja ja lukuja, muotoilemassa ja testaamassa hypoteeseja, suunnittelemassa tai pohtimassa strategioita. He käyttävät paljon aikaa myös kokouksissa ja puhelimesta, ja vielä enemmän lentokoneissa ja hotelleissa neuvomassa, pitämässä esityksiä, jakamassa ohjeita sekä solmimassa sopimuksia. Ajoittain he tuottavat raportin, suunnitelman, piirustuksen, muistion, ohjelman tai ennusteen, joka puolestaan aiheuttaa uusia kokouksia sen selvittämiseksi, mitä oikein on ehdotettu, miten ehdotus toteutetaan, kuka sen toteuttaa ja paljonko se maksaa. Varsinainen tuotanto on usein helpoin vaihe. Suurin osa ajasta ja rahasta tulee ongelman muodostamisesta, ratkaisun laadinnasta ja toteutuksen suunnittelusta.” (Reich 1995, 198.)

Konkreettisuus-abstraktisuus -näkökulmaan liittyen viestinnän merkitys työkuultuureissa on verrattavissa myös siihen, miten ne suhtautuvat *työn tekemisen aikaan ja paikkaan*. Toimintakeskeisessä työkuultuurissa yksilön viestintä ja taidot rajoittuvat usein tapahtuman ajallisiin puitteisiin ja edellyttävät toimijoiden läsnäoloa. Näin ollen viestinnällä ja taidoilla on merkitystä yleensä vain siinä yhteydessä, jossa toiminnot voivat tapahtua. (ks. Zuboff 1990.) Sen sijaan merkityskeskeisessä työkuultuurissa ajan ja paikan organisointi ja ymmärtäminen sekä globaalin ja lokaalin suhde muuttuu olennaisesti, koska esimerkiksi verkot yhdistävät ihmisiä heidän sijainnistaan riippumatta (ks. esim. Ranta 1997; Webster 1997). Tällöin

viestintä ja työn tekeminen ei ole välttämättä työntekijöiden yhteiseen aikaan ja paikkaan sidottua. Työyhteisöissä käytetään yhä enemmän esimerkiksi viestintätekniikan mukanaan tuomia mahdollisuuksia, jolloin viestintä on toisenlaista kuin oltaessa vuorovaikutuksessa kasvokkain. Tällöin sen arvioiminen, millainen viestintämuoto on kulloisenkin tehtävän kannalta tarkoituksenmukaisinta, vaatii myös kykyä ymmärtää erilaisten viestintämuotojen luonnetta ja ominaisuuksia (ks. esim. Kallio 2000).

Työelämässä niin sanottujen abstraktien arvojen korostuminen selvien ja konkreettisten arvojen sijasta on merkittävää taloudellisesta näkökulmasta. Niin kauan kuin työelämässä nykyään niin keskeisiä ”näkymättömiä” voimavaroja ja abstrakteja arvoja, joihin viestintäosaamisen voidaan katsoa kuuluvan, ei pystytä luotettavasti identifioimaan ja todentamaan, niiden roolia ilmeisesti aliarvioidaan. Tämä puolestaan näkyy työelämässä niin budjettien laadinnassa kuin resurssien suuntaamisessakin. (Björnåvold 1998, 1; OECD 1996.) Niin sanottu aineeton pääoma – verkostot, suhteet, tieto- ja viestintäjärjestelmät, organisointi- ja johtamisjärjestelmät, innovaatiokyky – ei esimerkiksi näy yritysten taseessa. Tilinpäätöstiedot ovat pitkälti organisaation historiaan painottuneita, kun taas aineettoman pääoman ymmärtäminen vaatii uudenlaista eteenpäin katsovaa asennetta ja näkemystä sekä arvонуonnin prosessien ymmärtämistä. Taloudellisesta perspektiivistä on olennaista ymmärtää, että aineetonta pääomaa voidaan usein käyttää yhä uudelleen. Vaikka sen kehityskustannukset voivat olla suuret, aineettoman pääoman arvo yleensä kasvaa sitä hyödynnettäessä. (NORDIKA 2001, 5, 11, 22.)

Abstrakteja arvoja korostavassa työkuulttuurissa joudutaankin arvioimaan uudelleen, millainen toiminta oikeastaan on tuottavaa – *missä määrin esimerkiksi viestintäosaamista pidetään tuottavana toimintana*. Tähän kysymykseen tarttuu myös Castells (1999, 40). Koska informaatio ja tieto ovat hänen mukaansa juurtuneet syvälle kulttuuriin, uuden yhteiskunnan ominaispiirre on, että muun muassa symbolien prosessointi tulee ymmärtää tuottavaksi voimaksi. Tämä puolestaan murtaa perinteisen erottelun tuotannon ja kuluttamisen välillä sekä syrjäyttää keskustelun tuottavasta ja ei-tuottavasta työvoimasta. Castells myös nostaa esille näkökulman, joka on olennaisen tärkeä muun muassa viestinnän koulutukseen panostamisen kannalta. Hän esittää, että jos symboleja käsittelevästä luovasta ja ammattitaitoisesta työvoimasta tulee perustavaa laatua oleva tuotannontekijä ja kilpailuvaltti, tulee myös kaikki se toiminta, mikä tähtää tämänkaltaisen kapasiteetin kehittämiseen, ymmärtää tuottavaksi toiminnaksi.

4.3.3 Osaamisen henkilökohtaisuus ja yhteisöllisyys

Viestintäosaamisen kannalta merkittävä työkuulttuureita määrittävä piirre on se, kenen ”hallussa” osaamisen ymmärretään olevan. Tämä työn yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välinen jännite on nousemassa keskeiseksi ammatillisen osaamisen määrittäjäksi (Väärälä 1998, 23). Toimintakeskeiselle työkuulttuurille ajatellaan olevan ominaista, että osaaminen on hyvin henkilökohtaista, työntekijän yksilöllisessä käytössä olevaa tietoa ja taitoa. Monen toimintakeskeiseen työkuulttuuriin sijoittuneen valmistuneen työtehtävien kuvauksesta osaamisen voi tulkita olevan hyvin henkilökohtaista: ”matkapuhelinverkkojen testaus ja ylläpito”, ”puhelinvaihteen hoito”, ”koneen hoitaja”, ”hankinnat; varaosat, kunnossapito-

palvelut, tarvikkeet, varaston valvonta/hallinta, "jätteen laadun tarkastus", raportointi ja tunnuslukujen laskenta" tai "tuotteiden tilaaminen, hyllyyn laitto ja hyllyjärjestyksen ylläpitäminen".

Zuboff (1990) tarkoittaa osaamisen henkilökohtaisuudella juuri sitä, että tietäjän ja tiedon välillä on olemassa selvä yhteys. Tällöin työntekijän kyky "tietää" perustuu pääasiassa aistihavaintoihin, joita hän saa konkreettisen toiminnan kautta. Esimerkiksi tuotannossa käytettävien prosessilaitteiden fyysinen läsnäolo on kehys, jossa todellisuus vastaa yksilön tietoa. Tämä yksilön omistama tieto puolestaan voidaan esittää vain toimintayhteydessään. Niin kauan kuin tähän yhteyteen ei kosketa, tiedon on mahdollista pysyä henkilökohtaisena, työntekijän sisäisenä tietona. Näin ollen työntekijä tietää paljon, mutta vain vähäisen osan tästä tiedosta tarvitsee olla suusanallisesti selvitettyä, muistiin kirjoitettua tai muulla tavoin dokumentoitua. Osaamisen henkilökohtaisuutta kuvaa hyvin myös se, että työntekijät kykenevät työssään näyttämään, miten he jonkin asian osaavat, mutta eivät välttämättä yritä tulkita tietoaan sellaisessa muodossa, jossa se olisi julkisesti saatavilla, dokumentoituna. (Zuboff 1990, 77–80.)

Merkityskeskeisessä työkuultuurissa osaamisen sen sijaan ymmärretään tyypillisesti olevan yhteistä, vuorovaikutuksessa tuotettua, ja sen ajatellaan perustuvan yhteisten merkitysten luomiseen. Koska työ on yleensä hyvin epäkonkreettista – informaation ja erilaisten symbolien käsittelyä ja tuottamista, ongelmien ratkaisua – tarvitaan työn laadun takeeksi varmuutta siitä, että työyhteisössä ymmärretään, miten oma osaaminen kytkeytyy toisten osaamiseen. Tällöin jokaisen työntekijän yksilöllinen osaaminen tulee keskinäisen vuorovaikutuksen kautta yhteiseen käyttöön. Monen merkityskeskeiseen työkuultuuriin sijoittuneen henkilön työtehtävien kuvauksesta osaamisen voi tulkita olevan yhteistä ja perustuvan erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin: "neuvotteluja, palavereja, projekti-työskentelyä", "asiakassuhteiden ylläpitoa ja kehittämistä", "kontaktien luonti", "ongelmien ratkaisu" tai "kehitysprojektit". Edelleen osaamisen erikoistuminen on johtanut siihen, että laadukkaan ja monipuolisen tuloksen aikaansaaminen edellyttää yhteistyötä ja verkottumista. Kustannuksia säästääkseen organisaatiot pyrkivät pitämään hallussaan vain toiminnan kannalta tärkeimmät voimavarat (Rantanen 1997, 96). Tällöin organisaatioiden monipuolisuus syntyy erilaisista verkoista, joiden jäsenet ovat oman alansa erikoisosaajia. Nykyisin yhä useammin ajatellaan, että tiettyä osaamista ei ole tarpeen vaatia yksittäiseltä työntekijältä, vaan koko työyhteisöltä (Metsämuuronen 1998, 40). Uudet organisaatiot vaativat kehittymistä erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Tällöin työssä on kyse kasvavasta kyvystä liikkua yhä kompleksisempien keskinäisten riippuvuuksien tiloissa: ei olekaan kyse yksilöiden erilaistumisesta, vaan sen havaitsemisesta, että yksilönä onkin mitä moninaisimmin ja lisääntyvin tavoin sidoksissa toisiin. (Ruohotie 1998b, 87.) Myös yhteiskunnallisissa arvioinneissa pätevyys ymmärretään yhä enemmän työyhteisöjen, työryhmien ja tiimien pätevyyttenä (Väärälä 1998, 21). Monissa yhteyksissä onkin alettu käyttää käsitettä jaettu asiantuntijuus (ks. esim. Eteläpelto 1998).

Osaamisen muuttuminen yksilön "omaisuudesta" työntekijöiden yhteiseksi voimavaraksi käy ilmi myös Engeströmin (1995) esittämistä palkkatyön historiallisista kehitystyypeistä. Hän kuvaa palkkatyön historiallista kehitystä siten, että

ns. ekspansiivisesti hallittu työ- ja organisaatiotyyppi korvautuu tiimi- ja verkostopohjaisella työllä ja organisaatiolla. Monimutkaisuuden kasvu pakottaa organisaatiot hakemaan joustavia ratkaisuja ja synnyttää kokonaan uudenlaisia organisaatioita, joille on luonteenomaista hajautettu, itsenäisistä yksiköistä koostuva verkkomainen rakenne, jossa hierarkia pyritään minimoimaan. Tästä seuraa, että toiminnan kohde ja tuotos (mitä, keille ja miksi) pyritään ottamaan koko henkilökunnan käsittelyn ja kehittelyn alaiseksi, jolloin työyhteisö alkaa analysoida, ennakoida ja suunnitella toimintajärjestelmänsä kehittämistä. Tämä edellyttää tiukan työnjaon purkamista, monipuolisten ja toisensa korvaamaan pystyvien toimenkuvien luomista ja perinteiset ammattirajat ylittävää ryhmätyöskentelyä. Jotta moniammatillinen yhteistyö on mahdollista, on työyhteisöllä oltava käytössään vahva yhteinen tietoperusta, korkeatasoisia käsitteellisiä välineitä ja teoreettisia malleja. (Engeström 1995, 23.) Yhteinen tietoperusta määrittyy useimmiten erilaisissa keskusteluissa, tiimeissä ja yhteistyöprojekteissa.

Zuboff (1990) kuvaa osaamisen muuttumista yhteiseksi tekstillistymisen käsitteen avulla. Hänen näkemyksensä mukaan työyhteisöjen informatisointi synnyttää symbolisen tietovälineen, jota hän nimittää elektroniseksi tekstiksi. Tämä symbolinen tietoväline puolestaan tekee organisaatiosta tunnetumman paljastamalla laajan, organisaation toimintaa kuvaavan, yhtenäisen tietoaineiston. Koska tällaiseen tekstillistämiseen sisältyy runsaasti merkitysten luomista ja tekstin kautta voidaan yhdistellä erilaisia tietoaineistoja, sisältää se näin ollen luonnollisen mahdollisuuden yhteistyöhön yli perinteisten rajojen. Tämä yhteistyö puolestaan edellyttää yhteistä ongelmanratkaisua, jossa muodostuneita tulkintoja muotoillaan, testataan ja parannetaan. Toimintakeskeisen maailman ryhmäkäyttäytymisen sosiaalipsykologia näyttäisi Zuboffin mukaan poikkeavan informatisoidun yhteisön kollektiivisesta toiminnasta. Toimintakeskeisessä toimintaympäristössä henkilökohtainen osaaminen on ryhmän jäsenten välisen riippuvuuden perusta. Viestinnän avulla etsitään yleensä enemmän vastauksia kysymykseen "miten" kuin kysymyksiin "mitä" ja "miksi". Se nähdään pitkälti myös tärkeänä henkilökohtaisen vallan lähteenä, jolloin osaamista usein myös harkitusti varjellaan. Sen sijaan informatisoidussa ympäristössä suuri osa aiemmin henkilökohtaisesta informaatiosta ja osaamisesta tulee nyt yhteiseen käyttöön. Yksilön siitä saama hyöty ei välttämättä riipu niinkään yksityisen tiedon ylläpidon perinteisistä muodoista kuin kyvystä kehittää ja hyödyntää tulkintoja julkisesta ja elinvoimaisesta elektronisesta tekstistä. Sen sijaan todellinen yhteistyö edistää usein tällaisia kykyjä. Näin ollen pätevyys viestinnässä edellyttää eräänlaista psykologista yksilöllistymistä, joka synnyttää uuden vuorovaikutuksen ja tasa-arvoisuuden tunteen ryhmän sisälle. (Zuboff 1990, 231, 234.)

Viestinnän kannalta merkityksellistä osaamisen muuttumista yhteisölliseksi kuvaa hyvin myös, että se, mikä on joskus ymmärretty vain yleiseksi jutusteluksi työpaikalla, saattaa nykyisellään olla työn tekemistä parhaimmillaan. Voidaan helposti löytää esimerkkejä työyhteisöistä, jossa vaikkapa yhteistä palaveria ei aina mielletä varsinaiseksi "oman työn" edistämiseksi, vaan palaverin jälkeen todetaan, että "nyt kaikki takaisin töihin". Esimerkiksi Reichin (1995, 103) mukaan työpaikoille voi syntyä erilaisia luovia ryhmiä, jotka ratkaisevat ja tunnistavat ongelmia samalla tavalla, olipa kyse ohjelmistokehityksestä tai uuden markkinastrategian hiomisesta. Koska ongelmia ja ratkaisuja ei voi määrittää etukä-

teen, ne eivät käy ilmi muodollisista kokouksista ja esityslistoista. Sen sijaan ne löytyvät ryhmän jäsenten välisen toistuvan ja epävirallisenkin viestinnän kautta. Yksilöiden taidot yhdistetään niin, että ryhmän innovointikyky on enemmän kuin osiensa summa. Kun ryhmä viettää aikaansa yhdessä tutkien erilaisia ongelmia ja lähestymistapoja, sen jäsenet oppivat tuntemaan toistensa kyvyt. He oppivat, miten he voivat auttaa toisiaan suoriutumaan paremmin, kuka voi tarjota mitään tiettyyn projektiin ja miten ryhmä voi parhaiten oppia uutta yhdessä. Kukin osallistuja etsii ideoita, jotka vievät ryhmää eteenpäin. Tällaista kumuloituvaa kokemusta ja näkemystä ei välttämättä voi muuntaa vakiomuotoisiksi toiminta-ohjeiksi, joita olisi helppo välittää muille työntekijöille ja organisaatioille. Yritysverkon jokainen solmukohta on yksilöllinen kokoelma taitoja. Ryhmän kaikki jäsenet oppivat vaihtaessaan ajatuksia, kokemuksia, ongelmia ja ratkaisuja, usein jopa sattumalta. (Reich 1995, 103, 104.) Esimerkiksi Zuboffin (1990, 229) tutkimuksessa monilla johtajilla oli vaikeuksia myöntää, että tällaisesta mielipiteiden vaihdosta oli tullut tärkeä osa työntekijöiden jokapäiväistä työtä.

Myös ontologisesti (siltä kannalta, millaiseksi ilmiö hahmotetaan) tietoisuuden ja tietämisen voidaan ymmärtää olevan sosiaalisesti jaettua. On ajateltu, että ihminen ei voi luoda omaa tietoisuuttaan ilman yhteisöä, vaan tieto tulisi ymmärtää yksilön ja erilaisten fyysisten ja sosiaalisten tilanteiden väliseksi suhteeksi (Holma ym. 1997, 13). Viestintätieteissä ns. *sosiaalisen konstruktionismin* edustajat näkevät tiedon sosiaalisena tuotteena: "knowledge is not something that is discovered objectively, but is derived from interaction within social groups" (Penman 1992). Muun muassa Resnick (1991, 2) on pohtinut yksilön henkilökohtaisesti konstruoiman ja sosiaalisesti konstruoidun tiedon suhdetta. Hän esittää, että vaikka konstruktivismin mukaan yksilö konstruoi henkilökohtaisesti kaiken minkä tietää, suoran kokemuksen kautta saatu tieto on kuitenkin vain osa tätä konstruktiota. Sen sijaan ihmisten tieto rakentuu paljolti sen perusteella, mitä muut heille esimerkiksi suullisesti, kirjoittamalla, kuvien välityksellä tai vaikkapa eleillään kertovat. Ihmisen jokapäiväinen toiminta on täynnä tapahtumia, joissa vaikuttamme toistemme konstruktioihin joko tuottamalla tietoa, huomauttamalla toisille erilaisista asioista, tekemällä kysymyksiä, väittelemällä tai täsmentämällä toistemme ideoita. Sen, miten tietoa konstruoidaan ja välitetään organisaatioissa ja tiimeissä, on ajateltu olevan keskeistä organisaation kehitykselle (Argyris & Schön 1996; Nonaka 1994).

Kun asiantuntijatyö ja -organisaatiot joutuvat työelämän nopeiden ja monitasoisten muutosten alaisiksi, muutoksiin ei voi Launiksen ja Engeströmin (1999, 64–66) mukaan vastata mestarillisillakaan yksilösuorituksilla, vaan asiantuntijuus on ymmärrettävä yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Asiantuntijuuden hahmottaminen yksilön taitona ja osaamisena saattaa synnyttää myös mahdollisuuksia yksilöön kohdistuvia kouluttautumisen- ja oppimisvaatimuksia. Kollaboratiivinen tai diskursiivinen työ ja kollaboratiivinen oppiminen ovatkin tulleet oppimisen välineiksi ja tavoitteiksi sekä työelämässä että koulutuksessa (Garrick 1998; Tynjälä & Collin 2000, 302). Voidaan olettaa, että merkityskeskeisessä työkuultuurissa yksilön viestintäosaamiseen kohdistuu valtavia odotuksia. Kouluttajat, opiskelijat ja työntekijät saattavat olla ymmällään, kun aina ei edes tiedetä tai pystytä erittelemään, mitä nämä viestinnälliset odotukset ovat, koska ne eivät työn luonteen vuoksi enää olekaan

selviä ja konkreettisia. Toisaalta nykyisin joskus liiallisessakin yhteisöllisyyden huumassa on muistettava myös se, että asiantuntijuudessa yksilöllisyys ja kollaboratiivisuus eivät ole toisiaan poissulkevia. Päinvastoin asiantuntijuus on aina jossain määrin sekä yksilöllistä että kollaboratiivista toimintaa.

4.3.4 Lojaalisuus ja luottamus

Viestintäosaamisen kannalta keskeinen piirre yhteisöllisyydessä ja siinä, että osaaminen ymmärretään yhteiseksi voimavaraksi, on työnantajan ja työntekijän sekä työntekijöiden välinen keskinäinen luottamus. On tyypillistä, että ihmiset jakavat tietonsa yhteiseen käyttöön ja verkostoituvat yleensä vain silloin, kun luottavat toisiinsa. Nämä erilaiset sosiaaliset verkostot pysyvät koossa viime kädessä lähinnä jäsentensä keskinäisen luottamuksen varassa (Ilmonen 2000a, 7). Valtioneuvoston tulevaisuusselonteossa eduskunnalle (Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi 1997, 89) korostetaan luottamuksen merkitystä: luottamus nähdään taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävästä yhteiskunnan perusedellytyksenä. Suomella nähdään olevan historiallisista syistä alhaisen luottamuksen painolasteja, jotka ovat tuntuneet erityisesti työelämän suhteissa.

Luottamus ei synny itsestään, eikä luottamusta voida synnyttää ikään kuin ylhäältä, vaan se vaatii sitä, että ihmiset ovat konkreettisesti tekemisissä toistensa kanssa: vuorovaikutus antaa tietoa toisesta, ja sen perusteella voimme tehdä päätelmiä hänen luotettavuudestaan. Luottamus sisältää kuitenkin aina riskejä, ja se tekee luottamuksesta hyvin hauraan voimavaran. Se on altis väärinkäytöksille ja sosiaalisille peleille, ja sitä joudutaan testaamaan jatkuvasti. (Ilmonen 2000b, 14, 22, 32; Ilmonen, Jokivuori, Kevätsalo & Juuti 2000, 6.) Näin ollen viestinnällisellä toiminnalla ja ratkaisuilla sekä yleensäkin viestintään liittyvillä asenteilla on keskeinen asema luottamuksen syntymisessä tai syntymättä jäämisessä. On huomattava, että luottamus (trust) on erotettava luottavaisuuden (confidence) käsitteestä: luottavaisuudesta on kyse lähinnä silloin, kun tiedämme mitä odottaa vuorovaikutustilanteessa, kun taas luottamusta tarvitaan silloin, kun käyttäytymistä ja seurauksia ei voi ennustaa (Seligman 2000, 48; ks. myös Kotkavirta 2000, 59). Viestinnän merkitys keskinäisen luottamuksen syntymisessä käy esille esimerkiksi seuraavasta valmistuneen sitaatista. Merkityskeskisessä työkuultuudessa työskentelevä työntekijä kuvaa työssään tapahtunutta tilannetta, jossa viestinnällinen osaaminen on koettu merkitykselliseksi.

VAL546 Teimme yhteistyötä eri paikkakunnalla toimivan kumppanin kanssa. Projektissa oli eri alan ammattilaisia, sekä viestinnän että atk:n asiantuntijoita. Yhteyttä pidettiin projektin vetäjien kautta sähköpostitse ja puhelimitse. Tarvittaessa koko projektiryhmä tapasi palaverissa. Projektin loppusuoralla eteen tuli ongelmia, jotka johtuivat puutteellisesta ohjeistuksesta, inhimillisistä erehdyksistä ja siitä, että eri alan ihmiset puhuivat eri ammattislangia, jota kaikki osapuolet eivät ymmärtäneet. Tilanne johti lopulta siihen, että yhteistyön jatkuminen oli vaakalaudalla. Asian selvittely puhelimitse ei tuottanut tulosta, joten kokoonnuimme kasvotusten keskustelemaan tilanteesta ja jatkosta. Pattitilanne ratkesi ja yhteistyö on ollut sittemmin sujuvaa. Mieleen jäi se, että henkilökohtainen kasvokkainviestintä on todella tehokkaampaa kuin esim. viestintä sähköpostitse. Tänä päivänä uskotaan liikaa tekniikkaan ja sorrutaan sen käyttöön niissäkin tilanteissa, joissa pitäisi ehdottomasti viestiä kasvotusten.

Sen sijaan seuraava toimintakeskeisessä työkuulttuurissa toimivan työntekijän kuvaus ei kerro luottamuksesta, vaan lojaalisuudesta työnantajaa kohtaan. Yhteisen osaamisen tavoittelun ja avoimen viestinnän sijaan on alistuttava työnantajan tahtoon, jotta työpaikka säilyisi:

VALx12 Viestintä työntekijöiden ja johdon välillä. Yrityksemme johto sijaitsee eri kaupungissa yli 300 km:n päässä eli me työntekijät olemme luonnollisestikin parhaiten tietoisia liikkeen toimivuudesta ja asiakaspalautteista. Johto ei kuitenkaan suostu ottamaan vastaan rakentavaa kritiikkiä, jolla toimintaa voitaisiin parantaa ja tulosta saada paremmaksi. Liiketoiminnan perustahan on että virheet korjataan ja niistä opitaan. On siis väärin ettemme voi / uskalla enää esittää kritiikkiä, mutta työpaikan säilymisen kannalta olemme todenneet että on parempi myötäillä hulluja ideoita.

Se, miksi luottamus on nykyisessä työelämässä merkityksellistä perustuu osaltaan siihen, että esimerkiksi ajan ja paikan uudelleenorganisoinnin sekä hierarkkisyyden murenemisen vuoksi olemme yhä enemmän riippuvaisia keskinäisestä luottamuksesta (ks. Giddens 1991, 19). Monet tutkijat (esim. Perrow 1992) korostavat vastavuoroisuuden ja luottamuksen merkitystä erityisesti verkosto-organisaation tuntomerkinä. Monia nykyisiä organisaatorakenteita luonnehtii se, että organisaatio voi olla fyysisesti hajautunut eri paikkoihin. Niin ikään valta ja asiantuntijuus hajautuvat eri ihmisille. Tieto ja tietäminen, jolle monien organisaatioiden osaaminen nykyisin perustuu, ei tunne kansainvälisiä tai organisatorisia rajoja. On tyypillistä, että monet asiantuntijatehtävät ovat lyhytkestoisia ja projektiluonteisia ja kuhunkin projektiin palkataan uusia henkilöitä organisaation tarpeen mukaan. Kun vakinaisia työpaikkoja on tarjolla yhä harvemmille ja kasvava osa työvoimasta on hyvin liikkuvaa, sidokset ja sopimukset työntekijöiden ja työnantajien välillä perustuvat enemmänkin keskinäiseen riippuvuuteen ja luottamukseen kuin lojaalisuuteen. Tästä luonnollisena seuraamuksena on, että tarvitaan avointa vuorovaikutusta työn laadun takeeksi. Ammattityön perusedellytyksenä voidaan pitää, että valta- ja asiantuntijuushierarkiat tunnustetaan ja ihmiset ovat luontaisesti perustehtävän suuntaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. (Rantanen 1997; 97; Rikkinen 1996, 50; Streumer & Bjorkquist 1998, 252–257).

Sitä mukaa, kun ihmisen tekemä työ tulee käsitteellisemmäksi, tulee myönteisen motivaation ja henkisen sitoutumisen tarve yhä tärkeämmäksi (Zuboff 1990, 323). Myös Väärälän (1995a; 1995b) mukaan työn henkistyminen ja abstrahoituminen luo uudenlaisen jännitteen työn ja ihmisen välille. Ilman henkistä sitoutumista ja vastuullista itseohjautuvuutta ei työ hänen mukaansa ole mahdollista. Toisaalta yhteiskunnallinen yksilöityminen vaatii reflektiivisempää suhdetta myös työhön. Yksilön ollessa itse yhä enemmän päätösyksikkö ja uusintamisyksikkö nousee henkilökohtainen suhde, suostumus ja sitoutuminen, tärkeäksi erottelevaksi tekijäksi. Motivaatio, sitoutuminen ja suostumus sekä lojaliteetti muodostavat yhä monimutkaisemman suhdeverkoston, jossa ihmisen ja työn uusi suhde muotoutuu.

4.4 Johtopäätöksiä: Näkökulman muutoksia

Työn tekemisen tavat erilaisissa työkuultuureissa liittyvät viestintäosaamiseen monella tavalla. Työkuulttuurin muutoksessa erityisesti monet merkityskeskisen työkuulttuurin ominaispiirteet asettavat haasteita viestintäosaamiselle. Työn abstraktisuus, osaamisen yhteisyys ja keskinäisen luottamuksen merkitys edellyttävät viestintäosaamisen valjastamista tietoiseen käyttöön ammattiosaamisessa. Tämä edellyttää monien viestintäosaamiseen perinteisesti liitettävien ominaisuuksien problematisointia ja uudelleenarviointia. Ensinnäkin on pohdittava, missä määrin viestintäosaaminen nähdään hiljaisena tai tiedostettuna osaamisen alueena. Voisi olettaa, että viestintäosaamista on tarkasteltava yhä enemmän tiedostettuna kuin hiljaisena ammattiosaamisen alueena. Edelleen työkuultuureista tehdyt tulkinnat edellyttävät viestintäosaamisen ja työelämävastaavuuden problematisointia. Voisi olettaa, että viestintään liittyvät osaamisen alueet on nähtävä entistä enemmän työkäytänteitä muokkaavina kuin staattisina työelämän edellyttäminä osaamisen alueina. Tässä luvussa pohditaan näitä näkökulman muutoksia.

Viestintä hiljaisesta tiedostetuksi

Viestintään liittyvää ammattiosaamista on sekä ilmiön että suhtautumisen ja asenteiden tasolla tavattu pitää osin hiljaisen tiedon ja osaamisen alueena. Edellä on jo monessa yhteydessä käynyt ilmi, että yhä useammassa ammattiosassa viestintään ei kuitenkaan enää voida ajatella olevan hiljaisen osaamisen alue. Voitaneen olettaa, että jos viestintä ymmärretään lähinnä toimintakeskeisessä työkuulttuurissa pääosin hiljaiseksi osaamiseksi, merkityskeskisessä työkuulttuurissa viestintä on sen sijaan *tietoisesti otettava käyttöön* ammattiosaamisen ulottuvuudeksi. Tällöin viestintäosaaminen ei voikaan olla varsinaisen ammattitaidon lisä, ylimääräinen osaamisen alue, jolla voi tarpeen tullen ”ratsastaa”. Kun työ ymmärretään uudella tavalla, hiljainen osaaminen on kaivettava esiin ja sitä tulisi oppia hyödyntämään (ks. Sternberg 1999). Näin ollen hiljaisen tiedon saattaminen käsitteelliselle tasolle, tiedostetuksi tiedoksi, on nykyisissä työtehtävissä keskeistä. Tämä puolestaan tapahtuu usein vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tällaisessa ajattelutavan muutoksessa yksilön asennoituminen on keskeistä.

Muun muassa Engeström (1995) korostaa, että yhteisöllisyys on muuttumassa työyhteisöissä näkymättömästä näkyväksi voimavaraksi. Siinä missä työntekijöiden yhteisöllisyys on hierarkkisen organisaation tai toimintakeskeisen työkuulttuurin julkilausumaton voimavara, tiimi- ja verkostopohjaisessa organisaatiossa yhteisöllisyys puolestaan nostetaan tietoisesti kehitettäväksi periaatteeksi. Tällöin yhteisöllisyys tarkoittaa muun muassa hierarkkisten valvontarakenteiden korvaamista itseohjautuvilla työryhmillä, avoimen tiedonkulun maksimointia, koko toimintaa koskevan yleiskuvan ja monipuolisen ammattitaidon takaamista kaikille työntekijöille. Yhteisöllisyys on myös jokaisen työntekijän vastuuta toiminnan kokonaisuudesta sekä keskinäistä auttamista ja tukemista niin ryhmien sisällä kuin niiden välillä. Tiimi- ja verkostopohjaista organisaatiota luonnehtii erityisesti organisatoriset rajat ylittävä yhteistyö ja avunanto sekä niiden avulla

saavutettava korkea innovatiivisuus ja oma-aloitteinen oppiminen. (Engeström 1995, 29.)

Toimintakeskeiselle osaamiselle on Zuboffin (1990) mukaan ominaista, että sitä voidaan periaatteessa oppia ja soveltaa käytäntöön ilman sen suurempaa sanallista viestintää. Tieto on tyypillisesti sisäsyntyistä; sen takia ihmiset, joiden kokemusmaailma koostuu samanlaisista yhteyksistä ja tapahtumista, tarvitsevat merkitysten viestimiseen vain hyvin vähän sanoja. Kun ihmiset ovat tekemässä osaamiaan asioita ja tämä osaaminen on pääasiassa sanatonta, he eivät todennäköisesti uhraa paljoakaan aikaa tekemisensä ja sen syiden yhteiseen selvittelyyn. Nämä taitavat henkilöt eivät yleensä kykene kuvaamaan toimintojensa sisältöä tai niiden perussyitä. Merkityskeskeisen työkuulttuurin olennainen ero toimintakeskeiseen työkuulttuuriin onkin Zuboffin (1990, 231, 328) mukaan siinä, että merkityksiä ei voida enää niinkään hyväksyä äänettöminä, eivätkä ne voi jäädä ainoastaan toimintaan sisäistyneiksi. Sen sijaan ihmiset joutuvat jakamaan ja hyväksymään merkityksiä puhumalla. Pystyäkseen osallistumaan työyhteisön toimintaan tarkoituksenmukaisella tavalla heidän on sanottava, mitä ajattelevat ja miksi. Tällainen yhteistoiminta synnyttää uusia tarpeita luoda sosiaalisia yhteyksiä ja vuorovaikutusverkostoja. Monissa työyhteisöissä tehdään paljon työtä, joka ei ole perinteisessä mielessä näkyvää. Sen sijaan nykyisissä työyhteisöissä tuottelias on sellainen ihminen, joka tekee kysymyksiä, on kiinnostunut, tiedonhaluinen ja halukas vuorovaikutukseen.

Kenen osaamistarpeisiin vastataan?

Työelämää ja koulutusta koskevassa keskustelussa on tyypillistä puhua koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Kysymys esitetään tyypillisesti juuri niin, että millä tavalla koulutus pystyy vastaamaan työelämän vaatimuksiin ja haasteisiin. Tässä keskustelussa ollaan hyvin harvoin kriittisiä työelämän odotuksia kohtaan. Nykyisessä muutoinkin nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa olisi kuitenkin syytä problematisoida, onko työelämään siirtyvän tehtävä aina mukautua valmiisiin työelämän vaatimuksiin. Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta koulutuksen ja työelämän suhdetta tarkasteltaessa on syytä kysyä, kuka asettaa haasteet ja vaatimukset viestintäosaamiselle: koulutus, työelämä vai yksilö itse. Monet koulutuksen ja työelämän tutkijat ovat sitä mieltä, että työn oppiminen ei tarkoita pelkästään työelämän edellyttämien tietojen ja taitojen sisäistämistä, vaan se on sosiaalinen oppimisprosessi. Vaikka työpaikan ominaispiirteet – esimerkiksi käytettävä teknologia ja työprosessien organisointitavat – asettavat tiettyjä edellytyksiä ja vaatimuksia työntekijöille, unohdamme hyvin usein sen, että työtä tekevät ihmiset muokkaavat valinnoillaan ja toiminnallaan työelämää. (ks. esim. Lave & Wenger 1991; Stasz 1998, 189).

Suomessa työmarkkinoiden ja tuotantoelämän edustajat välittävät ammatillisia kvalifikaatioita opetusohjelmiin yhteistyössä opetushallituksen, alan tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä opettajien edustajien kanssa. Siitä, kuinka lähellä toisiaan opetuspuolen ja työelämän käsitykset tarvittavasta osaamisesta ovat ja arvioiko koulutusjärjestelmä ammattiosaamista samoilla kriteereillä kuin työelämä, riippuu se, kuinka luontevasti opiskelijat voivat siirtyä työelämään. (ks. Taalas ym. 1994, 17.) Nykyinen tilanne edellyttää rohkeutta – sekä viestinnän

koulutuksen suunnittelijoilta, opettajilta ja tutkijoilta – suhtautua myös kriittisesti työelämän määritelmiin siitä, mikä on relevanttia viestintäosaamista. Voisi olettaa, että jatkuvan muutoksen tilassa oleva työelämä ei välttämättä osakaan vaatia koulutukselta relevantteja asioita, ja tämän vuoksi koulutuksen ei pidä ajelehtia pelkästään työelämän määrittelemillä ehdoilla. Kulmalan (1998b, 21) mukaan muutoksen nopeus työelämässä on niin suuri, että kykymme analyytisesti tarkastella tätä muutosta heikkenee. Kulmala korostaa, että sen sijaan, että jäisimme odottamaan työelämän tuomia haasteita, meidän tulisi ennakoida näitä haasteita jatkuvan työssä oppimisen kautta. Esimerkiksi Whitston (1998, 310–312) suhtautuu erittäin kriittisesti brittiläisen työelämän ja työnantajien odotuksiin, jotka hänen mielestään ruokkivat koulutuksen kannalta kapea-alaista antiteoreettista asennetta:

“The changes implied by economic restructuring, information technology and globalisation require a new emphasis on flexible, personal, and transferable skills. However, we may need to be wary of employer-led demands for ‘relevance’. Many British employers subscribe to a long-standing anti-intellectual, anti-theoretical posture which has done a good deal of harm to business and could do even more damage to education. [– –] Employers are concerned with ‘positive relationships’ of a particular kind, those which facilitate the running of the business, managing others being managed. Students may be better employed questioning what constitutes ‘positive relationships’ and whether what is ‘positive’ changes over time and in different circumstances.”

Opiskelijan ja työelämän odotusten suhteessa voisi soveltaa kritiikkiä, jota Griffin ja Cole (1984, 62; ks myös Engeström 1995, 93) esittävät lapsen oppimisen klassisia määritelmiä kohtaan. He toteavat, että aikuisten käsitykset siitä, mitä lapsen on opittava ja millaista kehitys on, otetaan usein itsestään selvinä interventioiden ja tutkimuksen lähtökohdaksi. Heidän mielestään aikuisten viisaus ei kuitenkaan välttämättä tarjoa lapsen kehityksen teleologiaa – niitä oppeja ja käsityksiä, jotka ovat lapsen kehityksen kannalta keskeisiä. Sen sijaan lapsen lähikehityksen vyöhyke tulisi nähdä dialogina lapsen ja hänen tulevaisuutensa välillä eikä dialogina lapsen ja aikuisen menneisyyden välillä. Samaan tapaan voisi ajatella, että ammattiin opiskelevan viestintäosaamisen kehittymisen kannalta on olennaista dialogi oppijan ja hänen tulevaisuutensa välillä eikä oppijan ja työelämän menneisyyden välillä. Näin ollen oppijan omat käsitykset siitä, millaisena hän työelämän viestinnän kokee ja mihin suuntaan sitä osaltaan muokkaa, olisivat hänen oppimisensa kannalta olennaisempia kuin työelämän – usein jo menneen ajan viestinnän osaamistarpeisiin kohdistuvat – odotukset. Tällöin olennaista on tarkastella sitä, miten yksilöt käsittävät työn tekemisen viestinnän näkökulmasta ja millaisia merkityksiä viestinnän ja työn suhteelle annetaan. Tutkimuksen seuraavassa luvussa tarkastellaan yksilöiden – viestinnän opettajien, ammattikorkeakouluopiskelijoiden ja erityisesti työelämässä toimivien – käsityksiä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta.

5 VIESTINTÄ- JA AMMATTIOSAAMISEN SUHDE

5.1 Viestinnän osaamislistoista merkityksiin

Tutkimuksen edellisestä luvusta, jossa pyritään luomaan kuvaa tämän päivän työelämästä ja viestinnän kytkeytymisestä työelämäkontekstiin, saa viitteitä siitä millaiseen työelämään koulutuksesta valmistuneet siirtyvät. Yhteiskunta ja työelämä edellyttävät yksilöltä viestinnällisiä valmiuksia, joita on kuvailtu vaihtelevin ja kirjavin käsittein. Suomessa ja muualla maailmassa on tehty lukuisia tutkimuksia, selvityksiä ja raportteja siitä, millaisia taitoja alati muuttuva ja kehittyvä työelämä yksilön osaamiselta vaatii. Erilaisten tutkimusten, sivistysbarometrien ja tulevaisuuden ennusteiden perusteella nykyisessä työelämässä yksilöltä vaaditaan muun muassa kykyä toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Olennaista ei ole niinkään se, että lisättäisiin viestinnän määrää (Zimmermann ym. 1996), vaan se, miten viestinnän merkitys ymmärretään ammattiosaamisessa ja miten parannetaan jo olemassa olevan viestinnän laatua.

Useissa tutkimuksissa on eri aikoina niin laajasti kuin yksityiskohtaisestikin määritelty ja eritelty niitä erilaisia ja -tasoisia viestintätaitoja, joita kulloisetkin ammatit ja ammattikontekstit yksilöltä vaativat. Merkillepantavaa on se, että viestintäosaamisen vaatimukset eivät työelämäkeskustelussa ole viimeisten vuosikymmenien kuluessa suurestikaan muuttuneet. Työhön tulevalta edellytetään yleensä suullisen ja kirjallisen raportoinnin taitoja, motivointi- ja suostuttelutaitoja, interpersonaalaisia taitoja, haastattelutaitoja ja pienryhmässä tarvittavia ongelmanratkaisutaitoja (ks esim. DiSalvo 1980; Hughes & Large 1993). Edelleen, useissa työelämän viestintätaitoja käsittelevissä tutkimuksissa korostetaan kuuntelemisen taitojen merkitystä. Kuuntelemisen taidoilla on todettu olevan yhteyttä työelämään sijoittumiseen ja uralla etenemiseen. (Ks. esim. Sypher, Bostrom & Seibert 1989; Willmington 1989.) Cunningham (1991, 71) on puolestaan koonnut yhteen niitä taitoja, joita ajatellaan vaadittavan yrityksen johtotehtävissä toimivilta. Tällaisia taitoja ovat interpersonaaliset taidot (esimerkiksi puhelinviestintä), omaan persoonaan liittyvät taidot (esimerkiksi aloitekyky), liikkeenjohdolliset taidot (esimerkiksi kirjoittamistaito) ja johtajuuteen liittyvät taidot (esimer-

kiksi neuvottelutaidot).

Myös Maes, Weldy ja Icenogle (1997) kartoittivat tutkimuksessaan johtajien mielipiteitä, ja tulokset osoittivat, että suullisen viestintäkompetenssin alueelta (oral communication competency) erityisesti ohjeiden seuraamista (following instructions), kuuntelemis-, keskustelu- ja palautteen antamisen taitoja pidettiin tärkeimpinä taitoina työelämään tuleville. Lisäksi korostettiin ongelmanratkaisutaitoja ja motivaatiota. Dannels (2001, 154) on hyvinkin yksityiskohtaisesti koonnut konkreettisia viestinnällisen osaamisen alueita, joiden nähdään olevan keskeisiä insinööreille ja kaupallisen alan ammattilaisille. Insinöörin keskeisinä viestinnällisen osaamisen alueina pidetään suunnitelmien esittämistä tiimeissä, kolmen minuutin etenemisraporttia, päätöksentekoa ryhmässä ja viiden minuutin posteriesittelyä. Kaupallisella alalla puolestaan pidetään keskeisenä hallintoeselvitusten antamista (management review), asiakashaastatteluja tai konsulttiesityksiä.

Näissä erilaisissa ja lukuisissa työelämän viestinnällisiä vaatimuksia kuvaavissa tarve- ja taitojaotteluissa hankaluutena on se, että ne *jäävät usein pirstaleisiksi vaatimus- ja tilannelistoiksi*. Niissä kuvaillaan paljon irrallisia, erillisiä työssä mahdollisesti eteen tulevia taitoja ja tilanteita, joihin oppijaa valmennetaan tai joita työelämän ajatellaan yksilöltä edellyttävän. Jaotteluja voi tulkita jopa niin, että viestintä on jotain ammattiosaamisen päälle liimattavaa osaamista – niistä ei käy ilmi viestintä- ja ammattiosaamisen suhde, eikä tätä suhdetta mitenkään problematisoida. Niissä ei myöskään esimerkiksi osoiteta erillisiksi lueteltujen viestintätaitojen yhtymäkohtia, päällekkäisyyksiä, sovellettavuutta tai sitä, missä eri taidot ja osa-alueet tukevat toisiaan. Vaikka tiedämme, että monet työelämän kontekstit vaativat yksilöltä viestintäosaamista (esim. tiimit, verkostot), ei työelämän viestintää koskevissa tutkimuksissa ole paljoakaan pohdittu sitä, millaiset tekijät, piirteet tai ominaisuudet näissä erilaisissa työelämän konteksteissa mahdollisesti korostavat viestinnän merkitystä. Viestintäkonteksteja ja taitoalueita eriteltäessä on lisäksi tärkeää tiedostaa, millainen merkitys esimerkiksi kullakin viestinnän osa-alueella on yksilön ammatti-identiteetissä ja koko ammatillisessa viestintäprosessissa.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaiseksi ammattikorkeakoulusta valmistuneet sekä ammattikorkeakoulun viestinnän opettajat ja opiskelijat ymmärtävät viestinnän ja ammattiosaamisen suhteen ja millä tavalla he tätä suhdetta kuvaavat. Tutkimuksessa pohditaan erityisesti niitä merkityksiä, joita yksilöt itse – viestintäosaamisen kysymysten parissa toimivat työntekijät sekä opiskelijat ja opettajat – viestinnälle antavat ammattiosaamisen yhteydessä. Luvuissa 5.2–5.4 pohditaan viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta: millaisia jäsenyyksiä ja ulottuvuuksia viestintäosaaminen saa, kun sitä tarkastellaan suhteessa yksilön ammattiosaamiseen.

5.2 Viestintä- ja ammattiosaaminen hierarkiasuhteena

Näyttää siltä, että opettajat, opiskelijat ja valmistuneet kokevat viestinnän olennaiseksi osaksi työtä ja ammattiosaamista, mutta kun kuvataan viestinnän merki-

tystä työssä, on tyypillistä asettaa viestintä- ja ammattiosaaminen keskenään jonkinlaiseen hierarkiaan tai tärkeysjärjestykseen.

Sekä opettajat että opiskelijat jäsentävät viestinnän tärkeyttä tai merkitystä työnkuvan ja työtehtävien kautta. Tällöin viestinnän merkitystä kuvataan erilaisen viestintää vaativien tilanteiden ja tehtävien kautta, joita työelämässä tiedetään tai arvellaan olevan. Näissä viestintää vaativien työtehtävien tai tilanteiden kuvauksissa korostuvat erityisesti ryhmätaidot (”joka firmassa on viikkopalaveri tai päivittäinkin saattaa olla”) ja esiintymistäidot (”kumminkin joudut joukon eteen työmaalla”, ”voidaan yrityksen edustajana lähettää johonkin puhumaan”). Tiettyjen työtehtävien koetaan vaativan enemmän viestintäosaamista kuin toisten (”henkilöstöpäällikön pitää osata kommunikoida alaistensa kanssa”, ”jos on vaan konttorirootta ei tarvii viestintää”). Viestinnän merkitystä hahmotetaan myös niin, että työtehtäviä eritellään esimerkiksi suorittavan työn ja viestintää vaativan työn mukaan. Tällöin esimerkiksi koetaan, että kaiken tuotantoprosessin tai suorittavan työn ulkopuolella olevan toiminnan oleellisin sisältö on viestinnällistä. Viestinnän ja ammattiosaamisen suhdetta työnkuvan ja ammatin kautta jäsentävät ovat saaneet vahvistusta viestinnän tärkeydelle yleensä työelämän taholta. Opiskelijat ovat kuulleet viestinnän merkityksestä usein esimerkiksi oppilaitoksesta valmistuneilta ja opettajat työelämän edustajilta.

Opettajien kuvaukset viestintä- ja ammattiosaamisen hierarkkisuuudesta ovat esimerkiksi seuraavanlaisia:

- viestintäosaaminen ensisijaisen tärkeä tai tasavertainen suhteessa ammattiosaamiseen,
- viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta vaikea jäsentää tai
- ammattiosaaminen on tärkein.

Opettajien merkityksenannoissa viestinnän ja ammattiosaamisen hierarkiasuhdetta kuvaa ensinnäkin se, että opettajat pitävät viestintää joko *ensisijaisen tärkeänä tai tasavertaisena* suhteessa ammattiosaamiseen. Suurin osa opettajista on sitä mieltä, että viestinnällä on erittäin suuri merkitys ammattitaidon kannalta (”valtavan suuri merkitys”, ”järkyttävän iso”, ”avainasemassa”). Viestinnän merkitystä ammattiosaamisen kannalta kuvaillaan ensinnäkin niin, että viestintä on ammattitaidon lähtökohta. Tällöin opettajat luonnehtivat viestinnän merkitystä sanomalla, että viestintäosaaminen on ”pohjana kaikelle”, se on ”ykköstitaito, kaiken lähtökohta”, ”aivan siellä kärjessä, ykkönen kolmonen ehkä, kakkonen kolmonen” tai viestintään liittyvä osaaminen on ”ennen niitä ammatillisia taitoja”. Sen sijaan osalle opettajista *viestinnän hahmottaminen ammattiosaamisen alueeksi on vaikeaa* (”en osaa sanoa mitä se ammattitaidossa ois”, ”puhumisen puolelta en osaa sanoa, pitää varmaan olla ihan selkeä, hyvä puhekin”). Opettajien merkitysenkuvauksissa viestinnän ja ammattiosaamisen hierarkiasuhdetta kuvaa myös se, että *ammattiosaaminen asetetaan viestintäosaamista tärkeämmäksi*. Tällöin nähdään, että varsinainen ammattitaito luo yksilön osaamiselle pohjan ja viestintä tukee tätä osaamista. Tämä käy esille seuraavasta opettajan kommentista.

H Millanen merkitys viestinnällä on opiskelijoiden ammattitaidossa?
 OPE8 [- -] Tottakai se on kaikkeist tärkeintä, että siellä on se insinööritaito takana. Siis kaikessa mitä, puhut tai kirjotat mitä tahansa niin, eihän, sehän on ihan pelkkää löpinää jos ei siellä oo sitä ammattitaitoo takana.

Myös *opiskelijoiden* käsitykset viestinnän tärkeydestä ammattiosaamisessa vaihtelevat. Opiskelijoiden kuvaukset viestintä- ja ammattiosaamisen hierarkkisuuudesta ovat esimerkiksi seuraavanlaisia:

- viestintäosaaminen ensisijaisen tärkeä ammattiosaamisen kannalta,
- viestintäosaaminen on hyödyllinen, mutta ei välttämätön tai
- ammattiosaaminen on tärkein.

Osa opiskelijoista liittää viestintäosaamisen olennaiseksi osaksi omaa ammattiosaamistaan ja kokee *viestinnän olevan ensisijaisen tärkeä* ammattiosaamisen kannalta ("hommasta ei tuu yhtään mitään jos ei ole viestinnällisiä valmiuksia"). Opiskelijoiden merkityksen kuvauksissa viestinnän ja ammattiosaamisen hierarkiasuhdetta kuvaa myös se, että viestintäosaamisesta *koetaan olevan hyötyä*, mutta se ei ole ammatin hallinnan kannalta elinehto. Tällöin opiskelijat esimerkiksi kuvailevat viestinnän merkitystä seuraavasti: "on varmasti hyötyä, mutta ilman viestinnän opetusta selviäis siltikin", "ei siitä voi narahtaa tai jäädä kiikkiin", "pääomaa minkä kanssa voi ratsastella". Ihmisten kanssa toimeen tulemista pidetään luonnollisena asiana eikä sitä välttämättä koetakaan opittavan koulussa. Niin ikään osa opiskelijoista korostaa oman alan *ammattiosaamisen merkitystä* ("ensin katsotaan mikä on ammattitaito"). Esimerkiksi seuraava opiskelijoiden keskustelu havainnollistaa teknisen alan opiskelijoiden erilaisia näkemyksiä viestinnän merkityksestä työelämässä:

H Mitä teidän mielestä työelämä odottaa teiltä viestinnällisesti?

[aluksi opiskelijat kertovat, että odotukset viestinnän suhteen ovat lisääntymässä, yksi opiskelija on eri mieltä]

OPI15 Nii miusta tuntuu että toi suullinen viestintä ei varmasti paljon paina siellä jossain numeroitten [puhuu todistuksesta] joukossa, meille annetaan tietokone eteen ja nyt rupeet laskeen teräsrakenteista viiskyt kerroksista pilvenpiirtäjää, paljonko siinä tarvii kaverille, että hei nyt mä tuun puhuu sulle, kyllähän sitä pitäs nyt kattoo että tulokset on oikein.

OPI13 Niin no kyllähän siinäki tietysti jos puhutaan nyt tästä rakennusalaista niin miun mielestä tarvii, että pitäähän siun niitten muitten tahojen, että eihän se yks äijä tee sitä koko pilvenpiirtäjää, pitäähän sen neuvotella paljon niinku esimerkiks mimmosii [OPI15 Siin työporukka laitetaan kasaan]...ja siinä tarviit sitä viestintää.

OPI15 Nii, mutta tarviinks mä sellasta viestintää, sehän on kaveri tai paras, ei, työkaveri, mutta siis joskushan mä sullekin puhun, en mä tarvii suullista viestintää, että ahaa nyt mä puhun [sanoo opiskelija 13:n nimen ja nauraa].

OPI13 Nii mut sehän just on sitä viestintää.

OPI15 Väännetäänhän me jotain projektii, me ollaan ryhmissä.

OPI13 Nii, no se on just sitä viestintää.

OPI15 Ei se oo sellasta, se ei oo sellasta viestintää mitä täällä tehään että me ollaan, en mä osaa selittää sitä eroo mutta kumminkin.

Valmistuneiden käsityksiä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta mitattiin likert-asteikkoon perustuvilla kysymyksillä ja avoimilla kysymyksillä. Likert-osioista muodostetut summamuuttujat on järjestetty taulukkoon 15 keskiarvojen suuruuden mukaan (asteikossa 1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä). Taulukossa on summamuuttujien vertailun vuoksi mukana myös "oman koulutuksen arviointi" -niminen summamuuttuja (koulutusta käsitellään luvussa 6).

TAULUKKO 15 Valmistuneiden käsityksiä viestinnän merkityksestä ammattiosaamisessa mittaavien summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat

Summamuuttuja	ka	s
Viestintäosaamisen merkitys menestymisessä ja urakehityksessä	3.98	.70
Viestintäosaamisen merkitys työyhteisössä vaikuttamisessa	3.86	.74
Viestinnällisten työtehtävien motivoivuus	3.84	.84
Viestintäosaamisen sosiaalinen merkitys	3.74	.73
Viestintäosaamisen olennaisuus / epäolennaisuus työssä	3.65	.72
Oma viestintäosaaminen	3.41	.79
Viestintäosaamisen arvostus ja asema	3.41	.70
Viestintä ydin-, reunaosaamista	3.27	1.02
<u>Työyhteisön viestintäosaaminen</u>	<u>3.02</u>	<u>.84</u>
Oman koulutuksen arviointi	3.01	.95

Myös valmistuneet kokevat viestintäosaaminen olennaiseksi osaksi työtä ja ammattiosaamista. Myös heidän viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavissa käsityksissään ja arvioinneissaan on tyypillistä asettaa viestintä- ja ammattiosaaminen keskenään hierarkiasuhteeseen. Seuraavaan taulukkoon (taulukko 16) on viestintäosaamisen olennaisuutta ja epäolennaisuutta mittaavasta summamuuttujasta ja väittämistä koottu valmistuneiden arviot siitä, kuinka olennaiseksi viestintäosaaminen omassa työssä koetaan.

TAULUKKO 16 Viestinnän olennaisuus ja epäolennaisuus työssä valmistuneiden arvioimana (tähdellä* merkitty osio on käänteinen ja keskiarvossa käänteisyys on otettu huomioon)

	(N = 268–270)	
Summamuuttuja	ka.	s
Viestintäosaamisen olennaisuus / epäolennaisuus työssä	3.65	.72
Väittämä		
Koen, että oman työni tulokset pohjautuvat viest. osaam.	3.44	1.03
Oman osaamiseni saattaminen työyhteisön yhteiseen käyttöön tapahtuu viestinnällisin keinoin	3.72	.96
Koen, että viestintätaidot ovat työni tekemisen kannalta välttämättömiä	4.11	.96
Oma ammattitaitoni toteutuu pitkälti viestinnän avulla	3.17	1.06
Työni ei edellytä erityistä viestinnällistä osaamista *	3.89*	1.08
Mielestäni on olennaista tietää, mitä ovat ammattitaitoni viestinnälliset ulottuvuudet	3.54	.90

Enemmistö ammattikorkeakoulusta valmistuneista (N = 270) on sitä mieltä, että työn tulokset pohjautuvat viestinnälliseen osaamiseen (57,8%, f = 156), oman osaamisen saattaminen työyhteisön yhteiseen käyttöön tapahtuu viestinnällisin keinoin (68,1%, f = 184) ja viestintätaidot ovat työn tekemisen kannalta välttämättömiä (81,5%, f = 220). Sen sijaan käsitykset vaihtelevat runsaasti, kun arvioidaan ammattitaidon toteutumista viestinnän avulla. Valmistuneista (N = 270) 42,4% (f = 114) on sitä mieltä, että heidän ammattitaitonsa toteutuu pitkälti viestinnän avulla. Vastaavasti 57,6% (f = 155) valmistuneista ei joko osaa sanoa tai on väitteen kanssa eri mieltä. Edelleen käsitykset vaihtelevat arvioitaessa, onko olennaista tietää, mitä ammattitaidon viestinnälliset ulottuvuudet ovat: noin puolet

(52,6%, $f = 141$) on väitteen kanssa samaa mieltä, ja toinen puoli (47,4%, $f = 127$) valmistuneista ($N = 268$) on eri mieltä tai ei osaa ilmaista kantaansa.

Viestintä- ja ammattiosaamisen hierarkkisuus tulee esille myös valmistuneiden arvioissa viestintäosaamisen sijoittumista joko ammattitaidon ytimeen tai reuna-alueelle. Taulukkoon 17 on koottu viestinnän ydin- ja reunaosaamista mittaavan summamuuttujan ja väittämien keskiarvot ja -hajonnat.

TAULUKKO 17 Viestintä ammattiosaamisen ydin- ja reunaosaamisena valmistuneiden arvioimana (tähdellä* merkitty osio on käänteinen ja keskiarvossa käänteisyys on otettu huomioon)

Summamuuttuja	(N = 270)	
	ka.	s
Viestintä ydin- tai reunaosaamista	3.27	1.02
Väittäjä		
Viestintä on ns. ylimääräistä osaamista omassa työssäni*	3.36*	1.30
Viestintään liittyvä osaaminen on ammattitaitoni ydinaluetta	3.18	1.19

Arvioitaessa viestintäosaamisen sijoittumista ammattiosaamisen ytimeen tai reunaan vastaajien mielipiteet jakautuvat lähes kahtia. Vaikka viestintää pidetään yleisesti tärkeänä osana ammattitaitoa, sitä ei välttämättä koeta ammattitaidon ytimeksi. Yli puolet (52,2%, $f = 141$) valmistuneista ($N = 270$) kokee, että viestintään liittyvä osaaminen ei ole heidän ammattitaitonsa ytimessä tai ei osaa määrittellä mielipidettään. Tätä havainnollistavat esimerkiksi seuraavat valmistuneiden maininnat:

VAL134 En tarvitse työssäni juuri ollenkaan viestinnällistä osaamista.

VAL404 Viestinnällä ei kovin suurta painoarvoa tällä hetkellä.

Vastaavasti hieman vajaa puolet (47,8%, $f = 129$) valmistuneista kokee, että viestintään liittyvä osaaminen on ammattitaidon ytimessä. Tämä tulee selkeästi esille esimerkiksi seuraavista kommentteista:

VAL044 Tietotekniikan alalla ei ole tehtävää, jossa ko. taitoja ei tarvittaisi!
Eli kaikki työtehtäväni vaativat viestintää, kaikissa viestinnän muodoissa!

VAL296 Vaikka olen tietotekniikkakouluttaja, vastasin edellä että viestintätaidot ovat työssäni tietotekniikkataitoja tärkeämpiä.

Ikä näyttäisi olevan yhteydessä siihen, missä määrin viestintä koetaan ammattiosaamisen ydinalueeksi. Vanhemmat työntekijät arvioivat viestintäosaamisen sijoittumista ammattiosaamisen ytimeen myönteisemmin kuin nuoremmat. Työssäolovuosilla ei sen sijaan näyttäisi olevan yhteyttä arviointeihin. Viestintää ammattiosaamisen ydinalueena koskevassa väittämässä keskiarvojen ero kahden ikäryhmän välillä (T-testi) on tilastollisesti melkein merkitsevä (taulukko 18).

TAULUKKO 18 Viestinnän sijoittumista ammattiosaamisen ytimeen mittaavan väittämän keskiarvojen erot valmistuneilla ikäryhmittäin

Väittäjä	(N = 270)			sig.
	ikä	f	ka.	
Viestintään liittyvä osaaminen	22-26 v	132	3.03	.041
on ammattitaitoni ydinaluetta	yli 27 v	138	3.33	

Vaikka viestintäosaamista ei välttämättä sijoiteta ammattiosaamisen ytimeen, koetaan viestinnällä kuitenkin olevan suuri merkitys uralla etenemisen ja työssä menestymisen kannalta, ja viestintää vaativat työtehtävät koetaan motivoiviksi (taulukko 19). Kaikkia kymmentä summamuuttujaa vertailtaessa viestinnällä koetaan olevan eniten merkitystä työssä menestymisen ja uralla etenemisen kannalta. Niinikään motivoituneisuutta mittaava summamuuttuja saa valmistuneilta kolmanneksi myönteisimmän arvion. Enemmistö valmistuneista (N = 269–270) näkee, että viestintätaidot ovat vaikuttaneet merkittävästi työn saantiin (62,5%, f = 168), viestinnällä on ollut merkitystä työssä menestymiselle (85,2%, f = 229) ja uralla etenemiselle (77,8%, f = 210). Enemmistö valmistuneista pitää viestinnällistä osaamista vaativia työtehtäviä kiinnostavina (64,1%, f = 173) ja motivoivina (76,2%, f = 205).

TAULUKKO 19 Viestintäosaamisen merkitys menestymisessä ja urakehityksessä sekä viestinnällisten työtehtävien motivoivuus valmistuneiden arvioimana (tähdellä* merkitty osio on käänteinen ja keskiarvossa käänteisyys on otettu huomioon)

Summamuuttuja	(N = 269–270)	
	ka.	s
Viestintäosaamisen merkitys menestymisessä ja urakehityksessä	3.98	.70
Viestinnällisten työtehtävien motivoivuus	3.84	.84
Väittäjä		
Omat viestintätaitoni vaikuttivat merkittävästi työn saantiini	3.70	1.04
Viestinnällä on merkitystä omassa työssä menestymiselleni	4.18	.86
Viestinnällinen osaaminen auttaa minua etenemään urallani	4.04	.96
Pidän viestinnällistä osaamista vaativia työtehtäviä kiinnostavina	3.65	.98
Viestintää vaativat työtehtävät eivät motivoi minua*	4.02*	.95

Viestintä- ja ammattiosaamisen hierarkiasuhde tulee esille myös siinä, miten valmistuneet arvioivat viestintäosaamisen arvostusta ja asemaa työyhteisössä. Vaikka viestinnällistä osaamista tai viestinnällisiä työtapoja toisaalta arvostetaan työyhteisön toimintakulttuurissa, niitä ei kuitenkaan aina erityisemmin korosteta tai vaadita erikseen (ks. taulukko 20). Viestintäosaamisen arvostusta ja asemaa työyhteisön toimintakulttuurissa mittaavan summamuuttujan keskiarvo on kaikkiaan kymmenestä summamuuttujasta kuudenneksi suurin.

TAULUKKO 20 Viestintäosaamisen arvostus ja asema valmistuneiden arvioimana

Summamuuttuja	(N = 268–270)	
	ka.	s
Viestintäosaamisen arvostus ja asema	3.41	.70
Väittäjä		
Työyhteisössäni arvostetaan viestinnällistä osaamista	3.89	.92
Korostan usein työpaikallani viestinnällisen osaamisen tärkeyttä	2.72	1.16
Monet ideat työpaikallani kehittyvät yhteisen keskustelun tuloksena	3.54	1.07
Työyhteisössäni vaaditaan työntekijöiltä hyviä viest. valmiuksia	3.50	1.01

Runsas enemmistö (73,7%, $f = 199$) valmistuneista ($N = 270$) kokee, että heidän työyhteisössään arvostetaan viestinnällistä osaamista. Samalla kuitenkin lähes saman verran (73,9%, $f = 199$) valmistuneista ($N = 269$) ei korosta työpaikalla viestinnällisen osaamisen tärkeyttä tai ei osaa sanoa asiasta mielipidettään. Enemmistö (60,1%, $f = 161$) valmistuneista ($N = 268$) kokee, että ideoita syntyy yhteisissä keskusteluissa. Sen sijaan arviot jakautuvat lähes puoliksi arvioitaessa sitä, vaaditaanko työyhteisössä työntekijältä hyviä viestinnällisiä valmiuksia. Hieman yli puolet (54,9%, $f = 147$) valmistuneista ($N = 268$) kokee, että työyhteisössä vaaditaan hyviä viestinnällisiä valmiuksia, ja vastaavasti hieman vajaa puolet (45,1%, $f = 121$) on asiasta eri mieltä tai ei osaa sanoa kantaansa.

5.3 Viestintäosaaminen ammattiosaamisen ääri rajoilla

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta tarkasteltaessa tässä tutkimuksessa pohditaan myös sitä, millaisia tekijöitä tai piirteitä liittyy sellaisiin työelämän konteksteihin, joissa viestintäosaamisen merkityksen koetaan korostuvan. Mitä ovat viestinnällisesti herkäät tai viestintää korostavat ammatilliset yhteydet työelämässä, millaisia merkityksiä tämänkaltaisille viestinnällisesti herkille tilanteille mahdollisesti annetaan, ja millaiset tekijät tai piirteet näissä tilanteissa edesauttavat viestintäosaamisen korostumista?

Niin sanottujen kriittisten tilanteiden ja kokemusten tutkimuksella voidaan saada esiin yksilön ammattiosaamisen rajoja (ks. Kivinen 1998, 78). Tällöin on tosin otettava huomioon, että työyhteisön viestinnällisesti herkkiä konteksteja ja tilanteita arvioitaessa saattaa olla hyvin sattumanvaraista, mitä ihminen muistaa, kun sitä erikseen kysytään tai pyydetään kuvailemaan. Voi olla, että ihminen muistaa juuri poikkeuksellisia tai muulla tavoin erikoisia tapahtumia. On kuitenkin perusteltua olettaa, että viestinnälle ilmiönä on ominaista, että se huomataan herkimmin ja siihen kiinnitetään huomiota juuri silloin, kun toiminta tai tilanne poikkeaa normaalista. Meillä on tapana "huomata" hiljainen tieto silloin, kun rutiininomaisiin toimintoihin tulee yllätyksiä - silloin näemme asiat uudella tavalla (Motley 1992, 307; Schön 1988, 26).

Näyttäisi siltä, että vaikka viestintä on jollakin tasolla lähes aina läsnä yksilön arkipäivän työruutiineissa, viestintäosaamisen merkitys kuitenkin korostuu tietynlaisten tapahtumien tai toimintojen yhteydessä. Tämänkaltaisia tapahtumia tai toimintoja ovat esimerkiksi erilaiset ammatillisesti haasteellisiksi koetut

työtilanteet, työpaikalla kohdatut ongelma- ja muutostilanteet sekä yleensä poikkeamat normaaleista työrutiineista. Tämä tulee selkeästi esille ammattikorkeakoulusta valmistuneiden (N = 106) kuvatessa kokemuksiaan niistä tilanteista, tapahtumista ja asioista, joissa he ovat kokeneet viestinnän olleen merkittävässä asemassa tai tehtävässä (ks. liite 1 osio 50, episodimenetelmä). Viestinnällisesti merkityksellisiksi koettuja tapauksia kuvaavista maininnoista (N = 178) muodostettiin kaikkiaan kuusi sisältöluokkaa. Sisältöluokat sekä niiden frekvenssit ja prosenttijakaumat on koottu taulukkoon 21.

TAULUKKO 21 Valmistuneiden kokemat viestinnällisesti merkittävät työelämän yhteydet

Viestinnän merkityksellisyys korostuu	(N = 178)		(N = 106)
	f	% maininnoista	% vastaajista
Ammatillisesti haasteellisissa yhteyksissä	56	31,5	52,8
Ongelmatilanteissa	46	25,8	43,4
Informaation kulkuun liittyvissä yhteyksissä	44	24,7	41,5
Muutostilanteissa	14	7,9	13,2
Kulttuurien kohtaamisissa	13	7,3	12,3
Ammattiin sosiaalistumisessa	5	2,8	4,7
Yhteensä	178	100,0	167,9

Viestinnällisesti merkittäviä tapauksia tai tilanteita koskevien mainintojen (N = 178) perusteella yli puolet (52,8%, f = 56) vastaajista (N = 106) kokee, että viestintäosaaminen korostuu *erilaisissa ammatillisesti haasteellisissa ja vaativissa tilanteissa*. Ammatillisesti haasteellisiksi koetaan esimerkiksi erilaiset vaativat koulutus- ja päätöksentekotilanteet, nopeita ratkaisuja ja vastuunottamista (esim. investoinnit, asiakkaan hankinta) edellyttävät tapahtumat tai työpaikan kompleksisten ihmisuhteiden hoitaminen (esim. sovittelijana toimiminen), vaikeiden asiakkaiden kohtaaminen tai työnhakuun liittyvät tilanteet (esim. työhaastattelut). Esimerkiksi seuraava valmistuneen kommentti kuvastaa ammatillisesti haasteellista tapahtumaa, jossa viestinnällisellä osaamisella on koettu olevan erityistä merkitystä:

VAL287 Ison projektikaupan myyntineuvottelut ostajan edustajan kanssa. Koska suuri tavaraerä oli menossa Venäjälle laajalle alueelle, oli ostajan ehdoton vaatimus että logistiset asiat olivat kaikinpuolin kunnossa ja asiapaperit tilaajan haluamilla varsin yksityiskohtaisilla tiedoilla varustettuina. Koko projektin hoitaminen alusta loppuun kesti useita kuukausia ja sisälsi useita neuvotteluja asiakkaan kanssa sekä henkilökohtaisesti että puh/fax/e-maililla. Mielestäni tässä kaupankäyntitilanteessa tarvitsin kaiken mahdollisen ammatillisen ja viestinnällisen osaamiseni. Monin paikoin kokemus kasvoi roimasti, koska asioiden selvittäminen / järjestely koski uusia, aiemmin tekemättömiä töitä. Projektin onnistuminen kaikin puolin kunnialla antoi mielihyvän tunteen ja loi uskoa omiin kykyihin.

Niinikään suuri osa vastaajista (N = 106) kokee viestinnän merkityksellisyyden korostuvan *työhön liittyvissä ongelmallisissa tilanteissa* (43,4 %, f = 46) ja *informaation kulkuun liittyvissä yhteyksissä* (41,5%, f = 44). Viestinnän merkityksellisyyttä korostavat ongelmatilanteet ovat erilaisia konflikti- tai kriisitilanteita, väärinkäsityksiä, epäselvyyksiä tai muulla tavoin kielteiseksi koettuja, odottamattomia tai vaikeita, jopa työpaikkakiusaamiseen liittyviä tilanteita. Viestinnän merkityksellisyyttä informaation kulussa puolestaan korostavat esimerkiksi hajautetut organi-

saatiot, jolloin toimiva tiedonkulku koetaan viestinnällisesti haasteelliseksi. On myös hyvin tyypillistä, että ongelmallisiksi koetut tilanteet liittyvät usein juuri informaation kulun ongelmiin työpaikalla – tieto tulee työntekijöille liian myöhään, informaatio on epäselvää, tiedon esittämistapa koetaan autoritääriseksi "saneluksi", tietoa "pimitetään" tai palautetta on vaikea antaa tai ottaa vastaan. Palautteen vastaanottamisen ongelmallisuutta hajautetussa organisaatiossa kuvastaa seuraava työntekijän kommentti:

VAL028 Yritys on fyysisesti kahdessa osassa: [paikkakunnan nimi] ja [paikkakunnan nimi]. Kasvotusten oleminen jää vähäiseksi. Kaiken aikaa koko yrityksen viestinnän asiakkaalle päin on oltava samanlaista, samoista lähtökohdista. Vaikeinta on ollut henkilökunnan sisäinen viestintä, vaikeaa ottaa vastaan "toisen pään" henkilökunnan palautetta. Tämä on mieleenpainuvinta, sillä se on jokapäiväistä – yhtenäkin päivänä ei voi olettaa että vähentää viestintää. Päinvastoin!

Viestinnän merkitys näyttää korostuvan myös silloin, kun *työyhteisössä kohdataan muutoksia*. Tällaisia muutoksia ovat esimerkiksi fuusioituminen, yhtiöittäminen, irtisanomiset, lomautukset, työtehtävien uudelleen organisointi tai uuden toimintatavan (esim. prosessijohtaminen), tuotteen tai välineen (esim. tuotantokone, tietokoneohjelma tai tietojärjestelmä) käyttöönotto. Viestinnällisesti merkittäviä tapauksia tai tilanteita koskevien mainintojen perusteella 13,2 % (f = 14) vastaajista (N = 106) kokee, että viestintäosaaminen korostuu sellaisissa yhteyksissä, kun tilanne työpaikalla jollakin tavalla muuttuu. Kuten ongelmatilanteissa myös muutostilanteissa informaation kulun merkitys korostuu. Työyhteisön muutostilanne ja ongelmallisuus informaation esittämistavassa tulee esille seuraavassa valmistuneen kommentissa:

VAL133 Työpaikallani sellutehtaalla päätettiin kunnossapito yhtiöittää. Tarkoituksena oli siirtää kunnossapitohenkilöstö toimihenkilöt ja työntekijät uuteen kunnossapitoyhtiöön. Tieto ko. suunnitelmasta oli huhuina liikkeellä jo ennen virallista tiedotusta. Negatiivisia huhuja lähti heti liikkeelle ja koko hyvä asia/toiminnan järjeistäminen sai mustan maineen. Autoritäärinen ja temperamenttinen tehtaanjohtaja ilmoitti yhtiöittämisestä ilmoitustaululla paperilla, luottamusmiehille sähköisellä ilmoitustaululla muutama päivä ennen joulua 2000. Tieto otettiin vastaan melkein kuin lopputili. Sitä pidettiin saneluna ylhäältä. Tiedotteessa ei eritelty ketä tai mitä ammattiryhmiä yhtiöittäminen koski ja mitkä on seuraamukset. Mielestäni huono viestintä oli yksi virhe joka ko. tilanteessa tehtiin. Taustalla on myös liittopeliä yms.

Vaikka erilaiset *kulttuurienväliset kohtaamiset* eivät ole läheskään kaikkien työn arkipäivää, näissä tilanteissa viestinnällisen osaamisen koetaan kuitenkin korostuvan lähinnä kulttuurierojen tai kieliongelmiin vuoksi. Kulttuurienvälisen kohtaamisen voidaan tulkita olevan toisaalta viestinnällisesti haasteellisia, toisaalta problemaattisia. Viestinnällisesti merkittäviä tapauksia tai tilanteita koskevien mainintojen perusteella 12,3 % (f = 13) vastaajista (N = 106) kokee, että viestintäosaaminen korostuu erilaisissa kulttuurien kohtaamisissa. Tämä käy esille esimerkiksi seuraavasta kertomuksesta, jossa työntekijä kuvailee kokousta venäläisten yhteistyökumppaneiden kanssa.

VAL262 Kokous venäläisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Kokous oli ensimmäisenä ja varsinaisen kokouksen jälkeen vieramme pyysivät meitä viettämään ravintolailtaa. Ilta kului venäläiseen tapaan syöden ja votkaa juoden. Olin aluksi aivan kauhuissani

ja aivan väsynyt kokouksen järjestämisestä ja sitten vielä yömyöhään kapakassa. Pomoni sanoi, että tämä on venäläisten tapa hoitaa henkilökohtaisia suhteita, jotka vaikuttavat työasioiden etenemiseen. Venäläisten kanssa on erittäin vaikea päästä minkäänlaiseen tiedonvaihtoon ilman tällaista suhdetoimintaa. Tästä ei puhuttu koulussa, mutta näin vain on, että sähköpostit ja fakit kulkevat nyt vilkkaammin kuin aiemmin. Siihen vaadittiin uhrauksena yksi työpäivän jälkeinen ilta, votkaa ja useita maljapuheita. Niin raadolliselta kuin se kuulostaakin, mutta yhteistyö on huomattavasti paljon helpompaa.

Viestinnällä nähdään olevan korostunut merkitys myös *ammattiin sosiaalistumisessa*. Sosiaalistuessaan ammattiin yksilö omaksuu työyhteisönsä merkityksiä, arvoja, taitoja, tietoja ja kulloisenkin ammatti-identiteetin (Honkonen 1997, 26). Viestinnällisesti merkittäviä tapauksia tai tilanteita koskevien mainintojen (f = 178) perusteella 4,7 % (f = 5) vastaajista (N = 106) kokee, että viestintäosaaminen korostuu erilaisissa ammattiin sosiaalistumisen yhteyksissä. Ammattiin sosiaalistuminen voi toteutua usealla eri tavalla. Sosiaalistumista voidaan kuvata esimerkiksi mukautumisena ja samastumisena annettuun tehtävään tai työn edellyttämien roolien, arvojen ja tapojen sisäistymisenä. (Ks. Rätty 1987, 124–126.) Tässä tutkimuksessa ammattiin sosiaalistumiseksi tulkitaan maininnat, joissa on kysymys yleensäkin ammatin oppimiseen liittyvistä asioista ja noviisikokemuksista sekä kokeneempien kokemuksen hyödyntämisestä ja tuesta. Viestinnän merkitys ammattiin sosiaalistumisessa käy esille seuraavasta työntekijän kulttuurien kohtaamistilannetta koskevasta kokemuksesta:

VAL068 Työkalupalaveri japanilaisen alihankkijan kanssa. Käytiin suunnittelemani osan yksityiskohtia läpi ja toimittajat nyökyttivät päätään että pystyvät valmistamaan ks. osan. Eräs vanhempi suunnittelija seurasi kuitenkin heidän käyttäytymistään ja totesi että eivät he oikeasti ole ihan varmoja. [– –] Ilman muiden kokemusta ja tukea on nuoren suunnittelijan todella vaikea tehdä oikeita johtopäätöksiä ja suunnitelmia kun joudutaan työskentelemään samasta asiasta eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.

Myös sillä, mihin työkulttuuriin yksilö sijoittuu, näyttäisi olevan yhteyttä viestinnällisesti merkittävien tapauksien kokemiseen. Viestinnällisesti merkittävien ammatillisten yhteyksien ja työkulttuuriin sijoittumisen suhdetta on kuvattu taulukossa 22. Viestinnän merkityksen kokeminen ammatillisesti haasteellisissa yhteyksissä ja muutostilanteissa on jonkin verran yleisempää merkityskeskisessä työkulttuurissa kuin toimintakeskeisessä työkulttuurissa. Sen sijaan viestinnän merkitys informaation kulkuun liittyvissä yhteyksissä näyttäisi korostuvan toimintakeskeisessä työkulttuurissa.

TAULUKKO 22 Viestinnällisesti merkittävät ammatilliset yhteydet valmistuneiden työ-
kulttuureihin sijoittumisen mukaan

työkulttuuri	toimintakeskeinen		merkityskeskeinen		toiminta-/merkitysk.				
	maininn.	vastaaj.	maininn.	vastaaj.	maininn.	vastaaj.			
viestinnällisesti merkittävät ammatilliset yhteydet	(N = 51)	(N = 31)	(N = 80)	(N = 47)	(N = 46)	(N = 27)			
	f	%	f	%	f	%			
Ammatillinen haaste	15	29,4	48,4	28	35,0	59,6	13	28,3	48,1
Ongelmatilanne	12	23,5	38,7	19	23,8	40,4	15	32,6	55,6
Informaation kulku	17	33,3	54,8	15	18,8	31,9	12	26,1	44,4
Muutostilanne	4	7,8	12,9	9	11,3	19,1	1	2,2	3,7
Kulttuurien kohtaam.	2	3,9	6,5	6	7,5	12,8	4	8,7	14,8
Ammattiin sosiaalist.	1	2,0	3,2	3	3,8	6,4	1	2,2	3,7
Yhteensä	51	100	164,5	80	100	170,2	46	100	170,3

Tulosten perusteella näyttää siltä, että viestintäosaamisen merkitys on vahvasti esillä ja se tiedostetaan erityisesti silloin, kun työskennellään tietyllä tavalla yksilön ammattiosaamisen ääri rajoilla: ammatillisesti haasteellisissa tai ongelmallisissa tilanteissa, työyhteisön kohdatessa muutoksia, kohdattaessa erilaisia kulttuureja tai oltaessa ammattiin oppimisen haasteellisessa alkuvaiheessa, ammattiin sosiaalistumisen vaiheessa. Motley (1992, 307) on eritellyt erilaisia tilanteita, joissa viestinnällisistä ratkaisuista tullaan yleensä tietoisiksi. Viestinnästä tullaan tietoisiksi erityisesti

- tilanteissa, joissa viestinnälle asetetut tavoitteet ovat jollakin tapaa konfliktissa tai kilpailutilanteessa (esim. jos viestijä haluaa samanaikaisesti sekä osoittaa tyytymättömyyttään toista viestijäosapuolta kohtaan että välttää konfliktin syntymistä),
- tilanteissa, joissa viestijä havaitsee vuorovaikutustilanteessa ei-toivottuja seurauksia (esim. väärinkäsitys, kasvojen menetys, konflikti),
- tilanteissa, joissa viestijät eivät reagoi tai voi reagoida totutulla tavalla (esim. epätavallisen pitkä tai epämukavalta tuntuva tauko keskustelussa, sanojen katoaminen tms.),
- tilanteissa, joissa viestinnän tavoite tai tilanne on erityisen outo tai muulla tavoin hankala.

Monet tutkimuksessani esille tulleista viestinnällisesti herkistä tilanteista ovat juuri Motleyn kuvausten kaltaisia haasteellisia tai kompleksisia tilanteita. Viestintä on usein ratkaisevassa asemassa sekä problemaattisten tilanteiden syntymisessä että niiden ratkaisemisessa. Työyhteisöissä huomaamme ja tiedostamme esimerkiksi eriävät mielipiteemme ollessamme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Niin ikään voimme ratkaista ongelmia ja konflikteja yleensä vain vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Viestintäosaaminen siis tulee todella punnituksi näillä ammattiosaamisen rajoilla. Schönin (1983) mukaan ammattilainen pyrkiikin etsimään ekperttiytensä rajoja erilaisissa ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa:

“The reflective practitioner tries to discover the limits of his expertise through reflective conversation with the client. Although the reflective practitioner should be credentialed and technically competent, his claim to authority is substantially based on his ability to manifest his special knowledge in his interactions with his clients. He does

not ask the client to have blind faith in a “black box”, but to remain open to the evidence of the practitioner’s competence as it emerges. For this relationship to work, however, serious impediments must be overcome. Both client and professional bring to their encounter a body of understandings which they can only very partially communicate to one another and much of which they cannot describe to themselves. Hence the process of communication which is supposed to lead to a fuller grasp of one another’s meanings and, on the client’s part, to an acceptance of the manifest evidence of the professional’s authority can only begin with nonunderstanding and nonacceptance - but with a willing suspension of disbelief.” (Schön 1983, 296.)

Samansuuntaiseen tulkintaan on tullut myös Valkeavaara (1998; 1999) tutkiessaan henkilöstönkehittäjien asiantuntijuuden luonnetta. Hänen tutkimustulostensa mukaan työyhteisön viestintään, tiedon käyttöön ja henkilöstön valmentamiseen liittyvissä yhteyksissä henkilöstönkehittäjät työskentelevät tietojensa ja taitojensa rajoilla. Kuva itsestä asiantuntijana usein rakentuukin juuri näiden haasteellisten ja ongelmallisiksi koettujen tilanteiden ja osaamisalueiden (vuorovaikutus, joustavuus) kautta.

Ammatillisessa sosiaalistumisessa viestintä voidaan ajatella toiminnaksi, jonka kautta muut ammatillisen sosiaalistumisen osatekijät pitkälti toteutuvat. Esimerkiksi keskustelemalla työstään muiden työtovereiden kanssa yksilö toteuttaa omaa ammatti-identiteettiään tai ilmentää ja konkretisoi omaa osaamistaan. Edelleen uusi työntekijä pystyy sijoittamaan itsensä työyhteisöön ja määrittelemään omaa asemaansa esimerkiksi osallistumalla työyhteisössä käytävään vuorovaikutukseen ja havainnoimalla muiden toimintaa. Kuten sosiaalistumisessa yleensä, on ammatillisessa sosiaalistumisessa myös tärkeää oppia yhteisön toimintaan kuuluvia merkityksellisiä symboleja. Esimerkiksi ammattiin liittyvän kielen ja puhetapojen oppiminen voidaan käsittää osaksi ammattiin sosiaalistumista. Tätä korostaa esimerkiksi Dannels (2001, 152): “They [students] move from an outsider to an insider through the oral communication genres relevant to the insider of the discipline.”

Ihmiset omaksuvat läpi elämänsä erilaisten sosiaalisten ryhmien käyttäytymistä ja uskomuksia ja mukautuvat niihin. Kun yksilöillä on mahdollisuus havainnoida tiettyyn toimintakulttuuriin kuuluvien jäsenten käyttäytymistä, he omaksuvat relevantin ammattikielen (jargon), imitoivat käyttäytymistä ja vähitellen alkavat toimia ympäristön normien mukaisesti. Esimerkiksi opiskelijat pystyvät hyvinkin nopeasti saamaan tuntuman siitä, mikä on sopivaa käyttäytymistä – jopa sanavalintoja myöten – tietyssä työtoiminnassa. (Brown ym. 1989, 34.) Usein ajatellaankin, että kuhunkin työyhteisöön muokkautuu ainutlaatuinen sosiaalinen todellisuus työyhteisössä käytetyn kielen tasolla. Tämä yhteinen symbolijärjestelmä auttaa työyhteisön jäseniä analysoimaan sekä työyhteisönsä todellisuutta että piilossa olevaa viestintää. Näin ollen on luonnollista, että työyhteisössä käytetty yhteinen ammattikieli luo vahvan perustan työssä toimimiselle. Alakohtainen kieli ja viestintäosaaminen voidaan nähdä yhtä moninaisena kuin ammattialan sisällötkin (ks. esim. Goodman 1985; Garside 2002.) Bakhtin (1981) puhuukin eräänlaisen sosiaalisen kielen muodostumisesta. Bakhtinin ideaa sosiaalisesta kielestä voisi tulkita niin, että yksilö puhuu erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä ikään kuin toisen sanoilla, kunnes hän “omaksuu” käytetyn kielen osaksi omaa intentiotaan:

“Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people’s mouths, in other people’s concrete contexts, serving other people’s intentions: it is from there that one must take the word, and make it one’s own” (Bakhtin 1981, 293–294).

Näin ollen voisi ajatella, että noviisivaiheessa, oppimisvaiheessa ja työhön sosiaalistumisvaiheessa viestintä voi Bakhtinin (1981) vertausta käyttäen olla tämän-tyyppistä “vatsastapuhumista” (ventriloquation): vasta-alkaja puhuu ikään kuin toisten suulla, ennen kuin omaksuu ja sisäistää ammattikielen. Laven ja Wengerin (1991, 109) mukaan ammatillisen toiminnan yhteydessä on olennaista erottaa toisistaan se, puhutaanko jostakin (talking about a practice, esim. tarinat, yhteisöön liittyvät kertomukset) vai jossakin (talking within a practice, esim. vaihdetaan toiminnan edistymiseksi tarvittavaa tietoa). Molemmilla ammatillisen puheen muodoilla voidaan nähdä oma tehtävänsä ammatillisessa sosiaalistumisessa. Ne edesauttavat sitoutumista ja yhteistoiminnan aikaansaamista (talking within) sekä tukevat yhteisöllistä muistia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (talking about). Laven ja Wengerin mukaan aitoihin toimintakäytänteisiin osallistumisen (legitimate peripheral participation) kannalta aloittelijan on olennaisempaa oppia toimintakäytänteiden vuorovaikutusta ja puhetta (learn to talk) kuin oppia puheesta (learn from talk). Ammattiin liittyvän kielen tuntemuksen lisäksi yhtä tärkeää ammattiin sosiaalistumisessa on interpersonaalinen osaaminen, sekä oman että muiden työyhteisön jäsenten viestintäkäyttäytymisen ymmärtäminen, havainnointi ja tulkinta. Aloittelijan kyky hankkia työyhteisöön liittyvää kulttuurista ja ammatillista tietoutta on osaltaan yhteydessä hänen viestintäosaamiseensa.

5.4 Viestintäosaamisen ammatilliset merkitykset

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, millaisia voivat olla viestintäosaamisen mahdolliset ilmenemismuodot ja merkitykset yksilön ammattiosaamisessa. Kysely- ja haastatteluaineistoa analysoitiin sen mukaan, millaisia merkityksiä valmistuneet, ammattikorkeakouluopiskelijat ja opettajat antavat viestintäosaamisen ja ammattiosaamisen tai -taidon suhteelle. Valmistuneet määrittivät kyselylomakkeessa, mitä viestinnällinen osaaminen heidän omassa ammattitaidossaan heille tarkoittaa (ks. liite 1 osio 14); opiskelijat ja opettajat taas kuvailivat haastatteluissa viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta. Viestintäosaamisen ilmenemismuotoja ja merkityksiä analysoitaessa valmistuneiden aineisto on ensisijaisena tarkastelun kohteena.

Yksilö toimii työelämässä hyvin moninaisissa tilanteissa, ympäristöissä ja yhteyksissä. Näin ollen viestinnän merkitys näyttää kietoutuvan yksilön työn tekemiseen monella tavoin. Valmistuneiden aineistosta hahmottuu kuusi erilaista ulottuvuutta tai mallia jäsentää viestinnän merkitystä ammattiosaamisessa. Viestintäosaaminen suhteessa ammattiosaamiseen voidaan valmistuneiden kyselyaineiston perusteella jäsentää

- informaatio- tai
- merkitysperspektiivisestä näkökulmasta,
- yhteisöllisyytenä,
- konkreettisissa yhteyksissään viestinnän muodon, välineen tai tilanteen kautta,
- normittamisena tai
- osaamisen resurssina ja voimavarana.

Myös opettajien ja opiskelijoiden voidaan tulkita jäsentävän viestintäosaamisen merkitystä suhteessa ammattiosaamiseen pitkälti samankaltaisista näkökulmista. Opettajien ja opiskelijoiden merkityksenantoa voi jaotella seuraavasti:

- viestinnällä on merkitystä yhteistyön toteutumisessa ja sosiaalisessa toiminnassa,
- viestinnällä on merkitystä menestymisen ja tulosten synnyttämisen kannalta sekä työyhteisöissä tapahtuvassa vaikuttamisessa ja vallankäytössä,
- viestinnällä on merkitystä työn saannissa ja osaamisen markkinoinnissa,
- oma osaaminen ja ammattitaito toteutuu viestinnän avulla ja
- viestintä on ajattelun väline sekä yhteisten merkitysten synnyttäjä.

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavien merkityksenantotapojen yleisyyttä analysoitiin valmistuneiden aineistosta, josta laskettiin niiden frekvenssit ja prosenttijakaumat (ks. taulukko 23).

TAULUKKO 23 Jäsennyksiä viestinnän merkityksestä ammattiosaamisessa valmistuneiden aineistosta

Viestintäosaamisen jäsennyksiä	(N = 496)		(N = 252)
	f	% maininnoista	% vastaajista
Informaatioperustaisuus	121	24,4	48,0
Yhteisöllisyys	113	22,8	44,8
Konkreettiset yhteydet	98	19,8	38,9
Normittaminen	92	18,5	36,5
Resurssi	42	8,5	16,7
Merkitysperspektiivisyys	30	6,0	11,9
yhteensä	496	100,0	196,8

Viestintäosaamista suhteessa ammattiosaamiseen ei läheskään aina jäsennetä pelkästään yhdestä näkökulmasta, vaan edellä esitetyt merkitysulottuvuudet voivat yhdistyä eri tavoin. Valmistuneiden aineistosta selvitettiin myös se, kuinka monella erilaisella tavalla edellä mainituista merkityksistä viestintäosaamista voidaan mahdollisesti jäsentää.

Viestintäosaamisen jäsennyksistä ovat hyvin moninaiset: valmistuneiden aineistosta analysoitiin kaikkiaan 41 erilaista yhdistelmää jäsentää viestinnän merkitystä ammattiosaamisessa (ks. taulukko 24). Kaikista maininnoista (496 kpl) tehdyn analyysin perusteella lähes kolmannes (28,2 %, f = 71) kaikista vastaajista (N = 252) jäsentää viestintää osana ammattiosaamista vain yhdestä merkityksenantonäkökulmasta. Tällöin tyypillisimmät tavat jäsentää viestintää ovat informaatioperustaisuus ja yhteisöllisyys. Tyypillisintä näyttäisi puolestaan olevan viestinnällisen osaamisen jäsentäminen kahdesta merkityksenantonäkökulmasta. Lähes puolet (48,4%, f = 122) kaikista vastaajista (N = 252) jäsentää viestinnän osana ammattiosaamista tällä tavoin. Tällöin tyypillisimmät yhdistel-

mät jäsenystavoissa ovat informaatioperustaisuus ja normittaminen sekä yhteisöllisyys ja viestinnän ymmärtäminen konkreettisisissa yhteyksissään (muodon, välineen ja tilanteen kautta). Noin viidennes (21,8 %, f = 55) kaikista vastaajista (N = 252) jäsentää viestinnän osana ammattitaitoa kolmesta merkityksenantokulmasta. Tyypillisin yhdistelmä on tällöin jäsentää viestintä informaatioperustaisuutena, konkreettisten yhteyksien kautta ja normittamisena. Lisäksi yhteensä vain neljän (1,6 %) vastaajan tulkittiin jäsentävän viestintää osana ammattitaitoa neljällä tavalla.

TAULUKKO 24 Valmistuneiden erilaiset tavat jäsentää viestintää osana ammattiosaamista

Viestintäosaamisen jäsentäminen / yhdistelmät		f	%	%
		(N = 71)		(N = 252)
informaatioperustaisuus		20	28,2	7,9
yhteisöllisyys		20	28,2	7,9
konkreettiset yhteydet		14	19,7	5,6
resurssi		11	15,5	4,4
normittaminen		4	5,6	1,6
merkityserustaisuus		2	2,8	0,8
yht.		71	100,0	yht. 28,2
		(N = 122)		(N = 252)
informaatioperustaisuus	+ normittaminen	26	21,3	10,3
yhteisöllisyys	+ konkreett. yhteydet	20	16,4	7,9
informaatioperustaisuus	+ konkreett. yhteydet	16	13,1	6,3
yhteisöllisyys	+ normittaminen	13	10,7	5,2
informaatioperustaisuus	+ yhteisöllisyys	12	9,8	4,8
konkreettiset yhteydet	+ normittaminen	9	7,4	3,6
yhteisöllisyys	+ resurssi	9	7,4	3,6
yhteisöllisyys	+ merkityserustaisuus	6	4,9	2,4
informaatioperustaisuus	+ resurssi	4	3,3	1,6
normittaminen	+ merkityserustaisuus	2	1,6	0,8
informaatioperustaisuus	+ merkityserustaisuus	2	1,6	0,8
muut yksittäiset yhdist. jäsentää viestintää 2 tavalla		3	2,4	1,2
yht.		122	100	yht. 48,5
		(N = 55)		(N = 252)
informaatioperust.	+ konkreett. yht. + normittaminen	13	23,6	5,2
informaatioperust.	+ yhteisöllisyys + konkr. yhteydet	6	10,9	2,4
informaatioperust.	+ yhteisöllisyys + resurssi	6	10,9	2,4
yhteisöllisyys	+ konkreett. yht. + normittaminen	5	9,1	2,0
informaatioperust.	+ normittaminen+ merkityserust.	5	9,1	2,0
informaatioperust.	+ yhteisöllisyys + normittaminen	5	9,1	2,0
yhteisöllisyys	+ konkreett. yht. + merkityserust.	4	7,3	1,6
konkreettiset yht.	+ normittaminen+ merkityserust.	2	3,6	0,8
muut yksittäiset yhdist. jäsentää viestintää 3 tavalla		9	16,2	4,4
yht.		55	100	yht. 22,0
		(N = 4)		(N = 252)
yksittäiset yhdistelmät jäsentää viestintää 4 tavalla		4	100,0	1,6
yht.		4	100,0	yht. 1,6

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan lähemmin näitä erilaisia jäsennysmalleja ja ulottuvuuksia – merkityksenantoja – joita viestintäosaamiseen osana ammattiosaamista liitetään. Viestintäosaamista tarkastellaan informaatio- ja merkityspenustaisuutena (luku 5.4.1), yhteisöllisyytenä (luku 5.4.2), konkreettisisä yhteyksisään (luku 5.4.3), normittamisena (luku 5.4.4) ja resurssina (luku 5.4.5). Lisäksi luvussa 5.4.6 tarkastellaan sitä, millä tavalla työntekijöiden antamat merkitykset viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta ja heidän työkuulttuureihin sijoittumisenä ovat mahdollisesti yhteydessä toisiinsa.

5.4.1 Viestintäosaaminen informaatio- ja merkityspenustaisuutena

Kun tulkitaan viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen kuvauksia, merkityksenannoissa on havaittavissa yhtymäkohtia toiminta- ja merkityskeskeiseen työkuulttuuriin. Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavissa merkityksenannoissa selkeästi esille alkoi nousta viestintäosaamisen ymmärtäminen joko informaation ja tiedon välittämisenä tai yhteisten merkitysten synnyttämisenä. Näin ollen erilaiset lähestymistavat viestintäprosessiin tarjosivat yhden tarkoituksenmukaisen viitekehyksen tulkita viestintäosaamisen jäsennyksiä. Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavia merkityksenantoja voidaan jäsentää viestintäprosessin määritelmien perusteella (ks. esim. Frey ym. 2000, 27–28; Littlejohn 1999, 6–9) informaatio- ja merkityspenustaisen toiminnan näkökulmista.

Informaatioperustaisessa lähestymistavassa merkityksenannossa painottuu viestinnän tehtävä informaation siirtämisen välineenä yksilöltä tai viestintälähteestä toiselle. Jäsennyksissä korostuvat prosessi ja ne viestintätavat, joilla asioista tehdään yhteisiä. Tällöin viestintä nähdään ensisijaisesti tarkoituksellisena sanomien tuottamisena ja informaation välittämisenä. Yksilön työn tekemisen näkökulmasta informaatioperustainen lähestymistapa viestintäosaamiseen voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työn tekemisessä korostuu se, miten ja millä keinoin saa kaiken vaadittavan tiedon välitettyä ja käytyä läpi, millaisin viestinnällisin keinoin ratkaistaan konflikteja tai hoidetaan suhteita kollegoihin ja asiakkaisiin. Merkityspenustainen tapa jäsentää viestintäosaaminen painottaa puolestaan vastaanottamista, tulkintaa ja ymmärryksen aikaansaamista – korostaa sitä, *mistä* tehdään yhteistä. Tällöin viestintäprosessi nähdään ensisijaisesti vastaanottajakeskeisenä merkityksenantoprosessina: aistihavaintojen syntymisenä, tulkintojen tekemisenä ja merkitysten muodostamisena. Merkityspenustaisen lähestymistavan mukaan havaintojen tekeminen on aina valikoivaa, ja tulkintoja ja merkityksenantoa ohjaavat vahvasti aikaisemmat kokemukset ja ennakkokäsitykset.

Informaatioperustainen lähestymistapa näyttäisi olevan hyvin tyypillinen tapa jäsentää viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta. Viestintäosaamisen merkitystä koskevista maininnoista (N = 496) lähes neljännes (24,4%) kuvaa viestintää informaatioperustaisesta näkökulmasta. Niin ikään lähes puolet (48,0%, f = 121) valmistuneista (N = 252) mainitsee informaatioperustaisen lähestymistavan yhtenä viestintäosaamisen jäsentäjänä. Sitä kuvaavat sellaiset maininnat, joissa viestinnän tehtävänä nähdään tiedon tai informaation – pääosin yksisuuntainen – siirtäminen yksilöltä tai viestintälähteeltä toiselle. Tällaisiksi tulkittiin kuvaukset, joissa yksilö osaa ilmaista itseään, osaa kertoa asioita eteenpäin, saa sanoman

perille, pystyy kertomaan mielipiteensä osaa esiintyä, osaa edustaa itseään ja yritystään ja yleensäkin osaa välittää ja hankkia informaatiota. Esimerkkejä maininnoista, jotka kuvaavat viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen ymmärtämistä informaatioperustaisuuden näkökulmasta, on esitetty taulukossa 25.

TAULUKKO 25 Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta informaatioperustaisuutena kuvaavia valmistuneiden mainintoja

Informaatioperustaisuus	
<i>Viestinnällinen osaaminen omassa ammattitaidossani tarkoittaa minulle sitä, että...</i>	
VAL056	Töiden ohjaamista puhumalla ja alaisten käskyttämistä.
VAL125	Saan tiedon kulkemaan nopeasti tekijöille, niin että he tekevät työn oikein.
VAL146	Saa sanottua omat ajatukset.
VAL183	Pystyn kertomaan muille itse saamani tiedon eli välittämään tietoa.
VAL478	Osaan ilmaista itseäni eri tilanteissa siten että kuulija, tai se kenelle itseäni ilmaisen, saa käsityksen minun mielipiteestäni siinä tilanteessa.

Informaatioperustaisuuden näkökulmasta viestinnän nähdään jäsentävän ammattiosaamista myös niin, että työntekijän osaaminen konkretisoituu ja välittyy viestinnän avulla. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että viestintä mahdollistaa työtehtävien hoitamista ja kehittymistä edellyttävän informaation välittymisen työyhteisössä. Lisäksi oma tietotaito ja erikoisosaaminen saatetaan työyhteisön yhteiseen käyttöön usein viestinnällisin keinoin. Viestinnän keskeistä merkitystä yksilön osaamisen välittymisessä havainnollistavat myös seuraavat opettajan ja opiskelijoiden kommentit:

H Millainen sitten on viestinnän merkitys opiskelijan ammattitaidossa?

OPE18 Mun mielestä se on osa sitä ammattitaitoa että koska se mitä esittää ni on tietysti tärkeä ja se tulee heille siitä koulutuksen myötä asiantuntemuksena mutta tuota se että miten sen esittää niin sehän on ainakin seitset prosenttia sen merkitys et jos on asiantuntija ja osaa vielä esittää sen asian hyvin niin sillonhan viesti menee perille.

H Mitä työelämä teiltä odottaa?

OPI37 Niin vähän mitä mä oon noita yrityksiä käyny niin vähän semmonen tunne että siellä odotetaan että täältä tulee ihan valmiita opettajia että pystytään suoraan kertomaan tietomme kaikille muille, mää luulen että siellä on tosi suuret odotukset.

OPI38 Se riippuu siitä työtehtävästäkin et mihinkä pääsee sitten. [– –]

OPI40 Ja kyllä se sen ensivaikutelman aina antaa se että mitä sä nyt sieltä suustas ulos päästät ja osaat sä esiintyä luonnollisesti vai tuleeko se just silleen että kun nyt oli pakko tänne tulla, et kyllä se tosi suuri asia on.

Siinä missä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen tyypillisin jäsenystapa näyttäisi olevan informaatioperustaisuus, *merkityasperustaisuus* on puolestaan harvinainen jäsenystapa. Viestintäosaamisen merkitystä koskevista maininnoista (N = 496) vain 6% kuvaa viestintää merkityasperustaisuudesta näkökulmasta. Noin kymmenesosa (11,9%, f = 30) valmistuneista (N = 252) mainitsee merkityasperustaisen lähestymistavan yhtenä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentäjänä. Merkityasperustaisuus tulkittiin jäsenyykset, jotka korostavat viestintäprosessissa vastaanottamisen, tulkinnan ja ymmärryksen aikaansaamisen merkitystä: ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen, ongelmien ratkominen ja löytäminen, viestinnän ja ammattikielen tulkinta, viestinnän vastavuoroisuus. Esimerkkejä

viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen ymmärtämisestä merkitysperstaisuutena on esitetty taulukossa 26.

TAULUKKO 26 Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta merkitysperstaisuutena kuvaavia valmistuneiden mainintoja

Merkitysperstaisuus	
<i>Viestinnällinen osaaminen omassa ammattitaidossani tarkoittaa minulle sitä, että...</i>	
VAL076	Ymmärrän muita ihmisiä ja saan muut ymmärtämään minut mahdollisimman hyvin.
VAL223	Osaan asioida asiakkaiden ja työtovereiden kanssa niin, että kummatkin ymmärtävät toisiaan.
VAL347	Ymmärtää ja tulee ymmärretyksi erilaisissa suullisissa ja kirjallisissa kontakteissa erilaisten ihmisten kanssa. Lisäksi näistä kontakteista pitää jäädä "hyvä maku suuhun".

Viestinnän merkitys osana ammattiosaamista voidaan kokea myös niin, että viestintä toimii ajattelun välineenä ja yhteisten merkitysten synnyttäjänä. Esimerkiksi työtehtäviin tai erilaisiin ideoihin liittyvistä asioista keskusteltaessa ideat ja ratkaisut kehittyvät vuorovaikutuksen tuloksena, ja samalla myös oman ajattelun nähdään kehittyvän edelleen. Lisäksi koetaan, että viestintäosaaminen mahdollistaa sen, että asioita pystytään tarkastelemaan ja ajattelemaan myös toisten näkökulmasta. Tämä käy esille esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista:

H Millaisia viestintätaitoja tarvitaan työelämässä?

OPE5 [- -] ni just se että, niinku asenteellisesti se että nähtäs se viestintätilanne tilanteena jossa halutaan viestiä sille toiselle, jollonka arvostetaan sitä toista sen toisen osapuolen arvostus musta pitäs näkyä kaikessa ja se näkyy kaikessa jos se on vilpittön, pitäs olla semmone hyvin kuulijalähtöinen, vastaanottajalähtöinen asenne et tärkeetä ei oo se et mä saan nää asiat tästä nyt näillä hienoilla kalvoillani jotenkin niin kun mä sen ajattelin, mun mielestä mejän pojilla on semmonen asenne, että mä, mä nyt tässä, mä, [- -] se ei oo mitään itsekeskeisyyttä se ei oo sillä tavalla niin kun, vaan se että ei tule ajatelleeksi ollenkaan että mikä se viestinnän, kuka on pääroolissa siinä viestinnässä, viestintätilanteessa, se en ole minä vaan se on se toinen.

Merkitysperstaisuus yksilön työn tekemisen näkökulmasta voi tarkoittaa myös esimerkiksi sen ymmärtämistä, että merkitysten muodostaminen on aina subjektiivista. Vuorovaikutustilanteissa vastaanotettu ja tulkittu tieto on aina likiarvo siitä, mitä vuorovaikutusosapuolet toisilleen viestivät. Edelleen merkitysperstaisuus voi tarkoittaa sitä, että valmiiden viestinnällisten menettelytapojen ("tämä on oikea tapa toimia") sijaan tulisi omaksua se, että eri osapuolten merkityksenantoprosessit voivat olla hyvinkin erilaiset (taustasta, kokemuksesta, ennakkokäsityksistä yms johtuen). Tällöin voi paremmin ymmärtää myös sitä, miksi ihmiset – kollegat, asiakkaat – mahdollisesti toimivat tietyllä tavalla erilaisissa ammatillisissa yhteyksissä.

5.4.2 Viestintäosaaminen yhteisöllisyytenä

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavissa jäsenyksissä viestintäosaaminen ymmärretään vahvasti yhteisön, ei pelkästään yksilön osaamisena. Tämä

tulos tukee viimeaikaisessa työelämäkeskustelussa korostuneesti esille tullutta suuntausta, jonka mukaan osaaminen ja oppiminen ovat sosiaalisesti tuotettuja ja yhteisöllisiä ilmiöitä (ks. esim. Castells 1999; Dannels 2001; Reich 1995; Ruohotie 2000). Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavista maininnoista (N = 496) runsas viidennes (22,8%) kuvaa viestintää yhteisöllisyyden näkökulmasta, ja 44,8% (f = 113) valmistuneista (N = 252) on maininnut yhteisöllisyyden yhtenä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentäjänä. Yhteisöllisyydeksi tulkittiin maininnat, jotka korostavat viestintää erilaisissa suhteissa: esimiesten ja alaisten suhteet, kulttuurienväliset suhteet, suhteet asiakkaisiin, kollegoihin ja eri ammattiryhmiin. Edelleen yhteisöllisyydeksi tulkittiin yleensäkin ihmissuhteita ja sosiaalisuutta, ilmapiiriä ja yhteishenkeä, suhteiden luomista ja toisten kanssa toimeen tulemistä korostavat maininnat. Esimerkkejä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen ymmärtämisestä yhteisöllisyytenä on esitetty taulukossa 27.

TAULUKKO 27 Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta yhteisöllisyytenä kuvaavia valmistuneiden mainintoja

Yhteisöllisyys	
<i>Viestinnällinen osaaminen omassa ammattitaidossani tarkoittaa minulle sitä, että...</i>	
VAL022	Pystyn kommunikoimaan asiakkaiden & kollegoiden kanssa ympäri maailmaa. Olen yhteyksissä päivittäin eri kulttuureissa toimiviin ihmisiin.
VAL110	Pystyn viestintätaitoillani vaikuttamaan omaan työilmapiiriini, työpaikan sisäiseen toimintaan ja esimiehen ja alaisten välisiin suhteisiin.
VALx45	Kykenen keskustelemaan, kuuntelemaan ja kommentoimaan asiakkaille ja työtovereille. Sama myös kirjoittaen. On luotava ilmapiiri, jossa asiakkaalla tai työtoverilla on helppo kertoa ongelmansa.

Tässä tutkimuksessa osaamisen ymmärtäminen yhteisenä ilmiönä tulee vahvasti esille myös siinä, kun valmistuneet arvioivat sitä, missä määrin he tarvitsevat työssään erilaisia kyselylomakkeeseen valmiiksi lueteltuja viestinnällisen osaamisen alueita. Vastauksissa korostuivat selvästi osaamisen yhteisöllisyyttä painottavat alueet (ks. sivu 86, taulukko 6). Huomattava enemmistö valmistuneista arvioi tarvitsevansa työssään yhteistyökykyä, ihmissuhdetaitoja, vuorovaikutusta muiden kanssa, sosiaalisia taitoja, keskustelutaitoja, ongelmanratkaisua, tiimityötä, neuvottelutaitoja tai ryhmätyöskentelyä. Yhteisöllisyys tulee esille myös valmistuneiden kuvatessa niitä työtehtäviä, jotka heidän nykyisessä työssään vaativat viestintäosaamista (ks. sivu 89, taulukko 8). Viestintäosaamista koetaan tarvittavan eniten erilaisissa ammatillisissa interpersonaalisisuhteissa, asiakaspalvelussa ja yhteistä päätöksentekoa edellyttävissä yhteyksissä. Osaamisen kokeminen yhteisesti tuotettuna käy ilmi esimerkiksi seuraavasta valmistuneen kommentista:

VAL075 Suuren rakennuskohteen eri osat jaetaan toimistossa eri henkilöille, kuitenkin kaikilla henkilöillä on oltava tieto siitä mitä kukin on tehnyt, asioita selvitetään keskustelemalla ja useat ongelmat ratkaistaan yhdessä.

Yhteisöllisyyden korostuminen tulee esille myös siinä, että viestintäosaamisella koetaan olevan merkitystä työyhteisön hyvinvoinnin, ilmapiirin ja yleensäkin työyhteisön sosiaalisten suhteiden hoitamisen kannalta (ks. taulukko 28). Kaikki-

aan kymmenestä summamuuttujasta viestintäosaamisen sosiaalista merkitystä mittaava summamuuttuja saa neljänneksi myönteisimmän arvion (asteikossa 1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä).

TAULUKKO 28 Viestintäosaamisen sosiaalinen merkitys valmistuneiden arvioimana

Summamuuttuja	(N = 268–269)	
	ka.	s
Viestintäosaamisen sosiaalinen merkitys	3.74	.73
Väittäjä		
Oman työyhteisöni jäsenten viestintätaidot ovat tärkeitä työssä viihtymisen kannalta	4.00	.90
Työyhteisöni hyvinvointi on paljolti kiinni työntekijöiden viestinnällisestä osaamisesta	3.61	.90
Hyvää yhteishenkeä työyhteisöni luodaan viestinnällisellä osaamisella	3.60	.96

Runsas enemmistö valmistuneista (N = 268–269) ajattelee, että työyhteisön jäsenten viestintätaidot ovat tärkeitä työssä viihtymisen kannalta (79,6%, f = 214), työyhteisön hyvinvointi on kiinni työntekijöiden viestinnällisestä osaamisesta (60,8%, f = 163) tai että hyvää yhteishenkeä työyhteisöön luodaan viestinnällisellä osaamisella (59,8%, f = 161).

Myös opettajat että opiskelijat jäsentävät viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen yhteistyön ja sosiaalisen toiminnan näkökulmasta. Viestinnällä koetaan olevan merkitystä esimerkiksi siinä, että tullaan toimeen muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Työtä tehdään yhä enemmän erilaisissa ryhmissä ja tiimeissä. Näin ollen toisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen on olennainen työn tekemisen muoto. Erityisesti johto- ja esimiesasemassa olevien viestintäosaamista ja myönteisen viestintäsuhteen ylläpitämistä alaisiin pidetään tärkeänä (“on pakko pystyä tosi paljon olee niitten työntekijöitten kanssa ja kuunnella niitä”). Myös niin sanotun epävirallisen viestinnän ja ihmissuhdetaitojen hallinta koetaan tärkeäksi. Seuraava lainaus opiskelijoiden keskustelusta havainnollistaa viestintäosaamisen merkitystä työyhteisön sosiaalisessa toiminnassa:

H Millanen merkitys teidän mielestä sit viestinnällä on siellä työelämässä, ammattitaidossa?

OPI40 Erittäin suuri.

OPI41 Varmaan on silleen, että jos ei nyt oo välttämättä edes työnjohtotehtävissä, mutta pystyy kommunikoimaan niitten muitten kanssa siellä ja sit tulee hyvin niitten kanssa toimeen niin eiks sekin oo viestintää. Et se ei oo mikään semmonen nyhjöttäjä siellä nurkassa ja tekee ahkerasti työn, vaan pystyy juttelemaan siellä kahvilla. Ja sitten siellä voi kertoa näistä asioista, että jos on työnjohtaja ja sitten on siellä kahvihuoneessa niitten alaistensa kanssa, niin sielläkin voi kertoa näitä asioita ja viestiä sillä tapaa, että on mukava tehdä niin eikä vihasesti mennä sanomaan että tehkää sitä ja tätä.

OPI38 Eikä tartte välttämättä olla edes työnjohtotehtävissä. Pelkästään toss tietotekniikassa jos menee ohjelmoitsijaks. Meille just opettaja sano et siitä ajasta, mikä käytetään, työajasta on kaheksankyt prosenttia suurin piirtein neuvotteluja ja kakskyt prosenttia sitä ohjelmointii. Tää neuvottelu menee siihen että yritetään saada asiakkaan kans selville että mitä se haluaa ja miten se haluaa.

Viestinnän merkitystä työelämässä tulisi tarkastella myös työyhteisön hyvinvoinnin näkökulmasta. Työyhteisön viestinnällä ja vuorovaikutuksella on merkitystä työssä viihtymiselle ja työssä jaksamiselle. Koulutuksen kannalta myös näissä yhteyksissä olisi hyvä pohtia esimerkiksi interpersonaalisen viestinnän merkitystä työyhteisön hyvinvointiin. Tällöin opiskelijoilla olisi mahdollisuus kytkeä viestinnän tarpeellisuus laajempiin konteksteihin kuin esimerkiksi tyypillisiin palaveri-, kokous- tai neuvottelutilanteisiin. Lindqvistin ja Mannisen (1998) tutkimuksessa nousi esille erityisesti asiantuntijatyöntekijöiden kohdalla huoli työssä jaksamisesta. Yleinen epävarmuus ja jatkuva muutos työpaikoilla näyttävät heidän mukaansa luovan paineita erityisesti nuoremmille asiantuntijatyöntekijöille.

Toisaalta saattaa olla, että viestinnän sosiaalista ulottuvuutta – vapaata jutustelua, kahvipöytäkeskusteluja – tutkittavat eivät välttämättä koe implisiittisesti ammattiosaamisen ulottuvuudeksi, vaan yleisemmin sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi. Tämä ilmenee esimerkiksi siitä, että vaikka suurin osa valmistuneista kokee tarvitsevansa ihmissuhdetaitoja ja sosiaalisia taitoja paljon tai erittäin paljon omassa työssään (ks. sivu 86, taulukko 6), valmistuneiden viestinnällistä osaamista työtehtävissään kuvaavissa määritelmässä ns. epävirallisen sosiaalisen viestinnän merkitys ei noussut kovinkaan vahvasti esille.

Viestintäosaamisen jäsentäminen yhteisöllisyytenä tulee esille myös siinä, että työntekijöiden kriittisyys viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen arvioinnissa kohdistuu selkeästi työyhteisöön (taulukko 29). Työyhteisön viestintäosaamista mittaava summamuuttuja saa opetusta mittaavan summamuuttujan jälkeen kriittisimmät arviot. Vain noin kolmasosa valmistuneista (N = 268–270) on tyytyväinen työyhteisön jäsenten viestintäosaamiseen (32,1%, f = 86) ja pitää viestintäosaamista työyhteisön vahvuutena (35,8%, f = 96). Niinikään vajaa puolet (46,3%, f = 125) valmistuneista (N = 270) kokee, että työyhteisön tuloksellisuus perustuu viestintäosaamiseen, kun taas yli puolet (53,7%, f = 145) heistä on asiasta eri mieltä tai ei osaa sanoa kantaansa.

TAULUKKO 29 Työyhteisön viestintäosaaminen valmistuneiden arvioimana

Summamuuttuja	(N = 268–270)	
	ka.	s
Työyhteisön viestintäosaaminen	3.10	.79
Väittäjä		
Olen tyytyväinen työyhteisöni jäsenten viestinnälliseen osaamiseen	2.97	1.04
Pidän viestinnällistä osaamista oman työyhteisöni vahvuutena	3.07	.96
Työyhteisöni tuloksellisuus perustuu viestinnälliseen osaamiseen	3.26	1.06

Saattaa olla, että jos työyhteisön viestintäosaaminen on yleisesti kunnossa, ei siihen ole tarvetta kiinnittää tietoista huomiota. Niin ikään, jos työyhteisön viestinnällisessä osaamisessa on ongelmia, se myös usein näyttäisi jäävän ongelmaksi, johon ei välttämättä puututa tai johon ei panosteta. Se, että työyhteisön viestintään liittyviin ongelmiin ei puututa, käy ilmi esimerkiksi seuraavasta valmistuneen kommentista:

VALx30 Syy, miksi viestintä esittää jokapäiväisessä työskentelyssä roolia, johtuu osastomme ristiriitatilanteesta. Osastollamme työskentelee minun lisäksi neljä naista.

Heidän ikähaarukka on 37–60 vuotta. Monet ovat olleet nykyisessä työssään jopa 30 vuotta. Siinä ajassa on ehtinyt muodostua osaston sisäisiä klikkiytymiä, joista ei päästä eroon. Pitkävihaisuus saa tällä osastolla aivan uuden merkityksen! En tiedä tarkkaan riidan taustoja, mutta se on kuitenkin saanut alkunsa jo lähes 20 vuotta sitten ja siinä ovat osallisena kaksi osastomme työntekijää. Miten tämä sitten vaikuttaa jokapäiväiseen viestintään? Otetaan nämä kaksi henkilöä, jotka ovat riidoissa, A ja B. He toimivat toistensa tuuraajina eivätkä ole puhuneet suoraan toisilleen kahteenkymmeneen vuoteen. Kommunikointi tapahtuu joko esimiehen tai sähköpostin välityksellä. Tai sitten minun. Minun rooliksi on muodostunut olla diplomaatti. Tämä sen takia, että tulen molempien kanssa hyvin toimeen. Kun taas B ei tule kenenkään muun kanssa osastollamme toimeen. Näin ollen, kaikki tiedotukset mahdollisista muutoksista, mitkä koskevat B:n työtä, kulkevat minun kautta ja minä toimin tiedon välittäjänä henkilö A:lle.

Työelämässä korostetaan yhä enemmän, että esimerkiksi tiimi- ja verkostopohjaisessa organisaatiossa yhteisöllisyys on periaate, jota kehitetään tietoisesti. Yhteisöllisyys nähdään jokaisen työntekijän vastuuna toiminnan kokonaisuudesta sekä keskinäisenä auttamisena ja tukemisena niin ryhmien kesken kuin niiden välilläkin. (Engeström 1995.) Saattaa kuitenkin olla, että viestintäosaamista työyhteisön tasolla pidetään vielä enemmänkin työyhteisön pysyvänä ominaisuutena – eräänlaisena asiantilana – kuin tietoisesti kehitettävänä ammattiosaamisen alueena.

5.4.3 Viestintäosaaminen konkreettisissa yhteyksissään

Suhteellisen yleinen tapa jäsentää viestintäosaaminen yhteyksissään ammattiosaamiseen on kytkeä se konkreettisiin ja ilmeisiin yhteyksiinsä. Tässä on havaittavissa selvä yhteys toimintakeskeisen työkuulttuurin tapaan merkityksentää viestintäosaamista. Esimerkkejä viestintä- ja ammattiosaamisen kytkemisestä konkreettisiin yhteyksiin on esitetty taulukossa 30.

TAULUKKO 30 Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta konkreettisissa yhteyksissään kuvaavia valmistuneiden mainintoja

Viestintäosaaminen konkreettisissa yhteyksissään

Viestinnällinen osaaminen omassa ammatitaidossani tarkoittaa minulle sitä, että...

VAL057	Osaan ilmaista itseäni suullisesti sekä kirjallisesti.
VAL077	Neuvottelu- ja kokoustaidot
VAL095	Osaan laatia raportteja (kirjallisia) sekä esittää ne suullisesti.
VAL184	Sähköpostia ja puhelinta käyttäen hoitaa asioita. Myös videoneuvotteluja joskus.
VAL327	Tuntee laitteen

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavista maininnoista (N = 496) lähes viidennes (19,8%) kuvaa viestintäosaamista konkreettisissa yhteyksissä. Niin ikään 38,9%:lla (f = 98) valmistuneista (N = 252) konkreettiset toimintayhteydet ovat yhtenä viestintäosaamisen jäsentäjänä. Tällaisiksi tulkittiin maininnat, joissa korostetaan jollakin tapaa viestinnän muotoa (esim. kirjallinen ja suullinen viestintä, numerot), välinettä (esim. sähköposti, puhelin, fax, internet) tai konkreettista tilannetta (esim. kokoukset, neuvottelut, tiimit, sisäinen viestintä, yleisötilaisuudet, esitelmätilaisuudet).

Myös opettajat ja opiskelijat määrittävät viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta pitkälti konkreettisissa yhteyksissä. Opiskelijoiden tulevasta työstä haetaan ammattiosaamisen kannalta konkreettisia ja ilmeisiä viestintäosaamisen alueita, konteksteja ja tilanteita. Tämä tulee esille esimerkiksi seuraavista opettajan ja opiskelijan käsityksistä.

H Mitä työelämä odottaa ammattikorkeakoulun viestinnän opetukselta?

OPE3 No ensistään että ihan nämä ihmiset osaisivat esimerkiksi toimia sihteereinä ja osaisivat peruskirjeenvaihdon, se on hirveän tärkeä, ei sitä koskaan sovi vähätellä ja osaisivat neuvotella ja ylipäänsä osaisivat säällisesti kieltä käyttää, mutta siinä on nämä erikoisalut on tämä kirjeviestintä ja on kokous- ja neuvottelutaito ja kaikki, toisin sanoen kaikki se käytännön kama olkoon se vaikka jonkin neuvottelun esityslista tai olkoon se vierailusuunnitelma olkoon se artikkeli yrityksestä, olkoon se yrityksen esit...ne on hirveen isoja haasteita että harva pystyy tekemään yrityksestä esitettä tai artikkeleita kirjoittaa, kaikkea tällaista silloin kun hyvin olisivat asiat niin pitäis voida tehdä.

H Mitä työelämä teiltä sitten odottaa?

OPI59 Itse mä oon ollu niinkun tiedotuspuolella töissä, tiedotusavustajana ja siellä mä huomaisin ainakin että siellä ne odottaa justiin tätä kirjallista että osaa laittaa ne asiat paperille, osaa tehdä tiedotteen kaikki fakit kaikki systeemit ja toinen on tää puhelin, että osaat hoitaa puhelinviestinnän eli ne ainakin, no ehkä se johtuu tavallaan, mutta siellä ne panosti tähän ja sitten tietysti että osaa tietokoneen käyttöä ja kaikkee niinkun että ei vaan käsin kirjoitettuna, et mulla oli siltä alalta.

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen konkreettisuus ilmenee myös siinä, että viestinnän opiskelun nähdään tähtäävän johonkin konkreettiseen lopputuotokseen työelämässä. Esimerkiksi, kun opiskelija kuvaa työelämän projekteja seuraavassa sitaatissa, hän ei näe viestinnän merkitystä laajasti koko projektityöskentelyn kannalta, vaan yhdistää sen konkreettiseen suoritukseen, projektin esittelyyn.

H Millasia vaikutuksia on ollu sillä, että tää on ammattikorkeakoulu?

OPI43: No tässä juuri tähdätään siihen että tällaseen oon ymmärtänyt että täällä tähdätään niinkun työelämän tilanteisiin, mitä töissä voi joutua, jos joutuu vaikka jonkun projektin tekemään niin sen esittelyyn sitten tähdätään.

Tämäntyyppinen tapa ymmärtää viestintä- ja ammattiosaamisen suhde kuvaa lähinnä toimintakeskeistä työkuultuuria, jossa tyypillisesti ajatellaan, että yksilön osaaminen perustuu juuri aistien välityksellä saatuun informaatioon konkreettisen toiminnan yhteydessä (ks. Zuboff 1990). Tällöin käsitykset viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta perustuvat lähinnä kokemustietoon ja työntekijän ymmärretään hallitsevan työprosessi ensisijaisesti mekaanisesti (osataan laatia kirje, tiedetään kokous- ja neuvottelukäytänteet, osataan esitellä projekti jne.).

5.4.4 Viestintäosaaminen normittamisena

Viestintä suhteessa ammattiosaamiseen voidaan ymmärtää myös erilaisten viestinnälle asetettavien normien tai sääntöjen kautta. Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavista maininnoista (N = 496) lähes viidennes (18,5 %) kuvaa viestintäosaamista normittamisena. Niinikään 36,5%:lla (f = 92) valmistuneista (N = 252) normittaminen on yhtenä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentäjänä. Tällaisiksi tulkittiin kuvaukset, joissa korostuvat esimerkiksi viestinnän

selkeys, selväkielisyys, viestinnän yksiselitteisyys tai oikein ymmärtäminen, viestinnän "oikeanlaisuus" ja "järkevyys", oikea sanasto, virheiden minimointi, sujuvuus, totuudenmukaisuus, oikea-aikaisuus, vaivattomuus, epäselvyyksien ja väärinymmärrysten välttäminen, nopeus tai kohteliaisuus. Esimerkkejä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentämisestä normittamisena on esitetty taulukossa 31.

TAULUKKO 31 Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta normittamisena kuvaavia valmistuneiden mainintoja

Normittaminen	
<i>Viestinnällinen osaaminen omassa ammattitaidossani tarkoittaa minulle sitä, että...</i>	
VAL028	Osaan viestiä asiakkaalle oikein ja oikeaan aikaan oikeat asiat. Myös, että näen, milloin viestintää pitäisi lisätä ja parantaa.
VAL099	Osaan kertoa oikeat asiat oikeille ihmisille oikealla tavalla.
VAL319	Mm. leipätiskissä ovat hintalaput oikeilla paikoilla ja hinnat oikein.
VAL425	Selkeä puhelin-, keskustelukäyttäytyminen, ystävällinen puhetapa. Kieliopillisesti oikea kirjoitus eri kielillä.
VAL449	Viesti on yksinkertainen ja sama jokaiselle. Viestiä erilaisille ihmisille asia niin että jokainen ymmärtää asia loppujen lopuksi samalla tavalla.

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentäminen normittamisena käy esille myös seuraavista opiskelijoiden käsityksistä.

H Millainen merkitys viestinnällä on työelämässä?

OPI20 Jos joku osastonjohtaja, päällikkö kautta semmonen on niin kyllä ne alaiset oottaa ainakin että se ossaa informoija oikein, kirjallisesti ja myös puheella.

H Millainen merkitys viestinnällä teidän mielestä on ammattitaidossa?

OPI44 Se on aina tärkeätä, kun projektityötä tai muuta tekee niin viestii sen samalla tavalla ylös- ja alaspäin ettei sitä muuta tekstin sisältöä että esittää sen mitä on tehny niin yhtä lailla ylös ja alaspäin, ettei tavallaan lähde muuttamaan toiseen suuntaan, pystyy tekeen ja seisoon sen takana mitä on tehny.

Erilaiset säännöt ja normit ovat olennainen osa sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta. Viestinnän sääntöteorioiden mukaan ihmiset tulkitsevat viestintää ja toimivat viestintä- ja vuorovaikutussuhteissa erilaisten sääntöjen pohjalta. Vuorovaikutussuhteissa yksilöt sekä luovat erilaisia normeja ja sääntöjä että soveltavat niitä tilanteiden vaatimusten ja odotusten mukaan. Yksilö voi vuorovaikutustilanteissa tulkita sääntöjen ja normien ohjaavan viestintäkäyttäytymistä usealla tavalla. Säännöt ja normit voivat ohjata viestintäkäyttäytymistä joko hyvin tiukasti (rule following approach), jolloin yksilöllä on vähän vaihtoehtoja toiminnalleen, tai ohjeellisesti (rule-governed, rule-using approaches), jolloin säännöt ja normit tarjoavat vaihtoehtoisia tapoja toiminnalle. (Ks. Littlejohn 1999.)

Kun viestintä- ja ammattiosaamisen suhde kuvataan normittamisena, sillä on yhtymäkohtia toimintakeskeisen työkuulttuurin tapaan jäsentää viestinnän merkitystä. Siinä on havaittavissa yhteyttä myös Habermasin (1984) kommunikatiivisen toiminnan teorian päämääräsuuntautuneen toiminnan strategiseen ulottuvuuteen. Habermasin mukaan strateginen toiminta tarkoittaa toimintaa sellaisissa sosiaalisissa yhteyksissä, kun kontrollin merkitys yksilön toiminnassa

korostuu. Tällöin yksilö pyrkii vaikuttamaan toisten vuorovaikutusosapuolten valintoihin ja yrittää saada näitä toimimaan haluamallaan tavalla. Toiminnan menestymisen mittana voidaan pitää sen tehokkuutta suhteessa päämäärään. Silloin, kun pyritään viestimään ”oikein”, ”oikeaan aikaan” tai ”kaikille samalla tavalla”, pyritään maksimoimaan kontrollia viestintäsuhteessa.

5.4.5 Viestintäosaaminen resurssina

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen kuvauksissa tulee esille se, että nykyisissä työtehtävissä yksilön ammattiosaamisen nähdään rakentuvan viestintäosaamisen varaan. Viestintä suhteessa ammattiosaamiseen voidaan ymmärtää myös työntekijän pääomana. Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaavista maininnoista (N = 496) vajaa kymmenesosa (8,4%) kuvaa viestintäosaamista resurssina. Niinikään 16,6%:lla (f = 42) valmistuneista (N = 252) viestintäosaaminen resurssina tai tietoisena voimavarana on yhtenä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentäjänä. Tällaisiksi tulkittiin maininnat, joissa esimerkiksi kuvataan viestintää tuottamassa tuloksellisuutta tai omien viestinnällisten taitojen, erikoisosaamisen tai viestintäkoulutuksen merkitystä työn tekemisessä ja työssä menestymisessä. Viestintää osaamisen resurssina kuvaavat myös maininnat, joissa korostetaan viestintäosaamista kehittämisen, kehittämisen ja motivoinnin välineinä, itsevarmuuden lisääjänä, oman osaamisen markkinoinnin tai asiakkaiden hankkimisen keinona. Esimerkkejä viestinnän jäsentämisestä osaamisen resurssina ja voimavarana on esitetty taulukossa 32.

TAULUKKO 32 Viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta osaamisen resurssina kuvaavia valmistuneiden mainintoja

Osaamisen resurssi	
<i>Viestinnällinen osaaminen omassa ammattitaidossani tarkoittaa minulle sitä, että...</i>	
VAL424	Jos sen hallitsen niin pääsen eteenpäin.
VAL443	Tarvitsen sitä, jotta osaan tehdä työni kunnolla sekä tulen ymmärretyksi työpaikallani. Hyvät viestintätaidot tekevät itsevaremmaksi ja olen muiden silmissä osaava työntekijä.
VALx25	Ilman viestintätaitoja ei voi työskennellä viittä minuuttia.

Myös opettajat ja opiskelijat kokevat viestinnällisellä osaamisella olevan toisinaan merkitystä osaamisen resurssina. Viestintätaitoja hallitsevan ihmisen koetaan pystyvän herättämään luottamusta omaa ammattitaitoaan kohtaan. Sekä yksilön menestymisen että koko työyhteisön tuloksellisuuden nähdään olevan yhteydessä hyviin viestintätaitoihin. Viestinnän ymmärtäminen osaamisen resurssina käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opiskelijan kommentista, jossa korostetaan viestinnän olevan työtoiminnan oleellinen sisältö:

H Millainen merkitys viestinnällä on työelämässä ja ammattitaidossa?
 OPI28 [- -] tietysti jos on kirjanpitäjänä, niin silloin sitä tarttee vähemmän, mutta jos tekee mainoksia niin silloinhan se on oleellisin sisältö koko sitä työtä on viestintä, sehän on sitä viestintää, mutta, sitten kaikki muu niin se joutuu yleensä kontaktiin, joko hankkii resursseja yritykselle tai myy yrityksen tuotteita tai palveluita ulospäin, kaikki

mitkä on sen itse tuotantoprosessin ulkopuolella, niin siinä koko toiminnan oleellisin sisältö on viestintä, kaikessa muussa kuin suorittavassa työssä.

Viestinnällä on oma merkityksensä myös työn saannissa ja oman osaamisen markkinoinnissa. Erityisesti työpaikkahaastattelujen merkitystä korostetaan: haastattelussa täytyy osata olla vakuuttava, ja haastattelutilanteessa oma osaaminen "myydään" esiintymistaidoilla.

Kun viestinnällinen osaaminen ymmärretään työntekijän resurssiksi, osamista pidetään yleensä myönteisenä, tavoiteltavana ja ideaalisena. Silti työntekijän tietoinen viestinnällinen strategia voi palvella myös epäihanteellisia tai eettisiä tavoitteita. Tällaiseksi voisi tulkita esimerkiksi seuraavan viestinnälle annetun merkityksen, jossa valmistunut kuvaa viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta:

VAL479 Pystyn kauniisti ilmaisemaan asiakkaalle, että hän on täysi dorka ja joissakin tilanteissa pystyn keksimään loistavia selityksiä ongelmien syistä.

Resurssinäkökulmaan liittyen viestinnän koetaan jäsentävän ammattiosaamista myös vaikuttamisen ja vallankäytön näkökulmasta. Viestintäosaamisen ja vallankäytön koetaan olevan työelämässä yhteydessä keskenään. Viestintäosaamisen ja työyhteisössä vaikuttamisen yhteys käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusta:

H Millainen merkitys viestintätaidoilla on ammattitaidossa?

OPE3 Hirveän iso, järkyttävän iso. Nämä [opiskelijat] menestyvät juuri sillä tapaa miten he osaavat kieltä käyttää. Se on ihan järkyttävää. Joka osaa hirveän hyvin kirjottaa ja puhua, on valtava manipuloija. Hänellä on täysin valta käsissään, se on ihan järkyttävän iso. Kas kun en oo pitkään aikaan tullu sanoneeksi tuota. Se on ihan valtavan iso. Se on juuri, että kuinka osaavat käyttäytyä, kuinka osaavat kirjoittaa, kuinka osaavat puhua, siinä on tämä heidän elämänsä.

Valmistuneet pitävät viestintää hyvin merkittävänä työyhteisössä vaikuttamisessa (ks. taulukko 33).

TAULUKKO 33 Viestintä työyhteisössä vaikuttamisessa valmistuneiden arvioimana

	(N = 269–270)	
Summamuuttuja	ka.	s
Viestintä työyhteisössä vaikuttamisessa	3.86	.74
Väittäjä		
Taitava viestijä pystyy vaikuttamaan oman työyhteisöni asioihin	4.24	.79
Työyhteisöni päätöksentekoon osallistuminen edellyttää monipuolisia viestintätaitoja	3.66	1.06
Viestintä on tärkeä vaikuttamisen väline omassa työyhteisössäni	3.67	.95

Viestintää työyhteisön vaikuttamisessa mittaava summamuuttuja saa kaikkiaan kymmenestä summamuuttujasta toiseksi myönteisimmän arvion valmistuneilta. Enemmistö valmistuneista (N = 269–270) kokee, että taitava viestijä pystyy vaikuttamaan työyhteisön asioihin (86,3%, f = 233), että päätöksentekoon osallis-

tuminen edellyttää monipuolisia viestintätaitoja (65,8%, $f = 177$) ja että viestintä on tärkeä vaikuttamisen väline työyhteisössä (65,1%, $f = 176$).

5.4.6 Viestintäosaamisen merkitykset ja työkuulttuuri

Käsitykset tämän päivän työelämästä ja työn tekemisestä asettavat viestintäosaamiselle monensuuntaisia odotuksia. Vaikka näistä työelämän viestinnällisistä odotuksista on löydettävissä yhteisiä linjoja, kukin yksilö toimii työssään omien viestintäosaamiselle antamiensa merkitysten varassa. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, millä tavalla työntekijöiden antamat merkitykset viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta ja ne työkuulttuurit, joihin he sijoittuvat, ovat mahdollisesti yhteydessä toisiinsa. Tätä pyrittiin selvittämään ensinnäkin niin, että kyselyn summamuuttujia vertailtiin työkuulttuureihin sijoittumisen (toimintakeskeinen, merkityskeskeinen, sekä toiminta- että merkityskeskeinen) mukaan.

Kaikkia kolmea työkuulttuuria keskenään vertailevan analyysin (ANOVA) perusteella työkuulttuureihin sijoittumisella on tilastollisesti merkitseviä eroja arvioitaessa 1) viestinnän merkitystä menestymisessä ja urakehityksessä, 2) viestinnän arvostusta ja asemaa työyhteisössä sekä 3) viestintää työyhteisössä vaikuttamisessa. Lisäksi todettiin tilastollisesti melkein merkitseviä eroja arvioitaessa 4) viestinnän olennaisuutta tai epäolennaisuutta työssä tai 5) viestinnän sijoittumista ammattiosaamisen ytimeen tai reunaan (ks. taulukko 34).

Parittaisten erojen vertailua (Scheffe) sekä harmonisia alaryhmiä (homogeneous subsets) tarkastelevien testien avulla selvitettiin, mihin tilastolliset erot työkuulttuureiden välillä mahdollisesti paikantuvat. Testien mukaan erot ovat merkitseviä tai melkein merkitseviä nimenomaan toiminta- ja merkityskeskeisiin työkuulttuureihin sijoittuneiden välillä. Merkityskeskeiseen työkuulttuuriin sijoittuvat suhtautuvat toimintakeskeiseen työkuulttuuriin sijoittuvia myönteisemmin siihen, että viestintäosaamisella on merkitystä menestymiseen, urakehitykseen ja työyhteisössä vaikuttamiseen. Niinikään merkityskeskeisessä työkuulttuurissa toimivat suhtautuvat myönteisemmin siihen, että viestintäosaaminen on olennaista ja sijoittuu osaamisen ytimeen. Merkityskeskeiseen työkuulttuuriin sijoittuvat myös arvostavat viestintäosaamista enemmän kuin toimintakeskeiseen työkuulttuuriin sijoittuvat. Sen sijaan viestinnällisistä työtehtävistä motivoitumiseen, oman ja työyhteisön viestintäosaamisen arviointiin, viestinnän sosiaaliseen merkitykseen ja oman koulutuksen arviointiin ei työkuulttuureihin sijoittumisella näyttäisi olevan yhteyttä.

TAULUKKO 34 Summamuuttujien vertailu valmistuneiden työkuultuuriin sijoittumisen mukaan (ANOVA)

Summamuuttuja	Työkuultuuri	(N = 259–260)		
		f	ka.	sig.
Viestintäosaamisen merkitys menestymisessä ja urakehityksessä	1 Toimintakeskeinen	77	3,78	F = 5.87, p = .003
	2 Merkityskeskeinen	118	4,11	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,94	
	yht.	260	3,97	
Viestintäosaamisen olennaisuus / epäolennaisuus työssä	1 Toimintakeskeinen	77	3,44	F = 4.52, p = .012
	2 Merkityskeskeinen	118	3,77	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,64	
	yht.	260	3,64	
Viestintä ydin- / reunaosaamista	1 Toimintakeskeinen	77	3,01	F = 3.33, p = .038
	2 Merkityskeskeinen	118	3,38	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,32	
	yht.	260	3,25	
Viestinnällisten työtehtävien motivoivuus	1 Toimintakeskeinen	77	3,81	F = .59, p = .557
	2 Merkityskeskeinen	118	3,89	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,75	
	yht.	260	3,83	
Oma viestintäosaaminen	1 Toimintakeskeinen	77	3,38	F = .67, p = .515
	2 Merkityskeskeinen	118	3,47	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,34	
	yht.	260	3,41	
Viestintäosaamisen arvostus ja asema	1 Toimintakeskeinen	77	3,17	F = 6.49, p = .002
	2 Merkityskeskeinen	118	3,54	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,42	
	yht.	260	3,40	
Työyhteisön viestintäosaaminen	1 Toimintakeskeinen	77	2,89	F = 1.64, p = .197
	2 Merkityskeskeinen	117	3,12	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,02	
	yht.	259	3,03	
Viestintäosaamisen sosiaalinen merkitys	1 Toimintakeskeinen	77	3,61	F = 1.68, p = .188
	2 Merkityskeskeinen	118	3,81	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,73	
	yht.	260	3,73	
Viestintäosaamisen merkitys työyhteisössä vaikuttamisessa	1 Toimintakeskeinen	77	3,67	F = 3.74, p = .025
	2 Merkityskeskeinen	118	3,97	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,85	
	yht.	260	3,85	
Oman koulutuksen arviointi	1 Toimintakeskeinen	77	2,94	F = .27, p = .768
	2 Merkityskeskeinen	118	3,01	
	3 Toiminta- ja merkityskesk.	65	3,05	
	yht.	260	3,00	

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen ja työntekijän työkuultuureihin sijoittumisen mahdollisia yhteyksiä pyrittiin selvittämään myös niin, että viestintäosaamiselle annettuja merkityksiä (informaatioperustaisuus, yhteisöllisyys, konkreettiset yhteydet, normittaminen, merkityskerustaisuus, resurssi) vertailtiin työkuultuureihin sijoittumisen (toimintakeskeinen, merkityskeskeinen, sekä toiminta- että merkityskeskeinen) mukaan. Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentämistä työkuultuureittain on havainnollistettu taulukossa 35.

TAULUKKO 35 Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentäminen valmistuneiden työkuulttuureihin sijoittumisen mukaan

Työkuulttuuri	toimintakeskeinen		merkityskeskeinen		toiminta-/merkitysk.					
	maininn.	vastaaj.	maininn.	vastaaj.	maininn.	vastaaj.	maininn.	vastaaj.		
Viestintäosaamisen jäsentäminen	(N = 141)	(N = 75)	(N = 230)	(N = 112)	(N = 121)	(N = 62)				
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Informaatioperust.	37	26,2	49,3	55	23,9	49,1	26	21,5	41,9	
Yhteisöllisyys	31	22,0	41,3	50	21,7	44,6	32	26,4	51,6	
Konkreett. yhteydet	26	18,4	34,7	47	20,4	42,0	24	19,8	38,7	
Normittaminen	25	17,7	33,3	44	19,1	39,3	23	19,0	37,1	
Merkityspenustaisuus	9	6,4	12,0	17	7,4	15,2	4	3,3	6,5	
Resurssi	13	9,2	17,3	17	7,4	15,2	12	9,9	19,4	
Yhteensä	141	100	187,9	230	100	205,4	121	100	195,2	

Viestintäosaamisen jäsentämisen erojen merkitsevyyttä työkuulttuureihin sijoittumisen mukaan ei voida tilastollisesti testata (koska yksi vastaaja on voinut antaa viestintä- ja ammattiosaamisen suhteelle useamman kuin yhden merkityksen), joten tuloksia on tulkittava varovasti. Tulokset antavat kuitenkin hyvän mahdollisuuden tulkita näitä yhteyksiä. Esimerkiksi toiminta- ja merkityskeskeisiin työkuulttuureihin sijoittuvia vertailtaessa on nähtävissä, että molemmissa työkuulttuureissa viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta koskevista maininnoista enemmistö kuvaa suhdetta informaatioperustaisuutena. Niinikään viestintäosaamista merkityspenustaisuutena ja konkreettisuudessa yhteyksissään koskevat maininnat ovat lähes yhtä yleisiä sekä toiminta- että merkityskeskeisessä työkuulttuurissa.

Viestinnän jäsentämisen tavoilla ei näin tarkasteltuna näyttäisi olevan vahvaa yhteyttä siihen, millaisessa työkuulttuurissa työskennellään. Tällöin se, millaiseksi viestintä- ja ammattiosaamisen suhde ymmärretään, ei välttämättä kerro sitä, millaisessa työkuulttuurissa yksilö työskentelee tai päinvastoin. Tätä voisi tulkita niin, että työkuulttuurista ja työn tekemisen tavasta huolimatta viestintä- ja ammattiosaamisen suhteelle annetaan samansuuntaisia merkityksiä, "työskennellään samanlaisilla viestinnällisillä välineillä". Tulkinta voi olla myös suuntainen, että merkityskeskeisessä työkuulttuurissa toimitaan vielä paljolti toimintakeskeisen työkuulttuuriin perinteisesti yhdistettyjen viestintää kuvaavien käsitysten (konkreettisuus, informaatioperustaisuus) varassa.

Vaikka valmistuneiden arvioinnit viestinnästä osana ammattiosaamista ovat *pääosin myönteisiä*, heidän joukostaan erottui tietty ryhmä, joka suhtautui viestintään osana ammattiosaamista *suhteellisen kielteisesti*. Näin ollen tutkimuksessa kiinnostuttiin myös sen selvittämisestä, onko myönteisellä tai kielteisellä suhtautumisella viestintäosaamiseen ja viestintäosaamiselle annetuilla merkityksillä sekä työkuulttuuriin sijoittumisella mahdollisesti yhteyttä toisiinsa. Tämän selvittämiseksi tutkimuksen kyselyaineistoon vastanneista muodostettiin kielteisesti, myönteisesti ja neutraalisti viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta arvioineiden ryhmät ja näitä vertailtiin suhteessa viestinnälle annettuihin merkityksiin (informaatio- ja merkityspenustaisuus, yhteisöllisyys, konkreettiset toimintayhteydet, normittaminen, resurssi) ja työkuulttuureihin sijoittumiseen. Kielteisesti suhtautuviksi määriteltiin ne, jotka ovat vastanneet suhteellisen paljon lomakkeen likert-osioiden kielteiseen (1–2) päähän (valinneet ykkösen tai kakkosen 15 kertaa

tai useammin osioihin 16–48). Koska valmistuneet ovat vastanneet likert-osioihin yleisesti melko myönteisesti, haluttiin myönteisesti vastanneiden joukosta eritellä sellainen ääriryhmä, joka on vastannut erityisen myönteisesti. Näin myönteisesti suhtautuviksi määriteltiin ne, jotka ovat vastanneet erityisen paljon lomakkeen likert-osioiden myönteiseen (4–5) päähän (valinneet nelosen tai viitosen 25 kertaa tai useammin osioihin 16–48). Loput määriteltiin neutraalisti suhtautuviksi. Näillä kriteereillä määriteltynä kaikista vastaajista (N = 271) kielteisesti suhtautuvien ryhmään sijoittui 12,5% (f = 34), myönteisesti suhtautuvien ryhmään 25,1% (f = 68) ja loput 62,4% (f = 169) neutraalisti suhtautuvien ryhmään.

Viestintäosaamiselle annettuja merkityksiä (informaatioperustaisuus, yhteisöllisyys, konkreettiset yhteydet, normittaminen, merkityserustaisuus, resurssi) vertailtiin viestintäosaamiseen suhtautumisen (kielteinen, neutraali, myönteinen) mukaan. Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentämistä kielteisen, myönteisen tai neutraalin suhtautumisen mukaan on havainnollistettu taulukossa 36.

TAULUKKO 36 Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen jäsentäminen valmistuneiden viestintään suhtautumisen mukaan

Suhtautuminen	Kielteinen		Myönteinen		Neutraali				
	maininn.	vastaaj.	maininn.	vastaaj.	maininn.	vastaaj.			
Viestintäosaamisen jäsentäminen	(N = 54)	(N = 31)	(N = 133)	(N = 65)	(N = 309)	(N = 156)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Normittaminen	7	13,0	22,6	26	19,5	40,0	59	19,1	37,8
Yhteisöllisyys	16	29,6	51,6	28	21,1	43,1	69	22,3	44,2
Informaatioperust.	16	29,6	51,6	32	24,1	49,2	73	23,6	46,8
Konkreett. yhteydet	10	18,5	32,3	22	16,5	33,8	66	21,4	42,3
Merkityserustaisuus	2	3,7	6,5	8	6,0	12,3	20	6,5	12,8
Resurssi	3	5,6	9,7	17	12,8	26,2	22	7,1	14,1
Yhteensä	54	100,0	174,3	133	100,0	204,6	309	100,0	198,0

Tässäkin yhteydessä tulkintoja on tehtävä varovasti, sillä viestintäosaamisen jäsentämisen erojen merkitsevyyttä viestintäosaamiseen suhtautumisen mukaan ei voida tilastollisesti testata (koska yksi vastaaja on voinut antaa viestintä- ja ammattiosaamisen suhteelle useamman kuin yhden merkityksen), ja kielteisesti, myönteisesti ja neutraalisti suhtautuvien ryhmät ovat erikokoisia. Tulosten mukaan kielteisesti, myönteisesti tai neutraalisti suhtautuvissa ei näyttäisi olevan suuria eroja sen mukaan, miten he määrittelevät viestinnän osana ammattiosaamista. Tätä voisi tulkita sen suuntaisesti, että kielteisesti tai myönteisesti suhtautuminen ei välttämättä ennusta viestinnälle annettavia merkityksiä. Sen sijaan joitakin eroja kielteisesti, myönteisesti ja neutraalisti suhtautuvissa löytyy työ- kulttuureihin sijoittumisen mukaan (ks. taulukko 37).

TAULUKKO 37 Työkulttuureihin sijoittuminen valmistuneiden viestintään suhtautumisen mukaan

Työkulttuuri	Suhtautuminen		Kielteinen (N = 34)		Myönteinen (N = 65)		Neutraali (N = 161)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Toimintakeskeinen	17	50,0	16	24,6	44	27,3			
Merkityskeskeinen	10	29,4	32	49,2	76	47,2			
Toiminta- / merkityskesk.	7	20,6	17	26,2	41	25,5			
	yht.	34	100,0	yht.	65	100,0	yht.	161	100,0

Vaikka erot eivät näyttäisi olevan tilastollisesti merkitseviä ($p = .08$), ovat ne kuitenkin suuntaa antavia. Tämä antaa mahdollisuuden problematisoida viestintään suhtautumisen ja työkulttuuriin sijoittumisen mahdollisia yhteyksiä. Viestintään kielteisesti suhtautuvista ($N = 34$) enemmistö (50,0%, $f = 17$) sijoittuu toimintakeskeiseen työkulttuuriin. Viestintään myönteisesti suhtautuvista ($N = 65$) enemmistö (49,2%, $f = 49,2$) sijoittuu puolestaan merkityskeskeiseen työkulttuuriin. Niinikään viestintään neutraalisti suhtautuvista ($N = 161$) enemmistö (47,2%, $f = 76$) sijoittuu merkityskeskeiseen työkulttuuriin. Voidaan olettaa, että merkityskeskeinen työkulttuuri tarjoaa toimintakeskeiseen työkulttuuriin verrattuna viestinnällisesti mielekkäämmiksi koettuja työtehtäviä, ja viestintäosaamiseen myös suhtaudutaan myönteisemmin.

5.5 Johtopäätöksiä: Viestintäosaamisen pinnallisuus ja syvyys

Monille viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaaville näkökulmille (kuten hierarkiasuhde, viestinnän korostuminen ammattiosaamisen rajoilla, viestintäosaamisen ammatilliset merkitykset) näyttäisi olevan yhteistä suhteen käsittäminen joko melko konkreettisella ja ilmeisellä tai näkymättömällä ja abstraktilla tasolla. Jos viestintäosaamista kuvataan jäävuorena, ammattiin liittyvästä viestintäosaamisesta tiedostetaan selkeimmin ns. jäävuoren huippu – ilmeiset ja konkreettiset viestinnälliset toiminnat ja viestinnän piirteet. Tällaisia ovat esimerkiksi viestinnän ymmärtäminen konkreettisissa toimintayhteyksissään, viestinnän muodon, välineen ja tilanteen kautta (puhuminen, kirjoittaminen, sähköposti, kokoukset, neuvottelut jne.). Sen sijaan kaikki ne toiminnat ja viestinnän piirteet, jotka jäävät ”jäävuoren vedenalaisiksi” osiksi jäävät työntekijälle usein epämääräisiksi ja tiedostamattomiksi osaamisen alueiksi. Tällaisia alueita voitaisiin ajatella olevan viestinnän ymmärtäminen osaamisen resurssina tai merkityksenantoprosessina. Tämänkaltaisen kuvauksen perusteella on hyvin houkuttelevaa sanoa, että viestintäosaaminen ammattiosaamisen ulottuvuutena voidaan ymmärtää pinnallisesti tai syvällisesti. On kuitenkin hyvin vaikeaa ja monitulkintaista määritellä sitä, millainen tapa jäsentää viestintäosaamista on pinnallinen tai syvällinen tai jotain siltä väliltä. Tosin, jos palataan työntekijöiden lausumien tasolle, niin viestintäosaamisen käsittäminen joko niin, että ”tuntee laitteen” tai niin, että ”ymmärtää ja tulee ymmärretyksi”, antaa toki viitteitä osaamisen

syvyyden tasosta. Näiden huomioiden perusteella viestintäosaamista ammattiosaamisen ulottuvuutena voi ajatella osaamisen pinnallisuus – syvyyssuhteena. Siksi olisi tärkeää pohtia sitä, miten viestintäosaamisen syvyyttä ammattiosaamisen ulottuvuutena voidaan määrittää ja arvioida.

Ammattiosaamisen syvyyden kuvaamiseen on kehitetty erilaisia malleja ja luokituksia. Tyypillinen lähestymistapa on ollut kuvata työntekijän osaamisen kehittymistä aloittelijasta ekspertiksi (ks. esim. Benner 1993; Dreyfus & Dreyfus 1986). Yksi tunnetuimmista lienee Dreyfusin & Dreyfusin (1986) malli. Heidän kokemusoppimiseen perustuvassa mallissaan asiantuntijuus saavutetaan etenevästi pitkän ajan kuluessa tiettyjen kehitysvaiheiden läpi. Mallin mukaan yksilö etenee noviisista ekspertiksi minkä tahansa taidon alueella kokemuksen karttues- sa viiden tason (noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä ongelmanratkaisija, taitava suorittaja, ekspertti) kautta. Mallin mukaan yksilö kehittyy toimintaa ohjaavien jätkeiden sääntöjen ja ohjeiden noudattajasta eri vaiheiden kautta toimijaksi, jolle taitava toiminta on pitkälle intuitiivista ja automatisoitunutta. Tosin kaikki eivät heidän mukaansa välttämättä saavuta osaamisessaan eksperttiyden tasoa. Dreyfusin ja Dreyfusin malli on hyvin lineaarinen, eikä se näin ollen ole tarkoituksenmukaisin sovellettavaksi nykyisissä muuttuvissa ympäristöissä. Saattaa olla, että nykyisiin työtehtäviin oppimista ei voida nähdä näin suoraviivaisena; asiantuntija saattaa huomata osaamisensa riittämättömäksi muuttuneessa tilanteessa, jolloin hän on noviisina asemassa ja oppimisprosessi alkaa uudelleen (ks. esim. Lahn 1998, 42).

Myös Benner (1993, 33–46) kuvaa osaamisen syvyyttä kehitymisellä viiden kehitysvaiheen kautta noviisista ekspertiksi. Hänen mukaansa kehityksen alim- millä tasoilla toimivilla yksilöillä ei ole juurikaan vaihtoehtoja toiminnoilleen, vaan toiminta on vielä pitkälti mallien ja ohjeiden säätelystä. Ylimmillä ammatil- lisen kehityksen tasoilla yksilö puolestaan toimii enemmän kokemustensa ja intuiotensa varassa sekä pystyy nopeastikin erottamaan toimintatilanteen oleelli- set piirteet epäolennaisista.

Tässä tutkimuksessa ei niinkään tarkastella osaamisen kehittymisen vaihei- ta, vaan paremminkin viestintäosaamisen ymmärtämisen tasoja. Silloin, kun viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta tarkastellaan osaamisen syvyyssuhteina, tarkastelun kannalta ydinkysymys on, miten syvästi yksilöiden tulkitaan ymmärtävän viestintäosaamisen osana ammattiosaamista. Näin ollen viestintä- osaamisen syvyyden tulkinnan apuvälineeksi soveltuu mielekkäästi Nurmisen (1993, 57–61) tapa jäsentää ammattiosaamista. Nurmisen ideana on, että ammatti- taidossa on eriyttävissä syvyys- ja laajuusulottuvuudet. Hän hahmottaa ulottu- vuudet ympyränä, jossa osaamisen syvyys merkitsee ympyrän kehällä syvyyssuunnassa siirryttäessä ydintoimintojen hallinnan, toiminnan operatiivisen suunnittelun valmiuksien, toiminnan strategisen kehittelyn ja arvioinnin valmiuk- sien, toiminnan yleisen tiedollisen perustan hallinnan sekä toiminnan arvopää- määrien ja eettisten näkökohtien tiedostamisen välisiä kytkentöjä ja vuorovaiku- tusta. Osaamisen laajuus puolestaan merkitsee, miten monipuolista ja kattavaa osaaminen em. osa-alueilla on. Syvyyssuunnassa liikkumista voidaan Nurmisen mukaan luonnehtia monella tavalla. Ammatillisen osaamisen syvyyssuunnassa voidaan liikkua esimerkiksi perustietämisestä soveltamiseen, konkreettisista toiminnoista ajatuksellisiin prosesseihin, näkyvästä tekemisestä näkymättömään,

konkreettisesta abstraktiin ja arvoista käytännön tekoihin ja valintoihin jne. (Nurminen 1993, 57–61.)

Vaikka osaamisen syvyyden tulkinta on erittäin problemaattista ja sisältää paljon subjektiivisia käsityksiä, on tässä tutkimuksessa esille tulleita viestintäosaamisen jäsennyksiä (normittaminen, viestintä konkreettisissa yhteyksissä, informaatioperustaisuus, yhteisöllisyys, merkityasperustaisuus, resurssi ja voimavara) pyritty hahmottamaan osaamisen syvyyden näkökulmasta. Jäsennyksiä voi Nurmisen mallia soveltaen tulkita esimerkiksi seuraavasti: kun liikutaan perustietämisestä soveltamiseen, liikutaan esimerkiksi viestinnän normittamisesta viestintäosaamisen resurssien ja voimavarojen soveltamiseen; kun liikutaan konkreettisista toiminnoista abstrakteihin ja ajatuksellisiin prosesseihin tai näkyvästä tekemisestä näkymättömään, liikutaan informaatioperustaisesta lähtökohdasta ja viestinnän jäsentämisestä konkreettisissa yhteyksissään viestinnän ymmärtämiseen yhteisöllisyytenä ja merkityksenantoprosessina.

Jäsenysten syvällisyyttä tulkittaessa huomio kiinnittyy myös eri viestintä- ja ammattiosaamisen suhteelle annettujen merkitysten yleisyyteen. Näyttäisi siltä, että liikuttaessa viestintäosaamista kuvaavien jäsenysten pinnallisuus – syvyyssuunnassa liikutaan samalla siinä suunnassa, kuinka yleisiä tai harvinaisia osaamisen jäsennykset ovat. Tästä voisi tehdä johtopäätöksen, että viestintä näyttäisi kytkeytyvän yksilöiden ammattiosaamiseen usein hyvin pinnallisella tasolla. Sen sijaan viestintäosaamisen ymmärtäminen ammattiosaamisessa syvällisellä tasolla, esimerkiksi yhteisten merkitysten luomiseksi tai osaamisen resurssiksi, on melko harvinaista.

Nämä havainnot viestintäosaamisen jäsenysten tulkitsemisesta osaamisen syvällisyyden näkökulmasta antavat aihetta pohdiskella työntekijöiden viestintäosaamisen tasoa tämän päivän työtehtävissä. Vaikka tämänhetkisessä työelämäkeskustelussa viestintäosaamiseen kohdistetaan mitä haasteellisimpia odotuksia, kuten tämänkin tutkimuksen neljännessä luvussa on tuotu esille, eivät työtä tekevät välttämättä muuta viestintäosaamiseen liittämäänsä merkityksiä työn muuttuessa. Koska viestintäosaamisen voidaan ajatella olevan sellaista pääomaa, joka ei ole perinteisin tuottavuutta mittaavin keinoin ilmennettävissä tai ainakin sen ilmentäminen on hyvin vaikeaa, on tämänkaltaisen resurssin sopivuutta kulloiseenkin työtehtävään vaikea arvioida. Materiaalisten resurssien (esim. viestintäteknologian, laitteiden, ohjelmien yms.) soveltuvuutta eri työtehtävissä lienee helpompi arvioida. Sen sijaan on vaikeaa arvioida sitä, ovatko esimerkiksi työntekijän viestintäosaamiselle antamat merkitykset sopivia tai tarkoituksenmukaisia kulloisenkin työtehtävän kannalta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella herääkin kysymyksiä siitä, onko työntekijöiden työn tekemisen tapojen ja heidän viestintäosaamiselle antamiensa merkitysten välillä epäsuhtaa, onko heillä ”väärät” tai epätarkoituksenmukaiset viestintäosaamisen resurssit ja keinot käytössään. Jos tarkoituksenmukainen viestintäosaaminen osattaisiin ottaa erilaisissa toimintaympäristöissä käyttöön, olisivat kenties työn tuloksetkin laadukkaampia ja viestintäosaamista pystyttäisiin hyödyntämään tehokkaammin. Voisi olettaa, että monissa tämän päivän työtehtävissä edellytetään sen kaltaista viestintäosaamista, jota ei ole tarkoituksenmukaisinta luonnehtia niinkään konkreettista toimintaa kuvaavilla käsitteillä, kuten ”osaa”, ”pystyy”, ”tuntee” tai ”kykenee”, vaan yhä enemmän abstraktim-

paa ja reflektiivistä osaamista kuvaavilla käsitteillä, kuten "tunnistaa", "arvioi", "problematisoi", "hyväksyy", "ymmärtää", "asennoituu" tai "tiedostaa".

6 AMMATILLINEN NÄKÖKULMA VIESTINNÄN OPETUKSESSA JA OPPIMISESSA

6.1 Koulutus työelämän osaamisen tuottajana

Viestintäosaamisen kehittäminen on yhä enemmän nähtävä ammattiin tähtäävän koulutuksen keskeisenä tehtävänä. Yleensäkin itsensä jatkuvasta kehittämisestä, uuden oppimisesta ja projektiluonteiseen elämään sopeutumisesta tulee entistä useammalle oman tulevaisuuden kannalta ratkaiseva kysymys (Suikkanen 1996, 44). Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa on helppo yhtyä Väärälän (1995a, 105) ajatuksiin siitä, että työhön kouluttaminen ja opettaminen ei voi enää olla työvoiman kouluttamista, vaan paremminkin ihmisten kouluttamista menestymään yhteiskunnassa, työmarkkinoilla ja työssä. Tällöin koulutuksen sisällöissä on otettava huomioon, että osaamisen lajit tai kvalifikaatiotyypit – niin tekniset, sosiokulttuuriset, innovatiiviset kuin motivationaaliset – ovat tasapainoisessa ja tarkoituksenmukaisessa suhteessa. Koulutuksen myötä opiskelijoille tulisi kehittyä sellaisia valmiuksia, että he pystyvät olemaan työelämän muutoksessa mukana ja myös tuottamassa muutosta (Konkola 2000, 7).

Suomalaista ammattiin tähtäävää koulutusta on kritisoitu siitä, että kvalifikaatiovaatimukset ja koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot eivät riittävästi kohtaa toisiaan (ks. esim. Rikkinen 1996, 13). Erityisesti keskiasteen uudistuksen myötä 1980-luvulla ongelmaksi muodostui koulutuksen ja työelämän erillisuus. Tämän seurauksena maassamme on 1990-luvulta lähtien yhä selvemmin alettu vaatia koulutuksen ja työelämän suhteen tiivistämistä. (Klemelä 1999, 349–370; ks. myös Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1995–2000). Keskustelua koulutuksen ja työelämän suhteesta ovat myös aktivoineet tutkimustulokset, joiden mukaan työssä taidot opitaan tehokkaammin kuin perinteisessä oppilaitosopetuksessa, sekä OECD:n koulutusvertailujen arviot, joiden mukaan suomalainen ammatillinen koulutus kulkee liian irrallaan työelämästä. (Kulmala 1998a, 9.)

Perimmältään työelämän ja koulutuksen suhteiden tarkastelussa on siis kyse koulutuksen tuottamien kvalifikaatioiden ja työelämän vaatimusten yhteensovitt-

tamisesta (Tulkki 1993). Tavanomainen erottelu koulutussosiologiassa on puhua neljästä koulutuksen yhteiskunnallisesta funktiosta: kvalifiointifunktiosta, valikoitiefunktiosta, integraatiosta ja säilyttämisestä eli varastoinnista (Takala 1995). Koulutuksen kvalifiointifunktion pohtiminen on tärkeää, sillä tässä tutkimuksessa pohditaan ammattiin tähtäävässä koulutuksessa saatavan viestinnällisen pätevyyden ja työelämän vaatimusten yhtymäkohtia.

Koulutuksen *kvalifiointifunktio* tarkoittaa koulutusta työvoiman tuottajana eli työvoiman uusintamista (reproduktiota). Siinä on kysymys erilaisten työelämässä tarkoituksenmukaisten tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottamisesta. Koulutuksen kvalifiointitehtävällä halutaan ilmaista, ettei sosiaalinen yhteisö voi olla kauan olemassa, ellei se samanaikaisesti tuota ja uusinna oman tuotantonsa edellytyksiä. Koulutus nähdään työvoiman laadullisena uusintamisena. 1900-luvulla erityisesti tuotannon kasvu ja teknologian kehitys ovat aiheuttaneet muutoksia työtehtävien kvalifikaatiovaatimuksissa eli siinä, millaisia ominaisuuksia (esimerkiksi tietoja, taitoja, asenteita ja motivaatiota) työtehtävien suorittaminen edellyttää työntekijöiltä. Näin ollen koulutuksen tulisi pystyä vastaamaan kvalifikaatiovaatimusten muuttumiseen. (Takala 1995.)

Perinteisesti koulutuksen tehtäväksi on siis nähty työelämän senhetkisiin tarpeisiin vastaaminen. Koulutuksen tehtäviin ei ole sisällynyt olemassa olevan ja vallitsevan käytännön ylittämistä tai uuden luomista. Edelleen perinteisissä koulutuksen tehtävän kuvauksissa työelämän jännitteitä ei havaita. (Männikkö 1995, 165.) Nykyisissä työelämän muuttuvissa tilanteissa näitä koulutuksen legitimitteihin kulmakiviä onkin alettu kyseenalaistaa. Fieldin (1993, 39–40) mukaan monet koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä ovat viime aikoina menettäneet merkityksensä:

“It seems to me that in two of the three functional areas of education, the legitimacy of the existing vocational qualifications system has broken down. It no longer commands credibility as a means of sorting and distributing the population; and it is now impossible to create a consensus about desirable future towards which vocational educational inputs will lead us.”

Myös Lehtinen (1992b, 69) korostaa, että mikään koulutus ei voi suoraan tuottaa spesifiä työelämässä tarvittavaa ammattitaitoa. Hänen mukaansa koulutuksen merkitys on yhä enemmän siinä, että se synnyttää oppijoissa sellaisia tiedollisia rakenteita sekä oppimisen ja ajattelun taitoja, jotka ovat välttämättömiä muutoksen hallinnassa. Kivisen ja Silvennoisen (2000b, 51) mukaan puhuttaessa koulutuksen funktioista on muistettava, että koulutusjärjestelmä ei sinällään toteuta tehtäviään ilman ihmisten osallistumista sen toimintaan. Sen sijaan, että ajatellaan koululaitoksen kvalifioivan, valikoivan, varastoivan ja integroivan, on heidän mukaansa paremminkin kyse siitä, että koulutuksessa edetessään yksilöt tulevat erilaisista lähtökohdista ponnistaessaan eri tavoin valikoiduiksi, varastoiduiksi, integroiduiksi ja kvalifioituiksi. Omaksi saarekkeekseen laitostunut koulutusjärjestelmä ei Kivisen ja Silvennoisen (2000a, 315) mukaan ole koskaan ollut erityisen tehokas tuottamaan ihmisten työssä tarvitsemia taitoja. Koulutuksen ja työelämän vastaamattomuutta ei ole heidän mukaansa teollisen palkkatyöyhteiskunnan ja valmistuneiden hyvän sijoittumisen vuoksi yksinkertaisesti vain koettu ongelmalliseksi. Nykyisellään koulutuksen kvalifiointitehtävän analysointi edellyttääkin

Väärälän (1995a, 39) mukaan koulutuksen ja yhteiskunnan suhteen problematisointia: on aiheellista kysyä, mikä rooli koulutuksella on kvalifikaatioiden tuottajana ja millä tavalla kvalifikaatiokehityksen rakenteet muuttuvat.

Koulutuksen *kvalifiointifunktion tarkasteleminen viestinnän opetuksen näkökulmasta* on nyt erittäin ajankohtaista, sillä viestintään liittyvä osaaminen korostuu nykyisissä työtehtävissä monilla eri tasoilla. Työelämän osaamisvaatimusten näkökulmasta koulutuksen tulee valmistaa viestinnälliseltä osaamiseltaan ammattitaitoisia työntekijöitä. Erityisesti uudentyyppiset työssäkäynnin muodot asettavat uusia viestinnällisiä osaamisvaatimuksia ja edellyttävät niiden reaaliaikaistamista työnantajien, työntekijöiden sekä koulutusta järjestävien organisaatioiden näkökulmasta. Työntekijöiden monitaitoisuuden vaatimusten ennustetaan lisääntyvän kaikissa ammattiryhmissä työsuhteiden luonteen ja työn sisällöissä tapahtuvien muutosten vuoksi. Monitaitoisen työntekijän osaamisvalikoimaan katsotaan kuuluvan samanaikaisesti sekä yleissivistäviä, ammatillisia että sosiaalisia kvalifikaatioita. Näin ollen ammatillisen perusosaamisen lisäksi niin sanotut ammattivapaat sisällöt ovat entisestään korostuneet. (Suikkanen ym. 1996; ks. myös Honkonen 1997, 28.) Tästä seuraa muutoksia koulutusjärjestelmässä: koulutusjärjestelmän tehtävä on osaamisvaatimuksia vastaavien valmiuksien muodostaminen. Koulutuksen haasteeksi nouseekin se, millainen osaaminen – viestintäosaaminen mukaan lukien – on työn kannalta riittävää tai tarkoituksenmukaista.

Viestinnän opetusta suunnittelevien ja toteuttavien tulisi olla tietoisia viestintään liittyvistä osaamisvaatimuksista ja haasteista, jotta opetusta voitaisiin kehittää, ei pelkästään mahdollisimman paljon työelämän edellytyksiä vastaavaksi, vaan myös viestintäosaamisen uusia hyödyntämisen alueita kehittäväksi. Tätä prosessia, jossa työelämä tulkitsee koulutusta ja päinvastoin, on perustellusti pidetty ammatillisen koulutuksen kehittämisen pysyvänä alueena, ikuisuus-kysymyksenä (Psacharopoulos 1986; Tulkki 1993). Koko ammatillisen koulutuksen legitimaatio oikeastaan kiteytyy tähän vastavuoroisuuteen: mikäli työelämän kiinnostus koulutuksen tuottamiin kvalifikaatioihin ja koulutuksen kiinnostus työelämän vaatimiin kvalifikaatioihin syystä tai toisesta lakkaisi, koko ammatillisen koulutuksen mielekkyys joutuisi uudelleen arvioitavaksi (Tulkki 1993). Koulutus ja työelämä tulevat aina olemaankin omia kulttuurejaan, kuten Brown, Collins ja Duguid (1989, 34) ovat jo aikaa sitten asian ilmaisseet: “School activity too often tends to be hybrid, implicitly framed by one culture, but explicitly attributed to another.”

Kuitenkin kysymys siitä, miten ja mihin ihmisiä nykyisissä olosuhteissa kannattaa kouluttaa, asettaa koulutuksen suunnittelijat ja opettajat haasteellisen tehtävän eteen. Koulutuksen hallintokulttuurin uudistumisen myötä päätösvalan siirtäminen ylhäältä alas merkitsee muutosta standardimaisista valtakunnallisista ratkaisuihin kohti paikallista eriytyvyyttä ja moninaisuutta. Koulutuksen opetussisältöjen ja opetusmenetelmien kehittämisessä vedotaan suoraan oppilaitoksiin ja ennen kaikkea opettajiin. (Ks. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1994; Lasonen 1992; Väärälä 1995b.)

Erityisesti ammattikorkeakoulu-uudistuksen yhteydessä koulutusohjelmien ja tutkintojen yksityiskohtainen rakentaminen on annettu korostetusti oppilaitosten omalle vastuulle. Nyt oppilaitoksilta odotetaan, että ne hakevat ratkaisujensa

perustelut juuri siitä työelämästä, jota varten ne koulutusta järjestävät. Yhtäkki-
nen autonomian ja vastuun lisääntyminen ei ole ongelmatonta. Vaikka työelämän
tarpeista ja kehityksestä keskustellaan paljon ja siitä on paljon kirjallisuutta, ei
tämän ole koettu auttavan ammatillisen koulutuksen kehittämistä. Kun työelä-
män kehityksen pääsuuntaukseksi näyttää nousseen se, että työelämä on muuttu-
vaista eikä opiskelijoiden sijoittumista tai ammattien luonnetta voi ennakoida, on
lähtökohta ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi melko niukka: konkreettisim-
pana tietona on se, että ihmisiä ei ehkä kannatakaan kouluttaa nyt tunnettuihin
ammatteihin. Tätä taustaa vasten on yleensä todettu, että työelämässä tarvitaan
yleisiä ja tilanteesta toiseen siirrettävissä olevia tai motivationaalisia ja sosiaalisia
valmiuksia. Koulutuksessa saatavien pätevyyksien todellinen joustavuus raken-
tuukin usein teorian ja yleisten kvalifikaatioiden varaan, ja kussakin ammatissa
välittömästi tarvittavat tiedot ja taidot opitaan ensisijaisesti työssä ja täydennys-
koulutuksessa. (Ks. Lasonen 1992; Mäkinen 1997; Nuutinen 1992, 57.)

Teollistuneessa maailmassa koulutuksen ja työelämän yhteyksien uudelleen-
määrittelyllä on ajateltu olevan ainakin kaksi tavoitetta: ihmisiä yritetään valmen-
taa tietoteknologiaan perustuvan, oppimisintensiivisen talouden vaatimuksiin
sekä pyritään minimoimaan työttömyyttä (ks. esim. CEDEFOP 2000). Toisaalta,
koska nopeiden muutosten oloissa on vaikeaa ennustaa tulevaisuuden työtehtä-
vissä tarvittavia taitoja, saattaa tavoite koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta
jäädä historiallisesti lyhytikäiseksi (Kivinen ym. 2000a, 310). Siitä, kuinka ajan
tasalla koulutuksen tulee olla työelämän kvalifikaatiotarpeissa, oli 1990-luvun
lama-aikana selvästi siirrytty edellisistä vuosikymmeniä vaativampaan suuntaan.
Esimerkiksi teollisuuden koulutustehtävien kehittymistä 1980-luvun loppupuolel-
la tutkinut Tuomisto (1986) katsoi tuolloin, että koulujärjestelmän opetus voi vain
hyvin yleisellä tasolla seurata työelämän kvalifikaatiotarpeiden kehitystä. Sitten-
min 1990-luvulla työelämän kvalifikaatiotarpeisiin vastaamisesta oli tullut yksi
koulutuksen legitimaation kulmakivistä. Esimerkiksi ammattikorkeakoulukes-
kustelussa on hyvinkin suoraan esitetty, että ammattikorkeakoulujen on kyettävä
vastaamaan nopeisiin työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaati-
muksiin sekä osoitettava tarpeellisuutensa tuottamalla koulutusta, jolla on
työelämässä suoraa relevanssia (Lampinen 1995b, 2; Lehtisalo 1994, 106; Opetus-
ministeriön työryhmien muistioita 3:1997, 5).

Eri ammattien kohdalla työn ja koulutuksen vastaavuus kuitenkin vaihtelee
huomattavasti. On esimerkiksi ammatteja, joissa vastaavuusoletus on suhteellisen
vallitseva (esim. parturit). Mitä korkeammalle ammattihierarkiassa mennään, sitä
useammin työntekijöitä palkattaessa vallitsee ylikvalifioitumistilanne. Niin ikään
entistä vaikeampaa on myös ylikvalifioitumisen mittaaminen ja osoittaminen.
(Kankaanpää 1990, 111.) Ylikvalifioituminen voi olla osaltaan seurausta siitä, että
työmarkkinoille hakeutuvat pyrkivät varmistamaan työllistymisensä vastaamalla
työnantajien usein jopa epärealistisilta tuntuviin odotuksiin. Työnantajat edellyt-
tävät yhä korkeampaa koulutustasoa, vaikka samalla tunnustavatkin, etteivät
vastavalmistuneet osaa sitä, mihin heidät on ammatillisesti koulutettu, vaan
tulokkaat pitää erikseen valmentaa työhönsä työpaikalla (Naumanen & Silvennoi-
nen 1996; ks myös Kivinen & Ahola 1999). Työn ja kvalifikaatioiden vastaamatto-
muuden arvellaan olevan tyypillistä uusissa ammateissa, joihin ei vielä ole
olemassakaan mitään selkeää koulutusta (Kankaanpää 1990). Näin voisi ajatella

olevan monen ammattikorkeakoulusta valmistuvan kohdalla. Monissa uusissa ammasteissa ja työtehtävissä viestintäosaamisen merkitys on ilmeinen, ja näin ollen ammattiin tähtäävässä koulutuksessa panostaminen viestinnän opetukseen korostuu.

6.2 Viestinnän opetuksen profiili ammattikorkeakouluissa

Tässä luvussa tarkastellaan ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen profiilia. Luvussa 6.2.1 tarkastellaan yleisellä tasolla viestinnän opettamisen kysymyksiä ammattiin tähtäävässä koulutuksessa. Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen profiilia hahmotetaan analysoimalla kokemuksia sekä opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoutumisesta että viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta, asemasta ja ongelmakohdista ammattikorkeakouluissa. Näitä näkökulmia esitellään luvuissa 6.2.2 ja 6.2.3.

6.2.1 Viestinnän opetuksen kysymyksiä ammattiin tähtäävässä koulutuksessa

Viestinnän opetusala on perinteisesti pidetty hyvin käytännöllisenä, eli opetus on pyrkinyt vastaamaan käyttäjänsä tarpeisiin sekä yksilöllisellä että yhteiskunnallisella tasolla. Viestinnän opetuksen ammatillisuus ja käytäntöön kytkeminen juontaa juurensa jo antiikin Kreikasta, jossa sofistit opettivat kansalaisia puolustautumaan oikeudessa. Nykyisin viestinnän opetuksen pitäisi pystyä vastaamaan mitä erilaisimpien ammattien vaatimuksiin, ja yhä useammin ajatellaan, että eri ammattialojen edustajat tarvitsevat omiin tarpeisiinsa suuntautunutta viestinnän opetusta (ks. esim. Jennings & Ferguson 1995; Morreale ym. 2002). Viestinnän opetusta ammatillisessa koulutuksessa on viime vuosikymmenien aikana lähestytty tutkimuksessa monista eri näkökulmista. Viestinnän opetusta on tutkittu esimerkiksi kaupallisessa koulutuksessa (ks. esim. Lehman 1987; Sorenson ym. 1990; Wardrope & Bayless 1994), insinöörikoulutuksessa (ks. esim. Bruckmann 1983; Jennings ym. 1995) ja terveydenhoitoalan koulutuksessa (ks. esim. Hughes & Large 1993; Kennedy 2001). Lisäksi on tutkittu muun muassa viestinnän opetuksen ja työelämän vastaavuutta (ks. esim. Deo ym. 1994; Thomas 1995), työelämässä olevien viestintätarpeita (ks. esim. Moss 1995; Stasz 1998) sekä työnantajien ja -tekijöiden käsitysten eroavaisuuksia työssä tarvittavista taidoista (ks. esim. Wolf 1998, 217–218). Edelleen tutkimusten aiheet vaihtelevat viestinnän teorioiden opettamisesta ammatillisessa koulutuksessa (ks. esim. Vocate 1997) esiintymisjännityksen kartoittamiseen ja sen hallinnan opettamiseen (ks. esim. Burk 2001; Tsui 1992).

Vaikka viestinnän opetusalan pysymistä viestintätieteen ja sen tutkimuksen tasalla on epäilty (ks. esim. King & Sawyer 1998; Sprague 1993), näyttäisivät viestinnän opetuksen sisältöpainotukset ja kehityslinjat eri aikoina ainakin joiltakin osin seuranneen sitä linjaa, mikä kulloinkin on ollut viestintätieteellisen tutkimuksen keskiössä. Viestintätieteiden alalla on selkeästi siirrytty yksilön ja yhteiskunnan suhteen tarkastelusta interpersonaalisten suhteiden tarkasteluun, minkä vuoksi myös opetuksen tavoitteita on pitänyt määritellä uudelleen (Mor-

reale ym. 2002, 5). Myös ammattiin tähtäävän koulutuksen viestinnän opetuksesta on tutkimusten perusteella löydettävissä ainakin kaksi yleistä kehityslinjaa: *interpersonaalisen viestinnän* korostuminen opetussisällöissä ja viestinnän opetuksen *integroitimahdollisuudet*. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehty kaupallisen alan koulutusta koskeva tutkimus (Sorenson ym. 1990) osoittaa, että vaikka kaupallisen viestinnän opetuksessa on perinteisesti painotettu kirjoittamista ja puheviestinnän puolella yksilöesiintymistä, on koulutuksessa erityisesti 1980- ja 1990-luvun taitteesta lähtien korostettu yhä enemmän interpersonaalista viestintää ja ryhmäviestintää (ks. myös Dannels 2001, 148–149).

Viestinnän opettamista ammattiin tähtäävässä koulutuksessa tarkastelevien tutkimusten tyypillisenä suuntauksena on erityisesti 1980-luvulta lähtien ollut integraationäkökulman korostuminen (ks. esim. Combs & Bourne 1989; Craft 2001; Morreale, Shockley-Zalabak & Whitney 1993). Tutkimukset ja raportit opetuskokeiluista ovat yhä enemmän käsitelleet esimerkiksi viestinnän opetuksen sekä muun oppimistoiminnan ja ammatillisten aineiden yhdistämisen mahdollisuuksia. Useissa yliopisto-opiskelijoiden viestintätaitojen kehittymistä käsittelevissä tutkimuksissa todetaan, että opiskelijoiden viestintätaidot kehittyvät parhaiten silloin, kun viestinnän oppiminen on integroitu ammatillisiin aineisiin ja koko opetussuunnitelmaan (ks. esim. Kemp ym. 1995; Kennedy 2001).

Toisaalta on esitetty näkemyksiä myös siitä, että viestinnän opetuksen eriytyminen alan mukaan ei ole opiskelijoille välttämättä hyödyksi. Esimerkiksi Sprague (1990) mukaan viestinnän opetuksen liiallinen erikoistuminen voi johtaa siihen, että opiskelijat eivät saa riittäviä valmiuksia muuttuvaan maailmaan verrattuna niihin, jotka ovat opiskelleet yleisempiä periaatteita viestinnästä. Tosin Spraguekin on myöhemmin tarkentanut käsitystään viestinnän opetuksen ja opetuksen tutkimuksen yleisyydestä ja alakohtaisuudesta ja korostaa viestinnän opetuksen tutkimusalan sisällöllistä ja kontekstuaalista erityisyyttä: “[– –] to be most useful it [communication education scholarship] should be exceedingly context and content specific” (Sprague 1993, 108).

Toki voidaan ajatella, että kaikki osa-alueet, tiedot ja taidot, joita viestinnässä opetetaan, ovat hyödyllisiä missä tahansa ammatissa. On kuitenkin huomattava, että toiminnan konteksti ja tavoite tuovat omat vaatimuksensa sille, mitä opetetaan ja mikä on kulloinkin tehokkain tapa oppia (Hargie 1997). Ammatiosaamisen kehittymiseen tähtäävässä viestinnän koulutuksessa tulisi ottaa huomioon oppijan henkilökohtaiset kehittymisen tarpeet, työyhteisöjen osaamisen tarpeet (ks. esim. Cunningham 1991, 68; Stasz 1998) sekä yhä enenevässä määrin sellaisen osaamisen kehittäminen, jolla voidaan luoda uusia toimintakäytänteitä muuttuvissa työympäristöissä. Viestinnän opettaminen ammattiin tähtäävässä koulutuksessa on haasteellista, koska opetuksen tarkoituksena olisi kehittää oppijassa kykyä ymmärtää viestinnän ja ammatiosaamisen yhteyksiä, usein abstraktilla hiljaisen osaamisenkin tasolla. Nämä yhteydet eivät välttämättä hahmotu opiskelijoille kaikessa laajuudessaan. Tämä todettiin esimerkiksi Australiassa tehdyssä tutkimuksessa (Deo ym. 1994, 2), jossa selvitettiin kaupallisen ja teknologian alan yliopisto-opiskelijoiden tietoisuutta työelämässä tarvittavista viestintätaidoista. Tutkimus osoitti, että vaikka opiskelijat valitsevat kursseja, joiden uskovat edistävän omaa työllistymistään, he eivät kuitenkaan tiedosta viestintätaitojen tarvetta ja viestinnän osuutta työllistymisessä. Opiskelijoilla

todettiin olevan usein harhaanjohtava ja kapea-alainen uskomus siitä, että viestintäaineet ovat työllistymisen ja työn säilyttämisen kannalta turhia, ja siksi kurssi-
valinnoissa keskitytään mieluummin ammatillisiin aineisiin.

Opiskelijoilla itsellään on usein vähän kokemusta täysipäiväisestä työyhteisön jäsenyydestä ja organisaatioissa toimimisesta. Tämän vuoksi heidän on usein vaikea ymmärtää esimerkiksi opiskeltavien viestinnän teoreettisten näkökulmien yhteyttä todelliseen työelämään. Vähäisen työelämäkokemuksen vuoksi opiskeluvaiheessa olevilla saattaa olla melko naiivejakin käsityksiä työyhteisöjen viestinnästä. (Ks. Putnam & Ford 1990.) Viestinnän opetuksessa opittujen taitojen soveltamisen vaikeutta työelämäkontekstiin tukee myös Fordin ja Wolvinin (1993) yliopisto-opiskelijoita koskeva tutkimus. Siinä todettiin, että opiskelijoiden oli vaikea soveltaa oppimiaan esiintymistaitoja työ- tai sosiaalisiin konteksteihin. Tätä selitettiin muun muassa sillä, että esiintymistaitoja opiskellaan yleisimmin luokkahuonekontekstissa: esiintymistaitojen hyödyntäminen muissa luokkahuonekonteksteissa onnistuikin opiskelijoilta nopeasti.

Työelämän ammattitaitovaatimuksissa viestintäosaamisen merkitys on ilmeinen, ja tämä vaatimus heijastuu luonnollisesti koulutukseen. Monien työelämän odotuksia ja ammatillisen koulutuksen antia koskevien tutkimusten tulokset vahvistavat sitä, että viestintätaitoja tulisi korostaa koulutuksessa ja työnantajien mielestä työhön tulevilla on niissä suuria puutteita (ks. esim. Heikkilä 1996; Stasz 1998). Viestinnän opetuksen antamia valmiuksia suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa kuvaa esimerkiksi Korhosen ja Mäkisen (1994) tutkimus, jossa ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opintojen päättövaiheessa olevat opiskelijat arvioivat päättävän opiskelun luonnetta ja sen antamia valmiuksia. Tutkimuksessa opiskelijoilta kysyttiin heidän mielipiteitään viestintätaidoissa (esiintymis-, neuvottelu- ja johtamistaidoissa) saaduista valmiuksista. Viestintätaidoissa saadut valmiudet arvioitiin muita alueita (yhteensä 13 valmiiksi lueteltua valmiutta) heikommiksi. Myös monien ammattikorkeakoulun vaikuttavuutta koskevien tutkimusten ja työelämän odotuksia tarkastelevien tutkimusten tulokset osoittavat, että valmistuvien opiskelijoiden viestintätaitoihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota (ks. esim. Hautala & Tulkki 1994; Itkonen 1990).

Puutteet viestintään liittyvässä osaamisessa nousivat esille myös Tenhusen, Jutilan ja Leinosen (1995, 90) diplomi-insinöörien työelämän tarpeita ja koulutuksen vastaavuutta sekä työtehtävien edellyttämää osaamisprofiilia kartoittavassa tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan konetekniikan diplomi-insinöörien tekninen osaaminen vastasi melko hyvin elinkeinoelämän tarpeita. Sen sijaan sekä valmistuneiden itsensä että elinkeinoelämän edustajien mielestä suurimmat puutteet insinöörien ei-teknisessä osaamisessa olivat muun muassa esimiestaidoissa, kielitaidossa, neuvottelutaidossa, projektityöskentelyssä ja suullisessa esitystaidossa.

Myös Hautalan ja Tulkin (1994) insinöörikoulutusta koskevassa tutkimuksessa selvitettiin varsinaissuomalaisten ja satakuntalaisten työelämän edustajien näkemyksiä ammattikorkeakoulusta. Tutkimuksen tulosten mukaan selvimmin tyytyväisiä oltiin insinöörien tekniseen osaamiseen, kun taas varsinaisena puutteena insinöörien koulutuksessa pidettiin insinöörien kykyä työskennellä sosiaalisessa kokonaisuudessa. Tämän todettiin näkyvän esimerkiksi johtamistaidon ja -osaamisen puutteena. Lisäksi insinöörien kyvyssä työskennellä ryhmässä ja

asiakkaan kanssa koettiin olevan puutteita. Työelämän edustajien mukaan ihmissuhdeaineet eivät ole riittävän keskeisellä sijalla koulutuksessa. Tutkimuksen mukaan koko insinöörien työkentässä tulee nykyisin jatkuvasti esiin taito työskennellä ryhmässä ja kommunikoida. Edelleen ryhmätyötaitojen arvellaan vaikuttavan tulevaisuudessa yhä suuremmassa määrin insinöörien työnsaanti-mahdollisuuksiin, koska pelkkä tekninen asiantuntemus ei enää riitä. Vastaavanlaisia havaintoja todettiin myös Saaren, Haijasen ja Käri-Zeinin (1993) tutkimuksessa, jonka mukaan tekniikan alan koulutuksen saaneiden työn sisältö nähdään laajenevana.

Työelämän viestinnän tarpeita ja ammattiin tähtäävän koulutuksen tarjoamia viestinnän valmiuksia koskevissa tutkimuksissa onkin viitteitä siitä, että viestintäosaamisen tarve koetaan suuremmaksi kuin mitä käytännössä käytetään aikaa ja resursseja viestinnän opetukseen. Esimerkiksi Mester ja Tauber (1990) totesivat tutkimuksessaan, että teknisen alan oppilaitoksen opettajat, opiskelijat ja alan työelämän edustajat pitivät suullisen viestinnän taitoja tärkeinä opiskelijoiden työssä menestymisen kannalta. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että opetuksessa suullisen viestinnän harjaannuttamiseen kiinnitettiin huomattavasti vähemmän huomiota verrattuna siihen, kuinka tärkeinä näitä taitoja pidettiin.

Viestinnän opetusta ammattiin tähtäävässä koulutuksessa tarkasteltaessa ollaan väistämättä sen kysymyksen edessä, mikä on tehokkain ja tarkoituksenmukaisin tapa opettaa, oppia ja arvioida viestintäosaamista. Opetusta suunnittelevien ja toteuttavien opettajien on pohdittava sitä, mitä ja millä menetelmillä viestintää tulee opettaa, jotta viestinnässä opittu aines tukisi ammattitaidon kehittymistä. Ammatillisen viestinnän opetusta käsittelevien oppikirjojen ja artikkeleiden perusteella tyypillisiä opetussisältöjä ovat esimerkiksi esiintymistaito (public presentations), kokousten johtaminen, neuvottelutaito, pienryhmäviestintä, haastattelemisen taidot, kuuntelemisen taidot sekä ongelman- ja konfliktinratkaisutaidot (ks. esim. Kelly 1992; O'Hair & Friedrich 1992). Tyypillisiä viestinnän opetuksen menetelmiä ja harjoittelumuotoja ammattiin tähtäävässä koulutuksessa ovat muun muassa suulliset esitelmät (ks. esim. Hughes ym. 1993; Jennings ym. 1995), erilaiset mahdollisimman aitoja työelämätilanteita tavoittelevat simulaatiot (ks. esim. Marshall 1989; Murray 1994; Smit & Van Der Molen 1996), rooliharjoitukset (ks. esim. Lehman 1987), väittelyt (ks. esim. Combs ym. 1989) ja videointi (ks. esim. Jäkälä 2000; Karanian 1986). Terveystieteiden kontekstissa viestintätaitojen koulutuksessa (ks. esim. Dickson, Hargie & Morrow 1991) menetelminä on käytetty esimerkiksi havainnointimenetelmää ('model-the master' training), työssä oppimista ('on-the-job' training), CST-menetelmää (Communication Skills Training) ja opetuksen integrointia muihin aineisiin (ks. esim. Kennedy 2001).

Työssä oppiminen koettiin tehokkaaksi menetelmäksi esimerkiksi Cunninghamin (1991, 65–66, 68) tutkimuksessa, jossa johtotason työntekijät arvioivat työssä tarvittavien taitojen oppimista. Tulosten mukaan oppiminen oikeissa työelämän tilanteissa koettiin hyödyllisemmäksi kuin esimerkiksi tavalliset kurssit oppilaitoksissa tai itsenäinen kirjojen lukeminen. CST-menetelmää - josta käytettiin aiemmin nimitystä "microtraining"- on sovellettu laajasti myös muiden ammattialojen viestinnän koulutukseen. CST- menetelmä on omaksuttu viestinnän opetukseen opettajien koulutuksesta ("microteaching"). Menetelmän idea on siinä, että monimutkaisia taitoja pilkotaan pienemmiksi taitoalueiksi. Näitä

“yksinkertaisempia” taitoalueita harjoitellaan yleensä pikemmin simuloituissa kuin aidoissa ympäristöissä. Ammatillisessa koulutuksessa menetelmä tarkoittaa sitä, että professionaalisen vuorovaikutuksen keskeisiä taitoja käsitellään opetuksessa erillisinä osa-alueina. (Hargie 1997.)

Opetettaessa viestintää ammattiin opiskeleville onkin tärkeää määritellä, mitkä ovat oppimisen keskeisimpiä tavoitteita ja millä tavalla opetusta painotetaan. Spraguen (1990) mukaan viestinnän opetusalueen luonne määrittää pitkälti opettamisen tavoitteita. Hänen mukaansa viestinnän opetusta kuvaa hyvin esimerkiksi se, että monet opiskeltavat sisällöt eivät ole täysin uusia oppijoille: viestintä on sellaista toimintaa, mitä oppijat ovat erilaisissa yhteyksissä tehneet pitkin elämäänsä. Esimerkiksi Suomessa viestintää sisältyy opetussuunnitelmaan kaikilla kouluasteilla, ja ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä opiskelijoille on jo karttunut tietoa ja taitoa viestinnästä. Ammattiin tähtäävässä koulutuksessa olisikin syytä huomata, että viestintään liittyvien asioiden tuttuuteen kietoutuu myös viestinnän opettamisen haasteellisuus. Toisaalta opetettavat asiat voidaan helposti kytkeä oppijan omiin kokemuksiin, koska jokainen oppija on jossain määrin tietoinen esimerkiksi omista puhumisen ja kirjoittamisen tottumuksistaan ja taidoistaan. Toisaalta oppijoissa taas tulisi herättää kiinnostus tarkastella viestintään liittyviä asioita erilaisista näkökulmista. Opettajien ja opetusta suunnittelevien tulisi pohtia esimerkiksi sitä, missä kohdassa opiskelijoiden tietoja ja taitoja viestinnästä on syytä syventää, tai millaisia uusia näkökulmia viestintään on tarkoituksenmukaista käsitellä. Kivisen ja Silvennoisen (2000a, 311) mukaan toimintaa analysoitaessa onkin syytä erottaa toisistaan valmiudet (dispositions) ja varsinaiset taidot (skills). Heidän mukaansa ihmiseen on oppimisen tuloksena imeytynyt valtaisa määrä erilaisia valmiuksia, jotka konkretisoituvat taidoiksi sopivassa kontekstissa. Oppiminen voidaan ymmärtää myös niin sanottuna uudelleen oppimisena (relearning) (Kolb 1993, 145–146). Opettamisen ja oppimisen tehtävänä ei läheskään aina ole juurruttaa uusia ideoita, vaan myös tarpeen vaatiessa hankkiutua vanhoista ideoista ja käsityksistä eroon tai muokata vanhoja malleja ja käsityksiä.

Viestinnän opettajat ovat haasteellisen tehtävän edessä, koska opetuksen tarkoituksena olisi *kehittää opiskelijoissa kykyä ymmärtää viestintä keskeiseksi osaksi omaa ammattiosaamistaan*. Yhteydet viestinnän ja ammattiosaamisen välillä eivät ole välttämättä opiskelijoille selviä eivätkä hahmotu kaikessa monipuolisuudessaan. Viestinnän opettamisen tärkeyden perusteluksi ei riitä pelkkä retoriikka siitä, että viestintäosaamisen merkitys tämän päivän työyhteisöissä kasvaa. Tällöin opettajat ovat väistämättä sen kysymyksen edessä, mikä on koulutettavien tulevan työympäristön ja -tehtävien tuntemisen merkitys viestinnän opetuksessa. Milloin viestintäosaaminen muodostuu olennaiseksi osaksi eri ammattiryhmien työnkuvaa, ja mikä on tällöin tehokkain ja tarkoituksenmukaisin tapa opettaa, oppia ja arvioida viestinnän tietoja ja taitoja?

Opetusta suunnittelevien ja toteuttavien opettajien on pohdittava sitä, mitä viestinnästä tulee opettaa ja millaisin menetelmin, jotta opittu aines tukisi mahdollisimman tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti yksilön ammattiosaamisen kehittymistä. Opetuksen sisältöjä ja tavoitteita on perusteltava ajankohtaisten ilmiöiden sekä työelämästä kumpuavien todellisten tarpeiden ja vaatimusten pohjalta. Ammattiin tähtäävän koulutuksen viestinnän opetusta tarkasteltaessa

keskeiseksi kysymykseksi nouseekin se, millä tavalla kaksi kehittämisen kohdetta – pyrkimys sekä ammattiosaamisen että viestintään liittyvien asenteiden, tietojen, taitojen kehittymiseen – yhdistyvät tavoitteiden asettelussa ja sisältöjen valinnassa.

6.2.2 Viestinnän opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoutuminen

Ammattikorkeakouluissa opetusohjelmien ja tutkintojen yksityiskohtainen rakentaminen on oppilaitoksen ja opettajien vastuulla (Mäkinen 1997). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajat muotoilevat viime kädessä oppiaineensa tavoitteet ja sisällöt joko itsenäisesti tai useiden samaa tai eri oppiaineita edustavien opettajien kesken. Sen lisäksi, että opetuksen suunnittelu on oppilaitoksen opettajien vastuulla, ovat myös käsitykset ammattikorkeakouluille ominaisesta pedagogiikasta ja uusi tieto inhimillisestä oppimisesta ja kehittymisestä sekä työelämän ammattitaitovaatimuksista tuoneet opettajille lisää haasteita opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoilemiseen.

Viestinnän opetuksen tavoitteiden muotoutumista analysoitiin ammattikorkeakoulujen viestinnän *opettajien* käsitysten perusteella. Enemmistö opettajista luonnehtii viestinnän opetuksen tavoitteita hyvin yleisellä tasolla. Viestinnän opetuksen tavoitteena pidetään esimerkiksi sitä, että opiskelija pystyy “ilmaisemaan itseään suullisesti ja kirjallisesti” tai tietää, “millä tavalla viesti vaikuttaa”. Viestinnän opetuksen tavoitteissa korostetaan sitä, että opetuksen tarkoituksena on kehittää opiskelijoissa niitä valmiuksia, joita tulevat työtehtävät edellyttävät. Tämänkaltaista ammatillista orientaatiota korostetaan esimerkiksi seuraavassa opettajan haastattelussa.

H Mihin viestinnän opetuksen tavoitteet pohjautuvat?

OPE23 Niin kyl se on semmonen niinkun harjaantuminen tämmöseen ammatilliseen viestintään. Kyl se nyt on se tavoite. Et kyllähän nyt kaikki ne osaa oikein hyvin jo sitä suomen kieltä kun ne tänne tulee, ylioppilaitahan ne on. Että niillä on niinkun se kielen tieto. Mut että se tavoite olis täällä se harjaantuminen siihen mitä kaikkea sillä kielellä, kielen tiedolla voidaan tehdä. Et se on se tavoite se amma... harjaantuminen erilaisiin suullisiin ja kirjallisiin tehtäviin.

Opettajien käsitysten mukaan viestinnän opetuksen tavoitteet nousevat pääosin neljästä eri lähtökohdasta. Viestinnän opetuksen tavoitteet muotoutuvat ensinnäkin viestinnän opettajien ja heidän kollegojensa taholta (“opettajakunnan keskuudessa”), opetussuunnitelmien pohjalta (“runko opetussuunnitelmasta”) sekä työelämän (“mitä tarvitaan työpaikalla”) ja opiskelijoiden tarpeiden mukaan (“opiskelijoiden palautteen mukaan”). Kuvioon 4 on koottu esimerkkejä viestinnän opetuksen tavoitteiden muotoutumisesta opettajien kokemana.



KUVIO 4 Viestinnän opetuksen tavoitteiden muotoutuminen opettajien kokemana

Nämä neljä tahoja yhdistyvät ja painottuvat viestinnän opetuksen tavoitteiden asettelussa kullakin opettajalla eri tavalla. Opettajat nojaavat tavoitteenasetteluunsa joko pääosin yhteen edellä mainituista neljästä lähtökohdasta tai painottavat tavoitteenasettelussaan kahta, kolmea tai kaikkia neljää lähtökohtaa. Seuraavassa opettajan haastattelussa viestinnän opetuksen tavoitteiden asettelussa tulkittiin yhdistyvän kaikki neljä lähtökohtaa:

H Mistä sinun mielestä viestinnän opetuksen tavoitteet nousee?

OPE19 Opsista [naurahtaa] no se on yks tietysti runko jota katotaan että mitä ne opetussuunnitelmat sanoo ja sitten minusta siinä vaikuttaa hyvin paljon myös se että mitä niin kun itse opettajana ajattelen kun opsi on tossa ja sitten opiskelijat on tässä ja ne on ton olosia, niil on tuollanen tausta niin sitten siitä yhdistelmästä. Ja tietysti se että mitkä on, mitä työelämässä pitäis sitten ensisijaisesti osata ja mitä siellä korostetaan noin keskimäärin niin tää yhteys se ois.

Vahva traditio viestintäosaamisen ymmärtämisestä yleisenä tai avainosaamisena näkyy siinä, millainen on viestinnän opintojen asema ja sijoittuminen ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Viestinnän opinnot sijoittuvat yleensä perustai yleisopintoihin ja ovat ajallisesti opintojen alkuvaiheessa. Käsitys viestintäosaamisen yleisyydestä näkyy myös siinä, että jos viestinnän peruskurssin tasoisen kurssin on suorittanut aiemmissa, esimerkiksi lukio- tai opistotason opinnoissa, pystyy kurssit joissakin oppilaitoksissa suorittamaan näyttökokeena tai kurseja ei tarvitse suorittaa kuin osittain. Joissakin oppilaitoksissa esimerkiksi ensimmäisen vuoden viestinnän peruskurssi jää ylioppilailta kokonaan pois.

Opiskelijoiden osallistuminen viestinnän opetuksen suunnitteluun

Opiskelijoiden käsityksillä itsesäätelyn mahdollisuuksista omassa opiskelussaan on yhteyttä oppimistuloksiin. Oppijat, jotka mielestään pystyvät säätelemään omaa oppimistaan, pyrkivät hahmottamaan oppisisällöt kokonaisuutena, etsivät yhteyksiä oppisisältöjen eri osien välillä ja pyrkivät jäsentämään ja pohtimaan oppiainesta. Voisi ajatella, että opiskelijoiden käsityksiin itsesäätelyn mahdollisuuksista vaikuttaa heidän käsityksensä siitä, millä tavalla ja missä määrin he kokevat pystyvänsä vaikuttamaan opetusjärjestelyihin (esimerkiksi opetussuunnitelmien tekemiseen, oman oppimisen arviointiin, oppisisältöjen valintaan). (Ks. esim. Findley & Cooper 1983.)

Tässä tutkimuksessa sekä opettajien että opiskelijoiden kokemukset siitä, miten opiskelijat voivat vaikuttaa viestinnän opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, vaihtelevat suuresti.

Opiskelijat kokevat poikkeuksetta myönteiseksi sen, jos he voivat vaikuttaa viestinnän opiskeluunsa jollain tavalla. Opiskelijat pystyvät mielestään vaikuttamaan

- opetuksen ajankohtiin,
- esitysten aiheisiin,
- tehtäviin (esim. tentti/tehtävä, referaatti/raportti, luento/yritysvierailu) ja
- vapaaehtoisten kurssien sisältöihin.

Opiskelijat ovat erityisen tyytyväisiä, jos he kokevat vaikutusmahdollisuuden suureksi, kuten esimerkiksi seuraavassa opiskelijoiden haastattelussa.

H Millainen mahdollisuus teillä on ollut itse vaikuttaa viestinnän opetukseen?

OPI40 No aika paljon itse sai vaikuttaa siihen, että mitä tehdään ja miten edetään. Opettaja antoi aikaa vapaita kädet.

OPI42 Mulle tuli semmoinen olo, että me opiskelijat itse tehtiin se kurssi. Ettei se ollut sitä kun tommosissa ammattialueissa että opettaja kertoo asiat kalvolla ja me yritetään sisäistää niitä, vaan me oltiin ne ihmiset jotka teki sen kurssin. Että opettaja oli vaan se taustahahmo joka siellä ohjasi meitä.

OPI38 Niin se oli hyvä just niin kun tiesi mitkä omat heikkoudet on, niin sai sitten valita, että joo että mä haluan näitä kehittää tässä viestinnässä.

Opettajat pitävät opiskelijoiden osallistumista viestinnän opintojensa suunnitteluun toisinaan välttämättömänä, sillä heidän kokemustensa mukaan on turha opettaa sellaista, mitä ei koeta mielekkääksi. Opettajien mielestä opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa lähinnä

- käsiteltäviin sisältöihin,
- harjoitusten ja tehtävien aiheiden valintaan sekä
- etenemisjärjestykseen.

Opiskelijoiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun nähdään osoituksena itseohjautuvuudesta, joka on korostunut ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä. Tämä käy esille seuraavasta opettajan haastattelusta.

H Millasia muutoksia ammattikorkeakoulu on tuonut viestinnän opetukseen?

OPE18 Kyllä ainakin sellasta enemmän niinkun itseohjautuvaa, itseohjautuvuutta on. Et jos ennen aikasemmin, ensimmäisinä vuosina yritti niinkun että kaikki täytyy ite sanoo niin nyt on se on kääntyny kyllä ihan toiseen suuntaan. Elikkä opiskelijat tekevät, suunnittelevat oman opetuksensa.

H Miten tää on käytännössä toiminu?

OPE18 No ne on mukana siinä, että me suunnitellaan ja miettivät että mihin he pyrkivät, mitä tavoitteita heillä. Tietysti mä esitän joitain yleisiä tavoitteita mitä näillä kurseilla nyt yleensä on että mut se että ne saa suunnitella itse sen sisällön.

Opiskelijoiden vaikuttaminen omiin viestinnän opintoihin jää kuitenkin usein näennäiseksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että periaatteessa opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa, mutta käytännössä opiskelijoiden oma osallistuminen omien viestinnän opintojen suunnitteluun jää eri syistä johtuen vähäiseksi tai kokonaan toteutumatta. Vaikka opiskelijoilta kysytään mielipiteitä, opetus kuitenkin usein toteutuu opettajan omien suunnitelmien mukaan. Vaikka opiskelijat saavat opettajien mielestä vaikuttaa viestinnän opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, osa opettajista myöntää sen, että opettajan täytyy joskus käyttää "väkivaltaa", jos opiskelijoiden suunnitelmissa jotain olennaista näyttää jäävän pois. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa opettaja kertoo käyttävänsä suunnittelussa menetelmää, jonka avulla opiskelijat joka tapauksessa valitsevat ne asiat, jotka opettaja on ajatellutkin käytävän läpi.

H Osallistuuko opiskelijat jollain tavalla suunnitteluun?

OPE17 No meillä, mulla on semmonen ohjelmanumero siinä heti kurssin alussa et kun on esittäydtytty perusteellisesti niin mulla on semmonen neuvotteluharjoitus minkä mä opin yksiltä englantilaisilta kouluttajilta mikä on kauheen hyvä. Ja tota sen avulla me sitten, ooks sä kuullu semmosesta timanttineuvotteluharjotuksesta [haastattelija pudistaa päätään] missä on, mä voin kertoa sen sulle. Siis mulla on semmosia nelisenkymmentä eri sisältöaiih..semmosta aihealuetta kirjoitettu lapuille. [- -] ja sitten niin ne muodostaa ryhmiä ne opiskelijat. Ja sitten jokainen ryhmä niinkun valitsee niistä ne tekee niistä semmosen timantin muotosen. Se on hyvin havainnollinen ja siinä on hyvin helppo saada kaikki hiljasemmatkin mukaan. Ne niinkun, ensinhän se alkaa karsinnalla että mitä me ei missään tapauksessa haluta. Ja tässä on siis ovelaa se, että kaikki on semmosta mitä niinkun joka tapauksessa käydään läpi [nauraa], mutta sitten kun he sitoutuu siihen valitsemalla sen itse niin se on kumminkin paljon kivempaa. [- -] Eli he itse niinkun suunnittelee sen ohjelmansa ja sitten me sovitaan että missä vaiheessa mitäkin tehdään.

Opiskelijoiden osallistuminen on sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä vaikeaa ja vähäistä esimerkiksi siksi, että opiskelijoilla ei ole välttämättä kykyä eikä taitoa nähdä viestinnän opetuksen kokonaisuutta. Opiskelijoilla ei myöskään usein ole tietoa suunnittelun pohjaksi. He eivät esimerkiksi välttämättä tiedä, millaisia asioita viestinnässä on tarkoituksenmukaisinta opiskella. Opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksien näennäisyyttä havainnollistaa seuraava opettajan haastattelusitaatti.

H Millä tavalla opiskelijat ovat voineet osallistua opetuksen toteuttamiseen?

OPE 22 Kyl se on sit eri asia kuin paljon oppilas pystyy tämmöseen sanomaan. Et musta se on hiukan semmosta näennäisdemokratiaa. Että ei munkaan mielestä niin välttämättä sellanen joka tulee opiskelemaan, niin hän ei nyt välttämättä osaa kyllä sanoo että mikä siellä sitten on jossain tietyssä aineessa tärkeitä. Mikä tän osuus on kokonaisuudessa.

Osa opettajista ja opiskelijoista on sitä mieltä, että opiskelijoiden on vaikeaa luoda tavoitteita omalle oppimiselleen, kun ei ole substanssia eikä taustaa, jota vasten oppimisen tarvetta voisi peilata. Opettajien mielestä etäopiskelijat, aikuiset opiskelijat ja monimuoto-opiskelijat pystyvätkin vaikuttamaan ns. päiväopiskelijoita enemmän omiin opintoihinsa, koska he ovat yleensä olleet jo työelämässä ja usein jo tietävät, mitä haluavat. Lisäksi heidän koetaan olevan päiväopiskelijoita itseohjautuvampia. Sen sijaan opintojen alkuvaiheessa opiskelijat eivät välttämättä tiedä, mitä viestinnän opetukselta voisi toivoa tai mitä he tarvitsisivat, koska heillä on niukasti kokemusta työelämästä. Tästä syystä viestinnän opettajien ammattien tuntemuksen merkitys ja vastuu työelämän kannalta tarkoituksenmukaisen opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta kasvaa.

Osallistuminen suunnitteluun on opiskelijoiden mukaan pitkälti kiinni myös aktiivisuudesta ja motivaatiosta. Opiskelijoiden keskuuteen muodostuu yleensä tietty aktiivisten ryhmä, joka osallistuu suunnittelutyöhön. Opiskelijoiden mielestä suunnittelu on vaativaa ja aikaa vievää. Siksi on epätarkoituksenmukaista, että kaikki osallistuisivat suunnitteluun tasapuolisesti.

Opettajat saattavat epäillä opiskelijoiden suunnitteluun osallistumisen tarkoituksenmukaisuutta sillä perusteella, että opiskelijoiden toiveet kurssien sisällöistä ovat keskenään niin ristiriitaisia, että niitä ei voi tarkoituksenmukaisella tavalla hyödyntää suunnittelussa. Lisäksi arvellaan, että opiskelijoilla on taipumus valita opiskeltavaksi sellaisia asioita, joista he arvelevat selviävänsä vähällä työllä. Opettajien mielestä opiskelijoiden oma sitoutuminen kuitenkin motivoi opiskelijoita. Osa opettajista on sitä mieltä, että yleensä ryhmässä on aina joku ”järkevä”, joka ymmärtää asian tarpeellisuuden, vaikka asia ei sinällään olisikaan ”mukavaa”. Myös osa opiskelijoista kokee, että jos he itse voisivat vaikuttaa paljon viestinnän opiskeluunsa, niin pyrkimys päästä ”mahdollisimman helpolla” saattaisi vaikuttaa suunnitteluun. Epäilyä opiskelijoiden kyvystä vaikuttaa viestinnän opiskelun suunnitteluun havainnollistaa seuraava opiskelijan haastattelusitaatti.

H Kuinka paljon te ootte ite voinu vaikuttaa opiskelun toteutukseen?

OPI2 Nii, mun mielestä [- -] me ei oikeestaan olla saatu yhtään vaikuttaa siihen sisältöön mitä näillä kursseilla käydään läpi. Et sen mä ymmärrän, että tottakai luennoitsija haluaa itte tehdä oman rungon minkä mukaan niitä asioita mennään ja sitten on paljon sellasia asioita mistä ei oo kaikilla ees jotain, on jotain et pystyy sanomaan, et mun mielestä tää on tärkeä asia. Et ei oo sillä tavalla pohjatietoo siitä asiasta. Mut [- -] mun mielestä se ei ois ollenkaan mahdottomuus että siitä keskusteltais opiskelijoiden kanssa. Et mitä te näätte et mikä olis teille tärkeä asia. [- -] koska se ei välttämättä oo aina oikeen se että mitä mieltä luennoitsija on. Että hän arvostaa näitä asioita, mut välttämättä opiskelija ei ehkä arvostakaan niitä asioita. Mut siis tähän on semmonen niinku vähän sillai niinku heikoilla jäillä olemista, että se on niin vaikee. Et jos annat sit liikaa valtaa taas opiskelijalle, ni toteutuus ne minkäänlaiset tavoitteet koko kurssilla. Et siinä pitäis pelata sillai enemmän keskustella siinäki niistä asioista.

Opiskelijat toisinaan epäilevät omia vaikuttamismahdollisuuksiaan myös voimavarojen niukkuuden vuoksi. He esimerkiksi pohtivat, mistä suunnittelulle löytyisi aikaa, koska opinnoissa on muutenkin hyvin vähän jouston varaa. Lisäksi viestinnän opintojen ajoittuminen joko opintojen alku- tai loppuvaiheeseen koetaan viestinnän opetuksen suunnitteluun osallistumisen kannalta hankalana. Opintojen alussa opiskelijat eivät vielä tunne toisiaan, ja siksi omien toivomusten

esittäminen ja suunnittelu koetaan vaikeaksi. Opintojen loppuvaiheessa puolestaan jo odotetaan usein opintojen päättymistä eikä haluta enää välttämättä osallistua aktiivisesti opintojen suunnitteluun.

Joissakin ammattikorkeakouluissa opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuudet omien viestinnän opintojensa suunnitteluun ja toteutukseen ovat olemattomat, kuten esimerkiksi seuraava opiskelijoiden keskustelu havainnollistaa.

H Kuinka paljon te ootte itte voinu vaikuttaa viestinnän opetuksen toteutukseen?

OPI10 Ei, nää on ihan valmiit paketit mitkä meillä on.

OPI8 Annetaan vaan eka tunnilla semmonen lista että mitä opiskellaan ja hyvällä lykyllä saattaa viikotkin olla siinä valmiina että tässä mennään.

Useimmat opiskelijat ovat tyytymättömiä silloin, jos he eivät pysty vaikuttamaan viestinnän opetukseen. Kun opintoihin ei pystytä vaikuttamaan, opiskelijat luonnehtivat opiskelua "kaavamaiseksi" ja "koulumaiseksi". Vaikuttamisen vähyys tai puute voi olla seurausta siitä, että viestinnän opetuksessa jatketaan vanhoja, jopa opistoaikaisia perinteitä: opettajat eivät välttämättä kysele toivomuksia, koska on jo vuosia tehty samalla hyväksi todetulla tavalla. Opiskelijoiden mielestä palautteen kysyminen ei välttämättä kuitenkaan vaikuta opetukseen. Heidän mukaansa palautetta kysytään yleensä vasta kurssin lopussa, ja vaikka palautetta pyydetään, opetusta jatketaan kuitenkin vanhan tottumuksen mukaan.

Osa opettajista onkin sitä mieltä, että opetuksen suunnittelu vaatii opettajan ammattitaitoa ja suunnittelu on ensisijaisesti opettajan tehtävä. Siksi opiskelijoiden osallistumista suunnitteluvaiheeseen ei pidetä tarpeellisena. Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista.

H Millä tavalla opiskelijat osallistuvat opetuksen toteuttamiseen?

OPE19 Nyt se riippuu siitä mikä osio on kysymyksessä eli jos on nää kirjallisen viestinnän kurssit niin mä oon kyllä aika lailla sen tavallaan sen käsikirjo. tai sen juonnon pääkohdat tehny. Että näin ja näin koska mulla on tavallaan se ammattitaito. No sitten kokous- ja neuvottelutaidossa myös mulla täytyy olla ne pointit, että mitä täytyy käsitellä ja miten sitten kannattaa edetä. Kyllä minusta kuitenkin tuntuu että mä oon se työnjohtaja, joka mun ehkä kuuluukin olla et he [opiskelijat] on sitten jotka tekee ja tavallaan toteuttaa sen käytännön puolen.

Jotkut opettajista kokevat, että opiskelijat pääsevät osallistumaan liian vähän opetussuunnitelmien tekemiseen, vaikka ovat ilmaisseet siihen halukkuutensa. Lisäksi opiskelijoiden osallistumisen määrän sanottiin riippuvan siitä, mikä viestinnän opiskelukokonaisuus on kyseessä. Joidenkin opettajien mielestä kaikkien pitää noudattaa yhteistä linjaa, tietyt asiat täytyy käydä läpi, koska viestintä kuuluu kaikille yhteisiin opintoihin. Toisinaan opiskelijoille annetaan kaikki jopa "kohtuuttoman valmiina", opiskelu etenee suoraan opetussuunnitelman tai opettajien päättämien oppisisältöjen mukaan.

Vaikka ammattiin tähtäävässä koulutuksessa korostetaan oppijakeskeisyyttä, on silti syytä kysyä, mitä oppijakeskeisyydellä loppujen lopuksi tarkoitetaan ja miten siihen voidaan käytännön toteutusten tasolla päästä. On hyvä pohtia sitä, onko puhe oppijakeskeisyydestä abstraktia retoriikkaa, hyvään pyrkivien puheta-
pojen rakentamista, vaikka mikään olennainen ei käytännön opetuksen tasolla kuitenkaan muutu. (Väärälä 1995b, 62.) Tämä pelko on Väärälän mukaan aiheelli-

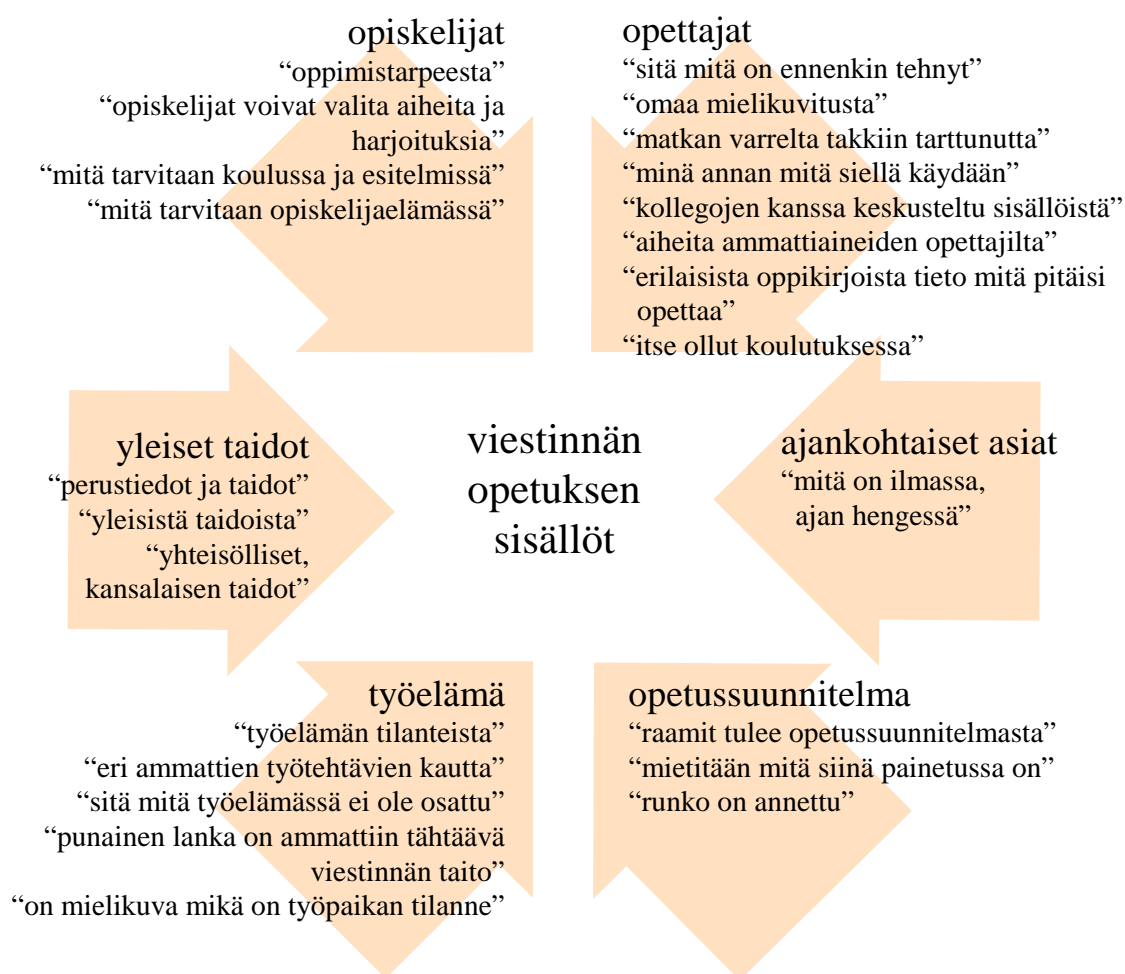
nen, koska oppijakeskeisyyden perimmäinen idea haastaa koulun niin suuriin rakenteellisiin ja opetuskulttuurin muutoksiin, että nopeat muutokset ovat työläitä toteuttaa.

Viestinnän opetuksen sisältöjen muotoutuminen opettajien ja opiskelijoiden arvioimana

Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien pitämät viestinnän kurssit vaihtelevat nimikkeistöltään eri oppilaitoksissa. Viestinnän kursseja kuvataan sekä hyvin yleisillä (suomen kieli 1 ja 2, suomen kieli ja viestintä 1 ja 2, viestinnän perusteet, viestintä 1 ja 2, tyyli ja kieli) että spesifeillä nimikkeillä (esim. tapatietous, mainosviestintä, opastus- ja neuvontataidot, tiimi- ja projektiviestintä, tutkimusviestintä). Edelleen kurssien nimikkeet vaihtelevat sen mukaan, ovatko ne suuntautuneet puheviestinnän sisältöihin (esim. esiintymistaito, suullinen viestintä, kokous- ja neuvottelutaito), kirjalliseen viestintään (kirjallinen viestintä, kirjallinen yhteisöviestintä, kirjeviestintä, talouselämän tekstit) tai ilmaisutaitoon (ilmaisutaito, luova hulluus).

Osa kurssien nimikkeistä puolestaan kuvaa suoraan ammattiin suuntautumisesta, esimerkiksi tiettyä ammattialaa tai työyhteisöjen viestintää yleensä (ammattikieli, markkinointiviestintä, tekniikan ja talouden viestintä, yhteisöviestintä, yritysviestintä, työsuhdeviestintä, tiedotus- ja suhdetoiminta). Myös viestinnän kurssien sisällöt vaihtelevat oppilaitoksittain, ja opettajat painottavat opetuksessaan erilaisia asioita opiskelijoiden kiinnostuksen tai opettajan oman kiinnostuksen mukaan. Esimerkiksi kokous- ja neuvottelutaito sisältyy jossakin oppilaitoksissa viestintä-nimiseen kurssiin, toisaalla se on kokonaan omana erillisenä kurssinaan, tai kokous- ja neuvotteluasioita käsittelevän kurssin nimi on joissakin oppilaitoksissa tiimi- ja projektiviestintä. Edelleen joissakin oppilaitoksissa esimerkiksi viestintä 1 ja 2 ovat jakautuneet niin, että toinen kurseista painottuu puheviestinnän ja toinen kirjoittamisen opetukseen, kun taas toisissa oppilaitoksissa molemmilla kursseilla käsitellään sekä puhumista että kirjoittamista.

Viestinnän opetuksen sisältöjen muotoutuminen noudattaa hyvin samankaltaista linjaa kuin tavoitteidenkin muotoutuminen. Opettajien käsitysten perusteella on löydettävissä kuusi viestinnän opetuksen sisältöjen muotoutumisen lähtökohtaa (ks. kuvio 5). Sisällöt, kuten tavoitteetkin, muotoutuvat ensinnäkin viestinnän opettajien ja heidän kollegojensa taholta ("kollegojen kanssa keskusteltu sisällöistä"), opetussuunnitelmien pohjalta ("raamit tulee opetussuunnitelmasta") sekä opiskelijoiden ("opiskelijat voivat valita aiheita") ja työelämän tarpeiden ("sitä mitä työelämässä ei ole osattu") taholta. Näiden lisäksi sisältöjen koettiin muotoutuvan ajankohtaisista asioista ("mitä on ilmassa") ja siitä, että opiskelijat hallitsisivat jokaisen tarvitsemia yleisiä viestintätaitoja ("perustiedot ja taidot"). Nämä kuusi tahoja yhdistyvät ja painottuvat viestinnän opetuksen sisältöjen muodostamisessa kullakin opettajalla eri tavalla. Kuvioon 5 on koottu myös esimerkkejä viestinnän opetuksen sisältöjen muotoutumisesta opettajien kokemana.



KUVIO 5 Viestinnän opetuksen sisältöjen muotoutuminen opettajien kokemana

Sekä opettajat että opiskelijat kertoivat omasta näkökulmastaan, millaisia viestinnän kursseja oppilaitoksessa on, ja millaisia asioita ja miten noilla kursseilla on opetettu ja opiskeltu. Analyysissa tarkasteltiin sitä, millaisin käsittein opetuksesta ja opiskelusta puhutaan ja millä tavalla viestinnän opetusta ja opiskelua jäsenetään. Sekä opettajien että opiskelijoiden kuvaukset noudattavat pitkälti viestinnän opetuksen traditionaalista linjaa: opetussisällöissä korostuvat kirjoittamisen opettaminen ja oppiminen sekä puheviestinnän puolella esiintymistaidon sekä kokousten ja neuvottelujen opettaminen ja oppiminen. Lisäksi luonnehdinnoissa nousevat esille muut yksittäiset viestintään liittyviksi koetut sisällöt ja erityiskursit. Lisäksi opiskelijat nostivat esille muiden aineiden yhteydessä olevat viestinnän sisällöt, ja opettajat viestinnän sisältöjen integroitumisen. Opettajien kuvauksissa viestinnän integroitumista voidaan tulkita tapahtuvan kahdella tasolla, sekä oppiaineen sisällä (esimerkiksi puheviestinnän ja kirjoittamisen sisältöjä integroidaan) että viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä.

Ammattikorkeakoulun kurssinimikkeissä, sisällöissä sekä opettajien ja opiskelijoiden käsityksissä viestinnän opetus ja opiskelu jakautuu usein kahtia, “suulliseksi” ja “kirjalliseksi” viestinnäksi. Tämä käy hyvin esille esimerkiksi

seuraavista opettajan ja opiskelijaryhmän haastatteluotteista, joissa haastateltavat kertovat haastattelujen alussa viestinnän kursseista ja niiden sisällöistä.

H Mitä kursseja sinä oot pitäny?

OPE 27 No, eli kaikille pakollinen on se yhteisten opintojen suomen kieli ja viestintä, kaks opintoviikkoo ja sen lisäksi näille kaupan alan opiskelijoille on kahden opintoviikon yritysviestintä [- -].

H No mitä noilla kursseilla on tehty?

OPE27 Yhteisissä opinnoissa esimerkiksi, no yhteisissä opinnoissa meillähän on niin kun aika tarkkaan määrätty se kurssin sisältö et kaikkien opettajien sitten pitäs se sama käydä läpi [- -]. Se on suurin piirtein puolet kirjallista viestintää puolet suullista viestintää ja kirjalliseen viestintään kuuluu kaikki nää tämmöset tekstit kun raportti muistio tiedote [- -]. Ja sit siihen suulliseen puoleen kuuluu tämmöstä yleistä esiintymistaidosta puheviestinnästä kaikilla yks henkilökohtanen puhe-esitys tämmönen valmisteltu. Sitten voi olla tämmösiä ex tempore riippuu ehitäänkö ja sitten kokoustekniikka sitten voi olla neuvottelutaitoo jos ehtii.

H Millasia viestinnän kursseja teillä on ollu?

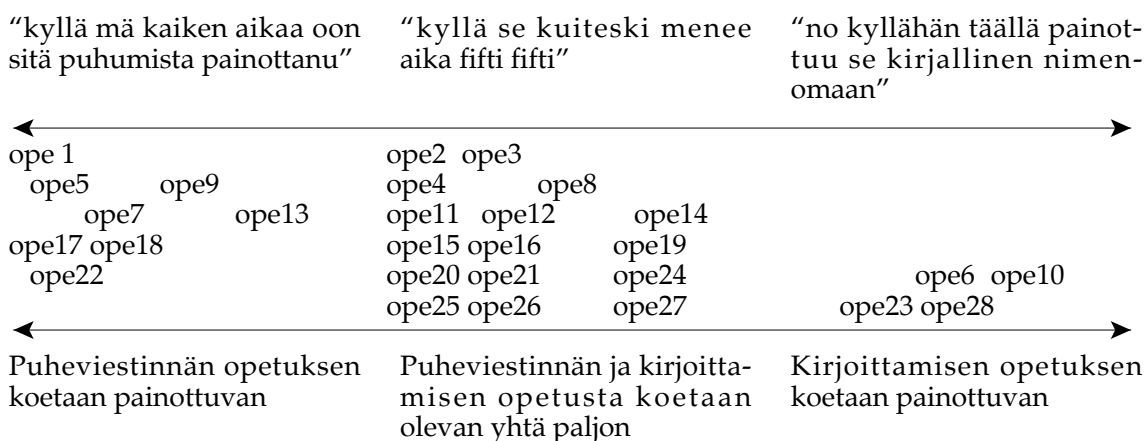
OPI49 No eka vuosi oli sitä raporttien kirjottamista aika pitkälti, se oli sitä kirjallisen viestinnän opettelua, sit toisena vuonna ei ollu mitään mutta kolmantena vuonna painotettiin siihen suulliseen viestintään ehkä vähän enemmän.

OPI50 Kyllä mun mielestä tuota kirjallista viestintää sitä on ollu alusta lähtien kyllä aika paljon ja se mitä meillä viime vuonna oli suullista viestintää että oli näitä ihan puheen pitämisiä tai pidettiin kokouksii mitkä videoitiin niin mun mielestä se oli kyllä tai jäi aika pintapuoliseksi, että jos sillä pitäs lähteä tuonne suullisesti esittää niin kyllä se mun mielestä se on aika heikosti. Kirjallista on kyllä ollu ihan mutta siit ei varmaan ei ainakaan tarviis lisätä.

OPI49 Niin sitä on kaikissa aineissa tulee sitä kirjallista viestintää kaikki raportit ja tämmöset työselostukset sitä puolta aika paljon täällä.

OPI50 Mut yleensäkin sellasta suullista toimintaa ja noit tommosia esityksiä en mä tiää, ei meillä paljoo oo ollu kuitenkaan loppujen lopuks.

Edellä olevat sitaatit havainnollistavat myös sitä, että erityisesti puheviestinnän opettamisen ja opiskelun puolella puhutaan "ehtimisestä", "pintapuolisuudesta" ja siitä, että puheviestintää "olisi voinut olla enemmän". Opettajien käsityksiä puheviestinnän ja kirjoittamisen painotuksista viestinnän opetuksessa voidaan kuvata kuviossa 6 esitetyn jatkumon avulla. Siinä on havainnollistettu, millä tavoin kunkin opettajan on tulkittu painottavan puheviestintää ja kirjoittamista omassa opetuksessaan. Kuvioista näkyy, että opettajat painottavat viestinnän opetuksessa puheviestintään ja kirjoittamiseen liittyviä asioita eri tavalla. Yhtenä ulottuvuutena opettajien haastatteluaineistosta nousee esille se, että puheviestinnän ja kirjoittamisen opetusta ei välttämättä pidetä erillään, vaan niiden kuvailaan esimerkiksi "kulkevan käsi kädessä", "menevän päällekkäin" tai "niveytyvän toisiinsa". Opettajat kokevat puheviestinnän ja kirjoittamisen opetuksen olevan tasapainossa erityisesti silloin, kun niitä harjoitellaan yhtäaikaan esimerkiksi kokous- ja neuvottelutaidon opetuksessa. Edelleen osa opettajista toteuttaa viestinnän opetuksen seminaariopetuksena, jossa puheviestinnän ja kirjoittamisen oppiminen kulkevat koko ajan rinnakkain. Lisäksi puheviestinnän ja kirjoittamisen koetaan olevan tasapainossa ja menevän lomittain silloin, kun opiskelijat esittävät kirjallisia töitään suullisesti.



KUVIO 6 Viestinnän opettajien kokemukset puheviestinnän ja kirjoittamisen painotuksesta ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa

Opettajat, jotka eivät mielestään erottele puheviestinnän ja kirjoittamisen opetusta toisistaan, korostavat niiden tukevan toinen toisiaan.

H Millaseks sinä luonnehtisit puhumisen ja kirjoittamisen opetuksen suhdetta?

OPE16 Minusta ne on niinkun silleen et ne ilman muuta niveltyy et ei voi ajatella että, et on vaikka vaan puhumisen kurssi tai vaan kirjoittamisen kurssi. Musta ne on hirmu hyvä panna yhteen koska huomaa että ku eihän siellä työpaikallakaan vaan pelkästään puhuta eikä vaan pelkästään kirjeteta.

Ne opettajat, jotka painottavat viestinnän opetuksessaan puheviestintää, perusteleivat sitä seuraavasti: opiskelijat pitävät puheviestintää mielenkiintoisena; opettaja itse pitää puheviestintää kiinnostavana; opiskelijat tarvitsevat ammatissa toimiessaan enemmän puheviestintää kuin kirjoittamista; oppilaitoksessa on perinteisesti painotettu puheviestintää; puheviestinnässä on enemmän opiskelijoiden omaa tekemistä. Näiden opettajien mielestä kirjoittamista ei ole syytä painottaa viestinnän opetuksessa muun muassa siksi, että lukiosta tulevilla kirjoittamisen taidot ovat hyviä, kirjoittamisen opetusta voi toteuttaa opiskelijoiden omatoimisilla tehtävillä tai tarvittavien kirjoittamisen taitojen koetaan olevan hoidettavissa mallien avulla. Esimerkiksi seuraavassa opettajan haastattelusitaatissa viestinnän opettamisen painotusta perustellaan ensisijaisesti sillä, että puheviestintää kiinnostaa sekä opettajaa että opiskelijoita, kun taas kirjoittamisen opettamista ja opiskelua pidetään “kuivana”.

H Miten miellät puhumisen ja kirjoittamisen suhteen omassa opetuksessasi?

OPE1 No jos miettii miten oppilaat, opiskelijat kokee, niin ne pitää tätä puhepuolta paljon mielenkiintoisempana et on niinkun tärkeempää et osais esiintyä. En mä tiedä onks siinä se että ne on kyllästyny siihen että koulussa on pitäny kirjottaa niin paljon että se puhuminen on jotakin uutta. Kyllä meillä painottuu tää puhepuoli ihan selvästi että se on sitten se kirjottaminen se on hyvin paljon tähtää siihen lopputyöhön, teknikko- tai insinööriyöhön mikä sitten joskus tehdään. Et kyl se puhuminen on silleen, musta tuntuu iteki et mä oon siitä paljon innostuneempi ja niitä on paljon kivempi pitää niitä tunteja ja siellä pääsee enemmän tekemään koko ajan. Että kun se on sitä teorian opettamista se ykköskurssi. Siel paljon joutuu puhuu yksin ja mä en välttämättä siitä tykkää et minä puhun ja muut kuuntelee. On kivempi niin että saa sen väen tekemään ja ne tunnit on yleensä sitten, palautteen mukaankin niin ykköskurssi

on paljon kuivempi ja se on ihan selvä, mä oon miettiny monta kertaa. X:n [kollegan nimi] kans on puhuttu siitä, että miten näitä välimerkkejäki kauheen lennokkaasti opettaa.

Opettajat, jotka painottavat viestinnän opetuksessa kirjoittamista, perustelevat sitä esimerkiksi sillä, että kirjoittamisen taito on ammattikorkeakouluun tulevilla heikentynyt ja siksi kirjoittamista on syytä painottaa. Edelleen kirjoittamisen opettamisen painottumista perustellaan siten, että opiskelijat saavat entistä enemmän valmiuksia puheviestintään jo peruskoulussa ja lukiossa, viestinnän opiskelu tähtää lopputyön tekemiseen tai kirjoittamisen opetus on perinteisesti painottunut oppilaitoksessa. Kirjoittamista viestinnän opetuksessa korostavien opettajien mielestä puheviestinnän opetus ei painotu esimerkiksi siitä syystä, että siihen ei ole aikaa tai ei ole tarkoituksenmukaisia resursseja (välineet, tilat) opettaa puheviestintää. Lisäksi kirjoittamisen opettamisen painottumista perustellaan sillä, että opettaja kokee oman tietämyksensä puheviestinnästä olevan vanhentunutta. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa opettaja perustelee puheviestinnän vähäisyyttä resurssiongelmilla ja oman osaamisen puutteella.

H Miten luonnehtisit puhumisen ja kirjoittamisen suhdetta opetuksessa?

OPE10 No, tarvetta ois varmaan treenata sitä esiintymistä enemmän kuin on tehty ja siinä on ehkä pikkusen huonot mahdollisuudetkin sikäli kun meillä ei oo esimerkiksi tällasta tv ja videoluokkaa, erityistä luokkaa jossa, johonka voitais mennä treenaamaan näitä juttuja ja on sen verran hankalaa. Sit täytyy kyörätä se telkkari ja vehkeet luokkiin, sen verran hankala et se on jääny ainakin mulla varsin vähälle, eli voi sanoa liiankin vähälle. Että voi olla että X [kollegan nimi] on nuorempi ja on luultavasti enemmän sitä harrastanu et meikäläisellä on nyt ehkä vähän tuota todennäköisesti pikkasen vanhanaikaisella kannalla tää homma, ainakin tuon suullisen osalta. Eli se on nyt sitten joku perinteinen esitelmä ja muutamia keskustelu ja et se on jääny siihen mikä on niukanlaisesti, jopa toivomuksia tulee et sitä olis enemmän, että tuskin vastustettais jos sitä lisättäis ja tultane lisäämään tässä eteenpäin mentäessä.

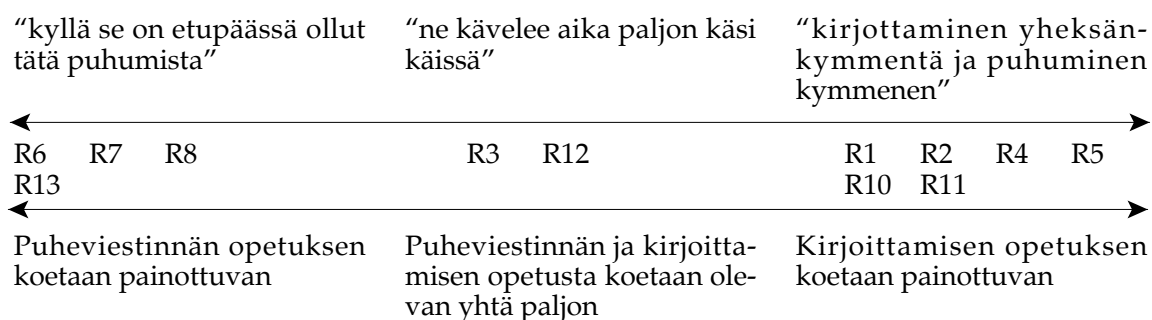
Kirjoittamisen painottumista perustellaan myös sillä, että joidenkin puheviestinnän opettamiseen liittyvien asioiden koetaan olevan myös opettajalle itselleen vaativia. Opettajien mielestä erityisesti puheviestinnän arviointi on vaikeaa.

H Mikä on sun opetuksessasi puhumisen ja kirjoittamisen suhde?

OPE6 Kyllä se kirjallisella puolella on se painopiste valitettavasti vieläkki, ja siinä nyt on heti löytyy syitäkin kyllä, siinä on ensinnäkin tällanen sanosko että tietty opettajan mukavuuden halu, puheviestinnän näyttöjä on hirveen vaikeee arvioida [- -] Kun minun mielestä tällanen suullinen viestintä on osaks pikkusen lahjakkuustekijäkin, kaikilta ei tuu niin sujuvasti juttuu kun toisilta.

Myös opiskelijat kokevat puheviestintään ja kirjoittamiseen liittyvien asioiden painottuvan viestinnän opetuksessa eri tavoin. Ne opiskelijat, jotka kokevat puheviestinnän ja kirjoittamisen opetuksen olevan viestinnän opiskelussa tasapuolisesti painottunutta, kuvailevat opetusta esimerkiksi niin, että viestinnän kurssilla tehdään sekä suullisia että kirjallisia tehtäviä. Lisäksi painottumisen koetaan olevan opiskelijoista itsestään kiinni: jokainen voi valita painotuksiaan oman kiinnostuksensa mukaan. Opiskelijoiden käsityksiä puheviestinnän ja kirjoittamisen painotuksesta viestinnän opetuksessa voidaan kuvata seuraavalla jatkumolla (ks. kuvio 7). Kuviossa on havainnollistettu, millä tavoin kukin

opiskelijaryhmä on kokenut puheviestinnän ja kirjoittamisen opetuksen painottuvan viestinnän opetuksessa.



KUVIO 7 Opiskelijoiden kokemukset (R=ryhmä) puheviestinnän ja kirjoittamisen opetuksen painotuksesta ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa

Opiskelijat pohtivat keskusteluissaan sitä, missä suhteessa ja miksi puheviestinnän tai kirjoittamisen tulisi painottua ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa. Opiskelijoiden mielipiteiden yleinen suuntaus on se, että puheviestinnän painottumista viestinnän opetuksessa pidetään myönteisenä, ja puheviestintää pitäisi olla opetusohjelmassa nykyistä enemmän. Tätä opiskelijat perustelevat sillä, että työelämässä puheviestintään liittyvät tiedot ja taidot ovat tärkeitä. Lisäksi osa opiskelijoista on arkoja, ja pelkästään siksi he tarvitsevat puheviestinnän harjoittelua. Tällöin koetaan, että puheviestintää tulisi olla enemmän, vaikkakin se koetaan usein epämiellyttävänä. Edelleen opiskelijat korostavat puheviestinnän tärkeyttä sillä, että lukioaikana puheviestinnän opiskelua ei ole osattu ottaa vakavasti. Edelleen opiskelijoiden mielestä ammattikorkeakoulussa ei muissakaan aineissa ole paljon suullisia harjoituksia, joten puheviestinnän harjoittelua kaivataan lisää.

Kirjoittamisen opetusta opiskelijat puolestaan pitävät tärkeänä esimerkiksi sen vuoksi, että kirjoittamistehtävien koetaan edistävän omassa ammatissa käytettävän kielen tuntemista, tai sen vuoksi, että lukioaikaiset opit kirjoittamisesta ovat unohtuneet. Kirjoittamisen painottumiseen suhtaudutaan myös kriittisesti. Opiskelijoiden mielestä opintojen aikana kirjoitetaan muutenkin paljon erilaisia raportteja ja seminaareja, ja siksi varsinaiseen viestinnän opetukseen ei toivota sisältyvän paljon kirjoittamista. Opiskelijoiden mielipiteissä nousi esille myös se, että viestintä on ammattikorkeakoulussa yleisaine, ja siksi sen opetusta ei yleensä-kään tulisi painottaa vaan harjoitusten tekemisen tulisi olla vapaavalintaista. Yhtenä tyypillisenä sisältöalueena ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksessa sekä opettajat että opiskelijat pitävät myös kokous- ja neuvottelutaitoa. Näiden taitojen osaamisesta koetaan olevan hyötyä työelämässä. Myös kieliopinnojen nähdään olevan viestinnän opiskelua. Tämä näkyy myös kieliopinnojen kurssien nimissä, jotka ovat usein nimeltään esimerkiksi englannin kieli ja viestintä tai ruotsin kieli ja viestintä. Osa opiskelijoista mieltää viestinnän opiskeluksi myös muissa kuin varsinaisiksi viestinnän opinnoiksi kuvaamissaan opinnoissa (esimerkiksi tietotekniikka, rakennustekniikka, sähköinen viestintä yms.) olevat viestinnälliset sisällöt ja tehtävät (esitelmät, raportit, harjoitustyöt jne.). Sen sijaan

opettajat eivät yleensä liittäneet viestinnän opetusta kieliopintoihin, vaan kuvasivat opetusta pääosin omasta aineestaan käsin.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että puhumisen ja kirjoittamisen opetus ja oppiminen ymmärretään suhteellisen erillisiksi alueiksi, ja niiden välillä on selvä jännite sen suhteen, kumpi koetaan hyödylliseksi. Dannelsin (2001, 149) mukaan on tyypillistä, että erilaiset symboliset systeemit määrittelevät tiettyjä aloja ja näin vaikuttavat myös siihen, millä tavoin merkityksiä jaetaan:

“Some disciplines may consider a written document a symbolic form of argument, others may value more oral forms of argument, while others still may consider numerical proofs or an actual product that is designed as the symbolic way in which their knowledge is argued.”

Opetuksessa on tärkeää, että pyritään tiedostamaan ja analysoimaan kunkin yksilön ja mahdollisesti ammattialan suhtautumista siihen, millaisia viestinnällisiä keinoja arvostetaan ja pidetään tärkeinä merkitysten jakamisessa. Arvostetaanko ammattikäytänteissä esimerkiksi prosessin suullista selvittämistä, kirjallisia dokumentteja vai argumentoiko kenties numeerinen evidenssi asiaa parhaiten. Puhumisen ja kirjoittamisen erittelyn sijaan opetuksessa tulisi paremminkin etsiä yhteisiä linjoja ja niitä merkityksiä, joita viestinnällä luodaan ja jaetaan riippumatta siitä, millainen viestinnän muoto, kanava tai väline on kulloinkin käytössä. Tällöin päästäisiin irti joskus hyvin dikotomiselta tuntuvasta jaottelusta tärkeään ja vähemmän tärkeään puheviestinnän ja kirjallisen viestinnän oppimisessa.

Nykyisessä työelämässä puheviestinnän ja kirjoittamisen integroiminen on olennaista. Yhä useammin työyhteisön osaaminen on jollakin tavalla dokumentoitua tai symbolista, ja siitä on kyettävä muodostamaan yhteisiä merkityksiä. Zuboff (1990) puhuu työyhteisöjen informatiivisuuden seurauksena syntyneistä symbolisista tietovälineistä, työn tekstillistymisestä (ks. puhumiseen ja kirjoittamiseen perustuvasta kulttuurista myös Ong 1982). Työn tekstillistyminen ei suinkaan vähennä puheviestinnän ja interpersonaalisen viestinnän merkitystä, vaan korostaa entisestään puheviestinnän ja kirjoittamisen integroinnin tärkeyttä. Koska työn tekstillistämiseen sisältyy runsaasti merkitysten luomista, edellyttää se myös yhteistä ongelmanratkaisua, jossa muodostuneita tulkintoja muotoillaan, tarkennetaan, testataan ja kehitetään edelleen.

Viestinnän opetuksen sisällöt valmistuneiden arvioimana

Ammattikorkeakoulusta valmistuneet arvioivat erilaisten viestintään liittyvien sisältöjen yleisyyttä opetuksessa valmiiksi annettujen vaihtoehtojen pohjalta. Esimerkkejä valmistuneiden arvioista ammattikorkeakoulussa opettujen sisältöjen yleisyydestä on esitetty taulukossa 38 (taulukko kokonaisuudessaan liitteenä 2). Prosenttiluvut on vahvennettu taulukkoon sen perusteella, mihin luokkaan (opetettu paljon tai erittäin paljon, opetettu kohtuullisesti, opetettu vähän tai ei lainkaan) arviointien enemmistö sijoittuu.

TAULUKKO 38 Valmistuneiden arviointia ammattikorkeakoulussa opettujien sisältöjen yleisyydestä

<i>Arvioi, missä määrin seuraavia asioita opetettiin ammattikorkeakoulussa</i>	(N = 265–271) paljon / erittäin paljon %	kohtal. %	vähän / ei lainkaan %	puuttuu %	yht. %
ryhmätyöskentely	73,8	20,3	5,2	0,7	100,0
tiimityö	64,2	25,8	9,9	-	100
tietotekniikan hallinta	62,0	28,0	8,9	1,1	100,0
kirjallisen viestinnän hallinta	59,4	30,3	9,5	0,7	100
vieraiden kielten hallinta	57,2	32,5	9,6	0,7	100,0
esiintyminen	57,5	31,4	11,0	-	100
yhteistyökyky	50,9	31,7	17,4	-	100,0
ammattillisten tekstien tuottaminen	47,2	29,5	22,6	0,7	100,0
vuorovaikutus muiden kanssa	43,9	35,4	20,6	-	100
esityksen havainnollistaminen	39,8	36,5	22,9	0,7	100
puheen pitäminen	39,4	39,9	20,7	-	100,0
kokoustaidot	39,1	35,4	24,7	0,7	100
ongelmanratkaisu	36,5	35,8	26,9	0,7	100
neuvottelutaidot	36,2	39,1	24,4	0,4	100
ilmapiirin luominen	14,0	24,4	61,3	0,4	100
vakuuttavuus	13,6	28,0	57,5	0,7	100
internet-sovellusten laatiminen	13,3	18,1	67,9	0,7	100,0
konfliktinratkaisu	12,2	24,7	62,0	1,1	100,0
kyky ohjata muita	10,0	29,9	59,4	0,7	100,0
haastattelemine	9,6	20,7	69,0	0,7	100,0
viestintäsuunnittelu	8,9	20,7	69,3	1,1	100,0
diplomatia	7,7	20,7	71,2	0,4	100,0
suostuttelu	6,6	21,0	70,9	1,5	100,0
empatia	4,8	19,2	74,9	1,1	100,0
tv-esiintyminen	3,0	4,1	92,3	0,7	100

Tyypillisiä opetussisältöjä valmistuneiden mukaan ovat yhteisöllisyyttä tukevat opetussisällöt. Tällaisia ovat esimerkiksi ryhmätyöskentely, tiimityö, yhteistyökyky ja vuorovaikutus muiden kanssa. Myös tietotekniikan, kirjallisen viestinnän ja erilaisten ammatillisten tekstien tuottamisen sekä vieraiden kielten hallintaa opetetaan paljon. Myös puheviestinnän opetus alalla perinteisestikin vahva yksilöesiintymisen ja monien siihen liittyvien osa-alueiden opetus painottuu. Tällaisia sisältöjä ovat esimerkiksi esiintyminen, esityksen havainnollistaminen tai puheenpitäminen.

Valmistuneiden arvioissa on hajontaa arvioitaessa päätösten tekemiseen (kokous- ja neuvottelutaidot, ongelmanratkaisu), johtamiseen, tiedottamiseen tai palautteen vastaanottamiseen ja antamiseen liittyvien sisältöjen opettamisen määrää.

Ammattikorkeakoulussa koetaan opettavan suhteellisen vähän useita interpersonaalisen ja sosiaalisen osaamisen sekä vaikuttamisen alueelle sijoittuvia sisältöjä. Tällaisia opetussisältöjä ovat esimerkiksi empatia, diplomatia, ilmapiirin luominen, konfliktinratkaisu, kuunteleminen, muiden aktivointi, innostavuus, motivointi, kyky vaikuttaa toisiin, suostuttelu ja vakuuttavuus. Myös monia opetukseen ja koulutukseen liittyviä sisältöjä opetetaan suhteellisen vähän (kyky kouluttaa tai ohjata muita, neuvonta). Edelleen, useita viestinnälliseen erikoisosaamiseen tähtäviä opetussisältöjen opetus koetaan vähäiseksi. Tällaisia sisältöjä ovat esimerkiksi haastattelemine, haastatteluihin vastaaminen, viestin-

täsuunnittelu, mainonta, esitteiden laadinta, multimedia- , internetsovellusten ja tietoverkkojen laatiminen sekä tv- ja radioesiintyminen (ks. tarkemmin liite 2).

Viestinnän opetuksen ja työelämätarpeen suhde

Edellä on esitelty, millaisia sisältöjä opettajien, opiskelijoiden ja valmistuneiden mukaan ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa on. Opetuksen ja työelämän vastaavuuden näkökulmasta tutkimuksessa on tarpeellista tarkastella myös sitä suhdetta, mikä on koetun opetuksen ja työelämän tarpeiden välillä. Tätä suhdetta analysoitiin valmistuneiden aineistosta. Valmistuneiden mielipiteet jakautuivat arvioitaessa ammattikorkeakoulussa saadun viestinnän opetuksen hyödyllisyyttä nykyisessä työssä (taulukko 39). Kymmentä summamuuttujaa verrattaessa havaitaan, että omaa koulutusta koskeva summamuuttuja sai kielteisimmät arviot valmistuneilta. Vajaa puolet (45,3%) valmistuneista (N = 271) arvioi, että ammattikorkeakoulussa saadusta viestinnän opetuksesta on ollut hyötyä nykyisessä työssä. Edelleen vähemmistö oli sitä mieltä, että ammattikorkeakoulussa käsiteltiin työn kannalta keskeisiä viestinnän asioita (38,3%), ammattikorkeakoulu antoi riittävästi nykyisessä työssä tarvittavia viestintävalmiuksia (34,5%) ja opittuja viestinnän asioita on helppo soveltaa nykyisessä työssä (39,8%).

TAULUKKO 39 Ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen hyödyllisyys valmistuneiden arvioimana (1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä)

	(N = 269-270)	
Summamuuttuja	ka.	s
Oman koulutuksen arviointi	3.01	.95
Väittämä		
Ammattikorkeakoulussa saamastani viestinnän opetuksesta on ollut hyötyä nykyisessä työssäni	3.14	1.16
Ammattikorkeakoulussa käsiteltiin työni kannalta keskeisiä viestinnän asioita	2.95	1.11
Ammattikorkeakoulu antoi riittävästi nykyisessä työssäni tarvittavia viestintävalmiuksia	2.86	1.11
Ammattikorkeakoulussa opittuja viestinnän asioita on helppo soveltaa nykyisessä työssäni	3.11	1.04

Korkeakouluopetuksen ja työelämätarpeen suhdetta arvioivasta kyselylomakkeen osiosta tehtiin T-testi sen mukaan, mitä valmistuneet kokevat ammattikorkeakoulussa opetetun ja mitä he puolestaan kokevat tarvitsevansa työssään. Kyselylomakkeeseen listatuista opetussisällöistä suurin osa on sellaisia, joiden opetuksen määrän ja työelämätarpeen välillä voidaan nähdä epäsuhtaa. Taulukkoon 40 on koottu esimerkkejä niistä alueista, joiden keskiarvojen erot arvioitaessa opetusta ja tarvetta ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä, merkitseviä tai melkein merkitseviä (taulukko kokonaisuudessaan liitteenä 3) . Alueet on järjestetty keskiarvojen eron suuruuden mukaan. Taulukkoon on vahvennettu ne sisällöt, joita yli puolet kyselyyn vastaajista (N = 265-271) kokee tarvitsevansa työssään paljon tai erittäin paljon, sekä tähdellä (*) ne sisällöt, joita heidän mielestään opetetaan enemmän kuin mitä he kokevat tarvitsevansa.

Tarkoituksenmukaisinta lienee kiinnittää huomiota niihin viestintäosaamisen alueisiin, joita koetaan tarvittavan työssä paljon tai erittäin paljon, mutta joita koetaan opetetun tarpeeseen nähden vähän. Tällaisia viestintäosaamisen alueita ovat monet yhteisöllisyyteen ja interpersonaaliseen viestintään kuuluvat osa-alueet (esim. ihmissuhdetaidot, sosiaaliset taidot, ilmapiirin luominen, kuunteleminen, keskustelutaidot, vuorovaikutus muiden kanssa, yhteistyökyky, palautteen vastaanottaminen) sekä päätöksentekoon, vaikuttamiseen ja muiden opettamiseen ja ohjaamiseen yhteydessä olevat osaamisen alueet (esim. diplomatia, vakuuttavuus, kyky esittää asiat ymmärrettävästi, kyky vaikuttaa toisiin, neuvonta, innostavuus, perustelevuus, muiden aktivointi, ongelmanratkaisu, tiedon esittäminen, neuvottelutaidot).

TAULUKKO 40 Opetuksen ja työelämätarpeen suhteen epätasapainossa olevia viestintäosaamisen alueita

Sisältöalue	(N = 265–271)		sig.
	Opetettu (amk) ka.	Tarvitsee työssä ka.	
ihmissuhdetaidot	2.71	4.39	.000
diplomatia	2.06	3.70	.000
vakuuttavuus	2.35	3.98	.000
sosiaaliset taidot	2.72	4.29	.000
kyky esittää asiat ymmärrettävästi	2.96	4.44	.000
kyky vaikuttaa toisiin	2.27	3.67	.000
ilmapiirin luominen	2.29	3.63	.000
neuvonta	2.50	3.79	.000
innostavuus	2.37	3.63	.000
perustelevuus	2.68	3.94	.000
kuunteleminen	2.64	3.89	.000
muiden aktivointi	2.31	3.40	.000
ongelmanratkaisu	3.13	4.20	.000
keskustelutaidot	3.12	4.16	.000
vuorovaikutus muiden kanssa	3.30	4.29	.000
yhteistyökyky	3.47	4.44	.000
palautteen vastaanottaminen	2.92	3.70	.000
tiedon esittäminen	3.36	4.08	.000
puheen pitäminen *	3.29	2.68	.000
neuvottelutaidot	3.16	3.70	.000
mainonta *	2.34	1.95	.000
tv-esiintyminen *	1.37	1.20	.000
ryhmätyöskentely *	4.02	3.75	.001
internet-sovellusten laatiminen *	2.13	1.94	.015
johtaminen *	2.99	2.81	.045
vieraiden kielten hallinta *	3.66	3.41	.006
yleisölle esiintyminen *	3.34	3.03	.002
esitteiden laadinta *	2.41	2.21	.028

Tyypillinen havainto on se, että monia perinteisestikin vahvoja alueita koetaan opetettavan enemmän kuin niillä työelämässä on tarvetta. Tällaisia viestintäosaamisen alueita ovat esimerkiksi puheen pitäminen ja yleisölle esiintyminen. Muita alueita, joita koetaan opetettavan enemmän kuin on tarvetta, ovat johtamiseen liittyvät, tietyt markkinoinnin ja tiedottamisen alueelle liittyvät (mainonta, esitteiden laadinta) ja erityistä viestintä- tai teknologiaosaamista vaativat osa-alueet (tv-esiintyminen, internet- ja multimediasovellusten laatiminen). Myös

ryhmytyöskentelyä ja vieraiden kielten hallintaa opetetaan enemmän kuin mitä koetaan olevan tarvetta. Tosin näitä osaamisen alueita arvioitiin tarvittavan työssä paljon (ks. tarkemmin liite 3).

Useiden osaamisen alueiden voidaan tulkita opetuksen ja tarpeen arviointien suhteen perusteella olevan tasapainossa. Tällaisia osa-alueita ovat esimerkiksi tiimityöhön, esiintymiseen, kulttuurienväliseen viestintään liittyvät sekä tietyt erityistä viestintäosaamista (esim. haastattelemine, radioesiintyminen) edellyttävät osa-alueet. Näillä alueilla ei koetun opetuksen ja tarpeen suhteen ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (ks. taulukko 41). Taulukkoon on vahvennettu ne sisällöt, joita yli puolet vastaajista kokee tarvitsevansa työssään paljon tai erittäin paljon.

TAULUKKO 41 Opetuksen ja työelämätarpeen suhteen tasapainossa olevat viestintäosaamisen alueet

Sisältöalue	(N = 265–271)		sig.
	Opetettu (amk) ka.	Tarvitsee työssä ka.	
tiimityö	3.82	3.88	.500
tiimien johtaminen	2.70	2.80	.350
esiintyminen	3.59	3.63	.694
esityksen havainnollistaminen	3.21	3.33	.206
kokoustaidot	3.18	3.30	.205
kulttuurienväläinen viestintä	2.59	2.59	1.000
kansainvälisyys	2.98	2.95	.828
tiedotteen laatiminen	3.01	3.10	.337
henkilöstön hallinta	2.28	2.19	.342
viestintäsuunnittelu	2.07	2.06	.926
haastattelemine	2.13	2.07	.453
haastatteluihin vastaaminen	2.15	2.03	.126
radioesiintyminen	1.35	1.27	.078

Opetuksen ja työelämätarpeen suhteen kokemine saattaa olla jossain määrin ikä- ja koulutusalasidonnainen kysymys. Koulutusta koskevien arviointien keskiarvojen erot sekä ikäryhmittäin että koulutusaloittain ovat tilastollisesti melkein merkitseviä. Arviointien eroavaisuudet käyvät ilmi taulukosta 42.

TAULUKKO 42 Oman koulutuksen arviointia valmistuneiden koulutusalan ja iän mukaan

Summamuuttuja	Taustamuuttuja	ka.	sig.
Oman koulutuksen arviointi (viestinnän opetuksen hyödyllisyyttä ja sovellettavuutta oman työn kannalta koskevat osiot 19, 24, 32, 39)	Koulutusala:		
	Hallinto ja kauppa (N = 127)	3.14	.040
	Tekniikka ja liikenne (N = 144)	2.90	
	Ikä:		
	22-26 v (N = 132)	3.14	.032
	Yli 27 v (N = 138)	2.89	

Valmistuneista iältään vanhemmat (yli 27-vuotiaat) arvioivat ammattikorkeakouluopetuksen ja työn suhdetta kriittisemmin kuin nuoremmat (22–26-vuotiaat).

Niin ikään tekniikan ja liikenteen alalta valmistuneet arvioivat saamaansa viestinnän koulutusta kriittisemmin kuin hallinnon ja kaupan alalta valmistuneet.

6.2.3 Viestinnän opetuksen solmukohtia

Ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien ongelmallisiksi tai hankaliksi kokemat asiat ovat yhteydessä ensinnäkin omaan ammattiosaamiseen liittyviin asioihin ja ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomiin työnkuvan muutoksiin sekä arvioinnin ja palautteen kysymyksiin. Sekä opettajat että opiskelijat kokevat ongelmia myös viestinnän opetuksen resursseihin, integrointiin ja opiskelijoiden motivaatioon liittyvissä asioissa. Lisäksi koetut ongelmat liittyvät viestinnän opetuksen arvostukseen ja asemaan ammattikorkeakoulussa. Viestinnän opetuksen arvostusta ja asemaa käsitellään tarkemmin luvussa 6.2.4.

Omaan ammattiosaamiseen liittyä esimerkiksi se, että osa opettajista pitää omaa kokemustaan ja koulutustaan puutteellisena tiettyjen viestinnän osa-alueiden suhteen. Erityisesti puheviestinnän alueella koetaan olevan sellaisia osa-alueita (esimerkiksi ryhmätaidot), joita ei hallita riittävästi. Seuraava lainaus kuvaa tämänkaltaista opettajan kokemusta:

H Millasta sun mielestä viestinnän opetuksen tulis olla, et se antais mahdollisimman hyvät valmiudet työhön?

OPE27 [- -] Mut et mun mielestä ylipäänsä suullisen viestinnän opettaminen se on niinkun aika vaikeeta. Et kun koko ajan tuntee olevansa vähän neuvoton ja niinkun miettii että miten tätä asiaa opettaa ja minkälaiset harjotukset nyt tätä asiaa veis eteenpäin. Et ehkä jotenkin musta tuntuu et se kumminkin on vielä niin uus asia tämmönen suullinen viestintä ja sen opettaminen että siitä on hirveen vaikee löytää ensinnäkään niinkun kirjallisuutta, oppaita.

Opettajien tuntemus opiskelijoiden tulevista ammateista ei aina ole riittävä. Viestinnän opetuksen suunnittelu on vaikeaa, jos ei tiedä, mihin opiskelijat valmistuvat ja millaisiin tehtäviin heitä tulisi kouluttaa. Lisäksi opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjaamista pidetään hankalana tehtävänä, koska heillä itsellään ei ole opiskelijoiden tulevan ammattialan tuntemusta. Moni opettaja kokee tarvitsevansa koulutusta. Koulutuksella halutaan täydentää omia tietoja viestinnästä ja opiskelijoiden ja työelämän tarpeista sekä saada viestinnän opetukseen uusia ideoita. Sekin saattaa huolestuttaa, kuinka pysyy sekä oman oppiaineen että ammattiaineiden ja ammattien kehityksessä ajan tasalla. Tästä esimerkkinä seuraava lainaus opettajan haastattelusta.

H Millanen koulutus sulla on?

OPE25 [- -] Tää on musta niinkun suurin ongelma et miten me saadaan tää opettajakunta pysyy ajan tasalla ja tässä ammattiopettajalla [tarkoittaa ammattikorkeakoulussa toimivaa viestinnän opettajaa] on ollu vielä kaks, sun pitää se suomen osalta pysyy ajan tasalla mut sit sun pitää vielä tietää mitä siellä ammatissa tapahtuu.

Vuosien opetuskokemuksen myötä hankittu rutiini tuo varmuutta omaan opetukseen, mutta toisaalta rutiinin koetaan rajoittavan opetusta ja omassa ammattitaidossa kehittymistä. Rutinoitunut opettaja ei tunne itseään aktiiviseksi perehtymään uusiin asioihin. Nuori ja vähemmän kokenut opettaja puolestaan kokee ongelmallisena oman uskottavuutensa opettaessaan aikuisia ihmisiä.

Ammattikorkeakoulu-uudistus on tuonut opettajille runsaasti uusia tehtäviä ja uusia omaksuttavia asioita. Opettajia huolestuttaa esimerkiksi se, kuinka he selviytyvät päättötöiden ja tutkimustyön ohjauksesta, joka on tullut heidän tehtäväkseen ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä. Myös koko ammattikorkeakoulun rakenteen tuntemus on jäänyt osalle opettajista heikoksi: esimerkiksi viestinnän opintojen sijoittuminen opiskelijoiden koko tutkinnon rakenteeseen on jäänyt epäselväksi. Opettajille on usein tullut varsinaiseen opetustyöhön kuulumattomia töitä, jotka kuormittavat opettajakuntaa: tehtäessä työtä ammattikorkeakouluksi muuttumisen eteen ei voi paneutua opetustyöhön täysipainoisesti. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomasta työstä kertoo esimerkiksi seuraava opettaja:

H Millasia ongelmia tai solmukohtia oot havainnu omassa työssäsi?

OPE25 [– –] Suurin ongelma minusta tällä hetkellä, ettei saa tehdä sitä työtä mitä, mitä niinkun pitää järkevänä, koska tässä on viimesen viis vuotta nyt uudistettu tätä ammattikorkeakoulua. Ensin on haettu, sit on tehty ja oppilaitoksessa ei oo, mä esimerkiksi vuoden kirjoitin meidän hakemusta mä olin tekemässä sitä yhtenä, meitä oli viis tekee, niin nää muut työt joita rehtori määrää tekee, niin ne tulee ennen tätä opetusta. Eli ei saa tehdä sitä työtä mitä varten sinne on valittu.[– –] Tää on vanha organisaatio joka on tehty opettamista varten ja nyt sitten opettamisorganisaatiota käytetään tällaseen hallinnossa, suunnitteluun ja muuhun ja sit se aika menee siihen.

Sekä opettajien että opiskelijoiden kokemusten mukaan viestinnän opetuksen *resurssiongelmat* liittyvät suuriin ryhmäkokoisiin, niukkoihin tuntimääriin sekä viestinnän opintojen ajoittumiseen. Opettajien mielestä viestinnän opettaminen suurille opiskelijaryhmille (esimerkiksi yli 30 opiskelijaa) ei ole oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista.

Suurille ryhmille opetettaessa opiskelijoiden henkilökohtaisen kehittymisen seuraaminen ja arviointi sekä yksilöllisten erojen ja tarpeiden huomioonottaminen koetaan vaikeaksi. Lisäksi erilaisten opetuskäytäntöjen toteuttaminen, esimerkiksi yhteistyö erilaisten yritysten kanssa, on ongelmallista opetusryhmien ollessa suuria. Opiskelijoiden kokemusten mukaan suurissa opetusryhmissä ei synny keskustelua eikä viestinnän opiskelun kannalta mielekkääksi koettua ”tiivistä” ilmapiiriä. Lisäksi opiskelijoiden mielestä suuressa ryhmässä arkoja opiskelijoita on vaikeaa rohkaista puhumaan ja esiintymään.

Myös viestinnän opetukseen käytettävissä oleva *rajallinen aika* tuottaa ongelmia. Se, että tunteja on vähän ja opiskelijoita paljon, on viestinnän opetuksen järjestämisen kannalta hankalaa. Opettajien mukaan esimerkiksi se, että kontaktitunteja on suhteellisen vähän, johtaa opettajan vaikean valintatilanteen eteen. Hänen on päätettävä, mitä opetuksessa käsitellään, ja näin monia tärkeiksi koettuja asioita täytyy jättää pois. Ristiriitaisena koetaan myös se, että puheviestinnän taitojen oppiminen vie paljon aikaa, mutta oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisten harjoitusten toteuttaminen (esimerkiksi harjoitusten videointi, purkaminen ja palaute) ei ole nykyisillä tunti- ja opiskelijamäärillä mahdollista. Tämä käy esille esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista.

[opettaja puhuu työn kiireellisyydestä]

H No tuleeko sulle mieleen jotain muita ongelmia tai solmukohtia tuon mainitsemasi kiireen lisäksi?

OPE16 [– –] Helposti on semmonen kuvitelma että joo että, no tähän

voi nyt opiskella et siihen ei tarvita kun viistoista tuntia niin siinähan te opettelette neuvottelutaidot, kokoustaidot ja esiintymistaidot ja raportin teko ja referaatti. Eli niinkun et ei nähä sitä että, että tää on taitolaji et tää vaatii harjotusta ja siihen ei pelkästään oo se että itekseen kirjoitetaan, äherretään jossain vaan että niinkun se tarvii sitä kommunikointia myös sen opettaja-opiskelijan välillä. Et, ja se on aikaa vievää et se ei käy tosta vaan suitsait sukkelaan [- -]

Myös opiskelijat pitävät ongelmallisena sitä, että viestinnän opiskeluun on käytettävissä liian vähän aikaa. Näin ollen esimerkiksi työelämässä tarvittavan viestinnän osaamisen opiskelun koetaan jäävän puutteelliseksi. Lisäksi oppimisen koetaan jäävän pinnalliseksi, koska mihinkään osa-alueeseen ei kiireen vuoksi ehditä syventyä.

Keskeisenä ongelmana ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa voidaan pitää viestinnän *opintojen ajoittumista*: ammattikorkeakoulussa perusopinnot ja näin myös monet viestinnän kurssit sijoittuvat yleensä opintojen alkuvaiheeseen. Viestinnän opintojen sijoittumisen opintojen alkuun nähdään entisestään korostavan eroa yleis- ja ammattiaineiden välillä. Tämän vuoksi viestinnän opetuksen koetaan joissakin oppilaitoksissa jopa taantuneen, sillä opistoaikana viestinnän opinnot ovat usein sijoittuneet pidemmälle aikajaksolle. Suurin osa opiskelijoista tulee ammattikorkeakouluun suoraan lukiosta, eikä heillä ole vielä kokemusta työelämästä. Opettajien mielestä ensimmäisenä opiskeluvuonna opiskelijat eivät vielä tiedä, mihin viestintää tarvitsevat, ja heiltä näin ollen ”puuttuu osa työvälineistä” viestinnän opiskelussa. Siksi viestinnän opinnot saattavat tuntua alkuun sijoitetuina irrallisilta, ja opiskelijoilla on motivaatio-ongelmia. Ongelmallisena pidetään myös sitä, että perusopintojen jälkeen alkavissa ammattiaineissa kukaan ei enää välttämättä ohjaa opiskelijoita viestintään liittyvissä asioissa.

Osalla ammattikorkeakoulun opiskelijoista viestinnän opinnot puolestaan sijoittuvat opintojen keski- tai loppuvaiheille. Tällöin viestinnän opintojen koetaan tulevan liian myöhään. Viestinnässä opiskeltuja asioita, tietoja ja taitoja olisi moni opiskelija tarvinnut jo aikaisempina opiskeluvuosina, esimerkiksi kirjallisten tehtävien laatimisessa tai työnhaussa. Enemmistö opiskelijoista oli sitä mieltä, että viestinnän opinnot tulisi sijoittaa koko opiskeluajalle. Tällöin opiskelijat voisivat kehittää taitojaan pitkäkestoisesti ja soveltaa oppimaansa koko opintojen ajan. On ilmeistä, että opintojen eri vaiheessa myös opiskelijoiden viestinnällisen osaamisen tarpeet ovat erilaisia. Opiskelijat kokevat, että ammattikorkeakouluopinnoissa on niukasti joustonvaraa. Näin ollen tiiviiseen lukujärjestykseen on vaikea sijoittaa vapaavalintaisia viestinnän kursseja, tai sitä ei enää jakseta tehdä, vaikka ne opiskelijoita kiinnostaisivatkin.

Myös monet viestinnän *opetuksen integrointiin liittyvät asiat* koetaan ongelmallisiksi. Vaikeuksia koetaan olevan integroinnissa työelämään, käytäntöön sekä muihin oppiaineisiin ja ammattikorkeakoulun muihin oppilaitoksiin. Opettajien kokemusten mukaan yrityksillä on usein kiire, ja sen vuoksi opiskelijoita ei viitsitä lähettää yrityksiin. Vaikeutena nähdään myös se, että opettajat eivät itse tunne paikallisia yrityksiä, joten viestinnän opetuksen integroiminen työelämän kanssa on vaikeaa. Monet opettajista eivät ole tehneet yhteistyötä yritysten kanssa, koska eivät ole varmoja siitä, miten yritykset ylipäätään suhtautuvat mahdolliseen yhteistyöhön.

Viestinnän opetuksen ja harjoitusten koetaan toisinaan olevan vaikeasti kytkettävissä käytäntöön ja oikeisiin työelämän konteksteihin. Koska opiskelijoilla ei ole vielä opintojensa alussa kokemusta käytännön työelämästä, työelämän vaatiman viestinnällisen osaamisen kuvittelemisen on opiskelijoille vaikeaa. Opettajien mielestä harjoitukset jäävät usein keinotekoisiksi, teennäisiksi tai leikinomaisiksi, ja viestinnän opiskelu jää käytäntöön sitomisen vaikeuden vuoksi usein liian teoreettiseksi. Opiskelijoita ei motivoi se, että viestinnän opetuksessa viitataan niihin tarpeisiin, jotka odottavat opiskelijoita usean vuoden päästä työelämässä. Saattaa olla, että formaalin oppimisen (oppilaitoksessa tapahtuvan) puitteissa tehtävät harjoitukset sopivat paremmin niille opiskelijoille, joilla on kokemusta työelämästä. Tällöin heillä on jo olemassa toimintaympäristö, johon harjoituksissa opittua voi kognitiivisesti soveltaa. Jos oppijalla ei ole työympäristön toiminnan tuntemusta, saattavat harjoitukset tuntua ”leikkimiseltä”.

Myös viestinnän opetuksen integroinnissa muihin ammattikorkeakoulun oppiaineisiin ja oppilaitoksiin koetaan olevan ongelmia. Oppilaitoksissa opettajat tekevät työtä usein ”omissa piireissään” ja yhteistyötä eri oppiaineiden opettajien kesken on vähän. Toisten työhön ei aina halutakaan puuttua. Ongelmallista on myös se, että viestinnässä käsitellyt ja opiskeltavat asiat eivät siirry muihin oppiaineisiin. Tämän ajatellaan johtuvan esimerkiksi siitä, että viestinnällisen osaamisen vaatimukset eivät ole yhteneviä eri oppiaineissa ja eri aineiden opettajilla nähdään olevan erilaisia käsityksiä siitä mitä viestinnässä opiskellaan.

Opiskelijoiden mielestä viestinnän opetuksen integrointi muihin aineisiin on yksipuolista. Esimerkiksi se, että muissa oppiaineissa viestinnän opiskeluksi koetut asiat painottuvat kirjoittamiseen ja luentojen kuuntelemiseen, ei motivoi opiskelijoita riittävästi. Seuraava lainaus opiskelijoiden keskustelusta havainnollistaa integroinnin yksipuoliseksi kokemista.

H Oletteko te havainneet millasia ongelmia viestinnän opiskelussa?

OPI24 Se mikä mulle on jäänyt ihan mieleen on että viestintä eri oppiaineiden osa-alueena, se on ollu sitä kirjallista viestintää, eli se ei välttämättä motivoi. Eli siinä niinkun se viesti [- -] ei välttämättä tule perille. Jos ihminen joutuu itse tai oppilas joutuu itse puhumaan asiansa siellä, keskustelemaan, niin se asia menis puolta paremmin perille ja siinä oppis. Mut et jos se viestintä jää kirjalliseen niin välttämättä siitä ei oo mitään hyötyä. Tietysti se pikkusen pohjan antaa, mut jos opiskelija ei oo motivoitunu, niin ei siitä ole hyötyä.

OPI25 Kaikissa aineissa tolleen että joutuu vaan istuu siellä luennolla ja kuuntelee. Mutta mitä sit toisaalta jää päähän et koko ajan jos olis kaikkee ryhmitöitä ja keskusteluja. Keskusteltais avoinna siitä ja pienissä ryhmissä tai tälleen niin ehkä siinä oppis paljon paremmin kun siellä vaa kattoo monttu auki sitä jotai ketä siellä eessä seisoo. Se on aika tylsä menetelmä.

Osa opettajista pitää ongelmallisena sitä, että yleensäkin oppilaitoksessa tiedetään vähän siitä, mitä muissa aineissa opetetaan viestinnästä ja miten viestintään liittyviä asioita opetetaan. Yhteistyössä viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä koetaan olevan ongelmia myös siinä, että viestintä ei yleensä ole mukana eri oppiaineiden yhteistyöprojekteissa. Viestintä joko unohdetaan projekteista tai projektit toteutuvat sellaisina vuosina, kun opiskelijoilla ei ole viestinnän opintoja. Ammattikorkeakoulujen eri oppilaitosten välisessä yhteistyössä vaikeutena on, että oppilaitosten yhteisissä viestinnän kursseissa sisällöt ovat usein painottuneita sen mukaan, mistä oppilaitoksesta opettaja on. Tällöin eri oppilaitosten opiskelijat

eivät saa omiin tarpeisiinsa suunnattua viestinnän opetusta. Opettajat kokevat toisinaan, että ammattikorkeakouluksi muuttumisen myötä eri oppilaitosten kesken ei ole vielä syntynyt toimivaa yhteistyötä. Näin ollen eri alojen erityisosaamista ei voi vielä parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntää.

Erityisesti esiintymistaitojen harjoittamisen integrointi työelämään koetaan ongelmallisena. Opiskelijat näkevät epätarkoituksenmukaisena sen, että esiintymistaidon harjoituksena tehtävien esitelmien aiheet eivät useinkaan liity tulevaan ammattiin. Opiskelijat usein turhautuvat siihen, että viestinnän opiskeluun varattu aika kuluu muiden esitelmien kuuntelemiseen, ja tällöin omien taitojen harjoittelun koetaan jäävän vähälle. Näitä ongelmia havainnollistetaan seuraavassa opiskelijoiden keskustelusitaatissa.

H Ootteko havainneet jotain ongelmakohtia?

OPI32 No ehkä ne nyt ei oo niin perusteellisia kun ne vois olla. Siis niinkun liian vähän, miun mielestä. Siis varmaan senkin takia nyt liian vähän kun ei nyt oikeen tuu es hyvin mieleen et mitä me ollaan opiskeltu. Mut se on just ku on niin paljon ihmisiä, kolkyt ihmistä jollain luokalla niin, eihän siinä yks tekee yhen harjotuksen kerkee tekemään ite. Sit se kaikki muu aika menee vaan siihen et kuuntelet niitten muiden esitelmia, vaikka oppiihan niistäkin tietysti, mutta siinä jää aika vähälle se oma. Onhan se varmaan melkeen missä koulussa tahansa. Pitäis olla pienempiä ryhmiä.

OPI30 Ja sit se on ehkä vähän sellasta pintaraapasua vähän koko ajan. Käyvvään vaan jokaisesta asiasta, vähän pinnasta otetaan silleen, ei syvennyttä mihinkään.

OPI32 Ensin vähän teoriaa ja perusteita ja sitten joku harjotus.

Tulosten mukaan puheviestinnän opetuksessa perinteistä tapaa pitää esittäviä puheenvuoroja ei koeta kovin mielekkääksi tavaksi opiskella tulevassa ammatissa tarvittavaa viestinnällistä osaamista. Vaikka esiintymistaitojen harjoittelu on toki hyödyllistä, kannattaisi jo viestinnän opetukselle varattujen niukkojen resurssienkin vuoksi harkita tarkkaan, millaiseen oppimiseen esimerkiksi lähiopeutusjaksoja käytetään.

Opettajat kokevat ongelmia myös *palautetta ja arviointia* koskevissa asioissa. Tätä kuvaa hyvin se, että opettajat käyttävät viestinnän arvioinnista tai palautteesta puhuessaan usein seuraavankaltaisia ilmauksia: ”kaikista vaikein asia”, ”hirvittävän vaikee asia”, ”kaikista pahimpia asioita”, ”kauheen hankalaa”. Silloin kun arviointi koetaan ongelmalliseksi, sitä pidetään epämiellyttävänä tai erittäin vaikeana tehtävänä. Koetut ongelmat liittyvät toisinaan siihen, että opettajista ei ole mukavaa vertailla ihmisiä keskenään. Myös arvioinnin luotettavuus askarruttaa opettajia. Esimerkiksi opettajan henkilökohtaisten mieltymysten vaikutusta arviointiin pidetään ongelmallisena. Lisäksi sitä, että opiskelijoita arvioidaan muutaman harjoituksen tai kokeen perusteella, ei koeta tarkoituksenmukaiseksi, vaan sitä pidetään hyvin sattumanvaraisena. Myös opiskelijoiden kehittymisen seuraaminen ja sen arviointi on käytännössä vaikeaa.

Erityisesti puheviestinnän arviointia pidetään vaikeana. Opettajien aineistosta nousee ensinnäkin esille se, että puheviestinnän numeroarviointi on vaikeaa ja ongelmallista. Esimerkiksi eräs haastatelluista opettajista kertoi noudattavansa puheviestinnän arvioinnissa sellaista käytäntöä, että opiskelija ei saa kolmesta pienempää (arviointiasteikko yhdestä viiteen) numeroa. Myös opiskelijoiden palautteen vastaanottamisen taidoissa koetaan olevan ongelmia. Tällöin opettajat ovat esimerkiksi huolissaan siitä, osaavatko opiskelijat ottaa palautetta rakenta-

vasti vastaan: erityisesti negatiivisen tai kriittisen palautteen antamisessa tulee olla varovainen.

Arviointi ja palautteen antaminen puheviestintätaidoista koetaan usein opiskelijan persoonallisuuden arvioinniksi ja siksi hienotunteisuutta vaativaksi tehtäväksi. Opettajia mietityttää se, että samalla ollaan tekemisissä opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja joskus opiskelijalle arkojen asioiden kanssa. Myös itsearviointiin nähdään olevan opiskelijoille vaikeaa. Opiskelijoiden koetaan löytävän puheviestinnän arvioinnissa helposti heikkouksiaan ja kehittämisen tarpeessa olevia puoliaan. Sen sijaan omien vahvuuksien ja hyvien puolien arvioinnin on havaittu jäävän itsearviointissa vähälle huomiolle. Opiskelijoiden palautteen vastaanottamisen taidot ja arvioinnin vaikeus tulevat esille esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista:

H Oletko tavannu millasia ongelmia työssäsi?

OPE5 [kertoo aluksi opiskelijoiden motivaatio-ongelmista] No kyllähän tietysti sitten ihan jo, ihan jos et puheviestinnästä puhutaan, ni puhutaan niin semmosista inhimillisistä ja jotenki aroista ja intiimeistäki asioista että niiden käsittely niinku henkilötasolla, palautteen antaminen opiskelijalle niin että se ottas sen rakentavasti eikä menis lukkoon siitä palautteesta ni se on musta aika hankalaa. Joskus, kun opiskelija on jotenki arka ja haavoittuvainen aivan erityisesti niin se että joutuu arvioimaan hänen tuotoksiaan niin se on musta hankalaa. Arviointi kaiken kaikkiaanki on hankalaa. Mieluummin vaan tekis harjoituksia ja antais palautetta että kokeiles tota että opiskelija motivoituis ilman että sitä tarttee miettii, minkä numeron saa, ni ihan vaan taitojansa parantamaan ni sehän ois ihanteellista. Mut se on just se arviointikeskeisyys kaiken kaikkiaan et opiskelija ei tee mitään jos ei se tiiä täsmälleen paljonko se vaikuttaa hänen arvosanaansa.

Viestinnän oppimisessa palautteen ja arvioinnin merkitys on keskeinen. Opettajan on tärkeää pohtia, mitkä ovat palautteen kohteet ja millaisin arviointikriteerein oppijoita arvioidaan silloin, kun opiskeltavat viestinnän tiedot ja taidot tähtäävät ammattiosaamisen kehittymiseen (ks. esim. Valkonen & Suomalainen 2000). Viestintäosaamisen arvioinnissa ammatillisessa koulutuksessa tulisi korostaa tuotoksen sijaan oppimisprosessia (Murray 1994). Koko oppimisprosessin arviointi ja prosessista saatujen kokemusten hyödyntäminen on keskeistä, ja prosessin kokemukset ovat sovellettavissa erilaisiin samankaltaista toimintaa edellyttäviin tilanteisiin.

Ammattiin ja työelämään koulutettaessa olisi tärkeää, että palaute ja arviointi suhteutuisivat siihen, millä tavalla yksilön toiminta on tehokasta ja tarkoituksenmukaista työelämässä. Palautteen kytkeminen ammatilliseen kontekstiin edellyttää sitä, että palautteen antajalla on tietoa ja ymmärrystä työelämän tarpeista ja käytänteistä. Esimerkiksi työsuorituksen arvioinnissa palautteen hyväksyminen perustuu muun muassa vastaanottajan luottamukseen palautteenantajan asiantuntemuksesta (Ruohotie 1995, 45–46). Toisaalta palautteen hyväksyminen perustuu myös vastaanottajan ikään ja työkokemukseen. Voisi olettaa, että iän ja kokemuksen karttuessa ulkopuolisen palautteen tarve vähenee. Esimerkiksi työkokemuksen myötä yksilö alkaa luottaa omasta kokemuksesta saatuun palautteeseen.

Opettajien ja opiskelijoiden käsityksissä viestinnän opettamisesta ammattiin opiskeleville korostuivat huomattavasti opiskelijoiden *opiskelumotivaatio* ja erityi-

sesti sen puute. Opettajien mielestä opiskelijoiden motivaation puutteeseen ovat yhteydessä esimerkiksi seuraavat asiat:

- viestinnän opiskelulla ei ole yhteyttä todellisuuteen,
- opiskeltavat sisällöt tai työtavat eivät motivoi,
- oppiaineen arvostuksen puute.

Opiskelijoiden motivaation koetaan olevan huono ensinnäkin silloin, kun viestinnän opiskelulla ei nähdä olevan käyttöyhteyttä todellisuuteen. Tällöin harjoitukset tuntuvat teennäisiltä, niillä ei ole kytkentöjä työelämään tai työelämä tuntuu opiskelijoista vielä kaukaiselta. Opiskelijoiden motivaatiota pidetään huonona myös silloin, kun sisällöt tai työtavat eivät kiinnosta. Tällöin opiskelun koetaan olevan liian teoreettista, opiskelu koetaan liian työlääksi tai opiskelijat eivät voi tai halua vaikuttaa opetuksen toteutukseen. Lisäksi opiskelijoiden koetaan olevan huonosti motivoituneita silloin, kun viestinnän opiskelua ei arvosteta. Tällöin opiskelu koetaan "pakkopullana", yleisaineiden arvostus opiskelijoiden keskuudessa on yleensäkin heikko, viestintää ei koeta pääaineen asemassa olevaksi aineeksi tai viestinnän opiskelusta on kielteinen ennakkokäsitys.

Kielteisen ennakkokäsityksen viestinnän opiskelusta nähdään toisinaan juontuvan opiskelijoiden aikaisemmista viestintään liittyvistä opiskelukokemuksista. Opiskelijat luulevat usein, että ammattikorkeakoulussa opiskellaan samoja asioita kuin lukiossa, ja ensireaktio on usein melko kielteinen. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelusta.

H Millasta on ollu opettaa viestintää ammattiin opiskeleville?

OPE8 Ensimmäinen reaktio on aina että taas äikkää, ei oo totta, me halutaan vaan ammattiaineita et on siis vahvana sellanen vastenmielisyyys että tää on vaan jotain lauseenjäsennystä.

Kielteinen ennakkokäsitys voi johtua myös oppiaineen nimestä. Saattaa olla, että esimerkiksi äidinkieli-nimen käyttäminen viestinnän kurssien yhteydessä vaikuttaa opiskelijoiden käsityksiin kurssien sisällöistä. Se saattaa johtaa opiskelijat ajattelemaan, että ammattikorkeakoulussa opiskellaan samoja asioita kuin heidän aiemmissa äidinkielen opinnoissaan.

Opiskelijoiden käsityksissä motivaatio on yleensä yhteydessä seuraaviin asioihin:

- kuinka haasteelliseksi ja monipuoliseksi ja hyödylliseksi viestinnän opiskelu koetaan,
- millä tavalla opiskelu liittyy omaan ammattiin tai
- missä määrin voi itse vaikuttaa opiskeluun.

Opiskelijoiden keskusteluissa on tyypillistä kuvailla motivoitumattomuutta esimerkiksi niin, että viestinnän tunneille osallistuminen ei ole aktiivista, tai vain osa opiskelijoista osallistuu, ja muut "lyövät lekkeriksi". Motivaation koetaan olevan heikkoa myös siksi, että viestintää pidetään yleisaineena, toisarvoisena, eikä siihen sen vuoksi viihsitä panostaa. Opiskelijoiden mielestä heidän motivaationsa on yhteydessä siihen, kuinka haasteelliseksi ja monipuoliseksi viestinnän opiskelu koetaan. Viestinnän opiskeluun ei viihsitä panostaa silloin, jos koetaan,

että kurseista on helppo päästä läpi. Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että heiltä vaaditaan viestinnän opiskelussa liian vähän. Keskusteluissa ihmeteltiin esimerkiksi sitä, että viestinnän opiskelussa käsitellään jokaisella kouluasteella samoja asioita eikä aina mennä edes lukiossa opiskeltuja asioita pidemmälle. Edelleen opiskelijoilla on motivaation puutetta silloin, kun viestinnän opiskelua ei koeta hyödylliseksi. Näin on esimerkiksi silloin, kun pidetään esitelmiä aiheista, jotka eivät kiinnosta tai joilla ei nähdä olevan muuta tarkoitusta kuin esiintymistaitojen harjoittelu. Tämä käy esiin seuraavasta opiskelijoiden keskustelusta.

H No ootteks te havainnu jotain ongelmia viestinnän opiskelussa?

OPI19 Ite oon ainaki, miulla on sellanen mielipide, että tää kurssi on melkeen yks parhaiten järjestettyjä kurseja, vähiten ongelmia.

OPI21 Vähiten vaatimuksiaki.

OPI19 Nii, vähiten vaatimuksiaki, monesta muusta asiasta löytyy purnaamista, mutta tästä ei löydy vaikka vähän mieltä, kai, vai löytyykö.

OPI17 No se, että suullista esiintymistä siellä vois olla enemmän. Minusta se ois parempi kun ois semmosia jottai että yhtäkkiä, että ei tarvii valmistautuu.

OPI22 Niin, se ehkä tekis siitä semmosta että se kiinnostas, koska minä ainaki näkisin sen hirveenä että minä joutusin valmistelemaan jotai esitystä jostaki läpälässyn asiasta mikä ei liity mihinkään. Silleen, mitään järkevää muuta että kun se on harjotus vaan että oppii viestimään, niin ois vaikka joku valmis mikä pitää että se tulee ex tempore, pidä tuosta asiasta esitelmä, sulla on viis minuuttia aikaa lukea se ja esitele se muille, niin silloin se ois ehkä fiksu. Mutta en minä viitti nähdä iltaa vaivaa siihen että minä teen jonkun esitelmän kotona mistä ei oo mitään hyötty mihinkään, muuta kun että se harjottaa minun esiintymistaitoo.

Opiskelijoiden *motivaatio tai sen puute* on sidoksissa siihen, miten opittava aine integroituu todellisuuteen ja liittyy oikeaan kontekstiinsa. Lisäksi opiskelijoiden motivaatio näyttäisi olevan yhteydessä oman toiminnan ja itseohjautuvuuden kokemisen asteeseen sekä asenteisiin ja arvostukseen oppiainetta kohtaan. Viestinnän opetuksen selkeä työelämäsuuntautuneisuus lisää opiskelijoiden motivaatiota ja oppiaineen arvostusta sekä opiskelijoiden että opettajakollegoiden keskuudessa.

6.2.4 Viestinnän opetuksen arvostus ja asema

Tässä luvussa tarkastellaan viestinnän opetuksen arvostusta ja asemaa ammattiin tähtäävässä koulutuksessa. Voisi ajatella, että opettajalle oman oppiaineen arvostus on tärkeää oman ammatti-identiteetin ja motivaation sekä oppijalle oppimiseen motivoitumisen kannalta. Luopajarven (1993a, 223) mukaan yhtenä opettajan motivaatioperustan osana voidaankin pitää arvostusmotivaatiota. Arvostusmotivaatio kuvaa esimerkiksi sitä, kuinka arvostetussa ammatissa toimitaan tai kuinka hyvin opettaja kokee menestyvänsä opettajan tehtävässä. Tässä tutkimuksessa aineistosta tarkasteltiin ammattikorkeakoulun viestinnän opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta.

Sekä opettajat että opiskelijat puhuivat viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostukseen ja asemaan liittyvistä asioista useissa yhteyksissä. Haastateltavat mainitsivat niitä esimerkiksi kuvaillessaan viestinnän opetuksen ja opiskelun ongelmakohtia ja puhuessaan opettamis- ja opiskelumotivaatiota lisäävistä tai

heikentävistä asioista. Kokemukset viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta vaihtelivat ääri-laidasta toiseen.

Seuraavassa esitellään viestinnän opettajien kokemuksia viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta ammattikorkeakoulussa. Viestinnän opetuksen arvostus ja asema koetaan opiskelijoiden, oppilaitoksen ja muiden opettajien kannalta hyvin vaihtelevaksi. Opettajat kuvaavat viestinnän opetuksen hyvää arvostusta ja asemaa seuraavien asioiden avulla:

- viestinnän opetuksella on riittävästi resursseja (esim. annetaan tunteja),
- viestinnän opetuksessa on ammatillinen puoli vahvasti mukana (ei koeta ns. hanttiaineeksi),
- yhteistyö kollegojen kanssa toimii ja kollegojen suhtautuminen on myönteistä,
- oppilaitos pitää viestintää tärkeänä (viestinnällä vahvat perinteet oppilaitoksessa),
- päättötyön tekeminen korostaa myös viestinnän opetuksen merkitystä.

Niissä ammattikorkeakouluissa, joiden viestinnän opettajat kokevat oppiainettaan arvostettavan, viestinnän opetuksella nähdään olevan resursseja toimia. Esimerkiksi viestinnän opetustuntien määrää ei ole vähennetty, vaan viestinnän kurssien tarjontaa on lisätty. Oman oppiaineen arvostuksen koetaan syntyvän myös siitä, että viestinnän opetuksessa otetaan myös ammatillinen puoli huomioon. Tällöin opiskelijat kokevat viestinnän opiskelun hyödyllisenä eikä vain "ylimääräisenä hömpötyksenä". Edelleen viestinnän arvostus näkyy opettajakollegojen ja esimerkiksi rehtorin myönteisenä suhtautumisena. Arvostus heijastuu kollegojen kanssa keskustellessa tai siinä, että viestinnän opettajia tullaan pyytämään tai kollegat suostuvat mielellään yhteistyöhön. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelulainauksesta.

H Millanen on sinun mielestä viestinnän opetuksen arvostus ja asema täällä?
 OPE8 Ihan hyvä miun mielestä on. Et tota hyvin monet just ammattiaineen opettajat esimerkiks niin tekee mielellään yhteistyötä ja suhtautuu silleen just arvostavasti siihen. Et ottaa mukaan siihen rinnalle tän viestintänäkökulman ja pyytää niinku mukaan yhteistyöhön ja, tai suostuu, joko pyytää tai suostuu, et ihan tuota hyvä on.

Myös opiskelijoiden tekemällä *päättötyöllä* koetaan olevan merkitystä oppiaineen arvostukseen. Eräs viestinnän opettaja koki päättötyön olevan suorastaan oppiaineen pelastus, sillä päättötyö leviää myös oppilaitoksen ulkopuolelle ja sen täytyy antaa myös oppilaitoksesta hyvä kuva.

Opettajat kuvaavat viestinnän opetuksen huonoa arvostusta ja asemaa seuraavien asioiden avulla:

- viestintä on yleisaineen asemassa, opiskelua ei oteta vakavasti (epäselvä asema, opiskelijoille pakkopullaa),
- puheet arvostamisesta eivät näy teoissa (viestinnän merkityksestä puhutaan kauniisti, mutta sitä ei arvosteta oikeasti),
- kollegojen suhtautuminen koetaan epäarvostavaksi tai heillä koetaan olevan virheellinen käsitys viestinnän opetuksesta (ei pyydetä mukaan yhteistyöhön, viestinnän osaamista pidetään itsestäänselvytenä tai "kieliopin jauhamisena"),
- resursseja karsitaan (huonot tilat ja välineet opettaa, vähän tunteja).

Viestinnän *yleisaineen asema* nähdään toisinaan ongelmallisena ja viestinnän opetuksen arvostusta heikentävänä. Esimerkiksi, vaikka yleisaineidenkin opetus tähtää opiskelijoiden ammattiosaamisen kehittymiseen, niiden ei välttämättä koeta suoraan olevan yhteydessä ammattiosaamiseen. Opiskelijoiden nähdään luonnollisesti arvostavan ammattiaineita enemmän kuin yleisaineita ja myös panostavan niihin enemmän. Opettajat tuovat esille myös sen, että koulutusuu- distuksen jälkeen ollaan vielä käymisvaiheessa, jossa myös viestinnän opetus hakee paikkaansa. Opettajilla on pyrkimys häivyttää jakoa yleisaineisiin ja ammattiaineisiin. Joissakin oppilaitoksissa viestinnän opettajat ovat yrittäneet saada viestinnän ammattiaineen asemaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että viestinnän opettaja itse puhuu viestinnästä ammattiaineena.

Opettajien mielestä viestinnän opetuksen arvostuksesta ja asemasta puhutta- essa tyypillistä on myös se, että viestintään liittyviä asioita pidetään tärkeinä esimerkiksi työelämässä, mutta arvostavat puheet ja ajatukset eivät kuitenkaan toteudu käytännössä. Myös kollegojen suhtautuminen kertoo paljon oman oppiaineen arvostuksesta. Arvostuksen puutteesta kertoo esimerkiksi se, että muiden aineiden opettajat eivät pyydä viestinnän opettajia kovin halukkaasti mukaan yhteistyöhön, tai kollegoilla koetaan olevan vanhentuneita tai jopa virheellisiä käsityksiä viestinnästä ja sen opetuksesta. Harhaanjohtavana pidetään esimerkiksi kollegojen käsitystä siitä, että viestinnän asiat osataan jo entuudes- taan, niitä ei tarvitse erikseen opettaa tai ne tulevat jo muissa aineissa opetetuiksi. Edelleen joidenkin kollegojen käsitys viestinnästä pelkkänä kieliopin opiskeluna on vanhahtava ja liian kapea-alainen. Seuraava lainaus opettajan haastattelusta havainnollistaa koettua viestinnän opetuksen arvostuksen puutetta.

H No oletko sinä havainnu millasia ongelmia täällä?

OPE1 No tuo ainakin ihan selkeesti, tää että millä ne [opiskelijat] saa tajuamaan että tää on tärkeä juttu. Et täällä talossa yleisestikin, muuten tässä on sellanenkin ongelma et viestintä kuuluu tänne yleisaineisiin. Eli se on vähän se yleisaine, siin on semmonen sävy että ne on vähän niinku kaks [viestinnän kurssit] semmosta pakkopullaa et se nyt vaan pitää olla. Me ollaan ajettu nyt kovasti sitä että tää saatais osaksi ammattiaineita ja jotenki niillä ammattiaineilla on vankempi painoarvo myös opiskelijoiden silmissä ilman muuta. Mutta täällä puhutaan hirveesti siitä että miten tärkeätä se viestintätaito, että tottakai pitää osata esiintyä. Mutta se ei niinkun näy sitten teoissa, että meille ei esimerkiks anneta sitten lisää tunteja. [- -] Puhutaan kauniisti mut että vielä se ei kyllä näy missään se toteutus. Se on kyllä semmonen et me ollaan pikkusen semmonen väliinpuotoaja ainakin meistä itsestä tuntuu, että puhutaan kauniisti mutta oikeesti ei arvosteta sitä. [- -] Että sellanen ongelma musta se arvostusongelma kyllä että se musta tulee talosta [oppilaitos] kyllä ja se tulee opiskelijoilta päin että ne ei tajua että tää on tärkeä juttu.

Monet opettajat ovat selvästi turhautuneita oman oppiaineen huonoon asemaan ja arvostukseen ja siihen, että opiskelijat ja muut opettajat eivät ota riittävän vakavasti viestinnän opiskelua. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opiskelijat eivät välttämättä kehity puheviestintätaidoissaan:

H No millaset on sun mielestä työelämän odotukset?

OPE5 [opettaja kertoo aluksi työelämän vaativista odotuksista ja siitä miten yhdellä viestinnän kurssilla ei pystytä vastaamaan vaatimuksiin] Kyl mä oon miettiny myös semmosta asiaa että tuossa noitten ykkösvuotisten kanssa niin huomaa että niiden viestintä, puheviestintävalmiudet on hyvin pitkälle samanlaiset kuin niiden jotka

lähtee täältä pois. Miks ei mitään tapahdu? Miks ei tapahdu kehitystä? Miks ei ne kehity ne ihmiset neljässä vuodessa viestinnällisesti?

H No ootsä löytäny vastausta?

OPE5 Joo, kyllä yks on ainakin se että siihen ei systemaattisesti panosteta. [- -] Sillä ei oo merkitystä. Niille teetetään kyllä tän tyyppisiä harjoituksia paljon mut kukaan ei anna palautetta, eikä sitä siis arvosteta sillä tavalla että siitä annettas palautetta.

On paljolti viestinnän opettajasta itsestään kiinni, millä tavalla omaa oppiainetta ammattikorkeakoulussa arvostetaan. Opettajien kokemusten mukaan arvostuksen saavuttaminen vaatii viestinnän opettajilta paljon työtä, ja resursseista päätettäessä on pystyttävä pitämään oman oppiaineen puolia: täytyy pystyä osoittamaan kollegoille ja päättäjille viestinnän opetuksen ja opiskelun tarve. Oma realistinen suhtautuminen oppiaineensa asemaan on tärkeää, vaikka oppiaine ei tuntuisikaan saavan kovin suurta arvostusta:

[haastattelija kysyy arvostuksesta ja edelleen opettajan vastauksen perusteella yleisaineiden ja ammattiaineiden suhteesta]

H No miten koet yleisaineiden ja ammattiaineiden suhteen?

OPE11 [- -] Mut niinkun sanottu niin onhan paljon niitä jotka ajattelevat että nää on hanttiaineita [yleisaineet]. Et semmonen tietty hanttiaineen leima on vielä kuiteski jossain määrin.

H Vaivaako se sinua?

OPE11 Musta tuntuu että mä oon sen verran realisti ettei se minua vaivaa sillä tavalla että pitää olla aika jalat maassa. [- -] Humoristisesti suhtautuu asioihin ja pilke silmäkulmassa että ei niinkun liian tiukkapiposesti ajatella eikä loukkaantua eikä pahottaa mieltään. Ehkä jotenkin sillon niinkun tuntuu helpolta olla itsensä.

Jotkut opettajista ovatkin sitä mieltä, että jos opettaja on asiantuntija omalla alallaan, osaamista ja "järkipuhetta" kyllä arvostetaan. Erityisesti teknisten oppilaitosten viestinnän opettajien puolelta nousee esille käsitys viestinnän opetuksen arvostuksen alakohtaisuudesta: tekniikan alalla teknisyyden nähdään korostuvan, ja siksi viestinnän opetuksen ei koeta olevan kovin arvostettua. Viestintää ei kaikkien haastateltujen opettajien mukaan ammattikorkeakoulussa tarvitsekaan pitää ammattiaineiden kaltaisena aineena. Tällöin viestinnän opettajat myöntävät, että ammattiaineet ovat opiskelijoille ensisijaisia ja viestintä on hyödyllinen työkalu sekä opiskellessa että työelämässä.

Toisinaan viestinnän opetuksen arvostus ja asema koetaan hyvin vaihtelevaksi tai nykyiseen "ei hyvä jos ei huonokaan" -tilanteeseen ollaan kohtuullisen tyytyväisiä. Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista:

H Millasena sä pidät viestinnän opetuksen asemaa täällä?

OPE6 No ei se ainakaan huono oo, niinkun tuossa jo alkuun sanoin niin ei tätä nyt pääaineena kukaan pidä eikä tällasena kynnysaineena mihinkään mutta ei kukaan opettaja minun mielestä oo, jos opettajia, kolleegoitten mielipiteitä, kukaan ei oo sanonu että tommosia tarvii opettaa eikä muuta, kyl minusta se on ihan tollanen kohtuullinen, ei tätä nyt toisaalta mihinkään korokkeelle nosteta, ei me [viestinnän opettajat] mitään kunkkuja olla [- -] ihan oon täysin tyytyväinen.

Myös opiskelijoiden käsitykset viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksesta ja asemasta vaihtelevat. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat kuvaavat viestinnän opetuksen ja opiskelun hyvää arvostusta ja asemaa seuraavien asioiden avulla:

- viestintä on kytkeytynyt muuhun opiskeluun,
- viestinnän arvostus heijastuu yleisessä keskustelussa ja ammattiaineen opettajien suhtautumisessa,
- viestinnän opettajan merkitys oppiaineen arvostukseen on suuri.

Viestinnän opetuksen arvostus ja hyvä asema näkyy opiskelijoiden mielestä esimerkiksi siinä, että viestintä ei ole pelkästään erillinen oppiaine, vaan on mukana myös muissa aineissa. Tällöin esimerkiksi muiden oppiaineiden opetukseen koetaan sisältyvän jonkin tasoista viestintää (”ollaanhän sielläkin äänessä koko ajan”, ”matikassakin selostetaan tehtävät”). Opiskelijoiden mielestä viestinnän arvostus näkyy myös siinä, että ammattiaineiden opettajat korostavat viestinnän asioita tai siinä, että opiskelijat osallistuvat aktiivisesti viestinnän tunneille. Viestinnän opettajalla nähdään olevan suuri merkitys oppiaineen arvostukseen tai arvostuksen puutteeseen. Opettajan luoman myönteisen ilmapiirin ja oman asennoitumisen oppiaineeseensa koetaan vaikuttavan oppijoiden motivaatioon ja sitä kautta oppiaineen arvostukseen. Viestinnän opiskelua arvostetaan ja siitä motivoidutaan esimerkiksi silloin, kun viestinnän tunneilla tekemisessä ei ole pakon tuntua, ja opettaja saa opiskelijat harjoittelemaan omasta halustaan.

Opiskelijoille on tyypillistä pohtia viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostusta ja asemaa sekä omasta että siitä näkökulmasta, mitä muut opiskelijat ja ammattiopettajat mahdollisesti ajattelevat oppiaineesta. Opiskelijat, jotka kokevat ymmärtävänsä viestinnän merkityksen ja viestintätaitojen hyödyllisyyden tulevan ammatin kannalta, panostavat myös viestinnän opiskeluun. Ne opiskelijat, joilla on työelämäkokemusta, tietävät viestinnän tarpeellisuuden työelämässä ja ymmärtävät myös viestinnän opiskelun tärkeyden. On tyypillistä, että opiskelijat pitävät viestintään liittyviä asioita periaatteessa tärkeinä, mutta yleinen henki heidän keskuudessaan on, että viestinnän opiskelua ei oteta kovin vakavasti. Opiskelijoiden mielestä esimerkiksi nuoret, suoraan lukiosta tulevat opiskelijat eivät ole välttämättä innostuneita viestinnän opiskelusta, koska he eivät vielä hahmota viestinnän merkitystä ammatin kannalta. Opiskelijat, jotka kokevat itse ymmärtäneensä viestinnän opiskelun merkityksen ammattitaidon kehittämisessä, ovat selvästi harmissaan niiden puolesta, jotka eivät ole sitä oivaltaneet. Opiskelijat kuvaavat viestinnän opetuksen ja opiskelun heikkoa arvostusta ja asemaa seuraavasti:

- huono arvostus näkyy opiskelijoiden suhtautumisessa ja motivaatiossa,
- huono arvostus näkyy oppilaitoksen ja toisten opettajien suhtautumisessa,
- viestinnän opetusta ei pidetä kovin vaativana,
- ammattiaineet koetaan ensisijaisiksi,
- viestintää kohtaan on kielteisiä ennakoasenteita.

Viestinnän huono arvostus näkyy opiskelijoiden välinpitämättömässä suhtautumisessa viestinnän opiskeluun. Viestinnän tunneilla saatetaan esimerkiksi ”lyödä lekkeriksi”, tai suuri osa opiskelijoista ei saavu viestinnän tunneille lainkaan. Ammattikorkeakoulun aineiden kirjossa viestintä on usein helpon aineen maineessa, jolloin sitä ei koeta kovin vaativaksi eikä siihen erityisesti panosteta. Tämä käy esille esimerkiksi seuraavasta opiskelijan kommentista.

H Mitä te ootte tehneet viestinnän kurssilla?

OPI50 Ihan tommosii normaalei et pidettiin ihan vuosikokouksia tai yhtiökokouksia. [- -] Ja sit tietysti näit henkilökohtasii esitelmii. [- -] Sanotaan että niitten kirjokin on hirvee ja jos ei siihen halua tehdä niin kyllä siit niinku, kyl siit pääsee niinku melkeen silleen että aamulla kun kasaa jonkun verran papereita ja menee sit luokan eteen puhumaan. Mun mielestä niissä ei niinkun vaadita oikeestaan mitään.

Edelleen viestinnän opiskelua kuvataan esimerkiksi seuraavasti: viestinnässä ei tarvitse pohtia asioita niin syvällisesti kuin ammattiaineissa; vaikka viestinnän tunneilta on poissa, ei putoa kärryiltä, koska käsiteltävät asiat on sellaisia (“jää vaan se asiakirja oppimatta tai lyhennelmä”); viestinnän opiskelu on kevennys muun opiskelun lomassa; kaikki haluavat suorittaa vapaat opinnot mahdollisimman helpolla (“minua se ei oo ees napannu koska tuo on yleisaine”); ei tarvitse tehdä mahdottomasti töitä saadakseen kohtuullisen numeron. Edellisten esimerkkien kaltainen asenne tulee esille seuraavassa keskustelussa, jossa opiskelijat pohtivat viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostusta ja opiskelun luonnetta:

H No millanen teidän mielestä on viestinnän opiskelun arvostus?

OPI13 Se on varmaan saanu semmosen helpon aineen maineen että tuota ei välttämättä niinku.

OPI15 Hirveen työläs.

OPI13 Niin työläs se on mutta silleen.

OPI12 Läpihuutojuttu kuitenkin.

OPI13 Et kyllä varmasti jotkut, ainaki, nii jos mie puhun omasta puolesta niin tuota, en mie sille niin kovaa arvostusta anna kun jollekkii ehkä lujuusopille mikä on meillä se leipä. Mut et tuota en mie nyt sitä ihan pohjallekkaan [- -] se on semmonen oikeestaan ren [sana jää kesken]

OPI14 Kevennys

OPI13 Just kevennys on hyvä sana.

OPI14 Se on semmonen että siellä aika kuluu nopeesti vaikka se ei, se on just semmonen aine että se tulee kaikkien aineitten perässä. Mutta se on just semmonen aine että siellä ei tarvii niin syvällisesti pohtia jottai ohjelmoinnin mutkia.

OPI16 Kyl se on ehkä pikkasen aliarvostettuu, et niin monen ammatti kumminki nykyään liittyy viestintään. Sitä ei tällä hetkellä kyllä arvosteta kyllä ollenkaan. Se on perinteisesti matikka, fysiikka mitkä on ykköset ja sitten jotai omat ammattiaineet mitkä on kovia ja sen jälkeen ei oikeestaan oo mitään.

Useat opiskelijat toivovat, että viestinnän opettajat pysyvät vaatimuksissaan ja toteuttavat kaikille opiskelijoille tasapuolisia kurssin suorittamisen kriteerejä. He kokevat epäreiluksi sen, että toisinaan kurssista pääsee läpi hyvinkin vähäisellä panostuksella (“me päästään kuitenkin siitä kurssista läpi [- -] jos ne vaatii jotain niin ne pysys niissä vaatimuksissa sitten [- -] et ei tää olis nyt ihan vaan tämmöistä, jotkut kiltit käy täällä”). Opiskelijat puuttuvat myös ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksen tason nostamiseen. Joissakin ammattikorkeakouluissa viestinnän tunneilla koetaan opetettavan jo lukiossa opittuja asioita ja aiemmin opitut sisällöt kertautuvat (“ei mennä korkeammalle tasolle, et se pikkusen harmittaa, et tuntuu et tää on niinku peruskoulun jatke uudestaan”), vaikka ammattikorkeakoulun viestinnän opiskelussa pitäisi mennä lukiossa käsitellyistä asioista eteenpäin.

Ne opiskelijat, jotka eivät arvosta viestinnän opiskelua kovin korkealle tai suhtautuvat viestinnän opiskeluun välinpitämättömästi (“minä en ite henkilökohtasesti halua vaivaa nähdä sen eteen niin paljon”), kokevat ammattiaineiden

olevan opiskelussa tärkeimmässä asemassa. Tällöin viestinnän opiskelu ja viestinnässä tehtävät harjoitukset koetaan ammattiopinnoista irrallisina, eikä viestinnässä käsiteltävien asioiden ja sisältöjen koeta hyödyttävän omaa ammattiosaamista. Kun opiskelijoilla on tiivis aikataulu ja paljon oppimistehtäviä eri aineissa, ammattiaineiden tehtävät menevät viestinnän opintojen edelle. Tämä käy esille seuraavassa opiskelijan sitaatissa:

H No millä tavalla te asenoidutte viestinnän opiskeluun?

OPI15 Niin kun sitä aikaaki muualle tarvittas kun jonku seminaarin naputtelemiseen mistä mulle ei oo ikinä mitään hyötyä. Jotkut lujarin [lujuusopin] tehtävät, kaikki ammattiaineet painaa päälle ja sit ne myöhästyy jonkun seminaarin takia, tällasen takia mistä ei oo sinänsä mitään hyötyä. Että nyt tuolla luokan eessä puhutaan että siihen on kulunu viikkotolkulla aikaa kun me ollaan valmisteltu sitä ja muut tärkeet asiat on sit jäljessä.

Opiskelijat pohtivat keskusteluissaan viestinnän opetuksen ja opiskelun arvostuksen johtuvan myös ammattiaineiden opettajien suhtautumisesta ja oppilaitoksen panostuksesta viestinnän opetukseen. Joskus arvellaan, että oppilaitos ei arvosta viestintää, koska tarjolla on hyvin vähän pakollisia viestinnän opintoja. Jotkut opiskelijoista epäilevät ammattiopettajien pitävän viestinnän opiskelua ”ajanhukkana” tai ”hölynpölynä”. Myös opiskelijoiden kielteiset ennakkokäsitykset vaikuttavat viestinnän opiskeluun ja sen arvostukseen. Esimerkiksi aikaisempien äidinkielen opintojen kokemusten perusteella opiskelijoilla voi olla kielteisiä ennakkokäsityksiä viestinnän kursseja kohtaan. Yleensä kielteiset ennakkokäsitykset kuitenkin karsiutuvat silloin, kun opiskeltavista asioista koetaan olevan hyötyä ammattiosaamisen kannalta tai viestinnän opiskelu koetaan muulla tavoin mukavaksi.

6.3 Viestinnän opetuksen ja oppimisen työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksia

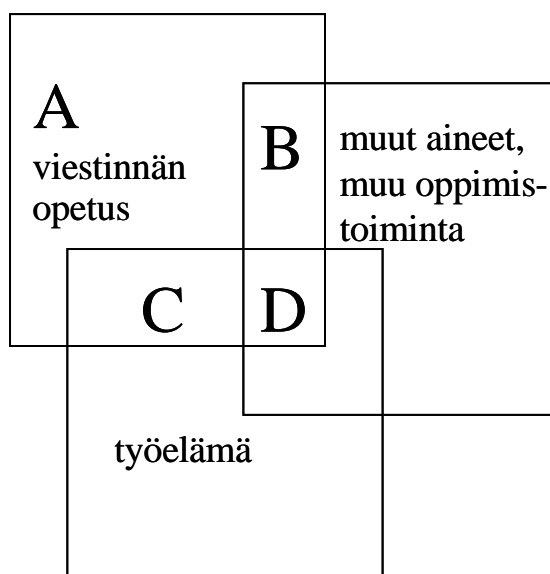
6.3.1 Rajapinnat työelämään

Ammattiin tähtäävässä oppimisessa on kyse erilaisten toimintajärjestelmien (oppilaitos, työpaikka, opiskelija) kohtaamisesta (ks. esim. Konkola 2001, 158). Wenger (1999) on tutkinut erilaisten toimintajärjestelmien tai osaamisyhteisöjen (community of practice) kohtaamisia ja nimeää ne rajakohtaamisiksi. Rajakohtaamisia ovat Wengerin mukaan esimerkiksi kahden eri yhteisön jäsenen keskinäinen kohtaaminen (one-to-one conversation), vierailut eri yhteisöihin (immersion) tai kehittyneimmillään eri yhteisöjen jäsenten kohtaaminen siten, että syntyy uusia merkityssuhteita (delegations).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan viestinnän opetuksen ammatillisia tarttumapintoja tai rajakohtaamisia. Ammattiin tähtäävässä viestinnän opetuksessa rajakohtaamisia voidaan tarkastella sekä itsenäisen oppiaineen näkökulmasta että suhteessa muihin aineisiin tai työelämään. Näitä eri opetus- ja oppimiskonteksteja tarkasteltaessa viestinnän opetuksesta ja opiskelusta on tutkimukseni haastatteluaineiston pohjalta löydettävissä selkeästi neljä rajakohtaamista tai työelämäsuun-

tautuneisuuden ulottuvuutta, joissa viestinnän opetusta pyritään kytkemään ammatillisiin yhteyksiin. Kuviossa 8 on havainnollistettu näitä viestinnän opetuksen ja opiskelun työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksia.

- A. Viestinnän opetuksen sisältä nousevat työelämän sisällöt (esim. viestinnän opetuksen työelämään kiinteästi sidoksissa olevat sisällöt)
- B. Viestinnän opetuksen yhteistyö oppilaitoksen muiden aineiden ja muun oppimistoiminnan kanssa (esim. yhteistyö ammattiaineiden kanssa)
- C. Viestinnän opetuksen yhteistyö työelämän kanssa (esim. yhteistyö yritysten ja työelämän edustajien kanssa)
- D. Viestinnän opetuksen yhteistyö oppilaitoksen muun oppimistoiminnan ja työelämän kanssa



KUVIO 8 Viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksia

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan kuviossa 8 esitettyjä viestinnän opetuksen ja opiskelun työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksia.

Viestinnän opetuksen sisältä nousevat työelämän sisällöt (A)

Työelämän rajakohtaamisia viestinnän opetuksen sisällä voidaan tarkastella substanssin tasolla. Luonnehtiessaan viestinnän opetusta sekä opettajat että opiskelijat kuvailevat työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuuksina työelämän kontekstista nousevia tehtäviä, aiheita, sisältöjä, taitoja, tilanteita, harjoituksia ja opetusmateriaalia. Työelämäsuuntautuneisuus viestinnän opetuksen sisällä (ks. kuvio 8, kohta A) voidaan ymmärtää sellaiseksi asioiden käsittelytavaksi, jossa viestinnän substanssia tarkastellaan erilaisia ammatillisia konteksteja vasten. Jos esimerkiksi harjoitellaan esiintymistä tai neuvottelutaitoa, niin liittyy jollakin tavalla ammattiin tai työelämään. Tämä käy ilmi seuraavista opettajan ja opiskelijoiden haastattelusitaateista:

H Mitä sun mielestä sit on työelämäsuuntautuneisuus tai ammatillisuus siinä viestinnän opetuksessa?

OPE23 Että otetaan semmosia esimerkiks semmosia harjotustilanteita ihan niinkun joita työelämässä esimerkiks neuvotteluharjoituksia. [– –] Opiskelijat voi kyllä niinkun

itse mieltä mikä se olis se neuvottelun aihe ja jos ei niillä itsellä ole niin mä otan työelämästä niitä esimerkkejä. Että esimerkiksi työpaikalla on tällainen ja tällainen tilanne ja teillä on tällainen yritys ja näin et sillä lailla niinkun esi.. tietysti se materiaali mitä on niin se nyt on vähän kaikillekin sopivaa semmosta yleistä. Mutta että ne harjoitusten avulla, liikekirjeitä kirjoitat, tarjous siitä, oot siellä ja siellä yrityksessä töissä ja myyt tällaisia, työpaikalles tätä ja tätä, kirjoita tällainen tilaus ja niin edelleen. Kyllä se niinkun näihin harjotuksiin ne yritetään tehdä. Ja sitten samoin tätä kieltä, ihan oikeakielisyyttä ja oikeinkirjotusta harjoitellaan niin kyllä ne tekstit on semmosia ammatillisia tekstejä, tekniikan tekstejä että sillä lailla.

H Millasissa asioissa teidän viestinnän opiskelussa näkyy se et se tähtää työelämään? OPI38 Nykyäänhan on työelämässä aika paljon tää ryhmätyöskentely se mitä ajetaan näissä työpaikoilla läpille niin tässä ainakin kehitetään sitä viestinnässä.

OPI37 Ja tuo esiintyminen just, johan se työpaikka lähtee siitä ensimmäisestä työpaikkahaastattelusta ni se voi olla sitte, osaat siinä esiintyä, niin se voi se työpaikka ratketa siinä.

OPI39 Sit just kaikki nää neuvottelut ja mitä työpaikalla joutuu käymään läpi.

OPI40 Ja just se oli hyvä kun me se referaatti tehtiin jostain tai tällainen lyhennelmä, niin semmosiakin voit joutuu joskus töissä tekemään. Niinkun jollekin toiselle pääkohdat ettimään sieltä tekstistä. Niin just se että vähän ymmärrät, että mitkä kuuluu niihin pääkohtiin, eikä niin että nyt jätetään viimeinen rivi pois niin tässä on tää lyhennelmä, ni se on ainakin.

Viestinnän opiskelussa käydään läpi sellaisia asioita, joita ajatellaan tai tiedetään tarvittavan todellisissa työtehtävissä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetetaan ja opiskellaan esimerkiksi seuraavia viestinnän opettajien ja opiskelijoiden mainitsemia sisältöjä, taitoja ja asioita:

- työnhakuun liittyvät asiat (työpaikkahaastattelu, ansioluettelo, cv),
- erilaiset puhe- ja esiintymistehtävät (valmistelemattomat esitykset, kiitos- ja maljapuheet, aloitus- ja tervetuliaispuheet, tuote-esittelyt, esitelmät ammatillisista aiheista),
- yksilön puheviestintätaidot (vakuuttavuus, ymmärrettävyys),
- erilaiset ryhmätaitoihin liittyvät asiat (palaverit, ryhmäviestintä, projekti- ja tiimityöskentely, ongelmanratkaisutaidot),
- työelämän päätöksentekoon liittyvät asiat (erilaiset kokoukset, neuvottelut),
- tapakäyttäytymiseen liittyvät asiat (ruokailu- ja pöytäetiketti, pukeutuminen),
- oman ammattialan termistö (kaupan sanasto, tekniikan sanasto),
- työelämän kirjallinen viestintä, ammatilliset tekstit (raportit, vakioasettelu, kirjeviestintä, kaupan kirjeet, tarjoukset, tilaukset, hakemukset, anomukset, artikkelit, tiedotteet, pöytäkirjat, muistiot),
- kielenhuoltoasiat.

Viestinnän opetuksen sisältä nouseville työelämän sisällöille on usein yhteistä konkreettisuus. Opettajat yleensä hahmottavatkin työelämäsuuntautuneisuuden hyödyn näkökulmasta. Tällöin korostetaan, että viestinnän opetuksessa ei käsitellä tai ehditä käsitellä esimerkiksi yleishyödyllisiä sisältöjä, kuten esimerkiksi kulttuuria, kirjallisuutta tai kansanrunoutta. Tätä havainnollistaa seuraava opettajan kommentti:

H Millasissa asioissa sun mielestä semmonen työelämäsuuntautuneisuus näkyy?

OPE5 Se näkyy sisällöissä ihan suoraan elikkä meillä on ihan puhtaasti semmosii sisältöjä jotka palvelee opiskelijan ammattitaidon kehittymistä. Se on ihan suoraan että meillä ei oikeestaan niinku semmosii sisältöjä ole jotka olis silleen yleishyödyllisiä että palvelisivat yleisinhimillistä kasvua, niin niit ei oo ollenkaan. Että ne on kaikki ihan tietosesti niinku ammattitaitoon, ammattitaidon lisäämiseen suuntautuneet. Eli just tällomset kulttuurisisällöt, niin niitähan meill ei oo lainkaan. Et meill on ihan puhtaas-

ti asiatyylillä, asiateksti, asiakirjat, tuote-esittelyt, neuvottelut, kokoukset, siis ihan näissä sisällöissä.

Myös opiskelijat puhuvat niin sanotuista yleishyödyllisistä sisällöistä. Kuten seuraavasta keskustelusta käy ilmi, opiskelijoiden mielipiteet viestinnän opetuksen yleishyödyllisten sisältöjen tarpeellisuudesta vaihtelevat.

H Millä tavalla te ootte voineet itse vaikuttaa viestinnän opetukseen?

[puhuvat vaikutusmahdollisuuksistaan ja millaisia sisältöjä haluaisivat opiskella]

OPI19 Yks mistä ei varsinaisesti hyötty ois mutta vaihtelua, luettas ehkä joku kirja ja siitä ois lyhyt referaatti tai keskustelu.

OPI22 No huhhuh! Joku keskustelukerho.

OPI19 Kaikki ehkä ei tykkää sitten.

OPI21 Eihän tuo liity mitenkään, niitä kirjoja saa lukkea kyllä ihan tarpeeks muutenki.

OPI19 Nii muita kirjoja, läksykirjoja ja semmosia.

OPI18 Aleksis Kiven Seitsemän veljestä, ei kyllä hirveesti kiinnosta.

Edellä kuvattujen viestinnän sisältöjen, aiheiden ja tehtävien lisäksi työelämäsuuntautuneisuudeksi mielletään myös tiettyjen harjoittelumuotojen ja opetusmateriaalien käyttö. Esimerkiksi työelämän viestintätaitoja harjoitellaan simulaatioiden ja kuviteltujen yritysten avulla, opetuksessa käytetään eri alojen ammattilehdistä tai yrityksistä saatua materiaalia (esim. tiedotteet, esitteet) tai opiskelijat käyttävät esityksissään työelämässään tarvittavia apuvälineitä (esim. erilaiset tietokoneohjelmat, multimedia).

Viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuuden luonteesta esitetään myös kritiikkiä. Yksi haastatelluista viestinnän opettajista problematisoi ja kritisoi viestinnän opetuksen (jota hän kutsuu ammattikielen opetukseksi) työelämäsuuntautuneisuuden pinnallisuutta hyvinkin voimakkaasti. Opettaja kritisoi sitä, että ammattiin tähtäävä viestinnän opetus pohjautuu usein hyvin pinnalliseen ammatillisten tilanteiden ja termien hyödyntämiseen. Opettajan kritiikki tulee esille seuraavassa haastattelusitaatissa.

[alussa vapaata jutustelua, nauhuri oli päällä eikä haastattelija esittänyt mitään varsinaista kysymystä]

OPE25 [pohtii mikä on ammattikielen opetusta] Se ois aika, jos se on noin helppoa että mä opetan vaan jotakin tällasii rakenteita tai, niin ei se vielä, se on kielen opettamista. Ja mä luulen että tästä on aika iso näkemysriita että mitä se loppujen lopuks on, onks se vaan tällasten erilaisten rakennerimpsujen opettelemista. Sillonhan mun ei tarvitsis muuta ammattikorkeakoulussa kun ottaa hakkina tuhatsata asiakirjakaavaa ja rupeet vaan siellä valitsee ne omas.

[myöhemmin haastattelussa opettaja kertoo päättötöyön opetuksen sijoittamisesta, josta haastattelija jatkaa]

H No mites nää asiat on puhumisen puolella?

OPE25 No jos lähetään tosta että insinöörin toivotaan pystyvän toimimaan niissä ammatin eteen tuomissa viestintätilanteissa kirjallisissa, eli tekee sellasta tekstiä että se toimii siinä tilanteessa [- -] niin samalla tavallahan me voidaan kerätä tuota niin näitä puhetilanteita, keskustelu, kokoustekniikka. [- -] Sitten tulee nää tällaset sooloesiintymiset, keskustelut ja puheet jos erotetaan. [- -] Että sillonhan me voitais kerätä nää samalla tavalla nää tilanteet ja tota niin sit se ois muka ammattikieltä. Se tulee näin helposti. Sitten me voidaan sanoa että joo niin et tää ei oo mitään yleiskoulu, lukiossa tapahtuvaa opetusta kun tää on ammatti, ammatti tota ammattikielen opetusta. Mutta musta tää on ihan bluffia kyllä. Että tekeeks se sen ammattikieleks jos lukiossa vedät kokousta sitten oot tekussa kokouksessa, pannaan tekussa kokouksen aiheeks että on lvi aliurakoitsija työmaakokous tai joku tällanen. Että me otetaan vaan ne siihen ammattiin liittyvät termit ja tilanteet käyttöön niin tälleenks se muuttuu sit ammatti-

kieleks. Tääkin musta on aika hauska juttu, että ainakin oppikirjoista saa heti ammattioppikirjoja kun ne kokous, ei oo enää postimerkkikerhon kokous vaan se muutetaan sitten joksikin tällaseks. Mut jos tää on nyt sitten ammattikielen opetusta niin sit se on sitä.

Opiskelijoiden *kriittiset arviot* viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuudesta liittyvät yleensä siihen, että kuvitellut harjoitukset eivät välttämättä vastaa todellisuutta tai ammattiin liittyvä puhumisen opetus ja opiskelu on hyvin vähäistä. Pohtiessaan työelämän vaatimuksia opiskelijat toteavat, että puheviestinnän opiskeluun, esimerkiksi ”keskustelutaitojen” kehittämiseen, pitäisi viestinnän opetuksessa panostaa nykyistä enemmän. Edelleen kuviteltuja harjoituksia, esimerkiksi simulaatioita, pidetään usein leikinomaisina tai niiden ei koeta vastaavan todellista työelämää. Toisaalta osa opiskelijoista pitää kuvitteellisia harjoituksia hyvänä tapana oppia valmistautumaan työelämän vaatimiin viestintätilanteisiin. Seuraava esimerkki opiskelijoiden haastattelusta kuvaa näitä erilaisia näkemyksiä kuvitteellisesta harjoittelusta:

H Millaset asiat teidän mielestä on työelämään suuntautuneita viestinnän opiskelussa? OPI26 En mie tiiä, miun käsitys on että aika lailla on ollu vähän sellasta leikkimisen makua että hyvin paljon on ollu harjotustöissä sellasia kuvitteellisia yrityksiä.

OPI24 Eli niinkun nää kurssit tosiaankin antaa suurimmaksi osaksi kirjallisen ammatillisen pohjan. Mut että tottakai me esimerkiks käydään läpi erilaisia tilanteita et miten pitäis vastata johonkin. [- -] Mut että se suullinen osuus jää hyvin usein aika pienelle huomiolle ihan ammatillisessakin mielessä.

OPI28 Niin se simulointikuvio mitä sinä mainitsit [viittaa opiskelijan 26 puheenvuoroon], niin ainakin minä oon huomannu sen sitten tuossa työhommassa että ei sitä varmaan oikeen muuta tapaa ole harjotella niitä tilanteita. Koska sitten kun siihen tilanteeseen käytännössä joutuu ehkä yllättäenkin, jos kaupallisella alalla toimii.

OPI26 Eikun mä tarkotin sitä noilla harjotustöillä äsken mistä puhuin että, kuvitteellisia, että tässä on aika lailla sitä omaa tuotosta, että ei haeta tuolta kentältä jotain totuus pohjaa.

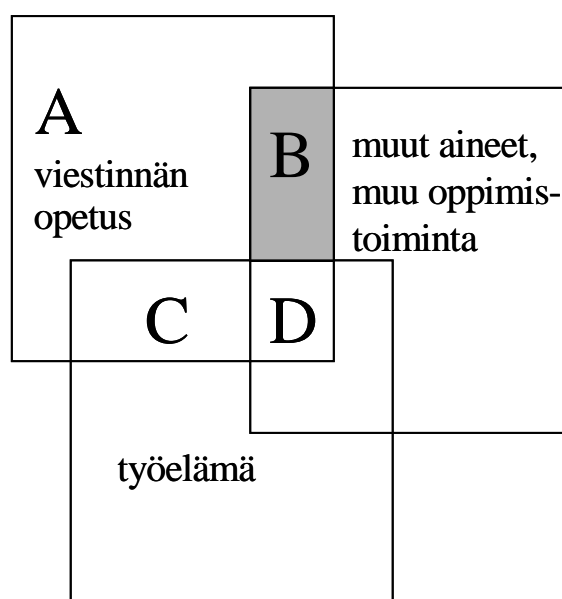
Tulosten perusteella näyttää siltä, että simuloitujen harjoitukset toimivat paremmin niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla on jo kokemusta työelämästä. Tällöin heillä on jo olemassa jokin toimintaympäristö, johon mallia voi kognitiivisesti soveltaa. Jos oppijalla ei ole oikean työympäristön toimintamallien tuntemusta, simulaatiot saattavat tuntua leikiltä, eikä siksi ymmärretä, miksi niitä tehdään. Murray (1994) on tutkinut roolipelien ja simulaatioiden käyttöä viestintäkompetenssin arvioinnin menetelminä. Murray pitää simulaatiota toimivana viestintäkompetenssin arviointimenetelmänä, koska hänen mukaansa niissä päästään roolipelejä paremmin käsiksi todellisiin tilanteisiin. Roolipelien kaltaisissa epätodellisissa vuorovaiikutustilanteissa ja erilaisissa rooleissa toimiessaan opiskelijat saattavat keskittyä enemmän yksityiskohtiin ja roolihahmon ominaisuuksiin kuin siihen, että he pyrkisivät realistisesti kehittämään omia taitojaan.

Simuloitujen tilanteet eivät myöskään tehokkaasti tue opiskelijan koko identiteetin, tietojen ja toiminnan muotoutumista koulun ja työpaikan välillä liikuttaessa (Tuomi-Gröhn 2000, 331). Peisa (1996, 152–155) on nostanut esille simuloitujen oppimisympäristöjen kriittisiä kohtia. Jos tavoitteena on esimerkiksi oppia monimutkaisuuden hallintaa, simuloitussa oppimisympäristössä monimutkaisuus kuitenkin näyttäytyy reaalikontekstista irrallaan olevana ja abstrahoituna monimutkaisuutena. Lisäksi simuloitujen ratkaisut eivät välttämättä ilmennä todellisen työn toimintajärjestelmiin sisältyvää dynamiikkaa. Tässä suhteessa

simulaatiot ovat luonteeltaan hyvin staattisia eivätkä näin ollen pysty ottamaan huomioon työelämän nopeaa muutosta.

Yhteistyö ammattiaineiden ja muun oppimistoiminnan kanssa (B)

Yhtenä rajapintana ja työelämäsuuntautuneisuuden ulottuvuutena viestinnän opetuksessa voidaan pitää yhteistyötä ammattiaineiden ja muun oppimistoiminnan kanssa. Opettajien ja opiskelijoiden aineistosta teemoiteltiin merkitysyksikköjä, joiden tulkittiin kuvaavan viestinnän opetuksen ja muun oppimistoiminnan, esimerkiksi ammattiaineiden integrointia (ks. kuvio 9, kohta B).



KUVIO 9 Viestinnän opetuksen yhteistyö oppilaitoksen muiden aineiden ja muun oppimistoiminnan kanssa

Viestinnän opettajien kokemukset yhteistyöstä ja integroinnista ammattiaineisiin ja muuhun oppimistoimintaan vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- viestinnän opetuksen ja muun oppimistoiminnan, erityisesti ammattiaineiden ja kieltenopetuksen integrointi on kaunis ajatus, mutta ei käytännössä toimi (ikuisuuskyseminen, paljon ongelmia, kyllästyttävä ongelmiin),
- on halua ja tarvetta integrointiin ja yhteistyötä yritetään kehittää, mutta siinä on ongelmia,
- integrointi viestinnän ja muiden aineiden välillä toimii ja se on mielekästä ja motivoivaa,
- tavoitteena on, että viestinnän opetus integroituisi kokonaan muihin aineisiin tai ei olisi erillisenä oppiaineena ("viestintä on vaan niinkun auttamassa kaikkia näitä muita aineita et se ei oo sitä sen itsensä vuoksi").

Usein viestinnän opetuksen integrointia ammattiaineisiin pidetään sinällään hyvänä ajatuksena, mutta integroinnin ei erilaisista syistä johtuen koeta onnistuvan käytännössä. Viestinnän opetuksen ja muun oppimistoiminnan integroinnin ongelmat liittyvät käytännön järjestelyihin, ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomiin seikkoihin, opettajien yhteistyössä oleviin hankaluuksiin tai opiskelijoiden asenteisiin. Käytännön järjestelyissä ongelmalliseksi koetaan

aikataulujen yhteensovittaminen ja palkkaus. Esimerkiksi viestinnän ja ammattiaineiden opettajien lukujärjestysten yhteensovittaminen on hankalaa tai vie paljon energiaa. Lisäksi ammattiaineiden projektit, joissa viestintä voisi olla integroituneena, järjestetään usein sellaisina vuosina ja ajankohtina, kun viestinnän opetusta ei ole. Lisäksi viestinnän opettajat joutuvat joskus tekemään yhteistyötä omalla ajallaan ilman erillistä rahallista korvausta.

Monessa oppilaitoksessa muutos ammattikorkeakouluksi on tapahtunut suhteellisen nopeasti. Nopea muutos ja koulutusuudistuksen mukanaan tuomat uudet tehtävät ovat vieneet opettajilta paljon energiaa. Näiden uudistusten ja muutosten koetaan osaltaan vaikuttavan myös siihen, että oppiaineiden väliseen yhteistyöhön ei ole käytännössä välttämättä ehditty kiinnittää huomiota. Oppiaineiden integroinnin ongelmat liittyvät tyypillisimmin opettajien yhteistyössä koettuihin hankaluuksiin. Ongelmallisena pidetään esimerkiksi sitä, että opettajat eivät tiedä, mitä toisissa oppiaineissa milloinkin tehdään ja millaisia viestinnän sisältöjä muissa oppiaineissa mahdollisesti käsitellään. Näin ollen ei voi myöskään tietää, milloin opetusta olisi hyödyllistä yhdistää. Tämän vuoksi opetuksessa on joskus päällekkäisyyksiä, mikä ei ole opiskelijoiden motivaation kannalta kovin mielekästä. Tätä havainnollistaa seuraava opettajan haastattelusitaatti:

H Millanen yhteistyö sun mielestä olis hyödyllistä?

OPE22 No en tiedä, siitä on, tää on niinkun semmonen ikuisuuskyseminen et tota, mä en tiedä miten se oikeen niinkun käytännössä pitäis koska se ei oo niinkun koskaan toiminu hyvin. Eli me ei lähestulkoonkaan tiedetä että missä joku muu aine menee. [- -] Et meill on varmaan aika paljon semmosii väärinkäsityksiä, me luullaan et siellä on tommosta ja tämmöstä ja sit se ei kumminkaan oo.

Usein viestinnän opettajat ovat turhautuneita siihen, että aloite viestinnän ja muiden aineiden yhteistyöhön tulee yleensä viestinnän opettajan puolelta tai yhteistyötä joutuu ehdottamaan anteeksipyödyellen, kuten esimerkiksi seuraavan opettajan mielestä on käynyt.

H Millanen viestinnän opetus sun mielestä antas mahdollisimman hyvät valmiudet lähteä työelämään?

OPE16 [puhuu alussa valinnaisuuden lisäämisestä] Mut lisää valintaa ja sitten niinkun enemmän yhteistyötä nimenomaan niinkun täältä ammattialojen opettajien puolelta. Että, et yleensä tässä niinkun se yhteistyö, aloitteentekijä on nimenomaan aina se suomen opettaja. Et se alkaa joskus vähän niinkun rassata et kun on aina, niinkun pitää vetää niitä muita vaan tälleen. Niin et ois ihan kiva kun joskus joku tekis joku toinenkin aloitteen.

Usein viestinnän ja muiden aineiden yhteistyön ongelmaksi koetaan myös se, että viestinnässä opitut asiat eivät päde muissa aineissa. Esimerkiksi muiden aineiden opettajat eivät välttämättä vaadi puhe- ja kirjoitusviestinnältä samoja asioita kuin viestinnän opiskelussa vaaditaan. Viestinnän tunneilla opitut asiat jäävät viestinnän tuntien varaan, eikä viestinnän opiskelulla välttämättä ole siirtovaikutusta muuhun opiskeluun. Toisinaan yhteistyötä viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä vaikeuttaa muiden aineiden opettajien puutteellinen tieto ja virheelliset käsitykset viestinnän opetuksen sisällöistä. Lisäksi yhteistyötä hankaloittaa se, että jokainen opettaja pitää tiukasti kiinni oman oppiaineensa resursseista, eivätkä he näin ollen haluakaan toimia yhteistyössä muiden aineiden opettajien kanssa. Tästä esimerkkinä seuraava opettajan kommentti:

H Oletko havainnu millasia ongelmia omassa työssäsi?

[alussa opettaja kertoo viestinnän opetuksen arvostuksen ongelmista ja vähäisistä resursseista, joista hän jatkaa yhteistyön ongelmiin]

OPE1 Ehkä sellasta vois vielä olla että se on ehkä ongelmana myös että pystys nivoamaan enemmän muihin aineisiin. Et nyt me vähän omassa piirissä pyöritään, on yritetty integrointia, jossakin mä oon ollu mukana muutamassa projektissa. Mutta niitä hirveen vähän lähetään ees yrittämään taikka saa sellasia tilaisuuksia. Jotenkin tuntuu et moni aattelee et nyt se hyppää mun varpaille, nyt se tulee mun tontille ja vie jotain multa pois. Että tällanen on, jokainen sitä omaa pesäänsä vartioi niin tarkkaan. [- -] Et tää on just se että jokainen on niin omassansa kiinni.

Viestinnän ja muun opetuksen yhteistyötä vaikeuttavat joskus myös opiskelijoiden suhtautuminen ja asenteet. Turhauttavana pidetään esimerkiksi sitä, että opiskelijat eivät olleet kiinnostuneita siitä palautteesta, mitä viestinnän opettajalla on annettavana oppiaineiden yhteistyönä tehdyistä kirjallisista raporteista. Kirjalliset raportit saatetaan esimerkiksi jättää kokonaan noutamatta viestinnän opettajalta tai opettajan antamaan palautteeseen ei suhtauduta vakavasti.

Opiskelijoiden kokemukset viestinnän integroinnista ammattiaineisiin ja muuhun oppimistoimintaan puolestaan vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- ei ole tietoista integrointia viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä tai integrointia ei koeta välttämättömäksi,
- integrointia olisi hyvä olla, jos yhteistyö on hyödyllistä, niin sitten on enää opettajista kiinni,
- on jonkin verran yhteistä opetusta,
- viestintä liittyy periaatteessa kaikkeen, myös muissa aineissa on viestintää (ryhmätöitä, esitelmiä jne.).

Vaikka opettajat usein kokevat, että opiskelijoiden on vaikea ajatella eri oppiaineita toisiaan tukevinä kokonaisuuksina, opiskelijoiden mielestä viestinnän opiskelu liittyy moneen oppiaineeseen. Opiskelijoiden kuvaillessa viestinnän opetuksen kytkeytymistä muihin opintoihin he kokevat integraatioksi myös muiden oppiaineiden tai erilaisten projektien viestinnälliset sisällöt. Integraationa pidetään esimerkiksi ammattiaineissa tai kielissä pidettäviä suullisia esitelmiä, ryhmätöitä, raportteja, harjoitustöitä tai roolipelejä. Viestintätaidoista saadaan muissa aineissa kuitenkin vähemmän palautetta esimerkiksi esitelmän pitämisen yhteydessä. Tätä kuvataan seuraavassa opiskelijan haastattelusitaatissa:

H Onko viestintää jollakin tavalla yhdistetty muihin aineisiin?

OPI32 Meillä liittyy melkeen jokaiseen mitä meillä on viestintä ja sit kielissä just on ollu.

OPI30 Ja esitelmiä saa pitää aineessa kun aineessa, se on kyllä ainaki, mutta ei meillä ainakaan mitään muuta oikeestaan sitte, ja just niissäkin esitelmissä mitä pietään tuolla ammattiaineissa, niistä tulee vielä vähemmän palautetta ainakaan viestinnän suhteen.

Osa opiskelijoista katsoo, että viestinnän ja muiden oppiaineiden välillä ei ole lainkaan yhteistyötä tai sitä ei ylipäätään pidetä tarpeellisena. Tällöin viestinnän opetuksessa ei koeta olevan ainakaan tietoista integrointia, jossa esimerkiksi viestinnän ja ammattiaineen opettaja toimisivat yhdessä. Edelleen viestinnän opetus saatetaan nähdä muusta oppimistoiminnasta irrallaan olevana kokonaisuutena. Näin on esimerkiksi seuraavassa opiskelijan haastattelusitaatissa:

H Onks viestinnän opetusta yhdistetty teillä muihin aineisiin?

[aluksi opiskelijat kertovat esimerkiksi seminaaritöiden ja raporttien kirjoittamisesta muissa aineissa]

OPI20 Kyllä minun mielestä viestinnän kurssi kuitenkin on aina aika yksinäinen että se ei vaadi mitään siihen rinnalle että sen pystyy suorittamaan yksinään, ja muut ei vaadi sitä että ne pystys suorittamaan et sen pystys esimerkiks järjestämään missä kohtaa koulutusta tahansa.

Integroinnin ongelmista huolimatta viestinnän opettajat ovat yleensä halukkaita integroimaan viestinnän opetusta ja tuntevat tarvetta nykyistä laajempaan yhteistyöhön. Silloin kun yhteistyö viestinnän opetuksen ja muiden oppiaineiden välillä koetaan toimivaksi, yhteistyön nähdään olevan mielekästä ja motivoivaa kaikille osapuolille: opiskelijoille, viestinnän opettajille ja muiden aineiden opettajille. Yhteistyön nähdään olevan opiskelijoiden oppimisen ja motivoinnin kannalta tärkeää joko siksi, että pelkästään viestinnän tunnilla käsiteltynä asiat eivät jää mieleen, tai siksi, että opiskelijoiden on hankala motivoitua, jos taitoa ei tarvitse heti oikeassa yhteydessä. Lisäksi yhteistyön ajatellaan myös olevan tärkeää, jotta opiskelijat ymmärtävät viestinnän opiskelun auttavan myös muiden aineiden opiskelua.

Oppiaineiden yhteistyötä ja yhteistyön muotoja ei ole aina virallisesti määriteltä. Viestinnän opettajien ja muiden oppiaineiden yhteistyö näkyy enemmän jokapäiväisessä työssä kuin virallisissa suunnitelmissa. Viestinnän opettajat tekevät yhteistyötä niiden ammattiopettajien kanssa, joiden kanssa se sujuu hyvin. Viestinnän opettajilla on kokemuksia myös siitä, että aikaisemmin kahvipöytätasolla suunniteltu yhteistyö näkyy nyt jo virallisemminkin, esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Viestinnän ja muiden oppiaineiden yhteistyö on pääosin seuraavanlaista:

- harjoitusten aiheita saa muista aineista,
- opetettavia alueita jaetaan eri opettajien kesken,
- vaihdetaan oppimateriaalia (esimerkiksi vaihdetaan artikkeleita ammattiopettajien kanssa),
- viestinnän opettaja on mukana opiskelijoiden päättötyön ohjauksessa ja tarkastuksessa,
- kirjallisen viestinnän tehtäviä (esimerkiksi raportteja) on integroitu ammattiaineisiin,
- esiintymistehtävissä sekä viestinnän että ammattiaineen opettaja ovat läsnä (esimerkiksi yritysesityjä),
- neuvottelu- ja kokousharjoituksia on yhdistetty ammattiaineisiin,
- projektit muiden aineiden opettajien kanssa (esimerkiksi tapatietoprojekti),
- viestinnän opetus ja opiskelu on yhdistetty kokonaan muihin opintojaksoihin.

Tyypillinen opetuksen integrointimuoto on kirjallisten tehtävien ja esiintymistehtävien valmistelu ja toteuttaminen viestinnän opetuksen ja muiden oppiaineiden yhteistyönä. Esimerkiksi esiintymistehtävissä opettajien työnjako toteutuu yleensä niin, että ammattiaineen opettajalla on vastuu "asiasta" ja viestinnän opettaja vastaa "esiintymistaidosta". Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan kommentista:

H Onko viestinnän opetusta millä tavalla integroitu muuhun opetukseen?

OPE2 [- -] Et he [opiskelijat] pitää jotain yritysesityjä ja muita niin me ollaan mukana kuuntelemassa ja annetaan se palaute siitä esiintymistaidosta sanotaan näin ja tää aineenopettaja antaa siitä asiasta.

Edellä kuvatun kaltainen yhdistetty opetus koetaan yleensä hyväksi, mutta se on työlästä, ja esimerkiksi samaa aihetta käsittelevien esitelmien pitäminen pelkän esiintymisen harjoittelun vuoksi ei ole opiskelijoiden mielestä kovin tehokasta ja tarkoituksenmukaista. Tämä tulee esille seuraavasta opiskelija-ryhmän keskustelusta:

H Onks teillä yhdistetty viestintää ja muuta opiskelua toisiinsa?

OPI13 On.

OPI12 Fysiikka.

OPI13 Fysiikka ja sitten tulee meillä ainakin (OPI15 Rakennuskoneet.) rakennuskoneet ja sitten tulee talonrakennus. Meidän pitää pitää just seminaariesitelmä jostakii, esimerkiksi tulisijat voi olla yks, siitä kertoo ja sitten sinne tulee suomen opettaja mukaan ja arvostelee sen just tän viestintäpuolen ja sitte tää ammattiaineen opettaja arvostelee sen sisällön mitä on puhunu. Silleen kyllä yhdistellään ja se on ihan hyvä. Tosin niitä ei saa sitte olla liikaa että siihen menee kummiski jonkun verran aikaa kun valmistele sen esityksenki. [- -] Joka projektihan myö esitellään luokalle ja aina on suomen opettaja kattomassa että. Ja sit se on huvittavaa että jos on viis ryhmää, niin viis ryhmää käy puhumassa saman asian siellä ihan peräkkäin.

OPI15 Ja kaks tuntii istutaan.

OPI13 Niin, myö puhutaan työmaan perustamisesta ja puhuvat kaksnyt minuuttii, tulee seuraava ryhmä, myö nyt puhutaan työmaan perustamisesta niinkun varmaan arvasitte. Mutta kyllä niitä käy, on yhteistä.

Joissakin ammattikorkeakouluissa on voimakas suuntaus siihen, että viestinnän opetus integroituisi kokonaan muihin aineisiin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että viestinnän opetus kulkisi koko ajan mukana muissa oppiaineissa ja oppiaineiden rajat poistuisivat. Tämänkaltaista integroitumista kuvataan seuraavassa esimerkissä:

H Millasta yhteistyötä sinulla on muiden oppiaineiden kanssa?

OPE13 No sanotaan nyt että sitä on tehty ja sitä kehitetään koko ajan. Et tota, näit viimesimpiä suunnitelmia niin se että niinkun otetaan esim puheviestintään, niin otetaan niitä aihealueita noilta muilta oppiaineista ja muista niinkun aihealueista ettei sitä pidetä, keksitää siellä omia harjoitteita vaan kysytään niinkun muilta että mitä pitää. Ja sit esim on ollu suunnitteilla sellasta että niinkun oppitunnit tavallaan niinkun vähän häviäis että siellä on sitten viestinnän opettaja ja siellä voi olla aineen opettaja ja niinkun yhdessä tehdään sitä työtä. [- -] Niinkun siihen tulee sitä substanssia niinkun sieltä aineenopettajalta ja sit tulee niinkun viestinnän opettajalta toista puolta niinkun et ne ei ois enää niin erillisiä. Kirjotusviestinnässä kans se viestintä ois siellä niinkun yhtenä mukana jossakin työssä.

Kokonaan integroituneessa opetuksessa viestinnän ja esimerkiksi ammattiaineen opettajat suunnittelisivat yhdessä opetusta ja olisivat myös oppimistilanteissa yhdessä läsnä. Näin molempien opettajien substanssit kytkeytyisivät saumattomammin toisiinsa ja oppiminen olisi kokonaisvaltaisempaa.

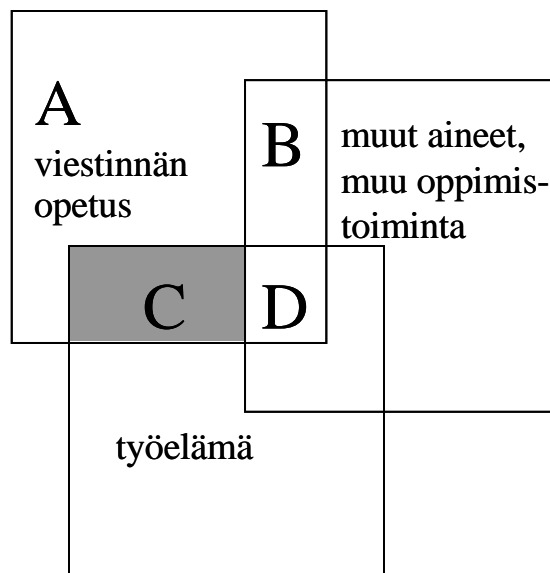
Opettajien yhteistyölle asetetaan oppilaitoksissa yhä suurempia vaatimuksia. Koulutuksen rakenteissa ja työelämässä tapahtuvat muutosprosessit edellyttävät oppilaitosten opettajilta yhä enemmän taitoa yhdessä keskustellen ja suunnitellen luoda linjoja opetukselle. Opettajan työn yhtenä perinteisenä puolena on pidetty työn yksinäisyyttä, mikä ei puolestaan työn kehittämisen kannalta ole kovin hedelmällistä. Suomessa toteutetun opettajien yhteistyötä kehittävän opetuskokeilun (Lappalainen, Vauras & Kaukiainen 1993) mukaan opettajat kokivat yhdessä toimimisen hyvin vieraaksi. Kokeilun perusteella todettiin, että opettajien välinen yhteistyö nähtiin negatiivisesti, arvostelevana puuttumisena

toisen työhön. Lisäksi ne opettajat, jotka olivat kiinnostuneimpia oman työnsä kehittämisestä, tiedostivat hyvin yhteistyön ongelmallisuuden. Samantyyllisen vastentahtoisen suhtautumisen opettajien väliseen yhteistyöhön on havainnut myös esimerkiksi Hargreaves (1992, 221). Hänen mukaansa opettajien sosiaalistuminen tehtäväänsä pitää sisällään esimerkiksi sen, että mielellään ei keskustella sellaisista asioista, joista saattaisi syntyä ammatillista erimielisyyttä. Yleissivistävien aineiden ja ammattiaineiden opettajien välisen yhteistyön on nähty olevan välttämätöntä yleissivistävien aineiden soveltamistyön kannalta. Jotta opiskelijat ymmärtävät yleisaineiden tarpeellisuuden oman ammattiosaamisen kannalta, tarvitaan siihen myös ammattiaineiden opettajien panostusta. Esimerkiksi ammattiaineiden opettajien asenteiden on nähty olevan ratkaisevan tärkeitä yleissivistävien aineiden ja ammattiaineiden yhteistyön onnistumiselle. (Kiviniemi 1991, 66–67; Kantelinen 1995, 24.)

Luopajarvi (1990, 113–116) on viitannut opiskelun kokonaistamiseen siten, että oppitunti- ja oppiainejakoisuuden sijasta opiskeltaisiin ratkaisemaan kokonaisissa omassa ammatissa tarpeellisia ongelmia. Esimerkiksi opetuksen toteuttaminen projektityöskentelynä mahdollistaa sen, että keskeiset opiskeltavat asiat opiskellaan silloin, kun se on projektin etenemisen kannalta tarkoituksenmukaista, eikä silloin, kun lukujärjestyksessä sattuu olemaan kyseisen aineen tunti. Opetuksen kokonaistamista on perusteltu sillä, että työssä toimiminen ja ongelmien ratkaiseminen eivät noudata lukujärjestystä ja oppiainejakoa.

Yhteistyö työelämän kanssa (C)

Viestinnän opetuksen ja työelämän yhteyksiä on havainnollistettu kuviossa 10 (kohta C).



KUVIO 10 Viestinnän opetuksen yhteistyö työelämän kanssa

Näyttää siltä, että viestinnän opetuksen ja opiskelun yhteydessä työelämäyhteydet ovat vielä vähäisiä. Viestinnän opettajien kokemukset viestinnän opetuksen ja työelämän yhteistyöstä vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- yhteistyö viestinnän opetuksen ja työelämän kanssa on vähäistä tai sitä ei ole ollenkaan ("en oo koskaan ajatellu tällasta", "mulla ei oo kyllä omia kontakteja yrityksiin", "ei valitettavasti ole semmosta"),
- yhteistyöstä haaveillaan, kuvaillaan ja visioidaan, millaista viestinnän opetuksen ja työelämän yhteistyö voisi olla, jos sitä olisi ("se varmaan on aika semmonen haave kuitenkin", "se on hirveen tärkeätä et otettas tai ne [työelämän edustajat] kävis täällä jotta se ei jäis se viestinnän opetus niin irtonaiseks"),
- on jonkin verran toimivaa yhteistyötä viestinnän opetuksen ja työelämän ("välillä on vierailuja tehty tai tänne luennoitsijoita järjestetty", "esimerkiks yhteen firmaan he [opiskelijat] teki kalvosarjan just esittelyy varten ja yks ryhmä sai sieltä jopa päättötyön aiheen").

Opiskelijoiden kokemukset viestinnän opintojen ja työelämän yhteistyöstä vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- yhteistyötä viestinnän opintojen ja työelämän välillä ei ole tai on vaikea kuvitella mitä yhteistyö voisi olla ("ei oo ollu, työharjottelupaikkakin on itte hommattu", "viestinnän puitteissa, ei kyllä oo"),
- yhteistyötä viestinnän opintojen ja työelämän välillä voisi olla, jos olisi enemmän resursseja ("kyllä se ois varmaan aika hyvä", "ku ois vaan enemmän näitä tunteja"),
- yhteistyötä viestinnän opintojen ja työelämän välille pitäisi kehittää ("mä toivoisin, että oltas tosissaan tuolla kentällä paljon enemmän"),
- on jonkin verran yhteistyötä viestinnän opintojen ja työelämän kanssa, joskin yhteistyötä työelämän kanssa on enemmän ammattiaineiden puolella ("kyl siinä vaiheessa kun me ruvetaan tekeen yrityksille projektitöitä").

Yhteistyön työelämän ja viestinnän opetuksen välillä koetaan olevan vähäistä esimerkiksi siitä syystä, että peruskursseilla ei ole resursseja lähteä tekemään yhteistyötä yritysten ja organisaatioiden kanssa. Sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä perusasioiden opettaminen on tärkeää ja vie jo nyt viestinnän opetukselle varatun ajan, ja siitä on vaikea karsia mitään pois. Yhteistyön puute johtuu opettajien mielestä toisinaan siitä, että yrityksissä on usein kiire ja opiskelijoiden lähettäminen yrityksiin saattaisi olla häiritsevää ("miten yritykset suhtautuis sitten semmoseen"). Myös käytännön ongelmiin on kyllästytty, esimerkiksi suuren opiskelijaryhmän viemiseen yrityksiin tai vierailevien asiantuntijoiden palkkakysymyksiin. Osa viestinnän opettajista ja ammattikorkeakoulun opiskelijoista katsoo, että on edes vaikea kuvitella, millaista yhteistyötä viestinnän opetuksen ja työelämän välillä voisi olla. Esimerkiksi seuraavassa opiskelijoiden keskustelussa tulee esille, että yhteistyötä viestinnän opetuksen ja työelämän välillä ei koeta olevan, ja mahdollisen yhteistyön ajateltiin vaativan viestinnän opettajalta paljon.

H Onks teillä ollu millasta yhteistyötä yritysten ja organisaatioiden kanssa?

OPI62 Viestinnän puitteissa. [mieltii] Ei kyllä oo, ei.

H Olisko sellanen teidän mielestä hyödyllistä?

OPI61E Ei ainakaan näin äkkiä tule mieleen.

OPI62 Viestinnän puitteissa.

OPI61 Menis seuraamaan jonkun firman tiedottajan työpäivää vai, tai semmosta tarkotat.

OPI62 Tuleeko sulle mieleen kun sulla on nyt vankka työkokemus [kysyy opiskelija 63:lta]

OPI63 Ei todella, mä just yritän mieltii, ei tuu ainakaan näin äkkiä, ei tuu, tää oli ihan yllärikysymys.

OPI62 En mittään ossaa sannoo.

OPI64 Meillä on nyt jatkuvasti tulee pieniä harkkatöitä tota eri aineissa että ei osaa sanoo miten tuo viestinnän asia meillä on. [--] En mä kyllä osais tuohon viestinnän kurssiinkaan semmosta miten siinä vois ottaa kontaktia.

OPI62 Se vaatis siltä opettajalta niinkun jumalattoman paljon.

Viestinnän opettajat ja opiskelijat ovat selkeästi sitä mieltä, että viestinnän opetuksen ja työelämän välille pitäisi luoda yhteistyötä ja tämänhetkisessä yhteistyössä olisi kehittämisen varaa. Viestinnän opinnoissa tulisi olla enemmän todellisia kontakteja työelämään. Toivottu yhteistyö on esimerkiksi seuraavanlaista: olisi mahdollisuus mennä yrityksiin esimerkiksi kuuntelemaan ja seuraamaan neuvotteluja, pääsisi tutustumaan yritysten tiedotus- ja suhdetoimintaan, voisi järjestää yritysten kanssa yhteisiä tilaisuuksia, yrityksiltä voisi saada hoidettavaksi käytännön tehtäviä tai yleensäkin oppilaitoksessa kävisi enemmän yritys-elämän henkilöitä puhumassa. Opiskelijat usein toivovat, että viestinnän opettajat olisivat enemmän yhteydessä työelämään. Viestinnän opettajat näkevät, että yrityksillä olisi opetukseen paljon annettavaa, ja yhteistyötä viestinnän opetuksen ja työelämän välillä voisi toteuttaa opiskelijoiden työharjoittelun yhteydessä.

Opiskelijoiden kokemukset viestinnän opiskelun hyödyntämisestä työharjoittelussa vaihtelevat. Joskus harjoittelijat tekevät sellaista työtä, jossa viestintätaitoja ei välttämättä pääse hyödyntämään ("myö rakennuspuolella mennään lapion varteen johonkin työmaalle et siinä ei paljon viestintää"). Toisinaan taas viestinnän opiskelua voisi hyvin hyödyntää työharjoittelussa. Seuraava opiskelijoiden keskustelu havainnollistaa heidän kokemuksiaan viestinnän opiskelun ja työharjoittelun yhteyksistä.

H Onks teillä työharjoittelua?

OPI22 On kaks puolvuotisjaksoo.

H Onko näitä viestinnän asioita liitetty siihen?

OPI20 Raportin tekeminen ei siinä oikeestaan muuta.

OPI21 Ei siellä harjoittelijoita periaatteessa paljon neuvotteluissa käytetä, kokouksissa että ne on sen raakan työn tekijöitä siellä.

OPI18 Minä jouvuin kirjottelemaan kaikkia hakemuksia siellä.

OPI22 Minä oisin tarvinnu kanssa.

OPI21 Minä en oo joutunu kertaakaan

OPI22 Minä oisin halunnu sen kokoustekniikan ja nää esimerkiks, koska mielellään kävin niissä esimerkiks tuolla töissä missä oltiin, mä kävin niissä kaiken maailman kehityssysteemeissä siellä mukana. Ni siellä jouduin muutaman kerran esiintymään ja antamaan mielipiteitä. Ja, kun siellä tehtiin kaiken maailman ehotuksia, ni se ois hirmu kiva. Minua harmitti siellä kun ei oo silleen niinku. Tottahan se tulee sen mukana kun käy siellä niin kokemus semmosesta, mutta ei oo ollu minkäänlaista pohja, semmosta valmiutta. Että ei oo opetettu ainakaa missää, ei oo treenattu. Kait se tuli, ohan nyt lukion pohjalta ja ylipäättään koulussa ni aina ollu kaiken maailman esitelmiä ja tämmösiä. Silti jäin kaipaamaan sitä että kyllä täällä ois hyvä olla semmonen. Kyllä minä ainakii töissä olisin tarvinnu tai se olis ollu hyödyksi.

Tyypillisiä yhteistyön muotoja viestinnän opetuksen ja työelämän välillä ovat esimerkiksi opiskelijoiden vierailut erilaisiin yrityksiin, työelämän edustajien vierailut oppilaitoksissa, päättötyön tekeminen ja erilaiset etätehtävät ja projektit. Opiskelijat esimerkiksi vierailevat viestinnän opetuksen yhteydessä oppilaitoksen kummiyrityksissä, kaupunginvaltuuston kokouksissa, lehden ja radion toimituksissa ja tehtaissa. Viestinnän opetuksen ja työelämän yhteistyömuotona pidetään myös vierailuja ja käyntejä erilaisissa kulttuuri-instituutioissa, kuten teattereissa, elokuvissa, oopperassa tai kirjastossa. Tyypillinen viestinnän opetuksen ja työelä-

män yhteistyömuoto on myös se, että työelämän edustaja käy puhumassa viestinnän tunneilla esimerkiksi yrityksen tiedotustoimintaan liittyvistä asioista, neuvottelusta ja yleensä siitä, millaisia viestintätaitoja työelämässä tarvitaan, tai esimerkiksi näyttelijä on käynyt puhumassa ilmaisutaitoon liittyvistä asioista.

Opettajien omista henkilökohtaisista verkostoista entiseen työpaikkaan (esimerkiksi tehtaaseen) koetaan olevan hyötyä yritysvierailuja tehtäessä. Opettajien mielestä opiskelijoita ja oppilaitosta hyödyttäviä yhteistyön muotoja, esimerkiksi yritysvierailuja, on viestinnän opetuksen yhteydessä tehty jo kauan. Yhteistyössä haluttaisiinkin yhä enemmän panostaa siihen, voisivatko oppilaitos ja opiskelijat jollakin tavalla palvella yritystä. Tämä tulee esille seuraavassa opettajan haastattelusitaatissa:

[haastateltava puhuu viestinnän opetuksen työelämäyhteyksistä]

H No millanen yhteistyö olis hyödyllistä?

OPE8 No esimerkiksi tässä nyt, no sellastahan me on tietysti tehty jo pitkään että esimerkiksi mistä on meille päin hyötyä, että me mennään johonkin yritykseen esimerkiksi kuuntelemaan ja kättelemään miten yritys esittely tehdään siellä. Tämmösiä on helppo keksiä just, antakaa päättöyön aihe myö tehään teille päättöyö, näin. Mut nyt on tullu mukaan sit tää näkökulma, et voitasko mekin niinkun auttaa jotenki yritystä. Sehän on perinteisesti ollu ammattiainesten puolella mahdollista kyllä.

Viestinnän opiskelun nivominen työelämään on pitkälti myös opiskelijoiden omasta aktiivisuudesta ja yhteydenotoista kiinni. Opiskelijat katsovat, että omaaloitteisuutta ja aktiivisuutta tarvitaan esimerkiksi siinä, kun mietitään päättöyön aiheita ja keskustellaan siitä mahdollisen toimeksiantajan eli työelämän edustajien kanssa. Lisäksi katsotaan olevan opiskelijasta itsestään kiinni, kuinka paljon hän omaaloitteisesti ottaa yhteyttä yrityksiin ja kyselee erilaista materiaalia vaikkapa viestinnän opiskelua varten. Muutamat opiskelijat näkevät viestinnän opiskelun ja työelämän yhteistyön toteutuvan myös heidän omaehtoisessa toiminnassaan. Tällaista omaehtoista toimintaa koetaan olevan esimerkiksi rahan kerääminen joltain toimintaa varten, jolloin opiskelijat kokevat tarvinneensa sekä oppimiaan suullisia että kirjallisia viestintätaitoja.

Viestinnän opetuksen työelämäyhteys toteutuu myös erilaisissa etätehtävissä ja projekteissa. Etätehtävät voivat olla esimerkiksi sellaisia, että opiskelijat haastattelevat työelämässä olevia heidän kokemuksistaan viestinnän merkityksestä. Edelleen esimerkiksi yritysvierailusta tai työharjoittelusta tehdään kirjallinen ja suullinen raportti, joita käsitellään viestinnän tunneilla. Lisäksi opiskelijat toteuttavat erilaisia projekteja, esimerkiksi teemaviikkoja, joiden aikana tehdään yhteistyötä erilaisten yritysten kanssa ja opiskelijat itse ottavat yhteyksiä yrityksiin.

Opettajat ja opiskelijat kokevat, että yhteistyö työelämän kanssa kuuluu luontevasti ammattiopintojen alueeseen. Esimerkiksi erilaisten projektien ja harjoitustehtävien katsotaan usein olevan luonnollisestikin kiinteämmin yhteydessä ammattiainesiin kuin viestintään. Tämä käy ilmi seuraavasta haastattelusitaatista, jossa opettaja kuvailee työharjoittelun kuuluvan ammattiopintoihin.

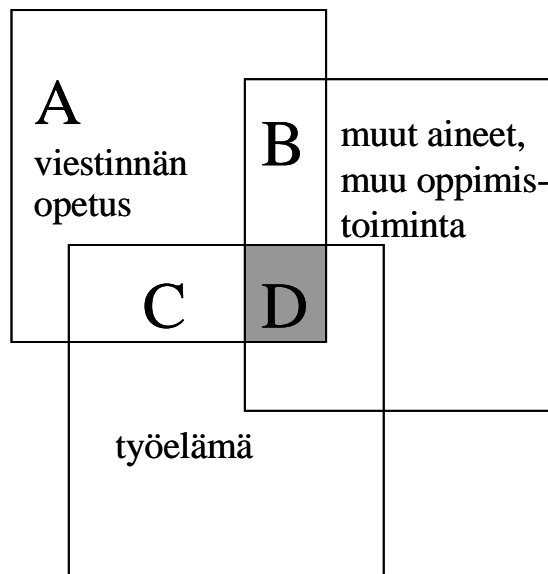
H Onko sinulla ollu yhteistyötä esimerkiksi joittenkin organisaatioiden kanssa?

OPE24 Ei oo minulla koska täällä nämä markkinointi ja nämä talous, hallinto, niin nää järjestää tään niinkun esimerkiksi, no työharjoittelut ja tämmöset. Et ei oo sillä lailla, en oo ees ottanut siihen mukaan.

Saattaa olla, että opiskelijoiden työharjoittelussa tekemät työt ovat usein mahdollisimman selkeitä ja konkreettisia, toimintakeskeisen työkuulttuurin kaltaisia työtehtäviä. Kuten opiskelijatkin kuvasivat, niin he ovat usein työharjoittelussa "raa'an työn tekijöitä". Näin ollen viestinnällisiä haasteita voi olla hyvin vähän, ja viestinnälliset työtehtävät voivat olla hyvin ilmeisiä eivätkä välttämättä vaadi ongelmanratkaisua tai viestinnällisten valintojen problematisointia. Jos työtehtävät ovat puolestaan sellaisia, että konkreettinen toimintayhteys puuttuu, on todennäköistä että ihmiset joutuvat itse muodostamaan merkityksistä omat käsityksensä ja viestimään niistä muille (Zuboff 1990). Voisi olettaa, että kun yksilön työssä vaaditaan enemmän konkreettista ja fyysistä kuin vaikkapa merkitysten välittämiseen perustuvaa työntekoa, tai kun työ tarjoaa vain niukasti mahdollisuuksia päätöksentekoon osallistumiseen, tällöin myös työssä kehittyvän viestintäosaamisen tarve painottuu enemmän konkreettisiin kuin viestintää merkitysten muodostajana koskeviin näkökohtiin. Näin ollen työharjoittelun yhteyteen kytketty viestinnän opetus ja oppiminen ei välttämättä annakaan työtehtävien luonteen vuoksi mahdollisuutta kehittää viestintäosaamista tarkoituksenmukaisimmalla ja oppijan tarpeita vastaavalla tavalla.

Yhteistyö sekä ammattiaineiden että työelämän kanssa (D)

Tutkimuksen tulosten perusteella sellaista yhteistyötä, jossa sekä viestinnän opetuksen, ammattiaineiden ja työelämän rajapinnat kohtaavat, on olemassa erittäin vähän (ks. kuvio 11, kohta D).



KUVIO 11 Viestinnän opetuksen, ammattiaineiden ja työelämän yhteistyö

Opettajat mainitsevat ainoastaan muutamia viestinnän opetuksen, ammattiaineiden ja työelämän yhteistyön muotoja. Yhteistyö voi olla esimerkiksi sitä, että ammattiaineissa opiskelijat voivat tehdä yritysvierailustaan raportin, jota puolestaan käsitellään viestinnän tunneilla.

Ammattikorkeakoulujen toiminnan periaatteen ajatellaan rakentuvan vahvasti yhteistyöhön työelämän kanssa. Ammattikorkeakouluja edeltävällä

opistotasoisella koulutuksella ja erityisesti ammattiaineilla on olemassa perinteet tehdä yhteistyötä työelämän kanssa. Koulutusuudistuksen myötä yhteistyön on odotettu olevan aiempaa monipuolisempaa, esimerkiksi tuotekehittelyä ja pieni-muotoista sovellutustutkimusta (ks. Heikkilä 1996; Tulkki 1993). Koulutusuudistusten onnistuminen ja opetuksen mielekäs integrointi työelämään riippuu erittäin paljon yhteistyökumppaneiden sitoutumisesta koulutuksen toteuttamiseen – kuitenkin näyttöjä työelämäpuolen kyvystä täyttää heille osoitettuja moninaisia vaatimuksia on vielä niukasti (ks. esim. Stasz 1998, 201). Koulutuksen tehokkuuden ja monipuolisen ammattiosaamisen kehittymisen kannalta olisi kuitenkin ehdottoman tärkeää, että yhteistyötä työelämän suuntaan toteutetaan myös integroimalla viestintää ja ammattiaineita.

6.3.1.1 Opetuksen integrointi

Tulosten mukaan näyttää siltä, että viestinnän opetus tapahtuu ammattikorkeakouluissa hyvin pitkälti luokkahuoneessa, eli *työelämäkulttuurissa keskeisiksi ajateltuja asioita opitaan koulukontekstissa*. Opetuksen vieminen ulos luokkahuoneesta on ankaraa taistelua pitkää ammattikoulutuksen luokkahuoneopetusperinnettä vastaan. Näin on siitä huolimatta, vaikka hyvin tiedämme, että perinteinen opetus ei tarjoa paljoakaan mielekkäitä mahdollisuuksia sellaisen ammatillisen osaamisen kehittämiseen, mikä olisi juuri tarpeellisinta (ks. esim. Debling 1995, 93). Väärälän (1995a, 134–135) mukaan ammatillisen sosialisointin ja ammattikoulutuksen pohjoismainen koulumainen opetusmuoto ja erityisesti sen suomalainen muoto ovat omaksuneet luokkahuoneopetuksen mallin opetuksen perusmuodoksi. Myös työharjoittelu ja työnopetus toimivat hyvin pitkälti luokkahuoneopetuksen ehdoilla. Uudet kvalifikaatiohaasteet sekä ihmisen ja työn suhteet ovat kuitenkin sellaisia, että niitä ei voidakaan opettaa perinteisellä koulumaisella luokkahuoneopetuksella, vaan työssä tarvittavat valmiuksia on opittava yhä enemmän myös muunlaisissa toimintayhteyksissä (Väärälä 1995b, 63). Voisi ajatella, että tällöin opittava aines muotoutuu oppijan päässä enemmänkin koulukontekstissa kuin työelämäkontekstissa tarvittavaksi osaamiseksi, kuten Brown, Collins ja Duguid (1989, 34) asian tiivistävät: “When authentic activities are transferred to the classroom, their context is inevitably transmuted; they become classroom tasks and part of the school culture.”

Myös useat muut tutkimukset tukevat näkemystä, että luokkahuoneessa opitaan luokkahuonekontekstin mukaisia normeja ja arvoja. Myös ammattikontekstia simuloivissa luokkahuoneoppimistilanteissa opiskelijat ovat herkkiä arvioimaan viestintäänsä sen mukaan, millaista toimintaa luokkahuonekontekstissa arvostetaan ja pidetään tärkeänä. (Ks. esim. Dannels 2001.) Toki luokkahuoneopetus tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia viestintäosaamisen kehittämiseen, mutta luokkahuonekontekstissa opittavia asioita ei välttämättä yhdistetä osaksi ammatti-identiteettiä. Esimerkiksi ammattiosaamisessa keskeisen interpersonaalisen viestinnän oppimisen kannalta luokkahuoneopetus ei välttämättä ole tarkoituksenmukaisin oppimisympäristö. Vaikka luokkahuoneopetuksessakin on lukemattomia toteuttamistapoja, perinteistä luokkahuoneperusteista oppimista luonnehditaan yleensä yksilöorientoituneeksi ja passiiviseksi, kun taas toimintaoppimista luonnehditaan ryhmäorientoituneeksi ja aktiiviseksi (Cunningham 1999, 691). Oppimisen motiivi ei luokkahuoneperusteisessa opetuksessa ole

välttämättä niinkään ammatillisten taitojen oppiminen vaan vaadittavien opintosuoritusten saavuttaminen.

Situationaalisen oppimisnäkömyksen mukaan korkeatasoisiin asiantuntija-tehtäviin valmistautumisessa ei ole olennaista formaalin tiedon kokoaminen vaan *sosiaalistuminen professionaaliseen kulttuuriin*. Tällöin oppimisprosessissa keskeistä on, että opiskelijat osallistuvat alusta lähtien aktiivisesti alan aitoihin käytäntöihin, ratkaisevat autenttisia ongelmia ja tutustuvat alan eksperttien ajattelutapoihin ja toimintakulttuureihin. (Tynjälä 1999, 168.) Tämän on yleensä ajateltu tapahtuvan opiskelijoiden työharjoittelussa.

Kun puhutaan ammattiin tähtäävään koulutukseen liittyvästä työelämässä tapahtuvasta harjoittelusta, siitä käytettävä käsitteistö on hyvin kirjavaa. Käytetyjä termejä ovat esimerkiksi käytännön opiskelu, käytännön harjoittelu, käytännön jakso, käytännöllinen opiskelu, käytäntö, työssäoppiminen, työperusteinen oppiminen, työstä oppiminen, työhön oppiminen, työpaikalla oppiminen ja tehtäväoppiminen. (Konkola 2001; Raivola 2000.) Työssäoppiminen ymmärretään työharjoittelua kehittyneemmäksi ja tavoitteellisemmäksi oppimisen muodoksi. On ajateltu, että siinä työelämä voi hyödyntää oppilaitoksen osaamista ja asiantuntemusta. (Konkola 2001, 149.) Sen sijaan työssä oppiminen (erikseen kirjoitettuna) on Raivolan (2000, 275) mukaan yleinen kattokäsite puhuttaessa ammatillisiin koulutuksiin liittyvästä harjoittelusta. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä *work-based learning*, jolla voidaan tarkoittaa sekä työntekijöiden oppimista työpaikoillaan että opiskelijoiden koulutukseen kuuluvaa työssä oppimista (Tynjälä & Collin 2000, 293; ks. myös Kivinen, Silvennoinen & Puustelli 1999).

Tutkimukseni tulosten mukaan ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen, ammattiaineiden ja työelämän *yhteistyössä on kehittämiseen varaa*. Viestinnän opetuksen näkökulmasta näyttää siltä, että opettajilla on pyrkimystä yhteistyöhön, mutta toimivia ja tarkoituksenmukaisia yhteistyön muotoja ei ole useinkaan löydetty. Kuitenkin viestintäosaamista ja monia niin sanottuja yleisluontoisia taitoja kuten suunnitelmallisuutta, vastuullisuutta tai yhteistyövalmiuksia opitaan parhaiten mielekkäästi ja tavoitteellisesti suuntautuneen kokonaisuuden kontekstissa (Kemp ym. 1995; Mäkinen 1997, 103). Ammatillisista sisällöistä irrallisina nämä yleisluontoisina pidettävät taidot eivät välttämättä kehity. Tämä pätee mielestäni erityisesti viestinnän oppimisen suhteen: on vaikeaa oppia työelämän vaatimaa viestintäosaamista, jos ei ole olemassa sitä ammatillista kontekstia ja sisältöä, johon viestinnän voi kytkeä.

Se, missä määrin viestinnän opetus ja opiskelu ammattikorkeakouluissa vastaa todellisia työelämän tarpeita, on yhteydessä viestinnän opetuksen ja muun opetustoiminnan integrointiin. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat usein hahmottavatkin viestinnän opiskelun *oppiaineiden rajat ylittäväksi*. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että viestintään liittyvien asioiden opiskelu ei rajoitu pelkästään viestinnän tunneille, vaan niitä opiskellaan myös muissa oppiaineissa (markkinoinnissa, henkilöstöhallinnossa, kielissä). Esimerkiksi osa markkinointia opiskelevista ajattelee koko markkinoinnin käsittelevän pääosin viestintään liittyviä asioita. Tällöin onkin tärkeää pohtia sitä, millaiseksi äidinkielen ja viestinnän opetuksen vastuualue ja rooli muotoutuu, ja kuinka se kytkeytyy muiden oppiaineiden viestinnällisiin sisältöihin.

Opetuksen integrointi ei ole kuitenkaan täysin ongelmatonta. Ammattikorkeakouluissa on viitteitä siitä, että *opettajat ovat usein oman yksilöllisen työprosessinsa toteuttajia*. Viestinnän opettajat eivät esimerkiksi useinkaan tiedä, mitä viestintään liittyviä asioita muissa oppiaineissa käsitellään ja miten niitä käsitellään. Opettajien työnjako luo erillistoimijoiden verkon, jossa opetuksen yhteistä tarttumapintaa pyritään saamaan aikaan tilanteiden ja prosessien ulkoisella yhteensovittamisella (ks. Väärälä 1995b, 66). Tämänkaltaisesta eriytyneestä työnjaosta pyritään pääsemään irti esimerkiksi järjestämällä yhteisiä kursseja ammattiaineiden kanssa. On kuitenkin aiheellista pohtia, kuinka hyvin päästään kokonaisvaltaisiin, viestintää ja ammattiaineita yhdistäviin oppimistilanteisiin, jos opettajilla on yhteisestä kurssista huolimatta oma selkeä työnjakonsa. Yhteisillä kursseilla tämän kaltainen eriytynyt työnjako on esimerkiksi sitä, että ammattiaineen opettaja antaa opiskelijoiden esitelmistä palautetta sisällöstä ja viestinnän opettaja esiintymisestä. Tämä syventää entisestään kuilua ammatillisten sisältöjen ja viestinnällisten sisältöjen välillä. Eriytynyt työnjako korostaa harhaanjohtavaa käsitystä, että viestinnän opetus keskittyy pelkästään taitoihin eikä sillä ole yhteyksiä ammattialan sisällölliseen oppimiseen (Dannels 2001, 148). Integroivaa oppimista ei edistä myöskään se, että vaikka kurssi olisi ulkoisesti integroitu, niin käytännössä se toteutetaan ajallisesti ja fyysisesti eri osissa lukujärjestysteknisistä syistä.

Edellä kuvatun kaltainen yksilökeskeisyys on hallinnut pitkään opettajien ammattikulttuuria. Opettajien työlle on ollut ominaista yksilöllisen työpanoksen korostuminen kouluyhteisössä yhdessä toimimisen sijaan. (Niemi 1998; Syrjälä 1998.) Väärälä (1995b, 66) viittaa ammatillisen koulutuksen ja työn yhteyksiä tarkastelevassa teoksessaan siihen, että koulun toimintatavat ovat suhteellisen muuttumattomia ja opettajat ovat erityislaatuudessa työnjaossaan usein eristettyinä toisistaan. Hänen mukaansa opettajien vaakasuoraa työnjakoa kontrolloidaan professionaalilla vastuulla, ulkoisilla aikaan sidotuilla lukujärjestyksillä, oppilaiden määrällä sekä resursseilla ja palkalla. Oppilaitoksissa tämänkaltaisen yksilöllisen työn raja koetaan usein lähes mahdottomaksi ylittää. Oppilaitoksissa tapahtuvat muutokset asettavat kuitenkin vaatimuksia sille, että opettajien on yhä enemmän opittava tekemään pitkäjänteistä yhteistyötä. Yhteistyö oman kouluyhteisön sisällä ja ympäröivän yhteisön kanssa laajentaa oppimisen ja osaamisen mahdollisuuksia (Niemi 1998, 16, 18).

6.3.1.2 Formaali ja informaalinen oppimisympäristö

Ammattikorkeakoulua kuvataan usein asiantuntijoita kouluttavaksi instituutioksi. Tähän on pyritty muun muassa sillä, että yritetään saada opiskelijassa aikaan asiantuntijan asenne työhön. Asiantuntijan asenne tarkoittaa halua laajentaa ja syventää omaa osaamista sekä tiedon että kokemuksen tasolla. (Kurtakko ym. 1996, 7.) Yksilön todellinen ammattitaito ja -osaaminen toteutuukin usein vasta siinä vaiheessa, kun hänen tietonsa ja taitonsa sekä työn vaatimukset kohtaavat konkreettisesti työssä (ks. Ahola ym. 1991; Kivinen ym. 1993). Näin ollen opetusta suunnittelevien ja toteuttavien näkemys tarvittavasta ammatillisen osaamisen laadusta vaikuttaa näkemykseen siitä, millaisen oppimistoiminnan kautta tarvittava pätevyys voidaan saavuttaa (Mikkonen 1995). Kehittyvä työ ja muuttuvat organisaatiot asettavat oppimiselle uusia vaatimuksia, ja samalla edellytetään

myös uudenlaista oppimisen jäsenystä (Kauppi 1995, 6). Yksilön ammatillista kehittymistä tarkasteltaessa on tärkeää pohtia sitä, mikä on informaalin (ei-institutionaalisen) ja formaalin (koulussa tapahtuvan) oppimisen ja tiedon merkitys työssä vaadittavan osaamisen hankkimisessa. Formaaliin ja informaaliin oppimiseen alettiin jälleen kiinnittää voimakkaasti huomiota Resnickin (ks. esim. Resnick 1987) julkaistua analyysinsä koulussa ja koulun ulkopuolella oppimisesta (formaalista ja informaalista oppimisesta ks. myös Björnåvold 1998; Marsick & Watkins 1990). Formaalia tietoa usein korostetaan sen suhteellisen helpon testattavuuden vuoksi (Bereiter ym. 1993, 61). Koska ammattikorkeakoulut pyrkivät tuottamaan työelämään mahdollisimman suoraan soveltuvaa koulutusta, kysymys formaalista ja informaalista oppimisesta ja tiedosta nousee tärkeäksi.

On luonnollista, että suuri osa yksilön oppimista tiedoista ja taidoista hankitaan informaaleissa oppimisympäristöissä. Tällaisia ovat esimerkiksi kielen ja kulttuuristen arvojen oppiminen, yleiset mielipiteet, uskomukset ja erilaisten yhteisöjen käyttäytymismallit. Informaaleja oppimisympäristöjä voivat olla esimerkiksi perhe, erilaiset yhdistykset, sosiaalinen vuorovaikutus, media, kulttuuriset instituutiot ja työyhteisöt. (Hamadache 1993, 5.) Näyttäisi olevan vallalla käsitys, että juuri viestintäosaamisen tarve painottuu erityisesti formaalia koulutusta edeltävään ja formaalin koulutuksen jälkeiseen aikaan – niihin tilanteisiin, joissa yksilön viestintäosaaminen tulee arkielämässä ja todellisissa työkäytänteissä punnituksi (ks. Heijke ym. 1998, 242).

Informaalia oppimista ja työssä oppimisen merkitystä formaalin koulutuksen rinnalla on korostettu koko 1990-luvun ajan (ks. esim. Fusch 1997; Kozlowski 1995). Tutkimukseni tulokset osoittavat, että ammattikorkeakouluissa viestinnän opetus ja oppiminen toteutuu vielä pääosin formaalin koulutuksen puitteissa. Koulutuksen suunnittelun puutteena voidaan yleensä pitää sitä, että informaalia oppimista ei ole selkeästi integroitu oppilaitosten opetussuunnitelmiin. Koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa olisi hyvä tiedostaa, millaista osaamista voidaan tehokkaimmin saavuttaa formaalin oppimisen kautta ja millainen osaaminen kehittyy varsinaisen työssä toimimisen myötä. Informaalit oppimisympäristöt tarjoavat kuitenkin tarkoituksenmukaisen ja motivoivan kontekstin erityisesti puheviestinnän oppimiselle.

Viestinnän oppimisessa ja informaalin oppimisen periaatteissa voidaan nähdä yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi Marsickin ja Watkinsin (1990, 16) mukaan informaalin oppimisen merkitys korostuu erityisesti silloin, kun opittava asia on luonteeltaan interpersonaalinen tai sosiaalinen ja opittavan asian ympärillä on tällöin paljon tulkinnan varaa. Jos tätä näkemystä sovelletaan viestinnän oppimiseen, sen perusteella olisi tarkoituksenmukaista hyödyntää informaaleita oppimisympäristöjä. Lisäksi tutkimuksissa on viitteitä siitä, että monia työelämässä vaadittavia interpersonaalisen viestinnän taitoja (esimerkiksi tiimityön taitoja, esimies-alaisviestintää, konfliktin ratkaisutaitoja) opitaan tehokkaimmin informaaleissa oppimisympäristöissä (ks. esim. Day 1998). Myös integroitunut työhön sosiaalistumisen malli (Mahler 1989) asettaa haasteita informaalien oppimisympäristöjen entistä tehokkaampaan hyödyntämiseen. Integroitunut työhön sosiaalistumisen malli kuvaa sitä, että opiskelu, työssäkäynti ja vapaa-aika kietoutuvat yhä enemmän toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Näin ollen formaalin ja informaalin oppimisen integroinnin merkitys kasvaa. Lisäksi viestintäosaaminen liittyy kiinteästi integroituneeseen työhön sosiaalistumisen malliin. Kun aikaisemmin työhön

sosiaalistumisessa keskeisinä pidettiin ammatillisia kvalifikaatioita, niin integroitunutta työhön sosiaalistumisen mallia tulkiten viestinnällisestä osaamisesta on muodostunut työntekijän peruskvalifikaatioita (Suikkanen ym. 1996).

On huomattava, että kumpaakaan oppimisen muotoa – formaalia tai informaalia – ei voi suoraan pitää toista parempana. Molempia tarvitaan, sillä ne kuuluvat olennaisena osana oppimisprosessiin, täydentävät toisiaan ja jakavat samoja tavoitteita. (Hamadache 1995, 5.) Tutkimukseni tulosten perusteella näyttää siltä, että sekä formaaleja että informaaleja oppimisympäristöjä ei viestinnän opetuksessa hyödynnetä riittävän tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Opetusjärjestelyissä näyttäisi olevan sellainen ristiriita, että formaaleissa oppimisympäristöissä yritetään oppia “käytännöllisyyden paineen alla” informaalia tietoa. Formaaleihin oppimisympäristöihin yritetään luoda aitoa työelämäkontekstia lähellä olevia oppimistilanteita, vaikka oppilaitokset sidosryhmineen ja työelämäyhteyksineen tarjoaisivat informaalille oppimiselle kuitenkin erinomaiset mahdollisuudet. Viestinnän opettajien onkin syytä pohtia sitä, mitä opetetaan ja opitaan formaalin koulutuksen puitteissa ja millaisia oppimisen mahdollisuuksia informaalit oppimisympäristöt (esimerkiksi työssä oppimisen jaksot, erilaiset yhdistykset ja kulttuuriset instituutiot, järjestötoiminta jne.) tarjoavat. Monissa ammattikorkeakouluissa viestinnän opetuksen resurssit ovat suhteellisen niukat. Siksi on erityisen tärkeää miettiä sitä, miten käytetään se aika, jolloin opiskelijat osallistuvat formaaliin opetukseen.

Ammattiin tähtäävän koulutuksen ja työaikana tapahtuvan oppimisen välinen suhde on mielenkiintoinen kysymys. Näyttäisi siltä, että esimerkiksi korkea-asteisen ammatillisen koulutuksen saaneet ja vaativissa asiantuntijatehtävissä toimivat alkavat ajan kuluessa vähätellä muodollisen pohjakoulutuksen merkitystä ja puolestaan painottaa työssäoloaikana tapahtunutta oppimista. Yhä useammin ajatellaan, että vasta työn kautta opitaan ne tekniset ja ihmissuhdetaidot, joita työssä todella tarvitaan. (Vaherva 1999, 100.) Koulu- ja työkulttuuri ovat oppijan mielessä erilaisia, ja molemmissa näyttäisi olevan omat toimintamallinsa. Oppijan hyvinkin eriävät käsitykset koulun ja työelämän toimintakulttuureista tulevat esille esimerkiksi Downsien (1993, 217) tutkimuksessa, jossa on vertailtu vastavalmistuneiden käsityksiä koulussa ja työssä oppimisesta. Downsien tutkimuksessa vastavalmistuneet kokivat koulussa ja työssä oppimisessa muun muassa seuraavanlaisia eroja:

- koulussa harvoin kysytään opiskelijan mielipiteitä tai kysytään heidän tavoitetaan tehdä asioita,
- koulussa opettajien ja opiskelijoiden välillä koetaan olevan sosiaalinen kuilu,
- koulussa voi selvitä rangaistuksetta kuuntelematta jättämisestä,
- koulussa painottuu hyvien arvosanojen saaminen,
- työelämä edellyttää korkeampaa osaamista ja itsekuria ja itseään täytyy patistaa enemmän, sekä
- työelämässä tehtävät työt ovat riippuvaisia oppimisesta, eivät vain läpäisemisestä.

Kouluoppimisen ja työelämässä oppimisen etuja ja puutteita ei pidä kuitenkaan ymmärtää liian mustavalkoisesti. Täytyy muistaa, että myös työelämässä ja työharjoittelussa oppimisessa on omat ongelmansa. Esimerkiksi työharjoittelussa teoreettinen yleistäminen ja kokemusten integroiminen teoreettiseen opetukseen voi jäädä puutteelliseksi: saatetaan päästä tekemään vain ns. aputoita, jolloin

todellinen vastuunotto jää vähäiseksi tai ohjaajien kontaktit harjoittelupaikkoihin jäävät heikoiksi (Eteläpelto 1993, 131). Työelämässä ja käytännön kautta oppimisen kaltaisia kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on kritisoitu juuri siitä syystä, että oppijan tekemisen kautta saama itseluottamus kehittyy tiedollista kehittymistä nopeammin ja kokemukset niin sanotusti korvaavat teorian. Tällöin kokemuksellisen oppimisen menetelmät houkuttelevat luottamaan siihen, että toiminta jatkuu aiempien kokemusten kaltaisena, jolloin lakataan ennakoimasta muutoksia ja etsimästä toiminnalle uusia vaihtoehtoja. (Rauste-von Wright ym. 1997, 142.)

Työssäoppimista koskevassa keskustelussa lähtökohtana on usein se, että työssäoppimisen problematiikka ja tarkastelun näkökulma olisi siirrettävä yksilön sijaan toimintajärjestelmien, eli koulun ja työpaikan tasolle. Edelleen korostetaan sitä, että tarkastelussa olisi siirryttävä simuloituista ratkaisuista todellisiin työkonteksteihin, ja oppipolikamallien kaltaisesta tiedon siirtämisestä ekspertiltä noviisille tulisi siirtyä reaali ongelmien ratkaisemiseen ja tiedon yhteiseen tuottamiseen. (Tuomi-Gröhn 2001, 8.) Tutkimukseni tulosten perusteella ammattiin tähtäävässä viestinnän oppimisessa erilaisten rajojen ylittäminen ja vuorovaikutus eri toimintajärjestelmien (viestintä, ammattiaineet, työelämä) välillä ei ole ongelmatonta eikä itsestään selvää. Viestinnän oppimisessa sekä opettajat, opiskelijat että työelämän edustajat pyrkivät jossain määrin ylittämään rajoja, mutta se ei luo kovinkaan uusia näkökulmia, vaan näyttäisi olevan vielä melko vaatimatonta. Toimintajärjestelmien rajojen ylittäminen asettaakin toimijoille suuria haasteita. Wenger (1999) kuvaa niitä ominaisuuksia, joita eri toimintajärjestelmien rajanylittäjältä (broker) vaaditaan. Hänen tulee ensinnäkin pystyä kytkemään erilaisista käytännöistä nousevia ilmiöitä uusiin käytäntöihin ja luomaan uusia yhteyksiä eri yhteisöjen välille. Rajanylittäjän tulisi myös kyetä tekemään mahdolliseksi koordinaatio eri toimintajärjestelmien välillä ja avata uudenlaisia merkityssuhteita. Rajanylittäjän pitäisi pystyä toimimaan eräänlaisena toimintajärjestelmien tulkkina ja koordinaattorina. Toimintajärjestelmien rajojen ylittäminen vaatii myös valtaa ja riittäviä oikeuksia, sillä toiminnassa on osaltaan kysymys toisen yhteisön tai osapuolen käytäntöihin vaikuttamisesta. (Wenger 1999, 106–109.)

Tutkimuksessani viestinnän opettajat eivät välttämättä kokeneet, että heillä olisi riittävästi valtaa ja oikeuksia, jotta he pystyisivät tarkoituksenmukaisella tavalla ylittämään oppiainerajoja tai koulun ja työelämän rajoja. Vaikka tällä hetkellä korostetaan sitä, että koulun olisi valmennettava sekä opettajat että opiskelijat koulun ja työpaikan väliseksi rajanylittäjiksi (Tuomi-Gröhn 2001, 13), näyttäisi siltä, että ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksessa tämä rajanylittäjän tehtävä tai rajanylittämiseen tähtäävien oppimistehtävien luominen on jäänyt vielä pitkälti opettajien vastuulle. Opiskelijat tarvitsevat lukuisten oppimistehtävien ja projektien keskellä oppimisen tueksi erilaisia työkaluja, joiden avulla voidaan tuottaa rajoja ylittävää oppimista (Lambert 2001, 99). Tällöin opettajien työelämäntuntemuksen merkitys nousee keskeiseksi.

6.3.1.3 Opettajien työelämäntuntemus

Ammattiopettajien uusien roolien ja vastuun lisääntymisen myötä heidän ammatillista profiiliaan on jouduttu arvioimaan ja määrittelemään uudelleen. Opettajien työelämäntuntemukselle asetetaan nykyään erittäin suuria vaatimuksia. Kun

pohditaan opettajien työelämätuntemuksen merkitystä, on syytä kysyä, mitä työelämällä tarkoitetaan, ja millainen työelämän tuntemus on viestinnän opettajille hyödyllistä. Ammattiin tähtäävässä koulutuksessa äidinkielen ja viestinnän opettaja kohtaa työssään erilaisia haasteita kuin esimerkiksi peruskoulussa tai lukiossa. Opetuksen lähtökohtana on opiskelijoiden ammatillista kehittymistä tukeva viestinnän opetus. Esimerkiksi ruotsin kielen opiskelumotivaatiota ammatillisessa koulutuksessa tutkinut Kantelinen (1995, 37) on todennut, että mikäli opiskelijoiden erityisala ei ole kielten opettajalle tuttu, on hänen hankittava perustietoa alasta esimerkiksi opetussuunnitelmia ja kirjallisuutta tutkimalla tai vieraillemalla alan työpaikoilla.

Ammattialojen opettajien tehtäväkuvaan asettavat muutospaineita erityisesti ammattialojen nopea kehittyminen ja opettajan roolin siirtyminen perinteisestä opetustoiminnasta oppimisprosessin ohjaajaksi. Ajan tasalla oleminen ja yhteistyön tekeminen elinkeinoelämän ja yritysten kanssa edellyttää opettajien omaa aktiivisuutta ja kiinnostusta. (Luopajarvi 1993a.) Suomessa opetushallituksen asettama työryhmä onkin laatinut ammatillisten oppilaitosten opettajien työelämäosaamisen tehostamisohjelman. Jotta yhteistyö opettajien ja työelämän välillä on tuloksellista, on kummankin osapuolen tunnettava toistensa toimintaa. Opettajien kannalta tämä tarkoittaa ammattitaitovaatimusten laajentamista seuraavilla alueilla:

- työelämän ja ammattitaitovaatimusten tulevien kehityssuuntien tuntemus,
- alueellisen ja paikallisen elinkeino- ja muun työelämän tuntemus, erityisesti niiden työpaikkojen tuntemus, joihin pääosa opiskelijoista tulee sijoittumaan,
- oman ammattialan ajantasainen teoreettinen ja käytännön tuntemus,
- kyky suunnitella, kehittää ja arvioida työelämlähtöistä koulutusta yhteistyössä työelämän edustajien kanssa,
- opetuksen mielekäs toteuttaminen työpaikkojen ja oppilaitoksen kesken sekä monimuotoisten opiskelutapojen soveltaminen eri ympäristöihin. (Opetushallitus, moniste 23/1997.)

Tämä kehittämisohjelma näyttäisi olevan ensisijaisesti suunnattu ammattiaineiden opettajille. Olisi syytä pohtia myös sitä, millaista ammattiosaamista ja ajantasaista tietoa työelämästä viestinnän opettajat tarvitsevat.

Suurin osa tutkimuksessani mukana olleista ammattikorkeakoulun viestinnän opettajista kokee opettamisen ammattiin opiskeleville vaativaksi ja haasteelliseksi tehtäväksi. Opetuksen vaativuus herättää heidät pohtimaan oman opetuksen ja toiminnan laatua: opetukseen pitäisi keksiä "jotain uutta" ja oppimisen luonnetta pitäisi yleensäkin pohtia enemmän. Itsekritiikki opetuksen suunnittelun ja toteutuksen suhteen on noussut, ja opettajille on tullut tunne oman osaamisen riittämättömyydestä. Useat opettajat katsovat, että heidän täytyisi itse opiskella ja kouluttautua lisää. Viestinnän opettaminen ammattiin opiskeleville on vaativaa erityisesti siksi, että opiskelijoiden tarpeiden tunteminen on vaikeaa. Opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen koetaan vaativaksi erityisesti silloin, jos opettajalla itsellään ei ole kokemusta muusta kuin opettajan työstä tai hänellä ei ole opiskelijoiden alan työelämätuntemusta. Tätä kuvaa seuraava lainaus opettajan haastattelusta.

H Millasta sinun mielestä on opettaa ammattiin opiskelevia?

OPE14 No sillä lailla haasteellista että itse tai ainakin näin itse miettii et he on menossa liike-elämän palvelukseen tai heistä tulee yrittäjiä ni itse minä en oo ollu siinä ammatissa ja mä en oo ollu siellä seassa. Ja se on, mä oon oikeestaan siellä asiakkaana aina ja sit joutuu hirveesti miettimään sitä että mitkä on ne taidot mitä siellä vaaditaan. Ja meiltähän puuttuu oikeestaan tämmönen, tämmönen joka vuosien mittaan tulis aina työharjoittelu. Sillai et kävis katsomassa vähän et miten siellä on asiat muuttuneet, et minkälaisia kirjottamisen taitoja tarvitaan. Et ne on, ne on helposti mutu pohjalla. Et arvelee että ehkä tämmönen taito on hyväks ja tietysti sitä yrittää koko ajan jostakin lueskella ja seurata ja pitää silmiään auki. Mutta, mut kyll siin on koko ajan se että opetanko mä oikeita asioita.

Viestinnän *opettajien käsitykset* omasta työelämätuntemuksestaan vaihtelevat seuraavilla ulottuvuuksilla:

- ei osaa sanoa, millainen merkitys työelämätuntemuksella on,
- työelämätuntemuksen hankkimisessa ja hallinnassa on hankaluuksia,
- työelämää pitäisi tuntea enemmän,
- on jonkin verran tuntemusta työelämästä,
- työelämän tuntemus on välttämätöntä ammatillisen oppilaitoksen viestinnän opettajan työssä.

Yleensä viestinnän opettajat pitävät työelämätuntemusta tärkeänä. Ne opettajat, joilla on aikaisemman työkokemuksen, työharjoittelun, harrastusten tai luottamustehtävien kautta kokemusta muusta kuin opettajan työstä, korostavat muun työkokemuksen merkitystä. Esimerkiksi omasta toimittaja-, tiedottaja- tai yritys-taustasta koetaan olleen poikkeuksetta hyötyä viestinnän opettajana toimimisessa. Osa opettajista pitää työelämätuntemusta välttämättömänä, koska toimitaan ammattiin tähtäävän koulutuksen parissa. Ilman opettajan työelämätuntemusta viestinnän opetuksen nähdään vastaavan lukion tai muun yleissivistävän oppilaitoksen viestinnän opetusta. Opettajan työelämätuntemuksen tärkeyttä havainnollistetaan seuraavassa haastattelusitaatissa:

H Millanen merkitys sinun mielestä on viestinnän opettajan työelämätuntemuksella?

OPE23 Kyllä se on tärkeä, on se ihan ei sitä, tämmöstä ei voi ajatella tota kun tää on vähän eri kun tuo yleissivistävä joku lukio sun muu kun se ei oikeestaan niinkun tähtää mihinkään sen kummempaan muuta kun antaa niinkun vasta sen pohjan. Mut et kun tässä on niin selvä se tavoite että susta tulee rakennusinsinööri ja susta tulee biotekniikka ja susta tulee tämä ja tämä niin se niinkun tietää sen työympäristön mihin se koulutus tähtää. Niin kyl se on ihan tuota selvät sävelet siinä on.

Opettajien oman työelämäkokemuksen lisäksi tietoa työelämästä hankitaan esimerkiksi

- seuraamalla alan ajankohtaisia asioita ja tapahtumia,
- opiskelijoiden kautta,
- pitämällä yhteyttä työelämän edustajiin oman työn puitteissa,
- koulutuksen kautta sekä
- tekemällä yhteistyötä ammattiaineiden opettajien kanssa.

Ajankohtaisten ja opiskelijoiden tulevaan alaan liittyvien asioiden seuraaminen ylläpitää opettajien työelämätietoutta. Opettajat esimerkiksi seuraavat uutisia, sanomalehtiä, tekniikan alan lehtiä tai asioita ylipäätään ”opettajan silmin”. Myös opiskelijat toimivat hyvinä tietolähteinä. Opettajat saattavat kysellä valmistuneil-

ta, millaisia viestintään liittyviä asioita he ovat työssään kohdanneet. Edelleen tietoa työelämästä saadaan lukemalla opiskelijoiden työharjoitteluraportteja tai niin, että esimerkiksi opinnäytetöiden ohjauksessa ollaan opiskelijan kanssa yhteydessä toimeksiantajaan. Tietoa työelämästä saadaan myös käymällä itse yrityksissä kouluttamassa tai osallistumalla erilaisiin koulutustilaisuuksiin. Myös yhteistyötä työelämän edustajien ja ammattiaineiden opettajien kanssa pidetään hyödyllisenä oman työelämä tietouden hankkimisessa ja ylläpitämisessä. Esimerkiksi yritysvierailujen hyvänä puolena pidetään sitä, että silloin näkee työelämää ”oppikirjojen ulkopuolelta”. Lisäksi työelämä tietoutta saadaan niin, että yrityselämän edustajia tulee oppilaitoksiin puhumaan odotuksistaan. Toisinaan myös ammattiaineen opettajat auttavat ja kertovat työelämän odotuksista.

Osa ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajista pitää omaa työelämä tuntemustaan kuitenkin liian vähäisenä tai puutteellisenä ja korostaa sitä, että työelämää pitäisi tuntea enemmän. Jos opettajalla ei ole kontakteja työnantajiin eikä tietoa työelämän viestintään kohdistuvista odotuksista, hänellä on työelämä tuntemuksen puutteesta johtuvia viestinnän opettamiseen liittyviä huolia. Huolet liittyvät esimerkiksi siihen, osaako hän opettaa opiskelijoille oikeita asioita tai puhua oikeilla termeillä. Kun työelämä tuntemuksen koetaan olevan pelkästään omien kuvitelmiensa tai ”puskaradion” varassa, opetuksenkin koetaan rakentuvan helposti ”musta tuntuu”-pohjalle. Työelämä tuntemuksen puutteen vuoksi viestinnän opetukseen on hankalaa löytää mielekkäitä aiheita ja harjoituksia, koska itselläkään ei ole oikeaa työelämän kokemusta. Tätä havainnollistaa seuraava opettajan kommentti:

H Mitä sinun mielestä työelämä oottaa viestinnältä?

OPE7 Tietysti on hyvät viestintävalmiudet olkoon nyt kirjallisella tai suullisella puolella. Mulla ei oo sillä tavalla niihin kun satunnaisesti noihin työnantajiin yhteyksiä just tuttuja ja sitä kautta että ei mitään systemaattista palautetta saa että miten ne suhtautus. Tää on vaan mun kuvitelmaa että miten minä, miten minä niinkun ajattelen niitten suhtautuvan tai jostain saatua yksittäistä tietoa.

Työelämä tietouden hallinta ja hankkiminen koetaan toisinaan ongelmalliseksi. Yhtenä vaikeutena pidetään opiskelijoiden tulevan työkentän monialaisuutta. Opiskelijat voivat valmistua niin erilaisille alueille ja erilaisiin työtehtäviin, että koko työelämä repertuaarin hallinta olisi mahdotonta. Lisäksi ajatellaan, että kaikkia niitä ammatteja ja asiantuntijuusalueita ei edes välttämättä ole vielä olemassa, joihin opiskelijat voivat tulevaisuudessa sijoittua. Toisena hankaluutena työelämä tietouden hallinnassa ja hankkimisessa pidetään sitä, millaista viestinnän opettajalle kohdistettu työharjoittelu voisi käytännössä olla: millainen työharjoittelupaikka olisi viestinnän opettajalle luonteva ja riittävän monipuolinen, jotta hän saisi käsityksen viestintään liittyvien työtehtävien kirjosta. Opettajien työelämä tuntemus ja työharjoittelun ongelmallisuus tulevat esille seuraavasta opettajan haastattelusitaatista:

H Missä määrin sinun mielestä viestinnän opettajan pitäis tuntea työelämää?

OPE5 Kyllä olis ihan hyvä tuntea, mä ainakin omana puutteena koen sen että mulla ei oo läheistä kosketusta siihen, et ei oo sukulaisia ja tuttavii enkä oo ollu koskaan työelämän harjoittelussa siinä työelämään tutustumisessa en oo. Et kyllä tietty mielikuva syntyy vuosien varrella mutta että onhan siinä sekin vaara että kun johonkin tutustuu niin tulee semmonen kuva et joo kaikki on nyt sitten tätä. Kun kuitenkin insinöö-

rin ja teknikon toimenkuvakin on hyvin monimuotonen. Esimerkiks meidän alalla niin, miettii että mikä se olis se harjottelupaikka missä mä pääsisin tutustumaan insinöörin työhön. Että, mitä mä niinku voisin siellä tehdä paitsi olla joku semmonen häntäkärpänen joka seurais jotakuta insinööriä kaiken aikaa et mikä olis semmonen luonteva paikka.

Opiskelijoiden käsitykset viestinnän opettajien työelämäntuntemuksesta vaihtelevat puolestaan seuraavilla ulottuvuuksilla:

- viestinnän opettajan ei tarvitse tuntea työelämää,
- työelämäntuntemus on viestinnän opettajalta paljon vaadittu, riittää kunhan tietää jotain,
- viestinnän opettajien työelämäntuntemuksessa olisi kehittämisen varaa,
- viestinnän opettajan pitää tai on hyvä tuntea työelämää.

Osa opiskelijoista pitää viestinnän opettajan työelämäntuntemusta erittäin merkittävänä. Tällöin työelämäntuntemusta pidetään yhtenä viestinnän opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista, tai työelämäntuntemuksen koetaan ylipäätään olevan edellytyksenä viestinnän opetukselle. Viestinnän opettajan työelämäntuntemuksen tärkeyttä perustellaan esimerkiksi niin, että ilman työelämäkokemusta ja -tuntemusta viestinnän opettaja ei pysty opettamaan kuin niin sanotun "standardin" ja teorian. Näiden asioiden koetaan olevan kuitenkin usein täysin eri asioita kuin varsinaiset työkäytänteet. Jos viestinnän opettaja tulee suoraan yliopistosta, viestinnän opetuksesta jää opiskelijoiden mielestä varsinainen ammatillinen pohja puuttumaan. Lisäksi viestinnän opettajan tulisi tuntea tämän päivän työelämää: opettajien vuosien takaisen työelämäkokemuksen ei koeta hyödyttävän tämän päivän opiskelijaa. Viestinnän opettajan työelämäntuntemus on yhteydessä myös viestinnän opiskelumotivaatioon: oppiminen on mielenkiintoisempaa ja motivoivampaa, jos viestinnän opettaja kertoo muutakin kuin mitä hänelle itselleen on opetettu, tai jos opettaja osaa kertoa omakohtaisia esimerkkejä. Työelämän tuntemusta pidetään tärkeänä myös siitä syystä, että viestinnän opettaja koetaan henkilöksi, joka kertoo opiskelijoiden tulevaisuudesta. Opettajan työelämäntuntemuksen tärkeys tulee esille seuraavasta opiskelijoiden haastattelukatkelmasta:

H Millä tavalla teidän mielestä viestinnän opettajan pitäis tuntea niitä ammatteja joihin te valmistutte?

OPI1 Ihan hyvä kysymys.

OPI2 Mun mielestä se on tota yks näistä tällasista tärkeimmistä asioista [- -] Eli mä arvostasin opettajassa sitä että sillä olis itellä kokemusta ensinnäkin tuolta yritys-elämästä, käytännöstä, sit et sillä olis mahdollisimman paljon kontakteja sinne yritys-elämään ja tollasii. Et se silloin hän pystys tietämään sen että millasissa tehtävissä me tullaan toimimaan ja millasii taitoja meiltä vaaditaan. Koska ilman sellasta kanssa käymistä yritysten ja yritys-elämän kanssa ja kokemusta sieltä ni sitä ei pysty sanomaan muuta kun sen standardin että aina yritys-elämä on tarvinnu tällasii ja tällasii ihmisiä joilla on tällasii ja tällasii taitoja. Mut jos niillä on se kontakti sinne ulospäin, sieltä ne saa tavallaan ammennettua uutta suoraa tietoa. Niin mä pidän sitä kyllä ensiarvosen tärkeänä ja mun mielestä siihen, siinä olis opettajalla hirveesti kehittämisen varaa.

Viestinnän opettajan työelämäntuntemukseen kohdistuvien vaatimusten täytyy opiskelijoiden mielestä kuitenkin pysyä kohtuuden rajoissa. Tällöin ajatellaan, että viestinnän opettajalta on paljon vaadittu, jos hänen pitäisi vielä oman asiantuntemuksensa lisäksi hallita heidän ammattialansa. Opiskelijat toisinaan epäile-

vätkin, että sekä viestinnän että heidän tulevan ammattialansa hallitsevia opettajia tuskin löytyy. Viestinnän opettajan riittävänä työelämätuntemuksena pidetään muun muassa sitä, että hän tietää jotain muutamasta ammatista tai tietää sen verran, ettei opeta mitään turhaa. Edelleen riittävänä pidetään sitä, että viestinnän opettaja tuntisi jonkun verran niitä ihmisiä, joiden kanssa opiskelijat tulevat työssään olemaan tekemisissä.

Viestinnän opettajan työelämätuntemusta ei aina pidetä opiskelijoiden keskuudessa lainkaan välttämättömänä. Tarvittavan työelämätuntemuksen koetaan usein välittyvän ammattiaineiden ja ammattiopettajien kautta, ja työelämän katsotaan kuitenkin loppujen lopuksi opettavan myös viestintään liittyvät asiat. Opiskelijoiden vaihtelevia käsityksiä opettajien työelämätuntemuksesta havainnollistetaan seuraavassa haastattelukatkelmassa:

H Mites viestinnän opettajan työelämätuntemus?

OPI14 Pitäis sen sen verran tietää, että se ossais meille antaa ne evväätt että siinä suhteessa justiin mitä se tietää, ja etenki sen linjan. No just se että mitä myö tarvitaan että se ei opeta meille semmosta mikä on turhaa mitä tarvittas jossain muualla.

OPI13 Miun mielestä taas ei tarvii, että ammattiaineet opettaa ammattiopettajat ja sit tån viestinnän opettaa viestinnän opettajat. Se niinku opettaa miten puhutaan ja ne ammattiaineen opettajat opettaa mitä puhutaan.

Viestinnän asioiden ei koeta olevan muutoksille niin alttiita kuin ammattiaineissa käsiteltävien sisältöjen. Viestinnän opettajan työelämätuntemusta ei senkään vuoksi pidetä kovin välttämättömänä. Viestinnän opetuksen ajankohtainen kosketus työelämään säilyisi opiskelijoiden mielestä muun muassa sillä, että yrityselämän asiantuntijat kävisivät kertomassa työelämässä tapahtuvista asioista. Opiskelijoiden tulevan työkentän monialaisuuden ja tehtäväkuvien laajenemisen vuoksi opiskelijat kokevat, että viestinnän opettajien on vaikea tietää, mihin sijoitutaan, ja näin ollen käytännön esimerkkien tuominen viestinnän opetukseen voi olla hankalaa. Vaatimus viestinnän opettajan työelämätuntemuksesta ei saisi tapahtua ainakaan viestinnän perustiedon opetuksen kustannuksella. Tämä tulee esille seuraavasta opiskelijan kommentista:

H Mitä mieltä te ootte siitä, että pitäskö viestinnän opettajan tuntee tuota muuta työelämää?

OPI28 Kyllähän se tietysti semmonen tilanne olis hyvä, mutta onhan se aika iso vaatimus tällä hetkellä. Lähetään viestinnän opettajaa ettimään työpaikkailmotuksella ja vaatimuksissa esitetään että on laaja kokemus tai laaja tuntemus yritysmaailman viestinnästä niin, mistähän niitä semmosia sitten löytys jotka olis halukkaita tulemaan ammattikorkeakoulun opettajaksi, tuota rajatussa määrin. Mutta tietysti se on opettaja-kohtasista resursseista kiinni. Mut kyllä minusta se perustiedon ja perusrakenteiden opettaminen, ei se ainakaan sen kustannuksella minun mielestä sais tapahtuu.

Opiskelijat keskustelivat myös siitä, millaisista asioissa viestinnän opettajan työelämätuntemus tai sen puute paljastuu. Työelämästä perillä oleva viestinnän opettaja ajantasaistaa viestinnän sisältöjä työelämässä tapahtuneiden muutosten myötä. Jos viestinnän opettajan työelämätuntemusta pidetään heikkona, se heijastuu opetukseen vanhentuneen tuntuisina kokemuksina ja esimerkkeinä, tai viestinnän opetuksen koetaan olevan liian kaukana "oikeasta" toiminnasta.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että on olennaista ja opiskelijoiden motivaation kannalta tärkeää, että viestinnän opettajat tuntevat erityisesti niitä

työelämän sektoreita, johon oppilaitos nuoria valmistaa. Kun opettaja tuntee esimerkiksi tradenomin tai insinöörin työnkuvaa, on viestinnän opetuksen kytkeminen opiskelijoille merkityksellisiin konteksteihin helpompaa. Näin ollen viestinnän oppimisen tärkeyttä voi perustella oppijoiden ammattiosaamisen vaatimuksilla. Koska opiskelijoilla itsellään ei usein ole kokemusta työelämästä, on opettajan vastuu tarvittavan viestintäosaamisen ulottuvuuksien hahmottamisessa ja jäsentämisessä suuri.

Opettajan rooli opiskelijan viestinnällisen ammattiosaamisen edistymisessä ja kehittämisessä on problemaattinen, ellei opettajalla ole riittävän selkeää käsitystä siitä, millaiseen osaamiseen tulisi pyrkiä. Opettajalle olisi ennen kaikkea tärkeää tiedostaa, *miten opiskelijat ymmärtävät ammatillisuuden*. Erilaiset käsitykset ja tulkinnat tavoitteena olevasta ammattitaidosta ja -osaamisesta perustuvat erilaisiin ammattikäsitteisiin. (Nurminen 1993, 47). On selvää, että opettaessaan ammattiin opiskelevia viestinnän opettajat joutuvat jatkuvasti punnitsemaan omia valmiuksiaan. Opettajien on usein vaikea hahmottaa niitä työtehtäviä, joihin heidän opiskelijansa valmistuvat: nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa ei välttämättä voida tietää, millaiseen työelämään opiskelijat 4-5 vuoden opiskelun jälkeen astuvat. Työtehtäviä, joihin opiskelijat ammattikorkeakoulusta valmistuttuaan menevät, ei ole vielä välttämättä olemassa ja mahdollisten työtehtävien kirjo on valtava. Näin ollen sen arvioiminen, millaista viestintäosaamista opiskelijat todellisuudessa tarvitsevat, on ongelmallista. Opettajien on jatkuvasti tehtävä valintoja sen suhteen, mikä on käytettävissä olevaan aikaan nähden tärkeintä opettaa.

Koulutuksen ja yhteiskunnan muutosten keskellä opettajat kokevat oman koulutuksensa antaman pohjan usein kapeaksi, ja heillä on tarvetta kouluttautua lisää. Tämän päivän opettajalta vaaditaan laaja-alaista osaamista. Eräs opettaja mainitsikin, että nykyään viestinnän opettajan pitäisi olla ”juristi, insinööri ja viestinnän opettaja samassa paketissa”. Opettajilta vaaditaan oman aineen hallinnan lisäksi yhä enemmän laaja-alaista tietoa työelämän eri aloilta ja kykyä pysyä ajan tasalla yhteiskunnan tapahtumissa (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 35). Ammatillisten opettajien yllättävän heikko tietopohja esimerkiksi pedagogisista teorioista ja työelämän muutoskeskusteluista on tullut esille Väärälän (1995a) ammattikoulutusta ja kvalifikaatioita käsittelevässä tutkimuksessa. Väärälä kutsuu ammattiopettajien suhdetta työelämään ns. representaatio-suhteeksi, jolloin työelämän käytäntö ja koulutuksen perustehtävät tulisi kyetä yhdistämään mielekkäällä tavalla. Yleensäkin opetustyössä maailma ei välttämättä enää jäsenny oppiaineiden mukaan, eikä yksittäisten opettajien oman asiantuntijuuden alueella ole välttämättä kovin selkeää suhdetta siihen, mitä pitäisi oppia. Opiskelijat tarvitsevat yhä enemmän laajoja ja alati uusiutuvia selitysmalleja toiminnalleen, jotta he pystyvät ymmärtämään työprosesseja ja niissä tarvittavia taitoja. Opettajien normaalissa päivätyössä selkeän oppimisen kohteen katoaminen saattaa ilmetä vaikeutena hahmottaa oman työn painopisteitä ja panostamisen arvoisia toimintoja. Erityisesti silloin, kun työskennellään pääosin yksin, opettajien osaamiseen kohdistuneiden vaatimusten alla työ saattaa paisua suhteettoman työlääksi haasteiden kimpuksi. (Väärälä 1995b, 67.)

Tutkimuksessani opettajat usein viittaavat ”oikeasta” työelämästä puhuesaan koulun ulkopuoliseen työelämään. Osa opettajista puolestaan korostaa sitä, että kouluyhteisö ja opettaminenkin on työelämää. Kun arvioidaan työelämän

vaatimaa viestintäosaamista ja opiskelijoiden tarpeita, saatetaan vastausta lähteä etsimään turhan kaukaa. Voisi olettaa, että niin opettajien omassa työyhteisössä – koulutusorganisaatiossa – kuin työelämän muillakin sektoreilla työn tekemisen tavat ja työtehtävien kehitys ovat saman suuntaisia. Näin ollen myös viestintäosaamisen ajankohtaisia tarpeita voitaneen lähteä etsimään omasta työyhteisöstä käsin.

6.3.2 Opitun siirrettävyys

Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta siirtovaikutuksen tarkastelu on keskeisessä asemassa, koska siirrettävyyden ominaisuus on tapana liittää vahvasti viestintäosaamiseen, kuten jo aiemmin luvussa 2 todettiin. Myös ammatillisen koulutuksen opinto-ohjelmien on todettu rakentuvan niin, että ne tietyissä määrin muistuttavat vastaavia työelämän kohteita ja näin helpottavat opitun siirrettävyyttä (Beach 1999, 103). Erityisesti ammattiosaamiseen tähtäävän viestinnän oppimisen kannalta on olennaista tarkastella sitä, millaisten oppimisen siirtovaikutusta koskevien käsitysten varassa opettajat viestintää opettavat ja opiskelijat viestintää oppivat. Tämän avaintaitoihin ja viestintäosaamiseen helposti liitettävän ominaisuuden – transferin tai siirtovaikutuksen – merkitystä ei ole kuitenkaan viestinnän opetuksen ja oppimisen kannalta tutkittu ja pohdittu kovinkaan paljon. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista tehdä laajaa historiallista selontekoa oppimisen siirrettävyydestä (transfer-käsitysten historiallisesta kehityksestä ks. esim. Haskell 2001; Hilgard 1996), vaan tässä yhteydessä kiinnitetään huomiota joihinkin viestinnän oppimisen kannalta keskeisiin näkökulmiin.

Ammattiin tähtäävän koulutuksen ja työelämän suhteen tarkasteluun liittyy kasvatustieteen alueella käsitys opitun tiedon transferista eli siirtovaikutuksesta. Opitun siirrettävyyteen liittyvät kysymykset ja problematiikka ovat olleet viime aikoina kiinnostuksen kohteena sekä Suomessa (ks. esim. Konkola 2000; Tuomi-Gröhn & Engeström 2001) että muualla maailmassa (ks. esim. Beach 1999; Haskell 2001; Hatano & Greeno 1999). Opitun siirtovaikutus on vaikeasti hahmotettava ja tutkittava ilmiö, ja sitä on yritetty saada teoreettisesti haltuun jo 1800-luvun loppupuolelta lähtien. Käsitys siirtovaikutuksesta on muuttunut kasvatuksen historian aikana 1900-luvulla. (Konkola 2000, 7.) Transfer on perinteisesti määritelty koulussa opittujen tietojen ja taitojen siirtymiseksi tehtävästä toiseen tai työelämään joko erilaisten identtisten elementtien tai taustalla olevien yhteisten periaatteiden kautta (Mayer & Wittrock 1996; Tuomi-Gröhn 2000, 2001). Esimerkiksi Mayer ja Wittrock (1996, 48) määrittelevät transferin seuraavasti:

“[– –] the effect that knowledge that was learned in a previous situation (task A) [has] on learning or performance in a new situation (task B)”.

Perinteisen tietojen ja taitojen siirtymistä korostavan käsityksen transferista on todettu määrittelevän oppimisesta vain hyvin kapean ja irrallisen osan (Beach 1999, 107). Transferin syntyminen on nähty olevan yhteydessä sekä opittavaan asiaan, yksilöön että ympäristöön, ja viimeaikaisissa tutkimuksissa on pyritty etsimään yhteyksiä näiden ulottuvuuksien välille. Siirtovaikutuksen onnistumisen on katsottu johtuvan joko opittavasta asiasta ja sen rakenteista, yksilöstä ja

hänen kognitiivisista ja metakognitiivisista edellytyksistään tai oppimisen ympäristötekijöistä. Siirtovaikutus ymmärretään yhä enemmän dynaamisena ja kehittyvänä ilmiönä, jossa on sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä ulottuvuuksia. (Konkola 2000, 7, 12.)

Transferista tehtyjen tutkimusten analyysin perusteella on tehty olettamuksia transferin ilmenemisestä. Hyvin tyypillinen havainto on, että erilaisissa opetustilanteissa opittua ammatillista tietoa ei useinkaan käytetä opetustilanteiden ulkopuolisissa vastaavissa konteksteissa (Alexander & Murphy 1999; Renkl, Mandl & Gruber 1996). Transferia tapahtuu melko harvoin spontaanisti, ja jotta siirtovaikutusta ylipäättään tapahtuisi, siihen tarvitaan ohjausta. Usein tutkimuksissa on päädytty siihen tulokseen, että transfer on mahdollista, mutta sen syntyemisessä keskeistä on oppimisprosessi – se miten tietoja ja taitoja on opittu. (ks. esim. Brown 1998, 168; Gruber ym. 1996, 168.)

Transfer ja mahdolliseen transferiin johtava prosessi on paljon problemaattisempi ilmiö kuin mitä sen esimerkiksi opetustyössä ja transferia koskevassa tutkimuksessa usein ymmärretään olevan. Ensinnäkin transferin ja oppimisen suhde ymmärretään hyvin eri tavalla sen mukaan, mistä perspektiivistä suhdetta tarkastellaan. Esimerkiksi soveltavassa psykologiassa transfer ja oppiminen ymmärretään käsitteellisesti eri konstruktioina, ajatusrakennelmina (“learning viewed as a precursor to transfer”), kun taas esimerkiksi kognitiivisessa psykologiassa oppiminen ja transfer käsitetään saman jatkumon ääripäiksi (Smith ym. 1997, 91). Lähestymistapa transferiin ei kuitenkaan ole täysin esimerkiksi tieteenalaan sidoksissa: myös samankaltaisen teoreettisen lähtökohdan omaavilla tai saman tieteenalan edustajilla näyttäisi olevan usein eriäviä käsityksiä transferista ja sen ilmenemisestä (de Corte 1999).

Transferia koskevaa tutkimusta on kritisoitu myös siitä, että se antaa hyvin rajoittuneen kuvan transferista. Fordin ja Kraigerin (1995) huomio on, että transferin prosessi ymmärretään ja tulkitaan hyvin usein kapeasti tiedon mittaamisen (declarative knowledge tests) tai käyttäytymisen muuttumisen (performance ratings) kautta. Niin ikään suurin osa esimerkiksi taitojen siirtovaikutusta (skills transfer) koskevasta tutkimuksesta kuvaa ennemminkin sitä, kuinka transfer huomataan sen tapahduttua, kuin niitä oppimisen mekanismeja, joiden kautta transfer tapahtuu. Koska tutkimuksessa laiminlyödään nämä mekanismit on vaikeaa selittää, miksi joidenkin taitojen soveltaminen tiettyyn ongelmaan toisissa tilanteissa onnistuu ja toisissa taas ei. Yhä useammin väitetään, että onnistunut taitojen siirtäminen ei todellakaan ole aiemmin opittujen taitojen käyttämistä samassa tai samanlaisissa tilanteissa (Oates 1992; ks. myös Smith ym. 1997). Sekä opitun siirtyminen että kehittyminen vaatii toiminnan kriittistä kontrollia ja tiedostamista (Eraut 1995, 184).

Engeströmin (2001) mukaan siirtovaikutuksen idea voidaan hahmottaa kahtena, toisistaan suhteellisen riippumattomana ulottuvuutena – tieto-opillisena ja prosessiulottuvuutena. Tieto-opillisella ulottuvuudella pyritään etsimään transferin tieto-opillista perustaa ja haetaan vastausta siihen, miten meillä on tapana muodostaa yleistäviä ja yksittäistilanteen ylittäviä käsitteitä (ks. samanlaisuuden käsitteestä myös Haskell 2001, 27–28). Prosessiulottuvuudella puolestaan etsitään vastausta siihen, millainen on siirtymisprosessi oppimisessa: minkä transferissa ajatellaan siirtyvän, minkä välillä ja miten. Prosessiulottuvuudella erilaiset transfer-käsitykset voidaan jakaa karkeasti kolmeen merkitykselliseltä

ajatusmalliltaan erilaiseen ryhmään. Transferin perustana voidaan nähdä joko 1) saman tiedon siirtyminen yksilön päässä tehtävästä toiseen, 2) yksilön siirtyminen kontekstista toiseen eli yksilöllinen taipumus tuottaa koulussa opittuja ajattelutapoja koulun ulkopuolella tai 3) toimintajärjestelmien kehittävää yhteistyötä eli toiminnan jatkuvuus tilanteesta toiseen vuorovaikutuksessa sosiaalisen kontekstin kanssa (Engeström 2001, 19; Tuomi-Gröhn 2000, 326). Prosessiulottuvuudella tarkasteltuna ensimmäinen lähestymistapa transferiin edustaa lähinnä kognitiivista lähestymistapaa opitun siirtovaikutukseen, toinen lähestymistapa sosiokulttuurista tai tilannesidonnaista lähestymistapaa ja kolmas kehittävän siirtovaikutuksen lähestymistapaa. Tutkimuksessani opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä viestinnän oppimisesta tulkitaan siirtovaikutuksen *prosessiulottuvuuden näkökulmasta* eli tarkastellaan sitä, millaiseksi siirtymisprosessi viestinnän oppimisessa ymmärretään. Tarkoitus on pohtia erilaisia mahdollisia tapoja ymmärtää siirtovaikutuksen problematiikkaa ammattiin tähtäävässä viestinnän opetuksessa ja oppimisessa.

Erlaisia lähestymistapoja viestintäosaamisen siirrettävyyteen

Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että moni opettajista ja opiskelijoista ymmärtää viestintäosaamisen siirtovaikutuksen lähinnä kognitiivisen lähestymistavan mukaisesti, jolloin se on saman tiedon siirtymistä yksilön päässä tehtävästä toiseen, sekä sosiokulttuurisen ja tilannesidonnaisen lähestymistavan mukaisesti, jolloin se on yksilöllinen taipumus tuottaa koulussa opittuja ajattelutapoja koulun ulkopuolisissa konteksteissa. Sen sijaan siirtovaikutuksen ymmärtäminen kehittävän siirtovaikutuksen lähestymistavan mukaisesti, jolloin se on uusien toimintamallien luomista ja toiminnan jatkuvuutta tilanteesta toiseen vuorovaikutuksessa sosiaalisen kontekstin kanssa, näyttäisi olevan melko harvinaista.

Kognitiivisessa lähestymistavassa opitun siirrettävyyteen tieto ymmärretään yleensä olemukseltaan abstraktiksi, yksilön päänsisäiseksi kokonaisuudeksi. Taustalla on ajatus, että tietyn tehtävän yhteydessä opittu kognitiivinen rakenne tallentuu yksilön muistiin, jolloin se pystytään ottamaan käyttöön uudessa tehtävässä tai tilanteessa (Engeström 2001, 21). Tutkimuksessa useiden opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä viestintäosaamisen transferista voidaan tulkita kognitiivisen lähestymistavan mukaisesti. Eräs opettaja käyttikin oppimisen kuvaamisessa ”kertakäyttöisen” oppimisen käsitettä. Tämä kuvaa sitä, että kun joku tietty asia on opittu – esimerkiksi erilaisten asiakirjojen laadinta – ajatellaan opitun sen jälkeen olevan hallussa: sama tieto tai ajatusmalli siirtyy tehtävästä toiseen. Tällöin oppija saattaa esimerkiksi nähdä jokaisen oppimisen kohteena olevan asian erillisenä harjoituksena ja yksittäisenä suoritustapahtumana, jossa onnistuneena suorituksena pidetään opetustilanteessa tehdyn harjoituksen tai saadun kokemuksen jäljennöstä (Alexander ym. 1999). Edelleen kognitiivisen lähestymistavan mukaista käsitystä viestintäosaamisen siirtovaikutuksesta kuvaavat käsitykset siitä, että jokin toiminta tulee ”ulkomuistista”, ”iskostuu päähän”, ”tulee rutiiniksi” tai ”jää kaaliin kertaheitolla”. Kognitiivisen lähestymistavan mukainen käsitys viestinnän oppimisen siirtovaikutuksesta nousee esille lähinnä kirjallisen viestinnän oppimisen alueella. Se käy ilmi esimerkiksi seuraavista opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä:

OPE10 [- -] sun tarttee pystyä tekeen se valtakirja ilman et sä syöksyt heti jonnekin asiakirjaoppaasta kattomaan että miten se tapahtuu, että vakioasettelu, vakioasettelun pitäs sillä tavalla tulla kaaliin kanssa että kun sitä jatkuvasti tarttee.

OPI11 Mutta tosta kirjottamisesta, kun sitä on ollu paljon niin kyl sitä huomaa että siihen on tullu kuitenkin semmonen rutiini [- -] ei tartte ettii mistään liiketekstien käsikirjasta miten se asettelu meni

OPI14 [- -] just noista asetuksista sun muista niin nyt ne on tuonne kaaliin jääny kertaheitolla.

OPI40 [- -]kun sulla viimeks oli oikein, niin sit sull on malli mihin voi verrata että tää on nyt oikeen.

OPI59 [- -]se on hyvä sit kirjottaa aina uudestaan ja uudestaan et se iskostuu päähän et tää on se kaava ja nää on asetukset [- -] et ne pitäs tulla ihan tuolta ulkomuistista.

Kognitiivinen lähestymistapa transferiin pitää sisällään oletuksen tilanteiden staattisuudesta (ks. Beach 1999, 109), mikä ei sovellu esimerkiksi käsityksiin nykyisestä työelämästä. Silloin kun tieto ymmärretään olemukseltaan abstraktiksi, yksilön päänsisäiseksi kokonaisuudeksi, opitun siirrettävyyden ongelmaksi muodostuu näiden abstraktien kokonaisuuksien soveltaminen tilanteisiin, jotka poikkeavat oppimistilanteista (Gruber ym. 1996, 169). Viestinnän oppimisessa kognitiivinen lähestymistapa transferiin ei välttämättä ole kovin hedelmällinen, sillä esimerkiksi interpersonaalille viestintätilanteille on ominaista tilanteiden muuttuvuus sekä herkkyys havaita ja tulkita ympäristön reaktioita. Viestinnän oppimisen kannalta ei liene kovin tarkoituksenmukaista ohjata oppijaa pelkästään sopeutumaan jo olemassa oleviin käytänteisiin. Sen sijaan oppijaa tulisi ohjata tarkoituksenmukaiseen viestintäkäyttäytymiseen erilaisissa, muuttuvissa yhteyksissä.

Tilannesidonnainen tai situatiivinen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa tarjoavat toisen näkökulman opitun siirrettävyyden problematiikkaan. Kun kognitiivisessa lähestymistavassa tieto ymmärretään tilanteista irrallaan olevana abstraktina kokonaisuutena, tilannesidonnaisessa lähestymistavassa tiedon ymmärretään olevan pääasiallisesti sidoksissa tilanteisiin ja tiedon siirtymiseen sellaisenaan suhtaudutaan hyvin kriittisesti (Gruber ym. 1996, 170). Esimerkiksi Laven (1988) käsitykset transferista edustavat situaatiivista näkemystä, ja hän kritisoi kognitiivisesti orientoituneita transfer-näkemyksiä siitä, että yksilöllinen kognitio ja sosiaalinen maailma ymmärretään toisistaan erillisinä (ks. myös Rogoff 1991; Resnick 1991). Laven (1988) mukaan tietoa ei tule ymmärtää pelkäksi välineeksi ("knowledge as tool"), vaan tieto on niin suuressa määrin tilanteeseen sitoutunut, että sitä ei voida siirtää, vaan se on tuotettava jokaisessa tilanteessa erikseen. Samantyyppistä, osallistumista korostavaa lähestymistapaa transferiin edustaa Wenger (1999), jonka mukaan käytännön yhteyksissä oppiminen tapahtuu luonnostaan, toiminnan sivutuotteena. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen näkökulma transferiin puolestaan on se, että tieto ei voi siirtyä muuttumattomana ja staattisena tilanteesta toiseen, vaan siirtovaikutus perustuu yksilön siirtymiseen toimintajärjestelmästä toiseen (ks. esim. Engeström 2001, 23; Tuomi-Gröhn 2001, 13). Sosiokulttuurisen näkemyksen edustajat näkevät transferin oppijan, kontekstin ja siinä vaadittavan tiedon muodostamana kokonaisuutena (ks. esim. Beach

1999; Hatano & Greeno 1999). Hatano ja Greeno (1999, 647) ovatkin omaksuneet transferin tilalle tuotteliaisuuden (productivity) käsitteen:

“[– –] the term *productivity*, rather than *transfer*, should be used to refer to the generality of learning. *Productivity* refers to the extent to which learning in some activity has effects in subsequent activities of different kinds.”

Viestinnän oppimisen siirtovaikutuksen ymmärtäminen tilannesidonnaisen tai sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti yksilöllisenä taipumuksena tuottaa koulussa opittuja ajattelutapoja koulun ulkopuolella tai muissa aineissa on hyvin tyypillistä. Siirtovaikutus ymmärretään usein saumattomana koulun ja työelämän yhteytenä. Tätä lähestymistapaa edustavat sellaiset näkemykset, joissa korostuvat opitun käyttäminen erilaisissa tulevaisuissa työelämän tilanteissa, tiedon ja taidon siirtyminen erilaisiin tilanteisiin, opetuksen valmentaminen tulevaan ja opitun soveltaminen. Opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä on havaittavissa tietynlainen “sitten kun” -suhtautumistapa viestinnän oppimiseen. Tällöin ajatellaan, että opitut toimintatavat, repertuaarit, siirtyvät tulevaan työelämään sovellettaviksi. Tällöin käytännöllisyyden merkitys oppimisessa painottuu: harjoitellaan paljon ja simuloidaan mahdollisia työelämän tilanteita. Oppimisessa pyritään myös hakemaan yhteisiä piirteitä muista toimintaympäristöistä, esimerkiksi muista oppiaineista. Tällöin ajatellaan, että se mitä viestinnän oppitunneilla tehdään, kulkeutuu myös muille tunneille ja muihin toimintaympäristöihin. Juuri niin sanottujen siirrettävien taitojen kohdalla – joihin viestintäosaaminen katsotaan kuuluvaksi – tyypillisesti ajatellaan, että ne kehittyvät parhaiten ja motivoivat oppijoita muihin ammatillisesti orientoituneisiin oppimismoduuleihin integroituneena (Kemp ym. 1995). Viestintäosaamisen on ajateltu saavan relevantteja ammatillisia yhteyksiä ja konteksteja. Tällöin näiden identtisten elementtien tai taustalla olevien yhteisten periaatteiden ajatellaan tukevan eri toimintayhteyksissä toisiaan: kun samantyyppinen tilanne tulee eteen toisen kerran, on olemassa toimintamalli, jota voidaan käyttää. Siirtovaikutus voidaan tulkita myös yleiseksi varmuuden ja turvallisuuden tunteeksi siitä, että yksilö pystyy toimimaan myöhemmin samankaltaisissa tilanteissa. Siirtovaikutuksen ymmärtäminen tilannesidonnaisen tai sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti käy esille esimerkiksi seuraavista opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä:

OPE18 [– –] se ohjenuora että ne sais täällä niinkun viestinnän kurssilla sellasta oppia että ne pärjäis siellä työelämässä [– –] mun mielestä niin se on meidän tarkoitus että me niinkun niitä valmennetaan siihen työelämään.

OPE23 [– –] mä yritän kuvitella mitä ne tarttee työelämässä.

OPI28 [– –] pitäis pyrkiä tähän käytännönläheisyyteen että tämä opiskelu soveltuu siihen tulevaan työelämään saumattomasti.

OPI30 [– –] harjoitellaan ihan tavallaan niitä tilanteita, mitkä todennäköisesti tulee eteen työelämässä.

OPI28 [– –] minä oon kokenu sen niin selkeenä että on ollu valmiita toimintamalleja, se että sovelletaanko niitä sitten pitemmän päälle käytännössä työssään niin se on tietysti toinen juttu mutta siinä vaiheessa kun alottaa, niin on joku malli jota voi soveltaa, ettei tarvii säveltää ihan omasta päästä, vaan on joku malli johon voi turvautua siinä vaiheessa kun sitä rupee työselämäs kokeilemaan [– –] mutta se että jos on pakattu

henkilöön jonkinlaisia käyttäytymismalleja viestinnän suhteen tai semmosia runkoja mitä voi soveltaa niin on se hirveen iso apu kyllä varsinkin alussa.

OPI61 [-] semmonen varmuus siitä että ehkä pystyy sen sit tekemään.

Näyttää siltä, että viestinnän opetuksella pyritään vastaamaan mahdollisimman hyvin työelämän vaatimuksiin, eli oppimisen tulokseksi käsitetään suhteellisen valmiiden tietojen ja toimintakäytänteiden siirtäminen yksilön mukana työelämän toimintakäytänteisiin. Erilaisten käytännönläheisyyttä painottavien, harjoituspainotteisten oppimistehtävien kautta opiskelijat yrittävät siirtää koulussa opittuja asioita työpaikalle ja soveltaa niitä siellä työpaikan kontekstissa. Näin ollen tieto tai toimintatapa pysyy suhteellisen samana, vain sen käyttöyhteys muuttuu (ks. Lambert 2001 98). Tutkimukseni tulosten perusteella opitun siirtovaikutus työelämään ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Siirtovaikutuksen problemaattisuuteen viittaa esimerkiksi se, että vähemmistö (39,8%, $f = 107$) työelämässä toimivista valmistuneista ($N = 269$) on sitä mieltä, että ammattikorkeakoulussa opitut viestinnän asiat ovat helposti sovellettavissa heidän nykyiseen työhönsä. Yli puolet (60,2%, $f = 162$) valmistuneista on eri mieltä tai ei osaa sanoa kantaansa.

Situatiivinen, tilanteisiin osallistumista korostava näkemys opitun siirrettävyyteen sisältää oletuksen, että osallistuminen sellaisenaan johtaisi ammattitaidon kehittymiseen. Ammattikäytännöt sellaisenaan eivät kuitenkaan osoita, miten niitä parhaiten opitaan. Esimerkiksi Laven (1988) aitoihin toimintakäytänteisiin osallistumista korostavan noviisi-asiantuntijamallin ongelmana voidaan nähdä se, että ekspertin tai opettajan oletetaan hallitsevan tiedon, jolla ongelmat voidaan ratkaista. Malli ei ota huomioon nykyistä työpaikkojen jatkuvaa muutosten tilaa, jolloin ei välttämättä olekaan olemassa ketään asiantuntijaa, joka tietäisi ratkaisut ongelmiin. (Tuomi-Gröhn 2000, 328; 2001, 10, 13.) Laven mallia on kritisoitu myös siitä, että siinä ei selkeästi ilmaista, millä tavalla tarkoituksenmukaisten taitojen siirtämistä tilanteesta toiseen voidaan helpottaa (Gruber ym. 1996, 171).

Beach (1999) edustaa sosiokulttuurista lähestymistapaa, ja hän käyttääkin transfer-käsitteen tilalla transition tai siirtymävaiheen käsitettä. Hänen mukaansa transferissa on tiedon siirtämisen sijaan keskeistä ymmärtää sitä, kuinka koemme jatkuvuutta uusissa tilanteissa, esimerkiksi valmistuessamme opettajiksi tai kauppiaksi. Beach kiinnittää huomion tilanteiden muuttumiseen, ja opitun siirrettävyys merkitsee hänen mukaansa siirtymää kahden muuttuvan tilanteen välillä. Beachin mielestä on tarkoituksenmukaista puhua seuraamuksellisista siirtymistä (consequential transitions) eikä vain tiedon tai taidon siirtymisestä muuttumattomana tilanteesta toiseen. Hänen mukaansa koulun ja työpaikan kohtaamispaikat voivat olla oppimisen lähteenä, jos ne sellaisiksi mielletään. Työssäoppimisessa ei ole tällöin kysymys pelkästään tiedon siirrosta koulusta työhön tai noviisi-ekspertti mallin mukaisesti kokeneemman työntekijän työtapojen omaksumisesta. Sen sijaan opitun siirtovaikutus tarkoittaa uuden toiminnan luomista yhdessä muiden kanssa aikaisempiin tietoihin ja taitoihin perustuen. Niin ikään siirtymää ei tapahdu vain koululta työpaikalle, vaan myös työpaikalta kouluun tai kotoa kouluun. Seuraamuksellisissa siirtymissä on kysymys sekä tietojen ja taitojen että identiteetinkin rakentumisesta. Työtilanteissa yksilö työstää koko identiteettiään eikä pelkästään soveltaa yhdessä tilanteessa, esimerkiksi koulussa, opittua toiseen tilanteeseen. Kysymys ei ole tällöin pelkästään olemassa

olevien tietojen siirtymisestä vaan tietojen ja taitojen tuottamisesta uudessa muuttuvassa tilanteessa tai ympäristössä.

Edelleen tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että siirtovaikutuksen viestinnän oppimisessa nähdään kytkeytyvän vahvasti *yksilöön*: sen ajatellaan tapahtuvan lähinnä yksilön, ei yhteisöjen tasolla. Tämä näkyy siinä, että viestinnän oppiminen ymmärretään yksilön kehittymisenä omissa viestintätiedoissaan ja taidoissaan, eikä oppimista nähdä niinkään sosiaalisena tapahtumana. Jotta opittu koetaan hyödylliseksi ja opitun siirrettävyyden kannalta tehokkaaksi, on usein vallalla käsitys, että jokaisen täytyy päästä henkilökohtaisesti harjoittelemaan. Kun oppimisen siirtovaikutus ymmärretään vahvasti käytäntöä painottavaksi ja yksilöön kytkeytyväksi, tällöin tullaankin usein umpikujaan sen suhteen, että viestinnän opetuksella ei nähdä olevan riittävästi resursseja tarkoituksenmukaisen oppimisen aikaansaamiseksi (“hirveen aikaa vievää on [– –] jos on kolkyt henkilöön niin jokainen pitää puolen tunnin esitelmän”). Yksilöllisyyden vahva korostuminen oppimisessa on myös ristiriidassa työelämän yhteisöllisyyttä korostavien toimintakäytänteiden kanssa. Edelleen opettajien ja opiskelijoiden käsityksissä viestinnän oppimisesta ei ole kovinkaan yleistä, että opitun ajateltiin tuottavan jotain uutta, kuten uusia yhteyksiä ajattelun rakenteisiin tai valmiuksia toimia muuttuvissa tilanteissa yhdessä eri toimintayhteisöjen kanssa. Niissä käsityksissä, joissa oppimisen voidaan tulkita tuottavan jotain uutta tai ylittävän rajoja työelämään, korostetaan esimerkiksi projektityöskentelyn merkitystä tai viestinnän opettajan menemistä muiden oppiaineiden tunneille mukaan. Nämä näkökulmat tulevat esille esimerkiksi seuraavista opettajien kommenteista:

OPE5 Harjotuspainotteista sen pitää olla ja minusta olis tosi hyvä ja mä työskentelen sen eteen että se olis osa projektia, jossa se projekti tuo mukanaan niitä oikeita tilanteita [– –] täytyy olla tekemisissä sen yrityksen kanssa, on vuorovaikutusta, viestintää, on palavereja, neuvotteluja, on loppuesitys jossa katotaan sitten mitä se projekti on tuottanu ja näin et mä kyllä uskon hirveen vahvasti siihen että viestinnän opetukseen nimenomaan sopis projektimainen työskentely.

OPE8 [– –] kun meikälainen tunkee itensä tonnekin [ammattiaineiden tunneille], niin heille kirkastuu se just että näitä taitojahan siis tarvitaan myös muualla kun suomen tunnilla et tälleen mulla on niinkun tämmönen hieno ajatus tässä että he sisäistäs just sen että nää on elämää varten opeteltavia asioita eikä vaan nyt tätä yhtä arvosanaa varten että toivottavasti tästä on apua siinä.

Kehittävään transferin käsitteen on ajateltu tarjoavan ratkaisuja siihen, miten oppimisen siirtovaikutusta tarkastellaan yhteisöllisyyden ja muuttuvien käytänteiden näkökulmasta. Kehittävän transferin tai siirtovaikutuksen käsitteen transferkeskusteluun ovat Suomessa nostaneet esille Engeström (ks. esim. 2001) ja Tuomi-Gröhn (ks. esim. 2000, 2001). Vaikka monet kehittävän transferin ideaan pohjautuvista ajatuksista ja tavoitteista vaikuttavat idealistisilta, ideaan perustuvissa opetuskokeiluissa on saavutettu hyviä tuloksia ammatillisessa koulutuksessa (ks. esim. Lambert 2001; Lukkarinen 2001). Kehittävän transferin ideassa on pyritty luomaan välineitä muuttuvien tietojen ongelmaan ja muuttuvien tilanteiden kohtaamiseen, jotka klassisissa transfer-käsityksissä ovat käsitteen kehittäjien mielestä jääneet vähälle huomiolle. Kehittävän transferin näkökulmasta oppimisen siirtovaikutusta ei nähdä pelkästään yksilön kognitiivisina muutoksina tai tilanteiden muuttumisena, vaan eri toimintajärjestelmien (opiskelijat, oppilaitos,

työpaikka) yhteistyössä toteutettuina kehittämishankkeina. Näissä hankkeissa koulun teoreettinen tieto kohtaa työpaikkojen arkikokemukset ja parhaimmillaan syntyy uutta luovaa, hedelmällistä vuorovaikutusta näiden välille. Työssäoppiminen ei tarkoita tällöin pelkästään muuttumattomien työkäytäntöjen omaksumista, vaan koulun ja työpaikan yhteistyöhön perustuvaa yhteistoiminnallista tiedon tuottamista työpaikan ongelmien ratkaisemiseksi. Tämänkaltainen lähestymistapa oppimisen siirtovaikutukseen laajentaa merkittävästi työssäoppimisen näkymiä ja mahdollisuuksia. Merkittävä oppimisprosessi ymmärretään yhteisöllisenä tapahtumana, jossa hyödynnetään sekä sosiaalista vuorovaikutusta että jo olemassa olevia teoreettisia ja kulttuurisia välineitä. (Engeström 2001; Tuomi-Gröhn 2000, 326, 329; 2001, 13; Tuomi-Gröhn, Engeström, Hukka, Härkäpää, Konkola, Lambert, Lukkarinen & Ranta-aho 2000, 45.) Samansuuntaista käsitystä transferista edustaa myös Billett (2001), jonka mukaan transfer on sosiaalisesti ja kulttuurisesti konstruoitua.

Keskeinen käsite kehittävässä transferissa on ekspansiivinen oppiminen, jonka mukaan toimintajärjestelmä ja yksilön oppiminen sitoutuvat kiinteästi toisiinsa, ja yksilöllinen oppiminen ymmärretään vain koko organisaation osana (ks. Engeström 1987, 321–323; Tuomi-Gröhn 2000). Engeström haluaakin korostaa eroa reproduktiivisen ja ekspansiivisen oppimisen välillä. Jokapäiväisten työrutiinien toteuttamisessa on kysymys enemmän reproduktiivisesta oppimisesta – sosiaalistutaan ja mukaudutaan jo olemassa oleviin käytänteisiin. Sen sijaan ekspansiivisen oppiminen tarkastelee oppimista alati muuttuvissa ja monimutkaisissa ympäristöissä. Ekspansiivinen oppiminen lähtee Engeströmin mukaan liikkeelle siitä, kun joku toimintajärjestelmässä alkaa kyseenalaistaa sen hetkisiä toimintakäytäntöjä. Ekspansiivisen oppimisen mallissa pyritään siis muutoksen tuottamiseen toimintajärjestelmässä, kuten työpaikassa tai oppilaitoksessa. Sen vuoksi siihen perustuvaa transferia kutsutaan kehittäväksi transferiksi. Tällainen transfer perustuu siihen, että uusi työtapo siirtyy, ei pelkästään tieto. Sen on ajateltu antavan myös välineet muutoksen tuottamiseen eli siihen, miten edetään nykykäytännön kyseenalaistamisesta uuden toiminnan mallintamiseen, käyttöön ottoon ja arviointiin. Koulusta tulee tällöin kollektiivinen muutosagentti, joka tekee yhteistyötä paikallisten organisaatioiden ja työpaikkojen kanssa ja jonka tavoitteena on löytää ja tuottaa kehittyneempiä työkäytäntöjä. (Engeström 1991; Konkola 2000, 16; Tuomi-Gröhn 2000.)

Kehittävää siirtovaikutusta on Engeströmin (2001, 24) mukaan tapahtunut silloin, kun oppiminen on organisoitu prosessiksi, jossa esimerkiksi oppilaitos, opiskelija ja työpaikka yhdessä neuvotellen toteuttavat kehityshankkeen. Pelkkä yhteinen kehityshanke ei vielä ole kehittävä siirtovaikutuksen tae, vaan siirtovaikutuksen tunnusmerkkinä oppimisessa muodostetaan uusia teoreettisia käsitteitä, joiden avulla kehitettävä kohde hahmotetaan uudella tavalla. Näiden uusien käsitteiden käyttöönotto uuden ratkaisun tai toimintatavan välineinä ja malleina on oppimisprosessissa olennaista.

Ammattiin tähtäävässä viestinnän oppimisessa olisi syytä pohtia sitä, millaiseen opitun siirtovaikutukseen halutaan ja on tarkoituksenmukaista tai mahdollista pyrkiä. Toisin sanoen: millaista vaikuttavuutta viestinnän oppimisella ja koulutuksella halutaan saavuttaa? Kysymyksen voi tällöin asettaa myös niin, että tyydytäänkö tuottamaan mahdollisimman lähellä työelämän odotuksia olevaa oppimista vai halutaanko viestinnän oppimisella luoda uusia toimintakäy-

tänteitä. Näyttäisi siltä, että ammattikorkeakoulujen viestinnän oppiminen on suurelta osin vallitseviin työelämän käytänteisiin reagoivaa. Kuitenkin viestintäosaamisen keskeinen asema nykyisissä työikäntänteissä ja monet ajankohtaiset koulutukselle ladatut odotukset – ennakointi ja muutosagenttina toimiminen – edellyttäisivät aktiivisempia toimia kuin pelkkää reagointia. Oppimisen siirrettävyyteen liittyvä ajatus siitä, että ei viedäkään tietoja ja taitoja valmiina uusiin tilanteisiin, vaan tiedoista ja taidoista opitaan lisää uusissa tilanteissa, näyttäisi olevan viestinnän oppimisessa vielä melko hyödyntämätön ajattelutapa. Oppimisen siirrettävyydessä ydinajatuksena voitaneen kuitenkin pitää sitä, että oppimisprosessi on avain siirrettävyyteen, eivät tiedot tai taidot, joiden ajatellaan itsessään olevan siirrettäviä (ks. Whitston 1998, 317). Viestinnän oppiaineen mahdollisuudet laajentaa yhteistyötä ammattiaineisiin ja työelämään ovat olemassa. Se, missä määrin uutta luovan oppimisen edellyttämiä aktiivisia työelämäkontakteja ja yhteistyötä voidaan edistää ja kehittää, on pitkälti oppilaitosten, opettajien ja oppijoiden vastuulla.

6.3.3 Käytäntö ja teoria viestinnän oppimisessa

Ammattiin tähtäävän koulutuksen parissa työskentelevät viestinnän opettajat joutuvat työssään pohtimaan, millä tavalla kaksi kehittämisen kohdetta – pyrkimys sekä yksilön viestintään liittyvien asenteiden, tietojen, taitojen että ammattiosaamisen kehittämiseen – yhdistyvät opetuksen tavoitteiden asettelussa sekä sisältöjen ja menetelmien valinnassa. Opiskelijoiden ohjaaminen siihen, että heissä heräisi aito halu syvällisesti pohtia yksilöiden ja ryhmien viestintäkäyttäytymistä erilaisissa ammatillisissa konteksteissa, on opettajalle haasteellinen pedagoginen tehtävä. Sekä viestinnällisen että ammatillisen substanssin kohtaamiseen liittyen viestinnän oppimisessa keskeistä on myös teoreettisuuden ja käytännöllisyyden kohtaaminen. Ammattikasvatusta ja ammattikorkeakouluja koskevassa keskustelussa ja kirjallisuudessa yhtenä keskeisenä elementtinä onkin käytännön ja teorian merkitys ja painotus opetuksessa.

Viestinnän opetusala on perinteisesti pidetty hyvin käytännöllisenä, eli opetuksessa on pyritty ottamaan huomioon sekä oppijan opiskeluaikaiset tarpeet että erityisesti työelämässä tarvittava osaaminen. Yleisemminkin viestinnän alalla käydään keskustelua siitä, miten alan identiteetti painottuu: onko se teoreettinen vai käytännöllinen (Olsen ym. 2002, 69–70; ks. myös Dannels 2001; Kostiainen 2001). Merkitykselliseksi nouseekin se, millaiseksi teorian ja käytännön suhde ja niiden luonne viestinnän opetuksessa ja oppimisessa ymmärretään. Sekä viestinnän alan identiteettipainotuksiin että ammattiin tähtäävälle koulutukselle asetettuihin haasteisiin perustuen tässä luvussa tarkastellaan, millaiseksi ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajat ja opiskelijat kokevat teoreettisuuden ja käytännöllisyyden viestinnän opetuksessa ja oppimisessa.

6.3.3.1 Käytännöllisyyden vaatimus

Tutkimusaineistoa analysoitiin ensinnäkin sen mukaan, millä tavalla opettajat ja opiskelijat kuvailevat teoriaa ja käytäntöä viestinnän opetuksessa. Näin pyrittiin pääsemään käsiksi niihin merkityksiin, joita haastateltavilla on viestinnän opetuksen ja opiskelun käytännöllisyydestä ja teoreettisuudesta. Sen lisäksi, että haasta-

teltavia pyydettiin erikseen kuvailemaan teorian ja käytännön suhdetta, näkökulma tuli esille myös muissa yhteyksissä. Teoreettisuuden ja käytännöllisyyden merkitykset nousevat esille esimerkiksi luonnehdittaessa yleisesti kokemuksia viestintään liittyvien asioiden oppimisesta sekä luonnehdittaessa hyviä valmiuksia työelämään antavaa opetusta ja oppimista. Samoin ne tulevat esille opettajien luonnehdinnoissa oman opetuksen keskeisistä periaatteista. Yhteistä näissä kaikissa (teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen suhde, opetuksen keskeiset periaatteet, oppiminen, hyvät valmiudet työelämään) on pyrkimys käytännönläheisten oppimiskokemusten ja -ympäristöjen luomiseen.

Sekä opettajat että opiskelijat antavat *teorialle tai teoreettiselle viestinnän opetukselle ja opiskelulle* hyvin samansuuntaisia merkityksiä. Teoria tai teoreettinen viestinnän opiskelu saa opettajilta seuraavanlaisia merkityksiä:

- teoria toimii harjoitusten ja tehtävien viitekehyksenä ja pohjana,
- teoria on viestinnän opetuksessa tietoinena, jota käsitellään opetuksessa käytettävissä oppikirjoissa (esimerkiksi tietoa kielenkäytöstä, kokouskäytänteistä tai puheen rakenteesta),
- teoriaa tarvitaan opettajan oman opetuksen taustaksi, eikä sitä varsinaisesti sellaisenaan välitetä opiskelijoille,
- teorian opettaminen on esimerkiksi luennointia tai opiskelijoiden itsenäistä lukemista.

Opiskelijoilta teoria tai teoreettinen viestinnän opiskelu saa puolestaan seuraavanlaisia merkityksiä:

- teoria antaa tekemiselle "raamit" ja se on käytännön toiminnan taustalla ("heijastelee pohjalla"),
- teoria on jotain sellaista, joka "tulee kirjoista", teoria on tietoa esimerkiksi neuvottelusta, kokouksen kulusta tai puheen rakenteesta,
- teoriaa ovat erilaiset kirjalliset harjoitukset (esim. asiakirjat, liikekirjeet), kielioppi tai tentti,
- teoria on luennointia, passiivista kuuntelemista tai sellaista tietoa, joka "annetaan" opiskelijoille.

Teoreettisuus ja käytännöllisyys ymmärretään usein toisistaan irrallisina kokonaisuuksina viestinnän oppimisprosessissa. Tämä näkyy esimerkiksi opettajien käsityksissä siitä, miten teoreettinen ja käytännöllinen opetus sijoittuu oppimisprosessiin. Toiset opettajista suunnittelevat viestinnän opetuksen niin, että kontaktiopetuksessa asioita käsitellään teoreettisesti ("tunnit menee teoriapuoleen") ja opiskelijoiden itsenäiset tehtävät ja etätehtävät painottuvat käytäntöön. Jotkut puolestaan painottavat kontaktiopetuksessa käytännön harjoittelua, ja opiskelijat perehtyvät teoriaan itsenäisesti. Opiskelijoiden ei koeta olevan teoreettisesta viestinnän opiskelusta yhtä motivoituneita kuin käytännön tekemisestä ja harjoittelusta. Tätä perustellaan esimerkiksi niin, että opiskelijat kokevat käytännön tekemisen hyödylliseksi, tai että opiskelijoiden opiskelutottumukset eivät yleensäkään ole suosineet teoreettiseen tietoon perehtymistä. Tämä käy esille seuraavasta haastattelusitaatista. Siinä opettaja kuvaa opiskelijoiden motivaatiota ja sitä, että opiskelijat eivät ole tottuneet tietoon perehtymiseen etukäteen.

H No millaseks sinä luonnehtisit teorian ja käytännön suhdetta sun opetuksessa?
 OPE5 Opiskelijaa on hirveen vaikee saada motivoitumaan esimerkiks sillä tavalla että se valmistautuis seuraavalle kerralle [-] tutustumalla siihen teoriaan etukäteen.

[– –] Mä oon turhautunu siitä, kun se olis jotenki musta järkevää tehdä sillä tavalla että olis tutustunu siihen etukäteen sitten ruvettas keskustelemaan siitä mitä ajatuksia on tullu. [– –] Musta se olis hedelmällistä, mut se ei toimi.

H Oletko löytänyt syytä?

OPE5 On niin paljon kaikkee muutakin sanoo opiskelijat että viestintä ei oo mun pääaineeni täällä, kaikki muut on paljon tärkeempiä, tää tulee siinä sivussa sit silleen että ja kun ei tästä kuitenkaan pomppaa tästä kurssista että, kyllä tästä nyt kuitenkin jotenki läpi pääsee vaikkei niin kauheesti panostakkaan ja tota ei oo aikaa eikä sitten tullu mieleenkään ja nää on niitä selityksiä, mutta hyvin pitkälle mun mielestä on kysymys siitä että ei oo totuttu sen tyyppiseen opiskeluun jossa valmistaudutaan seuraavalle tunnille etukäteen vaan se on just tätä perinteistä että on käsitelty joku asia ja sitten siihen liittyviä harjoituksia tehdään jälkeinpäin niinkun matikassa tai fysiikassa tai lujuusopissa niin tehdään niitä harjoituksia jälkeinpäin, mut se että katottas jotaki jo ennen kun se opettaja on puhunu niin se on ihan vieras maailma, se ei niinkun, ei oo totuttu sen tyyppiseen opiskeluun ollenkaan.

Teoreettisen opiskelun asemaa oppimisprosessissa kuvaavat myös monien opettajien ja opiskelijoiden kokemukset siitä, että teoria ”menee hukkaan”, jos käsiteltävää asiaa lähestytään aluksi teoreettisesti ennen varsinaisia käytännön harjoituksia.

Myös käsitykset teorian tarpeellisuudesta ja merkityksestä viestinnän opetuksessa ja opiskelussa vaihtelevat. Osa opiskelijoista kokee, että teoriaa tarvitaan jonkin verran (esimerkiksi tietoa kokouskäytänteistä, neuvottelusta tai puheen rakenteesta) harjoittelun pohjaksi. Myös osa opettajista on sitä mieltä, että teoriaa on sisällytettävä viestinnän opetukseen ainakin jossain määrin.

Viestinnän opetuksessa ja oppimisessa teoriaa ja käytäntöä ei aina välttämättä eritellä toisistaan. Tällöin teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen suhdetta kuvaillaan niin, että ne menevät limittäin ja kulkevat opetuksessa rinnakkain. Eräs opiskelija esimerkiksi kuvailee teorian ja käytännön suhdetta viestinnän oppimisessa niin, että teoria ja käytäntö muodostavat ”kolmiletitetyn pullapitkon”: yksi pitkön osa muodostuu teoriasta, toinen käytännöstä ja kolmas opiskelijan persoonallisuudesta. Näin viestinnän oppimisen teoreettisesta ja käytännöllisestä aineksesta koetaan muodostuvan mielekäs ja toisiaan täydentävä kokonaisuus.

Opettajien ja opiskelijoiden kuvauksille teorian merkityksestä on kuitenkin tyypillistä, että teoriaa toivotaan olevan mahdollisimman vähän. Viestinnän opiskelun toivotaan erään opiskelijan sanojen mukaan olevan mahdollisimman paljon sitä, että ”kynät ja paperit ovat repussa”. Opiskelijoiden merkityksenannoissa nousee esille myös se, että viestintään liittyvien asioiden koetaan usein olevan luonteeltaan sellaisia, että niitä voi päätellä itse ilman varsinaista aiheeseen liittyvää teoreettiseksi miellettyä oppimista (”loppujen loppuks pitkälle niin tää on tämmöstä funtsimishommaa vaan”, ”kyllä ne tullee luontojaan ne asiat”). Tällöin viestintään liittyvien asenteiden, tietojen tai taitojen oppimisessa ei nähdä tärkeänä esimerkiksi viestintään liittyvään kirjallisuuteen perehtymistä (”mun mielestä se menee pitkälti niin että tarviiko sitä kirjaa ollenkaan, että ei sitä tarvii”).

Myös osa opettajista kokee, että viestinnän opetuksessa teoreettinen lähestymistapa on hyödytöntä (”no ainakaan millään valtavilla teorioilla siellä nyt ei sinänsä tee mitään”, ”suullisessa viestinnässä mä en koe mitenkään järkeväs opettaa jotakin teoriaa”). Käytettävissä olevilla resursseilla teoreettiseen opetukseen ei koeta olevan aikaa tai teoreettisen opetuksen ajatellaan kuuluvan enem-

mänkin ”tieteen tekemiseen” eikä ammattikorkeakouluopetukseen. Tämänkaltaista suhtautumista kuvaa esimerkiksi seuraava opettajan kommentti:

H Millanen on sinun mielestä teorian ja käytännön suhde sinun opetuksessa?
 OPE6 Kyllä mie käytäntöön pien tärkeämpänä, just sen takia että vaikka meillä on tää koulutuksen tavoite sillä tavalla määritelty et myö ei tehdä sitä suorituspöolta vaan myö tehdään sitä johto, joka vaatii muilta sitä suoritusta mut ei kuitenkaan tään ammattikorkeakoulun tarvii tehdä sitä ylintä johtoo. Meillä on sitten Jyväskylän viestintätieteen laitokset ja Helsingin yliopisto, Tampereen ainakin taitaa sitä olla muuallakin näitä viestintää, jotka tekee niitä niinku tiede, tieteen näkökulmasta tai tieteen kannalta näitä osajia. Et kyllä se käytännön homma. Mut kyllä jos mie nyt ajattelen tätä omaa työtäni niin en mie sille teorian, sille korkeelle teorialle etusijaa antas tässä. Ne panis miut täältä hyvin äkkii pihalle jos mie opettelisin ensin ite tän teorian ja mie en osaakaan sitä.

Vaikka käytännön tekemisen nähdään olevan oppimisen kannalta mielekästä ja motivoivaa, viestinnän opetuksen koetaan toisinaan kuitenkin painottuvan enemmän teoreettiseen puoleen. Vaikka osa opettajista pitää viestinnän opetuksen teoreettisuutta lähinnä tiedekorkeakoulujen asiana, toiset opettajista näkevät ammattikorkeakoulun statuksen asettavan opetukselle teoreettisen painotuksen vaatimuksia. Silloin kun viestinnän opetuksen koetaan olevan enimmäkseen teoreettista, perusteluna on myös suuret opetusryhmät, jolloin ei koeta olevan aikaa käytännön harjoitteluun. Perusteluksi mainitaan myös se, että opiskelijoiden tulevaa työtä vastaavaa mielekästä käytännön harjoittelua on vaikeaa kehittää. Tämä käy ilmi seuraavasta opettajan haastattelusitaatista.

H Millaseksi luonnehtisit teorian ja käytännön suhdetta omassa opetuksessasi?
 OPE10 Tähän tietysti on, tää on vähän teoreettista siitä ei, on vaikee päästä mihinkään. Kokouksia pystyy jonkin verran pitämään mut niihinkään ei sen jälkeen kun on vaalikokoukset pidetty ja on sovittu siitä pikkujoulusta esimerkiksi niin ei taho löytyy mielekkäitä aiheita. Ja vielä vaikeampaa on löytää tämmösiä mielekkäitä jotain neuvotteluaiheita elikkä näitä niin sanottuja keissejä, et mikä, kun ei ittekkään ole siis käytännössä joutunu neuvottelemaan esimerkiksi liike-elämän neuvotteluissa. Et se on vähän ongelma ja esimerkiksi joku neuvottelutekniikka jää jonkun verran teoreettiseksi.

Käytäntö tai käytännöllinen viestinnän opetus ja oppiminen saa opettajilta ja opiskelijoilta puolestaan seuraavanlaisia merkityksiä:

- käytäntö on harjoittelua, kokeilemista, toimimista ja tekemistä (esim. kokousten käytännön harjoittelu ja erilaisten asiakirjojen tekeminen),
- erityisesti puheviestintään liittyviä osa-alueita (”suullisia harjoituksia”) ja opetuskeskusteluja pidetään käytännön tekemisenä,
- oikea yhteistyö ja todelliset kontaktit yrityksiin ja työelämään koetaan viestinnän opetuksen ja opiskelun käytännölliseksi puoleksi.

Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset siitä, kuinka viestintään liittyviä asioita koetaan opittavan parhaiten tai tehokkaimmin, liittyvät konkreettiseen tekemiseen. Tehokasta oppimista luonnehditaan yleensä niin, että ylipäätään tekemällä oppii. Tehokasta oppimisen koetaan olevan myös silloin, kun opittavat asiat kytketään ammatilliseen kontekstiin. Lisäksi tehokkaan oppimisen tunnusmerkeinä halutaan korostaa opiskelijalähtöisyyttä ja sitä, että opettaja tekee mahdollisimman vähän ja opiskelija mahdollisimman paljon. Tämä tarkoittaa opettajien mukaan sitä, että opettaja luennoi ja puhuu mahdollisimman vähän ja opiskelijat

itse toimivat aktiivisesti. Näin ajatellaan olevan esimerkiksi silloin, kun opiskelijat opettavat toinen toisiaan, tekevät ryhmätöitä ja harjoituksia, hakevat itse tietoa, toistavat harjoituksia (esimerkiksi kirjemallit) ja osallistuvat erilaisiin projekteihin.

Myös opetuskeskustelut ja opiskelijoiden oman toiminnan analysointi on koettu oppimisen kannalta tehokkaaksi. Osa opettajista kuvaileekin teorian ja käytännön suhdetta omassa opetuksessaan niin, että teoriaa pyritään "kaivamaan esiin" opiskelijoiden oman tekemisen kautta. Näin koetaan olevan esimerkiksi silloin, kun harjoituksista keskustellaan yhdessä, tai opiskelijoilla olevaa tietoa kootaan keskusteluissa tai ryhmissä, ja opettaja tuo tarvittaessa mukaan oman tietämyksensä. Opiskelijoiden mielestä oma käytännön tekeminen toteutuu esimerkiksi silloin, kun harjoitellaan, keskustellaan, pidetään puheita ja esitelmiä, toistetaan harjoituksia tai nauhoitetaan puheviestinnän harjoituksia videolle. Lisäksi viestinnän oppimisen kannalta on tehokasta, että saa palautetta omista kirjallisista tehtävistä ja puheviestintätaidoista.

Opiskelijoiden ja opettajien käsityksissä nousee esille myös ns. tekemisen pakon hyödyllisyys: oppimisen on koettu olevan tehokasta silloin, kun kurssin suorittamiseksi on ollut pakko tehdä harjoituksia ja tehtäviä. Teoreettinen lähestymistapa opittaviin asioihin ymmärretäänkin usein oppijan kannalta toimettomuutena ja passiivisuutena oppimistilanteissa. Teorian ymmärtäminen käytännön tekemisen vastakohtana ja oppijan passivoitumisena sekä oman tekemisen tärkeys oppimisessa tulee esille seuraavassa opiskelijan kommentissa:

H Mikä teidän mielestä on teorian ja käytännön suhde viestinnän opiskelussa?

OPI49 Mun mielestä sitä teoriaa on tullu joka tunnilla tarpeeks, tuntuu kyllä siltä, tunnit meneeki melkeen siihen, toisesta korvasta kun tulee sisään toisesta menee ulos, kyll se on aina se käytäntö opettaa tekijää, mieluummin sit oppii virheistä, virheitten kauttahan sitä aina oppii, täällä ei se oikeen oo semmosta, ei oo niinkun semmosta epäonnistumisen pelkoo tässä, kun ei tartte tehdä kerran mitään, oot vaan passiivisena kuuntelet, kyllä sitä käytäntöä pitäis olla enemmän.

Käytännöllisyyden ja konkreettisuuden korostuminen nousee esille myös, kun opettajat ja opiskelijat luonnehtivat sellaista viestinnän opetusta, joka antaa opiskelijoille hyvät valmiudet toimia työelämässä. Äärimmillen vietyä konkreettisuuden ja käytännönläheisyyden vaatimus käy esille esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelukatkelmasta, jossa korostetaan käytöstopojen opettamisen tärkeyttä.

H No millasta sinun mielestä viestinnän opetuksen olis hyvä olla että siitä sais hyvin valmiuksia työelämään?

OPE10 Kyllä toisaalta tuo tapakasvatusjuttu. Mä olen käsitelly semmosia juttuja niinkun tervehtiminen ja esittely ja ravintolakäyttäytyminen ja jopa miten tuota teatterissa, ravintolassa, rullaportaisissa kummalla puolen seistään niin pois päin. Et siinä on tää käytännönläheisyysjuttu, sehän on kasvatusteoreettinen termi tää käytännönläheisyys mut se ei oo hullumpi termi kumminkaan vaikka se on sieltä lähtösin. Ja insinöörit vähän naureskelee tuolle pedagogiikalle. Mutta kyll siellä on muutamia ihan järkeviä juttuja niin kun tää käytännönläheisyyden periaate mun mielestä, sitä mä pidän tärkeänä.

Viestinnän oppimisen koetaan olevan tehokasta ja työelämään valmistautumisen kannalta hyödyllistä erityisesti silloin, kun opetus ja opiskelu kytketään jollakin tavalla ammatilliseen kontekstiin, ja se tarjoaa opiskelijoille aitoja kokemuksia. Opiskelijoiden mielestä esimerkiksi se, että lähdetään ulos luokkahuoneesta ja

ollaan yhteistyössä työelämän kanssa, antaa viestinnän opetuksessa hyvät valmiudet työelämään. Yhteistyö työelämän kanssa toteutuu esimerkiksi silloin, kun järjestetään yhteisiä tilaisuuksia, opiskelijat menevät itse yrityksiin ja työpaikoille tai vastaavasti työelämän edustajat ovat yhteydessä oppilaitoksiin.

6.3.3.2 Käytännön ja teorian integrointiin

Tulosten mukaan ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta luonnehtii vahvasti pyrkimys käytännöllisyyteen: halutaan oppia tekemään. Opetuksen toivotaan olevan mahdollisimman käytännöllistä ja teoria tai teoreettisuus käsitetään usein käytännön vastakohtana. Myöskään teorian ja käytännön hedelmällinen integrointi ei tullut aineistosta vahvasti esille. Vahva käytännöllisyyden painotus johdattaa kysymään, miksi käytännöllisyys on ammattiin tähtäävässä viestinnän oppimisessa niin keskeisessä asemassa ja miksi teoriaan tai teoreettisuuteen suhtaudutaan usein torjuvasti.

Eteläpellon (1992, 23) mukaan kulttuuriimme on juurtunut syvälle sekä koulutuksen kahtiajako tieteelliseen ja ammatilliseen että työnjako pään ja käden taitojen välillä. Jo Aristoteles jakoi tiedon tekniseen tietoon ja käytännölliseen tietoon (ks. Eraut 1994, 15). Ryle (1961, 25–61) puolestaan käytti käsitteitä ”knowing that” (tiedot) ja ”knowing how” (taidot). Ammatillisten valmiuksien oppiminen vaatii yleensä sitä, että oppimistoiminta vastaa mahdollisimman hyvin aitoa työelämää ja tarjoaa opiskelijoille kokemuksia oikeista työelämän tehtävistä. Osaltaan tästä syystä ammattiin tähtäävässä koulutuksessa korostetaan opiskelijoiden omaa tekemistä.

Ammattikorkeakouluopetus näyttäisi tällä hetkellä toimivan käytännöllisyyttä ja teoreettisuutta koskevien monensuuntaisten odotusten ristipaineessa. Toisaalta ammattikorkeakoulujen perustamisen yhteydessä on haluttu korostaa pyrkimystä tiedollisen ja käytännöllisen osaamisen yhdistämiseen. Toisaalta, erityisesti työelämä odottaa ammattikorkeakoulujen koulutukselta käytännöllisyyttä. Myös ammattikorkeakoulun määritelmässä on korostettu esimerkiksi yliopistoon verrattuna niiden käytäntöön painottumista: ”The polytechnics are comparable with the universities, but they concentrate more on the practical side, on occupations and their development” (Mikkonen & Määttä 1995, 219).

Käytännöllisyyttä korostettaessa on yleensä samalla haluttu varoa liiallista teoreettisuutta ja tähdentää sitä, että koulutuksen on oltava tiiviisti sidoksissa arkielämän ongelmiin. Kun käytännöllisyys on yksi merkittävimmistä koulutuksen painopisteistä, saattaa vaarana olla sen *tulkitseminen liian suppeasti*. Tällöin koulutuksesta voi tulla vain joidenkin valmiiden taitojen opiskelua. (Lampinen 1995b,3.) Viestinnän oppimisen kohdalla seurauksena saattaa olla, että opetus ja opetussuunnitelma usein rakentuu yksittäisten taitojen tai tilanteiden oppimisen varaan niin, että ei välttämättä hahmoteta viestinnällisiä ilmiöitä ja ongelmia kaikessa laajuudessaan ja kompleksisuudessaan – ei nähdä metsää puilta, kuten Garside (2002, 51) osuvasti asian ilmaisee. Niinikään viestinnän oppimista leimaa usein kapeakatseinen ajatus siitä, että sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita opitaan lähinnä informaalisti – oppipoikametodilla – kokeillen, havainnoiden ja valmentuen ilman erityisempää didaktiikka tai tavoitteellista opetusta ja oppimista (Collins, Brown & Newman 1989, 453; ks. myös Eraut 1995, 174).

Yleisenä periaatteena ammattiosaamisen kehittämisessä voitaneen pitää, että kokemus sinällään ei ole oppimista, vaan se voi tarjota mahdollisuuden oppia (Ruohotie 1998a, 55). Ammatillisen koulutuksen ja kvalifikaatioiden suhdetta tutkinut Väärälä (1995c, 20) on todennut, että ammatillisten valmiuksien kehittämisessä ja oppimistoiminnassa on kysymys hyvin moniulotteisesta suhteesta, jota ei voida kuvata pelkästään toteamalla, että ”tekemällä oppii”. Myös Seibert (1996, 262) korostaa, että myytti kokemuksesta oppimisesta tulisi korvata sillä, että oppimme kokemuksia reflektoimalla. Ammatinhallinnan kehittämiseen tähtäävä oppiminen on hyvin pitkälti erityisesti teoreettisten käsitteiden välisten suhteiden hallinnan kehittymistä (Leppänen 1994).

Koska koulutuksen tavoitteena on valmistaa joustavia, ammattinsa hallitsevia ihmisiä, oman *ammattialan teoreettinen jäsentäminen myös viestinnän näkökulmasta* on tärkeää. Ammattiin tähtäävän viestinnän opetuksen identiteettipainotuksiin liittyen on syytä nostaa esille kysymys siitä, missä määrin esimerkiksi viestinnän teorioiden soveltaminen oppimisessa kuuluu ammattikorkeakouluun, vai ajatellaanko sen olevan ensisijaisesti tiedekorkeakoulujen tehtävä ja tieteellisen ajattelun kehittämiseen tähtäävä alue. Viestinnän opetuksessa on ollut vahva traditio, että opitun tulisi aina johtaa taitojen kehittymiseen (ks. Littlejohn ym. 1996). McCroskey (1998) korostaa, että viestintä on mitä suurimmassa määrin sisältöaine, jossa tiedon tulee olla merkittävässä asemassa ja viestintätiedon itsessään oppimisen kohteena. Myös viestinnän ymmärtäminen voi olla oppimisen kohteena, eikä ymmärtämisen tarvitse aina johtaa omakohtaiseen taitoharjoitteluun (ks. myös Valo 2000b). Ollakseen tehokas viestijä nykyisessä yhteiskunnassa, viestijällä tulee olla entistä enemmän tietoon perustuvaa kykyä ymmärtää viestintäprosesseja. Erityisesti silloin, kun viestintäosaaminen näyttää asettuvan merkittävään asemaan yksilön ammattiosaamisen ääri rajoilla, tarjoavat viestintätieto ja tietoa jäsentävät teoreettiset lähestymistavat välineitä analysoida ja ymmärtää näitä haasteellisiksi ja ongelmalliseksi koettuja työelämän tilanteita. Ei liene kohtuutonta olettaa, että eri alojen ammattikorkeakouluopiskelijat, jotka eivät opiskele pääaineenaan viestintää, opiskelevat sitä myös teoreettisella tasolla. Niinikään ei liene kohtuutonta olettaa, että ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajat suodattavat viestinnän teoriakentästä, vaikkakin sitä leimaa hajanaisuus ja epäyhtenäisyys (ks. esim. Craig 1999), ammatillisiin konteksteihin tarkoituksenmukaisesti soveltuvia näkökulmia. Ilman teoreettista tietämystä viestinnän opettajan itsensä on vaikeaa toimia kestäväällä pohjalla: teoreettinen tietämys on opetustyön välttämätön tuki. Muutoin opettajan on vaikeaa jäsentää opetusalaansa ja työtään tai nähdä tutkitun ja tutkimattoman tiedon eroa. (Valo 2000b, 258.)

Kun tehdään valintoja sen suhteen, miten käytäntö ja teoria painottuvat viestinnän opetuksessa ja oppimisessa, eri vaihtoehtoja voi punnita esimerkiksi suhteuttamalla niitä käsityksiin ja tietoon osaamisen kehittymisestä ja työelämässä tarvittavasta osaamisesta. Nykyisin käytössämme olevan tiedon osaamisen kehittymisestä sekä työyhteisöjen kehitystä ja muutosta koskevien käsitysten perusteella lienee perusteltua olettaa, että teoreettinen ja viestintätietoa korostava lähestymistapa myös ammatillisen viestinnän opettamisessa nousee merkitykselliseksi. Työelämässä tarkoituksenmukainen viestintäosaaminen ei kehity pelkästään käytännön kautta. Esimerkiksi Bereiter ja Scardamalia (1993, 68–74) näkevät, että asiantuntijan informaali tieto ei synny ensisijaisesti kokemuksen kautta. Heidän mukaansa olennaista teoreettisen ja praktisen tiedon suhteessa on se, että

formaali tieto muuttuu ja kehittyy informaaliksi, kun formaalia tietoa käytetään erilaisten ongelmien ratkaisussa. Ihmiset toki tulevat suuren osan elämästään toimeen käytännön tietämyksen avulla, mutta on myös tilanteita ja tehtäviä – varsinkin nykyisissä työyhteisöissä – joissa pelkkä käytännöllinen tietämys ja kokemus osoittautuu riittämättömäksi. Ihmisten työelämässä kohtaamat ongelmanratkaisua vaativat tilanteet eivät enää läheskään aina ole objektiivisesti työtehtäviin sidoksissa, vaan ratkaistavina voi olla myös ymmärtämiseen tai yksilöihin itseensä liittyviä ongelmia. Näistä tilanteista menestyksekkäästi suoriutuminen edellyttää tällöin turvautumista teoreettisesta tiedosta kumpuavaan ongelmien ratkaisuun.

Myös Bromme ja Tillema (1995, 261) korostavat ammattiosaamisen kehitymisessä teoreettisen tiedon ja käytännöstä nousevien kokemusten yhdistämistä. Kun tutkittua tietoa ja teorioita ihmisten vuorovaikutuksesta mitä moninaisimmissa toimintaympäristöissä on olemassa, niin lähinnä opettajien ratkaistavaksi jää, millä tavalla ja missä määrin tätä mahdollisuutta hyödyntää.

Niin ikään viestinnän opetuksen ja oppimisen kannalta keskeisiä ovat *teoreettisuudelle ja käytännöllisyydelle annetut merkitykset*. Viestinnän oppimisen kannalta on olennaista, nähdäänkö teoria tiedon jäsentäjänä vai esimerkiksi tietona neuvottelustrategioista ja puheen rakenteesta tai ylipäätään vastakohtana käytännön tekemiselle. Käytännönläheisyyden ei välttämättä tarvitse merkitä pelkkää käytännössä tekemistä ja harjoittelemista (esim. neuvottelujen ja esitelmien pitämistä), vaan se voi tarkoittaa myös erilaisten teoreettisten näkemysten punnintaa, vertailua tai kriittistä arviointia. Teoreettisuuden ja käytännöllisyyden suhdetta tarkasteltaessa on Eteläpellon (1992, 26) tapaan aiheellista kysyä, tarkoitetaanko teorialla käytännöstä irrallista tai sen ulkopuolelta tulevaa abstraktia mallia, julkiteoriaa, johon käytännön ajatellaan mukautuvan, vai tarkoitetaanko teorialla toimintaa ohjaavaa käyttöteoriaa, jonka lähtökohtana on omakohtaiseen kokemuksen pohtimisen kautta syntyvä oman toiminnan käsitteellinen ja laaja-alainen hallinta. Tutkimukseni mukaan teorian tai teoreettisen opettamisen ja opiskelun luonteesta on usein vallalla negatiivissävytteisiä käsityksiä siitä, että se on jotain ”kuivaa”, pääosin opettajan luennointia tai opiskelijan itsenäistä lukemista.

Eraut (1995, 184–185) on esitellyt joitakin tulkintoja siitä, miksi ihmisten kokemuksiin teoriasta liittyy kielteisyyttä tai miksi teoria ymmärretään usein negatiivisesti. Eraut toteaa, että kun ihmiset alkavat käyttää teoriaa, he lakkaavat sen jälkeen kutsumasta sitä teoriaksi. Tämä lienee havaittavissa esimerkiksi siinä, että viestinnän opetustraditiossa keskeinen esiintymistaidon opetus nojaa pitkälti viestintäorientaation, argumentoinnin ja vaikuttamisen teoriaan. Usein nämä teoreettiset lähestymistavat ovat jo niin sisäänrakennettuina esiintymistaidon opetukseen, että niitä ei enää mielletä teoriaksi. Tämyntyyppinen teorian ”mitätöinti” vahvistuu Erautin mukaan formaalissa koulutuksessa, jossa keskitytään enemmänkin teorian ymmärtämiseen kuin sen käyttöön. Edelleen hän näkee ihmisten vieraantuvan teoriasta, koska jatkuvasti painotetaan ns. ulkopuolelta tulevaa teoriaa eikä rohkaista yksilöitä kehittämään omaa teoriaa. Erautin mukaan voi käydä myös niin, että teoriasta toimintaohjeita etsivä pettyy huomatesaan, että teoria ei suoraan määrääkään toimintaa.

Myös Rolls (1997, 206) on todennut, että ammattiin tähtäävän koulutuksen käsitteistössä tiedon käsitettä käytetään usein ”oudolla” (“the concept of know-

ledge is sometimes used in ‘strange’ ways”) tavalla niin, että tietäminen ja suorittaminen käsitetään toisistaan erillisiksi. Tämä puolestaan luo keinotekoisien eronteiden myös teorian ja käytännön välille. Kuten tämänkin tutkimuksen tulokset viittaavat, teorian ja käytännöllisyyden ymmärtäminen toisistaan erillisinä heijastuu usein myös siihen, että tiedon oppiminen ja soveltaminen ymmärretään erillisiksi prosesseiksi.

Monien ammatillista kehittymistä tarkastelevien tutkijoiden mielestä on epätarkoituksenmukaista ajatella, että tieto ensin opitaan ja myöhemmin sitä käytetään. Jo Dewey (1966/1916) pitää teorian ja käytännön erillisyyttä hyvin epätarkoituksenmukaisena. Kivinen ja Ristelä (2001, 83) tiivistävät Deweyn käsityksen ajattelusta niin, että ajattelu on toiminnan vaihe, ei toiminnan ulkopuolinen ohjaaja. Näin ymmärrettynä on mahdollista ylittää teorian ja käytännön, tietämisen ja toiminnan sekä ajattelun ja tekemisen välinen erottelu. Kognitio ei ole jokin toiminnasta erillään oleva prosessi, joka edeltää varsinaista toimintaa (Kivinen & Ristelä 2001, 94; ks. myös Joas 1996, 158). Tämä tulee esille myös Erautin (1994, 20, 25) näkemyksessä oppimisprosessista:

“Learning takes place during use, and the transformation of knowledge into a situationally appropriate form means that it is no longer the same knowledge as it was prior to it first being used. [– –] Learning knowledge and using knowledge are not separate processes but the same process.”

Myös Eteläpellon (1993, 111) mukaan “tietäminen” ja “taitaminen” ovat pareminkin saman ilmiön eri puolia. Tiedon ja taidon pedagogiikan erottaminen toisistaan on omiaan ylläpitämään niitä keinotekoisia rajoja, jotka ovat esteenä osaamisen yksilöllisessä ja kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Tiedon oppimisen ja soveltamisen ymmärtäminen yhtenäiseksi prosessiksi on olennaista, jotta pystymme ylipäättään ymmärtämään nykyisessä tietoa ja tiedon tuottamista korostavassa yhteiskunnassa tarvittavan osaamisen oppimista. Bereiterin ja Scardamalian (1998, 492) mukaan teollisessa yhteiskunnassa on ollut helppo ymmärtää tiedon oppiminen ja sen soveltaminen erillisiksi prosesseiksi. Heidän melko kärjistetyssä, mutta ideaa hyvin havainnollistavassa kuvauksessaan esimerkiksi lentokoneinsinöörin oppima tieto voidaan ymmärtää hänen “pään sisäiseksi” tiedokseen. Tiedon soveltamisen objektina ovat metalliset koneet, joita ei helposti sekoiteta ihmisen “pään sisäiseen” tietoon. Tällöin tiedon oppiminen ja sen soveltaminen voidaan ymmärtää toisistaan erillisiksi prosesseiksi. Sen sijaan, kun on kysymys tietotyötä tekevistä yksilöistä, sekä oppimis- että soveltamisprosessi käsittelevät molemmat tietoa – opittua tietoa sovelletaan tiedon muokkaamiseen tai tuottamiseen. Tällöin tiedon oppimista ja soveltamista on Bereiterin ja Scardamalian mukaan hyvin vaikeaa ymmärtää toisistaan erillisiksi.

Viestintäosaaminen rikkoo jo ontologiselta olemukseltaan, ominaispiirteidensä näkökulmasta tarkasteltuna, traditionaalisia käsityksiä osaamisen teoreettisuudesta ja käytännöllisyydestä. Käytännöllisen tiedon ajatellaan usein olevan kontekstisidonnaista, eli se liittyy tiettyyn ympäristöön ja tilanteeseen, kun taas muodollisen tai teoreettisen tiedon on ajateltu olevan luonteeltaan yleispätevää, universaalialuetta tietoa (Tynjälä 1999, 171). Jos tätä oletusta vasten tarkastellaan viestintäosaamiseen perinteisesti kytkettyjä ominaisuuksia, niin viestintäosaamiseen liitetään vahvasti sekä käytännöllisyyden ja implisiittisyyden, mutta myös yleispätevyyden ominaisuus. Käytännöllisyys ja yleispätevyys kulkevat viestintä-

osaamisessa rinnakkain, ja viestintäosaamiseen liittyy siis vahvasti sekä käytännöllisen että teoreettisen tiedon piirteitä. Näin ollen myös viestintäosaamisen oppimisessa rajaa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon sekä kontekstisidonnaisuuden ja yleispätevyyden väliltä tulisi häivyttää. Eraut (1994, 50) kyseenalaistaa-kin jaottelun, jonka mukaan käytännöllinen tieto on kontekstisidonnaista (context bound) ja teoreettinen tieto yleispätevää (context free).

Käytännön ja teoreettisuuden suhdetta tarkasteltaessa on siis olennaista pohtia, millaista *oppimisprosessia* toteutetaan. Tutkimukseni aineistosta nousee selviä jännitteitä teoreettisuutta, reflektiota ja ymmärtämistä tai käytännöllisyyttä, toimintaa ja tekemistä painottavan oppimisprosessin välillä. Olisi syytä tiedostaa, millaiseen oppimisprosessiin opetus nojaa ja mitä esimerkiksi nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa olisi syytä tavoitella. On selvää, että ammattiosaamiseen tähtävää viestintää ei ole tarkoituksenmukaista opiskella pelkästään joko käytännön tai teorian kautta. Kun näyttää siltä, että oppimisprosessin painopiste ammattikorkeakoulussa on hyvin vahvasti käytäntöä korostavalla linjalla, mutta työn tekemisen tavat tänä päivänä kuitenkin edellyttävät mitä suuremmassa määrin myös abstraktia käsitteellistämistä, on käsityksiä oppimisprosessista sekä teoreettisuuden ja käytännöllisyyden suhteesta syytä uudelleenarvioida.

Osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä koskevat tutkimukset korostavat ymmärtämiseen ja tekemiseen tähtävään tai teoria- ja käytäntöopetuksen kytkemistä tiiviisti toisiinsa. Kun teorian ja käytännön integraatio on osaamisen kehittymisessä keskeistä, koulutuksellisesti merkittäväksi kysymykseksi muodostuu se, miten integroituminen tapahtuu ja miten sitä voidaan pedagogisin keinoin edistää. Tällöin opiskelijat joutuvat muuntamaan opiskeltavaa teoreettista tietoa siten, että sitä voidaan tarvittaessa soveltaa yksittäistapauksiin ja erilaisiin käytännön ongelmiin. Vastaavasti opiskelijoiden kokemuksellista ja käytännöstä muodostettua tietoa tulisi eksplikoida, käsitteellistää ja tarkastella teoreettisen tiedon valossa. Oppijoiden käytännöstä nousevan tiedon tarkastelu jätetään koulutuksessa usein täysin huomiotta. (Tynjälä 1999, 173; Tynjälä & Collin 2000, 296.) Ammattikorkeakoulujen on ajateltu edustavan sellaista tiedonmuodostusta, jossa oppijan käytännöstä nouseva tieto otetaan tarkastelun kohteeksi. Keskeisenä on pidetty praktista teoreettista tietämystä eli käytännöstä käsin tapahtuvaa teorianmuodostusta (Nuutinen 1992, 60). Praktisessa tiedonkäsitksessä toimijan tietoa kuvataan taitoina, traditioina ja osaamisen äänettöminä komponentteina ja siinä korostetaan omakohtaista kokemusta tiedon lähteenä sekä tilannesidonnaisuutta (Eteläpelto 1992).

Moderni käsitys oppimisesta perustuu yleensä oletukseen, että osaamisen kehittymisessä ratkaisevaa on se vuorovaikutteinen toiminta, johon oppija aktiivisesti osallistuu. Näitä oppijan toimintaa korostavia oppimisen muotoja ovat esimerkiksi työharjoittelu, erilaiset työprojektit ja todellisia työtilanteita simuloivat oppimisympäristöt. (Eteläpelto 1993, 109.) Vaikka yhteistyön kehittäminen työelämän kanssa nähdään optimistisesti teorian ja käytännön integroinnin mahdollistajana, saattaakin se toimia päinvastaiseen suuntaan. Kun työssä ja käytännön kautta toteutettavia oppimisen erilaisia muotoja kehitetään koulutusjärjestelmän osaksi, voi tuloksena ollakin se, että teoriaa ja käytäntöä aletaan entisestäänkin eriyttää toisistaan. Koulutuksessa tapahtuva oppiminen saatetaan kokea yhä korostuneemmin teorian "pänttäämiseksi" ja käytännön oppimisjaksot "todellisen" ammattitaidon kehittämiseksi. Opettajien ja kouluttajien haasteena

onkin ohjata erilaisia työn kautta oppimisen muotoja siten, että opiskelijat joutuvat käsitteellistämään ja refleктоimaan työkokemuksiaan ja tarkastelemaan niitä teoreettisen tiedon valossa ja vastaavasti tarkastelemaan teoreettista tietoa käytännön työn valossa. (Tynjälä & Collin 2000, 297.) Leinhardt, McCarthy, Young ja Merriman (1995) korostavat sitä, että opiskelijoiden tulisi käyttää teoreettista tietoa käytännöllisten ongelmien ratkaisussa ja vastaavasti hyödyntää kokemuksen kautta hankittua käytännöllistä tietoa teoreettisten periaatteiden, hypoteesien ja käsitteellisten mallien rakentamiseen: oppimisprosessissa oppijan olisi siis teoretisoitava käytäntöä ja käytännöllistettävä teoriaa. Ulkoapäin tuodun teorian tai tiedon soveltaminen ei edesauta opiskelijan muutokseen johtavaa oppimista. Mutta sitä ei myöskään tue opiskelijan omasta toiminnasta saadun irrallisen tiedon hyödyntäminen, vaan omakohtaisesta arvioinnista nouseva tilanteiden uudelleenjäsentely. (Männikkö 1995, 155.)

Viestinnän opetuksessa ja oppimisessa on syytä kehittää *motivoivia tapoja opettaa ja käsitellä opiskelijoiden työelämässä toimimisen kannalta relevanttia teoriaa*. Mielekkäällä tavalla opetettuna esimerkiksi interpersonaalisen viestinnän teoriaa ei enää koetakaan välttämättä ikäväksi ja tylsäksi tai arjen toiminnoista irralliseksi, vaan parhaimmillaan se auttaa hahmottamaan jokapäiväisiä vuorovaikutustilanteita (Isotalus 2000, 201). Teoreettisuuden ja käytännöllisyyden integroinnissa on tärkeää osoittaa, millä tavalla esimerkiksi interpersonaalisen viestinnän teoriaa voi soveltaa työelämän vuorovaikutustilanteisiin (ks. esim. Vocate 1997) tai millä tavalla esimerkiksi ryhmiä, ryhmien käyttäytymistä ja viestintää tarkastelevien teorioiden ja tutkimustiedon pohjalta (ks. esim. Frey 1999; Hirokawa & Poole 1996; Valkonen & Mikkola 2000) voisi tulkita ja analysoida työyhteisön ryhmien viestintää.

Viestinnän oppimisessa pitäisi korostaa *viestinnän havaitsemista ja analysointia*. Teorian soveltaminen voi toteutua esimerkiksi analysoimalla omaa tai muiden toimintaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opiskelussa voi esimerkiksi kehittää erilaisten työelämän vuorovaikutustilanteiden ja vuorovaikutussuhteiden analysointitaitoja niin, että viestinnän teoriat toimitivat vuorovaikutuksen tai mahdollisten ongelmien tulkinnan ja ratkaisun välineinä. Viestintäosaamisen oppimisen ja opitun soveltamisen kannalta on olennaista, että oppiminen on ongelmalähtöistä: oppimiskokemukset perustuvat esimerkiksi tiedolliseen kiinnostukseen ja oivaltamiseen (Margetson 1994). Tällöin opiskelijat löytäisivät esimerkiksi perusteluja erilaisille tavoille toimia vuorovaikutustilanteissa ja oppisivat ymmärtämään paremmin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä (ks. esim. Putnam ym. 1990).

Viestinnällisten asioiden oppiminen voi tapahtua osaltaan myös ns. *ulkopuolisen tarkkailijan roolissa*. Jos oppijalla on esimerkiksi teoreettista tietoa viestinnästä ei-tietoisena ja hiljaisena osaamisena, voi hän tarkkaillessaan ammattilaisten toimintaa ja vuorovaikutusta oppia erittelemään niitä viestinnällisen osaamisen ulottuvuuksia, jotka ovat nivoutuneena ammattilaisten yhteiseen ymmärrykseen eivätkä näin ole suoraan "kuunneltavissa".

Tarkoituksenmukaisesti opetettuna ja opittuna teoria antaa oppijalle mahdollisuuden kehittää tiedollisia strategioita ja lisää tietoisuutta omista kognitiivisista prosesseista (Vocate 1997, 12). Teoreettisen lähestymistavan rooli oppimisessa on keskeinen, kun oppija tulkitsee ja arvioi kriittisesti havaintojaan. On huomattava, että opiskelijoilla on paljon olemassa ns. omaa implisiittistä teoriaa.

Viestinnän opiskelussa teorian ja käytännön yhdistäminen edellyttääkin oppijalta usein itsestäänselvyyksiltä ja rutiininomaisilta tuntuvien toimintakäytäntöjen *problematisointia*, käytännön ja kokemusten *teoretisointia*, *reflektiivisyyttä*. Viestinnällisen ammattiosaamisen oppimisessa onkin usein kyse siitä, että jo osaamiimme asioita katsotaan uudesta näkökulmasta. Esimerkiksi Schönin (1988, 32) mukaan opiskellessamme ammatissa tarvittavaa osaamista – vaikka se opiskeluvaiheessa vielä tuntuisikin hyvin kaukaiselta – opimme uusia tapoja käyttää jo hallinnassamme olevaa osaamista. Reflektointiprosessin tarkoituksena on selvittää ja muotoilla näitä omia teorioita kokemuksen ja erilaisten näkökulmien valossa sekä omaksua yleisiä teorioita integroimalla niitä omiin konstruktioihin ja toimintaan (Eraut 1995, 176). Keskeistä viestinnän teorian ja käytännön tai tietämisen ja taitamisen integroinnissa onkin ongelmanratkaisu. Usein korostetaan sitä, että teoria muuttuu käytännön osaamiseksi vasta, kun se kytketään ongelmanratkaisukontekstiin, yhteiskunnan sosiaalisiin ja taloudellisiin kehyksiin ja arkipäivään formaalin koulutuksen ulkopuolella. (ks. Raivola 1997, 34; Tynjälä 1999, 175.) Reflektiota voidaankin pitää yhtenä teoreettisuutta ja käytännöllisyyttä sekä viestintä- ja ammattiosaamista integroivana oppimisprosessin avaimena.

Näkökulmia reflektioon viestintäosaamisen oppimisessa

Teoreettisen ja käytännöllisen osaamisen lisäksi itsesäätelyyn liittyvää tietoa, johon kuuluu reflektiivisiä ja metakognitiivisia taitoja, pidetään keskeisenä ammattiosaamisen alueena (Bereiter ym. 1993; Eteläpelto ym. 1999). Oppijan itsereflektiiviset, metakognitiiviset valmiudet ovat myös olennainen osa tavoitetsuuntautunutta oppimista. Oppijan harjaannuttaminen itsereflektioon on merkittävä osa koko oppimisprosessia. Opettajat ovat haasteellisen tehtävän edessä, kun he pohtivat sitä, kuinka virittää opiskelijoissa halu ymmärtää se, mitä ollaan oppimassa. Haasteellista on myös aktivoida opiskelijat pohtimaan oman toiminnan tarkoituksenmukaisuutta kulloisessakin tehtävässä ja tilanteessa. (Rauste-von Wright ym. 1991.) Yksi ammattiosaamisen kehittämisen keskeisiä edellytyksiä onkin, että metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittäminen kytketään jo varhain asiasisältöjen opetukseen ja opiskeluun (ks. Tynjälä 1999, 167). Tämänkaltaista reflektiivistä otetta olisi kaivannut esimerkiksi seuraava opiskelija:

OPI14 [– –] jos joku opettaja kirjottaa jottain taululle ja ja sitten ite pittää koko ajan pikakirjotusnoppeuvella kirjottaa sitä samaa asiaa paperille, niin järki juoksee ihan jossain muualla ja käsi vaan tekkee työtä, semmonen on tosi heikko, sillä ei opi mitään [– –] kaikista paras ois ollu ku ois otettu rauhallisesti ja saanu ite pähkäillä sitä niin sitten siinä sen ois oppinu.

Ammattiosaamisen haltuunotossa reflektiolla voidaan tarkoittaa niin sanottua sisäistä keskustelua työtehtävän ja työtehtävään liittyvän tavoitteellisen kokonaisuuden kanssa. Reflektion kautta oppijan kokemukset saavat merkitystä toimintakokonaisuuksina ja ohjaavat myös oppijan tulevaa toimintaa. (Schön 1983, 1988.) Reflektion soveltaminen työtoimintaan edellyttää puolestaan tavoitetietoisuutta, arvojen pohdintaa, valintojen tekemistä ja perustelemista (Taalas 1995, 18).

Monet kokemuksellisen oppimisen teoreetikot korostavat käytännön teoretisoinnin ja teorian käytännöllistämisen prosessissa reflektion merkitystä; oppimisen nähdään tapahtuvan kokemusten, reflektion, käsitteellistämisen ja kokeilemisen kautta (Kolb 1984; Schön 1983; 1988). Kokemuksellisessa oppimisessa keskeisinä pidetään toiminnassa tai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hankittuja kokemuksia. On kuitenkin huomattava, että pelkät kokemukset eivät johda tarkoituksenmukaiseen oppimiseen – tarvitaan kokemusten reflektointia ja kriittistä arviointia. Kokemuksellisessa oppimisessa yksilön oppimisen muotoja ovat sekä abstrakti käsitteen muodostus että konkreettinen tekeminen. Ne ymmärretään osaamisen kehittämisessä toisiaan täydentävinä, ja molempien tulisi olla osana oppimisprosessia. Tällöin kokemuksista voidaan tehdä oppimisen kannalta relevantteja tulkintoja, joita voidaan edelleen testata oman toiminnan kautta. (Eteläpelto 1993, 119–120.) Reflektiivisyyttä ei tule ymmärtää pelkästään introspektioksi, vaan prosessiksi, joka sisältää myös merkityksen antamisen kokemuksille ja kriittisyyden aspektin (Rauste-von Wright ym. 1991). Tehokas oppiminen vaatii kykyä olla samanaikaisesti konkreettinen ja teoreettinen, reflektiivinen ja aktiivinen (Kolb 1993, 148).

Reflektion ja metakognitiivisten taitojen merkitys asettuu keskeiseen asemaan viestintäosaamisen oppimisessa. Opiskelijoiden ohjaaminen reflektiiviseen toimintaan ja siihen, että heissä heräisi aito halu syvällisesti pohtia omaa viestintäkäyttäytymistään erilaisissa konteksteissa, on opettajalle erittäin haasteellinen pedagoginen tehtävä. Tämä tulee esille seuraavasta opettajan kommentista:

H Mikä on tärkeintä tai mikä ensi sijassa ohjaa viestinnän opetusta?

OPE 5 Kyl se liittyy tuohon mitä mä äsken sanoin siitä että olis, musta olis aivan ihanteellista jos pystyis jotenki johdattamaan semmosen oivalluksen lähteelle, mutta että sitähan mä en pysty tekemään opiskelijan puolesta enkä mä pysty sitä tilannetta sille opiskelijalle välttämättä tarjoamaan et se on niin sattumasta kiinni, se oivallus [–] et mun mielestä on esimerkiks vaikee suunnitella opiskelutilannetta sillä tavalla että se johtaisi sitten oivallukseen.

Reddingin (1985) mukaan viestinnän opettajien tulisikin olla niin sanottuja tietoisuuden kohottajia (consciousness-raisers). Tällöin opettajan tehtävänä on havainnollistaa todellista työelämää mahdollisimman monipuolisesti. Työelämäsuuntautuneen viestinnän opetuksen tulisi *herättää opiskelijoissa tietoisuutta* siitä, millaisia tavoitteita ja seurauksia sekä omalla että muiden viestintäkäyttäytymisellä on erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan tulisi opetuksessaan yllyttää opiskelijoita itse pohtimaan, miksi viestintäosaaminen on olennainen osa yksilön ammattiosaamista ja kuinka nämä kaksi ulottuvuutta tehokkaimmalla tavalla integroituvat kunkin yksilön oppimisprosessissa. Opiskelijoiden oman pohtimisen merkitys tulee esille esimerkiksi seuraavasta opettajan haastattelukatkelmasta:

H Miten opiskelijat sinun mielestä oppivat parhaiten?

OPE 11 Itse tekemällä, siis se että kun ne vaan joutuu itse tekemään ja sit kyllä ihan se että niinkun kun ne aidosti innostuu keskustelemaan jostain musta tuntuu et se niinkun monesti avaa silmiä sillä tavalla et ne saa semmosia ahaa elämyksiä et noinhan se onkin et musta on ollu ihana huomata niinkun joitakin semmosia vanhempia kavereita esimerkiks että kun on neuvottelusta puhuttu ja sitten jos he ovat työelämässä ja kenties joutuneet jonkunlaisiin neuvotteluihin niin, niin sit kun on käsitelty et minkälaisia neuvottelutaktiikoja on olemassa ne on huomanneet et hyvänen aika et

noinhan sitä tapahtukin ja että mä tein just tommosen virheen silloin ja että sen keskustelun kautta monesti on tullu semmosia hyviä hetkiä ja niitten omia kokemuksia kun pystyy hyödyntämään et niinkun tavallaan itte toinen toistansa opettaa [- -] heillä on sitä sellasta kokemusta kertoa sitten jota voi niinkun sitten käyttää hyväksi siinä opetuksessa ja he sitten kokemuksellaan niinkun tavallaan niistä omista kokemuksistaan opettaavat tavallaan siinä minun lisäksi niitä muita ja yleensä se on paljon motivoivampaa sitten niille opiskelijoille.

Reflektion merkitys viestintäosaamisen oppimisessa on merkityksellistä myös siinä mielessä, että viestintäosaamisen on ajateltu olevan osin hiljaista osaamista, jota ammattilainen ilmaisee toimintansa kautta, mutta ei välttämättä pysty yhdistämään sitä osaksi ammatissa tarvittavaa osaamista (ks. esim. Helakorpi ym.1997). Yhä useammassa ammateissa viestinnän ei kuitenkaan enää voida ajatella olevan hiljaisen osaamisen alue, vaan viestintä on tietoisesti ”valjastettava” käyttöön ammattiosaamisen alueeksi. Tässä tiedostamisprosessissa reflektio on merkittävässä asemassa.

Siirtymistä oman toiminnan reflektoinnista ilmiön abstraktiin käsitteellistämiseen voidaan pitää oppimisen haasteellisimpana vaiheena. Vaikeus käsitteellistää kokemustietoa johtuu paljolti siitä, että käsitteellistäminen tarkoittaa kokemuksen kautta hankitun osaamisen näkyväksi tekemistä. Tekemällä oppiminen on usein juuri päinvastainen prosessi – osaamisen muuttamista äänettömäksi. (Eteläpelto 1993, 121–122.) Opiskelun psykologinen mielekkyys pohjautuu pitkälti siihen, että opiskelija kokee senhetkisen opiskelunsa edesauttavan hänen koulutukselleen ja ammatilleen asettamia tavoitteita (ks. Kantelinen 1995, 41; Ruohotie 1991a, 113). Opettajan tulisikin kyetä herättämään opiskelijoissa kysymyksiä esimerkiksi siitä, miksi viestintä tulisi kytkeä osaksi ammattiin kehittymistä ja miten tämä kytkentä parhaiten toteutuisi omassa opiskelussa ja oppimisessa. Aarnion (1991, 77) mielestä opettajalla tulisi olla kognitiivisen empatian taitoja, jolloin hän osaa esittää opiskelijoille sellaisia kysymyksiä, jotka auttavat ymmärtämään ja soveltamaan paremmin opiskeltavaa asiaa. Opettajan tulisi jossain määrin toimia reflektiivisen toiminnan mallina (Rauste-von Wright ym. 1991), ja tämän vuoksi viestinnän opettajan työelämäntuntemus korostuu.

Käsitykset reflektiosta voivat vaihdella sen mukaan, millä tavoin reflektion prosessi, sisältö ja tavoitteet ymmärretään tai miten teoreettisuuden ja käytännöllisyyden suhdetta reflektioprosessissa korostetaan (Ruohotie 2000, 138). Reflektiosta käytetään erilaisia nimityksiä ja sitä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Yhteistä useimmille reflektion määritelmille on se, että *reflektio ilmentää oppimisen kohteen ja yksilön ymmärtämisen välistä suhdetta*, se on eri tasoista reagoimista oppimiseen. Kivinen ja Ristelä (2001, 82) ovat Deweyn ja Rortyn pragmaattisuutta käsittelevässä teoksessaan osuvasti kiteyttäneet Deweyn (1980/1916) määritelmän reflektiosta. Dewey määrittelee reflektion kykynä eritellä suhdetta sen välillä, mitä yritämme tehdä ja mitä tapahtuu toimintamme seurauksena. Kokemus on siis teon ja sen seurauksien välisen suhteen oppimista. Mezirow (1991) käyttää käsitteitä sisällön, prosessin ja perusteiden reflektointi. Sisällön reflektoinnilla hän tarkoittaa omien havaintojen, ajatusten, tekojen ja tunteiden pohtimista. Prosessin reflektointi on taas erilaisten ongelmien ratkaisuisissa käytettävien strategioiden pohtimista. Perusteiden reflektoinnilla hän puolestaan tarkoittaa yksilön omille kokemuksilleen antamien merkitysten tiedostamista sekä niiden kriittistä arviointia. Reflektiivisyys voidaan Mezirowin (1990; 1991)

mukaan määritellä myös niin, että se on yksilön kykyä tiedostaa, kriittisesti analysoida ja arvioida erilaisiin toimintakäytäntöihin nivoutuvia ajattelu- ja toimintamalleja. Mezirow (1991, 112–116) kuvaa reflektiota myös metakognition ja tietoisuuden (mindfulness) käsitteillä. Metakognition tehtävänä on informoida ja ohjata kognitiivisia rutiineja ja strategioita. Ihminen on tietoinen ja tekee tarkkoja havaintoja erityisesti silloin, kun hän osallistuu johonkin aiemmin tuntemattomaan ja aiemmasta poikkeavaan toimintaan. Tietoisuutta kuvataankin usein uuden tiedon vastaanottamisena, useiden näkökulmien yhdistämisenä, prosessiin keskittymisenä tuotoksen sijaan.

Reflektion käsitettä voidaan tarkastella myös sen mukaan, ajatellaanko reflektion tapahtuvan esimerkiksi *toiminnan aikana* vai *toiminnan jälkeen* (Kolb 1984; Schön 1983; 1988; Seibert 1996). Kolb (1984) puhuu reflektiivisestä tarkastelusta. Tällä hän tarkoittaa lähinnä toiminnan jälkeen tapahtuvaa huolellista kuvausta ja pohdintaa, jonka tavoitteena on tilanteiden ja niistä muodostuneiden merkitysten ymmärtäminen. Schön (1983; 1988) käyttää käsitteitä toiminnan aikana tapahtuva reflektio (reflection-in-action) ja toiminnan jälkeen tapahtuva reflektio (reflection-on-action). Schön näkee toiminnan jälkeen tapahtuvan reflektion sosiaalisena, jolloin reflektointiin voi liittyä myös esimerkiksi ohjaaja, työkaveri tai ryhmä. Refleктоitaessa toimintaa tai käsityksiä sosiaalisesti toimijan on mahdollista saada sellaista palautetta, jonka perusteella syntyy mahdollisimman realistinen arvio oppimisen tai toiminnan laadusta. Palaute on luonteeltaan välitöntä, oppimisen kohteesta suoraan havaintojen ja kysymysten kautta hankittua tietoa. Kun palautetta sosiaalisesti jaetaan, käsitellään ja tulkitaan, siihen yhdistyy yksilöiden ja ryhmän aikaisempaa tietoa. Tällöin siitä tulee arviointitietoa, joka ilmaisee laatua, tasoa tai arvostusta ja tekee yhteiset päätökset mahdollisiksi. (Schön 1983; ks. myös Järvinen & Poikela 2000, 323.) Schön (1983, 62) on eritellyt myös sitä, mitä kaikkea yksilö voi reflektoida. Yksilö voi reflektoida hyvin moninaisia asioita, esimerkiksi erilaisten toimintojen, katsomusten ja mielipiteiden taustalla olevia näkymättömiä normeja ja käsityksiä tai käyttäytymismallin taustalla olevia implisiittisiä strategioita ja teorioita. Yksilö voi myös reflektoida ongelmanratkaisutapojaan tai tunnetiloja ja ilmapiiriä niissä tilanteissa, joissa hän on valinnut tietyn suunnan toiminnalleen. Yksilö voi reflektoida myös sitä roolia, jonka hän on konstruoinut itselleen osana laajempaa institutionaalista kontekstia, esimerkiksi työyhteisöä.

Toiminnanaikainen reflektio perustuu toimijan omiin havaintoihin ja siihen voi vaikuttaa lähinnä hän itse. Tällöin työtoiminnan ja oppimisen kohteena on ensisijaisesti oppijan oman osaamisen kehittäminen, ja oppimisen kontekstina on yksilöllinen työ. Schönin teoria reflektiivisen ammattilaisen työskentelytavasta ja oppimisesta korostaa uusien oivallusten syntymistä osana ongelmia ratkovaa oppimista. Schönin mukaan toiminnanaikainen reflektio on toiminnan tutkimista käytännön kontekstissa. Tällöin olennaista on se, että yksilö ei ole riippuvainen aiemmista teoreettisista kategorisoinneista, vaan konstruoi omaa teoriaa. Yksilön toiminnan tutkiminen ei ole rajoittunut aikaisempiin ratkaisuihin, vaan ratkaisut muotoutuvat toiminnanaikaisessa reflektioprosessissa uudelleen. Schön puhuu ns. reflektiivisestä vuoropuhelusta. Tämä tarkoittaa, että kun toimija yrittää ratkaista asetettua ongelmaa, se johtaa aina uusiin reflektointia (reflection-in-action) vaativiin tilanteisiin. Prosessi etenee spiraalimaisesti hyväksymisen, toiminnan ja uudelleenhyväksymisen vaiheiden kautta. (Schön 1983.)

Seibert (1996) puolestaan puhuu *reaaliaikaisesta* (real-time reflection) reflektiosta, jonka hän ajattelee perinteisiä reflektiokäsityksiä paremmin soveltuvan uusien organisaatioiden oppimis- ja työvälineiksi. Kuten toiminnanaikainen reflektio, myös reaaliaikainen reflektio korostaa reflektoinnin tapahtumista samaan aikaan kokemuksen kanssa. Seibert pitää reaaliaikaisen reflektion käsitettä laajempänä kuin Schönin toiminnan aikana tapahtuvaa reflektointia. Toiminnanaikainen reflektio voidaankin tulkita pääosin yksilön omaksi, sekä itseen että muihin kohdistuvaksi reflektioksi. Seibertin mukaan reaaliaikaisen reflektioon liittyvät yksilöllisen näkökulman lisäksi ihmisten väliset suhteet, toiminnan konteksti, työn tekemistä edistävien ja estävien asioiden havainnointi, omat tuntemukset ja myös tekniset suoritukset. Reaaliaikaisessa reflektiossa pyritään hahmottamaan toimintaympäristö kokonaisuutena, se on tapahtumien kontekstien oivaltamista (ks. Ruohotie 1998a; 1998b; Tuomi-Gröhn 2001).

Toiminnanaikainen tai reaaliaikainen käsitys reflektiosta, jossa tilanteessa kehitetään uusi tapa suhtautua asiaan tai nähdään se uudella tavalla, sopii viestintäosaamisen oppimiseen. Esimerkiksi viestintä ja viestinnälliset ratkaisut ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa vaativat usein nopeita arvioita ja vaihtoehtoisia tapoja tulkita vuorovaikutussuhteen etenemistä. Toiminnanaikainen reflektio käy esille seuraavasta Schönin (1988, 35) esimerkistä, jossa yksilölle muodostuu uusi tapa nähdä asia omassa ammatillisessa kontekstissa:

“A market researcher, monitoring consumers’ reactions to a new product, discovers that they have seen in the product uses he never intended and responds by rethinking the product in terms of the consumers’ discoveries. In such cases, the practitioner experiences a surprise that leads her to rethink her knowing-in-action in ways that go beyond available rules, facts, theories and operations.” (Schön 1988, 35.)

Viestintäosaamisen oppimisessa toiminnanaikaisen tai reaaliaikaisen reflektoinnin merkitys on olennaista myös siitä näkökulmasta, että viestintäosaamisen merkitys korostuu erityisesti silloin, kun kohtaamme uusia, epävarmoja tai ongelmatilanteita. Schönin (1983) mukaan toiminnanaikaisen reflektion lähtökohdaksi on usein ongelmatilanne, johon ammattilaisella ei ole valmista standardikaavaa. Tällöin ammattilainen hahmottaa ongelman uudessa kehyksessä ja kokeilee, miten uusi kehys toimii ja millaisiin ratkaisuihin se johtaa. Schönin mukaan alamme todennäköisimmin reflektoida (reflection-in-action) juuri sellaisissa tilanteissa, joissa olemme jollakin tavoin juuttuneet paikoillemme tai olemme tyytymättömiä omaan toimintaamme. Yksilöä kohdannut uusi ja epävarma tilanne muuttuu ymmärrettäväksi, kun tilannetta pyritään jollakin tavoin muuttamaan, ja vastaavasti uusi tilanne muuttuu, kun sitä yritetään ymmärtää. Tällaisissa tilanteissa ei ole niinkään kysymys siitä reflektioimmeko vai emme, vaan siitä minkä laatuinen reflektointi todennäköisimmin auttaisi meitä tilanteessa eteenpäin.

Viestinnän oppimisen kannalta reflektio tarkoittaa sellaisten oppimistehtävien ja -tilanteiden – esimerkiksi työharjoittelun yhteyteen kehitettyjen reflektiivisten tehtävien – luomista, joissa kokemuksellinen ja teoreettinen tieto tarkoituksenmukaisesti yhdistyvät. Jatkuva pohtimista vaatii se, kuinka kehittää aitoja ja opiskelijoita motivoivia oppimistehtäviä, jotka eivät tunnu teennäisiltä. Todellisuudesta irrallisilta tuntuvien, formaaleissa oppimistilanteissa tehtävien harjoitusten sijaan tulisi pyrkiä entistä tehokkaammin hyödyntämään sekä ammattiainei-

den tarjoamia että oppilaitosten ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Oppijalle ei voi selittää, millä tavalla ”viestitään ammatillisesti” tai ”insinöörimäisesti” listaamalla erilaisia työssä mahdollisesti eteen tulevia viestintätilanteita tai työssä tarvittavia taitoja. Sen sijaan viestintäosaamisen oppiminen tulee ymmärtää *kokonaisvaltaisena prosessina*, jossa oppijalla olisi hyvä olla kokemus prosessista ja siitä kokonaisuudesta, johon käsiteltäviä ilmiöitä ja asioita asioita voi suhteuttaa. Toimivien, oppimista parhaalla mahdollisella tavalla edistävien oppimistehtävien ja -tilanteiden luominen ja suunnittelu on luonnollisesti ensisijaisesti opettajan tehtävä. Eteläpelto (1993, 127–128) on mielestäni kuvannut hyvin aitoa oppimistehtävää, joka täyttää oppijan kannalta seuraavat kriteerit:

1. Oppija kokee tehtävän mielekkäänä, tavoiteltavana ja arvokkaana.
2. Tehtävässä näkyy yhteys todelliseen tilanteeseen.
3. Tehtävässä on läsnä sosiaalinen aspekti joko välittömänä tilannekohtaisena vuorovaikutuksena, yhteisöllisyytenä tai välillisenä yhteiskunnallis-kulttuurisena viitekehystenä.
4. Toiminnassa usein äänettömäksi ja näkymättömäksi jäävä sisäinen malli tulisi pystyä tekemään näkyväksi, käsitteellistää.
5. Sisäisen mallin näkyväksi tekemisen ja reflektion pohjalta tulisi päästä uuden tasoiseen käsitteellistämiseen, johtopäätösten tekemiseen ja teoreettiseen yleistämiseen.
6. Uusiin johtopäätöksiin perustuvaa omaa käsitystä olisi voitava kokeilla käytännössä mahdollisimman monimuotoisissa ympäristöissä.

Tämänkaltainen aidon oppimistehtävän luonnehdinta saattaa vaikuttaa hyvin idealistiselta, mutta erityisesti viestinnän oppimisen kannalta erittäin tarkoituksenmukaiselta. Miten kukin esimerkiksi edellisen kaltaista oppimistehtävää soveltaa, on tietysti täysin opettajakohtaista. Viestinnän opetusta ei enää voida perustaa niinkään siihen, millaisissa tilanteissa oppija mitään taitoa tulee tarvitsemaan. Tämänkaltaisen pirstaloivan orientaation sijaan viestintään liittyviä ilmiöitä tulisi opetuksessa tarkastella laajemmissa konteksteissaan, sillä viestintää ei voi enää ajatella työssä menestymisen ”työkaluksi”, jota käytetään varsinaisen ammattiosaamisen ohessa. Sen sijaan viestinnän merkitys osana ammatillista osaamista tulisi ymmärtää niin, että esimerkiksi vuorovaikutus on yhä useammassa työtehtävissä tyypillinen työtapa ja toiminnan perustaso. Viestintää ei tule ymmärtää insinöörin, matemaatikon tai tradenomien työstä irralliseksi alueeksi, vaan se tulee nähdä osaamisen ulottuvuutena, joka on läheisesti sidoksissa alan sisältöihin, identiteettiin ja epistemologiaan (Dannels 2001, 148).

Viestinnän opetus ja opetussuunnitelma on usein rakentunut yksittäisten taitojen ja tilanteiden oppimisen varaan niin, että ei hahmoteta viestinnällisiä ilmiöitä ja ongelmia kaikessa laajuudessaan ja kompleksisuudessaan – ei nähdä metsää puilta, kuten Garside (2002, 51) osuvasti asian ilmaisee. Viestinnän opetuksessa ja opiskelussa tulisikin syvällisemmin käsitellä myös *opiskelijoiden asenteita viestintää kohtaan ja erilaisia työn tekemisen tapoja koskevia käsityksiä ja arvostuksia*. Käytännön opiskelussa viestinnän kytkeminen laajempiin konteksteihin voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että esitelmien pitämisen sijaan tarkasteltaisiin enemmänkin aidoissa ympäristöissä sitä, millaisia merkityksiä erilaisilla viestinnän muodoilla on työyhteisön vuorovaikutuksen tehokkuuden ja toimivuuden kannalta. Tällöin päästäisiin tehokkaammin ja kriittisemmin arvioimaan myös viestinnän erilaisia tehtäviä ja vaikuttavuutta. Garsiden (2002, 52) mukaan

nykyisessä informaatiota korostavassa yhteiskunnassa tulisi yhä enemmän korostaa viestintäosaamisen kriittistä orientaatiota (communication as a critical skill). On kuitenkin muistettava, että reflektio tulee nähdä osana oppimisprosessia ja ammattiosaamista. Loppujen lopuksi viestintäosaamisen oppimisessa ei ole tarkoitus tähdätä siihen, kuinka hyvin opiskelijat osaavat puhua työelämän viestinnästä tai reflektoida sitä. Viestintäosaamisen oppimisessa kysymys on opiskelijoiden kyvystä selviytyä työelämän viestintätilanteista ja ymmärtää työelämän viestintään liittyvät monensuuntaiset ammatilliset merkitykset.

6.4 Johtopäätöksiä: Työelämäsuuntautuneen viestinnän opetuksen ja oppimisen monensuuntaiset jännitteet

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on ollut pohtia, millaista on ammattiosaamista kehittävä viestinnän opetus. Viestinnän opetuksen pitäisi kehittää opiskelijoiden työelämä tietoisuutta niin, että he tulisivat tietoisiksi viestinnän luonteesta ja sen merkityksestä erilaisissa työyhteisöissä ja organisaatioissa. Työelämäsuuntautuneessa viestinnän opetuksessa on havaittavissa erilaisia jännitteitä ja suhteita, joihin monet opettamisen ja oppimisen kysymykset kulminoituvat. Viestinnän opetuksen ja oppimisen voidaan ensinnäkin nähdä kulminoituvan jännitteeseen ja tasapainoiluun viestinnällisen substanssin ja ammatillisuuden sekä teoreettisuuden ja käytännöllisyyden välillä.

Viestinnällisen substanssin ja ammatillisuuden jännite tulee selkeimmin esille viestinnän opetuksen ammatillisten rajapintojen tarkastelussa. Tällöin tasapainoiluaan esimerkiksi sen suhteen, millä tavalla viestinnän opetusta voidaan integroida ammatillisiin käytänteisiin ja tulisiko oppimisen tapahtua informaaleissa vai formaaleissa oppimisympäristöissä. Viestinnän opetusta ja oppimista luonnehtii vahvasti se, että käytännöllisyyttä, joka oppimisteoreettisesti tarkasteltuna kehittyy tehokkaimmin aitoihin toimintaympäristöihin integroituneena, yritetään oppia formaaleissa oppimisympäristöissä. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan päätellä, että viestinnän oppiminen irrallaan ammattiosaamisesta ei välttämättä kehittä opiskelijan osaamista tarkoituksenmukaisella tavalla. On ilmeistä, että työelämässä tarvittavan viestintäosaamisen kehittäminen opiskeluaikana ilman mielekästä ammatillista kontekstia on vaikeaa. Lisäksi opittujen taitojen soveltaminen on erittäin tärkeää, ja soveltamisen tulisi tapahtua yhä enemmän aktiivisen kognitiivisen harjoittelun (oman ja toisten viestintäkäyttäytymisen analysoinnin ja reflektoinnin) ja todellisen työelämäkokemuksen kautta. Työelämän viestintää tarkasteltaessa tarvitaan yhä enemmän taitoa integroida viestinnällistä osaamista ja perinteisessä mielessä ymmärrettyä ns. ammatin substanssiosaamista. Tätä korostaa muun muassa Craft (2001), jonka mukaan teknisen alan ammattilaisilla tulisi olla tämänkaltaista poikkitieteellistä osaamista:

“Technicians must have interdisciplinary skills that include both technical and non-technical competencies that enable them to critically analyze, solve problems, communicate effectively, and be able to learn continuously as the workplace changes. In the ever-changing, technology-driven workplace, engineering technology graduates must be able to integrate knowledge and skills from many disciplines in order to respond effectively and efficiently to workplace demands and challenges.”

Teoreettisuuden ja käytännöllisyyden jännite puolestaan näkyy yleensä erilaisina painoituksina viestinnän opetuksen pedagogisissa ratkaisuissa. Tällöin puolestaan tasapainoillaan esimerkiksi sen suhteen, missä määrin ja millainen käytännöllinen ja teoreettinen lähestymistapa on tarkoituksenmukaista. Molempia edellä mainittuja suhteita – sekä viestinnän substanssin ja ammatillisuuden että teoreettisuuden ja käytännöllisyyden välistä suhdetta – yhdistää *jännite viestinnän opettamisen ja oppimisen yleisyyden ja alakohtaisuuden välillä*.

Viestinnän opetuslalla voidaan nähdä jännitteitä sen suhteen, ymmärretäänkö viestintä yleis- vai erityisosaamisena (Olsen ym. 2002, 70–71). Viestinnän opetukseen ja oppimiseen on traditionaalisesti liitetty vahva yleisyyden vaatimus. Tässä luvussa keskitytään viestinnän opetuksen ja oppimisen alakohtaisuuden sekä joihinkin alakohtaisuuden yhteyteen tulkittavissa olevien näkökulmien pohtimiseen. Näitä näkökulmia ovat muun muassa oppimisen sosiaalinen orientaatio ja oppijan motivaatio. Nämä näkökulmat näyttäisivät olevan sellaisia, jotka kumpuavat viestinnän alan luonteesta yleensä ja ovat tutkimuksessa ja tutkimusprosessin aikana nousseet merkittäviksi ja pohdinnan arvoisiksi. Tällä en tarkoita sitä, että ne olisivat jotenkin kaikenkattavia työelämäsuuntautuneen viestinnän opetuksen ja oppimisen kannalta. Paremminkin olen halunnut vain tarttua joihinkin näkökulmiin ja virittää niihin liittyvää keskustelua.

Viestinnän opetuksen ja oppimisen alakohtaisuudesta

Viestinnän opetuksen ja oppimisen yhteydessä alakohtaisuuden käsitettä voi tarkastella kahdesta näkökulmasta. Sitä voi ensinnäkin tarkastella ammatillisena alakohtaisuutena. Tällöin olemme kiinnostuneita siitä, mistä alakohtaisuus viestinnän oppimisessa eri aloilla, kaupallisella ja teknisellä tai vaikkapa terveydenhuoltoalalla syntyy, tai siitä, tarvitseeko oppimisen ylipäätään olla alakohtaista. Toiseksi alakohtaisuutta viestinnän oppimisessa voi tarkastella tieteenalakohtaisuutena (ks. esim. Sprague 1993). Tällöin olemme puolestaan kiinnostuneita siitä, millaista on viestinnän tieteenalakohtainen pedagogiikka tai millä tavalla opetuksessa ja oppimisessa hyödynnetään alan tieteellisiä saavutuksia.

Ammatillisella alakohtaisuudella viestinnän opetuksessa ja oppimisessa ei tarkoiteta sitä, että annettaisiin ns. täsmäopetusta eri alojen tarpeisiin. Ammatillinen alakohtaisuus ei tarkoita myöskään sitä, että eri aloilla opetettaisiin erilaisia sisältöjä tai käytettäisiin erilaisia oppimistehtäviä. Alakohtaisuus on paremminkin sitä, että opiskelijoita herätellään ajattelemaan ammatillisesti: reflektioprosessissa alakohtaiset ja kullekin työyhteisölle ominaiset piirteet ja viestintäkäytänteet tiedostetaan ja otetaan huomioon. Viestintäosaaminen ammattiosaamisen ulottuvuutena ja viestinnällinen taitavuus määrittäyty eri aloilla eri tavoin jo pelkästään työn tavoitteiden ja vaativuuden vuoksi. Esimerkiksi joillakin aloilla viestinnällisesti taitava on sellainen henkilö, joka osaa muokata alakohtaista ja spesifiä numeerista informaatiota muiden alojen ihmisten käyttöön, kun taas interpersonaalinen viestintä tai tulkintataidot ovat jollain toisella alalla keskeisiä.

Saattaa olla, että pitkä perinne, jonka mukaan viestintä sijoitetaan yleisopin-toihin, on johtanut myös opetuksen ”yleisyyteen”. Kuitenkin tyypillinen yleisopin-tojen edustama ”one size fits all” - lähestymistapa viestinnän opetukseen ei ole välttämättä hedelmällisin, vaan opiskelijoille tulisi tarjota valinnanmahdollisuuksia sen mukaan, millaisten kurssien he kokevat parhaiten tukevan joko

henkilökohtaisia tai ammatillisia tavoitteitaan (Allen 2002, 34). Viestinnän pitää oppimisprosessissa "ansaita" paikkansa oppijan ammatillisessa kehittämisessä. Siksi viestintään ja viestinnän ilmiöihin liittyviä näkökulmia on problematisoitava ja kytkettävä sekä viestinnän alan että opiskelijan oman ammattialan teoreettisiin näkökulmiin. Tämä puolestaan vaatii myös opetussuunnitelmien tarkastamista, sen miettimistä, millä tavalla viestintäoppiminen näkyy koko opetussuunnitelmassa.

Vaikka pyrkimyksiä ammatilliseen alakohtaisuuteen tämän tutkimuksen perusteella on olemassa, ei alakohtaisuus esimerkiksi kaupallisen tai teknisen alan viestinnän opetuksessa ole vielä löytänyt omia erityispiirteitään. Viestintäosaaminen tulisi määritellä autenttisisista konteksteista kulloinkin nousevien tarpeiden mukaan (ks. esim. Stasz 1998, 199) sekä yhä enemmän muuttuvien toimintaympäristöjen edellyttämän uutta luovan osaamisen näkökulmasta. Saattaa olla, että vahvasti käytäntöön ja konkreettisiin tehtäviin keskittyvä oppimisprosessi myös tuottaa ilmeisiin ja konkreettisiin yhteyksiin sidottuja tapoja merkityksentää viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta (esim. viestintäosaaminen konkreettisisissa toimintayhteyksissään, viestintäosaaminen normittamisena ja informaatiooperustaisuutena). Ammatti- ja viestintäosaamisen suhteen tarkastelussa sekä viestinnän oppimisen kysymyksissä fokusta tulisikin siirtää ns. metatasolle. Tämä tarkoittaa esimerkiksi viestintäosaamisen merkitysten tasolla sitä, että osaamisen ilmeisten muotojen sijaan opetuksessa tarkasteltaisiin viestintäosaamista kokonaisvaltaisissa ja laajemmissa yhteyksissä (esim. viestintäosaaminen merkitysperstaisuutena, yhteisöllisyytenä, resurssina ja voimavarana). Kuten teoreettisuuden ja käytännöllisyyden integroinnissa, myös yleisyyden ja alakohtaisuuden integroinnissa keskeistä on se, että alakohtaistetaan yleistä ja yleistetään alakohtaista.

Toimintaympäristön merkitys yksilöiden viestintään on hyvin olennainen. Monet situationaalisen oppimisen näkökulmat soveltuvat luontevasti viestinnän oppimiseen. Esimerkiksi Dannelsin (2001, 151) mukaan viestinnän oppimista sinällään voidaan pitää kontekstilähtöisenä aktiviteettina (context driven activity). Lave ja Wenger (1991) puolestaan korostavat sitä, että oppiminen ja ymmärtäminen tapahtuvat tiettyihin tilanteisiin sidoksissa olevissa vuorovaikutusprosesseissa – oppiminen ymmärretään sosiaalisesti osallistumiseksi. Näkökulmia voisi tiivistää niin, että viestintää opitaan tietyissä vuorovaikutuskonteksteissa ja vuorovaikutuskonteksteissa syntyy merkityksiä, oppimista ja ymmärtäminen kehittyy.

Viestintätilannetta voidaan luonnehtia kokonaisvaltaiseksi tapahtumaksi, joka koostuu osallistujista (who), ympäristöstä (where) ja toiminnasta (what). Viestiessään erilaisissa toimintaympäristöissä yksilö ottaa toiminnassaan huomioon suuren määrän ympäristöön liittyviä tekijöitä. Tällöin yksilön käyttäytymisen piirretyypit (trait) – suhteellisen staattiset ja yksilölle tyypilliset – ominaisuudet eivät enää selitä riittävästi yksilön käyttäytymistä muuttuvissa tilanteissa. Ihmiset käyttävät viestiessään tilannetietoutta hyväkseen monella tavalla. Tilannetietoutta hyödynnetään esimerkiksi arvioitaessa toisia vuorovaikutusosapuolia ja asetettaessa tavoitteita viestinnälle. Se, millaisena yksilö näkee itsensä ja viestintäkykynsä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, vaikuttaa siihen, millaiseksi tilanne määritellään: halutaanko tilanteeseen ylipäätään osallistua tai halutaanko tilanteeseen jollakin tavalla vaikuttaa – halutaanko saada esimerkiksi aikaan muutoksia. Ihmiset siis käyttävät tilannetietoutta erilaisissa vuorovaikutustilan-

teissa ohjatakseen omaa käyttäytymistään ja tehdessään viestinnällisiä ratkaisuja: pyrinkö tässä tilanteessa vaikuttamaan ihmisiin, sanonko jotain vai olenko hiljaa, olenko vitsikäs vai sanonko suoraan ja muodollisesti. (Littlejohn 1999, 110; ks. tilanteen merkityksestä myös Penman 1992, 244–245).

Viestinnän opetuksen ja oppimisen alakohtaisuutta korostaa myös Garside (2002, 60). Hänen käsityksensä nojaa muun muassa siihen, että jo viestintäkompetenssin määritelmässä korostetaan alakohtaisuutta. Viestintäkompetenssin kuvaamisessa käytettävä termistö on tosin moniselitteistä, ja lukuisista tutkimuksista huolimatta viestintäkompetenssin määrittelemisen on ollut vaikeaa. Puheviestinnässä viestintä- tai kommunikatiivisella kompetenssilla kuitenkin yleisesti tarkoitetaan kykyä viestiä tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti eri konteksteissa. Tehokkuus, tarkoituksenmukaisuus ja konteksti ovatkin yhteisiä tekijöitä lähes kaikille kompetenssin määritelmille. Tarkoituksenmukainen viestintä on sosiaalisten ja interpersonaalisten normien, sääntöjen ja odotusten mukaista käyttäytymistä. Tehokkuudella tarkoitetaan viestintää, jonka avulla saavutetaan viestinnälle asetetut tavoitteet. (ks. esim. Spitzberg & Cupach 1989, 6–7; Rubin 1990, 96.) Tarkoituksenmukaisuus ja tehokkuus määritellään usein toimintaympäristön, kontekstin edellyttämien tekijöiden valossa.

Kontekstien mukanaan tuomat eroavaisuudet on kuitenkin usein unohdettu viestinnän opetussuunnitelmissa. Garsiden (2002, 60–61) mukaan monissa koulutusohjelmissa on käsitys, että viestintä tapahtuisi ikään kuin tyhjiössä, toimintaympäristöstä irrallaan. Opetusta tulisi kehittää siihen suuntaan, että viestinnän alakohtaisia ominaisuuksia vahvistetaan, arvostetaan ja otetaan huomioon. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on monissa korkea-asteen oppilaitoksissa otettu käyttöön ns. communication across the curriculum -ohjelma (CXC), joka on tarjonnut apua alakohtaisen viestinnän opetuksen suunnittelussa eri tieteenaloilla (ks. esim. Cronin & Grice 1993; Dannels 2002; Garside 2002; Morello 2000). Ohjelma pyrkii siihen, että opiskelijoille, jotka eivät opiskele pääaineenaan viestintää (non-speech faculty), tarjotaan korkeatasoista, tieteenalakohtaista ja teoreettisesti eri aloille kohdennettua viestinnän opetusta. Ohjelmaa ei nähdä niinkään vaihtoehtona viestinnän peruskursseille, vaan pikemmin tavoitteena on tukea ja syventää peruskursseilla opittuja asioita. Vaikka ohjelma on saanut osakseen myös kritiikkiä siitä, että sen suhde viestintätieteelliseen teoriaan on puutteellinen ja määrittämätön, ja vaikka se ei ole vielä saavuttanut vankkaa asemaa viestintätieteellisessä keskustelussa, on ohjelmalla saatu aikaan hyviä tuloksia. Ohjelman saaman kritiikin vuoksi ohjelman pohjalta on kehitetty myös communication in the disciplines -malli (CID), joka pohjautuu situationaaliseen viestintäpedagogiikkaan (situated communication pedagogy). Situationaalisessa viestintäpedagogiikassa korostetaan vuorovaikutustilanteita alakohtaisen tiedon oppimisessa sekä viestinnän oppimista kontekstisidonnaisena toimintana. (Dannels 2001; 2002.)

Viestinnän oppimisen ja opettamisen situationalisuutta voidaan perustella sillä, että viestintä on vahvasti kulttuurinen ilmiö. Viestinnän kulttuurisuutta korostaa muun muassa Philipsen (1992, 123), jonka mukaan käsitykset puhumisesta kulttuurisesti vapaana (culture-free) ilmiönä tulisi korvata käsityksillä puhumisesta kulttuurisesti rikkaana (culture-rich) ilmiönä. Sen vuoksi, että puhuminen on kulttuurisesti rikas tapahtuma, viestinnälliset normit, perustelut ja käytettävät termit heijastuvat voimakkaasti puheeseen (ks. viestinnän kulttuurisuudesta myös Hall 1984; Hofstede 1991). Kulttuuri on sosiaalisesti konstruo-

tua, ja voidakseen ymmärtää tietyn yhteisön viestintää täytyy ymmärtää, millä tavalla viestintä on kulttuurisesti muotoutunutta ja rakentunutta (Philipsen 1992, 7–8). Tällöin ammatillisista vuorovaikutustapahtumista muodostuu juuri niitä tilanteita, joissa opiskelijat voivat oppia tiettyyn ammattikulttuuriin liittyviä viestinnällisiä normeja ja puhetapoja – opitaan puhumaan kulttuurisesti, kuten Philipsen (1992) asian ilmaisee.

Monet viestinnän ilmiöön liittyvät tekijät siis näyttäisivät puoltavan sitä, että tilanneulottuvuus on olennainen osa viestintäosaamisen oppimisprosessia. Tilanneulottuvuuden huomioon ottamista ei tule ymmärtää kapeasti erilaisten tilanteiden harjoitteluna (esim. kokoukset, neuvottelut, esiintymistilanteet), vaan tilannetietouden kokonaisvaltaisena hyödyntämisenä oppimisprosessissa. Jo oppimisvaiheessa olisi tarpeen analyyttisesti tarkastella esimerkiksi oman alan työn tekemisen tapoja ja työtä tulisi jäsentää ja käsitteellistää muun muassa tältä pohjalta. Tällä tavoin olisi helpompi nähdä, miksi ja miten viestintä työelämään kytkeytyy. Pitäisin erittäin tervetulleena sitä, että viestinnän opetusta kytkettäisiin entistä vahvemmin eri alojen ammattikäsitteisiin ja -identiteettiin – ei pelkääntään yksittäisiin ja ilmeisiin viestintätehtäviin tai -tilanteisiin.

Ammatillisen alakohtaisuuden lisäksi alakohtaisuutta viestinnän opetuksessa ja oppimisessa voi tarkastella myös *viestinnän tieteenalakohtaisen pedagogiikan* näkökulmasta. Yleisyyden ja alakohtaisuuden jännite on viimeisen vuosikymmenen aikana ollut yleisemminkin keskustelun kohteena viestinnän opetuksen tutkimusalalla (ks. esim. Book 1989; Dannels 2001; Garside 2002; Sprague 1993). Erityisesti Sprague (1993; 2002) on aika ajoin herättänyt keskustelua aiheesta ja peräänkuuluttaa tieteenalakohtaisuutta viestinnän opetuksen tutkimukseen. Sen sijaan, että viestinnän opetuksen tutkimus nojaa yleisiin opetuksen malleihin, sen tulisi Spraguen mukaan olla erittäin sisältö- ja kontekstispesifiä ollakseen mahdollisimman hyödyllistä:

“During a period when educational scholars have been discovering that knowledge about effective teaching and learning is highly discipline specific, communication education research has tended to rely on generic educational models. In contrast to instructional communication scholarship that must across many fields, communication education research needs to be exceedingly content and context specific.” (Sprague 1993, 106.)

Jotta viestinnän opetus olisi tieteenalakohtaista, sen on hyödynnettävä alan teoreettista tietoa. Tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella viestinnän alan pedagogiikan ja teorian suhde asettuu kriittiseen valoon. Viestinnän opettajien ja tutkijoiden on syytä pohtia sitä, missä määrin viestinnän opetuksen käytäntö ja tutkimus ovat pysyneet viestintätieteellisen alan teoreettisten saavutusten mukana. Vaikka viestinnän alan pedagogiikassa on tapahtunut kehitystä, on alan teoreettinen kehitys ollut vielä suurempaa. Yleensäkin tieteenalakohtaisessa pedagogiikassa pitäisi huomioda enemmän sitä tietoutta, millainen ilmiö viestintä itsessään on. Tällöin tulisi yhä enemmän ottaa huomioon esimerkiksi viestinnän kompleksisuus, viestintään liittyvien ilmiöiden tietoisuus tai ns. hiljaisuus sekä sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus. (Sprague 1993, 115–119.)

Ammattiin tähtäävä viestinnän opetus voisikin lähteä yhä enemmän ilmiöistä, jolloin oppimisen kohteena olisivat ammattityössä kohdattavat viestinnälliset ilmiöt. Tällöin viestinnän opetus ei ole muusta oppimisesta irrallista, vaan toimii

kokonaisvaltaisesti ammatillisen kehittymisen tavoitteiden saavuttamisessa. (Ks. Karjalainen 2002.) King ja Sawyer (1998) kritisoivat esimerkiksi sitä, että tiedostamisen ja tiedostamattoman suhdetta ei riittävästi huomioida viestintäpedagogiikassa. Kun viestintä on kompleksinen ja sosiaalinen ilmiö, tulisi myös oppimisprosessin olla monimuotoinen ja siinä tulisi näkyä oppimisen vuorovaikutuksellisuus. Ja kun viestintä on myös kulttuurisidonnainen ilmiö, on ymmärrettävä, että viestintä sekä heijastaa että muokkaa sitä kulttuuria, jossa toimimme. Näin ollen viestinnän opetus ja oppiminen ei ole pelkästään neutraalia tai reagoivaa toimintaa suhteessa työelämään, vaan on osaltaan vaikuttamista koko työkuulttuuriin.

Viestintätieteiden alalta nousevien ja viestinnän ilmiötä selittävien teorioiden ja viestinnän alan pedagogiikan yhteen nivominen voidaan nähdä alan legitimizeettikysymyksenä. Erityisesti ammattiin tähtäävässä koulutuksessa, jossa viestinnän opetus vielä suuressa määrin kamppailee ammatillisesta arvostuksesta ja asemasta opetussuunnitelmissa, on viestinnän opetuksen ja oppimisen perustan oltava vahvasti kiinni alan teoreettisissa lähtökohdissa.

Oppimisen sosiaalinen orientaatio

Viestinnän ammatillinen alakohtaisuus ja yksilön ammatillinen identiteetti usein määrittävät ja tarkentuvat sosiaalisissa tilanteissa, oltaessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppimisen ja työn kehittämisen välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa on jouduttu yhä enemmän pohtimaan sitä, onko ammatillinen pätevyys yksilön vai ryhmän ominaisuus. Oppimisen sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden kysymyksiä voidaan pitää 90-luvun kasvatustieteellisen konstruktivismikeskustelun yhtenä keskeisenä ongelmana (Miettinen 2000, 282). Yhtenä oppimisnäkömyksenä voidaan pitää sosiaalisen oppimisen orientaatiota, jolloin näkemys oppimisprosessista korostaa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja havaintojen tekemistä sosiaalisessa kontekstissa (Merriam & Caffarella 1999, 264; ks. myös Ruohotie 2000, 115–118). Oppimisen sosiaalinen luonne on merkittävää erityisesti viestinnällisen ammattiosaamisen kehittymiseen tähtäävässä koulutuksessa: sekä oppimisen kohde että menetelmä on vuorovaikutus.

Kun oppimista tarkastellaan yhteyksissään työelämän käytänteisiin, on yksilöllinen näkökulma osoittautunut usein riittämättömäksi. Koulutuksen aikana opittujen asioiden heikko välittyminen työelämän käytäntöihin voi joissakin tapauksissa selittyä juuri sillä, että työelämän tilanteissa tarvitaankin yhteisöllistä ja kyseiseen toimintaympäristöön liittyvää osaamista. Työelämässä oppiminen tapahtuu usein ryhmätilanteissa ja osana koko yhteisön oppimista. (Lehtinen & Palonen 1999, 156; Leppänen 1994, 73.) Erityisesti modernin informaatioteknologian käyttöön perustuvissa työyhteisöissä asiantuntijuuden käsite laajenee pelkästä yksilöiden toiminnasta kattamaan kokonaisen systeemin osaamista, joka koostuu erilaisista teknologioista ja niiden kanssa vuorovaikutuksessa olevista ihmisistä (Hutchins 1996). Esimerkiksi Valkeavaaran (1999) tutkimuksessa henkilöstön kehittäjien kokemukset osoittavat sen, että asiantuntijuus ei kehity yksinomaan yksilön mielessä, vaan niissä sosiaalisissa ja vuorovaikutteisissa tilanteissa, joissa asiantuntija toimii. Muodollisesta koulutuksesta usein puuttuu tämänkaltainen sosiaalisten ja organisatoristen haasteiden ja vastuun luoma oppimisympäristö. Laakkonen (1999, 62) on todennut, että ammattiin tähtäävässä koulutuksessa opetuksesta suurin osa toteutetaan edelleen deduktiivisesti.

Opetuksessa edetään johdonmukaisesti yleisestä yksityiseen rakentaen tieto valmiiksi järjestelmiksi, jolloin opetus ei tue opiskelijan refleктоivan ammattikäytännön kehittymistä.

Pitkälti teollisesta kulttuurista peräisin oleva käsitys työstä yksilöllisenä toimintana on luonnollisesti synnyttänyt yksilöllisyyttä korostavat koulutuksen ja kehittämisen käsitteet ja metodit. Nykyisin työntekijöiden kyky hallita muutosta näyttäisi olennaisesti riippuvan heidän kyvyistään toimia abstraktissa ja symbolisessa – välittömän kokemusmaailman ulkopuolisessa – työympäristössä, jossa yksilöllisen toiminnan rajat ylittyvät. Tämäntyyppinen työ edellyttää uudenlaisen viestinnän ja yhteistoiminnan kehittämistä. (Väärälä 1995a, 101.)

Sosiokulttuurisessa ja tilannekohtaisuutta (situated learning) korostavassa lähestymistavassa oppiminen ymmärretään ensisijaisesti sosiaalisesti ja yhteisölliseksi prosessiksi, jossa ammatillinen identiteetti rakentuu vähitellen todellisissa asiantuntijayhteisöissä (ks. Billett 2001; Lave & Wenger 1991). Billetin (2001) mukaan ammatillisessa kehittämisessä ei useinkaan ole kysymys siitä, että noviisilta puuttuisi työn tekemisen kannalta olennaisia kykyjä ja taitoja, mutta formaali koulutus ei ole antanut hänelle sellaista tietoa, joka syntyy todellisissa sosiaalisissa toimintakäytännöissä ja joka mahdollistaa ongelmien ja tavoitteiden tarkoituksenmukaisen määrittelyn.

Myös Dannels (2001, 147) ymmärtää *ammattillisen identiteetin rakentumisen sosiaalisesti prosessiksi*: kun esimerkiksi insinööriopiskelijat tekevät päätöksiä erilaisista valmistusmenetelmistä, he samalla sosiaalisesti konstruoivat, mitä on olla muotoilija tai insinööri. Tietyn yhteisön tai alan sosiaalinen todellisuus (social reality) määrittelee paljolti sitä, millä tavalla asioita esimerkiksi ryhmitellään ja määritellään. Tämä merkityksenanto ja asioiden ymmärtäminen syntyy viestiesämme toisten kanssa. (Littlejohn 1999, 179–180.) Myös Bereiterin ja Scardamalian (1998) mukaan ihmisten on nykyään syytä ymmärtää tieto yhteisölliseksi työntöön, kehittelyyn ja kritiikin kohteeksi, ei yksilön pään sisäiseksi. Näin ollen juuri ryhmätaidot sekä oppimisen kohteena että oppimismenetelmänä nousevat hyvin merkittävään asemaan ammattiin tähtäävässä viestinnän opetuksessa. Tämänkaltaista oppimista on pyritty edistämään esimerkiksi projektioppimisella, jolloin päästään hyvin lähelle autenttisten tilanteiden vuorovaikutteista toimintaa ja jolloin oppijalla on välitön ja mielekäs motiivi osallistua tarkoituksenmukaisesti (ks. Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 181). Projektityöskentely onkin paljon käytetty pedagoginen menetelmä koulutuksen ja työelämän integroinnissa ammattikorkeakoulussa (Vesterinen 2001, 12). Esimerkiksi teknologian alalla niin viestinnällisten kuin ammatillistenkin sisältöjen oppiminen oikeissa, työelämän ongelmien ratkaisemiseen tähtäävissä projekteissa on todettu mielekkääksi ja tehokkaaksi tavaksi oppia. Jotta viestinnällisten ja ammatillisten sisältöjen oppiminen integroituvat, on integroinnin syytä näkyä myös opetussuunnitelmissa, tavoitteissa ja oppimisen arvioinnissa. Tällöin oppijat ymmärtävät sekä erilaisten osaamisalueiden (esim. matematiikka, fysiikka, teknologia ja viestintä) keskinäiset yhteydet että niiden yhteyden todellisiin työkäytäntöihin. (ks. esim. Craft 2001). Tosin projektityöskentelyksi on alettu nimittää yleensä erilaisia koulutuksessa käytössä olevia oppimistehtäviä ilman, että niiden sisällöissä tai toimintamuodoissa olisi tapahtunut muutoksia (Lambert 2001, 98).

Oppimisen sosiaalista orientaatiota ja yhteisöllisyyttä korostavasta keskustelusta ei pidä tehdä suoraviivaista johtopäätöstä siitä, että ihmisten välisessä

vuorovaikutuksessa tai erilaisissa oppijayhteisöissä tapahtuva oppiminen olisi aina tuloksekkaampaa kuin yksilöllinen oppiminen (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 186). Ihmisen toiminta on aina sekä sosiaalista että yksilöllistä (Greeno 1997). Näin myös tieto ja oppiminen on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa, tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta. Paremminkin oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena ja/tai sosiaalisena toimintana, jossa hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta ja osallistuen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. (Tynjälä 1999, 163.)

Tutkimukseni tulosten perusteella *yhteisöllisyyteen ja interpersonaaliseen viestintään liittyvä opetus ja niiden tarve työelämässä ovat epätasapainossa*. Jo ammattiin tähtäävän koulutuksen aikana tulisi tehokkaammin hyödyntää opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvia opetusmenetelmiä. Vuorovaikutukseen perustuva oppiminen antaa myös hyvän mahdollisuuden ammatillisen identiteetin kehittymiselle.

Oppijan motivaatio

Koulutuksen tulisi kyetä lisäämään tai ainakin säilyttämään oppijan motivaatiota kulloinkin kyseessä olevan oppiaineen jatkuvaan opiskeluun, senkin jälkeen kun muodollinen opetus loppuu (Ropo 1991, 2; Gage & Berliner 1992, 331). Tutkimuksessani nousee esille se, että *motivaatio viestintäosaamisen kehittämiseen herää usein vasta työelämässä*. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa on tyypillistä, että viestinnän tärkeys periaatteessa ymmärretään, mutta sen opiskeluun ei kuitenkaan panosteta. Opettajien ja opetusta suunnittelevien on syytä pohtia, miksi viestinnän merkitystä tai opiskeluun panostamista ei välttämättä oivalleta jo opiskeluaikana. Tässä yhteydessä oppiaineen tärkeäksi kokemisella ja sen arvostuksella ja asemalla oppiaineiden joukossa on merkitystä.

Motivaatio ymmärretään enemmän kvalitatiivisena kuin kvantitatiivisena käsitteenä. Motivaatiossa usein heijastuu se, mitä oppilaat ajattelevat itsestään, tehtävästä ja suorituksestaan. Opiskelijoilla on erilaisia syitä opiskella: joillekin oppiminen on arvo sinänsä ja he arvostavat itse oppimisprosessia. Toisille taas oppiminen saattaa olla vain keino saavuttaa ulkoisia palkkioita. (Ruohotie 1991a; 1991b; 1993.) Opiskelumotivaatiolle on sanottu olevan tyypillistä, että kun opiskelun tavoitteet on saavutettu, osa opiskelijoista haluaa hallita aiheen entistä syväällisemmin. Osalla puolestaan tavoitteiden saavuttamisen jälkeen kiinnostus loppuu ja asennoitutaan niin, että jälleen on yksi tutkinnon kannalta välttämätön kurssi suoritettu. Yksilön motivaatiota ei voida havaita suoraan eikä se ole suoraan mitattavissa. Motivaatiota on vaikea päätellä käyttäytymisen perusteella esimerkiksi siitä syystä, että jokainen oppijan yksittäinen toiminta voi ilmentää useita motiiveja. (Ruohotie 1993; Luopajarvi 1993a, 142–143.)

Tulosten mukaan opiskelijoiden motivaatio tai sen puute kietoutuu lähinnä siihen, miten viestinnän ammatillinen alakohtaisuus ja oppimisprosessi koetaan: *miten opittava aines kytkeytyy oikeisiin konteksteihinsä ja todellisuuteen*. Opiskelijoiden motivaatio on yhteydessä myös oman toiminnan ja itseohjautuvuuden kokemisen asteeseen sekä asenteisiin ja arvostukseen oppiainetta kohtaan. Viestinnän opetuksen selkeä työelämäsuuntautuneisuus lisää opiskelijoiden motivaatiota ja

oppiaineen arvostusta sekä opiskelijoiden että opettajakollegoiden keskuudessa. Opiskelijat ovat motivoituneita silloin, kun viestinnän opetus on yhteydessä esimerkiksi muuhun oppimistoimintaan ja ammattiaineisiin.

Opiskelijoiden motivaatio suuntautuu opittavaan ainekseen silloin, jos itse oppimisprosessi on motivoiva ja se koetaan merkitykselliseksi sekä oppijan sen hetkisten että tulevaisuuden toiveiden suhteen (Väärälä 1995b). Jotta ammattiin tähtäävä koulutus pystyy tarkoituksenmukaisella tavalla vastaamaan työelämän muuttuviin haasteisiin ja on opiskelijoille mielekästä, on ilmeistä, että viestinnän ja ammatillisten aineiden on etsittävä *tehokkaita ja toimivia yhteistyön muotoja*. Tämä vaatii opettajien verkostoitumista myös eri ammattialojen ihmisten kanssa.

Viestinnän opiskelun ja ammattiaineiden yhteys ei aina ole suora ja välitön. Tällöin on erityisen tärkeää yrittää motivoida opiskelijoita ja vaikuttaa heidän asenteisiinsa. Opiskelijoille on usein vaikea osoittaa sitä, että vaikka kaikkea tietoa ei pystyisikään hyödyntämään juuri tiettyyn ammattiin liittyvien työtehtävien suorittamisessa, opituilla perustiedoilla voi silti olla arvoa opiskelijoiden tulevassa elämässä. (Ks. Kiviniemi 1991, 67.) Koko opiskelun mielekkyyden katsotaan pohjautuvan erityisesti siihen, miten sen koetaan hyödyttävän ja palvelevan oppijan koulutuksellisia ja ammatillisia etätavoitteita (Olkinuora & Lehtinen 1984). Tämä mielekkyykokemus luo mahdollisuuksia sille, että oppija kykenee näkemään opiskeltavien asioiden yhteydet muihin asioihin ja siten mieltämään niiden loogisen merkityksen. Opiskeluun motivoitumisessa keskeistä on myös se, että oppijalla on mahdollisuus saada affektiivisesti mieluisia onnistumisen ja edistymisen kokemuksia ja hän kokee hallitsevansa oppimistehtävien tai harjoitusten edellyttämiä tiedollisia prosesseja. (Kantelinen 1995, 41–42.) Tässä yhteydessä tullaan jälleen viestinnän opetuksen ja oppimisen käytännöllisyyden ja teoreettisuuden kysymyksiin. Ammattiin tähtäävässä viestinnän opetuksessa on syytä pohtia, missä määrin on tarkoituksenmukaista keskittyä esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden ymmärtämisen kannalta olennaisiin teoreettisiin jäsennyksiin, jotta sitä kautta voidaan ymmärtää ja reflektoida syvällisemmin omaa ja toisten viestintäkäyttäytymistä ja viestinnän merkitystä omassa ammattiosaamisessa.

Opiskelijoita motivoi se, kun he voivat *itse tehdä ja suunnitella* omaa opetustaan. Ammattikorkeakoulun opettamisen periaatteisiin kuuluu opiskelijoiden itseohjautuvuuden korostaminen. Itseohjautuvuuteen liittyvinä ominaisuuksina pidetään muun muassa kriittistä tiedostamista ja siihen liittyvää reflektiivisyyttä ja sitoutumista. Itseohjautuvuudessa on keskeistä, että oppija sitoutuu tietoisesti valitsemaan joitakin näkemyksiä ja arvoja oman toiminnan perusteiksi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1992, 1997.) Kun ajatellaan viestinnän opiskeluun motivoitumista, kriittinen tiedostaminen ja siihen liittyvät reflektiivisyys ja sitoutuminen olisi tärkeää ottaa huomioon, jotta viestinnän opiskelu pystytään sitomaan oman ammattiosaamisen kehittämiseen. Opiskelijalla tulisi olla kokonaisvaltainen käsitys viestinnän merkityksestä oman ammattiosaamisen jäsentäjänä, jotta viestintää ei esimerkiksi nähdä muusta oppimisesta irrallisena tai yksittäisten taitojen harjoitteluna.

Saattaa olla, että ammattikorkeakouluun esimerkiksi suoraan lukiosta tulleet eivät välttämättä motivoitu viestinnän opiskelusta, koska heillä ei välttämättä ole kosketusta ja tarttumapintaa työelämään. Myös niille, joille esimerkiksi esiintyminen sinänsä ei tuota vaikeuksia, saattaa pitkälti esitelmien tai puheenvuoroihin

keskittyvä viestinnän opetus olla turhauttavaa. Tässä tullaan jälleen kysymyksiin, millaisia asioita ammattiin tähtäävässä viestinnän opiskelussa tulisi painottaa, mitä ollaan oppimassa ja mistä motivaatio syntyy. Sen lisäksi, että kaikkia opiskelijoita esimerkiksi pelkkä esiintymisen harjoittelu ei välttämättä motivoi, voivat opiskelijoiden odotuksia ja ennakoasenteita värittää myös aikaisemmat kielteiset kokemukset viestinnän opiskelusta. Tämän kaltainen "äikkäsyndrooma" voi tulla esille siinä, että opiskelijoilla on aikaisemmasta viestinnän opiskelustaan päällimmäisenä mielessä esimerkiksi yksitoikkoisiksi koetut esitelmät tai oikeakielisyysasiat.

Ammattiin tähtäävän viestinnän opetuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon myös se, miten aikaisemmin (esimerkiksi lukiossa) saatu viestinnän koulutus nivotaan ammatilliseen koulutukseen niin, että viestinnän opetukseen ei tulisi turhaa päällekkäisyyttä. Sisältöjen kertaantumiseen liian samanlaisena koulumuodosta toiseen on kiinnittänyt huomiota myös Sallinen-Kuparinen (1986, 57) tarkastellessaan eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja. Viestintään liittyvien asioiden tuttuuteen kietoutuukin samalla viestinnän opettamisen haasteellisuus. Toisaalta opetettavat asiat voidaan helposti kytkeä oppijan omiin, esimerkiksi aikaisempien viestinnän opintojen pohjalta karttuneisiin kokemuksiin. Toisaalta oppijoilla saattaa olla vaikeuksia motivoitua käsiteltäessä aiheita, jotka ovat tuttuja sekä arkipäivän toiminnoista että aikaisemmista opinnoista. Ruohotien (1993, 51–52) mukaan jokainen opiskelija tuo oppimistilanteisiin aikaisemmat kokemuksensa ja tietonsa. Opiskelijan tulkinnat oppimisympäristöstä ja kurssivaatimuksista määräävät sen, millä tavalla hän paneutuu opiskeltavaan asiaan ja millaisia kognitiivisia strategioita hän soveltaa opiskelussaan. Voisi olettaa, että silloin kun tutultakin tuntuva sisältö saa uusia sovellusympäristöjä ja sen koetaan hyödyttävän omaa ammatillista kehittymistä, motivaatio ja sitoutuminen oppimiseen lisääntyy. Koska viestintä ympäröi meitä kaikkialla, se otetaan usein liian itsestäänselvänä eikä siihen panosteta. Ammattiin tähtäävässä viestinnän koulutuksessa haasteellinen ja muuttuva työelämä tarjoaa kuitenkin riittämiin uusia sovellusympäristöjä viestintäosaamisen ja motivoivien oppimisympäristöjen kehittämiseksi.

7 PÄÄTÄNTÖ

Työelämän murroksessa työn tekemisen tavat muuttuvat ja syntyy uusia ammatteja, joissa viestintään liittyvä osaaminen on olennainen osa sekä yksilön että koko yhteisön ammattiosaamista. Yritykset ovat hiljalleen heräämässä aineettoman pääoman ymmärtämisen merkitykseen ja sen arvottamisen tuomiin etuihin: aineettoman pääoman tunnistaminen, mittaaminen ja johtaminen ovat tulemassa yritysten toimintakäytänteisiin (NORDIKA 2001, 5–6). Tähän tarvitaan usein ihmisten ajattelutavan muuttumista.

Lisääntynyt viestintäosaamisen tarve heijastuu yleiseen keskusteluun, ja oppilaitosten edellytetään tarjoavan opiskelijoille tarvittavaa koulutusta. Saattaa olla, että viestinnän merkitys ja koulutustarve tiedostetaan ja huomataan, mutta työelämän puolelta ei välttämättä vielä osatakaan odottaa ajankohtaisia tarpeita vastaavaa viestinnän koulutusta. Lisääntyneeseen osaamistarpeeseen ei osatakaan välttämättä toivoa muuta kuin esimerkiksi perinteistä esiintymistaitopainotteista koulutusta. Koulutus uudistusten ja työelämän murroksen keskellä oppilaitokset eivät välttämättä tiedä, millaista osaamista tulisi tarjota, eikä työelämän puolella vastaavasti tiedetä, mitä tulisi odottaa. Työelämän edustajilla ja opettajilla, puhumattakaan opiskelijoista, ei välttämättä ole murrosvaiheen osaamistarpeista riittävästi tietoa ja kokemusta. Esimerkiksi ammattikorkeakouluissa opistoaikaisista käytänteistä on jo pitkälti luovuttu ja tilalle ovat muotoutumassa ammattikorkeakoululta vaadittavat tehtävät. Tällaisessa tilanteessa itse muutosprosessi vie paljon huomiota ja energiaa varsinaiselta käytännön työltä: opetuksen suunnittelemiselta ja toteuttamiselta. Työelämän nopeiden muutosten ennakointi on vaikeaa, ja näissä muutoksissa mukana pysyminen on sekä oppilaitoksille että työntekijöille haasteellinen tehtävä. On luonnollista, että ilmassa on hämmennystä ja epätietoisuutta.

Erilaisissa yhteyksissä on jo uupumiseen asti puhuttu modernin yhteiskunnan työntekijöiltä edellyttämistä uusista taidoista ja osaamisen alueista sekä laadittu laajoja taitolistoja. Ainakaan viestintäosaamisen alueella keskeistä ei ole niinkään määritellä uusia taitoja. Olennaisempaa on määritellä viestintäosaamisen uusia käyttöyhteyksiä – antaa *viestinnälle uusia merkityksiä ja jäsenyyksiä erilaisissa työtehtävissä*. Monille viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta kuvaaville näkökulmille (hierarkiasuhde, viestinnän korostuminen ammattiosaamisen rajoilla,

viestintäosaamisen ammatilliset merkitykset) näyttäisi olevan yhteistä suhteen käsittäminen joko melko konkreettisella ja ilmeisellä tai näkymättömällä ja abstraktilla tasolla. Työntekijöiltä vaaditaan yhä enemmän kykyä käsitteelliseen ja symboliseen ajatteluun. Lisäksi aiemmin tarkkaan määritellyt konkreettiset työtehtävät muuttuvat yhä useammin abstrakteiksi ja vaativat kykyä oivaltaa ja syntetisoida. Ajattelusta ja tiedosta muodostuu näin ollen organisaation tärkein resurssi. Tätä tietoa on pystyttävä välittämään ja saattamaan sekä työyhteisön että tiedosta hyötyvien yksilöiden ja yhteisöjen käyttöön. Usein tietoa – eli työn tuloksia – välitetään erilaisissa verkostoissa ja vuorovaikutussuhteissa, vuorovaikutusosuudelta vaaditaan tehokkaita ja tarkoituksenmukaista osaamista – tietoa, taitoa, asennoitumista – viestinnästä. Näin ollen viestintäosaamisen ymmärtäminen olennaiseksi osaksi yksilön ammattiosaamista on erittäin merkittävää.

Vaikka tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että työelämässä ollaan vahvasti siirtymässä ja on siirrettykin työkuultuuriin, jossa työskentely perustuu pitkälti symbolien ja merkitysten luomiseen, *eivät työntekijöiden viestinnälliselle osaamiselle antamat merkitykset kuitenkaan tue tätä siirtymää*. Merkityskeskeisessä työkuultuurissa työskennellään yhä toimintakeskeisen työkuultuurin viestinnällisillä ”työkaluilla” ja käsitteillä. Vaikka työelämä asettaa yksilön viestintäosaamiselle mitä haasteellisimpia vaatimuksia, eivät työntekijöiden viestintäosaamiseen liittämät merkitykset välttämättä muutu työn muuttuessa. Koska viestintäosaamisen voidaan ajatella olevan sellaista pääomaa, joka ei ole perinteisin tuottavuutta mittaavin keinoin helposti todettavissa, on tämänkaltaisen voimavaran sopivuutta kulloiseenkin työtehtävään vaikea arvioida. On vaikeaa arvioida sitä, ovatko esimerkiksi työntekijän viestintäosaamiselle antamat merkitykset sopivia tai tarkoituksenmukaisia kulloisenkin työtehtävän kannalta. Tämä johtaa meidät pohtimaan, onko työntekijöiden työn tekemisen tapojen ja heidän viestintäosaamiselle antamiensa merkitysten välillä epäsuhtaa ja onko heillä epätarkoituksenmukaiset viestintäosaamisen voimavarat ja keinot käytössään. Tästä saattaa seurata, että ei pystytä hyödyntämään sitä potentiaalia, mitä viestintäosaaminen voisi tarjota. Jos tarkoituksenmukainen viestintäosaaminen osattaisiin ottaa erilaisissa toimintaympäristöissä käyttöön, olisivat kenties työn tuloksetkin laadukkaampia ja viestintäosaamista pystyittäisiin hyödyntämään entistä tehokkaammin.

Sen lisäksi, millainen rooli viestinnällä on yksilön ammattiosaamisessa, tämän tutkimuksen kannalta olennainen kysymys on myös se, millainen rooli viestinnällä on yleensä ammattiin tähtäävässä koulutuksessa. Tavoitteena on ollut pohtia sitä, millä tavalla olisi tarkoituksenmukaisinta oppia työelämänsuuntautunutta viestintää. Vuosien selvittelytyön jälkeen tuntuu siltä, että tämä tutkimus on herättänyt enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Yhtenä vastauksena voitaneen tarjota, että ammattiin tähtäävästä koulutuksesta on tarkoitus valmistua hyvin työnsä taitavia ammattilaisia ja ekspertejä. Mutta heistä valmistuu entistä taitavampia ammattilaisia silloin, kun viestinnän opetus ja oppiminen on järjestetty niin, että sillä on todellista relevanssia työelämässä – tällöin viestintäosaaminen saa merkityksensä ammattiosaamisen ulottuvuutena.

Viestintätieteiden alalla on viestinnän ilmiön, kontekstien ja tutkimusmetodologisenkin moninaisuuden vuoksi vaikea löytää yksiselitteisiä suuntaviivoja sille, millaista opetuksen tulisi olla tai mitä tulisi opettaa. Morreale ja Backlund

(2002, 3) kutsuvat tätä metodologiseksi ja kontekstuaaliseksi pluralismiksi, joka näkyy myös erilaisina lähestymistapoina opetussuunnitelmiin. Tutkimukseni ei tarjoa lopullisia vastauksia työelämäsuuntautuneen viestinnän opetuksen ja oppimisen ongelmiin, eikä ole ollut tarkoituskaan. Sen sijaan on haluttu vetää suuntaviivoja oppimisen kehittämiseksi ja ottaa esille viestinnän oppimisen kannalta keskeisiä ja kriittisiäkin alueita. Tässä suhteessa tutkimus voisi hyvinkin edustaa pragmatistista toimintaa, kuten Kivinen ja Ristelä (2001, 104) asian hyvin kiteyttävät: “Pragmatisteille älyllisen eteenpäinmenon ei välttämättä tarvitse olla vain itsepäistä ongelmien ratkaisua, vaan se voi olla myös sitä, että onnistumme vain pääsemään tiettyjen kiusallisten, ajattelua ja toimintaa estävien kysymysten yli”. Keskeiseksi pohtimisen arvoisiksi kohteiksi työelämäsuuntautuneessa viestinnän opetuksessa nousevat työelämäntuntemus, formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen merkitys ja integrointi, opetuksen ja oppimisen alakohtaisuus sekä teoreettisen ja käytännöllisen oppimisen integrointi.

Siinä missä viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta voidaan tarkastella osaamisen syvyysuhteena, työelämään tähtäävää viestinnän opetusta ja oppimista voidaan puolestaan tarkastella yleisyyden ja alakohtaisuuden suhteena ja ulottuvuutena. Näissä on havaittavissa yhtäläisyyttä. Tämä herättää kysymyksiä siitä, että ovatko *opetuksen yleisyys ja alakohtaisuus sekä viestintäosaamisen ymmärtämisen syvyys yhteydessä toisiinsa*. Alakohtaisuus ei tarkoita sitä, että eri aloilla opetettaisiin erilaisia sisältöjä tai käytettäisiin erilaisia tehtäviä. Alakohtaisuus on paremminkin sitä, että reflektioprosessissa alakohtaiset ja kullekin työyhteisölle ominaiset piirteet ja viestintäkäytänteet tiedostetaan ja otetaan huomioon. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena ja viestinnällinen taitavuus määrittäyty eri aloilla eri tavoin jo pelkästään työn tavoitteiden ja vaativuuden vuoksi. Esimerkiksi joillakin aloilla viestinnällisesti taitava on sellainen henkilö, joka osaa muokata alakohtaista ja spesifiä numeerista informaatiota muiden alojen ihmisten käyttöön, kun taas interpersonaalinen viestintä tai tulkintataidot ovat jollain toisella alalla keskeisiä.

Saattaa olla, että pitkä perinne ja ajatusmalli, jonka mukaan viestintä sijoitetaan opetussuunnitelmissa yleisopintoihin, on johtanut myös opetuksen “yleisyyteen”. Vaikka pyrkimyksiä alakohtaisuuteen on olemassa, ei alakohtaisuus esimerkiksi kaupallisen tai teknisen alan viestinnän opetuksessa ole vielä löytänyt omia erityispiirteitään. Viestintäosaaminen tulisi määritellä autenttisesti konteksteista kulloinkin nousevien tarpeiden mukaan sekä yhä enemmän muuttuvien toimintaympäristöjen edellyttämän uutta luovan osaamisen näkökulmasta.

Olisi erittäin tärkeää, että viestinnän opetusta kytkettäisiin entistä vahvemmin eri alojen ammattikäsitteisiin ja -identiteettiin – ei pelkästään yksittäisiin ja ilmeisiin viestintätehtäviin tai -tilanteisiin. Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen tarkastelussa sekä viestinnän oppimisen kysymyksissä huomiota tulisikin siirtää ns. metatasolle – viestintä- ja ammattiosaamisen ilmeisten muotojen tarkastelusta laajempiin, viestintää merkitysten muodostajana ja osaamisen resurssina tarkasteleviin yhteyksiin. Jos opetus kulkee hyvin yleisellä tasolla, saattaa myös viestintäosaamisen ymmärrys ammattitaidossa jäädä perustiedon, konkreettisten ja ns. näkyvien toimintojen tasolle. Jos opetus on tarkoituksenmukaisella tavalla alakohtaisesti orientoitunutta, voi viestintäosaamisen ymmärrys ammattiosaamisen ulottuvuutena kattaa myös näkymättömien ja ajatuksellisten

prosessien tiedostamisen (viestintä osaamisen resurssina ja merkityksenanto-prosessina). Keskeiseksi kysymykseksi jää, mille tasolle ammattiin tähtäävässä koulutuksessa voidaan ylittää ja mille tasolle on tarkoituksenmukaista asettaa tavoitteita ja viestintäosaamisen vaatimuksia.

Ammattikorkeakoulujen kehittämisen haasteet ovat asettaneet opettajien työtietoisuudelle ja ammatilliselle osaamiselle uusia vaatimuksia (Tulkki 1993, 101). Vaikka ammatillisen koulutuksen uudistamisprosessi on luonut ainutlaatuisen tilaisuuden organisoida ja kehittää opetusta, koulutuksen rakenteiden uudistusta ei ole läheskään aina osattu hyödyntää niin, että myös opetussuunnitelmia ja opetuksen käytäntöjä olisi muutettu. Koulunuudistus on nostattanut taistelua erilaisten intressiryhmien välillä, ja pedagogiset kysymykset ovat jääneet taka-alalle. (Ks. Kauppi 1995, 1.) Saattaa olla, että oman päätäntävällän lisääntymistä sekä koulutuksessa että työelämässä ei välttämättä vielä hyödynnetä tehokkaasti. Työelämässä vapaus päättää omista asioista näkyy siinä, että työntekijät yhä enemmän valvovat itse työnsä laatua ja tehokkuutta sekä luovat yhteistyöverkkoja. Itsenäisyys päättää omista asioista koetaan samalla kertaa sekä vapauttavana että erittäin vastuullisena tehtävänä. Toisaalta esimerkiksi opettajat ovat tyytyväisiä siihen, että heillä on vapaus päättää opetuksen sisällöistä. Toisaalta kuitenkin pelätään jossain määrin sitä, osataanko vapautta käyttää oikein ja omaa oppiainetta hyödyttävällä tavalla. Esimerkiksi resursseja jaettaessa viestinnän opettajien on entistä enemmän pystyttävä legitimoimaan oman oppiaineensa merkitystä opiskelijoiden ammatillisessa kehittämisessä.

Tutkimukseni tulosten perusteella voin yhtyä Väärälän (1995a) päätelmiin siitä, että koulutuksen suhde sosiokulttuuristen kvalifikaatioiden – vaihtuvien ja muuttuvien roolien, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman – muodostumiseen on ristiriitainen. Sosiokulttuuriset kvalifikaatioiden oppimistarve tunnustetaan koulutuksessa vahvasti, mutta koulun toimintakäytännöt pakottavat standardisoimaan opiskelijoiden sosiaalisen maailman. Työelämässä tällä hetkellä erittäin paljon kysytty viestintäosaaminen (tutkimukseni perusteella erityisesti yhteistyökyky, ihmissuhdetaidot ja vuorovaikutustaidot) muodostuu pitkälti toimintakäytännöissä. Tämä edellyttää sitä, että myös koulu voisi tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia kohdata erilaisia toimintaympäristöjä ja murtaa kulttuurisia rajoja. (ks. Väärälä 1995a, 188.)

Tutkimuksessani asioiden esittämisen ja ilmaisemisen tapa viittaa siihen, että teoreettisen lähestymistavan tarve ammattiin tähtäävässä viestinnän opetuksessa ja oppimisessa on ilmeinen. Tutkimus ei tarjoa ”käytännön vinkkejä” siihen, millä tavalla opetusta ja oppimista tulisi toteuttaa. Enemmänkin tutkimuksessa pohditaan opettamisen ja oppimisen kysymyksiä erilaisten oppimisteoreettisten kysymysten valossa. Teoreettisuuden ja käytännön pohdinta ja näiden integrointi on opettajalle erittäin syvällisen pohdinnan paikka. Viestintätieteiden alalta kumpuavien ja viestinnän ilmiötä selittävien teorioiden ja viestinnän alan pedagogiikan yhteen nivomista voidaan pitää *alan legitimitteettikysymyksenä*. Erityisesti ammattiin tähtäävässä koulutuksessa, jossa viestinnän opetus näyttäisi vielä suuressa määrin kamppailevan ammatillisesta arvostuksesta ja asemasta opetussuunnitelmissa, on viestinnän opetuksen ja oppimisen perustan oltava vahvasti kiinni alan teoreettisissa lähtökohdissa.

Loppujen lopuksihan ammattiin tähtäävässä koulutuksessa on kysymys siitä, mitä on yksilön ammatillinen kasvu ja kehittyminen, ja millainen koulutus ja oppiminen turvaa parhaimmalla mahdollisella tavalla yksilön menestymisen työelämässä. Koska viestintäosaamiselta vaaditaan huomattavan paljon nykyisessä yhteiskunnassa, tulee viestinnän koulutusta suunnittelevien ja toteuttavien olla laaja-alaisesti kiinnostuneita sekä oman alan että työelämän ajankohtaisista suuntauksista. On erityisen tärkeää huolehtia siitä, että ammattiin tähtäävä viestinnän koulutus ei laahaa yhteiskunnan muutosten perässä. Tutkimukseni tulosten perusteella viestinnän koulutus näyttää olevan tällä hetkellä altavastajan asemassa ja pyrkii tuottamaan mahdollisimman ajantasaista työelämän edellyttämää osaamista. On syytä kyseenalaistaa se, onko työelämään siirtyvän tehtävä aina mukautua työelämän vaatimuksiin. Työn oppiminen ei tarkoita pelkästään työelämän edellyttämien tietojen ja taitojen sisäistämistä, vaan se on sosiaalinen oppimisprosessi.

Nykyinen tilanne edellyttää rohkeutta – sekä koulutuksen suunnittelijoilta, opettajilta että tutkijoilta – suhtautua kriittisesti työelämän antamiin määritelmiin siitä, mikä on relevanttia viestintäosaamista. Voisi olettaa, että jatkuvan muutoksen tilassa oleva työelämä ei välttämättä osaakaan vaatia koulutukselta relevantteja asioita, ja tämän vuoksi koulutuksen ei pidä ajelehtia pelkästään työelämän asettamien ehtojen varassa. Kun työelämän ja ammattirakenteiden muuttuessa ammattien pysyviä piirteitä on vaikea ennakoida, on ammattia enää vaikeaa määrittää muuten kuin koulutuksen perusteella (Rauhala 1993, 22). Tämänkaltaista mahdollisuutta tulisi hyödyntää koulutuksessa. Erityisesti viestinnän koulutuksella on nykyisessä tieto- ja viestintäyhteiskunnassa hyvät edellytykset tuottaa sellaista osaamista, joka synnyttää työelämässä tarpeen hyödyntää sitä.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tutkimuksessa on pyritty jäsentämään ja kuvaamaan yhtä ammattiosaamisen keskeistä osaamisaluetta, viestintäosaamista. Tavoitteena on ollut tarkastella sekä viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta että ammattiosaamisen kehittymiseen tähtäävää viestinnän opetusta ja oppimista eli sitä, millaisia piirteitä selkeästi työelämään pyrkivä koulutus mahdollisesti tuo viestinnän opetukseen.

Viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen sekä työelämäsuuntautuneen viestinnän opetuksen ja oppimisen kysymysten tarkastelu ja pohtiminen on ollut sekä mielenkiintoista että haasteellista. Mielenkiintoista se on ollut siksi, että viestintä- ja ammattiosaamisen suhde ja sille annetut merkitykset ovat olleet melko vähän pohdittu ja problematisoitu alue työelämän viestintää ja viestinnän opetusta tarkastelevissa tutkimuksissa. Työelämän muutoskeskustelun käydessä vilkkaana tutkimusta voidaan pitää myös ajankohtaisena. Haasteellinen tehtävä on ollut ensinnäkin siksi, että tutkimuksen aihealue ylittää monen eri tieteenalan rajoja. Lisäksi tutkimus on ollut vaativa siinä mielessä, että siinä on pyritty yhdistämään kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää toisiaan täydentävinä lähestymistapoina. On ollut erittäin haastavaa soveltaa eri tieteenalojen tarjoamia näkökulmia ja yhdistää menetelmälliseltä orientaatioltaan erilaisia aineistoja tutkimusprosessissa. Tutkimuksen kolme aineistoa ovat muodostaneet monipuolisen ja laajan kokonaisuuden. Aineistojen voidaan katsoa tukeneen ja täydentäneen toisiaan. Niin ikään tutkimuksen voidaan katsoa antaneen vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tulokset, niiden tulkinnat ja johtopäätökset on myös pyritty esittämään tutkimuksessa mahdollisimman selkeästi ja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen kytkien.

Tutkittavaa ilmiötä on lähestytty sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin, joten luotettavuuden arvioinnissa on sovellettava sekä kvalitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa kiinnitetään tyypillisesti huomiota kahteen seikkaan. Ensimmäinen kysymys on se, miten luotettavia saadut tulokset ovat eli miten hyvin ne vastaavat todellisuutta tai miten sattumanvaraisia tai ei-sattumanvaraisia tulokset ovat (reliabiliteetti). Toiseksi kiinnitetään huomiota siihen, saadaanko tutkimuksessa käytetyllä menetelmällä todella vastaukset tutkimusongelmiin eli onko mittaaminen ollut pätevää (validiteetti). (ks. esim.

Erätuuli ym. 1994, 98; Kerlinger 1986, 404.) Erityisesti kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan usein suoraan sen perusteella, kuinka yhdenmukainen tutkimus on todellisuuden kanssa – sellaisena kuin se tutkijalle ilmenee. Ihmistieteissä vastaavuus havaintojen ja todellisuuden välillä on problemaattinen, sillä tutkimuksen kohteena olevien tekijöiden vaikutus ja merkitys tutkittavaan kohteeseen on usein pitkäaikaista ja sidoksissa moniin muihin tekijöihin. (Erätuuli ym. 1994, 109.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit ovat monitulkintaisempia kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tarve luoda laadulliselle tutkimukselle soveltuvia luotettavuuskäsitteitä perustuu siihen, että perinteiset luotettavuuskäsitteet pohjautuvat objektivistiseen oletukseen siitä, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus. Laadullisessa tutkimuksessa objektivismiin sijaan voidaan puhua relativismista. Tällä tarkoitetaan sitä, että tieteellisin menetelmin ei tavoitella vain yhtä ainoaa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia. Eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. (Kvale 1989; ks. myös Peräkylä 1995, 48) Tällöin tutkimuksella ei tavoiteta objektiivista totuutta, vaan tietty näkökulma tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkijan tuottama tieto kietoutuvat toisiinsa ja näin ollen puhdasta objektiivisuutta ei voida tavoitella. Patton (1990, 481–482) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa on objektiivisuuden sijaan paremminkin kyse tutkijan luotettavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. Pattonin mukaan tieteenfilosofiassa nykyään epäilläänkin puhdasta objektiivisuutta. Lincoln ja Guba (1985) ovat muokanneet perinteisiä luotettavuuskäsitteitä (validiteetti, reliabiliteetti, yleistettävyyys) laadulliseen tutkimukseen paremmin soveltuviksi. Heidän luotettavuuskäsitteilleen on pyritty löytämään suomenkielisiä termejä. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua sisäisen validiteetin sijaan vastaavuudesta tai uskottavuudesta, yleistettävyyden sijaan siirrettävyydestä, reliabiliteetin sijaan tutkimustilanteen arvioinnista tai käyttövarmuudesta sekä objektiivisuuden ja neutraalisuuden sijaan vahvistettavuudesta. (Tynjälä 1991; Wahlström 1993; ks. myös Patton 1990, 486–489.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää ammattikorkeakoulujen viestinnän opettajien, opiskelijoiden ja ammattikorkeakoulusta valmistuneiden käsityksiä ja kokemuksia viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta sekä viestinnän opetuksesta ja oppimisesta. Luotettavuuden kannalta on tärkeää arvioida sitä, kuinka tarkoituksenmukaisia käytetyt menetelmät ovat olleet tavoitteen kannalta. Tässä tutkimuksessa validiteettia tarkastellaan tulosten yleistettävyyden tai siirrettävyyden, tutkimusasetelman tarkoituksenmukaisuuden ja aineiston hankintaprosessin arvioinnin näkökulmista. Reliabiliteettia arvioidaan aineiston käsittelyn ja analyysin arvioitavuuden näkökulmasta.

8.1 Tutkimuksen validiteetin arviointia

Validiteetilla kuvataan sitä, missä määrin tutkimuksessa on onnistuttu mittaamaan juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin. Kysely- ja haastattelututkimuksissa validiteettiin vaikuttaa ensisijaisesti se, miten onnistuneita kysymykset ovat olleet eli onko niiden avulla mahdollista saada ratkaisu tutkimusongelmaan. Validiteetti

liittyy aina tutkimuksen sovellusalueen teoriaan ja käsitteisiin. (Heikkilä 2001, 186.) Tässä tutkimuksessa validiteetilla tarkoitetaan aineiston tulkinnan kykyä tulkita sitä, mitä halutaan tutkia. Validiteetin arviointiin liittyy myös tulosten yleistettävyyden tai siirrettävyyden arviointi: pätevätkö tulokset siinä ympäristössä, jota on haluttu tutkia.

Tutkimuksen validiutta voidaan arvioida ensinnäkin käsitteiden operationaalistamisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa operationaalistamisen tuloksena on syntynyt haastattelurunko ja kyselyssä käytetty lomake. Vaikka tutkimuksessa käytettävät käsitteet onnistuisi rajaamaan ja määrittelemään selkeästi ja yksinkertaisesti, ei validiuden ongelmaa ole vielä tällä ratkaistu. Erityisesti survey-tutkimuksessa on yleensä suuri määrä kysymyksiä, joilla tutkimuksen käsitteitä voidaan kuvata. Kuitenkin näistä kysymyksistä vain pieni osa voidaan ottaa käyttöön. (Alkula ym. 1994, 89–90.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohdetta lähdettiin aluksi tutkimaan laadullisin menetelmin, haastatteleamalla. Laadullisessa tutkimustyössä on etukäteen vaikea tietää tarkalleen, mitä etsii, ja kentälle lähdetään usein avoimin mielin (Koskinen 1995, 58). Avoimen lähtöasetelman vuoksi käsitteiden määrittelyyn ei tulisi olla niin jäykkää tai mekaanista, että se hidastaa tutkimuksen etenemistä. Laadullisessa tutkimuksessa ei tiukkaan käsitteiden määrittelyyn kovin usein ryhdytäkään. Tässä tutkimuksessa viestinnän ja viestintäosaamisen käsitettä ei esimerkiksi haastatteluissa haluttu määritellä kovin tiukasti, sillä tutkimuksessa haluttiin saada selville, millaisia käsityksiä haastateltavilla on viestinnän ja ammattiosaamisen suhteesta sekä viestinnän opetuksesta ja opiskelusta. Näin haastateltavien oli mahdollista lähestyä tutkittavia asioita omasta eikä tutkijan määräämästä näkökulmasta. Jos viestintäosaaminen tai viestinnän opetus olisi heti alussa määritelty esimerkiksi puheviestinnän osaamiseksi tai opetuksiksi, olisi mielenkiintoisia osa-alueita, kytkentöjä ja merkitysyhteyksiä saattanut jäädä kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle.

Myös kyselytutkimuksessa oltiin kiinnostuneita valmistuneiden käsityksistä viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta, joten kyselyssäkin viestintäosaamista pyrittiin lähestymään sekä hyvin avoimesti (avoimilla kysymyksillä) että strukturoiduilla, valmiit vastausvaihtoehdot sisältävillä kysymyksillä. Haastattelututkimuksessa saatua tietoa käsitteiden ymmärtämisestä ja tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä nousevia näkökulmia hyödynnettiin kyselyn tekemisessä ja operationaalistamisessa. Validiteetin parantamiseksi kyselylomake esitettiin kohdejoukkoon kuuluvilla henkilöillä, minkä jälkeen lomaketta vielä kehitettiin tarpeelliseksi katsotuilta osin.

Toisaalta se, että haastateltavat ja kyselyyn vastaajat (avointen kysymysten osalta) saivat muodostaa omia käsityksiään ja kokemuksiaan vastaavia kertomuksia, toi mukanaan tulkintaongelmia. Viestinnästä puhuessaan tutkittavat käyttivät hyvin kirjavaa käsitteistöä. Esimerkiksi tulkintoja siitä, mitä loppujen lopuksi tarkoitetaan ”teknisellä puheviestinnällä”, ”oikealla kielenkäytöllä” tai ”sanallisella valmiudella”, on tehtävä varovasti. Samoin joissakin tapauksissa on vaikeaa tehdä tulkintoja siitä, ajatteleeko henkilö haastatteluun tai kyselyyn vastatessaan esimerkiksi puheviestintään, kirjoittamiseen tai viestintäteknologiaan liittyviä asioita. Tämän vuoksi analyysissä on otettava erityisen tarkasti huomioon käsitteiden asiayhteys. Avoin lähestymistapa lienee ollut tutkimuksen tavoitteen kannalta tarkoituksenmukainen, sillä näin tutkimuksesta nousi esille hyvin

monenlaisia tapoja jäsentää ja ymmärtää viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta. Jollekulle viestintä- ja ammattiosaamisen suhde saattoi tarkoittaa sitä, että ”pystyy numeroiden avulla tuottamaan ymmärrettävää tietoa sitä tarvitseville”, ja jollekulle toiselle puolestaan kykyä ”ratkoa toisten ongelmia”. Tämä on tärkeää tietoa viestinnän opettajille, sillä opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa on olennaista tietää, miten moninaisia merkityksiä oppija voi viestintäosaamiselle antaa.

Tutkimusta voidaan aina kritisoida sen suhteen, ovatko käytetyt menetelmät ilmiön tutkimukseen soveltuvia ja kattavatko tutkimuksessa käytettävät menetelmät ja mittarit tutkittavan ilmiön riittävästi. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistäviä päätelmiä kuin esimerkiksi tilastollisessa tutkimuksessa. Tämän vuoksi on tärkeää, että aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden. Aineiston järkevä kokoaminen onkin merkittävä yleistettävyyden kriteeri. (Eskola ym. 1996, 38.) Tähän liittyy laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tavoitteen kannalta tarkoituksenmukaisen ja toimivan tutkimusasetelman rakentaminen.

Tässä tutkimuksessa haastattelu osoittautui toimivaksi menetelmäksi kerätä aineistoa opettajilta ja opiskelijoilta, koska tutkittavaa ilmiötä haluttiin alussa lähestyä avoimesti ja luoda tutkittavasta ilmiöstä kokonaisvaltaista kuvaa. Tällöin oltiin kiinnostuneita niistä opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä, jotka koskivat viestinnän opetuksen käytännön toteutumista. Toisaalta oltiin kiinnostuneita niistä käsityksistä, millaista työelämärelevanssia viestinnän opetuksella ja opiskelulla koetaan olevan. Haastattelujen kautta päästiin käsiksi niihin käsityksiin ja merkityksiin, jotka kertovat jotain olennaista viestinnän opetuksesta ja opiskelusta työelämään valmentavana toimintana. Lisäksi kahden haastatteluaineiston avulla tutkimuskohteesta oli mahdollista rakentaa kokonaisvaltaisempaa kuvaa, jossa sekä opettajien että opiskelijoiden haastatteluaineistojen näkökulmat limityivät ja tukivat toisiaan.

Kyselylomakkeen osioiden ja muuttujien kokonaismäärä oli 171 (kaikkiaan 50 osiota, joista osio 49 sisälsi yhteensä 122 muuttujaa). Tätä voitaneen pitää kohtuullisena määränä kyselytutkimuksessa. Vaikka kyselystä pyrittiin tekemään mahdollisimman tiivis ja selkeä, on sitä kuitenkin saatettu pitää liian pitkänä ja raskaana täyttää. Koska kyselytutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään lähestymään monin erilaisin kysymyksin, ei kyselyn supistaminen olisi ollut ilmiön tutkimisen kannalta tarkoituksenmukaista. Käytettyä lomaketta voi nytkin arvioida sen suhteen, onko jotakin ulottuvuutta mitattu liian vähäisellä määrällä muuttujia. Kyselylomaketta voidaan kuitenkin pitää suhteellisen onnistuneena sen perusteella, että siihen vastanneet olivat täyttäneet lomakkeen melko huolella ja tyhjiä osioita jätettiin yleensä ottaen melko vähän. Ainoastaan viimeiseen, episodimenetelmään perustuvaan avoimeen kysymykseen jätettiin melko paljon vastaamatta (kysymykseen vastasi 106 kaikista kyselyn 271:stä vastaajasta). Tämä oli myös odotettavissa, koska kysymykseen vastaaminen olisi edellyttänyt suhteellisen yksityiskohtaisen kuvauksen ja kertomuksen kirjoittamista. Tämän vuoksi osio sijoitettiin kyselyn loppuun. Tosin näistäkin 106:sta vastauksesta nousi esille erittäin kiinnostavia näkökulmia.

Validiteetissa on kysymys myös siitä, missä populaatiossa, tilanteissa ja asetelmissa saatu tulos voidaan yleistää. Näin ollen validiteetti liittyy erityisesti

otoksen edustavuuteen. Tällöin on keskeistä arvioida sitä, voidaanko tulokset yleistää tutkittavan tapauksen ulkopuolelle. Tämän tutkimuksen aineistot ovat tässä mielessä hyvin erilaisia. Haastattelututkimuksessa ei menetelmän luonteen vuoksi pystytä saavuttamaan kovin laajaa otosta, eikä se olisi tarkoituksenmukaistakaan. Kyselytutkimuksessa pitäisi puolestaan pyrkiä otoksen edustavuuteen.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten yleistettävyys ei välttämättä liity siihen, miten yleisiä tutkimuksessa saavat tulokset ovat tutkimuksen kohteena olevassa ympäristössä. Sen sijaan voidaan puhua mahdollisuuden yleistettävydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa ei tällöin olla niinkään kiinnostuneita siitä, pätevätkö tulokset kaikissa tutkimuskohteeseen verrattavissa olevissa ympäristöissä. Laadullisessa tutkimuksessa usein riittää, kun osoittaa mahdollisia tapoja, joilla ihmiset voivat tehdä ja käsittää asioita. (Peräkylä 1995, 48.) Tässä tutkimuksessa ei ole tärkeää osoittaa, että haastateltavien käsitykset viestinnän opetuksesta pätevät kaikissa ammattikorkeakouluissa tai edustavat kattavasti kaikkien opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä. Tutkimuksessa on mukana ammattikorkeakoulujen koulutusaloista kaksi suurinta, kaupan ja hallinnon sekä tekniikan ja liikenteen ala. Tämän vuoksi tuloksia ei voidakaan suoraan yhdistää esimerkiksi sosiaali- ja terveysalaan tai matkailu- ja ravitsemisalaan. Sen sijaan halutaan korostaa, että tutkimuksessa esille nousseet näkökulmat voivat olla mahdollisia myös muissa kuin tutkituissa ammattikorkeakouluissa.

Kysely toteutettiin otantatutkimuksena ja se lähetettiin kaikkiaan 600:lle ammattikorkeakouluista vuosina 1998–2001 valmistuneelle. Kyselyyn vastasi 277 valmistunutta (46,2%), mutta palautuneista lomakkeista kuitenkin hylättiin 6 kappaletta. Lopullisessa aineistossa on mukana kaikkiaan 271 vastaajaa, joten vastausprosentiksi jää 45,2%. Vastausprosenttia voidaan pitää tyydyttävänä. Kato kyselyssä muodostui suhteellisen suureksi, ja tämä on problemaattista yleistettävyyden kannalta. Vastaajia ajatellen on syytä pohtia sitä, ketkä ovat vastanneet kyselyyn ja ketkä ovat puolestaan jättäneet vastaamatta, ja edustavatko kyselyyn vastanneet tämän vuoksi vain joiltakin osin perusjoukkoa. Taustamuuttujittain tarkasteltuna kyselyyn vastasi kuitenkin suhteellisesti yhtä paljon naisia ja miehiä. Myös kaupan ja hallinnon sekä tekniikan ja liikenteen aloilta valmistuneita oli suhteellisesti yhtä paljon. Niin ikään vastaajat sijoittuivat melko tasaisesti tutkimuksessa mukana olleisiin ammattikorkeakouluihin. Kysymys onkin enemmän siitä, millä tavalla kyselyyn vastanneet ja vastaamatta jättäneet suhtautuvat viestintään, viestintäosaamiseen ammattiosaamisen alueena ja ylipäätään viestinnän opetukseen. Onko esimerkiksi niin, että kyselyyn ovat vastanneet viestintään myönteisesti suhtautuneet henkilöt? Toisaalta kyselyyn oli vastannut myös sellaisia henkilöitä, jotka suhtautuvat viestintään ja sen yhteyksiin ammattiosaamiseen melko kielteisesti. Samansuuntainen suhde asenteissa oli havaittavissa myös haastatteluissa: viestintäosaamiseen suhtauduttiin yleensä myönteisesti. Kadosta huolimatta käsitykset saattavat näin ollen edustaa yleisemminkin ammattikorkeakoulusta valmistuneiden käsityksiä. Kun vastaamattomien mielipiteitä ei voida tietää, on suhtauduttava tietyllä varauksella siihen, voidaanko tulokset yleistää koko perusjoukkoon.

Tutkimuksen validiteetin arviointiin liittyy myös aineiston hankintaprosessin luotettavuuden selvittäminen: tässä tutkimuksessa haastattelu- ja kyselytilan-

teen sekä tutkimushenkilöiden taustojen arviointi. Opettajien haastattelut tehtiin pääosin heidän työhuoneissaan ja opiskelijoiden ryhmähaastattelut tarkoitukseen varatussa luokka- tai neuvotteluhuoneessa. Koska haastattelut oli sovittu hyvissä ajoin, sekä opettajat että opiskelijat olivat saaneet mahdollisuuden etukäteen valmistautua haastatteluun ja pohtia omia käsityksiään aiheesta. Tutkimushaastattelut ovat erityisiä tutkimustarkoitusta varten muotoutuneita vuorovaikutustilanteita, joista haastattelijan roolia on vaikea häivyttää (Fielding 1993; ks. myös Kvale 1996, 19). Siksi on tärkeää, että haastattelijan oma osallistuminen ja mahdollinen vaikuttaminen haastateltavien puheeseen otetaan huomioon (Briggs 1986). Haastattelututkimuksissa on luonnollista, että vastauksia saadaan niihin kysymyksiin, joita haastattelutilanteessa on esitetty. Tutkimukseni tulososiossa olevissa lainauksissa haastattelijan tekemät kysymykset ovatkin näkyvissä, jotta lukijalle tarjotaan mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä (ks. Mäkelä 1990). Toisaalta jokaisessa haastattelussa pyrittiin etenemään seuraamalla tutkittavien ajatuksen kulkua. Tämä tarkoittaa sitä, että teemasta ja kysymyksestä toiseen siirryttiin haastateltavien ehdoilla kuuntelemalla tarkkaan, millaisesta aiheesta haastateltava on viimeksi puhunut.

Haastattelumenetelmää käytettäessä on syytä pohtia myös sitä, vastaavatko opettajat haastattelijalle pikemmin sen mukaan, millaista opetuksen olisi toivottavaa olla kuin sen mukaan, miten he todellisuudessa opettavat. Tässä tutkimuksessa muutamat opettajat esimerkiksi luonnehtivat omaa opetustaan melko yleisellä tasolla ja joskus kysyivät myös haastattelijalta mielipidettä omasta toiminnastaan. Lisäksi ryhmähaastattelua käytettäessä on arvioitava keskustelijoiden mahdollisia vaikutuksia toistensa vastauksiin ja mielipiteisiin. Ryhmähaastattelut kuitenkin mahdollistivat erilaisten, toisistaan joskus hyvinkin poikkeavien mielipide-erojen esille nousemisen.

Kyselytutkimuksessa tutkijalla ei ole paljoakaan mahdollisuutta vaikuttaa vastaamistilanteeseen ja siinä vaikuttaviin tekijöihin. Kyselyn ajankohta pyrittiin kuitenkin valitsemaan niin, että vastaajilla oletettiin olevan hyvä mahdollisuus vastata kyselyyn, ja siksi kysely lähetettiin joulun jälkeen. Joku olikin kirjoittanut lomakkeeseen, että ehti syventyä lomakkeeseen ja vastata kyselyyn juuri sen vuoksi, että oli lomalla. Toisaalta eräs tyhjän lomakkeen lähettäneistä pahoitteli vastaamattomuuttaan ja perusteli sitä työkiireillä. Vastaamistilanteet voivat olla hyvin vaihtelevia. Tässäkin tutkimuksessa tilanteiden moninaisesta kirjosta kertoo esimerkiksi se, että kyselyyn vastannut isä oli lomakkeen viimeiselle sivulle piirtänyt vierestä seuranneen lapsensa mieliksi traktorin kuvan.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu ammattikorkeakoulussa tapahtuvaa opetusta ja oppimista. Opetusta ja oppimista on kuitenkin tarkasteltu tietystä, viestinnän opetuksen näkökulmasta. Siksi jotkin seikat ammattikorkeakouluopetuksesta saattavat korostua ja toiset puolestaan saattavat jäädä hyvinkin vähälle huomille. Tutkimuksessa ei ole kuviteltukaan esitettävän koko kuvaa siitä, millaista ammattikorkeakouluopetus kokonaisuudessaan on. Vastaavasti tämä tutkimus kuvaa ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta niiltä osin, mitä tässä tutkimuksessa haastatellut viestinnän opettajat ja opiskelijat ovat kertoneet sekä mitä valmistuneet ovat kyselylomakkeissa vastanneet. Näin ollen esimerkiksi erilaisia viestinnän kursseja ja sisältöjä on saattanut jäädä kokonaan käsittelyn ulkopuolelle, eivätkä tulokset välttämättä kuvaa ammattikorkeakoulujen viestin-

nän opetusta kokonaisuudessaan. Tutkimuksessa ovat kuitenkin mukana kunkin oppilaitoksen kaikki viestinnän opettajat tai enemmistö viestinnän opettajista. Lisäksi opiskelijoiden ryhmähaastatteluissa oli yleensä edustajia usealta eri vuosikurssilta, ja valmistuneita on mukana vuosilta 1998–2001. Näin ollen varsinaisten viestinnän opettajien vastuualueella olevat kurssit samoin kuin opettajien, opiskelijoiden ja valmistuneiden kokemukset niistä lienevät kattavasti tutkimuksessa mukana.

Tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen (viestinnän opetuksen työelämäsuuntautuneisuuden selvittämisen) kannalta olisi toki ollut perusteltua, että tutkimuksessa olisi tarkasteltu koko ammattikorkeakoulun opetuksen viestinnällisiä sisältöjä. Tällöin tutkimuksessa olisi voinut olla mukana myös ammattiainesten opetuksen ja opettajien näkökulma. Koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita nimenomaan viestinnän opetuksesta, oli tutkimuksen rajauksen ja tutkimusekonomistienkin seikkojen vuoksi tarkoituksenmukaista pysyä viestinnän opettajien vastuualueella olevan opetuksen kysymyksissä.

Tutkimuksessa haastateltavat puhuivat viestinnän peruskursseista (yleensä pakollisia), vapaasti valittavista kursseista ja ammattiopintoihin kiinteästi yhteydessä olevista kursseista. Niin ikään valmistuneilta kysyttiin yleensä heidän arvioitaan ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksesta. Rajatumpana vaihtoehtona tutkimuksessa olisi voinut olla esimerkiksi keskittyminen ammattikorkeakoulujen viestinnän peruskurssien tutkimiseen. Koska viestinnän opetusta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa käsittelevää tutkimusta ei juurikaan ole, orientaatioltaan avoin ja toisaalta sekä laadullinen että kvantitatiivinen lähestymistapa katsottiin tarkoituksenmukaiseksi ja ammattikorkeakoulujen viestinnän opetusta hyödyttäväksi. Viestinnän opetuksen kentän laajempi kartoittaminen antaa kattavamman ja luotettavamman kuvan kuin esimerkiksi pelkkä peruskurssien tarkastelu. Lisäksi, kun tutkittavien kokemukset eivät rajoitu pelkästään peruskursseihin, olisi pitäytymisen tietyissä kursseissa ollut epätarkoituksenmukaista ja antanut kapea-alaisen kuvan viestinnän opetuksesta ja opiskelusta.

Viestinnän opetuksen ja oppimisen näkökulmasta vastaajien kokemuksia todellisesta oppimisesta ja oppimisen laadusta on haastattelu- ja kyselytutkimuksella vaikea tavoittaa. Ihmisillä on tapana kuvata oppimisprosessia enemmänkin sisällön ja tilanteen avulla kuin esimerkiksi mentaalisina operaatioina tai tietoisuuden rakenteina (Ramsden 1987, 277). Tämän vuoksi vastaajien kokemusten perusteella on tehtävä varovasti päätelmiä esimerkiksi siitä, millä tavalla ammatin suuntautuvassa koulutuksessa opitaan tehokkaimmin tai laadukkaimmin viestintään liittyviä asioita. Tutkimuksessa vastaajien kokemukset ovat kuitenkin toimineet erittäin ainutlaatuisena ja tärkeänä näkökulmana ja lähtökohtana viestinnän opetuksen ja oppimisen kysymysten pohdinnalle.

8.2 Tutkimuksen reliabiliteetin arviointia

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan pysyvyyttä, eli se voidaan määritellä tutkimuksen kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tässä tutkimuksessa

reliabiliteettia arvioidaan aineiston käsittelyn ja analyysin arvioitavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta.

Kuten validiteetin arvioinnissa, myös reliabiliteetin arvioinnin suhteen tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat hyvin erilaisia. Laadullista tutkimusta on usein kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä tai pinnallisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa yhtä selkeästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan kantaa yhtä aikaa sekä analyysin kattavuuteen että työn luotettavuuteen. (Savolainen 1991, 456; Suoranta & Eskola 1992, 280.) Koska laadullisen aineiston käsittely on pitkälti tutkijan käsityötä ja käytännön ratkaisuja, on analyysivaihe parhaimmillaan laadullisen tutkimuksen vahvuus ja pahimmillaan sen suurin heikkous (Pyörälä 1995, 21). Koskisen (1995, 58) mukaan on naiivia kuvitella, että tutkija ei vaikuttaisi laadullisen tutkimuksen tuottamaan kuvaukseen. Hänen mukaansa tutkija joka tapauksessa päättää mitä tutkii, keitä haastattelee tai kenen käsityksille antaa eniten painoa. Tämän vuoksi aineiston systemaattinen analyysi on tärkeää. Jotta lukija saisi tämän tutkimuksen toteutuksesta ja aineiston käsittelystä mahdollisimman selkeän kuvan, olen pyrkinyt selittämään sen mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisesta käsittelevässä luvussa.

Laadullisten aineistojen analyysitapoja on olemassa lukuisia, ja niitä kehitetään jatkuvasti. Ne ovat kuitenkin jonkin verran hajallaan eri tieteenaloilla. (Suoranta ym. 1992, 280.) Tutkijan on omaan harkintakykyynsä luottaen valittava menetelmien kirjavasta joukosta omaan tutkimukseensa tarkoituksenmukaisimmalta vaikuttavimman analyysimenetelmä. Lisäksi riippuu pitkälti tutkimuksen tavoitteesta, mille tasolle analyysissä pyritään. Tässä tutkimuksessa käytettiin Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen aineiston analyysimenetelmää. Menetelmä sisältää kolme toisiinsa liittyvää prosessia: aineiston tiivistämisen (data reduction), aineiston esittämisen (data display) sekä tulkinnan ja johtopäätösten tekemisen (conclusions drawing/verification). Menetelmä tarjosi tarkoituksenmukaisen ja jäsenneilyn tavan analysoida sekä laajaa haastatteluaineistoa että kyselyn avointen osien tuottamaa aineistoa. Laajan kyselyaineiston laadullisten osien hallinnassa ja jäsentelyssä ATLAS.ti -ohjelma osoittautui erittäin toimivaksi.

Suorannan ja Eskolan (1992) mukaan laadullisen aineiston analysointi jätetään usein teemoittain jäsennetyksi sitaattikokoelmaksi, mikä ei heidän mukaansa osoita kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä. Myös Teschin (1990) mukaan pelkässä kuvailussa ei tule esille sitä korkeamman asteen synteesiä, jonka on yleisesti ajateltu olevan laadullisen tutkimuksen tunnusomainen piirre. Tutkimuksessani olen kuvaillut myös niitä välittömiä kokemuksia ja käsityksiä, joita tutkittavat toivat esille esimerkiksi viestintä- ja ammattiosaamisen suhteesta sekä viestinnän opettamisesta ja opiskelusta. Tutkittavien kokemuksissa esille tulleet teemat voivat sinällään olla esimerkiksi konkreettisen opetustyön ja sen kehittämisen kannalta kiinnostavia ja hyödyllisiä, ja silloin ne on tarkoituksenmukaista myös nostaa esiin. Näin kuvauksessa saadaan säilymään tutkittavien ääni, kun taas tulkinta on hyvin pitkälti tutkijan tekemä. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä pyrittiin pääsemään tulkinnan tasolle tarkastelemalla teemojen keskinäisiä yhteyksiä. Tulkinnassa ja johtopäätöksissä pyrittiin nostamaan esille tuloksissa esille nousseet keskeiset teemat ja niiden yhteydet.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten samana pysyminen (esimerkiksi haastateltavien vastausten johdonmukaisuus) ei ole relevanttia, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia. Lisäksi tutkimuksen kuluessa voi eri syistä johtuvaa vaihtelua ilmetä paitsi tutkijassa itsessään, myös ympäröivissä olosuhteissa tai itse tutkittavassa ilmiössä. (Tynjälä 1991, 391.) Esimerkiksi haastattelutilanne voi sinällään toimia ärsykkeenä, joka laajentaa haastateltavien tiedostamista. Haastatteluprosessi voi tuottaa haastateltavissa uutta ymmärrystä ja tietoisuutta, ja haastateltava voi haastattelun kuluessa muuttaa kuvauksiaan ja merkityksiään teemasta. (Kvale 1996, 32; Tarmo 1991.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa muutamat opettajat sanoivat kesken haastattelun tai sen loppupuolella, että ”nyt vasta kävinkin pohtimaan näitä asioita”, ”tätäpä en ole ennen tullutkaan ajatelleeksi” tai ”miksi en ole tätä ennen huomannut”. Myös muutamassa opiskelijoiden ryhmähaastattelussa toisten opiskelijoiden mielipiteiden ja kokemusten kuulemisesta koettiin opittavan ja olevan hyötyä. Tällaisissa tapauksissa vastausten samana pysyvyyttä ei voida pitää laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden osoittimena (Tynjälä 1991, 391).

Vaikka tutkija ei voi täysin eliminoida ns. mittausvirheitä, niitä voi pyrkiä vähentämään esitutkimuksella. Tässä tutkimuksessa haastattelurunkoa testattiin haastatteleamalla viittä opettajaa ennen varsinaisia haastatteluja. Reliabiliteetin varmentamiseksi myös kyselylomaketta testattiin lähettämällä esikysely sadalle ammattikorkeakoulusta valmistuneelle. Lomakkeista palautui 36% (esitutkimuksessa ei suoritettu uusintakyselyä), mikä antoi osaltaan viitteitä myös lopullisen kyselyn odotettavissa olevasta vastausprosentista. Esikyselyssä testattiin osioiden toimivuutta ja laskettiin summamuuttujien reliabiliteetit; tämän perusteella mittaria oli vielä mahdollista muokata. Kyselymenetelmän osalta reliabiliteettia voidaankin arvioida lähinnä mittarin kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Palautetut lomakkeet käytiin läpi ennen tietojen tallentamista ja näin pystyttiin löytämään mahdollisia epäjohdonmukaisuuksia vastauksista. Vaikka tulosten perusteella ei ole syytä epäillä vastaajien rehellisyyttä, ovat virheet aina mahdollisia. Kysymykset, vastausvaihtoehdot ja käsitteet on voitu ymmärtää ja niitä on saatettu tulkita eri tavoin. Esimerkiksi viestintä- ja ammattiosaamisen suhteen määrittäminen saattaa olla vaikeaa, koska viestintää voidaan pitää ilmiötasolla suhteellisen abstraktina.

Kyselylomakkeen tiedot syötti yliopiston atk-keskuksessa asiantuntija, joten se lisää tutkimuksen luotettavuutta tältä osin. Kyselyn summamuuttujien reliabiliteetin toteamiseksi ja summamuuttujien ominaisuuksien ja sisäisen yhtenäisyyden arvioimiseksi laskettiin Cronbachin alfa -kertoimet. Kyselylomakkeen summamuuttujien reliabiliteetikertoimet vaihtelevat välillä 0.50–0.88. Se, miten alhaista reliabiliteettia voidaan tutkimuksessa sietää, on kunkin tutkimuksen kohdalla vaikeasti vastattavissa oleva kysymys. Mitään yksiselitteistä rajaa ei ole annettavissa. Yleisenä huomiona reliabiliteetikertoimista voitaneen pitää sitä, että mikäli reliabiliteetti on yli 0.70 tai 0.80, voidaan sitä pitää hyvänä. Jos reliabiliteetti puolestaan jää alle 0.50, on reliabiliteettiin suhtauduttava hyvin kriittisesti. (Ks. Erätuuli ym. 1994, 104; Heikkilä 2001, 187.) Tässä tutkimuksessa kymmenestä summamuuttujasta viiden reliabiliteetti vaihtelee välillä 0.70–0.88 ja neljän välillä 0.60–0.67. Yhden summamuuttujan reliabiliteetiksi jää 0.50. Näin ollen summa-

muuttujien reliabiliteettia voidaan yleensä pitää kohtuullisena, joiltakin osin jopa hyvänä.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin ja käsittelyn luotettavuutta arvioitiin myös niin, että yksi rinnakkaisluokittelija koodasi osan haastatteluaineistosta sekä kaksi rinnakkaisluokittelijaa osan kyselyn avointen osioiden aineistosta. Rinnakkaisluokittelijoista kaksi oli puheviestinnän maisteritutkinnon suorittaneita puheviestinnän kouluttajia ja yksi puheviestinnän syventävien opintojen vaiheessa oleva opiskelija. Rinnakkaisluokittelijoille selvitettiin tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja luokittelutehtävän periaatteet. Heille annettiin tutkijan aineistoon perehtymisen pohjalta luotu koodilista ja heille selvitettiin koodien sisällöt ja perusteet. Tämän jälkeen rinnakkaisluokittelijoita pyydettiin tulkitsemaan aineiston ilmaisut ja sijoittamaan ne tutkijan luomiin koodeihin.

Haastatteluaineiston rinnakkaisluokittelija teki analysoitavanaan olleeseen aineiston osaan kaikkiaan 124 koodausmerkintää. Näistä merkinnöistä 81 oli yksimielisiä tutkijan omien koodausmerkintöjen kanssa. Näin ollen yksimielisyysprosentiksi tuli 65,3%. Kyselyaineiston rinnakkaisluokittelijat tekivät analysoitavanaan olleeseen aineistoon kaikkiaan 242 koodausmerkintää. Näistä merkinnöistä 164 oli yksimielisiä tutkijan omien koodausmerkintöjen kanssa. Näin ollen yksimielisyysprosentiksi tuli 67,8%.

Rinnakkaisluokittelijoiden kanssa käydyn keskustelun pohjalta huomattiin, että useassa kohdassa tutkija ja rinnakkaisluokittelija olivat laittaneet tietyn sisällöllisen ilmaisun systemaattisesti eri koodille. Haastatteluaineiston osalta nämä ilmaisut liittyivät pääosin haastateltavien luonnehdintoihin viestinnän opetuksen sisällöistä. Esimerkiksi, kun tutkija oli koodannut viestinnän opetuksen integroimista koskevat maininnat työelämäsuuntautuneisuutta kuvaavalla koodilla, niin rinnakkaisluokittelija oli koodannut ne ilmaisuiksi viestinnän opetuksen menetelmistä. Niin ikään kyselyaineistossa toinen rinnakkaisluokittelijoista oli systemaattisesti koodannut valmistuneen työn kuvaa kuvaavan ohjelmointityön toimintakeskeisyyden koodilla, kun tutkija oli koodannut sen merkityskeskeisyyden koodilla. Rinnakkaisluokittelija oli myös kirjoittanut näkyviin huomionsa siitä, että on punninnut mielessään juuri ohjelmointityön koodaamista ("olisko ohjelmointi toimintakeskeisyyttä?"). Selitykset tämän kaltaisiin erimielisyyksiin voivat olla esimerkiksi siinä, että tutkija on aineistoa kerta toisensa jälkeen luettuaan ylitulkinnut sitä. Lisäksi kysymys voi olla siitä, että tutkija on omassa koodauksessaan hienovireisempi ja on näin pilkkonut sinällään sisällöllisesti samankaltaisia ilmauksia pienempiin merkitysyksiköihin. Tämä voi osaltaan selittää myös sitä, että kun rinnakkaisluokittelija oli koodannut esimerkiksi tietyt haastateltavien ilmaukset opetuksen yleistä luonnehdintaa kuvaavalla koodilla, oli tutkija puolestaan koodannut ne "tarkemmin", tiettyä opetuksen sisältöä kuvaavalla koodilla. (Ks. Ahonen 1994, 155–156.) Rinnakkaisluokittelijoita perehdytettiin luokittelutehtävää varten juuri ennen luokittelun suorittamista. Saattaa kuitenkin olla, että tutkijalla on tulkintoja tehdessään usein myös sellaista taustatietoa, joka ei rinnakkaisluokittelijoiden koulutusilanteessa välttämättä tule ilmi. Näin ollen tutkijan luokittelu saattaa perustua laajempaan taustatietoon kuin rinnakkaisluokittelijoiden.

8.3 Haasteita jatkotutkimukselle

Suomalaisessa puheviestinnän tutkimuksessa ei ole aiemmin tarkasteltu viestintä- ja ammattiosaamisen suhteelle annettuja merkityksiä, ja myös viestinnän opettamisen tutkimus ammattiin suuntautuvissa opinnoissa on ollut suhteellisen vähäistä. Tutkimus hyödyttää erityisesti työelämään tähtäävän ja työelämän viestinnän koulutuksen suunnittelua ja toteuttamista. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää viestinnän opettajien koulutuksessa, kun pohditaan heidän omaa ammatillista kehittymistään.

Viestintäosaamista ja viestinnän opettamista käsittelevää tutkimusta on mielekästä tarkastella yhteiskunta- ja kasvatustieteellistä taustaa vasten. Tässä tutkimuksessa onkin pyritty yhdistämään viestintä-, yhteiskunta- ja kasvatustieteiden näkökulmia sekä pyritty pohtimaan yleisemminkin koulutuksen tehtäviä. Koska viestintäosaamisen vaatimukset ovat nykyisessä yhteiskunnassa huomattavan korostuneita, tulee viestinnän koulutusta suunnittelevien ja toteuttavien olla laajemminkin kiinnostuneita koulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä ja erilaisista oppimisen mahdollisuuksista. Lisää tutkittua tietoa tarvitaan esimerkiksi viestinnän opetuksen integroinnin toimivista käytännön mahdollisuuksista ja informaalioppimisympäristöjen tehokkaasta hyödyntämisestä.

Tämän tutkimuksen tulosten tulkintakehikkona on ollut viestintäosaamisen ja viestinnän opetuksen sekä työelämän välinen suhde. Tutkimuksen pohjalta on kuitenkin syytä tehdä varovasti johtopäätöksiä siitä, missä määrin nykyiset ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen sisällöt ja pedagogiset ratkaisut vastaavat yleensä niiden moninaisten työtehtävien rakenteita, joihin ammattikorkeakoulun käyneet valmistuttuaan hakeutuvat. Tämän vuoksi jatkossa olisi erittäin tärkeää tutkia laajemmin eri aloilta valmistuneiden kertomuksia työn tekemisen tavoista ja työn luonteesta. Näin voitaisiin päästä entistä paremmin käsiksi siihen, mikä on sitä praktista ja teoreettista osaamista, joka on tarkoituksenmukaista nykyisissä työympäristöissä. Myös oppilaitosten ammattiaineiden opettajien käsityksiä viestinnän ja ammattiosaamisen suhteesta olisi hyödyllistä tutkia.

Niin ikään työelämää havainnoiden ja erilaisten työtehtävien tarkastelun kautta voisi tarkemmin selvittää niitä viestintäosaamisen tarpeita, joihin opiskelijoita tulisi kouluttaa. Tämänkaltaista tietoa voisi saada esimerkiksi kehittävän työntutkimuksen tarjoamia keinoja soveltaen. Kehittävä työntutkimus on muutosstrategia, joka yhdistää tutkimuksen, käytännön kehittämistyön ja koulutuksen. Se on osallistava lähestymistapa, jossa työntekijät analysoivat ja muuttavat omaa työtään. Kehittävä työntutkimus ei tuota työpaikoille ulkoapäin valmiita ratkaisuja, vaan muokkaa työyhteisön sisällä välineitä toiminnan erittelyyn ja uusien mallien suunnitteluun. (Engeström 1995, 12.) Tutkimukseni näkökulmiin liittyen olisi kiinnostavaa laajemminkin tutkia viestintäosaamiseen liittyvän koulutuksen vaikuttavuutta. Koulutuksen on ajateltu olevan vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat valmiudet sekä laadullisesti että määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä työelämän, yhteiskunnan ja yleensäkin kulttuurin kehitystä (Jakku-Sihvonen 1998, 6). Myös erilaisten arviointimenetelmien kehittäminen – millä tavalla ammattiin tähtäävän viestintäosaamisen tarkoituksenmukaisuutta

voisi eri aloilla arvioida – vaatisi lisää tutkimustietoa (ks. esim. Dannels 2001, 151).

Viestinnän opetuksen tutkimuksessa on peräänkuulutettu sitä, että tutkimuksen tulisi olla tieteenalakohtaista ja entistä vahvemmin tutkittavan ilmiön ominaisuudet huomioon ottavaa. Siinä missä alan teoreettinen tutkimus on esimerkiksi viestintäorientaatiota tai interpersonaalista viestintää koskevan tutkimuksen osalta jo suhteellisen pitkällä, ei tätä teoreettista tietämystä ole välttämättä pystytty tarkoituksenmukaisesti linkittämään viestinnän opetuksen tutkimukseen. Tutkimuksessani olen pyrkinyt lähestymään tutkittavaa ilmiötä sekä tieteenalakohtaisesti (esim. millainen osaamisen alue viestintä on), mutta myös ammatillisen alakohtaisuuden näkökulmasta (esim. mitä viestintäosaaminen on suhteessa ammattiosaamiseen). Tutkimuksessani olen kuitenkin päässyt tässä suhteessa vasta alkuun: tieteenalakohtaisuuden pohtiminen viestinnän opetuksessa ja sen tutkimuksessa lienee yksi seuraavista jatkotutkimuksen haasteista. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön moniulotteisuuden vuoksi ilmiötä lähestyttiin useista näkökulmista ja erilaisin menetelmin, on jatkossa syytä edelleen pohtia sitä, mikä olisi tarkoituksenmukaisin tapa tutkia yksilön paljolti tiedostamattomia osaamisen alueita.

Tutkimuksessa viestintä- ja ammattiosaamisen suhdetta ja opetuksen kysymyksiä on tarkasteltu ammattikorkeakouluissa. Tutkimus korostaa oppilaitoksissa tapahtuvan kehitystyön vastuullisuutta ja merkitystä sekä opettajien aloitteellisuutta oman ammattiosaamisen kehittymisessä ja ajan tasalla pysymisessä. Opetusala on tänä päivänä monenlaisten muutos- ja kehityspaineiden kohteena. Työelämän ja koulutusorganisaatioiden rakenteet muuttuvat, ja opettajien on jatkuvasti seurattava myös oman alansa kehitystä. Yksilön ammatilliseen kehittymiseen tähtäävä koulutus edellyttääkin entistä toimivampaa yhteistyötä sekä oppilaitoksen sisällä että työelämän kanssa. Viestinnän opetuksen suunnittelu ja toteutus vaatiikin moniammatillisten verkostojen luomista, joissa oppilaitosten opettajat ja työelämän edustajat pohtivat yhdessä työelämän muutoksia ja ajankohtaisia osaamisen tarpeita. On tärkeää, että opiskelijan ammatillinen kasvuprosessi ymmärretään kokonaisuutena, joka vaatii yhteistyötä kaikkien koulutusprosessiin osallistuvien kesken.

SUMMARY

Communication as a dimension of vocational competence

Introduction

Communication is an essential element in an individual's activities in almost all the various areas of life, and operates in many different ways. This study focuses on the role of communication in working life and in vocational competence. The main purpose of the study is to examine, first, the relationship of communication to vocational competence; and second, the vocational orientation of communication instruction in higher vocational education, as this is conducted in Finnish polytechnics. The study examines the experiences and perceptions of teachers, students, and polytechnic graduates.

Though the importance of communication in working life is obvious, the relationship between communication and vocational competence has not been much discussed in research, either in that directed towards communication in working life, or in that concerned with communication instruction. Since communication is such a fundamental part of an individual's activity, competence in this area is usually understood as a 'ready made' feature of an employee, which extends beyond the sphere of his work activities, and the existence of which can be taken for granted. How individuals may assess themselves, and the value they may place on their communicative abilities, as forming part of their vocational competence, are questions barely examined. Similarly we don't know yet, how communication instruction in polytechnics, for its part, aims to improve learners' vocational and professional development. Because communication is an important and very necessary skill in today's labour market, considerable emphasis is placed on communication instruction in vocational education. It also means that it is very important for communication teachers to be aware of the relationship between students' abilities and the demands of the workplace. Teachers must always reconsider what should be taught and how best to teach it in order to maximise students' professional development.

In contemporary discussions about educational politics, most emphasis has been given to the requirements of work and of various occupations. Similarly, the kind of challenges and requirements work imposes on the learning process has been the focus of discussions considering vocational education. Nowadays we live in a situation where working life can no longer be characterized as a stable environment, and where the requirements of work are more and more difficult to describe. Changeability, discontinuity, unexpectedness and the difficulty of providing future employees with reliable work expectations seem to be essential features of modern society. This is a matter of structural change, a state of instability which may last for decades. (see for example Nijhof & Streumer 1998b, 12; Suomi ja Euroopan tulevaisuus 1996.)

Communication teachers are facing a challenging pedagogical task, because the aim of their teaching is to develop students' ability to understand communication as the central part of their own occupational skill. The connection between communication and occupational skill is not necessarily self-evident to students.

In order to justify the importance of communication education it is not enough simply to assert that skill in communication is important. Every effort should be made to ensure that the contents and goals of communication instruction are based on current trends and the real needs of working life. It remains for communication teachers to decide in what way these two goals – the effort to develop both professional skills and the skills related to communication – will be reconciled when setting the goals of communication education and deciding course contents.

It is essential to consider what kind of understanding of society, working life and occupational skill education and educational development are based on. It is probable that teachers' and students' interpretation of working life – their concept of the relationship between communication skills and professional skills – will influence on the significance they give to communication studies. Students' motivation to study will be linked to the status and value given to communication studies in the polytechnic (Suomalainen 1999).

Many studies have defined and itemized both in a general way and in detail the various communication skills which each professional context demands from the individual. However, these various divisions of the communication skills needed in working life often remain little more than fragmented lists of skills. These diverse groupings attempt to describe the separate skills and situations which may be required in a future occupation and for which the learner should be prepared. Little attention has been given to identifying, for example, how to apply these skills, and whether students understand the connection between vocational and communication skills. There is, therefore, a risk that communication skills for the workplace may be interpreted as something which can simply be added as an extra to any individual vocational skill.

An examination of communication education in polytechnics is now necessary, not least because during the last ten years polytechnics have formed a substantial part of the Finnish education system and they are just now searching for their own identity. Nowadays polytechnics are a significant and growing educational channel in Finland. The setting up of polytechnics in Finland was carried out on the basis of an experimental model. Legislation was passed in 1991 which initiated a major educational reform in Finland. The aim of the reform was to simplify the entire system of vocational education and to establish a distinct non-university sector of higher education.

Research questions and method

The main purpose of the study is to examine the relationship between communication and vocational competence: the aim is to examine the communicational aspects of vocational competence. Another purpose of this study is to examine the vocational orientation of communication instruction in higher vocational education, in Finnish polytechnics.

The research questions in this study are:

1. To what extent is communicative competence an essential element of vocational competence?
2. What kind of instruction best develops communicative vocational competence and what is the learning process involved?

The 'general' character of communicative ability, and the fact that it includes tacit elements provide challenges for anyone who sets out to research the phenomenon. It is debatable to what extent this 'implicit' element in the individual's vocational competence is amenable to quantitative measurement or objective study. Because in this research the aim is to make communication – which is considered to be partly tacit knowledge – visible, it is reasonable to examine the subject using a variety of different methods and from various perspectives. In this research triangulation – the combination of different data and methods – has offered a many-sided approach to the subject; the aim of triangulation is to increase reliability. Data gathered by different methods support each other and build a comprehensive picture of the subject in question (see for example Denzin 1978; Denzin & Lincoln 1994; Silverman 1993).

The relationship of communication to vocational competence, and the vocational orientation of communication instruction is approached in this study from the point of view of teachers, of students, and of polytechnic graduates.

The data of the present study comprises transcriptions of semistructured interviews and questionnaires. Altogether, 28 communication teachers and 64 students in 13 groups (4-7 students per group) were interviewed from the two main disciplines of technology and commerce. The interview was considered to be an appropriate method for collecting data from polytechnics since the aim of the study was to explore teachers' and students' assumptions about their experience of communication education in the polytechnics. Face-to-face interviews offer the possibility of following up interesting responses and exploring underlying motives in a way that, for example, questionnaires or observation are unable to achieve (Robson 1995). The survey then attempted to pursue the meanings that workers gave to communicative competence as part of their vocational competence, and the extent to which they thought they had benefited from the instruction they had received in this area. Besides meanings the quantity of phenomenon is examined in survey.

The method of Miles and Huberman (1994) was applicable to the qualitative data analysis. The data analysis consisted of three interactive subprocesses: data reduction, data display, and the drawing of conclusions (Huberman & Miles 1994; Miles et al. 1994). The survey data were analyzed using the SPSS for Windows program. The qualitative parts of questionnaires were analyzed using an ATLAS.ti computer program, and content analysis was carried out using the kind of qualitative analysis already described.

Findings

Although communicative competence is an essential element in vocational competence, it is usually treated as a separate entity, and assigned a place of its own (whether this is high or low) in a perceived hierarchy of vocational competence. Additionally, communication seems to reveal the limits of vocational competence. The importance of communication ability is clear when we work right up to the limits of our vocational competence: in vocationally demanding or problematic situations, when facing changes in the work-place, or in the early stages of our career. In such situations we really have to take stock of our communicative competence. The results seem to indicate that there is a strong tendency in working life to move towards a work culture in which work is mainly based on creating symbols and meanings. Although a transition is under way from function-based work culture to meaning-based work culture, the significance workers give to communication doesn't reflect this transition as might be assumed. In a meaning-based work culture, workers still use communicative "tools" and concepts typical of a function-based work culture. Even though the demands made by working life on workers' communicative competence are very challenging, the significance workers assign to communicative ability has not kept pace with the changes taking place in working life.

Occupationally-directed communication education, however, can no longer be based only on situations where communication skills are absolutely necessary. The phenomena related to communication should be reflected in wider contexts, because communication cannot be thought of only as a useful accessory "tool" for helping to apply the actual professional skill. Rather it should be realized that communication and interaction are more and more the typical way of realising the full range of work activities. Thus, communication teaching should explore further both the students' attitudes towards communication, and their perceptions and appreciation of their future profession.

Central issues in communication instruction oriented to vocational development are knowledge of working life, integration of formal and informal learning environments, profession-specific teaching and learning, and the integration of theory and practice. It is important that communication instruction is linked up with vocational image and identity – not only with separate communication practices and situations.

Finally, appropriate occupationally-oriented communication education requires more effective cooperation both within the polytechnics and between education and working life. The planning of communication education demands the creation of networks between many different professions, which will bring teachers and workplace professionals together to take account of the changes in working life and current needs. The students' professional development requires cooperation between everyone who participates in it.

KIRJALLISUUS

- Aarnio, H. 1991. Kognitiivisen empatia -menetelmän kehittämistutkimus opettajankoulutusta varten. Teoksessa H. Aarnio, E. Ahonen, K. Kaisvuo & T. Luopajarvi, Aikuiskoulutuksen menetelmät ammatillisessa opettajankoulutuksessa, 61-112. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 65.
- Ahola, S., O. Kivinen & R. Rinne 1991. Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 7.
- Ahola, S. & J. Nurmi 1997. Ammattikorkeakoulu tuli - Mitä korkeakoulutuksen kentässä tapahtui? Teoksessa K. Nyysölä & T. Saarinen (toim.) Näkökulmia korkeakoulujen tuloksellisuuteen, 139-161. Koulutussosiologian Tutkimuskeskus. Raportti 41. Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 113-160. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1992. Objektista subjektiksi. Aikuisopiskelijan itseohjautuvuus etäopetuksen tavoitteena. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen, 41-52. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Alkula, T., S. Pöntinen & P. Ylöstalo 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Alexander, P. A. & P. K. Murphy 1999. Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective. *International Journal of Educational Research* 31, 561-576.
- Allan, J. 1996. Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education* 21(1), 93-109.
- Allen, T. H. 2002. Charting a communication pathway. Using assessment to guide curriculum development in a re-vitalized general education plan. *Communication Education* 15 (1), 26-39.
- AMKOTA OnLine. Viimeksi päivitetty 21.2.2002 [viitattu 16.10.2002]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.csc.fi/amkota/>](http://www.csc.fi/amkota/).
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1994. Virikeaineisto. Ammatillisen koulutuksen linja. Helsinki: Opetushallitus.
- Ammatillisten oppilaitosten yleissivistävän opetuksen uudistamistoimikunnan mietintö 1977. Keskiasteen koulunuudistus 12. Komiteanmietintö 1977: 17. Helsinki.
- Andersen, P. A. 1986. Consciousness, cognition and communication. *Western Journal of Speech Communication* 50 (1), 87-101.

- Andersson, J.-O., T. Helppi, A. Kasvio, P. Koivukangas, O. Kuusi, A. Lahti, M. Mannermaa, M. Niinivaara, H. Stenlund & H. Valtonen 1997. Työskenaariot. Työelämän suunnat ja ulottuvuudet. Skenaarioprojektin väliraportti. Työhallinnon julkaisu 171. Helsinki: Työministeriö.
- Argyris, C. & D. A. Schön 1996. Organizational learning II. Theory, method and practice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Armstrong, M. 1991. A handbook of personnel management practice. London: Kogan Page.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 1995. 256/3.3.1995.
- ATLAS.ti. © 1997-2003 Scientific Software Development, Berlin.
- Backlund, P. M. 2002. Special issue on the communication curriculum. What should we teach and how should we teach it? *Communication Education* 51 (1), 1.
- Bailey, W. 1986. Consciousness and Action/Motion Theories of Communication. *The Western Journal of Speech Communication* 50 (1), 74-86.
- Bakhtin, M. M. 1981. The dialogic imagination. Four essays. M. Holquist (Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bavelas, J.B. & L. Coates 1992. How do we account for the mindfulness of face-to-face dialogue? *Communication Monographs* 59 (3), 301-305.
- Baxter, L. A. 1998. Locating the Social in Interpersonal Communication. Teoksessa J. S. Trent (Ed.) *Communication. Views from the helm for the 21st century*, 60-64. Boston: Allyn & Bacon.
- Beach, K. 1999. Consequential transitions. A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education* 24, 101-139.
- Benner, P. 1993. Aloittelijasta asiantuntijaksi (3. painos). Suomentaja Kristiina Toivanen. Juva: WSOY, SHKS (Alkuteos From Novice to Expert julk. 1984).
- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1998. Rethinking learning. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (Eds.) *The handbook of education and human development*, 485-513. Oxford: Blackwell.
- Berger, P. L. & T. Luckman 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen (2. painos). Suomentaja Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus (Alkuteos The Social Construction of Reality julk. 1966).
- Bernstein, B. 1977. *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Billett, S. 2001. Knowing in practice. Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction* 11 (6), 431-452.
- Björnåvold, J. 1998. Non-Formal Learning. Questions for Quality, Legitimacy and Feasibility. Teoksessa S. Tösse, P. Falencrone, A. Puurula & B. Bergstedt (Eds.) *Corporate and Non-Formal Learning*, 1-28. Trondheim: Tapir.
- Bliss, J. & R. Säljö 1999. The Human - Technological Dialectic. Teoksessa J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds.) *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*, 1-11. Amsterdam: Pergamon.
- Book, C. I. 1989. Communication education: Pedagogical content knowledge needed. *Communication Education* 38 (4), 315-321.

- Bostrom, R. N. 1998. "Put the Helm Over!" and Steer a New Heading. Communication and "Social Influence". Teoksessa J. S. Trent (Ed.) Communication. Views from the helm for the 21st century, 103-109. Boston: Allyn & Bacon.
- Briggs, C. L. 1986. Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broadly, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Bromme, R. & H. Tillema 1995. Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. Learning and instruction 5 (4), 261-267.
- Brown, A. 1998. Designing effective learning programs. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) Key qualifications in work and education, 165-186. Dordrecht: Kluwer.
- Brown, J. S., A. Collins & P. Duguid 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher 18 (1), 32-42.
- Brown, J. S. & P. Duguid 1991. Organizational learning and communities-of-practice. Toward a unified view of working, learning and innovation. Organization Science 2 (1), 40-57.
- Bruckmann, C. G. 1983. Communication courses for engineering students. Conference paper. ERIC, ED 239287.
- Burk, J. 2001. Communication Apprehension among Master's of Business Administration Students. Investigating a Gap in Communication Education. Communication Education 50 (1), 51-58.
- Castells, M. 1999. Flows, Newtworks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. Teoksessa M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis, Critical education in the new information age, 37-64. New York: Rowman & Littlefield.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) 2000. An age of learning: vocational training policy at European level. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Clark, R. A. 2002. Learning outcomes. The bottom line. Communication Education 51 (4), 396-404.
- Coffey, A. & P. Atkinson 1996. Making sense of qualitative data. Complementary research strategies. London: Sage.
- Collins, A., J. S. Brown & S. E. Newman 1989. Cognitive apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. Teoksessa L. B. Resnick (Ed.) Knowing, Learning, and Instruction, 453-494. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Combs, H. W. & G. Bourne 1989. The impact of marketing debates on oral communication skills. Bulletin of the Association for Business Communication 52, 21-25.
- Craft, E. L. 2001. Developing and implementing an integrated problem-based engineering technology curriculum in an american technical college system. Community College Journal of Research & Practice 25 (5/6), 425-440.
- Craig, R. T. 1999. Communication theory as a field. Communication Theory 9 (2), 119-161.

- Cronin, M. W. & G. L. Grice 1993. A comparative analysis of training models versus consulting/training models for implementing oral communication across the curriculum. *Communication Education* 42 (1), 1-9.
- Cunningham, J. B. 1991. A proposed program for developing managers. *Journal of Management Development* 10, 64-74.
- Cunningham, A. C. 1999. Confessions of a reflective practitioner. Meeting the challenges of marketing's destruction. *European Journal of Marketing* 33 (7/8), 685-697.
- Cushman, D. P. 1998. Visions of order in human communication theory. Teoksessa J. S. Trent (Ed.) *Communication. Views from the helm for the 21st century*, 8-12. Boston: Allyn & Bacon.
- Dagget, W. R. 1994. Everything new looks old again. Technology alone can't fix what's broken in education. *Vocational Education Journal* 69 (6), 26-27.
- Dahlheimer, R. 1995. 25 vuotta Saksan ammattikorkeakouluja. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistoille*, 81-89. Tampere: Gaudeamus.
- Daly, J. A. 2002. After 50. Reflecting on the future. *Communication Education* 51 (4), 376-382.
- Dannels, D. P. 2001. Time to Speak Up. A Theoretical Framework of Situated Pedagogy and Practice for Communication Across the Curriculum. *Communication Education* 50 (2), 144-158.
- Dannels, D. P. 2002. Communication Across the Curriculum and in the Disciplines. *Speaking in Engineering. Communication Education* 51 (3), 254-268.
- Day, N. 1998. Informal Learning. Gets Results. *Workforce* 77, 31-32.
- Debling, G. 1995. The Employment Department/Training Agency Standards Programme and NVQs. Implications for education. Teoksessa J. W. Burke (Ed.) *Competency Based Education and Training* 77-94. London: Falmer Press.
- de Corte, E. 1999. On the road to transfer. An introduction. *International Journal of Educational Research* 31 (7), 555-559.
- Delamont, S. 1992. *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London: Falmer Press.
- Dentzin, N. & Y. Lincoln (toim.) 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deo, A., P. Hyland, A. Ryan & T. Sloan 1994. Meeting student needs. Students' perceptions of the importance of communication skills - A comparative study. Paper presented at the Communication & Diversity Annual Conferences of the Australian and New Zealand Communication Association and the International Communication Association.
- Dewey, J. 1966 (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. A user friendly guide for social scientists*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dipboye, R. L. 1997. Organizational barriers to implementing a rational model of training. Teoksessa M. Quinones & A. Ehrenstein (Eds.) *Training for a rapidly changing workplace*, 31-60. Washington: APA.
- Dickson, D. A., O. Hargie, N. C. Morrow 1991. *Communication skills training for health professionals. An instructor's handbook*. London: Chapman & Hall.

- DiSalvo, V. S. 1980. A summary of current research identifying communication skills in various organizational contexts. *Communication Education* 29, 283-290.
- Downs, S. 1993. Developing learning skills in vocational learning. Teoksessa M. Thorpe, R. Edwards & A. Hanson (Eds.) *Culture and Processes of Adult Learning*, 207-227. London: Routledge.
- Dreyfus, H. L. & S. E. Dreyfus 1986. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Ekola, J. 1991. Ammatillisen keskiasteen opetusuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus*, 37-59. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56.
- Ekola, J. (toim.) 1992. *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY.
- Ellström, P.-E. 1994. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Gotab.
- Ellström, P.-E. 1997. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa A. Brown (Ed.) *Promoting vocational education and training. European perspectives*, 47-58. *Ammattikasvatussarja* 17. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. 1991. *Developmental work research. Reconstructing expertise through expansive learning*. Teoksessa M. I. Nurminen & G. R. S. Weir (Eds.) *Human jobs and computer interfaces*, 265-290. Amsterdam: Elsevier.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 2001. *Kehittävä siirtovaikutus. Mitä ja miksi?* Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*, 19-27. Helsinki: Helsinki University Press.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. 1995. *Initial teacher training and the NVQ model*. Teoksessa J. W. Burke (Ed.) *Competency Based Education and Training*, 171-185. London: Falmer Press.
- Eriksson, I. V. & A. M. Tiittanen 1997. *From data to knowledge in work context. Working papers 342*. Helsinki: Swedish school of economics and business administration.
- Eräutuuli, M., J. Leino & P. Yli-Luoma 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. & J. Suoranta 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi.
- Eteläpelto, A. 1992. *Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen*. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*, 19-42. Juva: WSOY.

- Eteläpelto, A. 1993. Oppijalähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen, *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*, 109-135. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Eteläpelto, A. 1998. The development of expertise in information systems design. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 146.
- Eteläpelto, A. & P. Light 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (Eds.) *Learning sites. Social and technological resources for learning*, 155-164. Oxford: Pergamon.
- Eteläpelto, A. & H. Rasku-Puttonen 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*, 181-205. Juva: WSOY.
- European Commission 1996. *Teaching and learning – Towards the learning society. White paper on education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Field, J. 1993. Competency and the pedagogy of labour. Teoksessa M. Thorpe, R. Edwards & A. Hanson (Eds.) *Culture and Processes of Adult Learning*, 39-50. London: Routledge.
- Fielding, N. 1993. Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (Ed.) *Researching social life*, 135-153. London: Sage.
- Findley, M. J. & H. M. Cooper 1983. Locus of control and academic achievement. A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology* 44, 419-427.
- Flecha, R. 1999. New Educational Inequalities. Teoksessa M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis, *Critical education in the new information age*, 65-82. New York: Rowman & Littlefield.
- Fletcher, S. 1991. NVQs, standards and competence. A practical guide for employers, managers and trainers. London: Kogan Page.
- Fletcher, S. 1992. *Competence-based Assessment Techniques*. London: Kogan Page.
- Fontana, A. & J. H. Frey 1994. Interviewing. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, 361-376. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ford, J. K. & K. Kraiger 1995. The application of cognitive constructs to the instructional systems model training. Implications for needs assessment, design and transfer. Teoksessa C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.) *The international review of industrial and organizational psychology* 10, 1-48. Chichester: Wiley.
- Ford, W. S. Z. & A. D. Wolvin 1993. The differential impact of a basic communication course on perceived communication competencies in class, work, and social contexts. *Communication Education* 42, 215-223.
- Frey, L. R. 1999. Teaching small group communication. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (Eds.) *Teaching communication. Theory, Research, and methods*, 99-113. (2. painos) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frey, L. R., C. H. Botan & G. L. Kreps 2000. *Investigating communication. An introduction to research methods*. (2. painos) Boston: Allyn and Bacon.
- Friedrich, G. W. 2002. The communication education research agenda. *Communication Education* 51 (4), 372-375.

- Fusch, G. E. 1997. Changing paradigms in the industrial workplace - Implications for secondary and post-secondary institutions. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Management and the International Association of Management. ERIC, ED 417327. Montreal, Quebec.
- Gage, N. L. & D. C. Berliner 1992. Educational psychology. (5. painos) Boston: Houghton Mifflin.
- Garrick, J. 1998. Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Resource Development. London: Routledge.
- Garside, C. 2002. Seeing the forest through the trees. A challenge facing communication across the curriculum programs. *Communication Education* 51 (1), 51-64.
- Giddens, A. 1976. New rules of sociological method. A positive critique of interpretative sociologies. New York: Basic Books.
- Giddens, A. 1984. The constitution of society. Outline of a theory of structuration. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Padstow: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the Late Modern Age. Cambridge, UK: Polity Press.
- Goodman, N. 1985. Socialization I. A sociological overview. Teoksessa H. A. Farberman & R. S. Perinbanayagam (Eds.) Foundations of interpretative sociology. Original essays in symbolic interaction, 73-94. Studies in symbolic interaction. A Research annual. Supplement 1. London: Jai Press.
- Greene, J. O. 1997. A second generation action assembly theory. Teoksessa J. O. Greene (Ed.) Message production, 151-170. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greeno, J. G. 1997. Response. On claims that answer wrong questions. *Educational Researcher* 26 (1), 5-17.
- Griffin, P. & M. Cole 1984. Current activity for the future. The zo-ped. Teoksessa B. Rogoff & J. V. Wertsch (Ed.) Children's learning in the 'zone of proximal development', 45-64. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gruber, H., L. Law, H. Mandl & A. Renkl 1996. Situated learning and transfer. Teoksessa P. Reimann & H. Spada (Eds.) Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science, 168-188. Oxford: Pergamon Press.
- Gröhn, T. & J. Jussila (toim.) 1989. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 123.
- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life. Assen: Van Gorum.
- Habermas, J. 1984. The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalization of Society, vol 1. Käännös Thomas McCarthy. London: Polity Press (Alkuteos Theorie des Kommunikativen Handelns julk. 1981).
- Hall, S. 1984. Culture, media, language. Working papers in cultural studies, 1972-79. London: Hutchinson.
- Haltia, P. 1995. Ammattitaito ja ammattitutkinnot. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita 7-30. Helsinki: Opetushallitus.

- Haltia, P. 1999. Certifying competencies. Teoksessa O. Kivinen, H. Silvennoinen & P. Puustelli, *Work-Based Learning. Prospects and Challenges*, 119-135. Helsinki: Ministry of Education.
- Haltia, P. & V. Hämäläinen 1999. Näyttötutkinnoissa vaadittava pätevyys. Työelämän tutkinnot 4/99. Helsinki: Opetushallitus.
- Haltia, P. & K. Kivinen 1995. Ammattien tutkiminen ja ammattitutkinnot. Opetushallitus ja Koulutussosiologian tutkimuskeskus, Turun yliopisto.
- Hamadache, A. 1995. Linkin formal and non-formal education. Implications for teacher training. Teacher education series, Division of Higher Education. Paris: UNESCO.
- Hample, D. 1992. Writing mindlessly. *Communication Monographs* 59 (3), 315-323.
- Hargie, O. D. W. 1997. Training in communication skills: research, theory and practice. Teoksessa O. D. W. Hargie (Ed.) *The handbook of communication skills*, 473-482. (2. painos) London: Routledge.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching. A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Haskell, R. E. 2001. Transfer of learning. Cognition, Instruction, and reasoning. A volume in the Educational Psychology Series. London: Academic press.
- Hatano, G. & J. G. Greeno 1999. Commentary: alternative perspectives on transfer and transfer studies. *International Journal of Educational Research* 31 (7), 645-654.
- Hautala, J. & P. Tulkki 1994. Työelämän tarpeet ja ammattikorkeakoulu - Tekniikan alan koulutus Turun ja Porin läänin työelämän näkemänä. Turun väliaikaisen teknillisen ammattikorkeakoulun ja Satakunnan väliaikaisen ammattikorkeakoulun tekniikan alan vertailututkimuksen toinen osaraportti. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- HE 286/1993. Ammattitutkintolaki. Hallituksen esitys 1993 valtiopäivillä.
- Hedges, A. 1985. Group Interviewing. Teoksessa R. Walker (Ed.) *Applied qualitative research*, 71-91. Aldershot: Gower.
- Heijke, H. & G. Ramaekers 1998. The knowledge and skills of economics graduates and their significance on the labour market. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work and education*, 221-246. Dordrecht: Kluwer.
- Heikkilä, E.-M. 1996. Ammattikorkeakoulu ja työelämä. Keskipohjalaisen työelämän näkemyksiä Kokkolan ammattikorkeakoulusta. Chydenius-instituutti. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. Juva: WSOY.
- Helakorpi, S. 1995. Ammattitaito ja sen arviointi. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*, 63-86. Helsinki: Opetushallitus.
- Helakorpi, S. 1997. Ammattikorkeakoulupedagogisia kysymyksiä. *Kasvatus* 4, 376-386.

- Helakorpi, S., H. Aarnio, R. Kuisma, A. Mäkinen & P. Torttila 1988. Työ ja ammattitaito – Work and occupational skill. Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto. Tutkimuksia n:o 5.
- Helakorpi, S. & A. Olkinuora 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.
- Hewes, D. E., M. E. Roloff, M. E. Planalp & D. R. Seibold 1990. Interpersonal communication research. What should we know? Teoksessa G. M. Phillips & J. T. Wood (Eds.) Speech communication. Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hilgard, E. 1996. History of educational psychology. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.) Handbook of educational psychology, 990-1004. New York: Simon & Schuster.
- Hirokawa, R. Y. & M. S. Poole (Eds.) 1996. Communication and group decision making. (2. painos) Thousand Oaks: Sage.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara, 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hodking, R. A. 1992. Michael Polanyi on the activity of knowing -The bearing of his ideas on the theory of multiple intelligences. Oxford Review of Education 18 (3), 253-268.
- Hofstede, G. 1991. Cultures and organizations: software of the mind. Lontoo: McGraw-Hill.
- Holma, A., K. Lappalainen & S. Pilkevaara 1997. Näkymätön näkyväksi – tieto, osaaminen ja Knowledge Management. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, Koulutuskeskus Dipoli.
- Honkakoski, A. 1995. Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. Kehittyvä koulutus 1/95. Helsinki: Opetushallitus.
- Honkonen, R. 1997. Best or second best choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. Acta Universitatis Tamperensis 546.
- Huberman, A. M. & M. B. Miles 1994. Data management and analysis methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Handbook of qualitative research, 428-444. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hughes, I. E. & B. J. Large 1993. Staff and peer-group assessment of oral communication skills. Studies in Higher Education 18 (3), 379-385.
- Hutchins, E. 1996. Cognition in the wild. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hyyryläinen, A. 2001. Näkökulmia ennakoinnista ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. ESR-julkaisut -sarja 89/01. Helsinki: Edita.
- Hövels, B. 1998. Qualification and labour markets. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) Key qualifications in work and education, 51-62. Dordrecht: Kluwer.
- Ihanainen, P. 1995. Tunteet ammattitaidon perustana. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita, 87-97. Helsinki: Opetushallitus.
- Ilmonen, K. (toim.) 2000a. Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylän yliopisto. SopFi 42.

- Ilmonen, K. 2000b. Sosiaalinen pääoma. Käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*, 9-38. Jyväskylän yliopisto. SopFi 42.
- Ilmonen, K., P. Jokivuori, K. Kevätsalo & P. Juuti 2000. Luottamus ja paikallinen sopiminen. *Jyväskylän yliopiston sosiologian julkaisuja* 66.
- Isotalus, P. 1996. Toimittaja kuvaruudussa. *Televisioesiintyminen vuorovaikutuksen näkökulmasta*. *Jyväskylä studies in communication* 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Isotalus, P. 2000. Puheviestinnän teorioiden opettaminen. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*, 182-205. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20.
- Itkonen, K. 1990. Mitä työelämä odottaa kauppaopetukselta? Kaupallisen ammattikorkeakoulun tarve Keski-Suomessa. *Jyväskylän yliopisto. Keski-Suomen taloudellinen tutkimuskeskus. Julkaisuja* 104.
- Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistöä. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) *Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita*, 113-127. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sivhonen, R. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*, 6-20. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research design. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, 379-399. (2. painos) London: Sage.
- Jennings, A. & J. D. Ferguson 1995. Focusing on communication skills in engineering education. *Studies in Higher Education* 20 (3), 305-315.
- Jessup, G. 1991. *Outcomes. NVQs and the emerging model of education and training*. London: Falmer Press.
- Joas, H. 1996. *The creativity of action*. Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Jones, S. 1985. The analysis of depth interviews. Teoksessa R. Walker (Ed.) *Applied qualitative research*, 56-70. Aldershot: Gower.
- Jäkälä, M. 2000. Videoitua viestintää. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*, 68-85. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20.
- Järvinen, A. & E. Poikela 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 316-324.
- Kaid, L. L. 1998. Research trends in political campaign communication. Teoksessa J. S. Trent (Ed.) *Communication. Views from the helm for the 21st century*, 122-132. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaivo-Oja, J. 1998. Tietoyhteiskuntakehityksen tuottama murros ja työn tulevaisuus. *Futura* 17 (1), 42-56.
- Kaivo-Oja, J. & O. Kuusi 1999. Arvioita ja analyyskejä tietoyhteiskunnan työmarkkinoiden kehityspiirteistä Suomessa. *ESR-julkaisut -sarja* 42/99. Helsinki: Edita.
- Kaivo-Oja, J., O. Kuusi & J. Koski 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri. *Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteina*. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuiستioita 25.

- Kallio, K. 2000. Työyhteisö viestintäteknologian käyttäjänä. Teoksessa H. Niemi-
nen, P. Saarikoski & J. Suominen (toim.) Uusi media ja arkielämä. Kirjoituk-
sia uuden ajan kulttuurista, 152-169. (2. painos) Turun yliopisto. Taiteiden
tutkimuksen laitos. Viestintä. Sarja A. Saarijärvi: Gummerus.
- Kangas, R. 1989. Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria.
Tutkijaliiton julkaisusarja 45. Helsinki: Kuvaohjelmat Oy.
- Kankaanpää, A. 1990. Koulutus, työelämä ja koulutuksen kehittämistä: Teoksessa
Alustavia havaintoja ja tulkintoja teollisuuden koulutusintresseistä. Teoksessa
O. Kivinen, R. Rinne, S. Ahola & A. Kankaanpää, Työelämä, koulutus ja
ennusteet, 101-130. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 6.
Helsinki: Opetusministeriö.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuk-
sessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta
ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteelli-
siä julkaisuja 21.
- Karanian, B. 1986. Using video technology to teach effective communication.
European Journal of Engineering Education 11, 45-53.
- Karjalainen, A.-L. 2002. Mitä viestinnän opetus viestii? Pohdintaa sosiaali- ja
kasvatusalan ammattikorkeakoulun viestinnän opetuksesta. Esitelmä
Viestinnän tutkimuksen päivillä Jyväskylässä 18.10.2002.
- Kasvio, A. 1997. Luottamus, sosiaalinen pääoma ja kilpailukyky. Teoksessa Kuusi
esseitä työn ja työyhteiskunnan tulevaisuudesta. Valtioneuvoston tulevai-
suusselonteko eduskunnalle, osa II. Oheisjulkaisu 1, 9-24. Helsinki. Valtio-
neuvoston kanslian julkaisusarja 1997/5.
- Katzenbach, J. R. & D. K. Smith 1991. Tiimit ja tuloksekas yritys. Espoo: Weiling
& Göös.
- Kaunistamaa, P. 1992. Ideologia, kommunikaatio ja systeemit. Ideologian käsitteen
teoria ja ideologian muutos Habermasin kommunikatiivisen toiminnan
teoriassa. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 53.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsi-
tyksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet
muodot. Kohti aktiivista oppimista, 51-109. Vapaan sivistystyön 34. vuosi-
kirja.
- Kauppi, A. 1995. Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöi-
nä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kellerman, K. 1992. Communication. Inherently strategic and primarily automa-
tic. Communication Monographs 59, 288-300.
- Kelly, L. 1992. Business and Professional Speaking. Teoksessa L. C. Lederman
(Ed.) Communication Pedagogy. Approaches to teaching undergraduate
courses in communication, 77-95. Norwood: Ablex.
- Kemp, I. J. & L. Seagraves 1995. Transferable skills - can higher education deliver?
Studies in Higher Education 20 (3), 315-328.
- Kennedy, M. 2001. Teaching Communication Skills to Medical Students. Unexpec-
ted attitudes and outcomes. Teaching in Higher Education 6 (1), 119-123.
- Kerlinger, F. N. 1986. Foundations of behavioral research. (3. painos) New York:
Holt, Rinehart & Winston.

- King, P. E. & C. R. Sawyer 1998. Mindfulness, Mindlessness, and Communication Instruction. *Communication Education* 47 (4), 326-336.
- Kivinen, K. 1998. Äänetön ammattitaito pätevyyden osatekijänä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*, 72-82. *Arviointi* 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivinen, O. & S. Ahola 1999. Higher Education as Human Risk Capital. *Reflections on Changing Labour Markets*. *Higher Education* 38 (2), 191-208.
- Kivinen, O., R. Rinne, A. Kankaanpää, P. Haltia & S. Ahola 1993. Ammatti, koulutus ja kvalifikaatiot. Yhdysvaltojen ja Kanadan työperäiset ammattien luokitusjärjestelmät ja niiden sovellusmahdollisuudet Suomessa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 17.
- Kivinen, O. & P. Ristelä 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmaattisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Helsinki: WSOY.
- Kivinen, O. & H. Silvennoinen 2000a. Koulussa ja työssä oppimisen ehdot ja mahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 306-315.
- Kivinen, O. & H. Silvennoinen 2000b. Koulutushyvän jakautuminen. Koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Teoksessa R. Raivola (toim) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia, 51-69. Suomen akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita.
- Kivinen, O., H. Silvennoinen & P. Puustelli 1999. *Work-Based Learning. Prospects and Challenges*. Helsinki: Ministry of Education.
- Kiviniemi, K. 1991. Tavoite ilman tiedostavaa suunnittelua on unelma. Kehittämisenäkökulmia yleis- ja ammattisivistyksen integrointiin ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus*, 61-86. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48.
- Kolb, D. A., 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. 1993. The process of experiential learning. Teoksessa M. Thorpe, R. Edwards & A. Hanson (Eds.) *Culture and Processes of Adult Learning*, 138-156. London: Routledge.
- Konkola, R. 2000. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä – harjoittelun ohjauskeskustelut kehittävän transferin välineenä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Technical reports/tutkimusraportteja n:o 2.
- Konkola, R. 2001. Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakoulussa ja rajavyöhyketoiminta uudenaikaisena toimintamallina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*, 148-186. Helsinki: Helsinki University Press.
- Korhonen, K. 1992. Mitä eroa yliopistolla, opistolla ja ammattikorkeakoululla? Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen & K. Korhonen (toim.) *Opistosta ammattikorkeakouluksi*, 9-20. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73.

- Korhonen, K. & R. Mäkinen 1994. Ammatillisen opisto- ja korkea-asteen opiskelija ja opiskelu. Lähtökohta ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 57.
- Koskinen, I. 1995. Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla, 51-65. Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Kostiainen, E. 2001. Käytännöllistä teoriaa vai teoreettista käytäntöä? Teorian ja käytännön merkitys puheviestinnän oppimisessa. Esitelmä Puheviestinnän tutkimuksen päivillä Jyväskylässä 20.10.2001.
- Kostiainen, E. 2002. Opetuksen ja tutkimuksen kohtaamisia puheviestinnässä. Esitelmä Viestinnän tutkimuksen päivillä Jyväskylässä 18.10.2002.
- KOTA OnLine. [viitattu 16.10.2002]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.csc.fi/kota/kota.html>](http://www.csc.fi/kota/kota.html).
- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus, 55-68. Jyväskylän yliopisto. SopFi 42.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000. Helsinki. Opetusministeriö.
- Kozlowski, S. W. J. 1995. Organizational change, informal learning, and adaptation. Emerging trends in training and continuing education. *Journal of Continuing Higher Education* 43, 2-11.
- Krueger, A. K. 1988. Focus groups. A practical guide for applied research. Newbury Park: Sage.
- Kulmala, J. 1998a. Yhteenvedoa tuloksista. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi, Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolinmuutos – esteitä ja edistäjiä, 9-16. Kehittyvä koulutus 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kulmala, J. 1998b. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi, Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolinmuutos – esteitä ja edistäjiä, 17-51. Kehittyvä koulutus 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kurtakko, K. 1995. Ammattikorkeakoulu instituutiona. Teoksessa O. Lampinen (toim.) Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistoille, 104-113. Tampere: Gaudeamus.
- Kurtakko, K. & A. Mutka 1995. Paluuta entiseen ei enää ole. Tutkimus Seinäjoen väliaikaisen ammattikorkeakoulun opettajien työn muutoksista ja eräistä ammattikorkeakoulukokeilun mukanaan tuomista uusista toiminnoista. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Kurtakko, K. & J. Mutka 1996. Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. Amk-opettajan työtä kuvaava 1. Osaraportti. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 22.
- Kuusi, O. 1996. Tulevaisuuden avaintaidot. *Futura* 15 (4), 80-89.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (Ed.) *Issues of validity in qualitative research*, 73-92. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.

- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. Vaasan yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta n:o 67. Hallintotiede 4.
- Lahn, L. C. 1998. Tacit professional knowledge and the learning environment of adult workers. Teoksessa S. Tösse, P. Falencrone, A. Puurula & B. Bergstedt (Eds.) *Corporate and Non-Formal Learning*, 29-59. Trondheim: Tapir.
- Lakoff, G. & M. Johnson 1999. *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lambert, P. 2001. Oppimistehtävät kehittävän siirtovaikutuksen tuottajina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn raja- vyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*, 98-147. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lampinen, O. 1990. Suomeenko ammattikorkeakouluja? *Kasvatus* 21 (2), 130-133.
- Lampinen, O. 1995a. The Finnish Polytechnic Model. Teoksessa J. Lasonen & M.-L. Stenström (Eds.) *Contemporary issues of occupational education in Finland*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Lampinen, O. 1995b. Ammattikorkeakoulujen tehtävät ja muodostuminen. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä*, 1-7. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91.
- Langer, E. J., A. Blank & B. Chanowitz 1978. The mindlessness of ostensibly thoughtful action. The role of "placebic" information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 635-642.
- Langer, E. J., B. Chanowitz & A. Blank 1985. Mindlessness-Mindfulness in Perspective. A Reply to Valerie Folkes. *Journal of Personality and Social Psychology* 48 (3), 605-607.
- Lappalainen M., M. Vauras & A. Kaukiainen 1993. Koulun muuttaminen tehokkaaksi työ- ja oppimisympäristöksi opettajille ja oppilaille. Mahdollisuuksia ja esteitä. Teoksessa M. Lappalainen, A. Kaukiainen & M. Vauras (toim.) *Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä. Opettajien työhönohjaus keskiasteella*, 175-199. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 2. Turun yliopisto.
- Lash, S. 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit. *Rakenne, estetiikka, yhteisö*. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*, 153-235. Suomentaja Leevi Lehto. Jyväskylä: Gummerus (Alkuteos *Reflexive modernization* julk. 1994).
- Lasonen, J. 1992. Opettajat ammattikorkeakoulun oppilaitoskohtaisten opetus-suunnitelmien kehittäjinä. Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen & K. Korhonen (toim.) *Opistosta ammattikorkeakouluksi*, 37-51. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73.
- Lasonen, J. & M.-L. Stenström (Eds.) 1995. *Contemporary issues of occupational education in Finland*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Launis, K. & Y. Engeström 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 64-81. Porvoo: WSOY.

- Laurinen, L., M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) 1996. Seminaaridiskurssi-diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lederman, L. C. 1990. Assessing educational effectiveness. The focus group interview as technique for data collection. *Communication Education* 39, 117-127.
- Lehman, C. M. 1987. Business communications students demonstrate realistic business practices. *Bulletin of the Association for Business Communication* 50, 19-21.
- Lehtinen, E. 1992a. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*, 163-182. Juva: WSOY.
- Lehtinen, E. 1992b. Tulevaisuuden haasteet ja oppimisen laadun kehittäminen. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta*, 67-78. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Lehtinen, E. & T. Palonen 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri. Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 146-159. Porvoo: WSOY.
- Lehtisalo, L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteisökunnassa. Porvoo: WSOY.
- Lehtisalo, L. & R. Raivola 1999. *Koulutus- ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle.* Porvoo: WSOY.
- Leinhardt, G., K. McCarthy Young & J. Merriman 1995. Integrating professional knowledge. The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction* 5 (4), 401-408.
- Leppänen, A. 1994. Oppiva organisaatio ja ammatillinen pätevyys. Teoksessa K. Lindström (toim.) *Terve työyhteisö – kehittämisen malleja ja menetelmiä*, 69-85. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Lillrank, P. 1997. Työtehtävien ja organisaatioiden murros. Teoksessa J. Hämmäläinen (toim.) *Murroksen aika. Selviääkö Suomi rakennemuutoksesta?*, 79-110. Helsinki: WSOY.
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba 1985. *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindqvist, J. & J. Manninen 1998. Asiantuntijat tulevaisuuden tekijöinä. Asiantuntijayritysten tulevaisuudenkuvat. HY:n Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä no 29.
- Lindqvist, J. & J. Manninen 1999. Asiantuntijapalveluiden tulevaisuuskuvat – riittääkö osaaminen tulevaisuudessa? *Aikuiskasvatus* 19 (1), 69-76.
- Littlejohn, S. W. & R. Gray 1996. *Learning and Using Communication Theories. A Student Guide for Theories of Human Communication.* Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Littlejohn, S. W. 1999. *Theories of human communication.* (6. painos) Belmont, CA: Wadsworth.

- Lukkarinen, T. 2001. Opettaja muutosagenttina ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn raja-
vyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia, 67-95. Helsinki:
Helsinki University Press.
- Luopajarvi, T. 1990. Sirpaletiedosta kokonaisopetukseen. *Kemia-Kemi* 2 (17),
Helsinki.
- Luopajarvi, T. 1993a. Ammattioppilaitosten opettajien motivaatioperusta. Teok-
sessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismoti-
vaatio ammatillisissa opinnoissa, 127-238. *Ammattikasvatussarja* 7. Tampe-
reen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Luopajarvi, T. 1993b. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden motivaatioperusta.
Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamis-
motivaatio ammatillisissa opinnoissa, 239-316. *Ammattikasvatussarja* 7.
Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Lyytinen, H. K. 1999. Työelämäyhteistyön arviointi. Jyväskylän, Tampereen ja
Turun ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön ulkoinen arviointi.
Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:1999. Helsinki: Edita.
- Maes, J. D., T. G. Weldy & M. L. Icenogle 1997. A managerial perspective. Oral
communication competency is most important for business students in the
workplace. *The Journal of Business Communication* 34 (1), 67-80.
- Mahler, F. 1989. Transition and socialisation. Teoksessa W. Adamski & P. Groo-
tings (Eds.) *Youth, education and work in Europe*. London: Routledge.
- Margetson, D. 1994. Current educational reform and the significance of problem
based learning. *Studies in Higher Education* 19 (1), 5-15.
- Marshall, S. 1989. Simulations for learning about communication. Teoksessa D.
Crookall & D. Saunders (Eds.) *Communication and simulation. From two
fields to one theme*, 191-200. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Marsick, V. J. & K. E. Watkins 1990. *Informal and incidental learning in the
workplace*. London: Routledge.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite
(Eds.) *The international encyclopedia of education*. (2. painos) Vol 8, 4424-
4429. Oxford: Pergamon.
- Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. 1996. Problem-solving transfer. Teoksessa D. C.
Berliner & R. C. Calfee (Eds.) *Handbook of educational psychology*, 47-62.
New York: Simon & Schuster.
- Maykut, P. & R. Morehouse 1994. *Beginning qualitative research. A philosophic
and practical guide*. London: Falmer Press.
- McCaleb, J. L. (Ed.) 1987. *How do teachers communicate? A review and critique
of assessment practices*. Washington: Clearinghouse on teacher education.
- McCroskey, J. C. 1998. The future of communication education. *Communication
as a content discipline*. Teoksessa J. S. Trent (Ed.) *Communication. Views
from the helm for the 21st century*, 191-203. Boston: Allyn & Bacon.
- McCroskey, L. L., V. P. Richmond & J. C. McCroskey 2002. The scholarship of
teaching and learning. *Contributions from the discipline of communication*.
Communication Education 51 (4), 383-391.
- Merriam, S. B. & R. S. Caffarella 1999. *Learning in adulthood*. San Francisco:
Jossey-Bass.

- Mester, C. S. & R. T. Tauber 1990. Vocationalizing high school speech curricula. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech communication Association. ERIC, ED 324725. Chicago.
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? ESR-julkaisusarja. Helsinki: Edita.
- Metsämuuronen, J. 1999. Pehmeät kvalifikaatiot sosiaali- ja terveysalan työssä ja ammatillisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 19 (2), 140-150.
- Mezirow, J. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 276-292.
- Mikkola, L. 2000. Supportiivinen viestintä hoitotyössä. Sosiaalisen tuen tutkimusnäkökulmien tarkastelua. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän lisensiaattityö.
- Mikkola, J. & J. Nurmi 2001. Ammattikorkeakoulussa asiantuntijaksi. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 56.
- Mikkonen, A. 1995. Itseohjautuvuuden dilemma ja opetuksen laatu. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä*, 56-69. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91.
- Mikkonen, A. & J. Määttä 1995. The experimental reform of Finnish Polytechnics. Structure, curriculum, study programmes and teaching methods. Teoksessa J. Lasonen & M.-L. Stenström (Eds.) *Contemporary issues of occupational education in Finland*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Miles, M. B. & A. M. Huberman 1994. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moilanen, L. 1995. Ryhmähaastattelu työyhteisössä - tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline. Helsinki: Työterveyslaitos.
- More, C. 1982. Skill and survival of apprenticeship. Teoksessa S. Wood (Ed.) *The degradation of labour? Skill, deskilling and the labour process*, 109-121. London: Hutchinson.
- Morello, J. T. 2000. Comparing speaking across the curriculum and writing across the curriculum programs. *Communication Education* 49 (1), 99-113.
- Morgan, D. L. 1988. *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage
- Morreale, S. P. & P. M. Backlund 2002. Communication curricula. History, Recommendations, Resources. *Communication Education* 51 (1), 2-18.
- Morreale, S., P. Shockley-Zalabak & P. Whitney 1993. The center for excellence in oral communication. Integrating communication across the curriculum. *Communication Education* 42 (1), 10-21.
- Moss, F. K. 1995. Perceptions of communication in the corporate community. *Journal of Business and Technical Communication* 9, 63-76.
- Motley, M. T. 1992. Mindfulness in solving communication dilemmas. *Communication Monographs* 59 (3), 306-312.

- Murray, L. 1994. Assessing communication competence in vocational education. Paper presented to the 44th Annual Conference of the International Communication Association. Sydney Convention and Exhibition Centre, 11-15 July, 1994.
- Myers, C. 1992. Core skills and transfer in the youth training schemes. A field study of trainee motor mechanics. *Journal of organizational behavior* 13 (6), 625-632.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta, 42-61. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1995. Kvalifikaatioanalyysi - miksi ja miten? *Aikuiskasvatus* 15 (2), 128-131.
- Mäkinen, R. 1992. Mitä on ja miten tehdään ammattikorkeakoulu? Teoksessa J. Lasonen, R. Mäkinen & K. Korhonen (toim.) *Opistosta ammattikorkeakouluksi*, 1-8. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73.
- Mäkinen, R. 1993. Working life background of occupations and certification of vocational competence. Teoksessa R. Mäkinen & M. Taalas (Eds.) *Producing and Certifying Vocational Qualifications*, 5-12. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series B: Theory and practice 83.
- Mäkinen, R. 1997. Ammatillisen koulutuksen rakenteellinen kehittäminen. Teoksessa P. Nikkanen & R. Mäkinen (toim.) *Ammatillisen koulutuksen kehittäminen*, 97-104. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 93.
- Mäkinen, R. 1998. Ammattipätevyyden arviointi ammattitutkintoja varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2/1998, 83-92. Yliopistopaino, Helsinki: Opetushallitus.
- Männikkö, A.-L. 1995. Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut, vaihtoehto yliopistolle*, 155-173. Tampere: Gaudeamus.
- Naumanen, P. & H. Silvennoinen 1996. Työn ja koulutuksen vuoropuheluun. *Työpoliittinen tutkimus* 140. Helsinki: Työministeriö.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H., L. Syrjälä & M. Viilo 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16.
- Nijhof, W. J. 1998. Qualifying for the future. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work and education*, 19-38. Dordrecht: Kluwer.
- Nijhof, W. J. & J. N. Streumer (Eds.) 1998a. *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer.
- Nijhof, W. J. & J. N. Streumer 1998b. The demarcation issue: introduction. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work and education*, 11-16. Dordrecht: Kluwer.

- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 5 (1), 14-37.
- NORDIKA (Nordisk projekt for måling av Intellectuel Kapital) 2001. Aineettoman pääoman mittaaminen ja raportointi 2001. Kauppa- ja teollisuusministeriön julkaisuja 7/2001. Helsinki: Edita.
- Numminen, J. 1980. Keskiasteen koulutuksen uudistaminen. (2. uudistettu laitos) Helsinki: Otava.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen, *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*, 47-67. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Nuutinen, A. 1992. Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*, 57-78. Juva: WSOY.
- Oates, T. 1992. Core skills and transfer. *Aiming high. Education and Training International* 29, 227-239.
- Oates, T. 1998. A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work and education*, 91-116. Dordrecht: Kluwer.
- OECD 1996. *Measuring What People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. Paris: OECD.
- O'Hair, D. & G. W. Friedrich 1992. *Strategic Communication in Business and the Professions*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Olkinuora, E. & E. Lehtinen 1984. Koulutuksellinen tasa-arvo, kognitiiviset valmiudet ja motivaatio. Teoksessa K. Sarmavuori (toim.) *Opetustiede ja opetuksen tutkimus*, 261-309. Juhlakirja Inkeri Vikaisen merkkipäivänä 11.10.1984. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu A: 103.
- Ollus, M, R. Lovio, J. Mieskonen, P. Vuorinen, J. Karko, S. Vuori.& P. Ylä-Anttila 1990. Joustava tuotanto ja verkostotalous. Tekniikan, talouden ja yhteiskunnan vuorovaikutus 1990-luvulla. Sitran julkaisuja 109. Helsinki.
- Olsen, R. K. & D. E. Weber & F. P. Trimble 2002. Cornerstones and capstones. A case study on the value of a holistic core in the discipline of communication studies. *Communication Education* 51 (1), 65-80.
- Ong, W. 1982. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Opetushallitus, moniste 23/1997. Työelämäosaamisella menestyjiksi - ammatillisten oppilaitosten opettajien työelämäosaamisen tehostamisohjelma 1998-2000. Helsinki: Edita.
- Opetusministeriö 1998. Ammattikorkeakoulut. Perustiedot vakinaisista ja väliaikaisista ammattikorkeakouluista. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Ammattikorkeakouluyksikkö. Helsinki 7.12.1998.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 27:1992. Ammatillisen aikuistutkinto-työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 17:1996. Ammatillisesti eriytyvän koulutuksen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:1997. Viestintäalan koulutuksen kehittämistarpeet. Helsinki: Opetusministeriö.

- Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriön uutiset 2002. [viitattu 21.10.2002]. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.minedu.fi/opm/uutiset/archive/2002/10/18_3.html>.
- Panzar, E. 1991. Jatkuvaa koulutusta tunnistamassa. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28.
- Patterson, A. & J. W. Bell 2001. Teaching and Learning Generic Skills in Universities: the case of 'sociology' in a teacher education programme. *Teaching in Higher Education* 6 (4), 451-471.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. (2. painos) Beverly Hills, CA: Sage.
- Peisa, S. 1996. Laajojen ja monimutkaisten opiskelukokonaisuuksien kehittämistyöstä kauppapetuksessa. Teoksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) *Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa*, 141-180. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150.
- Pelttari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. *Stakes, Tutkimuksia* 80. Jyväskylä: Gummerus.
- Pelttari, P. 1998. Kvalifikaatio vai kvalifikaatiovaatimus? *Futura* 17(1), 86-94.
- Penman, R. 1992. Good Theory and Good Practice. An Argument in Progress. *Communication Theory* 2 (3), 234-250.
- Perrow, C. 1992. Small-firm networks. Teoksessa N. Nohria & R. G. Eccles (Eds.) *Networks and organizations. Structure, form, and action*. Boston: Harvard Business School Press.
- Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*, 39-49. Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Philipsen, G. 1992. *Speaking culturally. Explorations in Social Communication*. Albany: State University of New York Press.
- Poikela, E. 1998. Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. *Arviointi* 2/1998, 35-46. Helsinki: Opetushallitus.
- Polanyi, M., 1967. *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Pratt, J. 1995. Ison-Britannian kokemukset ammattikorkeakouluista. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistoille*, 90-103. Tampere: Gaudeamus.
- Psacharopoulos, G. 1986. Links between education and the labour market. A broader perspective. *European Journal of Education* 21 (4), 409-415.
- Putnam, L. L. & L. Ford 1990. Teaching organizational communication. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (Eds.) *Teaching communication. Theory, research, and methods*, 115-128. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*, 11-25. Helsinki: Ykköspaino Oy.

- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä. Esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. *Jyväskylä studies in communication 2*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raivola, R. 1997. Koulun ja koulutuksen yhteiskunnallinen relevanssi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*, 19-38. *Arviointi 3/1997*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raivola, R. 2000. Paljon melua tyhjästä vai uusi koulutuskäsitys? *Aikuiskasvatus 20* (4), 274-275.
- Raivola, R., P. Valtonen & M. Vuorensyrjä 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia, 11-28. Suomen akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita.
- Ramsden, P. 1987. Improving teaching and learning in higher Education. The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education 12* (3), 275-286.
- Ranta, J. 1997. Työ, tuotanto ja rakenteet. Teoksessa *Kuusi esseitä työn ja työyhteiskunnan tulevaisuudesta*. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle, osa II. *Oheisjulkaisu 1*, 71-84. Helsinki. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1997/5.
- Rantanen, J. 1997. Visio työelämän kehityksestä tulevana vuosikymmenenä. Teoksessa *Kuusi esseitä työn ja työyhteiskunnan tulevaisuudesta*. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle, osa II. *Oheisjulkaisu 1*, 85-132. Helsinki. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1997/5.
- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen, *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*, 15-29. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. *Kasvatus 22* (4), 273-278.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright 1997. *Oppiminen ja koulutus*. (4. painos) Helsinki: WSOY.
- Redding, W. C. 1985. Rocking boats, blowing whistles, and teaching speech communication. *Communication Education 34*, 245-258.
- Reich, R. B. 1995. Rajaton maailma. Yritysten ja kansallisvaltioiden uudet pelisäännöt. Suomentaja Sami Kangasharju. SITRAn julkaisusarja, julkaisu n:o 147. Forssa: Trantex-Kustannus Oy. (Alkuteos *The Work of Nations* julk. 1991).
- Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi 1997. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle, osa II. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja nro 2. Helsinki: Edita.
- Renkl, A., H. Mandl & H. Gruber 1996. Inert Knowledge: analyses and remedies. *Educational Psychologist 31* (2), 115-121.
- Resnick, L. B. 1987. Instruction and the cultivation of thinking. Teoksessa E. de Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.) *Learning and Instruction 1*, 415-441. Oxford: Pergamon Press.

- Resnick, L. B. 1991. Shared cognition: thinking as social practice. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.) Perspectives on socially shared cognition, 1-20. Washington: American Psychological Association.
- Rifkin, J. 1997. Työn loppu. Suomentaja Ritva Liljamo. Porvoo: WSOY. (Alkuteos The End of Work julk. 1995.
- Rikkinen, A. 1996. Ihmisenä ammatissa. Emotionaalisuuden ja moraalin yhteys ammattitaidossa. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, R., O. Kivinen & P. Naumanen 1991. Aikuiskoulutuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat. Kasvatusalan julkaisuja. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Ritzer, G. 1993. The McDonaldization of Society. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Rogoff, B. 1991. Social interaction as apprenticeship in thinking. Guided participation in spatial planning. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.) Perspectives on socially shared cognition, 349-363. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rolls, E. 1997. Competence in professional practice. Some issues and concerns. Educational Research 39 (2), 195-210.
- Ropo, E. 1991. Näkökulmia tekniikan opiskelun ja oppimisen kehittämiseen. Teknillisten korkeakouluopintojen tehostaminen-tutkimusprojekti. Liiteraportti n:o 5. Korkeakouluopintojen viivästymiseen ja keskeyttämiseen liittyvät teoreettiset lähtökohdat. Teknillisten tieteiden akatemia.
- Rousi, H. 1985. Pätevyyden määrittelemistä poliisin ammatissa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 9.
- Rubin, R. B. 1990. Communication competence. Teoksessa G. M. Phillips & J. T. Wood (Eds.) Speech Communication. Essays to Commemorate the 75th Anniversary of The Speech Communication Association, 94-129. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ruohotie, P. 1991a. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammatillisissa opinnoissa. Teoksessa P. Ruohotie (toim.) Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990-1991, 85-121. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajan koulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 4.
- Ruohotie, P. 1991b. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammattiopinnoissa. Teoksessa M. Peltonen & P. Ruohotie (toim.) Ammatti ja koulutus. Saarijärvi: Aavaranta-sarja.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa, 3-80. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7.
- Ruohotie, P. 1995. Työsuorituksen arviointi ja palautteen antaminen. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. 1998a. Kokemus on paras opettaja – jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998, 47-71. Helsinki: Opetushallitus.

- Ruohotie, P. 1998b. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi, Työssä oppiminen: Oppilaitosten ja työelämän roolimuuutos – esteitä ja edistäjiä, 75-96. Kehittyvä koulutus 3/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2001. Motivation and self-regulation in learning. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) Theoretical understanding of learning in virtual spaces. Research Centre for Vocational Education: University of Tampere.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena, 13-45. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruuskanen, P. 2000. Luottamus verkostotalouden laidalla. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus, 93-118. Jyväskylän yliopisto. SopFi 42.
- Ryle, G., 1961. The concept of mind. (3. painos) London: Hutchinson.
- Räisänen, A. 1998. Ammatillisen osaamisen arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998, 9-20. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, J. 1994. Työvalmennus. Opetus ja oppiminen käännekohtassa. Juva: WSOY.
- Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Juva: WSOY.
- Saari, J., J. Haijanen & P. Käri-Zein 1993. A scenario of engineering jobs in the manufacture of machines. *Advances in Industrial Engineering* 17, 67-74.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin. Eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa L. Kirstinä (toim.) Puhumalla paras, 41-62. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: ÄOL.
- Sallinen-Kuparinen, A. (toim.) 1987. Perspectives on instructional communication. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1992. Teacher communicator style. *Communication Education* 41, 153-166.
- Salminen, H. 1997. Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. *Kasvatus*, 28 (4), 312-325.
- Salminen, H. 2000. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudesta. *Futura* 19 (2), 35-56.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 81.
- Sandberg, J. 2000. Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal* 43 (1), 9-25.
- Saukkonen, R. 1993. Sosiaali- ja terveydenhuollon työvoiman tuottamisen muuttuvat ehdot. Teoksessa M. Mattila, R. Saukkonen & P. Uusikylä, Hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon, 211-333. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 4.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5-6), 451-458.
- Schneider, W. & R. Shiffrin 1985. Categorization (restructuring) and automatization. Two separable factors. *Psychological review* 92 (3), 424-428.

- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1988. *Educating the Reflective Practitioner* (3. painos). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, P. 2000. The idea of the university in the 21st century; a British perspective. Teoksessa P. Raggatt, R. Edwards & N. Small (Eds.) *The learning society. Challenges and trends*, 236-254. London: Routledge.
- Seibert, K. W. 1996. Experience is the best teacher, if you can learn from it. Real-time reflection and development. Teoksessa D. T. Hall & Associates, *The Career is Dead – Long Live the Career*, 246-264. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seligman, A. 2000. Luottamus ja yleinen vaihto. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*, 39-54. Jyväskylän yliopisto. SopFi 42.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 1 (23), 14-21.
- Silvennoinen, H. 1998. Structures of learning in working life – a sociological view. Teoksessa S. Tösse, P. Falencrone, A. Puurula & B. Bergstedt (Eds.) *Corporate and Non-Formal Learning*, 61-81. Trondheim: Tapir.
- Silvennoinen, H. 1999. Sociological Approaches to Learning in Working Life. Teoksessa O. Kivinen, H. Silvennoinen & P. Puustelli, *Work-Based Learning. Prospects and Challenges*, 16-35. Helsinki: Ministry of Education.
- Silvennoinen, H., P. Naumanen & J. Hautala 1994. Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisiin. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 23.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction.* London: Sage.
- Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. *Hoitotiede* 5 (1), 21-30.
- Smit, G. N. & H. T. Van Der Molen 1996. Simulations for the assessment of counselling skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (4), 335-346.
- Smith, E. M., J. K. Ford & S. W. J. Kozlowski 1997. *Building Adaptive Expertise. Implications for Training Design Strategies.* Teoksessa M. Quinones & A. Ehrenstein (Eds.) *Training for a rapidly changing workplace*, 89-118. Washington: APA.
- Sorenson, R. L., G. T. Savage & E. Orem 1990. A Profile of communication faculty needs in business schools and colleges. *Communication Education* 38, 148-160.
- Spitzberg, B. H. & W. R. Cupach, 1989. *Handbook of Interpersonal Competence Research.* New York: Springer-Verlag.
- Sprague, J. 1990. The goals of communication education. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (Eds.) *Teaching communication. Theory, research, and methods*, 19-38. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sprague, J. 1993. Retrieving the research agenda for communication education. Asking the pedagogical questions that are “embarrassments to theory”. *Communication Education* 42 (2), 106-122.
- Sprague, J. 2002. Communication education. The spiral continues. *Communication Education* 51 (4), 337-354.

- SPSS © 2002, SPSS, Inc., Chicago, Illinois.
- Stamp, G. H. & M. L. Knapp 1990. Construct of Intent in Interpersonal Communication. *The Quarterly Journal of Speech* 76 (3), 282-299.
- Stasz, C. 1998. Generic skills at work. Implications for occupationally-oriented education. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work and education*, 187-206. Dordrecht: Kluwer.
- Sternberg, R. J. 1999. What do we know about tacit knowledge? Making the tacit become explicit. Teoksessa R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Eds.) *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*, 231-236. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. & J. A. Horvath (Eds.) 1999. *Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J., R. K. Wagner, W. M. Williams & J. A. Horvath 1995. Testing common sense. *American Psychologist* 50 (11), 912-927.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & J. M. Corbin 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Streumer, C. W. 1993. Qualification, competence and certification in the modular vocational education in the Netherlands. Teoksessa R. Mäkinen & M. Taalas (Eds.) *Producing and Certifying Vocational Qualifications*, 67-89. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series B: Theory and practice 83.
- Streumer, J. & D. Bjorkquist 1998. Moving beyond Traditional Vocational Education and training: Emerging issues. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work and education*, 249-264. Dordrecht: Kluwer.
- Suikkanen, A. 1996. Palkkatyön murroksen vaikutus suomalaisten elämään. Teoksessa O. Kataja (toim.) *Avaimia avoimeen kouluun*, 23-44. Jyväskylä: Atena.
- Suikkanen, A. & R. Linnakangas 2000. Koulutuksen valtakunta? Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*, 99-111. Suomen akatemian julkaisuja 2/2000. Helsinki: Edita.
- Suikkanen, A. & L. Viinamäki 1996. Työelämän kvalifikaatiovaatimusten ulottuvuudet 1990-luvulla. *Aikuiskasvatus* 3, 171-176.
- Suomalainen, E. 1999. Työelämäsuuntautuneisuus viestinnän opetuksessa. Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen tarkastelua. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän lisensiaattityö.
- Suomen tulevaisuus ja toimintavaihtoehdot 1993. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle pitkän aikavälin tulevaisuudesta. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja n:o 1. Helsinki: Edita.
- Suomi ja Euroopan tulevaisuus 1996. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle, osa I. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja n:o 2. Helsinki: Edita.
- Suoranta J. & J. Eskola, 1992. *Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja*

- luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 3, 276-280.
- Sypher, B. D., R. Bostrom & J. H. Seibert 1989. Listening, communication abilities, and success at work. *Journal of Business Communication* 26, 293-303.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*, 25-38. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Syrjälä, L., S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Taalas, M. 1993. Näyttökoe ammattitaidon arvioinnissa. *Kasvatus* 5 (24), 516-524.
- Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62.
- Taalas, M. & E. Venäläinen 1994. Työss' on sun mittas' – ammatillisia tutkintoja koskevista käsitteistä. Opetushallitus. Kehittyvä ammatillinen koulutus 10/1994.
- Tainio, S. 2001. Äänestäjien keskustelut vaaleista. Kevyttä jutustelua vai varsinaista politiikkaa? Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän lisensiaattityö.
- Takala, T. 1995. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.
- Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinssit. *Kasvatus* 22 (3), 195-204.
- Teichler, U. 1990. The first years of study at Fachhochschulen and universities in the Federal Republic of Germany. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel. Werkstattberichte 28.
- Tenhiälä, H. 1996. Ammattikorkeakoulu rajojen murtajana. Teoksessa P. Maljojoki (toim.) *Ammattikorkeakoulu rajojen murtajana*. Pohjois-Karjalan Ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 2.
- Tenhunen, I., E. Jutila & T. Leinonen 1995. Työelämän tarpeet ja koulutuksen vastaavuus. Raportti n:o 100. Oulun yliopisto. Konetekniikan osasto.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Thomas, S.G. 1995. Preparing business students more effectively for real-world communication. *Journal of Business and Technical communication* 9, 461-474.
- Thompson, T. L. 1998. Health communication as the "invisible helping hand". Just how much do we "help"? Teoksessa J. S. Trent (Ed.) *Communication. Views from the helm for the 21st century*, 218-223. Boston: Allyn & Bacon.
- Tilastokeskus 2001. *Oppilaitostilastot 2001*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Toikka, K. 1982. Kvalifikaation käsitteestä ja kehitysvaihtoehdoista. Teoksessa *Kvalifikaatio ja työn vaatimukset koulutuksen suunnittelun lähtökohtana*, 40-66. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B, n:o 18. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Toikka, K. 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B 25. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Trent, J. S. (Ed.) 1998. *Communication. Views from the helm for the 21st century*, Boston: Allyn & Bacon.
- Tsui, C.-J. 1992. Teaching techniques to help managers overcome stagefright in oral presentations. *Bulletin of the Association for Business Communication* 55, 77-80.

- Tulkki, P. 1993. Työelämän ja ammattikorkeakoulujen yhteys. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 18.
- Tuohinen, R. & P. Vuorinen 1987. Nuoret työn yhteiskunnassa. Helsinki: Otava.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 325-331.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*, 8-18. Helsinki: Helsinki University Press.
- Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström (toim.) 2001. *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Tuomi-Gröhn, T., Y. Engeström, K. Hukka, L. Härkäpää, R. Konkola, P. Lambert, T. Lukkarinen & S. Ranta-aho 2000. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1 (2), 44-53.
- Tuomisto, J. 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Tutkimus teollisuustyönantajien koulutustoiminnan ja kvalifikaatiointressien historiallisesta kehityksestä Suomessa. *Acta Universitatis Tamperensis A* / 209.
- Turtiainen, J. 1997. Kvalifikaatio ja ennakointi. *Työpoliittinen aikakauskirja* 1-2, 15-34.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*, 160-179. *Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Tynjälä P. & K. Collin 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö - pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293-305.
- Tynjälä, P. & A. Nuutinen 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*, 182-195. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Työn vaativuuden arvioinnin kehittäminen 1994. Työmarkkinoiden keskusjärjestöjen työarviointityöryhmän loppuraportti 1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 83-101. Porvoo: WSOY.
- Valkeavaara, T. 1998. Exploring the Nature of Human Resource Developers' Expertise. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 7 (4), 533-548.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 102-124. Porvoo: WSOY.
- Valkonen, T. 1997. Puheviestintätaitojen arviointi lukion päättökokeessa. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän lisensiaattityö.

- Valkonen, T. & L. Mikkola 2000. Miten analysoida tehtäväkeskeisen ryhmän vuorovaikutusta. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*, 86-108. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20.
- Valkonen, T. & E. Suomalainen 2000. Puheviestinnän opiskelijoiden kokemuksia palautteenantajaksi oppimisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*, 206-233. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20.
- Vallas, S. P. 1990. The concept of skill. A critical review. *Work and Occupations* 17 (4), 379-398.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*, 67-82. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14.
- Valo, M. 2000a. Tietokonevälitteinen vuorovaikutus. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.), *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Valo, M. 2000b. Opiskelijasta opettajaksi. Puheviestinnän opetusharjoittelijoiden ajatuksia opettamisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*, 234-264. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20.
- Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000. *Katsaus 2000. Tiedon ja osaamisen haasteet*. Helsinki: Edita.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vesterinen, P. 2001. *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 189.
- Visanti, M.-L. (toim.) 1999. *Rahoitus- ja vakuutusalan osaamistarveraportti. Tulevaisuuden osaamistarpeiden laadullinen ennakointi*. Opetushallitus. Moniste 18/1999. Helsinki: Edita.
- Vocate, D. R. 1997. Teaching communication theory in the professional school. *Journalism & Mass Communication Educator* 52 (1), 4-14.
- Volanen, M. V. 1989. Open social structures and school/labour-network. Teoksessa M. Kyrö (Ed.) *Kvalifikationsforskning – som bas för utbildning?*, 184-204. Stockholm: Carlssons.
- Vuorinen, P. 1988. Työn ja ammattien muutos. Teoksessa U. Numminen (toim.) *Opetussuunnitelman laatiminen ammatillisessa oppilaitoksessa*, 28-63. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Vuorinen, P. 1991. Keskisasteen uudistus ja muuttuva työelämä. Teoksessa J. Ekola, P. Vuorinen & P. Kämäräinen (toim.) *Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla. Selvitys uudistuksen toteutumisesta ja toteutusympäristöstä*, 1-107. Ammattikasvatushallitus. Tutkimuksia ja selosteita nro 30/1991. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Väljjarvi, J. & P. Linnakylä (toim.) 2002. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Väärälä, R. 1992. Opettajien työ ammattiopetuksessa. Tutkimus opttajien työn kehittämisen potentiaaleista ammattiopetuksessa. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden lisensiaattityö.
- Väärälä, R. 1995a. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Rovaniemi.

- Väärälä, R. 1995b. Ammattikoulutus muuttuvilla työmarkkinoilla. Koulutuksen ja työn yhteyden teoreettisia tulkintoja. Tutkimus 4/95. Opetushallitus.
- Väärälä, R. 1995c. Vocational education and the unstable labour market. Teoksessa J. Lasonen & M.-L. Stenström (Eds.) Contemporary issues of occupational education in Finland. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998, 21-34. Helsinki: Opetushallitus.
- Wagner, R. K. 1987. Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 52 (6), 1236-1247.
- Wagner, R. K., & R. J. Sternberg 1986. Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. Teoksessa R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world, 51-83. New York: Cambridge University Press.
- Wahlström, J. 1993. Kvalitatiivinen analyysi terapiatutkimuksessa. *Psykologia* 28 (4), 248-254.
- Wardrope, W. J. & M. L. Bayless 1994. Oral communication skills instruction in business schools. *Journal of Education for Business* 69, 132-135.
- Weber, M. 1969 (1947). The theory of social and economic organization (6. painos). New York: The Free Press.
- Webster, F. 1997. Theories of the information society. London: Routledge.
- Wenger, E. 1999. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press.
- Whitston, K. 1998. Key Skills and Curriculum Reform. *Studies in Higher Education* 23 (3), 307-319.
- Willis, P. 1978. Profane culture. London: Routledge & Kegan Paul.
- Willmington, S. C. 1989. Oral communication for a career in business. *Bulletin of the Association for Business Communication* 52, 8-12.
- Wolf, A. 1991. Assessing core skills. Wisdom or wild goose chase? *Cambridge Journal of Education* 21 (2), 189-202.
- Wolf, A. 1998. Competence based assessment. Does it shift the demarcation lines? Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) Key qualifications in work and education, 207-220. Dordrecht: Kluwer.
- Zimmermann, S., B. D. Sypher & J. W. Haas 1996. A communication metamyth in the workplace. The assumption that more is better. *The Journal of Business Communication* 33 (2), 185-204.
- Zuboff, S. 1990. Viisaan koneen aikakausi. Uusi tietotekniikka ja yritystoiminta. Suomentaja Hannu Oinonen. Helsinki: Otava (Alkuteos In the age of the smart machine julk. 1988).

LIITE 1 Kyselylomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Emma Kostiainen

Arvoisa vastaanottaja!

Olen Emma Kostiainen Jyväskylän yliopistosta ja valmistelen väitöskirjatutkimusta ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteyksistä viestinnän osaamisen näkökulmasta. Lisensiaatintutkimukseeni haastattelin ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan sekä tekniikan alan viestinnän opettajia ja opiskelijoita. Nyt tutkimus on siinä vaiheessa, että minulla oli tarvetta saada yhteyttä **ammattikorkeakoulusta valmistuneisiin**. Siksi käännyinkin Sinun puoleesi.

Toivon, että vastaat oheiseen kyselyyn. Kysely on lähetetty kaikkiaan 600:lle ammattikorkeakoulusta vuosina 1998-2001 valmistuneelle, ja Sinut on valittu mukaan tähän otokseen. Vastauksesi ovat tutkimukseni kannalta arvokkaita, ja niitä käsitellään täysin luottamuksellisesti. Kyselylomakkeista saatuja tietoja käytetään ainoastaan tähän väitöskirjatutkimukseen, eikä tietoja luovuteta mihinkään muihin tarkoituksiin. Vastauslomakkeet on numeroitu sen vuoksi, etten turhaan lähetä mahdollisia uusintakyselyjä niille, jotka ovat vastanneet kyselyyn.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että kaikki otokseen valitut vastaisivat kyselyyn. Lomakkeen täyttäminen ei vie kohtuuttomasti aikaa. Vaikka olisitkin tällä hetkellä jostain syystä työelämän ulkopuolella, vastauksesi ovat kuitenkin minulle tärkeitä. Jos et ole juuri nyt työelämässä, vastaa aiempien työelämäkokemustesi perusteella. Palautathan lomakkeen kolmen viikon kuluessa kirjeen saannista oheisessa palautuskuoressa, jonka postimaksu on maksettu.

Yhteistyöstä etukäteen kiittäen

Emma Kostiainen
FL, tutkija
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40351 Jyväskylä
p. 050-5900169
emma.kostiainen@edu.jyu.fi

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

Vastaajan taustatiedot aineiston tilastollista käsittelyä varten

1. Sukupuoli
- | | |
|---|--------|
| 1 | nainen |
| 2 | mies |
2. Vastaajan ikä _____ vuotta
3. Mistä ammattikorkeakoulusta olet valmistunut?
- | | | | |
|---|-----------------------------------|---|----------------------------------|
| 1 | Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu | 5 | Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu |
| 2 | Jyväskylän ammattikorkeakoulu | 6 | Tampereen ammattikorkeakoulu |
| 3 | Lahden ammattikorkeakoulu | 7 | Turun ammattikorkeakoulu |
| 4 | Mikkelin ammattikorkeakoulu | 8 | _____ ammattikorkeakoulu |
4. Koulutusala
- | | |
|---|-----------------------|
| 1 | hallinto ja kauppa |
| 2 | tekniikka ja liikenne |
5. Koulutusohjelma / suuntautumisvaihtoehto _____
6. Suoritettu tutkinto
- | | |
|---|------------------------|
| 1 | amk tradenomi |
| 2 | amk insinööri |
| 3 | jokin muu, mikä? _____ |
7. Valmistumisvuosi
- | | |
|---|------------------------|
| 1 | 1998 |
| 2 | 1999 |
| 3 | 2000 |
| 4 | 2001 |
| 5 | jokin muu, mikä? _____ |
8. Ympyröi seuraavista nykyistä työtilannettasi parhaiten kuvaava vaihtoehto:
- | | | | |
|---|-------------------------|----|---|
| 1 | vakituinen työ | 6 | työtön työnhakija |
| 2 | määräaikainen työ | 7 | työvoimapolitiittinen tms. koulutus |
| 3 | osa-aika- tai keikkatyö | 8 | opiskelija |
| 4 | yrittäjä tai freelancer | 9 | äitiysloma, hoitovapaa |
| 5 | työllistetty | 10 | muuten työelämän ulkopuolella, miten? _____ |
9. Valitse nykyistä työnantajaasi parhaiten kuvaava vaihtoehto:
- | | | | |
|---|--|----|-------------------------|
| 1 | pieni yritys (alle 50 työntekijää) | 7 | valtion virasto |
| 2 | keskisuuri yritys (50-250 työntekijää) | 8 | yliopisto / korkeakoulu |
| 3 | suuri yritys (yli 250 työntekijää) | 9 | ammattikorkeakoulu |
| 4 | valtion yhtiö tai liikelaitos | 10 | valtion tutkimuslaitos |
| 5 | järjestö, säätiö tms. | 11 | kunta tai kuntayhtymä |
| 6 | oma yritys, toiminimi | 12 | muu, mikä? _____ |

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

10. Nykyinen ammattinimikkeeni _____

11. Nykyinen työpaikkani _____
(työpaikan ilmoittaminen on vapaaehtoista)

12. Olen toiminut nykyisessä työssäni

1	alle vuoden	4	3-4 vuotta
2	1-2 vuotta	5	4-5 vuotta
3	2-3 vuotta	6	___ vuotta

13. Kuvaile lyhyesti, millaisia työtehtäviä työpäivääsi yleensä kuuluu.

14. Viestinnällinen osaaminen omassa ammattitaidossa tarkoittaa eri ihmisille erilaisia asioita. Määrittele seuraavaan kohtaan oma näkemyksesi asiasta.

Viestinnällinen osaaminen omassa ammattitaidossani tarkoittaa minulle sitä, että...

15. Kuvaile, mitkä työtehtävät nykyisessä työssäsi vaativat viestinnällistä osaamista.

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

Seuraavat väittämät liittyvät erilaisiin mielipiteisiin viestinnän ja ammattitaidon suhteesta. Ympyröi, miten väittämät vastaavat sinun mielipidettäsi.

		Täysin eri mieltä			Täysin samaa mieltä	
		1	2	3	4	5
16.	Omat viestintätaitoni vaikuttivat merkittävästi työn saantiini.....	1	2	3	4	5
17.	Koen, että oman työni tulokset pohjautuvat viestinnälliseen osaamiseen.....	1	2	3	4	5
18.	Viestinnällä on merkitystä omassa työssä menestymiselleni.....	1	2	3	4	5
19.	Ammattikorkeakoulussa saamastani viestinnän opetuksesta on ollut hyötyä nykyisessä työssäni.....	1	2	3	4	5
20.	Työyhteisössäni arvostetaan viestinnällistä osaamista.....	1	2	3	4	5
21.	Viestintä on ns. ylimääräistä osaamista omassa työssäni.....	1	2	3	4	5
22.	Korostan usein työpaikallani viestinnällisen osaamisen tärkeyttä.....	1	2	3	4	5
23.	Viestintään liittyvä osaaminen on ammattitaitoni ydinaluetta.....	1	2	3	4	5
24.	Ammattikorkeakoulussa käsiteltiin työni kannalta keskeisiä viestinnän asioita.....	1	2	3	4	5
25.	Pidän viestinnällistä osaamista vaativia työtehtäviä kiinnostavina.....	1	2	3	4	5
26.	Oman työyhteisöni jäsenten viestintätaidot ovat tärkeitä työssä viihtymisen kannalta.....	1	2	3	4	5
27.	Oman osaamiseni saattaminen työyhteisön yhteiseen käyttöön tapahtuu viestinnällisin keinoin.....	1	2	3	4	5
28.	Koen, että viestintätaidot ovat työni tekemisen kannalta välttämättömiä.....	1	2	3	4	5
29.	Viestintää vaativat työtehtävät eivät motivoi minua.....	1	2	3	4	5
30.	Olen tyytyväinen työyhteisöni jäsenten viestinnälliseen osaamiseen.....	1	2	3	4	5
31.	Oma ammattitaitoni toteutuu pitkälti viestinnän avulla.....	1	2	3	4	5
32.	Ammattikorkeakoulu antoi riittävästi nykyisessä työssäni tarvittavia viestintävalmiuksia.....	1	2	3	4	5
33.	Pidän viestinnällistä osaamista oman työyhteisöni vahvuutena.....	1	2	3	4	5
34.	Monet ideat työpaikallani kehittyvät yhteisen keskustelun tuloksena.....	1	2	3	4	5
35.	Työni ei edellytä erityistä viestinnällistä osaamista.....	1	2	3	4	5

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)						Täysin eri mieltä						Täysin samaa mieltä			
36.	Työyhteisöni hyvinvointi on paljolti kiinni työntekijöiden viestinnällisestä osaamisesta.....					1	2	3	4	5					
37.	En mielestäni hallitse viestintään liittyviä asioita riittävästi.....					1	2	3	4	5					
38.	Taitava viestijä pystyy vaikuttamaan oman työyhteisöni asioihin.....					1	2	3	4	5					
39.	Ammattikorkeakoulussa opittuja viestinnän asioita on helppo soveltaa nykyisessä työssäni.....					1	2	3	4	5					
40.	Mielestäni on olennaista tietää, mitä ovat ammattitaitoni viestinnälliset ulottuvuudet.....					1	2	3	4	5					
41.	Työyhteisöni päätöksentekoon osallistuminen edellyttää monipuolisia viestintätaitoja.....					1	2	3	4	5					
42.	Koen, että viestinnällinen osaaminen on vahva alueeni toimiessani nykyisessä työssäni.....					1	2	3	4	5					
43.	Mielestäni työyhteisössäni vaaditaan työntekijöiltä hyviä viestinnällisiä valmiuksia.....					1	2	3	4	5					
44.	Viestinnällinen osaaminen auttaa minua etenemään urallani.....					1	2	3	4	5					
45.	Hyvää yhteishenkeä työyhteisöni luodaan viestinnällisellä osaamisella.....					1	2	3	4	5					
46.	Olen mielestäni taitava viestinnällisissä asioissa.....					1	2	3	4	5					
47.	Viestintä on tärkeä vaikuttamisen väline omassa työyhteisössäni.....					1	2	3	4	5					
48.	Työyhteisöni tuloksellisuus perustuu viestinnälliseen osaamiseen.....					1	2	3	4	5					
49.	Arvioi, missä määrin seuraavia asioita opetettiin ammattikorkeakoulussa ja missä määrin tarvitset näitä asioita omassa työssäsi. Merkitse koulutustasi koskeva arvio vasemmalle ja työtäsi koskeva arvio oikealle puolelle.														
1 = ei opetettu lainkaan					1 = en tarvitse lainkaan työssäni										
2 = opetettiin vähän					2 = tarvitsen vähän työssäni										
3 = opetettiin kohtalaisesti					3 = tarvitsen kohtalaisesti työssäni										
4 = opetettiin paljon					4 = tarvitsen paljon työssäni										
5 = opetettiin erittäin paljon					5 = tarvitsen erittäin paljon työssäni										
1	2	3	4	5.....Kyky vaikuttaa toisiin.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Yhteistyökyky.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Ihmissuhdetaidot.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Kyky kouluttaa muita.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Vuorovaikutus muiden kanssa	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Tiimityö.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Tiimien johtaminen.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Sosiaaliset taidot.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Verkostoituminen.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Empatia.....	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5.....Diplomatia.....	1	2	3	4	5						

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

Ei opetettu lainkaan				Opetettiin erittäin paljon	En tarvitse lainkaan työssäni				Tarvitsen erittäin paljon työssäni
1	2	3	4	5.....Innostavuus.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Ilmapiirin luominen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Muiden aktivointi.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Esiintyminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Neuvottelutaidot.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Puheen pitäminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Ryhmätyöskentely.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Kirjallisen viestinnän hallinta..	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Kuunteleminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Perustelevminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Nonverbaalinen viestintä.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Esityksen havainnollistaminen.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Viestintäteknologian hallinta....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Tietoverkkojen laatiminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Internet-sovellusten laatiminen	1	2	3	4	5
Multimediasovellusten									
1	2	3	4	5.....laatiminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Tietotekniikan hallinta.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Kyky ohjata muita.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Vakuuttavuus.....	1	2	3	4	5
Kyky esittää asiat									
1	2	3	4	5.....ymmärrettävästi.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Ongelmanratkaisu.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Johtaminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Motivointi.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Suostuttelu.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Palautteen antaminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Palautteen vastaanottaminen...	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Keskustelutaidot.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Tiedon esittäminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Neuvonta.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Kokoustaidot.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Konfliktinratkaisu.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Kulttuurienvälinen viestintä....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Kansainvälisyys.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Vieraiden kielten hallinta.....	1	2	3	4	5
Ammatillisten tekstien									
1	2	3	4	5.....tuottaminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Tiedotteen laatiminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Sähköpostin käyttäminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Tiedottaminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Oman osaamisen markkinointi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Yleisölle esiintyminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Muistion kirjoittaminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Esitteiden laadinta.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Kokouksen johtaminen.....	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5.....Henkilöstön hallinta.....	1	2	3	4	5

(jatkuu)

LIITE 1 (jatkuu)

Ei opetettu lainkaan				Opetettiin erittäin paljon	En tarvitse lainkaan työssäni				Tarvitsen erittäin paljon työssäni	
1	2	3	4		1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5.....Viestintäsuunnittelu.....	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5.....Mainonta.....	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5.....Haastattelemine.....	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5.....Haastatteluihin vastaaminen....	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5.....Radioesiintyminen.....	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5.....TV-esiintyminen.....	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5.....muuta, mitä? _____	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5.....muuta, mitä? _____	1	2	3	4	5	

50. Ajattele jotakin erityisesti mieleesi painunutta kokemusta työssäsi tai työyhteisössäsi, jossa viestinnällä oli mielestäsi merkittävä asema tai tehtävä. Kirjoita kertomus tuosta kokemuksesta: kuvaile, millaisesta tilanteesta, tapahtumasta tai asiasta oli kyse. Tee kertomuksestasi mahdollisimman yksityiskohtainen.

KIITOS VASTAUKSISTASI!

LIITE 2

LIITETAULUKKO 1 Valmistuneiden arviointia ammattikorkeakoulussa opettettujen sisältöjen yleisyydestä

<i>Aroioi, missä määrin seuraavia asioita opetettiin ammattikorkeakoulussa</i>	(N = 265–271) paljon / erittäin paljon %	kohtal. %	vähän / ei lainkaan %	puuttuu %	yht. %
ryhmätyöskentely	73,8	20,3	5,2	0,7	100,0
tiimityö	64,2	25,8	9,9	-	100
tietotekniikan hallinta	62,0	28,0	8,9	1,1	100,0
kirjallisen viestinnän hallinta	59,4	30,3	9,5	0,7	100
vieraiden kielten hallinta	57,2	32,5	9,6	0,7	100,0
esiintyminen	57,5	31,4	11,0	-	100
yhteistyökyky	50,9	31,7	17,4	-	100,0
ammatillisten tekstien tuottaminen	47,2	29,5	22,6	0,7	100,0
tiedon esittäminen	46,5	36,2	16,6	0,7	100,0
yleisölle esiintyminen	45,0	35,1	18,8	1,1	100,0
sähköpostin käyttäminen	44,6	19,9	34,7	0,7	100
vuorovaikutus muiden kanssa	43,9	35,4	20,6	-	100
esityksen havainnollistaminen	39,8	36,5	22,9	0,7	100
puheen pitäminen	39,4	39,9	20,7	-	100,0
kokoustaidot	39,1	35,4	24,7	0,7	100
ongelmanratkaisu	36,5	35,8	26,9	0,7	100
neuvottelutaidot	36,2	39,1	24,4	0,4	100
keskustelutaidot	34,7	40,2	24,4	0,7	100,0
tiedotteen laatiminen	34,3	31,0	33,6	1,1	100,0
johtaminen	32,9	32,1	34,3	0,7	100,0
kansainvälisyys	32,1	28,4	38,8	0,7	100,0
palautteen vastaanottaminen	31,7	30,6	36,9	0,7	100
viestintäteknologian hallinta	31,0	30,3	36,9	1,8	100,0
palautteen antaminen	30,2	35,8	33,2	0,7	100
kyky esittää asiat ymmärrettävästi	29,1	39,1	31,0	0,7	100
muistion kirjoittaminen	28,7	31,4	39,2	0,7	100,0
tiimien johtaminen	25,1	29,2	45,8	-	100
ihmissuhdetaidot	24,0	29,2	46,1	0,7	100,0
tiedottaminen	24,0	32,8	42,5	0,7	100,0
kokouksen johtaminen	22,9	35,8	40,6	0,7	100,0
kulttuurienvälinen viestintä	22,1	25,8	51,3	0,7	100
perusteleminen	22,1	28,4	49,5	-	100,0
sosiaaliset taidot	22,1	33,9	43,9	-	100
oman osaamisen markkinointi	21,4	33,9	43,9	0,7	100
kuunteleminen	21,4	27,3	50,9	0,4	100,0
esitteiden laadinta	18,5	24,7	56,1	0,7	100,0
mainonta	17,0	22,9	59,4	0,7	100,0
verkostoituminen	16,3	24,0	59,8	-	100
neuvonta	15,9	31,0	51,6	1,5	100,0
kyky kouluttaa muita	14,8	19,9	65,3	-	100,0
nonverbaalinen viestintä	14,8	27,7	57,2	0,4	100
motivointi	14,4	32,8	51,3	1,5	100,0
muiden aktivointi	14,0	24,0	61,2	0,7	100
ilmapiirin luominen	14,0	24,4	61,3	0,4	100
innostavuus	14,0	27,3	57,9	0,7	100
vakuuttavuus	13,6	28,0	57,5	0,7	100
internet-sovellusten laatiminen	13,3	18,1	67,9	0,7	100,0
tietoverkkojen laatiminen	12,6	19,9	65,3	2,2	100,0
henkilöstön hallinta	12,6	25,5	61,3	0,7	100
multimediasovellusten laatiminen	12,2	14,8	72,3	0,7	100,0
konfliktinratkaisu	12,2	24,7	62,0	1,1	100,0
kyky ohjata muita	10,0	29,9	59,4	0,7	100,0
haastatteleminen	9,6	20,7	69,0	0,7	100,0

(jatkuu)

LIITETAULUKKO 1 (jatkuu)

haastatteluihin vastaaminen	9,6	23,6	66,0	0,7	100
kyky vaikuttaa muihin	9,2	27,3	63,1	0,4	100,0
viestintäsuunnittelu	8,9	20,7	69,3	1,1	100,0
diplomatia	7,7	20,7	71,2	0,4	100,0
suostuttelu	6,6	21,0	70,9	1,5	100,0
empatia	4,8	19,2	74,9	1,1	100,0
tv-esiintyminen	3,0	4,1	92,3	0,7	100
radioesiintyminen	2,6	5,2	91,1	1,1	100,0

LIITE 3

LIITETAULUKKO 2 Opetuksen ja työelämätarpeen suhteen epätasapainossa olevat viestintäosaamisen alueet

Sisältöalue	(N = 265–271)		sig.
	Opetettu (amk) ka.	Tarvitsee työssä ka.	
ihmissuhdetaidot	2.71	4.39	.000
kyky kouluttaa muita	2.27	3.34	.000
diplomatia	2.06	3.70	.000
vakuuttavuus	2.35	3.98	.000
sosiaaliset taidot	2.72	4.29	.000
kyky esittää asiat ymmärrettävästi	2.96	4.44	.000
kyky vaikuttaa toisiin	2.27	3.67	.000
ilmapiirin luominen	2.29	3.63	.000
sähköpostin käyttäminen	3.21	4.54	.000
neuvonta	2.50	3.79	.000
empatia	1.86	3.11	.000
innostavuus	2.37	3.63	.000
perustelevinen	2.68	3.94	.000
kuuntelevinen	2.64	3.89	.000
muiden aktivointi	2.31	3.40	.000
ongelmanratkaisu	3.13	4.20	.000
keskustelutaidot	3.12	4.16	.000
vuorovaikutus muiden kanssa	3.30	4.29	.000
yhteistyökyky	3.47	4.44	.000
suostuttelu	2.06	2.94	.000
kyky ohjata muita	2.32	3.19	.000
nonverbaalinen viestintä	2.39	3.19	.000
palautteen vastaanottaminen	2.92	3.70	.000
konfliktinratkaisu	2.33	3.11	.000
motivointi	2.49	3.23	.000
tiedon esittäminen	3.36	4.08	.000
puheen pitäminen *	3.29	2.68	.000
verkostoituminen	2.37	2.91	.000
neuvottelutaidot	3.16	3.70	.000
tiedottaminen	2.77	3.79	.000
viestintäteknologian hallinta	2.89	3.30	.000
tietotekniikan hallinta	3.77	4.28	.000
mainonta *	2.34	1.95	.000
kokouksen johtaminen *	2.74	2.38	.000
palautteen antaminen	2.95	3.28	.000
oman osaamisen markkinointi	2.70	3.02	.000
tv-esiintyminen *	1.37	1.20	.000
ryhmätyöskentely *	4.02	3.75	.001
kirjallisen viestinnän hallinta	3.66	3.85	.022
tietoverkkojen laatiminen *	2.18	2.02	.039
internet-sovellusten laatiminen *	2.13	1.94	.015
multimediasovell. laatiminen *	2.02	1.86	.044
johtaminen *	2.99	2.81	.045
vieraisten kielten hallinta *	3.66	3.41	.006
ammattil. tekstien tuottaminen	3.36	3.61	.010
yleisölle esiintyminen *	3.34	3.03	.002
muistion kirjoittaminen	2.88	3.19	.001
esitteiden laadinta *	2.41	2.21	.028

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammatti-
osaamisen ulottuvuutena. - Communication
as a dimension of vocational competence.
305 p. Summary 4 p. 2003.