

Sari Laulaja

**AIKUISKOULUTTAJIEN KOKEMUKSIA AMMATTITAIDON
YLLÄPIDOSTA MARKKINOILLA TOIMIVASSA
AIKUISKOULUTUSORGANISAATIOSSA**

Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2000
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laulaja, Sari. AIKUISKOULUTTAJIEN KOKEMUKSIA AMMATTIT AidON YLLÄPIDOSTA MARKKINOILLA TOIMIVASSA AIKUISKOULUTUS-ORGANISAATIOSSA. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2000. 93 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aikuiskouluttajien ammattitaidon ylläpitoon ja omaehtoiseen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä markkinaperustaisesti toimivassa, laatuajatteluun tukeutuvassa aikuiskoulutusorganisaatiossa. Lisäksi tarkasteltiin kouluttajien kehittämiskäsitteitä suhteessa organisaation tarjoamiin kehittämismahdollisuuksiin. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimusta varten haastateltiin kymmentä aikuiskouluttajana toimivaa henkilöä. Tutkimuksen kohdejoukko koostui yhden aikuiskoulutuskeskuksen kouluttajista, jotka edustivat eri koulutusaloja.

Tutkimuksen teoriaosassa käsiteltiin yleisesti ammatillista aikuiskoulutusta sekä siinä tapahtunutta muutosta ja sen vaikutuksia, ammattitaidon ylläpitoon vaikuttavia tekijöitä ja niitä kuvaavia teoreettisia malleja sekä ammattitaidon kehittämisen keinoja. Lisäksi perehdyttiin kouluttajien taustaorganisaatioon ja sen ominaispiirteisiin.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kouluttajien kehittämistoiminnalleen asettamat tavoitteet kumpuavat pääasiallisesti työstä. Ammattialasta riippuu, miten tärkeänä kouluttajan työhön liittyvien eri osa-alueiden ylläpito nähdään. Teknisillä aloilla tiedon nopea vanheneminen ohjaa kehittämistoimintaa. Näiden alojen edustajat painottavat alakohtaista tietoa ja käytännön taitoja. Heidän kohdallaan täydennyskoulutustoiminta oli tärkeässä asemassa, mutta myös kokemukselliselle oppimiselle annettiin painoarvoa. Muiden kuin teknisten alojen kohdalla, koulutuksista haettiin pääasiallisesti pedagogista osaamista tai muihin kouluttajan tehtäviin liittyviä taitoja. Substanssin ylläpito tapahtui paljolti informaaleja kehittämiskeinoja hyväksi käyttäen.

Koulutusmarkkinoilla toimiminen on toisaalta järkevöittänyt toimintaa huomion kiinnittyessä taloudellisiin seikkoihin. Osaltaan se on supistanut kehittämistoimintaan käytössä olevia resursseja ja näin organisaation mahdollisuutta tukea henkilöstön kehittämistä. Sitoutuminen laatuajatteluun on tehnyt opiskelija-asiakkaista ja heidän tarpeistaan kouluttajan ammattitaitoa määrittävän tekijän. Laadun tavoittelu pakottaa kouluttajan pitämään itsensä ajan tasalla ammattialalla tapahtuvissa muutoksissa, jotta laadukasta koulutusta saadaan aikaan ja näin mahdollistetaan toiminnan jatkuminen. Organisaation henkilöstön kehittämistoimet vaikuttavat kehittämistoiminnan suuntautumisen, mutta yksilön sisäinen motivaatio määrittelee sen, miten tärkeänä kehittämistoimintaan osallistuminen nähdään ja millaisia keinoja oman ammattitaidon ylläpitoon käytetään.

Avainsanat: ammattitaito, kehittäminen, henkilöstön kehittäminen, ammatillinen aikuiskoulutus, markkinat, laatu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	AMMATILLISET AIKUISKOULUTUSKESKUKSET MARKKINATILANTEESSA.....	8
2.1	Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset osana ammatillisen aikuiskoulutuksen kenttää	8
2.2	Aikuiskoulutuskeskukset ja koulutusmarkkinat	9
2.3	Markkinaperustaisuuden mukanaan tuomat haasteet	11
2.3.1	Aikuiskoulutuksen laadun arviointi	12
2.3.2	Markkinatilanteen vaikutus ammatillisen aikuiskoulutuksen henkilöstön ammattitaitovaatimukseen ja kehittämiseen	15
3	ORGANISAATION HENKILÖSTÖN AMMATTIT AidON YLLÄPITO JA YKSILÖN AMMATILLINEN UUSIUTUMINEN.....	17
3.1	Ammatillisen uusiutumisen välttämättömyys.....	17
3.2	Ammattitaidolle asetetut vaatimukset nyt ja tulevaisuudessa.....	19
3.3	Ammatilliseen uusiutumiseen vaikuttavat tekijät.....	21
3.4	Organisaation näkökulma inhimillisten voimavarojen kehittämiseen.....	25
3.5	Henkilöstön kehittämisen keinot	26
3.5.1	Henkilöstökoulutus.....	28
3.5.2	Omaehtoinen opiskelu ammatillisen kehityksen tukena	30
3.6	Kouluttajat ja ammattitaidon ylläpito	32
3.7	Markkinaperustaisuuden luomat puitteet ammattitaidon ylläpidolle.....	34
4	JYVÄSKYLÄN AIKUISKOULUTUSKESKUS.....	37
4.1	Organisaation kuvaus.....	37
4.2	Strategiset ja toiminnalliset tavoitteet.....	38

4.3	Aikuiskoulutuskeskuksen toimintaperiaatteet ja visiot sekä strategiset linjaukset	39
4.4	Henkilöstöstrategia ja henkilöstön kehittäminen	41
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	43
5.1	Tutkimusongelmat ja hypoteesit	43
5.2	Tutkimuksen menetelmävalinnat	44
5.3	Teemahaastattelu aineiston keruun menetelmänä	45
5.4	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta	46
5.5	Aineiston analyysi	48
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	50
6.1	Kuvaus haastatteluun osallistuneista	50
6.2	Aikuiskouluttajan ammattitaidon osatekijät	50
6.3	Oman ammattitaidon kehittämistä aikaansaavia tekijöitä	54
6.3.1	Organisatoriset tekijät	55
6.3.2	Työhön liittyvät tekijät	58
6.3.3	Yksilölliset tekijät	62
6.4	Oman ammattitaidon ylläpidon kehittämismuodot ja toteutuminen	65
6.5	Suhtautuminen laatuajatteluun	70
7	POHDINTA	74
7.1	Ammattitaidon ylläpito osana aikuiskouluttajan työtä	74
7.1.1	Yksilön vastuun korostuminen oman ammattitaitonsa ylläpidosta markkinaperustaisessa kontekstissa	77
7.1.2	Organisaatio ammattitaidon ylläpidon puitteiden luoja	79
7.1.3	Kouluttajat itseohjautuvina ammattilaisina	82
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimuksen aiheita	83

LÄHTEET.....	87
LIITTEET	92
Liite 1: Teemahaastattelurunko.....	92
Liite 2: Saatekirje.....	93

1 JOHDANTO

Työelämässä tapahtuu jatkuvia muutoksia ja toimintatavat uudistuvat. Organisaatioiden henkilöstöltä vaaditaan yhä enemmän joustavuutta, epävarmuuden sietokykyä sekä kykyä oppia uutta. Jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen on työntekijöiden kannalta tärkeää, sillä tiedot ja taidot on pidettävä ajan tasalla, jotta työelämän nopeasti muuttuviin tilanteisiin ja vaatimuksiin kyetään vastaamaan. Ammattitaitoinen ja ajantasalla oleva henkilöstö on myös organisaation tavoitteiden ja päämäärien saavuttamisen kannalta olennainen, koska henkilöstö muodostaa yhden organisaation tärkeimmistä voimavaroista.

Elinkeinoelämässä ja muussa työelämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat voimakkaasti myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Erityisesti muutos lisää ammatilliselle aikuiskoulutukselle asetettuja vaatimuksia. Aikuiskoulutuksen määrällisten, laadullisten ja sisällöllisten tarpeiden muuttuminen asettaa erityisvaatimuksia aikuisoppilaitosten ja erityisesti ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajien ammatilliseen erityisosaamiseen, tutkintojen tasoon sekä pedagogiseen osaamiseen. Myös aikuiskoulutuskeskusten markkinatilanne asettaa henkilöstön korostuneeseen asemaan (vrt. mm. Varmola 1994, 81; Koro 1996, 22). Markkinatilanteessa toiminnan kannalta elintärkeäksi muodostuu kyky toiminnan jatkuvaan kehittämiseen sekä henkilöstön elinikäinen oppiminen. Koulutusmarkkinoillakin kilpailukyky on valttia, ja koulutusjärjestelmän hyvien, laadukkaiden tuotteiden taustalla on tietävä, taitava ja osaava henkilöstö.

On hyvin vähän tutkittu sitä, miten aikuiskoulutuksen markkinaperustaisuus ja sen mukanaan tuomat muutokset tai kouluttajan ammattitaidon kehittämiseksi asetetut vaatimukset ovat vaikuttaneet aikuiskoulutuksessa toimivien kouluttajien ammattitaidon ylläpitoon? Eri ammattiryhmiä käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että kehittämistoimintaan osallistumiseen vaikuttaa yksilön motivaatio, työhön liittyvät tekijät sekä organisaation ominaispiirteet (Ruohotie 1994; Maurer & Tarulli 1994; Kaufman 1990). Tällä tutkimuksella pyritään tarkentamaan kuvaa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa toimivien kouluttajien ammattitaidon ylläpitoon vaikuttavista tekijöistä. Erityisesti huomio kiinnitetään siihen, millaisia merkityksiä aikuiskouluttajat

antavat organisaation ominaispiirteiden vaikutukselle sekä henkilöstön kehittämisen periaatteille, siinä organisaatiossa, jossa he toimivat. Jokaisella organisaatiolla on sille tyypilliset henkilöstön kehittämisen periaatteet ja toimintatavat, jotka luovat henkilöstön ammattitaidon kehittymiselle tietyt puitteet. Nämä toimintatavat ovat muodostuneet organisaation kehittymisen ja siinä tapahtuneiden muutosten kautta. Aikuiskoulutuskeskusten kohdalla siirtyminen osaksi koulutusmarkkinoita ja laatuajattelun tulo, ovat osaltaan vaikuttaneet organisaation toimintaperiaatteisiin ja henkilöstön kehittämiseen.

Tutkimuksella pyritään selvittämään myös sitä, mikä on organisaatiosta tulevien kehittämisvaatimusten ja haasteiden suhde kouluttajan oman ammattitaidon ylläpitoon. Lisäksi arvioidaan omaehtoisen oppimisen merkitystä aikuiskouluttajien ammattitaidon ylläpidon välineenä sekä sen suhdetta muihin kehittämistratkaisuihin. Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen, jossa tutkimusmenetelmänä käytetään kvalitatiivista teemahaastattelua.

Tutkimuksen teoriaosa koostuu kolmesta osa-alueesta, joista ensimmäisessä tarkastellaan tutkimusongelman kannalta olennaisia puitetekijöitä. Tarkastelun kohteena on ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tapahtunut muutos ja sen vaikutus aikuiskoulutuskeskuksiin. Toinen osa käsittelee yleisesti ammattitaidon ylläpitoon vaikuttava tekijöitä ja niitä kuvaavia teoreettisia malleja sekä aihetta koskevia aikaisempia tutkimuksia. Lisäksi luodaan katsaus ammattitaidon kehittämisen keinoihin sekä tarkastellaan ammattitaidon ylläpitoon liittyviä seikkoja erityisesti aikuiskouluttajan työssä. Kolmannessa osa-alueessa tarkastellaan Jyväskylän aikuiskoulutuskeskusta ja kiinnitetään huomio erityisesti sen henkilöstön kehittämiseen liittyviin linjauksiin.

2 AMMATILLISET AIKUISKOULUTUSKESKUKSET MARKKINATILANTEESSA

2.1 Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset osana ammatillisen aikuiskoulutuksen kenttää

Suomen aikuiskoulutusjärjestelmä voidaan jakaa toisaalta vapaaseen sivistystyöhön ja ei-ammattilliseen yleiseen aikuiskoulutukseen sekä toisaalta ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kenttään kuuluvat henkilöstökoulutus, avoimen aikuiskoulutuslaitokset, järjestöjen ammatillinen koulutus, ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutus, ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, oppisopimuskoulutus sekä ammatilliset pätevyystutkinnot. Aikuisten ammatillinen koulutus on suunniteltu ja organisoitu työttömiä, työelämässä jo toimivia tai siihen hakeutuvia yli 20-vuotiaita henkilöitä varten. Se voi olla muodoltaan ammattiin valmentavaa, ammattitaidon ylläpitoon tarkoitettua tai ammattitaidon lisäämiseen tähtäävää. (Aikuiskoulutusta myyvien organisaatioiden kilpailutilanne 1995, 16; Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 1990.)

Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset perustettiin 1970-luvulla työllisyyskurssien järjestäjiksi ja aktiivisen työvoimapolitiikan toteuttajiksi. Niistä käytettiin tuolloin nimitystä ammatillinen kurssikeskus. Niiden toimialaan kuulunut työllisyyskoulutus oli pääasiassa aikuisille työttömyyden ehkäisemiseksi tai poistamiseksi tarjottua perus- ja lisäkoulutusta. Ne toimivat valtion lähes kokonaan rahoittaman työllisyyskoulutuksen monopolituottajina. Kohderyhmänä olivat tuolloin pääosin työttömät aikuiset tai nuoret aikuiset, jotka olivat vailla ammattitaitoa. (Alanen 1992, 90; Varmola 1994, 11; 1995, 60.)

1990-luvulla voimaan tulleet lakimuutokset laajensivat ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminta-alaa, ja monopoliasema työllisyyskoulutuksessa murtui. Uudet lait ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista sekä laki työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta astui voimaan vuonna 1991. Tänä päivänä ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat markkinoilla toimivia, monirahoitteisia aikuiskoulutusyksiköitä, joiden tehtävänä on tarjota ja järjestää ammatillista

aikuiskoulutusta sekä sitä tukevaa tai siihen liittyvää muuta koulutusta. Aikuiskoulutuskeskukset toimivat opetushallituksen alaisuudessa, jonka tehtävänä on huolehtia koulutuksen tasosta ja varmistaa palvelujen saatavuus. (Aikuiskoulutusta myyvien organisaatioiden kilpailutilanne 1995, 16; Alanen 1992, 95; Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 1990; Varmola 1994, 11; 1995, 60.)

Ammatillinen peruskoulutus ja jatkolinjat rahoitetaan pääasiassa myymällä koulutusta viranomaisille, yrityksille ja yhteisöille sekä muusta toiminnasta saaduilla tuloilla. Opetushallitus rahoittaa aikuiskoulutuskeskusten toimintaa myöntämällä toiminta-avustusta, korvaamalla toimitilojen vuokria ja vuokra-arvoja sekä vuokratiloja korvaavien omien tilojen hankintoja. Lisäksi se myöntää erikoisavustuksia hankkeisiin sekä kokeilu- ja kehittämismäärärahaa aikuisopetuksen kehittämiseen. Edelleen suurin osa järjestetystä aikuiskoulutuksesta on työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta, jonka rahoitus tulee työvoimahallinnolta. Perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksen sekä koulutusjakso- ja oppisopimuskoulutuksen opetuksen rahoittaa lähinnä opetushallinto. Aikuiskoulutuskeskukset saavat lisäksi työtoiminnan tuloja opiskelijatöistä ja työharjoittelujaksoista. Kurseja ja palveluja myydään myös yrityksille. Aikuiskoulutuskeskus päättää itse toimintansa hinnoittelusta. (Aikuiskoulutusta myyvien organisaatioiden kilpailutilanne 1995, 16 - 17; Katajisto 1993, 28 - 30; Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 1990; Roponen 1996, 41.)

2.2 Aikuiskoulutuskeskukset ja koulutusmarkkinat

1990-luvulla alkunsa saanut muutos aikuiskoulutuksen kentässä on vaikuttanut aikuiskoulutukseen monella tavalla. Erityisesti se on vaikuttanut aikuiskoulutuskeskuksiin. Keskeinen syy työllisyyskoulutuksen ja ammatillisten kurssikeskusten toiminnan uudistamiseen, oli pyrkimys selkeyttää työ- ja opetusviranomaisten työnjakoa sekä työllisyyskoulutuksen asemaa osana ammatillista aikuiskoulutusta. Opetus- ja työhallinnon työnjako määriteltiin uudelleen, koska vanhassa järjestelmässä työllisyyskoulutuksella ei kyetty reagoimaan tarvittavan herkästi työelämässä tapahtuviin muutoksiin. Tilanteen vakiintunut luonne ja instituutioiden rakenne aiheuttivat sen, että työvoimapolitiikan tekijöillä ei ollut riittävästi vaikutusmahdollisuuksia järjestettävään koulutukseen. Opetushallinto puolestaan katsoi,

että työllisyyskoulutus muodosti rinnakkaiskoulutusjärjestelmän omaehtoiselle ammatilliselle aikuiskoulutukselle. Uudistuksen myötä opetushallinnon tehtäväksi määriteltiin koulutuksesta ja oppilaitoksista vastaaminen. Työhallinnon tehtäväksi vuorostaan tuli ostojen kautta määrittää millaista koulutusta työvoimapolitiittisten tarpeiden perusteella tarvitaan. (Katajisto 1993, 9 - 10.)

Muutoksen myötä aikaisempaa järjestelmää jäykistäviä sidonnaisuuksia pyrittiin poistamaan ja näin joustavoittamaan päätöksentekoa sekä lisäämään aikuiskoulutuskeskusten autonomisuutta. Kurssikeskusaikana käytäntönä oli, että menot maksoi valtio, jolloin huomio ei varsinaisesti kiinnittynyt koulutuksen taloudellisuuteen. Työllisyyskoulutuksen määrä ja valtion rahoitus arvioitiin organisaation rahoitustarpeen ja opetushallinnon budjettikehyksen antamien mahdollisuuksien mukaan, ei työvoimapolitiikan tarpeen mukaan. (Katajisto 1993, 10.)

Lakimuutosten myötä siirryttiin aiemmasta suunnittelukeskeisestä aikuiskoulutuspolitiikasta markkinaperusteiseen koulutuspolitiikkaan. Tällöin koulutus- ja rahoitusvastuu siirtyivät samalle viranomaiselle. Päätöksenteko siirrettiin valtakunnalliselta tasolta alueille ja paikalliselle tasolle, joten ammatillinen aikuiskoulutus erottui omaksi hallinnolliseksi kokonaisuudekseen, johon voitiin soveltaa aikuiskoulutukselle ominaisia opetusmenetelmiä ja opetusjärjestelyjä. Aikuiskoulutuskeskuksille luotiin näin mahdollisuus, muita ammatillisia oppilaitoksia itsenäisemmin, päättää toiminnastaan ja koulutuksen sisällöstä. Samalla oppilaitoksille luotiin mahdollisuus kehittää omaa toimintaansa mahdollistamalla toiminnan kehittämiskulujen sisällyttäminen koulutuksesta perittävään hintaan. Rahoitus muodostui kysyntälähtöiseksi eli järjestämisvastuu (tarjonta) ja kysyntä erotettiin toisistaan. Voimaan astui maksullisuuden periaate. (Katajisto 1993, 10; Varmola 1994, 11 - 12; 1996b, 67.)

Lakimuutoksen yleisenä tavoitteena oli myös pyrkimys tarjota enemmän ja aikaisempaa monipuolisempaa ammatillista aikuiskoulutusta. Koulutusta tarjoavien laitosten tuli näin ollen kyetä herkemmin ja tarkemmin vastaamaan alueellaan ilmeneviin koulutustarpeisiin ja reagoimaan nopeasti kysyntään ja työmarkkinoiden muuttuviin vaatimuksiin. Lakisäädöksen toteuduttua ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liikeidea onkin laajentunut. Keskukset voivat nyt järjestää kaikenlaista ammatillista aikuiskoulutusta sekä suunnitella oma-aloitteisesti ammatillisen ja muun koulutuksen tarjontaa koulutusaloittaisesti arvioidun

koulutustarpeen mukaisesti. Uudessa järjestelmässä on useammalla taholla mahdollisuus tarjota ammatillista aikuiskoulutusta. Tässä tilanteessa aikuiskoulutuskeskusten tasa-arvoisuutta suhteessa muihin ammatillisiin oppilaitoksiin lisäsi niille myönnetty oikeus antaa todistuksia ammatillisiin perustutkintoihin. Muutoksen yhteydessä kehitettiin myös aikuisopiskelijoiden toimeentuloturva kattavammaksi ja paremmaksi. (Katajisto 1993, 10 - 11; Varmola, 1996a, 67.)

Varmola (1996a, 7; 1996b, 68) näkee kilpailutilanteen vaikuttavan positiivisesti esimerkiksi taloudellisuuteen sekä opetuksen tasoon, sillä koulutuksen ostajien tarpeet otetaan entistä paremmin huomioon. Markkinasuuntatuneisuudella ei kuitenkaan nähdä olevan pelkästään positiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi Alanen (1992) mainitsee maksullisesta palvelutoiminnasta johtuvia muutamia häiriövaikutuksia. Nimittäin koulutuksen tarjonta saattaa yksipuolistua, kun keskitytään kulloinkin suosituimmalle alalle. Avainryhmien tarpeisiin vastaaminen saattaa tapahtua muiden ryhmien tarpeiden kustannuksella. Myös alueellinen tasapainoisuus saattaa kärsiä. Kilpailu ja taloudellisen tuloksen tavoittelu saattaa myös heikentää toiminnan laatua. (Alanen 1992, 98.)

2.3 Markkinaperustaisuuden mukanaan tuomat haasteet

Koro (1996) katsoo, että ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat kehittyneet muutoksen myötä ammatillisesti, laadullisesti ja henkisesti. Nykyinen toimintamalli on tuonut taloudellisen ja toiminnallisen vapauden. Toisaalta se on myös tuonut vastuun kehittää omaa osaamistaan, niin että asiakkaat ovat tyytyväisiä tuloksiin. Laatuhyökkyyden osoittamisesta on muodostunut oleellinen osa toimintaa ja siksi laatu- ja laadun parantamiseen liittyvät ohjelmat ovat tulleet osaksi koulutusorganisaatioiden arkipäivää. Maine ja imago subjektiivisina tekijöinä ovat kilpailutilanteessa organisaatioille tärkeitä elementtejä, mutta paremmuus kilpailijoihin nähden tulee kyetä osoittamaan myös objektiivisemmin keinoin (Anttonen 1995, 52; Katajisto 1993, 44; Koro 1996, 22.)

Helakorven (1994) näkemyksen mukaan laatuajattelun tulo koulutukseen on seurausta tulosohjatuista toiminnasta. Siirtyminen tulosohjaukseen ja kehitysbudjetteihin pakotti monet oppilaitokset kehittämään toimintaansa ja parantamaan opetuksensa

laatua, sillä tulostavoitteiden ja toiminnan tuloksellisuuden arviointi on olennainen osa tulosajattelua. Laatuajattelun esilletuloon on luonnollisesti vaikuttanut myös se, että laadun parantaminen on asetettu keskeiseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi. (Helakorpi 1994, 1 - 2, 5.) Yleiset perusteet aikuisten ammatillisen koulutuksen laadun takaamiseksi sisältävät kolme eri aluetta. Ensinnäkin tutkintotavoitteisille opinnoille ja testeille on lainsäädännöllä tai keskushallinnon päätöksellä määrätty tietyt normit. Opetuksen sisältö määräytyy kansallisten ohjeiden mukaisesti, joiden perusteella yksittäiset koulutusinstituutiot suunnittelevat opinto-ohjelmansa. Toiseksi koulutusviranomaiset tarkentavat yksittäisten instituutioiden koulutustehtävän. Näin ollen hallitus päättää mm. kenelle lupa ammatillinen koulutuksen järjestämisestä myönnetään ja, mikäli kyseessä on uuden keskuksen perustamishanke, tuleeko koulu todelliseen tarpeeseen. Kolmas keino laadun takaamiseen on ammatillisilta opettajilta vaadittava korkea ammattitaito ja koulutus. (Roponen 1996, 47, 67 - 68.)

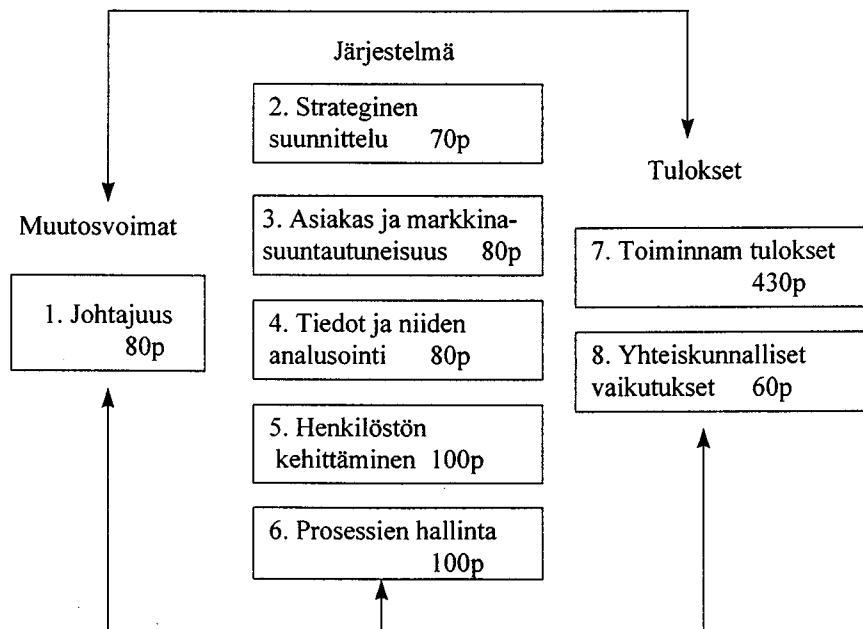
Uudessa markkinasuuntautuneessa järjestelmässä ratkaisee yksittäisen aikuiskoulutuskeskuksen kyky tarjota laadukasta palvelua. Perinteinen koulutuksen toteuttamistapa ei enää riitä, vaan aikuiskoulutuskeskuksen on jatkuvasti pidettävä itsensä alueensa ja alansa tarpeiden tasolla, jotta se voi reagoida riittävän nopeasti ympäristön tarpeisiin. Myös yksittäisen aikuiskouluttajan tulee työssään jatkuvasti seurata ympäristön tarpeiden muuttumista, niin että myös opiskelijat pääsevät hankkimaan itselleen uusimman osaamisen. Aikuiskoulutusmarkkinoilla selviytyminen edellyttääkin jatkuvaa kehittämistä. Ajan tasalla pysyminen ei riitä, vaan oppilaitoksilta edellytetään jatkuvaa muuttumista ja edelläkävijän otetta toiminnassaan. Oppilaitosten on itse tiedettävä omat osaamisalueensa ja tulevat panostukset koulutuksen kehittämiseksi. (Katajisto 1993, 44; Koro 1996, 22.)

2.3.1 Aikuiskoulutuksen laadun arviointi

Aikuiskoulutuksen laadun tarkkailuun on jo olemassa, ja myös käytössä, muutamia käyttökelpoisia keinoja. Tällaisia ovat mm. asiakastyytyväisyyden mittaamiseksi tehtävät loppu- tai väliarvioinnit. Aikuiskoulutusta tarjoavat instituutiot ovat myös valmistaneet omia laadun tarkkailuun tarkoitettuja järjestelmiä. Useimmat laadukysymyksiin paneutuvat projektit ovat suoraan ISO 9004-2 sovelluksia. (Roponen

1996, 68.) Monessa Suomen aikuiskoulutuskeskuksessa on käytössä Vason (1998) kehittämä ammatillisille aikuiskoulutuskeskuksille soveltuvan laadun arviointiväline, jolla voidaan kvantitatiivisesti ja kvalitatiivisesti itse tai ulkopuolisen toimesta arvioida aikuiskoulutuksen laatua. Laatuksiteeristö perustuu teoreettiselta viitekehyseltään kokonaisvaltaiseen laatujohtamiseen sekä oppivaan organisaatioon ja se tukeutuu asiakaskeskeiseen laatumääritelmään. (Vaso 1998, 166, 176.)

Kriteeristö koostuu kahdeksasta arviointialueesta (kuvio 1), joissa on kaikkiaan 21 arviointikohtaa ja jotka sisältävät yli 50 huomioon otettavaa seikkaa. Arviointialueet sisältävät mm. seuraavia arvioitavia kohtia. Johtajuudessa arvioidaan, miten johto henkilökohtaisesti kehittää ja ylläpitää asiakassuuntautumista sekä kuinka se määrittelee oppilaitoksen tehtävän, arvot ja kehityssuunnan. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota myös siihen, miten johto edistää opiskelijakeskeisyyttä ja positiivista ilmapiiriä, valvoo tekemiensä päätösten toteutumista sekä miten oppilaitoksen organisaatorakenne edistää toimintaa ja asiakassuuntautuneisuutta. Strategisen suunnittelun alueella arvioidaan suunnitelmien tekoa ja sitä, miten suunnitelmat on johdettu menestystekijöistä ja asiakkaiden tarpeista. Samalla arvioidaan myös, miten strategiset suunnitelmat otetaan huomioon ja miten niitä sovelletaan käytännön toimintaan. (mts., 167.)



KUVIO 1. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatuksiteerit (Vaso 1998, 310).

Asiakassuuntautumista ja asiakastyytyväisyyttä arvioitaessa selvitetään, miten oppilaitos hankkii tietoja asiakkaidensa ja sidosryhmiensä tarpeista sekä miten se kehittää sekä ylläpitää asiakassuhteitaan. Arvioinnin kohteena on myös asiakastyytyväisyyden vertailu muihin aikuiskoulutuskeskuksiin ja oppilaitoksiin nähden. Alueessa tiedot ja niiden analysointi arvioidaan, miten oppilaitoksen onnistumista mitataan sekä miten kerättyjä tietoja hyödynnetään johtamisessa, suunnittelussa, arvioinnissa ja toiminnan toteuttamisessa. Huomio kiinnitetään myös vertailutietojen valintaan. (Vaso 1998, 167 - 168.)

Henkilöstön kehittämistä arvioitaessa tarkastellaan henkilöstöä koskevia tuloksia. Arvioinnissa selvitetään miten oppilaitoksen henkilöstö voi kehittää ja hyödyntää omia voimavarojaan oppilaitoksen tulostavoitteiden saavuttamiseksi, miten joustavuutta, innovatiivisuutta ja nopeaa reagointikykyä edistetään sekä miten henkilöstöä palkitaan onnistumisesta. Arvioinnin kohteena ovat myös kehittämisen suunnittelu ja toteutus sekä hyvinvoinnin ja työtyytyväisyyden kehittäminen ja toteuttaminen. Arvioitaessa prosessien hallintaa selvitetään miten oppilaitoksen keskeiset prosessit, tukipalvelut ja yhteistyö eri sidosryhmien ja toimittajien kanssa on suunniteltu, toteutettu ja hallittu. Esimerkiksi koulutussuunnittelun osalta arvioidaan asiakkaiden tarpeiden huomioiminen ja miten henkilökohtaiset opetussuunnitelmat on sisällytetty koulutussuunnitteluun. Arviointi kohdistuu myös koulutuksen tavoitteiden määrittelyyn sekä ammattitutkintojen suunnitteluun ja toteutukseen. Vaikka arvioinnin pääpaino kohdistuu yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja sidosryhmien palveluihin, myös opiskelumenetelmiä, opiskelijoiden itseohjautuvuutta, vuorovaikutustaitoja, yrittäjyyttä ja laatuosaamisen kehittämistä arvioidaan. (mts., 168.)

Toiminnan tulosta arvioitaessa kiinnitetään huomio koulutuksen, tukipalveluiden ja toimittajiin liittyvien tunnuslukujen ja taloudellisten tulosten kehittymisen tarkasteluun. Erytishuomiota kiinnitetään työhön sijoittumiseen, koulutuksen vaikuttavuuteen sekä opiskelijoiden ja opettajien arviointeihin henkilökohtaisten opetussuunnitelmien toteutumisesta ja tuloksista. Pyrkimyksenä on myös arvioida, minkä arvon yritykset ovat antaneet työhön sijoittuneiden opiskelijoiden oppimistuloksille. Myös näyttökokeiden tulokset arvioidaan. Arvioitaessa yhteiskunnallisia vaikutuksia pyritään määrittelemään millaisia vaikutuksia oppilaitoksen toiminnalla on yhteiskuntaan ja ihmisten hyvinvointiin, elinympäristöön

ja luonnonvaroihin. (mts., 168.)

2.3.2 Markkinatilanteen vaikutus ammatillisen aikuiskoulutuksen henkilöstön ammattitaitovaatimuksiin ja kehittämiseen

Ammatillisen koulutuksen muutos vaikutti ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan lisäksi myös henkilöstön työn sisältöön ja kvalifikaatioihin. Aikuiskoulutuksen määrällisten, laadullisten ja sisällöllisten tarpeiden muuttuessa myös ammatillisten opettajien ammattitaitovaatimukset muuttuivat. Ammattitaitoiselta työntekijältä edellytetään taidollisia, tiedollisia ja asenteellisia valmiuksia sekä hyvää ammattitaitoa ja osaamista. Tulevaisuuden aikuiskouluttajien tulisi olla yhä ammattitaitoisempia ja pätevämpiä oppimisen ohjaajia (TUKEVA 1998).

Asetuksessa ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista § 7 vuodelta 1990 kuvataan rehtorin ja opettajan kelpoisuusvaatimuksia. Rehtorin virkaan vaaditaan soveltuva korkeakoulututkinto sekä riittävä työkokemus. Aikuiskoulutuskeskukseen toistaiseksi palkattavalta opettajalta vaaditaan vastaava kelpoisuus, kuin vastaavassa tehtävässä toimivalta muun ammatillisen oppilaitoksen opettajalta. Tämä tarkoittaa käytännössä akateemista tutkintoa tai vähintään opistotason tutkintoa. Lisäksi opettajalla tulee olla vähintään 1-3 vuoden työkokemus ja pedagoginen koulutus.

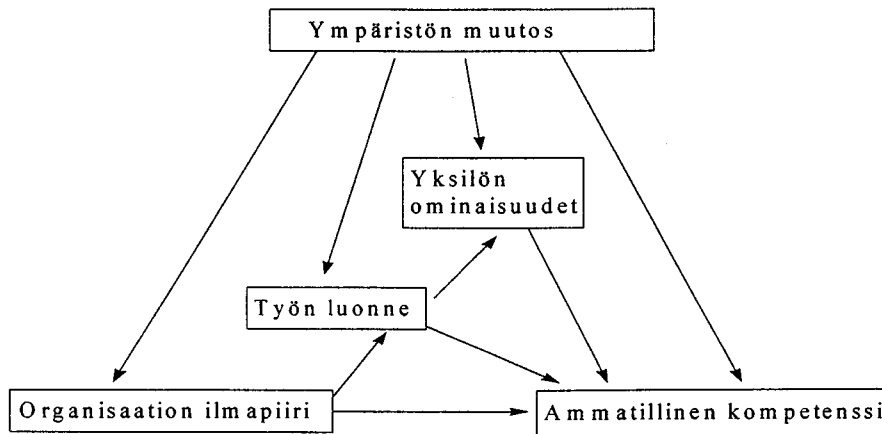
Laissa painotetaan pedagogista osaamista sekä tiettyä tutkintotasoa. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi henkilöstöltä vaaditaan myös erityisosaamista. Työn sisällön muuttuessa keskuksia valmennettiin myös muutoskoulutuksella, joka käsitti mm. markkinointi-, johtamis-, talous- ja laskentatoimen koulutusta sekä pedagogista ja lainsäädännöllistä koulutusta. Kouluttajat joutuivat myös uudella tavalla paneutumaan aikuisdidaktiikkaan ja koulutussuunnitteluun. (Katajisto 1993, 12.) Uuden opintosuunnitelma-ajattelun mukaisesti opinnot tulee jäsenellä työelämän toimintakokonaisuuksien pohjalta, mikä edellyttää yhteistyötä työelämän kanssa opetussuunnitelmia ja työssäoppimista suunniteltaessa sekä tiivistä työelämän muutosten seuranta. (TUKEVA 1998.)

Ammattitaitovaatimusten kasvu edellyttääkin aikuiskouluttajalta oman ammattialan ajantasaista teoreettista ja käytännön tuntemusta, työelämän ja ammattitaitovaatimusten kehityssuuntien tuntemusta sekä alueellisen ja paikallisen elinkeinoelämän tuntemusta. Toisaalta se vaatii myös yhteistyökykyä suunniteltaessa,

kehittäessä ja arvioitaessa koulutusta yhdessä työelämän edustajien kanssa, monimuotoisten opiskelutapojen soveltamista eri ympäristöissä, neuvottelu-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä markkinoida oppilaitosten osaamista, koulutusta sekä työssä oppimista. (TUKEVA 1998.)

Aikuiskoulutuskeskusten uudessa markkinatilanteessa sen henkilöstön asema korostuu. Tarvitaan korkeatasoista, asiansa osaavaa, motivoitunutta ja uudistumaan pystyvää henkilöstöä. Jatkuva kehittäminen ja elinikäinen oppiminen voidaankin nähdään toiminnan kannalta elintärkeinä tekijöinä (Varmola 1994, 81; Koro 1996, 22). Henkilöstön kehittämisessä koulutuksen asema on merkittävä. Eri organisaatioiden edellytykset tarjota henkilöstölleen koulutus- ja kehittymismahdollisuuksia vaihtelevat. Tähän vaikuttaa toisaalta organisaatiossa vallalla oleva henkilöstöstrategia ja toisaalta resurssitekijät. Markkinatilanteessa toiminnan kehittämiskulut, joihin sisältyvät myös henkilöstön kehittämiseen liittyvät kulut, sisällytetään koulutuksesta perittävään hintaan (ks. Varmola 1996b, 67).

Uudessa markkinasuuntatuneessa järjestelmässä, opetushallitus ei enää entiseen tapaan järjestä valmiita opetuspaketteja aikuiskoulutushenkilöstön kehittämistä varten, vaan henkilöstön kehittäminen on jokaisen aikuiskoulutuskeskuksen oma tehtävä ja omalla vastuulla. (Varmola 1994, 82.) Aikuiskoulutusorganisaatiot ovat riippuvaisia koulutuspalvelujen myynnistä ja hintakilpailukyky saattaa ratkaista koulutuksen myyntimahdollisuudet. Tällä onkin suora vaikutus organisaation mahdollisuuksiin kehittää henkilöstöään. Organisaatiot pyrkivät hankkimaan kehittämistoimiin mahdollisuuksien mukaan ulkopuolista rahoitusta, mutta pääosin kehittymistä tapahtuu oman työn ohella. (keskustelu Matti Kilpikosken kanssa 22.9.1999.)



KUVIO 2. Malli ammatillista pätevyyttä määrittävistä tekijöistä (Kaufman 1990, 250).

Tietojen ja taitojen vanhentuessa nykyisistä ja tulevista työtehtävistä suoriutuminen vaikeutuu, sillä uusin ja ajanmukaisin tieto ja taito saattaa puuttua. Ammatillinen uusiutuminen muodostuu välttämättömäksi, jotta ammatin muuttuviin haasteisiin kyetään vastaamaan. Ruohotien (1996) mukaan monet yleiset kehitykseen liittyvät seikat vaikuttavat tietojen ja taitojen nopean vanhenemiseen. Tiedon määrä lisääntyy nopeasti, mutta uuden tiedon hankkimista vaikeuttaa tieteenalojen lähentyminen ja niiden rajojen hämärtyminen. Yhdellä tieteenalalla tehdyt löydöt voidaan usein hyödyntää myös toisilla tieteenaloilla, mutta tämä edellyttää eri alojen asiantuntijoiden toimivaa yhteistyötä. Myös teknologiassa tapahtuu nopeita muutoksia, ja uusia innovaatioita syntyy koko ajan lisää. (Ruohotie 1996, 201 - 202.)

Kilpailun kansainvälistyessä ja muuttuessa maailmanlaajuiseksi tutkimukseen ja kehitystyöhön investoidaan yhä enemmän. Muutoksia tapahtuu myös kuluttajien vaatimuksissa ja kulutusmarkkinoissa. Nämä muutokset vaikuttavat työvoiman määrään ja sen kvalifikaatioiden kehittämiseen. Myös muutokset taloudellisessa, poliittisessa ja sosiaalisessa ympäristössä aiheuttavat tarvetta ammatilliseen uusiutumiseen. Esimerkiksi työmarkkinoilla epätyypilliset työsuhteet ovat lisääntyneet. Tällä kehityksellä voidaan nähdä olevan vaikutusta ammattitaidon ylläpitoon ja ammatilliseen uusiutumiseen (esim. Puurula 1997). Koska epätyypillisessä työsuhteessa toimivien määrä lisääntyy, olisikin tärkeää arvioida myös sitä, miten epätyypilliset työsuhteet tulevat kehittymään elinikäisen oppimisen kannalta. Usein tällaiset työsuhteet perustuvat

esimerkiksi osa-aikaisuuteen, määräaikaisuuteen, kotona tai etätöinä tehtävään työhön tai työvoiman vuokraukseen. Monille aloille on muodostunut jo nyt vaikeaksi kysymykseksi esimerkiksi se, miten osa-aikaisten työntekijöiden koulutus järjestetään. (Ruohotie 1996, 202 - 203; Puurula 1997, 31.)

Tietojen ja taitojen vanhenemista ja ammatillista pätevyyttä on tarkasteltu paljon teknisiin aloihin liittyen, mutta Ruohotie (1996) painottaa, että tietojen ja taitojen vanheneminen saattaa muodostua ongelmaksi myös opettajan työssä. Näin ollen opettajien ja kouluttajien ammattitaidon ylläpito, erilaisin henkilöstön kehittämistoimenpitein sekä omaehtoisen kehittämisen kautta, käy yhä välttämättömämmäksi. (Ruohotie 1996, 201.)

3.2 Ammattitaidolle asetetut vaatimukset nyt ja tulevaisuudessa

Kun tarkastellaan ammatillista pätevyyttä, huomio kiinnittyy erilaisiin kuvauksiin hyvään ammattitaitoon sisältyvistä tekijöistä. Ammatilainen kuvataan toteuttamisen asiantuntijana, toiminnan tarpeen analysoijana sekäideoivan kehittelyn ja toiminnan suunnittelun osaajana. Näin ollen osaava ammatilainen kykenee kriittiseen ongelmanratkaisuun ja osaa hyödyntää suoritusarviointia ja työstä saamaansa palautetta. Hän toimiikin aktiivisessa vuorovaikutuksessa työyhteisöönsä. Osaavalta ammatilaiselta edellytetään myös kykyä seurata aikaansa, omaa alaansa ja siihen liittyvien muiden alojen kehitystä. Ammatilaisen tulee omata myös monipuolinen ja rikas tietämys, joka on hyvin jäsentynyt teoreettisiin ja käsitteellisiin rakenteisiin. Korkeatasoinen osaaminen edellyttää kykyä kehittää omaa osaamistaan ja soveltaa sitä erilaisiin tilanteisiin. Näin ollen kykenevä ammatilainen etsii haastavia työtehtäviä, joissa voi soveltaa uusinta tietoa. Kykenevälle ammatilaiselle on siis ominaista pyrkimys jatkuvasti parantaa omia tietojaan, taitojaan, suoritustaan ja tulostaan. (Nurminen 1993, 61; Ruohotie 1994, 172.)

Opettajan ammatissa tulevaisuudessa tarvittavina taitoina ja menestystekijöinä nähdään muutosherkkyys ja epävarmuuden sietokyky. Syynä tähän on työpaikkojen vaihtuvuuden lisääntyminen. Myös valta ja henkilökohtainen vastuu ovat siirtyneet yhä enemmän yksittäiselle opettajalle. Tiedollisen osaamisen ja taitoalueiden hallinnan sekä oppilaiden fyysisen kehityksen tukemisen lisäksi opettajan tulisi kyetä kannustamaan

opiskelijaa ottamaan itse enemmän vastuuta toimistaan. Tiedon käsittelyn ja siirron kehityksen edetessä opettajalta vaaditaan myös teknologista erityisosaamista. Oman persoonan merkityksen korostuessa työväliseen yksilön vuorovaikutustaidot sekä ihmissuhdeosaaminen muodostuvat tärkeiksi. Myös laadun merkityksen lisääntyminen tulevaisuuden kilpailukeinona vaikuttaa opettajan työhön. Erityisesti se korostaa oppimistaitoa ja luovuutta. (Luukkainen 1998, 19 - 22.)

Jatkuva oppiminen ja opiskelun halu ja taito auttaa opettajaa kehittymään työssään. Oppiminen muodostuu selviytymisen ja menestymisen välttämättömäksi osaksi. Tällöin oppimaan oppimisen taidot ja metakognitiiviset taidot korostuvat. Myös opettaja on oppija ja hänen tulee oivaltaa aktiivisen oppimisen keskeisiä periaatteita omassa oppimisessaan. Aktiivinen oppiminen merkitsee sekä kognitiivisen tiedon prosessointia että aktiivista itseymmärrystä. Aktiivisen oppimisen edellytyksenä on oman toiminnan arviointi ja kriittinen reflektointi. Opettajalle tärkeitä taitoja ja ominaisuuksia ovat myös kriittinen ajattelu, tiedonhankinta, tiedon prosessointi sekä valinta. Myös työn suunnittelun ja jäsentämisen sekä itsearvioinnin taidot tulevat tulevaisuudessa korostumaan. Lisäksi oman kulttuurin monikansallistuminen ja rajojen avartuminen asettavat osaltaan uusia vaatimuksia erityisesti kielitaidolle sekä vieraiden kulttuurien tuntemukselle. (Luukkainen 1998, 20 - 24; Niemi 1996, 32, 34 - 35.)

Hyvän kouluttajan vaatimuksissa korostuu ennen kaikkea pitkä alakohtainen kokemus. Myös kouluttajan tulee kyetä ottamaan koulutettavista täysi vastuu. Hänen on oltava hyvin perillä koulutuksen päämääristä ja pidettävä yllä paitsi omaa ammattitaitoaan myös kouluttajan taitojaan. Kouluttajan perusosaamiseen kuuluvatkin Puurulan (1997) mukaan seuraavat asiat: hän on motivoitunut opettamaan; hänellä on taito opettaa tehokkaasti ja hyvin, sanoa ja näyttää asiansa selkeästi; hän tulee hyvin toimeen eri ikäisten koulutettavien työntekijöiden kanssa; hän tuntee yrityksen tuotannolliset tavoitteet ja taloudellisen tilanteen; hän osaa innostaa työntekijät työprosessin tukemiseen ja kehittämiseen; hänellä on kokonaisnäkemystä työntekijän mahdollisuuksista työelämässä ja kouluttautumisessa, myös muihin kuin välittömiin työtehtäviin; hän kykenee kommunikoimaan muidenkin kuin asiantuntijoiden kanssa koulutuksellisista järjestelyistä. (Puurula 1997, 34.)

Aikuiskoulutuskeskusten henkilökunnan esiin tuomat uudelle henkilökunnalle asetetut vaatimukset sisältävät useita edellä mainittuja ammattitaitoiseen henkilökuntaan liittyviä ominaisuuksia. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten henkilökunnan

käsityksen (Varmola 1994) mukaan joustavuuteen, ihmissuhdetaitoihin ja uuden omaksumiseen liittyvät valmiudet ovat korostuneessa asemassa. Myös alan vahva osaaminen on tärkeää. Aikuiskoulutuskeskuksissa tarvitaankin ilmeisesti tietyn koulutusalan vahvoja ammattilaisia, mutta myös moniosaajia, jotka kykenevät yhdistämään eri koulutusalojen yli menevää tietoa ja osaamista. (Varmola 1994, 82 - 84.)

3.3 Ammatilliseen uusiutumiseen vaikuttavat tekijät

Ammatillinen uusiutuminen nähdään välttämättömänä, johtuen mm. ympäristössä tapahtuvista muutoksista sekä työstä nousevista haasteista (vrt. Ruohotie 1996; Kaufman 1990). Yksilön motivoitumista ammatilliseen uusiutumiseen tähtäävään toimintaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä on pyritty kuvaamaan ja selittämään erilaisin teoreettisin mallein. Farr ja Middlebrooks (1990) kuvaavat yksilön motivoitumisprosessia odotusarvoteorian avulla. Sen mukaan yksilön toimintaan vaikuttaa voimakkaasti hänen odotuksensa jonkin toiminnan seurauksista. Yksilö motivoituu tehtävän suorittamiseen sen odotusarvon mukaan eli kuinka haasteelliseksi tehtävä tulkitaan. Motivoitumiseen vaikuttavat myös aikaisemmat kokemukset vastaavista tilanteista ja ne muokkaavat odotusarvoja. Yksilö valitsee useista käyttäytymisvaihtoehdoista sen, jolla odotetaan olevan positiivisin lopputulos. (Farr & Middlebrooks 1990, 198.)

Mielenkiinto kehittämistoimintaa kohtaan riippuu siitä, miten hyödyllisenä ammatilliseen uusiutumiseen tähtäävä toiminta nähdään, millaisia mahdollisia palkkioita toiminnasta seuraa sekä kehitystoiminnan arvioidusta tehokkuudesta. Jos henkilö arvostaa odotettavissa olevia palkkioita tai kehitystoiminnan seurauksia, toimintaan sisältyy tuolloin yllykearvo. Kehitystoiminnan seuraukset voivat liittyä työhön, kuten esimerkiksi palkankorotukseen tai ylennykseen, tai työn ulkopuolelle, esimerkiksi vapaa-ajan lisääntymiseen tai vähentymiseen. Motivoituakseen kehittämistoimintaan yksilön tulee uskoa, että tavoiteltava toimintatase on saavutettavissa ja sen saavuttaminen johtaa jonkinlaiseen palkkioon. Jos toimintatason saavuttaminen tuntuu mahdottomalta, motivoitumista ei tapahdu. Myös mikäli yksilö uskoo, että huolimatta tietyn toimintatason saavuttamisesta, toivottua tulosta ei seuraa,

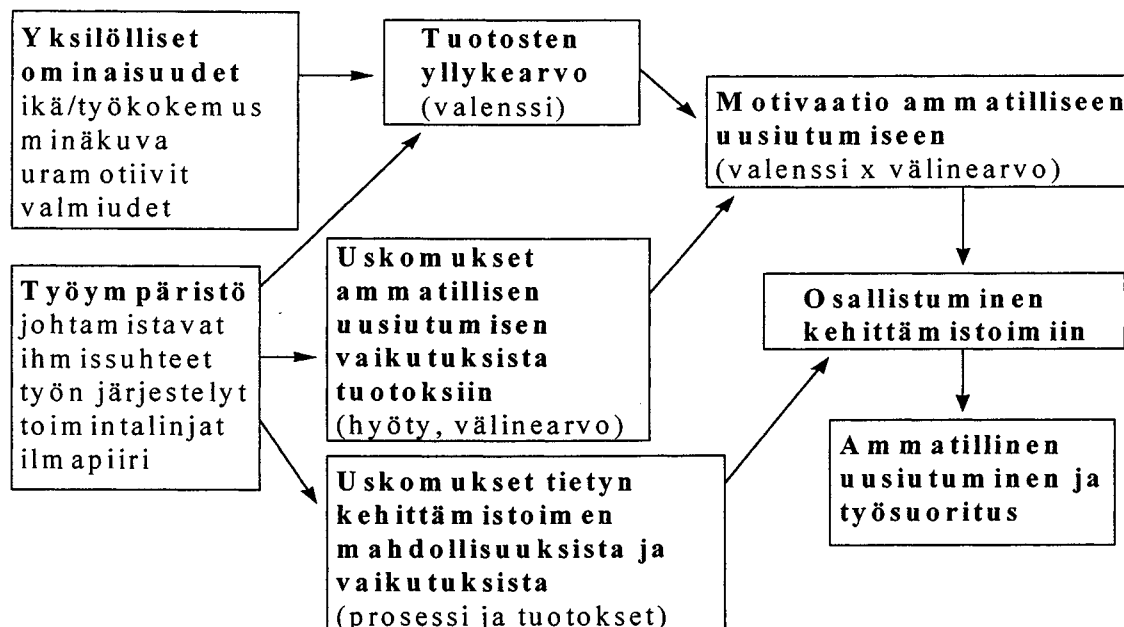
motivoituminen saattaa estyä. Yksilö ei myöskään motivoitu, mikäli saatavat palkinnot eivät ole yksilön mielestä arvostettavia. (Farr ym. 1990, 196 - 197.)

Odotusarvoteoria on kiinnostunut yksilön motivoitumisprosessista eikä sinällään pyri erittelemään työpaikan olosuhteita tai siellä vallitsevia tekijöitä. Dubinin teoreettinen malli (ks. Dubin 1990, 25) sitä vastoin kiinnittää huomion yksilön motivaation lisäksi työhön ja työtehtäviin, esimiesten asenteisiin ja käyttäytymistapoihin, organisaation ilmastoon, kollegojen väliseen vuorovaikutukseen sekä johdon toimintatapoihin ja käytäntöihin. Mallin mukaan yksilöllä on tietty uskomus siitä, että saavutuksiin päästään yrittämällä. Yrittämiseen vaikuttavat yksilön kyvyt, tehtävän vaikeus, itsevarmuuden aste, itsetunnon taso sekä aikaisemmat kokemukset. Toisaalta yksilö uskoo, että toimintataso määrää tuloksen. Jos tekee parhaansa, tietty tulos saavutetaan. Tähän ajattelutapaan vaikuttavat yksilön aikaisemmat kokemukset, erilaisten tulosten kiinnostavuus, johdon toimintatavat sekä havainnot organisaation tilasta. Tässä mallissa ajan tasalla pysyminen nähdään siis yksilön motivaation ja työympäristöön liittyvien tekijöiden yhteistuloksena. (Dubin 1990, 24 - 26.)

Farr, Ensore, Steiner ja Kozlowski (1984) ovat kehittäneet Dubinin mallista odotusarvoteoriaan perustuvan modifikaation (kuvio 3). Tässä mallissa työympäristöön liittyvät tekijät eivät toimi suoraan motivaatioon vaikuttavina tekijöinä. Sen sijaan ne vaikuttavat yksilön uskomuksiin siitä, miten tehokasta ja tarpeellista kehittämistoiminta on. Nämä uskomukset sitten vaikuttavat motivaatioon, kuten odotusarvoteorian mukaan voidaan ennustaa. Kyseessä on kuitenkin yksilön näkemys työhön liittyvistä motivaatioon vaikuttavista erilaisista tekijöistä, ei motivaation todellinen luonne. (Farr ym. 1990, 199 - 201.)

Ruohotie (1994) on kasvutarveprojektin kautta pyrkinyt selvittämään organisaatioon, työrooliin ja yksilöön liittyviä kasvutekijöitä erilaisissa työyhteisöissä. Hänen mukaansa yksilöllinen kasvutarve säätelee yksilön halua kehittää itseään. Kasvutarve viittaa yksilön haluun ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta sekä kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan. Siihen vaikuttavat henkilökohtaiset arvot sekä motivaatiotekijät. Ihmisten voidaan olettaa reagoivan myönteisesti kasvumahdollisuuksiin, jotka vastaavat heidän kasvutarvettaan. Näin ollen henkilöt, joilla on voimakas kasvutarve, reagoivat myönteisesti kasvumahdollisuuksiin ja ne, joiden kasvutarve ei ole voimakas, reagoivat tarjoutuviin kasvumahdollisuuksiin

välinpitämättömästi tai jopa negatiivisesti. (Ruohotie 1994, 170 - 171; 1996, 208 - 209.)



KUVIO 3. Odotusarvoteoriaan perustuva malli ammatillisesta uusiutumisesta (Farr & Middlebrooks 1990, 200; Ruohotie 1996, 205).

Ruohotien (1994) tutkimuksen perusteella voidaan erotella neljä opettajan ammatilliseen kehittämiseen vaikuttavaa tekijää. Ensinnäkin kehittymismotivaatioon vaikuttaa halu edetä uralla eli halu saada haastavampia tehtäviä tai nousta arvostetumpaan asemaan joko nykyisessä työssä tai tulevaisuudessa. Toisaalta yksilön sisäinen motivaatio kehittämiseen kasvaa oppimistoiminnan kautta, kun yksilön halu oppia uusia asioita lisääntyy. Kolmanneksi motivaatioon vaikuttaa yksilön tarve saada tunnustusta eli halu testata omia rajoja sekä osoittaa toisille taitojaan. Neljäntenä motivoivana tekijänä voidaan erotella yksilön halu opiskella tai osallistua kehittämistoimintaan, koska opiskelu koetaan haastavana, mielenkiintoisena ja elämää rikastuttavana tekijänä. Osallistumista estäviä tekijöitä taas ovat yksilön asenteet, aikaan liittyvät tekijät, kehitystoiminnan saatavuus sekä ikään liittyvät esteet. (Ruohotie 1994, 177 - 178)

Myös itse työ sinällään saattaa tarjota mahdollisuuksia henkiseen kasvuun. Haasteellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ luo hyvän lähtökohdan kehittämistoiminnalle.

Laajat, moniselitteiset, muutokseen rohkaisevat ja valinnanvastuuta korostavat tehtävät koetaan yleensä kannustaviksi. Kannustava ilmapiiri, kehittämisestä palkitseminen, kannustava ja osallistuva johtamistapa, intensiivinen kommunikointi sekä turvallisuus ovat avainasemassa, kun pyritään luomaan ja ylläpitämään kasvua ja innovatiivisuutta organisaatiossa. Johdon tehtävänä olisi luoda työyhteisöstä paikka, jossa jokaisen on mahdollista saavuttaa omien mahdollisuuksiensa rajat. (Ruohotie 1994, 183 - 185.)

Scribner (1999) puolestaan on tutkinut tapaustutkimuksen kautta tekijöitä, jotka motivoivat peruskoulun aineenopettajia osallistumaan kehittämistoimintaan. Hän on tarkastellut myös ammattiin liittyvän oppimisen kokemista sekä työympäristön vaikutuksia oppimiskokemuksiin. Esiin on noussut neljä yksilön sisäistä kehittämistoimintaan osallistumista motivoivaa tekijää. Kehittämistoiminnan pyrkimyksenä aineenopettajien kohdalla on lisätä tietoutta, joko syventämällä aihealuetta koskevia tietoja tai laajentamalla tietoja muihin oppiaineisiin. Opettajat ovat myös kiinnostuneita parantamaan pedagogisia taitojaan, jolloin he keskittyvät pääasiallisesti hakemaan tietoa, joka on suoraan sovellettavissa käytäntöön. Kehittämistoiminnan kautta haetaan siis opettamiseen liittyviä käytännön keinoja. (Scribner 1999, 1, 6.)

Peruskoulun aineenopettajien kehittämistoimintaa motivoi myös halu hankkia lisää sopivia ja tehokkaita luokan hallintaan liittyviä taitoja. Toisaalta kokeneet opettajat ovat myös kiinnostuneita mahdollisuuksista hankkia henkilökohtaiseen elämään sovellettavissa olevaa tietoa. Ulkoisena kehittämistoimintaa motivoivana tekijänä toimii raha. Rahapalkkioiden merkitys kuitenkin vaihtelee uransa eri vaiheissa olevien opettajien kesken. (Scribner 1999, 6 - 7.)

Scribner (1999) on havainnut myös työympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttivat opettajien kuvaan ammattitaidon ylläpidosta. Koulutasolla johtajuus, resurssien organisointi ja jakautuminen sekä opettajakunnan normit vaikuttavat voimakkaasti siihen, minkä laatuista kehittämistoimintaa on ja miten siihen on mahdollista osallistua. Resurssien jakotapa, erityisesti raha ja aika, vaikuttaa mahdollisuuteen kehittää ammattitaitoa, aiheuttaen myös tarvetta kehittämistoimien priorisointiin. Koska opiskelu suurelta osin tapahtuu opettajien omalla ajalla, motivaatiota vähentää halu viettää vapaa-aikaa esimerkiksi perheen parissa. Scribnerin (1999) tutkimuksessa peruskoulun opettajien kohdalla myös koulupiirillä oli vaikutusta,

sillä koulupiiristä riippui, millaisia uudistuksia tai toimintatapamuutoksia kouluihin tuotiin ja millaisia erilaisia kehittämismahdollisuuksia tarjottiin. (Scribner 1999, 9 - 12.)

3.4 Organisaation näkökulma inhimillisten voimavarojen kehittämiseen

Henkilöstön kehittäminen on osa organisaation johtamista ja henkilöstöhallintoa. Organisaation näkökulmasta, henkilöstön kehittämisen pyrkimyksenä on työntekijän tehokkuuden maksimoiminen tämänhetkisessä työssä. Sillä pyritään tukemaan ja ylläpitämään henkilöstön toimintavalmiutta ja suoritustasoa sekä kehittämään sitä vaatimusten mukaan. (Ritala & Tarvainen 1991, 23.) Tavoitteena on tarvittavan ammattitaidon ja perehtyneisyyden takaaminen ja luominen, jotta työtehtävät voidaan hoitaa hyvin. Toisaalta pyritään myös ylläpitämään ja kehittämään henkilöstön pätevyyttä, niin ammatissa kuin myös organisaation sisäisessä yhteistyössä. Henkilöstön kehittämisellä voidaan pyrkiä myös edistämään yksilön mahdollisuuksia ja kykyjä siirtyä seuraaviin tehtäviin, lisätä hänen sitoutumistaan organisaatioon ja tarjota hänelle mahdollisuus henkilökohtaiseen kasvuun ja muutokseen. (Nadler & Wiggs 1986, 5; Virkkunen ym. 1981, 3 - 5.)

Henkilöstön kehittämisessä pyritään siis organisaation toimenpitein saamaan aikaan työtoiminnan kannalta tärkeää oppimista ja itsensä kehittämistä. (Varila 1991, 21.) Henkilöstön kehittämistoiminta saattaa kohdistua henkilöstön koulutuksen ja valmennuksen lisäksi organisaation kehittämiseen sekä kehittämistoimintaan, joka kohdistuu organisaation ulkopuolisiin tahoihin. Organisaation kehittäminen tarkoittaa pitkäaikaista prosessia, jossa pyritään muuttamaan organisaation tai ryhmän kulttuuria. Ulkopuolisiin tahoihin kohdistuva kehittämistoiminta sisältää esimerkiksi mahdollisen asiakaskoulutuksen tai organisaation muihin sidosryhmiin kohdistetun koulutustoiminnan. (Alanen 1992, 70; Rothwell & Kazanas 1994, 38.) Virkkunen ja Miettinen (1981, 5) näkevätkin, että henkilöstön kehittämisessä on kyseessä kasvatuksellisten toimenpiteiden ja kasvatuksellisen näkökulman liittäminen johtamiseen. Henkilöstön kehittäminen voidaan ymmärtää yläkäsitteeksi, joka sisältää perus- ja lisäkoulutuksen sekä henkilöstön urallaan etenemisen tukemisen. Kehittämistoimenpiteet voidaan suunnitella esimerkiksi sen mukaan, pyrkiikö organisaatio ennakoimaan vai reagoimaan ympäristössä tapahtuviin muutoksiin tai onko

muutos organisaatiossa asteittaista vai strategisen suunnittelun tulosta (Varila 1991, 34, 44-45).

Inhimillisten voimavarojen kehittäminen on henkilöstön kehittämistä suppeampi käsite (ks mm. Tight 1996, 77 - 78; Varila 1991, 28 - 29). Sillä tarkoitetaan laaja-alaista yksilön kehittämistä, jossa suuntautumistapa voi olla johdon kehittäminen, organisaation sisäisen vuorovaikutuksen ja sitä kautta palautejärjestelmän kehittäminen tai yksilön uran ja henkisen hyvinvoinnin takaaminen. Inhimillisten voimavarojen kehittäminen yleensä keskittyy kehittämään yksilön kapasiteetteja työntekijänä ja se käsittää kaiken oppimispsykologiaan perustuvan, henkilöstöä kehittävän toiminnan. Koulutustoimenpiteiden lisäksi inhimillisten voimavarojen kehittäminen sisältää toimenpiteitä, jotka mahdollistavat henkilöstön osallistumisen oman työnsä kehittämiseen sekä koko organisaation toiminnan suunnitteluun. Työmotivaatiota, viihtyvyyttä ja tehokkuutta pyritään parantamaan työn monipuolistamisen ja rikastuttamisen avulla. Toiminnan lopullisena päämääränä on kuitenkin organisaation tuottavuuden parantaminen. (Sarala 1988, 91.)

3.5 Henkilöstön kehittämisen keinot

Organisaatio voi käyttää monia erilaisia keinoja pyrkiessään kehittämään henkilöstönsä inhimillisiä voimavaroja. Varila (1991) tarkastelee henkilöstön kehittämistä sen kohteiden ja tulosalueiden kautta. Kehittämisen tulosalueina ja konkreettisina kehittämisen kohteina voidaan pitää työtehtävien suorittamisen tehostumista, organisaation oppimista sekä yksilön työmarkkinakelpoisuuden parantamista. Jotta yksilö voi vastata työtehtävien vaatimuksiin, hänen tulee omata työtehtävän edellyttämää taitotietoa, esimerkiksi kognitiivisia, sosiaalisia ja motorisia valmiuksia, pätevyyttä ja kvalifikaatioita. Taitotietojen käyttöön tarvitaan kuitenkin myös tahtoa eli motivaatiota. Kehittämistoiminta voi Varilan (1991) mukaan kohdistua siis taitotietoihin tai motivaatioon. (Varila 1991, 8, 10.)

Organisaation johdolla on Kaufmanin (1990) mukaan tärkeä rooli, kun pyritään takaamaan henkilöstön ammattitaidon kehittyminen ja ylläpito. Vaikka yksilöiden ominaisuuksia on vaikea muuttaa, niitä voidaan hänen mukaansa kuitenkin jossain määrin kontrolloida, ammattitaidon ylläpitoa silmällä pitäen. Ensinnäkin organisaatiossa

voidaan tarkkailla, missä määrin ammattitaitoa pidetään yllä. Myös henkilöstön sijoittelussa ja valinnassa voidaan käyttää apuna erilaisia keinoja, jotta tehtäviin saataisiin päteviä henkilöitä. Koska työn luonteella on vaikutusta ammattipätevyyteen, johto voi työhön kohdistuvilla toimillaan edesauttaa henkilöstönsä ammattitaidon ylläpitoa. Työtehtävät voidaan suunnitella niin, että ne kannustavat oppimaan uutta ja esimiesten valinnassa kiinnitetään huomio ennen kaikkea työhön liittyviin ammatillisiin pätevyyksiin. Organisaatio voi nostaa henkilöstönsä ongelmanratkaisutaidon tasoa turvaamalla riittävät resurssit kehittämistoimintaan. Organisaation toimintatavat ja käytänteet vaikuttavat ilmapiiriin ja sitä kautta ammattilaisten työhön ja heidän mahdollisuuksiinsa pitää ammattitaitonsa ajan tasalla. Organisaatiossa voidaan myös lisätä mahdollisuuksia kommunikoida kollegojen kanssa sekä rohkaista erilaisin keinoin jatkuvaan oppimiseen ja uran kehittämiseen. Positiivista vaikutusta on myös henkilöstön autonomian ja vastuun lisäämisellä sekä tarkoituksenmukaisen palkitsemisjärjestelmän käytöllä. (Kaufman 1990, 252 - 257.)

Ritala ja Tarvainen (1991) jakavat henkilöstön kehittämisen muodot kahteen ryhmään; työssä oppimiseen sekä erilaisen koulutuksen kautta oppimiseen. Näistä ensimmäiseen ryhmään kuuluvat mm. perehdyttäminen ja työhönopastus, jotka ovat pääasiassa tulokkaisiin ja uudelleensijoitettaviin kohdistuvia toimenpiteitä. Muita kehittämismuotoja ovat työn laajentaminen, rikastuttaminen, työnkierto ja sijaisuudet, projektitoiminta, koulutustehtävissä toimiminen oman työn ohella, opintomatkat tai opintokäynnit, ryhmätyöskentely sekä toiminnasta oppiminen. Tämän jaottelun mukaisesti työssä oppimiseen sisältyvät myös omaehtoinen opiskelu ja organisaation tukema ammatillinen itsensä kehittäminen sekä työnjohdolliset ja henkilöstöhallinnolliset toimenpiteet. Näillä edellä mainituilla toimenpiteillä organisaation johto pyrkii mahdollistamaan henkilöstön tutustumisen organisaation toiminnan eri puoliin sekä tarvittavan työkokemuksen hankkimisen. Pyrkimyksenä on myös turvata jatkuva työssä kehittymisen mahdollisuus, tarjoamalla mahdollisuutta haastaviin, kehitystä edellyttäviin työtehtäviin (vrt. Kaufman 1990). (Ritala & Tarvainen 1991, 53 - 64, 69; Varila 1991, 9; Virkkunen ym. 1981, 5 - 6, 13.)

Koulutus henkilöstön kehittämisen muotona puolestaan sisältää peruskoulutuksen eli työhön valmentavan koulutuksen, jatkokoulutuksen sekä täydennyskoulutuksen, joiden avulla pyritään ylläpitämään tai lisäämään nykyisessä työssä tarvittavia taitoja ja tietoja. Myös uudelleen koulutus on mahdollista.

Koulutustoimenpiteitä ovat myös yhteistyön kehittäminen, johtamisen kehittäminen sekä projektisuuntautunut koulutus. (Rissanen, Sääsä & Vornanen 1996, 131, 133; Varila 1991, 9.)

Kokonaisuudessaan henkilöstön kehittämisen tarkoituksena on siis taata, erilaisia menetelmiä hyödyntäen, organisaatiolle mahdollisimman pätevä henkilöstö. Toisaalta sillä pyritään myös henkilöstön omaehtoisen opiskelun tukemiseen. Näin ollen, opetus ja työ ovat henkilöstön kehittämisessä kiinteässä vuorovaikutuksessa. Vaikka erilaiset järjestetyt koulutustoimenpiteet ovat ehkäpä suosituimpia henkilöstön kehittämiskeinoja, Suikkanen ja Viinamäki (1993) näkevät myös henkilöstön omaehtoinen koulutuksen tukemisen pidemmällä aikavälillä yritykselle kannattavana toimintana. Tämä siksi, että henkilöstö palaa koulutuksen jälkeen työpaikkaansa uusin ja monipuolisemmin kvalifikaatioin, joita organisaatio voi hyödyntää. Myös henkilöstön työmotivaatio on saattanut kohota. (Suikkanen ym. 1993, 26.)

3.5.1 Henkilöstökoulutus

Henkilöstökoulutus on työnantajan henkilöstölleen itse järjestämää tai ulkopuolisilta koulutuspalveluilta hankkimaa koulutusta. Koulutus tapahtuu yleensä työajalla ja se on lähinnä lyhytkestoista täydennyskoulutusta, mutta joskus myös tutkintotavoitteista. Työnantaja valitsee koulutukseen osallistuvat ja määrää koulutuksen sisällön. Koulutuksen tarkoituksena on parantaa ja pitää yllä eri työtehtävissä toimivien ammattitaitoa ja motivaatiota, tehostaa työyhteisön toimintaa kokonaisuutena ja viime kädessä edistää organisaation tavoitteiden toteutumista. Koska koulutuksen tarkoituksena on pyrkiä lisäämään tuottavuutta ja kannattavuutta, koulutettavan persoonallinen kehittäminen on yleensä alisteinen organisaation kokonaistavoitteille. (Alanen 1992, 69; Henkilöstökoulutuksen kehittäminen 1997, 3 - 4.)

Henkilöstökoulutuksen järjestäjinä saattavat toimia useat tahot ja sitä voidaan järjestää joko työpaikalla, työn yhteydessä, työstä erillään tai kokonaan työn ulkopuolella. Sisäinen koulutus on yhtäältä työhön liittyvää aikuiskoulutusta, mutta toisaalta osa organisaation johtamista ja hallintoa. Näin ollen työhön liittyvänä sisäinen koulutus yleensä täydentää yleistä ammatillista koulutusta. Se tuottaa useimmiten pätevyyttä joihinkin selvästi rajattuihin tehtäviin, joissa on kyse yleisten ammatillisten

tietojen ja taitojen soveltamisesta organisaation ja työprosessin erityisiin olosuhteisiin. Toisaalta sisäinen koulutus onkin usein luonteeltaan lyhytjänteistä henkilöstön tietojen ja taitojen saattamista uuden tilanteen asettamien vaatimusten mukaisiksi. Sisäinen koulutus kytkeytyy kiinteästi organisaation toiminnan ongelmiin ja yhteistyöhön eri ammattiryhmien välillä. Tällöin siihen liittyy usein myös hallinnollisia ja työnjohdollisia oheistavoitteita, kuten uudistusten tai muutosten toteuttamista. (Henkilöstökoulutuksen kehittäminen 1997, 5; Virkkunen ym. 1981, 15 - 16.)

Mikäli henkilöstökoulutuksen järjestämiseen osallistuu työhallinto, kyse on työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta eli ns. yhteishankintakoulutuksesta. Tällöin työhallinto maksaa osan koulutuskustannuksista. Koulutuksen järjestämiselle on tuolloin oltava työvoimapoliittiset perusteet. Mikäli taas koulutuksen tuottajana on opetushallinto ja koulutukseen osallistumisen lähtökohtana ovat yksilön omat tavoitteet ja intressit, kyseessä on omaehtoinen koulutus. Euroopan sosiaalirahasto ESR voi myös tukea henkilöstön koulutusta, mutta vain osana laajempaa projektia. (Henkilöstökoulutuksen kehittäminen 1997, 5; Rissanen ym. 1996, 132.)

Koulutuksen tarkoituksena on siis kehittää työntekijöitä yhä ammattitaitoisemmiksi. Kun organisaatio panostaa koulutukseen, se luonnollisesti odottaa vastapainoksi hyviä työtuloksia. Toisaalta henkilöstökoulutus saattaa olla keino, jolla yksilö hankkii tietoa ja kokemusta uudesta työstä tai roolista. Organisaation kannalta se toimii keinona valmistaa yksilöä muutoksen ja siirtymän varalle. Pyrkimyksenä on kuitenkin vastata lisääntyviin osaamisvaatimuksiin ja taata organisaation toiminnan laatu sekä mahdollisesti minimoida toimintaan käytetty aika ja kustannukset. Tämä koskee kaikkia organisaatioita, joiden toiminta kohdistuu asiakaslähtöisyyteen, korkeaan laatuun ja joustavaan toimintatapaan. (Rissanen ym. 1996, 131, 133; Rothwell ym. 1994, 341, 357.)

Ritalan ja Tarvaisen (1991) mukaan, hyvällä henkilöstökoulutuksella taataan työntekijöiden työtyytyväisyys ja työmotivaatio, samalla kun taataan organisaation menestys. Yksilöllä tulisi olla työssään mahdollisuus hyödyntää kaikkia inhimillisiä voimavarojaan. Työt ja tehtävät olisikin järjestettävä siten, että yksilön taitoresurssit tulevat parhaiten käyttöön. Puurulan (1997, 35) mukaan tulevaisuuden haasteisiin vastaava henkilöstökoulutus onkin joustavaa, työtehtävien uudelleenmuotoiluun liittyvää ja sillä on yhteydet ammatillisen koulutuksen muihin muotoihin. Se on laaja-alaista, johon sisältyy niin kielikoulutusta, tietoteknistä valmennusta kuin myös

runsaasti sellaisia kulttuurisia aineksia, jotka eivät vain auta työntekijöitä sopeutumaan vaan myös toimimaan kriittisinä ja aktiivisina ihmisinä työelämän muutoksen pyörteissä. (Ritalan ym. 1991, 16; Puurula 1997, 35.)

3.5.2 Omaehtoinen opiskelu ammatillisen kehityksen tukena

Organisaation toimesta henkilöstölle tarjotaan paljon mahdollisuuksia kehittää itseään ja osallistua henkilöstön kehittämistoimenpiteisiin, mutta oman ammattitaidon ajantasalla pitäminen on mahdollista myös omaehtoisen oppimisen kautta. Metsämuuronen (1997) on tutkinut omaehtoista oppimista ja motiivistruktuureja harrastusten yhteydessä. Hän määrittelee omaehtoisen oppimisen enemminkin haluiksi oppia, kuin varsinaiseksi oppimiseksi, sillä hän katsoo, että tehokas oppiminen perustuu oppijan omaan haluun saada tietoja ja taitoja. Näin ollen omaehtoiseksi oppimiseksi voidaan nimittää oppimista, joka tapahtuu omaehtoisen opiskelemisen tai opettelemisen yhteydessä. Omaehtoisessa opiskelussa opiskelijan oma halu vaikuttaa oppimiseen, mutta opiskelu ei aina johda oppimiseen ja taitojen karttumiseen. Oppiminen voi olla omaehtoista niin työssä kuin vapaa-aikanakin, mikäli oppimistilanteisiin liitetään opiskelijan omasta mielestä vapaus ja oma mielenkiinto. (Metsämuuronen 1997, 19 - 21, 26.)

Maurer ja Tarulli (1994) ovat tutkineet vapaaehtoiseen työntekijöiden kehitystoimintaan vaikuttavia tekijöitä ja pyrkineet selvittämään, mikä näiden tekijöiden suhde on kehittämisosallistumiseen ja mielenkiintoon kehittämistoimintaa kohtaan. Tutkimuksessa selvitettiin televiestintäyrityksessä myynti-, tekniseltä- ja konttorihenkilökunnalta, jotka eivät toimineet johtotehtävissä, saman kehittämisohjelman vaikutuksia sekä toisaalta työajan ulkopuolella tapahtuvaa kehittämistoimintaa. Vapaaehtoisessa oppimistoiminnassa henkilöstön mielenkiinto ja motivaatio vaikutti suoraan oppimistoimintaan osallistumiseen. Mikäli henkilökunta ei ollut kiinnostunut kehittämistoiminnasta, huolellisestikin suunnitellut vapaaehtoiset toiminnot eivät saavuttaneet suosiota. (Maurer & Tarulli 1994, 3 - 4.)

Työntekijöiden kehittämisaktiviteettiä vaikuttavina tekijöinä nousivat esiin työympäristöön liittyvät havainnot, havainnot kehittämistoiminnan tuloksista, arvot sekä yksilöön liittyvät tekijät. Työympäristöä havainnoitaessa tärkeiksi tekijöiksi muodostuvat havainnot kehittämistoimintaan vaikuttavista säännöistä ja käytännöistä,

organisaation yleinen suhtautuminen kehittämiseen sekä työtovereiden ja esimiesten antama sosiaalinen tuki. Teknisissä ammateissa kehittämisaktiviteetin ei katsota johtuvan niinkään yksilön vapaaehtoisesta motivaatiosta, vaan jatkuva oppiminen voidaan nähdä ammattiin kuuluvana vaatimuksena. Tämä johtuu Maurerin ja Tarullin (1994) mukaan siitä, että tekninen tieto muuttuu nopeasti ja uuden tiedon asema on keskeinen juuri tällaisissa ammateissa. Näin ollen muissa ammateissa havainnot organisaation edistävistä käytänteistä ja organisaation osoittama arvostus kehittämistoimintaa kohtaan saattavat olla merkittävämmässä asemassa, kuin esimerkiksi teknisten alojen insinöörien kohdalla. (Maurer ym. 1994, 4, 11.)

Kehittämistoiminnan tuloksia koskevat havainnot vaikuttavat kehittämismotivaatioon ja ne voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin yllykeisiin. (Maurer ym. 1994, 4.) Omaehtoisessa oppimisessa sisäinen innostus johdattaa yksilön hakeutumaan tiedon ääreen tai itsenäisesti kartuttamaan tietojaan. Yksilön oma sisäinen motivaatio ohjaa oppimista ja toimii käyttövoimana. Opittavaan asiaan saatetaan olla myös sisäisesti sitoutuneita. (Metsämuuronen 1997, 19, 22.) Sisäisenä yllykkeenä työhön liittyvässä omaehtoisessa oppimisessa voi toimia esimerkiksi mielenkiintoisemmat työtehtävät ulkoisten yllykkeiden tarkoittaessa esimerkiksi parempaa palkkaa tai ylennystä. Toisaalta myös psykologinen kehitys eli missä määrin yksilön persoonallisuus voi saavuttaa täyden potentiaaliinsa ja kehittyä paremmaksi, sekä työssä että sen ulkopuolella, vaikuttaa kehittämisaktiviteettiin. (Maurer ym. 1994, 4.)

Työntekijöiden osoittama arvostus työympäristöön liittyviä tekijöitä sekä palkintoja kohtaan voi vaihdella eri yksilöiden kohdalla. Mitä tärkeämpi tekijä yksilölle on, sitä enemmän se ohjaa yksilön käyttäytymistä. Eri henkilöstöryhmät arvostavat eri tavalla eri tekijöitä ja myös sukupuoli, iällä ja kokemuksella on vaikutusta yksilöiden arvojen eroavuuksiin. Voimakkaimmin kehittämismotivaatioon vaikuttaa yksilöön liittyvät tekijät, kuten työhön sitoutuminen, yksilön urakäsitys, itse havaittu tarve mahdolliselle kehittämistoiminnalle tai taitojen parantamiselle sekä usko oppimistehtävästä suoriutumiseen. (Maurer ym. 1994, 4 - 5, 12.)

Oppimiselle saattaa myös löytyä esteitä. Oppija ei aina löydä tietoa tai väyliä tiedon luokse, hän ei osaa hakeutua vaikeustasoltaan sopivan tiedon lähteille tai saattaa ilmaantua joitain muita tekijöitä, mitkä estävät tietojen ja taitojen karttumisen. Oppijan resurssien puutteellisuus saattaa myös muodostua esteeksi. Metsämuuronen (1997)

erittelee omaehtoista oppimista rajaaviksi tekijöiksi fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja resursseihin liittyvät tekijät. Fyysisiä tekijöitä ovat oppijalta puuttuva oppimisessa välttämätön fyysinen ominaisuus, kuten esimerkiksi lahjakkuus ja kyvyt, tai välineelliset taidot, kuten luku- ja kirjoitustaito. Psyykkiset omaehtoista oppimista rajaavat tekijät ovat subjektiivisia, oppijan itsensä kokemia ja tiedostamia sisäisiä tekijöitä, jotka rajaavat tai saattavat kokonaan estää omaehtoisen oppimisen. Tällaisia ovat mm. sitoutumisen aste, coping-ominaisuus, motivaatio tai lahjakkuus. Sosiaaliset omaehtoista oppimista rajaavat tekijät liittyvät kodin ja läheisten antamiin virikkeisiin ja kimmokkeisiin. Resursseihin liittyvillä tekijöillä tarkoitetaan puolestaan aika- ja raharesursseja sekä toimintamahdollisuuksia esimerkiksi asuinpaikkakunnalla. (Metsämuuronen 1997, 21 - 26.)

3.6 Kouluttajat ja ammattitaidon ylläpito

Cranton (1996) painottaa, että kouluttajat ovat tai ainakin heidän oletetaan olevan itseohjautuvia, itsenäisiä ammattilaisia. Heidän odotetaan pitävän oman alansa ammattitaito ajantasalla, tekevän aloitteita ja toteuttavan innovaatioita organisaatioissaan, antavan panoksensa ammattikunnalleen ja yhteisölleen sekä itse huolehtivan omasta ammatillisesta kehityksestään. (Cranton 1996, 51.)

Miten yksilöt käytännössä sitten huolehtivat ammattitaitonsa ylläpidosta? Opettajien käyttämiä ammattitaidon ylläpidon keinoja on tullut esille esimerkiksi Scribnerin (1999) peruskoulun aineenopettajia käsittelevässä tutkimuksessa. Opettajat ylläpitävät ammattitaitoaan esimerkiksi lukemalla erilaisia lehtiä ja kirjallisuutta, pyrkien siten lisäämään tietojaan opetusaineestaan. Toisaalta ammattitaitoa ylläpidetään yhteistyön, kokemuksellisen oppimisen sekä formaalin ammatillisen kehittämistoiminnan kautta. (Scribner 1999, 8.)

Cranton (1996) kritisoi perinteisiä henkilöstön kehittämisstrategioita. Ne eivät hänen mukaansa välttämättä rohkaise tai edes salli kouluttajien kontrolloida tarpeeksi omaa kehittämistään. Tämä johtuu hänen mukaansa sisäänrakentuneesta olettamuksesta, että muut tietävät paremmin, mitä yksilön tulisi opiskella. Formaalit ja järjestetyt kehittämistoimet eivät kuitenkaan välttämättä tarjoa yksilön ammatillisen kehittymisen kannalta juuri oikeita aihealueita tai kokonaisuuksia. Tällöin paras tapa opiskella omien

tavoitteiden mukaisia aihealueita olisi omaehtoinen oppiminen eli yksilön itse aloittamat ja toteuttamat kehittämistoiminnot. Tämä saattaa kuitenkin olla vaikeaa, mikäli yksilö on tottunut valmiiksi järjestettyihin koulutuksiin. (Cranton 1996, 50 - 51)

Crantonin (1996) näkemyksen mukaan opettajien ja kouluttajien työhön liittyvä oppiminen keskittyy enemmänkin tekniikoiden oppimiseen. Tällöin he pyrkivät opiskelemaan hieman kärjistetyksi hyviä ja käyttökelpoisia rutiineja, kuten esimerkiksi miten valmistella hyvä toimintajärjestys, suhteuttaa opetusajan ajankäyttö tai miten puhua selkeästi. (Cranton 1996, 2.) Tämä väite saa tukea peruskoulun opettajia käsittelevästä tutkimuksesta, jossa opettajat pyrkivät kehittämistoiminnan kautta pääasiallisesti hankkimaan pedagogisia taitoja, luokan hallinnan taitoja sekä konkreettisia välineitä opetustyöhönsä. (Scribner 1999, 8 - 9.)

Tällainen painotus oppimisessa ja ammattitaidon ylläpidossa voidaan katsoa ylläpitävän työn rutiineja uusintavaa oppimista (vrt. Kauppi 1998, 37). Uusintavan oppimisen ei kuitenkaan nähdä riittävän kehittyvässä ja innovatiivisessa organisaatiossa, jossa edellytetään uudenlaisten ratkaisujen tuottamista ja enemmänkin reflektiivistä ja transformatiivista oppimista. Uusintava oppiminen ei oppijan kannalta tue urakehitystä eikä pätevoitymistä laaja-alaisempiin tehtäviin. Se ei myöskään palvele yksilön ammatillista uusiutumista ja ajan tasalla pysymistä, sillä se saa yksilön tukeutumaan rutiineihin. Se ei kannusta yksilöä esimerkiksi kyseenalaistamaan työkäytäntöjen perusteita tai muuttamaan niitä. (Cranton 1996, 33.)

Ihannetapauksessa Ruohotien (1996) mukaan opettajan kasvuprosessi jatkuu koko työiän ajan. Opettaja kokee työn tarjoavan jatkuvasti kehittymismahdollisuuksia. Tarjoutuvat työtehtävät ja positiot muodostavat hänen kannaltaan jatkuvan uran, jonka hän kokee noususuuntaisena tai vähintään laajenevana. (Ruohotie 1996, 207.) Cranton (1996) näkee sitä vastoin kriittisen ajattelutavan ja toiminnan kyseenalaistamisen toimivan avaimena opettajan ammatissa kehitymiselle. Yksilön tulee kuitenkin Crantonin (1996) näkemyksen mukaan muuttua itseohjautuvaksi pystyäkseen kriittisesti reflektoimaan toimintaansa. Samalla kouluttajan ammatillinen kehitys muuttuu transformatiiviseksi oppimiseksi, eikä se enää ole vain uusien tekniikoiden omaksumista. Kouluttajat kehittyvät ammatillisesti puhumalla omista kokemuksistaan ja tätä kautta tulemalla tietoisiksi omista olettamuksistaan ja odotuksistaan, mahdollisesti kyseenalaistamalla ja uudelleen suuntaamalla olettamuksiaan ja odotuksiaan eli toimimalla reflektiivisesti. (Cranton 1996, 2, 50 - 52, 59, 71.)

3.7 Markkinaperustaisuuden luomat puitteet ammattitaidon ylläpidolle

Aikuiskoulutusorganisaatioiden henkilökunta, samoin kuin minkä tahansa muun organisaation henkilökunta, tarvitsee kehittämistoimintaa, jotta tiedot ja taidot pysyvät ajan tasalla ja he kykenevät sopeutumaan ympäristön nopeisiin muutoksiin. Siirtyminen markkinasuuntautuneeseen aikuiskoulutusjärjestelmään on kasvattanut tarvetta henkilöstön kehittämiseksi. Aikuiskoulutuskeskuksia käsittelevissä tutkimuksissa (ks. Varmola & Jokisuu 1995) on käynyt ilmi, että kouluttajat ovat pitäneet henkilöstön kehittämistä erityisen tärkeänä, koska se edistää yksilön oppimista sekä sopeutumista muutostilanteeseen ja toimintatapojen uudistumiseen. Uudessa tilanteessa henkilöstöltä vaaditaan entistä enemmän joustavuutta ja jaksamista. Jotta organisaatio voi toimia tehokkaasti, henkilöstön osaaminen ja organisaation sisäinen muutosvalmius saavat painoarvoa. (Varmola ym. 1995, 75 - 76.)

On syytä muistaa, että henkilöstön kehittäminen ohjautuu hyvin usein organisaation edusta, kun se pyrkii tehostamaan ja parantamaan toimintansa tulosta (vrt. Varila 1992, 10). Markkinoilla toimivalle organisaatiolle asiakkaat ovat tärkeässä asemassa. Ne ovat toiminnan edellytys. Asiakkaiden vaatimusten kasvaessa myös laatu nousee yhä keskeisempään asemaan organisaatioissa (Anttonen 1995, 54). Markkinoilla toimivan organisaation tulee todella pyrkiä ymmärtämään asiakkaidensa ongelmat sekä tarjoamaan aidosti kilpailijoita paremmat ratkaisut. (Rantala 1996, 125.) Willberg (1997) painottaa, että laatuvaatimus saatetaan koulutuksessa nähdä kohdistuvan erityisesti opettajan persoonaan ja hänen ammattitaitoonsa. Kouluttajat itse, samoin kuin opiskelijat ja koulutuksen tilaajat, korostavat koulutuksen toiminnallista laatua, jonka osa-alueina ovat opetuksen pätevyys, koulutuksen ydinprosessit ja tukiprosessien hallinta sekä resurssit ja palvelujärjestelmät. Yritykset ja julkishallinto taas kiinnittävät enemmän huomiota koulutuksen tekniseen laatuun, johon sisältyy muuttuvan työelämän asettamat laadulliset vaatimukset sekä työmarkkinoiden tarpeet. (Vaso 1998, 35; Willberg 1997, 77; Roponen 1996, 67 - 68.)

Laadun määritelmä ja sen painopisteet riippuvat siis hieman määrittelijästä. Toiminnallisen ja teknisen laadun erittelyn lisäksi koulutuksen laadulle on annettu myös muita määritelmiä. Helakorven (1994) mukaan koulutuksen laatu käsittää laajasti koko koulun tehtävän, toiminnot, yhteiskunnalliset suhteet sekä prosessit. Laadun voidaankin

katsoa käsittävän kaikki ne piirteet ja ominaisuudet, joiden kautta palvelu täyttää sille asetetut tai oletettavat tarpeet. Näin ollen organisaation on jatkuvasti kyettävä kehittämään toimintaansa. Toiminnan kehittyessä työyhteisö toimii laadun määrittelijänä. (Helakorpi 1994, 5 - 6.) Hirvi (1995) taas näkee koulutuksen laadun oppimisen edistämisenä pyrittäessä kehittämään koulu yhteisöä. Näin ollen koulutuksessa laatutuotteet ja -palvelut ovat jokapäiväisen työn tuotteita. Koulutus on laadukasta silloin, kun lopputulos vastaa tarpeita, joita on sekä kouluttajalla että hänen osaamistaan hyödyntävällä ympäristöllä. (Hirvi 1995, 16; 1997, 9.) Tämä määritelmä on yhtenevä Crosby'n (1986) näkemyksen kanssa. Hänen mukaansa laatu muodostaa kokonaisuuden, joka voidaan saavuttaa, on mitattavissa, on kannattavaa ja voidaan ottaa käyttöön, heti kun kaikki ymmärtävät sen merkityksen ja ovat valmiita tekemään lujasti töitä sen eteen. Laatua syntyy, kun ihmiset saadaan tekemään paremmin ne asiat, joita he joka tapauksessa tekisivät tai joita heidän pitäisi tehdä. (Crosby 1986, 3, 6, 18.)

Tight (1996) on kritisoinut käytävää laatudiskurssia. Hänen mukaansa huomiota on kiinnitetty vain vähän siihen, mitä laadulla aikuiskoulutuksessa tarkoitetaan tai toisaalta siihen, onko sillä koulutuskontekstissa selvästi erotettavat ominaispiirteet. (Tight 1996, 124.) Willberg (1996) kuitenkin tuo esille, että koulutuksen laatu on systemaattista työtä, jossa tunnistetaan eri asiakasryhmät, selvitetään asiakkaiden tarpeet sekä sovitaan laatutavoitteet, jotka sisältävät eri asiakasryhmien koulutustoiminnalta odottamia piirteitä ja ominaisuuksia. Organisaation laatupolitiikan määrittelee johto. Se määrittelee tavoitteet ja suhtautumisen laatuun eli mitä laadulla tarkoitetaan ja miksi se on tärkeää, keitä se koskee ja mikä on johdon tehtävä laatuasioissa, mitkä ovat organisaation laatutavoitteet ja miten toimintaa toteutetaan ja toteutumista seurataan. Laatutoiminnan päätavoitteena on tuottavuuden ja toimintatehokkuuden parantaminen sekä kustannussäästöjen saavuttaminen. (Anttonen 1995, 54 - 56; Vaso 1998, 26; Willberg 1997, 77.)

Koulutuskontekstissa nämä laatuun ja sen toteuttamiseen liittyvät käsitteet ja toimintatavat, jotka ovat peräisin voittoa tavoittelevalta yksityiseltä sektorilta, saattavat kuitenkin tuntua sopimattomilta (Green 1994, 7). Esimerkiksi Syrjäläisen (1997) tutkimuksen perusteella, jossa hän selvitteli rehtoreiden ja opettajien kokemuksia laatu- ja tehokkuusajattelusta, laatuajattelu koettiin ongelmalliseksi liikemaailmaan pohjautuvan taustafilosofian vuoksi. Tutkimuksen mukaan opettajien näkemys laadusta on toisenlainen, kuin mitä laatu on markkinaideologian määritelmän mukaisesti.

Markkinoilla toimivat organisaatiot rahoittavat toimintaansa toisin, niillä on toisenlaiset päämäärät toiminnalleen ja niiden ulkoinen ympäristö on toisenlainen. Siksi esimerkiksi oppilaiden näkeminen asiakkaina saattaa tuntua osittain oudolta. (Green 1994, 7.)

Laatu ja sen arviointi toimii kuitenkin markkinoilla organisaation pyrkimyksenä objektiivisesti osoittaa paremmuutta kilpailijoihin nähden sekä säilyttää ja kasvattaa markkinaosuutta. Laadun toteutumisen kannalta henkilöstö on tärkeässä asemassa (vrt. Anttonen 1995). Rissanen, Sääski ja Vornanen (1996) asettavat erityisesti henkilöstön sitoutumisen tärkeään asemaan. Miten valmis henkilöstö on sitoutumaan yritykseen, työnantajaan, työtehtäviin ja asiakkaisiin? Onko se todella valmis ottamaan vastuuta tehtävästä, joka sille on annettu? Markkinalähtöisessä yrityksessä henkilöstöllä onkin varsin aktiivinen rooli. (Rantala 1996, 125 - 126; Anttonen 1995, 53 - 54; Rissanen ym 1996, 82 - 83.)

4 JYVÄSKYLÄN AIKUISKOULUTUSKESKUS

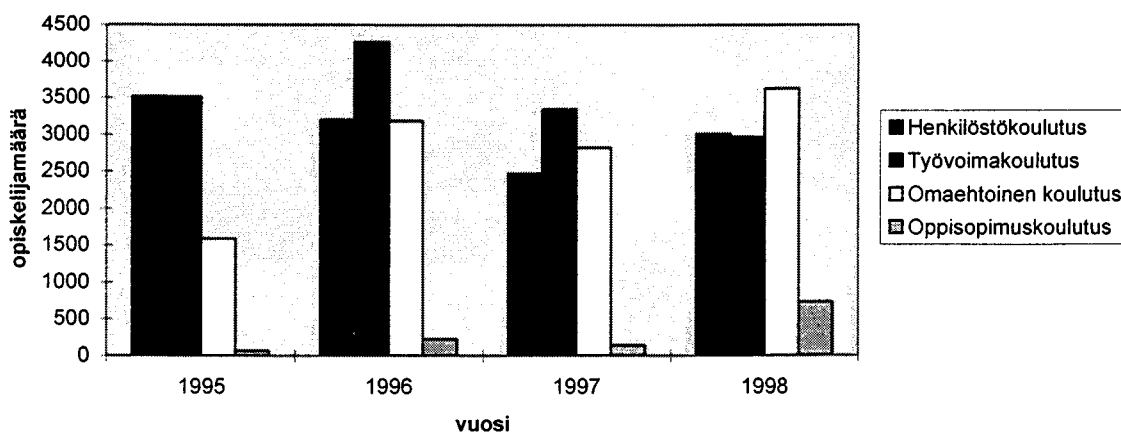
4.1 Organisaation kuvaus

Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus on Suomen kolmanneksi suurin aikuiskoulutuskeskus. Se toimii Jyväskylän koulutuskuntayhtymän liikelaitoksena. Aikuiskoulutus hoidetaan kuntayhtymässä yhteistyössä nuorisoasteen kanssa. (Toimintakertomus 1997, 7.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tarkoituksena on määritelty aikuisväestön ammatillisen osaamisen ylläpito ja kohottaminen, valmiuksien antaminen itsenäiseen ammatin harjoittamiseen, työelämän kehittäminen sekä työllisyyden edistäminen elinikäistä oppimista tukien. Ammatillinen aikuiskoulutus pyrkii myös edistämään aikuistutkintojen suorittamista. Nämä periaatteet näkyvät myös Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen toiminta-ajatuksessa, jossa painottuvat ammattitaidon kehittäminen sekä elinikäinen oppija. Toiminnan pyrkimyksenä on edistää aikuisten ammatillista osaamista, tarjota heille pätevöitymismahdollisuuksia sekä edistää yritysten ja yhteisöjen kehittymisedellytyksiä. (Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus 1998, 1; Toimintakertomus 1997, 6 - 7.)

Vuonna 1998 aikuiskoulutuskeskuksen koulutuspalveluja käytti yli 10 000 opiskelijaa ja liikevaihto oli 81 miljoonaa markkaa. Opiskelijatyöpäivien määrä vuonna 1998 oli 346 660 päivää. Vuonna 1998 opiskelijoita oli eniten omaehtoisessa koulutuksessa. Aikaisempina vuosina työvoimapolitiittinen koulutus on ollut opiskelijamäärältään suurempaa (ks. kuvio 4). Aikuiskoulutuskeskuksen kilpailijoita aikuiskoulutuksen tarjonnassa ovat muut Keski-Suomen maakunnan alueen oppilaitokset, paikalliset oppilaitokset sekä pienet paikalliset konsulttiyritykset. Omaehtoisessa koulutuksessa sekä työvoimakoulutuksessa markkinaosuus on noin 50 %. Myös oppisopimuskoulutus ostetaan Keski-Suomen alueella pääsääntöisesti aikuiskoulutuskeskukselta. Yritysten ja organisaatioiden henkilöstökoulutuksissa kilpailukenttä on laaja ja ratkaisevaksi muodostuu oppilaitoksen tunnettuus työelämässä sekä pitkäaikaiset yhteistyösuhteet. (M. Kilpikoski, henkilökohtainen tiedonanto 23.2.1999; Toimintakertomus 1998; Toimintakertomus 1997, 4 -7.)

Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen opiskelijamäärä



Kuvio 4. Opiskelijamäärät Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksessa vuosina 1995 - 1998 organisointitavan mukaisesti jaoteltuna (M. Kilpikoski, henkilökohtainen tiedonanto 23.2.1999).

Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus tarjoaa koulutusta viidellä koulutuslohkolla. Sosiaali- ja terveysalan lohkoissa koulutusalanana on sosiaali ja terveys. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan lohko puolestaan sisältää kolme koulutusala, jotka ovat hotelli-, ravintola- ja suurtalousala, koti-, laitostalous- ja puhdistuspalveluala sekä elintarvikeala. Tekniikan ja liikenteen lohko muodostuu 11 koulutusalasta, jotka ovat kone ja metalli, laserteknologia, lvi, sähkö, informaationhallinta, kuljetus, maarakennus, rakennus, puu, tekstiili ja vaatetus sekä elintarvike. Hallinnon ja kaupan lohko puolestaan pitää sisällään liiketalouden ja markkinoinnin sekä yrittäjyyden koulutusalat. Muun ammatillisen lisäkoulutuksen lohkoon sijoittuvat laatu- ja tiimikoulutus, tietotekniikka, yrittäjyys, kansainvälisyyskoulutus, kielikoulutus, maahanmuuttajakoulutus sekä ohjaava koulutus. (Kehittyvä ammattitaito, elinikäinen oppija 1999.)

4.2 Strategiset ja toiminnalliset tavoitteet

Aikuiskoulutuskeskus on asettanut lähivuosien keskeiseksi strategiseksi tavoitteekseen koulutus- ja tutkintojärjestelmän kehittämisen. Tutkintojen kehittämisen ponttimena ovat olleet työelämän ja aikuisväestön tarpeet ja kehitystyö tapahtuu yhteistyössä

elinkeinoelämän kanssa. Kehittäminen on aloitettu tuotteistamalla koulutus aikuiskoulutuksen hankkijoiden erilaisiin tarpeisiin soveltuvaksi. Aikuiskoulutuksen kehittäminen, toteuttaminen ja arviointi perustuvat työelämän tutkintojärjestelmään ja oppimisjärjestelmä perustuu opiskelijoiden henkilökohtaisiin kehittämissuunnitelmiin. (Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus 1998; Toimintakertomus 1997, 6 - 7.)

Aikuiskoulutuskeskuksen toiminnallisiksi tavoitteiksi on määritelty opetussuunnitelmatyön kehittäminen, henkilöstön kehittymisen tukeminen, sekä toiminnan laadun kokonaisvaltainen kehittäminen. Määrätavoitteiksi taas koulutuksen osalta 347 500 opiskelijatyöpäivää. Aikuiskoulutuskeskuksen tulos kuntayhtymän talousarviossa on kauppa- ja teollisuusministeriön mukaisten sitovien määrällisten tavoitteiden perusteella nolla markkaa Hallituksen päätöksen mukaisesti muun toiminnan tuotoksi asetettu tavoite on 20 Mmk. Taloudelliseksi tavoitteeksi on määritelty pyrkimys 80 Mmk liikevaihtoon. Aikuiskoulutuskeskuksen liikevaihto on ollut noususuuntaista viime vuosien aikana ja tavoitteeseen on päästy vuonna 1998. (Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus 1998; Toimintakertomus 1998; Toimintakertomus 1997, 5.)

4.3 Aikuiskoulutuskeskuksen toimintaperiaatteet ja visiot sekä strategiset linjaukset

Aikuiskoulutuskeskuksen toimintaperiaatteiksi ja visioiksi ajalle 1999 - 2001 on määritelty viisi seikkaa. Ensinnäkin osaava ja kehittämis- ja kehittymishaluinen henkilöstö nähdään tärkeimpänä voimavarana, ja aikuiskoulutusta järjestävät organisaatiot nähdään haluttuina yhteistyökumppaneina. (Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus 1998)

Toiseksi aikuiskoulutuksen toteutus perustuu pääasiassa työelämän tutkintojärjestelmään sekä työelämän välittömiin tarpeisiin. Opetuksen kehittämisen edistämiseksi laaditaan aikuiskoulutuksen oppimisjärjestelmä eli ns. oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma. Se sisältää oppimistoiminnon eli opetuksen periaatteet sekä arvioinnin periaatteet, tavoitteet ja toteutuksen käytännöt. Käytössä ovat myös opiskelijan henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat (HEKS), joissa näkyvät elinikäisen oppimisen periaatteet. Sisäisen kehittämisen pääpaino on juuri oppimisjärjestelmän

kehittämisessä. Sen tulee tukea aikuisopiskelijaa yksilöllisten tavoitteiden saavuttamisessa. (Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus 1998; Toimintakertomus 1998.)

Oppimisjärjestelmä, yhdessä laatujärjestelmän kanssa, mahdollistaa oppimisen ohjaamisen laadun arvioinnin. Pyrkimyksenä on myös jatkuvasti kehittää omaa aikuiskoulutuksen laatu- ja tutkintojärjestelmää, jossa on keskeistä työelämälähtöinen toimintatapa. Toiminnan laadun arviointi perustuu itsearviointiin sekä ulkoiseen arviointiin. Laadun mittarina on laatupalkintoperusteisiin pohjautuva Vason (1998) kehittelemä aikuiskoulutuksen arviointimalli (ks. kuvio 1), jonka maksimipistemäärä on 1000. Vuosittain arvioinnin pohjalta määritetään alueet, joissa on parantamisen varaa sekä kehittämistoimenpiteet. Kehittämistyötä tehdään yhdessä vastaavien eurooppalaisten aikuiskoulutusorganisaatioiden kanssa. (Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus 1998.)

Kolmantena toimintaperiaatteena ja visiona nähdään toiminnan perustuminen maakunnallisella tasolla luottamukselliseen ja eri osapuolia kehittävään yhteistyösuhteeseen. Yhteistyössä pyritään korostamaan työelämän laadullista ja määrällistä ennakointia sekä työelämän tutkintojen merkitystä yritysten toiminnan kehittämisessä. Aikuiskoulutukselle pyritään luomaan opetuksen sisällöllisen kehittymisen kannalta tarkoituksenmukaiset yhteistyösuhteet maakunnallisesti ja valtakunnallisesti. Elinkeinoelämä on mukana koulutuksen suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa. Oppimisjärjestelmästä ja laatujärjestelmästä pyritään kehittämään kokonaisuus, jonka avulla ohjataan ja kehitetään toimintaa kokonaisvaltaisesti. Neljänneksi pyritään valtakunnallisesti toimitaan aktiivisesti aikuiskoulutuksen kehittämiseksi ja viidenneksi aikuiskoulutuksen ydintoimintaa ja elinkeinoelämän kehittämisvalmiuksien lisäämistä palvelee myös kansainvälinen ja muu palvelutoiminta (mts.)

Aikuiskoulutuskeskuksen strategiset linjaukset johtamisen osalta vuodeksi 1999 perustuivat yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja koulutuspolitiikan muutosten ennakointiin. Johdon pyrkimyksenä on kehittää omaa toimintaansa aikuispedagogiikassa ja prosessijohtamisessa. Johdon tehtävänä on myös yhdessä koulutusalojen kanssa kehittää erilaista yhteistyötä, kuten esimerkiksi maakunnallista ja valtakunnallista verkostoitumista. Organisaation toiminta vastuualueittain perustuu tiimeihin. Koulustiimien vastuulla on koulutuksen suunnittelu, toteutus ja parantaminen sekä alakohtainen yhteistyö. Johtamisella, kehittämisellä ja markkinoinnilla on prosessin

omistajien lisäksi tarvittava määrä asiantuntijatiimejä. Aikuiskoulutuksesta saatava tulos käytetään toiminnan jatkuvaan kehittämiseen. (mts.)

4.4 Henkilöstöstrategia ja henkilöstön kehittäminen

Työelämän ja aikuisväestön tarpeiden aikaansaama muutos aikuisten oppimisjärjestelmässä sekä tutkintojärjestelmän kehitystyö ovat aiheuttaneet käytännön toimenpiteitä aikuiskoulutuskeskuksessa. Pyrkimyksenä on ollut panostaa henkilöstön kehittämiseen opetettavan ammatin lisäksi myös laatu-, ammattitutkinto- ja tiimityötaitojen sekä taloudellisen osaamisen osalta. Rekrytointia ja henkilöstön kehittämisen linjausta varten on muodostettu henkilöstöstrategia. Henkilöstön kehittämisen tavoitteena on varmistaa, että henkilöstöllä on aikuiskoulutuskeskuksen strategisten tavoitteiden saavuttamisen edellyttämä osaaminen. (Henkilöstön kehittämisen periaatteet 1999; Toimintakertomus 1997, 7.)

Henkilöstökoulutusohjelma erottelee toisistaan täydennyskoulutuksen ja jatkokoulutuksen. Täydennyskoulutuksella tarkoitetaan kehittämistä, jonka avulla pyritään ylläpitämään ja lisäämään henkilöstön tietoja ja taitoja niin, että nykyisistä ja tulevista ammattiin liittyvistä tehtävistä selviydytään. Tällöin henkilöstön muodollinen pätevyys tai valmius toimia vaativammissa tehtävissä ei lisäänty. Koulutusta voidaan toteuttaa henkilöstökoulutuksena, jolloin työnantaja voi anomuksen perusteella maksaa koulutuskustannuksia, kuten palkkaa, kurssimaksuja sekä matka- ja majoituskustannuksia. (Henkilöstön kehittämisen periaatteet 1999.)

Henkilöstöstrategiassa jatkokoulutuksella puolestaan tarkoitetaan kehittämistä, jonka kautta henkilöstö saa lisää valmiuksia toimia nykyistä vaativammissa tehtävissä. Sen piiriin katsotaan kuuluvan koulutus, joka antaa muodollista tai muuta pätevyyttä. Jatkokoulutusta toteutetaan omaehtoisena koulutuksena, jonka kustantaa koulutettava itse. Työnantaja voi harkintansa mukaan kuitenkin korvata osan koulutuskustannuksista. (mts.)

Kunkin toistaiseksi voimassa olevalla työ sopimuksella työskentelevän työntekijän on laadittava lähimmän esimiehensä kanssa henkilökohtainen kehittämissuunnitelma (HEKS). Suunnitelma voidaan laatia määräaikaissa työsuhteessa toimiville, jotka täyttävät tietyt ehdot. Tällöin työsuhteen kesto on yli

kolme kuukautta ja jatkuu edelleen vähintään kuusi kuukautta tai sen voidaan olettaa jatkuvan uusittavalla työsopimuksella edelleen vähintään kuusi kuukautta. (mts.)

Henkilökohtainen kehittämissuunnitelma perustuu aikuiskoulutuskeskuksen ja koulutusalan strategiaan tavoitteisiin ja siinä huomioidaan henkilöstön omat kehittämistavoitteet. Kehittämissuunnitelman hyväksyy koulutuspäällikkö ja varmentaa yksikönjohtaja. Kehittämissuunnitelmat laaditaan kalenterivuodeksi, mutta niiden päivittäminen on mahdollista. Jotta organisaatio korvaa työntekijän koulutuskustannuksia, tulee työntekijällä olla voimassa oleva kehityssuunnitelma. Korvauksia maksetaan vain sellaisesta koulutuksesta, joka on mainittu henkilökohtaisessa kehittämissuunnitelmassa tai selvästi tukee siinä esitettyjä kehittämistavoitteita. Työnantaja saattaa määrätä työntekijän osallistumaan myös muihin ajankohtaisiin koulutustapahtumiin. (Henkilöstön kehittämisen periaatteet 1999)

Koulutusalojen henkilöstön kehittämiskustannukset suhteutetaan yksikön ja koulutusalan taloudellisiin resursseihin. Tavoitteeksi on asetettu, että henkilöstön kehittämiseen mahdollistuisi vähintään 1 % yksikön tai alan palkkasummasta. Koulutuksen vaikuttavuutta pyritään myös seuraamaan ja tavoitteeksi on asetettu henkilöstötilinpäätösmenttelyyn perustuvan seurantajärjestelmän laatiminen. (mts.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelmat ja hypoteesit

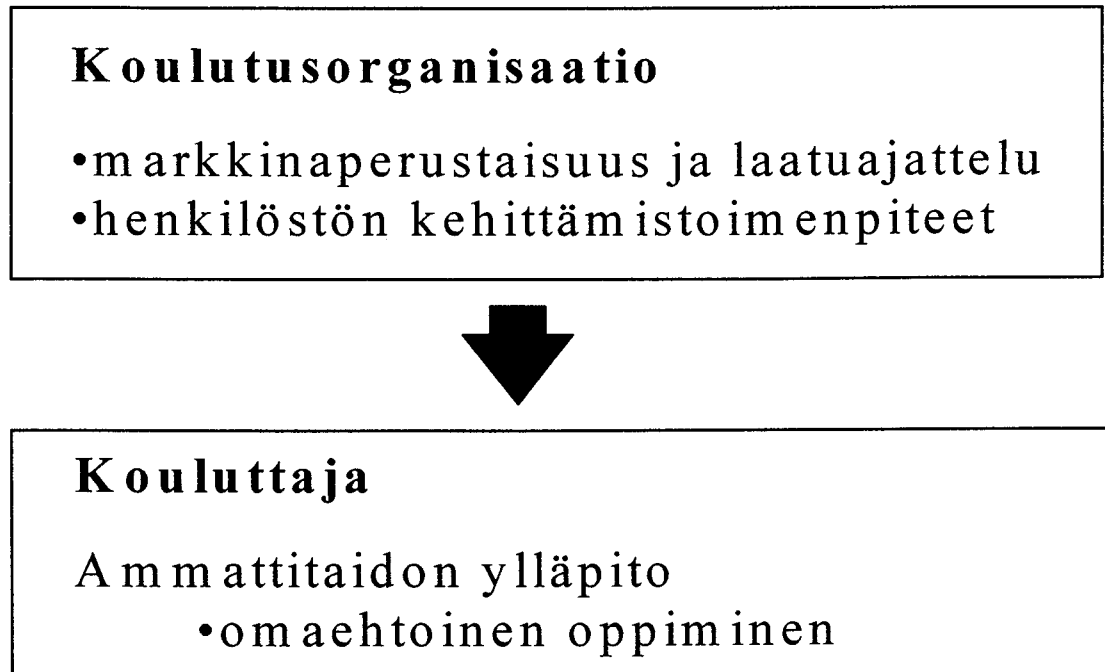
Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää aikuiskouluttajien ammattitaidon ylläpitoon ja omaehtoiseen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä markkinoilla toimivassa koulutusorganisaatiossa. Pyrkimyksenä on myös selvittää millaisia merkityksiä kouluttajat antavan organisaation henkilöstön kehittämistoimenpiteille.

Tutkimuksessa tarkastellaan organisaatiosta tulevien kehittämisvaatimusten ja haasteiden suhdetta kouluttajan oman ammattitaidon ylläpitoon. Tutkimusasetelmaa on havainnollistettu kuviossa 5. Tutkimuksen lähtökohtaoletus on muovautunut aikaisempien tutkimusten perusteella. Tutkijan esioletuksena on, että kouluttajien antamat merkitykset oman ammattitaitonsa ylläpidolle muotoutuvat organisaation ja siihen liittyvien tekijöiden perusteella. Tämän lähtökohtaoletuksen nojalla tutkimuksen teoreettisen osuuden yhteydessä on perehdytty organisaation erityispiirteisiin ja taustaan. Ammattitaidon ylläpitoon ja kehittämiseen liittyvien teorioiden lisäksi on selvitetty markkinaperusteisuutta ja laatuajattelua koulutuksessa sekä niiden vaikutusta henkilöstölle asetettaviin vaatimuksiin. Huomio on kiinnitetty myös siihen millainen merkitys omaehtoisella oppimisella on ammattitaidon ylläpidolle.

Tutkimusongelmia on kaksi:

1. Millainen merkitys organisaation henkilöstön kehittämistoimille annetaan oman ammattitaidon ylläpidon ja kehittämisen näkökulmasta?
 - 1.1 Millainen merkitys organisaation henkilöstön kehittämistoimenpiteillä on kouluttajien omaehtoiseen oppimiseen?
2. Millainen merkitys organisaation markkinaperustaisuudelle ja laatuajattelulle annetaan ammattitaidon ylläpidon ja kehittämisen näkökulmasta?
 - 2.1 Millainen merkitys organisaation markkinaperustaisuudella ja laatuajattelulla on kouluttajien omaehtoiseen oppimiseen?

Lisäksi tutkimuksen avulla pyritään kuvaamaan kouluttajien kehittämiskäsitteitä suhteessa organisaation tarjoamiin kehittämismahdollisuuksiin.



KUVIO 5. Tutkimusasetelma ja keskeiset käsitteet

5.2 Tutkimuksen menetelmävalinnat

Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen ja se on luonteeltaan fenomenografisen tutkimuksen tyyppinen. Laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin tähän tutkimukseen, sillä sen avulla on mahdollista kuvata todellista, moninaista elämää sekä tapahtumien monensuuntaisia suhteita sekä vaikutuksia toisiinsa. Laadullisen tutkimuksen avulla on myös mahdollista saada syvempi ja kattavampi käsitys tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.)

Tutkimuksessa on fenomenografisen tutkimusmenetelmän piirteitä, vaikka se ei sinällään olekaan puhtaasti fenomenografinen. Fenomenografisen tutkimuksen tavoin tämän tutkimuksen pääasiallisena tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan käsitteellistämisen kautta sitä, miten jokin asia käsitetään ja miten se on koettu (ks. mm. Ahonen 1994, 116; Francis 1993, 69; Gröhn 1993, 8). Mielenkiinto kohdistuu sisällöllisesti erilaisiin

tapoihin, joilla tutkimuksen kohteena olevat henkilöt käsittävät ilmiön. Yksiöiden näkökulman kautta on pyritty ymmärtämään heidän käyttäytymistään sekä siihen liittyviä motiiveja. (Ahonen 1994, 116; Gröhn 1993, 8.) Myös aineiston analysointivaiheessa on käytetty hyväksi fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä kehämäistä analyysitapaa (ks. Häkkinen 1996, 41).

5.3 Teemahaastattelu aineiston keruun menetelmänä

Aineiston keruu suoritettiin teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelumenetelmän suurimpana etuna voidaan nähdä sen joustavuus, mikä mahdollistaa aineiston keruun säätämisen tilanteen edellyttämällä tavalla. Haastattelun avulla on myös mahdollista tehdä tarkennuksia saatuihin vastauksiin syventävin ja selventävin kysymyksin. (Hirsjärvi ym. 1997, 201; Eskola & Suoranta 1996, 67.)

Teemahaastattelun avoin muoto mahdollistaa sen, että haastateltava voi puhua mahdollisimman vapaamuotoisesti keskustelun kohteena olevasta aihepiiristä. Kysymysten viitekehystä on haastattelutilanteessa mahdollista tarvittaessa avartaa, jotta haastateltavien käsitykset saataisiin esiin mahdollisimman kokonaisina ja aitoina. Vapaamuotoisemman keskustelun puitteissa haastateltavalla onkin mahdollisuus kertoa aihepiiristä laajemmin, kuin mitä aikaisempien tutkimusten valossa voisi olettaa. (Ahonen 1994, 136; Hirsjärvi ym. 1997, 201.) Teemahaastattelun avulla hankitun materiaalin voidaan katsoa näin edustavan vastaajan puhetta itsessään (Eskola ym. 1996, 67).

Teemahaastattelussa teemat muodostavat kehikon, joka ohjaa kommunikoinnin kulkua ja jonka avulla aineostoa voi lähestyä jäsentyneesti. Teema-alueet muotoiltiin aikaisempien tutkimusten antaman käsityksen perusteella ja itse haastattelutilanteessa ne operationaalistettiin kysymyksin. (Gall, Borg & Gall 1996, 309-310.) Teemarunko rakennettiin kolmen pääteeman ympärille (ks. liite 1), jotka käsittelivät yksilöä, organisaatiota sekä markkinoita ja laatuajattelua. Haastattelun alkuun tunnelman keventämiseksi sijoitettiin elämäntilanteen kuvaukseen ja taustaan liittyvät kysymykset.

Yksilön ammatillista kehittämistä käsittelevä teema rakentui odotusarvoteorian (Farr ym. 1990) sekä Ruohotien (1994) tutkimusten perustalle. Yksilöä käsittelevän

pääteeman alla pyrittiin selvittämään millaisia kehittämistavoitteita haastateltavilla oli ja mistä tarve kehittymiseen nousee. Tämän lisäksi haluttiin valottaa sitä, millaisia keinoja itsensä kehittämiseen käytettiin. Toinen pääteema käsitteli organisaatiota ja siihen liittyviä tekijöitä. Tämä valittiin toiseksi pääteemaksi, koska ammattitaidon ylläpitoa käsittelevissä tutkimuksissa (Dubin 1990; Ruohotie 1994; Farr ym. 1990; Kaufman 1990) organisatorisilla tekijöillä on havaittu olevan merkittävä vaikutus yksilön ammattitaidon ylläpitoon. Tämän teema-alueen avulla pyrittiin selvittämään millaisena haastateltavat kokevat organisaatiosta nousevat kehittämishaasteet, organisaation henkilöstölleen asettamat tavoitteet, henkilöstön kehittämistoimenpiteet ja millainen merkitys niillä on tutkittavien ammatilliseen uusiutumiseen. Samassa yhteydessä pyrittiin selvittämään myös missä määrin tukittavat osallistuvat organisaation henkilöstön kehittämistoimiin. Kolmanneksi ja viimeiseksi teemaksi nousi markkinaperustainen toiminta ja laatuajattelu, sillä ne muodostavat tietyt puitteet organisaation kaikelle toiminnalle. Tämän teeman kautta pyrkimyksenä oli valottaa millaisia vaikutuksia toiminnan markkinaperustaisuudella on tutkittavien ammattitaidon ylläpitoon sekä kehittämistavoitteisiin.

Alustava teemahaastattelurunko testattiin esihaastattelussa. Esihaastattelu suoritettiin kohdejoukkoon kuuluvalla henkilöllä ja palautetta käytettiin rakentavasti teemarungon tarkistamiseen ja kysymyksenasettelun selventämiseen. Samalla kehitettiin tarkempi haastattelustrategia ja harjoiteltiin nauhurin käyttöä. Esihaastattelu onnistui niin hyvin, että haastattelun sisältämää materiaalia oli mahdollista liittää mukaan analysointiin.

5.4 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimusongelmia peilattiin perehtymällä yhteen aikuiskoulutuskeskukseen ja haastatteleamalla kymmentä sen kouluttajaa. Kohdeorganisaatioksi valittiin Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus. Yhteensä tässä organisaatiossa työskentelee 137 henkilöä koulutustehtävissä ja sillä on toimipisteitä myös Jyväskylän kaupungin ulkopuolella. Tutkimusotos rajattiin Jyväskylän alueella sijaitseviin toimipisteisiin ja niiden kouluttajakuntaan. Näin ollen kohdejoukosta jäivät pois Keuruun, Viitasaaren ja

Lievestuoreen yksiköiden kouluttajat. Haastateltavien kouluttajien otos valittiin siis lopulta yhteensä 106 kouluttajasta.

Otoksen valinta perustui organisaatiosta saamaani henkilöstölistaan, johon oli erikseen merkitty henkilöt, jotka eivät toimi koulutustehtävissä ja joiden työsuhde on kestänyt vain lyhyen ajan sekä tutkimushetkellä äitiys- tai työlomalla olevat. Apulaisrehtori Matti Kilpikosken kanssa käymäni keskustelun 21.9.1999 perusteella päätin valita haastateltavat niiden Jyväskylän toimipisteissä toimivien kouluttajien keskuudesta, jotka olivat olleet työsuhteessa organisaatioon jo kauemman aikaa. Pidemmän aikaa organisaatiossa toimineilla kouluttajilla on todennäköisemmin ehtinyt muodostua käsitys ammattitaidon ylläpidosta ja omaehtoisesta oppimisesta kyseessä olevassa organisaatiossa. He ovat myös todennäköisimmin ehtineet osallistua erilaiseen henkilöstökoulutukseen ja näin ollen voivat ilmaista mielipiteensä ja kokemuksensa niihin liittyen.

Kun lyhyen työsuhteen omaavat poistettiin henkilöstölistasta, jäljelle jäi 74 nimeä. Heistä valittiin joka kymmenes. Haastateltavien määrän rajoittaminen kymmeneen johtui tässä tutkimuksessa tutkimustaloudellisista syistä, mutta tällainen menettely ei ole poikkeuksellista laadullisille tutkimuksille, joissa otoksen koko on määrällistä tutkimusta pienempi (vrt. Gall ym. 1996, 217). Laadullisen tutkimuksen avulla ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Pienemmällä otoksella on mahdollista tarkastella yksittäistapauksia tarkemmin. (Eskola ym. 1996, 34.)

Edellä kuvatun harkinnanvaraisen otannan ja sen eri vaiheiden kautta pyrittiin saamaan otokseen sellaisia henkilöitä, jotka mitä todennäköisemmin tuovat tietoa tutkimuksen tarkoitusta silmällä pitäen. Tätä kautta pyrittiin saavuttamaan syvempi ymmärrys haastatteluun osallistuvien kokemuksista. (Gall ym. 1996, 218; Eskola ym., 33-34.)

Tutkittaviin otettiin seuraavaksi yhteyttä sähköpostitse saatekirjeellä (ks. liite 2). Noin viikkoa myöhemmin heihin otettiin uudelleen yhteyttä puhelimitse haastattelusuostumuksen saamiseksi. Yhdeksän kymmenestä suostui, mutta yksi henkilön oli puhelimitse saavuttamattomissa. Aikaisempaa valintakriteeriä käyttäen valittiin seuraava nimi henkilöstölistasta, kuitenkin niin että uusi haastateltava olisi samaa sukupuolta kuin pois jäänyt henkilö. Tämä toimenpide toistettiin kunnes haastateltavia oli yhteensä 10.

Haastattelut suoritettiin kouluttajien työpaikoilla, koska tämä sopi parhaiten heille itselleen. Haastatteluajkoja sovittaessa puhelimitse haastateltaville esiteltiin tutkimuksen aihe uudelleen ja vastattiin mahdollisiin aiheita koskeviin kysymyksiin. Nauhurin käyttö haastattelutilanteissa sopi kaikille haastateltaville. Haastattelut suoritettiin joko vapaina olevissa luokissa, haastateltavan työhuoneessa tai tilassa, jossa mahdollisimman häiriötön keskustelu oli mahdollista. Tutkimushaastattelujen kesto vaihteli noin 30 minuutista puoleentoista tuntiin. Vaihtelu johtui osaksi haastateltavien tiukasta aikataulusta, joka asetti tiettyjä reunaehdoja joidenkin haastattelujen keston suhteen. Ennen ja jälkeen haastattelun keskusteltiin vapaamuotoisesti joko tutkimuksen aiheesta tai yleisistä aiheista. Näitä keskusteluja ei nauhoitettu. Haastattelutilanne pyrittiin luomaan mahdollisimman leppoisaksi ja haastateltavan oma mielenkiinto eri teemoja kohtaan määritteli sen, missä suhteessa eri teemoja lopulta käsiteltiin.

Haastattelut litteroitiin mahdollisimman sanatarkasti heti haastattelun jälkeen. Joitain ongelmia sanatarkkaan litterointiin aiheuttivat tekniset ongelmat tai taustamelu, mutta tuolloin nauhalta selkeästi esiin tuleva sanoma kirjattiin ylös ja haastattelua täydennettiin haastattelutilanteessa tehtyjen muistiinpanojen avulla. Täydentäminen oli mahdollista, koska litterointi tapahtui heti haastattelujen jälkeen ja haastattelun sisällöt olivat vielä tuoreena mielessä.

Lisätietoja ja materiaalia kouluttajien toimintakontekstista hankittiin avainhenkilöhaastattelun avulla sekä tutustumalla organisaatiota käsitteleviin sisäisiin sekä julkisiin kirjallisiin materiaaleihin. Avainhenkilönä toimi organisaation apulaisrehtori. Organisaatioon perehtymisellä pyrittiin saamaan kokonais käsitys ja ymmärtämään paremmin sitä kontekstia, jossa haastatteluun osallistujat toimivat.

5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tiivistämisen kautta luoda siihen selkeyttä, kasvattaa sen informaatioarvoa ja tuoda tätä kautta uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. (Eskola ym. 1996, 104.) Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin fenomenografisen tutkimuksen periaatteita hyödyntäen (ks. mm. Ahonen 1994, 125-126; Häkkinen 1996, 41-42).

Analyysin alkuvaiheessa litteroiduista haastatteluista etsittiin merkitysyksiköitä. Niiden avulla pyrittiin saamaan esiin ilmiöitä koskevat käsitykset kielellisen ilmaisun taustalta. Merkitysyksiköiden merkitysyhteydet alkuperäiseen kontekstiin pyrittiin säilyttämään. Seuraavassa vaiheessa yksittäisestä haastattelusta nousseita merkitysyksiköitä vertailtiin koko aineiston merkitysten joukkoon. Merkitysyksiköitä pyrittiin luokittelemaan etsien samankaltaisuuksia ja eroja. Viimeisessä vaiheessa etsittiin muodostuneiden luokittelujen välisiä mahdollisia laadullisia eroja, joiden avulla yksilön suhde tutkittavaan ilmiöön selkiytyisi. Luokittelujen välille ilmenneiden erojen perusteella muodostettiin kategoriat, jotka ilmaisevat tutkimushenkilöiden käsitysten vaihtelua.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Kuvaus haastatteluun osallistuneista

Haastatteluun osallistuneet kouluttajat olivat iältään 35 - 63 vuotiaita. Keskimääräinen ikä haastateltavien keskuudessa oli 44 vuotta. Työsuhteen kesto vaihteli kahdesta vuodesta 26 vuoteen ollen keskimäärin seitsemän vuotta. Kymmenestä haastatellusta neljä oli suorittanut korkeakoulututkinnon ja neljällä oli opistotason tutkinto. Haastateltavat olivat neljältä Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen koulutuslohkolta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan lohkoa edusti kaksi henkilöä, tekniikan ja liikenteen lohkoa edusti neljä henkilöä, hallinnon ja kaupan lohkoa edusti kaksi henkilöä ja muun ammatillisen koulutuksen lohkolta haastatteluun osallistui kaksi henkilöä.

Viisi haastateltua toimi vastuukouluttajan ja aineenopettajan tehtävissä, kaksi toimi ammattiopettajina ja yksi pelkästään aineenopettajana. Yhden haastatellun tehtäväkenttään kuului pääasiassa hallinnollisia tehtäviä ja yksi haastatelluista toimi pääasiallisesti keikkaluonteisessa työssä. Haastateltavista kuudella oli määräaikainen työsuhde, kaksi oli toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa ja kahden henkilön työsuhteen laatu ei käynyt ilmi haastattelun kuluessa.

6.2 Aikuiskouluttajan ammattitaidon osatekijät

Kouluttajat lähtivät jäsentämään ammattitaidon kehittämiseen liittyviä tekijöitä kuvaamalla ensin näkemystään siitä, millainen hyvä ammattitaito kouluttajan työssä on. Kuvauksissa nousi esiin sekä yksilön kyvyiksi katsottavia tekijöitä että myös konkreettisia tietoja ja taitoja, jotka ovat haastateltujen näkemyksen mukaan oleellisia aikuiskouluttajan työssä.

Oleellisena osana kouluttajan ammattitaitoa nähtiin substanssin hallinta. Tämä tuli esiin erityisesti aineenopettajien kohdalla. Teknisten alojen edustajien kohdalla, substanssin teoreettisen ja käsitteellisen hallinnan rinnalle, nousi myös alan käytännön osaamisen painottaminen:

Sit tietysti se ammatillinen osaaminen pitää olla hyvä... Elikkä tuntee sen asian. Pitää ensinnäkin se tietopuolinen tieto hallita, sitte sen myötä tulee käytäntö. Tätä alaa oppii vaan tekemällä! Jos ei oo sitä tietopuolista hallinnassa, niin ei siitä tekemisestäkään tuu yhtään mitään! Elikkä ei tiijä mitä tekee, tekee vaan jotain... Siellä nimenomaan pitää hallita teoria ja sitten myös käytäntö. (Kouluttaja B)

Käytännön osaaminen ja kokemus oli erityisen merkittävässä asemassa ammattiaineiden opettajien keskuudessa, sillä ammatin oppimisen edellytyksenä nähtiin opettajan kyky jakaa oma käytännön kokemuksensa oppilaille:

Mutta minun lähtökohta on se, ja monen muunkin meillä, että ammatin opetuksessa, perusopetuksessa, täytyy olla ammattimies... ja kokenut. Sillon me ollaan oikeilla linjoilla. Kun se ei auta se, vaikka on kuinka, mitä on arvoja taikka muuta, jos ei ole ammattitaitoa. Se ei pysty opettamaan sitä sillä tavalla, vaikka se olis kuinka lukenu ja kirjasta lukee, mut se pitää se kädellä pystyä näyttämään, mitä tehdään, edeltä. Se on niin... se on se tärkein ala justiin käsityöammateissa, että pystyy ite tekemään sen mitä toiselle opetat. (Kouluttaja E)

Myös pääasiallisesti hallinnollisissa tehtävissä toimivat sekä vastuukouluttajat näkivät substanssiosaamisen oleellisena tekijänä. Tällöin siihen kiinnitettiin huomiota tehtäessä kouluttajavalintoja. Vaikka vastuukouluttajuus tai hallinnollisten tehtävien hoitaminen veivätkin joidenkin kouluttajien työajasta leijonanosan, näiden muiden tehtävien ei haluttu kuitenkaan vievän voittoa omasta substanssiosaamisesta:

Ihan jos ensinnäkin miettii mitä se ammattitaito tässä työssä on, niin mähän opetan hirveen vähän, mut silti mä pidän sillä tavalla, että yksi osa sitä minun ammattitaitoa on tämän ammatin, ammattialan hallinta. (Kouluttaja F)

Seuraava olennainen ammattitaidon osatekijä oli pedagoginen osaaminen. Sitä korostettiin erityisesti siksi, että koulutettavat ryhmät olivat hyvin heterogeenisiä. Tällöin kouluttajan oli kyettävä joustavasti ohjaamaan ja tukemaan oppijaa koulutustilanteissa esiin nousevissa ongelmissa sekä suhteuttamaan oikea opetustapa, opetuksessa käytettävä oppimateriaali ja sen taso sekä opiskelijalle annettavat työharjoitteet kulloinkin opetettavan ryhmän tai yksilön mukaisesti.

Ja sitten tärkeitä taitoja on ihan niin kun oppimiseen ja oppimisen tukemiseen liittyvät taidot. Miten minä tuen sitä oppimista. Millä tavalla mä niin kun vaistoan, että ne opiskelijat haluaa opiskelevan ja oppivan. (Kouluttaja J)

Se on... Kyllä siinä pitää olla myöskin psykologiaa. Siinä mielessä, että meillä on jokainen oppilas on oma yksilö. Meidän pitää jokaiselle osata se omalla tavalla syöttää se tieto. Ja joka kerta, kun meille tulee uusi kurssi, se on aina erilainen. Ja meillä on aina joka porukassa, niin on eri tasosta. Elikkä se on se miten sen osaat lähteä viemään. Ei meille käy se sama kaava jokaiselle, vaan se on lähettävä yksilöllisesti aina ensiks. Elikkä siihen kouliintuu tuossa näkemään sen, että meillä on se silmä sellanen, että mä nään sen viikon parin sisään jo sen oppilaan, mikä se on... ja kenestä tulee ja kenestä ei ja kenelle se on vaikeeta. Että se on se vastaanotto. Sen huomaa hyvin äkkiä. Ja vaikka meillä on aikuisia. Meillä on, nimenomaan meillä on aikuisia. Mulla on ollu kuuskymppinen vanhin oppilas... Niin tuota... se tosiaan, se opettaa tässä, että se pitää jokaiselle opettaa se asia eri tavalla. (Kouluttaja E)

Vastuukouluttajina toimivat painottivat toimintaympäristön kokonaisnäkemyksen hallintaa. Tällöin pidettiin tärkeänä tuntea sekä organisaatio jossa kouluttaja toimii että myös se alue ja ympäristö jossa organisaatio toimii. Toimintaympäristön tuntemus koettiin tärkeäksi, erityisesti räätälöitäessä asiakkaiden tarpeiden mukaisia koulutuksia ja pyrittäessä ennakoimaan talousalueen koulutustarvetta. Koulutusorganisaation tavoitteiden ja päämäärien tuntemus taas nähtiin tärkeänä, jotta kouluttaja kykenee toimimaan organisaation edellyttämällä tavalla työssään. Organisaatiotuntemuksen nähtiin myös helpottavan ja tehostavan toimintaa ja edesauttavan tavoitteiden saavuttamista sekä selkeyttävän kouluttajan vastuuta työstään. Vastuun ottaminen nähtiinkin oleellisena osana kouluttajan ja erityisesti vastuukouluttajan työtä, koska kouluttajalla nähtiin olevan vastuu niin opiskelijoiden oppimisesta ja sitä kautta siitä, että koulutus vastaa heidän tarpeitaan, kuin myös siitä, että koulutus noudattaa sille asetettuja päämääriä ja ulkoisia normeja.

No se, että tuntee tän, koko tän työnantajan, taikka tämän oppilaitoksen tavoitteet ja tämän organisaation jotenkin, taikka tämän systeemin. Että se pitäis kyllä tuntea. Et, pitäs olla jonkunlaisena yhteisenä nimittäjänä, niinku se tavoite, mihin me pyritään niinku tällä koulutuksella tai näillä koulutuksilla, että mitä niinku loppujen lopuksi niillä ajetaan takaa. Et, minusta semmonen tavoite pitää olla. Ja et se pitää tuntea... Ja pitää olla... ja siitä lähtee oikeestaan se semmonen punanen lanka, että saa sen vietyä sit sen yhden tai jopa kaks tai jotkut opettajat jopa useampia koulutuksia läpi. Ja jotta se koulutus, missä on vastuupettajana, se vastais näitä meidän niinsanottujen opiskelija-asiakkaiden toivomuksia. Ja siellä yhtenä palasena sä opetat jotakin tämmöstä teoria-

ainetta, kuten minä, tai jopa ammatti aineita. Ja mä ite lähen siitä, että se tässä koko toimenkuvassa, niin sää toimit...työnantajan edellyttämällä tavalla. Sillä tavalla, että sä voit vastata, että sä toimit niin, että sä voit aina vastata siitä miten sä oot toiminut. Avoimesti. Että pitää olla myös avoimuutta. (Kouluttaja D)

Kouluttajan ammattitaidon osaksi mainittiin myös joitain konkreettisia seikkoja, jotka liittyivät kyseessä olevan aikuiskoulutusorganisaation ominaispiirteisiin ja siinä toimimiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi tietotekniset taidot ja teknologinen osaaminen, sillä tietotekniikasta oli tullut osa jokaisen kouluttajan arkipäivää niin opetustyössä kuin sen ulkopuolellakin. Esimerkiksi käytännön järjestelyihin liittyvät toimenpiteet organisaatiossa suoritettiin pääosin atk-pohjaisesti. Toisaalta tietotekniset sovellukset, myös kouluttajan omalla koulutusallalla, edellyttivät kouluttajalta tietotekniikan tuntemusta ja perehtymistä sovelluksiin.

Kouluttajan ammattitaidon osaksi nousivat myös markkinointiin ja talouteen liittyvät tiedot ja taidot. Erityisesti ne nousivat esiin vastuukouluttajien ja keikkatyössä toimivan kouluttajan kohdalla. Koulutuksia oli jatkuvasti osattava markkinoida eri tahoille, mutta tämän lisäksi kouluttajalta vaadittiin myös talousosaamista ja kustannustietoisuutta. Koulutuksia oli markkinoitava kilpailukykyiseen hintaan, mutta ei kuitenkaan alihintaan.

Ihan vaikka jos ajatellaan sitä, että meidän pitää ite markkinoida näitä tuotteita. Niin, minunkin niinku jotenkin edellytetään, että mä jotenkin osaan markkinoida näitä koulutuksia. (- -) Sitte toinen on, että pitää osata tietotekniikkaa käyttää hirveen hyvin. No siihen meillä on kyllä ollu talon koulutusta. Siihen on kyllä oppinut, mutta markkinointi... Ja toinen on sitte tuo talous, että meidän pitäis osata tehdä tarjouksia näistä koulutuksista ja samaten ymmärtää budjettia, koska pitää seurata myös tätä tulosta. (Kouluttaja D)

Vuorovaikutustaidot nähtiin myös olennaisena osana ammattitaitoa, koska yhteistyötä tehtiin niin oppilaiden, muiden kouluttajien, työelämän edustajien kuin myös koulutuksen tilaajien kanssa. Yhteistyö erilaisten tahojen kanssa katsottiin vaativan ihmissuhdeosaamista, maltillisuutta ja kommunikointikykyä. Kommunikointikykyä tarvittiin myös työskenneltäessä osana koulutusalan tiimiä.

Kyllä ammattitaito on... Ensinnäkin, siellä on osa-alueina ne, että tulee ihmisten kanssa toimeen, jos aatellaan kouluttajantehtäviä. . Sitte vuorovaikutustaidot pitää olla suhteellisen hyvät. (Kouluttaja B)

No, kyllä se rauhallisuus on semmonen, joka siinä aika paljo... siinä on nimittäin monenlaista kaveria, että ei polta päreitään... ettei pienistä välitä sitte. (Kouluttaja C)

Kouluttajan työssä oli haastateltujen mukaan kyettävä myös hallitsemaan tietoa monella tavalla. Kouluttajalta edellytettiin jatkuvaa uuden oppimista ja aikansa seuraamista, jotta hän voi antaa täyden panoksen työssään. Pelkkä tiedon hakeminen ei kuitenkaan riittänyt, vaan kouluttajan tuli kyetä myös yhdistelemään erilaista tietoa, sovittaa se oman koulutusalan opetuksen puitteisiin ja saatavilla oleviin opetusvälineisiin sekä koulutettavan ryhmän mukaan. Näin ollen kouluttajalla tulisi olla kyky kriittisesti arvioida opittavaa ainesta tai itsenäisesti hankittua tietoa. Toisaalta hänen tulisi myös prosessoida tietoa niin, että se soveltuu omaan käyttötarkoitukseen:

Ja tiedon yhdistäminen tavallaan, että mun pitäis niin kun pystyä imemään tietoo eri tahoilta ja koota se sitten sellaseen muotoon, minkä sitten taas eteenpäin siirtää. (Kouluttaja J)

6.3 Oman ammattitaidon kehittämistä aikaansaavia tekijöitä

Kouluttajien kuvaukset oman ammattitaidon ylläpitoa aikaansaavista tekijöistä voidaan jaotella kolmeen selkeään pääkategoriaan. Ensimmäinen kategoria sisältää organisaatioon liittyviä tekijöitä. Toinen kategoria puolestaan sisältää kouluttajan työstä kumpuavia kehittämistä aikaansaavia tekijöitä. Kolmantena kategoriana voidaan erotella yksilöllisiä tekijöitä, joiden voidaan katsoa vaikuttavan oman ammattitaidon kehittämistoimintaan hakeutumiseen. Haastattelussa ammattitaidon kehittämistä aikaansaavat tekijät nousivat esiin keskusteltaessa kehittämistoimintaan motivoivista tekijöistä sekä kehittämiselle asetetuista tavoitteissa.

6.3.1 Organisatoriset tekijät

Haastatteluissa nousi esille useita organisaatioon liittyviä tekijöitä, jotka saavat aikaan ammattitaidon kehittämiseen suuntautuvaa toimintaa tai muuten vaikuttavat siihen. Kouluttajat kokivat organisaation olevan kehitysmyönteinen ja kannustavan työntekijöitään kehittämään omaa ammattitaitoaan. Organisaatiossa käytössä olevat henkilöstön kehittämissuunnitelmat, ammattitaidon ylläpitoon tähtäävän toiminnan taloudellinen tukeminen sekä kehittämistoiminnasta ajoittain myönnetyt palkinnot olivat kouluttajien mielestä konkreettisia osoituksia organisaation kiinnostuksesta ja tuesta. Erityisesti täydennyskoulutukseksi luokiteltavan kehittämisen tukeminen koettiin hyvänä kannusteena, sillä koulutukset olivat usein kalliita. Jotkut kaipasivat toisaalta, että korvausjärjestelmä ulottuisi myös jatkokoulutustoimintaan.

Kehittämiskulujen korvaamisen ei katsottu suoraan vaikuttanut kehittämishalukkuuteen, mutta sen arveltiin vähenevän, mikäli kouluttaja joutuisi itse vastaamaan kaikista kuluista:

Se vois olla, että jos kaikki olis omasta rahapussista pois, niin sitä vähemmän osallistuis koulutukseen. (Kouluttaja B)

Haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että organisaation velvollisuuksiin kuului tukea ammattitaidon ylläpitoon tähtäävään toimintaa, koska se palveli organisaation päämääriä. Halun itsensä kehittämiseen tuli kuitenkin lähteä yksilöstä itsestään. Ketään ei siihen suoranaisesti voinut pakottaa tai houkutella tarjoamalla taloudellista korvausta tai palkintoja. Työnantajan oli haastateltujen mielestä kuitenkin luotava puitteet ja mahdollisuudet kehittämistoimintaan osallistumiselle.

Ei kukaan varmaan sen palkinnon takia lähde kehittämään, vaan kyllä ihan niinku muuten kehittämisen ilosta, luulisin. Ei palkinnon takia. Mut kyllä kai se, että jos tulee laatupalkintoja, niin kyl se niinku kannustaa ainakin pitämään yllä niitä ammattitaitoja mitä on. (Kouluttaja D)

Organisaation taloudellisen tuen edellytyksenä oli voimassa oleva henkilöstön kehittämissuunnitelma (HEKS), joka oli osa organisaation laajempaa henkilöstöstrategiaa. Yhdeksällä kymmenestä haastatellusta olikin voimassa oleva

kehittämissuunnitelma. Siihen oli kirjattuna oman kehittämisen tavoitteet sekä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavat toimenpiteet. Vaikka organisaatiossa vallitsevana olevan käytännön ei nähty suoranaisesti velvoittava ammattitaidon kehittämiseen, sen kuitenkin katsottiin osaltaan vaikuttavan erityisesti kouluttajien omien kehittämistavoitteiden asettamiseen ja sitä kautta luovan paineita kehittämisen suuntaan:

Onhan se tietysti, että jos se kirjataan tuonne, niin se jollain tavalla sitten on niin kun mielessä. Ehkä se pistää pikkasen jossain mielessä aivosolujakin liikkeelle, että miettii, että oonkos mä nyt sitä asiaa tullut opiskelleeksi, mitä mä oon itelleni luvannu. (Kouluttaja I)

Mun mielestä ne [HEKS] on siinä mielessä hyviä, että joutuu pohtimaan niinku sitä omaa ammattiaan ja sitä omaa ammattitaitoaan. Sen takia ne on hyviä... kyllä. (- -) Kyllä niistä pikkusen tulee niinku sellainen paine, että millä lailla aiot kehittyä, miten aiot kehittää ja niin päin pois. Eli tavallaan tulee sellainen, että jos mä en kehity, niin mä en oikein olekaan mikään, jos mä en koko ajan hanki jotakin lisää itelle. Eli se, että jos koko ajan ihmisen pitää kehittyä, eikä hän saa välillä pitää semmosta suvantokautta, niin ei sekään oo realistista. (Kouluttaja D)

Suhtautuminen käytössä olevaan henkilökohtaiseen kehittämissuunnitelmaan oli kuitenkin yleisesti ottaen hyvin positiivista. Esiin tulleita näkemyksiä voidaan kuvata kolmen kategorian avulla. Ensimmäisen kategorian mukaisesti kehittämissuunnitelmat nähtiin organisaation kannalta tulevaisuuden ennakoinnin välineiksi. Kehittämissuunnitelmien kautta oli mahdollista nähdä millaisia taitoja henkilöstöllä on. Toisaalta niiden avulla oli mahdollista ennakoida henkilöstössä ilmenevää kehittämistarvetta sekä mahdollisia kehittämiskustannuksia.

Toisessa näkemyksessä kehittämissuunnitelma toimi eräänlaisena organisaation sekä yksilön tavoitteiden yhtenevyyden takaajana. Se nähtiinkin organisaation keinona pyrkiä siihen, että jokainen kouluttaja, työnsä ohella, jollain tapaa kehittäisi osaamistaan organisaation tarpeiden ja tavoitteiden suuntaisesti.

Minusta ne on siinä hirveen hyvät, että niistä voi kattoo, että onko niinku nää henkilöstön kehittämistarpeet, miten ne sitten on organisaation kanssa ja se, että se on sit suunnitelmallista. Mennään samoja tavoitteita kohti kaikki, eikä niinku tää hirveesti sitten hajoa. Sit, jos ilmoitus saadaan, niin haetaan

koulutusta sieltä sun täältä, miettimättä sitä kokonaisuutta. Että minusta se on hirveen hyvä asia. (Kouluttaja F)

Koko organisaatiota koskevia päämääriä ja tavoitteita tosin hieman kritisoitiin, sillä ne koettiin etäisiksi. Oman koulutusyksikön arkipäivä ja käytäntö oli lähempänä kouluttajan arkea.

Kehityssuunnitelmien myötä, esimerkiksi koulutusalojen tiimeissä, ammattitaidon kehittämistä oli pyritty suunnittelemaan siten, että tiimiin saataisiin mahdollisimman laaja-alainen tietämys ja yksittäisen kouluttajan kehittämistoiminta hyödyttäisi näin koko tiimiä ja sen toimintakykyä:

Se [HEKS] on niinku tehty meidän toimintaa ajatellen. Elikkä koko meidän tiimissä on käsitelty sitä. Käsitelty yhdessä ja katottu, että... niin...koska meidän kaikkien ei kannata keskittyä samaan asiaan, vaan niinku vähän suuntaudutaan eri asioihin ja sit osaaminen löytyy, lähes täydellinen osaaminen löytyy, koko tiimistä. (Kouluttaja B)

Kolmannessa kategoriassa korostui yksilön mahdollisuus tuoda kehittämissuunnitelman kautta esille henkilökohtaiset kehittämistarpeensa. Koska kehittämissuunnitelman rakennettiin yksilön omien tavoitteiden pohjalle, jokaisella oli näin mahdollisuus pyrkiä kehittämään juuri niitä seikkoja, jotka koki tarpeellisiksi. Kehittämissuunnitelma toimikin välineenä, jonka kautta omat kehittämistoiveet oli mahdollista välittää lähimmälle esimiehelleen.

Minusta se on niinku mahdollisuus osoittaa esimiehelle, että tätä minä haluaisin. Ja siinäkin ne toiveet lähtee itsestä. Ei oo sillä lailla niinku rajattu mitä sinne saa kirjoittaa. Se, että mihin sitten organisaatio osallistuu, esimerkiksi tässä kustannusten puolella, niin se on sitten taas toinen juttu. (Kouluttaja F)

Organisaation markkinaperustainen toimintatapa ja laadun tavoittelu vaikuttivat ammattitaidon kehittämiseen. Markkinaperustainen toimintatapa kiinnittää huomion talouteen. Taloudellisen näkökulman korostuminen nähtiin koulutuksen suunnittelua ja opetusta järkevöittäjänä tekijänä. Koulutuksen kate oli huomioitava esimerkiksi koulutusta suunniteltaessa, jolloin oli mietittävä tarkkaan millaisia ratkaisuja on järkevä lähteä toteuttamaan tai millaista materiaalia kannatti tuottaa itse. Koulutuksen kate oli huomioitava myös koulutusta markkinoitaessa ja myydessä.

Markkinat ja kilpailevat organisaatiot määrittivät pitkälti koulutuksen hinnan ja kilpailu saattoi asettaa paineita sen alentamiseen. Kilpailukyky markkinoilla oli kuitenkin kyettävä säilyttämään. Tällöin esimerkiksi vastuukouluttajan oli huolehdittava, että koulutusta ei järjestetty katteettomasti. Samaan aikaan oli huomioitava opiskelija-asiakkaiden tarpeet ja kyettävä tuottamaan laadukasta koulutusta.

Toiminnan laadukkuus nähtiin organisaation kannalta kouluttajien keskuudessa hyvin tärkeänä seikkana. Asiakkaiden vaatimustason koettiin kasvaneen ja se asetti henkilökunnan ammattitaidolle tiettyjä vaatimuksia. Kouluttajat kokivat, että töitä oli tehtävä paljon ja kouluttajan oli koko ajan pyrittävä tekemään parhaansa, jotta laadukasta koulutusta saatiin aikaan. Toisaalta laadun nähtiin kuitenkin olevan riippuvainen siitä, millaiset resurssit liiketoiminnan tulos antaa sen toteuttamista varten.

6.3.2 Työhön liittyvät tekijät

Itse työ vaikutti kouluttajien ammattitaidon ylläpitoon. Se vaikutti niin mahdollisuuteen osallistua kehittämistoimintaan kuin myös haluun ja tarpeeseen kehittää omia tietojaan ja taitojaan. Työn sisällön ja tehtävien monipuolisuuden sekä haasteellisuuden vaikutus ammattitaidon kehittämishalukkuuteen on havaittavissa esimerkiksi seuraavasta haastatteluotteesta:

Ja sitten mulla on semmosia tehtäviä ollu, että ne on aika haasteellisia. Mulla on ehkä vähän poikkeuksellinen tilanne, että mä olen tehny asioita joita ei muut ees pääse tekemään. Kokeilemaan vähän omia rajoja asiakkaan kanssa vielä, että ne maksaa vielä siitä ... Että uskaltaa lähteä kokeilemaan uutta, tekemään, kehrittelemään ihan uutta asiaa. (Kouluttaja G)

Myös koulutettavien ryhmien erilaisuus asetti tiettyjä vaatimuksia kouluttajan ammattitaidolle. Erilaisten ryhmien erilaiset tarpeet oli osattava ottaa huomioon, jotta asiakkaat olisivat tyytyväisiä.

Ehkä se on ihan konkreettisesti se, että on vastassa sellanen koulutus tai koulutuskokonaisuus tai opintokokonaisuus, mihin niin kun tarvitsee lisää. Että se on niin kun näin käytännöllinen asia. (- -) Sitten tietysti täällä kun on niin erilaisia ryhmiä ja niin erilaisia koulutettavia niin... Täällä ehkä sitten vielä

niin kun just tää pedagoginen puolikin tulee niin eri tavalla esiin. (Kouluttaja J))

Yleisin ammattitaidon ylläpitoon vaikuttava tekijä oli ammattialalla tapahtuva muutos ja tietojen nopea vanhentuminen. Se toimi eräänlaisena pakotteena kehittymiselle, sillä erityisesti alakohtaisen tiedon ajantasaisuus toimi myös koulutuksen laadun turvaajana. Erityisesti tämä painotus oli havaittavissa tekniikan ja liikenteen lohkon kouluttajien keskuudessa sekä atk-alalla toimivan kouluttajan kohdalla. Teknologia kehittyi jatkuvasti ja kouluttajan tuli olla perillä sen uusimmista käänteistä voidakseen jakaa ajanmukaista tietoa:

Jos ei sitä jatkuvasti päivitä, niin aika nopeesti tulee sitten semmonen tilanne, että ei enää osaa. Vaikka on tällanen koulutusala, tekniikka on hyvin perinteistä ja aika pitkällä viiveellä tapahtuu siirtyminen uuteen tekniikkaan. Kun tulee joku uus teknologia, niin siinä menee vuosia. Se on ihan sen takia, että koneitten käyttöaika on pitkä. Perinteisiä koneita, niin niitä voidaan käyttää siinä 25 - 30 vuotta. Sitte ne vasta romutetaan, poistetaan. Sitte on koneita joiden käyttöaika on vaan viis vuotta. Sitte ne on kuitenkin investoinniltaan niin isoja, että siinä menee aikaa ennen ku siirrytään käyttämään uutta teknologiaa. Mutta kuitenkin ne koulutuslaitoksella, ne pitää olla vähän aikaansa edellä, tai ainakin seurata sitä aikaansa. Ja silloin se asettaa tiettyjä vaatimuksia niin ku kouluttajalle, että pitää seurata sitä ja katsoo sen mitä uutta teknologiaa on tullu ja miten sitä voidaan soveltaa käytäntöön, niillä laitteilla mitä on käytettävissä. (Kouluttaja B)

Keikkatyössä toimimisen nähtiin asettavan tiettyjä erityisvaatimuksia kouluttajan ammattitaidolle sekä yksilön kehittämistoiminnan luonteelle. Tällöin kouluttajan oli kyettävä seuraamaan laajasti koko alan kehitystä. Laaja alatietämys nähtiin tärkeäksi, koska keikkatyössä toimiva koki olevansa yksin vastuussa koulutuksen onnistuneesta läpiviennistä. Hänellä ei ollut mahdollisuutta yllättävien kysymysten tai tilanteiden kohdalla turvautua kollegojen apuun.

Substanssin lisäksi kouluttajan muihin tehtäviin liittyvät tiedot ja taidot koettiin työn sujumisen kannalta olennaisina ja niihin haettiin tarvittaessa koulutuksen kautta lisätietoutta. Esiin nousivat esimerkiksi atk, markkinointi ja talousosaaminen. Kehittämismotivaatioon vaikutti myös työsuhteen laatu, erityisesti työsuhteen määräaikaaisuus. Vaikka määräaikaisiin työsuhteisiin olikin sopeuduttu, monen kouluttajan vastauksista oli havaittavissa, että eräs kehittämistä ja erityisesti

pedagogiseen koulutukseen osallistumista motivoiva tekijä oli juuri pyrkimys muuttaa työsuhteen muotoa ja parantaa omaa asemaa organisaatiossa:

Olis se tietysti mukavampi, kun olis se toistaseks. Mutta käytännössä, jos mulla on vuoden työsuhte määrätelty määräaikasena, niin tammikuussa mulla on ykstoista kuukautta vielä varmasti töitä, kunhan nyt en ite hirveesti rupee tempuillemaan enkä rassaillemaan. Mutta toistaseks työsuhteella, jos työt vähenee, niin silloin se on kolmen kuukauden irtisanomisaika. Ja kyllähän tää alkuvuodesta on yleensä, varmempihan tämä tapa on tavallaan. Mutta aina vuoden vaihteen lähestyessä, nyt tässä loka-marraskuun vaihteessa, tulee mieleen, että hetkinen, mites ens vuonna? (Kouluttaja G)

Ammattitaidon ylläpidon katsottiin lisäävän kouluttajan markkina-arvoa niin työmarkkinoilla yleensä kuin myös tässä organisaatiossa. Kehittämishalukkuuden katsottiin parantavan kouluttajan mahdollisuuksia jatkaa työskentelyä alalla tai organisaatiossa, esimerkiksi määräaikaisessa työsuhteessa olevien kohdalla. Erityistä vaikutusta nähtiin olevan kouluttautumisen kautta haettavilla lisävalifikaatioilla. Lisävalifikaatioiden hankkiminen ei kuitenkaan automaattisesti merkinnyt sitä, että työsuhteen muoto muuttuisi, eikä se välttämättä myöskään lisännyt ansioita. Tämä aiheuttikin sen, että joidenkin kouluttajien kohdalla lisävalifikaatioiden hankinta oli siirretty tulevaisuuteen.

Epätietoisuus työn jatkumisesta organisaatiossa tai yleensä aikuiskoulutuksessa laski ammattitaidon kehittämishalukkuutta. Erityisesti tämä oli havaittavissa halukkuudessa asettaa kehittämistavoitteita tai osallistua kehittämistoimiin, jotka liittyivät kouluttajana tai organisaatiossa toimimiseen. Samanlainen vaikutus oli myös lähiaikoina tapahtuvalla työuran päättymisellä.

No tällä hetkellä mua ainakin motivoi, niin ku mä äsken totesin, jos puhutaan siitä pedagogisesta pätevydestä. Mä oon kyllästyny määräaikaiseen työsuhteeseen. Mutta, toisaalta taas sekään ei motivoi tarpeeksi, koska mä en välttämättä usko siihen, että mun urani jatkuu tässä talossa tai yleensä aikuiskoulutuksessa. Elikkä vähän on sellasta motivaation puutetta. (Kouluttaja A)

Niin...mä kyllä kirjotin viimeks, kun siitä tuli, että minä oon uran huipulla, että minä en tarvi enää mitään...viime syksynä siihen paperiin [HEKS]. Että minä en enää lähe mihinkään. (Kouluttaja E)

No pyrin tota tavallaan, että pysyis niinku ajan tasalla. Mä olen kyllä osa-aikaisella työajalla. Minä en niinku jaksa kaikkee... Periaatteessa sillä tavalla niinku, että pysyy niinku mukana. (Kouluttaja C)

Markkinaperusteisessa organisaatiossa toimimista kuvattiin työn näkökulmasta jatkuvaan muutokseen sopeutumiseksi. Markkinaperustaisuus sinällään on muuttanut työtä haasteellisemmaksi ja tehnyt siitä myös vaativampaa. Erityisesti tämä kävi ilmi vastuukouluttajien näkemyksissä. Siirtyminen vastuuolettajaksi on laajentanut ja lisännyt vastuuta ja työtehtäviä. Oma ammattiaihe saattoi peittyä muihin töihin, jotka olivat tulleet vastuukouluttajuuden myötä. Tällöin kuitenkin, esimerkiksi substanssiosaamisen tietynlainen rutinoituminen pitkän kokemuksen myötä, helpotti työntekoa ja mahdollisti muiden työtehtävien hoitamisen. Tehtävissä tapahtuvien muutosten lisäksi esiin tulivat tutkinnoissa tapahtuvat jatkuvat muutokset ja niihin sopeutuminen. Tutkintotasolla tapahtuvat muutokset aiheuttivat usein toimenpiteitä koulutusyksikön tasolla ja myös yksittäisten kouluttajien oli muuttuvassa tilanteessa selvitettävä, mitä muutokset tarkoittivat heidän työnsä tai tehtäviensä kannalta.

Myös laatuajattelulla katsottiin olevan vaikutusta ammattitaidon ylläpitoon kouluttajan työssä. Laatuajattelusta oli tullut monelle kouluttajalle luonnollinen ja normaali osa työtä ja se oli omaksuttu osaksi toimintakäytäntöjä. Sen oleellisena osana ja edellytyksenä nähtiin myös oman ammattitaidon ylläpito erilaisin keinoin:

Mä en ole ehkä koskaan ajatellut sitä [laatua] noin, mä oon pitänyt sitä kauheen luonnollisena. Se on niin kun sisäänrakennettuna tavallaan. En tiedä osaanko mä eritellä sitä niin tarkkaan. Sanotaan, että ei pysty niin kun toimimaan tavallaan. Loppuu omakin juttu hyvin nopeesti jos niin kun on täällä vaan töissä. Kyllä ne puitemuuttajat on olemassa. (Kouluttaja J)

Tarkasteltaessa kouluttajan työhön liittyviä ammattitaidon ylläpitoon vaikuttavia tekijöitä voidaan havaita, että tarpeet ammattitaidon ylläpitoon nousevat hyvin pitkälti juuri työstä. Ammattitaidon ylläpito oli välttämätön ja hyvin luonnollinen kouluttajan ammattiin kuuluva osa.

Mut tietysti se päällimmäinen tarve mikä tässä niinku on, niin on sitten se työ, että pystyy tekemään työtä, että sieltä se nousee tavallaan varmaan... (Kouluttaja J)

No, se jotenkin tuntuu niin itestään selvältä. Mutta ainahan siinä mielessä on, että kaikkeen niin kun tommoseen uuteen tutustuu ja jos uutta kirjallisuutta tai mitä nyt yleensä on, niin niihinhan pitää aina olla...ottaa selevää niistä sitten. Että...ja sitten...mitä on sitten, taikka näitä messuja ja muita kaikkia, niistä sitten katellaan mitä siellä on uutuuksia. Että tavallaan sitä...se tulee niinku huomaamatta. (Kouluttaja E)

6.3.3 Yksilölliset tekijät

Osa ammattitaidon ylläpitoon vaikuttavista tekijöistä voidaan luokitella yksilöllisiksi. Ne eivät olleet edellä esiteltyjen tekijöiden tavoin yhteydessä organisaatiossa toimimiseen, ja niiden voidaan katsoa olevan vain välillisesti yhteydessä kouluttajan työhön. Siksi niitä tarkastellaan erillisesti. Yhtä tässä yhteydessä esiin nousutta kategorisointia voidaan laajemmin nimittää yksilön sisäänrakennetuksi kehittämishaluksi. Osa tähän kategoriaan kuuluvista tekijöistä liittyi yksilön henkilökohtaiseen kehittämiseen ja osa enemmänkin uranäkökulmaan.

Sisäänrakennettua kehittämishalua kuvasti yksilön halu yleensä muuttua ja kehittyä sekä yksilönä, oman ammattikuntansa edustajana että toisaalta kouluttajan ammatissa. Oman alan edustajana ammattiyhteisö lisäsi halua pitää tietonsa ajan tasalla. Usealle kouluttajalle heidän kouluttamansa substanssi liittyi myös läheisesti vapaa-aikaan tai harrastustoimintaan. Tällöin alan uusimpien trendien seuraaminen tai tietojen päivittäminen ei ollut yhteydessä ainoastaan kouluttajan ammatissa toimimiseen.

Et tietysti kyllä varmaan ihmisessä niinku sellanen sisäänrakennettu... niinku halu kehittää itseään, puhutaan tästä elinikäisestä oppimisesta, kyllä se varmaan niin kun sekin on siellä... (- -) Mutta kyllä siellä taustalla varmaan sit semmonen, niinku halu mennä eteenpäin, halu kehittää itseään. (- -) Motivaatio kumpuaa osittain niin kuin itsestä, että pystyy tekemään työtä. Jos vielä kauempaa haluaa, niin jonkinlainen ammattiyhteisö ja sitten halu ylipäätään oppia uutta. (Kouluttaja J)

Moni naiskouluttaja opiskeli omalla ajallaan itselleen mielenkiintoisia aihealueita. Osaltaan niistä oli hyötyä kouluttajan ammatissa, mutta opiskelemaan oli lähdetty mukaan myös pelkästä opiskelun halusta. Tällaisen itsensä kehittämistoiminnan kautta pyrittiin ennen kaikkea hakemaan vastapainoa työlle ja irrottautumaan kouluttajan roolista:

Kyllä sitä jotain muutakin pitää olla elämässä, kuin tämä varsinainen työ, mitä teen aamusta joskus myöhään iltaan. Siellä [koulutuksissa] tapaa muita ihmisiä ja näkee sitä asiaa justiin sieltä toiseltakin puolelta myös. (- -) Sitten toisaalta rupee arvostamaan niitä mitä ite osaa tehdä ja... Ja sitten siellä tapaa niitä muita opettajia ja kuulee heidän... Siltä kannalta olen koko ajan yrittänyt jotain semmosta työn ulkopuolella olevaa myös jaksaa ja ehtiä harrastaa, ettei ihan oo se työ. (Kouluttaja H)

Opiskelusta ja oman ammattitaidon ylläpidosta katsottiin olevan hyötyä myös kognitiivisten toimintojen kannalta. Kehittämistoiminnan katsottiin antavan mahdollisuuden huolehtia omasta henkisestä hyvinvoinnista ja vireydestä:

Se [koulutukseen osallistuminen] on ittersä kannalta hyvä. Muisti pysyis hyvänä... ja aina siellä oppii... Tää elinikäinen oppiminen. Kyllä ammattitaito vaatii sitä, että ottaa osaa. (Kouluttaja C)

Koulutusten antaman ajoittaisen vaihtelun katsottiin edesauttavan myös työmotivaatiota ja heijastuvan näin työviihtyvyyteen. Työviihtyvyyden lisääntyminen palveli monia muita päämääriä niin työssä kuin myös työn ulkopuolella. Tietojen päivittäminen ei siis vain helpottanut oman ammattikuvan seuraamista vaan myös itse työ saatettiin kokea mielekkäämpänä:

Niin no se on tietysti... kehittämisellä pyritään tehokkaampaan, parempaan toimintaan... ja itsensä kehittämisellä. Se on myöskin sitä, että sitä kautta myöskin tavallaan toi oma ammattitaito kehittyy ja sitte taas tulee...heijastuu suoraan sitte siihen työviihtyvyyteen... Että niinku kokee itte, että se on paljo mielekkäämpää. Ja se sitte taas heijastuu eri kautta erilaisiin asioihin. Ei pelkästään työyhteisössä vaan työyhteisön ulkopuolellaki. (Kouluttaja B)

Itse kouluttajan työhön liittyvinä tekijöinä edellä jo käsiteltiinkin työsuhteen muodon vaikutusta ammattitaidon ylläpitoon. Tällöin työsuhteen muuttamishalukkuus ja siihen liittyvä kehittämishalu liittyivät pyrkimykseen hakea epävarmaan tilanteeseen uutta ratkaisua. Halu muuttaa työsuhteen muotoa voidaan yksilön näkökulmasta nähdä myös pyrkimyksenä edetä omalla urallaan.

Kehittämistoimintojen koettiin myös tarjoavan mahdollisuuden vuorovaikutussuhteisiin muiden alan edustajien kanssa. Omien tietojen ja taitojen tasoa oli mahdollista peilata muihin koulutusosalalla tai muissa organisaatioissa työskenteleviin

henkilöihin. Vertailun kautta yksilö pystyi arvioimaan onko kehittämistoimintaan tarvetta vai ei. Samalla yksilö saattoi saada vahvistusta valitsemilleen toimintatavoille.

Sitt toisaalta, niin ne voi niinku tukeakin sitä ajatusta jo, että mähän nyt jo tiedänkin jo näitä. Että tähän onki hyvässä hallinnassa. Elikkä just vertailla vaikka toisten oppilaitosten opettajien kanssa tai keskustellu. Niin se on mun mielestä semmonen yksi hedelmällisempiä. Niin kuitenkin se, että osaa niinku asettaa itensä niinku oikeaan tilanteeseen. Osaa niinku verrata sitä missä tässä mennään. Mun mielestä se on ihan hyvä, ettei vaan itseksensä painiskele täällä. Näkee et mis mennään. (Kouluttaja D)

No se ois hirveen tärkeätä, että pystyis käymään tämmösissä erilaisissa koulutuksissa, koska aina kun on päässy johonkin, vaikka päiväksikin, niin sitä on ite kauheen täynnä uusia ideoita ja löytää aina jotain semmosta uutta. Että jos vuosikautia täällä vaan on samojen seinien sisällä ja pyörittää samaa kirjaa, niin sitä niinku jotenkin jää ihan tästä todellisuudesta ulkopuolelle. Että ehdottomasti pitäis päästä useemminkin näkemään muita muualta Suomesta vastaavia opettajia ja vaihtaa ideoita ja huomata, että heillä on ihan samat ongelmat kuin meilläkin täällä. (Kouluttaja H)

Yksilön näkökulmasta myös laatuajattelulla osoittautui olevan tiettyjä vaikutuksia ammattitaidon ylläpitoon. Laatuajattelun tulon oli koettu hieman lisäävän paineita kehittymisen suuntaan. Kouluttajat kokivat, että heidän oli koko ajan pyrittävä kehittämään niin organisaation kuin myös omaa toimintaansa. Heidän olisi osattava oppia virheistä ja saadusta palautteesta ja muutettava sen mukaan toimintatapaansa. Kouluttajien kokemusten mukaan vaatimukset ja tavoitteet olivat laatuajattelun seurauksena nousseet. Tavoitetason nousun tiedostaminen koettiin osaltaan tekijänä, joka kannusti ammattitaidon kehittämiseen. Kuitenkin vaikka kouluttajat kokivat, että heidän oli jatkuvasti pyrittävä parhaaseensa, ei kuitenkaan saanut unohtaa, että aina ei voi onnistua täydellisesti. Epäonnistumiset tuli osattava ottaa rakentavina vastaan:

Hyvät palautteet asiakkaalta ja sitten välillä motivoi vielä enemmän jos tulee joskus huono palaute. Sillon sitä tutkii erittäin tarkasti sitä, että missä meni mönkään ja minkä takia mä nyt olen tehnyt tämän huonosti. Minulle huonoa on se, jos rasti on puolessa välissä arvoasteikkoa. Että jos se menee sinne huonommalle puolelle, niin sitten pitää katkoa jo peiliin, että mikä on. Mutta yleensä just ne palautteet, että minkälaista on ollu ja näkee niitä ilosia ilmeitä, että siitä on ollu hyötyä. (Kouluttaja G)

6.4 Oman ammattitaidon ylläpidon kehittämismuodot ja toteutuminen

Haastateltujen keskuudessa erilaiset koulutustilaisuudet olivat yleisin ja toisaalta myös halutuin keino ylläpitää omaa ammattitaitoa. Kaikki haastatellut olivat osallistuneet organisaation kannalta täydennyskoulutukseksi katsottavaan toimintaan. Täydennyskoulutus oli laadultaan joko substanssiin tai toiminnan kehittämiseen liittyvää. Substanssiin liittyen koulutusta oli useimmiten haettu organisaation ulkopuolelta, mutta koulutus oli tapahtunut kuitenkin työaikana ja organisaatio oli tullut vastaan kustannuksissa. Koulutusten sisällön ei kuitenkaan koettu suoraan vastaavan kouluttajan arkipäivän tarvetta, vaan siitä oli koostettava omaan työhön tarpeen mukainen aines.

Organisaation tai koulutusalan sisällä järjestetty koulutus taas oli luonteeltaan toiminnan kehittämiseen tähtäävää tai sen avulla pyrittiin parantamaan työhön liittyvien käytännön taitojen hallintaa. Esimerkkejä tällaisista koulutuksista olivat tiimeihin liittyvät koulutukset, aikuiskoulutusorganisaation kouluttajana toimimiseen liittyvät koulutukset sekä atk- tai markkinointikoulutukset. Organisaation tarjoamia kursseja kritisoitiin siitä, että ne eivät vastanneet sisällöltään kouluttajan arjen tarpeita tai niiden ei koettu vastaavan omassa työssä ilmeneviin käytännön ongelmiin. Kurseilta saatiin kuitenkin evästystä työhön uusien ideoiden ja käyttökelpoisten keinojen kautta.

Jatkokoulutukseksi luokiteltavassa koulutuksessa oli haastatteluajankohtana kolme henkilöä. He kaikki osallistuivat pedagogiseen pätevyitysmiskoulutukseen. Kolme haastateltavaa puolestaan suunnitteli pätevyitymistä tulevaisuudessa ja yksi suunnitteli liseniaattitutkinnon suorittamista. Haastateltujen naiskouluttajien keskuudessa omaehtoinen työajan ulkopuolella tapahtuva kouluttautuminen oli yleisempää kuin mieskouluttajien keskuudessa. He suorittivat joko yliopistotason opintokokonaisuuksia tai etsivät substanssiin liittyen ulkopuolisia koulutuksia, joihin he osallistuivat omalla vapaa-ajallaan. Miesten kohdalla tällaisia omaehtoisia opintoprojekteja ei tullut esille. Miehet kehittivät ammattitaitoaan pääasiallisesti hakeutumalla täydennyskoulutukseksi luokiteltavaan kehittämistoimintaan, jota organisaatio tuki.

Koulutusten jälkeen yleisimpänä ammattitaidon ylläpidon keinona haastatellut käyttivät erilaista kirjallista materiaalia. He seurasivat oman alansa lehtiä, tutustuivat uutuuskirjallisuuteen sekä muuhun alaan liittyvään kirjalliseen materiaaliin. Kirjallinen materiaalia palveli ennen kaikkea oman substanssiosaamisen ylläpitoa ja ajan tasalla

pysymistä sen muutoksissa. Kirjallista materiaalia etsittiin myös jonkin verran internetin kautta.

Tärkeänä ammattitaidon ylläpitäjänä ja kehittäjänä nähtiin myös itse työ. Tällöin ammattitaidon koettiin karttuvan melkein huomamatta ja monet itsensä kehittämislle asetetut käytännön toimintaan liittyvät tavoitteet saavutettiin ilman osallistumista erityiseen koulutustoimintaan. Koulutuksiin ei toisaalta aina ollut mahdollistakaan osallistua, joko ajan puutteen vuoksi tai siksi, että sopivaa koulutusta ei yksinkertaisesti ollut tarjolla.

No jotakin on pystynyt saavuttamaan, mikä tulee tavallaan niinku itestään tän työn ohessa. Vaikka joku atk-laitteiden käyttö ja sellanen, minkä väkisinkin oppii. Mutta sitte kun siihen [HEKS] jotakin tavoitteita pitää laittaa, niin tavoitteena voi olla, vaikkapa mun kohdalla, oman ammatin kehittäminen, taikka jonkun sellasen minkä mä huomaan, että tarvii lisäkoulutusta, niin sellasen hankkiminen. Ei ne ole välttämättä toteutunu. Et jos ei ole niinku olemassa semmosta koulutusta mihin menis tai sitten jos se on, niin sitten sä oot buukattu niin täyteen niinä päivinä, että sä et pääse sinne. Et ei se ihan aina oo toteutunu. Eikä niinku likikään välttämättä. (Kouluttaja D)

Mielipiteiden ja näkemysten vaihto kollegojen kanssa toimi myös tärkeänä resurssina. Kollegojen puoleen käännyttiin esimerkiksi kaivattaessa apua käytännön tilanteisiin tai tarvittaessa lisätietoja esimerkiksi opiskelijaryhmistä suunniteltaessa koulutuksen sisältöjä. Keskustelua ja mielipiteenvaihtoa saattoi kuitenkin hankaloittaa työkiireet tai henkilön aseman organisaatiossa.

Ammattitaidon ylläpitoa palveli myös omien harrastusten liittyminen substanssiin tai työskentely alaan liittyvissä töissä kouluttajan työn ulkopuolella. Työnohettajat sekä osa aineenopettajista korostivat käytännön taitojen harjoittamisen tärkeyttä ja työelämäntuntemuksen säilymistä substanssin hallinnan kannalta. Otteen substanssiin nähtiin säilyvän parhaiten, kun taitoja käytettiin käytännön tilanteissa, sillä pelkissä opetustehtävissä käytäntö saattoi unohtua. Substanssin hallinnan kannalta tärkeinä nähtiin myös erilaiset alakohtaiset messutapahtumat, ympäristön yritysten seuraaminen ja yhteydet laitevalmistajiin, esimerkiksi koulun laitehankintojen yhteydessä.

Organisaation toiminnallisilla puitteilla ja markkinoilla toimimisella katsottiin olevan merkittävä vaikutus siihen, miten kehittämistoimintaa oli mahdollista toteuttaa. Vaikka organisaatio suhtautuikin henkilöstön kehittämistoimintaan myönteisesti,

toiminnallisten puitteiden koettiin vaikuttavan erityisesti kehittämistoiminnan linjauksiin. Markkinoille siirtymisen ja laatuajattelun tulon myötä organisaation katsottiin tiukentaneen periaatteitaan siitä, millaiseen kehittämistoimintaan osallistumista kannustetaan ja tuetaan. Muutoksen syyksi nähtiin toiminnan muuttuminen eräänlaiseksi eloonjäämistaiseluksi:

Se niinku pitäis vielä kyllä huomioida, että niinku mä tässä mainitsin, että tää on vähä sellasta eloonjäämistaiselua. Elikkä meillä menee kaikki aika siihen, että me tehdään koulutuksia, myydään koulutuksia, mietitään, yritetään keksiä mistä me saadaan asiakkaita. Elikkä just siihen niin ku itsensä kehittämiseen, organisaation kehittämiseen, pedagogiseen kehittämiseen, sille jää itse asiassa hirveen vähä aikaa. Sille ei oikeastaan jää aikaa. Että se, ne on kaikki kauniita puheita, henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat ja ollaan pedagogisessa koulutuksessa ja näin pois päin, mutta loppujen lopuksi tää on raakaa työtä. (Kouluttaja A)

Markkinoilla toimimisen nähtiin näin ollen asettavan oman ammattitaidon kehittämiselle tiettyjä reunaehtoja. Toiminnan tulos määritteli käytettävissä olevat taloudelliset resurssit esimerkiksi opetuksen kehittämiseen. Kouluttajan intoon tutustua uusimpiin opetusvälineisiin saattoi vaikuttaa se, että resursseja koettiin olevan niukasti:

Mut siinä tulee just sitte, tulee nää taloudelliset resurssit vastaan. Elikkä se, että vaikka kuinka niinku hakis tietoa ja tutustuis esimerkiksi uusiin noihin kielenopetus cd-romeihin sun muihin, niin tulee se talous vastaan. Meillä ei oo kuitenkaan varaa hankkia niitä. Että siinä mielessä, se on niinku sitte turhauttavaa, koska tietää sen, että kuitenkaan ei saada niin paljon myytyä tällä hetkellä kursseja, että voitais sitte investoida uusiin ohjelmiin. (Kouluttaja A)

Eryteisesti kehittämistoimintaan osallistumisen mahdollisuuksiin vaikutti tarvittavan ajan puute. Itse työn koettiin vievän kaiken ajan ja resurssit.

No esimerkiksi just hirveen korkea opetusvelvollisuus, joka tekee sitten sen, että ei sitten oo aikaa yksinkertaisesti. Kokonaistyöaika mullakin on 40 tuntia, se on suurimmaksi osaksi vielä opetusta, niin ei siinä hirveesti enää sitten kehitetä... Se on ihan semmosta raadollista, raakaan reaali maailmaan liittyvää, niinku työn tekemistä. (Kouluttaja J)

Kiireisen työtahdin vaikutukset oli havaittavissa myös keikkatyössä toimivan kouluttajan kohdalla. Työn kiireinen luonne vaikeutti erityisalueisiin perehtymistä tai erikoistumista:

Kun vaan tosiaan ennättäs. Ongelmana tosiaan on, että kukaan ei tässä taho ennättää panostamaan siihen yhteen tiettyyn asiaan, vaan pitää joka eri alueelta tietää asioita. Sitten yhtenä hetkenä oikeelle ja toisena vasemmalle. Se on ehkä niitä kaikkein raastavimpia. (Kouluttaja G)

Työn kiireisyyden vuoksi ammattitaidon ylläpito keskittyi vapaa-ajalle ja työn ulkopuolelle. Tällä käytännöllä nähtiin kuitenkin olevan tiettyjä haittavaikutuksia pidemmällä tähtäyksellä. Opiskeluun käytetty vapaa-aika oli useimmiten poissa perheeltä. Tämä taas saattoi heijastua opettajan mielialaan työssä ja sen kautta opiskelijoihin. Tällöin opetustilanteen laadun katsottiin kärsivän. Kouluttajien olikin asetettava asiat elämässään tärkeysjärjestykseen, koska aika ei riittänyt kaikkeen. Myös omat resurssit nähtiin rajallisina ja oma toiminta haluttiin suhteuttaa niiden mukaisesti.

Markkinaperustaisen toiminnan mukanaan tuomien piirteiden nähtiin aiheuttavan ristiriitaisuuksia myös koulutusyksiköiden tasolla. Kouluttautumiseen tai kehittämiseen tarvittava aika vaatii työstä irrottautumista tai töiden järjestelyä. Työntekijöiden poissaolojen koettiin kuitenkin asettavan pienet koulutusyksiköt haavoittuvaan asemaan.

Mutta kyllä varmaan näinkin pienessä organisaatiossa on tietynlainen ongelma, että jos kaikki haluaa tehdä HEKS:saan sellasia itseään kehittäviä ratkaisuja, jotka sitten vaatii, että on töistä pois ja niin edelleen. Ja tämmönen pieni yksikkö on hirveen haavoittuvainen henkilöstönsä suhteen. Tarkoittaa myös sitä, että jos ei se henkilöstö ole ajan tasalla tietojensa suhteen, niin silloin tää koko yksikkökin on haavoittuvainen. Tämä on sellainen suo siellä vetelä täällä -tilanne, että tavallaan, jos ei oo mukana tässä henkilöstön kuvioissa niin ei oo henkilöstöäkään enää. (Kouluttaja J)

Tilanne koettiin ristiriitaisena, sillä toiminnan kannalta yksikön tuli myydä mahdollisimman paljon koulutusta, mutta toisaalta työntekijöiden tuli olla ajan tasalla. Jatkuvaa itsensä kehittämistä ei kuitenkaan pidetty mahdollisena, sillä jonkun oli tehtävä myös työt:

Täällä niin kun pitää se raha, mikä tulee rahoittajilta, niin ansaita sillä omalla toiminnallaan. Että jos ei ole asiakkaita, niin ei myöskään tule läänin rahoja tai muuta. Tää on businestä! Sen niin kun siinä mielessä huomaa tässä organisaatiossa. Tulosta pitää tehdä. Jos tulosta tehdään niin silloin tehdään paljon töitä ja silloin resurssit on tavallaan mitoitettu sen mukaan sitten. (- -) Työt pitää tehdä, ei voi koko ajan vaan tuolla kehitellä, pitää sapattivapaata ja tehdä kaikkee jännää. (Kouluttaja J)

Työsuhteen määräaikaaisuudella ei sinällään koettu olevan vaikutusta yksilön mahdollisuuksiin kehittää itseään tai osallistua erilaisiin henkilöstökoulutuksiin. Myös jatkokoulutusmahdollisuudet nähtiin hyvinä. Määräaikaaisuuden koettiin kuitenkin asettavan paineita oman ammattitaidon ajan tasalla pitämiseen, sillä työsuhteen jatkuminen oli kiinni siitä, miten hyvin ja minkä tasoisia koulutuksia onnistuttiin järjestämään. Tätä kuvaa hyvin seuraava haastatteluote:

Suurin osa meistä on määräaikasia, elikkä toistaseks sopimuksia on hyvin vähän, koska ne aina katotaan sen mukaan, että mikä on tilanne. Et ala on just sen tyyppistä, että aina mennään pätkä kerrallaan eteenpäin ja katotaan mitkä on lähitulevaisuuden näkymät ja jos ei ole lähitulevaisuuden näkymiä, niin sitte se loppuu määräaikaan mennessä. (- -) Jos me ei saada markkinoitua, silloin ei oo töitä. No meillä ei tuu lomautuksia, meillä loppuu työsuhte. Ei tää ero millään muulla tavalla siitä toistaseksi työsuhteesta. Meille ei vaan tuu lomautuksia. (Kouluttaja G)

Parhaimmat mahdollisuudet asettamiensa kehittymistavoitteiden saavuttamiselle koettiin olevan silloin, kun ne olivat yhteneviä organisaation tavoitteiden kanssa ja nousivat työssä ilmenevistä tarpeista. Tällöin kehittämisen tarpeelle löytyi perustelut:

Ja ehkä siinä on se, että tavallaan näkee sen oman työnsä, nyt tämän yksikön tulevaisuuden, että mitä täällä pitäis tehdä. Kyllä ne sieltä tulee sitten tarpeetkin. Hyvin pitkälle me osataan sitten... Koko organisaation tarpeet ovat samoilla linjoilla. (Kouluttaja F)

Kyllä mä olen sen nyt oppinut jo hiljalleen, että aikasemmin mä vaan tein töitä ja koitin hakea tietoa sitte vapaalla ajalla, mutta kyllä se on nyt mennä siihen, että kyllä mä oon huomannu, että parhaan hyödyn saa, kun löytää sellasen koulutuksen tai jonkun osa-alueen, mihinkä haluais lisätietoa. Kun se on siihen HEKS:iin tukeutuva ja kun se tukee sitten vielä oppilaitosta, sitä organisaatiota sen kehityksen kannalta, niin ei sen esityksen läpimeno kovinkaan vaikeeta oo. Ei mulle vielä hylkyä oo tullu. Sen verran vähä vasta hakenu. (Kouluttaja G)

Organisaation henkilöstön kehittämistoimenpiteillä sekä osallistumisella ammattitaidon ylläpitoon tähtäävään toimintaan koettiin olevan jossain määrin kannustava vaikutus omaehtoiseen kehittämiseen.

Sitte kun taas huomaa, että kun on luullut hallitsevansa jonkun osa-alueen erittäin hyvin ja huomaa ettei sitä hallitsekkää, niin sitä kautta tulee taas kipinä siihen, että ottaa asiasta selvää... Että tieto lisää tuskaa. (Kouluttaja B)

Kouluttajien näkemyksen mukaan organisaatio voisi, rajallisista resursseistaan huolimatta, tukea vielä enemmän henkilöstönsä kehittämistoimintaa. Esimerkkeinä mainittiin mm. yksilön kehittämishalukkuuden huomioiminen työajassa tai konkreettisten vapaapäivien järjestäminen esimerkiksi opiskelua varten. Toisaalta, koska suurin osa kouluttajista opiskeli työnsä ohessa, koulutustoiminnan aikataulun muotoileminen joustavammaksi tai etäopiskelumahdollisuuksien hyödyntäminen esimerkiksi täydennyskoulutuksessa saattaisi helpottaa kouluttautumista.

6.5 Suhtautuminen laatuajatteluun

Näkemyks laadusta ja laatuajattelusta aikuiskoulutuksessa oli hyvin myönteinen. Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että laatuajattelu ja laadun painottaminen soveltuu hyvin aikuiskoulutukseen. Koulutuspalvelujen laadukkuus nähtiin toiminnan edellytyksenä ja näin ollen oleellisena osana aikuiskoulutusorganisaation toimintaa. Siihen pääseminen ja sen ylläpito edellytti kuitenkin jatkuvaa kehittämistä ja toiminnan arviointia. Siksi sekä organisaatiolla että yksittäisellä kouluttajalla tuli olla kehittämis- ja kehittymishalua.

Laadukkaan toiminnan katsottiin koostuvan useista tekijöistä ja lopputuloksen kannalta ne kaikki koettiin merkittävinä. Esimerkiksi kouluttajan osaamisen tasolle asetettiin paljon painoarvoa ja vastuukouluttajat kiinnittivät siihen huomiota tehdessään kouluttajavalintoja. Koulutusala hieman riippui painottuiko kouluttajan substanssiosaaminen vai pedagogiset taidot. Koulutusaloilla, joissa oppiminen tapahtui tekemällä, kouluttajan substanssiosaaminen ja käytännön taidot nähtiin tärkeämpinä kuin pedagoginen osaaminen tai muut pätevyudet. Laadun olennaiseksi osatekijäksi

yksittäisen kouluttajan lisäksi nousi myös osaston tai tiimin ilmapiiri. Hyvän ilmapiirin katsottiin näkyvän myös ulospäin:

Sillon siihen painottuu myöskin taustalla se opettaja-aines. Minkälainen taso meillä on opettajilla. Myöskin opettajien, se oman osaston ja talon henki. Näää kaikki vaikuttaa. (- -) Se on kokonaisuus. Ja sitte hengessä vaikuttava, tämä mikä meillä on tämän oman yksikön henki, esimerkiksi meillä täällä osastolla. Ne on tekijöitä, jotka vaikuttaa siihen yhteiseen, meidän kokonaisuuteen, koska me ollaan oma tiimi. Me ollaan vastuussa siitä omasta yksiköstä. Ja se on meillä tässä talossa, se on hyvä. Että siinä mielessä ei ois niinku koskaan meillä tökkiny, että jos se alkaa pettämään, niin sitte meillä kärsii laatuki. (Kouluttaja E)

Laatuajattelun vaikutus oli havaittavissa erityisesti asiakaspalvelun korostumisessa. Tällöin esimerkiksi opiskelijapalvelut sekä ohjaustoiminta nähtiin kokonaisuuden kannalta tärkeiksi. Myös opiskelijoiden käytössä olevan materiaalin tuli olla ajantasaista ja tarkoitukseen soveltuvaa. Ennen kaikkea, sen tuli olla opiskelijan saatavilla. Myös ulkoiset laadun osatekijät, kuten opetustilojen siisteys ja esimerkiksi käytettävien koneiden toimivuus, yhdistettiin osaksi laadukkaan koulutuspalvelun kokonaisuutta.

Huomion kiinnittäminen jo koulutusten suunnittelu- ja valmisteluvaiheessa näihin edellä mainittuihin tekijöihin, nähtiin askeleena opiskelija-asiakkaan mahdollisimman hyvään palvelemiseen. Suunnitteluvaiheessa korostettiin myös kouluttajan kokonaisnäkemystä eri tahojen koulutukselle asettamista vaatimuksista. Kouluttajan tuli olla selvillä kyseisen koulutuksen tai osa-alueen tavoitteista, mutta oli myös oltava tietoinen muiden aineiden ja opintokokonaisuuksien sisällöstä. Tämä koski sekä vastuukouluttajan tehtävissä että aineenopettajana toimivia. Se miten tavoite kulloinkin onnistuttiin saavuttamaan, näkyi vasta valmistuvan opiskelija-aineksen tasossa:

Se laatuhan on meillä justiin se, minkälaista oppilasainesta me saadaan talosta ulos. Ja se on se tärkein, eikä mikään muu. Ulkoiset seikat tietysti nekin pitää olla kunnossa, mut se on se meidän tärkein laatu, se oppilasaines. Mitenkä hyvin koulutettuna me saahaan ne täältä läpi. Ja se on se ensimmäinen ja tärkein. Muut tulee sitte siinä sivussa. (- -) Se on meistä itestä kiinni, mitenkä me pystytään se käsittelemään ja opastamaan, että kaikki mitä me syötetään menee hänelle perille. Se on laatua silloin. (Kouluttaja E)

Koulutuksissa ei voi sanoa suoraan, että mikä on hyvä laatu. Just että tämä koulutus järjestetään aina tällä tavalla, vaan käytännössä se hyvä laatu tulee sillä tavalla, että ne asiakkaat, jotka on siellä koulutuksessa... Monta kertaa on niin päin, että tilaaja joka tilaa, ei istu siellä koulutuksessa ite. Se tilaa jotakin, se luulee, että nyt tilataan tämmönen paketti, niin näille se on hyvä. Ne tarvii tämän. Että välttämättä se koulutettavien lähtötaso ei oookkaan sillä tasolla, että sitä pakettia voitais käyttää. Vaikka se olis kuinka laadukasta, jos se menee yli hilseen, niin se on täysin jostain toisesta ulottuvuudesta sitten. Ei niille oo hyötyä siitä. Eli se koulutettaville tuleva hyöty on ykkösnäkökohta minun mielestä. Ettei tuu semmosta tilannetta, että olipas hienoo asiaa, mutta en ymmärtäny mitään. Et silloin ei oo laadukasta koulutusta pystytty järjestämään, jos opiskelijat ei oo ymmärtäny yhtään mitään. (Kouluttaja G)

Laatukäsitys oli monelle kouluttajalle luonnollinen osa itse opetettavaa substanssia, joten laatuajattelun periaatteiden siirtäminen koulutuskontekstiin koettiin helpoksi. Erityisesti tämä oli havaittavissa teknisten alojen edustajien vastauksissa. Naiskouluttajien näkemyksissä tuli esiin, että koulutuksen laadun konkretisointia oli helpottanut abstraktin laatuajattelun muuttuminen laatuajatteluksi ja laatukäsikirjaksi. Laatuajattelun katsottiin soveltuvan aikuiskoulutukseen myös siksi, että sen avulla ja sen vuoksi toimintaa ja tutkintoja oli mahdollista ja osaltaan myös pakko jatkuvasti kehittää:

Sopiiko muuten tämmönen laatuajattelu kouluun? (Haastattelija)

Mun mielestä ehdottomasti tämmösiin tutkintoihin justiin, jotka koko ajan kehitty. Tämä liiketalouden perustutkinto, sitä opsia muutellaan koko ajan. Justiin se palaute mitä oppilailta saadaan, niin osataan niin kun oikeeseen suuntaan muutella niitä sisältöjä ynnä muuta. Ettei se jää vaan semmoseen, että joku on kirjottanu hienot lauseet ja sitten tehdään niiden perusteella ne vuosikausia, vaan yritetään kehittää ja löytää niitä osaamisia. (Kouluttaja H)

Vaikka laatuajattelusta on laatuajatteluksi myötä tullut entistä selkeämpi osa kouluttajan normaalia arkipäivää ja työn kuvaa, tuotiin esiin, että kouluttajien laatukäsitys saattoi hieman poiketa organisaation suunnitteleman laadusta. Varsinaisten laatuajatteluksi koettiin kuitenkin jäävän kauas omasta työstä, joka nähtiin konkreettisempänä. Kouluttajan oli työssään kyettävä soveltamaan laatukriteereitä kaikkiin koulutustuotteisiinsa, niin hyvin kuin varatut resurssit siihen antoivat mahdollisuuksia. Organisaatiossa laatuajatteluksi ja laatukäsikirjan ohjeistuksen ei koettu ottavan huomioon tätä kokonaisuutta, vaan sen nähtiin keskittyvän esimerkiksi yksittäiseen kurssiin. Laadun aikaansaamisen nähtiin vaativan

paljon työtä, eikä sitä ainakaan tuntunut helpottavan jatkuva kiire sekä valmisteluun ja suunnitteluun varattu lyhyt aika:

Kun mä teen työtä, niin mun täytyy miettiä miten mä teen nää kaikki muutkin koulutustuotteet. Ei se ole vain se yksi mitä mä teen. Että meillä on periaate sellanen, että työsopimuksessa on viisi tuntia tai 5.25 tuntia viikottain varattu aikaa suunnitteluun ja siihen pitää suunnitella kaikki. Että jos lähdetään miettimään, että jos siellä laatukirjassa lukee vaikka, että suunnitellaan niin hyvin kuin ikinä vain voidaan ja viimeiseen asti, niin kyllä tää resurssi luo eroja. Että sitten miten sä pystyt sitä laatua toteuttamaan. Koska ei kai ole mitään järkeä, että ihminen sitten loputtomiin niin kun tekee vaikka kaikki illat ja viikonloput sitä laatua. Että se on semmonen ristiriita tavallaan, että huudetaan laatua, mutta se resurssi mikä annetaan, viis tuntia, ole ystävällinen ja suunnittele sillä kaikki! Se on se ero mikä tavallaan siinä tulee sen... Käytännön työ on tavallaan paljon raadollisempaa, kuin mitä sitten tavallaan siellä strategioissa on kirjattu, mitä se laatu on. Toki laatuun pyritään, mutta jotkut tämmöset reunaehdot niin kun vaikuttaa siihen, miten kukin meistä niin kun pystyy sitä käytännön työssä totuttamaan. Niin se vaan on... (Kouluttaja J)

Kaikkien vastaajien kohdalla korostui, että pyrkimyksen tehdä laadukasta työtä, tuli lähteä jokaisesta kouluttajasta itsestään, sillä käsitys laadusta nähtiin hyvin subjektiivisena asiana. Olennaisena laadukkaan toiminnan takeena tulikin esiin, että jokaisen olisi kyettävä mieltämään se samalla tavalla. Esimerkiksi aikuiskoulutuksen laatukäsityksen nähtiin olevan erilainen kuin esimerkiksi muiden koulutusmuotojen. Tämä johtui aikuiskoulutuksen erilaisesta toimintaperiaatteesta. Erillisen laatujärjestelmän ja siihen perustuvien laadun kriteerien katsottiin kuitenkin mahdollistavan laadun mieltämisen mahdollisimman samalla tavalla, niin opettajien kuin myös koulutuksen ostajien keskuudessa.

7 POHDINTA

7.1 Ammattitaidon ylläpito osana aikuiskouluttajan työtä

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa tutkimuksen teoriaosassa esiteltyihin teorioihin ja näkemyksiin sekä tutkimusongelmiin. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että yksilölliset tekijät tai työhön liittyvät tekijät eivät pelkästään riitä selittämään oman ammattitaidon kehittämistä tai kehittämistoimintaan osallistumista. Ne tulee huomioida yhdessä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden kouluttajien kohdalla kehittämistoiminnalle asetetut tavoitteet kumpusivat pääasiallisesti työhön liittyvistä tekijöistä ja siellä ilmenneistä tarpeista. Mikäli muut puitetekijät olivat kohdallaan ja sisäistä motivaatiota oli riittävästi, henkilöstökoulutukseen tai omaehtoiseen oppimistoimintaan päätettiin ottaa osaa.

Kouluttajien ammattitaidolle asetettujen vaatimukset voidaan nähdä lisääntyneen. Substanssin hallinnan, pedagogisen osaamisen, toimintaympäristön kokonaisnäkemyksen hallinnan, vastuunottokyvyn, tietoteknisten taitojen, vuorovaikutustaitojen, tiedon hallinnan sekä kriittisen ajattelun voidaan katsoa olevan kouluttajan perusominaisuuksia (vrt. Puurula 1997). Vaatimusten kasvaessa ammattitaidon kannalta tärkeiksi katsottuja osatekijöitä on kuitenkin tullut lisää. Tässä tutkimuksessa erityisesti vastuukouluttajien kohdalla oleelliseksi nousi tarve kouluttajien markkinointi- ja talousosaamiseen. Markkinointi- ja talousosaaminen ovat kouluttajan työn käytännön suorittamisen kannalta olennaisia erityisesti markkinaperusteisessa organisaatiossa. Toimintakontekstin ja yksilön aseman voidaan näin ollen nähdä vaikuttavan siihen, millaisia erityisosaamisalueita koulutustyössä toimivan on hallittava työstään suoriutuakseen.

Kouluttajan työn sisällöllinen muutos lisää ammattitaidolle asetettuja vaatimuksia, mutta myös ympäristössä tapahtuva muutos ohjaa kehittymään. Kouluttajan on pysyttävä alueensa ja alana muuttuvien tarpeiden tasolla ja siksi on olennaista, että kouluttaja seuraa toimintaympäristönsä muutosta. Koulutuksilla on kyettävä vastaamaan opiskelija-asiakkaiden kasvaviin tarpeisiin, mutta myös koulutuksen ostajien vaatimuksiin. Koulutusorganisaatiossa ympäristön muutoksen

seuraaminen on yksittäisen kouluttajan vastuulla. Näin ollen koulutusorganisaatiot poikkeavat muista markkinoilla toimivista organisaatioista, joissa ympäristön muutoksen seuraaminen ja sen aiheuttamat oletetut vaikutukset henkilöstön ammattitaidon ylläpidolle ovat enemmänkin johdon vastuulla (vrt. Kaufman 1990). Koulutuspalvelua tuottavassa organisaatiossa johdon tehtäväksi katsotaan enemmänkin luoda ammattitaidon kehittymistä tukeva ilmapiiri, jolloin henkilöstön ammatillinen pätevyys on mahdollista säilyttää korkealla.

Osa ympäristössä tapahtuvaa muutosta on myös kouluttajan ammattialalla tapahtuvat muutokset ja siitä aiheutuva uhka tietojen vanhenemisesta. Alakohtaisen täydennyskoulutuksen suosio kehittämismuotona, erityisesti teknisiä aloja edustavien kouluttajien kohdalla, voidaan osaksi nähdä johtuvan juuri tästä syystä. Alakohtaisen kehittämistoiminnan näkeminen työhön liittyvänä itsestään selvyytensä voidaan katsoa johtuvan erityisesti teknisiin aloihin sisäänrakennetusta kehittämisvaatimuksesta (Maurer ja Tarulli 1994). Sama pätee myös teknisten alojen kouluttajien kohdalla. Työnohjat ja teknisten alojen edustajat korostivat myös käytännön osaamista ja käden taitoja, alakohtaisen teoreettisen tiedon ja pedagogisen tiedon rinnalla. Siksi ammattitaidon ylläpidon kannalta olennaiseksi kehittämistoiminnaksi mainittiin kokemuksellinen oppiminen ja käytännön taitojen harjoittaminen kentällä.

Kehittämistoiminnan luonne ja tarve siihen voidaan siis nähdä jossain määrin alapidonnaisena. Tähän tutkimukseen osallistuneet kouluttajat voidaan jakaa karkeasti substanssin perusteella teknisten alojen edustajiin, talousalaa edustaviin sekä kielikouluttajiin. Verrattaessa heitä keskenään, näkemys teknisten alojen sisäänrakennetusta kehittämisvaatimuksesta saa lisää vahvistusta. Vaikka esimerkiksi kielissä tapahtuu muutoksia, on muutos kuitenkin teknisiin aloihin verrattuna suhteessa hitaampaa. Substanssitetiedon vanheneminen ei ole näin ollen yhtä merkittävä tekijä, joka pakottaa ylläpitämään ammattitaitoa. Substanssissa ajan tasalla pysyminen on mahdollista myös muita kanavia hyväksi käyttäen, eikä välttämättä vaadi samassa määrin erityisiä koulutustoimenpiteitä. Kielikouluttajien kohdalla alakohtainen ammattitaidon ylläpito nivoutui yhteen työtoiminnan kanssa. Alakohtaista ammattitaitoa ylläpidettiin toisaalta myös esimerkiksi seuraamalla kirjallisuutta. Tarvittavaa koulutusta ei välttämättä ollut edes saatavilla. Koulutusten kautta lähdettiin hakemaan enemmänkin ideoita oman aineen opetukseen tai uusia opetusmetodeja.

Työhön liittyvinä ammattitaidon ylläpitoon vaikuttavina tekijöinä tässä tutkimuksessa nousivat esille myös työn epävarmuus ja jatkuvaan muutokseen sopeutuminen. Muutokset edellyttävät kouluttajalta valmiutta oppia uutta ja seurata aikaansa sekä kilpailevia koulutusorganisaatioita. Tähän erilaiset koulutustilaisuudet tarjoavat oivan mahdollisuuden, sillä niiden yhteydessä voidaan vertailla omaa tilannetta ja kokemuksia koulutusalan tai yleensä aikuiskoulutuksessa toimivien muiden kouluttajien näkemyksiin ja kokemuksiin. Tällaiset tapaamiset palvelivat osaltaan myös muutoksiin sopeutumista. Lisäksi niistä saatiin käyttökelpoisia ideoita omaan toimintaan ja sen kehittämiseen sekä myös organisaation toiminnan kehittämiseen.

Kehittämistoiminnan kautta on ammattitaidon ylläpidon lisäksi mahdollisuus saavuttaa lisäkvalifikaatioita ja sitä kautta vaikuttaa esimerkiksi työsuhteen laatuun. Pyrkimys muuttaa työsuhteen laatua määräaikaisesta toistaiseksi voimassa olevaan toimiikin eräänä kehittämistoimintaa kannustavana tekijänä. Toisin sanoen kouluttajilla oli halu edetä urallaan (vrt. Ruohotie 1994). Lisäkvalifikaatiot eivät kuitenkaan ole suora oikotie työsuhteen muuttumiseen, sillä pedagogisesti päteviäkin on määräaikaisissa työsuhteissa, johtuen toiminnan luonteesta. Koska uralla eteneminen on tiettyssä määrin epävarmaa ja lisäkvalifikaatioiden mukanaan tuoma taloudellinen kompensatio ei tunnu riittävältä, pätevoitymistä saatetaan lykätä. Kehittymisintoa vähensi myös epätietoisuus työn jatkumisesta. Erityisen selkeästi tämä oli havaittavissa työuransa loppuvaiheessa olevien kohdalla. Tällöin ammattitaidon ylläpitoon tähtäävään toimintaan ei riittänyt motivaatiota. Mikäli kouluttaja puolestaan harkitsi työn tai organisaation vaihtoa, erityisesti organisaation toimintaan liittyvään sisäiseen koulutukseen suhtautuminen oli negatiivista ja halu osallistua siihen oli vähäistä.

Ammattitaidon kehittämiseen tähtäävään toimintaan osallistuminen ja omaehtoinen opiskelu ovat hyödyllisiä kouluttajan työn ja työtehtävien hoidon kannalta. Erityisesti tämä korostui aineenopettajien ja työnopettajien kohdalla, sillä heidän kehittämistoimintansa suuntautui pitkälti sen mukaan millaisia työtehtäviä heillä oli. Kehittämistoiminnasta pyritään hakemaan ennen kaikkea resursseja, joiden avulla tehtävät on mahdollista toteuttaa mahdollisimman moitteettomasti. Kehittämistoiminta ja erityisesti alakohtainen koulutus ja ammattitaidon ylläpito lisäävät työiihtyvyyttä ja näin vaikuttavat myönteisesti työmotivaatioon. Näin ollen tutkimuksen tulosten perusteella voidaan yhtyä Suikkasen ja Viinamäen (1993) näkemykseen omaehtoisen kehittämisen positiivisesta vaikutuksesta myös organisaation kannalta.

Tyypillistä erityisesti aineopettajille tai työnopettajille oli sitoutuneisuus työtehtäviinsä. Tällöin kehittämistoiminta liittyi pitkälti siihen, millaista työtä he tekivät ja millaisia tehtäviä hoitivat. Pääasiallinen syy kehittämistoiminnalle oli pyrkimys siihen, että tehtävien hoitaminen sujuisi moitteettomasti. Hallinnollisissa tehtävissä tai vastuukouluttajana toimivien kohdalla oli havaittavissa, että kouluttaja oli työhön sitoutumisen lisäksi sitoutunut myös organisaatioon. Tällöin painotettiin itsensä kehittämisessä organisaation asettamia tai tiimin mukaisia tavoitteita ja omalle toiminnalle haettiin tukea ja suuntaa organisaation määrittelemistä toimintalinjoista.

7.1.1 Yksilön vastuun korostuminen oman ammattitaitonsa ylläpidosta markkinaperustaisessa kontekstissa

Markkinoilla toimiminen on tuonut mukanaan jatkuvan oman toiminnan kehittämisen vaatimuksen ja toisaalta pakon sopeutua jatkuviin muutoksiin. Asiakassuuntautunut toiminta asettaa vaatimuksia kouluttajan ammattitaidolle. Yksittäisen kouluttajan kohdalla myös laatuajattelu luo paineita kehittämisen suuntaan, sillä laatuvaatimus kohdistuu koulutuksessa paljolti kouluttajan persoonaan ja ammattitaitoon. Vaikka organisaatio ei suoranaisesti kehittämiseen pakota, laatuvaatimus vaikuttaa kouluttajaan siten, että erilaisista organisaation henkilöstön kehittämisen toimenpiteistä nousset paine sekä toisaalta yksilön korostunut ja lisääntynyt vastuu työstään, pakotta kehittämiseen. Kouluttajat kokivat olevansa henkilökohtaisesti vastuussa siitä, että laadukasta koulutusta saadaan aikaan. Tämä ajattelutapa toi laatuajattelun osaksi jokapäiväistä toimintaa. Ammattitaidon tulee olla ajan tasalla, että töitä olisi jatkossakin ja koulutuksia saataisiin myydyksi enenevälle joukolle tyytyväisiä asiakkaita.

Tällainen kouluttajan voimakas asiakassitoutuneisuus näkyi itsensä kehittämisessä siten, että omaa kehittämistoimintaa suunniteltiin pääasiassa sen pohjalta, millaisia tarpeita asiakkailla oletettiin olevan ja niihin pyrittiin vastaamaan parhaansa mukaan. Tämä näkyi myös siinä, että asiakkaiden tarpeet saatettiin asettaa ajoittain oman kehittymisen edelle. Työt oli tehtävä ensin ja omaehtoinen koulutustoiminta tuli vasta sitten. Ammattitaidon ylläpito tapahtui informaalisti ja kokemuksellisen oppimisen kautta. Voimakkaasti asiakassitoutuneet kouluttajat olivat tyypillisesti toimineet organisaatiossa useita vuosia määräaikaisessa työsuhteessa. Asiakassitoutuneisuus johtunee työn luonteesta, sillä kouluttajien edustamien

koulutusalojen tarjoama koulutus oli pääasiallisesti omaehtoista koulutusta ja organisaatioiden henkilöstökoulutusta. Koulutustoiminnan jatkuminen oli näin ollen pitkälti riippuvainen asiakkaiden tyytyväisyydestä ja organisaation itselleen luomasta imagosta. Toimintaa oli kyettävä jatkuvasti kehittämään myös organisaatiotasolla. Onnistuneiden, laadukkaiden koulutusten toteuttaminen lisäsi tunnettuutta ja takasi kilpailukyvyn.

Syrjäläisen (1997) tutkimuksesta poiketen aikuiskouluttajat korostivat opiskelijoiden asiakkuutta. Opiskelijat nähtiin koulutuksen varsinaisina asiakkaina, joiden tarpeet olivat etusijalla. Koulutuksen ostajat ja rahoittajat puolestaan nähtiin erillisinä, enemmänkin toissijaisina asiakkaina. Näin selkeä ero Syrjäläisen (1997) ja tämän tutkimuksen tulosten välillä voidaan olettaa johtuvan markkina-ajattelun sisäistämisestä. Aikuiskouluttajien on ollut pakko sopeutua markkinoiden ehdoilla toimimiseen ja siirtymäaika markkinaperustaiseen toimintatapaan on ollut suhteellisen pitkä. Muutos on tapahtunut jo 1990-luvun alussa. Näin ollen vanhat kouluttajat ovat ehtineet omaksua uudet käytännöt. Uudet kouluttajat puolestaan ovat joutuneet omaksumaan markkina-ajattelun ja laatuikäsitteet luonnollisena osana toimintaa jo tullessaan organisaatioon.

Kouluttajien kuvaukset laadukkaasta koulutuksesta painottuivat pääasiallisesti koulutuksen toiminnalliseen laatuun. Ne kouluttajat, joilla oli taustallaan pitkä työura aikuiskoulutuksen ulkopuolella oman alansa organisaatioissa, toivat esiin toisaalta myös tekniseen laatuun liittyviä seikkoja. Tämän voidaan katsoa johtuvan juuri heidän taustastaan organisaatioissa ja yleensä alansa käytännön kokemuksen kautta tulleesta näkemyksestä. Nämä kouluttajat painottivat laadun kannalta tärkeänä alan käytännön taitojen hallintaa.

Aikuiskouluttajien keskuudessa laatuajatteluun suhtauduttiin myönteisesti. Tämä poikkeaa Syrjäläisen (1997) tutkimuksen tuloksista. Kouluttajien keskuudessa laatuajattelu oli omaksuttu osaksi toimintatapaa ja sen merkitys toiminnan kannalta oli tiedostettu. Tiettyä abstraktiutta kritisoiitiin, mutta laatuajattelu oli kuitenkin luonut siihen selkeyttä, vaikka kaikista seikoissa ei yhteistä näkemystä vielä koettukaan löytyvän. Aikuiskouluttajat katsoivat esimerkiksi, että heidän käsityksessään laadusta poikkeaa organisaation sille antamasta määritelmästä ja myös eri toimintaperiaatteella toimivat organisaatiot saattoivat määritellä koulutuksen laadun eri tavalla. Tämän nähtiin johtuvan siitä, että käytännössä kokonaislaadun toteutumiseen vaikuttavat useat

tekijät ja näitä kaikkia ei oteta huomioon periaatetasoisessa laatuajattelussa. Myös eri organisaation mahdollisuudet toteuttaa laatua, toiminnan antamissa puitteissa, ovat erilaiset. Kuitenkin juuri erityinen laatuajattelu, jossa laadun kriteerit oli määriteltynä, edesauttoi abstraktin käsitteen ymmärtämistä.

Eri alojen edustajat olivat hyvin pitkälle sitoutuneet laatuajatteluun. Laatuun pyrkiminen oli tullut osaksi toimintakäytäntöä niin teknisten alojen kuin myös muiden alojen edustajien kohdalla. Teknisten alojen kouluttajien kohdalla laatu liittyy läheisemmin jo alan sinällään, mutta myös muut kouluttajat kokivat laadun omakseen. Laatu onkin mielletty osaksi liikemaailman realiteetteja. Näin myös Vaso (1998) kuvaa aikuiskoulutuksen laatua. Laadukkaaseen toimintaan pyrkiminen ja kokonaisuuden huomioiminen oli olennaista siis myös kehittämistoiminnassa ja sen nähtiin lisäävän kehittämistoiminnan tehokkuutta ja palvelevan näin koko organisaation laadukkuutta.

7.1.2 Organisaatio ammattitaidon ylläpidon puitteiden luojana

Tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan erityisesti kouluttajan työympäristöön liittyen organisaation henkilöstön kehittämistoimenpiteiden ja toimintalinjojen vaikutusta ammattitaidon ylläpitoon. Tutkimuksen tulosten valossa voidaan sanoa, että organisaation erityispiirteillä ja henkilöstön kehittämistoimenpiteillä on oma vaikutuksensa henkilöstön oman ammattitaidon kehittämiseen. Toiminnan tuloksen ohjatessa organisaation mahdollisuuksia tukea kehittämistoimintaa, taloudelliset resurssit muodostuvat rajallisiksi. Markkinoilla toimiminen kiinnittää huomion organisaatiotasolla budjettiin ja toisaalta toiminnan tehokkuuteen ja laatuun. Tämän vaikuttaa henkilöstön kehittämisstrategiaan ja sitä kautta kehittämistoiminnan painopisteisiin. Näin olen sillä on myös vaikutusta yksittäisten kouluttajien kehittämistoimintaan.

Organisaation toimenpiteisiin suhtauduttiin myönteisesti ja organisaation velvollisuutena pidettiin tarkkailla henkilöstönsä ammattitaidon tasoa. Henkilöstön kehittämissuunnitelman käytön nähtiin takaavan yksilön ja organisaation tavoitteiden yhtenevyyden ja se toimi toisaalta myös välineenä ennakoita kehittämistoimintaa. Henkilökohtainen kehittämissuunnitelma mahdollisti kuitenkin myös yksilön näkökulman ja tarpeiden huomioon ottamisen kehittämistoimintaa suunniteltaessa.

Organisaatiossa yleinen suhtautuminen kehittämiseen koettiin myönteiseksi. Organisaation kehittämistoiminnalle antama tuki suuntautui kuitenkin sellaiseen kehittämistoimintaan, joka on linjassa organisaation strategisten tavoitteiden ja kehittymisen kanssa. Mikäli omat kehittymistavoitteet oli asetettu saman suuntaisiksi, ne mitä todennäköisimmin myös toteutuivat. Tästä syystä esimerkiksi henkilöstön kehittämissuunnitelmien kohdalla oli havaittavissa, että omalle kehittämiselle asetetut tarpeet ja tavoitteet peilasivat voimakkaasti organisaation ja työtiimin tarpeita. Tällainen kehittämissuuntien yhtenevyys on kuitenkin koulutuksen laadun kannalta tärkeää. Kehittämissuunnitelmien käyttö mahdollistaa yksilön vaikutusvallan oman kehittämistoimintansa säätelyssä, taaten sen että kehittyminen palvelee toisaalta myös yksilön omia tarpeita.

Organisaation kehittämistoiminnan tukikäytäntö ohjaa kouluttajien valintoja. Samaan havaintoon ovat päätyneet myös Maurer ja Tarulli (1994). Taloudellinen tuki vaikutti positiivisesti myös kehittämismotivaatioon. Osaltaan koulutuskustannusten korvaaminen tietyissä tapauksissa nähtiin organisaation velvollisuutena, koska kehittämistoiminnasta oli sen toiminnalle hyötyä. Täydennyskoulutukseen osallistumisen arveltiin vähenevän, mikäli koulutuksen kulut tulisi korvata kokonaan itse. Syy tähän oli yksinkertaisesti kehittämistoiminnan kalleus. Näin ollen organisaation tarjoama taloudellinen tuki toimii eräänlaisena kompensationsa organisaation kehittymisen hyväksi käytetystä ajasta. Huomionosoitukset, kuten organisaation kehitystoiminnasta ajoittain myöntämät palkinnot, eivät toimi riittävinä kannusteina. Ne eivät suoranaisesti lisää kehittämishalukkuutta.

Organisaation pääasiallinen tehtävä on luoda mahdollisimman hyvät olosuhteet kehittämistoiminnalle, mutta vastuu ammattitaidon kehittämisestä ja ylläpidosta kuuluu aina yksilölle itselleen. Organisaation toimenpiteet suuntaavat kehittämistoimintaa, mutta yksilöstä ja hänen sisäisestä motivaatiostaan riippuu, millaiseen kehittämistoimintaan hän lopulta päättää ottaa osaa. Organisaation henkilöstön kehittämisen toimenpiteet vaikuttavat näin ollen ehkä enemmänkin epäsuorasti kouluttajien uskomuksiin, kuten odotusarvoteoriaan perustuva malli ammattitaidon ylläpidosta olettaa (ks. Farr ym., 1984), eivätkä niinkään suoraan motivaatioon. Organisaation henkilöstön toimenpiteillä on enemmänkin vaikutusta siihen, miten tärkeäksi oman ammattitaidon ylläpito mielletään.

Mitkä ovat aikuiskouluttajien mahdollisuudet kehittää omaa ammattitaitoaan markkinaperustaisessa laatuarvoja korostavassa organisaatiossa? Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että kouluttajien ammattitaidon ylläpitoon vaikutti voimakkaasti aikuiskoulutusorganisaation toimiminen markkinaperusteisessa kontekstissa. Markkinaperustaisuudesta aiheutuvat häiriövaikutukset ammattitaidon ylläpidon kannalta voidaan tiivistää resurssien niukkenemiseen. Häiriövaikutukset ilmenivät taloudellisten resurssien asettamina tiettyinä reunaehtoina henkilöstön kehittämisen tukemiselle ja mahdollisuudelle irrottaa henkilöstöä työtehtävistä koulutukseen. Koulutukseen tai kehittämistoimintaan liittyvistä poissaoloista arveltiin olevan organisaatiolle tai sen yksikölle haittaa siinä mielessä, että koulutuksessa olevan tilalle tuli järjestää sijainen tai aikataulua tuli muuttaa. Toisaalta pidemmällä tähtäyksellä ammattitaidon ylläpidon jättäminen heitteille tai alansa muutoksista jälkeen jääminen aiheuttaisi kuitenkin vielä vakavampia haittoja niin yksilölle kuin myös organisaatiolle, sillä se vaikuttaisi negatiivisesti tarjottavan koulutustoiminnan laatuun. Toiminnan laadusta ei kuitenkaan ole varaa tinkiä, koska se on toiminnan jatkuvuuden takeena.

Ajan puute oli kouluttajien kohdalla kehittämistoimintaa eniten hankaloittava tekijä. Saman ilmiön ovat havainneet myös Scribner (1999), Metsämuuronen (1997) sekä Ruohotie (1994). Konkreettisesti työaika, lisääntyneet velvollisuudet ja kouluttajan opetusvelvollisuuden määrä asetti rajoituksia kouluttajien mahdollisuuksiin osallistua kehittämistoimintaan. Kaikkea aikaa ei haluttu uhrata työhön ja opiskeluun vaan aikaa haluttiin antaa mm. myös läheisille. Ajan puute vähensi ennen kaikkea omalla vapaa-ajalla tapahtuvaa opiskelua ja osaltaan tuki uusintavaa oppimista (vrt. Kauppi 1998; Cranton 1996).

Iällä ei ollut vaikutusta siihen, miten tärkeänä ammattitaidon ylläpito yleisesti ottaen nähtiin. Iällä kuitenkin oli vaikutusta siinä mielessä, että uransa loppuvaiheessa olevat eivät enää asettaneet suuria tavoitteita ammattitaitonsa kehittämiseksi. Tavoitteena oli lähinnä ylläpitää ammattitaidon nykyinen taso uran lähestyvään loppuun saakka. Muiden ammattitaidon ylläpitoa käsittelevien tutkimusten tuloksista poiketen (Ruohotie 1994; Scribner 1999; Tarulli ym. 1994) esiin nousi tulevaisuuden epävarmuuden vaikutus kehittämishalukkuuteen. Kehityshalu laski mikäli tulevaisuus alalla koettiin epävarmana tai kouluttaja oli harkitsemassa toiseen työpaikkaan

siirtymistä. Lähinnä epävarmuus vaikutti organisaation toimintaan liittyviin koulutuksiin osallistumiseen. Kehittämistöimintaa kuitenkin löytyi substanssin kohdalla.

7.1.3 Kouluttajat itseohjautuvina ammattilaisina

Tutkimuksen tavoitteena oli myös tarkastella omaehtoisen oppimisen merkitystä kouluttajien oman ammattitaidon ylläpidon ja kehittämisen kannalta. Kehittämistöimintaan osallistuminen ja oppiminen perustui pitkälti omaehtoisuuteen. Kouluttajien oli huolehdittava omasta ammatillisesta kehityksestään ja hakeuduttava koulutuksiin itseohjautuvasti. Työpaikalla tapahtuva tai työhön liittyvä omaehtoinen oppimistöiminta oli yleisintä. Suurin osa siitä oli täydennyskoulutukseksi katsottavaa. Vain organisaation sisäisen koulutuksen osalta toimintaan osallistuminen ei ollut samassa määrin omaehtoisuuteen perustuvaa.

Jonkin verran kouluttajien keskuudessa suoritettiin opintoja täysin omalla vapaa-ajalla ja organisaation toiminnasta irrallaan. Haastateltujen joukossa naisten innokkuus osallistua tämän tyyppiseen itsensä kehittämiseen oli miehiä suurempaa. Työn ulkopuolisesta kehittämistöiminnasta haettiin ennen kaikkea vastapainoa kouluttajan työlle ja siihen osallistumista ohjasi sisärakennettu kehittymishalu ja oppimisen ilo. Opiskelu nähtiin elämää rikastuttavana toimintana ja se mahdollisti irtaantumisen kouluttajan arkipäivästä ja työstä. Samalla se oli myös hyödyllistä esimerkiksi kognitiivisten kykyjen ylläpidon kannalta. Koska toiminta nähtiin hyödyllisenä kehittämisen itsensä vuoksi, siihen oltiin valmiita hakeutumaan myös omalla ajalla ja omalla kustannuksella.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että kouluttajien työstä nousevat kehittämistarpeet edellyttävät kriittistä ja reflektiivistä otetta oppimiseen, jotta oma ammattitaito voidaan pitää ajan tasalla ja vastata asiakkaiden tarpeisiin. Henkilöstökoulutuksen ja omaehtoisen oppimisen kautta hankitun materiaalin soveltaminen omaan työhön ei onnistu ilman niitä. Organisaation resurssien rajallisuus ja kehittämistöimintaan tarvittavan ajan puute kuitenkin tukee lähinnä uusintavaa oppimista.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimuksen aiheita

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat aikuiskouluttajien ammattitaidon ylläpitoon ja omaehtoiseen oppimiseen, markkinaperustaisesti toimivassa koulutusorganisaatiossa. Erityisesti huomio kiinnitettiin organisaation henkilöstön kehittämistoimenpiteille annetuille merkityksille. Näin ollen, kvalitatiivinen tutkimusote oli tutkimuksen tarkoituksen kannalta luonnollinen valinta.

Teemahaastattelun avulla tutkittavien oli mahdollista tuoda esiin aiheen kannalta olennaiseksi näkemänsä tekijät. Tämän tutkimusmenetelmän avulla saatu aineisto on validia, sillä menetelmä mahdollisti esimerkiksi tarkentavien kysymysten tekemisen epäselvissä kohdissa, jolloin oli mahdollista varmistaa, että tutkimushenkilöt ja tutkija keskustelivat samasta aiheesta (ks. Ahonen 1996, 129). Haastattelujen kautta oli mahdollista saavuttaa hyvin konkreettinen kuva aikuiskouluttajien arkipäivästä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Haastattelut tapahtuivat tutkittavien työpaikoilla. Niiden kesto rajoitti joissain tapauksissa kiire. Tällä saattoi olla vaikutusta siihen, miten laajasti teema-alueita kyettiin käsittelemään. Myös sosiaalisesti suotavien vastausten mahdollisuus on otettava huomioon luotettavuutta heikentävänä tekijänä (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 202).

Laadullisessa tutkimuksessa tilastollinen yleistys on vaikeaa, eikä tällä tutkimuksella siihen pyrittykään. Enemmänkin pyrittiin teoreettinen edustavuuteen eli näkemään tutkittu tapaus esimerkkinä yleisestä (Eskola ym. 1996, 37). Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin aina, ja erityisesti haastattelututkimuksessa, konteksti- ja tilannesidonnaisia, mikä näin ollen jossain määrin estää niiden yleistämisen (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 203).

Laadullisen tutkimuksen ongelmana on aina tulkintojen subjektiivisuus. Tutkimuksen tuloksista tehtyjen tulkintojen arvioitavuutta on pyritty lisäämään, tuomalla esiin autenttisia otteita aineistosta, jolloin lukija voi itse päätellä, olisiko hän päätenyt samaan tulkintaan. Tuloksia kirjoitettaessa on pyritty mahdollistamaan se, että lukija voi seurata tutkijan tekemiä päätelmiä. Analyysin kattavuus on pyritty takaamaan sillä, että esiin nousseet teemat ja kategoriat perustuvat koko aineistoon, eivät satunnaisiin poimintoihin siitä. (Eskola ym. 1996, 173.)

Aikuiskoulutuksen kentän laajuudesta johtuen, tämän tutkimuksen kautta pyrittiin perehtymään yhteen aikuiskoulutus kontekstiin mahdollisimman perusteellisesti.

Siksi tutkimuksessa paneuduttiin tarkasti kouluttajien taustaorganisaatioon sekä sen ominaispiirteisiin ja taustaan. Tutustumalla kouluttajien toimintakontekstiin ja siinä vallitseviin tekijöihin, pyrittiin pienentämään väärinymmärrysten mahdollisuutta kouluttajien organisaatiolle antamien merkitysten tulkinnassa sekä ymmärtämään paremmin heidän tilannettaan. Näin pyrittiin parantamaan tehtyjen tulkintojen luotettavuutta.

Keskittyminen yhden organisaation kouluttajien tutkimiseen mahdollisti heidän tilanteensa ja organisaation erityispiirteiden ja henkilöstön kehittämisperiaatteiden tarkemman ja syvemmän tarkastelun. Otoksoon pienuudesta ja siitä johtuvan yleistettävyyden rajallisuudesta huolimatta, saatujen tutkimustulosten perusteella kyettiin vastaamaan tutkimusongelmiin. Tutkimus tuo myös lisätietoa kehittämistoiminnasta ja ammattitaidon ylläpitoon vaikuttavista tekijöistä kyseisessä organisaatiossa. Tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä muihin samalla periaatteella toimiviin koulutusorganisaatioihin. Esiin nousseet kehittämistoimintaa estävät ja vaikeuttavat tekijät on näin ollen mahdollista tunnistaa, ottaa huomioon ja minimoida myös muissa organisaatioissa, suunniteltaessa henkilöstön kehittämistä.

Ennen kaikkea tutkimus on antanut relevanttia lisätietoutta aikuiskouluttajista, sillä aikaisemmat tutkimukset aiheesta käsittelevät pääasiallisesti teknisten alojen edustajia, kuten insinöörejä, tai koulutuskontekstiin liittyen peruskoulun opettajia. Myöskään markkina-ajattelun ja laadun vaikutusta ammattitaidon ylläpitoon ei ole tutkittu. Tulkinnassa on pyritty kuitenkin käyttämään hyväksi aihetta sivuavia muita tutkimuksia, sen mukaan miten se on ollut mahdollista. Nämä tutkimukset ovat olleet menetelmällisesti hieman erilaisia ja niissä otoskoot ovat olleet laajemmat. Tämän tutkimuksen tulokset ovat monilta osin kuitenkin osoittautuneet saman suuntaisiksi, joten ne vahvistavat aikaisempia tutkimustuloksia. Toisaalta ne nostavat esiin myös eroavuuksia. Eroista ei näin pienellä otoskoolla voi tehdä laajoja yleistyksiä, mutta ne kuitenkin antavat suuntaviivoja ja herättävät mielenkiintoisia jatkotutkimuskysymyksiä.

Tämän tutkimuksen tulokset ja vertailut muihin tutkimuksiin antoivat joitain viitteitä eri alojen ammattitaidon ylläpitoa aikaansaavien tekijöiden eroista. Otoksen koon rajoittuminen tutkimustaloudellisista syistä kymmeneen henkilöön ei mahdollistanut kaikkien tämän organisaation koulutusalojen edustajien mukanaoloa. Näin ollen laajempi alojenvälinen vertailu ei ollut mahdollista, mutta koska näinkin pienellä otoksella eroja löytyi, voidaan olettaa, että laajemmassa tutkimuksessa eri

alojen väliset erityispiirteet olisivat tulleet selkeämmin esille. Jatkotutkimusten kautta olisi mahdollista selvittää onko muita aloja edustavien kouluttajien kohdalla joitain selkeitä kehittämistoimintaan ohjaavia tai jopa pakottavia tekijöitä ja miten ne eroavat toisistaan.

Jatkotutkimuksia kaivattaisiin myös eri tyyppisissä aikuiskoulutusorganisaatioissa työskentelevien aikuiskouluttajien ammattitaidon ylläpitoon vaikuttavista tekijöistä. Onko eri aikuiskoulutusorganisaatioissa havaittavissa samantyyppisiä piirteitä siinä, millaiset tekijät kannustavat kehittymään tai vaikeuttavat kehittämistoimintaan osallistumista? Annetaanko toisissa organisaatioissa henkilöstön kehittämistoimenpiteille erityyppisiä merkityksiä? Vaikuttaako markkinaperustaisuus ja laatuajattelu sekä laadun arviointi samalla tavoin myös toisten organisaatioiden kohdalla henkilöstön kehittämisen mahdollisuuksiin? Tutkimuksen avulla saatava tieto olisi mahdollista käyttää hyväksi esimerkiksi henkilöstökoulutuksen suunnittelussa aikuiskoulutuksessa toimivien eri alojen kouluttajille.

Tässä tutkimuksessa nousi esille, että organisaation toimiminen markkinoilla sekä laatuajattelu, vaikuttivat mm. kehittämistoiminnan suuntautumiseen ja osallistumismahdollisuuksiin. Tämän tutkimustuloksen valossa olisikin mielenkiintoista verrata toisaalta muissa markkinaperustaisissa aikuiskoulutusorganisaatioissa toimivien kouluttajien sekä toisaalta myös eri toimintaperiaatteilla toimivien koulutusorganisaatioiden kouluttajien näkemyksiä ammattitaidon ylläpitoon tähtäävään toimintaan vaikuttavista tekijöistä. Tutkimukseen osallistuneet kouluttajat arvelivat eri periaatteilla toimivissa koulutusorganisaatioissa toimivien kouluttajien olevan eriarvoisessa asemassa. Esimerkiksi laadun toteuttamiselle arveltiin olevan erilaiset mahdollisuudet eri periaatteilla toimivissa organisaatioissa.

Tarkempia tutkimuksia vaatisi myös kouluttajien sitoutumisen vaikutusten tarkastelu. Tämän tutkimuksen perusteella on havaittavissa, että sillä onko kouluttaja sitoutunut työhönsä, asiakkaisiin vai organisaatioon, on vaikutusta kehittämistoiminnan suuntautumisessa. Rantala (1996) näkee sitoutumisen markkinoilla toimimisen kannalta olennaisena. Mielenkiintoista olisikin tutkia sitä, onko sitoutumisella samansuuntaisia vaikutuksia markkinakontekstin ulkopuolella tai miten sitoutumisen erot vaikuttavat esimerkiksi tietyn koulutuksen kokemiseen ja sen sisältöjen soveltamiseen työhön.

Arvioitaessa tässä tutkimuksessa käytettyä tutkimusmenetelmää jatkotutkimusten kannalta on pantava merkille, että haastattelu ei mahdollista tarpeeksi

suurten otoskokojen käyttöä. Jatkotutkimuksissa tutkimusmenetelmän tukena voisi käyttää esimerkiksi kyselylomaketta tai muita menetelmiä, jolloin esimerkiksi aineiston vertailumahdollisuudet olisivat paremmat. Haastattelu menetelmänä antaa kuitenkin mahdollisuuden perehtyä aiheeseen syvemmin. Haastatteluja varten olisi kuitenkin hyvä varata enemmän aikaa, jotta aiheen syvempi käsittely olisi mahdollista.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 113-160.
- Aikuiskoulutusta myyvien organisaatioiden kilpailutilanne. 1995. Opetusministeriön työryhmien muistioita 23. Helsinki.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opetusmonisteet B 7.
- Anttonen, E. 1995. Laatuajattelusta laadun tekemiseen. Teoksessa E. Anttonen & S. Helakorpi (toim.) P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä Laatu koulun. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 41-65.
- Asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. N:o 762/1990.
- Cranton, P. 1996. Professional Development as Transformative Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Crosby, P.B. 1986. Laatu on ilmaista. Suom. A-R. Vuorikoski. 2. painos. Helsinki: Suomen laatuyhdistys Ry.
- Dubin, S. S. 1990. Maintaining Competence Through Updating. Teoksessa S. L. Willis & S. S. Dubin (toim.) Maintaining Professional Competence. Approaches to Career Enhancement, Vitality and Success Throughout a Work Life. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 9-43.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13.
- Farr, J. L. & Middlebrooks, C. L. 1990. Enhancing Motivation to Participate in Professional Development. Teoksessa S. L. Willis & S. S. Dubin (toim.) Maintaining Professional Competence. Approaches to Career Enhancement, Vitality and Success Throughout a Work Life. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 195-213.
- Francis, H. 1993. Advancing Phenomenography. Questions of Method. Nordisk Pedagogik 13, 68-75.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. 1996. Educational Research. An Introduction. 6. painos. New York: Longman.

- Green, D. 1994. What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. Teoksessa D Green (toim.) What is Quality in Higher Education? Society for Research into Higher Education. Buckingham: Open university press. 3-20.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 1-32.
- Helakorpi, S. 1994. Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 100. Hämeenlinna.
- Henkilöstökoulutuksen kehittäminen. 1997. Neuvottelumuistio 13.1.1997. Työministeriö. Työhallinnon julkaisu 164. Helsinki.
- Henkilöstön kehittämisen periaatteet. 1999. Organisaation sisäinen materiaali.
- Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirvi, V. 1995. Koulutuksen laatuvaatimukset kasvavat. Teoksessa E. Anttonen & S. Helakorpi (toim.) P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä Laatu kouluihin. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 10-16.
- Hirvi, V. 1997. Laadukas koulutus - paras työllistäjä. Teoksessa Educa 96. Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Työministeriö. 8-10.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus. 1998. Organisaation sisäinen materiaali.
- Kaufman, H.G. 1990. Management Techniques for Maintaining a Competent Professional Work Force. Teoksessa S. L. Willis & S. S. Dubin (toim.) Maintaining Professional Competence. Approaches to Career Enhancement, Vitality and Success Throughout a Work Life. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 249-261.
- Katajisto, J. 1993. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Tutkimussarja 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Kehittyvä ammattitaito, elinikäinen oppija. 1999. Organisaation sisäinen materiaali.

- Koro, J. 1996. Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus. 21-48.
- Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. N:o 760/1990.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena. 12-39.
- Maurer, T. J. & Tarulli, B. A. 1994. Investigation of Perceived Environment, Perceived Outcome and Person Variables in Relationship to Voluntary Development Activity by Employees. *Journal of Applied Psychology* 79, 3-14.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistrukturit. Tutkimus 3/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Nadler, L. & Wiggs, G. D. 1986. *Managing human resource development. A practical guide.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31-43.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu.* Opetus & kasvatus -sarja. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 47-67.
- Puurula, A. 1997. Työelämän muutos ja henkilöstökoulutus. Teoksessa *Educa* 96. Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Työministeriö. 30-35.
- Rantala, S. 1996. Henkilöstöjohtamisen tulevaisuuden haasteet. Teoksessa A. Vandermerwe, G. Roos, T. Kauppinen, H. Sinisalo, A. Voitto, P. Ahnger, R. Laakso-Manninen ja S. Rantala. *Markkinalähtöinen henkilöstöjohtaminen.* Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 119-128.
- Rissanen, R. Sääski, K. & Vornanen, J. 1996. *Uudistuvat organisaatiot. Käsikirja organisaatioista ja henkilöstöjohtamisesta.* Pohjois - Savon ammattikorkeakoulun julkaisusarjan julkaisu 1.
- Ritala, R. & Tarvainen, H. 1991. *Henkilöstön kehittäminen. Osaavat ihmiset - menestyvä organisaatio.* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Roponen, M. 1996. Continuing Vocational Training in Finland. Description of Continuing Vocational Training in Finland. Prepared for the FORCE Programme of the European Union. Opetushallitus. Moniste 51. Helsinki.
- Rothwell, W. J. & Kazanas, H. C. 1994. Human Resource Development. A Strategic Approach. Korj. painos. Amherst; HRD Press
- Ruohotie, P. 1994. Professional Updating. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) New Themes for Education in a Changing World. Tampere: Career Development Finland Ky. 167-205.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 201-215.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Scribner, J. P. 1999. Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. Educational Administration Quarterly 35, 238-267. <http://ehostvgw4.epnet.com> 29.11.1999.
- Suikkanen, A & Viinamäki, L. 1993. Jatkuvan opiskelun välttämättömyys? - Tutkimus aikuisena opiskelun tilanteista epävakaaistuvilla työmarkkinoilla. Työpoliittinen tutkimus n:o 42. Helsinki: Työministeriö.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin - markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11. Tampere.
- Tight, M. 1996. Key Concepts in Adult Education and Training. London: Routledge.
- Toimintakertomus 1997, Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1998, Jyväskylän aikuiskoulutuskeskus.
- TUKEVA. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen laaja tutkimus-, kehittämis- ja valmennushanke. <http://www.aike.fi/tukeva/esittely.htm> 26.9.1999.
- Varila, J. 1991. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Varmola, T. 1994. Aikuiskoulutuksen muutoksen hallinta: esimerkkinä Vaasan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A 2/94.

- Varmola, T. 1995. Adult Education, Privatization and the Market. Teoksessa A. Kauppi, S. Kontiainen, K. E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva. Adult Learning in a Cultural Context. Helsinki: Adult Education Research Society in Finland, 57 - 64.
- Varmola, T. 1996a. Markkinasuuntautuneen ammatillisen aikuiskoulutuksen synty Suomessa. Teoksessa T. Varmola. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Esimerkkejä ja tulkintoja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 542. Väitöskirjayhteenvedon liite. Osaraportti III.
- Varmola, T. 1996b. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Esimerkkejä ja tulkintoja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 542.
- Varmola, T. & Jokisuu, M. 1995. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten sisäinen ja ulkoinen muutos: tutkimus toimintastrategioista Raahen, Tampereen ja Ylä-Savon seuduilla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti N:o 54.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktivistinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 588.
- Virkkunen, J. & Miettinen, R. 1981. Opetus ja työstä oppiminen henkilöstön kehittämisessä. Julkaisusarja B nro 14. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Willberg, B. 1997. Koulutuksen laatu. Teoksessa Educa 96. Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Työministeriö. 77-79.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

1. Elämäntilanteen kuvaus

ikä, koulutustausta, opetusala, työsuhteen kesto, työsuhteen laatu

2. Ammattitaidon ylläpito

Yksilö

ammattilliset kehittämistavoitteet

motivaatioon vaikuttavat tekijät

kehittymiskeinot

Organisaatio

henkilöstön kehittämistavoitteet

merkitys ammatillisen uusiutumisen kannalta

vaikutus motivaatioon

osallistuminen

Markkinat ja laatuajattelu

vaikutus kehittämistavoitteisiin

vaikutus motivaatioon

laatu aikuiskouluttajan työssä

Liite 2: Saatekirje

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteen laitos

Arvoisa vastaanottaja

Teidät on valittu sattumanvaraisesti Jyväskylän aikuiskoulutuskeskuksen opetushenkilöstön joukosta pro gradu -tutkimukseen, jolla pyritään selvittämään aikuiskouluttajien näkemyksiä ammattitaidon ylläpidosta ja ammatillisesta uusiutumisesta. Tutkimuksen suorittaa Sari Laulaja ja sitä varten on haettu suostumus apulaisrehtori Matti Kilpikoskelta.

Toivon Teidän suhtautuvan myönteisesti tähän tutkimuspyyntöön ja osallistuvan haastatteluun. Haastattelija/tutkimuksen suorittaja ottaa Teihin lähiaikoina yhteyttä puhelimitse.

Tutkimusta varten antamanne tiedot säilyvät ehdottoman luottamuksellisina.

Kunnioittavasti
Sari Laulaja
Kasv. yo