



ePooki  
10/2011

OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULUN TUTKIMUS- JA KEHITYSTYÖN JULKAISUT

Raili Hokajärvi, Päivi Rautio

Oulun seudun ammattikorkeakoulun tiimi muutoslaboratoriossa

Raportti

OULUN SEUDUN  
AMMATTIKORKEAKOULU



**ePooki**  
**10/2011**

OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULUN TUTKIMUS- JA KEHITYSTYÖN JULKAISUT

Raili Hokajärvi, Päivi Rautio

Oulun seudun ammattikorkeakoulun tiimi muutoslaboratoriossa

Raportti





# Sisällys

Tiivistelmä	4
1. Johdanto	6
1.1. Työyhteisön muutos	6
1.2. Ammattikorkeakoulun opettajan työn muutos	6
2. Muutoslaboratorio kehittämismenetelmänä	8
2.1. Pääperiaatteet	8
2.2. Muutoslaboratoriotyöskentely	8
2.3. Kehittämistyö ammattikorkeakoulun opettajatiimissä	9
2.4. Kehittämistyön tuloksia	10
2.5. Näkökulmia kehittämistyöhön	12
3. Muutoslaboratoriotyöskentelyn arviointia	13
3.1. Työnohjaus osana muutoslaboratoriotyöskentelyä	13
3.2. Kehittämisehdotuksia	13
Lähteet	16

# 1. Johdanto

## 1.1. Työyhteisön muutos

Työyhteisön tapaa käyttäytyä työyhteisöä koskevien muutosten eri vaiheissa voidaan kuvata syklisenä prosessina, jonka vaiheet muistuttavat ihmisen kriisiin sopeutumisen mallia. Työyhteisön reaktiot muutokseen lähtevät liikkeelle kuulluista tosiasioista, mutta myös huhuista, myyteistä ja mielikuvista, joilla yritetään hahmottaa tulevaa muutosta. Yleensä ihmisten mielikuvat kietoutuvat kielteisen mielikuvan ympärille, mutta näihin mielikuviiin voidaan vaikuttaa oikea-aikaisella informaatiolla.

Yleisesti on vallalla käsitys, että työyhteisöt vastustavat muutosta. Muutosprosessin alussa yhteistyö on helpompaa, jos ajatellaan, että yhteisö ei vastusta uutta – vanhasta vain yksinkertaisesti ei haluta luopua. Pitkäaikainen työntekijä, jolla on vahvat tunnesuhteet työyhteisöön, kokee muutokseen liittyvän menetyksen luonnollisesti hankalampana kuin uusi tai työhön sitoutumaton työntekijä. On varmistettava, että muutoksen kohtaamiselle ei aseteta normeja siitä, miten ”nimenomaan hyvä työntekijä suhtautuu muutokseen”. Jokaisen työyhteisön jäsenellä on oikeus käsitellä muutosta omasta työroolistaan käsin. On mahdollista, että muutosta vahvimmin vastustanut työntekijä lopulta ajaa yhtä innokkaasti muutosta kuin muutkin yhteisön jäsenet, jos hän saa työstää menetykset ja löytää sen hyvän, joka uudessa voi innostaa häntä aidosti. (Barron & Valve 2002.)

Martti Lindqvistin (2000) mukaan ihmiselle toistaminen ja muuttumattomuus on turvallista. Ihmisessä ei tapahdu muutosta, ennen kuin tieto, tahto ja tunne toimivat yhteistyössä keskenään. Muutos missään ihmiselle tärkeässä merkityksessä ei ole mahdollista ennen kuin ihminen on selvittänyt itselleen ja hyväksynyt sen, mikä on totta tässä ja nyt. Usein tärkein, mutta kaikkein vaikein muutoskohde on ihminen itse: vaikeimmin muutettavissa on ihmisen käsitys omasta itsestään. (Lindqvist 2000.)

Työyhteisön tapaan vastata uusiin haasteisiin ei ole olemassa oikotietä. Kuitenkin kiinnittämällä huomiota erityisesti yhteisesti hyväksytyihin yhteistyökäytänteisiin,

muutosjohtamiseen ja työyhteisön kulttuuriin, jossa on mahdollisuus ja tilaa käsitellä työyhteisön muutokseen liittyviä asioita, voidaan työntekijöiden muuttumista organisaatiomuutoksen mukana ratkaisevasti helpottaa (Barron & Valve 2002).

Finkin ja Stollin (1998) mukaan koulutuksellisen muutosprosessin lähtökohtia ovat koulutusyksikön toiminnan vaikuttavuuden tietoinen kehittäminen, koulutuksen toteutuksen käytännön prosessien parantaminen yksiköktasolla, koulutusjärjestelmien uudistaminen ja yksikön toimintakulttuurin kehittäminen. Vaikuttavuuden tietoinen kehittäminen, käytännön prosessien kehittäminen ja järjestelmätason uudistukset ovat tarpeellisia ja välttämättömiä muutosprosessin osia (Fink & Stoll 2002). Muutosprosessit, joissa sivuutetaan yhteisön jäsenten asioille antamat merkitykset, tunteet ja tapa, jolla työskentelyssä toimitaan, eivät tule onnistumaan (Hargreaves 1998).

## 1.2. Ammattikorkeakoulun opettajan työn muutos

Opettaja on 2000-luvulla yhä enemmän monipuolinen alansa asiantuntija, jolla on monenlaisia tehtäviä (taulukko 1). Perinteiset opettajan tehtävät ovat monipuolistuneet ja laajentuneet opetustyön ulkopuolelle. Opettaja toimii kiinteässä yhteistyössä työelämän kanssa. Hän on oman työnsä suunnittelija ja kehittäjä, mutta myös kokonaisuuksien toteuttaja. Opettajan työssä ammattialan sisällöllisen osaamisen merkitys on korostunut, mutta sen rinnalla tarvitaan entistä enemmän myös sisällöistä erityisosaamista. (Auvinen 2004.)

Ammattikorkeakoulu toi mukanaan jännitteitä, jotka haastavat aiemman toimintakonseptin. Lintulan, Virkkusen ja Ahosen (2009) tutkimuksen perusteella hahmottui kolme ongelmakeskiötä: oppiainekohtaisen opetuksen ja oppilaiden yksilöllisen ammatillisen kehityksen tukeminen, ammattitehtävien oppiminen ja toiminnan kehittäminen sekä ammattikorkeakoulun menettelyjen yhtenäistämisen ja koulutusohjelmien erityistarpeisiin vastaamisen tavoitteenasetus. Kehityshaasteiksi nousivat: (1) ”miten voidaan yhdistää toisiinsa yhtäältä paneutuminen alan ammatti-

Taulukko 1. Ammattikorkeakouluopettajan työn muutos 1990 - 2010 (Auvinen 2004, 367)

	<b>Ammatillinen opettaja 1990-luvun alussa</b>	<b>Ammattikorkeakoulun opettaja vuonna 2002</b>	<b>Ammattikorkeakoulun opettaja vuonna 2010</b>
<b>Sisällöllinen osaaminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oman ammattiaineen sisällöllinen ja käytännöllinen hallinta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ammatillinen yleis- ja erikoisosaaminen</li> <li>– teorian ja käytännön yhdistäminen</li> <li>– ammatillinen uudistuminen</li> <li>– työelämän hyödyntäminen oppimisympäristönä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– yksilön ja yhteisön ammatillinen osaaminen ja uudistuminen</li> <li>– uuden tiedon luominen ja aktiivinen hyödyntäminen</li> <li>– kyky soveltaa teoriaa käytäntöön ja mallintaa käytännön ilmiöitä</li> </ul>
<b>Menetelmällinen osaaminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opettajajohtoinen pedagogiikka</li> <li>– (puhe)viestinnän taidot</li> <li>– oman työn suunnittelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pedagogiikan uud. rakentaminen</li> <li>– tietotekninen osaaminen ja tiedonkäsittelyn taidot</li> <li>– projektityötaidot</li> <li>– suunnittelu- ja ohjaustaidot</li> <li>– viestintätaidot (kirjoittaminen)</li> <li>– kansainvälistyminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oppimisprosessiperustainen pedagogiikka</li> <li>– ammatillisen kasvun ohjaaminen</li> <li>– tutkimus- ja kehitystoiminta</li> <li>– verkko-opetus ja sisällön tuotanto</li> <li>– viestintätaidot (kuvallinen viestintä, kuunteleminen, monikulttuurisuus)</li> </ul>
<b>Henkilökohtaiset ominaisuudet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– itsenäinen ja tunnollinen virkamies</li> <li>– vuorovaikutustaidot työyhteisön sisällä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sisäinen yrittäjäisyys</li> <li>– oman työn arviointikyky</li> <li>– kyky yksilölliseen kohtaamiseen</li> <li>– vuorovaikutustaidot (sisäiset ja ulkoiset suhteet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sisäinen yrittäjäisyys ja tulosvastuu</li> <li>– yhteyksien rakentaminen ja yhteisöllinen työskentely</li> <li>– erilaisuuden hyödyntäminen</li> <li>– metakognitiiviset taidot</li> </ul>
<b>Opettajan työn ydin</b>	Oman oppiaineen itsenäinen asiantuntija, jonka tehtävä oli oppiaineen jäsentäminen, esittäminen ja harjoittaminen sekä tiedon perillemenon ja taitojen hallinnan varmistaminen.	Monipuolinen asiantuntija, jonka työ koostuu opetuksen lisäksi monista muista tehtävistä. Työelämäyhteyksien rakentaja, oman työn ja työyhteisön suunnittelija ja kehittäjä tai usein myös perinteinen opettaja.	Asiantuntijayhteisön jäsen, oppimisen ohjaaja, yhteyksien luoja ja työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttaja. Työelämän kehittäjä ja yhteiskunnallinen vaikuttaja. Opettajien työtehtävät erilaistuvat.

tehtävien ja tieteellistiedon opettamiseen ja opiskeluun ja toisaalta alan toimintakäytäntöjen kehitykseen ja kehittämiseen” ja (2) ”vahvistaa ja toteuttaa keskitettyjä tukitoimintoja tavalla, joka tukee koulutusohjelmia niiden pyrkiessä vastaamaan omiin erityisiin haasteisiin” (Lintula ym. 2009, 8-9).

Muutoslaboratorio mahdollistaa työyhteisön toimintatapojen tarkastelun suhteessa toiminnan kohteeseen ja ta-

voitteisiin takertumatta liiaksi yksittäisiin toimintatapoihin ja niihin liittyviin ongelmiin. Työskentelyssä tarkastellaan työhön liittyviä muutoksia ja tavoitteita liitettynä arjen pulmatilanteisiin yhteisesti ja luodaan uudenlaisia, yhteisiä käytänteitä työyhteisön tapaan toimia. Työskentely sisältää kokeilut toiminnan muuttamiseksi tulevaisuuteen suuntautuvan yhteisen näkemyksen mukaan.

## 2. Muutoslaboratorio kehittämismenetelmänä

### 2.1. Pääperiaatteet

Muutoslaboratorio on osallistava kehittämistyön menetelmä, joka perustuu kehittävään työntutkimukseen ja toiminnan teoriaan (Activity Theory). Muutoslaboratorion avulla pyritään pitkäjänteiseen kehittämistyöhön, jossa kohteena on toimintalogiikan kokonaisuus (toimintakonsepti) yksittäisten toiminnan muutosten sijaan. Työntekijät ovat työnsä kehittämisen asiantuntijoita, joita muutoslaboratoriossa autetaan erilaisilla virikevälineillä näkemään uudella tavalla toimintansa kokonaisuus ja rakenteet. Työ ymmärretään jatkuvasti kehittyvänä toimintana, jonka historiallisen kehityksen ymmärtäminen on osa kehitystyötä. (Muutoksen tekijät 2010; Virkkunen ym. 2010.)

Muutoslaboratorioprosessissa paneudutaan työn muutoksiin ja arjen ongelmatilanteisiin. Yhteisen työskentelyn avulla haetaan kokeiluja, joiden avulla toimintaa voitaisiin kehittää yhdessä luodun vision suunnassa. Visio luodaan yhteisesti kehitystyön alussa. Toimintatapojen kehittämistä ei tehdä rutiineja muuttamalla, vaan kehittämistyössä on mukana kaiken aikaa toiminnan kokonaisuus ja tarkoitus. Tavoitteena on löytää keinoja, miten tehdään, mutta myös mitä tehdään ja miksi tehdään. Kehittäminen päättyy käytännön kokeiluihin, joiden onnistumista arvioidaan tavoitteiden suunnassa. (Muutoksen tekijät 2010; Virkkunen ym. 2010.)

### 2.2. Muutoslaboratoriotyöskentely

Muutoslaboratoriossa pyritään paineistettuun työskentelyyn, mikä tarkoittaa usein toistuvia istuntoja ja istunnoissa asioiden intensiivistä ja tavoitteellista käsittelyä. Istuntojen välillä osallistujat aktivoidaan välitehtävien avulla. Oppiminen omasta työstä, peiliaineistojen käyttö yhteiseen havainnointiin ja oivaltamiseen, asioiden näkeminen uudella tavalla erilaisten mallien avulla johdattavat osallistujat kehittämään uudenlaisia toimintatapoja. Peiliaineiston avulla työ tuodaan konkreettisesti istuntoihin, esimerkiksi dokumenttien, videoiden, havainnointien, päiväkirjojen tms. kautta. Peiliaineisto toimii ns. ensimmäisenä oppimisvirikkeenä. Aineistosta tehtävät analyysit

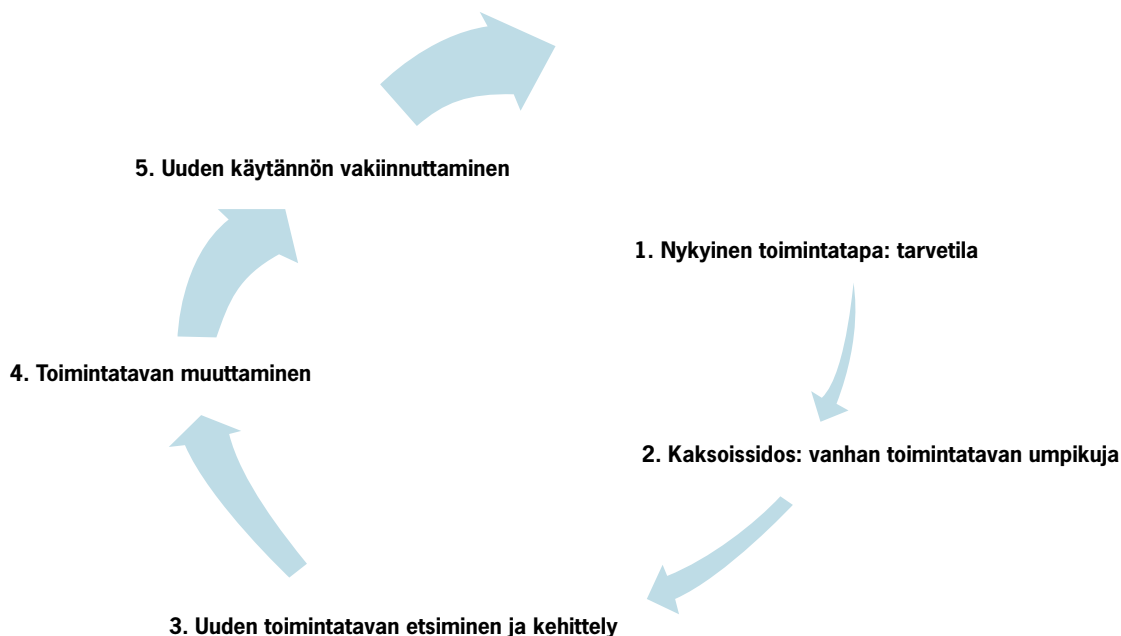
ja erilaiset mallit muodostavat ns. toisen oppimisvirikkeen. Muutoslaboratoriolle on tärkeä varata oma, pysyvä tila läheltä varsinaista työskentelyä. Tilaan irrottaudutaan arkisesta työstä kehittämään. On hyvä, jos tilaa voidaan käyttää myös istuntojen välissä tapahtuvaan työskentelyyn ja palata aineistoihin myös istuntojen ulkopuolella. (Muutoksen tekijät 2010.)

Muutoslaboratoriotyöskentelyyn kuuluu myös ristiriitojen esiintuominen. Ristiriidoilla tarkoitetaan toiminnassa olevia jännitteitä, jotka ilmenevät esimerkiksi arjen häiriönä, turhautumisena, epäonnistumisina. Merkkejä ristiriidoista haetaan nykyisestä työstä ja ne ovat yksi kehittämisen lähtökohta. Uusien toimintatapojen kokeilussa syntyy uudenlaisia ristiriitoja, jotka myös on ratkaistava. (Muutoksen tekijät 2010.)

Muutoslaboratoriota ohjaa ammattimainen ohjaaja tai työpari. Ohjaaja/työpari vie prosessia eteenpäin, hankkii yhdessä osallistujien kanssa aineistoa ja ohjaa analyysiä. Ohjaaja/työpari tuottaa jäsenyyksiä ja analyyseja istuntoihin. Olennaista on, että ohjauksella saadaan osallistujat kyseenalaistamaan asioita ja näin viritettyä oppimista ja uuden kehittämistä. Ohjaaja/työpari virittää osallistujat löytämään kehittämisen kohteet ja ratkaisuja. Ohjaaja/työpari ohjaa aineiston hankintaa, asettaa tehtäviä ja kysymyksiä sekä jäsentää työtä mallien, kaavioiden ja luokitusten avulla.

Työskentely noudattaa ekspansiivisen oppimisen sykliä (Engeström 1995), jossa tilanteen kartoittamisen, kehityksen haasteiden ja mahdollisuuksien analyysin kautta edetään uusien toimintamallien kehittämiseen ja kokeiluun. Kokeilut arvioidaan ja otetaan mahdollisesti käyttöön. Parhaimmillaan työskentelyn avulla päästään jatkuvan kehittämisen sykliin, jossa uudet kehittämishankkeet kytketään toiminnan kokonaisuuteen ja arvioinnissa kyetään ottamaan toiminnan kokonaisuus huomioon. Osallistujien sitoutuminen työhön on edellytys työskentelyn onnistumiselle. Kuvassa 1 kuvataan ekspansiivisen oppimisen kehä, jota muutoslaboratorioprosessi mukailee. (Muutoksen tekijät 2010.)





Kuva 1. Ekspansiivisen oppimisen kehä (Engeström 1995, s. 92; Muutoksen tekijät 2010)

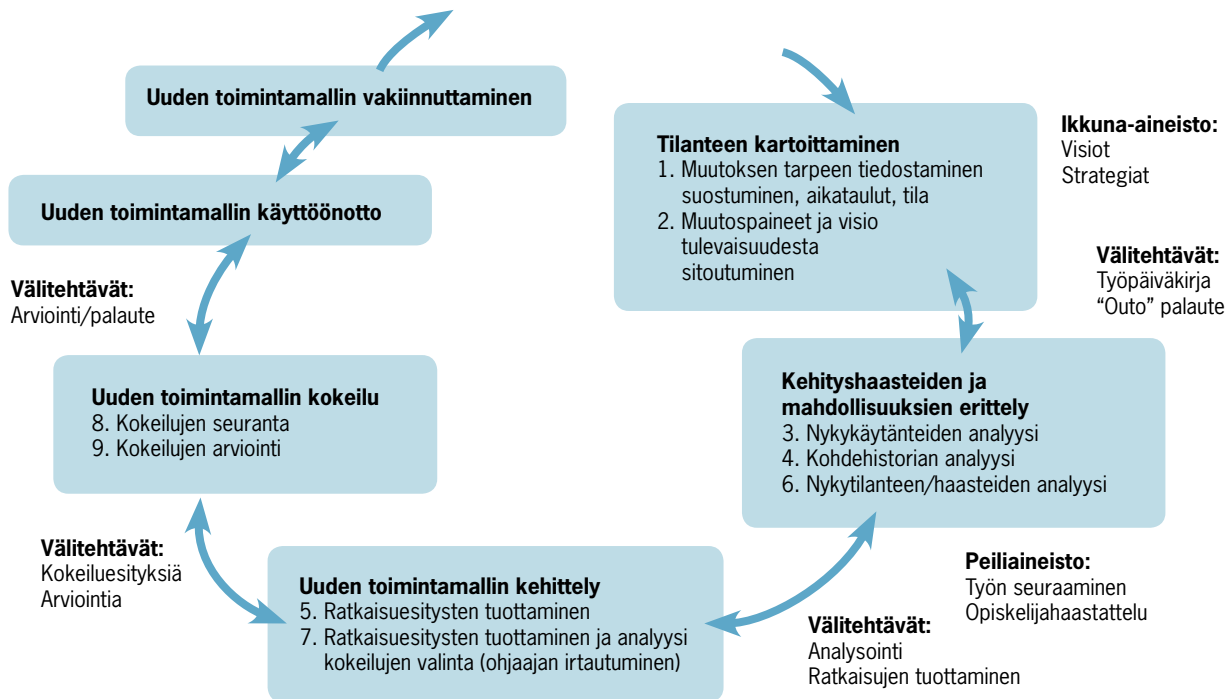
### 2.3. Kehittämistyö ammattikorkeakoulun opettajatiimissä

Oulun seudun ammattikorkeakoulun yksikössä toteutettiin muutoslaboratorio-ohjaajakoulutukseen liittyvä pilottityö. Työ kytkettiin yksikössä tehtävään työhyvinvoinnin kehittämistyöhön. Keskeisinä työhyvinvointia uhkaavina tekijöinä ja kehittämiskohteina yksikössä on tunnistettu toiminnan tasolla opiskelijoiden muuttuvat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, opiskelijavaihtoehtojen lisääntyminen, opetusryhmien koon vaihtelut sekä puutteet opetustiloissa ja järjestelyissä. Henkilöstöä rasittaa kiire, henkinen kuormitus, työn epätasainen jakautuminen ja urakaluonteisuus sekä vähäiset vaikutusmahdollisuudet omaan työhön. Esimiestasolla esimiestyön suunnitelmallisuus ja pitkäjänteisyys, muutokseen valmistautuminen, sosiaalinen tuki sekä yhteistoiminta ja sen kehittäminen ovat puhututtaneet työyhteisöä. Esimiestason yhteisen suunnittelun hajanaisuus, työajan epäselvyydet, tiedonkulkua ja ongelmatilanteisiin puuttuminen sekä työntekijöiden epätasa-arvoinen ja epäoikeudenmukainen kohtelu ja ikääntyvien työntekijöiden huomioiminen on koettu työhyvinvointia uhkaavina tekijöinä.

Opettajan työn perustehtävän selkiyttäminen on keskeinen kehittämiskohde. Työn hallittavuus ja ennakointi on vaikeutunut. Tähän ovat muutostekijöinä vaikuttaneet lainsäädännön jatkuvat muutokset, yhteistyöverkon laajeneminen, toiminnan lisääntyneet ammattiryhmät, opetusryhmien kasvava erilaisuus, opiskelijoiden yksilölliset tarpeet sekä henkilöstön ikääntyminen.

Muutoslaboratorioprosessista vastasi ohjaajapari, joista toinen oli muutoslaboratorio-ohjaajakoulutuksessa oleva Oulun seudun ammattikorkeakoulun työsuojeluvastuu ja toinen yksikön lehtori, työnohjaaja (STOry). Muutoslaboratoriota ohjaamaan perustettiin ohjausryhmä, jossa oli mukana yksikön osastojen johtajat (2), työterveyden asiantuntija ja ohjaajat. Yksikönjohtaja hyväksyi hankesuunnitelman ja opettajille ja työnohjaajalle (STOry) osoitettiin resurssit muutoslaboratoriotyöskentelyyn. Opettajatiimiin kuului kuusi opettajaa.

Hankesuunnitelmassa esitetty prosessin kulku (kuva 2) noudattaa ekspansiivisen oppimisen kehää.



Kuva 2. Suunnitelma muutoslaboratorioprosessista

Ryhmä toi alussa esille hallintouudistuksen ja toimintatapojen muutosten vaikutukset sekä tiedonkulun kehittämisen. Työkäytännöissä, töiden suunnittelussa ja organisoimisessa oli kehittämistarpeita. Varsinainen opetuksen kehittäminen ei kuulunut tähän kehittämistyöhön, mutta sitä sivuttiin sikäli kuin se liittyi toiminnan kehittämiseen. Ryhmän jäsenet vastasivat kirjalliseen ennakkokyselyyn, jonka mukaan kehittämistarpeita oli seuraaviin asioihin liittyen: kuormittuminen, muutokset, työnjako, henkilo-suhteet, toimintasäännöt ja opiskelijoiden vaatimukset. Yhteenvetona tavoitteeksi asetettiin arjen toimintatapojen kehittäminen.

Ryhmä kokoontui vuoden 2009 aikana kaikkiaan yhdeksän kertaa. Vuoden lopussa tehtäväksi jäi kokeilusta sopiminen. Vuonna 2010 kokoonnuttiin kaksi kertaa. Lähtökohtia ja nykytilannetta käsiteltiin viidessä ensimmäisessä kokoontumisessa. Viidennessä istunnossa ryhdyttiin jäsentämään muutosta ja seitsemänneistä istunnosta alkaen lähdettiin hakemaan muutosta toteuttavaa kokeilua. Välitehtävinä olivat oman työn hyvien ja huonojen puolten sekä kehitysesitysten tekeminen,

häiriöpäiväkirja viikon ajalta, suurimpien muutosten tunnistaminen, "asiakaan" haastattelu, kokeilujen ideointi sekä työajan tarkka seuranta yhdellä periodilla. Istunnoissa käytettiin materiaalina ammattikorkeakouluopettajan työn muutosta käsitteleviä tutkimuksia: Auvinen (2004) ja Lintula ym. (2009).

Ohjaaja laati keskustelujen pohjalta malleja ja jäsenyksiä työstä, näistä keskusteltiin istunnoissa. Käytetyt mallit olivat: dimensiokuva häiriöistä (yksilö-tiimi-yksikkö-yhteistyökumppani/toistuva- ainutkertainen työ), kolmiomalli työstä sekä nykytilan malli organisaatiosta ja tehtävistä. Ohjaaja kävi tiimin palavereissa ja laati koonnin sisällöistä. Tiimin lähiesimies osallistui prosessin loppupuolella istuntoihin.

#### 2.4. Kehittämistyön tuloksia

Nykytilan analyysissa työn häiriöt sijoitettiin pääasiassa toistuviin tehtäviin, jotka liittyvät omaan työskentelyyn ja tiimiin: oppitunteihin, ohjaukseen, opetuksen sisältöihin. Työn muutos kiteytettiin opetuksen muuttumiseen ohjaukseksi, mikä näkyy konkreettisesti kontaktituntien vähe-

nemisenä. Kolmiomallissa (katso Engeström 1995, s. 47) jännitteitä oli selvästi kaikissa kolmion elementeissä:

- Opettajan opetukseen liittyvät välineet (suunnittelu, oppitunnit, tehtävät, harjoittelu, arviointi, kirjaukset, muuttuvat opintosuunnitelmat, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, kansainvälisyys, tietotekniikan lisääntyminen, opetusvälineiden hoito).
- Työtä ohjaavat säännöt (erityisesti työajan suunnittelu ja seuranta)
- Yhteisö (tiimi, koulutusohjelmavastaava, tuutori, opintojen ohjaaja, opintojaksovastaava, opettaja, muut koulutusohjelmat, työelämäkumppanit, kansainväliset kumppanit)
- Työnjako (tehtävät, roolit, esimiestyön vastuukysymykset)

Työtä ohjaavat säännöt eivät välttämättä vastaa tarpeita erityisesti työajan suunnittelun ja seurannan osalta. Toisaalta vanhoista käytänteistä ja täydellisyyteen pyrkimisestä irrottautuminen haastaa tiimiä. Yksi olennainen kysymys nousi esiin: mikä ylipäänsä on opettajan työtä?

Yhteisöön kuuluu paljon toimijoita, joiden roolit ja tehtävät eivät ole selvillä. Myös esimiestyön vastuukysymykset ovat epäselviä käytännön toiminnan tasolla. Yhteisön tukea pidetään tärkeänä, mutta silti koetaan, että opettaja tekee paljon työtä yksin.

Nykytilanne mallinnettiin ja sitä käsiteltiin kuvan 3 mallin avulla. Linjaorganisaatiossa ylläpitäjä Oulun seudun koulutuskuntayhtymä (OSEKK) ja Oulun seudun ammattikorkeakoulu (Oamk) tuntuvat olevan jossain taustalla. Yhteinen linja ja strategia eivät välity yksikönjohtajan ja esimiesten

KUNTAYHTYMÄ

### Työkäytäntöjen kehittämiskohteet

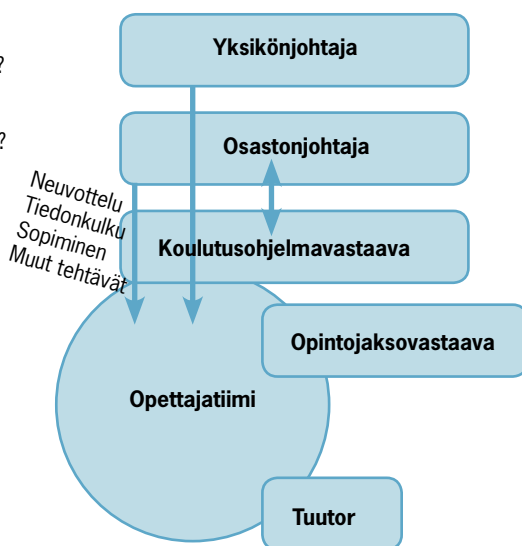
Visio/strategia käytännössä?  
-> Yhteinen linja?

Päätöksenteko käytännössä?  
Valta <-> Vastuu  
Työnjako

UNTIS  
- säätelee, ei tue

Töiden jakaminen opettajien kesken?  
Tehtävien määrittely

Kiire  
Töiden priorisointi  
Tehtävät <-> resurssi  
Täydellisyyteen pyrkiminen  
Näkyvä työ



### Viralliset tehtävät

Amk:n ideologia  
Strategian toteutus

Esimies  
Henkilöstöjohtaminen

Koulutusohjelman opetus

Pedagoginen suunnitelma

Opetuksen suunnittelu  
Opetus  
Opinnäytetyöt  
Harjoittelu  
Kansainvälisyys  
Muut työt  
Opetus muualla

AMMATTIKORKEAKOULU

(Opintoasiainpäällikkö)

(Yliopettaja)

Kuva 3. Pelkistetty nykykäytännön analyysin tulos

kautta työhön. Päätöksenteossa ja vastuunjaossa on epäselvyyksiä sekä esimiesten osalta että tiimin sisällä. Tiimi ei tuonut esille eikä myöskään käsitellyt kuvassa suluissa esitettyjä toimijoita. Opetussuunnitelmien muutokset olivat esillä jatkuvana muutostekijänä ja niiden ohjaus tuli jostain ylempää.

Mallien avulla pyrittiin käsitteellistämään arjen ongelmia ja pääsemään niiden ”yläpuolelle”. Keskustelu oli avointa ja toisia kuunneltiin ja tuettiin. Ongelmien taustoja analysoitiin ja esille tuotiin erilaisia vaihtoehtoja muutosten toteuttamiseksi. Usein palattiin arjen käytännön häiriöihin, mutta päätöstä siitä, mihin suuntaan toimintaa haluttiin kehittää, oli vaikea tehdä. Työajanhallinta oli yksi iso ongelma. Ylityöt olivat tavallisia ja erityisesti osa-aikaista työtä tekeville työaika ylittyi reilusti. Yhdellä periodilla toteutettu työajanseuranta jäsensi useimpien osalta omaa ajankäyttöä, mutta yhteinen analyysi työajan todellisesta käytöstä oli hieman ongelmallinen, koska seurantakäyttöä ei saatu yhtenäiseksi.

Oman ajankäytön seuranta oli tärkeä askel kohti muutosta, mutta selvästi usko muutoksen mahdollisuuteen oli heikkoa. Tiimi teki käytännön ehdotuksia lukujärjestysprosessin kehittämiseksi yhteisessä keskustelussa lukujärjestysten laatijan kanssa. Varsinaista kokeilua ei saatu käynnistettyä. Tiimi toi lopuksi esille jo aiemmin esillä olleen tarpeen työnohjaukseen, mikä tiimille luvattiin.

## 2.5. Näkökulmia kehittämistyöhön

Työyhteisön muutosprosesseissa johto joutuu ottamaan vastaan kritiikkiä. On merkittävää, että kritiikistä huolimatta johto ei vetäydy näkymättömiin vaan perustelee muutokset ja tarvittavat toimenpiteet, suostuu kritiikin kohteeksi ja kykenee vastaamaan siihen asiallisesti pysymällä tosiasioissa. Muutosprosessissa tiedottaminen, keskustelu työyhteisön kanssa ja muutosprosesseihin liittyvien reaktioiden hyväksyminen ja käsittely normaaleina muutoksiin kuuluvina ilmiöinä auttavat työyhteisöä etenemään muutosprosessissaan. Keskellä muutosprosessia on kuitenkin vaikea tietää, viekö muutosprosessi työyhteisöä muutoksessa eteenpäin vai jääkö se johonkin muutosprosessin vaiheeseen jumiin. Työyhteisö voi jumittua vastustukseen, jos muutokseen liittyviä tunteita ei ole pystytty työstämään. Taustalla on usein työyhtei-

sön kokemus epäoikeudenmukaisuudesta. Työyhteisön muutosprosesseissa on tiedettävä, miten muutos etenee työntekijöiden mielessä. Muutoin työntekijät kokevat, että heidän autonomiaansa loukataan ja työntekijät reagoivat vastarinnalla. (Kuivasniemi & Tokola 2006.)

Organisaatioissa pidetään usein yllä tiimimuotoista toimintaa, jossa työntekijät toimivat pitkälle itseään ja toisiaan johtaen kontrollointia myöten. Tiimi voi toimia erittäin hyvin, mikäli kaikki tiimin jäsenet pystyvät toimimaan toimivan tiimin edellyttämällä tavalla. On kuitenkin olemassa tiimejä, joiden kyky itseohjautuvuuteen on riittämätöntä ja työntekijät kokevat jääneensä ilman johdon tukea. Työyhteisön muutoksiin liittyvät odotukset voivat tuoda esille työyhteisön jäsenissä näennäistä organisaation tai ryhmään kuulumista, vaikka todellisuudessa toiminnan lähtökohtana on yksilöllisyys. (Kuivasniemi & Tokola 2006.)

Työyhteisön koettujen häiriöiden korjaaminen edellyttää uskallusta havahtua ja havahduttaa yhteisön jäseniä huomaamaan sitä haittaavat asenteet ja uskallusta nostaa esille oleellinen siitä huolimatta, että konflikti on mahdollinen (Hyyppä 2006.)

## 3. Muutoslaboratoriotyöskentelyn arviointia

### 3.1. Työnohjaus osana muutoslaboratoriotyöskentelyä

Työnohjaus on perinteisesti nähty ammatillisen pätevyyden edistämisenä. Tällöin pätevyys on ymmärretty työn tiedolliseksi ja taidolliseksi hallinnaksi sekä omaa ammattiminää ja asiakasta koskevaksi ymmärrykseksi. Tämä näkemys ei kuitenkaan ole riittävän laaja, koska se ei kyseenalaista ammatillisen toiminnan pätevyyden kehittymisen ehtoja suhteessa työn yhteiskunnalliseen kehitykseen.

Työnohjausta on vaikea määritellä yhdellä ainoalla tavalla. Kun työnohjausta yritetään teoretisoida, kohdataan määrittelyongelmia. Tämä johtuu siitä, että työnohjaus kohdentuu eri ammattialoilla erilaisiin ilmiöihin. Eri ammattialoilla on oma tapansa määritellä teoreettisesti ihmistä, hänen toimintaansa ja toiminnan ohjautumista. Tästä johtuen eri ammattialoilla toteutetaan erilaisia työnohjauksen käytäntöjä. (Karvinen, Rantalaiho & Salonen 2007.)

Suomalaisessa työnohjauskeskustelussa on viime vuosikymmenellä ja vuosina tarkasteltu asioita laajemmasta, toiminnanteoreettisesta ja kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta. Niiden mukaan pätevydessä ei ole kysymys vain ammattipersonallisuuden ominaisuuksista ja tietoperustasta, vaan kyvystä analysoida toiminnan kehittymisen ehtoja ja luoda uusia ratkaisuja. Näin työnohjaus voidaan määritellä työorientaation tutkimiseksi ja kehittämiseksi. Sen tarkoituksena on työtä koskevan harkinnan, reflektion, avulla luoda entistä kehittyneempi työorientaatio.

Työnohjausta voidaan tarkastella sen eri ulottuvuuksien tai aspektien kautta: hallinnollisen, opetuksellisen ja supportiivisen. Opetuksellinen aspekti sisältää Saarelaisen (1999) määritelmän mukaan kaiken sen avun, minkä työntekijä tarvitsee oppiakseen tekemään työnsä tehokkaasti. Näin laajasti määrittellen se sisältää myös hallinnollisen ja supportiivisen aspektin piirteitä. Opetuksellinen aspekti auttaa sisäistämään hallinnon tavoitteiden lisäksi työntekijän omasta ammattitaidosta ja kokemuksesta sekä asiakkaan tarpeista lähtevät tavoitteet sekä yhdistämään

ne toisiinsa. Tukea antava, supportiivinen, aspekti luo pohjaa oppimiselle auttamalla ohjattavaa kestämaan työtä aiheutuvaa stressiä ja käyttämään kykyjään ja taitojaan työssä onnistumiseen. Työssään taitava ja onnistuva työntekijä saa voimaa onnistumisistaan ja stressaantuu myös todennäköisesti vähemmän.

Williams (2000) määrittelee työnohjaajan toimintaa neljän roolin kautta: opettaja, tukija, konsultti ja arvioija. Hänen mukaansa työnohjauksen tärkein tavoite on kliinisen viisauden kasvattaminen ohjattavassa intensiivisen, kriittisen, oppimiseen tähtäävän ja tukevan vuorovaikutuksen avulla. Tässä vuorovaikutuksessa työnohjaaja käyttää tarkoituksenmukaisella tavalla eri rooleja.

### 3.2. Kehittämisehdotuksia

#### Ekspansiivinen oppiminen käytännössä

Ekspansiivinen kehityssykli on teoreettinen malli työyhteisöissä tapahtuvasta kehittymisestä. Toiminnan kehitys ja uuden oppiminen eivät käytännössä luonnollisestikaan etene mallin mukaisesti vaihe vaiheelta. Syklissä saattetaan liikkua edestakaisin tai kehitysprosessi saattaa jäädä johonkin vaiheeseen. Kehitysprosessi ei välttämättä ole ekspansiivinen, vaan se voi olla taantuva, katketa tai hajaantua. Kehityksen rytmi ja kehittämishankkeen rytmi eivät välttämättä osu yhteen. Mallia voidaan käyttää myös suppeiden, vain jonkin kehityksen osavaiheen jäsentämiseen ja kehityksen vaiheen tunnistamiseen. (Muutoksen tekijät 2010.)

Oppimisen käynnistyksessä ns. kahden virikkeen menetelmällä on keskeinen sija. Ohjaajalla on keskeinen merkitys virikkeiden antajana. Käytännön työtä konkreettisesti kuvaava aineisto toimii ensimmäisenä virikkeenä oppimiselle. Havaintojen erittelemiseksi ja ymmärtämiseksi käytetään analyysivälineitä, kuten malleja ja tehtäviä. Nämä muodostavat toisen oppimisvirikkeen. Osallistujat kyseenalaistavat mallien avulla toimintaa, mikä on tärkeä edellytys käytännön muutoksille ja yhteiselle muutoksen suunnan löytymiselle. (Muutoksen tekijät 2010.)

Mallit auttoivat tässä muutoslaboratoriossa arjen toimintojen ja niiden häiriöiden ymmärtämisessä ja jäsentämisessä toiminnan kokonaisuudessa. Osaa välitehtävistä ei pystytty hyödyntämään, osin tehtävänannot koettiin epämääräisinä. Ekspansiivisessa syklissä työskentely oli kaksoissidosvaiheessa: vanhan toimintatavan umpikuja nähtiin, mutta vielä ei päästy kehittämään uutta toimintatapaa.

*Kehittämisehdotus: Alussa panostus yhteisen tavoitteen luomiseen. Peiliaineistolle ja malleille tarvitaan aikaa ja säännöllistä työskentelyä.*

### **Tukea ryhmätyönohjauksesta**

Oppiminen työnohjauksessa on yksilöllisistä ajattelu- ja toimintaprosesseista lähtevää oman työn tutkimista, arvioimista ja kehittämistä. Työn kehittyminen edellyttää kuitenkin yhteistoiminnallisuutta, kollektiivisia kehityssopnisteluja. Muutoslaboratoriotyöskentely on vaatinut koko tiimin yhteisiä ponnisteluja. Reflektoinnin avulla on tuotettu kunkin tiimin jäsenen kokemuksellinen panos vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollisti koko ryhmän kokemuksen viemisen käytäntöön.

Teoreettinen ajattelu on Pohjolan ja Jokirannan (1991) mukaan avain todellisuuden tulkintaan, ymmärtämiseen ja hallintaan. Keskeistä on analysoiva ja kriittinen ajattelu, ei niinkään uusien toimintamuotojen omaksuminen sellaisenaan. Teorialle muodostuu kaksoisrooli: se toimii ymmärtämisen ja oivalluksen välineenä ja sen pohjalta tuotetaan kehittyneempään orientaatioon perustuvaa toimintaa. Muutoslaboratoriotyöskentelyn ohjaaminen ja ryhmätyönohjaus tuki tiimin jäsenten analysoivaa ja kriittistä asennetta suhteessa siihen, mitä voitiin muuttaa ja mitä oikeasti haluttiin ja piti muuttaa.

Muutoslaboratoriotyöskentelyssä pyrittiin soveltamaan työnohjauksen eri ulottuvuuksia sitoutumatta mihinkään yksittäiseen aspektiin, mutta opetuksellinen ja supportiivinen aspekti olivat vahvimmin esillä johtuen muutoslaboratoriontyöskentelyyn liittyvästä ekspansiivisen oppimisen syklistä.

*Kehittämisehdotus: Muutoslaboratorion ja työnohjauksen vuorottelu tai suoran työnohjauksen kehittäminen muutoslaboratoriotyöskentelyyn.*

### **Tunteet ja muutos**

Työyhteisön muutos on tuottava aina yllättäviä elementtejä, joista kukaan ei tiedä etukäteen. Tulevaisuuteen suuntautuminen on kuvaannollisesti ikään kuin matala joki, jonne yhteisön pelot ja toiveet virtaavat sitä vuolaammin, mitä vähemmän muutosta ja sen seurauksia voidaan ennustaa. Tosiasiatiedon antamisen ohella on erittäin tärkeää auttaa työyhteisöä käsittelemään niitä fantasioita ja tunteita, joita tuleva muutos herättää. Tunnetasolla käytävän prosessin estyminen hidastaa muutokseen sopeutumista ratkaisevasti. Tunneprosessin kieltäminen saattaa halvaannuttaa työyhteisön pitkiksi ajoiksi. (Barron & Valve 2002.)

Työyhteisön muutoksen herättämät reaktiot ovat sitä vahvempia mitä yhteisölle merkityksellisimmistä menetyksistä on kyse ja mitä enemmän pakkoa muutokseen sisältyy. Pakkotilanteesta itseohjautuvuuteen saattaa olla pitkä tie työyhteisön muuttumisessa uuteen suuntaan. (Barron & Valve 2002.)

Muutoslaboratoriotyöskentely perustuu intensiiviseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn, jolloin on mahdollista, että ryhmän tunneilmasto jää käsittelemättä. Tähän törmättiin opettajatiimin muutoslaboratorion käynnistysvaiheessa ja ryhmän sallittiin ilmaista omat tunnekokemuksensa.

*Kehittämisehdotus: Muutoslaboratorion ohjaamiseen liittyvä ryhmädynamiikan tietoisuuden lisääminen.*

### **Tiimi ja muutoksen uhka**

Tiimin työskentelyn muutos voi tuntua uhkaavalta. Tiimi voi kokea kontrollin menetystä eli pelkoa siitä, että se ei enää kykene hallitsemaan työtään. Tiimin jäsenillä voi olla huoli siitä, että työntekijän osaamista ei enää arvosteta ja

että itsellä ei ole enää valmiuksia vastata uusiin haasteisiin. Tiimin jäsenet voivat mukavuudenhalusta vastustaa muutosta sen takia, että he joutuvat henkilökohtaisesti tekemään töitä muutoksen eteen. Työntekijän ammatillinen itseluottamus voi johtua kyseenalaistetuksi sen suhteen, riittääkö itsellä resursseja ja taitoja annettavaksi tiimin yhteisen muutoksen eteenpäin viemiseksi. (Lyhytterapiainstituutti 2006.)

Työyhteisön jäsenet reagoivat vahvasti psykologisten perustarpeiden tasolla heille työhön liittyviin merkittäviin vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksiin. Työyhteisön työskentely vaikeutuu, mikäli työ- ja privaattitaso sotkeutuu, sopimuksista ei vallitse yhteisymmärrys, palaute ei ole käytössä tai se ei toimi ja jos perustehtävän suhteen on epäselvyyttä. Toisaalta pohdittaessa työyhteisön toimivuutta, joudutaan kysymään, mitkä ovat persoonan ongelmia, mitkä ovat systeemin ongelmia, mitkä ovat roolin ongelmia, mitä rooleja kyseinen systeemi tarvitsee ja miten roolit ottavat huomioon persoonan. Jos ongelmia esiintyy, niin johtuvatko ne ristiriidoista persoonan ja työroolin välillä, työroolin ja organisaation välillä vai persoonan ja organisaation välillä? (Tokola & Hyyppä 2004.)

*Kehittämisehdotus: Tiimin perustehtävän uudelleen tunnistaminen. Perustehtävän uudelleen määrittämisen avulla tiimi voi jäsentää yhteisöllisyyden, saada merkityksen työlleen ja asettaa kehittämistavoitteet.*

### **Esimies ja muutosjohtaminen**

Työyhteisön muutosprosessissa johtajan kyky toimia muutosjohtajana on keskeistä. Muutosprosessin alkuvaiheessa työyhteisö yksinkertaisesti sulkee pois tulevan informaation. Tiiminmuodostusta ei kannata aloittaa tässä vaiheessa, koska työyhteisön jäsenet eivät kykene yhteistyöhön. Tällöin johtamisessa on huomioitava selkeä ja perustava informaatio, ajananto, kuunteleminen, konkreettisten kiinnekohtien luominen, milloin asiasta taas puhutaan, yritys auttaa ihmisiä ymmärtämään oma tilansa sekä hyväksyä syntynyt pelko. Työyhteisön passiivisen vastustuksen vaiheessa johtajan on keskityttävä tukemaan yhteisön tunneilmajua. (Barron & Valve 2002.)

Rakentavalla ryhmäprosessilla on aina tavoite, joka on tiiviissä yhteydessä ulkoiseen todellisuuteen. Rakentavaan ryhmäprosessia toteuttava tiimi pyrkii kehittymään, hankkimaan uusia taitoja ja kokemuksia. Tiimi pohdiskelee ja tutkii sekä ulkoista tavoitetta että sisäistä työstämistä. Se pyrkii olemaan ryhmänä vastuussa toiminnastaan ja on valmis ottamaan vastuun seuraukset tekemisistään. Tiimin jäsenet toimivat itsenäisinä ihmisinä, jotka ottavat vastuun omasta osuudestaan tiimin työhön. Rakentavan ryhmäprosessin kannalta tiimissä olennainen on avointa ja selvästi ilmaistua; kommunikaatio on selkeää ja konkreettista. (Hammarlund 2004.)

Moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta käsin tiimillä on aina yhteinen tavoite eli yhteistyö. Tiimin vuorovaikutusprosessissa luodaan yhteinen tavoite ja yhteinen käsitys tarvittavista toimenpiteistä tai ongelman ratkaisusta (Isoherranen 2005).

Muutosprosessin kokeiluvaiheessa on aina eduksi työyhteisölle, jos johtaja mahdollistaa toiminnan uudet rakenteet, mutta samalla sietää ja kestää kaaosta. Kokeiluja tuottava työskentely on antoisaa, mutta samalla sen rinnalla on toimittava realiteetteihin perustuva kritiikki ja muutoksen kytkeminen laajempaan kokonaisuuteen.

*Kehittämisehdotus: Esimiehen toiminta näkyväksi muutosprosessin johtamisessa.*

## Lähteet

- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja n:o 100. Väitöskirja. [http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen\\_aluekehittajaksi/auvinen.pdf](http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen_aluekehittajaksi/auvinen.pdf)
- Barron, W. & Valve, L. 2002. Muutoksen hyväksynnän vaiheet ja johtaminen. Luentomoniste. Työnohjaajien jatkokoulutus. Helsinki.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Fink, D. & Stoll, L. 1998. Educational change: easier said than done. In A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins (eds.) International handbook of educational change. London: Kluwer, 297–321.
- Hammarlund, C-O. 2004. Kriisikeskustelu. Kriisituki, jälkipuinti, stressin ja konfliktien käsittely. RT-Print Oy, Pieksämäki.
- Hargreaves, A. 1998. The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Liebermann, M. Fullan & D. Hopkins (eds.) International handbook of educational change. London: Kluwer, 558–575.
- Hyrkkäinen, U. 2007. Käsitteistä ajatuksen poluille. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 210. Väitöskirja. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/5535/kasityks.pdf?sequence=1>
- Hyypä, H. 2006. Korjaamisen haaste. Teoksessa T. Totro & P. Tokola (toim.) Korjaava työ organisaatioissa. Metanoia Instituutti.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U-M. & Salonen, J. 2007. Työnohjaus sosiaalityössä. Edita Prima Oy.
- Kuivasniemi, E. & Tokola, T. 2006. Muutoksen vaiheet ja johtaminen. Teoksessa T. Totro & P. Tokola (toim.) Korjaava työ organisaatioissa. Metanoia Instituutti.
- Lindqvist, M. 2000. Luentomoniste Martti Lindqvistin seminaari, Helsinki.
- Lyhytterapiainstituutti. 2006. Luentomoniste. Tampereen yliopisto.
- Lintula, L. Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2009. Ammattikorkeakoulun toimintakonseptin kehittäminen. KONSEPTI – Toimintakonseptin kehittäjien verkkolehti, 5(1). [http://www.muutoslaboratorio.fi/files/Ammattikorkeakoulun\\_toimintakonseptin\\_kehittaminen.pdf](http://www.muutoslaboratorio.fi/files/Ammattikorkeakoulun_toimintakonseptin_kehittaminen.pdf)
- Muutoksen tekijät. Toimintakonseptin kehittäjien verkosto. 2010. Hakupäivä 20.8.2010. <http://www.muutoslaboratorio.fi>
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.
- Pohjola, A. & Jokiranta, H. 1991. Työnohjaus ja teoreettiset viitekehykset. Teoksessa Sosiaalityö ja työnohjaus. Sosiaalityön vuosikirja 1991. Helsinki. VAPK-Kustannus ja Sosiaalityöntekijäin Liitto.
- Saarelainen, R. 1999. Kun suora työnohjaus Suomeen tuli. Juhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Williams, A. 2000. Visuaalinen ja toiminnallinen työnohjaus. Jyväskylä: Gummerus.
- Tokola, P. & Hyypä, H. 2004. Konsultaatiotyön perusteita. Metanoia Instituutti.
- Virkkunen, J. Ahonen, H. & Lintula, L. 2008. Uuden toimintakonseptin kehittäminen ammattikorkeakouluun. Muutoslaboratorio yhteisen kehittämisen välineenä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja A: tutkimukset ja raportit 13. [http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/A\\_SARJA/PDF/STADIA\\_SARJA\\_A\\_T\\_R13\\_korjat\\_tu.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/A_SARJA/PDF/STADIA_SARJA_A_T_R13_korjat_tu.pdf)
- Virkkunen, J., Ahonen, H., Schaupp, M. & Lintula, L. 2010. Toimintakonseptin yhteisen kehittämisen mahdollisuus. Tykes. Raportteja 70. [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/03\\_tutkimus\\_ja\\_kehittaminen/02\\_tykes/05\\_aineistopankki/julkaisut/TEKES](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/03_tutkimus_ja_kehittaminen/02_tykes/05_aineistopankki/julkaisut/TEKES)





**OULUN SEUDUN  
AMMATTIKORKEAKOULU**



ePooki - TUTKIMUS- JA KEHITYSTYÖN JULKAISUT  
PL 222, KIVIHARJUNLENKKI 2B, 90101 OULU  
PUH. 010 27 21030, FAX 010 27 21371  
[www.oamk.fi](http://www.oamk.fi)